



## Re-examining the Relationship Between Peace Education and Habermas's Theory of Communicative Action: Formulating the Concept of the Educational Public Sphere

Hakimeh Sadat Sharifzadeh Khavari<sup>1</sup> , Zahra Yadollahi<sup>2</sup> 

*1- Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Mazandaran, Iran. Email:*

*H.sharifzadeh@umz.ac.ir*

*2- PhD candidate in Philosophy and Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Mazandaran, Iran. Email: ziadollahi80@yahoo.com*

**Date received:**2026/04/16

**Date revised:**2026/05/15

**Date accepted:**2026/06/08

**Doi:**10.22034/ipsan.2026.594455.1026

**Dor:**20.1001.1.31160719.1405.2.1.5.5

### Extended Abstract

#### Introduction

Contemporary educational systems increasingly operate under the hegemony of instrumental rationality, institutional standardization, and competitive individualism. Rather than fostering critical agency and democratic disposition, these structural dynamics colonize the educational lifeworld, reducing pedagogical engagement to technical efficiency and reproducing symbolic violence. Consequently, conventional schooling frequently falls short of cultivating peace-oriented citizens capable of non-violent conflict transformation. While mainstream peace education initiatives often emphasize superficial behavioral modification or moral exhortation, they tend to overlook the underlying structural and communicative conditions of the learning environment. This study addresses this theoretical and practical gap by examining how educational institutions can transcend instrumental constraints to foster authentic, non-violent human coexistence.

#### Theoretical Framework

The theoretical architecture of this inquiry is grounded in Jürgen Habermas's Theory of Communicative Action. Habermas conceptualizes communicative action as interaction oriented toward reaching intersubjective mutual understanding, free from systemic coercion, manipulation, and strategic domination. In contrast to strategic action—which treats others as instruments for self-interested ends—communicative action relies on the reciprocal redemption of universal validity claims: truth, normative rightness, and sincerity. By integrating this framework with Johan Galtung's conceptualization of positive peace—defined not merely as the absence of direct violence, but as the dismantling of structural and cultural violence—this study introduces the heuristic model

of the “Educational Public Sphere” (Öffentlichkeit). This model posits the school as an autonomous democratic sphere capable of immunizing the educational lifeworld against bureaucratic and market colonizing pressures.

### Methodology

This study adopts a theoretical-philosophical research design, employing conceptual analysis and normative deduction. The analytical trajectory was conducted across three interconnected stages:

**First**, a conceptual deconstruction of instrumental and communicative rationalities within educational settings was undertaken; **Second**, the educational implications derived from Habermas’s communicative paradigm were rigorously inferred; **Third**, a normative synthesis was formulated to articulate the dimensions of the Educational Public Sphere and its contribution to positive peace.

To ensure qualitative rigor and conceptual validity, findings were subjected to iterative expert validation and theoretical triangulation across critical theory and contemporary peace research.

### Findings and Discussion

The conceptual synthesis demonstrates that instrumental educational paradigms systematically constrain deliberative communicative spaces, thereby institutionalizing structural and symbolic exclusion. In response, the Educational Public Sphere is conceptualized as an emancipatory counter-model articulated through three core pedagogical dimensions:

**First**, as a deliberative space for free and equal dialogue, wherein participants bracket institutional hierarchies to engage in critical reflection on shared socio-political and educational concerns; **Second**, as a practicing arena for the ideal speech situation, providing an institutionalized setting where communicative engagement is insulated from asymmetrical power relations and guided exclusively by the unforced force of the better argument; **Third**, as a collaborative forum for cultivating communicative competence, systematically nurturing students’ abilities to articulate validity claims, exercise mutual perspective-taking, and resolve conflicts through consensus rather than coercion.

Comparative theoretical insights from international democratic schooling models further corroborate that when educational environments mirror public spheres, educational actors exhibit higher democratic engagement, reduced systemic aggression, and an internalized ethos of non-violence.

### Conclusion

This inquiry concludes that sustainable positive peace is not merely an institutional state or an abstract curriculum subject; rather, it is the deliberate outcome of critical, communicative, and ethical praxis cultivated within an educational public sphere. Transforming educational institutions from instruments of symbolic reproduction into vehicles of genuine peace requires coordinated structural reforms: Structurally and politically, policy frameworks must move away from rigid centralization toward local educational autonomy, shared governance, and deliberative school councils; Pedagogically and professionally, the educator’s role must be redefined from an authoritative transmitter of canonized knowledge to a critical facilitator of discourse, supported by a shift from high-stakes standardized testing to dialogic, portfolio-based



assessment cultures; Culturally and ethically, the institutional lifeworld must be revitalized through interdisciplinary peace ethics, human rights inquiry, and the active dismantling of hidden curriculum mechanisms that legitimize authoritarian relations.

Ultimately, the Educational Public Sphere offers a robust theoretical and normative framework for reconstructing schools as laboratories of democratic life, civic solidarity, and durable positive peace.

**Keywords**

Habermas, Educational Public Sphere, Communicative Action, Positive Peace, Critical Peace Pedagogy.



## بازخوانی نسبت تعلیم و تربیت صلح بر اساس نظریه کنش ارتباطی هابرماس:

### صورتبندی مفهوم حوزه عمومی تربیتی

حکیمه سادات شریف زاده خاوری<sup>۱</sup> ID، زهرا یداللهی<sup>۲</sup> ID

۱- دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران. ایمیل:

H.sharifzadeh@umz.ac.ir

۲- (نویسنده مسئول) دانشجوی دکتری فلسفه و تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران،

مازندران، ایران. ایمیل: zyardollahi80@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۱۸

تاریخ اصلاح: ۱۴۰۵/۰۲/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۲۷

Doi:10.22034/ipsan.2026.594455.1026

Dor:20.1001.1.31160719.1405.2.1.5.5

### چکیده

نظام‌های آموزشی معاصر با غلبه عقلانیت ابزاری، به بازتولید خشونت نمادین دامن می‌زنند و بستر مناسبی برای پرورش شهروندان صلح‌طلب فراهم نمی‌کنند. هدف این مقاله، استخراج دلالت‌های تربیتی نظریه کنش ارتباطی یورگن هابرماس و صورتبندی مفهوم «حوزه عمومی تربیتی» به عنوان چارچوبی برای تحقق صلح مثبت است. بنابراین روش پژوهش از نوع بنیادی-نظری با روش تحلیل فلسفی و استنتاج نظری انجام شده است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که سلطه عقلانیت ابزاری در نظام‌های آموزشی، فضای کنش ارتباطی را محدود ساخته و به بازتولید خشونت نمادین می‌انجامد. مفهوم «حوزه عمومی تربیتی» با سه مؤلفه عرصه‌ای برای گفتگوی آزاد و برابر، موقعیت آرمانی گفتگو و کارگاه پرورش توانش ارتباطی صورتبندی شده است. در نتیجه صلح پایدار، محصول تربیت انتقادی-اخلاقی در بستر حوزه عمومی تربیتی است. بنابراین این مدل، راهبردی کیفی برای تبدیل آموزش به نیروی مؤثر در استقرار صلح مثبت ارائه می‌دهد. **واژگان کلیدی:** هابرماس، حوزه عمومی تربیتی، عقلانیت ارتباطی، صلح مثبت، آموزش گفتگومحور.

## ۱. مقدمه و طرح مسئله

جهان معاصر با شکاف‌های عمیق ایدئولوژیک، فرهنگی و هویتی روبه‌رو است که صلح پایدار را به چالش جدی تبدیل کرده است. از یک سو، افزایش تنش‌های قومی، مذهبی و سیاسی در مناطق مختلف جهان، ضرورت بازاندیشی در ساز و کارهای اجتماعی حل تعارض را آشکار ساخته و از سوی دیگر، نظام‌های آموزشی سنتی که عمدتاً بر انتقال دانش و مهارت‌های فنی متمرکز هستند، نتوانسته‌اند پاسخگوی نیاز به پرورش شهروندانی باشند که توانایی درک دیگری، تحمل تفاوت‌ها و حل مسالمت‌آمیز تعارضات را داشته باشند (Bekerman & Zembylas, 2017: 45; Galtung, 1996: 112). آنگاه که مسائل اجتماعی، بحران‌های جهانی یا مناقشات نظامی به ظاهر غیر قابل 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 نیات نیک را مستقیماً به نتایج نیکو پیوند دهد (کرفت، ۱۴۰۳: ۲).

در این شرایط، پرسش از نقش نهادهای اجتماعی، به‌ویژه آموزش و پرورش، در کاهش این شکاف‌ها ضروری می‌نماید. آموزش و پرورش، به‌عنوان نهادی بنیادین در شکل‌دهی به ذهنیت و منش نسل‌ها، همواره مورد توجه نظریه‌پردازان صلح بوده است. با این حال، بسیاری از برنامه‌های «آموزش صلح»، به دلیل اتکا بر رویکردهای سطحی و رفتاری، نتوانسته‌اند بر ریشه‌های عمیق خشونت ساختاری و نمادین تأثیر بگذارند (Brantmeier, 2013: 248; Zembylas, 2018: 90).

نظریه انتقادی یورگن هابرماس، با محوریت مفاهیم «کنش ارتباطی»<sup>۱</sup>، «عقلانیت ارتباطی»<sup>۲</sup> و «حوزه عمومی»<sup>۳</sup>، چارچوبی غنی برای بازخوانی نسبت تعلیم و تربیت صلح فراهم می‌کند. از منظر هابرماس، مشکلات جوامع مدرن نه از کمبود عقلانیت، بلکه از سلطه شکلی کژتاب از عقلانیت، یعنی «عقلانیت ابزاری»<sup>۴</sup> بر همه عرصه‌های زندگی، از جمله آموزش، ناشی می‌شود (Habermas, 1987: 255). این سلطه، فضای لازم برای کنش ارتباطی و تحقق شرایط آرمانی گفتگو را از میان می‌برد. وضعیت آرمانی در نظر هابرماس عبارت از وضعیتی است که ورود ما به درون فراگرد فهم همراه با دیگران را ممکن می‌سازد (هولاب، ۱۳۹۳: ۱۴۵).

1 - Communicative action  
2 - Communicative rationality  
3 - Public sphere  
4 - Instrumental rationality



پرسش اصلی پژوهش این است: چگونه می‌توان با تکیه بر آرای هابرماس، مفهوم «حوزه عمومی تربیتی»<sup>۱</sup> را به عنوان بستری برای تحقق صلح مثبت پایدار صورتبندی کرد و این صورتبندی چه دلالت‌های عملی برای برنامه‌ی درسی، روش تدریس، نقش معلم و ارزشیابی دارد؟

فرضیه مقاله بر این است که تربیت بر اساس اصول عقلانیت ارتباطی و تقویت حوزه عمومی در درون مدرسه، می‌تواند سوژه‌هایی گفتگوپذیر، نقاد و مسئول پرورش دهد که ظرفیت حل تعارض‌های عمیق اجتماعی را بدون توسل به خشونت دارا هستند.

## ۲. ادبیات و پیشینه پژوهش

درخشه و رضایی (۱۳۹۹) در مقاله‌ای تحت عنوان تحلیل مفهوم خیر عمومی و بر ساخت آن در اندیشه سیاسی یورگن هابرماس که به شیوه توصیفی-تحلیلی و با استفاده از منابع معتبر کتابخانه‌ای انجام شد مفهوم خیر عمومی را در اندیشه سیاسی هابرماس بررسی نمود. در این مقاله، ضمن بازشناسی و تحلیل مفهوم خیر عمومی و مفاهیم مرتبط با آن، دیدگاه‌های یورگن هابرماس در ارتباط با مقوله خیر عمومی بررسی شده است.

اصفهانی و ماهروزاده و بهشتی (۱۳۹۸) در پژوهشی به نام واکاوی تحلیلی-انتقادی تربیت اخلاقی یورگن هابرماس به تحلیل و نقد تربیت اخلاقی هابرماس و بررسی چرایی و چگونگی کاربرد آن در نظام آموزشی ایران با استفاده از دو روش توصیفی و تحلیلی پرداخته‌اند. یافته‌های پژوهش نشان داد که هابرماس متعلق به مکتب انتقادی بوده و غایت تربیت اخلاقی را رهایی بخشی می‌داند. تأکید هابرماس بر عقلانیت ارتباطی و اخلاق گفتگویی در نظریه کنش ارتباطی، در سطح فردی رشد و شکوفایی خرد مبتنی بر ارتباط متقابل هنجاری (عقل ارتباطی) و در سطح اجتماعی دستیابی به تفاهم مبتنی بر کنش‌های اخلاقی را به عنوان اهداف تربیت اخلاقی مطرح می‌سازد.

احمدآبادی آرانی، زیباکلام و محمدی (۱۳۹۵) در پژوهشی تطبیقی با عنوان «بررسی تطبیقی تعلیم و تربیت انتقادی از منظر ژیرو و هابرماس با نظر به کاربرد آن برای اصلاح نظام تعلیم و تربیت ایران»، به تحلیل دلالت‌های نظریه کنش ارتباطی هابرماس برای نظام آموزشی ایران پرداخته‌اند. این پژوهش با روش تحلیل مفهومی و تطبیقی انجام شده و نشان می‌دهد که نظریه کنش ارتباطی هابرماس حاوی دلالت‌های مهمی برای اصلاح نظام آموزشی است، از جمله نهاده‌سازی استدلال عقلانی و اخلاق گفتگویی از طریق سیستم مدیریتی مدرسه و کلاس، توجه به توانش زبانی برای مفاهمه و بازتعریف قواعد و مقررات مدرسه بر مبنای فرایند گفتگویی. یافته‌های این پژوهش مؤید آن است که ورود فراگیران به فرایندهای گفتگویی، ضمن

فضاسازی برای عملی سازی دیدگاه های هابرماس در قلمرو تربیت، فضا را برای آماده سازی آنها برای رشد اجتماعی و تمرین شهروندی در آینده جامعه فراهم می کند.

محمدی، باقری نوع پرست و زیبا کلام (۱۳۹۳) در مقاله ای تحت عنوان «اصول و روش های تربیت اجتماعی مبتنی بر نظریه کنش ارتباطی هابرماس»، با روش پژوهش تحلیل مفهومی پیش رونده، یازده اصل تربیتی و سیزده روش تربیتی را از مبانی نظری نظریه کنش ارتباطی استخراج کردند که به طور مستقیم یا غیر مستقیم در عرصه تربیت اجتماعی نقش آفرینی می کنند.

سوری (۱۳۹۳) نیز در پژوهشی با عنوان «تحلیل و بررسی نظریه کنش ارتباطی هابرماس» با روش تحلیلی نشان داد که این نظریه، کنشگران را به سمت درک مشترک از طریق استدلال، وفاق و همکاری سوق می دهد.

نوروزی (۱۳۸۸: ۱۲۴) در پژوهشی با عنوان «دلالت های نظریه کنش ارتباطی هابرماس برای اهداف تربیت اخلاقی» نشان داد که تأکید هابرماس بر عقلانیت ارتباطی و اخلاق گفتگویی در نظریه کنش ارتباطی، اهدافی را در دو سطح فردی و اجتماعی مطرح می سازد: در سطح فردی، رشد و شکوفایی خرد مبتنی بر ارتباط متقابل هنجاری (عقل ارتباطی) و در سطح اجتماعی، دستیابی به تفاهم مبتنی بر کنش های اخلاقی هدف تربیت اخلاقی است. به زعم نوروزی، دستیابی به تفاهم هم در زمینه ای از آزادی و برابری صورت می گیرد و هم زمینه ساز رشد فضایی چون عدالت و آزادی می گردد. این پژوهش از حیث تأکید بر پیوند نظریه کنش ارتباطی با تربیت اخلاقی، نزدیک ترین پژوهش به مقاله حاضر محسوب می شود، اما تفاوت اساسی آن با پژوهش حاضر در این است که مقاله نوروزی بر اهداف تربیت اخلاقی متمرکز است، در حالی که پژوهش حاضر با صورت بندی مفهوم «حوزه عمومی تربیتی»، به دنبال ارائه چارچوبی برای تحقق صلح مثبت در نظام آموزشی است.

عالم و پورپاشا کاسین (۱۳۹۰: ۱۵۳-۱۷۰) در پژوهشی با عنوان «دموکراسی گفتگویی هابرماس: رابطه یا نسبت عامل ها» به بررسی نسبت دموکراسی و کنش ارتباطی در اندیشه هابرماس پرداخته و نشان داده اند که دموکراسی گفتگویی مبتنی بر حوزه عمومی، می تواند راهگشای بحران های دموکراسی نمایندگی در جوامع مدرن باشد. این پژوهش هرچند در حوزه علوم سیاسی قرار دارد، اما از حیث تأکید بر نقش حوزه عمومی و گفتگو در دموکراسی، برای مقاله حاضر حائز اهمیت است. مهدوی و مبارکی (۱۳۸۵: ۲) در پژوهشی با عنوان «تحلیل نظریه کنش ارتباطی هابرماس»، به تبیین ابعاد مختلف نظریه کنش ارتباطی پرداخته و نشان داده اند که این نظریه با تأکید بر عقلانیت ارتباطی و زبان محوری، چارچوبی نوین برای فهم کنش اجتماعی در جوامع مدرن ارائه می دهد.

در سطح بین‌المللی، مطالعات موجود در حوزه صلح و آموزش را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد. **دسته اول** بر آموزش مهارت‌های ارتباطی و حل تعارض متمرکز است (Harris & Morrison, 2013: 78). **دسته دوم** به بررسی محتوای کتاب‌های درسی از منظر بازتولید کلیشه‌ها می‌پردازد (Brantmeier, 2013: 250). **دسته سوم**، که رویکردی انتقادی‌تر دارد، به نقش نظام آموزشی در بازتولید خشونت ساختاری می‌پردازد (Apple, 2019: 134; Giroux, 2020: 89). استفاده از آرای هابرماس در تعلیم و تربیت در سطح بین‌المللی عمدتاً حول محورهای دموکراسی آموزشی (Morrow & Torres, 2002: 201) و نقد برنامه درسی (Young, 2014: 11) بوده، اما کاربرست نظام‌مند این نظریه برای تدوین الگویی تربیتی-صلح‌بنیان با محوریت مفهوم حوزه عمومی، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در ایران نیز مطالعات هابرماسی عموماً در حوزه علوم اجتماعی باقی مانده و کمتر به عرصه فلسفه تعلیم و تربیت راه یافته است (خسروی، ۱۳۹۸: ۱۳۰).

در سطح بین‌المللی نیز مرور نظام‌مند اخیر آریستان‌بک و همکاران (۲۰۲۶) با عنوان «اجرای آموزش صلح مثبت در مدارس: مرور نظام‌مند ادبیات جهانی» به بررسی جامع تجارب و رویکردهای آموزش صلح مثبت در مدارس پرداخته است. این پژوهش با تحلیل نظام‌مند مطالعات منتشر شده در بازه زمانی گسترده، نشان می‌دهد که تحقق آموزش صلح مثبت در مدارس مستلزم توجه به مؤلفه‌هایی چون عاملیت معلم و دانش‌آموز، پراکسیس صلح زندگی شده، تعادل تربیتی میان رویکردهای شناختی و عاطفی و بافت‌مندی اجرای برنامه‌ها است. یافته‌های این مرور نظام‌مند حاکی از آن است که آموزش صلح مثبت، فراتر از انتقال دانش و مهارت‌های سطحی، نیازمند بازطراحی ساختارها و فرهنگ مدرسه به گونه‌ای است که صلح به عنوان یک شیوه زیستن و تعامل، در تمام ابعاد زندگی مدرسه جاری شود. این پژوهش بین‌المللی، با تأکید بر ضرورت تحول بنیادین در رویکردهای آموزشی، مؤید دلالت‌های نظری مقاله حاضر در خصوص پیوند میان حوزه عمومی تربیتی و تحقق صلح مثبت است (Arystanbek et al., 2026: 1-25).

همچنین، مطالعات حوزه آموزش صلح در ایران فاقد چارچوب نظری منسجم برای نقد ساختارهای آموزشی هستند. بنابراین، خلأ پژوهشی در زمینه کاربرست نظریه کنش ارتباطی برای تحقق صلح در نظام آموزشی، انگیزه اصلی نگارش مقاله حاضر بوده است.

### ۳. چارچوب نظری: مفاهیم کلیدی هابرماس و دلالت‌های تربیتی آنها

هابرماس میان دو نوع عقلانیت تمایز اساسی قائل می‌شود. عقلانیت ابزاری معطوف به کنترل، کارایی، موفقیت و تحقق اهداف از پیش تعیین شده است و در قلمروی کنش‌های استراتژیک و ابزاری معنا می‌یابد

(Habermas, 1984: 285؛ هابرماس، ۱۳۸۴: ۳۸۹). در مقابل، عقلانیت ارتباطی معطوف به تفاهم، هم‌بینی و توافق داوطلبانه است و در فرایند کنش ارتباطی تحقق می‌یابد (Habermas, 1984: 168).

به بیان مهدوی و مبارکی (۱۳۸۵: ۲)، هابرماس در نظریه کنش ارتباطی خود از سنت‌های علوم اجتماعی مرتبط با نظریه هم‌کنشی نمادی مید، بازی زبانی ویتگنشتاین، نظریه اعمال گفتاری آستین و نظریه تأویل گادامر بهره گرفته است. از نظر هابرماس، نظریه کنش ارتباطی نه یک فرا نظریه، بلکه نقطه آغاز یک نظریه اجتماعی است که قبل از هر چیز در پی آن است تا برای معیارهای انتقادی خود اعتبار علمی فراهم کند (عالم و پورپاشا کاسین، ۱۳۹۰: ۱۶۰). کنش ارتباطی ذاتاً گفت و شنودی است. نقطه آغاز تحلیل کاربردشناسی گفتار، وضعیت گوینده و شنونده‌ای است که به درک متقابل دوطرفه تمایل دارند، یعنی گوینده و شنونده‌ای که ظرفیت آن را دارند تا به هنگام زیر سؤال رفتن ادعایی در باب اعتبار مفروضات و معانی مورد نظر خویش، موضع مثبت یا منفی اتخاذ کنند (پیوزی، ۱۴۰۳: ۸۰).

نظام‌های آموزشی مدرن با تأکید افراطی بر استانداردسازی، رقابت و کمی‌گرایی، تحت سلطه عقلانیت ابزاری قرار گرفته‌اند (Habermas, 1987: 302; Young, 2014: 10). در این نظام‌ها، دانش آموزان به عنوان «شیء» تربیت در نظر گرفته می‌شوند و نقش معلم به متخصصی تقلیل می‌یابد که دانش قطعی را منتقل می‌کند. این وضعیت به بازتولید خشونت نمادین در قالب طرد، حاشیه‌رانی و برچسب‌زنی به دانش آموزان متفاوت دامن می‌زند (Bourdieu & Passeron, 1990: 56).

هابرماس معتقد است که انسان در سه جهان با یکدیگر تعاملات اجتماعی را انجام می‌دهند: جهان بیرونی (واقعی و طبیعی)، جهان درونی (احساسات، عواطف و نیت) و جهان بیناذهنی (جامعه) که در آن کنشگران اجتماعی با یکدیگر به تعامل می‌پردازند (Habermas, 1984: 130). کنش ارتباطی، در مقابل کنش ابزاری و استراتژیک، نوعی کنش است که در آن کنشگران در جستجوی تفاهم و هم‌بینی با یکدیگر هستند (سعادت، ۱۴۰۲: ۱۱۲). کنش ارتباطی تحت وجه کارکردی تفاهم متقابل به انتقال و تجدید معرفت فرهنگی کمک می‌کند؛ تحت وجه هماهنگی کنش به پیوستگی اجتماعی و استقرار یگانگی خدمت می‌کند؛ و سرانجام تحت وجه اجتماعی کردن به شکل‌دهی هویت‌های شخصی یاری می‌رساند (هابرماس، ۱۴۰۳: ۱۵).

روشه (۱۳۷۹: ۲۱-۲۵) نیز بر این نکته تأکید دارد که کنش اجتماعی در نظریه‌های جامعه‌شناسی معاصر، به‌ویژه در رویکرد هابرماس، نه به‌عنوان رفتار ناشی از منافع فردی، بلکه به‌عنوان تعاملی مبتنی بر فهم متقابل و هنجارهای مشترک تعریف می‌شود. از این منظر، تربیت نیز باید به جای تأکید بر رقابت و موفقیت فردی، بر فرایندهای فهم متقابل و هم‌بینی اجتماعی استوار گردد. برای دستیابی به تفاهم، هابرماس «وضعیت آرمانی

گفتگو» را مطرح می‌کند که شامل فرصت برابر برای سخن گفتن، نبود زور و اجبار، و صداقت کنشگران است (Habermas, 1990: 89). این وضعیت هرچند اتوپایی است، اما به عنوان معیار هنجاری و تنظیم کننده عمل می‌کند (هولاب، ۱۳۹۳: ۱۴۵). به عبارت دیگر، وضعیت آرمانی گفتگو افقی هنجاری است که می‌تواند جهت دهنده کنش های ارتباطی در مدرسه باشد و امکان نقد و ارزیابی کنش های موجود را فراهم کند.

در واقع، جامعه اتوپایی هابرماس، جامعه ای است که کنشگران می‌توانند بدون تحریف و به طور باز با یکدیگر ارتباط داشته باشند و به درک مشترک برسند و تفاوت هایشان را از طریق استدلالی که آزاد و فارغ از محدودیت ها و فشار است، برطرف نمایند. به عبارت دیگر، او می‌خواهد دوباره زمینه برای کنش ارتباطی بین کنشگران فراهم گردد (سوری، ۱۳۹۳). در کنش ارتباطی افراد می‌خواهند با روش استدلالی و با به کارگیری صحیح زبان با افراد دیگر به توافق برسند. در اینجا نقش زبان، یک نقش حیاتی در روابط انسانی محسوب می‌شود و هابرماس در مراحل تکاملی زندگی انسان مهم ترین عامل را زبان می‌داند و به نوعی حیات قبل از برقراری ارتباط توسط زبان را نظام شیونی جانوری می‌داند که فاقد هنجار و ارزش ها بوده و با ظهور زبان بوده که روابط اجتماعی هنجاری شکل گرفته است (محمدی و همکاران، ۱۳۹۳).

حوزه عمومی در نظر هابرماس، قلمرویی اجتماعی است که در آن شهروندان آزادانه درباره مسائل عمومی به بحث می‌پردازند و افکار عمومی شکل می‌گیرد (Habermas, 1991: 27). به بیان علیخواه (۱۳۷۶: ۷۱)، حوزه عمومی در اندیشه هابرماس، عرصه ای برای گفتگوی عقلانی و نقادانه در برابر نهادهای قدرت است و جایگاهی محوری در نظریه او دارد. از نظر هابرماس، بحران های دموکراسی معاصر، ناشی از زوال این حوزه عمومی و سلطه فزاینده نهادهای اقتصادی و رسانه ای بر آن است. نوذری (۱۳۸۶: ۳۵۵) نیز بر این نکته تأکید دارد که جامعه مدنی در نظریه هابرماس، مفهومی کلیدی و واسطه ای میان دولت و شهروندان است که نقش مهمی در شکل دهی به حوزه عمومی دموکراتیک ایفا می‌کند.

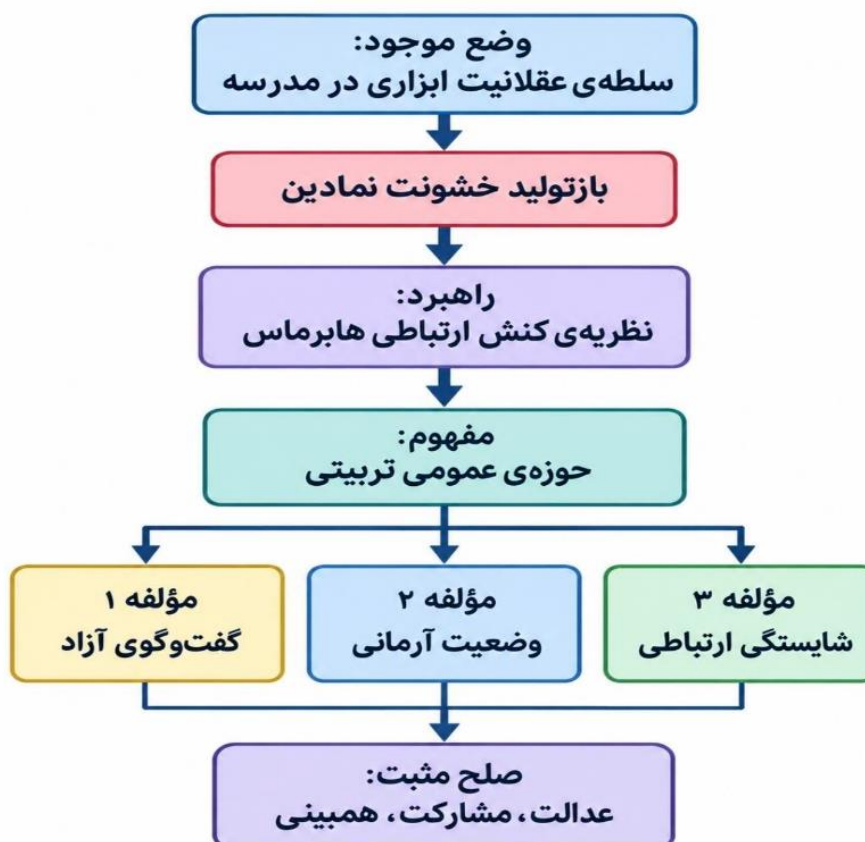
مقاله حاضر با الهام از این مفهوم، «حوزه عمومی تربیتی» را به عنوان فضایی درون مدرسه ای صورت بندی می‌کند که در آن دانش آموزان و معلمان درباره امور مشترک به گفتگو می‌پردازند، شرایط آرمانی گفتگو تمرین می‌شود و شایستگی ارتباطی به عنوان هدف غایی تربیت پرورش می‌یابد. ریترز (۱۳۸۸: ۲۱۱)، رزاقی (۱۳۸۵: ۲۲ و ۴۰) و بهرامی (۱۳۸۸: ۸۱) هر یک به نوبه خود بر نقش بنیادین زبان و ارتباط در نظریه اجتماعی هابرماس تأکید دارند و آن را نقطه عزیمت برای بازسازی عقلانیت در عصر مدرن می‌دانند. این دیدگاه ها مؤید آن است که حوزه عمومی تربیتی، با تکیه بر زبان و کنش ارتباطی، می‌تواند به عنوان راهبردی برای مواجهه با سلطه عقلانیت ابزاری در نظام آموزشی عمل کند.

#### ۴. روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع بنیادی-نظری است و با روش تحلیل فلسفی و استنتاج نظری انجام شده است. تحلیل داده‌ها در سه مرحله انجام شده است: نخست، تحلیل مفهومی که در آن مفاهیم کلیدی نظریه کنش ارتباطی استخراج و تعریف شدند و با بهره‌گیری از منابع معتبر فارسی و انگلیسی، نسبت آنها با تعلیم و تربیت تبیین گردید. دوم، بازسازی منطقی که با روش استنتاج نظری، ارتباط منطقی میان مفاهیم استخراج شده برقرار گردید و پرسش اصلی پژوهش یعنی «اگر مفروضات نظریه کنش ارتباطی را بپذیریم، چه دلالت‌هایی برای هدف، روش و محتوای تعلیم و تربیت در راستای تحقق صلح می‌توان استنباط کرد؟» مورد بررسی قرار گرفت. سوم، ارزیابی انتقادی که در آن چارچوب مفهومی استنتاج شده در برابر واقعیت‌های موجود نظام‌های آموزشی و موانع تحقق صلح قرار داده شد و نقاط قوت، ضعف و شرایط امکان تحقق عملی آن بررسی گردید. برای افزایش اعتبار پژوهش، معیارهایی چون انسجام درونی استدلال‌ها، مستندسازی دقیق منابع و توصیف غنی از چارچوب مفهومی رعایت شده است.

#### مدل مفهومی پژوهش

مدل مفهومی شماره ۱- مراحل روش‌شناسی پژوهش بازنمایی خشونت نمادین تا صلح مثبت در مدارس



(نگارندگان، ۱۴۰۵)

توضیح مدل مفهومی: مدل مفهومی پژوهش نشان می‌دهد که چگونه سلطه عقلانیت ابزاری در نظام آموزشی، به بازتولید خشونت نمادین منجر می‌شود. در مقابل، نظریه کنش ارتباطی هابرماس به عنوان راهبردی برای خروج از این وضعیت، مفهوم «حوزه عمومی تربیتی» را با سه مؤلفه گفتگوی آزاد و برابر، تمرین وضعیت آرمانی گفتگو و پرورش شایستگی ارتباطی صورتبندی می‌کند. این سه مؤلفه در نهایت به تحقق صلح مثبت (عدالت، مشارکت و هم‌بینی) در مدرسه و جامعه منجر می‌شوند.

## ۵. یافته‌ها

هابرماس مدرنیته را با خطر «استعمار جهان زیست توسط نظام» توصیف می‌کند (Habermas, 1987: 196). نظام‌های آموزشی معاصر، نمونه بارز این استعمار هستند. تمرکز فزاینده بر استانداردسازی، رقابت فردگرایانه، آزمون‌های مکرر و پاسخ‌های از پیش تعیین شده، فضای مدرسه را به یک «نظام» تقلیل می‌دهد که در آن «یادگیری برای موفقیت» جای «یادگیری برای تفاهم» را گرفته است (Young, 2014: 10). در چنین فضایی، خشونت نمادین به صورت نامرئی اعمال می‌شود: صدای دانش‌آموزان به حاشیه رانده می‌شود و تفاوت‌های آنها به جای آنکه موضوع گفتگو باشد، به نشانه ناتوانی برچسب می‌خورد (Bourdieu & Passeron, 1990: 78). این وضعیت نه تنها صلح درونی فضای آموزشی را مخدوش می‌کند، بلکه سوژه‌هایی را پرورش می‌دهد که برای حل تعارض یا سکوت می‌کنند یا به زور متوسل می‌شوند (Bekerman & Zembylas, 2017: 112؛ خسروی، ۱۳۹۸: ۱۳۵). نظام ارزشیابی مبتنی بر نمره و رتبه‌بندی، یکی از مهم‌ترین ابزارهای اعمال خشونت نمادین در مدرسه است. این نظام، با تقلیل کیفیت‌های چندگانه انسانی به یک عدد، نه تنها تنوع استعدادها و توانمندی‌های دانش‌آموزان را نادیده می‌گیرد، بلکه به شکل‌دهی به هویت‌هایی رقابتی و فردگرایانه دامن می‌زند که در آن، دیگری به عنوان رقیب و تهدید تلقی می‌شود، نه به عنوان هم‌سخنی برای تفاهم و هم‌بینی.

در برابر این وضعیت، نظریه کنش ارتباطی هابرماس راه برون رفتی را نشان می‌دهد: تقویت عرصه جهان زیست از طریق گسترش کنش ارتباطی. «حوزه عمومی تربیتی» تجسم این راهبرد در درون مدرسه است. این مفهوم با سه مؤلفه کلیدی تعریف می‌شود. مؤلفه نخست، عرصه‌ای برای گفتگوی آزاد و برابر درباره امور مشترک است. در این فضا، موضوع بحث منحصر به محتوای کتاب‌های درسی نیست، بلکه شامل قوانین کلاس، مناسبات قدرت، رویدادهای اجتماعی-سیاسی مرتبط، تعارضات اخلاقی و حتی نقد خود فرایند آموزش می‌شود (Morrow & Torres, 2002: 215). دانش‌آموز از «شیء تربیت» به «کنشگر ارتباطی» ارتقا می‌یابد. این مؤلفه مستلزم بازتعریف رابطه معلم-دانش‌آموز و ساختار کلاس به گونه‌ای است که فضای امن و برابر برای ابراز نظر، نقد و پرسش فراهم شود.

مؤلفه دوم، میدان تمرین «وضعیت آرمانی گفتگو» است. اگرچه تحقق کامل شرایط آرمانی گفتگو در جامعه پیچیده ممکن نیست، مدرسه می تواند به یک «آزمایشگاه اخلاقی» برای تقریب به آن تبدیل شود (Habermas, 1990: 97). معلم در این فضا نه داور نهایی، بلکه ضامن فرایند است که از حق همه برای سخن گفتن حفاظت می کند و از انحصار گفتگو توسط افراد یا گروه های خاص جلوگیری می نماید. تمرین وضعیت آرمانی گفتگو در مدرسه، هرچند ناقص، زمینه ساز شکل گیری عادت های گفتگویی و توانایی تحمل ابهام و اختلاف نظر در دانش آموزان می شود. مؤلفه سوم، کارگاه تولید عقلانیت ارتباطی است. هدف غایی این حوزه، پرورش «شایستگی ارتباطی» است. این شایستگی فراتر از مهارت های کلامی است و شامل توانایی فهم زمینه گفتار دیگران، تشخیص ادعاهای اعتبار، ارائه استدلال مبتنی بر دلیل و تجدیدنظر در مواضع خود در پرتو استدلال بهتر است (Habermas, 1984: 330). شایستگی ارتباطی، ظرفیتی است که حل تعارض های عمیق را ممکن می سازد، زیرا به فرد اجازه می دهد تا از موضع تک گویی و تحمیل نظر خود خارج شود و در فرایندی مشارکتی به دنبال درک متقابل و توافق داوطلبانه باشد.

## تمایز مفهومی حوزه عمومی تربیتی صلح محور

جدول شماره ۱- تمایز مفهومی «حوزه عمومی تربیتی صلح محور» در مقایسه با رویکردهای نزدیک

| مفهوم                           | هدف                                 | محور                                          | نقش معلم                        | نقش دانش آموز                | نسبت با قدرت                  | نسبت با صلح                               |
|---------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------|
| حوزه عمومی تربیتی               | پرورش عقلانیت ارتباطی برای صلح مثبت | گفتگوی آزاد، وضعیت آرمانی، نقد ساختارهای قدرت | تسهیل گر، ناظر بر انصاف گفتگویی | کنشگر مسئول، نقد و مشارکت جو | توزیع شفاف قدرت و نظارت بر آن | صلح مثبت <sup>۱</sup> (روح حاکم بر تربیت) |
| آموزش صلح                       | کاهش خشونت، مهارت های حل تعارض      | مهارت های ارتباطی، آگاهی از خشونت             | انتقال دهنده                    | یادگیرنده منفعل              | نادیده انگاری قدرت            | (صلح منفی) فقدان خشونت <sup>۲</sup>       |
| تربیت انتقادی <sup>۳</sup>      | آگاهی بخشی، عدالت اجتماعی           | نقد ایدئولوژی، توانمندسازی                    | روشنگر، کنشگر سیاسی             | عامل تغییر اجتماعی           | نقد و مقابله با قدرت          | عدالت اجتماعی                             |
| دموکراسی آموزشی <sup>۴</sup>    | مشارکت در تصمیم گیری                | ساختارهای مشارکتی                             | تسهیل گر تصمیم گیری             | شهروند مشارکت کننده          | توزیع قدرت                    | تمرین دموکراسی                            |
| آموزش گفتگویی <sup>۵</sup>      | تفاهم از طریق گفتگو                 | گفتگو به عنوان روش                            | تسهیل گر گفتگو                  | هم سخن فعال                  | نادیده انگاری قدرت            | تفاهم                                     |
| پداگوژی حوزه عمومی <sup>۶</sup> | گفتمان عمومی                        | فضای عمومی سیاسی                              | تسهیل گر ورود به حوزه عمومی     | شهروند مشارکت کننده          | نظارت بر قدرت                 | مشارکت مدنی                               |
| تربیت هابرماسی <sup>۷</sup>     | کار بست مفاهیم هابرماس              | استخراج دلالت های تربیتی                      | تسهیل گر کنش ارتباطی            | کنشگر ارتباطی                | توجه غیر نظام مند به قدرت     | بدون پیوند صریح با صلح                    |

(نگارندگان، ۱۴۰۵)

- 1 - Positive Peace
- 2 - Negative Peace
- 3 - Critical Pedagogy
- 4 - Democratic Education
- 5 - Dialogic Pedagogy
- 6 - Public Sphere Pedagogy
- 7 - Habermasian Pedagogy

بر اساس جدول ۱، حوزه عمومی تربیتی صلح محور از حیث هدف بر پرورش عقلانیت ارتباطی برای صلح مثبت تأکید دارد، در حالی که آموزش صلح بر مهارت‌های فردی و صلح منفی متمرکز است. از حیث قدرت، حوزه عمومی تربیتی صلح محور بر توزیع شفاف قدرت تأکید دارد، در حالی که آموزش صلح و آموزش گفتگویی قدرت را نادیده می‌گیرند. از حیث نقش معلم، این مفهوم معلم را تسهیل‌گر و ناظر می‌داند، نه انتقال‌دهنده یا روشن‌گر سیاسی. این تمایزات، نوآوری و جامعیت مفهوم پیشنهادی را نشان می‌دهد.

تبدیل مدرسه به عرصه‌ای از حوزه عمومی تربیتی، مستلزم بازاندیشی در مؤلفه‌های اصلی عمل تربیتی است. برنامه درسی باید از حالت انتقال یک‌سویه دانش قطعی به سمت تنظیم مجال‌هایی برای مواجهه با مسائل مناقشه‌برانگیز حرکت کند. برای مثال، می‌توان واحدهایی با عنوان «خوانش انتقادی رسانه» یا «اخلاق در جهان چند فرهنگی» طراحی کرد که در آنها چند صدایی به رسمیت شناخته می‌شود (Brantmeier, 2013: 252). روش تدریس گفتگو محور نیز در مرکز قرار می‌گیرد. تکنیک‌هایی مانند مباحثه ساختاریافته، نقش‌آفرینی تعارضات اخلاقی و حل مسئله جمعی، دانش‌آموزان را در وضعیت کنش ارتباطی قرار می‌دهد. نقش معلم از متخصص همه‌چیزدان به تسهیل‌گر تغییر می‌یابد (Morrow & Torres, 2002: 225). فضای مدرسه و روابط نیز باید از ساختار سلسله‌مراتبی به نفع ساختارهای مشارکتی‌تر تعدیل شود. تشکیل شوراهای دانش‌آموزی با قدرت تصمیم‌گیری واقعی، عینی‌ترین تجسم حوزه عمومی تربیتی است (Harris & Morrison, 2013: 145). در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران نیز در قسمت مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴، بر برخورداری از قدرت تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی در حوزه‌های عملیاتی در چارچوب سیاست‌های محلی، منطقه‌ای و ملی تأکید شده است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۲۲). نظام ارزشیابی نیز باید از تأکید بر سنجش محصول (نمره) به سمت ارزشیابی فرایند گرایش یابد. ارزشیابی مبتنی بر پورتفولیو، خودارزیابی و ارزشیابی همتایان با اهداف حوزه عمومی تربیتی همسوتر است (Morrow & Torres, 2002: 230).

صلح مثبت، فراتر از فقدان جنگ (صلح منفی)، به معنای وجود عدالت، مشارکت و هم‌بینی اجتماعی است (Galtung, 1996: 132). حوزه عمومی تربیتی با پرورش شهروندانی نقاد، مسئول و گفتگو محور، زمینه‌ساز تحقق صلح مثبت در سطوح فردی و اجتماعی می‌شود. این فضا با تمرین دموکراسی، احترام به دیگری و حل مسالمت‌آمیز تعارضات، نه تنها خشونت آشکار را کاهش می‌دهد، بلکه ریشه‌های خشونت ساختاری و نمادین را نیز هدف قرار می‌دهد (Brantmeier, 2013: 255; Bekerman & Zembylas, 2017: 156). دانش‌آموزی که یاد گرفته است اختلاف نظر معلم یا همکلاسی خود را نه تهدید، بلکه فرصتی برای

یادگیری ببیند، در آینده نیز می‌تواند تفاوت‌های فرهنگی، مذهبی یا سیاسی را از مجرای گفتگو مدیریت کند. بنابراین، صلح نه به عنوان یک «ماده درسی» اضافه شده، بلکه به عنوان «روح حاکم بر کلیت فرایند تربیت» در این الگو تجلی می‌یابد. نوروزی (۱۳۸۸: ۱۴۰) نیز با تأکید بر این نکته که هابرماس فضایل اخلاقی را در دو سطح فردی و اجتماعی مد نظر قرار می‌دهد، نشان داده که عقلانیت ارتباطی و اخلاق گفتگویی می‌تواند زمینه‌ساز رشد فضایی چون عدالت و آزادی گردد. این همان هدفی است که حوزه عمومی تربیتی نیز در سطح اجتماعی دنبال می‌کند.

هابرماس همواره بر این نکته تأکید داشته که تعامل هرگز از نیروی ساختاری (قدرت) رها نیست و «گفتمان عقلانی» صرفاً وسیله‌ای دیگر برای تأمین آن است (پیوزی، ۱۴۰۳: ۹۵). مدرسه به عنوان نهادی قدرت‌محور، با ساختارهای سلسله مراتبی و نظام‌های ارزشیابی سلطه‌گرانه، همواره عرصه‌ای برای اعمال قدرت بوده است. حوزه عمومی تربیتی نه به معنای نفی کامل قدرت، بلکه به معنای توزیع عادلانه‌تر و شفاف‌تر قدرت و ایجاد فضاهایی برای نقد و نظارت بر قدرت است (Giroux, 2020: 102). اقتدار معلم در حوزه عمومی تربیتی، نه از نوع اقتدار مبتنی بر زور، بلکه از نوع اقتدار مبتنی بر شایستگی، تخصص و التزام به اصول اخلاقی گفتگو است. معلم در این فضا به عنوان تسهیل‌گر، راهنما و ناظر بر انصاف گفتمانی عمل می‌کند (Morrow & Torres, 2002: 240). به بیان دیگر، حوزه عمومی تربیتی به دنبال تغییر در ماهیت قدرت در مدرسه نیست، بلکه به دنبال تغییر در شیوه اعمال و توزیع آن است، به گونه‌ای که قدرت از ابزاری برای سلطه، به زمینه‌سازی برای گفتگو و تفاهم تبدیل شود.

### مستندسازی با مثال‌های عینی از ایران و جهان

برای روشن‌تر شدن دلالت‌های عملی این پژوهش، اشاره به چند مثال عینی از تجربه ایران و جهان ضروری است. در ایران، اگرچه نظام آموزشی به طور رسمی مبتنی بر الگوی حوزه عمومی تربیتی طراحی نشده، اما تجربه تشکیل شوراهای دانش‌آموزی در برخی مدارس، نمونه‌ای از تلاش برای ایجاد فضای گفتگو و مشارکت است. در مدارسی که شوراهای دانش‌آموزی دارای اختیار واقعی در امور آموزشی و پرورشی هستند، دانش‌آموزان فرصت می‌یابند تا درباره مسائل مدرسه به بحث بپردازند و تصمیم‌گیری کنند. برای مثال، در برخی مدارس تهران و اصفهان، شوراهای دانش‌آموزی توانسته‌اند در تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های فوق برنامه، مدیریت پسماند مدرسه و برگزاری مناسبت‌های فرهنگی نقش فعالی ایفا کنند. با این حال، این تجربه‌ها غالباً به دلیل ساختار متمرکز آموزشی، با محدودیت‌هایی مواجه هستند و نیازمند تقویت و تعمیق هستند. از سوی دیگر، برخی مدارس غیرانتفاعی پیشرو در ایران، با الهام از رویکردهای مشارکتی،

تلاش کرده‌اند فضایی برای گفتگوی آزاد و برابر میان دانش‌آموزان و معلمان فراهم کنند، هرچند این تلاش‌ها هنوز به یک الگوی نظام‌مند تبدیل نشده است.

در سطح جهان، جنبش «مدارس صلح»<sup>۱</sup> در ایتالیا که از دهه ۱۹۹۰ فعالیت می‌کند، نمونه‌ای از کاربردی عملی ایده‌های مشابه است. این مدارس با تأکید بر گفتگو، هم‌بینی و حل مسالمت‌آمیز تعارضات، برنامه‌های درسی را بر اساس ارزش‌های صلح‌محور بازطراحی کرده‌اند. در این مدارس، دانش‌آموزان از سنین پایین با مفاهیمی چون صلح، عدالت و حقوق بشر آشنا می‌شوند و فرصت می‌یابند تا درباره مسائل اجتماعی و سیاسی به گفتگو بپردازند. همچنین، الگوی آموزش دموکراتیک در کشورهای اسکاندیناوی، به‌ویژه در فنلاند، که در آن مدارس به‌عنوان عرصه‌هایی برای تمرین شهروندی فعال و مشارکتی طراحی شده‌اند، نشان می‌دهد که تحقق حوزه عمومی تربیتی، هرچند با چالش‌هایی همراه است، اما امکان‌پذیر و عملی است. در این مدارس، دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به مدرسه مشارکت می‌کنند، در مورد قوانین و مقررات مدرسه به گفتگو می‌پردازند و یاد می‌گیرند که اختلاف نظر را از طریق استدلال و تفاهم حل کنند.

تجربه برنامه‌های آموزش صلح در کلمبیا پس از توافق صلح ۲۰۱۶ نیز نمونه دیگری از کاربردی عملی این ایده‌ها است. در این برنامه‌ها، مدارس به‌عنوان عرصه‌هایی برای التیام زخم‌های جنگ، بازسازی اعتماد اجتماعی و پرورش فرهنگ صلح طراحی شده‌اند. دانش‌آموزان از گروه‌های مختلف (شهری، روستایی، قومی) در کنار هم قرار می‌گیرند و فرصت می‌یابند تا روایت‌های متفاوت از تاریخ و جنگ را بشنوند و درباره آنها به گفتگو بپردازند. همچنین، تجربه مدارس گفتگو در اسرائیل و فلسطین که در آنها دانش‌آموزان فلسطینی و اسرائیلی در کنار هم تحصیل می‌کنند، نشان می‌دهد که چگونه می‌توان از طریق گفتگو و آشنایی با روایت دیگری، پیش‌داوری‌ها را کاهش داد و زمینه هم‌بینی را فراهم کرد. در ژاپن نیز، مدارس شهر هیروشیما با الهام از تجربه بمباران اتمی، برنامه‌هایی برای آموزش صلح و گفتگو درباره پیامدهای جنگ طراحی کرده‌اند که نمونه‌ای از پیوند میان تجربه تاریخی و تربیت صلح‌محور است.

## ۶. نتیجه

پژوهش حاضر نشان داد که نظریه انتقادی هابرماس، به‌ویژه مفاهیم عقلانیت ارتباطی، کنش ارتباطی و حوزه عمومی، چارچوبی توانمند برای بازاندیشی در نسبت تعلیم و تربیت صلح فراهم می‌آورد. مفهوم «حوزه عمومی تربیتی» که در این مقاله صورت‌بندی شد، می‌تواند مدرسه را از نهادی بازتولیدکننده خشونت نمادین به عرصه‌ای برای پرورش سوژه‌هایی گفتگو‌محور، نقاد و مسئول تبدیل کند. این مدل، پلی نظری

میان فلسفه انتقادی، تعلیم و تربیت و مطالعات صلح ایجاد می‌کند و راهبردی کیفی برای استقرار صلح مثبت از درون نهاد آموزش ارائه می‌دهد.

یافته‌های مقاله نشان داد که سلطه عقلانیت ابزاری در نظام‌های آموزشی، با تأکید بر استانداردسازی، رقابت و ارزشیابی‌های کمی، فضای مدرسه را از کنش ارتباطی تهی کرده و به بازتولید خشونت نمادین دامن می‌زند. در مقابل، حوزه عمومی تربیتی با سه مؤلفه گفتگوی آزاد و برابر، تمرین وضعیت آرمانی گفتگو و پرورش شایستگی ارتباطی، می‌تواند زمینه‌ساز تحقق صلح مثبت باشد.

نوآوری اصلی این پژوهش در صورت‌بندی مفهوم «حوزه عمومی تربیتی» به‌عنوان چارچوبی نظری برای تحقق صلح مثبت در نظام آموزشی است. این مفهوم با تلفیق نقد ساختارهای قدرت، پرورش عقلانیت ارتباطی و تأکید بر صلح مثبت، رویکردی جامع‌تر و عمیق‌تر نسبت به رویکردهای موجود در حوزه آموزش صلح ارائه می‌دهد. بر خلاف رویکردهای سنتی آموزش صلح که عمدتاً بر مهارت‌های رفتاری و حل تعارض در سطح فردی متمرکز هستند، حوزه عمومی تربیتی با نقد ساختارهای قدرت و گفتمان‌های مسلط در نظام آموزشی، به دنبال تحول بنیادین در فرهنگ مدرسه و پرورش شهروندانی نقاد و مسئول است. با این حال، تحقق این مفهوم در ساختار قدرت‌محور مدرسه، نیازمند بازاندیشی نقادانه در ساختارهای قدرت، بازتعریف نقش معلم و ایجاد نهادهای مشارکتی است. حوزه عمومی تربیتی، نه به‌عنوان نفی قدرت، بلکه به‌عنوان توزیع عادلانه‌تر و شفاف‌تر آن و ایجاد فضاهایی برای نقد و نظارت بر قدرت، می‌تواند به‌عنوان یک افق هنجاری و پروژه تحول‌آفرین، جهت‌دهنده تغییرات در نظام آموزشی باشد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز مواجه است. نخست، چالش‌های عملی پیاده‌سازی این الگو در نظام‌های آموزشی متمرکز، بوروکراتیک و تحت فشار نتایج کمی، نیازمند پژوهش‌های میدانی و عملیاتی است. دوم، این چارچوب ممکن است در بافت‌های فرهنگی با هنجارهای ارتباطی سلسله‌مراتبی یا جمع‌گرایانه، نیازمند تعدیل و بومی‌سازی باشد. سوم، مقاله بر بعد شناختی-اخلاقی صلح تأکید دارد و ابعاد عاطفی-روانی و هویتی آن را به صورت حاشیه‌ای مورد توجه قرار داده که نیازمند پژوهش‌های تکمیلی است.

با وجود این محدودیت‌ها، ارائه یک چارچوب نظری منسجم و انتقادی، گام نخست و ضروری برای تحول در نظام آموزشی و حرکت به سمت تربیت صلح‌بنیان است. این مقاله تلاش کرده این گام نخست را با صورت‌بندی مفهوم حوزه عمومی تربیتی بردارد و افق‌های جدیدی را برای پژوهش‌های آینده در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت، آموزش صلح و نظریه انتقادی گشاید.

## دلالت‌های سیاستی پژوهش

۱. بازنگری در اسناد بالادستی: پرورش عقلانیت ارتباطی و شایستگی گفتگو به عنوان هدف غایی در سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی گنجانده شود. بختیاری و دهقانی (۱۴۰۰: ۳) نیز بر این نکته تأکید دارند که تدوین چشم اندازها و اهداف مطلوب در قالب اسناد بالادستی، گام نخست برای هر حرکت تحول آفرین در نظام تعلیم و تربیت است.
۲. تمرکززدایی و ایجاد فضای برای نوآوری: طراحی ساز و کارهای انعطاف پذیر برای مدارس به منظور اجرای الگوهای مشارکتی مانند شوراهای دانش آموزی با اختیار واقعی.
۳. بازتعریف نقش معلم: تغییر از متخصص همه چیزدان به تسهیل گر، با تمرکز بر پرورش مهارت‌های تسهیل گری گفتمان در برنامه‌های تربیت معلم.
۴. تغییر فرهنگ ارزشیابی: ترویج روش‌های ارزشیابی توصیفی، پورتفولیو و خودارزیابی به جای تأکید صرف بر نمره.
۵. بازطراحی فعالیت‌های کلاسی: طراحی پروژه‌های میان رشته‌ای که دانش آموزان را با مسائل مناقشه برانگیز محلی یا جهانی مواجه کند.
۶. بازطراحی برنامه و سرفصل‌های درسی بر مبنای گفتمان اخلاق صلح محور و شهروندی: برنامه‌های درسی باید بر اساس ارزش‌های صلح، هم‌بینی و شهروندی فعال بازطراحی شوند تا دانش آموزان را برای زندگی در جامعه چند فرهنگی و مشارکت دموکراتیک آماده سازند.
۷. بازطراحی کارکردهای پنهان نظام آموزشی با هدف حذف تدریجی رویه‌های «تربیت یک سویه» به تربیت دانش پژوهان دگرپذیر، مصالحه جو، متعامل و گفتگوپذیر: کارکردهای پنهان نظام آموزشی، از جمله رویه‌های تنبیهی، رقابت‌های فردگرایانه و تأکید بر اطاعت محض، باید به تدریج با رویه‌های مشارکتی، همدلانه و گفتگو محور جایگزین شوند.

## فهرست منابع

### منابع فارسی

- بختیاری، لایلا، و دهقانی، مرضیه (۱۴۰۰). بررسی پژوهش‌های انجام شده مرتبط با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران: یک مطالعه فرا ترکیب. دو فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۰(۱۹)، ۱-۲۸.
- بهرامی، کامیل نظام (۱۳۸۸). نظریه رسانه‌ها. چاپ اول. تهران: انتشارات کویر.
- پیوزی، مایکل (۱۴۰۳). یورگن هابرماس. ترجمه احمد تدین. چاپ پنجم. تهران: انتشارات هرمس.
- خسروی، لیدا (۱۳۹۸). نقش نظام آموزشی در بازتولید خشونت ساختاری: نقدی بر برنامه درسی رسمی. فصلنامه علوم تربیتی، ۲۶(۲)، ۱۲۳-۱۴۵.

- ریشه، گی (۱۳۷۹). کنش اجتماعی. ترجمه هما زنجانی زاده. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- ریتز، جورج (۱۳۸۸). نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر. ترجمه محسن ثلاثی. چاپ چهاردهم. تهران: انتشارات علمی.
- سعادت، موسی (۱۴۰۲). بررسی جامعه‌شناختی رابطه بین سرمایه اجتماعی و اخلاق کاری با تأکید بر نظریه کنش ارتباطی یورگن هابرماس. *مجله جامعه‌شناسی کاربردی*، ۳۴(۴)، ۱۰۵-۱۲۸.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- سوری، فاطمه (۱۳۹۳). تحلیل و بررسی نظریه کنش ارتباطی هابرماس. اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- عالم، عبدالرحمن، و پورپاشا کاسین، علی (۱۳۹۰). دموکراسی گفتگویی هابرماس: رابطه یا نسبت عامل‌ها. *فصلنامه سیاست، مجله دانشکده حقوق و علوم سیاسی*، ۴۱(۱)، ۱۵۳-۱۷۰.
- علیخواه، فردین (۱۳۷۶). کنش ارتباطی و زبان در اندیشه هابرماس. *فصلنامه راهبرد*، ۱۳، ۷۱.
- کرفت، فولکر (۱۴۰۳). آموزش صلح. *پروژه‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، دانشگاه فردوسی مشهد. ۱۴(۲).
- محمدی، مهدی؛ باقری نوع‌پرست، خسرو، و زیبا کلام، فاطمه (۱۳۹۳). اصول و روش‌های تربیت اجتماعی مبتنی بر نظریه کنش ارتباطی هابرماس. *دوفصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۲(۳)، ۱۰۳-۱۲۶.
- مهدوی، محمدصادق، و مبارکی، محمد (۱۳۸۵). تحلیل نظریه کنش ارتباطی هابرماس. *فصلنامه علمی و پژوهشی علوم اجتماعی*، ۸، ۲.
- نوزدی، حسینعلی (۱۳۸۶). نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت در علوم اجتماعی و انسانی. چاپ دوم. تهران: آگه.
- نوروزی، رضا علی (۱۳۸۸). دلالت‌های نظریه کنش ارتباطی هابرماس برای اهداف تربیت اخلاقی. *مجله جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۱(۱)، ۱۲۳-۱۴۲.
- هابرماس، یورگن (۱۳۸۴). نظریه کنش ارتباطی. ترجمه کمال پولادی. چاپ اول، جلد اول. تهران: روزنامه ایران.
- هابرماس، یورگن (۱۴۰۳). نظریه کنش ارتباطی. ترجمه کمال پولادی. چاپ چهارم. تهران: نشر مرکز.
- هولاب، رابرت (۱۳۹۳). یورگن هابرماس: نقد در حوزه عمومی. ترجمه حسین بشیریه. تهران: نشر نی.

### منابع غیر فارسی

- Arystanbek, A., Bukutova, A., Toleu, G., Parmenter, L., Cremin, H., & Ospanbek, A. (2026). Implementing positive peace education in schools: A systematic literature review of global practices. *Educational Research Review*, 50, Article 100759. **Doi:10.1016/j.edurev.2025.100759**
- Apple, M. W. (2019). *Critical Education in the New Era*. New York: Routledge.
- Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2017). *The Emotional Complexities of Teaching Confictual Historical Narratives*. New York: Teachers College Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (R. Nice, Trans., 2nd ed.). London: Sage Publications.
- Brantmeier, E. J. (2013). Toward a Critical Peace Education for Sustainability. *Journal of Peace Education*, 10(2), 242-258.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. London: Sage Publications.

- Giroux, H. A. (2020). *Critical Pedagogy and the Crisis of Democracy*. London: Bloomsbury
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action, Vol. 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. (1991). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2013). *Peace Education* (3rd ed.). Jefferson, NC: McFarland
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. New York: Teachers College Press.
- Young, M. (2014). The Curriculum and the Entitlement to Knowledge. *Cambridge Journal of Education*, 44(1), 7-13.
- Zembylas, M. (2018). Affect, Race, and White Discomfort in Schooling: Decolonial Strategies for 'Pedagogies of Discomfort' *Ethics and Education*, 13(1), 86-104.