

Our Silence is Deafening: Philosophy's Role in Peace

Liz Jackson 

Professor, University of Hong Kong, Hong Kong. (Corresponding Author), Email: lizj@hku.hk

Ka Ya Lee 

Assistant Professor, University of Hong Kong, Hong Kong. (Corresponding Author), Email: kayalee@hku.hk

Received: 2024-11-30	Revised: 2025-02-02	Accepted: 2025-03-16	Published: ???-??-??
Citation: Liz Jackson, Ka Ya Lee. (2025). Our Silence is Deafening: Philosophy's Role in Peace. Foundations of Education, 14(2). doi: 10.22067/fedu.2025.46544			

Abstract

Philosophers of education are often committed to speaking out against injustice. Yet when it comes to the plight of Gazans, a deafening silence reigns. In this essay, we consider the nature of this silence and what may explain it. On the one hand, philosophers of education may be indifferent, reluctant to express expertise or fear backlash for speaking out. On the other hand, there may be some features inherent in philosophy of education related to this silence. The first feature concerns the difficulty of treating this genocide qua educational issues because of its deeper roots in the broader global injustice. The second is the lack of philosophical tensions or puzzles in a clear moral wrong. Others may consider rhetorical or existential questions, but framing these as academic may seem inappropriately abstract and inhumane. While philosophers may have many reasons for silence, we nonetheless encourage colleagues to speak up and take on 'response-ability' to condemn the grave injustice the people of Palestine continue to face and reflect on our collective silence.

Keywords: silence and responsibility, moral injustice, political engagement, Palestine and global ethics.



©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.

Most of us, as philosophers, would say that we have a role to play in our communities and society, as forces for good, regardless of our scholarly interests (for example, in epistemology, ethics, or existentialism). We take professional and personal responsibility for making a positive impact in the world and not contributing to – or at the very least, minimizing – suffering and injustice and speaking out about what we care about. While expertise in ethics does not make philosophers better people than other academics or non-academics e.g., (Besley et al., 2022), we nonetheless normally see philosophers chiming in on important social and political debates within and beyond their universities.

Educational philosophers, in particular, tend to see themselves as politically and morally engaged, in their scholarship and communities. Indeed, in a philosophy of education conference, it can actually be difficult to evade conversations about issues of social justice at all scales, ranging from exploited hotel staff to the plight of scholars in countries where their rights (say, to travel or free speech) are curtailed. Furthermore, in our own scholarly works, philosophers openly condemn, criticize, and write about injustices, such as racism, gender inequalities, homophobia, transphobia, ableism, and authoritarianism. Some critique silence as complicity and see it as irresponsible, inhumane, and unethical to opt out of dialogues about critical issues of human suffering, contending that there is no neutral ground in such cases e.g., (Applebaum, 2021).

So, we find it shocking and disturbing to see the lack of open discussion, leadership, or identifiable consideration of the plight of people in Gaza by philosophers of education across societies who are otherwise regularly incensed by local and global matters of inequity and injustice. When it comes to Palestine, silence reigns. Philosophers of education who ordinarily speak out on issues of social justice suddenly appear indifferent or too humble or anxious to speak out, while, as mentioned, silence is often understood as complicity or tacit acceptance or tolerance of the status quo. In other words, when it comes to Palestine, philosophers of education have not been exercising and fulfilling their ‘response-ability’—i.e., as the ability to respond, as conceptualized by (Stengel, 2023). Do philosophers of education not have a role to play in global peace? What explains the loud collective silence thus far on Israel’s relentless and excessive decimation of life and education in Gaza?

Philosophers, among others, may choose silence for different reasons. Apart from indifference (‘this is an event happening far away and has nothing to do with me’) and misguided or lazy humility (‘I don’t know enough about this conflict’), people may fear backlash. They may fear being labeled as antisemitic and experiencing repercussions, such as losing their job or jeopardizing their immigration status (Jackson, 2023). They may face compassion fatigue or related existential angst (‘is there some aspect of the world that is not in a state of absolute crisis—where suffering and death are not close at hand? How can I care for myself and at the same time empathize with humanity at large in a world of seemingly growing, endless war?’). On the other hand, perhaps there is something about philosophy of education—or philosophy in general—that also contributes to the field’s collective lack of action and negligence of its response-ability.

First, theorizing about education assumes numerous background conditions, such as the presence of educational institutions and the absence of daily threats to life. Life precedes education, so when lives are being threatened or actually lost, there is not much to theorize about education. Just in the same way that one cannot theorize about housing equity without houses, philosophers cannot philosophize about education without students and teachers. To many people, including philosophers of education, Israel’s occupation of and multifaceted

violence against the people of Palestine is a matter of ‘regional conflicts.’ No matter how many academics, teachers, parents, and children are killed or displaced or how many schools and universities are demolished, or how utterly complete the scholasticide – a mass destruction of education – is, the crisis rarely draws attention qua an issue of education because the root cause of this violence is the ‘Israel-Palestine conflict’ and not something about education. Still, we might reply that this is a lazy, irresponsible thinking. So only politicians, political theorists, and scholars of international relations and geopolitics should respond to genocide? Even this relatively peripheral topic merits further philosophical investigation about what it means to be a responsible global citizen, scholar, and educator.

A deeper issue is the lack of tensions or puzzles in genocides. Philosophers often ground their works in a philosophical question that arises from ambiguity or an ethical dilemma. For instance, in his pioneering on educational justice, Christopher Jencks (Jencks, 1988) asked, “Whom must we treat equally for educational opportunity to be equal?” Hence, in academic ethics, the trolley problem and other moral and ethical dilemmas take the main stage, and extracting something philosophically salient from them becomes part of the philosopher’s job (Brighouse, 2024).

However, when it comes to Israel’s genocide, there are no ethical or moral tensions—only a clear moral wrong. As suggested in the title, *Genocide Bad*, by Jewish American author Sim Kern, genocides are only bad (Kern, 2025). There is no such thing as a morally permissible genocide or a legitimate justificatory ground for it. Genocide cannot be permissible, no matter the context. Thus, there is no ethical or moral argument to be made aside from clearly denouncing genocides. Here, philosophical pontification is utterly useless.

However, as previously mentioned, philosophers and philosophers of education often discuss and denounce other clear-cut matters of wrongdoing and unreasonable harm and injustice, even while they are not framed as philosophical issues up for debate. Furthermore, some people may still want to ask some questions. How can such a manmade atrocity be possible today? In fact, the ongoing mass murder of Palestinians is question-posing. If Pinker is right that humanity has been on a steady trajectory toward reducing tragedies and respecting human rights (Pinker, 2020), how can genocide, which is preventable, still happen?

Such a question can be rhetorical or empirical. ‘How can a genocide still happen?’ is often a rhetorical expression of disbelief. The scale of daily destruction in Palestine, shared on social media by professional and citizen journalists on the ground, is unbelievable. The sight of children blown up, mutilated, killed, starved, or orphaned is overwhelming for anyone with empathy and compassion. It is, in fact, so overpowering that one cannot resist asking rhetorically, ‘What has humanity become?’ The question is also empirical. What led to this genocide? Where exactly did education fail, in our own societies, around the world, and in Israel, to reach this point? As empirical questions, some might say they are better left to historians, sociologists, and others to unpack. Facts and empirical analysis are clearly needed.

One can formulate philosophical questions about the genocide, but as intellectual exercises they come with the risk of being inhumane. We can ask, for instance, about the moral justification for armed resistance, but to do so abstractly risks twisting a real-world issue into a thought experiment, thus turning away from the real plights of those facing such a challenge. We can also ask what exactly should count as a genocide. In fact, such an intellectual exercise did play a role in South Africa’s case against Israel at the International Court of Justice. Theoretically, it is possible to theorize, analyze, and examine the necessary and sufficient conditions for a genocide. Yet again, in the face of the daily mass murder in

Palestine, such theorizing falls flat and can become inappropriately abstract and inhumane. Speaking out and asking questions are risky. But what is the alternative? As Socrates once said, an unexamined life is not worth living. What does it mean for philosophers of education as individuals and communities to stay silent, look away from, and evade response-ability as we live through and share in a world of genocide? Are we deliberately stepping back from our tradition of political protest, examination, and critique of dangerous, harmful, obscene status quos? Are we really condoning a genocide?

Now we know what it looks like for morally upright scholars to do and say nothing when witnessing the worst of atrocities. Regarding Gaza and other ongoing and emerging humanitarian crises, we urge educational philosophers to stop hiding and start acting like responsible global citizens. Or at the very least, to critically ask: Why are we silent? Perhaps what should be examined first is not whether Israel's aggression against Palestinians is ever justifiable or qualifies as genocide, but how it is that philosophers are so content to accept private and public silence in the face of genocide. Is it worth living this way? We invite our colleagues to reflect on these questions.

Notes on Contributors

Liz Jackson is the Karen Lo Eugene Chuang Professor in Diversity and Equity at the University of Hong Kong. She is also the President of the Comparative Education Society of Hong Kong, a Past President and Fellow of the Philosophy of Education Society of Australasia, and Editor-in-Chief of *Educational Philosophy and Theory*. Liz publishes in philosophy and global studies of education. Her authored books include *Emotions: Philosophy of Education in Practice* (2024), *Contesting Education and Identity in Hong Kong* (2021), *Beyond Virtue: The Politics of Educating Emotions* (2020), and *Questioning Allegiance: Resituating Civic Education* (2019). Contact: lizj@hku.hk
<https://orcid.org/0000-0002-5626-596X>

Ka Ya Lee is a philosopher of education and is currently a Presidential Research Assistant Professor at the Faculty of Education at the University of Hong Kong. She primarily works on ethical issues concerning measurement in education, combining insights from philosophy of education, science and technology studies, and 'QuantCrit.' Additionally, she works on topics ranging from the aim(s) of education, universal pre-K, and children's rights to ethics education in Computer Science. Before joining the University of Hong Kong, she was a postdoctoral fellow at the Edmond & Lily Safra Center for Ethics at Harvard University. Contact: kayalee@hku.hk
<https://orcid.org/0000-0003-1761-3340>

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی


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

دسترسی آزاد

سکوت ما گوش خراش است: نقش فلسفه در صلح

لیز جکسون 

استاد، دانشگاه هنگ کنگ، هنگ کنگ. lizj@hku.hk

کا یا لی 

استادیار، دانشگاه هنگ کنگ، هنگ کنگ. kayalee@hku.hk

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۱۰	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۱۴	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۶	تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۹/۲۹
استناد: لیز جکسون و کا یا لی. (۱۴۰۳). سکوت ما گوش خراش است: نقش فلسفه در صلح. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۲)، doi: 10.22067/fedu.2025.46544.			

چکیده

فیلسوفان تعلیم و تربیت اغلب به سخن گفتن علیه بی‌عدالتی تعهد دارند. با این حال، هنگامی که صحبت از وضعیت اسفبار غزه می‌شود، سکوت خفه‌کننده‌ای حکم‌فرماست. در این مقاله، ماهیت این سکوت و دلایل احتمالی آن را بررسی می‌کنیم. از یک سو، فیلسوفان تعلیم و تربیت ممکن است بی‌تفاوت باشند، تمایلی به اظهارنظر تخصصی خود نداشته باشند یا از واکنش‌های منفی به خاطر اظهارنظر بپراسند. از سوی دیگر، ممکن است برخی ویژگی‌های ذاتی فلسفه تعلیم و تربیت در این سکوت نقش داشته باشد. اولین ویژگی، به دشواری تلقی این نسل‌کشی به عنوان مسأله‌ای آموزشی مرتبط است، زیرا دشواری عمیق‌تر آن در بی‌عدالتی گسترده‌تر جهانی ریشه دارد. دومین ویژگی، فقدان تنش‌ها یا معماهای فلسفی در یک خطای آشکار اخلاقی است. دیگران ممکن است پرسش‌های بلاغی یا هستی‌گرایانه را مورد توجه قرار دهند، اما صورت‌بندی این پرسش‌ها به عنوان موضوعات آکادمیک ممکن است بیش از حد انتزاعی و غیرانسانی به نظر برسد. اگرچه فیلسوفان احتمالاً دلایل زیادی برای سکوت دارند، با وجود این، ما همکاران خود را تشویق می‌کنیم که برای محکوم کردن بی‌عدالتی شدیدی که مردم فلسطین همچنان با آن مواجه هستند، سخن بگویند و مسئولیت پاسخگویی را به عهده بگیرند و در مورد سکوت جمعی خودمان تأمل کنیم.

واژه‌های کلیدی: سکوت و مسئولیت، بی‌عدالتی اخلاقی، مشارکت سیاسی، فلسطین و اخلاق جهانی

بسیاری از ما، به عنوان فیلسوف، معتقدیم که در اجتماعات کوچک و جامعه وسیع‌ترمان - صرف‌نظر از علایق علمی‌مان (مثلاً در معرفت‌شناسی، اخلاق یا اگزستانسیالیسم) - به عنوان نیروهایی برای گسترش خیر، نقشی برای ایفا کردن داریم. ما مسئولیتی حرفه‌ای و شخصی برای ایجاد تأثیر مثبت در جهان داریم و تلاش می‌کنیم به رنج و بی‌عدالتی دامن‌نزنیم - یا دست کم آن را به حداقل برسانیم - و درباره موضوعاتی که دغدغه‌مان هستند، اظهار نظر کنیم. اگرچه تخصص در اخلاق، فیلسوفان را به افراد بهتری نسبت به دیگر دانشگاهیان یا غیردانشگاهیان تبدیل نمی‌کند، به عنوان مثال، (Besley et al., 2022)، اما معمولاً شاهد هستیم که فیلسوفان در بحث‌های مهم اجتماعی و سیاسی در داخل و خارج از دانشگاه‌های خود مشارکت می‌کنند. به طور خاص، فیلسوفان تعلیم و تربیت تمایل دارند خود را در محافل علمی و اجتماعاتشان، خود را از نظر سیاسی و اخلاقی، افرادی دغدغه‌مند تلقی کنند. در واقع، در یک کنفرانس فلسفه تعلیم و تربیت، ممکن است واقعاً دشوار باشد که از گفت‌وگو درباره مسائل عدالت اجتماعی در تمام سطوح اجتناب کنید، از کارکنان استثمارشده هتل‌ها گرفته تا وضعیت اسفبار محققان در کشورهایی که حقوق آن‌ها (مثلاً برای سفر یا آزادی بیان) محدود شده است. علاوه بر این، فیلسوفان در آثار علمی خود، به طور علنی بی‌عدالتی‌هایی مانند نژادپرستی، نابرابری جنسیتی، همجنس‌گرا ستیزی، نفرت پراکنی علیه افراد تغییر جنسیت داده، تبعیض علیه افراد دارای معلولیت و اقتدارگرایی را محکوم می‌کنند، مورد انتقاد قرار می‌دهند و درباره آن‌ها می‌نویسند. برخی سکوت را نوعی مشارکت در بی‌عدالتی دانسته و اجتناب از گفت‌وگو درباره مسائل مهم رنج انسان‌ها را غیرمسئولانه، غیرانسانی و غیراخلاقی می‌دانند و استدلال می‌کنند که در چنین مواردی هیچ موضع بی‌طرفی وجود ندارد، به عنوان مثال (Applebaum, 2021).

بنابراین، برای ما بسیار تکان‌دهنده و ناراحت‌کننده است که شاهد فقدان بحث‌های علنی، جریان‌سازی یا اقدام مشخص در قبال وضعیت اسفبار مردم غزه توسط فیلسوفان تعلیم و تربیت در جوامع گوناگون باشیم، در حالی که این افراد معمولاً نسبت به مسائل نابرابری و بی‌عدالتی محلی و جهانی به شدت برآشفته می‌شوند. وقتی صحبت از فلسطین می‌شود، سکوت حکم‌فرماست. فیلسوفان تعلیم و تربیت که معمولاً درباره مسائل عدالت اجتماعی صحبت می‌کنند، ناگهان بی‌تفاوت یا بیش از حد محتاط یا پریشان‌تر از آن به نظر می‌رسند که سخنی بگویند، در حالی که، همان‌طور که ذکر شد، سکوت اغلب به عنوان همدستی یا پذیرش تلویحی یا تحمل وضع موجود تلقی می‌شود. به عبارت دیگر، وقتی صحبت از فلسطین می‌شود، فیلسوفان تعلیم و

تربیت از پاسخگویی^۱ طفره می‌روند. آیا فیلسوفان تعلیم و تربیت نقشی در صلح جهانی ندارند؟ چه چیزی سکوت جمعی گوش خراش فیلسوفان تربیتی درباره نابودی بی‌امان و بی‌پایان زندگی و تعلیم و تربیت در غزه توسط اسرائیل را توجیه می‌کند؟

دلایل سکوت

فیلسوفان، مانند سایرین، ممکن است به دلایل مختلف سکوت اختیار کنند. علاوه بر بی‌تفاوتی («این رویدادی در آن سر دنیا است و به من مربوط نمی‌شود») و شکسته نفسی نابجا و رخوت‌گونه («من به اندازه کافی درباره این درگیری نمی‌دانم»)، افراد ممکن است از بازخوردهای منفی بترسند. آن‌ها ممکن است از برچسب ضدیهودی بودن و تجربه عواقب آن، مانند از دست دادن شغل یا به خطر افتادن وضعیت مهاجرت خود بترسند (Jackson, 2023). آن‌ها ممکن است با فرسودگی عاطفی یا اضطراب وجودی مواجه شوند («آیا جنبه‌ای از جهان وجود دارد که در وضعیت فاجعه‌بار نباشد - جایی که رنج و مرگ انسان نزدیک نباشند؟ چگونه می‌توانم هم از خودم مراقبت کنم و در عین حال با بشریت در جهانی که به نظر می‌رسد جنگ‌های بی‌پایان در حال افزایش هستند، همدلی کنم؟»). از سوی دیگر، شاید چیزی در فلسفه تربیت - یا فلسفه به طور کلی - وجود دارد که موجب می‌شود این حوزه از اقدام جمعی غفلت کرده و مسئولیت‌پذیری خود را نادیده بگیرد.

اولاً، نظریه‌پردازی درباره تعلیم و تربیت بر این پیش‌فرض استوار است که شرایط زمینه‌ای متعددی وجود دارند. مانند وجود نهادهای آموزشی و فقدان تهدیدهای روزمره برای زندگی. زندگی مقدم بر تعلیم و تربیت است، بنابراین وقتی زندگی در معرض تهدید قرار می‌گیرد یا از دست می‌رود، چیز زیادی برای نظریه‌پردازی درباره آموزش باقی نمی‌ماند. درست همان‌طور که نمی‌توان درباره برابری در تأمین مسکن بدون وجود خانه نظریه‌پردازی کرد، فیلسوفان نیز نمی‌توانند بدون وجود دانش‌آموزان و معلمان درباره آموزش فلسفه‌بافی کنند. برای بسیاری از افراد، از جمله فیلسوفان تربیت، اشغال فلسطین توسط اسرائیل و خشونت‌های فراگیر و همه‌جانبه علیه مردم فلسطین، موضوعی مربوط به "مناقشات منطقه‌ای" است.

مهم نیست که چه تعداد از دانشگاهیان، معلمان، والدین و کودکان کشته یا آواره می‌شوند یا چه تعداد مدرسه و دانشگاه تخریب می‌شود، یا اینکه نابودی آموزش - نابودی گسترده نظام آموزشی - تا چه حد کامل و تمام‌عیار است. این بحران به‌ندرت به‌عنوان یک مسئله آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد، زیرا ریشه این

^۱ Response-ability. مفهومی تولیدشده توسط خانم باربارا اشتنگل، که ما در اینجا معادل پاسخگویی را برایش انتخاب کردیم.

خسونت‌ها "مناقشه اسرائیل و فلسطین" و نه چیزی مربوط به آموزش است. با این حال، ممکن است پاسخ دهیم که این نوع تفکر، نوعی سهل‌انگاری و عدم مسئولیت‌پذیری است. پس آیا فقط سیاستمداران، نظریه‌پردازان سیاسی و پژوهشگران روابط بین‌الملل و ژئوپلیتیک باید به نسل‌کشی پاسخ دهند؟ حتی این موضوع تا حدی فرعی نیز شایسته بررسی فلسفی بیشتری است درباره اینکه معنای شهروند، پژوهشگر و مربی جهانی مسئول بودن چیست؟

مسئله عمیق‌تر، فقدان چالش یا ابهام در مورد نسل‌کشی‌ها است. فیلسوفان، اغلب مطالعات خود را بر پایه یک پرسش فلسفی بنا می‌کنند که از ابهام یا یک مسئله اخلاقی نشأت می‌گیرد. برای مثال، کریستوفر جنکس (Jencks, 1988) در کار بی سابقه‌اش درباره عدالت آموزشی این پرسش را مطرح کرد: «برای اینکه فرصت‌های آموزشی برابر باشند، باید با چه کسانی به طور برابر رفتار کنیم؟»^۱ بنابراین، در اخلاق آکادمیک، مسئله تراموا^۲ و سایر چالش‌های اخلاقی و فلسفی در کانون توجه قرار می‌گیرند و استخراج نکات فلسفی برجسته از آن‌ها بخشی از کار فیلسوف محسوب می‌شود (بریگهاوس، ۲۰۲۴)؛ با این حال، وقتی صحبت از نسل‌کشی اسرائیل می‌شود، هیچ دغدغه اخلاقی یا وجدانی وجود ندارد؛ فقط نقض آشکار اصول اخلاقی است. همان‌طور که از عنوان کتاب «نسل‌کشی بد است» اثر سیمکرن، نویسنده یهودی-آمریکایی برمی‌آید، نسل‌کشی‌ها صرفاً پدیده‌هایی ذاتاً نادرست، غیرقابل توجیه و در یک کلام بد هستند (Kern, 2025). هیچ‌گاه

^۱ جنکس این ایده را مطرح می‌کند که برابری واقعی ممکن است نیازمند رفتار نابرابر (اما عادلانه) با افراد مختلف باشد تا همه بتوانند به طور مؤثر از فرصت‌های آموزشی استفاده کنند.

^۲ مسئله تراموا یکی از معروف‌ترین معضلات اخلاقی در فلسفه است که به بررسی انتخاب‌های دشوار اخلاقی می‌پردازد. در این مسئله، یک سناریوی فرضی مطرح می‌شود که فرد را با یک تصمیم اخلاقی پیچیده مواجه می‌کند. سناریوی کلاسیک مسئله تراموا:

یک تراموا (واگن برقی) در حال حرکت به سمت پنج نفر است که روی ریل گیر کرده‌اند و نمی‌توانند فرار کنند. شما کنار یک اهرم هستید که می‌توانید با کشیدن آن، تراموا را به ریل دیگری هدایت کنید. اما روی ریل دوم، یک نفر دیگر گیر کرده است. حالا باید انتخاب کنید:

۱. کاری نکنید و اجازه دهید تراموا به سمت پنج نفر برود و آن‌ها را بکشد.

۲. اهرم را بکشید و تراموا را به ریل دوم هدایت کنید که در این صورت یک نفر کشته می‌شود.

این مسئله به بررسی این موضوع می‌پردازد که آیا «عمل کردن» (کشیدن اهرم) از نظر اخلاقی بهتر است یا «عمل نکردن» و چه اصول اخلاقی (مانند فایده‌گرایی یا اخلاق وظیفه‌گرایی) می‌توانند توجیه‌کننده این انتخاب‌ها باشند.

نمی‌توان نسل‌کشی را از نظر اخلاقی مجاز دانست یا توجیهی مشروع برای آن ارائه کرد. نسل‌کشی تحت هیچ شرایطی قابل قبول نیست. بنابراین، هیچ استدلال اخلاقی یا وجدانی جز محکومیت صریح نسل‌کشی‌ها وجود ندارد. در اینجا، فلسفه‌بافی کاملاً بی‌فایده است.

با این حال، همان‌طور که قبلاً اشاره شد، فیلسوفان محض و فیلسوفان تربیتی، اغلب به بحث و انتقاد درباره‌ی مسائل روشن و واضحی می‌پردازند که شامل خطاها، صدمات غیرمعقول و بی‌عدالتی‌ها می‌شود؛ حتی اگر این مسائل به‌طور رسمی به‌عنوان موضوعات فلسفی قابل بحث مطرح نشده باشند. علاوه بر این، برخی افراد ممکن است هنوز بخواهند سؤالاتی بپرسند. چگونه ممکن است امروز شاهد وقوع چنین فجایعی توسط انسان‌ها باشیم؟ در واقع، قتل عام بی‌وقفه‌ی فلسطینی‌ها سؤال برانگیز است. اگر پینکر درست بگوید که بشریت در مسیری هموار برای کاهش فجایع و احترام به حقوق بشر قرار دارد (Pinker, 2020)، چگونه نسل‌کشی که قابل پیشگیری است، هنوز هم می‌تواند اتفاق بیفتد؟

چنین سؤالی می‌تواند نمادین یا تجربی باشد. «چگونه نسل‌کشی هنوز هم می‌تواند اتفاق بیفتد؟» اغلب بیان احساس باورناپذیری وقوع چنین رخدادی در عصر حاضر است. مقیاس تخریب روزانه در فلسطین، که توسط روزنامه‌نگاران حرفه‌ای و شهروندان محلی در رسانه‌های اجتماعی به اشتراک گذاشته می‌شود، باورنکردنی است. صحنه‌ی کودکانی که در اثر انفجار جان باخته، زخمی یا کشته شده‌اند، از گرسنگی رنج برده‌اند یا یتیم شده‌اند، برای هر فردی با حس همدلی و دلسوزی، بسیار سنگین و غیرقابل تحمل است؛ در واقع، این صحنه‌ها آن‌قدر تکان‌دهنده هستند که نمی‌توان در برابر این پرسش احساسی مقاومت کرد که: «بشریت به کجا رسیده است؟». این سؤال همچنین جنبه تجربی دارد: چه چیزی منجر به این نسل‌کشی شد؟ آموزش دقیقاً در کجا - چه در جوامع خودمان، چه در سراسر جهان و چه در اسرائیل - با شکست مواجه شد که به این نقطه رسیدیم؟ به عنوان پرسش‌هایی نیازمند به تحلیل، برخی ممکن است بگویند که بهتر است این موضوعات به مورخان، جامعه‌شناسان و دیگران سپرده شود تا آنها را بررسی کنند. واضح است که برای این بررسی، به حقایق و تحلیل‌های تجربی نیاز داریم.

می‌توان پرسش‌های فلسفی درباره نسل‌کشی مطرح کرد، اما این پرسش‌ها به عنوان فعالیت و تمرین‌های ذهنی، با خطر غیرانسانی شدن مواجه هستند. به عنوان مثال، می‌توانیم درباره توجیه اخلاقی مقاومت مسلحانه بپرسیم اما انجام این کار به صورت انتزاعی، خطر تبدیل یک مسئله واقعی به یک بحث نظری صرف را دارد و در نتیجه، ممکن است از رنج‌های واقعی افرادی که با چنین چالشی روبرو هستند غافل شویم. همچنین

می‌توان پرسید که دقیقاً چه چیزی باید به عنوان نسل‌کشی در نظر گرفته شود. در واقع، چنین فعالیت ذهنی‌ای در پرونده آفریقای جنوبی علیه اسرائیل در دیوان بین‌المللی دادگستری نقش داشت. به لحاظ نظری، ممکن است بتوان شروط لازم و کافی برای وقوع یک نسل‌کشی را تحلیل، بررسی و تبیین کرد. اما باز هم، در مواجهه با کشتار روزانه در فلسطین، چنین تحلیل‌هایی بی‌اثر می‌شوند و می‌توانند به شکلی نامناسب، انتزاعی و غیرانسانی جلوه کنند.

اعتراض و پرسشگری، خطرناک است. اما جایگزین آن چیست؟ همان‌طور که سقراط زمانی گفت: «زندگی آزمون‌نشده، ارزش زیستن ندارد.» برای فیلسوفان تعلیم و تربیت، چه به عنوان فرد و چه جوامع تخصصی، سکوت کردن، روی گرداندن و فرار از مسئولیت در جهانی که نسل‌کشی در آن رخ می‌دهد و ما در آن زیست می‌کنیم، چه معنایی دارد؟ آیا عمداً از سنت اعتراض سیاسی، بررسی و انتقاد از وضعیت‌های تهدیدزا، زبان آور و ناهنجار کناره‌گیری می‌کنیم؟ آیا واقعاً داریم یک نسل‌کشی را تأیید می‌کنیم؟

اکنون می‌دانیم که وقتی اندیشمندان اخلاق‌مدار در مواجهه با وحشت‌بارترین جنایات، هیچ کاری نمی‌کنند و هیچ سخنی نمی‌گویند، چه اتفاقی رخ می‌دهد. در مورد غزه و دیگر بحران‌های انسانی جاری و در حال ظهور، از فیلسوفان تعلیم و تربیت درخواست می‌کنیم که دست از انزوا بردارند و مانند شهروندان مسئول جهانی عمل کنند؛ حداقل، این پرسش انتقادی را مطرح کنند که: چرا سکوت کرده‌ایم؟ شاید آنچه باید در ابتدا بررسی شود، این نباشد که آیا اقدامات اسرائیل علیه فلسطینیان قابل توجیه است یا به عنوان نسل‌کشی طبقه‌بندی می‌شود، بلکه این باشد که چرا فیلسوفان در برابر نسل‌کشی، این‌گونه به سکوت فردی و جمعی تن داده‌اند. آیا زندگی کردن به این شکل ارزش دارد؟ از همکارانمان دعوت می‌کنیم تا درباره این پرسش‌ها تأمل کنند.

درباره نویسندگان

لیز جکسون

لیز جکسون استاد کرسی کارن لو یوجین چوانگ در تنوع و برابری در دانشگاه هنگ کنگ است. او همچنین رئیس انجمن آموزش تطبیقی هنگ کنگ، رئیس سابق و عضو انجمن فلسفه آموزش استرالایا و سردبیر مجله «فلسفه و نظریه تربیتی» است. لیز در زمینه فلسفه و مطالعات جهانی آموزش تألیفاتی دارد. کتاب‌های تألیفی او شامل «احساسات: فلسفه تربیتی در عمل» (۲۰۲۴)، «چالش آموزش و هویت در هنگ کنگ» (۲۰۲۱)، «فراسوی فضیلت: سیاست‌های پرورش احساسات» (۲۰۲۰) و «پرسش‌هایی درباره وفاداری: بازنگری در آموزش شهروندی» (۲۰۱۹) است.

کایالی

کایالی یک فیلسوف آموزش و پرورش است و در حال حاضر به عنوان استادیار ممتاز پژوهشی در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه هنگ کنگ فعالیت می‌کند. او عمدتاً بر روی مسائل اخلاقی مرتبط با سنجش در آموزش کار می‌کند و بینش‌هایی از فلسفه آموزش، مطالعات علم و فناوری و «QuantCrit» (نقد روشهای کمی بدلیل نادیده گرفتن نابرابری‌های نژادی و اجتماعی) را ترکیب می‌کند. علاوه بر این، او بر موضوعاتی از جمله هدف(های) آموزش، «Universal pre-K» (دسترسی به آموزش پیش‌دبستانی برای همه کودکان) و حقوق کودکان برای آموزش اخلاق در علوم کامپیوتر کار می‌کند. قبل از پیوستن به دانشگاه هنگ کنگ، او به عنوان پژوهشگر پسادکتری در مرکز اخلاق ادموند و لیلی سافرا در دانشگاه هاروارد فعالیت می‌کرد.

References

- Applebaum, B. (2021). *White educators negotiating complicity: Roadblocks paved with good intentions*. Rowman & Littlefield.
- Besley, T., Jackson, L., & Peters, M. A. (2022). Named or nameless: University ethics, confidentiality and sexual harassment. *Educational Philosophy and Theory*, 54(14), 2422-2433.
- Brighouse, H. (2024). Normative Case Studies and Thought Experiments: How They Differ and Why We Need Both. *Educational Theory*, 74(3), 329-339.
- Jackson, L. (2023). Fifty shades of academic freedom: beyond a binary view.
- Jencks, C. (1988). Whom must we treat equally for educational opportunity to be equal? *Ethics*, 98(3), 518-533.
- Kern, S. (2025). *Genocide bad: Notes on Palestine, Jewish history, and collective liberation*.
- Pinker, S. (2020). Enlightenment now, the case for reason, science, humanism, and progress. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 170(170), 163-167.
- Stengel, B. S. (2023). Responsibility.