

مبانی تعلیم و تربیت

پژوهش‌نامه

دانشگاه فرزانگی شهر

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دوره ۱۴، شماره ۲، سال ۱۴۰۳ ۲۴۲۳-۴۲۷۳ شاپا الکترونیک: شاپا چاپی: ۲۲۵۱-۶۳۶۰

دوفصلنامه علمی



- ۵ فلسفه تعلیم و تربیت برای صلح: پیوند پداگوژی کلاسی و رهبری جهانی
بختیار شعبانی ورکی
- ۱۷ فلسفه تعلیم و تربیت و امکان‌های جهانی تحمل‌پذیر
نوران دیویدز
- ۲۷ نقش فیلسوفان تعلیم و تربیت در جهانی پرتلاطم: «هوش بوم شناختی» به مثابه مشارکت پژوهشگران فلسفی در صلح جهانی
مایکل ای. پیترز، مجتبی الهی خراسانی
- ۴۲ «به صلح مجالی دهید»: سفر از رویای جان لنون به رئالیسم سیاسی مدرن
تینا بزلی
- ۵۹ آیا فیلسوفان تربیتی باید به صلح جهانی کمک کنند؟ گفتگوی هاروی سیگل و آدری تامسون
هاروی سیگل، آدری تامسون
- ۸۳ آموزش صلح
فولکر کرفت
- ۹۳ صلح در خاورمیانه: آینده یک توهم
دیوید آر. کول، پگاه مرندی
- ۱۰۵ جستجوی «تستمونیو» در نسل‌کشی غزه
توماس درزند روشا
- ۱۱۸ سکوت ما گوش خراش است: نقش فلسفه در صلح
لیز جکسون، کا یالی
- ۱۲۹ بهبود تعلیم و تربیت و امید به تعادل جهانی
رافائل گودنه
- ۱۵۳ آموزش صلح پس از تجربه‌ای ویرانگر: روایتی از هیروشیما
یاسوشی مارویاما

بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دوفصلنامه

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت

دانشگاه فردوسی مشهد

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

گروه مبانی تعلیم و تربیت

دوره ۱۴، شماره ۲، اسفند سال ۱۴۰۳

شاپا چاپی : ۶۳۶۰-۲۲۵۱

شاپا الکترونیک : ۴۲۷۳-۲۴۲۳

پروانه انتشار نشریه از وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی: نامه شماره ۱۷۴۴۳ مورخ ۹۵/۱۰/۶

این مجله با همکاری انجمن ایرانی تعلیم و تربیت منتشر می شود
این مجله براساس ارزیابی کمیسیون نشریات علمی کشور دارای اعتبار علمی می باشد.

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می شود :

- پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)
- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)
- پایگاه مگ ایران (Magiran)
- پایگاه مجلات تخصصی نور (Noormags)

مدیرمسئول و سردبیر: دکتر بختیار شعبانی ورکی، استاد دانشگاه فردوسی مشهد

هیئت تحریریه :

نام	تخصص	مرتبه دانشگاهی
دکتر بختیار شعبانی ورکی	فلسفه تعلیم و تربیت	استاد دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر خسرو باقری نوع پرست	فلسفه تعلیم و تربیت	استاد دانشگاه تهران
دکتر محمود مهر محمدی	مطالعات برنامه درسی	استاد دانشگاه تربیت مدرس
دکتر مسعود صفایی مقدم	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	استاد دانشگاه شهید چمران اهواز
دکتر سید مهدی سجادی	فلسفه تعلیم و تربیت	استاد دانشگاه تربیت مدرس
دکتر ابراهیم صالحی عمران	برنامه ریزی آموزشی	استاد دانشگاه مازندران
دکتر طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی	فلسفه تعلیم و تربیت	دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر مقصود امین خندقی	مطالعات برنامه درسی	دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر رضوان حسینقلی زاده	مدیریت آموزشی	دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر سعید ضرغامی همراه	فلسفه تعلیم و تربیت	دانشیار دانشگاه خوارزمی

مدیر اجرایی مجله : سجاد کمالی نیا

ویراستار : اکبر امراهی

مجله در ویراستاری، تنظیم و تلخیص مطالب آزاد است. ترتیب مقاله ها نشان دهنده ارزش علمی یا شخصیت نویسندگان نیست. دیدگاه‌های مندرج در نوشته ها الزاما مبین نظر مجله نیست.

✧ برای دریافت راهنمایی نحوه نگارش مقاله، لطفا به وبگاه مجله مراجعه نمایید. ✧

نشانی دفتر مجله: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی،

صندوق پستی ۱۵۱۸

کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۹۹۱

دور نگار : ۰۵۱۳ ۸۸۰۷۳۳۸

تلفن : ۰۵۱۳ ۸۸۰۳۶۹۶

آدرس وبگاه مجله : <https://fedu.um.ac.ir>

فهرست مندرجات

۵	فلسفه تعلیم و تربیت برای صلح: پیوند پداگوژی کلاسی و رهبری جهانی بختیار شعبانی ورکی
۱۷	فلسفه تعلیم و تربیت و امکان‌های جهانی تحمل‌پذیر نوران دیویدز
۲۷	نقش فیلسوفان تعلیم و تربیت در جهانی پرتلاطم: «هوش بوم شناختی» به مثابه مشارکت پژوهشگران فلسفی در صلح جهانی مایکل ای. پیشرز، مجتبی الهی خراسانی
۴۲	«به صلح مجالی دهید»: سفر از رؤیای جان لنون به رئالیسم سیاسی مدرن تینا برزلی
۵۹	آیا فیلسوفان تربیتی باید به صلح جهانی کمک کنند؟ گفتگوی هاروی سیگل و آدری تاسون هاروی سیگل، آدری تاسون
۸۳	آموزش صلح فولکر کرفت
۹۳	صلح در خاورمیانه: آینده یک توهم دیوید آر. کوله، نگاه مرندی
۱۰۵	جستجوی «تسمونیو» در نسل‌کشی غزه توماس درزیند روشا
۱۱۸	سکوت ما گوش خراش است: نقش فلسفه در صلح لیز جکسون، کایالی
۱۲۹	بهبود تعلیم و تربیت و امید به تعادل جهانی رافائل گودنه
۱۵۳	آموزش صلح پس از تجربه‌ای ویرانگر: روایتی از هیروشیما یاسوشی مارویاما

Philosophy of Education for Peace: Bridging Classroom Pedagogy and Global Leadership

Bakhtiar Shabani Varaki 

Professor and Department Chair of the Foundation of Education, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran,
 Email: bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

Received: 2024-11-23	Revised: 2025-02-08	Accepted: 2025-03-12	Published: 2025-06-11
Citation: Shabani Varaki, B.(2025). Philosophy of Education for Peace: Bridging Classroom Pedagogy and Global Leadership. <i>Foundations of Education</i> , 14(2), 5-16. doi: 10.22067/fedu.2025.46534			

Abstract

This essay explores the philosophy of education as a means to foster peace by bridging classroom pedagogy with global leadership. It emphasizes the intrinsic human capacity for "care for the other" and advocates for nurturing empathy, solidarity, and compassion to address societal and global challenges. Drawing on philosophical insights from figures like Rumi, Einstein, and Lao Tzu, the essay distinguishes between inner peace—personal tranquility achieved through reflection—and external peace, which encompasses societal harmony and justice. It highlights the interconnectedness of these dimensions and their relevance to education. The role of educational philosophers is examined at both micro and macro levels, emphasizing their influence on learners, policymakers, and societal structures. Peace pedagogy is presented as a transformative tool to cultivate critical skills like negotiation and empathy in students. The essay also addresses global challenges, urging educational philosophers to actively engage in diplomacy and systemic change to promote peace. Contributions from diverse scholars enrich this discourse, offering perspectives on advocacy, ethics, history, and the limitations of peace education. Together, these insights underscore education's potential as a catalyst for social transformation and global harmony.

Keywords: peace education, philosophy of education, global leadership, empathy and social transformation.



©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.

This essay and the present special issue focus on a concept that may be termed "care for the other"—a notion that is intrinsically and inherently significant. This capacity is embedded within every individual, yet it must be fostered. One may have the opportunity for direct, face-to-face interaction with others to express care, empathy and personal hygiene so-called "cared-for", or such an opportunity puts more distance between ourselves and the objects of our care, so-called "cared-about. In such cases, it becomes essential to demonstrate this "concern for the other" through any available means. This can be achieved through empathy, solidarity, compassion, or even financial assistance. This collection, in essence, serves as a symbolic representation of "cared- about" (Noddings, 2008).

As Mawlana Jalal al-Din Balkhi (Rumi, 1994) has pointed out:

"Do not say, 'All are at war; what use is my pursuit of peace?' You are not one; you are a thousand—light your own lamp."

"For a single illuminated lamp is better than a thousand lifeless ones, And a single upright figure is worth more than a thousand bent forms."

These verses by Rumi convey the idea that even a small act toward enlightenment and benevolence is more impactful and meaningful than inaction. Similarly, the effort to demonstrate "care for the other"—particularly in today's turbulent world—is of utmost importance.

Some believe that peace merely means the absence of war or an agreement to end hostilities between those who have been at war. However, I believe that peace is not just the absence of war; rather, as Einstein and Martin Luther King stated, peace means the presence of justice in society—a state where human rights are respected, and individuals experience a sense of tranquility. Therefore, as Spinoza and Jawaharlal Nehru suggested, peace is a virtue and a state of mind centered on benevolence and goodwill. It is a mental condition that leads to inner calm and can be regarded as a social objective. Hence, peace can be viewed from two perspectives: **inner peace**, which refers to mental and psychological tranquility—an undisturbed state free from suffering, anxiety, greed, and hatred. This kind of peace is achieved through religious rituals, reflection, meditation, and contemplation. It is the true peace that can serve as the foundation for peace in society and the world. As Lao Tzu put it: "If there is to be peace in the world, there must be peace in the nations. If there is to be peace in the nations, there must be peace in the cities. If there is to be peace in the cities, there must be peace between neighbors. If there is to be peace between neighbors, there must be peace in the home. If there is to be peace in the home, there must be peace in the heart."

The second type is **external peace**—the peace that manifests within society, among nations, and globally. It refers to a natural state of society, nations, and the world, where people coexist in harmony and happiness. The negative aspect of external peace denotes the absence of war, hostility, social disorder, injustice, inequality, and environmental imbalance. Meanwhile, the positive aspect of external peace signifies social justice, collective harmony, friendly relations, public order, security, and similar ideals. Inner and external peace are interconnected and support one another. Inner peace represents personal tranquility, while external peace reflects social harmony. Thus, peace can exist at various levels: intra-personal, interpersonal, intra-group, inter-group, national, international, and global.

The engagement of educational philosophers with the concept of peace can be examined at two levels: the micro and the macro. At the micro level, this engagement pertains to interactions with learners, the practice of public education, and academic activities. At the macro level, however, it involves engagement with policymakers, influencing educational

and social policies, and the role of educational philosophers in high-level decision-making. These two levels can be considered complementary approaches: the bottom-up approach, which emphasizes the role of education in shaping society, and the top-down approach, which focuses on structural changes through policymaking and high-level decision-making. In this regard, both long-term and short-term approaches exist—the former seeks to create lasting transformations over time, while the latter concentrates on rapid and immediate changes. Within this framework, pedagogy, as the art and science of teaching, is primarily associated with the micro level. Beyond teaching methods, pedagogy encompasses teacher-student interactions, instructional strategies, and the social, political, and psychological factors influencing learning. In ancient Greece, a clear distinction was made between pedagogues and teachers, with pedagogues playing a more guiding and caregiving role than mere instructors. The modern concept of pedagogy underwent a significant transformation with the work of Paulo Freire (Freire, 2020) and the publication of *Pedagogy of the Oppressed*, expanding to include new concepts such as *hexis* (condition), *eudaimonia* (believing humans all deserve flourishing), *phronesis* (practical and moral disposition), *dialogos* (dialogue for learning), and *praxis* (informed and committed action to lead change). Thus, pedagogy is a process closely related to teacher-student interactions, instructional methods, and educational objectives and is regarded as a long-term investment in fostering social and cultural change. When peace pedagogy is introduced, its goal is to equip pedagogues with the ability to cultivate skills such as teamwork, self-awareness, negotiation, critical thinking, empathy, and forgiveness in students. This enables students to learn how to resolve conflicts peacefully by gathering and analyzing information while considering ethical principles.

In today's super-complex and ever-changing world, it is essential to reflect on the role of educational philosophers and the philosophy of educational societies in fostering global peace. In my view, diplomacy should be the primary approach at the broader level—an art of negotiation and dialogue among individuals, groups, and governments aimed at influencing behaviors, events, and decisions within the international system to promote peace among nations and prevent war or violence. Diplomacy serves various functions, including negotiation, state representation, information gathering and assessment, economic, political, and cultural relations, and facilitating the implementation of international law. While diplomacy can operate at multiple levels—individual, intergovernmental, formal and informal conferences, governmental and non-governmental—I specifically refer to diplomacy between educational philosophers and policymakers. This is for two reasons. First, I believe that the capacity of politics to effectively control global violence has diminished, while the normalization of violence has become deeply concerning. The world now stands on the brink of widespread conflict. Second, this issue relates to our ethical seriousness and our obligation to pursue emancipation. I agree with Bhaskar (Bhaskar, 2002) that the "ground state" of human beings includes inherent qualities such as love, creativity, intelligence, and the capacity for right action. To be a philosopher, then, is to be a human committed to realizing these qualities and to making a meaningful contribution to the improvement of the human condition. I argue that education philosophers must take a proactive role. Caring for others across the globe, as a reflection of our moral responsibilities, is crucial for fostering peace, friendship, and mutual respect among individuals and nations. As Rumi states: "*A single upright figure is worth more than a thousand bent forms.*" Educational philosophers can make meaningful contributions toward a peaceful future. By channeling their efforts through all available means, they can work toward achieving peace,

mobilizing their expertise and collective commitment to help build a more harmonious world. Addressing the urgent need for action in regions such as the Middle East requires a comprehensive approach that integrates educational initiatives with direct aid and collaborative efforts. Educational philosophers can create pathways toward a world where education is not only a means for personal growth but also an instrument for social transformation and global harmony.

For this purpose, I invited distinguished educational philosophers from around the world to explore their role in promoting peace by bridging classroom pedagogy and global leadership. What, then, is the role of educational philosophers in addressing the challenges facing a planet on the brink of human-induced catastrophe?

The special issue explores the role of educational philosophers in fostering peace from diverse perspectives. Some articles focus on the ethical responsibilities of philosophers, such as *"Should Philosophers of Education Work for World Peace?"*, which debates whether philosophers should actively promote peace or remain neutral scholars. Similarly, *"Our Silence is Deafening"* critiques the reluctance of philosophers to address the suffering in Gaza, arguing that they must take "response-ability" and condemn injustice. Others take a conceptual and historical approach. *"Peace in the Middle East: The Future of an Illusion"*, examines the role of educational philosophy in analyzing the creation of Israel and its implications for conflict. *"The Contribution of Educational Philosophers to a Turbulent World"* introduces the idea of "ecological intelligence," advocating for peace through systemic thinking, intercultural dialogue, and ethical governance.

Other contributions address peace education's challenges and limitations. *"Philosophy of Education and the Possibilities of a Bearable World"* examines how fear fuels conflict and suggests that unlearning fear through dialogue and diversity can create space for peace. *"Peace Education"* warns against overburdening education as a universal solution, emphasizing that peace education depends on stable environments and institutional support. *"Seeking Testimonio in the Gaza Genocide"* critiques the depoliticization of testimonial narratives and urges educators to use them as active tools against injustice. *"Give Peace a Chance: The Journey from John Lennon's Dream to Modern Realpolitik"* explores the transformation of peace movements, arguing that contemporary peace is shaped by geopolitical power rather than idealistic anti-war efforts. Two additional contributions further enrich this discourse. *"Betterment of Education and Hope for Global Equilibrium"* questions why efforts to improve education have not led to global stability and balance. Drawing on educational leadership and Hans-Georg Gadamer's concept of equilibrium, the article explores the importance of dialogic relationships among educational stakeholders. It argues that fostering mutual understanding through education can promote a more balanced and peaceful global order. *"Peace Education after the Devastated Experience: A Case in Hiroshima"* examines the role of peace education for atomic bomb survivors in Japan, particularly the organization Nihon Hidankyo, awarded the 2024 Nobel Peace Prize. It explains why Hiroshima's peace education emphasizes the damage caused by the atomic bomb, shaped by years of political censorship and public indifference. The article explores how educational philosophy can help unravel this complexity and support mutual understanding.

Collectively, these papers illustrate the complexities and multifaceted nature of peace, highlighting the tensions between advocacy, education, and political realities. They emphasize that philosophers of education have a vital role in confronting injustice, cultivating

dialogue, and imagining pathways to a more peaceful world.

Notes on Contributor

Bakhtiar Shabani Varaki is a professor of philosophy of education in the Faculty of Education and Psychology at the Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran (2006-on ward). He also was president of the Philosophy of Education Society of Iran (2013-2019). He is chair of the Department of Foundations of Education and also editor of the Journal of Foundations of Education. He was a visiting scholar at OISE/University of Toronto (2002-2003) and Michigan State University (2010) and a Visiting professor at the University of Warsaw (March 2015-April 2015) and Western Sydney University (2015-2016). His research interests are the history of the philosophy of education in Iran and the philosophy of educational research methodology, and his current research focuses on neuro-phenomenological issues in education. Contact: bshabani@ferdowsi.um.ac.ir
<http://orcid.org/0000-0001-9071-3298>

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت




مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

فلسفه تعلیم و تربیت برای صلح: پیوند پداگوژی کلاسی و رهبری جهانی

بختیار شعبانی ورکی 

استاد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۰۳	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۲۰	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۲	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۳/۲۱
استاد: شعبانی ورکی، بختیار (۱۴۰۴). فلسفه تعلیم و تربیت برای صلح: پیوند پداگوژی کلاسی و رهبری جهانی، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۲)، ۵-۱۶. doi: 10.22067/fedu.2025.46534.۱۶			

چکیده

این مقاله فلسفه آموزش را به‌عنوان ابزاری برای ترویج صلح از طریق برقراری پیوند میان روش‌های آموزشی در کلاس و رهبری جهانی بررسی می‌کند. این مقاله بر ظرفیت ذاتی انسانی برای «مراقبت از دیگری» تأکید می‌کند و از پرورش همدلی، همبستگی و پروا برای مواجهه با چالش‌های اجتماعی و جهانی حمایت می‌کند. با استفاده از بینش‌های فلسفی از چهره‌هایی مانند مولوی، اینشتین و لائو تسه، این مقاله بین صلح درونی—آرامش شخصی که از طریق تفکر به دست می‌آید—و صلح بیرونی که شامل هماهنگی اجتماعی و عدالت است، تفاوت قائل می‌شود و بر ارتباط متقابل این ابعاد و ارتباط آن‌ها با آموزش تأکید می‌کند. نقش فیلسوفان آموزشی در سطح خرد و کلان مورد بررسی قرار می‌گیرد و تأکید می‌شود که آن‌ها بر فراگیران، سیاست‌گذاران و ساختارهای اجتماعی تأثیر می‌گذارند. آموزش صلح به‌عنوان ابزاری تحول‌آفرین برای پرورش مهارت‌های انتقادی مانند مذاکره و همدلی در دانش‌آموزان معرفی می‌شود. این مقاله همچنین به چالش‌های جهانی می‌پردازد و از فیلسوفان آموزشی می‌خواهد که به‌طور فعال در دیپلماسی و تغییر سیستم برای ترویج صلح مشارکت کنند. مشارکت فیلسوفان تربیتی این گفتمان را غنی می‌کند و دیدگاه‌هایی در مورد حمایت، اخلاق، تاریخ و محدودیت‌های آموزش صلح ارائه می‌دهد. این بینش‌ها به‌طور جمعی ظرفیت آموزش را به‌عنوان بستری برای تحول اجتماعی و هماهنگی جهانی برجسته می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: آموزش صلح، فلسفه تعلیم و تربیت، رهبری جهانی، همدلی و تحول اجتماعی.

این مقاله و ویژه‌نامه حاضر بر مفهومی تمرکز دارند که می‌توان آن را «مراقبت از دیگری» نامید - مفهومی که به‌طور ذاتی، از اهمیت بسیاری برخوردار است. این ظرفیت در درون هر فردی نهفته است، اما نیازمند این است که پرورش یابد. گاهی افراد فرصت تعامل مستقیم و چهره‌به‌چهره با دیگران را دارند، فرصتی برای ابراز مراقبت، همدلی و حتی رعایت بهداشت فردی؛ وضعیتی که می‌توان از آن با عنوان «دل‌مشغولی برای دیگری» یاد کرد. در مقابل، گاه این ارتباط مستقیم ممکن نیست و فرد ناچار است از فاصله، نگرانی، همراهی و توجه خود را نشان دهد؛ حالتی که می‌توان آن را «دل‌مشغولی درباره‌ی دیگری» نامید (Noddings, 2008). در چنین شرایطی، ضروری است که این توجه به دیگری را از هر طریق ممکن ابراز کنیم. این امر می‌تواند از راه‌هایی همچون همدلی، همبستگی، شفقت یا حتی کمک مالی محقق شود. در واقع، این ویژه‌نامه نمادی است از مفهوم «دل‌مشغولی درباره دیگری».

همان‌طور که مولوی جلال‌الدین بلخی (Rumi, 1994) اشاره کرد:

تو مگو همه به جنگند و ز صلح من چه آید
تو یکی نه‌ای هزاری تو چراغ خود برافروز
که یکی چراغ روشن ز هزار مُرده بهتر
که به است یک قد خوش ز هزار قامت کوز
این ابیات از مولوی بر این نکته تأکید دارند که حتی کوچک‌ترین گام در مسیر روشنائی و نیک‌خواهی، تأثیر گذارتر و معنادارتر از بی‌عملی است. به همین ترتیب، کوشش برای نشان دادن «مراقبت از دیگری» - به‌ویژه در دنیای پرتلاطم امروز - از اهمیت بسزایی برخوردار است.

به اعتقاد من صلح فقط فقدان جنگ نیست، بلکه بقول انیشتین و مارتین لوتر کینگ صلح به معنای حضور عدالت در جامعه است. جایی که حقوق انسان‌ها تکریم و احساس آرامش به آن‌ها عطا می‌شود. بنابراین بقول اسپینوزا و جواهر لعل نهرو، صلح یک فضیلت و یک حالت ذهنی است که محور آن نیک‌اندیشی و خیرخواهی است. شرایطی ذهنی که به آرامش روان می‌انجامد و می‌تواند به‌مثابه یک هدف اجتماعی تلقی شود. بنابراین صلح را می‌توانیم از دو منظر در نظر بگیریم؛ صلح درونی که ناظر به آرامش ذهن و روان است. حالت آرام و به‌دور از رنج، اضطراب، حرص و نفرت که از راه مناسک دینی، درون‌پویی و خرد حاصل می‌شود. همان صلح واقعی که می‌توان آن را مبنای صلح در جامعه و جهان در نظر گرفت. به تعبیر لائوتسه؛ صلح در جهان تابعی از صلح بین ملت‌هاست و صلح بین ملت‌ها، مبتنی بر صلح میان شهرها و صلح بین شهرها، پیامد صلح بین همسایگان؛ و صلح میان همسایگان، تابعی از صلح در خانه و صلح در خانه، نتیجه صلح و آرامش قلب‌هاست؛ و دیگر صلح بیرونی؛ صلحی که در جامعه، میان ملت‌ها و جهان رخ می‌نماید و ناظر به حالت طبیعی جامعه، ملل و جهان و همزیستی مردم با آرامش و شادمانی است. وجه سلبی صلح

بیرونی به عدم وجود جنگ، خصومت، اختلال اجتماعی، بی‌عدالتی، نابرابری، عدم تعادل در محیط‌زیست و ... اشاره دارد و وجه اثباتی آن به معنای عدالت اجتماعی، سازگاری جمعی، روابط دوستانه، نظم عمومی، امنیت و نظایر آن است. صلح درونی و بیرونی به هم وابسته‌اند و از یکدیگر پشتیبانی می‌کنند. صلح درونی نمایانگر آرامش فردی و صلح بیرونی نمایانگر آرامش اجتماعی است؛ بنابراین صلح می‌تواند درون فردی، بین فردی، درون‌گروهی، بین‌گروهی، درون‌کشوری، بین‌المللی و جهانی باشد.

از نظر من موضوع مواجهه فیلسوفان تعلیم و تربیت با مقوله صلح را می‌توان در دو سطح صورت‌بندی کرد: سطح خرد و سطح کلان، مرتبه نخست و مرتبه دوم، در پیوند با فراگیران، در پیوند با دانش‌آموختگان، کنش آموزش عمومی، کنش آکادمیک، در پیوند با دانش‌آموزان و در پیوند با سیاست‌مداران، رویکرد از پایین به بالا و از بالا به پایین، رویکرد مؤثر در درازمدت و رویکرد مؤثر در کوتاه‌مدت. در سطح خرد، این مشارکت به تعامل با یادگیرندگان، آموزش عمومی و فعالیت‌های علمی مربوط می‌شود؛ اما در سطح کلان، این تعامل شامل ارتباط با سیاست‌گذاران، تأثیرگذاری بر سیاست‌های آموزشی و اجتماعی و نقش فلاسفه آموزش در تصمیم‌گیری‌های سطح بالا است. این دو سطح را می‌توان رویکردهایی مکمل در نظر گرفت: رویکرد پایین به بالا که بر نقش آموزش در شکل‌دهی به جامعه تأکید دارد و رویکرد بالا به پایین که بر تغییرات ساختاری از طریق سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری در سطوح عالی متمرکز است. در این چارچوب، دو رویکرد بلندمدت و کوتاه‌مدت نیز وجود دارد — اولی در پی ایجاد تحولات پایدار در گذر زمان است، درحالی‌که دومی بر تغییرات سریع و فوری تمرکز دارد. در این میان، پداگوژی به‌عنوان هنر و علم آموزش، عمدتاً با سطح خرد مرتبط است. فراتر از روش‌های تدریس، پداگوژی شامل تعاملات معلم و دانش‌آموز، راهبردهای آموزشی و عوامل اجتماعی، سیاسی و روان‌شناختی مؤثر بر یادگیری می‌شود. در یونان باستان، تمایز روشنی بین پداگوگ (لله مسئول همراهی کودک به آموزشگاه) و معلم وجود داشت، به‌طوری‌که پداگوگ نقش راهنمایی و مراقبتی بیشتری نسبت به آموزش صرف ایفا می‌کردند. مفهوم مدرن پداگوژی با آثار پائولو فریره (Freire, 2020) و انتشار کتاب «آموزش ستمدیدگان» دگرگونی چشمگیری یافت و مفاهیم جدیدی نظیر **هگزیس** (وضعیت و آمادگی)، **یودایمونیا** (باور به شایستگی شکوفایی انسان‌ها)، **فرونسیس** (گرایش عملی و اخلاقی)، **دیالوگوس** (گفت‌وگو برای یادگیری) و **پراکسیس** (کنش آگاهانه و متعهدانه برای ایجاد تغییر) را در بر گرفت. بنابراین، پداگوژی فرایندی است که به‌طور مستقیم با تعاملات معلم و دانش‌آموز، روش‌های آموزشی و اهداف تربیتی در ارتباط است و به‌عنوان سرمایه‌گذاری بلندمدت برای پرورش تغییرات اجتماعی و فرهنگی شناخته می‌شود. زمانی که پداگوژی صلح مطرح

می‌شود، هدف آن توانمندسازی پداگوگ برای پرورش مهارت‌هایی نظیر کار گروهی، خودآگاهی، مذاکره، تفکر انتقادی، همدلی و بخشش در دانش‌آموزان است. این امر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بیاموزند چگونه با گردآوری و تحلیل اطلاعات، در چارچوب اصول اخلاقی، تعارض‌ها را به‌صورت مسالمت‌آمیز حل کنند.

در دنیای فوق‌العاده پیچیده و پیوسته در حال تغییر امروز، تأمل در نقش فیلسوفان تعلیم و تربیت و انجمن‌های فلسفه تعلیم و تربیت در ترویج صلح جهانی امری ضروری است. به نظر من، دیپلماسی - هنر گفت‌وگو و مذاکره میان افراد، گروه‌ها و دولت‌ها با هدف تأثیرگذاری بر رفتارها، رویدادها و تصمیم‌گیری‌ها در نظام بین‌الملل برای ترویج صلح میان ملت‌ها و جلوگیری از جنگ یا خشونت - باید رویکرد اصلی در سطح کلان باشد. اگرچه دیپلماسی کارکردهای متعددی دارد، از جمله مذاکره، نمایندگی دولت‌ها، گردآوری و ارزیابی اطلاعات، ایجاد و حفظ روابط اقتصادی، سیاسی و فرهنگی و تسهیل در اجرای قوانین بین‌المللی و می‌تواند در سطوح مختلفی همچون - فردی، بین‌دولتی، رسمی و غیررسمی، دولتی و غیردولتی - عمل کند، اما منظور من به‌طور خاص دیپلماسی میان فیلسوفان تعلیم و تربیت و سیاست‌گذاران آموزشی است. دو دلیل برای این تمرکز وجود دارد. نخست، من معتقدم توان سیاست برای کنترل مؤثر خشونت جهانی کاهش یافته است، به‌نحوی که عادی‌سازی خشونت به مسئله‌ای عمیقاً نگران‌کننده تبدیل شده است. جهان اکنون بر لبه‌ی پرتگاه یک درگیری گسترده ایستاده است. دوم، این مسئله به جدیت اخلاقی ما و وظیفه‌مان برای پیگیری رهایی و آزادی مربوط می‌شود. من با باسکار (Bhaskar, 2002) موافقم که «وضعیت بنیادین» انسان دربردارنده ویژگی‌های ذاتی مانند عشق، خلاقیت، هوش و توانایی برای کنش درست است. بنابراین فیلسوف بودن یعنی انسان بودن، انسانی که متعهد به تحقق این ویژگی‌ها و ایفای نقشی معنادار در بهبود وضعیت بشر است. به اعتقاد من در جهان کنونی، فیلسوفان تعلیم و تربیت باید نقشی فعال و فراتر از کلاس درس ایفا کنند. مراقبت از دیگران در سراسر جهان، به‌عنوان بازتابی از مسئولیت‌های اخلاقی ما، برای ترویج صلح، دوستی و احترام متقابل میان افراد و ملت‌ها بسیار حیاتی است. به بیان مولوی: «به است یک قد خوش ز هزار قامت کوز». فیلسوفان تعلیم و تربیت می‌توانند سهمی معنادار در ساختن آینده‌ای صلح‌آمیز ایفا کنند. با بهره‌گیری از همه ابزارهای موجود، می‌توانند در راستای تحقق صلح تلاش کنند و تعهد جمعی خود را برای ساختن جهانی هماهنگ‌تر به‌کارگیرند. پرداختن به نیاز فوری برای اقدام در مناطقی مانند خاورمیانه، نیازمند رویکردی جامع است که ابتکارات آموزشی را با کمک‌های مستقیم و تلاش‌های مشترک

پیوند می‌زند. فیلسوفان تعلیم و تربیت می‌توانند مسیرهایی را به‌سوی جهانی ترسیم کنند که در آن آموزش نه تنها وسیله‌ای برای رشد فردی، بلکه ابزاری برای دگرگونی اجتماعی و هماهنگی جهانی باشد. برای این منظور، من از فیلسوفان برجسته آموزش و پرورش از سراسر جهان دعوت کردم تا نقش خود را در ترویج صلح از طریق پیوند دادن روش‌های تدریس در کلاس با رهبری جهانی تبیین کنند و به این سال پاسخ دهند که نقش فیلسوفان تربیتی در پرداختن به چالش‌های سیاره‌ای که در آستانه فاجعه‌ای انسانی قرار دارد، چیست؟

این ویژه‌نامه به دیدگاه‌های گوناگون درباره نقش فیلسوفان تعلیم و تربیت در پرورش صلح می‌پردازد. برخی مقالات بر مسئولیت‌های اخلاقی فیلسوفان تمرکز دارند؛ مانند مقاله‌ای با عنوان «آیا فیلسوفان تربیتی باید به صلح جهانی کمک کنند؟» به این پرسش می‌پردازد که آیا فیلسوفان باید به‌طور فعالانه صلح را ترویج دهند یا به‌عنوان پژوهشگرانی بی‌طرف باقی بمانند. به‌طور مشابه، مقاله «سکوت ما گوش‌خراش است» از بی‌میلی فیلسوفان برای پرداختن به رنج مردم غزه انتقاد می‌کند و استدلال می‌کند که آن‌ها باید مسئولیت‌پذیر باشند و بی‌عدالتی را محکوم کنند. برخی دیگر از مقالات رویکردی مفهومی و تاریخی دارند. مقاله «صلح در خاورمیانه: آینده‌ی یک توهم» با تمرکز بر زمینه‌های تاریخی تشکیل دولت اسرائیل، به بررسی بنیادهای اخلاقی و عقلانی علل خشونت و پیامدهای آن و نقش عمومی تر فلسفه تعلیم و تربیت در دوران ناآرامی‌های ژئوپلیتیکی و تهدیدات جهانی می‌پردازد. همچنین، مقاله «نقش فیلسوفان تعلیم و تربیت در جهانی پرتلاطم» مفهوم «هوش بوم‌شناختی» را معرفی می‌کند و خواستار صلح از طریق تفکر نظام‌مند، گفت‌وگوی میان‌فرهنگی و حکمرانی اخلاق‌محور است.

سایر نویسندگان به چالش‌ها و محدودیت‌های آموزش صلح می‌پردازند. «فلسفه تعلیم و تربیت و امکان‌های جهانی تحمل‌پذیر» بررسی می‌کند که چگونه ترس موجب بروز درگیری می‌شود و پیشنهاد می‌دهد که با از میان برداشتن ترس از طریق گفت‌وگو و تنوع، می‌توان فضایی برای صلح ایجاد کرد. «آموزش صلح» نسبت به بار بیش از حدی که به آموزش به‌عنوان راه‌حلی جهان‌شمول داده می‌شود هشدار می‌دهد و تأکید می‌کند که آموزش صلح به محیط‌های باثبات و حمایت‌های نهادی وابسته است. «در جستجوی "تستمونیو" در نسل‌کشی غزه» نقدی است بر غیرسیاسی‌سازی روایت‌های شهادت و از مرزبان می‌خواهد که از این روایت‌ها به‌عنوان ابزارهایی فعال در برابر بی‌عدالتی استفاده کنند. «به صلح مجالی دهید»: سفر از رؤیای جان لنون به رئالیسم سیاسی مدرن» دگرگونی جنبش‌های صلح را بررسی می‌کند و استدلال می‌کند که صلح معاصر بیشتر تحت تأثیر قدرت‌های ژئوپلیتیک شکل می‌گیرد تا تلاش‌های آرمان‌گرایانه ضد جنگ. دو مقاله‌ی

دیگر نیز این گفت‌وگو را غنا می‌بخشند. مقاله‌ی «بهبود تعلیم و تربیت و امید به تعادل جهانی» این پرسش را مطرح می‌کند که چرا تلاش‌ها برای بهبود آموزش به ثبات و تعادل در روابط انسانی در سطح جهانی منجر نشده‌اند. نویسنده با بهره‌گیری از مفاهیم رهبری آموزشی و ایده‌ی تعادل در اندیشه‌ی هانس-گئورگ گادامر، به اهمیت روابط دیالوگ‌محور میان ذی‌نفعان نظام آموزشی می‌پردازد. او استدلال می‌کند که ارتقای درک متقابل از طریق آموزش می‌تواند به نظم جهانی متعادل‌تر و صلح‌آمیزتر منجر شود. مقاله‌ی دیگر با عنوان «آموزش صلح پس از تجربه‌ای ویرانگر: روایتی از هیروشیما» به نقش آموزش صلح برای بازماندگان بمباران اتمی در ژاپن می‌پردازد. این مقاله توضیح می‌دهد که چرا آموزش صلح در هیروشیما بیشتر بر آسیب‌های ناشی از بمباران اتمی تأکید دارد؛ تمرکزی که در بستر سال‌ها سانسور سیاسی و بی‌تفاوتی عمومی شکل گرفته است. مقاله در ادامه بررسی می‌کند که چگونه فلسفه‌ی آموزش می‌تواند به گشودن این پیچیدگی‌ها کمک کرده و زمینه‌ساز درک متقابل شود.

به‌طور کلی، این مقالات پیچیدگی‌ها و چنبدبندی بودن مفهوم صلح را نشان می‌دهند و به تنش‌های میان کشمکشی، آموزش و واقعیت‌های سیاسی اشاره دارند. آن‌ها تأکید می‌کنند که فلاسفه تعلیم و تربیت نقش حیاتی در مقابله با بی‌عدالتی، پرورش گفت‌وگو و تصور راه‌هایی برای رسیدن به جهانی صلح‌آمیزتر دارند.

درباره نویسنده

بختیار شعبانی ورکی استاد فلسفه آموزش و پرورش در دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد (از سال ۲۰۰۶ تاکنون) است. ایشان رئیس پیشین انجمن فلسفه آموزش و پرورش ایران و محقق مهمان در دانشگاه تورنتو کانادا، دانشگاه ایالتی میشیگان آمریکا و استاد مهمان در دانشگاه ورشو لهستان و دانشگاه وسترن سیدنی بود. او اکنون مدیر گروه مبانی تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد و همچنین سردبیر مجله مبانی آموزش و پرورش است. علایق پژوهشی او فلسفه آموزش عالی در ایران و فلسفه روش‌شناسی پژوهش تربیتی است و تحقیقات اخیر او بر عصب-پدیدارشناسی آموزش و پرورش متمرکز است.

تماس: bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

<http://orcid.org/0000-0001-9071-3298>

References:

- Bhaskar, R. (2002). *Meta-Reality: The Philosophy of Meta-Reality Volume 1: Creativity, Love and Freedom* (Vol. 1). Sage
- Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge
- Noddings, N. (2008). Caring and moral education. *Handbook of moral and character education*, 161-174
- Rumi, J. (1994). *Masnavi Manavi. Amir Kabir Publication, Tehran, Iran.* p, 222

Philosophy of Education and the Possibilities of a Bearable World

Nuraan Davids 

Professor of Philosophy of Education and the Chair of the Department of Education Policy Studies in the Faculty of Education, Stellenbosch University, Western Cape, South Africa. Email: nur@sun.ac.za

Received: 2024-11-26	Revised: 2025-02-31	Accepted: 2025-03-09	Published: 2025-06-11
----------------------	---------------------	----------------------	-----------------------

Citation: Nuraan Davids.(2025). Philosophy of Education and the Possibilities of a Bearable World, <i>Foundations of Education</i> , 14(2), 17-26. doi: 10.22067/fedu.2025.46535

Abstract

Very few parts of the world are safe from the harms of intolerance, othering, conflict and war. Even in relatively peaceful pockets of society, the potential for incitement and hatred simmers beneath the surfaces of daily lives. Human suffering and destruction have become normalised, if not in our immediate vicinities, then on our screens. For too many people and communities, it is as if being human necessarily means living in a state of wretchedness. What might philosophy of education have to offer in addressing the perilous state of humanity? This essay singles out the predominance of fear as a key factor in the othering and dehumanisation of people. In response, I propose that fear can be unlearned, allayed and disrupted if we question the ‘truths’ we know about others; if educational sites embrace diversity by encouraging curiosity and dialogue; and by turning towards one another by recognising our fragile intimacy.

Keywords: philosophy of education, fear and othering, dialogue and diversity, humanization and hope.



©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.

Moral superiority and oppression

Notions and proclamations of world peace exist because the world has never been at peace. Instead, it has always been a place of othering, intolerance, dehumanisation, and annihilation, often putting into motion generational patterns of pain, grief and suffering. Making sense of the persistency of this turbulence can adopt any number of frames – most of which rely on unjustifiable and unjust reasoning. Colonialism and Imperialism, for example, self-justify through claims of ‘bringing civilisation’ to ‘savage and backward’ peoples. It departs from a grand enforcement of Difference, which not only legitimises the ‘rights’ of the coloniser to the land and lives of the colonised, but by so doing also delegitimises the rights of indigenous people to their own ways of life and being. Notably, we see the same kind of presumptive claims of power, and reliance on an argument of ‘liberating’ people, when countries like the USA (‘the world’s greatest democracy’) enforce democratisation onto other societies. We also see it in Israel’s self-description of being ‘the only democracy in the Middle East’. This is not a mere statement on its political ideology. It is a claim of moral superiority and authority, which distinguishes it from the rest of the ‘backward’ region, while simultaneously legitimising its actions, regardless of inhumane these might be.

The reality is that human beings struggle to live in peace; people struggle with the differences of others; they struggle to recognise the possibility of multiple worldviews and ways of being, and hence, at times, fail to see the humanity in others. The struggle itself emanates from various sources and contexts, or a combination thereof, so that the immigrant, for example, is not only feared as an unknown, but is also perceived as a threat to a dominant ‘way of life’. Other times, fear is masked by unadulterated exertions of power and control, much like the majority ‘black’ population suffered during apartheid in South Africa, or the sustained brutalisation of the Palestinians since 1948. Fear, as Donald Trump, demonstrates on a regular basis, is a powerful tool. It draws hard lines between those who think like him and those who do not to the extent that differences should not only be condemned, but also hated. As Ruth Ben-Ghiat points out, Trump has ‘been taking Americans and his followers on a journey since really 2015 conditioning them ... step by step instilling hatred in a group, and then escalating’ (Ward, 2024). Immigrants are crime and anarchy, they are taking Americans’ jobs, and they are ‘also animals who are going to kill us or eat our pets or eat us’. And while ‘white’ people have ‘good genes’, ‘non-white immigrants’ have bad genes, as Trump shared with a radio host (Ward, 2024). Struggles and conflicts between human beings do not only lead to a disintegration of peace; they can also lead to an unbearable decimation of human beings, and humanity – as encountered in the ongoing genocide in Palestine, first through a war, and now through starvation.

The possibility of a bearable world

The interest of philosophy of education naturally extends into concerns about educational ideologies, theories and practices, as well as the broader contexts of influence, which include not only political, social and economic factors, but also cultural, religious milieus. Considering the commitment of philosophy of education to making sense of the nature of education, it follows that it has as much of a moral responsibility to respond to global humanitarian crises (war, genocide, unrest, environmental crises, famine, starvation, displacement) as it does to challenging the global surges of right wing politics and rhetoric. These are not separate concerns, as I have tried to highlight in the introduction to this essay. Both are enduring and centre on what it means to be and act with humanity. The ideas and

perspectives which emanate from right wing politics give rise to racism, intolerance, and ultimately, violence. And regardless of whether we describe these as racism, fascism, xenophobia, or Islamophobia, the common thematic emotion is fear, and the potential for violence and hatred is the same.

How, therefore, can philosophy of education respond to contemporary global crises, and promote peaceful possibilities of being in this world? If we agree that fear of the unknown, and more specifically, 'the Other', underscores most of the world's turbulence, then how do we unlearn the fear so that we might foster renewed forms of engaging with others, by seeing others without fear? The paradox here is that, on the one hand, 'Othering' embodies anyone that is perceived as different. The perceived difference is interpreted as unknown, as well as less-than, but also as a threat, and hence, feared. On the other hand, despite not knowing the 'the Other', judgements are made about who 'the Other' is, and what they do. The result is an anomalous narrative of not-knowing, but knowing. Consider the widely reported example of some liberal democracies' preoccupation with hijab-wearing Muslim women. These women are perceived as being 'backward' and in need of liberation, because ostensibly their hijabs are a sign of oppression. But they are also a threat to 'our way of life' in liberal democracies. To combat this threat, some liberal democracies have prohibited the hijab, thereby forcing Muslim women to either remove their hijabs or face the consequences (fines, lost unemployment). As such, hijab-wearing Muslim women are relegated as irreconcilable with liberal western values, thereby sustaining a false binary between the Orient and the Occident.

Unlearning the fear, therefore, which leads to the construction of 'the Other', involves firstly, an acknowledgement that what we know might not be knowledge, but rather myths based on stereotypes. This is not easy, because it might also involve a confrontation with truths that are in fact not true. If we have been reared to believe that race or religion are determinants of truth and supremacy, then it is not only a matter of disrupting stereotypes. It is also a matter of confronting the very value system through which we see the world, and ourselves, and the possibility that there is more than one way of being in this world. Fear of others can be unlearned when we identify the source of what we know and how we have come to know it.

Secondly, inasmuch as education is the only means through which to advance and reform human beings and society, schools and universities, as the predominant sites of education, do not necessarily fulfil this mandate. It is not only a matter of some schools and universities discouraging dissent, critical thinking, and a general questioning of how we see and live in this world. It is also a matter of how these educational sites respond to diversity, which often involves managing it, rather than allowing it to live organically in institutional cultures and ethos. Instead, with its preoccupation of 'managing diversity', differences are homogenised and naturalised, stifling any potential for curiosity and dialogue. There is value in learning with and from others, if only school and university teachers alike would use those they teach as sources of knowledge, rather than only as recipients. It is insufficient to only teach about diversity. Young people need to experience what it is like to engage and live with diversity. Fear can be challenged when we begin to see the world from different perspectives, and when we live in this world with more compassion, and less suspicion.

And thirdly, fear can be dispelled when we recognise our interconnectedness as human beings. We had a brief glimpse of this intertwining during the Covid-19 pandemic crisis, which started in 2019, when we recognised that we can only be safe from the virus if we are all safe. Although the virus forced human beings into isolated silos, it also forced them into

a fragile intimacy. Fragile because of the possibility of death; and intimate, because, however fleeting, some human beings grasped their moral responsibility to and with others. A recognition of human fragility takes us right to the core of what it means to be human, it exposes us, makes us vulnerable and forces us to turn towards others. When we turn towards each other, we can begin to *see* others, we can ponder on what we think we know, and allow others to teach us about themselves. As important, the more we turn towards one another, the deeper our connection can become so that it is not only fear which is dispelled, but also a cultivation of renewed ways of being with one another.

In conclusion, many parts of the world are broken, suffering and without hope. But as the great 13th century, Sufi mystic and poet, Jalal ad-Din Muhammad Rumi, reminds us, 'The wound is the place where the light enters you'. Hence, while global peace might be in a perpetual state of potentiality, philosophy of education can offer hope and possibilities for a bearable world.

Notes on Contributor

Nuraan Davids is Professor of Philosophy of Education and the Chair of the Department of Education Policy Studies in the Faculty of Education at Stellenbosch University. Her research interests include democratic citizenship education; Islamic philosophy of education; and philosophy of higher education. She was a fellow of the Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences at Stanford University (2020 -2021). She is a Co-Editor of the Routledge series, *World Issues in the Philosophy and Theory of Higher Education*. She is the Co-President of the Philosophy and Theory of Higher Education Society. She is also the Co-Editor-in-Chief of the *Journal of Education in Muslim Societies*. Contact: nur@sun.ac.za <https://orcid.org/0000-0002-7588-5814>

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت




مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

فلسفه تعلیم و تربیت و امکان‌های جهانی تحمل‌پذیر

نوران دیویدز 

استاد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه استلن بوش، کیپ غربی، آفریقای جنوبی. nur@sun.ac.za

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۰۶	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۱۲	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۱۹	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۳/۲۱
استناد: نوران دیویدز. (۱۴۰۴). فلسفه تعلیم و تربیت و امکان‌های جهانی تحمل‌پذیر. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۲)، doi: 10.22067/fedu.2025.46535.			

چکیده

بسیار اندک‌اند مناطقی از جهان که از آسیب‌های تعصب، دیگری‌سازی، تعارض و جنگ در امان مانده‌اند. حتی در مناطق نسبتاً آرام جامعه، بروز نفرت و تحریک به خشونت در زیر پوسته‌های زندگی روزمره آماده خروش است. رنج و ویرانی بشر، حتی اگر در مجاورت بلافصل ما نباشد، لااقل بر روی صفحه نمایش‌های ما به امری عادی تبدیل شده است. برای بسیاری از مردم و جوامع، گویا انسان بودن لزوماً به معنای زیستن در وضعیت فلاکت‌بار است. فلسفه تعلیم و تربیت در مواجهه با این وضعیت مخاطره‌آمیز بشریت، چه پیشنهادی برای عرضه دارد؟ این نوشتار «غلبه ترس» را به‌عنوان عاملی کلیدی در دیگری‌سازی و انسانیت‌زدایی بشر برجسته می‌سازد. در عوض، من معتقدم می‌توانیم ترس را فراموش کرد، تسکین داده و از بین ببریم، اگر «حقایقی» را که درباره دیگران می‌دانیم، به پرسش بکشیم؛ اگر مراکز آموزشی با ترویج کنجکاوی و گفت‌وگو، تنوع را به آغوش بکشند و با به‌رسمیت شناختن صمیمیت شکنده‌ی میان‌مان به یکدیگر بازگردیم.

واژه‌های کلیدی: فلسفه تعلیم و تربیت، ترس و دیگری‌سازی، گفت‌وگو و تنوع، انسانی‌سازی و امید.

برتری اخلاقی و سرکوب

مفاهیم و اعلامیه‌های صلح جهانی به این دلیل بوجود آمده‌اند که جهان هرگز در صلح نبوده است. در عوض، جهان همواره مکانی برای تبعیض، تاب ناوری، انسانیت‌زدایی و نابودگری بوده است که غالباً الگوهای نسل‌به‌نسل درد، اندوه و رنج را به حرکت درمی‌آورد. برای درک دوام این آشفتگی، می‌توان از چندین چارچوب استفاده کرد که البته اکثر آن‌ها به دلایلی نادرست و غیرقابل توجیه استناد می‌کنند. به‌عنوان مثال، استعمار و امپریالیسم از طریق ادعای «تمدن‌بخشی» به مردمان «وحشی و عقب‌مانده» خود را توجیه می‌کنند. این ادعا از تحمیل یک تبعیض فراگیر آغاز می‌شود که نه تنها «حقوق» استعمارگر را بر سرزمین و زندگی استعمارزده‌ها مشروعیت می‌بخشد، بلکه با این کار، حقوق مردم بومی را در انتخاب شیوه زندگی و هستی خود نادیده می‌گیرد. زمانی که کشورهایی مانند ایالات متحده (بزرگ‌ترین دموکراسی جهان) دموکراتیزه کردن را بر جوامع دیگر تحمیل می‌کنند، به‌طور قابل ملاحظه‌ای همان ادعاهای گستاخانه قدرت و تکیه بر داعیه «آزاد کردن» مردم را مشاهده می‌کنیم. این ادعا را همچنین در توصیف اسرائیل از خود به‌عنوان «تنها دموکراسی در خاورمیانه» می‌بینیم. این تنها بیانیه‌ای درباره ایدئولوژی سیاسی آن نیست، بلکه نوعی ادعای برتری اخلاقی و اقتدارگرایی است که آن را از بقیه منطقه «عقب‌مانده» متمایز می‌کند و در عین حال، اقدامات آن را مشروعیت می‌بخشد، صرف‌نظر از اینکه این اقدامات تا چه اندازه غیرانسانی باشند.

واقعیت این است که انسان‌ها در تلاش برای زندگی در صلح هستند؛ مردم با تفاوت‌های دیگران درگیر هستند؛ آن‌ها در تلاش برای شناخت دیدگاه‌های ممکن و شیوه‌های متعدد زندگی هستند و از این رو، گاهی اوقات از دیدن انسانیت در دیگران ناتوان می‌شوند. این مبارزه خود ناشی از منابع و موقعیت‌های مختلف یا ترکیبی از آن‌هاست، به‌طوری‌که به‌عنوان مثال، فرد مهاجر، نه تنها به‌عنوان یک شخص ناشناس، موجب ترس و واهمه می‌شود، بلکه به‌عنوان تهدیدی برای «شیوه زندگی» غالب نیز تصور می‌شود. گاهی اوقات، ترس در قالب اعمال قدرت و کنترل مستبدانه پنهان می‌شود، شبیه آنچه که جمعیت غالب «سیاه‌پوستان» در طول آپارتاید در آفریقای جنوبی از آن رنج می‌بردند یا خشونت پایداری که فلسطینی‌ها از سال ۱۹۴۸ تحت آن قرار داشته‌اند. ترس، همان‌طور که دونالد ترامپ دائماً ابراز می‌کند، ابزاری قوی است. این ترس مرزهای سختی را بین کسانی که مانند او فکر می‌کنند و کسانی که این گونه نیستند، ترسیم می‌کند، به‌طوری‌که هر آنچه متفاوت است، نه تنها باید محکوم شود، بلکه باید مورد نفرت نیز قرار گیرد. همان‌طور که خانم روت بن گیات^۱ اشاره می‌کند، ترامپ «از سال ۲۰۱۵ آمریکایی‌ها و پیروان خود را به سفری برده

^۱. استاد تاریخ و تحلیلگر سیاسی آمریکایی

است که در حال ذهنیت‌سازی برای ایشان است... روز بروز در حال القای نفرت بیشتر در یک گروه و تشدید آن (Ward, 2024). مهاجران عامل جرم و جنایت و هرج و مرج هستند، آن‌ها شغل‌های آمریکایی‌ها را تصاحب می‌کنند و «حیواناتی هستند که قرار است ما را بکشند یا حیوانات خانگی مان یا حتی خودمان را بخورند». همان‌طور که ترامپ در گفتگو با یک مجری رادیویی عنوان کرد: «سفیدپوست»‌ها دارای «ژن‌های خوب» و «مهاجران غیرسفید» دارای ژن بد هستند (Ward, 2024). درگیری‌ها و تعارضات بین انسان‌ها نه تنها منجر به فروپاشی صلح می‌شود؛ بلکه می‌تواند به نابودی غیرقابل تحمل انسان‌ها و بشریت بیانجامد؛ آن‌هم ابتدا از طریق جنگ و اکنون قحطی، شبیه آنچه که در نسل‌کشی جاری در فلسطین مشاهده می‌شود.

امکان تحقق جهانی تحمل‌پذیر

قلمروهای فلسفه تعلیم و تربیت به‌طور طبیعی به دغدغه‌هایی درباره ایدئولوژی‌ها، نظریه‌ها و شیوه‌های آموزشی و همچنین زمینه‌های گسترده‌تر تأثیرگذاری بسط پیدا می‌کند که نه تنها شامل عوامل سیاسی، اجتماعی و اقتصادی می‌شود، بلکه محیط‌های فرهنگی و مذهبی را نیز در برمی‌گیرد. با توجه به تعهد فلسفه تربیت نسبت به معنادارسازی ماهیت تربیت، منطقی است که این فلسفه به همان اندازه مسئولیت اخلاقی دارد تا به بحران‌های انسانی جهانی (جنگ، نسل‌کشی، ناامنی، بحران‌های زیست‌محیطی، قحطی، گرسنگی و آوارگی) پاسخ دهد که در مورد به چالش کشیدن افزایش جهانی سیاست‌ها و ادبیات جریان راست‌گرا مسئولیت دارد. همان‌طور که در مقدمه این مقاله سعی کردم به آن اشاره کنم، این‌ها دغدغه‌های جدا از هم نیستند. هر دو پایدار بوده و بر آنچه به معنای انسان بودن و عمل کردن بر اساس انسانیت است، متمرکزند. ایده‌ها و دیدگاه‌هایی که از سیاست‌های راست‌گرا نشأت می‌گیرند، منجر به نژادپرستی، عدم سعه‌صدر و در نهایت، خشونت می‌شوند؛ و صرف‌نظر از اینکه ما این‌ها را به‌عنوان نژادپرستی، فاشیسم، بیگانه‌هراسی یا اسلام‌هراسی توصیف کنیم، احساس مشترک بین همگی آن‌ها، ترس و وحشت بوده و همگی به یک اندازه مستعد خشونت و نفرت هستند.

بنابر آنچه ذکر شد، فلسفه تعلیم و تربیت چگونه می‌تواند به بحران‌های جهانی معاصر پاسخ دهد و امکان‌های صلح‌آمیز برای زیست در این جهان را ترویج کند؟ اگر بپذیریم که ترس از بیگانه و به‌طور خاص‌تر، «دیگری»، بیشتر آشفتگی‌های جهانی را رقم می‌زند، چگونه می‌توانیم این ترس را کنار گذاشته و اشکال جدیدی از تعامل با دیگران را بازتولید کنیم؟ با دیدن دیگران بدون ترس؟ تناقض در اینجا این است که از

یک‌سو، «دگرسازی» شامل هر کسی است که به‌عنوان فرد متفاوت تلقی می‌شود. فرد «متفاوت» موجودی ناشناس، کم‌ارج و حتی تهدیدزا تعبیر شده و لذا موهوم و وحشت‌آور تصور می‌شود.

از سوی دیگر، با وجود عدم شناخت «دیگری»، قضاوت‌هایی درباره اینکه «دیگری» کیست و چه می‌کند، انجام می‌شود که نتیجه‌ی آن روایتی غیرمعمول از ندانستن است که به «دانستن» تعبیر می‌شود. به مثال مشهور پیش‌آمده در مورد نگرانی برخی دموکراسی‌های لیبرال از زنان مسلمانی که حجاب دارند، فکر کنید. این زنان به‌عنوان افرادی «عقب‌مانده» و نیازمند آزادی تصور می‌شوند، زیرا در ظاهر، حجابشان نشانه‌ای از سرکوب است. آن‌ها همچنین تهدیدی برای «شیوه زندگی ما» در دموکراسی‌های لیبرال به حساب می‌آیند. برای مقابله با این تهدید، برخی از دموکراسی‌های لیبرال حجاب را ممنوع کرده‌اند و به این ترتیب، زنان مسلمان را مجبور می‌کنند یا حجاب‌هایشان را بردارند یا با عواقب آن (جریمه، از دست دادن شغل) مواجه شوند. بدین ترتیب، زنان مسلمان محجبه به‌عنوان افرادی ناسازگار با ارزش‌های غربی لیبرال در نظر گرفته می‌شوند و بدین ترتیب، یک دوقطبی کاذب بین شرق و غرب همچنان باقی می‌ماند.

بنابراین، کنار گذاشتن ترسی که منجر به برساخت تعبیر «بیگانه» شده است، در ابتدا مستلزم پذیرش این است که آنچه ما می‌دانیم ممکن است «دانش» نبوده و صرفاً باورهایی بر اساس کلیشه‌ها باشد. البته این کار آسان نیست، چرا که ممکن است نیازمند مواجهه با حقایقی باشد که در واقع حقیقت ندارند. اگر این‌طور تربیت یافته‌ایم که باور کنیم نژاد یا مذهب تعیین‌کننده حقیقت و عامل برتری بر دیگران هستند، موضوع، تنها بحث از بین بردن کلیشه‌ها نیست، بلکه مسئله‌ای مربوط به نوع مواجهه با نظام ارزشی که از طریق آن به دنیا و خودمان نگاه می‌کنیم و پذیرش امکان وجود بیش از یک شیوه‌ی زیست در این دنیا است. ترس از دیگران زمانی می‌تواند فراموش شود که ما منبع شناخت‌هایمان و چگونگی شناخت آن‌ها را شناسایی کنیم.

دوم، از آنجا که تعلیم و تربیت تنها وسیله‌ای است که از طریق آن می‌توان به پیشرفت و اصلاح انسان‌ها و جامعه پرداخت، مدارس و دانشگاه‌ها به‌عنوان مکان‌های غالب تعلیم و تربیت، لزوماً این وظیفه را انجام نمی‌دهند. این فقط مشکل برخی مدارس و دانشگاه‌ها نیست که دگراندیشی، تفکر انتقادی و پرسش‌گری عمومی را در مورد نحوه نگرش به این جهان و نحوه زیست در آن را سرکوب می‌کنند، بلکه همچنین به این مسئله مربوط می‌شود که این مکان‌های آموزشی چگونه به تنوع و تکرار پاسخ می‌دهند که البته غالباً در قالب مدیریت آن است؛ به‌جای اینکه اجازه دهند «تنوع» به‌صورت ارگانیک در فرهنگ‌ها و روحیه‌های نهادی جریان داشته باشد. در عوض، با پیش‌گرفتن «مدیریت تنوع»، تفاوت‌ها همگن و طبیعی شده و هر گونه پتانسیل کنجکاوی و گفت‌وگو در نطفه خفه می‌شود. اگر معلمان مدارس و دانشگاه‌ها کسانی را که تربیت

کرده و آموزش می‌دهند، نه فقط به‌عنوان گیرنده صرف، بلکه به‌عنوان منابع دانش تلقی کنند، می‌توان گفت ارزش در یادگیری «با» و «از» دیگران وجود دارد. کافی نیست که درباره تنوع و تکثر، تنها به آموزش پردازیم. بلکه، جوانان باید تجربه کنند که درگیر شدن با تکثر و زندگی با آنچه حسی دارد. ترس، زمانی می‌تواند به چالش کشیده شود که شروع کنیم به دیدن دنیا از زوایای مختلف و زندگی در دنیا با همدلی بیشتر و سوءظن کمتر.

سوم، ترس زمانی می‌تواند از بین رود که ما به ارتباط متقابل مان به‌عنوان انسان پی ببریم. در طول بحران همه‌گیری کووید-۱۹ که از ۲۰۱۹ آغاز شد، تا حدودی معنای این ارتباط متقابل را درک کردیم، زمانی که فهمیدیم تنها وقتی می‌توانیم از ویروس در امان باشیم که همه‌مان سالم بمانیم. اگرچه ویروس انسان‌ها را به سیلوهای ایزوله راند، اما با وجود این، آنها را به صمیمیتی ظریف نیز وادار کرد. این صمیمیت برخاسته از امکان مرگی شکننده بود؛ و صمیمانه بود، زیرا هرچند گذرا، برخی انسان‌ها مسئولیت اخلاقی خود را در قبال دیگران درک کردند. شناخت از آسیب‌پذیری انسانی، ما را به قلب آنچه که معنای حقیقی انسان بودن است می‌برد، ما را عریان می‌کند، آسیب‌پذیر می‌سازد و وادارمان می‌کند به دیگران روی بیاوریم. وقتی به یکدیگر روی می‌آوریم، می‌توانیم دیگران را ببینیم، می‌توانیم درباره آنچه تصور می‌کنیم و می‌دانیم، تأمل کنیم و اجازه دهیم دیگران به ما درباره خودشان آموزش دهند. مهم اینجاست که هر چه بیشتر به یکدیگر روی آوریم، ارتباط ما عمیق‌تر می‌شود، به‌طوری‌که نه تنها ترس از بین می‌رود، بلکه شیوه‌های جدیدی از با هم بودن نیز بروز و ظهور پیدا می‌کند.

نتیجه

در پایان، بخش‌های زیادی از جهان در هم شکسته، رنجور و ناامید هستند؛ اما همان‌طور که شاعر و عارف بزرگ قرن سیزدهم، جلال‌الدین محمد رومی، به ما یادآوری می‌کند: «زخم جایی است که نور از آنجا به درونت می‌تابد»؛ بنابراین، در حالی که صلح جهانی ممکن است دائماً در حالت بالقوه قرار داشته باشد، فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند امید و امکاناتی برای یک جهان تحمل‌پذیر ارائه دهد.

درباره نویسنده

نوران دیویدز، استاد فلسفه آموزش و رئیس دپارتمان مطالعات سیاست‌های آموزشی در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه استلنبوش در آفریقای جنوبی است. علایق پژوهشی او شامل آموزش شهروندی دموکراتیک، فلسفه تربیت اسلامی و فلسفه آموزش عالی می‌باشد. او در سال‌های ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۱ به‌عنوان همکار در مرکز مطالعات پیشرفته در علوم رفتاری در دانشگاه استنفورد فعالیت داشته است. دیویدز همچنین ویراستار همکار مجموعه «مسائل جهانی در فلسفه و نظریه آموزش عالی» منتشر شده توسط انتشارات راتلج است. او همچنین سمت نایب‌رئیس «انجمن فلسفه و نظریه آموزش عالی» و ویراستاری مجله «آموزش در جوامع مسلمان» را بر عهده دارد.

ایمیل: nur@sun.ac.za

<https://orcid.org/0000-0002-7588-5814>


References:

- Ward, M. (2024). We watched 20 Trump rallies. His racist, anti-immigrant messaging is getting darker. <https://www.politico.com/news/2024/10/12/trump-racist-rhetoric-immigrants-00183537>

The Contribution of Educational Philosophers to a Turbulent World: “Ecological Intelligence” as the Engagement of Philosophically Minded Researchers in World Peace

Michael A. Peters 

Distinguished Visiting Professor, Tsinghua University and Emeritus Professor, University of Illinois, USA.
(Corresponding Author), Email: michael.adrian.peters@gmail.com

Mojtaba Elahi Khorasani 

Professor at Hawzah Ilmiyyah Khorassan Seminary, Mashhad, Iran. Email: mojtaba.elahi.khorasani@gmail.com

Received: 2024-11-25	Revised: 2025-02-15	Accepted: 2025-03-16	Published: 2025-06-11
Citation: Michael A. Peters, Elahi Khorasani, M.(2025). The Contribution of Educational Philosophers to a Turbulent World: “Ecological Intelligence” as the Engagement of Philosophically Minded Researchers in World Peace. <i>Foundations of Education</i> , 14(2), 27-41. doi: 10.22067/fedu.2025.46536			

Abstract

Philosophies of world peace can be seen as an evolutionary goal of higher consciousness—one that unites the personal, social, national, and international dimensions of human existence into an interconnected web of life. This vision seeks the elimination of all forms of personal and social violence, fostering a spiritual essence rooted in higher ecological intelligence (Goleman, 2010). Such intelligence emerges from a philosophical and scientific awakening to natural processes, biodiversity, and planetary consciousness. It fosters an understanding based on the shared epistemology of complex natural and AI systems (complexity, relational ontology, self-organization, nonlinearity, feedback, adaptive learning, distributive knowledge, scalability and criticality). The rise of this awareness, integral to educational philosophy (both ecology and peace), offers humanity a pathway to align education with the goals of peace, justice, and sustainability in a turbulent world. New Earth Philosophy inspired by Wittgenstein grounded in current scientific and philosophical understanding seeks practical solutions to real-world problems ‘after the apocalypse’ linked to ‘Being-together’ and the birth of planetary consciousness (Peters, 2024a, 2024b)

Keywords: ecological intelligence, global peace and sustainability, planetary consciousness, educational advocacy, complexity and relational ontology.



©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.

Philosophical Foundations of World Peace and Social Justice

Throughout history, educational philosophers have engaged with the foundational questions of peace and justice. Their ideas resonate with the ecological intelligence described above—a consciousness that integrates the self with the broader community and the natural world.

Immanuel Kant: Universal Peace Through Education. Kant's vision in *Perpetual Peace* (Kant, 1991) aligns intending to eliminate violence by advocating for cosmopolitan education that emphasizes shared human values. He argued that reason and moral development fostered through education, are essential to achieving lasting peace. His vision for universal peace through education is rooted in the establishment of a federation of states that maintain peaceful relations with one another. Kant believed that for such a federation to be feasible, individual states must be institutions that respect their citizens' right to self-determination. Additionally, he saw the emergence of at least one state with a republican system of government as a crucial first step toward realizing perpetual peace. This approach to peace education is linked to philosophical movements such as the Enlightenment and Neo-Humanism. By examining the philosophical underpinnings of peace education through the lens of Kant and other thinkers, contemporary scholars aim to understand how educational systems can contribute to the development of a peaceful coexistence among different nations and peoples. Kant's philosophy suggests that education plays a critical role in achieving universal peace by cultivating individuals who understand and value the principles of self-determination, respect for others, and the establishment of just institutions. This perspective underscores the importance of integrating ethical and philosophical education into the broader framework of peace education.

Maria Montessori: Peace as a Child-Centered Goal. Montessori's philosophy of education was deeply rooted in the belief that nurturing the innate potential of children could transform society. Her concept of "education for peace" emphasized respect, empathy, and collaboration, providing a microcosm for the peaceful societies of the future (Montessori, 1949/1992).

As a pioneer in peace education she believed that the foundation of peace is rooted in education and the notion of global citizenship, including respect for diversity, and personal responsibility. Only when children are intentionally educated in these areas will they possess the strength to resist being led into war without question. She warned against neglecting the spiritual and moral education of children, highlighting its importance in creating a peaceful and harmonious society that eliminates war and violence.

Mahatma Gandhi: Education for Nonviolence. Gandhi viewed education as a tool to cultivate *ahimsa* (nonviolence) and self-reliance. His emphasis on integrating personal morality with social action reflects the evolutionary goal of higher consciousness that underpins philosophies of world peace (Gandhi, 1942). Gandhi's philosophy of nonviolence is deeply intertwined with his views on education, believing that education should impart cognitive knowledge and instil values such as truth and nonviolence. Education should integrate moral values, with a strong emphasis on truth and nonviolence. Education should help individuals in their journey toward self-realization and self-discipline. Gandhi believed that through education, one could understand and control one's own violent tendencies, leading to a more peaceful society. As the world becomes more interconnected, education should foster a sense of global citizenship, where individuals are aware of and responsible

for the impact of their actions on a global scale. This aligns with the principles of Global Citizenship Education (GCED) promoted by UNESCO.¹

Seyyed Mohammad Hossein Ṭabāṭabā'ī (1903-1981): Ṭabāṭabā'ī one of the foremost contemporary Iranian philosophers, offers a unique conceptualization of humanity as an existence that emerges from all dimensions of Nafs² (the soul). He argues that the integration of rational and spiritual consciousness is the key to the immortality of human life (Ṭabāṭabā'ī, 2009). According to Ṭabāṭabā'ī (1976), a human being who comprehends both the physical and spiritual dimensions and progresses through the stages of perfection—based on sound beliefs and righteous actions—can transcend the natural and mithālī (imaginal) stages to attain the intellectual stage—the highest level of human development. At this stage, the individual achieves a state of moral and existential harmony, refraining from any form of oppression toward any part of existence. Inspired by the Quran, Ṭabāṭabā'ī maintains that as God's vicegerent ("إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً" [Al-Baqarah: 30]), a human being must comprehend their fundamental relationship with God and the broader existence, while recognizing their responsibilities toward God, nature, and fellow human beings. As God's representative on Earth, humans are duty-bound to uphold balance and justice in the world. This spiritual perspective, along with an understanding of the non-material and divine dimensions of human existence—rooted in a profound grasp of humanity's connection with God and the concept of Waḥdat al-wujūd (the unity of existence)—encourages individuals to shift their focus from self-centeredness to moral values, justice, and empathy for others. Such an understanding encourages humans to embrace responsibility toward others and foster peaceful coexistence (Ṭabāṭabā'ī, 2011). From Ṭabāṭabā'ī's perspective, through purification and education, a human being can attain the highest levels of spiritual insight, ultimately reaching the station of witnessing both existence and the divine order. Such an individual becomes a witness to the fulfillment of virtues within humanity, society, and the understanding of absolute good across all of existence. Rather than prioritizing personal gain and well-being, this person endeavors to achieve a harmonious balance between meaning and materiality, while also promoting justice and peace. Ṭabāṭabā'ī further underscores this concept in his interpretation of the verse, "And thus we have made you a middle nation, that you may be witnesses over the people" (Al-Baqarah: 143), which calls upon Muslims to cultivate spiritual development and acquire moral virtues that surpass those of others, thereby qualifying them to serve as witnesses (Ṭabāṭabā'ī, 2011). Moreover, understanding the human position in relation to nature, alongside environmental awareness, fosters a balance between natural ecosystems and humanity's responsibility for their preservation. In his interpretation of the Quranic verse "And do not cause corruption on the earth after its reformation" (Al-A'rāf 7:56), Ṭabāṭabā'ī underscores that environmental degradation not only harms nature but also disrupts human relationships and exacerbates social tensions. Consequently, divine guidance instructs humankind to engage with nature in a balanced and responsible manner, ensuring the sustainable use of natural resources to meet both present and future generational needs. Such an awareness of human responsibility not only contributes to environmental conservation but also fosters the development of a harmonious

¹ <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education>

² Ṭabāṭabā'ī's views the Nafs as an immaterial and abstract essence that, through its capacity for action, is intertwined with the material realm. As the conscious dimension of human existence, it precedes the physical body and encompasses various existential aspects, including perception, instinct, will, action, and divine nature.

and peaceful society by mitigating injustice and violence while promoting cooperation among people (Tabāṭabā'ī, 2011).

Current Global Challenges

Ecological intelligence described earlier offers a philosophical framework to address pressing global crises, including those in Gaza, Palestine, and Lebanon, regions that exemplify the urgent need for educational interventions that promote peace, protect diversity, and foster planetary consciousness. Educational initiatives in conflict zones must move beyond immediate survival needs to address the deeper systemic causes of violence. Philosophies like Arne Naess's (1989) *deep ecology* can inspire curricula that connect the personal struggles of individuals with global ecological and social systems. By teaching the interdependence of life, such approaches can foster empathy and collective action. In Gaza and Lebanon, where conflict disrupts schooling and perpetuates cycles of violence, education rooted in world peace philosophies can play a transformative role. These initiatives can include trauma-informed practices, intercultural dialogue, and ecological education aimed at rebuilding fractured communities. Building on the work of Montessori and Martha Nussbaum (1998), educators in conflict zones can prioritize the holistic development of children, focusing on dignity, agency, and critical thinking. Programs that empower young learners to envision peaceful futures can disrupt generational cycles of violence.

Peace studies in an apocalyptic nuclear age can trace the rise of peace studies that saw the emergence of international territorial norms, conflict management, "the Cold Peace" peace treaties and the Peace Corps (Peters, 2012) and forms of counter-education to a perceived Western hegemony in peace education (Gur-Ze'ev, 2011) and the possible end of liberal internationalism that has held sway for over fifty years.

Building a Planetary Consciousness Through Education

The rise of planetary consciousness—an awareness of humanity's shared fate on a fragile, interdependent planet—offers educational philosophers a unique opportunity to contribute to world peace. As the first principle of higher ecological intelligence, the elimination of personal and social violence can guide educational efforts. This principle encourages researchers and educators to address structural violence, including inequality, racism, and environmental degradation, as integral to peacebuilding.

Philosophers like Gregory Bateson (1972), Edgar Morin (2008) and Félix Guattari (1989) emphasize the need for systems thinking educational ecosophy—an approach that integrates ecological, social, and cultural dimensions of human life. Guattari's transversalist perspective on subjectivity transcends the dichotomy of individual versus social, as well as the notion of a pre-existing or ready-formed subject, whether as a person or an individual. Instead, subjectivity is understood as a collective and self-generative process that is inherently ecological (Peters, 2002). Educational programs inspired by these ideas can help students grasp the interconnections between their actions and global outcomes. Philosophically minded researchers have a responsibility to contribute to international peace efforts. By participating in cross-border collaborations, facilitating dialogue among diverse communities, and addressing global challenges, they can amplify the transformative power of education.

Educational Initiatives in Ukraine, Gaza and Lebanon

In regions like Ukraine, Gaza and Lebanon, where the effects of war and displacement are profound, educational philosophers can play a pivotal role in promoting peace. Philosophies of care and resilience can shape educational responses to the psychological impact of war.

Trauma-informed education prioritizes safety, empathy, and healing, creating conditions where students can thrive despite adversity. Drawing from Martin Buber's (1972) philosophy of dialogue, education in conflict zones can promote understanding, truth and reconciliation as the basis of a philosophy of forgiveness. Facilitating dialogue between communities with deep historical divisions can build bridges toward peace (Peters, 2019). Paulo Freire's (1972) concept of critical consciousness can be applied to empower communities to challenge systems of oppression and also to build networks of peaceful co-existence. Educational programs that encourage active engagement with social issues can inspire students to become agents of change, mobilizing in the name of peace and ecology.

The Ethical Role of Educational Philosophers

Educational philosophers can influence political leaders by promoting critical thinking, ethical governance, and commitment to social justice. Their work can shape leadership that is informed by higher consciousness and ecological intelligence. Philosophers can advocate for alternatives that prioritize education, equity, and peace by critiquing policies that perpetuate violence and inequality. This involves holding leaders accountable to moral and democratic principles. Education that fosters ethical reasoning and systems thinking can cultivate leaders who are capable of addressing complex global challenges. Philosophers can design curricula that prepare students to lead with integrity and vision. Philosophers can work with international organizations, NGOs, and governments to promote policies that align with the goals of world peace and ecological sustainability. Their role as mediators and advisors is essential in shaping a just and peaceful global order.

In an ecology of peace, educational philosophers that advocate for world harmony, grounded in elevated consciousness and ecological wisdom, offer a crucial scaffold for navigating the tumults of our global landscape. By weaving the threads of personal, societal, national, and international relations into a cohesive ecosystem of existence, these philosophies light the path toward the eradication of aggression and the nurturing of variety and diversity. They also serve a critical historical function by recognizing and fostering comprehension of past injustices, such as the genocides perpetrated by the U.S. against Indigenous peoples, African Americans, Mexicans, Vietnamese, and Palestinians, as well as those committed by European colonial forces.

Educational philosophers, armed with the lessons of history and the creativity of the present, are ideally suited to enrich this vision of transformation. In times of crisis, as seen in the conflicts in Ukraine, Gaza, and Lebanon, their scholarly endeavors have the potential to galvanize educational efforts that mend, empower, bridge divides and mend the ecosystem. Through their interactions with policymakers, scholars, and local communities, these educational philosophers assert that peace is not just a utopian vision but a tangible and attainable objective for the shared destiny of humankind that depends on sustaining the Earth's ecosystem.

Notes on Contributors

Michael A. Peters is Visiting Distinguished Professor at Tsinghua University and Emeritus Professor at the University of Illinois (Urbana-Champaign). He previously held professorial positions at Beijing Normal, Glasgow, Auckland and Waikato universities. A leading philosopher of education, he has written extensively on educational philosophy, poststructuralism, knowledge economy and digital knowledge cultures. Peters is the

Founding Editor of several international journals and has authored over 100 books, including influential works on neoliberalism in education, Wittgenstein and Foucault. His research spans philosophy, education policy, and knowledge economy studies. Contact: michael.adrian.peters@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-1482-2975>

Mojtaba Elahi Khorasani is a Ustad (professor) at the Hawzah Elmiyah Khorasan Seminary and serves as the Supervisor of Ijtihad-i Circle for Educational Fiqh. He is also the founder of the Akhund Khorasani Specialized Center, affiliated with Baqir al-Olum University. He boasts an extensive academic career with 32 years of teaching experience, during which he has authored a significant body of 118 scholarly publications. His recent research primarily focuses on education, the principles of jurisprudence and methodology, and contemporary issues in Islamic sciences. Currently, he leads the Specialized Desk for the Development and Empowerment of Islamic Sciences in Qom, overseeing various scientific centers and projects. Contact: mojtaba.elahi.khorasani@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-0665-1504>

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت

دسترسی آزاد

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

مقاله پژوهشی



نقش فیلسوفان تعلیم و تربیت در جهانی پرتلاطم: «هوش بوم‌شناختی» به‌مثابه مشارکت پژوهشگران فلسفی در صلح جهانی

مایکل ای. پیترز^{id}

استاد مدعو برجسته، دانشگاه تسینگ‌هوا و استاد ممتاز، دانشگاه ایلینوی، ایالات متحده آمریکا. (نویسنده مسئول)

michael.adrian.peters@gmail.comمجتبی الهی خراسانی^{id}استاد حوزه علمیه خراسان رضوی، مشهد، ایران. mojtaba.elahi.khorasani@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۰۵	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۲۷	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۶	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۳/۲۱
استناد: مایکل ای. پیترز و الهی خراسانی، مجتبی. (۱۴۰۴). نقش فیلسوفان تعلیم و تربیت در جهانی پرتلاطم: «هوش بوم‌شناختی» به‌مثابه مشارکت پژوهشگران فلسفی در صلح جهانی، <i>پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت</i> ، ۱۴(۲)، ۲۷-۴۱. doi: 10.22067/fedu.2025.46536			

چکیده

فلسفه‌های صلح جهانی را می‌توان به‌عنوان هدفی تکاملی برای هوشیاری بیشتر در نظر گرفت—هدفی که ابعاد فردی، اجتماعی، ملی و بین‌المللی هستی انسانی را در یک شبکه‌ی به‌هم‌پیوسته‌ی حیات متحد می‌سازد. این چشم‌انداز به‌دنبال حذف تمامی اشکال خشونت فردی و اجتماعی است و جوهری معنوی را پرورش می‌دهد که در «هوش بوم‌شناختی» متعالی ریشه دارد. چنین هوشی از بیداری فلسفی و علمی نسبت به فرایندهای طبیعی، تنوع زیستی و آگاهی سیاره‌ای پدید می‌آید. این هوش، درکی را ترویج می‌کند که مبتنی بر معرفت‌شناسی مشترک سیستم‌های طبیعی و مصنوعی پیچیده است (از جمله: پیچیدگی، هستی‌شناسی رابطه‌مند، خودسازمان‌یابی، غیرخطی‌بودن، بازخورد، یادگیری انطباقی، دانش توزیعی، مقیاس‌پذیری و نقدپذیری). ظهور این آگاهی که در فلسفه تعلیم و تربیت (اعم از بوم‌شناسی و صلح) نقشی اساسی دارد، راهی پیش‌روی بشریت می‌گذارد تا آموزش را با اهداف صلح، عدالت و پایداری در جهانی پرتلاطم هم‌راستا سازد. «فلسفه زمین‌نو» که از ویتگنشتاین الهام گرفته و بر پایه درک علمی و فلسفی معاصر استوار است، در پی یافتن راه‌حل‌های عملی برای مسائل واقعی «پس از آخرالزمان» است—راه‌حلی‌هایی که با مفهوم «با-هم-بودن» و زایش آگاهی سیاره‌ای پیوند دارند (Peters, 2024a, 2024b).

واژه‌های کلیدی: هوش بوم‌شناختی، صلح جهانی و پایداری، آگاهی سیاره‌ای، کنشگری آموزشی، پیچیدگی و هستی‌شناسی رابطه‌ای.

مبانی فلسفی صلح جهانی و عدالت اجتماعی

در طول تاریخ فیلسوفان تعلیم و تربیت با مسائل اساسی صلح و عدالت مواجه بوده‌اند. نظرات آن‌ها با هوش بوم‌شناختی که در بالا توضیح داده شد، همخوانی دارد-نوعی آگاهی که خویشتن فرد را با جامعه وسیع‌تر و جهان طبیعی یکپارچه می‌کند.

ایمانوئل کانت: صلح جهانی از طریق تعلیم و تربیت

دیدگاه کانت در صلح پایدار (Kant, 1991) بر حذف خشونت از طریق آموزش جهانی تأکید دارد که بر ارزش‌های مشترک انسانی متمرکز است. او استدلال می‌کند که عقل و رشد اخلاقی، که از طریق تعلیم و تربیت ارتقا می‌یابند، عناصر اساسی برای دستیابی به صلح پایدار هستند. دیدگاه او درباره‌ی صلح جهانی از طریق تعلیم و تربیت، مبتنی بر تأسیس اتحادیه‌ای از دولت‌هاست که روابط صلح‌آمیزی با یکدیگر داشته باشند.

کانت معتقد بود که برای تحقق چنین اتحادیه‌ای، دولت‌های مستقل باید نهادهایی باشند که حق تعیین سرنوشت شهروندان خود را محترم بشمارند. علاوه بر این، او ظهور حداقل یک دولت با نظام جمهوری را گامی اساسی در مسیر تحقق صلح پایدار می‌دانست. این رویکرد به آموزش صلح با جنبش‌های فلسفی مانند روشنگری و نو-انسان‌گرایی پیوند دارد.

با بررسی مبانی فلسفی آموزش صلح از منظر کانت و دیگر متفکران، پژوهشگران معاصر تلاش می‌کنند دریابند که چگونه نظام‌های آموزشی می‌توانند به ایجاد همزیستی مسالمت‌آمیز میان ملت‌ها و جوامع مختلف کمک کنند. فلسفه‌ی کانت نشان می‌دهد که آموزش نقش اساسی در تحقق صلح جهانی ایفا می‌کند، زیرا افرادی را پرورش می‌دهد که اصول خود تعیین‌گری، احترام به دیگران و ایجاد عدالت را درک کرده و برای آن‌ها ارزش قائل باشند. این دیدگاه، اهمیت ادغام آموزش اخلاقی و فلسفی را در چارچوب گسترده‌تر آموزش صلح برجسته می‌کند.

ماریا مونتسوری: صلح به‌عنوان هدفی کودک‌محور

فلسفه‌ی آموزشی مونتسوری بر این باور عمیق استوار بود که پرورش استعدادهای ذاتی کودکان می‌تواند جامعه را متحول کند. مفهوم او از «آموزش برای صلح» بر احترام، همدلی و همکاری تأکید داشت و الگویی کوچک از جوامع صلح‌آمیز آینده ارائه می‌داد (Montessori, 1992).

به‌عنوان یکی از پیشگامان آموزش صلح، مونتسوری معتقد بود که پایه‌ی صلح در آموزش و مفهوم شهروندی جهانی نهفته است؛ مفهومی که شامل احترام به تنوع فرهنگی و مسئولیت‌پذیری فردی است. او بر

این باور بود که تنها در صورتی که کودکان به‌طور هدفمند در این زمینه‌ها آموزش ببینند، قدرت ایستادگی در برابر اجبار بی‌چون و چرا به‌جنگ را خواهند داشت.

مؤنثه‌سوری نسبت به غفلت از آموزش معنوی و اخلاقی کودکان هشدار داده و بر اهمیت آن در ایجاد جامعه‌ای مسالمت‌آمیز و هماهنگ تأکید می‌کرد؛ جامعه‌ای که جنگ و خشونت را از میان برمی‌دارد.

مهاتما گاندی: آموزش برای عدم خشونت

گاندی آموزش را ابزاری برای پرورش اهیمنسا (عدم خشونت) و خوداتکایی می‌دانست. تأکید او بر پیوند میان اخلاق فردی و کنش اجتماعی بازتابی از هدف متعالی است که زیربنای فلسفه‌های صلح جهانی را تشکیل می‌دهد (Gandhi, 1942).

فلسفه‌ی عدم خشونت گاندی ارتباط عمیقی با دیدگاه‌های او درباره‌ی تعلیم و تربیت دارد. او باور داشت که تعلیم و تربیت نه‌تنها باید دانش شناختی را منتقل کند، بلکه باید ارزش‌هایی مانند حقیقت و عدم خشونت را نیز در افراد نهادینه سازد. از نظر او، آموزش باید با ارزش‌های اخلاقی تلفیق شود و بر حقیقت و عدم خشونت تأکید ویژه‌ای داشته باشد. همچنین، تعلیم و تربیت باید افراد را در مسیر خودشکوفایی و انضباط نفس‌یاری دهد.

گاندی معتقد بود که از طریق آموزش، انسان می‌تواند گرایش‌های خشونت‌آمیز خود را درک و کنترل کند و در نتیجه‌ی آن، جامعه‌ای صلح‌آمیزتر شکل گیرد. با توجه به افزایش پیوندهای جهانی، آموزش باید حس شهروندی جهانی را در افراد تقویت کند تا آن‌ها نسبت به تأثیر اعمال خود در مقیاس جهانی آگاه و مسئولیت‌پذیر باشند. این دیدگاه با اصول آموزش برای شهروندی جهانی (GCED) که از سوی یونسکو ترویج می‌شود، همسو است.^۱

سید محمدحسین طباطبایی (۱۹۰۳-۱۹۸۱): طباطبایی در نظام فلسفی خویش، تعریف متمایزی از انسانیت به‌عنوان وجود برآمده از تمام عرصه‌های نفس^۲ ارائه داده و یکپارچه‌سازی شعور عقلی با شعور معنوی را موجب جاودانگی حیات انسان دانسته است (Tabāṭabā'i, 2009).

^۱ <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education>

^۲ نفس در نگاه طباطبایی، جوهری مجرد از ماده که در مقام فعل، تعلق به ماده دارد و به عنوان بُعد ذی‌شعور انسان، پیش از بدن وجود دارد و دارای ابعاد وجودی گوناگون: ادراک، غریزه، اراده، عمل و فطرت الهی است.

از دیدگاه او هر انسانی که از بعد جسمی به بعد معنوی متوجه گردیده و مراتب کمال را بر اساس اعتقادات و اعمال صحیح انجام دهد می‌تواند مراتب طبیعی و مثالی را پشت سر گذاشته به مرتبه عقلی^۱ - که بالاترین مرتبه انسانی است - دست یابد و در این موقعیت، به هیچ بخشی از هستی، ظلم نخواهد کرد (Tabātabā'ī, 1976).

وی با الهام از قرآن معتقد است که انسان به‌عنوان خلیفه‌الله («إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً» (بقره: ۳۰))، باید رابطه اساسی خود را با خداوند و هستی درک کند و مسئولیت‌های خود در قبال خدا، طبیعت و دیگر انسان‌ها را بشناسد. براین اساس، انسان به‌عنوان نماینده خدا در زمین، موظف به حفظ تعادل و عدالت در جهان است. بینش معنوی و ادراک ابعاد و موقعیت غیرمادی و الهی انسان در جهان، که از درک عمیق ارتباط انسان با خدا و وحدت وجود نشأت می‌گیرد، به فرد کمک می‌کند تا به‌جای خودمحوری، به ارزش‌های اخلاقی، عدالت و همدلی با دیگران توجه کند. این درک، انسان را به سمت مسئولیت‌پذیری در قبال دیگران و همزیستی مسالمت‌آمیز سوق می‌دهد (Tabātabā'ī, 2011). همچنین از منظر طباطبایی، انسان با ترکیه و تعلیم می‌تواند به بالاترین مراتب ادراک معنوی، یعنی نیل به مقام شهادت انسان بر هستی و نظام الهی راه یابد و شاهد بر اوج فضایل در انسان، جامعه و درک خیر مطلق در سراسر هستی باشد. چنین انسانی به‌جای تمرکز بر منافع و رفاه شخصی، در جهت تحقق تعادل معنا و ماده و تضمین عدالت و صلح، گام بردارد. از نظر او این مفهوم در آیه «وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ» (بقره: ۱۴۳) نیز مورد تأکید قرار گرفته و مسلمانان را به تربیت معنوی و کسب فضایل اخلاقی در سطحی بالاتر از سایرین، می‌خواند تا صلاحیت شاهدبودن بیابند (Tabātabā'ī, 2011). از سوی دیگر درک موقعیت انسان در رابطه با طبیعت و بینش زیست‌محیطی او، به درک اهمیت تعادل طبیعت و مسئولیت انسان در حفظ آن می‌انجامد. طباطبایی در تفسیر آیه «وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا» (اعراف: ۵۶)، بر این نکته تأکید می‌کند که تخریب محیط‌زیست نه تنها به طبیعت آسیب می‌زند، بلکه باعث ایجاد اختلال در روابط انسانی و افزایش تنش‌های اجتماعی می‌شود؛ بنابراین، خداوند به انسان می‌آموزد که چگونه با طبیعت به‌صورت متعادل و مسئولانه تعامل کند و از منابع طبیعی به‌گونه‌ای استفاده کند که نیازهای نسل‌های آینده نیز تأمین شود. چنین درکی از مسئولیت‌های انسان، نه تنها به حفظ محیط‌زیست کمک می‌کند، بلکه به ایجاد جامعه‌ای هماهنگ و

۱. نفس در انسان معقول، واجد عقل عملی و عقل نظری می‌گردد و چهار درجه را می‌پیماید: عقل هیولانی، عقل بالملکه، عقل بالفعل و عقل بالمستفاد.

صلح‌آمیز منجر می‌شود، به کاهش ظلم و خشونت و افزایش همکاری میان انسان‌ها کمک می‌کند. (Tabātabā'ī, 2011).

چالش‌های جهانی کنونی

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، هوش بوم‌شناختی چارچوبی فلسفی برای مواجهه با بحران‌های جهانی ارائه می‌دهد، از جمله بحران‌هایی که در غزه، فلسطین و لبنان جریان دارند، مناطقی که نیاز فوری به مداخله‌های تربیتی برای ترویج صلح، حفاظت از تکثرگرایی و گسترش آگاهی جهانی را نمایان می‌کنند.

فعالیت‌های تربیتی در مناطق درگیری نباید تنها به نیازهای فوری بقاء محدود شوند، بلکه باید به علل عمیق و نظام‌مند خشونت نیز پردازند. فلسفه‌هایی مانند بوم‌شناسی ژرف آرنه نس (۱۹۸۹) می‌توانند الهام‌بخش برنامه‌های درسی‌ای باشند که تلاش‌های فردی را با نظام‌های جهانی بوم‌شناختی و اجتماعی پیوند می‌دهند. آموزش وابستگی متقابل حیات می‌تواند همدلی و کنش جمعی را در میان دانش‌آموزان پرورش دهد.

در غزه و لبنان، جایی که درگیری‌های مداوم روند آموزش را مختل کرده و چرخه‌های خشونت را تداوم می‌بخشند، آموزش مبتنی بر فلسفه‌های صلح جهانی می‌تواند نقشی تحول‌آفرین ایفا کند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل رویکردهای آموزش مبتنی بر آگاهی از تروما، گفت‌وگوی بین‌فرهنگی و آموزش بوم-شناختی باشند که با هدف بازسازی جوامع از هم‌گسسته طراحی شده‌اند.

با تکیه بر آموزه‌های مونته‌سوری و مارتا نوسبام (۱۹۹۸)، مربیان در مناطق درگیری می‌توانند توسعه‌ی همه‌جانبه‌ی کودکان را در اولویت قرار دهند و بر کرامت انسانی، عاملیت فردی و تفکر انتقادی تمرکز کنند. برنامه‌هایی که کودکان را توانمند می‌سازند تا آینده‌ای صلح‌آمیز را تصور کنند، می‌توانند چرخه‌های خشونت بین‌نسلی را مختل سازند.

در دوران تهدیدهای هسته‌ای و بحران‌های جهانی، مطالعات صلح مسیر تحول خود را از شکل‌گیری هنجارهای سرزمینی بین‌المللی، مدیریت درگیری‌ها، معاهدات صلح دوران جنگ سرد و تأسیس سپاه صلح (Peters, 2012) دنبال می‌کند. هم‌چنین، جریان‌هایی از ضد آموزش در واکنش به تلقی هژمونی غربی در آموزش صلح شکل گرفته‌اند (Gur-Ze'ev, 2011).

علاوه بر این، امکان فروپاشی لیبرالیسم بین‌المللی که بیش از پنج دهه بر سیاست جهانی تأثیرگذار بوده است، چالشی اساسی برای آینده‌ی مطالعات صلح به شمار می‌رود.

ایجاد آگاهی جهانی از طریق تعلیم و تربیت

افزایش آگاهی جهانی – نوعی هوشیاری نسبت به سرنوشت مشترک بشریت در جهانی شکننده و به هم وابسته – فرصتی منحصر به فرد برای فلاسفه‌ی تربیتی فراهم می‌کند تا در مسیر صلح جهانی نقش‌آفرینی کنند.

به‌عنوان نخستین اصل هوش زیست بومی پیشرفته، حذف خشونت فردی و اجتماعی می‌تواند راهنمای تلاش‌های تربیتی باشد. این اصل پژوهشگران و مربیان را تشویق می‌کند تا خشونت ساختاری، ازجمله نابرابری، نژادپرستی و تخریب محیط‌زیست را به‌عنوان عناصر اساسی در روند صلح‌سازی مورد توجه قرار دهند.

فیلسوفانی مانند گریگوری بیتسون^۱ (۱۹۷۲)، ادگار مورن^۲ (۲۰۰۸) و فلیکس گتاری^۳ (۱۹۸۹) بر ضرورت تفکر سیستمی و اکوسوفی تربیتی^۴ رویکردی که ابعاد بوم‌شناختی، اجتماعی و فرهنگی زیست انسانی را درهم می‌آمیزد، تأکید دارند. گتاری در دیدگاه فراگذری (Transversality) خود درباره‌ی ذهنیت (Subjectivity)، و همچنین مفهوم فرد یا جامعه به‌عنوان امری پیشینی و متعین فراتر می‌رود و در عوض، فردیت را به‌عنوان فرایندی جمعی و پویا در نظر می‌گیرد که ذاتاً بوم‌شناختی است (Peters, 2002). برنامه‌های تربیتی الهام گرفته از این ایده‌ها می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا پیوندهای میان کنش‌های فردی و پیامدهای جهانی را درک کنند. پژوهشگران فلسفی وظیفه دارند به تلاش‌های بین‌المللی برای صلح کمک کنند. با مشارکت در همکاری‌های فرامرزی، تسهیل گفت‌وگو میان جوامع گوناگون و پرداختن به چالش‌های جهانی، آن‌ها می‌توانند قدرت تحول‌آفرین تعلیم و تربیت را تقویت و گسترش دهند.

ابتکارات تربیتی در اوکراین، غزه و لبنان

در مناطقی مانند اوکراین، غزه و لبنان که جنگ و آوارگی تأثیرات عمیقی بر جوامع گذاشته‌اند، فیلسوفان تربیتی می‌توانند نقشی کلیدی در ترویج صلح ایفا کنند. فلسفه‌های مقاومت می‌توانند پاسخ‌های تربیتی را در برابر تأثیرات روانی جنگ شکل دهند. آموزش مبتنی بر آگاهی از تروما با اولویت دادن به امنیت، همدلی و التیام، شرایطی را فراهم می‌کند که در آن دانش‌آموزان، باوجود دشواری‌ها، امکان رشد و پیشرفت داشته باشند.

با الهام از فلسفه‌ی گفت‌وگوی مارتین بوبر (۱۹۷۲)، تعلیم و تربیت در مناطق درگیری می‌تواند درک متقابل، حقیقت و آشتی را به‌عنوان مبنای فلسفه‌ی بخشش ترویج کند. تسهیل گفت‌وگو میان جوامعی که اختلافات تاریخی عمیقی دارند، می‌تواند پلی به‌سوی صلح بسازد (Peters, 2019).

^۱ Gregory Bateson

^۲ Edgar Morin

^۳ Félix Guattari

^۴ Ecosophy or ecophilosophy فلسفه بوم‌شناختی

نظریه‌ی آگاهی انتقادی پائولو فریره (۱۹۷۲) نیز می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای توانمندسازی جوامع در نقد ساختارهای سرکوبگر و ایجاد شبکه‌هایی برای همزیستی مسالمت‌آمیز به‌کار گرفته شود. برنامه‌های تربیتی که دانش‌آموزان را به مشارکت فعال در مسائل اجتماعی تشویق می‌کنند، می‌توانند آن‌ها را به عاملان تغییر تبدیل کنند و در مسیر صلح و حفظ زیست‌بوم خود بسیج نمایند.

نقش اخلاقی فیلسوفان تربیتی

فیلسوفان تربیتی می‌توانند با ترویج تفکر انتقادی، حکمرانی اخلاقی و تعهد به عدالت اجتماعی بر رهبران سیاسی تأثیر بگذارند. کار آن‌ها می‌تواند به شکل‌گیری رهبری‌ای کمک کند که متأثر از آگاهی متعالی و هوش زیست‌بومی باشد. این فلاسفه با نقد سیاست‌هایی که خشونت و نابرابری را بازتولید می‌کنند، می‌توانند از بدیل‌هایی که آموزش، برابری و صلح را در اولویت قرار می‌دهند حمایت کنند و رهبران را به پایبندی به اصول اخلاقی و دموکراتیک فراخوانند.

تعلیم و تربیتی که استدلال اخلاقی و تفکر سیستمی را تقویت کند، می‌تواند رهبرانی را پرورش دهد که توانایی مواجهه با چالش‌های پیچیده‌ی جهانی را دارند. فلاسفه می‌توانند برنامه‌های درسی‌ای طراحی کنند که دانش‌آموزان را برای رهبری با صداقت و با چشم‌اندازی روشن آماده کند. همچنین، نقش آن‌ها به‌عنوان میانجی‌گر و راهنما در ساخت نظم جهانی عادلانه و صلح‌آمیز بسیار حیاتی است.

در زیست‌بوم صلح، فیلسوفان تربیتی که سازش جهانی را بر پایه‌ی آگاهی متعالی و خرد زیست‌بومی ترویج می‌کنند، نقشی حیاتی در مسیر عبور از بحران‌های جهانی ایفا می‌کنند. با درهم‌تنیدن روابط فردی، اجتماعی، ملی و بین‌المللی به‌صورت یک اکوسیستم هماهنگ، این فلسفه‌ها مسیر حذف خشونت و پاسداشت تنوع و گوناگونی را روشن می‌سازند.

آن‌ها همچنین با تصدیق و تقویت درک بی‌عدالتی‌های گذشته، از جمله نسل‌کشی‌های ایالات متحده علیه بومیان، آفریقایی‌آمریکایی‌ها، مکزیکی‌ها، ویتنامی‌ها و فلسطینیان و همچنین جنایات استعماری قدرت‌های اروپایی، نقش تاریخی مهمی ایفا می‌کنند.

فیلسوفان تربیتی با بهره‌گیری از درس‌های تاریخ و با خلاقیت در زمان حال، می‌توانند این چشم‌انداز تحول‌آفرین را غنا بخشند. در دوران بحران، مانند درگیری‌های اوکراین، غزه و لبنان، تلاش‌های عالمانه‌ی آن‌ها می‌تواند نیرویی محرک برای کوشش‌های تربیتی باشد که به ترمیم، قدرت‌بخشی و همگرایی و احیای زیست‌بوم منجر شود.

فیلسوفان تربیتی از طریق تعامل با سیاست‌گذاران، پژوهشگران و جوامع محلی تصدیق می‌کنند که صلح، تنها چشم‌اندازی آرمانی نبوده، بلکه سرنوشتی که به تداوم و حفاظت از زیست‌بوم زمین وابسته است.

درباره نویسندگان

مایکل ای. پیترز استاد برجسته‌ی مدعو در دانشگاه تسینگهوا و استاد ممتاز دانشگاه ایلینوی (اربانا-شمپین) است. او پیش‌تر در دانشگاه‌های پکن نرمال، گلاسگو، آوکلند و وایکاتو سمت استادی داشته است. پیترز که از برجسته‌ترین (فیلسوفان تربیتی) به‌شمار می‌رود، آثار گسترده‌ای در حوزه‌ی فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، پسااستخارگرایی، اقتصاد دانش و فرهنگ‌های دانش دیجیتال نوشته است. او بنیان‌گذار چندین مجله‌ی بین‌المللی است و بیش از ۱۰۰ کتاب، ازجمله آثار تأثیرگذار در زمینه‌ی نئولیبرالیسم در آموزش و پرورش، ویتگنشتاین و فوکو منتشر کرده است. پژوهش‌های او حوزه‌های فلسفه، سیاست‌گذاری آموزشی و اقتصاد دانش را در برمی‌گیرد.

مجتبی الهی خراسانی استاد حوزه علمیه خراسان و استاد هادی حلقه اجتهادی فقه آموزشی است. وی همچنین بنیان‌گذار مرکز تخصصی آخوند خراسانی است که وابسته به دانشگاه باقرالعلوم می‌باشد. او دارای سابقه‌ای طولانی در عرصه آموزش با ۳۲ سال سابقه تدریس بوده و تاکنون ۱۱۸ اثر علمی تألیف کرده است. پژوهش‌های اخیر او عمدتاً بر آموزش، اصول فقه و روش‌شناسی و مسائل نوپدید در علوم اسلامی متمرکز است. در حال حاضر، وی مسئول میز تخصصی توسعه و توانمندسازی علوم اسلامی در قم بوده و بر مراکز و پروژه‌های علمی مختلفی نظارت دارد.

تماس:

mojtaba.elahi.khorasani@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0665-1504

References

- Bateson, G. (1972/2000) Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology. University of Chicago Press. Foreword by Mary Catherine Bateson (2000)
- Buber, M. (1970) [orig. 1923; Eng, 1937] I and Thou, trans with a prologue "I and you" and notes by Walter Kaufmann, New York: Scribner's Sons.
- Freire, P. (1972) Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth: Penguin.
- Gandhi, M. (1942). Non-violence in peace & war.
- Goleman, D. (2010). *Ecological intelligence: The hidden impacts of what we buy*. Crown Currency .
- Gur-Ze'ev, I. (2011). Beyond peace education: Toward co-poiesis and enduring improvisation. *Diasporic philosophy and counter-education*, 83-117 .
- Kant, I. (1991). *Perpetual peace: a philosophical sketch" in Political Writings*. Cambridge University Press .

- Montessori, M. (1992). *Education and Peace*. Clio Press: Oxford .
- Peters, A. (2024a). New Earth Philosophy: Being-Together in A Post-Apocalyptic Era. *Review of Contemporary Philosophy*, 23, 9-3 .
- Peters, A. (2024b). From Apocalyptic to New Earth Philosophy: Language-Games of Transformation and Renewal. *Review of Contemporary Philosophy* .
<https://www.reviewofconphil.com/index.php/journal/article/view/3/1>
- Peters, M. (2002) Anti-Globalization and Guattari's The Three Ecologies. *Globalization* (2002), Vol. 4, No. 2 (2012), pp. 11-26 (16 pages).
https://globalization.icaap.org/content/v2.1/02_peters.html In.
- Peters, M. A., & Besley. (2019). Models of dialogue. *Educational Philosophy and Theory*. 669–676 .<https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1684801>
- Peters, M. A. T., J. (2012). Geopolitics, History, and International Relations. 4(2) .
- Ṭabāṭabā'ī, S. M. H. (1976). *Islam and the contemporary Man*. Qom: Resalat .
- Ṭabāṭabā'ī, S. M. H. (2009). *Man from Beginning to End* (S .H. K. a. S. Larijani, Trans.). Qom Book Garden .
- Ṭabāṭabā'ī, S. M. H. (2011). *Al-Mizan fi Tafsir al-Qur'an* (Vol. 1,8). Qom: The Society of Seminary Teachers of Qom .

“Give Peace a Chance”: The Journey from John Lennon's Dream to Modern Realpolitik

Tina Besley 

Visiting Professor, School of Education, Tsinghua University, Beijing, P.R. China. Email: tbesley48@gmail.com

Received: 2024-12-01	Revised: 2025-02-01	Accepted: 2025-03-13	Published: 2025-06-11
----------------------	---------------------	----------------------	-----------------------

Citation: Tina Besley.(2025). “Give Peace a Chance”: The Journey from John Lennon's Dream to Modern Realpolitik. *Foundations of Education*, 14(2), 42-58. doi: 10.22067/fedu.2025.46537

Abstract

This paper examines the evolution of peace movements and the concept of peace itself through the lens of John Lennon and Yoko Ono's 1969 "Give Peace a Chance" protest and its relationship to contemporary global politics. It argues that the idealistic vision of peace championed by Lennon and the anti-war movement has been fundamentally transformed by the realities of Pax Americana, where peace has become inseparable from U.S. hegemony and military power. It is now conditional upon alignment with U.S. strategic interests, maintained through a complex system of approximately 750 military bases worldwide, economic sanctions, and proxy warfare. The simple anti-war message of "Give Peace a Chance" has given way to more complex calculations of "whose peace, on what terms, and at what cost?" This transformation reflects not just the naïveté of earlier peace movements, but a fundamental shift in how peace is conceptualized and pursued in an era where conflict has become integrated into systems of economic and political power.

Keywords: peace movements, pax americana, john lennon and yoko ono, global politics and hegemony, anti-war activism.



©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.

Introduction

When in 1969, John Lennon and Yoko Ono recorded their anti-war song, "Give Peace a Chance" during their Montreal Bed-In on their honeymoon, they embodied a particular moment in the evolution of peace movements – one where popular protest could still imagine itself as standing outside the framework of great power politics¹. The song's simple refrain, "All we are saying is give peace a chance", and the couple's theatrical protest methods reflected a belief that peace could emerge from grassroots opposition to war itself in the 1970s. However, examining this moment from our contemporary vantage point reveals both the naïveté and the profound limitations of this vision, as peace in 2025 has become almost a wishful dream and increasingly inseparable from the architecture of American hegemony. The transformation in some fifty-six years from that moment to our present reality demonstrates how thoroughly the concept of peace has been absorbed into the framework of Pax Americana a relative peace in the Western World after World War II. Today's conflicts which include those in Ukraine, Gaza, Sudan, Yemen, Democratic Republic of Congo, Syria and more, reveal not only the persistence of warfare, but its evolution into a complex interweaving of economic, military, and diplomatic power projected through a system of alliances and proxy relationships. This system, anchored by approximately 750 U.S. military bases worldwide and unparalleled technological superiority in weapons systems, has redefined peace not as the absence of conflict but as the maintenance of a particular world order.

Pax Americana and the Redefinition of Peace in a Global Context

The term Pax Americana, which refers to the relative peace and stability enforced by the United States' global influence since the end of World War II, has reshaped the very meaning of peace. With the Global South at that stage still largely occupied by European empires, and the following push for decolonization and independence, "the colonial powers brutally challenged the resistance against their empires by establishing Pax Americana or peace through militarism. However, critics argue that Pax Americana has been Janus-faced, meting out favorable conditions restricted to the Euro-Atlantic region." (Smith, 2024). Patrik Cohrs (2018) points out that many scholars have debated the concept, concluding that:

What came to be pursued was a *common* bid that eventually clearly transcended "zero-sum *Realpolitik*," and led to the formation of a novel transatlantic system of order that was premised not only on a mutually beneficial intertwining of political priorities and interests, but also on a more than merely ideological foundation of common rules, principles and values. (Cohrs, 2018)

Today's global conflicts, such as those in Ukraine and Gaza, are not just a testament to the persistence of warfare but also to its evolution into a complex tapestry of economic, military, and diplomatic power dynamics.

In the post-Cold War era, the United States has emerged as the world's preeminent military and economic power, with the ability to project its influence across the globe. This influence is underpinned by a network of approximately 750 U.S. military bases worldwide, in 80 countries, which serve as nodes in a vast web of alliances and proxy relationships (O'Dell, 2024). This system, which is maintained through unparalleled technological superiority in weapons systems, has redefined peace not as the absence of conflict but as the preservation of a specific world order that aligns with American interests and values.

¹. https://en.wikipedia.org/wiki/Give_Peace_a_Chance

The conflict in Ukraine, for instance, is a stark example of how modern warfare has become entangled with the broader architecture of Pax Americana. The support provided by the United States and its NATO allies to Ukraine is not merely a military intervention but a strategic move aimed at maintaining the balance of power in Europe. The economic sanctions, diplomatic maneuvering, and military aid are all part of a larger effort to prevent the erosion of a world order that has been largely shaped by American policy since the fall of the Soviet Union.

Similarly, the ongoing conflict in Gaza, with a shaky ceasefire begun January 19 2024, reflects the complexities of peace in the context of American hegemony. The United States' unwavering support for Israel, which includes significant military aid and diplomatic backing, is a cornerstone of its Middle East policy. The peace that is being sought in this region is not simply the cessation of hostilities but a peace that aligns with the strategic interests of the United States and its allies. This has often meant a peace that is contingent upon the military dominance of Israel, a key American ally in the region.

The redefinition of peace within the Pax Americana framework has several implications. First, it means that peace is often conditional and selective. It may be granted to those who align with American interests or can be coerced into compliance. Second, it suggests that peace is not an end state but a continuous process of power projection and control. The maintenance of peace, in this sense, requires constant engagement in global affairs, often through military means.

Furthermore, this redefinition has led to a situation where the pursuit of peace can sometimes necessitate the use of force. The so-called "Responsibility to Protect" doctrine, which justifies international intervention in the affairs of sovereign states to prevent mass atrocities, is an example of how the concept of peace can be intertwined with military intervention under the auspices of Pax Americana.

Trump's "America First" approach to foreign policy and trade focuses on American interests above all else¹, and challenges many of the principles and institutions that have sustained Pax Americana. What he instituted in 2017-2021 is being re-imposed in 2025. This includes: withdrawing from International organisations (World Health Organisation, Paris Climate Agreement, and the Iran Nuclear Deal); challenging NATO members to increase defence spending to 5% of GDP. In trade relations, his January 2025 Memo has established a Department of External Revenue for collecting tariffs from multiple countries. Arguing that unfair trade practices have hurt American workers and industries, Trump threatens to impose heavier tariffs on China, going beyond technology companies as previously, and now threatens 25% tariffs on neighbours, Canada and Mexico, European Union and more². Rather than supporting multilateralism, he prefers bilateral direct negotiations with countries. In emphasizing national sovereignty it is a clear anti-globalisation, anti-free-trade position, that

¹. <https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/2025/01/president-trumps-america-first-priorities/>

². <https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/2025/01/america-first-trade-policy/>; United States President signs 'America First Trade Policy' Presidential Memo <https://taxnews.ey.com/news/2025-0294-united-states-president-signs-america-first-trade-policy-presidential-memo>; President Trump Issues "America First" Trade Policy and Previews Additional Tariffs on Canada, Mexico, and China, Wiley Law, 22 January 2025. <https://www.wiley.law/alert-President-Trump-Issues-America-First-Trade-Policy-and-Previews-Additional-Tariffs-on-Canada-Mexico-and-China>

appeals to domestic audiences but alienates many international partners. Emma Farge (Farge, 2025) reports that “the head of World Trade Organization said that any tit-for-tat trade wars prompted by U.S. President Donald Trump’s tariff threats would have catastrophic consequences for global growth, urging states to refrain from retaliation.”

Trump’s presidency in 2025 is a turning point in the Pax Americana, challenging long-standing relationships and assumptions about U.S. global leadership and reliability and asserting American dominance more specifically than ever. It is a stance that stands up to suggestions that the US and the West is in decline. At this point it is hard to see how Pax Americana may be evolving into a more multipolar world, with the U.S. sharing influence with rising powers like China, India, and the European Union, when it is so pre-occupied with its own inward-focussed agenda rather than global responsibilities.

U.S. Strategy of Proxy Warfare amid global rivalry

The U.S. strategy of proxy warfare represents a sophisticated evolution from the Cold War paradigm. Although they avoid direct military confrontations, yet they not only supply weapons which are either purchased by another state or given by the U.S. under the guise of military ‘aid’, including military training, but also battles that may be orchestrated through forces belonging to other states or non-state combatants. As *Britannica* states:

Proxy wars enable major powers to avoid direct confrontation with each other as they compete for influence and resources. Direct means of support by third parties consist of military aid and training, economic assistance, and sometimes limited military operations with surrogate forces. Indirect means of support have included blockades, sanctions, trade embargoes, and other strategies designed to thwart a rival’s ambitions.¹

While the fundamental aim of containing rival powers remains, the methods have become more nuanced and multidimensional. In Ukraine, U.S. supplies of arms and support serve the dual purpose of weakening Russia while demonstrating commitment to European allies. In Gaza, the complex relationship with Israel similarly advances multiple strategic objectives: maintaining a strong regional ally, containing Iran’s influence, removing threats to Israel from Hamas, Hezbollah and Houthis that are supported by Iran, and preserving U.S. credibility in the Middle East even as U.S. attention pivots toward Asia and China. This strategic framework has effectively transformed the meaning of peace itself. Rather than the universal ideal imagined by John Lennon and the anti-war movement, peace has become conditional – specifically conditional on alignment with U.S. interests and acceptance of its role as global security guarantor. The old anti-war slogan "Give peace a chance" has been replaced by a more complex calculation: "Whose peace, on what terms, and at what cost?" And for the U.S., “how does it benefit our interests?”

At the start of the second Trump presidency, it seems to have changed even more, and while Trump stated he wanted no more wars and wishes to be seen as a peacemaker, Tom Bateman (Bateman, 2025) for BBC News notes that his Secretary of State Marco Rubio “having previously stated that all US spending abroad should take place only if it makes America “stronger”, “safer” or “more prosperous””, we can see that it is all about the U.S., not about others, not about foreign aid recipients.

The current global rivalry system demonstrates how economic and military warfare have become increasingly intertwined. Economic tariffs, sanctions, technology controls, and trade restrictions are deployed alongside military aid and security partnerships, creating a

¹. <https://www.britannica.com/topic/proxy-war>

comprehensive toolkit for exercising power. This integration of economic and military power has made the distinction between times of peace and conflict increasingly blurry. Trade policies, technology transfers, and economic partnerships are now explicitly viewed through the lens of strategic competition. The division of the world into U.S. allies, friends and enemies has become starker, yet also more complex. New forms of partnership are supplementing traditional alliance structures based on shared concerns about rival powers. The "us versus them" mentality of the Cold War has evolved into a more nuanced system of graduated relationships, where countries must carefully calibrate their level of alignment with competing power centers.

Prospects for Peace are Determined by Alignment with U.S. Strategy

In the annals of peace activism, the 1969 Montreal bed-in by John Lennon and Yoko Ono was a masterstroke of performance art and political theater, a blend of activism and celebrity that captured the world's attention. It stands as a testament to the era's spirit of idealism and the power of celebrity to amplify a message. The famous couple's recording of "Give Peace a Chance" with its simple chorus, "All we are saying is give peace a chance" —"rang out as a clarion call for a generation weary of war, in particular the Vietnam war, and yearning for a different path. This event encapsulated a moment when the peace movement believed in its ability to transcend the machinations of the world's superpowers. Lennon and Ono's approach to protest—non-violent, whimsical, and media-savvy—reflected a broader belief that peace could be achieved through the sheer force of public opinion and grassroots mobilization. The couple's message was clear: War was not an inevitability but a choice, and by choosing peace, individuals could reshape the world. Yet, as we reflect on this iconic moment from the vantage point of the 21st century, it is impossible to ignore the profound limitations and the inherent naïveté of their vision. The intervening decades have seen peace become increasingly entwined with the structures of American hegemony, a reality that Lennon and Ono's bed-in could not have anticipated.

The Vietnam War, which was the backdrop against which "Give Peace a Chance" was recorded, was a stark example of how American power could shape global conflict. The anti-war movement of the time was indeed powerful, but it could not prevent the war from dragging on for another six years after the bed-in. The eventual end of the conflict was not due to a grassroots uprising but rather to the political calculations of policymakers in Washington. The peace movement of the 1960s and 70s often failed to grapple with the complexities of international relations and the geopolitical realities that underpin war. Lennon and Ono's call for peace, while noble, did not address the root causes of conflict nor propose concrete solutions for achieving lasting stability. The belief that war could be abolished through sheer will and the power of song underestimated the intricate web of interests and power dynamics that drive global conflict. The anti-war movement's critique of U.S. military intervention, while powerful in its moment, did not anticipate how sophisticated the exercise of U.S. hegemonic power would become.

In the contemporary world, the concept of peace is often tied to the projection of American power. Although its 1,328,000 active military personnel is smaller than that of China (2,035,000) in 2025, the U.S. has the most powerful military in the world, followed by Russia, China, India. Its military budget of \$831 billion far exceeds China with \$296 billion,

Russia with \$109 billion, India \$86.3 billion, UK \$74.9 billion, Japan \$50.2 billion¹. So with such massive expenditure, and advanced military technology, the United States, as the world's dominant military force, has the ability to enforce a certain kind of peace, but this peace is not always just or equitable. It is a peace that can be imposed through military intervention, economic sanctions, and/or the exertion of soft power. The vision of peace as a grassroots movement standing apart from the influence of great powers is, in many ways, a quaint relic of a bygone era. Moreover, the global landscape has shifted in ways that Lennon and Ono could not have foreseen. The rise of non-state actors, the proliferation of armed conflicts driven by ideological extremism, and the increasing sophistication of military technology have all complicated the pursuit of peace. In this context, the simplistic message of "Give Peace a Chance" seems hopelessly out of step with the grim realities of modern warfare.

The modern reality is that prospects for peace are indeed largely dependent on whether they align with U.S. strategic interests. This is not merely because of American military dominance, but because the U.S. has constructed a complex system of international relationships, economic interdependencies, and security arrangements that make it difficult to imagine peace outside this framework. The old adage that "it's not the gun but the person using it that is the problem" takes on new meaning when applied to U.S. hegemony – the issue is not just American power itself, but how that power shapes the very possibilities for peace and conflict resolution.

The current reality poses challenging questions for contemporary peace movements and critics of U.S. foreign policy. Simply opposing war, as Lennon and Ono did, is insufficient when conflict has become so thoroughly integrated into systems of economic and political power. This is not to denigrate the impact or the importance of Lennon and Ono's message. Their call for peace remains a powerful and necessary reminder of the human desire for a more peaceful world. However, it is crucial to recognize the limitations of their approach and to acknowledge that peace today requires a more nuanced understanding of global politics. Meaningful advocacy for peace today requires engaging with complex questions about the nature of international order, the role of military power in maintaining stability, and the relationship between economic and security interests. In an era where peace is increasingly defined by and dependent on U.S. hegemony, the song's simple message highlights the distance between idealistic visions of peace and the realpolitik of our current moment. The challenge for contemporary peace advocates is not just to oppose war, but to engage with the complex systems that make peace inseparable from power.

The transformation from the idealistic vision of peace championed by Lennon and Ono to the current reality of Pax Americana has led to a profound shift in how we understand and pursue peace. The concept of peace is no longer the absence of conflict but the active management of a global order that supports American interests and values. This has implications for how we view conflicts, intervene in international crises, and ultimately, how we strive for a more peaceful world. As we navigate this complex landscape, it is essential to recognize the limitations and consequences of this approach and to continue seeking paths to peace that are inclusive, just, and genuinely reflective of the desires of all global citizens, not

¹. <https://science.howstuffworks.com/strongest-military-in-the-world.htm#:~:text=In%20the%20international%20contest%20for,air%20force%2C%20navy%20and%20army.>

just those who hold power.

"Give Peace a Chance" was a product of its time, a moment when the peace movement could still imagine itself as an independent force capable of reshaping the world. As we look back on this moment, we must do so with a critical eye, recognizing the naivety of the vision it represented while also honoring the enduring ideal it sought to promote. To achieve peace in our complex, interconnected world, we must grapple with the difficult truths of power and politics, and we must be willing to engage with the very systems that Lennon and Ono sought to circumvent. Only then can we hope to move closer to the peaceful world they so fervently envisioned. The enduring relevance of "Give Peace a Chance" lies not in its prescription for achieving peace, but in its reminder of how profoundly our understanding of peace has changed.

Notes on Contributor

Tina Besley is Visiting Professor in the School of Education, Tsinghua University, Beijing, China. She was Distinguished Professor, Beijing Normal University from 2018-2024. She was previously Professor and Associate Dean International, Faculty of Education, University of Waikato, New Zealand; Research Professor, University of Illinois Urbana Champaign; Full Professor, California State University San Bernardino; and Research Fellow at the University of Glasgow where she began her academic career in late 2000. She spent 16 years as a secondary school teacher, Head of Guidance, and Counsellor in New Zealand. She is the founding president of the Association for Visual Pedagogies and Past President of the Philosophy of Education Society of Australasia and honoured as a Fellow of both learned societies. She is a Fellow of the Royal Society of Arts, UK. She uses the later work of Michel Foucault on subjectivity, free speech, governmentality. In global studies in education she explores policy, identities and cultures and interculturalism. Tina works closely with Prof. Michael A. Peters and many international scholars. She has published over 30 books and monographs and numerous journal articles. She has been on the editorial board of several journals including deputy editor of *Educational Philosophy and Theory*; associate editor *Beijing International Review of Education*, founding editor *PESA Agora*; founding co-editor *E-Learning & Digital media*; and *Knowledge Cultures*. Contact: tbesley48@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-4377-1257>

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

«به صلح مجالی دهید»: سفر از رؤیای جان لنون به رئالیسم سیاسی مدرن

تینا بزلی استاد مدعو، دانشگاه چینگهوا، پکن، جمهوری خلق چین. thesley48@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۱۱	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۱۳	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۳	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۳/۲۱
استاد: تینا بزلی. (۱۴۰۴). «به صلح مجالی دهید»: سفر از رؤیای جان لنون به رئالیسم سیاسی مدرن. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۲)، ۴۲-۵۸. doi: 10.22067/fedu.2025.46537			

چکیده

این مقاله به تحول جنبش‌های صلح و خود مفهوم صلح از منظر جنبش اعتراضی جان لنون و یوگو اونو [با عنوان] «به صلح مجالی دهید» (۱۹۶۹) می‌پردازد و نسبت آن با سیاست جهانی معاصر را بررسی می‌کند. این مقاله استدلال می‌کند که چشم‌انداز ایده‌آلیستی درباره صلح که لنون و جنبش ضدجنگ آن را تبلیغ می‌کنند، تحت تأثیر واقعیت‌های «صلح آمریکایی» (پکس آمریکانا) دچار دگرگونی بنیادینی شده است؛ جایی که صلح دیگر از هژمونی و قدرت نظامی ایالات متحده جدایی‌پذیر نیست. امروزه، چشم‌انداز صلح مشروط به همسویی با منافع راهبردی ایالات متحده است و از طریق سیستمی پیچیده از حدود ۷۵۰ پایگاه نظامی در سراسر جهان، تحریم‌های اقتصادی و جنگ‌های نیابتی محافظت می‌گردد. شعار ساده‌انگارانه ضدجنگ «به صلح مجالی دهید»، اکنون جای خود را به محاسبات پیچیده‌تری داده است: «صلح برای چه کسی، تحت چه شرایطی و به چه بهایی؟». این دگرگونی نه تنها نشان‌دهنده ساده‌انگاری جنبش‌های صلح پیشین است، بلکه تغییر بنیادی در چگونگی مفهوم‌پردازی و پیگیری صلح در عصری را بازتاب می‌دهد که تعارض با سیستم‌های قدرت اقتصادی و سیاسی تنیده شده است.

واژه‌های کلیدی: جنبش‌های صلح، پکس آمریکانا، جان لنون و یوگو اونو، هژمونی و سیاست جهانی، فعالان ضد جنگ.

مقدمه

وقتی جان لنون و یوگو اونو در سال ۱۹۶۹ آهنگ ضد جنگ خود، «به صلح مجالی دهید» را در جریان «بست‌نشینی صلح‌طلبانه»^۱ خود در مونترال، در ماه‌عسل‌شان ضبط کردند، لحظه‌ای خاص در روند تحول جنبش‌های صلح را به تصویر کشیدند — لحظه‌ای که اعتراض‌های مردمی هنوز می‌توانستند خود را فراتر از چارچوب سیاست قدرت‌های بزرگ به تصور بکشند. شعار ساده این آهنگ، «تنها چیزی که می‌گوییم این است: به صلح مجالی دهید» و شیوه‌های نمایشی اعتراض آن‌ها بازتاب این باور بود که صلح می‌تواند از مخالفت‌های مردمی با خود جنگ در دهه ۱۹۷۰ شکل گیرد. با این حال، بررسی این لحظه از چشم‌انداز کنونی ما، هم ساده‌انگاری و هم محدودیت‌های عمیق این دیدگاه را نشان می‌دهد، زیرا صلح در سال ۲۰۲۵ به آرزویی دست‌نیافتنی بدل شده و به‌طور فزاینده‌ای از ساختار هژمونی آمریکایی جدا ناشدنی است. دگرگونی طی این پنجاه و شش سال از آن لحظه تا واقعیت کنونی ما، نشان می‌دهد که چگونه مفهوم صلح به‌طور کامل در چارچوب «صلح آمریکایی» — یعنی صلح نسبی در دنیای غرب پس از جنگ جهانی دوم — هضم شده است. منازعات امروز، شامل اوکراین، غزه، سودان، یمن، جمهوری دموکراتیک کنگو، سوریه و دیگر مناطق، نه تنها استمرار جنگ را نمایان می‌کند، بلکه حاکی از تغییر ماهیت جنگ به کلاف سردرگمی از تعامل قدرت‌های اقتصادی، نظامی و دیپلماتیک است که از طریق ائتلاف‌ها و روابط نیابتی برنامه‌ریزی شده است. این سیستم که توسط حدود ۷۵۰ پایگاه نظامی ایالات متحده در سراسر جهان و برتری تکنولوژیکی بی‌نظیر در سیستم‌های تسلیحاتی پشتیبانی می‌شود، صلح را نه به‌عنوان فقدان درگیری بلکه به‌عنوان حفظ یک نظم جهانی خاص بازتعریف کرده است.

صلح آمریکا و بازتعریف صلح در یک بستر جهانی

اصطلاح «صلح آمریکایی» (Pax Americana) که به صلح ثبات نسبی اشاره دارد که از زمان پایان جنگ جهانی دوم تحت تأثیر نفوذ جهانی ایالات متحده برقرار شده، معنای حقیقی صلح را دگرگون کرده است.

^۱ «Bed-In» (بسترنشینی): اقدام اعتراضی نمادین جان لنون و یوگو اونو در ۱۹۶۹ که با اقامت هفت‌روزه در تختخواب هتل و مصاحبه با رسانه‌ها، علیه جنگ ویتنام و با شعار «صلح را انتخاب کنید» انجام شد. این حرکت خلاقانه، الهام‌بخش اعتراضات مسالمت‌آمیز هنرمندان شد.

در آن دوره، با وجود اینکه جهان جنوبی^۱ (Global South) عمدتاً تحت اشغال امپراتوری‌های اروپایی بود و سپس روند استعمارزدایی و استقلال آغاز شد، «قدرت‌های استعماری با ایجاد صلح آمریکایی یا صلح از طریق نظامی‌گری، مقاومت علیه امپراتوری‌های خود را به شدت به چالش کشیدند. با این حال، منتقدان بر این باورند که صلح آمریکایی چهره‌ای دوگانه داشته و شرایط مطلوب را محدود به منطقه اروپا-آتلانتیک کرده است.» (Smith, 2024).

پاتریک کوره (۲۰۱۸) اشاره می‌کند که بسیاری از پژوهشگران درباره این مفهوم بحث کرده و به این نتیجه رسیده‌اند که:

«آنچه دنبال می‌شد، تلاشی مشترک بود که در نهایت از «رنالسم سیاسی حاصل جمع صفر»^۲ فراتر رفته و منجر به شکل‌گیری نظامی نوین فراآتلانتیکی شد که نه تنها بر پایه‌ی هم‌پوشانی متقابل منافع و اولویت‌های سیاسی استوار بود، بلکه بنیادهایی فراسوی گزاره‌های ایدئولوژیک صرف، شامل قواعد، اصول و ارزش‌های مشترک داشت (Cohrs, 2018).

درگیری‌های جهانی امروز، مانند موارد اوکراین و غزه، تنها گواهی بر تداوم جنگ نیستند، بلکه حکایت از تحول آن به شبکه‌ای پیچیده از تعاملات قدرت اقتصادی، نظامی و دیپلماتیک نیز دارند.

در دوران پس از جنگ سرد، ایالات متحده به عنوان قدرت نظامی و اقتصادی برتر جهان شناخته شده است و توانایی اعمال نفوذ در سراسر جهان را دارد. این نفوذ با شبکه‌ای متشکل از حدود ۷۵۰ پایگاه نظامی ایالات متحده در ۸۰ کشور جهان پشتیبانی می‌شود که به مثابه نقاط اتصال در شبکه‌ای گسترده از اتحادها و روابط نیابتی عمل می‌کنند (O'Dell, 2024). این سیستم که از برتری فناورانه بی‌نظیری در سامانه‌های تسلیحاتی برخوردار است، صلح را نه به عنوان نبود درگیری، بلکه به عنوان حفظ نظم جهانی خاصی تعریف کرده است که با منافع و ارزش‌های آمریکایی همسو است.

^۱ جهان جنوب (Global South) «اصطلاحی است که به کشورهای درحال توسعه عمدتاً واقع در نیمکره جنوبی (آفریقا، آمریکای لاتین، بخش‌هایی از آسیا و اقیانوسیه) اشاره دارد. این مفهوم در تقابل با «جهان شمال» (کشورهای توسعه یافته صنعتی) به کار می‌رود.

^۲ zero-sum Realpolitik اصطلاحی در روابط بین‌الملل که به سیاست‌ورزی مبتنی بر رقابت کامل‌اشاره دارد، به این معنا که هرگونه منفعت یک طرف، ضرر قطعی طرف مقابل محسوب می‌شود (مانند بازی با مجموع صفر) این رویکرد قدرت محور و عاری از ملاحظات اخلاقی یا همکاری‌های دوجانبه است.

درگیری در اوکراین، به عنوان نمونه‌ای بارز، نشان می‌دهد که چگونه جنگ‌های مدرن با معماری وسیع‌تری از «صلح آمریکایی» در هم تنیده شده‌اند. حمایت ایالات متحده و متحدان ناتو از اوکراین تنها یک مداخله نظامی نیست، بلکه حرکتی راهبردی با هدف حفظ توازن قدرت در اروپا است. تحریم‌های اقتصادی، مانورهای دیپلماتیک و کمک‌های نظامی همگی، بخشی از تلاشی گسترده‌تر برای جلوگیری از تضعیف نظم جهانی است که پس از سقوط اتحاد جماهیر شوروی عمده‌تاً توسط سیاست‌های آمریکایی شکل گرفته است.

به همین ترتیب، درگیری جاری در غزه که با آتش‌بس ناپایداری از ۱۹ ژانویه ۲۰۲۴ آغاز شده است، پیچیدگی‌های صلح را در چارچوب هژمونی آمریکایی بازتاب می‌دهد. حمایت بی‌چون‌وچرای ایالات متحده از اسرائیل، که شامل کمک‌های نظامی قابل توجه و حمایت دیپلماتیک است، سنگ‌بنای سیاست‌های خاورمیانه‌ای این کشور محسوب می‌شود. صلحی که در این منطقه دنبال می‌شود، نه تنها به معنای پایان خصومت‌ها نیست، بلکه صلحی است که با منافع راهبردی ایالات متحده و متحدانش همسو باشد. این امر غالباً به معنای صلحی مشروط به حفظ برتری نظامی اسرائیل، متحد کلیدی آمریکا در منطقه است.

بازتعریف صلح در چارچوب «صلح آمریکایی» پیامدهای متعددی دارد. نخست، بدان معناست که صلح اغلب مشروط و گزینشی است؛ و ممکن است به کسانی اعطا شود که با منافع آمریکا هم‌راستا بوده یا می‌توانند به اجبار به تبعیت از آن وادار شوند. دوم، این بازتعریف نشان می‌دهد که صلح نه یک وضعیت پایانی، بلکه فرآیندی مداوم از اعمال قدرت و کنترل است. از این منظر، حفظ صلح، نیازمند درگیری مستمر در امور جهانی است که اغلب از طریق ابزارهای نظامی صورت می‌گیرد.

علاوه بر این، این بازتعریف منجر به وضعیتی شده است که گاهی پیگیری صلح، مستلزم استفاده از زور باشد. دکترین «مسئولیت حمایت» (Responsibility to Protect)، که مداخله بین‌المللی در امور دولت‌های مستقل برای جلوگیری از جنایات گسترده را توجیه می‌کند، نمونه‌ای است از چگونگی درهم آمیختگی مفهوم صلح با مداخله نظامی در چارچوب «صلح آمریکایی».

شعار «آمریکا اول» که رویکرد محوری ترامپ در سیاست خارجی و تجارت است، بر منافع آمریکایی‌ها اولویت می‌دهد و بسیاری از اصول و نهادهایی که از مفهوم «صلح آمریکایی» حمایت می‌کنند را به چالش می‌کشد. آنچه وی در بازه زمانی ۲۰۱۷ تا ۲۰۲۱ بنیان نهاد، در سال ۲۰۲۵ مجدداً اعمال می‌شود. این موارد شامل خروج از سازمان‌های بین‌المللی (سازمان بهداشت جهانی، توافق‌نامه اقلیمی پاریس و برنامه جامع اقدام مشترک ایران) و فشار بر اعضای ناتو برای افزایش هزینه‌های دفاعی تا ۵ درصد از تولید ناخالص داخلی

است. در روابط تجاری، یادداشت ژانویه ۲۰۲۵ او منجر به تأسیس «وزارت درآمدهای خارجی» برای جمع‌آوری تعرفه‌ها از چندین کشور شده است. ترامپ با این استدلال که رویه‌های ناعادلانه تجاری به کارگران و صنایع آمریکایی آسیب رسانده، تهدید به اعمال تعرفه‌های سنگین‌تر بر چین می‌کند که فراتر از شرکت‌های فناوری است و اکنون تهدید به اعمال تعرفه ۲۵ درصدی بر همسایگان مانند کانادا و مکزیک، اتحادیه اروپا و کشورهای دیگر می‌کند. او به‌جای حمایت از چندجانبه‌گرایی، مذاکرات دوجانبه مستقیم با کشورها را ترجیح می‌دهد. این موضع‌گیری، با تأکید بر حاکمیت ملی، به‌وضوح ضدجهانی‌شدن و ضد تجارت آزاد است که در داخل کشور طرفداران زیادی دارد، اما بسیاری از شرکای بین‌المللی را ناراضی می‌کند. خانم اما فارژ (Farge, 2025) گزارش می‌دهد، «رئیس سازمان تجارت جهانی هشدار داده است که هر جنگ تجاری تلافی‌جویانه‌ای که به دنبال تهدیدهای تعرفه‌ای رئیس‌جمهور آمریکا، دونالد ترامپ رخ دهد، پیامدهای فاجعه‌باری برای رشد جهانی خواهد داشت و بدین ترتیب کشورهای جهان را به پرهیز از اقدامات تلافی‌جویانه فراخوانده است.»

ریاست جمهوری ترامپ در سال ۲۰۲۵ نقطه عطفی در تاریخ «صلح آمریکایی» محسوب می‌شود که روابط دیرینه و پیش‌فرض‌های مربوط به رهبری جهانی و اعتبار ایالات متحده را به چالش کشیده و بر سلطه‌جویی آمریکایی به شکلی مشخص‌تر از همیشه تصریح می‌کند. این موضع در مقابل ایده‌های نزول ایالات متحده و غرب مطرح شده است. در این شرایط، دشوار است تصور کنیم که چگونه «صلح آمریکایی» می‌تواند به‌سوی جهانی چندقطبی‌تر پیش برود، جایی که ایالات متحده نفوذ خود را با قدرت‌های رو به رشد مانند چین، هند و اتحادیه اروپا به اشتراک بگذارد، درحالی‌که بیش از آنکه به مسئولیت‌های جهانی پردازد، بر برنامه‌ای داخلی و متمرکز بر خود مشغول است.

راهبرد جنگ نیابتی ایالات متحده در رقابت‌های جهانی

راهبرد جنگ نیابتی آمریکا، تحول پیچیده‌ای از الگوی جنگ سرد به شمار می‌آید. اگرچه آمریکایی‌ها از درگیری‌های نظامی مستقیم اجتناب می‌کنند، اما علاوه بر تأمین سلاح‌هایی که یا توسط کشور دیگری خریداری می‌شود یا تحت عنوان «کمک نظامی» از سوی آمریکا ارائه می‌گردد (شامل آموزش نظامی). نبردها را نیز از طریق نیروهای متعلق به سایر دولت‌ها یا مزدوران غیردولتی کارگردانی می‌نماید. همان‌طور که در دانشنامه بریتانیکا آمده است:

«جنگ‌های نیابتی به قدرت‌های بزرگ این امکان را می‌دهند که از مواجهه مستقیم با یکدیگر پرهیز کنند، درحالی‌که برای کسب نفوذ و منابع رقابت می‌کنند. روش‌های مستقیم حمایت توسط طرف‌های سوم شامل کمک‌های نظامی و آموزشی، کمک‌های اقتصادی و گاهی عملیات نظامی محدود با نیروهای جانشین است.

روش‌های غیرمستقیم حمایت شامل محاصره‌ها، تحریم‌ها، تحریم‌های تجاری و سایر راهبردهایی است که برای خنثی‌سازی بلندپروازی‌های رقیب طراحی شده‌اند.»

درحالی‌که هدف بنیادی مهار قدرت‌های رقیب باقی مانده است، روش‌ها پیچیده‌تر و چندبعدی شده‌اند. در اوکراین، تأمین تسلیحات و حمایت‌های آمریکا به دو منظور انجام می‌شود: تضعیف روسیه و اثبات تعهد به متحدان اروپایی. در غزه، رابطه پیچیده با اسرائیل نیز چند هدف راهبردی را پیش می‌برد: حفظ یک متحد منطقه‌ای قدرتمند، مهار نفوذ ایران، حذف تهدیدهای اسرائیل از سوی حماس، حزب‌الله و حوثی‌ها که از سوی ایران حمایت می‌شوند و حفظ اعتبار آمریکا در خاورمیانه درحالی‌که توجه ایالات متحده به سمت آسیا و چین معطوف می‌شود.

این چارچوب راهبردی معنای صلح را به‌طور مؤثری دگرگون ساخته است. به‌جای ایده آل جهانی که جان لنون و جنبش ضدجنگ تصور می‌کردند، صلح اکنون مشروط شده است – به‌ویژه مشروط به همسویی با منافع آمریکا و پذیرش نقش آن به‌عنوان ضامن امنیت جهانی. شعار قدیمی ضدجنگ «به صلح مجالی دهید» جای خود را به محاسبه پیچیده‌تری داده است: «صلح برای چه کسی، تحت چه شرایطی و به چه بهایی؟» و برای آمریکا، «چگونه این به منافع ما سود می‌رساند؟»

در آغاز دومین دوره ریاست جمهوری ترامپ، به نظر می‌رسد وضعیت حتی بیش از پیش تغییر کرده است و اگرچه ترامپ اعلام کرده بود که خواهان جنگ‌های بیشتر نیست و می‌خواهد به‌عنوان صلح‌طلب شناخته شود، تام بیتمن (Bateman, 2025) در گزارشی برای بی‌بی‌سی نیوز آمده است که وزیر امور خارجه‌اش، مارکو روبریو، که پیش‌تر گفته بود تمام هزینه‌های آمریکا در خارج باید تنها در صورتی انجام شود که آمریکا را «قوی‌تر»، «امن‌تر» یا «ثروتمندتر» کند، نشان می‌دهد که همه چیز درباره خود آمریکا است، نه درباره دیگران و دریافت‌کنندگان کمک‌های خارجی.

نظام رقابت جهانی کنونی نشان می‌دهد که جنگ اقتصادی و نظامی به‌طور فزاینده‌ای در هم تنیده شده‌اند. تعرفه‌های اقتصادی، تحریم‌ها، کنترل فناوری و محدودیت‌های تجاری همراه با کمک‌های نظامی و همکاری‌های امنیتی به کار گرفته می‌شوند تا مجموعه‌ای جامع از ابزارهای قدرت را شکل دهند. این همگرایی قدرت اقتصادی و نظامی باعث شده مرز میان دوران صلح و جنگ بیش از پیش مبهم شود. سیاست‌های تجاری، انتقال فناوری و شراکت‌های اقتصادی اکنون به صراحت از منظر رقابت راهبردی دیده می‌شوند. تقسیم‌بندی جهان به متحدان، دوستان و دشمنان آمریکا برجسته‌تر و همزمان پیچیده‌تر شده است. اشکال جدیدی از شراکت، ساختارهای سنتی اتحاد مبتنی بر نگرانی‌های مشترک درباره قدرت‌های رقیب

را تکمیل می‌کنند. ذهنیت «ما در برابر آنها» مربوط به دوران جنگ سرد به نظامی پیچیده‌تر از روابط سلسله مراتبی تبدیل شده است، که در آن کشورها باید سطح همسویی خود با مراکز قدرت رقیب را با دقت تنظیم کنند.

چشم‌اندازهای صلح بر اساس همسویی با راهبرد آمریکا تعیین می‌شود

در تاریخچه فعالان صلح، «بست‌نشینی اعتراضی» جان لنون و یوگو اونو در مونترال ۱۹۶۹ یک حرکت هنری و تئاتر سیاسی استادانه بود؛ ترکیبی از کنشگری و شهرت که توجه جهان را به خود جلب کرد. این رویداد نمادی از روحیه ایدئالیستی آن دوره و قدرت شهرت در تقویت پیام‌هاست. ضبط آهنگ مشهور آنها «Give Peace a Chance» با ترجیع‌بند ساده‌اش، «تنها چیزی که می‌گوییم این است که به صلح مجالی دهید»، به مثابه ندایی برای نسلی که از جنگ، به‌ویژه جنگ ویتنام، خسته بود و خواهان مسیر متفاوتی بود، طنین‌انداز شد. این رویداد لحظه‌ای را به تصویر کشید که جنبش صلح، باور داشت می‌تواند از بازی‌های سیاسی ابرقدرت‌های جهان فراتر رود. روش اعتراض لنون و اونو—مسالمت‌آمیز، شاعرانه و رسانه‌پسند—بازتاب باور گسترده‌تری بود که صلح می‌تواند از طریق قدرت افکار عمومی و بسیج مردمی حاصل شود. پیام این زوج واضح بود: جنگ اجتناب‌ناپذیر نیست بلکه یک انتخاب است و با انتخاب صلح، افراد می‌توانند جهان را دگرگون کنند؛ اما اکنون، هنگامی که به این لحظه نمادین از منظر قرن بیست و یکم می‌نگریم، نمی‌توان محدودیت‌های عمیق و ساده‌انگاری ذاتی آن دیدگاه را نادیده گرفت. در دهه‌های بعد، صلح بیش از پیش در ساختارهای هژمونی آمریکایی تنیده شده است؛ واقعیتی که «بست‌نشینی اعتراضی» لنون و اونو هرگز نمی‌توانست پیش‌بینی کند.

جنگ ویتنام که پیش‌زمینه‌ای برای ضبط آهنگ «به صلح مجالی دهید» بود، نمونه‌ای بارز از چگونگی تأثیر قدرت آمریکا بر شکل‌گیری درگیری‌های جهانی است. جنبش ضدجنگ آن زمان واقعاً قدرتمند بود، اما نتوانست مانع ادامه جنگ به مدت شش سال پس از برگزاری «بست‌نشینی اعتراضی» شود. پایان‌نهایی این درگیری نه ناشی از قیام مردمی بلکه نتیجه محاسبات سیاسی سیاست‌گذاران واشنگتن بود. جنبش صلح دهه‌های ۶۰ و ۷۰ اغلب از عهده درک پیچیدگی‌های روابط بین‌الملل و واقعیت‌های ژئوپلیتیکی که زیربنای جنگ هستند، برنمی‌آمد. دعوت لنون و اونو برای صلح، هرچند نجیبانه بود، اما به ریشه‌های اصلی درگیری نمی‌پرداخت و راهکارهای مشخصی برای دستیابی به ثبات پایدار ارائه نمی‌کرد. باور به اینکه جنگ می‌تواند تنها با اراده قوی و قدرت ترانه نابود شود، شبکه پیچیده منافع و تحرکات قدرت که درگیری‌های جهانی را شکل می‌دهد، دست کم گرفته بود. نقد جنبش ضدجنگ به مداخلات نظامی آمریکا، اگرچه در زمان خود تأثیرگذار بود، اما نتوانست پیچیدگی‌های روزافزون اعمال هژمونی آمریکا را پیش‌بینی کند.

در دنیای معاصر، مفهوم صلح اغلب با بروز و اعمال قدرت آمریکایی گره خورده است. اگرچه شمار نیروهای فعال نظامی ایالات متحده در سال ۲۰۲۵ برابر با ۱,۳۲۸,۰۰۰ نفر است که کمتر از چین با ۲,۰۳۵,۰۰۰ نفر نیرو است، اما آمریکا قدرتمندترین ارتش جهان را در اختیار دارد، که پس از آن روسیه، چین و هند قرار دارند. بودجه نظامی آمریکا با ۸۳۱ میلیارد دلار، به‌طور قابل توجهی از چین با ۲۹۶ میلیارد دلار، روسیه با ۱۰۹ میلیارد دلار، هند با ۸۶.۳ میلیارد دلار، بریتانیا با ۷۴.۹ میلیارد دلار و ژاپن با ۵۰.۲ میلیارد دلار بیشتر است. با این حجم عظیم هزینه‌ها و فناوری پیشرفته نظامی، ایالات متحده به‌عنوان نیروی مسلح مسلط جهان توانایی تحمیل نوعی صلح را دارد؛ اما این صلح همیشه عادلانه یا منصفانه نیست. این صلح می‌تواند از طریق مداخله نظامی، تحریم‌های اقتصادی یا اعمال قدرت نرم تحمیل شود. تصویر صلح به‌عنوان یک جنبش مردمی که از نفوذ قدرت‌های بزرگ جداست، در بسیاری جهات به یادگاری ساده از عصری گذشته شبیه است. علاوه بر این، چشم‌انداز جهانی به گونه‌ای تغییر کرده است که لنون و اونو هرگز نمی‌توانستند پیش‌بینی کنند. ظهور بازیگران غیردولتی، گسترش درگیری‌های مسلحانه ناشی از افراط‌گرایی ایدئولوژیک و پیچیدگی فزاینده فناوری نظامی، همگی مسیر دستیابی به صلح را دشوارتر کرده‌اند. در چنین زمینه‌ای، پیام ساده‌لوحانه «به صلح مجالی دهید» با واقعیت‌های تلخ جنگ‌های مدرن به‌شدت ناهمخوان به نظر می‌رسد.

واقعیت مدرن این است که چشم‌اندازهای صلح تا حد زیادی بستگی به همسویی با منافع راهبردی ایالات متحده دارد. این موضوع تنها به دلیل تسلط نظامی آمریکا نیست، بلکه به این دلیل است که ایالات متحده ساختاری پیچیده از روابط بین‌المللی، وابستگی‌های اقتصادی و ترتیبات امنیتی ایجاد کرده است که تصور صلح خارج از این چارچوب را دشوار می‌سازد. ضرب‌المثل قدیمی «مشکل نه اسلحه، بلکه شخصی است که آن را به کار می‌گیرد» در زمینه هژمونی آمریکا معنای تازه‌ای می‌یابد — مسئله تنها قدرت آمریکایی نیست، بلکه چگونگی تأثیر این قدرت بر صلح و راه‌های پایان دادن به درگیری‌ها است.

واقعیت کنونی، پرسش‌های دشواری برای جنبش‌های صلح معاصر و منتقدان سیاست خارجی آمریکا مطرح می‌کند. مخالفت صرف با جنگ، همان‌طور که لنون و اونو انجام دادند، در شرایطی که مناقشه به شکلی عمیق در نظام قدرت اقتصادی و سیاسی تنیده شده، کافی نیست. این سخن به معنای کم‌اهمیت جلوه دادن پیام لنون و اونو نیست. درخواست آن‌ها برای صلح همچنان یادآوری قدرتمند و ضروری‌ای از آرزوی بشری برای جهانی صلح‌آمیزتر است. با این حال، ضروری است محدودیت‌های رویکرد آن‌ها را درک کنیم و بپذیریم که امروز صلح نیازمند فهمی پیچیده‌تر از سیاست جهانی است. حمایت معنادار از صلح در عصر حاضر مستلزم پرداختن به پرسش‌های پیچیده درباره ماهیت نظم بین‌الملل، نقش قدرت نظامی در حفظ ثبات

و رابطه میان منافع اقتصادی و امنیتی است. در عصری که صلح بیش از پیش توسط هژمونی آمریکا تعریف و تحت تأثیر قرار می‌گیرد، پیام ساده آن ترانه فاصله میان دیدگاه‌های آرمان‌گرایانه صلح و واقع‌گرایی سیاسی زمان حال ما را به تصویر می‌کشد. چالش پیش روی فعالان صلح معاصر نه تنها مخالفت با جنگ، بلکه مواجهه با نظام‌های پیچیده‌ای است که صلح را از قدرت جدا ناپذیر کرده‌اند.

تحول از دیدگاه آرمان‌گرایانه صلح که توسط لنون و اونو مطرح شده بود به واقعیت کنونی «صلح آمریکایی»، تغییری عمیق در درک و پیگیری ما از مفهوم صلح ایجاد کرده است. صلح دیگر به معنای نبودن جنگ نیست، بلکه مدیریت فعال یک نظم جهانی است که منافع و ارزش‌های آمریکا را حمایت می‌کند. این موضوع بر نحوه نگاه ما به منازعات، دخالت در بحران‌های بین‌المللی و در نهایت تلاش برای جهانی صلح‌آمیزتر تأثیر می‌گذارد. در مواجهه با این چشم‌انداز پیچیده، ضروری است محدودیت‌ها و پیامدهای این رویکرد را بشناسیم و به جستجوی راه‌هایی برای صلح پردازیم که همه‌جانبه، عادلانه و واقعاً بازتاب‌دهنده خواسته‌های تمامی شهروندان جهان باشد، نه فقط کسانی که قدرت را در دست دارند.

«به صلح مجالی دهید» محصول زمانه خود بود، لحظه‌ای که جنبش صلح هنوز می‌توانست خود را نیرویی مستقل تصور کند که قادر به بازسازی جهان است. وقتی به این لحظه نگاه می‌کنیم، باید این کار را با نگاهی انتقادی انجام دهیم؛ هم کاستی‌های این چشم‌انداز را مورد توجه قرار دهیم و هم آرمان‌گرایی، پایداری و ماندگاری را که می‌خواست ترویج دهد، ارج نهیم. برای دستیابی به صلح در دنیای پیچیده و به هم پیوسته امروز، باید با حقایق دشوار قدرت و سیاست روبه‌رو شویم و آمادگی داشته باشیم تا با همان نظام‌هایی که لنون و اونو می‌خواستند از آن‌ها دوری کنند، درگیر شویم. تنها در این صورت است که می‌توانیم امیدوار باشیم به دنیای صلح‌آمیزی که آن‌ها با شور و اشتیاق تصویر کرده بودند، نزدیک‌تر شویم. تأثیر ماندگار «به صلح مجالی دهید» نه در تجویز راه‌حل برای دستیابی به صلح، بلکه در یادآوری عمیق این است که درک ما از صلح چگونه تغییر کرده است.

درباره نویسنده

تینا بزلی از سال ۲۰۱۸ تا ۲۰۲۴ به عنوان استاد برجسته در دانشگاه نورمال پکن فعالیت داشته است. او سابق بر این استاد و معاون بین‌الملل دانشکده آموزش در دانشگاه وایکاتو نیوزیلند و همچنین استاد پژوهشی دانشگاه ایلینوی اربانا-شمپین، استاد تمام دانشگاه ایالتی کالیفرنیا سن برناردینو و پژوهشگر دانشگاه گلاسگو بوده است، جایی که فعالیت علمی خود را از اواخر سال ۲۰۰۰ آغاز کرده است. او ۱۶ سال به عنوان معلم مدرسه متوسطه، مسئول راهنمایی و مشاور در نیوزیلند فعالیت کرده است.

او رئیس مؤسس انجمن آموزش‌های بصری و رئیس پیشین انجمن فلسفه آموزش استرالایا بوده و به‌عنوان عضو افتخاری هر دو انجمن فعالیت داشته است. همچنین عضو افتخاری انجمن سلطنتی هنرهای بریتانیا است. او از کارهای متأخر میشل فوکو در زمینه‌های موضوعیت، آزادی بیان و دولت مندی الهام گرفته است. تینا بزلی در مطالعات جهانی آموزش، به بررسی سیاست‌ها، هویت‌ها، فرهنگ‌ها و میان‌فرهنگی‌گرایی می‌پردازد و همکاری نزدیکی با پروفیسور مایکل ای. پیترز و بسیاری از پژوهشگران بین‌المللی دارد. او بیش از ۳۰ کتاب و تک‌نگاشت و تعداد زیادی مقاله در مجلات علمی منتشر کرده است. همچنین عضو هیئت تحریریه چندین مجله بوده است، از جمله معاون سردبیر مجله *Educational Philosophy and Theory*؛ ویراستار مشترک مجله *Beijing International Review of Education*؛ سردبیر مؤسس مجله *PESA Agora*؛ و بنیان‌گذار همکار مجلات *E-Learning & Digital Media* و *Knowledge Cultures*.

تماس: tbesley48@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4377-1257>


References

- Bateman, T. (2025). US orders immediate pause to foreign aid, leaked memo says. *BBC*. <https://www.bbc.com/news/articles/ce9nx5k7lv0o>
- Cohrs, P. O. (2018). "Pax Americana": the United States and the transformation of the 20th century's global order. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 61(2), e002.
- Farge, E. (2025). Trade wars sparked by Trump tariffs would be 'catastrophic', WTO chief says. *reuters*. <https://www.reuters.com/markets/trade-wars-would-be-catastrophic-global-growth-wto-chief-says-2025-01-23/>
- O'Dell, H. (2024). The US is sending more troops to the Middle East. Where in the world are US military deployed? *Bluemarble, Chicago Council on Global Affairs*. <https://globalaffairs.org/bluemarble/us-sending-more-troops-middle-east-where-world-are-us-military-deployed#:~:text=There%20are%20around%20750%20U.S.,War%20II%20%E2%80%9Cwhen%20the%20U.S>
- Smith, D. (2024). Inflection Points: Pax Americana at a Crossroad, *Georgetown Journal of International Affairs*. <https://gija.georgetown.edu/2024/06/30/inflection-points-pax-americana-at-a-crossroad/>

Should Philosophers of Education Work for World Peace?: A Dialogue

Harvey Siegel 

Professor of Philosophy Emeritus, University of Miami, USA. (Corresponding Author), Email: hsiegel@miami.edu

Audrey Thompson 

Professor Emerita, Philosophy of Education, University of Utah., USA. Email: audrey.thompson@utah.edu

Received: 2024-11-25	Revised: 2025-02-08	Accepted: 2025-03-09	Published: 2025-06-11
Citation: Harvey Siegel, Audrey Thompson.(2025). Should Philosophers of Education Work for World Peace?: A Dialogue. <i>Foundations of Education</i> , 14(2), 59-82. doi: 10.22067/fedu.2025.46540			

Abstract

This dialogue presents an engaging discussion on the role of philosophers of education in relation to pedagogy, scholarship, and broader societal concerns like world peace. It highlights key tensions: the extent to which educators should cultivate particular dispositions or virtues, the nature of good teaching, and whether philosophers of education have a duty beyond their discipline to engage in political or moral advocacy. Working from different philosophical traditions and sensibilities, the authors take opposing positions with respect to the role of philosophy of education in addressing world peace. We focus on both teaching and scholarship. We use a dialogue format to examine some of the values and assumptions at issue in our disagreements.

Keywords: world peace, moral and political responsibility, dialogue and pedagogy, educational advocacy, philosophical dialogue.



©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.

Introduction

As longtime friends and colleagues at the Philosophy of Education Society (U.S.A.), we respect, enjoy, and fundamentally challenge one another's approaches to philosophy of education. Siegel locates himself in the tradition of analytic philosophy, and regards philosophy of education as a sub-discipline of the parent discipline philosophy. Thompson is informed by multi-disciplinary traditions in which pedagogy and analysis are mediated by embodied, entangled, emerging prohibitions and possibilities — in particular, African-American, Chicana, and white anti-racist feminisms; Deweyan and [Alain] Lockean pragmatism; and queer post-structuralism. The dialogue that follows is not intended to pin down specific positions in the scholarly literature, however. Instead, somewhat in the tradition of bell hooks, we seek to draw out some essential distinctions in our views regarding how philosophy of education should/should not engage questions of world peace.

Dialogue

HS: The world is at war, or so it seems: in Sudan, Ukraine, and the Middle East soldiers and civilians alike are dying and societies are being torn apart. It would be nice if philosophers of education could do something about this. But they cannot, at least in their capacity as philosophers of education. As world citizens, they should of course do whatever they can to promote peace. But as philosophers of education, their obligations are to advance scholarship in their field and to teach their students well. 'Promote peace' is not part of the professional obligations of philosophers of education (Siegel, 1981a, 1981b, 1983, 2017).

AT: Insofar as 'promote peace' might be interpreted as 'persuade people,' I agree; I don't see the job of philosophers of education, in our capacity as teachers, as being primarily about advancing persuasive arguments, or even teaching students how to evaluate arguments (although both those tasks can be important). You and I probably have an array of disagreements, but let's start someplace I think we agree: one of our roles as teachers is to help students examine their assumptions (and accept their help in examining our own). More specifically, what would you say that 'teaching well' entails, for philosophers of education?

HS: Are you speaking only about our capacity as teachers? For me, the primary task is that of advancing scholarship. As far as teaching goes, we're agreed that teachers should help students examine their assumptions — their assumptions concerning the subject matter being taught, that is; along with subjects that come up during discussion. Why do you ask?

AT: For me, teaching is no less a primary task than research; indeed, I would say that scholarship has its own pedagogical work (beyond being educative in the obvious dissemination-of-knowledge sense). Nonetheless, the two undertakings are better addressed separately; I'm merely starting with teaching as one of your two points. In terms of your (partial) position that the pedagogical and scholarly obligations of philosophers of education include teaching students well, certainly no one would suggest teaching poorly; but is teaching *well* self-evident in terms of what it entails (beyond the basics of being prepared, supportive, reliable, professional, etc.)? My nephew asked me once how many students I had "converted" to anti-racism, feminism, and other progressive positions. "Probably none," I told him. "Then isn't that a failure?" he asked. It would be, if persuasion was what teaching well entailed. It isn't, however (Beauboeuf-Lafontant, 2005; Fraser-Burgess & Higgins, 2024; Hooks, 1994; Mayo, 2010). I assume we agree about that, but what I want to know is, what does it mean, for you? These may be the wrong virtues to single out (and feel free to pick different examples), but if you were to try to teach your students patience, for example,

or curiosity with respect to some aspect of their work with you, what might that look like? I think those dimensions of pedagogy could well have implications for what any of us bring to questions about world peace.

HS: Good questions, Audrey! I don't think we'd disagree much about what qualifies as good teaching. Contrary to your nephew but in agreement with you, good teaching clearly doesn't involve conversion to the teacher's own views.

That said, I'm suspicious about teaching students virtues, and would hesitate to include it in the requirements of good teaching (Siegel, 2016, 2023). I'm in favor of the virtues, of course, and against the vices. But what does it mean to 'teach a virtue'? If it means imparting the virtue to students – that is, making them virtuous – I would reject it as a requirement of good teaching. For one thing, it's a results-oriented criterion of quality, akin to making student learning a requirement of good teaching. But whether or to what extent students learn depends upon a myriad of factors over which teachers have no control – a teacher might teach excellently, yet their students fail to learn. Similarly for teaching the virtues: the teacher may teach them well yet students remain vicious. For another, the virtues are themselves controversial philosophically. For yet another, there's a worry about distinguishing between imparting a virtue and indoctrinating it. Finally, the virtues you mention are far broader than our subject. If philosophers of education are obliged to teach them, so are other philosophers, historians, chemists, and literary theorists. This doesn't seem to identify obligations that are unique to philosophers of education.

If you set aside 'virtue' talk and speak instead of fostering dispositions, I'm with you. The dispositions I'd favor are those involved in critical thinking (Siegel, 1988).

But perhaps this 'virtues v. dispositions' worry is beside the point. So let me turn it back to you. Do you think philosophers of education should teach their students patience or curiosity? What do you think that would look like? And why does 'what they'd look like' matter?

AT: You're right, 'virtues' is the wrong language. 'Teach' is ambiguous here, too, as you indicate, but we could probably agree on language such as 'help students practice habits and cultivate dispositions' regarding . . . curiosity? Intellectual humility? Playfulness? Although I agree that, in some forms, critical thinking would be a desirable disposition, you and I would mean different things by that. This is where I was going with my question about needing to unpack what "teaching students well" (as well as "advancing the field") actually means. The question as to whether or not philosophers of education should work towards world peace in our teaching and writing turns in part on how we understand the distinctiveness of doing our discipline and sub-discipline well (Dewey, 1984a; Mills, 1997; Applebaum et al., 2011).

Naturally there is also the larger question of what we mean by world peace (Anzaldúa, 1999; Butler, 2004; Serlin, 2006). Even if we were to argue that all philosophers of education should, in their professional work, seek to advance world peace, we might equally in some cases argue that philosophers of education need to encourage resistance or revolution; we would hardly want to promote peace in the form of fascist appeasement.

There's a (possibly misleading) sense in which you and I take similar stances to critical inquiry: both could be called 'resistance' orientations. We expect readers and students to accept the need to examine assumptions, to practice a certain skepticism towards received ideas, to analyze patterns, and to be prepared to question 'common sense' explanations about how the world works (Barad, 2011; Butler, 2004; Davis, 1995; Du Bois, 1935; Mills, 1997). But they and we may also need to cultivate appreciation of the unfamiliar, and to embrace curiosity and humility about seemingly threatening interpretations (Anzaldúa, 1999; Keller,

1985; Locke & Stewart, 1983; Lugones, 2003).

Up to a point, as you say, these would be shared expectations in many fields. It's important for philosophers of education to help cultivate curiosity in students because curiosity is vital to the kinds of systematic attention, inquiry, analysis, and theorization that welcome challenges to their modalities. It's also true that generative and generous curiosity are vital to liberal education as a whole. Such curiosity is respectful, often relationally engaged, sometimes playful, possibly risky. By contrast, merely skeptical forms of seeming-curiosity are really pre-judgments. Although the question 'What is your evidence for that?' might represent a genuine interest in learning more, it often barely masks a predetermination that whatever evidence you might advance is unlikely to be persuasive. This is the arrogant version of skepticism that we see, for example, in early scientific responses to Barbara McClintock's work (Keller, 1985). More radical and humane forms of intellectual curiosity are less likely to pose questions in terms of an unquestioned framework but include wondering about why and whether those are the relevant or vital questions. One of the ways that philosophy of education can contribute to broader questions of education, then, is by helping students reflect on how we think about what count as good questions, productive dialogue, sitting with doubt (Dewey, 1984b; Morrison, 1992; Pateman, 1980; Kosofsky, 1990).

HS: Critical thinking is not a single disposition but rather involves a collection of them, on my view. But we needn't worry about that here. I agree with the thrust of your remarks; all that you mention is open to critical scrutiny, perhaps especially the frameworks themselves. And I'm OK with the cultivation of "generative and generous curiosity", as you so nicely put it. But how is all that related to philosophers of education's contribution to world peace?

AT: What I am suggesting is that we, as teachers and as scholars, are always already contributing to peace, war, paternalism, tolerant or suspicious stand-off, dangerous dalliance, or untroubled ignorance, among other possibilities – not, obviously, in any directly causal fashion, but in the sense that how we talk about world issues (or don't); how we read and write about the issues that frame war as impossible, inevitable, or something else; how we ask and answer questions that turn upon vexed relations; how we understand respect and how we engage in democratic dialogue (and examine manipulated perceptions), all are already in train (Butler, 2004). Our classrooms and our writings are not aloof from what is happening not only around us but through us. That much is true of any teacher, but philosophers of education are in the distinctive position that our business might be said to be learning to ask good questions about questions, and interrupting operations to revisit the rules of relevance.

HS: I disagree that philosophers of education are in the "distinctive position" you suggest; I would have thought that scholars in many other disciplines, and certainly philosophers more generally, are in the "business" you mention. But let's leave that aside. I take your point in your most recent remarks, but I worry about overreach. If we "are always already contributing to peace, war, paternalism", etc., where does that end? Are we contributing to war and the rest of your list when we discuss in class Dewey on growth, or Hirst's forms of knowledge thesis, or the nature and desirability of critical thinking as an educational ideal? On the view you're proposing, as I understand it, all our efforts are through and through political. If that's right, in our classrooms we can problematize existing situations and structures, in which case we're doing something like applied political theory rather than philosophy of education; or we can address philosophy of education issues like the ones I just mentioned through a solely political lens. That seems to me like the end of philosophy of education as an academic

discipline. Imagine saying the same thing about physicists – their classes touch on subjects with obvious political ramifications in terms of weaponry and more, but the object of the class is the physics, not those ramifications. Shouldn't we say the same thing about philosophy of education?

AT: I would resist purist or exclusionary definitions of disciplinary boundaries. At the same time, I recognize what you're arguing about the need to work with some kind of definition, and of course we always need to be selective about how we construe the relevance of the always-already to our educational settings. Moreover, we can be immobilized by the realization that we're always already contributing to (even while perhaps struggling against) inequities, ecological disaster, and societal violence (Frye, 1992). I'm making the always-already point not to argue for the need for an explicitly political philosophy of education, but to clarify that how our work is taken up is not going to align with neutral principles and purposes; we need to be mindful of what interests we are serving, intentionally or not. To take a journalistic counterpart, reporting that might strive to be procedurally even-handed and politically neutral (though admittedly this is an outdated fiction) nevertheless can keep in play loaded questions or perpetuate insufficiently questioned assumptions (Gilmore et al., 1997).

With respect to what we specifically think and talk about, philosophers of education are going to differ. How much and how systematically we address issues of coalition, separation, gender and sexuality, ethics, metaphysics, resistance, policy, ethnicity and race, peace, nationhood and sovereignty, climate, colonialism, animal rights, religion, or art, for example, is not the main question (although it's a relevant question). Perhaps the main question is, what is philosophy of education for, and what is it not for? One might answer that in a variety of ways; I'm not assuming that there should be a reductive answer. But it does matter whether we see philosophical methods as primarily for knowledge, truth, wisdom, or spiritual enlightenment, freedom of thought in the Enlightenment sense, attentiveness to discourse and narrative in the post-structural sense, communication through an Esperanto-style common second language, or participation in particular, disparate traditions of inquiry, for example. The hallmarks of good philosophy of education will differ accordingly: what has standing as 'clarity,' 'coherence,' or 'rigor,' and how it matters; what count as 'significant,' 'useful,' 'relevant,' or 'generative' questions; what can be recognized as the literatures, traditions, communities, and hauntings that shape and inform our inquiry.

I think it matters less what we talk about than whether (and how) we are evading troubling questions and topics, and whether we are drawing upon a rich, international, and otherwise diverse literature (in my tradition, also historically informed scholarship). I don't mean that philosophers of education or other scholars have no choice but to deal with everything all at once. We can avoid topics just fine. We can avoid talking about the weather, for example. Yet if I want to study North American Indigenous cultures so as to understand particular linguistic formations, spiritual practices, or conceptions of power, then my evasion of weather (not as a political but as a seemingly anodyne topic) may affect how I can think about the questions at all (Black-Rogers et al., 1988; Farella, 1993).

How we ignore nations, cultures, or various topics is likely to be pre-organized for us. For example, scholars in the U.S. have had the luxury of enjoying an international captive audience, in part due to how the economics of publishing have functioned; typically, we ourselves have not been obliged to consider international audiences in carefully developed ways, perhaps contenting ourselves with a few colorful quotations. Our evasions also may be

organized by external pressures, fear, stress, animus, contempt, romanticism, loyalty, or misplaced scrupulosity. To the extent that we specifically avoid any discussion of Gaza, it is likely to be a way of not-dealing with enormous, messy, tragic complexity, because the discussion is too fraught with every possibility for going wrong. What might it mean, though, if we thought that philosophy of education was in part *for* help in working through these terrifying complexities? – not in the sense of directly effecting world peace, but in the sense of contributing vital qualities of inquiry and communication to all of us in our character as world citizens?

Although I could imagine an argument that any non-treatment of Gaza by philosophers of education represents a problematic evasion, that isn't my position. I do think that there exist any number of ways that philosophers of education (and others) can teach skills, values, and methods that have little explicit content. Mathematicians and philosophers of education alike, for example, can teach students about binaries and other assumed relations. One of my formative experiences as a pre-philosopher of education was learning about bases/radices in fourth grade; there was no political or even cultural content to the lesson (although there could have been), yet there were profound implications for my awareness of the power of organizing frameworks.

In some sense I want to practice my own form of evasion: I'm not really concerned with a sweeping 'should' for philosophers of education, let alone a general mandate over which I stand as judge. When I ask myself whether philosophers of education should address ourselves to promoting world peace (insofar as I have any idea as to what doing so would entail), I am thinking primarily in terms of traditions of philosophy of education in social foundations and post-foundations. That's not because I assume that only we could have a role to play, but because adopting that home-ground focus is how I can begin to reflect on a possible responsibility.

Evasion is organized by some degree of recognition that a claim might be made upon us, a claim that we seek not to engage. A lack of awareness on our part (even if it might be problematic) would not amount to evasion. An explicit argument against such claims also need not constitute evasion, unless practiced in bad faith (that is, with arguments intended to deflect or quash, rather than engage). Because claims made upon us may be inappropriate for any number of reasons, we may have good reasons to decline them. (We even may have good reasons to evade them, as when confronted with hostile demands.)

I am concerned with the evasion of possible claims upon us *insofar as* that evasion (what post-structuralists refer to as the presence of an absence) organizes discussion around a palpably ignored, charged space (Morrison, 1992; Pateman, 1980; Kosofsky, 1990). Evading topics because we feel anxious or unequipped shapes the character of our work. In my politically engaged department, all but one of the faculty who taught undergraduate courses during the 2016 election avoided any mention of the results of the election with their undergraduate (as opposed to their graduate) students. The faculty's understandable reasoning was that, if the topic were addressed overtly, newly empowered racist white students might threaten or silence brown and Black students. The one faculty member that did address the issue in her undergraduate classes (fearfully, because she was in her first year as a professor) taught math methods; like our graduate teaching assistants that year, she felt that she had no choice but to address the election. It was too enormous a presence to ignore. Our Multicultural Education TAs indeed had strategized well in advance for how they would take up the results, regardless of how things turned out. The senior faculty who evaded any

mention of the election included our best teachers; I am not impugning either their teaching or their motives. They were concerned teachers who did as they thought best. Nevertheless, the evasion they practiced threatened to leave in place the ominous kind of safety that turns on not-hearing-things, not having fear, desire, or hatred spoken aloud (Kosofsky, 1990).

Ignoring what is in front of us is specifically what scholars and public schoolteachers currently are being legally mandated to do throughout much of the U.S. We are expected to flatten out inquiry so that only understandings geared to dominant groups explain adversarial relations – if societal tensions are recognized at all. While a soporific blandness prevails within the brave new curriculum, the world ‘outside’ the classroom is inflamed by conspiracy-fueled hysteria and wholly fictional ‘news’ designed to diminish or demonize otherness. Argument and analysis can barely find a footing.

Liberal democracy in the classical (rather than partisan) sense values freedom of thought, ‘both sides’ analyses, and respect for difference (Dewey, 1984a) – something that fundamentalists long have claimed as political protection for their own values. However, the protections do not run the other way once extremism and absolutist loyalties hold sway. In its very character as respect for difference and embrace of challenging inquiry, liberalism is anathema to fundamentalist and right-wing ideologies. Accordingly, teaching even in what used to be considered mainstream secular ways may be forced underground.

Paradoxically, there is room for hope, here: liberal and progressive forms of inquiry may be poised to be revived by circumlocution and underground movement. We have been talking about what it may mean to take up philosophy of education in the interests of world peace, and whether that is desirable or appropriate. When the material prospects for meaningful peace seem shattered, though, and the very language of university scholarship is treated as a threat to the weaponized kinds of ‘peace’ and ‘harmony’ that serve particular power relations, then the work of philosophy of education, even in the form of ‘neutral’ teaching and scholarship, may be forced into other, newly generative forms of inquiry-as-resistance. I wonder if that reworking of our work may be vital (Anzaldúa, 1999).

HS: There’s a lot to come to grips with in what you say here, Audrey; I don’t think I can do it justice in this brief conversation. But let me say a few things.

First: you are right that we’re always entangled in historical and political circumstances. This is true of life generally – we’re so entangled when we drive, shop at the supermarket, exercise, and in every aspect of living. Even our sleeping is so entangled. Does/should this impact our thinking about central philosophy of education questions, like those concerning Dewey, forms of knowledge, and educational ideals mentioned above? The “always-already point”, as you call it, if taken too seriously, condemns philosophical scholarship to an unavoidable and destructive-to-scholarship politicization. Take my advocacy of critical thinking as an educational ideal as an example. That advocacy involves publication and so the economics of publishing, and I’m with you that some publishers can be more politically noxious than others. We can agree that we should go with the less noxious ones. But does the chosen publisher affect the quality of my arguments for that ideal? I don’t see how. You are right that we have to be mindful of what interests we are serving, intentionally or not. The very advocacy of a position – in the current example, arguing for or against the ideal of critical thinking – will inevitably serve some interests and not others. Nevertheless, there is a live philosophical (and practical) issue here: should education be guided by the ideal, or not? Here the answer will depend not on the interests served, like furthering the profits of a noxious publishing corporation, but rather on the quality of the arguments advanced in support of and

critical of the proposed ideal. You might argue that assessments of that quality also need to be evaluated on the basis of interests served. I would disagree, not because it can't be done, but because the philosophical question is then reduced to the political one. Such a reduction would spell the end of philosophy generally, and philosophy of education in particular. We should be aware of the interests our work serves, of course; when they are noxious, we should resist. But let's not lose sight of the issues that brought us to philosophy and philosophy of education in the first place.

You ask: "Perhaps the main question is, what is philosophy of education for, and what is it not for?" And you answer that it can be for several quite different things. For me the answer is obvious: philosophy of education is for furthering philosophical knowledge and understanding about education, just as, for example, philosophy of science is for furthering philosophical knowledge and understanding about science. I guess you think that that answer is far from obvious. On this point we'll have to agree to disagree, at least for the moment.

You also ask: "What might it mean, though, if we thought that philosophy of education was in part *for* help in working through these terrifying complexities? – not in the sense of directly effecting world peace, but in the sense of contributing vital qualities of inquiry and communication to all of us in our character as world citizens?" I would like to think that philosophy of education might so contribute. But I am doubtful. And if it could so contribute, it would be hard to see how that contribution might differ from the parallel contribution made by other sub-disciplines of philosophy, and by other disciplines altogether.

I guess our fundamental disagreement concerns the 'practicality' of philosophy of education: Should it be conducted with an eye to improving something else, be it educational practice or something more broadly political, or should it be conducted with an eye to furthering itself? Along with Dewey, Peters, Scheffler, and others, I vote for the latter. (Siegel 2025) Philosophy of education's aim is to improve our philosophical understanding of education. That is ambition enough. Of course if it can contribute to things outside itself, like world peace, we should celebrate such contributions. But so contributing is not its *raison d'être*. You are right, and importantly so, that philosophers of education should be mindful of the interests we are serving. But the quality of our substantive philosophical contributions does not depend on either those interests or that serving.

You say "I think it matters less what we talk about than whether (and how) we are evading troubling questions and topics." 'Matters less' for what? Certainly not for our scholarship. If I ignore (not evade!) troubling questions about Gaza, for example, while arguing for my favorite educational ideal, my ignoring them simply has no bearing on the quality of my arguments for that ideal. And your suggestion that philosophers of education who pursue their subject non-politically might be avoiding or "evading troubling questions and topics" that they see as irrelevant to their work simply ignores claims of irrelevance. Do you disagree that some matters are irrelevant to others? Just as the state of the weather outside my window as I type is irrelevant to my arguments for this or that philosophical topic, so too is the state of that war to those arguments. That state may well matter to some philosophical projects, but surely not to all. It may be that we are simply interested in different philosophical projects. That of course is fine; let all our projects bloom. Gaza is clearly relevant if our philosophical task is to fix the problems of the world. My claim is that fixing the problems of the world is not what our work as philosophers of education is or should be about.

Thanks, Audrey, for this challenging dialogue across differences. I look forward to continuing the conversation!

Notes on Contributor

Harvey Siegel is professor of philosophy emeritus at the University of Miami. He specializes in epistemology, philosophy of science, philosophy of education, and argumentation theory. His work is the subject of the forthcoming *Reasons in Science, Epistemology, and Education: Essays in Honour of Harvey Siegel*, edited by Ben Kotzee and Kunimasa Sato, Springer Publishing. Contact: hsiegel@miami.edu <https://orcid.org/0000-0002-2725-8883>

Audrey Thompson is Professor Emerita at the University of Utah. Her research includes feminist & womanist ethics and epistemologies, anti-oppressive pedagogies, and art and political inquiry. She currently is working on a history of a Black women's boarding school in the South in the early part of the 20th C.

Contact: audrey.thompson@utah.edu <https://orcid.org/0009-0003-0090-9265>

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت




مقاله پژوهشی


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

دسترسی آزاد

آیا فیلسوفان تربیتی باید به صلح جهانی کمک کنند؟ گفتگوی هاروی سیگل و آدری تامسون

هاروی سیگل 

استاد ممتاز فلسفه، دانشگاه میامی، آمریکا. hsiegel@miami.edu

آدری تامسون 

استاد بازنشسته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه یوتا، آمریکا. thompson@utah.edu

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۰۵	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۲۰	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۱۹	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۳/۲۱
استناد: هاروی سیگل و آدری تامسون. (۱۴۰۴). آیا فیلسوفان تربیتی باید به صلح جهانی کمک کنند؟ گفتگوی هاروی سیگل و آدری تامسون، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۲)، ۵۹-۸۲. doi: 10.22067/fedu.2025.46540			

چکیده

این گفت‌وگو، مباحثه‌ای ژرف و برانگیزاننده درباره نقش فیلسوفان تعلیم و تربیت در قبال پداگوژی، پژوهش و دغدغه‌های کلان اجتماعی مانند صلح جهانی است. این گفت‌وگو تنش‌های کلیدی را برجسته می‌سازد: اینکه مربیان به چه میزان باید گرایش‌ها یا فضایل خاص را پرورش دهند، ماهیت تدریس خوب چیست و اینکه آیا فیلسوفان تعلیم و تربیت وظیفه‌ای فراتر از رشته خود برای فعالیت در زمینه‌های سیاسی یا اخلاقی دارند. نویسندگان با سنت‌ها و حساسیت‌های فلسفی متفاوت، مواضع متعارضی را نسبت به نقش فلسفه تعلیم و تربیت در پرداختن به صلح جهانی اتخاذ کرده‌اند. تمرکز ما بر تدریس و پژوهش است. در این مقاله، از قالب گفت‌وگو استفاده کرده‌ایم تا برخی از ارزش‌ها و مفروضات موجود در اختلاف‌نظرهایمان در موضوع موردبحث را بررسی نماییم. **واژه‌های کلیدی:** فلسفه تعلیم و تربیت، صلح جهانی، مسئولیت سیاسی و اخلاقی، کنشگری آموزشی، گفت‌وگوی فلسفی.

مقدمه

ما به‌عنوان دو دوست و همکار قدیمی در انجمن فلسفه تعلیم و تربیت (ایالات متحده)، به رویکردهای یکدیگر نسبت به فلسفه تعلیم و تربیت احترام می‌گذاریم، از آن‌ها استفاده می‌کنیم و به‌طور بنیادی آن‌ها را به چالش می‌کشیم. سیگل خود را منتسب به سنت فلسفه تحلیلی می‌داند و فلسفه تربیت را به‌عنوان یک زیرشاخه از رشته اصلی فلسفه در نظر می‌گیرد. تامسون تحت تأثیر سنت‌های چندرشته‌ای، به‌ویژه فمینیسم‌های آفریقایی-آمریکایی، چیکانا^۱ و ضد نژادپرستی سفید، پراگماتیسم دیویی و لاک و پساستارگرایی کویر^۲ قرار دارد که در آن‌ها تعلیم و تربیت و تحلیل از طریق موانع و امکانات تجسم‌یافته، درهم‌تنیده و در حال ظهور به یکدیگر پیوند می‌خورند. گفتگوی زیر به‌منظور تعیین مواضع خاص در ادبیات علمی نیست. بلکه طبق سنت بل هوکس^۳، به‌نوعی سعی داریم برخی از تمایزات اساسی در دیدگاه‌های خود را درباره اینکه فلسفه تربیت چگونه باید/نباید به مسائل صلح جهانی بپردازد، استخراج کنیم.

گفتگو

هاروی سیگل: جهان درگیر جنگ است، شاید هم فقط این‌طور به نظر می‌رسد: در سودان، اوکراین و خاورمیانه، سربازان و غیرنظامیان به یک اندازه در حال مرگ هستند و جوامع در حال نابود شدن پیش می‌روند. خوب است اگر فیلسوفان تربیتی بتوانند در این زمینه کاری انجام دهند؛ اما نمی‌توانند، حداقل به‌عنوان فیلسوفان تربیتی چنین جایگاهی ندارند. البته به‌عنوان شهروندان جهانی، باید هر چه در توان دارند برای ترویج صلح انجام دهند؛ اما به‌عنوان فیلسوفان تربیتی، وظایف آن‌ها پیشبرد پژوهش در رشته خود و آموزش خوب به دانش‌آموزان است. «ترویج صلح» جزء وظایف حرفه‌ای فیلسوفان تربیتی محسوب نمی‌شود. (Siegel, 1981a, 1981b, 1983, 2017)

^۱ Chicana

^۲ Queer Post-Structuralism پسااستارگرایی کویر: رویکردی انتقادی که از تلاقی نظریه کویر (مطالعه

هویت‌های جنسی و جنسیتی خارج از چارچوب‌های هنجاری) و پسااستارگرایی (تأکید بر سیالیت معنا و نقد ساختارهای قدرت) شکل گرفته است. این چارچوب، مفاهیم ثابتِ هویت، جنسیت و میل را به چالش می‌کشد و نشان می‌دهد که چگونه گفتمان‌های تربیتی می‌توانند بازتولیدکننده‌ی هنجارهای سلطه‌گر باشند.

^۳ bell hooks: نام مستعار خانم گلوریا جان واتکینز استاد و نویسنده آمریکایی که در زمینه فمینیسم، کاپیتالیسم و نژاد نظریات ارزشمندی ارائه کرده است.

آدری تامسون: تا جایی که «ترویج صلح» به معنای «متقاعد کردن مردم» تفسیر شود، موافقم؛ من کار فیلسوفان تربیتی را پیشبرد استدلال‌های قانع‌کننده در جایگاه معلم و یا حتی آموزش دانش‌آموزان در مورد چگونگی ارزیابی استدلال‌ها نمی‌بینم (اگرچه هر دوی این کارها می‌توانند مهم باشند). احتمالاً من و شما طیفی از اختلافات را داریم، اما بیایید از جایی شروع کنیم که فکر می‌کنم با هم موافقیم: یکی از نقش‌های ما به عنوان معلم کمک به دانشجویان و دانش‌آموزان جهت‌بازینی و بررسی مفروضات خود است (و حتی استفاده از آن‌ها در بازبینی مفروضات خودمان). به طور خاص‌تر، به نظرتان «آموزش خوب» برای فیلسوفان تربیتی چه اقتضائاتی دارد؟

سیگل: آیا فقط درباره جایگاه ما به عنوان معلم صحبت می‌کنید؟ از نظر من، وظیفه اصلی پیشبرد پژوهش است. تا جایی که به تدریس مربوط می‌شود، هر دو موافقیم که معلم باید به دانش‌آموزان کمک کند تا مفروضات خود را بازبینی کنند - مفروضاتشان در مورد موضوعاتی که تدریس می‌شود؛ و همچنین موضوعاتی که در طول بحث مطرح می‌شود. چرا چنین سؤالی می‌پرسید؟

تامسون: از نظر من، تدریس وظیفه‌ای کمتر از پژوهش ندارد؛ در واقع، معتقدم پژوهش جنبه آموزشی خود را نیز دارد (بیش از آنکه فقط به معنای انتشار دانش آموزشی باشد). با این حال، بهتر است این دو فعالیت به صورت جداگانه مورد توجه قرار گیرند؛ از تدریس به عنوان یکی از دو مطلب شما شروع می‌کنم: از نظر شما وظایف آموزشی و پژوهشی فیلسوفان تربیتی شامل تدریس خوب به دانش‌آموزان است، قطعاً هیچ‌کس عقیده ندارد که تدریس ضعیف باشد؛ اما آیا تدریس خوب از منظر نتیجه تعریف مشخصی دارد؟ (علاوه بر اصول اولیه آماده بودن، حمایتگری، قابل اعتماد بودن، حرفه‌ای بودن و غیره). یک بار برادرزاده‌ام از من پرسید چند دانشجو را به «فضائلی چون ضدیت با نژادپرستی، فمینیسم و دیگر مواضع پیشرو» «متقاعد» کرده‌ام. گفتم: «احتمالاً هیچ‌کس». پرسید: «به نظرت این شکست نیست؟» اگر تدریس خوب را به معنای متقاعد کردن در نظر بگیریم، بله این یک شکست محسوب می‌شود، اما در حقیقت این طور نیست. (Beauboeuf-Lafontant, 2005; Fraser-Burgess & Higgins, 2024; Hooks, 1994; Mayo, 2010) فرض را بر این قرار می‌دهم که در این مورد توافق داریم، اما می‌خواهم بدانم «تدریس خوب» از نظر شما چه معنایی دارد؟ ممکن است فضائلی که عنوان شد موارد درستی نباشند (هیچ اشکالی ندارد مثال‌های متفاوتی انتخاب کنید)، اما اگر بخواهید، به عنوان مثال، به دانشجویان صبر یا رغبت را نسبت به برخی تکالیفشان در قبال خودتان آموزش دهید، قضیه چگونه خواهد بود؟ به نظرم این جنبه‌های آموزش، دلالت‌های حائز اهمیتی برای سؤالاتی که هر یک از ما درباره صلح جهانی مطرح می‌کنیم دربر دارند.

سیگل: سؤال خوبی است، آدری! فکر نمی‌کنم اختلاف زیادی در مورد معنای تدریس خوب داشته باشیم. برخلاف برادرزاده‌تان، من هم با شما موافقم که تدریس خوب لزوماً به معنای متقاعد کردن دانش‌آموزان نسبت به دیدگاه‌های معلم نیست.

با این حال، من نسبت به آموزش فضایل به دانش‌آموزان مشکوک هستم و در گنجاندن آن در الزامات آموزش خوب تردید دارم (Siegel, 2016, 2023). بدیهی است من با فضایل موافقم و با ردایل مخالف؛ اما «آموزش یک فضیلت» به چه معناست؟ اگر به معنای انتقال فضیلت به دانش‌آموزان باشد - یعنی، تبدیل آن‌ها به افراد فضیلت‌مدار - من این را از الزامات یک تدریس خوب نمی‌دانم. از یک طرف، اینکه یادگیری دانش‌آموزان را ملاک یک تدریس خوب بدانیم، نوعی ارزیابی کیفیت مبتنی بر نتیجه انجام داده‌ایم. درحالی که میزان یا نفس یادگیری دانش‌آموزان به عوامل زیادی بستگی دارد که تحت کنترل معلم نیستند. ممکن است معلمی عالی تدریس کند، اما دانش‌آموزان یاد نگیرند. به همین ترتیب، در آموزش فضایل نیز ممکن است معلم به‌خوبی آموزش دهد، اما دانش‌آموزان همچنان ردل باقی بمانند. از طرف دیگر، خود فضایل از نظر فلسفی بحث‌برانگیز هستند؛ و باز از سوی دیگر، نگرانی‌هایی در مورد تمایز بین انتقال یک فضیلت و تلقین آن وجود دارد. در نهایت، فضایی که عنوان کردید بسیار گسترده‌تر از موضوع مورد بحث ما هستند. به همان اندازه که فیلسوفان تربیتی موظف به آموزش آن‌ها هستند، دیگر فیلسوفان، تاریخ‌نگاران، شیمیدان‌ها و نظریه‌پردازان ادبی نیز موظف‌اند. لذا به نظر نمی‌رسد این از وظایف مختص فیلسوفان تربیتی باشد.

اما اگر «صحبت از فضیلت» را کنار بگذارید و به‌جای آن از پرورش گرایش‌ها صحبت کنید، با شما موافقم. گرایش‌هایی که من به آن‌ها تمایل دارم، شامل تفکر انتقادی است. (Siegel, 1988) اما شاید این نگرانی «فضایل در برابر گرایش‌ها» بی‌مورد باشد. پس اجازه دهید باز هم از شما سؤال کنم. آیا فکر می‌کنید فیلسوفان تربیتی باید به دانش‌آموزان خود صبر یا کنجکاوی را آموزش دهند؟ به نظر تان این امر چگونه به نظر می‌رسد؟ و چرا مهم است که «چگونه به نظر برسد»؟

تامسون: حق با شماست، «فضیلت» واژه‌ی نادرستی است. «آموزش» نیز همان‌طور که اشاره کردید در اینجا مبهم است، اما شاید بتوانیم در مورد واژگانی مانند «کمک به دانش‌آموزان برای تمرین عادات و پرورش گرایش‌ها» از جمله... کنجکاوی، تواضع فکری، سرزندگی و بازیگوشی^۱، توافق کنیم؟ هرچند

^۱ Playfulness (بازیگوشی): در فلسفه‌ی تربیت، به رویکردی فعال و خلاق در مواجهه با دانش اشاره دارد که با ویژگی‌هایی مانند انعطاف‌پذیری شناختی، آزمایشگری، و لذت از یادگیری همراه است. رجوع شود به آرای دیویی (۱۹۳۸) در تجربه و تربیت

موافقم که در برخی اشکال، تفکر انتقادی یک گرایش مطلوب خواهد بود، اما من و شما در رابطه با این مفهوم رویکردهای متفاوتی داریم. این همان جایی است که من با سؤال راجع به ضرورت تشریح «آموزش خوب به دانش‌آموزان» (و همچنین «حل و فصل موضوع صلح») می‌خواستم به آن برسم. سؤال اینجاست: اینکه فیلسوفان تربیتی باید در تدریس و نگارشات خود برای صلح جهانی تلاش کنند، تا حدودی بستگی به این دارد که ما چگونه بین امور مربوط به رشته و زیررشته‌هایمان تمایز قائل می‌شویم (Dewey, 1984a; Mills, 1997; Applebaum et al., 2011). طبعاً سؤال بزرگتری نیز وجود دارد که منظور ما از صلح جهانی چیست (Anzaldua, 1999; Butler, 2004; Serlin, 2006). حتی اگر ادعا کنیم که تمام فیلسوفان تربیتی باید در کار حرفه‌ای خود به پیشبرد صلح جهانی بپردازند، احتمالاً در برخی موارد نیز به همین منوال ادعا کنیم که فیلسوفان تربیتی باید مقاومت یا انقلاب را تشویق کنند؛ بعید است بخواهیم صلح را به شکل تسلیم فاشیستی ترویج کنیم. یک حس (شاید گمراه‌کننده) باعث می‌شود که من و شما مواضع مشابهی نسبت به پژوهش انتقادی داشته باشیم: هر دو را می‌توان گرایش به «مقاومت» در نظر گرفت. ما از خوانندگان و دانش‌آموزان انتظار داریم که ضرورت بازبینی مفروضات را بپذیرند، در برابر عقایدی که با آن مواجه می‌شوند نوعی شکاکیت به خرج دهند، به تحلیل الگوها پرداخته و آمادگی این را داشته باشند که توجیهات موجود در «فهم عامه» را راجع به اینکه جهان چگونه پیش می‌رود، به چالش بکشند (Barad, 2011; Butler, 2004; Davis, 1995; Mills, 1997; Du Bois, 1935). اما همه ما ممکن است لازم باشد گاهی قدردان نادانسته‌هایمان باشیم و با کنجکاوی و تواضع به استقبال تفاسیر به‌ظاهر تهدیدآمیز برویم (Anzaldua, 1999; Keller, 1985; Locke & Stewart, 1983; Lugones, 2003). به قول شما، این موارد می‌توانند تا حدودی، انتظارات مشترک در بسیاری از حوزه‌ها تلقی شوند. مهم است که فیلسوفان تربیتی به پرورش حس کنجکاوی دانش‌آموزان کمک کنند، زیرا حس کنجکاوی معیاری حیاتی برای توجه سیستماتیک، پژوهش، تحلیل و نظریه‌پردازی محسوب می‌شود که عادت‌ها و روال‌های همیشه‌گرای آن‌ها را به چالش می‌کشد. همچنین درست است که در نگاه کلی کنجکاوی سازنده و همه‌جانبه برای تعلیم و تربیت آزاد ضروری بشمار می‌رود. چنین کنجکاوی‌ای قابل احترام است، اغلب وابسته به روابط، گاهی هیجان‌انگیز و شاید هم مخاطره‌آمیز باشد. در مقابل، اشکال صرفاً شکاکانه‌ی کنجکاوی ظاهری فقط و فقط پیش‌داوری هستند. هر چند سؤال «چه شواهدی برای اثبات دارید؟» ممکن است نمایانگر علاقه واقعی به یادگیری بیشتر باشد، اما اغلب پوششی برای یک پیش‌داوری است که هر شواهدی هم ارائه دهید، بعید است قانع‌کننده باشد. این نسخه‌ای متکبرانه از شکاکیت است که به‌عنوان مثال، در پاسخ‌های علمی اولیه به

کار باربارا مک کلینتاک می‌بینیم (Keller, 1985). اشکال بنیادی‌تر و انسانی‌تر کنجکاوی فکری به احتمال کمتری مسائل بلامنازع را زیر سؤال می‌برند، اما همچنان راجع به چرایی، مرتبط بودن یا ضرورت مسائل دچار تردید هستند.

یکی از راه‌هایی که فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند به کمک پرسش‌های وسیع‌تر در عرصه تربیت بیاید، این است که به دانش‌آموزان کمک کند راجع به سؤالات خوب، گفتگوی مولد و تاب‌آوری در برابر شک تأمل کنند (Dewey, 1984b; Morrison, 1992; Pateman, 1980; Kosofsky, 1990).

سیگل: تفکر انتقادی یک گرایش واحد نیست، بلکه به نظر من شامل مجموعه‌ای از آن‌ها است؛ اما نیازی به نگرانی در مورد آن نیست.

من با محوریت نظرات شما موافقم؛ همه آنچه ذکر کردید، حتی شاید خود چارچوب‌ها هم قابلیت بررسی انتقادی را دارند. من با پرورش «کنجکاوی سازنده و زاینده» که شما به زیبایی بیان کردید، موافقم؛ اما همه این‌ها چگونه به نقش فیلسوفان تربیتی در صلح جهانی مربوط می‌شود؟

تامسون: آنچه من عنوان می‌کنم این است که ما، به‌عنوان معلم و پژوهشگر، «همیشه و از پیش» در حال مشارکت در صلح، جنگ، پدرسالاری، مقاومت بردبارانه یا تردیدآمیز، دلبستگی خطرناک^۱ یا جهل مرکب و بسیاری احتمالات دیگر هستیم، البته قطعاً نه به‌طور مستقیم و علی، بلکه با نحوه سخن گفتن یا نگفتن مان راجع به مسائل جهانی، با نحوه خواندن یا نوشتن مان راجع به مسائلی که جنگ را غیرممکن، اجتناب‌ناپذیر یا به شکل‌های دیگر جلوه می‌دهند، همچنین با پرسش و پاسخ‌هایی که به روابط آشفته تبدیل می‌شوند، یا با چگونگی درکمان از احترام و نحوه مشارکتمان در گفتگوی دموکراتیک (و اینکه چگونه برداشت‌های دستکاری شده را بازبینی می‌کنیم) همه و همه انواعی از مشارکت ما بشمار می‌روند. (Butler 2004).

کلاس‌های ما و نگارشات ما از آنچه که نه تنها در اطراف ما بلکه از طریق ما در حال وقوع است، جدا نیستند. این مطلب درباره هر معلمی صادق است، اما فیلسوفان تربیتی در موقعیت خاصی قرار دارند که می‌توان گفت کارویژه ما یادگیری پرسیدن سؤال خوب در مورد خود سؤال و متوقف کردن فرایندها برای بازبینی قواعد معناداری است.

سیگل: با این نکته شما که فیلسوفان تربیتی در «موقعیت خاص» قرار دارند، موافق نیستم؛ من معتقد بودم پژوهشگران در بسیاری از رشته‌های دیگر و بدون شک، فیلسوفان به‌طور کلی، به «کارویژه»‌ای که شما اشاره

^۱ «Dangerous Dalliance» در این متن به روابط فکری یا عملی به ظاهر جذاب اما بالقوه مخرب اشاره دارد که می‌توانند به توجیه خشونت یا نابرابری بینجامند. این عبارت استعاری بر ریسک درگیر شدن غیرانتقادی با ایده‌ها/رویکردهای آسیب‌زا تأکید می‌کند.

کردید، مشغول‌اند؛ اما بیایید آن را کنار بگذاریم. نکته شما را در آخرین اظهارات‌تان می‌پذیرم، اما نگرانم که این موضوع بیش از حد گسترش یابد. اگر ما «همیشه در حال مشارکت در صلح، جنگ، پدرسالاری» و غیره هستیم، نقطه پایان آن کجاست؟ آیا ما در هنگام بحث در کلاس دیدگاه‌های دیویی در مورد رشد، یا نظریه‌های هرست در مورد اشکال دانش، یا ماهیت و مطلوبیت تفکر انتقادی به‌عنوان یک ایده تربیتی، در حال مشارکت در جنگ و بقیه موارد لیست شما هستیم؟ براساس این دیدگاه، به نظر می‌رسد تمام تلاش‌های ما به‌طور کامل سیاسی است. اگر این‌طور باشد، ما می‌توانیم در کلاس‌هایمان شرایط موجود و ساختارها را به چالش بکشیم، در این صورت کار ما چیزی شبیه به نظریه سیاسی کاربردی است نه فلسفه تربیت؛ یا می‌توانیم مسائل فلسفه تربیت را که ذکر کردم از طریق یک لنز صرفاً سیاسی مورد بررسی قرار دهیم. این به نظر من پایان فلسفه تربیت به‌عنوان یک رشته دانشگاهی خواهد بود. تصور کنید که همین را درباره فیزیکدانان بگوییم - کلاس‌های آن‌ها به موضوعاتی با پیامدهای سیاسی حتمی در مورد تسلیحات و غیره می‌پردازد، اما موضوع کلاس فیزیک است، نه آن پیامدها. آیا نباید همین را درباره فلسفه تربیت بگوییم؟

تامسون: من با تعاریف خلوص یا انحصاری از مرزهای رشته‌ای مخالفم. در عین حال، استدلال شما را در رابطه با ضرورت کار با برخی تعاریف می‌پذیرم و البته همیشه باید در مورد چگونگی ساختن ارتباط «همیشه و از پیش» با مختصات محیط‌های آموزشی‌مان دست به انتخاب بزنیم. بعلاوه، ما می‌توانیم در اثر تحقق آنچه که تاکنون در حال مشارکت در آن بوده‌ایم، یعنی نابرابری‌ها، فاجعه‌های زیست‌محیطی و خشونت‌های اجتماعی فلج شویم (حتی وقتی که در حال مبارزه با آن‌ها هستیم) (Frye, 1992).

من برای توجیه نیاز به فلسفه تربیتی صریح سیاسی به نکته «همیشه و از پیش» اشاره نکردم، بلکه گفت‌وگو در توضیح این بود که مورد اقبال واقع شدن کار ما در امتداد اهداف و اصول خنثی واقع نشده است، بلکه مستلزم موضع‌گیری در قبال منافع است که خواسته یا ناخواسته در خدمتشان هستیم. برای مثال، گزارشگری را در نظر بگیریم که سعی دارد رویه‌ای بی‌طرف و از لحاظ سیاسی خنثی در پیش بگیرد (زهی خیال باطل!)، با این حال می‌تواند سؤالات جهت‌دار را در بازی نگه دارد یا فرضیاتی را که به اندازه کافی زیر سؤال نرفته‌اند، تداوم بخشد. (Gilmore et al., 1997).

با عنایت به آنچه ما به‌طور خاص می‌اندیشیم یا از آن صحبت می‌کنیم، فیلسوفان تربیتی قصه‌ای متفاوت دارند. اینکه چه اندازه و چقدر سیستماتیک به مسائلی چون وحدت، تفرقه، جنس و جنسیت، اخلاق، متافیزیک، مقاومت، سیاست، قومیت و نژاد، صلح، ملیت و حاکمیت، اقلیم، استعمار، حقوق حیوانات، دین، یا هنر می‌پردازیم، سؤال اصلی نیست (هرچند سؤال بجایی است). شاید سؤال اصلی این باشد که فلسفه

تربیت چه هدفی دارد و چه هدفی ندارد؟ ممکن است به روش‌های مختلفی به این سؤال پاسخ داده شود؛ من فرض را بر این نمی‌گیرم که باید پاسخ تقلیل‌گرایانه‌ای وجود داشته باشد؛ اما مهم است که آیا ما روش‌های فلسفی را عمدتاً در خدمت دانش، حقیقت و حکمت می‌بینیم یا روشنگری معنوی، آزادی اندیشه به سبک عصر روشنگری، مذاقه در گفتار و روایت به معنای مکتب پست‌ساختارگرایی؟ هم‌چنین آیا ما روش‌های فلسفی را عمدتاً در ارتباط از طریق یک زبان دوم مشترک به سبک اسپرانتو، یا مثلاً مشارکت در سنت‌های خاص و متفاوت پژوهشی به خدمت می‌گیریم؟ نشانه‌های فلسفه تربیتی خوب به همین ترتیب متفاوت خواهند شد: چه در رابطه با آنچه به‌عنوان «وضوح»، «انسجام» یا «دقت» معتبر است و اینکه چگونه اهمیت دارد؛ چه در مورد تعریفمان از «سؤالات مهم»، «مفید»، «مرتبط» یا «مولد» و چه در رابطه با آنچه ادبیات، سنت‌ها، جامعه پژوهشی و سایر ابعاد مهم تحقیق ما را شکل داده و می‌دهد؛ [با تغییر تعریف ما از روش فلسفی، تمامی این مؤلفه‌ها دستخوش تغییر خواهند شد].

به نظر من اینکه درباره چه چیزی صحبت می‌کنیم در درجه اهمیت کمتری قرار دارد، در عوض مهم‌تر این است که آیا (و چگونه) از سؤالات و موضوعات دردرس‌ساز فرار کرده و یا به ادبیات غنی، بین‌المللی و متنوع استناد می‌کنیم یا نه (در سنت من، هم‌چنین پژوهش تاریخ-آگاه). منظور من این نیست که فیلسوفان تربیتی یا سایر پژوهشگران هیچ راه دیگری ندارند، جز اینکه همه چیز را یک‌جا بررسی کنند. می‌توانیم به راحتی از موضوعات اجتناب کنیم. به‌عنوان مثال، می‌توانیم از صحبت درباره آب‌وهوا طفره برویم. با این حال، اگر بخواهم فرهنگ‌های بومی آمریکای شمالی را مطالعه کنم تا به درک آرایش خاص زبانی، رسوم معنوی یا مفهوم قدرت بپردازم، پس اجتناب من از موضوع آب‌وهوا (نه به‌عنوان یک موضوع سیاسی بلکه به‌عنوان یک موضوع به‌ظاهر بی‌خطر) ممکن است بر نحوه تفکر من درباره سؤالات تأثیر بگذارد (Black-Rogers et al., 1988; Farella, 1993).

اینکه ما چگونه ملت‌ها، فرهنگ‌ها، یا موضوعات مختلف را نادیده بگیریم، احتمالاً برایمان به‌نوعی سازماندهی شده است. به‌عنوان مثال، پژوهشگران در ایالات متحده از نعمت بهره‌برداری از مخاطب بین‌المللی برخوردار بوده‌اند، که بخشی از آن به نحوه عملکرد اقتصاد نشر بازمی‌گردد. معمولاً، ما پژوهشگران [در غرب] هرگز مجبور نبوده‌ایم به‌طور دقیق به مخاطبان بین‌المللی فکر کنیم، به نظر می‌رسد با نقل قول‌های جذاب اما نمادین راضی شده‌ایم. هم‌چنین، اجتناب‌های ما ممکن است توسط فشارهای خارجی، ترس، اضطراب، خصومت، تحقیر، رؤیاپردازی، وفاداری، یا وسواس نامناسب سازماندهی شوند. هرگاه عمداً از هر بحثی درباره‌ی غزه پرهیز می‌کنیم، در حقیقت داریم از رویارویی با ابعاد دردناک و فوق‌العاده پیچیده‌ی

این تراژدی انسانی شانه خالی می‌کنیم؛ زیرا این موضوع آن‌قدر حساس و پرتنش است که ممکن است کوچکترین اشتباهی آن را به مسیر نادرستی بکشد.

اما اگر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت را وسیله‌ای برای عبور از این پیچیدگی‌های هولناک بدانیم، چه معنایی خواهد داشت؟ - نه به این معنا که بتواند به‌طور مستقیم بر صلح جهانی تأثیر بگذارد، بلکه به این معنا که بتواند ویژگی‌های حیاتی تحقیق و گفت‌وگو را در ما، به‌عنوان شهروندان جهانی، پرورش دهد.

با وجود این، می‌توانم این ادعا را تصور کنم که هرگونه طفره رفتن از درمان فاجعه غزه توسط فیلسوفان تربیتی نمایانگر یک اجتناب مشکل‌ساز است، اما موضع من این نیست. در عوض، معتقدم راه‌های زیادی وجود دارد که فیلسوفان تربیتی (و دیگران) می‌توانند مهارت‌ها، ارزش‌ها و روش‌هایی را آموزش دهند که محتوای صریحی ندارند. ریاضی‌دانان و فیلسوفان تربیتی هر دو می‌توانند به دانش‌آموزان به‌عنوان مثال روابط مزدوج و سایر روابط فرضی را آموزش دهند. یکی از تجربیات من به‌عنوان یک پیش‌فیلسوف تربیتی، یادگیری در مورد مبنای عددی در کلاس چهارم بود؛ هیچ محتوای سیاسی یا حتی فرهنگی در درس وجود نداشت (اگرچه می‌توانست وجود داشته باشد)، اما مضامین عمیقی برای آگاهی من از قدرت چارچوب‌های سازمان‌دهنده وجود داشت.

می‌خواهم به مدل اجتناب خودم پردازم، من حقیقتاً به‌دنبال ارائه یک «باید» جامع برای فیلسوفان تربیتی نیستم، چه رسد به یک دستور کلی که بر اساس آن قضاوت کنم. وقتی از خود می‌پرسم که آیا ما فیلسوفان تربیتی باید خودمان را مسئول ترویج صلح جهانی بدانیم (با تصویری که از اقتضائات این امر دارم)، عمدتاً به سنت‌های فلسفه تربیت در بنیادهای اجتماعی و پسابیادها فکر می‌کنم. این هم به این دلیل نیست که فرض می‌کنم تنها ما می‌توانیم نقشی ایفا کنیم، بلکه به این دلیل است که این نقطه‌ی تمرکز، تنها زاویه‌ای است که می‌توانم از آن راجع به مسئولیت‌پذیری‌ام تأمل کنم.

اجتناب به‌نوعی با شناخت از اینکه ممکن است ادعایی علیه ما وجود داشته باشد، سازماندهی می‌شود، ادعایی که ما سعی می‌کنیم به آن پرداخته نشود. عدم آگاهی ما (حتی اگر مشکل‌زا باشد) به اجتناب نمی‌انجامد. یک استدلال صریح علیه چنین ادعاهایی نیز لزوماً به اجتناب منجر نمی‌شود، مگر اینکه با سوءظن همراه باشد (یعنی با استدلال‌هایی که به‌جای تعهد، برای انحراف یا سرکوب به میدان آمده‌اند)؛ زیرا ادعاهایی که علیه ما مطرح می‌شوند ممکن است به دلایل مختلف ناموجه باشند و ممکن است دلایل خوبی برای رد آن‌ها داشته باشیم (حتی ممکن است دلایل خوبی برای طفره رفتن از آن‌ها داشته باشیم، مانند زمانی که با خواسته‌های خصمانه مواجه می‌شویم).

من نگران طفره رفتن از مطالباتی هستم که ممکن است متوجه ما باشد؛ طفره‌ای که - همان چیزی که پساساختارگرایان می‌گویند «یک چیز غایب اما ملموس است» بحث‌ها را حول یک موضوع کاملاً مشخص اما عمداً نادیده گرفته شده متمرکز می‌کند (Morrison, 1992; Pateman, 1980; Kosofsky, 1990). اجتناب از موضوعات به دلیل اینکه احساس اضطراب یا ناتوانی می‌کنیم، ماهیت کار ما را شکل می‌دهد. در دپارتمان سیاسی من، تقریباً تمام اعضای هیئت‌علمی (به‌جز یکی) که دوره‌های کارشناسی را در طول انتخابات ۲۰۱۶ تدریس می‌کردند، از هر گونه اشاره به نتایج انتخابات با دانشجویان کارشناسی خود (برخلاف دانش‌آموزان تحصیلات تکمیلی) خودداری کردند. دلیل قابل‌درک اعضای هیئت‌علمی این بود که اگر موضوع به‌صراحت مطرح شود، دانش‌آموزان سفیدپوست نژادپرست تازه‌قدرت‌یافته ممکن است دانش‌آموزان رنگین‌پوست و سیاه‌پوست را تهدید یا سرکوب کنند. تنها یک عضو هیئت‌علمی در کلاس‌های کارشناسی خود به این موضوع پرداخته بود (آن‌هم با ترس، زیرا اولین سال تدریسش به‌عنوان استاد بود). او روش‌های ریاضی تدریس می‌کرد و مانند همکاران تحصیلات تکمیلی ما در آن سال، او هم احساس می‌کرد هیچ راهی جز پرداختن به انتخابات ندارد. این شجاعت بسیار پررنگ‌تر از آن بود که نادیده گرفته شود. دستیاران آموزشی ما در گروه آموزش چندفرهنگی از قبل استراتژی‌هایی برای نحوه پرداختن به نتایج، صرف‌نظر از اینکه چه کسی پیروز انتخابات باشد، طراحی کرده بودند. در عین حال، اعضای هیئت‌علمی ارشد که از هر گونه اشاره به انتخابات اجتناب کردند، از بهترین معلمان ما بودند؛ من نه از تدریس آن‌ها انتقاد می‌کنم و نه از انگیزه‌هایشان. آن‌ها معلمان متعهدی بودند که طبق آنچه صلاح می‌دانستند عمل کردند. با این حال، این اجتناب آن‌ها می‌توانست زمینه‌ساز نوعی فضای امنیتی نکبت‌بار باشد که با نشنیدن صداها و عدم ابراز علنی ترس، تمایل یا نفرت همراه است. (Kosofsky, 1990).

نادیده گرفتن آنچه پیش روی ماست، دقیقاً چیزی است که پژوهشگران و معلمان مدارس عمومی در حال حاضر در بسیاری از ایالات متحده بر اساس قانون مجبور به انجام آن هستند. از ما انتظار می‌رود طوری به تقلیل پژوهش پردازیم که تنها نتایج مربوط به گروه‌های غالب بیان‌کننده‌ی تعارضات باشند- البته آن‌هم در صورتی که که تنش‌های اجتماعی به رسمیت شناخته شوند.

در حالی که یکنواختی خواب‌آوری بر برنامه درسی جدید حاکم است، جهان «خارج» از کلاس در حال شعله‌ور شدن با تشنجات توطئه‌آمیز و اخبار کاملاً خیالی است که طراحی شده‌اند تا هرگونه احساس مغایرت با اجتماع را فروکاسته یا خبیث جلوه دهند. استدلال و تحلیل به‌سختی می‌توانند در این میان جایی پیدا کنند.

لیبرال دموکراسی به معنای کلاسیک (نه حزبی) برای آزادی اندیشه، تحلیل‌های «دو جانبه» و احترام به تفاوت‌ها، ارزش قائل است (Dewey, 1984a). چیزی که بنیادگرایان مدت‌هاست به‌عنوان محافظی سیاسی برای ارزش‌های خود ادعا کرده‌اند. با این حال، این محافظت‌ها زمانی که افراط‌گرایی و وفاداری‌های مطلق حاکم باشد، بی‌فایده است. لیبرالیسم با ارزش‌های ذاتی خود از قبیل احترام به تفاوت‌ها و استقبال از پژوهش چالش‌برانگیز، نقیضی برای ایدئولوژی‌های بنیادگرا و راست‌گرا بشمار می‌رود. بر این اساس، تدریس حتی در معنایی که قبلاً به‌عنوان اصلی‌ترین روش‌های سکولار در نظر گرفته می‌شد، ممکن است به حاشیه رانده شده و مجبور به فعالیت پنهانی شود.

شگفت‌اینکه، در اینجا جایی برای امیدواری وجود دارد: اشکال لیبرال و پیشرو پژوهش می‌توانند از طریق دور زدن و جنبش‌های زیرزمینی احیا شوند. داشتیم درباره این صحبت می‌کردیم که به‌کارگیری فلسفه تربیت در راستای صلح جهانی به چه معناست و اینکه آیا این به‌کارگیری مطلوب یا مناسب است یا خیر. وقتی به نظر می‌رسد چشم‌اندازهای مادی برای صلح معنادار فروپاشیده شده‌اند و زبان دانشگاهی به‌عنوان تهدیدی برای شکل‌های مسلح «صلح» و «سازش» که در خدمت روابط قدرت خاصی هستند، تلقی می‌شود، آنگاه فلسفه تربیت، حتی به شکل تدریس و پژوهش «خنثی»، نیز ممکن است ناچار شود به شکل‌های تازه‌ای از «پژوهش مقاومت محور» روی آورد. سؤال من اینجاست که آیا این بازتعریف نقش ما امری حیاتی است یا نه؟ (Anzaldúa, 1999).

سیگل: آدری، در آنچه که بیان کردید، نکات زیادی برای بحث و چالش وجود دارد، ولی فکر نمی‌کنم بتوانم در این گفتگوی مختصر عادلانه در مورد آن‌ها نظر بدهم؛ اما اجازه دهید چند نکته را متذکر شوم. نخست: درست می‌گویید که ما همیشه در شرایط تاریخی و سیاسی درهم‌تنیده‌ای زندگی می‌کنیم. این در مورد زندگی به‌طور کلی صادق است - ما در همه جنبه‌های زندگی، از جمله رانندگی، خرید در سوپرمارکت و ورزش در این درهم‌تنیدگی قرار داریم. حتی خوابیدن ما هم از این درهم‌تنیدگی خالی نیست؛ اما آیا این باید بر تفکر ما درباره مسائل اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت، مانند آنچه که درباره دیویی، اشکال معرفت و آرمان‌های آموزشی پیشتر اشاره شد، تأثیر بگذارد؟ اگر «نکته همیشه و از پیش» که شما عنوان می‌کنید، خیلی جدی گرفته شود، پژوهش فلسفی را به یک سیاسی‌سازی اجتناب‌ناپذیر و مخرب برای خود پژوهش محکوم می‌کند. به‌عنوان مثال، حمایت من از تفکر انتقادی به‌عنوان یک آرمان و ایده‌آل آموزشی، شامل انتشار و بنابراین اقتصاد نشر است و با شما موافقم که برخی ناشران ممکن است از لحاظ سیاسی زیان‌بارتر از بقیه باشند. می‌توانیم توافق کنیم که باید با ناشران کمتر زیان‌بار از لحاظ سیاسی همکاری

کنیم؛ اما آیا ناشر انتخابی بر کیفیت استدلال‌های من در دفاع از آن آرمان تأثیر می‌گذارد؟ من چنین ارتباطی نمی‌بینم.

درست می‌گویید که باید به منافعی که عمدی یا غیرعمدی در خدمتشان هستیم، توجه کافی داشته باشیم. نفس دفاع از یک موضع - در اینجا مثلاً، استدلال به نفع یا علیه آرمان تفکر انتقادی - به‌طور اجتناب‌ناپذیری به نفع یا علیه برخی منافع است. با این حال، در اینجا یک مسئله فلسفی (و عملی) زنده وجود دارد: آیا تربیت باید به سمت آرمان‌ها هدایت شود یا نه؟ پاسخ به این سؤال، نه به منافع دخیل مانند کمک به افزایش سود یک شرکت انتشاراتی زیان‌بار، بلکه به کیفیت استدلال‌هایی که در دفاع و یا نقد آرمان موردنظر ارائه می‌شود، بستگی دارد. ممکن است بگویید ارزیابی کیفیت این استدلال‌ها نیز باید بر اساس منافع خدمت شده صورت گیرد. من موافق نیستم، نه به این دلیل که این کار عملی نیست، بلکه این‌گونه، سؤال فلسفی به یک سؤال سیاسی تقلیل می‌یابد. چنین تقلیلی به معنای پایان فلسفه به‌طور کلی و فلسفه تربیت به‌طور خاص خواهد بود. بی‌تردید ما باید از منافع کاری که انجام می‌دهیم آگاه باشیم و زمانی که آن‌ها را زیان‌بخش یافتیم، باید مقاومت کنیم؛ اما بیایید از موضوعاتی که ما را به فلسفه و فلسفه تربیت رساند، دور نشویم.

شما می‌پرسید: «شاید سؤال اصلی این است که هدف فلسفه تربیت چه چیزی هست و چه چیزی نیست؟» و پاسخ می‌دهید که هدف می‌تواند چند چیز کاملاً متفاوت باشد. پاسخ من واضح است: هدف فلسفه تربیت پیشبرد دانش و درک فلسفی درباره تربیت است، درست مثل فلسفه علم که هدفش پیشبرد دانش و درک فلسفی درباره علم است. حدس می‌زنم شما فکر می‌کنید این پاسخ غیر واضح است. در این نقطه، باید قبول کنیم که حداقل در حال حاضر اختلاف نظر داریم.

همچنین می‌پرسید: «در هر حال چه معنایی خواهد داشت فکر کنیم فلسفه تربیت به نوعی برای کمک به فعالیت از طریق این پیچیدگی‌های هولناک آمده است؟» - البته نه در قالب تأثیر مستقیم بر صلح جهانی، بلکه در قالب تعیین ویژگی‌های حیاتی پژوهش و ارتباط با ما به‌عنوان شهروندان جهانی؟»
 ما یلیم این‌طور فکر کنم که فلسفه تربیت می‌تواند چنین کارکردی داشته باشد. ولی شک دارم؛ و اگر هم بتواند چنین کارکردی داشته باشد، دشوار است بتوانیم تعیین کنیم این کمک‌رسانی چه تفاوتی با کمک-رسانی توسط دیگر زیررشته‌های فلسفه و یا سایر رشته‌ها داشته است.

حدس می‌زنم اختلاف بنیادی ما به «عملی بودن» فلسفه تربیت مربوط می‌شود: آیا فلسفه تربیت باید با نگاه به بهبود امر دیگری مانند عمل تربیتی و یا حتی در مقیاسی وسیع‌تر، عمل سیاسی دنبال شود؟ یا باید با نگاه به توسعه خودش پیش برود؟

من به همراه دیویی، پیترز، شفلر و دیگران، به گزینه دوم رأی می‌دهم. (Siegel, 2025) هدف فلسفه تربیت بهبود درک فلسفی ما از تربیت است. این خودش به اندازه کافی بلندپروازانه است. البته اگر بتواند به چیزهایی خارج از خود مانند صلح جهانی کمک‌رسانی کند، باید جشن گرفت! اما این کمک‌رسانی، «فلسفه وجودی» فلسفه تربیت محسوب نمی‌شود. شما درست می‌گویید، بسیار حائز اهمیت است که فیلسوفان تربیتی به منافع که به آن خدمت می‌کنند، توجه کافی داشته باشند؛ اما کیفیت مشارکت فلسفی ما ذاتاً ربطی به آن منافع و یا خدمت ندارد.

شما می‌گویید: «اینکه درباره چه چیزی صحبت می‌کنیم در درجه اهمیت کمتری قرار دارد، در عوض مهم‌تر این است که آیا (و چگونه) از سؤالات و موضوعات دردرساز فرار می‌کنیم.» «کمتر مهم» برای چه؟ قطعاً نه برای پژوهش ما. اگر من در عین استدلال درباره آرمان تربیتی مورد علاقه‌ام، سؤالات آزارنده درباره غزه را نادیده بگیرم (نه اینکه از آن اجتناب کنم!)، شکی نیست نادیده گرفتن آن‌ها بر کیفیت استدلال‌های من درباره آن آرمان تأثیری ندارد؛ و اظهارات شما در مورد اینکه فیلسوفان تربیتی که موضوعات خود را به‌طور غیرسیاسی دنبال می‌کنند، ممکن است از سؤالات و موضوعات نگران‌کننده‌ای که به نظرشان نامربوط می‌آید، اجتناب یا «فرار کنند»، به‌سادگی ادعاهای «نامربوط بودن» را نادیده می‌گیرد. مخالف این هستید که برخی موضوعات به بقیه بی‌ارتباط هستند؟ مثلاً شرایط آب و هوایی بیرون اتاق من ارتباطی به استدلال‌هایم در مورد این یا آن موضوع فلسفی ندارد و همین‌طور شرایط جنگ ربطی به آن استدلال‌ها نخواهد داشت. بدیهی است شرایط جنگ می‌تواند موضوع پروژه‌های فلسفی مختلفی باشد، ولی قطعاً نه همه آن‌ها. ما می‌توانیم به پروژه‌های فلسفی متعددی علاقه‌مند باشیم. قطعاً این چیز خوبی است، اجازه دهیم تمام پروژه‌هایمان شکوفا شوند. اگر رسالت فلسفی ما حل مشکلات جهان باشد، غزه نیز می‌تواند موضوع مرتبطی باشد؛ اما باور من این است که حل مشکلات جهان، رسالتی که ما به‌عنوان فیلسوف تربیتی داریم یا باید داشته باشیم، نیست.

آدري، از شما بابت این گفتگوی چالشی در مورد اختلاف نظرهایمان ممنون هستم. امیدوارم این گفتگو ادامه داشته باشد.

درباره نویسندگان:

هاروی سیگل استاد بازنشسته فلسفه در دانشگاه میامی است. تخصص او در زمینه‌های معرفت‌شناسی، فلسفه علم، فلسفه آموزش و نظریه استدلال است. آثار او در کتابی به نام «برهان در علم، معرفت‌شناسی و آموزش:

مقاله‌ای به احترام هاروی سیگل» گردآوری شده‌اند که توسط بن کاتزی و کونیماسا ساتو ویرایش شده و توسط انتشارات اشپرینگر منتشر خواهد شد.

Contact: hsiegel@miami.edu <https://orcid.org/0000-0002-2725-8883>

آدری تامسون، استاد بازنشسته دانشگاه یوتا است. تحقیقات او شامل اخلاق و معرفت‌شناسی‌های فمینیستی و زن‌گرایانه، آموزش‌های ضد ستم‌گرایانه و همچنین پژوهش‌های هنری و سیاسی می‌باشد. او در حال حاضر بر روی تاریخ یک مدرسه شبانه‌روزی برای زنان سیاه‌پوست در جنوب ایالات متحده در اوایل قرن بیستم کار می‌کند.

Contact: audrey.thompson@utah.edu <https://orcid.org/0009-0003-0090-9265>

References

- Anzaldúa, G. (1999). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. In *Feminist Studies* (pp. 653-662). Aunt lute Books .
- Applebaum, B., Babbitt, S. E., Bailey, A., Brogaard, B., Heldke, L., Hoagland, S., Kaufman, C., Lebens, C., Mayo, C., & Shotwell, A. (2011). *The center must not hold: White women philosophers on the whiteness of philosophy*. Lexington Books .
- Barad, K. (2011). Nature's queer performativity. *Qui Parle: Critical Humanities and Social Sciences*, 19(2), 121-158 .
- Beauboeuf-Lafontant, T. (2005). Womanist lessons for reinventing teaching. *Journal of teacher Education*, 56(5), 436-445 .
- Black-Rogers, M., Darnell, R., & Foster, M. (1988). Ojibwa power interactions: creating contexts for respectful talk. *Native North American interaction patterns*, 44-68 .
- Butler, J. (2004). *Precarious life: The powers of mourning and violence*. verso .
- Davis, L. J. (1995). *Enforcing normalcy: Disability, deafness, and the body*. Verso .
- Dewey, J. (1984a). *The Public and Its Problems* (e. b. B. A. Walsh, Ed.) .
- Dewey, J. (1984b). *The Quest for Certainty* (e. b. H. F. Simon, Ed.) .
- Du Bois, W. B. (1935). Does the Negro need separate schools? *Journal of Negro Education*, 328-335 .
- Farella, J. R. (1993). *The wind in a jar*. University of New Mexico Press .
- Fraser-Burgess, S., & Higgins, C. (2024). Surrendering Noble Lies Where We Buried the Bodies: Formative Civic Education for Embodied Citizenship. *Educational Theory*, 74(5), 619-638 .
- Frye, M. (1992). *Willful virgin: Essays in feminism, 1976-1992*. Crossing Press .
- Gilmore, P., Smith, D. M., & Kairaiuak, A. L. (1997). Resisting diversity: An Alaskan case of institutional struggle. In L. W. edited by Michelle Fine, Linda C. Powell, and L. Mun Wong (Ed.), *Off white* (pp. 90-99). Routledge .
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress :Education as the Practice of Freedom*. Routledge .
- Keller, E. F. (1985). *Reflections on gender and science*. Yale University Press .

- Kosofsky, E. S. (1990). *Epistemology of the Closet*. University of California Press .
- Locke, A. L., & Stewart, J. C. (۱۹۸۳). *The critical temper of Alain Locke: a selection of his essays on art and culture* (e. b. J. C. Stewart, Ed.). Garland Pub .
- Lugones, M. (2003). *Pilgrimages/peregrinajes: Theorizing coalition against multiple oppressions*. Rowman & Littlefield Publishers .
- Mayo, C. (2010). Incongruity and provisional safety: Thinking through humor. *Studies in philosophy and education*, 29, 509-521 .
- Mills, C. (1997). *The Racial Contract* Cornell University Press. *Ithaca, London* .
- Morrison, T. (1992). Playing in the dark: Whiteness and the literary imagination. *vintage* .
- Pateman, C. (1980). " The disorder of women": Women, love, and the sense of justice. *Ethics*, 91(1), 20-34 .
- Serlin, D. (2006). "Disability, Masculinity, and the Prosthetics of War, 1945 to 2005." *In The Prosthetic Impulse: From a Posthuman Present to a Biocultural Future* (e. b. M. S. a. J. Morra, Ed.) .
- Siegel, H. (1981a). The Future and Purpose of Philosophy of Education. *Educational Theory*, 31(1), 11-15 .
- Siegel, H. (1981b). How" practical" should philosophy of education be? *Educational Studies*, 12(2), 125-134 .
- Siegel, H. (1983). On the obligations of the professional philosopher of education. *Journal of Thought*, 31(1), 31-37 .
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. Routledge .
- Siegel, H. (2016). "Critical Thinking and the Intellectual Virtues." *In Educating the Intellectual Virtues: Essays in Applied Virtue Epistemology* (e. b. J. Baehr, Ed.) .
- Siegel, H. (2017). "Philosophy of Education and the Tyranny of Practice." *In Bildungsphilosophie: Disziplin-Gegenstandsbereich-Politische Bedeutung (Philosophy of Education: Main Topics, Disciplinary Identity, and Political Significance)* (e. b. M. S. a. K. Stojanov, Ed.) .
- Siegel, H. (2023). Rational Thinking and Intellectually Virtuous Thinking: Identical, Extensionally Equivalent, or Substantively Different? *Informal Logic*, 43(2), 204-223 .
- Siegel, H. (2025). "Education's Aims." *In The Future of Education: Reimagining Its Aims and Responsibilities*. Oxford University Press .

Peace Education

Volker Kraft 

Professor of General Pedagogics, Christian-Albrechts-Universität Kiel, 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 UAS 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. (۱۴۰۴). 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 آرامش‌واهی^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 غیرواقعی‌تر، 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 خُرد 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 همکاریِ 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).



Peace in the Middle East: the Future of an Illusionⁱ.

David R. Cole 

Associate Professor, Western Sydney University, Australia. (Corresponding Author), Email: David.Cole@westernsydney.edu.au

Pegah Marandi 

Associate Lecturer, Western Sydney University, Australia. Email: P.Marandi@westernsydney.edu.au

Received: 2024-11-30

Revised: 2025-02-01

Accepted: 2025-03-04

Published: 2025-06-11

Citation: David R. Cole, Marandi, P.(2025). Peace in the Middle East: the Future of an Illusion. *Foundations of Education*, 14(2), 93-104. doi: 10.22067/fedu.2025.46542

Abstract

This essay examines peace in the Middle East by focusing on the historical precedents that have led up to the designation of the modern state of Israel. It is argued that it is the role of the philosophy of education to specifically analyse the creation of the modern state of Israel as a concept, and to unpack this concept with respect to its consequences. Further to this detailed philosophical work, this essay speculates on the more general role of the philosophy of education during times of geopolitical upheaval and universal threat. As such, it was found that the philosophy of education has the dual function of thoroughly unpacking concepts, whilst providing an ethical and intellectual basis for examining the causes of violence and its ramifications. In sum, this essay argues that the philosophy of education has the specific purposes of critically examining concepts and providing future populations a stable basis for hope in the future.

Keywords: middle east peace, geopolitical upheaval, violence and consequences, geopolitical philosophy.



©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.

The geographical area that we now refer to as Israel, though includes the West Bank and Gaza Strip, and that has been called Palestine, as far as history tells us, has frequently been a zone of conflict (Caplan, 2019). For example, the Old Testament tells of the conflicts between the early Jewish state and the Assyrian Empire, which conquered the city of Samaria in 720 BCE, and Jerusalem in 701 BCE. Other conquerors of what was called Judea and Samaria included the Babylonians, Macedonians, Ptolemaic Egyptians, Seleucids, and the Romans (Kratz, 2015). During the medieval period, Judea and Samaria were subject to the Christian crusades and Islamic conquests, and more recently, the Ottomans held the territory for 401 years, marking one of the most stable periods for the region until the British took control in 1918 (Mazza, 2008). The modern Israeli state was founded on May 14, 1948, after UN resolution 181 in 1947, that has directly led to the situation that we find today, and the recent conflicts in Gaza and Lebanon. The main question for this essay is: *What can the philosophy of education do given the frequent conflicts in this region?* And: *What are the consequences of these conflicts for the philosophy of education?*

The region is clearly of strategic value, and this is what has spurred on the tendency to want to dominate and conquer it. However, as 401 years of Ottoman rule showed, the strategic value of the place does not necessitate conflict. During this period, the geographical area of modern Israel was a vassal state under the Ottomans, wherein power was administered from Istanbul and Damascus, and the region, which contained Jewish, Muslim and Christian inhabitants, was not fought over because of the domination and protection by the Ottomans (Masters, 2013). Further, the different religious and ethnic groups in the area were not in conflict under the Ottomans because they were effectively locked into a hierarchy by their Turkish rulers, and, as such, there was no point in vying for power amongst themselves. However, given the impossibility of recreating the conditions of the Ottoman rule over Israel, what can the philosophy of education suggest in the contemporary situation?

Firstly, the conflict in Israel has its roots in the British rule of the territory after 1918. The League of Nations (1922) and the United Nations (1947) designated that there should be a homeland for displaced Jewish communities, a movement that accelerated after World War II and the atrocities that were enacted on the Jewish people by the German Nazi regime (Karsh, 2012). The conflicts that have arisen since the establishment of Israel in 1948 are due to the encroachment of the new state of Israel on other territories and peoples, such as those that identify as Palestinians, as well as the Lebanese and Syrians. The state of Israel is importantly supported by western powers in Europe and the US and has high tech weaponry to defend itself if attacked (Petrus, 2011). The point for the philosophy of education is to recognise the precarity and the vulnerability of the state of Israel, recently positioned as it is in a hostile region, whilst simultaneously having the weapons to wreak destruction on its neighbours. Thus, the concept of the state of Israel can be likened to a fragile construction, such as a palace of glass, or a crystal pyramid, yet if this glass or crystal is touched or cracked, poisons will be emitted from its interior that cause harm. As such, I would suggest that the job of the philosophy of education is to unpack and question the construction of this palace of glass or crystal pyramid, and to understand the consequences of such a dangerous object. In 1917, the Balfour Declaration stated the British government's support for the establishment of a homeland for the Jewish people (Gutwein, 2016). However, this declaration held other strands, meanings and positions, all of which can be unpacked through the philosophy of education. The British wanted control of the Middle East after what they hoped would be the collapse of the Ottoman Empire, and hence, the development of a Jewish

homeland could function as a strategic hub for British interests after the disappearance of Ottoman control. Further, oil had been discovered in the Middle East in 1908, and even though its exploitation and economic value had not been fully realised, control of pipelines, refineries and shipping routes, were already economic interests of the British (Levene, 1992). Added to this was the British control of the Suez Canal, which could be better monitored from the proximity of a new Israel, and which is a vital sea route for world trade.

At this level, the theoretical approach to the philosophy of education that is being suggested to understand the construction of the 'crystal pyramid' of the current state of Israel is historical materialism (Brown & Ladyman, 2019). This approach determines the construction of Israel in terms of the power games and material concerns through time that have gone into its genesis. However, there are clearly other concerns that have gone into the development of a Jewish homeland in the twentieth century. In western powers such as the US and UK, children are educated through narratives taken from the Old and New Testaments of the Bible that centre on the geographical zone of the Levant (Al-Hazza & Bucher, 2008). Hence, there is a deeply embedded spiritual connection to the region through Christian teachings, which creates an imaginary and lived connection to the place that is beyond material and historical concerns. Elsewhere, I have termed this approach to unpacking concepts through the philosophy of education as 'immanent materialism' (Cole, 2013, 2014).

Immanent materialism performs a full historical and material analysis on concepts such as the modern state of Israel as a crystal pyramid; and adds to this analysis the immanent level of understanding interior and potentially imaginary drives that have gone into its construction, such as the childhood spiritual connection of education systems in the west telling the stories of the Old and New Testaments in their classrooms. One manner to understand immanent materialism is through the construction of a complex plateau in time (Cole & Mirzaei Rafe, 2017), which includes the material, immanent and spiritual forces that have gone into the production of a concept such as the modern state of Israel as a poisonous crystal pyramid. Importantly, the plateau is not static, but includes the dynamics of living systems, and the forces that are immanent to aspects of its life such as its growth and decay, its need for resources, and its inevitable death (Cole, 2012). Also, the plateau will learn, and this learning determines its future directions and how it will respond to further potential threats and confrontations.

The truth of the present peace and conflict in the Middle East is that it is locked into cycles of attack and recrimination that the philosophy of education can do little to stop (from the outside). Conflicts indirectly influence the content and delivery of education, as curricula is frequently altered to reflect prevailing ideologies and avoid controversial topics related to the conflicts (Beyer & Apple, 1998). Furthermore, conflicts create an environment of fear and mistrust, which hinders the open exchange of ideas and critical discourse that are fundamental to the philosophy of education. In the long term, these conflicts undermine efforts to promote peace and understanding through education, by perpetuating cycles of violence and division (Guilherme, 2017). Hence, it is crucial to foster critical thinking, empathy, and a deep understanding of cultural and historical contexts in which educational philosophy can assist in cultivating a generation of individuals better equipped to navigate and resolve conflicts. In addition, the philosophy of education can advocate for inclusive curricula that reflects all community members' diverse experiences and perspectives, thereby reducing feelings of marginalisation and fostering a sense of belonging.

In the end, we are left with the power to construct and deconstruct concepts that help in

understanding the situation that is portrayed through our television sets and is deeply connected to political and social power around the world. The crystal pyramid of the state of Israel is vulnerable due to its specific placement in a hostile environment by an industrial-geopolitical complex, yet it is heavily armed, and ready to strike back due to its supporters and financiers (Petras, 2011). As a result, the work of the philosophy of education is primarily to unlock the complex in which the crystal pyramid resonates and to understand the throughlines and contours of its build-mode. The philosophy of education cannot stop future conflict in the Middle East, or coordinate peace, but it can, through rigorous immanent analysis (Cole, 2012, 2013, 2014). understand the future of an illusion ...

Notes on Contributor

Associate Professor David R. Cole is a philosopher of education, educational researcher, leader and mentor in the School of Education and the Institute of Society and Culture at Western Sydney University. He was one of the founders of the knowledge area of Deleuze/Guattari and education and has been contributing innovative research to the field since the 1990s. He has published 18 books and 130+ peer reviewed papers, as well as working on \$600, 000 of high impact international research grants. His mission is to transform education through high level academic work that is backed up through rigorous research practice and imaginative writing. Contact: David.Cole@westernsydney.edu.au <https://orcid.org/0000-0003-3966-1247>

Dr. Pegah Marandi is an associate lecturer, professional experience advisor, and researcher at the School of Education at Western Sydney University. With over 14 years of experience in teaching and researching higher education, she has developed a robust academic and research portfolio both in Australia and internationally. Her research interests are diverse and impactful, encompassing Higher Education, the Critical Integration of AI in Initial Teacher Education (ITE), International Students' Journeys, and Education in the Anthropocene. Pegah's work reflects her deep commitment to advancing educational practices and understanding the evolving landscape of education in the modern world. Contact: P.Marandi@westernsydney.edu.au <https://orcid.org/0000-0002-1865-5561>

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

صلح در خاورمیانه: آینده یک توهم^۱

دیوید آر. کول ^{id}

دانشیار، دانشگاه وسترن سیدنی، استرالیا. David.Cole@westernsydney.edu.au

پگاه مرندی ^{id}

استادیار، دانشگاه وسترن سیدنی، استرالیا. P.Marandi@westernsydney.edu.au

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۱۰	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۱۳	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۱۴	تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۲۱
استناد: دیوید آر. کول و پگاه مرندی. (۱۴۰۴). صلح در خاورمیانه: آینده یک توهم. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۲)، ۹۳-۱۰۴. doi: 10.22067/fedu.2025.46542.			

چکیده

این مقاله صلح در خاورمیانه را با تمرکز بر پیش‌زمینه‌های تاریخی که منجر به تشکیل دولت اسرائیل شده‌اند، مورد بررسی قرار می‌دهد. مقاله استدلال نموده که نقش فلسفه تعلیم و تربیت این است که شکل‌گیری «دولت مدرن اسرائیل» را به‌عنوان یک مفهوم به‌طور ویژه تحلیل کند و این مفهوم را با توجه به پیامدهای آن مورد واکاوی قرار دهد. افزون بر این تحلیل فلسفی دقیق، این مقاله به‌طور کلی در باب نقش عمومی‌تر فلسفه تعلیم و تربیت در دوران ناآرامی‌های ژئوپلیتیکی و تهدیدات جهانی می‌پردازد. بر این اساس، مشخص شد که فلسفه تعلیم و تربیت دارای کارکردی دوگانه است؛ واکاوی عمیق مفاهیم و فراهم کردن بنیانی اخلاقی و عقلانی برای بررسی علل خشونت و پیامدهای آن. در مجموع، این مقاله ادعا می‌کند که فلسفه تعلیم و تربیت دو هدف مشخص را دنبال می‌کند: بررسی انتقادی مفاهیم و ایجاد بنیانی باثبات برای امید به آینده، برای نسل‌های آینده.

واژه‌های کلیدی: صلح در خاورمیانه، ناآرامی‌های ژئوپلیتیکی، خشونت و پیامدهای آن، فلسفه ژئوپلیتیکی.

^۱ این مقاله معنای فروید از «آینده یک توهم» به‌مثابه باورهای دینی را دگرگون می‌سازد و آن را ناظر بر رابطه میان صلح در خاورمیانه و شکل‌گیری دولت مدرن اسرائیل تلقی می‌کند.

به گفته تاریخ، منطقه جغرافیایی که امروزه آن را اسرائیل می‌نامیم، اگرچه شامل کرانه باختری و نوار غزه است و در طول تاریخ به نام فلسطین شناخته شده، اغلب منطقه‌ای پر آشوب و پر از درگیری بوده است (Caplan, 2019).

به عنوان مثال، عهد عتیق از درگیری‌ها میان دولت اولیه یهودی و امپراتوری آشور حکایت می‌کند که طی این درگیری‌ها، شهر سامره در سال ۷۲۰ ق.م و اورشلیم در سال ۷۰۱ ق.م به تصرف یهود درآمده است. دیگر فاتحان سرزمین‌هایی که به نام یهودا و سامره^۱ شناخته می‌شد شامل بابلی‌ها، مقدونی‌ها، مصری‌های بطلمیوسی، سلوکی‌ها و رومی‌ها بودند (Kratz, 2015). در دوران قرون وسطی، یهودا و سامره تحت تأثیر جنگ‌های صلیبی مسیحی و فتوحات اسلامی بودند و اخیراً، عثمانی‌ها این سرزمین‌ها را به مدت ۴۰۱ سال تحت کنترل داشتند، که یکی از باثبات‌ترین دوران‌ها برای منطقه بود تا اینکه بریتانیایی‌ها در سال ۱۹۱۸ کنترل آن را به دست گرفتند (Mazza, 2008). دولت جدید اسرائیل در ۱۴ مه ۱۹۴۸ و پس از قطعنامه ۱۸۱ سازمان ملل در سال ۱۹۴۷ تأسیس شد، که به طور مستقیم به وضعیت فعلی و درگیری‌های اخیر در غزه و لبنان منتهی شده است. سؤال اصلی مقاله این است: با توجه به درگیری‌های مکرر در این منطقه، فلسفه تعلیم و تربیت چه نقشی می‌تواند ایفا کند؟ و پیامدهای این درگیری‌ها برای فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟

این منطقه به وضوح دارای ارزش استراتژیک است و همین امر موجب شده تمایل به تسلط و فتح آن افزایش یابد. با این حال، همان‌طور که حکومت ۴۰۱ ساله عثمانی نشان داد، ارزش استراتژیک این منطقه لزوماً به معنای درگیری نیست.

در طول این دوره، منطقه جغرافیایی اسرائیل جدید، ایالتی تحت حکومت عثمانی بود، جایی که قدرت از استانبول و دمشق اعمال می‌شد و منطقه‌ای که شامل ساکنان یهودی، مسلمان و مسیحی بود، به دلیل تسلط و حفاظت عثمانی‌ها مورد منازعه قرار نمی‌گرفت (Masters, 2013).

علاوه بر این، گروه‌های مختلف مذهبی و قومی در این منطقه‌ی تحت حکومت عثمانی‌ها هیچ‌گونه درگیری نداشتند، زیرا به طور مؤثر و سلسله‌وار توسط حاکمان ترک خود محصور شده بودند و به این ترتیب، هیچ دلیلی برای رقابت بر سر قدرت میان خود وجود نداشت.

۱ منطقه یهودا و سامره (به عربی: یهودا والسامرة) یا منطقه یهودا و شومرون (عبری: מחוז יהודה ושומרון) همان سرزمین کرانه باختری است که اسرائیل، آن را به عنوان «منطقه هفتم» خود تقسیم می‌کند. مرکز این استان، شهر آریل است. سازمان ملل متحد این ناحیه را به عنوان هفتمین منطقه اسرائیل به رسمیت نمی‌شناسد. (ویکی پدیا)

با این حال، با توجه به غیرممکن بودن بازآفرینی شرایط حکومت عثمانی بر اسرائیل، فلسفه تعلیم و تربیت در شرایط معاصر چه پیشنهادی می‌تواند داشته باشد؟

اولاً، درگیری‌ها در اسرائیل ریشه در حاکمیت بریتانیا بر این سرزمین پس از سال ۱۹۱۸ دارد. جامعه ملل (۱۹۲۲) و سازمان ملل متحد (۱۹۴۷) تعیین کردند که باید سرزمینی به جوامع یهودی آواره اختصاص یابد، حرکتی که پس از جنگ جهانی دوم و جنایاتی که رژیم نازی آلمان علیه مردم یهود مرتکب شد، شتاب گرفت (Karsh, 2012).

درگیری‌هایی که از زمان تأسیس اسرائیل در سال ۱۹۴۸ به وجود آمدند، ناشی از تجاوز دولت جدید اسرائیل به سرزمین‌ها و مردمان دیگر، مانند فلسطینی‌ها، لبنانی‌ها و سوری‌ها است. دولت اسرائیل به گسترده‌ای از سوی قدرت‌های غربی در اروپا و ایالات متحده حمایت می‌شود و از تسلیحات نظامی پیشرفته برای دفاع از خود در صورت حمله برخوردار است (Petras, 2011). نکته حائز اهمیت از منظر فلسفه تعلیم و تربیت، شناسایی شرایط پرمخاطره و آسیب‌پذیر دولت اسرائیل است که این روزها در منطقه‌ای پرتنش قرار گرفته، در حالی که همزمان از سلاح‌هایی برخوردار است که قدرت تخریب همسایگانش را دارند. بنابراین، مفهوم دولت اسرائیل را می‌توان به سازه‌ای شکننده مانند یک کاخ شیشه‌ای یا هرم بلورین، تشبیه کرد، که اگر (چنانچه) این شیشه یا بلور لمس یا شکسته شود، زهرهایی از درون آن خارج خواهند شد که موجب آسیب می‌شوند.

لذا از نظر من، رسالت فلسفه تعلیم و تربیت واکاوی و پرسش از ساختار این کاخ شیشه‌ای یا هرم بلورین و درک پیامدهای این شیء خطرناک است.

در سال ۱۹۱۷، اعلامیه بالفور حمایت دولت بریتانیا را از تأسیس وطنی برای مردم یهودی اعلام کرد (Gutwein, 2016).

با این حال، این اعلامیه دارای ابعاد، معانی و مواضع دیگری نیز بود که تمامی آن‌ها می‌توانند از طریق فلسفه تعلیم و تربیت مورد واکاوی قرار گیرند.

بریتانیا پس از قضیه‌ای که امیدوار بود فروپاشی امپراتوری عثمانی باشد، قصد داشت کنترل خاورمیانه را به‌دست گیرد و بنابراین، توسعه یک وطن یهودی می‌توانست به‌عنوان مرکزی استراتژیک برای منافع بریتانیا پس از زوال سلطه عثمانی عمل کند.

علاوه بر این، با کشف نفت در منطقه خاورمیانه در سال ۱۹۰۸، با وجود آنکه بهره‌برداری و ارزش اقتصادی آن به‌طور کامل درک نشده بود، تسلط بر خطوط لوله، پالایشگاه‌ها و مسیرهای حمل‌ونقل دریایی از جمله منافع اقتصادی بریتانیا بشمار می‌رفت (Levene, 1992).

به این موضوع بایستی تسلط بریتانیا بر کانال سوئز را نیز افزود، که از مجاورت یک اسرائیل جدید بهتر می‌توانست مورد نظارت قرار گیرد و مسیر دریایی حیاتی برای تجارت جهانی بشمار برود. در این سطح، رویکرد نظری به فلسفه تعلیم و تربیت که برای درک ساختار «هرم بلورین (سمی)» دولت کنونی اسرائیل پیشنهاد می‌شود، ماتریالیسم تاریخی است (Brown & Ladyman, 2019). این رویکرد ساختار اسرائیل را از نظر بازی‌های قدرت^۱ و منافع مادی^۲ که در طول زمان در شکل‌گیری آن دخیل بوده‌اند، تعیین می‌کند.

با این حال، به‌وضوح عوامل دیگری نیز در توسعه یک میهن یهودی در قرن بیستم نقش داشته‌اند. در کشورهای غربی مانند ایالات متحده و بریتانیا، کودکان از طریق روایت‌هایی که از عهد عتیق و جدید انجیل گرفته شده، آموزش می‌بینند که بر منطقه جغرافیایی شام متمرکز است (Al-Hazza & Bucher, 2008).

بنابراین، نوعی ارتباط معنوی عمیق با این منطقه از طریق آموزه‌های مسیحی وجود دارد که ورای ملاحظات مادی و تاریخی، پیوندی تخیلی و احساسی با این مکان ایجاد می‌کند. من این رویکرد در واکاوی مفاهیم از طریق فلسفه تعلیم و تربیت را، در جای دیگری «ماتریالیسم انتزاعی» نامیده‌ام (Cole, 2013, 2014).

ماتریالیسم انتزاعی یک تحلیل کامل تاریخی و مادی بر مفاهیمی مانند دولت جدید اسرائیل به‌عنوان یک هرم بلورین انجام می‌دهد؛ و به این تحلیل، سطحی کاملاً انتزاعی از دریافتی درونی و احتمالاً تخیلی از انگیزه‌هایی که در شکل‌گیری آن (دولت اسرائیل) دخیل بوده‌اند افزوده می‌شود، مانند پیوند روحی دوران کودکی با سیستم‌های آموزشی در غرب که داستان‌های عهد عتیق و جدید را در کلاسها روایت می‌کردند.

^۱ این عبارت به رقابت‌ها، کشمکش‌ها و تلاش‌های سیاسی، نظامی و دیپلماتیک بین کشورها، گروه‌ها یا افراد برای کسب یا حفظ قدرت اشاره دارد. در اینجا، به نقش قدرت‌های بزرگ (مانند بریتانیا، آمریکا و دیگران) و تأثیر آن‌ها در شکل‌گیری اسرائیل اشاره می‌شود.

^۲ این عبارت به منافع اقتصادی، منابع و مسائل ملموس و عملی اشاره دارد که در تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات کشورها و بازیگران سیاسی تأثیرگذار هستند. برای مثال، کنترل کانال سوئز به عنوان یک مسیر تجاری حیاتی یا دسترسی به منابع طبیعی می‌تواند جزو دغدغه‌های مادی باشد.

یکی از راه‌های درک ماتریالیسم انتزاعی از طریق ساخت یک فلات^۱ چندبعدی در زمان است (Cole & Mirzaei Rafe, 2017)، که مرکب از نیروهای مادی، انتزاعی و روانی است که در تولید مفهومی مانند دولت جدید اسرائیل به عنوان یک هرم بلورین سمی دخیل بوده‌اند.

نکته‌ی مهم اینکه، فلات ثابت نیست، بلکه شامل پویایی‌های سیستم‌های زنده است و نیروهایی که در جنبه‌های مختلف حیات آن، مانند رشد و زوال نیاز به منابع و مرگ اجتناب‌ناپذیر آن، به‌طور درونی وجود دارند. (Cole, 2012).

علاوه بر این، فلات یاد می‌گیرد و این یادگیری جهت‌گیری‌های آینده آن را تعیین کرده و نحوه واکنش آن به تهدیدات و منازعات احتمالی آینده را شکل می‌دهد.

حقیقت جنگ و صلح‌های کنونی در خاورمیانه این است که این منطقه بر مداری از حملات و اتهام‌زنی‌ها گیر افتاده که فلسفه تعلیم و تربیت از بیرون قادر به توقف آن‌ها نیست.

درگیری‌ها به‌طور غیرمستقیم بر محتوای آموزش و نحوه ارائه آن تأثیر می‌گذارند، زیرا برنامه‌های درسی غالباً برای بازتاب ایدئولوژی‌های حاکم و اجتناب از موضوعات جنجالی مرتبط با درگیری‌ها تغییر می‌کنند (Beyer & Apple, 1998).

علاوه بر این، درگیری‌ها محیطی از ترس و بی‌اعتمادی ایجاد می‌کنند که مانع تبادل آزاد اندیشه‌ها و گفتمان انتقادی می‌شود، امری که برای فلسفه تعلیم و تربیت کاملاً ضروری و بنیادین بشمار می‌رود.

در بلندمدت، این درگیری‌ها تلاش‌ها برای ترویج صلح و درک متقابل از طریق تعلیم و تربیت را تضعیف می‌کنند، چرا که چرخه‌های خشونت و تفرقه را تداوم می‌بخشند. (Guilherme, 2017).

بنابراین، پرورش تفکر انتقادی، همدلی و درک عمیق از زمینه‌های فرهنگی و تاریخی حیاتی است، جایی که فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند به پرورش نسلی از افراد که بهتر قادر به هدایت و حل مناقشات باشند، کمک کند.

علاوه بر این، فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند از برنامه درسی فراگیر که به بازتاب تجربیات و دیدگاه‌های متنوع تمامی افراد جامعه می‌پردازد، حمایت کند و بدین ترتیب احساس انزوا را کاهش داده و حس تعلق به جامعه را تقویت کند.

^۱ "فلات" به عنوان یک استعاره، نشان‌دهنده‌ی یک سطح وسیع و پیچیده است که در آن رویدادها، نیروها و ایده‌ها با هم تلاقی می‌کنند و یک وضعیت پایدار اما پویا ایجاد می‌کنند.

در نهایت، ماییم و قدرت ساخت و ساختارشکنی از مفاهیمی که به ما کمک می‌کنند وضعیت به تصویر کشیده شده از طریق صفحه تلویزیون را بهتر درک کنیم، قدرتی که عمیقاً با قدرت‌های سیاسی و اجتماعی در سرتاسر جهان مرتبط است.

هرم بلورین دولت اسرائیل به دلیل جایگاه خاص خود در یک محیط خصمانه که توسط یک مجموعه‌ی صنعتی-ژئوپولتیکی شکل گرفته، آسیب‌پذیر است، اما در عین حال به دلیل حمایت‌کنندگان و تأمین‌کنندگان مالی‌اش به شدت مسلح است و آماده پاسخگویی به هرگونه تهدیدی است. (Petras, 2011). بنابراین، وظیفه فلسفه تعلیم و تربیت در درجه اول این است که ساختار چندلایه‌ای را که هرم بلورین در آن تأثیرگذار است، باز کند و خطوط و ویژگی‌های ساختاری آن را درک نماید. فلسفه تعلیم و تربیت نمی‌تواند از درگیری‌های آینده در خاورمیانه جلوگیری کرده یا صلح ایجاد کند، اما می‌تواند از طریق تحلیل انتزاعی دقیق (Cole, 2012, 2013, 2014). آینده یک توهّم را درک کند ...

دکتر دیوید آر. کول دانشیار دانشگاه و فیلسوف تعلیم و تربیت، پژوهشگر تربیتی، راهنما و مربی در دانشکده تعلیم و تربیت و مؤسسه جامعه و فرهنگ در دانشگاه وسترن سیدنی است. او یکی از بنیان‌گذاران حوزه دانش «دیلوژ/گوتاری و تعلیم و تربیت» است و از دهه ۱۹۹۰ تاکنون پژوهش‌های نوآورانه‌ای در این زمینه ارائه داده است. او ۱۸ کتاب و بیش از ۱۳۰ مقاله معتبر منتشر کرده و همچنین در پروژه‌های تحقیقاتی بین‌المللی با تأثیر بالا^۱ به ارزش ۶۰۰،۰۰۰ دلار مشارکت داشته است. هدف او تحول در تعلیم و تربیت از طریق کار علمی سطح بالا است که با پژوهش‌های دقیق و نوشتار خلاقانه پشتیبانی می‌شود.

تماس: David.Cole@westernsydney.edu.au

<https://orcid.org/0000-0003-3966-1247>

دکتر پگاه مرنندی استادیار، مشاور تجربه حرفه‌ای و پژوهشگر در دانشکده تعلیم و تربیت دانشگاه وسترن سیدنی است. وی با بیش از ۱۴ سال تجربه در تدریس و پژوهش در زمینه آموزش عالی، یک سابقه و پرونده علمی و پژوهشی قوی در استرالیا و به صورت بین‌المللی ایجاد کرده است. علایق پژوهشی او متنوع و تأثیرگذار بوده و شامل آموزش عالی، ادغام انتقادی هوش مصنوعی در آموزش معلمان اولیه (ITE)،

^۱ پروژه‌های تحقیقاتی بزرگی که نه تنها در سطح جهانی انجام شده‌اند، بلکه نتایج آن‌ها تأثیرات عمیق و گسترده‌ای در حوزه‌های علمی، اجتماعی یا اقتصادی داشته است.

سفرهای دانشجویان بین‌المللی و آموزش در دوران آنتروپوسن^۱ است. کارهای ایشان نشان‌دهنده تعهد عمیق او به پیشبرد شیوه‌های آموزشی و درک چشم‌انداز در حال تحول آموزش در دنیای مدرن است.

تماس: P.Marandi@westernsydney.edu.au

<https://orcid.org/0000-0002-1865-5561>

^۱ به دوره‌ای اشاره دارد که در آن انسان‌ها به عنوان یک نیروی اصلی در تغییرات زیست‌محیطی عمل می‌کنند. این تغییرات شامل مواردی مانند تغییرات آب‌وهوایی، انقراض گونه‌ها، آلودگی‌های گسترده و تغییر در چرخه‌های طبیعی زمین است.

References

- Al-Hazza, T., & Bucher, K. T. (2008). *Books about the Middle East: Selecting and using them with children and adolescents*. Bloomsbury Publishing USA .
- Beyer, L. E., & Apple, M. W. (1998). *The curriculum: Problems, politics, and possibilities*. Suny Press .
- Brown, R., & Ladyman, J. (2019). *Materialism: a historical and philosophical inquiry*. Routledge .
- Caplan, N. (2019). *The Israel-Palestine conflict: contested histories*. John Wiley & Sons .
- Cole, D. R. (2012). Matter in motion: The educational materialism of Gilles Deleuze. *Educational Philosophy and Theory*, 44(sup1), 3-17 .
- Cole, D. R. (2013). *Traffic jams: Analysing everyday life through the immanent materialism of Deleuze & Guattari*. punctum books .
- Cole, D. R. (2014). *Capitalised Education: An Immanent Materialist Account of Kate Middleton*. John Hunt Publishing .
- Cole, D. R., & Mirzaei Rafe, M. (2017). Conceptual ecologies for educational research through Deleuze, Guattari and Whitehead. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(9), 849-862.
- Guilherme, A. (2017). Understanding conflict resolution philosophically in a school setting: three different kinds of violence and dialogue. *Journal of Peace Education*, 14(2), 215-234 .
- Gutwein, D. (2016). The politics of the Balfour Declaration: Nationalism, imperialism and the limits of Zionist-British cooperation. *Journal of Israeli History*, 35(2), 117-152 .
- Karsh, E. (2012). The war against the Jews. *Israel Affairs*, 18(3), 319-343 .
- Kratz, R. G. (2015). *Historical and biblical Israel: the history, tradition, and archives of Israel and Judah*. Oxford University Press .
- Levene, M. (1992). The Balfour declaration: a case of mistaken identity. *The English Historical Review*, 107(422), 54-77 .
- Masters, B. (2013). *The Arabs of the Ottoman Empire, 1516-1918 :A Social and Cultural History*. Cambridge University Press .
- Mazza, R. (2008). *Jerusalem in the First World War: Transition from Ottoman to British rule (1914-1920)*. University of London, School of Oriental and African Studies (United Kingdom) .
- Petras, J. (2011). *The power of Israel in the United States*. SCB Distributors .

ⁱ This essay subverts Freud's meaning of 'the future of an illusion' as religious beliefs and takes it to indicate the relationship between peace in the Middle East and the construction of the modern state of Israel.

Seeking Testimonio in the Gaza Genocide

Tomas de Rezende Rocha 

Assistant Professor, University of Washington, USA. Email: trocha@uw.edu

Received: 2024-11-27	Revised: 2025-02-09	Accepted: 2025-03-03	Published: 2025-06-11
Citation: Tomas de Rezende Rocha.(2025). Seeking Testimonio in the Gaza Genocide. <i>Foundations of Education</i> , 14(2), 105-117. doi: 10.22067/fedu.2025.46543			

Abstract

This essay examines the role of educational philosophy in fostering world peace, engaging historical and contemporary debates. While thinkers from Plato to Noddings argue that philosophy cultivates political virtues and ethical life, critics like Arendt and Rorty question its political efficacy. Drawing on Marxist and decolonial perspectives, the essay explores the limits of philosophical discourse detached from material struggles. It then critiques the transformation of *testimonio* from a genre of resistance literature to an academic research tool, arguing that this shift depoliticizes its original purpose. Instead, the essay calls for a return to *testimonio* as urgent evidence of injustice, particularly in the ongoing crisis in Gaza. By embracing immanent critique and resisting ideological co-optation, philosophers of education can contribute to peace through critical engagement with global struggles.

Keywords: testimonio and resistance, gaza genocide, decolonial perspectives, peace and political engagement.



©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.

The topic of this special issue — the contribution of educational philosophers to a turbulent world: engaging philosophically minded researchers in world peace — is timeless and controversial. Timeless: because the question of the contribution of philosophy to the world is as old as philosophy itself. Plato insisted on the rational education of philosopher-rulers (Plato, 1992); Immanuel Kant thought philosophy was necessary for understanding the rational necessity of peace (Kant, 1795/1983); G.W.F. Hegel hoped for the development of “ethical life” (*Sittlichkeit*) through philosophical thinking (Hegel, 1820/1991). Jean-Jacques Rousseau (Rousseau, 1762/1979), John Dewey (Dewey, 1916/1997), Nel Noddings (Noddings, 2013), Maxine Greene (Greene, 2000, 2018), and numerous others have argued that a distinctively philosophical kind of thinking, understanding, discourse, or education is necessary for overcoming nationalism, coexisting peacefully, resolving conflicts, developing democratic habits, fostering imagination and empathy, and cultivating humanitarian values. Philosophers have also inspired *philosophies* – in the sense of “ways of life” (Hadot, 1995) or “forms of life” (Jaeggi, 2018) – which, it is argued, can promote greater peace and harmony: Stoicism, Confucianism, feminism, Buddhism, secular humanism, Gandhism, liberalism, Pan-Africanism, and so on. The full list is far too long to present here. In short, philosophers have almost always attempted to describe philosophy and philosophies in a way that preserves at least *some* sort of role for themselves in the creation of a more peaceful world.

Controversial: because not everyone agrees that philosophically minded research has much to offer a better politics, let alone to anything as distant and majestic as “world peace.” Hannah Arendt (Arendt, 1951/2024, 1958/2018) believed thoughtlessness was one of the roots of political violence but was also suspicious of philosophy’s historical contribution to politics. Liberal ironists like Richard Rorty (Rorty, 2000) might doubt that philosophy has much of a “mission” or “task” in the first place (p. 19) – perhaps philosophers are simply people who are familiar with a certain intellectual tradition, and who (like Hegel in a different key) can at best help to “hold our time in thought” (p. 20). (Maybe the owl of Minerva really does only fly at dusk.) It is not that philosophy is necessarily socially useless, but perhaps it is simply of “no help in dealing with Nazis and other bullies” (p. 16). Perhaps Nazis and other bullies can (in rare best-case scenarios) be rationally reformed with the help of philosophical inquiry, but it is much more likely that they must simply be defeated – exposed, ridiculed, politically out-manuevered and out-organized – or (in the worst-case scenarios) out-gunned. For philosophers of education with more socialistic leanings, the social usefulness of philosophical reflection and analysis is measured by whether it supports or suffocates political praxis. Philosophical analysis and discussion of peace, democratic values, liberal principles, and so on, unmoored from international class struggle – what Paulo Freire (Freire, 2018) would have dismissed as the “idle chatter” of “verbalism” (p. 87) – merely legitimizes capitalist society through its apolitical passivity and perpetuates the conditions for social alienation, economic oppression, crimes of desperation, and ethnic and gender-based hatred and aggression. So, insofar as violent conflicts often stem from the destabilizing and immiserating effects of economic competition between capitalist powers, and are further incentivized by war profiteers, lasting peace requires (even if it cannot guarantee) moving past capitalism as the globally hegemonic institutionalized social order. What does this imply for the average philosopher of education after Marx? Does it give her a reason to take up militant revolutionary struggle? A reason to participate in building and strengthening democratic institutions such as labor unions? At the very least, perhaps a reason to vocally

oppose imperialist wars?

I am not certain what philosophers of education can do for world peace that is all that distinct from what anyone, in their own small corner of the world, can similarly do. At the same time, I am for some reason absolutely convinced that a saner and more peaceful world would be delightfully saturated with philosophically minded educational research. This vision is, I think, what keeps me motivated more than any instrumental calculus about the causal effect of my work on world peace. I can easily imagine all sorts of “bullshit jobs” (Graeber, 2019) fading into obscurity if and when we move toward world peace, but I cannot even conceive of a better world where we would not need or want to philosophize about education. So, here is my tentative, general answer: a good world is a peaceful world but not simply that – it is also one where the practice of educational philosophy is alive and well, and keeping that possible future alive requires a commitment to the practices and communities that make educational philosophy.

A life built around the support of this general ideal can be achieved by just about any philosopher of education committed to “humanism” and “humanistic education” in the senses employed by scholars like Edward Said (Said, 1979/1994). Beyond this, though, if pressed to say more, my current thinking is that the practice of “immanent critique” (Jaeggi, 2018) with regard to education and educational research probably offers, to my mind, the most useful additional (albeit long-term) contribution to world peace that philosophers of education *qua* educational philosophers can hope to make. What follows is a short example taken from my own small corner of the world.

Historically, the term “*testimonio*” has most often been used to refer to a body of mid-to-late 20th century Latin American (often Indigenous) resistance literature. First-personal (often transcribed) narratives of Black enslavement and escape, Indigenous genocide and survivance, armed resistance, and the kidnapping and torture of political prisoners in Latin America came, over time, to be classified into a distinctive literary “genre” (and eventually into a canon of sorts) thanks to the efforts of politically motivated cultural institutions. In 1970, for instance, Casa de las Américas awarded the first *Premio Literario* for the category of *Testimonio Latinoamericano*. As *testimonios* migrated from speakers of Quechua, Nahuatl, and Aymara into the publications of Spanish and Portuguese collaborator-translators, or from illiterate Spanish and Portuguese-speakers toward their literate collaborator-transcribers, and then all of these eventually into English as translations crossed the equator into the Global North, these stories (and the unique first-personal form that they took) came to be received in different ways and were used for different purposes by political activists, professors of language and literature, and K-12 teachers in the United States. Once lauded as a discursive instrument for proletarian liberation in Latin America, enthusiasm for the liberatory potential of *testimonios* had, by the late 1990s, faded significantly among North American literary critics.

Curiously, starting at around the same time, the concept (and its politically dramatic history) gained a new following among qualitatively minded Latine¹ educational researchers. Now, however, rather than being interpreted primarily as a *genre* of quasi-literary, quasi-autobiographical representations of extreme suffering, violence, deprivation, dispossession, retaliation, and so on, *testimonio* became slowly rendered into a kind of “technique” or “method,” modeled after other methods commonly deployed in social scientific research. For

¹ “Latine” is a gender-neutral used to refer to people with Latin American heritage.

example, recent studies have referred to *testimonio* as something that is “used,” “utilized,” or “implemented.” Just as often, education researchers have described *testimonio* as a “methodology” that morally guides, conceptually frames, or otherwise supports the interpretation and justification of qualitative studies. It seems more and more that Latine qualitative researchers have come to leverage the concept of *testimonio* to signal an alliance to left-liberal political goals while (implicitly or explicitly) claiming that the reliance on a concept originating in a Latin American intellectual-cultural tradition does some kind of work toward ameliorating something, whether that “something” is described in terms of epistemic injustice, historical misrepresentation and misrecognition, or a centering of historically dominant “voices.” It also, of course, helps secure valuable lines on resumes reviewed by deans and provosts at majority-white institutions who are eager to promote diversity (and relieve themselves of some guilt along the way).

Decolonial thinkers like Aníbal Quijano (Quijano, 2000), Enrique Dussel (Dussel, 1995, 2008), Sylvia Wynter (Wynter, 2003), and Frantz Fanon (Fanon, 1961/2005) have shown how colonialism has shaped the very identity categories that adherents of liberal identity politics seek to promote, often with a shadow essentialism that is easily obscured by token gestures of loyalty to a belief in “overlapping” or “intersecting” (though never quite “fictitious”) identities. Some have also pointed out that the more holistic quest for recognition and redistribution originally pursued by theorists of identity politics has too often devolved, in practice, into an inert (and often counterproductive) politics of deference (Táíwò, 2022). When one’s ethical commitment isn’t to the identification and remembrance of suffering *per se* but rather to strengthening a positional advantage for *oneself* in a capitalist system of academic production – and doing so by invoking much more extreme examples of suffering by members of one’s historically oppressed ethnic *group* – then it is easy to understand how the life stories of tenured Latine professors in U.S. universities start getting framed as *testimonios* as well.

I imagine there is a genuine component of the move to redescribe run-of-the-mill interview studies as *testimonio* studies. But overall, the conceptual drift has gone too far. It is time to paddle back to where *testimonio* came from — only this time, without the implicit requirement of turning to one’s own experiences, and without essentializing anything about “Latines,” “Latinidad,” or the “Latin American experience.” One way to start, in our current political moment, is to look for *testimonios* in the ongoing Gaza genocide and scholasticide. In that corner of the world, there are individuals who are helping to create *testimonios* in the sense of the word I believe matters most: *testimonio* understood as urgently needed evidence of suffering from extreme and unjust political violence, endured by those who are in that moment so powerless and incapacitated (or perhaps dead already) that the evidence cannot come to light without the assistance of a more powerful interlocutor. Some of the starkest examples of *testimonios* produced in late 2023 and throughout 2024 exist thanks to the work of photographers, videographers, correspondents, interviewers, archivists, journalists, translators, researchers, forensic analysts, investigators, and lawyers at organizations such as the Al Mezan Center for Human Rights, Amnesty International, Human Rights Watch, the Palestinian Center for Human Rights, B’Tselem (the Israeli Information Center for Human Rights in the Occupied Territories), the Israeli Public Committee Against Torture in Israel, and the UN’s Independent International Commission of Inquiry on the Occupied Palestinian Territory, including East Jerusalem, and Israel. (I count also the work of social media analysts, emergency responders, and citizen journalists, who have been crucial co-producers

of *testimonio* since the advent of social media.) By allowing the concept of *testimonio* to drift in a different direction – eastward rather than vertically up the economic ladder – such that it can also encompass the experiences of Hind Rajab (Williamson, 2024), Sidra Hassouna (Sinmaz, 2024), and Sha’ban al-Dalou (Shbair, 2024), then Latin American educational researchers will be loosening, however, slightly, their ideological commitment to Latinidad. And the more philosophers of education can identify and encourage others to question their commitments to this sort of colonial construction – to see how identity politics and symbolic representation, detached from economic critique, reinforces individualism and inequality – then the greater their chance, I hope, of contributing to world peace.

Notes on Contributor

Tomas de Rezende Rocha studies education from a philosophical perspective, often by identifying and addressing problems of educational justice and equity. He is currently focused on problems that emerge in the contexts of contemplative education, teacher strikes and teacher unionization, qualitative methodology, and climate change education. Rocha is co-editor of *Teachers and Philosophy* (SUNY Press, 2025), a project that paired teachers with academic philosophers of education to co-write essays inspired by Mary Louise Pratt's notion of the 'contact zone'. He is also an associate editor of *LÁPIZ*, the journal of the Latin American Philosophy of Education Society (LAPES). Contact: trocha@uw.edu <https://orcid.org/0000-0002-1719-7570>

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت




مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

جستجوی «تستمونیو» در نسل‌کشی غزه

توماس دُرْزِنْدِ رُوشا 

استادیار، دانشگاه واشنگتن، ایالات متحده آمریکا. trocha@uw.edu

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۰۷	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۲۰	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۱۳	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۳/۲۱
استناد: توماس دُرْزِنْدِ رُوشا. (۱۴۰۴). جستجوی «تستمونیو» در نسل‌کشی غزه. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۲)، ۱۰۵-۱۱۷. doi: 10.22067/fedu.2025.46543			

چکیده

این مقاله نقش فلسفه تربیتی در ترویج صلح جهانی را از طریق بررسی منازعات تاریخی و معاصر بررسی می‌کند. در حالی که متفکران - از افلاطون تا نادرنگز - بر این باورند که فلسفه فضایل سیاسی و زندگی اخلاقی را می‌پرورد، منتقدانی چون آرنست و رورتی در اثربخشی سیاسی آن تردید می‌کنند. مقاله با تکیه بر منظرهای استعمارزدایانه و مارکسیستی، محدودیت‌های گفتمان فلسفی جدا از مبارزات مادی را بررسی می‌کند. سپس به نقد دگرگونی «تستمونیو» از یک ژانر ادبیات مقاومت به ابزاری در پژوهش‌های دانشگاهی می‌پردازد و استدلال می‌کند که این تغییر، هدف اصلی آن را از سیاسی بودن تهی می‌نماید. در عوض، مقاله خواستار بازگشت به «تستمونیو» به عنوان شاهدی فوری از بی‌عدالتی است، به ویژه در بحران جاری غزه. با پذیرش نقد درونی و مقاومت در برابر مصادره ایدئولوژیک، فیلسوفان تربیتی می‌توانند از طریق درگیری انتقادی با مبارزات جهانی، در تحقق صلح سهمیم باشند.

واژه‌های کلیدی: تستمونو و مقاومت، نسل‌کشی غزه، منظرهای استعمارزدایانه، صلح و مشارکت سیاسی.

موضوع این شماره ویژه —سهم فیلسوفان تربیت در جهانی پر آشوب: دعوت از پژوهشگران با نگرش فلسفی برای مشارکت در صلح جهانی— موضوعی همواره مطرح و در عین حال بحث‌برانگیز است. «همواره مطرح»، زیرا پرسش از نقش و تأثیر فلسفه در جهان، قدمتی به درازای خود فلسفه دارد. افلاطون بر آموزش عقلانی فیلسوف —حاکمان تأکید می‌کرد (Plato, 1992)؛ ایمانوئل کانت فلسفه را برای درک ضرورت عقلانی صلح ضروری می‌دانست (Kant, 1795/1983)؛ و گئورگ ویلهلم فریدریش هگل به امکان تکوین «زندگی اخلاقی» از طریق تفکر فلسفی امید داشت (Hegel, 1820/1991). ژان-ژاک روسو (Rousseau, 1762/1979)، جان دیویی (Dewey, 1916/1997)، نل نادینگز (Noddings, 2013)، مکسین گرین (Greene, 2000, 2018) و بسیاری دیگر استدلال کرده‌اند که نوعی خاص از تفکر، درک، گفتمان یا تربیت فلسفی برای غلبه بر ملی‌گرایی، هم‌زیستی مسالمت‌آمیز، حل تعارضات، توسعه عادات دموکراتیک، پرورش تخیل و همدلی و ترویج ارزش‌های انسانی ضروری است.

فلاسفه همچنین الهام‌بخش فلسفه‌هایی —به معنای «روش‌های زندگی» (Hadot, 1995) یا «اشکال زندگی» (Jaeggi, 2018)— بوده‌اند که گفته می‌شود می‌توانند به صلح و هماهنگی بیشتر بینجامند: رواقی‌گری، کنفوسیانیسم، فمینیسم، بودیسم، اومانیسم سکولار، گاندیسم، لیبرالیسم، پان‌آفریقانیسم و غیره. فهرست کامل آن‌ها بسیار طولانی‌تر از آن است که بتوان در اینجا گنجانند.

به‌طور خلاصه، فلاسفه تقریباً همواره کوشیده‌اند فلسفه و مکاتب فلسفی را به گونه‌ای توصیف کنند که به‌نوعی در ایجاد صلح جهانی نقش داشته باشند.

بحث‌برانگیز: از آن‌رو که همه بر این باور نیستند که پژوهش‌های با رویکرد فلسفی می‌توانند سهم قابل‌توجهی در بهبود سیاست‌ورزی داشته باشند، چه برسد به مسئله‌ای به‌ظاهر، نشدنی و بااهمیت همچون «صلح جهانی». هانا آرنت (Arendt, 1951/2024, 1958/2018) گرچه بی‌فکری را یکی از ریشه‌های خشونت سیاسی می‌دانست، نسبت به سهم تاریخی فلسفه در سیاست بدبین بود. ابرونیست‌های لیبرال چون ریچارد رورتی (Rorty, 2000) ممکن است اساساً در این تردید کنند که فلسفه «مأموریت» یا «وظیفه‌ای» دارد (p. 19) — شاید فیلسوفان صرفاً کسانی‌اند که با سنتی خاص از اندیشه آشنا هستند و می‌توانند (در بهترین حالت، همانند هگل اما با نگاهی متفاوت) کمک کنند «زمانه‌ی خویش را در قلمرو اندیشه نگاه دارند» (p. 20). (شاید جغد مینروا واقعاً فقط هنگام غروب پرواز می‌کند.)^۱

^۱. این تشبیه بیان‌کننده‌ی این نکته است که دانایی فقط در پایان جست‌جو و همیشه پس از ادراک وقایع به وجود می‌آید.

مسئله این نیست که فلسفه ذاتاً کارکرد اجتماعی ندارد، بلکه شاید در برابر نازی‌ها و دیگر زورگویان «هیچ کارایی» ندارد (p. 16). شاید بتوان نازی‌ها و زورگویان را (در بهترین حالت‌های ممکن) با استدلال‌های فلسفی اصلاح کرد، اما به مراتب محتمل‌تر است که باید با آنان مقابله کرد - افشا، تمسخر، شکست سیاسی و سازماندهی بهتر - یا در بدترین حالت‌ها، در میدان نبرد.

برای فیلسوفان تعلیم و تربیت با گرایش‌های سوسیالیستی، کارآمدی اجتماعی تأمل و تحلیل فلسفی در گرو آن است که آیا از کنش سیاسی پشتیبانی می‌کند یا آن را خنثی می‌سازد. تحلیل و گفت‌وگوی فلسفی درباره صلح، ارزش‌های دموکراتیک، اصول لیبرال و امثال آن، اگر از مبارزه طبقاتی جهانی گسسته شود - آنچه پائولو فریره (Freire, 2018) آن را به عنوان حرف‌های بی‌عمل و انتزاعی رد می‌کند (p. 87) - در واقع فقط به تثبیت جامعه سرمایه‌داری از راه انفعال سیاسی کمک می‌کند و شرایط بیگانگی اجتماعی، ستم اقتصادی، جنایت‌های ناشی از استیصال، نفرت و خشونت مبتنی بر قومیت و جنسیت را تداوم می‌بخشد.

از آن‌جا که بسیاری از درگیری‌های خشونت‌آمیز از آثار بی‌ثبات‌کننده و فلاکت‌آفرین رقابت اقتصادی میان قدرت‌های سرمایه‌داری ناشی می‌شوند و سوداگران جنگ نیز به آن دامن می‌زنند، دستیابی به صلح پایدار مستلزم (ولو نه تضمین‌کننده) عبور از سرمایه‌داری به عنوان نظم اجتماعی نهادینه‌شده و سلطه‌گر جهانی است. این چه معنایی برای فیلسوف تربیتی پس از مارکس دارد؟ آیا این امر به او دلیلی برای پیوستن به مبارزه انقلابی می‌دهد؟ انگیزه‌ای برای مشارکت در ساختن و تقویت نهادهای دموکراتیکی چون اتحادیه‌های کارگری فراهم می‌کند؟ و در پایین‌ترین سطح، شاید دلیلی برای مخالفت علنی با جنگ‌های امپریالیستی به دست دهد؟

من مطمئن نیستم که فیلسوفان تربیت چه کاری برای صلح جهانی می‌توانند انجام دهند که اساساً متفاوت از کاری باشد که هر فرد دیگری نیز می‌تواند در گوشه‌ی کوچک خود از جهان انجام دهد. با این حال، به دلایلی که خودم هم دقیقاً نمی‌دانم، کاملاً به این باور رسیده‌ام که جهانی عاقلانه‌تر و صلح‌آمیزتر، جهانی خواهد بود که سرشار از پژوهش‌های تربیتی با رویکردی فلسفی باشد. به گمانم همین چشم‌انداز است که بیش از هر محاسبه‌ی ابزاری درباره‌ی اثر علی کار من بر صلح جهانی، مرا به ادامه راه ترغیب می‌کند.

به راحتی می‌توانم تصور کنم که بسیاری از «شغل‌های غیرمفید» (Graeber, 2019) در صورت حرکت به سوی صلح جهانی به فراموشی سپرده شوند، اما نمی‌توانم دنیایی بهتر را تصور کنم که در آن نیاز یا تمایلی به فلسفه‌ورزی درباره‌ی تربیت وجود نداشته باشد.

پس، پاسخ کلی و محتاطانه‌ام این است: دنیای خوب، دنیایی صلح‌آمیز است، اما نه فقط همین – بلکه دنیایی است که در آن فلسفه تعلیم و تربیت زنده و پویاست و زنده نگه‌داشتن آن آینده ممکن، نیازمند پابندی به سنت‌ها، کنش‌ها و اجتماعی است که فلسفه تربیت را می‌سازند.

زندگی‌ای که بر پایه حمایت از این آرمان کلی بنا شده باشد، برای هر فیلسوف تعلیم و تربیتی که به انسان-گرایی و «آموزش انسان‌گرایانه» – به معنایی که اندیشمندانی چون ادوارد سعید (Said, 1979/1994) به کار می‌برند – پایبند باشد، قابل دستیابی است.

اما اگر بخواهم چیزی بیش از این بگویم، تفکر کنونی من این است که تمرین «نقد درونی» (Jaeggi, 2018) در زمینه تربیت و پژوهش تربیتی، احتمالاً مفیدترین سهم افزوده (هرچند بلندمدت) را برای صلح جهانی فراهم می‌آورد که فیلسوفان تربیت، به‌مثابه فیلسوف تربیت، می‌توانند امید به ایفای آن داشته باشند. آن‌چه در ادامه می‌آید، نمونه‌ای کوتاه از گوشه‌ی کوچک دنیای خودم است.

در طول تاریخ، واژه «تستیمونیو» بیش از هر چیز به مجموعه‌ای از آثار ادبی مقاومت در آمریکای لاتین در نیمه دوم قرن بیستم (که اغلب از جوامع بومی سرچشمه گرفته‌اند) اطلاق شده است. این آثار شامل روایت‌های اول‌شخص (که غالباً به صورت مکتوب در آمده‌اند) درباره بردگی و فرار سیاه‌پوستان، نسل‌کشی و بقای بومیان، مقاومت مسلحانه و ربایش و شکنجه زندانیان سیاسی در آمریکای لاتین هستند. با گذر زمان، این روایت‌ها به لطف تلاش نهادهای فرهنگی دارای انگیزه‌های سیاسی، در قالب یک «ژانر» ادبی متمایز (و در نهایت، نوعی «دست‌نوشته» یا «سنت ادبی» تثبیت شده) دسته‌بندی شدند. برای مثال، در سال ۱۹۷۰، نهاد «کازا دِ لاس آمریکاس» نخستین جایزه ادبی روان‌تر و مفهوم‌تر را در بخش «تستیمونیوی آمریکای لاتین» اهدا کرد.

با انتقال تستیمونیوها از زبان‌هایی چون کچوا، ناهواتل و آیمارا به نشریات مترجم-همکار اسپانیایی‌زبان و پرتغالی‌زبان، یا از گویش‌وران بی‌سواد اسپانیایی و پرتغالی به نویسندگان-مکتوب‌کنندگان باسواد و سپس با عبور ترجمه‌ها از خط استوا و ورود به جهان شمالی به زبان انگلیسی، این روایت‌ها (و شکل اول‌شخص منحصر به فردشان) به شیوه‌هایی متفاوت دریافت شده و توسط کنشگران سیاسی، استادان زبان و ادبیات و معلمان مدارس تمامی مقاطع در ایالات متحده برای اهداف گوناگون به کار رفتند.

در حالی که این آثار زمانی به‌عنوان ابزاری گفتمانی برای رهایی پرولتاریا در آمریکای لاتین ستایش می‌شدند، تا اواخر دهه ۱۹۹۰، شور و شوق نسبت به ظرفیت رهایی‌بخش تستیمونیو در میان منتقدان ادبی آمریکای شمالی به‌طور محسوسی کاهش یافته بود.

جالب آن‌که تقریباً از همان زمان، این مفهوم (و تاریخ سیاسی-نمایشی آن) پیروان جدیدی در میان پژوهشگران آموزشی لاتین‌تبار با گرایش کیفی پیدا کرد؛ اما این بار، تستیمونیو دیگر نه به‌عنوان ژانری شبه‌ادبی و شبه‌زندگی‌نامه‌ای که روایتگر رنج شدید، خشونت، محرومیت، سلب مالکیت، مقاومت و انتقام است، بلکه به تدریج به نوعی «تکنیک» یا «روش» بدل شد که از دیگر روش‌های رایج در پژوهش‌های علوم اجتماعی الگو می‌گرفت.

برای نمونه، مطالعات اخیر از تستیمونیو به‌عنوان چیزی که «استفاده می‌شود»، «به‌کار گرفته می‌شود» یا «پیاپیاده‌سازی می‌شود» یاد کرده‌اند. پژوهشگران تربیت نیز به‌کرات، تستیمونیو را به‌عنوان «رویکرد روش‌شناختی» توصیف کرده‌اند که از نظر اخلاقی راهنماست، از نظر مفهومی چارچوب می‌دهد، یا به‌طور کلی پشتیبانی از تفسیر و توجیه پژوهش‌های کیفی را بر عهده دارد.

به‌نظر می‌رسد که پژوهشگران کیفی لاتین‌تبار بیش‌ازپیش از مفهوم تستیمونیو برای اعلام هم‌سویی با اهداف سیاسی چپ-لیبرال استفاده می‌کنند، در حالی که (به‌طور ضمنی یا آشکار) مدعی‌اند که تکیه بر مفهومی برآمده از سنت فکری-فرهنگی آمریکای لاتین، نوعی کارکرد ترمیمی دارد—چه این «ترمیم» به‌صورت رفع بی‌عدالتی معرفتی، اصلاح تحریفات تاریخی، یا تمرکززدایی از «صداهای» تاریخی غالب توصیف شود. البته چنین رویکردی طبعاً به پژوهشگران کمک می‌کند تا موارد ارزشمندی به رزومه‌ی خود بیفزایند—رزومه‌هایی که توسط رؤسا و مدیران نهادهای عمدتاً سفیدپوست بررسی می‌شوند؛ کسانی که مشتاق‌اند تنوع را ترویج کنند (و در این میان، اندکی از احساس گناه خود نیز بکاهند).

اندیشمندان استعمارستیز مانند آنیبال کیخانو (Quijano, 2000)، انریکه دوسل (Dussel, 1995, 2008)، سیلویا وینتر (Wynter, 2003) و فرانتس فانون (۲۰۰۵/۱۹۶۱) نشان داده‌اند که استعمار چگونه همان دسته بندی‌های هویتی را شکل داده که هواداران سیاست لیبرال تلاش دارند، ترویج کنند—و این کار را اغلب با نوعی ذات‌باوری پنهان انجام می‌دهند که به‌سادگی زیر پوشش وفاداری نمادین به باورهای همچون «هم‌پوشانی» یا «تلاقی» هویت‌ها پنهان می‌ماند، هرچند این هویت‌ها هرگز واقعاً «ساختگی» فرض نمی‌شوند.

برخی نیز اشاره کرده‌اند که تلاش جامع‌تری که نظریه‌پردازان سیاست هویت در ابتدا برای به‌رسمیت‌شناسی و بازتوزیع دنبال می‌کردند، در عمل اغلب به سیاستی خنثی (و گاه زیان‌بار) از نوعی تسلیم تبدیل شده است (Táíwò, 2022).

زمانی که تعهد اخلاقی فرد نه به شناسایی و یادآوری رنج، بلکه به تقویت موقعیت خود در نظام سرمایه‌داری تولید دانشگاهی معطوف باشد—و این کار از طریق استناد به نمونه‌های بسیار شدیدتری از رنج اقوام ستمدیده در طول تاریخ انجام شود—به‌راحتی می‌توان فهمید که چگونه روایت زندگی استادان رسمی لاتین‌تبار دانشگاه‌های ایالات متحده نیز به‌تدریج در قالب تستیمونیو عرضه می‌شود.

تصور می‌کنم در این حرکت برای بازتوصیف مطالعات مصاحبه‌ای معمولی به‌عنوان مطالعات تستیمونیو، عنصری اصیل نیز وجود دارد؛ اما در مجموع، این انحراف مفهومی بیش از اندازه رخ داده است. اکنون زمان آن رسیده که به سرمنشأ تستیمونیو بازگردیم—البته این بار بدون نیاز ضمنی به بازگشت به تجربه‌های شخصی و نیز بدون اختصاص آن به «لاتین‌تبارها»، «هویت لاتین» یا «تجربه آمریکای لاتین».

یکی از راه‌های آغاز، در موقعیت سیاسی فعلی ما، جست‌وجوی تستیمونیو در نسل‌کشی و نسل‌زدایی علمی جاری در غزه است. در آن گوشه از جهان، افرادی هستند که به تولید تستیمونیو کمک می‌کنند؛ به معنایی که به گمان من، مهم‌ترین معناست: تستیمونیو به‌عنوان سندی ضروری و فوری از رنج ناشی از خشونت سیاسی شدید و ناعادلانه، علیه کسانی که در آن لحظه چنان بی‌قدرت و بی‌پناه‌اند (و شاید از پیش جان‌باخته‌اند) که این گواهی، بدون یاری یک میانجی قدرتمندتر، نمی‌تواند به روشنی افشا شود.

برخی از بارزترین نمونه‌های تستیمونیو که در اواخر ۲۰۲۳ و در طول سال ۲۰۲۴ ثبت شده‌اند، مدیون تلاش عکاسان، فیلم‌برداران، خبرنگاران، مصاحبه‌کنندگان، آرشیو، روزنامه‌نگاران، مترجمان، پژوهشگران، کارشناسان پزشکی قانونی، بازپرس‌ها و وکلایی در نهادهایی همچون «مرکز حقوق بشر المیزان»، «سازمان عفو بین‌الملل»، «دیده‌بان حقوق بشر»، «مرکز حقوق بشر فلسطین»، «B'Tselem» (مرکز اطلاعات اسرائیل برای حقوق بشر در سرزمین‌های اشغالی)، «کمیته عمومی مبارزه با شکنجه در اسرائیل» و «کمیسیون مستقل بین‌المللی تحقیق سازمان ملل درباره سرزمین‌های اشغالی فلسطین از جمله اورشلیم شرقی و اسرائیل» است. (من همچنین کار تحلیل‌گران شبکه‌های اجتماعی، نیروهای امدادی و روزنامه‌نگاران شهروندی را در این فهرست می‌گنجانم؛ کسانی که از آغاز عصر رسانه‌های اجتماعی، نقش آفرینان اساسی در تولید تستیمونیو بوده‌اند.)

با امکان دادن به چرخش مفهومی تستیمونیو در جهتی دیگر—به سوی شرق، نه به سمت بالا در نردبان اقتصادی—تا جایی که بتواند تجربه‌هایی چون هند رجب^۱ (Williamson, 2024)، صدره حسونه^۲ (Sinmaz, 2024) و شعبان الدلو^۳ (Shbair, 2024) را نیز در بر بگیرد، پژوهشگران تربیتی آمریکای لاتین، هرچند اندک، از تعهد ایدئولوژیک خود به لاتین‌گرایی فاصله خواهند گرفت. به هر میزان که فیلسوفان تربیتی امکان‌شناسایی و ترغیب دیگران به پرسشگری راجع به تعهدشان به این نوع ساختارهای اجتماعی را داشته باشند—و نشان دهند که سیاست‌های هویتی و تصویرسازی نمادین، جدا از نقد اقتصادی، به نابرابری و فردگرایی دامن می‌زنند—احتمال آن که بتوانند سهمی در صلح جهانی داشته باشند نیز، به گمانم، بیشتر خواهد شد.

درباره نویسنده

«توماس درزنده روشا» به مطالعه تربیت از منظر فلسفی و غالباً از طریق شناسایی و پرداختن به مسائل مربوط به عدالت و برابری آموزشی، می‌پردازد. تمرکز کنونی او بر مسائلی است که در زمینه‌های آموزش تأمل‌محور، اعتصاب‌ها و اتحادیه‌های معلمان، روش‌شناسی کیفی و آموزش تغییرات اقلیمی پدیدار می‌شوند. روشا ویراستار همکار کتاب معلمان و فلسفه (انتشارات دانشگاه ایالتی نیویورک، ۲۰۲۵) است—پروژه‌ای که در آن معلمان با همکاری فیلسوفان تربیتی مقالاتی با الهام از مفهوم «منطقه تماس» ماری لوئیز پرات نوشتند.

او همچنین سردبیر همکار مجله LÁPIZ، نشریه انجمن فلسفه آموزش (فلسفه تعلیم و تربیت) آمریکای لاتین (LAPES)، است.

تماس:

trocha@uw.edu

<https://orcid.org/0000-0002-1719-7570>

References

¹ Hind Rajab

² Sidra Hassouna

³ Sha'ban al-Dalou

- Arendt, H. (1951/2024). The origins of totalitarianism. *Mariner Books Classics*.
- Arendt, H. (1958/2018). 1998. The human condition. In: Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916/1997). Democracy and education (1997 paperback ed.). In: New York: The Free Press.
- Dussel, E. (1995). *The Invention of the Americas. Eclipse of "the Other" and the Myth of Modernity* (M. D. Barber, Trans.).
- Dussel, E. (2008). *Twenty theses on politics* (G. Maher, Trans.). Duke University Press.
- Fanon, F. (1961/2005). The wretched of the Earth. R. Philcox trans., 1968. In: New York: Grove Press.
- Freire, P. (2018). Pedagogy of the Oppressed: 50th Anniversary Edition. In: Bloomsbury Academic.
- Graeber, D. (2019). *Bullshit Jobs: A Theory*. Simon & Schuster.
- Greene, M. (2000). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. John Wiley & Sons.
- Greene, M. (2018). *The dialectic of freedom*. Teachers College Press.
- Hadot, P. (1995). Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault. In: Blackwell.
- Hegel, G. W. F. (1820/1991). *Elements of the Philosophy of Right* (A. W. Wood, Ed.; H. B. Nisbet, Trans.). Cambridge University Press.
- Jaeggi, R. (2018). *Critique of forms of life*. Belknap Press.
- Kant, I. (1795/1983). *Perpetual Peace and Other Essays* (T. Humphrey, Trans.). Hackett Publishing.
- Noddings, N. (2013). Caring: A relational approach to ethics and moral education. In: University of California Press.
- Plato. (1992). *Republic (Grube Edition)*. Hackett Publishing.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533-580.
- Rorty, R. (2000). *Philosophy and social hope*. Penguin UK.
- Rousseau, J.-J. (1762/1979). *Emile: Or On Education* (A. Bloom, Trans.). Basic Books.
- Said, E. W. (1979/1994). Orientalism. 25th anniversary. In: Vintage Books New York.
- Shbair, B., & Solomon, E. (2024). He Dreamed of Escaping Gaza. The World Watched Him Burned Alive. *The New York Times*.
<https://www.nytimes.com/2024/10/20/world/middleeast/gaza-escape-burned.html>
- Sinmaz, E. (2024). Palestinian ambassador to UK says eight relatives killed in Israeli strikes in Rafah. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/world/2024/feb/16/palestinian-ambassador-to-uk-says-eight-relatives-killed-in-israeli-strikes-in-rafah>
- Táíwò, O. m. O. (2022). *Elite capture: How the powerful took over identity politics (and everything else)*. Haymarket Books.
- Williamson, L. (2024). Hind Rajab, 6, found dead in Gaza days after phone calls for help. *BBC*. <https://www.bbc.com/news/world-middle-east-68261286>
- Wynter, S. (2003). Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation—An argument. *CR: The new centennial review*, 3(3), 257-337.

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 

Research Assistant Professor, University of Hong Kong, Hong Kong. Email: kayalee@hku.hk

Received: 2024-11-30	Revised: 2025-02-02	Accepted: 2025-03-16	Published: 2025-06-11
Citation: Liz Jackson, Ka Ya Lee. (2025). Our Silence is Deafening: Philosophy's Role in Peace, <i>Foundations of Education</i> , 14(2), 118-128. 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? 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 work 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. Genocides *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 Steven 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 (ORCID: 0000-0002-5626-596X)

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).

Ka Ya Lee (ORCID: 0000-0003-1761-3340)

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.

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 ^{id}استاد، دانشگاه هنگ کنگ، هنگ کنگ. (نویسنده مسئول)، lizj@hku.hkکا یا لی ^{id}استادیار پژوهشی، 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: ۱۴۰۴/۰۳/۲۱
استناد: لیز جکسون و کا یا لی. (۱۴۰۴). سکوت ما گوش خراش است: نقش فلسفه در صلح. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۲)، ۱۱۸-۱۲۸. 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 حکم فرماست. 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، به‌دشواری تلقی این نسل‌کشی به‌عنوان مسئله‌ای 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 به‌عنوان 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، به‌عنوان فیلسوف، معتقدیم که در اجتماعات کوچک و جامعه وسیع‌ترمان - صرف‌نظر از علایق علمی‌مان (مثلاً در معرفت‌شناسی، اخلاق یا اگزیستانسیالیسم) - به‌عنوان 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، به‌عنوان 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. به‌طور 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، به‌طور علنی بی‌عدالتی‌هایی مانند نژادپرستی، نابرابری جنسیتی، همجنس‌گراستیزی، 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، به‌عنوان 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 به‌شدت 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 به‌عنوان 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 گوش‌خراش 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 شکسته‌نفسی 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 به‌طور 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.

خشونت‌ها «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 بی‌سابقه‌اش درباره عدالت آموزشی این پرسش را مطرح کرد: «برای اینکه فرصت‌های آموزشی برابر باشند، باید با چه کسانی به‌طور 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 (Brighouse, 2024)؛ 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 نمی‌توان نسل‌کشی را از نظر اخلاقی مجاز دانست یا توجیهی مشروع برای آن ارائه کرد. نسل‌کشی تحت

^۱ جنکس این ایده را مطرح می‌کند که برابری واقعی ممکن است نیازمند رفتار نابرابر (اما عادلانه) با افراد مختلف باشد تا همه بتوانند به‌طور 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.

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؟ به‌عنوان 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 به‌عنوان فعالیت و تمرین‌های ذهنی، با خطر غیرانسانی شدن مواجه هستند. به‌عنوان 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 به‌عنوان 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 به‌عنوان 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، زیان‌آور 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 به‌عنوان 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 جوانگ در تنوع و برابری در دانشگاه هنگ‌کنگ است. او همچنین رئیس انجمن آموزش تطبیقی هنگ‌کنگ، 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 هنگ‌کنگ» (۲۰۲۱)، «فراسوی فضیلت: سیاست‌های پرورش احساسات» (۲۰۲۰) و «پرسش‌هایی درباره وفاداری: بازنگری در آموزش شهروندی» (۲۰۱۹) است.

کایا لی

کایا لی یک فیلسوف آموزش و پرورش است و در حال حاضر به‌عنوان استادیار ممتاز پژوهشی در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه هنگ‌کنگ 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 به دلیل 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 هنگ‌کنگ، او به‌عنوان پژوهشگر پسادکتری در مرکز اخلاق آدموند و لیلی ساфра 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.

Betterment of Education and Hope for Global Equilibrium

Rafal Godoń 

Professor, University of Warsaw, Poland. Email: r.p.godon@uw.edu.pl

Received: 2024-11-28	Revised: 2025-02-10	Accepted: 2025-03-12	Published: 2025-06-11
Citation: Godoń, R.(2025). Betterment of Education and Hope for Global Equilibrium. <i>Foundations of Education</i> , 14(2), 129-152. doi: 10.22067/fedu.2025.46679			

Abstract

The author posts the question concerning the reasons why educational efforts focusing on the quality education and betterment of this field do not lead to the stability and balance in the human relationships understood globally. In the first step drawing on the understanding of educational organizations worked out in the field of management and educational leadership he discusses the possible strategies of a change in school culture and climate. In the second step he refers to the concept of equilibrium interpreted by Hans-Georg Gadamer and on this basis he reveals consequences of educational policies that miss the possibilities of dialogic relationships between different stakeholders of education. The main message of the text emphasises a chance for mutual understanding in education and its power to promote equilibrium worldwide.

Keywords: education change, peace pedagogy, understanding, educational partnership.



©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.

Introduction

It seems to be obvious that all corrective efforts made in educational actions are motivated by people's desire to improve what they do so that eventually they could achieve more. Changes for the betterment of learning performance become a core issue in all schools' and other educational institutions' endeavours. The role that educational rankings play in most societies speaks volume in this matter. Also adapting new programmes and introducing innovations in teaching and learning are considered to be beneficial for agents that are engaged in schooling. Educational practice and its theories are dominated by the drive to reach great success and to have the results of better quality (P. Pashiardis, 2016). Obviously the attempts to reach such aims create the specific pedagogical culture and organizations' atmosphere.

If these points of description of the main drive in educational practice are really relevant to the current situation in educational settings, two main questions arise. The first points to the obstacles on the way to implement a change in educational organizations. It can be formed as follows: what does hold the positive energy in educational practice that its participants so often end up with the sense of disappointment and dissatisfaction? Or put it in another way: What are the barriers for improvement and innovation in educational circumstances? The second question pertains to the lack of the positive result of a change: why do all those pedagogical attempts to build stable and safe environments for human flourishing not really achieve, in a global sense, social, political and personal equilibrium?

In this paper I make an attempt to take these questions and to throw some new light on the issue of constraints in educational change. In more practical sense the problematic character of what I try to discuss here can also be revealed by raising the question: Why does education change slower than the expectations of most its stakeholders?

To respond to these doubts I will draw on the select literature of pedagogical and philosophical nature. At the first step I will discuss the conception of educational change in the context of school culture and climate presented by Wayne K. Hoy and Cecil G. Miskel (Miskel, 2008). In the second step I will reflect on the concept of equilibrium that Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 1996) brings to the discussion on the phenomenon of health.

The strategies of educational change and their limits

Hoy and Miskel (Miskel, 2008) pinpointed three strategies for change. The first „clinical strategy” draws on the relationship between different parts of educational community and environment. It begins with *building knowledge of the educational organization*. The specific challenge at this point is to recognize all possible voices and characteristics of the institution that can be used to reconstruct its full picture, providing that some voices can be really delicate and participants sometimes almost salient. Then what seems to be necessary for implementing successfully a change is *to come up with some kind of diagnosis* that would uncover places where communication is not working properly and educational practice is distorted. It seems that without a serious and constructive critique such a goal cannot be achieved. To move forward it is then needed to present a *prognosis* where all risks and possible benefits of the change are recognised. Under these circumstances it is possible to form certain steps to be taken and processes to be adapted in a form of *prescribed procedures*. Finally, it is possible to move to an evaluation step when the whole process is revised and checked if all actions that were taken really worked properly.

The second “growth-centred strategy” focuses on the individual development of participants

of the educational experience. It relies on the presumption that change is indispensable for a properly working educational organization. Schools' or other educational institutions' life is based on the constant state of flux. What's more, any change in education is always somehow directed, it has its own orientation, e.g. progressive or regressive. And it heads the goal that leaders defined as its main value. In this sense the change has always a positive value that is identified by the responsible staff, mainly teachers. They need however operate in the sphere of freedom and liberty where they can demonstrate different views and forms of understanding of the educational values and practice. They respond to the needs of students and other stakeholders if they work in the liberal, inclusive atmosphere.

The third "normative procedure strategy" plays a fundamental role in establishing and ensuring norms of the educational organization. It begins with identifying "surface norms" (a) that are usually used in the practice of the organization. Then the teachers or leaders can initiate a debate on the fortunate orientations of the institutional development and sketch a possible new directions of the progress (b). To move towards the recommended directions the community requires new norms (c). It is a special role of the school leaders to articulate such norms. However, the difference between the actual and new possible norms needs to be recognized. This is what is called "culture gap" in organization's development. Finally, the culture gap need to be closed by implementing the new recommended norms.

What should be emphasised in the presented theory is the fact that all three suggested strategies can be implemented simultaneously and they do not exclude each other. None of them is understood as a universal tool to solve the problem of educational change. It is also crucial to realise that "educational change" does not refer here to quality of change but to the whole sphere of education. In this sense "educational" means *pertaining to education as a system as well as to individual personal learning experience*. Strategy itself does not work as a panacea for an organization or for particular students. However, if the strategy is well recognized and put into practice, it has a potential to contribute to the process of enhancing quality and to successfulness of educational endeavours. In fact the first discussed strategy has much more to offer an organization as a whole. The second – to the individual (institutional and personal), and the third seems to meet expectations of ethical nature that are characteristic for a community or a group of people (students, teachers, policymakers, other educational stakeholders).

At this point we can try to give some answers to the question on obstacles to educational change. What are the barriers for the betterment and innovation in educational circumstances, then? On the basis of the sketched discussion on strategies it seems that the direct impact on changes and innovations in educational settings stems from the way that the whole process has been conceptualized and implemented. It matters how the process has been planned and how the all agents of the educational endeavours have been engaged in the implementation. It means that the barriers appear when planning and implementation go wrong and neglect the real possibilities that are open for the organization and its agents. Particularly the "growth-centred strategy" creates the positive options of actions for various stakeholders of the organization. It is also important that focusing on the norms ("normative procedure strategy") and the way they are adapted gives a positive impulse to all agents to work in a creative way and come up with final betterment of the organization.

Another issue related to the problem of barriers for educational change that can be identified within all three strategies is that the dominant walks of life create among people a desperate craving for more luxurious goods and higher achievements in all spheres of life, including

learning. The pressure for having more and of the higher quality is so common that it maintains in fact the main motivation for students, their parents and policy makers also in educational circumstances. Unfortunately, the current economic drive begins to play the key role for agents of an increasing number of organizations (example of universities as profit-making companies, see Burke, 2024). In this sense, the missionary character of education does not really responds to the needs of stakeholders. We can recognize here a kind of gap that is very unlikely to be bridged without negative consequences for pedagogical institutions and agents. Educational organizations tend to pursue their missionary aims while the expectations of the external stakeholders very often move the organizations' activity in a complete different direction. In the case of schools what calls for urgent intervention is the vulnerability with which parents accept and in fact completely absorb the economic logic of thinking about their children's education and future. Obviously it is not to say that the economy should have no real influence on the way the organizations are operating. Rather what deserves here a serious critique and reflective attention as a potential barrier for an educational change is the decrease or even lack of higher values that are worthwhile notwithstanding fluctuations in demand for goods and life success.

We can consider also the other version of the question raised in the introduction: Why does education change slower than the expectations of most of its stakeholders? The attitude of the stakeholders to a change originates in their ambitions, motivations, dreams and experiences. No doubt these are rich and deeply differentiated. To meet such a big set of factors educational leaders need to be very good at listening and responding to the various stakeholders. Obviously the ideal situation is that those who lead in educational institutions have such competences. But being realistic we need to accept the fact that the leaders themselves need constant education, in-service training. In fact, very rarely they are really well prepared for their work. Thus preparing the whole institution to a change takes time and is always late to the very quick rhythm of changes that occur in the field of expectations of various stakeholders.

As W. Warner Burke (Burke, 2024) realised to implement a change into an organization leaders need to be able to take under scrutiny different aspects of interrelation of the organization with the environment. Actually they should begin with attentive learning about the environment. These requires specific approach in different types of institutions and asking different questions. In the case of non-profit organizations Burke suggests raising questions concerning the actual meaning of the mission for the educational organization. Among stakeholders he enumerates different agents as "customers, government regulators, and professional audiences" (p. 329). He also wonders if academic leaders can really listen well enough to all these people. Recognising various voices and their idiosyncratic tones of speech that they use belongs to the art of listening. It means that being a manager of the educational organization requires skills concerning communication with students, parents, policy makers, local activists and other stakeholders, both internal and external. The environment of educational organization is usually very rich and it is almost impossible to train teacher students to be prepared for working within so deeply plural surrounding. However, the educational leaders need to realise that the environment is so complex and they should be ready to respond to the richness and changeability of the organization and its environment. It means that *education is always incomplete and partial*, nevertheless it is a serious activity that deserves our professional engagement.

There is no doubt that internal education stakeholders, among others leaders, need systematic

support to develop their skills at managing their staff and all organization's processes. The professional development policies usually provide such services. The situation of external stakeholders seems to be much more problematic. The organization can eventually have an impact on the quality of their staff and leaders but it is almost impossible to implement a change to the groups of people who are scarcely present in the organizations' life. For example the position of parents almost excludes them from every day life of the institution and makes their expectations very often distant from the real practice of schools. A school as an institution is responsible for creating safe space for human flourishing of all students, also of those whose parents promote competitive or economic school culture. It means that the parents' demand to achieve more and of higher quality, particularly in the sphere of academic knowledge, is also a part of school practice, related to the school mission and strategy. However the school's activity cannot be defined only by such expectations even though the parents make it clear that they are mainly interested in students' outcomes. It seems that missionary character of schools needs to overcome the economic expectations of parents.

Educational organizations can also have troubles with responding to the demands of other agents that belong to the group of external stakeholders. For example employers are likely to define the profile of the candidate for a certain position in their organizations mainly by practical skills and competences. They tend to expect that graduates are accommodated with almost complete sets of practical skills needed in a certain profession. Hopefully they also still respect liberal education of the candidates, among others abilities to think critically, in a creative and responsible way. But in fact the practical competences are privileged by the labour market. This leads to the situation where universities reduce number of hours devoted to liberal education or they try to eliminate completely the courses that do not build or strengthen directly their students' skills that are required by the labour market. The real danger is that universities will focus entirely on the labour market expectations and they will neglect the liberal education and its potential to contribute to the human flourishing of their students.

Educational institutions should take seriously the situation of all their stakeholders and act for the benefit of all of them with a special emphasis on well-being of the students and teachers. The efforts made for enhancing the quality of teaching and learning need to respond in a reflective way to the current situation of all participants of educational endeavours. At the same time educational institutions need to draw on their past, historic culture and heritage of teaching and learning possibilities. They cannot transform their activity neglecting the increasingly rich legacy of pedagogical practices and literature. It suggests that education belongs to the sphere of life where changes take time and where haste is not the best solution for way of acting. Education has to change slower than the expectations of its stakeholders.

The idea to achieve more could have a very positive impact on the students' experience of learning but unfortunately it is rather a reason for troubles, encountering obstacles and personal discomforts in educational practice. As I have tried to show on the basis of knowledge drawn on educational management and leadership, mainly discussing the limits of strategies of educational change, the expectations that underlie everyday educational practice play still too often negative role in students' life. Unfortunately more does not mean here better. Although it sounds like a platitude it deserves our critical attention in the context of the economic progress (Gilead, 2012). The real experience of betterment, when students can have the feeling that they flourish due to their participation in learning activities, requires more insightful and inspiring attitude to the educational circumstances than thus mere

demand for having more. It is also not so clear that educational theory that uncritically accepts the logics of progress can eventually open up the sphere of possibilities for the betterment of all educational stakeholders. The presumption that progressive changes in educational practice enhance the quality of life of students, teachers and other agents of educational endeavours and in that sense contribute to their well-being does not reflect the complexity and uncertainty that describe nowadays the human condition (on the current discussion concerning education beyond the progress see Vlieghe, 2023; Zamojski, 2023). This is why we need to work out a more comprehensive approach that would not limit its potential to the economic aspects of education and that would uncover the personal and idiosyncratic character of educational experience and change.

Learning for the betterment and equilibrium

Learning belongs to the main concepts discussed in education. Clearly there are plenty of definitions that are to explain what learning is about and what constitutes its special position in educational practice. For some theorists "Learning is a complex cognitive process and there is no one best explanation of learning." (Miskel, 2008). But even in this concise characteristic of learning there is at least one presupposition that requires some critical comments. Is it really certain that learning is just "a complex cognitive process"? Even when we say "complex" but describing it as a "cognitive" process, we still miss some meanings of learning that are not so likely to be revealed by term "cognitive". Actually, we learn not necessarily only in an intellectual way but also through different other sorts of experiences among others through our corporal belonging to the world. This is why it is much more precise to think of learning in terms of a mode of experience than of a kind of process. Thus learning is a change but not only in the sphere of cognition.

"Learning occurs when there is a stable change in an individual's knowledge or behaviour" say also Hoy and Miskel (Miskel, 2008). And again, when taken under scrutiny this statement does not make clear what "stable" means providing that learners are becoming themselves in different, changeable environments and settings. In such circumstances learners' position is open for alterations and sometimes even radical changes. So "stable" does not mean in this context "firm" or resistant to any change but rather able to find a kind of balance that allows learners to acquire their personal identity. To become oneself a learner needs to change her "individual's knowledge or behavior" that apparently is something different than modification of her rational, cognitive understanding.

It seems that balance plays a crucial role in a change within the sphere of education. But not only in this sphere. There are many other fields of human life where the concept of balance can be valuable in throwing some new light on the complexities that occur in human experience. As Hans-Georg Gadamer noticed the concept of equilibrium can also be helpful when interpreting the meaning of the phenomenon of health. For Gadamer health is mainly an issue of maintaining a state of balance in human life. "It is the rhythm of life, a permanent process in which equilibrium re-establishes itself" (Gadamer, 1996). Equilibrium is not a mere quality passed from one to the other. It cannot be merely given or received. It does not depend on our intentions or clever manoeuvres. Health is in a state of flux where ability to find a balance has a prior importance and is practised constantly. And in every single case the process of renewing equilibrium is unique and unrepeatable. But what is the most surprising here is the fact that the state of balance disappears and comes back abruptly, all of a sudden. "There is no doubt that this represents a quite singular experience (...) We

encounter the recovery of equilibrium in exactly the same way as we encounter the loss of it, as a kind of sudden 'reversal'. Properly speaking there is no continuous and perceptible transition from one to the other, but rather a sudden change of state" (p. 36). This unique and idiosyncratic character of experience of equilibrium describes very well the enigmatic character of human health. Furthermore, it also speaks volumes about the other fragile spheres of life where balance has a decisive impact on the course of matters. Despite its unpredictability equilibrium is the main rule that governs all different sorts of delicate experiences in human life.

The lost of balance, that is when a person gets ill and the intervention of the medical staff is necessary, means that the interplay of different factors that constitute the condition of health needs to be re-established. As Gadamer noticed it is never an activity that begins from nothing. Actually, the doctor's intervention is mainly about putting into the play and "supporting those factors that help to sustain equilibrium" (p. 37). At the intervention the medical staff dwells on the condition of the patient and makes an attempt to strengthen all elements that constitute the balance in the patient's life. The main point of the medical intervention is "to restore an equilibrium that has been disturbed. It is in this that the genuine 'work' of medical art consists" (p. 36). The patient's past and previous experiences are indispensable resources for the doctor's intervention. What is then necessary is the doctor's disposition to participate in the art of healing. The doctor neither creates any new outcome of the intervention, nor comes up with any new factor. The main task of the intervention is to join the flow of life and strengthen those parts of the patient's life that for some reason require intervention. In some sense the art of healing is unproductive: "...there is no 'work' produced by art, and no 'artificial' product (...). On the contrary, it belongs to the essence of the art of healing that its ability to produce is an ability to re-produce and re-establish something" (p. 32). The main power in the medical art is then the ability to support what has already been present in the patient's life and what is crucial for sustaining its equilibrium.

There is a striking resemblance between the art of healing and the art of teaching and learning. Both pertain to a very delicate realm of life and both require from participants some experience that can be revealed as an art. Both medical and educational interventions require special human dispositions to understand notwithstanding the differences, to respond despite the difficulties with understanding, to stand unpredictable conditions and patiently wait for a some improvement. And in both fields there is no promise that at the end all actions that have been taken will lead to a successful solution. Eventually, both healing and education require some tact and diplomacy from their agents.

What can be learned from this discussion on equilibrium is that the most fragile fields of human life deserve our special attention and engagement. First and foremost, to work for the betterment of another human being, in a medical or educational sense, we cannot concentrate mainly on the intellectual, cognitive aspects of the experience. Education, similarly as healing, embraces different sorts of factors that only in some part can be rationally, in a cognitive sense explained. Betterment in health condition or in educational development requires comprehensive approach, including all possible meanings and factors that have impact on the human life. The betterment in this sense is a complex experience and as such cannot be reduced to any single aspect of human condition.

Furthermore, the betterment is not a mere product of intervention. The logic of educational improvement, or medical recovery, is distant from the logic of production or mechanical, technological procedures. Pedagogical culture needs to embrace all different styles of

reasoning and different approaches to action. This is why the concept of art can be really helpful in shedding some new light on the phenomenon of learning. Learning for betterment has to consist of various cultures, styles and habits of investigation, different models of argumentation and drawing conclusions. Pedagogy with its various methodologies reflects the plurality of meanings and possibilities of educational practice. This is why pedagogical betterment can be achieved by taking different ways of action and accepting different walks of life.

It is also important to remember that the final result of education actions does not necessarily meet all the stakeholders' expectations. The betterment does not mean that finally we achieve what we planned at the beginning. This is why a fundamental part of teachers' disposition is patience and ability to bear situations of disappointment or incompleteness. Things go on very often in a thoroughly different way that it is expected. As participants of educational interventions teachers need to understand that their work is rather always partial and never completely satisfying.

And finally the betterment in education consists of rapid and unpredictable situations where the course of matters can be changed suddenly so that all plans become ruined. But without these sudden changes, without reversal the recovery or improvement would be not possible. To reach improvement learner needs to go through different moments, including failure or at least doubts. What is, however, really optimistic in this context is the fact that any kind of mistake or frustration can be overcome, at least in the sense of learning on the basis of ongoing experiences. Negativity as a part of learning situation can support the positive changes experienced by the learner and finally contribute to the learners' betterment.

Conclusions

Now we can come back again to some doubts revealed in the introduction. One of them pertains to the lack of global peace and equilibrium although in most countries educators, educational activists and policy makers tend to build stable and safe environments for human flourishing. Why do the peace education not lead to the equilibrium worldwide?

Having discussed the conditions of a change for the betterment in the light of select strategies as well as the possibilities of sustaining the balance in educational circumstances we can conclude that the final result of all human efforts to construct the better world, that is open for progressive and positive effects, is never a matter of mere calculation. Employing educational institutions or even the whole educational system does not really guarantee that the outcomes of the all these pedagogical actions will end up with a success. As it is in most cases in the fragile spheres of human life, we can do the best that we can and then just hope that our efforts will eventually lead to some welcome solutions. In this sense the future is never a matter of certainty.

Obviously the more incisive response to the question requires much more complex approach and inviting more voices from educational debate as well as from other fields of study. It is then recommended to continue the research with pertaining to other issues, for example: the general theory of organization and possibilities of its transformation (Burke, 2024), planning and implementing change (P. Hersey, 2015), different models of leadership in education and its possible styles, including holistic approach to the leadership (Pashiardis, 2014).

However, it is possible now to form some recommendations that emerge from the current reflection. First of all, it is necessary to disseminate the knowledge on management and leadership in educational settings. This includes the conceptions of strategies and their

implementations. What is more, teacher training needs to embrace the knowledge and skills that originates in other than education disciplines. One of the most inspiring field is philosophy and its rich legacy, particularly in the realm of philosophy of politics and social philosophy. The other fields of study that can support researchers of education are, for example, psychology, particularly theories of social processes, sociology, theories of human resources and economy.

Barriers in educational change are not the only topic that is uncovered in this paper as a crucial issue in educational debates. On the basis of this reflection it is also possible to recognize the importance and significance of organization climate, particularly in the context of teaching and learning. And what is the most crucial in this study, the model of equilibrium that comes from interpretation of health in Gadamerian perspective can be helpful in our understanding of the complexity of educational experience. Probably equilibrium still is possible globally but we need to maintain the outstanding position of dialogical culture in educational and in all other types of debates that have impact on our public life. At the personal level it is possible to promote dialogue as a well working model of learning. But at the global, political level we need to be resistant to any forms of violence or any arguments of power. Dialogue helps us to learn how powerful arguments can be and it shows how promote partnership even in conflicting situations. But to benefit from dialogue we need to protect dialogical culture and atmosphere. This is how our knowledge on educational leadership and on idiosyncratic character of educational experience can meet at least some of our expectations and strengthen our hope for global equilibrium.

Notes on Contributor

Rafał Godoń - Professor at the University of Warsaw, the dean of the Faculty of Education. Research interests: theory and philosophy of education, hermeneutical philosophy and education, aesthetic and ethical aspects of education, educational experience, teaching and learning, pedagogy of tertiary education.

Select publications: Pedagogy, Learning, and Becoming Oneself, in: *Defending the Value of Education as a Public Good. Philosophical Dialogues on Education and the State*, ed. K. Wrońska, J. Stern, Routledge, London 2024, pp. 145-158. DOI: 10.4324/9781003386100-13; Learning from the other. Thinking as an engaging form of school experience, in: *I and the Other*, ed. M. Rebes, Księgarnia Akademicka, Kraków 2022, pp. 75-94 DOI: 10.12797/9788381385183.04.

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-8263-6894>

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت




مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

بهبود تعلیم و تربیت و امید به تعادل جهانی

رافائل گودنه استاد، دانشگاه ورشو، لهستان. r.p.godon@uw.edu.pl

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۰۸	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۲۲	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۲	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۳/۲۱
استناد: گودنه، رافائل. (۱۴۰۴). بهبود تعلیم و تربیت و امید به تعادل جهانی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۲)، ۱۲۹-۱۵۲. doi: 10.22067/fedu.2025.46679			

چکیده

نویسنده این مقاله، دغدغه‌مند پرداختن بدین پرسش است که چرا تلاش‌های آموزشی حول ارتقای کیفیت آموزش و بهبود این حوزه، به ثبات و تعادل در روابط انسانی با افق جهانی نمی‌انجامد. در نخستین گام، وی با اتکا به فهم از سازمان‌های آموزشی که در حوزه مدیریت و رهبری آموزشی تکوین یافته است، راهبردهای ممکن برای تغییر در فرهنگ و اقلیم مدرسه‌ای را مورد بحث و کنکاش قرار می‌دهد. در دومین گام، نویسنده به مفهوم «تعادل» (با خوانش هانس-گئورگ گادامر) رجوع می‌کند و بر این مبنا، پیامدهای آن دسته از سیاست‌های آموزشی را بر ملا می‌سازد که امکان مناسبات گفت‌وگومحور میان ذی‌نفعان گوناگون تعلیم و تربیت را نادیده می‌انگارند. پیام اصلی این مقاله، تأکیدی است بر ایجاد فرصتی برای فهم متقابل در آموزش و قدرتی که این امر برای ترویج تعادلی در مقیاس جهانی دارد.

واژه‌های کلیدی: تغییر آموزشی، پداگوژی صلح، فهم، مشارکت آموزشی.

مقدمه

بدیهی به نظر می‌رسد که همه‌ی تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در فعالیتهای آموزشی، ناشی از رغبت انسان‌ها برای بهبود فعالیت‌هایشان است تا در نهایت دستاوردهای بیشتری حاصل کنند. تغییر و تحول به‌منظور بهبود عملکرد یادگیری، به موضوع اساسی فعالیتهای همه‌ی مدارس و دیگر نهادهای آموزشی بدل شده است. نقشی که نظام‌های رتبه‌بندی آموزشی در اغلب جوامع ایفا می‌کنند، گواهی بر این امر است. همچنین، انطباق برنامه‌های جدید و معرفی نوآوری‌ها در تدریس و یاددهی - یادگیری، برای همه‌ی کنشگران مدرسه‌ای سودمند تلقی می‌شود.

نظریه‌ها و عمل تربیتی عمدتاً زیر سلطه‌ی میل به کسب موفقیت‌های چشمگیر و دستیابی به نتایج با کیفیت بالاتر قرار دارند. (P. Pashiardis, 2016) آشکار است که این تلاش‌ها برای نیل به چنین اهدافی، فضای سازمانی و فرهنگ پداگوژیکی ویژه‌ای را پدید می‌آورد.

اگر این نکات توصیفی از محرک اصلی در عمل تربیتی واقعاً با وضعیت کنونی آموزش و پرورش همخوانی داشته باشد، دو پرسش اصلی مطرح می‌شود؛ نخست، درباره‌ی موانع موجود بر سر راه اجرایی‌سازی تغییر در سازمان‌های آموزشی، می‌توان چنین پرسشی را صورت‌بندی کرد: چه عواملی در عمل تربیتی، انرژی مثبت را خنثی می‌کنند؛ به گونه‌ای که در نهایت، مشارکت‌کنندگان اغلب با احساس ناکامی و نارضایتی مواجه می‌شوند؟ به بیانی دیگر موانع بهبود و نوآوری در موقعیتهای آموزشی چیست؟

پرسش دوم ناظر به عدم تحقق نتایج مثبت از اعمال تغییر است: چرا همه این تلاش‌های پداگوژیکی برای ایجاد محیط‌های باثبات و ایمن برای شکوفایی انسانی - در مقیاس جهانی - به تعادل اجتماعی، سیاسی و شخصی واقعی نمی‌انجامند؟

در این مقاله، می‌کوشم به این پرسش‌ها پردازم و پرتویی تازه بر مسئله‌ی قیود و محدودیت‌های تغییر آموزشی بیفکنم. در سطحی عملی‌تر، می‌توانم وجه مسئله‌برانگیز مورد بحثم را چنین خلاصه کنم: چرا تغییرات آموزشی نسبت به انتظارات اغلب ذی‌نفعان، کندتر رخ می‌دهد؟

برای پاسخ به این ابهامات، از ادبیات برگزیده با ماهیتی فلسفی و پداگوژیکی بهره خواهم گرفت. در گام نخست، به بررسی مفهوم تغییر آموزشی در بافت فرهنگ و اقلیم مدرسه، مطابق دیدگاه‌های وین‌کی. هوی^۱ و سسیل جی. میسکل^۲ (Miskel, 2008) خواهم پرداخت. در گام دوم، به مفهوم تعادل^۳ در اندیشه‌ی هانس -

^۱ . Wayne K. Hoy

^۲ . Cecil G. Miskel

^۳ . equilibrium

گئورگ گادامر (Gadamer, 1996) ارجاع خواهم داد که وی آن را در بحث از سلامت انسان به مثابه یک پدیدار ارائه می‌کند.

راهبردهای تغییر آموزشی و محدودیت‌های آن‌ها

هوی و میسکل (Miskel, 2008) سه راهبرد برای تغییر شناسایی کرده‌اند: نخست، «راهبرد بالینی»^۱ که مبتنی بر توجه به روابط میان بخش‌های مختلف محیط و جامعه‌ی آموزشی است. نقطه‌ی آغاز این راهبرد، «شکل‌گیری شناخت نظام‌مند از سازمان آموزشی» است. چالش خاص در این مرحله، بازشناسی همه‌ی صداهای ممکن و ویژگی‌های نهادی است که می‌تواند در بازسازی تصویری کامل از آن سازمان مؤثر باشد؛ با این فرض که برخی از صداها احتمالاً بسیار ظریف و حتی برخی از ذی‌ربطان اغلب نامحسوس هستند؛ بنابراین، برای اجرای موفقیت‌آمیز تغییر، ضروری است که گونه‌ای از فعالیت «تشخیصی»^۲ انجام گیرد تا گلوگاه‌هایی که ارتباطات در آن‌ها به‌خوبی برقرار نیست و همچنین نقاط کژکارکردی‌های عمل تربیتی روشن شود. به نظر می‌رسد بدون نقدی جدی و سازنده، تحقق چنین هدفی امکان‌پذیر نیست.

در گام بعدی، ارائه «پیش‌بینی»^۳ از همه‌ی خطرات و مزایای احتمالی چنین تغییری ضرورت دارد. در این وضعیت، می‌توان مراحل و فرآیندهای مشخصی را که باید به انجام برسد، در قالب «رویه‌های تجویزی»^۴ طراحی کرد. نهایتاً، گام «ارزیابی»^۵ برداشته می‌شود تا کل فرآیند مورد بازبینی قرار گیرد و مشخص گردد که آیا همه اقدامات انجام‌شده به نتایج مورد انتظار منجر شده‌اند یا خیر.

دوم، «راهبرد رشد‌محور»^۶ که به‌عنوان راهبرد تغییر آموزشی، بر رشد و توسعه فردی ذی‌ربطان مرتبط با تجربه آموزشی تمرکز دارد. این راهبرد بر این پیش‌فرض استوار است که تغییر برای عملکرد صحیح سازمان آموزشی امری اجتناب‌ناپذیر به شمار می‌آید. حیات مدارس یا دیگر نهادهای آموزشی در حالت تغییر مستمر قرار دارد. افزون بر این، هر تغییر آموزشی، خواه رو به جلو^۷ و خواه بازگشت به گذشته^۸ همواره جهت‌مندی خاصی دارد؛ و این تغییرات در راستای غایتی هدایت می‌شوند که رهبران آموزشی به‌عنوان ارزش اصلی تعریف کرده‌اند. در این معنا، تغییر، همیشه واجد ارزش مثبتی است که از سوی کارکنان مسئول (به‌ویژه

^۱ . clinical strategy

^۲ . diagnosis

^۳ . prognosis

^۴ . prescribed procedures

^۵ . evaluation

^۶ . Growth-Centred Strategy

^۷ . progressive

^۸ . regressive

معلمان) شناخته می‌شود؛ بنابراین معلمان باید در فضایی آزاد و گشوده فعالیت نمایند تا بتوانند دیدگاه‌ها و صورت‌های متفاوت خود از عمل و ارزش‌های آموزشی را بروز دهند. آن‌ها به شرطی نیازهای دانش‌آموزان و سایر ذی‌نفعان را رفع می‌نمایند که در محیطی لیبرال و فراگیر^۱ به انجام وظایف حرفه‌ای بپردازند. سومین راهبرد تغییر آموزشی، «راهبرد رویه‌های هنجاری»^۲ است که نقش بنیادینی در تثبیت و تضمین هنجارهای سازمان آموزشی ایفا می‌کند. این راهبرد با شناسایی «هنجارهای سطحی»^۳ آغاز می‌شود (الف) - هنجارهایی که در میدان عمل سازمان جاری‌اند. بعد از آن، معلمان یا رهبران آموزشی می‌توانند درباره‌ی جهت‌گیری‌های مطلوب توسعه سازمانی به مباحثه بپردازند و جهت‌گیری‌های جدید و ممکن برای پیشرفت را ترسیم کنند (ب). برای حرکت به سوی این جهت‌گیری‌های توصیه‌شده، جامعه‌ی آموزشی نیازمند تدوین هنجارهای تازه است (ج). این مسئولیت، نقش ویژه‌ی رهبران مدارس است که این هنجارهای نو را صورت‌بندی نمایند. با این حال، شکاف میان هنجارهای موجود و هنجارهای مطلوب باید با شناسایی شود. در ادبیات توسعه‌ی سازمان، این امر «شکاف فرهنگی»^۴ نامیده می‌شود. سرانجام، باید این شکاف فرهنگی با اجرایی‌سازی هنجارهای جدید توصیه‌شده رفع گردد.

آنچه در نظریه‌ی ارائه‌شده باید مورد تأکید قرار گیرد، این واقعیت است که هر سه راهبرد پیشنهادی با یکدیگر تعارضی ندارند و می‌توانند به‌طور هم‌زمان به کار گرفته شوند. هیچ‌یک از این راهبردها به‌عنوان ابزاری جهان‌شمول برای حل مسئله‌ی تغییر آموزشی تلقی نمی‌شود. همچنین ضرورتاً باید در نظر داشت که «تغییر آموزشی» در اینجا به معنای کیفیت تغییر نیست، بلکه به کل سپهر آموزش اشاره دارد. در این معنا، «آموزشی» یعنی هم راجع به آموزش به‌مثابه‌ی یک نظام است و هم راجع به تجربه‌ی یادگیری فردی - شخصی.

راهبرد، به‌خودی‌خود، راه‌حل معجزه‌آسا برای هیچ سازمان یا دانش‌آموز خاصی نیست؛ اما اگر به‌درستی شناسایی و اجرا شود، چنان ظرفیتی دارد که می‌تواند در فرآیند بهبود کیفیت و کامیابی تلاش‌های آموزشی سهیم باشد. به‌واقع، راهبرد نخست بیشتر در سطح سازمان به‌مثابه یک کل قابل ارائه است؛ دومی در سطح فردی (نهادی و شخصی)؛ و سومی به نظر می‌رسد برای پاسخ به انتظاراتی با سرشت اخلاقی مناسب باشند که مختص یک اجتماع و یا گروه (همچون دانش‌آموزان، معلمان، سیاست‌گذاران و سایر ذی‌نفعان) هستند.

^۱ . inclusive

^۲ . Normative Procedure Strategy

^۳ . surface norms

^۴ . culture gap

در این جا، می‌توانیم به پرسش درباره موانع تغییر آموزشی پاسخ‌هایی ارائه دهیم. موانع بهبود و نوآوری در شرایط و موقعیت‌های آموزشی کدام‌اند؟ بر اساس آنچه از بررسی اجمالی راهبردها حاصل شد، به نظر می‌رسد که اثرگذاری مستقیم بر تغییرات و نوآوری‌های آموزشی، از آن شیوه‌ای نشئت می‌گیرد که کل فرایند مفهوم‌پردازی [طراحی] و اجرا شده است. در واقع، ماجرا چگونگی برنامه‌ریزی فرایند و چگونگی درگیرسازی همه‌ی عاملان آموزشی در اجرای این فرآیند است. به این معنا که هنگامی موانع بهبود پدید می‌آیند که مراحل برنامه‌ریزی و اجرا به مسیر خطا رفته و امکان‌های واقعی در اختیار سازمان و عاملان آن نادیده گرفته شود.

«راهبرد رشد‌محور»^۱ به‌طور ویژه گزینه‌های مثبتی برای کنش مؤثر ذی‌نفعان مختلف فراهم می‌سازد. همچنین حائز اهمیت اینکه تمرکز بر هنجارها («راهبرد رویه‌های هنجاری») و نحوه‌ی انطباق با آن‌ها نیز در میان همه کنشگران برای ایفای نقش به صورت خلاقانه انگیزه‌ی مثبتی به وجود می‌آورد و در نتیجه به ارتقای عملکرد سازمان منتهی می‌شود.

در ارتباط با موانع تغییر آموزشی و در چارچوب هر سه راهبرد، مسئله‌ی دیگری قابل شناسایی است؛ اینکه سبک زندگی غالب، در عامه مردم اشتیاق شدیدی برای برخورداری از کالاهای لوکس‌تر و دستاوردهای بالاتر در تمامی عرصه‌های زندگی ایجاد کرده است که یادگیری نیز از همان جمله است. فشار برخورداری از یادگیری بیشتر و باکیفیت‌تر آنچنان شایع شده که در واقع آن را می‌توان برانگیزاننده‌ی اصلی برای دانش‌آموزان، والدین و سیاست‌گذاران و حتی محیط‌های آموزشی دانست.

متأسفانه، محرک اقتصادی کنونی، نقش محوری را در عاملان رو به فزونی سازمان‌ها ایفا می‌کند (برای نمونه دانشگاه‌ها به‌عنوان شرکت‌های سودآور^۲؛ نگاه کنید به (Burke, 2024)). در این معنا، کاراکتر مأموریتی آموزش واقعاً دیگر پاسخگوی نیازهای واقعی ذی‌نفعان نیست. در اینجا با نوعی شکاف مواجهیم که شوربختانه، پر کردن این فاصله بدون بروز آسیب و پیامدهای منفی بر نهادهای آموزشی و عاملان تربیتی بعید به نظر می‌رسد. نهادهای آموزشی در پی تحقق اهداف مأموریتی خود هستند، حال آن‌که غالباً انتظارات ذی‌نفعان بیرونی، فعالیت سازمان را به جهتی کاملاً متفاوت سوق می‌دهد. در مورد مدارس، آنچه نیازمند مداخله‌ی فوری است، آسیب‌پذیری از والدینی است که منطق اقتصادی را در اندیشیدن درباره‌ی آینده‌ی و آموزش فرزندان خود به‌طور کامل پذیرفته و درونی کرده‌اند. نه اینکه بگوییم اقتصاد در شیوه اجرایی سازمان‌ها اثر ملموس ندارد؛ بلکه در اینجا نقد اصلی و نکته قابل تأمل درباره مانع بالقوه‌ای در مسیر تغییر

^۱ . growth-centred strategy

^۲ . profit-making companies

آموزشی، کاهش یا حتی فقدان ارزش‌های متعالی است که صرف‌نظر از فراز و فرودهای تقاضا برای کالاها و کامیابی‌های دنیوی، ارزشمند باقی می‌مانند.

ما می‌توانیم به نسخه‌ی دیگری از پرسش مطرح‌شده در مقدمه بازگردیم: چرا تغییرات آموزش از انتظارات عمده ذی‌نفعان کندتر است؟ نگرش ذی‌نفعان به تغییر، از آرزوها، انگیزه‌ها، رؤیاها و تجربه‌های ایشان نشئت می‌گیرد که بلاشک این عناصر غنی، متنوع و چندوجهی‌اند. برای مواجهه با چنین مجموعه‌ی عظیمی از عوامل، رهبران آموزشی باید در گوش سپردن و پاسخ‌گویی به صداهای ذی‌نفعان گوناگون بسیار توانمند باشند. البته در وضعیت آرمانی، رهبران آموزشی چنین شایستگی‌هایی دارند؛ اما اگر واقع‌بین باشیم، باید این حقیقت را بپذیریم که خود رهبران نیز نیازمند آموزش مداوم و بازآموزی حرفه‌ای هستند. در واقع، به‌ندرت پیش می‌آید که آن‌ها کاملاً برای این مسئولیت‌ها آماده شده باشند؛ بنابراین، آماده‌سازی کل نهاد آموزشی برای تغییر زمان‌بر است و همواره از ریتم شتابان تغییر انتظارات ذی‌نفعان گوناگون عقب می‌ماند.

همان‌گونه که وارنر بورک^۱ (Burke, 2024) خاطرنشان کرده، برای اجرای موفقیت‌آمیز یک تغییر در یک سازمان، رهبران باید این توانمندی را داشته باشند که جنبه‌های گوناگون روابط متقابل سازمان با محیط پیرامون را مدنظر قرار دهند. بدین منظور این رهبران باید در آغاز، درباره‌ی محیط پیرامونی به‌طور دقیق بیاموزند. این امر اقتضا می‌کند که از سوی رهبران سازمان، رویکرد مشخصی در نهادهای گوناگون اتخاذ شود و پرسش‌های متفاوتی طرح گردد.

بورک در مورد نهادهای غیرانتفاعی پیشنهاد می‌کند که پرسش‌های فزاینده‌ای در مورد معنای واقعی رسالت سازمان آموزشی مطرح شود. او در میان ذی‌نفعان، به گروه‌های متفاوتی از عاملان همچون «مشتریان، تنظیم‌گران حاکمیتی و مخاطبان حرفه‌ای» اشاره می‌کند. او همچنین از خود می‌پرسد که آیا رهبران دانشگاهی واقعاً امکان شنیدن مؤثر صدای همه‌ی این گروه‌ها را دارند یا نه. بازشناسی صداهای متنوع و لحن‌های خاص هر گروه، بخشی از هنر گوش سپردن است. به‌این ترتیب، قرار گرفتن در جایگاه مدیریت نهاد آموزشی نیازمند مهارت‌هایی ارتباط با دانش‌آموزان، والدین، سیاست‌گذاران، کنشگران محلی و سایر ذی‌نفعان - چه درونی و چه بیرونی - است. محیط نهادهای آموزشی معمولاً بسیار پیچیده است و تقریباً ناممکن است که بتوان دانشجو-معلمان را برای کار در چنین بافت متکثری به‌طور کامل آموزش داد. با این حال، رهبران آموزشی باید این پیچیدگی محیط پیرامونی را بپذیرند و برای پاسخ‌گویی به این پیچیدگی‌ها و

^۱ . W. Warner Burke

پویایی‌های سازمان و محیط پیرامونی آن آماده باشند. این نکته بدین معناست که آموزش همواره ناقص و ناتمام است [و نیازمند تکمیل]؛ با وجود این، فعالیتی است بنیادین که مشارکت حرفه‌ای ما را می‌طلبد. شکی نیست که ذینفعان داخلی آموزش، از جمله سایر رهبران سازمانی، برای توسعه مهارت‌های خود در مدیریت کارکنان و تمام فرآیندهای سازمان، به حمایت نظام‌مند نیاز دارند. سیاست‌های توسعه حرفه‌ای معمولاً چنین خدماتی را ارائه می‌دهد.

وضعیت ذینفعان خارجی بسیار مسئله‌برانگیزتر به نظر می‌رسد. سازمان آموزشی در نهایت می‌تواند بر کیفیت کارکنان و رهبران خود تأثیر بگذارد، اما کشاندن اقدامات مرتبط با تغییرات آموزشی به گروه‌هایی از افراد که به ندرت در جریان روزمره سازمان‌ها حضور دارند، تقریباً غیرممکن است. به‌عنوان مثال، موقعیت والدین تقریباً آنها را از زندگی روزمره نهاد آموزشی جدا می‌کند و انتظارات آنها را اغلب از آنچه واقعاً در مدارس رخ می‌دهد، دور می‌سازد. مدرسه به مثابه یک نهاد، مسئولیت ایجاد فضایی امن برای پرورش انسانی همه دانش‌آموزان را بر عهده دارد، حتی دانش‌آموزانی که والدینشان فرهنگ رقابتی یا اقتصادی در مدرسه را ترویج می‌کنند. این بدان معناست که تقاضای والدین برای دستیابی به آموزش بیشتر و باکیفیت والاتر، به ویژه در حوزه دانش آکادمیک، نیز بخشی از عمل مدرسه است که به مأموریت و استراتژی مدرسه مربوط می‌شود. با این حال، فعالیت مدرسه را نمی‌توان تنها با چنین انتظاراتی تعریف کرد، حتی اگر والدین به وضوح بیان کنند که عمدتاً به «نتایج^۱» دانش‌آموزان [به‌عنوان خروجی مدرسه] علاقه‌مند باشند. به نظر می‌رسد که لازم است که وجهه‌ی مأموریتی مدارس بر انتظارات اقتصادی والدین غلبه پیدا کند.

سازمان‌های آموزشی همچنین احتمالاً در پاسخگویی به خواسته‌های سایر عوامل که به گروه ذینفعان بیرونی تعلق دارند، مشکل داشته باشند. به‌عنوان مثال، کارفرمایان احتمالاً مایل‌اند که نیم‌رخ گزینه‌های مدنظر برای یک موقعیت شغلی خاص در سازمان‌های خود را عمدتاً با مهارت‌ها و شایستگی‌های عملی تعریف کنند. آنها تمایلشان بدین سو است که فارغ‌التحصیلان مدرسه با مجموعه‌ی تقریباً کاملی از مهارت‌های عملی مورد نیاز برای اشتغال در یک حرفه خاص سازگار باشند. امیدواریم آنها هنوز هم به آموزش لیبرال^۲ دانش‌آموزان، از جمله توانایی تفکر انتقادی، به شیوه‌ای خلاقانه و مسئولانه احترام بگذارند؛ اما در واقع، شایستگی‌های عملی در اولویت بازار کار قرار دارد. این امر به وضعیتی منجر می‌شود که دانشگاه‌ها حجم ساعات اختصاص داده‌شده به آموزش لیبرال را کاهش می‌دهند یا سعی می‌کنند دوره‌هایی را که مستقیماً مهارت‌های مورد نیاز بازار کار ایجاد یا تقویت نمی‌کنند، به‌طور کامل حذف کنند. خطر واقعی آنجاست که دانشگاه‌ها تماماً بر

^۱ . outcomes

^۲ . liberal education

انتظارات بازار کار تمرکز نمایند و آموزش‌های لیبرال و ظرفیت آن‌ها برای کمک به پرورش و شکوفایی انسانی دانشجویان را نادیده بگیرند.

مؤسسات آموزشی باید وضعیت همه ذینفعان خود را جدی بگیرند و برای منافع همه آنها با تأکید ویژه بر سعادت و بهروزی دانش‌آموزان و معلمان عمل کنند. تلاش‌های انجام‌شده برای ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری باید به شیوه‌ی بازتابی به وضعیت فعلی همه مشارکت‌کنندگان در تلاش‌های آموزشی پاسخ دهد. در عین حال، مؤسسات آموزشی باید از گذشته، فرهنگ تاریخی و میراث امکانات آموزش و یادگیری خود بهره ببرند. دگرگونی در کنش آموزشی نهادهای مذکور، بدون توجه به میراث روزافزون و ارزشمند ادبیات و عمل پداگوژیک، ممکن نیست. این نشان می‌دهد که آموزش به سپهری از زندگی تعلق دارد که تغییر آن زمان‌بر و تدریجی است و شتاب‌زدگی بهترین راه‌حل برای کنشگری محسوب نمی‌شود. آموزش باید کندتر از انتظارات ذینفعان خود تغییر کند.

ایده‌ی «دستیابی به [آموزش] بیشتر» می‌تواند تأثیری بسیار مثبت بر تجربه‌ی یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد؛ اما متأسفانه، در عمل، اغلب منشأ بروز مشکلات، مواجهه با موانع و ناراحتی‌های شخصی در فرآیند آموزشی می‌شود. همان‌گونه که کوشیدم با استناد به دانش حاصل از مدیریت و رهبری آموزشی و به‌ویژه از رهگذر بحث درباره‌ی محدودیت‌های راهبردهای تغییر آموزشی نشان دهم، انتظاراتی که در بطن فعالیت‌های روزمره‌ی آموزش نهفته‌اند، هنوز در بسیاری موارد نقشی منفی در زندگی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. متأسفانه در این جا «بیشتر» به معنای «بهتر» نیست. گرچه این گزاره ممکن است پیش‌پاافتاده به نظر برسد، در بافت پیشرفت اقتصادی (Gilead, 2012) توجه انتقادی ما را اقتضا می‌کند.

تجربه‌ی واقعی بهبود - آنگاه که دانش‌آموزان احساس کنند به واسطه‌ی مشارکت در فعالیت‌های یادگیری شکوفا می‌شوند - مستلزم نگاهی ژرف‌تر و الهام‌بخش‌تر به شرایط آموزشی است - نه صرفاً مطالبه‌ای برای «داشتن بیشتر».

همچنین روشن نیست که نظریه‌های آموزشی‌ای که منطق پیشرفت^۱ را بدون تأمل انتقادی می‌پذیرند، واقعاً بتوانند سپهری از امکان‌ها برای بهبود وضعیت همه‌ی ذینفعان آموزشی بگشایند. این پیش‌فرض که تغییرات تدریجی و پیش‌رونده^۲ در عمل آموزشی ارتقای کیفیت زندگی دانش‌آموزان، معلمان و دیگر عاملان آموزشی را در پی دارد و از این رهگذر به سعادت آنان کمک می‌کند، بازتاب‌دهنده‌ی پیچیدگی و عدم قطعیتی نیست که وضعیت کنونی بشر را توصیف می‌کند (برای بحث‌های معاصر درباره‌ی آموزش فراتر

^۱ . the logics of progress

^۲ . progressive

از پیشرفت، بنگرید به: (Vlieghe, 2023; Zamojski, 2023). از همین روست که باید رویکردی جامع‌تر تدوین کنیم—رویکردی که ظرفیت خود را به ابعاد اقتصادی آموزش محدود نکند، و بتواند وجوه شخصی و منحصر به فرد تجربه‌ی آموزشی و تغییر آموزشی را آشکار سازد.

یادگیری برای بهبود و تعادل

یادگیری یکی از مفاهیم بنیادی در مباحث آموزشی است. بدیهی است که تعاریف متعددی برای تبیین چستی یادگیری و جایگاه ویژه‌ی آن در عمل تربیتی ارائه شده است. از نظر برخی از نظریه‌پردازان، «یادگیری یک فرایند شناختی پیچیده است و هیچ تبیین واحد و کاملی برای آن وجود ندارد» (Miskel, 2008). با این حال، در این تعریف مختصر، پیش فرضی وجود دارد که نیازمند نقدی انتقادی است: آیا واقعاً یادگیری صرفاً یک «فرایند شناختی پیچیده» است؟ حتی اگر یادگیری را «پیچیده» بنامیم، توصیف آن به عنوان فرایندی شناختی، بسیاری از ابعاد معنایی آن را که از طریق تجربه‌های غیرشناختی - به ویژه تجربه‌ی زیسته‌ی بدنی و تعلق ما به جهان - تحقق می‌یابد، نادیده می‌گیرد. از این رو، دقیق‌تر آن است که به جای تصور «یادگیری به مثابه‌ی یک نوع فرایند»، آن را «حالتی از تجربه‌گری»^۱ در نظر آوریم. یادگیری یک تغییر است؛ اما نه فقط در قلمرو شناخت.

همچنان که هوی و میسکل^۲ همچنین می‌گویند: «یادگیری زمانی رخ می‌دهد که تغییری پایدار در دانش یا رفتار فرد پدید آید» (Miskel, 2008)؛^۳ اما این گزاره نیز، در تحلیل دقیق، معنای «پایداری»^۴ را به روشنی مشخص نمی‌کند؛ به ویژه با توجه به اینکه یادگیرندگان در محیط‌ها و شرایطی متفاوت و تغییرپذیر، خود را بازمی‌آفرینند. در چنین زمینه‌هایی، جایگاه یادگیرندگان در معرض جرح و تعدیل و چه بسا تغییرات رادیکال قرار دارد؛ بنابراین در این بافت، «پایداری» به معنای سختی و مقاومت در برابر هر گونه تغییر نیست، بلکه به معنای توانمندی در یافتن نوعی تعادل است که به یادگیرندگان امکان می‌دهد هویت شخصی خود را شکل دهد. به بیان دیگر، برای «خودپایی»^۵، یادگیرنده باید «دانش یا رفتار فردی» خود را تغییر دهد - امری که چیزی فراتر از صرف تغییر در درک عقلانی و شناختی است.

^۱ . a mode of experience

^۲ . Hoy and Miskel

^۳ . این تعریف سویه غالب رفتارگرایانه از مفهوم یادگیری دارد که محل تأمل است - مترجم.

^۴ . stable

^۵ . To become oneself

به نظر می‌رسد که توازن^۱ در تغییرات سپهر آموزشی نقشی حیاتی دارد؛ اما این اهمیت تنها محدود به آموزش نیست. در بسیاری دیگر از عرصه‌های زندگی انسانی نیز مفهوم توازن می‌تواند در روشن ساختن پیچیدگی‌های تجربه‌ی انسانی مفید باشد.

هانس-گئورگ گادامر^۲ خاطرنشان کرده است که مفهوم تعادل^۳ در تفسیر معنای پدیده‌ی سلامت نیز می‌تواند سودمند باشد. از نظر گادامر، سلامتی اساساً حفظ نوعی تعادل پایدار در زندگی انسانی است: «سلامتی ریتم زندگی است؛ فرآیندی دائمی که در آن تعادل پیوسته خود را بازمی‌یابد.» (Gadamer, 1996). تعادل نه کیفیتی است که بتوان آن را به دیگری انتقال داد و نه امری که به طور صرف اعطا یا دریافت شود. تعادل به نیت‌ها یا ترندهای ما وابستگی ندارد. سلامتی، حالتی از پویایی است که در آن توانایی یافتن توازن، اولویت دارد و باید به طور مستمر در عمل تمرین شود.

در بسیاری موارد، فرآیند بازیابی تعادل، تجربه‌ای یگانه و غیرقابل تکرار است؛ در عین حال بسیار شگفت‌انگیز اینکه حالت توازن به یک‌باره ناپدید می‌شود و ناگهانی بازمی‌گردد: «تردیدی نیست که این، تجربه‌ای کاملاً یگانه و استثنایی را بازنمایی می‌کند (...). ما بازیابی تعادل را دقیقاً به همان شیوه‌ای تجربه می‌کنیم که از دست رفتن آن را تجربه می‌کنیم — به مثابه نوعی «چرخش ناگهانی». به بیان دقیق‌تر، هیچ‌گذار پیوسته و قابل درکی از یک وضعیت به وضعیت دیگر وجود ندارد؛ بلکه آنچه روی می‌دهد، صرفاً دگرگونی ناگهانی حالت است» (p. 36).

این خصیصه‌ی منحصربه‌فرد و فردی تجربه‌ی تعادل، به روشنی بیانگر ماهیت رازآلود سلامت انسان است. افزون بر این، تجربه‌ی تعادل گویای بسیاری از حوزه‌های شکننده‌ی دیگر زندگی نیز هست؛ حوزه‌هایی که در آن‌ها توازن نقشی تعیین‌کننده در مسیر امور ایفا می‌کند. با آن‌که تعادل پدیده‌ای پیش‌بینی‌ناپذیر است، اما همچنان اصلی بنیادین به‌شمار می‌رود که بر انواع تجربه‌های ظریف و حساس زندگی انسان حاکمیت دارد. وقتی توازن به هم می‌ریزد — همچون هنگامی دچار شدن به بیماری و آنگاه که مداخلات کادر درمانی ضرورت می‌یابد — یعنی عوامل مختلف و متداخل که وضعیت سلامت از آن‌ها ناشی می‌شود، نیاز به بازآفرینی دارند.

آنچنان که گادامر یادآور شده است، هیچگاه فعالیتی از هیچ آغاز نمی‌شود؛ درمان نیز چنین است. در واقع، مداخله پزشکی عمده‌تاً فعال‌سازی و «تقویت و حمایت از آن دسته عواملی که به پایدار شدن تعادل کمک

¹ . balance

² . Hans-Georg Gadamer

³ . equilibrium

می‌کنند» (p. 37). در چنین مداخله‌ای، کادر درمانی بر روی شرایط بیمار تمرکز می‌کنند و در تلاش‌اند تا همه عناصری که توازن زندگی فرد بیمار را برقرار می‌کنند، تقویت نمایند. نکته کلیدی در مداخله پزشکی، «بازگرداندن توازن که مختل شده است و دقیقاً همین‌جاست که کار واقعی هنر پزشکی معنا می‌یابد» (p. 36). تجربه‌های پیشین بیمار، منابع ضروری و اجتناب‌ناپذیر برای مداخله پزشک محسوب می‌شوند. آنچه در این میان ضروری است، آمادگی درونی پزشک برای مشارکت در «هنر درمان»^۱ است. پزشک از طریق مداخله، نه نتیجه جدیدی می‌آفریند و نه عامل تازه‌ای وارد می‌کند. وظیفه اصلی او، پیوستن به جریان زندگی بیمار و تقویت بخش‌هایی از آن است که به دلایلی، مداخله پزشکی در آن‌ها ضرورت دارد. در این معنا، «هنر درمان» را می‌توان در معنایی خاص، «غیرمولد»^۲ دانست: «... از دل این هنر، هیچ «محصول»ی به معنای مرسوم زاده نمی‌شود و هیچ «محصول مصنوعی»^۳ در کار نیست (...). برعکس، جوهره هنر درمان دقیقاً در آن است که توان تولید آن، همان توان بازتولید و بازسازی است» (p. 32). قدرت اصلی در هنر پزشکی، توان حمایت از آن چیزی است که پیش‌تر در زندگی بیمار وجود داشته و برای حفظ تعادل، حیاتی است.

میان «هنر درمان» و «هنر تدریس و یادگیری» شباهتی چشمگیر وجود دارد. هر دو به قلمروهای بسیار حساس از زندگی انسانی تعلق دارند و هر دو از مشارکت‌کنندگان، نوعی از تجربه را می‌طلبند که بتوان آن را «هنر» نامید. هم مداخلات درمانی و هم مداخلات آموزشی، مستلزم خلق و تقویت خصلت‌هایی انسانی‌اند—توان فهم به‌رغم تفاوت‌ها؛ توان پاسخ دادن، حتی در شرایط دشوار فهم؛ توان ایستادگی در برابر شرایط پیش‌بینی‌ناپذیر؛ و شکیبایی برای بهبود نسبی و در هر دو قلمرو، هیچ تضمینی وجود ندارد که تمامی تلاش‌ها به نتیجه موفقیت‌آمیزی ختم شوند. در نهایت، درمان و آموزش هر دو به «تدبیر» و «دیپلماسی» از سوی عاملان خود نیاز دارند.

از بحث حاضر درباره تعادل می‌توان این نکته را آموخت که لطیف‌ترین و شکننده‌ترین حوزه‌های زندگی انسان، بیشترین میزان توجه و تعهد را اقتضا می‌کنند. پیش از هر چیز، برای کمک به بهبود انسان‌های دیگر - چه در حوزه پزشکی و چه در آموزش - نمی‌توانیم صرفاً بر ابعاد فکری یا شناختی تجربه تکیه کنیم. آموزش، همچون درمان، عرصه‌ای چندوجهی است که تنها بخشی از آن‌ها با منطق عقلانی و به لحاظ شناختی قابل تبیین است. بهتر شدن وضعیت سلامت یا رشد آموزشی، مستلزم رویکردی جامع است که همه عوامل و

¹ . the art of healing

² . unproductive

³ . 'artificial' product

معانی مؤثر در زندگی انسانی را در نظر بگیرد. بهبود در این معنا، تجربه‌ی پیچیده‌ای است و نمی‌توان آن را به هیچ بُعد منفردی از وضعیت انسان فروکاست.

افزون بر این، بهبود صرفاً محصول مداخله نیست. منطق ارتقای آموزشی یا بهبود درمانی، با منطق تولید یا رویه‌های فنی - مکانیکی تفاوت دارد. فرهنگ پداگوژیکی^۱ باید آغوش خود را برای پذیرش سبک‌های گوناگون استدلال و رویکردهای متنوع به عمل بگشاید. همانا این تفاوت نشان می‌دهد که چرا چنین مفهومی از «هنر» می‌تواند در تابیدن پرتو تازه‌ای بر پدیده یادگیری مفید باشد. یادگیری منجر به بهبود، باید آمیزه‌ای از فرهنگ‌ها، سبک‌ها، عادت‌های کاوش [علمی]، الگوهای متفاوت استدلال و روش‌های نتیجه‌گیری باشد. پداگوژی با تنوع روش‌شناسی خود، بازتابی از کثرت معانی و امکان‌های عمل آموزشی است. از همین رو، بهبود پداگوژیکی نیز از مسیرهای متفاوت عملی و در تعامل با شیوه‌های گوناگون زیستن حاصل می‌شود. همچنین باید به یاد داشت که نتیجه نهایی کنش‌های آموزشی، لزوماً مطابق با انتظارات همه ذی‌نفعان نخواهد بود. بهبود، همواره به معنای تحقق آنچه در آغاز برنامه‌ریزی شده، نیست. به همین دلیل، بخشی اساسی از منش معلمان، صبر و توان تاب‌آوردن در موقعیت‌های ناامیدی یا نابسندگی است. اغلب اوقات، جریان امور برخلاف انتظارهاست. معلمان به مثابه مشارکت‌کنندگان در مداخله‌های آموزشی، باید بدین سطح از فهم دست یابند که کارشان همواره ناتمام است و هیچگاه کاملاً رضایت‌بخش نخواهد بود.

و سرانجام، فرایند بهبود در آموزش وضعیت‌هایی سریع و پیش‌بینی‌ناپذیر را شامل می‌شود که ممکن است مسیر امور را ناگهانی تغییر دهند و تمامی برنامه‌ریزی‌ها را بر هم بزنند؛ اما بدون این تغییرات ناگهانی و دگرگونی‌های چرخشی، هیچ بهبود یا رشدی ممکن نبود. برای دستیابی به بهبودی، یادگیرنده باید از لحظات متفاوتی همچون لحظات شکست یا دست‌کم تردید بگذرد. با این حال، در چنین زمینه‌ای، این واقعیت امیدوارکننده است که هرگونه خطا یا سرخوردگی، دست‌کم در پرتو یادگیری از دل تجربه‌های جاری، قابل فائق آمدن است. نگرش منفی^۲ به عنوان بخشی از موقعیت یادگیری، می‌تواند تغییرات مثبتی را که از سوی یادگیرنده تجربه شده، تقویت کند و نهایتاً، در بهبود وضعیت یادگیرندگان سهیم باشد.

نتیجه

اکنون، می‌توانیم دوباره به برخی از تردیدهایی که در مقدمه مطرح شده بود، بازگردیم. یکی از این پرسش‌ها به فقدان تعادل و صلح جهانی مربوط می‌شود، با وجود آنکه در اکثر کشورها، مرییان، فعالان و

^۱ . Pedagogical culture

^۲ . negativity

سیاست‌گذاران آموزشی می‌کوشند که محیط‌هایی باثبات و ایمنی برای پرورش انسان‌ها ایجاد کنند. چرا آموزش صلح به برقراری تعادل جهانی نمی‌انجامد؟

با توجه به مباحثه‌ای که در خصوص شرایط تغییر به‌سوی بهبود بر مبنای راهبردهای منتخب و همچنین امکان‌های حفظ توازن در زمینه‌های آموزشی صورت گرفت، می‌توانیم نتیجه بگیریم که نتیجه‌ی نهایی همه‌ی تلاش‌های بشر برای ساختن جهانی بهتر که قابلیت تأثیرپذیری از دگرگونی‌های مثبت و رو به رشد را دارد، هرگز امری محاسبه‌پذیر نیست. به‌کارگیری نهادهای آموزشی یا حتی کل نظام آموزشی در واقع موفقیت اقدامات پداگوژیکی را تضمین نمی‌کند. چنان‌که در دیگر عرصه‌های شکننده‌ی زندگی انسانی نیز رخ می‌دهد، ما می‌توانیم حداکثر تلاش خود را داشته باشیم و سپس تنها امیدوار باشیم که کوشش‌هایمان در نهایت به نتایج مطلوب منجر شود. در این معنا، آینده هرگز امری قطعی و قابل پیش‌بینی نیست.

بدیهی است که پاسخی ژرف‌تر به این پرسش، مستلزم رویکردی بسیار پیچیده‌تر و دعوت از پژوهشگران بیشتر به‌عنوان اضلاع دیگری از مباحثه‌های آموزشی و از سایر حوزه‌های مطالعاتی است؛ بنابراین، توصیه می‌شود انجام پژوهش‌ها در ارتباط با موضوعات دیگر نیز ادامه یابد، از جمله درباره نظریه‌ی عمومی سازمان و امکان دگرگونی آن (Burke, 2024)، برنامه‌ریزی و اجرایی‌سازی تغییر (P. Hersey, 2015) و الگوهای گوناگون رهبری در آموزش و سبک‌های ممکن آن، به‌ویژه رویکردهای کل‌نگر به رهبری (Pashiardis, 2014).

با این حال، بر مبنای تأملات حاضر می‌توان برخی توصیه‌ها را مطرح کرد: نخست، لازم است که دانش مرتبط با مدیریت و رهبری در محیط‌های آموزشی فراگیر شود. این حوزه مفاهیم راهبرد و اجرایی‌سازی را نیز دربرمی‌گیرد. دیگر اینکه تربیت معلم باید پذیرای دانش‌ها و مهارت‌هایی از حوزه‌هایی فراتر از رشته تخصصی علوم تربیتی نیز باشد. یکی از الهام‌بخش‌ترین این حوزه‌ها، فلسفه و میراث غنی آن است؛ به‌ویژه قلمرو مطالعاتی فلسفه‌ی سیاست و فلسفه‌ی اجتماعی. سایر حوزه‌های مطالعاتی که می‌توانند پشتیبان پژوهش‌گران آموزشی باشند، عبارتند از: روان‌شناسی (به‌ویژه نظریه‌های فرایندهای اجتماعی)، جامعه‌شناسی، اقتصاد و مدیریت منابع انسانی.

موانع تغییر آموزشی فقط مسئله‌ای برای طرح در این مقاله نیست، بلکه آن‌ها را می‌توان موضوعی اساسی در مباحثات آموزشی به شمار آورد. بر مبنای این تأمل، می‌توان به اهمیت اقلیم سازمانی^۱، به‌ویژه در زمینه‌ی تدریس و یادگیری، نیز پی برد.

^۱ . organization climate

و آنچه در این مطالعه از همه مهم‌تر است، الگوی تعادلی که بر اساس تفسیر گادامری از مفهوم سلامت شکل گرفته است که می‌تواند در فهم ما از پیچیدگی تجربه‌ی آموزشی نقش مؤثری ایفا کند. شاید تعادل در سطح جهانی همچنان ممکن باشد؛ اما برای تحقق آن، باید جایگاه ممتاز فرهنگ گفت‌وگو^۱ را در مباحثات آموزشی و در تمام انواع گفت‌وگوها که بر حیات عمومی تأثیر می‌گذارند، حفظ کنیم.

در سطح شخصی، می‌توان گفت‌وگو را به‌عنوان الگویی کارگشا برای یادگیری ترویج کرد؛ اما در سطح جهانی و سیاسی، باید در برابر هر گونه شکل از خشونت یا استدلال مبتنی بر قدرت ایستادگی کرد. گفت‌وگو به ما می‌آموزد که استدلال‌ها چگونه می‌توانند نیرومند باشند و نشان می‌دهد که چگونه می‌توان حتی در موقعیت‌های تعارض‌آمیز، شراکت و تفاهم را تقویت کرد. با این حال، برای بهره‌مندی از گفت‌وگو، باید فرهنگ و فضای گفت‌وگو را پاس داشت. این گونه است که دانش ما درباره‌ی رهبری آموزشی و خصوصی یگانه‌ی تجربه‌ی آموزشی، می‌تواند دست کم بخشی از انتظارات ما را برآورده سازد و امیدمان به تعادل جهانی را تقویت کند.

درباره نویسنده:

رافائل گودنه استاد و رئیس دانشکده تعلیم و تربیت دانشگاه ورشو (لهستان) است. علاقه‌مندی‌های پژوهشی وی عبارتند از: نظریه و فلسفه تعلیم و تربیت؛ تعلیم و تربیت و فلسفه هرمنوتیکی؛ جنبه‌های اخلاقی و زیبایی‌شناختی تعلیم و تربیت؛ تجربه تربیتی؛ تدریس و یادگیری؛ پداگوژی آموزش عالی.

به‌عنوان برگزیده‌ای آثار علمی منتشرشده این استاد لهستانی می‌توان این موارد را برشمرد:

«پداگوژی، یادگیری و خودشدگی» به‌عنوان فصلی از کتاب «دفاع از ارزش تعلیم و تربیت به‌مثابه خیر عمومی؛ دیالوگ‌های فلسفی در باب تعلیم و تربیت و دولت» (با ویراستاری کی. ورنسکا و جی. استرن - انتشارات راتلج - سال ۲۰۲۴)

«یادگیری از دیگری؛ اندیشیدن به‌مثابه گونه‌ای از تجربه مدرسه‌ای» به‌عنوان فصلی از کتاب «من و دیگران» (با ویراستاری ام. رابس - انتشارات کشیگاریا آکادمیسکا - ۲۰۲۲)

^۱. dialogical culture

References:

- Burke, W. W. (2024). *Organization change: Theory and practice*. 6th Edition, Sage, Los Angeles, Melbourne .
- Gadamer, H. G. (1996). The enigma of health: The art of healing in a scientific age. *Polity Press, Cambridge, Oxford* .
- Gilead, T. (2012). Education and the logic of economic progress. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 113-131 .
- Miskel, W. K. H. a. C. G. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. Mc Graw Hill, Eight Edition, Boston, Toronto .
- P. Hersey, K. H. B., and D. E. Johnson (2015). Management Organizational Behavior. Leading Human Resources. *10th Edition, Pearson, Uttar Pradesh* .
- P. Pashiardis, O. J. (2016). *Successful School Leadership*. International Perspective, Bloomsbury, London, New York .
- Pashiardis, P. (2014) *Modelling School Leadership across Europe in Search of New Frontiers*. Springer .
- Vlieghe, J. (2023). Reading Kant as a radical empiricist: or how to find an orientation for education after progress. *Journal of Philosophy of Education*, 57(6), 1059-1071
- Zamojski, P. (2023). Studying with a Teacher: Education beyond the Logic of Progress. *Journal of Philosophy of Education*, 57(6), 1072-1086 .

Peace Education after the Devastated Experience: A Case in Hiroshima

Yasushi Maruyama 

Professor of Philosophy of Education, Dean of the School of Education, Hiroshima University, Japan. Email: yasumaru@hiroshima-u.ac.jp

Received: 2024-11-30	Revised: 2025-02-05	Accepted: 2025-03-17	Published: 2025-06-11
Citation: Maruyama, Y.(2025). Peace Education after the Devastated Experience: A Case in Hiroshima. <i>Foundations of Education</i> , 14(2), 153-154. doi: 10.22067/fedu.2025.46554			

Abstract

The Nobel Peace Prize for 2024 was awarded to Nihon Hidankyo, a Japanese organization of Hibakusha, who are atomic bomb survivors. They have continued to fight against people's ignorance about and indifference to what happened under the atomic bomb mushroom clouds. Peace education is an essential tool for the atomic bomb survivors. Peace education in Hiroshima and Nagasaki is sometimes criticized, however, because it is always emphasizing the damages caused by the atomic bombing. This paper explains the complicated background of the fact that peace education in Hiroshima focuses on the damages. Since the world ignored their suffering due to political censorship and indifference, one of the most significant missions for the survivors was to make people understand the horrible reality under the clouds. The paper then discusses how the philosophy of education can contribute to disentangling the Hiroshima complexity and shaping mutual understanding.

Keywords: Hibakusha, atomic bomb survivors, peace education, Hiroshima complexity.



©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.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت




مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

آموزش صلح پس از تجربه‌ای ویرانگر: روایتی از هیروشیما

ياسوشي ماروياما  id

استاد فلسفه تعلیم و تربیت و رئیس دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه هیروشیما، ژاپن. yasumaru@hiroshima-u.ac.jp

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۱۰	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۱۷	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۷	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۳/۲۱
استاد: مارویاما، یاسوشی. (۱۴۰۴). آموزش صلح پس از تجربه‌ای ویرانگر: روایتی از هیروشیما. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۲)، ۱۵۴-۱۵۳. doi: 10.22067/fedu.2025.46554			

چکیده

جایزه صلح نوبل سال ۲۰۲۴، به سازمان ژاپنی "نیهون هیدانکیو" اعطا شد؛ نهادی متشکل از بازماندگان بمباران اتمی (موسوم به «هیاکوشا»). ایشان به مبارزه‌ای مستمر با غفلت و بی‌تفاوتی جهانی نسبت به فجایع ناشی از ابرهای قارچ‌گونه بمباران اتمی پرداخته‌اند. برای این بازماندگان بمباران اتمی، آموزش صلح ابزاری ضروری به شمار می‌آید. با این حال، آموزش صلح در شهرهای هیروشیما و ناگازاکی گاه مورد انتقاد واقع شده است، زیرا همواره بر خسارت‌های ناشی از بمباران اتمی تأکید شده است. این مقاله پیش‌زمینه پیچیده این واقعیت را تبیین می‌نماید که چرا آموزش صلح در هیروشیما، بر خسارات و آسیب‌ها تمرکز می‌نماید. از هنگامی که جهانیان به دلیل بی‌تفاوتی و سانسور سیاسی، از درد و رنج بازماندگان غافل بودند، یکی از مهمترین مأموریت‌های بازماندگان، بر ملا ساختن واقعیتی هولناک بوده است که در زیر ابرهای اتمی پنهان مانده است. در پایان، مقاله به این می‌پردازد که چگونه فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند از کلاف پیچیده هیروشیما گره‌گشایی کند و در ایجاد درک متقابل نقش‌آفرین باشد.

واژه‌های کلیدی: هیاکوشا، بازماندگان بمباران اتمی، آموزش صلح، کلاف پیچیده هیروشیما.

Table of Contents

Philosophy of Education for Peace: Bridging Classroom Pedagogy and Global Leadership Bakhtiar Shabani Varaki	I
Philosophy of Education and the Possibilities of a Bearable World Nuraan Davids	II
The Contribution of Educational Philosophers to a Turbulent World: “Ecological Intelligence” as the Engagement of Philosophically Minded Researchers in World Peace Michael A. Peters, Mojtaba Elahi Khorasani	III
“Give Peace a Chance”: The Journey from John Lennon's Dream to Modern Realpolitik Tina Besley	IV
Should Philosophers of Education Work for World Peace?: A Dialogue Harvey Siegel, Audrey Thompson	V
Peace Education Volker Kraft	VI
Peace in the Middle East: the Future of an illusion David R. Cole, Pegah Marandi	VII
Seeking Testimonio in the Gaza Genocide Tomas de Rezende Rocha	VIII
Our Silence is Deafening: Philosophy's Role in Peace Liz Jackson, Ka Ya Lee	IX
Betterment of Education and Hope for Global Equilibrium Rafał Godoń	X
Peace Education after the Devastated Experience: A Case in Hiroshima Yasushi Maruyama	XI



Manager in charge and Chief Editor:

Professor Bakhtiar Shabani Varaki, Ferdowsi University of Mashhad

Editorial Board:

- **Dr. Bakhtiar Shabani Varaki**
Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Khosrow Bagheri**
Professor, University of Tehran
- **Dr. Mahmood Mehrmohammadi**
Professor, Tarbiat Modares University
- **Dr. Msoud Safae Moghadam**
Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz
- **Dr. Sayed Mahdi Sajjadi**
Professor, Tarbiat Modares University
- **Dr. Ebrahim Salehi Emran**
Professor, Mazandaran University
- **Dr. Tahereh Javidi Kalatejafarabadi**
Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Maghsoud Amin Khandaghi**
Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Rezvan Hosseingholizadeh**
Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Saeed Zarghami Hamrah**
Associate Professor, Kharazmi University

Excutive Manager : Sajjad Kamalnia


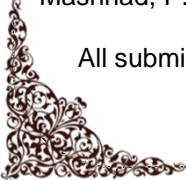
Excutive: Akbar Amrahi

This JOURNAL is published biannually by Ferdowsi University of Mashhad, Iran

The editorial board reserves the right to accept or reject publications, if necessary to make all editorial changes, and to arrange articles in an appropriate order.

Mailing Address : Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, P.O.Box. 9177948974-1518, Mashhad.

All submissions and correspondence should be online and Registered at :
<https://fedu.um.ac.ir>



In the Name of Allah

Ferdowsi University of Mashhad
Faculty of Education and Psychology

Foundations of Education

A Bi-annual Journal

Vol. 14, No 2, 2025

ISSN: 2251-6360
ESSN: 2423-4273

Journal of Foundations of Education is indexed in
ISC, Magiran, Noormags & SID



Ferdowsi University
of Mashhad
Faculty of Education & Psychology

Foundations of Education

Vol. 14, No. 2, 2025

ESSN: 2423-4273

ISSN: 2251-6360

28



Philosophy of Education for Peace: Bridging Classroom Pedagogy and Global Leadership

Bakhtiar Shabani Varaki

I

Philosophy of Education and the Possibilities of a Bearable World

Nuraan Davids

II

The Contribution of Educational Philosophers to a Turbulent World: "Ecological Intelligence" as the Engagement of Philosophically Minded Researchers in World Peace

Michael A. Peters, Mojtaba Elahi Khorasani

III

"Give Peace a Chance": The Journey from John Lennon's Dream to Modern Realpolitik

Tina Besley

IV

Should Philosophers of Education Work for World Peace?: A Dialogue

Harvey Siegel, Audrey Thompson

V

Peace Education

Volker Kraft

VI

Peace in the Middle East: the Future of an illusion

David R. Cole, Pegah Marandi

VII

Seeking Testimonio in the Gaza Genocide

Tomas de Rezende Rocha

VIII

Our Silence is Deafening: Philosophy's Role in Peace

Liz Jackson, Ka Ya Lee

IX

Betterment of Education and Hope for Global Equilibrium

Rafal Godon

X

Peace Education after the Devastated Experience: A Case in Hiroshima

Yasushi Maruyama

XI