

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: ???-??-??
Citation: Harvey Siegel, Audrey Thompson.(2025). Should Philosophers of Education Work for World Peace?: A Dialogue. Foundations of Education, 14(2). 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), (Siegel, 1981b), (Siegel, 1983), (Siegel, 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), (Siegel, 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 (Anzaldua, 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: ۱۴۰۳/۰۹/۲۴
استناد: هاروی سیگل و آدری تامسون. (۱۴۰۳). آیا فیلسوفان تربیتی باید به صلح جهانی کمک کنند؟: گفتگوی هاروی سیگل و آدری تامسون. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۲). 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 مریبان 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 اختلاف نظرهایمان در موضوع مورد بحث را بررسی نماییم.

واژه‌های کلیدی: فلسفه تعلیم و تربیت، صلح جهانی، مسئولیت سیاسی و اخلاقی، کنشگری آموزشی، گفت‌وگوی فلسفی.

مقدمه

ما به عنوان 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 به طور بنیادی آنها را به چالش می‌کشیم. سیگل خود را منتسب به سنت فلسفه تحلیلی می‌داند و فلسفه تربیت را به عنوان یک زیرشاخه از رشته اصلی فلسفه در نظر می‌گیرد. تامسون تحت تأثیر سنت‌های چندرشته‌ای، به ویژه فمینیسم‌های آفریقایی-آمریکایی، چیکانا^۱ و ضد نژادپرستی سفید، پراگماتیسم دیویی و لاک، و پسااختارگرایی کویر^۲ قرار دارد که در آن‌ها تعلیم و تربیت و تحلیل از طریق موانع و امکانات تجسم یافته، در هم تنیده و در حال ظهور به یکدیگر پیوند می‌خورند. گفتگوی زیر به منظور تعیین مواضع خاص در ادبیات علمی نیست. بلکه طبق سنت بل هوکس^۳، به نوعی 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 بنظر 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 به عنوان فیلسوفان تربیتی چنین جایگاهی ندارند. البته به عنوان شهروندان جهانی، باید هر چه در توان دارند برای ترویج صلح انجام دهند. اما به عنوان 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, 2017) (Siegel, 1983) (Siegel, 1981b) (Siegel, 1981a)

^۱ Chicana

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

هویت‌های جنسی و جنسیتی خارج از چارچوب‌های هنجاری) و پسااختارگرایی (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، بنظر تان «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: «بنظر تان این شکست نیست؟» اگر تدریس خوب را به معنای متقاعد کردن در نظر بگیریم، بله، این یک شکست محسوب می‌شود، اما در حقیقت اینطور 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 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؟ بنظر من 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, 2023) (Siegel, 2016) 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. درحالی‌که 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 به خوبی 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 بنظر نمی‌رسد این از وظایف مختص فیلسوفان تربیتی باشد.

اما اگر «صحبت از فضیلت» را کنار بگذارید و به جای 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 سوال کنم. آیا فکر می‌کنید فیلسوفان تربیتی باید به دانش‌آموزان خود صبر یا کنجکاوی را آموزش دهند؟ بنظر 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 موافقم که

^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

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، تاحدودی 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)

طبیعتاً سؤال بزرگتری نیز وجود دارد که منظور ما از صلح جهانی چیست (Butler, 1999) (Anzaldua, 1999) (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 ضرورت‌های بزرگ را بپذیرند، در برابر عقایدی که با آن مواجه می‌شوند نوعی شکاکیت بخرج 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. (Du, 1995) (Davis, 2004) (Butler, 2004) (Barad, 2011)

(Mills, 1997) (Bois, 1935). اما همه ما ممکن است لازم باشد گاهی قدردان نادانسته‌هایمان باشیم و با کنجکاوی و تواضع به استقبال تفاسیر به ظاهر تهدیدآمیز برویم. (Keller, 1985) (Anzaldua, 1999) (Lugones, 2003) (Locke & Stewart, 1983)

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 عادات و روال‌های همیشگی 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. هرچند 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 به عنوان مثال، در پاسخ‌های علمی اولیه به کار

باربارا مک‌کلینتاک می‌بینیم (Keller, 1985). اشکال بنیادی‌تر و انسانی‌تر کنجکاوی فکری به احتمال کمتری مسائل بلامنازع را زیر سوال 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 (Kosofsky, 1990) (Pateman, 1980) (Morrison, 1992) (Dewey, 1984b).

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، به عنوان 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 بطور مستقیم و علّی، 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 به طور کلی، به «کارویژه»‌ای که شما

^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.

اشاره کردید، مشغولند. 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 به عنوان یک ایده تربیتی، در حال مشارکت در جنگ و بقیه موارد لیست شما هستیم؟ بر اساس این دیدگاه، به نظر می‌رسد تمام تلاش‌های ما به طور 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 به عنوان 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 خلوص‌گرایانه 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 فلج‌شویم (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 گفتگو 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 منافعی 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 سوال نرفته‌اند، تداوم بخشد. (Gilmore et al., 1997).

با عنایت به آنچه ما بطور 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، سوال اصلی نیست (هرچند سوال بجایی است). شاید سوال 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 اسپرانو، 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 به عنوان «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].

بنظر من اینکه درباره چه چیزی صحبت می‌کنیم در درجه اهمیت کمتری قرار دارد، در عوض مهمتر اینست که آیا (و چگونه) از سؤالات و موضوعات در دسرساز 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. به عنوان مثال، می‌توانیم از صحبت درباره آب و هوا 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 آب و هوا (نه به عنوان یک موضوع سیاسی بلکه به عنوان یک موضوع به ظاهر 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 به نوعی سازماندهی شده است. به عنوان 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 به طور دقیق به مخاطبان بین‌المللی فکر کنیم، بنظر می‌رسد با نقل قول‌های جذاب اما نمادین راضی شده‌ایم. هم‌چنین، اجتناب‌های ما ممکن است توسط فشارهای خارجی، ترس، اضطراب، خصومت، تحقیر، رویاپردازی، 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 به دنبال 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 زاویه‌ایست که می‌توانم از آن راجع به مسئولیت‌پذیری‌ام تأمل کنم.

اجتناب به نوعی 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 به جای 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 پسا ساختارگرایان می‌گویند "یک چیز غایب اما ملموس است" بحث‌ها را حول یک موضوع کاملاً مشخص اما عمداً نادیده گرفته شده متمرکز می‌کند (Kosofsky, 1990), (Pateman, 1980), (Morrison, 1992). اجتناب از موضوعات به دلیل اینکه احساس اضطراب یا ناتوانی می‌کنیم، ماهیت کار ما را شکل می‌دهد. در دپارتمان سیاسی من، تقریباً تمام اعضای هیئت علمی (بجز 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 قابل درک اعضای هیئت علمی این بود که اگر موضوع به صراحت مطرح شود، دانش‌آموزان سفیدپوست نژادپرست تازه قدرت یافته ممکن است دانش‌آموزان رنگین‌پوست و سیاه‌پوست را تهدید یا سرکوب کنند. تنها یک عضو هیئت علمی در کلاس‌های کارشناسی خود به این موضوع پرداخته بود (آنها با ترس، زیرا اولین سال تدریسش به عنوان 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، صرف نظر از اینکه چه کسی پیروز انتخابات باشد، طراحی کرده بودند. در عین حال، اعضای هیئت علمی 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 نشیدن 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 بیان‌کننده تعارضات باشند - البته آنها 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 توطئه آمیز و اخبار کاملاً خیالی است که طراحی شده‌اند تا هر گونه احساس مغایرت

با اجتماع را فروکاسته یا خبیث جلوه دهند. استدلال و تحلیل به سختی 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 به عنوان 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 به عنوان 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 بکارگیری فلسفه تربیت در راستای صلح جهانی به چه معناست، و اینکه آیا این بکارگیری مطلوب یا مناسب است یا خیر. وقتی به‌نظر می‌رسد چشم‌اندازهای مادی برای صلح معنادار فروپاشیده شده‌اند، و زبان دانشگاهی به عنوان 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. سوال من اینجاست که آیا این بازتعریف نقش ما امری حیاتی است یا نه؟ (Anzaldua, 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 در هم تنیده‌ای زندگی می‌کنیم. این در مورد زندگی به طور 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 در باره مسائل اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت، مانند آنچه که در باره 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. به عنوان مثال، حمایت من از تفکر انتقادی به عنوان یک آرمان

و ایده‌آل آموزشی، شامل انتشار و بنابراین اقتصاد نشر است، و با شما موافقم که برخی ناشران ممکن است از لحاظ سیاسی زیان بارتر از بقیه باشند. می‌توانیم توافق کنیم که باید با ناشران کمتر زیان بار 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 - به طور 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 سوال، نه به منافع دخیل مانند کمک به افزایش سود یک شرکت انتشاراتی زیان بار، 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 به طور کلی و فلسفه تربیت به طور 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 سوال 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 غیرواضح 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 به عنوان شهروندان جهانی؟»

مایلم 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 کمک‌رسانی 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 اینست که آیا (و چگونه) از سؤالات و موضوعات دردسرساز 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 درمورد اینکه فیلسوفان تربیتی که موضوعات خود را به طور غیرسیاسی دنبال می‌کنند، ممکن است از سؤالات و موضوعات نگران‌کننده‌ای که بنظرشان نامربوط می‌آید، اجتناب یا «فرار کنند»، به سادگی 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 علاقمند باشیم. قطعاً این چیز خوبیست، اجازه دهیم تمام پروژه‌هایمان شکوفا شوند. اگر رسالت فلسفی ما حل مشکلات جهان باشد، غزه نیز می‌تواند موضوع مرتبطی باشد. اما باور من اینست که حل مشکلات جهان، رسالتی که ما بعنوان فیلسوف تربیتی داریم یا باید داشته باشیم، نیست. آدری، 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: مقالاتی 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. (1983). *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* .