



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. *Foundations of Education*, 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.



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 instill 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 (Tabātabā'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




مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

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.com

مجتبی 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، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، 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 بهم‌پیوسته‌ی 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، غیرخطی بودن، 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—راه‌حلی 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.

ایمانونل 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 مونته‌سوری: صلح به‌عنوان هدفی کودک‌محور

فلسفه‌ی آموزشی مونته‌سوری 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، مونته‌سوری 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.

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

مهاتما گاندی: آموزش برای عدم خشونت

گاندی آموزش را ابزاری برای پرورش اهی‌مسا (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 نه تنها 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 (Tabātabā'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. برای این 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 شاهدهبودن 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 بپردازند. 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، از جمله 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 در هم 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، تسهیل‌گفت‌وگو 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، با وجود 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. تسهیل‌گفت‌وگو 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 فلاسفه‌ها 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، از جمله 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 .

