

Tutzinger Studien zur Politik



AKADEMIE FÜR
POLITISCHE BILDUNG
TUTZING

Michael Spieker | Krassimir Stojanov [Hrsg.]

Bildungsphilosophie

Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung



Nomos

Tutzinger Studien zur Politik

herausgegeben von der
Akademie für Politische Bildung, Tutzing

Band 9

Michael Spieker | Krassimir Stojanov [Hrsg.]

Bildungsphilosophie

Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung



Nomos



AKADEMIE FÜR
POLITISCHE BILDUNG
TUTZING

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available on the Internet at <http://dnb.d-nb.de>

ISBN 978-3-8487-3169-5 (Print)
978-3-8452-7537-6 (ePDF)

British Library Cataloguing-in-Publication Data

A catalogue record for this book is available from the British Library.

ISBN 978-3-8487-3169-5 (Print)
978-3-8452-7537-6 (ePDF)

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

Spieker, Michael / Stojanov, Krassimir
Bildungsphilosophie
Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung
Michael Spieker / Krassimir Stojanov (eds.)
362 p.
Includes bibliographic references.

ISBN 978-3-8487-3169-5 (Print)
978-3-8452-7537-6 (ePDF)

1. Auflage 2017

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2017. Gedruckt in Deutschland. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

This work is subject to copyright. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or any information storage or retrieval system, without prior permission in writing from the publishers. Under § 54 of the German Copyright Law where copies are made for other than private use a fee is payable to "Verwertungsgesellschaft Wort", Munich.

No responsibility for loss caused to any individual or organization acting on or refraining from action as a result of the material in this publication can be accepted by Nomos or the editors.

Inhaltsverzeichnis

MICHAEL SPIEKER / KRASSIMIR STOJANOV	
Einführung	9
I. Disziplinäre Identität und Standortbestimmung von Bildungsphilosophie	
HARVEY SIEGEL	
Philosophy of Education and the Tyranny of Practice	21
KAI HORSTHEMKE	
Peeking through the Legs of Giants? Versuch einer Standortbestimmung der Bildungsphilosophie	37
KRASSIMIR STOJANOV	
Was kann Bildungsphilosophie leisten?	51
ARI KIVELÄ	
Between Philosophy and Allgemeiner Pädagogik. Remarks on the Identity of Educational Philosophy	65
STEFAN E. CUYPERS	
John White's Radically Practical Conception of Educational Philosophy. On the Power and Limits of Philosophy of Education	79
FABIAN GEIER	
Über Bildungsphilosophie und die Grenzen philosophischer Disziplinen	93

MICHAEL RASCHE Paideia und Pädagogik. Antike Perspektiven auf die moderne Pädagogik und ihren Wissenschaftscharakter	115
--	-----

II. Bezugstraditionen und Gegenstandsbereiche von Bildungsphilosophie

MICHAEL SPIEKER Platons frühe Bildungsphilosophie. Überlegungen zu Platons Dialog <i>Laches</i>	131
---	-----

SEBASTIAN SCHWENZFEUER »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung«. Kants Begriff der Erziehung	145
---	-----

LUDWIG A. PONGRATZ Unmögliche Möglichkeiten. Bildungsphilosophische Grenzgänge	159
---	-----

KONSTANTINOS MASMANIDIS Fichtes Bildungsbegriff in den <i>Reden an die deutsche Nation</i>	173
---	-----

THEODOROS PENOLIDIS Hegels Bildungsbegriff	187
---	-----

GAJA VON SYCHOWSKI Performanz als Gegenstandsbereich von Bildungsphilosophie	203
---	-----

ANNIKA SCHLITTE Bildung und Kultur bei Georg Simmel	213
--	-----

GERHARD STAMER Schillers »ästhetische Erziehung«. Gedanken zum Realitätsgehalt der Ästhetik	229
---	-----

CLAUDIA SCHUMANN Was heißt Denken in der Pädagogik?	243
--	-----

JAN DERRY Can Inferentialism Contribute to Social Epistemology?	257
--	-----

DENNIS C. PHILLIPS	
Entering the Chamber of Horrors. Uses and Misuses of Epistemology in Educational Discourses	275

RENÉ TORKLER	
Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie. Ein Vorschlag zur Verhältnisbestimmung	287

III. Philosophische Erkundungen von Bildungspolitik und Politischer Bildung

JOHANNES GIESINGER	
Erziehung zum Menschen? Demokratische Legitimität und Bildungspolitik	305

KIRSTEN MEYER	
Neue bildungspolitische Debatten und alte philosophische Fragen. Der Beitrag der Bildungsphilosophie zur Bildungspolitik	315

WOLFGANG SANDER	
Das Politische (in) der Bildung. Herausforderungen für Bildungstheorie und Fachdidaktik	327

CHRISTO TODOROV	
Wozu ist Civic Education gut? Zur Legitimation von Civic Education	341

RANDALL CURREN	
Global Civic Education	351

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	361
--	-----

Einführung

I. Einleitung

Nötiger denn je ist gegenwärtig eine grundsätzliche und systematisch-analytisch ausgerichtete Diskussion über die Grundbegriffe und die normativen Orientierungen von Bildungspolitik und pädagogischem Handeln. Vor dem Hintergrund der omnipräsenten, aber verkürzt ökonomistischen Rezeption der Reformagenden von PISA und Bologna stellt sich die Frage, wie ein humanistischer Bildungsbegriff und der intrinsische Wert von Bildung (neu) konzipiert werden können. Nur so lässt sich eine pädagogisch-politische Alternative formulieren, die an die Stelle eines funktionalistisch-adaptiven Lernbegriffs treten kann, der die aktuelle bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Diskussion dominiert.

Die völkerrechtlich verbindliche Pflicht zur inklusiven Bildung, die unter Berufung auf Prinzipien der »Leistungsgerechtigkeit« zurückgewiesen wird, macht eine präzise Darlegung des Begriffs und der Normen von Bildungsgerechtigkeit und seiner möglichen Differenzen zu meritokratischen Gerechtigkeitsvorstellungen notwendig. Die Pluralisierung und die Multikulturalisierung der heutigen Gesellschaft wirft nicht nur die Frage nach der Begründung allgemeingültiger Zielvorstellungen von Bildung und Erziehung auf. Auch Sinn und Legitimität von verbindlichen Bildungskanons stehen infrage, sowie die Möglichkeit kulturübergreifender Kriterien für das, was Wissen genannt werden kann. Die aktive Teilnahme an der Gesellschaft der Gegenwart setzt zudem eine globale politische Bildung voraus, die sich nicht mehr primär an nationalen staatsbürgerlichen Vorgaben orientiert. Dazu bedarf auch die grundsätzliche Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Politik beziehungsweise Bildung und Demokratie einer erneuten Klärung.

Die Beantwortung dieser Fragen ist offensichtlich eine Aufgabe der philosophischen – sowohl systematisch-begriffsanalytisch wie auch historisch-hermeneutisch ansetzenden – Reflexion. Das disziplinäre Feld, in dem sich diese Reflexion zu entfalten hat, ist dasjenige der Bildungsphilosophie.

Damit die Bildungsphilosophie sich als ein Feld konstituieren kann, das philosophische Reflexion über bildungspolitische und pädagogische Grundsatzfragen gedeihen lässt, muss sie zunächst ihre eigene disziplinäre Identität klären und ihren Standort zwischen »allgemeiner« Philosophie, diversen anderen philosophischen Teildisziplinen und den Bildungs- und Erziehungswissenschaften bestimmen. Dieser Aufgabe widmet sich der erste Teil der Beiträge in diesem Band, die zuerst mehrheitlich auf einer Tagung zur Bildungsphilosophie an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt vorgestellt wurden, die gemeinschaftlich von deren Lehrstuhl für Bildungsphilosophie und der Akademie für Politische Bildung veranstaltet wurde.

Die Beiträge des zweiten Teils demonstrieren exemplarisch, mit welchen Themenbereichen und mit welchen methodischen Zugängen sich bildungsphilosophische Erkundungen befassen können. Einige dieser Beiträge greifen zentrale bildungsrelevante epistemologische und wissenschaftstheoretische Fragestellungen von Bildungsforschung und praktischer Pädagogik auf. Andere wiederum rekonstruieren bildungsphilosophisches Gedankengut »klassischer« Autoren, die traditionsstiftend für die gegenwärtige Philosophie insgesamt sind.

Schließlich finden sich im dritten Teil des Bandes Aufsätze zu zentralen und aktuellen Fragestellungen von Bildungspolitik und politischer Bildung aus philosophischen Perspektiven.

1. Disziplinäre Identität und Standortbestimmung von Bildungsphilosophie

Harvey Siegel plädiert in seinem programmatischen Text für die Emanzipation der Bildungsphilosophie von der »Tyrannei der Praxis«. Diese besteht nach Siegel darin, dass von der Bildungsphilosophie imperativ erwartet wird, unmittelbare Effekte für die Bildungspraxis aufweisen zu können. Siegel geht von der Prämisse aus, dass Bildungsphilosophie ein Janusgesicht als ihr zentrales Identitätsmerkmal hat, wonach sie sich einerseits an Forschungsthemen und -standards der Mutterdisziplin der Philosophie zu orientieren, andererseits sich mit konkreten Bildungs- und Erziehungsthematiken zu befassen habe. Demnach sei die primäre Aufgabe der Bildungsphilosophie das philosophische Verstehen von Theorien, Politiken und Institutionen der Bildung – und nicht die unmittelbare Lösung von Problemen. Die Devise »Go practical« führe zum Verlust der Anbindung an philosophischen Forschungsstandards, was letztlich Bildungsphilosophie nutzlos für die Praxis mache.

Auch *Kai Horsthemke* befasst sich mit dem Verhältnis von »allgemeiner« Philosophie, Bildungsphilosophie und Bildungspraxis. Er nähert sich der Frage nach einer Standortbestimmung von Bildungsphilosophie mit einer Abwandlung des berühmten Aphorismus, wonach neue Erkenntnisse von Zwergen gewonnen werden, die auf den Schultern von Riesen stehen. Seiner Abwandlung zufolge stehen die Zwerge aber nicht auf den Schultern, sondern schauen durch die Beine der Riesen – um dabei wichtige Details auf dem Boden der Bildungs- und Erziehungspraxis zu entdecken, die ansonsten unbemerkt geblieben wären. Diese Figur scheint eher die Lage der heutigen Bildungsphilosophen zu beschreiben, die ihre Perspektiven von den großen, oft miteinander nicht kompatiblen Traditionslinien der »Mutterdisziplin« geformt bekommen haben, um diese Perspektiven auf die »niedrigeren« Ebenen der praktischen Pädagogik und Bildungspolitik zu richten.

Aus einer systematischen Warte heraus widmet sich *Krassimir Stojanov* der Frage nach der disziplinären Identität und der (potenziellen) Leistungsfähigkeit von Bildungsphilosophie. Dabei stellt Stojanov ein Verständnis von Bildungsphilosophie als genuinen Zweig der Philosophie dar und wendet sich gegen die in der deutschsprachigen Diskussion dominante Zuordnung von Bildungsphilosophie zur Erziehungswissenschaft beziehungsweise zur Allgemeinen Pädagogik. Nur wenn diese Zuordnung zurückgewiesen wird, so die These Stojanovs, würde die Bildungsphilosophie imstande sein, auf der Höhe ihrer zentralen Themenbereiche zu sein: Analyse der Grundbegriffe von Bildungsforschung und praktischer Pädagogik, Bearbeitung von bildungsbezogenen normativ-ethischen Fragestellungen, Klärung von epistemischen und erkenntnistheoretischen Problematiken in der Bildungsforschung wie auch im Unterrichtshandeln, sowie die Darlegung des Bildungswertes von philosophischen Inhalten und Perspektiven selbst.

Im Beitrag von *Ari Kivelä* wird ein wesentlich positiveres Verständnis von Allgemeiner Pädagogik dargelegt als bei Stojanov. Nach Kivelä versucht die Allgemeine Pädagogik weitgehend erfolgreich eine Sprache beziehungsweise einen Begriffsapparat zu entwickeln, der besser dazu geeignet sei, konkrete pädagogische Problematiken und Wahlentscheidungen zu erfassen und zu bewerten als die abstrakte Sprache der Bildungsphilosophie. Allerdings habe diese einen Gegenstandsbereich, der wesentlich tieferliegender und zugleich breiter als pädagogisches Handeln ist; einen Bereich, den Kivelä mit Dieter Henrich als die Struktur des (selbst-)bewussten Lebens umschreibt. Dieses Leben zeichnet sich durch das Spannungsfeld zwischen Person-Sein in der Welt und vor-weltlicher Subjektivität aus, wobei Bildung als ein ständiger Versuch zu verstehen sei, eine dynamische Balance zwischen diesen entgegengesetzten Dimensionen des Daseins zu finden.

Ebenfalls auf die Frage nach der disziplinären Identität der Bildungsphilosophie richten sich die Überlegungen vom *Stefaan Cuypers*, wobei er sich mit unterschiedlichen paradigmatischen Verständnissen von Bildungsphilosophie (foundalistischen, ideengeschichtlichen, anwendungsphilosophischen, begriffsanalytischen) auseinandersetzt. Im Rahmen einer Auseinandersetzung mit John Whites »radikal-praktischer« Auffassung von der Rolle und den Aufgaben der Bildungsphilosophie legt Cuypers seine eigene Konzeption dar, wonach der paradigmatische Pluralismus der Bildungsphilosophie zwar bejahend anerkannt, zugleich aber dem begriffsanalytischen Ansatz die Position eines *primus inter pares* zugeteilt werden soll. Allerdings sei Begriffsanalyse in der Bildungsphilosophie nur dann sinnvoll, wenn diese Analyse im Dienste der Klärung von zentralen bildungspolitischen und pädagogisch-praktischen Problematiken vollzogen wird.

Fabian Geier fragt nach der Berechtigung disziplinärer Einteilungen der Philosophie überhaupt und einer Bildungsphilosophie im Speziellen. Üblicherweise, so konstatiert er, bleibt diese Frage ein Desiderat. Nicht zuletzt aus Gründen der Motivation eigenständiger Professionen wird die Legitimität der Einteilung der Philosophie in unterschiedliche Disziplinen meist nur vorausgesetzt. Dass diese Voraussetzung ungedeckt ist, zeigt Geier indem er die impliziten Ganzheitsansprüche unterschiedlichster Teildisziplinen analysiert. Doch was machen wir, wo etwas als Teil(disziplin) antritt und dann doch ein Ganzes zu sein beansprucht oder ein solches zumindest voraussetzt, aber wiederum seine Relation zu diesem nicht aufklärt? Geier nennt dieses Phänomen die »Unordentlichkeit« von Disziplinen und kritisiert daher die Vermehrung von Bindestrichphilosophien.

Befassen sich die bisher zusammengefassten Beiträge mit der Standortbestimmung von Bildungsphilosophie, zeigt *Michael Rasche* hingegen auf, wie bestimmte Perspektiven aus der Antike zur Beantwortung der nicht minder virulenten Frage nach der disziplinären Identität und dem wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik beitragen können. Dabei stellt er die auf den ersten Blick überraschende These auf, dass die Rhetorik als antike Vorgängerin der modernen Pädagogik betrachtet werden soll. Diese These gewinnt dann an Plausibilität, wenn man – wie in diesem Aufsatz – vor Augen geführt bekommt, dass Rhetorik die methodische Schilderung und Gliederung dessen ist, was in der Sprache und in der sprachlichen Kommunikation als Grundlage jeder menschlichen Tätigkeit vorhanden ist, sowie dessen, wie der Einzelne in diese Grundlage hineingeführt werden kann: eine Hinführung, die den Kern von Paideia ausmacht.

2. Bezugstraditionen und Gegenstandsbereiche von Bildungsphilosophie

Michael Spieker widmet sich mit der Philosophie Platons der ersten ausgearbeiteten Bildungsphilosophie. In einer Untersuchung des frühen Dialoges *Laches* zeigt er die Neuheit der sokratisch-platonischen Bildungsanstrengungen. Statt bürgerlich akzeptierten Nutzbarkeitserwägungen folgt das philosophische Bildungsbemühen einer Methode, die von der Sache selbst vorgeschrieben wird. Während die Bedeutung der Vermittlung einzelner Fähigkeiten – im *Laches* ist dies der Hoplitenkampf – im Meinungskampf mal als hoch, mal als lässlich bewertet wird, fragt der Philosoph zunächst nach einem Maßstab für die Bedeutung und gelangt so zu der Frage nach der Seele des Menschen, die es schließlich zu bilden gelte. Bildung zeigt sich dann als Wissen und Befolgen einer Methode, wozu es auch Lehrer geben kann, die die Einsicht in diese vermitteln, sie in der Praxis ihrer Untersuchung vorbildlich leben und so zur Nachahmung anregen.

Kants Begriff der Erziehung widmet sich der Beitrag von *Sebastian Schwenzfeuer*. Was bedeutet es, dass der Mensch laut Kants Schrift *Über Pädagogik* erst durch Erziehung zum Menschen wird? Schwenzfeuer deckt den Widerspruch auf, der in der Aufgabe liegt, zu werden, was man doch je schon ist, nämlich Mensch. Er findet seine praktische Auflösung darin, dass im Einzelnen erst die »Menschheit«, mithin sein vernünftiges Gattungswesen zur Darstellung kommen muss. In dieser Notwendigkeit, die unabschließbar ist, liegt das nicht fertige Wesen des Menschen. Es kann auch nicht mittels Zwang realisiert werden, sondern nur in einem freien Zusammenhang. Ein solcher aber ist die Bildung im eigentlichen Sinne, die als Bedingung der Freiheit selbst schon frei sein muss, weshalb ihre Realisierung auch Erziehungskunst ist.

Die Philosophie Kants bildet auch den Ausgangspunkt der Überlegungen von *Ludwig A. Pongratz*. Die von Kant formulierte Erziehungsaufgabe beschreibt danach die spezifisch moderne Position des Subjekts »als sich selbst entziehender Grund«. Weil es nicht über seinen Grund verfügen kann und ihn auch nicht vollends einsehen kann, geht es andererseits auch niemals in der vorliegenden Faktizität auf. Das birgt für die Pädagogik die Frage, wie die Selbstbestimmung des Subjekts dann noch sinnvoll vertreten werden kann. Klassisch wurde darauf mit der Eröffnung von »Möglichkeitsräumen« geantwortet, in denen die Unabschließbarkeit von Bildung und ihre Transzendenz gegenwärtiger Verhältnisse festgeschrieben wurden. Pongratz kritisiert daher die Versuche zeitgenössischer »Schließungen« im Feld der Bildung. Sie kom-

men insbesondere durch die empirisch dominierte Bildungsforschung zur Geltung, die der Fiktion einer planmäßig herstellbaren Bildung verschrieben ist und mittlerweile maßgebenden politischen Einfluss ausübt, nämlich in all den neoliberalen Steuerungsformen von Bildung unter denen heute jene ächzen, die solche eigentlich vermitteln wollen.

Welche politisch-pädagogische Bedeutung dem Bildungsbegriff im Werk Johann Gottlieb Fichtes zukommt, beschreibt *Konstantinos Masmanidis*. Er geht aus von den *Reden an die deutsche Nation*, in denen Fichte für eine Umbildung des Erziehungssystems wirbt, um die Grundlage für eine neue Form der Selbst-Bildung freier Individuen zu etablieren: Liebe zur Sittlichkeit, geistige Tätigkeit, das Leben in der Gemeinschaft, Religion als Erkenntnis sowie das Verhältnis von Bildung und reiner Erkenntnis sind wesentliche Gesichtspunkte dieses neuen Bildungsprogramms, das Masmanidis im systematischen Kontext der Fichteschen Philosophie verortet.

Theodoros Penolidis widmet sich in seinem Aufsatz einer differenzierten Rekonstruktion des Bildungsbegriffs Hegels. Dabei zeigt Penolidis auf, dass sich zwar in Hegels Werk keine systematische Darlegung von Pädagogik findet, jedoch seine Philosophie insgesamt bildungstheoretisch ausgerichtet ist, wenn man bedenkt, dass Sich-Bilden und Selbstentwicklung zu einem Grundprinzip dieser Philosophie erhoben sind. Penolidis analysiert dieses Grundprinzip – auch in seiner pädagogischen Relevanz – anhand der folgenden Themenbereiche der Philosophie Hegels: Geist, Erziehung als Negation des Natürlichen, Sprache, Verhältnis von Zucht und Befreiung, Entfremdung und Entäußerung des Geistes sowie Arbeit.

Hingegen grenzt *Gaja von Sychowski* den von ihr anhand von Autorinnen und Autoren wie Judith Butler und Richard Höningwald rekonstruierten Begriff der Performanz explizit vom Dialektik-Verständnis Hegels ab. Der Performanz-Begriff unterscheidet sich von diesem Verständnis dadurch, dass er nicht auf eine Versöhnung des Geistes mit sich selbst ausgerichtet ist, welche jede Gegenständlichkeit tilgt, sondern ein korrelatives Auseinander von Subjekt und Objekt im Akt des Erlebens, in der Performanz selbst konzeptualisiert. Dies eröffnet die Möglichkeit, traditionelle pädagogische Antinomien wie etwa diejenige zwischen Freiheit und Zwang neu zu fassen.

Annika Schlitte zeigt auf, welchen Stellenwert die Bildung in der Kulturphilosophie Georg Simmels einnimmt. Sie stellt Simmels schulpädagogische Konzepte in den Gesamtzusammenhang seiner Kulturtheorie und argumentiert dafür, Simmel als einen Bildungsphilosophen zu verstehen, dessen Kulturverständnis einem Bildungsprozess entspricht. Wenn Simmel beispielsweise die Pluralität kultureller Deutungssysteme thematisiert, so

ist er aus Schlittes Sicht auch für aktuelle Bildungsprozesse und -kontexte relevant.

Welche Rolle der Ästhetik angesichts einer unfreien gesellschaftlichen Realität zukommt, fragt *Gerhard Stamer*. Theodor W. Adorno problematisierte 1968 Legitimität und Reichweite der Ästhetik, wobei anhand von Schillers Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* Schönheit und Spiel aktuell wurden. Liegt angesichts des antagonistischen Verhältnisses eines unterdrückten Plebs und der Übermacht einer (adligen) Elite der Ausweg möglicherweise nicht in der Durchsetzung eines abstrakten Vernunftanspruchs, sondern in der Entwicklung »spielerischer« Ausdrucksformen von lebendiger Vernunft? Das war Schillers Frage anlässlich der Gewaltexzesse der Französischen Revolution. Stamer fragt von dort aus nach den Antagonismen der Gegenwart und einem von dieser Ästhetik inspirierten Weg ihrer Versöhnung ohne falsche Abstraktionen.

Claudia Schumann reklamiert in ihrem Beitrag die Bedeutung der Pluralität des Denkens in der und über die Pädagogik. Der Multidimensionalität von Bildungsprozessen könne man nur so gerecht werden. Neben kognitiven, spielen auch moralische, soziale, politische, ökonomische, psychologische und historische Aspekte eine wichtige Rolle. Eine Pädagogik, die sich primär auf ökonomische, psychologische und quantitativ-empirische Fragestellungen konzentriert, wäre einseitig. Die Rolle und Funktion jener Auffassungen von Wissenschaftlichkeit in der Moderne, die sich mit engen Objektivitäts- und Rationalitätsauffassungen verknüpfen, seien daher stets aufs Neue kritisch zu hinterfragen.

Jan Derry wirft die eher rhetorische Frage auf, ob und inwiefern der Ansatz des Inferentialismus, so wie er vor allem von Robert Brandom entwickelt wurde, zur Sozialen Epistemologie beitragen kann. Derry argumentiert, dass die Autoren, die maßgeblich diese relativ neue erkenntnistheoretische Richtung geprägt haben, nur unzureichend die sozialen Voraussetzungen und Mechanismen vom Wissensproduktion und Wissenserwerb erfassen, da sie diese Voraussetzungen und Mechanismen nicht im Rahmen einer philosophischen Anthropologie konzeptuell herausarbeiten, welche die geschichtliche Entwicklung von menschlichem Denken und menschlicher Sprache beleuchtet. Als distinktiv humane Praxis erscheint nach Derry die Artikulation von begrifflichen Inhalten durch Herstellung von Inferenzen der bestimmenden Negation und der wechselseitigen Vermittlung zwischen ihnen innerhalb von domänenspezifischen Bereichen, zu denen diese Inhalte zugeordnet werden. Bildungstheoretisch gewendet könne der so skizzierte anthropologische Inferentialismus vermitteln zwischen konstruktivistischen Ansätzen, die die Eigenaktivität der Lernenden betonen, und traditionalis-

tischen Perspektiven, welche Wissensdomäne als akademische Disziplinen auffassen.

Ebenfalls epistemologisch ausgerichtet ist der Beitrag von *Denis C. Phillips*, wobei sich sein Aufsatz durch einen sarkastischen Unterton auszeichnet. Phillips führt nämlich ein »Schreckenskabinett« von Beispielen für Missbrauch des Begriffs der Epistemologie vor. Der gemeinsame Nenner dieser Beispiele ist, dass bei ihnen allesamt die Differenz zwischen Wissen und Glauben getilgt wird, wodurch allerlei ungeprüfte und unbegründete kulturspezifische oder subjektiv-intuitive Glaubensüberzeugungen als »Wissen« tituliert werden und der Wissensbegriff selbst in einer radikal-relativistischen Art ausgelegt wird. Anhand dieser Missbrauchsbeispiele formuliert Phillips seine These, dass (Bildung-)Philosophen eine pädagogische Aufgabe innerhalb der Bildungsforschung zu erfüllen hätten, die darin besteht, die Argumentationsdefizite in dieser aufzuzeigen, und zur Behebung dieser Defizite beizutragen.

Schließlich leuchtet *René Torkler* in seinem Beitrag das Verhältnis zwischen Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie ausgehend von der Prämisse aus, dass im Unterschied zu anderen Fachdidaktiken die Philosophiedidaktik eine philosophische Reflexion von Unterrichtsaktivitäten und Bildungsprozessen mitbeinhaltet und somit selbst als Bildungsphilosophie fungiert. Diese bildungsphilosophische Reflexion äußert sich in das Prinzip der didaktischen Transformation von zentralen philosophischen Methoden (Phänomenologie, Dialektik, Hermeneutik, Begriffsanalytik, Spekulation); eine Transformation, bei der die Bildungspotenziale dieser Methoden aufgegriffen werden. Dabei stellt Torkler zunächst affirmativ fest, dass es heutzutage eine faktische Dominanz der hermeneutischen Methode in der Philosophiedidaktik gibt, plädiert jedoch für eine Neuauslegung dieser Methode, wonach diese als Dialog mit Traditionszusammenhängen – und nicht als ein »Einrücken« in die Überlieferung – zu verstehen ist.

3. Philosophische Erkundungen von Bildungspolitik und Politischer Bildung

Johannes Giesinger umreißt in seinem Aufsatz eine analytisch elaborierte Strategie für die demokratische Legitimation von Bildungspolitik. Dabei geht er von der Prämisse aus, dass diese Legitimation nicht perfektionistisch ausgerichtet wird, das heißt nicht von einem objektivistischen Verständnis des menschlichen Guten oder von einem objektivistischen Bildungsideal ausgehen darf. Daher soll als leitende Norm von demokratischer Bildungspolitik nicht die Erziehung zum Menschen, sondern die Erziehung zum

Staatsbürger gelten. Diese Erziehung ist als die Befähigung zur politischen Partizipation zu verstehen, welche in erster Linie als Befähigung zur Autonomie zu interpretieren sei. Damit würden sich zentrale Aspekte des modernen neuhumanistischen Bildungsideals auf einer nicht-perfektionistischen Grundlage rechtfertigen lassen.

Der Beitrag von *Kirsten Meyer* hat nicht nur einen bildungspolitischen Gegenstand, sondern auch eine disziplinär-reflexive Dimension, insofern sich dieser Beitrag der Frage widmet, welche Rolle die Bildungsphilosophie in der bildungspolitischen Debatte spielen kann, besonders wenn über den Wert oder die gerechte Verteilung von Bildung diskutiert wird: Neben der Reflexion über oft unscharf verwendete Begriffe, wie etwa den der Begabung, der Inklusion oder der Chancengleichheit, greift sie empirische Befunde auf und hinterfragt die aktuelle Bildungspolitik auf ihre normative Relevanz. So kann die Bildungsphilosophie etwa einen Beitrag leisten, auch gängige Annahmen kritisch zu hinterfragen.

Wolfgang Sander beleuchtet den Zusammenhang von Bildung und bildungstheoretischer Reflektion mit dem Politischen. Klar erkennbar war deren Verbindung bei Wilhelm von Humboldt, bei dem Bildung als Ausdruck des »Begriffs der Menschheit in unsrer Person« zu einer umfassenden Freisetzung der Potenziale aller Bürger führen sollte. Staats- und Erziehungskunst sind diesem Verständnis zufolge nur gemeinsam zu verfolgen. Daneben identifiziert Sander zwei weitere Grundmuster im Verhältnis von Bildungstheorie und Politik, nämlich dasjenige der Auflösung von Politik durch Bildung im »eschatologischen Bildungsverständnis« und die »politikferne Bildungstheorie«. Letztere gibt im Zuge der Konjunktur empirischer Bildungsforschung und als ihre Spiegelung gegenwärtig den Ton an. Um Herausforderungen wie die Identifizierung eines schulischen Kerncurriculums oder das neue Verhältnis allgemeiner zu beruflicher Bildung angehen zu können, bedürfte es einer erneuten Verknüpfung von Bildungstheorie und politischem Verständnis.

Christo Todorov untersucht, wie sich die Legitimationsfrage von Civic Education im Sinne einer politischen Bildung an öffentlichen Schulen in freiheitlich-demokratisch geordneten Staaten beantworten lässt. Er skizziert drei Rechtfertigungsmodelle: das Modell der Erziehung loyaler Staatsbürger; den partizipatorischen Republikanismus, wie er etwa von William Galston vertreten wird; und schließlich das Autonomiemodell, das von Amy Gutmann in der Tradition der Kantschen Moralphilosophie entwickelt wurde. Dieses sei am besten geeignet, die Legitimationsfrage der Civic Education zu beantworten. Die Vermittlung der Fähigkeit zu kritischer Urteilskraft und die Befähigung, selbst die bestehenden Vorstellungen von gutem Leben und

guter Gesellschaftsordnung zu befragen und eigene normative Vorstellungen zu entwickeln, stehen dabei im Zentrum

In einer globalisierten Welt wechselseitiger Abhängigkeitsverhältnisse und globaler Herausforderungen, wie etwa dem internationalen, gemeinsamen Kampf gegen den Klimawandel, kommt einer »Global Civic Education« eine wichtige Rolle zu. Sie befähigt Studierende, so argumentiert Randall Curren, internationale Kooperationsbeziehungen eingehen zu können und kann politischem Handeln auf internationaler Ebene als Legitimationsgrundlage dienen. Curren plädiert deshalb dafür, Global Civic Education in den universitären Curricula zu verankern, um bei den Studierenden das Fundament für eine langfristige, nationenübergreifende Zusammenarbeit zu legen. In Zukunft können so verantwortungsbewusste – und idealerweise durch eine »Global Civic Friendship« verbundene – Akteure den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts gemeinsam nachhaltig begegnen: sowohl innerhalb bestehender politischer Institutionen, vor allem aber auch institutionenübergreifend.

Bei der Vorbereitung des Manuskriptes halfen Franziska Wächter, Manuel Gebhardt, Judith Heckenthaler und Juliana Rossin Grötsch. Ihnen gebührt vonseiten der Herausgeber ebenso Dank, wie Thomas Schölderle für seine Präzisionsarbeit bei der Fertigstellung des Bandes.

I. Disziplinäre Identität und Standortbestimmung von Bildungsphilosophie

Philosophy of Education and the Tyranny of Practice*

I. What is Philosophy of Education?

Just as the question »What is philosophy?« is itself a contentious philosophical question, so the question of the constitutive character of philosophy of education is contentious, and I can do no more here than offer a view of it that I hope is both plausible and does not beg any important philosophical questions. With due acknowledgement of the essential contestability of philosophy of education, I propose to conceive it here as that branch of philosophy that offers philosophical reflection on the nature, aims, and problems of education. So understood, philosophy of education is Janus-faced, looking both inward to the parent discipline of philosophy and outward to educational practice. This dual focus requires it to work on both sides of the traditional theory/practice divide, taking as its subject matter both basic philosophical issues (for example, the nature of knowledge, autonomy, and the obligations of the state toward its children) and more specific issues arising from educational practice (for example, the desirability of standardized testing, the moral permissibility of various forms of discipline, and the proper content of the curriculum). These practical issues in turn have implications for a variety of long-standing philosophical problems in epistemology, metaphysics, ethics, and political philosophy. In addressing these many issues and problems, the philosopher of education strives for conceptual clarity, argumentative rigor, and informed valuation.¹

* This paper was written for presentation at the conference on *Philosophy of Education* organized by Akademie für Politische Bildung and Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Germany in April 2014, and was presented there and at the Institute of Education, University of London in May 2014. It draws on several of my earlier (sometimes much earlier) papers, as indicated in the text and references. I am grateful to Stojanov for both the invitation and his substantive reactions, as well as to the audience members at the two presentations for their insightful criticisms and suggestions.

1 This conception of philosophy of education is developed at greater length in Siegel 2007 and Siegel 2009 and in Phillips/Siegel 2013, which I've drawn on in what follows.

2. What is the Relation between Philosophy of Education and Philosophy?

For much of the history of Western philosophy, philosophical questions concerning education enjoyed a respectable seat at the philosophical table. From Socrates, Isocrates, Plato and Aristotle to twentieth century figures such as Bertrand Russell, John Dewey, R. S. Peters and Israel Scheffler, general philosophers have addressed questions in philosophy of education alongside their treatments of issues in epistemology, metaphysics, philosophy of mind and language, and moral and social/political philosophy. On the face of it, this should not be surprising, and for the following reasons is to be expected.

First, the pursuit of philosophical questions concerning education is partly dependent upon investigations of the more familiar core areas of philosophy. For example, questions concerning the curriculum routinely depend upon epistemology and the philosophies of the various curriculum subjects (for example, should science classes emphasize mastery of current theory or the »doing« of science? What is it about art that entitles it, if it is so entitled, to a place in the curriculum? According to what criteria should specific curriculum content be selected? Should all students be taught the same content?). Similarly, questions concerning learning, thinking, reasoning, belief and belief change typically depend upon epistemology, ethics and/or philosophy of mind (for example, under what conditions is it desirable and/or permissible to endeavor to change students' fundamental beliefs? To what end should students be taught – if they should be so taught – to reason? Can reasoning be fostered independently of the advocacy, inculcation or indoctrination of particular beliefs?). Questions concerning the nature of and constraints governing teaching often depend upon ethics, epistemology and/or the philosophies of mind and language (for example, is it desirable and/or permissible to teach mainstream contemporary science to students whose cultures or communities reject it? Should all students be taught in the same manner? How are permissible teaching practices distinguished from impermissible ones? Is such permissibility culturally specific or culturally independent?). Similarly, questions concerning schooling frequently depend upon ethics, social/political philosophy and social epistemology (for example, assuming that schools have a role to play in the development of ethical citizens, should they concentrate on the development of character or rather the rightness or wrongness of particular actions? Is it permissible for schools to be in the business of the formation of students' character, given liberalism's reluctance to endorse particular conceptions of the good? Should

schools be constituted as democratic communities? Do all students have a right to education? If so, to what extent if any is such an education obliged to respect the beliefs of all groups, and what does such respect involve?). This sort of dependence upon the parent discipline is typical of philosophical questions concerning education.

Second, many fundamental questions concerning education are of independent philosophical interest but are intertwined with more standard core areas and issues (for example, is the fundamental epistemic aim of education the development of true belief, justified belief, understanding, some combination of these, or something else? In what sense if any can curriculum content be rightly regarded as »objective«? Given the cognitive state of the very young child, is it possible to avoid indoctrination entirely – and if not, is that bad? Should education aim at the transmission of existing knowledge or rather at fostering the abilities and dispositions conducive to inquiry and the achievement of autonomy?)

Third, the pursuit of fundamental questions in more or less all the core areas of philosophy often leads naturally to and is sometimes enhanced by sustained attention to questions about education (for example, epistemologists disagree about the identity of the highest or most fundamental epistemic value, with some plumping for truth/true belief and others for justified or rational belief; this dispute is clarified by its consideration in the context of education).²

For these reasons, and perhaps others, it is not surprising that the philosophical tradition has generally regarded education as a worthy and important target of philosophical reflection.

3. Has Philosophy of Education Been Abandoned by Philosophy?

It is therefore unfortunate that general philosophers have largely abandoned the pursuit of philosophy of education as an area of philosophical investigation in the last decades of the twentieth century, especially in the United States. The 1950s, 1960s and 1970s saw quite a few general philosophers make important contributions to philosophy of education.³ But the subject has more recently suffered an apparent loss of visibility and presence, to the extent that many, and perhaps most, working general philosophers and graduate students do not recognize it as a part of philosophy's portfolio. The reasons for this loss are complex and are mainly contingent historical

2 See Siegel 2005.

3 For names and references see Siegel 2009.

ones that I will not explore here. It remains, nevertheless, that this state of affairs is unfortunate for the health of philosophy of education as an area of philosophical endeavor, and for general philosophy as well. The »benign neglect« of philosophy of education by the general philosophical community not only deprives the field of a huge swath of talented potential contributors.

It also leaves working general philosophers and their students without an appreciation of an important branch of their discipline. What, if anything, should be done about this abandonment? I cannot pursue this question in any detail here. For the moment I simply flag it as a topic worthy of further pursuit in another venue.

4. What is the Relation between Philosophy of Education and Educational Practice⁴?

One possible reason for the neglect of philosophy of education by general philosophers is the restriction, imposed by some philosophers of education on themselves and their work, to matters of practical educational moment. The thought is that while general philosophy takes as its subject matter questions of enduring philosophical significance, questions at the heart of the core areas of philosophy concerning such things as the nature and possibility of knowledge, the fundamental constituents and features of existence (»being qua being«), the character of the good, the true and the right, and so on, an area of practical philosophy such as philosophy of education must concern itself with matters of practical educational moment. While it is hard to find explicit statements of this view of philosophy of education (though we will consider a small handful of them below), the basic argument for it seems to run as follows:

Argument to »Go practical«:

1. Philosophy of education is essentially and directly concerned with education.
2. Any inquiry that is not directly concerned with practical educational matters fails to be essentially concerned with education.
3. Therefore, philosophy of education must be directly concerned with practical educational matters – if it isn't, it doesn't count as philosophy of education.

4 By »practice« I do not mean to invoke recent work on practice and practices initiated by Alasdair MacIntyre's famous definition and discussion (MacIntyre 1981). I am grateful to an audience member at the London talk mentioned below for impressing upon me the need to deflect this sensible but misleading association.

A key assumption of the argument is that direct concern with education is a necessary condition of any problem's being a problem of philosophy of education. How should this assumption be construed? It is tempting to construe it as holding that work in philosophy of education must aim to have direct, practical educational effects. But so construing it is problematic. For one thing, if correct, much of what ordinarily passes for philosophy of education fails to count as such. More importantly, scholars often don't know what the practical effects of their research might be. Apparently »pure« research can and often does have profound practical effects. Still more importantly, why think that to count as philosophy of education, an inquiry must aim to have direct practical effects? This seems dubious, especially when considered in the context of other areas of practical philosophy. For example, must philosophers of science aim to influence scientific practice for their work to count as philosophy of science? Must a bioethicist aim to influence medical practice in order for her work to count as bioethics? Must a philosopher of law aim to influence legal practice? Of course such philosophical research *might* influence practice. But that is true of philosophy of education too.

A better view of philosophy of education, I suggest, is that it is work that seeks to improve the *philosophical understanding* of the theory, practice, policies and institutions of education. Such understanding comes in many forms: some well suited to inform practice; some less so. Philosophy of education has an *intellectual integrity* that »going practical« jeopardizes. We should not let that happen. There is of course nothing wrong with our philosophical musings about educational matters resulting in important practical educational improvements. On the contrary, such practical contributions should be welcomed and celebrated. But we lose our way if we think that philosophy of education *must* aim at such practical contributions. That is: we should resist the tyranny of practice.

5. Which Takes Precedence: Theory or Practice?

Many philosophers of education apparently regard philosophy of education (if I may put it thus) as a part of the broad area of educational studies, and as being responsible, first and foremost, to efforts to improve educational practice. I rather think of philosophy of education as first and foremost a part of, and responsible to, *philosophy*. This should of course be seen as a difference of degree; as noted earlier, philosophy of education looks both to the parent discipline and to educational practice. But it gives short shrift to the former only at great peril.

Moreover, the »go practical« view seems to involve a problematic understanding of the relationship of theory to practice. Theory and practice should not be conceived as opposing ends of a single continuum. Rather, they are different sorts of enterprises, with different points and aims. Put most broadly, the point of practice, and the aim of practicing, is the maintenance or alteration of states of affairs. The point of theory, and the aim of theorizing, on the other hand, is the *achievement of understanding*. For example, the doctor seeks to cure the patient or maintain her health, while the medical researcher seeks to understand biological phenomena, which may but needn't improve practice.

Indeed, to be practically effective, theory must be *autonomous* from practice. As Israel Scheffler puts it,

»[...] the improvement of practice is not facilitated but retarded by attempts to close the gap [between theory and practice]. The more inquiry is restricted to local and practical spheres, the less capable it is of attaining general, theoretical grasp, and hence of guiding and explaining practice.«⁵

As the familiar saying has it, »There's nothing so practical as a good theory.« But in order to be practical in this way, a theory must conduct its theoretical business in a way that eschews a direct concern with the improvement of practice and instead concentrates on the broadening and deepening of our understanding of educational phenomena. As Tone Kvernbekk puts it, we should value the independence of theory from practice: theory »should keep its distance from practice«⁶ »if theory is to keep its critical potential and preserve a dignity in its own right«⁷.

6. Some Representative Discussions

6.1 Harry Broudy

Harry Broudy was an influential figure in the flagship University of Illinois at Urbana-Champaign program in philosophy of education in the mid-twentieth century.⁸ In his writings, which spanned several decades, he acknowledged the essential connection between philosophy of education

5 Scheffler 1960: 75, see Scheffler 1989: 19, Siegel 1983: 35.

6 Kvernbekk 2012: 303.

7 Kvernbekk 2012: 289.

8 When I first entered the field in the mid/late 1970s Broudy's influence was palpable, especially among the many members of the Illinois philosophy of education family.

and the parent discipline: »[O]ne need not and, indeed [...] cannot leave philosophy and still be a philosopher of education.«⁹ But he also held that philosophers of education have an obligation to address matters of schooling as well: educators, he writes, »have a right to expect that philosophers of education will address themselves to problems of education in general and how those problems impinge on schooling«¹⁰.

Is there any such right? It is hard to see why we should think so. One reason we might think so stems from the fact that in many places around the globe today, and in particular in the so-called »first world« comprised of the industrialized countries of North America and Western Europe, philosophers of education work mainly in schools of education rather than departments of philosophy. Faculty members in those schools are indeed focused on practical educational matters (educating/training teachers, studying the psychology and improving the technology of learning, constructing/evaluating curricular materials, formulating/criticizing educational policy, analyzing the legal and economic conditions impacting schooling, etc.), and it is not surprising that in this context philosophers of education should be expected to contribute to this practical task. But the fact that philosophers of education largely work in schools of education is a contingent historical fact; it is not an essential property of philosophy of education that it be aimed at the improvement of practice. Philosophers of education can so direct their work, of course; they are not forbidden from doing so, and in fact it is a good thing that some philosophers of education do it, but they are not obliged to do so. To think they are is to lose sight of the fact that philosophers of education are *philosophers* of education, trained (at least ideally) in the parent discipline's scholarship, methods and techniques and dedicated (again, at least ideally) to the furtherance of the philosophical understanding of education.

Broudy explicitly endorses¹¹ the Janus-faced character of philosophy of education noted earlier, and in several respects his views concerning the fundamental *philosophical* character of philosophy of education are, of the authors considered here, closest to my own. Still, his thinking that educators have a right to expect philosophers of education to address practical educational problems and phenomena, and that those philosophers have a concomitant obligation to do so, pushes philosophy of education too far in the direction of practice. There simply is no such right, and so no such

9 Broudy 1955: 622.

10 Broudy 1981: 33. According to Broudy (1981: 33–35) they have a right to expect four other things from philosophers of education as well.

11 See Broudy 1981: 15.

obligation. The only obligation philosophers of education *qua* philosophers of education have is that of endeavoring to do high quality philosophical work, and by doing so to contribute to a deeper philosophical understanding of educational issues, problems and phenomena.

6.2 Jonas Soltis

Like Broudy, Jonas F. Soltis, also a highly visible and influential member of the philosophy of education community in the latter third of the 20th century,¹² holds that philosophy of education is importantly connected to the parent discipline and is importantly aimed providing »illumination, understanding and perspective«¹³. Again like Broudy, and despite the just-noted nod to the pursuit of philosophical understanding, he also argues that the philosopher of education is obliged to reach beyond philosophy in order to serve educational practitioners and the improvement of practice: »The professional philosopher of education [is] obligated to reach audiences beyond fellow philosophers«; »We philosophers of education have a moral obligation to use our special skills in the public sphere much as the medical practitioner is duty bound to aid the sick wherever found.«¹⁴

Do philosophers of education have any such obligation? No: Our obligation, *qua* philosophers of education, is to do high quality philosophy; to contribute to the philosophical understanding of the many philosophical questions raised by the practice of education. If our philosophical musings can contribute to the improvement of practice, that is of course something to be celebrated. This is something good that philosophers of education can set out to do. They might even succeed. But there is no *obligation* to do so.

Soltis urges that philosophers of education strive, most importantly, to be *relevant*, our work guided by our commitment to the improvement of educational practice: »[The] relevance of what we do to education must be the *sine qua non* of our professional commitment. It cannot be otherwise if we are honestly to call ourselves philosophers of education.«¹⁵ But why think this? Why is »relevance to education« a necessary condition of something's being (genuine, high quality) philosophy of education? Would we say the

12 Soltis is William Heard Kilpatrick Professor Emeritus of Philosophy and Education at Teachers College, Columbia University.

13 Soltis 1983: 17.

14 Soltis 1983: 17. It is worth noting that this analogy with philosophers of education should be to medical researchers, not practitioners (see Siegel 1983: 35).

15 Soltis 1983: 19.

same of Carnap's philosophy of science or Hart's philosophy of law? If we understand the phrase as »relevance to the improvement of educational practice«, it is *not* a necessary condition.¹⁶

6.3 Rene Arcilla (and John Dewey)

Rene Arcilla embraces a view of philosophy (and of philosophy of education) often attributed to John Dewey, a view that challenges the distinction between theory and practice and ascribes to philosophy, and theory more generally, the practical task of working so as to solve social problems. As Arcilla summarizes Dewey's view of philosophy:

»It is when one furthermore develops out of one's true, most comprehensive ideas of one's experience, a general attitude toward one's social problems, one's disposition to act in characteristic ways in order to cope with those problems, that one becomes a full-fledged philosopher.«¹⁷

Let us grant that »What is philosophy?« is itself essentially contestable, and all answers to it inevitably controversial and partisan. Even so, this Deweyan view of philosophy is multiply problematic and more so than most. First, it rules out as full-fledged philosophers figures as important and diverse in philosophical outlook as Anselm, Aquinas, Descartes, Berkeley, Leibniz, Hume, Spinoza, Kant, Hegel, Husserl, Frege, Gödel, Carnap, Hempel, Quine, and Kripke. This by itself renders this view of philosophy most implausible.

More importantly: philosophy cannot/should not be tied to the attempt to solve practical social problems in Dewey's way. Philosophy's agenda should not be determined by external considerations any more than the agendas of history, mathematics, chemistry, or any other discipline are or should be so determined. Dewey's emphasis on the practical contributions that thought in general, and philosophical thought in particular, can make to the solutions of particular problems comes at the expense of a due recognition and appreciation of its non-practical dimensions. Philosophy has an integrity of its own that Dewey's account of it fails to recognize. As Morris Cohen said of Dewey, »it is the value, not the dignity, of thought that he emphasizes«¹⁸.

On the Deweyan view, philosophy must be conceived in such a way that its »project of inquiry [...] is both coherent and responsive to a genuine

16 This section builds on Siegel 1983.

17 Arcilla 2002: 5.

18 Quoted in Scheffler 1989: 66, note 2.

need¹⁹. If »genuine need« is understood, as Dewey apparently understood it, in terms of the resolution of practical, social problems, then this way of conceiving of philosophy is deeply problematic. We can and should rather understand that expression in a way that permits such a need to be intellectual or theoretical (for example, in what sense, if any, do numbers or sets exist? Is there any good reason to think that the theoretical entities mentioned in current scientific theories exist? Are certainty or reliability necessary conditions of knowledge? Is there any meaningful sense in which persons are autonomous?, etc.), and not necessarily practical.

But of course if »genuine need« is understood in this way, the Deweyan view of philosophy is not only completely at odds with the way that many practicing philosophers (have) conceive(d) of their subject and their work. It is, more fundamentally, simply mistaken. Philosophy is not limited to contributing to the interdisciplinary solution of society's problems. Like mathematics, history, literary theory, and physics, it has an integrity and worth of its own. In the same way, philosophy of education has a dignity and integrity of its own, and its legitimacy is not dependent upon successfully contributing to practice. Of course the solution of practical, social problems and the flourishing of democratic society are good things. But these do not exhaust the range of philosophy of education's legitimate aims. If philosophy of education does not contribute to the solution of social problems or the flourishing of democratic society, but nevertheless advances its own intellectual agenda (for example, by gaining further insight into issues concerning the aims of education, the nature of good teaching, the inevitability of indoctrination, the rights of children, the obligations of schools, or the (in)ability of rational argumentation to provide objective, power-independent reasons for particular positions on these and other issues, etc.), its integrity is assured. It is its scholarly agenda, not any Dewey-imposed social one, which determines the content and integrity of philosophy of education.²⁰

6.4 John White (and Philip Kitcher and Dewey)

John White argues that philosophy of education has a responsibility to aid in the conception and execution of broad social and economic policies that will enable people to live good, meaningful lives in the face of the pressures of global capitalism. He quotes Philip Kitcher, who suggests that philosophers'

19 Arcilla 2002: 3.

20 This section is distilled from Siegel 2002.