

جایگاه عقل و عاطفه در تربیت اخلاقی

دکتر احمد سلحشوری*
دکتر محمدرضا یوسفزاده**

چکیده

عقل، عاطفه و عمل سه عنصر اساسی تربیت اخلاقی هستند. درباره تأثیر و برتری عقل و عاطفه در تربیت اخلاقی، بحث‌های فراوانی شده است. این مقاله قصد ندارد به بررسی این نکته بپردازد که آیا بین این دو ثنویت است یا وحدت، چرا که امروزه دیگر از ثنویت‌هایی که شاید قرن‌ها به طول انجامیده است دیگر خبری نیست. آنچه که در این پژوهش مطرح می‌شود جایگاه و نقش عقل و عاطفه در تربیت اخلاقی با توجه به زمان است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که از منظر زمان عواطف در دوران اولیه کودکی عواطف زودتر از امور عقلانی و انتزاعی حضور و ظهور پیدا می‌کنند. بر این اساس تربیت اخلاقی باید از احساسات شروع شود و بهترین زمان دوران کودکی است، چون دنیای کودکی دنیای مملو از عواطف و احساسات است. از این رو تربیت اخلاقی صحیح، در گرو اهتمام و توجه به هر دو بُعد عقل و عاطفه با توجه به عنصر زمان است.

واژه‌های کلیدی: عقل، عاطفه، زمان، رویکردها، تربیت اخلاقی

Email: ah.salahshoor@gmail.com

Email: fuman47@gmail.com

* عضو هیئت علمی دانشگاه بوعلی سینای همدان

** عضو هیئت علمی دانشگاه بوعلی سینای همدان

تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۰۶/۰۲ تاریخ تأیید: ۱۳۸۹/۱۲/۲۲

مقدمه

جهان کنونی با پیشرفت‌های سرسام‌آور فنی و صنعتی خود انسان امروزی را در برابر مشکلات بفرنجی قرار داده است و موفقیت‌های پی‌درپی علمی و فنی این احساس را در انسان امروزی بوجود آورده که بی‌نیاز از بُعد اخلاقی است (وارنوک، ۱۳۸۰، ص ۱۰۴). رشد تحقیقات گسترده تجربی و زیست‌شناسی، باعث شد که انسان به عنوان یک حیوان تکامل یافته فرض شود و جنبه‌های اخلاقی انسان صرفاً در حد فعل و انفعالات جسمانی و تغییرات سلولی در نظر گرفته شود (برزینکا، ۱۳۷۱، ص ۳۰) و از طرف دیگر تعمیم دادن منطق عصر ماشین و بهره‌وری خط مونتاژ به انسان باعث شد که همانند ماشین با او رفتار شود (گوتک، ۱۳۸۰، ص ۱۶۲).

اگر تربیت را رو کردن آزادانه به ارزش‌هایی که زمینه تکامل انسان را فراهم می‌کنند بدانیم، درمی‌یابیم که با همه پیشرفت‌هایی که در زمینه علم و تکنولوژی صورت گرفته، هیچ تغییری در تکامل انسان‌ها رخ نداده است و حتی این پیشرفت موجب تنزل آنها شده است و از آنها افرادی روگردان از ارزش‌ها ساخته که مصداق حرف نیچه که انسان مدرن را کوچک می‌شمارد (نقیب‌زاده، ۱۳۷۶، ص ۱۹۴)، شده است.

تربیت اخلاقی خود متشکل از سه بُعد جدایی‌ناپذیر عقل، عاطفه و عمل است. درباره جایگاه عقل و عاطفه در تربیت اخلاقی دو دیدگاه کلی وجود دارد. یک دیدگاه بر برتری عقل و دیدگاه دیگری بر برتری عاطفه در تربیت اخلاقی تأکید نموده است. چنان که پیش‌تر نیز مطرح شد، این مقاله درصدد تبیین برتری این دو بعد نیست، بلکه بر آن است تا با توجه به عنصر زمان جایگاه این دو بعد را در تربیت اخلاقی تبیین نماید. برابر تحقیقات روان‌شناسان، نوزادان از ابتدای تولد بسیاری از واکنش‌های عاطفی را می‌توانند درک کنند (ماسن، ۱۳۸۳، ص ۱۶۱-۱۶۳). بنابراین سؤال اساسی دیدگاه مورد بحث این مقاله این است که عقل و عاطفه در تربیت اخلاقی چه جایگاهی دارند؟ و تربیت اخلاقی باید از چه زمانی شروع شود؟ آیا می‌توان گفت که چون کودک هنوز قادر به درک مفاهیم انتزاعی نیست، باید تربیت اخلاقی را به تأخیر انداخت؟ بر این اساس پیش از هر چیز ضمن تبیین تعاریف و تعابیر گوناگون عقل و عاطفه، دیدگاه‌های سه‌گانه موجود به تفکیک در زمینه نقش عقل و عاطفه به کوتاهی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

مفهوم عاطفه یکی از مفاهیم بسیار پیچیده‌ای است که چون حیطه گسترده‌ای دارد، نمی‌توان دقیقاً آن را تعریف کرد. این مفهوم شامل چهار حیطه: ذهنی یا شناختی (مثل

احساس یا آگاهی پدیداری)، زیستی (آمادگی جسمانی، انگیختگی)، کارکردی یا هدفمند (انگیزش هدف‌گرا مانند میل به انجام دادن) و حیطة اجتماعی (ارتباط مانند جلوه‌های صورت و ژست‌های بدن) است (مارشال، ۱۳۸۳، ص ۳۴۷-۳۴۹). واژه عاطفه^۱ از فعل لاتین "motere" به معنای جنبش و حرکت، سوق دادن و وادار کردن مشتق شده است (گلمن، ۱۳۸۶، ص ۲۴) و به‌طور کلی معرف مجموعه‌ای از محرکات، رفتارها، حالات و تجربیاتی مانند ترس، خشم، حسادت، نفرت، دوست داشتن، غرور، ندامت، شادی، لذت، ناامیدی، جذب، شک و... است. البته باید توجه داشت که هر محرکی را نمی‌توان به عنوان حالات عاطفی تلقی نمود. برای مثال اگر فردی به علت هوای سرد یا گرسنگی دچار لرزش شود، نمی‌توان گفت که این لرزش یک حالت عاطفی است. عاطفه دارای سه مؤلفه اصلی به نام مؤلفه شناختی همانند باور و افکار، مؤلفه رفتاری مانند حالات بدن و آهنگ صدا و مؤلفه فیزیولوژی مانند بالا رفتن ضربان قلب هنگام ترس یا خشم است. براساس این مؤلفه‌ها عاطفه عناصر ذهنی، زیستی، کارکردی و اجتماعی را به صورت یک واکنش منسجم منعکس می‌سازد. لازم به بیان است که عاطفه دارای یک طیف است که از بیان حالات و تجربیات سطح پایین مثل ترس، خشم، لبخند و گریه در کودکان در همان ماه‌های اول شروع می‌شود و با گذشت زمان بسط و توسعه می‌یابد. بالاترین جلوه عاطفه عشق است که بهترین جلوه آن، عشق به خداوند است.

مفهوم عقل هم مانند عاطفه از عقل هیولایی تا عقل مستفاد گسترده است و در اینجا از سطح پایین آن شروع می‌شود تا بالاترین سطح را دربر می‌گیرد. آنجایی که عاطفه بر عقل برتری داده شده است منظور عقل استدلالی است و آنجا که عقل و عاطفه یکی انگاشته می‌شوند، منظور عقل شهودی است.

دیدگاه مؤلفان این است که کودکان نمی‌توانند مفاهیم انتزاعی را درک کنند، اما توانایی درک و بروز بسیاری از رفتارهای عاطفی را دارند. با توجه به موارد بالا می‌توان گفت که در سطوح بالاتر دو بُعد عقل و عاطفه بسیار به هم وابسته‌اند و نمی‌توان بین این دو جدایی قائل شد، اما در سطوح پایین بین این دو مقوله تفاوت‌هایی وجود دارد. بنابراین دیدگاه‌های سه‌گانه شامل دیدگاهی که عقل را برتر می‌داند، دیدگاهی که عاطفه را برتر می‌داند و دیدگاه سوم با عنوان دیدگاه تقدم - تأخیری، مورد بررسی قرار می‌گیرد.

1. emotion

دیدگاه اول: برتری عقل بر عاطفه

سقراط از رابطه عمیق بین عقل و اخلاق یاد می‌کند، به گونه‌ای که معتقد است دانش مبنای فضیلت است. سقراط از اولین افرادی است که برای پاسخ به این سؤال که چگونه هر فردی بایستی زندگی کند، آگاهانه به استدلال‌های عقل متوسل می‌شود و روش‌های مناسبی را برای به‌کارگیری عقل در حل این مسئله به کار می‌گیرد. بنابراین، سقراط یک نظریه اخلاقی عقل‌گرایانه متمرکز بر فضیلت را بیان می‌کند (وارنوک، ۱۳۸۰، ص ۱۴-۲۸).

افلاطون هم تربیت اخلاقی را زمینه‌ای می‌داند که به وسیله آن شرایطی فراهم می‌شود که اندیشه‌ورزی و تعقل انسان صورت می‌گیرد و معتقد است که تربیت اخلاقی، باید با تربیت عقلانی که به روش دیالکتیک است، تحقق بی‌پذیرد (سی. بکر، ۱۳۷۸، ص ۲۵ و ۲۶).

ارسطو هم مانند افلاطون برای انسان ماهیتی عقلانی فرض می‌کند و به عقل نظری اهمیت بیشتری می‌دهد. ارسطو هدف زندگانی اخلاقی را کسب سعادت از طریق اجرای دقیق فعالیت‌های عقلانی می‌داند (ارسطو، ۱۳۸۱، ص ۸۲ و ۸۳).

در دوره وسطا آگوستین بین ایمان و عقل هماهنگی را مطرح می‌کند و معتقد است که بین این دو هیچ تعارضی وجود ندارد، هر دو به هم نیازمند هستند (کاردان، ۱۳۷۴، ص ۱۷۹). آکویناس هم انسان را موجودی عقلانی می‌داند و عامل اصلی معرفت را عقل می‌داند (همان، ص ۱۸۳).

از دوره دکارت به بعد حاکمیت عقل بسیار واضح شد و دکارتی‌ها عقل را خداگونه تعریف کردند و منشأ آن را بیرون از خود انسان دانستند و در عصر روشنگری هم با تأکید بر تفکر و عقلانیت، آن را در ارتباط با جامعه، علم، هنر و... در نظر گرفتند. در قرن بیستم هم عقلانیت در موضوعات تربیتی بیشتر به کار گرفته شد و بر روان‌شناسی انسان‌گرا و جوامع تعاملی... تأکید کرد. فلاسفه تحلیلی تلاش‌هایی را در جهت ارائه یک رویکرد شناختی - عقلانی به تربیت اخلاقی انجام دادند و این فلاسفه بر شیوه‌های عقلانی در برخورد با مسائل اخلاقی تأکید کردند و معتقدند که اساس تربیت اخلاقی مبتنی بر رشد شناختی است (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۱۰۴-۱۰۹). ویلسون نقش عقل را در تربیت اخلاقی در ارتباط با مصالح افراد، سازگاری منطقی با خود، شناخت حقایق و به‌کارگیری این مهارت‌ها را در عمل مورد بررسی قرار داد (الیاس، ۱۳۸۵، ص ۸۸ و ۸۹).

کولبرگ هم جایگاه عقل را در تربیت اخلاقی بسیار مهم می‌داند و عقل را به عنوان یک فرایند تعاملی می‌داند که در این فرایند، اصول اخلاقی را به عنوان راه‌حل‌هایی برای حل مشکلات به کار می‌گیرد (همان، ص ۹۱ و ۹۲).

هرست و پیترز هم تربیت اخلاقی را زمینه‌ای می‌دانند که فرد بتواند زمینه تعلیم و تربیت عقلانی را فراهم کند (زیباکلام، ۱۳۸۴، ص ۳۵).

هری شفیلد بر این باور است که هدف تعلیم و تربیت این است که فرد را به گونه‌ای پرورش بدهیم که بتواند در یک گزینش آزادانه امور اخلاقی را انتخاب کند، نه اینکه به کودک یک سری اطلاعات و پاسخ‌ها و عادات را ارائه کنیم. در نتیجه، هدف اصلی تربیت اخلاقی رشد و شکوفایی عقل است (شفیلد، ۱۳۷۵، ص ۵۶).

دیدگاه دوم: برتری عاطفه بر عقل

در زمینه نقش عاطفه در تربیت اخلاقی نیز رویکردهای متفاوتی وجود دارد این رویکردها عبارت‌اند از:

رویکرد عاطفه‌گرایی: در رویکرد عاطفه‌گرایی، عاطفه و انگیزه «دیگرخواهی»^۱ ملاک و ارزش عمل اخلاقی است و کارهایی که از روی عواطف و به انگیزه خیرخواهی انجام شوند، مانند همدردی به لحاظ اخلاقی ارزشمندند و کارهایی که تنها به انگیزه «خودخواهی»^۲ انجام شوند، بی‌ارزش‌اند.

شافتسبری^۳ معتقد است که این حس اخلاقی است که تمایزات اخلاقی را تشخیص می‌دهد، نه عقل. همین که افعال را بررسی می‌کنیم، عواطف و انفعالات را تشخیص می‌دهیم، چشم باطنی بی‌درنگ خوب و پسندیده را از زشت و ناپسند تشخیص می‌دهد و به همین دلیل است که بنیاد این تمایزات در طبیعت است و تشخیص از طبیعت حاصل می‌شود (ایتنایر، ۱۳۷۸، ص ۳۲۴-۳۲۶). دیوید هیوم معتقد است آنچه موجب تحریک ما به فعل یا عمل می‌شود، امیال است نه عقل و عقل در تحریک ما به فعل ناتوان است. منشأ برانگیختگی و تحریک ذهن انسان، لذت و الم است و از نظر هیوم عقل نمی‌تواند محرک فعل باشد و تنها محرک افعال و اعمال، امیال هستند و میل برای تحریک به فعل از استدلال و عقل کمک نمی‌گیرد (هیوم، ۱۹۷۸، ص ۴۱۳). وی تحت تأثیر هابسون قرار

1. altruism

2. egoism

1. Shaftesbury

گرفته و معتقد است که عقل امری ساکن است و نمی‌تواند ما را به فعل و عملی برانگیزد. از نظر هیوم نتایج اخلاقی را نمی‌توان بر هیچ موضوعی که قابل اثبات عقلانی باشد، مبتنی ساخت (همان).

روسو خواست‌ها و تمایلات طبیعی انسان را بنیاد مناسبی برای اخلاق می‌داند و از نظر او محرک انسان طبیعی حب ذات است (روسو، ۱۳۸۲، ص ۸۱-۸۳). آرتور شوپنهاور^۱ معتقد است که نه تنها حقیقت انسان بلکه حقیقت کل جهان «اراده» است. همه هستی، چیزی نیست مگر ظهور ناپایدار در جزئیات گوناگون. صور پدیدار محض، که دارای اصل بنیادی و پویای غیر عقلانی که وی آن را اراده می‌نامد، منشأ فعل و عمل، اراده است. اراده تمایلات و خواهش‌ها است و بنیاد آن «میل به زیستن» است و انسان برای حفظ خود، به صورت خودخواه در می‌آید و خودخواهی هر فرد با خودخواهی افراد دیگر معارضه می‌کند (تایشمن، ۱۳۷۹، ص ۷۳-۸۲).

انسان به واسطه تلاش‌های کور اراده شکل گرفته است و تفکر نمی‌تواند در آن تغییری ایجاد کند و هیچ تجربه‌ای، تفکری و تعلیمی نمی‌تواند ما را تغییر دهد. خطای فلسفه اخلاق سنتی این است که فرض می‌کنند که دستورات اخلاقی می‌تواند رفتار (فرد یا دیگران) را تغییر دهد (ایتنایر، ۱۳۷۸، ص ۴۳۹-۴۴۱). شلر معتقد است که اساس معرفت اخلاقی، عاطفه است و عشق است که هستی از او تجلی می‌یابد (صانعی، ۱۳۶۸، ص ۱۹۸-۲۰۵). ماکس شلر معتقد است که عاطفه می‌تواند باعث شناخت جهان شود و همین شناخت موجب تحریک فعالیت‌های عقل می‌شود. تعقل عملی اولیه نیست، بلکه عاطفه قبل از عقل، گرایش به شناختن ارزش‌هایی دارد که دارای قلمرو ویژه خود هستند و به صورت موضوع شناخت در می‌آیند (ذاکرزاده، ۱۳۷۸، ص ۱۱۸).

رویکرد فمینیستی: یکی از مهم‌ترین رویکردهای فمینیستی رویکرد غمخواری است که این رویکرد اساس اخلاق را عاطفه می‌داند و مهم‌ترین مدافعان آن، نل نادینگز^۲ و گلیگان^۳ هستند. نادینگز معتقد است که رفتار اخلاقی شامل پاسخ عاطفی انسان است، یعنی عاطفی برخورد کردن و غمخواری اخلاقی رابطه‌ای است که ما از طریق آن با دیگران اخلاقی برخورد می‌کنیم و این رفتار را با توجه به غمخواری، طبیعی توجیه می‌کند و معتقد است که این نوع غمخواری در تمام بشر موجود است (نادینگز، ۲۰۰۳، ص ۲۷ و ۲۸). این

1. Arthur Schopenhauer

2. Nel Noddings

3. Carol Gilligan

رویکرد در فلسفه اخلاق، یک رویکرد مسئولیت‌گرا است و مفهوم اساسی این رویکرد، احساس مسئولیت نسبت به دیگران است. عنصر کلیدی این رویکرد اخلاقی، عاطفه است، چون که فرد باید نسبت به رنج و دردهای دیگران حساس باشد. با مشاهده درد دیگران برانگیخته شود، تا برای رفع آن اقدام کند. در این اخلاق، همدلی و همدردی نسبت به دیگران بسیار اهمیت دارد (باقری، ۱۳۸۲، ص ۱۵۳-۱۵۸).

رویکرد عصب‌شناسی: این رویکرد تعقل را به بخش نئوکورتکس مغز اختصاص می‌دهد و مرکز عواطف را آمیکدال می‌داند و برابر این رویکرد، پیام‌های حسی ابتدا به تالاموس می‌روند و بعد از راه دیگری وارد آمیکدال می‌شوند و بعد از تالاموس به نئوکورتکس می‌روند. به همین دلیل آمیکدال، قبل از نئوکورتکس فرصت بررسی و دستور را به دست می‌آورد.

لدوکس در تحقیقی که انجام داد دریافت که یک دسته از سلول‌های عصبی مستقیماً از تالاموس به آمیکدال می‌آیند و همین امر باعث می‌شود که آمیکدال یک دسته از پیام‌های حسی را مستقیماً و قبل از نئوکورتکس به دست بیاورد و به آنها واکنش دهد (اتکینسون، ۱۳۸۲، ص ۷۳۱ و ۷۳۲).

پس طبق این رویکرد می‌توان نتیجه گرفت که آمیکدال جایگاه اصلی واکنش‌ها و رفتارهای عاطفی است که ما هرگز نمی‌توانیم از محتوای آنها آگاه شویم و می‌توان گفت که این همان چیزی است که فروید به عنوان بحث ناخودآگاه مطرح می‌کرد (همان، ص ۳۳۱ و ۳۳۲).

دیدگاه سوم: دیدگاه تقدم - تأخری

این دیدگاه که می‌توان آن را دیدگاه تقدم - تأخری نامید. برای هر یک از مؤلفه‌های عقل و عاطفه براساس عنصر زمان، نقش و جایگاه خاصی قائل است. برای مثال نجم‌الدین رازی در کتاب رساله عشق و عقل معتقد است: دلالت‌های عقل تا حد و ساحل جبروت ادامه دارند و از آنجا به بعد دیگر نیروی عشق لازم است، حتی در این مقام هم عشق به معنای کلمه (ع ش ق) خارج و به صورت یک نیروی جذبه درمی‌آید. این حالت یک حالت فنا است که جز با عشق که یکی از حالت‌های عاطفه است، نمی‌توان به آن رسید. نجم‌الدین رازی معتقد است که این مرحله خصوصیات خاص خود را دارد، که تنها با ابزار و وسایل خاص خود می‌توان وارد آن مرحله شد. مثلاً در این مرحله خصوصیتی مانند فنا و

از خودگذشتگی است که فنا جز ویژگی‌های عشق است و تنها عشق است که می‌تواند از خود بگذرد و خود را نادیده بگیرد و این جزء خصوصیات عقل نیست، زیرا عقل عین بقا است و نمی‌تواند وارد این مرحله بشود (رازی، ۱۳۴۵، ص ۶۵).

وی معتقد است که شعله آتش عشق تمام هیضم‌های موجود در خانه (صفات جسمانی و روحانی) را می‌سوزاند و عقل جایگاهی ندارد، زیرا این عالم، عالم فنا است و عقل صفت آب را دارد و هر کجا که آب می‌رسد آبادانی پدید می‌آورد، اما عشق صفت آتش را دارد و مسیر او در عالم نیستی است و هر کجا که می‌رسد و به هر چیز که می‌رسد، همه را می‌سوزاند (همان، ص ۵۹-۶۲). «حد و حدود عقل تا یک مرحله است و عشق راهبر بی‌خودی است و سیر در آن دریا به قدم فنا قابل تحقق است و عقل چون عین بقا است و ضد فنا، پس در آن دریا فقط آتش عشق میسر است» (همان، ص ۵۹ و ۶۰).

براساس دیدگاه سوم دو سؤال اساسی به شرح زیر مورد واکاوی قرار می‌گیرند:

عقل و عاطفه در تربیت اخلاقی چه جایگاهی دارند؟

در اینجا برای بیان بهتر جایگاه هر کدام دو سؤال اساسی مطرح می‌شود و پاسخ به این سؤالات می‌تواند اهمیت و نقش هر کدام را بیان کند. سؤال اول که سؤال معرفت‌شناختی است، این است که آیا تنها عقل است که منشأ شناسایی است یا عاطفه هم می‌تواند منشأ شناخت باشد؟ یا به عبارت دیگر، آیا اساس تربیت اخلاقی عقل است و عاطفه هیچ جایگاهی نمی‌تواند داشته باشد؟ حالت‌هایی مانند محبت، عشق، شور، هیجان و جذب... ناشی از کدام بُعد انسانی است؟ این حالات چه جایگاهی در تربیت اخلاقی دارند؟ طبق دیدگاه عرفا جایگاه چنین حالت‌هایی در دل انسان قرار دارد و دل مرکز و جایگاه اصلی عواطف است. معرفت تنها ناشی از عقل نیست، بلکه عواطف هم سرچشمه معرفت‌اند (شمشیری، ۱۳۸۵، ص ۲۵ و ۲۶). شلر عاطفه را نوعی شناخت تلقی می‌کند که می‌تواند امکان شناخت امر مطلق را فراهم آورد و همچنین آن را اساسی‌ترین رابطه هستی و عامل اصلی تشخیص ارزش‌ها می‌داند (ذاکرزاده، ۱۳۷۸، ص ۷۹-۸۴). بر همین اساس، معتقد است که اگر انسان فقط دارای عقل باشد، نمی‌تواند ارزش چیزها را درک کند در نتیجه شناخت کل امور براساس عاطفه فراهم است (همان، ص ۱۲۲).

همچنین غزالی معتقد است که شگفتگی‌های عوالم دل بی‌نهایت است و بیشتر افراد از آن غافل‌اند و برتری و ارزشمندی «دل» به دو دلیل است، یکی علم و دیگری قدرت و علم به دو طبقه است یکی علم ظاهر، که همه خلق می‌توانند آن را کسب کنند و دیگری علمی

است که پوشیده است و هرکسی نمی‌تواند آن را بشناسد و این ارزشمند و کمیاب است. اولی از طریق حواس پنج‌گانه صورت می‌گیرد، اما دربارهٔ دومی می‌گوید که در درون دل روزنه‌ای است که به سمت عالم ملکوت گرایش دارد و چون در حواس بسته شود، آن در درونی گشاده و باز می‌شود و از عالم ملکوت و از لوح محفوظ، نور الهی متجلی می‌شود و آنچه را که مربوط به آینده است، می‌بیند و می‌شناسد و مثل دل همچون آینه و مثل لوح محفوظ، همانند آینه دیگر است که صورت تمام موجودات در آن وجود دارد و تنها موقعی تصاویر از یک آینه به آینه دیگر منعکس می‌شود که این دو در مقابل هم قرار بگیرند و اینکه آینه دیگر صاف و پاک باشد و از محسوسات فارغ و با آینه دیگر (لوح محفوظ) متناسب گردد و در این صورت، چیزهایی به او الهام می‌شود که نمی‌داند از کجا آمده‌اند. غزالی تأکید می‌کند که «دل» از این عالم نیست، بلکه از عالم ملکوت است، به همین دلیل می‌تواند با آن عالم ارتباط برقرار کند، البته به شرطی که زمینه فراهم شود. حواس از عالم جسمانی است و حجاب وی است و تا فرد از عالم محسوسات خارج نشود به عالم ملکوت نمی‌رسد. پس در اینجا غزالی راه رسیدن به خدا را تربیت اخلاقی می‌داند و در تصدیق این جمله می‌گوید:

گمان مکن که راه دل به ملکوت فقط در خواب و مرگ باز می‌شود، بلکه در بیداری هم افراد می‌توانند به این درجه نائل شوند و شرط آن این است که خود را از دست غضب و شهوت و اخلاق بد و نیازمندی‌های این دنیا برهاند و چشم «خود حیوانی» را ببندد و حواس خود را تعطیل کند و خود را با عالم ملکوت، متناسب کند و مدام یاد خدا باشد، آن هم به دل نه به زبان، تا چنان شود که از خود و همه عالم بیخود شود و از هیچ چیز خبر نداشته باشد مگر خدای تعالی (غزالی، ۱۳۶۸، ج ۱، ص ۲۷-۳۰).

این جملات دلیل بر این است که دل مرکز و جایگاه مهم معرفت و شناخت است و به همین دلیل غزالی معتقد است که عقل^۱ توان اثبات وجود خداوند را ندارد و از ادراک چیستی خداوند، عاجز و ناتوان است. با این حال اگر عقل هم بتواند چیستی و وجود خدا را اثبات کند، تلاش‌های عقلانی نه تنها مفید نیست، بلکه به حال دینداران مضر است، زیرا عرفا وقتی می‌بینند که خدایی که در نهایت سهولت می‌توان آن را پذیرفت و اصلاً نیازی به

۱. در اینجا منظور از عقل، عقل استدلالی است. عقل استدلالی بر طبق قواعد استنتاجی منطق صوری حرکت و عمل می‌کند و تنها چیزی که برای آن محل توجه است شکل و صورت قیاس است، اگر صورت استدلال برابر با قواعد منطقی باشد آن استدلال معتبر است هرچند همه یا بعضی از مقدمات آن کاذب باشند. عقل استدلالی فقط دغدغه اعتبار یا عدم اعتبار استدلال را دارد، نه دغدغه درستی یا نادرستی.

استدلال ندارد، امروز یک دلیل و فردا دلیلی دیگر برای اثبات آن می‌آورند... افراد (عرفاً) دچار تزلزل می‌شوند (همان، ۱۳۶۲، ص ۷۷ و ۷۸).

در انسان نیرویی وجود دارد که از این عالم نیست و آن دل است و خود ملکوتی تنها محل و مرکز احساسات و عواطف نیست، بلکه می‌تواند استدلال بیاورد و دل چشم باطنی دارد، اما شهوات گرد و غباری است که چشم دل را می‌بندند و مانع دیدار انسان می‌شوند. غزالی معرفت ناشی از شهود را بدون خطا و شک ناپذیر و غیر قابل توصیف و جایگاه آن را دل می‌داند و دل خطاناپذیر است و آنچه در دل رسوخ می‌کند، عین تجلی الهی است (غزالی، ۱۳۶۴، ص ۲۵ و ۲۶). جان وایت معتقد است که عاطفه یک حالت درونی است که قابل توصیف نیست (وایت، ۲۰۰۳، ص ۱۵۸ و ۱۵۹).

غزالی معتقد است که اهل ظاهر همانند چینی‌ها در علم صنعتگرند و اهل باطن همانند رومی‌ها اهل تصفیه و تخلیه‌اند (غزالی، ۱۳۵۱، ص ۶۵ و ۶۶). طباطبایی هم معتقد است که شهود حقایق و شناخت آنها در گرو شهود نفس و شناخت آن است و راه نفس در اثر دوری از غیر خدا محقق می‌شود و این امر هم در گرو پیراستن دل و خویشستن داری و مسدود کردن راه‌های دیگر است (طباطبایی، ۱۳۸۳، ص ۶۹). وی معتقد است که این امر تنها در گرو تربیت اخلاقی است و نشان می‌دهد که معرفت ناشی از عواطف که مرکز آن دل است بسی فراتر از معرفتی است که ناشی از استدلال‌ها و صغرا و کبرا می‌باشد. همچنین طباطبایی معتقد است که شناخت انفسی، مهم‌تر از شناخت آفاقی است، زیرا معرفت انفسی، معرفت حضوری است در صورتی که معرفت آفاقی، معرفت حصولی است و علم و معرفت حقیقی همان معرفت حضوری است (همان، ص ۹۶-۱۱۰).

بنابراین شناسایی عقلانی براساس داده‌های حسی و از معلوم به مجهول و به صورت تدریجی از مقدمات به سوی نتیجه پیش می‌رود، اما معرفت ناشی از دل و عاطفه به صورت شهودی و حضوری است و به همین دلیل است که غزالی این نوع معرفت را بالاترین نوع معرفت می‌داند و آن را مختص خواص می‌داند (غزالی، ۱۳۶۲، ص ۴۹).

ابن طفیل معتقد است که معرفت تنها ناشی از عقل نیست، بلکه ترکیبی از تجربه، تعقل و جذب است و همچنین بر هماهنگی بین این سه تأکید می‌کند. البته ابن‌طفیل بعد از حواس و عقل و محدودیت‌های هر کدام از آنها به عالی‌ترین منبع معرفت یعنی جذب تأکید می‌کند و معتقد است که این نوع معرفت از راه قیاس و استقراء به دست نمی‌آید، بلکه از راه دل کسب می‌شود (شریف، ۱۳۶۲، ص ۷۶۲ و ۷۶۳).

بنابراین در پاسخ به سؤال اول می‌توان گفت که عقل تنها منبع معرفت نیست، بلکه عاطفه هم می‌تواند منبع موثقی باشد. پس این ادعا که تنها شناسایی و معرفت از راه عقل و استدلال‌های عقلی صورت می‌گیرد بی‌اساس است و چه بسا که معرفت ناشی از عاطفه، بیشتر مورد اعتماد باشد تا معرفت ناشی از عقل. البته باید توجه داشت عاطفه با احساس متفاوت است. عاطفه بیان روابط بین موجود زنده و جهان است در حالی که احساس معرفت وضعیت امور در درون خود ارگانسیم است، مانند دردی که فرد در زانو یا در گرفتگی شانه احساس می‌کند (دونالدسون، ۱۹۷۸، ص ۱۲۹). بنابراین هم عقل و هم عاطفه در به دست آوردن معرفت نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند و برای اثبات بهتر این سخن و تعیین اهمیت هر کدام در جایگاهی که دارند سؤال دوم را مطرح می‌کنیم.

هدف اصلی در تربیت اخلاقی فراهم کردن شرایط و زمینه‌ای است که فرد بتواند نفس (اماره) خود را کنترل کند و منظور از نفس در اینجا همان امیال و خواهش‌های نفسانی هستند که با عواطف سروکار دارند. هدف از کنترل نفس این است که فرد به یک تعادل روحی برسد و اگر کودکان بتوانند نسبت به عواطف و احساسات خود همانند ترس، خشم، شادی، لذت، غرور و حسادت آگاه بشوند بهتر می‌توانند آنها را کنترل می‌کنند. می‌توان گفت که عواطف نقش مهمی در کنترل اجتماعی دارند (زیمبلاز و فیندلر، ۲۰۰۷، ص ۳۱۹).

پس می‌توان نتیجه گرفت که عاطفه جایگاه بسیار مهمی در دوران اولیه دارد و اگر فرد در این دوران یاد بگیرد که چگونه عواطف خود را کنترل بکند در بزرگسالی بهتر می‌تواند به خودانضباطی برسد و این هدف غایی تربیت اخلاقی است. طباطبایی معتقد است که هدف اصلی شریعت تلاش و توجه انسان به خداوند است و این هدف تنها با شکل‌گیری ملکات و حالات مناسب نفس تحقق می‌یابد (طباطبایی، ۱۳۸۳، ص ۴۲). وی معتقد است که آنچه که مانع معرفت به خداوند است، جهل نیست بلکه غفلت است و غفلت هم بر اثر مشغولیت دل به غیر از خدا ناشی می‌شود و خداوند برای هیچ‌کس دو دل قرار نداده و دل مرکز عشق و عواطف است و راه دستیابی به دل تصفیه آن است و تصفیه آن صورت نمی‌گیرد مگر اینکه فرد بتواند نفس و امیال خود را کنترل کند و تا فرد نتواند این احساسات و عواطف را بشناسد، نمی‌تواند آنها را کنترل کند (همان، ص ۴۳-۴۵).

تربیت اخلاقی را از چه زمانی می‌توان شروع کرد؟

رویکردهای گوناگون به این سؤال پاسخ‌های متفاوتی داده‌اند. رویکرد شناختی که معتقد به رشد دلایل اخلاقی است و رشد اخلاقی را به عنوان مرکز اصلی تربیت اخلاقی

قرار می‌دهد، بر این باور است که رشد استدلال‌های اخلاقی به رشد شناختی کودکان وابسته است (مارک و تنسی، ۲۰۰۵، ص ۱۰۴-۱۰۷). یا به عبارت دیگر رشد اخلاقی کودکان، متأثر از استدلال اخلاقی آنان است و با رشد افراد از کودکی به نوجوانی، استدلال اخلاقی آنها هم از حالت دگریروی به حالت خودپیروی تغییر می‌یابد و به تدریج که سن کودکان بالا می‌رود قضاوت اخلاقی آنها هم به بالاترین سطح خود می‌رسد و این امر ناشی از رشد شناختی است (پیازه، ۱۳۷۵، ص ۹۵-۹۸). کولبرک معتقد است که ما تنها زمانی می‌توانیم تربیت اخلاقی را شروع کنیم که کودک به درک استدلال‌ات اخلاقی رسیده باشد و حق نداریم که «ساکی از فضایل» را به کودکان القا کنیم (مارک و تنسی، ۲۰۰۵، ص ۱۰۶).

هنگامی که به نظریه فیلسوفان یونان باستان مانند افلاطون، ارسطو و فیلسوفان مسلمان مانند فارابی، ابن سینا، غزالی، خواجه نصیر و... نگاه می‌کنیم، می‌بینیم که این فلاسفه نفس انسان را به سه بخش نفس نباتی، نفس حیوانی و نفس ناطقه تقسیم می‌کنند و معتقدند که ناطقه، کامل‌ترین این قوا است و ناطقه متمایزکننده انسان از سایر موجودات است و ناطقه را هم آخرین قوایی می‌دانند که کامل می‌شود یعنی اول قوای نباتی و حیوانی بروز می‌کنند و بعد قوه ناطقه بروز می‌کند. به عنوان مثال افلاطون در جمهوری می‌گوید که:

آیا نباید بترسیم که کودکان ما در میان تصاویری از زشتی و چراگاه‌های ناسالم بزرگ شوند و اینکه روزانه مقداری گیاه زهرآگین را بخورند و کم‌کم در اعماق ضمیرشان سمی بدون پادزهر ایجاد شود، پس باید از همان بدو کودکی که مرحله حساسی است بدون آنکه آنان متوجه شوند، به تدریج بسیاری از رفتارهای اخلاقی مانند نظم را به آنان یاد داد تا از این طریق آنان یاد بگیرند که چگونه آن رفتارها را دوست داشته باشند و از این طریق است که با زیبایی حقیقی سازگاری خواهند داشت (افلاطون، ۱۳۸۱، ص ۱۷۰-۱۷۲).

همچنین توجه و تأکید افلاطون بر موسیقی پاک و بدون ترس و مبارزه با هر نوع تصاویر خلاف دینی نشانگر این مطلب است که افلاطون، معتقد است معرفتی که پایدار است در دوره‌های بعد و همزمان با استقلال عقلی حاصل می‌شود و در نتیجه در این دوره افلاطون، بر تصفیه محیط تأکید می‌کند. نکته قابل توجه این است که ارتکاب عقل به اشتباه ناشی از عدم صلاحیت عقل نیست، یعنی به این معنا نیست که عقل بدون پرورش و عادت‌های قبلی نمی‌تواند اصول اخلاقی را کشف کند، بلکه بدین معناست که چون معرفت امری درونی و باطنی است و امیال هم زودتر از عقل بروز می‌کنند، پس دوره کودکی امیال و خواهش‌ها کاملاً غلبه می‌کنند و گردوغباری بر عقل می‌پوشانند، پس اگر بتوانیم در دوره

کودکی این امیال را کنترل نکنیم، بعدها عقل بهتر می‌تواند جنبه شهوانی را کنترل بکند (همان، ص ۱۴۷ و ۱۴۸).

افلاطون بر این نکته تأکید می‌کند که فضیلت نوعی علم است و تربیت اخلاقی را مبتنی بر دانش و عقل می‌داند، اما همیشه پرورش عقلانی اخلاق را ایجاد نمی‌کند، زیرا افلاطون آموزش دیالکتیک را به کسانی که هنوز شخصیت آنها تثبیت نشده بود، ممنوع کرده بود (همان). ارسطو معتقد است که هدف غایی انسان سعادت است و برای رسیدن به این هدف باید فعالیت‌هایی صورت بگیرد و این فعالیت‌ها را به دو دسته فضایل اخلاقی و فضایل عقلانی تقسیم می‌کند. فضایل اخلاقی فعالیت‌های عملی هستند که از دستورات عقل پیروی یا سرپیچی می‌کنند و این فضایل از طریق عادت و تمرین و تکرار در فرد ایجاد می‌شوند و فضایل عقلانی به فعالیت‌های فکری گفته می‌شوند که با تعقل سروکار دارند و این فضایل از طریق آموزش و تعلیم به دست می‌آید (ارسطو، ۱۳۸۱، ص ۸۱-۸۳). البته ارسطو معتقد است که بین این دو دسته فعالیت ارتباط وجود دارد و هر دو به همدیگر نیاز دارند (شهریاری، ۱۳۸۵، ص ۸۲).

ارسطو برای نفس (روح) دو جنبه قائل است، یکی جنبه غیر عقلانی و دیگری جنبه عقلانی. جنبه غیر عقلانی خود به دو بخش نباتی که بین تمام موجودات مشترک است و شهوی که طبق دیدگاه ارسطو می‌تواند با عقل ارتباط برقرار کند، تقسیم می‌شود و جنبه عقلانی که مختص انسان است و این جنبه سپس به کمال می‌رسد (ارسطو، ۱۳۸۱، ص ۸۳-۸۵). غایت نظریه اخلاقی ارسطو بر دو مفهوم قوه و فعل استوار است که حرکت از قوه به فعل را کمال اخلاقی می‌نامد و بر همین اساس قوه ناطقه آخرین قوه‌ای است که شکوفا می‌شود (همان).

ابن باجه معتقد است که نفس به‌طور نامتجانس رفتار می‌کند، تغذیه می‌کند، حس می‌کند، تخیل می‌کند و سرانجام تعقل می‌کند. وی معتقد است که بعد از مرحله تخیل، تعقل ظاهر می‌شود و انسان در مراحل اولیه از آن عاری است (شریف، ۱۳۶۵، ص ۷۳۱). همچنین غزالی معتقد است که در انسان پنج گونه صفت وجود دارد که این صفات یکباره آفریده نمی‌شوند، بلکه به صورت تدریجی در فرد بروز می‌کنند. این صفات عبارت است از: «بهایم» (شهوترانی و شکم‌پرستی)، «درندگان» (خشم و دشمنی و کینه‌توزی و رشک بردن)، «شیطان» (مکر و حيله‌گری و نیرنگ) و «خدای» (بزرگ‌منشی و حب جاه و برتری و علاقه به مدح و ستایش) و نیروی «عقل و خودملکوتی». او برای این پنج صفت، پنج نوع

اخلاق را بیان کرده که عبارت‌اند از: مرحله اول، «اخلاق بهیمی» آفریده می‌شود و شکم‌پرستی و هواپرستی بر کودک غلبه می‌کند و بعد از این مرحله، «اخلاق درندگی» در او ایجاد می‌شود و دشمنی و مبارزه و انتقام‌جویی بر او مستولی می‌شود. در مرحله سوم «اخلاق شیطانی» در وی آفریده می‌شود و مکر و حيله بر انسان غلبه می‌کند و در مرحله چهارم «اخلاق خدایی»؛ یعنی کبر و جاه‌طلبی و غلبه بر دیگران و پس از این مراحل عقلی که نور ایمان از آن می‌تابد به وجود می‌آید و این نیروی است خدایی و از سپاهیان «خودملکوتی»، ولی چهار صفت قبلی از سپاهیان «خودحیوانی» به شمار می‌آیند^۱ (غزالی، ۱۳۸۵، ص ۱۸۴ و ۱۸۵).

ریشه نیروی عقل که از سپاهیان «خودملکوتی» و خدا است از اوایل بلوغ در انسان پدید می‌آید و سپاهیان «خودحیوانی» که قبل از بلوغ بر خودملکوتی هجوم و بر آن مسلط شده‌اند و نفس انسان با آنها خوی گرفته و از آنجایی که این قوا از بدو تولد در انسان به وجود می‌آیند ریشه قوی‌تری دارند و هنگامی که نیروی عقل ظاهر می‌شود، بین این دو سپاه جنگ اتفاق می‌افتد و اگر سپاه عقل و نور ایمان (خودملکوتی) ناتوان باشد، از مغلوب کردن خودحیوانی عاجز می‌ماند و مملکت خودملکوتی تسلیم نیروهای خودحیوانی می‌شود و این کشمکش در طبیعت آدمی وجود دارد (همان، ص ۱۸۵). غزالی براساس این صفات سه دوره اساسی برای تربیت اخلاقی قائل است: دوره اول: دوره حیوانی، دوره دوم: دوره انسانی و دوره سوم: اخلاق خدایی (نیروی عقل).

حال این سؤال مطرح می‌شود که در این مدت چه کار باید کرد آیا باید کودک را رها کرد و آموزش اخلاقی را کنار گذاشت تا سن عقلی کودک‌ان فرا برسد یا اینکه عادات اخلاقی پسندیده را به آنها آموخت؟

طبق رویکرد عصب‌شناسی مغز انسان به صورت تدریجی شکل می‌گیرد و این حالت تدریجی در سراسر زندگی افراد رخ می‌دهد، اما دوره کودکی سریع‌ترین دوره رشد قلمداد می‌شود. این رویکرد معتقد است که تعداد سلول‌های مغز یک کودک بسیار بیشتر از تعداد سلول‌های همان فرد در بزرگسالی است. طبق این رویکرد مغز بعضی از مسیرهای ارتباطی را که کمتر مورد استفاده قرار می‌گیرند را در طی یک فرایند به نام اصلاح زواید از دست می‌دهد و برعکس مسیرهای ارتباطی که بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرند، را تقویت

۱. غزالی در کتاب احیاء العلوم، صفت خدا و فرشتگان را جزء سپاه خدای و فرشته آورده اما در کتاب الاربعین این صفت را جزء سپاه شیطان آورده است. برای اطلاع بیشتر مراجعه کنید به کتاب الاربعین، ترجمه برهان‌الدین حمدی، ص ۱۸۴ و ۱۸۵ و کتاب احیاء العلوم، بخش شرح عجایب دل، ربع مهلکات، ترجمه خوازمی و خدیو جم، ۱۳۵۱، ص ۳۵-۳۸.

می‌نماید (گلمن، ۱۳۸۶، ص ۳۴۶-۳۵۰). طبق این رویکرد، رشد منطقه مغز که مربوط به عواطف است، به صورت تدریجی صورت می‌گیرد و تا اواخر دوره نوجوانی هم طول می‌کشد و تمام رفتارهایی را که در این دوره تجربه می‌کند، بر شکل‌گیری این مدار عاطفی نقش دارد (همان، ص ۳۴۵). با توجه به این مباحث می‌توان نتیجه گرفت که دوره کودکی - به خصوص چهار سال اول - دوره بسیار حساسی است در این دوره انواع یادگیری به خصوص یادگیری عاطفی خیلی ساده‌تر از دوره‌های دیگر است و فشارهای روحی شدید هم می‌توانند بر کودک تأثیر مخرب‌تری بگذارند. همان‌طور که غزالی می‌گوید یادگیری در کودکی همانند نقش بستن بر سنگ است در حالی که اگر این دوره بگذرد، کار مری همانند خاک (خشک) مالیدن بر دیوار است یعنی دیگر بی‌فایده است و خاک بر دیوار باقی نمی‌ماند (غزالی، ۱۳۶۴، ص ۲۶-۳۰).

کودکانی که مورد توجه عاطفی قرار نگیرند، به جای اعتماد به دیگران نسبت به آنها بدگمان می‌شوند و این گروه بیشتر احساس غم و خشونت می‌کنند و عموماً احساس بدی از خودشان بروز می‌دهند و همچنین این گروه نمی‌توانند احساسات و امیال خود را به خوبی کنترل کنند، بنابراین در تربیت اخلاقی این گروه با مشکلاتی روبه‌رو می‌شویم. تحقیقات زیادی در این زمینه صورت گرفته که کودکانی که در دوره اوایل کودکی یاد گرفته‌اند که چگونه امیال و عواطف خود را کنترل کنند، در بزرگسالی افرادی موفق بودند و همچنین در بزرگسالی زندگی بهتری نسبت گروهی که نتوانستند خودشان را کنترل کنند، داشتند (ثورنتون، ۱۹۹۵، ص ۳۵۰).

تحقیقی طولی در این زمینه صورت گرفته که در این تحقیق از کودکان چهارساله خواسته شد که «اگر نمی‌توانی منتظر بمانی پس الان می‌توانی یک شیرینی برداری و بخوری، اما اگر منتظر بمانی تا من (پژوهشگر) به تو اجازه بدهم آن وقت دو شیرینی می‌توانی برداری» در سن چهارده سالگی دوباره همین کودکان را بررسی کردند و تفاوت‌های اجتماعی و عاطفی فاحشی بین این دو گروه بود. گروهی که در برابر هوس‌های آنی خود مقابله کرده بودند از نظر اجتماعی بسیار باکفایت، شایسته‌تر، کارآمدتر و دارای اعتماد به نفس بودند و بهتر می‌توانستند با مشکلات مواجه بشوند و با آنها مبارزه کنند و همین گروه در دوره دبیرستان هم از لحاظ علمی موفق‌تر بودند، افکار خود را بهتر بیان می‌کردند و با دلیل و منطق پاسخ می‌دادند، در برنامه‌ریزی موفق‌تر بودند و نسبت به یادگیری انگیزه بیشتری داشتند. اما گروهی که در وهله اول یک شیرینی را برداشتند و در برابر هوس‌های خود مقابله نکرده بودند، بیشتر

از مناسبات اجتماعی گریزان بودند، افرادی لجوج، دودل، نامطمئن بودند و خود را فردی بی‌ارزش و ناکارآمد و بد می‌دانستند (گلمن، ۱۳۸۶، ص ۱۳۲-۱۳۷).

با توجه به موارد مطرح شده می‌توان گفت که تربیت اخلاقی در دوره کودکی شکل می‌گیرد و دوره کودکی مرحله حساسی برای پایه‌ریزی عادت‌ها و ارزش‌های اخلاقی است. پس کار تربیت اخلاقی باید از احساسات شروع شود، زیرا اگر کودک یاد بگیرد که چگونه احساسات خود را کنترل کند، بعدها بهتر می‌تواند عواطف خود را تحت کنترل عقل در آورد.

نتیجه‌گیری

با توجه به بررسی‌های به‌عمل‌آمده می‌توان گفت که تربیت اخلاقی، نیازمند ایجاد تغییر در سه بُعد اساسی عقل، عاطفه و عمل است که در این مقاله دو بعد عقل و عاطفه مورد بررسی قرار گرفته است. اما آنچه تاکنون درباره ابعاد تربیت اخلاقی نوشته شده بیشتر برتری یک بعد بر بعد دیگر را نشان می‌دهد، اما این مقاله درصدد بررسی جایگاه این دو بعد با توجه به عنصر زمان است. در این مقاله سه دیدگاه درباره جایگاه عقل و عاطفه مطرح شده که دیدگاه غالب در این مقاله دیدگاه تقدم - تأخیری است و با توجه به این دیدگاه دو سؤال اساسی مطرح شد که در پاسخ به سؤال اول نشان داده شد که عاطفه همانند عقل، نقش بسیار مهمی در تربیت اخلاقی دارد و هدف اصلی در تربیت اخلاقی، فراهم کردن شرایط و زمینه‌ای است که فرد بتواند نفس (اماره) خود را کنترل کند و منظور از نفس در اینجا، همان امیال و خواهش‌های نفسانی هستند که با عواطف سروکار دارند. هدف از کنترل نفس این است که فرد به یک تعادل روحی برسد. اگر کودکان نتوانند نسبت به عواطف و احساسات خود همانند ترس، خشم، شادی، لذت، غرور و حسادت آگاه شوند بهتر می‌توانند آنها را کنترل کنند. در بعد عقل و جایگاه آن در تربیت اخلاقی هم باید شرایطی فراهم شود تا فرد بتواند با بهره‌گیری و تجهیز شدن به قوه قضاوت صحیح، خوب و بد را از هم تشخیص بدهد.

در سؤال دوم عنصر زمان به عنوان یک عامل مهم در تربیت اخلاقی نقش دارد. بررسی‌ها نشان می‌دهد که در دوران اولیه کودکی، عواطف بیش از امور عقلانی و انتزاعی حضور و ظهور پیدا می‌کنند. بر این اساس تربیت اخلاقی باید از احساسات شروع شود و بهترین زمان شروع، دوران کودکی است، چون دنیای کودکی دنیای مملو از عواطف و احساسات است.

منابع

- اتکینسون، ریتال (۱۳۸۲)، زمینه روان‌شناسی هیلگارد، مترجمان محمدنقی براهنی و دیگران، تهران: رشد.
- ارسطو (۱۳۸۱)، اخلاق نیکوماخس، ترجمه ابوالقاسم پورحسینی، ج ۲، تهران: دانشگاه تهران.
- افلاطون (۱۳۸۱)، جمهوری، ترجمه فؤاد روحانی، ویرایش هشتم، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲)، مبانی فلسفی فمینیسم، تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- برزینکا، ولفگانگ (۱۳۷۱)، نقش تعلیم و تربیت در جهان امروز، ترجمه مهر آفاق بایوردی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- پیاژه، ژان (۱۳۷۵)، تربیت به کج‌راه می‌سپارد، ترجمه منصور دادستان، ج ۴، تهران: دانشگاه تهران.
- تایشمن، جنی و گراهام وایت (۱۳۷۹)، فلسفه اروپایی در عصر نو، ترجمه محمدسعید حنایی کاشانی، تهران: نشر مرکز.
- ذاکرزاده، ابوالقاسم (۱۳۸۷)، فلسفه ماکس شلر (منطق دل)، تهران: الهام.
- رازی، نجم‌الدین (۱۳۴۵) رساله عشق و عقل؛ معیار الصدق فی مصداق العشق، به اهتمام و تصحیح تقی تفصلی، تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- روسو، ژان ژاک (۱۳۸۲)، امیل یا آموزش و پرورش، ترجمه غلامحسین زیرک‌زاده، ج ۲، تهران: ناهید.
- زیباکلام، فاطمه و سمیرا حیدری (۱۳۸۴)، مکتب فلسفی لندن (با بررسی آرای پیتروز و هرست)، تهران: دانشگاه تفریش و نشر حفیظ.
- سی. بکر، لارنس (۱۳۷۸)، تاریخ فلسفه اخلاق غرب، ترجمه گروهی از مترجمان، ج ۱، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- شریف، میان‌محمد (۱۳۶۲)، تاریخ فلسفه در اسلام، ج ۱، ترجمه زیر نظر نصرالله پورجوادی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- _____ (۱۳۶۵)، تاریخ فلسفه در اسلام، ج ۲، ترجمه محسن جهانگیری، تهران: نشر دانشگاهی.

- شفیلد، هری (۱۳۷۵)، کلیات فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه غلامعلی سرمد، [بی‌جا: بی‌نا].
- شمشیری، بابک (۱۳۸۵)، تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان، تهران: طهوری.
- شهریاری، حمید (۱۳۸۵)، فلسفه اخلاق در تفکر غرب از دیدگاه السدیر مک‌ایتتایر، چ ۱، تهران: سمت.
- صانعی، منوچهر (۱۳۶۸)، فلسفه اخلاق در تفکر غرب، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۸۳)، رساله الولاية: طریق عرفان، ترجمه صادق حسن‌زاده با مقدمه حسن‌زاده آملی، قم: مطبوعات دینی.
- غزالی، ابوحامد محمد (۱۳۵۱)، احیاء العلوم، ترجمه مؤیدالدین خوارزمی، به کوشش حسین خدیو جم، چ ۱، تهران: اساطیر.
- _____ (۱۳۶۲)، شک و شناخت (المنقذ من الضلال)، ترجمه صادق آینه‌وند، چ ۱، تهران: امیرکبیر.
- _____ (۱۳۶۴)، مشکاة الانوار، ترجمه صادق آینه‌وند، چ ۱، تهران: امیرکبیر.
- _____ (۱۳۶۸)، کیمیای سعادت، دو جلد، به کوشش حسین خدیو جم، چ ۲، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- _____ (۱۳۸۵)، کتاب الاربعین، ترجمه برهان‌الدین حمدی، چ ۱۰، تهران: اطلاعات.
- کاردان، علی‌محمد و همکاران (۱۳۷۴)، درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی (۱): فلسفه تعلیم و تربیت، چ ۱، حوزه و دانشگاه، تهران: سمت.
- گلمن، دانیل (۱۳۸۶)، هوش عاطفی، ترجمه حمیدرضا بلوچ، چ ۲، تهران: جیحون.
- گوتنگ، جرالدد. ال. (۱۳۸۰)، مکاتب فلسفی و آرای تربیتی، ترجمه دکتر محمدجعفر پاک‌سرشت، تهران: سمت.
- مارشال، ریو جان (۱۳۸۳)، انگیزش و هیجان، مترجم یحیی سید محمدی، ویرایش دوم، تهران: نشر روان.
- ماسن، پاول هنری و دیگران (۱۳۸۳)، رشد و شخصیت کودک، ترجمه مهشید یاسایی، تهران: نشر مرکز.
- مک‌ایتتایر، السدیر (۱۳۷۸)، تاریخچه فلسفه اخلاق، ترجمه ان‌شاءالله رحمتی، چ ۲، تهران: حکمت.
- نقیب‌زاده، میر عبدالحسین (۱۳۷۶)، نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، چ ۸، تهران: طهوری.

وارنوک، مری (۱۳۸۰)، فلسفه اخلاق در قرن بیستم، ترجمه ابوالقاسم فنایی، قم: دفتر تبلیغات اسلامی.

الیاس، جان (۱۳۸۵)، فلسفه تعلیم و تربیت (قدیم و جدید)، ترجمه عبدالرضا ضرابی، چ ۲، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

Donaldson, M. (1978), *Children's Minds*, Glasgow: Fontana/Open Books.

Hume, David (1978), *A Treatise of Human Nature*, L. A. Selby-Bigge & P. H. Nidditch (eds.), Oxford: Oxford University Press.

Lipman, Matthew (2003), *Thinking in Education*, New York: Cambridge University Press.

Mark Halstead, T. & Terence H. McLaughlin (2005), *Education in Morality*, Taylor & Francis E-Library.

Noddings, Nel (2003), *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, Berkeley: University of California Press.

Thornton, S. (1995), *Children Solving Problems*, London: Harvard University Press.

Zembylas, Michalinos, Fendler Lynn (2007), "Reframing Emotion in Education through Lenses of Parrhesia and Care of the Self", *March, Springer Science+Business Media B. V.*, n.26, pp.319-333.

White, John (2003), *The Child's Mind*, Francis Taylor E-Library.