

Emotions: The ‘Central Core’ of Liz Jackson’s Philosophy of Education

Neda Mohajel 

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: n.mohajel@cfu.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 11 May 2026

Accepted: 22 June 2026

Published Online: 27 June 2026

Keywords:

Philosophy of Education,
Emotions, Ethics, Buddhism,
Jackson

ABSTRACT

This article seeks to explain and analyze the concept of “emotions/affects” at the very heart or central core of the philosophy of education of Liz Jackson, a contemporary philosopher of education, drawing on her books—especially *Emotions: Philosophy of Education in Action* (2024)—and her articles. According to Jackson, in recent decades, emotional well-being has become a hot topic in society and education. Yet in Western philosophy of education, emotions are often neglected, while rationalist values and norms are emphasized. In contrast, in the East, the role of emotions in individuals' social relationships is given greater weight. Thus, Jackson, defending the ethics of care, criticizes philosophers such as Nel Noddings against Kantian deontological ethics and Benthamite utilitarianism. Ultimately, this article demonstrates that “emotion/affect” is a central element in Liz Jackson's philosophy of education. She endeavors to show that education is not merely a cognitive process or a transmission of information, but is deeply interwoven with feelings, values, and lived human experience at the heart of social relationships. In her works, especially within what she calls the “affective turn” in education, she emphasizes that affect is not merely a marginal part of learning but is one of the constitutive forces shaping thought, moral judgment, and personal identity.

Cite this article: Mohajel, N. (2026). Emotions: The ‘Central Core’ of Liz Jackson’s Philosophy of Education. *Shenakht*, 19(91/2), 101-124.
<http://doi.org/10.48308/kj.2026.244317.1432>

Extended abstract

In the classical traditions of the philosophy of education, emphasis has primarily been on rationality, logic, and the transmission of knowledge. From Plato to Descartes, a kind of dualism between reason and feeling has prevailed, in which emotions have often been regarded as disruptive or untrustworthy. This attitude has directly influenced modern educational systems, giving rise to approaches that view learning as a cognitive, emotion-free process. However, since the 18th-century English philosopher David Hume declared that "reason is, and ought only to be, the slave of the passions," philosophical approaches to the emotions have taken on greater richness and nuance, and subsequent philosophers have paid more attention to emotions and their nature. This claim is not to suggest that before Hume, philosophers—whether in the West or the East—were wholly unaware of emotions. Rather, it means that emotions did not occupy the center of philosophers' attention generally, nor of the philosophy of education specifically. Since philosophy analyzes reality through reasoning, intellect, and rationality, it is natural that emotions would play a subordinate role. But from the 19th century onward, we have witnessed a kind of vindication of the role of emotions in life—whether in the form of Romanticism in literature, or in the emergence of existentialist philosophies, philosophies of mind, and contemporary post-structuralist thought influenced by modern psychoanalysis. This process has accelerated in the 21st century, and philosophers of education of our time—such as Liz Jackson, Nel Noddings, and others—have increasingly emphasized the importance of emotions in education.

Liz Jackson, in her renowned book *Emotions: Philosophy of Education in Action* (2024), points to the significance of emotions in education and writes that in recent decades, emotional well-being has become a hot topic in society and education. The relationship between emotions and education is usually addressed in two ways. First, some educators speak of 'academic emotions.' Academic emotions are the feelings, moods, and attitudes that students have toward education and school. Certainly, academic emotions are 'good' emotions... Second, today there is generally increasing attention to the role of emotional well-being in everyday life.

Jackson maintains that, within Eastern thought, emotions are not seen as intrinsic to human beings but rather as incidental or contingent—that is, emotions are realized in the social relationships between people. When it comes to a feeling such as gratitude, for instance, there is no individual-level way to determine toward whom one should feel grateful. Someone always thanks you in a particular way. The proper way to experience and express gratitude depends largely on what relation you have to the person giving you a gift, and what relation the giver has to you—for example, a parent in relation to a child, or an employer in relation to an employee. While virtue ethics and

the ethics of care encourage critical attention to situation and context in virtuous conduct, in Confucian ethics one should not prioritize individuals or situations. Rather, because the individual is always part of a situation and an interpersonal relationship, one logically starts from the situation and the relationship itself. Hence, there is no individual-level perspective, position, or norm for conduct that can claim primacy. (Jackson 2024: 66)

In this article, we have demonstrated that the concept of "emotion/affect" holds a central place in Liz Jackson's philosophy of education. She endeavors to show that education is not merely a cognitive process or a transmission of information, but is profoundly interwoven with feelings, values, and the lived experience of human beings at the very heart of social relationships. In her works, especially within what she calls the "affective turn" in education, she emphasizes that affect is not merely a marginal part of learning but is one of the constitutive forces shaping thought, moral judgment, and personal identity. In other words, human beings do not learn only with the mind—they also learn with the heart.

Thus, from Jackson's perspective, affect plays a decisive role in motivating learning. Feelings such as interest, hope, fear, or anxiety can, first, either strengthen or weaken learning; second, determine the direction of the student's attention; and third, even influence the way information is interpreted. For example, a student who feels a sense of belonging and security learns far better than one who suffers from anxiety or rejection.

Another crucial point Jackson emphasizes regarding emotions is her connection of affect to moral education. She holds that values such as empathy, compassion, and responsibility cannot be formed without emotional experience. For this reason, moral education should not be based solely on rules and reasoning; rather, it must engage emotional experiences and provide opportunities for empathy and understanding of the other. This leads us to the question of culture and the role of emotions within it. In other words, one important dimension of Jackson's work is her attention to cultural diversity, and especially to the prominent role of emotions in Eastern thought and the Buddhist tradition. She shows that emotions carry different meanings across different cultural contexts. Therefore, education must attend to intercultural emotional literacy and avoid imposing a single, uniform emotional model. This perspective holds particular importance in multicultural societies.

Given this, Jackson criticizes those traditions that define education solely in terms of instrumental rationality or the transmission of knowledge. She argues that such approaches neglect the role of the body, feeling, and lived experience, and consequently present an incomplete picture of the human being. In contrast, she defends a holistic approach in which cognition and affect are seen as interwoven. In Jackson's philosophy

of education, emotions have concrete pedagogical implications. From her viewpoint, attending to affect in education means that teachers must be mindful of the emotional atmosphere of the classroom. The teacher-student relationship is of fundamental importance. The curriculum should provide opportunities for experience, dialogue, and human interaction. Put simply, a "good classroom" is not merely a place where information is transmitted, but a place where students feel seen, valued, and connected.

The final conclusion is that, in Liz Jackson's philosophy of education, affect is not a secondary element. Rather, it is the driving engine of learning, the foundation of moral education, and a formative factor in personal and social identity. By emphasizing these dimensions, she transforms education from a purely intellectual process into a human, moral, and deeply experiential enterprise.

عواطف: «هسته مرکزی» فلسفه تعلیم و تربیت لیز جکسون

ندا محجل ID

استادیار. گروه علوم تربیتی. دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: nmohajjel@cfu.ac.ir

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>در این مقاله تلاش دارم مفهوم «عواطف» را در بطن یا کانون مرکزی فلسفه تعلیم و تربیت لیز جکسون، فیلسوف تعلیم و تربیت معاصر، با استناد به کتاب‌ها (مخصوصاً کتاب عواطف: فلسفه تعلیم و تربیت در عمل (۲۰۲۴))، و مقالات او، تبیین و تحلیل کنیم. از نظر وی، در چند دهه اخیر سلامت عاطفی به موضوعی داغ در جامعه و تعلیم و تربیت تبدیل شده است ولی در فلسفه تعلیم و تربیت غربی غالباً عواطف نادیده گرفته می‌شوند و، در عوض، بر ارزش‌ها و هنجارهای عقل‌گرایانه تأکید می‌شود ولی در مشرق زمین بر نقش عواطف در روابط اجتماعی افراد تأکید می‌شود. از این رو، جکسون، با دفاع از اخلاق مراقبت فیلسوفانی مثل نل نادینگز، از اخلاق وظیفه‌گرایی کانتی و فایده‌گرایی بنتامی انتقاد می‌کند. در نهایت، این مقاله نشان می‌دهد که «عاطفه» در فلسفه تعلیم و تربیت لیز جکسون عنصری مرکزی است و او تلاش می‌کند نشان دهد که آموزش صرفاً یک فرایند شناختی و انتقال اطلاعات نیست بلکه عمیقاً با احساسات، ارزش‌ها و تجربه زیسته انسان‌ها در بطن روابط اجتماعی افراد گره خورده است. او در آثارش، به ویژه در چارچوبی که به آن چرخش عاطفی در آموزش می‌گویند، بر این نکته تأکید می‌کند که عاطفه نه تنها بخشی حاشیه‌ای از یادگیری نیست بلکه از نیروهای شکل‌دهنده تفکر، قضاوت اخلاقی و هویت فردی است.</p>	<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۲۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۰۱ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۶</p> <p>کلیدواژه‌ها: فلسفه تعلیم و تربیت، عواطف، اخلاق، عاطفه‌گرایی، جکسون</p>

استناد: محجل، ندا (۱۴۰۵). عواطف: «هسته مرکزی» فلسفه تعلیم و تربیت لیز جکسون. شناخت، ۱۹(۹۱/۲)، ۱۰۱-۱۲۴

DOI: <http://doi.org/10.48308/kj.2026.244317.1432>



© نویسندگان

ناشر: دانشگاه شهید بهشتی

مقدمه

در سنت‌های کلاسیک فلسفه تعلیم و تربیت، تأکید عمدتاً بر عقلانیت، منطق و انتقال دانش بوده است. از افلاطون تا دکارت، نوعی دوگانه‌انگاری میان عقل و احساس وجود داشته که، در آن، احساسات اغلب به‌عنوان اموری مزاحم یا غیرقابل اعتماد تلقی می‌شدند. این نگرش به‌طور مستقیم بر نظام‌های آموزشی مدرن تأثیر گذاشته و موجب شکل‌گیری رویکردهایی شده که یادگیری را فرایندی شناختی و عاری از هیجان می‌پندارند. اما از زمانی که دیوید هیوم، فیلسوف انگلیسی قرن هجدهم، گفت که «عقل انسان برده عواطف اوست»، رویکردهای فلسفی به عواطف رنگ و لعاب بیشتری به خود گرفت و فیلسوفان بعدی به عواطف و ماهیت آن توجه بیشتری کردند. البته این سخن ما در اینجا به این معنا نیست که، قبل از هیوم، فیلسوفان چه در غرب چه در شرق از عواطف غافل بوده‌اند بلکه به این معناست که عواطف در کانون فلسفه به‌طور کلی و فلسفه تعلیم و تربیت به‌طور خاص قرار نمی‌گرفت. از آنجاکه فلسفه با استدلال و عقل و عقلانیت به تحلیل واقعیت می‌پردازد، طبیعی است که عواطف نقشی فرعی خواهند داشت. اما، از قرن نوزدهم تاکنون، شاهد نوعی اصالت‌بخشیدن به نقش عواطف در زندگی چه در قالب تفکر رمانتیکی در ادبیات چه در قالب ظهور فلسفه‌های اگزیستانسیالیستی و فلسفه‌های ذهن و تفکرات پساساختارگرایانه معاصر تحت تأثیر روان‌کاوی معاصر هستیم. این فرایند در قرن بیست و یکم شتاب بیشتری به خود گرفته و فیلسوفان تعلیم و تربیت در این عصر، مثل لیز جکسون^۱ و نل نادینگز^۲ و دیگر فیلسوفان، بر اهمیت عواطف در تعلیم و تربیت بسیار تأکید کرده‌اند. در این میان، برای همه ما مسلم است که همه ما انسان‌ها اگر در اقامه استدلال برای یک موضوع باهم اختلاف نظر داشته باشیم ولی در ابراز احساسات و عواطف نسبت به همدیگر نوعی همدلی جهانی داریم. شاید به همین دلیل است که سعدی قرن‌ها قبل گفت که

بنی آدم اعضای یکدیگرند که در آفرینش ز یک گوهرند
چو عضوی به درد آورد روزگار دگر عضوها را نماند قرار

بنابراین، بخش زیادی از تجربه روزمره ما آدمیان، چه در عرصه زندگی خصوصی چه در عرصه عمومی یا عرصه آموزش، با عواطف^۳ ما در ارتباط تنگاتنگ است. سخن از نقش کلیدی عواطف در زندگی بشر، چه در گذشته چه در زمان حال، مضمون بسیاری از اشعار، داستان‌ها یا رمان، فیلم، تحلیل‌های روان‌شناختی یا روان‌کاوی، تحلیل‌های فلسفی، و... را تشکیل داده و در آینده نیز چنین خواهد بود. می‌توان گفت که «عواطف به‌نحو بنیادی تجربه‌ها و تعاملات ما آدمیان را شکل می‌دهند» (Scheffler, 2010, p. 3).

باتوجه به آنچه به اختصار گفته شد، در دهه‌های اخیر، توجه به ابعاد عاطفی انسان در تعلیم و تربیت به‌طور فزاینده‌ای در فلسفه تعلیم و تربیت در سرتاسر جهان گسترش یافته است. لیز جکسون، استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه هونگ

¹Liz Jackson

²Nel Noddings

³emotions

کونگ چین و به‌عنوان یکی از فیلسوفان معاصر این حوزه، با نقد رویکردهای عقل‌گرایانه سنتی، بر اهمیت هیجانات در شکل‌گیری شناخت، قضاوت اخلاقی و تعاملات آموزشی تأکید می‌کند. مقالات و کتاب‌های این فیلسوف تعلیم و تربیت نشان می‌دهند که او عواطف و احساسات یا هیجانات را نه تنها مکمل عقل بلکه عنصری بنیادین در تجربه آموزشی می‌داند که با فرهنگ، قدرت و هویت اجتماعی پیوندی عمیق دارد. در اینجا قصد داریم به بررسی این موضوع به‌عنوان «هسته مرکزی» فلسفه تعلیم و تربیت لیز جکسون، که متأسفانه در کشور ما ناشناخته است، بپردازیم.

۲. ماهیت عواطف از نگاه جکسون

در فرهنگ لغت روان‌شناسی^۱، عاطفه به معنی «حالتی از کنش و تغییرات فیزیکی است که با احساسی شدید همراه است که موجب برانگیختن رفتاری برای رسیدن به هدفی خاص است» (Statt, 2003, p. 46). شاید پرسیم که عواطف چیستند؟ اکثر مردم پاسخ این سؤال را بدیهی می‌دانند. ممکن است شما تعریفی از عواطف را در مدرسه آموخته باشید و، بسته به اینکه کجایی هستید و چند سال دارید، ممکن است یاد گرفته باشید که برخی عواطف و احساسات را شناسایی و فهرست کنید و تشخیص دهید که عواطف چیستند. به‌عنوان مثال، عصبانیت، شرم، یا ترس یک احساس و عاطفه است اما، جدای از آن، ما در طول زندگی عادی بیشتر درباره احساسات و عواطف، اینکه چه هستند، چه معنایی دارند و چرا اهمیت دارند می‌آموزیم. بنابراین، آنچه ما درباره عواطف می‌دانیم (یا فکر می‌کنیم می‌دانیم) برای اکثر ما مجموعه‌ای از فرضیات و باورهای است که تا حد زیادی ناشناخته هستند (Jackson, 2024, p. 48).

لیز جکسون، در کتاب معروف خود یعنی عواطف: فلسفه تعلیم و تربیت در عمل (۲۰۲۴)، به اهمیت عواطف در تعلیم و تربیت اشاره می‌کند و می‌نویسد که

در چند دهه اخیر سلامت عاطفی^۲ به موضوعی داغ در جامعه و تعلیم و تربیت تبدیل شده است. رابطه بین عواطف و تعلیم و تربیت معمولاً به دو روش مطرح شده است. اولاً، برخی مریبان از «عواطف تحصیلی» صحبت می‌کنند. عواطف تحصیلی احساسات، خلق و خوی‌ها و نگرش‌هایی هستند که دانش‌آموزان نسبت به تعلیم و تربیت و مدرسه دارند. مسلماً عواطف تحصیلی عواطف «خوبی» هستند. ثانیاً، امروزه به‌طور کلی به نقش سلامت عاطفی در زندگی روزمره بسیار توجه می‌شود. با محبوبیت روزافزون ایده‌های مربوط به هوش هیجانی یا عاطفی^۳ (در دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰) و انعطاف‌پذیری و جدیت، مردم به ارتباط عواطف و احساسات خود با کیفیت زندگی و موفقیت در مدرسه، محل کار و خانه توجه نموده‌اند. افرادی که این چنین دیدگاه‌هایی را ترویج

^۱ برای مطالعه بیشتر نک. (2003) David A. *The Concise Dictionary of Psychology*, Routledge

^۲ emotional wellbeing

^۳ emotional intelligence

می‌کنند، مانند روان‌شناسان مثبت‌گرا، معتقدند که داشتن عواطف و احساسات مثبت به نتایج

بهتری منجر می‌شود. (Jackson, 2024, p.1)

جکسون، به جای تمرکز بر فضایل انتزاعی، بر پیامدهای عملی، سیاسی و اجتماعی تربیت عاطفی در دنیای واقعی

تأکید می‌کند و با رویکرد پراگماتیستی به عواطف می‌گوید که

زمانی که عواطف به من کمک می‌کنند تا به اهدافم برسم مفید هستند، مانند هنگامی که رانندگی

می‌کنم و تمرکز دارم، و زمانی که حواسم را از کارهایی که می‌خواهم انجام دهم پرت می‌کنند یا

زمانی که مانع توانایی من در تفکر منطقی، تداوم در انجام وظایف کاری یا تمرکز بر اهدافم

می‌شوند مضر هستند. (Jackson 2023, p. 63)

۳. بعد اجتماعی عواطف

جکسون معتقد است که عواطف صرفاً جنبه شخصی یا فردی ندارند بلکه جنبه یا بعد اجتماعی قدرتمندی نیز دارند که

غالباً در تحلیل‌های فلسفی در حیطه تعلیم و تربیت بدان کمتر بها داده می‌شود. احساسات افراد با موقعیت‌های اجتماعی

و رفتار و کردار دیگران ارتباط دارند و اینکه به گفته جکسون «احساسات در بطن روابط اجتماعی آموخته می‌شوند. از دید

این فیلسوف تعلیم و تربیت زمانه ما، ارزش‌گذاری عواطف در جوامع مختلف متفاوت است و افراد در درون یک جامعه

نیز با انتظارات عاطفی متفاوتی روبه‌رو هستند. به‌عنوان نمونه، از دختران انتظار می‌رود که شاد و مراقبت‌گر باشند،

در حالی که پسران اغلب به شجاعت تشویق می‌شوند (Jackson 2024, p. 86). این موضوع در حیطه آموزش نیز صادق

است. دانش‌آموزان از جهت اجتماعی عواطف، در سطح عمیقی، به شیوه‌ای فراتر از موضوعات مدرسه یا برنامه درسی

می‌روند زیرا عواطف و احساسات عمیقاً ماهیتی اجتماعی دارند.

اما چالشی که این دیدگاه با آن مواجه می‌شود این است که نقش عوامل زیستی، عصبی و شخصیتی افراد در بروز

عواطف و احساسات کم‌رنگ می‌شود. دانش‌آموز عصبی در کلاس هنگام بروز عواطف خود صرفاً تحت تأثیر محیط

زمینه‌محور عواطف نیست و این چیزی است که جکسون کمتر به آن بها داده است.

با این حال، جکسون بر زمینه اجتماعی عواطف تأکید دارد و بر این باور است که عواطف از جهت روابط انسانی

زمینه‌محور هستند. به این معنا که محیط فرهنگی و اجتماعی در نحوه درک و یادگیری عواطف و احساسات در و از طریق

روابط با دیگران تفاوت ایجاد می‌کند. در نتیجه، عواطف در میان مردم و فرهنگ‌ها یکسان تصور یا تجربه

نمی‌شوند» (Jackson 2024, p. 3). در این مورد نیز دیدگاه جکسون با چالش نسبی‌گرایی فرهنگی مواجه است به این

معنا که عواطفی مثل همدلی، مهربانی یا خشم و غیره فرهنگ‌های مختلف مثلاً فرهنگی بودیستی شرقی و فرهنگ اسلامی

خاورمیانه یا فرهنگ مسیحی اروپایی یا آمریکایی نسبت به این نوع عواطف نگرش‌های مختلفی دارند.

از دیگر سو، جکسون طرفدار اخلاق مراقبت فیلسوفان تعلیم و تربیتی مثل نل نادینگز و موریس همینگتون هم است که در آن بعد اخلاقی عواطف با بعد اجتماعی آن درهم تنیده شده است. جکسون در کتاب عواطف: فلسفه تعلیم و تربیت در عمل (۲۰۲۴) به این موضوع اشاره می‌کند و می‌نویسد که «اخلاق مراقبت با بسیاری از مریبان موافق است، زیرا این رویکرد اهمیت نقش‌های اجتماعی، روابط و بافت‌ها را برای زندگی انسان و جامعه، همچنین ارزش رشد تمام‌وجه شخصیت را به رسمیت می‌شمارد» (Jackson 2024: 34). اساساً مراقبت کنش پیچیده‌ای از عادت‌ها و مهارت‌های ذهنی، عاطفی و خیالی است که در آن مهارت‌های عاطفی در حمایت از فرد مراقبت‌شونده نقش کلیدی دارند (Hamington 2025, p. 128).

۴. عاطفه‌گرایی جکسون

تا اینجا دیدیم که جکسون عواطف را در بطن فلسفه تعلیم و تربیت خود قرار داده است. به دیگر سخن، او در فلسفه تعلیم و تربیت خودش بر نقش و جایگاه تعیین‌کننده عواطف تأکید زیادی دارد و این موضوع هم در کتاب‌ها و هم در مقالات و سخنرانی‌های او مشهود است. او فیلسوفی عاطفه‌گرا نیز محسوب می‌شود. حال، منظور از عاطفه‌گرایی چیست؟ به طور خلاصه، عاطفه‌گرایی گزاره‌های اخلاقی را بازتابی از احساسات و عواطف می‌داند نه به عنوان قواعد اخلاقی جهان‌شمول از نوع کانتی. برخی فیلسوفان، در تحلیل‌های فلسفی‌شان از رفتار اخلاقی و اخلاق به طور کلی، عواطف را بر احکام معرفتی ترجیح می‌دهند. بر اساس عاطفه‌گرایی، مهر تأیید عاطفی ما نسبت به اعمال دیگران از طریق تفکر منطقی قابل تأیید یا قابل تکذیب نیست (Jackson 2024, p. 44). از نگاه جکسون، چنین دیدگاهی طرح‌های کانتی و رالزی را برای تبیین قوانین اخلاقی جهان‌شمول نادیده می‌گیرد و گفته‌های آن‌ها را به عنوان ترجیحات عاطفی‌شان تعبیر می‌کند. جکسون بر این باور است که در اینجا عواطف مهم هستند اما آن‌ها هدایت‌کننده تفکر عقلانی محسوب نمی‌شوند.

او بر این باور است که، در کنار رویکرد عاطفه‌گرایی، رویکرد اگزیستانسیالیستی نیز بر عواطف تأکید زیادی دارد و نمونه‌های زیادی را در رمان‌های آلبر کامو، در کتاب‌های ژان پل سارتر و نیز در تحلیل‌های اگزیستانسیالیستی مارتین هایدگر در هستی و زمان و سایر آثار او می‌بینیم. اگزیستانسیالیسم، در پرتو تجربه ذهنی، دیدگاهی شکاکانه به اخلاق جهان‌شمول دارد. اگزیستانسیالیست‌ها معتقدند که اصالت و ارتباط داشتن با احساسات و تجربیات عاطفی خویشتن در زندگی امری ضروری است. آن‌ها همچنین بر قطع ارتباط بین نحوه احساسمان و قواعد اجتماعی‌ای که در مواجهه با دیگران با آن‌ها مواجهیم، تأمل می‌کنند. به عنوان مثال، ممکن است فردی معتقد باشد که باید برای دریافت هدیه‌ای خوب و بجا احساس تشکر کند اما به هر دلیلی (شاید به دلیل نداشتن روحیه اجتماعی خوب) تشکر نکند. بسیاری از مردم بر این باورند که چنین ناهماهنگی‌ای بین قوانین اجتماعی و عواطف مستلزم اصلاح یا پالایش عواطف است. باین حال،

برای اگزستانسیالیست‌ها یک اصلاح رفتار به منزله رد یا طرد احساسات خودانگیخته و اصیل فرد خواهد بود. بنابراین، اگزستانسیالیست‌ها خوب بودن جهان اجتماعی و وضعیت موجود را، که معمولاً احساسات و تجربیات مردم را پس می‌زنند، زیر سؤال می‌برند. اگر از منظر فلسفی مخصوصاً از نظر اگزستانسیالیست‌ها بنگریم، هیچ احساس مثبت یا منفی عینی وجود ندارد. در عوض، سارتر در فصل دوم بخش اول کتاب هستی و نیستی (۱۹۴۳)، اصطلاح احساسات منفی مثل اضطراب، ترس و استرس، بخش‌های مهمی از هستی انسانی هستند (Satre, 1943, p. 61-67). بنابراین آن‌ها این ایده را رد می‌کنند که برخی از عواطف نسبت به سایر عواطف کاربردی‌تر یا اخلاقی‌تر هستند. جکسون در در فلسفه تعلیم و تربیت خودش مثال‌های مختلفی برای این موضوع بیان می‌کند. برای مثال،

در مورد یک دانش‌آموز مضطرب، یک اگزستانسیالیست ممکن است استدلال کند که اضطراب ناشی از امتحان دانش‌آموز، «درست» و طبیعی است. نباید عواطف را به این نوع موارد محدود ساخت، در حالی که روان‌شناسان ممکن است نگران این باشند که اضطراب می‌تواند مانع موفقیت در امتحانات شود. در این حالت، پاسخ اگزستانسیالیست‌ها این است که موفقیت در زندگی لزوماً به معنی کسب نمرات بالا نیست. از سوی دیگر، دانش‌آموز دیگری ممکن است از نظر روانشناختی فاقد اضطراب امتحان باشد. به گفته یک اگزستانسیالیست، آن دانش‌آموز نیز «محق» خواهد بود تا زمانی که اصالتاً با تجربه عاطفی خودش مواجه شود نه اینکه انکار کند (Jackson, 2021, p. 12).

بنابراین، در میان اگزستانسیالیست‌ها، «شجاعت، در کنار عواطف دیگر، که به فرد کمک می‌کند که در پرتو خواسته‌ها برای انطباق با انتظارات اجتماعی اصالت داشته باشد، ارزش ویژه‌ای دارد» (Jackson, 2021, p. 12). شاید این مسئله که عواطف آموزش‌دانی هستند یا نه برای جکسون بسیار مهم است. با این حال، از نظر او، آموزش عواطف در اطراف ما وجود دارد و مطمئناً می‌توان آن را به روش‌های بهتر و بدتر انجام داد (Jackson, 2011, p. 17).

۵. آیا عواطف نقشی در اخلاق دارند؟

گاهی ممکن است که مردم عادی در کوچه و بازار برخورد عاطفی افراد با یکدیگر را به حساب اخلاقی رفتارکردن افراد بگذارند و بگویند که فلانی خیلی با اخلاق است چون خیلی مهربان است ولی این فهم فلسفی از رابطه اخلاق و عواطف نیست. معمولاً در فلسفه اخلاق سخن از گزاره‌های مبتنی بر «باید» و «نباید» و اطلاعات از «قوانین اخلاقی» است که به زبان کانتی عقل عملی بر جهان شمولی و عقلانی و اخلاقی بودن آن گزاره‌ها مهر تأیید می‌زند. همان‌طور که در قسمت قبلی به حضور دایمی عواطف در بطن روابط اجتماعی اشاره شد، وقتی پای روابط اجتماعی به میان می‌آید، بلافاصله مسئله اخلاق مطرح می‌شود. این امری مسلم است که اخلاق و عواطف در بطن زندگی اجتماعی کاملاً درهم‌تنیده‌اند. از این رو، لیز جکسون در فلسفه تعلیم و تربیت خودش به ارتباط عواطف با اخلاق نیز اشاره دارد و معتقد است که اینکه

عواطف در چارچوبی اجتماعی قرار دارند که با فرهنگ‌ها، هویت‌ها و روابط قدرت متفاوت مشخص شده است به این معناست که روشی که مربیان با آن عواطف جوانان را به شکل ظریف‌تری آموزش می‌دهند، مدیریت می‌کنند و روی آن‌ها کار می‌کنند، یک موضوع اخلاقی و سیاسی است. آیا تشویق پسران به اینکه مغرورتر از دختران باشند صحیح است؟ برای تشویق پسران سفیدپوست به اینکه عصبانی‌تر از پسران سیاه‌پوست باشند صحیح است؟ مسلماً نه.

(Jackson, 2024, p. 6)

جکسون در کنار بررسی و نقد رویکردهای روان‌شناختی به عواطف (که در اینجا ما از بررسی این رویکردها صرف نظر کرده‌ایم)، بر رویکردهای فلسفی به عواطف متمرکز می‌شود و به نقد آن‌ها نیز می‌پردازد. برای نمونه، دو رویکرد وظیفه‌گرایی کانتی و فایده‌گرایی بنتامی در بحث عواطف را بررسی می‌کند. در واقع، بیشتر افراد، فلسفه غرب را قلمرویی می‌دانند که در آن انکار اهمیت عواطف در زندگی بسیار رایج بوده است (88.Noddings, 1984, p). وظیفه‌گرایی^۱ و فایده‌گرایی^۲ دو نمونه هستند. وظیفه‌گرایی علم اخلاق و اخلاقیات را براساس قواعدی بررسی می‌کنند که افراد می‌توانند و باید از آن‌ها تبعیت کنند. کانت نسبت به اخلاق رویکردی مبتنی بر قواعد ایجاد کرد که همه می‌توانستند از آن‌ها تبعیت کنند. در این تبعیت نباید عواطف معیار باشند بلکه نوعی تبعیت از قانون همگانی اخلاقی مدنظر باشد که نسبت به همگان بی‌طرف^۳ باشد و این همان تبعیت از امر مطلق کانتی است یعنی صورت‌بندی انسانیت به‌عنوان هدف یا صورت‌بندی هدف فی‌نفسه یا اصل بزرگداشت شخص‌ها (اصغری، ۱۴۰۴: ۳۹۳)

از دیگر سو می‌بینیم که فایده‌گرایی نیز مبتنی بر اصول است. در این مورد، قاعده اولیه این است که فرد باید هر کاری را که انجام می‌دهد منجر شود به رساندن بیشترین خیر برای بیشترین افراد. مشکل واگن برقی در مقاله «سقط جنین و آموزه اثر دوگانه» (۱۹۶۷) اثر فیلیپا فوت تفاوت این دیدگاه را نشان می‌دهد. در نظر بگیرید که پنج نفر به ریل قطار بسته شده‌اند و در آستانه کشته شدن با قطاری هستند که نزدیک می‌شود. با این حال، می‌توان یک اهرم را کشید تا قطار را به مسیر دیگری هدایت کند که فقط یک نفر روی آن بسته شده است. بنابراین، فرد این انتخاب را دارد که اهرم را بکشد، یک نفر را بکشد یا کاری انجام ندهد و اجازه دهد پنج نفر بمیرند. برخی مخالف کشیدن اهرم هستند، چون مدعی‌اند که آسیب رساندن عمدی به کسی اشتباه است. اما فایده‌گرایان حفظ جان پنج نفر را ترجیح می‌دهند (Foot, 1967, p. 8-^۲). سؤال اصلی در این میان در مورد نقش احساسات در تصمیم‌گیری‌های فردی است. تا چه حد باید به احساسات خود اطمینان کنیم؟ مسئله قطار نشان می‌دهد تا چه حد انتخاب و فرآیند تصمیم‌گیری در زندگی ما جدی است.^۴

^۱ Deontology

^۲ utilitarianism

^۳ برای آشنایی با اصل بی‌طرفی در اخلاق کانت نک. اصغری، سیدعلی (۱۴۰۴) «طرفداری و نظریه اخلاقی کانتی، پژوهشهای فلسفی، ۱۹ شماره ۵۲، صص. ۳۸۵-

۴۰۴ <https://doi.org/10.22034/jpiut.2025.66807.4070>

^۴ برای مطالعه بیشتر نک. کت کارن، توماس (۱۴۰۲)، تراموای دردسرساز: واکاوی یک مسئله فلسفی در رابطه عمل و انتخاب، ترجمه ملیکا شاکری، تهران: قصه باران

بعضی اوقات، باینکه عمل ما تبعاتی منفی به همراه دارد آن را اجرایی می‌کنیم و در شرایطی دیگر این کار را انجام نمی‌دهیم. در این میان انتخاب‌های افراد هم، اگر شبیه هم باشند، دلایل انجام آن برای هر فرد متفاوت است. طبق نظر جکسون، هر دو رویکرد فلسفی فوق‌الذکر، بی‌اعتنا به عواطف به‌عنوان پشتوانه اخلاق، استدلال می‌کردند که

بهترین نوع تفکر اخلاقی براساس اصول ناشی از حکم عقلانی است نه براساس روابط عاطفی یا ملاحظات عاطفی با دیگران. آن‌ها می‌بینند که چگونه احساسات و عواطفی مانند عشق، خشم و ترس می‌توانند قضاوت ما را تحت‌الشعاع قرار دهند و بالقوه افراد را با روش‌های عاطفی خوشایند و بدون هیچ تفکر و تأملی به سمت اعمال غیراخلاقی مانند به‌فسادکشاندن اعضای خانواده بکشانند. (Jackson, 2021, p.71)

در این خصوص، بولر، در کتاب قدرت احساس: احساسات و آموزش^۱ (۱۹۹۹)، خودش نشان می‌دهد که چگونه بر کنترل عواطف در تاریخ آموزش غرب تأکید شده است (Boler, 1999, p. 31). در تمام متون آموزشی، طی قرن‌ها، عواطف (به‌ویژه خشم و احساسات منفی) پیوسته به‌عنوان تأثیرات مخربی که دانش‌آموزان باید «بر آن‌ها تسلط پیدا کنند» در نظر گرفته می‌شوند. امروزه، چنین رویکردهایی را می‌توان مکمل جهت‌گیری‌های روان‌شناختی دانست که به‌طور مشابه خودکنترلی عاطفی (یا «تسلط») را به‌عنوان کلید توسعه در اولویت قرار می‌دهند (Jackson, 2021, p.75).

۶. رویکرد ایجابی به عواطف

لیز جکسون معتقد است که هرچند مکاتب اخلاقی در سنت فلسفی غربی عمدتاً نگاه سلبی به احساسات و عواطف در حیطه اخلاق فردی و اجتماعی دارند ولی برخی مکاتب اخلاقی نسبت به عواطف نگاه ایجابی دارند. این نگاه ایجابی در حیطه تعلیم و تربیت باعث رشد توانایی‌های فکری و عملی دانش‌آموز می‌شود. جکسون معتقد است که «بسیاری از افراد، به‌ویژه در جامعه غربی، شادی را هدف شایسته تحصیل می‌دانند». مثلاً نوسباوم (۲۰۱۲) و نادینگز (۲۰۰۳) هر دو به نفع شادی در تعلیم و تربیت استدلال کرده‌اند. باین‌حال، تعاریف آن‌ها از شادی متفاوت است. نوسباوم، براساس دیدگاه اخلاق فضیلت، یک احساس اخلاقی از شادی را توصیه می‌کند و شادی را حالت عاطفی ذهنی آمیخته با قضاوت یا ارزیابی اخلاقی توصیف می‌کند. فقط احساس خوب برای نوسباوم کافی نیست. در نگاه نل نادینگز، «تحقق شادی در تعلیم و تربیت نه از طریق توصیه‌های کلی بلکه از دل طراحی دقیق و انسانی «محیط آموزشی» امکان‌پذیر است». محیط آموزشی شاد، به تعبیر نادینگز، صرفاً فضایی فیزیکی یا روانی نیست بلکه ساختاری تربیتی، فرهنگی و اخلاقی است که برپایه اصول مراقبت، پذیرش و اعتماد بنا شده است (Noddings, 2005, p.240). از این منظر، مدرسه محیطی خنثی یا

^۱ مشخصات کتاب به شرح زیر است:

Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge

بی طرف نیست بلکه نهاد تربیت‌کننده‌ای است که یا می‌تواند امکان تجربه شادی را برای دانش‌آموزان فراهم کند یا مانع اساسی در برابر آن باشد^۱.

۷. عواطف و اخلاق فضیلت

لیز جکسون بر این باور است که باید با ارج نهادن به عواطف در روابط اخلاقی‌مان بتوانیم بین عقل و عواطف‌مان نوعی ادغام یا دست‌کم هماهنگی برقرار کنیم. بنابراین، او نه کاملاً عاطفه‌گراست نه کاملاً وظیفه‌گرا نه فایده‌گرا بلکه بینابین این مواضع قرار دارد. او می‌گوید که «به گفته ارسطو و پیروان او، فضایل ویژگی‌های اخلاقی خوبی هستند که بر نحوه رفتار و برخورد مردم با دیگران تأثیر می‌گذارند. از نظر او، فضایل اصلی عبارت بودند از عقلانیت، احتیاط، عدالت، استقامت (یا پشتکار)، شجاعت، سخاوت و اعتدال بود. فهرست دیگر فضایل در اندیشه غربی عبارت‌اند از فضایل اصلی احتیاط، عدالت، صلابت، اعتدال و فضایل دینی ایمان، امید و احسان. همان‌طور که ارسطو گفته، فضایل «حالت‌های میانی» میان افراط و تفریط هستند. به‌عنوان مثال، بیش از حد شجاع بودن به معنای گستاخ بودن و احمق بودن است، درحالی‌که نداشتن شجاعت به معنای ترسیدن است. در اینجا حکمت عملی (یا فرونسیس^۲) برای توضیح این وضعیت لازم است. آدم نباید در هر لحظه از زندگی تنها یک سطح از شجاعت را داشته باشد. عاقلانه است که در یک موقعیت خطرناک احساس ترس کند. اما بافضیلت‌بودن در این مورد مستلزم پرورش شجاعت از طریق حکمت عملی برای رویارویی با ترس است (Jackson, 2024, p. 47). در موارد دیگر، به‌هیچ‌وجه به شجاعت نیاز نیست، مانند زمانی که فرد به این فکر می‌کند که آیا تکه سوم کیک شکلاتی را در صبحانه میل کند یا نه (Curzer, 2017, p. 27). طبق دیدگاه فلسفی جکسون، باید گفت که، در اینجا، فرد باید یاد بگیرد که عواطف و احساسات خود را با اعمال خود در پاسخ به یک موقعیت خاص با شجاعت مناسب، البته در صورت لزوم، هماهنگ کند. طرفداران اخلاق فضیلت می‌گویند که بافضیلت‌بودن کار سختی است. مثل بقیه متوجه می‌شوند که عواطف و احساسات فرد همیشه با باورها و فهم آن‌ها از اینکه عمل درست چیست هماهنگ نیست. جکسون می‌نویسد:

برای طرفداران اخلاق فضیلت، تعلیم و تربیت در اینجا امری کلیدی است زیرا می‌توانیم احساسات و توانایی‌های خودتنظیمی را پرورش و آموزش دهیم. طرفداران اخلاق فضیلت این کار را مصداق یا رسمیت‌بخشیدن به آنچه معمولاً انجام می‌دهیم می‌دانند. مراقبان و معلمان همیشه به کودکان خردسال می‌گویند که آرام باشند، تشکر کنند، قدردان باشند و مراقب و مهربان باشند، درحالی‌که این حرف‌ها به‌وضوح برای کودکان طبیعی نیست، مخصوصاً زمانی که کودکان در پاسخ به

^۱ برای مطالعه نک.

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press

وضعیتی که با نیازهای آن‌ها منطبق نیست، به اطراف می‌دوند و جیغ می‌زنند و گریه می‌کنند (Jackson, 2024, p.29).

علاوه بر این، به گفته میلر، طرفداران اخلاق فضیلت رشد فضیلت را چیزی می‌دانند که هرگز به درون یا بیرون مدرسه محدود نمی‌شود، زیرا زندگی همیشه چالش‌های جدیدی را به همراه دارد^۱ (Miller, 2014, p.24). بنابراین، از دیدگاه اخلاق فضیلت، همیشه می‌توان بهتر عمل کرد و احساس بهتری داشت. ترویج و اشاعه فضیلت هرگز نقطه پایانی ندارد اما، از سوی دیگر، از هیچ‌کس انتظار نمی‌رود که همیشه انسان کاملاً فاضلی باشد. کریستیانسون بر این باور است که، در اخلاق فضیلت، مانند روان‌شناسی، رشد عاطفی در نهایت وظیفه‌ای شخصی تلقی می‌شود. فرد باید برای درک عواطفش و برای رسیدن به اهداف خود تلاش کند (Kristjánsson, 2013, p.73). لیز جکسون برای اثبات باور کریستیانسون می‌نویسد که

این را می‌توان به‌ویژه در فعالیت‌های مرکز شخصیت و فضیلت ژوبله^۲ در دانشگاه بیرمنگام مشاهده کرد که داده‌های متعددی را برای مریبان ایجاد کرده است، از جمله طرح‌های درسی که دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا در مورد احساسات و عواطف خود فکر کنند و اینکه چگونه می‌توانند آن‌ها را کنترل کنند و تغییر دهند (Jackson, 2024, p. 32).

جکسون می‌گوید که گاهی وقتی قبل از اندیشیدن کاری می‌کنیم، ممکن است پشیمان شویم و نتوانیم فضایل خود را نشان دهیم. این است که باید عواطف خود را کنترل کنیم. قبل از هر کاری بهتر است کمی مکث کنیم و به این فکر کنیم که چه احساسی داریم و چه کاری می‌خواهیم انجام دهیم.

- به آرامی تا ۱۰ بشمارید.

- نفس عمیق بکشید.

- به آرامی قدم بزنید.

- قبل از هر کاری در ذهن خود آهنگ کوتاهی را زمزمه کنید. (مثل، تولد، تولد، تولد مبارک!)

بنابراین، طبق نظر جکسون و کریستیانسون، اخلاق فضیلت مثل روان‌شناسی یک نقص کلیدی مشترک دارد، زیرا در درجه اول بر فرد تمرکز می‌کند. درحالی‌که طرفداران اخلاق فضیلت (و روان‌شناسان) می‌دانند که این دنیا مشکلات خاص خودش را دارد و مردم با چالش‌های ناعادلانه‌ای روبه‌رو هستند، آن‌ها همچنان تمایل دارند مردم را تشویق کنند

^۱ Psychology, in N. Snow and F. V. Trivigno (eds), *The Philosophy* Miller, C. B. (2014), *The Real Challenge to Virtue Ethics from*

Routledge. and Psychology of Character and Happiness, 15-34, London,

^۲ مرکز شخصیت و فضیلت ژوبله در دانشگاه بیرمنگام یک مرکز تحقیقاتی بین رشته‌ای پیشرو در جهان است که بر شخصیت، فضایل و ارزش‌ها به نفع شکوفایی انسان تمرکز دارد. هدف این مرکز ترویج شخصیت خوب در آموزش، حرفه و جامعه از طریق پژوهش و آموزش هم در بریتانیا و هم در سطح جهانی است.

<https://www.jubileecentre.ac.uk/>

که، به جای شرایط بیرونی، روی خودشان «کار کنند» (Jackson, 2024). جکسون علاوه بر کریستیانسون مثال‌هایی نیز از دیگر فیلسوفان اخلاق می‌آورد مثلاً از مارتا نوسباوم. او می‌نویسد که

نمونه‌ای از این امر را می‌توان در کتاب مارتا نوسباوم^۱ در مورد^۲ خشم^۳ (۲۰۱۶) یافت. نوسباوم در این کتاب از زنی صحبت می‌کند که متوجه شده که دوستش مورد تجاوز جنسی قرار گرفته است و تأکید می‌کند که وظیفه او در این شرایط این است که خشم خود را کنترل کند، زیرا خشم را در پاسخ به هر شرایطی غیرسازنده می‌داند. (Nussbaum, 2016, p. 315)

جکسون معتقد است که، در اینجا، اولویت‌بندی رشد فردی زمانی مشکل‌ساز است که باری را بر دوش افراد قرار می‌دهد که همیشه آرام باشند، گویی که عواطف فردی مهم‌تر از مسائل اجتماعی هستند، مانند فراگیر شدن تجاوز جنسی و خشونت علیه زنان (Jackson 2024, p. 32-33). جکسون درباره‌ی نظر نوسباوم معتقد است که، طبق نظر او، مشکل فراتر از عواطف یک زن است. با این حال، به نظر می‌رسد که آرامش زن (در مورد تجاوز جنسی) دغدغه اصلی نوسباوم باشد. کریستیانسون این چالش اساسی در اخلاق فضیلت و روان‌شناسی را تحت عنوان «مسئله مرغ یا تخم‌مرغ» (Kristjánsson, 2013, p. 13) مورد بحث قرار داده است. اگر نتوانیم فضایل را بدون مراجعه به «رفتارهای بافضیلت» تعریف کنیم و نتوانیم رفتارهای بافضیلت را بدون داشتن معیاری مستقل از «فضیلت» تشخیص دهیم، آنگاه در یک دور باطل گرفتار می‌شویم. دقیقاً مانند معمای مرغ و تخم‌مرغ که نمی‌دانیم کدام یک دیگری را می‌آفریند. به گفته کریستیانسون، مسئله این است که در حالی که پاسخ‌دادن به محیط و فرد در یک موقعیت ممکن است مفید باشد، باید از جایی شروع کرد. در این زمینه، کریستیانسون، قبل از بحث از موقعیت‌ها، از تمرکز بر افراد دفاع می‌کند: «به دلایل عملی و مربوط به رشد، شروع با یک کودک، دانش‌آموز یا کلاس درس امکان‌پذیرتر از کل نظام تحصیلی جامعه است» (Kristjánsson 2013, p. 52). به علاوه، او اذعان می‌کند که متفکران اخلاق مراقبت، مثل نل نادینگز یا موریس همینگتون، که اهداف خود آموزش عاطفی را، به‌صراحت، از نظر بهبود روابط با خویشان، بررسی می‌کنند ممکن است قوی‌ترین سلاح‌ها را در زرادخانه خود در رابطه با این موضوع داشته باشند (Kristjánsson 2013, p. 60).

اخلاق مراقبت، با توجه به انتظارات و نقش‌های جنسیتی متفاوتی که مردان و زنان در طول تاریخ با آن‌ها روبه‌رو بوده‌اند، به‌طور قابل توجهی از تجربیات زنان برخوردار است. به نظر نادینگز، مراقبت در قلب زندگی انسان قرار دارد. می‌دانیم که محور اصلی چارچوب فکری نادینگز، مفهوم «اخلاق مراقبت» است که آن را به‌عنوان عملی مبتنی بر روابط تعریف می‌کند که نیازمند توجه، پاسخ‌گویی و گفت‌وگو است (Noddings, 1984, p. 17). او، در کتاب مراقبت: رویکردی زنانه به اخلاق و تربیت اخلاقی، مدل‌های سنتی آموزش را، که بر رقابت و فردگرایی تأکید دارند، نقد می‌کند و، در عوض، از کلاس‌هایی دفاع می‌کند که در آن دانش‌آموزان می‌آموزند «با دیگری به‌عنوان یک مراقبت‌گر روبه‌رو شوند»

Martha Nussbaum^۱anger^۲

(Noddings, 1984, p. 24) چنان‌که به نظر این متفکر هیچ‌یک از ما بدون مراقبت نمی‌توانستیم در جایی که اکنون هستیم باشیم. بنابراین، رفتار و روابط مناسب مراقبتی برای تبدیل شدن به فردی که بتواند در جامعه سهم و مشارکت داشته باشد کلیدی است. به نظر نادینگز و دیگر متخصصان اخلاق مراقبت، مراقبت یک تمرین است (یعنی کاری که ما انجام می‌دهیم)، در درون یک رابطه (کسی که از دیگری مراقبت می‌کند) (محجل، ۱۴۰۴، صص ۱۲۷).

نادینگز در نظریه اخلاق مراقبت بر این نکته تأکید دارد که «بنیان روابط انسانی نه بر قرارداد، وظیفه یا اصل کلی بلکه بر رابطه مراقبتی استوار است. رابطه‌ای که در آن فرد مراقبت‌کننده به‌صورت فعال و پذیرنده نسبت به دیگری حضور می‌یابد. در چنین رابطه‌ای، معلم نقش محوری دارد. او تنها انتقال‌دهنده دانش نیست بلکه شریک اخلاقی در شکل‌گیری تجربه زیسته دانش‌آموز است. نادینگز معتقد است که رابطه آموزشی زمانی به شکلی اخلاقی درمی‌آید که معلم، با پذیرش کامل و بی‌قیدوشرط، به دانش‌آموز به‌مثابه موجودی منحصر به فرد پاسخ دهد و به نیازهای عاطفی، شناختی، و هویتی او گوش فرا دهد. او معتقد است که هدف تعلیم و تربیت دیگر تنها کسب مهارت‌های شناختی، رقابت در بازار کار، یا پیشرفت تحصیلی نیست بلکه، در وهله اول، پرورش انسان‌هایی است که بتوانند زندگی‌ای شاد، اخلاقی و معنادار تجربه کنند. او این موضوع را در تقابل مستقیم با نگرش‌های فنی و ابزاری به آموزش اتخاذ می‌کند.

اخلاق مراقبت همراه با اخلاق فضیلت برای عقل عملی ارزش قائل است زیرا همه روابط مراقبتی یکسان نیستند. یعنی مراقبت مناسب وابسته به موقعیت است. مراقبت شایسته مستلزم این است که فرد در یک رابطه و زمینه خاص فردی آگاه، پاسخ‌گو و بادب باشد. علاوه بر این، مراقبت شایسته مستلزم وجود برخی عواطف مثل همدلی، دلسوزی، گشاده‌رویی و توجه و التفات است. بنابراین، متفکران اخلاق مراقبت استدلال می‌کنند که افراد باید توانایی‌های مراقبت و مشارکت در روابط مراقبتی را از طریق تجربیات و تعلیم و تربیت کودکی و خانوادگی در خودشان ایجاد کنند. در این خصوص، آن‌ها استدلال می‌کنند که مدارس و سایر مؤسسات باید فضاهای مراقبتی باشند. معلمان و مدیران مدرسه بیش از آنچه به دستاوردهای تحصیلی دانش‌آموزان توجه کنند باید مراقب سلامتی و نیازهای مربوط به رشد و شکوفایی آن‌ها باشند. نادینگز یکی از وظایف کلیدی یک معلم در مقابل دانش‌آموز را مراقبت به‌عنوان رابطه‌ای عاطفی نه انتزاعی و صوری می‌داند^۱ (Mohajel, 2026, p. 617).

در حالی که اخلاق فضیلت و اخلاق مراقبت هر دو مستلزم ظرفیت به‌کارگیری حکمت و عقل عملی هستند، اخلاق فضیلت بیشتر به زمینه‌های ساحت اجتماعی که در آنجا افراد به‌عنوان شهروند یا افراد برابر محسوب می‌شوند توجه دارد تا به روابط و نیازهایشان (و وابستگی‌های) آن‌ها به یکدیگر.

اخلاق مراقبت همچنین می‌تواند به‌عنوان پاسخی انتقادی به وظیفه‌گرایی و فایده‌گرایی در نظر گرفته شود، که متفکران اخلاق مراقبت از اهمیت مراقبت و تجربه‌های زنان و کودکان به‌عنوان بخشی از اخلاق غفلت می‌کنند. اخلاق

^۱ درباره وظایف معلم نسبت به دانش‌آموزان از نگاه نل نادینگز نک.

مراقبت از جهت اجتماعی نیز می‌تواند مفید باشد، چنان‌که موریس همینگتن بر این باور است که اخلاق مراقبت نویدبخش بازسازی لیبرالیسم به نظریه‌ای فراگیر از نظر جنسیت است که می‌تواند از نهادهای دموکراتیک هم برای زنان و هم برای مردان پشتیبانی کند (Hamington, 2006, p. 49). همان‌طور که متفکران اخلاق مراقبت خاطر نشان می‌کنند، زنان در تحقیقاتی که برتری دیدگاه‌های وظیفه‌گرایانه عقلانی در آن اولویت دارد، نادیده انگاشته می‌شوند. اخلاق مراقبت، با توجه به اهمیت نقش‌های اجتماعی، روابط و زمینه‌ها در زندگی انسان و جامعه، و نیز ارزش رشد کل فرد، نوعی اجتماعی‌سازی مراقبت را هدف خود قرار داده است و موریس همینگتن این موضوع را در کتاب اجتماعی‌سازی مراقبت (۲۰۰۶) خودش مفصل تشریح کرده است.

لیز جکسون، در تشریح بافت اجتماعی مراقبت و عواطف، مخصوصاً در مدرسه، بر این باور است که باید بر جوامع شاد و افراد شاد و سالم تمرکز کنیم که متفکران اخلاق مراقبت (و تا حدی کمتر، توسط متفکران اخلاق فضیلت) پاسخی به رویکردهای ابزارگرایانه تجاری مرسوم در مدرسه می‌دانند که، در آن، بالاتر از هر چیز دیگری، بر موفقیت، مسئولیت‌پذیری و عملکرد متمرکز هستند (Jackson, 2024, p. 94). البته خود جکسون به موضوع واقف است که تأکید بر بار عاطفی عواطف در اخلاق مراقبت می‌تواند این خطر را ایجاد کند که تصویری بیش‌ازحد گلگون و ایده‌آلی از ماهیت مراقبت ترسیم شود. او می‌گوید که گاهی اوقات به نظر می‌رسد که نسبت به انتظارات ناعادلانه از زنان اغماض صورت گرفته و گمان شده است که زنان باید کاملاً خود را وقف مراقبت کنند. علاوه بر این، در مقایسه با دیدگاه‌های رابطه‌گرایانه‌تر، مانند کنفوسیوس‌گرایی، اخلاق مراقبتی همچنان بیشتر بر رشد فردی و فعالیت‌های فردی متمرکز است تا اهمیت روابط بین‌فردی در زندگی (Berges, 2015, p. 129).

۸. نگاه شرقی به عواطف

لیز جکسون با اینکه فیلسوفی غربی است ولی دربارهٔ تعلیم و تربیت شرقی و نیز تعلیم و تربیت اسلامی نیز تحقیقاتی را انجام داده و می‌دهد. این فیلسوف تعلیم و تربیت بر این باور است که «دیدگاه‌های غربی، که قبلاً در اینجا به آن‌ها به اجمال اشاره شد، نشان‌دهنده نوک کوه یخ در مورد تنوع دیدگاه‌های فلسفی در مورد عواطف و تعلیم و تربیت در سراسر جهان است». او برای درک دیدگاه‌های شرقی دربارهٔ عواطف به کنفوسیوس^۱ و بودیسم اشاره می‌کند و در کتاب عواطف: فلسفه تعلیم و تربیت در عمل (۲۰۲۴) می‌نویسد:

کنفوسیوس و پیروانش نسبت به سایر رقبای مهم در جهان دیدگاه بسیار متفاوتی دربارهٔ رابطه بین عواطف، اخلاق و زندگی خوب دارند. برای کنفوسیوسی‌ها، مردم در وهله اول همیشه با دیگران در ارتباط هستند و ارتباط با دیگران در خانواده‌ها و شبکه روابط با افراد مهم هستند تا بدانند که چگونه ابراز احساسات کنند، چگونه بیندیشند و چگونه رفتار کنند. اگر از این دیدگاه شروع کنیم،

خواهیم دید که عواطف و احساسات درونی یا «ذاتی» افراد نیستند، برخلاف آنچه اکثر مردم در غرب می‌پندارند و، لذا، رشد عاطفی و پرورش فضایل را نمی‌توان از ارتباطات بین‌فردی جدا کرد. در این دیدگاه، روابط خوب، به‌جای افراد خوب، در اولویت هستند. روابط خوب برای همگان یکسان و مفید هستند. اما این بدان معنا نیست که روابط باید «متقابلاً مفید» باشند، به این معنا که منافع افراد جدا از یکدیگر ارزیابی یا سنجیده می‌شوند. نفس خود رابطه بسیار ارزشمندتر از آن چیزی است که طرفین رابطه «دریافت می‌کنند» (Jackson, 2024, p.56)

جکسون عواطف را در ذهنیت شرقی نه ذاتی انسان بلکه عارضی انسان می‌داند یعنی عواطف در روابط اجتماعی انسان‌ها تحقق دارد. او خودش مثال‌های مختلفی را بیان می‌کند و می‌نویسد که وقتی مثلاً صحبت از احساسی مانند قدردانی به میان می‌آید، هیچ راهی در سطح فردی وجود ندارد که کسی باید به خاطر آن قدردانی کند. مثلاً همیشه کسی به روشی خاص از شما تشکر می‌کند. راه صحیح تجربه و ابراز قدردانی بیشتر به این بستگی دارد که شما چه نسبتی با کسی که به شما هدیه می‌دهد دارید و هدیه‌دهنده چه نسبتی با شما دارد، مثلاً والدین در مقابل فرزند یا کارفرما در مقابل کارمند. درحالی‌که اخلاق فضیلت و اخلاق مراقبت توجه انتقادی نسبت به موقعیت و شرایط را در رفتار فضیلت‌آمیز تشویق می‌کند، در اخلاق کنفوسیوس نباید افراد یا موقعیت‌ها را در اولویت قرار داد بلکه، از آنجا که فرد همواره بخشی از یک موقعیت و رابطه بین‌فردی است، او منطقاً از موقعیت و ارتباط شروع می‌کند. بنابراین، هیچ دیدگاه، موقعیت یا هنجاری در سطح فردی برای رفتار وجود ندارد که بتواند حرف اول را بزند (Jackson, 2024, p. 66).

جکسون معتقد است که اشتباه فلسفه تعلیم و تربیت رایج در جهان این است که نگاه غربی در آن غلبه دارد و نگاه شرقی و اسلامی به تربیت در آن فرعی تلقی می‌شود. بنابراین، وی از فلسفه تعلیم و تربیت در مقیاس جهانی دفاع می‌کند که پذیرای نگرش‌های متعدد به تربیت و عواطف است. وی، در مقایسه با نگرش متفکران غربی، می‌گوید که

کنفوسیوس و پیروانش، در نتیجه تمرکز مداوم بر روابط، به آنچه متفکران غربی غالباً مسائل بی‌اهمیت رفتار یا تشریفات اجتماعی می‌دانند توجه کردند، مثل لباس پوشیدن، آداب و رسوم، روش‌های برقراری ارتباط و اینکه افراد در موقعیت‌های مختلف اجتماعی چگونه با دیگران رفتار می‌کنند. (Wong & Jackson, 2023, p. 155-157)

مسلم است که فیلسوفان غربی گاهی تشریفات و آداب و رسوم نیکو را از منظر اخلاقی کم‌اهمیت‌تر از سایر امور می‌دانند اما در آیین کنفوسیوس بر ادب، انتظارات اجتماعی و ملاحظه دیگران ارج بیشتری قائل هستند، زیرا انتخاب‌های فرد همیشه بر دیگران تأثیر می‌گذارد و روابط بین‌فردی و اجتماعی گسترده‌تر را شکل می‌دهد (Sarkissian 2014, p. 184).

جکسون معتقد است که، از منظر تربیتی، این تأکید بر روابط افراد تأثیر دیدگاه کنفوسیوس در خصوص عواطف در بین مردمان مشرق زمین را نشان می‌دهد. مثلاً مردم چین شادی را کمتر به عنوان امری مربوط به احساسات درونی و ذاتی انسان می‌دانند. در عوض، در چین و سایر فرهنگ‌های دارای میراث کنفوسیوسی (مانند ژاپن و کره)، شادی بیشتر در بستر مشارکت گروهی تعریف می‌شود که در حال رشد و شکوفایی است (Jackson, 2024, p.88)، در حالی که محققان غربی، به عنوان مثال نوسباوم، نیاز اجتماعی به شفقت و همدلی را شناسایی می‌کنند و درک عمیق احساسات دیگران را عنصر گمشده روابط اجتماعی در جامعه (غربی) می‌دانند (Nussbaum, 1994, p.17)، در فرهنگ‌های دارای میراث کنفوسیوسی همدلی و علاقه به دیگری برای همه روابطی که از دوران کودکی شروع می‌شود ضروری تلقی می‌شوند. اما گاهی جکسون دیدگاه کنفوسیوسی درباره عواطف را نیز نقد می‌کند و معتقد است که مثلاً چهار حقیقت اصیل^۱ در بودیسم بر تسلط بر درد و رنج، میل و دلبستگی، رها کردن، و نیروانا به عنوان توقف اشتیاق و ولع تأکید دارند. در اینجا، محدودیت و کنترل عاطفی یا شاید حتی ریشه کن کردن عاطفی مهم به نظر می‌رسد (Jackson, 2021, p.162).

جکسون که خودش اکنون استاد فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه هنگ کنگ چین است بیشتر بر تربیت شرقی تمرکز دارد. او معتقد است که یکی دیگر از جهت‌گیری‌های بودایی بر احساسات مثبت و اجتماعی، ذهن آگاهی، مهربانی و شفقت تأکید دارد. فضایل متعدد دیگری که باعث بروز عواطف می‌شوند نیز در بسیاری از آموزه‌های بودایی مورد ستایش قرار می‌گیرند، مانند سخاوت، خردورزی، شور و حال، صبر، صداقت، حسن نیت و عزم راسخ که به عنوان ابزاری برای رشد فعالانه فضایل از طریق آرامش «درون» و تزکیه نفس همچون مدیتیشن. در این خصوص، بسیاری از افراد به شباهت‌های بودیسم با اخلاق فضیلت (و تا حدی کمتر، با دیدگاه‌های روان‌شناختی عواطف) اشاره کرده‌اند، زیرا هر کدام از این دیدگاه‌ها افراد را تشویق می‌کند تا به درون خود نگاه کنند و آگاهی عاطفی و خودکنترلی را پرورش دهند (Jackson, 2024, p. 79). جکسون مثال فرو خوردن خشم را در بودیسم بیان می‌کند و می‌نویسد:

برخی بدیهی می‌دانند که فرو نشان دادن خشم کلید ورود به بودیسم است. در اینجا، آن‌ها به دالایی لاما به عنوان یک الگو می‌نگرند که پاسخ او در رویارویی با آسیب‌هایی که دولت چین به او و تبت وارد می‌کند صبر و سپاسگزاری است. کسانی که تابع دیدگاه او هستند خشم را مضر و نامطلوب

^۱ در بودیسم، چهار حقیقت اصیل هسته اصلی تعلیم بودا رو تشکیل می‌دهند و این چهار حقیقت، ماهیت رنج و راه رهایی از آن‌ها را توضیح می‌دهند: حقیقت رنج (ذکها): زندگی ذاتاً با رنج، نارضایتی و ناپایداری همراه است. این شامل رنج‌های آشکار مثل بیماری و مرگ و همچنین رنج‌های ظریف‌تر مثل تغییر و نرسیدن به خواسته‌هاست. حقیقت علت رنج (سمودایا): ریشه رنج تنها (تامنا یا عطش) و دلبستگی است. این میل مداوم به لذت‌های حسی، هستی، نابودی، یا تداوم چیزهای ناپایدار است که باعث چرخه تولد دوباره و رنج می‌شود. حقیقت پایان رنج (نیرودا): پایان دادن به رنج ممکن است. با از بین بردن تنها و دلبستگی می‌توان به نیروانا دست یافت، حالتی از آرامش مطلق، رهایی و خاموشی آتش هوس‌ها. حقیقت راه پایان رنج (مگا): راه عملی برای پایان رنج، راه هشت‌گانه یا همان «راه میانه» است. این راه شامل هشت اصل است: درک درست، اندیشه درست، گفتار درست، کردار درست، زندگی درست، کوشش درست، آگاهی درست و تمرکز درست. برای مطالعه بیشتر نک. برکلوز، سامونل (۱۳۹۹) چهار حقیقت شریف: گزیده مقالات کتاب بودا و تعلیم او، ترجمه ابوالقاسم پیاده کوهسار، تهران: انتشارات نوروزی

می‌دانند. از سوی دیگر، تیک نات هان^۱ خشم را مفید و مولد می‌دانست و آن را به کود در باغ تشبیه می‌کرد. همچنین سایر اخلاقیون بودایی در مورد «پالایش» خشم، «کاهش» و فهم خشم و بهترین راه برای مدیریت یا استفاده از آن در حمایت از اعمال خوب بحث می‌کنند. همچنین در میان بودایی‌ها بحث‌هایی وجود دارد که آیا ذهن آگاهی و مراقبه کیفیت و هدف اخلاقی و انتقادی دارند یا صرفاً تمایلات و فعالیت‌های کاملاً غیراخلاقی هستند که اساساً چیزی جز پذیرش منفعلانه خود در جهان نیست (Jackson, 2024, p. 39)

بنابراین، تعلیم و تربیت بودایی می‌تواند فرد را تشویق کند تا عواطف مثبت یعنی طیفی از عواطف را پرورش دهد اما این نوع تعلیم و تربیت می‌تواند به نقش عواطف در زندگی انسان نیز نگاه انتقادی داشته باشد، یعنی بر رهاسازی عاطفی متمرکز شود یا یک تجربه انعطاف‌ناپذیر یا منفعلانه‌تر ایجاد کند و این‌ها همگی بستگی دارد به دیدگاه خاصی که فرد از بودیسم دارد.

۹. دیدگاه جکسون در بوته نقد

اجازه دهید در اینجا به برخی انتقادات به فلسفه تربیتی عاطفه محور لیز جکسون نیز اشاره کنیم.

۱. به نظر می‌رسد که رویکرد انتقادی جکسون به تربیت عقلانی محور و انضباط‌گرای غربی او را به سمت نقطه مقابل این سنت یعنی تربیت شرقی سوق داده و محاسنی را در تربیت شرقی یافته که می‌تواند تکمیل‌کننده تربیت غربی تلقی شود. اما به نظر می‌رسد که وی هنوز از این مسئله غفلت دارد که عدم اتخاذ رویکرد صحیح عقلانی و منطقی و علمی در نظام آموزشی مشرق‌زمین باعث شده که در طول قرن‌های متمادی مدارس و دانشگاه‌های شرقی مرکز رشد و بالندگی تفکر علمی فناوری محور نباشند و سلطه عواطف بر ذهنیت معلمان مدارس در کنار سلطه تفکر دینی آخرت‌گرا باعث شده که مراکز تربیتی در شرق از مفهوم علم تجربه و فناوری در حیطه آموزش عقب بمانند.

۲. نقد دیگر این است که عواطف با آنکه در فرهنگ‌های مختلف اشکال مختلفی دارد ولی حداقل این موضوع صادق است که برخی عواطف در نظام تربیتی ما در گذشته کارایی خاص خودش را داشت. مثلاً خشم معلم بر دانش‌آموز یا به قول سعدی «جور استاد به ز مهر پدر» مصداقی از این موضوع است. بنابراین، چنان‌که پیشتر نیز اشاره شد، نسبی‌گرایی فرهنگی در حیطه عواطف چالشی جدی بر سر راه رویکرد عاطفه‌گرایی جکسون محسوب می‌شود.

۳. اگر آموزش بیش از حد بر همدلی، احساسات یا تجربه زیسته افراد تکیه کند، ممکن است معیارهای مشترک برای قضاوت اخلاقی و معرفتی تضعیف شوند. احساسات افراد متفاوت است و حتی می‌تواند با یکدیگر تعارض داشته

^۱ تیک نات هان (Thich Nhat Hanh) نویسنده، استاد زن، رهبر معنوی تأثیرگذار و فعال صلح‌طلب جهانی ویتنامی است که به دلیل آموزه‌های قدرتمند و نوشته‌های پرورش در مورد ذهن آگاهی و صلح شهرت دارد. او، که پدر ذهن آگاهی شناخته می‌شود، تأثیر بسیار زیادی بر رویه‌های غربی بودیسم و ذهن آگاهی داشت و زندگی خود را وقف کمک‌های بشردوستانه و صلح جهانی کرده بود.

باشد. برای مثال، اینکه دانش‌آموزی نسبت به یک موضوع احساس ناراحتی یا رضایت دارد لزوماً نشان نمی‌دهد که آن باور درست یا نادرست است. منتقدان معتقدند آموزش باید بتواند، فراتر از تجربه عاطفی افراد، معیارهای عمومی برای ارزیابی حقیقت و عدالت ارائه دهد.

۴. یکی از نقدهای کلاسیک به رویکردهای عاطفه‌محور جکسون در حیطه آموزش این است که آموزش صرفاً فرایندی احساسی نیست. البته پر واضح است که هدف آموزش پرورش توانایی استدلال، داوری و تفکر انتقادی نیز هست. اگر عواطف در مرکز قرار گیرند، ممکن است ارزش معرفتی استدلال منطقی و ارزیابی عقلانی شواهد کم‌رنگ شود. فیلسوفانی مانند جان دیویی و یورگن هابرماس هرچند نقش عواطف را می‌پذیرند اما بر گفت‌وگوی عقلانی و داوری مبتنی بر دلیل نیز تأکید دارند. منتقدان می‌گویند که رویکردهای عاطفه‌محور گاهی توازن میان احساس و عقل را برهم می‌زنند.

نتیجه‌گیری

در این مقاله نشان دادیم که مفهوم «عاطفه» در فلسفه تعلیم و تربیت لیز جکسون جایگاهی مرکزی دارد و او تلاش می‌کند نشان دهد که آموزش صرفاً یک فرایند شناختی و انتقال اطلاعات نیست بلکه عمیقاً با احساسات، ارزش‌ها و تجربه زیسته انسان‌ها در بطن روابط اجتماعی افراد گره خورده است. او در آثارش، به‌ویژه در چارچوبی که به آن چرخش عاطفی در آموزش می‌گویند، بر این نکته تأکید می‌کند که عاطفه نه تنها بخشی حاشیه‌ای از یادگیری نیست بلکه یکی از نیروهای شکل‌دهنده تفکر، قضاوت اخلاقی و هویت فردی است. به بیان دیگر، انسان‌ها فقط با «ذهن» یاد نمی‌گیرند بلکه با «دل» هم یاد می‌گیرند. بنابراین، از نظر جکسون، عاطفه نقش تعیین‌کننده‌ای در انگیزش یادگیری دارد. احساساتی مانند علاقه، امید، ترس یا اضطراب می‌توانند باعث شوند تا، اولاً، یادگیری را تقویت یا تضعیف کنند؛ ثانیاً، جهت توجه دانش‌آموز را تعیین کنند و ثالثاً حتی بر نحوه تفسیر اطلاعات اثر بگذارند. برای مثال، دانش‌آموزی که احساس تعلق و امنیت دارد بسیار بهتر از کسی یاد می‌گیرد که دچار اضطراب یا طردشدگی است.

نکته مهم دیگر که جکسون درباره عواطف به آن تأکید دارد این است که او عاطفه را با تربیت اخلاقی پیوند می‌دهد. او معتقد است که ارزش‌هایی مانند همدلی، شفقت و مسئولیت‌پذیری بدون تجربه عاطفی شکل نمی‌گیرند. به همین دلیل، آموزش اخلاقی نباید فقط مبتنی بر قواعد و استدلال باشد بلکه باید تجربه‌های عاطفی را درگیر کند و فرصت همدلی و درک دیگری را فراهم آورد. این امر ما را به مسئله فرهنگ و نقش عواطف در آن سوق می‌دهد. به عبارت دیگر، یکی از ابعاد مهم در کار جکسون توجه به تنوع فرهنگی و مخصوصاً نقش پررنگ عواطف در شرق و سنت بودیسم است. او نشان می‌دهد که عواطف در زمینه‌های فرهنگی مختلف معناهای متفاوتی دارند. بنابراین، آموزش باید به سواد عاطفی بین فرهنگی توجه کند و از تحمیل یک الگوی عاطفی واحد پرهیز نماید. این دیدگاه به‌ویژه در جوامع چندفرهنگی اهمیت زیادی دارد.

باتوجه به این امر، جکسون منتقد سنت‌هایی است که آموزش را فقط براساس عقلانیت ابزاری یا انتقال دانش تعریف می‌کنند. او معتقد است این رویکردها نقش بدن، احساس و تجربه زیسته را نادیده می‌گیرند و، در نتیجه، تصویری ناقص از انسان ارائه می‌دهند. در مقابل، او از رویکردی «کل‌نگر» دفاع می‌کند که در آن شناخت و عاطفه به صورت درهم‌تنیده دیده می‌شوند. در فلسفه تعلیم و تربیت جکسون، عواطف پیامدهای تربیتی دارند. از دیدگاه جکسون، توجه به عاطفه در آموزش به این معناست که معلمان باید به فضای عاطفی کلاس توجه کنند. رابطه معلم و دانش‌آموز اهمیت اساسی دارد. برنامه درسی باید فرصت تجربه، گفت‌وگو و تعامل انسانی را فراهم کند. به بیان ساده، «کلاس خوب» فقط جایی نیست که اطلاعات منتقل شود بلکه جایی است که دانش‌آموزان احساس دیده‌شدن، ارزشمندی و ارتباط کنند. جمع‌بندی نهایی این است که، در فلسفه تعلیم و تربیت لیز جکسون، عاطفه یک عنصر فرعی نیست بلکه موتور محرک یادگیری، بنیان تربیت اخلاقی و عامل شکل‌دهنده هویت فردی و اجتماعی است. او، با تأکید بر این ابعاد، آموزش را از یک فرایند صرفاً ذهنی به تجربه‌ای انسانی، اخلاقی و اجتماعی و فرهنگی و درعین‌حال عمیق تبدیل می‌کند. با وجود چالش‌هایی که قبلاً به آن‌ها اشاره کردیم، فلسفه تعلیم و تربیت عاطفه‌محور جکسون می‌تواند ظرفیت‌های خوبی را در فرهنگ ما ایرانیان که افراد عاطفی‌تری نسبت به غربی‌ها هستیم فعال کند.

References

- Asghari, S. A. (2025). Partiality and Kantian moral theory. *Journal of Philosophical Investigations*, 19(52), 385–404. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2025.66807.4070>
- Berges, S. (2015). *A feminist perspective on virtue ethics*. Palgrave Macmillan.
- Berklovs, S. (2019) *The Four Noble Truths: Selected Essays from the Book of the Buddha and His Teachings*, Translated by Abolghasem Piyada Kuhsar, Tehran: Publications (in Persian)
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge.
- Curzer, H. J. (2017). Against idealization in virtue ethics. In D. Carr, J. Arthur, & K. Kristjánsson (Eds.), *Varieties of virtue ethics* (pp. 53–72). Palgrave Macmillan.
- Foot, P. (1967). The problem of abortion and the doctrine of the double effect. *Oxford Review*, 5, 5–15. <https://philpapers.org/rec/FOOTPO-7>
- Gilligan, C. (1982), *In a different voice*. Harvard University Press.
- Hamington, Maurice & Miller, Dorothy C. (Eds.). (2006). *Socializing care: Feminist ethics and public issues*. Rowman & Littlefield.
- Hyland, T. (2015). On the contemporary applications of mindfulness: Some implications for education. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 170–186.
- Jackson, L. (2021). *Beyond virtue*. Cambridge University Press.
- Jackson, L. (2024), *Emotions: Philosophy of education in practice*. Bloomsbury.
- Jackson, L. (2025), *Rethinking emotions in higher education* [Invited speaker presentation]. Philosophy and Theory of Higher Education Society, Auckland.
- Kat Karen, T. (1402) *The troublesome streetcar: Exploring a philosophical problem in the relationship of action and choice* (M. Shakeri, Trans.). Qeseh Baran. (In Persian)
- Kristjánsson, K. (2013), *Virtues and vices in positive psychology: A philosophical critique*. Cambridge University Press.
- Kristjánsson, K. (2018), *Virtuous emotions*. Oxford University Press.
- McRae, E. (2012), A passionate Buddhist life. *Journal of Religious Ethics*, 40(1), 99–121. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9795.2011.00510.X>
- McRae, E. (2015), Anger and the oppressed: Indo-Tibetan Buddhist perspectives. In M. Cherry & O. Flanagan (Eds.), *The moral psychology of anger* (pp. 105–121). Rowman & Littlefield.
- Miller, C. B. (2014), The real challenge to virtue ethics from psychology. In N. Snow & F. V. Trivigno (Eds.), *The philosophy and psychology of character and happiness* (pp. 15–34). Routledge.
- Mohajel, N. (2025) Nel Noddings' philosophical analysis of the relationship between democracy and education. *Journal of Western Philosophy*, 4(2), 123–140. <https://doi.org/10.30479/wp.2025.22157.1172>
- Mohajel, N. (2026). What are the eight duties of a teacher in Nel Noddings' philosophy of education? *Journal of Philosophical Investigations*, 19(53), 615–626. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2026.71047.4405>
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Nussbaum, M. C. (1994), Patriotism and cosmopolitanism. *Boston Review*.
- Nussbaum, M. C. (2016), *Anger and forgiveness: Resentment, generosity, justice*. Oxford University Press.
- Rosenow, C. & Hamington, M. (2025). Caring space-time travel through poetry. *Journal of Philosophical Investigations*, 19(51), 163–179. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2025.66942.4080>

- Sarkissian, H. (2014), Is self-regulation a burden or a virtue? A comparative perspective. In N. Snow & F. V. Trivigno (Eds.), *The philosophy and psychology of character and happiness* (pp. 181–196). Routledge.
- Sartre, J. P. (1943), *Being and nothingness* (H. Barnes, Trans.). Washington Square Press.
- Scheffler, Israel (2010) *In praise of the cognitive emotions: And other essays in the philosophy of education*. Routledge.
- Statt, D. A. (2003) *The concise dictionary of psychology*. Routledge.
- Wong, B. and L. Jackson. (2023), Fostering justice through education: A Confucian perspective. In I. Bostad, M. Papastephanou, & T. Strand (Eds.), *Justice, education, and the world of today: Philosophical investigations* (pp. 155–167). Routledge.
- Yancy, G. and b. hooks. (2015, December 10). bell hooks: Buddhism, the Beats, and loving Blackness. *The New York Times*.