

Analysis of the Role and Position of Happiness in the Philosophy of Education from Nel Noddings' Perspective

Najme Dastouri¹  | Seyed Mansour Marashi²  | Seyed Jalal Hashemi³  | Babak Shamshiri⁴ 

1. PhD Candidate in Philosophy of Education, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: najmedastouri69@gmail.com
2. Corresponding Author, Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: marashi_s@scu.ac.ir.
3. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: j.hashemi@scu.ac.ir
4. Professor, Department of Educational Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran. E-mail: bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir.

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received 12 November 2026

Received in revised form 07

February 2026

Accepted 22 February 2026

Published online 14 July 2026

Keywords:

Happiness in Education, Ethics of Care, Nel Noddings, Teacher-Student Relationship, Educational Aim

ABSTRACT

In recent decades, the concept of happiness in education has evolved from a merely psychological experience into a philosophical, ethical, and social issue. Nel Noddings, a prominent philosopher of education, drawing on the theory of "ethics of care," regards happiness and the experience of being happy not as an accidental byproduct of learning, but as an intrinsic, ethical, and necessary goal of the educational process and the teaching-learning approach. Using an analytical-inferential research method, this article seeks to examine the role and place of happiness and a joyful life in Noddings' thought, to explain its relationship with concepts such as care, agency, dialogue, freedom, and social responsibility, and, on that basis, to derive educational implications. From Noddings' perspective, authentic happiness can only be shaped within the context of human and ethical relationships, particularly in the reciprocal relationship between teacher and student. In this framework, happiness is not a fleeting emotion but an interpersonal and ethical quality that emerges from acceptance, active listening, and the meaningful presence of the teacher in the educational process. Furthermore, the experience of genuine happiness is realized when a student lives in a school where freedom, justice, difference, and democratic participation are recognized. The findings of this study indicate that realizing happiness in the educational system requires establishing human and care-centered relationships, redefining the role of the teacher, paying attention to the student, restructuring the school environment, designing caring and dialogue-based settings, and moving away from test-oriented and hyper-competitive approaches. Drawing on Noddings' theory, this study proposes a school model in which "happiness" is not marginal but rather the ultimate aim and goal of education. Such a perspective can be a fundamental step toward enhancing the ethics of care, humanizing education, restoring the dignity of both teacher and student, and nurturing citizens who are participatory, meaning-seeking, and ethically oriented.

Cite this article: Dastouri, N.; Marashi, M.; Hashemi, J. & Shamshiri, B. (2026). Analysis of the Role and Position of Happiness in the Philosophy of Education from Nel Noddings' Perspective. *Journal of Philosophical Investigations*, 20 (55), 559-574. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2026.70203.4329>



© The Author(s).

Publisher: University of Tabriz.

* Derived from PhD dissertation of Najmeh Dastoori, titled as "An Analytical Study of the Concept of Happiness and Its Implications for Education," supervised by Dr. Seyed Mansour Marashi, Shahid Chamran University of Ahvaz.

Extended Abstract

Introduction

In recent decades, the understanding of happiness within the field of education has transformed significantly. No longer seen merely as a psychological experience of pleasure or contentment, happiness has grown to encompass philosophical, ethical, and social dimensions that are critical to the educational landscape. At the forefront of this discourse is Nel Noddings, a distinguished philosopher known for her profound contributions to the field of education, particularly through her theory of "the ethics of care." Noddings presents a compelling argument that happiness—and the experience of happiness—should not be viewed as a mere byproduct of the educational process but rather as a central, ethical, and essential goal of teaching and learning. This perspective challenges traditional views that prioritize intellectual achievement or standardized assessment as the ultimate aims of education. Instead, Noddings emphasizes that happiness must be intrinsic to the very fabric of educational experiences. In her framework, happiness is deeply intertwined with concepts such as care, agency, dialogue, freedom, and social responsibility. Understanding the interplay among these elements allows for a rich exploration of the implications for pedagogy and educational practice.

One of the key tenets of Noddings' philosophy is the idea that authentic happiness emerges through ethical relationships—particularly the dynamic interplay between teacher and student. In this relational context, happiness transcends being a fleeting emotional state; it becomes an enduring quality that flourishes when educators genuinely accept, listen to, and engage with their students. This notion highlights the importance of a nurturing educational environment, where the presence of care in interactions fosters a sense of belonging and well-being among students. In such an environment, students do not simply absorb information; they develop a meaningful connection to their education that contributes to their overall happiness. Moreover, Noddings asserts that for genuine happiness to be realized among students, it is crucial that schools embrace core values such as freedom, justice, diversity, and democratic participation. An educational setting that actively promotes these values can empower students, enabling them to take ownership of their learning experiences and fostering a sense of agency. This is particularly vital in an era where educational systems often emphasize competition and high-stakes testing, which can stifle creativity and well-being.

The findings of the research further underscore that cultivating happiness within educational settings requires a foundational shift towards human-centered, care-oriented relationships. This involves rewriting the narrative around the role of educators, who must move beyond the confines of traditional instructional methods to become facilitators of care and understanding. A reimagining of the teacher's role in this context is essential, as it recognizes that educators are not just transmitters of knowledge but also vital supports in the cultivation of students' emotional and ethical development. Additionally, this exploration points to the need for a thorough revision of existing school structures. Schools must be designed to be nurturing spaces rich in dialogue, where students feel valued and heard. This calls for an environment that prioritizes collaborative learning over individualistic, competition-driven approaches. Understanding that assessment-driven paradigms can often inhibit genuine learning, schools should focus on establishing mechanisms that allow for the holistic assessment of student growth—encompassing emotional, social, and ethical dimensions alongside academic

progress. Leveraging Noddings' theoretical framework, the proposed school model reframes happiness as a central objective rather than a peripheral goal. This view aligns education with the pursuit of care, not merely as a pedagogical strategy but as a fundamental ethic. Adopting such a perspective has transformative potential. It advances the ethics of care, humanizes educational practices, and restores dignity to both educators and learners. A curriculum centered around happiness encourages the development of students as participatory citizens—individuals who seek meaning in their lives and who are rooted in ethical considerations. As society grapples with various challenges, including social injustice and disparities in educational access, the call to re-envision education through the lens of happiness and care becomes increasingly pressing. It invites educators, policymakers, and communities to commit to cultivating environments that do not merely strive for academic excellence but prioritize the well-being and happiness of every student.

Conclusion

In conclusion, Nel Noddings' philosophical insights on happiness in education offer a powerful framework for rethinking the purposes and practices of teaching and learning. By embracing care as a foundational principle and recognizing happiness as an essential aim, educators can create more inclusive, just, and enriching learning environments. This shift not only enhances the educational experience but also serves as a critical step towards nurturing a generation of ethically grounded, engaged, and happy individuals capable of contributing meaningfully to society. Such an educational paradigm not only enriches the lives of learners but also holds the promise of fostering a more compassionate and interconnected world.

تحلیل نقش و جایگاه شادی در فلسفه تعلیم و تربیت از منظر نل نادینگز

نجمه دستوری^۱ | سید منصور مرعشی^۲ | سید جلال هاشمی^۳ | بابک شمشی^۴

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: najmedastouri69@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: marashi_s@scu.ac.ir

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: j.hashemi@scu.ac.ir

۴. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. رایانامه: bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	در دهه‌های اخیر، مفهوم شادی در تعلیم و تربیت از یک تجربه صرفاً روان‌شناختی به یک مسئله فلسفی، اخلاقی و اجتماعی ارتقا یافته است. نل نادینگز، فیلسوف برجسته تعلیم و تربیت، بر اساس نظریه «اخلاق مراقبت»، مفهوم شادی و تجربه شاد بودن را نه پیامدی تصادفی از یادگیری، بلکه هدفی ذاتی، اخلاقی و ضروری برای فرایند تعلیم و تربیت و رویکرد یاددهی و یادگیری در نظر می‌گیرد. مقاله حاضر با رویکرد و روش پژوهش تحلیلی-استنتاجی می‌کوشد نقش و جایگاه شادی و زیستن شاد بودن و زیستن در اندیشه نادینگز را واکاوی کند و نسبت آن را با مفاهیمی مانند مراقبت، عاملیت، گفت‌وگو، آزادی و مسئولیت اجتماعی تبیین و سپس بر آن مبنا، دلالت‌هایی را استخراج نماید. از نگاه نادینگز، تجربه‌ی اصیل شادی تنها در بستر روابط انسانی و اخلاقی، به‌ویژه در رابطه دوسویه معلم و دانش‌آموز شکل می‌گیرد. در این بافتار، شادی نه یک احساس زودگذر، بلکه کیفیتی بین‌فردی و اخلاقی است که از پذیرش، گوش‌سپاری فعال و حضور معنادار معلم در فرایند تربیت زاده می‌شود. همچنین، تجربه شادی اصیل زمانی تحقق می‌یابد که دانش‌آموز در مدرسه‌ای زندگی کند که در آن آزادی، عدالت، تفاوت و مشارکت دموکراتیک به رسمیت شناخته شده باشند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که تحقق شادی در نظام آموزشی نیازمند برقراری روابط انسانی و مراقبت محور، بازتعریف نقش معلم، مراعات دانش‌آموز، بازنگری در ساختار مدرسه، طراحی محیط‌های مراقبتی و گفت‌وگو محور، و فاصله‌گیری از رویکردهای آزمون‌محور و رقابت‌زده است. پژوهش حاضر با بهره‌گیری از نظریه نادینگز، الگوی مدرسه‌ای را پیشنهاد می‌کند که در آن «شادی» نه حاشیه‌ای، بلکه غایت و هدف تعلیم و تربیت است. چنین نگاهی می‌تواند گامی اساسی در راستای اعتلای اخلاق مراقبت، انسانی‌سازی آموزش، بازیابی کرامت معلم و دانش‌آموز، و تربیت شهروندانی مشارکت‌جو، معنای طلب و اخلاق‌مدار باشد.

کلیدواژه‌ها:
شادی در آموزش، اخلاق مراقبت، نل نادینگز، رابطه معلم و دانش‌آموز، هدف تربیتی.

استناد: دستوری، نجمه؛ مرعشی، سید منصور، هاشمی، سید جلال و شکشیری، بابک (۱۴۰۵). تحلیل نقش و جایگاه شادی در فلسفه تعلیم و تربیت از منظر نل نادینگز، پژوهش‌های فلسفی، ۲۰ (۵۵)، ۵۷۴-۵۵۹. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2026.70203.4329>



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه تبریز.

* مستخرج از رساله دکتری نجمه دستوری با عنوان «بررسی تحلیلی مفهوم شادی و دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت» به راهنمایی دکتر سید منصور مرعشی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

مقدمه

در دهه‌های اخیر، تحول عمیقی در پارادایم‌های تعلیم و تربیت رخ داده است که موجب بازخوانی مفاهیمی شده است که قبلاً در حاشیه گفتمان‌های نظری آموزشی قرار داشته‌اند. یکی از این مفاهیم بنیادین، «شادی» در فرآیند یادگیری و تربیت است؛ پدیده‌ای چندبعدی که تنها به عنوان یک تجربه ذهنی یا هیجانی قابل تفسیر نیست، بلکه دارای ساحت‌های فلسفی، اخلاقی و اجتماعی است (کالووا^۱؛ ۲۰۲۱). شادی در نظام‌های آموزشی نه تنها به عنوان عاملی مؤثر در انگیزش تحصیلی و تعاملات بین‌فردی، بلکه به عنوان شرایط لازم برای یادگیری عمیق، معنادار و پایدار مطرح شده است (هاشچیلد^۲ و دیگران، ۲۰۲۴).

با این حال، نظام‌های آموزشی مدرن، به‌ویژه در بافت‌های تحت تأثیر منطق کارکردگرایانه و نئولیبرالی، اغلب شادی را به‌مثابه امری زودگذر، شخصی، یا حتی مُخل تلقی کرده‌اند. سیاست‌های آموزشی رقابت‌محور، آزمون‌محور و نمره‌محور، مدرسه را به فضایی برای ارزیابی‌های پی‌درپی، مقایسه و فشار روانی بدل کرده‌اند؛ فضایی که در آن تجربه انسانی یادگیرنده و معلم به حاشیه رانده می‌شود (جکسون و بینگهام^۳؛ ۲۰۱۸). این در حالی است که رویکردهای جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، به‌ویژه در سنت اخلاق مراقبت، شادی را به‌عنوان یک هدف غایی و ذاتی برای تعلیم و تربیت معرفی کرده‌اند.

نل نادینگز^۴، فیلسوف آمریکایی و پایه‌گذار نظریه «اخلاق مراقبت»، در آثار خود، به مفهوم و تجربه شادی در فرایند تعلیم و تربیت پرداخته است. معنایی که وی از شادی مراد می‌کند متأثر از مفهوم سعادت (یودایمونیا)، نیک‌زیستی و خوش‌عاقبتی در تفسیر ارسطویی است. شادی به نظر نادینگز «در آن واحد یک شبکه معنایی از مفهوم و تجربه شاد بودن، شاد بودگی، شاد زیستی، زیستن شادمانه و زندگی خوب را در بر می‌گیرد». او شاد بودن را در بستر روابط مراقبتی معنا می‌دهد؛ روابطی که بر پایه پذیرش، گوش‌سپاری، پاسخ‌گویی و حضور اخلاقی شکل می‌گیرند. از نگاه او،

شاد بودن صرفاً پیامدی تصادفی از یادگیری یا موفقیت نیست، بلکه هدفی غایی و ذاتی برای تعلیم و تربیت است؛ هدفی که باید آگاهانه، سنجیده و اخلاقی در سیاست‌گذاری، طراحی برنامه درسی، و شیوه تدریس تعبیه شود (نادینگز، ۲۰۰۳).

در این منظومه، «معلم نه صرفاً انتقال‌دهنده دانش، بلکه مراقبت‌کننده‌ای است که نسبت به تجربه زیسته یادگیرنده حساس است». نادینگز همچنین بر این نکته تأکید دارد که «شاد بودن باید از سطح فردی فراتر رود و در پیوند با تجربه جمعی، مسئولیت اجتماعی، و تربیت شهروندی قرار گیرد». شاد بودن اصیل، از نظر او، تنها زمانی ممکن است که فرد در ارتباطی انسانی و اخلاقی با دیگری زندگی کند؛ ارتباطی که در آن آزادی، امنیت، معنا و مراقبت متقابل حضور داشته باشند. از این رو، «مدرسه باید بازطراحی شود؛ نه به‌مثابه نهاد ارزیاب، بلکه به‌عنوان فضای زندگی، گفت‌وگو، تنوع و رشد انسانی» (نادینگز، ۲۰۱۹). در پس این خوانش نادینگز از شادی و تربیت، می‌توان تأثیرپذیری او از سنت پدیدارشناسی را مشاهده کرد؛ سنتی که به‌جای تبیین مفاهیم اخلاقی بر اساس اصول انتزاعی، بر توصیف تجربه زیسته انسان در موقعیت‌های واقعی تأکید دارد.

نادینگز، همانند فیلسوفان پدیدارشناسی، تعلیم و تربیت را عرصه‌ای از «زیستن با دیگری» می‌فهمد و شادی را نه یک حالت ذهنی منفک، بلکه کیفیتی پدیداری می‌داند که در دل روابط زیسته، موقعیت‌مند و بین‌الذهانی شکل می‌گیرد. از این منظر، شادی در آموزش تنها زمانی معنا می‌یابد که تجربه زیسته معلم و دانش‌آموز در یک رابطه اخلاقی مورد توجه قرار گیرد.

¹ Kallova

² Hachschild ovalle et all

³ Jackson and Bingham

⁴ Naddings

در این راستا، پژوهش‌های داخلی متعددی به موضوع شادی در آموزش و پرورش پرداخته‌اند. **بخشایش و همکاران (۱۳۹۰)** در پژوهشی تطبیقی، به بررسی مفهوم شادی و نشاط از منظر اسلام و روان‌شناسی پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که این هیجان مثبت نقشی اساسی در کیفیت زندگی فردی و اجتماعی ایفا می‌کند. **هاشمی و همکاران (۱۳۹۵)** نیز در پژوهشی با رویکرد گفتمانی، سعی کرده‌اند معانی مستتر در مفهوم شادی در نظام آموزشی ایران را واکاوی کنند. ایشان با تأکید بر وضعیت کسالت‌بار و ملال‌آور مدارس و ضرورت سیاست‌گذاری برای افزایش شادی و نشاط در محیط‌های آموزشی، استدلال می‌کنند که موفقیت این سیاست‌ها در گرو درک روشن و مشترکی از معنای شادی است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که در سپهر معنایی آموزش و پرورش ایران، هنوز معنای تثبیت‌شده و یگانه‌ای از شادی شکل نگرفته است و معانی متکثر و بعضاً متعارض، در حیات روزمره دانش‌آموزان و تصمیم‌گیری‌های کلان تربیتی در حال چالش و رقابت با یکدیگرند. همچنین، **شمشیری و دستوری (۱۳۹۶)** در پژوهشی کیفی با هدف واکاوی جایگاه شادی در نظام آموزشی ایران، به این نتیجه رسیدند که نظام آموزش و پرورش ایران از نظر توجه به مؤلفه‌های شادی با کاستی‌های جدی مواجه است.

این پژوهش‌ها اهمیت توجه به شادی در نظام آموزشی را به‌خوبی برجسته کرده‌اند و نشان داده‌اند که فضای مدرسه اغلب از لحاظ عاطفی نامناسب و بدون بستر لازم برای تجربه شادی است. **زوار موسوی و همکاران (۱۳۹۹)** در پژوهشی نظری با رویکرد تبارشناسانه، به بررسی شادی از منظر گفتمان سیاست دینی ایران پرداختند. آنان با استفاده از نظریه فوکو، تلاش کردند بفهمند چگونه شادی به‌عنوان یک مسئله مذهبی در عقلانیت حکومتی جای گرفته است. یافته‌ها نشان داد که از دوره صفویه، شادی به‌جای تجربه فردی، به حقیقتی سیاسی-مذهبی تبدیل شد. این تحول از طریق تکنیک‌های حکمرانی مانند تفکیک دین و سیاست، قدرت دادن به مجتهدان و مدیریت منابع مالی انجام شد. همچنین در پژوهشی **حصاری و همکاران (۱۴۰۴)** نشان دادند که نظریه اخلاق مراقبتی شامل ویژگی‌هایی همچون عطف و مهرورزی به دیگران، موقعیت‌مداری، جزئی‌نگری، متعهد بودن به رفع نیاز دیگری و درک دیگران است که کاربرد آن می‌تواند موجب افزایش انگیزه و شور و نشاط و شادی در میان دانش‌آموزان گردد. در سطح بین‌المللی نیز پژوهش‌های متعددی به موضوع شادی در آموزش پرداخته‌اند.

برگمن (۲۰۰۷) در مقاله‌ای تحلیلی، نل نادینگز را یکی از برجسته‌ترین فیلسوفان اخلاق تعلیم و تربیت در جهان انگلیسی‌زبان معرفی می‌کند. به باور او، نادینگز اگرچه خارج از جریان‌های رایج مانند نظریه رشد شناختی اخلاق کلبرگ و تربیت منش قرار دارد، اما دارای آثاری است که اصالت نظری، جامعیت مفهومی و انسجام بالایی دارد. وی همچنین نقش «خود اخلاقی»، ضرورت پرداختن به «اخلاق شر» و اهمیت آموزش منش را در فلسفه نادینگز واکاوی می‌کند. برگمن معتقد است نظریه نادینگز فرصتی برای بازاندیشی در بنیان‌های اخلاقی آموزش فراهم می‌کند و می‌تواند الهام‌بخش پژوهش‌هایی با رویکرد رابطه، همدلی و مراقبت باشد. **نادینگز (۲۰۰۸)** در مقاله‌ای سعی می‌کند تربیت اخلاقی را بر اساس اخلاق مراقبتی بازتعریف کند. وی استدلال می‌کند که اخلاق مؤثر تنها از طریق انتقال قواعد انتزاعی صورت نمی‌گیرد، بلکه از خلال ایجاد روابط مراقبتی اصیل میان معلم و دانش‌آموز شکل می‌گیرد. وی سه ویژگی اساسی مراقبت اخلاقی را توجه بی‌قید و شرط، جابه‌جایی انگیزشی و عمل مؤثر می‌داند.

نادینگز تمایز میان مراقبت رابطه‌ای و مراقبت فضیلت‌محور را برجسته می‌کند و هشدار می‌دهد که نوع دوم می‌تواند به سلطه اخلاقی منجر شود. وی از معلمان می‌خواهد از طریق الگوگیری، گفت‌وگو و تمرین مراقبت، فضایی برای رشد اخلاقی فراهم کنند. نادینگز همچنین لزوم بازاندیشی در معنای حرفه‌ای‌گری و اهمیت حفظ روابط انسانی در آموزش را مورد تأکید قرار می‌دهد و اخلاق را کیفیتی از رابطه می‌داند. **الکساندر^۲ (۲۰۱۳)** در مقاله‌ای تحلیلی، ظرفیت‌ها و کاستی‌های نظریه اخلاق مراقبت در

^۱ Bergman

^۲ Aleksander

کتاب شادی و تعلیم و تربیت نادینگز را بررسی می‌کند. وی ضمن ستایش از تأکید نادینگز بر وحدت تجربه‌های شناختی و عاطفی، معتقد است که این نظریه ممکن است به‌تنهایی برای تبیین زندگی اخلاقی جامع کافی نباشد. الکساندر دو نکته را در نقد خود برجسته می‌کند: اولاً، رویکرد فردگرایانه نادینگز نسبت به ساختارهای اجتماعی می‌تواند چشم‌انداز اخلاقی او را شکننده کند؛ ثانیاً، نقد او نسبت به دیدگاه ویکتور فرانکل درباره آزادی و رنج انسانی، فاقد سعه‌صدر لازم است. الکساندر با تکیه بر نظریه‌های جامعه‌گرایان، پیشنهاد می‌دهد تا عاملیت انسانی در بستر اجتماعی-تاریخی مورد توجه قرار گیرد. وی تلاش خود را در راستای تعمیق و تقویت چارچوب نظری اخلاق مراقبت و پیوند آن با فلسفه سیاسی و جامعه‌شناسی می‌داند.

جکسون و بینگهام (۲۰۱۸) در مقاله‌ای انتقادی، شادی را در چارچوب عدالت اجتماعی مورد بازخوانی قرار می‌دهند. آنان تأکید می‌کنند که اگرچه شادی می‌تواند به کاهش رنج و تقویت یادگیری کمک کند، اما نباید آن را به‌عنوان هدفی بی‌مسئله در آموزش تلقی کرد. آنان شادی را یک «کنش عاطفی» اجتماعی می‌دانند که می‌تواند هم رهایی‌بخش و هم ابزاری برای تداوم ساختارهای نابرابر باشد. با استناد به نظریه‌های انتقادی و به‌ویژه آثار سارا احمد، نویسندگان شادی را اثری بین‌فردی و ناشی از روابط قدرت می‌دانند. آنان معتقدند که مربیان و سیاست‌گذاران باید با نگاهی انتقادی، هم پیامدهای مثبت و هم منفی شادی در مدرسه را در نظر بگیرند. این دیدگاه می‌تواند به درک عمیق‌تری از ارتباط میان اخلاق مراقبت، تجربه عاطفی و ساختارهای نابرابری در آموزش کمک کند.

نادینگز (۲۰۱۹) در پژوهشی، نقش رابطه را در فرآیندهای انسانی، به‌ویژه در آموزش، برجسته می‌کند. وی استدلال می‌کند که اخلاق مراقبتی، اگرچه مفاهیمی مانند فضیلت و عدالت را نادیده نمی‌گیرد، اما توجه به نیازهای بیان‌شده افراد را به اصلی‌ترین عنصر تربیت اخلاقی می‌پندارد. نادینگز مفاهیم کلیدی «انتخاب»، «تداوم» و «ارتباط» را در کاربست نظریه مراقبت در آموزش مورد تحلیل قرار می‌دهد و گوش‌دادن فعال به دانش‌آموزان را زمینه‌ساز انتخاب‌های آگاهانه می‌داند. وی همچنین حفظ ارتباط بلندمدت میان معلم و دانش‌آموز و تقویت مطالعات بین‌رشته‌ای را برای عمیق‌تر شدن یادگیری ضروری می‌شمارد. در نهایت، نادینگز تلفیق تفکر نقادانه و رفتار مدنی را در مقابله با دیدگاه‌های متفاوت اخلاقی ضروری می‌داند و آموزش را راهکار اصلی برای اصلاح باورها می‌داند.

مقاله حاضر با تمرکز بر اندیشه نل نادینگز، جایگاه شادی و شاد بودن در تعلیم و تربیت را تحلیل می‌کند. در این مقاله از رویکرد و روش پژوهش تحلیلی-استنتاجی استفاده شده است. در این راستا، با رویکردی تحلیلی در ابتدا متون نظری مرتبط با مفهوم شادی و نسبت آن با آموزش بازشناسی و مطالعه شده، و سپس با نگاهی به منطق و مبانی فکری نادینگز، منابع و مفاهیمی بیانگر هنجار مانند مراقبت، عاملیت، ارتباط انسانی، گفت‌وگو و آزادی در پیوند با مفهوم شاد بودن واکاوی و نسبت یابی شده و دلالت‌های مهمی نظیر شاد بودن به‌مثابه هدف تربیتی، تأکید بر طراحی و ایجاد محیط آموزشی شاد، و پیوند شاد بودن با مسئولیت اجتماعی و یادگیری معنادار، و سایر ارزش‌های اجتماعی استخراج و تبیین شده‌اند. این روش امکان فهم نقش معلم و مدرسه در ترویج شاد بودن در فرایند آموزش و یادگیری را مهیا نموده و زمینه را برای درک جایگاه آن در تربیت اخلاقی و مراقبتی فراهم می‌کند.

شاد بودن به مثابه تجربه اخلاقی و بین‌فردی

فهم نادینگز از شاد بودن، به‌روشنی واجد خصلتی پدیدارشناختی است. او به‌جای تعریف شاد بودن از منظر شاخص‌های روان‌شناختی یا پیامدهای رفتاری، بر توصیف «چگونگی تجربه شاد بودن» در بستر روابط انسانی تمرکز می‌کند. این رویکرد، همسو با سنت پدیدارشناسی، شادی را به‌مثابه تجربه‌ای زیسته، موقعیت‌مند و وابسته به کیفیت رابطه با دیگری در نظر می‌گیرد.

در این چارچوب، شاد بودن نه امری درونی و منزوی، بلکه پدیداری بین‌الذنهانی است که در مواجهه اخلاقی با دیگری ظهور می‌یابد. به عبارت دیگر، «شاد بودن نه از کنش‌های صرفاً فردی، بلکه از ارتباطاتی می‌جوشد که در آن سوژه انسانی از سوی دیگری «دیده می‌شود»، «شنیده می‌شود» و «پاسخ دریافت می‌کند» (نادینگز، ۲۰۰۳، ۱۲۴).

تأکید نادینگز بر مفاهیمی چون «دیده شدن»، «شنیده شدن» و «پاسخ دریافت کردن» را می‌توان در پرتو زبان پدیدارشناسی فهم کرد؛ زبانی که در آن معنا نه از پیش تعیین شده، بلکه در دل تجربه زیسته و مواجهه با دیگری پدیدار می‌شود. در این معنا، اخلاق مراقبت نادینگز را می‌توان نوعی پدیدارشناسی رابطه دانست که در آن، کیفیت حضور معلم و نحوه بودن او با دانش‌آموز، بنیان شکل‌گیری تجربه شادی را می‌سازد. شادی، در این خوانش، حاصل تحقق یک رابطه اصیل است، نه نتیجه اجرای یک دستورالعمل تربیتی.

نادینگز در نظریه اخلاق مراقبت^۱ بر این نکته تأکید دارد:

بنیان روابط انسانی نه بر قرارداد، وظیفه یا اصل کلی، بلکه بر رابطه مراقبتی^۲ استوار است. رابطه‌ای که در آن فرد مراقبت‌کننده به صورت 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 رابطه آموزشی زمانی به شکلی اخلاقی درمی‌آید که معلم با پذیرش کامل و بی‌قید و شرط، به دانش‌آموز به مثابه موجودی منحصر به فرد پاسخ دهد و به نیازهای عاطفی، شناختی، و هویتی او گوش فرا دهد (نادینگز، ۱۹۸۴).

در این چارچوب، شاد بودن به مثابه تجربه‌ای اخلاقی تنها در صورتی رخ می‌دهد که فرد احساس کند مورد پذیرش قرار گرفته و برای دیگری اهمیت دارد. این شاد بودن، سطحی و زودگذر نیست، بلکه برآمده از نوعی اعتماد عمیق و پایدار است که در دل روابط مراقبتی نهادینه می‌شود. پژوهش‌های اخیر نیز این دیدگاه نادینگز را تقویت کرده‌اند. به عنوان نمونه، برخس-پویو^۳ (۲۰۲۲) در تحلیلی از الگوی اخلاق مراقبت نادینگز، نشان می‌دهد که کیفیت رابطه مراقبتی در کلاس، ارتباط مستقیمی با میزان رضایت، امید و شاد بودن دانش‌آموز دارد؛ به ویژه در بافت‌های فرهنگی که معلم قدرت مطلق تلقی می‌شود، ایجاد چنین روابطی می‌تواند توازن قدرت را انسانی‌تر کند و فضای کلاس را به قلمروی اخلاقی بدل سازد.

همچنین ستون بنت^۴ (۲۰۲۳) در پژوهشی بر اهمیت شناخت نیازهای «هویتی» و «معنایی» دانش‌آموزان تأکید می‌کند. وی معتقد است شاد بودن زمانی اخلاقی می‌شود که معلم نه صرفاً به نیازهای شناختی بلکه به وضعیت وجودی یادگیرنده پاسخ دهد و این تنها زمانی ممکن است که معلم «حضور اخلاقی فعال» در کلاس داشته باشد، نه صرفاً حضوری فنی. این تحلیل با دیدگاه نادینگز هم‌راستاست، چراکه او آموزش را کنشی تمام‌عیار اخلاقی می‌بیند، نه فرایندی مکانیکی برای انتقال داده. از سوی دیگر، تجربه شادی اخلاقی همواره از دل «گفت‌وگو» و «تعامل دوسویه» حاصل می‌شود. نادینگز تأکید می‌کند:

در روابط مراقبتی، گفت‌وگو باید به منزله ابزاری برای درک متقابل و همدلانه به کار رود، نه صرفاً برای ارزیابی یا کنترل. گفت‌وگوهایی که در آن صداها حاشیه‌ای شنیده می‌شوند، تفاوت‌ها به رسمیت شناخته

¹ Ethics of Care

² Caring relation

³ Berges-Puyo

⁴ Seton Bennett

می‌شوند، و معلم با نگاهی انسانی به دانش‌آموز پاسخ می‌دهد، محیطی را می‌آفریند که در آن شادی زاده می‌شود (نادینگز، ۲۰۰۳، ۹۴).

در نمونه‌هایی از مدارس مراقبتی در فنلاند و نیوزلند، پژوهشگران گزارش کرده‌اند که افزایش «زمان‌های گفت‌وگوی آزاد» در کلاس، به شکل‌گیری اعتماد و شادی بیشتر منجر شده است (پترسن^۱، ۲۰۲۴). در این بافت‌ها، معلمان آموزش می‌بینند که چگونه به جای مدیریت کلاس، روابط را مدیریت کنند؛ چگونه به جای ارزیابی خشک، گفت‌وگوی همدلانه ایجاد نمایند. از نگاه نادینگز، شادی یک تجربه بین‌الذهانی است؛ رخدادی که در دل رابطه مراقبتی روی می‌دهد و تنها زمانی اصالت دارد که با نوعی التزام اخلاقی نسبت به دیگری همراه باشد. در این معنا، شادی در تعلیم و تربیت به‌هیچ‌وجه یک احساس سطحی یا حاشیه‌ای نیست، بلکه یکی از عالی‌ترین دستاوردهای رابطه‌ای انسانی است که ریشه در اخلاق دارد. این شادی نه تنها خود هدفی تربیتی است، بلکه پیش‌نیاز شکل‌گیری معنا، انگیزش و اشتیاق یادگیری نیز هست. در نتیجه، اگر هدف آموزش و پرورش انسان‌هایی اخلاق‌مدار، خلاق و متعهد باشد، تجربه شادی اخلاقی باید به‌عنوان بخشی لاینفک از فرایند یاددهی-یادگیری تلقی شود. و این تنها زمانی ممکن است که معلمان، مدارس و سیاست‌گذاران، تربیت را نه صرفاً به‌عنوان ابزار موفقیت، بلکه به‌منزله قلمرو تحقق ارتباط انسانی بازشناسی کنند.

شاد بودن به‌مثابه هدف تربیتی، نه صرفاً پیامد

در اندیشه نل نادینگز، تمایز بنیادینی میان شاد بودن به‌عنوان «پیامد تعلیم و تربیت» و شاد بودن به‌عنوان «هدف تعلیم و تربیت» وجود دارد. او برخلاف رویکردهای رایج در نظام‌های آموزشی مدرن که شاد بودن را به‌منزله نتیجه‌ای تصادفی یا فرعی از یادگیری تلقی می‌کنند، آن را به‌مثابه هدفی اصیل، انسانی، و ذاتی در قلب تعلیم و تربیت قرار می‌دهد (نادینگز، ۲۰۰۳). ز این منظر، 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. نادینگز این موضع را در تقابل مستقیم با نگرش‌های فنی و ابزاری به آموزش اتخاذ می‌کند. در این نگرش‌ها، مدرسه نهاد تولید سرمایه انسانی است، و یادگیری ارزشی ذاتی ندارد، مگر آن‌که منجر به بهره‌وری اقتصادی یا موفقیت در آزمون‌های استاندارد شود. اما از دیدگاه نادینگز، چنین نگرشی انسان را از تجربه زیسته‌اش جدا می‌سازد و تربیت را از اهداف غایی‌اش تهی می‌کند (نادینگز، ۲۰۰۵). او به‌صراحت هشدار می‌دهد که اگر شاد بودن به‌عنوان یک هدف تربیتی به رسمیت شناخته نشود، نتیجه آن تولید شهروندانی افسرده، بی‌انگیزه و فاقد حس تعلق خواهد بود. با این حال، شادی از نظر نادینگز نه یک حالت هیجانی زودگذر، بلکه وضعیتی وجودی و پایدار است که در فرایند کنش متقابل انسانی، حس معنا، و تجربه مراقبت شکل می‌گیرد. در واقع، او شادمانگی و شادی را به‌مثابه یک نوع و شیوه بودن^۲ می‌فهمد که محصول زیستن در فضایی سرشار از احترام متقابل، پذیرش، و امکان بیان خویشتن است. بدین ترتیب، تحقق شادی در مدرسه مستلزم بازنگری در کل سیستم تعلیم و تربیت، از ساختار ارزشیابی گرفته تا رابطه میان معلم و دانش‌آموز است (نادینگز، ۲۰۰۳).

تحقیقات اخیر نیز تأیید می‌کنند که شادی در آموزش و پرورش صرفاً پیامد نیست، بلکه نقش علی در یادگیری ایفا می‌کند. برای مثال فرای و چان^۳ (۲۰۲۴) در پژوهشی میان‌رشته‌ای نشان داده‌اند که وقتی شادی به‌عنوان بخشی از ساختار هدف‌گذاری

^۱ Petersen

^۲ A way of being

^۳ Fry and Chun

در تعلیم و تربیت تعریف می‌شود (نه صرفاً یک حالت روان‌شناختی) دانش‌آموزان در سطوح بالاتری از تعهد، درگیری ذهنی، و خودتنظیمی عمل می‌کنند. به عبارتی، هدف‌گذاری برای شادی، خود به یادگیری بهتر منجر می‌شود نه اینکه در تضاد با آن باشد. تفاوت میان شادی به‌عنوان هدف و شادی به‌عنوان پیامد، از لحاظ فلسفی نیز اهمیت دارد. شاد بودن به‌عنوان هدف، ناظر به این پیش‌فرض است که تعلیم و تربیت باید با کرامت انسانی گره بخورد؛ یعنی ساختار مدرسه، طراحی برنامه درسی، و حتی روابط روزمره آموزشی، همه در خدمت شکوفایی شخصی و درونی دانش‌آموز قرار گیرد. این رویکرد برخاسته از سنت اومانیستی تعلیم و تربیت است که فیلسوفانی چون جان دیویی نیز بر آن تأکید داشتند؛ اما نادینگر با افزودن بُعد اخلاق مراقبت، آن را به سطحی ژرف‌تر رسانده است، جایی که «خوب زیستن» نه تنها ممکن، بلکه هدف طراحی‌شده تعلیم و تربیت است (نادینگر، ۲۰۰۵).

از منظر سیاسی و اجتماعی نیز، پذیرش شادی به‌عنوان هدف تعلیم و تربیت، منطق نئولیبرالی غالب بر آموزش را به چالش می‌کشد. در بسیاری از کشورهای جهان، از جمله ایالات متحده، انگلستان و حتی ایران، سیاست‌گذاری آموزشی اغلب بر معیارهای کمی چون بهره‌وری، رتبه‌بندی، و موفقیت آزمونی استوار است. نادینگر این سیاست‌ها را تهدیدی برای آموزش انسانی می‌داند؛ چرا که آن‌ها شادی را به امری غیرضرور و گاه تجمعاتی تنزل می‌دهند (نادینگر، ۲۰۰۳، ۲۱۱). او در برابر این جریان، از مدرسه‌ای دفاع می‌کند که در آن «انسان‌بودن» بر «کارآمد بودن» اولویت دارد.

این تحول مفهومی در سطح سیاست‌گذاری نیز بازتاب یافته است. برنامه «برنامه درسی شادی»^۳ که از سال ۲۰۱۸ در مدارس دولتی دهلی نو اجرا شده است، مثالی عملی از تعهد به شادی به‌عنوان هدف تربیتی است. این برنامه که بر پایه آموزه‌های مراقبتی، مراقبه، و گفت‌وگوی فلسفی طراحی شده، نشان داده است که چگونه می‌توان بدون وابستگی به ارزیابی‌های سخت‌گیرانه، آموزش را بر پایه شادی بازساخت (گوپتا، ۲۰۲۰). نتایج اولیه این برنامه حاکی از کاهش اضطراب، افزایش احساس تعلق و رضایت از مدرسه در میان دانش‌آموزان است. در نهایت، نادینگر تأکید دارد که «تنها با بازتعریف فلسفه آموزش می‌توان شاد بودن را در جایگاه حقیقی‌اش قرار داد». این بازتعریف مستلزم آن است که سیاست‌گذاران، معلمان و والدین همگی بپذیرند که تربیت باید بیش از آنکه ابزاری برای ساختن نیروهای کار باشد، مسیری برای تحقق زندگی خوب تلقی شود. به بیان دیگر، مدرسه باید فضایی باشد که در آن شاد بودن نه به‌طور تصادفی، بلکه به‌عنوان یک تعهد اخلاقی، برنامه‌ریزی‌شده و هدفمند پرورش یابد.

ایجاد محیط آموزشی شاد: بازسازی مدرسه بر اساس اخلاق مراقبت

در نگاه نل نادینگر، 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 نادینگر، صرفاً فضایی فیزیکی یا روانی نیست، بلکه ساختاری تربیتی، فرهنگی و اخلاقی است که بر پایه‌ی اصول مراقبت، پذیرش و اعتماد بنا شده است (نادینگر، ۲۰۰۵). از این منظر، مدرسه محیطی خنثی یا بی‌طرف نیست، بلکه نهاد تربیت‌کننده‌ای است که یا می‌تواند امکان تجربه‌ی شادی را برای دانش‌آموزان فراهم کند یا مانع اساسی در برابر آن باشد. یکی از بنیادی‌ترین مؤلفه‌های چنین محیطی، تغییر در تعریف نقش معلم است. در بسیاری از نظام‌های آموزشی، معلم به‌عنوان منتقل‌کننده محتوا و ناظر بر نظم کلاس شناخته می‌شود. اما در چارچوب اخلاق مراقبت نادینگر، معلم باید به‌مثابه «فرد مراقبت‌کننده عمل کند؛ یعنی کسی که با حضور اخلاقی، گوش دادن فعال، و تمایل به پاسخ‌گویی

^۳Happiness Curriculum

^۲ Gupta

واقعی نسبت به نیازهای یادگیرنده، بستر تجربه‌ی اصیل شادی را فراهم می‌آورد» (نادینگز، ۱۹۸۴). معلم مراقب، تنها به پاسخ درست نمی‌اندیشد، بلکه به کیفیت رابطه‌اش با دانش‌آموز و به احساس امنیت، پذیرش و رشد او متعهد است. از دیدگاه نادینگز، محیطی که در آن اشتباه کردن با تنبیه همراه است، یا تفاوت‌ها با تمسخر و نمره منفی مواجه می‌شوند، نمی‌تواند میزبان شادی باشد. در مقابل، محیط شاد مدرسه باید مبتنی بر امنیت روانی، پذیرش تفاوت‌ها و اعتماد متقابل باشد. این دیدگاه در پژوهش‌های جدید نیز بازتاب یافته است. برای مثال، فرای و چان (۲۰۲۴) نشان می‌دهند که امنیت روانی و امکان گفت‌وگوی آزاد، پیش‌نیاز تجربه شادی در کلاس هستند. در نمونه‌هایی از مدارس نیوزیلند و اسکاتلند که بر پایه‌ی الگوی مراقبتی بنا شده‌اند، دانش‌آموزان نه تنها رضایت بیشتری از آموزش دارند، بلکه احساس می‌کنند که «دیده می‌شوند» و «صدایشان شنیده می‌شود». این عناصر، تنها در سطح تعاملات فردی خلاصه نمی‌شوند؛ بلکه مستلزم بازنگری در ساختار مدرسه، برنامه درسی و شیوه‌های ارزشیابی هستند. نادینگز باور دارد:

اگر ساختارهای آموزش بر رقابت، مقایسه و اضطراب بنا شوند، حتی معلم مراقب هم توان اثرگذاری ندارد. بنابراین، حذف نظام‌های تنبیهی، کاهش فشار آزمون‌های استاندارد، و جایگزینی ارزشیابی‌های فردمحور و توصیفی، پیش‌شرط‌های ایجاد محیطی شاد هستند (نادینگز، ۲۰۰۳).

در این راستا، نادینگز نقش مهمی برای برنامه درسی مراقبتی قائل است. برنامه‌ای که نه تنها موضوعات شناختی را آموزش دهد، بلکه به تجربه زیسته دانش‌آموزان، به زندگی روزمره، احساسات، روابط و نیازهای اجتماعی آنان نیز بپردازد. او پیشنهاد می‌دهد که زمان مشخصی از هفته به «گفت‌وگوهای اخلاقی»، «تجربه‌های مراقبتی» و «بیان احساسات» اختصاص یابد؛ تا مدرسه نه تنها فضای یادگیری، بلکه فضایی برای زیستن و بودن باشد (نادینگز، ۲۰۰۵). این نتایج به وضوح نشان می‌دهد که محیط مدرسه چگونه می‌تواند به طور سیستماتیک شاد بودن را تسهیل یا تضعیف کند. نادینگز همچنین به بعد زیبایی‌شناختی محیط آموزشی توجه دارد. او معتقد است که:

کلاس‌های خشک، بی‌روح و طراحی‌شده بر اساس انضباط، قادر به تحریک حس زیباشناسی، کنجکاوی و درونی‌سازی شادی نیستند. از این رو، طراحی فضاهای رنگی، باز، دعوت‌کننده و پر از نمادهای فرهنگی و عاطفی، بخشی از اخلاق مراقبت است (نادینگز، ۲۰۰۳).

پژوهش‌هایی در مدارس استرالیا و کانادا نیز نشان داده‌اند که طراحی فضاهای منعطف و رنگی می‌تواند نقش مؤثری در کاهش پرخاشگری، افزایش مشارکت و رضایت دانش‌آموزان ایفا کند (پترسن، ۲۰۲۴). در کنار این عوامل، نادینگز تأکید می‌کند که شادی نمی‌تواند به دانش‌آموز محدود شود. معلم نیز باید بتواند شادی را تجربه کند. او بر خلاف بسیاری از نظریه‌پردازان تربیتی، رابطه‌ی دوسویه میان معلم و دانش‌آموز را برجسته می‌سازد و هشدار می‌دهد که «در سیستمی که معلمان تحت فشار، بی‌انگیزه و نادیده گرفته شده‌اند، آموزش مراقبتی و شادی‌آفرین نیز بی‌معنا خواهد بود». در پژوهش سوسا^۲ (۲۰۲۴) تأکید شده است که شاد بودن معلمان پیش‌شرط اصلی برای ایجاد محیطی امن، همدلانه و شاد برای یادگیرندگان است. در جمع‌بندی این مبحث می‌توان گفت از منظر نادینگز، محیط آموزشی شاد نه وضعیتی تصادفی، بلکه

^۱ Caring Curriculum

^۲ Sosa

پدیده‌ای طراحی شده، ساخته شده و مبتنی بر اصول اخلاق مراقبت است. چنین محیطی، تنها زمانی محقق می‌شود که رابطه‌ها انسانی‌تر شوند، ساختارها انعطاف‌پذیر شوند و مدرسه از نهاد صرفاً آموزشی به نهاد پرورش زندگی تبدیل گردد.

پیوند شادی با مسئولیت اجتماعی، آزادی و عاملیت در جامعه دموکراتیک

در نظام اندیشه‌ای نل نادینگز، شاد بودن نه تنها مفهومی عاطفی یا روان‌شناختی، بلکه واقعیتی اخلاقی-اجتماعی است که در پیوند با مسئولیت‌پذیری، آزادی در تصمیم‌گیری و مشارکت دموکراتیک در جامعه معنا می‌یابد. از دیدگاه او، نمی‌توان شادی را به عنوان هدفی اصیل در تعلیم و تربیت در نظر گرفت، مگر آن‌که این هدف با تربیت شهروندانی مسئول، پاسخ‌گو و توانمند برای مشارکت فعال در زندگی اجتماعی همراه شود. شاد بودن از نظر نادینگز، در انزوا حاصل نمی‌شود، بلکه محصول مشارکت مؤثر در یک زندگی اخلاقی-مدنی است (نادینگز، ۲۰۰۳، ۲۳۱، ۲۳۴).

نخستین مؤلفه‌ای که نادینگز در این زمینه بر آن تأکید دارد، مفهوم «پذیرش مسئولیت» است. از نظر او، «فرد شاد انسانی است که نسبت به درد و رنج دیگران بی تفاوت نیست، بلکه خود را در قبال بهبود زیست‌جهان دیگران نیز متعهد می‌داند». در کتاب *شادی و آموزش*^۱ او تصریح می‌کند که «شادی اصیل در دل «پاسخ همدلانه» به رنج و نیازهای دیگران شکل می‌گیرد و نه در پی لذت فردی یا موفقیت رقابت‌آمیز» (نادینگز، ۲۰۰۳، ۴۳). از این منظر، تربیت انسان شاد، تربیت انسان اخلاق‌ورزی است که خود را عضوی از اجتماع می‌داند، نه صرفاً فاعلی منفصل و خودمحور. این رویکرد نادینگز، پیوندی ژرف با مفهوم عاملیت دارد. انسان شاد کسی است که بتواند در جامعه، تصمیم بگیرد، نقد کند، تغییر ایجاد کند و بر محیط خود اثرگذار باشد. نادینگز، برخلاف تلقی منفعلانه‌ای که گاه از شادی ارائه می‌شود، بر این باور است که شادی بدون توان عمل، فاقد بنیان اخلاقی و اجتماعی است.

الکساندر (۲۰۱۳) در مقاله‌ای با عنوان «مراقبت و عاملیت»^۲ به تحلیل رابطه بین اخلاق مراقبت و عاملیت در نظریه نادینگز پرداخته و تأکید می‌کند که شادی در دیدگاه نادینگز، تنها در صورتی ارزش تربیتی دارد که با عاملیت و کنشگری فرد برای ساختن دنیایی بهتر همراه باشد. این مسئله در حوزه آموزش به معنای بازسازی مدرسه به عنوان مکانی برای تمرین دموکراسی، گفتگو و مشارکت اجتماعی است. نادینگز تأکید می‌کند که مدرسه نه فقط برای آماده‌سازی جهت شغل، بلکه برای تربیت شهروندی طراحی شده است (نادینگز، ۲۰۰۵). در چنین رویکردی، آزادی نه به معنای رهایی از قانون، بلکه توانایی شرکت فعال در خلق هنجارها و مسئولیت‌پذیری در قبال دیگران است. دانش‌آموزان در این فضا یاد می‌گیرند که شادی خود را وابسته به شادی دیگران ببینند، و همین درهم‌تنیدگی اخلاقی، بنیان جامعه‌ای انسانی‌تر را شکل می‌دهد.

نمونه‌ای بارز از این نگرش، در برنامه آموزشی بوتان مبتنی بر «خوشبختی ناخالص ملی»^۳ دیده می‌شود. پترسن (۲۰۲۴) در تحلیلی از «دیپلمای بوتان»^۴، نشان می‌دهد که چگونه این برنامه با الهام از دیدگاه‌های نادینگز، شاد بودن را نه صرفاً تجربه‌ای فردی، بلکه فرآیندی مبتنی بر مشارکت اجتماعی، مراقبت دوسویه و رشد اخلاقی بازتعریف می‌کند. در این الگو، اهداف آموزشی از مرزهای رشد شناختی فراتر رفته و شامل پیوند با طبیعت، عدالت اجتماعی، روابط انسانی و معناجویی در زندگی می‌شوند؛ امری که نشان‌دهنده درهم‌تنیدگی آموزش با ارزش‌های اجتماعی و اخلاقی است. از سوی دیگر، شاد بودن با آزادی در تصمیم‌گیری و ابراز خود نیز پیوند دارد. نادینگز بر این باور است:

¹ Happiness and Education

² Caring and Agency

³ Gross National Happiness

⁴ Bhutan Baccalaureate

کودکان و نوجوانان تنها زمانی می‌توانند شادی اصیل را تجربه کنند که آزادی ابراز احساسات، نظرات و تجربه‌های درونی خود را داشته باشند؛ و این تنها در محیط‌هایی ممکن است که تفاوت‌ها به رسمیت شناخته شده و سرکوب نمی‌شوند. فضای آموزشی‌ای که در آن دانش‌آموزان مجاز به بیان خود و حضور فعال در طراحی آموزش هستند، زمینه‌ساز تربیت شهروندانی آزاد و در عین حال مسئول است (نادینگز، ۲۰۰۳، ۱۲۹).

در این بستر، نمی‌توان شادی را بدون در نظر گرفتن عدالت آموزشی فهم کرد. نادینگز تأکید دارد که شاد بودن نباید امتیازی برای اقلیت ممتاز باشد، بلکه باید حقی همگانی تلقی شود. از همین رو، او از آموزش دموکراتیک دفاع می‌کند که در آن منابع، فرصت‌ها و احترام به همه تعلق دارد. مقاله‌ی **جکسون و بینگهام (۲۰۱۸)** با عنوان «بازاندیشی در مورد شادی در بستر آموزش عدالت اجتماعی»^۱ نیز از همین منظر، هشدار می‌دهد که شادی در تعلیم و تربیت نباید صرفاً به رویکردهای فردی تقلیل یابد، بلکه باید با عدالت اجتماعی پیوند یابد، وگرنه به ابزاری برای نادیده‌انگاری نابرابری‌ها تبدیل خواهد شد. در نهایت، شادی از دیدگاه نادینگز، کیفیتی اخلاقی-اجتماعی دارد که بدون درگیر شدن در حیات جمعی، تجربه نمی‌شود. مدرسه‌ای که شادی را هدف خود می‌داند، باید فضایی برای تمرین همدلی، گفت‌وگوی بین‌فرهنگی، حساسیت اخلاقی و تصمیم‌گیری جمعی باشد. چنین مدرسه‌ای دانش‌آموزانی تربیت می‌کند که نه فقط برای خود، بلکه برای جامعه، طبیعت، آینده و دیگران نیز اهمیت قائل‌اند. به همین دلیل است که نادینگز شادی را نه در تعارض با تربیت، بلکه به مثابه غایت والای آن در نظر می‌گیرد.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر کوشید تا با واکاوی اندیشه‌های نل نادینگز، مفهوم شاد بودن را از یک تجربه حاشیه‌ای و روان‌شناختی به جایگاهی فلسفی-تربیتی ارتقا دهد و آن را به مثابه هدفی اخلاقی، اجتماعی و آموزشی در قلب نظام تعلیم و تربیت بازتعریف کند. در پرتو نظریه اخلاق مراقبت نادینگز، شاد بودن نه تنها به عنوان یک پیامد مطلوب آموزشی، بلکه به مثابه غایتی اصیل و انسانی مطرح شد که تحقق آن مستلزم بازسازی روابط، ساختارها و اهداف نهاد آموزش است.

یافته‌های نظری این مقاله نشان می‌دهد که نادینگز شاد بودن را در بستر رابطه مراقبتی تعریف می‌کند؛ رابطه‌ای که در آن معلم و دانش‌آموز به مثابه سوژه‌های اخلاقی با یکدیگر تعامل دارند، نه صرفاً به عنوان فرستنده و گیرنده اطلاعات. از این منظر، شادی تجربه‌ای بین‌فردی است که در دل گفت‌وگوی همدلانه، پذیرش متقابل و احترام به تفاوت‌ها شکل می‌گیرد. در نتیجه، هرگونه برنامه‌ریزی برای تحقق شادی در مدرسه باید از بازتعریف نقش معلم به عنوان «مراقبت‌کننده» آغاز شود؛ نقشی که با وظیفه صرف آموزش محتوا متفاوت بوده و بر اساس حضور اخلاقی، پاسخ‌گویی عاطفی و مسئولیت‌پذیری تربیتی بنا شده است. از سوی دیگر، مفهوم شاد بودن در دیدگاه نادینگز، صرفاً ناظر به لذت فردی یا رفاه روان‌شناختی نیست، بلکه با عاملیت اخلاقی، آزادی در تصمیم‌گیری، مشارکت دموکراتیک و مسئولیت اجتماعی پیوندی وثیق دارد. انسان شاد، در این نگاه، انسانی است که خود را در برابر دیگری و جامعه متعهد می‌داند، نه فاعلی منفعل یا خودمحور. بدین ترتیب، شاد بودن دی در تعلیم و تربیت نمی‌تواند بدون توجه به عدالت اجتماعی، برابری فرصت‌ها و کرامت انسانی معنا یابد. این دیدگاه، به‌ویژه برای نظام آموزشی ایران که همچنان گرفتار رویکردهای آزمون‌محور، انضباط‌گرایانه و رقابت‌زده است، اهمیت بسزایی دارد. از منظر عملی، این مقاله دلالت‌های متعددی برای طراحی محیط آموزشی شاد ارائه می‌دهد.

¹ Reconsidering Happiness in the Context of Social Justice Education

نخست، نیاز به بازسازی فضاهای مدرسه نه تنها از نظر فیزیکی، بلکه به لحاظ فرهنگی و اخلاقی وجود دارد. محیط‌هایی که پذیرای تفاوت‌ها باشند، فرصت بیان احساسات و گفت‌وگوی آزاد فراهم کنند، و بر امنیت روانی دانش‌آموزان تأکید ورزند، می‌توانند زمینه‌ساز شاد بودن اصیل و پایدار شوند.

دوم، برنامه‌های درسی باید از حالت صرفاً دانشی و مهارتی خارج شده و به زندگی زیسته دانش‌آموزان، دغدغه‌های اخلاقی، عواطف و روابط انسانی آنان توجه کنند.

سوم، سیاست‌گذاری آموزشی باید با فاصله‌گیری از منطق کمی‌گرایانه، به ارزش‌های انسانی، زیباشناسی محیط، و پرورش رابطه‌های اصیل اولویت دهد.

از سوی دیگر، تأکید نادینگز بر رابطه دوسویه معلم و دانش‌آموز، حاکی از آن است که نمی‌توان شادی را تنها برای دانش‌آموز برنامه‌ریزی کرد، بدون آنکه به وضعیت معلم نیز توجه شود. معلمان فرسوده، بی‌انگیزه و نادیده‌انگاشته‌شده، حتی اگر واجد صلاحیت حرفه‌ای باشند، نمی‌توانند محیطی شاد و اخلاقی برای یادگیرندگان فراهم آورند. بنابراین، سیاست‌های حمایت از معلمان، توجه به رفاه شغلی، افزایش استقلال حرفه‌ای و تقویت حس معنا در کار آنان، از جمله پیش‌شرط‌های ایجاد محیط آموزشی شاد است.

تحلیل تطبیقی میان الگوهای بین‌المللی همچون برنامه «برنامه درسی شادی» در دهلی‌نو یا تجربه آموزشی بوتان نیز نشان می‌دهد که شاد بودن در تعلیم و تربیت نه رؤیایی انتزاعی، بلکه هدفی دست‌یافتنی و طراحی‌پذیر است، مشروط بر آنکه تربیت به‌عنوان فرایندی انسانی، اخلاقی و دموکراتیک بازتعریف شود. این تجربیات نشان می‌دهند که با کاهش فشار آزمون‌ها، حذف رقابت ناسالم، و تقویت فضای گفت‌وگویی و تأملی، می‌توان آموزش را از منطق سلطه و کنترل رها کرده و به قلمرویی برای شکوفایی انسانی بدل ساخت.

در نهایت، می‌توان گفت که از دیدگاه نل نادینگز، شاد بودن نه دشمن تربیت، بلکه غایت آن است. نظام تعلیم و تربیت، اگر به‌دنبال پرورش انسان‌هایی اخلاق‌مدار، خلاق، مشارکت‌جو و معنابل باشد، ناگزیر است تا شاد بودن را به‌مثابه هدفی ذاتی و نه صرفاً پیامد تعلیم و تربیت، در مرکز سیاست‌گذاری و کنش آموزشی خود قرار دهد. چنین نگاهی، می‌تواند گامی مهم در جهت انسانی‌تر ساختن آموزش و پرورش، بازیابی کرامت معلم و دانش‌آموز، و تحقق جامعه‌ای همدلانه‌تر و پایدارتر باشد. بدین ترتیب، تحلیل شادی در اندیشه نادینگز نشان می‌دهد که این مفهوم، نه تنها ریشه در اخلاق مراقبت دارد، بلکه بر بنیانی پدیدارشناختی استوار است که تجربه زیسته، رابطه بین‌الذهانی و حضور اخلاقی را در مرکز فلسفه تعلیم و تربیت قرار می‌دهد.

منابع

- بخشایش، علیرضا، مرتضوی، مهناز، و حائری، محمود. (۱۳۹۰). بررسی تطبیق مفهوم شادی و نشاط از دیدگاه اسلام و روان‌شناسی. فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۱(۱)، ۸۴-۱۰۱. <https://sid.ir/paper/504493/fa>
- حصاری، یلدا؛ حیدری، محمدحسین؛ بختیار نصرآبادی، حسنعلی و هاشمی، سیدجلال. (۱۴۰۴). تحلیل منش معلمی از منظر اخلاق مراقبتی: استنتاج اصول تربیتی، علوم تربیتی، ۳۲(۱)، ۲۲۵-۲۴۴. <https://doi.org/10.22055/edus.2025.48441.3690>
- زوار موسوی، سیده زهرا، قاضی‌نژاد، مریم، و اعظم‌آزاده، منصوره. (۱۳۹۹). شکل‌گیری گفتمانی شادی در ایران. مجله مطالعات اجتماعی ایران، ۱۱(۱)، ۴۲-۶۵. <https://sid.ir/paper/954011/fa>
- شمشیری، بابک، و دستوری، نجمه. (۱۳۹۶). جایگاه شادی در نظام آموزشی ایران. کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی. <https://sid.ir/paper/897267/fa>
- محجل، ندا. (۱۴۰۳). دین در فلسفه تعلیم و تربیت نل نادینگز، دوفصلنامه کاوش‌های فلسفه و دین، ۳(۶)، ۷-۱۹. <https://doi.org/10.22080/jre.2024.27974.1211>

هاشمی، سیدضیا، رضایی، محمد، و اکبرپوران، سپیده. (۱۳۹۵). از شادی تا نشاط، شادی در ساختار معنایی حاکم بر نظام آموزشی. *تحقیقات فرهنگی ایران*، ۹ (۳۵)، ۲۰۴-۱۸۳. <https://sid.ir/paper/357919/fa>

References

- Alexander, H. (2013). Caring and agency: Noddings on happiness in education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(2), 238–250. <https://doi.org/10.1080/00131857.2012.721733>
- Bakhshaei, A. R., Mortazavi, M., & Haiyari, M. (2011). The comparison of the concept of happiness and joy from the perspectives of Islam and psychology. *Cultural Studies in Islamic University*, 1(1), 84-101. SID. <https://sid.ir/paper/504493/en> (in Persian)
- Berges-Puyó, J. G. (2022). Ethical leadership in education: A uniting view through ethics of care, justice, critique, and heartfelt education. *Journal of Culture and Values in Education*, 7(2), 1–12.
- Bergman, R. (2004). Caring for the ethical ideal: Nel Noddings on moral education. *Journal of Moral Education*, 33(2), 149–162. <https://doi.org/10.1080/0305724042000215203>
- Browning, M., & Colgan, A. (2022). Care ethics, needs-recognition, and teaching encounters. *Journal of Philosophy of Education*, 57(3), 626–640. <https://doi.org/10.1093/jope/joad018>
- Fry, G. W., & Chun, H. J. (2024). *Happiness education*. Routledge.
- Gupta, R. (2020). The Delhi happiness curriculum: A case study. *International Journal of Wellbeing*, 10(2), 52–69.
- Hashemi, S. Z., Rezaei, M., & Akbarpouran, S. (2016). From happiness to joy: Happiness in the semantic structure dominating the educational system. *Cultural Research*, 9(3), 183-204. (in Persian) <https://sid.ir/paper/357919/en>
- Hesari, Y., Heidari, M. H., Bakhtiar Nasrabadi, H. A. & Hashemi, S. (2025). Analyzing Teacher Character from the Perspective of Caring Ethics: Deducing Educational Principles. *Journal of Educational Sciences*, 32(1), 225-244. (in Persian) <https://doi.org/10.22055/edus.2025.48441.3690>
- Hochschild Ovalle, H., Nussbaum, M., Claro, S., Espinosa, P., & Alvarez, D. (2024). Happiness at School and Its Relationship with Academic Achievement. *Education Sciences*, 14, Article 12. <https://doi.org/10.3390/educsci14121321>
- Jackson, L., & Bingham, C. (2018). Reconsidering happiness in the context of social justice education. *Ethics and Education*, 13(3), 312–326.
- Kallová, M. (2021). Rethinking the role of happiness in moral education. *Ethics and Education*, 16(2), 178–194.
- Mohajel, N. (2025). Religion in Nel Noddings' philosophy of education. *Journal of Explorations in Philosophy and Religion*, 3(2), 7-19. (in Persian) <https://doi.org/10.22080/jre.2024.27974.1211>
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Noddings, N. (2008). Caring and moral education. In *Handbook of moral and character education* (pp. 161-174).
- Noddings, N. (2019, February 25). Concepts of care in teacher education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved July 6, 2025, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-371>.

- Petersen, K. B. (2024). Reimagining education in Bhutan: Reflections through the lens of Nel Noddings. *FECUN Journal of Education*, 9(2), 201–220. <https://doi.org/10.7146/fecun.v2i2.143281>
- Seton Bennett, P. (2023). Care ethics, needs-recognition, and teaching encounters. *Journal of Philosophy of Education*, 57(3), 626–642. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad040>
- Shamshiri, B., & Dastouri, N. (2017). The role of happiness in the educational system of Iran. *National Conference on New Research in Psychology, Educational Sciences and Social Studies*. (in persian) <https://sid.ir/paper/897267/en>
- Sosa, J. (2024). Who cares for teachers? *Teaching and Teacher Education*, 131, 104227. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104227>
- Zavar Mousavi, S. Z., Ghazizadeh, M., & Azadeh, M. (2020). The formation of a discourse on happiness in Iran. *Iranian Journal of Social Studies*, 14(1), 42-65. <https://sid.ir/paper/954011/en> (in Persian)