

# Maternal Thinking: An Existential Approach to Inspiring Moral Courage in Teaching

Khalil Gholami<sup>1</sup> 

1. Docent, Department of Education, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki, Helsinki, Finland. Email: [khalil.gholami@helsinki.fi](mailto:khalil.gholami@helsinki.fi)

## Article Info

### Article type:

Research Article

### Keywords:

Caring ethics, Maternal thinking, Caring teaching.

## ABSTRACT

This study reexamines “maternal thinking” as an ethical and existential basis for pedagogical action. Maternal thinking is rooted in the theory of ethics of care, particularly in Sara Ruddick’s framework, which views the experiences of a mother and her relationship with the child as having an existential nature. It can be studied as a form of epistemic discipline. Based on this, the present article explores the application of this theory in the field of education, especially in teacher education. Employing a reflective autoethnographic approach, three lived narratives of teachers in critical situations were analyzed. These narratives were analyzed using episodic methods. Findings revealed that maternal thinking extending beyond professional care and rationalistic theory of ethics, is rooted in caring ethics and involves an <sup>ontological</sup> commitment and affective bond that transforms the teacher into an ethically active agent. These actions are embedded in concepts such as ethical sensitivity, ethical esthetic, and moral courage. In conclusion, the concept of “moral courage in teaching” is introduced as a moment where education transcends technical duty and becomes an existential responsibility.

### Article history:

Received: 15 April 2025

Received: 28 May 2025

Accepted: 4 June 2025

Published: 23 August 2025

**Cite this article:** Gholami, K. (2025). Maternal thinking: An existential approach to inspiring moral courage in teaching. *Curriculum Studies in Teacher Education & Development*, 1(2), 3-21. <http://doi.org/10.22034/jcsted.2025.517121.1022>



© The Author(s).

Publisher: Iranian Curriculum Studies Association.

---

## Extended Abstract

### Introduction

In response to the ethical crisis resulting from the dominance of neoliberal discourse in education, this study aims to propose a new pedagogical interpretation of care, drawing on the theory of the ethics of care. This conception of care is not viewed as a tool for economic productivity, but as a moral-relational act that can foster the ethical growth of both teachers and students. In a context where educational systems are increasingly shaped by market logic and competition, moral and human values have gradually been diminished or even erased from the pedagogical space of schools. This erosion has led to a disconnection in teacher-student and school-family relationships, as well as within teachers' own existential experience. Teachers can no longer align their professional identity with inner values such as empathy, care, and ethical cultivation of students, while learners grow up in environments that prioritize individual success and instrumental achievement over solidarity, social responsibility, and attentiveness to the other. This condition intensifies what may be called a crisis of the ethics of care in education. Thus, there is an urgent need to draw upon alternative moral resources, particularly the ethics of care and Sara Ruddick's philosophy of maternal thinking.

According to existing literature, the ethics of care is not only a moral or relational stance but also a political one, aimed at enhancing our collective capacity to live together and strengthen human solidarity. Care, from this perspective, is not merely an emotional act but a way of being in the world—deeply interpersonal and ethical mode of relating to others. Sara Ruddick, through her concept of maternal thinking, describes care as a cognitive, moral, and philosophical discipline grounded in the mother-child relationship. Mothers, in their caring practices, engage in a form of ethical reflection rooted in three essential dimensions: the preservation of life, emotional and intellectual growth, and social acceptability of the child. This article seeks to revisit maternal thinking as an emotional-ethical capacity and examine its implications within teacher education and pedagogy.

### Methodology

This study employs a reflective autoethnographic approach, allowing the researcher to immerse themselves in the field while engaging in ongoing reflection and analysis of personal experiences and meanings. Drawing on years of lived experience within educational settings and observations of “caring teachers,” the researcher investigates the potential for a pedagogical framework rooted in maternal thinking. To illustrate this, three teachers' narratives were selected: two exemplifying key indicators of caring pedagogy aligned with Ruddick's framework—such as sustained presence, empathy, moral affection, attentive love, motivational displacement, and immersion in the learner's condition—and one intentionally chosen to exemplify a care deficiency, serving as a contrast to highlight variations in care practices.

Data collection involved reflective engagement with past dialogues, direct classroom observations, and third-party accounts. The analysis was interpretive, applying key theoretical concepts from the ethics of care to each narrative. This process followed a dialectical logic, balancing lived experience and conceptual theory, allowing theory to emerge organically through the researcher's reflective engagement rather than relying solely on inductive or deductive methods. This approach emphasizes persuasive inference, integrating personal insights with theoretical frameworks to deepen understanding of caring pedagogies grounded in maternal thinking.


## **Results and Conclusion**

The analysis of the three narratives suggests that maternal thinking in education transcends a mere professional duty or ethical obligation; it constitutes an ontological mode of being rooted in authentic relationships, emotional sensitivity, and a deep commitment to the well-being of students. The narratives delineate four developmental episodes within caring pedagogy: (1) silent suffering and ethical sensitivity, (2) emergence of moral affection, (3) attentive love and ethical motivation, and (4) moral courage as emancipatory education.

In the first narrative, a teacher reestablishes a relational and emotional connection with a student through deep listening and nonjudgmental presence. The second illustrates how a teacher redesigns her approach to support a hearing-impaired student, demonstrating the cognitive and ethical power of care. The third depicts a pedagogical failure resulting from the absence of emotional attentiveness and premature judgment, which silences a student's creative potential.

A key conclusion is the conceptualization of moral courage in teaching—a moment when teachers move beyond rational, duty-based logic to act out of genuine care, emotional investment, and ethical responsibility. Teaching, in this view, is not solely about knowledge transmission but is a profound ethical response to suffering, silence, and disconnection. Moral courage, emerging at the intersection of maternal epistemology and pedagogies of care, transforms teachers into liberatory agents within the educational landscape, fostering emancipatory and relational pedagogies rooted in maternal thinking.

## تفکر مادرانه: رهیافتی وجودی برای الهام‌بخشی شهامت اخلاقی در تدریس

خلیل غلامی  ID

دانشیار، گروه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه هلسینکی، هلسینکی، فنلاند. رایانامه: [khalil.gholami@helsinki.fi](mailto:khalil.gholami@helsinki.fi)

اطلاعات مقاله	چکیده
<b>نوع مقاله:</b> مقاله اصیل پژوهشی	هدف این تحقیق، بازاندیشی در «تفکر مادرانه» به‌مثابه مبنای اخلاقی و وجودی برای کنش تربیتی معلمان است. تفکر مادرانه ریشه در نظریه اخلاقی مراقبت و خصوصاً نظریه Sara Ruddick دارد که بر اساس آن تجربیات مادر و رابطه‌اش با فرزند یک ماهیت وجودی دارد و به مثابه یک دیسپلین معرفتی می‌تواند مورد مطالعه قرار گیرد. بر این اساس و در این مقاله، استفاده از این نظریه در حوزه تربیت و خصوصاً تربیت معلم مورد مطالعه قرار گرفته است. با استفاده از رویکرد خود قوم‌نگاری بازتابی، سه روایت زیسته از معلمان در موقعیت‌های بحرانی تحلیل شده‌اند. یافته‌ها نشان داد که تفکر مادرانه، فراتر از مراقبت حرفه‌ای و نظریه اخلاقی عدالت-محور، ریشه در اخلاق مراقبت دارد و بر نوعی از مراقبت وجودی و پیوند عاطفی بنا نهاده شده است که معلم را به کنشگر اخلاقی فعال در وضعیت تبدیل می‌کند. این کنش‌ها در قالب مفاهیمی چون حساسیت اخلاقی، زیبایی اخلاقی و شهامت اخلاقی نهادینه می‌شوند. در بحث نهایی، مفهوم «شهامت اخلاقی تدریس» به‌مثابه لحظه‌ای که در آن آموزش بدل به مسئولیت‌آگریستانتسیال می‌شود، معرفی می‌گردد.
<b>کلیدواژه‌ها:</b> اخلاق مراقبت، تفکر مادرانه، تدریس مراقبتی.	

### تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۲۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۱۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۶/۰۱

**استناد به این مقاله:** غلامی، خلیل. (۱۴۰۴). تفکر مادرانه: رهیافتی وجودی برای الهام‌بخشی شهامت اخلاقی در تدریس، *مطالعات برنامه درسی در تربیت و*

*بالندگی معلم*، ۱ (۲)، ۳-۲۱. <http://doi.org/10.22034/jcsted.2025.517121.1022>

© نویسندگان.

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.



## مقدمه

در پاسخ به بحران اخلاقی ناشی از سلطه گفتمان نئولیبرالی در آموزش و پرورش، پژوهش حاضر تلاش دارد با تکیه بر نظریه‌ی «اخلاق مراقبت»<sup>۱</sup>، معنای تربیتی تازه‌ای از مراقبت ارائه دهد؛ مراقبتی که نه به مثابه ابزاری برای بهره‌وری اقتصادی، بلکه به عنوان یک کنش اخلاقی-رابطه‌ای، که زمینه‌ساز رشد اخلاقی معلمان و دانش‌آموزان باشد. در چنین شرایطی که نظام‌های آموزشی تحت سلطه منطق بازار و رقابت قرار گرفته‌اند، معناهای اخلاقی و انسانی در فضای تربیتی مدارس به تدریج کم‌رنگ و حتی تهی شده است. این تهی‌شدگی منجر به نوعی گسست در روابط معلم-دانش‌آموز، خانواده-مدرسه و حتی درونی‌ترین لایه‌های وجودی معلمان شده است. معلمان دیگر نمی‌توانند خود را با ارزش‌های درونی‌شان همچون مراقبت، همدلی و پرورش اخلاقی دانش‌آموزان هماهنگ کنند و از سوی دیگر، دانش‌آموزان نیز در فضایی رشد می‌کنند که در آن همبستگی، مسئولیت اجتماعی و توجه به دیگری، جای خود را به رقابت فردی و موفقیت ابزاری داده‌اند. این وضعیت، بحران اخلاق مراقبت را در نظام آموزشی تشدید کرده است. از این رو، ضروری است که به منابع اخلاقی بدیل، همچون اخلاق مراقبت و به‌طور خاص اندیشه‌ی Sara Ruddick درباره تفکر مادرانه، رجوع شود.

بر اساس ادبیات موجود، اخلاق مراقبت نوعی کنش اخلاقی، رابطه‌ای و حتی سیاسی است که هدف آن تقویت ظرفیت ما برای زندگی کردن با هم<sup>۲</sup> و افزایش هم‌بستگی انسانی است (Barnes, 2012; Gilligan, 1993; Noddings, 2013; Ruddick, 2021; Singer, 2015; Tronto, 1994). در این راستا، مراقبت نه صرفاً یک کنش احساسی، بلکه شیوه‌ای برای بودن در جهان و مواجهه با دیگری از منظری اخلاقی و بینافردی است. Ruddick (2021) با ارائه مفهوم «تفکر مادرانه»<sup>۳</sup>، مراقبت را نه صرفاً یک کنش احساسی یا زیستی، بلکه یک کنش شناختی، اخلاقی و فلسفی معرفی می‌کند که در بستر رابطه مادر-فرزند شکل می‌گیرد. از نگاه او، مادران در فرایند مراقبت از کودک، نوعی اندیشه‌ورزی اخلاقی را تجربه می‌کنند که بر پایه سه مؤلفه اصلی استوار است: حفظ زندگی کودک<sup>۴</sup>، رشد ذهنی و عاطفی<sup>۵</sup>، و پذیرش<sup>۶</sup> اجتماعی. این نوع اندیشیدن، یا به تعبیر او «دیسپلینی» است که دارای معیارهایی برای کشف و شناخت حقیقت است و در دل تجربه زیسته مادرانه شکل می‌گیرد. این شیوه‌ی شناختی که به طور خاص با تجربه مادری گره خورده، بر مفاهیمی چون عشق آگاهانه<sup>۷</sup>، فرو رفتن در تجربه دیگری<sup>۸</sup> و یک نوع فداکاری اخلاقی تحت عنوان جابجایی انگیزشی<sup>۹</sup> استوار است. از این منظر، فرض بنیادی این مقاله بر این است که اخلاق مراقبت به طور کلی و تفکر مادرانه به طور خاص می‌تواند به عنوان چارچوب تربیتی در توسعه مبنای اخلاقی تربیت و خصوصاً توسعه مهارت‌های اخلاقی معلمان به کار گرفته شود.

با این حال همان طور که اشاره شد، در بستر آموزش نئولیبرال، مفهوم مراقبت به‌طور چشم‌گیری تضعیف شده است. نئولیبرالیسم، با اولویت‌دادن به بازار آزاد، مسئولیت فردی و رقابت، ارزش‌های انسانی و رابطه‌ای همچون همدلی، توجه، پ و مراقبت متقابل را به حاشیه رانده است (Schroeder et al., 2020; Springer et al., 2016). در نتیجه، روابط انسانی در مدارس و نهادهای آموزشی دچار نوعی «بحران اخلاقی مراقبت» شده‌اند که در آن، نه تنها دانش‌آموزان بلکه معلمان و خانواده‌ها نیز از فشارهای ناشی از منطق رقابت-محور آسیب می‌بینند (Hamington & Flower, 2021b, 2021a; Miller, 2021).

<sup>1</sup> Ethics of care

<sup>2</sup> Living together

<sup>3</sup> Maternal Thinking

<sup>4</sup> Preservation

<sup>5</sup> Growth

<sup>6</sup> Acceptability

<sup>7</sup> Attentive love

<sup>8</sup> Engrossment

<sup>9</sup> Motivational displacement

این وضعیت منجر به آن چیزی می‌شود که از آن با عنوان «ناامنی اخلاقی»<sup>۱</sup> یاد می‌شود (Butler, 2009)، شرایطی که در آن فضاهای اجتماعی و آموزشی فاقد پشتوانه‌های حمایتی و اخلاقی لازم برای رشد انسانی هستند. معلمان به عنوان کنشگران اخلاقی (Campbell, 2004) در این نظام متناقض، با بحران‌های هویتی و خستگی اخلاقی مواجه می‌شوند. از سوی دیگر، دانش‌آموزان نیز در فرایند جامعه‌پذیری نئولیبرالی، به‌جای همدلی و همکاری، به سوی رقابت فردی و بی‌تفاوتی اخلاقی سوق داده می‌شوند (De Lissoyov, 2010). خصوصاً خانواده‌ها نیز در این فضا، ارزش آموزش را صرفاً در پیوند با موفقیت اقتصادی و آزمون‌های استاندارد می‌بینند، نه به‌مثابه رشد انسانی فرزندانشان.

با توجه به چنین وضعیتی، مقاله حاضر بر آن است تا مفهوم «تفکر مادرانه» را به‌مثابه نوعی ظرفیت اخلاقی-عاطفی بازخوانی کرده و آن را در چارچوب تربیت معلم و تدریس بررسی کند. به باور Ruddick، تجربه‌ی مراقبت مادرانه دارای ابعاد عاطفی، شناختی و اخلاقی عمیقی است که می‌تواند الهام‌بخش بازسازی روابط تربیتی معنادار باشند. داده‌های خودقوم‌نگاری و تجربه زیسته پژوهشگر در رابطه با تفکر مادرانه تحلیل شده است تا نشان داده شود چگونه این نوع خاص از مراقبت، می‌تواند الهام‌بخش رشد حرفه‌ای معلم و بازآفرینی روابط اخلاقی در فضای آموزشی باشد. با توجه به این دیدگاه، این پرسش مطرح می‌شود که ماهیت هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و پداگوژیکی تفکر مادرانه چیست و چگونه می‌توان مؤلفه‌های تفکر مادرانه را به‌عنوان چارچوبی اخلاقی برای تربیت معلمان و بازسازی نقش آن‌ها در مواجهه با بحران مراقبت در آموزش به‌کار گرفت؟

### مبانی نظری: اخلاق مراقبت به مثابه یک نظریه اخلاقی

اخلاق مراقبت معمولاً با گروهی از نظریه‌پردازان (Held, 2006; Noddings, 2013; Ruddick, 2021; Tronto, 1994) گره خورده است که استدلال می‌کنند مراقبت ریشه در تجربه‌های زیسته زنان دارد. (Gilligan (1993 از نخستین اندیشمندانی بود که به توسعه این دیدگاه پرداخت. او استدلال می‌کند که با مطالعه‌ی تجربه‌های زنان و بنیان‌گذاری نظریه‌های اخلاقی بر پایه‌ی این تجربه‌ها، چشم‌اندازی متفاوت از آنچه به‌طور سنتی توسط فروید، پیازه یا کلبگ ترسیم شده است، پدیدار می‌شود. به دنبال او، دیگر نظریه‌پردازان و پژوهشگران همچون (Alizade (2006), Freeberg (2003), Kittay (1999), (Robinson (1999), Wrenn (2017) و Hankivsky (2004) اخلاق مراقبت را به مثابه یک نظریه اخلاقی بسط داده‌اند که از ظرفیت‌های وجودشناختی و معرفت‌شناختی برای ساخت‌یافتگی برخوردار است. در این مقاله، با تکیه بر خوانش آثار اصلی این نظریه‌پردازان، یک چارچوب مفهومی برای اخلاق مراقبت به‌مثابه یک نظریه اخلاقی ارائه شده است.

### هستی‌شناسی رابطه‌ای

از منظر هستی‌شناختی، ماهیت حقیقی مراقبت در رابطه‌ای پویا و عمیقاً میان‌فردی میان مراقبت‌کننده (فرد مسئول مراقبت) و مراقبت‌شونده (دریافت‌کننده مراقبت) تجسم می‌یابد. پویایی رابطه، جوهر مراقبت اصیل را تبیین می‌کند و با کنش‌های ساده (همچون پرداخت پول برای مراقبت از والدین) متفاوت است. (Nodding (2013 مراقبت تنها به رفتارهای مشهود محدود نمی‌شود، بلکه نیازمند حضور عاطفی و تعهد واقعی نسبت به بهزیستی فرد مراقبت‌شونده است. او با تأکید بر مفهوم متقابلیت، این ایده را مطرح می‌کند که مراقبت تنها شامل مراقبت‌کننده نیست، بلکه واکنش‌های مراقبت‌شونده را نیز دربرمی‌گیرد که به تکمیل رابطه مراقبت کمک می‌کند. برای تحقق کامل مراقبت، ضروری است که مراقبت‌شونده آن را دریافت کرده و تأیید کند.

<sup>1</sup> Moral precarity

او با اتکا به ایده ارسطویی اهداف درهم‌تنیده<sup>۱</sup> - اهدافی که با مقاصد کلان‌تر هم‌راستا بوده و به آن‌ها خدمت می‌کنند - میان مراقبت و فعالیت‌هایی همچون حفاظت، خلاقیت، تولید و لذت‌جویی تمایز قائل می‌شود؛ فعالیت‌هایی که ممکن است با مراقبت هم‌پوشانی داشته باشند، اما لزوماً با تعریف دقیق مراقبت منطبق نیستند. به گفته او: «ما زمانی مراقبت را تشخیص می‌دهیم که کنشی معطوف به حفظ، تداوم یا ترمیم جهان باشد» (Tronto, 1994, p.104). او از این رو، اخلاق مراقبت را چشم‌انداز اخلاقی می‌بیند که در آن روابط، توجه به نیازهای دیگران، و درک کنش‌های اخلاقی از منظر وابستگی متقابل اولویت پیدا می‌کند، نه از دریچه جدال سنتی پیرامون شباهت‌ها و تفاوت‌ها در نظریه فمینیستی. مراقبت، از منظر او، کنش اخلاقی یک کنش رابطه‌ای<sup>۲</sup> است که مستلزم شناسایی آسیب‌پذیری و نیازهای دیگران، به‌ویژه کسانی است که به‌حاشیه رانده شده یا دور افتاده‌اند. او استدلال می‌کند که اخلاق مراقبت «نیاز دارد که از منظر کسی که نیازمند مراقبت یا توجه است، آغاز کنیم. این نیاز دارد که با دیگری مواجهه‌ای اخلاقی داشته باشیم، دیدگاه آن شخص یا گروه را بپذیریم و جهان را از آن منظر بنگریم» (pp. 18-19).

شاید بتوان گفت که Virginia Held نیز از تأثیر‌گذارترین اندیشمندان است که سهم چشمگیری در توسعه اخلاق مراقبت داشته است. Held (2006, p.13) قوانین انتزاعی و جهان‌شمول نظریه‌های اخلاقی غالب را به چالش می‌کشد و استدلال می‌کند که ادعاهای اخلاقی قانع‌کننده‌ای که از جانب یک «دیگری خاص»<sup>۳</sup> مطرح می‌شود، حتی زمانی که با الزامات جهان‌شمول این نظریه‌ها در تعارض باشند، ممکن است معتبر تلقی گردند. او خاطر نشان می‌کند که اخلاق مراقبت، جایگاه خود را در روابط واقعی و بافت‌مند انسانی میان «خود» و «دیگری‌های خاص» می‌یابد، و فاصله‌ای معنادار با دو قطب افراطی فردگرایی خودمحور نتولیبرالی و انسانیت جهان‌شمول نظریه‌هایی چون نوع‌دوستی و اصل الزام‌آور کانتی دارد. او به مسائل اخلاقی‌ای اشاره می‌کند که در بستر روابط میان‌فردی - در خانواده، دوستی و گروه‌های اجتماعی - رخ می‌دهد. با انتقاد از تصور لیبرال فردگرایانه از انسان، Held (2006) می‌گوید: «از منظر اخلاق مراقبت، نمی‌توان انسان‌ها را مانند قارچ‌هایی فرض کرد که از هیچ پدیدار می‌شوند؛ چنین تصویری از اخلاق گمراه‌کننده است. این دیدگاه شیوه‌های بی‌شمار روابط متقابل میان افراد و گروه‌ها در دنیای مدرن را نادیده می‌گیرد.»

Sara Ruddick نیز فیلسوفی تأثیرگذار در حوزه اخلاق مراقبت است. هرچند او به‌طور مستقیم به هستی‌شناسی رابطه‌ای مراقبت نپرداخته است، اما از نظریه‌اش می‌توان دریافت که روابط، هسته اصلی در کنش مراقبت محسوب می‌شوند. او بر رابطه مادر و کودک به‌مثابه یک مجموعه پیچیده بنیادین تأکید می‌ورزد. بر اساس چنین رابطه‌ای معنادار، او استدلال می‌کند که مادران برای حفظ، رشد و مقبولیت اجتماعی فرزندان خود اقدام می‌کنند. حفظ به معنای حفاظت و مراقبت از جان کودک است؛ رشد به پرورش فکری و عاطفی اشاره دارد؛ و مقبولیت اجتماعی<sup>۴</sup> به تربیت فرزندی مربوط می‌شود که از نظر اجتماعی پذیرفته شده و از منظر اخلاقی مورد تأیید قرار گیرد (Ruddick, 2021, pp.71-78).

### معرفت‌شناسی مادری

در چارچوب اخلاق مراقبت، مادری پدیده‌ای خاص تلقی می‌شود که می‌توان آن را بنیان معرفت‌شناختی کنش مراقبت به شمار آورد. Ruddick (2021, p.69) استدلال می‌کند: «من از اندیشه‌ی مادرانه سخن می‌گویم. توانایی‌های ذهنی‌ای که او پرورش می‌دهد، داوریهایی که صادر می‌کند، نگرش‌های متافیزیکی‌ای که اتخاذ می‌کند، و ارزش‌هایی که به آنها باور دارد، همه حکایت از این حقیقت دارند که مادر درگیر یک حوزه‌ی تفکر است. به این معنا که او پرسش‌هایی خاص را مطرح می‌کند،

<sup>1</sup> Nested ends

<sup>2</sup> Relational practice

<sup>3</sup> A particular other

<sup>4</sup> Social accessibility

معیارهایی برای حقیقت، کفایت و ارتباط پاسخ‌های پیشنهادی تعیین می‌کند و به یافته‌های خود اهمیت می‌دهد و بر اساس آن‌ها عمل می‌کند.»

در ادامه این دیدگاه، نظریه‌پردازان مراقبت معتقدند که زنان به دلیل تجربیات رابطه‌ای، فرآیند اجتماعی‌شدن و نقش‌هایی که به‌طور سنتی به آن‌ها محول شده است، احتمال بیشتری دارد که اخلاق مراقبت را در خود پرورش دهند. با تأکید بر بُعد عاطفی مراقبت، این نظریه‌پردازان دیدگاه عقل‌محور سنتی در اخلاق را به چالش می‌کشند و استدلال می‌کنند که اتکا صرف به عقل می‌تواند منجر به تحلیلی تقلیل‌گرایانه شود. مفاهیمی همچون «عشق توجه‌آمیز» و یا آگاهانه، «جابه‌جایی انگیزشی» و «عاطفه اخلاقی»<sup>۱</sup> چارچوبی معرفت‌شناختی برای فهم و توسعه اخلاق مراقبت فراهم می‌سازند.

با الهام از آثار Iris Murdoch و Simone Weil (2021) Ruddick تأکید می‌ورزد که عشق آگاهانه - یک کانون عقلانی<sup>۲</sup> که در مراقبت و محبت ریشه دارد - در مرکز اخلاق مراقبت جای دارد. این عشق، که در واقعیت تاریخی کودک زیستی در جهان اجتماعی خاصی ریشه دارد، به مادران اجازه می‌دهد تا رشد فرزندان‌شان را به‌گونه‌ای اصیل درک و حمایت کنند. از این منظر، Ruddick عشق آگاهانه را ظرفیتی فکری و عاطفی می‌داند که بنیان معرفت‌شناختی مراقبت را شکل می‌دهد. این فرآیند تأملی، قضاوت عقلانی را با درگیری عاطفی در هم می‌آمیزد و بدین ترتیب به مادران امکان می‌دهد تا به نیازهای فرزندان خود، به‌گونه‌ای سنجیده و عمیقاً احساسی، پاسخ دهند.

Held (2006, p. 10) نیز اشاره می‌کند که هیجانانی چون همدلی، همدردی، حساسیت و پاسخ‌پذیری، گونه‌هایی از عواطف اخلاقی‌اند که می‌توان آنها را در بستر امنیت اخلاقی و به یاری تأمل و آموزش پرورش داد. او استدلال می‌کند که نظریه‌هایی که عواطف اخلاقی را بی‌ارزش می‌دانند و کاملاً به عقلانیت یا استنتاج‌ها و محاسبات عقل‌گرایانه متکی‌اند، نظریه‌هایی ناقص تلقی می‌شوند. حتی خشم نیز ممکن است بخشی از خشم اخلاقی باشد که باید نسبت به بی‌عدالتی یا رفتار غیرانسانی احساس شود. Noddings (2013) نیز به طبیعت روان‌شناختی رابطه مراقبت می‌پردازد و تأکید می‌کند که مادر درگیر «حالتی از فرو رفتن در دنیای دیگری» و «جابه‌جایی انگیزشی» می‌شود؛ امری که مستلزم سرمایه‌گذاری عاطفی عمیق و فداکاری است، حتی به قیمت خود. معرفت‌شناسی مادری، آن‌گونه که در اخلاق مراقبت بیان می‌شود، تأکید دارد که مادری صرفاً به ویژگی‌های فردی یا برتری اخلاقی ذاتی مربوط نمی‌شود، بلکه به شیوه‌های خاص شناختن و فهمیدن اشاره دارد که تجربه مادری یکی از معتبرترین و غنی‌ترین منابع توسعه آن است.

Ruddick (2021, p.80) توضیح می‌دهد: «من نمی‌گویم که مادران، چه به‌صورت فردی یا جمعی، لزوماً انسان‌هایی خارق‌العاده هستند یا نیستند. نکته من این است که از دل کنش‌های مادری، شیوه‌های متمایزی از مفهوم‌پردازی، نظم‌بخشی و ارزش‌گذاری سر برمی‌آورد. ما (یعنی مادران) به‌شیوه‌ای متفاوت درباره اینکه چه چیزی سبب می‌شود که تو شگفت‌انگیز باشی، یک انسان باشی و در عین حال واقعی باشی، می‌اندیشیم.»

این شیوه زیستن و بودن<sup>۳</sup>، تفکر مادران را شکل می‌دهد، این که آنها چگونه نیازهای دیگران را درک کرده و به آنها پاسخ می‌دهند؛ و چنین تفکری بازتابی است از بنیان معرفت‌شناختی‌ای که در کنش مراقبت ریشه دارد. از این رو، اخلاق مراقبت، مادران را به‌مثابه پدیده‌ای یکتا می‌نگرد که تجربه‌های رابطه‌ای و عاطفی آنان، رویکردی خاص و تأملی در استدلال اخلاقی پدید می‌آورد؛ رویکردی که چارچوب‌های عقل‌محور در توسعه دانش اخلاقی را به چالش می‌کشد. از خلال مراقبت مادری، چشم‌اندازهایی بدیل درباره انسان‌بودگی، واقعیت و مسئولیت اخلاقی پدیدار می‌شود که درکی غنی‌تر و بافت‌مندتر از اخلاق به

<sup>1</sup> Moral emotion

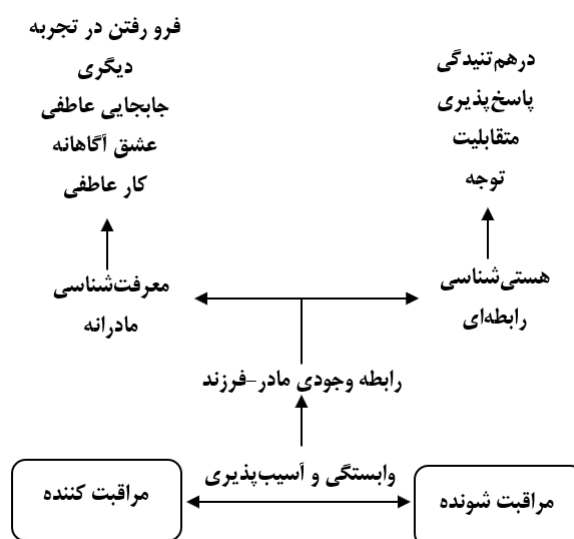
<sup>2</sup> Intellectual focus

<sup>3</sup> To be

دست می‌دهد. شکل ۱ نشان می‌دهد که بر پایه اخلاق مراقبت، همان‌طور که مرور شد، آسیب‌پذیری مراقبت‌شونده<sup>۱</sup> و بنابراین وابستگی او به مراقبت‌کننده<sup>۲</sup> که در رابطه میان مادر و کودک ریشه دارد-بنیانی برای کنش مراقبت ایجاد می‌کند. رابطه مادر و کودک نه صرفاً قراردادی بلکه وجودی<sup>۳</sup> است، چراکه مادر درگیر مراقبتی اصیل است که معطوف به بهزیستی کودک است. از منظر هستی‌شناختی، چنین کنش مراقبتی، رابطه‌ای است و نیازمند توجه<sup>۴</sup>، مقابلیت<sup>۵</sup>، پاسخ‌پذیری<sup>۶</sup> و درهم‌تنیدگی<sup>۷</sup> رابطه کنشگران مراقبت است. همچنین، از منظر معرفت‌شناختی، در تجربه‌های مادری ریشه دارد، جایی که عاطفه-در قالب عاطفه اخلاقی، عشق آگاهانه، فرورفتن در وضعیت دیگری، و جابجایی انگیزشی-محرک‌های بنیادین کنش مراقبت محسوب می‌شوند. شکل ۱، چارچوب مفهومی اخلاق مراقبت را همان‌گونه که در ادبیات نظری کنونی ترسیم شده، نشان می‌دهد (Gholami, 2025).

### شکل ۱

چارچوب هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی اخلاق مراقبت به عنوان نظریه اخلاقی



### روش پژوهش

این پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی و با داشتن نگاه تأملی به معرفت‌شناختی سوژه، پژوهش را نه صرفاً فرآیندی فنی برای گردآوری و تحلیل داده، بلکه رخدادی درونی، مشارکتی و بازتابی می‌داند که در متن زیست‌جهان پژوهشگر و میدان شکل می‌گیرد. در این رویکرد، داده‌ها صرفاً ابژه‌های بیرونی نیستند، بلکه ریشه در خاطره، مشاهده‌ی شخصی، تجربه زیسته و تأمل درونی دارند. به همین دلیل، این پژوهش بر روش روایت پژوهی بازتابی<sup>۸</sup> متکی است؛ روشی که در آن پژوهشگر ضمن درگیری فعال با میدان، به بازاندیشی در تجربه‌های خود می‌پردازد و با واکاوی لایه‌های معنایی روایت‌هایی که در جریان تجربه‌های تدریس مشاهده و زیسته است، به کاوش معنا می‌پردازد. در این تحقیق، پژوهشگر با بهره‌گیری از تجربه چندساله زیستن در

<sup>1</sup> Cared-for

<sup>2</sup> One-caring

<sup>3</sup> Existential relationship

<sup>4</sup> Attentiveness

<sup>5</sup> Reciprocity

<sup>6</sup> Responsiveness

<sup>7</sup> Interdependence

<sup>8</sup> Reflective narrative inquiry

فضای آموزشی و مشاهده و فهم «معلمی مراقبتی»<sup>۱</sup>، به بررسی امکان‌پذیری یک چارچوب پداگوژیک مبتنی بر تفکر مادرانه پرداخته است.

داده‌های این مقاله نه از بیرون، بلکه از دل تجربه‌های زیسته‌ی خود پژوهشگر و در مواجهه‌ی مستقیم با روایت‌های معلمانی گردآوری شده است که کنش تربیتی آنان بر پایه‌ی اخلاق مراقبت استوار بوده است. معیار انتخاب این معلمان، رویکرد تدریس آن‌ها بوده؛ رویکردی که بنا بر مشاهدات پژوهشگر، بر حضور مداوم، همدلی، عاطفه‌ی اخلاقی، عشق آگاهانه، فرو رفتن در وضعیت دیگری و جابه‌جایی انگیزشی استوار است؛ چنان‌که در نظریه‌ی «تفکر مادرانه» صورت‌بندی شده است. در این مقاله، سه روایت از سه معلم تحلیل شده‌اند. شاخص‌های اخلاق مراقبت<sup>۲</sup> در کنش تربیتی دو معلم به‌طور نسبی مشهود است، در حالی که در روایت معلم سوم این شاخص‌ها تا حد زیادی غایب‌اند. انتخاب معلم سوم با هدف فهم بهتر نمودهای عینی سطوح مختلف مراقبت و گوناگونی آن‌ها صورت گرفته است. از نظر May & Tronto (2023)، مراقبت سطوح و مراتب مختلف دارد. به طور کلی، آنها معتقدند که مراقبت خوب و مراقبت بد<sup>۳</sup> دو سطح کلی نمودهای عینی انواع مراقبت هستند. روایت‌هایی که در این مقاله استفاده شده است، واقعی بوده اما برای جلوگیری از آشکار شدن اطلاعات شخصی این معلمان، از اسامی مستعار استفاده شده است.

داده‌های این پژوهش بر پایه‌ی بازخوانی و تأمل در گفت‌وگوهای انجام‌شده با معلمان، مشاهده‌ی مستقیم کنش‌های تربیتی آنان، یا روایت‌هایی است که توسط یک مشاهده‌گر ثالث بیان شده‌اند. روایت سوم برگرفته از سخنرانی دکتر غلامحسین شکوهی است که پژوهشگر در مقام مخاطب در آن حضور داشته است. دو روایت دیگر حاصل مشاهدات مستقیم پژوهشگر از موقعیت‌های تربیتی معلمان مورد نظر هستند. در نگارش این روایت‌ها، پژوهشگر کوشیده است به جای فاصله‌گذاری تحلیلی اولیه، به شکل وفادارانه‌ای، بافت، زبان، احساس و حضور جسمانی صحنه‌ها را بازسازی کند. به این ترتیب، روایت‌ها خود تبدیل به ماده‌ی اولیه تحلیل می‌شوند.

تحلیل داده‌ها به شیوه‌ای تأویلی انجام شده است، به این معنا که هر روایت با رجوع به مفاهیم نظری مرتبط با اخلاق مراقبت، واکاوی و بازخوانی شده است. فرآیند تحلیل در این پژوهش بر مبنای منطق استنباط اقصایی<sup>۴</sup> طراحی شده است؛ رویکردی که بر حرکت رفت و برگشتی میان داده‌های زیسته و مفاهیم نظری تأکید دارد و برخلاف استقراء صرف یا قیاس خشک، اجازه می‌دهد که پژوهشگر از دل تجربه، به فهمی تئوریک برسد که هم‌زمان بر پیش‌فرض و پدیدار استوار است. در اینجا، تحلیل نه صرفاً کشف معنا در داده، بلکه نوعی تشخیص معنای پنهان در نسبت میان روایت و نظریه بوده است. در مرحله نخست، پژوهشگر با تکیه بر ادبیات نظری، به‌ویژه نظریه چهارمرحله‌ای رشد اخلاقی شامل حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و عمل اخلاقی (James Rest (1983) و همچنین مفاهیم بنیادین در اخلاق مراقبت همچون عشق آگاهانه، عاطفه اخلاقی، جابه‌جایی انگیزشی، و فرو رفتن در وضعیت دیگری، چارچوبی اولیه را برای تحلیل فراهم شد. این چارچوب به مثابه «لنز اولیه تحلیل»، به صورت باز در ذهن پژوهشگر حضور داشت، اما تحلیل را محدود نکرد.

در مرحله بعد، روایت‌ها در ابتدا به‌صورت کامل و توصیفی بازنویسی شدند. سپس، در فرآیند تأمل بازتابی، هر روایت به چند اپیزود معنادار تقسیم شد. در هر اپیزود، با استفاده از تحلیل مضمون، مفاهیم اخلاقی مرتبط با چارچوب اولیه کدگذاری شدند. این کدگذاری نه صرفاً تکنیکی، بلکه تفسیرمحور و درون‌زا بود. در همین حین، چنانچه مضامین جدیدی در دل روایت‌ها ظاهر می‌شد که در چارچوب اولیه جای نمی‌گرفتند، به صورت مستقل استخراج و به ساختار مفهومی تحلیل افزوده می‌شدند. در تحلیل هر

واژه «معلمی مراقبتی» در این قسمت، به جای «تدریس مراقبتی» به کار رفته است تا بر ماهیت وجودی، هویتی و رابطه‌محور معلم بودن تأکید شود؛ یعنی معلمی نه صرفاً به عنوان حرفه یا انتقال دانش، بلکه به‌مثابه کنشی زیسته و اخلاقی در دل رابطه با دیگری است. این اصطلاح برخاسته از مراقبتی در هویت معلم تمرکز دارد، نه صرفاً بر فنون تدریس.

<sup>2</sup> Caring ethics

<sup>3</sup> Good caring and bad caring

<sup>4</sup> Abduction

اپیزود، دو لایه تأملی لحاظ شد: نخست، نسبت مفهومی اپیزود با نظریه اخلاق مراقبت و چارچوب تحلیلی اولیه بررسی شد؛ و دوم، تحلیل پداگوژیک کاربردی آن در کنش تربیتی معلم صورت گرفت. به این ترتیب، تحلیل از سطح مفهوم به سطح استدلال تربیتی گسترش یافت. در نهایت، بر مبنای این فرآیند دو مرحله‌ای- (۱) کدگذاری و استخراج مضمون و (۲) استنباط نظری و معنایی- نتیجه‌ای استنباط شد که ریشه در تجربه شخصی، نظریه، و زیست‌جهان معلمی دارد؛ اینکه «شهامت اخلاقی تدریس» مفهوم بنیادی تحلیل بود و بر اساس ماهیت تحلیل این مفهوم نه یک ویژگی جانبی، بلکه هسته پنهان تفکر پداگوژیک مراقبتی است. این نتیجه، نه فقط برگرفته از داده، بلکه محصول بازتاب نظری، تأمل اگزستانسیال، و تحلیل اخلاقی-فلسفی است.

### یافته‌های پژوهش

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، در این مقاله سه روایت متفاوت مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. هر روایت به اپیزودهای معناداری تقسیم شده و برای هر اپیزود، یک مفهوم مشخص استخراج شده است. سپس نسبت هر یک از این مفاهیم با اخلاق مراقبت و استدلال‌های تربیتی مرتبط با آن بررسی شده است. به منظور رعایت اصول اخلاقی پژوهش، در تحلیل روایت‌ها از اسامی مستعار استفاده شده است. گزارش نهایی نیز بر پایه‌ی تحلیل ترکیبی این سه روایت تنظیم شده است. خلاصه‌ای از سه روایت تحلیل‌شده به شرح زیر است:

### روایت نخست: ژیار و آقای فولادی

ژیار، پیش‌تر یکی از دانش‌آموزان موفق، پرانرژی و مشارکت‌جو بود. اما پس از طلاق والدینش، به‌ویژه پس از جدا شدن از مادر و زندگی اجباری با پدر، به تدریج از فضای مدرسه فاصله گرفت. غیبت‌های مکرر، افت شدید درسی، درگیری با هم‌کلاسی‌ها، و نگاه خاموش و گم‌شده‌اش، نشانه‌های یک بحران خاموش بود. با این حال، هیچ نشانه‌ای از فریاد یا بیان مستقیم مشکل در رفتار ژیار دیده نمی‌شد؛ تنها انزوا و غیبت و گسست. درحالی‌که نظام آموزشی و اغلب معلمان به انفعال یا سرزنش روی می‌آوردند. آقای فولادی با رویکردی مراقبتی، پیوندی ترمیمی و وجودی با او برقرار می‌کند.

### روایت دوم: خانم اسدی و فریبا

فریبا، دانش‌آموزی ساکت، کم‌نمره و کم‌رنگ در کلاس بود. عملکرد تحصیلی او در تمامی دروس پایین بود و نظام آموزشی، بر اساس پیش‌فرض‌هایی به‌ظاهر عقلانی، به این نتیجه رسیده بود که او دچار نوعی اختلال یادگیری است. حتی پیشنهاد شده بود که به مدرسه‌ای استثنایی منتقل شود. قضاوت معلمان، عمدتاً بر پایه داده‌های خام و نشانه‌های سطحی انجام شده بود؛ سکوت او، ضعف عملکردش و انفعال رفتاری‌اش، به‌عنوان نشانه‌هایی قطعی از بی‌استعدادی یا ناتوانی شناختی تلقی شدند. اما مسئله‌ی اصلی او، نوعی ناشنوایی پنهان بود. خانم اسدی، با برخوردی اخلاق‌مدارانه و انگیزه‌ای مراقبتی، بدون افشای شرایط فریبا، شیوه‌ی تدریس خود را بازآفرینی کرد تا بتواند به شکلی مؤثر از او حمایت کند.

### روایت سوم: معلم انشاء و دانش‌آموزی که خوب انشاء می‌نوشت

در یکی از روستاهای ایران، معلمی جوان، تازه‌کار و ظاهراً متعهد، کلاس درس انشا را اداره می‌کرد. یکی از دانش‌آموزان انشایی نوشته بود که آن قدر خوب و متفاوت بود که معلم گمان می‌کرد این متن نمی‌تواند متعلق به خود دانش‌آموز باشد. بدون آن که علت را جویا شود یا با دانش‌آموز گفت‌وگو کند، معلم به این نتیجه رسید که دانش‌آموز متن را کپی کرده یا از دیگری گرفته است. بر اساس این قضاوت، دانش‌آموز را جلوی دیگر هم‌کلاسی‌ها تنبیه کرد. از آن روز به بعد، آن دانش‌آموز دیگر هرگز انشا نوشته است.

## تحلیل روایت‌ها

بر اساس مطالعه و تحلیل متن مفصل روایت‌ها، چهار اپیزود یا مرحله مشخص شناسایی شد: رنج خاموش دانش‌آموز و اهمیت حساسیت اخلاقی، نمود حساسیت و عاطفه اخلاقی، زیبایی اخلاقی شامل عشق آگاهانه و انگیزه اخلاقی، و نهایتاً شهامت اخلاقی به عنوان تربیت‌رهایی‌بخش. تحلیل روایت به روش اپیزودیک انجام شد زیرا روایت‌ها شامل بخش‌های معنادار و منظم در فرآیند کنش تربیتی معلم بودند؛ به عبارتی هر اپیزود مضمون و ماهیت مشخصی داشت و در عین حال پیش‌نیاز شکل‌گیری مضمون بعدی بود. ابتدا رنج خاموش دانش‌آموز در وضعیت اولیه روایت مشاهده شد که زمینه‌ساز ظهور حساسیت اخلاقی بود. سپس حساسیت اخلاقی بستر شکل‌گیری زیبایی اخلاقی شد و در نهایت این سه مفهوم به آفرینش شهامت اخلاقی منجر گردید.

### اپیزود ۱: رنج خاموش<sup>۱</sup> و اهمیت حساسیت اخلاقی در کنش تربیتی

رنج خاموش، وضعیتی است که در آن سوژه، در دل تجربه‌ی فروپاشنده‌ی خویش، توان ابراز رنج را از دست می‌دهد. سکوت، نه به‌مثابه انتخاب، بلکه به‌مثابه ناتوانی وجودی پدیدار می‌شود. در این بستر، غیبت از کلاس، خشونت ناگهانی و حتی سکوت، دیگر نشانه‌های انضباط‌گریز نیستند، بلکه اشکال غیرزبانی رنج خاموش دانش‌آموز هستند. در رابطه با اخلاق مراقبت، این اپیزود به روشنی اهمیت حساسیت اخلاقی<sup>۲</sup> در تدریس و فرهنگ مدرسه را برجسته می‌کند. در مواجهه با تغییرات رفتاری ژیار، بیشتر معلمان یا بی‌تفاوت بودند یا با کنایه و سرزنش، رفتارهایش را تفسیر می‌کردند. هیچ‌کس از او نپرسید چه اتفاقی افتاده، و هیچ تلاشی برای مداخله معنادار انجام نشد.

غیبت حساسیت اخلاقی در این اپیزود به وضوح مشخص است. یعنی فقدان آن شایستگی اخلاقی اولیه<sup>۳</sup>، که به‌عنوان «چشم معلم» عمل می‌کند، مانع از دیدن موقعیت‌ها پیش از قضاوت و قبل از هر نوع تحلیل می‌شود. این شایستگی اخلاقی، اساس هر نوع مراقبتی به شمار می‌رود.

در روایت سوم (معلم انشاء)، حساسیت اخلاقی جای خود را به حساسیت عقلانی و عدالت محور داده است. در واقع، معلم انشاء بر اساس منطق و پیشینه دانش‌آموزان کنش خود را بر این پیش‌فرض استوار می‌سازد که «منطقی نیست و با عقل جور در نمی‌آید که دانش‌آموز در این سن بتواند چنین انشایی بنویسد».

در معلمی مراقبتی، معلم قادر است فراتر از تکیه صرف بر استدلال و پیش‌فرض‌های ثابت، از خلال حاشیه‌های رفتاری، رنج هستی‌شناسانه‌ی دانش‌آموز را تشخیص دهد. چنین حساسیتی، ریشه در درک وجودی از سوژه‌ی یادگیرنده دارد و نه الزاماً در معیارهای رفتار قابل‌قبول اداری، عقلانی یا عدالت‌محور. اگر چه استدلال لازم است، اما به تنهایی کافی نیست.

به لحاظ پداگوژیکی، رنج خاموش صدا نمی‌زند و نشانه‌های قابل اندازه‌گیری دقیق ندارد. بنابراین، معلمی که چشم دیدن ندارد، از کنار آن عبور می‌کند. آموزش به‌مثابه مراقبت نیازمند حضوری است که بتواند خاموشی را بشنود و غیبت را ببیند؛ این نقطه‌ی آغاز تدریس مراقبتی است. همچنین، در منطق تفکر مادرانه، تدریس کنشی است که معلم باید توانایی فرو رفتن در وضعیت‌های بحرانی دانش‌آموزان را داشته باشد؛ یعنی بودن با دیگری به‌گونه‌ای که رنج او از خلال رفتارهای جزئی و سکوت‌ها فهمیده شود. در غیاب این حضور، مراقبت به مناسکی حرفه‌ای تبدیل می‌شود. از منظر تربیتی، خاموشی حساسیت اخلاقی در تدریس، نقطه آغاز رنج خاموش دانش‌آموزانی است که در وضعیت‌های بحرانی<sup>۴</sup> قرار دارند.

<sup>1</sup> Silent Suffering

<sup>2</sup> Ethical sensitivity

<sup>3</sup> Initial ethical competency

<sup>4</sup> Critical incidents

## اپیزود ۲: نمود حساسیت و عاطفه اخلاقی

زمانی که ژیار برای مدت کوتاهی ترک تحصیل می‌کند، آقای فولادی معلم و معاون مدرسه، بی‌هیچ هياهو یا مداخله رسمی، به خانه ژیار می‌روند. بدون پرسش‌گری کنترلی یا دستور، فقط حضور دارند و می‌شنوند. همچنین خانم اسدی بدون علنی‌سازی وضعیت شنوایی فریبا به یک میدان تربیتی وارد می‌شود که حساسیت و عاطفه اخلاقی هسته اصلی آن است. او از خلال این مواجهه، بدون داده‌ای رسمی، حقیقت را درمی‌یابد: ژیار و فریبا نه تنبل هستند، نه بی‌مسئولیت. آنها صرفاً در دل یک «وضعیت اخلاقی و بحرانی» قرار دارند. برقراری یک رابطه اصیل با دانش‌آموزان (رفتن معلم به خانه ژیار و گفتگوی دو نفره هدفمند خانم اسدی با فریبا) نشان بارز حساسیت اخلاقی معلم است که در اخلاق مراقبت آن را «عاطفه اخلاقی» می‌خوانند. بنابراین، برقراری رابطه اصیل با دانش‌آموز زمینه‌ساز تقویت و فعال نمودن حساسیت اخلاقی معلمان است.

(Fenstermacher & Soltis, 2004) داشتن رابطه با دانش‌آموزان، عنصر مرکزی و محوری در تدریس تسهیل‌گر و مبتنی بر پارادایم انسان‌گرایانه محسوب می‌کند. در روایت معلم انشاء، فقدان این رابطه باعث می‌شود که معلم قضاوت اخلاقی شتاب‌زده‌ای درباره دانش‌آموز صورت‌بندی کند؛ هرچند حساسیت او اخلاقی است، اما صرفاً بر رویکرد عدالت‌محور استوار است. به عبارت دیگر، کنش خود را بر این پیش‌فرض بنا نهاده بود که «دانش‌آموز در نوشتن انشاء تقلب کرده است و عدالت ایجاب می‌کند که او در مقابل دانش‌آموزان دیگر تنبیه شود و در نتیجه از کلاس اخراج گردد». در اخلاق مراقبت، قضاوت اخلاقی نیازمند گفت‌وگو و اعتماد به سوژه است. وقتی معلم باور ندارد که دانش‌آموز می‌تواند از ظرفیت خود بنویسد، در واقع امکان زیستن را از او سلب می‌کند. این لحظه را می‌توان گسستگی آموزشی<sup>۱</sup> در رابطه تربیتی و تدریس نامید.

در حالی که، عاطفه اخلاقی به لحاظ تربیتی سر منشأ نوعی از قضاوت اخلاقی<sup>۲</sup> است که معلم با توسل به برقراری ارتباط اصیل<sup>۳</sup> با دانش‌آموزان، شرایط خاص و ویژه آنها را در نظر می‌گیرد. به عبارت دیگر، معلمانی که تدریس خود را بر احساس و عواطف انسانی قرار می‌دهند، قضاوت‌های آنها بر اساس درک وضعیت دیگری است. همان مفهومی که Nel Noddings آن را جابجایی انگیزشی<sup>۴</sup> می‌نامد. در حالی که، کنش تربیتی اگر صرفاً بر پیش‌فرض‌های ثابت بنا شده باشد، موقعیت منحصر بفرد دانش‌آموز را در نظر نمی‌گیرد. در روایت‌های اول و دوم، قضاوت، نه داوری، بلکه نوعی ادراک وجودی از موقعیت دیگری است. در این روایت‌ها معلم، بر خلاف قرائت غالب و مبتنی بر استدلال صرف، تصویری نو از وضعیت دانش‌آموز ارائه می‌دهد. همانند قضاوتی که در تدریس پاسخگو به فرهنگ<sup>۵</sup> مورد نظر است. در واقع، قضاوتی مبتنی بر زمینه، بدن، تاریخ، و معنای زیسته‌ی فرد بوده و در آن تا حدی از قواعد منطقی و استدلال محور از آن چشم‌پوشی شده است (Hollie & Allen, 2018). اخلاق مراقبت، معلم را دعوت به قضاوتی متفاوت می‌کند؛ نه از خلال داده‌ها، بلکه از خلال بودن با دیگری.

آقای فولادی و خانم اسدی، همان‌جا که دیگران به «پداگوژی استدلال محور» پناه بردند، توانستند با توسل به پداگوژی عاطفه محور موقعیت را «بازخوانی اخلاقی» کنند. در تربیت و تدریسی که صرفاً بر استدلال بنا باشد، معلم از چارچوب‌ها و پیش‌فرض‌های کلی و ثابت پیروی می‌کند که در روایت آقای فولادی به این شکل بیان شده است. مثلاً زمانی که آقای فولادی از دیگر معلمان خواسته است که برای کمک به ژیار حداقل یک بار به خانه آنها مراجعه کنند، آنها یک پاسخ داشته‌اند: «وظیفه ما این نیست که به خانه او برویم و اساساً داده‌ها نشان می‌دهد که این دانش‌آموز دیگر توان پیشرفت تحصیلی ندارد.» در مصاحبه (May & Tronto, 2023)، نکته مهمی در باب مفهوم مراقبت اشاره شده است: این که هسته اصلی اخلاق مراقبت، «مراقبت درباره‌ی<sup>۶</sup>» است، جایی که فرد مراقبت‌کننده یک نگرانی ذهنی وجودی<sup>۷</sup> درباره فرد یا شی مورد مراقبت دارد که اصالت

<sup>1</sup> Didactic rupture

<sup>2</sup> Ethical Judgment

<sup>3</sup> Authentic relationship

<sup>4</sup> Motivational displacement

<sup>5</sup> Culturally responsive teaching

<sup>6</sup> Caring about

<sup>7</sup> Existential concern

یا ذاتی بودن آن نگرانی بر اساس این گزاره است که «اگر اتفاق بدی برای شخص مورد مراقبت بیفتد، شخص مراقبت کننده<sup>۱</sup> حقیقتاً احساس می‌کند چیزی را در وجود خود از دست داده است». در روایت‌های اشاره شده، چنین وضعیتی در مورد آقای فولادی و خانم اسدی مصداق داشت. چنین وضعیتی نشان دهنده لزوم همزمان «منش و روش<sup>۲</sup>» (Fenstermacher, 2001)، یعنی احساس و استدلال در تدریس است. احساس و عاطفه اخلاقی در منش معلم آشکار می‌گردد و استدلال و مبانی عقلانی تدریس، در روش معلمی موجودیت پیدا می‌کند. در روایت معلم انشا، چیزی که در کنش تربیتی معلم نشان داده شد؛ نشانگر نوعی از مراقبت است که (May & Tronto, 2023) آن را «مراقبت بد» می‌خوانند. بر اساس اخلاق مراقبت، مراقبت در کلاس درس اگر صرفاً بر اساس استدلال و رویکرد عدالت-محور باشد، یک نوع مراقبت تقلیل‌گرایانه<sup>۳</sup> خواهد بود، به دلیل این که شرایط منحصر بفرد دانش‌آموزانی که نیاز به حمایت و همدلی دارند را در نظر نمی‌گیرد. دانش‌آموزی که انشاء خوب می‌نوشت نیاز به حمایت مبتنی بر اعتماد و همدلی داشت. معلم قضاوت عدالت-محور را بر قضاوت اخلاقی ترجیح داد و سبب شد که آن دانش‌آموز برای همیشه دست از نوشتن بردارد.

### اپیزود ۳: زیبایی اخلاقی<sup>۴</sup>: عشق آگاهانه و انگیزه اخلاقی

در این اپیزود، هسته اصلی کنش تربیتی معلم آن چیزی است که در اخلاق مراقبت انگیزه اخلاقی<sup>۵</sup> و یا عشق آگاهانه<sup>۶</sup> نامیده می‌شود. نیرویی روانی است که کنش مراقبتی را بدون اجبار و بدون پاداش پیش می‌برد. در سنت مراقبت، این انگیزه نه بر اساس وظیفه، بلکه بر اساس عشق، تعهد وجودی، و رابطه شکل می‌گیرد. چنین نیرویی «قلب معلم» است که منشأ کنش‌های است که می‌توان در قالب مفهوم زیبایی اخلاقی توصیف کرد. مثلاً در روایت آقای فولادی، دیدارهای او با ژیار ادامه می‌یابد. هر هفته یا دو هفته، بدون اجبار، بدون انتظار مشخص، فقط برای بودن، برای دیدن، برای شنیدن روایت او و برای بازسازی آرام پیوند زیست جهان درونی ژیار با زیست جهان مدرسه. او تدریس را آغاز می‌کند، بدون آن که تدریس کرده باشد؛ آموزش را جاری می‌کند، بدون آنکه به درس اشاره‌ای مستقیم کرده باشد. در روایت خانم اسدی، او به مدت یک سال تحصیلی تمام مطالبی را که در قالب شفاهی در کلاس ارائه میداد به صورت همزمان بر روی تخته سیاه یا وایت بورد می‌نوشت تا زمینه‌ای را فراهم کند که تمام مطالب تدریس شده توسط فریبا که مشکل شنوایی داشت، دریافت شود. منشأ زیبایی شناختی این کنش تربیتی بر اساس روایت یاد شده در مصداق‌های عملی و پداگوژیکی ذیل بنا شده است.

- **هارمونی عاطفی-موقعیتی تدریس<sup>۷</sup>:** زمانی که آقای فولادی متوجه شد که ژیار به لحاظ ذهنی و روحی آمادگی آموزش را ندارد، او از پدر ژیار درخواست کرد که گاهی آخر هفته ژیار را به خانه مادرش ببرد و چنین کنشی پاسخی بود به موقعیت عاطفی و روانی او که زمینه را برای درگیری‌های شناختی فراهم می‌کرد. بعد از این دیدارها، معلم و دانش‌آموز توافق کردند که در مواردی که لازم است در مورد مدرسه و تکالیف درسی با هم صحبت کنند. البته، نکته مهم‌تر مربوط به نحوه ارائه تکالیف درسی به دانش‌آموز بود. این تکالیف مبتنی بر روایت بود. در واقع، معلم نکات مهم را تا جایی که امکان داشت در قالب روایت‌ها به دانش‌آموزان ارائه می‌داد. به گفته آقای فولادی، هدف چنین کنشی یادگیری نبوده، بلکه پیوند دادن زیست جهان عاطفی و درونی دانش‌آموز با زیست جهان تحصیلی بوده است. در واقع، این مهم خود مقدمه‌ای برای ورود به آموزش و یادگیری بوده است.

<sup>1</sup> One- caring

<sup>2</sup> Manner and method

<sup>3</sup> Reductionist caring

<sup>4</sup> Moral esthetic

<sup>5</sup> Ethical Motivation

<sup>6</sup> Attentive love

<sup>7</sup> Situational-emotional balance in teaching

• **عشق آگاهانه در تدریس:** تدریس بی‌شک یک هنر است و استفاده از هنر و مصداق‌ها و روح هنری در آن تأثیر شگفت‌انگیزی در انگیزه یادگیری و تربیت دارد. عشق آگاهانه، بر اساس نتایج این تحقیق، یک رویکرد هنری به تدریس است و مستلزم اشتیاق ذاتی<sup>۱</sup>، مداومت، لذت وجودی<sup>۲</sup> و مراقبت آگاهانه از دانش‌آموزان است. در روایت‌های اول و دوم، شوق معلم برای ارتباط با دانش‌آموز از جنس «بودن» بود و نه ایستادن در گوشه کلاس. او بدون آن که تلاشی ابزاری داشته باشد، یک حس اخلاقی و درونی او را برای بودن با دانش‌آموزان به حرکت در می‌آورد و چنین چیزی سبب می‌شد که با همان شور و شوق در هر موقعیتی تلاش کند. لذت حاصل این کنش تربیتی نه یک پاداش بیرونی بلکه یک اقناع درونی بود. این نوع کنش نشان می‌دهد که تدریس، پیش از آن که «عمل» باشد، یک «آگاهی زیسته»<sup>۳</sup> اخلاقی است. معلمی که برای بودن می‌رود، پیش از آن که به یادگیری فکر کند، به رشد اخلاقی کودکان همت می‌گمارد.

## بحث و نتیجه‌گیری

### اپیزود ۴: شهامت اخلاقی به‌منابه تربیت رهایی‌بخش

هدف این تحقیق، کاوش در نحوه تجلی فرهنگ تفکر مادرانه با تمرکز بر معنای وجودی مراقبت از منظر اخلاقی و پدیدارشناختی بود. تأمل در این روایت‌ها نشان داد که در لحظاتی خاص و در دل وضعیت‌های پرتنش، معلمانی که تدریس خود را بر معلمی مراقبتی بنا نهاده بودند، با کنش‌هایی غیرمنتظره، غیرخطی و فراتر از عرف حرفه‌ای، امکان بازسازی رابطه تربیتی را فراهم می‌آوردند. آنچه در عمق این روایت‌ها پدیدار شد، مفهومی است که می‌توان آن را به‌درستی «شهامت اخلاقی»<sup>۴</sup> نامید. چنانچه در روایت‌های اول و دوم مشاهده شد، در پایان سال تحصیلی، فریبا (دانش‌آموزی که برجسپ نداشتن هوش کافی را داشت) در درس فیزیک نمره کامل می‌گیرد. این اتفاق شگفتی سایر معلمان و مدیر را به دنبال داشت. همچنین، شهامت اخلاقی آقای فولادی سبب شد که زیست جهان فردی ژبار بار دیگر به زیست جهان تحصیلی او گره بخورد و از آن رنج خاموش رهایی یابد. در حالی که، در روایت سوم، ما شاهد یک نوع شکست وجودی در تدریس هستیم جایی که در فقدان تدریس مراقبتی، دانش‌آموزی با استعداد ذاتی نوشتن، فرصت رشد و خودشکوفایی‌اش به نقطه پایان رسیده است. شهامت اخلاقی برگرفته از تفکر مادرانه، بر اساس یافته‌های این پژوهش، مختصات هستی‌شناسی، معرفت‌شناختی و پداگوژیکی ذیل را دارد:

یکم، به لحاظ هستی‌شناسی، شهامت اخلاقی، ریشه در تحلیل فهم تفاوت دو مفهوم «مراقبت درباره‌ی»<sup>۵</sup> و «مراقبت برای»<sup>۶</sup> دارد. «مراقبت درباره‌ی»، نشان‌دهنده وضعیت ذهنی مراقبت‌کننده در مورد شیء یا اثره مورد مراقبت است که بر اساس آن مراقبت‌کننده یک نگرانی اصیل در مورد مراقبت شونده دارد و اگر اتفاق ناگواری برای او بیفتد در حکم از دست دادن وجودی بخشی از مراقبت‌کننده است (May & Tronto, 2023). مراقبت درباره‌ی، ناظر بر آینده و «پداگوژی امید»<sup>۷</sup> است و بنابراین قرار گرفتن در موقعیت‌های بحرانی و سخت سبب ناامید شدن مراقبت‌کننده نمی‌گردد. مثلاً در روایت‌های اول و دوم، معلمان در موقعیت‌های سختی قرار داشتند اما با امید و با نگاه به آینده کنش تربیتی خود را طراحی کردند. «مراقبت برای» اما، فعالیت عینی و مشخصی است که مراقبت‌کننده برای مراقبت‌شونده انجام می‌دهد. این فعالیت، عمدتاً به خاطر وظایف یا تکالیف حرفه‌ای یک فرد است و نه الزاماً ناشی از فلسفه درونی و ذاتی فرد که بتواند ذیل مفهوم «مراقبت درباره‌ی» قرار گیرد. مثلاً ممکن است یک پرستاری بنا به دلایل حرفه‌ای، فعالیتی را برای بهبود یک بیمار انجام بدهد (مراقبت برای) اما اگر اتفاق بدی برای شخص

<sup>1</sup> Inherent passion

<sup>2</sup> Existential joy

<sup>3</sup> Lived conscious

<sup>4</sup> Ethical courage

<sup>5</sup> Caring about

<sup>6</sup> Caring for

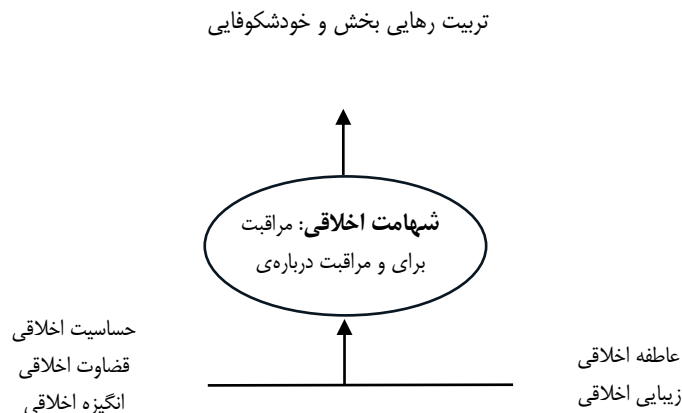
<sup>7</sup> Pedagogy of hope

بیمار بیفتد، پرستار چندان نگران نمی‌شود (فقدان مراقبت درباره). بنابراین، شهامت اخلاقی در مرتبه اولی به لحاظ هستی‌شناسی ریشه در مفهوم «مراقبت درباره‌ی» دارد و هر کنش مبتنی بر «مراقبت برای» نشان‌دهنده شهامت اخلاقی نیست. دوم، به لحاظ معرفت‌شناسی، منبع نمود شهامت اخلاقی، عاطفه و حس اخلاقی است. به عبارت دیگر، شهامت اخلاقی ناظر بر فرا رفتن از رویکرد عدالت-محور و استدلالی در مواجهه با امر اخلاقی است و بنابراین پیش‌فرض‌های ثابت نمی‌تواند پاسخگوی موقعیت‌های خاص و ویژه در تعاملات انسانی باشد. نظریه‌پردازان اخلاق مراقبت، معتقدند که عواطف انسانی مانند همدلی، همدردی، حساسیت و پاسخگویی نمونه‌های از عواطف اخلاقی هستند که از طریق تأمل و آموزش می‌توان آنها را توسعه داد و بنابراین، نظریه‌های اخلاقی که صرفاً بر استدلال و رویکرد عقلانی تکیه می‌کنند، امور اخلاقی را به امور فنی تقلیل می‌دهند (Held, 2006; Noddings, 2013; Ruddick, 2021; Tronto, 1994). بر این اساس، شهامت اخلاقی در تدریس صرفاً با تفکر منطقی میسر نمی‌شود.

سوم، همانطوری که در شکل ۲ نشان داده شده است، شهامت اخلاقی مستلزم فعالیت‌های و شایستگی‌های خاص اخلاقی است. Fenstermacher (2001) این شایستگی را «منش معلمی» می‌داند. برای محقق ساختن شهامت اخلاقی در تدریس، معلم باید شایستگی‌ها، حساسیت، قضاوت و انگیزه اخلاقی را در منش خود توسعه دهد. چنین وضعیتی، کنش تربیتی او را همراه با عاطفه و زیبایی اخلاقی می‌کند که در نهایت منجر به تربیت رهایی بخش خواهد شد. همانطوری که در روایت‌های اول و دوم مشاهده شد، معلم با کنش تربیتی مبتنی بر شهامت اخلاقی در وضعیت بحرانی دیگری «فرو می‌رود»<sup>۱</sup>. با تکیه بر پداگوژی امید، آن وضعیت را «تاب می‌آورد»<sup>۲</sup>. با استفاده از شایستگی‌های اخلاقی (حساسیت، قضاوت و انگیزه اخلاقی)، یک زیبایی اخلاقی خلق می‌کند که در نهایت منجر به ایجاد «تغییر»<sup>۳</sup> می‌گردد. چنین معلمی، نه فقط متعهد به محتوای درسی، بلکه متعهد به شکوفایی وجود دیگری است.

## شکل ۲

مفهوم‌سازی شهامت اخلاقی به عنوان تربیت رهایی بخش در اخلاق مراقبت



از این منظر، شهامت اخلاقی تدریس را می‌توان با سنت اخلاقی کانتی نیز در تنش مفهومی قرار داد. در حالی که Kant et al. (1994) اخلاق را مبتنی بر قانون کلی و اصل وظیفه می‌داند، در موقعیت‌های تربیتی، عمل اخلاقی نه در اجرای قواعد، بلکه

<sup>1</sup> Immerse

<sup>2</sup> Endure

<sup>3</sup> Transform

در پاسخ‌دهی به وضعیت منحصر به فرد و پدیداری رخداد معنا می‌یابد. معلمی با شهامت اخلاقی، برخلاف وظیفه‌گرایی انتزاعی، در دل موقعیت، از خلال ارتباط وجودی با دانش‌آموز، راه کنش را می‌گشاید. این نوع کنش، همان است که در پدیدارشناسی اگزیستانسیال، به‌ویژه در آثار Merleau-Ponty et al. (2012) و Heidegger & Stambaugh (1996)، به‌عنوان «بودن-در-جهان با دیگری»<sup>۱</sup> و حضور به مثابه مراقبت توصیف می‌شود. در این خوانش، شهامت اخلاقی نه تنها تصمیمی آگاهانه، بلکه ظهور یک پاسخ پیشا-بازتابی به حضور رنج دیگری است. این خوانش با اخلاق مسئولیت نزد Levinas (1991) همخوانی دارد؛ جایی که دیگری نه سوژه‌ی شناخت، بلکه منبع الزام و الهام است.

از همین منظر، کنش یک معلم با شهامت اخلاقی، نه برآمده از محاسبه، بلکه حاصل پاسخ به فراخوان وجودی چهره دیگری است. در کتاب ارزشمند شهامت تدریس، تدریس به مثابه آمادگی برای برهنه‌کردن روح در میدان آموزش و حضور با تمام وجود در برابر دانش‌آموز تعریف می‌شود. Palmer (1998) تأکید می‌کند که معلمی، پیش از آن که یک عملکرد باشد، یک حضور است؛ و این حضور، در لحظه‌هایی که سیستم آموزشی سکوت می‌کند، به‌مثابه یگانه پناهگاه دانش‌آموز ظاهر می‌شود. شهامت اخلاقی تدریس، بنابراین، نه فقط یک فضیلت فردی، بلکه پاسخی پداگوژیک به وضعیت‌های بحرانی در میدان آموزش است؛ لحظاتی که در آنها هیچ چیز جز کنش وجودی معلم نمی‌تواند رابطه را احیا کند. در دنیای معاصر، با رشد بحران‌های روانی، عاطفی، اجتماعی و اقتصادی دانش‌آموزان، این نوع کنش نه یک گزینه، بلکه ضرورتی اگزیستانسیال است.

نتایج این تحقیق می‌تواند برای توسعه و غنای برنامه درسی تربیت معلم استفاده شود. شواهد نشان می‌دهد که تربیت معلم در کشور مبتنی بر یک نوع از تبعیض معرفتی است که بر اساس آن مبانی اخلاقی و زیباشناختی تدریس در برنامه درسی تربیت معلم مغفول مانده است و بیشتر واحدهای درسی بر مدار مبانی عقلانی تدریس می‌باشند. اگر چه تحلیل تفاوت‌های بنیادی این سه مبنای مهم تدریس از حوصله این مقاله خارج است اما پژوهش‌های قبلی پژوهشگر (Gholami & Faraji, 2023) نشان داده است که در سلسله مراتب اهمیت مبانی تدریس، مبانی اخلاقی بنیاد و ستون توسعه دو ستون دیگر می‌باشد. به عبارت دیگر، برای تربیت یک معلم الهام‌بخش، گنجاندن واحدهای که مهارت‌های اخلاقی معلم را توسعه می‌دهد، در اولویت قرار دارد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که برای توسعه تأمل اخلاقی و مهارت‌های اخلاقی معلمان، یکی از مؤثرترین رویکردها، استفاده از روایت‌هایی است که در آن معلمان با مسائلی درگیر هستند و باید تصمیمات اخلاقی بگیرند. تلفیق این روایت‌ها در برنامه‌های تربیت معلم، معلمان را در شرایط واقعی تدریس قرار می‌دهد. بنابراین دانشجویان معلم می‌توانند به صورت ملموسی آنها را تجربه کرده و در آنها تأمل کنند.

## References

- Alizade, A. M. (2006). *Motherhood in the twenty-first century* (First edition). Karnac.
- Barnes, M. (2012). Conceptual, philosophical and political perspectives on care. In *Care in everyday life* (1st ed., pp. 11–34). Bristol University Press; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgvc.6>
- Butler, J. (2009). *Frames of War: When Is Life Grievable?* Verso Books.
- Campbell, E. (2004). Ethical bases of moral agency in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(4), 409–428. <https://doi.org/10.1080/1354060042000224142>
- De Lissovoy, N. (2010). Decolonial pedagogy and the ethics of the global. *Discourse (Abingdon, England)*, 31(3), 279–293. <https://doi.org/10.1080/01596301003786886>

<sup>1</sup> Being-with

- Fenstermacher, G. (2001). On the concept of manner and its visibility in teaching practice. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 639–653. <https://doi.org/10.1080/00220270110049886>
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (2004). *Approaches to teaching*. Columbia University.
- Freeberg, E. (2003). *The Subject of Care: Feminist Perspectives on Dependency* (Vol. 3, Issue 3, pp. 358–360).
- Gholami, K. (2025). Reinterpreting the Pedagogy of Care through Non-Affirmative Theory in the Era of Neoliberal Education. *Hungarian Educational Research Journal*, in Press.
- Gholami, K., & Faraji, S. (2023). Teacher identity: Strong and soft conceptions. In C. J. Craig, J. Mena, & R. G. Kane (Eds.), *Approaches to teaching and teacher education* (Advances in research on teaching, Vol. 43, pp. 31–46). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720230000043007>
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Hamington, M., & Flower, M. (2021a). Conclusion. In M. Hamington & M. Flower (Eds.), *Care ethics in the age of precarity* (pp. 281–304). University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctv2382dwh.16>
- Hamington, M., & Flower, M. (2021b). Introduction. In M. Hamington & M. Flower (Eds.), *Care ethics in the age of precarity* (pp. 1–18). University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctv2382dwh.4>
- Hankivsky, O. (2004). *Social Policy and the Ethic of Care*. University of British Columbia Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/abo-ebooks/detail.action?docID=3412039>
- Heidegger, M., & Stambaugh, J. (1996). *Being and Time*. State University of New York.
- Held, V. (2006). *The ethics of care: Personal, political, and global*. Oxford University Press.
- Hollie, S., & Allen, B. (2018). *Culturally and linguistically responsive teaching and learning: Classroom practices for student success* (Second edition). Shell Education.
- Kant, I., Ellington, J. W., & Wick, W. A. (1994). *Ethical philosophy* (2nd ed.). Hackett.
- Kittay, E. F. (1999). Welfare, dependency, and a public ethic of care. In G. Mink (Ed.), *Whose welfare?* (pp. 189–213). Cornell University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctv5qdh4j.12>
- Levinas, E. (1991). *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority* (4th ed. 1991). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-9342-6>
- May, T., & Tronto, J. (2023, June 22). *The Philosophy of Care": Todd May in conversation with Joan Tronto* [Interview]. <https://www.youtube.com/watch?v=RNclAG-V1-U>

- Merleau-Ponty, M., Landes, D. A., Lefort, C., & Carman, T. (2012). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Miller, S. C. (2021). Neoliberalism, moral precarity, and the crisis of care. In M. Hamington & M. Flower (Eds.), *Care ethics in the age of precarity* (pp. 48–67). University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctv2382dwh.6>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics & moral education* (Paperback ed., 2. ed., updated). Univ. of Calif. Press.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life* (1st ed.). Jossey-Bass. <https://search.library.wisc.edu/catalog/999827893402121>
- Rest, J. R. (1983). Morality. In P.H.Hussen; J.Flavell; E.Monkmam (Ed.), *Handbook of child psychology: Cognitive Development* (pp. 556–629). Wiley.
- Robinson, F. (1999). *Globalizing care: Ethics, feminist theory, and international relations*. Westview Press.
- Ruddick, S. (2021). Maternal Thinking. In A. O'Reilly (Ed.), *Maternal Theory* (pp. 69–86). Demeter Press; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1s2t0hn.8>
- Schroeder, S., Currin, E., & McCardle, T. (2020). “We’re kind of at a pivotal point”: Opt Out’s vision for an ethic of care in a post-neoliberal era. *Policy Futures in Education*, 18(1), 138–158. <https://doi.org/10.1177/1478210318758813>
- Singer, P. (2015). *The most good you can do: How effective altruism is changing ideas about living ethically*. (pp. xiii, 211). Yale University Press.
- Springer, S., Kean, B., & Julie, M. (2016). An Introduction to Neoliberalism. In *Handbook of Neoliberalism* (pp. 1–14). Routledge.
- Tronto, J. C. (1994). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care* (First edition). Routledge.
- Wrenn, M. V. (2017). Care and the Neoliberal Individual. *Journal of Economic Issues*, 51(2), 495–502. <https://doi.org/10.1080/00213624.2017.1321438>