



Making Homework Enjoyable Based on Hedonistic Ethics: Deriving Guiding Principles

Amirreza Najafvand Drikvandi^{ID}: Master's Student, Department of Philosophy of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran
AM-Najafvand@stu.scu.ac.ir

Sayyed Jalal Hashemi^{ID*}: Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran
J.hashemi@scu.ac.ir

Somayeh Papi^{ID}: Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran
spapi67@cfu.ac.ir

Abstract

This study aims to extract and explicate principles for making homework enjoyable, based on the foundations of hedonistic ethics, using an analytical and deductive approach. Homework, as a bridge between home and school, plays a crucial role in learning and knowledge consolidation; however, it is often perceived by students as tedious and unattractive. Hedonistic ethics, which regards pleasure as the primary goal of life, provides a framework for redesigning homework assignments. Accordingly, eight key components of hedonism were identified, and based on these components, eight educational principles were formulated, including the gamification of homework, the cultivation of higher pleasures, rationality in the selection of pleasures, awareness of the consequences of pleasure, sustainability in ethical pleasure-seeking, prioritizing enduring pleasure over fleeting pleasure, attention to the quality of pleasures, and a narrative-based approach. The findings indicated that these principles can transform homework from a routine and compulsory activity into an enjoyable and engaging experience. By emphasizing sensory experience, rationality, and sustainability, these principles enhance students' motivation and participation and strengthen their positive attitudes toward schooling and homework completion. The study recommends that teachers and instructional designers apply these principles in the design of homework and classroom activities to turn learning into an enjoyable, self-directed, and creative experience.

Keyword: Homework, Hedonism, Hedonistic Ethics, Making Learning Enjoyable, Intrinsic Motivation

Background and Objective:

Early years of schooling mark the initial entry of students into the world of learning and education, a foundational period that shapes their future academic, occupational, social, and cultural trajectories. The quality and methodology of instruction during this stage significantly influence students' subsequent growth, achievements, and lifelong learning attitudes (Hazrati et al., 2020). Teachers, as central agents in educational systems, play multifaceted roles extending beyond mere instruction and are crucial in realizing educational and developmental goals (Zolfaghari et al., 2025). In today's fast-paced world, learning increasingly extends beyond formal classroom environments, with a significant portion of knowledge acquisition occurring at home and in informal settings. Homework constitutes a primary form of out-of-class learning, intended to reinforce and consolidate classroom learning (Seif, 2012). However, homework is a complex process shaped by the interplay of home and school contexts and the collaboration of students, teachers, and educational administrators (Warton, 2001). Its design and implementation must consider students' age, living conditions, family context, available time, and other environmental factors to maximize effectiveness and engagement (Dienke et al., 2025). Furthermore, understanding students' individual preferences, cognitive styles, and emotional needs is crucial for creating assignments that not only consolidate knowledge but also stimulate curiosity and critical thinking. Tailoring homework to accommodate these dimensions can foster a sense of competence and possession over learning, enhancing both academic outcomes and personal development. Recognizing these factors underscores the importance of innovative pedagogical strategies bridging classroom instruction and out-of-class learning.

Despite its recognized role in fostering responsibility, self-regulation, and academic skills, homework is often perceived as burdensome and stressful, leading to anxiety and disengagement (Fazelnia et al., 2023). This highlights the need for approaches that make homework more enjoyable and meaningful. Drawing on hedonistic ethics, which emphasizes the pursuit of pleasure and avoidance of pain, the present study explores how hedonistic principles can be used in homework design to enhance students' intrinsic motivation and enjoyment. It also examines the role of task characteristics, including timing, activity type, and adaptability to family and environmental conditions, in shaping the motivational and affective outcomes of homework.

Method:

This study employed an analytical-deductive approach, focusing on systematically examining concepts related to homework, motivation, and pleasure to derive clear and logically consistent pedagogical principles. The analytical component involves breaking down complex educational phenomena into their constituent elements, identifying relationships, clarifying definitions, and uncovering underlying assumptions. Through this process, the study scrutinizes both the structural and functional aspects of homework, including its objectives, design features, and impact on students' intrinsic motivation and engagement.

The deductive part applies structured reasoning to move from general normative premises-derived from the ethical considerations of hedonistic principles-to specific, actionable recommendations for educational practice. By combining conceptual analysis with deductive inference, the study generates prescriptive guidelines that are theoretically coherent and practically relevant. This method enables critical evaluation of how pleasure-oriented strategies can be applied to homework design, ensuring alignment with students' developmental needs, cognitive styles, and environmental contexts. Furthermore, the

analytical-deductive approach supports interactive reflection, allowing principles to be refined and adapted for diverse classroom settings. Overall, this method provides a systematic framework for translating philosophical insights on pleasure and motivation into practical, evidence-informed educational interventions.

Results:

The study identified eight hedonistically grounded pedagogical principles: (1) gamification of homework through interactive and playful tasks; (2) cultivation of higher pleasures by designing reflective, problem-based, and ethically framed assignments; (3) rational selection of pleasures through tasks encouraging deliberation and judgment; (4) awareness of the consequences of pleasure via reflective prompts and dual planning; (5) sustainability in ethical pleasure-seeking, prioritizing long-term beneficial outcomes; (6) preference for enduring over transient pleasures with multi-stage and extended assignments; (7) attention to the quality of pleasures, helping students distinguish between superficial and substantive enjoyment; and (8) narrative-based task design, employing story-driven and adventure-style assignments to enhance meaning and engagement. These principles are flexible, adaptable to low-tech classroom interventions or digital platforms, and align with empirical findings indicating students' preference for varied, meaningful, and choice-rich tasks (Negru & Sava, 2022; Heathwood, 2006; Schacter et al., 2011). Beyond enhancing motivation, these principles support the development of meta-cognitive awareness, encouraging students to reflect on their learning preferences, goal-setting strategies, and emotional responses.

Discussion and Conclusion:

Implementation of these principles can transform homework from a routine obligation into an intrinsically motivating, meaningful, and enjoyable experience. By integrating hedonistic ethics into educational design, homework can foster students' engagement, self-regulation, creativity, and cognitive and metacognitive skill development. The study provides a theoretical and practical framework that guides teachers, curriculum designers, and parents in designing effective, enjoyable homework. It also offers a basis for further research, including empirical validation, cross-cultural comparisons, tool development for measuring effectiveness, and exploration of digital technologies in facilitating hedonistic learning experiences. Overall, the research contributes a novel approach to enhancing intrinsic motivation and well-being in education, highlighting the transformative potential of pleasure-oriented pedagogical design.

Additionally, the practical implications of these principles extend beyond individual homework assignments, offering a framework for designing broader educational activities and curricula that prioritize student well-being and intrinsic motivation. By embedding pleasure-oriented strategies throughout instructional planning, educators can foster a more holistic learning environment where students perceive challenges as engaging opportunities rather than tasks. This approach enhances immediate learning outcomes and cultivates long-term attitudes toward education, encouraging lifelong curiosity, resilience, and proactive engagement. Integrating hedonistic ethics into pedagogical design represents a promising pathway to create educational experiences that are both intellectually enriching and personally rewarding. Furthermore, applying these principles can stimulate collaborative learning, enhance teacher-student communication, and promote parental involvement, creating a supportive ecosystem that nurtures both academic and emotional growth. By emphasizing pleasure alongside purpose, educators help students internalize motivation, build positive learning habits, and develop adaptive strategies to navigate

diverse educational and life challenges, ultimately contributing to lifelong learning and personal success.

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان

سال بیست و یک، شماره ۱، شماره پیاپی ۴۳، ص: ۱۱۳-۱۴۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۲۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۰۴

مقاله پژوهشی

لذت بخش کردن تکالیف درسی بر پایه اخلاق لذت گرایانه: استنتاج اصول راهنما

امیررضا نجفوند دریکوندی^{id}: دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و

روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

AM-Najafvand@stu.scu.ac.ir

*: دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ^{id}سید جلال هاشمی

اهواز، ایران

J.hashemi@scu.ac.ir

سمیه پاپی^{id}: استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران

spapi67@cfu.ac.ir

چکیده

تکالیف درسی که همواره نقشی مهم در یادگیری دانش آموزان ایفا می کنند، معمولاً برای دانش آموزان خسته کننده و غیر جذاب هستند. اخلاق هدونیستی با تأکید بر لذت می تواند چارچوبی برای بازطراحی این تکالیف فراهم کند. در همین راستا، پژوهش حاضر با هدف استخراج و تبیین اصولی برای لذت بخش کردن تکالیف درسی (توسط معلمان و والدین و ...) بر اساس مبانی اخلاق هدونیستی با کاربرست رویکرد و روش پژوهش تحلیلی-استنتاجی انجام شد. در نهایت، مؤلفه های مفهومی لذت گرایی (هدونیسیم) بازشناسی و بر پایه آنها، هشت اصل تربیتی تدوین شدند که شامل اصل بازی وارسازی تکالیف، پرورش لذت های متعالی، عقلانیت در انتخاب لذت، آگاهی از پیامد لذت، پایداری در لذت جویی اخلاقی، تقدم لذت پایدار بر زودگذر، توجه به کیفیت لذت ها و رویکرد داستان محور هستند. یافته ها نشان می دهد این اصول راهنما می توانند تکالیف را از فعالیتی روزمره و اجباری به تجربه ای لذت بخش و جذاب تبدیل کنند. این اصول با تأکید بر تجربه حسی، عقلانیت و پایداری، انگیزه و مشارکت دانش آموزان را افزایش می دهند و نگرش مثبت آنها به تحصیل و انجام تکالیف را تقویت می کنند. پژوهش پیشنهاد می دهد معلمان و طراحان آموزشی از این اصول در طراحی تکالیف درسی و فعالیت های کلاسی استفاده کنند تا یادگیری به تجربه ای لذت بخش، خودجوش و خلاقانه بدل شود.

واژه های کلیدی: تکالیف درسی، لذت گرایی، اخلاق هدونیستی، لذت بخش کردن یادگیری، انگیزش درونی.

مقدمه

سال‌های آغازین تحصیل نقطه ورود دانش‌آموز به دنیای یادگیری رسمی محسوب می‌شود؛ دوره‌ای که زیربنای مسیر تحصیلی و اجتماعی آینده او را شکل می‌دهد. در این مرحله، فرایند یادگیری صرفاً محدود به زمان حضور در کلاس درس نیست، بلکه بخشی مهم از آن در تعامل با محیط‌های خارج از مدرسه تداوم می‌یابد. در این میان، تکلیف درسی به عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارهای امتداد یادگیری، نقشی اساسی در تقویت، تثبیت و تعمیق آموخته‌های کلاسی ایفا می‌کند (Benckwitz et al., 2023). از این رو، کیفیت و چگونگی طراحی تکلیف درسی می‌تواند در شکل‌دهی به تجربه یادگیری دانش‌آموزان تأثیری تعیین‌کننده داشته باشد.

تکلیف درسی فرایندی چندوجهی است که در برگیرنده تعاملی پیچیده از عوامل دو بافت خانه و مدرسه و طیفی از همکاری‌های گردانندگان مدرسه و دانش‌آموزان است (Wang & Li, 2024). نقش تکلیف به عنوان پل ارتباطی بین خانه و مدرسه انکارناپذیر است و آنچه در این ارتباط اهمیت دارد، نحوه ارائه تکلیف است که باید با در نظر گرفتن سن دانش‌آموز، محیط زندگی، شرایط خانوادگی، زمان انجام تکلیف و عوامل مشابه، به‌دقت تنظیم شود (Dienke et al., 2025).

تکلیف درسی، به عنوان یکی از اجزای اساسی فرایند آموزش، در بسیاری از نظام‌های آموزشی جهان جایگاهی مهم دارد و در کشور ما نیز از این قاعده مستثنا نیست. در ایران، تکلیف همچنان نقش سستی و ارزشمند خود را حفظ کرده و به طرز عمیق با ساختار آموزشی گره خورده است؛ به گونه‌ای که تصور مدرسه بدون تکلیف برای بیشتر افراد دشوار است. با این حال، این موضوع به دلیل درگیربودن گروه‌های مختلف از جمله معلمان، والدین و دانش‌آموزان، همواره مورد توجه و بحث بوده و دیدگاه‌هایی گوناگون و حتی متعارض را برانگیخته است. برخی از صاحب‌نظران تکلیف را عاملی مؤثر در تقویت یادگیری، مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌دهی دانش‌آموزان می‌دانند؛ در حالی که گروهی دیگر آن را منبع فشار، اضطراب و نابرابری آموزشی تلقی می‌کنند. این اختلاف‌نظرها ضرورت بازنگری در ماهیت، هدف و شیوه اجرای تکلیف را بیش از پیش آشکار می‌کند (فاضل‌نیا و همکاران، ۱۴۰۲).

یکی از چالش‌های اصلی در فرایند یادگیری انگیزه و تمایل دانش‌آموزان به انجام تکلیف درسی است. با این حال، برای بسیاری انجام تکلیف نه فقط لذت‌بخش نیست، بلکه به منبع استرس، اضطراب و بی‌انگیزگی تبدیل شده است. به همین دلیل، ضرورت دارد تا روش‌هایی نوین و جذاب برای لذت‌بخش کردن این فرایندها ارائه شوند. یکی از رویکردهای مؤثر در این زمینه الهام‌گیری از اخلاق همدونستی است. اخلاق همدونستی فلسفه‌ای است که جست‌وجوی لذت و کاهش رنج را هدف اصلی زندگی می‌داند.

با وجود اهمیت لذت در انجام تکلیف درسی، پژوهش‌هایی اندک کاربرد اصول همدونستی در طراحی تکلیف را بررسی کرده‌اند. این پژوهش درصدد پاسخ به این پرسش است که چگونه می‌توان با بهره‌گیری از اصول اخلاق همدونستی، انگیزه و لذت دانش‌آموزان را در انجام تکلیف درسی افزایش داد. به عبارت دیگر، پژوهش حاضر قصد دارد راهکارهای عملی مبتنی بر اخلاق همدونستی ارائه کند تا دانش‌آموزان تجربه یادگیری مؤثر و لذت‌بخش‌تری داشته باشند.

این پژوهش، علاوه بر ارزش نظری در گسترش کاربرد اخلاق هدونیستی در آموزش و یادگیری، دارای اهمیت عملی نیز هست. یافته‌های آن می‌تواند معلمان، برنامه‌ریزان آموزشی و والدین را در طراحی تکالیف مؤثر و جذاب یاری دهد و تجربه یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشد. به ویژه در شرایط کنونی که انگیزه و تمایل دانش‌آموزان به انجام تکالیف کاهش یافته است، ارائه روش‌هایی برای لذت بخش کردن تکالیف می‌تواند نقشی مهم در افزایش مسئولیت‌پذیری، خودنظم‌دهی و عملکرد تحصیلی آنان ایفا کند.

در همین راستا و برای تحقق اهداف بالا، پژوهش حاضر بر مبنای رویکرد و روش پژوهش تحلیلی-استنتاجی طراحی شده است. با این رویکرد می‌توان رهنمودها و دستورالعمل‌هایی برای طراحی تکالیف لذت-بخش و به تبع آن، تجربه یادگیری لذت‌بخش‌تر برای دانش‌آموزان استخراج و ارائه کرد. از دیدگاه هدونیستی، هدف نهایی هر عمل انسانی کسب لذت و کاهش رنج است و با به کارگیری این اصول می‌توان محیط یادگیری و تکالیف دانش‌آموزان را به گونه‌ای بهینه بازآفرینی و بازسازی کرد که تجربه‌ای لذت‌بخش و انگیزاننده ایجاد شود. چارچوب مفهومی پژوهش فلسفه اخلاق هدونیستی است که ضمن تحلیل عوامل مؤثر بر انگیزه و رضایت دانش‌آموزان، امکان ارائه راهکارهای عملی برای طراحی تکالیف مؤثر و جذاب را فراهم می‌آورد.

از این رو، این پژوهش، با هدف شناخت و ارائه راهکارهایی عملی بر پایه اخلاق هدونیستی، درصدد افزایش انگیزه و لذت دانش‌آموزان در انجام تکالیف درسی است. انتظار می‌رود یافته‌های این پژوهش افق‌هایی جدید برای بازنگری در طراحی تکالیف درسی و بهبود تجربه یادگیری دانش‌آموزان بگشاید.

پیشینه پژوهش

برخی از پژوهش‌های انجام‌شده درباره لذت و لذت‌گرایی این مفهوم را به لحاظ نظری تحلیل کرده‌اند و به دنبال ارائه چارچوب نظری متفاوتی برای آن بوده‌اند. در این مطالعات، لذت به عنوان یک مفهوم پیچیده و چندبُعدی بررسی می‌شود و عناصر و مؤلفه‌های اساسی آن شناسایی می‌شوند. این موضوع را در آثار فیلسوفان یونان باستان و معاصر می‌توان مشاهده کرد:

از دیدگاه سقراط، دستیابی انسان به سعادت حقیقی در گرو تمایل به لذت‌های پایدار و معنوی است؛ او باور داشت چیرگی لذت بر رنج معیار تحقق خوشبختی انسان به شمار می‌آید (افلاطون، ۱۳۶۰، ص. ۱۱۶). بر اساس دیدگاه افلاطون، سعادت در لذت‌های عقلانی نهفته است و عقل در گزینش لذت‌های واقعی و باارزش تعیین‌کننده است. برای رسیدن به لذت‌های اخروی، او تأکید می‌کرد قوای انسانی باید در هماهنگی و تعادل باشند (افلاطون، ۱۳۶۰، ص. ۱۳۲۶).

ارسطو باور دارد لذت در پی تحقق و به کارگیری فضایل اخلاقی و عقلانی پدید می‌آید. از نظر او، لذت خود هدف یا میل اولیه نیست، بلکه احساسی از رضایت و خشنودی است که پس از برآورده شدن میل تجربه می‌شود. به بیان دیگر، میل زمینه‌ساز پیدایش لذت است و میان آن دو نوعی رابطه علی برقرار است؛ زیرا انسان ابتدا چیزی را خواهان می‌شود و فقط پس از رسیدن به آن، لذت را درک می‌کند (فرانکنا، ۱۳۷۶، ص. ۱۸۴).

«آریستپوس لذات را به دو دسته تقسیم می‌کرد: ۱- لذات مثبت و محصل؛ یعنی لذت‌هایی که اصیل هستند و فعلیت و حرکت دارند؛ و ۲- لذات ساکن و آرام؛ یعنی لذاتی که از فقدان الم حاصل می‌شوند و از این میان، لذات مثبت و محصل را دارای ارزش اصیل می‌دانست» (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص. ۱۱۶).

اپیکور در یکی از نامه‌هایش درباره لذت می‌گوید: «لذت هم نقطه آغاز و هم مقصود زندگی مطلوب و سعادت‌مندانه است. در واقع، لذت نخستین خیری است که با طبیعت سازگار است، و ما به دلیل وجود لذت است که به چیزی رغبت داریم یا از چیزی پرهیز می‌کنیم» (برن، ۱۳۵۷، ص. ۱۰۴).

بن‌تام درباره درک لذت می‌نویسد: «در این باب نیازی به نازک اندیشی و متافیزیک نخواهیم داشت. همچنین، نیاز نیست به آثار افلاطون یا ... رجوع کنیم. در حقیقت، لذت و درد همان اموری هستند که هر فرد آنها را احساس می‌کند» (Bentham, 1876, p. 3).

در فلسفه اسلامی نیز لذت به مثابه مفهومی چندمرتب‌ای تحلیل شده است. فارابی به لذت‌های غیرمادی و اخروی اشاره می‌کند و آنها را برتر از لذت‌های حسی می‌داند (فارابی، ۱۴۰۰). ابن‌سینا نیز میان لذت‌های حسی و عقلانی تمایز می‌نهد و لذت عقلانی را پایدارتر و شریف‌تر معرفی می‌کند (ابن‌سینا، ۱۳۷۹).

برآیند این دیدگاه‌ها نشان می‌دهد لذت مفهومی ساده و تک‌بعدی نیست، بلکه دارای ابعاد حسی، عقلانی، اخلاقی و حتی معنوی است. این تنوع نظری می‌تواند مبنایی هنجاری برای بازان‌دیشی در برخی از رویه‌های تربیتی از جمله طراحی تکالیف درسی فراهم آورد.

همچنین، در زمینه لذت و لذت‌گرایی، پژوهش‌هایی متعدد انجام شده‌اند که تأثیرات آن بر یادگیری، انگیزه و رفتارهای انسانی را بررسی کرده‌اند. در زیر، به برخی از این پژوهش‌ها اشاره می‌شود:

هیثوود در پژوهش خود با عنوان «رضایت خواسته‌ها و لذت‌گرایی» نشان داد دانش‌آموزانی که اعمال لذت‌طلبانه انجام می‌دهند، حس خوبی نسبت به خود پیدا می‌کنند و لذت‌بردن از زندگی خویش به زندگی خوشایند منجر می‌شود؛ زیرا به دست آوردن آنچه می‌خواهید، باعث می‌شود یک فرد از گذران زندگی و زیستن خود راضی‌تر باشد (Heathwood, 2006). شکتر و همکاران در کتابی با عنوان روان‌شناسی معتقد هستند رفتار انسان‌ها توسط اصل لذت‌گرایانه هدایت می‌شود که بر اساس آن، انتخاب فعالیت‌های ما با هدف به حداقل رساندن عاطفه منفی و به حداکثر رساندن عاطفه مثبت است (Schacter et al., 2011). کولاکوف و رافلدن نشان دادند لذت تجربه‌شده در محیط یادگیری دانش‌آموزمحور انگیزش خودتعیین‌شده دانش‌آموزان را تقویت می‌کند و باعث افزایش مشارکت و رفتار تحصیلی می‌شود. این یافته‌ها اهمیت طراحی تکالیف و فعالیت‌هایی را خاطر نشان می‌کند که تجربه لذت را در یادگیری دانش‌آموزان افزایش می‌دهد (Kulakow & Raufelder, 2020).

تان و همکاران نشان دادند احساسات مثبت تحصیلی، به ویژه لذت، یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند و انگیزش و تمرکز آنها را افزایش می‌دهد. این یافته‌ها بر اهمیت طراحی فعالیت‌ها و تکالیفی تأکید می‌کند که تجربه لذت را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهند و با رویکرد هدونیستی در آموزش هم‌راستا هستند (Tan et al., 2021). همچنین، نگرو و ساوا نیز در پژوهش «تأملات، ادراکات و رویه‌ها در تدوین و ارزیابی تکالیف در آموزش ابتدایی» اذغان می‌کنند دانش‌آموزان دوست دارند تکالیف را زمانی انجام دهند که

متنوع باشند؛ به طوری که نیازها و علایق آنها را برآورده کنند. وقتی آنها تکالیفی معنادار دریافت می‌کنند که سودمندی و فایده انجام آنها را توجیه می‌کنند، وقتی آنها تکالیفی دریافت می‌کنند که علایق و تمایلات آنها را برجسته می‌کنند و وقتی تکالیف کنجکاوی آنها را ارضا می‌کنند، آنها می‌توانند انتخاب کنند که چه کاری انجام دهند، چه زمانی تصمیم بگیرند و نمره شخصی بدهند (Negru & Sava, 2022). زنگ و همکاران نشان دادند لذت مرتبط با کلاس‌های آنلاین، هم به طور مستقیم و هم از طریق انگیزش مدرسه‌ای و درگیری یادگیری، پیشرفت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند. این یافته‌ها تأکید می‌کند تجربه لذت می‌تواند به عنوان یک عامل انگیزشی، رفتار تحصیلی و عملکرد آموزشی را تقویت کند (Zeng et al., 2023). در پژوهشی دیگر، سونگ با استفاده از رویکرد مختلط نشان داد لذت در فرایند یادگیری زبان انگلیسی نه فقط انگیزش دانشجویان را تقویت می‌کند، بلکه از طریق افزایش پشتکار و کاهش فرسودگی تحصیلی، رفتار تحصیلی و عملکرد آموزشی را نیز بهبود می‌بخشد. این یافته‌ها نشان می‌دهد تجربه لذت می‌تواند به عنوان یک سازوکار انگیزشی و روان‌شناختی، تعهد و مشارکت فعال دانش‌آموزان را افزایش دهد (Song, 2024).

با بررسی پژوهش‌های داخلی و خارجی انجام‌شده در زمینه اخلاق هدونیستی، پژوهشی با موضوع مطالعه حاضر یافت نشد و همچنان زمینه برای بررسی بیشتر و عملیاتی‌کردن این بحث فراهم است. از این رو، برای برطرف کردن این خلأ دانشی، پژوهش حاضر، ضمن بررسی مبانی نظری اخلاق هدونیستی، درصدد استنتاج و تبیین اصولی برای لذت‌بخش کردن تکالیف درسی با الهام از اخلاق هدونیستی است.

روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد و روش پژوهش تحلیلی-استنتاجی انجام شده است؛ به این ترتیب که در مقام واکاوی مبانی و تبیین مفروضه‌های فلسفی لذت‌گرایی (هدونیسم)، از رویکرد تحلیلی و در مقام استخراج دلالت‌ها و نقد آنها، از روش استنتاجی از نوع پیش‌رونده استفاده شده است. گفتنی است، تحلیل فلسفی طیفی وسیع از شیوه‌های تحلیلی از توصیف تا نقد را در بر می‌گیرد. در این پژوهش، تحلیل به معنای دقیق کلمه یعنی توصیف مفاهیم و شناسایی ویژگی‌های اساسی آنها و این کار ممکن است از طریق روش‌های جزئی‌نگر یا با توصیف جامع‌تر زبان انجام شود (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص. ۱۳۴). پس از این، با بهره‌گیری از رویکرد پژوهش استنتاجی یا قیاس عملی بازسازی‌شده فرانکنا (باقری، ۱۳۸۹، ج. ۱۲۳/۱)، اصول راهنمای لذت‌بخش‌ترکردن تکالیف درسی استنتاج و تبیین شده‌اند. در رویکرد استنتاجی، می‌توان از ترکیب مقدمات هنجاری و واقع‌نگر به نتیجه‌ای هنجاری و بایندی دست یافت. اصول راهنما نتایج قیاس عملی هستند و ماهیتی الزامی و حاکی از تکلیف دارند و از این نظر، با مبانی که بیشتر جنبه توصیفی دارند و ناظر بر واقعیت‌ها هستند، تفاوت دارند. بر همین اساس، اصل تربیتی را می‌توان قاعده‌ای عام دانست که به عنوان یک راهنمای کلی، در تدوین تدابیر و برنامه‌های تربیتی به کار می‌رود (باقری، ۱۳۹۶، ج. ۱۴۲/۱). اصول تربیتی نقطه پایانی تأمل منطقی و نظری و آغازگر حرکت به سوی تحقق امر مطلوب در حوزه عمل تربیت است. برای استنتاج اصولی که به لذت‌بخش‌ترشدن تکالیف درسی در حوزه عمل تربیت کمک می‌کنند، از شیوه قیاس عملی بهره گرفته می‌شود.

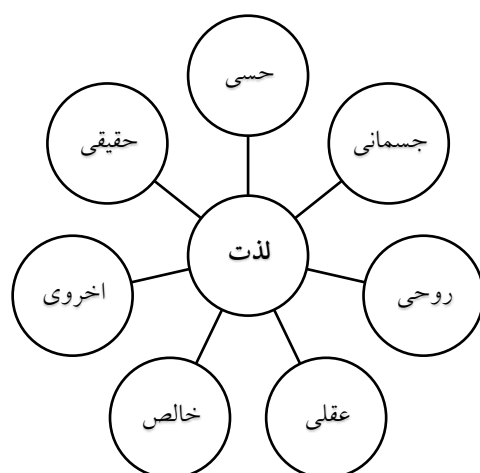
در این فرایند، برخی از مؤلفه‌های لذت‌گرایی (هدونیسیم) در مقدمه نخست قیاس به عنوان یک گزاره تجویزی و حاکی از ارزش و هدف مطلوب مطرح می‌شوند؛ در حالی که مقدمه دوم قیاس ماهیتی توصیفی و واقع‌نگر دارد (باقری، ۱۳۸۹، ج. ۱، ۱۲۳-۱۲۶). در نهایت، نتیجه این قیاس‌های عملی به اصول تربیتی منتهی می‌شود که جنبه‌ای تجویزی و نشانگر تکلیف عملی دارند.

یافته‌های پژوهش

۱- تحلیل مفاهیم و مبانی لذت‌گرایی

۱-۱- لذت و معانی لذت: لذت «واژه‌ای عربی از ریشه لذ و به معنی هماهنگی و تلائم و سازگاری چیزی با طبع آدمی است، به گونه‌ای که موجب آسایش و راحتی او می‌گردد» (مصطفوی، ۱۳۶۶، ج. ۱، ۱۸۴/۱۰). «لذت به معنای ادراک چیزی است که مورد درخواست و اشتیاق نفس قرار دارد و نقیض آن، الم نامیده شده است» (ابن منظور، ۱۴۱۴ق، ص. ۵۰۷). دهخدا لذت را «حالتی موافق تن مردم یا احساس و ادراکی ملائم با طبع» تعریف کرده است (دهخدا، ۱۳۷۷، ج. ۱۳، ۱۹۶۵۶/۱۳).

مفهوم «لذت» در حوزه‌های فلسفه و اخلاق معانی متعددی دارد. در اینجا، به برخی از معانی و ابعاد مختلف لذت اشاره می‌کنیم. این معانی و ابعاد در شکل (۱) به صورت اجمالی نشان داده شده‌اند.



شکل ۱: معانی و ابعاد مختلف لذت

Figure 1: Meanings and Different Dimensions of Pleasure

۱-۱-۱- لذت حسی: لذت حسی معمولاً یک تجربه جسمانی است که در اثر تماس با یک محرک خارجی ایجاد می‌شود. برای مثال، وقتی غذا با سطح زبان برخورد می‌کند، اعصاب حسی تحریک می‌شود و فرد احساس لذت می‌کند. یا لذت‌هایی دیگر که شامه یا لامسه درک می‌کنند (Smith et al., 2009). لذت حسی را می‌توان روشن‌ترین نمود لذت و یکی از انگیزه‌های اساسی در بسیاری از رفتارهای انسانی دانست (Berridge & Kringelbach, 2015). با آنکه در برخی از نظریه‌های لذت‌گرایی اخلاقی مانند دیدگاه جان استوارت میل،

لذت‌های حسی در مرتبه‌ای پایین‌تر از لذت‌های برتر و عقلانی قرار می‌گیرند (میل، ۱۳۸۸)، این نوع لذت همچنان جایگاه ویژه خود را در حیات انسانی حفظ کرده است. ادراک حسی حاصل فعالیت قوای ظاهری نفس است و هر یک از این قوا فعلیتی دارند که تحقق آن مظهر کمال خاص خویش به شمار می‌آید (Aristotle, 2016). این لذت معمولاً فوری و گذراست و به تجربه مستقیم محرک‌های حسی وابسته است.

۲-۱-۱- لذت جسمانی: آریستیپوس نخستین فیلسوف کورنائی بود که لذت جسمانی آنی را به عنوان غایت اخلاق معرفی کرد. در سنت کورنائی، لذت‌های جسمانی از نظر شدت و درجه با یکدیگر تفاوتی ندارند؛ یعنی چنین نیست که یکی نسبت به دیگری لذت‌بخش‌تر باشد (Lampe, 2015; Diogenes Laertius, 1925). اپیکور، برخلاف کورنائیان که بر لذت‌های حرکتی و آنی تأکید داشتند، لذت را در معنای بنیادی آن به مثابه فقدان درد جسمانی و اضطراب روانی تعریف می‌کرد و این حالت را بالاترین و کامل‌ترین صورت لذت می‌دانست (Epicurus, 1994).

۳-۱-۱- لذت روحی: ارسطو تأکید می‌کند تمامی لذت‌ها، در نهایت، توسط نفس انسان درک می‌شوند و از این نظر، ذاتاً روحانی هستند. با این حال، فعالیت‌های مرتبط با قوای ظاهری، مانند ادراک حسی و ارضای نیازهای جسمانی، لذتی گذرا و حسی ایجاد می‌کنند که معمولاً «لذت جسمانی» یا «مادی» نامیده می‌شود. در مقابل، فعالیت‌های مربوط به قوای عقلانی و برتر نفس، از جمله تفکر و تأمل، لذت‌هایی پایدار و بالاتر فراهم می‌آورند که می‌توان آنها را «لذت روحی» نامید. هرچند باید توجه داشت که تأمین برخی از نیازهای جسمانی به طور غیرمستقیم می‌تواند در تجربه این لذت‌های روحی مؤثر باشد (Aristotle, 1999). اپیکور لذات روحی را بر لذات جسمی ترجیح می‌دهد، اما از نظر وی، لذت روحی چیزی جز اندیشیدن درباره لذت‌های جسمی نیست. برتری لذت‌های روحی بر لذت‌های جسمی این است که می‌توانیم به جای اندیشیدن درباره رنج، به اندیشیدن درباره خوشی و لذت مشغول شویم (Smith, 2024).

۴-۱-۱- لذت عقلی: لذت عقلی شادی و رضایتی است که از فرایند اندیشیدن عمیق و پرورش فضایل عقلانی در انسان پدید می‌آید (Robitzsch, 2024; Smith, 2024). غزالی علم و حکمت را از مصادیق لذت‌های عقلی می‌داند و معتقد است هیچ یک از حواس ظاهری مانند بینایی، شنوایی، بویایی و چشایی و همچنین حواس اعضایی همچون شکم و اندام جنسی، بهره‌ای از این نوع لذت‌ها ندارند. به باور او، در میان اعضای بدن، فقط قلب است که از لذات عقلی بهره‌مند می‌شود. غزالی همچنین بر این نکته تأکید دارد که لذت‌های عقلی از نظر وجودی کمترین، اما از نظر ارزش و شرافت، برترین لذت‌ها محسوب می‌شوند (Jalili & Ulfa, 2023).

۵-۱-۱- لذت خالص: بتنام باور داشت برخی از لذت‌ها وجود دارند که می‌توان از آنها بهره‌مند شد بدون آنکه هیچ رنجی به همراه داشته باشند (Bentham, 2008)؛ این نوع لذت‌ها «لذت‌های خالص» نامیده می‌شوند. در مقابل، برخی دیگر از لذت‌ها مستلزم تحمل بخشی از رنج‌ها هستند. برای مثال، تلاش برای یادگیری یک مهارت

دشوار ممکن است شامل استرس و سختی باشد، اما در نهایت لذتی برتر فراهم می‌کند. از این رو، روشن است، تا زمانی که بهره‌مندی از لذت‌های خالص ممکن است، نباید به دنبال لذت‌های ترکیبی با رنج یا «ناخالص» بود.

۶-۱-۱- لذت‌های اخروی: لذت‌های اخروی بی‌پایان و جاودانه هستند و به بیان قرآن کریم، لذت‌های اخروی برتر و پایدارتر هستند: «وَالْآخِرَةُ خَيْرٌ وَأَبْقَى؛ و آخرت بهتر و پایدارتر است» (اعلی/۱۷) (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص. ۱۵۳). قرآن کریم لذت و پاداش اخروی را برتر و ماندگارتر از لذات دنیوی معرفی می‌کند. در سوره سجده می‌فرماید: «هیچ کس نمی‌داند چه چیزهایی از آنچه روشنی‌بخش دیدگان (روشنی چشم) است برای آنان نهفته شده است؛ پاداشی در برابر آنچه انجام می‌دادند» (سجده/۱۷). همچنین، در سوره اعلی یادآور می‌شود: «شما زندگی دنیا را برمی‌گزینید، در حالی که آخرت برتر و پایدارتر است» (اعلی/۱۶-۱۷). بر این اساس، انسان خردمند باید زیست دنیوی و لذت‌های گذرا را ابزار و مقدمه‌ای برای دستیابی به سعادت و لذت پایدار در آخرت بداند، نه هدف نهایی.

۷-۱-۱- لذت حقیقی: «سقراط لذت حقیقی و ناب را ناشی از ادراک حسی یا دانش و مخصوص روح می‌داند و البته لذت ناب را نیز فی‌نفسه کامل نمی‌شمارد، بلکه آن را ملازم خوب دانسته، در رتبه پنجم ارزش قرار می‌دهد» (مصباح، ۱۳۸۲، ص. ۲۰۳). افلاطون معتقد است لذت‌های حقیقی، یعنی لذت‌هایی که با درد و بیماری‌های تن آمیخته نیستند، واقعاً وجود دارند، و به‌حق شایسته نام لذت هستند؛ مانند لذت حاصل از دیدن رنگ، شکل، صدا و غیره (افلاطون، ۱۳۶۰).

۲-۱- لذت‌گرایی (هدونیسیم)

یکی از شناخته‌شده‌ترین و گسترده‌ترین مکاتب اخلاقی لذت‌گرایی است. بر اساس این دیدگاه، هیچ چیز جز لذت ذاتاً خوب نیست. به بیان دیگر، لذت تنها چیزی است که به عنوان غایت نهایی، ذاتاً ارزشمند و مطلوب محسوب می‌شود (Feldblyum, 2024).

لذت‌گرایی بر این اصل استوار است که لذت فاعل عمل دارای ارزش ذاتی است و به عبارتی، سعادت همان بهره‌مندی هرچه بیشتر از لذت است. طرفداران این مکتب اخلاقی برای اثبات این ادعا استدلال می‌کنند انسان به طور طبیعی به دنبال لذت است و از درد و رنج گریزان است. برای هر فرد، خوشی و لذت شخصی‌اش مطلوب است و هیچ کس به طور ارادی خواهان رنج و ناراحتی خود نیست. بر این اساس، ارزش ذاتی لذت از خود فرد سرچشمه می‌گیرد. در نتیجه، عملی که برای فاعل اخلاقی لذت‌بخش باشد، از نظر ارزشی مثبت تلقی می‌شود؛ در حالی که عملی برای او رنج‌آور باشد، ارزش منفی دارد و باید از آن پرهیز کرد (مصباح، ۱۳۸۶، ص. ۱۷۲). مصباح یزدی در کتاب نقد و بررسی مکاتب اخلاقی می‌گوید: «لذت‌گرایی از دیدگاه‌های مختلفی مطرح شده است، به گونه‌ای که نمی‌توان آن را یک نظریه واحد دانست. در واقع، این مکتب نه یک نظریه مشخص، بلکه مجموعه‌ای از دیدگاه‌های گوناگون است که علی‌رغم برخی اشتراکات، تفاوت‌های قابل توجهی نیز با یکدیگر

دارند. پیش از پرداختن به مکاتب مختلف لذت‌گرایی، بهتر است ابتدا به برخی از مهم‌ترین ویژگی‌های مشترک آنها اشاره کنیم. به طور کلی، می‌توان گفت که تمامی مکاتب لذت‌گرا بر سر اصول زیر توافق دارند:

(الف) سعادت همان لذت یا تجربه خوشایند است. تمامی لذت‌گرایان بر این باورند که خوشبختی چیزی جز لذت‌بردن و بهره‌مندی هرچه بیشتر از آن نیست.

(ب) همه لذت‌ها ذاتاً ارزشمندند، یا به بیانی دیگر، هر آنچه که به‌خودی‌خود خوشایند باشد، از ارزش ذاتی برخوردار است. البته، ممکن است یک لذت‌گرا بپذیرد که برخی لذت‌ها از نظر اخلاقی نادرست یا زیان‌آور باشند، یا اینکه به دلیل پیامدهایشان مخرب تلقی شوند.

(ج) تنها لذت است که ذاتاً ارزشمند محسوب می‌شود و هیچ چیز دیگری به‌خودی‌خود دارای ارزش ذاتی نیست. هر آنچه ذاتاً خوب باشد، به همان میزان لذت‌بخش خواهد بود. البته، یک لذت‌گرا ممکن است بپذیرد که برخی چیزهای دیگر، حتی رنج و درد، می‌توانند به عنوان ابزاری برای دستیابی به لذت ارزشمند باشند، اما این ارزش ذاتی نیست، بلکه ابزاری و وابسته به هدف نهایی یعنی لذت است.

(د) معیار سنجش خوبی ذاتی، لذت و تجربه خوشایند است» (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، صص. ۱۰۸-۱۰۹).

۱-۲-۱- جایگاه لذت در اندیشه اخلاقی اسلام

در اندیشه اسلامی، لذت به عنوان یکی از گرایش‌های طبیعی و فطری انسان پذیرفته شده است. قرآن کریم نه فقط بهره‌مندی از نعمت‌های الهی را نفی نمی‌کند، بلکه بر استفاده صحیح از مواهب مادی و معنوی در چارچوب ارزش‌های اخلاقی تأکید می‌کند. و در آیات قرآن، تجربه‌های خوشایند انسانی با تعبیری مانند فرح، سرور و لذت بازنمایی شده‌اند. همچنین، در توصیف نعمت‌های بهشتی، به لذت‌های انسان اشاره شده است: «فِيهَا مَا تَشْتَهِيهِ الْأَنْفُسُ وَتَلَذُّ الْأَعْيُنُ» (زخرف/۷۱).

استاد مطهری نیز با تفکیک میان لذت‌های جسمانی و روحانی، معتقد است لذت‌های جسمانی نیز در نهایت تجربه‌ای روحی هستند؛ زیرا ادراک لذت بدون حضور نفس امکان‌پذیر نیست. از دیدگاه وی، لذت‌های معنوی مانند معرفت، موفقیت و حالات عرفانی می‌توانند مراتبی بالاتر از لذت‌های حسی داشته باشند (مطهری، ۱۳۹۶، صص. ۳۷-۳۹). بنابراین، در اخلاق اسلامی، مسئله اصلی نفی لذت نیست، بلکه هدایت و تعالی آن در مسیر کمال انسانی است؛ به گونه‌ای که لذت‌های مشروع پذیرفته و لذت‌های ناسازگار با رشد اخلاقی انسان نقد شده‌اند (مصباح یزدی، ۱۳۷۸، ص. ۱۷۲). بر این اساس، ارزش اخلاقی لذت در اندیشه اسلامی نه بر اساس میزان شدت آن، بلکه بر پایه نسبت آن با خیر، کمال انسانی و قرب الهی ارزیابی می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۷۸).

۱-۳- مکاتب لذت‌گرا

لذت‌گرایی از دوران باستان تاکنون به شیوه‌هایی مختلف وجود داشته است و یکی از نظریه‌های قدیمی فلسفی درباره ماهیت لذت و زندگی خوب است که در این بخش، چند نوع از آن را واکاوی خواهیم کرد:

۱-۳-۱- **لذت‌گرایی آریستیپوسی:** آریستیپ، بنیان‌گذار اخلاق مبتنی بر لذت محض یا هدونیسیم، باور داشت لذت والاترین خیر برای انسان است. از نظر او، فقط لذت است که انسان را به ادامه زندگی ترغیب می‌کند، و درست مانند سایر موجودات، آدمی نیز همواره در پی کسب لذت است. اصل اخلاقی مورد تأکید آریستیپ این بود: «جست‌وجوی لذت و گریز از رنج». او استدلال می‌کرد آینده نامعلوم و مبهم است؛ بنابراین، نباید آن را دست‌مایه نگرانی و دل‌مشغولی کرد. به همین دلیل، باید از هر لذت آنی و زودگذر بهره برد و بدون دغدغه اتفاقات نامعلوم آینده، از لحظات حال بیشترین لذت را برد (Diogenes Laertius, 1925).

۱-۳-۲- **لذت‌گرایی اپیکوری:** لذت‌گرایی اپیکور در مقایسه با دیدگاه آریستیپوس تا حدی معتدل‌تر است. او نیز، همانند آریستیپوس، هدف نهایی رفتار انسان را لذت می‌دانست (Epicurus, 1994). اپیکور در این باره می‌گوید: «ما بر این باوریم که لذت آغاز و هدف نهایی یک زندگی سعادت‌مندانه است؛ زیرا آن را به عنوان نخستین خیر، که ذاتی و همراه با طبیعت ماست، می‌شناسیم. بر همین اساس، تمام انتخاب‌ها و پرهیزهای خود را انجام می‌دهیم. هنگامی که به لذت دست می‌یابیم، آن را به عنوان معیار و میزان سنجش تمامی خوبی‌ها در نظر گرفته و بر اساس تمایل و رغبت خود درباره آنها داوری می‌کنیم.» (کاپلستون، ۱۳۸۸، ج. ۴۶۷/۱).

۱-۳-۳- **لذت‌گرایی روان‌شناختی:** لذت‌گرایی روان‌شناختی بر این مدعا استوار است که ساختار انگیزشی انسان به گونه‌ای است که کنش‌های او در نهایت به سوی جلب امر مطلوب و دفع امر نامطلوب جهت‌گیری می‌کند؛ این تلقی از طبیعت انسانی در فلسفه مدرن، به ویژه در آثار هابز، تبیین و صورت‌بندی نظام‌مندتری یافته است (Hobbes, 1996). این لذت‌گرایی می‌گوید: «انسان‌ها به گونه‌ای آفریده شده‌اند که طبیعتاً به دنبال کسب لذت و اجتناب از درد و رنج هستند. لذت‌گرایی انگیزشی، که ادعا می‌کند فقط لذت و درد برانگیزاننده ما به انجام عمل هستند، مهم‌ترین صورت لذت‌گرایی روان‌شناختی است» (خزاعی، ۱۳۹۰، صص. ۱۱۷-۱۱۸).

۱-۳-۴- **لذت‌گرایی شخصی:** آریستیپوس کورنی، یکی از نمایندگان برجسته مکتب لذت‌گرایی، باور داشت اعمال نیک آنهایی هستند که با طبیعت انسان هماهنگ باشند و برای او لذت و خشنودی به همراه آورند؛ در مقابل، اعمالی که موجب رنج و ناخشنودی شوند، ناپسند به شمار می‌آیند. بر این اساس، معیار تشخیص خوبی و بدی از دیدگاه پیروان این مکتب، میزان لذت یا رنج فردی است، و هر انسان باید به گونه‌ای رفتار کند که بیشترین لذت شخصی را برای خود فراهم آورد (مصباح یزدی، ۱۳۸۴).

۱-۴- تأثیرات لذت‌گرایی (هدونیسیم)

انسان‌ها در واقع انسان‌هایی هستند که برای لذت‌جویی زندگی می‌کنند؛ زیرا طبیعت انسان این است که همیشه بخواهد بازی کند و بازی یک امر ضروری است که همیشه برای کسب لذت انجام می‌شود. اما این بدان معنا

نیست که می توانیم آزادانه و بی رحمانه لذت ببریم تا راه های مختلف کسب لذت را توجیه کنیم (Marhaba, 2014).

لذت گرایی تأثیراتی متعدد بر فرد و جامعه دارد که این پیامدها ممکن است مثبت یا منفی باشند و در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱: تأثیرات مثبت و منفی لذت گرایی در ابعاد مختلف

Table 1: Positive and Negative Effects of Hedonism Across Different Dimensions

تأثیرات	نقش مثبت	نقش منفی
تأثیر بر فرد	- افزایش رضایت شخصی - تمرکز بر خوشبختی کوتاه مدت	- نادیده گرفتن پیامدهای بلندمدت - کاهش تحمل سختی ها
تأثیر بر روابط اجتماعی	افزایش تعاملات مثبت	سطحی شدن روابط
تأثیر بر جامعه و فرهنگ	تقویت صنایع سرگرمی و مصرف گرایی	- ترویج مصرف گرایی افراطی - تضعیف ارزش های سنتی و اخلاقی

لذت گرایی اگر به شکل متعادل و آگاهانه دنبال شود، می تواند باعث افزایش شادی و کیفیت زندگی و انجام تکالیف شود. اما اگر فرد فقط بر لذت های زودگذر تمرکز کند، ممکن است پیامدهای منفی طولانی مدتی مانند ناپایداری روابط، مشکلات زندگی، و کاهش انگیزه برای پیشرفت داشته باشد. بنابراین، ترکیب هدونیسیم با رویکردهای بلندمدت مانند فایده گرایی^۱ و فضیلت گرایی^۲ می تواند به تعادل در زندگی کمک کند.

۲- مؤلفه های مهم لذت گرایی (هدونیسیم)

برای لذت بخش کردن تکالیف درسی با الهام از اخلاق هدونستی، می توان از مؤلفه های کلیدی لذت گرایی بهره گرفت. در استخراج مؤلفه ها، تلاش شده است دیدگاه متفکرانی انتخاب شود که در تاریخ فلسفه، سهمی تعیین کننده در تبیین یا بازتعریف مفهوم لذت داشته اند. برای این منظور، آرای فیلسوفان شاخص از یونان باستان تا فایده گرایی مدرن مورد تحلیل تطبیقی قرار گرفته است و مؤلفه های مفهومی مشترک و قابل کاربرست در حوزه تعلیم و تربیت استخراج شده اند. در این راستا، هشت مؤلفه اساسی هدونیسیم گزینش شده اند که نقش مثبت دارند و می توانند به لذت بخش کردن فرایند یادگیری و انجام تکالیف درسی کمک کنند که شامل موارد زیر هستند:

۲-۱- مؤلفه اول: هیوم در نگرش تجربی خود، باور داشت احساسات و تجربیات فردی تعیین کننده شادی یا رنج هستند. او معتقد بود شادی بیشتر در لحظات ساده و تجربیات روزمره نهفته است و انسان ها از طریق تجربه

¹. Utilitarianism

². Virtue Ethics

می‌آموزند که چگونه می‌توانند لذت بیشتری از زندگی ببرند. از نظر هیوم، یادگیری از طریق تجربه‌های حسی و ذهنی به انسان کمک می‌کند تا ارتباط بهتری با جهان و دیگران برقرار کند (هیوم، ۱۳۹۵).

۲-۲- مؤلفه دوم: ارسطو لذت‌ها را دارای درجات متفاوت می‌داند؛ لذت‌های بالاتر مربوط به قوه‌های بالاتر و لذت‌های پایین‌تر مرتبط با قوه‌های پایین‌تر هستند. از سوی دیگر، پیروان اپیکور لذت‌ها را به دو دسته «شریف» و «پست» تقسیم می‌کنند و تأکید دارند که افراد باید از دنبال کردن لذت‌های پست پرهیز کنند؛ زیرا امکان دستیابی به لذت‌های شریف‌تر وجود دارد و این امر با کمال انسانی سازگار است (Aristotle, 1999 ; Martínez & Labiano, 2022).

۲-۳- مؤلفه سوم: افلاطون باور داشت سعادتمندی واقعی در ارتباط با لذت عقلانی و نقش هدایت‌گر عقل در انتخاب لذات ارزشمند حاصل می‌شود. او تأکید می‌کرد دستیابی به لذت اخروی مستلزم ایجاد تعادل میان قوای مختلف انسانی است (افلاطون، ۱۳۶۰، ص. ۱۳۲۶).

۲-۴- مؤلفه چهارم: «کورنائیان با الهام از نظریه سقراطی بر این باور بودند که انسان خردمند در انتخاب لذت، به پیامدها و شناخت آینده توجه دارد. بنابراین، از افراط و زیاده‌روی در لذات که منجر به درد و رنج می‌شود، اجتناب می‌کند. به بیان دیگر، انسان خردمند نیازمند داوری است تا بتواند لذات مختلف زندگی را ارزیابی کند و در عین حال، میزان برخورداری خود از لذات را متعادل نگه دارد. اگر انسانی اجازه دهد که به طور بی‌حدومرز در لذت‌ها غرق شود، قادر به تجربه واقعی لذت نخواهد بود. از این رو، محدودسازی بهره‌مندی از لذات، حتی از دیدگاه کورنائیان، یکی از شرایط ضروری برای کسب رضایت و خوشی است» (مؤمنی، ۱۳۸۸، ص. ۶).

۲-۵- مؤلفه پنجم: اپیکور در نظر گرفتن پیامدهای آینده را در انتخاب لذت مدنظر قرار می‌دهد و اهمیت چندانی به لذت‌های زودگذر و آنی نمی‌دهد. از دیدگاه او، عملی اخلاقی نیست اگر لذت آن در آینده همراه با درد و رنج باشد. به عبارت دیگر، فرد باید در پی لذت باشد، مشروط بر آنکه این لذت موجب رنج یا عقاب‌های طولانی، از جمله مجازات‌های الهی نشود (قنبریان، ۱۴۰۲).

۲-۶- مؤلفه ششم: به نظر بن‌تام، برخی از لذت‌ها نسبت به سایرین پایدارتر و ماندگارتر هستند. برای مثال، لذت ناشی از کسب علم و دانش دوام بیشتری نسبت به لذت گذرای خوردن یک غذای خوش طعم دارد. از این رو، وظیفه انسان این است که لذت‌های کوتاه‌مدت و زودگذر را فدای لذت‌های پایدار و ماندگار کند (مصباح یزدی، ۱۳۸۴).

۲-۷- مؤلفه هفتم: رضایت از زندگی در نظریه میل بر توجه به کیفیت لذت‌ها و دوری از سطحی‌نگری تأکید دارد. میل استدلال می‌کند برخی از لذت‌ها ذاتاً برتر از دیگران هستند. به ویژه، او لذت‌های عقلانی، هنری و معنوی را از لذت‌های جسمانی بالاتر می‌داند. به نظر او، افرادی که هر دو نوع لذت را تجربه کرده‌اند، معمولاً لذت‌های فکری و اخلاقی را برتر از لذت‌های حسی صرف می‌دانند (میل، ۱۳۸۸). این دیدگاه نشان می‌دهد از

نظر میل، کیفیت لذت‌ها اهمیت دارد و فایده‌گرایی نباید فقط بر مقدار لذت تمرکز کند، بلکه باید به ارزش و عمق لذت نیز توجه داشته باشد.

۲-۸- مؤلفه هشتم: وجود لذت در انسان را می‌توان در پیوند با ساختار اراده و میل تحلیل کرد؛ به این معنا که هر فعل ارادی مسبوق به نوعی گرایش و کشش درونی است و کنشی که برای فاعل فاقد مطلوبیت باشد، اساساً تحقق نمی‌یابد. در این چارچوب، رفتار اختیاری انسان همواره بر بنیاد میل شکل می‌گیرد و بدون نوعی خواست درونی قابل تصور نیست؛ چنانکه شوپنهاور اراده را بنیان تمامی کنش‌های انسانی می‌داند و افعال را تجلیات عینی آن تلقی می‌کند (Schopenhauer, 1969).

هشت مؤلفه کلیدی هدونیسیم در زمینه لذت‌بخشی به یادگیری و انجام تکالیف درسی به طور خلاصه در جدول (۲) آمده است.

جدول ۲: مؤلفه‌های کلیدی لذت‌گرایی (هدونیسیم)

Table 2: Key Components of Hedonism

ردیف	صاحب‌نظر	تعریف لذت	مؤلفه کلیدی
۱	هیوم	لذت تجربه‌ای حسی و ذهنی است که از لحظات ساده و روزمره ناشی و از طریق تجربه آموخته می‌شود.	تجربه حسی و ذهنی
۲	ارسطو	لذت درجه دارد. لذت‌های بالاتر مربوط به قوه‌های بالاتر هستند و لذت‌های پایین‌تر مربوط به قوه‌های پایین‌تر.	قوه و توانایی‌های انسان
۳	افلاطون	لذت از عقل و حکم ناشی می‌شود و برای رسیدن به آن باید تعادل میان قوای انسانی برقرار شود.	حکم و دخالت عقل
۴	کورنائیان	لذت به معنای انتخاب خردمندانه است و باید آگاهی و شناخت از آینده را در نظر گرفت.	آگاهی و شناخت آینده
۵	اپیکور	لذت به معنای لذت پایدار و بدون درد در آینده است و لذت‌هایی که به درد و رنج منجر شوند، اخلاقی نیستند.	پایداری و دوری از درد
۶	بنتام	لذت به معنای لذت‌های پایدار و بادوام است و لذت‌های گذرا و ناپایدار باید قربانی آنها شوند.	پایداری و دوام لذت‌ها
۷	میل	لذت به معنای لذت‌های برتر ذهنی و اخلاقی است که بر کیفیت لذت‌ها تأکید دارد.	کیفیت لذت
۸	شوپنهاور	لذت به معنای کشش و میل درونی است که انسان را به انجام عمل اختیاری و ارادی وادار می‌کند.	کشش و میل درونی

۳- استنتاج اصول تربیتی مبتنی بر مؤلفه‌های مفهومی لذت‌گرایی (هدونیسیم)

بر اساس تحلیل مبانی اخلاق هدونستی و دیدگاهی که به لذت‌گرایی انسان دارد، می‌توان استدلالی بنیادی صورت‌بندی کرد و استخراج سایر اصول را بنا بر آن پی گرفت؛ به این شرح که هدف زندگی تأمین لذت برای انسان است و او برای احساس و تجربه لذت در فعالیت‌های خود و در جریان زندگانی ارزش و اهمیت قائل می‌شود؛ از همین رو، لازم است در همه امور مبتلا به او و در پژوهش حاضر در فرایند یاددهی-یادگیری و به طور ویژه در انجام تکلیف درسی به قصد تحقق و اعتلای سطح یادگیری، لذت‌هایی برای دانش‌آموزان در نظر گرفته و تأمین شوند. در پژوهش حاضر، دانش‌آموزان سنین مدرسه و لذت‌بخش کردن تکلیف درسی برای آنان در کانون توجه قرار گرفته است. بنابراین، مخاطبان کاربرست اصول در امر آموزش و یاددهی، معلمان و ذی‌نفعانی فعالان در عرصه یادگیری به نام یادگیران یا دانش‌آموزان هستند که باید انگاره کسب لذت در انجام تکلیف درسی برای آنان تبیین شود و تحقق یابد. بر این مبنا و با لحاظ کردن ارزش لذت‌گرایی انسان در فرایند یاددهی-یادگیری، هشت اصل استنتاج شده‌اند. این اصول، ضمن توجه به تمایز میان لذت‌های سطحی و متعالی، بر نقش عقلانیت، پیامدنگری، پایداری و معنا در تجربه لذت‌بخش یادگیری تأکید می‌کنند. اصول استخراج‌شده عبارت‌اند از: ۱) بازی‌وارسازی تکلیف درسی (جدول ۳، ۲) پرورش لذت‌های متعالی (جدول ۴، ۳) انتخاب لذت‌های عقلانی (جدول ۵، ۴) آگاهی از پیامد لذت (جدول ۶، ۵) پایداری در لذت‌جویی اخلاقی (جدول ۷، ۶) تقدم لذت پایدار بر لذت زودگذر (جدول ۸، ۷) توجه به کیفیت لذت‌ها (جدول ۹ و ۸) رویکرد داستان‌محور در طراحی تکلیف درسی (جدول ۱۰).

۳-۱- اصل اول: بازی‌وارسازی تکلیف درسی

جدول ۳: اصل اول: بازی‌وارسازی تکلیف درسی

Table 3: First Principle: Gamification of Homework

در فرایند یاددهی-یادگیری، باید تجربه‌های لذت‌گرایانه حسی و ذهنی ساده و روزمره دانش‌آموزان تأمین شود و ارتقا یابد.	هدف تربیتی
ارتقای لذت از طریق تجربه‌های حسی و ذهنی در گرو استفاده و فعالیت‌های حسی-تعاملی در تکلیف درسی دانش‌آموزان همانند گیمیفیکیشن (بازی‌وارسازی) است.	گزاره واقع‌نگر
معلم باید تکلیف درسی را با بهره‌گیری از ظرفیت‌ها و امکانات گیمیفیکیشن (بازی‌وارسازی) و طراحی فعالیت‌های حسی-تعاملی، به منظور تحقق یادگیری لذت‌بخش دانش‌آموزان، سامان‌دهی کند.	اصل تربیتی

تبیین اصل: این اصل بر این مبنا شکل گرفته است که معلمان با به‌کارگیری امکانات گیمیفیکیشن (اصول و روش‌های بازی‌وارسازی) و طراحی فعالیت‌های حسی-تعاملی، می‌توانند تکلیف درسی را به تجربه‌ای جذاب و لذت‌بخش تبدیل کنند که انگیزه و مشارکت فعال دانش‌آموزان را تقویت می‌کند. این رویکرد شامل گنجاندن

عناصری مانند چالش‌های هدفمند، نظام امتیازدهی و استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای (مانند ویدئو، صدا، یا فعالیت‌های عملی) است که حواس را تحریک می‌کنند و حس موفقیت را در یادگیرنده پرورش می‌دهند. کاربرد این اصل، به ویژه در کاهش خستگی ذهنی و بهبود نگرش مثبت نسبت به یادگیری، به ویژه برای دانش‌آموزان مواجه با یکنواختی آموزشی، اثربخش است و می‌تواند عملکرد تحصیلی را به طرز قابل ملاحظه ارتقا دهد (Sinha et al., 2025).

۲-۳- اصل دوم: پرورش لذت‌های متعالی

جدول ۴: اصل دوم: پرورش لذت‌های متعالی

Table 4: Second Principle: Cultivation of Higher Pleasures

در فرایند یاددهی-یادگیری، باید دانش‌آموزان در راستای درک و کسب تجربه لذت‌های عقلانی، اخلاقی و خلاقانه سوق داده شوند تا به تدریج زمینه رشد فکری و درونی آنان فراهم شود.	هدف تربیتی
تجربه لذت‌های عقلانی، اخلاقی و خلاقانه در گرو طراحی تکالیف تأمل‌برانگیز، اخلاق‌محور و مسئله‌محور است.	گزاره واقع‌نگر
معلم باید با طراحی تکالیفی تأمل‌برانگیز، اخلاق‌محور و مسئله‌محور، زمینه تجربه لذت‌های عقلانی و درونی را فراهم آورد تا قوه‌های بالاتر دانش‌آموز فعال شوند و یادگیری به سطحی متعالی ارتقا یابد.	اصل تربیتی

تبیین اصل: این اصل بر این مبنا شکل گرفته است که لذت یادگیری فقط به تجربه‌های حسی و لحظه‌ای محدود نیست، بلکه ممکن است از درگیر شدن با فعالیت‌های تأمل‌برانگیز، مسئله‌محور و اخلاق‌محور نیز حاصل شود. وقتی معلم چنین تکالیفی را طراحی می‌کند، دانش‌آموز با فکر کردن، تحلیل موقعیت‌ها و سنجش اخلاقی درگیر می‌شود و همین فرایند، یادگیری را برای او به تجربه‌ای درونی، عمیق و لذت‌بخش تبدیل می‌کند. در نتیجه، تکالیف نه فقط خسته‌کننده نیستند، بلکه به فرصتی برای رشد ذهنی و رضایت شخصی تبدیل می‌شوند.

۳-۳- اصل سوم: انتخاب لذت‌های عقلانی

جدول ۵: اصل سوم: انتخاب لذت‌های عقلانی

Table 5: Third Principle: Rational Selection of Pleasures

در فرایند یاددهی-یادگیری، باید توانایی انتخاب لذت‌های عقل‌بنیان و ارزشمند در نظر گرفته شود و پرورش یابد.	هدف تربیتی
انتخاب لذت‌های عقلانی در گرو اجرای فعالیت‌هایی مانند قصه‌نویسی یا گفت‌وگوی هدایت‌شده در موقعیت‌هایی است که شخصیت داستان میان لذت آنی و رفتار ارزشمند و عقل‌پسند قرار می‌گیرد.	گزاره واقع‌نگر

اصل تربیتی

معلم باید با بهره‌گیری از فعالیت‌هایی مانند قصه‌نویسی، گفت‌وگوی هدایت‌شده و موقعیت‌های فرضی، زمینه تمرین انتخاب رفتار عقلانی و لذات عقل‌پسند را فراهم کند.

تبیین اصل: این اصل بر پایه دیدگاه افلاطون استوار است که بر اساس آن، لذت واقعی و پایدار حاصل قضاوت عقلانی و تعادل میان قوای درونی است. وقتی دانش‌آموز در قالب فعالیت‌هایی مانند قصه‌نویسی یا گفت‌وگوی هدایت‌شده با موقعیت‌های انتخابی مواجه می‌شود، نه فقط قوه تفکر و داوری‌اش تقویت می‌شود، بلکه یادگیری برای او به تجربه‌ای معنادار، فعال و لذت‌بخش تبدیل می‌شود. او درمی‌یابد لذت صرفاً در سرگرمی لحظه‌ای نیست، بلکه در انتخاب‌های سنجیده و عقل‌بنیان، درک پیامدها و احساس رشد درونی نیز وجود دارد. چنین تجربه‌ای تکالیف درسی را از امری صرفاً الزامی به فعالیتی رضایت‌بخش و مطابق خرد انسانی تبدیل می‌کند.

۴-۳- اصل چهارم: آگاهی از پیامد لذت

جدول ۶: اصل چهارم: آگاهی از پیامد لذت

Table 6: Fourth Principle: Awareness of Pleasure Consequences

در فرایند یاددهی-یادگیری، باید توانایی تشخیص و ارزیابی لذت‌ها با در نظر گرفتن پیامدهای بلندمدت و آگاهانه توسعه و پرورش یابد.	هدف تربیتی
پرورش توانایی تشخیص و ارزیابی لذت‌ها در مواجهه با لذت‌های آنی در گرو اجرای روش برنامه‌ریزی دوگانه تکلیف است.	گزاره واقع‌نگر
معلم باید با طراحی تکالیفی مبتنی بر انتخاب آگاهانه، مانند برنامه‌ریزی دوگانه، به دانش‌آموز کمک کند تا با تشخیص و ارزیابی پیامدها، تصمیمی خردمندانه بگیرد و از انجام تکلیف، لذتی درونی و معنادار تجربه کند.	اصل تربیتی

تبیین اصل: این اصل بر پایه این درک شکل گرفته است که لذت اصیل فقط در رضایت آنی خلاصه نمی‌شود، بلکه نتیجه انتخابی آگاهانه و مبتنی بر پیش‌بینی پیامدهای آینده است. زمانی که معلم با طراحی تکالیفی مانند «برنامه‌ریزی دوگانه» فرصت انتخاب را همراه با تشخیص و ارزیابی پیامد به دانش‌آموز می‌دهد، او در موقعیتی قرار می‌گیرد که میان خواسته‌های فوری و نتایج بلندمدت توازن برقرار کند. چنین تمرینی نه فقط توانایی داوری و آینده‌نگری را در دانش‌آموز تقویت می‌کند، بلکه انجام تکلیف را به تجربه‌ای شخصی، هدفمند و لذت‌بخش تبدیل می‌کند؛ لذتی که برخاسته از درک پیامد مثبت انتخاب و احساس خودمختاری در یادگیری است.

۵-۳- اصل پنجم: پایداری در لذت‌جویی اخلاقی

جدول ۷: اصل پنجم: پایداری در لذت‌جویی اخلاقی

Table 7: Fifth Principle: Sustainability in Ethical Pleasure-Seeking

در فرایند یاددهی-یادگیری، باید در انتخاب لذت‌ها حساسیت اخلاقی لحاظ شود تا دانش‌آموزان در تجربه آنها در آینده گرفتار درد، پشیمانی یا آسیب‌های پایداری نشوند.	هدف تربیتی
تقویت و پرورش حساسیت اخلاقی دانش‌آموز در گرو طراحی تکالیف بازاندیشانه است که او را به تأمل در پیامدهای اخلاقی و احساسی انتخاب‌های لذت‌بخش اما آسیب‌زا وادار می‌کند.	گزاره واقع‌نگر
معلم باید با طراحی تکالیف بازاندیشانه و اخلاق‌محور، دانش‌آموز را به درک اهمیت پایداری لذت و پرهیز از لذت‌های منجرشونده به درد و رنج آینده هدایت کند.	اصل تربیتی

تبیین اصل: این اصل مبتنی بر این دیدگاه است که لذت اصیل و پایدار زمانی حاصل می‌شود که با پیامدهای مثبت و اخلاقی در بلندمدت همراه باشد. طراحی تکالیف بازتابی و اخلاق‌محور فرصت‌هایی فراهم می‌آورد تا دانش‌آموزان درباره پیامدهای لذت‌های آنی و تأثیر آنها بر خود و دیگران تأمل کنند. این فرایند نوعی درگیری شناختی و عاطفی پدید می‌آورد که به خودآگاهی، مسئولیت‌پذیری و درکی عمیق‌تر از لذت واقعی منجر می‌شود. در نتیجه، انجام تکالیف نه صرفاً وظیفه‌ای بیرونی، بلکه تجربه‌ای معنادار و درونی تلقی می‌شود که با افزایش حس رضایت، عاملیت و رشد اخلاقی، به لذت‌بخش‌تر شدن فرایند یادگیری کمک می‌کند.

۶-۳- اصل ششم: تقدم لذت پایدار بر لذت زودگذر

جدول ۸: اصل ششم: تقدم لذت پایدار بر لذت زودگذر

Table 8: Sixth Principle: Preference for Enduring over Transient Pleasures

در فرایند یاددهی-یادگیری، باید توانایی ارزش‌گذاری و ترجیح لذت‌های پایدار، عمیق و بادوام بر لذت‌های زودگذر و ناپایدار ایجاد شود و پرورش یابد.	هدف تربیتی
تقویت و اعتلای توانایی ترجیح لذت‌های پایدار بر لذت‌های گذرا در گرو استفاده از روش‌هایی مانند پروژه‌های بلندمدت یا تکالیف چندمرحله‌ای است.	گزاره واقع‌نگر
معلم باید با طراحی تکالیف چندمرحله‌ای و پروژه‌محور، به دانش‌آموز کمک کند لذت پایدار یادگیری عمیق و هدفمند را تجربه کند و آن را بر لذت‌های زودگذر ترجیح دهد.	اصل تربیتی

تبیین اصل: این اصل از این باور ناشی می‌شود که لذت‌های سطحی و آنی، اگرچه بلافاصله احساسی خوشایند ایجاد می‌کنند، معمولاً گذرا و کم‌عمق هستند. در مقابل، لذت‌های پایدار حاصل از یادگیری عمیق، تلاش مداوم و خلق یک دستاورد معنادار، ماندگاری بیشتری دارند و رضایت درونی را تقویت می‌کنند. زمانی که معلم با بهره‌گیری از تکالیف پروژه‌محور یا چندمرحله‌ای، دانش‌آموز را در مسیر یادگیری تدریجی و هدفمند قرار می‌دهد، او، به جای لذت فوری از تمام‌شدن سریع یک کار ساده، از فرایند رشد، حل مسئله و رسیدن به

نتیجه‌ای ارزشمند لذت می‌برد. این تجربه نگاه دانش‌آموز به تکلیف را از وظیفه‌ای اجباری به فرصتی برای شکوفایی و لذت‌آفرینی معنادار تغییر می‌دهد.

۷-۳- اصل هفتم: توجه به کیفیت لذت‌ها

جدول ۹: اصل هفتم: توجه به کیفیت لذت‌ها

Table 9: Seventh Principle: Attention to the Quality of Pleasures

هدف تربیتی	در فرایند یاددهی-یادگیری، باید تمایزگذاری میان لذت‌های سطحی و لذت‌های برتر ذهنی و اخلاقی در دانش‌آموزان تبیین شود و پرورش یابد.
گزاره واقع‌نگر	تمایزگذاری میان لذت‌های سطحی و لذت‌های برتر در گرو اجرای تکلیف جعبه انتخاب‌های من است.
اصل تربیتی	معلم باید با تکالیف بازاندیشانه مانند جعبه انتخاب‌های من، دانش‌آموز را به تجربه و مقایسه لذت‌ها سوق دهد.

تبیین اصل: این اصل بر مبنای دیدگاه جان استوارت میل است که کیفیت لذت‌ها را مهم‌تر از کمیت آنها می‌داند. در زمینه تکالیف درسی، به‌کارگیری این اصل موجب می‌شود یادگیری از سطحی حسی و گذرا فراتر رود و به تجربه‌ای عمیق، معنادار و پایدار تبدیل شود. طراحی تکالیف بازاندیشانه مانند «جعبه انتخاب‌های من» به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا انتخاب‌های روزانه خود را ارزیابی و تفاوت میان لذت‌های آنی و لذت‌های باکیفیت و ماندگار را درک کنند. این فرایند با ایجاد فرصت برای مشاهده، مقایسه و اندیشیدن درباره پیامدهای انتخاب‌ها، ضمن افزایش لذت درونی از یادگیری، انگیزه پایدار و نگرش مثبت نسبت به تکالیف را تقویت می‌کند.

۸-۳- اصل هشتم: رویکرد داستان‌محور در طراحی تکالیف درسی

جدول ۱۰: اصل هشتم: رویکرد داستان‌محور در طراحی تکالیف درسی

Table 10: Eighth Principle: Narrative-Based Homework Design

در فرایند یاددهی-یادگیری، باید کشش و میل درونی دانش‌آموزان به انجام تکالیف درسی طراحی و تقویت شود.	هدف تربیتی
یکی از مصادیق تقویت کشش و میل درونی نسبت به انجام تکالیف درسی استفاده از روش داستان‌سازی تکلیف است.	گزاره واقع‌نگر
معلم باید با طراحی تکالیف درسی داستان‌محور یا ماجراجویانه، انجام تکلیف را به تجربه‌ای هیجان‌انگیز و هدفمند تبدیل کند تا دانش‌آموز با انگیزه درونی آن را لذت‌بخش بیابد.	اصل تربیتی

تبیین اصل: این اصل بر ایده استفاده از روایت و بازی‌وارسازی در تکالیف استوار است. وقتی تکالیف درسی در قالب داستان یا مأموریت ماجراجویانه طراحی می‌شوند، تکلیف از یک وظیفه تکراری به بخشی از یک تجربه هیجان‌انگیز و هدفمند تبدیل می‌شود. این روش با تحریک کنجکاوی، ایجاد حس پیشرفت و نقش‌آفرینی، میل درونی دانش‌آموز به انجام تکلیف را افزایش می‌دهد و تکالیف را از نظر هیجانی و شناختی برای او جذاب می‌کند. در نتیجه، انجام تکلیف دیگر صرفاً یک اجبار بیرونی نیست، بلکه به فعالیتی لذت‌بخش و خواستنی تبدیل می‌شود که با احساس موفقیت و معنا همراه است.

بحث و نتیجه‌گیری

لذت‌گرایی بر آن است که لذت‌بردن فاعل عمل ارزش ذاتی دارد، و به عبارت دیگر، سعادت عبارت است از: برخورداری هرچه بیشتر فرد از لذت. استدلال پیروان این مکتب برای اثبات ارزش ذاتی لذت این است که انسان طبیعتاً طالب لذت است و از رنج و درد می‌گریزد. برای هر فرد خوشی و لذت خود او مطلوب است و هیچ کس رنج و ناراحتی خود را نمی‌خواهد. بر این پایه، ارزش ذاتی و منشأ مطلوبیت لذت خود فرد است. در نتیجه، کاری که برای فاعل اخلاقی لذت‌بخش باشد، ارزش‌گیری مثبت دارد و باید صورت گیرد و کاری که برای فاعل وی رنج‌آور است، ارزش‌گیری منفی دارد و نباید انجام شود.

پژوهش حاضر با هدف استخراج و تبیین اصولی برای لذت‌بخش کردن تکالیف درسی بر پایه اخلاق هدونیستی با روش تحلیلی-استنتاجی انجام شد. این مطالعه با واکاوی مبانی نظری لذت‌گرایی به هشت اصل تربیتی دست یافت که عبارت‌اند از: بازی‌وارسازی تکالیف درسی، پرورش لذت‌های متعالی، انتخاب لذت‌های عقلانی، آگاهی از پیامد لذت، پایداری در لذت‌جویی اخلاقی، تقدم لذت پایدار بر لذت زودگذر، توجه به کیفیت لذت‌ها، و رویکرد داستان‌محور در طراحی تکالیف درسی.

یکی از ویژگی‌های بارز این اصول راهنمای معلم انعطاف‌پذیری آنها در محیط‌های آموزشی مختلف است. معلمان می‌توانند با استفاده از ابزارهای ساده و خلاقانه مانند بازی‌های آموزشی، داستان‌سرایی و پروژه‌های گروهی، این اصول را در کلاس درس اجرا کنند. این قواعد کلی و دستورالعمل‌ها نه فقط به افزایش مشارکت دانش‌آموزان کمک می‌کند، بلکه آنها را به سمت یادگیری فعال و خودجوش سوق می‌دهد.

علاوه بر این، کاربرد این اصول فراتر از کلاس درس است و می‌توان از آنها در طراحی برنامه‌های آموزشی گسترده‌تر نیز استفاده کرد. تلفیق اخلاق لذت‌گرایانه با آموزش زمینه‌ساز ایجاد فضایی می‌شود که در آن دانش‌آموزان نه فقط به کسب دانش ترغیب می‌شوند، بلکه از فرایند یادگیری به عنوان یک تجربه ارزشمند لذت می‌برند. این رویکرد می‌تواند به بهبود نگرش کلی دانش‌آموزان نسبت به تحصیل و تقویت انگیزه درونی آنها برای پیگیری اهداف بلندمدت تحصیلی و شخصی منجر شود.

اصول مستخرج در این پژوهش با نتایج پژوهش‌های پیشین (Negru & Sava, 2022) هم‌راستا هستند که نشان دادند دانش‌آموزان به تکالیف متنوع و معنادار تمایل بیشتری دارند. همچنین، دیدگاه هیثوود و شکتر و همکاران، مبنی بر تأثیر اصل لذت‌گرایانه بر رفتار انسان‌ها، از این یافته‌ها پشتیبانی می‌کند (Heathwood, 2006; Schacter et al., 2011). با این حال، این پژوهش با ارائه و تبیین اصول عملی، گامی فراتر از تحلیل نظری برمی‌دارد و راهکارهایی کاربردی برای آموزش پیشنهاد می‌دهد. این اصول هشت‌گانه رویکردی نوین برای تبدیل تکالیف درسی به تجربه‌ای انگیزه‌بخش و معنادار ارائه می‌دهند که می‌تواند آموزش را از وظیفه‌ای تکراری به سفری لذت‌بخش بدل کند. این اصول با تأکید بر خلاقیت، عقلانیت و لذت‌های پایدار، زمینه‌ساز پرورش دانش‌آموزانی با انگیزه و خلاق هستند که یادگیری را فرایندی توانمندساز در رشد شخصی و شناختی می‌دانند.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد بهره‌گیری از اصول اخلاق هدونیستی در طراحی تکالیف درسی می‌تواند به طرزی قابل ملاحظه انگیزه، رضایت و مشارکت دانش‌آموزان را افزایش دهد. این اصول، با تمرکز بر بازی‌وارسازی تکالیف، پرورش لذت‌های متعالی، انتخاب عقلانی لذت‌ها و توجه به کیفیت تجربه یادگیری، زمینه‌ای فراهم می‌کنند که دانش‌آموزان نه فقط فعالانه در فرایند یادگیری مشارکت کنند، بلکه تجربه‌ای معنادار، جذاب و انگیزه‌بخش از انجام تکالیف داشته باشند. در نتیجه، این رویکرد نه فقط انگیزه و رضایت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، بلکه آنها را برای مواجهه با چالش‌های آموزشی و پرورش مهارت‌های قرن بیست‌ویکمی مانند حل مسئله، تفکر انتقادی و خلاقیت آماده می‌کند.

به طور کلی، پژوهش حاضر نشان داد تلفیق اصول اخلاق هدونیستی با طراحی تکالیف درسی، می‌تواند تجربه یادگیری را از یک الزام صرف و خسته‌کننده به فرایندی انگیزه‌بخش، خلاق و معنادار تبدیل کند. این چارچوب نه فقط در کلاس درس قابل اجراست، بلکه می‌تواند به طراحی برنامه‌های آموزشی گسترده‌تر و مؤثرتر کمک کند و معلمان، برنامه‌ریزان آموزشی و والدین را در ایجاد محیطی یادگیری محور و جذاب یاری دهد.

نوآوری این پژوهش در تلفیق مبانی اخلاق هدونیستی با طراحی تکالیف درسی است؛ رویکردی که تاکنون به صورت نظام‌مند در حوزه آموزشی بررسی نشده است. پژوهش حاضر با ارائه اصولی مبتنی بر لذت‌های عقلانی، پایدار و اخلاق‌محور، چارچوبی نو برای ارتقای انگیزش و معنا در فرایند یادگیری پیشنهاد می‌کند. این نوآوری می‌تواند مبنایی نظری و کاربردی برای بازنمایشی در طراحی تکالیف و ایجاد تجربه‌ای انسانی‌تر و لذت‌بخش‌تر از یادگیری فراهم کند.

با توجه به یافته‌های این پژوهش و ضرورت تعمیق دانش در حوزه کاربرد اخلاق لذت‌گرایانه در آموزش، پیشنهاد‌های زیر برای پژوهش‌های آینده ارائه می‌شوند:

۱. ارزیابی تجربی اصول پیشنهادی: انجام مطالعات تجربی و شبه‌تجربی در محیط‌های آموزشی واقعی برای سنجش تأثیر اصول هشت‌گانه بر متغیرهای کلیدی مانند انگیزه تحصیلی، عملکرد یادگیری و رضایت دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی.
 ۲. بررسی تطبیقی در زمینه‌های فرهنگی و آموزشی: مطالعه تطبیقی تأثیر اصول پیشنهادی در نظام‌های آموزشی با ساختارها و فرهنگ‌های متفاوت به منظور بررسی قابلیت تعمیم‌پذیری و انطباق‌پذیری این اصول در بسترهای متنوع.
 ۳. طراحی و اعتبارسنجی ابزارهای سنجش: ساخت ابزارهای ارزیابی استاندارد و معتبر برای اندازه‌گیری اثربخشی روش‌های پیشنهادی، از جمله گیمیفیکیشن، تکالیف بازاندیشانه و داستان‌محور، بر فرایند یادگیری و انگیزه دانش‌آموزان.
 ۴. کاوش نقش فناوری‌های نوین آموزشی: بررسی تأثیر یکپارچه‌سازی فناوری‌های دیجیتال، مانند پلتفرم‌های یادگیری تعاملی و ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی، در تقویت اجرای اصول لذت‌گرایانه در طراحی تکالیف درسی.
 ۵. تحلیل تأثیر بر مهارت‌های شناختی و فراشناختی: مطالعه تأثیر اصول پیشنهادی بر پرورش مهارت‌های قرن بیست‌ویکم، مانند تفکر انتقادی، حل مسئله و خلاقیت، با هدف ارائه شواهد علمی برای بهبود برنامه‌های آموزشی.
- این پیشنهادها با هدف پرکردن شکاف‌های پژوهشی موجود و تقویت کاربرد عملی اصول لذت‌گرایانه در آموزش ارائه شده‌اند و می‌توانند به توسعه رویکردهای نوین آموزشی کمک کنند.
- با وجود دستاوردهای پژوهش، محدودیت‌هایی نیز وجود دارند که باید مورد توجه قرار گیرند. اصول استخراج‌شده در این مطالعه هرچند مبتنی بر رویکرد تحلیلی-استنتاجی هستند و به صورت نظری طراحی شده‌اند و الهام‌بخش عمل هستند، تأیید اثربخشی آنها در محیط‌های واقعی آموزشی نیازمند پژوهش‌های تجربی و میدانی است. همچنین، تأثیر تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و ویژگی‌های خاص محیط‌های آموزشی ممکن است در اجرای این اصول محدودیت‌هایی ایجاد کند که باید در پژوهش‌های آینده بررسی شوند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در تهیه این مقاله به هر نحوی یاری رسانده‌اند، صمیمانه سپاسگزاری می‌شود.

تعارض منافع

نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع

قرآن کریم.

- ابن منظور، محمد بن مکرم (۱۴۱۴ق). *لسان العرب*. دار الفكر لطباعة و النشر و التوزيع.
- ابن سینا، حسین بن عبدالله (۱۳۷۹). *النجاة من الغرق فی بحر الدلالات* (به کوشش مهدی دانش پژوه). دانشگاه تهران.
- افلاطون. (۱۳۶۰). *دوره کامل آثار افلاطون* (محمدحسن لطفی و رضا کاویانی، مترجمان؛ جلد ۳ و ۴؛ چاپ چهارم). انتشارات خوارزمی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*. (ج. ۱). انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۶). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی* (ج. ۱؛ چاپ ۴۲). مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- باقری، خسرو، سجادیه، نرگس، و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روشهای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- برن، ژان (۱۳۵۷). *فلسفه اپیکور* (ابوالقاسم پورحسینی، مترجم). امیرکبیر.
- خزاعی، زهرا (۱۳۹۰). *اخلاق فضیلت*. حکمت.
- دهخدا، علی اکبر (۱۳۷۷). *لغت نامه* (ج. ۱۳). دانشگاه تهران.
- فارابی، ابونصر محمد بن محمد (۱۴۰۰). *فصول متنزعه فارابی* (حسن ملکشاهی، مترجم). سروش.
- فاضل نیا، زینب، خادم جو، سجاد، مینا، زهرا، صلاحی نژاد، حمیده، و چوبک زن، زهرا (۱۴۰۲). *اثرات تکلیف شب برای دانش آموزان*. انتشارات ارسطو.
- فرانکنا، ویلیام کی. (۱۳۷۶). *فلسفه اخلاق* (هادی صادقی، مترجم). کتاب طه.
- قنبریان، علی (۱۴۰۲). *تبیین و بررسی مکاتب لذت گریز و لذت گرا*. مجله پژوهش و مطالعات علوم اسلامی، ۵(۴۶)، ۱۷-۳۹. <https://www.joias.ir/showpaper/3425792>
- کاپلستون، فردریک چارلز (۱۳۸۸). *تاریخ فلسفه: یونان و روم* (ج. ۱؛ سیدجلال الدین مجتبوی، مترجم). شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

مصباح، مجتبی (۱۳۸۲). *بنیاد اخلاق: روشی نو در آموزش فلسفه اخلاق*. مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).

مصباح، مجتبی (۱۳۸۶). *فلسفه اخلاق*. مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی قدس سره.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۷۸). *فلسفه اخلاق*. مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۴). *نقد و بررسی مکاتب اخلاقی*. مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).

مصطفوی، حسن (۱۳۶۶). *التحقیق فی کلمات القرآن الکریم* (ج. ۱۰). وزارت ارشاد ملی، اداره کل تبلیغات و انتشارات.

مطهری، مرتضی (۱۳۹۶). *آشنایی با قرآن* (ج. ۵). مؤسسه انتشارات صدرا.

مؤمنی، محمدمهدی (۱۳۸۸). *اصالت نفع در فلسفه جان استیوارت میل* [پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد]. دانشگاه شهید بهشتی.

میل، جان استوارت (۱۳۸۸). *فایده‌گرایی* (مرتضی مردیها، مترجم). نشر نی.

هیوم، دیوید (۱۳۹۵). *رساله‌ای درباره طبیعت آدمی: در باب فهم* (ج. ۱؛ جلال پی‌کانی، مترجم). ققنوس.

References

Holy Quran.

Aristotle. (1999). *Nicomachean ethics* (T. Irwin, Trans.). Hackett Publishing. (Original work published ca. 340 B.C.E.)

Aristotle. (2016). *De anima: Translated with introduction and commentary by Christopher Shields* (Clarendon Aristotle Series). Oxford University Press.
https://www.barnesandnoble.com/w/aristotle-christopher-shields/1122491170?utm_source=chatgpt.com

Avicenna. (2000). *Al-Najah min al-Gharq fi Bahr al-Dalalat* (M. Daneshpajouh, Ed.). University of Tehran. [In Persian]

Bagheri, K. (2010). *An introduction to the philosophy of education of the Islamic Republic of Iran* (Vol. 1). Elmi va Farhangi Publishing. [In Persian]

Bagheri, K. (2017). *A renewed look at Islamic education* (Vol. 1, 42nd ed.). Borhan School Cultural Institute. [In Persian]

Bagheri, K., Sajadiyeh, N., & Tavasoli, T. (2010). *Approaches and methods of research in the philosophy of education*. Cultural and Social Studies Research Institute. [In Persian]

- Benckwitz, L., Kohl, K., Roloff, J., Lüdtke, O., & Guill, K. (2023). Reciprocal relationships between parental and scholastic homework assistance and students' academic functioning at elementary school. *Frontiers in Psychology*, 14, 1106362. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1106362>
- Bentham, J. (2008). *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation (Chapters I–V)* (pp. 17–51). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470776018.CH1>
- Bentham, J. (1876). *Theory of legislation* (R. Hildreth, Trans.). Trubner & Co.
- Bern, J. (1978). *The philosophy of Epicurus* (A. PourHosseini, Trans.). Amir Kabir Publishing. [In Persian]
- Berridge, K. C., & Kringelbach, M. L. (2015). Pleasure systems in the brain. *Neuron*, 86(3), 646–664. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.02.018>
- Copleston, F. C. (2009). *A history of philosophy: Greece and Rome* (Vol. 1; S. J. Mojtabavi, Trans.). Scientific & Cultural Publishing Co. [In Persian]
- Dehkoda, A. (1998). *Loghatnameh* (Vol. 13). University of Tehran. [In Persian]
- Dienke, R., Lusse, M., & Denessen, E. (2025). The viability of interactive homework assignments as a tool for fostering parental involvement at home. *Cogent Psychology*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2025.2537853>
- Diogenes Laertius. (1925). *Lives of eminent philosophers* (R. D. Hicks, Trans.). Harvard University Press.
- Epicurus. (1994). *The Epicurus reader: Selected writings and testimonia* (B. Inwood & L. P. Gerson, Trans.). Hackett Publishing Company.
- Farabi, A. M. (2021). *Fusul al-muntaẓa 'a al-Farabi* (H. Malekshahi, Trans.). Soroush. [In Persian]
- Fazelnia, Z., Khademjou, S., Mina, Z., Salahinejad, H., & Choubakzan, Z. (2023). *The effects of homework on students*. Arasto. [In Persian]
- Feldblyum, V. (2024). Classic hedonism reconsidered. *Utilitas*, 36(3), 193–210. <https://doi.org/10.1017/S0953820824000086>
- Frankena, W. K. (1997). *Philosophy of ethics* (H. Sadeghi, Trans.). Ketab-e Taha. [In Persian]
- Ghanbarian, A. (2023). Explanation and examination of ascetic and hedonistic schools. *Journal of Research and Studies in Islamic Sciences*, 5(46), 17–39. <https://www.joisas.ir/showpaper/3425792> [In Persian]
- Heathwood, Ch. (2006). Desire satisfactionism and hedonism. *Philosophical Studies*, 128(3), 539–563. <https://doi.org/10.1007/s11098-004-7817-y>
- Hobbes, T. (1996). *Leviathan* (R. Tuck, Ed.). Cambridge University Press. (Original work published 1651)
- Hume, D. (2016). *A treatise of human nature: On understanding* (J. Pikani, Trans.; Vol. 1). Ghoghhus. [In Persian]

- Ibn Manzur, M. (1994). *Lisan al- 'Arab* (Vol. 1). Dar al-Fikr li al-Tiba 'ah wa al-Nashr wa al-Tawzi. [In Arabic]
- Jalili, I., & Ulfa, F. (2023). An analysis of Al-Ghazali's thought on happiness through his book. *The Alchemy of Happiness. Psikis: Jurnal Psikologi Islami*, 9(1), 30–39. <https://doi.org/10.19109/psikis.v9i1.16263>
- Khazaei, Z. (2011). *Virtue ethics*. Hikmat. [In Persian]
- Kulakow, S., & Raufelder, D. (2020). Enjoyment benefits adolescents' self-determined motivation in student-centered learning. *International Journal of Educational Research*, 103, 101635. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101635>
- Lampe, K. (2015). *The birth of Hedonism: The Cyrenaic philosophers and pleasure as a way of life*. Princeton University Press.
- Marhaba, E., (2014). *Hedonisme dan Dampaknya Terhadap Hasil Belajar Siswa pada Mata Pelajaran Sejarah*. Karya Ilmiah Mahasiswa Fakultas Ilmu Sosial Universitas Negeri Gorontalo Vol. II. 3:3.
- Martínez, JavierJ., & Labiano, MikelM. (2022). Epicurus and the paradox of hedonism. *Graeco-Latina Brunensia*, 27(2), 73-84. <https://doi.org/10.5817/GLB2022-2-5>
- Mesbah Yazdi, M. T. (1999). *Philosophy of ethics*. Imam Khomeini Educational and Research Institute. [In Persian]
- Mesbah Yazdi, M. T. (2005). *Critique and examination of ethical schools*. Imam Khomeini Educational and Research Institute. [In Persian]
- Mesbah, M. (2003). *Foundation of ethics: A new method in teaching moral philosophy*. Imam Khomeini Educational and Research Institute. [In Persian]
- Mesbah, M. (2007). *Philosophy of ethics*. Imam Khomeini Educational and Research Institute. [In Persian]
- Mill, J. S. (2009). *Utilitarianism* (M. Mardiha, Trans.). Nashr-e Ney. [In Persian]
- Momeni, M. M. (2009). *The primacy of utility in the philosophy of John Stuart Mill* [Unpublished master's thesis]. Shahid Beheshti University. [In Persian]
- Mostafavi, H. (1987). *Al-Tahqiq fi Kalimat al-Qur'an al-Karim* (Vol. 10). Ministry of Culture and Islamic Guidance, General Office of Publications and Propaganda. [In Arabic]
- Motahari, M. (2017). *Acquaintance with the Qur'an* (Vol. 5). Sadra Publications Institute. [In Persian]
- Negru, I., & Sava, S. (2022). Reflections, perceptions and practices in formulating and evaluating homework in primary education. *Revista de Pedagogie/Journal of Pedagogy*, 70(2), 93–120. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2022.2/93>
- Plato. (1981). *The complete works of Plato* (M. H. Lotfi & R. Kaviani, Trans.; Vols. 3–4; 4th ed.). Khwarazmi Publications. [In Persian]

- Robitzsch, J. M. (2024). Why Epicurean happiness is not for everyone. *British Journal for the History of Philosophy*, 32(6), 1203–1219. <https://doi.org/10.1080/09608788.2024.2338214>
- Schacter, D., Wegner, G., & Wegner, D. M. (2011). *Psychology* (2nd ed.). Worth.
- Schopenhauer, A. (1969). *The world as will and representation* (E. F. J. Payne, Trans.). Dover Publications. (Original work published 1818).
- Sinha, A., Trivedi, L. M., Mandal, S., & Dubey, C. K. (2025). Gamification in education: Enhancing student engagement and learning outcomes. *Journal of Informatics Education and Research*, 5(4). <https://doi.org/10.52783/jier.v5i4.3920>
- Smith, B. (2024). Healthy and happy natural being: Spinoza and Epicurus contra the Stoics. *Ergo, an Open Access Journal of Philosophy*, 11, 16. <https://doi.org/10.3998/ergo.6156>
- Smith, K. S., Mahler, S. V., Peciña, S., & Berridge, K. C. (2009). Hedonic hotspots: Generating sensory pleasure in the brain. In M. L. Kringelbach & K. C. Berridge (Eds.), *Pleasures of the brain*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195331028.003.0003>
- Song, Y. (2024). Assessing the interactions between learning enjoyment, motivation, burnout, and grit in EFL students: A mixed-methods approach. *BMC Psychology*, 12, 796. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02303-6>
- Tan, J., Mao, J., Jiang, Y., & Gao, M. (2021). The influence of academic emotions on learning effects: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 9678. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189678>
- Wang, Y., & Li, L. M. W. (2024). Relationships between parental involvement in homework and learning outcomes among elementary school students: The moderating role of societal collectivism-individualism. *The British Journal of Educational Psychology*, 94(3), 881–896. <https://doi.org/10.1111/bjep.12692>
- Zeng, Y., Zhang, W., Wei, J., & Zhang, W. (2023). The association between online class-related enjoyment and academic achievement of college students: A multi-chain mediating model. *BMC Psychology*, 11(1), 349. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01390-1>