



<https://sanad.iau.ir/Journal/jcedepr/Article/1230666>

اخلاق بدنمند: نقد رویکرد عصب فلسفه در طراحی محیط‌های یادگیری

فاطمه تیموری^۱، بیژن بابائی^۲، حسین مومنی مهموئی^۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۰۴

چکیده

درک چرچند از اخلاق با دیدگاه عصب فلسفه او از شناخت گره‌خورده است. به‌زعم وی مسئله مهم در اخلاق، پرسش درباره ماهیت اخلاق و عاملیت بدن‌مندی اخلاق است. چرچند با تمرکز بر رویکرد فیزیکیالیستی، در پی توصیف عاملیت بدنمند با حذف اراده آزاد، آگاهی و حیث التفاتی از اخلاق است؛ اما این پژوهش، با تشریح رویکرد بدیل از چرچند، درصدد یافتن وجه دیگری از بدن‌مندی رادیکال در طراحی محیط‌های یادگیری است. هدف در اینجا، توصیف ارتباط متقابل تجربه اول‌شخص و سوم‌شخص ذیل رویکرد بدن‌مندی موقعیتی است. با این هدف به‌جای پرداختن صرف نظرات فلسفی عصب پدیدارشناسانه، ارائه تصویری تمام‌نگار از اخلاق جهت طراحی محیط‌های یادگیری مدنظر است؛ بنابراین هدف، در گام نخست با روش توصیفی - تحلیلی مفاهیم اساسی عصب فلسفه چرچند و عصب پدیدارشناسانه وارلا در محیط‌های یادگیری مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. سپس به‌منظور توصیف عاملیت اخلاق بدنمند، رابطه آن با بدن‌مندی و غیر بدن‌مندی به‌طورکلی و تداخل و درهم‌تنیدگی بدن‌مندی در موقعیت یادگیری، به‌طور خاص، بررسی شد. نتایج مطالعه نشان داد عاملیت در حوزه اخلاق بدنمند، امری موقعیتی است که در تعامل ذهن و مغز در بافت محیط فرهنگی، اجتماعی و زیستی شکل می‌گیرد؛ بنابراین با گذار از هرگونه یگانه‌انگاری و یا دوگانه‌انگاری ذهن - مغز، درون - بیرون و فرد - جمع... درصدد امکانی جهت اتخاذ پذیرش رویکردی تمام‌نگار با پذیرش تجربه سوم‌شخص و اول‌شخص با هم و حیث التفاتی تجربه زیسته به اخلاق در محیط یادگیری است. رویداد تعاملی ذهن - مغز، بر جهان مشترک معلم و دانش‌آموز محیط‌های یادگیری را هر لحظه گشوده، باز، لایه‌ای، غیرقابل‌پیش‌بینی و تحولی ترسیم می‌کند. در این تعامل گشوده به واسطه مجاورت بدن‌مندانه اخلاق فرد با دیگری یا با عامل‌های محیطی، به‌دفعات محیط تربیتی ساخته و بازسازی می‌شود.

واژه‌های کلیدی: عصب فلسفه، عصب پدیدارشناسی، عصب اخلاق، بدن‌مندی، محیط‌های تربیتی

۱- گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران

۲- گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. b.babaei@cfu.ac.ir

۳- گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران momenimahmouei@iau.ac.ir

مقدمه

تبیین ماهیت اخلاق جزء پیچیده‌ترین مسائل دانش بشری است. شاید بتوان سقراط^۱ و طرفداران او را جزء اولین اندیشمندانی دانست که ماهیت اخلاق را تحت عنوان فضیلت^۲ از جایگاه هستی‌شناسی بررسی کرده‌اند. در دیدگاه فلاسفه یونان باستان، فضیلت، جوهره اخلاق است؛ این بدان معناست که امر اخلاقی مستقل از عقیده افراد وجود دارد خواه آن امر درست باشد یا نباشد. این خط سیر تفکر غیر بدنمند^۳ از اخلاق توسط افلاطون^۴ (حدود ۴۲۷-۳۴۷ ق.م) و شارح آن در فلسفه جدید رنه دکارت^۵ (۱۵۹۶-۱۶۵۰) آغاز شده و امروزه در بین فلسفه‌های ذهن جدید تحت عناوین مختلف از جمله دوگانه‌انگاری جوهر و ویژگی‌ها، کارکردگرایی^۶، پدیدارشناسی^۷ و شبه پدیدارشناسی^۸ رسوخ کرده است (1) افلاطون فیلسوف یونان باستان (حدود 427-۳۴۷ ق م) از دوگانه انگاری جوهر حمایت کرد. از نظر او جوهر اخلاق از جوهر بدن جداست و بنابراین اخلاق غیر بدنمند است (2). دکارت و پیروانش بر پایه این تفکر که ذهن^۹ و بدن کاملاً دو جوهر متمایز از یکدیگرند، امر اخلاقی را در جوهر ذهنی آن بررسی کردند. از این نظر، بدن جوهر فیزیکی و وابسته به قوانین زمان و مکانی جهان است، درحالی‌که ذهن، رها از این قوانین است (3)؛ بنابراین، اخلاق مجموعه‌ای از قوانین مربوط به خود دارد که در بخش ذهنی آن قابل بررسی است. البته در حوزه اخلاق، بعدها نئودکارتی‌های^{۱۰} از جمله داماسیو^{۱۱}، ادلمن^{۱۲}، چالمرز^{۱۳} و پنروز^{۱۴} دو اصل تبیینی از ماهیت اخلاق ارائه نمودند: در تبیین نخست موسوم به اخلاق غیر بدنمند^{۱۵}، با رجوع به کوچیتوی دکارتی^{۱۶}، پدیده اخلاق امری متعالی و برتر و فراتر از بدن معرفی شد. پنروز (4) در نقد چنین تبیینی بیان می‌دارد از آنجا که دائماً اتم‌های مغز در حال جایگزینی هستند، اطلاعات موجود در مغز، در اتم‌های جدید کپی می‌شوند و ادراک در مغز جدید ادامه خواهد یافت. بنابراین دیدگاه کوانتومی به اخلاق با یک تقلیل عینی هماهنگ^{۱۷} همراه است و اخلاق غیربدنمند را فاصله "من" از بدن می‌داند. به عبارتی ساده تر شرط اخلاق، نه با بدن بلکه با عقل شکل می‌گیرد. اندیشمندان دیگر از جمله داماسیو (5) در نقد دیدگاه دکارتی، بر بدنمندی امور اخلاقی تاکید می‌ورزد و بیان می‌دارد ذهن از بدن مستقل نیست بلکه با عواطف در هم آمیخته است، بنابراین امور اخلاقی وابسته به بدن و مشخصاً وابسته همگرایی و واگرایی مداربندی‌های نورونی در کل مغز نه نواحی خاص آن هستند. در تبیین دوم؛ موسوم به اخلاق بدنمند^{۱۸}، با رجوع به نظریه این همانی و دوگانه انگاری ویژگی، پدیده اخلاق تابعی از بخش بدنمند ذهن یعنی مغز^{۱۹} است که در آن پدیده اخلاق متأثر از فعل و انفعالات مغزی است. کارکردگرایی^{۲۰} از جمله کرین (6) و سرل (7) هر کدام از این دو تبیین از ماهیت اخلاق را در فلسفه ذهن جدید مناقشه انگیز می‌دانند چون اخلاق را به ویژگی‌های روان شناختی، اول شخص و آگاهانه متناظر کارکردهای نرم افزاری از بخش سخت افزار مغز تحویل می‌دهد. در این بخش، تبیین سرل (7) از امور اخلاقی می‌توان استنباط کرد تحویل یکسره این امور به مغز و واکنش‌های آن که لازمه این همانی است، پذیرفتنی نیست. ماهیت امور اخلاقی به لحاظ حیث التفاتی آن مقید به هنجارمندی هستند. حالات التفاتی کل گرایانه هستند و به همین دلیل گاه به واسطه تشخیص ندادن تناقض، مرتکب انجام امور اخلاقی متناقض می‌شویم و به محض این که به تناقض باور و اعتقاد خود پی می‌بریم از آن دست می‌کشیم. در اینجا، قید عقلانیت به معنی دست کشیدن یا توجیه کردن رفتار اخلاقی با یا بدون استدلال اخلاقی یک حیث التفاتی است. این

¹ Socrates

² Virtue

³ Disembodiment

⁴ Plato

⁵ Rene Descartes (1650 – 1596) فیلسوف عقل گرا و ریاضی دان برجسته فرانسوی قرن هفدهم

⁶ Functionalism

⁷ Phenomenology

⁸ Quasi-phenomenology

⁹ Minds

¹ Body

¹ Neo-cartesianism

¹ Damasio

¹ Edelman

¹ Chalmers

¹ Penrose

¹ Ethic non-embodiment

¹ Descartes cogito

¹ Orch-OR

¹ Ethic embodiment

² Brain

² Functionalism

دیدگاه از ماهیت اخلاق بدنمند، موسوم به شبه پدیدارنگاری بر وقوع تبعی اخلاق تاکید دارد. در دوگانه انگاری جوهری، بنا بر کوجیتوی دکارتی، امور اخلاقی بخش جوهر غیرمادی "من" است. در مقابل، در دوگانه انگاری ویژگی ها، امور اخلاقی پی پدیدار یا ویژگی ذهنی غیر فیزیکی جوهر مادی مغز است (8). به موازات این مطالعات، بخشی از تلاش اندیشمندان فلسفه قاره‌ای موسوم به پدیدارشناسی با رهبری هوسرل، مرلوپونتی و لویناس (9)؛ بر نقش بدنمندی در رویارویی و درک جهان و دیگری پرداختند. از منظر پدیدارشناسانه بدنمند، بدن در درک، تجربه و نحوه رخ دادن اخلاق نقش بازی می‌کند. همبودی بدنمند آبه معنای هم‌زمانی و پیوستگی بدن من با دیگری در امور اخلاقی است. حیث التفاتی یا قصدی‌ات رکن اصلی اموری از جمله اخلاق هستند که جهت‌گیری بدنمندی اخلاقی ما را در مواجهه با بدنمندی امور اخلاقی دیگران نشان می‌دهند (3).

علاوه بر این در منظری رادیکال از بدنمندی اخلاق تحت عنوان عصب فلسفه،^۲ نظریه پردازانی از جمله چرچلندها (P. M. Churchland, 1988)، (Armstrong, 2018)، (Braddon-Mitchell & Jackson, 1996)، عاملیت اخلاق را صرفاً همان کنش های مغزی تبیین می‌کنند و نه چیزی دیگر. تحت تأثیر چنین مواضع حذف گرای فیزیکیالیستی^۳ از ماهیت اخلاق، در پایین ترین سطح به ترتیب، اخلاق ریشه مولکولی، سیناپسی، عصبی، شبکه ای، نقشه ای، سیستمی و در نهایت مغزی قرار دارد. چنین بینش عصب پژوهی فلسفی این موضوع اهمیت می‌یابد که در مورد نحوه عملکرد مغز و الگوی پیوندی بین نورون ها با یکدیگر می‌توان از طریق سیناپس زایی و هرس سیناپسی^۴ ماهیت اخلاق را شناسایی کرد. (10) تغییرات ساختاری در سیناپس ها با ویژگی انعطاف پذیری منجر به پیوند بیشتر نورون ها می‌شود و این خود باعث ظرفیت سازی بلندمدت آنها می‌شود. این بدان معناست که سیناپس در اثر تجربه در یک دوره زمانی توانمند می‌شود. این ظرفیت سازی بلند مدت می‌توان امور اخلاقی را در سطح سلولی تبیین کرد و به سطح ساختارهای مغزی نیز قابل تعمیم است. بنابر آنچه از عصب فلسفه چرچلندها می‌توان استنباط کرد، آنست که نسبت امور اخلاقی به پدیده های مغزی، این همانی است. به عبارت ساده تر، هر گونه تغییر در واکنش های مغزی، می‌تواند امور اخلاقی را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

بعداً نظریه پردازانی همچون دیویدسون (11) و پایینیو (12) با تعدیل در نظریه این همانی چرچلندها در تبیین ماهیت امور اخلاقی با منظری منعطف از نظریه حذف گرای فیزیکیالیسم و این همانی دیده اخلاق را با رجوع به حیث التفاتی امری با وقوع تبعی یا شبه پدیدارنگارانه^۵ می‌دانند (2). از این نظر، اخلاق یکسر ویژگی هایی است که مستقل از ویژگی های مغزی وجود ندارد. با این پیش فرض؛ امر اخلاقی وابسته به امر مغزی است ولی یکی گرفته نمی‌شود. امر اخلاقی به لحاظ علی ناتوان است و پدیده های اخلاقی به شبه پدیده های فروکاسته شده اند که معلول پدیده های مغزی (الکترو شیمیایی)^۶ است اما قدرتی علی برای تأثیر گذاری بر پدیده های مغزی ندارند. مسیر علیت یک طرفه است، از امر مغزی به امر اخلاقی نه بالعکس (2). بنابر این دیدگاه شبه پدیدار انگارانه، کنش و واکنش های مغزی می‌توانند باعث به وجود آمدن امور اخلاقی شوند ولی عکس آن صادق نیست؛ نتیجه آنکه کوجیتوی دکارتی به لحاظ علی عقیم خواهد بود.

به هر صورت امروزه این گونه تبیین های بدنمند یا غیر بدنمند از ماهیت اخلاق، در بیشتر مطالعات علوم اعصاب تربیتی^۸ گنجانده است. امروزه، دانش علوم اعصاب تربیتی، به عنوان دانش میان رشته ای پرش های عصب فلسفه چرچلندها، را بر اساس با الهام از چنین مواضع فلسفی، در حوزه تربیت اخلاقی، مورد بررسی های دقیق تجربی قرار داده اند. در واقع ارتقاء فهم فلسفی به فهم علمی به طریق مشاهده افراد در شرایط برخورد با تعارض ها و معماهای اخلاقی، انجام مصاحبه های مبتنی بر تجربه زیسته در انجام یا استنکاف امور اخلاقی و در سطح جدی تر آن از طریق فنون دقیق سنجش امور اخلاقی به طریق ام آر آی^۹؛ آف ام آر آی^{۱۰} و پت اسکن امکان پذیر شده است (13). این بخش از مطالعات عمل محور موسوم به عصب اخلاق در

² Embodied Co-presence 2

² Nervous Philosophiae 3

² Physicaliat 4

² synaptic pruning 5

² Quasi Phenomenological 6

² Electrochemistry 7

² Educational Neuroscience 8

² MRI: Magnetic Resonance Imaging

³ fMRI: Functional Magnetic 0

تربیت همچون نیای فلسفی خود ریشه در تحویل گرایی علمی دارد. از این نظر، نورون واحد آناتومیک در مغز به لحاظ انعطاف پذیری عصبی و به انضمام انتقال دهنده های عصبی مغز و هر آنچه در ساختمان و کارکرد سیستم عصبی است، نقش اول و آخر را در ماجرای ماهیت اخلاق دارد. از این نظر، منطق عصب شناسی اخلاق، به لحاظ نظری و تجربی پشتوانه عصب فلسفه دارد(14)

بنا بر چنین سلطه عصب فلسفی در پژوهش‌های مرتبط با اخلاق است که اندیشمندانی همچون جان دیویی^۳ آذر واکنش به فیزیکالیسم پژوهش‌های اخلاقی و دوگانه‌انگاری^۴‌های کاذب از تربیت اخلاقی، گسست بین ذهن - بدن را به نفع بدن نكوهش می‌کند و نظریه‌های منبعث از آن را ناقص و ناراسا می‌خواند. کریک (Crick) در نقد چنین موضعی بیان می‌دارد:

شکاف عمیق بین آگاهی (درون) و جهان طبیعی (بیرون) در عمل باعث شده است تجربه‌های اول شخص به‌عنوان عامل‌های اخلاقی در ارتباط با دانش‌آموز و معلم به‌نوعی در تعلیق قرار گیرد؛ یا مورد بی‌توجهی واقع شود. از یک طرف روایت فیزیکالیسم حذف گرای چرچلند قرار دارد که در آن به انسان صرفاً به‌مثابه یک بسته نورون می‌نگرند. در حذف گرایی، فقط ظرفیت‌های بیولوژیکی قابل اعتنا هستند. رهاورد فیزیکالیسم در اخلاق و رفتار، احساس، هویت، اراده و تمامی حالات ذهنی چیزی بیش از مجموعه سلول‌های عصبی و مولکول‌های مرتبط به آن نیست و تجربه‌های اول شخص عامل اخلاقی در هنگام بروز کیفیت متفاوت فعل اخلاقی را بی‌اعتبار می‌کند. از طرف دیگر روایت پدیدارشناسانه اندیشمندانی همچون هوسرل و مرلوپوتی قرار دارد که به ظرفیت‌هایی ورای مغز و قوت‌های عصب‌شناسی آن به ذهن به‌مثابه کارکردی پویا توجه دارد؛ بنابراین ره‌آورد پدیدارشناسانه بر آنچه از شواهد تجارب سوم‌شخص اسکن‌های علوم اعصاب تربیتی منعکس می‌شود، اعتبار ندارد (CRICK, 1996).

مطالعات دهه اخیر (Sinnott-Armstrong, 2008) نشان داده اند دسترسی به کیفیت تجربه اخلاقی با رجوع به شواهد سیناپسی^۵ بدون عامل اخلاقی امکان‌پذیر نیست؛ زیرا از یک طرف دسترسی مستقیم و بی‌واسطه به تجربه‌ها بدون بدن آمیخته با آگاهی و فرایندهای مغزی وجود ندارد و از طرف دیگر بدون افوردنس^۶ بدنی این تجربه زیسته حاصل نمی‌شود. بنا بر آنچه گفته شد تا اینجا پرسش‌های پیشروی درباره ماهیت اخلاق بدینند این بود که آیا ماهیت اخلاق همانند رویکردهای پسا دکارتی^۷ آلمری غیرمادی و یا ذهنی است؟ و آیا تفکر فیزیکالیستی اندیشمندانی همانند چرچلند با تحویل اخلاق به فرایندهای مغزی موجه است؟ چنین پرسش‌های نشان می‌دهد نقدهایی له و علیه به ماهیت اخلاق بدینند مطرح است. بخشی از این دیدگاه‌ها در پیوند رابطه ذهن و مغز در تبیین عامل‌های اخلاقی از دیرباز تاکنون مورد توجه بوده و پیامدهای آن‌ها از جمله منشأ صفات و افعال اخلاقی، دیدگاه‌های متفاوتی را به وجود آورده است. امروزه در برابر دیدگاه‌های مادی‌گرایانه در مورد انسان که وجود حالات ذهنی، خلق و خو^۸ و منش‌ها و کنش‌های رفتاری را بر مبنای فرایندهای فیزیکی و طبیعی تبیین می‌کند و در آن مغز و وابسته‌های عصب - زیستی و هورمونی نقش بلامنازع دارند، مورد تردید واقع شده است. اگر بپذیریم اخلاق ماهیتی پیچیده دارد؛ بنابراین در بافت تربیتی نیازمند تحلیل‌های چندگانه است. به همین دلیل در پژوهش پیشرو تلاش شده است موضوع اخلاق به لحاظ بسط و گسترش بدن‌مندی در ابعاد روان‌شناختی، فیزیولوژیک و فرهنگی مورد بررسی قرار گیرد. در این بررسی محیط تربیتی بنا بر عاملیت انسان و ماهیت اخلاق در رابطه معلم و دانش‌آموز به‌عنوان عامل‌های اخلاقی مورد توجه شایسته است. مواضع باز و بسته‌ای در مورد عاملیت اخلاق و به تبع آن تربیت اخلاقی وجود دارد که موضوع اصلی مطالعه است. به همین دلیل، در اینجا نخستین پرسش اساسی آن است که ماهیت اخلاق به لحاظ بدن‌مندی چگونه است؟ در وهله دوم، این پرسش مطرح است که مواضع عصب فلسفه و عصب پدیدارشناسانه ماهیت اخلاق در محیط‌های یادگیری چگونه‌اند؟ در نهایت این پرسش مطرح است که چگونه اخلاق بدن‌مندی موقعیتی می‌تواند امکانی برای محیط‌های یادگیری تلقی شود که بر اساس چنین تصویری پیامدهای این رویکرد متناظر از بدن‌مندی برای یادگیری در حوزه اخلاق چیست؟

³ PET scan: Positron Emission Tomography Scan

⁴ John Dewey

⁵ Dualism

⁶ Synapse

⁷ Affordda از نظر گیسون درک درباره شیء و نحوه ارتباط با آن است

⁸ Post-Cartesian

⁹ mood

روش

روش توصیفی - تحلیلی، امکان تحلیل عمیق و گسترده مفاهیم نظری را امکان‌پذیر ساخته است که می‌توان بر اساس آن به تحلیل روابط پیچیده بین مفاهیم و نظریات مختلف پرداخت (15). بنابراین، در این پژوهش با روش توصیفی - تحلیلی، نخست ضمن توصیف عصب فلسفه اخلاق و عصب پدیدارشناسی اخلاق به تحلیل ارتباط آنها بر طراحی محیط‌های یادگیری پرداخته است تا بر اساس آن بتوان یک رویکرد جامع بدست آورد. (16)

یافته‌ها

عصب فلسفه اخلاق

فیلسوفان تقلیل‌گرا، رفتار، احساسات، هویت و اراده را چیزی بیش از مجموعه سلول‌های عصبی و مولکول‌های مرتبط با آن نمی‌دانند. از این نظر، خصایص شخصیتی منحصربه‌فرد یک فرد، اخلاق و سرشت و همه سیمایی انسانی از سازمان علی عمومی مغز خارج نیست. انسان صرفاً یک بسته نورون‌های مغزی است که هر امر اخلاقی خاستگاهی در نواحی مختلفی از مغز دارد (17). بنابراین؛ چرچلند معتقد است که مبانی اخلاقی می‌تواند ریشه‌های زیستی و تکاملی داشته باشد. و رفتارهای اخلاقی اساساً از مغز و سیستم‌های عصبی انسان ناشی می‌شود.

با توجه به نقش اراده انسان در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی، چرچلند معتقد است باید آن را به عنوان سازوکاری در مغز درک کرد که ما را قادر به تصمیم‌گیری و انتخاب می‌کند. او بر این باور است که اراده آزاد مطلق وجود ندارد و رفتار ما تا حد زیادی به ساختارهای عصبی و بیولوژیکی بستگی دارد. چرچلند مدعی است که اراده‌ی آزاد باید در بستر زیستی و عصب‌شناختی مورد بررسی قرار گیرد. او و دیگر عصب‌فلاسفه باور دارند که مغز نه تنها پایه و اساس عملکردهای شناختی پیچیده است، بلکه در تصمیم‌گیری و احساس داشتن اراده‌ی آزاد نقش کلیدی ایفا می‌کند (18). چرچلند استدلال می‌کند که اراده‌ی آزاد به معنای آزادی کامل و غیرمشروط فرد نیست، بلکه به معنای ظرفیت شناختی مغز برای پردازش اطلاعات و تصمیم‌گیری بر اساس آن‌هاست. چرچلند اشاره می‌کند که مغز به عنوان یک سیستم پیچیده و پویا، تصمیم‌گیری‌های انسانی را بر اساس ورودی‌های حسی، تجربیات گذشته و ساختارهای شناختی انجام می‌دهد. این دیدگاه در تضاد با نظریه‌های فلسفی سنتی است که اراده آزاد را به عنوان یک ویژگی غیرمادی و مستقل از فرایندهای جسمانی در نظر می‌گیرند. از منظر چرچلند، مغز انسان همواره تحت تأثیر عوامل محیطی و زیستی است و هر تصمیمی که می‌گیرد، نتیجه تعاملات پیچیده‌ی این عوامل با ساختارهای عصبی است (18). این دیدگاه به این معناست که اراده‌ی آزاد به شکل سنتی که در آن انسان به عنوان یک موجود کاملاً آزاد و مستقل در تصمیم‌گیری‌ها در نظر گرفته می‌شود، وجود ندارد. بلکه تصمیم‌گیری‌های اخلاقی انسانی محدود به ظرفیت‌های شناختی و عصبی مغز است. در بحث مسئولیت اخلاقی، او بر این باور است که تجربه‌های زیستی و محیطی در فرآیندهای مغزی اثر دارند و به همین دلیل فهم دقیق از محیط زیستی و اجتماعی فرد برای فهم مسئولیت اخلاقی ضروری است. بنابراین، چرچلند معتقد است که اخلاق و رفتار اخلاقی انسان‌ها باید در بستر زیستی و شناختی فهمیده شود. به اعتقاد او، رفتارهای اخلاقی نه از طریق قوانین اخلاقی مستقل از مغز، بلکه از طریق توانایی‌های شناختی و اجتماعی مغز شکل می‌گیرد. چرچلند معتقد است که مسئولیت اخلاقی، به طور مستقیم وابسته به ساختارهای عصبی مانند همدلی، توجه به نیازهای دیگران، و توانایی پردازش اطلاعات اجتماعی است. به عبارت دیگر، انسان‌ها زمانی می‌توانند رفتارهای اخلاقی داشته باشند که مغز آنها قادر به پردازش صحیح اطلاعات اجتماعی و تصمیم‌گیری بر اساس آن باشد. به عنوان مثال، عملکرد صحیح قشر پیش‌پیشانی در تنظیم رفتارهای مناسب اجتماعی و اخلاقی بسیار حیاتی است. او معتقد است که فرایندهای عصبی خاصی در مغز انسان‌ها مسئول توسعه و تقویت رفتارهای اخلاقی هستند و ناهنجاری‌های عصبی ممکن است باعث کاهش توانایی افراد در اتخاذ رفتارهای اخلاقی شود (19).

چرچلند بر نقش بدن، به‌ویژه مغز، در شکل‌گیری و اعمال مسئولیت اخلاقی تأکید دارد. او معتقد است بدن و مغز به شکل نزدیکی با یکدیگر تعامل دارند و این تعاملات به طور مستقیم بر تصمیم‌گیری‌های اخلاقی و احساس مسئولیت اخلاقی تأثیر می‌گذارند؛ بنابراین، اخلاق نه تنها به فرایندهای ذهنی ما، بلکه به فرایندهای فیزیکی و بدنی نیز بستگی دارد.

بنا بر آنچه گفته شد فرهنگ و محیط اجتماعی به طریق سبده زیستی بر نحوه یادگیری اخلاق تأثیر دارند. در مواجهه با مسائل اخلاقی در زمینه‌های فرهنگی، کارکردهای مغزی - ارگانیکی مختلف انعطاف‌پذیری نشان می‌دهند. مغز انسان به‌گونه‌ای

طراحی شده است که در تعامل با محیط اطراف خود، از جمله فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی، تغییرات عصبی را تجربه می‌کند. به همین دلیل، مربی باید توجه ویژه‌ای به این داشته باشد که مرتبی چگونه ارزش‌های اخلاقی خود را در چارچوب فرهنگی خاص خود با ارجاع به دانش مغز شکل دهند (19). بنابراین؛ مربیان در محیط‌های اجتماعی متنوع فرصت‌هایی برای مرتب‌یان فراهم کنند تا در تعاملات اجتماعی قرار گیرند و از این طریق، توانایی‌های همدلی و درک متقابل مرتب‌یان را تقویت کنند. از آنجایی که مغز انسان به‌شدت به تجربه‌های اجتماعی و تعامل با دیگران پاسخ می‌دهد، مربی می‌تواند با قرار دادن مرتبی در محیط‌هایی که نیاز به تصمیم‌گیری اخلاقی و تعامل اجتماعی دارند، به شکل‌گیری و تقویت این مهارت‌ها کمک کند (جدول ۱).

جدول ۱. مولفه‌های عصب فلسفه در محیط‌های یادگیری اخلاق بدنمند

Table 1. Neuro-Philosophy Components in Embodied Moral Learning Environment

اراده آزاد Free Will	مسئولیت اخلاقی Moral Responsibility	بدن Body	دلالت‌های تربیتی Educational Implications	رابطه مرتبی و مربی Relatio Discipuli et Educatoris	محیط یادگیری اخلاقی Moral learning Environment
بررسی زیستی عصب‌شناختی و تأثیر ساختارهای مغزی	نیاز به تطبیق با دانش عصب‌شناسی و سازوکارهای مغزی	مغز محور است	استفاده از روش‌های تربیت اخلاقی بر پایه علوم اعصاب	بررسی تأثیرات زیستی و شناختی در اخلاق و یادگیری	پیوند میان مفاهیم عصب‌شناسی و فلسفه و یادگیری تجربی به شکلی سازنده و تعاملی

در نقد مواضع چرچلندها در عصب پژوهی فلسفی، برای نمونه تقلیل مسئولیت اخلاقی در مقوله خطای مقوله ای از جمله این ایرادهاست. بنا بر رویکرد عصب فلسفه چرچلندها سعی دارند مفاهیم پیچیده فلسفی مانند آگاهی، اراده آزاد و اخلاق را به صرف فعالیت‌های عصبی تقلیل دهند، در حالی که عصب فلسفه هنوز نتوانسته است تبیین قانع کننده ای از آگاهی ارائه دهد، بر طبق نظریه عصب فلسفه اگر تصمیمات و اعمال اخلاقی انسان صرفاً نتیجه فعالیت های عصبی باشند، ممکن است باعث نادیده گرفتن مسئله آگاهی در حوزه اخلاق شود در حالی که اخلاق در بخش امور اخلاقی یک پدیده پویا و در حال تغییر است. در مورد نقد دیگر به لحاظ تفکیک ذهن از بافت باید گفت درست است بر اساس آموزه های کانتی و برخی ایده گراها و منظرهای معرفت دینی؛ اصول اخلاقی ثابت هستند ولی در شرایطی وابسته به زمینه و شرایط فرهنگی- اجتماعی نمی توان آنها را به فعل و انفعالات مغزی صرف تقلیل داد. در همین بخش اندیشمندانی همچون وارلا معتقدند شناخت و آگاهی نه تنها در مغز بلکه در سراسر بدن و در تعامل با محیط شکل می گیرد. اخلاق در بخش وابسته به فرهنگ یک پدیده متجسم است و نمی توان آن را صرفاً به فرآیندهای مغزی تقلیل داد. تقلیل اخلاق به صرف فرآیندهای مغزی بخش مهمی از تجربیات انسانی همچون شفقت و مهربانی، گذشت و ایثار را نادیده می گیرد. درک صحیح از اخلاق نیازمند در نظر گرفتن تعاملات پیچیده بین مغز، بدن، محیط و فرهنگ است. نادیده گیری عوامل اجتماعی و فرهنگی: نه تنها محصول فعالیت های مغزی نیست بلکه عوامل اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و همچنین محیط اطراف تأثیر عمیقی بر شکل گیری ارزش ها و هنجارهای اخلاقی دارند. عصب فلسفه چرچلندها با تمرکز بیش از حد بر فعالیت های عصبی، این عوامل اجتماعی و فرهنگی را نادیده می گیرد. اندیشمندانی همچون وارلا با تأکید بر نقش محیط و فرهنگ، معتقدند اخلاق یک پدیده صرفاً زیستی و عصبی نیست و عوامل فرهنگی و تاریخی نقش بسزایی در شکل دهی به اصول و ارزش های اخلاقی ایفا می کنند. اگر اخلاق صرفاً محصول ساختار و کارکرد مغز باشد، ممکن است این نتیجه حاصل شود که اخلاق یک مفهوم نسبی است؛ یعنی درست و غلط، بسته به ساختار عصبی افراد متفاوت خواهد بود که این دیدگاه چالش های زیادی را در زمینه مبانی اخلاقی جهان شمول به وجود می آورد. وابستگی بیش از حد به اصول عصب شناسی ممکن است جنبه های دیگر را نادیده بگیرد و نقش هنجارهای اخلاق را نادیده بگیرد (20).

عصب پدیدارشناسی اخلاق

در واکنش به جریان غالب فیزیکیالیستی بر مؤلفه‌های اخلاق و حاکمیت عاملیت بدنمند رادیکال، رویکردها و روش‌های بدیلی منعطفی به موضوع اخلاق و بدنمندی مطرح شده‌اند. یکی از این رویکردها و روش‌های تابع دیدگاه بدن‌مندی متأثر از فلسفه هوسرل، مرلوپونتی و لویناس، عصب پدیدارشناسی وارلا است. امروزه عصب پدیدارشناسی به‌عنوان یک رویکرد میان‌رشته‌ای جایگاه ویژه‌ای در میان اندیشمندان علوم اعصاب، فلسفه ذهن، علوم‌شناختی و عصب‌شناسی یافته است. پدیدارشناسی به‌عنوان رویکرد میان‌رشته‌ای هلموم اعصاب و پدیدارشناسی، پرسش‌های فلسفه پدیدارشناسی را در مباحثی همچون تجربه، آگاهی، حیث التفاتی و نحوه ادراک انسانی و معناسازی از تجربیات ذهنی سوم‌شخص به مطالعات علوم اعصاب آورده‌اند. علاوه بر این عصب پدیدارشناسی به‌عنوان یک برنامه پژوهشی به‌عنوان یک رویکرد روش‌شناختی تلاش دارد به طریق بررسی‌های تجربی علوم اعصاب به مطالعه مسائل حوزه فلسفه ذهن، روان‌شناسی و علوم‌شناختی و آگاهی بپردازد. چگونگی به‌کارگیری روش‌های مطالعاتی تجربه‌های اول‌شخص با به‌رسمیت‌شناختن تجربه‌های اول‌شخص و جنبه‌های عاطفی - احساسی و سوم‌شخص از جمله روش کانت‌مپلیتو^۳ دغدغه اصلی مطالعاتی این حوزه نوپاست. وارلا با الهام از فلسفه پدیدارشناسی هوسرل و مرلوپونتی، معتقد است که تجربه انسانی، به‌ویژه در زمینه اخلاق، تنها از طریق تحلیل مکانیسم‌های عصبی یا مشاهدات خارجی نمی‌تواند به طور کامل درک شود وی بر این باور بود که برای فهم اخلاق، باید به تجربه زیسته و آگاهی خود فرد از موقعیت‌ها توجه کرد (21). وارلا در عصب پدیدارشناسی اخلاق بر اهمیت ترکیب ابعاد ذهنی و زیستی در شکل‌گیری رفتارهای اخلاقی تأکید می‌کند و به‌این‌ترتیب نظریه او به تلفیقی از دو حوزه بزرگ فلسفه و علم عصب‌شناسی می‌پردازد. وارلا با استفاده از رویکرد پدیدارشناسی، تأکید بر اثر متقابل بین بدن، ذهن و محیط دارد؛ تجربه اخلاقی بدنمند - توأم با التفات و در بافت محیطی و فرهنگی شکل می‌گیرد. بافت اجتماعی بر عامل اخلاقی و انعطاف‌پذیری مغز تأثیر می‌گذارد. اخلاق در دیدگاه عصب پدیدارشناسی،^۴ جنبه تطابقی داشته و ماهیتی حساس به زمان و مکان و در بافت شکل می‌گیرد. عصب پدیدارشناسی به‌عنوان رویکردی جامع‌نگر به‌ویژه در زمینه تربیت اخلاقی از اصول ثابت و متقن فاصله می‌گیرد و از طرفی بر نسبت تجربه‌های فردی و پدیداری محض هم تأکید نمی‌کند. این رویکرد، می‌تواند یک معبر زایشی باشد که هر فرد به‌عنوان یک موجود زیستی و اجتماعی، اخلاقی نه از طریق اصول از پیش تعیین شده بلکه از طریق تجربه مستقیم و تعامل با دیگران یاد می‌گیرد. اخلاق به‌صورت پدیداری در تجربه‌های فرد ظهور می‌کند. در واقع این رویکرد بر این عقیده است که امور اخلاق نه صرفاً یک مجموعه قوانین ثابت و غیرقابل‌تغییر، بلکه یک فرایند پیوسته و تکاملی است که در طول زمان و در تعامل با دیگران و در بافت محیط اجتماعی و فرهنگی شکل می‌گیرد. در رویکرد پدیدارشناسی، تربیت اخلاقی به‌عنوان فرایندی از آگاهی فردی و تجارب اجتماعی در نظر گرفته می‌شود و این آگاهی را به فرد بدهد که اصول اخلاقی به طور انعطاف‌پذیر و متناسب با شرایط زندگی فردی و اجتماعی‌اش باید درک و اعمال شوند. امور اخلاقی در عصب پدیدارشناسی به این معنا است که افراد و جوامع مختلف ممکن است اخلاق را به شیوه‌های مختلف درک و اعمال کنند؛ ولی درست و نادرست مفاهیم ثابت و از پیش تعیین شده نیستند؛ بلکه آن‌ها به طور پیوسته و دایمی در تجارب زیسته فرد باز تعریف می‌شوند. از نظر وارلا، ملاک ارزیابی اخلاق به‌شدت در ارتباط با آگاهی فرد از وضعیت خود و موقعیت اجتماعی و فرهنگی است. امور اخلاقی به طریق تفهم و تفاهم منعطف هستند. ممکن است ملاک‌های ارزیابی اخلاق بسته به زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و فردی متفاوت باشند؛ ولی به شکل پویا و در پاسخ به موقعیت‌ها و تجربیات جدید درک می‌شوند. از نظر وارلا انسان‌ها با درک بدنمود و واکنش‌های آن نسبت به محیط اجتماعی و فرهنگی خود، می‌توانند تشخیص دهند چه رفتارهایی با تجربیات اخلاقی آن‌ها سازگار است. آگاهی از عواقب اجتماعی و فرهنگی به افراد کمک می‌کند تا در موقعیت‌های پیچیده تصمیم‌گیری کنند. فرد در فرایند تعامل با دیگران می‌تواند، ملاک‌های اخلاقی خود را بازسازی کند (22). اخلاق بدنمود در رویکرد عصب پدیدارشناسانه وابسته به موقعیت، تجربه زیسته و لحظه‌ای افراد در موقعیت‌های اخلاقی است و بنابراین امور اخلاقی بر اساس ارتباط نزدیک ذهن و بدن و محیط به دست بیاید (23). بنابر آنچه گفته شد فرهنگ فراورده ماشینی، تکامل زیستی و غیرارادی انسان نیست. بر اساس دیدگاه‌های فیزیکیالیستی، نظام رفتار و اندیشه‌های جمعی ذیل فرهنگ بر اساس نیای تکاملی داروینی آن اتفاقی می

^۳ interdisciplinary^۳ Contemplative^۴ neurophenomenology

۸

۹

۰

افتد. اصل بقاء و سازگاری طبق یک سپرده آنتوژنی^۱ و فیلوژنی^۲ شکل دهنده دانش، عقاید، هنر، اخلاق و همه باورهای جمعی است. در نقد چنین دیدگاهی می توان گفت طبق مبناهای بین فرهنگی، ممکن است وحدت فرهنگی اتفاق بیفتد یا نیفتد ولی همگن کردن امور اخلاقی در جوامع در تمام فرهنگ ها با همه تفاوت هایشان، امری صرفاً بوم شناختی نیست که انسان طبق هژمونی فرهنگی^۳ امور اخلاقی را در خود فرو برده و هیچ گونه قدرت بازنگری نداشته باشد. (14) پژوهش های مرتبط به تجربه های زیسته در دانشجویان رشد یافته در فرهنگ اسلامی در کنار فرهنگ هندویی و همچنین، دانشجویان کشورهای خاورمیانه و شرقی از جمله کره جنوبی و ژاپن در فرهنگ کشور آمریکا نیز نشان داده است که حفظ امور اخلاقی در بطن فرهنگ دیگر امری کاملاً مربوط به ارزش های فرهنگی متنوع نیست. طبق دیدگاه عصب پدیدارشناسی، هر انسان بنابر قابلیت های عصب- پدیداری خود یک من متمایز، متداوم و یکپارچه^۴ (21) است. همگن شدن فرهنگ یا ناهمگن شدن آن بر ویژگی های خاص انسانی در امور اخلاقی از جمله اراده و اختیار نمی تواند عامل تعیین کننده باشد یا نباشد اما ممکن است در تغییر باورها و ذائقه های هر فرهنگ تاثیر بگذارد.

اراده آزاد و مسئولیت اخلاقی: چارچوبی عصب پدیدارشناسانه

عصب پدیدارشناسی به عنوان رویکرد منحصر به فرد میان رشته ای با نقد دوگانگی عین و ذهن در صدد پل زدن تجربه زیسته فردی با فرایندهای عصبی و شناختی است. وارا^۵ در این رویکرد، به مسئله اراده آزاد به جای اینکه اراده آزاد را به عنوان یک امر صرفاً ذهنی یا فیزیکی در نظر بگیرد، آن را در بستر تعامل تجربه ذهنی، فرایندهای شناختی و عصبی بررسی می کند. تاکید وارا^۶ در مفاهیم اخلاقی بر زمان آگاهی^۷ در اراده آزاد و مسئولیت اخلاقی است. انسان یک سیستم پویا است که در بطن تجربه های زیسته، پنجره های سه گانه^۸ در مقیاس امور اخلاقی گشوده می شود. افراد در طی زمان آگاهی امکان کسب ارزش ها و پذیرش مسئولیت های اخلاقی را دارد. پنجره های زمان آگاهی در سه مقیاس زمانی ابتدائی^۹ یکپارچه ساز^{۱۰} روایتی^{۱۱} نظورت می پذیرد (21) وارا بر این باور است که ذهن و بدن به صورت جدایی ناپذیری به هم مرتبط هستند و تجربه ذهنی نمی تواند جدا از فرایندهای جسمانی و عصبی درک شود. بنابراین، فعالیت های عصبی و تجربه های ذهنی به صورت همزمان و متقابل به فهم اراده آزاد کمک می کنند (24). در دیدگاه وارا^{۱۲}، اراده آزاد با مفاهیم زمان آگاهی و خودآگاهی آمیخته است و در عین حال بر پیچیدگی عاملیت انسان تاکید می کند. اراده آزاد صرفاً یک انتخاب دوگانه بین این و آن نیست، بلکه یک اثر متقابل ظریف از فرایندهای شناختی و عاطفی است. مسئولیت اخلاقی و اراده آزاد در مرحله نخست در یک مقیاس زمانی ابتدایی کاملاً تحت تاثیر انعطاف پذیری سیناپسی و مجتمع های کروزومی راه اندازی می شود. در وهله دوم؛ با رجوع به حیث التفاتی یا قصدمندی هر فرد بنا بر تجربه زیسته در ضمیر آگاه و ناخودآگاه فرد یکپارچه می شود (21). نهایت آنکه این فهم مظهر روایت های منحصر به فرد هر شخص روایت می شود. بخش پنجره مقیاس زمانی از طریق اسکنرهای علوم اعصاب و بخش پنجره مقیاس روایتی از طریق تجربه های زیسته قابل بررسی است. اما اینکه چگونه امور اخلاقی در بخش اول به بخش سوم پیوند زده می شود، نیازمند فهم بوم شناختی از ارتباط هر فرد با دیگری است که هنوز به لحاظ آنچه در اراده آزاد و مسئولیت اخلاقی مطرح می شود، بر ما پوشیده است. بنا بر پیش فرض وارا^{۱۳} از پنجره های مطالعه تجربه های اول شخص و سوم شخص، فهم امور اخلاقی نظیر اراده آزاد و مسئولیت اخلاقی متضمن یک عاملیت بدنمود است. بدنمندی به معنای یک سیستم پویا و آنچه که انسان را در موقعیت مطالعه می کند. گالا^{۱۴} (21) بیان می دارد پارادیم موقعیت گرافی^{۱۵} به تعامل های پویا بین ارگانیسم فعال و محیط پدیداری بر پیوستگی ذهن، بدن و محیط ها تاکید می کند.

محیط های یادگیری عصب پدیدارشناسانه از اخلاق

^۱ Antogeny	1
^۲ Phylogeny	2
^۳ Cultur Hegemony	3
^۴ Time-Consciousness	4
^۵ Threefold Window	5
^۶ Elementary timescale	6
^۷ Integration timescale	7
^۸ Narrative	8
^۹ Enactivism	9

بنا بر همین پویایی‌های مغزی، ذهنی و محیطی در شرایط یادگیری امور اخلاقی، مربی از طریق همدلی در موقعیت با مرتبی ارتباط برقرار کند. این ارتباط نیازمند توجه مربی به نیازها، احساس و تجربه‌های زیستی مرتبی است. مربی به جای دیکته کردن مفاهیم اخلاقی، با مرتبی به یک هم‌نویی می‌رسد تا بتواند تجربه‌های اخلاقی را با او به اشتراک بگذارد و به نوعی هماهنگی دست یابد که تجربه یادگیری اخلاقی را عمیق‌تر کند. براساس عصب‌پدیدارشناسی، یادگیری اخلاق فرآیندی پویا است که نیازمند تعامل مداوم بین طرفین است. مربی در محیط یادگیریشان درک، ارتباط و قضاوت‌های اخلاقی را شکل می‌دهد. بر اساس دیدگاه عصب‌پدیدارشناسی وارلا، محیط‌های یادگیری اخلاقی به گونه‌ای طراحی می‌شوند که نیازها و قابلیت‌های فردی را مکان‌یابی کرده و به هر فرد درکی از اخلاق متناسب با شرایط و وضعیت خویش ارائه دهند (25). بنابراین؛ محیط‌های یادگیری باید فرصت‌هایی برای تعاملات گروهی، کارهای مشارکتی و حل مسائل اخلاقی در محیط‌های اجتماعی فراهم کنند. این فعالیت‌ها باعث فعال‌سازی نواحی مغزی مرتبط با همدلی، درک احساسات و تصمیم‌گیری‌های اخلاقی می‌شوند و به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند تا از طریق تجربه مستقیم با موقعیت‌های چالش‌برانگیز اخلاقی روبرو شوند و از طریق حس همدلی و درک مسائل اخلاقی را در آن‌ها تقویت شود. بر اساس نظریه اخلاق بدنمند موقعیت محیط‌های یادگیری-یاددهی اخلاقی، ایجاد فضایی است که در آن یادگیرندگان می‌توانند از طریق تعاملات بدنی و تجربیات موقعیتی، اصول اخلاقی را درک و تجربه کنند. این محیط‌ها باید بر اساس تعاملات بدنی و اجتماعی، تأمل فردی و موقعیت‌های پیچیده اخلاقی طراحی شوند تا افراد بتوانند به درک عمیق‌تری از اخلاقیات دست یابند. خود تنظیمی به معنای توانایی فرد در مدیریت احساسات و رفتارهای خود، به ویژه در موقعیت‌های پیچیده اخلاقی است. مفهوم خود تنظیمی در عصب‌پدیدارشناسی وارلا به این موضوع اشاره دارد که فرد باید به توانایی تنظیم عواطف و شناخت‌های خود دست یابد تا بتواند به اصول اخلاقی دست پیدا کند (25). بنابراین؛ مربیان با فراهم کردن محیط‌های یادگیری اخلاقی که در آن یادگیرندگان بتوانند به توسعه خود تنظیمی بپردازند و درگیر کردن دانش‌آموزان در فعالیت‌هایی که نیازمند تأمل شخصی و بازخورد از دیگران است، می‌توانند به بهبود توانایی خودتنظیمی و آگاهی منجر شود، استفاده از تکنیک‌های ذهن آگاهی مانند مدیتیشن و تمرینات تنفسی می‌تواند به فراگیران کمک کنند تا بهتر به خود و محیط اطرافشان توجه کنند. این تمرینات می‌توانند زمینه‌ای را برای درک عمیق‌تر از مفاهیم اخلاقی فراهم کنند و به تقویت توانایی‌های شناختی و عاطفی آن‌ها کمک نمایند (Selvi, 2008). براساس رویکرد وارلا و تامپسون، شناخت و عواطف نمی‌توانند به صورت جداگانه بررسی شوند، بلکه آن‌ها یک سیستم هم‌افزا هستند. در یادگیری، عواطف و شناخت به طور هم‌زمان عمل می‌کنند و این تعامل باید در طراحی محیط‌های یادگیری اخلاقی در نظر گرفته شود، توجه به این تعامل در محیط‌های یادگیری می‌تواند باعث رشد یادگیری اخلاقی از طریق تجربه‌های عاطفی و شناختی هم‌زمان می‌شود. در آموزش اخلاقی باید تعادل میان جنبه‌های عاطفی و شناختی حفظ شوند تجسم و ابزارهای ذهن آگاهی می‌توانند در کمک به درک تعارضات اخلاقی از طریق تعادل بین تفکر و احساس موثر باشند (26). بنابراین؛ محیط‌های یادگیری اخلاقی باید به گونه‌ای طراحی شوند که به نیازهای عاطفی یادگیرندگان پاسخ دهند و در عین حال آن‌ها را به چالش بکشند تا به تصمیم‌گیری اخلاقی بپردازند. استفاده از سناریوهای اخلاقی در دنیای واقعی و بررسی پیامدهای آن‌ها می‌تواند دانش‌آموزان را در فرآیند تصمیم‌گیری اخلاقی درگیر کند و به آن‌ها این امکان را بدهد که احساسات خود را در این زمینه کشف کنند (Hanna & Thompson, 2003). در عصب‌پدیدارشناسی، تجربه اجتماعی و تعامل با دیگران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. اخلاق و تصمیم‌گیری‌های اخلاقی تنها در تعامل با دیگران معنا پیدا می‌کنند. محیط‌های یادگیری اخلاق باید فضایی برای تعامل گروهی و تجربیات مشترک فراهم کنند. تعامل با دیگران و مشاهده رفتارها و تصمیمات اخلاقی دیگران می‌تواند به شکل‌دهی و تقویت درک اخلاقی کمک کند (27). محیط‌هایی که به یادگیری مشارکتی تاکید دارند می‌توانند به فراگیر کمک کنند تا از یکدیگر یاد بگیرند و تجربیات خود را به اشتراک بگذارند. براساس نظریه‌های وارلا، این نوع یادگیری می‌تواند به درک بهتری از مفاهیم اخلاقی کمک کند و از طریق تعاملات اجتماعی، فراگیران را در فرآیند یادگیری درگیر کند (Lutz & Thompson, 2003). در یک محیط یادگیری اخلاقی، دانش‌آموزان باید به جای اینکه صرفاً اصول اخلاقی را به صورت نظری یاد بگیرند، درگیر موقعیت‌هایی شوند که از طریق تعامل با محیط، و دیگران معناهای اخلاقی را به صورت فعال ایجاد کنند. این اصل در یادگیری اخلاقی به این معناست که یادگیرندگان باید فعالانه در ساختن معنای اخلاقی از طریق تجربیات خود شرکت کنند. براساس عصب‌پدیدارشناسی، محیط‌های یادگیری

می‌توانند به خوبی با فراتر رفتن از فرآیندهای سنتی از آموزش اخلاق بهره‌مند شوند. با ترکیب فعالیت‌های فیزیکی و تعاملات اجتماعی با موضوعات اخلاقی، می‌توانیم ادراک بهتری از ارزش‌ها و اصول اخلاقی داشته باشیم که به انسانیت و جامعه‌ی ما ارزش بخشد (Lutz & Thompson, 2003). تعاملات انسانی و اجتماعی برای شکل‌گیری و تقویت ادراک اخلاقی ضروری هستند. این تعاملات به یادگیرندگان کمک می‌کنند تا از طریق مواجهه با دیدگاه‌های دیگران و بررسی مسائل اخلاقی در بسترهای اجتماعی درک عمیق‌تری از اصول اخلاقی به دست آورند. براین اساس، محیط‌های یادگیری اخلاقی باید به گونه‌ای طراحی شوند که تعاملات اجتماعی فعال و معنادار را تسهیل کند. استفاده از بحث‌های گروهی، پروژه‌های مشترک و فعالیت‌های اجتماعی به یادگیرندگان کمک می‌کند تا از طریق همکاری با دیگران به درک عمیق‌تری از اخلاق دست یابند. وارا معتقد است که انسان‌ها از طریق تجربیات بدنی و زیستی خود، به‌ویژه در موقعیت‌های عملی، به درک عمیقی از اخلاق می‌رسند. از این رو، طراحی محیط‌های یادگیری باید به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان بتوانند از طریق تجربه عملی و فعالیت‌های فیزیکی با مفاهیم اخلاقی درگیر شوند و مربی باید فرصت‌هایی برای تجربه‌های بدنی و تأمل شخصی دانش‌آموزان فراهم کند. این تجربیات می‌تواند از طریق فعالیت‌های عملی یا کارگاه‌های گروهی ایجاد شود (25) ادراک و تجربه‌های ما همواره از طریق بدن و به صورت تجسم یافته درک می‌شود. این بدان معنا است که تجربه‌های ما از موقعیت‌های اخلاقی به طور مستقیم با چگونگی احساسات بدنی و حسی ما در ارتباط است. در طراحی محیط یادگیری اخلاقی، باید به این توجه شود که یادگیری اخلاقی تنها یک مفهوم انتزاعی نیست بلکه باید بر تجربیات ملموس و تعاملات واقعی که به دانش‌آموزان اجازه دهد موقعیت‌های اخلاقی را حس کنند و از طریق تجسم بدن خود با آن‌ها مواجه شوند از طریق درگیر کردن یادگیرندگان در موقعیت‌های عملی که نیازمند تصمیم‌گیری اخلاقی هستند می‌تواند موثر باشد.

خود پدیداری پدیده‌ای درک فرد از خود به عنوان موجودی است که در تعامل با محیط اطراف خود شکل می‌گیرد. وقتی فرد می‌فهمد که خودش یک کنشگر اخلاقی است که می‌تواند بر محیط و افراد دیگر تأثیر بگذارد مسئولیت اخلاقی بیشتری حس می‌کند؛ بنابراین در طراحی محیط یادگیری اخلاقی، باید فضاهایی برای تفکر و بازتاب وجود داشته باشد که در آن دانش‌آموز بتواند درباره تأثیرات اخلاقی اعمال خود تأمل کند. پدیدارشناسی که بر اهمیت تأمل فردی و تجربه آگاهانه تأکید دارد باید در محیط‌های یادگیری اخلاقی، شرایطی فراهم شود که افراد بتوانند بر رفتارهای اخلاقی خود و تصمیماتی که در موقعیت‌های خاص می‌گیرند، تأمل کنند. این موقعیت‌های یادگیری اخلاق می‌تواند از طریق گفت‌وگوهای گروهی، نوشتن گزارش‌های تأملی یا جلسات بازخورد صورت گیرد (25). با توجه به ارتباط ذهن و بدن در عصب پدیدارشناسی، تصمیمات اخلاقی نیز تحت تأثیر همین ارتباط قرار می‌گیرند؛ بنابراین، در طراحی محیط‌های یادگیری باید به تمرین‌های مراقبه‌ای، یوگا و دیگر روش‌هایی که به تقویت آگاهی بدن و ذهن کمک می‌کنند، توجه شود تا دانش‌آموزان بتوانند ارتباط بهتری بین تجربه‌های ذهنی و بدنی خود برقرار کنند، مراقبه به افراد کمک می‌کند تا خودآگاهی بیشتری پیدا کنند و ارتباط عمیق‌تری با احساسات و تفکرات خود برقرار کنند. این نوع آگاهی می‌تواند به بهبود توانایی‌های اخلاقی افراد کمک کند؛ زیرا آن‌ها می‌توانند تصمیمات خود را با دقت بیشتری بررسی و ارزیابی کنند. تمرین‌های مراقبه یا تمرین‌های ذهن‌آگاهی می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کند که درک عمیق‌تری از خود تأثیرات اخلاقی اعمال خود پیدا کنند (F. J. Varela et al., 2017b). رویکرد عصب پدیدارشناسی مدافع بدن‌مندی موقعیتی است. پدیده اخلاق در بافت و محیط اجتماعی کلاس درس شکل می‌گیرد و متضمن یک سیستم پیچیده است. با تقلیل و تفکیک اخلاق به عناصر آن ممکن نیست (28) رویکرد عصب فلسفه با تفکیک ذهن از موقعیت و زمینه، کم از کیف، درون از بیرون، تقلیل ذهن و حالات ذهنی به مغز و حالات مغزی، تقلیل دانش به اطلاعات توزیع شده و غیره نگاه تفکیکی به اخلاق دارد. در عاملیت بدن‌مند موقعیتی، اخلاق در بطن فرهنگ و تعاملات عامل‌های فعال محیط یادگیری و سامانه‌های آموزشی و اجتماعی، همه تحت یک کل (هولون) قرار می‌گیرند. همه عناصر و لایه‌های علی محیط یاددهی-یادگیری نظام‌مند، یکپارچه و برهم متعامد هستند. کلاس درس، یکپارچه، خودنوا و غیرقابل تحویل به عناصر واحد است. این خودنوازی و تصویرگری کل، مستلزم نگاه غیر تقلیلی به درون و بیرون یا به تعبیری هم‌نوازی و وحدت عین و ذهن است. این درک که هر پدیده زندگی از جمله امر متعالی اخلاق با وجود انسان درهم آمیخته است (Hung, 2014). بدن‌مندی موقعیتی، اخلاق را وابسته به زمینه، از پیش تعیین نشده و همیشه در حال تحول و تعالی می‌بیند. بر این اساس،

ایده عصب پدیدارشناسی مبنی بر توزیع فرایندهای شناختی بر مغز، بدن و محیط مستلزم توجه به سطوح مختلف و متمایز واقعیت‌های آموزشی است که بر فرایندهای کلاس درس تأثیری گذارند. به سبب تعامل پیچیده این سطوح و عوامل، ارزشیابی میزان شناخت غیر مشهود، مستلزم توجه به ساختارها و لایه‌های زیرین تجارب آموزشی و تربیتی است. در لایه جهان بینی/گفتمان، ساختارهای فرهنگی، اجتماعی و زبانی حاکم بر کلاس درس از جمله تعاملات و ارتباطات انسانی کلاس درس، ارزش‌ها، مهارت‌ها و دانش‌های معلم، دانش‌آموزان و غیره مورد نظر قرار می‌گیرد و تجربیات زیسته فردی که سازنده خود و آگاهی است در تناظر با لایه استعاره/اسطوره قابل تطبیق است؛ بنابراین فرایند ارزشیابی پدیده پیچیده آگاهی شناخت و یادگیری توسط دانش‌آموز در بافت و محیط اجتماعی کلاس درس که خود تشکیل دهنده یک سیستم پیچیده دیگری است با تقلیل و تفکیک به عناصر متشکله آن ممکن نیست. بنابر این ملاحظه روش شناختی از ارزشیابی، ارزشیابی از امور اخلاقی یک ارزشیابی مجموعه‌ای یا یکپارچه است. پژوهشگرانی از جمله شرفی، شعبانی و رکی، عبد خدایی و مقیمی (۲۲) با نظر به ویژگی‌های خودزاینده‌گی، پیچیده و پویایی، واقعیت‌های لایه‌ای و نظریه انتگرال ویلبر، استدلال کرده‌اند که در محیط‌های یادگیری، هر لحظه آموزشی دارای ابعاد تجربیات آگاهانه و ناآگاهانه است. این ابعاد شامل احساسات و هیجانات، تجارب و کیفیات ذهنی، خودپنداره و هویت؛ رفتارهای آموزشی همچون خواندن، نوشتن و ساختن؛ ناقلها و سیناپس‌ها، شبکه‌های عصبی حالات عصبی، مغز، بدن و ظرفیت‌های حسی - حرکتی؛ تعاملات، ارتباطات و فرهنگ آموزشی ارتباطات متقابل بین دانش‌آموزان با دوستان، همکلاسی‌ها، معلمان و ارزشهای خانوادگی است. بنابراین ارزشیابی از امور اخلاقی بدون نگرش لایه‌ای و مجموعه‌ای با ملاحظه این عوامل ناقص یا غیر ممکن خواهد بود.

بحث و نتیجه‌گیری

از آنچه بیان شد می‌توان گفت نقد اصلی به عصب فلسفه اخلاق، نگاه فیزیکیالیستی به مسائل اخلاقی و جهت‌گیری آموزشی و طراحی محیط‌های یادگیری در امور اخلاقی بر اساس دانش مغز است. این نگرش به طراحی محیط یادگیری در ساحت‌های مختلف بدنی، اجتماعی، فرهنگی و اخلاقی، تک‌بعدی بوده و فقط بر تقویت و تحریک شرایط محیطی جهت انعطاف‌پذیری مغزی توجه دارد. در این مقاله رویکردی بدیل به اخلاق بدنمود جهت طراحی محیط‌های یادگیری با چشم‌انداز عصب پدیدارشناسانه مطرح شد. نگرش عصب پدیدارشناسی بر انسان در محیط یادگیری به‌عنوان عاملیت بدنمند پویا با مشخصه‌های زمان آگاهی در مقیاس زمانی در سه مرحله زمان آگاهی ابتدائی (عصبی - مغزی)، یکپارچه‌ساز (التفاتی - عصبی) و روایتی (تجربه زیسته - بافتی)، یکپارچه و تمام‌نگار از همانند بودگی مغز، ذهن و محیط تأکید می‌کند. پیشنهاد شد طراحی محیط یادگیری در امور اخلاقی در بطن فرهنگ مدرسه و در تعامل با همه عناصر محیط یادگیری اعم از وضعیت بدنی، استعدادی و سامانه‌های فرهنگی و آموزشی همه تحت یک کل (هو لون) مه به‌عنوان مؤلفه‌های جدا قرار گیرند. از آنجایی که همه عناصر و لایه‌های علی محیط یاددهی - یادگیری نظام‌مند، یکپارچه و بر هم متعامد هستند، کلاس درس به طریق مؤلفه‌های امور اخلاقی پیدا و پنهان در بطن مدرسه، کلاس درس، برنامه درسی به‌صورت یکپارچه، خودنوا و غیرقابل‌تحویل به عناصر واحد، آموزش داده شود. دلیل چنین تأکیدی بر اساس آموزه وحدت‌گرایی حدوثی اخلاق بدنمند مستلزم اراده آزاد و مسئولیت‌پذیری اخلاقی به طریق خود نوزایی و نگاه غیر تقلیلی است. استدلال شد بنا بر وحدت عین و ذهن در تجربه‌های زیسته امور اخلاقی هر پدیده زندگی مرتبط به آن از جمله امر متعالی اخلاق باوجود انسان درهم‌آمیخته است؛ بنابراین، رویکرد بدن‌مندی موقعیتی از اخلاق اجتناب‌ناپذیر است. بدین دلیل دیگر نمی‌توان امور اخلاقی را در خارج از بافت آن و بدون آگاهی از پیش‌زمینه‌های ادراکی یا حیث التفاتی دانش‌آموزان آموزش داد. در بخش ارتباط آموزشگر و یادگیرنده نیز نیازمند همدلی همراه با خودتنظیم‌گری‌های پدیداری متقابل است. به عبارتی فهم آموزشگر و یادگیرنده در گرو درک متقابل از این خودتنظیم‌گری‌های پدیداری است. نهایت آنکه ارزشیابی از امور اخلاقی بنا بر نگاه لایه‌ای و بریکولاز نیازمند تعمیم استدلال، قضاوت و رفتارهای اخلاقی از سطح درون فردی اعم از حالات بدنی، احساسی، عاطفی و شناختی بر اساس تجربه زیسته با دیگری است.

سهام مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده دوم، به عنوان استاد راهنما، نظارت و راهبردی روند کلی پژوهش و تدوین و نهایی‌سازی اصلاحات مقاله را بر عهده داشته‌اند. نویسنده اول در تدوین طرح تحقیق، فرایند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن مقاله را برعهده داشته و در مجموع نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر به صورت مشترک و با بحث و تبادل نظر کلیه همکاران و با همراهی نویسنده سوم، به عنوان استاد مشاور پایان‌نامه، انجام شد.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافعی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرایند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

تشکر و قدردانی: پژوهش حاضر بدون همکاری مشارکت کنندگان امکان‌پذیر نبود؛ بدینوسیله از کلیه مشارکت کنندگان تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

References

1. Pullen A, Rhodes C. Ethics, embodiment and organizations. Organization. 2015;22(2):159-65.
2. Maslin k. Philosophy Of Mind. Tehran: elmifarhangi 2005.
3. Husserl E. Cartesian Meditation. Tehran: Nashr Ney; 1929.
4. Penrose R. Shadows of the Mind: Oxford University Press Oxford; 1994.
5. Marg E. DESCARTES'ERROR: emotion, reason, and the human brain. Optometry and Vision Science. 1995;72(11):847-8.
6. Crane T. The mechanical mind: A philosophical introduction to minds, machines and mental representation: Routledge; 2015.
7. Searle JR. The rediscovery of the mind. A Bradford Book. 1992.
8. Ravenscroft I. Philosophy of Mind. Tehran: seraf; 2005.
9. karimi B. Ethical Embodied Subject: Facault and Levinas Research/Original Article 2020;14(33):354-69(In Persion).
10. Churchland P. Matter and Consciousness. Tehran: Markaz; 1984.
11. Davidson D. Mental events. Contemporary Materialism: Routledge; 2002. p. 122-37.
12. Papineau D. Introducing Consciousness: A Graphic Guide: Icon Books Ltd; 2015.
13. Jones PH-. IntroducingNeuroeducational Research: Neuroscience, Education and the Brain from Contexts to Practice. Tehran: Samt; 2019.
14. Nouri A. Fundamentals and Principles of Neuropsychological Learning and Education. Tehran Samt; 2017.
15. Hancock DR, Algozzine B, Lim JH. Doing case study research: A practical guide for beginning researchers. 2021.
16. Bagheri K. Approaches and Research Methods in the Philosophy of Education. Tehran: Institute for Cultural, Social and Civilization Studies, In Persion; 2011.
17. Churchland PS. Self-representation in nervous systems. Science. 2002;296(5566):308-10.
18. Churchland PS. Braintrust: What neuroscience tells us about morality: Princeton University Press; 2011.
19. Churchland PM. Matter and consciousness: MIT press; 2013.
20. Sharafi. H., shabani varaki, B. AK, M. S., Moqimi A. The All-Encompassing Learning Environment: Transition from Neurophilosophy to Neurophenomenology. Philosophy of Education. 2021;4:5-34 (In Persion).
21. Gallagher S. The past, present and future of time-consciousness: From husserl to varela and beyond. Constructivist Foundations, 13(1): 91-97. 2017.
22. Sharafi H, Varaki BS, Abdekkhodaei M, Moghimi A. A Methodological Turn in Learning Asseesment: A Study Inspired by Neuro-Phenomenology. Journal of Practice in Curriculum 2019;Vol.14(7); 2020, 357-394. (In Persion).

23. Varela FJ. Present-time consciousness. *Journal of consciousness studies*. 1999;6(2-3):111-40.
24. Varela F. *Ethical know-how: Action, wisdom, and cognition*: Stanford University Press; 1999.
25. Varela FJ, Thompson E, Rosch E. *The embodied mind, revised edition: Cognitive science and human experience*: MIT press; 2017.
26. Hanna R, Thompson E. The mind-body-body problem. *Theoria et Historia Scientiarum*. 2003;7(1):23-42.
27. Thompson B. Effect sizes, confidence intervals, and confidence intervals for effect sizes. *Psychology in the Schools*. 2007;44(5):423-32.
28. Pastena N, Minichiello G. Neuro-phenomenology and Neuro-physiology of learning in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015;174:2368-73.

Embodied ethics: a Critique of the Neurophilosophy Approach in Designing Learning Environments

Fatemeh Teymoori¹, Bijan Babaei², Hossein Momenimahmouei³

Abstract

Focusing on a physicalist approach, Churchland aims to describe embodied agency by eliminating free will, consciousness, and intentionality from ethics. Therefore, in the first step, essential concepts of Churchland's neurophilosophy and Varela's neurophenomenology were analyzed using a descriptive-analytical method in the context of learning environments. Then, to facilitate embodied ethical agency, the relationship between embodiment and disembodiment in general, and the intertwining of embodiment in learning situations specifically, was examined. The results of the studies indicated that agency in the domain of embodied ethics is a situational matter formed through the interaction of mind and brain within the cultural, social, and biological environment. Thus, moving beyond any form of monism or dualism—mind-brain, inside-outside, individual-collective—the aim is to explore the possibility of adopting a holistic approach that accepts both first-person and third-person experiences together with the intentionality of lived experiences in ethics within learning environments. The interactive event of mind-brain continually opens, layers, and unpredictably transforms the shared world of the teacher and students in learning environments. In this open interaction, through embodied proximity of individual ethics with others or with environmental agents, the educational environment is repeatedly constructed and reconstructed. However, this research seeks to find another facet of radical embodiment in the design of learning environments by elaborating on Churchland's causal approach. The goal here is to describe the interrelationship between first-person and third-person experiences under the situated embodiment approach.

Keywords: neurophilosophy, neurophenomenology, neurotics, embodiment; educational

¹ Department of Educational Sciences, ToH.C., Islamic Azad University, Torbat-e-Heydarieh, Iran. teymoorifateme953@gmail.com

² Department of Psychology, Farhangian University, Tehran, Iran. b.babaei@cfu.ac.ir (corresponding author)

³ Department of Educational Sciences, ToH.C., Islamic Azad University, Torbat-e-Heydarieh, Iran. momenimahmouei@iau.ac.ir