

اخلاق بدنمند یا غیر بدنمند: استلزام‌های معرفت‌شناسی، روش‌شناسی و تربیتی در تعلیم و تربیت

۱. بیژن بابائی: گروه مشاوره و روان‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲. فاطمه تیموری: گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران

۳. حسین مومنی مهموئی: گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: b.babaei@cfu.ac.ir

چکیده

واژه اخلاق، خود حامل دو معنای متمایز است. اخلاق در معنای مورالیتی، بیشتر به قلمرو قواعد تثبیت شده، هنجارهای اجتماعی و ارزش‌های پذیرفته شده‌ای اشاره دارد که رفتار فرد را در چارچوب نظم موجود هدایت می‌کند. در این معنا، جنبه‌های بیرونی و الزام‌آور کنش انسانی در مرکز توجه قرار می‌گیرد. در مقابل، اخلاق در معنای ایتیکی ناظر به پرسش فلسفی از خیر، مسئولیت و نحوه زیست درست انسان است؛ جست‌وجویی که از دل تجربه زیسته و تأمل فردی در موقعیت‌های واقعی برمی‌خیزد. اخلاق ایتیکی، برخلاف اخلاق مورالیتی، تکرار قوانین موجود نیست؛ بلکه تلاشی است برای فهم چگونگی بودن انسان در جهان و درک معنای حضور او در کنش‌های انسانی‌اش. از دل همین تمایز، اخلاق در شکل زنده و زیسته خود معنا می‌یابد و از سطح انضباط اجتماعی به مرتبه وجودی و آگاهانه ارتقا پیدا می‌کند. علاوه بر تمایز معنایی، در تاریخ فلسفه نیز درباره منشأ و ماهیت اخلاق، رویکردها و تفسیرهای گوناگونی شکل گرفته است؛ هر یک باتکیه بر بنیان‌های خاص معرفت‌شناسی و هستی‌شناختی خود، در کی متفاوتی از خاستگاه تجربه اخلاقی انسان ارائه داده‌اند. در یک سو، اخلاق به قلمرو ذهن و اراده فردی فرو کاسته شده است؛ در سوی دیگر، به سازوکارهای زیستی و عصبی انسان نسبت داده شده، و در برابر این دو، پدیدارشناسی بدنمند با دیدگاهی جامع، اخلاق را نه امری انتزاعی، بلکه تجربه‌ای در هم تنیده با بدن، آگاهی و حضور انسان در جهان می‌فهمد. بنابراین؛ در این پژوهش ماهیت اخلاق نه به مثابه مجموعه‌ای از هنجارهای تثبیت شده، بلکه به مثابه تجربه‌ای بدنمند از حضور آگاهانه و مسئولانه‌ی انسان در جهان بررسی می‌شود.

کلیدواژگان: بدنمندی، اخلاق، معرفت‌شناسی، روش‌شناسی، تعلیم و تربیت.

شیوه استناددهی: بابائی، بیژن، تیموری، فاطمه، و مومنی مهموئی، حسین. (۱۴۰۵). اخلاق بدنمند یا غیر بدنمند: استلزام‌های معرفت‌شناسی، روش‌شناسی و تربیتی در تعلیم و تربیت. شریعت، فلسفه و اخلاق، (۵)، ۲۰-۱.

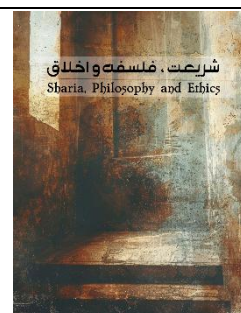
تاریخ ارسال: ۶ اسفند ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۱۷ خرداد ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۲۴ خرداد ۱۴۰۵

تاریخ چاپ اولیه: ۵ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ چاپ نهایی: ۱ دی ۱۴۰۵



© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.



Embodied or Disembodied Ethics: Epistemological, Methodological, and Educational Implications in Education

1. Bijan Babaei*: Department of Educational Psychology and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran
2. Fatemeh Teymouri: Department of Educational Sciences, Toh.C., Islamic Azad University, Torbat Heydarieh, Iran
3. Hossein Momeni Mahmouei: Department of Educational Sciences, Toh.C., Islamic Azad University, Torbat Heydarieh, Iran

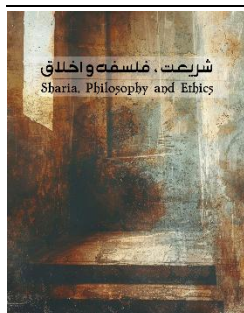
*Corresponding Author's Email: b.babaei@cfu.ac.ir

Abstract

The term ethics itself carries two distinct meanings. Ethics in the sense of morality refers primarily to the domain of established rules, social norms, and accepted values that guide individual behavior within the framework of an existing social order. In this sense, the external and obligatory dimensions of human action occupy the center of attention. In contrast, ethics in the sense of ethics proper concerns the philosophical inquiry into the good, responsibility, and the manner of living a good human life; an inquiry that emerges from lived experience and individual reflection within real-life situations. Ethical ethics, unlike morality-based ethics, is not merely the repetition of existing rules; rather, it is an effort to understand how human beings exist in the world and to comprehend the meaning of their presence through their actions. It is through this distinction that ethics acquires meaning in its living and experiential form, transcending the level of social discipline and attaining an existential and conscious status. In addition to this semantic distinction, the history of philosophy has witnessed diverse approaches and interpretations concerning the origin and nature of ethics. Each, grounded in its own epistemological and ontological foundations, has offered a different understanding of the source of human moral experience. On one side, ethics has been reduced to the realm of the mind and individual will; on the other, it has been attributed to human biological and neural mechanisms. In contrast to both perspectives, embodied phenomenology adopts a comprehensive view, understanding ethics not as an abstract phenomenon but as an experience intertwined with the body, consciousness, and human presence in the world. Therefore, the present study examines the nature of ethics not as a collection of established norms, but as an embodied experience of conscious and responsible human presence in the world.

Keywords: *Embodiment, Ethics, Epistemology, Methodology, Education.*

How to cite: Babaei, B., Teymouri, F., & Momeni Mahmouei, H. (2026). Embodied or Disembodied Ethics: Epistemological, Methodological, and Educational Implications in Education, *Sharia, Philosophy and Ethics*, 4(5), 1-20.



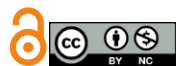
Submit Date: 25 February 2026

Revise Date: 07 June 2026

Accept Date: 14 June 2026

Initial Publish Date: 27 July 2026

Final Publish Date: 22 December 2026



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Extended Abstract

The present study examines embodied ethics as an epistemological, methodological, and educational alternative to disembodied and reductionist accounts of moral experience. The central premise of the study is that ethics cannot be adequately understood either as a purely mental, abstract, and rational structure or as a merely neurophysiological output of the brain. In classical disembodied approaches, moral judgment is commonly grounded in the autonomy of mind, reason, or will, while the body is reduced to a secondary instrument through which pre-existing rational principles are implemented. Against this tradition, embodied approaches argue that human understanding, moral sensitivity, and ethical action emerge through the living body's active engagement with the world. The body is not merely a container for cognition but the very condition through which perception, meaning, emotion, intention, and responsibility become possible. This position is strongly supported by embodied cognitive science, phenomenology, and neurophenomenology, all of which emphasize that consciousness, action, and value are inseparable from bodily being-in-the-world (3, 5, 10). Therefore, the study conceptualizes ethics not as a fixed system of external rules, but as a lived, situated, embodied, and relational mode of human presence in the world.

The theoretical framework of the study is organized around a critical comparison of three dominant orientations: disembodied rationalism, eliminative physicalism, and embodied phenomenology. Disembodied rationalism locates the source of morality primarily in abstract reason and tends to separate moral consciousness from bodily experience. In contrast, eliminative or reductionist physicalism explains moral judgment through neural, biological, and physiological mechanisms, often reducing values, empathy, responsibility, and moral agency to brain states or evolutionary functions. The Churchlands' neurophilosophical account is important in this regard because it emphasizes the biological and neural foundations of morality, especially the role of the social brain, care networks, and neurobiological mechanisms in moral judgment (4, 9, 11, 12). However, the present study argues that although neuroscience offers crucial insights into the material basis of moral life, it cannot fully explain the first-person, lived, interpretive, and relational dimensions of ethical experience. Embodied phenomenology, particularly in the tradition of Varela and Gallagher, provides a more comprehensive framework because it preserves the neurological and bodily basis of ethics while also recognizing lived experience, intentionality, intersubjectivity, and the situated meaning of moral action (3, 7, 13).

Methodologically, the study adopts a conceptual-analytical approach grounded in philosophical interpretation, interdisciplinary synthesis, and critical reconstruction. It analyzes key concepts such as embodiment, bodily intentionality, lived body, bodily integrity, immediate awareness, moral agency, autonomy, and ethical responsibility. Embodiment is defined as the material, biological, perceptual, affective, and relational condition of human experience. From this standpoint, the body is not an object added to consciousness but the living field through which consciousness operates. The distinction between the body as subject and the body as object is central here: the body as subject refers to the pre-reflective body through which the person acts, perceives, and inhabits the world, whereas the body as object appears when the body becomes the focus of observation, measurement, pain, illness, or social gaze. Ethical education must recognize both dimensions because neglecting the body as subject may lead to objectification, while neglecting the body as object may obscure concrete bodily needs, vulnerability, and care. The concept of bodily integrity is also interpreted beyond mere physical wholeness; it includes the continuity of lived identity, dignity, affective coherence, and the person's embodied relation to self and world (8). Accordingly, ethical harm is not limited to physical injury but may also occur when the lived dignity and bodily selfhood of the person are ignored.

The findings of the study indicate that embodied ethics transforms the foundations of moral education by shifting attention from abstract moral instruction to lived moral formation. Moral intentionality is not merely

a rational orientation toward rules but a bodily directedness toward others, situations, and values. Many moral responses, such as empathy, shame, compassion, care, and responsibility, arise before formal reasoning and are experienced through bodily affect, perception, posture, gesture, distance, rhythm, and intersubjective encounter. This does not mean that reason is excluded from ethics; rather, reason itself is understood as embodied, situated, and shaped through lived interaction. In this framework, moral education should not be limited to teaching concepts such as justice, duty, respect, and responsibility in abstract form. Instead, it should create situations in which learners encounter ethical meanings through action, cooperation, dialogue, bodily presence, role-taking, care, and reflection. Embodied approaches to cognition show that even abstract moral concepts are structured through bodily metaphors, sensorimotor experience, and culturally situated patterns of interaction (10). Similarly, radical embodiment argues that cognition is not confined to internal representation but emerges through organism-environment relations, which means that ethical learning must be designed as a lived and participatory process rather than a merely verbal or rule-based one (6).

The educational implications of the study are developed through several core components: concentration, teacher-student relation, individual differences, self-regulation, self-reflection, self-awareness, autonomy, active learning, creativity, and classroom management. Concentration is interpreted as an embodied ethical act because sustained attention to another person, object, or situation involves recognition, presence, and responsibility. The teacher-student relationship is also redefined as an embodied field of mutual intentionality in which gaze, silence, tone, gesture, movement, and spatial arrangement shape moral awareness. Individual differences are not merely psychological traits or measurable abilities, but diverse modes of embodied orientation toward the world. Self-regulation, from this perspective, is not imposed discipline but the gradual formation of internal order through lived bodily awareness. Self-reflection is not only retrospective rational evaluation but an awareness emerging from within the teacher's and learner's embodied participation in the educational field. Neurophenomenology is especially important here because it links first-person experience with neural and bodily processes without reducing one to the other (5, 13). Therefore, classroom management should be understood not as external control, but as the creation of a living ethical space in which freedom, bodily participation, responsibility, and shared order can emerge.

In conclusion, the study shows that embodied ethics offers a more complete and educationally meaningful account of moral life than either abstract rationalism or neural reductionism. It demonstrates that moral experience is formed through the dynamic continuity of body, mind, emotion, action, and social context. Ethical education, therefore, must move beyond the transmission of moral rules and toward the cultivation of lived moral sensitivity. Such an education requires real or simulated ethical situations, embodied participation, reflective engagement, interpersonal encounter, and opportunities for learners to experience the consequences of their actions. In this view, moral agency is not a detached mental capacity but a lived ability developed through repeated bodily, emotional, social, and reflective involvement with the world. The final implication is that education becomes genuinely ethical only when it enables learners to inhabit responsibility, not merely define it; to experience care, not merely describe it; and to embody moral meaning in concrete relations with others and the world.

بنابر اهمیت اخلاق بدنمند و واکاوی ماهیت آن، بسیاری از نظریه‌ها، از جمله دیدگاه‌های مبتنی بر ایده‌آلیسم و اگزیستانسیالیسم و بعدها در دیدگاه‌های فلسفه قاره‌ای موسوم به پدیدارشناسی، اخلاق را در پیوند تنگاتنگ با بخش انتزاعی وجود انسان، یعنی ذهن، می‌دانند و این پدیده را مجزا از بدنمندی تبیین می‌کنند. در چنین رویکردی، اخلاق به‌طور بنیادی از بدن و تجربه زیسته جداست و عقلانیت انتزاعی، منشأ تشخیص خیر و شر تلقی می‌شود. ریشه چنین نگاهی به اخلاق در دوره مدرن به دوگانه‌گرایی دکارتی برمی‌گردد. در این دیدگاه، اخلاق گرفتار در تن، هر امر اخلاقی متعلق به ضمیری ذهنی و غیرجسمانی است که در فرایندی استعلایی، در شرایط درست و نادرست تبلور می‌یابد (1). علاوه بر دکارت و نیای ذهن‌گرایانه اخلاق، سقراط و افلاطون، کانت نیز بر اساس سنت ذهن‌محور، بر آن است که عقلانیت و ذهنیت، خاستگاه نهایی ارزش‌هاست؛ حتی اگر بدن و حواس در اجرای آن نقش داشته باشند. تحت تأثیر چنین فلسفه‌ای، هگل با آنکه به روندهای اجتماعی و جمعی توجه نشان می‌دهد، اخلاق را عمدتاً برآمده از روح جمعی و عقلانیت تاریخی می‌داند و نه محصول مواجهه بدنمند فرد با جهان (2). بنابر آنچه گفته شد، در سنت دکارتی - کانتی، اخلاق با تأکید بر استقلال و برتری ذهن، بدن را نهایتاً ابزار ثانوی یا واسطه‌ای برای تحقق فعالیت‌های ذهنی تلقی می‌کند (1).

این دوگانه‌گرایی اخلاقی که بر اصل بنیادی تمایز ذهن و بدن استوار است، در حوزه تربیت نیز بازتاب یافته است؛ در این رویکرد، تأکید بر پرورش قوای عقلانی و تقدم عقل بر عواطف و احساسات است؛ از این رو، آموزش اخلاق بیشتر بر شیوه‌های ذهنی و انتزاعی متمرکز می‌شود و نقش تجربه زیسته و ابعاد بدنی فرد در شکل‌گیری و تحقق رفتار اخلاقی تا حد زیادی نادیده گرفته می‌شود.

چنین نگاه‌هایی، حتی اگر در متن فلسفه امروز دیگر جایگاهی نداشته باشند، باوجود این، در جهان معاصر، سهم قابل توجهی از این دوگانه‌گرایی همچنان در لایه‌های ناپیدای علوم تربیتی، سیاست‌گذاری‌های آموزشی و گفتمان غالب باقی مانده است. حتی آنجا که پژوهش‌های تربیتی جدید به‌ظاهر از دوگانه‌گرایی انتقاد می‌کنند، معمولاً در عمل، باز هم ذهن را مرجع اصلی تشخیص و عقل اخلاقی را محور پرورش می‌گذارند. دیویی و منتقدان مدرن، این تفکیک میان ذهن و بدن در تعلیم و تربیت را مسئول بسیاری از نقصان‌ها و شکست‌های آموزش اخلاق دانسته‌اند (3)؛ زیرا تجربه اول‌شخص، بدنمندی و زمینه زیستن دانش‌آموز اغلب نادیده گرفته می‌شود یا به حاشیه رانده می‌شود.

از سوی دیگر، در روایت فیزیکیالیست حذف‌گرا در حوزه اخلاق، تجربه اخلاقی و داوری‌های ارزشی صرفاً به فرایندهای زیستی و عصبی فروکاسته می‌شوند و اخلاق، به‌عنوان امری مستقل یا معنابخش، اعتبار ندارد. در این رویکرد، انسان به مجموعه‌ای از واکنش‌های زیستی و سیستم عصبی تقلیل می‌یابد و همه پدیدارهای اخلاقی، تنها بازتاب فعالیت‌های مغزی تلقی می‌شوند (4). ورود این رویکرد در نظام آموزشی، اصلاح یا مدیریت رفتار بر پایه یافته‌های علوم اعصاب است، به‌طوری که تجربه اخلاقی یادگیرنده نوعی فرایند که کاملاً در مغز رخ می‌دهد در نظر گرفته می‌شود. در این رویکرد، تجربیات اول‌شخص افراد و حساسیت‌های بدنمند نادیده انگاشته می‌شوند، و اخلاق صرفاً به بازتاب‌هایی از تحریکات محیطی و پاسخ‌های عصبی فروکاسته می‌شود. پیامد این نگرش در حوزه تربیت، آموزش اخلاق سطحی و رفتارمحور است که در آن، معلم و دانش‌آموز عمدتاً به‌عنوان کنشگرانی زیستی دیده می‌شوند.

در ورای این دو جریان غالب، پدیدارشناسی بدنمند است که نگاهی کل‌نگر به اخلاق و تجربه انسانی دارد. در این دیدگاه، تجربه اخلاقی محصول پیوند جدانشدنی بدن، ذهن و جهان است. این رویکرد، متأثر از پدیدارشناسانی چون مرلو - پونتی و همچنین علوم اعصاب، اخلاق را رخدادی پیچیده، لایه‌لایه و درهم‌تنیده می‌داند؛ تجربه‌ای که در آن بدن نه فقط ابزار یا واسطه، بلکه بستر اصلی معنا و حساسیت اخلاقی است (5). در این نگرش، اخلاق صرفاً نه محصول تأملات عقلی مجرد است، چنان‌که در سنت دکارتی قابل مشاهده است، و نه برون‌دادی محدودشده به پردازش‌های

عصبی و تعاملات نورونی، آن گونه که فیزیکیالیسم حذف گرا مدعی است. بلکه تجربه اخلاقی، رویدادی بدنمند و تعاملی است که در درهم تنیدگی ذهن و بدن و جهانی که در آن زیست می کنیم، شکل می گیرد و معنا می یابد.

در رویکرد پدیدارشناسی بدنمند، تجربه اخلاق را نمی توان صرفاً به مشاهده رفتارهای بیرونی یا تفسیرهای مبتنی بر تجربه سوم شخص تقلیل داد. اخلاق، تجربه ای است که در بستر زیست جهان هر فرد، با بدن، عواطف و مواجهه مستقیم با موقعیت های واقعی شکل می گیرد. پدیدارشناسی بدنمند، در آثار فیلسوفانی چون والدنفس (5) و شیتز - جانسون (5)، سعی دارد از دل تجربه زیسته و بدنمند انسان، اخلاق را به عنوان فرایندی زنده، متغیر و زمینه مند بفهمد. در حوزه تعلیم و تربیت، آموزش اخلاق بر پایه پدیدارشناسی بدنمند، مستلزم آن است که دانش آموز با بدن، عواطف، زیست جهان و تجربه های میان سوژه ای خود درگیر شود و از خلال این تماس زنده با جهان و ارتباط با دیگران، معنا و ارزش اخلاقی را بفهمد و بیاموزد. چرخش اخلاق به بدنمندی

ماهیت بدنمندی

با ساختار رابطه ای و میان رشته ای خود، مرزهای سنتی میان ذهن و بدن را درهم می شکند و بر هم زمانی، هم افزایی و تعامل دائمی این دو در ایجاد تجربه و معنا پای می فشرده (6)؛ بنابراین، بدنمندی فرایندی سیال است که در آن ذهن، آگاهی و احساس، در پیوند تنگاتنگ با ساحت های فیزیولوژیک، عصب شناختی و اجتماعی تحقق می یابد و بر این اساس، هر گونه رفتار، درک یا اخلاق نیز ناگزیر رنگ بدنمندی خواهد داشت. تعریف بدنمندی

بدنمندی را می توان به مثابه بنیان مادی، زیستی و عینی برای هر گونه ادراک، تجربه و یادگیری انسانی تلقی نمود (6)؛ این بدان معناست که بدن نه ابزار منفرد مغز، بلکه نظامی پیچیده، پویا و کنشگر است که تمام ابعاد وجودی سوژه را درگیر می سازد، به صورتی که هر گونه تجربه تفکر و احساس، همواره در پیوند با وضعیت زمانی - مکانی و در بافت بدنمندی خاص خود رخ می دهد. لذا بدنمندی به معنای واسطه بودن کلیت بدن، عضلات، اعصاب و احساس ها در شکل گیری هر صورت ادراکی و رفتاری ارزیابی می شود و این مفهوم را باید زیربنای هر فرایند شناختی و زیستی دانست. بدنمندی: ابژه یا سوژه

بدنمندی واجد دو وجه بنیادین در تجربه انسانی است که پدیدارشناسی آن ها را در قالب بدن به عنوان سوژه و بدن به عنوان ابژه تعیین می کند (3). در وضعیت سوژه ای، بدن شفاف و نامتمایز از کنش آگاهی است، به گونه ای که فرد از طریق بدن با جهان تعامل می کند بی آنکه به خود بدن التفات مستقیم داشته باشد؛ همچون زمانی که حین راه رفتن، بدن در پس زمینه ادراک قرار می گیرد و جهان، پیش زمینه آگاهی را شکل می دهد. در مقابل، در وضعیت ابژه ای، بدن به مرکز توجه آگاهی بدل می شود و همچون شیء قابل مشاهده و سنجش تجربه می گردد، وضعیتی که اغلب در مواجهه با درد، بیماری یا نگاه دیگری روی می دهد (3). این دو وجه، نه حالت هایی منفک، بلکه ابعاد پویا و درهم تنیده تجربه بدنمند هستند که در هر زمینه اجتماعی و زیستی می توانند در رفت و برگشت باشند.

در چارچوب اخلاق، به ویژه اخلاق مراقبتی نادینگز، ادراک هم زمان بدن در وجه سوژه ای و ابژه ای، شرط لازم برای مراقبتی تمام عیار است (7). غفلت از وجه سوژه ای بدنمند ممکن است به شیء شدگی و تضعیف حس کرامت شخص منجر شود، درحالی که نادیده گرفتن وجه ابژه ای می تواند توجه به نیازهای زیستی و فیزیکی را کم رنگ کند.

از منظر پدیدارشناسی بدنمندی، درک هم‌زمان دو وجه بدنمندی، یعنی بدن به‌مثابه سوژه و بدن به‌مثابه اژه، یکی از الزامات بنیادی در ساحت اخلاق است (8). این دو وجه، نه به‌عنوان وضعیت‌هایی مستقل، بلکه به‌منزله ابعاد درهم‌تنیده و پویای تجربه بدنی فهم می‌شوند که در فرایند تربیت اخلاقی، به‌رسمیت شناختن هر دو ضروری است.

بدنمندی و یکپارچگی

یکپارچگی بدنمندی، در معنای ظاهری خود، به حفاظت از یکپارچگی ساختاری و فیزیکی بدن در برابر هرگونه آسیب یا مداخله ناخواسته اشاره دارد (8). با این حال، در رویکرد پدیدارشناسی، این مفهوم به حوزه تجربه زیسته نیز بسط داده می‌شود. در این تلقی، حفظ تمامیت بدنی صرفاً به نبود نقص یا آسیب عضو محدود نمی‌شود، بلکه شامل تداوم پیوستگی معنایی و زیست‌جهانی بدن نیز هست؛ همان تداوم احساسی، هویتی و فضایی که فرد نسبت به بدن خود تجربه می‌کند و آن را بخشی جدایی‌ناپذیر از خود می‌داند (8).

این مفهوم در اخلاق بدنمندی، جایگاهی بنیادین دارد. هرگونه نقض در این تمامیت، چه از مسیر مداخله بالینی خشن و غیرهمدلانه، چه از طریق مواجهه شیء‌انگارانه با بیمار، می‌تواند گونه‌ای از آسیب اخلاقی به شمار آید. چنین آسیبی نه‌تنها به بعد فیزیکی بدن، بلکه به تجربه درونی و پیوند هویتی فرد با بدنش لطمه می‌زند (8).

بنابراین، تمامیت بدنی را می‌توان به‌مثابه پیوندی پویا میان بعد اژه‌ای بدن، یعنی سلامت ساختاری، و بعد سوژه‌ای بدن، یعنی کرامت و تجربه زیسته، دانست که تنها از طریق پاسداشت هم‌زمان این دو بعد است که می‌توان کرامت انسانی را حفظ کرد و بنیانی استوار برای رابطه اخلاقی فراهم ساخت.

بدنمندی و حیث التفاتی

حیث التفاتی بدنمندی به قابلیت ذاتی و پیشاگفتمانی بدن در جهت‌گیری به‌سوی جهان و تعامل فعال بدن با جهان اشاره دارد (3). این مفهوم که در پدیدارشناسی مرلپنتی تبیین شده است، بدن را نه صرفاً مجری فرمان‌های ذهن، بلکه عرصه‌ای می‌داند که خود واجد طرح‌واره‌های حسی - حرکتی و عادات زیسته است و به‌واسطه آن‌ها، بدون نیاز به هدایت مداوم ذهن، به موقعیت‌های محیطی واکنش نشان می‌دهد.

از منظر اخلاق، حیث التفاتی بدنمندی نشان می‌دهد بسیاری از پاسخ‌های اخلاقی، از جمله واکنش‌های همدلانه، پیش از شکل‌گیری قضاوت عقلانی و در سطح بدنمندی بروز می‌یابند؛ جایی که پیش‌ساخت اخلاقی در شکل‌دهی به این واکنش‌ها نقش‌آفرینی می‌کند (7). به این ترتیب، حیث التفاتی بدنمندی نه‌تنها بنیان ادراکی - حرکتی است، بلکه لایه‌ای پنهان از پیش‌ساخت اخلاقی را در خود حمل می‌کند که رابطه ما با دیگران را از همان سطح پیش‌آگاه شکل می‌دهد.

رویکردهای اخیر به بدنمندی

• بدنمندی خام

در رویکرد بدنمندی خام، بدن انسان صرفاً به‌عنوان یک ظرف مادی یا سخت‌افزار برای ذهن عمل می‌کند و نقشش به انتقال محرک‌های حسی محدود است، بی‌آنکه به فرایند شناخت، یادگیری یا دانایی اصالتی مستقل ببخشد (6). طبق این نگرش، تمام سازوکارهای شناختی و عملی انسان اساساً در قالب یک سیستم اطلاعاتی در ذهن تحقق پیدا می‌کنند.

این چارچوب، دوگانه دکارتی ذهن - بدن را تقویت می کند (1)؛ بدین معنا که فرایندهای شناختی و یادگیری به ذهن واگذار می شوند و بدن دارای نقشی ابزاری و ثانوی است. چنین رویکردی منجر به بی توجهی به ابعاد فیزیکی، زیستی و زمینه‌ای شناخت و تقلیل پیچیدگی انسان به یک سامانه پردازش انتزاعی می شود. اخلاق در این رویکرد، به سطح قواعد ذهنی و ضوابط اطلاعاتی تقلیل می یابد و نقش زیست بدنمند در شکل گیری فضیلت یا وجدان اخلاقی نادیده گرفته می شود؛ بنابراین، اعمال و تصمیمات اخلاقی صرفاً تابع بازنمایی های شناختی، بدون تحقق در سطح زندگی بدنمند و تجربه زیسته، تحلیل می شود.

• بدنمندی فیزیولوژیک

دیدگاه بدنمندی فیزیولوژیک، بر این فرض استوار است که بدن، به عنوان سامانه‌ای زیستی، عصبی و شیمیایی، بنیان و تعیین کننده نهایی رفتار و شناخت انسانی است (9). این رویکرد، با شکافتن نقش عوامل زیستی - عصبی، سعی در تبیین رفتارهای شناختی، عاطفی و انگیزشی انسان دارد. مطالعات بدنی مبتنی بر نشانگرهای زیستی یا ژنتیک، نشان می دهند که روابط اجتماعی، محیط فیزیکی و حتی ساختارهای سازمانی، اثر مستقیم و میانجی گری شده‌ای بر فرایندهای فیزیولوژیک دارند (9).

در همین راستا، حوزه‌هایی چون عصب‌شناسی سازمانی یا اقتصاد رفتاری عصبی تأکید می کنند که فعالیت‌های مغزی، تعیین کننده اصلی پدیده‌هایی چون تصمیم‌گیری، اعتماد و عدالت‌اند. چنین تحلیلی، به نوعی تقلیل گرایی به «علت - معلول عصبی» را به همراه دارد و قادر نیست کیفیت‌های نخست‌شخصی و ماهیت آگاهی را توضیح دهد. همچنین نقش بافت اجتماعی و تفسیر تجربی فرد را نادیده می گیرد و بدن را همچون عنصری واکنشی نسبت به محرک‌های بیرونی فرض می کند (9).

اخلاق در این رویکرد، به مجموعه‌ای از حالات و واکنش‌های زیستی - عصبی فروکاسته می شود و کنش اخلاقی از منظر فعال‌سازی یا مهار بخش‌های خاصی از مغز تحلیل می گردد؛ بدین سان، عرصه‌ای فراتر از عوامل عصبی و فیزیولوژیک در شکل گیری کنش و وجدان اخلاقی مغفول می ماند.

• بدنمندی زیسته - کنشگر

بدنمندی زیسته - کنشگر، متأثر از پدیدارشناسی مرلوپنتی، بر تمایز بنیادین میان داشتن بدن فیزیکی و بودن بدن زیسته، محور درک و تبیین قرار می گیرد (5)؛ بدین سان که انسان نه صرفاً حامل یک بدن مادی، بلکه خود بدن زیسته است که از رهگذر آن، جهان را زیست می کند، تجربه می کند و با آن درمی آمیزد، به گونه‌ای که بدن نه چیزی برای مشاهده بیرونی یا موضوعی برای شناخت عینی، بلکه عرصه‌ای برای رخ دادن تجربه و کنش زنده است، به طوری که بسیاری از پژوهش‌های سازمانی، با تمرکز بر قابلیت‌های حرکتی و حسی بدن در انجام امور روزمره، سازماندهی تعاملات و معنادار ساختن کار، به مصادیق عینی توجه می کنند.

با این وجود، عمده مطالعات در این حوزه، اغلب ناخواسته بدن را همچون اثره‌ای بیرونی و رفتار قابل مشاهده تحلیل می کنند و تجربه زیسته بدن و بعد درونی حس‌ها و هیجان‌های بدنی را به حاشیه می برند. به طوری که حتی زمانی که پژوهشگران به اهمیت هماهنگی بدن‌ها، نقش بدن در ارتباط چهره به چهره، یا تأثیر حس‌ها در بدن اشاره می کنند، باز اغلب بدن را موضوعی دیدنی یا ابزار کنش معرفی می کنند (5). از این رو، در این دیدگاه، اخلاق به عنوان فرایند درگیری عملی، بدنمند و موقعیتی در سازمان ظاهر می شود؛ کنش اخلاقی برآمده از مهارت‌ها و عادات زیسته بوده و زیست فضیلت اخلاقی تنها در بستر تجربه بدنمند روزمره مصداق می یابد.

• بدنمندی هوشمند

در منظر جسمانیت هوشمند، درک این مسئله که تجربه بدنمند، پیشاتوصیفی و شهودی، زمینه تکوین مفاهیم انتزاعی و نظام‌های فکری را می‌سازد، به گونه‌ای که نظم ذهنی و نظام مفهومی بر دوش استعاره‌هایی نهاده می‌شود که خود از تماس روزمره بدن با جهان محسوس برمی‌خیزد (10)؛ یادگیری و صورت بدنمندی دانایی در سازمان، محصول ترکیب مجدد استعاره‌های بدنمند و بازسازی کنش و معنا در دستگاه نظام‌یافته استعاری است، هرچند این دیدگاه نیز با تکیه زیاد بر داده‌های رشدشناسانه و انتقال مدل کودک به سازمان، ممکن است واقعیت اجتماعی بالغ و پیچیدگی روابط چندلایه را نادیده بگیرد (10).

بدین ترتیب، بستر اخلاق را به بازی استعاره‌های بازنمودی فروکاست می‌کند و نقش شبکه زیسته و رابطه‌مندی در پیدایش و تکوین ارزش‌های اخلاقی را تقلیل می‌دهد.

• بدنمندی موقعیتی

در دیدگاه بدنمندی موقعیتی، شناخت و یادگیری پدیده‌ای زمینه‌مند و وابسته به بافت اجتماعی و مادی تلقی می‌شود که تنها با تحلیل رابطه بدنمند با محیط قابل فهم است (6). در این دیدگاه، عامل انسانی نه یک موجود مجرد، بلکه گره گاهی پویا در شبکه‌ای از کنش‌ها و ابزارهای اجتماعی - مادی است که در طی مناسبات خاص زمینه‌ای، دانش و مهارت تولید می‌کند.

بدین سان، اخلاق در این ساحت، نه صرفاً محصول اصول ذهنی یا فرایندهای عصبی، که رخدادی زمینه‌مند و عمل‌محور است و تصمیمات اخلاقی تنها در بستر تعامل بدنمند با دیگران، قواعد عرفی و ابزارهای اجتماعی شکل واقعی به خود می‌گیرد.

• بدنمندی اجتماعی

بدنمندی اجتماعی بر پیوند عمیق بین بدن، هویت سوژه و شبکه‌های عمل اجتماعی تأکید دارد (6)؛ در این دیدگاه، بدن محل تثبیت عادات و هنجارهای نهادینه و میدان بازتولید نظم اجتماعی است. بدن نه یک عرصه منفعل، بلکه صحنه منازعه قدرت، بازتعریف نقش‌ها و حامل ظرفیت بازاندیشی اجتماعی است؛ مشارکت فعال بدنمند در این عرصه، مبنای بازآفرینی هنجارها و ارزش‌های اجتماعی، از جمله اخلاق حرفه‌ای، می‌گردد (6). در این چارچوب، اخلاق نه امری فردی و مجرد، بلکه مشارکت بدنمند در شبکه اعمال و ساختارهای اجتماعی است؛ کنش اخلاقی، نتیجه فرایند نهادینه‌شدن عادات و هنجارهای اخلاقی از طریق بدن فرد در بستر جمعی معنا می‌یابد.

فلسفه جسمانی لیکاف و جانسون و بحث اخلاق

یکی از جریان‌های فلسفی مؤثر و متأخر که مرز میان فلسفه و علوم شناختی را در بحث اخلاق به سطحی تجربی و ملموس ارتقا داده است، «فلسفه جسمانی» است؛ رویکردی که بر این اصل بنیادین استوار است که کاوش جدی در باب ابعاد اخلاق و ارزش‌های انسانی، بدون توجه به دستاوردهای علوم اعصاب و علوم شناختی و غفلت از تجربه زیسته بدنی، ناقص و یک‌سویه خواهد بود (10). این جریان فلسفی تأکید می‌کند بسیاری از مسائل اخیر اخلاق نه در ساحت انتزاع صرف، بلکه در بستر عینی بدن، احساسات و رفتارهای عصب‌زیستی ما مجسم می‌شوند که بدون توجه به واقعیت بدنمند، هیچ پاسخ روشنی برای مسائل محوری اخلاق نمی‌توان یافت.

پرسش‌های اخلاقی معاصر، همان قدر که به مباحث انتزاعی و معیارهای سنتی مرتبط‌اند، به عرصه‌های ملموس حس، حرکت و تعامل بدنی نیز پیوند یافته‌اند. در بطن این جریان، لیکاف و جانسون بر آن‌اند که تجربه اخلاق از طریق استعاره‌های جسمانی و الگوهای شمایی که در تجربه عادی بدن رخ می‌دهد، شکل می‌گیرد (10)؛ بر همین اساس، اصول اخلاقی نه نتیجه فرایندهای صرفاً منطقی یا استدلال‌های انتزاعی، بلکه محصول کنش

پیچیده میان بدن، ذهن و جامعه به شمار می آید. مثلاً مفاهیمی چون عدالت، همدلی، پاداش، مجازات یا حتی صداقت، نه از طریق منطق مجرد، بلکه در شبکه استعاره‌های جان گرفته از تجربه‌های زیسته و بدنمند بسط می‌یابند (10). بنابراین، اخلاق نه امری انتزاعی یا ذهنی، بلکه واقعیتی است که در کنش بدنمند با محیط فرهنگی، اجتماعی و تاریخی انسان معنا دار می‌شود؛ اخلاق، به تعبیر فلسفه جسمانی، نه فقط مجموعه‌ای از قواعد بیرونی یا احکام کلی، بلکه تجربه عینی و بدنمند انسان با زیست‌جهان خویش است.

شواهد عصب‌پژوهی نشان می‌دهد که سیستم آینه‌ای و شبکه همدلی عصبی، امکان درک رفتار اخلاقی را از طریق شبیه‌سازی وضعیت بدنی دیگری فراهم می‌کنند (3)؛ بر این اساس، تجربه اخلاقی نه فقط در ذهن، بلکه در بدن اتفاق می‌افتد. بنابراین، هرگونه درک، قضاوت و تصمیم‌گیری اخلاقی، باید در پیوند فعال نظام‌های احساسی - حرکتی بدن و در پویایی تجربه زیسته انسان نهادینه شود.

عصب‌فلسفه چرچلندها و ماهیت اخلاق

عصب‌فلسفه چرچلندها با پیوند فلسفه و علوم اعصاب، درک اخلاق را به سطحی جدی‌تر و دقیق‌تر سوق داده است؛ سطحی که مستلزم توجه عمیق و مبسوط به یافته‌های علوم اعصاب و زیست‌شناسی مغز در تعامل با پرسش‌های عمیق فلسفی درباره مسئولیت، خیر و فضیلت است. این رویکرد، با بهره‌گیری از داده‌ها و نظریه‌های علوم اعصاب نوین و تأملات فیلسوفان علم، تلاشی برای صورت‌بندی تصویری عینی از معنای انسانی اخلاق به انجام رسانده است (11)؛ تصویری که در حوزه هستی‌شناسی، واقعیت اخلاقی را متکی بر فرایندها و سازمان عصبی - زیستی می‌داند و اعتبار و حقیقت اخلاق را برخاسته از قابلیت‌های حسی - مغزی بدن و زیست‌پایه بودن قضاوت‌های اخلاقی می‌داند.

در حوزه معرفت‌شناسی اخلاق نیز تأکید می‌شود که تنها از طریق بدن، عمده‌تأ مغز، می‌توان به درک و تصویرسازی اخلاقیات دست یافت (12)؛ بنابراین، اخلاق امری صرفاً ذهنی یا انتزاعی نیست و ریشه در ساختارهای زیستی - عصبی دارد. تجربه‌های اخلاقی همچون همدلی، انصاف، تعهد یا داوری اخلاقی در بستر حلقه‌های زیستی - مغزی و شبکه‌های عصبی خاص پدیدار می‌شود و غفلت از این سطح زیستی - عصبی، درک ماهیت اخلاق را ناممکن می‌سازد.

چرچلندها بر این نکته تأکید می‌کنند که انسان محصول فرایند تکامل زیستی است و هرگونه تحول در ساختار مغز یا نظام ارزش‌ها، حاصل سازگاری مستمر زیستی - اجتماعی تلقی می‌شود. بدین ترتیب، عصب‌فلسفه چرچلندها با رویکردی ماده‌گرایانه، تحویلی یا حذفی، بستر نوینی برای شناخت ذهن، مغز و اخلاقیات عرضه کرده است (1). آنان اخلاق را نه حوزه‌ای جدا از سازوکارهای عصبی، بلکه پدیده‌ای قابل تبیین توسط علوم اعصاب و در پیوند با مواد و فرایندهای مغزی تلقی می‌کنند و قضاوت‌ها و ارزش‌های اخلاقی را ریشه‌دار در شبکه‌های عصبی و آزادی عمل نورونی می‌دانند. در تبیین بدنمند اخلاق از منظر چرچلندها، بدن و مغز به‌عنوان عناصر بنیادی تجربه انسانی، جایگاهی ویژه در فهم اخلاق و کنش‌های ارزشی می‌یابند. پاتریشیا چرچلند بارها تأکید می‌کند که «مغز اجتماعی» بستر تکوین اخلاق است (1)؛ تعاملات عصبی - زیستی و سازگاری تکاملی، الگوهای داوری اخلاقی را شکل داده و تعیین اخلاقی را در شبکه مراقبتی‌محور قشر پیش‌پیشانی و دستگاه لیمبیک امکان‌پذیر می‌کند. این نگرش، برخلاف دوگانه‌انگاری‌های کلاسیک که اخلاق را فرایندی صرفاً ذهنی یا انتزاعی می‌پندارند (1)، در عصب‌فلسفه، اخلاق را برآمده از فرایندهای عصبی در پیوند با رفتار مادی انسان و درون بستر زیست عصبی می‌بیند. این رویکرد، با نقد نظریه ذهن کلاسیک و روان‌شناسی عامه، اصرار دارد که مفاهیم ذهنی‌ای چون باور، میل و ارزش‌ها را باید به مفاهیم زیستی - عصبی و فرایندهای نورونی فروکاست.

در آثار متأخر پاتریشیا چرچلند به‌وضوح تأکید می‌شود که ریشه اخلاق انسانی در شبکه‌های عصبی مراقبتی، به‌ویژه در نواحی تکامل‌یافته مغز پستانداران عالی، نهفته است (12)؛ جایی که پیوندهای همدلانه، همکاری و کنش‌های نورونی، زمینه اجتماعی اخلاق و الگوهای مراقبت از خود و

دیگری را فراهم می‌آورند. بدین‌سان، اخلاق زاده نیازهای زیستی و نگرانی بقا و رفاه، پیامد فشارهای تکاملی و پاسخ به نظام‌های تعاملی در شبکه‌های عصبی است؛ ارزش‌های اخلاقی و رفتارهای همدلانه را می‌توان متناسب با نقش هورمون‌هایی همچون اکسی‌توسین و سایر شاخصه‌های عصبی پیگیری کرد و ویژگی‌های عالی‌تر اخلاق انسانی نیز در همین چارچوب قابل‌ردیابی است.

عصب‌پدیدارشناسی وارلا و مسئله اخلاق

در رویکرد عصب‌پدیدارشناسی، اخلاق به‌مثابه پدیده‌ای نه صرفاً قراردادی یا ذهنی، بلکه در ساحت بدنمند و مبتنی بر فرایندهای عصب‌شناختی و تجربه زیسته اول‌شخص قابل‌جست‌وجو است (5).

از این منظر، اخلاق نه به‌عنوان مجموعه‌ای از اصول انتزاعی تحمیل‌شده بر فرد، بلکه به‌مثابه رخدادی زمینه‌مند و برخاسته از تعامل پویا میان مغز، بدن و محیط اجتماعی - فرهنگی پدیدار می‌شود. سازوکارهای نورونی، زیستی و شبکه‌های عصبی، نه تنها زیرساخت قضاوت‌ها و تجارب اخلاقی را شکل می‌دهند، بلکه در پیوند با بدنمندی، واقعیت بین‌الذهانی اخلاق را فراسوی مرزهای ذهن، به واقعیت عینی و زیسته بدل می‌کنند، به‌گونه‌ای که هر قضاوت اخلاقی در بستری از تجارب اول‌شخص، آگاهی بدنمند و درک موقعیتی ریشه دارد (13). از این منظر، تجربه اخلاقی را نمی‌توان در چارچوب گزاره‌های انتزاعی یا حتی صرفاً براساس تحلیل‌های زبانی فهم کرد، بلکه می‌بایست آن را به‌مثابه رخدادی دانست که در میانجی‌گری بدن، در مواجهه چهره‌به‌چهره و تماس زنده با حضور واقعی دیگری متحقق می‌شود. ساختار اخلاقی، از دل همدلی بدنمند و تجربه اول‌شخص سر برمی‌آورد که در آن، کیفیت اخلاقی هر کنش یا قضاوت، وابسته به سوژه‌ای است که بدنمندانه با دیگری و محیط پیرامون خود در تعامل است (7).

در این تلقی، دوگانه‌انگاری دکارتی ذهن و بدن کنار گذاشته می‌شود و تجربه‌ناپذیری مغز، بدن و محیط جای آن را می‌گیرد (5)؛ به‌گونه‌ای که اخلاق نه قابل‌فروکاست به واکنش‌های نورونی صرف و نه تقلیل‌پذیر به اصول فراتاریخی - ذهنی است. تجربه اخلاقی، نتیجه چرخش دائمی زایش میان مغز، بدن و جهان است که در آن، معنای اخلاقی هر کنش از خلال احساسات، ادراکات و بازخوردهای زیسته آشکار می‌گردد.

همدلی، نفرت، شفقت و شرم همگی حالات عصبی - بدنی در تعامل با دیگری هستند و فلسفه پدیدارشناسی، اخلاق را به فرایندی هم‌زمان عصبی، بدنمند و زمینه‌مند بدل می‌کند (7)؛ فرایندی که نمی‌توان آن را به قواعد صرفاً انتزاعی فروکاست. در این میان، مفاهیمی چون «میان‌بودگی» و «تجربه اول‌شخص» که در آثار تامپسون و زهاوی بسط یافته‌اند، جایگاهی سازنده دارند (5)؛ چراکه اخلاق، به‌عنوان حاصلی از ارتباط زنده میان ذهن، بدن و جهان، در سطح کنش بدنمند و ادراک زمینه‌ای تبلور می‌یابد؛ به‌طوری که احساس همدلی و دگرپذیری نه به‌واسطه قانون انتزاعی، بلکه از طریق اشتراک زیسته با دیگری معنا پیدا می‌کند و معناخواهی اخلاقی نیز تنها زمانی میسر است که به میانجی بدن، سویه‌های عینی - ذهنی عمل در هم تنیده شوند. قضاوت اخلاقی در این بستر، نتیجه هماهنگی و هم‌کنشی شبکه‌های عصبی - بدنی و معنابخشی سوژه در تماس با دیگری است (9)؛ بنابراین، بدن و مغز صرفاً ابزار انتقال ارزش‌ها نبوده، بلکه منبع و عرصه فعال در تحقق معنابخش است.

از این‌رو، فلسفه پدیدارشناسی، اخلاق را فرایندی درهم‌تنیده با عصب‌شناسی، بدنمندی و زمینه‌مندی تلقی می‌کند (7)؛ فرایندی که بدن، ذهن و محیط نه به‌عنوان سه مؤلفه مستقل، بلکه به‌مثابه گره‌گاه‌های یک چرخ زایشی و تحقق‌یابنده، به حیات معنادار اخلاق شکل می‌دهند. همان‌طور که مرلوپنتی از آن به‌عنوان «بدن زیسته» و زهاوی آن را با استعاره «جهان بیشتر از انسان» به‌خوبی بیان می‌کند (5)؛ بنابراین، اخلاقی‌بودن چیزی جز بدنمند زیستن، کنشگر بودن و تغییرپذیری پیوسته در تجربه زیسته نیست. فهم نوین از اخلاق، مستلزم گذر از دوگانه‌انگاری سنتی میان ذهن و بدن و هم‌زمان نقد رویکردهای تمام‌گرایانه‌ای چون فیزیکیالیسم تقلیل‌گرا است.

اخلاق بدنمند در برابر این دو رویکرد، برداشتی یکپارچه و زمینه‌مند از اخلاق ارائه می‌دهد؛ در این تصویر جامع، شبکه‌های عصبی پیچیده، تجربه‌های ملموس بدنی و موقعیت‌های پویای اجتماعی، در یک کنش متقابل دائمی و درهم‌تنیده، شکل‌دهنده قضاوت‌های اخلاقی و هدایت‌کننده رفتار هستند. این پیوند چندساحتی، اخلاق را از سطح مفهومی صرفاً انتزاعی یا محدود به سازوکارهای فیزیکی، به فرایندی زنده و درهم‌تنیده بدل می‌کند؛ فرایندی بدنمند که در پیوند تجربه‌های زیسته با زمینه‌های اجتماعی - فرهنگی و کارکردهای عصبی - هیجانی شکل می‌گیرد. در این نگاه، کنش اخلاقی برآمده از تعاملات زنده و تاریخی سوژه با جهان است.

اخلاق و بدنمندی

حیث‌التفاتی و اخلاق بدنمند

حیث‌التفاتی، در فلسفه پدیدارشناسی و به‌ویژه در آثار هوسرل (5) و مرلوپنتی (5)، بر این نکته بنیادین تأکید دارد که سوژه اخلاقی موجودی منزوی و خودبسته نیست؛ بلکه هویت و معنای او همواره در یک نسبت دیالکتیکی و معنابخش با جهان پیرامون و دیگران شکل می‌گیرد. این معنابخشی، صرفاً در قلمرو انتزاعی ذهن باقی نمی‌ماند؛ بلکه ریشه‌های عمیق خود را در تجربه‌های حسی - حرکتی و تعاملات روزمره و زیسته فرد می‌یابد.

در این دیدگاه، ادراک و توجه همواره به‌سوی چیزی معطوف یا جهت‌دار است (3). این جهت‌مندی که در بطن کنش اخلاقی قرار دارد، در بستر و چارچوب بدن زیسته تجربه و تحقق می‌یابد. به همین دلیل، فهم جهان و دیگران نه در خلأ ذهنی، بلکه در بافت تعاملات بدنی و اجتماعی شکل می‌گیرد.

بر همین اساس، رویکرد اخلاق بدنمند نشان می‌دهد که نیت اخلاقی، نهادی در تجربه حسی - اجتماعی فرد است و در فرایند زیسته، بدنمند و تعاملی ما قوام می‌یابد.

نتیجه تربیتی این نگاه، هدایت سیاست‌ها و روش‌های آموزشی به سمت طراحی و اجرای فعالیت‌هایی است که دانش‌آموزان را به‌طور فعال درگیر تجربه‌های واقعی و تعاملات زنده با موقعیت‌های اخلاقی کند؛ به‌عبارت دیگر، موقعیت‌هایی که نه تنها امکان عمل مشترک و نقش‌آفرینی را فراهم می‌کنند، بلکه بستری برای زیستن اخلاق از طریق تجربه بدنی و اجتماعی به وجود می‌آورند.

تمرکز

تمرکز در تربیت پدیدارشناختی، تحقق تربیتی حیث‌التفاتی است. تمرکز، تثبیت آگاهی در جهت یک موضوع معنابخش است؛ و هنگامی که این جهت در درون میدان بدنمند و اخلاقی شکل می‌گیرد، خود به کنش اخلاقی بدل می‌شود (7).

مونتسوری (3) معتقد است: «تمرکز آن لحظه‌ای است که شخصیت کودک، در سکون و آزادی، به وحدت درونی می‌رسد؛ بدون این تمرکز، رشد اخلاقی نمی‌تواند آغاز شود». بر این اساس، مربی که می‌آموزد تمرکز خود را آگاهانه و پایدار به دیگری یا پدیده‌ای معطوف سازد، در واقع شیوه‌ای از زیستن احترام‌آمیز با جهان را تمرین می‌کند. در این وضعیت، توجه و تمرکز صرفاً ابزار شناخت نیست؛ بلکه کنش اخلاقی است، زیرا هر التفات آگاهانه دربردارنده پذیرش حضور دیگری و مسئولیت در برابر اوست؛ بنابراین، تمرکز، هنگامی که بر حضور دیگری استوار شود، خود به زیست اخلاقی بدل می‌شود؛ چراکه هر التفات آگاهانه، دربردارنده پذیرش دیگری و مسئولیت نسبت به اوست.

بدن، به‌عنوان نخستین بستر تمرکز، همان جایی است که در آن مربی، از رهگذر حرکات آرام، تنفس هماهنگ و سکون آگاهانه، مسیرهای شکل‌گیری و پرورش تمرکز بدنی را تجربه و می‌آموزد (3). معلم بدنمند، به‌عنوان سامان‌دهنده و طراح میدان حضور، تمرکز و توجه، نه انتقال‌دهنده

معرفت، بلکه آفریننده امکان یادگیری اخلاقی است. او با لحن، نگاه و ریتم گفتار و همچنین با گفتار و سکوت خویش، جهت‌مندی تمرکز جمعی را جلب می‌کند و یادگیرندگان را در فراگیری توجه اخلاقی یاری می‌دهد. در نتیجه، اخلاق نه از طریق آموزش ارزش‌ها، بلکه از بطن توجه و تمرکز زیسته پدیدار می‌گردد.

رابطه معلم و شاگرد

هرگاه شاگرد در کلاس حضور می‌یابد، آگاهی او ناگزیر به‌سوی دیگری سازمان می‌گیرد. در بستر آموزشی، این دیگری، پیش از هر فرد دیگر، معلمی است که با بدن و شیوه بودن خود میدان التفات را می‌سازد و جریان توجه را سامان می‌دهد (3). مربی، به‌منزله تسهیل‌گر حضور، می‌تواند جهت‌مندی آگاهی مربی را نسبت به دیگری چنان شکل دهد که شاگرد، بار اخلاقی این تجربه را در قالب همدلی، احترام به دیگران و تعهدی که فراتر از فضای کلاس امتداد می‌یابد، دریابد.

از منظر حیث التفاتی، این فرایند رابطه‌ای دوسویه است (3). مربی با واکنش‌های بدنی خود، از نگاه متقابل و هم‌آوایی حرکات تا مقاومت‌های ظریف، به بازتنظیم ساختار میدان التفات کمک می‌کند. بدین گونه، توجه به دیگری صرفاً امری ادراکی نیست، بلکه کنشی اخلاقی و مشترک است که در بدن‌های حاضر به تجربه درمی‌آید. در نتیجه، کلاس درس صرفاً فضایی آموزشی نیست، بلکه شبکه‌ای زنده از حضور است؛ جایی که هر نگاه و هر سکوت، جهت اخلاقی آگاهی را ترسیم می‌کند و شاگرد در همین فرایند، وزن مسئولیت خود در برابر دیگری را درمی‌یابد.

تفاوت‌های فردی

تفاوت‌های فردی، صرفاً به معنای تفاوت در ویژگی‌های روان‌شناختی یا سنجش‌های آماری استعدادها نیست؛ بلکه وجوه گوناگون جهت‌مندی آگاهی در میدان مشترک حضور است (6). هر فرد، نه به‌واسطه میزان توانایی یا تیپ شخصیتی، بلکه از طریق شیوه خاص التفات خود به جهان متمایز می‌شود؛ شیوه‌ای که از افق بدنی - زیستی منحصر به فرد او برمی‌خیزد و تجربه جهان را به شکلی یگانه سامان می‌دهد. بدین سان، هر مربی، با بدن و زیست جهان خویش، میدان التفات را به گونه‌ای منحصر به خود می‌سازد.

بنابراین، تفاوت‌های فردی، تفاوت در مسیر و کیفیت التفات‌اند (6)؛ تفاوت در اینکه حضور آگاهی چگونه و به کجا جهت می‌گیرد. مربی بدنمند، با درک این تفاوت‌ها، میدان آموزش را چنان سامان می‌دهد که هر شاگرد بتواند از آهنگ بدنی و ریتم اخلاقی خاص خود، پنجره‌ای برای تجربه مسئولیت بگشاید.

حیث التفاتی	
تکات	مؤلفه
جهت‌دهی آگاهی به ارزش اخلاقی در حضور زنده کلاس شکل می‌گیرد.	تمرکز
در تبادل نگاه و ریتم حضور، آگاهی‌ها هم‌زمان یکدیگر را می‌سازند.	رابطه معلم و شاگرد
جلوه‌های گوناگون جهت‌مندی آگاهی‌اند که میدان حضور را غنا می‌بخشد.	تفاوت‌های فردی

شکل ۱. تکات و مؤلفه‌ها

تجربه آگاهی بی‌واسطه و اخلاق بدنمند

تجربه آگاهی بی‌واسطه به واکنش مستقیم و آنی ما در برابر یک موقعیت اخلاقی اشاره دارد؛ واکنشی که غالباً پیش از هرگونه تحلیل منطقی یا استدلال انتزاعی شکل می‌گیرد. این پاسخ‌های اولیه که ممکن است به شکل یک احساس خوب یا احساس بد بروز کنند، بخش مهمی از هدایت رفتار اخلاقی را بر عهده دارند. در نگاه اخلاق بدنمند، چنین واکنش‌هایی از طریق کارکرد شبکه‌های حسی - حرکتی و هیجانی که در طول تجربه‌های بدنی و تعاملی ما با جهان و دیگران شکل گرفته و تکامل یافته‌اند، به بهترین نحو قابل توضیح است.

از منظر فلسفی، لویناس با مفهوم چهره دیگری بر همین بعد تأکید دارد (7)؛ مواجهه مستقیم و بی‌واسطه با انسان دیگر، به‌ویژه در وضعیت آسیب‌پذیری یا نیاز، می‌تواند بی‌درنگ حس مسئولیت اخلاقی را فعال کند، حتی اگر پیش‌تر هیچ قاعده یا محاسبه عقلانی وجود نداشته باشد. این الزام، از یک پذیرش ناخودآگاه مسئولیت در برابر دیگری سرچشمه می‌گیرد.

بنابراین، برنامه‌های آموزشی باید به گونه‌ای طراحی شوند که آگاهی سریع و درعین‌حال دقیق را پرورش دهند. بر اساس یافته‌های شین و همکاران، تجربه موقعیت‌های عینی کمک به دیگری، مانند فعالیت‌های داوطلبانه حضوری، تبادل میان‌فرهنگی یا شبیه‌سازی نقش‌آفرینی با تماس حسی و هیجانی واقعی، به شکل معناداری مدارهای همدلی و تصمیم‌گیری اخلاقی را در مغز تقویت می‌کند. چنین موقعیت‌هایی حساسیت اخلاقی را از یک هیجان گذرا به یک ظرفیت پایدار و ریشه‌دار تبدیل می‌کنند.

خودتنظیمی

در تربیت بدنمند، خودتنظیمی را نمی‌توان به سطح مهارت رفتاری یا پاسخ انضباطی فروکاست، زیرا خاستگاه آن در عمق تجربه آگاهی بی‌واسطه نهفته است. آگاهی بی‌واسطه، عرصه‌ای است که در آن ادراک و عمل از یکدیگر جدا نیستند؛ بدن می‌فهمد، چون عمل می‌کند و در همان عمل، فهم خویش را تنظیم می‌نماید. چنان‌که مونتسوری (3) معتقد است: «نظم درونی کودک از طریق کنشی که از خود کودک برمی‌آید شکل می‌گیرد، نه از طریق اطاعت از انضباط دیگری». از این رو، خودتنظیمی نه انضباط تحمیلی، بلکه فرایند تکوین نظم درونی از دل تجربه ادراکی بدن است؛ در این نوع تجربه، بدن متربی در تماس زنده و بی‌میانجی با موقعیت، پیامد کنش خود را بی‌درنگ حس می‌کند و معنا از دل همین تماس پدیدار می‌شود.

نقش معلم بدنمند در خودتنظیمی متربی، جایگاه ناظر بیرونی ندارد، بلکه با سازمان‌دهی فضای آموزشی، شدت حرکت و الگوی فاصله‌گذاری، میدان ادراکی‌ای می‌آفریند که در آن، حضور او خود بخشی از موقعیت می‌شود؛ معلم نه در مقام کنترل‌کننده، بلکه چون تنظیم‌گر زیسته معنا عمل می‌کند (3).

خودتأملی

خودتأملی معلم بدنمند، نه بازاندیشی عقلانی پسینی بر موقعیت، بلکه نوعی آگاهی است که در دل تجربه زیسته پدید می‌آید؛ لحظه‌ای که معلم، از درون میدان تربیتی، حضور خویش را به‌مثابه رویداد ادراکی تجربه می‌کند (3). در این وضعیت، آگاهی او از تماس مستقیم با فضا، حرکت و واکنش بدن‌ها برمی‌خیزد.

این خودتأملی معلم از جنس اندریافت است (3)؛ زیرا نه از مسیر مشاهده بیرونی، بلکه در تماس بی‌واسطه با اثر بدنی خویش بر میدان آگاهی متربی پدید می‌آید. معلم بدنمند، اثر بدنی خویش را در فضای کلاس نه از منظر کنش دیداری یا گفتاری، بلکه در سطح نیروی ادراکی حضور حس می‌کند؛ نیرویی که در کیفیت‌هایی چون تنش، سکون، فاصله یا نگاه متجلی می‌شود و جو آموزشی را دگرگون ساخته، آگاهی متربی را نسبت به وضعیت تربیتی بیدار می‌کند (3).

بدین ترتیب، خودتأملی معلم را می‌توان آگاهی دانست که از دل اندریافت زاده می‌شود؛ تجربه‌ای که در آن، معلم اندیشیدن را در خود زیستن تجربه می‌کند و کلاس، میدان پدیداری این آگاهی بی‌واسطه است.

خودآگاهی و آگاهی بدنمند

آغاز هر فرایند تربیتی، نه در سطح بازنمایی‌های ذهنی، بلکه در سطح تماس زیسته بدن با جهان تحقق می‌یابد. بدن نخستین میدان تجربه است؛ جایی که ادراک، معنا و هستی در یکدیگر تنیده‌اند. در این سطح آغازین که می‌توان آن را سطح آگاهی بدنی نامید، هنوز هیچ فاصله‌ای میان فهم و احساس وجود ندارد؛ بدن هم‌زمان می‌فهمد و حس می‌کند؛ زیرا در هر تماس خود با وضعیتی، چیزی را از جهان می‌آزماید و آن را درونی می‌سازد (6). لانگر (6) یادآور می‌شود که احساس نخستین گونه شناخت است، جایی که بدن، پیش از زبان و بازنمایی، بافت معنا را می‌آفریند و ارزش را از دل تماس زنده تجربه می‌کند. از این رو، آگاهی بدنی نخستین نحوه بودن در جهان است؛ نحوه‌ای که در آن، معنا نه بازنمایی مفهومی، بلکه کیفیتی از حضور زیسته است.

اما تربیت در همین سطح متوقف نمی‌ماند؛ از استمرار این تماس زنده، لحظه‌ای زاده می‌شود که در آن، ادراک بر خود بازمی‌گردد؛ متری درمی‌یابد که او خود، منبع ادراک است و تجربه‌ای که می‌زید، از مرکز زیسته او برمی‌خیزد (6). این لحظه، همان تولد خودآگاهی بدوی است. در این گذر، تجربه بی‌واسطه یا اندریافت نقش بنیادین دارد، زیرا بدن در ضمن تماس خود با جهان، خویش را به‌عنوان فاعل ادراک‌کننده تجربه می‌کند. تجربه بی‌واسطه از این رو مبنای اخلاقی تربیت است؛ زیرا آگاهی از پیامد کنش، پیش از هر داوری عقلانی و از طریق حس کردن درون‌بودگی خویش در وضعیت شکل می‌گیرد.

معلم، در آگاهی بدنی متریبان، نه فاعل دانایی، بلکه موجد میدان ادراک است. او با سازمان‌دادن نیروهای حسی، یعنی شدت، سکون، فاصله و جهت، امکان می‌دهد که بدن‌ها خود راه بازگشت به ادراک نخستین را بیابند.

تجربه آگاهی بی‌واسطه یا مبتنی بر اندریافت	
نکات خلاصه	مؤلفه
از تماس مستقیم با اثر عمل و درک پیامد آن پدید می‌آید.	خود تنظیمی
بدن سرچشمه شناخت خود و پیوند با جهان می‌شود.	خودتأملی
شخص وزن اخلاقی حضور خود را در میدان آگاهی حسی می‌کند.	خودآگاهی و آگاهی بدنی

شکل ۲. تجربه آگاهی بی‌واسطه یا مبتنی بر اندریافت

اخلاق آریوری و اخلاق بدنمند

اخلاق آریوری که در فلسفه کانت به‌وضوح شرح داده شده، به اصول اخلاقی جهان‌شمولی اشاره دارد که پیش از هرگونه تجربه حسی، الزام‌آور هستند (7). نمونه برجسته آن، قانون اخلاقی مطلق است که از عقل محض استنتاج می‌شود. اما در دیدگاه اخلاق بدنمند، این اصول نه جدای از زیست جهان انسانی‌اند و نه مستقل از بسترهای جسمانی و اجتماعی؛ بلکه ریشه و دوام آن‌ها به تعاملات حسی - بدنی و تجربه‌های واقعی زندگی وابسته است.

بر اساس برداشت بدنمند از اخلاق آپیوری، آموزش اخلاقی باید اصول کلی را در شرایط واقعی و قابل لمس قرار دهد تا از سطح مفاهیم ذهنی به مهارت‌های زیسته بدل شوند. برنامه‌هایی مانند بازسازی تاریخی موقعیت‌های تصمیم‌گیری دشوار و کار داوطلبانه حضوری در جوامع مختلف، همگی بر اساس یافته‌های کیم و همکاران (9)، قادرند حساسیت اخلاقی را به ظرفیت عملی و پایدار تبدیل کنند.

خودآیینی

خودآیینی اخلاق در نظام پیشینی کانت، در لحظه‌ای پدیدار می‌شود که فاعل، قانون اخلاق را از درون خویش، در تجربه وجدان اخلاقی درمی‌یابد (7). دیویی (3) معتقد است: «آزادی راستین آن نیست که فرد از هر قیدی رها شود، بلکه آن است که به یاری عقل، از درون عمل خود را هدایت کند». بر این اساس، آزادی نه رهایی از قید، بلکه اطاعت از قانونی است که عقل عملی صادر می‌کند. متربی در مقام تربیت، زمانی به خودآیینی اخلاق می‌رسد که میان فشار بیرونی، یعنی نمره، رقابت، مقایسه، میل به پذیرش یا مقبولیت اجتماعی، دچار کشمکش است، اما درمی‌یابد آنچه ارزش اخلاقی دارد، تبعیت از قانون درونی است؛ قانونی که در پرتو عقل و وجدان اخلاقی فهمیده و خود را به آن ملزم کرده است (3). در این تلقی، هویت اخلاقی او در همان لحظه‌ای شکل می‌گیرد که میان خواست بیرونی و ضرورت درونی، راه عقلانی خویش را تشخیص دهد. در این فرایند، نقش مربی فراهم آوردن موقعیتی است که متربی بتواند به مقام خویشتن قانون‌گذار برسد؛ موقعیتی که در آن، گوش دادن به حکم درونی خویش ممکن شود. رشد اخلاقی در جایی تحقق می‌یابد که تصمیم‌گیری از سطح پیروی بیرونی به سطح الزام عقلانی انتقال یابد. مربی باید فاصله‌ای سنجیده میان انضباط و آزادی ایجاد کند تا متربی از نظم بیرونی به ضرورت عقلانی گذر کند. درست در همین نقطه است که خودآیینی اخلاقی تحقق می‌یابد و مسئولیت از دانستن قانون به عمل کردن بر طبق آن ارتقا می‌گیرد.

نظام ارزشی

اخلاق آپیوری، بر اساس فلسفه کانت، نه بر تجربه یا پیامد، بلکه بر ضرورت عقل درونی استوار است؛ یعنی منبع ارزش نه در نتیجه یا نفع بیرونی، بلکه در خود فاعل اخلاقی نهفته است (7). از این منظر، نظام ارزشی آموزش، اگر بر اخلاق آپیوری تکیه کند، باید از بیرونی‌ترین اشکال سنجش، یعنی پاداش، نمره و تنبیه، به سوی درونی‌ترین محور ارزیابی، یعنی خودآیینی اخلاق و تشخیص خیر در نسبت با وظیفه، حرکت کند. در چنین افقی، متربی دیگر ابژه سنجش نیست، بلکه فاعلی است که ارزش را از درون ساختار عقل عملی خویش می‌آفریند (7). حقیقت فقط در آنجا ارزیابی‌پذیر می‌شود که او بتواند از دل تجربه تربیتی، قانون عمل خود را بازشناسد. در هر مواجهه با خطا، متربی خود را در مقام داور عقل تجربه می‌کند؛ زیرا خطا برای او نه شکست بیرونی، بلکه لحظه‌ای درخشان از شناخت نسبت خویش با قانون درونی است. درست در این لحظه است که مسئولیت پدیدار می‌شود.

مربی نیز بر پایه نظام ارزشیابی پیشینی، رخداد آموزشی را نه حادثه بیرونی، بلکه تجلی الزام درونی می‌داند. شکست آموزشی زمانی معنا می‌یابد که ضرورت عقلانی کنش از درون تجربه شود؛ هنگامی که متربی در مواجهه با ناتوانی، پیوند میان اراده و قانون را دوباره کشف می‌کند. در این نظام، خطا دیگر نقص رفتار نیست، بلکه نشانه بیدارشدن آگاهی اخلاقی است؛ نقطه‌ای که در آن، متربی در پرتو داوری عقل، فاصله خویش با قانون درونی را می‌سنجد و الزام را از درون درمی‌یابد. مربی چنین موقعیتی را سامان می‌دهد تا قانون از درون شنیده شود.

در اخلاق پیشینی، تنبیه و مجازات کارکردی متفاوت می‌یابد؛ مربی مجازات را نه برای برانگیختن ترس، بلکه برای تجلی رابطه ضروری میان عمل و قانون تنظیم می‌کند (7). وقتی متربی پیامد عمل خویش را لمس می‌کند، تجربه او از الزام دیگر صورت بیرونی ندارد، بلکه صورت درونی ضرورت را در خود بازمی‌یابد و به آزادی اخلاقی، از راه فهم مسئولیت، نزدیک می‌شود.

اگر نظام ارزشی آموزش بر بنیاد اخلاق آپریوری سامان یابد، غایت نه سازگاری با قواعد بیرونی، بلکه پرورش وجدان قانون گذار است که در آن، مسئولیت اخلاقی از احساس الزام درونی برمی خیزد و ارزیابی، نه فرایند اندازه گیری، بلکه آیینهای برای آشکارشدن منشأ عقلانی کنش اخلاقی می گردد (7). این پیوند، آموزش را از ساختاری سنجش محور به ساختاری معنامحور می برد؛ جایی که تربیت و اخلاق در خود تجربه زیسته تحقق می گردد.

انگیزش

در نظام اخلاق آپریوری، انگیزش صورت گشودگی اراده به قانون خویش است؛ لحظه ای است که اراده، خویش را نه در پیوند با میل، بلکه در تبعیت از ضرورتی برآمده از عقل تجربه می کند (7). انگیزش اخلاقی، در این معنا، چیزی جز فعلیت یافتن خود عقل در اراده نمی باشد؛ یعنی اراده، در نسبت با قانون، عقل را در درون خویش می زید، و همین زیست عقلانی است که کنش را اخلاقی می سازد و زمینه ساز مسئولیت اخلاقی است؛ زیرا فاعل تنها در آن صورت مسئول است که قانون را در خویش تنبیه یابد.

مربی نه به عنوان مبدأ انگیزش بیرونی، بلکه مهندس ظهور آن از درون مربی است. همان گونه که مونته سوری (3) معتقد است: «بزرگ ترین نشانه موفقیت مربی آن است که بتواند بگوید: کودکان چنان کار می کنند که گویی من دیگر وجود ندارم». در نگاه مونته سوری (3)، عدم حضور مربی در لحظه عمل کودک، خود نشانه حضور کامل قانون درونی است؛ یعنی آموزش به نقطه ای رسیده که نظم و انگیزش از درون مربی و نه از نظارت بزرگسالان برمی خیزد.

بنابراین، در مربی، انگیزش در سایه اخلاق آپریوری، لحظه ای است که اراده اش از میل به احترام تغییر جهت می دهد؛ زیرا درک می کند که قانون نه امر بیرونی، بلکه حقیقتی است که در درون او حضور دارد. مربی آنگاه اخلاقی می شود که انگیزشش نه برای گریز از رنج و مجازات و نه در جستجوی لذت یا پاداش بیرونی، بلکه به احترام الزامی که از درون او سرچشمه گرفته است، ناشی می شود.

اخلاق آپریوری	
تکات خلاصه	مؤلفه
وجدان قانون گذار می شود و فرد آزادی را در اطاعت از عقل خویش تجربه می کند.	خودآیینی
از ضرورت عقل و احترام به عقل درونی منشأ می گیرد نه از پاداش	نظام ارزشی
از درون وجدان برخاسته و احترام به قانون درونی را برمی انگیزد	انگیزش اخلاقی

شکل ۳. اخلاق آپریوری

اراده آزاد، مسئولیت اخلاقی و اخلاق بدنمند

در رویکرد اخلاق بدنمند، مفهوم اراده آزاد نه به عنوان یک توانایی مجرد و انتزاعی ذهنی، و نه صرفاً به مثابه محصول مکانیکی و جبری فرایندهای عصبی در نظر گرفته می شود؛ بلکه به عنوان پدیده ای زنده و پویا مطرح می شود که از تعامل ظریف و پیوسته میان بدن زیسته فرد، شبکه های عصبی پیچیده مغز، و زمینه های اجتماعی و فرهنگی که فرد در آن ها زیست می کند، سر برمی آورد.

اخلاق بدنمند آشکار می‌سازد که مسئولیت اخلاقی، نه محصول صرف قواعد ذهنی انتزاعی است و نه بازتاب مکانیکی محرک‌های بیرونی یا ساختار عصبی ثابت؛ بلکه شکلی از عاملیت بدنمند و پویاست که در طول زندگی، از دل تعاملات بدنی، روابط روزمره و تجارب اجتماعی قوام می‌یابد و تثبیت می‌شود.

بنابراین، در این رویکرد عملی، محیط‌های آموزشی باید موقعیت‌هایی فراهم کنند که فراگیران انتخاب‌های اخلاقی واقعی را تجربه و پیامد آن‌ها را لمس کنند؛ در چنین بستری، عاملیت اخلاقی از یک مفهوم نظری به یک مهارت زیسته بدل می‌شود که در ساختار بدنی، شناختی و هیجانی فرد نهادینه شده است.

روش یادگیری فعال

در روش یادگیری تجربه‌محور، اراده آزاد متربی نه یک مفهوم انتزاعی و ذهنی، بلکه واقعیتی بدنمند است که در بافت همان لحظه زیسته شکل می‌گیرد (3)؛ متربی زمانی آزاد است که بتواند از طریق بدن، آگاهی خویش را در میدان عمل گسترش دهد و نسبت به پیامدهای آن پاسخگو باشد. دیویی معتقد است: «آموزش اصیل، از راه تجربه حاصل می‌شود» (3). بر این اساس، شاگرد هنگامی که در یادگیری اخلاقی درگیر می‌شود، درمی‌یابد آزادی او نه در اختیار انتخاب، بلکه در مسئولیت پاسخ‌گویی به پیامد انتخاب خویش است. شاگرد، در هر تجربه انتخاب می‌کند و در همان لحظه درمی‌یابد که انتخاب بدون پاسخ‌گویی تهی است.

در این میان، معلم نقش سامان‌دهنده میدان اراده را دارد. او آزادی را نه کنترل می‌کند و نه رها می‌سازد، بلکه با طراحی موقعیت‌هایی که بدن و آگاهی متربی را هم‌زمان درگیر می‌کند، میدان را چنان می‌چیند که هر کنش شاگرد، حامل معنا و پیامد گردد (3).

خلاقیت

خلاقیت، در افق پدیدارشناختی تربیت، نه تنها کنشی ذهنی، بلکه نحوه‌ای از فعلیت‌یافتن اراده آزاد است؛ در لحظه‌ای که آگاهی از حدود عادت فراتر می‌رود و خود را در امکان نو می‌گشاید. دیویی (3)، خلاقیت را فرایند بازسازی مستمر تجربه می‌داند. بر این اساس، متربی هنگامی خلاق می‌شود که اجازه می‌دهد اراده‌اش به سمت احتمال‌های تازه جریان یابد و در این حرکت، خود را در برابر جهان مسئول احساس می‌کند. بر این اساس، خلاقیت راستین، نه صرفاً آفرینش امری نو، بلکه تجربه هم‌زمان مسئولیت اخلاقی است. متربی، در لحظه آفرینش، درمی‌یابد که هر اندیشه نو، پیوندی تازه در جهان پدید می‌آورد و این پیوند، او را در موقعیت پاسخ‌گویی اخلاقی قرار می‌دهد؛ چراکه خلاقیت، تجلی اراده آزاد در افق مسئولیت است و آفریننده ناگزیر، بار اخلاقی امکان نو را بر دوش می‌کشد.

در همین امتداد، معلم فضا را در کلاس درس چنان شکل می‌دهد که آزادی متربی به بی‌سامانی نلغزد و خلاقیت از مرز اخلاق جدا نماند. مربی، با حضور بدنمند خود، امکانی می‌گشاید که اندیشه نو در بستر احترام به دیگری شکوفا شود (3). بدین گونه، کلاس نه صحنه آموزش خلاقیت، بلکه میدان ظهور اخلاق آزاد می‌گردد؛ جایی که آفریدن و مسئول بودن از یکدیگر جدایی نمی‌پذیرند.

مدیریت کلاس

در روش‌های تربیتی بدنمند، مدیریت کلاس نه انباشت قواعد و نه اعمال کنترل بیرونی برای مهار رفتار و آزادی متربیان، بلکه آفرینش فضایی زنده و پویاست که در آن، آزادی شاگردان، در تماس بی‌واسطه با یکدیگر و معلم، از صورت بی‌هدف به سوی کنش مسئولانه دگرگون می‌شود (3). بر این اساس، هدف معلم، ساختن فضایی است که در آن، هر اراده آزاد بتواند در تماس با دیگری و جهان، خود را در پیامد کنش خویش ببیند و مسئولیت آن را بپذیرد.

معلم، با گذر از آرایش ثابت کلاس و قواعد ظاهری مانند پوشش یکنواخت در مدارس سنتی که عمدتاً ابزار اعمال نظم تحمیلی از بیرون و محدود کننده اراده و کنش مرتبی‌اند، شرایطی می‌سازد که مدیریت کلاس از سطح نظم صوری به سطح تجربه زنده و تعاملی نظم ارتقا یابد (3). در این بستر، نظم نه امری بیرونی، بلکه حاصل هماهنگی بدن‌ها، مشارکت ارادی شاگردان و درونی‌سازی ضوابط در خلال عمل مشترک است.

اراده آزاد و مسئولیت اخلاقی

نکات خلاصه	مؤلفه
اراده در تماس مستقیم با عمل و پیامدش خود را محقق می‌سازد	یادگیری تجربه‌محور
آزادی در لحظه خلق نو و درک مسئولیت اخلاقی هم زمان تجربه می‌شود	خلاقیت
نظم از هماهنگی آگاهی‌ها و حضور بدن‌ها زاده می‌شود نه اجبار بیرونی	مدیریت کلاس

شکل ۴. اراده آزاد و مسئولیت اخلاقی

نتیجه‌گیری

بررسی دقیق چهار حوزه حیث التفاتی، تجربه آگاهی بی‌واسطه، اخلاق آپیوری و اراده آزاد و مسئولیت اخلاقی، در چارچوب نظریه اخلاق بدنمند، به‌وضوح نشان داد که ریشه مشترک و بنیادین همه این مفاهیم، نه دوگانگی کانتی، بلکه پیوستگی و همبستگی عمیق میان عقل، بدن و زمینه اجتماعی است. از منظر حیث التفاتی، نیت اخلاقی نه امری انتزاعی، بلکه در بستر تجربه حسی - اجتماعی زیسته معنا می‌یابد. در بحث تجربه آگاهی بی‌واسطه نشان داده شد که بخش قابل‌توجهی از واکنش‌های اخلاقی ما، پیش از تحلیل عقلانی، در بدن و هیجانات شکل گرفته و بروز می‌کنند. در مورد اخلاق آپیوری، مشاهده شد که اصول کلی از طریق مسیر تجربه‌های بدنی و تعاملات اجتماعی به عادت عملی و دانش نهادینه‌شده تبدیل می‌شوند و سرانجام، در بخش اراده آزاد و بدنمندی، مسئولیت اخلاقی به‌عنوان یک توانایی زیسته و مجسم معرفی می‌شود.

شواهد روزافزون از علوم اعصاب، روان‌شناسی رشد و مطالعات بین‌رشته‌ای به‌طور قاطع بر قابلیت شناسایی و تقویت بنیان‌های زیستی - بدنی اخلاق صحه می‌گذارند. بااین‌حال، نظام‌های فعلی تربیت اخلاقی، به‌خصوص در محیط‌های آموزشی رسمی، اغلب این بعد حیاتی و بنیادین را نادیده می‌گیرند و صرفاً بر انتقال دانش نظری یا قواعد انتزاعی تمرکز می‌کنند.

برای پر کردن این خلأ مهم، آموزش اخلاقی باید رویکردی جامع و تجربه‌محور اتخاذ کند؛ رویکردی که بتواند آن را به‌صورت تجربه‌محوری، بدنی - حسی، اجتماعی - تعاملی و بازتاب‌محور توصیف کرد. بنابراین، محیط‌های آموزشی باید به‌طور فعال موقعیت‌های واقعی یا شبیه‌سازی‌شده‌ای را فراهم کنند که دانش‌آموز را در موقعیت‌هایی قرار دهد که در آن‌ها تصمیم‌های اخلاقی با پیامدهای ملموس و قابل‌درک ایجاب شود. در نهایت، پیوند بنیادین و جدایی‌ناپذیر میان اخلاق و بدنمندی را به عرصه عمل آورده و تربیت اخلاقی را از قلمرو انتزاعات ذهنی به قلب تجربه زیسته منتقل سازد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

References

1. Churchland P. Touching a Nerve: Our Brains, Our Selves: W. W. Norton & Company; 2013.
2. Laks A, Laks A, Most GW, Most GW, Journée G, Journée G, et al. Early Greek Philosophy. Cambridge: Harvard University Press; 2016.
3. Gallagher S. Action and Interaction: Oxford University Press; 2020.
4. Churchland PS. Braintrust: What Neuroscience Tells Us About Morality 2018.
5. Varela FJ, Thompson E, Rosch E. The Embodied Mind 2017.
6. Baggs E, Chemero A. Radical Embodiment in Two Directions. Synthese. 2021;198(Suppl 9):2175-90.
7. Varela FJ. The Specious Present: A Neurophenomenology of Time Consciousness. 1999.
8. Shildrick M. Beyond Bodily Integrity: The Bioethics of the Disordered Body. De Ethica. 2024;8(1):42-58.
9. Churchland PS. Braintrust: What Neuroscience Tells Us About Morality: Princeton University Press; 2011.
10. Lakoff G, Johnson M, Sowa JF. Review of Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought. Computational Linguistics. 1999;25(4):631-4.
11. Churchland PM. Matter and Consciousness: MIT Press; 2013.
12. Churchland P. Brains and Minds. Think. 2023;22(65):17-23.
13. Varela FJ. Ethical Know-How: Action, Wisdom, and Cognition: Stanford University Press; 1999.