

تبیین اهمیت جایگاه «آگاهی» در فلسفه‌ی تربیت معلم (دانش آموز بودن چه کیفیتی دارد)؟

حبیب کارکن بیرق^۱

پذیرش: ۱۴۰۳/۷/۱۷

دریافت: ۱۴۰۳/۷/۸

چکیده

نوع نگرش معلم به دانش آموز رکن رکنی در تعلیم و تربیت است که در طول مدت تدریس، چون نقشه‌ی راه اوست. یکی از وظایف فلسفه‌ی تربیت معلم ارائه‌ی دیدگاهی صحیح نسبت به دانش آموز است. هدف از تألیف این مقاله که به روش توصیفی-تحلیلی به نگارش درآمده، تبیین اهمیت جایگاه «آگاهی» در فلسفه‌ی تربیت معلم است. یافته‌های پژوهش اجمالاً حاکی از آن است که معلم به لحاظ فلسفی هیچ راهی ندارد برای اثبات اینکه آیا دانش آموز وی ذهن دارد یا خیر، اما شهودی قوی در ما وجود دارد که دیگر انسان‌ها از جمله دانش آموزان نیز مانند ما دارای ذهن هستند. بنابراین، معلم باید از منظر عاطفی با دانش آموز همدلی کند و خود را به جای او قرار دهد. با چنین فرض و نگرشی است که راه نه برای آموزش صرف، بلکه برای تربیت انسانی فراهم می‌شود. بی‌تردید، چنین نگرشی نتایج بسیار مهمی در برنامه‌ی درسی، روش تدریس، نحوه‌ی ارزشیابی و ... دارد که برای آشنایان با مکاتب تربیتی بی‌نیاز از ذکر است.

کلید واژه‌ها: آگاهی، ذهن، تربیت معلم، دانش آموز.

^۱. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، مدرس دانشگاه تبریز، habib.karkon@yahoo.com

بیان مسئله

«ذهن» جایگاه بسیار مهمی در تعلیم و تربیت دارد. مدت‌هاست که فلاسفه‌ی تعلیم و تربیت معتقدند که برخی ارتباطات قابل توجه بین مفاهیم ذهن، معرفت^۱ و تعلیم و تربیت وجود دارد. شپارد برای شفاف‌سازی این رابطه، یکی از نکات شایان توجه جدی را این می‌داند که بسیاری از طرفداران میراث عقلانی غرب معتقدند که از یک نظر مهم، تعلیم و تربیت «رشد ذهن» است. با توجه به این دیدگاه، رشد ذهن عمدتاً از طریق نوع خاصی از تعلیم و تربیت حاصل می‌شود که شامل دستیابی به معرفت و فهم ارزشمند است. گرچه نوعی رابطه بین ذهن و تعلیم و تربیت توسط بیشتر مربیان تأیید شده است، اما به نظر می‌رسد ماهیت آن رابطه بسیار تفسیری باشد. شفلر به افلاطون، جان لاک و جان دیویی اشاره می‌کند. به عنوان مثال، افلاطون به نفع تفسیر «عقلی» از این رابطه استدلال می‌کند - که رشد ذهن در درجه‌ی اول مربوط به عقل است؛ جان لاک به نفع یک تفسیر «تجربی» استدلال می‌کند - که رشد ذهن در درجه‌ی اول مربوط به تجربه حسّی است؛ و جان دیویی به نفع یک تفسیر «عمل‌گرایانه» استدلال می‌کند - که رشد ذهن در درجه‌ی اول مربوط به حل مشکلات «واقعی» در موقعیت‌های عملی است (شپارد، ۲۰۰۱). نکته‌ی مهم شایان توجه دیگر این است که تصمیم‌گیری درباره‌ی نظریه‌ی تربیتی، سیاست و عمل به طور صریح یا ضمنی مفهوم خاصی از ذهن را پیش‌فرض می‌گیرد. به عبارت دیگر، تصمیم‌گیری درباره‌ی اموری چون دامنه و محتوای برنامه درسی، اهداف دانش‌آموز و معلم، و عمل کلاسی استعاره‌ی متداول و رایج ذهن را فرض می‌گیرد.^۲

سؤالات پژوهش

سؤال اصلی این پژوهش این است که: مفهوم «آگاهی» در فلسفه‌ی تربیت معلم چه جایگاهی دارد؟

سؤال فرعی پژوهش نیز این است که: دانش‌آموز بودن چه کیفیتی دارد؟

روش پژوهش

در این مقاله نظر به محتوای فلسفی بحث از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شده است.

یافته‌ها

ابتدا به بیان تعریف یا ماهیت آگاهی در فلسفه‌ی ذهن معاصر می‌پردازیم.

ماهیت آگاهی

مفهوم آگاهی^۳ از کلیدی‌ترین واژه‌ها در فلسفه‌ی ذهن معاصر است. سوزان بلکمور می‌نویسد: «آگاهی هم بدیهی‌ترین چیزی است که می‌توانیم آن را بررسی کنیم و هم دشوارترین» (بلکمور، ۱۳۸۷). تامس نیگل^۴ در ابتدای مقاله‌ی معروف خود «خفاش بودن چه کیفیتی دارد؟» می‌نویسد: «آگاهی همان چیزی است که مسأله‌ی ذهن-بدن را واقعاً بغرنج می‌کند» (ناگل، ۲۰۰۴). دیوید چالمرز نیز بر همین عقیده است ((چالمرز، ۱۹۹۶). تامس هاکسلی^۵ زیست‌شناس مدافع داروین - در سال ۱۸۶۶ در باب آگاهی نوشت:

اینکه چگونه چیزی تا این حد چشم‌گیر به عنوان حالتی از آگاهی در نتیجه‌ی تحریک بافت عصبی اتفاق می‌افتد، همان قدر تبیین‌ناپذیر است که پدیدار شدن غول چراغ جادو هنگامی که علاء‌الدین دست بر چراغ جادو کشید (هاکسلی، ۱۹۹۶).

^۱. knowledge

^۲ - برای اطلاع بیشتر در باب نقش ذهن در تعلیم و تربیت، رک: کارکن بیرق حبیب. تبیین استعاره‌ی «ذهن همچون رایانه» و نقد دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت. اندیشه‌ی فلسفی. ۱۴۰۱؛ ۲(۲): ۱۷۵-۱۹۰؛ همچنین مقاله‌ی «تبیین استعاره‌های «ذهن» و استنتاج دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت»، پیش‌انتشار در همان نشریه.

^۳ - لازم به ذکر است که «آگاهی» ترجمه‌ی «consciousness» است که ترجمه‌ی دقیقی نیست، اما با توجه به اینکه در ادبیات فلسفه‌ی ذهن در فارسی جا افتاده، ما هم از همین معادل استفاده می‌کنیم. شاید معادل دقیق‌تر، شعور و فهم باشد.

^۴. Thomas Nagel

^۵. Nagel

^۶. Chalmers

^۷. Huxley

این بیان همان چیزی است که امروز در فلسفه‌ی ذهن به «شکاف تبیینی»^۱ شهرت یافته و ابداع جوزف لوین^۲، فیلسوف ذهن معاصر است. شکاف تبیینی این واقعیت است که «نمی‌توان تجربه‌ی ذهنی انسان را به طور کامل به وسیله‌ی روش علمی و با استفاده از فرایندهای فیزیکی مکانیکی توضیح داد» (فریدنبرگ و سیلورمن، ۱۳۹۵). به عبارت دیگر، شکاف تبیینی یعنی تحویل‌ناپذیری^۳ چندین پدیده‌ی ذهنی مهم به اعیان و فرایندهای فیزیکی (هورست^۴، ۲۰۰۷). از نظر لوین، داشتن اطلاعات درباره‌ی سازوکار عمل مغز و اعصاب برای تبیین این نکته که چرا ما اصولاً آگاهی پدیداری داریم و چرا آگاهی پدیداری ما به نحوی است که اکنون هست کافی نیست. به بیان دیگر، لوین معتقد است که برخلاف این‌همانی‌های^۵ موجود در علم، مانند این‌همانی آب با H₂O که در آنها ویژگی‌های آب را می‌توان با توسل به ساختار شیمیایی آب تبیین نمود (مثلاً می‌توان توضیح داد که چرا آب در صد درجه به جوش می‌آید، یا چرا نمک طعام در آب حل می‌شود)، اطلاعات فیزیکی و عصبی درباره‌ی مغز انسان قادر به توضیح کیفیت پدیداری درد نیست. بنابراین، همواره میان حالات فیزیکی مغز و حالات ذهنی شکافی پرنشاندنی وجود دارد که با پیشرفت علم و افزایش داده‌های تجربی قابل پر شدن نیست. از همین روست که کالین مک‌گین^۶ نیز آگاهی را بخش دشوار مسأله‌ی ذهن-بدن می‌داند و می‌نویسد:

چگونه ممکن است حالت‌های آگاهانه به حالت‌های مغزی وابسته باشند؟ چگونه ممکن است پدیدارشناسی رنگارنگ از ماده‌ی خاکستری مرطوب پدید آید؟ ... تجمع میلیون‌ها سلول عصبی منفرداً فاقد آگاهی چگونه آگاهی سوپراکتیو ایجاد می‌کنند؟ ما می‌دانیم که عملاً مغز مبنای علی آگاهی است، اما به نظر می‌رسد هیچ فهمی از اینکه چگونه می‌تواند چنین باشد نداریم ... ما به نوعی احساس می‌کنیم که آب مغز فیزیکی به شراب آگاهی تبدیل می‌شود، اما در باب ماهیت این تبدیل به جایی نمی‌رسیم ... (مک‌گین، ۲۰۰۴).

ایان ریونز کرافت^۷ پس از نقل سخن مشهور مک‌گین بیان می‌کند:

مک‌گین چالشی را بیان می‌کند: تبیین کنید که آگاهی چگونه می‌تواند در یک جهان کاملاً فیزیکی وجود داشته باشد؟ به طور دقیق‌تر، چالش مذکور تبیین این مطلب است که آگاهی پدیداری چگونه می‌تواند در یک جهان کاملاً فیزیکی وجود داشته باشد (کرافت، ۲۰۰۴)؟ سوئیت‌من نیز در باب مسأله‌ی آگاهی می‌نویسد:

این مسأله‌ای است که فلاسفه‌ای را که تفکر طبیعت‌گرایانه داشتند در قرن بیستم خشمگین کرده است: ذهن انسان ثابت کرده که نسبت به تمام تلاش‌هایی که صورت می‌گیرد تا ماهیت و عملیات ذهن را از نظر علمی تبیین کند به صورت قابل توجهی مقاومت می‌کند (سوئیت‌من، ۱۳۹۴). لذا گرچه «به طور کلی در عصب‌پژوهی نظر بر آن است که آگاهی از فعالیت هماهنگ مجموعه‌ای از نوروها در مغز حاصل می‌شود» (فریدنبرگ و سیلورمن، ۱۳۹۵)، اما از منظر فلسفی چنین نگرشی با اشکالاتی مواجه است، زیرا «آگاهی، مفهومی پیچیده است و تعریف واحدی که مورد توافق همه باشد، در این باره وجود ندارد» (همان). چالمرز ضمن اشاره به دشواری تعریف آگاهی، آن را «کیفیت انفسی تجربه»^۸ توصیف می‌کند (چالمرز^۹، ۱۹۹۶). فریدنبرگ و سیلورمن نیز پس از نقل توصیف چالمرز، آگاهی را «وقوف ذهنی فرد بر حالت‌های ذهنی» دانسته‌اند (فریدنبرگ و سیلورمن، ۱۳۹۵). چنانکه ذکر شد گرچه شاید نتوان از آگاهی تعریف جامع و مانعی ارائه کرد، اما جان سرل^{۱۰} آن را به صورت زیر تعریف می‌کند:

حالات آگاهانه، آن حالات هشیاری^{۱۱}، ادراکیا احساس هستند که از صبح هنگامی که شما از یک خواب «بی‌رؤیا» عمیق بیدار می‌شوید، آغاز می‌شوند و در تمام روز تا هنگامی که به خواب می‌روید و یا به نحو دیگری «ناآگاه» می‌شوید، ادامه می‌یابند (سرل، ۲۰۰۷).

1 . explanatory gap

2 . Levine

3 . irreducibility

4 . Horst

5 . identities

6 . McGinn

7 . Ravenscroft

8 . subjective quality of experience

9 . Chalmers

10 . John Searle

11 . awareness

پاول تاگارد^۱ رویکردی سلبی در باب آگاهی اتخاذ می‌کند و چنین می‌نویسد:

نبود آگاهی^۲ می‌تواند ناشی از بسیاری از رویدادها از جمله مرگ، گما، حمله‌های صرعی، ضربات مغزی، خواب، بی‌هوشی، هیپنوتیزم و غش باشد. در تمام این موارد، فردی که قبلاً آگاه بوده، آگاهی خود را از دست می‌دهد (تاگارد، ۱۳۹۶).

دیوید پاپینو نیز ضمن اقرار به اینکه هیچ تعریف عینی و علمی‌ای وجود ندارد که بتواند گویای ماهیت آگاهی باشد، آن را چنین تعریف می‌کند: «آگاهی چیزی است که ما به هنگام خواب بدون رؤیا یا بی‌هوشی کامل آن را از دست می‌دهیم» (پاپینو، ۱۳۹۵).

بی‌تردید، هر انسانی دارای تجارب شخصی خاصی است که نمی‌تواند آنها را در قالب کلمات به دیگران منتقل کند، اما نسبت به هر تجربه‌ی شخصی «آگاه» است؛ به تعبیر نسفی: «اگر جمله‌ی عالم با طفل بگویند که لذت شهوت راندن چیست، درنیابد؛ و چون به آن مرتبه برسد، اگر گویند و اگر نگویند خود دریابد» (نسفی، بی‌تا). لذا آگاهی از ویژگی‌های مهم انسان است. دیوید چالمرز، فیلسوفی که بیشتر کار خود را صرف پژوهش در ماهیت آگاهی کرده است، یافتن جایی برای آگاهی در دنیایی کاملاً فیزیکی و تبیین خصلت‌های آن را «مسئله‌ی دشوار آگاهی»^۴ می‌نامد. به نظر وی مسائل آسان آگاهی توسط علم قابل بررسی و دستیابی است؛ گرچه که به تعبیر برمودز - از دانشمندان علم شناخت - هنوز حتی بخشی از آن مسائل هم حل نشده است (برمودز، ۱۳۹۵). دنیایی که از طریق علوم فیزیکی می‌شناسیم دنیایی بی‌روح و مکانیکی است، دنیایی که قوانین فیزیکی بر آن حاکم‌اند. اما در عین حال، موجوداتی در دنیای ما زندگی می‌کنند که نسبت به بسیاری امور آگاهی دارند و بسیاری از رخدادهای فیزیکی را تجربه می‌کنند. سؤال مهم این است که چگونه می‌توان عنصر آگاهی را در دل چنین نظام فیزیکی‌ای جای داد (شیخ‌رضایی و کرباسی‌زاده، ۱۳۹۵)؟

آگاهی پدیداری

از میان انواع مختلفی که برای آگاهی ذکر شده، آنچه در فلسفه‌ی ذهن اهمیت دارد آگاهی پدیداری^۵ است. ند بلاک^۶ آگاهی پدیداری را این‌گونه تعریف می‌کند:

آگاهی پدیداری تجربه است؛ ویژگی‌های آگاهی پدیداری ویژگی‌های تجربی^۷ هستند. حالات آگاهی پدیداری حالات تجربی‌اند؛ یعنی یک حالت تنها در صورتی به لحاظ پدیداری آگاهانه است که ویژگی‌های تجربی را داشته باشد. کلیت ویژگی‌های تجربی یک حالت آنهایی هستند که در مورد آنها چیزی وجود دارد که می‌توان گفت که داشتن آنها حالتی شبیه آن دارد (بلاک، ۲۰۰۲).

تعریف فوق‌تر ما را به یاد مقاله‌ی معروف نیگل با عنوان «خفاش بودن چه کیفیتی (حالی) دارد؟»^۸ می‌اندازد. تجربه در اینجا امری کاملاً شخصی (سوبژکتیو) است. فرض کنید که مشغول قدم زدن در کنار ساحلی هستید و خورشید در حال غروب است. از تماشای رنگ فلق حالتی به شما دست می‌دهد که می‌توان آن را تجربه‌ی بصری دیدن غروب خورشید نامید. تجربه‌ی شما در چنین موقعیتی می‌تواند با تجارب دیگران، مثلاً کسانی که کوررنگی دارند، کاملاً متفاوت باشد. این تجربه‌ی خاص و شخصی را «آگاهی پدیداری» می‌نامند. نیگل، واژه‌ی «حال» را برای آگاهی پدیداری معرفی کرده است. هر تجربه‌ی آگاهانه چیزی مخصوص به خود (حالی) دارد. هنگامی که می‌گویید «غروب خورشید چه حالی دارد؟» در واقع بیان می‌کنید که تجربه‌ی آگاهانه‌ی دیدن غروب خورشید برای شما حالتی را ایجاد کرده است که مخصوص به شما و آن موقعیت خاص است و مثلاً با تجربه‌ی دیدن غروب خورشید در فیلم‌ها متفاوت است. انواع گوناگونی از تجارب آگاهانه‌ی پدیداری وجود دارد. نوشیدن شربت آبلیموی خنک در تابستان گرم حالی مخصوص به خود دارد که با حال سوارکاری

^۱ . Paul Thagard

^۲ - در اصل ترجمه: خودآگاهی

^۳ - مترجم به جای «آگاه» و «آگاهی» از «خودآگاه» و «خودآگاهی» استفاده کرده است. نظر به اینکه «خودآگاهی» ترجمه‌ی «self-consciousness» است و با «آگاهی» متفاوت است، با مراجعه به اصل کتاب انگلیسی مشاهده شد که نویسنده از کلمه‌ی «conscious» استفاده کرده است (Mind: Introduction to Cognitive Science). عنوان فصل یازدهم کتاب تاگارد نیز «consciousness» است که در ترجمه‌ی فارسی به «خودآگاهی» ترجمه شده است.

^۴ . the hard problem of consciousness

^۵ . phenomenal consciousness

^۶ . Ned Block

^۷ . experiential states

^۸ -What it's like to be a bat?

متفاوت است. از نظر نیگل، تجارب آگاهانه متنوع‌اند، اما همه‌ی آنها وابسته به کسانی هستند که واجد آنها هستند. به عبارت دیگر، نیگل همه‌ی تجارب آگاهانه را وابسته به فاعل شناسا می‌داند. تجارب آگاهانه کاملاً قائم به فرد و اول شخص هستند و از منظر سوم شخص قابل درک نیستند. تنها کسی می‌داند «درد داشتن» چه حالی دارد که درد کشیده باشد. نیگل برای تأکید بر جنبه‌ی اول شخص تجارب آگاهانه‌ی پدیداری مثالی در مورد خفاش‌ها می‌زند. فرض کنیم که دانش تا اندازه‌ای پیشرفت کرده باشد که خفاش‌ها و نحوه‌ی عمل آنها یعنی تمامی فرایندهایی را که در مغز خفاش‌ها هنگام پرواز و ارتباط با جهان خارج رخ می‌دهد کاملاً بشناسیم و بدانیم. با وجود این، دانشمندان نمی‌دانند خفاش بودن چه حالی دارد، چرا که خفاش بودن حالتی است که فقط خفاش‌ها قادر به درک آن هستند. اگر آگاهی حالتی اول شخص و فردی باشد، به تعداد انسان‌ها آگاهی وجود خواهد داشت، چرا که برای هر فرد حال خاصی وجود دارد. با این تلقی از آگاهی، آگاهی از حوزه‌ی مطالعه‌ی علم خارج می‌شود و امکان بررسی آن نخواهد بود. ابزارهای علمی همه مبتنی بر نگاه سوم شخص‌اند و طراحی ابزاری علمی و در عین حال اول شخص ناممکن به نظر می‌رسد (شیخ‌رضایی و کرباسی‌زاده، ۱۳۹۵). حتی اگر بتوان ماشینی طراحی کرد که همانند خفاش قادر به محاسبه‌ی فاصله باشد، اما این چیزی درباره‌ی اینکه تجربه‌ی جهان برای خفاش چگونه است به ما نمی‌گوید (فریدنبرگ و سیلورمن، ۱۳۹۵).

دانش آموز بودن چه کیفیتی دارد؟

شاید بنا بر توضیحاتی که ارائه شد معلوم شده باشد که عنوان فرعی این مقاله (دانش آموز بودن چه کیفیتی دارد)؟ برگرفته از مقاله‌ی معروف نیگل است: «خفاش بودن چه کیفیتی دارد؟» هر معلمی فلسفه‌ای آموزشی را به کلاس می‌آورد که نقش مهمی در یادگیری کودکان دارد» (برک، ج ۱، ۱۳۹۲). کار معلم تربیت دانش آموز است و ناگفته پیداست که بنا به مکتب فلسفی یا تربیتی که معلم بدان باور داشته باشد نگاه او به دانش آموز، برنامه‌ی درسی، روش تدریس و ... نیز متفاوت خواهد بود. ما هیچ‌گاه نخواهیم دانست که خفاش بودن چه کیفیتی دارد، مگر اینکه خفاش باشیم. به تعبیر مک‌گین درک ماهیت آگاهی برای ما «به لحاظ شناختی بسته» است (رانلند، ۲۰۰۷). ما نیز وجود دارد که به مسأله‌ی «اذهان دیگر»^۳ معروف است؛ بدین معنا که چگونه می‌توان دانست که دیگران نیز مانند ما دارای ذهن هستند؟ چگونه می‌توان به اذهان دیگر معرفت پیدا کرد؟ چگونه می‌توان فهمید که آنچه را که ما افراد انسانی می‌نامیم صرفاً روایتهایی پیشرفته نیستند، بلکه واقعاً مانند ما دارای ذهن هستند (شمس، ۱۳۸۲)؟ تنها دلیل ما بر وجود اذهان دیگر از راه تمثیل و استقراء است، یعنی ما می‌بینیم که مردم مثل ما رفتار می‌کنند و می‌گویند دارای درد، تخیل، احساس و افکار هستند؛ ولی نمی‌توان استدلالی قیاسی ارائه کرد که اثبات کند که با مشاهده‌ی آنچه که از سایر انسان‌ها می‌بینیم، آنها نیز همانند ما دارای حیات ذهنی^۴ هستند (هیل، ۲۰۱۳، ۵).

روبات‌های شاگردنما

پیش از ادامه‌ی بحث به ذکر استدلالی می‌پردازیم. فنستر ماخر و جی. دی ریچاردسون^۵ در باب رد رفتارگرایی در تدریس، استدلالی به صورت آزمایش فکری ارائه کرده‌اند که احتمالاً برگرفته از استدلال معروف اتاق چینی^۶ جان سرل است نام این استدلال را روبات‌های شاگردنما گذاشته‌ایم که خلاصه‌ی آن چنین است:

کلاسی را با دو شیشه‌ی یک‌طرفه در هر طرف آن تصور کنید. شما همراه چند همکار به عنوان متخصصین ارزیابی تدریس کلاسی پشت یکی از این شیشه‌ها نشسته‌اید و به اتفاق آنها مشغول مشاهده‌ی تدریس درس تاریخ هستید. در سوی دیگر کلاس و پشت شیشه‌ی یک طرفه‌ی دیگر، یک متصدی در یک اتاق کنترل پیشرفته نشسته است، که مشغول کنترل شاگردان است. این شاگردان روبات‌های برنامه‌ریزی شده‌ای هستند که توانایی سخن گفتن، نشان دادن حرکات و ژست‌های صورت و حرکات دست و ساعد را دارند. این روبات‌ها در عین حال که عیناً شبیه شاگردان کلاس هستند، ولی هیچ دستگاه عصبی یا

1. cognitively closed

2. Rowlands

3. the problem of other- minds

4. mental life

5. Heil

6. Fenster Macher & G. D. Richardson

7. Chinese Room Argument

ظرفیت شناختی ندارند^۱ و به هیچ وجه قادر به یادگیری چیزی نیستند. شما و همکارانتان و حتی معلم نیز از اینکه شاگردان، روبات هستند اطلاع ندارید. روبات‌ها در طول درس معلم لبخند زده‌اند، اخم کرده‌اند، دست خود را برای سؤال بلند کرده‌اند و پاسخ‌هایی به سؤالات معلم ارائه کرده‌اند. متصدی، این کارها را با برنامه‌ریزی قبلی روبات‌ها برای گفتارها و سؤال‌ها انجام می‌دهد. متصدی از میان تعداد زیادی حالت صورت، گفتارها و حرکات بدن انتخاب می‌کند، درحالی‌که کامپیوتر فعالیت سایر شاگردان را که مستقیماً توسط متصدی اداره نمی‌شوند، مدیریت می‌کند. در پایان درس شما شاید بگویید: چه عملکرد کلاسی‌ای! شاید معتقد باشید واقعاً اگر این کلاس ضبط ویدئویی شده بود حتماً صلاحیت دریافت جایزه‌ی بهترین معلم سال را دریافت می‌کرد، زیرا به موضوع درسی به شکل زیبایی پرداخته شده، و دقیقاً با توانایی شاگردان هماهنگ بوده است. شما اتاق را ترک می‌کنید و بی‌خبر از اینکه پس از خروج آخرین نفر از همکاران شما، متصدی روبات‌ها را خاموش می‌کند، که اکنون دقیقاً در همان وضعی هستند که پیش از تدریس بوده‌اند! هیچ سلول مغزی‌ای نبوده که تغییر کند و هیچ عصبی نبوده که تحریک شده باشد. هیچ یادگیری‌ای نمی‌توانست انجام شود و نشده است! روز بعد شما و همکارانتان از واقعیت مطلع می‌شوید که شاگردان در واقع، روبات بوده‌اند. شما و همکارانتان مبنای بخشی از ارزیابی خود از معلم را بر اساس چگونگی عکس‌العمل شاگردان به معلم، با دادن نمره‌ی بیشتر وقتی شاگردان به طور کامل مشغول تدریس معلم باشند، و دادن نمره‌ی کمتر وقتی شاگردان شدیداً عکس‌العمل‌های وی عمل کنند قرار می‌دهید. در پایان استدلال، ماخر و ریچاردسون بیان می‌دارند که این وضعیت نشانی از این موضوع است که قضاوت ما درباره‌ی ارزش و شایستگی تدریس به شاگرد حساس است و نه وابسته به یادگیری (به نقل از: فردانش، ۱۳۸۷).

بنا بر آنچه بیان شد معلم راهی ندارد برای اثبات اینکه آیا دانش آموز وی ذهن دارد یا خیر، اما به نظر می‌رسد درست است که ما دلیلی منطقی برای اثبات این امر نداریم، ولی به همان اندازه، دلیلی بر نفی آن نیز نداریم، چراکه «عدم الوجدان لا يدلُّ علی عدم الوجود»، لذا شهوداً می‌پذیریم که دیگران نیز مانند ما دارای ذهن هستند. نقش شهود در فلسفه، از جمله در فلسفه‌ی ذهن بسیار برجسته است. به عنوان مثال، برخی در نقد رفتارگرایی فلسفی (مانند آنچه در استدلال روبات‌های شاگردنما دیدیم) معتقدند که این دیدگاه به لحاظ شهودی^۲ در تفسیر و تعبیر گزاره‌های ذهنی به واژگان صرفاً رفتاری، برخاست (فاستر، ۱۹۹۶)، چراکه ماهیت کیفی ذاتی حالات ذهن را بی‌معنی پنداشته، آن را نادیده می‌گیرد. نامعقول بودن این دیدگاه از آن روست که مثلاً سردرد شما قطعاً دارای یک ماهیت کیفی ذاتی است و همین است که این سردرد را از هر نوع تجربه‌ی آگاهانه‌ی دیگر متمایز می‌کند. در واقع، این دیدگاه تجربه‌ی یک درد را تا حد گرایش به فریاد زدن، ناله زدن و بیان جمله‌ی «احساس درد می‌کنم» کاهش می‌دهد (واربرتون، ۱۳۸۳)، حال آنکه کسی که درد می‌کشد واقعاً در حالتی قرار دارد که فقط برای خود او قابل درک است^۳.

نتیجه‌گیری و بحث

از مجموع آنچه بیان شد به دست می‌آید که معلم به لحاظ فلسفی هیچ راهی ندارد برای اثبات اینکه آیا دانش آموز وی ذهن دارد یا خیر. بی‌تردید، چنین نگرشی به متربی، او را در نظر معلم چون روباتی جلوه‌گر می‌سازد که ذهنش باید توسط وی از اطلاعات پر شود و تدریس، چیزی جز انتقال اطلاعات نیست؛ اما شهودی قوی در ما وجود دارد که دیگر انسان‌ها نیز مانند ما دارای ذهن هستند. البته امروز در فلسفه‌ی ذهن دیدگاهی تحت عنوان همه‌روان‌نگاری^۴ نیز وجود دارد که طبق آن «همه چیز در جهان، از جمله چیزهایی که ما معمولاً آنها را زنده نمی‌دانیم، دارای جنبه‌ای ذهنی یا سطحی از آگاهی هستند، اگرچه این

^۱ - امروزه در فلسفه‌ی ذهن در این باب، امکان وجود موجوداتی به نام «زامبی‌ها» (Zombies) مطرح شده است که از لحاظ ساختار مادی کاملاً شبیه ما هستند، اما کاملاً فاقد تجربه‌ی آگاهانه‌اند. سیستم عصبی زامبی‌ها کاملاً شبیه سیستم عصبی ماست، لذا رفتار آنها نیز کاملاً شبیه رفتار ما خواهد بود. هنگامی که یک زامبی روی میخی بنشیند مدارهای عصبی آن همانند سیستم عصبی انسان فعال می‌شوند و یکباره از جای خود می‌پرد و شروع به سر و صدا کردن می‌کند. تنها چیزی که زامبی ندارد هر نوع احساس آگاهانه‌ای از درد است (Heil, 2013).

^۲ intuitively.

^۳ - لازم به توضیح است که «شهود» در فرهنگ ما غالباً معنایی عرفانی دارد، اما در اینجا، این واژه در معنای فلسفی (معرفت‌شناختی) خود به کار رفته است. «شهود» در فرهنگ فلسفی بلک‌ول چنین تعریف شده است: «قدرت ذاتی ذهن برای مشاهده یا ادراک مستقیم حقائق، بدون کمک محرک‌های حسی و بدون استنتاج یا بحث قبلی ... بنابراین، معرفت شهودی از معرفت استنتاجی متمایز می‌شود. شهود می‌تواند تجربی (ارائه‌ی مستقیم اشیاء محسوس (sensible) در ذهن)، عملی (آگاهی مستقیم از تناسب یک امر با یک قانون کلی) یا عقلانی (درک کلیات، مفاهیم، حقائق بدیهی یا موجودات غیرقابل توصیفی مانند خداوند) باشد» (Bunnin & Jiyuan, 2004).

مستلزم آن نیست که هر چیزی دارای ذهن یا روحی مانند ذهن یا روح ماست» (بائین و جیوان)^۱ دیوید اسکربینا^۲ پس از بیان چند تعریف مختلف در باب همه‌روان‌نگاری آن را چنین تعریف می‌کند: «همه چیز دارای ذهن یا کیفیتی شبیه به ذهن است» (سکربینا، ۲۰۱۷). از این دیدگاه دانش‌آموز قطعاً موجودی دارای ذهن است. اما حتی اگر این دیدگاه را هم نپذیریم مطابق شهود قوی ما دانش‌آموز قطعاً دارای ذهن است. بنابراین، معلم باید از منظر عاطفی با دانش‌آموز همدلی کند. ندال و همکارانش همدلی را این‌گونه تعریف کرده‌اند: «توانایی تجربه‌ی احساسات مشابه شخص دیگر در پاسخ به یک موقعیت ویژه» (به نقل از عابدی داریونی و بشاش، ۱۳۹۲). همدلی به دو بخش عاطفی و شناختی تقسیم شده است. همدلی در بعد عاطفی عبارت است از: قرار دادن خود در جای دیگران و درک عواطف آنها در آن لحظه (همان). رفتار کودکان با کودکان نیز که در تعلیم اسلامی وارد شده، از همین باب است. پیامبر اکرم (ص) فرمودند: «مَنْ كَانَ عِنْدَهُ صَبِيٌّ فَلْيَتَصَابَ لَهُ» (الحر العاملي، بی‌تا)^۳. قانون طلایی یا قاعده زرّین اخلاق^۴ نیز - که به ویژه در تعلیم اسلامی مورد تأکید واقع شده است - چیزی جز همین همدلی و خود را به جای دیگران قرار دادن، نیست. گرچه نظراً راهی برای اثبات ذهنمد بودن دانش‌آموز نیست، اما عملاً باید چنین فرض کرد. با چنین فرض و نگرشی است که راه نه برای آموزش صرف، بلکه برای تربیت انسانی فراهم می‌شود و تعلیم و تربیت از انتقال یک‌جانبه‌ی اطلاعات از سوی معلم به سمت تربیت انسانی دارای شعور و اختیار تغییر جهت می‌دهد. بی‌تردید، چنین نگرشی نتایج بسیار مهمی در برنامه‌ی درسی، روش تدریس، نحوه‌ی ارزشیابی و ... دارد که برای آشنایان با مکاتب تربیتی بی‌نیاز از ذکر است.

پیشنهادها

برخی معتقدند فلسفه‌ی ذهن امروزه مهم‌ترین بخش فلسفه‌ی تحلیلی غرب است. نظر به اهمیت مباحث مهم فلسفه‌ی ذهن چون ذهن (نفس)، یگانگی یا دوگانگی ذهن (نفس) و بدن، آگاهی، حیث التفاتی و ... که به لحاظ انسان‌شناسی در بحث بنیادهای تربیتی جایگاه مهمی دارند و خود نیز دارای دلالت‌های تربیتی مهمی هستند، به نظر می‌رسد جای درسی دو واحدی با عنوان فلسفه‌ی ذهن، در علوم تربیتی به طور عام و در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت به طور خاص خالی است که با افزودن آن می‌توان به غنای فلسفی مباحث تربیتی افزود. به نظر می‌رسد هدایت پایان‌نامه‌ها و رساله‌های فلسفه‌ی تعلیم و تربیت به سمت فلسفه‌ی ذهن و استنتاج دلالت‌های تربیتی مباحث فلسفه‌ی ذهن می‌تواند برکات خوبی برای تعلیم و تربیت به همراه داشته باشد.

^۱ . Bunnin & Jiyan

^۲ . David Skrbina

^۳ - به تعبیر مولوی: چون که با کودک سر و کارم فتاد هم زبان کودکان باید گشاد

^۴ . Golden Rule

منابع

۱. برک، لورا. (۱۳۹۲). روان‌شناسی رشد، ترجمه یحیی سیدمحمدی، ج اول، تهران، ارسباران.
۲. برموز، هوزی لوئیس. (۱۳۹۵). نظریه‌های علم شناخت (مقدمه‌ای بر علم ذهن)، ترجمه سید کمال خرازی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
۳. بلکمور، سوزان. (۱۳۸۷). آگاهی، ترجمه رضا رضایی، تهران، فرهنگ معاصر.
۴. پاپینو، دیوید. (۱۳۹۵). آگاهی، ترجمه حمید رحیمی، تهران، شیرازه‌ی کتاب ما.
۵. تاگارد، پاول. (۱۳۹۶). ذهن: درآمدهای بر علوم شناختی، ترجمه دکتر رامین گلشائی، تهران، سمت.
۶. الحرّ العالمی، محمد بن الحسن. (بی‌تا). وسائل الشیعه، قم، مؤسسه آل‌البیت علیهم السلام لإحياء التراث.
۷. سوئیتمن، برندن. (۱۳۹۴). مقدمه‌ای بر علم و دین، ترجمه اسفندیار زندپور، تهران، امیرکبیر.
۸. شمس، منصور. (۱۳۸۲). آشنایی با معرفت‌شناسی، قم، انجمن معارف اسلامی ایران.
۹. شیخ‌رضایی، حسین؛ کرباسی‌زاده، امیراحسان. (۱۳۹۱). آشنایی با فلسفه‌ی ذهن، تهران، هرمس.
۱۰. عابدی داریونی، زینب؛ بشاش، لعیا. (۱۳۹۲). مقایسه ابعاد همدلی در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی، روانشناسی افراد استثنایی، ۳(۱۰)، ۹۳-۱۱۲.
۱۱. فریدنبرگ، جی؛ سیلورمن، گوردن. (۱۳۹۵). علم شناخت یا شناخت پژوهی، ترجمه حبیب‌الله قاسم‌زاده، ج اول، تهران، ارجمند.
۱۲. ماخر، فنستر؛ ریچاردسون، جی. دی. (۱۳۸۷). «درباره‌ی عوامل تعیین‌کننده‌ی کیفیت تدریس»، در: روش‌های تدریس پیشرفته، فردانش، هاشم، تهران، کویر، ۱۰۳-۶۹.
۱۳. نسفی، عزیزالدین. (بی‌تا). انسان کامل، بی‌جا.
۱۴. واربرتون، نیگل. (۱۳۸۳). مقدمات فلسفه، ترجمه بهجت عباسی، تهران، جوانه رشد.
15. Block, Ned. (1996). *A Companion to the Philosophy of Mind*, Samuel Guttenplan (editor), Oxford, Oxford University Press, 210-219
16. Block, Ned. (2002). "Concepts of Consciousness", in: *Philosophy of mind (classical and contemporary readings)*, David J. Chalmers (editor), Oxford University Press, 206-218.
17. Bunnin, Nicholas; Jiyuan, Yu. (2004). *The Blackwell dictionary of western philosophy*, Oxford: Blackwell Publishing.
18. Chalmers, David J. (1996). *The Conscious Mind (In Search of a Fundamental Theory)*, Oxford University Press.
19. Foster, John. (1996). *The Immaterial self*, London and New yourk, Routledge.
20. Heil, John. (2013). *Philosophy of Mind (A Contemporary Introduction)*, London and New yourk: Routledge.
21. Horst, Steven. (2007). *Beyond Reduction: Philosophy of Mind and Post-Reductionist Philosophy of Science*, Oxford University Press.
22. McGinn, Colin. (2004). "Can we solve the mind-body problem?" in: *Philosophy of Mind (A Guide and Anthology)*, John Heil, (editor), Oxford University Press, 781-797.
23. Ravenscroft, Ian. (2011). "Problems, Questions and Concepts in the Philosophy of Mind" in: *The Continuum Companion to Philosophy of Mind*, James Garvey (editor), London & New York: Continuum International Publishing Group, 1-34.
24. Rowlands, Mark. (2007). "Mysterianism" in: *The Blackwell Companion to Consciousness*, Max Velmans & Susan Schneider (editor), Oxford: Blackwell, 335-345.
25. Searle, John. (2007). "Biological Naturalism" in: *The Blackwell Companion to Consciousness*, Max Velmans & Susan Schneider (editor), Oxford: Blackwell, 325-335.
26. Sheppard S (2001) "Does Mind Matter? Education and Conceptions of Mind, *Educational Theory*. Vol. 51. No. 2. 243-258.
27. Skrbina, David. (2017). *Panpsychism in the West*, Cambridge: MIT Press.