



Embodied Mindfulness: A New Perspective on Recreating Learning Experiences, Attention Training, and Intersubjective Interactions

Zainab Mahdavi 

PhD from Ferdowsi, University of Mashhad (Corresponding Author), m.mahdavi@mail.um.ac.ir

Received: 2023-03-04	Revised: 2024-04-28	Accepted: 2024-07-07	Published: 2024-03-18
Citation: Mahdavi, Z. (2024). Embodied Mindfulness: A New Perspective on Recreating Learning Experiences, Attention Training, and Intersubjective Interactions. <i>Foundations of Education</i> , 13(2), 135-154. doi: 10.22067/fedu.2024.80911.1251			

Abstract

Mindfulness is the method of studying attention and discovering experience; it is increasing in educational research in Western universities and demonstrates itself in publications and curricula. Therefore, applying mindfulness in the educational system can improve the methods of learning and attention. This paper first studies modern mindfulness and its results. Then criticizes its challenges & limitations that are affected by theoretical foundations. Originally, mindfulness took a holistic position and was not confined to one aspect. Today, neuroscience, cognitive science, and clinical psychology reduced mindfulness to the psychological dimension. In comparison, it is extended in many aspects like ethical, spiritual, cultural, and social. Although mindfulness achieved brilliant results, it might act as an inner technological control tool that is normalized and internalized. In neurophenomenology, however, the Buddhist origins and ethical-spiritual features would be kept, respected, and accepted results from empirical areas. Neurophenomenology proposes enactive & embodied mindfulness awareness to preserve all mindfulness features. Mindfulness is something more and beyond recovering from mental illnesses. It follows healing in ethical conduct to reach self-transcendence and intersubjectivity relation. Thus, this paper explains embodied mindfulness and considers its educational implications according to the neurophenomenology perspectives.

Keywords: embodied mindfulness, enaction, neurophenomenology, learning experience, attention training, intersubjective interactions

Synopsis

Education is the process of mind making. So, we need a method to help us understand our educational experiences profoundly. Mindfulness is the method of studying experience. In the last decade, scientific research about mindfulness has increased. The findings could transform the fundamental realm philosophy of education and its sub-branches like curriculum, educational technology, and educational planning (Burrows, 2011; Thierry et al., 2018). Nevertheless, mindfulness and its remarkable results have not found a place in the education system in Iran yet. Generally, the mindfulness techniques in Iran have more used as a clinical or cognitive therapy especially mental issues such as anxiety, depression, obsessive-compulsive disorder (OCD) and etc. (Kaviani et al., 2005; Pourhosein et al., 2019).



Since the findings indicate that mindfulness training improve cognitive, emotional, emotional function and can make better the processes of attention, memory and learning, therefore, mindfulness approach can help resolving educational problems and give opportunity to students reflect on their pedagogical experiences precisely. However, there is a crucial point that has to be considered about mindfulness training and using mindfulness in education. Mindfulness originally is holistic as the human. It means mindfulness should comprise multiple psychological, social, moral, and cultural dimensions. Western researchers used to apply mindfulness in clinical, and psychological ways and its effect on neural activities or mental personal disorders. While this dimension is only a part of whole mindfulness. Mindfulness cannot reach its goal by considering only one aspect that modern mindfulness uses today. Thus, choosing a reductionism or holism position will determine different consequences for the education system. Firstly, the paper presents Western and Buddhist views of mindfulness and then, proposes embodied enactive mindfulness according to the neurophenomenology perspective is rooted in Buddhism. This position makes modern Western mindfulness more perfect and fruitful.

Neurophenomenology is the methodological stream that chooses different methods compared to theories like representationalism, dualism, Physicalism, and empirical realism. In this view, if cognitive science is to include human experience, it must have some method for exploring and knowing what human experience is. It is for this reason that neurophenomenology focus on the Buddhist tradition of mindfulness (Varela et al., 2017). Mindfulness in the enactive embodiment approach should not be considered as a private realm but a form of specific knowledge to shape the states and behaviors of mind-body in the environment. The term embodiment imply that the mind is not just settled inside the head, but is embodied in the whole organism embedded in its environment (Thompson, 2001). Our sensorimotor actions interact with our social-cultural context. Our mind can obtain a new perception in every moment and in contrast, erase our previous perceptions or presumptions (Shapiro & Stolz, 2019). It means the biases obtained by right and wrong learning that emerged in interaction with the environment are constantly subjected to restudy and reconstitute.

Thus, the embodied reflection first needs to ignore the expired perspectives that emphasize mind-body separation. Embodied mindfulness has more responsibilities than supporting cognitive-emotional powers and individual psychological treatment. Moral, social, and spiritual education is also considered. Thompson (2017) as an outstanding neurophenomenologist believes that Mindfulness-Based Stress Reduction or MBSR was meant from the beginning to be a clinical program orthogonal to common narratives of health and well-being, a laboratory for a more experiential and participatory medicine, a vehicle for self-education, healing, and transformation rather than a new therapy. However, it has changed its plan and now, it has little value from the perspective of healing, transformation, or liberation. Consequently, modern mindfulness has gradually separated from the holistic and comprehensive original view. Morality is an inseparable part of every mindfulness practice even morality is not mentioned formally as secular mindfulness programs are acting like that. Educators and teachers can guide students to establish a true moral foundation.

Conclusion: the embodied mindfulness; the mind art for sense-making of learning experience

Embodied mindfulness tries to modify the unwilling gap between mind-body and help the theory and practice domains in education. However, it needs some experience in the classroom and encourages teachers and students to reflect on their bodies. The thinking

should not be apart from something isolated from their own, and the mind shouldn't be considered apart location where they only contemplate. Indeed, consciousness is created in their environment where they have intersubjective and inter-body interactions with others. The embodied education emphasizes interaction actions and engagement of students to the environment, subject matters, and contents which they all are the mind content students. The process of learning and its experiences would be more constant in embodied education. For example, teachers try to attract the student's attention to how the learning experience is built. Perhaps, narrating the story might be fascinating for learners. Describing how eyes and tongue movement, the activities of ears, hands, walking, teacher's hand movement, blackboard, tablet, digital devices, or even the object of a science lesson and the whole space of the classroom play a role in creating the student's learning experience. This is the simple explanation of embodied mindfulness that can amplify their consciousness, attention, and reflection. However, mindful reflection is not only about the experience shaping but reflection itself is a form of experience. The reflection can interrupt everyday habitual chain patterns. Habitual chains mean eliminating artistic, passionate, and innovative aspects of our daily lives and becoming automatic, impulsive, and robotic activities. In contrast, mindfulness is the opposite of habitual patterns. Through embodied mindfulness, students get the opportunity to reflect on their learning experience at the moment. In addition, since embodied mindfulness happens in the class which is a part of the large context, it is social. Students interact with others and learn how to go beyond themselves and think about their classmates as a part of themselves. This is self-transcendence the feature can take a person beyond individuality, and care about other people such as his/herself.

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

ذهن آگاهی بدنمند:

نگاهی نو به باز آفرینی تجربه‌های یادگیری، تربیت توجه و تعاملات بینافردی

زینب مهدوی

دانش آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. m.mahdavi@mail.um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۱۳	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۲/۹	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۱۷	تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۲/۲۸
استناد: مهدوی، زینب. (۱۴۰۲). ذهن آگاهی بدنمند: نگاهی نو به باز آفرینی تجربه‌های یادگیری، تربیت توجه و تعاملات بینافردی. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۲)، ۱۵۴-۱۳۵. doi: 10.22067/fedu.2024.80911.1251			

چکیده

هدف این مقاله بررسی ذهن آگاهی بدنمند با ابتناء به رویکردهای عصب‌پدیدارشناسی است. منظور از ذهن آگاهی در معنای امروزی و مدرن، بررسی نتایج پژوهش‌های علوم مدرن مانند علوم اعصاب، علوم شناختی و علم روانشناسی بالینی در این باره است که حاکی از موفقیت این علوم در بکارگیری ذهن آگاهی در ثبت بهبود فرایندهای مغزی، درمان آسیب‌های شناختی، بهبود اختلالات روانی - رفتاری بوده است. با وجود این نتایج درخشان و برجسته، تحویل پدیده کل‌نگر و جامع ذهن آگاهی به جنبه فردی - روانشناختی محض بوسیله این علوم، خوانشی ناکافی از آن ارائه کرده است. بدان معنا که جنبه‌های اجتماعی-انسانی، اخلاقی و معنوی آن تقلیل می‌یابند و بسا به مثابه ابزاری برای کنترل و جهت‌دهی به توجه دانش‌آموزان، در خدمت استفاده گروه‌های خاص قرار گیرند که با هدف اصیل ذهن آگاهی در تضاد باشد. ذهن آگاهی عصب‌پدیدارشناختی، ضمن برسمیت شناختن نتایج علوم اعصاب شناختی و پزشکی بالینی در این زمینه، به سرچشمه‌های اصیل بودیستی آن وفادار می‌ماند و ذهن آگاهی مبتنی بر رویکردهای تکاپوآفرینی و بدنمند را که بر رعایت تعادل در تمامی جنبه‌ها تأکید دارند، پیشنهاد می‌کند. بنابراین، برای کاربست ذهن آگاهی در آموزش و پرورش، رعایت چند نکته لازم است. نخست؛ ذهن آگاهی، روش بررسی توجه، کشف و معناسازی تجربه است بنابراین، ذهن آگاهی چیزی بیش از بهبود اختلالات خلقی و حالت‌های ذهنی فردی است. دوم، خاصیت شفاف‌بخشی ذهن آگاهی در سلوک اخلاقی و آزادی درونی و در نهایت، توجه به تعامل‌های بین‌الذهانی و رشد پدیده‌های اجتماعی-اخلاقی همچون شفقت‌ورزی، مهرورزی به هم‌نوعان و همدلی است. این مقاله ضمن اشاره به خوانش غربی و بودیستی ذهن آگاهی، به تبیین استلزام‌های تربیتی ذهن آگاهی بدنمند از منظر عصب‌پدیدارشناسی می‌پردازد.

واژه‌های کلیدی: ذهن آگاهی بدنمند، تکاپوآفرینی، عصب‌پدیدارشناسی، تربیت توجه، تجربه یادگیری، تعامل بینا فردی

مقدمه

تعلیم و تربیت^۱ فرایند ساختن ذهن است. راهی که به ما نحوه نگریستن به جهان و زندگی کردن در آن را می‌آموزد. همهٔ بودجه‌ها و امکاناتی که به‌عنوان سیستم آموزش رسمی فراهم می‌شود، برای زیستن ما در جهان است؛ این مهم ذهن بشر را شکل می‌دهد تا خود «تعلیم و تربیت» را فهم نماید (Nathan, 2021). در این میان، ذهن آگاهی پدیدهٔ ویژه‌ای برای فهم ذهن ما از تجربه‌های آموزشی یا کار تعلیم و تربیت است که با استفاده از آن، مواجههٔ مشخصی برای بدنمندی ذهن^۲ فراگیران یا تأمل بدنمند دانش‌آموزان در بستر کلاس و در خود لحظهٔ یادگیری انجام می‌دهد. در واقع، ذهن آگاهی^۳ می‌تواند آغازگر راه آموزش و تربیت حالت‌های ذهنی-بدنی برای درک تجربه‌ها و تحول جنبه‌های روان‌شناختی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی ما باشد.

ذهن آگاهی، روش بررسی توجه، کشف و معناسازی^۴ تجربه است؛ موضوعی که با پیشی گرفتن از مفهوم اولیهٔ خاستگاه‌اش، یعنی سنت‌های بودایی، تحول نوین و گوناگونی را در عرصه‌های روان‌شناسی، علوم شناختی، و علوم اعصاب، پشت سر نهاده است. در سال‌های اخیر، دستاوردهای ذهن آگاهی پژوهی گسترش یافته و توانسته قلمروهای بنیادینی هم‌چون تعلیم و تربیت و زیرمجموعه‌های آن مانند برنامه‌درسی، تکنولوژی آموزشی و برنامه‌ریزی آموزشی را دگرگون سازد (Burrows, 2011; Thierry et al., 2018). بر مبنای این گسترهٔ مطالعاتی، اعم از پژوهش‌های علمی تا سنت‌های مبتنی بر حکمت، فرزاندگی^۵ و فرهنگ عامه، می‌توان ادعا کرد که امروزه ذهن آگاهی چیزی کمتر از یک گفتمان نیست (Ergas, 2017, p. 14). ذهن آگاهی به‌عنوان بخش مهمی از قلمرو شگرف تعلیم و تربیت کانت‌مپلیتیو^۶، رشد رو به افزایشی را در پژوهش‌های مربوط به آموزش و پرورش، آثار چاپی و برنامه‌های مدارس و در دانشگاه‌های غربی نشان می‌دهد (Weare, 2019). اما، به‌نظر می‌رسد هنوز برنامه‌های مربوط به آموزش ذهن آگاهی، جایگاه تعریف شده‌ای در نظام آموزش رسمی ایران پیدا نکرده‌اند و حتی در عرصهٔ نظریه‌پردازی فلسفی تعلیم و تربیت نیز بدین موضوع، به‌طور موثری پرداخته نشده و این که ذهن آگاهی و تکنیک‌های آن در ایران، تنها در عرصهٔ درمان‌های شناختی یا پژوهش‌های روان‌شناختی کاربرد داشته که عموماً به‌شکل شناخت‌درمانی مبتنی بر

1. education
2. embodied mind
3. mindfulness
4. sense-making
5. wisdom

۶. Contemplative education. در اینجا منظور از تربیت کانت‌مپلیتیو، تربیتی است که آموزش یکپارچه‌سازی و صلح همزمان با ذهن-بدن-محیط را اولویت کار خویش قرار می‌دهد و این مهم، منتهی به هوشیاری کانت‌مپلیتیو می‌گردد که در فرایند آن، فرد این یگانگی را درک و لذت آن را که در واقع نوعی آسودگی و فراغت پایان‌ناپذیر است، تجربه می‌کند.

ذهن آگاهی^۱ (MBCT) و ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس^۲ (MBSR) انجام گرفته و در درمان افراد دارای اختلالات اضطرابی، افسردگی و وسواس به کار رفته است (Jalali & Pourhosein, 2020; Kaviani et al., 2005; Pourhosein et al., 2019). با این حال، دستاوردهای این پژوهش‌ها هم برای تعلیم و تربیت به طور دقیق و خاص، شناسایی و تبیین نشده‌اند. بنابراین، از آنجایی که یافته‌های پژوهش‌های پیرامون آموزش ذهن آگاهی حاکی از بهبود عملکرد شناختی، احساسی، عاطفی و تغییر فرایندهای توجه، حافظه^۳ و یادگیری است

(Hölzel, Carmody, et al., 2011; Hölzel, Lazar, et al., 2011; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010)، ورود رویکرد ذهن آگاهی و آموزش آن در فضاهای آموزش رسمی، ضمن آن که می‌تواند به گشودن برخی گره‌های آموزشی کمک کند، فرصتی را برای بررسی دقیق تجربه‌های پداگوژیکی^۴ و بازاندیشی ژرف بر آن‌ها، در اختیار دانش‌آموزان و سایر یادگیرندگان قرار می‌دهد.

نکته ضروری و پراهمیتی که در کاربرد ذهن آگاهی در امر تعلیم و تربیت باید در نظر گرفته شود، این است که ذهن آگاهی در مفهوم اصیل و اولیه خود، پدیده‌ای کل‌نگر^۵ است و مانند خود انسان ابعاد گوناگونی هم‌چون اجتماعی، اخلاقی، روان‌شناختی- فردی و فرهنگی را شامل می‌شود. چنان‌چه ییل مالین^۶ (۲۰۲۳) نیز بدان اشاره می‌کند، لازم است که کاربرد ذهن آگاهی در قلمرو آموزش و پرورش، ناظر به- ویژگی کل‌نگرانه این پدیده باشد. تمرکز ذهن آگاهی در غرب، بیشتر معطوف به یک بعد خاص، یعنی روان‌شناختی- فردی و فواید آن بوده که خود جزئی از گستره ذهن آگاهی است (Malin, 2023). نادیده انگاشتن خاصیت کل‌نگرانه، مبتنی بر زمینه^۷ بودن و هدف اصلی ذهن آگاهی، کار ذهن آگاهی را ناتمام می‌گذارد. تمرکز علوم مدرنی چون علوم اعصاب، علوم شناختی، روان‌پزشکی و روان‌شناسی بر تغییر و بهبود حالت‌های روان و فعالیت‌های عصبی فرد بوسیله ذهن آگاهی مانند کاهش استرس، ثبات توجه، کنترل خشم و سایر هیجان‌ها و علوم مدیریتی برای افزایش خود-کارایی^۸، خود-تنظیمی^۹، و خود-مدیریت^{۱۰} (Yagil et al., 2023) در ذات خود بسیار مفیدند اما، آنگاه که آموزش آن به یادگیرندگان، به سمت ایجاد

1. Mindfulness -Based Cognitive Therapy

2. Mindfulness - Based Stress Reduction

3 . memory

4. pedagogic

5. holism

6. Yael Malin

7. contextual

8. self-efficacy

9. self-regulation

10. self-managment

سازگاری، تاب‌آوری وضعیت موجود، تبدیل خشم و اعتراض صحیح به بی‌تفاوتی، تغییر اخلاق اجتماعی و تبدیل توجه به دیگری به تمرکز بر «من» فرد، و توجه تربیت‌شده افراد در جهت‌های تعیین شده حرکت کند، زیانبار است (Purser, 2019). به‌عنوان مثال، یکی از اقدامات موثر ذهن‌آگاهی در قلمرو تعلیم و تربیت، آموزش توجه است. بسا توجه تربیت‌شده در جهت اهدافی هدایت شود که به سود یادگیرندگان نباشد و منافع طبقه یا گروه خاصی را تأمین نماید. بنابراین، سخن گفتن از ذهن‌آگاهی در قلمرو خاص تعلیم و تربیت به شکل تحویل‌شده آن، نوعی ساده‌اندیشی است (Hyland, 2017; Malin, 2023; Reveley, 2016) بدین‌سان، لازم است که گام‌های دقیق‌تر و جامع‌تری برای ورود رویکردهای مبتنی بر ذهن‌آگاهی به بخش آموزش و برنامه‌های درسی مدارس، برداشت (Karunananda et al., 2016) و از تمرکز تنها بر یک جنبه خاص پرهیز کرد، و جامعیت پدیده ذهن‌آگاهی را در نظر گرفت. برای مفهوم‌شناسی ذهن‌آگاهی و تبیین آن در قلمرو پراکسیس^۱، توجه به مواضع کل‌نگر و اصلی آن حائز اهمیت است، زیرا این مواضع، اقتضائات تربیتی متفاوتی را در قلمرو آموزش و پرورش رقم خواهند زد.

این مقاله ضمن توصیف خوانش بودیستی، و غربی از ذهن‌آگاهی، رویکرد بدنمند و تکاپوآفرین^۲ به ذهن‌آگاهی را پیشنهاد می‌کند که ناظر بر سنت بودیستی و خوانش عصب‌پدیدارشناختی است. این موضوع، کاربردهای غرب از ذهن‌آگاهی را غنی‌تر می‌کند؛ بدین‌معناکه چون هوشیاری تحت‌تأثیر محیط قرار دارد، امری اجتماعی است. یعنی تکوین هوشیاری ما منحصر به معنای نوروفیزیولوژیک آن نیست و در داخل جهان پیرامونی مان شکل می‌گیرد. ذهن‌آگاهی نیز چنین خاصیتی دارد، به همین دلیل، در این فرایند، دانش‌آموز درک بهتری از حضور پیوسته خودش در کلاس، در مدرسه و بطور کلی جهان پیدا می‌کند. در نتیجه، شفافیت و آزادی توجه خود را در جهت عمیق‌تر شدن آگاهی به خدمت می‌گیرد. هم‌چنین، دانش‌آموز به لزوم نشان دادن واکنش حمایتگرانه نسبت به رشد هم‌کلاسی‌ها و تعامل بین‌الذهانی^۳ با آنان به مثابه جزئی از جهانی که خودش هم در آن زندگی می‌کند، پی‌می‌برد و می‌تواند خود آنسوروندگی^۴ و فراتر از «خود» رفتن را تجربه کند. بر این اساس، استلزام‌های تربیتی ذهن‌آگاهی بدنمند برای قلمرو تعلیم و تربیت، ارائه می‌شود.

۱ Praxis: فریره پراکسیس را کنش همراه با تأمل می‌داند که با هدف ایجاد تحول (بویژه در ساختارها) انجام می‌شود. Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum
و فعالیت بدنی است

2. enaction
3. intersubjectivity
4. self-transcendence

تبیین کارکرد ذهن آگاهی در سنت‌های بودیستی - غربی

مفهوم ذهن آگاهی، نخست در فلسفه بودایی به وجود آمد (Hanh & Cheung, 2010) و سپس، دیدگاه‌های غربی با اعمال تغییراتی، بویژه در مطالعات علوم اجتماعی، روان‌شناسی بالینی، پزشکی بالینی آنرا پذیرفته و دستاوردهای آنرا به‌عنوان ذهن آگاهی اجتماعی - شناختی برسمیت شناختند (Langer, 1992). ذهن آگاهی در فرایند روشی خود، به مطالعه دقیق محتوی ذهنی، شامل افکار، عواطف و احساسات می‌پردازد که این امر مبتنی بر روش درون‌نگری^۱ است. توانایی درون‌نگری، ما را قادر می‌سازد تا توجه را از ابره‌های^۲ (موضوع مورد مطالعه) اولیه هوشیاری، به شیوه ظاهر شدن و درک آن اشیاء معطوف کنیم (Wallace, 2005, p. 70).

سنت بودایی، به‌رغم آن‌که علوم شناختی غربی تا حد زیادی درون‌نگری را به‌عنوان وسیله‌ای برای کاوش حالت‌های آگاهانه رد کرده، نه تنها از آن سود می‌جوید بلکه تکنیک‌هایی را با جزئیات دقیق مورد تبیین قرار می‌دهد که این روش را به شیوه‌ای قابل اطمینان یافته‌تر و مشاهده‌پذیرتر، تبدیل می‌نماید. به‌ویژه؛ این امر که کیفیت‌های شفافیت و ثبات توجه، کلیدهایی ضروری برای کشف حالت‌های آگاهانه ناشی از درون‌نگری هستند را اثبات می‌کند (Wallace, 2007, p. 151).

از سویی دیگر، در سنت غربی، ذهن آگاهی در عرصه روان‌پزشکی ارزشمند تلقی شده و کابات‌زین^۳، مطالعه ذهن آگاهی را با نظر به سرچشمه‌های بودیستی آن، به روان‌شناسی بالینی آورده است. او، ذهن آگاهی را در معنای نوعی آگاهی که از طریق توجه به هدف، در لحظه کنونی و به‌طور غیرقضاوت‌مند، به آشکار کردن تجربه لحظه به لحظه منتهی می‌شود، به کار می‌گیرد (Kabat-Zinn, 2003, p. 145). البته این تعریف هنوز در حوزه عملی ذهن آگاهی همچون ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس (MBSR) پابرجاست. از مفهوم ذهن آگاهی، عمدتاً در علوم اجتماعی و به‌ویژه در نظریه ذهن آگاهی - بی‌فکری^۴ لانگر، نیز به‌عنوان جایگزین استفاده شده است. از این منظر، بی‌ذهنی نوعی حالت روان‌شناختی است که در زمانی که افراد به مقوله‌ها و تمایزهای ایجاد شده در گذشته تکیه می‌کنند، رخ می‌دهد و از اتفاقات بدیع غافل می‌شوند (Langer, 2000). از دید لانگر، افراد بی‌فکر مانند ماشین خودکار عمل می‌کنند و در طرز فکر ساده‌انگارانه، سفت و سخت گرفتار هستند، و فاقد تفکر نوآورانه می‌باشند. آن‌ها به شدت توسط قوانین و ساختارهای اجتماعی کنترل می‌شوند. در تضاد با بی‌فکری، ذهن آگاهی وضعیت ذهنی منعطفی است که در آن به‌طور

1. introspective
2. objects
3. Kabat-Zinn
4. mindlessness

فعال در لحظه حال مشغول می‌شویم، از موضوعات تازه آگاهی می‌یابیم و نسبت به زمینه حساس هستیم (Langer, 1992). رویکرد لانگر شامل زمینه‌های بیرونی، مادی و اجتماعی شرکت‌کنندگان است و نقطه قوت آن، تأکیدی است که بر تقویت قوای شناختی، کسب دانش و حل مسأله دارد (Tan, 2021).

از دیدگاه سنت بودیستی، خوانش لانگر از ذهن آگاهی، ذهن آگاهی نیست بلکه شاید بیشتر در «قلمرو انسان»^۱ بودن باشد. تنها از طریق درون‌نگری در حالت‌های ذهنی می‌توان درباره تجربه فرد، تأمل کرد و گزینه‌های بدیل را در نظر گرفت. اما برخی از حالت‌های ذهن، مانند خشونت شدید یا ساده لوحی بیش از حد، به صورت عادت‌واره‌ای خودکار هستند، به طوری که توانایی تأمل بر آن‌ها دشوار است. این موضوع که شخص در قلمرو انسان قرار دارد، به معنای حضور داشتن او در لحظه حال نیست (Varela et al., 2017, p. 263). تمایز دیگری که بین ذهن آگاهی بودیستی با رویکردهای مدرن وجود دارد، این که ذهن آگاهی تنها متمرکز بر تغییر وضعیت‌های روانی یا اصلاح کارکرد مغز نیست بلکه ناظر بر تحول قلبی-دلی و یگانگی ذهن-قلب نیز می‌باشد. به عبارت دیگر، قلمرو شناختی و عاطفی در امتداد هم هماهنگی می‌یابند و از دوگانگی^۲ ذهن-بدن دکارتی^۳ گذر می‌کنند.

نکته پایانی آن که ذهن آگاهی اصیل، فضیلت‌محور است، یعنی بر رفتارهای هنجارین و مبتنی بر انسانیت و وجوه اخلاقی، توجه تام دارد (Tan, 2021). بر این اساس، تکیه ذهن آگاهی مدرن به یک بعد خاص، این پرسش را به ذهن می‌آورد که چگونه می‌توان از زیان‌هایی که در نتیجه فروکاهش یک پدیده جامع ایجاد می‌شود، پیشگیری کرد؟ هم‌چنین، از آنجایی که ذهن آگاهی، ظرفیت دانش‌آموزان را برای مقابله با چالش‌های روانی و اجتماعی افزایش می‌دهد، نئولیبرالیسم^۴ خواهان آن است. زیرا، به دنبال راهی برای جلوگیری از آسیب‌های فردی-اجتماعی و کم کردن هزینه‌های ناشی از این آسیب‌هاست که بر سازمان آموزش و پرورش تحمیل می‌شوند. اما از سوی دیگر، می‌خواهد تعیین‌کننده خط سیر توجه دانش‌آموزان بخصوص در فضای آنلاین و اینترنت به منظور نیل به اهداف سیستم شود. در این شرایط، آن نوع آزادی اصیل که ذهن آگاهی در پی آن است، محدود و مشخص شده خواهد بود. به عنوان مثال، آن‌ها را به سمت تبدیل شدن به کارگران دیجیتال بدون دستمزد سرمایه‌داران اینترنتی، هدایت می‌کند (Reveley, 2015).

بدین شکل که دانش‌آموزان کاربر کودک و نوجوان که توجه آن‌ها به وسیله ذهن آگاهی عامدانه

1. human realm
2. dualism
3. Descartes
4. neoliberalism

تربیت و جهت‌دار شده، خود، منبع مدیریت توجه خود در فضای آنلاین می‌شوند. در اینجا است که ذهن-آگاهی تحویل شده به بعد روان‌شناختی-فردی، همزمان خاصیت درمان و مسمومیت را پیدا می‌کند؛ هم درمان‌کننده استرس و اختلالات در تمرکز است و هم، می‌تواند به مثابه تکنولوژی درونی، توجه یادگیرندگان را دستکاری و معطوف به پیروی محض نماید. به‌زعم رولی (۲۰۱۵)، درمان علوم عصب-پزشکی-روان‌شناختی ذهن آگاهی، این تکنیک مفید و با ارزش را به‌وسیله‌ای غیرآشکار برای بازسازی موضوعات آموزشی، برطبق ایدئولوژی نئولیبرالیسم بدل می‌کند. در اینجا مدیتیشن ذهن آگاهی به لحاظ ایدئولوژیکی دیگر خنثی نیست بلکه نوعی خود-فناوری نئولیبرال است که می‌خواهد احساساتی هم‌چون خشم را کنترل نماید، درحالی‌که خشم می‌تواند در جهت از بین بردن بنیان‌های ظالمانه جوامع در هر بخشی مصرف شود. این بخش‌ها می‌تواند شامل خانواده، مدرسه، محل کار یا حتی به چالش کشیدن حاکمیت سیاسی باشد. بدین طریق، سیستم‌های آموزشی و بیش از همه، مرییان لازم است، نسبت به این موضوع حساس باشند.

بررسی روش‌شناسی ذهن آگاهی بدنمند در عصب‌پدیدارشناسی

بررسی روش‌شناسی ذهن آگاهی بدنمند در عصب‌پدیدارشناسی نشان می‌دهد که عصب‌پدیدارشناسی به‌عنوان یک جریان روش‌شناختی، روش‌های متفاوت تری را در بررسی تجربه، نسبت به نظریه‌هایی همچون بازنمایی گرابی^۱، دوگانه‌گرایی^۲، فیزیکیالیسم^۳ و رئالیسم تجربی^۴، به‌خدمت می‌گیرد. از این منظر، اگر علوم شناختی بخواهد تجربه انسان را موضوع کار خویش قرار دهد، باید برای کاوش، بررسی و شناخت این تجربه روش خاصی داشته باشد. به همین دلیل، عصب‌پدیدارشناسی ذهن آگاهی پژوهی را مناسب این کار می‌داند (Varela et al., 2017, p. 24). ذهن آگاهی پژوهی در راستای رویکرد تکاپوآفرینی^۵ و بدنمندی است. در این رویکردها، شیوه‌های ذهن آگاهی نباید به مثابه شکلی از مشاهده درونی یک قلمرو ذهنی خصوصی نگریسته شوند بلکه اشکالی از دانش تخصصی برای اعمال حالت‌ها و رفتارهای معین ذهن-بدن هستند (Thompson & Stapleton, 2009).

1. representatinalism
2. dualism
3. Physicalism
4. empirical realism

۵. رویکرد تکاپوآفرینی به این امر اشاره دارد که ارگانسیم یا موجودات زنده، تجربه‌های خویش را از طریق کنش‌هایشان می‌آفرینند. در اینجا، چون ارگانسیم با کوشش و تقلا به آفرینش تجربه‌هایش دست می‌زند، واژه تکاپوآفرینی برگزیده شد تا مفهوم و معنای متمایز آن در بافت عصب‌پدیدارشناسی را نشان دهد.

اصطلاح بدنمند، بیان این ایده است که دانش و تجربه در حالت‌های بدنی ما، به‌ویژه در سیستم‌های کیفیت خاص^۱ مغز ایجاد می‌شوند (Lakoff et al., 1999). یعنی به‌جای این که صرفاً به‌عنوان یک مغز، بدن را به حرکت درآورد، به مثابه بدنی دارای مغز عمل می‌کند. فعالیت‌های حسی - حرکتی با زمینه بیولوژیک، فرهنگی و اجتماعی ما در تعامل است و هر لحظه ذهن می‌تواند ادراک‌های تازه‌ای بدست آورد و به‌همان میزان، ادراک‌های قدیمی که نتیجه یادگیری‌های پیشین ماست و پیش‌فرض‌های ما را می‌سازند، پاک کند (Shapiro & Stolz, 2019). یعنی سوگیری‌های ناشی از یادگیری درست و نادرست که در تعامل با محیط پدید آمده، پیوسته در معرض بازیابی و نوسازی دوباره قرار می‌گیرند. بدین ترتیب، ذهن در تجربه بدنمندیافته^۲ روزمره خودش حضور پیوسته دارد؛ سازوکارهای ذهن آگاهی به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که ذهن را از تئوری‌ها، پیش‌فرض‌های خود و از نگرش انتزاعی، به موقعیت خود تجربه فرد بازگردانند. مقصود از این سازوکارها این است، توجه یادگیرنده که بوسیله تمرین‌های ذهن آگاهی پایدار شده را تقویت کنند و به او بیاموزند، چطور در موقعیت‌های شخصی، با سایر افراد، و یا زمانی که در تعامل با دیگران است، ذهن خود را مدیریت کند، و در ساختار و بدنه اجتماعات، ظاهر شود (Varela et al., 2017, p. 23).

تأمل بدنمند، در ابتدا مستلزم کنار گذاشتن دیدگاه‌های منقضی شده‌ای است، که منطبق آن‌ها گسست غیرلازم و غیرطبیعی ذهن و بدن می‌باشد (Mahdavi et al., 2022; Nathan, 2021). ذهن آگاهی بدنمند با توجه به ماهیت پرمایه‌اش، وظیفه‌ای بیش از تقویت قوای شناختی - عاطفی و درمان روان‌شناختی فردی بر عهده دارد. ذهن آگاهی تنها به بهبود دشواری‌های روانی یک فرد نمی‌انديشد بلکه تربیت اخلاقی، اجتماعی و معنوی نیز مد نظر است. ذهن آگاهی برای رسیدن به این سطوح بالاتر، باید پرورش چهار مؤلفه را در فرد مدنظر قرار دهد: مهرورزی به هم‌نوع^۳، شفقت^۴، شادی همدلانه^۵ و خویش‌داری^۶ (Wallace, 2006). این مفاهیم در ساخت تعاملات و ارتباطات بین‌الذهانی، و بینادگرانی^۷، بنیادین هستند. اما پیش از آن که به‌عنوان زیرساخت تعاملات انسانی بکار روند، اثرات بیولوژیک و عصبی فردی دارند. به‌عنوان مثال، یافته‌های علمی، نقش مؤثر نورون‌های آینه‌ای^۸ در رشد و تقویت همدلی بین خود و دیگری را نشان می‌دهد (Thompson, 2001). همدلی زمانی شکوفا می‌شود که تمایز بین "دیگری" یا به تعبیری "بیگانه" و "من" خود ما، به‌حالت

1. modality-specific
2. embodied
3. loving-kindness
4. compassion
5. empathetic joy
6. equanimity
7. inter-otherness
8. mirror neuron

تعلیق درآید. در مرحله نخست؛ تجربه همدلانه بر تجربه اول شخص متمرکز و به بدنمندی شخص وابسته است. سپس فرد، مشاهده تجربه ادراکی ناشی از همدلی یا شناخت دیگری، به مثابه داشتن تجربه‌های یکسان با آنان را پیش فرض می‌گیرد (Thompson, 2014, p. 99). این نکته نشان می‌دهد که کارایی ذهن آگاهی، بیش از آن چیزی است که امروزه به آن محدود شده است.

تامپسون (۲۰۱۰)، به‌عنوان یک عصب‌پدیدارشناس برجسته باور دارد، ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس (MBSR) که در حوزه‌های روان‌شناختی، علوم اعصاب و روان‌پزشکی به کار گرفته‌اند، سایه‌ای از مدیتیشن ذهن آگاهی منهای فلسفه بودیستی است، زیرا ذهن آگاهی به‌طور صریح و معتبر، به‌عنوان «محور مدیتیشن بودایی» مشخص شده است. ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس یا MBSR، از همان آغاز قرار بود به عنوان یک برنامه بالینی متعادل از روایت‌های سلامت و رفاه عادی، آزمایشگاهی تجربی‌تر و مشارکت-جویانه‌تر برای علم پزشکی به کار رود، و به‌عنوان ابزاری برای خود-تربیتی^۱، شفابخشی و تحول^۲ تلقی شود، نه آن‌که صرفاً یک روش "درمانی" جدید باشد. هم‌چنین، در MBSR، به‌عنوان برنامه مداخله سلامت عمومی و "ابزار ماهرانه" برای نشان دادن ظرفیت‌های بخشی ذهن آگاهی در ارتباط با دیدگاه‌های متعارف از خود، جهان و وابستگی میان آن‌ها، اغلب روایت‌های حبس شده عاطفی-هیجانی که همه ما تا حدی آن‌را تجربه می‌کنیم، در نظر گرفته شده بود. اگر ذهن آگاهی بیشتر عنصری ضمنی تلقی شود، MBSR بدون در نظر گرفتن بنیادها، نمی‌تواند مبتنی بر ذهن آگاهی واقعی و وسیله‌ای برای رسیدن به دارما^۳ باشد. ذهن آگاهی در این حالت، به عقیده تامپسون، ارزش اندکی از شفابخشی، تحول یا رهایی‌بخشی را در درون خود دارد. قلمروهای بالینی مدرن، به دلیل ضرورت عملی، اغلب شیوه‌های خویش‌داری اخلاقی را از تمرین‌های مدیتیشن جدا کرده‌اند. درحالی‌که در سنت بودیستی، خویش‌داری رفتاری، بخاطر رشد بنیادی و ذاتی فرد مدیتیشن‌کننده اتخاذ می‌شود.

بدین ترتیب، ذهن آگاهی مدرن به تدریج از نگاه کل‌نگرانه نخستین فاصله گرفته و حذف بنیادهای هستی‌شناسانه آن‌را در پی داشته است. آن هنگام که آموزه‌ها و شیوه‌های متن‌زدایی شده، بنیاد خود را در آموزه‌های بودا از دست می‌دهند و نمی‌توانند از ۲۵۰۰ سال تجربه متفکرانه، درون‌نگرانه و دانش کسانی که این مسیر را ساخته‌اند، بهره‌مند شوند، بودایی‌نمیدن چنین فعالیت‌هایی دیگر توجیه منطقی چندانی ندارد.

1. self-education

2. transformation

۳. Dharma: منظور از دارما در فلسفه بودیسم، نظم و قانون کیهان است که هر فردی باید دارما و یا بسا به تعبیری، هدف مخصوص

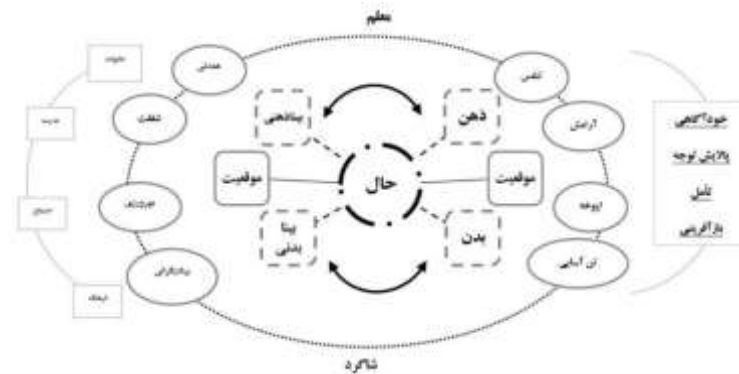
به خود را در دوره زندگی‌اش دنبال کند که متناسب با کلیت وجودی‌اش باشد.

زیرا، ظرفیت ما برای توجه، با اخلاق در هم آمیخته است؛ توجه و ذهن آگاهی، ما را از شر آلودگی‌های فکری، عاطفی و رفتاری مانند حسادت، اضطراب، خشم و نفرت که باعث رنج و آزار خودمان و دیگران می‌شود، رها می‌کند (Edelglass, 2013, p. 488). اخلاق جنبه جدایی‌ناپذیر هر تمرین ذهن آگاهی است، حتی زمانی که در آن تمرین بصورت رسمی، اخلاق مدنظر نبوده باشد؛ چنانچه اغلب در برنامه‌های ذهن آگاهی سکولار این‌گونه عمل می‌کنند. در غیاب پوشش علم و اصول اخلاق رسمی، بسا کاربران ذهن آگاهی، برخلاف مجموعه رسمی، تعریف شده، و احکام و قانون‌های دینی رایج، دیدگاه اخلاقی خود را بنا کنند (Krägeloh, 2016). بنابراین، معلمان و مربیان می‌توانند با در نظر گرفتن ابعاد گوناگون یادگیرندگان، نقش هدایتگر و فعالی را برای آنان در ایجاد زیربنای اخلاقی درست و اصیل ایفا نمایند.

نتیجه

ذهن آگاهی بدنمند؛ هنر معمار گونه ذهن برای معناسازی تجربه یادگیری و نوآفرینی در تعاملات انسانی

در دهه‌های گذشته، ذهن آگاهی با استقبال گسترده‌ای مواجه شده به‌طوری‌که این آموزه باستانی بودایی، جایگاه ویژه‌ای در فرهنگ غربی پیدا کرده است. ذهن آگاهی، کمک‌های فراوانی به عرصه‌های بالینی نموده، با وجود این، ذهن آگاهی در غرب، به‌خاطر تحویل گستره و کلیت اصیل ذهن آگاهی، شایسته بازنگری است. هدف اصلی ذهن آگاهی بودیستی، آزادی، تحول درونی و بیرونی انسان از طریق هوشیاری است. امروزه ذهن آگاهی تک بعدی و به نوعی به سمت تجاری‌سازی رفته و بیشتر برای بهبود حالت‌های روان فرد مورد استفاده قرار گرفته که البته این دستاوردها مفید می‌باشند. اما، هنگامی که تنها و تنها رشد، توجه فرد و شاد بودن خودش در لحظه مدنظر است، جنبه‌های اجتماعی- انسانی، اخلاقی و معنوی آن فراموش می‌شوند. در این شرایط، نوعی بی‌توجهی به دیگران، و فرهنگ عدم کنجکاو و بی‌تفاوتی نسبت به رویدادهای اجتماعی- سیاسی که لایه‌های عمیقی دارند ترویج می‌گردد که دیگر نمی‌توان آن را مفید دانست. سیر تربیت ذهن آگاهی از بهبود فرایندهای مغزی و حالت‌های ذهنی خود فرد شروع می‌شود اما، بتدریج به سمت پدیده‌های پیچیده‌تر اجتماعی و فرهنگی پیش می‌رود.



شکل ۱: فرایند تربیت و تحول روانشناختی - معنوی و اخلاقی - اجتماعی یادگیرنده در ذهن آگاهی بدنمند از منظر عصب پدیدارشناسی، ذهن آگاهی بدنمند، از تربیت و تغییر ذهن شخص آغاز می‌کند و به سمت خود-آنسوروندگی^۱ که در واقع اولویت بخشی به دیگران است، پیش می‌رود. در مراحل نخست، فرد با توجه ژرف بر درون، اپوخه^۲ و در پرائنتر نهادن خود و خودآگاهی از قرار داشتن در لحظه اکنون، به پالایش خود^۳، ایگو^۴ و توقف "من‌های" بی شمار خود دست می‌زند. الگوهای عادت‌واره آزمندی، اضطراب و ناکامی، محتوای پالایش و واکاوی ذهن آگاهی هستند. به طور تجربی، تشخیص این که این‌ها خالی از تجربه واقعی هستند، خود را به صورت گشودگی و عدم قطعیت روزافزون نشان می‌دهد. در ادامه، رشد شفقت‌ورزی، گرمی‌داشت و توجه به دیگری در فرد رخ می‌دهد. علاقه به گشودگی، احساس شفقت‌ورزی و همدلی نسبت به دیگران، جایگزین اضطراب مداوم، آزرده‌گی و رنج ناشی از نگرانی‌های خودخواهانه و غیر واقعی ما می‌شود (Varela et al., 2017). این فرایند تحول ذهن آگاهی، در شکل ۱ ترسیم شده است. ذهن آگاهی بدنمند با هدف تعلیم و تربیت تکاپوآفرین^۵ برای اصلاح و ترمیم شکاف خواسته و ناخواسته بین ذهن و بدن وارد می‌شود و به قلمرو نظر و عمل کمک می‌کند. شرط آن، داشتن تجربه بدنمندی در کلاس درس با تشویق آموزگاران و یادگیرندگان به تفکر و یادگیری درباره بدنشان است. به این معنا که اندیشیدن آن‌ها به بدن نباید به مثابه چیزی جدا از خودشان باشد، همانطور که ذهن نیز نباید به مثابه مکانی که در آن می‌اندیشند، در نظر گرفته شود بلکه آگاهی آن‌ها در درون محیطی ساخته می‌شود که در تعامل بین‌ذهنی - بین‌بدنی با دیگران است.

تعلیم و تربیت تکاپوآفرین، به تغییر در ماهیت تأمل، از یک فعالیت انتزاعی و غیربدنمند به یک تأمل

1. self-transcendence
2. Epoché
3. selflessness
4. egolessness
5. Enactive education

بدنمند ذهن آگاه و گشوده تأکید می‌کند. بدنمندی به سبب ارتباط نزدیکی که با حوزه‌های تعلیم و تربیت دارد، کمک‌های فراوانی به این عرصه‌ها ارائه می‌کند. به عنوان مثال، شناسایی سازوکارهای اساسی شناخت دانش‌آموزان، به سیاست‌گذاران، طراحان و متخصصان آموزشی فرصت می‌دهد تا برنامه‌های واقع‌گرایانه‌تر و متناسب‌تر با عملکرد ذهن آنان طرح‌ریزی نمایند. در این راستا، چون تعلیم و تربیت بدنمند بر تعاملات کنشگرانه و درگیری شاگردان با محیط، با مواد آموزشی و موضوعات درسی که در حقیقت خوراک ذهن آن‌هاست، تأکید می‌کند، فرایند یادگیری و تجربه‌های حاصل از آن بسیار پایدارتر و بسا غنی‌تر می‌گردد. به طوری که جریان یادگیری به فعالیتی جان‌بخش و نیروافزا مبدل می‌شود. این نکته به خصوص در سال‌های نخستین آموزش تأثیر افزون‌تری دارد. اما نقشی که برنامه آموزش ذهن آگاهی ایفا می‌کند، آگاه کردن و تقویت دانش یادگیرندگان نسبت به تعاملات فوق است.

به عنوان مثال، معلمان توجه آنها را به تجربه یادگیری در حال شکل‌گیری جلب کند. روایت داستان‌وار این که چگونه چرخش‌های زبان، حرکت چشم‌ها، فعالیت گوش‌ها، تکان دادن دست‌های آن‌ها و حتی راه رفتن و حرکت دست خود معلم، تخته‌سیاه یا تبلت‌ها و ابزارهای دیجیتالی و یا حتی اثره درسی هم چون گیاهی که برای درس علوم آورده شده و فضای فیزیکی خود کلاس، همه در یک آن، تجربه یادگیری آنها را رقم می‌زند، می‌تواند موضوع جذابی برای شاگردان باشد. و این نوع ساده‌ای از ذهن آگاهی بدنمند می‌باشد که به تقویت آگاهی، عمیق شدن توجه، تمرکز و تأمل دانش‌آموزان می‌انجامد. اما، تأمل ذهن آگاهانه فقط بر روی تجربه در حال ساخت نیست و بلکه تأمل، خود شکلی از تجربه است. هنگامی که تأمل به این روش انجام می‌شود، می‌تواند زنجیره الگوهای عادت‌واره را قطع کند. منظور از عادت‌وارگی، حذف جلوه‌های هنرمندانه، شورانگیز و بدیع از زندگی روزمره ما و تبدیل آن به برخی فعالیت‌های خودکار، اجباری و ربات‌گونه است. نقطه مقابل عادت‌وارگی، ذهن آگاهی است. مثلاً، معلمی که به طور ذهن آگاه و پویا تدریس می‌کند، همه مراحل و فرایندهای منتهی به آموزش را حس می‌کند، می‌فهمد، شوقی در او برانگیخته می‌شود و لذت می‌برد، لذتی که در واقع حاصل تجربه بدنمند او از جریان یاددهی و حتی یادگیری خودش در آن لحظه است. آگاه ساختن یادگیرندگان از این امکان، بر عهده مربیان است. زیرا بنیاد عادت‌وارگی، در سیستم‌های پداگوژیک نهفته است که با آغاز فعالیت‌های آموزشی و در فرایند یادگیری ساخته می‌شود. بر این اساس، بسیاری از عادت‌های نادرست آموزشی همچون عادت به حفظ اجبارگونه مطالب، یا عادت به تقلب، در آن‌ها شکل می‌گیرد.

این مسأله هنگامی که دانش‌آموزان در مسیر تجربه‌هایی قرار می‌گیرند که با نیازهای واقعی ایشان هم‌خوانی ندارد، بیشتر آن‌ها را به این سمت می‌کشاند. در تدوین دروس و رئوس مطالب درسی، این احتمال

وجود دارد که یکسان‌پنداری نیازها برای کل دانش‌آموزان و عدم توجه به تفاوت‌های گوناگون آن‌ها، به عاملی برای بی‌عدالتی آموزشی تبدیل شود. زیرا، یکسان‌نگری ضمن آن‌که از تفاوت در حالت‌های بدنی و در نتیجه تجربه او از یادگیری که در برخی جنبه‌ها خاص و منحصر به فرد خود اوست، چشم‌پوشی می‌کند، می‌تواند مانعی برای رشد عاملیت‌ورزی باشد. بدین ترتیب، همان‌طور که رولی (۲۰۱۵) اشاره می‌کند، «ممکن است حق با نظریه‌پردازان تربیتی باشد که ارائه آموزش ذهن‌آگاهی در مدارس، می‌تواند آموزش‌های نسبتاً ظالمانه^۱ را به چالش کشد و برگرداند دوگانه موجود غلبه کند» (Reveley, 2015). این توجیه وجود دارد که دانش‌آموزان نمی‌توانند بدون یادگیری مقدماتی رسمی، دانش را با موفقیت فراگیرند و آن‌را به کار ببرند. برای یادگیرندگان، تجربه‌های مستقیم معنادار هستند، درحالی‌که باید برای ایجاد و ساختن معنا از طریق تجربه‌های بدست آمده از آموزش رسمی دیکته شده، کوشش فراوانی بعمل آورند.

بر اساس موارد فوق، دو رویارویی در فرایندهای پداگوژیکی قابل ردیابی است: نخست، نادیده گرفتن تجربه‌های مستقیم یا منظر اول شخص دانش‌آموزان که شامل بسته‌ای از عواطف، کنکاش و درون‌نگری، خود-تأملی، نوآفرینی برای آن تجربه در لحظه یادگیری است. دوم، نیازهای از پیش تعیین شده که به خاطر بی‌توجهی به مورد نخست پیش می‌آید. نگاه سوم شخص نیز که شامل معلمان و مسئولان آموزشی است، نیازهای واقعی بچه‌ها را به فراموشی می‌سپارند و از این منظر آن‌ها را تعیین می‌نمایند. یادگیری بدنمند که تجربه‌های مستقیم دانش‌آموزان در آن لحاظ می‌شوند، چارچوبی را ارائه می‌کند که جایگزین «اول آموزش رسمی» یا به تعبیری «فقط تجربه‌های سوم شخص» می‌شوند. هماهنگی و همسویی این دو نگاه، تجربه آموزش را هم برای دانش‌آموز و هم معلم خاطره‌انگیز و لذت‌بخش می‌کند. لذت‌بخشی آن از این جهت است که تمرکز بر حال است؛ دغدغه آینده و بسا غصه گذشته محو می‌گردد و هر دو در کلاس درس و فرایند آموزش، همان لحظه اکنون واقعی را می‌گذرانند.

بر این بنیاد، با روش ذهن‌آگاهی بدنمند، شاگرد فرصت می‌یابد فعالانه بر روی تجربه‌های یادگیری به‌دست آمده خود از فرایند آموزش در همان لحظه تأمل کند. این نکته برای معلم، به‌مثابه یادگیرنده همیشه جهان هستی، صدق می‌کند. به نظر شاپیرو و همکاران (۲۰۱۶)، ذهن‌آگاهی در ذات پداگوژیکی خود، سه مسیر اکتلافی را در زندگی معلم پدید می‌آورد: نخست؛ ذهن‌آگاهی به‌مثابه منبع مراقبت از خود^۲، دوم؛ ذهن-آگاهی به‌مثابه ابزاری برای تبدیل شدن به معلم تأمل‌گر^۳، سوم؛ ذهن‌آگاهی به‌مثابه وسیله‌ای برای تحول یادگیری

1. oppressive
2. self-care
3. reflective

دانش‌آموزان در کلاس (Shapiro, Rechtschaffen, & Sousa, 2017, p. 83). مسیر چهارمی نیز وجود دارد که معلم و دانش‌آموزان با هم طی می‌کنند؛ و آن تمرین ذهن آگاهی به منظور فراتر رفتن از «خود» است. تربیت توجه و تمرین ذهن آگاهی، تنها به منظور ادراک عمیق و سالم تجربه‌های پداگوژیکی فردی انجام نمی‌شود بلکه برای گسترده‌ترسازی^۱ دامنه یادگیری و توجه روشن و معطوف به دیگران یا خود-آن‌سوروندگی است.

خود-آن‌سوروندگی به‌عنوان یکی از سازوکارهای ذهن آگاهی بودیستی، می‌تواند «من‌های بسیار، خرد و روایت شده» یادگیرندگان را اصلاح و حتی منحل کند (Gallagher, 2000) و زمینه رشد شفقت-ورزی^۲ را فراهم نماید. ذهن آگاهی با رشد این موارد در قلمرو پداگوژیک، بعد اجتماعی می‌یابد. معلم برای فهم تجربه‌های بدنمند شاگردان با کمک ذهن آگاهی، نیاز به ایجاد ظرفیت و مهارت پذیرش بی‌قید و شرط، بدون قضاوت و ارتباط مبتنی بر پذیرندگی دارد. او با پذیرندگی بی‌قضاوت، به دانش‌آموز پیام می‌دهد که او را می‌فهمد و در محیطی امن قرار دارد. ذهن آگاهی خود معلمان، می‌تواند احساساتی مانند الگوهای بینافردی را در پیش‌زمینه آگاهی آن‌ها قرار دهد و آن‌ها را قادر سازد تا از نقش «ناخدا»^۳ بیرون بیایند و سعی کنند با دانش‌آموزان، در حالتی آماده‌تر، هماهنگ و هم‌آوا، درگیر شوند. البته معلم خود بخشی از زمینه ذهن آگاهی است زیرا وقتی سیستم آموزشی تلقی ذهن آگاهی بدنمند را بپذیرد، هرآنچه در هنگام تمرین انجام می‌شود، تکه‌ای بهم پیوسته از ذات ذهن آگاهی است. این یکی دیگر از موارد مغفول مدارس ذهن-آگاهی محور مدرن است که رویکردهای نئولیبرال به تعلیم و تربیت داشته‌اند (Rumjahn, 2023). بنابراین، در تبیین استلزامات ذهن آگاهی بدنمند درون قلمرو تعلیم و تربیت، دو نکته شایسته توجه است.

نخست؛ ذهن آگاهی، چیزی بیش و فراتر از کاهش اختلالات خلقی است. ذهن آگاهی، اساساً روشی برای سیوررت و شدن که با هدف شفافیت ذهن، رهایی توجه از چسبندگی به عادت‌های مکانیکی انجام می‌شود. فهم دقیق از تجربه‌های یادگیری و شناسایی هوشمندانه جنبه‌ها و تمایلات ناسالم ذهن، به تعلیق پیش‌فرض‌ها، قضاوت‌های قطعی و جزمی، و مشاهده‌گری تکاپوآفرینانه در لحظه حال، منتهی می‌گردد که به نوعی حقیقت تربیت اخلاقی را از یادگیرنده مطالبه می‌کند. نکته دوم که باید در تلقی درست از ذهن-آگاهی و عملکرد آن هم‌چون معماری زیبا بر روی بنای ذهن، دقت کرد این که، کنار نهادن چرخه عادت در ذهن آگاهی به معنای حذف همه آنها نیست، زیرا عادت‌هایی وجود دارند که جزئی از ذات و بنیاد انسان

1. extended
2. compassionate
3. captain

هستند. به عنوان مثال، عادت به اندیشیدن، عادت به آفریدن، عادت به خواندن و عاملیت‌ورزی. این‌ها عادت‌هایی هستند که بدون آن‌ها وجه انسانی خویش را از دست می‌دهیم.

پس منظور از رهایی آن‌ها، عادت‌هایی است که مانع استقلال، آزادی اندیشه، پویایی، و گشودگی می‌شوند و انعطاف‌پذیری و حرکت ذهن ما را به سوی معناسازی و بازآفرینی تجربه‌ها و ارتباط بین‌الذهانی قفل^۱ می‌کنند. در چنین شرایطی، بسا یادگیری ما توان لازم برای رسیدن به سطوح بالاتر حوزه شناختی^۲ همچون آفرینندگی و خلق معنای تازه از آموزش که بلوم^۳ آن‌را ترکیب می‌داند (Saif, 2002) پیدا نکند. بدین ترتیب، ذهن آگاهی در موقعیت بدنمند، فرصتی در اختیار شاگردان می‌گذارد که در آن، آن‌ها با شور و شعفی ناشی از هارمونی و همبستگی موفق فرایندهای عصبی، فعالیت‌های حسی-حرکتی، عاطفی و محیطی در ارتباط با دیگران، فعالانه به سمت واکاوی و واریسی آن‌چه آموخته و می‌آموزند، حرکت کنند.

References

- Burrows, L. (2011). Relational mindfulness in education. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 24(4), 24-29. https://www.researchgate.net/profile/Leigh-Burrows/publication/260602232_Relational_Mindfulness_in_Education/links/0a85e531ce805ba9ef000000/Relational-Mindfulness-in-Education.pdf?origin=journalDetail&tp=eyJwYWdlIjoiam91cm5hbERldGFpbCJ9
- Edelglass, W. (2013). Buddhist ethics and Western moral philosophy. In S. M. Emmanuel (Ed.), *A companion to Buddhist philosophy* (pp. 476-490). Wiley-Blackwell.
- Ergas, O. (2017). *Reconstructing 'education' through mindful attention: Positioning the mind at the center of curriculum and pedagogy*. Springer.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gallagher, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science. *Trends in cognitive sciences*, 4(1), 14-21. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(99\)01417-5](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01417-5)
- Hanh, T. N., & Cheung, L. (2010). *Mindful eating, mindful life: Savour every moment and every bite*. HarperCollins.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36-43. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psychresns.2010.08.006>

1. block

۲. در اینجا حوزه عاطفی-هیجانی در کنار قلمرو شناختی است و با آن درهم‌تنیدگی دارد و نمی‌توان این بخش‌ها را جدا جدا از هم در نظر گرفت. به عنوان مثال، لحظه آفرینش یک اثر تازه، همراه با تفکر، عواطف و احساسات عمیق، با هماهنگی و تأثیر محیط است که می‌تواند شامل مدرسه، پشت میز کار، کارگاه هنری، خانه و هر جای دیگری در جهان باشد.

3. Bloom

- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537-559. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Hyland, T. (2017). McDonaldizing spirituality: Mindfulness, education, and consumerism. *Journal of Transformative Education*, 15(4), 334-356. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1541344617696972>
- Jalali, A., & Pourhosein, R. (2020). Mindfulness and stress [Analysis]. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ)*, 9(4), 145-158. <http://frooyesh.ir/article-1-1951-fa.html>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future.
- Karunananda, A. S., Goldin, P. R., & Talagala, P. (2016). Examining mindfulness in education. *International Journal of Modern Education and Computer Science (IJMECS)*, 8(12), 23-30.
- Kaviani, H., Javaheri, F., & Bahiray, H. (2005). Efficacy of Mindfulness-Based Cognitive Therapy in Reducing Automatic Thoughts, Dysfunctional Attitude, Depression And Anxiety: A Sixty Day Follow-Up. *Journal of Advances in Cognitive Sciences*, 7(1), 49-59. <https://www.sid.ir/paper/82786/en>
- Krägeloh, C. U. (2016). Importance of morality in mindfulness practice. *Counseling and Values*, 61(1), 97-110. https://brill.com/view/journals/cvj/61/1/article-p97_9.xml
- Lakoff, G., Johnson, M., & Sowa, J. F. (1999). Review of Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought. *Computational Linguistics*, 25(4), 631-634. <https://www.researchgate.net/profile/John-Sowa-2/publication/234791349>
- Langer, E. J. (1992). Matters of mind: Mindfulness/mindlessness in perspective. *Consciousness and cognition*, 1(3), 289-305. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/1053-8100\(92\)90066-J](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/1053-8100(92)90066-J)
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current directions in psychological science*, 9(6), 220-223. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-8721.00099>
- Mahdavi, Z., Shabani varaky, B., & Javidi Calate Jaafar Abad, T. (2022). The Pedagogical Narrative of Embodied Consciousness in the Post-Reductionist Era: The Inseparability of Mind-Body-Environment (MBE) *Philosophy of Education*, 7(7), 29 - 62
- Malin, Y. (2023). Humanistic mindfulness: A bridge between traditional and modern mindfulness in schools. *Journal of Transformative Education*, 21(1), 102-117. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1541344622108400>
- Nathan, M. J. (2021). *Foundations of embodied learning: A paradigm for education*. Routledge.
- Pourhosein, R., Mousavi, A., Zare Moghaddam, A., Gomnam, A., Mirbelok Bozourgi, A., & Hasani, F. (2019). Mindfulness from theory to therapy *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, 8(1), 155-170. <http://frooyesh.ir/article-1-413-en.html>
- Purser, R. (2019). *McMindfulness: How mindfulness became the new capitalist spirituality*. Repeater.
- Reveley, J. (2015). School-based mindfulness training and the economisation of attention: A Stieglerian view. *Educational Philosophy and Theory*, 47(8), 804-821. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00131857.2014.914880>
- Reveley, J. (2016). Neoliberal meditations: How mindfulness training medicalizes education and responsabilizes young people. *Policy Futures in Education*, 14(4), 497-511. <https://doi.org/10.1177/1478210316637972>

- Rumjahn, A. (2023). The mind and teachers in the classroom: Exploring definitions of mindfulness. *Educational Philosophy and Theory*, 55(6), 743–745. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00131857.2021.2023497>
- Saif, A. A. (2002). *Educational Psychology: Psychology of learning & Instruction*. Agah.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Shapiro, Shauna, Rechtschaffen, Daniel, & Sousa, Sarah, d. (2017). Mindfulness Training for Teachers. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*: Springer.
- Shapiro, L., & Stolz, S. A. (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*, 17(1), 19-39. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1477878518822149>
- Tan, C. (2021). Confucius and Langerian mindfulness. *Educational Philosophy and Theory*, 53(9), 931-940.
- Thierry, K. L., Vincent, R. L., Bryant, H. L., Kinder, M. B., & Wise, C. L. (2018). A self-oriented mindfulness-based curriculum improves prekindergarten students' executive functions. *Mindfulness*, 9(5), 1443-1456. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12671-018-0888-1>
- Thompson, E. (2001). Empathy and consciousness. *Journal of consciousness studies*, 8(5-6), 1-32. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://evanthompson.me/wp-content/uploads/2012/11/jcs-empathy.pdf&ved=2ahUKEwjS8LLxgdOFAXUicfEDHdpeCucQFnoECBEQAQ&usq=A0vVaw1z-KaMjUb5Ftnmu6xguGaV>
- Thompson, E. (2010). *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind*: Harvard University Press.
- Thompson, E. (2014). *Waking, dreaming, being: Self and consciousness in neuroscience, meditation, and philosophy*. Columbia University Press.
- Thompson, E., & Stapleton, M. (2009). Making sense of sense-making: Reflections on enactive and extended mind theories. *Topoi*, 28, 23-30. <https://doi.org/10.1007/s11245-008-9043-2>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2017). *The Embodied Mind, revised edition: Cognitive Science and Human Experience*. MIT press.
- Wallace, B. A. (2005). *Balancing the mind: A Tibetan Buddhist approach to refining attention*. Snow Lion Publications.
- Wallace, B. A. (2006). *The attention revolution: Unlocking the power of the focused mind*. Wisdom Publications.
- Wallace, B. A. (2007). *Contemplative science: Where Buddhism and neuroscience converge*. Columbia University Press.
- Weare, K. (2019). Mindfulness and contemplative approaches in education. *Current opinion in psychology*, 28, 321-326. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.001>
- Yagil, D., Medler-Liraz, H., & Bichachi, R. (2023). Mindfulness and self-efficacy enhance employee performance by reducing stress. *Personality and Individual Differences*, 207, 112150. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112150>