

A Conceptual Model of Lifelong Learning Based on the Transcendent Philosophy of Mulla Sadra

Seyed Mansour Marashi 

Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. (Corresponding Author), Email: marashi_s@scu.ac.ir

Sohail Shams

PhD student in Philosophy of Education, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Email: soheil.shams1393@gmail.com

Masoud Safaei Moghadam 

Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Email: safaei_m@scu.ac.ir

Seyed Jalal Hashemi 

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Email: j.hashemi@scu.ac.ir

Received: 2025-06-27	Revised: 2026-02-07	Accepted: 2026-04-12	Published: 2026-04-20
Citation: Marashi, M., Shams, S., Safaei Moghaddam, M., & Hashemi, J. (2026). A Conceptual Model of Lifelong Learning Based on the Transcendent Philosophy of Mulla Sadra, <i>Foundations of Education</i> , 15(2), 171-193. doi: 10.22067/fedu.2026.94175.1437			

Abstract

Lifelong learning, as an essential process for adapting to the rapid changes of the contemporary world, requires a comprehensive and holistic model that goes beyond existing instrumental approaches and also attends to the existential and spiritual dimensions of the human being. The aim of this study is to present a novel conceptual model of lifelong learning based on the theory of Transcendent Philosophy (Hikmat al-Muta'aliyah), developed by Mulla Sadra. The findings indicate that Sadra's key philosophical principles—substantial motion (al-harakat al-jawhariyyah), the unity of the intellect and the intelligible (ittihad al-aqil wa al-ma'qul), and the gradation of being (tashkik al-wujud), —can provide a strong theoretical foundation for designing a model of lifelong learning. Substantial motion conceptualizes learning as an endless and transformative process that leads to the existential development of the human being. The unity of the intellect and the intelligible demonstrates that learning goes beyond the mere transmission of information and constitutes an ontological process through which the learner becomes united with knowledge. The gradation of being emphasizes the hierarchical and gradual nature of learning in the pursuit of higher levels of understanding. The originality of this study lies in its creative integration of the Islamic philosophical tradition with contemporary educational challenges, offering an indigenous framework for lifelong learning. Such a framework can serve as a basis for designing educational systems aligned with the cultural and value structures of Islamic societies and contribute to the enrichment of educational theory in this field.

Keywords: lifelong learning, transcendental wisdom, Mulla Sadra, conceptual model



©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

Synopsis

Adapting to the accelerating transformations of the contemporary world requires rethinking lifelong learning beyond narrow instrumental and utilitarian frameworks. Much of the existing literature on lifelong and lifelong learning remains confined to cognitive, skill-based, or techno-functional paradigms, thereby neglecting the deeper existential, ontological, and spiritual dimensions of human development. This reductionist orientation has produced fragmented models that fail to capture the holistic nature of learning as a process of becoming. In response to this theoretical limitation, the present study seeks to articulate a comprehensive conceptual model of lifelong learning grounded in Mulla Sadra's Transcendent Philosophy (Hikmat al-Muta'aliyah). The central aim is to reconstruct lifelong learning as an ontological and transformative process, thereby contributing an indigenous and philosophically robust framework to contemporary educational discourse.

Methodologically, the study adopts a qualitative, conceptual–deductive approach. It is based on an in-depth documentary analysis of Mulla Sadra's primary philosophical texts, combined with a critical review of contemporary theories of lifelong learning. Through a process of analytical interpretation and synthetic reconstruction, the study establishes a coherent correspondence between key Sadrian metaphysical principles and the conceptual foundations of lifelong learning. Rather than merely juxtaposing philosophical ideas with educational concepts, the research undertakes a systematic effort to derive educational implications directly from the internal logic of Sadra's ontology.

The analysis is structured around three foundational principles of Transcendent Philosophy: substantial motion (al-harakat al-jawhariyyah), the unity of the intellect and the intelligible (ittiḥād al-ʿaql wa al-maʿqul), and the gradation of existence (tashkik al-wujūd). Each of these principles provides a distinct yet interconnected lens for reinterpreting the nature, process, and purpose of lifelong learning.

First, the principle of substantial motion redefines learning as an intrinsic, dynamic, and perpetual process embedded in the very structure of human existence. From this perspective, learning is not an external activity imposed upon a static subject but an essential mode of being through which the learner undergoes lifelong existential transformation. This view challenges dominant educational paradigms that treat learning as episodic, outcome-oriented, or limited to formal institutional contexts. Instead, it conceptualizes lifelong learning as a lifelong ontological journey characterized by constant renewal and self-transcendence.

Second, the doctrine of the unity of the intellect and the intelligible offers a profound reconfiguration of the epistemological foundations of learning. It suggests that knowledge acquisition is not merely the accumulation or representation of external information but an existential unification between the knower and the known. In this sense, learning entails a transformation in the very being of the learner, as the act of knowing brings about a qualitative change in the subject's ontological status. This insight moves beyond representational theories of knowledge and supports a deeply integrative understanding of learning, where cognition, existence, and identity are inseparably intertwined.

Third, the principle of the gradation of existence introduces a hierarchical and developmental dimension to lifelong learning. It posits that reality unfolds across varying degrees of intensity and perfection, and that human beings, through learning, can ascend toward higher levels of existence and awareness. Accordingly, lifelong learning is understood as a staged and progressive movement toward existential perfection, encompassing not only cognitive development but also moral, spiritual, and existential growth. This perspective provides a

teleological orientation to learning, emphasizing purpose, direction, and the pursuit of higher gnosis.

In synthesizing these principles, the study proposes a multidimensional model of lifelong learning characterized by three core features: ontological dynamism, epistemological unity, and developmental gradation. This model stands in contrast to prevailing approaches that isolate learning within cognitive or technical domains, offering instead a holistic framework that integrates being, knowing, and becoming.

The originality of this research lies in its creative and systematic integration of Islamic philosophical thought with contemporary educational theory. By drawing upon the rich metaphysical insights of Mulla Sadra, the study not only addresses a significant theoretical gap but also contributes to the indigenization of educational knowledge in non-Western contexts. The proposed model has important implications for the design of educational systems, curricula, and pedagogical practices that are aligned with the cultural, philosophical, and spiritual foundations of Islamic societies.

In conclusion, the study argues that any meaningful conception of lifelong learning must move beyond instrumental rationality and engage with the deeper ontological dimensions of human existence. A Sadrian framework makes it possible to reconceptualize learning as a lifelong process of existential transformation, in which the human being lifelongly redefines and actualizes its potential. Such an approach not only enriches theoretical discussions in the field of education but also opens new pathways for developing more holistic, meaningful, and contextually grounded models of learning in the contemporary world.



پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

الگوی مفهومی یادگیری مادام‌العمر بر اساس حکمت متعالیه ملاصدرا

سید منصور مرعشی ^{id}

استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، (نویسنده مسئول).

marashi_s@scu.ac.ir

سهیل شمس

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. soheil.shams1393@gmail.com

مسعود صفایی مقدم ^{id}

استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. safaei_m@scu.ac.ir

سید جلال هاشمی ^{id}

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. j.hashemi@scu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۰۶	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۱/۱۸	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۲۳	تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۳۱
استاد: مرعشی، سید منصور؛ شمس، سهیل؛ صفایی مقدم، مسعود؛ هاشمی، سید جلال؛ (۱۴۰۵). الگوی مفهومی یادگیری مادام‌العمر بر اساس حکمت متعالیه ملاصدرا. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۲)، ۱۹۳-۱۷۱. doi: 10.22067/fedu.2026.94175.1437			

چکیده

یادگیری مادام‌العمر، به‌عنوان فرایندی اساسی برای سازگاری با تغییرات سریع جهان معاصر، نیازمند الگویی جامع و کل‌نگر است که فراتر از رویکردهای ابزاری موجود رفته و به ابعاد وجودی و معنوی انسان نیز توجه کند. هدف این پژوهش، ارائه الگویی مفهومی نوین برای یادگیری مادام‌العمر بر اساس نظریه حکمت متعالیه ملاصدرا است. یافته‌ها نشان می‌دهد که اصول کلیدی فلسفی صدرایی—حرکت جوهری (الحَرَكَةُ الجوهريَّة)، اتحاد عاقل و معقول (اتحاد العاقل و المعقول)، و تشکیک وجود (تشکیک الوجود)—می‌توانند مبنای نظری نیرومندی برای طراحی الگوی یادگیری مادام‌العمر فراهم کنند. حرکت جوهری، یادگیری را به‌مثابه فرایندی بی‌پایان و تحول‌آفرین مفهوم‌سازی می‌کند که به رشد و تکامل وجودی انسان می‌انجامد. اتحاد عاقل و معقول نشان می‌دهد که یادگیری فراتر از انتقال صرف اطلاعات است و یک فرایند وجودشناختی است که در آن یادگیرنده با دانش متحد می‌شود. تشکیک وجود بر ماهیت سلسله‌مراتبی و تدریجی یادگیری در مسیر دستیابی به مراتب بالاتر فهم تأکید دارد. نوآوری این پژوهش در تلفیق خلاقانه سنت فلسفی اسلامی با چالش‌های آموزشی معاصر نهفته است و چارچوبی بومی برای یادگیری مادام‌العمر ارائه می‌دهد. چنین چارچوبی می‌تواند مبنایی برای طراحی نظام‌های آموزشی هم‌سو با ساختارهای فرهنگی و ارزشی جوامع اسلامی باشد و به غنای نظریه‌پردازی آموزشی در این حوزه کمک کند.

واژه‌های کلیدی: یادگیری مادام‌العمر، حکمت متعالیه، ملاصدرا، الگوی مفهومی

مقدمه

جهان معاصر با تحولات پرشتاب در حوزه‌های فناوری اطلاعات، اقتصاد دانش‌بنیان، هوش مصنوعی و دگرگونی‌های اجتماعی-فرهنگی، نظام‌های آموزشی را با چالش‌هایی بی‌سابقه مواجه کرده است که یادگیری مادام‌العمر را از انتخابی اختیاری به ضرورتی حیاتی برای رشد فردی و توسعه اجتماعی تبدیل کرده است (Azarbayejani et al., 2023). رویکردهای رایج به یادگیری مادام‌العمر، که عمدتاً بر جنبه‌های مهارتی و حرفه‌ای متمرکزند، یادگیری را به ابزاری برای انطباق با نیازهای بازار کار یا به‌روزرسانی اطلاعات تقلیل داده‌اند و به دلیل ماهیت ابزارگرایانه، از تبیین عمیق هستی‌شناختی و معنوی جایگاه یادگیری در تکامل وجودی انسان بازمانده‌اند (Fayazi et al., 2022:107). این کاستی، ضرورت بازاندیشی در مفهوم یادگیری مادام‌العمر و کاوش چارچوب‌های فلسفی بدیل را آشکار می‌سازد. حکمت متعالیه ملاصدرا، با اصول بنیادینی چون اصالت وجود، حرکت جوهری، تشکیک وجود و اتحاد عاقل و معقول، ظرفیت‌های منحصر به فردی برای ارائه تفسیری عمیق و تحول‌آفرین از یادگیری مادام‌العمر فراهم می‌آورد که می‌تواند خلأهای رویکردهای متداول را پر کند و یادگیری را به‌عنوان سفری وجودی برای تعالی انسان بازتعریف کند (Jafari et al., 2022:17).

این پژوهش از منظر نظری و کاربردی دارای اهمیت است. از منظر نظری، فقدان چارچوب‌های فلسفی جامع در ادبیات معاصر یادگیری مادام‌العمر، نیاز به توسعه الگوهای بومی و معنامحور را آشکار می‌سازد. حکمت متعالیه ملاصدرا، با ارائه دیدگاهی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی، می‌تواند به غنی‌سازی ادبیات فلسفی تعلیم و تربیت کمک کند و پلی بین سنت‌های حکمی اسلامی و چالش‌های تربیتی مدرن ایجاد نماید (Sadradin Shirazi, 2002). این الگو، با تلفیق اصول فلسفی ملاصدرا و نیازهای آموزشی معاصر، امکان نظریه‌پردازی بومی در حوزه یادگیری مادام‌العمر را فراهم می‌آورد و جایگزینی برای الگوهای وارداتی ارائه می‌دهد که اغلب با ارزش‌های فرهنگی جوامع اسلامی ناسازگارند. از منظر کاربردی، این پژوهش می‌تواند راهنمایی‌های ارزشمندی برای سیاست‌گذاران آموزشی، طراحان برنامه‌های درسی و مربیان ارائه دهد تا نظام‌های آموزشی را متناسب با نیازها و ارزش‌های جوامع اسلامی طراحی کنند (Aghili et al., 2023:19). در بستر فرهنگی ایران و جهان اسلام، که تقویت هویت علمی و فرهنگی در آموزش یک اولویت است، این الگو گامی مؤثر در جهت بومی‌سازی علوم تربیتی و اسلامی‌سازی فرآیندهای یادگیری محسوب می‌شود. همچنین، با بازتعریف یادگیری به‌عنوان مسیری برای تعالی وجودی، این پژوهش به توانمندسازی افراد و جوامع برای مواجهه با چالش‌های پیچیده عصر حاضر کمک می‌کند (Rezasoltani et al., 2023:97).

پایه‌های نظری این پژوهش بر دو محور بنیادین استوار است که تعامل سازنده آن‌ها زمینه‌ساز طراحی الگویی نوین برای یادگیری مادام‌العمر خواهد بود. محور نخست، مبانی نظری یادگیری مادام‌العمر است که بر اساس تعاریف بین‌المللی یونسکو و سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD)، به عنوان فرایندی مستمر و هدفمند برای کسب دانش، مهارت و نگرش در طول زندگی تعریف می‌شود. این مفهوم شامل مؤلفه‌هایی چون پیوستگی یادگیری، خودراهبری یادگیرنده، یادگیری در بسترهای رسمی و غیررسمی، و انگیزش درونی برای رشد و تعالی است. رویکردهای موجود در این حوزه، شامل رویکرد روان‌شناختی- تربیتی (مانند یادگیری تحولی و خودراهبر)، رویکرد نهادی (برنامه‌ریزی آموزشی در سطح ملی) و رویکرد اجتماعی- فرهنگی است که هر یک بر جنبه‌ای از یادگیری مادام‌العمر تمرکز دارند. با این حال، این رویکردها به دلیل فقدان توجه به ماهیت وجودی یادگیرنده و ابعاد معنوی و هستی‌شناختی یادگیری، نیازمند تکمیل و عمق‌بخشی هستند. محور دوم، مبانی فلسفی حکمت متعالیه ملاصدرا است که با تکیه بر اصول کلیدی چون اصالت وجود (بنیاد همه کمالات در وجود است، نه ماهیت)، حرکت جوهری (تحول ذاتی و مستمر در وجود انسان)، تشکیک وجود (مراتب تدریجی وجود و حرکت به سوی کمال) و اتحاد عاقل و معقول (یکانگی یادگیرنده با دانش در فرآیند یادگیری)، نگاهی متمایز به علم و یادگیری ارائه می‌دهد (Sadradin, 1981). Shirazi, 1981 در انسان‌شناسی صدرایی، انسان موجودی پویا و در حال صیورورت معرفی می‌شود که از طریق حرکت درونی، به سوی تکامل وجودی پیش می‌رود و علم به عنوان نحوه‌ای از وجود در ساختار وجودی او تجلی می‌یابد. معرفت‌شناسی حکمت متعالیه نیز با تمایز بین علم حصولی (دانش مفهومی) و علم حضوری (شناخت بی‌واسطه)، و تأکید بر نقش عقل متعالی و شهود، امکان استخراج مبانی نظری برای یادگیری مادام‌العمر را فراهم می‌کند. تلفیق این دو محور، با شناسایی نقاط تلاقی، تکمیل و تمایز، بستری مناسب برای طراحی الگویی مفهومی ایجاد می‌کند که هم از عمق فلسفی حکمت متعالیه بهره‌مند است و هم با نیازهای عملی دنیای معاصر هم‌خوانی دارد (Rezaei, 2022:45).

مطالعات متعددی در داخل و خارج از ایران به بررسی جنبه‌های مختلف یادگیری مادام‌العمر و کاربرد حکمت متعالیه در تعلیم و تربیت پرداخته‌اند. در ایران، (Rezasoltani et al., 2023). به بررسی تربیت عقلانی بر اساس حکمت متعالیه پرداختند و نقش اصول صدرایی در پرورش تفکر انتقادی را برجسته کردند (Motaghi and Bakhtiar Nasrabadi., 2016). مبانی و اصول یادگیری مادام‌العمر را بر اساس نوآوری‌های فلسفی ملاصدرا کاوش کردند و بر اهمیت حرکت جوهری در فرآیند یادگیری مستمر تأکید نمودند (Taghinejat and Danesh Shahraki., 2023). کارکردهای معرفتی قوه تخیل از منظر صدرایی را

در تعلیم و تربیت تحلیل کردند و نقش آن را در فرآیند یادگیری مورد توجه قرار دادند. (Rezayi, 2022) نیز با بررسی نفس‌شناسی ملاصدرا، ظرفیت‌های این رویکرد را در درک بهتر فرآیندهای یادگیری نشان داد. در عرصه بین‌المللی، نظریه‌های متعددی درباره یادگیری مادام‌العمر توسعه یافته‌اند، اما این نظریه‌ها عمدتاً ریشه در سنت‌های فلسفی غربی دارند و کمتر از ظرفیت‌های سنت‌های فکری دیگر، به‌ویژه فلسفه اسلامی، بهره برده‌اند (Nasr, 2006؛ Kolb, 2014). با وجود این پیشینه ارزشمند، خلأ نظری قابل توجهی در ارائه الگویی جامع و منسجم از یادگیری مادام‌العمر بر اساس حکمت متعالیه وجود دارد. مطالعات موجود اغلب به جنبه‌های جزئی پرداخته‌اند و الگویی نظام‌مند که اصول فلسفی ملاصدرا را با نیازهای معاصر یادگیری پیوند دهد، تاکنون ارائه نشده است.

با وجود پیشرفت‌های نظری و عملی در حوزه یادگیری مادام‌العمر، فقدان چارچوب‌های فلسفی جامع که ابعاد وجودی و معنوی انسان را در فرآیند یادگیری مادام‌العمر مورد توجه قرار دهند، همچنان محسوس است.

پژوهش‌های داخلی (Rezayati, Taghinejat and Danesh Shahraki., 2023؛ Rezasoltani et al., 2023) عمدتاً به بررسی جنبه‌های جزئی مانند تربیت عقلانی، قوه تخیل یا نفس‌شناسی پرداخته‌اند. این مطالعات هرچند در سطح موضوعی ارزشمندند، اما هیچ‌یک به‌صورت یکپارچه و نظام‌مند، الگویی مفهومی که ابعاد چهارگانه یادگیری مادام‌العمر (اهداف، محتوا، فرآیند، ارزشیابی) را در چارچوب هستی‌شناختی صدایی سازماندهی کند، ارائه نداده‌اند. مطالعه (Motaghi et al., 2015) گامی در این جهت برداشت، اما بیشتر در سطح اصول کلی توقف کرده و به طراحی الگوی عملیاتی‌شده نپرداخته است. پژوهش‌هایی مانند (Allomalhoda, 2005) با تأکید بر «حرکت جوهری» به‌عنوان پایه یادگیری، دچار ابهام هستی‌شناختی شده‌اند؛ یعنی تمایز میان «حرکت جوهری جسم» (پایه رشد جبری) و «حرکت اشتدادی نفس» (ماهیت یادگیری ارادی) را رعایت نکرده‌اند. این ابهام نه‌تنها منجر به تصویرسازی یادگیری به‌عنوان فرآیندی جبری می‌شود، بلکه خطر تعمیم نامعقول آن به تمام موجودات مادی را فراهم می‌آورد. پژوهش (Abdollahzadeh et al., 2024) نیز با وجود تقویت بنیان‌های هستی‌شناختی حرکت جوهری، به تحلیل تجلی این پویایی در سطح خاص نفس ناطقه نپرداخته است. در سطح جهانی، نظریه‌های یادگیری مادام‌العمر مانند (Kolb, 2014, Brookfield, 1986)؛ عمدتاً در بستر سنت‌های فلسفی غربی با تأکید بر کارکردگرایی، سرمایه‌گذاری انسانی و انطباق‌پذیری اجتماعی شکل گرفته‌اند و از ظرفیت‌های فلسفه اسلامی برای بازتعریف ابعاد وجودی و معنوی یادگیری مادام‌العمر بهره‌ای نبرده‌اند (Nasr, 2006). این جدایی، فرصتی را برای ارائه الگویی مبتنی بر حکمت متعالیه که یادگیری را نه به‌عنوان ابزاری برای انطباق، بلکه به‌عنوان سیری صعودی به‌سوی کمال وجودی تلقی کند غفلت‌شده باقی گذاشته است.

این خلأ، ضرورت ارائه الگویی را برجسته می‌سازد که با تلفیق اصول فلسفی ملاصدرا و نیازهای تربیتی معاصر، یادگیری مادام‌العمر را به‌عنوان فرآیندی تحول‌آفرین و معنامحور بازتعریف کند.

هدف این پژوهش، ارائه الگوی مفهومی جامع و کاربردی از یادگیری مادام‌العمر بر اساس حکمت متعالیه ملاصدرا است که بتواند نیازهای نظری و عملی دنیای معاصر را پاسخ دهد و در عین حال بر مبنای فلسفی استوار باشد. برای دستیابی به این هدف، پرسش اصلی زیر مورد بررسی قرار می‌گیرد:

چگونه می‌توان بر مبنای مبانی حکمت متعالیه، الگویی مفهومی از یادگیری مادام‌العمر طراحی کرد؟

در این پژوهش از روش تحلیلی-استنتاجی استفاده شده که در تحقیقات فلسفی-نظری، با استخراج اصول کلی از متون بنیادین و تطبیق آن‌ها با مفاهیم مورد نظر از طریق استدلال قیاسی و تحلیل دقیق مفاهیم عمل می‌کند؛ برخلاف روش استقرایی که از مشاهدات جزئی به سوی قواعد کلی حرکت می‌کند، این روش با تکیه بر اصول هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی حکمت متعالیه—به‌ویژه در آثار اصلی ملاصدرا مانند «الاسفار»—از طریق تحلیل مفهومی (concept analysis) و استنتاج منطقی، به بازتعریف یادگیری مادام‌العمر در چارچوب حرکت اشتدادی نفس ناطقه دست می‌یابد. این روش برای طراحی الگوی مفهومی ضروری است، چرا که هدف پژوهش دستیابی به یقین درباره ماهیت هستی‌شناختی یادگیری است نه صرفاً توصیف پدیدارشناختی آن، و همان‌گونه که ملاصدرا در مقدمه «الاسفار» تأکید می‌کند، برای شناخت حقایق وجودی، برهان استنتاجی بر استقراء ارجحیت دارد؛ در این راستا، با مطالعه تحلیلی متون صدرایی و تطبیق مفاهیم کلیدی با ویژگی‌های یادگیری مادام‌العمر، الگویی مفهومی ارائه می‌شود که هم از دقت فلسفی برخوردار است و هم قادر به پاسخگویی به چالش‌های معاصر تربیتی می‌باشد.

بررسی نسبت "حرکت جوهری" با پویایی یادگیری

حرکت جوهری به‌عنوان یکی از نوآوری‌های فلسفی ملاصدرا، تأثیری عمیق در فهم ما از طبیعت تحول و یادگیری ایجاد می‌کند که فراتر از تصورات سنتی ارسطویی و حتی اشرافی از حرکت است. بر خلاف فلاسفه پیشین که حرکت را محدود به عوارض و اعراض موجودات می‌دانستند، ملاصدرا حرکت را در خود جوهر موجودات قرار داد و اثبات کرد که تمامی موجودات مادی در ذات و حقیقت خویش دائماً در حال تحول و دگردیسی هستند. این نظریه نه تنها مبانی فلسفه طبیعی را دگرگون ساخت، بلکه پیامدهای گسترده‌ای برای فهم فرآیندهای معرفتی و تربیتی دارد که در حوزه یادگیری مادام‌العمر به‌طور خاص قابل بررسی است. در تحلیل تطبیقی عمیق، یادگیری مادام‌العمر که بیشتر بر جنبه‌های کاربردی و حرفه‌ای متمرکز

است، در چارچوب حرکت جوهری ماهیتی عمیق‌تر، بنیادی‌تر و وجودی‌تر پیدا می‌کند که آن را از سطح صرف اکتساب اطلاعات به مرتبه تحول هستی‌شناختی ارتقا می‌دهد. اگرچه حرکت جوهری ملاصدرا به‌عنوان نظریه‌ای کلی درباره تحول وجودی موجودات مادی، زمینه‌ساز درک پویایی هستی است، اما برای تبیین یادگیری انسانی (که فرآیندی ارادی و معرفتی است) چارچوب دقیق‌تری لازم است. در این راستا، حرکت اشتدادی نفس ناطقه که صدرا آن را در الحکمة المتعالیة (ج ۹، ص ۱۴۵) «سیر نفس از قوّة العلم إلى فعلیّته» می‌نامد، چارچوب مناسب‌تری فراهم می‌آورد. یادگیری در این چارچوب، دیگر صرفاً انباشت اطلاعات نیست، بلکه تحولی هستی‌شناختی در مرتبه نفس است که با اراده و قصد همراه بوده و موجب ارتقای وجودی یادگیرنده می‌شود. این حرکت، برخلاف حرکت جوهری جسم که جبری است، دارای جنبه‌ای اختیاری است؛ با این حال، در دیدگاه صدرا، این اختیار خود در مسیری تکاملی قرار دارد که (در صورت پذیرش هدایت تربیتی) به‌سوی کمال نهایی نفس سوق داده می‌شود. از این منظر، یادگیری مادام‌العمر نه یک جبر محض، بلکه «ضرورت وجودی همراه با اختیار» محسوب می‌شود: انسان می‌تواند در مسیر یادگیری تعلل کند، اما نمی‌تواند خود را از پویایی وجودی نفس که سیر به سوی کمال را می‌طلبد به‌کلی بیرون بکشد. ملاصدرا معتقد است یادگیری فرآیندی است که تا زمان حیات انسان به‌طور طبیعی و مستمر ادامه دارد و هیچ‌گاه به نقطه‌ای از سکون، توقف یا اتمام نمی‌رسد. این نگاه بنیادی، یادگیری مادام‌العمر را از یک انتخاب اختیاری، ضرورت خارجی یا نیاز اجتماعی-اقتصادی به یک واقعیت هستی‌شناختی، ضرورت وجودی و قانون طبیعی زندگی انسان تبدیل می‌کند که انکار یا نادیده گرفتن آن، نقض طبیعت و مخالف با حقیقت وجودی انسان خواهد بود (Sadradin Shirazi, 1981).

اتحاد علم و وجود در حکمت متعالیه: بنیاد هستی‌شناختی یادگیری

از منظر حکمت متعالیه، نفی رویکردهای سطحی، مکانیکی و اطلاعات‌محور به یادگیری به معنای انکار اصل یادگیری در این سطوح نیست، بلکه ناظر به تمایز میان مراتب یادگیری و درجات تحقق معرفت است. ملاصدرا با اکتفا بر اصل حرکت جوهری و تشکیکی بودن وجود، قائل به آن است که هر نوع ادراک و آگاهی حتی در سطح حفظیات، دریافت اطلاعات و فهم مفهومی اولیه نوعی تحقق وجودی و کمال نسبی نفس محسوب می‌شود، اما این تحقق در مراتب نازل، ضعیف و غیرمستقر وجودی قرار دارد. در این چارچوب، یادگیری سطحی نه امری موهوم یا فاقد ارزش وجودی، بلکه مرتبه‌ای ابتدایی و ناپایدار از فعلیت‌یافتگی نفس است که هنوز به اتحاد حقیقی عاقل و معقول نرسیده و صرفاً در حد صور ذهنی، مفاهیم انتزاعی و ادراکات حصولی باقی می‌ماند. حرکت جوهری نفس اقتضا می‌کند که همین ادراکات ابتدایی، بالقوه زمینه‌ساز ارتقا به مراتب بالاتر معرفت شوند؛ اما تا زمانی که دانش از سطح صورت ذهنی فراتر نرفته و به ساحت علم حضوری و اتحاد وجودی راه نیابد، نمی‌توان آن را یادگیری کامل، عمیق و

تحول‌آفرین دانست. بنابراین، تمایز میان یادگیری سطحی و یادگیری وجودی در حکمت متعالیه نه به معنای تقابل یا نفی یکی به سود دیگری، بلکه بیانگر یک طیف تشکیکی از مراتب معرفت است که در آن، حفظیات و اطلاعات نقطه آغاز حرکت‌اند، نه غایت آن. غایت نهایی یادگیری، بر اساس اصل اتحاد عاقل و معقول، تحقق مرتبه‌ای از معرفت است که در آن دانش به بخشی از ساختار وجودی، هویت و حقیقت نفس انسانی تبدیل می‌شود و این همان مرحله‌ای است که یادگیری به معنای دقیق صدرايي آن تحقق می‌یابد. (Sadradin Shirazi, 1984; Hassanzadeh Amoli, 2023)

انسان در مسیر کمال وجودی: تبیینی فلسفی از ضرورت وجودشناختی و غایت‌مند یادگیری مادام‌العمر

انسان‌شناسی حکمت متعالیه، انسان را نه به‌عنوان موجودی ایستا، محدود و تکمیل‌شده، بلکه به‌مثابه موجودی پویا، سیال و در حال تحول دائمی می‌فهمد که در مسیر بی‌پایان کمال وجودی قرار دارد؛ مسیری که غایت نهایی آن دستیابی به قرب الهی، تحقق مقام انسان کامل و فعلیت‌یافتن همه استعدادهای وجودی است. این تلقی از انسان که ریشه در تعالیم قرآنی، معارف اسلامی و تجربه‌های عرفانی دارد، بنیانی فلسفی برای فهم ضرورت یادگیری مادام‌العمر فراهم می‌آورد که فراتر از توجیهات صرفاً اقتصادی، اجتماعی یا روان‌شناختی رایج در ادبیات معاصر است و مستقیماً به حقیقت، ساختار و غایت وجودی انسان بازمی‌گردد. مراد از «ضرورت» در این چارچوب، ضرورت فلسفی به معنای تحقق جبری و غیر اختیاری نیست، بلکه ضرورتی وجودشناختی و غایت‌مند است که از سیالیت وجود انسان و جهت‌مندی ذاتی او به‌سوی کمال ناشی می‌شود؛ ضرورتی که تحقق آن مستلزم کنش آگاهانه، انتخاب‌مند و تربیتی انسان است. بر این اساس، یادگیری مادام‌العمر نه صرفاً یک الزام بیرونی برای انطباق با تغییرات محیطی، نیازهای بازار کار یا تحولات فناورانه، بلکه صورت تربیتی و آگاهانه‌ی حرکت وجودی انسان در مسیر فعلیت‌بخشی به ظرفیت‌های بالقوه و تشدید مراتب وجودی او محسوب می‌شود. در این معنا، یادگیری تنها به انباشت دانش یا مهارت‌های ابزاری تقلیل نمی‌یابد، بلکه فرآیندی چندبعدی است که ابعاد عقلی، اخلاقی، معنوی، زیبایی‌شناختی و عرفانی وجود انسان را دربرمی‌گیرد. از این‌رو، محدود کردن یادگیری به دوره‌ای خاص از زندگی یا نادیده‌گرفتن برخی از ساحت‌های آن، به‌منزله توقیفی مصنوعی در حرکت طبیعی انسان به‌سوی کمال، و در نهایت ناسازگار با غایت وجودی اوست (Naeiji & Hassanzadeh Amoli, 2015). اصل تشکیک وجود در حکمت متعالیه نیز به‌روشنی نشان می‌دهد که کمال وجودی دارای مراتب نامتناهی و درجات پیوسته است و انسان، متناسب با ظرفیت وجودی خویش،

همواره امکان ارتقا، تعمیق و تعالی در این مراتب را دارد؛ امکانی که بدون یادگیری مستمر و آگاهانه، تحقق نخواهد یافت.

انسان، به واسطه ساختار پیچیده، غنی و چندبعدی وجودی خود که شامل ابعاد جسمانی، روحی، عقلی، عاطفی، اخلاقی و معنوی است، به طور ذاتی، فطری و غیرقابل انکار به دنبال تکمیل، شکوفایی و به فعل رساندن ظرفیت‌های بی‌شمار، استعدادهای پنهان و قابلیت‌های بالقوه خویش در تمام این ابعاد است و این تکمیل جامع، این شکوفایی همه‌جانبه و این تحقق کامل تنها از طریق یادگیری مستمر، عمیق، متنوع و چندبعدی امکان‌پذیر می‌شود که نه تنها جنبه‌های علمی و مهارتی بلکه ابعاد اخلاقی، معنوی، زیبایی‌شناختی و عرفانی را نیز شامل می‌شود. بنابراین، توقف یادگیری در هر مرحله‌ای از زندگی، محدود کردن آن به دوران خاصی یا نادیده گرفتن برخی ابعاد آن، نقض آشکار غایت طبیعی انسان، مخالفت با حکمت خلقت، توقف مصنوعی در مسیر کمال وجودی و در نهایت نوعی ظلم به خود و استعدادهای الهی محسوب می‌شود.

مفهوم «شدن» و «تعلیم» در اندیشه ملاصدرا

با تأکید بر حرکت جوهری، «شدن» را اصیل‌تر از «بودن» می‌داند؛ چراکه وجود، ذاتاً دارای جریان و تحول است. این دیدگاه، که ریشه در درک او از طبیعت وجود، زمان و حرکت دارد، درکی نو از تعلیم و یادگیری ارائه می‌دهد: فرآیندی که فراتر از انتقال اطلاعات است و به عنوان تحولی وجودی تبیین می‌شود. در این چارچوب، «شدن» به معنای تحول مستمر و پیوسته به سوی تحقق ظرفیت‌های بالقوه است. این فرآیند در انسان به عنوان موجودی دارای ظرفیت‌های عقلی، روحی و اخلاقی با شدت بیشتری جریان دارد. یادگیرنده، در هر مرحله از زندگی، در حال گذار از وضعیت فعلی به وضعیتی بالاتر است و این فرآیند، فاقد نقطه پایان است. "شدن" در فلسفه ملاصدرا به معنای حرکت دائمی، تحول مستمر، دگرگونی پیوسته و پیشرفت غیرقابل توقف به سوی تحقق، شکوفایی و به فعل رساندن کمال‌های بالقوه، استعدادهای نهفته و ظرفیت‌های پنهان است که نه تنها در موجودات طبیعی بلکه به طور خاص در انسان به عنوان شریف‌ترین و کامل‌ترین موجودات عالم طبیعت، با شدت و عمق بیشتری جریان دارد. در فرآیند پیچیده تعلیم و یادگیری، این مفهوم به این معنا است که یادگیرنده همواره، در هر لحظه و در تمام مراحل زندگی، در حال "شدن" چیزی بیش، بهتر، عمیق‌تر و کامل‌تر از آنچه در حال حاضر هست، قرار دارد و این فرآیند "شدن" هیچ‌گاه متوقف نمی‌شود. بنابراین تعلیم، دیگر انتقال یک‌جانبه، مکانیکی و غیرفعال آنچه به صورت آماده، ثابت و غیرقابل تغییر "هست" از معلم به شاگرد نیست، بلکه تسهیل هوشمندانه، راهنمایی آموزنده

و همراهی با "شدن" محسوب می‌شود که یادگیرنده به‌عنوان فاعل اصلی این فرآیند، به‌طور فعال آن را پیش می‌برد. این رویکرد، نقش سنتی معلم و یادگیرنده را کاملاً دگرگون، تحول و ارتقا می‌بخشد (Talebzadeh and Mirzaei, 2011:89). در این چارچوب، معلم دیگر منتقل‌کننده یک‌جانبه دانش، ارائه‌دهنده صرف اطلاعات یا مفسر منفعل مطالب نیست، بلکه همراهی است که یادگیرنده را در فرآیند خودشدن، خودسازی و تحقق وجودی هدایت و یاری می‌کند. یادگیرنده نیز صرفاً دریافت‌کننده اطلاعات، مخاطب دروس یا اجراکننده دستورات محسوب نمی‌شود، بلکه فاعل اصلی فرآیند تحول وجودی، رشد همه‌جانبه و تعالی مستمر خود است که با آگاهی، اراده و مسئولیت‌پذیری، مسیر یادگیری را انتخاب، طراحی و پیمایش می‌کند. در فلسفه حکمت متعالیه، صیوریت (یا حرکت جوهری) به‌معنای تحول ذاتی و ضروری وجود است که از درون جوهر موجود سرچشمه می‌گیرد. این ضرورت تکوینی، به‌معنای جبرگرایی یا نفی اختیار نیست؛ بلکه زمینه‌ساز ظهور آگاهی و فاعلیت انسان است. انسان، برخلاف سایر موجودات طبیعی، دارای عقل و خودآگاهی است و این ویژگی، حرکت وجودی او را از سطح تکوینی محض به سطح تشریعی و اخلاقی ارتقا می‌دهد. بنابراین، ضرورت صیوریت، شرط امکان فاعلیت آگاهانه است، نه مانع آن. اگر انسان در حرکتی ذاتی به سوی کمال قرار نداشت، هیچ انگیزهٔ درونی برای یادگیری، رشد یا تلاش وجود نداشت. اما همین حرکت درونی، زمانی به‌ثمر می‌نشیند که انسان با آگاهی، اراده و مسئولیت‌پذیری، آن را هدایت کند. به عبارت دیگر، ضرورت تکوینی، «زمینه» است و فاعلیت آگاهانه، «شرط تحقق کامل» آن. بنابراین، نقطهٔ تمرکز اصلی این مقاله — که در بخش‌های پیشین به‌صورت ضمنی مطرح شده بود — باید صریحاً بر این تقابل ظاهری و هماهنگی ذاتی بین ضرورت صیوریت و فاعلیت آگاهانه متمرکز شود. انسان، از یک سو، در مسیری غیرقابل انکار به سوی کمال سوق داده می‌شود؛ از سوی دیگر، این مسیر تنها زمانی به مقام انسان کامل منتهی می‌شود که او با آگاهی، انتخاب و مسئولیت‌پذیری، نقش فاعل اصلی را در این فرآیند ایفا کند. بدون این فاعلیت، صیوریت وجودی به‌صورت ناقص و معیوب باقی می‌ماند. از این رو، یادگیری مادام‌العمر نه تنها با ضرورت تکوینی در تعارض نیست، بلکه بالاترین شکل تحقق آگاهانهٔ آن ضرورت محسوب می‌شود. این همان نقطه‌ای است که مقاله باید به‌طور صریح و مستقل به آن بپردازد: یادگیری مادام‌العمر، به‌عنوان فاعلیت آگاهانه‌ای که ضرورت وجودی انسان را به‌صورت کامل و مسئولانه تحقق می‌بخشد.

ارائه الگوی مفهومی پیشنهادی

بر اساس تحلیل‌های انجام‌شده در بخش‌های پیشین، الگوی مفهومی یادگیری مادام‌العمر مبتنی بر حکمت متعالیه ملاصدرا در این بخش ارائه می‌شود. این الگو بر پایه چهار رکن اساسی هستی‌شناسی یادگیرنده، هدف‌گذاری وجودی، فرآیند تحول‌آفرین یادگیری و نقش تحول‌یافته معلم و محیط استوار

است که در کنار طراحی بصری جامع، چارچوبی نوین برای فهم و اجرای یادگیری مادام‌العمر فراهم می‌آورد.

ترسیم اجزاء و مؤلفه‌ها بر اساس تحلیل صدرايي

این بخش به تحلیل و تبیین چهار مؤلفه بنیادین الگوی پیشنهادی می‌پردازد که هر یک ریشه در اصول عمیق حکمت متعالیه دارند و در تعامل با یکدیگر، کلیت فرآیند یادگیری مادام‌العمر را تشکیل می‌دهند. در ادامه به تشریح هر مؤلفه پرداخته شده است.

هستی‌شناسی یادگیرنده (وجود سیال و متحرک)

الگوی مفهومی یادگیری مادام‌العمر بر اساس حکمت متعالیه، بنیان خود را بر درک عمیق و انقلابی از هستی‌شناسی یادگیرنده استوار می‌سازد که وی را نه به عنوان موجودی ثابت، استاتیک و محدود بلکه به عنوان واقعیتی سیال، متحرک و دائماً در حال تکوین تعریف می‌کند. این درک بنیادی که ریشه در نظریه حرکت جوهری ملاصدرا دارد، یادگیرنده را موجودی می‌داند که در عین ثبات هویتی و حفظ خصوصیات بنیادین شخصیت، همواره در جریان تحول، دگردیسی و تکامل قرار دارد و هیچ‌گاه به نقطه‌ای از سکون یا تکمیل نهایی نمی‌رسد (Motaghi and Bakhtiar Nasrabadi., 2016). در این چارچوب هستی‌شناختی، یادگیرنده موجودی چندبعدی، پیچیده و دارای لایه‌های مختلف وجودی است که شامل بعد جسمانی (که خود در حال تغییر مستمر است)، بعد نفسانی (شامل قوای ادراکی، خیالی و وهمی)، بعد عقلانی (ظرفیت تفکر، تحلیل و درک مفاهیم کلی) و بعد روحانی (امکان ارتباط با حقایق متعالی و کمال مطلق) محسوب می‌شود که هر یک از این ابعاد نه تنها خود دارای پویایی ذاتی و قابلیت تحول هستند بلکه در تعامل پیوسته، پیچیده و متقابل با یکدیگر، کلیت وجود یادگیرنده را تشکیل می‌دهند. سیال بودن وجود یادگیرنده بدین معناست که او نه موجودی با مرزهای مشخص و ثابت، بلکه واقعیتی با حدود انعطاف‌پذیر، قابل گسترش و دائماً در حال بازتعریف است که در فرآیند یادگیری، نه تنها اطلاعات جدید دریافت می‌کند بلکه خود ساختار درک، الگوهای فهم، چارچوب‌های تفسیری و حتی هویت بنیادین خود را بازسازی، تحول و ارتقا می‌بخشد. متحرک بودن وجود یادگیرنده نیز به مفهوم آن است که وی همواره در مسیر حرکت از قوه به فعل، از نقص به کمال، از جهل به علم و از تاریکی به نور قرار دارد و این حرکت نه تنها در بعد شناختی بلکه در تمام ابعاد وجودی او جریان دارد. این درک هستی‌شناختی، پیامدهای عمیقی برای طراحی فرآیندهای یادگیری دارد؛

زیرا اگر یادگیرنده موجودی سیال و متحرک است، پس فرآیندهای یادگیری نیز باید انعطاف‌پذیر، تطبیقی و قابل تنظیم با شرایط متغیر وجودی او باشند. همچنین، این دیدگاه بر اهمیت توجه به کلیت وجود یادگیرنده تأکید دارد و نشان می‌دهد که یادگیری مؤثر و عمیق تنها زمانی امکان‌پذیر است که تمام ابعاد وجودی یادگیرنده در فرآیند تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گیرند و نه فقط بعد شناختی او. این هستی‌شناسی سیال و متحرک، مبنای نظری محکمی برای رد رویکردهای مکانیکی، یک‌بعدی و استاندارد در آموزش فراهم می‌آورد و بر ضرورت طراحی فرآیندهای یادگیری شخصی‌سازی‌شده، انطباقی و هولیستیک تأکید می‌کند که با طبیعت پویا و چندبعدی یادگیرنده هماهنگ باشند (Mashayekh and Bazargan, 2023:27). تأکید بر شخصی‌بودن و منحصربه‌فرد بودن فرآیند یادگیری، به معنای نفی امکان نظریه‌پردازی یا صورت‌بندی الگوهای تبیینی کلی در باب یادگیری انسانی نیست، بلکه ناظر به تمایز میان سطح اصول بنیادین و سطح تحقق عینی یادگیری است. نظریه یا الگوی کلی یادگیری، در این معنا، متکفل تبیین «شرایط امکان یادگیری» و «ساختارهای عام وجودی یادگیرنده» است، نه ارائه نسخه‌های یکسان و ازپیش‌تعیین‌شده برای همه افراد. از این منظر، آنچه در بنیاد یادگیری مشترک است، نه محتوای تجربی یا مسیرهای بالفعل یادگیری، بلکه ساختار وجودی انسان به‌مثابه موجودی پویا، چندبعدی و قابلیت‌مند برای یادگیری است. شخصی‌سازی یادگیری، ناظر به نحوه فعلیت‌یافتن این قابلیت‌های عام در شرایط زیستی، تاریخی، فرهنگی و روانی متفاوت است. بدین ترتیب، الگوی تبیینی کلی در سطح هستی‌شناختی و انسان‌شناختی باقی می‌ماند و امکان فهم و هدایت فرآیندهای یادگیری را فراهم می‌کند، بی‌آنکه به یکسان‌سازی یا مکانیکی کردن آن فروکاسته شود. بنابراین، هستی‌شناسی سیال و متحرک یادگیرنده نه تنها مانع نظریه‌پردازی کلی در باب یادگیری نیست، بلکه خود مبنایی برای صورت‌بندی نظریه‌هایی فراهم می‌آورد که به‌جای تجویز الگوهای استاندارد و یک‌دست، بر اصول عام انعطاف‌پذیری، انطباق‌پذیری و توجه به کلیت وجود انسان تکیه دارند. این نظریه‌ها کلی‌اند از آن حیث که ناظر به ساختار مشترک وجود انسانی‌اند و در عین حال غیرمکانیکی‌اند، زیرا تحقق آن‌ها همواره به‌صورت شخصی، موقعیتی و زمینه‌مند صورت می‌گیرد.

هدف یادگیری (قرب وجودی / کمال وجودی)

در الگوی مفهومی پیشنهادی بر اساس حکمت متعالیه، هدف نهایی و غایت اصلی یادگیری مادام‌العمر نه کسب صرف اطلاعات، مهارت‌های حرفه‌ای یا حتی موفقیت‌های دنیوی، بلکه دستیابی به قرب وجودی و تحقق کمال وجودی است که انسان را به بالاترین مراتب انسانیت، نزدیک‌ترین درجات به حقیقت

مطلق و کامل‌ترین تجلیات کمال الهی می‌رساند. این هدف بلند، عمیق و متعالی که ریشه در تعالیم قرآنی، معارف اسلامی و بینش عرفانی دارد، یادگیری را از سطح ابزاری و دنیوی به مرتبه عبادی، معنوی و الهی ارتقاء می‌دهد و آن را به‌عنوان مسیری برای سیر و سلوک روحی، تهذیب نفس و تقرب به باری تعالی تعریف می‌کند. قرب وجودی در این چارچوب عمیق و معنوی، به معنای نزدیک شدن تدریجی، مرحله‌ای و پیوسته یادگیرنده به حقیقت مطلق، مبدأ هستی و کمال محض است که از طریق ترکیه نفس، تهذیب اخلاق، تصفیه باطن و ارتقای مراتب شناخت امکان‌پذیر می‌شود و نه تنها جنبه‌های عقلانی و شناختی بلکه ابعاد عاطفی، اخلاقی، زیبایی‌شناختی و معنوی یادگیرنده را نیز در بر می‌گیرد (Mezirow, 2008). کمال وجودی نیز مفهومی است که در فلسفه اسلامی به‌طور عام و حکمت متعالیه به‌طور خاص، به تحقق تمام استعدادهای بالقوه انسان، شکوفایی همه ظرفیت‌های نهفته در وجود او و رسیدن به بالاترین مرتبه‌ای که انسان می‌تواند در سلسله‌مراتب هستی کسب کند، اطلاق می‌شود. این کمال وجودی شامل کمال عقلی (درک حقایق، فهم عمیق نظام هستی و شناخت روابط علّی و معلولی)، کمال اخلاقی (تحقق فضایل انسانی، تهذیب صفات نفسانی و اکتساب اخلاق الهی)، کمال عملی (تطبیق علم با عمل، هماهنگی میان نظر و کردار و تجلی معرفت در رفتار) و کمال روحی (دستیابی به مقامات معنوی، تجربه حالات عرفانی و نیل به مراتب قرب الهی) است که هر یک از این ابعاد کمال، هم به‌طور مستقل و هم در تعامل با سایر ابعاد، از طریق یادگیری عمیق، مستمر و هدفمند قابل تحقق هستند. در این دیدگاه، یادگیری مادام‌العمر به‌عنوان وسیله، ابزار و مسیر دستیابی به این هدف متعالی تعریف می‌شود و نه خود هدف؛ بنابراین تمام فعالیت‌های یادگیری، تجربیات آموزشی و برنامه‌های تعلیمی باید در جهت تحقق این غایت نهایی طراحی، اجرا و ارزیابی شوند. این نگاه هدف‌مند و غایت‌گرا، معیارهای جدیدی برای سنجش مؤثر بودن یادگیری ارائه می‌دهد که فراتر از نمرات، مدارک و حتی مهارت‌های کاربردی است و بر تحولات وجودی، رشد معنوی، تعالی اخلاقی و نزدیکی به کمال انسانی تأکید دارد. همچنین، این رویکرد بر اهمیت انگیزه‌های درونی، اشتیاق معنوی و عشق به یادگیری تأکید می‌کند و نشان می‌دهد که یادگیری مادام‌العمر زمانی مؤثر، عمیق و ماندگار خواهد بود که از درون و بر اساس شوق طبیعی انسان برای کمال‌طلبی نشأت گیرد، نه از فشارهای خارجی یا ضرورت‌های صرف اجتماعی و اقتصادی (Sharifi darvazeh et al., 2019).

فرآیند یادگیری (حرکت وجودی، علم حضوری و حصولی، اتحاد عقل و معقول)

فرآیند یادگیری در الگوی مفهومی پیشنهادی، ساختاری پیچیده، چندلایه و پویا دارد که بر سه رکن

بنیادی حرکت وجودی، تکامل مراتب معرفتی (شامل علم حضوری و حصولی) و اتحاد تدریجی عقل و معقول استوار است و هر یک از این ارکان نه تنها خود دارای ابعاد متعدد و پیچیدگی‌های خاص هستند بلکه در تعامل دینامیک، متقابل و سازنده با یکدیگر، کلیت فرآیند یادگیری را تشکیل می‌دهند. حرکت وجودی به‌عنوان بنیان اصلی این فرآیند، بدان معناست که یادگیری نه فعالیتی منفعل، سطحی و محدود به ذهن، بلکه حرکتی فعال، عمیق و فراگیر در تمام ابعاد وجود یادگیرنده است که شامل تحولات جسمانی (تغییرات نورولوژیک، تقویت شبکه‌های عصبی و بهبود عملکردهای مغزی)، دگردیسی‌های نفسانی (تطور قوای ادراکی، تخیلی و حافظه)، ارتقای عقلانی (افزایش ظرفیت تفکر، تحلیل و درک مفاهیم پیچیده) و تعالی روحانی (نزدیکی به حقایق متعالی و کمال معنوی) می‌شود و در هر یک از این سطوح، تحولاتی بنیادین، ماندگار و کیفی رخ می‌دهد که یادگیرنده را به مرتبه‌ای بالاتر از وجود می‌رساند. علم حصولی و علم حضوری به‌عنوان دو مرحله متمایز اما مکمل در فرآیند معرفت، نقش‌های متفاوت اما هماهنگ در یادگیری ایفا می‌کنند؛ علم حصولی که مرحله ابتدایی و ضروری یادگیری است، شامل کسب اطلاعات از طریق حواس، درک مفاهیم از طریق عقل نظری، تحلیل داده‌ها از طریق استدلال منطقی و سازماندهی دانش در قالب نظریات و مدل‌های شناختی است که اگرچه مهم و ضروری است اما خود هدف نهایی نیست بلکه پل و وسیله‌ای برای دستیابی به علم حضوری محسوب می‌شود که عالی‌ترین مرتبه معرفت است و در آن یادگیرنده با حقیقت موضوع یادگیری ارتباط مستقیم، بی‌واسطه و عمیق برقرار می‌کند و نه از طریق مفاهیم ذهنی، نمادها یا واسطه‌های خارجی. اتحاد عقل و معقول نیز به‌عنوان نقطه اوج و کمال فرآیند یادگیری، مرحله‌ای است که در آن مرزهای سنتی میان یادگیرنده و موضوع یادگیری از میان می‌رود و این دو در یک وحدت کامل، اتحاد حقیقی و یگانگی وجودی به هم می‌رسند که نتیجه آن تحولی بنیادین در هویت، شخصیت و نگرش یادگیرنده است. این فرآیند سه‌گانه نه تنها به‌صورت خطی و مرحله‌ای بلکه به‌صورت حلزونی، تکراری و عمق‌یابنده رخ می‌دهد؛ بدین معنا که یادگیرنده ممکن است چندین بار میان این مراحل حرکت کند، هر بار با عمق بیشتر، درک وسیع‌تر و تجربه غنی‌تری، تا به تدریج به تسلط کامل، فهم عمیق و اتحاد کامل با موضوع یادگیری برسد. این فرآیند پیچیده و چندبعدی، نیازمند زمان کافی، صبر و استقامت، انگیزه قوی و همراهی حکیمانه معلم یا راهنما است (Bavi and Zebarjadiyan Moheb, 2021).

در چارچوب فلسفه اسلامی و به‌ویژه حکمت متعالیه، اصول «تمایز علم حصولی و علم حضوری» و «اتحاد عاقل و معقول» صرفاً مباحثی انتزاعی و متافیزیکی نیستند، بلکه بنیان‌های وجودشناختی تبیین فرایند یادگیری حقیقی به‌شمار می‌آیند. بر اساس این تلقی، یادگیری نه به‌منزله انباشت اطلاعات یا انتقال صور ذهنی، بلکه سیری تربیتی و وجودی است که در آن، معرفت از سطح تصویری و غیرذاتی فراتر رفته و به

مرتبه‌ای حضوری و ذات‌ساز ارتقا می‌یابد. در علم حصولی، معلوم به واسطه صورت ذهنی و به نحو غیرمستقیم در ذهن عالم حضور می‌یابد و نسبت دانایی، نسبتی بیرونی و انفصالی است. در مقابل، علم حضوری ناظر به حضوری بی‌واسطه است که در آن، معلوم نه به صورت تصویر ذهنی، بلکه به مثابه نحوه‌ای از وجود، در ذات عالم تحقق می‌یابد. از این منظر، فرایند یادگیری عمیق مستلزم گذار تدریجی از علم حصولی به علم حضوری است؛ گذاری که تنها از طریق حضور وجودی یادگیرنده در برابر حقیقت و تقویت ساحت‌های باطنی نفس امکان‌پذیر می‌شود. این تحول معرفتی و وجودی، در متون حکمت متعالیه با مفاهیمی چون تجرد نفس، فعلیت‌یافتن قوای ادراکی و سیر معرفتی تبیین شده است و در نقطه اوج خود، به تحقق اصل «اتحاد عاقل و معقول» می‌انجامد. در این اتحاد، تمایز میان داننده، دانایی و دانسته از میان می‌رود و معرفت، نه امری افزوده بر وجود انسان، بلکه بخشی از هویت وجودی او می‌شود. اتحاد عاقل و معقول، بدین معنا، استعاره‌ای منطقی یا تمثیلی آموزشی نیست، بلکه واقعیتی هستی‌شناختی است که در آن، دانستن با «بودن» پیوند می‌خورد.

تحقق این اتحاد، فرایندی دفعی و آنی نیست، بلکه به صورت تدریجی و در پرتو تأمل عقلانی، تمرین‌های درونی و هدایت تربیتی شکل می‌گیرد. هرچه نسبت یادگیرنده با موضوع معرفت عمیق‌تر می‌شود، مرز میان «من داننده» و «آنچه دانسته می‌شود» کمرنگ‌تر شده و نوعی توحّد معرفتی پدید می‌آید. نتیجه این فرایند، تحولی وجودی است که در آن، یادگیری به دگرگونی در ساحت هستی انسان می‌انجامد و او را به سوی «هم‌وجودی با حقیقت» سوق می‌دهد. بر این اساس، اگرچه هر نوع کسب اطلاعات می‌تواند بالقوه مقدمه‌ای برای این سیر تلقی شود، اما تنها دانشی که به تغییر و تعالی وجودی منجر گردد، واجد دلالت حقیقی بر فرایند یادگیری در معنای فلسفی آن است. رویکردهایی که یادگیری را به سطح انتقال داده‌ها یا مهارت‌های ابزاری فرو می‌کاهند، به دلیل فقدان این مبانی وجودشناختی و معرفت‌شناختی، توان تبیین این سیر تربیتی عمیق را نخواهند داشت.

نقش معلم و محیط

در الگوی مفهومی یادگیری مادام‌العمر مبتنی بر حکمت متعالیه، نقش معلم و محیط یادگیری دستخوش دگرگونی می‌شود؛ به گونه‌ای که از موقعیت سنتی انتقال‌دهنده اطلاعات و فضای صرفاً فیزیکی آموزش، به جایگاه راهنمای معرفتی و بستری تسهیل‌گر برای تحول وجودی ارتقا می‌یابد. در این چارچوب، معلم تنها منبع دانش یا مفسر مطالب درسی نیست، بلکه همراهی است که در عین راهنمایی معرفتی، نقش‌هایی چون مشاوره اخلاقی، الهام‌بخشی معنوی و الگوی عملی رشد وجودی را نیز بر عهده دارد. او خود در مسیر یادگیری و تکامل وجودی قرار دارد و تجربه زیسته، درک عمیق و بصیرت خود را با یادگیرندگان به اشتراک می‌گذارد. این معلم جدید، خود نمونه‌ای زنده از یادگیری مادام‌العمر، تحول‌پویسته و حرکت دائمی به سوی کمال است و با شیوه زندگی، رفتار عملی، اخلاق فاضل و معنویت عمیق

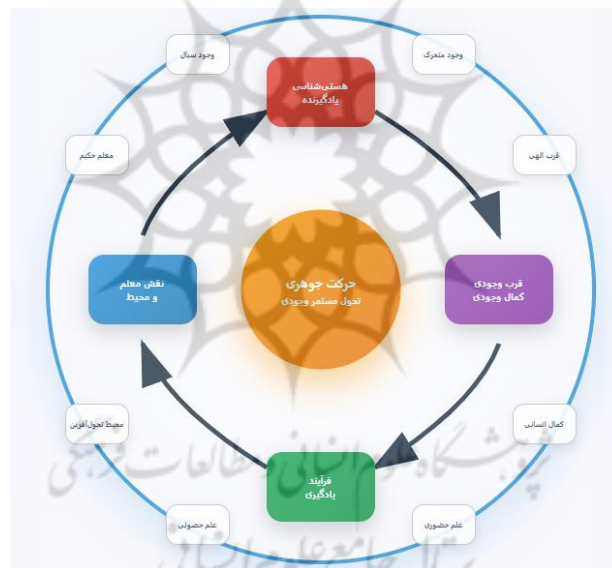
خویش، بیش از کلمات و نظریات، تأثیر عمیق و ماندگاری بر یادگیرندگان می‌گذارد (and Bidhendi, 2016:29). وظایف اصلی این معلم شامل کشف و شناسایی استعدادهای بالقوه و ظرفیت‌های نهفته یادگیرندگان، ایجاد انگیزه درونی و اشتیاق طبیعی برای یادگیری، راهنمایی هوشمندانه در انتخاب مسیرهای یادگیری متناسب با شرایط وجودی هر فرد، ارائه الگوی عملی زندگی معنوی و اخلاقی، تسهیل فرآیندهای درونی‌سازی و عمق‌یابی در یادگیری، ایجاد فضای امن و حمایت‌کننده برای تجربه و اشتباه، و نهایتاً هدایت یادگیرندگان به سمت خودکفایی، استقلال و توانایی ادامه مسیر یادگیری به صورت مستقل است. این توصیف از معلم، هرچند ظاهراً اخلاقی یا تربیتی به نظر می‌رسد، اما در چارچوب حکمت متعالیه، مستلزم تبیینی هستی‌شناختی است. بنیان این نقش، در واقع، بر اصل حرکت جوهری استوار است؛ یعنی این باور که ذات انسان و به‌ویژه یادگیرنده در حال حرکت ذاتی و پیوسته به سوی کمال وجودی است. از این منظر، وظایف معلم نمی‌تواند محدود به انتقال اطلاعات یا حتی تشویق رفتاری باشد، بلکه باید همسوسازی با این حرکت جوهری یادگیرنده را هدف قرار دهد.

به عبارت دقیق‌تر، چون یادگیری در این نظام فکری، فرایندی وجودی است که در آن، ذات یادگیرنده در حال تغییر و تکامل است، معلم باید بتواند: استعدادهای بالقوه را نه به عنوان صفات ثابت، بلکه به عنوان جهت‌های ممکن حرکت جوهری شناسایی کند؛ انگیزه درونی را با تقویت تمایل ذاتی یادگیرنده به کمال وجودی، تسهیل نماید؛ مسیرهای یادگیری را طوری راهنمایی کند که با مرحله فعلی حرکت جوهری او همخوانی داشته باشد؛ فضای امن و حمایت‌کننده را فراهم آورد تا یادگیرنده بتواند بدون ترس از ثبات ذاتی، در مسیر تحول وجودی خود اشتباه کند و اصلاح یابد؛ و سرانجام، استقلال یادگیری را به عنوان نقطه‌ای تلقی کند که در آن، یادگیرنده قادر است حرکت جوهری خود را بدون وابستگی صرف به دیگری ادامه دهد. بنابراین، تأثیر «زندگی عملی»، «اخلاق فاضل» و «معنویت عمیق» معلم، نه صرفاً به عنوان الگوی رفتاری، بلکه به عنوان تجربه زیسته‌ای از همان حرکت جوهری است که می‌تواند برای یادگیرنده، راهنمایی هستی‌شناختی محسوب شود. محیط یادگیری نیز در این الگو فراتر از فضای فیزیکی کلاس درس، امکانات آموزشی یا حتی منابع اطلاعاتی است و به عنوان اکوسیستم کاملی تعریف می‌شود که شامل ابعاد فیزیکی (فضایی آرام، دلنشین و الهام‌بخش که حس امنیت، آرامش و تمرکز ایجاد کند)، ابعاد روانی (جوئی مثبت، پذیرنده و تشویق‌کننده که اعتماد به نفس، انگیزه و اشتیاق یادگیری را تقویت کند)، ابعاد اجتماعی (جامعه‌ای یادگیرنده، تعاملی و همیاری‌کننده که فرصت‌های غنی برای تبادل تجربه، گفت‌وگوی سازنده و یادگیری مشارکتی فراهم آورد)، ابعاد فرهنگی (بستری غنی از ارزش‌ها، سنت‌ها و معارف اصیل که هویت، تعلق و معنا به یادگیری ببخشد) و ابعاد معنوی (فضایی متصل به حقایق متعالی، مقدسات و کمال‌های الهی که جهت، هدف و انگیزه عمیق به یادگیری اعطا کند) می‌شود. این محیط چندبعدی و

هولیستیک، نه تنها بستری امن و مناسب برای یادگیری فراهم می‌آورد بلکه خود به‌عنوان عامل فعال، محرک قدرتمند و الهام‌بخش مستمر در فرآیند تحول وجودی یادگیرندگان نقش ایفا می‌کند و آن‌ها را به‌طور طبیعی و خودجوش به‌سمت یادگیری عمیق‌تر، تعامل سازنده‌تر و رشد همه‌جانبه‌تر سوق می‌دهد (Taghinejat and Danesh shahraki, 2023:325).

طراحی بصری مدل مفهومی

بر اساس تحلیل‌های انجام‌شده در بخش‌های پیشین، مدل بصری یادگیری مادام‌العمر در قالب یک چرخه پویا و یکپارچه طراحی شده است که چهار مؤلفه بنیادین را در تعامل مستمر با یکدیگر نشان می‌دهد. این مدل چرخه‌ای که بر محور حرکت جوهری استوار است، جریان مستمر و متقابل میان هستی‌شناسی یادگیرنده، اهداف متعالی، فرآیندهای تحول‌آفرین و نقش حمایتی معلم و محیط را به تصویر می‌کشد. شکل ۱ نمایانگر این الگو است که در آن فلش‌های اتصال، ماهیت بی‌پایان و خودتقویت‌کننده یادگیری مادام‌العمر در چارچوب حکمت متعالیه را نمایش می‌دهند.



شکل ۱: مدل مفهومی یادگیری مادام‌العمر بر اساس حکمت متعالیه ملاصدرا

بحث و نتیجه‌گیری

الگوی مفهومی یادگیری مادام‌العمر بر اساس حکمت متعالیه ملاصدرا، مزیت‌ها و تمایزهای بنیادینی نسبت به رویکردهای رایج در ادبیات معاصر دارد که آن را به‌عنوان جایگزینی قابل توجه و مکمل مطرح می‌سازد. اولین و مهم‌ترین مزیت این الگو، نگاه جامع به یادگیرنده است که فراتر از تقسیم‌بندی‌های سنتی شناختی، عاطفی و رفتاری، انسان را موجودی دارای مراتب (جسمانی، نفسانی، عقلانی و روحانی) می‌داند که همه ابعاد او در فرآیند یادگیری دخیل هستند. این رویکرد در مقابل الگوهای مدرن که عمدتاً بر جنبه‌های شناختی یا مهارتی تمرکز دارند، عمق و جامعیت بیشتری ارائه می‌دهد و به‌جای نگاه تجزیه‌گرا و تقلیل‌گرا، انسان را در تمامیت وجودی‌اش مورد توجه قرار می‌دهد. دومین تمایز مهم، هدف‌گذاری متعالی و معنوی است که یادگیری را نه صرفاً برای کسب مهارت‌های حرفه‌ای یا انطباق اجتماعی، بلکه برای دستیابی به کمال وجودی و قرب الهی تعریف می‌کند. این هدف‌گذاری بلند، انگیزه عمیق‌تر و ماندگارتری برای یادگیری مادام‌العمر فراهم می‌آورد که فراتر از فشارهای اقتصادی یا اجتماعی است و ریشه در خود فطرت و طبیعت انسان دارد. سومین مزیت، تأکید بر فرآیند تحول وجودی در یادگیری است که بر خلاف رویکردهای انتقالی سنتی که یادگیری را صرفاً انباشت اطلاعات می‌دانند، یادگیری را حرکتی عمیق، بنیادین و تحول‌آفرین در ساختار وجودی یادگیرنده تلقی می‌کند. این نگاه بر پایه اصل حرکت جوهری، یادگیری را از سطح ذهنی و سطحی به مرتبه هستی‌شناختی و عمقی ارتقا می‌دهد و تحولات ماندگار، اساسی و بنیادینی در شخصیت، هویت و نگرش یادگیرنده ایجاد می‌کند که تا عمق جان او نفوذ می‌کند. چهارمین تمایز، نقش تحول‌یافته و عمیق معلم از انتقال‌دهنده صرف اطلاعات و مفسر منفعل مطالب به راهنمای روحی، مربی اخلاقی، الهام‌بخش معنوی و همراه حکیمانه است که با الگوی غنی و عمیق رابطه استاد-شاگرد در سنت اسلامی همخوانی کامل دارد و عمق، معنا و قداست بیشتری به فرآیند مقدس تعلیم و تربیت می‌بخشد. پنجمین مزیت، تأکید بر تعامل پیوسته و سازنده میان تمام مؤلفه‌های یادگیری در قالب یک چرخه حیاتی است که نشان‌دهنده ماهیت پویا، متحرک و خودتنظیم این فرآیند است و آن را از الگوهای خطی و یک‌جانبه متمایز می‌سازد.

پیامدهای نظری این الگو در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت بسیار عمیق، گسترده و چندجانبه است و می‌تواند زمینه‌ساز تحولات بنیادینی در این حوزه شود. از مهم‌ترین این پیامدها می‌توان به امکان تدوین نظریات جدید، بومی و اصیل در حوزه یادگیری مادام‌العمر اشاره کرد که بر مبانی فلسفی اسلامی استوار باشد و جایگزین شایسته و مناسبی برای نظریات وارداتی فراهم آورد که اغلب با فرهنگ، ارزش‌ها و جهان‌بینی جوامع اسلامی ناسازگار هستند. همچنین، این رویکرد زمینه‌ساز توسعه رشته‌ای میان‌رشته‌ای نوین

است که فلسفه، تعلیم و تربیت، روان‌شناسی، عرفان و کلام را در قالبی منسجم، هماهنگ و یکپارچه گرد هم می‌آورد و امکان گفت‌وگوی سازنده میان این حوزه‌ها را فراهم می‌سازد. این الگو همچنین می‌تواند مبنای توسعه معرفت‌شناسی تربیتی اسلامی قرار گیرد که پاسخ‌های بومی و اصیل برای پرسش‌های بنیادین تعلیم و تربیت ارائه دهد. از نظر عملی، این الگو پیامدهای قابل توجه، عمیق و گسترده‌ای در آموزش رسمی دارد که شامل بازطراحی اساسی و جامع برنامه‌های درسی بر اساس تدرج وجودی و مراتب معرفت به جای تقسیم‌بندی‌های سنتی موضوعی، تربیت نسل جدیدی از معلمان و مربیان با نگاه حکیمانه، بینش عمیق و رویکرد راهنمایی روحی که فراتر از انتقال صرف اطلاعات عمل کنند، ایجاد محیط‌های یادگیری چندبعدی، غنی و الهام‌بخش که تمام ابعاد وجودی انسان شامل جسم، نفس، عقل و روح را پوشش دهند و زمینه رشد همه‌جانبه فراهم آورند، و طراحی سیستم‌های ارزیابی نوین، جامع و عمیق که علاوه بر جنبه‌های شناختی و مهارتی، تحولات وجودی، رشد معنوی، تعالی اخلاقی و تکامل روحی یادگیرندگان را نیز به‌طور دقیق، عمیق و مستمر سنجش و پیگیری کنند. در آموزش غیررسمی نیز این الگو کاربردهای وسیع، متنوع و اثرگذاری دارد که عبارتند از طراحی برنامه‌های آموزش بزرگسالان با رویکرد تحول‌آفرین که بر تجربیات زیسته، تأمل عمیق و بازاندیشی انتقادی استوار باشد، ایجاد جوامع یادگیرنده پویا و زنده با محوریت معنویت، اخلاق و ارزش‌های انسانی که فضایی امن و حمایت‌کننده برای رشد فردی و جمعی فراهم آورند، توسعه روش‌های خودآموزی مبتنی بر تأمل عمیق، شهود باطنی و ارتباط معنوی با حقیقت که امکان یادگیری مستقل و عمیق را تسهیل کنند، و ایجاد فضاهای آموزشی مجازی و حقیقی که امکان تعامل عمیق، معنوی و سازنده میان یادگیرندگان، معلمان و محتوا را فراهم آورند و از فناوری‌های نوین در خدمت اهداف معنوی و تربیتی استفاده کنند. این الگو همچنین می‌تواند در حوزه‌های تخصصی آموزش‌های مذهبی، مراکز فرهنگی اسلامی، نهادهای تربیتی جوامع مسلمان، مؤسسات عالی اسلامی و حوزه‌های علمیه کاربرد گسترده، عمیق و اثرگذاری داشته باشد و به فرآیند مهم اسلامی‌سازی علوم تربیتی، بومی‌سازی نظریات آموزشی و تقویت هویت علمی و فرهنگی جوامع اسلامی کمک شایانی نماید. در این چارچوب، تحقیقات آتی می‌توانند نقش مؤثری در عملیاتی‌سازی مفاهیم نظری ایفا کنند. از جمله پیشنهاد می‌شود توسعه ابزارهای عملی برای پیاده‌سازی الگو در محیط‌های آموزشی متنوع، طراحی و اعتبارسنجی مقیاس‌های سنجش تحولات وجودی و معنوی، و مطالعات تطبیقی با نظریه‌های مدرن یادگیری مادام‌العمر در فرهنگ‌های مختلف در دستور کار قرار گیرد. همچنین، تدوین برنامه‌های تربیت معلم بر اساس اصول حکمت متعالیه، بررسی اثربخشی الگو در گروه‌های سنی و فرهنگی گوناگون، و تلفیق آن با فناوری‌های نوین آموزشی از

جمله مسیرهای مهم پژوهشی هستند. انجام مطالعات میدانی در مؤسسات آموزشی و بررسی آثار این الگو بر بهزیستی روانی، رشد معنوی و کیفیت زندگی یادگیرندگان نیز می‌تواند به غنای هر چه بیشتر ادبیات مربوط بینجامد.

References

- Āghilī, S. A., Najafi Barzgar, K., & Āmerī Barkī, M. R. (2023). The historical life of Transcendent Theosophy after Mulla Sadra. *Sadrian Philosophy Journal*, 11(2), 19–28. [In Persian]
- Alomalhoda, J. (2005). Theoretical basis for integrating curriculum based on Mulla Sadra's transcendent wisdom. *Journal of Social and Human Sciences*, Shiraz University, 45. [In Persian]
- Āzarbāyjanī, A., Sarmadī, M. R., Nāteqī, F., & Faqīhī, A. (2023). The nature, origin, and goal of essentialist education. *Kheradnameh Sadra*, 29(114), 97–118. [In Persian]
- Bāvī, S., & Zabarjadyān Moheb, J. (2021). Theory construction in Islamic philosophy of education. *The First National Conference on Humanities and Islamic Wisdom*, Tehran. [In Persian]
- Bīdhendī, M., & Dastranj, M. (2016). Sadrian ontological hermeneutics and the problem of religious language. *Comparative Theology*, 7(15), 29–46. [In Persian]
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1080/00221546.1987.11778287>
- Fayāzī, G., Nowzarī, M., & Hāshimī, M. M. (2022). The concept of education in Transcendent Theosophy. *Philosophical Knowledge Quarterly*, 20(3), 107. [In Persian]
- Hasanzadeh Amolī, H. (2023). *The unity of the intellect and the intelligible*. Bustan-e-Ketab Publications. [In Persian]
- Jafari, H., Fathi-Reza'i, Z., & Masbī, A. (2022). Positive and negative aspects of psychosocial transformation in active and inactive elderly based on Erikson's theory. *Lifestyle Sociology*, 8(20), 17–35. [In Persian]
- Khadivī, A., Nāmvar, R., & Soleymānzadeh, E. (2022). A theoretical approach to Islamic philosophy of education. *Philosophical Researches*, 16(40), 196–207. [In Persian]
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
- Mashāyekh, F., & Bāzargān, K. (2023). Lifelong learning in the knowledge-based age. *Tehran Book Review Quarterly*, 74, 27–33. [In Persian]
- Mezirow, J. (2008). An overview on transformative learning. *Lifelong Learning*, 40–54.
- Motaghi, Z., & Bakhtiyār Naṣrābādī, H. A. (2016). Foundations and principles of lifelong learning based on Mulla Sadra's philosophical innovations. *8th National Conference of Philosophy of Education Society of Iran*, Ahvaz. [In Persian]
- Munley, P. H. (1975). Erik Erikson's theory of psychosocial development and vocational behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 22(4), 314.
- Naeiji, M. H., & Hasanzadeh Amolī, H. (2015). Persian commentary on *al-Asfār al-Arba'a* by Mulla Sadra (Vol. 1). Bustan-e-Ketab Publications. [In Persian]
- Nasr, S. H. (2006). *Islamic philosophy from its origin to the present: Philosophy in the land of prophecy*. State University of New York Press.
- Rezāei, M. (2022). Application of Mulla Sadra's psychology principles in education. *Kheradnameh Sadra*, 27(106), 45–58. [In Persian]

- Reza Pour, R., Shariati, F., & Abdollah Zadeh, M. (2024). Demonstrating divine intervention in nature with emphasis on the theory of substantial motion and quantum physics. *Andisheh Novin-e-Dini*, 20(79), Winter 1403. [In Persian]
- Rezāsoltānī, A., Mīrzā Mohammadī, M. H., & Rezā'ī, S. (2023). Rational education based on Mulla Sadra's Transcendent Wisdom. *Basirat and Islamic Education*, 20(64), 97–117. [In Persian]
- Sadraldīn Shīrāzī, M. b. I. (1981). *Al-Hikma al-Muta'āliyah fī al-Asfār al-'Aqliyyah al-Arba'ah*. Beirut: Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- Sadraldīn Shīrāzī, M. b. I. (1984). *Mafātīh al-Ghayb*. Tehran: Ministry of Culture and Higher Education, Islamic Association of Wisdom and Philosophy of Iran; Institute for Cultural Studies and Research. [In Persian]
- Sadraldīn Shīrāzī, M. b. I. (2002). *Kasr Asnām al-Jāhiliyya*. Tehran: Sadra Islamic Wisdom Foundation. [In Persian]
- Sharifi Darvāzeh, M., Nāteqī, F., & Rezā'ī, M. H. (2019). Analysis of critical theory's role in curriculum and outlining a model for a transformative teacher. [In Persian]
- Tālebzadeh, S. H., & Mīrzā'ī, A. (2011). Transition from self-knowledge to knowledge of God in the thought of Mulla Sadra and Allama Tabataba'i. *Religious Anthropology*, 8(25), 89–109. [In Persian]
- Taghīnejād, M., & Dānesh-Shahrakī, H. (2023). Epistemological functions of imagination in Sadrian perspective in education. *Research Journal of Islamic Education Issues*, 31(59), 325–355. [In Persian]

