



The Nature of Learning Based on Transcendent Philosophy

✉ **Mahmoud Afsharmanesh**  / Ph.D. Candidate in Philosophy of Education, Imam Khomeini Educational and Research Institute. afshar2903437@gmail.com

Reza Mollaei / Assistant Professor, Faculty of Theology, Allameh Tabataba'i University

Received: 2025/07/16 - **Accepted:** 2025/09/02

mollaei.r@atu.ac.ir

Abstract

Learning, as a core concept in educational sciences and psychology, has consistently been grounded in specific philosophical foundations. The aim of this research is to elucidate the nature, process, governing principles, and contributing factors of learning from the perspective of Mullā Ṣadrā's philosophical system of Transcendent Philosophy (al-ḥikmah al-muta'āliyah). This study seeks to answer how learning, as a fundamental transformation in human beings, is defined, described, and interpreted within the framework of Sadraean ontological, anthropological, epistemological, and theological foundations, and how it differs from prevalent approaches in the psychology of learning. The present research was conducted using a descriptive-analytical method. Data collection involved the study and analysis of primary texts of Transcendent Philosophy, particularly the works of Ṣadr al-Muta'allihīn and his commentators. The extracted data were categorized within the framework of three main research questions (nature, process, and laws of learning) and were comparatively analyzed against behaviorist, cognitivist, and humanistic approaches. The findings of this research demonstrate that from Mullā Ṣadrā's perspective, learning is not merely a behavioral change or cognitive restructuring, but rather an "existential transformation" and an intrinsic evolution of the human soul (nafs). In this process, the soul achieves perfection through "abstraction" (tajrīd) from material attachments, "ascension" (irtiqā') through the levels of existence, "transition" (intiḳāl) to higher realms, "connection" (ittiṣāl) to immaterial realities, and ultimately, "unitive knowledge" (ittiḥād) with them. In this view, authentic learning constitutes a movement from acquired knowledge (ʿilm ḥuṣūlī) to knowledge by presence (ʿilm ḥuḍūrī), wherein the human soul, through intellectual and practical endeavor, attains direct observation of realities and becomes an integral part of the known reality. This process is governed by principles such as harmony with existence, order, comprehensiveness, and the inclination towards unity, and involves factors including will, the soundness of faculties, the environment, and transcendent grace (fayḍ).

Keywords: Learning, Transcendent Philosophy, Ṣadr al-Muta'allihīn, Soul's Becoming (Sayr wa Sulūk), Existential Change, Laws of Learning, Learning Process.

ماهیت یادگیری بر اساس حکمت متعالیه

✉ محمود افشارمنش  / دکتری فلسفه تعلیم و تربیت مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

afshar2903437@gmail.com

mollaei.r@atu.ac.ir

رضا ملایی / استادیار دانشکده الهیات دانشگاه علامه طباطبائی

دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۵ - پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۱۱

چکیده

یادگیری به عنوان یکی از مفاهیم محوری در علوم تربیتی و روان شناسی همواره بر بنیادهای فلسفی خاصی استوار بوده است. هدف این پژوهش، تبیین ماهیت، فرایند و قوانین حاکم بر یادگیری و عوامل دخیل در آن از دیدگاه نظام فلسفی حکمت متعالیه ملاصدراست. این پژوهش در پی پاسخ به این پرسش است که یادگیری به مثابه یک تغییر بنیادین در انسان، در چارچوب مبانی هستی شناختی، انسان شناختی، معرفت شناختی و تدین شناختی صدرايي چگونه تعریف، توصیف و تفسیر می شود و چه تمایزی با رویکردهای رایج در روان شناسی یادگیری دارد. پژوهش حاضر با روش توصیفی - تحلیلی انجام شده است. ابزار گردآوری داده ها، مطالعه و تحلیل متون اصلی حکمت متعالیه، به ویژه آثار صدرالمآلهین و شارحان او بوده است. داده های استخراج شده در چارچوب سه پرسش اصلی (ماهیت، فرایند و قوانین یادگیری) طبقه بندی و با رویکردهای رفتارگرایی، شناخت گرایی و انسان گرایی مقایسه تطبیقی شده اند. یافته های این پژوهش نشان می دهد که یادگیری از منظر ملاصدرا، صرفاً یک تغییر رفتاری یا بازسازی شناختی نیست، بلکه یک «تغییر وجودی» و تحول ذاتی در نفس انسان است که در آن، نفس انسان از طریق «تجرید» از تعلقات مادی، «ارتقا» در مراتب هستی، «انتقال» به عوالم بالاتر، «تصال» به حقایق مجرد و در نهایت «اتحاد» شهودی با آنها، به کمال می رسد. در این دیدگاه، یادگیری حقیقی، حرکتی است از علم حصولی به علم حضوری که در آن، نفس انسان با سلوک علمی و عملی، به مشاهده بی واسطه حقایق نائل می شود و خود، بخشی از واقعیت معلوم می گردد. این فرایند تابع قوانینی چون هماهنگی با هستی، ترتیب، جامعیت و میل به وحدت است و عواملی همچون اراده، سلامت قوا و محیط و فیض ماورایی در آن دخیل هستند.

کلیدواژه ها: یادگیری، حکمت متعالیه، صدرالمآلهین، صیورت نفس، تغییر وجودی، قوانین یادگیری، فرایند یادگیری.

یادگیری یکی از مباحثی است که در صدساله اخیر رویکردهای مختلفی به آن شده و تعاریف گوناگونی نیز از منظرهای متفاوت بدان شده است، اما مسئله مهم در تعیین معنای آن، این نکته است که پاسخ به چستی مسئله‌ای فلسفی است نه تجربی و روان‌شناختی و همین مطلب می‌تواند کمک شایانی برای تعیین معنا و ماهیت‌شناسی یادگیری بنماید و بهتر است به‌جای تعریف دقیق یادگیری حدود و ثغور آن را مشخص نماییم و بگوییم به چه پدیده‌هایی می‌توان یادگیری اطلاق کرد و به چه پدیده‌هایی نمی‌توان یادگیری گفت.

به لحاظ واژگانی یادگیری را فعل یا فرایند یا تجربه نیل به معرفت یا مهارت و معرفت و مهارت مکتسب از کلاس یا مطالعه خوانده‌اند و از نظر اصطلاح روان‌شناختی آن را تغییر رفتاری حاصل از تجربه یا زمینه‌سازی برای آن معرفی نموده‌اند (Soukhanov, 1991, p. 4126).

فرایندی بودن تغییر، متعلق تغییر، عامل تغییر، کیفیت تغییر و کمیت تغییر در بازشناسی یادگیری مهم است. بیشتر تعاریف با تفاوت در این عناصر مختلف می‌شوند: الف) برخی تعاریف یادگیری را فرایند و برخی محصول آن دانسته‌اند (Pritchard, 2007, p.2). ب) برخی تعاریف‌ها تغییر را در رفتار، بعضی در معرفت معرفی نموده‌اند (Pritchard, 2007, p.2) و عده‌ای توان رفتاری را مطرح ساخته‌اند (هرگنهان، ۱۳۸۵، ص ۲۲). ج) سبب تغییر را برخی در تجربه و تمرین دانسته‌اند (سیف، ۱۳۸۸، ص ۳۲) و عده‌ای آموزش و تدریس را طرح نموده‌اند و برخی تعامل را عامل یادگیری دانسته‌اند (شعبانی، ۱۳۸۴، ص ۱۱۵). بعضی دایره وسیعی از منابع را گفته‌اند (Pritchard, 2007, p.2). د) در بعضی تعاریف‌ها تغییر را دگرگونی کلی دانسته‌اند (سیف، ۱۳۸۸، ص ۳۲) و برخی شکل‌گیری و کنترل را نیز طرح کرده‌اند (Pritchard, 2007, p.2). ه) در برخی تعاریف تغییر به‌صورت کلی طرح شده (Pritchard, 2007, p.2) و بعضی پایداری یا نسبتاً پایدار بودن را قید نموده‌اند (هرگنهان، ۱۳۸۵، ص ۲۲).

از این‌رو برای ارائه تعریفی از یادگیری نیازمند بررسی مبنای نظری هستیم و این بررسی را بر اساس حکمت متعالیه انجام خواهیم داد و اکنون در اینجا فقط تعریفی گسترده را ارائه می‌دهیم تا منظورمان از یادگیری مشخص باشد و در نگاهی وسیع‌تر یادگیری به هرگونه تغییر که به‌صورت نسبی پایدار باشد، اطلاق می‌شود.

واتسون با حذف پیش‌فرض ذهن و اراده از بحث یادگیری فقط حوزه رفتار را برای شناسایی یادگیری باقی می‌گذارد (هرگنهان، ۱۳۸۵، ص ۱۰۳؛ Schunk, 2012, p.71). وی در این اندیشه بود که با حذف این عناصر درونی می‌تواند بحث علمی مانند فیزیک را ارائه دهد و اسکینر نیز به‌عنوان یکی از پیشروان رفتارگرایی با الگوی ماشینی خود تصریحاً اراده را از بررسی علمی در یادگیری کنار گذاشت (پارسا، ۱۳۹۰، ص ۱۷۵). از این‌رو رفتارگرایی در عرصه رفتار و محیط دنبال توصیف و تبیین تغییر در یادگیری می‌باشد.

همان‌گونه که روشن است حذف عناصر ذهن و اراده از یادگیری پیش‌فرضی فلسفی است که محوریت را به رفتار و محیط می‌دهد و تغییر را در زمینه تأثیرگذاری محیطی می‌دهد و بر همین اساس مبنای یادگیری در رفتارگرایی

پیوند میان تأثرات حسی و پاسخ‌ها هست (کدیور، ۱۳۸۸، ص ۴۶) و از این رو رفتار انسان در یادگیری عنوان بازتاب را می‌گیرد (سیف، ۱۳۸۸، ص ۱۲۰). پس ماهیت تغییر در یادگیری بنا بر رویکرد رفتاری ایجادشدن پیوند است میان محرک خارجی و پاسخ و واکنشی که موجود زنده مانند یک ماشین به آن می‌دهد.

جریان شناخت‌گرایی سعی نمود یک لایه عمیق‌تر از رفتارگرایی حرکت کند و موقعیت‌های محیطی را برای تبیین و توصیف تغییر در یادگیری کافی ندانست و عنصر ذهن را وارد فضای تحلیل تغییر نمود و این جریان با برجسته‌سازی پردازش اطلاعات در حافظه و فرایندهای شناختی رفتارگرایی را به چالش کشید (Schunk, 2012, p.165) و با استفاده از کلیدواژه بینش تغییر در یادگیری را به گونه‌ای دیگر توجیه نمود، روان‌شناسی گشتالت اعتقاد داشت بینش ادراک روابط بین عناصر یک موقعیت مسئله است و این ادراک موجب تغییرات رفتاری می‌شود و کهلر بینش را نوعی تفکر ارتباطی دانست (Lefrancois, 2000, p.183) و کورت لوین با تصور یک میدان شناختی برای انسان و فضای زندگی سعی کرد تغییرات روانی را داخل یک ساخت ذهنی و زیست فکری طرح نماید (پارسا، ۱۳۹۰، ص ۲۳۶) و پیازه با وام گرفتن مفهوم طرح‌واره از کانت ساخت شناختی را مبنای ارتباط با محیط فرض نمود (سیف، ۱۳۸۸، ص ۷۰) و به همین شکل توجیه تغییر در یادگیری وارد جنبه درونی و روانی انسان شد و سد رفتارگرایی شکسته شد تا تحلیل‌گران یادگیری ریشه‌های ذهنی و شناختی یادگیری را مورد تحلیل قرار گیرند.

همان‌گونه که روشن است چنین پیشروی به‌سوی فکر، شناخت، ذهن و ادراک یک پیشروی فلسفی از رفتارگرایی است؛ زیرا وجود فضای شناختی و ساختار ذهنی در مقابل نفی رفتارگرایی تابع تحقیق تجربی نیست، بلکه وابسته به یک پیش‌فرض فلسفی است و از همین رو تأثیر فیلسوفان ایدئالیستی در آثار روان‌شناسی شناختی قابل مشاهده است.

روان‌شناسان شناختی با حفظ همین مبنا یادگیری را وقوع تغییراتی در پاسخ به الگوها یا هیئت‌های کل معنادار می‌دانند و دانش‌آموز برای حل مسئله به الگوهای ذهنی سابق خود مراجعه می‌کند (پارسا، ۱۳۹۰، ص ۲۲۳) و تغییر مدام در یادگیری از منظر پیازه در تعادل نهفته است و انسان همواره سعی می‌کند میان درک خود از هستی و تجربه‌هایش توازن برقرار کند (سیف، ۱۳۸۸، ص ۷۰) و نورمن به‌عنوان نظریه‌پرداز خبرپرداز افزایش یادگیری را با حافظه معادل می‌داند (هرگنهان، ۱۳۸۵، ص ۴۰۵). از این رو تغییر در یادگیری به‌صورت کلی در شناخت‌گرایی تغییر در ذهن از طریق بازسازی الگوهای ذهنی و تعادل ساختار ذهنی و همچنین بهبود و تغییر در حافظه است؛ حال با پردازش اطلاعات ذهنی، بازسازی ساختارهای ذهنی یا درک جزء در کل و سازمان ادراکی.

تا حال روشن شد که در بررسی تغییر در یادگیری روان‌شناسان تحت تأثیر رویکردهای فلسفی از محوریت محیط و رفتار به سازگار ادراکی با خارج و بازسازی ذهنیت معطوف شدند، اما رویکرد سوم یادگیری خواسته است از این دو رویکرد نیز بگذرد و تغییر موجود در یادگیری را در حوزه وجود و اراده انسان ببیند، راجرز یکی از انسان‌گراها معتقد بود روش رفتار مشهود قادر به تشریح همه جنبه‌های نوع آدمی نیست و روش علوم تجربی فقط به جنبه‌های محسوس

و پیش‌پاافتاده رفتار آدمی می‌پردازد (پارسا، ۱۳۹۰، ص ۳۱۶-۳۱۷)، و همچنین وجودگرایان آگاهی و شناخت را امر فرعی‌تر از درک وجودی (در جهان بودن) می‌دانستند و یادگیری را فرایندی وجودی تلقی می‌کردند که آگاهی بازتابی از آن است (کدیور، ۱۳۸۸، ص ۳۶).

باز چرخش فلسفی دیگری رخ داد و روان‌شناسان یادگیری از حوزه ذهن و شناخت به درک وجودی انسان از خود بودن و در جهان بودن به‌صورت کلیت معطوف شدند و همین امر باعث شد توصیف و تبیین دیگری از تغییر در یادگیری ارائه شود. راجرز نیروی سازگاری و گرایش فرد را به رشد همواره در جهت اعتلا ذات یا ارتقای خویش تلقی می‌کند (کدیور، ۱۳۸۸، ص ۳۱۹). همان‌گونه که هم‌مسلك وی مزلو خودشکوفایی را هدف عالی اعمال انسانی می‌دانست (Maslow, 1943, p.7). دیدگاه وجودی در یادگیری توسط وینچ چنین طرح می‌شود که یادگیری پدیده‌ای وجودی و تجربی است (کدیور، ۱۳۸۸، ص ۳۲). از این‌رو تغییری که در یادگیری رخ می‌دهد بازسازی رفتار یا الگوی ذهنی نیست، بلکه تجربه در جهان بودن از طریق شکوفا ساختن خویشتن و انتخاب آزاد است و مادامی که چنین تغییری در انسان رخ ندهد نمی‌توان گفت یادگیری اتفاق افتاده است.

نظریه‌های رایج یادگیری، عمدتاً در بستر فلسفه‌های غربی (تجربه‌گرایی و عقل‌گرایی) شکل گرفته و هریک، تصویری جزئی و تک‌ساختی از انسان و فرایند یادگیری او ارائه داده‌اند. با وجود تفاوت‌ها، این نظریه‌ها اغلب در چارچوب یک جهان‌بینی سکولار و انسان‌محور باقی می‌مانند و از تبیین ابعاد متعالی و روحانی وجود انسان و ارتباط او با کل نظام هستی باز می‌مانند. هریک از این رویکردها، با تمرکز بر یک بُعد از وجود انسان (رفتار، ذهن یا اراده)، از ارائه تصویری جامع که بتواند تمام مراتب وجودی یادگیرنده را دربر گیرد، قاصرند.

اینجاست که ضرورت رجوع به سنت‌های فکری غنی که نگاهی جامع به انسان و هستی دارند، آشکار می‌شود. حکمت متعالیه، نظام فلسفی‌ای که توسط صدرالمآلهین بنیان نهاده شد، با تجمع برهان، عرفان و وحی، دیدگاهی جامع را در باب هستی، انسان و معرفت ارائه می‌دهد. این مکتب با اصول بنیادینی چون «اصالت وجود»، «تشکیک در وجود»، «حرکت جوهری» و «اتحاد عاقل و معقول»، ظرفیتی بی‌بدیل برای ارائه تبیینی عمیق از پدیده یادگیری دارد.

با اینکه تحقیقات تجربی درباره یادگیری و فرایند و ابعاد آن، به ما دانش‌ها و شناخت‌هایی می‌دهند، ولی باید بدانیم که اولین لایه و سطح شناخت ما از یادگیری، لایه فلسفی است و این فلسفه است که وظیفه تبیین ماهیت حقایق را به عهده دارد و می‌توان پیش‌فرض‌های فلسفی و معرفتی آن را از حکمت صدرایی استخراج کرد و این تحلیل فلسفی از یادگیری، پایه سطوح بعدی را فراهم می‌آورد. برای تبیین فلسفی یادگیری مبتنی بر حکمت متعالیه، از روش توصیفی – تحلیلی استفاده شده است. ابزار گردآوری داده‌ها، مطالعه و تحلیل متون اصلی حکمت متعالیه، به‌ویژه آثار صدرالمآلهین و شارحان او بوده است. داده‌های استخراج‌شده در چارچوب سه پرسش اصلی (ماهیت، فرایند و قوانین یادگیری) طبقه‌بندی و با رویکردهای رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی مقایسه تطبیقی شده‌اند.

در این نظام فلسفی، یادگیری یک فعل یا انفعال صرف در موجودی ایزوله نیست، بلکه یک «تغییر وجودی» در موجودی است که با تمام مراتب هستی (مادی، مثالی و عقلی) در ارتباطی تنگاتنگ قرار دارد. این پژوهش با هدف رفع این خلأ نظری، در پی پاسخ به این پرسش‌های اساسی است: ماهیت یادگیری از منظر حکمت متعالیه چیست؟ تغییر حاصل از یادگیری در کدام ساحت وجودی انسان رخ می‌دهد و چه ماهیتی دارد؟ فرایند تکوینی یادگیری از مراحل حسی تا شهود عقلی چگونه است و چه عواملی در آن دخیل‌اند؟ و نهایتاً، چه اصول و قوانینی بر این فرایند حاکم است؟ با پاسخ به این پرسش‌ها، می‌توان به رویکردی جامع و یکپارچه در باب یادگیری دست یافت که ظرفیت‌های وجودی انسان را از نازل‌ترین مراتب مادی تا عالی‌ترین درجات معنوی در نظر می‌گیرد و یادگیری را نه انباشت اطلاعات یا تغییر رفتار، بلکه یک صبرورت و سفر استکمالی نفس به سوی مراتب عالی وجود تعریف می‌کند.

برای پاسخ به این پرسش‌ها، لازم است مبانی هستی‌شناسی (شناخت جهان یا متعلق یادگیری)، انسان‌شناسی (شناخت یادگیرنده)، معرفت‌شناسی (شناخت چگونگی ارتباط انسان با هستی) و تدین‌شناسی (شناخت غایات و ارزش‌های حاکم بر این ارتباط) حکمت صدرایی بررسی شده و بر اساس آن، ماهیت، فرایند و قوانین حاکم بر یادگیری و عوامل دخیل در آن تبیین گردد.

۱. مبانی نظری

در هر علمی با پیش‌فرض‌هایی روبه‌رو هستیم که یا بدیهی‌اند یا در علوم دیگر به اثبات می‌رسند. این پیش‌فرض‌ها را مبانی می‌نامند؛ زیرا زیربنای تعیین اهداف، اصول، روش‌ها و سایر عناصر تعلیم و تربیت هستند (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۶۵). بنابراین در ادامه به مباحثی از مبانی فلسفی این مکتب در حوزه‌های هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و تدین‌شناختی پرداخته می‌شود که به ما در تبیین یادگیری کمک می‌کند.

۱-۱. مبانی هستی‌شناختی

حکمت متعالیه نظامی فلسفی است که محور خود را بر شناخت «هستی» قرار داده است. اصول بنیادین این نگاه که بر فهم یادگیری تأثیر مستقیم دارد، عبارت‌اند از:

اصل اول اصالت وجود و اعتباریت ماهیت است. بنا بر این اصل آنچه در عالم خارج حقیقت و منشأ اثر است، «وجود» است و «ماهیت» (چیستی اشیا) امری است که ذهن از حدود وجود انتزاع می‌کند. لازمه این اصل آن است که تمام آثار و کمالات، اولاً و بالذات از آن وجود باشد (صدرالمآلهین، ۱۳۶۳، ص ۲۸). از آنجاکه علم نیز یک کمال وجودی است، حقیقت علم به وجود تعلق می‌گیرد (علم حضوری) و علمی که به ماهیت تعلق می‌گیرد (علم حصولی)، امری تبعی و اعتباری است (طباطبائی، ۱۴۲۰ق، ص ۱۷۴). بنابراین، یادگیری حقیقی، حرکتی در وجود انسان و تلاشی برای نیل به علم حضوری است.

اصل دوم تشکیک در وجود است. ملاصدرا معتقد است وجود، یک حقیقت واحد، اما دارای مراتب شدت و ضعف است؛ یعنی تفاوت موجودات به شدت و ضعف در اصل وجود بازمی‌گردد، نه به تباین ذاتی (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۱، ص ۴۳۳). از وجود صرف و بی‌نهایت الهی در اوج، تا هیولای اولی که قوه محض است در حقیض، همگی مراتب یک حقیقت واحدند. این اصل بدین معناست که کمالات وجودی نیز امری مشکک هستند و هر موجودی به اندازه مرتبه وجودی خود از آنها بهره‌مند است (طباطبائی، ۱۴۲۲ق، ص ۲۶). این نگاه، جهان را نظامی یکپارچه و سلسله‌مراتبی معرفی می‌کند که از هیولای اولی (قوه محض) تا واجب‌الوجود (فعلیت محض) امتداد دارد.

اصل سوم وجود عوالم سه‌گانه هستی می‌باشد. بر اساس اصل تشکیک، هستی دارای مراتبی است. این هستی واحدِ دومراتب، در سه عالم کلی تجلی می‌یابد: عالم عقل (عالم مجردات تام)، عالم مثال یا برزخ (عالم مجرد از ماده، اما دارای شکل و مقدار) و عالم ماده (جهان محسوس و متغیر). این عوالم در یک قوس نزولی (تجلی از عقل به ماده) و یک قوس صعودی (حرکت استکمالی از ماده به عقل) قرار دارند (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۹، ص ۴۵). عالم ماده، عالم قوه، فعل و تغییر است. بر اساس نظریه حرکت جوهری، این تغییر تنها در اعراض نیست، بلکه ذات و جوهر اشیای مادی نیز حقیقتی سیال و پویاست (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۶۵). عالم مثال، دارای صور جسمانی بدون ماده است و عالم عقل، منشأ، مبدأ و غایت همه عوالم مادون است. تمام زیبایی‌ها و کمالات عوالم پایین، سایه و پرتوی از حقایق عالم عقل هستند (صدرالمآلهین، ۱۳۶۰، ص ۱۶۴). بنابراین، جهان صورتی توحیدی و سلسله‌مراتبی دارد که در آن هر مرتبه، آیه و نشانه مرتبه بالاتر و در نهایت، نشانه خداوند متعال است.

اصل چهارم حرکت جوهری است. یکی از ابتکارات مهم ملاصدرا، نظریه «حرکت جوهری» است. او معتقد است حرکت تنها در اعراض (کیفیت، کمیت و...) رخ نمی‌دهد، بلکه ذات و جوهر اشیای مادی نیز ذاتاً در حال حرکت و سیلان است (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۶۵). عالم ماده، جهانی پویاست و هر موجود مادی، از جمله انسان در بعد جسمانی‌اش، در ذات خود همواره در حال «جهش» و شدن است. این اصل، پویایی ذاتی عالم ماده را نشان می‌دهد و مهم‌تر از آن، بستر تبیین تکامل نفس انسان را فراهم می‌آورد و تحول و یادگیری را نه یک امر عارضی، بلکه ذاتی وجود انسان مادی می‌داند.

۱-۲. مبانی انسان‌شناختی

انسان در حکمت متعالیه، «عالم صغیر» و نسخه‌ای جامع از «عالم کبیر» است. او نیز دارای مراتب سه‌گانه مادی، مثالی و عقلی است و مسیر تحول او در دو قوس نزول و صعود تعریف می‌شود.

برخلاف دیدگاه‌های پیشین که نفس را گوهری مجرد و از پیش موجود می‌دانستند. ملاصدرا معتقد است نفس در آغاز، امری جسمانی و وابسته به بدن است (جسمانیة‌الحدوث)، اما در سیر حرکت جوهری خود، استکمال یافته، به مجرد می‌رسد و بقای روحانی می‌یابد (روحانیة‌البقاء) (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۸، ص ۳۸۱). این تحول و تکامل نفس، مصداق بارز حرکت جوهری است. نفس در ابتدای تکوین، مادی و منفعل از شرایط محیطی است؛ اما بالقوه

مجرد است و در مسیر صیوروت خود، مراتب نباتی و حیوانی را طی کرده، به مرتبه انسانی و عقلی می‌رسد (صدرالمتألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۶ ص ۱۰۹). نفس و بدن دو چیز در کنار هم نیستند، بلکه یک حقیقت واحد با دو مرتبه نازل (بدن) و عالی (نفس) هستند. این دیدگاه، اهمیت تربیت جسمانی و تجارب حسی را به‌عنوان پایه و نقطه شروع تعالی نفس برجسته می‌سازد.

تکامل نفس از طریق حرکت جوهری صورت می‌پذیرد. نفس انسان پس از حدوث، در اثر حرکت جوهری، مراحل نباتی، حیوانی و در نهایت انسانی را طی کرده و ادراکات حسی، خیالی و عقلی را کسب می‌کند. این حرکت، یک حرکت اشتدادی است که واقعیت نفس را تکمیل و تشدید می‌کند (صدرالمتألهین، ۱۳۶۰، ص ۱۲۳). حرکت جوهری در انسان، برخلاف سایر موجودات که مسیری جبری و معین دارند؛ اختیاری است. انسان با اراده خود می‌تواند در جهت تشدید ارتباط با وجود حقیقی حرکت کرده و استكمال یابد، یا در جهت عکس حرکت کند و به مرتبه‌ای پست‌تر از حیوانات سقوط نماید (علم‌الهدی، ۱۳۸۸، ص ۲۶۱). از این‌رو تربیت در انسان‌شناسی صدرایی معنایی ویژه می‌یابد و عبارت است از فراهم آوردن زمینه برای حرکت اشتدادی و استكمالی نفس از طریق سلوک علمی و عملی (صدرالمتألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۴۱۹).

بنابراین انسان به دلیل دارا بودن مراتب سه‌گانه (مادی، مثالی، عقلی)، ظرفیت حرکتی بی‌سابقه‌ای دارد؛ او می‌تواند از مرتبه‌ای پست‌تر از حیوانات تا مقام آدمی که معلم و مسجود ملائکه است، حرکت کند (علم‌الهدی، ۱۳۸۸، ص ۲۵۸). این توانایی شدن، او را به موجودی تبدیل می‌کند که نیازمند تربیت است تا بتواند با انتخاب آگاهانه، باطن خود را شکوفا سازد.

۱-۳. مبانی معرفت‌شناختی

یکی از نوآوری‌های بنیادین ملاصدرا در معرفت‌شناسی، نظریه اتحاد عاقل و معقول است. صدرالمتألهین معتقد است در فرایند ادراک، نفس ادراک‌کننده با حقیقت مدرک، اتحادی وجودی پیدا می‌کند (صدرالمتألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۳۱۴). انسان تماشاگر بیرونی واقعیت نیست، بلکه خود بخشی از واقعیت می‌شود. این اتحاد، حاصل حرکت جوهری و صیوروت نفس است که با تجرد از مراتب مادی، خود را به مرتبه وجودی مدرک می‌رساند. یادگیری، یک صیوروت و شدن است که در آن، نفس با هر ادراک جدید، به مرتبه وجودی بالاتری ارتقا می‌یابد.

لازمه منطقی اصالت وجود و اتحاد عاقل و معقول، اصالت «علم حضوری» است. علم حضوری، علمی است که در آن، واقعیت معلوم، بدون واسطه نزد عالم حاضر است. علم به خود، نمونه بارز آن است. علم حصولی که از طریق مفاهیم و صور ذهنی حاصل می‌شود، اعتباری و تابعی از علم حضوری است. در فرایند یادگیری، انسان ابتدا با حقیقت شیء اتحاد وجودی می‌یابد (علم حضوری) و سپس از این یافته شهودی، گزارشی در قالب صور و مفاهیم ذهنی ارائه می‌دهد (علم حصولی) (طباطبائی، ۱۴۲۰ق، ص ۱۷۴). بنابراین، هدف نهایی یادگیری، حرکت از علم حصولی به سوی علم حضوری و شهودی است.

مراتب علم نیز متناسب با مراتب وجودی انسان و جهان است. انسان با حواس خود با عالم ماده، با قوه خیال خود با عالم مثال و با قوه عقل خود با عالم عقل متحد می‌شود. این مراتب طولی هستند و هر مرتبه، مقدمه مرتبه بالاتر است. ادراک حسی، اولین مرحله فاصله گرفتن از تعلق مادی است؛ ادراک خیالی، تجرد بیشتری دارد؛ و ادراک عقلی، اتحاد با حقایق کلی و مجرد است.

عقل خود به دو بخش نظری و عملی تقسیم می‌شود. عقل نظری وظیفه درک هست‌ها و نیست‌ها را بر عهده دارد. عقل عملی وظیفه تدبیر و مدیریت قوای مادون را از طریق ارزش‌گذاری و انجام اعمال شایسته بر عهده دارد. صدرا برای عقل عملی چهار مرتبه قائل است: تهذیب ظاهر (تربیت عبادی)، تهذیب باطن (تربیت اخلاقی)، تنویر قلب به معارف (تربیت عقلانی) و فناء نفس (تربیت عرفانی) (صدرالمآلهین، ۱۳۶۰، ص ۲۰۷). کمال عقل نظری در گرو تهذیب عقل عملی است؛ زیرا موانع نفسانی و رذایل اخلاقی، بزرگ‌ترین حجاب در برابر ادراک حقایق اند. از این رو دو رکن اصلی اخلاق حسنه، حکمت (احاطه به معلومات) و حریت (تجرد از مادیات) است (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۹، ص ۸۸). تربیت عقلانی در گرو تربیت اخلاقی بوده و یادگیری حقیقی بدون تهذیب نفس ممکن نیست.

از آنجاکه علم، اتحاد با حقیقت شیء است و حقیقت، امری مجرد از ماده است، چگونگی معرفت‌یابی و ادراک تنها از طریق «تجريد» حاصل می‌شود. تجريد در نگاه صدرا، صرفاً یک فرایند ذهنی نیست، بلکه «انتقال» وجودی مدرک و مدرک از نشئه مادی به نشئه مجرد است (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۳۶۶). در این انتقال، نفس با حقیقت مجرد شیء مواجه شده و با آن متحد می‌گردد و پس از این شهود حضوری، صورتی از آن را ابداع کرده و به علم حصولی می‌رسد. نفس با این سفر و صیورورت وجودی، به عالم بالاتر می‌رسد و در آنجا با حقیقت مجرد شیء متحد شده و آن را شهود می‌کند. بنابراین یادگیری، یک تعالی وجودی است.

۱-۴. مبانی تدین‌شناختی

تدین یا دین‌داری، التزام عملی و قلبی به دین و سامان‌دهی نظام فکری، احساسی و عملی بر اساس آن است. در چارچوب حکمت متعالیه، دین‌داری امری فطری است. این فطری بودن دو معنا دارد: ۱) در مرتبه عمیق روح انسان، عشق و معرفت به خداوند نهاده شده است. ۲) در نیروهای شناختی و گرایشی انسان (نظام هدایت فطری)، کیفیاتی تعبیه شده که او را به سوی شناخت خدا، تمایل به ارتباط با او و ساختن ایمان سوق می‌دهد (موسوی خمینی، ۱۳۷۷، ص ۷۶).

عشق فطری به کمال و سعادت نامحدود، انسان را به جست‌وجوی امری بی‌نهایت وامی‌دارد. عقل نظری، او را به سوی شناخت علت‌العلل و پدیدآورنده‌ای با علم و قدرت مطلق رهنمون می‌شود. عقل عملی، این شناخت را به یک کنش احساسی (محبت، خوف، امید) و سپس به یک التزام ارادی برای فرمان‌برداری تبدیل می‌کند. این فرایند، دین‌داری را به یک واقعیت روان‌شناختی ذو ابعاد تبدیل می‌کند که در سطح باطنی به صورت شاکله دینی (یکپارچگی باورها، احساسات و رفتارها) و در سطح ظاهری به صورت ابعاد شناختی، عاطفی (تجربه دینی)، مناسکی و پیامدی تجلی می‌یابد.

باوجود فطری بودن، تحقق دین‌داری امری ارادی است. انسان با اختیار خود، یا به ندای فطرت پاسخ مثبت می‌دهد و ایمان دینی را برمی‌گزیند یا با پیروی از هواهای نفسانی، ایمان‌های کاذب (مانند ایمان به ثروت، قدرت و...) را جایگزین آن می‌کند. دین‌داری یک حقیقت واحد و ذومراتب است که در مرتبه ذهن به‌صورت ایمان عقلی، در مرتبه قلب به‌صورت ایمان قلبی، و در مرتبه عمل به‌صورت سبک زندگی مؤمنانه ظاهر می‌شود. شرط اساسی تحقق این فرایند، سلامت اخلاقی است؛ زیرا تعلق به گرایش‌های مادی و خودخواهانه، مانع از عملکرد صحیح نیروهای فطری و عقلی می‌شود و انسان را از درک حقایق بازمی‌دارد (طباطبائی، ۱۳۶۴، ج ۱، ص ۲۶۹). تا زمانی که این موانع برطرف نشود، فطرت الهی شکوفا نخواهد شد. بنابراین، تحول در دین‌داری، محصول تعامل پیچیده میان نیروهای فطری درونی، عوامل اجتماعی بیرونی و اراده آزاد انسان در بستر طهارت نفس است.

۲. یادگیری بر اساس حکمت متعالیه

با تکیه بر مبانی پیش‌گفته، می‌توان به تبیین ماهیت یادگیری از منظر حکمت متعالیه پرداخت. تعریف رایج یادگیری، آن را «تغییر نسبتاً پایدار در توان رفتاری بر اثر تجربه» می‌داند. ما با تحلیل هریک از اجزای این تعریف از دیدگاه صدرا، به ماهیت منحصر به فرد یادگیری در این مکتب پی می‌بریم.

۲-۱. ماهیت تغییر در یادگیری

تغییری که در یادگیری اتفاق می‌افتد از جنبه‌های مختلفی می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد و هر کدام از مکاتب یادگیری محور مطالعات خود را بُعد ویژه‌ای از یادگیری قرار داده‌اند. دیدگاه فلسفی تجربه‌گرا، عقل‌گرا و انسان‌گرا، سه تبیین و توصیف از تغییر در یادگیری ارائه نموده‌اند به ترتیب اولی تغییر را پیوند میان محرک و پاسخ دانسته است، دومی بازسازی پیوسته و تعادل الگوهای ذهنی تلقی کرده است و سومی بازسازی تجربه وجودی و شکوفا شدگی از طریق انتخاب آزاد می‌بیند؛ حکمت متعالیه تغییری بسیار عمیق‌تر و وجودی‌تر را مد نظر دارد. تغییر در یادگیری، یک ضرورت و تحول جوهری در نفس است. بر اساس حکمت صدرایی، نقطه محوری تغییر رخ داده در یادگیری، در وجود انسان است. انسان از طریق ماورایی شدن و تجرید، ارتقا وجودی می‌یابد و این ارتقا، امکان اتصال با جهان حقایق والا را برایش فراهم می‌کند. این دیدگاه، یادگیری را از یک امر صرفاً ذهنی یا رفتاری به یک ضرورت و «شدن» تبدیل می‌کند. این تغییر را می‌توان در پنج مفهوم کلیدی خلاصه کرد:

- تجرید (Abstraction/Dematerialization): اولین گام در یادگیری، فاصله گرفتن از تعلقات و محدودیت‌های عالم ماده است. ادراک، اساساً امری مجرد است و تا نفس از قید ماده رها نشود، یادگیری حقیقی رخ نمی‌دهد. هرچه میزان تجرد بیشتر باشد، مرتبه یادگیری نیز عالی‌تر خواهد بود.

- ارتقا (Ascent): یادگیری، صرفاً یک حرکت افقی در انباشت اطلاعات نیست، بلکه یک حرکت استکمالی و عمودی در مراتب هستی است. نفس با هر یادگیری جدید، از مرتبه‌ای به مرتبه بالاتر وجودی صعود می‌کند

(صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۳۲۰). این همان «حرکت جوهری» نفس است که در فرایند تعلیم و تربیت جهت‌دهی می‌شود.

انتقال (Transition): یادگیری یک سفر و «انتقال» وجودی از نشئه‌ای به نشئه دیگر است. یادگیرنده با سیر درونی، خود را به عوالم بالاتر (مثال و عقل) منتقل می‌کند تا حقایق را در موطن اصلی خودشان دریابد.

اتصال (Connection): در این سفر، نفس به منبع حقایق، یعنی «عقل فعال» یا عوالم مجرد متصل می‌شود. این اتصال، شرط لازم برای دریافت و شهود معارف است. معلم و ابزارهای آموزشی، نقش «مُعدّ» و زمینه‌ساز را برای این اتصال ایفا می‌کنند.

اتحاد (Union): اوج فرایند یادگیری، «اتحاد» وجودی نفس با حقیقت معلوم است. انسان در اوج یادگیری، تماشاگر واقعیت نیست، بلکه نفس، خود آن حقیقت می‌شود و آن را در درون خود به صورت حضوری و شهودی می‌یابد. در این مرتبه، دوگانگی عالم و معلوم از میان برمی‌خیزد و یادگیری به خودشناسی تبدیل می‌شود. بنابراین، تغییر در یادگیری از منظر صدرا، نه تغییر در رفتار است و نه در ذهن، بلکه تغییر در هویت وجودی یادگیرنده است که او را از مرتبه‌ای از هستی به مرتبه‌ای بالاتر منتقل می‌کند. صدرا تغییر در یادگیری را «صیورت و استکمال وجودی نفس» می‌داند که سایر تغییرات (رفتاری، شناختی، عاطفی) شئون و مراتب نازله آن هستند.

۲-۲. پایداری نسبی تغییر

در حکمت صدرایی، عالم ماده عین حرکت و زمان‌مندی است و هر امر مادی، ناپایدار و گذراست. پایداری، صفت عالم مجردات است. از این رو، معیار پایداری یادگیری، میزان تجرد آن است. هرچه یادگیری از تعلقات مادی رهاتر و به ساحت عقلی و شهودی نزدیک‌تر باشد، پایدارتر خواهد بود. ادراک حسی که بیشترین وابستگی را به شرایط مادی دارد، ضعیف‌ترین و ناپایدارترین سطح یادگیری است. ادراک خیالی که از حضور ماده خارجی بی‌نیاز است، پایدارتر است و ادراک عقلی که تجرد تام دارد، از بالاترین درجه پایداری برخوردار است. بنابراین، پایداری در یادگیری، امری نسبی و تشکیکی است که با میزان ارتقای وجودی نفس نسبت مستقیم دارد و این پایداری، نه با تکرار مکانیکی، بلکه با تشدید و استکمال وجودی نفس و فراروی نفس از عالم مادی حاصل می‌شود.

۳. حوزه‌های تغییر

یادگیری در چه قلمرویی از وجود انسان رخ می‌دهد؟ حکمت صدرایی با نگاهی جامع، تمام مراتب وجودی انسان را به عنوان حوزه تغییر در نظر می‌گیرد، اما برای آن سلسله‌مراتبی قائل است:

– قلمرو بقا و تعادل حیاتی: نازل‌ترین سطح، یادگیری در خدمت نیازهای زیستی و بقای انسان (مرتبه نفس نباتی) است. قوای نباتی (جذب، رشد، تولیدمثل) و قوای حیوانی (شهوت و غضب) انسان را برای سازگاری با محیط و حفظ تعادل زیستی به حرکت وامی‌دارند. این سطح از یادگیری، معطوف به جذب ملائمت‌ها و دفع

منافیات برای حفظ حیات جسمانی است و با نظریه‌هایی که بر کاهش سابق و حفظ تعادل تأکید دارند (مانند رویکرد هال) قرابت دارد (هرگنهان، ۱۳۸۵، ص ۱۴۷). صدرالمتألهین این سطح را می‌پذیرد، اما آن را یادگیری حداقلی و مشترک میان انسان و سایر جانداران می‌داند و توقف در آن را، به‌معنای ماندن در سطح حیوانی می‌داند (صدرالمتألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۷، ص ۱۶۵).

– قلمرو خیالی – ادراکی: در مرتبه‌ای بالاتر، یادگیری در حوزه ادراکات حسی و خیالی رخ می‌دهد. انسان از طریق حواس خود با جهان ارتباط برقرار کرده، از آن لذت می‌برد و صوری را در قوه خیال خود خلق و نگهداری می‌کند. انگیزه در این سطح، فراتر از نیاز صرفاً زیستی و معطوف به لذت‌های ادراکی و کنجکاوی است. در این مرحله، ادراک حسی و خیالی، سائق و محرک رفتار می‌شوند و اراده به میان می‌آید (صدرالمتألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۷، ص ۱۶۶). نکته مهم در نگاه صدرایی این است که مدرک حقیقی در این مرحله، نه شیء خارجی، بلکه صورت مجردی است که نفس آن را ابداع می‌کند (صدرالمتألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۸، ص ۴۶۳). این امر بر نقش فعال و خلاق یادگیرنده در ساختن معنا تأکید دارد و انسان از طریق حواس پنج‌گانه و قوای باطنی (مانند خیال، واهمه و حافظه)، به درک و تصرف در صور می‌پردازد، اما برخلاف سازه‌گرایی، این ساختن در اتصال با حقیقتی ماورایی رخ می‌دهد (صدرالمتألهین، ۱۳۶۰، ص ۱۹۹). صدرالمتألهین در همین موضع می‌تواند در برابر سازه‌گرایان و انسان‌گرایان که عالم مجرد و فراماده را توی پرانتز قرار می‌دهند سخن به انتقاد گشاید و بیان نماید که شما ابزار لازم برای مطالعه را فرو گذاشته‌اید و با اینکه سخن از خودشکوفایی و تعامل با عالم گفته‌اید، اما از ریشه ماورایی انگیزه‌ها غفلت ورزیده‌اید و به همین جهت ناتوان در توصیف و تبیین قلمروی والای یادگیری انسانی در حوزه ادراکات حسی و خیال‌ها هستید. بسیاری از نظریه‌های شناختی در این سطح متمرکز هستند، اما صدرا این مرتبه را نیز مقدمه‌ای برای رسیدن به مرتبه عالی‌تر می‌داند.

– قلمرو وحدت و همسویی با جهان (قلمرو عقلی): این، حوزه اصیل و غایی یادگیری انسانی است. عالی‌ترین قلمرو یادگیری، حوزه عقل و شهود است. در این مرتبه، انگیزه انسان نه بقای صرف و نه لذت حسی، بلکه میل فطری به تجرد، بی‌نهایت طلبی و اتحاد با کل هستی است. انسان در این سطح، دغدغه همسویی با باطن وجود و راز هستی را دارد و می‌خواهد جهان را در خود بیابد و با آن یکی شود و به تعبیر صدرا، آئینه تمام‌نمای هستی گردد. این همان تحقق نظریه اتحاد عاقل و معقول است. انگیزه در این سطح، عشقی ذاتی به کمال مطلق است که از مشاهده دارایی‌های وجودی (نفحه‌ای از وجود حق) و احساس فقدان و نقص ناشی می‌شود (صدرالمتألهین، ۱۳۶۰، ص ۱). یادگیری در این قلمرو، به‌معنای «نو شدن» مداوم خویشستن و یافتن خود حقیقی در آینه جهان است تا جایی که خود انسان، عالمی عقلی و فراگیر شود (صدرالمتألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۳۳۸). سایر قلمروها، مقدمه‌ای برای رسیدن به این اتحاد شهودی هستند و این همان قلمرویی است که نظریه‌های رایج از ورود به آن عاجزند.

۴. عوامل تغییر در یادگیری

حکمت صدرایی برای یادگیری، شبکه‌ای درهم‌تنیده از عوامل را در نظر می‌گیرد که می‌توان آنها را به سه دسته تقسیم کرد: عوامل زمینه‌ساز، عوامل فاعلی و عوامل ماورایی.

– عوامل زمینه‌ساز: شامل وراثت و سلامت بدنی است. از آنجاکه نفس، جسمانیة‌الحدوث است، مزاج و استعدادهای به‌ارث‌رسیده از والدین و سلامت جسمی و مغزی، بستر اولیه تکامل نفس و در نتیجه، یادگیری را فراهم می‌کند (صدرالمتألهین، ۱۳۶۰، ص ۱۴۱). همچنین محیط طبیعی و اجتماعی، شرایط اعدادی و زمینه‌ساز را برای یادگیری فراهم می‌کنند. انسان از محیط، محسوسات را دریافت می‌کند و از اجتماع، الگوها و ارزش‌ها را می‌آموزد. اما این عوامل، علت تام یادگیری نیستند، بلکه همچون فضایی عمل می‌کنند که پرنده نفس در آن بال می‌گشاید (صدرالمتألهین، ۱۳۶۰، ص ۲۷۹).

– عوامل فاعلی (درونی): شامل سلامت نیروهای ادراکی و هیجانی می‌باشد. سلامت مغزی – عصبی به‌عنوان ابزار مادی نفس (صدرالمتألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۸، ص ۲۳۲)، عملکرد صحیح حواس ظاهری و باطنی (حس مشترک، خیال، واهمه، حافظه) و تعادل نیروهای هیجانی (شهوت و غضب، امید و ترس) برای یک یادگیری سالم ضروری است. مهم‌تر از همه اراده یادگیرنده است. انسان موجودی مختار است که با اراده خود به‌سوی اهدافش حرکت می‌کند. یادگیری یک فعل ارادی است و انسان با انتخاب آزاد، خود را محقق می‌سازد. این اراده، ریشه در عشق فطری به کمال مطلق و شوق به تشبه به مبدأ هستی دارد (صدرالمتألهین، ۱۳۵۴، ص ۱۴۶). اراده در نگاه صدرا، نه یک ساختار ذهنی، بلکه یک خواست درونی برای تحقق خویشتن آرمانی و میل به بیکرانگی است.

همچنین عقل عملی وظیفه مدیریت و تنظیم قوای نباتی و حیوانی را بر عهده دارد. تا زمانی که این قوا مهار نشوند و انسان از تعلقات مادی رها نگردد، امکان ارتقا به یادگیری سطح عالی و شهودی فراهم نمی‌شود (صدرالمتألهین، ۱۳۶۰، ص ۲۰۳).

– عوامل ماورایی: این مهم‌ترین عامل در یادگیری سطح عالی است. عامل اصلی و فاعل حقیقی یادگیری، حقایق مجرد عالم ماورا (عقول مفارقه یا رب‌النوع‌ها) هستند. نفس انسان پس از فراهم‌شدن زمینه‌ها، با این حقایق متصل شده و از آنها فیض علم را دریافت می‌کند (صدرالمتألهین، ۱۳۶۰، ص ۱۶۴). معلم و ابزارهای آموزشی، تنها زمینه‌ساز این اتصال و اتحاد شهودی هستند (صدرالمتألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۳۸۴). یادگیری، درواقع، تابش نوری از عالم بالا بر آینه صیقل‌خورده نفس است (صدرالمتألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۴۶۱-۴۶۲). استعداد افراد در این اتصال متفاوت است و مراتب مختلفی از استدلال، حدس، الهام و وحی را پدید می‌آورد.

حال که چهار عنصر تعریف یادگیری بر اساس حکمت صدرایی و به‌صورت اجمالی در مکاتب یادگیری روشن شد می‌توان با یک مقایسه اجمالی جایگاه آنها را نشان داد.

جدول مقایسه عناصر دخیل در ماهیت یادگیری میان مکاتب یادگیری و حکمت صدرایی

عناصر تعریف یادگیری	مکتب رفتارگرایی	مکتب شناخت‌گرایی	مکتب انسان‌گرایی	مکتب حکمت صدرایی
ماهیت تغییر در یادگیری	پیوند میان محرک و پاسخ	ایجاد الگوی ساختار ذهنی یا سازمان ادراکی	تحقق خویششن از طریق استقلال و انتخاب آزاد	تجريد انسان از عالم قوه، ارتقا و انتقال به عالم ماورا، اتصال و اتحاد شهودی با حقایق جهان
معیار پایداری نسبی تغییر	تکرار و مقارنت دو عنصر رفتاری کنار هم	تشکیل سازمان، طرح‌واره و پردازش گری ذهن	میزان امکان بهره‌بردن از تجربه‌های زیسته به‌صورت آزاد	میزان تجرد از عالم مادی و اتصال و اتحاد با عالم مجرد
قلمروی تغییر	سازگاری محیطی و زیستی	سازگاری ادراکی و ذهنی	امکان انتخاب و آزادی بدون انفعال محیطی	اتحاد شهودی با حقیقت جهان و عالم مجرد
عوامل تغییر	تأکید بر عوامل بیرونی (زیستی و محیطی)	تأکید بر عوامل درونی (ادراکی و ساختار ذهنی)	تأکید بر اراده و خودشکوفایی (خواست درونی)	تأکید بر عوامل ماورایی در کشیدن انسان با اراده و ادراک به‌سوی عالم مجرد

بنابراین از منظر حکمت صدرایی تغییری که در یادگیری مقصود است تجرید و ارتقا انسان به جهان والا و ماورای مادی است، اولین گامی که صدرا در این راستا برمی‌دارد، آن است که انسان دو گونه جهان دارد جهان مادی و تعلقی و جهان ماورا و تجردی، و ادراک و یادگیری مربوط به جهان دوم (فرامادی) است و انسان تا از جهان اول (مادی) فاصله نگرفته باشد به ادراک انسانی نمی‌رسد و هر مقدار از تعلق مادی رها شود و به تجرد برسد به یادگیری و ادراک دست می‌یابد، درحالی که قلمرو رویکردهای سه‌گانه چنین تفکیکی را انجام نمی‌دهند.

بر اساس تفسیر صدرایی از تغییر رخ داده در یادگیری، انسان از دور واقعیت‌ها را مشاهده نمی‌کند و فقط تماشاگر آنها نیست، بلکه در فرایند یادگیری با آن حقایق متحدشده آنها را می‌یابد و درک او از یافته خود درک خویششن است از این گزارش‌های صوری که از دانش خود می‌دهد گزارش‌دهی از بیرون نیست، بلکه خویششن را به‌صورت صور تفصیلی ارائه می‌دهد.

از تحلیل‌های فوق برمی‌آید که بر اساس حکمت صدرایی نقطه محوری تغییر رخ داده در یادگیری، در وجود انسان است و انسان از طریق ماورایی شدن و تجرید ارتقا وجودی می‌یابد و این ارتقا امکان اتصال با جهان حقایق والا را برایش فراهم می‌کند و تصعید و انتقال وجودی از نشئه‌ای به نشئه دیگر فراهم می‌آید و با جهان حقایق دریافتی اتحادی برقرار می‌کند.

بر اساس فرایند فوق، حکمت صدرایی از مکاتب یادگیری فاصله می‌گیرد؛ زیرا تغییر یادگیری را نه در پیوند محرک و پاسخ می‌داند، نه نگاه انتزاعی شناختی و سازماندهی ادراکی را کافی می‌داند و نه تحول وجودی با تقریر وجودگرایی چون راجرز را می‌تواند بپذیرد؛ زیرا ایشان تحول را در تجرید ماورایی نمی‌بیند، اما صدرا یادگیری را در پنج عنوان تجرید

(فراروی از عالم ماده)، ارتقا (حرکت طولی به سوی حقیقت والا)، انتقال (سیر وجودی و منتقل شدن به عالم برین)، اتصال (رسیدن به منبع حقایق هستی) و اتحاد (وحدت وجودی و شهودی یافتن با حقایق هستی) معنا می کند.

حال که به صورت اجمالی نگرش صدرایی کنار دیگر نگاه های بنیادین در یادگیری طرح شد می توان به یک رویکرد کلی درباره ماهیت یادگیری رسید.

جدول مقایسه تعریف یادگیری میان مکاتب یادگیری و حکمت صدرایی

مکتب یادگیری	ماهیت یادگیری
رفتارگرایی	پیوند میان محرک و پاسخ به خاطر مقارنت آن دو، در حوزه سازگاری های زیستی محیطی از طریق عوامل بیرونی
شناخت گرایی	ایجاد الگو و ساختار ذهنی یا سازمان ادراکی به خاطر تشکیل سازمان، طرحواره و پردازش گری در حوزه سازگاری ادراکی و ذهنی از طریق عوامل درونی
انسان گرایی	تحقق خویش شدن از طریق استقلال و انتخاب آزاد به خاطر امکان بهره بری آزادانه از تجربه های زیسته در حوزه اراده انسانی از طریق عامل خواستن درونی برای خود شکوفایی
حکمت صدرایی	تجريد انسان از عالم قوه، ارتقا و انتقال به عالم ماوراء اتصال و اتحاد شهودی با حقایق جهان به خاطر تجريد بالا در حوزه اتحاد و اتصال با حقیقت مجرد عالم از طریق ارتباط عوامل ماورایی

۵. فرایند یادگیری بر اساس حکمت صدرایی

یادگیری در حکمت صدرایی یک فرایند سلسله مراتبی و پویاست که از محسوسات آغاز و به اتحاد با معقولات ختم می شود. این مراحل، سیری از بیرون به درون و از کثرت به وحدت را به تصویر می کشند:

۱. تناسب یافتن با متعلق یادگیری: اولین گام، وجود نوعی هم سنجی و ملایمت میان یادگیرنده و متعلق یادگیری است. نفس تنها با اموری ارتباط برقرار می کند که با آن تجانس داشته باشند (صدرالم تألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۸، ص ۱۶۰-۱۶۱).

۲. آمادگی ابزار حسی: سلامت و آمادگی حواس پنج گانه و دستگاه عصبی به عنوان ابزارهای «معدّ» و زمینه ساز، برای دریافت تأثیرات از عالم خارج ضروری اند (صدرالم تألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۸، ص ۱۹۷ و ۱۸۳).

۳. تجزیه ادراکات: هریک از حواس، جنبه ای از واقعیت خارجی را متناسب با خود دریافت می کند و آن را به صورتی مجزا درمی یابد (رنگ، طعم، بو و...) و در نتیجه، واقعیت واحد خارجی، در بدو ورود به نفس، به ادراکات متکثر تجزیه می شود.

۴. ساختن صورت مجرد: نفس پس از آمادگی حسی، صورتی غیرمادی و مجرد از شیء خارجی و ادراکات تجزیه شده را در عالم خود ابداع می کند. این صورت مجرد، مدرک حقیقی نفس است، نه خود شیء مادی (صدرالم تألهین، ۱۳۶۰، ص ۱۹۱).

۵. ترکیب صور در حس مشترک: قوه حس مشترک، صور مجزای دریافتی را در یک موضوع واحد ترکیب کرده و حکمی واحد (مانند «سیب، سرخ و شیرین است») صادر می کند (صدرالم تألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۸، ص ۲۰۵). اینجاست که ساختن فعالانه دانش آغاز می شود:

۱. تثبیت و تقویت مدرکات: قوه خیال و حافظه، صور ادراک‌شده را بایگانی و تثبیت می‌کند تا پایداری نسبی یادگیری تأمین شود و زمینه برای مراحل بعدی فراهم گردد (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۸، ص ۲۱۲).
۲. ایجاد ارتباط در داشته‌های ادراکی (تفکر): قوه متصرفه یا متخیله، میان صور ذخیره‌شده تصرف کرده، آنها را تجزیه و ترکیب می‌کند و به مفاهیم و نتایج جدیدی دست می‌یابد (صدرالمآلهین، ۱۳۵۴، ص ۲۴۹). این مرحله، سرآغاز تفکر و خلاقیت است.
۳. تنظیم گرایش‌ها: برای صعود به مراتب بالاتر، انسان باید گرایش‌های نفسانی (شهووت و غضب) را که او را به عالم ماده مشغول می‌دارند، توسط «عقل عملی» مدیریت و تعدیل کند. این تهذیب نفس، شرط لازم برای یادگیری متعالی است (صدرالمآلهین، ۱۳۶۰، ص ۲۰۱-۲۰۲). عقل عملی، قوای شهوی و غضبی را مدیریت و تعدیل می‌کند تا نفس از اسارت تعلقات مادی رها شده و برای صعود آماده شود.
۳. انتقال و اتصال با مجردات: پس از رهایی نسبی از تعلقات مادی، نفس آمادگی «انتقال» وجودی به عوالم بالاتر و «اتصال» با حقایق مجرد و عقل فعال را پیدا می‌کند (صدرالمآلهین، ۱۳۶۰، ص ۲۰۳).
۴. اتحاد با جهان و حضور شهودی: در اوج این فرایند، نفس با حقیقت معلوم، «اتحاد» وجودی می‌یابد و آن را بی‌واسطه در درون خود «شهود» می‌کند. این همان علم حضوری است که غایت یادگیری حقیقی و سرچشمه تمام علوم حصولی و گزاره‌ای است. علوم حصولی و گزاره‌ای، صرفاً گزارش‌هایی از این تجربه شهودی هستند (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۳۱۳).

۶. قوانین یادگیری بر اساس حکمت صدرایی

قوانین یادگیری دینی بیانگر چگونگی تغییرات تکوینی در روح یا من در گستره تولد تا پیری است. آنچه تا اینجا مشخص شده است این است که یادگیری انسان امری ممتد است که از مراتب پایین شروع کرده تا مراتب والا ادامه می‌یابد و انسان در امر یادگیری تصعید، ارتقا و انتقال می‌یابد و بال‌های پروانه‌ای برای او درست می‌شود تا به پرواز درآید و این پرواز در همه مراحل خود تابعی از اصول و قوانینی است که هر جا این امکان فراهم نشود، یادگیری به‌درستی رخ نمی‌دهد و از همین‌رو قوانین یادگیری از منظر حکمت صدرایی به‌گونه‌ای باید تنظیم شود، انسان بتواند به حالت پروانه‌وار اوج یابد و از مراحل مختلف یادگیری به مقاصد عالی‌اش برسد. در ادامه به برخی از قوانینی که می‌توان از مبانی حکمت متعالیه استنباط کرد اشاره می‌شود:

قانون هماهنگی با هستی: یادگیری تنها در صورتی رخ می‌دهد که میان یادگیرنده و متعلق یادگیری، نوعی سنخیت، ملایمت و هماهنگی وجود داشته باشد (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۸، ص ۱۶۱-۱۶۰). این هماهنگی در تمام مراتب (حسی، خیالی، عقلی) لذت‌بخش و انگیزه‌آفرین است. این هماهنگی همان چیزی است که ثرندایک از آن به قانون اثر یاد می‌کرد (Schunk, 2012, p.74) و بر اساس این قانون پاسخ‌هایی که به پیامدهای خشنودکننده همراه یا دنبال شود نیرومندی آن پیوند افزایش می‌یابد و در همین سطح باوری است که هال داشت و معتقد بود همواره برای از میان بردن ناهماهنگی، ساقی در پی می‌آید و برای اینکه ساقی کاهش یابد باید ساقی وجود داشته باشد وی می‌گفت در

صورتی پاسخ‌ها به محرک‌ها متصل می‌شوند که به کاهش سابق بینجامد (Lefrancois, 2000, p.80). حکمت صدرایی معتقد است ملائمت و خوشایندی با هستی را نباید فقط در سطح حسی و حرکتی معنا کرد، بلکه انسان جنبه‌های مثالی و عقلی دارد که تناسب با آنها هم می‌تواند سابق و انگیزه خوبی برای پیش رفتن انسان باشد.

۲. قانون ترتیب: مراتب یادگیری (حسی، خیالی، عقلی) دارای توالی و ترتیب طولی هستند. نیل به هر مرتبه بالاتر، مشروط به عبور موفقیت‌آمیز از مرتبه پایین‌تر است. نمی‌توان بدون ادراک حسی به تخیل، و بدون تخیل به تعقل رسید (صدرالمآلهین، ۱۳۶۰، ص ۱۴۷). ثن‌دایک نیز وضعیت لازم برای رسیدن به یادگیری را آمادگی می‌داند و معتقد بود اگر آمادگی لازم برای کاری نباشد اجبار به آن آزاردهنده است (Lefrancois, 2000, p.69) و در تقویت‌گرهای ثانوی لازم است که تقویت‌گر اولیه باشد تا تقویت ثانوی به آنها پیوند بخورد (Slavin, 2006, p.139). در میان روان‌شناسان شناختی پیازه نیز مسئله مراحل ویژه یادگیری را درآورد و معتقد شد آنها به‌صورت توالی پشت‌سرهم اتفاق می‌افتد (Schunk, 2012, p.237). تفاوت حکمت صدرایی با این رویکردها در یادگیری این است که ترتیب ادراکی در حکمت صدرایی حسی - خیالی - عقلی است و از اساس ادراک امری مجرد است و همه آنچه که این روان‌شناسان یادگیری می‌گویند از نظر صدرالمآلهین اعداد و آماده‌شدن برای یادگیری است.

۲. قانون جامعیت: یادگیری مطلوب، یادگیری‌ای است که تمام قوا و مراتب وجودی انسان را به نحو هماهنگ به کمال لایق خود برساند و از رشد نامتوازن و تک‌بعدی و اختلال در کل فرایند یادگیری جلوگیری کند.

۳. قانون پایستگی: یادگیری امری دائمی و اجتناب‌ناپذیر است؛ زیرا انسان همواره در تعامل با مراتب مختلف هستی (مادی یا مجرد) قرار دارد. ما در رفتارگرایی نیز چنین قانونی را می‌بینیم که هل معتقد است یادگیری در هر حال به‌صورت پنهان و آشکار، محسوس یا نامحسوس، کم یا زیاد اتفاق می‌افتد و گاتری بر این باور است که وقتی محرکی نباشد انسان از آموختن باز می‌ایستد (پارسا، ۱۳۹۰، ص ۴۰ و ۱۲۴) و یا در الگوی یادگیری بندورا انسان برخی چیزها را از جامعه ثبت می‌گیرد که امکان عملی کردنش وجود دارد (Schunk, 2012, p.128). البته هر کدام از این نظریه‌ها محرک و دریافت‌گر یادگیری را در سطح حسی و محرک یا در سطح جامعه و الگوی اجتماعی معنا می‌کنند، اما برای صدرالمآلهین این سطح یک سطح اعدادی و زمینه‌ساز است و اصل یادگیری در عالم انسانی که فضایی مجرد و فرامادی و شخصی است رخ می‌دهد و از این‌رو همواره در ارتباط با عالم چیزهایی دریافت می‌کند، البته معنای آن ارزشی بودن هر یادگیری نیست.

۴. قانون پیوستگی: یادگیری فرایندی تدریجی و مستمر در طول عمر است. این فرایند که با تولد آغاز می‌شود، در تمام طول عمر استمرار دارد و تغییرات به‌صورت ناگهانی و گسسته رخ نمی‌دهند، بلکه حاصل انباشت و اشتداد تدریجی تجارب و کمالات هستند.

۵. قانون تبدیل (یادگیری غیرمستقیم به مستقیم): یادگیری اصیل، حرکتی است از علم حصولی (غیرمستقیم) به علم حضوری (مستقیم). هدف، عبور از صورت‌ها و رسیدن به شهود بی‌واسطه حقیقت است. غایت، تبدیل «دانستن درباره چیزی» به «یکی‌شدن با آن» است (حائری شیرازی، ۱۳۹۶، ص ۶۹).

۶. قانون میل به وحدت و کلیت: یادگیری حرکتی از کثرت به وحدت و از جزئیات به کلیات است. ذهن انسان به طور طبیعی در پی سازماندهی، تکمیل و رسیدن به یک نگاه یکپارچه و کل‌نگر است.

۷. قانون عطف به عاملیت: انسان در فرایند یادگیری، از حالت انفعال در برابر محیط (در مراتب اولیه) به‌سوی عاملیت و کنشگری فعال (در مراتب عالی) حرکت می‌کند. هرچه مرتبه یادگیری بالاتر می‌رود، نقش اراده و خلاقیت انسان نیز پررنگ‌تر می‌شود. انسان با رشد وجودی خود، از موجودی تأثیرپذیر به موجودی عامل و خلاق تبدیل می‌شود.

۸. قانون فراوری از زمان و مکان: یادگیری، سیری از امور مقید به زمان و مکان به‌سوی حقایق مجرد و فرامکانی و فرازمانی است. هدف، رهایی نفس از زندان عالم مادی و پرواز در فضای بی‌کران عالم معناست. غایت آن، رهایی از محدودیت‌ها و رسیدن به گشودگی و جاودانگی است.

نتیجه‌گیری

تبیین ماهیت یادگیری بر اساس حکمت متعالیه، نشان می‌دهد که این مکتب فلسفی، رویکردی جامع، یکپارچه و ذومراتب را ارائه می‌دهد که از تقلیل‌گرایی رایج در نظریه‌های مدرن به‌دور است. در این دیدگاه، یادگیری یک پدیده صرفاً روان‌شناختی یا رفتاری نیست، بلکه یک «رویداد وجودی» است که با کل ساختار هستی و جایگاه انسان در آن پیوند خورده است. ماهیت یادگیری، «صبرورت» و «استکمال جوهری نفس» است و سفری است که تمام هویت انسان را در بر می‌گیرد. این سفر از بستر مادی جسم آغاز می‌شود، از طریق حواس و خیال مراتب اولیه خود را طی می‌کند، با اراده و عقل عملی جهت‌گیری متعالی می‌یابد و در نهایت به اتحاد شهودی با حقایق عالم عقل و فنا در مبدأ هستی می‌انجامد.

این رویکرد، در تقابل با نگاه تقلیل‌گرایانه رفتارگرایی، یادگیری را به پیوندهای مکانیکی فرو نمی‌کاهد. در برابر شناخت‌گرایی، از محدود ماندن در ساختارهای ذهنی فراتر رفته و به «اتحاد وجودی» با واقعیت قائل می‌شود و در مقایسه با انسان‌گرایی، «خودشکوفایی» را نه در اراده‌ای رها و بی‌مبنا، بلکه در راستای هماهنگی با نظام کلی وجود و میل فطری به کمال مطلق تعریف می‌کند. حکمت صدرایی با طرح نظریه حرکت جوهری و اتحاد عاقل و معقول، هم بر عاملیت و اختیار انسان تأکید می‌ورزد و هم امکان اتصال بی‌واسطه با واقعیت را فراهم می‌سازد. در این مدل، یادگیری فعالیتی دوسویه میان انسان و جهان است؛ جهانی که خود نیز موجودی زنده و صاحب حیات تلقی می‌شود.

محور اصلی یادگیری در این دیدگاه، «تجرید» و «ارتقا» است. انسان با هر یادگیری، خود را از یک تعلق مادی رها می‌کند و یک پله در نردبان وجود بالا می‌رود. فرایند آن، سیری سلسله‌مراتبی از حس به عقل، از کثرت به وحدت، و از علم حصولی به علم حضوری است.

این فرایند تحت حاکمیت قوانینی است که همگی بر پویایی، جامعیت و غایت‌مندی این حرکت استکمالی تأکید دارند. قوانین حاکم بر یادگیری در این دیدگاه، نه صرفاً قواعدی برای شرطی‌سازی یا پردازش اطلاعات، بلکه اصول

تکوینی حاکم بر تکامل وجودی نفس‌اند. این قوانین، یادگیری را به‌عنوان فرایندی هماهنگ، تدریجی، جامع و هدفمند به‌سوی وحدت و کمال مطلق تصویر می‌کنند.

در نهایت، الگوی صدرایی، یادگیری را با زندگی و با اخلاق پیوند می‌زند. یادگیری حقیقی بدون تهذیب نفس و تنظیم گرایش‌های مادی ممکن نیست و غایت آن، نه تسلط بر طبیعت یا انباشت مفاهیم، بلکه «شدن» است؛ شدن انسانی که با کل هستی به وحدت رسیده و به مقام خلیفه‌اللهی نائل آمده است. این دیدگاه می‌تواند مبنایی استوار برای طراحی یک نظام تعلیم و تربیت توحیدمحور باشد که هدفش پرورش انسان‌هایی است که یادگیری را به‌عنوان مسیر تحقق عالی‌ترین ظرفیت‌های وجودی خود تلقی می‌کنند.

این رویکرد، ظرفیت عظیمی برای بازاندیشی در اهداف، محتوا و روش‌های تعلیم و تربیت فراهم می‌آورد و می‌تواند مبنای تدوین الگویی بومی و اسلامی قرار گیرد که در آن، تربیت و یادگیری در معنای حقیقی خود یعنی «تحقق بخشیدن به عالی‌ترین نسخه از انسانیت» فهمیده می‌شود.

منابع

- پارسا، محمد (۱۳۹۰). *روان شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه ها*. تهران: سخن.
- جمعی از نویسندگان (۱۳۹۰). *فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*. تهران: مدرسه.
- حائری شیرازی، محی الدین (۱۳۹۶). *با علی در صحرا: شرح دو حکمت از نهج البلاغه*. قم: معارف.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۸). *روان شناسی پرورشی نوین*. تهران: دوران.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۴). *مهارت های آموزشی و پرورشی*. تهران: سمت.
- صدرالمتألهین (۱۳۵۴). *المبدأ و المعاد*. تصحیح سیدجلال الدین آشتیانی. تهران: انجمن حکمت و فلسفه ایران.
- صدرالمتألهین (۱۳۶۰). *الشواهد الربوبیه*. حواشی ملاهادی سبزواری. تصحیح و تعلیق سیدجلال الدین آشتیانی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- صدرالمتألهین (۱۳۶۳). *رساله سه اصل*. تصحیح سیدحسین نصر. تهران: مولی.
- صدرالمتألهین (۱۳۶۳). *مفاتیح الغیب*. تعلیقات ملاهادی سبزواری. تصحیح محمد خواجهی. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- صدرالمتألهین (۱۳۷۶). *المظاهر الالهیه فی اسرار العلوم الکمالیه*. تصحیح سیدجلال الدین آشتیانی. مشهد: دانشگاه فردوسی.
- صدرالمتألهین (۱۴۱۹ق). *الحکمة المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه*. بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۳۶۴). *المیزان فی تفسیر القرآن*. قم: دفتر انتشارات اسلامی.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۴۲۰ق). *نهایة الحکمة*. قم: مؤسسه النشر الاسلامی.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۴۲۲ق). *بداية الحکمة*. قم: مؤسسه النشر الاسلامی.
- علم الهدی، جمیل (۱۳۸۸). *مبانی تربیت اسلامی و برنامه ریزی درسی بر اساس فلسفه صدر*. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- کدیور، پروین (۱۳۸۸). *روان شناسی یادگیری*. تهران: سمت.
- موسوی خمینی، سیدروح الله (۱۳۷۷). *شرح حدیث جنود عقل و جهل*. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام.
- هرگنهان بی آر و السون متیو اچ (۱۳۸۵). *مقدمه ای بر نظریه های یادگیری*. ترجمه علی اکبر سیف. تهران: دوران.
- Lefrancois Guy (2000). *theories of Human Learning* the University of Alberta.
- Maslow Abraham (1943). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Pritchard Alan (2007). *Ways of Learning*. Routledge: London and New York.
- Schunk Dale (2012). *Learning Theories*. The University of North Carolina at Greens.
- Slavin Robert (2006). *Educational Psychology*. Pearson.
- Soukhanov (1991). *The American Heritage Dictionary of the English Language*.