

A Comparative Study of the Educational Thoughts of Mulla Sadra and Jean-Jacques Rousseau: Principles, Foundations, Goals, and the Development of an Educational Model Compatible with the Iranian Educational System

1. Hossein Ahmadzadeh[✉]: PhD Student, Department of Educational Sciences, Lam.C., Islamic Azad University, Lamerd, Iran
2. Aliasghar Mashinchi^{✉*}: Associate Professor, Department of Education, Lam.C., Islamic Azad University, Lamerd, Iran
3. Seyed Ahmad Hashemi[✉]: Master, Department of Education, Lam.C., Islamic Azad University, Lamerd, Iran

*Corresponding Author's Email Address: Aliasghar.Mashinchi@iau.ac.ir

Abstract:

This study aimed to comparatively examine the educational thoughts of Mulla Sadra and Jean-Jacques Rousseau and to derive an integrated educational model compatible with the philosophical, cultural, and pedagogical assumptions of the Iranian educational system. This study was qualitative in nature and fundamental-theoretical in purpose, employing a philosophical-comparative analytical method. Data were collected through library research and the analysis of philosophical and educational texts. The primary sources included Mulla Sadra's major works related to transcendent philosophy, the soul, substantial motion, and existential hierarchy, as well as Rousseau's central writings, particularly *Emile, or On Education*, *Discourse on the Origin of Inequality*, and *The Social Contract*. The analysis was conducted at three interconnected levels: anthropological, epistemological, and teleological foundations; educational principles and methods; and practical implications for the Iranian educational system. The inferential findings indicated that despite their fundamental metaphysical differences, Mulla Sadra and Rousseau share several educational assumptions, including the gradual nature of human growth, the importance of lived experience, criticism of verbalistic and memory-based instruction, the active role of the learner, and the necessity of aligning education with developmental stages. In Mulla Sadra's thought, education is interpreted as the gradual movement of the soul toward existential perfection, rationality, self-purification, and true happiness. In Rousseau's view, education is grounded in the natural goodness of the child, guided freedom, direct experience, and the avoidance of premature social and conceptual imposition. The proposed integrated model emphasizes experience, interaction with the environment, and natural development in early educational stages, while prioritizing rationality, virtue, meaning, and existential elevation in later stages. The results suggest that a stage-based integration of Mulla Sadra's transcendent philosophy and Rousseau's naturalistic educational approach can provide a theoretical foundation for rethinking the Iranian educational system and support a shift from rote, examination-oriented instruction toward growth-oriented, experiential, ethical, and meaning-centered education.

Keywords: Mulla Sadra; Jean-Jacques Rousseau; comparative philosophy of education; substantial motion; natural education; negative education; existential perfection; autonomy; educational model; Iranian educational system.

How to Cite: Ahmadzadeh, H., Mashinchi, A., & Hashemi, S. A. (2027). A Comparative Study of the Educational Thoughts of Mulla Sadra and Jean-Jacques Rousseau: Principles, Foundations, Goals, and the Development of an Educational Model Compatible with the Iranian Educational System. *Management, Education and Development in Digital Age*, 4(3), 1-19.



بررسی تطبیقی اندیشه‌های تربیتی ملاصدرا و ژان ژاک روسو: اصول، مبانی، اهداف و ارائه الگوی آموزشی متناسب با انگاره‌های نظام تعلیمی ایران

۱. حسین احمدزاده^{ID}: دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران

۲. علی اصغر ماشینچی^{ID*}: دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران

۳. سید احمد هاشمی^{ID}: استاد، گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: Aliasghar.Mashinchi@iau.ac.ir

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی تطبیقی اندیشه‌های تربیتی ملاصدرا و ژان ژاک روسو و استخراج الگوی آموزشی تلفیقی متناسب با مبانی فرهنگی، فلسفی و تربیتی نظام تعلیمی ایران بود. این پژوهش از نظر ماهیت، کیفی و از حیث هدف، بنیادی - نظری بود و با روش تحلیل فلسفی - تطبیقی انجام شد. داده‌های پژوهش از طریق مطالعه کتابخانه‌ای و تحلیل اسناد و متون فلسفی و تربیتی گردآوری شدند. منابع اصلی شامل آثار بنیادین ملاصدرا، به‌ویژه متون مرتبط با حکمت متعالیه، نفس، حرکت جوهری و مراتب وجود، و آثار محوری روسو، به‌ویژه امیل یا درباره تربیت، گفتار در باب منشأ نابرابری و قرارداد اجتماعی بود. تحلیل داده‌ها در سه سطح مبانی انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و غایت‌شناختی، سپس اصول و روش‌های تربیتی و در نهایت دلالت‌های آموزشی برای نظام تعلیمی ایران انجام گرفت. یافته‌های استنباطی نشان داد که با وجود تفاوت‌های بنیادین متافیزیکی میان ملاصدرا و روسو، هر دو متفکر بر تدریجی‌بودن رشد، اهمیت تجربه زیسته، نقد آموزش لفظی و حافظه‌محور، نقش فعال متعلم و ضرورت تناسب آموزش با مراحل رشد تأکید دارند. در اندیشه ملاصدرا، تربیت به‌مثابه حرکت تدریجی نفس به سوی کمال وجودی، تعقل، تهذیب نفس و سعادت تفسیر می‌شود؛ درحالی‌که در اندیشه روسو، تربیت بر طبیعت نیک کودک، آزادی هدایت‌شده، تجربه مستقیم و پرهیز از تحمیل زودهنگام مفاهیم اجتماعی استوار است. الگوی پیشنهادی حاصل از تلفیق این دو رویکرد، در مراحل اولیه بر تجربه، تعامل با محیط و رشد طبیعی، و در مراحل بالاتر بر عقلانیت، فضیلت، معنا و تعالی وجودی تأکید دارد. نتایج نشان می‌دهد که تلفیق مرحله‌مند مؤلفه‌های حکمت متعالیه ملاصدرا و طبیعت‌گرایی تربیتی روسو می‌تواند مبنایی نظری برای بازاندیشی در نظام تعلیمی ایران فراهم سازد و گذار از آموزش حافظه‌محور و آزمون‌زده به تربیت رشد‌مدار، تجربه‌محور، اخلاقی و معناگرا را تسهیل کند.

کلیدواژه‌گان: ملاصدرا؛ ژان ژاک روسو؛ فلسفه تطبیقی تعلیم و تربیت؛ حرکت جوهری؛ تربیت طبیعی؛ تربیت منفی؛ کمال وجودی؛ خودآیینی؛ الگوی آموزشی؛ نظام تعلیمی ایران.

نحوه استناددهی: احمدزاده، حسین، اصغر ماشینچی، علی، و هاشمی، سید احمد. (۱۴۰۶). بررسی تطبیقی اندیشه‌های تربیتی ملاصدرا و ژان ژاک روسو: اصول، مبانی، اهداف و ارائه الگوی آموزشی متناسب با انگاره‌های نظام تعلیمی ایران. مدیریت، آموزش و توسعه در عصر دیجیتال، ۴(۳)، ۱-۱۹.



مقدمه

تعلیم و تربیت، صرفاً مجموعه‌ای از فنون انتقال دانش یا سازمان‌دهی کلاس درس نیست، بلکه یکی از بنیادی‌ترین عرصه‌هایی است که در آن، هر جامعه تصویر خود از انسان، حقیقت، معرفت، ارزش، آزادی، سعادت و آینده مطلوب را صورت‌بندی می‌کند. هیچ نظام آموزشی بی‌طرف و تهی از پیش‌فرض‌های فلسفی نیست؛ حتی زمانی که برنامه درسی، روش تدریس یا سیاست ارزشیابی ظاهراً فنی و اجرایی به نظر می‌رسد، در پس آن، تلقی خاصی از ماهیت انسان، قابلیت‌های رشد، نسبت فرد و جامعه، جایگاه عقل و تجربه، و غایت زندگی انسانی نهفته است. از این‌رو، فلسفه تعلیم و تربیت را می‌توان عرصه‌ای دانست که در آن، مبانی انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی به زبان اهداف، اصول، روش‌ها و الگوهای آموزشی ترجمه می‌شوند. در شرایطی که نظام‌های آموزشی معاصر با چالش‌هایی مانند حافظه‌محوری، غلبه آزمون، کاهش انگیزش درونی، بحران معنا، فاصله مدرسه و زندگی، و ضعف در تربیت اخلاقی مواجه‌اند، بازگشت انتقادی به مبانی فلسفی تربیت ضرورتی نظری و عملی دارد. این ضرورت برای نظام تعلیمی ایران دوچندان است؛ زیرا از یک سو با میراث غنی فلسفه اسلامی و حکمت ایرانی - اسلامی پیوند دارد و از سوی دیگر، ناگزیر با الگوهای مدرن تعلیم و تربیت، مفاهیم آزادی، خودآیینی، تجربه‌گرایی و کودک‌محوری روبه‌روست (Adib, 2025; Swargiary, 2024).

در سنت فلسفه اسلامی، مسئله تربیت همواره در پیوند با مسئله انسان و کمال او فهم شده است. انسان در این سنت، موجودی صرفاً زیستی، اجتماعی یا شناختی نیست، بلکه حقیقتی چندمرته‌ای است که می‌تواند از مراتب نازل ادراک و زیست طبیعی به مراتب عالی عقل، اخلاق، معنا و قرب وجودی ارتقا یابد. در چنین چشم‌اندازی، تعلیم و تربیت نه صرفاً انتقال معلومات، بلکه هدایت انسان در مسیر شکوفایی وجودی و فعلیت‌بخشی به استعدادهای درونی اوست. فلسفه اسلامی، به‌ویژه در دستگاه حکمت متعالیه ملاصدرا، از ظرفیت نظری گسترده‌ای برای تبیین تربیت برخوردار است؛ زیرا مفاهیمی مانند اصالت وجود، تشکیک وجود، حرکت جوهری، مراتب نفس، اتحاد عاقل و معقول و غایت‌مندی نفس، امکان فهم تربیت را به‌مثابه فرایند تدریجی «شدن» فراهم می‌سازند. از این منظر، انسان موجودی ایستا و بسته نیست، بلکه حقیقتی سیال، شدت‌پذیر و رو به کمال است که تربیت باید زمینه ارتقای مراتب وجودی، تهذیب نفس و تعالی عقلانی - اخلاقی او را فراهم کند (Adamson & Taylor, 2004; Rezamand, 2020).

در حکمت متعالیه، نفس انسانی در آغاز پیدایش با بدن پیوند دارد، اما در مسیر تکامل، قابلیت روحانی‌شدن، تعقل، خودآگاهی و حرکت به سوی کمال را می‌یابد. اصل «جسمانیة‌الحدوث و روحانیة‌البقاء» نشان می‌دهد که تربیت نباید از ساحت بدن، عادت، تجربه و زیست عملی غافل بماند، بلکه باید از همین ساحت‌ها آغاز کند و به تدریج مرتبی را به مراتب بالاتر عقل، اخلاق و معنا برساند. همچنین نظریه حرکت جوهری، تربیت را فرایندی طولی و تدریجی می‌داند؛ فرایندی که در آن، مرتبی در هر مرحله از رشد، امکان عبور از وضع موجود و رسیدن به مرتبه‌ای کامل‌تر را دارد. بنابراین، آموزش در نگاه صدرایی نمی‌تواند به انباشت محفوظات یا موفقیت‌های مقطعی محدود شود، بلکه باید کیفیت وجودی یادگیرنده، نحوه فهم، قدرت تعقل، توان خودتنظیمی، گرایش اخلاقی و جهت‌گیری معنایی او را نیز در نظر گیرد. چنین رویکردی می‌تواند مبنایی جدی برای نقد نظام‌های آموزشی آزمون‌زده و حافظه‌محور باشد که در آن‌ها، یادگیری غالباً به بازتولید لفظی دانش تقلیل می‌یابد (Jackson, 2020; Noor & Berisha, 2025).

از سوی دیگر، فلسفه تربیتی مدرن، به‌ویژه در اندیشه ژان ژاک روسو، افق متفاوتی را برای فهم تربیت گشوده است. روسو با نقد تمدن مصنوعی، نهادهای اجتماعی فسادزا و آموزش رسمی تحمیلی، بر طبیعت کودک، رشد مرحله‌ای، آزادی هدایت‌شده و تجربه مستقیم تأکید می‌کند. در نظر او، کودک بزرگسال ناقص نیست، بلکه موجودی با منطق رشدی خاص است و هرگونه آموزش زودهنگام، لفظی، انتزاعی و تحمیلی می‌تواند رشد طبیعی او را مختل کند. کتاب «امیل» روسو نقطه عطفی در تاریخ فلسفه تربیت است؛ زیرا در آن، تربیت نه بر اطاعت کورکورانه، انتقال زودرس مفاهیم یا انضباط بیرونی، بلکه بر تجربه، مشاهده، تماس با طبیعت، پیامدهای طبیعی رفتار و آزادی کنترل‌شده استوار می‌شود. روسو با طرح مفهوم «تربیت منفی»، مربی را به پرهیز از موعظه، تحمیل و آموزش پیش‌رس دعوت می‌کند و نقش او را بیشتر در طراحی محیط و مدیریت شرایط رشد می‌بیند تا در سخنرانی مستقیم و کنترل آشکار (Harwood, 2025; Lastra, 2022).

اهمیت روسو در فلسفه تعلیم و تربیت از آن جهت است که نگاه او، مرکز ثقل تربیت را از نظام، معلم و محتوای رسمی به کودک، تجربه و رشد طبیعی منتقل می‌کند. در این نگاه، معرفت از مواجهه زنده کودک با جهان آغاز می‌شود، نه از کلمات بی‌تجربه و مفاهیم انتزاعی. بنابراین، آموزش باید از حس، مشاهده، فعالیت عملی، مسئله واقعی و تجربه

عینی آغاز شود و سپس به نام‌گذاری، مفهوم‌سازی و تعقل برسد. این رویکرد، نقدی بنیادین بر آموزش حافظه‌محور و کتاب‌محور است؛ زیرا کلمات بدون تجربه، دانشی سطحی و ناپایدار تولید می‌کنند. از این رو، اندیشه روسو می‌تواند برای نظام‌های آموزشی معاصر، از جمله نظام تعلیمی ایران، الهام‌بخش بازاندیشی در دوره کودکی، کاهش فشار تحصیلی زود هنگام، طراحی محیط‌های یادگیری فعال، تقویت بازی و تجربه، و بازتعریف نقش معلم به عنوان طراح موقعیت یادگیری باشد (Bahrami, 2026; Swargiary, 2024).

با وجود تفاوت‌های بنیادین میان ملاصدرا و روسو، مقایسه این دو متفکر می‌تواند افق مهمی برای فلسفه تربیت بگشاید. ملاصدرا در بستر فلسفه اسلامی، هستی‌شناسی تشکیکی و غایت‌مندی وجودی سخن می‌گوید؛ در حالی که روسو در بستر روشنگری اروپایی و نقد تمدن مدرن، از طبیعت، آزادی و خودآیینی دفاع می‌کند. یکی تربیت را در نسبت با سعادت، کمال وجودی، عقلانیت و تهذیب نفس صورت‌بندی می‌کند و دیگری آن را در نسبت با رشد طبیعی، آزادی، تجربه و پرهیز از فساد اجتماعی. با این حال، هر دو با نگاه مکانیکی و ایستا به انسان مخالف‌اند و تربیت را فرایندی تدریجی و درونی می‌دانند. هر دو به نوعی با آموزش سطحی، لفظی و تحمیلی مسئله دارند و هر دو بر این نکته تأکید می‌کنند که رشد واقعی زمانی رخ می‌دهد که متربی از درون دگرگون شود؛ در اندیشه ملاصدرا این دگرگونی با زبان تحول وجودی و اتحاد علم و عالم توضیح داده می‌شود و در اندیشه روسو با زبان تجربه، آزادی و خودآیینی (Fathollahi & Haghsheenas, 2025; Ismail & Aziz, 2025).

مقایسه اندیشه‌های تربیتی ملاصدرا و روسو، به‌ویژه برای نظام تعلیمی ایران، اهمیت مضاعف دارد. ایران از یک سو دارای سنت فلسفی و معنوی عمیقی است که در آن، انسان، علم، اخلاق و سعادت در پیوندی وثیق فهم می‌شوند؛ از سوی دیگر، نظام آموزشی آن در عمل با مسائل گسترده‌ای مانند غلبه آموزش نظری، ضعف مهارت‌های زیستی، فشار آزمون، کنکورزدگی، کاهش خلاقیت، فاصله برنامه درسی از زندگی، و ناکارآمدی تربیت اخلاقی خطابه‌ای روبه‌روست. در چنین وضعیتی، صرف اقتباس از الگوهای آموزشی مدرن بدون توجه به مبانی فرهنگی و فلسفی جامعه، ممکن است به گسست هویتی و التقاط تربیتی بینجامد؛ همان‌گونه که اتکای صرف به سنت بدون گفت‌وگو با تجربه‌های نوین تربیتی نیز می‌تواند آموزش را از مسائل عینی کودک، مدرسه و جامعه معاصر دور کند. از این رو، مطالعه تطبیقی می‌تواند راهی برای گفت‌وگوی سازنده میان میراث فلسفی اسلامی و اندیشه تربیتی مدرن فراهم آورد (Akkoyunlu, 2024; Morshedi, 2025).

در این چارچوب، حکمت متعالیه می‌تواند به نظام آموزشی ایران یادآوری کند که غایت تربیت، فراتر از موفقیت تحصیلی و اقتصادی، پرورش انسان عاقل، اخلاقی، خودآگاه و معن‌گراست. مدرسه نباید صرفاً محل انتقال محتوا و آماده‌سازی برای آزمون باشد، بلکه باید محیطی برای رشد مراتب ادراک، تهذیب نفس، تقویت عقل عملی، مسئولیت‌پذیری و پیوند علم با عمل باشد. در مقابل، روسو می‌تواند به این نظام هشدار دهد که تربیت اخلاقی و عقلانی اگر بدون توجه به مراحل رشد، آزادی، تجربه و طبیعت کودک انجام شود، ممکن است به ظاهرگرایی، اطاعت صوری، اضطراب و بیگانگی از یادگیری منجر گردد. بدین ترتیب، تلفیق انتقادی این دو سنت می‌تواند الگویی پدید آورد که هم از معنا‌باختگی و ابزارانگاری آموزش جلوگیری کند و هم از تحمیل زود هنگام، حافظه‌محوری و بی‌توجهی به کودک پرهیز نماید (Horkuc, 2004; Jawad, 2005).

از منظر نظری، چنین مطالعه‌ای می‌تواند به غنای فلسفه تطبیقی تعلیم و تربیت کمک کند؛ زیرا به جای مقایسه سطحی شباهت‌ها و تفاوت‌ها، می‌کوشد نسبت میان مبانی انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و غایت‌شناختی را با اصول، روش‌ها و اهداف آموزشی آشکار سازد. در این سطح، پرسش اصلی آن نیست که ملاصدرا و روسو در چه مواردی شبیه یا متفاوت‌اند، بلکه مسئله این است که چگونه می‌توان از دل این تفاوت‌ها و اشتراک‌ها، منطق تربیتی قابل استفاده برای امروز استخراج کرد. برای مثال، می‌توان از ملاصدرا اصل غایت‌مندی، حرکت تدریجی نفس، پیوند علم و عمل و ضرورت تهذیب را اخذ کرد و از روسو اصل تجربه‌محوری، احترام به رشد طبیعی، آزادی هدایت‌شده و نقد آموزش لفظی را به دست آورد. نتیجه چنین گفت‌وگویی، الگویی است که نه کاملاً سنت‌گراست و نه صرفاً مدرن، بلکه می‌کوشد در نسبت با زمینه فرهنگی، معرفتی و تربیتی ایران صورت‌بندی شود (McNeilly, 2002; Mohamed, 2026).

از منظر عملی نیز این پژوهش می‌تواند برای بازاندیشی در برنامه درسی، نقش معلم، جایگاه متعلم، روش‌های یاددهی - یادگیری و نظام ارزشیابی دلالت‌های مهمی داشته باشد. اگر متربی موجودی در حال شدن است، ارزشیابی باید رشدمدار، تکوینی و فردمحور باشد، نه صرفاً رتبه‌بندی‌کننده و حذف‌گر. اگر معرفت با تجربه و تحول درونی پیوند دارد، روش‌های آموزشی باید از سخنرانی و حفظیات فراتر روند و به پروژه، مشاهده، گفت‌وگو، تأمل، عمل و بازتاب‌نویسی متکی شوند. اگر تربیت باید به آزادی و خودآیینی منجر شود،

مدرسه باید فرصت انتخاب، مسئولیت و تصمیم‌گیری تدریجی را فراهم کند. و اگر غایت تربیت سعادت و کمال انسانی است، برنامه آموزشی باید معنا، اخلاق، فضیلت، خودآگاهی و خیر عمومی را در کنار مهارت‌های شناختی و علمی قرار دهد (Adib, 2025; Harwood, 2025).

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر بررسی تطبیقی مبانی، اصول و اهداف تربیتی ملاصدرا و ژان ژاک روسو و استخراج الگوی آموزشی تلفیقی متناسب با انگاره‌ها و نیازهای نظام تعلیمی ایران است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از حیث ماهیت، در زمره پژوهش‌های کیفی و از نظر هدف، در شمار پژوهش‌های بنیادی - نظری در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد. هدف اصلی آن، تبیین و تحلیل مبانی، اصول و اهداف تربیتی در اندیشه دو متفکر برجسته یعنی ملاصدرا و ژان ژاک روسو و سپس استخراج دلالت‌های تربیتی حاصل از این تحلیل برای ارائه الگویی آموزشی متناسب با انگاره‌های نظام تعلیمی ایران است. بر این اساس، روش پژوهش حاضر «تحلیل فلسفی - تطبیقی» است؛ روشی که در آن ابتدا مفاهیم، مبانی و گزاره‌های اصلی هر یک از دو دستگاه فکری به‌صورت مستقل تحلیل و تفسیر می‌شود و سپس در مرحله‌ای دیگر، وجوه اشتراک و افتراق آن‌ها در یک چارچوب مفهومی منسجم مورد مقایسه قرار می‌گیرد. در این نوع پژوهش، تأکید اصلی بر فهم عمیق مفاهیم، تفسیر نظام‌مند متون فلسفی، و استخراج دلالت‌های نظری آن‌ها برای حوزه تعلیم و تربیت است. در مرحله نخست پژوهش، با بهره‌گیری از روش تحلیل مفهومی و استنتاج فلسفی، مبانی انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و غایت‌شناختی تربیت در اندیشه ملاصدرا مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این مرحله، آثار اصلی ملاصدرا، به‌ویژه الحکمة المتعالیة فی الأسفار الأربعة العقلیة، الشواهد الربوبیة، المبدأ و المعاد و سایر رسائل مرتبط با نفس و مراتب وجود، به‌عنوان منابع اولیه تحلیل قرار می‌گیرند. تحلیل این متون با هدف استخراج دلالت‌های تربیتی مفاهیمی همچون حرکت جوهری، تشکیک وجود، مراتب نفس، اتحاد عاقل و معقول و غایت کمال انسانی انجام می‌شود. در این چارچوب، تلاش می‌شود نشان داده شود که چگونه مبانی متافیزیکی و انسان‌شناختی حکمت متعالیه می‌تواند به شکل‌گیری اصولی تربیتی همچون تدریج در تربیت، پرورش عقلانیت، تهذیب نفس و حرکت به سوی کمال وجودی منجر شود. در این مرحله همچنین از آثار پژوهشگران معاصر در حوزه فلسفه اسلامی و فلسفه تعلیم و تربیت برای تبیین دقیق‌تر مفاهیم و پرهیز از قرائت‌های تقلیل‌گرایانه استفاده می‌شود.

در مرحله دوم، با استفاده از همان رویکرد تحلیلی، اندیشه تربیتی ژان ژاک روسو مورد واکاوی قرار می‌گیرد. منابع اصلی این بخش شامل آثار بنیادین روسو، به‌ویژه امیل یا درباره تربیت، گفتار در باب منشأ نابرابری میان انسان‌ها و قرارداد اجتماعی است. در این مرحله، مفاهیم محوری روسو مانند طبیعت انسان، آزادی، رشد طبیعی، تربیت منفی، و نقش تجربه در فرایند یادگیری مورد تحلیل قرار می‌گیرد. هدف از این تحلیل، استخراج اصول و اهداف تربیتی نهفته در نظام فکری روسو و روشن ساختن نسبت آن‌ها با مفاهیم کلیدی فلسفه تربیت مدرن است. همچنین برای تکمیل این تحلیل، از آثار تفسیری و مطالعات معاصر در حوزه فلسفه تربیت بهره گرفته می‌شود تا زمینه تاریخی و نظری شکل‌گیری دیدگاه‌های روسو روشن گردد.

در مرحله سوم، پژوهش وارد حوزه تحلیل تطبیقی می‌شود. در این مرحله، با بهره‌گیری از روش «مطالعه تطبیقی در فلسفه»، مفاهیم و اصول استخراج‌شده از دو نظام فکری در سطوح مختلف با یکدیگر مقایسه می‌شوند. این مقایسه در سه محور اصلی انجام می‌گیرد: نخست، مبانی انسان‌شناختی و هستی‌شناختی تربیت؛ دوم، اصول و روش‌های تربیتی؛ و سوم، اهداف و غایات تربیت. در این فرایند، تلاش می‌شود تا ضمن شناسایی تفاوت‌های بنیادین میان دو نظام فکری، نقاط همگرایی و ظرفیت‌های مکمل آن‌ها نیز آشکار شود. روش تطبیقی مورد استفاده در این پژوهش صرفاً به مقایسه توصیفی محدود نیست، بلکه با رویکردی تحلیلی - تفسیری، می‌کوشد ساختار درونی مفاهیم و نسبت آن‌ها با یکدیگر را بررسی کند و از دل این بررسی، امکان‌های نظری تازه‌ای برای بازاندیشی در فلسفه تربیت استخراج نماید.

در مرحله نهایی، بر اساس یافته‌های حاصل از تحلیل و مقایسه، تلاش می‌شود چارچوبی مفهومی برای ارائه یک الگوی آموزشی متناسب با انگاره‌های نظام تعلیمی ایران صورت‌بندی شود. در این بخش، دلالت‌های تربیتی مشترک یا قابل تلفیق از اندیشه‌های ملاصدرا و روسو شناسایی شده و در قالب مؤلفه‌هایی مانند هدف تربیت، نقش معلم، جایگاه

متعلم، شیوه‌های یاددهی-یادگیری، و نسبت میان آزادی و هدایت تربیتی تبیین می‌گردد. بدین ترتیب، فرایند استنتاج نظری از سطح تحلیل فلسفی به سطح پیشنهاد الگویی تربیتی منتقل می‌شود. این مرحله در واقع تلاشی برای پیوند دادن تأملات فلسفی با نیازهای عینی نظام تعلیم و تربیت ایران است.

روش گردآوری داده‌ها در این پژوهش، کتابخانه‌ای و مبتنی بر مطالعه اسناد و متون فلسفی و تربیتی است. منابع مورد استفاده شامل آثار اصلی دو متفکر، ترجمه‌ها و شروح معتبر، مقالات علمی، و پژوهش‌های نظری مرتبط با فلسفه تعلیم و تربیت است. در تحلیل داده‌ها نیز از روش تحلیل محتوای کیفی و تفسیر مفهومی بهره گرفته می‌شود تا مفاهیم کلیدی و دلالت‌های تربیتی آن‌ها استخراج گردد. برای افزایش اعتبار تحلیل‌ها، تلاش شده است تا متون اصلی هر متفکر در کنار تفسیرهای معتبر معاصر مورد بررسی قرار گیرد و از تقلیل یا تحریف مفاهیم در فرایند تطبیق جلوگیری شود.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش حاضر در نتیجه تحلیل فلسفی - تطبیقی اندیشه‌های تربیتی ملاصدرا و ژان ژاک روسو به دست آمد. تحلیل داده‌ها نشان داد که هر یک از این دو متفکر، اگرچه در دو سنت فلسفی، تاریخی و فرهنگی متفاوت قرار دارند، اما هر دو تربیت را فرایندی تدریجی، رشدمدار و معطوف به شکل‌گیری انسان می‌دانند. در اندیشه ملاصدرا، تربیت بر مبانی وجودشناختی و انسان‌شناختی حکمت متعالیه استوار است و هدف آن ارتقای مرتبه وجودی نفس، فعلیت یافتن قوا، تهذیب نفس، تعقل و نیل به سعادت انسانی است. در مقابل، در اندیشه روسو، تربیت بر نیک‌سرشتی طبیعی انسان، اصالت کودکی، آزادی هدایت‌شده، تجربه مستقیم و پرهیز از تحمیل زود هنگام مفاهیم اجتماعی و اخلاقی مبتنی است. بر اساس یافته‌ها، امکان صورت‌بندی الگویی تلفیقی وجود دارد که در مراحل اولیه آموزش از حساسیت روسویی نسبت به طبیعت کودک، تجربه، بازی، محیط و آزادی هدایت‌شده بهره گیرد و در مراحل بالاتر، با اتکا به حکمت متعالیه ملاصدرا، تجربه‌های زیسته را به تعقل، فضیلت، معنا و تعالی وجودی پیوند دهد.

جدول ۱. مبانی انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، اصول و اهداف تربیت در اندیشه ملاصدرا

محور تحلیلی	مؤلفه اصلی	تبیین در حکمت متعالیه	پیامد تربیتی و دلالت اجرایی
انسان‌شناسی	نفس به مثابه وجودی	نفس مرتبه‌ای از وجود است و دارای سیلان، شدت‌پذیری و قابلیت ارتقا است.	تربیت صرف انتقال اطلاعات نیست، بلکه تقویت وجودی متربی است؛ بنابراین برنامه آموزشی باید در کنار دانش، رشد شخصیت، معنا و هویت را دنبال کند.
انسان‌شناسی	جسمانیة الحدوث و روحانیة البقاء	نفس از ساحت بدن آغاز می‌کند و در مسیر رشد به بقای روحانی می‌رسد.	تربیت باید از بدن، عادت، نظم زیستی و مهارت‌های پایه آغاز شود و به تعقل، اخلاق و معنا ختم گردد.
انسان‌شناسی	حرکت جوهری	ذات انسان در حال حرکت، شدن و اشتداد است و ایستایی با حقیقت نفس سازگار نیست.	تربیت فرایندی تدریجی است؛ ارزشیابی باید تکوینی، طولی و رشدمدار باشد و از قضاوت‌های ثابت درباره دانش‌آموز پرهیز شود.
انسان‌شناسی	مراتب وجودی و ادراکی انسان	انسان مراتبی از حس، خیال، عقل و فراتر از عقل دارد.	محتوا و روش باید با آمادگی وجودی و ادراکی دانش‌آموز متناسب باشد؛ آموزش باید از تجربه ملموس به نماد، مفهوم و تعقل برسد.
انسان‌شناسی	تشکیک وجود	کمالات انسانی شدت‌پذیر و دارای درجات‌اند.	تفاوت‌های فردی باید به مثابه درجات رشد فهم شوند، نه برچسب نقص یا ناتوانی؛ برنامه رشد فردی ضرورت می‌یابد.
انسان‌شناسی	غایت‌مندی نفس	نفس در ذات خود میل به کمال دارد.	انگیزش تربیتی باید درونی و معنامحور باشد؛ یادگیری باید با غایت، معنا و ارزش‌های زیستی - اخلاقی پیوند یابد.
معرفت‌شناسی	مراتب ادراک	ادراک از محسوس آغاز می‌شود و به خیال، عقل و فهم عمیق می‌رسد.	توالی آموزشی باید از تجربه به مفهوم و سپس برهان حرکت کند؛ یادگیری پله‌ای و مرحله‌ای جایگزین انباشت محتوا می‌شود.
معرفت‌شناسی	عقل نظری و عقل عملی	عقل نظری کاشف حقیقت است و عقل عملی تدبیر رفتار و زیست اخلاقی را بر عهده دارد.	دانش باید با کنش اخلاقی همراه شود؛ برنامه درسی باید فهم، عمل، فضیلت و مسئولیت را هم‌زمان تقویت کند.
معرفت‌شناسی	شهود و معرفت حضوری	برخی مراتب معرفت حضوری، درونی و غیرمفهومی‌اند.	تربیت توجه، مراقبه، خودآگاهی، تجربه معنا و درک درونی باید در کنار آموزش مفهومی قرار گیرد.

معرفت‌شناسی	اتحاد عاقل و معقول	علم نوعی تغییر وجودی در عالم است و دانستن با شدن پیوند دارد.	یادگیری باید به درونی‌سازی عمیق، تحول شخصیت و تغییر در نحوه زیست منجر شود، نه صرفاً ذخیره گزاره‌ها.
معرفت‌شناسی	اصالت وجود در علم	علم مرتبه‌ای از وجود است و کیفیت فهم بر کمیت محفوظات تقدم دارد.	نظام آموزشی باید حافظه‌محوری را کاهش دهد و بر حکمت، فهم عمیق، تأمل و استدلال تمرکز کند.
اصول تربیتی	تدریج و تدرّج مراتب	حرکت نفس تدریجی است و رشد انسان جهشی و دفعی نیست.	برنامه‌ریزی طولی، تعیین اهداف خرد، بازخورد مستمر و ارزشیابی فرایندی ضرورت دارد.
اصول تربیتی	تهذیب نفس	اخلاق شرط فعلیت عقل و جهت‌دهنده قوای انسانی است.	تربیت عادت‌ها، گفت‌وگوی اخلاقی، خودکنترلی، صدق، عدالت، تواضع و نقش الگویی معلم اهمیت می‌یابد.
اصول تربیتی	تقویت عقلانیت	عقل ابزار تشخیص حق و باطل و سامان‌دهنده زندگی انسانی است.	درس‌پژوهی، مناظره هدایت‌شده، حل مسئله فلسفی، تحلیل و تفکر نقاد باید در کلاس فعال شوند.
اصول تربیتی	جمع علم و عمل	عقل عملی مکمل عقل نظری است و علم بدون عمل ناقص می‌ماند.	پروژه‌های خدمت، فعالیت‌های اخلاقی، تمرین انتقال یادگیری به زندگی و بازتاب‌نویسی باید تقویت شود.
اهداف تربیت	سعادت انسانی	سعادت وصول به کمال متناسب با حقیقت انسان است.	زیست معنادار باید در اهداف رسمی آموزش وارد شود و شاخص موفقیت از رتبه و نمره به عقلانیت، معنا و فضیلت گسترش یابد.
اهداف تربیت	فعلیت قوا و کمال عقلانی - اخلاقی	استعدادهای انسان باید در مسیر تعقل، حکمت، فضیلت و تعالی معنوی بالفعل شوند.	برنامه فردی رشد، مدرسه فضیلت‌محور، فرهنگ اخلاقی مدرسه و تربیت معنوی غیرشعاری باید در سیاست آموزشی لحاظ شود.

بر اساس جدول ۱، انسان‌شناسی ملاصدرا مرتبی را موجودی در حال شدن می‌داند؛ موجودی که حقیقت او با وجود تعریف می‌شود، نه با مجموعه‌ای از توانایی‌های ثابت یا صرفاً کارکردهای شناختی. از این منظر، تربیت به سطح مهارت‌آموزی یا اجتماعی‌سازی محدود نمی‌شود، بلکه نوعی شدت‌بخشی وجودی نفس است. آموزش زمانی موفق است که دانش‌آموز از مرتبه‌ای پایین‌تر به مرتبه‌ای بالاتر از ادراک، تعقل، خودتنظیمی و معنا حرکت کند. بنابراین، برنامه درسی در نظام تعلیمی باید رشد طولی و تدریجی را محور قرار دهد، ارزشیابی را به رصد حرکت و نه مقایسه ایستا تبدیل کند و رابطه بدن، عادت، تجربه زیسته، تعقل و تهذیب را به‌مثابه پله‌های طبیعی تکامل نفس جدی بگیرد.

یافته‌ها همچنین نشان دادند که مبنای معرفت‌شناختی ملاصدرا آموزش را به تبدیل وجودی یادگیرنده گره می‌زند. دانستن در این دستگاه فکری، صرفاً داشتن گزاره یا ذخیره اطلاعات نیست، بلکه نوعی شدن است که در آن نفس با معلوم متحد می‌شود. از این رو، جهت‌گیری نظام آموزشی باید از انتقال محتوا به سمت درونی‌سازی، تأمل، استدلال، تهذیب و زیست اخلاقی حرکت کند. اگر علم مرتبه‌ای از وجود باشد، خطای نظام‌های کتاب‌محور و آزمون‌زده فقط ناکارآمدی آموزشی نیست، بلکه فقر وجودی است؛ زیرا چنین نظام‌هایی ذهن‌هایی پر از لفظ و تهی از حکمت تولید می‌کنند. پیام اجرایی این یافته آن است که باید میان حس، تجربه، خیال، عقل و عمل پیوند روشمند برقرار شود و تمرین‌های تفکر، گفت‌وگوی برهانی، خودآگاهی و تربیت توجه در مدرسه قابل طراحی گردد.

در سطح اصول و روش‌ها، یافته‌ها نشان دادند که روش تربیتی صدرا نتیجه مستقیم انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی اوست. چون نفس در حرکت است، تربیت باید تدریجی باشد؛ چون علم نوعی اتحاد وجودی است، آموزش باید با تهذیب و عمل گره بخورد؛ و چون عقل عملی در سامان‌دهی زندگی نقش دارد، کلاس باید از حالت انتقال گزاره به سمت سازندگی ملکه‌ها حرکت کند. از این رو، مدرسه صدرا محور مدرسه‌ای است که در آن، معلم صرفاً مدرس محتوا نیست، بلکه مربی شخصیت و هدایتگر سلوک عقلانی - اخلاقی است. ارزشیابی نیز بیش از آنکه به امتحان نهایی وابسته باشد، باید به مشاهده مسیر رشد، بازتاب‌نویسی، شکل‌گیری عادت‌های پایدار، مسئولیت‌پذیری، انصاف و صدق توجه کند. چنین رویکردی برای اصلاح کنکورمحوری، حافظه‌گرایی و شکاف میان دانش و زیست اخلاقی ظرفیت نظری چشمگیری دارد.

در نظام تربیتی ملاصدرا، هدف نهایی تربیت سعادت است؛ اما سعادت مفهومی صرفاً اجتماعی، اقتصادی یا موفقیت‌محور نیست، بلکه معنایی اخلاقی - وجودی دارد. این معنا نظام هدف‌گذاری آموزشی را دگرگون می‌کند؛ زیرا مدرسه به جای آنکه تنها کارخانه مهارت، مدرک و رقابت باشد، باید به نهاد تعالی انسان تبدیل شود. در این نگاه، شاخص موفقیت آموزشی از نمره، رتبه و پیشرفت کمی به رشد عقلانیت، فضیلت، خودتنظیمی، معنا، آرامش و کمال وجودی گسترش می‌یابد. این هدف‌گذاری با علم تجربی یا مهارت‌های قرن بیست‌ویکم تعارضی ندارد، بلکه آن‌ها را در افق غایتی وسیع‌تر، یعنی کمال انسانی و خیر عمومی، قرار می‌دهد.

جدول ۲. مبانی انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، اصول و اهداف تربیت در اندیشه ژان ژاک روسو

محور تحلیلی	مؤلفه اصلی	تبیین در اندیشه روسو	پیامد تربیتی و دلالت اجرایی
انسان‌شناسی	نیک‌سرشتی طبیعی	انسان در اصل خوب است و فساد عمدتاً از جامعه و ساختارهای مصنوعی آن برمی‌خیزد.	کودک باید در برابر فشارها و فساد اجتماعی محافظت شود؛ محیط تربیتی سالم و کنترل ورودی‌های فرهنگی اهمیت دارد.
انسان‌شناسی	طبیعت‌گرایی رشد	رشد دارای قوانین درونی و مراحل طبیعی است.	آموزش باید مطابق مراحل رشد طراحی شود و برنامه درسی باید مرحله‌ای، رشد‌مدار و متناسب با آمادگی کودک باشد.
انسان‌شناسی	اصالت کودکی	کودکی مرحله‌ای مستقل و ارزشمند است، نه صرفاً مقدمه بزرگسالی.	باید از بزرگسال‌سازی کودک پرهیز شود؛ بازی، تجربه حسی، مشاهده و کاهش فشار رقابتی ضرورت دارد.
انسان‌شناسی	نقد تمدن و مصنوعی‌شدن	تجمل، رقابت، نمایشگری و چشم‌وهم‌چشمی منشأ فساد تربیتی‌اند.	فرهنگ مدرسه باید بر همکاری، سادگی، صداقت و ضدیت با رقابت بیمار مبتنی باشد.
انسان‌شناسی	فردیت و خودآیینی	هدف تربیت، پرورش انسانی مستقل، آزاد و مسئول است.	حق انتخاب، تصمیم‌گیری تدریجی و مسئولیت‌پذیری باید در چارچوب رشد کودک طراحی شود.
معرفت‌شناسی	تقدم تجربه حسی	شناخت از حس، مشاهده و مواجهه مستقیم با جهان آغاز می‌شود.	آموزش باید عینی، میدانی، مشاهده‌محور و عملی باشد؛ فهم باید با مثال واقعی و کاربردی همراه شود.
معرفت‌شناسی	ضدیت با لفظ‌گرایی	کلمات بدون تجربه تهی و شکننده‌اند.	درس‌گفتار باید کاهش یابد و فعالیت، حل مسئله، آزمایش، ساختن و سنجیدن جایگزین حفظیات شود.
معرفت‌شناسی	یادگیری مسئله‌محور	نیاز واقعی، محرک شناخت و یادگیری پایدار است.	پروژه‌ها و مسائل واقعی باید در کانون آموزش قرار گیرند تا انگیزش درونی و پایداری یادگیری افزایش یابد.
معرفت‌شناسی	رشد طبیعی عقل	عقل در زمان مناسب و متناسب با مرحله رشد شکوفا می‌شود.	مفاهیم انتزاعی نباید زود هنگام تحمیل شوند؛ تأخیر آموزشی سنجیده می‌تواند اضطراب را کاهش و فهم مفهومی را افزایش دهد.
معرفت‌شناسی	طبیعت به مثابه متن آموزشی	طبیعت نخستین معلم کودک است.	یادگیری در فضای باز، مشاهده محیط، سواد زیستی، تجربه طبیعت و ارتباط با جهان واقعی باید تقویت شود.
اصول تربیتی	تربیت منفی	پرهیز از آموزش تحمیلی، موعظه زودرس و دخالت مستقیم پیش‌هنگام.	مربی باید محافظ و طراح محیط باشد؛ به جای موعظه، باید فرصت تجربه و مواجهه با پیامدها را فراهم کند.
اصول تربیتی	آزادی هدایت‌شده	کودک باید در محیطی طراحی‌شده آزادی واقعی اما کنترل‌شده داشته باشد.	مربی کارگردان پنهان است؛ انتخاب‌های محدود اما واقعی و پیامدهای منطقی باید طراحی شوند.
اصول تربیتی	مراحل رشد	هر سن منطق شناختی، عاطفی و تربیتی خاص خود را دارد.	محتوا، تکلیف، بار شناختی و انتظار تربیتی باید با مرحله رشد سازگار شود.
اصول تربیتی	ضرورت اشیاء و پیامد طبیعی	طبیعت و واقعیت به رفتار کودک پاسخ می‌دهند.	به جای تنبیه شخصی و تحقیرآمیز، باید از پیامد منطقی، تجربه عینی و ایمنی کنترل‌شده استفاده شود.
اهداف تربیت	آزادی و خودآیینی	تربیت باید انسان را از سلطه، تقلید، وابستگی فکری و وابستگی عاطفی رها کند.	برنامه درسی باید انتخاب‌محور باشد و مسئولیت‌پذیری، نظم درونی و خودتنظیمی را تقویت کند.
اهداف تربیت	سلامت طبیعی، صداقت و شهروندی متأخر	رشد هماهنگ جسم و روان، سادگی، ضدیت با تظاهر و ورود اخلاقی تدریجی به اجتماع اهمیت دارد.	ورزش، طبیعت، تغذیه، سبک زندگی، مدرسه همکارانه و تعلیم مدنی پس از بلوغ عاطفی - عقلی باید در برنامه لحاظ شود.

بر اساس جدول ۲، انسان‌شناسی روسو بر دوگانه طبیعت و جامعه بنا می‌شود. طبیعت سرچشمه سلامت و جامعه منشأ فساد تلقی می‌شود. این دوگانه، تربیت را به پروژه‌ای حفاظتی - پرورشی تبدیل می‌کند که در آن، مهم‌ترین وظیفه مربی نه تزریق ارزش‌ها و مفاهیم آماده، بلکه مدیریت محیط و کاهش فشارهای اجتماعی زود هنگام است. کودک در اندیشه روسو بزرگسال ناقص نیست، بلکه موجودی دارای منطق رشدی خاص است. بنابراین هر برنامه‌ای که کودک را به مسابقه منزلت، نمره‌پرستی، رقابت بیمار و تظاهر اخلاقی پرتاب کند، برخلاف غایت تربیت طبیعی عمل کرده است.

در سطح معرفت‌شناختی، روسو معرفت را محصول تعامل زنده کودک با جهان می‌داند، نه نتیجه انتقال زبانی از ذهن معلم به ذهن متعلم. همین گزاره، جهت‌گیری کل روش‌شناسی آموزشی او را تغییر می‌دهد. اگر تجربه مقدم است، کلاس باید به کارگاه تجربه تبدیل شود؛ یعنی مشاهده، دست‌ورزی، مواجهه با مسئله، آزمون و خطا و سپس نام‌گذاری و مفهوم‌سازی باید جایگزین انتقال لفظی شوند. همچنین چون عقل رشد طبیعی دارد، آموزش انتزاعی زود هنگام تولیدکننده کلمات بی‌ریشه، اضطراب و یادگیری شکننده است. از این رو، سیاست برنامه درسی باید از شتاب محتوایی به سمت عمق تجربی حرکت کند.

یافته‌ها نشان دادند که روش‌های روسو در ظاهر آزادی‌خواهانه و در باطن مبتنی بر مهندسی محیط هستند. مربی باید به جای فرمان دادن، شرایطی بسازد که کودک از طریق انتخاب‌های واقعی، تجربه پیامدها و مواجهه با ضرورت اشیاء به نتایج تربیتی برسد. نقش حداقلی مربی در اینجا به معنای بی‌نقشی نیست، بلکه به معنای انتقال قدرت از گفتار مستقیم به طراحی موقعیت است. تربیت منفی روسو نیز نوعی راهبرد ضد لفظ‌گرایی است؛ کودک تا زمانی که سازوکارهای ادراکی و عاطفی لازم را نیافته است، نباید زیر بار موعظه اخلاقی و مفاهیم انتزاعی قرار گیرد. از این منظر، انضباط و یادگیری را می‌توان با پیامدهای منطقی، انتخاب‌های واقعی و پروژه‌های تجربی پیش برد، بی‌آنکه به تنبیه تحقیرآمیز یا خطابه‌های اخلاقی متوسل شد.

غایت تربیت روسو بیش از آنکه تربیت عالم یا حافظ دانش باشد، تربیت انسان آزاد است؛ آزادی‌ای که با خودآیینی، استقلال فکری، توان تصمیم‌گیری و زیستن بدون وابستگی تعریف می‌شود. مدرسه روسویی باید به جای تولید اطاعت‌پذیری، رقابت بیمار و نمایشگری، ظرفیت تصمیم‌گیری، تاب‌آوری، نظم درونی، سلامت طبیعی و صداقت را پرورش دهد. روسو شهروندی را حذف نمی‌کند، بلکه ورود به اجتماع را به مرحله‌ای موقوف می‌کند که فرد بتواند بدون تظاهر و تقلید، وارد زندگی اخلاقی - اجتماعی شود. بنابراین، آموزش مدنی و اخلاقی اگر زود هنگام، خطابه‌ای و نمایشی باشد، نتیجه معکوس می‌دهد و به ریاکاری می‌انجامد.

جدول ۳. تحلیل تطبیقی مبانی، اصول، اهداف و مؤلفه‌های مشترک تربیتی در اندیشه ملاصدرا و روسو

محور تطبیقی	ملاصدرا	روسو	نتیجه تطبیقی
حقیقت انسان	نفس به مثابه مرتبه وجودی و حقیقتی سیال	انسان طبیعی و نیک‌سرشت	هر دو به نوعی ذات‌باوری تربیتی قائل‌اند، اما صدرا با زبان وجود و روسو با زبان طبیعت سخن می‌گوید.
منطق رشد	حرکت جوهری و شدن وجودی	رشد طبیعی و مرحله‌ای	هر دو رشد را فرایندی، تدریجی و غیرایستا می‌دانند.
نسبت فرد و جامعه	جامعه می‌تواند زمینه کمال یا غفلت باشد.	جامعه منشأ فساد اولیه و مصنوعی شدن است.	اختلاف اصلی در ارزیابی نقش جامعه است؛ صدرا امکان هدایت اجتماعی را می‌پذیرد، اما روسو بر خطر فساد اجتماعی تأکید می‌کند.
غایت انسان	سعادت، کمال وجودی، تعقل و تقرب به حقیقت	آزادی، خودآیینی، استقلال و هماهنگی با طبیعت	تفاوت غایت وجود دارد، اما امکان هم‌نشینی در قالب «آزادی به مثابه شرط کمال» فراهم است.
نقش بدن و تجربه	بدن آغازگاه نفس و تربیت است؛ حس و خیال مقدمه عقل‌اند.	بدن، حس، طبیعت و تجربه محور رشد طبیعی‌اند.	هر دو بر اهمیت بدن، تجربه و حرکت از محسوس به مراحل بالاتر تأکید دارند.
سبک مداخله مربی	هدایت آشکار همراه با تزکیه، تعقل و تهذیب	هدایت پنهان از طریق طراحی محیط	الگوی تلفیقی می‌تواند در سنین پایین بر طراحی محیط و در سنین بالاتر بر هدایت صریح عقلانی - اخلاقی تکیه کند.
بنیان روش اخلاق	کمال وجودی، عقلانیت، شهود و عمل اخلاقی	طبیعت، تجربه، اکتشاف و پیامد طبیعی	چرخه تلفیقی می‌تواند از تجربه آغاز و به تأمل، مفهوم، تعقل و عمل برسد.
انضباط	تهذیب نفس و ملکه‌سازی از درون	پرهیز از موعظه زودرس و ضدیت با تظاهر	اخلاق مطلوب، تدریجی، موقعیتی و درونی‌شده است، نه خطابه‌ای و صوری.
معیار موفقیت	خودکنترلی مبتنی بر عقل عملی	پیامد طبیعی و ضرورت اشیاء	انضباط باید بدون تحقیر و بر پایه پیامد منطقی، خودبازنگری و خودتنظیمی باشد.
مؤلفه مشترک	تعقل، فضیلت، تعالی معنوی و معنا	استقلال، صداقت، سلامت طبیعی و خودآیینی	معیار تلفیقی موفقیت شامل خودتنظیمی، فضیلت، معنا، استقلال و مسئولیت اجتماعی است.
صورت مشترک	نقد علم بی‌تحول، تأکید بر درونی‌سازی و رشد وجودی	نقد کلمات بی‌تجربه، تأکید بر تجربه و قضاوت شخصی	هر دو با آموزش سطحی، حافظه‌محور و اقتدارگرایانه مسئله دارند.
سیاستی مشترک	یادگیری عمیق، بازتاب‌نویسی، رشد طولی و تربیت حکمت‌محور	پروژه‌محوری، تجربه‌محوری، کاهش فشار و آزادی هدایت‌شده	اصلاحات مشترک شامل برنامه درسی رشدمحور، ارزشیابی تکوینی، پروژه‌های تجربی و اخلاق موقعیتی است.

تحلیل تطبیقی نشان داد که هر دو متفکر با نگاه ایستا به انسان مخالفاند و رشد را فرایندی می‌فهمند، اما جهت این فرایند در دو نظام فکری متفاوت است. نزد ملاصدرا، شدن نفس به سمت شدت وجودی، تعقل، تهذیب و سعادت متعالی حرکت می‌کند؛ در حالی که نزد روسو، رشد طبیعی به سمت خودآیینی، آزادی از سلطه اجتماعی و استقلال فردی جهت می‌گیرد. همین تفاوت غایت، پیامدهای آموزشی مهمی دارد. صدرا می‌تواند مبنای تلفیق اخلاق، معنا، عقلانیت و تعالی در نظام آموزشی باشد و روسو می‌تواند مبنای نقد فشارهای اجتماعی، رقابت زود هنگام، مدرسه اقتدارمحور و آموزش لفظی قرار گیرد.

در سطح روش، تفاوت اصلی آن است که ملاصدرا تربیت را از ابتدا با پروژه تهذیب و عقلانیت پیوند می‌دهد، اما روسو اخلاق و مفاهیم انتزاعی را به تأخیر می‌اندازد و به جای گفتار مستقیم، محیط را ابزار تربیت می‌کند. این دو رویکرد لزوماً متناقض نیستند؛ زیرا می‌توان برای دوره‌های ابتدایی از حساسیت روسویی نسبت به رشد طبیعی، تجربه، بازی و طراحی محیط بهره گرفت و در دوره‌های بالاتر از سنت صدارایی برای تعمیق عقلانیت، تأمل، فضیلت‌سازی و تعالی معنوی استفاده کرد. نتیجه چنین ترکیبی، طراحی یک پلکان روش‌شناختی است که در آن، هر روش در زمان مناسب خود فعال می‌شود و از شتاب‌زدگی آموزشی، اخلاق‌گرایی صوری و تحمیل مفاهیم پیش‌رس جلوگیری می‌گردد.

در سطح اهداف نیز هدف در اندیشه صدرا متافیزیکی - اخلاقی است و در اندیشه روسو سیاسی - انسان‌گرایانه. با این حال، اگر آزادی را شرط لازم فعلیت‌یابی عقل و فضیلت بدانیم، می‌توان میان این دو پل زد. تربیت بدون آزادی به اطاعت‌پذیری، ریا و وابستگی می‌انجامد و تربیت بدون غایت اخلاقی و معنوی به فردگرایی تهی یا ابزارانگاری انسان ختم می‌شود. بنابراین، تلفیق اهداف به سمت تصویری از انسان حرکت می‌کند که هم خودآیین است و هم غایت‌مند؛ یعنی استقلال رأی و کرامت فردی را با تعهد اخلاقی، معنا و مسئولیت اجتماعی جمع می‌کند. در این چارچوب، «انسان خودآیین معنابین» می‌تواند صورت نهایی انسان مطلوب در الگوی تلفیقی باشد.

اشتراکات دو متفکر در سطحی عمیق‌تر از اختلافات متافیزیکی آن‌ها قرار می‌گیرد. هر دو با آموزش سطحی، حافظه‌محور، لفظی و مبتنی بر اقتدار بیرونی مسئله دارند و هر دو به نوعی درونی‌سازی قائل‌اند؛ ملاصدرا آن را با زبان اتحاد وجودی، تهذیب نفس و شدت‌یافتن وجودی توضیح می‌دهد و روسو با زبان تجربه، خودآیینی و قضاوت شخصی. همین اشتراک‌ها برای طراحی الگوی آموزشی قابل اتکاست؛ زیرا به اصلاحاتی کم‌هزینه اما پربازده راه می‌دهد: تقویت یادگیری عمیق، پروژه‌های تجربی، ارزشیابی رشد‌محور، بازتاب‌نویسی، اخلاق موقعیتی، کاهش حفظیات و افزایش پیوند میان مدرسه و زندگی.

جدول ۴. بازخوانی دلالت‌های تربیتی یافته‌ها در نسبت با نظام تعلیمی ایران

مسئله رایج در نظام تعلیمی ایران	تبیین مشکل	دلالت برگرفته از ملاصدرا	دلالت برگرفته از روسو	پیشنهاد عملی
حافظه‌محوری و کنکورزدگی	کمیت محتوا، نمره و رقابت بر کیفیت فهم غلبه دارد.	علم باید تحول وجودی و حکمت‌آفرین باشد، نه صرفاً انباشت محفوظات.	کلمات بی‌تجربه تهی‌اند و آموزش لفظی یادگیری پایدار ایجاد نمی‌کند.	ارزشیابی تکوینی، پروژه‌های واقعی، پوشه‌کار، مسئله‌محوری و سنجش عملکردی جایگزین بخشی از آزمون‌های حافظه‌محور شود.
افت انگیزش و معنا	یادگیری برای بسیاری از دانش‌آموزان بی‌غایت و جدا از زندگی است.	تربیت باید با سعادت، معنا و غایت وجودی پیوند داشته باشد.	یادگیری باید از نیاز واقعی و تجربه زیسته آغاز شود.	محتوا با زندگی، مسئله‌های واقعی، ارزش‌های زیستی - اخلاقی و تجربه شخصی دانش‌آموز مرتبط شود.
انضباط اقتدارگرایانه	کنترل بیرونی، ترس، تنبیه و اطاعت‌پذیری جایگزین خودتنظیمی شده است.	عقل عملی و تهذیب باید به خودکنترلی و ملکه اخلاقی منجر شود.	پیامد طبیعی و منطقی باید جایگزین تنبیه شخصی و تحقیرآمیز شود.	انضباط ترمیمی، گفت‌وگوی بازتابی، پیامد منطقی و آموزش خودبازنگری در مدرسه تقویت شود.
شکاف مدرسه و زندگی	دانش آموخته‌شده کمتر به زیست واقعی، مسئولیت و عمل منتقل می‌شود.	علم باید با عمل و زیست اخلاقی همراه باشد.	تجربه، مشاهده، طبیعت و مسئله واقعی بنیاد یادگیری‌اند.	یادگیری خدمت‌محور، کارورزی‌های کوچک، پروژه‌های میدانی و فعالیت‌های عملی در برنامه درسی گنجانده شود.
فشار زود هنگام تحصیلی	کودک به سرعت وارد رقابت، تکلیف سنگین و بزرگسال‌سازی آموزشی می‌شود.	رشد دارای تدرج مراتب است و نباید جهشی فهم شود.	هر سن منطق خود را دارد و کودک‌کی ارزش مستقل دارد.	در دوره ابتدایی بار تکلیف و رقابت کاهش یابد و بازی، تجربه حسی، کاردستی، مشاهده و کنجکاوی تقویت شود.

اخلاق صوری و اخلاق بیشتر در قالب توصیه رسمی، شعار و دستور ارائه می‌شود.	اخلاق باید به تهذیب نفس، ملکه و نیت درونی تبدیل شود.	اخلاق زود هنگام و خطابه‌ای تربیت اخلاقی در قالب موقعیت واقعی، خطابه‌ای می‌شود.	تربیت اخلاقی در قالب موقعیت واقعی، خطابه‌ای می‌شود.
به دانش‌آموزان اغلب با معیارهای ثابت و یکسان دآوری می‌شوند.	کمالات دارای درجات‌اند و هر فرد مسیر شدت‌یابی خاص خود را دارد.	رشد طبیعی هر کودک دارای زمان و آهنگ خاص است.	برنامه فردی رشد، ارزشیابی توصیفی، تفاوت‌های فردی بازخورد شخصی و مسیرهای متنوع یادگیری طراحی شود.

نسبت‌سنجی یافته‌ها با واقعیت نظام تعلیمی ایران نشان داد که هر دو نظریه ظرفیت انتقادی و اصلاحی جدی دارند، به‌ویژه در برابر حافظه‌محوری، فشار رقابتی، کنکورزدگی، اخلاق صوری، شکاف میان مدرسه و زندگی و بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی. ترجمه سیاستی اندیشه ملاصدرا می‌تواند به منابع‌شناسی، حکمت‌ورزی، رشد عقلانی، تهذیب نفس و توجه به غایت انسانی در آموزش کمک کند. در مقابل، ترجمه سیاستی اندیشه روسو می‌تواند به کاهش فشار زود هنگام، تجربه‌محوری، بازی، یادگیری میدانی، آزادی هدایت‌شده و احترام به منطق رشد کودک منجر شود.

نقطه اتصال این دو رویکرد برای نظام آموزشی ایران، حرکت از مدرسه نمره‌محور به مدرسه رشد‌محور است. در چنین مدرسه‌ای، ارزشیابی ابزار حذف، مقایسه و برچسب‌زنی نیست، بلکه ابزاری برای فهم مسیر رشد دانش‌آموز است. تربیت اخلاقی نیز نه صرفاً در قالب توصیه‌های رسمی، بلکه در بستر تجربه، گفت‌وگو، پروژه‌های مشترک، فرهنگ مدرسه، رفتار معلم و بازتاب‌نویسی رخ می‌دهد. بنابراین، یافته‌ها نشان می‌دهند که اصلاح نظام تعلیمی ایران فقط با تغییر محتوا یا کتاب درسی محقق نمی‌شود، بلکه مستلزم بازاندیشی در مفهوم انسان، یادگیری، معلم، کودک، اخلاق، ارزشیابی و غایت تربیت است.

جدول ۵. معماری الگوی آموزشی تلفیقی مبتنی بر حکمت متعالیه ملاصدرا و طبیعت‌گرایی تربیتی روسو

لايه الگو	مؤلفه برگرفته از ملاصدرا	مؤلفه برگرفته از روسو	خروجی طراحی در الگوی پیشنهادی
انسان‌شناسی	نفس در حرکت، تشکیک وجود، غایت‌مندی و امکان تعالی	کودک دارای منطق رشد طبیعی، نیک‌سرشتی و اصالت کودکی	تربیت به‌مثابه رشد تدریجی وجودی - طبیعی؛ کودک هم باید محافظت شود و هم به سوی تعقل و معنا حرکت کند.
معرفت‌شناسی	مراتب ادراک، اتحاد علم و وجود، تقدم کیفیت فهم بر کمیت اطلاعات	تجربه‌محوری، طبیعت، مشاهده، ضدیت با لفظ‌گرایی	چرخه آموزشی تجربه، تأمل، مفهوم، برهان و عمل؛ آغاز از محسوس و حرکت به سوی تعقل و حکمت.
اخلاق و ساحت زیست	تهذیب نفس، ملکه فضیلت، نیت و خودکنترلی عقلانی	ضدربا، پرهیز از موعظه زودرس، پیامد طبیعی	اخلاق موقعیتی، تدریجی، غیرخطابه‌ای و مبتنی بر خودبازنگری و تجربه پیامد.
نقش مربی	مربی هدایتگر، الگو و راهنمای عقلانی - اخلاقی	طراح محیط، محافظ رشد و کارگردان پنهان	مربی دوگانه: در سنین پایین طراح محیط و در سنین بالاتر راهنمای تعقل، گفت‌وگو و تهذیب.
جایگاه متعلم	نفس در حال شدن و دارای ظرفیت شدت‌یابی وجودی	فاعل تجربه، انتخاب و رشد طبیعی	متعلم فاعل رشد است، نه ظرف اطلاعات؛ انتخاب، مسئولیت و خودارزیابی باید تدریجی طراحی شود.
روش یاددهی - یادگیری	تعقل، برهان، شهود، تأمل و جمع علم و عمل	اکتشاف، تجربه، طبیعت، پروژه و پیامد طبیعی	روش تلفیقی تجربه‌محور - تأمل‌محور: مشاهده، فعالیت، گفت‌وگو، مفهوم‌سازی، عمل و بازتاب.
ارزشیابی	رشد، کمال، خودتنظیمی، فضیلت و معنا	عملکرد واقعی، تجربه زیسته و شواهد رفتاری	ارزشیابی تکوینی، شواهدمحور، عملکردی، توصیفی و مبتنی بر روایت رشد.
هدف تربیت	سعادت، کمال عقلانی، فضیلت و تعالی معنوی	آزادی، خودآیینی، سلامت طبیعی و صداقت	پرورش انسان خودآیین معنابنیاد؛ انسانی آزاد، عاقل، اخلاقی، مسئول و معنادار.

الگوی تلفیقی زمانی موجه است که از جمع مکانیکی دو نظریه پرهیز کند و به تقسیم کار مرحله‌ای و مفهومی برسد. در سنین پایین، روسو نظام آموزشی را از شتاب‌زدگی مفهومی، اخلاق‌گویی صوری، بزرگسال‌سازی کودک و فشار رقابتی برحذر می‌دارد و تجربه، بازی، طبیعت، طراحی محیط و آزادی هدایت‌شده را محور قرار می‌دهد. در سنین بالاتر،

ملاصدرا امکان می‌دهد که همین تجربه‌ها به تعقل، حکمت، تهذیب، معنا و تعالی پایدار تبدیل شوند و یادگیری از سطح مهارت به سطح شخصیت ارتقا یابد. بنابراین، تلفیق پیشنهادی سازش سطحی میان دو سنت نیست، بلکه راهبردی طراحی‌محور است که هم طبیعی‌بودن رشد را پاس می‌دارد و هم غایت‌مندی کمال را حفظ می‌کند.

در سطح ساختاری، الگوی پیشنهادی چهار تغییر بنیادین را ایجاب می‌کند. نخست، هدف تربیت از پیشروی محتوایی به رشد انسان تغییر می‌کند، به نحوی که آزادی و خودآیینی روسویی با فضیلت و معنای صدرایی در یک صورت‌بندی واحد جمع می‌شوند. دوم، نقش معلم از گوینده دانایی به طراح موقعیت و راهنمای تعقل تبدیل می‌شود. سوم، متعلم به فاعل یادگیری و صاحب انتخاب بدل می‌گردد، اما انتخاب‌های او مرحله‌ای، مسئولانه و متناسب با رشد طراحی می‌شوند تا به رهاسازی افراطی منجر نشود. چهارم، روش‌ها و ارزشیابی‌ها هم‌راستا می‌شوند؛ یعنی اگر روش تجربه‌محور و تأمل‌محور است، ارزشیابی نیز باید شواهد عملکردی، روایت رشد، بازتاب‌نویسی و کیفیت فهم را بسنجد، نه صرفاً بازتولید لفظی محتوا.

جدول ۶. چارچوب اجرایی و شاخص‌های عملیاتی الگوی پیشنهادی در مدرسه و کلاس

مؤلفه اجرایی	تعریف در الگوی پیشنهادی	شاخص طراحی	نمونه تصمیم اجرایی
هدف تربیت	ترکیب خودآیینی، فضیلت، معنا و سعادت‌مندی	رشد طولی شخصیت، عقلانیت، مسئولیت و خودتنظیمی	در هر پایه، اهداف شناختی، اخلاقی، زیستی و معنایی به‌صورت هم‌زمان تعریف شود.
نقش معلم	طراح محیط، راهنمای تعقل، الگوی اخلاقی و تسهیل‌گر تجربه	هدایت کم‌گفتار اما پرطراحی؛ ترکیب مشاهده، گفت‌وگو و بازتاب	سخنرانی کاهش یابد و طراحی موقعیت یادگیری، پرسش فلسفی، پروژه و گفت‌وگوی اخلاقی افزایش یابد.
جایگاه متعلم	فاعل رشد، تجربه و معنا، نه ظرف اطلاعات	انتخاب تدریجی، مسئولیت، خودارزیابی و مشارکت	قرارداد یادگیری، انتخاب پروژه، پوشه رشد، خودارزیابی و مشارکت در تعیین مسیر یادگیری طراحی شود.
روش یاددهی - یادگیری	حرکت از تجربه به تأمل، مفهوم، برهان و عمل	یادگیری عمیق، انتقال‌پذیر و مرتبط با زندگی	پروژه میدانی، آزمایش، مشاهده طبیعت، بحث فلسفی، خدمت اجتماعی و بازتاب‌نویسی اجرا شود.
تربیت اخلاقی	درونی، موقعیتی، تدریجی و غیرخطابه‌ای	تجربه پیامد، خودبازنگری، الگوی معلم و فرهنگ مدرسه	به جای موعظه، موقعیت‌های اخلاقی واقعی، گفت‌وگوی پس از تجربه و تحلیل پیامد رفتار طراحی شود.
ارزشیابی	تکوینی، رشد‌محور، شواهدمحور و عملکردی	سنجش فرایند و محصول؛ توجه به کیفیت فهم، رشد و مسئولیت	پوشه کار، روایت رشد، rubrics عملکردی، گزارش توصیفی و بازخورد مستمر جایگاه محوری پیدا کند.
برنامه درسی	مرحله‌ای، تجربه‌محور، معناگرا و متناسب با مراتب رشد	حرکت از حس و تجربه به مفهوم، تعقل و عمل	در دوره ابتدایی بازی و تجربه تقویت شود و در دوره‌های بالاتر بحث، استدلال، پروژه و خدمت اجتماعی گسترش یابد.
انضباط	خودتنظیمی و انضباط ترمیمی به جای کنترل بیرونی	پیامد منطقی، گفت‌وگو، جبران و بازنگری رفتار	تنبیه تحقیرآمیز حذف شود و پیامد طبیعی، مسئولیت‌پذیری، گفت‌وگو ترمیمی و برنامه اصلاح رفتار جایگزین گردد.
نسبت مدرسه و زندگی	یادگیری باید به زیست واقعی، عمل و خیر عمومی منتقل شود.	پیوند محتوا با مسئله واقعی، جامعه، طبیعت و اخلاق	کارورزی‌های کوچک، پروژه‌های محله‌محور، یادگیری خدمت‌محور و فعالیت‌های بین‌رشته‌ای طراحی شود.

یافته نهایی پژوهش آن است که الگوی پیشنهادی می‌تواند به‌عنوان چارچوبی نظری برای بازاندیشی در نظام تعلیمی ایران به کار رود. این الگو نه صرفاً یک مجموعه تکنیک آموزشی، بلکه یک صورت‌بندی فلسفی - تربیتی است که از مبانی انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و غایت‌شناختی تغذیه می‌کند. بر اساس این الگو، آموزش در سال‌های نخست باید بیشتر بر تجربه، بازی، مشاهده، بدن، طبیعت، محیط سالم و آزادی هدایت‌شده تمرکز کند و از تحمیل زود هنگام مفاهیم انتزاعی، فشار رقابتی و اخلاق خطابه‌ای پرهیز نماید. سپس در سال‌های بالاتر، همین تجربه‌ها باید از طریق تأمل، گفت‌وگو، استدلال، مفهوم‌سازی، تهذیب، عمل اخلاقی و بازتاب‌نویسی به سطح عقلانیت، فضیلت و معنا ارتقا یابند.

بر این اساس، یافته‌ها نشان می‌دهند که نظام تعلیمی ایران برای عبور از حافظه‌محوری، آزمون‌زدگی، رقابت بیمار، بی‌معنایی یادگیری و اخلاق صوری، نیازمند الگویی است که هم به طبیعت و رشد کودک وفادار باشد و هم غایت انسانی تربیت را فراموش نکند. تلفیق اندیشه ملاصدرا و روسو چنین امکانی را فراهم می‌سازد: از روسو می‌توان احترام به کودکی، تجربه، آزادی هدایت‌شده و نقد آموزش لفظی را آموخت و از ملاصدرا می‌توان غایت‌مندی، تعقل، تهذیب نفس، کمال وجودی و پیوند علم با معنا را اخذ کرد. حاصل این

تلفیق، مدرسه‌ای رشدمحور، تجربه‌محور، اخلاقی، عقلانی و معناگراست؛ مدرسه‌ای که در آن، متعلم نه موضوع کنترل و انباشت اطلاعات، بلکه فاعل تدریجی رشد، فهم، انتخاب، خودسازی و مسئولیت اجتماعی است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تطبیقی اندیشه‌های تربیتی ملاصدرا و ژان ژاک روسو و استخراج دلالت‌های آن برای ارائه الگویی آموزشی متناسب با انگاره‌های نظام تعلیمی ایران بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که مبانی تربیتی ملاصدرا بر انسان‌شناسی وجودی، حرکت جوهری نفس، مراتب ادراک، غایت‌مندی نفس، پیوند علم و وجود، تهذیب نفس و سعادت انسانی استوار است؛ در حالی که اندیشه تربیتی روسو بر نیک‌سرشتی طبیعی انسان، اصالت کودکی، تجربه‌محوری، آزادی هدایت‌شده، تربیت منفی و پرهیز از تحمیل زود هنگام مفاهیم اجتماعی و اخلاقی تأکید دارد. نتیجه اصلی پژوهش آن بود که با وجود تفاوت‌های بنیادین متافیزیکی، تاریخی و فرهنگی میان این دو متفکر، هر دو با آموزش لفظی، حافظه‌محور، اقتدارگرایانه و ایستا مخالفت دارند و تربیت را فرایندی تدریجی، درونی، رشد‌مدار و ناظر به دگرگونی متربی می‌دانند. این یافته با ادبیات فلسفه تعلیم و تربیت همسو است که تعلیم و تربیت را نه صرفاً فن انتقال دانش، بلکه عرصه‌ای برای صورت‌بندی نسبت انسان، معرفت، اخلاق، آزادی و غایت زندگی می‌داند (Adib, 2025; Swargiary, 2024).

نخستین یافته پژوهش نشان داد که در اندیشه ملاصدرا، انسان حقیقتی وجودی و در حال شدن است و تربیت باید به جای تمرکز صرف بر انتقال اطلاعات، زمینه شدت‌یابی وجودی، فعلیت‌یافتن قوا و حرکت نفس به سوی کمال را فراهم سازد. بر این اساس، مفاهیمی مانند حرکت جوهری، تشکیک وجود، مراتب نفس و غایت‌مندی، تربیت را به فرایندی تدریجی و طولی تبدیل می‌کنند. این نتیجه با مطالعاتی همخوان است که حکمت متعالیه را واجد ظرفیت جدی برای بازاندیشی در مفهوم انسان و تربیت می‌دانند و نشان می‌دهند که در سنت فلسفه اسلامی، انسان موجودی چندمرتبیه‌ای و رو به کمال است، نه صرفاً عامل تجربی یا موجودی محدود به کارکردهای شناختی و رفتاری (Adamson & Taylor, 2004; Jackson, 2020). همچنین، تفسیر تربیت به مثابه تحول وجودی با دیدگاه‌هایی همسو است که فلسفه اسلامی را منبعی برای نقد نگاه ابزاری به دانشگاه، دانش و سیاست معرفت در ایران معاصر تلقی می‌کنند (Rezamand, 2020). از این منظر، اگر یادگیری به ارتقای مرتبه وجودی و کیفیت فهم منجر نشود، حتی در صورت تولید عملکرد تحصیلی ظاهراً موفق، از منظر تربیتی ناقص خواهد بود.

یافته دوم نشان داد که معرفت‌شناسی صدرایی، علم را صرفاً مجموعه‌ای از گزاره‌های ذهنی نمی‌داند، بلکه آن را نحوه‌ای از وجود و دگرگونی درونی عالم تلقی می‌کند. بر همین اساس، تعلیم در نگاه ملاصدرا باید از حس و تجربه آغاز شود، از خیال و مفهوم عبور کند و به تعقل، حکمت، عمل و تهذیب برسد. این یافته با آثاری همسو است که بر نسبت میان علم، معنویت، اخلاق و کمال انسانی در سنت‌های فلسفی و دینی تأکید دارند (Horkuc, 2004; Jawad, 2005). همچنین، نقد دانش لفظی و تأکید بر درونی‌سازی معرفت با تحلیل‌هایی قابل پشتیبانی است که نشان می‌دهند سنت‌های دینی و فلسفی غیرمدرن، معرفت را به تحول نفس و اصلاح زیست انسانی پیوند می‌زنند، نه صرفاً به انباشت داده یا مهارت فنی (McNeilly, 2002; Mohomed, 2026). بنابراین، یافته حاضر نشان می‌دهد که یکی از مهم‌ترین دلالت‌های تربیتی حکمت متعالیه برای نظام تعلیمی ایران، عبور از حافظه‌محوری و حرکت به سوی حکمت‌محوری، تعقل، خودآگاهی و پیوند علم با عمل اخلاقی است.

یافته سوم پژوهش نشان داد که در اندیشه روسو، تربیت باید از طبیعت کودک، تجربه مستقیم، آزادی هدایت‌شده و پرهیز از موعظه و آموزش تحمیلی زودرس آغاز شود. این یافته با ادبیات فلسفه تربیت مدرن همخوان است که روسو را یکی از چهره‌های اصلی گذار از تربیت اقتدارمحور به تربیت کودک‌محور و رشد‌مدار می‌داند (Harwood, 2025; Lastra, 2022). روسو با تأکید بر اینکه کودک منطق رشدی مستقل دارد، نظام آموزشی را از بزرگسال‌سازی کودک، شتاب محتوایی، تحمیل مفاهیم انتزاعی و اخلاق خطابه‌ای برحذر می‌دارد. این نتیجه با دیدگاه‌هایی همسو است که آموزش را باید متناسب با مرحله رشد، تجربه زیسته و نیاز واقعی یادگیرنده طراحی کرد، نه بر اساس منطق صرفاً نهادی، آزمونی یا محتوایی (Swargiary, 2024). از این منظر، روسو می‌تواند مبنایی نظری برای نقد بخشی از مسائل نظام آموزشی ایران باشد؛ به‌ویژه فشار تحصیلی زود هنگام، رقابت نمره‌محور، کاهش بازی و تجربه در کودکی، و تبدیل مدرسه به محیطی برای اطاعت، نه خودآیینی.

یافته چهارم پژوهش به سطح تطبیقی مربوط بود و نشان داد که هر دو متفکر، گرچه از دو دستگاه فلسفی متفاوت سخن می‌گویند، اما در چند نقطه کلیدی همگرا هستند: هر دو رشد را تدریجی می‌دانند؛ هر دو با آموزش سطحی و لفظی مسئله دارند؛ هر دو بر نقش تجربه در مسیر تربیت تأکید می‌کنند؛ و هر دو تربیت واقعی را با درونی‌سازی پیوند می‌زنند. با این تفاوت که ملاصدرا درونی‌سازی را با زبان اتحاد علم و وجود، تهذیب نفس و کمال وجودی توضیح می‌دهد، اما روسو آن را با زبان تجربه، خودآیینی و آزادی از سلطه اجتماعی تبیین می‌کند. این همگرایی با مطالعات تطبیقی فلسفه تربیت همسو است که نشان داده‌اند گفت‌وگوی میان سنت‌های اسلامی و مدرن، در صورت پرهیز از تقلیل‌گرایی، می‌تواند به استخراج الگوهای نظری نو برای آموزش منجر شود (Fathollahi & Haghshenas, 2025; Ismail & Aziz, 2025). بر این اساس، مقایسه ملاصدرا و روسو نباید صرفاً به فهرست‌کردن شباهت‌ها و تفاوت‌ها محدود شود، بلکه باید به صورت‌بندی منطقی برای طراحی تربیتی منجر گردد.

یافته پنجم نشان داد که تفاوت اصلی ملاصدرا و روسو در غایت تربیت است. در اندیشه ملاصدرا، غایت تربیت سعادت، تعقل، فضیلت و تعالی وجودی است؛ اما در اندیشه روسو، غایت تربیت آزادی، خودآیینی، استقلال، صداقت و هماهنگی با طبیعت انسانی است. با این حال، یافته‌ها نشان دادند که این دو غایت می‌توانند در قالب الگویی تلفیقی به هم نزدیک شوند؛ به شرط آنکه آزادی روسویی به مثابه شرط تحقق عقلانیت و فضیلت صدراتی فهم شود و کمال صدراتی نیز به گونه‌ای تفسیر شود که آزادی، کرامت و خودآیینی متربی را نفی نکند. این تفسیر با آثاری همسو است که بر امکان گفت‌وگوی سنت اسلامی و مدرنیته در بستر ایرانی تأکید می‌کنند و نشان می‌دهند که نسبت سنت و مدرنیته الزاماً تقابل کامل نیست، بلکه می‌تواند صورت بازسازی‌شده و انتقادی پیدا کند (Morshedi, 2025; Noor & Berisha, 2025). در این چارچوب، «انسان خودآیین معنابنیاد» می‌تواند صورت تلفیقی انسان مطلوب باشد؛ انسانی که هم آزاد و مسئول است و هم اخلاقی، عاقل و غایت‌مند.

یافته ششم پژوهش نشان داد که الگوی پیشنهادی برای نظام تعلیمی ایران باید مرحله‌مند باشد. در سنین پایین، رویکرد روسویی اهمیت بیشتری می‌یابد؛ زیرا کودک نیازمند تجربه، بازی، مشاهده، آزادی هدایت‌شده، محیط سالم و پرهیز از فشارهای زودهنگام است. در سنین بالاتر، رویکرد صدراتی می‌تواند تجربه‌های زیسته را به تأمل، تعقل، تهذیب، معنا و مسئولیت اخلاقی پیوند دهد. چنین الگویی از یک سو با دغدغه‌های تربیت مدرن درباره آزادی، تجربه و رشد طبیعی هماهنگ است و از سوی دیگر، با زمینه فلسفی و فرهنگی ایران که بر معنا، اخلاق، عقلانیت و کمال انسانی تأکید دارد، سازگار می‌ماند (Akkoyunlu, 2024; Bahrami, 2026). بنابراین، الگوی پیشنهادی نه اقتباس ساده از تربیت مدرن است و نه تکرار غیرانتقادی سنت؛ بلکه نوعی بازسازی فلسفی - تربیتی است که می‌کوشد میان طبیعت کودک، آزادی، تجربه، تعقل، فضیلت و سعادت پیوند برقرار کند.

از منظر کاربردی، یافته‌ها نشان دادند که نظام تعلیمی ایران برای عبور از حافظه‌محوری، کنکورزدگی، اخلاق صوری، شکاف مدرسه و زندگی، و ضعف در پرورش خودتنظیمی و معنا، نیازمند بازتعریف نقش معلم، جایگاه متعلم، برنامه درسی و ارزشیابی است. معلم در الگوی پیشنهادی نه صرفاً انتقال‌دهنده دانش، بلکه طراح محیط، راهنمای تجربه، الگوی اخلاقی و مربی عقلانی - معنوی است. متعلم نیز ظرف اطلاعات نیست، بلکه فاعل رشد، تجربه، انتخاب و خودسازی است. ارزشیابی نیز باید از رتبه‌بندی ایستا و آزمون‌های حافظه‌محور به سمت ارزشیابی تکوینی، عملکردی، رشد‌محور، بازتابی و فردمحور حرکت کند. این نتیجه با ادبیات معاصر فلسفه آموزش همسو است که بر ضرورت انقلاب مستمر در تعلیم و تربیت، بازتعریف مدرسه و نقد صورت‌های ایستا و ابزاری آموزش تأکید دارد (Adib, 2025; Harwood, 2025). بنابراین، ارزش اصلی پژوهش حاضر در آن است که نشان می‌دهد اصلاح آموزشی بدون بازاندیشی فلسفی در مفهوم انسان، معرفت، اخلاق، آزادی و غایت تربیت امکان‌پذیر نیست.

این پژوهش از نوع کیفی، بنیادی و نظری بود و بر تحلیل فلسفی - تطبیقی متون و مفاهیم تکیه داشت؛ بنابراین، یافته‌های آن ماهیت تفسیری و استنباطی دارند و نمی‌توان آن‌ها را مانند یافته‌های تجربی به صورت مستقیم و آماری تعمیم داد. همچنین، تمرکز پژوهش بر دو متفکر مشخص، یعنی ملاصدرا و ژان ژاک روسو، موجب شد که برخی سنت‌های مهم دیگر در فلسفه اسلامی، فلسفه غرب و نظریه‌های معاصر برنامه درسی به صورت مستقل بررسی نشوند. محدودیت دیگر آن است که الگوی پیشنهادی در سطح نظری صورت‌بندی شده و هنوز در میدان واقعی مدرسه، کلاس درس، برنامه درسی و نظام ارزشیابی آزمون تجربی، اجرایی یا سیاستی نشده است.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الگوی پیشنهادی این مطالعه در قالب پژوهش‌های میدانی، طراحی آموزشی، مطالعات دلفی، پژوهش‌های آمیخته یا اقدام‌پژوهی در مدارس اجرا و ارزیابی شود. همچنین، می‌توان مؤلفه‌های این الگو را با دیدگاه سایر فیلسوفان تربیت اسلامی و غربی مقایسه کرد تا ابعاد نظری آن غنا یابد. پژوهش‌های آینده بهتر

است به تفکیک دوره‌های تحصیلی، به‌ویژه دوره ابتدایی و متوسطه، بررسی کنند که کدام عناصر روسویی و صدراپی در هر مرحله رشدی قابلیت اجرای بیشتری دارند. علاوه بر این، طراحی شاخص‌های عملیاتی برای سنجش مفاهیمی مانند رشد وجودی، خودآیینی، تهذیب نفس، معنا، تجربه‌محوری و ارزشیابی رشد‌محور می‌تواند به کاربردی‌تر شدن الگوی پیشنهادی کمک کند.

در سطح سیاست‌گذاری آموزشی، پیشنهاد می‌شود اهداف رسمی تعلیم و تربیت از تمرکز صرف بر پیشرفت تحصیلی، آزمون و مهارت‌های شناختی به سمت رشد متوازن عقلانی، اخلاقی، تجربی، زیستی و معنایی بازتعریف شوند. در سطح مدرسه، لازم است برنامه‌های یادگیری تجربه‌محور، پروژه‌محور، طبیعت‌محور و مسئله‌محور تقویت شوند و در کنار آن، گفت‌وگوی اخلاقی، بازتاب‌نویسی، خودارزیابی و تربیت مسئولیت‌پذیری جایگاه جدی‌تری پیدا کند. در سطح کلاس، معلمان باید از نقش صرفاً سخنران و انتقال‌دهنده محتوا فاصله بگیرند و به طراح موقعیت یادگیری، تسهیل‌گر تجربه، راهنمای تعقل و الگوی اخلاقی تبدیل شوند. همچنین، ارزشیابی باید به‌تدریج از آزمون‌های حافظه‌محور به سمت پوشه‌کار، گزارش رشد، سنجش عملکرد، بازخورد توصیفی و مشاهده مسیر تحول دانش‌آموز حرکت کند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش به ما یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌گردد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازن اخلاقی

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

Extended Summary

Introduction

Education is never a merely technical enterprise; it is always grounded in deeper philosophical assumptions about the human being, knowledge, value, freedom, society, and the ultimate purpose of life. Every educational system, whether explicitly or implicitly, presupposes a particular image of the learner and organizes its aims, curricula, instructional methods, and assessment practices accordingly. In this sense, philosophy of education functions as the theoretical foundation through which anthropological, epistemological, and teleological assumptions are translated into educational principles and practices. Contemporary educational systems face persistent challenges such as excessive test orientation, rote learning, weakened moral



formation, declining intrinsic motivation, and the growing separation between schooling and meaningful life. These challenges are particularly important in the Iranian educational context, where modern educational structures coexist with a rich Islamic-philosophical heritage and a strong need for culturally grounded educational renewal (Adib, 2025; Morshedi, 2025; Swargiary, 2024).

Within Islamic philosophy, particularly in the transcendent philosophy of Mulla Sadra, the human being is understood as a dynamic, graded, and evolving reality. Concepts such as the primacy of existence, gradation of being, substantial motion, the hierarchical structure of the soul, and the union of the knower and the known provide a powerful basis for interpreting education as existential growth rather than the mere transmission of information. In this perspective, the learner is not a passive container of knowledge but a being in motion whose existential intensity can increase through knowledge, moral purification, rational development, and meaningful action (Adamson & Taylor, 2004; Jackson, 2020; Rezamand, 2020). This view aligns with broader Islamic intellectual traditions that connect knowledge with moral reform, spiritual development, and the cultivation of the complete human being (Horkuc, 2004; Jawad, 2005; McNeilly, 2002; Mohomed, 2026).

In contrast, Jean-Jacques Rousseau's educational philosophy emerges from a modern critique of artificial social institutions, premature moralization, and formal schooling. Rousseau places the child, nature, experience, freedom, and developmental stages at the center of education. His concept of negative education emphasizes the avoidance of premature instruction and moral preaching, arguing instead for the careful design of environments in which the child learns through experience, natural consequences, observation, and gradually expanding freedom. Rousseau's thought has remained central to modern child-centered education because it challenges authoritarian, verbalistic, and adult-centered approaches to schooling (Bahrami, 2026; Harwood, 2025; Lastra, 2022). Comparative educational philosophy also shows that dialogue between Islamic and modern Western perspectives can produce new theoretical possibilities, especially when it moves beyond superficial comparison toward the reconstruction of educational principles suitable for contemporary contexts (Akkoyunlu, 2024; Fathollahi & Haghshenas, 2025; Ismail & Aziz, 2025; Noor & Berisha, 2025). Accordingly, the present study aimed to comparatively examine the educational thoughts of Mulla Sadra and Jean-Jacques Rousseau and to derive an integrated educational model compatible with the philosophical, cultural, and pedagogical assumptions of the Iranian educational system.

Methods and Materials

This study was qualitative in nature and fundamental-theoretical in purpose. It employed a philosophical-comparative analytical method to examine the educational foundations, principles, and goals of Mulla Sadra and Jean-Jacques Rousseau. The research was conducted through library-based data collection and systematic analysis of primary and secondary philosophical and educational texts. The primary sources related to Mulla Sadra included his major works concerning transcendent philosophy, the soul, substantial motion, the hierarchy of being, and the relationship between knowledge and existence. The primary sources related to Rousseau included his major educational and social writings, particularly those addressing natural education, freedom, developmental growth, and the role of society in shaping or corrupting the individual.

The analytical process was organized in several stages. First, the anthropological foundations of education in both thinkers were extracted and interpreted. Second, their epistemological assumptions were analyzed, with attention to the role of reason, experience, intuition, embodiment, and developmental readiness. Third, their educational principles and methods were identified, including gradual growth, moral formation, rational cultivation, negative education, guided freedom, and experiential learning. Fourth, their educational aims were compared in relation to concepts such as happiness, existential



perfection, autonomy, natural development, virtue, and social responsibility. Finally, the findings were synthesized to formulate an integrated educational model relevant to the Iranian educational system.

Findings

The findings showed that Mulla Sadra's educational thought is grounded in an existential anthropology. In his view, the human soul is not a fixed entity but a dynamic reality capable of movement, intensification, and perfection. Education, therefore, is not reducible to information transfer or skill acquisition; it is a gradual process of existential strengthening. The learner moves from lower to higher levels of perception, rationality, self-regulation, moral awareness, and meaning. This interpretation makes education a process of "becoming" rather than mere schooling.

The analysis of Sadra's epistemology indicated that knowledge is not simply the possession of propositions. Rather, true knowledge transforms the knower. The principle of the union of the knower and the known implies that learning becomes genuine only when it changes the learner's being, understanding, conduct, and orientation toward truth. Therefore, a Sadrian educational approach requires a movement from sensory experience to imagination, from concept to reason, and from reason to moral and existential transformation. It also emphasizes the integration of theoretical reason and practical reason, meaning that knowledge must be connected to ethical action and self-purification.

The findings also showed that Rousseau's educational thought is grounded in natural anthropology. He assumes that the child possesses a natural developmental logic and that education must protect this natural growth from premature social corruption. Childhood is not merely preparation for adulthood; it is a meaningful stage with its own value, rhythm, and educational requirements. Accordingly, Rousseau rejects premature abstraction, verbalism, excessive discipline, and early moral preaching. Education should begin with experience, observation, sensory engagement, play, interaction with nature, and real consequences.

Rousseau's epistemology gives priority to lived experience. Knowledge emerges through the child's active encounter with the world rather than through verbal transmission alone. Words without experience produce fragile and superficial learning. Therefore, the classroom should become a space of exploration, experimentation, problem-solving, and discovery. The teacher's role is not to dominate learning through direct instruction but to design meaningful situations in which the learner encounters problems, makes choices, experiences consequences, and gradually develops judgment.

The comparative analysis revealed both divergence and convergence. The central difference between the two thinkers lies in the ultimate aim of education. For Mulla Sadra, the goal of education is happiness, rational perfection, moral virtue, and existential elevation. For Rousseau, the goal is freedom, autonomy, sincerity, natural health, and independence from artificial social domination. However, these goals are not necessarily incompatible. Freedom can be interpreted as a condition for rational and moral development, while existential perfection can be understood in a way that does not negate autonomy and human dignity. The integrated outcome is the concept of an autonomous meaning-oriented human being.

The shared elements between the two thinkers are also significant. Both oppose static views of the learner. Both understand growth as gradual and internal. Both criticize superficial, verbalistic, and externally imposed education. Both emphasize the importance of experience, although they conceptualize it differently. Both reject education that produces outward conformity without inner transformation. These shared elements make it possible to design an integrated educational model in which early education emphasizes experience, play, nature, guided freedom, and protection from premature pressure, while later education emphasizes reflection, rationality, moral formation, self-purification, meaning, and social responsibility.

Discussion and Conclusion



The results suggest that a comparative dialogue between Mulla Sadra and Rousseau can provide a theoretically rich foundation for rethinking education in Iran. The Sadrian perspective addresses one major weakness of contemporary schooling: the reduction of education to examination performance, information accumulation, and measurable academic output. It restores the concepts of meaning, wisdom, moral cultivation, self-knowledge, and existential growth to the center of education. However, if applied without attention to developmental readiness and learner autonomy, it may risk becoming overly abstract or directive.

Rousseau's perspective addresses another major weakness: the premature institutionalization of the child through competition, verbal instruction, excessive discipline, and social pressure. His philosophy reminds educators that children require time, experience, movement, sensory engagement, choice, and contact with real life before abstract concepts and formal moral discourse can become meaningful. However, if applied without a guiding moral and philosophical horizon, Rousseau's emphasis on natural development may remain insufficient for constructing a comprehensive account of ethical and existential education.

The proposed integrated model therefore combines the strengths of both perspectives. In the early stages of education, learning should be experiential, embodied, playful, nature-based, and developmentally appropriate. The teacher should act primarily as a designer of environments and a protector of natural growth. In later stages, education should gradually move toward rational reflection, ethical dialogue, self-regulation, philosophical questioning, meaningful action, and moral responsibility. In this model, the teacher becomes both an environmental designer and a moral-intellectual guide. The learner becomes an active agent of growth rather than a passive recipient of content. Assessment becomes formative, developmental, evidence-based, and reflective rather than merely competitive and memory-oriented.

In conclusion, the comparative analysis of Mulla Sadra and Rousseau shows that educational renewal in Iran requires neither an uncritical return to tradition nor a simple adoption of modern educational theories. Rather, it requires a philosophically grounded synthesis that respects the natural development and autonomy of the learner while preserving the ethical, rational, and meaning-oriented aims of education. Such a model can support the transition from rote, test-centered schooling toward a growth-oriented, experiential, ethical, and meaning-centered educational system.

References

- Adamson, P., & Taylor, R. C. (2004). *The Cambridge Companion to Arabic Philosophy*. <https://books.google.com/books?id=iFMiAwAAQBAJ>
- Adib, A. (2025). *Filsafat Pendidikan: Urgensi, Perbandingan Konsep, dan Masa Depan Filsafat Pendidikan Indonesia*. <https://books.google.com/books?id=s83ZEQAQBAJ>
- Akkoyunlu, K. (2024). *Guardianship and Democracy in Iran and Turkey: Tutelary Consolidation, Popular Contestation*. https://books.google.com/books?id=_u6gEQAAQBAJ
- Bahrami, A. (2026). *Citizen Responsibility and Conscious Compliance with the Law: A Comparative Study of Iran and Europe*. <https://books.google.com/books?id=4XTtEQAAQBAJ>
- Fathollahi, M. A., & Haghshenas, M. (2025). Theorizing the Philosophy of State and Political System: A Comparative Study of Western and Islamic Political Thought. https://journals.sndu.ac.ir/article_3461_377b2ddfd00caefc2ef9fa08f05e5f4a.pdf
- Harwood, W. H. (2025). Education as Glorious, Perpetual Revolution. <https://philpapers.org/rec/HAREAG-3>
- Horkuc, H. (2004). *Said Nursi's Ideal for Human Society: Moral and Social Reform in the Risale-i Nur* [Durham University]. <http://etheses.dur.ac.uk/1754/1/1754.pdf>
- Ismail, N., & Aziz, M. A. B. D. (2025). Educational Ideas by Thomas Jefferson and Syed Muhammad Naquib al-Attas: A Comparative Analysis. *Hamdard Islamicus*. <https://www.hamdardislamicus.com.pk/index.php/hi/article/view/381>
- Jackson, R. (2020). Beyond the Empirical Agent. In *Muslim and Supermuslim: The Quest for the Perfect Human*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37093-0_6
- Jawad, H. (2005). Seyyed Hossein Nasr and the Study of Religion in Contemporary Society. *American Journal of Islam and Society*. <https://books.google.com/books?id=gpM4DwAAQBAJ>



- Lastra, A. (2022). Persia and the Enlightenment. *La Torre del Virrey: Revista de Estudios Culturales*. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AN=162459574>
- McNeilly, S. (2002). *On the True Philosopher and the True Philosophy: Essays on Swedenborg*. <https://books.google.com/books?id=aRh1P-H8Q7sC>
- Mohomed, C. (2026). The Mirror: A Sufi Conception of Justice. In *Beyond Eurocentric Social Theory: The Nomadic* (pp. 62). <https://books.google.com/books?id=45LLEQAAQBAJ>
- Morshedi, A. (2025). Theoretical Perspectives on Tabatabai's Constructional Conceptions: Islamic Tradition and Modernity in the Iranian Context. *Critical Research on Religion*. <https://doi.org/10.1177/20503032251381307>
- Noor, N. M., & Berisha, E. (2025). Contestation of the Self in Modern and Religious Psychologies. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2023-96783-001.html>
- Rezamand, A. (2020). *Academic Philosophy, the University, and the Politics of Knowledge in Modern Iran* [Simon Fraser University]. <https://summit.sfu.ca/item/20437>
- Swargiary, K. (2024). *Educational Philosophy: Gauhati University BA 4th Semester (FYUGP)*. <https://books.google.com/books?id=kl83EQAAQBAJ>

