

# **A Philosophical Analysis of Enjoyable Learning Based on the Theory of the Existential Intensification of the Soul in Transcendent Philosophy**

**Reza Ali Nowrozi<sup>1</sup> & Motahareh Karevan<sup>2</sup>**

## **Abstract**

The decline in learning motivation is one of the fundamental challenges of contemporary educational systems, the root of which can be traced to the lack of perception of "pleasure" in the learning process. The aim of this research is to explain the role of pleasure in learning and to extract its educational implications based on transcendental wisdom. This study was conducted using a descriptive-analytical method and documentary analysis of philosophical sources of transcendental wisdom. To this end, the ontological and epistemological foundations of pleasure and learning, including the perception of perfection, the originality and doubt of existence, the essential movement of the soul, the agency of the soul, the unity of the world and the known, and the levels of perception, were examined, and then, based on that, the principles of learning and the pattern of learning intensity were extracted. The findings showed that principles such as dynamism, gradualness, deepening, refinement, choice, effort, attention to individual differences, phasing, existential assessment, strengthening sensory powers, and the role of the instructor in interacting with various types of pleasures of experience, interaction, choice, ownership, discovery, creativity, service, connection to truth, and suffering form a meaningful network. Pleasure, as an intermediary link between philosophical foundations and educational principles, elevates learning from the accumulation of information to an existential and perfection-seeking experience, and the learner, through active participation and actualization of perceptual powers, achieves existential unity with the subject and rational perfection. The results of this research can be a basis for designing a transcendent learning experience.

**Keywords:** pleasure of learning; Transcendent Philosophy; knowledge and cognition; existence; perception

---

<sup>1</sup> Associate Professor, Department of Educational Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran, (corresponding author)\*  
[r.norouzi@edu.ui.ac.ir](mailto:r.norouzi@edu.ui.ac.ir)

<sup>2</sup> PhD. Student, Philosophy of education, Department of Educational Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran

## تحلیل فلسفی یادگیری لذت بخش بر اساس نظریه اشتداد وجودی نفس در حکمت متعالیه رضاعلی نوروزی<sup>۱</sup> مطهره کاروان<sup>۲</sup>

### چکیده

کاهش انگیزه یادگیری از چالش‌های اساسی نظام‌های آموزشی معاصر است که می‌توان ریشه آن را در عدم ادراک «لذت» در فرایند یادگیری جست‌وجو کرد. هدف این پژوهش تبیین نقش لذت در یادگیری و استخراج دلالت‌های تربیتی آن بر اساس حکمت متعالیه است. این مطالعه با روش توصیفی - تحلیلی و با تحلیل اسنادی منابع فلسفی حکمت متعالیه انجام شد. بدین منظور، مبانی هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه لذت و یادگیری، شامل ادراک کمال، اصالت و تشکیک وجود، حرکت جوهری نفس، فاعلیت نفس، اتحاد عالم و معلوم و مراتب ادراک، بررسی و سپس بر اساس آن، اصول یادگیری و الگوی اشتدادی یادگیری استخراج گردید.

یافته‌ها نشان داد اصولی چون پویایی، تدریج، تعمیق، تهذیب، اختیار، تلاش، توجه به تفاوت‌های فردی، مرحله‌بندی، ارزیابی وجودی، تقویت قوای حسی و نقش مربی در تعامل با انواع لذت‌های تجربه، تعامل، انتخاب، مالکیت، کشف، خلاقیت، خدمت، اتصال به حقیقت و رنج، شبکه‌ای معنادار تشکیل می‌دهند. لذت به عنوان حلقه واسط میان مبانی فلسفی و اصول تربیتی، یادگیری را از انباشت اطلاعات به تجربه‌ای وجودی و کمال‌جویانه ارتقا می‌دهد و یادگیرنده از طریق مشارکت فعال و فعلیت‌یافتگی قوای ادراکی، به اتحاد وجودی با موضوع و کمال عقلانی دست می‌یابد. نتایج این پژوهش می‌تواند مبنایی برای طراحی تجربه‌ای متعالی از یادگیری باشد.

**کلید واژه:** لذت یادگیری، حکمت متعالیه، علم و معرفت، وجود، ادراک

<sup>۱</sup> دانشیار گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران [r.norouzi@edu.ui.ac.ir](mailto:r.norouzi@edu.ui.ac.ir)

<sup>۲</sup> نویسنده مسئول <https://orcid.org/0000-0003-2040-9586>

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم تربیت، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران [m.karevan@edu.ui.ac.ir](mailto:m.karevan@edu.ui.ac.ir)

## مقدمه

در عصر حاضر، نظام‌های آموزشی با چالشی بنیادین مواجه‌اند که می‌توان از آن با عنوان «بحران معنا و زوال اشتیاق به یادگیری» یاد کرد؛ چالشی که در ادبیات پژوهشی معاصر، ذیل مفهوم «مفهوم‌سازی‌های خشک و بی‌روح» در ساحت آکادمیک توصیف شده است (اوهارا<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۵؛ پری<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲). نسل جدید یادگیرندگان، علی‌رغم دسترسی گسترده به منابع اطلاعاتی، با کاهش محسوس انگیزه و لذت یادگیری دست‌وپنجه نرم می‌کنند؛ به گونه‌ای که آموزش بیش از آنکه فرایندی معنا ساز تلقی شود، به سازوکاری کمتی، نتیجه‌محور و معطوف به موفقیت‌های بیرونی فروکاسته شده است (گراکزیک<sup>۳</sup>، ۲۰۲۴؛ پری، ۲۰۲۲). این وضعیت نه تنها مانع شکوفایی استعدادهای فردی می‌شود، بلکه به دلزدگی علمی و کاهش مشارکت فعال یادگیرندگان در فرایند تولید دانش نیز می‌انجامد (رانی<sup>۴</sup>، ۲۰۲۵؛ شهریاری و همکاران، ۱۴۰۰).

در مقابل این تلقی تقلیل‌گرایانه، صدر المتألهین شیرازی در منظومه معرفت‌شناسی خود، نگاهی متمایز به علم و یادگیری ارائه می‌دهد. در حکمت متعالیه، علم نه امری صرفاً ذهنی و نه ابزاری تجربی تلقی می‌شود (جمالی و همکاران، ۱۴۰۰)، بلکه از سنخ «وجود» است و هر یادگیری اصیل، به معنای «دارا شدن وجود» و نوعی اشتداد و استکمال وجودی در نفس یادگیرنده به شمار می‌آید (بهشتی و گودرزی، ۱۳۹۴؛ شهریاری و همکاران، ۱۴۰۰). در این چارچوب، لذت صرفاً یک انفعال حسی یا واکنشی زیست‌شناختی نیست، بلکه «ادراک و نیل به آنچه نزد مدرک، کمال و خیر محسوب می‌شود» تلقی می‌گردد (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱، ج. ۴، ص. ۱۲۳؛ کمالی و همکاران، ۱۴۰۱) در نتیجه هر موجودی به اندازه سهم خود از وجود، بهره‌ای از کمال و به تبع آن، بهره‌ای از لذت دارد.

بنابراین لذت یادگیری نه امری عارضی یا انگیزشی بیرونی، بلکه پیامد طبیعی ادراک کمال و حرکت جوهری نفس به سوی مراتب بالاتر وجود است؛ لذتی که هرچه ادراک عمیق‌تر و مشارکت وجودی یادگیرنده بیشتر باشد، شدت و دوام آن افزون‌تر خواهد بود. از این رو، ریشه اصلی بی‌انگیزگی یادگیرندگان معاصر را می‌توان در تقلیل یادگیری به انباشت اطلاعات و فاصله گرفتن آن از ساحت کشف، شهود و فعلیت‌یافتگی وجودی نفس جست‌وجو کرد؛ چرا که ملال، زمانی جایگزین لذت می‌شود که فرایند آموزش، نفس را در مرتبه‌ای ایستا متوقف ساخته و مانع حرکت جوهری آن به سوی کمالات برتر گردد (هاشم‌پور و بیدهندی، ۱۴۰۱؛ بلانیان، ۱۴۰۲).

بر این اساس، یادگیری لذت‌بخش در حکمت متعالیه نه یک حالت صرفاً روان‌شناختی یا هیجانی، بلکه امری ریشه‌دار در ساختار وجودی انسان و نحوه فعلیت‌یافتگی نفس است. لذت زمانی تحقق می‌یابد که نفس در اثر ادراک، از قوه به فعل حرکت کرده و مرتبه‌ای بالاتر از وجود را تجربه کند. پژوهش حاضر می‌کوشد با بازخوانی مفهوم «لذت» در چارچوب حکمت متعالیه، نسبت آن را با فرایند یادگیری تبیین کرده و دلالت‌های تربیتی این تلقی را استخراج کند. هدف آن است که نشان داده شود چگونه یادگیری، به جای آنکه به فرایندی تحمیلی و صرفاً انتقالی فروکاسته شود، می‌تواند به تجربه‌ای از التذاذ وجودی بدل گردد؛ تجربه‌ای که در آن، یادگیرنده از طریق تعقل، کشف و فعلیت‌یافتگی قوای ادراکی، در مسیر کمال عقلی و نیل به سعادت حقیقی گام برمی‌دارد.

لذت یادگیری از جمله موضوعاتی است که در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران داخلی و خارجی را به خود جلب کرده است. در حوزه

مطالعات معاصر، آثاری همچون رساله گراکزیک (۲۰۲۴) با عنوان «لذت یادگیری» نتیجه می‌گیرد که استفاده از شیوه‌های مناسب رشدی، یادگیری اجتماعی-عاطفی در کنار بازی و تعاملات مثبت با معلم و خانواده منجر به افزایش لذت یادگیری می‌شود و فشار تحصیلی زود هنگام، کاهش فرصت‌های بازی و استفاده بیش از حد از فناوری تأثیر منفی بر این لذت دارد همچنین مقالاتی نظیر «احیای لذت یادگیری» (اوهارا، ۲۰۲۵)، معتقد است آموزش عالی از طریق ایجاد اعتماد، به کارگیری رویکردهای بازی محور و طراحی تجربیات یادگیری مشارکتی و خلاقانه می‌تواند انگیزه درونی، کنجکاوی و موفقیت دانشجویان را به طور چشمگیری افزایش دهد. شریفیان و همکاران (۱۴۰۳) در «مفهوم پردازی شوق یادگرفتن دانش آموزان» نشان دادند که شوق یادگیری یک سازه انگیزشی وابسته به فرهنگ است و با مفاهیم مشابهی مانند انگیزه، علاقه و مشارکت در طول یک پیوستار از درونی‌ترین تا تجلی رفتاری قابل تمایز است. همه این منابع و منابع دیگر همچون «تعلیم و تربیت: لذت یادگیری» (اسماعیلی، ۱۳۸۷) به بررسی کلی مفهوم لذت در فرایند یادگیری پرداخته‌اند. افزون بر این، برخی پژوهش‌ها به صورت مصداقی به راهکارهای افزایش لذت یادگیری و آسیب شناسی فقدان آن در ابعاد مختلف آموزشی، از جمله محیط کلاس، روش تدریس و ارزشیابی، توجه داشته‌اند؛ از جمله می‌توان به پژوهش مهرانی‌راد (۱۴۰۴) با عنوان «افزایش لذت یادگیری زبان‌های خارجی با بهره‌گیری از هوش مصنوعی» اشاره کرد که نشان داد استفاده از پلتفرم‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در یادگیری زبان انگلیسی، به طور معناداری موجب کاهش اضطراب و افزایش انگیزه و لذت یادگیری در زبان آموزان می‌شود و پژوهش «بررسی اثر روش نقشه ذهنی بر افزایش لذت یادگیری درس تاریخ» توسط میراحمدی (۱۴۰۳) بر روی دانش آموزان دختر که آشکار کرد آموزش به روش نقشه مفهومی (نقشه ذهنی) در مقایسه با روش سنتی، تأثیر معناداری در افزایش لذت یادگیری، پردازش شناختی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان در درس تاریخ دارد و منابع دیگری چون «لذت یادگیری با قلق‌کد ذهنی» (همتی، ۱۴۰۲)، افزایش لذت یادگیری قرآن با تغییر محیط آموزشی (ثانی، ۱۴۰۲) و لذت یادگیری در سفر و گردش علمی (پاکارد و ریس، ۱۳۸۷) نیز به این موضوع پرداخته‌اند. این دسته از پژوهش‌ها عمدتاً با رویکرد روان‌شناختی، تربیتی یا فناورانه انجام شده و کمتر به مبانی فلسفی لذت پرداخته‌اند.

در حوزه فلسفه اسلامی و به ویژه حکمت متعالیه، مفهوم لذت از مفاهیمی است که در آثار اصلی صدرالمتألهین، همچون اسفار اربعه و شواهد الربوبیه، مورد توجه قرار گرفته است. در این زمینه، پژوهش‌های متعددی به بررسی لذات قوای مختلف نفس و مقایسه دیدگاه ملاصدرا با سایر فلاسفه اسلامی و غربی پرداخته‌اند؛ از جمله بررسی لذت خیالی (الهی خراسانی و همکاران، ۱۳۹۸) و تبیین تام‌تر و کامل‌تر بودن لذت درک صور خیالی از لذایذ محسوس به دلیل بهره بیشتر از وجود؛ مقایسه دیدگاه ملاصدرا درباره لذت با مکتب سودگرای بن‌تام (ایرجی‌نیا، ۱۳۹۴)، دیدگاه ابن‌سینا (کمالی و همکاران، ۱۴۰۱؛ گنجی‌پور و همکاران، ۱۴۰۰؛ محمدی منفرد و همکاران، ۱۳۹۸) و ارسطو (گنجی‌پور و همکاران، ۱۴۰۳) که نشان دادند در فلسفه ملاصدرا، ابن‌سینا و ارسطو، لذت تابع کمال، وجود و فضیلت است و لذت عقلی برتر از حسی می‌باشد، در حالی که بن‌تام لذت را اصیل و تنها انگیزه افعال انسان می‌داند. افزون بر این، مباحث متعددی پیرامون لذت در آثار متفکران معاصر پیرو حکمت متعالیه، مطرح شده است از جمله علامه طباطبائی (افتخاری و صیدی، ۱۴۰۱) لذت را ادراک امر ملایم و لذت عقلی را به دلیل تجرد و ثبات، برترین نوع لذت می‌داند. شهید مطهری (مستقیمی و علمی، ۱۳۹۱) لذات را به حسی، وهمی و عقلی تقسیم کرده و تنها لذات عقلی را قابل جاودانگی دانسته که در آخرت با تجسم اعمال محقق می‌گردند و آیت الله جوادی آملی (شاهمرادیان و همکاران، ۱۳۹۷)، لذت را امری وجودی و دارای مراتب می‌دانند که حجاب‌های ظلمانی و جهل، مانع درک لذات برتر (قرب الهی) می‌شوند. با این حال، تمرکز این آثار عمدتاً بر تحلیل فلسفی لذت بوده و به پیوند آن با فرایند یادگیری نپرداخته‌اند.

از سوی دیگر، آثار متعددی به تبیین ابعاد مختلف علم و معرفت در حکمت متعالیه در حوزه‌های مختلف پرداخته‌اند از جمله معرفت‌شناسی (ناجی اصفهانی، ۱۳۸۸) و ارائه طرحی بر اساس چگونگی تطبیق معلوم ذهنی و خارجی؛ تبیین فرایند حصول شناخت (بلانیان و حاج‌حسینی، ۱۳۹۳) با مبانی اصالت وجود، تشکیک، حرکت جوهری و اتحاد عالم و معلوم، بدون نیاز به عقل فعال؛ هستی‌شناسی علم (بهشتی و گودرزی،

۱۳۹۴) و صورتبندی سه گزاره درباره تنظیم مبانی شناختی در فلسفه تعلیم و تربیت و دو گزاره ناظر به فرایند تعلیم و تربیت است و جنبه عملیاتی آن؛ مراحل ادراک (رفیعی، ۱۳۹۴) که شامل دو مرحله قوس صعود (اتحاد ماده و صورت/علم حضوری) و قوس نزول (قیام صدور/علم حصولی) است؛ مراتب تشکیکی معرفت (وفائیان، ۱۳۹۵) و بیان وجودی و تشکیک‌پذیری معرفت که مراتب آن متناسب با مراتب وجودی مدرک و مدرک بوده و ابزار شناخت نیز متناظر با همین مراتب تعیین می‌شود؛ وجودشناسی معرفت (شهریاری و همکاران، ۱۴۰۰) و بیان وجودی و مجرد بودن علم و تکامل وجودی و ایمان به غیب به عنوان دلالت‌های تربیتی آن و بیان این که یادگیری فرایندی وحدت‌بخش میان یادگیرنده و محتوایست که به تعمیق، تولید معرفت و دستیابی به ایمان می‌انجامد در تحلیل تربیتی مختصات معرفت (جمالی و همکاران، ۱۴۰۰). با این حال، تنها تعداد محدودی از پژوهش‌ها به‌طور مستقیم به استخراج دلالت‌های تربیتی و آموزشی از حکمت متعالیه پرداخته‌اند. همچون «تأملی بر نظریه علم اشتدادی در حکمت متعالیه و هنجارهای آموزشی آن» (هاشم‌پور و بیدهندی، ۱۴۰۱) با اشاره به نحوه ارتقای وجودی مرتبی و پرورش قوای حسی، خیالی و عقلی در فرایند تربیت و نیل به فهم‌های متعدد از حقیقت واحد و «فرایند یادگیری و نقش آن در بهبود یادگیری برنامه درسی مبتنی بر حکمت متعالیه» (طباطبایی و امامی‌جمعی، ۱۴۰۴) که معتقد است یادگیری در حکمت متعالیه، امری مجرد است که از طرق حس، عقل، وحی و شهود محقق می‌شود و برنامه درسی شامل حوزه اکتشافی، سازندگی و عبادی است و شناخت قوای درگیر در یادگیری هر بخش، فرایند تعلیم و تربیت را بهبود می‌بخشد.

بررسی مجموع این آثار نشان می‌دهد که با وجود پژوهش‌های گسترده درباره لذت یادگیری از یک‌سو و تحلیل فلسفی لذت و معرفت در حکمت متعالیه از سوی دیگر، تاکنون پژوهشی که به‌طور مستقل به تبیین «لذت یادگیری» بر اساس مبانی حکمت متعالیه بپردازد، انجام نشده است. از این‌رو، پژوهش حاضر می‌کوشد با تمرکز بر نظریه اشتداد وجودی نفس، این خلأ پژوهشی را پوشش دهد.

## روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکردی توصیفی-تحلیلی و بر پایه مطالعه اسنادی انجام شده است. در مرحله توصیفی، دیدگاه حکمت متعالیه، به‌ویژه آرای ملاصدرا درباره ماهیت علم، لذت، کمال وجودی نفس و نسبت ادراک با فعلیت‌یافتگی نفس، با مراجعه به متون اصیل فلسفی، از جمله الأسفار الأربعة، تبیین می‌شود. در مرحله تحلیلی، با بهره‌گیری از تحلیل مفهومی و عقلی، نسبت لذت یادگیری با فرایند معرفت‌یابی و نظریه اشتداد وجودی نفس بررسی می‌گردد.

داده‌های پژوهش از منابع دست‌اول فلسفی و پژوهش‌های علمی به روش نمونه‌گیری هدفمند گردآوری شده‌اند از آنجا که پژوهش ماهیتی نظری دارد، «جامعه پژوهش» شامل تمامی متون و منابع مرتبط با حکمت متعالیه است و «نمونه پژوهش» به صورت هدفمند از میان این جامعه انتخاب شده و شامل اسفار اربعه و بعضی دیگر از کتب ملاصدرا و فیلسوفان متأخر متأثر از فلسفه او و همچنین مقالات مرتبط می‌باشد. معیار انتخاب منابع، ارتباط مفهومی، اصالت، اعتبار علمی و ظرفیت آنها برای استخراج مؤلفه‌های لذت یادگیری است سپس داده‌ها از طریق تحلیل عقلی، استنباط فلسفی و تطبیق مفهومی مورد واکاوی قرار گرفته‌اند. هدف این تحلیل‌ها، تبیین دلالت‌های تربیتی و معرفتی لذت یادگیری در چارچوب حکمت متعالیه و ارائه الگویی نظری برای فهم یادگیری به‌مثابه فرایندی وجودی و کمال‌جویانه است. اعتبار یافته‌ها نیز از طریق اعتباریابی کل‌نگر، بر پایه بررسی انسجام درونی استدلال‌ها، سازگاری تفاسیر با مجموعه شواهد و هماهنگی نتایج با مبانی نظری حکمت متعالیه، ارزیابی شده است.

## ۱. مبانی نظری

### ۱.۱. لذت از منظر حکمت متعالیه

در حکمت متعالیه، لذت مفهومی صرفاً روان‌شناختی نیست، بلکه ریشه‌ای عمیق در هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی صدرایی دارد. ملاصدرا

لذت را چنین تعریف می‌کند: **اللَّذَّةُ هِيَ عَيْنُ الْإِدْرَاكِ بِوُجُودِ الْكَمَالِ وَ كَذَلِكَ الْأَلَمُّ عَيْنُ الْإِدْرَاكِ بِمَا يُضَادُّ الْكَمَالَ** (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱، ج. ۴، ص. ۱۲۰).

با این تعریف، لذت عین ادراک کمال و الم عین ادراک ضدکمال است؛ از این رو، لذت امری عارضی یا تابع شرایط بیرونی نیست، بلکه نتیجه مستقیم وصول موجود مدرک به مرتبه‌ای متناسب از کمال وجودی خویش به شمار می‌آید. از آن‌جا که حقیقت کمال چیزی جز شدت وجود نیست، تفاوت در مراتب وجودی موجودات به تفاوت در مراتب کمال و به تبع آن، تفاوت در شدت لذت می‌انجامد. نفس انسانی، به دلیل برخورداری از حرکت جوهری و سیورورت وجودی، همواره در مسیر استکمال قرار دارد و لذت‌های او تابعی از این سیر اشتدادی است (ایرجی‌نیا، ۱۳۹۴).

صدرالمتألهین لذت و الم را به اعتبار قوه مدرکه، به مراتب حسی، خیالی، وهمی و عقلی تقسیم می‌کند (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱، ج. ۴، ص. ۱۳۲). هر یک از این مراتب دارای کمال و لذت خاص خود است و تحقق لذت در هر مرتبه، مستلزم ادراک حالت ملائم و تشخیص کمال بودن آن است. بدین معنا که لذت، نه صرف تأثر، بلکه ادراکی آگاهانه و حضوری از تحقق کمال محسوب می‌شود (کمالی و همکاران، ۱۴۰۱).

در حکمت متعالیه، مدرک حقیقی لذت، نفس است و بدن بما هو بدن، فاقد ادراک لذت بوده و تنها نقش ابزار و معدّ را ایفا می‌کند. از این رو، حتی لذت‌های به ظاهر جسمانی نیز در حقیقت لذت‌های نفسانی‌اند که به واسطه آلات بدنی تحقق می‌یابند. افزون بر این، ادراک لذت از سنخ علم حضوری است و به همین دلیل، خطا و توهم در اصل لذت راه ندارد (محمدی منفرد و همکاران، ۱۳۹۸).

بر اساس مراتب ادراک، لذت عقلی عالی‌ترین مرتبه لذت به شمار می‌آید؛ زیرا متعلق آن امور کلی، مجرد و فاقد تراحم است، در حالی که لذت حسی به سبب تعلق به امور جزئی و مادی، ناپایدار و محدود است (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱، ج. ۹، ص. ۱۲۲). از این رو، هرچه ادراک کامل‌تر و وجود شدیدتر باشد، لذت نیز عمیق‌تر و پایدارتر خواهد بود (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۶، ج. ۷، ص. ۴۲). در حکمت متعالیه، لذت یادگیری از سنخ «ادراک کمال» است. چون علم و ادراک هم‌سنخ با وجودند، گسترش معرفت به معنای اشتداد وجودی نفس و رسیدن به کمالی برتر است؛ و همین رسیدن به کمال است که لذتی درونی و پایدار می‌آفریند. از این رو، یادگیری در این چارچوب فرایندی وجودی است - نه انباشت صرف اطلاعات - که با فعلیت یافتن قوای ادراکی، نفس را به ادراکی ژرف‌تر از حقیقت رهنمون می‌شود.

## ۲.۱. یادگیری از منظر حکمت متعالیه

در حکمت متعالیه، معرفت امری صرفاً ذهنی یا اعتباری نیست، بلکه نوعی «شدن وجودی» و ارتقای مرتبه هستی انسان به شمار می‌آید؛ از این رو، یادگیری واجد دو ساحت هم‌زمان معرفتی و وجودی است. هر ادراک اصیل، نه افزودن مفهومی ذهنی، بلکه تحولی در نحوه بودن نفس و گامی در مسیر اشتداد وجودی آن محسوب می‌شود.

تمایز میان مدرک، مدرک، صورت ادراکی و نفس فرایند ادراک (ناجی اصفهانی، ۱۳۸۸) نشان می‌دهد که یادگیری در حکمت متعالیه، فرایندی فعال، درونی و متقوم به تحول نفس مدرک است، نه دریافت منفعلانه داده‌ها.

## ۱.۲.۱. از وجودانگاری تا پویایی معرفت

بر اساس اصالت وجود و مساوقت علم و وجود (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱، ج. ۳، ص. ۲۹۱؛ ج. ۶، ص. ۱۸۴) معرفت امری سیال، تشکیکی و اشتدادی است (وفائیان، ۱۳۹۵). از این رو، یادگیری نه با افزایش کمی اطلاعات، بلکه با تعمیق وجودی شناخت تحقق می‌یابد. شناخت یک متعلق واحد می‌تواند مراتب شدیدتر و کامل‌تری بیابد (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱، ج. ۶، ص. ۱۵۴). و پویایی معرفت نتیجه مستقیم اصالت وجود

و حرکت اشتدادی نفس در حکمت متعالیه است.

## ۲.۲.۱. از سیلان وجود تا صیروت معرفت

حرکت جوهری نشان می‌دهد که نفس انسانی ذاتاً در حال شدن است و یادگیری، جلوه‌ای از همین صیروت وجودی است. در این چارچوب، زمان ظرف انباشت اطلاعات نیست، بلکه بستر استکمال تدریجی نفس است (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۴، ج ۲، صص ۴۶-۴۷). از این رو، یادگیری امری تدریجی و مبتنی بر فعلیت یافتن استعدادهای پیشین نفس است.

## ۳.۲.۱. از اتحاد وجودی تا عمق یادگیری

بر اساس نظریه اتحاد عالم و معلوم، نفس در فرآیند یادگیری با معلوم متحد می‌شود و علم، امری عارض بر نفس نیست، بلکه مقوم وجودی آن است (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱، ج ۳، صص ۲۳۵، ۳۲۴؛ آشتیانی، ۱۳۸۰). بنابراین، عمق یادگیری به میزان اتحاد وجودی نفس با موضوع یادگیری بستگی دارد و یادگیری عمیق، همان اشتداد وجودی نفس از طریق ادراک است.

## ۴.۲.۱. از فاعلیت نفس تا لوازم دریافت معرفت

در حکمت متعالیه، نفس فاعل مباشر معرفت است و استکمال آن (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱، ج ۱، ص ۲۰) علاوه بر روند قهری، نیازمند اختیار (رایزن و کرمی، ۱۴۰۴؛ صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۰a، ص ۳۵۱)، تهذیب نفس (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۰a، ص ۳۳۷)، مشارکت فعال و سعی و تلاش یادگیرنده و توجه به تفاوت فردی یادگیرندگان (طباطبایی و امامی جمعه، ۱۴۰۴) است. از این رو، لذت یادگیری نیز تنها در صورتی تحقق می‌یابد که نفس با اراده و تلاش، قوای خود را به فعلیت برساند.

## ۵.۲.۱. از مراتب تا مراحل ادراک

تطابق مراتب وجود با مراتب ادراک نشان می‌دهد که یادگیری دارای مراحل طبیعی و متناسب با ساختار وجودی انسان است (حسن‌زاده آملی، ۱۳۷۱، ص ۵۷). در قوس صعود، یادگیری با مواجهه حواس با عالم شروع می‌شود (جمالی و شریفی، ۱۴۰۰) با تعمیق حضوری و اتحاد وجودی تحقق می‌یابد و در قوس نزول، به صورت مفاهیم، خلاقیت و علم حصولی بروز می‌کند (حائری یزدی، ۱۳۷۹). این تحلیل، مبنای مرحله‌بندی یادگیری، ارزیابی وجودی آن و تقویت قوای حسی در حکمت متعالیه است.

## ۲. اصول یادگیری در حکمت متعالیه

### ۱.۲ دلالت‌های ناظر به ماهیت یادگیری

بر اساس مبانی حکمت متعالیه، از جمله اصالت و تشکیک وجود، حرکت جوهری و اتحاد بالقوه و بالفعل - که در بخش مبانی نظری یادگیری تبیین شد - می‌توان دلالت‌هایی در باب ماهیت یادگیری استخراج کرد. یکی از مهم‌ترین این دلالت‌ها، پویایی ذاتی یادگیری است.

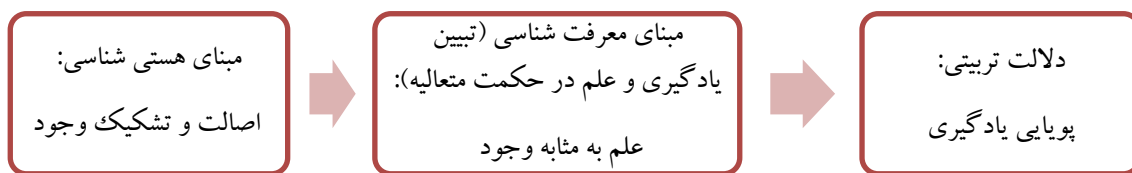
### الف) پویایی یادگیری

با ابتنا بر اصل اصالت وجود و تشکیک وجود و علم در حکمت متعالیه، حقیقت به‌منزله مرتبه‌ای از مراتب وجود، امری عینی، ثابت و مستقل از ادراک انسان تلقی می‌شود. با این حال، معرفت انسان نسبت به حقیقت، تابع مرتبه وجودی نفس اوست. از این رو، «سطح ظهور حقیقت برای انسان» همواره متناسب با تحول مرتبه وجودی نفس دچار تغییر و اشتداد می‌شود. بر این اساس، یادگیری واجد ماهیتی پویا است؛ پویایی‌ای که ناظر به شدن ادراک حقیقت است، نه تغییر در خود حقیقت.

به بیان دیگر، آنچه دستخوش تحول می‌شود، نحوه و مرتبه ادراک حقیقت است، نه نفس حقیقت. در این فرآیند، معرفت انسان از مرتبه حسی و خیالی به مرتبه عقلی و در نهایت شهودی ارتقا می‌یابد، بی‌آنکه ماهیت حقیقت دچار دگرگونی شود.

از این منظر، پویایی معرفت در حکمت متعالیه نه تنها به نسبی‌گرایی حقیقت نمی‌انجامد، بلکه بدیلی فلسفی و منسجم برای آن فراهم می‌آورد؛ بدیلی که بر ثبات حقیقت و در عین حال، سیالیت و اشتدادی بودن فهم انسان از حقیقت تأکید دارد (هاشم‌پور و بیدهندی، ۱۴۰۱).

در چارچوب چنین نگرشی، دانش امری ایستا، پیش ساخته و صرفاً انتقال پذیر تلقی نمی شود، بلکه معرفت حاصل سیر تدریجی و وجودی فاعل شناسا در مواجهه فعال با مسئله یادگیری است. به عبارت دیگر، دانش در حکمت متعالیه نه «داده شده»، بلکه «کشف شده» و مقوم به حرکت وجودی یادگیرنده است.

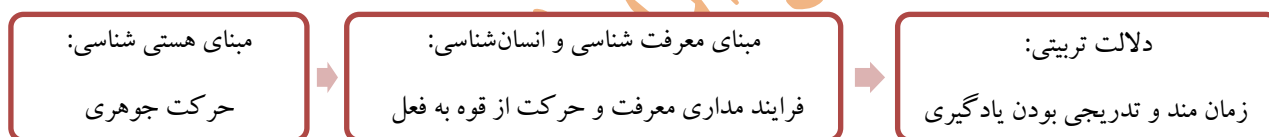


## ب) زمانمند و تدریجی بودن یادگیری

در حکمت متعالیه، نفس مفهومی متافیزیکی است و نباید با یادگیرنده در روان شناسی تربیتی یکی گرفته شود؛ هدف، استفاده قیاسی از ساختار تحولی نفس برای فهم عمیق تر فرایند یادگیری است، نه ارائه توصیفی تجربی از عملکرد شناختی انسان. این تمایز، از خطر تقلیل حرکت جوهری به نظریه ای روان شناختی جلوگیری می کند.

یادگیری در حکمت متعالیه، از منظر حرکت جوهری نفس از قوه به فعل قابل فهم است؛ نفس انسانی به تدریج و مرحله به مرحله، از استعداد بالقوه به فعلیت معرفتی می رسد بر این اساس، یادگیری نه جهشی و دفعی، بلکه تدریجی و مبتنی بر کنش فعال یادگیرنده است؛ یادگیرنده از طریق پرسش گری، آزمون، خطا و بازاندیشی به سطوح بالاتر فهم دست می یابد (هاشم پور و بیدهندی، ۱۴۰۱). در این چارچوب، یادگیری به عنوان فرآیندی وجودی و زمان مند، حرکت تدریجی نفس از قوه به فعلیت معرفتی را رقم می زند و فهم انسان به تدریج عمیق تر، مجرد تر و وجودی تر می شود.

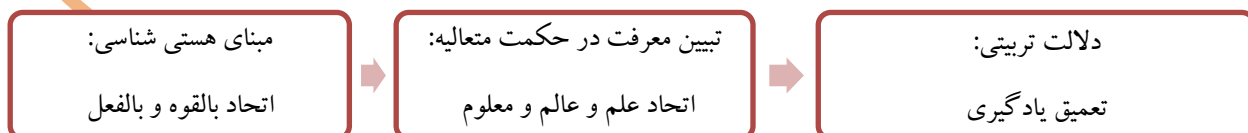
### نمودار مفهومی ۲



## ج) تعمیق یادگیری

در حکمت متعالیه، رابطه عالم و معلوم عمیق و درونی است؛ علم، وجود یافتن معلوم در نفس عالم است و فاعل شناسا و شناخته شده در یک سطح وجودی و معرفتی قرار دارند (مطهری، ۱۳۸۷). در نتیجه می توان گفت، یادگیری عمیق تجلی تربیتی اصل اتحاد عالم و معلوم است که در آن یادگیرنده صرفاً دریافت کننده منفعل اطلاعات نیست، بلکه با تعامل فعال و درگیری شناختی و عملی با موضوع، به نوعی **اتحاد وجودی با موضوع** دست می یابد و در لحظه کشف علمی، تمایز میان یادگیرنده و موضوع از بین می رود و علم نه تنها فهم مفهومی، بلکه **کمال وجودی نفس** تجربه می شود و این «تصاحب وجودی» عالی ترین مرتبه التذاذ و ابتهاج علمی را به همراه دارد.

### نمودار مفهومی ۳



## ۲.۲ دلالت های ناظر به فاعل یادگیرنده

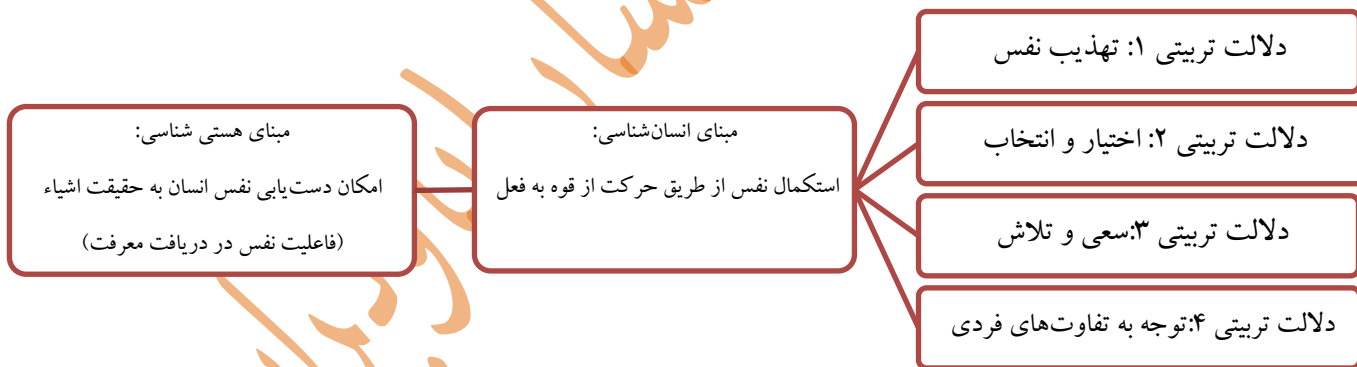
در حکمت متعالیه، نفس انسان فاعل مباشر در دریافت معرفت است و ادراک واقعی از طریق اتحاد وجودی نفس با معلوم حاصل می شود و فعل یادگیرنده می باشد و نه صرفاً انفعال او در اثر مواجهه با عوامل خارجی (جمالی و همکاران، ۱۴۰۰) در نتیجه طبق مبانی گفته شده نفس

انسانی برای دستیابی به معرفت حقیقی و کمال وجودی، علاوه بر پیوند با فیض الهی، به فعالیت و نقش آفرینی خود نیازمند است. از این منظر، چهار اصل تربیتی از فاعلیت نفس برمی آید:

۱. **تهذیب نفس:** ملاصدرا امکان دستیابی به حقیقت معرفت توسط انسان را تبیین می کند (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱، ج. ۱، ص. ۳۸۸). اما چون نفس با اتصال به عقل فعال و مبدأ فیاض به درک حقایق نائل می شود و در غیر این صورت، از وصول به معرفت حقیقی بازمی ماند (قربانی، ۱۳۸۶a) تحقق این معرفت مشروط به رفع موانعی همچون نقص جوهری، کدورت شهوات، تعصب، تقلید و بلاهت است (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۰a، ص. ۳۳۷) بنابراین آلودگی نفس، مهم ترین حجاب در این مسیر تلقی می گردد. پس پیش شرط تحقق یادگیری این است که نفس باید با تهذیب خود، زمینه ظهور حقیقت در وجود خویش را فراهم کند.
۲. **اختیار و انتخاب:** استکمال معرفت، فرایندی اختیاری و آگاهانه است که با انتخاب و تصمیم گیری فرد تحقق می یابد؛ آزادی اراده و قدرت انتخاب، شرط لازم حرکت نفس از قوه به فعل در مسیر یادگیری است (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۰a، ص. ۳۵۱).
۳. **تلاش و سعی فردی:** نفس با کوشش و سعی خود، مراتب وجودی خویش را فعلیت می بخشد و معرفت حقیقی را تجربه می کند؛ یادگیری بدون فعالیت و کوشش، رشدی در وجود فرد ایجاد نمی کند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۰b، ص. ۳۸۵).
۴. **توجه به تفاوت های فردی:** هر انسان ظرفیت ها و قوای متفاوتی برای یادگیری دارد که تحت تأثیر عوامل وراثت، تربیت، تغذیه و تلاش فردی شکل می گیرد؛ بنابراین فرایند یادگیری باید با توانمندی ها و شرایط هر یادگیرنده هماهنگ شود (طباطبایی و امامی جمعه، ۱۴۰۴).

به این ترتیب، یادگیری در حکمت متعالیه نه صرفاً انتقال اطلاعات، بلکه حرکت فعالی است که با تهذیب، اختیار، تلاش و توجه به تفاوت های فردی فاعل شناسا تحقق می یابد و منجر به نهادینه شدن علم در وجود یادگیرنده می شود.

#### نمودار مفهومی ۴



### ۲.۳ دلالت های ناظر به فرایند تربیتی

با توجه به مراتب ادراک (حس، خیال و عقل) و قوس صعود و نزول در حکمت متعالیه، یادگیری نیز باید به عنوان فرایندی مرحله ای دیده شود. در قوس صعود، نفس انسان تا واجد داده های حسی نشود امکان صعود را نخواهد داشت در نتیجه ابتدا با واقعیت ادراکی در عالم طبیعت مواجه می شود؛ سپس از سطح حسی و خیالی به سوی فهم عقلی و حضوری حرکت می کند؛ در این مرحله، رشد قوای عقلانی و تعمیق فهم مفهومی رخ می دهد. قوس نزول با تبدیل این ادراک حضوری به صور حسی و خیالی و تحقق علم حصولی، زمینه کاربرد عملی دانش را فراهم می سازد.

سه دلالت تربیتی استخراج شده از این دیدگاه:

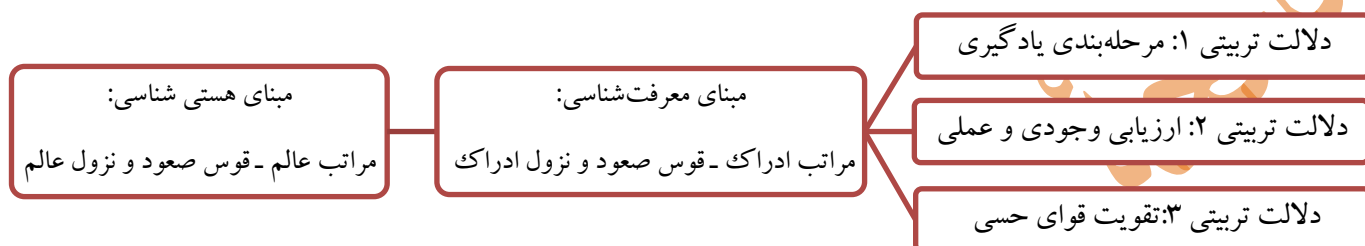
۱. **مرحله بندی یادگیری:** فرایند یادگیری باید مطابق با مراتب ادراک سازماندهی شود؛ از درک حسی و خیالی تا فهم عقلانی و نهایتاً انتقال به عمل.

۲. **ارزیابی وجودی و عملی:** ارزیابی یادگیری نباید صرفاً یک باره و نهایی باشد، بلکه در طول مراحل صعود و نزول باید مستمر، فرایندی و متناسب با نوع ادراک انجام گیرد؛ ارزیابی وجودی در قوس صعود و ارزیابی عملی در قوس نزول ضرورت دارد.

۳. **تقویت قوای حسی:** قوای حسی ابزارهای شکار نفس برای دریافت داده هستند و پیش از دیگر مراحل، باید پرورش یابند تا زمینه لازم برای ارتقای معرفت فراهم شود.

بنابراین، آموزش متعالیه نه تنها به انتقال اطلاعات محدود نمی شود، بلکه با مرحله بندی تدریجی، ارزیابی مستمر و پرورش قوای ادراکی، امکان تحقق یادگیری حقیقی و رشد وجودی دانش آموز را فراهم می کند.

نمودار مفهومی ۵



### اهمیت نقش مربی

انسان از ابتدای طفولیت تا نهایت کمال، پیوسته در حال تصفیه و تلطیف نفس است و هر ادراک، صورت جدیدی به وجود او می بخشد؛ تکامل او تا رسیدن به وجود عقلانی اخروی ادامه دارد (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱، ج. ۹، ص. ۱۰۰) و علم نقش محوری در تحقق این وجود عقلانی دارد و به مثابه بذری در نهاد انسان است که یا به واسطه معلم و مربی و یا از طریق تزکیه، تعقل و تفکر، زمینه شکوفایی آن فراهم می شود (شریعتی، ۱۴۰۰).

حقیقت تعلیم در حکمت متعالیه، صیقل دادن نفس و نمایان کردن ذات حقیقی است (شریعتی، ۱۴۰۰). ملاصدرا وجود معلم و مربی را برای طی مسیر تعالی ضروری می داند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۶، ج. ۱، ص ۳۶۲) و والدین را به عنوان اولین معلمان، و سپس اساتید و مربیان دیگر را در مرحله پیشرفته تر تعلیم و تربیت، تعیین می کند (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱، ج. ۷، ص. ۱۷۳). در این مسیر، مربی باید با هدایت دانش آموز از پرورش سطحی به تربیت هویت ساز، متناسب با شرایط سنی و توانمندی های او عمل کند؛ فرایندی که به صورت تدریجی و تراکمی از آموزش تا فرهیختگی تحقق می یابد (میلر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴).

در نتیجه بر خلاف روش های سنتی که معلم را ناقل و دانش آموز را مخزن می دانند، حکمت متعالیه معلم را «معدّ» یا زمینه ساز فیض و دانش آموز را «متحرک جوهری» می شناسد؛ دانش آموز با یادگیری، وجود خود را بازآفرینی می کند و با حقیقت متحد می شود.

### ۲-۴ الگوی یادگیری متعالیه

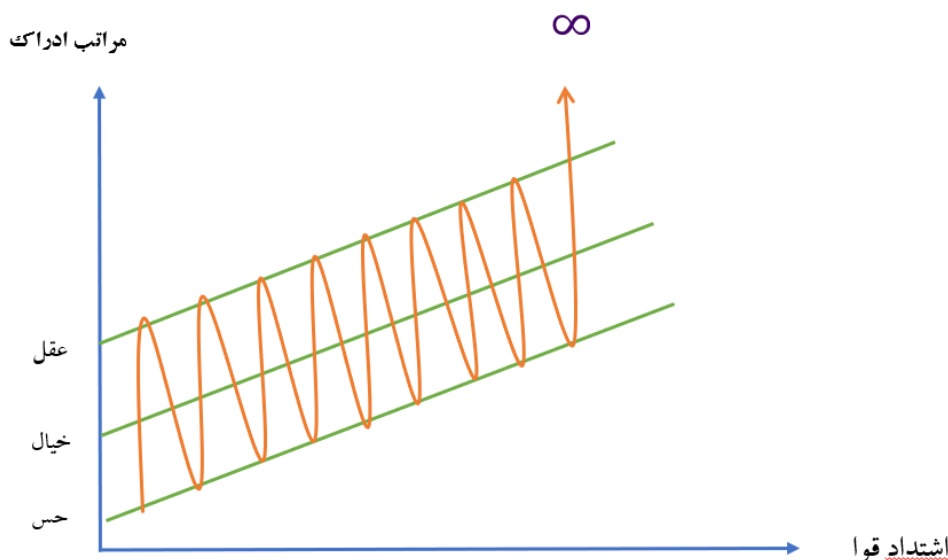
از آن جا که یادگیری سیر تدریجی و وجودی نفس انسانی در مسیر کمال است؛ به همین دلیل نگارنده آن را «یادگیری متعالیه» نامیده است. این تلقی ریشه در دیدگاه ملاصدرا دارد که علم عارض بر نفس نیست، بلکه مرتبه ای از وجود آن است (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱، ج. ۳، صص. ۳۰۵).

یادگیری در این الگو فرایندی زمان مند، تدریجی و اشتدادی است که در پرتو اصل حرکت جوهری نفس تحقق می یابد. نفس انسانی، از قوه به فعلیت های بالاتر منتقل شده و هر فعلیت معرفتی، ارتقای مرتبه وجودی اوست. از این رو، یادگیری واقعی، فراتر از انباشت اطلاعات،

<sup>1</sup> Miller

موجب تحول وجودی و تجربه ادراک لذت یادگیری می شود.

در این چارچوب، یادگیری بسته و نهایی نیست؛ بلکه سیر دائمی نفس در مسیر کمال است که با قوس صعود و نزول ادراک به صورت مارپیچی تکرار می شود و هر بار در سطحی بالاتر تحقق می یابد.



### ۳. انواع لذت در یادگیری

در حکمت متعالیه، ادراک کمال در گرو هماهنگی یادگیری با ملایمات و نیازهای نفس است. بنابراین شناسایی و بهره گیری از عوامل ملایم نفس، علاوه بر تقویت انگیزه، لذت و رضایت از یادگیری را فراهم می آورند؛ از این رو، هدف ما بررسی انواع ملایمات و لذات مرتبط با یادگیری در تمام مراتب نفس، جهت ارتقای آن می باشد.

#### ۱. لذت تجربه:

لذت تجربه یکی از ابتدایی ترین و بنیادین ترین انواع لذت در یادگیری است که در سطح مواجهه حسی نفس با واقعیت رخ می دهد. در این مرتبه، حواس پنج گانه انسان با پدیده ها و وقایع جهان ارتباط برقرار می کنند و نفس ادراک وجودی بی واسطه ای را تجربه می کند. از منظر حکمت متعالیه، وجود و زیبایی مساوق اند و هرآنچه بهره ای از وجود دارد، واجد مرتبه ای از زیبایی نیز هست و ادراک این زیبایی، به مثابه ادراک ملایمت و هماهنگی میان نفس و متعلق ادراک، به طور طبیعی با احساس لذت همراه می شود (الهی خراسانی و همکاران، ۱۳۹۸). از این منظر، لذت تجربه در یادگیری صرفاً واکنشی هیجانی نیست، بلکه نشانه ای از تناسب وجودی میان مدرک و مدرك است که نفس را به استمرار مواجهه سوق می دهند.

#### ۲. لذت تعامل:

ملاصدرا بر این باور است که زندگی انسان بدون تعامل و همکاری با دیگران سامان نمی یابد، زیرا انسان به صورت یک فرد منفرد وجودی کامل ندارد (سیدباقری، ۱۳۸۷) و کمالات ممکن او تنها در بستر اجتماع تحقق می یابند. (علیزاده، ۱۳۷۹) نفس انسانی به مدد دیگران می تواند نیازها و کاستی های خود را جبران کند و در مسیر رشد و اشتداد وجودی، باید از همیاری و معاونت دیگران بهره گیرد (جمالی و شریفی، ۱۴۰۰).

از این رو، تجربه تعامل با دیگران، گفت و گو، مباحثه و تبادل افکار و تجربیات، نوعی لذت وجودی برای نفس ایجاد می کند که فراتر از لذت حسی و فردی است. این لذت ناشی از احساس تعلق به جامعه، ایجاد ارتباطات اصیل و مشارکت در تحقق کمالات جمعی است. در

فرآیند یادگیری، چنین لذتی نه تنها انگیزه نفس را برای تداوم کوشش و تعمیق معرفت تقویت می‌کند، بلکه تجربه یادگیری را به یک روند هم‌افزا تبدیل می‌سازد، جایی که نفس در تعامل با دیگری، خود را بهتر می‌یابد و به ارتقای سطح وجودی خویش نایل می‌آید.

### ۳. لذت انتخاب:

لذت انتخاب ناشی از توانایی نفس برای اعمال اختیار و تحقق تمایلات متناسب با طبیعت و استعدادهای فرد است. در حکمت متعالیه انسان‌ها در عالم خلقت، همواره با تفاوت‌های طبیعی روبه‌رو هستند؛ استعدادها، علایق و صفات افراد تحت تأثیر ترکیب بدن و روح، مزاج، ارث، و محیط قرار دارند و هر نفس، تمایلات ویژه‌ای دارد. این تمایزات موجب می‌شود که هر فرد در فهم علوم یا فعالیت‌های خاصی استعداد بیشتری داشته باشد و در نتیجه، تحقق انتخاب‌های هماهنگ با طبیعت خود برای او لذت‌بخش باشد. (جمالی و شریفی، ۱۴۰۰)

از نظر صدرایی، انسان فاعل افعال خویش است و صدور فعل، از جنبه بینشی (تصور و تصدیق فایده) و گرایشی (شوق و اشتیاق) حاصل می‌شود. (جمالی و شریفی، ۱۴۰۰). صدرا در تفسیر قرآن خود، در فصلی تحت عنوان «سعادت، شقاوت و انسان مختار» می‌گوید هر آن چه در عالم ملک و ملکوت است، دارای طبعی خاص است؛ مانند سوزندگی برای آتش؛ و دارای مرزی مشخص است که نمی‌تواند از آن گذر کند، مگر انسان دارای اختیار، که ذات او در هویت و جوهر خود، در حدی معین ایستا نمی‌شود، بلکه دارای دگرگونی از ساحتی به ساحت دیگر است. اختیار در نهاد او سرشته گردیده است؛ آن گونه که سردی برای آب (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۶، ج ۷، ص ۱۸۱-۱۸۰).

لذت انتخاب، ناشی از آزادی فاعلی، به نفس امکان تصمیم هماهنگ با گرایش‌های خود و احساس حضور فعال و مؤثر در مسیر خود را می‌دهد. این لذت (در مرتبه وهم و ادراک معقول، نه حس) آثاری چون کنترل بر رفتار و مسیر زندگی، خلاقیت و رضایت از تصمیم‌های آگاهانه دارد و با ایجاد حس کمال، نفس را در اشتداد وجودی و معرفتی یاری می‌کند.

### ۴. لذت کشف و اشتداد وجودی

لذت کشف و اشتداد وجودی، تجربه‌ای وجودی است که ریشه در روحیه کمال‌طلبی و جستجوگری انسان دارد. انسان موجودی کمال‌جوست و ظرف وجود او برای دریافت دانش و حقیقت نامتناهی است و محدودیت‌های ظاهری، نشانه محرومیت نیست، بلکه ناشی از عدم فعلیت کامل قوای انسانی است. (جمالی و همکاران، ۱۴۰۰) هرگاه نفس با موضوعی روبه‌رو شود که توانایی کشف و ادراک آن را دارد، حرکت از قوه به فعلیت آغاز می‌شود و نفس در مسیر کشف و فهم، احساس سعه و شدت وجودی می‌کند.

در حکمت متعالیه، علم در انسان استعدادی ایجاد می‌کند که نفس او را از قوه به فعلیت می‌رساند. اشتداد دانایی مساوق با کمال نفس است؛ بر اساس قاعده حرکت جوهری، با افزایش علم، نفس در تکامل خود شتاب می‌گیرد و صورتی جدید پیدا می‌کند (جمالی و همکاران، ۱۴۰۰). بنابراین، لحظه کشف و شهود علمی ملائم طبع انسان است و احساس رضایت و ابتهاج درونی به همراه دارد. این لذت، علاوه بر تجربه وجودی، محرکی برای ادامه یادگیری و رشد تربیتی و پایه‌ای برای سایر لذت‌های معرفتی مانند مالکیت، خلاقیت و اتصال به حقیقت محسوب می‌شود.

### ۵. لذت مالکیت معرفت:

لذت مالکیت معرفتی، از احساس حضور فعال نفس نسبت به دانشی که کسب کرده ناشی می‌شود. همان‌طور که سخن پیامبر (ص) در حدیث الناس مسلطون علی اموالهم؛ «مردم بر اموال خویش تسلط و اختیار دارند»<sup>۱</sup> و همچنین آیه النبی اولی بالمؤمنین من انفسهم؛ «پیامبر نسبت به مؤمنان از خودشان سزاوارتر و صاحب اختیارتر است»<sup>۲</sup> نشان می‌دهد، انسان بر نفس خود مالکیت حقیقی دارد (البته مالک اصلی خدا و پیامبر است). ملاصدرا نیز انسان را فاعل و مالک نفس خود می‌داند و تحقق معرفت و عمل را ناشی از حضور و فعالیت نفس

<sup>۱</sup> محقق داماد، قواعد فقه، ۱۴۰۶ق، ج ۲، ص ۱۱۶.

<sup>۲</sup> آیه ۶ سوره احزاب

می‌شمارد.

هر علم و خلّقی که در نفس شکل می‌گیرد، بدون حضور نفس وجود نمی‌یابد؛ وقتی نفس خود را مالک آن معرفت احساس کند، لذتی وهمی حاصل می‌شود که ناشی از حضور فعال، اختیار، تعلق و انسجام نفس است و زمینه استمرار رشد و تعالی را فراهم می‌آورد. این لذت، نقطه شروعی برای حرکت به سوی لذت‌های بالاتر (خلاقیات، خدمت، اتصال به حقیقت) است و انگیزه توسعه و اشتراک دانش را فراهم می‌کند. پس مالکیت معرفتی هم تجربه‌ای وجودی و وهمی است و هم پلی میان ادراک فردی و مراتب عالی وجود.

## ۶. لذت خلاقیات

انسان خلیفه خدا در زمین است و خلاقیات او تجلی خلاقیات الهی. از نگاه ملاصدرا، مقام خلافت انسان شامل تدبیر، ایجاد و افاضه است، البته در محدوده ظرفیت وجودی خود. وی درباره آفرینش علمی انسان می‌گوید چون نفس از سنخ ملکوت است و ملکوتیان اقتدار بر خلق و آفرینندگی دارند و می‌توانند صور قائم به ذات و مجرد را ابداع و صور قائم به مواد را ایجاد کنند انسان می‌تواند آفریننده صور مجرد و مادی باشد؛ البته قیام این صور به نفس از نوع صدوری است (نه حلولی). خداوند نفس را مثال ذات و صفات خود آفریده تا معرفت آن، نردبان معرفت الهی باشد و مملکت نفس را شبیه مملکت خود قرار داده تا نفس در آن هر آن‌چه می‌خواهد بیافریند و هرچه می‌خواهد اختیار کند (محمّدپور دهکردی و همکاران، ۱۳۸۸). این خلاقیات ملائم طبع انسان است و هر بار که چیزی می‌آفریند، لذت می‌برد. لذت خلاقیات در سه مرتبه حس (آثار ملموس)، خیال (ترکیب ایده‌ها) و عقل (نوآوری مفهومی) پدید می‌آید. این لذت هم سبب اشتداد و فعلیت نفس و رسیدن به کمال می‌شود، هم انگیزه ادامه رشد و آفرینش را تقویت می‌کند و ابتهاج وجودی و رضایت درونی به بار می‌آورد.

## ۷. لذت خدمت:

انسان موجودی اجتماعی و کمال‌طلب است و مسیر تحقق کمال او، نه تنها از طریق خودسازی فردی، بلکه با تأثیرگذاری و خدمت به دیگران کامل می‌شود. در حکمت متعالیه، حرکت نفس انسانی اشتدادی و چرخه‌ای است: انسان در مسیر صعود از وجود طبیعی و نفسانی عبور می‌کند و به وجود عقلی می‌رسد. این در حالی است که به دلیل شرایط انسانی و ویژگی‌های بدنی، نفس در قوس نزول از عالم عقلی به عالم طبیعت فرو می‌آید و در تلاشی دوباره می‌تواند با کسب فضیلت و کمال نفسانی در فرایندی استکمالی به عالم عقلی برگردد. اما با توجه به طبع اجتماعی آدمی این حرکت استعلایی مجدد در صورتی انجام می‌گیرد که وضعیت زندگی اجتماعی سیاسی، همراه با شرایطی نیک و هم‌آهنگ با فطرت آدمی باشد (سیدباقری، ۱۳۸۷).

به نظر نگارنده لذت خدمت در مرحله نزول رخ می‌دهد؛ جایی که انسان پس از رسیدن به کمال، توانایی‌هایش را به دیگران عرضه می‌کند و ملاصدرا در چهار سفر سالک، همین مرحله را «سیر فی الخلق بالحق» می‌نامد؛ جایی که سالک با هدایت و خدمت، جامعه را ارتقا می‌دهد. تجربه‌ای که با طبع اجتماعی انسان ملائم است و لذتی عمیق ایجاد می‌کند و از دو چیز سرچشمه می‌گیرد:

۱. فعلیت نفس در مرحله صعودی که انسان را برای تأثیرگذاری آماده می‌کند.
  ۲. تجربه تأثیرگذاری در مرحله نزول که رضایت وجودی و کمال اخلاقی را به همراه دارد.
- در نتیجه می‌توان گفت لذت خدمت، یک تجربه وجودی و عقلانی است؛ ترکیبی از رشد فردی و نقش اجتماعی که هم حس تعالی و هم ارتباط معنادار با دیگران را به انسان می‌دهد و انگیزه ادامه مسیر را تقویت می‌کند.

## ۸. لذت اتصال به حقیقت:

براساس نظریه وجود ربّی و رابط، موجودات مستقل نیستند و وجودشان «لا فی نفسه» و وابسته به خالق است (مطهری، ۱۳۸۷، ج. ۱، ص. ۲۲۴). انسان و عالم بدون وجود این اتصال، هیچ‌اند؛ اما فقط عرفا و حکما که نگاه توحیدی دارند، عمق این پیوند را درک می‌کنند. عارف در عبادت خدا، حقایق اسماء الهی و زیبایی‌های هستی را مشاهده می‌کند و همچنین زیبایی‌های مادی و حسی را نیز پرتوی از انوار

جمال الهی می‌بیند و لذت او از مشاهده امور زیبا لذتی معنوی است نه حیوانی (قربانی، ۱۳۸۶). او درمی‌یابد که تمام عالم نشانه‌ای از حکمت و قدرت خداست و این هماهنگی، حس عمیق اتصال به حقیقت مطلق را در او برمی‌انگیزد.

این لذت با فطرت کمال‌طلب انسان هماهنگ است؛ چون انسان ذاتاً میل به پرستش و ارتباط با مبدأ دارد. اتصال به چیزی بزرگتر از خود، نه تنها رضایت درونی می‌آورد، بلکه انگیزه تعالی روحی را هم تقویت می‌کند. خلاصه اینکه لذت اتصال به حقیقت، تجربه‌ای معنوی و عقلانی است که انسان را به خود، عالم و حقیقت مطلق پیوند می‌زند.

## ۹. لذت رنج :

آیت‌الله جوادی آملی می‌فرماید کسانی که به بلوغ عقلانی و معنوی رسیده‌اند، پیش از ورود به مسائل اجتماعی و سیاسی، ابتدا در درون خود نسبت روح و بدن را سامان می‌دهند؛ یعنی روح را فرمانروا و بدن را مطیع می‌دانند. به باور ایشان، لذت حقیقی در همین حاکمیت درونی است. وقتی روح به روزه یا جهاد فرمان می‌دهد و بدن با وجود سختی اطاعت می‌کند، این پیروزی معنوی برای روح شیرین و رضایت‌بخش است (جوادی آملی، ۱۳۸۷، ص. ۲۵۰). به واقع رشد و کمال آدمی، پیوندی ناگسستنی با تحمل رنج دارد. در مسیر تعالی، هرچه انسان با زحمت و خویش‌داری بر محدودیت‌های خود غلبه کند و فضایل و کمالات وجودی خود را بالفعل کند، لذت حاصل از این پیروزی عمیق‌تر و پایدارتر خواهد بود؛ در واقع، همان‌طور که تشنگی گوارایی آب را دوجندان می‌کند، سختی مسیر نیز لذت رسیدن به کمال را تعالی می‌بخشد. در حکمت متعالیه، یادگیری فراپندگی وجودی است که در آن نفس انسان با حرکت جوهری از قوه به فعلیت می‌رسد و شدت وجودی می‌یابد. از این رو، اصول یادگیری صدرایی ناظر به چگونگی فعلیت‌یابی نفس در مراتب ادراک و تحقق کمال انسانی‌اند و لذت یادگیری نیز همان‌طور که در ادامه ذکر می‌شود ثمره طبیعی این اشتداد وجودی است، نه امری عارضی.

اصول پویایی معرفت و زمان‌مندی یادگیری تأکید دارند که نفس دفعاتاً به کمال نمی‌رسد، بلکه در یک روند تدریجی از ادراک حسی تا عقلانی رشد می‌کند. در این سیر، نخست لذت تجربه و سپس لذت کشف و اشتداد وجودی پدید می‌آید؛ لذتی که از فعلیت‌یابی قوای ادراکی و احساس سعه وجودی ناشی می‌شود. لحظه کشف، فقط حل مسئله نیست، بلکه نوعی «شدن» و عبور به مرتبه‌ای بالاتر است، و به همین دلیل ملائم طبع کمال‌جوی انسان است.

اصول تعمیق و مرحله‌بندی یادگیری، لذت‌هایی چون مالکیت معرفتی و خلاقیت را به همراه دارند. با فراتر رفتن از درک سطحی و رسیدن به فهم ساختاری و وجودی حقیقت، نفس احساس تعلق بیشتری به دانش پیدا می‌کند. در این مرحله، فرد نه تنها درک‌کننده، بلکه خالق مفاهیم علمی می‌شود و از آنجا که ابداع، شأن انسان است، لذت خلاقیت به عنوان تجلی این مقام بروز می‌یابد.

اصول انتخاب و توجه به تفاوت‌های فردی، با لذت‌هایی مانند لذت انتخاب و تعامل، ارتباط مستقیم دارد. از دیدگاه حکمت متعالیه، تفاوت در استعدادها منجر به تفاوت در مراتب نفوس و در نتیجه، تفاوت در آنچه طبع افراد را خوشایند می‌آید، می‌شود. وقتی یادگیری با انتخاب آگاهانه و تعامل همراه باشد، نفس احساس هماهنگی با طبع خود می‌کند که این هماهنگی، موجب لذت می‌شود.

اصل سعی و تلاش و تهذیب نفس، زمینه بروز لذت رنج را فراهم می‌آورد؛ لذتی که از غلبه نفس بر بدن و تحقق فرمانروایی عقل بر قوای مادون پدید می‌آید. این لذت، نشانه فعلیت‌یافتن مراتب بالاتر نفس و افزایش شدت وجودی آن است.

اصل ارزیابی وجودی و عملی، همراه با تقویت قوای حسی، یادگیری را از حالت انتزاعی به تجربه‌ای زنده تبدیل می‌کند که هم لذت حسی دارد و هم لذت عالی‌تر معرفتی.

در این میان، نقش مربی نقشی محوری است در حکمت متعالیه، نقش او فقط آموزش نیست، بلکه مربی همراه و هدایت‌گر حرکت درونی نفس است. او با شناخت مراحل ادراک و ظرفیت یادگیرنده، مسیر عبور از لذت‌های سطحی به لذت‌های عالی‌تر (از تجربه تا اتصال به حقیقت) را هموار می‌کند و مانع توقف نفس در لذت‌های زودگذر می‌شود.

خلاصه اینکه اصول یادگیری در حکمت متعالیه، شبکه‌ای از شرایط و جهت‌گیری‌هاست که به طور طبیعی لذت‌های گوناگون یادگیری را می‌زاینده و عمق می‌بخشند؛ لذت‌هایی که نه فقط انگیزه‌بخش، بلکه نشانه عینی حرکت نفس به سوی کمال و اشتداد وجودی هستند.

## نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان می‌دهد بی‌انگیزگی در یادگیری فقط ناشی از ضعف روش یا ابزار نیست، بلکه ریشه در تلقی نادرست از ماهیت یادگیری و نسبت آن با نفس دارد. در حکمت متعالیه، علم امری عارضی نیست، بلکه مرتبه‌ای از وجود نفس است؛ ازاین‌رو یادگیری وقتی مؤثر است که با حرکت اشتدادی نفس به سوی کمال همراه شود. این نگاه، لذت را نه یک امر حاشیه‌ای، بلکه نشانه ملایمت نفس با کمال ادراکی خود معنا می‌کند.

بر اساس مبانی حکمت متعالیه (اصالت و تشکیک وجود، حرکت جوهری، اتحاد عالم و معلوم و مراتب ادراک در قوس صعود و نزول)، یادگیری فرایندی پویا، تدریجی و وجودی است. نفس در سیر صعود از حس به عقل می‌رسد و با معلوم متحد می‌شود؛ سپس در قوس نزول، آن را در عمل و خلاقیت آشکار می‌کند. و این سیر به صورت اشتدادی ادامه می‌یابد. این ساختار وجودشناختی از یادگیری، اصول یادگیری متعالیه را پشتیبانی می‌کند که شامل پویایی، تعمیق، تهذیب، اختیار، تلاش، تفاوت‌های فردی، مرحله‌بندی، ارزیابی وجودی، تقویت قوای حسی و نقش هدایت‌گر مربی است.

لذت، تجربه درونی ادراک ملایمت نفس با کمال است و در سطوح مختلف یادگیری ظهور می‌یابد. در آغاز، لذت تجربه، تعامل و انتخاب، نفس را با فعال‌سازی قوای حسی به یادگیری ترغیب می‌کند. در مراتب تعمیق، لذت مالکیت، کشف و اشتداد وجودی به واسطه تهذیب و سعی و تلاش پدید می‌آید؛ جایی که یادگیرنده خود را فاعل معرفت می‌یابد. در مراتب عالی، لذت اتصال به حقیقت ناظر به اتحاد عالم و معلوم و ابتهاج معرفتی حضوری حاصل می‌شود. در این نظام رنج نیز مانع بیرونی نیست، بلکه در پرتو اختیار و تلاش، به مثابه بخشی از فرایند استکمال نفس زمینه‌ساز لذت‌های عمیق‌تر می‌شود. لذت خلاقیت و خدمت نیز در قوس نزول ادراک معنا می‌یابد؛ آن‌گاه که معرفت حضوری به کنش آگاهانه، مسئولانه و اخلاقی در جهان تبدیل می‌شود.

از این دیدگاه، اصول یادگیری متعالیه نه دستورالعمل‌های جدا از هم، بلکه اجزای یک نظام هماهنگ‌اند که هرکدام با پیوند به نوعی یا انواعی از لذت، حرکت نفس را تقویت می‌کنند. تفاوت‌های فردی (بر پایه تشکیک وجود) به تفاوت در شدت و نوع ادراک و لذت می‌انجامد؛ پس یکنواخت‌سازی آموزش، تجربه لذت یادگیری را مسدود کرده و ارزیابی‌های هنگامی تربیتی است که با مراحل ادراک و لذت هماهنگ باشد و به جای محصول نهایی، فرایند تحول وجودی یادگیرنده را ارزیابی کند.

به طور خلاصه، در الگوی یادگیری متعالیه، لذت نه یک پیامد روان‌شناختی حاشیه‌ای، بلکه کانون پیونددهنده مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی (مانند حرکت جوهری و اتحاد عالم و معلوم) با اصول تربیتی است. مبانی وقتی در تربیت فعلیت می‌یابند که یادگیری به تجربه لذت‌بخش کمال نفس تبدیل شود و اصولی مثل اختیار و تهذیب تنها در صورتی پایدار و اثرگذارند که در افق لذت درک شده معنا یابند. بدین‌سان یادگیری از یک فرایند تحمیلی به «سلوک معرفتی» بدل می‌شود؛ سلوکی که در آن نفس با هر ادراک، مرتبه‌ای از وجود می‌یابد و در ابتهاج اشتداد وجودی، انگیزه ماندن در مسیر علم، عمل و سعادت را تجربه می‌کند.

## منابع

- آشتیانی، سیدجلال الدین. (۱۳۸۰). شرح حال و آرای فلسفی ملاصدرا. دفتر تبلیغات اسلامی
- اسماعیلی، حمیده. (۱۳۸۷)، تعلیم و تربیت: لذت یادگیری، رشد معلم، ۲۲۴، ۱۸-۱۹.

- افتخاری، سیده معصومه؛ صیدی، محمود. (۱۴۰۱)، نسبت سنجی فعلی افعال، تفکر و اختیار انسان با لذت و الم از دیدگاه علامه طباطبائی، پژوهش و مطالعات علوم اسلامی، ۴(۳۶)، ۱۳۰ - ۱۲۰.
- الهی خراسانی، نفیسه؛ حسینی شاهرودی، سید مرتضی؛ جوارشکیان، عباس. (۱۳۹۸). تبیین لذت خیالی از دیدگاه صدرالمتألهین. فلسفه و کلام اسلامی. ۵۲(۱)، ۲۰-۷. <https://doi.org/10.22059/jitp.2019.256120.523023>
- ایرجی نیا، اعظم. (۱۳۹۴)، بررسی جایگاه لذت با تکیه بر حکمت صدرا و سودگرایی بنّام. پژوهش های فلسفی کلامی. ۱۶(۴)، ۱۱۵-۱۳۲. <https://doi.org/10.22091/pfk.2015.545>
- بلانیان، محمدرضا. (۱۴۰۲). سعادت آدمی در افق عالم مندی وجود انسان از نگاه ملاصدرا. متافیزیک، ۱۵(۳۶)، ۱-۱۴. <https://doi.org/10.22108/mpf.2023.133233.1406>
- بلانیان، محمدرضا؛ حاج حسینی مرتضی. (۱۳۹۳). فرایند حصول شناخت آدمی در فلسفه صدرالمتألهین شیرازی. حکمت معاصر، ۵(۳)، ۲۴-۱.
- پاکارد، نیک؛ ریس، فیل، (۱۳۸۷)، تعلیم و تربیت: لذت یادگیری در سفر و گردش علمی (دستنامه ای برای معلمان - ۱۵ نکته کاربردی برای آموزش اثربخش و مدیریت مطلوب کلاس درس). ترجمه رکسانا، شهرام و مجدفر، مرتضی، رشد معلم، ۲۲۵، ۱۳-۱۴.
- ثانی، مارال. (۱۴۰۲)، چگونه توانستم انگیزه و لذت یادگیری قرآن را با استفاده از تغییر محیط آموزشی افزایش دهم و با استفاده از مفاهیم آیات دانش آموزانم را به اهمیت انجام واجبات دینی (نماز و روزه) ترغیب نمایم. مطالعات علوم اجتماعی. ۹(۲)، ۴۳-۵۵.
- جمالی، محمود؛ سرمدی، محمدرضا؛ فقیهی، علیرضا؛ سیفی، محمد. (۱۴۰۰). تحلیل تربیتی مختصات معرفت در حکمت متعالیه. سبک زندگی اسلامی، ۵، ۲۰۱-۲۱۰.
- جمالی، مهدی؛ شریفی، احمدحسین. (۱۴۰۰)، نظریه انتخاب اختیاری متعالیه نظریه ای در علوم انسانی برگرفته از حکمت متعالیه. حکمت اسلامی، ۸(۳)، ۱۳۵-۱۵۶.
- جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۸۷). اخلاق در قرآن. نشر اسراء
- حائری یزدی، مهدی؛ میری، محسن. (۱۳۷۹) علم حضوری و حصولی. ذهن، ۱(۱)، ۴۷-۶۰.
- حسن زاده آملی، حسن. (۱۳۷۱). ولایت تکوینی. انتشارات قیام
- رایزن، علی نجات؛ کرمی، محمد. (۱۴۰۴). بررسی نقش اعمال اختیاری در حرکت جوهری نفس با تأکید بر دیدگاه ملاصدرا. آموزه های فلسفه اسلامی، ۲۰(۳۶)، ۳۶۸-۳۴۱. <https://doi.org/10.30513/ipd.2025.7494.1648>
- رفیعی، حجت الله، (۱۳۹۴). مراحل ادراک در فلسفه ملاصدرا. شناخت، ۸(۱)، ۹۷-۱۲۲.
- سیدباقری، سیدکاظم، (۱۳۸۷)، انسان شناسی در فلسفه سیاسی متعالیه، علوم سیاسی، ۱۱(۴۳)، ۱۰۵-۱۳۸.
- شاهمرادیان، روح الله؛ دارابکلایی، اسماعیل؛ مقیسه، حسین. (۱۳۹۷). چیستی و آسیب شناسی لذت و موانع تشخیص آن از دیدگاه علامه جوادی آملی، اخلاق و حیانی، ۷(۱)، ۵-۲۵.
- شریفان، احمد، صالحی؛ کیوان، مقدم زاده؛ علی، خدایی؛ علی؛ جوادی پور، علی. (۱۴۰۳). مفهوم پردازی شوق یادگرفتن دانش آموزان: مطالعه مروری نظامدار. نوآوری های آموزشی. <https://doi.org/10.22034/jei.2024.478911.3041>
- شریعتی، فهیمه. (۱۴۰۰). بازخوانی تعریف نفس بر اساس اصول نفس شناسی حکمت متعالیه، معرفت فلسفی، ۱۹(۱)، ۷-۲۰.
- شهریاری، محمد؛ بهشتی، سعید؛ ماهروزاده، طیه؛ ایمانی محسن. (۱۴۰۰). بررسی حقیقت علم در وجودشناسی معرفت حکمت متعالیه و استنباط مدلول های تربیتی آن. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۹(۵۰)، ۳۲-۵.
- صدرالدین شیرازی، محمدابراهیم. (۱۹۸۱). الحکمة المتعالیة (جلدهای ۱-۹). دارالاحیاء التراث.

- صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم. (۱۳۸۰a). الشواهد الربوبية (سیدجلال‌الدین آشتیانی، تصحیح). دفتر تبلیغات اسلامی.
- صدرالدین شیرازی، محمد ابراهیم. (۱۳۸۰b). المبدأ و المعاد، (سید جلال آشتیانی، تصحیح): دفتر تبلیغات اسلامی
- صدرالدین شیرازی، محمد ابراهیم. (۱۳۸۴). ترجمه اسفار اربعه: سفر اول - از خلق به حق (م. خواجه‌ی، مترجم، جلد‌های ۱-۲). انتشارات مولی.
- صدرالدین شیرازی، محمد ابراهیم. (۱۳۶۶). تفسیر القرآن الکریم، (م. خواجه‌ی، تصحیح). بیدار، ج ۷ و ۸.
- طباطبایی، سید مهران؛ امامی جمعه، سید مهدی، (۱۴۰۴). فرایند یادگیری و نقش آن در بهبود یادگیری برنامه درسی حکمت متعالیه، دوفصلنامه حکمت صدرایی، ۱۳(۱)، ۹۹-۱۱۲. <https://doi.org/10.30473/pms.2024.62501.1932>
- عزیزاده، صدرا. (۱۳۷۹). ارکان علم مدنی از دیدگاه فارابی. علوم سیاسی، ۲(۴)، صص ۴۸-۱۸.
- قربانی، رحیم. (۱۳۸۶a). تهذیب نفس تبیین و نقد تأثیر آن بر معرفت در حکمت متعالیه، معرفت فلسفی، ۵(۱)، ۱۶۷-۲۱۷.
- قربانی، رحیم. (۱۳۸۶b). حکمت و تزکیه نفس و رابطه آن‌ها در حکمت متعالیه، معرفت فلسفی، ۴(۴)، ۱۱۹-۱۵۶.
- کمالی، محمد مهدی؛ پارسایی، جواد؛ شه‌گلی، احمد. (۱۴۰۱). بررسی نقش نفس و بدن در پیدایش لذت و الم براساس دیدگاه ابن‌سینا و ملاصدرا. حکمت سینوی (مشکوه النور)، ۲۶(۶۷)، ۱۳۱-۱۵۳. <https://doi.org/10.30497/ap.2022.242898.1580>
- گنجی‌پور، سیده زهرا؛ براتی، فرج‌الله؛ امانی، میثم. (۱۴۰۰). رابطه لذت و سعادت از دیدگاه ابن‌سینا و ملاصدرا، پژوهش‌های فلسفی، ۱۵(۳۵)، ۲۷۲-۲۹۲. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2021.43028.2724>
- گنجی‌پور، سیده زهرا؛ براتی، فرج‌الله؛ امانی، میثم. (۱۴۰۳). رابطه لذت و معنای زندگی از دیدگاه ارسطو و ملاصدرا، دوفصلنامه کاوش‌های عقلی، ۳(۱)، ۹۶-۱۱۳.
- گودرزی، محمد؛ بهشتی، سعید. (۱۳۹۴). هستی‌شناسی علم و ادراک در حکمت متعالیه و دلالت‌های آن بر تعریف علم در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. ارزش‌شناسی در آموزش (فلسفه تعلیم و تربیت سابق)، ۱(۲)، ۱۲۳-۱۳۴.
- محمدپور دهکردی، سیما؛ اکبریان، رضا؛ اعوانی، شهین. (۱۳۸۸). نسبت میان عقلانیت و کرامت انسان در فلسفه ملاصدرا و کانت. معرفت فلسفی، ۶(۴)، ۳۶-۱۱.
- محمدی منفرد، بهروز؛ عباسی‌پور، زهرا؛ مهدی‌پور، محمدحسن. (۱۳۹۸). بازخوانی حقیقت لذت در اندیشه اخلاقی ابن‌سینا و ملاصدرا، پژوهش‌نامه اخلاق، ۱۲(۴۳)، ۷-۱۸.
- مستقیمی، مهدیه سادات؛ علمی، نسیم. (۱۳۹۱). خلود در لذت از دیدگاه شهید مطهری، مطهر پژوهی، ۱(۳)، ۱۶۱-۱۸۵.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۸۷). شرح منظومه (فلسفه) (جلد‌های ۱-۴). انتشارات صدرا
- مهران‌راد، مهدی. (۱۴۰۴). هوش مصنوعی و یادگیری زبان‌های خارجی: تأثیر بر انگیزه، اضطراب و لذت یادگیری در چارچوب روانشناسی مثبت‌گرا، پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۵(۱)، ۱۷-۳۲. <https://doi.org/10.22059/jflr.2025.387868.1179>
- میراحمدی، فاطمه؛ منصوری، سیروس؛ اسدی، منصور. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش به روش نقشه مفهومی با ایکس مایند بر پردازش شناختی، لذت یادگیری و عملکرد تحصیلی درس تاریخ، نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۱۰(۱۸)، ۲۸۹-۳۰۳. <https://doi.org/10.48310/itt.2025.16336.926>
- ناجی اصفهانی، حامد. (۱۳۸۸). گذری بر معرفت‌شناسی حکمت متعالیه. اندیشه دینی، ۹(۳۰)، ۱۲۵-۱۳۶. <https://doi.org/10.22099/jrt.2013.1260>
- وفائیان، محمدحسین. (۱۳۹۵). تبیین معرفت تشکیکی بر پایه وجودانگاری معرفت در حکمت متعالیه، اندیشه دینی، ۱۶(۲)، ۱۲۹-۱۴۴.

• هاشم‌پور، آیسودا؛ بیده‌ندی، محمد. (۱۴۰۱). تأملی بر نظریه علم‌اشتهاد در حکمت متعالیه و هنجارهای آموزشی آن. حکمت‌صدرایی، ۱۰(۲)، ۱۳۸-۱۲۱. <https://doi.org/10.30473/pms.2020.52566.1780>

• همتی، شکوفه. (۱۴۰۲)، لذت‌یادگیری با قلقلک ذهنی. رشد آموزش پیش‌دبستانی، ۱۱(۲)، ۴۵-۴۸.

- Graczyk, L. (2024). *The joy of learning* (Master's thesis). Concordia University, St. Paul.
- Miller, G. P. (2004). *Curriculum theories*
- O'Hara, M., Lindner, R., Morley, R., Carney-Rees, H., & Compton, M. (2025). Rekindling the joy of learning. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (35), 1-9. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi35.1569>
- Perry, J. (2022). *Achieving happiness in secondary schools: An exploration of student and teacher perspectives* (Doctoral dissertation). IOE, UCL's Faculty of Education and Society.
- Rani, K. (2025). Inquiry-based learning as a transformative pedagogical practice. *International Journal of Innovative Pedagogy and Learning*, 1(1), 56-63.