



Mawlana's Educated Person in Contrast with the Transpersonal Curriculum: A Comparative Critique of Divine and Cosmic Spirituality and Its Implications for a Monotheistic Curriculum

Mahmoud Rezaei Otorabad

Ph.D. Candidate in Curriculum Development, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Behrooz Mahram

Professor, Department of Curriculum Studies and Instruction, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
(Corresponding Author), Email: bmahram@um.ac.ir

Bakhtiar Shabani Varaki

Professor, Department of Foundations of Education, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Abstract

This study critically compares the transpersonal curriculum with Mowlavi 's educational anthropology to extract implications for designing an alternative spiritual curriculum. The core problem is the contrast between two conceptions of spirituality: the transpersonal view, which reduces spirituality to inner experiences and psychological functions severed from divine foundations, and Mowlavi 's mystical view, which defines spirituality as an existential dimension rooted in the human relationship with divine truth and oriented toward proximity to God. Adopting a speculative critical-comparative approach, the study examines both frameworks across four axes: conception of spirituality, ontology, anthropology, and epistemology. Findings reveal that in the transpersonal framework, the ideal person is a self-transcending subject with a fluid identity who participates in co-constructing spiritual reality. In contrast, Mawlana's educated person (*ensān-e farhākhte*) is a monotheistic wayfarer (*sālek*) defined by four interconnected existential dimensions: loving being, integral consciousness, ethical integration, and compassionate presence. This fundamental opposition—which concerns not the transpersonal experience itself but the curricular apparatus built upon it—demonstrates that the prevalent transpersonal curriculum, owing to its refusal to commit to a determinate monotheistic end, is insufficient for educating Mowlavi 's educated person. The article proposes an alternative curriculum in which the aim is spiritual wayfaring toward divine proximity, and the content, teaching-learning strategies, assessment, learning environment, and the roles of teacher and learner are directly derived from Mowlavi 's own theoretical framework—namely, the anthropology of the wayfarer and the four dimensions of his character. This alternative is grounded in the hermeneutical-spiritual arc, serving as the organizing principle of the entire educational system.

Keywords: Educated Person; Transpersonal Curriculum; Mowlavi; Divine Spirituality; Spiritual Curriculum; Transpersonal Education; Philosophy of Education



Synopsis

Modern education, after a long period dominated by secularism and by classical models centered on cognitive and skill-based outcomes, faces an existential and semantic crisis. Holistic education and spiritual curricula have emerged in response, and the transpersonal curriculum is among the most influential; it seeks educational spaces oriented toward meaning, purpose, and existential transcendence (Esbjorn-Hargens et al., 2010; Miller, 2000). The foundational question is how spirituality is defined in this curriculum and on which ontological, anthropological, and epistemological foundations it rests. This study argues that the transpersonal approach reduces spirituality to inner experiences and psychological functions severed from divine foundations, whereas in Mowlavi's (Mawlana Rumi's) mysticism spirituality is an existential dimension rooted in the human relation to divine truth and oriented toward proximity to God (qurb). It asks what limitations the transpersonal foundations pose for educating the "educated person" (ensān-e farhīkhte) as Mowlavi conceives of it, and it draws on Mowlavi's epistemic resources to design an alternative spiritual curriculum. The closest earlier study built a religion-and-life curriculum on the transpersonal framework without critiquing its ontological compatibility with monotheistic anthropology; this study places that critique first. Following Peters (1966), the educated person is derived analytically from within a determinate tradition, without claiming a binding definition.

The research is speculative and comparative-critical, and proceeded in two steps. First, the two systems were conceptually formulated. Document analysis (Bowen, 2009) served as an independent stage for selecting and validating sources by Scott's criteria of authenticity, credibility, representativeness, and meaningfulness. For Mowlavi, the six books of the Masnavi in Nicholson's edition were the primary document, supplemented by Karim Zamani's commentary; for the transpersonal approach, foundational texts and the independent curriculum literature were used (Rowe & Braud, 2013; Ferrer, Romero, & Albareda, 2005; Kessler, 2000; Miller, 2000). Inductive conceptual content analysis (Krippendorff, 2018; Weber, 1990), through open coding, axial categorization, and abstraction (Elo & Kyngäs, 2008), extracted the ontological, anthropological, and epistemological foundations, while the Masnavi was read hermeneutically, with Gadamer and Ricoeur, to reconstruct a coherent character from dispersed anecdotes. Second, the systems were compared and critiqued along four axes—conception of spirituality, ontology, anthropology, and epistemology—and implications for an alternative curriculum were derived deductively. Validity rested on authentic texts and expert peer review. The authors declare an explicitly normative, monotheistic stance and acknowledge limits, such as the "Americanized Rumi" phenomenon.

The transpersonal curriculum draws on James's radical empiricism, Jungian and Assagiolian psychology, and the participatory turn. Its ontology is participatory holism: the subject-object divide dissolves, spiritual reality is co-created in the interaction of person and world, and God or the Absolute is identified with the totality of being. Its ideal person is a fluid, self-transcending consciousness who, through peak experiences, moves beyond individual identity; the aim is self-transcendence, not self-actualization, and knowledge is validated by experiential depth and coherence.

Mowlavi's ontology is explicitly divine. Existential monotheism (tawhīd-e vojūdī) means not incarnation but the wayfarer's annihilation (fanā') in, and subsistence (baqā') through, God, within a hierarchy of being and a purposeful world. Partial reason, bound to carnal desires,

cannot discern truth; universal reason connects the human being to perfect reason, and true knowledge comes from monotheistic intuition, inner purification, and the move from imitation to verification. The educated person is a monotheistic wayfarer (*sālek*) defined by four interconnected dimensions—loving being, integral consciousness, ethical integration, and compassionate presence—manifestations of one identity rather than scattered virtues. The comparison shows opposition on all four axes: experience and function versus existential relation to sacred truth; participatory holism versus monotheistic ontology; an end-less, self-transcending subject versus a directed wayfarer; and an immanent criterion of efficacy versus a transcendent criterion of correspondence with independent truth. The opposition concerns not transpersonal experience itself but the curricular apparatus built upon it. Given the mystical distinction between state (*ḥāl*) and station (*maqām*), such experience may at most be a bridge; a curriculum that refuses a determinate end mistakes the bridge for the destination and is therefore insufficient for educating Mowlavi's educated person.

Because the educated person is a being in becoming, the alternative is not linear and Tylerian but a path of wayfaring grounded in the hermeneutical-spiritual arc, with eight elements derived from Klein's classification. Aims: proximity to God, love-based motivation, existential sincerity, merciful justice. Content: servitude, contentment, submission, annihilation, subsistence, universal reason, self-purification. Competencies: persistent seeking, resilient contentment, sincerity in action, integrative insight. Strategies: guided philosophical dialogue, collective spiritual experience, monotheistically redefined mindfulness, teaching through action and metaphor, gardening. Assessment: seeking as the main indicator, growth "from crescent to full moon," continuous and mirror-like evaluation. Environment: garden-like, combining the fire of challenge and the water of care. Roles: the teacher as lover, physician, and mirror; the learner as seeker, patient, and self-accountable researcher.

Conclusion

Despite moving beyond purely cognitive and skill-based approaches, the transpersonal curriculum results from a rupture from ontological foundations and yields a functional spirituality and an anthropology without a transcendent end. Mowlavi's thought offers a coherent, operational alternative whose four dimensions support an integrated curriculum rather than separate courses in ethics, religion, and life skills. The model addresses a gap in Iran's Document of Fundamental Transformation of Education, whose aim of a monotheistic, truth-seeking person has largely remained at the level of ideals, and is proposed as a complement, not a replacement, in non-governmental schools, teacher education, and elective higher-education units. It is a theoretical framework rather than a prescription; implementation requires institutional mediations, such as redesigning teacher practicums around the teacher roles and pilot testing, followed by qualitative and experimental studies. No revision of content, strategy, or assessment succeeds without transforming the teacher's existential quality—from a source of knowledge to an exemplar of the educated person.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

انسان فرهیخته مولوی در تقابل با برنامه درسی فرا شخصی؛ نقد تطبیقی معنویت ربانی و کیهانی و دلالت‌های آن برای برنامه درسی وحدانی^۱

محمود رضائی اترآباد

دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

بهروز مهram استاد، گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)، bmahram@um.ac.irبختیار شعبانی ورکی 

استاد، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

چکیده

این پژوهش باهدف واکاوی انتقادی انسان‌شناسی تربیتی مولوی و استخراج دلالت‌های آن برای طراحی برنامه درسی معنوی بدیل انجام شده است. مسئله اصلی پژوهش، تقابل دو تلقی از معنویت در حوزه برنامه درسی است: رویکرد فرا شخصی که معنویت را عمدتاً به تجربه‌های درونی، کارکردهای روان‌شناختی و فرایندهای خود فراروی فرومی‌کاهد، و تلقی عرفانی مولوی که معنویت را ساحتی وجودی، مبتنی بر هستی‌شناسی توحیدی و معطوف به قرب الهی می‌داند. پژوهش با رویکردی نظرورزان و تطبیقی - انتقادی، مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی هر دو رویکرد را استخراج و نسبت آن‌ها را با تصویر انسان مطلوب بررسی می‌کند. سپس این دو نظام در چهار محور تصور از معنویت، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی مقایسه و نقد می‌شوند. یافته‌ها نشان می‌دهد در رویکرد فرا شخصی، انسان مطلوب سوژه‌ای خود فرارونده با هویتی سیال است که در ساخت واقعیت معنوی مشارکت دارد؛ درحالی‌که در اندیشه مولوی، انسان فرهیخته سالکی توحیدی است که با عبودیت، تزکیه و تعالی از عقل جزئی به عقل کلی، همه ابعاد وجودی خود را در نسبت با خداوند معنا می‌کند. براین اساس، این تقابل که ناظر به خود تجربه‌ی فرا شخصی نیست، بلکه ناظر به دستگاه نظری برنامه درسی بر ساخته از آن است، نشان می‌دهد برنامه درسی فرا شخصی به دلیل امتناع از تعیین غایتی توحیدی، ظرفیت کافی برای تربیت انسان فرهیخته ندارد. ازاین‌رو، پژوهش الگویی بدیل برای برنامه درسی معنوی ارائه می‌کند که اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری، ارزشیابی، محیط یادگیری و نقش‌های معلم و یادگیرنده را بر پایه انسان‌شناسی تربیتی مولوی صورت‌بندی می‌کند.

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری در رشته برنامه ریزی درسی در دانشگاه فردوسی مشهد با عنوان «انسان فرهیخته از

دیدگاه مولوی و دلالت‌های آن برای برنامه درسی معنوی» است.

واژه‌های کلیدی: انسان فرهیخته، برنامه درسی فراشخصی، مولوی، معنویت ربانی، برنامه درسی توحیدی، آموزش فراشخصی

مقدمه

تعلیم و تربیت مدرن در عصر حاضر، پس از یک دوره طولانی سلطه سکولاریسم و الگوهای کلاسیک آموزشی که عمدتاً بر ابعاد شناختی و مهارتی متمرکز بودند، با بحرانی وجودی و معنایی روبه‌روست. این بحران که ریشه در گسست انسان مدرن از بنیان‌های هستی‌شناختی و غایت‌های متعالی دارد، موجب شده است تا رویکردهای نوینی همچون آموزش کل‌نگر^۱ و برنامه درسی معنوی پدید آیند که در صدد بازشناسی ساحت‌های فرامادی و وجودی انسان برآمده‌اند (Amimkhandaghi & Eslamiyan, 2018, p. 30). یکی از جریان‌های صاحب‌نفوذ در این میان، برنامه درسی فراشخصی^۲ است که باتکیه بر رویکردهای فراشخصی در آموزش و تربیت، در پی طراحی فضاهای آموزشی‌ای است که فراتر از نیازهای مادی و مهارتی، به جستجوی معنا، غایت و تعالی^۳ وجودی پردازند (Esbjörn-Hargens et al., 2010, p. 5؛ Miller, 2000، p. 10). با این حال، پرسش بنیادین آن است که معنویت در این برنامه درسی چگونه تعریف می‌شود و بر کدام مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی استوار است.

این ادعا را نباید امری بدیهی یا اثبات‌شده انگاشت، بلکه باید آن را در امتداد خط استدلالی مستندی در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت معاصر دید: گرت بیستا^۴ نشان داد تأکید بر سنجش‌پذیری برون‌دادهای آموزشی - پدیده‌ای که او «یادگیری زدگی» (learnification) می‌نامد - پرسش غایی تعلیم و تربیت برای چیست؟ را به حاشیه رانده و آن را عملاً به دو کارکرد صلاحیت‌بخشی و جامعه‌پذیری فروکاسته است؛ فروکاستنی که به بهای کارکرد سوم و کم‌توجه‌تر تعلیم و تربیت، یعنی شکل‌گیری فاعلیت اخلاقی یا ذهنیت‌بخشی، تمام می‌شود. (Biesta, 2015). اگرچه ابلاغ یک بحران معنوی مطلق و فراگیر ممکن است از منظر پژوهش‌های اثبات‌گرایانه دشوار بنماید، اما طیفی از نظریه‌پردازان معاصر آموزش و روان‌شناسی (Frankl, 1985; Taylor, 2007)، بر نوعی بحران معنا و غلبه‌ی انسان‌شناسی فن‌سالارانه و ابزار انگار در نظام‌های آموزشی جدید تأکید کرده‌اند. این کاهش‌گرایی، انسان را به موجودی صرفاً اقتصادی یا کارکردی تقلیل داده و ابعاد وجودی و معنوی او را مغفول گذاشته است. ازسوی دیگر، هر دستگاه برنامه درسی ناگزیر متکی بر یک الگوی هنجاری از انسان مطلوب یا فرهیخته است (Pinar, 2004).

برنامه درسی فراشخصی، به‌عنوان رهیافتی نوین در حوزه برنامه‌ریزی درسی، بر اصولی چون کاوش

-
1. Holistic education
 2. Transpersonal Curriculum
 3. Transcendence
 4. Gert Biesta

در دیدگاه‌های چندگانه، تلفیق روش‌های شناخت اول‌شخص، دوم‌شخص و سوم‌شخص، توجه هم‌زمان به ساحت‌های خود، فرهنگ و طبیعت، و پرورش آگاهی تحولی استوار است (Esbjörn-Hargens et al., 2010, pp. 5-7). با این حال، آنچه این رویکرد را از سنت‌های عرفانی الهی (به‌ویژه در سنت اسلامی) متمایز می‌سازد، نگاه کارکردی و تجربه‌محور به معنویت است. در رویکرد فراشخصی، معنویت عمدتاً در سطح پدیده‌های روان‌شناختی و تجربه‌های درونی تعریف شده و با گسستن از بنیان‌های هستی‌شناختی و الهی، به امری کارکردی و انسان‌محور فروکاسته شده است (Helminiak, 2008, p. 161; Rowe & Braud, 2013, p. 669; Walach, 2013, p. 62). هستی‌شناختی، در نهایت به طراحی برنامه‌های درسی‌ای می‌انجامد که فاقد عمق وجودی و جهت‌مندی الهی است و معنویت را به ابزاری برای آرامش روانی، کاهش اضطراب و ارتقای عملکرد فردی بدل می‌کند (Buckler, 2018, p. 28; Ferrer et al., 2005, p. 308). در مقابل، در سنت عرفانی اسلامی و به‌ویژه در اندیشه مولوی، معنویت یک ساحت وجودی است که ریشه در نسبت بنیادین انسان با حقیقت الهی دارد. پیش از هر توصیف تربیتی، این هستی‌شناسی توحیدی مولوی است که تعیین می‌کند انسان چه موجودی است: موجودی که با عقل کلی و فطرت توحیدی خویش به حقیقت متعالی پیوند خورده و سیر وجودی او، سیر ربانی و قوس صعود به‌سوی مبدأ خویش است (Kazemi & Mirbagherifard, 2023, p. 82). از دل همین هستی‌شناسی و انسان‌شناسی برخاسته از آن است که شیوه معرفت‌اندوزی انسان نیز معنا می‌یابد؛ چراکه معرفت حقیقی نزد مولوی، فقط محصول تحصیل و کوشش صرف نیست، بلکه ثمره تهذیب نفس و اتصال وجودی همان انسانی است که هستی‌اش را در نسبت با خداوند تعریف کرده است. انسان فرهیخته در این نگرش، موجودی است که در چهار بُعد بنیادین قابل تعریف است: هستی عاشقانه، آگاهی یکپارچه، یکپارچگی اخلاقی، و حضور رحمانی. این ابعاد، کیفیت‌های وجودی یکپارچه‌ای هستند که هر یک به پرسشی اساسی درباره این انسان پاسخ می‌دهند و در عین حال در یک رابطه سلسله‌مراتبی و متکثر در وحدت با یکدیگر قرار دارند. نخستین و بنیادی‌ترین بُعد، هستی عاشقانه است که به این پرسش پاسخ می‌دهد که این انسان چه کسی است؟ در این نگاه، انسان فرهیخته موجودی نیست که صرفاً به دین به‌مثابه مجموعه‌ای از قواعد بیرونی پایبند باشد؛ بلکه جوهر وجودش از عشق الهی سرشته شده است. از دل این هستی عاشقانه، بُعد دوم؛ یعنی آگاهی یکپارچه سر برمی‌آورد که مشخص می‌کند این انسان چگونه می‌داند. آن‌گاه که این آگاهی برخاسته از عشق در وجود آدمی رسوخ کند، به شکل طبیعی به بُعد سوم یعنی یکپارچگی اخلاقی

می‌انجامد و در نهایت، این یکپارچگی درونی در بُعد چهارم یعنی حضور رحمانی تجلی بیرونی. مسئله اساسی آن است که در برنامه درسی فراشخصی، مفاهیم معنوی از ریشه‌های هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی خود گسسته و در چارچوبی عمدتاً سکولار بازتعریف شده‌اند. این بازتعریف، اگرچه به گسترش معنویت در فضای دانشگاهی و حرفه‌ای انجامیده، اما به بهایی صورت گرفته است که معنویت از جایگاه یک «غایت» و «جهت‌دهنده به حیات» به «ابزاری» برای «بهبود عملکرد» تنزل یافته است (Wilber, 2001, p. 45). فرر و همکاران (Ferrer et al., 2005) نیز با تمایز میان رویکردهای ذهن‌محور، تلفیقی و مشارکتی در آموزش یکپارچه، نشان می‌دهند که بسیاری از رویکردهای رایج، در عمل به‌نوعی کج‌نمایی دچار می‌شوند که در آن، توجه به ابعاد غیر ذهنی انسان، صرفاً جنبه‌ای تزیینی و فاقد کارکرد اصیل تربیتی پیدا می‌کند (p. 308). باوجود این غنای نظری در سنت عرفانی مولوی، الگوی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و تربیتی او کمتر به‌صورت انتقادی در نسبت با برنامه درسی فراشخصی معاصر مورد بررسی قرار گرفته است. به‌ویژه، مفهوم انسان فرهیخته که در سنت فلسفی فرهیختگی (Bildung) ریشه دارد و به فرایند خودسازی، خودفهمی و تحول وجودی انسان از طریق تربیت اشاره می‌کند (Hirst & White, 2006, p. 15; Sohbatlu et al., 2016, p. 45)، در برنامه درسی فراشخصی به شکل‌های مختلفی از جمله شکوفایی همه‌جانبه انسانی، خودشکوفایی^۱، خودتحقق^۲ و تعالی‌جویی^۳ مطرح می‌شود. این همسان‌انگاری، خطر نادیده گرفتن تفاوت‌های بنیادین در مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی را در پی دارد و موجب می‌شود که معنویت قدسی و الهی با معنویت غیردینی و انسان‌محور یکی انگاشته شود (Buckler & Moore, 2025, p. 3; Cunningham, 2006, p. 64). براین اساس، مسئله محوری پژوهش حاضر آن است که برنامه درسی فراشخصی، بر پایه چه هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی استوار است و این مبانی، در تقابل با هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی توحیدی اندیشه مولوی، چه محدودیت‌هایی برای تربیت «انسان فرهیخته» دارند. این پژوهش می‌کوشد با واکاوی این تقابل، نشان دهد که چرا برنامه درسی فراشخصی رایج، به دلیل گسست از غایت توحیدی، برای تربیت انسان فرهیخته در معنایی که مطلوب مولوی است، کفایت نمی‌کند؛ همچنین از ظرفیت‌های معرفتی عرفان مولوی برای طراحی بدیلی بهره‌گیرد که در آن، برنامه درسی به تحول وجودی، قرب الهی و شکوفایی همه‌جانبه انسان در نسبت با حقیقت بینجامد.

1. Self-Actualization
2. Self-Actualization
3. Self-Transcendence

لازم به تأکید است که این پژوهش مدعی ارائه‌ی تعریفی نهایی، اجماعی یا الزام‌آور از «انسان فرهیخته» برای هیچ نهاد آموزشی مشخصی نیست. پیترز نشان داد «انسان فرهیخته» مفهومی است که با تحلیل فلسفی معیارهای درونی آن یعنی تعهد به آنچه ذاتاً ارزشمند است، برخورداری از منظر شناختی گسترده، قابل صورت‌بندی است، نه با ارجاع به یک مرجع نهادی واحد که آن را تصویب کند (Peters, 1983). این پژوهش دقیقاً در همین سنت تحلیلی می‌نویسد: انسان فرهیخته را به‌عنوان مفهومی قابل استنتاج فلسفی از درون یک سنت فکری معین صورت‌بندی می‌کند.

پژوهش‌های پیشین در این حوزه در سه دسته قابل صورت‌بندی‌اند. دسته‌ی نخست به تحلیل انسان‌شناسی عرفان اسلامی و دلالت‌های تربیتی عام آن پرداخته‌اند: شمشیری (۲۰۰۶) تعلیم و تربیت را از منظر عشق و عرفان صورت‌بندی کرد؛ این خط پژوهشی در (Mir & Shamshiri, 2015; Shamshiri & Fereydouni, 2014) با تمرکز بر مؤلفه‌های انسان‌شناسی عرفان اسلامی و مفهوم خود ادامه یافت، و اخیراً (Dehghankhalili et al., 2025) با بررسی رویکرد سنت گرایانه‌ی شوان و دلالت‌های آن برای تربیت دینی، تداوم خود را نشان داده است. دسته‌ی دوم مستقیماً به تربیت عرفانی به‌عنوان موضوعی مستقل پرداخته‌اند: (Hamadni, 2016) اهداف و مراحل تربیت عرفانی را از دیدگاه آیت‌الله سعادت پرور استخراج کرد، و (Piri Zarnagh & Beheshti, 2016) باتکیه بر قصص انبیا از منظر علامه حسن‌زاده آملی، تربیت عرفانی روح را سیری وجودی و پیوسته صورت‌بندی کردند. باین‌همه، نزدیک‌ترین اثر به مسئله‌ی حاضر را باید در دسته‌ی سوم جست: (Kalantari et al., 2022) در پژوهشی که دیدگاه فراشخصی را مستقیماً به برنامه درسی دین و زندگی پیوند زده است، عناصر و مؤلفه‌های این برنامه را بر پایه‌ی همان چارچوب فراشخصی طراحی کرده‌اند؛ بدون آنکه سازگاری هستی‌شناختی این چارچوب با انسان‌شناسی توحیدی را نقد کنند. پژوهش حاضر دقیقاً از همین نقطه آغاز می‌کند، اما مسیر معکوس می‌پیماید: البته نه پذیرش مبانی فراشخصی برای طراحی برنامه درسی دینی، بلکه نقد تطبیقی این مبانی در پرتو انسان‌شناسی عرفانی مولوی و استخراج نظام‌مند بدیلی توحیدی. این جای خالی یعنی نقد هستی‌شناختی پیشینی، پیش از طراحی برنامه درسی، همچنان بی‌پاسخ مانده و این پژوهش می‌کوشد به آن بپردازد.

پژوهش حاضر از نوع نظورزانه (Speculative Inquiry) و با رویکرد تطبیقی - انتقادی انجام شده است. با توجه به ماهیت مسئله که مقایسه و نقد دو نظام برنامه درسی متفاوت (برنامه درسی فراشخصی و اندیشه عرفانی مولوی) در باب انسان فرهیخته و استنتاج دلالت‌های آن برای طراحی بدیلی توحیدی برای برنامه درسی معنوی است، این مطالعه در دو گام اصلی سامان یافت:

گام نخست: تحلیل و صورت‌بندی مفهومی دو نظام. در این گام، دو روش متمایز اما مکمل در دو سطح متفاوت به کار رفت. تحلیل اسنادی (Bowen, 2009) پیش از کدگذاری محتوا، به عنوان گامی مستقل برای گزینش و اعتبارسنجی منابع در سطح خود سند اجرا شد؛ به این معنا که پیش از ورود هر متن به فرایند تحلیل محتوا، اعتبار آن به عنوان نماینده معتبر هر یک از دو نظام فکری، بر پایه‌ی معیارهای چهارگانه‌ی اسکات، (Scott, 2014) اصالت، اعتبار، نمایندگی و معناداری، ارزیابی شد. به منظور بهره‌گیری از دیدگاه مولوی، شش دفتر مثنوی معنوی بر پایه‌ی تصحیح نیکلسون به عنوان سند اصلی برگزیده شد؛ تصحیحی که با استناد به کهن‌ترین نسخه موجود (نسخه‌ی قونیه، مورخ ۶۷۷ ه.ق) و مقابله‌ی آن با نسخ متعدد، معیار اصالت را برآورده می‌سازد و شماره‌گذاری آن به مرجع استاندارد پژوهش‌های مثنوی‌شناسی بدل شده است. برای اطمینان از اعتبار تفسیری ابیات دشوار یا چندپهلوی، شرح جامع کریم زمانی (۱۳۸۸)، از معتبرترین و پرارج‌ترین شرح‌های معاصر مثنوی، به عنوان سند تکمیلی برای مقابله و اعتبارسنجی خوانش‌ها به کار رفت. به منظور شناسایی رویکرد فراشخصی نیز، متون بنیادین فراشخصی و ادبیات مستقل برنامه درسی فراشخصی (Ferrer et al., 2005; Kessler, 2000; Miller, 2000; Rowe & Braud, 2013) بر پایه‌ی دو معیار جایگاه مرجعیت این آثار در ادبیات حوزه (معیار نمایندگی)، و ارتباط مستقیم آن‌ها با محورهای نظری مورد مقایسه در این پژوهش، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و عناصر برنامه درسی (معیار معناداری)، انتخاب شدند. سپس تحلیل محتوای مفهومی استقرایی (Krippendorff, 2018; Weber, 1990) در سه گام کدگذاری باز، مقوله‌بندی محوری و انتزاع مقولات بر پایه‌ی رویه‌ی الو و کینگاس؛ (Elo & Kyngäs, 2008) اجرا شد تا مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی هر دو نظام، به ترتیب منطقی یادشده، از میان این اسناد استخراج و صورت‌بندی شود. در بخش تبیین دیدگاه مولوی با تحلیل هرمنوتیکی شش دفتر مثنوی، با جهت‌گیری هرمنوتیک فلسفی - هستی‌شناختی گادامر و بر پایه‌ی نظریه‌ی هویت روایی ری کور (Ricoeur, 1992) برای بازسازی شخصیتی منسجم از دل حکایات پراکنده، همراه شد. یافته‌های حاصل از این، ابعاد وجودی شخصیت انسان فرهیخته و دلالت‌های آن‌ها برای عناصر برنامه درسی در بخش مبانی نظری/یافته‌ها با استناد به شواهد متنی گزارش شده‌اند.

گام دوم: مقایسه تطبیقی و نقد انتقادی. در این گام، دو نظام در چهار محور بنیادین (تصور از معنویت، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی) با یکدیگر مقایسه و نقد شدند. در بخش نهایی، با بهره‌گیری از روش استنتاجی، دلالت‌های این نقد تطبیقی برای طراحی بدیلی از برنامه درسی معنوی استخراج گردید. برای اعتباربخشی به یافته‌ها، دو راهبرد استناد به متون اصیل و بازبینی همتایان توسط صاحب‌نظران حوزه

فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه درسی و عرفان اسلامی استفاده شد.

شایان ذکر است این پژوهش، برخلاف رویه‌ی رایج در پژوهش‌های توصیفی - تطبیقی صرف، از منظر آشکارا هنجاری و متعهد به معرفت‌شناسی توحیدی نگاشته شده است؛ نویسندگان، همسو با اصل شفافیت موضع پژوهشگر در پژوهش‌های تفسیری (Creswell & Poth, 2025)، این موضع را از ابتدا آشکار می‌کنند. این تعهد اما به معنای نادیده گرفتن محدودیت‌های عملی کاربرد انسان‌شناسی مولوی نیست؛ شاهدی مستند بر این محدودیت، پدیده‌ی شناخته‌شده‌ی «مولوی آمریکایی شده» در ادبیات مولوی‌پژوهی است؛ آن‌چنان که فرانکلین لوئیس نشان داد کولمن بارکس^۱، پرفروش‌ترین مترجم اشعار مولوی، ارجاعات قرآنی و اسلامی را از ترجمه‌هایش حذف کرده و مولوی را به گورویی نیوایج بدل کرده است که گویا به شکلی پاناسه‌وار^۲ همه‌ی دردهای هستی‌شناختی را حل می‌کند (Lewis, 2014). نمونه‌ای که نشان می‌دهد وقتی انسان‌شناسی مولوی از بستر توحیدی‌اش گسسته شود، به سادگی به همان الگوی فراشخصی بی‌غایتی بدل می‌شود که این پژوهش نقد می‌کند. این پژوهش عمدتاً از منظر قرائت علمی غالب (زرین کوب) یعنی زندگی‌نامه‌ای - تاریخی و ادبی بهره برده است و از قرائت‌های دیگر (همچون خوانش فلسفی - فنی چیتیک یا تاریخی - انتقادی لوئیس) کمتر بحث می‌کند؛ محدودیتی که باید در پژوهش‌های آتی مورد توجه قرار گیرد.

مبانی نظری

۱. برنامه درسی فراشخصی و مبانی نظری آن

برنامه درسی فراشخصی بر مبانی نظری چندرشته‌ای تکیه دارد که از سه منبع به هم پیوسته شکل گرفته‌اند: روان‌شناسی فراشخصی که ریشه‌های تاریخی این رویکرد را فراهم آورد؛ چرخش هستی‌شناختی مشارکتی که بنیان فلسفی آن را ساخت؛ و ادبیات مستقل تعلیم و تربیت فراشخصی که آن را به یک برنامه درسی عملی بدل کرد.

از منظر تاریخی، ریشه‌ی این رویکرد به تجربه‌گرایی رادیکال ویلیام جیمز بازمی‌گردد که برای نخستین بار اصطلاح «فراشخصی» را در سال ۱۹۰۵ برای بررسی پدیده‌های مذهبی به کار برد. روان‌شناسی تحلیلی یونگ نیز با تأکید بر ناخودآگاه جمعی و کهن‌الگوها، و روان‌تألیف آساگیولی که ابعاد معنوی را

1. Coleman Bryan Barks

۲. ریشه این کلمه به واژه یونانی Panacea (پاناسه) برمی‌گردد که در اسطوره‌ها نام الهه‌ای بود که درمان همه بیماری‌ها را می‌دانست، و امروز در پزشکی و علوم به هر چیزی که ادعای درمان قطعی همه دردها را داشته باشد، «داروی پاناسه» (درمان‌گر مطلق) می‌گویند.

در ساختار روان ادغام می‌کند، از ارکان اصلی شکل‌گیری این پشتوانه‌ی نظری چندرشته‌ای‌اند (Daniels, 2013, pp. 57-58). با این حال، آنچه در تحلیل بنیان‌های برنامه درسی فراشخصی حائز اهمیت است، صرفاً این تحولات روان‌شناختی نیست، بلکه هستی‌شناسی‌ای است که در پس آن‌ها قرار دارد و انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی متعاقب آن را شکل می‌دهد - و نیز ادبیات مستقلی که این مبانی روان‌شناختی و فلسفی را به طرح‌های عملی برنامه درسی بدل کرده است (Ferrer et al., 2005; Kessler, 2000; Rowe & Braud, 2013). در پارادایم مشارکتی که دیدگاه غالب در رویکردهای فراشخصی معاصر را شکل می‌دهد، واقعیت به‌عنوان پدیده‌ای مشارکتی تعریف می‌شود (Hartelius & Ferrer, 2013, p. 190). این بازتعریف، هستی‌شناسی زیربنایی برنامه درسی فراشخصی را رقم می‌زند؛ هستی‌شناسی‌ای که در آن تمایز قاطع میان سوژه و ابژه از میان برداشته می‌شود و واقعیت، محصول تعامل پویا میان فرد و جهان تلقی می‌گردد (Ferrer et al., 2005, p. 311). از منظر برنامه‌ریزی درسی، رویکرد فراشخصی دارای ویژگی‌های مشخصی است که در آثار اندیشمندانی چون اسیورن - هارگنز، ریمز و گانلاگسون (Esbjörn-Hargens et al., 2010) به تفصیل تبیین شده است. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: (۱) کاوش در دیدگاه‌های چندگانه و پرهیز از تقلیل مسائل پیچیده به دوگانه‌های ساده؛ (۲) تلفیق روش‌های شناخت اول‌شخص، دوم‌شخص و سوم‌شخص در فرایند یاددهی - یادگیری؛ (۳) پیوند دادن ساحت‌های خود، فرهنگ و طبیعت؛ (۴) ترکیب تفکر انتقادی با احساس تجربی؛ (۵) بهره‌گیری از بینش‌های روان‌شناسی تحولی - ساختاری؛ (۶) درگیر شدن در تمرین‌های منظم تحول‌آفرین شخصی؛ (۷) گنجاندن شیوه‌های چندگانه شناخت (شناختی، عاطفی، اخلاقی، حرکتی، فراشخصی)؛ (۸) شناسایی انواع مختلف یادگیرندگان و معلمان؛ (۹) تشویق به «کار بر روی سایه» در یادگیرندگان و معلمان؛ و (۱۰) ارج نهادن به رویکردهای دیگر آموزشی (همان، صص ۵-۷). فرر، رومرو و آلبارد (Ferrer et al., 2005) نیز سه رویکرد اصلی را در آموزش یکپارچه (که برنامه درسی فراشخصی یکی از مصادیق آن محسوب می‌شود) از هم متمایز می‌سازند: رویکرد ذهن‌محور/عقل‌گرا که صرفاً به مطالعه فکری و تدوین بینش‌های یکپارچه می‌پردازد و از حیث روش شناختی، سنتی و انتقالی است؛ رویکرد تلفیقی/انتخابی که لحظات یا تمرین‌های تجربی (مانند حرکت، مراقبه، آیین) را به آموزش اساساً ذهن‌محور اضافه می‌کند، اما این عناصر غیر ذهنی به‌ندرت بخشی از جوهر فرایند آموزشی می‌شوند؛ و رویکرد مشارکتی که در آن همه ابعاد انسانی (بدن، حیات، قلب، ذهن و آگاهی) به‌عنوان شرکای برابر در کاوش و تولید معرفت در نظر گرفته می‌شوند (همان، صص ۳۰۸-۳۱۰). نکته مهم آنکه رویکرد مشارکتی که فرر و همکاران از آن دفاع می‌کنند، در عین تأکید بر مشارکت همه ابعاد انسانی،

همچنان در چارچوبی انسان‌محور و فاقد التزام به‌غایت توحیدی تعریف می‌شود. به‌عبارت دیگر، حتی عمیق‌ترین رویکردهای برنامه درسی فراشخصی نیز معنویت را در افق «تجربه» و «کارکرد» تعریف می‌کنند، نه در افق «نسبت وجودی با حقیقتی مستقل و الهی». این همان نقطه‌ای است که برنامه درسی فراشخصی را از رویکرد توحیدی مولوی جدا می‌سازد.

۲. هستی‌شناسی: کل‌نگری مشارکتی در برابر توحید وجودی

آنچه در تحلیل بنیان‌های برنامه درسی فراشخصی حائز اهمیت است، هستی‌شناسی‌ای است که در پس این رویکردها قرار دارد. در پارادایم مشارکتی، هستی‌شناسی به سمت نوعی متافیزیک^۱ یکپارچه‌نگر سوق پیدا می‌کند که در آن تمایز قاطع میان سوژه و ابژه از میان برداشته می‌شود، بدون آنکه لزوماً گرفتار پیش‌فرض‌های متافیزیکی خاصی شود (Hartelius & Ferrer, 2013, p. 190). از نظر ویلبر^۲، همه هستی یک واقعیت واحد است و خدا یا مطلق، همان کل هستی است، نه موجودی مشخص و جدا از جهان. این دیدگاه، بیش از آنکه به توحید الهی به معنای ادیان ابراهیمی نزدیک باشد، متأثر از سنت‌های عرفانی شرقی، به‌ویژه ودانتای هندی و ذن بودیسم است که در آن‌ها «وحدت» بیشتر به معنای یکپارچگی هستی است، نه توحید قدسی در معنای الهیاتی آن (Wilber, 1993, p. 45).

در مقابل، هستی‌شناسی مولوی آشکارا الهی و توحیدی است: توحید وجودی در اندیشه او هرگز به معنای «حلول» خدا در جهان یا یکی شدن خالق و مخلوق نیست، بلکه به معنای فنای سالک در حقیقت الهی و بقای او به حق است. همان‌گونه که مرحوم زرین کوب بیان کرده است، در آثار مولوی نباید یک نظام هماهنگ و واحد را آن‌گونه که نزد فلاسفه است جستجو کرد (Zarrinkoob, 1990, p. 45). با این حال، می‌توان بنیان‌های هستی‌شناختی اندیشه او را از خلال ابیات و حکایات مثنوی استخراج کرد (Kazemi & Mirbagherifard, 2023, p. 82).

نخستین و مهم‌ترین اصل در هستی‌شناسی مولوی، توحید وجودی است. از نگاه او، هستی یک حقیقت واحد بیش نیست و کثرات، مظاهر و تجلیات آن حقیقت واحدند. دومین اصل، سلسله‌مراتب هستی و قوس نزول و صعود است. انسان در نگاه مولوی، از جمادی به نبات، از نبات به حیوان، و از حیوان به انسان ارتقا یافته و اکنون می‌تواند با سلوک آگاهانه، از مرتبه بشری به مرتبه ملکی و حتی فراتر از آن صعود کند:

از جمادی مُردم و آدم شدم وز نما مُردم به حیوان بر زدم

(۳/۳۹۰۱)

1. Metaphysic

2. Wilber, K

سومین اصل، نظام احسن و غایت‌مندی جهان است. از منظر مولوی، جهان بیهوده و عبث آفریده نشده و هر پدیده‌ای در این نظام، دارای ارزش ذاتی و جایگاه مشخصی است (Bahrami Qasr Chami, 2016, p. 38). چهارمین اصل، پیوستگی دنیا و آخرت و تجسم اعمال است. مولوی به تحقق مکافات اعمال در همین دنیا باور دارد:

فعل توسست این غصه‌های دم‌به‌دم این بود معنی قد جف القلم

(۵/۳۱۸۲)

۳. انسان‌شناسی: سوژه خود فرارونده^۱ در برابر سالک موحد

هستی‌شناسی کل‌نگر و مشارکتی برنامه درسی فراشخصی، مستقیماً تصویر انسان مطلوب آن را رقم می‌زند. در این رویکرد، انسان به‌عنوان آگاهی سیال و خود فرارونده تعریف می‌شود که با مشارکت در تجربیات معنوی، به تدریج از هویت فردی خود فراتر رفته و خود را بخشی از یک کل بزرگ‌تر (کیهان، هستی، یا آگاهی جهانی) تجربه می‌کند (Hartelius & Ferrer, 2013, p. 190). این نگاه، ریشه در سنت‌های عرفانی شرقی به‌ویژه بودیسم، هندوئیسم و دائوئیسم دارد که در آن‌ها «خود» امری سیال، وابسته، و در نهایت تهی تلقی می‌شود (Walsh & Vaughan, 1993, p. 199). یکی از مفاهیم کلیدی در این انسان‌شناسی، تجربه‌های اوج^۲ است که مزلو آن را لحظاتی می‌داند که فرد احساس وحدت با جهان، فراموشی خود و شادی عمیق را تجربه می‌کند (Maslow, 1969). برخلاف خودشکوفایی مزلوی کلاسیک که فردمحور بود، در این انسان‌شناسی هدف نهایی خود فراروی است، نه تحقق خود (Vaughan, 1982, p. 41). تفاوت بنیادین میان این انسان‌شناسی و انسان‌شناسی عرفانی الهی (مانند مولوی) در این است که در انسان‌شناسی فراشخصی، «خود فراروی» عمدتاً یک فرایند روان‌شناختی و تجربی است که در چارچوبی سکولار و غیرالهیاتی تعریف می‌شود. انسان مطلوب در این انسان‌شناسی، سوژه‌ای خود فرارونده است که با مشارکت در «واقعیت مشارکتی»، به تدریج از مرزهای خود عبور می‌کند و با کل هستی هم‌آوا می‌شود (Ferrer, 2008, p. 145). این انسان، فاقد «غایت» و «جهت‌گیری» متعالی قدسی است و تعالی او صرفاً به معنای گسترش آگاهی و تجربه‌های عمیق‌تر است، نه تقرب به حقیقتی مستقل و الهی (Wilber, 2001, p. 68).

در مقابل، هستی‌شناسی توحیدی مولوی، انسانی می‌سازد که مظهر حقیقت الهی است (Bahrami Qasr Chami, 2016, p. 35). بر اساس تحلیل جدید از مفهوم انسان فرهیخته در مثنوی، می‌توان ویژگی‌های او را در چهار بُعد اصلی صورت‌بندی کرد:

1. Self-transcendent
2. Peak experience

بُعد نخست یعنی هستی عاشقانه به این اشاره دارد که انسان فرهیخته از عشق سرشته شده است؛ عشق به مثابه اصل سازنده وجود، نه رفتار. او دارای وجود طالب، اشتیاق دائمی، رضای آزادانه، هستی ابزارمند، و در نهایت فنا در معشوق است. مولوی در بیت ۱۷۳۴ و ۲۰۱۵ دفتر پنجم می‌گوید:

لیک از لیلی وجود من پُر است کاین این صدف پُر از صفات آن دُر است
طلب در تو گروگان خداست زان که هر طالب به مطلوبی سزااست

این تمایز میان عاشق بودن و عاشقانه رفتار کردن محور اصلی این بُعد است. هجران در این بعد حالی است که انسان فرهیخته آن را انگیزه‌ی حرکت می‌سازد:

تلخ‌تر از فرقت تو هیچ نیست بی‌پناهی غیر پیچاپیچ نیست

(۱/۳۹۰۲)

این عشق، در بلوغ خود، به رضا و تسلیم آزادانه می‌رسد، تسلیم اراده به اراده‌ی معشوق، چنان‌که در اقتباس مولوی از آیه‌ی سوره‌ی حدید می‌آید:

شاه لا تَأْسُوا عَلٰی مَا فَاَتَكُمْ کی شود از قدرتش مطلوب گم

(۶/۵۵۶)

اوج این هستی عاشقانه، فناست: محوشدن من کاذب در معشوق، آن‌گونه که در حکایت کودک طبلک‌زن آمده:

عاشقم من، کشته‌ی قربان لا جان من نوبتگه طبل بلا

(۳/۴۰۹۸)

بُعد دوم آگاهی یکپارچه است و بدان معناست که این انسان آگاهی‌اش از چه طریق و چگونه است؟ در شخصیت فرهیخته، دانستن و بودن دو روی یک سکه‌اند. معرفت او انباشت اطلاعات ذهنی نیست، بلکه حاصل شهود قلبی است:

علم چون بر دل زند، یاری شود علم چون بر تن زند، باری شود

(۱/۳۴۴۷)

و آگاهی راستین، لاجرم به تحول وجودی می‌انجامد، اگر تحولی در پی نیاید، آن آگاهی حقیقی نبوده است:

روح را تأثیر آگاهی بود هرکه را از بیش، اللّٰهی بود

(۶/۱۵۰)

خودشناسی در این آگاهی، با خداشناسی یکی می‌شود:
بهر آن پیغمبر این را شرح ساخت هر که خود بشناخت، یزدان را شناخت

(۵/۲۱۱۴)

اما این طلب معرفت، شرطی اساسی دارد: باید از سر صدق باشد، نه برای نمایش و جلب مرید:
چون پی دانه نه بهر روشنی است همچو طالب علم دنیای دنی است

(۲/۲۴۴۰)

و بصیرت حاصل از این آگاهی، انسان را از فریب ظاهر و غمازی دیگران مصون می‌دارد:
گفت غمازی که بد گوید تو را ضایع آرد خدمت را سال‌ها

(۵/۳۱۴۷)

بعد سوم موسوم به یکپارچگی اخلاقی با این هدف که این انسان چگونه اندیشه‌اش در عمل دیده می‌شود؟ اینجا با کیفیتی شخصیتی به نام اصالت مواجهیم: هماهنگی کامل گفتار، پندار و کردار که از یک منشأ درونی واحد می‌جوشند:

پس بزرگان این نگفتند از گزاف جسم پاکان عین جان افتاد صاف

(۱/۲۰۰۰)

این هویت اخلاقی، در زندگی زیسته‌شده گواهی می‌دهد:
گفت حق که کز مجنban گوش و دم یَنفَعَن الصَّادِقِينَ صدقهم

(۳/۷۱۰)

راستان تنها از راستی خودشان سود می‌برند، نه از ادعای آن. مولوی این رسوایی ادعای دروغین را در تصویری دیگر نیز تکرار می‌کند:

تو ملاف از مشک کان بوی پیاز از دم تو می‌کند مکشوف راز

(۴/۱۷۷۵)

یکپارچگی اخلاقی همچنین مستلزم خودارزیابی بی‌رحمانه است، نه کوری نسبت به عیوب خویش درحالی که عیب دیگران را می‌بینیم:

عیب خلقان و بگوید کوبه‌کو عیب خود یک‌ذره، چشم کور او

(۳/۲۶۳۰)

و آخرین بُعد یعنی حضور رحمانی در مقام این است که بگوید این انسان چگونه با جهان هستی ارتباط برقرار می‌کند. این بُعد، تجلی بیرونی آن یکپارچگی درونی است: نگرستن به جهان از دریچه‌ی چشمی که خدا را در همه‌ی انسان‌ها می‌بیند. او هیچ ویرانه‌ای را خالی از گنج نمی‌داند:

چون که گنجی هست در عالم مرنج هیچ ویران را مدان خالی ز گنج

(۲/۲۱۵۳)

این نگاه رحمانی، در خوش‌خویی متجلی می‌شود، کیفیتی که مولوی آن را برترین اهلیت وجودی می‌داند:

من ندیدم در جهان جست‌وجو هیچ اهلیت به از خوی نکو

(۲/۸۱۰)

و همین خوش‌خویی است که به انسان فرهیخته توان بردباری در برابر بدخویان می‌دهد بی‌آنکه از مسیر خود منحرف شود:

ز آن که خوش‌خو آن‌بود کو در خُمول باشد از بدخو و بدطبعان حمول

(۴/۷۷۴)

حضور رحمانی همچنین در پرهیز از پیش‌داوری شتاب‌زده ظاهر می‌شود:

گفت: آری، موی ابرو شد کمان سوی تو افکند تیری از گمان

(۲/۱۱۸)

و در اوج خود، حتی در برابر دشمنی، پاسخی رحمانی و آرام می‌دهد که از کمال احتیاط برمی‌خیزد، نه از ضعف: به نقل از حدیث نبوی،

از کمال حزم و سوء الظن خویش نه ز نقص و بددلی و ضعف کیش

(۳/۴۵۷۲)

حضورش، همچون باران، زمین خشک اطرافیان‌ش را سبز می‌کند:

خوی شاهان در رعیت جا کند چرخ اخضر خاک را خضرا کند

(۱/۲۸۲۲)

۴. معرفت‌شناسی: مشارکت تجربی در برابر شهود توحیدی

از منظر معرفت‌شناسی، برنامه درسی فراشخصی بر پایه‌ی تجربه‌گرایی درونی و روش‌های تفسیری بنا شده است؛ چراکه انسان خودفرارونده‌ای که پیش‌تر توصیف شد، معرفت را از طریق مشارکت فعال در تجربه به دست می‌آورد. برخلاف رویکردهای اثبات‌گرایانه، در این رویکرد دانش معتبر از طریق مشارکت فعال در تجربه و درون‌نگری انتقادی حاصل می‌شود (MacDonald, 2013, p. 65). معرفت معنوی بر تجربه‌گرایی درونی، درون‌نگری انتقادی و روش‌های تفسیری بنا می‌شود و معیار اعتبار آن، عمق، تحول‌آفرینی و انسجام تجربی/تفسیری است، نه انطباق با حقیقتی پیشینی و قدسی. این رویکرد، به‌صراحت از وابستگی به باورهای الهیاتی یا متافیزیکی خاص فاصله می‌گیرد و می‌کوشد معنویت را در چارچوبی علمی و فراگیر تعریف کند (Helminiak, 2008, p. 161; Rowe & Braud, 2013, p. 671). مولوی از تربیت مبتنی بر مکتب اسلام پیروی می‌کند و شناخت خالق هستی را بالاترین ارزش معرفتی می‌داند؛ معرفت‌شناسی‌ای که مستقیماً از انسان‌شناسی سالک توحیدی برمی‌خیزد. سیر معرفتی او توحیدی است و تهذیب نفس را لازمه این سیروسلوک می‌داند (Mohammadi et al., 2021, p. 249). محور اصلی معرفت‌شناسی مولوی، تفکیک سه‌گانه عقل است: عقل جزئی، عقل کلی و عقل کامل. عقل جزئی، عقل معمول آدمی است که در خدمت نفس و معاش است:

عقل جزوی آفتش وهم است و ظنّ زان که در ظلمات شد او را وطن

(۳/۱۵۵۸)

عقل کلی، عقلی است که باطن‌بین و برخاسته از ساحت الهی است:

عقل کل را گفت ما زاغ البصر عقل جزوی می‌کند هر سو نظر

(۴/۱۳۰۹)

نکته کلیدی در معرفت‌شناسی مولوی آن است که تقوا، عقل را از تعلقات حسی می‌رهاند:

چون که تقوا بست دو دست هوا حق گشاید هر دو دست عقل را

(۳/۱۸۳۱)

مولوی همچنین بر ضرورت گذار از تقلید به تحقیق تأکید دارد و علم تقلیدی را «وبال جان» می‌داند:

علم تقلیدی وبال جان ماست عاریه است و ما نشسته کان ماست

(۲/۲۱۲۷)

معرفت حقیقی در نگاه مولوی، کشف و شهود حقیقتی مستقل در پرتو عبودیت و عقل کلی است. پیش از ورود به مقایسه، ذکر یک نکته‌ی تاریخی - روش‌شناختی ضروری است. عرفان نظری مولوی در بستر متافیزیک سنتی عصر خود شکل گرفته، در حالی که برنامه درسی فراشخصی، پس از نقد تاریخی همان متافیزیک پدید آمده‌اند. ریچارد رورتی^۱ در چهار گونه تاریخ‌نگاری فلسفه، میان تاریخ‌نگاری زمینه‌محور و بازسازی عقلانی، بررسی استدلال‌های متفکران گذشته در گفت‌وگو با دستگاه‌های معاصر، تمایز می‌گذارد و هر دو را مشروع می‌داند (Rorty, 1984). این پژوهش در سبک دوم نگارش یافته است. افزون بر این، توالی تاریخی به‌خودی‌خود برتری معرفتی نمی‌سازد: چارلز تیلور^۲ نشان می‌دهد سکولاریزاسیون را نباید صرفاً پیشرفت عقلانی دانست، بلکه باید آن را دگرگونی مشروط افق تخیل اجتماعی دید (Taylor, 2007)؛ و مک‌این‌تایر^۳ نشان می‌دهد ادعای روشنگری برای بنیاد عقلانی مستقل از سنت، خود شکست‌خورده است (MacIntyre, 2007). از این رو، مقایسه‌ی هنجاری این پژوهش، با آگاهی کامل از این فاصله‌ی تاریخی، همچنان مشروع باقی می‌ماند.

نقد تطبیقی انسان فرهیخته در برنامه درسی فراشخصی و اندیشه مولوی

پس از تبیین مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی هر دو نظام، اکنون این مبانی را در چهار محور، به شیوه‌ای هرمنوتیکی و در سه گام توصیف مستقل، مقایسه هم‌عرض، و نقد؛ در کنار یکدیگر می‌نهم.

۱. تصور از معنویت: تجربه کیهانی در برابر سلوک ربانی

در برنامه درسی فراشخصی، معنویت عمدتاً به سطح تجربه‌های درونی، کارکردهای روان‌شناختی و بهزیستی فردی تقلیل می‌یابد. این رویکرد با عبور از پارادایم پایدارگرایی^۴ که همه سنت‌های معنوی را به یک حقیقت واحد ارجاع می‌داد، به چرخش مشارکتی^۵ رسیده که در آن، واقعیت معنوی محصول تعامل پویا میان فرد و جهان است، نه کشف یک حقیقت از پیش موجود (Ferrer, 2008, p. 145). در مقابل، در اندیشه مولوی، معنویت حقیقتی قدسی با بنیان هستی‌شناختی است و نسبت انسان با آن، نسبتی وجودی و نه صرفاً تجربی. مفاهیمی چون رضا، تسلیم، فنا و بقاء، نشانه عاملیت آگاهانه و قدسی انسان‌اند و او را در مسیر

1. Richard Rorty

2. Charles Taylor

3. MacIntyre

4. Perennial Philosophy

5. Participatory Turn

تحقق توحید و تعالی وجودی هدایت می‌کنند (Kazemi & Mirbagherifard, 2023, p. 82).

در هر دو نظام، معنویت جایگاهی محوری در تربیت انسان دارد و هر دو از تقلیل معنویت به صرف آموزه‌های نظری یا مناسک بیرونی فاصله می‌گیرند. اما در برنامه درسی فراشخصی، معیار اصالت یک تجربه معنوی، عمق و تحول‌آفرینی درونی آن است؛ درحالی‌که برای مولوی، معیار اصالت، هم‌سویی آن تجربه با غایت توحیدی و قرب الهی است. برنامه درسی فراشخصی با فروکاهش معنویت به تجربه و کارکرد، از عمق وجودی و هستی‌شناختی تهی است و نمی‌تواند پاسخگوی نیاز انسان به غایت و جهت‌گیری متعالی باشد (Cunningham, 2006, p. 64; Walach, 2013, p. 62). این رویکرد، معنویت را به ابزاری برای آرامش روانی و بهبود عملکرد تبدیل می‌کند، درحالی‌که در سنت عرفانی مولوی، معنویت خود غایت است و همه ابعاد حیات انسانی در نسبت با آن تعریف می‌شود.

باید تصریح شود این تقابل متوجه تجربه‌ی فراشخصی فی‌نفسه نیست، بلکه متوجه دستگاه نظری برنامه درسی بر ساخته از آن است. عرفان نظری اسلامی میان حال و مقام تمایز می‌گذارد (Sajadi, 2022). هجویری، در کهن‌ترین رساله‌ی مستقل فارسی تصوف، این تمایز را به روشنی صورت‌بندی می‌کند: "مقام از جمله مکاسب است و تنها با طی پیش‌نیازهای متوالی (ابتدای مقامات توبه باشد، آنگاه انابت... و روا نباشد که بی توبه دعوی انابت کند) حاصل می‌شود؛ درحالی‌که حال از جمله مواهب است - فضلی که بی‌آنکه از خود آن را به کسب دفع توان کرد - به دل می‌پیوندد" (Hujwiri, 2004).

تجربه‌های فراشخصی که مستقل از هر پیش‌نیاز دینی القا می‌شوند، از حیث ساختاری با تعریف «مقام» نمی‌خوانند و در بهترین حالت با «حال» قرابت دارند؛ اما حتی این قرابت مشروط است، چرا که عرفان اسلامی مفهوم استدراج را نیز دارد. حالتی فریبده که شبیه قرب است اما می‌تواند سالک را از مسیر حقیقی دورتر کند (Maybudi, 1992)^۱ و معیار تشخیص آن، انطباق با شریعت و نظارت پیر است، نه کیفیت درونی تجربه. اگرچه ممکن است از منظر پدیدارشناسی تجربه، برخی تجربیات فراشخصی گامی مقدماتی در مسیر آگاهی وجودی تلقی شوند، اما در ساحت نظریه برنامه درسی، تقلیل دادن برنامه درسی فراشخصی به یک مرحله طولی از برنامه درسی توحیدی با دو مانع روبه‌روست: از یک‌سو، نظریه‌پردازان برنامه درسی فراشخصی (مانند فر و میلر) خود به صراحت هرگونه قرارگیری در یک سلسله‌مراتب الهیاتی یا پذیرش غایت مطلق توحیدی را نفی می‌کنند (Ferrer, 2001; Miller, 2000) و از سوی دیگر، در انسان‌شناسی عرفانی مولوی، سلوک توحیدی متکی بر مبانی ایجابی (عبودیت و تسلیم) است که در برنامه درسی فراشخصی

۱. ذیل آیات ۱۸۲ سوره مبارکه اعراف و ۴۴ سوره مبارکه قلم

غایب است. از این رو، این دو رویکرد در سطح برنامه‌ریزی درسی، دو پارادایم هم‌عرض با غایات متفاوت‌اند، نه دو مرتبه از یک حقیقت واحد.

۲. هستی‌شناسی: کل‌نگری مشارکتی در برابر توحید قدسی

رویکرد فراشخصی، هستی را به‌عنوان یک کل متصل و درهم‌تنیده در نظر می‌گیرد که فراتر از ماده‌گرایی سنتی است؛ در پارادایم مشارکتی، تمایز قاطع میان سوژه و ابژه از میان برداشته می‌شود، بدون آنکه لزوماً گرفتار پیش‌فرض‌های متافیزیکی خاصی شود (Hartelius & Ferrer, 2013, p. 190). در مقابل، هستی‌شناسی مولوی آشکارا الهی و توحیدی است: توحید وجودی هرگز به معنای حلول خدا در جهان یا یکی شدن خالق و مخلوق نیست، بلکه به معنای فنای سالک در حقیقت الهی و بقای او به حق است. انسان در این نگاه، مظهر حقیقت الهی و سیر او، سیر ربانی‌ای در قوس صعود به‌سوی مبدأ خویش است (Kazemi & Mirbagherifard, 2023, p. 85). هر دو نظام از تقلیل‌گرایی مادی فاصله می‌گیرند و به‌نوعی وحدت در هستی‌باور دارند. اما وحدت فراشخصی، وحدت یکپارچگی هستی است بدون التزام به خدایی مشخص و مستقل از جهان؛ درحالی‌که وحدت مولوی، وحدتی توحیدی است که خدا را حقیقتی مستقل می‌داند که هستی، تجلی اوست.

برنامه درسی فراشخصی با کل‌نگری مشارکتی خود، اگرچه از تقلیل‌گرایی مادی‌گرایانه فاصله می‌گیرد، اما به دلیل نپذیرفتن خداوند به‌عنوان حقیقتی مستقل و متعالی، در نهایت به‌نوعی یک‌پارچه‌گرایی غیرالهیاتی می‌انجامد که فاقد عمق توحیدی و غایت محوری است (Cunningham, 2006, p. 66; Walach, 2013, p. 65) و از این رو نمی‌تواند پاسخگوی نیاز انسان به قرب الهی و نسبت وجودی با خالق باشد.

۳. انسان‌شناسی: سوژه خود‌فرارونده در برابر سالک توحیدی

در برنامه درسی فراشخصی، انسان مطلوب سوژه‌ای خود‌فرارونده است که با مشارکت در تجربیات فرارونده، گسترش آگاهی و ادغام لایه‌های مختلف خود، به‌نوعی تمامیت روانی می‌رسد؛ هدف نهایی او خود‌فراروی است، نه تحقق خود (Vaughan, 1982, p. 41). در مقابل، انسان فرهیخته در اندیشه مولوی سالکی توحیدی است که از مرتبه عقل جزئی به عقل کلی عروج می‌کند؛ کسی که پیش از هر چیز با نسبت وجودی با خداوند تعریف می‌شود، به رضای الهی راضی است و این رضا در هیئت تسلیم و فنا ظاهر می‌شود. او در جامعه حضور دارد؛ اما دل به آن نمی‌بندد؛ ساده‌زیستی را برمی‌گزیند و از جاه‌طلبی پرهیز می‌کند. او در چهار بُعد هستی عاشقانه، آگاهی یکپارچه، یکپارچگی اخلاقی و حضور رحمانی قابل تعریف است. هر دو انسان‌شناسی، «خود» را امری ثابت و بسته نمی‌دانند و از خودمحوری افراطی فاصله می‌گیرند؛ هر دو مسیری از تحول و گشودگی را برای انسان ترسیم می‌کنند. اما نقطه عزیمت این گشودگی متفاوت است: در

برنامه درسی فراشخصی، «خود» به‌سوی کل هستی می‌گشاید و مقصدی مشخص و مشخص‌ندارد؛ در اندیشه مولوی، خود مشخصاً به‌سوی خداوند مشخص می‌گشاید و این گشودگی، در هیئت عبودیت و فنا صورت می‌بندد. برنامه درسی فراشخصی با تأکید بر خود فراروی و گسترش آگاهی، اگرچه از خودمحوری افراطی فاصله می‌گیرد، اما به دلیل فقدان غایت متعالی قدسی، در نهایت به‌نوعی خودمحوری تصعید شده می‌انجامد که در آن، خود فرارونده همچنان محور و معیار سنجش است. در مقابل، در اندیشه مولوی، فنا و بقا به حق به معنای عبور کامل از خود و قرار گرفتن در نسبت وجودی با خداوند است. این تفاوت، تفاوتی بنیادین در نحوه بودن است که نمی‌توان آن را به تفاوت‌های سطحی رفتاری فروکاست (Buckler, 2018, p. 30; Cunningham, 2006). افزون بر این، آنچه در رویکرد فراشخصی به‌عنوان «ارتباط عمیق» و حضور با دیگری مطرح می‌شود، عمدتاً در سطحی روان‌شناختی و تجربی باقی می‌ماند و فاقد التزام به غایت توحیدی است (Kessler, 2000, p. 16)؛ درحالی‌که در اندیشه مولوی، حضور رحمانی فقط یک روش تربیتی نیست، بلکه کیفیت وجودی سالک توحیدی است که از عشق و آگاهی و میل درونی سرچشمه می‌گیرد.

این نقد به معنای انکار امکان خوانشی طولی از رابطه‌ی این دو انسان‌شناسی در ساحت تجربه زیسته نیست: می‌توان تصور کرد خود فراروی فراشخصی، در غیاب تحدید نظری یادشده، بتواند گامی مقدماتی در مسیر سلوک باشد. بااین‌حال، آنچه در متون بنیادین این رویکرد و نظریات برنامه درسی معنوی سکولار مکرراً تأکید می‌شود به‌عنوان نمونه (Ferrer, 2001; Huebner, 1999)، امتناع آگاهانه از قراردادن چنین تجربه‌ای در مسیری با غایت متعین دینی یا توحیدی است؛ امتناعی که آن را به یک مقصدی مستقل و پارادایم قائم به ذات بدل می‌سازد. ازاین‌رو، تقابل مورد بحث در ساحت برنامه درسی، تقابل یک انسان‌شناسی جهت‌دار (سالک توحیدی) با یک انسان‌شناسی ساختاری بی‌جهت (سوژه‌ی خودفرارونده‌ی بدون مقصد متعین) است. این تمایز را می‌توان در مصداق‌های مشخصی از سنت فراشخصی/پسانوگرا نیز دید. مزلو، با افزودن «خود فراروی» به‌مثابه مرتبه‌ای فراتر از خودشکوفایی (Maslow, 1969) و هیوینر، با صورت‌بندی معنویتی که هم دینی است و هم سکولار و معنا باوری فارغ از شریعت را روا می‌داند (Mirzakhani & AminKhandaqi, 2024)، هر دو نمونه‌های صریحی از همین امتناع نظری‌اند: امتناع از التزام به غایتی متعین و وحیانی. نکته‌ی درخور توجه آن است که میرزا خان و امین خندقی (2024)، در نقد همین موضع هیوینر، دقیقاً به تمایز علامه جوادی آملی میان دین بشری (مجموعه‌ی آموزه‌هایی که انسان برای خود تدوین می‌کند) و دین الهی (آموزه‌های وحیانی برای هدایت بشر) استناد می‌کنند و نشان می‌دهند

هیوبنر، برخلاف این سنت، میان این دو تمایز نمی‌گذارد (Javadi-Amoli, 2020, pp. 24, 26, as cited in Mirzakhan & AminKhandaghi, 2024). همین یافته، هم‌عرض نهادن سنت فراشخصی/پسانوگرا با انسان‌شناسی توحیدی مولوی را در این پژوهش موجه می‌سازد.

با این همه باید افزود که رابطه‌ی این دو معنویت، به‌تمامی و در همه‌ی سطوح، عرضی نیست. همچنان که در سنت عرفانی، عشق مجازی می‌تواند پلی به‌سوی عشق حقیقی باشد، معنویت فراشخصی نیز می‌تواند، در فرایند سلوک فرد، نقش گامی مقدماتی ایفا کند. اما این طولیت، تنها در فرایند معنا می‌یابد، نه در نهایت: عشق مجازی وقتی پُل است که به عشق حقیقی ختم شود؛ اگر خود را غایت بینگارد، دیگر پُل نیست، توقفگاه است. دستگاه نظری برنامه درسی فراشخصی، دقیقاً با امتناع از تعین غایت، خود را از حرکت به‌سوی آن سر پُل باز می‌دارد و در همان توقفگاه مجاز باقی می‌ماند.

۴. معرفت حقیقی: مشارکت تجربی در برابر شهود توحیدی

برنامه درسی فراشخصی، با عبور از اثبات‌گرایی، واقعیت معنوی را مشارکتی می‌فهمد؛ تجربیات معنوی محصول تعامل پویا میان فرد و جهان‌اند، نه کشف حقیقتی از پیش موجود (Ferrer, 2008, p. 150) و معیار اعتبار معرفت، عمق و تحول‌آفرینی تجربی/تفسیری است، نه انطباق با حقیقتی پیشینی (MacDonald, 2013, p. 65). در مقابل، معرفت‌شناسی مولوی بر مبنای تربیت توحیدی، شناخت خالق را والاترین ارزش معرفتی می‌داند. با تفکیک سه گانه عقل (جزئی، کلی، کامل)، عقل جزئی به سبب وابستگی به امیال نفسانی، در تشخیص حقیقت ناتوان است؛ عقل کلی، واسطه ارتباط انسان با عقل کامل (خالق هستی) است (Mohammadi et al., 2021, p. 249). معرفت حقیقی صرفاً محصول درون‌نگری یا تجربه فردی نیست، بلکه ثمره شهود توحیدی، طهارت باطن و اتصال به عقل کلی است (Kazemi & Mirbagherifard, 2023, p. 88). هر دو معرفت‌شناسی از اثبات‌گرایی صرفاً عقلی - استدلالی فاصله می‌گیرند و برای تجربه/شهود درونی نقشی محوری قائل‌اند؛ اما در برنامه درسی فراشخصی، معیار صدق معرفت، کارآمدی و انسجام تجربی است - معیاری درون‌ماندگار و متکی به‌خود تجربه‌کننده؛ درحالی‌که در معرفت‌شناسی مولوی، معیار صدق، انطباق با حقیقتی مستقل و قدسی است - معیاری برون‌ماندگار که تجربه را در پرتوی آن می‌سنجد. برنامه درسی فراشخصی با تأکید بر تجربه‌گرایی درونی، معرفت را به امری ذهنی - تجربی تقلیل می‌دهد و از حقیقت مستقل و قدسی غافل می‌ماند؛ معیار صدق با معیار کارآمد جایگزین می‌شود، یعنی فروکاهش معرفت به آنچه برای من کارآمد است نه آنچه حقیقت دارد (Helminiak, 2008, p. 165; Walach, 2013, p. 68). در مقابل، در معرفت‌شناسی مولوی، معرفت حقیقی، کشف و شهود حقیقتی مستقل

در پرتو عبودیت و عقل کلی است.

جدول ۱: مقایسه تطبیقی رویکرد فراشخصی و اندیشه مولوی در چهار محور بنیادین

محور مقایسه	برنامه‌درسی فراشخصی	اندیشه مولوی	مقایسه و نقد تطبیقی
تصور از معنا	فروکاهش به تجربه‌های درونی و کارکردهای روان‌شناختی/واقعیت معنوی محصول تعامل پویا میان فرد و جهان (چرخش مشارکتی) / امکان تحقق در چارچوب سکولار و انسان‌محور/معیار اصالت: عمق و تحول‌آفرینی درونی	حقیقت قدسی با بنیان هستی‌شناختی	هر دو از تقلیل به آموزه‌های نظری فاصله می‌گیرند/تفاوت بنیادین: یکی معنویت را در افق «تجربه» تعریف می‌کند، دیگری در افق حقیقت یا حقیقتی مستقل/نقد فراشخصی: فروکاهش به ابزار برای آرامش روانی
	کل‌نگری مشارکتی با نفی تمایز قاطع سوژه و ابژه	نسبت انسان با آن، نسبتی وجودی و نه صرفاً تجربی	• هر دو از تقلیل‌گرایی مادی فاصله می‌گیرند • تفاوت بنیادین: وحدت فراشخصی = یکپارچگی هستی بدون خداوند متشخص؛ وحدت مولوی = توحید با خداوند متشخص • نقد فراشخصی: یکپارچه‌گرایی غیرالهیاتی فاقد عمق توحیدی
انسان‌شناسی	خدا = کل هستی (متأثر از ودانته و ذن بودیسم)	مفاهیم کلیدی: رضا، تسلیم، فنا	• هر دو از «خود» را امری ثابت نمی‌دانند و از خودمحوری فاصله می‌گیرند/تفاوت بنیادین: گشودگی فراشخصی به سوی «کل هستی» بدون مقصد مشخص؛ گشودگی مولوی به سوی «خداوند متشخص» در هویت عبودیت و فنا • نقد فراشخصی: خودمحوری تعمیم شده

مقیاسه و نقد تطبیقی	اندیشه مولوی	برنامه درسی فرا شخصی	محور مقایسه
هر دو از ابتدای گرای صریح فاصله می گیرند و برای شهود/تجربه درونی نقش قائل اند/ تفاوت بنیادین: معیار صدق در فرا شخصی برابر با «کارآمدی» (درون ماندگار)؛ در نگاه مولوی مساوی با «انطباق با حقیقت» (برون ماندگار) نقد فرا شخصی: فرو کاهش معرفت به آنچه کارآمد است	معیار اصالت: هم سویی با قاب توحیدی و قرب الهی	وحدت یکپارچگی غیر مشخص	معرفت شناسی

دلالت های برنامه درسی مولوی بدیلی برای برنامه درسی فرا شخصی

نقد تطبیقی چهارگانه جدول (۱) نشان داد که برنامه درسی فرا شخصی و اندیشه مولوی، در هر چهار محور (تصور از معنویت، هستی شناسی، انسان شناسی، معرفت شناسی) در مقابل هم قرار دارند: یکی معنویت را در افق تجربه و کارکرد تعریف می کند، دیگری در افق نسبت وجودی با حقیقتی متعالی. این تقابل بنیادین، ریشه در گسست برنامه درسی فرا شخصی از یک هستی شناسی توحیدی مشخص دارد؛ گسستی که به تبع خود، انسان شناسی و معرفت شناسی آن را نیز از غایت قدسی تهی می کند. از این رو، برنامه درسی فرا شخصی رایج حتی اگر محتوای آن با آموزه های سنت های شرقی غنا یابد، برای تربیت انسان فرهیخته به معنایی که مولوی از آن مراد می کند، کفایت نمی کند؛ زیرا فاقد غایتی است که آن معنا را ممکن می سازد. بر این اساس، به جای تلاش برای تلفیق این دو نظام ناسازگار، این پژوهش بدیلی برای برنامه درسی معنوی پیشنهاد می دهد که مستقیماً از هستی شناسی، انسان شناسی و معرفت شناسی مولوی استنتاج می شود. از آنجا که انسان فرهیخته مولوی سالک است - یعنی موجودی در حال شدن، نه در وضعیتی ثابت و از پیش تعریف شده - این بدیل را نمی توان در قالب خطی و تایلری صورت بندی کرد؛ چرا که چنینی الگو رفتارگرایی بر تفکیک قاطع میان یک هدف از پیش معین و ابزارهای دستیابی به آن استوار است، در حالی که در نگاه مولوی، مسیر و مقصد از هم جدا نیستند. به جای آن، بدیل پیشنهادی در قالب مسیر سلوک صورت بندی می شود که بر اساس ابعاد چهارگانه انسان فرهیخته و دلالت های آن برای عناصر برنامه درسی طراحی شده است:

۱. نقطه عزیمت (انسان شناسی سالک و اهداف): فراگیر در این بدیل، «سالک» است. از این رو، نقطه عزیمت هدف برنامه درسی، بهزیستی روان شناختی یا کاهش اضطراب نیست، بلکه بازشناسی جایگاه

وجودی فراگیر به عنوان موجودی در نسبت با حقیقت الهی است. غایت رشد، قرب الهی است، نه تعادل روانی (Andrade & Fernández, 2006, p. 93; Miller, 2000, p. 10). این غایت را خود انسان‌شناسی مولوی تعیین می‌کند. اهداف اختصاصی همچون: گذار از انگیزش مبتنی بر ترس به انگیزش مبتنی بر عشق، نهادینه کردن وجود طالب، خودشناسی به مثابه خداشناسی، یکپارچگی علم کوششی و جوششی، حفظ پویایی شناختی پایا، پرورش صداقت وجودی، حاکمیت بر اندیشه، پرورش همدلی عمیق و عدالت رحمانی.

۲. مسیر تحول (محتوا و شایستگی‌ها): محتوای این بدیل باید شامل مفاهیمی چون عبودیت، رضا، تسلیم، فنا، بقا، عقل کلی، تهذیب نفس و خودشناسی وجودی باشد که در مثنوی مولوی به وفور یافت می‌شوند و به نحوه چگونگی بودن و چرا و چگونه شدن فراگیر می‌پردازند. محتوا باید آتش‌افروز باشد، نه بار؛ حبیانه باشد، نه حافظانه؛ تحقیقی باشد، نه تقلیدی؛ زنده باشد، نه جامد؛ راه‌گشا باشد، نه مقصد پایانی. شایستگی‌های مطلوب شامل: طلب پایدار، تاب‌آوری رضامندانه، اخلاص عمل، عبور از تقلید به تحقیق، بصیرت یکپارچه، خودنظارتی شناختی، صداقت وجودی، خودارزیابی مداوم، تشخیص آوازهای درون، دیدن ارزش ذاتی در هر انسان، انصاف رحمانی، تأثیر از طریق حضور، و پذیرش نقد سازند.

۳. تجربه‌های سلوکی (راهبردهای یاددهی - یادگیری): تأمل درونی در چارچوب توحیدی، گفت‌وگوهای فلسفی و وجودی هدایت‌شده، تجربه‌های جمعی معنوی (کمک، خدمت، همدلی، ذکر) و تمرین ذهن آگاهی با بازتعریف توحیدی (حضور در لحظه همراه با توجه به حضور الهی) باید به کار گرفته شوند (Andrade & Fernández, 2006, p. 95; Buckler & Moore, 2025, p. 10). راهبردهای اختصاصی شامل: برافروختن اشتیاق، طراحی رنج سازنده، تدریس از طریق عمل، تدریس از طریق استعاره، راهبرد پرسش‌گشاینده ذهن، درگیری عاطفی، تدریس از موضع تجربه، ایجاد فضای امن حقیقت، یادگیری مشارکتی، و راهبرد باغبانی (پرورش طبیعی هر یادگیرنده)

۴. محیط یادگیری و نقش‌های معلم و یادگیرنده: محیط یادگیری باید بوستانی باشد (ترکیب آتش چالش و آب مراقبت)، محیط شگفت‌انگیز و تجدیدشونده، محیط امن حقیقت، محیط اعتمادمحور و گنج بین. از طرفی نقش معلم شامل: معلم عاشق، آب‌وار، طیب نبض‌گیر، زبان‌آور، آینه، شاهد زنده، کامل شخصیت، باغبان حکیم، فضاآفرین حقیقت و بی‌غرض (نایب حق) است. از طرف دیگر نقش یادگیرنده شامل: طالب، صابر یعقوب‌وار، آماده و مستعد، تحقیق‌گر، پرسشگر پایدار، خودشناس،

متواضع، نقدپذیر، خود محاسب، مشارکتی و بالغ تعریف شود.

۵. بازشناسی مسیر (ارزشیابی): از آنجا که سالک در وضعیتی ثابت نیست، بازشناسی سیر او نیز نمی تواند آزمون محور یا متکی بر نشانه های بیرونی باشد. ارزشیابی باید شامل: سنجش طلب به عنوان شاخص اصلی یادگیری، ارزشیابی فرایند رشد (از هلال به بدر)، سنجش حبیب علم بودن بجای حافظ علم بودن، ارزشیابی مستمر و ماریپچی، ارزشیابی از راه گشایی، خودارزیابی مداوم، سنجش انطباق گفتار و کردار، بازخورد سازنده، ارزشیابی آینه وار، و ارزشیابی از کمال درونی.

چارچوب مفهومی هشت عنصری که در جدول (۲) گردآوری شده، بر پایه ی طبقه بندی نه گانه ی کلاین از عناصر برنامه درسی بنا شده است (Klein, 1991)؛ اهداف، محتوا، راهبردها و ارزشیابی مستقیماً از این الگو اخذ شده اند؛ محیط یادگیری ادغام عناصر زمان، فضا و مواد کلاین است که تناسب بیشتری با نگاه کل نگر انسان شناسی مولوی دارد؛ شایستگی ها از ادبیات مستقل برنامه درسی شایستگی محور اخذ شده است (Rychen & Salganik, 2003)؛ نقش معلم و نقش یادگیرنده که در الگوی کلاین ذیل مقوله ی مدیریتی «گروه بندی» مستحیل شده بودند، در این پژوهش به عناصری مستقل ارتقا یافته اند، چراکه انسان شناسی مولوی، کیفیت وجودی معلم و یادگیرنده را تعیین کننده ی تحقق سایر عناصر برنامه درسی می داند.

جدول ۲: مقایسه عناصر برنامه درسی مبتنی بر برنامه درسی فرا شخصی و دیدگاه توحیدی مولوی

عناصر برنامه درسی	برنامه درسی فرا شخصی	بدیل توحیدی مبتنی بر دیدگاه مولوی
اهداف	خود فراروی، گسترش آگاهی، تعادل	تحول وجودی، قرب الهی، شکوفایی همه جانبه
	روانی، بهزیستی فردی، ایجاد انگیزه از	انسان در نسبت با حقیقت، گذار از انگیزش مبتنی
	طریق تجربه های اوج و خود شکوفایی،	بر ترس به انگیزش مبتنی بر عشق؛ نهادینه کردن
	گسترش آگاهی از طریق مشارکت	وجود طالب، خودشناسی به مثابه خودشناسی؛
	تجربی و روش های تفسیری،	یکپارچگی علم کوششی و جوششی، پرورش
	خودتنظیمی، خودآگاهی، یکپارچگی	صداقت وجودی؛ حاکمیت بر اندیشه؛
	روانی، همزیستی مسالمت آمیز،	خودارزیابی مداوم، پرورش همدلی عشق
	تنوع پذیری، مشارکت جمعی	(گنج بینی)؛ عدالت رحمانی و مسئولیت اجتماعی
		برآمده از بینش درونی

عناصر برنامه درسی	برنامه درسی فرا شخصی	بدیل توحیدی مبتنی بر دیدگاه مولوی
محتوا	محتوای تلفیقی از سنت‌های شرقی و غربی، تمرین‌های تجربی، مهارت‌های فرا شخصی	محتوای تحول‌آفرین، تحقیقی، زنده، زادگاه؛ مفاهیم: عبودیت، رضا، تسلیم، فنا، عقل، تهذیب نفس
شایستگی‌ها	خود فراروی، گسترش آگاهی، مهارت‌های فراشاخص، همدلی، تنوع‌پذیری	طلب پایدار، تاب‌آوری رضامندانه، اخلاص عمل، بصیرت یکپارچه، خودنظارتی شناختی، دیدن ارزش ذاتی در هر انسان، انصاف رحمانی، پذیرش نقد سازنده
راهبردهای یاددهی	تمرین‌های تجربی، مراقبه، گفت‌وگوی مشارکتی، هنر، حرکت	برافراختن اشتیاق، طرح سؤال سازنده، تدریس از طریق عمل و اسما، پرسش گشاینده ذهن، درگیری عاطفی، تدریس از موضع تجربه، ایجاد فضای امن حقیقت، یادگیری مشارکتی، باغبانی
ارزشیابی	سنجش عمق تجربه، تحول‌آفرینی درونی، انسجام تجربی، تفسیری	سنجش طلب، ارزشیابی فرایند رشد (از هلال به بدر)، سنجش حبس علم بودن، ارزشیابی مستمر و میانجی، خودارزیابی مداوم، سنجش انطباق گفتار و کردار، بازخورد سازنده، ارزشیابی آینه‌وار
محیط یادگیری	محیط مشارکتی، امن، حمایت‌گر، ممنوع، تجربی	محیط بوستانی (ترکیب آتش چالش و آب مراقبت)، شگفتی‌انگیز، تجدیدشونده، امن حقیقت، اعتمادمحور، گنج‌بین
نقش معلم	تسهیل‌گر، همراه، مشارکت‌کننده در یادگیری، هدایت‌کننده تجربیات	عاشق، داور، طبیب، باغبان، معین، آینه، شاهد، زنده، کامل شخصیت، باغبان حکیم، فضاآفرین حقیقت، بی‌غرض (باغ حق)
نقش یادگیرنده	خودفرارونده، مشارکت‌کننده فعال، کاوشگر تجدد درونی	طالب، صابر، یعقوب‌وار، آماده و مستعد، تحقیق‌گر، پرسشگر پایدار، خودشناس، متواضع، نقدپذیر، خودمحاسب، مشارکتی، باغ

نتیجه‌گیری

تعلیم و تربیت رسمی در دوران معاصر، با چالشی بنیادین در تعریف جایگاه معنویت روبه‌روست: گفتمان غالب برنامه درسی معنوی، به طور فزاینده‌ای تحت‌تأثیر پارادایم‌های روان‌شناختی - سکولار

شکل گرفته که معنویت را، بدون ارجاع به بنیانی هستی‌شناختی، به تجربه‌ای درونی و کارکردی فرومی‌کاهند. این پژوهش نشان داد که برنامه درسی فراشخصی، به‌رغم غنای ظاهری‌اش، محصول دقیقاً همین گسست است: گسستی که سرچشمه‌های اصیل سنت‌های معنوی توحیدی، از جمله عرفان مولوی را در ساحت نظریه‌ی برنامه درسی نادیده می‌گیرد و به‌جای آن، الگویی از تعالی انسانی عرضه می‌کند که فاقد غایتی متعالی و مستقل است. اهمیت این پژوهش را باید در همین نقطه دید: نه در ارائه‌ی توصیه‌ای برای یک گروه یا بافت اجتماعی خاص، بلکه در بازگشودن پرسشی بنیادین‌تر در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت - که برنامه درسی معنوی بر کدام هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی باید استوار باشد - و در نشان‌دادن اینکه اندیشه‌ی مولوی، پاسخی مدون و درعین‌حال عملیاتی (در قالب هشت عنصر برنامه درسی) برای این پرسش فراهم می‌آورد.

جهت‌گیری برنامه درسی در جهان امروز را نمی‌توان با یک برچسب واحد «سکولار» توصیف کرد؛ دست کم سه گونه باید از هم بازشناخته شوند. معنویت سکولار به معنای عام، جست‌وجوی معنا را از نهاد دینی مستقل می‌کند بی‌آنکه لزوماً امر متعالی را نفی کند (Van Ness, 1996)، معنویت لائیک که ریشه در الگوی لائیسیته دارد و نمونه‌ی تاریخی آن در ایران، مدارس لائیک دوره‌ی رضاخانی است، فراتر از استقلال، به طرد فعالانه‌ی دین از حوزه‌ی عمومی و آموزشی می‌رسد و معنویت آتئیستی که با پیوند به مادی‌گرایی فلسفی، اساساً هرگونه امر ماورایی را نفی کرده و معنویت را صرفاً به تجربه‌ی زیبایی‌شناختی یا روان‌شناختی درون ماندگار فرومی‌کاهد. برنامه درسی فراشخصی، اگرچه در ظاهر به هیچ‌یک از این سه به‌طور کامل تعلق ندارد، اما با امتناع نظری‌اش از تعیین غایت الهیاتی، در عمل به سمت همان معنویت سکولار (و گاه در دستگاه‌های آموزشی رسمی غربی، به سمت الگوی لائیک) میل می‌کند؛ و این امر، دقیقاً همان تشنگی معنوی جامعه‌ی امروز را که پیش‌تر بدان اشاره شد، بدون سیراب‌شدن از سرچشمه تنها با سرایی از تجربه پاسخ می‌دهد. در این میان، نقش دین را نباید صرفاً در حد یکی از منابع رقیب معنابخشی در کنار منابع سکولار دید. دین، در سنت حکمی اسلامی از فارابی تا ملاصدرا، چارچوبی را فراهم می‌کند که در آن هر کنش، معنایی فراتر از غایت بی‌واسطه‌اش می‌یابد و به سعادت قصوی (نهایی) پیوند می‌خورد. از این رو، سعادت حقیقی برای انسان فرهیخته، از منظر دین توحیدگرا، معنایی به کلی متفاوت از بهزیستی روان‌شناختی یا شکوفایی خود بنیاد رایج در ادبیات فراشخصی دارد: سعادت، در این نگاه، هم دنیوی است و هم در قرب او به مبدأ هستی تعریف می‌شود، سعادت‌ی که زندگی دنیوی را در پرتو غایتی برتر، سیاق‌مند و معنادار می‌کند. غفلت از این تمایز، دقیقاً همان چیزی است که برنامه درسی فراشخصی را از تحقق انسان فرهیخته به معنای

موردنظر مولوی بازمی دارد

نقد تطبیقی برنامه درسی فراشخصی و انسان‌شناسی تربیتی مولوی نشان داد که این دو رویکرد، در چهار محور بنیادین (تصور از معنویت، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی) با یکدیگر در تقابل قرار دارند. برنامه درسی فراشخصی، اگرچه با گنجانیدن ابعاد غیرشناختی و تجربه‌های فرارونده، گامی در جهت فراروی از رویکردهای صرفاً شناختی و مهارتی برداشته است، اما به دلیل گسست از بنیان‌های هستی‌شناختی توحیدی و غایت‌محوری الهی، در نهایت به نوعی معنویت کارکردی و انسان‌شناسی خودفرارونده‌ی بدون غایت می‌انجامد که نمی‌تواند پاسخگوی نیاز به تربیت انسان فرهیخته در معنای موردنظر مولوی باشد. در مقابل، اندیشه مولوی با ارائه‌ی تصویری از انسان فرهیخته در چهار بُعد وجودی درهم‌تنیده هستی‌عاشقانه، آگاهی یکپارچه، یکپارچگی اخلاقی و حضور رحمانی، چارچوبی جامع برای برنامه درسی توحیدی فراهم می‌آورد که در آن، تربیت به جای انتقال اطلاعات، ماهیتش سلوک به سوی قرب الهی است. نکته‌ی اینجاست که این چهار بُعد، برخلاف فهرست‌های پراکنده‌ی فضائل در رویکردهای اخلاق‌محور رایج، تجلیات یک هویت توحیدی واحدند و دقیقاً همین انسجام درونی است که آن‌ها را برای طراحی یک برنامه درسی یکپارچه (نه مجموعه‌ای گسسته از دروس اخلاق، دینی و مهارت‌های زندگی) مستعد می‌سازد.

این برنامه درسی بدیل، با هدف‌گذاری بر اساس ابعاد چهارگانه‌ی انسان فرهیخته، انتخاب محتوای تحول‌آفرین، به کارگیری راهبردهای عاشقانه و باغبانی، ارزشیابی فرایندی و آینده‌وار، و طراحی محیط یادگیری امن و گنج‌نگرانه، می‌تواند مسیری برای تحقق انسان‌شناسی توحیدی در عرصه‌ی تعلیم و تربیت بگشاید. اهمیت این مسیر را باید در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش دید که به صراحت «تربیت انسانی موحد و مؤمن... حقیقت‌جو و عاقل» را غایت نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور اعلام کرده است (Supreme Council of Cultural Revolution, 2011). با این حال، این هدف کلان، طی بیش از یک دهه از تصویب سند، عمدتاً در سطح آرمانی و شعاری باقی‌مانده و کمتر به یک الگوی برنامه درسی عملیاتی چون محتوا، شایستگی، راهبرد، ارزشیابی، محیط، و نقش‌های معلم و یادگیرنده‌ی مشخص بازگردانی شده است. بخش پایانی این نتیجه‌گیری، این ادعا را در قالب رهیافت‌های نهادی مشخص (تربیت‌معلم، سیاست‌گذاری برنامه درسی، ارزشیابی، تولید محتوا) عملیاتی می‌کند. الگوی پیشنهادی این پژوهش را می‌توان کوششی برای پر کردن دقیقاً همین شکاف میان آرمان «انسان موحد» در سند بالادستی، و غیاب یک چارچوب نظری عملیاتی برای تحقق آن در سطح برنامه‌ریزی درسی دانست. البته این ادعا نیازمند تدقیق است: ناسازگاری فقه و عرفان در ساحت آموزش، ممکن است ناشی از فروکاستن فقه به مناسک‌گرایی

صورت‌گرایانه و فروکاهش عرفان به ذهنیت‌گرایی انتزاعی باشد. در چارچوب حکمت متعالیه و مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، فقه نقش انضباط رفتاری و بستر قانونی و عرفان نقش قوام وجودی و معنابخشی درونی را قادر است ایفا کند. در نظام دانشی حکمت متعالیه، فقه، عرفان و حکمت از یکدیگر گسسته نیستند؛ بلکه لایه‌ها و مراتب دین‌اند و عرفان ملاصدرا از فقه او جدا نیست (Mirdamadi & Ename Jomee, 2024, p. 224). ملاصدرا، فقهی که فلسفه، عرفان نظری ابن عربی، و برهان نقلی - فقهی را در یک نظام ادغام کرد (Rahman, 1975; Rizvi, 2019)، این امر گویای آن است که فقه و عرفان در سنت فکری اسلامی - شیعی، سابقه‌ی هم‌نشینی دارند. این پژوهش مدعی نیست قرائت فقهی سند باید به قرائت عرفانی بدل شود؛ تنها نشان می‌دهد ارائه‌ی الگویی مکمل در کنار رویکرد فقهی سند، با پیشینه‌ی این هم‌نشینی، اقدامی نامعقول نیست؛ از این رو این پژوهش را باید به ارائه‌ی الگویی برای برنامه‌های معنوی مکمل (نه لزوماً جایگزین سند رسمی) در بافت‌هایی مانند مدارس غیردولتی، تربیت‌معلم، یا واحدهای اختیاری آموزش عالی محدود دانست.

با این ملاحظات، آنچه این پژوهش عرضه می‌کند، دستورالعملی برای اجرا تلقی نمی‌شود، بلکه چارچوبی نظری برای بازاندیشی در مبانی برنامه درسی معنوی است؛ چارچوبی که کاربر است، به‌طور طبیعی، از سطح نظر به سطح عمل نیازمند میانجی‌هایی نهادی است. بازطراحی دوره‌های کارورزی تربیت‌معلم بر مبنای چهار نقشی که برای معلم صورت‌بندی شد، آزمون محدود و آزمایشی چارچوب هشت‌عنصری در بافت‌هایی که خود این پژوهش برای آن مناسب دانسته است؛ یعنی مدارس غیردولتی، واحدهای اختیاری، برنامه‌های تربیت‌معلم، نمونه‌هایی از این میانجی‌ها هستند؛ میانجی‌هایی که تحقق کاملشان را باید به پژوهش‌های آتی، به‌ویژه مطالعات کیفی و آزمایشی درباره‌ی اثر واقعی این الگو و امثال آن بر تحول وجودی یادگیرندگان، واگذاشت. آنچه در این میان تغییرناپذیر می‌ماند، همان نکته‌ای است که سراسر این پژوهش بر آن تأکید داشت: هیچ بازنگری در محتوا، راهبرد یا ارزشیابی، بدون تحول در کیفیت وجودی معلم - از منبع علم به نمونه‌ی عینی انسان فرهیخته - به مقصد نمی‌رسد. در نهایت، پرسشی که این پژوهش گشود، همچنان باز می‌ماند و شایسته‌ی پیگیری است: آیا نظام تعلیم و تربیت رسمی، در فاصله‌ای که میان آرمان انسان موحد سند تحول بنیادین و واقعیت مدرسه‌ی امروز نهفته است، ظرفیت بازگشت به سرچشمه‌های اصیل خود، از جمله حکمت مولوی، را دارد یا خیر؟

References

- Amimkhandaghi, M., & Eslamiyan, Z. (2018). Against a Spiritual Humanity-Oriented Curriculum: a Review of Miller's Positions Based on Murteza Mutahhari's Views. *Journal of Islamic Education*, 13(27), 59-29.
- Andrade, A. A., & Fernández, N. M. (2006). Educación Transpersonal: Paradigma emergente en la educación e innovador en el currículo. *Encuentro Educacional*, 13(1), 86-100.
- Bahrami Qasr Chami, K. (2016). The Educated Person from the Perspective of Ibn Arabi and Rumi. *Journal of Mysticism*, 8(15), 18-50.
- Biesta, G. J. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Buckler, S. (2018). Transpersonal education: An evaluation of the current context from an international perspective. *Transpersonal Psychology Review*, 20(1).
- Buckler, S., & Moore, H. (2025). Transpersonal Education: A Glimmer of Light to Compulsory Education? *International Journal of Transpersonal Studies*, 44(1), 9.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2025). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* 5/E.
- Cunningham, P. F. (2006). Transpersonal education: Problems, prospects and challenges. *International Journal of Transpersonal Studies*, 25(1), 6.
- Daniels, M. (2013). Traditional Roots, History, and Evolution of the Transpersonal Perspective. In *The Wiley-Blackwell Handbook of Transpersonal Psychology* (pp. 23-43). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118591277.ch2>
- Dehghankhalili, N., Shamshiri, B., Karimi, M. H., & Izadpanah, A. (2025). Exploring Religion and Tradition in Frithjof Schuon's Traditionalist Approach and Its Implications for Religious Education. *Journal of Islamic Education*, 20(53), 117-136. <https://doi.org/10.30471/edu.2025.10707.2980>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Esbjörn-Hargens, S., Reams, J., & Gunnlaugson, O. (2010). *Integral education: New directions for higher learning*. State University of New York Press.
- Ferrer, J. N. (2001). *Revisioning transpersonal theory: A participatory vision of human spirituality*. State University of New York Press.
- Ferrer, J. N. (2008). Spiritual Knowing as Participatory Enaction: An Answer to the Question of Religious Pluralism. In J. N. Ferrer & J. H. Sherman (Eds.), *The Participatory Turn: Spirituality, Mysticism, Religious Studies* (pp. 135-169). State University of New York Press.
- Ferrer, J. N., Romero, M. T., & Albareda, R. V. (2005). Integral transformative education: A participatory proposal. *Journal of Transformative Education*, 3(4), 306-330.
- Frankl, V. E. (1985). *Man's search for meaning*. Simon and Schuster.
- Hamadni, M. (2016). Aims and stages for mystical education from the perspective of ayatollah Saadat Parvar. *Journal of Islamic Education*, 11(23), 21-43. https://islamicedu.rihu.ac.ir/article_1143_a7686421b6844dae00a9897587035f04.pdf
- Hartelius, G., & Ferrer, J. N. (2013). Transpersonal philosophy: The participatory turn. *The Wiley-Blackwell Handbook of Transpersonal Psychology*, 187-202.

- Helminiak, D. A. (2008). *Spirituality for our global community: Beyond traditional religion to a world at peace*. Bloomsbury Publishing USA.
- Hirst, P., H. & White, P. (2006). *Philosophy of education: Main themes in the analytic tradition* (B. S. Varaki & M. R. S. Razavi, Trans.). Ferdowsi University of Mashhad Press.
- Huebner, D. E. (1999). *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner*. Psychology Press.
- Hujwiri, A. A. (2004). *Kashf al-Mahjub*. Soroush.
- Kalantari, M., Abedian Esfahani, M., & MakiAleAgha, B. (2022). Identifying the Elements and Components of the Curriculum of the Books Din va Zendegi (Religion and Life) Based on a Transpersonal View: A Qualitative Study. *Journal of Islamic Education*, 17(42), 29-51. <https://doi.org/10.30471/edu.2022.8359.2549>
- Kazemi, M., & Mirbagherifard, S. A. A. (2023). Analysis and Comparative Study of Anthropology in the Views of Molavi and Ibn Arabi. *Religions and Mysticism*, 56(1), 75-94.
- Kessler, R. (2000). *The soul of education: Helping students find connection, compassion, and character at school*. AscD.
- Klein, M. F. (1991). *The politics of curriculum decision-making: Issues in centralizing the curriculum*. Suny Press.
- Krippendorff, K. (2018). Content Analysis: An Introduction to Its Methodology, 4/E.
- Lewis, F. D. (2014). *Rumi-past and present, east and west: The life, teachings, and poetry of Jalāl Al-Din Rumi*. Simon and Schuster.
- MacDonald, D. A. (2013). Philosophical underpinnings of transpersonal psychology as a science. *The Wiley-Blackwell Handbook of Transpersonal Psychology*, 312-329.
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue: A study in moral theory*. University of Notre Dame Press.
- Maslow, A. H. (1969). Various meanings of transcendence. *Journal of Transpersonal Psychology*, 1(1), 56-66.
- Maybudi, R. a.-D. (1992). *Kashf al-asrar wa 'uddat al-abrar*. Amir Kabir.
- Miller, J. P. (2000). *Education and the soul: Toward a spiritual curriculum*. State University of New York Press.
- Mir, M., & Shamshiri, B. (2015). The Study of Anthropology of Islamic mysticism and its implications in the citizenship education. . *Journal of New Thoughts on Education*, 11(3), 135-154.
- Mirdamadi, S. M. H., & Ename Jomee, M. (2024). Investigating the Impact of Transcendent Philosophy and Mullā Ṣadrā's Thoughts on Jurisprudence (tafaquh). *Essays in Philosophy and Kalam*, 55(2), 223-245. <https://doi.org/10.22067/epk.2023.71809.1054>
- Mirzakhani, N., & AminKhandaqi, M. (2024). Spiritual Curriculum from the Perspective of Dwayne Huebner: From Thematic Shift to Pluralism. *Journal of Islamic Education*, 19(49), 85-107. <https://doi.org/10.30471/edu.2024.9380.2767>
- Mohammadi, M., Faqihi, A., Rezaei, M. H., & Sarvar Yaghobi, A. (2021). Analysis and Comparison of the Epistemological Style of Education from the Point of View of Mowlavi and Critical Theorists. *Islamic Lifestyle with a Focus on Health*, 5(12), 243-251.

- Peters, R. S. (1983). Philosophy of education. *Educational theory and its foundation disciplines*, 30-61.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Routledge.
- Piri Zarnagh, Z., & Beheshti, S. (2016). *The Mystical Education of the Human Spirit in the Stories of Divine Prophets from the Perspective of Allameh Hassanzadeh Amoli* The First International Conference on Innovation and Research in Educational Sciences, Management and Psychology, <https://civilica.com/doc/628151>
- Rahman, F. (1975). *The Philosophy of Mullā Ṣadrā (Ṣadr al-Dīn al-Shirāzī)*. SUNY Press.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. University of Chicago press.
- Rizvi, S. (2019). Mulla Sadra. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Rorty, R. (1984). The historiography of philosophy: four genres. *Philosophy in history: Essays on the historiography of philosophy*, 49-75.
- Rowe, N., & Braud, W. (2013). Transpersonal education. *The Wiley-Blackwell Handbook of Transpersonal Psychology*, 666-686.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Sajadi, S. J. (2022). *Farhang-e estelahat va ta'birat-e erfani* [Dictionary of mystical terms and expressions]. Tahouri.
- Scott, J. (2014). *A matter of record: Documentary sources in social research*. John Wiley & Sons.
- Shamshiri, B., & Fereydouni, Z. (2014). A comparative study on the concept of self from the humanistic psychology and Islamic mysticism perspectives. *Psychological Models and Methods*, 4(16), 65-84.
https://jpmmm.marvdasht.iau.ir/article_591_4f896de55fd946cb15076ecfbf06b2f2.pdf
- Sohbatlu, A., Shabani Varaki, B., & Sadeghzadeh Ghamsari, A., Ahanghian, H. R., Shabani Varaki, B., & Sadeghzadeh Ghamsari, A. (2016). Critique of the philosophical foundations of Iran's education regarding the educated person based on Avicenna's viewpoint. *Journal of the Faculty of Educational Sciences and Psychology*.
- Supreme Council of Cultural Revolution. (2011). *Document of Fundamental Transformation of Education in the Islamic Republic of Iran*.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Harvard university press.
- Van Ness, P. H. (Ed.). (1996). *Spirituality and the Secular Quest* (Vol. 22). Crossroad.
- Vaughan, F. (1982). The transpersonal perspective: A personal overview. *Journal of Transpersonal Psychology*, 14(1), 37-45.
- Walach, H. (2013). Criticisms of transpersonal psychology and beyond—the future of transpersonal psychology: A science and culture of consciousness. *The Wiley-Blackwell Handbook of Transpersonal Psychology*, 62-87.
- Walsh, R., & Vaughan, F. (1993). On transpersonal definitions. *The Journal*, 25(2), 199-207.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (Vol. 49). Sage.
- Wilber, K. (1993). *The spectrum of consciousness*. Quest books.
- Wilber, K. (2001). *A theory of everything: An integral vision for business, politics, science and spirituality*. Shambhala publications.
- Zarrinkoob, A. (1990). *A Search in Iranian Sufism*. Amirkabir.