Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 2, 2026 OPEN ACCESS

ISSN(E): 2423-4273 ISSN(P): 2251-6360 Research Article

Revisiting Avicennian Philosophy in Light of Contemporary Issues in Education

Morteza Kordrostami
M.A. in Educational Psychology, School of Educational Science and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. Email: mkrostami@gmail.com

Received: 2026-08-26	Revised: 2026-10-10	Accepted: 2026-10-29	Published: ????-??-??
Citation: Kordrostami, M. (2026). Revisiting Avicennian Philosophy in Light of Contemporary Issues in Education, *Foundations of Education*, 16(2), ?-?. doi: 10.22067/fedu.2026.95110.1451			

Abstract

The contemporary formal education system in Iran faces extensive structural and epistemological challenges, including extreme rote memorization, learner objectification, one-dimensional learning, and an existential crisis of meaning—deficiencies explicitly acknowledged in the diagnostic preamble of the Fundamental Transformation Document of Education as neglect of the multiple domains of education and alienation from human existential ends. Employing a philosophical inquiry approach (conceptual analysis and Frankena's deductive-inferential model), this study aims to derive and articulate the educational implications of Avicennian wisdom for addressing contemporary issues in education, moving from the prevailing transmission-oriented, mechanistic structure toward an agency-centered, balanced, and flourishing system. To this end, moving beyond an exclusive focus on The Book of Healing (Al-Shifa), the inquiry synthesizes Avicenna's broader corpus—including Household Management (Tadabir al-Manazil), The Canon of Medicine (Al-Qanun fi al-Tibb), Remarks and Admonitions (Al-Isharat wa al-Tanbihat), and his allegorical treatises (Hayy ibn Yaqzan, Salaman and Absal, and the Qasida Ayniyya)—as an integrated system. The findings reveal that Avicenna, acting uniquely as both "physician of bodies" and "physician of souls," articulates an organic, two-tiered educational progression: an ethical-somatic preparatory stage (tamhid) during childhood (focused on humoral balance, emotional habituation, and peer engagement); followed by an intellectual actualization stage (istikmal) during adolescence and youth (centered on demonstrative logic, intellectual autonomy, and conjunction with the Active Intellect). Based on this synthesis, four fundamental principles—demonstrative understanding, somatic-rational equilibrium, agentic-peer dialogue, and symbolic meaning-making—were derived, providing concrete strategies to resolve persistent crises in curriculum reform, assessment systems, and teacher education.

Keywords: Avicennian Wisdom, Educational Implications, Contemporary Issues in Education, Educational Pathology, Philosophy of Education

Synopsis

Over the past four decades, the formal education system in Iran has undergone continuous legislative and curricular interventions aimed at cultivating an authentic cultural identity and balanced human development. Despite extensive resource allocations, the system remains trapped in a technocratic, transmission-oriented paradigm characterized by severe rote memorization, high-stakes examination pressures (the *Konkur* [national university entrance examination] syndrome), the objectification of learners, and cognitive-emotional exhaustion (Farahbakhsh et al., 2020; Hajidehabadi, 2020; Hakimzadeh, 2019). This structural impasse is formally acknowledged in the diagnostic preamble of Iran's overarching policy charter, the *Fundamental Transformation Document of Education* (Supreme Council of the Cultural Revolution [SCCR], 2011), which critiques the prevailing educational architecture for adopting fragmented, positivist assumptions that reduce human flourishing to one-dimensional cognitive-behavioral measures. While this reform charter mandates a historic paradigm shift toward nurturing human agency across six balanced educational domains, practical reform remains paralyzed by the absence of an indigenous, systemic philosophical framework capable of translating normative prescriptions into classroom reality (Bayat & Ghaffari, 2020; SCCR, 2011).

The present study resolves this systemic dilemma by conducting a comprehensive re-reading of the philosophical and medical corpus of Avicenna (Ibn Sina, 980–1037 CE). Unlike purely speculative philosophers, Avicenna's authority stems from the dialectical unity between his demonstrative metaphysics in *The Book of Healing* (*Al-Shifa*) and his empirical clinical methodology in *The Canon of Medicine* (*Al-Qanun fi al-Tibb*) (Avicenna, 1983, 1988b, 1999). Moving beyond conventional scholarship that confines Avicennian education to *Tadabir al-Manazil*, this inquiry synthesizes his philosophical psychology (*Kitab al-Nafs*), logic (*Al-Burhan*), medical pediatrics (*Al-Qanun*), and allegorical treatises (*Hayy ibn Yaqzan*, *Salaman and Absal*, and *Qasida Ayniyya*) into an integrated system (Avicenna, 1908, 1987, 1988a, 1996; Gutas, 2014; Nasr, 2006). Methodologically, the study integrates conceptual analysis (Coombs & Daniels, 2015) with William Frankena's deductive-inferential model (Bagheri et al., 2010; Frankena, 1965) to construct a rigorous bridge between descriptive metaphysical premises and concrete educational practices. The implementation of this inferential framework yields three core developmental and paradigmatic findings, followed by concrete policy imperatives:

1. The Conceptual Reconfiguration of Education: Bridging Somatic and Spiritual Medicine

In the Avicennian paradigm, education is not a mechanical transmission of static information, but a dynamic nexus and organic mediator bridging the "medicine of bodies" (*tibb al-abdan*) and the "medicine of souls" (*tibb al-nufus*). Education is formally defined as a gradual, harmonious, and teleological process aimed at balancing the somatic temperament (*mizaj*), disciplining lower appetitive and irascible drives, cultivating demonstrative reasoning in the theoretical intellect, and establishing prudent agency in the practical intellect. Through this trajectory, the learner (*mutarabbi*) transcends material passivity to achieve intellectual autonomy, moral virtue, and proximity to the First Principle.

2. The Two-Tiered Developmental Continuum: Tamhid and Istikmal

Avicennian educational psychology establishes an organic progression structured across two sequential developmental phases:

a. The Ethical-Somatic Preparatory Stage (*Tamhid*): In childhood, before intellectual maturity (*tamyiz*), education prioritizes the primacy of affective habituation and bodily

equilibrium (Avicenna, 1908, 1988b). By regulating sleep, nutrition, and rhythmic physical movement, the somatic substrate and "respiratory spirit" (*al-ruh al-bukhari*) are purified. Moral virtues are internalized through peer-mediated socialization (*al-ta'dib bi-al-qurana'*), where cooperative interaction among cohort peers prevents egotism and cultivates civic empathy without imposing premature abstract reasoning.

b. The Intellectual Actualization Stage (*Istikmal*): Following puberty, as discerning intellect awakens, educational focus shifts to the cultivation of the rational soul. The practical intellect establishes ethical self-governance, while the theoretical intellect masters demonstrative logic (*al-burhan*), progresses organically through the ladder of sciences (from logic and natural philosophy to mathematics and metaphysics), discovers middle terms in syllogistic inquiry, and achieves conjunction with the Active Intellect (Avicenna, 1983, 1996; Davidson, 1972).

3. Four Transformative Paradigm Shifts for Educational Reform

Applying Frankena's inferential schema reveals that Avicenna's framework demands four fundamental paradigm shifts:

a. Epistemological Shift: Moving from passive, rote memorization to active demonstrative inquiry (*burhan*) and the autonomous discovery of causes.

b. Somatic-Ontological Shift: Overcoming Cartesian dualism through an organic synthesis of body and mind, recognizing humoral balance and physical vitality as epistemological prerequisites for cognitive function.

c. Relational-Civic Shift: Transitioning from hyper-individualistic academic competition to cooperative, peer-mediated character development (*al-ta'dib bi-al-qurana'*).

d. Teleological Shift: Transcending credentialist, technocratic utilitarianism toward existential meaning-making and spiritual healing (*shifa al-nafs*).

Conclusion

Based on the inferential synthesis of Avicennian philosophy, five actionable policy packages are derived to restructure contemporary schooling:

a. Reform of Assessment Systems: Phasing out standardized, rote-oriented multiple-choice testing in favor of authentic, performance-based assessments (open-ended dialectical problem-solving, portfolios, and oral defense).

b. Curricular Inclusion of Applied Logic: Introducing applied informal logic and argumentation into lower secondary curricula to equip learners with analytical defenses against sophistry and dogmatism.

c. Somatic School Design: Restructuring school environments and daily schedules based on *Al-Qanun*, ensuring natural ventilation, circadian-aligned rhythms, and mandatory movement pauses between cognitive tasks to preserve neuro-respiratory vitality.

d. Peer-Inquiry Dialogical Learning: Reorganizing classrooms from rows of isolated desks into collaborative peer circles (*halaqat al-aqran*) to promote interactive inquiry, civic solidarity, and mutual character cultivation.

e. Reconceptualizing Teacher (*Murabbi*) Identity: Transforming teacher training from mechanical classroom management toward the educator's authentic role as a "physician of the soul" (*tabib al-nafs*) and intellectual awakener who guides learners toward existential wisdom.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت

مقاله پژوهشی https://fedu.um.ac.ir دسترسی آزاد

بازخوانی حکمت سینوی در پرتو مسائل معاصر آموزش و پرورش

مرتضی کردرستمی

کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. mkrostami@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۰۴	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۷/۱۸	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۸/۰۷	تاریخ انتشار: ؟؟/؟؟/؟؟؟؟

استناد: کردرستمی، مرتضی. (۱۴۰۵). بازخوانی حکمت سینوی در پرتو مسائل معاصر آموزش و پرورش. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۲)، ؟-؟. doi: 10.22067/fedu.2026.95110.1451

چکیده

نظام آموزش و پرورش معاصر ایران با چالش‌های ساختاری و معرفتی دامنه‌داری نظیر حافظه‌محوری افراطی، ابژه‌انگاری متربی، تک‌ساحتی‌شدن یادگیری و بحران معنا روبه‌رو است؛ آسیب‌هایی که در مقدمه آسیب‌شناختی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز ذیل غفلت از ساحت‌های چندگانه تربیت و بیگانگی از غایات وجودی انسان، تصریح شده‌اند. پژوهش حاضر با اتخاذ روش پژوهش فلسفی (تحلیل مفهومی و الگوی استنتاج قیاسی فرانکنا)، در پی استخراج و تبیین تلویحات تربیتی حکمت سینوی برای حل مسائل امروزین آموزش و پرورش و حرکت از ساختار مکانیکی-انتقالی کنونی به سوی نظامی عاملیت‌محور، متوازن و سعادت‌گرا است. بدین منظور، این جستار با فرا رفتن از انحصار در کتاب الشفاء، کلیت آثار سینوی شامل تدابیر المنازل، القانون فی الطب، الاشارات والتنبیهات و تمثیل‌های رمزی وی (حی بن یقظان، سلامان و ابسال و قصیده عینیه) را به مثابه منظومه‌ای یکپارچه، بازخوانی می‌کند. یافته‌های پژوهش نشان داد که ابن‌سینا با ایفای توأمان نقش «طبیب ابدان» و «طبیب نفوس»، رویکردی دومرحله‌ای و اندام‌وار به تربیت دارد؛ مرحله تمهید اخلاقی-زیستی در کودکی (متمرکز بر اعتدال مزاج، مهار امیال و تأدیب در حلقه اقران)؛ و مرحله استکمال عقلانی در نوجوانی و جوانی (مبتنی بر منطق برهانی، استقلال فکری و پیوند با عقل فعال). بر پایه این سنتز، چهار اصل بنیادینِ فهم برهانی، تعادل زیستی-عقلانی، عاملیت گفتگویی-همتا، و معنابخشی نمادین، استخراج شد که راهکارهایی انضمامی را برای برون‌رفت از معضلات جاری در ساحت‌های تحول برنامه‌های درسی، اصلاح نظام سنجش و بازآرایی «تربیت معلم» فراهم می‌آورد.

واژه‌های کلیدی: حکمت سینوی، تلویحات تربیتی، مسائل امروزین آموزش و پرورش، آسیب‌شناسی تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت

مقدمه

نظام تعلیم و تربیت رسمی هر جامعه، کانون بازتولید حیات فکری، اخلاقی و فرهنگی آن جامعه است. در ایران معاصر، این نهادِ سرنوشت‌ساز با بحران‌های انباشته و ساختاری دست‌به‌گریبان است که حیات فکری، استقلال وجودی و نشاط روحی نسل نوپا را تهدید می‌کند. علیرغم چهار دهه تلاش‌های تقنینی، اسنادی و ساختاری، شواهد پژوهشی و آسیب‌شناسانه متعدد، گویای آن است که ساختار آموزش عمومی کشور در چنبره «حافظه‌محوری صوری[۱]»، «کنکورزدگی افراطی»، «ابژه‌انگاری متربی[۲]» و «تک‌بعدی‌نگری[۳] مفرط» گرفتار آمده است (Hajidehabadi, 2020; Moradi & Sajadieh, 2026). پدیده‌هایی چون کنکورزدگی و مدرک‌گرایی، نظام آموزشی را از رسالت اصلی خود یعنی پرورش انسان‌های خردورز، خلاق و فضیلت‌مند دور ساخته است (Hakimzadeh, 2019). آموزش و پرورش مدرنِ ایران، به‌شدت «شناخت‌زده» است؛ تا آن حد که ابعاد عاطفی، اخلاقی، هنری و بدنی را به حاشیه رانده و به پرورش انسانی تک‌بعدی انجامیده است (Ghorchian, 2021). محتوای آموزشی و برنامه درسی، به مجموعه‌ای از واقعیت‌های خشک تقلیل یافته‌اند که متربی را از یافتنِ ارتباطی میان آنها و زندگی پیرامون خود، عاجز ساخته است؛ امری که منجر به «بحران معنا[۴]» و بیگانگی از هویت فرهنگی شده است (Fathi Vajargah, 2020, pp. 45–48). متربیان به مثابه ظروف خالی یا ماده‌ای بی‌شکل فرض می‌شوند که باید با حجم انبوهی از اطلاعات مجرد انباشته شوند؛ فرآیندی که نه تنها به تفکر انتقادی نیانجامیده، بلکه موجب افت فاعلیت یا عاملیت انسانی[۵] و بحران معناداری شده است (Farahbakhsh et al., 2020).

این آسیب‌ها صرفاً داده‌هایی برخاسته از گزارش‌های توصیفی نیستند، بلکه عالی‌ترین مراجع سیاست‌گذاری آموزشی کشور نیز رسماً بر وقوع آن، مهر تأیید زده‌اند. در بخش آسیب‌شناسی و کلیات سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (Supreme Council of the Cultural Revolution, 2011) به صراحت تبیین شده است که نظام آموزشی کنونی، برآمده از یک ساختار وارداتی، تقلیدی و متأثر از عقلانیت ابزاری[۶] غرب است که کارکرد خود را به «انتقال صوری محفوظات» و «آماده‌سازی تک‌بعدی برای رقابت‌های شغلی» فروکاسته، و از تربیت متوازن متربیان در ساحت‌های شش‌گانه وجودی (عبادی–اخلاقی، علمی–فناورانه، زیستی–بدنی، زیبایی‌شناختی–هنری، اجتماعی–سیاسی، و حرفه‌ای) ناکام مانده است (Bayat &

---

[1]. Rote memorization
[2]. Objectification of the learner
[3]. One-dimensionalism
[4]. Crisis of meaning
[5]. Human agency
[6]. Instrumental rationality

(Ghaffari, 2020, pp. 14–17). سند تحول بنیادین، ضرورت یک گذار عمیق پارادایمی را مطرح کرده است؛ گذار از «آموزش حافظه‌محورِ مصرف‌کننده» به «محیطی تحول‌آفرین برای تکوین و تعالی مداوم هویت متربیان و نیل به مراتبی از حیات طیبه[1]». با این حال، مسأله اساسی و گرهِ ناگشوده بیش از یک دهه پس از ابلاغ این سند، فقدان مدل‌های مفهومی–عملیاتیِ درون‌زا و بومی است که بتواند فاصله میان آرمان‌های تجویزیِ سند و واقعیت کالبدیِ کلاس درس را پر کند.

رویکردهای اصلاحی پیشین عمدتاً یا به نظریه‌های ترجمه‌ایِ غربی پناه برده‌اند که به سبب ناسازگاری پارادایمی با بافت فرهنگی و هستی‌شناختی جامعه ما، زمین‌گیر شده‌اند، یا مفاهیم اسلامی را صرفاً در حد کلی‌گویی‌های موعظه‌وار و توصیه‌های اخلاقیِ انتزاعی متوقف ساخته‌اند، که دست مربی و برنامه‌ریز درسی را در عمل، خالی می‌گذارد. خلاء بنیادین این است که چگونه می‌توان یک دستگاه حکمیِ نظام‌مند، آزموده و چندساحتی را بازخوانی کرد که بتواند به مثابه تکیه‌گاه نظریِ تحول، هم جامعیت وجودی انسان را به رسمیت بشناسد و هم سازوکار عملیاتی پیوندِ میان فلسفه، روش تدریس و تنظیم رفتار را به دست دهد؟

دلایل انتخاب ابن‌سینا به مثابه «طبیب نظام تربیتی» و توجیه عقلانی آن

در مواجهه با این خلأ پارادایمی، بازخوانی میراث حکیم هزاره، ابوعلی سینا (۴۲۸–۳۷۰ ق)، واجد ضرورت‌های فلسفی و کاربردی ممتازی به این قرار است:

۱. وحدتِ طبیب ابدان و طبیب نفوس[2]: ابن‌سینا یگانه متفکری است که در نقطه اوج عقلانیت برهانی (در مقامِ مؤلف «الشفاء») و تجربیات بالینی طب تجربی (در جایگاه مؤلف «القانون فی الطب») ایستاده است (Avicenna, 1988b, pp. 158–162). در حکمت سینوی، رابطه نفس و روان با کالبد مادی، رابطه‌ای گسسته یا ماشینی نیست؛ بلکه این دو در پیوندی وجودی، پیوسته بر یکدیگر اثر متقابل می‌گذارند (Avicenna, 1988b, p. 160; 1999, pp. 58–63)؛ به گونه‌ای که دگرگونی‌های مزاجی و جسمانی، مستقیماً بر کارآیی ذهن و ادراک اثر می‌گذارد و حالات روانی نیز در سلامت تن بازتاب می‌یابد[3] (Adamson, 2013, pp. 198–202; Avicenna, 1988b, p. 165). ابن‌سینا در «القانون فی الطب» نشان می‌دهد که سلامت و اعتدال مزاج[4]، بستر مادی فعالیت قوای ادراکی است و پدیده‌هایی چون سوءمزاج، اختلال در خواب،

---

[1]. The pure life

[2]. Physician of bodies and physician of souls

[3]. اشاره به قاعده مشهور شیخ‌الرئیس در طبیعیات و طب: «النفسُ و البدنُ یتعاکسانِ فی الأثر» (برای بسط این پیوستگی رجوع شود به Avicenna, 1988b, Discourse 3; 1999, Tractate 4).

[4]. Humoral balance/Temperament equilibrium

تغذیه نامتعادل و بی‌تحرکی طولانی‌مدت، به واسطه تیره‌ساختن روح بخاری[۱]، کارآمدی عقل نظری[۲] را در دریافت معقولات مختل می‌سازند[۳] (Avicenna, 1988b, pp. 158–170). این در حالی است که نظام آموزشی معاصر با تحمیل نشستن‌های ممتد کلاسی، کاهش تحرک جسمانی و تفکیک آموزش شناختی از نشاط زیستی، عملاً مغز متربی را از بدن، و ساحت عاطفه را از ساحت عقل او بیگانه ساخته است (Moradi & Sajadieh, 2026). از این رو، بازخوانیِ رویکرد کل‌نگر سینوی می‌تواند مبنایی نظری برای متوازن‌سازی ابعاد زیستی و عقلانی و برون‌رفت از این دوگانگی آسیب‌زا در مدارس امروز ایران فراهم آورد.

۲. جامعیت منظومه آثار (از انتزاع تا عینیت کاربردی و نمادپردازی کشفی): منظومه آثار ابن‌سینا تمامی ابعاد و مراتب فرآیند تربیت را به شکلی نظام‌مند پوشش می‌دهد و برای هر ساحتِ تربیتی نقطه مرجعی فراهم می‌سازد:

الف) برای مبانی نظری، نفس‌شناسی و برنامه‌ریزی جامع درسی: بخش‌های منطق، طبیعیات (فن النفس)، ریاضیات و الهیات کتاب «الشفاء» (Avicenna, 1983, pp. 12–25; 1992, pp. 10–18; 1999, pp. 45–52)؛ ب) برای تربیت انضمامی کودک، ارتباطات اجتماعی و مدیریت رفتاری: رساله «تدابیر المنازل» موسوم به «السیاسات الأهلیه» (Avicenna, 1908, pp. 74–78)؛ ج) برای مراقبت‌های زیستیِ متناسب با سنین رشد: جلد اول کتاب «القانون فی الطب»، فصل سوم («فی تدبیر الصبیان») (Avicenna, 1988b, pp. 158–168)؛ د) برای انگیزش درونی و سلوک عقلانی-قلبی: نمط‌های هشتم تا دهم الاشارات والتنبیهات (Avicenna, 1988a, pp. 360–410)؛ ه) برای رمزگشایی از حقایق روحی و رهایی از بیگانگی وجودی: آثار ادبی-تمثیلی نظیر «قصیده عینیه»، قصه «حی بن یقظان» و تمثیل «سلامان و ابسال» (Gutas, 2014, pp. 132–136; Nasr, 2006, pp. 178–184).

از این رو، بازخوانی میراث فلسفی-تربیتی ابن‌سینا در مواجهه با چالش‌های کنونیِ نظام آموزش و پرورش، بیش از آن‌که در پی احیای تاریخی یک اندیشه کهن باشد، برآمده از این ضرورت است که فهم علل ایستایی آموزش، بدون بازاندیشی در بنیادهای انسان‌شناختی و معرفت‌شناختیِ آن میسر نمی‌شود.

---

[۱]. در پزشکی و نفس‌شناسی سینوی، «روح بخاری» (Pneuma/Vaporous spirit) واسطه پیوند میان نفس مجرد و کالبد مادی است؛ جسمی بس لطیف که از صفای اخلاط و تصفیه خون در قلب پدید می‌آید و با جریان در شریان‌ها و رسیدن به مغز، به مثابه مَرکبِ انتقال قوای حسی، حرکتی و ادراکی عمل می‌کند (Avicenna, 1988b, pp. 65–68; 1999, pp. 248–254).

[2]. Theoretical intellect

[۳]. جایی که او رابطه دوسویه و اثرگذار میان حرکت بدنی، توازن مزاجی و حدت ذهن (تیزی ادراک عقلانی) را تحلیل می‌کند (Avicenna, 1988b, pp. 158–168 [Discourse 3: Fi Tadbir al-Sibyan]).

بازگشت به حکمت سینوی، امکانی درخور تأمل، برای واسازی دوگانگی‌های ریشه‌داری پیش رو می‌نهد که میان ذهن و عین، انتزاع و عمل، و کالبد مادی و حیات روحی مدرسه، فاصله انداخته‌اند. نقطه کانونی این امکان، حضور توأمان ابن‌سینا در ساحت حکمت برهانی و طبابت تجربی است؛ موقعیتی ممتاز که به وی اجازه می‌دهد تکوین قوای عالی ادراکی را در پیوند وثیق با سلامت تن، اعتدال مزاج و انضباط عاطفی تحلیل کند.

با این همه، کارآمدی چنین بازخوانی‌ای منوط به خروج از قالب‌های پژوهشی رایجی است که یا شیخ‌الرئیس را فیلسوفی یکسره غرق در مابعدالطبیعه انتزاعی پنداشته و از دلالت‌های عملی آرای او غفلت ورزیده‌اند، یا گستره دیدگاه‌های تربیتی وی را به توصیه‌های اخلاقی و رفتاریِ رساله تدابیر المنازل فروکاسته‌اند. تمایز بنیادین پژوهش حاضر نسبت به مطالعات گذشته، در مواجهه کل‌نگر با آثار سینوی به مثابه ساختاری اندام‌وار و به‌هم‌پیوسته است؛ تلاشی در جهت پیوند زدن منطق برهانی و نفس‌شناسی نظری در «الشفاء» (Avicenna, 1983, pp. 20–25; 1996, pp. 65–72) با نظام مراقبت‌های کالبدی–زیستی در «القانون فی الطب» (Avicenna, 1988b, pp. 158–160)، اصول تربیت مدنی و یادگیری در حلقه همتایان (همسالان) در «تدابیر المنازل» (Avicenna, 1908, pp. 75–80)، و سرانجام افق‌های سلوکی و معنابخش در متون نمادین و رمزی همچون حی بن یقظان، سلامان و ابسال و قصیده عینیه (Gutas, 2014, pp. 135–140; Nasr, 2006, pp. 182–185). بازشناسی این پیوستگی میان طب ابدان و طب نفوس، زمینه‌ای استوار برای پشتیبانی مفهومی از اسناد تحولی، و گذار از انفعال آموزشی به عاملیت خردورزانه فراهم می‌آورد.

در پرتو این رویکرد، نوشتار حاضر سامان‌دهی دلالت‌های تربیتی حکمت سینوی را در پاسخ به پرسش‌های بنیادین زیر پی می‌گیرد:

۱. در امتداد پیوستگی طب و حکمت سینوی، مبانی هستی‌شناختی، نفس‌شناختی و معرفت‌شناختی تربیت چگونه مفصل‌بندی می‌شوند؟

۲. اهداف غایی و میانی تعلیم و تربیت در تمایز میان مرحله تمهید زیستی–اخلاقی (در کودکی) و مرحله استکمال عقلانی (در نوجوانی و جوانی) چه آرایشی به خود می‌گیرند؟

۳. این دستگاه حکمی، چه اصول و روش‌های راهبردی و کاربست‌پذیری را برای برون‌رفت از بحران‌های موجود و تحقق گذار پارادایمی[1] در آموزش و پرورش معاصر ایجاب می‌کند؟

[1]. Paradigmatic transition

پژوهش حاضر در زمره مطالعات بنیادین فلسفه تعلیم و تربیت جای می‌گیرد و ماهیتی عقلانی-استنتاجی دارد. برای پرهیز از مغالطه گذر ناموجه از توصیف‌های مابعدالطبیعی به احکام تجویزی (مغالطه گذر از «هست» به «باید»[1]) و برقراری پیوند عینی میان حکمت سینوی و میدان آموزش، از تلفیق دو روش مکملِ «تحلیل مفهومی متون[2]» (Coombs & Daniels, 2015, pp. 45–52) و «الگوی استنتاج قیاسی-عملیاتی فرانکنا» (Bagheri et al., 2010, pp. 62–70; Frankena, 1965, pp. 6–11) استفاده شده است.

در گام نخست، با کاربست تحلیل مفهومی، اصطلاحات کلیدی اندیشه سینوی نظیر نفس ناطقه[3]، روح بخاری، اعتدال مزاج، حد اوسط[4]، تأدیب بالقرناء[5] و دوگانه تمهید و استکمال[6]، از متون اصیل استخراج و تحدید معنایی شدند (Coombs & Daniels, 2015, pp. 48–51) تا از کاربست ذوقی مفاهیم احتراز شود. در گام دوم، بر پایه الگوی فرانکنا (Frankena, 1965, pp. 8–10)، فرآیند استنتاجِ اصول و روش‌ها در قالب یک ساختار قیاسی، صورت‌بندی شد (Bagheri et al., 2010, pp. 65–68; Frankena, 1965, pp. 12–15): الف) مقدمه نخست (صغری/واقع‌نگر[7]): گزاره‌های توصیفیِ برآمده از هستی‌شناسی، نفس‌شناسی و طب ابدان ابن‌سینا؛ ب) مقدمه دوم (کبری/هنجاری[8]): گزاره‌های غایت‌شناسانه و ارزشی ناظر بر شکوفایی تمامیتِ وجودی انسان و حیات طیبه در اسناد تحولی (Supreme Council of the Cultural Revolution, 2011)؛ و ج) نتیجه قیاس: استنتاج الزامات عملیاتی، اصول راهبردی و روش‌های اصلاحی برای سامان‌دهی یادگیری و حل مسائل نظام آموزشی.

این پژوهش، حاصل کاربست روش‌شناسی استنتاجی فرانکنا بر متون دست‌اول شیخ‌الرئیس و مواجهه انتقادی آن با بن‌بست‌های انضمامی آموزش و پرورش معاصر است. از آنجا که هر نظام تربیتی اصیل، ناگزیر بر خوانشی ویژه از هستی، سرشت آدمی و سازوکار آگاهی استوار می‌شود، سامان‌دهی یافته‌ها در قالب یک هندسه چهارمرحله‌ای و پیوسته صورت پذیرفته است؛ نخست، «مبانی سه‌گانه و افق‌های نمادین سینوی» استخراج و تدقیق مفهومی شده‌اند؛ سپس، «اهداف غایی و میانی» در دو مرحله رشد یا تحول، صورت‌بندی یافته‌اند؛ در گام سوم، «ماتریس استنتاج اصول و روش‌ها» در قالب جدولی تحلیلی به همراه مدل مفهومی

---

1. Is–ought fallacy
2. Conceptual Analysis
3. Rational soul
4. Middle term (al-hadd al-awsat)
5. Peer-based habituation/Peer socialization
6. Preparation and actualization
7. Factual premise (minor premise)
8. Normative premise (major premise)

گذار، تدوین شده است؛ و سرانجام، دلالت‌های تحول‌آفرین این دستگاه در قالب چهار چرخش پارادایمی، به تصویر کشیده شده‌اند.

۱. مبانی فلسفی-تربیتی در منظومه آثار ابن‌سینا

هرگونه استنتاج هنجاری در ساحت تعلیم و تربیت، ناگزیر بر شالوده‌های نظری پیشینی درباره جهان، سرشت آگاهی و مراتب وجودی انسان استوار است. در اندیشه سینوی، این مبانی در پیوندی اندام‌وار میان مابعدالطبیعه و طبابت تجربی پیکربندی می‌شوند؛ پیوندی که اجازه می‌دهد تا قوانین حاکم بر ماده و روان، مستقیماً به اصول راهنمای عمل تربیتی تبدیل شوند. بر این اساس، در این بخش، چهار رکن بنیادین، شامل مبانی هستی‌شناختی، نفس‌شناختی، معرفت‌شناختی و افق‌های تمثیلی-رمزی، استخراج و واکاوی شده‌اند تا زیرساخت نظری لازم را برای تدوین اهداف و اصول تحول فراهم آورند.

۱.۱- مبانی هستی‌شناختی و غایت‌انگاری

هستی‌شناسی ابن‌سینا در «الهیات الشفاء» بر اصولی استوار است که هرگونه نگرش مکانیکی، تصادفی یا تقلیل‌گرایانه به جهان را ناممکن می‌سازد (Avicenna, 1983, pp. 363–370). در این چشم‌انداز، جهان نه مجموعه‌ای از ذرات پراکنده و بی‌هدف، بلکه نظامی برآمده از فیض ذات واجب‌الوجود است که بر پایه خیر محض، عنایت ازلی و قاعده‌ی «نظام احسن[1]» استقرار یافته است (Avicenna, 1983, pp. 414–422; Nasr, 2006, pp. 185–188). این ساختار مشکک و سلسله‌مراتبی، پیوستاری هماهنگ از عقول مجرد و نفوس فلکی تا هیولای اولی و مراتب جمادی، نباتی و حیوانی را در بر می‌گیرد که در آن، هر مرتبه مادون، در اشتیاق وجودی (عشق غریزی و سریانی[2]) برای نیل به کمالِ مرتبه مافوق و تقرب به خیر مطلق در تکاپوست (Avicenna, 1983, pp. 394–398).

از این نگرش بنیادین به هستی، دو دلالت محوری برای ساحت تربیت استنتاج می‌شود؛

الف) «اصل غایتمندی وجود و نفی ابزارانگاری آموزش»: از آنجا که هیچ پدیده‌ای در پهنه تکوین، گزاف و رهاشده نیست و هر موجودی غایتی کمالی را در تاروپود خویش حمل می‌کند، جریان تعلیم و تربیت نیز نمی‌تواند سازوکاری خنثی، بی‌هدف یا صرفاً ابزاری برای انطباق صوری با نیازهای مقطعی بازار کار و بوروکراسی مدرن تلقی شود. در افق سینوی، تربیت، امتداد همان شوق تکوینیِ حاکم بر جهان است؛ فرآیندی که طی آن، استعدادهای مادی متربی در جهت فعلیت‌یافتنِ قوای ادراکی و نیل به غایت قصوای انسانی، یعنی تشبّه به مبدأ اول از طریق کمال عقلانی و اخلاقی، به جریان می‌افتد. از این رو، هرگونه

[1]. The best of all possible worlds
[2]. All-pervading existential love

سازمان‌دهی آموزشی که یادگیری را به انباشت داده‌های بی‌معنا یا مهارت‌های فاقد جهت‌گیری وجودی فروکاهد، گسستی آشکار از نظم غایتمند جهان پدید می‌آورد.

ب) الگوی نردبانی صعود از محسوس به معقول بر پایه هندسه «الشفاء»: تناظر عمیقی میان ساختار مراتب هستی و ترتیب علوم در حکمت سینوی برقرار است. ابن‌سینا اثر دایرةالمعارفی خویش، الشفاء، را بر پایه‌ی یک سیر پیوسته و چهار بخش بنیادین سامان می‌دهد: اول، منطق به مثابه ابزار و معیار صیانت فکر از لغزش؛ دوم، طبیعیات با هدف شناخت جهان ماده، حرکت و قوانین محسوس؛ سوم، ریاضیات (تعلیمیات) برای ورزیدگی ذهن در تجرید مقادیر و هندسه، به عنوان پل واسط میان ماده و مجردات؛ و چهارم، الهیات به منزله غایت و اوج استکمال عقل در پیوند با مبادی وجود و تبیین واجب‌تعالی (Adamson, 2013, pp. 204–207; Avicenna, 1983, pp. 3–15; Gutas, 2014, pp. 105–112).

این چینش چهارگانه، تنها یک طبقه‌بندی انتزاعی در حوزه فلسفه علم نیست، بلکه منطق راهنمای یک برنامه درسیِ اندام‌وار را پیش رو می‌نهد. این ساختار نشان می‌دهد که ارتقای ادراکی متربی نباید با مفاهیم یکسره انتزاعی یا قواعد گسسته آغاز شود؛ بلکه ذهن باید ابتدا با فراگیری منطق به انضباط فکری مجهز شود؛ سپس از طریق مواجهه حسی با جهان طبیعی و تجربه مادی قوام یابد؛ در گام بعد به واسطه ریاضیات، توان تجرید پیدا کند؛ و در نهایت به ادراک معقولات کلی و حقایق الهیاتی نائل شود. بدین‌سان، هستی‌شناسی سینوی، شالوده‌ای استوار برای طراحی سیر تحول برنامه درسی از تجارب عینی و کالبدی به سوی تفکر فلسفی و استکمال عقلانی فراهم می‌سازد.

۲.۱- مبانی نفس‌شناختی؛ مراتب قوا و تفکیک اندام‌وارِ دوران تمهید از استکمال

در روان‌شناسی فلسفی ابن‌سینا که در «فن النفس الشفاء» صورتبندی شده است، نفس آدمی دارای مراتبی مشکک و قوایی سلسله‌مراتبی است که در سه سطح نباتی، حیوانی و ناطقه انتظام یافته‌اند (Adamson, 2013, pp. 202–206; Avicenna, 1999, pp. 35–42). مرتبه نباتی متکفل تغذیه، نمو و تولیدمثل است؛ مرتبه حیوانی قوای محرکه (شهوت و غضب) و قوای مدرکه ظاهری (حواس پنج‌گانه) و باطنی[1] (حس مشترک[2]، خیال[3]، واهمه[4]، متصرفه[5] و حافظه) را در بر می‌گیرد؛ و مرتبه ناطقه که فصل ممیز انسان به شمار می‌رود، دارای دو شعبه اصلی است؛ یکی، عقل عملی[6] که تدبیر کالبد، تنظیم رفتارهای فردی و روابط مدنی

[1]. Internal faculties of perception
[2]. Common sense
[3]. Retentive imagination
[4]. Estimative faculty
[5]. Compositive imagination
[6]. Practical intellect

را بر عهده دارد؛ و دیگری، عقل نظری که غایت نهایی آن، ادراک صُور کلی مجرد و شناخت حقایق هستی است (Avicenna, 1999, pp. 58–64).

پیامد سرنوشت‌ساز این نفس‌شناسی مشکک برای جریان تربیت، ضرورت انطباق مداخله‌های آموزشی با ساختار درونی رشد، و تمایز بنیادین میان دو دوره رشدی است:

الف) دوران تمهید اخلاقی-زیستی (از خردسالی تا آستانه بلوغ و تمییز): در این برهه، عقل نظریِ کودک هنوز در مرتبه هیولانی[1] است و استعداد ادراک استدلال‌های مجرد و براهین پیچیده را ندارد. از این رو، ثقل فرآیند تربیت بر پایه راهبردهای مدون در «القانون فی الطب» و «تدابیر المنازل» استوار می‌شود (Avicenna, 1908, pp. 74–77; 1988b, pp. 158–164). کانون توجه در این سنین، تعدیل اخلاط و اعتدال مزاج بدنی از طریق خواب منظم، تغذیه طبیعی و ورزش‌های متناسب با سن کودک، مهار تکانه‌های شهوی و غضبی، تثبیت ملکات و عادات نیکو از رهگذر انضباط عاطفی، و جامعه‌پذیری در حلقه همتایان (تأدیب بالقرناء) است. تحمیل زودهنگام محفوظات خشک، گزاره‌های کلامی پیچیده و استدلال‌های یکسره انتزاعی در این دوره، ساختار طبیعی رشد را مختل می‌سازد و به فرسایش توان زیستی و تیرگی روح بخاری کودک می‌انجامد.

ب) دوران استکمال عقلانی-برهانی (پس از تمییز، بلوغ و تثبیت اعتدال خُلقی): با فرا رسیدن بلوغ و پدیدار شدن توان تمییز فکری، متربی آماده گام نهادن در ساحت عقلانیت مستقل می‌شود. در این مرحله، عقل عملی با مهار کامل امیال، بستر آرامش باطنی را برای فعالیت عقل نظری هموار می‌سازد؛ و عقل نظری با تکیه بر انضباط منطقی، مطالعه نظام‌مند علوم برهانی (طبیعیات، ریاضیات و الهیات) و کشف حدود وسط، از تقلید رها می‌شود و در نردبان ادراک به سوی مرتبه عقل بالفعل[2] و اتصال به عقل فعال[3] صعود می‌کند (Avicenna, 1996, pp. 75–82; Davidson, 1972, pp. 134–145; Gutas, 2014, pp. 159–165). نادیده گرفتن این تفکیک اندام‌وار در نظام‌های آموزشی معاصر، سبب شده است تا پیش از تثبیت سلامت زیستی و تعادل خُلقی در دوران تمهید، بار سنگین رقابت‌های شناختیِ انتزاعی بر دوش کودکان نهاده شود.

۳.۱- مبانی معرفت‌شناختی: پویایی استعلایی، از ادراک حسی تا شهود عقلانی

معرفت‌شناسی سینوی در «برهان الشفاء»، شناخت را نه انباشت منفعلانه داده‌ها، بلکه سفری پویا، تدریجی و استعلایی معرفی می‌کند که از ماده آغاز می‌شود و به تجرید تام، خاتمه می‌یابد (Avicenna,

[1]. Material intellect
[2]. Actual intellect
[3]. Active intellect

1983, pp. 18–24; 1996, pp. 68–74). جریان ادراک از گذرگاه حواس ظاهری آغاز می‌شود؛ سپس صُور جزئی ادراک‌شده در مخزن حس مشترک و خیال، گِرد می‌آیند، معانی جزئی به واسطه قوه واهمه استخراج می‌شوند، و سرانجام قوه عاقله با پیراستن زوائد مادی و زمانی، صور کلی معقول را انتزاع می‌کند (Avicenna, 1999, pp. 115–122).

این تبیین معرفت‌شناختی، دو دلالت قاطع را برای سازمان‌دهی یادگیری ایجاب می‌کند:

الف) جایگاه فروتر حافظه صوری: در ساختار ادراکی سینوی، «حافظه» صرفاً خزانه‌دار صور و معانی جزئی حیوانی است و به‌خودی‌خود واجد خردورزی نیست. توقف فرآیند آموزش در مرز آزمون‌های حافظه‌محور و تکرار مکانیکی محفوظات، به معنای زمین‌گیر ساختن متربی در مراتب ادراک حیوانی و محروم ساختن او از شکوفایی ساحت انسانیِ عقل است.

ب) منطق به مثابه ابزار عاملیت و کشف: علم حقیقی، حاصلِ کشف برهانیِ «حد وسط» و فهم پیوند علّی میان پدیده‌هاست، نه حفظ تعاریف دیگران. منطق در جایگاه «خادم العلوم» و میزان سنجش فکر عمل می‌کند، تا ذهن متربی از آسیب مغالطات، تقلید کورکورانه و سفسطه‌های زمانه مصون بماند و توان استدلال‌ورزیِ مستقل را به دست آورد (Avicenna, 1992, pp. 15–20; 1996, pp. 88–95).

۴.۱- مبانی تمثیلی-رمزی: بصیرت‌های سلوکی و معنابخشی به رنج یادگیری

شاید ژرف‌ترین لایه حکمت سینوی که می‌تواند به فقر معنایی و روزمرگی کسالت‌بار کلاس‌های درس معاصر پاسخ دهد، در رسائل تمثیلی و اشعار رمزی او متجلی شده باشد؛ آثاری که ابن‌سینا در آنها از زبان استدلال خشک فراتر رفته، و تجربه وجودی انسان در مسیر آگاهی را به تصویر کشیده است (Nasr, 2006, pp. 180–186):

الف) حی بن یقظان (تمثیل بیداری عقلانی): در این سفرنامه تمثیلی (Avicenna, 1987, pp. 3–18)، راوی (روح انسان) از مغربِ ماده و تعلقات حیوانی به سوی مشرقِ نور و آگاهی، سلوک می‌کند و در مسیر خود با پیری نورانی و فرزانه روبه‌رو می‌شود که نماد «عقل فعال» است (Davidson, 1972, pp. 140–148). این تمثیل، الگوی مربی‌بودن را دگرگون می‌سازد؛ مربی در سنت سینوی، نه توزیع‌کننده مکانیکی بسته‌های اطلاعاتی، بلکه هادی و بیدارکننده‌ای باطنی است که متربی را از خواب غفلت برمی‌انگیزد و راه سفر شناختی را به او می‌نمایاند.

ب) سلامان و ابسال (تمثیل تزکیه و طهارت خِرد): سلامان، نماد نفس ناطقه مدنی و ابسال، رمز عقل نظری و طهارت معنوی است (Avicenna, 1988a, pp. 370–378). این حکایت تمثیلی نشان می‌دهد که

استکمال عقلانی و نیل به حقیقت، بدون سوزاندن و پیراستن شهواتِ فرساینده و وابستگی‌های مادی، میسر نمی‌شود؛ امری که مؤید لزوم همراهی تربیت عقلانی با پرهیزکاری اخلاقی و وارستگی درونی است.

ج) قصیده عینیه (معنابخشی به هبوط و غربت روان): شاهکار منظوم ابن‌سینا که با مطلع مشهور «هَبَطَتْ إِلَيْكَ مِنَ المَحَلِّ الأَرْفَعِ» (فرود آمد به سویت زان مقام بس بلند و برین) آغاز می‌شود (Avicenna, 1999, pp. 385–390)، روایت هبوط روحی شریف به قفس تنگ ماده و رنج ناشی از فراموشی موطن اصلی است. این نگرش، معنایی غایی به «رنج یادگیری» و انضباط تحصیلی می‌بخشد؛ این‌که آموختن، تلاشی عبث یا باری تحمیلی نیست، بلکه هزینه استخلاص روح از اسارت تیرگیِ ماده، بازیابی تبار عُلوی و پرواز دوباره به کمال مبدأ اول به شمار می‌آید.

۵.۱- صورت‌بندی مفهوم تربیت در افق حکمت سینوی

اگرچه شیخ‌الرئیس در آثار خود فصلی مجزا را به ارائه تعریفی واژه‌شناختی از «تربیت» اختصاص نداده است، اما از تلاقی آراء وی در «طبیعیات الشفاء» (علم‌النفس)، «القانون فی‌الطب» و رساله «تدابیر المنازل» می‌توان تعریفی جامع، منسجم و وجودی از تربیت استخراج کرد. در افق سینوی، تربیت عبارت است از فرآیند تدریجی، هماهنگ و غایتمندِ به اعتدال رساندن مزاج کالبدی، مهار و انضباط‌بخشی به تکانه‌های حیوانی (شهوت و غضب)، و شکوفاسازی توان تفکر برهانی در عقل نظری، و استقرار تدبیر خردمندانه در عقل عملی؛ به‌گونه‌ای که متربی در پرتو تفکر برهانی، فضیلت اخلاقی، و حیات اجتماعی در حلقه اقران، از اسارت ماده رها شود و به مثابه عالمی عقلانی، به سعادت و تقرب به مبدأ اول نائل آید.

بر این اساس، تربیت در حکمت سینوی ماهیتی تک‌بعدی یا صرفاً ذهنی ندارد؛ بلکه حلقه وصلی پویا میان «طب ابدان» و «طب نفوس» است که با صیانت از توازن زیستی در مرحله تمهید آغاز می‌شود و با شکوفایی عقلانی و آزادی معنوی در مرحله استکمال به غایت می‌رسد.

۲. اهداف تربیت بر پایه حکمت سینوی

بر پایه مبانی چهارگانه مذکور، اهداف تعلیم و تربیت در حکمت سینوی ساختاری اندام‌وار و هرمی می‌یابند که در آن، مراتبِ فرودین، پیش‌نیاز ظهور مراتب فرازین تلقی می‌شوند؛ این سلسله‌مراتبِ اهداف، از صدر به ذیل، در سه رده، برشمرده می‌شوند.

۱.۲- هدف غایی؛ تحقق انسان کامل و سعادت حقیقی (شفای نفس)[1]

[1]. True felicity/Healing of the soul

غایت قصوای تربیت، رهایی روان از تاریکی جهل و اسارتِ رذایلِ اخلاقی، نیل به آرامش وجودی، و استقرار در مرتبه «عقل مستفاد[1]» است؛ مقامی که در آن، نفس متربی، خود به «عالَمی عقلانی، متوازن و هم‌سنگ با جهان عینی» تبدیل می‌شود و شایستگی تجلی انوار الهی را می‌یابد (Avicenna, 1983, pp. 423–426).

۲.۲- اهداف مرحله تمهید (تربیت نفس نباتی و حیوانی)

تأمین سلامت همه‌جانبه، اعتدال مزاج بدنی و لطافت روح بخاری از طریق برنامه ورزشی و تغذیه‌ای منظم؛ مهار تکانه‌های مخرب خشم و طمع؛ شکل‌گیری عادات پسندیده؛ و کسب مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی از رهگذر زیست همدلانه در میان همتایان (اقران) از جمله این مرتبه از اهداف هستند (Avicenna, 1908, pp. 75–78; 1988b, pp. 160–165).

۳.۲- اهداف مرحله استکمال (تربیت نفس ناطقه)

در ساحت عقل نظری، هدف، پرورش تفکر برهانی، استقلال فکری، روحیه نقادی و پیوند با مبادی معرفت است؛ و در ساحت عقل عملی، استقرار ملکه عدالت، تدبیر خردمندانه امور خویشتن و پذیرش فعالانه مسئولیت‌های مدنی و اجتماعی در ساختار جامعه، هدف تلقی می‌شود (Avicenna, 1983, pp. 424–428; 1996, pp. 90–96).

۳. اصول و روش‌های تربیتی مستخرج از منظومه سینوی

پیوند ساختاری میان مبانی نظری (مقدمات واقع‌نگر/صغری) و اهداف هنجاری (مقدمات ارزشی/کبری)، با کاربست روش استنتاجی فرانکنا به بار می‌نشیند و به تدوین اصول راهبردی و روش‌های عملیاتی منتهی می‌شود (Bagheri et al., 2010; Frankena, 1965). این اصول و روش‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که به هر دو مرتبه وجودی متربی (کالبد و روان) و هر دو دوره رشد (تمهید و استکمال) پاسخ دهند و از سطح کلان سیاست‌گذاری، تا فضای خُرد آموزشگاه امتداد یابند. جدول ۱، ماتریس استنتاج جامع این پژوهش را به تصویر می‌کشد.

جدول ۱: ماتریس استنتاج منطقی اصول و روش‌های تربیتی از منظومه سینوی در مواجهه با آسیب‌های آموزش

[1]. Acquired intellect

ساحت و مرحله رشد	آسیب‌شناسی نظام آموزشی معاصر	مقدمه فلسفی (صغری)	مقدمه ارزشی (کبری)	اصول تربیتی مستخرج (نتیجه)	روش‌های عملیاتی و مدرسه‌ای	استنادها و ارجاعات
زیستی - بدنی (مرحله تمهید)	تک‌بعدی‌نگری و فرسایش جسمانی: حبس فیزیکی متربیان در نیمکت‌ها، کم‌تحرکی مفرط و جداسازی کالبد از ذهن.	در طبیعیات سینوی، کارکرد و شکوفایی ادراک عقلانی (نفس ناطقه) وابسته به تعادل مزاج و سلامت روح بخاری است؛ سکون ممتدِ تن، موجب تیرگی ذهن می‌شود.	نظام تربیتی موظف به تأمین سلامت همه‌جانبه، نشاط و رشد متوازنِ تمامیت وجودی متربی است.	اصل اعتدال زیستی- کالبدی: ریتم متوازن فعالیت و استراحت، و هماهنگی بدن با روان.	تمرین‌های بدنی منظم، متناسب با سن، تهویه طبیعی، تغذیه معتدل، خواب کافی، و گنجاندن فواصل حرکتی برای پالایش روح بخاری.	Avicenna, 1988b, pp. 158–168; Gutas, 2014, pp. 160–163
اخلاقی - عاطفی (مرحله تمهید)	خشونت نمادین[1] و اضطراب مزمن: فشار انضباطی بیرونی، تنبیه‌ها و القای اضطراب تحصیلی به جای آرامش درونی.	در نفس‌شناسی، قوای شهوت و غضب در کودکی غالب‌اند؛ تثبیت رذیلت در این دوره مانع استکمال عقل عملی و نظری در بزرگسالی است.	تربیت باید زمینه‌ساز تسلط عقل بر تکانه‌های کور و نیل به اعتدال و فضیلت اخلاقی باشد.	اصل تقدم عادتمندی و حریت عاطفی: مهار گرایش‌های تخریبی و درونی‌سازی فضیلت.	پرهیز از توبیخ آشکار و تحقیر، بلکه تأدیب با القای غیرمستقیم، بهره‌گیری از هنر و ادبیات، و تشویق کنش‌های پسندیده در عمل.	Avicenna, 1908, pp. 74–77; Nasr, 2006, pp. 182–185

[1]. Symbolic violence

اجتماعی - مدنی (مرحله تمهید)	فردگرایی مفرط و انزوای اجتماعی: حاکمیت رقابت‌های فرساینده فردی، مقایسه مخرب و غفلت از یادگیری همیارانه.	طبق تدابیر المنازل، کودک در تعامل با اقران به خروج از خودمحوری، شبیه‌سازی اخلاقی و انس مدنی می‌رسد؛ امری که در انزوا رخ نمی‌دهد.	فرآیند تربیت باید انسان را برای حیات مدنی، هم‌زیستی مسئولانه، تعاون و پذیرش نقش‌های اجتماعی مهیا سازد.	اصل تأدیب بالقرناء (یادگیری در حلقه همتایان): تعامل اجتماعی سازنده و جمع‌گرایی اخلاقی.	حلقه‌های مباحثه کلاسی، یادگیری مشارکتی و پروژه‌محور، و بهره‌گیری از رقابت سازنده و هم‌افزاییِ همسالان.	Avicenna, 1908, pp. 77–80
عقلانی - شناختی (مرحله استکمال)	حافظه‌محوری و سطحی‌نگری: اسارت کلاس‌ها در آزمون‌های چندگزینه‌ای، کنکورزدگی و حفظ طوطی‌وار فرمول‌ها.	علم حقیقی، ادراک معقولات کلی و کشف ربط علّی میان امور است؛ حافظه صرفاً خزانه‌دار صُور حیوانی است و یادسپاری تفکر نمی‌آفریند.	نظام آموزشی باید متربی را به عاملیت خردورزانه، استقلال شناختی و فهم عمیق برهانی نائل سازد.	اصل فهم برهانی و نفی حافظه‌محوری: گذار از یادسپاری صوری به استدلال‌ورزی مستقل.	مسائل بازپاسخ، آموزش پژوهش‌محور، هدایت به کشف حد وسط، جایگزینی آزمون‌های تستی با تکالیف استدلالی، و تدریس منطق.	Avicenna, 1983, pp. 20–25; 1996, pp. 68–75; Bagheri, 2020, pp. 90–98
برنامه درسی (مرحله استکمال)	تکه‌تکه‌شدگی برنامه درسی: گسست میان دروس، انباشت	جهان دارای نظامی احسن و سلسله‌مراتبی است و گذر از	محتوای آموزشی باید تجلی‌بخش انسجام هستی،	اصل یکپارچگی برنامه درسی نردبانی: صعود	توالی ارگانیک در دروس (از منطق به طبیعت به ریاضی به	Avicenna, 1983, pp. 10–18; Bayat & Ghaffari, 2020, pp. 15–20

	داده‌های جزیره‌ای و فقدان ارتباط میان علم و جهان‌بینی.	حس به تجرید عقلانی، نیازمند نظمی متناظر با ابواب حکمت (الشفاء) است.	جهت‌گیری غایتمند جهان، و پیوستگی شاخه‌های علم باشد.	از محسوس به معقول و انسجام معرفتی.	حکمت)، و پیوند زدن یافته‌های تجربی به مبادی غایی.	
وجودی - سلوکی (غایت قصوی)	پوچ‌انگاری و بحران معنا: تلقی تکنوکراتیک و ابزاری از آموزش به مثابه گذرنامه‌ای صوری برای ورود به بازار کار.	آدمی موجودی دوپایه با تباری عُلوی است؛ یادگیری، بستر نجات نفسِ ناطقه از اسارت در ورطه ماده و بازگشت به نور است.	غایت قصوای تربیت، تقرب به خیر مطلق، نیل به سعادت حقیقی و تبدیل شدن نفس به عالمی عقلانی است.	اصل هدایتگری اشراقی و احیای معنا: استعلای روان و شفای نفس از تاریکی جهل.	مربی در مقام بیدارگر باطنی (عقل فعال)، تبیین رنج یادگیری به منزله استخلاص روح، و کاربرد حکایات رمزی و تمثیلی.	Avicenna, 1983, pp. 420–428; Nasr, 2006, pp. 186–190

تأمل بر روابط درونی جدول ۱ نشان می‌دهد که ماتریس استخراج‌شده، صرفاً سیاهه‌ای از توصیه‌های تربیتی پراکنده نیست؛ بلکه بیانگر پیوستگی دیالکتیکی میان ساحت‌های تکوینی و هنجاری در اندیشه ابن‌سینا است. در این ساختار، مقدمات واقع‌نگرِ ناظر بر طبیعت کالبدی و مراتب قوای نفس (صغری)، در تلاقی با غایات تعالی‌بخش حیات طیبه و عاملیت انسانی (کبری)، نقشی ایفا می‌کنند که طی آن، اصول راهبردی به مثابه نتایج منطقی و احکام رابطه‌ای متولد می‌شوند و بلافاصله امتداد انضمامی خود را در قالب روش‌ها و فنون کلاسی بازمی‌یابند. بدین‌سان، گذر از مبانی مابعدالطبیعی به صحنه عمل، از مسیری قیاسی و ضابطه‌مند عبور می‌کند. شکل ۱، هندسه این نظام استنتاجی و سیر پیوسته گذر از مقدمات واقع‌نگر تا روش‌ها و دلالت‌های مدرسه‌ای را بر پایه الگوی قیاسی فرانکنا به تصویر می‌کشد.



شکل ۱: مدل مفهومی پیوند منطقی مبانی، اهداف، اصول و روش‌های تربیتی بر اساس الگوی استنتاجی فرانکنا

۴. بسط چهار چرخش پارادایمی تحول‌آفرین در آموزش و پرورش مبتنی بر منظومه حکمت سینوی

استنتاج اصول و روش‌های تربیتی از دستگاه فلسفی ابن‌سینا، صرفاً به افزودن چند تکنیک آموزشی به ساختار موجود مدارس خلاصه نمی‌شود؛ بلکه کلیت پارادایم حاکم بر آموزش و پرورش معاصر را به چالش می‌کشد. ساختار کنونی آموزش، برآمده از پیش‌فرض‌های دوره‌ی صنعتی‌سازی، تقلیل‌گرایی دکارتی و اصالت‌بخشی به کارکردهای ابزاری اقتصاد است. در مقابل، بازخوانی منظومه‌وار حکمت سینوی، گذار از این پارادایم ایستای تکنوکراتیک به سوی یک الگوی پویا، وجودی و کل‌نگر را ایجاب می‌کند. این گذار بنیادین در قالب چهار چرخش پارادایمی قابل تبیین است:

۱.۴- چرخش معرفت‌شناختی؛ از حافظه‌محوری مکانیکی به فاعلیت برهانی و کشف معنا

نظام آموزشی مستقر، دانایی را معادل انباشت اطلاعات و سرعت در بازیافت پاسخ‌های ازپیش‌تعیین‌شده در قالب آزمون‌های چندگزینه‌ای فرض می‌کند؛ پدیده‌ای که در روان‌شناسی فلسفی ابن‌سینا، فرونشاندن انسان در افق ادراکات حیوانی تعبیر می‌شود (Avicenna, 1999, p. 118). در معرفت‌شناسی سینوی، «حافظه» (ذاکره) صرفاً خزانه‌دار صُور و معانی جزئی است و انباشت این صور، نه‌تنها نسبتی با تعقل ندارد، بلکه می‌تواند به حجابی برای تفکر اصیل بدل شود (Avicenna, 1996, p. 70). عقل انسانی زمانی متولد می‌شود که از مرحله ادراک حسی و صور خیالی فراتر رود، و به انتزاع معقولات کلی و کشف نسبت‌های علّی نائل آید.

در این چرخش، کانون توجه فرآیند یاددهی-یادگیری از «تحویل پاسخ‌های نهایی» به «فرآیند کشف حد وسط» دگرگون می‌شود. بر اساس منطق «البرهان» در کتاب «الشفاء»، معرفت یقینی، حاصل پیوند دادن صغری و کبری از طریق یافتن علت حقیقی (حد وسط) است (Avicenna, 1983, pp. 22–24; 1996, pp. 72–76). بدین‌ترتیب، کنش تدریس از حالت خطابه و انتقال بسته‌های صوری به «طراحی موقعیت‌های مسأله‌محور و کاوشگری عقلانی» تغییر ماهیت می‌دهد. متربی در این فضا، مصرف‌کننده خنثای دانش تولیدشده توسط دیگران نیست؛ بلکه عاملی فکور است که منطق را به مثابه ترازوی صیانت ذهن از مغالطات به کار می‌بندد و برای هر مدعایی برهان طلب می‌کند؛ امری که ذهن را از دنباله‌روی مقلدانه رها می‌سازد و استقلال شناختی به بار می‌آورد (Bagheri, 2020, pp. 112–116).

۲.۴- چرخش هستی‌شناختی و تن‌شناختی؛ از ثنویت تقلیل گرایانه به تمامیت‌نگری اندام‌وار (سنتز طب ابدان و طب نفوس)

مدارس مدرن بر پایه‌ی نوعی ثنویت دکارتی[1] نانوشته بنا شده‌اند که در آن، ذهن به عنوان عنصری شناختی، مخاطب آموزش قرار می‌گیرد، و کالبد مادی، به منزله ظرفی فیزیکی و فاقد شعور، به سکون و حبس چندساعته در نیمکت‌ها محکوم می‌شود. ابن‌سینا به مثابه حکیمی که جامعیت او در جمع میان «الشفاء» و «القانون فی الطب» تجلی یافته است، این گسست مکانیکی را با تکیه بر اصل پیوستگیِ وجودی نفس و تن، باطل می‌سازد (Adamson, 2013, pp. 205–208). سلامت و کارآمدی عقل نظری در ادراک حقایق، در گرو اعتدال اخلاط، توازن مزاج و لطافت «روح بخاری» است(Avicenna, 1988b, p. 162).

[1]. Cartesian dualism

این چرخش پارادایمی، کالبد متربی را از حاشیه به متنِ فرآیندِ تربیت بازمی‌گرداند. بر این مبنا، اموری چون تنفس در هوای پاک، تغذیه معتدل، خواب منظم، و مهم‌تر از همه، تمرین‌های بدنی متناوب، دیگر فعالیت‌های فوق‌برنامه یا حاشیه‌ای تلقی نمی‌شوند؛ بلکه شرط امکان تحقق تفکر عقلانی به شمار می‌آیند (Avicenna, 1988b, pp. 163–166). مدرسه در این چشم‌انداز، از یک فضای کالبدی صلب و ملال‌آور به محیطی زیستی، سرزنده و هم‌نوا با ضرباهنگ‌های فیزیولوژیک متربی، تبدیل می‌شود که در خود، پویایی حرکتی، آیینگی[1] و شفافیت ذهن را تضمین می‌کند.

۳.۴- چرخش مدنی و رابطه‌ای؛ از فردگرایی رقابت‌محور به زیست‌بوم اخلاقی و یادگیری در حلقه همتایان

الگوی کنونی آموزش و پرورش با استقرار سازوکارهای رقابتی مفرط، رتبه‌بندی‌های کمّی و ارزشیابی‌های مقایسه‌ای، زمینه‌ساز تشدید خودمحوری، انزوای فردی و برانگیختن رذایل روانی چون حسادت و اضطراب مزمن میان همسالان است (Hajidehabadi, 2020; Hakimzadeh, 2019). در برابر این فردگراییِ آسیب‌زا، ابن‌سینا در رساله تدابیر المنازل (السیاسات الأهلیّه) ایده‌ای را مطرح می‌کند که می‌توان آن را جامعه‌پذیری اخلاقی از طریق «تأدیب بالقرناء» (تربیت به واسطه همتایان یا همسالان) نامید (Avicenna, 1908, pp. 78–79). از منظر وی، تربیت فردی در انزوای خانگی یا ساختارهای بسته، مانع شکوفایی فضایل مدنی است؛ زیرا سرشت آدمی تنها در آینه تعامل، الگوپذیریِ پسندیده (تأسی) و مشارکت با همسالان به اعتدال می‌رسد.

این چرخش، مناسبات کلاس درس را از رقابت‌های فرساینده به سوی هم‌افزایی و مسئولیت‌پذیریِ اجتماعی سوق می‌دهد. یادگیری در این پارادایم، رویدادی اجتماعی و جمعی است که در قالب حلقه‌های مباحثه، کارهای مشارکتی و پروژه‌های تیمی، محقق می‌شود. متربیان، خصال خلقی و توان فکری خود را در مواجهه با همتایان صیقل می‌دهند، مدارا و گفتگو را در عمل تجربه می‌کنند، و پیش از ورود به جامعه بزرگ‌تر، ممارست زیست مدنی و تعاون اجتماعی را در مقیاس خُرد مدرسه فرا می‌گیرند؛ حرکتی که عقل عملی را در بستری طبیعی، از انفعال به فاعلیت مدنی رهنمون می‌سازد (Bayat & Ghaffari, 2020, p. 19).

---

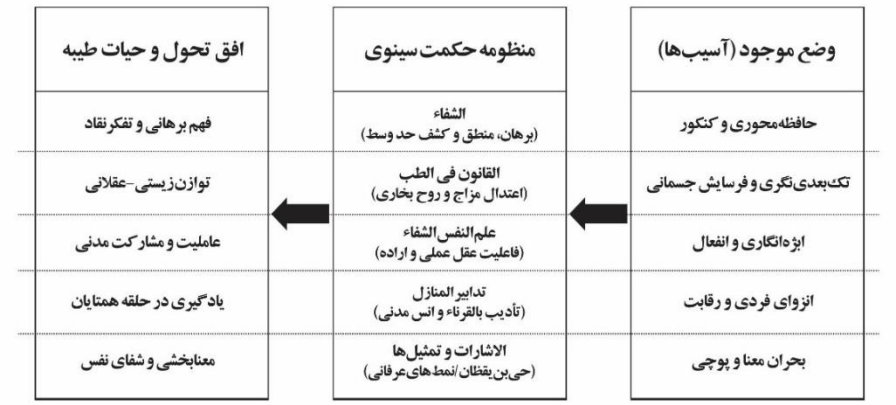
[1] . «آیینگی» ناظر بر تمثیل کهن «مرآت‌بودگیِ نفس» در معرفت‌شناسی سینوی است؛ بدین معنا که عقل نظری تنها زمانی صور معقولات و فیض عقل فعال را بی‌تحریف درمی‌یابد که همانند آینه‌ای پیراسته و صیقلی، از غبار رذایل اخلاقی، تیرگی‌های جسمانی و سوءمزاج‌های حسی زدوده شده باشد (Avicenna, 1983; Gutas, 2014, pp. 159–165).

۴.۴- چرخش غایت‌شناختی؛ از مدرک‌گراییِ مصرفی و پوچ‌انگاری به صعود وجودی و شفای نفس

یکی از بحران‌های حاد آموزش معاصر، حاکمیت منطق ابزارانگاری و «اصالت سودمندی تجاری» است که رسالت مدرسه را به توزیع گذرنامه‌های کاذب برای ورود به بازار کار و بازتولید تمایزهای طبقاتی تقلیل داده است؛ وضعیتی که به بحران معنا و بی‌انگیزگی وجودی در میان مربیان و متربیان دامن زده است. اما در حکمت سینوی، آموزش، یک صنعت بروکراتیک یا کالای مصرفی نیست؛ بلکه استمرار جریان صعودی و غایتمند کائنات برای نیل به کمال و تشبه به مبدأ اول است (Avicenna, 1983, pp. 418–424).

بر پایه این چرخش، غایت قصوای تربیت، از تصاحب القاب اجتماعی و نمرات عددی، به «شفای نفس» (ارتقای وجودی و پیراستگی روان از بیماری‌های جهل و رذیلت) ارتقا می‌یابد. همان‌گونه که در رسائل رمزی «حی بن یقظان» و «قصیده عینیه» به تصویر کشیده شده است، جریان یادگیری، به سفر یا سیر و سلوکی برای رهایی عقل از ظلمات ماده و اتصال به نور معرفت بدل می‌شود (Gutas, 2014, pp. 136–138; Nasr, 2006, pp. 182–184). این چرخش نه تنها شأن و کرامت بنیادین انسان را بازمی‌گرداند، بلکه به رنج و دشواری فرآیند یادگیری، معنایی متعالی می‌بخشد؛ رنجی که دیگر، نشانه‌ی فرسایش در چرخ‌دنده‌های نظام سنجش نیست؛ بلکه بهای استخلاص روح شریف آدمی و دستیابی به سعادت و آرامش پایدار وجودی است.

مجموعه نسبت‌های میان مبانی، اهداف، اصول و چهار چرخش پارادایمیِ پیش‌گفته، در قالب یک الگوی مفهومیِ منسجم در شکل ۲ بازنمایی شده است. این نمودار، منطق گذار از پارادایم ایستای آموزش معاصر به پارادایم پویای حکمت سینوی را به تصویر می‌کشد. همان‌گونه که در شکل ۲ مشاهده می‌شود، این گذار، تک‌عاملی نیست؛ بلکه در ساختاری سلسله‌مراتبی و اندام‌وار، با اصلاح پایه‌های زیستی و کالبدی در دوران تمهید، آغاز می‌شود، از گذرگاه جامعه‌پذیری در حلقه همتایان عبور می‌کند، با تفکر برهانی در دوران استکمال، شکوفا می‌شود، و در نهایت، به غایت قصوای شفا و استعلای وجودی، فرجام می‌یابد. بدین‌ترتیب، شکل ۲، هندسه نظری بازآفرینیِ سینویِ آموزش و پرورش را در یک کل به‌هم‌پیوسته پیش رو می‌نهد.



شکل ۲: چارچوب مفهومی تلویحات تربیتی حکمت سینوی برای حل مسائل امروزینِ آموزش و پرورش

بحث و نتیجه‌گیری

تأمل بر نتایج حاصل از پیکربندی منظومه سینوی با چالش‌های معاصر نشان می‌دهد که استنتاج اصول تربیتی از یک سنت فلسفی، فرآیندی فراتر از استخراج صوری چند قاعده رفتاری است؛ این مواجهه، در حقیقت، بازخوانی انتقادی بنیان‌هایی است که جهت‌گیری کلی نهاد آموزش را در تمدن بشری معین می‌سازند. هدف این بخش، بررسی انتقادی پیامدهای نظری و عملی یافته‌های پیش‌گفته در ترازوی مطالعات معاصر، شفاف‌سازی افق‌های گذار پارادایمی، و ترسیم راه‌های برون‌رفت از ایستایی کنونی در قالب رهنمودهای سیاستی و پژوهشی است تا نسبت میان حکمت کهن و میدان انضمامی آموزش و پرورش در یک پیوستارِ هماهنگ تثبیت شود.

الف) تبیین نظری یافته‌ها در ترازوی نقد و مقایسه با ادبیات پژوهش

دستاوردهای نظریِ این جستار مؤید آن است که بحران‌های کهنه و چندلایه در نظام آموزش و پرورش کشور، صرفاً عوارض ناشی از کمبود منابع، ضعف مدیریت اجرایی یا کاستی‌های فناورانه نیستند؛ بلکه ریشه در نوعی کژتابی بنیادین در تلقی از انسان، سازوکار ذهن و غایت دانایی دارند. نظام کنونی با حاکم ساختن رویکرد کارکردگرایانه و جدا ساختن کالبد از روان، فرآیند تربیت را به قالبی بوروکراتیک و مکانیکی بدل ساخته است. در نقطه مقابل، خوانش منظومه‌وار حکمت سینوی با پیوند زدن مابعدالطبیعه به پزشکی تجربی و اخلاق مدنی، چارچوبی چندبُعدی و زنده را برای بازیابی تمامیت وجودی متربی پی‌ریزی می‌کند.

بازخوانی این یافته‌ها در بستری تطبیقی با جریان‌های پژوهشی متأخر، وجوه هم‌پوشانی و تمایزات نظری این نوشتار را آشکار می‌سازد؛ نخست، این‌که در زمینه لزوم خروج از انفعال کلاسی، نتایج حاضر با

مطالعه Moradi and Sajadieh (2026) همگرایی نظری دارد؛ پژوهشگرانی که با نقد تقلیل‌گرایی در قالب «ابژه‌سازی متربی»، بر ضرورت گذار به فاعلیت عقلانی و دیالوگ خردورزانه تأکید ورزیده‌اند. با این حال، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که این استقلال فکری، پیش و بیش از آن‌که محتاج فنون مکالمه باشد، در گرو تبیین دقیق سازوکار انتزاع عقلی در« برهان الشفاء» و جایگزینی روش‌مندِ کشف حد وسط، به جای اتکا به خزانه‌داری صُور در حافظه است؛

دوم، این‌که در ساحت معنابخشی و پیوند وجودی، دستاوردهای این پژوهش، دلالت‌های برآمده از مطالعه Mohammadi Chaboki (2026) مبنی بر ضرورت نیل به «معنویت رابطه‌ای[1]» میان هستی، انسان و آفریدگار را تعمیق می‌بخشد. رمزگشایی از متون تمثیلی ابن‌سینا آشکار می‌سازد که این پیوند معنوی، امری عارضی بر تعلیم نیست؛ بلکه جریان تعلیم، خود صعودی نمادین از مغرب ماده به مشرق نور و پاسخی به اشتیاق ذاتی روح در قفس خاک است؛ افقی که رنج آموختن را به منزله بهای استخلاص وجودی، موجه و معنادار می‌سازد.

سوم، این‌که در مقایسه با مطالعاتی مانند پژوهش Marashi et al. (2026) که تکیه‌گاه تحول را بر حکمت صدرایی استوار ساخته‌اند، تمایز بنیادین و رجحان کاربردی چارچوب سینوی در امکانِ پیوند زدن بالینی میان «القانون»، «تدابیر المنازل» و «الشفاء» متجلی می‌شود. در حالی که حرکت جوهری، تصویری عام و مابعدالطبیعی از اشتداد وجودی به دست می‌دهد، حکمت سینوی به واسطه سنّت طبی شیخ‌الرئیس، دستورکارهایی کاملاً انضمامی و ملموس برای تنظیم فیزیولوژی یادگیری، تعدیل کالبدی مدارس در دوره تمهید، و سازمان‌دهی یادگیری در حلقه همسالان، در اختیار برنامه‌ریزان آموزشی قرار می‌دهد.

سرانجام، این چارچوب، تعارضی آشتی‌ناپذیر با الگوهای رفتاری و پوزیتیویستی دارد که ذهن متربی را به مثابه دستگاه پردازش اطلاعات تلقی می‌کنند. چنان‌که Dezburd et al. (2026) در تحلیل ساختار مدیریت آموزشی کشور نشان داده‌اند، غلبه الگوهای وارداتی سبب شیوع نوعی ازخودبیگانگی مفهومی در سیاست‌گذاری‌های کلان شده است. حکمت سینوی نه از موضع انکار علم روز، بلکه با تکیه بر غایتمندی آفرینش و پیوستگی تن و روان، زیرساختی معرفتی برای استقرار یک پارادایم بومی، عقلانی و انتقادی را فراهم می‌آورد.

ب) دلالت‌های سیاستی و بسته‌های اجرایی

[1]. Relational spirituality

برای تحقق عینی اهداف تحولی، پنج محور راهبردی پیشنهاد می‌شود: ۱) تحول در پارادایم سنجش؛ به معنای جایگزینی تدریجی آزمون‌های تستی حافظه‌محور با سنجش‌های اصیل عملکردی[1] (تکالیف استدلالی بازپاسخ، کارپوشه[2] و دفاع شفاهی) برای سنجش توان برهان‌آوری و استقلال فکری؛ ۲) برنامه درسی منطق کاربردی؛ به معنای گنجاندن درس مستقل «منطق کاربردی[3] و سنجشگری فکر» در مقطع متوسطه اول، جهت توانمندسازی متربیان در کشف مغالطات و تحلیل انتقادی قضایا؛ ۳) سند سلامت کالبدی بر پایه کتاب «القانون» ابن‌سینا؛ به معنای بازطراحی محیط فیزیکی مدارس بر مبنای تهویه طبیعی، نور خورشید، تغذیه سالم و لحاظ نمودنِ وقفه‌های حرکتی[4] منظم در ساعات تدریس، جهت صیانت از نشاط زیستی و تعادل مزاج؛ ۴) سازمان‌دهی کلاس در قالب حلقه‌های اقران؛ به معنای گذر از چیدمان ردیفی به حلقه‌های گفتگوی مشارکتی برای تأکید بر اهمیت حلقه‌های اقران (همتایان یا همسالان) با تأسی از کتاب «تدابیر المنازل» ابن‌سینا و تحققِ اثرِ این مهم در صیقل عواطف و تقویت مسئولیت‌پذیری مدنی؛ ۵) بازتعریف هویت مربی در تراز طبیب روان؛ از طریقِ تحول «تربیت معلم» از تکنیک‌های مکانیکی مدیریت کلاس به سوی بینش‌های نفس‌شناختی، مدارای اخلاقی و احیای نقش بیدارگریِ عقلانی.

---

1. Authentic performance assessments
2. Portfolio
3. Applied logic
4. Movement breaks/Brain breaks

References

Adamson, P. (2013). Avicenna's soul. In P. Adamson (Ed.), *Interpreting Avicenna: Critical essays* (pp. 195–212). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511794582.011

Avicenna. (1908). *Kitab al-siyasah wa tadabir al-manazil [The book of politics and household management]* [In Arabic]. Matba'at al-Qadis Yusuf.

Avicenna. (1983). *Al-shifa: Al-ilahiyyat [The metaphysics of al-shifa]* [In Arabic]. Maktabat Ayatollah al-Mar'ashi al-Najafi.

Avicenna. (1987). *Hayy ibn Yaqzan [Living, son of the awake]* (3rd ed.) [In Persian]. Academic Publishing Center.

Avicenna. (1988a). *Al-isharat wa al-tanbihat [Remarks and admonitions]* (Vol. 3) [In Arabic]. Matba'at al-Haydari.

Avicenna. (1988b). *Al-qanun fi al-tibb [The canon of medicine]* (Vol. 1) [In Persian]. Ministry of Culture and Islamic Guidance Publications.

Avicenna. (1992). *Al-shifa: Al-mantiq (Al-madkhal) [The logic of al-shifa: Introduction]* [In Arabic]. Maktabat Ayatollah al-Mar'ashi al-Najafi.

Avicenna. (1996). *Al-shifa: Kitab al-burhan [The book of demonstration]* [In Arabic]. Bidar Publications.

Avicenna. (1999). *Ravanshenasi-ye shifa [The psychology of al-shifa]* [In Persian]. Amirkabir Publications.

Bagheri, K. (2020). *Human agency: A religious and philosophical approach* [In Persian]. Vakavosh Publishing.

Bagheri, K., Sajjadieh, N. S., & Tavassoli, T. (2010). *Approaches and methods of research in the philosophy of education* [In Persian]. Cultural and Social Studies Research Institute.

Bayat, M., & Ghaffari, A. H. (2020). *Barriers to the implementation of the fundamental transformation document in education* [In Persian]. https://rc.majlis.ir/fa/report/show/1628362

Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (2015). Philosophical inquiry: Conceptual analysis. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 43–65). SAMT Publications.

Davidson, H. A. (1972). Alfarabi and Avicenna on the active intellect. *Viator*, *3*, 109–178. https://doi.org/10.1484/J.VIATOR.2.301642

Dezburd, M., Enayatizadeh, F., & Hoseingholizadeh, R. (2026). A journey into the world of educational administration: In search of a narrative beyond narratives [In Persian]. *Foundations of Education*, *15*(2), 108–147. https://doi.org/10.22067/fedu.2025.90475.1381

Farahbakhsh, H., Bagheri, K., & Sajjadieh, N. S. (2020). The relationship between culture and education from the perspective of individual agency in upstream policy documents [In Persian]. *Journal of Philosophy of Education*, *6*(2), 29–54.

Fathi Vajargah, K. (2020). *An introduction to school-based curriculum planning* [In Persian]. SAMT Publications.

Frankena, W. K. (1965). *Three historical philosophies of education: Aristotle, Kant, Dewey*. Scott, Foresman and Company.

Ghorchian, N. G. (2021). An inquiry into the policy-making process in Iran's education system [In Persian]. *Journal of Educational Planning Studies*, *10*(19), 7–30.

Gutas, D. (2014). *Avicenna and the Aristotelian tradition: Introduction to reading Avicenna's philosophical works* (2nd ed.). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004259706

Hajidehabadi, M. A. (2020). *Pathology of religious education* [In Persian]. Research Institute of the Seminary and University.

Hakimzadeh, R. (2019). An analysis of the challenges of Iran's education system [In Persian]. *Quarterly Journal of Education*, *35*(1), 25–48.

Marashi, S. M., Shams, S., Safaei Moghaddam, M., & Hashemi, S. J. (2026). A conceptual model of lifelong learning based on the Transcendent Philosophy of Mulla Sadra [In Persian]. *Foundations of Education*, *15*(2), 171–193. https://doi.org/10.22067/fedu.2026.94175.1437

Mohammadi Chaboki, R. (2026). The idea of the spiritual university [In Persian]. *Foundations of Education*, *15*(2), 5–23. https://doi.org/10.22067/fedu.2026.93636.1430

Moradi, M., & Sajadieh, N. S. (2026). Rethinking formal religious education in Iran: A philosophical approach to theoretical shifts and practical reform [In Persian]. *Foundations of Education*, *15*(2), 77–107. https://doi.org/10.22067/fedu.2026.93279.1420

Nasr, S. H. (2006). *Islamic philosophy from its origin to the present: Philosophy in the land of prophecy*. State University of New York Press.

Supreme Council of the Cultural Revolution. (2011). Fundamental transformation document of education [In Persian].