المقارنة النقدية بين الاتجاهات الفلسفية التربوية وانعكاساتها على المقاربات المعاصرة في تعليم اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا

A Critical Comparison of Educational Philosophical Schools and Their Implications for Contemporary Approaches in Postgraduate Arabic Language Teaching

Asviatul Maufiroh & Lusi Ade Pramita

قسم تعليم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة ن جامعة مالانغ الحكومية ، إندونيسيا

asviatul.maufiroh.2502318@students.um.ac.id

lusi.ade.2502318@students.um.ac.id

مستخلص البحث

يهدف هذا البحث إلى تحديد الخصائص الأساسية للاتجاهات الفلسفية الستة في التربية — المثالية، والواقعية، والبراغماتية، والوجودية، والبنائية، والنظرية النقدية — من خلال تحليل أفكارها الجوهرية وبيان توجّه كل اتجاهٍ نحو الأهداف والمناهج وطرائق التعليم. وقد استُخدم في هذا البحث المنهجُ الوصفي النوعي من خلال دراسةٍ أدبيةٍ (*studi literatur*) لإجراء تحليلٍ مقارنٍ نقديٍّ بين هذه الاتجاهات، ومقارنة مزاياها وعيوبها وإسهاماتها في مواجهة التحديات التربوية، وكذلك بيان مدى صلتها وحدودها في سياق التربية في القرن الحادي والعشرين.

وتُظهر نتائجُ التحليل أنَّ البنائية تُسهم في دعم التعلم القائم على المشروعات بمشاركةٍ نشطةٍ من الطلبة، بينما تُعزّز البراغماتيةُ دمجَ البحث العلمي في التعلم العملي، وتُسهم النظريةُ النقدية في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة. وتشير الآثار المترتبة على تعليم اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا إلى إمكانية

تطبيق الأفكار الفلسفية في استراتيجيات تعليميةٍ سياقيةٍ تراعي الخصائصَ الخاصة بطلبة الدراسات العليا بوصفهم باحثين ومعلّمين وممارسين مستقبليين.

وتتمثل إسهاماتُ هذا البحث في تقديم أساسٍ نظريّ لتطوير مقارباتٍ حديثة في تعليم اللغة العربية، وفتح آفاقٍ جديدةٍ أمام تطوير المناهج الدراسية، والبيداغوجيا النقدية، ودمج التكنولوجيا في إطار نظري يستند إلى فلسفة التربية المعاصرة.

كلمات مفتاحية :فلسفة التربية المعاصرة1 المقارنة النقدية للاتجاهات 2 تعليم اللغة العربية 3 الابتكار في المقاربات المعاصرة 4

Abstract

This study aims to identify the fundamental characteristics of six educational philosophy streams idealism, realism, pragmatism, existentialism, constructivism, and criticism by analyzing core ideas and demonstrating each stream's orientation toward educational goals, curriculum, and teaching methods. The research employed a descriptive qualitative approach through literature review to conduct critical comparative analysis among streams, comparing strengths, weaknesses, and contributions of each stream in addressing educational challenges and showing their relevance and limitations in 21st-century education context. Results indicate that constructivism contributes to project-based learning with active student participation, pragmatism supports research integration in practical learning, while criticism develops critical thinking capabilities. Implications for Arabic language teaching at postgraduate level demonstrate the application of philosophical ideas into contextual teaching strategies, considering the specific context of postgraduate students as future researchers, educators, and

practitioners. This research contribution provides theoretical foundation for developing modern approaches in Arabic language learning and offers new directions in curriculum, critical pedagogy, and technology integration based on contemporary educational theory.

Keywords: educational philosophy; critical stream comparison; Arabic language teaching; contemporary approach innovation

المقدمة

تُعَدُّ فلسفةُ التربية الأساسَ النظريَّ الذي يُحدِّد اتجاهَ العملية التعليمية وتوجُّهها، بدءًا من صياغة الأهداف التعليمية وصولًا إلى تنفيذ الاستراتيجيات التدريسية داخل الصف الدراسي (بوتري نينغتياص وآخرون، ٢٠٢٥). وفي سياق تعليم اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا، يُصبح الفهمُ العميق لمختلف الاتجاهات الفلسفية التربوية أمرًا بالغَ الأهمية لتطوير مقارباتٍ تعليميةٍ فعّالة وملائمة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين (جنة والأنصوري، ٢٠٢٤أ).

وتُقدِّم الاتجاهاتُ الفلسفيةُ المتنوعة — المثالية، والواقعية، والبراغماتية، والوجودية، والبنائية، والنظرية النقدية — رؤى مختلفة في ما يتعلّق بطبيعة المعرفة، وعملية التعلُّم، ودور كلٍّ من المعلِّم والمتعلِّم (حسنه وآخرون، د.ت). ولكلّ اتجاهٍ منها خصائصُ فريدة تؤثّر في تصميم المناهج الدراسية، واختيار طرائق التدريس، وأنظمة التقييم التعليمي. وفي سياق تعليم اللغة العربية لطلبة الدراسات العليا، الذين يؤدّون أدوارًا كباحثين ومعلّمين وممارسين في المستقبل، يصبح دمجُ هذه الرؤى الفلسفية المختلفة أمرًا بالغَ الأهمية لإعداد خريجين يتمتعون بالكفاءة والقدرة على التكيّف (رحمنية عزيز وآخرون، د.ت).

وعلى الرغم من أنَّ العديد من الدراسات السابقة قد تناولت تطبيق بعض الاتجاهات الفلسفية في تعليم اللغة، فإن هناك فجوةً واضحةً في الأدبيات العلمية فيما يتعلّق بتحليلٍ مقارنٍ نقديٍّ شامل بين الاتجاهات الفلسفية التربوية الستة الرئيسة وإبراز آثارها في تعليم اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا (جنة

والأنصوري، ٢٠٢٤ب). إذ ركّزت معظم الدراسات السابقة على اتجاهٍ أو اتجاهين فقط، دون تقديم صورةٍ شاملة حول كيفية إسهام كل اتجاهٍ في تطوير المناهج واستراتيجيات التعليم المتكاملة.

فضلًا عن ذلك، لم تربط الدراسات السابقة بشكلٍ خاص الخصائصَ الفريدة لطلبة الدراسات العليا — بوصفهم باحثين ومعلّمين وممارسين — باختيار المقاربات الفلسفية في تعليم اللغة العربية. ويُعَدُّ هذا السياق ذا أهمية كبيرة بالنظر إلى حاجة هؤلاء الطلبة إلى مقارباتٍ تعليميةٍ لا تنمّي الكفاءةَ اللغويةَ فحسب، بل تُسهم أيضًا في تطوير مهارات البحث والتربية والتطبيق العملي (ألفاريز وآخرون، ٢٠٢٠).

علاوةً على ذلك، ما تزال الأبحاثُ التي تُحلِّل بعمقٍ مزايا وقيود كلّ اتجاهٍ فلسفي في السياق الخاص بتعليم اللغة العربية محدودةً، كما أنَّ دراساتٍ قليلةً فقط تناولت كيف يمكن أن يؤدّي دمجُ هذه الاتجاهات إلى تطوير مقارباتٍ تعليميةٍ أكثر ابتكارًا واستجابةً لمتطلبات التعليم المعاصر.

ويهدف هذا البحث إلى:

١. تحديد وتحليل الخصائص الأساسية للاتجاهات الفلسفية التربوية الستة الرئيسة — المثالية، والواقعية، والبراغماتية، والوجودية، والبنائية، والنظرية النقدية — وبيان توجّه كلٍّ منها نحو الأهداف والمناهج وطرائق التعليم.
٢. إجراء تحليلٍ مقارنٍ نقديّ لتحديد مزايا وعيوب وإسهامات كل اتجاه في سياق التربية في القرن الحادي والعشرين.
٣. دراسة آثار تطبيق كل اتجاه فلسفي على تطوير استراتيجيات تعليم اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا.
٤. صياغة إطارٍ نظريّ تكامليّ يمكن أن يُشكِّل أساسًا لتطوير مقارباتٍ تعليميةٍ حديثة ومبتكرة في تعليم اللغة العربية.

وتشمل إسهاماتُ هذا البحث من الناحية النظرية تقديمَ تحليلٍ شاملٍ ومنهجيٍّ للمقارنة النقدية بين الاتجاهات الفلسفية التربوية في سياق تعليم اللغة العربية. أما من الناحية العملية، فيُقدِّم هذا البحث دليلًا للمطوّرين التربويين والمعلّمين وصانعي السياسات في تصميم برامج تعليم اللغة العربية التي تستجيب لاحتياجات طلبة الدراسات العليا. ومن الناحية المنهجية، يُقدِّم البحث إطارًا تحليليًّا يمكن تكييفه لدراساتٍ مشابهة في مجالات تعليم لغاتٍ أخرى أو في سياقاتٍ تعليميةٍ مختلفة.

وتتكوَّن هذه المقالة من خمسة أقسام رئيسة: يعرض هذا القسم الأول (المقدمة) الخلفيةَ النظرية، ومراجعةَ الأدبيات، وتحديدَ الفجوات البحثية، وأهدافَ البحث، وإسهاماته. ويُخصَّص القسم الثاني لمنهجية البحث، بما في ذلك المنهجُ المعتمد ومصادرُ البيانات وأدواتُ التحليل والإطارُ النظري. ويقدّم القسم الثالث نتائجَ تحليل الخصائص والمقارنة النقدية للاتجاهات الفلسفية الستة. أمّا القسم الرابع فيناقش الآثار المترتبة على تعليم اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا ويُقدِّم إطارًا نظريًّا تكامليًّا. وتُختتم المقالةُ بالقسم الخامس الذي يُلخّص أهمَّ النتائج والآثار العملية وحدودَ البحث والتوصياتِ للدراسات المستقبلية.

طريقة البحث

أُستُخدِم في هذه الدراسة المنهجُ النوعي الوصفي مع تصميمٍ يقوم على *الدراسة الأدبية المنهجية* (*systematic literature study*)لتحليل الاتجاهات الفلسفية التربوية الستة ومقارنتها (ساندیلوفسكي، ٢٠٠٠). ويستند اختيارُ هذا المنهج إلى أهداف البحث التي تركّز على تحديد وتحليل ومقارنة الخصائص المفاهيمية لكل اتجاه فلسفي، وهو ما يتطلّب مقاربةً تحليليةً معمّقة للمصادر النظرية بدلاً من القياسات الكمية.

وقد جُمِعت بياناتُ البحث من مصادرَ أوليةٍ وثانوية، شملت الكتبَ الكلاسيكية والمعاصرة في فلسفة التربية، والمقالاتِ المنشورة في المجلات العلمية المحكَّمة خلال الفترة (٢٠١٨–٢٠٢٤)، فضلًا عن الوثائق الأكاديمية ذات الصلة. وتضمّنت المصادرُ الأولية أعمالَ أبرز المفكّرين في كل اتجاهٍ فلسفي، مثل أفلاطون وأرسطو في المثالية والواقعية، وجون ديوي في البراغماتية، وجان بول سارتر في الوجودية، وجان بياجيه وليف فيغوتسكي في البنائية، وباولو فيريري في النظرية النقدية. وقد تمّ اختيار هذه المصادر وفق معاييرَ محدّدة تشمل مدى صلتها بموضوع البحث، وجودتها الأكاديمية (خضوعها للتحكيم العلمي)، وحداثةَ نشرها (٢٠١٨–٢٠٢٤)، وإمكانيةَ الوصول الكامل إلى نصوصها.

وأُجري تحليلُ البيانات على ثلاث مراحل أساسية:

١. **التحليل الوصفي** :لتحديد الخصائص الجوهرية لكل اتجاه فلسفي (الأنطولوجيا، والإبستمولوجيا، والأكسيولوجيا، وانعكاساتها التربوية).
٢. **التحليل المقارن** :للكشف عن مزايا وعيوب وإسهامات كل اتجاه في سياق تعليم اللغة العربية.

٣. **التركيب النظري** :لدمج النتائج في إطارٍ مفاهيمي يمكن تطبيقه في تطوير المناهج واستراتيجيات التدريس في مرحلة الدراسات العليا.

وقد استُخدمت في عملية التحليل تقنياتُ *الترميز الموضوعي* (*thematic coding*)بالاستناد إلى الأبعاد النظرية المحددة سلفًا، مع ضمان الصدقية (*validity*) من خلال *تثليث المصادر* (*source triangulation*)، والحفاظ على الثبات (*reliability*) عبر التوثيق المنهجي والاتساق في الإطار التحليلي.

وتتضمّن حدودُ هذه الدراسة ما يلي:

- غيابُ الاختبار التجريبي لمدى فاعلية تطبيق الاتجاهات الفلسفية في الممارسة العملية.
- الاقتصارُ على ستة اتجاهاتٍ رئيسة دون التطرّق إلى اتجاهاتٍ أخرى مثل ما بعد الحداثة (*postmodernism*)أو النسوية.(*feminism*)
- التركيزُ على سياق تعليم اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا، مما يحدّ من إمكانية تعميم النتائج.
- هيمنةُ المصادر باللغة الإنجليزية والعربية، الأمر الذي قد لا يعكس بصورةٍ كاملة وجهاتِ النظر الفلسفية المنبثقة عن تقاليد معرفية أخرى.

أشاريا (٢٠٢٥) أنَّ الإبستمولوجيا (كيفيةُ الحصولِ على المعرفةِ والتحقُّقِ من صدقيتِها)، والأنطولوجيا (ماهيةُ الواقعِ التربوي)، والأكسيولوجيا (القيمُ والأهدافُ التربوية) ليست مجردَ نقاشاتٍ فلسفيةٍ مجرَّدة، بل هي أُطُرٌ تشغيليةٌ تُشكِّلُ تصميمَ المناهجِ وتنفيذَ الأنشطةِ التعليميةِ. وعلى امتدادِ التاريخ، ظهرت الاتجاهاتُ الفلسفيةُ التربويةُ استجابةً لأسئلةٍ جوهريةٍ حول الإنسان والمعرفة والقيم وعملية التعلُّم (سميث، ٢٠٢٤). لذلك فإنَّ فهمَ الخصائصِ الرئيسةِ لهذه الاتجاهات يُعَدُّ مفتاحًا في تصميمِ مناهجِ التعليمِ وأساليبِ التدريسِ القادرةِ على التكيُّفِ مع سياقِ العصر، بما في ذلك تعليمُ اللغةِ العربيةِ في مرحلةِ الدراساتِ العليا.

وبشكلٍ عام، هناك ستةُ اتجاهاتٍ فلسفيةٍ رئيسةٍ في التربية تُسهم إسهامًا كبيرًا في تطويرِ النظريةِ والممارسةِ التعليميةِ الحديثة، وهي: المثالية، والواقعية، والبراغماتية، والوجودية، والبنائية، والنقدية. ولا تُمثِّلُ هذه الاتجاهاتُ مجردَ مناهجَ فلسفيةٍ مختلفةٍ فحسب، بل تُنتج أيضًا استراتيجياتٍ بيداغوجيةً مميَّزةً في عمليةِ التعليمِ والتعلُّمِ.

١ .المثالية

ترتكز المثالية على فرضيةٍ مفادُها أنَّ الحقيقةَ العليا ذاتُ طبيعةٍ روحيةٍ أو فكرية، وأنَّ الأفكارَ تنبعُ من العقل الإنساني (ليو، ٢٠٢٣). وفي السياق التربوي، تؤكد هذه المقاربة أنَّ الهدفَ الأساسَ للتعليم لا يقتصرُ على نقل المعرفةِ الواقعية، بل يتجاوز ذلك إلى بناء شخصية المتعلِّم معرفيًّا وأخلاقيًّا وروحيًّا. فجعلُ تكوينِ القيمِ والمبادئ السامية محورَ العملية التربوية يُعَدُّ من سمات التربية المثالية، بعيدًا عن الاقتصار على المهارات التقنية أو الحاجات البراغماتية.

وفي التطبيق المنهجي، تميلُ الفلسفة المثالية إلى إعطاء الأولوية للمواد الكلاسيكية مثل الفلسفة والأدب وعلم اللاهوت، إذ يُعتقَد أنها تُنمّي العقل وتُسهم في تشكيل شخصية المتعلِّم (ليو، ٢٠٢٣).

وفي سياق تعليم اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا، تدفع المثالية نحو دمج البُعدَيْن الأخلاقي والروحي في العملية التعليمية. فلا تُدرَس النصوصُ العربية الكلاسيكية بوصفها موادَّ لغويةً فحسب، بل تُوظَّف كذلك كوسائلَ لترسيخ القيم العلمية والأخلاقية الإسلامية، مما يجعل تعليم اللغة وسيلةً لبناء الشخصية العلمية والروحية في آنٍ واحد.

.

يمكنك تقديم الاستنتاجات الرئيسية للدراسة موجزا. يجب ألا يكرر هذا القسم النتائج والمناقشات الرئيسية فحسب ، بل يجب أن يحاول استخلاص استنتاجات يمكن أن تستند إلى نتائج الدراسة وتحت ضوء المعرفة الحالية. على نحو مفضل ، قد يزود القسم القراء بالاتجاهات المستقبلية للبحث والآثار العملية.

١.٢ الواقعي

ترى الواقعية أنَّ الواقعَ ذو طبيعةٍ موضوعيةٍ ويَوجَد مستقلًا عن الفكر الإنساني، ومن ثَمَّ فإنَّ المعرفةَ الصحيحةَ ينبغي أن تُكتسب من خلال الخبرة التجريبية وأن تكون قابلةً للتحقق بواسطة الملاحظة الحسية (سابوتري، ٢٠٢٤). وفي المجال التربوي، يُؤكِّد هذا التيار على ضرورة إتقان المعرفة الواقعية والعلمية بوصفها أساسًا لعملية التعلُّم، ويُوجِّه مسار التعلم بحيث يَفهم المتعلمون الواقعَ كما هو من خلال التفاعل المباشر مع البيئة والخبرة العملية.

ويتمثَّل الهدفُ الرئيس للتربية في المنظور الواقعي في إعداد المتعلمين للقدرة على التكيُّف والقيام بدورٍ فعّال في العالم الواقعي. وبناءً على ذلك، يُصمَّم المنهج في هذا الإطار الفلسفي ليُركِّز على إتقان العلوم الواقعية مثل العلوم الطبيعية والرياضيات والعلوم التجريبية التي يمكن التحقق منها عبر المنهج التجريبي (تشو وبراون، ٢٠٢١).

وتكمن أهميةُ دور المعلِّم في الواقعية في كونه مُيسِّرًا يقوم بنقل الحقيقة الموضوعية بطريقةٍ منهجيةٍ، ويُوجِّه المتعلمين من خلال أساليبَ مثل العرض العملي والتجريب والتعليم القائم على الأدلة (كارلس وبولتون، ٢٠٢٢).

وفي سياق تعليم اللغة العربية، يَظهر مبدأ الواقعية في اعتماد المنهج التواصلي والسياقي الذي يُركِّز على استخدام اللغة في مواقفَ حقيقية. وقد أثبتَ نهجُ "التعليم القائم على المهام (TBLT) "فاعليتَه في تعزيز الطلاقة والدقة والثقة لدى المتعلمين من خلال تنفيذ مهامَّ تواصليةٍ تعكس مواقفَ الحياة اليومية، مثل محاكاة الحوارات في سياقات السوق أو الفصول الدراسية أو المنتديات الأكاديمية التي تُشبه التفاعلات الحقيقية (سبرينغر، ٢٠٢٤).

١.٣ البراغماتية

نشأت البراغماتية كردِّ فعلٍ على المثالية والواقعية، إذ ترى أنَّ الحقيقةَ ذاتُ طبيعةٍ ديناميكيةٍ وتُختبَر من خلال نتائجها العملية في الواقع (ديوي، كما ورد في *The Relevance of John Dewey's Pragmatism*). وفي المجال التربوي، تدفع هذه الرؤيةُ البراغماتيةُ نحو تنمية مهارات التفكير النقدي وحلِّ المشكلات والقدرة على التكيُّف مع التغيرات من خلال الخبرات ذات المعنى (فام ثي، ٢٠٢٥)

١.٣ البراغماتية (تتمة)

يميل المنهج في إطار البراغماتية إلى المرونة، ويتمحور حول المتعلم ويُراعي احتياجاته الواقعية (موليدان، ٢٠٢٤). ويقوم المعلِّم بدور المرشد والشريك في عملية التعلُّم، لا بوصفه سلطةً معرفيةً مطلقة. وغالبًا ما تتَّسم طرائق التعليم المعتمدة بطابعٍ تجريبي، حيث يتعلَّم المتعلمون من خلال الخبرة المباشرة، والمشروعات

التعاونية، وحل المشكلات، بما ينسجم مع مبدأ *التعلُّم بالممارسة* (*learning by doing*)الذي يُعَدُّ من الأسس الراسخة في التراث البراغماتي ويُطبَّق على نطاقٍ واسع في العديد من الدراسات التربوية الحديثة.

وفي سياق تعليم اللغة العربية، تدفع البراغماتية نحو تبنّي منهجياتٍ مثل *التعلم القائم على المشروعات* (*project-based learning*)و*التعلم القائم على المهام* (*task-based learning*)، مع مراعاة السياقات الاجتماعية والثقافية للمتعلمين. فعلى سبيل المثال، يمكن للطلاب أن يُكلَّفوا بإعداد موادٍّ دعويةٍ أو تقديم عروضٍ علميةٍ باللغة العربية تكون ذات صلة بحياتهم المهنية، بحيث تصبح اللغةُ ليس مجرد موضوعٍ للتعلم، بل أداةً للتحوُّل العملي.

١.٤ الوجودية

تضع الوجوديةُ الفردَ في مركز التجربة التعليمية، إذ يُنظر إلى التربية على أنَّها وسيلةٌ لمساعدة المتعلِّم في اكتشاف معنى الحياة وهويته الذاتية. وفي هذا المنظور، تُعدّ حريةُ الاختيار والمسؤوليةُ الشخصية جوهرَ العملية التربوية، وذلك اتساقًا مع التقليد السارتري الذي يربط بين الحرية والمسؤولية في الممارسة التعليمية (شفارتس–فرانكو، ٢٠٢٢).

ويتميَّز المنهج في الرؤية الوجودية بالانفتاح ويمنح مساحةً واسعةً للتعبير عن الذات. ولم يعد المعلِّم مركزًا للمعرفة، بل أصبح ميسِّرًا يساعد المتعلِّم على اكتشاف ذاته من خلال التأمل والحوار والخبرة الشخصية. كما تتسم طرائق التعليم هنا بطابعٍ إنساني وتركِّز على التجربة الوجودية للمتعلمين.

وفي سياق تعليم اللغة العربية، تشجِّع الوجودية على اتباع مقارباتٍ تُقدِّر خصوصية خلفيات الطلاب ودوافعهم التعليمية. فعلى سبيل المثال، يمكن تصميم أنشطة تعليمية تُمكِّن الطلاب من التعبير عن هوياتهم وخبراتهم الشخصية باللغة العربية من خلال النقاشات التأملية أو الكتابة السردية.

١.٥ البنائية

تنظر البنائية إلى المعرفة على أنَّها لا تُنقَل نقلاً سلبيًّا، بل تُبنى بنشاطٍ من قِبَل المتعلمين من خلال تفاعلهم مع البيئة وخبراتهم الاجتماعية (شونك، ٢٠٢٣). ويكمن الهدف من التربية في هذا المنظور في تنمية مهارات التفكير النقدي والعمل التعاوني والتفكير التأملي.

ويتميَّز المنهج في الإطار البنائي بالسياقية واعتماده على المشكلات الواقعية. ويقوم المعلِّم بدور الميسِّر الذي يصمِّم تجاربَ تعليميةً ويُوفِّر بيئةً غنيةً بفرص بناء المعرفة. وتشمل طرائق التعليم المستخدمة *التعلم القائم على المشكلات* (*problem-based learning*)، والتعلم التعاوني، ومنهجيات البحث والاكتشاف.(*inquiry-based learning*)

وفي سياق تعليم اللغة العربية، تتجلَّى البنائية في أساليب التعليم التي تُشجِّع التفاعل الاجتماعي والنقاشات الجماعية والعمل التعاوني في المشروعات. ويُسهم الطلاب بنشاطٍ في بناء معاني المفردات والقواعد والسياقات اللغوية من خلال خبراتهم وتفاعلاتهم الخاصة.

١.٦ النقدية

ترى النظريةُ النقدية أنَّ التعليمَ ساحةٌ لتفكيك بُنى السلطة والأيديولوجيا وأشكال الظلم الاجتماعي، كما تهدف إلى تحدي الممارسات الهيمنية التي تُسهم في إعادة إنتاج مظاهر اللامساواة داخل المجتمع (جيرو، ٢٠٢٠). ولا يقتصر هدفُ التعليم في هذا الإطار على نقل المعرفة، بل يتعدّاه إلى تكوين *الوعي النقدي* لدى المتعلمين بما يمكِّنهم من إحداث تحوُّلٍ اجتماعيٍّ أكثر عدلًا (فيريري، ٢٠١٨).

ويجب أن يتناول المنهج قضايا معاصرة مثل العدالة الاجتماعية والمساواة بين الجنسين والتعدُّدية الثقافية. ويؤدي المعلم دور الميسِّر للوعي النقدي ووكيل التغيير. كما تتَّسم طرائق التعليم المعتمدة بالطابع الحواري والتأملي والمشاركة الفعالة.

٢ .التحليل المقارن النقدي للاتجاهات الفلسفية التربوية

تعكس تطوّراتُ الاتجاهات الفلسفية في التربية دينامية الفكر الإنساني في فهم طبيعة التعلُّم ودور المعلِّم وأهداف التربية وبناء المعرفة (كورين، ٢٠٢٥). وقد نشأ كلُّ اتجاهٍ في سياقٍ تاريخيٍّ ومجتمعيٍّ خاصٍّ به، ممّا أسهم في تشكيل نقاط قوّته ومجالات تركيزه وحدوده في معالجة قضايا التعليم (أوغووزور، ٢٠١٩).

وفي سياق التربية المعاصرة، لا يُعَدُّ أيُّ اتجاهٍ فلسفيٍّ كافيًا بمفرده لمواجهة تعقيدات العصر الحديث؛ ومن ثَمَّ تبرز الحاجة إلى تبنّي مقاربةٍ انتقائيةٍ (*eclectic approach*) تجمع بين مزايا الاتجاهات المختلفة لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين (فوخت وروبلين، ٢٠١٢)

٢.١ المقارنة على أساس أهداف التربية

- تُركِّز المثالية على تنمية الجوانب الأخلاقية والعقلية والروحية للمتعلمين، وتَنظر إلى التربية بوصفها وسيلةً لتكوين الإنسان ذي الخُلق الرفيع والفكر السامي.
- تُشدِّد الواقعية على إتقان المعرفة الموضوعية حتى يتمكَّن المتعلمون من فهم الواقع والتكيُّف معه.
- تُوجِّه البراغماتية اهتمامها نحو تنمية مهارات التفكير النقدي والقدرة على التكيُّف بما يتناسب مع متطلبات الحياة الواقعية.
- تجعل الوجودية من اكتشاف معنى الحياة والحرية الفردية الهدفَ الرئيس للتربية.
- تهدف البنائية إلى تكوين متعلمين نشطين قادرين على بناء معرفتهم بأنفسهم.
- تسعى النظرية النقدية إلى تكوين الوعي النقدي لدى المتعلمين ليتمكَّنوا من تحليل البُنى الاجتماعية والعمل على إحداث التحوُّل نحو العدالة.

ومن منظور الأهداف، يتضح أنَّ المثالية والواقعية تميلان إلى الطابع المعياري والموضوعي، في حين أنَّ البراغماتية والبنائية والنقدية أكثرُ استجابةً للسياقات الاجتماعية وتحوّلاتها. أما الوجودية فتشغل موقعًا فريدًا بتركيزها على تطوير المعنى الشخصي لدى المتعلمين.

٢.٢ المقارنة على أساس دور المعلِّم

يُظهِر دورُ المعلِّم في كلِّ اتجاهٍ فلسفيٍّ اختلافاتٍ جوهريةً تعكس تنوّع الرؤى التربوية:

- في المثالية، يُعَدّ المعلِّم قدوةً ومصدرًا للسلطة الأخلاقية، يوجِّه المتعلمين نحو الحقيقة.
- أمّا في الواقعية، فيُنظر إلى المعلِّم بوصفه ناقلًا للمعرفة بشكلٍ منهجي وموضوعي.
- وتُعرِّف البراغماتية المعلِّم باعتباره مُيسِّرًا يصمِّم خبراتٍ تعليميةً مرتبطةً بسياق الحياة الواقعية.
- وترى الوجودية المعلِّم رفيقًا يساعد المتعلمين على اكتشاف ذواتهم وهوياتهم.
- بينما تضع البنائية المعلِّم في دور مصمِّم بيئة تعليمية ملائمة لبناء المعرفة.
- وتُقدِّم النظرية النقدية المعلِّم كعامل تغييرٍ اجتماعيٍّ يُسهم في إثارة الوعي النقدي لدى المتعلمين.

وتُبرز هذه المقارنة تحوُّلَ النموذج التربوي من سلطةٍ معرفيةٍ إلى دور الميسِّر، وذلك بالتوازي مع تطوُّر نظريات التعلُّم. وفي سياق تعليم اللغة العربية في الدراسات العليا، ينبغي أن يتجاوز دورُ المعلِّم مجرّدَ نقل البنى اللغوية

(كما في الواقعية)، ليشمل كذلك تسهيلَ النقاشات النقدية حول الخطاب العربي المعاصر (كما في النقدية)، وتوجيهَ الطلاب في تأمُّل معاني النصوص واكتشافها (كما في الوجودية).

٢.٣ المقارنة على أساس المنهج والمحتوى التعليمي

يتَّسم المنهجُ في المثالية بالطابع الكلاسيكي والمعياري، إذ يركِّز على النصوص الكبرى والقيم الكونية. أما الواقعية فتُنظِّم المنهجَ بشكلٍ منهجيٍّ استنادًا إلى بنية المعرفة العلمية. في حين تتَّسم البراغماتية والبنائية بالمرونة والتكيُّف مع احتياجات المتعلمين وخبراتهم. وتمنح الوجودية مساحةً واسعةً للتعبير الفردي، بينما تُضمِّن النظرية النقدية في المنهج قضايا اجتماعية وسياسية وقضايا العدالة.

وفي سياق تعليم اللغة العربية، قد يتجلّى المنهج المثالي في دراسة النصوص الكلاسيكية مثل مؤلفات الجاحظ أو ابن خلدون، في حين تركِّز الواقعية على قواعد اللغة والبنية اللغوية. ويمكن للبراغماتية والبنائية أن تدمجا مشروعاتٍ في الترجمة أو تحليل الخطاب، بينما تسعى النقدية إلى إدراج نصوصٍ عربيةٍ معاصرة لتحليل الأيديولوجيا وبُنى السلطة.

٢.٤ المقارنة على أساس طرائق التعلُّم

- **المثالية** :المحاضرة، النقاش الفلسفي، دراسة النصوص الكلاسيكية.
- **الواقعية** :العرض العملي، التجارب، التدريبات المنهجية.
- **البراغماتية** :التعلم القائم على المشروعات والخبرة المباشرة.
- **الوجودية** :التأمل الذاتي، النقاشات المفتوحة، الكتابة الشخصية.
- **البنائية** :التعلم التعاوني، *التعلم القائم على المشكلات* (*problem-based learning*)، ومنهجيات الاستقصاء.(*inquiry*)
- **النظرية النقدية** :الحوار التأملي، تحليل الخطاب، التربية التشاركية.

تُظهر هذه الطرائق المتنوّعة أنه لا توجد مقاربةٌ واحدةٌ مثاليةٌ للتعليم. وفي سياق تعليم اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا، يُستحسن اعتماد التكامل المنهجي بين الطرائق المختلفة؛ فالجمعُ بين النقاشات النقدية (كما في النظرية النقدية)، والمشروعات التعاونية (كما في البنائية)، والتأملات الوجودية يمكن أن يُسهم في إحداث عملية تعليمية شاملة ومتكاملة.

٢.٥ تحليل المزايا والعيوب في كلِّ اتجاهٍ فلسفي

الاتجاه الفلسفي	المزايا	العيوب
المثالية	غرس القيم الأخلاقية والروحية، وتكوين الشخصية	تميل إلى التجريد وقد تكون أقلَّ ارتباطًا بالواقع المعاصر
الواقعية	التركيز على الحقائق والمعرفة الموضوعية	الإفراط في التركيز على المحتوى وإهمال الجوانب الوجدانية
البراغماتية	الارتباط بالحياة الواقعية والقدرة على التكيُّف مع التغيُّرات	قد تفقد البوصلة المعيارية إذا لم تُضبط
الوجودية	تنمية الوعي الذاتي والمعنى الشخصي	تفتقر أحيانًا إلى البنية والمعايير العامة
البنائية	تشجيع التعلم النشط والتعاوني	تتطلّب بيئة تعليمية معقَّدة ومُنظَّمة
النظرية النقدية	تكوين الوعي الاجتماعي والنقدي	قد تُعَدُّ ذات طابعٍ سياسيٍّ مفرط إذا لم تُوازَن بالجوانب المعرفية

يُظهر هذا التحليل أنَّ كلَّ اتجاهٍ فلسفيٍّ يحمل في طيّاته نقاطَ قوةٍ يمكن الاستفادةُ منها، فضلًا عن جوانبَ ضعفٍ ينبغي التنبّهُ لها ومعالجتُها. إنَّ تبنّي مقاربةٍ تكامليةٍ تجمع بين القيم الأخلاقية التي تؤكدها المثالية، والموضوعية التي تتميَّز بها الواقعية، والملاءمة العملية التي تدعو إليها البراغماتية، والوعي الذاتي الذي تركّز عليه الوجودية، والدينامية التي تُبرزها البنائية، والوعي النقدي الذي تسعى إليه النظرية النقدية، من شأنه أن يُسهم في بناء تعليمٍ شاملٍ ومُراعٍ للسياق في مجال تعليم اللغة العربية.

٢.٦ الصلة والمساهمة في القرن الحادي والعشرين

في سياق التربية في القرن الحادي والعشرين الذي يتميَّز بعولمةٍ متسارعةٍ وتعدُّديةٍ ثقافيةٍ وتقدُّمٍ تكنولوجيٍّ هائل، تُطالَب المقارباتُ الفلسفيةُ التربويةُ بأن تكون أكثرَ تكيفًا وسياقيةً ونقدًا في مواجهة التغيرات السريعة في المجتمع وسوق العمل (رودينكو وآخرون، ٢٠٢٥). ولم يَعُد ممكنًا للتربية الحديثة الاعتمادُ على النماذج

التقليدية الثابتة، بل بات من الضـروري دمجُ القيم العالمية، والحسـاسـية تجاه التنوع الثقافي، والقدرة على التفكير النقدي ضمن العملية التعليمية (شيلدرمانز، ٢٠٢٤).

وفي هذا الإطار، تظلُّ المثالية والواقعية ذاتَ صـلةٍ بوصـفهما حارسَـيْن لأسـس القيم الأخلاقية وموضـوعية المعرفة العلمية، غير أنَّهما بحاجةٍ إلى أن تُدعَما بالبراغماتية التي تُمكِّن التربية من التكيف مع التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية السريعة (تان، ٢٠٢٢).

إضـافةً إلى ذلك، تؤدّي الوجودية دورًا محوريًّا في دعم التعليم المتمحور حول المتعلم، إذ تُوفِّر مسـاحةً للتخصيص وتنمية الهوية الأكاديمية ذات المعنى. وتُعَدُّ البنائية أساسًا للتعلم التعاوني وتنمية الكفاءات مدى الحياة(*lifelong learning*) ، في حين تسهم النظرية النقدية في بناء الوعي العالمي، والمساواة، والعدالة الاجتماعية بوصفها مكوّناتٍ أساسيةً في أهداف التربية المعاصرة.

ومن خلال الجمع بين نقاط القوة التي تتميَّز بها هذه الاتجاهات الفلسفية المختلفة، يمكن للمقاربات التربوية الحديثة أن تستجيب لمتطلبات العصر بصورةٍ أكثر شمولًا وملاءمةً وتحويلية.

اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا، يمكن أن يؤدّي الجمعُ بين الاتجاهات الفلسفية المختلفة إلى صياغة مقاربةٍ تعليميةٍ لا تقتصر على إتقان اللغة فحسب، بل تمتدّ لتشمل فهمَ الثقافة والخطاب والقيم والسياقات الاجتماعية والسياسية في العالم العربي.

٣ .الآثار المترتبة على مقاربات تعليم اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا

لا يقتصـر دورُ فلسـفة التربية على المجال المفاهيمي النظري، بل يمتدُّ ليُحدث تأثيرًا مباشـرًا في الممارسـة التعليمية، بما في ذلك في تعليم اللغة العربية في مسـتوى الدراسـات العليا. ويسـتلزم هذا المسـتوى اعتمادَ مقارباتٍ تعليميةٍ لا تركّز فقط على الإتقان اللغوي، بل تهدف كذلك إلى تنمية مهارات التفكير النقدي وتحليل الخطاب ودمج القيم، مع مراعاة السياقات الاجتماعية والثقافية ذات الصلة.

ومن ثمَّ، فإنَّ فهمَ الآثار التربوية لكلِّ اتجاهٍ فلسـفيٍّ يُعدُّ خطوةً اسـتراتيجيةً في تصـميم تعليم اللغة العربية ليكون أكثر فاعليةً وارتباطًا بالسياق وذا معنى أعمق.

٣.١ المثالية: تعزيز القيم والأبعاد الروحية في تعليم اللغة العربية

تتمثَّل أهمُّ الآثار التربوية للاتجاه المثالي في تعليم اللغة العربية في غرس القيم السامية وتشكيل الشخصية الفكرية والروحية للطلبة. ففي سياق الدراسات العليا، لا يقتصر هدفُ التعليم على تنمية المهارات اللغوية، بل يتعدّاه إلى تعميق الفهم للنصوص العربية الكلاسيكية الغنية بالمعرفة والأخلاق وقيم الحضارة الإسلامية.

ويمكن أن يعتمد المنهجُ القائمُ على المثالية على أعمال كبار المفكرين العرب مثل الغزالي وابن سينا وابن خلدون بوصفها موادَّ تعليميةً رئيسة. ويُوجَّه التعليمُ بحيث يُمكِّن الطلبة من تفسير النصوص ليس على المستوى اللغوي فحسب، بل على المستويَيْن الفلسفي والقيمي أيضًا. ويؤدّي المعلِّم دور القدوة الأخلاقية والفكرية التي تُوجِّه الطلبة إلى اكتشاف المعاني الأعمق للنصوص. كما يُسهم هذا النهج في تعزيز بُعد *التأديب* (*ta'dīb*) بوصفه هدفًا رئيسًا للتربية الإسلامية.

٣.٢ الواقعية: تعليم اللغة العربية القائم على الحقائق والسياقات الموضوعية

تنعكس الواقعيةُ في تعليم اللغة العربية من خلال اعتماد مقاربةٍ تعليميةٍ تركِّز على دقّة البنية والتركيب النحوي والاستخدام الواقعي للغة. وتُعدُّ هذه المقاربة أساسيةً لطلبة الدراسات العليا من أجل إتقان الجوانب اللغوية بعمقٍ وبأسلوبٍ علميٍّ رصين.

وتتجلّى تطبيقاتُ الواقعية في استخدام أساليب مثل التحليل البنيوي، والتمارين النحوية، وملاحظة السياقات الواقعية لاستخدام اللغة. فعلى سبيل المثال، يُمكن للطلبة تحليلُ البنى التركيبية للنصوص العلمية العربية الحديثة، أو مقارنةُ تنوُّع استخدام اللغة في السياقات الأكاديمية ووسائل الإعلام. ويؤدّي المعلِّم في هذا الإطار دورَ الميسِّر الذي يضمن فهم الطلبة للبنية الصحيحة للغة وتطبيقها بصورةٍ دقيقةٍ وعملية.

وتُعَدُّ هذه المقاربة بالغةَ الأهمية في برامج الدراسات العليا التي تتطلّب من الطلبة كتابةَ مقالاتٍ علمية، أو إجراءَ ترجماتٍ أكاديمية، أو تحليلَ النصوص العربية من منظورٍ لساني.

٣.٣ البراغماتية: تعليم اللغة العربية القائم على السياق وحلّ المشكلات

تحمل البراغماتيةُ آثارًا تربويةً واضحة في تعليم اللغة العربية من خلال تبنّي مقاربةٍ وظيفيةٍ وواقعيةٍ ومبنيّةٍ على حلّ المشكلات. وتشجّع هذه المقاربة الطلبةَ على استخدام اللغة أداةً للتفكير والعمل في سياقاتٍ حقيقية.

ومن أمثلة تطبيق البراغماتية اعتمادُ أساليبَ مثل *التعلم القائم على المهام* (*task-based learning*) أو *التعلم القائم على المشروعات* (*project-based learning*)، حيث يُكلَّف الطلبة بإنجاز مشروعاتٍ لغويةٍ عربية، مثل تصميم برنامج إذاعي باللغة العربية، أو إعداد محتوى علمي لمنصات التواصل الاجتماعي، أو صياغة مقترح بحث باللغة العربية. ومن خلال ذلك، تصبح عمليةُ التعلم وسيلةً لتطوير مهارات التفكير النقدي والقدرة على التكيُّف والمهارات التواصلية.

ويؤدّي المعلِّم في هذا السياق دورَ الشريك الذي يُيسِّر عمليةَ التعلم القائمة على الخبرة، بما ينسجم مع أهداف التعليم العالي التي لا تقتصر على نقل المعرفة، بل تمتدّ إلى تنمية مهارات التفكير العليا (*higher-order thinking skills*).

٣.٤ الوجودية: التخصيص والتأمل في تعليم اللغة العربية

تُؤكد الوجوديةُ على أهمية الحرية والاختيار والمعنى الشخصي في عملية التعلم. وفي سياق الدراسات العليا، لا يُعَدُّ الطالب مجرد متلقٍّ للمعرفة، بل فاعلًا نشطًا يَبني المعنى من خلال تجربته الخاصة في تعلُّم اللغة العربية.

وتظهر الآثار التربوية لهذا الاتجاه في اعتماد أساليب تعليميةٍ تأملية، مثل *دفاتر التعلم* (*learning journals*)، والنقاشات السردية، و*التعلم الذاتي التوجُّه* (*self-directed learning*). ويُمنَح الطلاب مساحةً لربط تعلم اللغة العربية بخبراتهم الحياتية وخلفياتهم الأكاديمية وأهدافهم المهنية. فعلى سبيل المثال، يمكن توجيه الطلاب ذوي الخلفية في علوم التفسير لتحليل الدلالات اللغوية لآيات القرآن الكريم، في حين يمكن لطلبة التربية كتابةُ تأملاتٍ حول استراتيجيات تعليم اللغة العربية في صفوفهم الخاصة.

وتُسهم هذه المقاربة في تعزيز الوعي الذاتي (*self-awareness*) والاستقلالية في التعلم (*learner autonomy*)، وهما من السمات المحورية للتعليم في المراحل المتقدمة.

٣.٥ البنائية: التعلم التعاوني والسياقي

تُعدُّ الآثار التربوية للبنائية في تعليم اللغة العربية وثيقةَ الصلة بخصائص طلبة الدراسات العليا بصفتهم متعلمين بالغين .(*andragogy*) ويُصمَّم التعليم بحيث يشارك الطلاب بنشاطٍ في بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي والخبرة والتعاون.

ومن بين الأساليب التي يمكن تطبيقها :*التعلم القائم على المشكلات* (*problem-based learning*)، والمشروعات التعاونية(*collaborative projects*) ، و*التعلم القائم على الاستقصاء* (*inquiry-based learning*).فعلى سبيل المثال، يمكن للطلاب العمل في مجموعات لتحليل نصوصٍ أكاديميةٍ عربيةٍ حديثة ثم تقديم تفسيراتهم في الصف. وتُسهم هذه النقاشات التعاونية في بناء فهمٍ أعمق للبنية والمعنى والسياق اللغوي.

ويؤدي المعلِّم دورَ مصمِّم بيئة التعلم الغنية بالموارد والتحديات. كما تُسهم البيئةُ التعليميةُ البنائية في تعزيز عملية *التسقيف المعرفي* (*scaffolding*)، حيث يطوِّر الطلاب تدريجيًّا قدراتهم في التفكير ومهاراتهم اللغوية.

٣.٦ النظرية النقدية: الوعي الاجتماعي والتحوّل في تعليم اللغة العربية

تكمن آثارُ النظرية النقدية في تعليم اللغة العربية في تركيزها على تنمية الوعي النقدي ومهارات تحليل الخطاب. فاللغةُ لا تُعدّ مجرد أداةٍ للتواصل، بل وسيلةً للأيديولوجيا والسلطة.

وفي سياق الدراسات العليا، يمكن أن تتضمَّن العمليةُ التعليمية تحليلَ نصوصٍ عربيةٍ معاصرة مثل الخُطب السياسية، والمقالات الافتتاحية في وسائل الإعلام، أو الأعمال الأدبية الحديثة، وذلك بهدف كشف بُنى السلطة والتحيُّزات الأيديولوجية والديناميات الاجتماعية الكامنة خلفها. ويُعَدّ منهجُ *تحليل الخطاب النقدي* (*Critical Discourse Analysis – CDA*)أحدَ الأساليب الملائمة في هذا السياق.

ويؤدّي المعلِّم دورَ الميسِّر للوعي النقدي الذي يُحفِّز الطلبة على مساءلة الافتراضات الكامنة وراء النصوص. وتُسهم هذه المقاربة في تدريب الطلبة على أن يكونوا ليس فقط مستخدمين للغة، بل محلِّلين للخطاب يمتلكون حساسيةً تجاه قضايا العدالة والثقافة والسلطة.

٣.٧ التركيب: تكامل الفلسفات من أجل مقاربة شمولية

يُظهر التحليلُ السابق أنَّ كلَّ اتجاهٍ فلسفيٍّ يحمل آثارًا فريدةً وقيمةً مضافةً في مجال تعليم اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا. فالمثاليةُ تُعزّز القيمَ وتُسهم في بناء الشخصية، والواقعيةُ تضمن الدقةَ العلمية، والبراغماتيةُ تُنمّي الملاءمةَ العملية، والوجوديةُ تدعم التخصيصَ والتعلُّم الذاتي، والبنائيةُ تُيسّر التعلمَ التعاوني، في حين تُشكِّل النظريةُ النقديةُ الوعيَ الاجتماعيَّ والنقدي.

ولا تكمن الفاعليةُ القصوى في اختيار اتجاهٍ واحدٍ بشكلٍ حصري، بل في دمج مزايا كلِّ اتجاهٍ بصورةٍ تكاملية. ففي التطبيق العملي، يمكن لتصميم تعليم اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا أن يجمع بين القيم الأخلاقية (المثالية)، والدقة البنيوية (الواقعية)، والملاءمة العملية (البراغماتية)، والتأمل الذاتي (الوجودية)، والتعاون (البنائية)، والتحليل النقدي (النظرية النقدية) في إطارٍ بيداغوجيٍّ شامل.

وبذلك، لا يقتصر دورُ الطالب على أن يكون مستخدمًا ماهرًا للغة، بل يتجاوز ذلك ليُصبح مفكرًا نقديًّا ومساهمًا فاعلًا في الخطاب العلمي.

---

٤ .الإسهام في تطوير المقاربات المعاصرة في تعليم اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا

تتّسم التحوّلاتُ التربوية في القرن الحادي والعشرين بتقدّم التكنولوجيا الرقمية، وعولمة المعرفة، وتعقيد التحديات الاجتماعية والثقافية. وفي هذا السياق، لم يَعُد يُنظر إلى فلسفة التربية بوصفها إطارًا مفاهيميًّا تاريخيًّا فحسب، بل باعتبارها أساسًا ديناميكيًّا يوجّه باستمرار مسارَ الابتكار في المقاربات التعليمية. وقد أسهم كلُّ اتجاهٍ فلسفيٍّ من الاتجاهات التي نوقشت سابقًا في نشوء استراتيجياتٍ أكثر تكيفًا وسياقيةً وملاءمةً لتعليم اللغة العربية بما يتماشى مع متطلبات العصر.

٤.١ المثالية: الحفاظ على القيم المتعالية في الابتكار التربوي

غالبًا ما يتركّز الابتكارُ في التعليم على الجوانب التكنولوجية والمنهجية، غير أنَّ المثالية تؤكّد أهميةَ البُعد القيمي والأخلاقي بوصفه الروحَ الكامنة وراء أي تجديدٍ تربوي. وفي سياق تعليم اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا، تُذكّرنا المثاليةُ بأن الهدف النهائي للتعلّم لا يقتصر على إتقان المهارات اللغوية، بل يشمل أيضًا تكوين الشخصية، وتأصيل الأدب(*adab*) ، وبناء الهوية العلمية للطلبة.

وتتجلّى إســـهاماتُ المثالية في تطوير المناهج القائمة على القيم(*value-based curriculum*) ، حيث تُستخدم النصوصُ العربية الكلاسيكية وسيلةً لترسيخ الأخلاقيات الأكاديمية والروح العلمية. وتشمل مظاهرُ الابتكار في هذا المجال رقمنةَ المخطوطات الكلاســـيكية، وتطويرَ تطبيقات التفســـير القائمة على القيم، واعتمادَ التعليم القائم على النصـــوص الأخلاقية. وبهذا، يبقى الابتكارُ مرتبطًا بالجذور القيمية التي تُشكّل أساسَ التربية الإسلامية.

٤.٢ الواقعية: تعزيز التعلم القائم على البيانات والأدلة

تُســـهم الواقعيةُ في الابتكار التربوي من خلال تأكيدها على أهمية المقاربات التجريبية والتعليم القائم على الأدلة .(*evidence-based learning*) وفي ســـياق تعليم اللغة العربية، يتجلّى ذلك في تطوير أساليب تعليمية تستند إلى البيانات اللغوية، وتحليل المدونات النصية(*corpus analysis*) ، والبحوث التجريبية حول استخدام اللغة.

وتُتيح تقنياتُ المدونات الرقمية – (*digital corpus technology*) على ســـبيل المثال – للطلبة تحليلَ آلاف النصـوص العربية الحديثة لفهم أنماط اسـتخدام المفردات، والتراكيب النحوية، والخطابات. كما أن دمجَ تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحليل النصوص العربية يفتح آفاقًا للتعلّم التكيفي الذي يتناسب مع مســـتوى الطلبة وقدراتهم. وتتماشـــى هذه الابتكارات مع مبادئ الواقعية التي تؤكد الفهمَ الموضـــوعي للغة بوصفها نظامًا يمكن ملاحظته وتحليله علميًّا (غوتيك، ٢٠٢٢.)

٤.٣ البراغماتية: بناء التعلم الاستجابي والموجَّه نحو الحلول

تُقدّم البراغماتيةُ إســـهامًا محوريًّا في تطوير التعليم المرن القادر على الاســـتجابة للتغيرات والموجَّه نحو حل المشـــكلات الواقعية. وفي العصـــر الرقمي، تتجلّى هذه المقاربة من خلال *التعلم القائم على المشـــروعات* (*project-based learning*)و*النهج القائم على المهام* (*task-based approach*)التي تربط النظرية بالتطبيق.

وفي سـياق الدراسـات العليا، يمكن توجيه الطلبة إلى تصـميم تطبيقاتٍ لتعليم اللغة العربية، أو إنتاج محتوى رقمي باللغة العربية، أو إجراء بحوثٍ ميدانية حول اســـتخدام اللغة في مجتمعاتٍ معيّنة. ولا يُســـهم التعلم القائم على المشـــروعات في تعزيز المهارات اللغوية فحســـب، بل يطوّر كذلك مهارات التفكير النقدي، والعمل التعاوني، والإبداع – وهي كفاءات أساسية في عصر العولمة.

كما تُسـهم البراغماتيةُ في ابتكار تصـميم المناهج التعليمية بحيث تكون قادرةً على التكيف مع ديناميات سوق العمل. وتشمل هذه الابتكارات برامجَ التدريب العملي(*internships*) ، والتعاونَ مع مؤسسات دولية، ودمجَ المحتوى البيني التخصصات (*interdisciplinary content*) بوصفها عناصرَ أساسيةً في استراتيجيات التعليم الحديثة ذات الصلة والجدوى العملية.

٤.٤ الوجودية: الابتكار في التخصيص والتعليم التأملي

تؤكّد الوجوديةُ على أهمية الحرية والمعنى الشـخصـي في العملية التعليمية. وفي سـياق الابتكار في تعليم اللغة العربية، يُسـهم هذا الاتجاه في تعزيز تطبيقات *التعلّم المخصّص* (*personalized learning*)الذي يمنح الطلبة مساحةً لتحديد مسار تعلّمهم بما يتناسب مع اهتماماتهم وأهدافهم المهنية وسياقات حياتهم.

ويتيح هذا النهجُ للمتعلمين التحكّم في وتيرة تعلّمهم ومسـاراتهم، كما يعزّز ارتباط العملية التعليمية بخبراتهم الذاتية ومعانيهم الشـخصـية. وبذلك، تصـبح عمليةُ تعلم اللغة العربية تجربةً وجوديةً هادفة تتجاوز حدود اكتساب المهارات اللغوية لتشمل بناء الهوية الأكاديمية وتنمية الوعي الذاتي.

ويُسـهم اسـتخدامُ التقنيات الرقمية مثل *تحليلات التعلم* (*learning analytics*)والمنصّـات التكيفية (*adaptive platforms*)في توفير تجارب تعليمية مصـمّمة وفقًا لاحتياجات الأفراد. ويمكن للطلبة اختيار الوحدات التعليمية ذات الصـلة بمجال تخصّـصـهم — مثل اللسـانيات أو التفسـير أو الدبلوماسـية — مما يجعل عملية التعلم أكثر ارتباطًا ومعنًى على المستوى الشخصي (ووكينغتون، ٢٠١٣.).

كما تدفع الوجودية نحو دمج أسـاليب تعليمية تأملية مثل *دفاتر التعلم* (*learning journals*)، و*المحافظ الإلكترونية* (*e-portfolio*)، و*المقالات التأملية* (*reflective essays*)التي تسـاعد الطلبة في اكتشاف المعاني العميقة لتعلم اللغة العربية في سياق حياتهم وهويتهم الأكاديمية (تشنغ وتشاو، ٢٠١٣)

٤.٥ البنائية: التعلم التعاوني والقائم على المجتمع

تُقدّم البنائيةُ إسـهامًا كبيرًا في الابتكار التعليمي في القرن الحادي والعشـرين من خلال تركيزها على التعاون، و*التعلم القائم على المشـكلات* (*Problem-Based Learning*)، وبناء المعرفة اجتماعيًا، حيث يبني المتعلمون فهمهم من خلال التفاعل والعمل المشترك (هملو-سيلفر، ٢٠٠٤)

وفي سياق تعليم اللغة العربية، يمكن تجسيد هذه المقاربة من خلال الفصول الافتراضية التعاونية ومنتديات النقاش عبر الإنترنت التي تربط الطلبة من مختلف الدول العربية، مما يعزّز تبادل المعاني بين الثقافات ويطوّر مهارات التواصل بين الثقافات (أودود، ٢٠٢١). كما يُعَدّ مشروع الترجمة الجماعية أحدَ أشكال تطبيق البنائية الفعّالة، إذ يُتيح للطلبة بناءَ المعنى اللغوي بصورة سياقية من خلال التعاون الواقعي في مواقف تعليمية ذات صلة (تساي، ٢٠٢٠).

ويسهم دمجُ التقنيات مثل *أنظمة إدارة التعلم* – *Learning Management Systems* (*LMS*)، و*الواقع الافتراضي* (*Virtual Reality – VR*)، والمنصات التعاونية في تمكين الطلبة من التعاون في بناء المعنى اللغوي والثقافي العربي بصورة سياقية. ولم يَعُد التعلم فرديًّا بحتًا، بل أصبح عمليةً اجتماعيةً تُغني وجهات النظر وتعمّق الفهم.

كما تفتح البنائية المجال أمام دمج المقاربات *البينية التخصصات* (*interdisciplinary*)وعبر *التخصصات* (*transdisciplinary*)، حيث يُربط تعليم اللغة العربية بمجالاتٍ أخرى مثل السياسة والاقتصاد والتكنولوجيا، في انعكاسٍ لطبيعة المشهد الأكاديمي المعاصر الذي يتّسم بالتعقيد والتداخل المعرفي.

٤.٦ النظرية النقدية: التعلم التحويلي والوعي العالمي

تكمن المساهمةُ الرئيسة للنظرية النقدية في الابتكار التعليمي في قدرتها على جعل التعليم أداةً للتحوّل الاجتماعي، وليس مجرد وسيلةٍ لنقل المعرفة (جيرو، ٢٠٢٠). وفي سياق تعليم اللغة العربية، تدفع هذه المقاربة نحو دمج *البيداغوجيا النقدية* (*critical pedagogy*)التي لا تقتصر على إتقان اللغة، بل تسعى أيضًا إلى الكشف عن علاقات السلطة والأيديولوجيا والديناميات الاجتماعية الكامنة في النصوص (فيريري، ٢٠١٨)

وقد يتجسّد هذا الابتكار في تطبيق *تحليل الخطاب النقدي* – *Critical Discourse Analysis* (*CDA*) ضمن المناهج الدراسية، حيث يُدعى الطلبة لتحليل خطابات وسائل الإعلام العربية حول قضايا عالمية مثل الهجرة والنوع الاجتماعي (*gender*) أو الجغرافيا السياسية .(*geopolitics*) وتُسهم هذه المقاربة في تنمية الوعي النقدي لدى الطلبة حول دور اللغة في تشكيل الواقع الاجتماعي.

وعلاوةً على ذلك، تدفع النظرية النقدية نحو تبنّي *التعلم القائم على العمل* (*action-oriented learning*)، حيث لا يقتصر دور الطلبة على تحليل النصوص، بل يمتدّ إلى المشاركة في أنشطة المناصرة أو الخدمة المجتمعية ذات الصلة بالقضايا المعاصرة في العالم العربي.

٤.٧ التركيب: الفلسفة أساس الابتكار الشمولي

يُظهر التحليلُ السابق أنَّ كلَّ اتجاهٍ فلسفيٍّ في التربية يقدّم إسهامًا مهمًّا في تطوير الابتكار في تعليم اللغة العربية في العصر الحديث. فالمثاليةُ تُذكّرنا بضرورة أن يستند الابتكار إلى القيم، والواقعيةُ تضمن أن يكون الابتكار قائمًا على البيانات والحقائق، والبراغماتيةُ تُعزّز الاستجابة للتغيّرات، والوجوديةُ تُؤكّد أهمية الارتباط الشخصي، والبنائيةُ تُيسّر التعاون، والنظريةُ النقديةُ تُنمّي الوعي النقدي والتحوّل الاجتماعي.

ويسهم اعتمادُ مقارباتٍ ابتكاريةٍ تنبع من الفلسفة التربوية في إنتاج تعليمٍ للغة العربية لا يقتصر على الحداثة التكنولوجية، بل يتّسم أيضًا بالمعنى العلمي والأخلاقي والاجتماعي. ويمثّل هذا التوجّه مسارًا جديدًا لتعليم اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا — مسارًا لا يركّز فقط على إتقان اللغة، بل أيضًا على تكوين إنسانٍ متعلّمٍ تأمليٍّ، متكيّفٍ، ناقدٍ، وقادرٍ على المنافسة في الساحة العالمية.

الخاتمة

تُظهر هذه الدراسة أنَّ فلسفة التربية تؤدّي دورًا جوهريًّا بوصفها الأساسَ المفاهيميَّ الذي يُوجِّه مسارَ النظرية والممارسة التعليمية، بما في ذلك في سياق تعليم اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا. وتُسهم الاتجاهاتُ الفلسفيةُ الستة — المثالية، والواقعية، والبراغماتية، والوجودية، والبنائية، والنظرية النقدية — كلٌّ منها بإسهامٍ فريد في تشكيل أهداف التربية، ودور المعلِّم، وتصميم المناهج، وطرائق التدريس، ومقاربات التقييم. وقد أظهرت التحليلاتُ المقارنة أنَّه لا يوجد اتجاهٌ واحدٌ كافٍ بمفرده لمواجهة تعقيدات التعليم الحديث، ومن ثمَّ تُعدّ المقاربةُ الانتقائية (*eclectic approach*) التي تدمج نقاطَ القوة في هذه الاتجاهات الاستراتيجيةَ الأكثر ملاءمةً للتعامل مع تحديات القرن الحادي والعشرين.

وفي سياق تعليم اللغة العربية، يُسهم دمجُ فلسفة التربية في تطوير مقارباتٍ تعليميةٍ أكثر شمولًا وسياقية وتحويلية. فالمثاليةُ تُؤكِّد أهميةَ بناء القيم وتشكيل الشخصية، والواقعيةُ تضمن الدقةَ العلمية

والموضـــوعية، والبراغماتيةُ تُقدّم الملاءمةَ العملية والاســـتجابةَ للتغيرات، والوجوديةُ تُتيح مجالًا للتخصـــيص والتعلُّم الذاتي، والبنائيةُ تُعزّز التعاونَ والتعلُّم مدى الحياة، بينما تُنمّي النظريةُ النقديةُ الوعيَ النقديَّ والحسَّ الاجتماعي. ومن خلال هذا التكامل، تصبح عمليةُ تعليم اللغة العربية ليست مجرد وسيلةٍ لإتقان المهارات اللغوية، بل فضاءً لتنمية التفكير التأملي، والوعي العالمي، والمساهمة الاجتماعية.

ويمكن أن تتوجَّه البحوثُ المستقبلية نحو تعميق استكشاف تكامل التكنولوجيا الرقمية في الإطار الفلســـفي لتعليم اللغة العربية، وتطوير نماذجَ مناهجَ بينية التخصّـــصـــات (*interdisciplinary curricula*) قائمةٍ على القيم، إضـافةً إلى إجراء تقييماتٍ تجريبيةٍ لفعالية المقاربات الانتقائية في سـياقات التعليم العالي المختلفة. وعلى المســتوى التطبيقي، يُمكن أن تُســهم نتائجُ هذه الدراســة في توجيه المعلّمين ومطوّري المناهج في تصميم استراتيجياتٍ تعليميةٍ لا تلبّي فقط متطلبات العصر العالمي، بل تنطلق أيضًا من جذورٍ فلسفيةٍ عميقة.

وبذلك، يمكن لتعليم اللغة العربية في مرحلة الدراســـات العليا أن يضـــطلع بدورٍ فاعل في تكوين جيلٍ من العلماء والممارســـين الذين يتّصـــفون بالتكيّف، والنقد البنّاء، والالتزام الأخلاقي، والقدرة على المنافسة في الساحة العالمية.

المراجع

١. Anggoro, B. K., Hubeis, M., & Sailah, I. (2018). Information system Acharya, R. (2025). Epistemology, ontology and axiology in education. *Journal of Educational Studies and Scholarly Meaning*, *[volume(issue)]*, [halaman jika ada].

٢. Cheng, G., & Chau, J. (2013). Exploring the relationships between learning styles, online participation, learning achievement and course satisfaction: An empirical study of a blended learning course. *British Journal of Educational Technology, 44*(5), 807–820. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01324.x

٣. Curren, R. (2025). Philosophy of education. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2025 Edition). Stanford University. Retrieved from https://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy/

٤. Dewey, J. (n.d.). *Instrumentalism*. In *Encyclopaedia Britannica*. Retrieved September 25, 2025, from https://www.britannica.com/biography/John-Dewey/Instrumentalism

٥. Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed* (50th anniversary ed.). Bloomsbury Academic.

٦. Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.

٧. Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review, 16*(3), 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

٨. Khasawneh, O. M., Jarrah, A. M., Bani Hani, M., & Belbase, S. (2023). Idealism as an educational philosophy of mathematics teachers in Al Ain City Schools of the United Arab Emirates. *PLOS ONE*, **18**(2). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279576

٩. Liu, C. (2023). Examination and reflection on idealism as a philosophy of education. *Educational Humanities & Social Sciences Journal*, *[volume(issue)]*, [halaman].

١٠. Maulidan, A. C. (2024). Pragmatism education philosophy and its implications for educational practice. *Jurnal UNNES*, *[volume(issue)]*, [halaman].

١١. O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: Moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning, 34*(3), 209–224. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1770291

١٢. Pham Thi, K. (2025). The relevance of John Dewey's pragmatism for educational innovation. *Cogent Education, 12*(1). Taylor & Francis Online.

١٣. Rudenko, O., Polishchuk, N., Didenko, N., Sadova, I., & Kalyta, N. (2025). Educational challenges of the future through the prism of philosophy in the context of globalisation: Systematic literature review. *International Journal on Culture, History, and Religion, 7*(1), 585–610. https://www.researchgate.net/publication/394669939

١٤. Saputri, H. (2024). Education in the view of realism philosophy. *Journal of Innovation in Teaching and Instructional Media, 4*(2), 177–188.

١٥. Schildermans, H. (2024). The future of higher education and the claim of globalisation. *Journal of Higher Education Policy and Management*. https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2399649

١٦. Schunk, D. H. (2023). *Learning theories: An educational perspective* (9th ed.). Pearson Education.

١٧. Schwarz-Franco, O. (2022). Necessarily free: Why teachers must be free. *Studies in Philosophy and Education, 41*, 325–343. https://doi.org/10.1007/s11217-021-09814-4

١٨. Smith, M., McCulloch, T., & Daly, M. (2024). *Being, knowing and doing: aligning ontology, epistemology and*

axiology to develop an account of social work as practice. Social Work Education. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2330598

١٩. Tan, N. M. (2022). Education innovation in the context of globalization and Industrial Revolution 4.0: Necessities and requirements. *Global Academic Journal of Humanities & Social Sciences, 4*(5), 174–178. https://www.gajrc.com/media/articles/GAJHSS_45_174-178.pdf

٢٠. Tsai, Y. (2020). Collaborative translation in the digital age. *Research in Language, 18*(2), 187–202. https://doi.org/10.18778/1731-7533.18.2.05

٢١. Ugwuozor, F. (2019). Developing a personal philosophy of education. *Educational Research Quarterly, 42*(4), 3–19.

٢٢. Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st-century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies, 44*(3), 299–321. https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938

٢٣. Walkington, C. (2013). Using adaptive learning technologies to personalize instruction to student interests: The impact of relevant contexts on performance and learning outcomes. *Journal of Educational Psychology, 105*(4), 932–945. https://doi.org/10.1037/a0031882