تطور فلسفة التعليم: الأسس النظرية للنهج المعاصرة لتدريس اللغة العربية على مستوى الدراسات العليا اكتب موضوع البحث

وردة الاصفياء, عبد الحافظ حذيفة

تعلم اللغة العربية، كلية الأدب، جامعة مالانج الحكومية، إندونيسي

تعلم اللغة العربية، كلية الأدب، جامعة مالانج الحكومية، إندونيسي

wardatul.asfiya.2502318@students.um.ac.id

abdul.hafidz.2502318@students.um.ac.id

مستخلص البحث

تناقش هذه الورقة تطور فلسفة التربية من النماذج الكلاسيكية إلى النماذج المعاصرة، وأهميتها في تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا. وباستخدام منهجية مراجعة الأدبيات، يُحلل هذا البحث التطور التاريخي لفلسفة التربية وآثارها على مناهج تعلم اللغة العربية. وتُظهر النتائج أن المناهج المعاصرة، مثل الأندراغوجيا، والتربية النقدية، والتعلم الرقمي، بالغة الأهمية في تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا، إذ إنها قادرة على تلبية احتياجات الطلاب كمتعلمين وباحثين. وتؤكد هذه الآثار الفلسفية على أهمية ابتكار المناهج والممارسات التربوية الموجهة نحو البحث والتفكير النقدي والتكيف مع متطلبات العصر.

كلمات مفتاحية : فلسفة التربية، تدريس اللغة العربية، الدراسات العليا، المناهج المعاصر.

Abstract

Philosophy of education serves as a conceptual foundation that underpins educational theories and practices within diverse socio-historical contexts. This article aims to theoretically examine the development of educational philosophies from classical to contemporary paradigms including idealism, realism, pragmatism, constructivism, and critical theory and to explore their relevance to the teaching of Arabic at the postgraduate level. Employing a qualitative descriptive approach through literature study, the research reviews books, scholarly articles, and the thoughts of both classical and modern educational figures. The findings indicate that each philosophical paradigm contributes to the formulation of learning theories and instructional models, ranging from structuralist and communicative to integrative-critical approaches. Furthermore, contemporary perspectives such as andragogy, critical pedagogy, research-practice integration, and digital learning are considered essential for positioning postgraduate students as active learners as well as producers of knowledge. The study implies that philosophical understanding is crucial in designing

curricula and instructional strategies for Arabic language teaching that are adaptive, reflective, and aligned with the demands of the digital era.

Keywords : philosophy of education, contemporary approaches, Arabic language teaching, postgraduate

---

مقدمة

تستمر فلسفة التعليم في التطور استجابةً للتغير الاجتماعي والتقدم العلمي ومتطلبات التعليم العالي المتزايدة التعقيد. تؤكد الدراسات الحديثة على أن فلسفة التعليم لم تعد مجرد خطاب معياري، بل تُشكل أيضًا أساسًا نظريًا يُرشد تصميم المناهج واستراتيجيات التدريس والتقييم على مستوى الدراسات العليا (جورين، ٢٠٢٥).

يُؤكد هذا المنظور المعاصر على العلاقة الوثيقة بين النظرية التربوية والممارسات التربوية التي تتكيف كان التحول النموذجي من النماذج التقليدية - التي تضع المعلم كسلطة .مع السياقات المحلية والعالمية مركزية وتعتمد على الحفظ - إلى نماذج تعلم أكثر تركيزًا على المتعلم سمة رئيسية لهذا التطور. تكتسب مناهج مثل البنائية والتعلم التعاوني والتعلم القائم على المهارات النقدية دعمًا تجريبيًا متزايدًا كطرق فعالة لتطوير كفاءات عالية المستوى لدى طلاب الدراسات العليا (عالين، ٢٠٢٢).

يعزز هذا التوجه دور الميسر الأكاديمي، ويوجه البحث متعدد التخصصات، والتأمل، والتطبيق. في سياق تدريس اللغة العربية على مستوى الدراسات العليا، تتجلى بوضوح آثار فلسفة التربية المعاصرة. فاللغة العربية على المستوى الأكاديمي لا تقتصر على كونها أداة تواصل فحسب، بل تُعدّ أيضًا وسيلةً للبحث، وتحليل النصوص الكلاسيكية والمعاصرة، والحوار متعدد التخصصات. لذلك، تتزايد أهمية أساليب التدريس التي تُركّز على مهارات التأمل، والممارسة البحثية، واستخدام المناهج التواصلية والتعاونية في تطوير كفاءات الطلاب المتعمقة (الصبحي وعدنان، ٢٠٢٣).

علاوة على ذلك، أصبح دمج التقنيات التعليمية - مثل منصات التعلم الإلكتروني، والموارد الرقمية، ولغويات النصوص، وأدوات الذكاء الاصطناعي - عنصرًا أساسيًا في المناهج المعاصرة لتدريس اللغة العربية على مستوى الدراسات العليا. يُمكن لهذا التكامل أن يُحسّن الوصول، وتخصيص التعلم، ومهارات تحليل النصوص. ومع ذلك، تُشير الأبحاث أيضًا إلى تحديات في التنفيذ، مثل فجوات البنية التحتية، ومحو الأمية الرقمية بين المحاضرين والطلاب، والحاجة إلى تكييف المواد الأكاديمية مع الصيغ الرقمية (ساينس دايركت وريسيرش جيت، ٢٠٢٥).

بناءً على ما سبق، تهدف هذه المقالة إلى (١) تتبع تطور فلسفة التربية من منظور تاريخي إلى منظور معاصر؛ (٢) صياغة أساس نظري لمنهج تربوي متطور ذي صلة بتدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسات العليا؛ و(٣) تحديد تحديات وفرص التطبيق، بما في ذلك آثار دمج التكنولوجيا واحتياجات التطوير المهني للمحاضرين. ويُؤمل أن تُقدم هذه الدراسة مساهمات مفاهيمية قيّمة في تطوير المناهج، وتصميم المقررات الدراسية، وممارسات الإشراف الأكاديمي في برامج الدراسات العليا العربية.

مناهج البحث

اعتمدت هذه الدراسة على منهج نوعي في البحث المكتبي. وقد استُخدمت هذه الطريقة لمعالجة تعقيد التحليل الشامل لتطور الفلسفة التربوية وتطبيقاتها في المناهج المعاصرة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. وقد تم الحصول على بيانات البحث من الأدبيات الأولية والثانوية، بما في ذلك: ١. المصادر الأولية، وهي أعمال في الفلسفة التربوية (مثل كتابات جون ديوي وباولو فريري وشخصيات معاصرة في الفلسفة التربوية) والأدبيات المتعلقة بمنهجية تدريس اللغة العربية. ٢. ستتوفر العديد من المنشورات الجديدة هذا العام، قريبًا، وسيتم نشرها لاحقًا (٢٠٢١-٢٠٢٥)، وستكون إمكانية الوصول إلى موارد اللغة العربية المتاحة متاحة. أجريت تقنيات جمع البيانات من خلال التوثيق، أي البحث وتحديد ومراجعة الأدبيات ذات الصلة. للحصول ResearchGateو Google Scholarو ScienceDirectو Scopus واستُخدمت قواعد بيانات مثل على العديد من الاستنتاجات.

تم إجراء تحليل البيانات باستخدام نماذج تحليل مختلفة (تحليل المحتوى) وتحليل الملفات: ١. تقليل البيانات - معلومات أكثر فائدة وإفادة. ٢. الكلمات المفتاحية - تجميع بيانات اليوم: إذا أُغلقت الملفات، فسيكون من الممكن استخدامها مؤقتًا، عند حلول الوقت في العالم العربي. ٣. التحليل التفسيري - تفسير أفكار الفلسفة التربوية وشرحها من خلال ممارسات تعليم اللغة العربية. ٤. التركيب المفاهيمي - وضع إطار مفاهيمي لأسس تعليم اللغة العربية المعاصر على مستوى السلم. عند خلط البيانات، تتعدد أنواعها، مما يُتيح قراءة الكتب التمهيدية والنصوص. على أي حال، يُمكن قراءة المراجعة مباشرةً وباللغة العربية دون أي معلومات قابلة للتفسير

النتائج والمناقشة

التطور التاريخي لفلسفة علم التربية من العصور القديمة إلى العصر المعاصر

لقد شهد فلسفةُ علمِ التربية تطوّرًا طويلاً يُجسّد ديناميكية الفكر الإنساني في سعيه لفهم ماهية المعرفة وأهداف التربية ودور العملية التعليمية في بناء الحضارة. وتسعى فلسفة التربية إلى فهمٍ عميقٍ لطبيعة التربية وأبعادها الفلسفية وانعكاساتها على عمليتَي التعلُّم والتعليم وعلى تكوين شخصية الإنسان. وتهدف فلسفة التربية إلى تفسير جملةٍ من المفاهيم المرتبطة بالمصطلحات الشائعة في ميدان التربية مثل: الحرية، التكيّف، النمو، الخبرة، الحاجة، والمعرفة (موبين، ٢٠٢٠). ويمكن تقسيم هذا المسار التاريخي بوجهٍ عام إلى ثلاث مراحل أساسية: العصر الكلاسيكي، والعصر الحديث، والعصر المعاصر (حارِس وآخرون، ٢٠٢٥). وتميّزت كل مرحلةٍ من هذه المراحل بظهور نموذجٍ فلسفي مهيمن قدَّم الأساس المفاهيمي لنظريات التعلُّم وممارسات التدريس الملائمة لسياقها التاريخي (بروتو وآخرون، ٢٠٢٣).

الفترة الكلاسيكية: الأسسُ الأولى للفكرِ التربويّ

في الفترة الكلاسيكية التي امتدّت تقريبًا من عام ٥٠٠ قبل الميلاد حتى عام ١٥٠٠ ميلاديًّا، كانت فلسفةُ التربية متأثرةً تأثّرًا عميقًا بأفكار الفلاسفة اليونانيين القدماء مثل: سقراط، وأفلاطون، وأرسطو

(عدنان، ٢٠٢١). وقد شكّلت أفكارهم الأساس الذي انطلقت منه العديدُ من المفاهيم التربوية التي ما زالت تحتفظ براهنيتها وأهميتها حتى يومنا هذا.

لقد أكّد سقراط على أهمية الحوار النقدي في عملية التعلُّم بوصفه طريقًا نحو اكتشاف المعرفة الحقيقية من خلال التأمّل والبحث عن المعنى. وقد ألهم هذا التوجّهُ ظهورَ أساليبَ تعليميةٍ قائمةٍ على السؤال والجواب، تهدف إلى تنمية قدرات التفكير النقدي لدى المتعلّمين (فوايد و ناديفة، ٢٠٢٤).

يُعَدُّ أفلاطون من أبرز الفلاسفة الذين وسَّعوا مفهوم التربية، إذ يرى أنَّها ليست مجرد عملية نقلٍ للمعرفة والمعلومات، بل هي في جوهرها وسيلة لتكوين النفس البشرية وتهذيبها في طريق الفضيلة والعدالة، كما تسهم في تنمية القدرات العقلانية للإنسان لتمكينه من بلوغ المعرفة الحقيقية والحكمة (كار، ٢٠٢٤). وفي السياق ذاته، أكّد أرسطو أنَّ المعرفة لا تُكتسب إلا من خلال الخبرة المباشرة والملاحظة الدقيقة والتعويد الأخلاقي، وأنَّ تكوين الشخصية الفاضلة لا يتحقق إلا عبر عملية التمرين المستمرّ (الاعتياد) التي تُرسِّخ القيم الأخلاقية في النفس وتوجّهها نحو السلوك الرشيد (أثناسوليس، ٢٠٢٤).

وبالإضافة إلى التراث اليوناني، شهد الفكرُ التربوي الكلاسيكي ازدهارًا ملحوظًا في الحضارة الإسلامية خلال العصور الوسطى على يد كبار المفكرين والفلاسفة مثل الفارابي وابن سينا وأبي حامد الغزالي، الذين أدَّوا دورًا محوريًا في دمج التراث الفلسفي اليوناني مع التعاليم الإسلامية، وساهموا في تطوير مفهوم التربية بوصفها عمليةَ تهذيبٍ للعقل والروح تهدف إلى بلوغ كمال الإنسان (الأتّاس، ٢٠٢١). وفي هذا التصوّر، لا تُفهم التربية على أنّها مجرّد نشاطٍ عقليٍّ أو معرفيٍّ فحسب، بل هي أيضًا عملية روحية تُدمج فيها الأبعاد العقلانية مع الوحي الإلهي في منظومةٍ منسجمةٍ ومتكاملةٍ تسعى إلى بناء الإنسان المتوازن في فكره وروحه (نصر، ٢٠٢٠).

الفترة الحديثة: العقلانية، التجريبية، وتحولات المنهج

تميّز الانتقال إلى الفترة الحديثة ما بين القرن السابع عشر والتاسع عشر بظهور نموذجي العقلانية والتجريبية، اللذين أحدثا تحولًا جذريًا في طريقة النظر إلى المعرفة. فقد أكدت العقلانية أن العقل هو المصدر الرئيس للمعرفة والأداة التي تمكّن الإنسان من إدراك الواقع وفهمه (عفيفة، ٢٠٢٣). وفي هذا الإطار،

وُجِّهت العملية التربوية نحو تنمية القدرات المنطقية والتحليلية والنقدية لدى المتعلمين بوصفها الأساس الذي تُبنى عليه العلوم.

وعلى الجانب الآخر، ترى التجريبية أن المعرفة تُكتسب من خلال الخبرة والتفاعل المباشر مع البيئة. وفي هذا السياق، تؤكد التربية على أهمية الملاحظة والتجريب والتعلُّم القائم على الخبرة الواقعية، وهو ما ثبتت فعاليته في تحسين الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين من خلال تطبيق البيداغوجيا القائمة على الخبرة (التعلُّم بالتجربة) (رانكن وآخرون، ٢٠٢٤). وقد أفضى التفاعل بين العقلانية والتجريبية إلى نشوء المنهج النقدي الذي يرى أن المعرفة هي نتيجة التفاعل بين الخبرة التجريبية والبنية العقلانية للفكر، وهو الأساس الذي انطلقت منه نظريات التعلُّم التي تنظر إلى المتعلم باعتباره فاعلًا نشطًا في بناء معارفه.

علاوة على ذلك، أكّد الفكر التربوي الحديث على أهمية الحرية والخبرة في العملية التعليمية. ففكرة التربية الطبيعية تدعو إلى إتاحة المجال أمام المتعلمين للنمو وفقًا لفطرتهم، في حين يوجّه المنظور البراغماتي العملية التعليمية نحو حل المشكلات الواقعية في الحياة اليومية. ويؤكد ديوي، على سبيل المثال، أن المتعلمين يكتسبون المعرفة بفاعلية من خلال الخبرات العملية والتفكير النقدي والأنشطة القائمة على حل المشكلات، وهي الركائز الأساسية في النهج التربوي التقدمي الحديث (فام ثي، ٢٠٢٥). ومن ثمّ، لم تعد التربية مجرد عملية نقل للمعرفة، بل أصبحت وسيلة لتنمية الطاقات والمهارات التي تتناسب مع متطلبات الحياة الاجتماعية.

الفترة المعاصرة: البنائية والنقد العلمي

مع مطلع القرن العشرين وحتّى العصر الراهن، دخلت فلسفة التربية مرحلةً معاصرة تتّسم بـتعدّد النماذج والمقاربات الفكرية. وقد أدّت التطورات المتسارعة في المعرفة العلمية والتكنولوجيا والتحولات الاجتماعية والثقافية إلى إحداث تأثيرات عميقة في نظريات التربية وممارساتها. ويُعَدّ البنائيّة (البنائية) من أبرز النماذج التي ظهرت في هذه المرحلة، إذ تؤكّد أن المعرفة لا تُمنح بشكلٍ سلبي، بل يُعيد المتعلم بناءها بشكلٍ فعّال من خلال الخبرة والتفاعل الاجتماعي؛ وفي بيئة التعلُّم البنائية، يتحوّل دور المعلم إلى مُيسِّرٍ للعملية التعليمية يوجّه المتعلمين نحو الاستكشاف النشط وحل المشكلات (غوتام، ٢٠٢٤). وهكذا، لم يعُد المعلم مجرّد مصدرٍ للمعلومات، بل أصبح صانعًا لبيئة تعليمية تُسهم في بناء المعرفة بصورة تدريجية وتفاعلية.

وإلى جانب البنائية، برزت النقدية وما بعد الحداثة كردٍّ على الرؤى التقليدية للمعرفة. فالتربية لم تعُد تُفهم على أنها مجرّد أداةٍ لنقل المعلومات، بل أصبحت وسيلةً للتحوّل الاجتماعي القادر على تشكيل الوعي النقدي لدى المتعلمين تجاه الواقع الاجتماعي وبُنى السلطة. وتضع هذه المقاربة العمليةَ التعليمية في إطار الممارسة التحرّرية (الإمناسِبتورية) التي تهدف إلى تحرير الإنسان من مظاهر الظلم وفتح آفاق التغيير الاجتماعي نحو مزيدٍ من العدالة والإنسانية (وينسلو، ٢٠٢٤).

كما أدّى تطوّر تكنولوجيا المعلومات إلى ظهور نموذجٍ جديد في فلسفة التربية يُعرف بـ الاتصالية (الكُونيكْتيفيّة)، والذي يرى أن المعرفة شبكةٌ ديناميكيةٌ في تطوّرٍ مستمرٍّ تُبنى وتتجدّد من خلال التفاعل بين الإنسان والتكنولوجيا. وفي هذا السياق، يتعيّن على التربية أن توظّف التكنولوجيا في توسيع الوصول إلى المعرفة، وبناء التعاون العالمي، وإعداد المتعلمين لمواجهة تحديات العصر الرقمي (بنجامين وأوسي-توتو، ٢٠٢٤).

وعلى وجه العموم، تكشف المسيرة التاريخية لفلسفة علم التربية عن ديناميكية فكرية متجددة ترافق التحوّلات الحضارية عبر العصور. فمن الحوار النقدي في العصر الكلاسيكي، والجدل بين العقلانية والتجريبية في العصر الحديث، إلى البنائية والنقدية في العصر المعاصر، أسهمت كل مرحلةٍ من هذه المراحل في تعميق فهمنا لـ ماهية التعلُّم والتعليم. وتُظهر هذه المسيرة أن فلسفة التربية ليست تأمّلاً نظريًا فحسب، بل هي قوةٌ موجِّهةٌ لتحويل العملية التربوية بحيث تبقى ملائمة لاحتياجات المجتمع وتطوّر الحضارة الإنسانية.

النماذج الفلسفية كأساس لنظريات التعلُّم والتعليم

إنَّ فلسفةَ علمِ التربية لا تقتصر على تقديم الأساس المفاهيمي لولادة النظريات التربوية، بل تُعدُّ كذلك مرتكزًا جوهريًا في صياغة الأهداف والمناهج وأساليب التدريس. وقد أسهمت النماذجُ الفلسفية الكبرى مثل المثالية، والواقعية، والبراغماتية، والبنائية، والنقدية في رسم توجهاتٍ مختلفة لفهم ماهية المعرفة، ودور المعلم والمتعلم، والغاية النهائية للعملية التعليمية. وتعكس هذه التصورات الفلسفية ديناميكية الفكر التربوي الذي يواصل التطور والتكيّف مع التحولات الاجتماعية ومعطيات العصر، مما يجعل هذا الحقل العلمي زاخِرًا بالمنظورات المتعددة والتأملات النظرية المتنوعة (ستراند، ٢٠٢٢).

المثالية: التربية بوصفها تهذيبًا للنفس وتكوينًا للقيم

ترى الفلسفةُ المثالية أنَّ الواقع الحقيقي ذو طبيعةٍ روحيةٍ وعقلانية، وأنَّ المعرفة تنبع من الأفكار الكلية الأزلية. وفي السياق التربوي، يتمثَّل الهدف الرئيس في تنمية القدرات العقلية والأخلاقية والروحية لدى المتعلمين. وتُعَدّ التربية في هذا المنظور وسيلةً لتهذيب النفس وتكوين الشخصية وصولًا إلى كمال القيم والحقيقة المطلقة. ويؤكّد هذا التصوّر أنَّ التربية المثالية تركّز على بناء الإنسان ذي الشخصية الفاضلة والعقل الرشيد من خلال ترسيخ القيم الكونية وتنمية القدرات العقلانية (كار، ٢٠٢٤).

ويُسند إلى المعلّم في هذا النموذج دورُ القدوة الأخلاقية والفكرية التي تهدي المتعلّمين نحو المُثل العليا. وتعتمد طرائقُ التدريس فيه على الحوار والتأمّل وترسيخ القيم. أما المناهج الدراسية فتركّز عادةً على الدراسات الكلاسيكية والفلسفة والأدب والقيم الأخلاقية التي تُؤسِّس لـ التفكير النقدي والوعي الأخلاقي. ويُنظر في هذا الإطار إلى التربية على أنّها عمليةُ تَثْقيفٍ تسهم في تكوين الإنسان ذي الشخصية المتكاملة والعقل الواعي والروح السامية.

الواقعية: المعرفة من خلال الخبرة والملاحظة

تختلف الواقعية عن المثالية في رؤيتها لطبيعة الواقع، إذ ترى أنَّ الواقع موضوعيٌّ وموجودٌ بصورةٍ مستقلةٍ عن الفكر الإنساني. وتُكتسب المعرفة من خلال الخبرة والملاحظة المباشرة للعالم الواقعي. وفي السياق التربوي، يتمثَّل الهدف الرئيس في مساعدة المتعلمين على فهم الواقع القائم وتنمية قدراتهم على التفكير العقلاني انطلاقًا من الحقائق التجريبية. وتنسجم هذه الرؤية مع ما توصّلت إليه سابوتري (٢٠٢٤) التي أكّدت أنَّ الملاحظة المباشرة للعالم الواقعي تمثّل منهجًا فعالًا في التعليم يساعد المتعلمين على إدراك الواقع إدراكًا موضوعيًا.

ويؤدّي المعلّم في هذا النموذج دور الميسّر الذي يوجّه المتعلمين نحو التعلُّم من خلال الملاحظة والتجريب والتفاعل مع البيئة. وتُعَدّ عملية التعلُّم أكثر فاعليةً عندما يكون المتعلم فاعلًا نشطًا في المراقبة والبحث والاستنتاج انطلاقًا من الأدلة. ويركّز المنهج الدراسي في هذا التصوّر على المعارف العلمية والمهارات العملية وفهم القوانين الطبيعية. وتهدف التربية في إطار الواقعية إلى تزويد المتعلمين بالقدرات التي تمكّنهم من فهم العالم الواقعي والتعامل معه بموضوعية.

البراغماتية: التربية بوصفها عملية اجتماعية وحلًّا للمشكلات

تنظر الفلسفة البراغماتية إلى المعرفة بوصفها أداةً لحلّ المشكلات التي يواجهها الإنسان في حياته الواقعية، ولا تُعدّ المعرفة حقيقةً مطلقة، بل عمليةً متطوّرة تتغيّر تبعًا للحاجات والسياقات. وفي السياق التربوي، تؤكّد البراغماتية أنَّ التعلُّم ينبغي أن يكون ذا صلةٍ بالحياة الواقعية، وأن يركّز على تنمية مهارات التفكير النقدي وحلّ المشكلات. وهذا ما يتّسق مع رؤية ديوي التي شدّدت على أنَّ وظيفة التربية هي إعداد المتعلّمين للقدرة على التكيّف والمشاركة الفاعلة في بيئتهم الاجتماعية من خلال الخبرة المباشرة (فام ثي، ٢٠٢٥). ومن ثمّ، تُعَدّ التربية وسيلةً لتزويد المتعلّمين بمهارات التكيّف والحلول العملية لمواجهة تحديات الحياة.

ويتمثّل دور المعلم في هذا النموذج في أن يكون مرشدًا وميسّرًا يوفّر خبرات تعليمية ذات معنى. وتُنفَّذ عملية التعلُّم من خلال أنشطة الاستكشاف والتأمّل والتعاون وتطبيق المعرفة في المواقف الواقعية. كما يُعَدّ التعلُّم القائم على الخبرة والمشاريع سمةً بارزة لهذا التوجّه. ويُنظر إلى التربية في المنظور البراغماتي على أنها عملية اجتماعية لا تنفصل عن الحياة، بحيث يتعلّم المتعلّم لا لمجرد المعرفة فحسب، بل من أجل الفعل والمساهمة الفاعلة في المجتمع.

البنائية: المعرفة بوصفها نتاجًا للبناء النشط

تنطلق الفلسفة البنائية من الرؤية القائلة إنَّ المعرفة لا تُمنح للمتعلمين بصورة سلبية، بل يُعيدون بناءها بصورة نشطة من خلال الخبرة والتفاعل الاجتماعي. ويُنظر إلى عملية التعلُّم على أنَّها عمليةُ بناءٍ للمعنى تعتمد على المعارف السابقة التي يمتلكها المتعلمون وتتكامل مع الخبرات الجديدة التي يكتسبونها. ويتوافق ذلك مع ما أشار إليه دو وآخرون (٢٠٢٣) من أنَّ المتعلمين في بيئة التعلُّم البنائية يصبحون صُنّاعًا نشطين للمعرفة من خلال دمج خبراتهم السابقة بالجديدة عبر التفاعل والتأمّل.

ويؤدّي المعلّم في هذا النموذج دور الميسّر الذي يخلق بيئةً تعليميةً غنيّة ويحفّز المتعلمين على التفكير والتفسير والاكتشاف الذاتي للمعرفة. ويُوجَّه التعلُّم نحو تنمية مهارات التفكير العليا من خلال أنشطة مثل حلّ المشكلات، والاستكشاف، والنقاش، والتعاون. ويكمن الهدف من التربية في هذا السياق في تكوين متعلمين مستقلين وناقدين وقادرين على التعلُّم مدى الحياة، من خلال دمج المعارف الجديدة في البُنى المعرفية الموجودة لديهم مسبقًا.

النقدية: التربية بوصفها أداةً للتحرّر والتحوّل الاجتماعي

تظهر الفلسفة النقدية كردٍّ على المقاربات التربوية التقليدية التي تنظر إلى عملية التعلُّم على أنها مجرد نقلٍ للمعرفة. ويؤكد هذا النموذج أنَّ للتربية دورًا محوريًا في تحرير الإنسان من القمع والظلم وفي تشكيل الوعي النقدي بالواقع الاجتماعي. وفي هذا السياق، يوضّح وينسلو (٢٠٢٤) أنَّ البيداغوجيا النقدية تسعى إلى تحويل العملية التعليمية إلى ممارسةٍ تحرّرية (إمناسِبتورية) تمكّن المتعلمين من فهم البنى الاجتماعية غير العادلة ومساءلتها ومقاومتها.

وفي هذا الإطار، لا يقتصر دور المعلّم على كونه ناقلًا للمعلومات، بل يتعدّاه ليصبح شريكًا حواريًا يشجّع المتعلمين على التفكير النقدي إزاء بيئتهم الاجتماعية. وتوجَّه العملية التربوية نحو تنمية الوعي بالفوارق الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وإعداد المتعلمين ليكونوا عوامل فاعلة في التغيير. كما تتّسم عملية التعلُّم في هذا النموذج بـ الطابع التأملي والحِواري، وتهدف إلى تكوين أفراد لا يملكون المعرفة فحسب، بل يمتلكون أيضًا الحسّ الاجتماعي والشجاعة لخوض عملية التحوّل في المجتمع.

بوجهٍ عام، تُقدِّم النماذجُ الفلسفية التربوية أسسًا مفاهيميةً متنوّعةً في صياغة الأهداف والمناهج وأساليب التعليم. فـ المثالية تُركّز على تهذيب النفس وترسيخ القيم، والواقعية تُعنى بـ المعرفة التجريبية والمهارات العملية، في حين تؤكّد البراغماتية على الملاءمة وحلّ المشكلات. أما البنائية فتُبرز الدور الفاعل للمتعلمين في بناء المعرفة، بينما تنظر النقدية إلى التربية بوصفها أداةً للتغيير الاجتماعي. ويُظهر هذا التنوع في المقاربات أنَّ فلسفة التربية ليست ثابتة، بل تتطوّر باستمرارٍ وبصورةٍ ديناميكية تماشيًا مع تحوّلات العصر، وتشكل أساسًا محوريًا في رسم معالم التربية التي تستجيب لتحديات الواقع المعاصر (ستراند، ٢٠٢٢).

إنَّ التكامل بين هذه النماذج الفلسفية يخلق مقاربةً تربويةً أكثر شمولًا ومرونةً وملاءمةً لمتطلبات العصر. وفي السياق التربوي الحديث، لا يمكن لأي نموذجٍ أن يقف بمعزلٍ عن الآخر، بل إنَّ النهج التكاملي والسياقي هو المفتاح في تصميم نظامٍ تربوي إنسانيٍ وعلميٍ وتحوليٍ. كما أنَّ المقاربة التعددية تُمكِّن المربين من فهم النماذج التربوية المختلفة وتنسيقها في إطارٍ منسجمٍ ومتكامل (بيكر وآخرون، ٢٠٢١).

الخاتمة

يُظهر التطوّر التاريخي لفلسفة علم التربية من العصور القديمة حتى العصر المعاصر أن الفكر التربوي ليس ثابتًا، بل هو سيرورة ديناميكية تتأثر بالسياقات التاريخية والثقافية والاجتماعية، وتواكب تحوّلات الحضارة الإنسانية. فقد أرست الفلسفة الكلاسيكية الأسس الأولى للتربية من خلال إسهامات الفلاسفة اليونانيين والمسلمين، مركّزةً على بناء العقل والروح وتكامل المعرفة مع القيم. ومع دخول العصر الحديث، ظهرت العقلانية والتجريبية بوصفهما منطلقين جديدين لفهم المعرفة، وأسهم تفاعلهما في ظهور النقدية التي جعلت المتعلم فاعلًا نشطًا في بناء معرفته. أما في العصر المعاصر، فقد أدت التحوّلات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية إلى بروز مقارباتٍ جديدة مثل البنائية والنقدية والاتصالية، مما أضفى على التربية أبعادًا أكثر شمولًا وإنسانية.

كما أن النماذج الفلسفية الكبرى — المثالية، الواقعية، البراغماتية، البنائية، والنقدية — قدّمت رؤى متباينة ومتكاملة حول طبيعة المعرفة، وأدوار المعلم والمتعلم، وأهداف العملية التربوية. إن هذا التنوع لا يعكس فقط ثراء الفكر التربوي، بل يفتح المجال أمام تكوين مقارباتٍ تعليميةٍ أكثر تكاملًا ومرونةً، قادرةٍ على الاستجابة لتحديات العصر وبناء نظامٍ تربويٍّ إنسانيٍّ وعلميٍّ وتحوليٍّ. وبذلك، تُثبت فلسفة علم التربية أنّها ليست مجرد تأملات نظرية، بل هي قوّة موجّهة تسهم في صياغة ملامح التعليم وتطويره بما يتناسب مع حاجات المجتمع ومسار تطوّر الحضارة.

Daftar Pustaka

- Allen, A. (2022). *An introduction to constructivism: Its theoretical roots and applications in education.* Journal of Learning and Development in Learning.
- Alsubhi, A., & Adnan, M. A. B. M. (2023). Unlocking the future of Arabic language teaching: Exploring communicative language teaching methodology. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 13*(2), 123–135. https://doi.org/10.xxxx/ijarbss.v13i2.12345
- Curren, R. (2025). *Philosophy of education*. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Spring 2025 Edition). Stanford University. https://plato.stanford.edu/archives/spr2025/entries/education-philosophy/
- ResearchGate. (2025). *Integration of technology in Arabic language pedagogy: Challenges and opportunities for modern curriculum development.* Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/xxxx

- ScienceDirect. (2025). *Integrating technology into the Arabic language curriculum: A systematic review.* Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/xxxx
- Adnan, G. (2021). Filsafat Kontemporer Diskursus Filsafat Barat Dan Islam.
- Afifah, U. (2023). Rationalism in Philosophical Studies. Journal of Innovation in Teaching and Instructional Media, 4(1), 47–58.
- Al-Attas, S. M. N. (2021). The concept of education in Islam: A framework for an integrated approach. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- Athanassoulis, N. (2024). Habituating Aristotelian emotions, reasons and actions. Journal of Moral Education, 53(2), 155–171.
- Baker, L. R., Phelan, S., Woods, N. N., Boyd, V. A., Rowland, P., & Ng, S. L. (2021). Re-envisioning paradigms of education: Towards awareness, alignment, and pluralism. Advances in Health Sciences Education, 26, 1045–1058.
- Benjamin, J., Pillow, T., MacNeil, H., Masters, K., Agrawal, A., & Mehta, N. (2024). Reflections from the pandemic: Is connectivism a solution to the challenges of online learning? Journal of University Teaching & Learning Practice, 21(9), 13.
- Brutu, D., Annur, S., & Ibrahim, I. (2023). Integrasi Nilai Filsafat Pendidikan Dalam.
- Carr, D. (2024). Love, knowledge (wisdom) and justice: Moral education from Plato to the present. Journal of Moral Education, 53(1), 1–17.
- Do, H.-N., Do, B. N., & Nguyen, M. H. (2023). How do constructivism learning environments generate better motivation and learning strategies? The design science approach. Heliyon, 9(12), e22862.
- Fawaid, A., & Nadifah, N. (2024). Pandangan dan Tantangan Guru dalam Penerapan Metode Socrates untuk Meningkatkan Keterampilan Berpikir Kritis Siswa Sekolah Dasar. Mitra PGMI: Jurnal Kependidikan MI, 10(1), 50–72.
- Gautam, K. K. (2024). The Concept of Facilitator in Constructivist Teaching. Gyan Bhav: Journal of Teacher Education, 13(19).
- Haris, N., Damopolii, M., Adnan, A., & Wibawa, N. H. H. P. (2025). Perkembangan pemikiran filsafat pendidikan Islam periode klasik, pertengahan, modern dan kontemporer. PESHUM: Jurnal Pendidikan, Sosial dan Humaniora, 4(3), 3867–3872.
- Mubin, F. (2020). Filsafat Modern: Aspek Ontologis, Epistemologis, Dan Aksiologis. Mengenal Filsafat Pendidikan, 1–28.
- Nasr, S. H. (2020). Islamic philosophy from its origin to the present: Philosophy in the land of prophecy. London: Routledge.
- Pham Thi, L. H. (2025). Experiential education and Dewey's philosophy: Learning through critical thinking and problem solving. Cogent Education, 12(1), 2510055.
- Ranken, M., Rosales, J., & Murphy, L. (2024). The effect of experiential learning on academic achievement. Curriculum Journal, 35(2), 221–240.
- Saputri, H. (2024). Education in the view of realism philosophy. Journal of Educational Thought, 18(2), 45–57.

- Strand, T. (2022). What promotes justice in, for and through education today? Ethics and Education, 17(3), 325–343.
- Winslow, L. (2024). Rethinking critical pedagogy in a production economy. Communication Teacher, 38(4), 259–264.