BORNEO JOURNAL OF LANGUAGE AND EDUCATION
VOLUME 6 NO 1, APRIL 2026
E-ISSN: 2775-4790 P-ISSN: 3032-4572
https://doi.org/10.21093/benjole.v6i1.12767

benjole

Arabic Language Education I Research Article OPEN ACCESS

Comparison Between Aristotle and Ibn Sina Regarding the Theory of the Active Intellect

Ahmad Naweed Rahimi Khamoush [1] ✉
Hadi Masruri [2] ✉
Salih Abdulrahman Alsounusi [3] ✉

[1,2] Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang, Indonesia, [3] Al-Asmarya Islamic University, Libya

American Psychological Association 7th Edition Style Citation
Correspondence Author : Ahmad Naweed Rahimi Khamoush **ahmadnaweedrahimi917@gmail.com**

Article History
Received 4 March 2026
Revised 4 April 2026
Accepted 5 April 2026

Keywords
Active Intellect; Aristotle; Avicenna; Comparative Philosophy; Arabic Language Education

Subjects
Arabic Language Education; Comparative Philosophy

Article Structure

Introduction
Method
Findings and Discussion
Conclusion
References

Abstract

This study examines the concept of the "Active Intellect" (al-'aql al-fa'āl) in the philosophies of Aristotle and Avicenna through a comparative analytical approach based on their primary works, De Anima and The Book of Healing. The research is motivated by the importance of understanding the development of the concept of intellect in the history of philosophy and its role in linking knowledge, the soul, and reality. In addition, the study highlights the relevance of philosophical texts in Arabic language education, particularly in fostering critical thinking and conceptual understanding. The objective is to identify similarities and differences between the two philosophers and to trace the transformation of the concept from the Greek to the Islamic context. The method employed is a descriptive-analytical comparative approach based on close textual reading. The findings show that both philosophers agree on the cognitive function of the Active Intellect as the actualizer of intellectual potential, yet differ in its ontological and metaphysical foundations. Aristotle's account remains ambiguous, whereas Avicenna provides a more systematic cosmological framework. This study concludes that the concept of the Active Intellect is not only philosophically significant but also pedagogically relevant for Arabic language teaching through philosophical texts.

@ 2026 The Author(s). Published by Fakultas Tarbiyah dan Ilmu Keguruan, Universitas Islam Negeri Sultan Aji Muhammad Idris Samarinda, Indonesia
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

أ. المقدمة

يُعدّ العقل من أقدم وأهم القضايا التي اهتمّت بها الفلسفة عبر التاريخ، لأنه يرتبط بمفاهيم أساسية مثل المعرفة، والإدراك، والوعي، والنفس. ولا يتوقف الاهتمام عند هذه المفاهيم فقط، بل يتوسّع ليشمل أسئلة كبرى حول الحقيقة نفسها. ومن بين التصوّرات المتعددة للعقل، يبرز مفهوم "العقل الفعّال" بوصفه فكرة مركزية حاول الفلاسفة من خلالها فهم العلاقة بين تفكير الإنسان وقدرته على الوصول إلى المعرفة بشكل فعلي (D'Ancona, 2021; Morvarid, 2024). هذا المفهوم لم يكن خاصًا بثقافة واحدة، بل ظهر في حضارات وفلسفات مختلفة، بدءًا من الفكر اليوناني عند أرسطو، ثم تطوّر لاحقًا في الفلسفة الإسلامية، حيث أعيد النظر فيه ضمن رؤية تجمع بين العقل والمعرفة والروح (Burnett, 2022; Di Vincenzo, 2024).

قدّم أرسطو في كتابه "عن النفس" تصورًا مبكرًا ومنهجيًا لفكرة العقل الفعّال، فرأى فيه جوهرًا خالدًا لا يرتبط بالمادة، بل يتجاوزها. كانت وظيفته، في نظره، أن يُفعّل القدرات الذهنية الكامنة لدى الإنسان، تمامًا كما يجعل الضوء الرؤية ممكنة للعين (D'Ancona, 2021). هذا التصوّر فتح الباب أمام تساؤلات فلسفية عميقة حول طبيعة هذا العقل ومكانه: هل هو جزء من النفس البشرية؟ أم أنه قوة مفارقة تتجاوز الإنسان نفسه؟ هذه الأسئلة ظلّت مطروحة في الفكر الفلسفي لقرون طويلة، وأثارت نقاشات لم تهدأ حول العلاقة بين العقل، والروح، والمعرفة (Saruhan, 2025).

عندما انتقلت الفلسفة اليونانية إلى العالم الإسلامي عبر حركة الترجمة في العصر العباسي، أعاد ابن سينا النظر في مفهوم العقل الفعّال وقدّمه ضمن رؤية فلسفية أكثر نضجًا. ففي كتابه "الشفاء" اعتبر العقل الفعّال العقل العاشر ضمن سلسلة العقول المفارقة، ومنحه دورًا مهمًا يتمثل في كونه حلقة وصل بين العالم العلوي والعقل الإنساني (Cai, 2025; Rezakhany, 2025). فهو، في نظره، المصدر الذي تتلقى منه النفس البشرية معارفها وصورها العقلية. وبهذا التصوّر لم يعد العقل الفعّال مجرد فكرة مرتبطة بالتفكير فقط، بل أصبح عنصرًا كونيًا يجمع بين المعرفة ونظام الوجود، ويُبرز العلاقة العميقة بين عقل الإنسان وبنية العالم (Morvarid, 2024).

ورغم كثرة الدراسات التي تناولت مفهوم العقل الفعّال سواء عند أرسطو أو ابن سينا، فإن القليل منها حاول أن يجمع بين التحليل الفلسفي والنظر في دور اللغة والنقل الثقافي. وهنا تظهر الفجوة التي تسعى هذه الدراسة إلى معالجتها، فانتقال المفاهيم من ثقافة إلى أخرى لم

يكن مجرد ترجمة كلمات، بل كان عملية فكرية ولغوية معقّدة، ساهمت في تطوير المصطلح الفلسفي داخل اللغة العربية، وأعطت للفكر الفلسفي بعدًا (Burnett, 2022; Najafi, 2025).

تأتي أهمية هذا البحث من كونه لا يقتصر على تناول مفهوم فلسفي في إطاره النظري، بل يفتح أيضًا أفقًا جديدًا في طريقة تعليم اللغة العربية، خاصة في المراحل الجامعية المتقدمة. فالنصوص الفلسفية، بما تتميز به من لغة دقيقة وبُنى معقّدة، يمكن أن تُستخدم كأداة فعالة لتدريب الطلاب على التفكير النقدي، وفهم المفاهيم، وربط اللغة بالمعرفة. ومن هنا تكتسب هذه النصوص قيمة تعليمية إضافية، لا تقل أهمية عن قيمتها الفكرية، لأنها تساعد المتعلّم على تطوير قدراته العقلية واللغوية في آن واحد (Nurfazri & Irwansyah, 2024; Sahin, 2024).

من هذا المنطلق، يعتمد البحث على منهج وصفي تحليلي مقارن، ينطلق من قراءة دقيقة للنصوص الأصلية لكل من أرسطو وابن سينا، بهدف تحليل تصورهما لمفهوم العقل الفعّال، واستكشاف أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما، مع تتبّع التحوّلات التي طرأت على هذا المفهوم خلال انتقاله من السياق اليوناني إلى السياق الإسلامي. كما يركّز البحث على دور اللغة في بناء المفهوم الفلسفي وتجذيره ثقافيًا وتعليميًا (Ibrahim et al., 2024). وفي ضوء ذلك، يسعى البحث إلى تقديم قراءة مزدوجة: فلسفية ومعرفية من جهة، وتعليمية لغوية من جهة أخرى، تُبرز كيف أن دراسة مفهوم مثل "العقل الفعّال" يمكن أن تكون مدخلًا لفهم أوسع لتفاعل الفكر واللغة عبر الحضارات.

ب. الطريقة

يعتمد هذا البحث على المنهج الكيفي ذي الطابع الوصفي التحليلي المقارن، من خلال قراءة دقيقة للنصوص الفلسفية الأساسية وتحليلها في ضوء إجراءات البحث النوعي وتحليل المضمون النصّي (Creswell & Poth, 2016; Krippendorff, 2018). وقد تم الرجوع إلى المصادر الأصلية بوصفها المجموعة الرئيسية للبحث، وهي كتاب عن النفس لأرسطو، وقسم النفس من كتاب الشفاء لابن سينا، بالإضافة إلى عدد من الدراسات الشارحة التي تساعد في ضبط السياقات الفلسفية للمفهوم.

ركزنا في هذا البحث على تحليل المصطلحات المفتاحية مثل "العقل الفعّال" و"العقل المنفعل"، وتتبع استخداماتها عند كل فيلسوف، من أجل الوقوف على الفروق الدقيقة في

معناها ضمن السياقين اليوناني والإسلامي. وقد حرصنا على ألا نُسقِط تفسيرات خارجية أو ذات طابع تأويلي غير مسند إلى النصوص الأصلية، بل التزمنا بالدلالة الفلسفية الدقيقة للمفاهيم كما وردت في سياقها، دون الإخلال بها أثناء إعادة الصياغة أو التحليل.

ومن زاوية تعليمية لغوية، لا يقتصر تحليل هذا البحث على البُعد الفلسفي وحده، بل يُسهم أيضًا في تقديم نموذج فعّال لتوظيف النصوص الفلسفية في تعليم اللغة العربية. فالنص الفلسفي، بما يحتويه من مصطلحات دقيقة وتراكيب لغوية مركّبة، يُعدّ ميدانًا غنيًا لتدريب الطلاب على مهارات القراءة العميقة، والفهم التحليلي، والتأويل الدلالي. كما أن الاشتغال على مفاهيم مثل "العقل الفعّال" و"العقل المنفعل" يفتح المجال أمام المتعلم لاكتشاف مستويات اللغة التي تتجاوز المعجم اليومي إلى اللغة المعرفية المتخصصة. وبذلك، يُقدّم هذا النوع من التحليل فرصة لتطوير الكفايات اللغوية العليا لدى طلاب العربية، حيث تتحوّل النصوص الفلسفية من مادة فكرية بحتة إلى وسيلة لتنمية الوعي اللغوي، وتعزيز القدرة على التعامل مع الخطاب العربي المعقّد في سياق أكاديمي وتربوي متقدّم.

ج. النتائج والمناقشة

أرسطو والعقل الفعّال

يرى أرسطو أن للعقل بُعدين أساسيين: أحدهما يُسمى العقل المنفعل، وهو الاستعداد أو القابلية التي تسمح للإنسان باكتساب المعرفة، والآخر هو العقل الفعّال، الذي يُفعّل هذه القابلية ويحول الإمكان إلى فكر فعلي. العقل الفعّال، في نظر أرسطو، كيان مستقلّ عن الجسد والمادة، لا يتغيّر ولا يتأثر، بل هو دائم الفعل بذاته، أي أن جوهره هو "الفعليّة" المستمرة (Aristotle's, 2026). يشبّه أرسطو العقل الفعّال بالصانع أو الحِرفي الذي يُشكّل المادة ويمنحها الصورة، تماماً كما يُفعّل الضوء الألوان في الأشياء ويجعلها مرئية. ومن هذا المنطلق، يرى أن العقل الفعّال لا يتوقف عن التفكير، بل هو دائم الفعل والتأمل، ولهذا شبّهه بالقوة الإلهية، قائلاً إنه كالله: موجود بذاته، منفصل، وأبدي (Kabadayi, 2025).

وعليه، يعتبر أرسطو أن هذا العقل الفعّال هو الجزء الوحيد في النفس الذي لا يفنى ولا يموت، بخلاف العقل المنفعل المرتبط بالمادة والجسم، والذي يخضع للزوال. كما يشير إلى أن الفكر الإنساني، وكل إنتاج معرفي، لا يمكن أن يحدث من دون تدخل العقل الفعّال، بقوله:

"بدونه لا شيء يُفكّر" (Aristotle's, 2026). ورغم هذا الوضوح النظري في تحديد دور العقل الفعّال، إلا أن أرسطو لا يحسم تمامًا مسألة مكانته: فهل هو جزء من النفس الإنسانية؟ أم كيان منفصل عنها كليًا؟ أحيانًا يصفه بأنه ليس إلهاً لكنه أرفع من النفس البشرية، وأحيانًا أخرى يراه كـ"أنقى وأسمى جزء في النفس"، لا يحتاج إلى أي أداة حسية. هذا الغموض في نصوص أرسطو فتح المجال لتأويلات فلسفية واسعة لاحقًا، سواء من المفسّرين المسلمين أو من الفلاسفة الغربيين (Kabadayi, 2025).

ابن سينا: توسيع المفهوم الأرسطي

أما ابن سينا، فلم يكتفِ بقبول أفكار أرسطو كما هي، بل قرأها بعمق وفكر فيها بطريقة نقدية. لم يُسلِّم بها بالكامل، بل قدّم فهمًا جديدًا لها، من خلال رؤية فلسفية أوسع. هذه الرؤية تميل إلى التفكير الروحي، حيث المعرفة لا تأتي فقط من العقل، بل أيضًا من نور داخلي أو مصدر أعلى. وقد بنى ابن سينا تصورًا عن الكون يقوم على وجود "عقول مفارقة" (أي عقول غير مادية)، وهي كثيرة ومتدرجة في مراتبها. تبدأ هذه العقول من الله، ثم تتدرج نزولًا حتى تصل إلى العالم المادي، وكل شيء يجري وفق نظام دقيق ومنظم.

وفي هذا البناء الفلسفي، يحتل العقل الفعّال موقعًا مميزًا؛ فهو من جهة أدنى العقول المفارقة في سلسلة العقول العشرة الصادرة عن الله، لكنه من جهة أخرى الأقرب إلى الإنسان والعالم الحسي، مما يمنحه دورًا أساسيًا في العملية المعرفية. يرى ابن سينا أن العقل الفعّال يؤدي وظيفة الوسيط بين العالم الغيبي والعالم المحسوس. فعندما يدرك الإنسان الأشياء بحواسه، تتشكل صورها في الخيال، ويبدأ العقل بالتفكير فيها. غير أن تكوّن المفاهيم الكلية أو المعاني العامة لا يحدث اعتمادًا على النفس وحدها، بل يتحقق عبر تفاعلها مع العقل الفعّال، الذي يفيض بهذه المعقولات على العقل البشري ويجعل المعرفة ممكنة (Avicenna, 2026).

ومن هذا المنطلق، يُنظر إلى العقل الفعّال بوصفه مستودع المعقولات ومصدرها الدائم، إذ لا وجود ثابتًا لهذه المعاني خارج هذا العقل المفارق. ولذلك يفسّر ابن سينا عملية المعرفة من خلال مفهوم "الاتصال"، أي العلاقة التي تنشأ بين العقل الإنساني والعقل الفعّال، والتي تتيح للإنسان إدراك الحقائق الكلية (Gutas, 2025).

ومن النتائج المهمة لهذا التصور أن المعرفة لا تستقر في النفس استقرارًا نهائيًا؛ فالعقل الإنساني يستمد المعاني العامة من العقل الفعّال كلما تعمّق في الفهم، وحتى عملية التذكّر يمكن فهمها بوصفها نوعًا من تجدد هذا الاتصال بالمصدر الكوني للمعرفة. تصبح المعرفة عند ابن سينا عملية ديناميكية قائمة على علاقة مستمرة بين الإنسان والعقل المفارق (Avicenna, 2026).

أوجه الاتفاق والاختلاف بين أرسطو وابن سينا

يتفق ابن سينا مع أرسطو في أن الإدراك العقلي لا يمكن أن يتحقق دون وجود العقل الفعّال؛ فكما يؤكد أرسطو أن الفكر لا يتم بدونه، يرى ابن سينا أيضًا أن المعرفة الإنسانية تعتمد عليه اعتمادًا جوهريًا. ومع ذلك، تظهر بينهما اختلافات مهمة، خاصة في النتائج التي تترتب على هذا الدور المعرفي.

من أبرز هذه الاختلافات أن فلسفة أرسطو لم تتناول مفهوم العقل المكتسب بوصفه مرحلة متقدمة من التعقّل، بينما يمنح ابن سينا هذا المفهوم مكانة مركزية في نظريته المعرفية. فالعقل المكتسب، عنده، هو الحالة التي يبلغها العقل الإنساني بعد جهدٍ فكري وتأملٍ عميق، حيث تتلقى النفس المعقولات من العقل الفعّال وتغدو المعرفة أكثر رسوخًا ووضوحًا(Gutas, 2025).

ويظهر التباين أيضًا في مسألة طبيعة العقل الفعّال ووحدته. فقد ترك أرسطو وصف هذا العقل مفتوحًا على أكثر من احتمال، فلم يحسم ما إذا كان كيانًا واحدًا مشتركًا بين البشر أم مبدأً يرتبط بكل فرد على حدة. أما ابن سينا فيؤكد بوضوح أن العقل الفعّال عقلٌ واحدٌ مشترك، يقوم بدور المصدر الذي يمدّ العقول البشرية بالمعرفة.

ومع ذلك، لا يرى ابن سينا أن هذا الفيض المعرفي يحدث بصورة تلقائية؛ بل يرتبط بمدى استعداد النفس وسعيها نحو الفهم. فالعقل الفعّال يفيض بالمعقولات عندما تتوجه النفس إليه وتعمل على تهيئة ذاتها للإدراك، مما يجعل عملية المعرفة ثمرة تفاعل بين الجهد الإنساني والعطاء العقلي المفارق (Gutas, 2025).

وفي سياق تطويره لهذه الرؤية، يطرح ابن سينا فكرة "المعرفة البسيطة"، وهي نوع من الإدراك الأولي الذي يمنح النفس ثقة بقدرتها على الوصول إلى الحقيقة قبل الشروع في التفكير

التفصيلي. ويمكن فهم هذا التصور بوصفه تشبيهًا بالنور؛ إذ يهيئ العقل لتلقي المعرفة متى توفرت شروط التأمل الصحيح. وبذلك تصبح المعرفة عملية تدريجية تجمع بين الاستعداد الداخلي للنفس واتصالها بالمصدر العقلي الأعلى (Avicenna, 2026).

جوهر الاتفاق واختلاف السياق

عند النظر في تصور كل من أرسطو وابن سينا للعقل الفعّال، يتضح أن هناك اتفاقًا على الجوهر الأساسي للفكرة: كلاهما يؤمن بوجود عقل مفارق، يتجاوز المادة، ويعمل كـ"نور معرفي" يضيء العقل البشري ويمكّنه من إدراك المفاهيم الكلية. غير أن الاختلاف بينهما لا يكمن في المبدأ نفسه، بل في السياق الفلسفي والميتافيزيقي الذي يُدرج فيه كل منهما هذا العقل.

فأرسطو، على الرغم من تحديده الوظيفي الواضح للعقل الفعّال، يترك بعض الغموض حول طبيعته وموقعه، ويبدو أحيانًا وكأنه يُقارب مفهوم "القوة الأولى" في الطبيعة: مبدأ دائم الفعل، مفارق للمادة، لكنه غير مرتبط بشخصية إلهية أو نفس بشرية فردية. هذا الغموض الأرسطي فسح المجال لتأويلات متعددة في الفلسفة اللاحقة.

أما ابن سينا، فقد ملأ هذا الفراغ بتصميم نظام كوني متكامل، يقوم على تدرّج عقلي ونوراني يبدأ بالله، ويمتد عبر سلسلة من العقول المفارقة، يكون العقل الفعّال فيها في موقع الوسيط الأقرب إلى العالم الإنساني. ومن خلال هذا التنظيم، لا يقتصر دور العقل الفعّال على تسهيل التعقّل، بل يشكّل أيضًا الجسر الذي يجعل المعرفة والنبوة ممكنتين ضمن رؤيته الميتافيزيقية (Gutas, 2025).

وقد ربط بعض الباحثين هذا التصور بالسياق الأفلاطوني والأفلوطيني الذي تأثر به ابن سينا، خاصة في علم الموجودات، حيث يُنظر إلى العقل الفعّال كقوة إلهية مشعّة تفيض من الذات الإلهية نحو العالم، حاملة معها المعقولات.

ورغم أن ابن سينا قدّم هذه الرؤية بلغة فلسفية تبدو أبسط أو أكثر ترتيبًا، إلا أنها لا تخلو من عمق واتساق؛ فقد حافظ على عناصر أساسية من المذهب الأرسطي، مثل دور الحواس في بناء المعرفة، وفكرة المقولات، وتراتبية الفكر، ولكنه في الوقت نفسه أعاد تشكيل هذه العناصر ضمن بنية معرفية تتصل بالإله مباشرة، مما أضفى على نظريته بعدًا روحانيًا لا نجده عند أرسطو (Avicenna, 2026).

أثر النص الفلسفي في تعليم اللغة العربية: (مقاربة معرفية وتربوية)

١. التحولات المعاصرة في تعليم اللغة العربية

في ظل التحولات السريعة في التعليم الجامعي، لم يعد تعليم اللغة العربية مجرد تلقينٍ لقواعد أو حفظٍ للمفردات، بل غدا مدخلًا لتنمية الفكر وبناء وعي نقدي. صارت اللغة تُدرّس بوصفها أداة للتفكير والتحليل، لا مجرد وسيلة للتواصل، والهدف لم يعد استظهار التراكيب بل تمكين الطالب من قراءة النصوص بعمق، واكتشاف المعاني التي تتجاوز ظاهر الكلام نحو البُنى المفاهيمية التي تشكّل جوهر اللغة (Susiawati & Al Fajr, 2025).

في ظل التحولات السريعة في التعليم الجامعي، لم يعد تعليم اللغة العربية مجرد تلقينٍ لقواعد أو حفظٍ للمفردات، بل غدا مدخلًا لتنمية الفكر وبناء وعي نقدي. صارت اللغة تُدرّس بوصفها أداة للتفكير والتحليل، لا مجرد وسيلة للتواصل، والهدف لم يعد استظهار التراكيب بل تمكين الطالب من قراءة النصوص بعمق، واكتشاف المعاني التي تتجاوز ظاهر الكلام نحو البُنى المفاهيمية التي تشكّل جوهر اللغة. وفي هذا السياق، تكتسب النصوص الفلسفية التراثية، مثل ما كتبه أرسطو وابن سينا، قيمة تعليمية كبيرة، إذ لا تنقل أفكارًا فحسب، بل تعلّمنا كيف نفكر. فهي نصوص عميقة، لغتها دقيقة، وتتطلب تأملًا وجهدًا لفهمها، مما يجعلها أداة فعالة لبناء العقل وتحفيز الفكر. هذا النوع من النصوص لا يُدرّب الطالب على الفهم فقط، بل يدفعه للإصغاء إلى اللغة كأفق للفكر، لا كمجرّد وسيلة للكلام (Aristotle's, 2026).

٢. النص الفلسفي كتمرين على التفكير والتحليل

عندما نقدّم نصوصًا عميقة ضمن تعليم اللغة العربية، فإننا لا نملأ عقل الطالب بمعلومات جاهزة، بل نفتح له بابًا لرحلة فكرية داخل اللغة. في هذه اللحظة، لا يعود التعلّم مجرد تلقٍّ سلبي، بل يتحوّل إلى فعل حيّ، يُحرّك الذهن، ويوقظ الأسئلة، ويشجّع على التأمّل. تصير اللغة أكثر من أداة تواصل؛ تصبح وسيلة لتكوين الوعي، وبناء الذات، واكتشاف المعنى. فاللغة هنا ليست مجرد كلمات تُقال، بل مرآة يرى فيها الإنسان نفسه، ويفهم من خلالها العالم من حوله (Susiawati & Al Fajr, 2025).

٣. القراءة الفلسفية وتنمية مهارات الفهم العميق

قراءة النص الفلسفي تختلف عن قراءة أي نص آخر؛ فهي ليست مجرد فهمٍ للكلمات، بل رحلة ذهنية تحتاج إلى تركيز وتأمل. فعندما يطالع الطالب نصوصًا لفلاسفة مثل ابن سينا ويتعرّف إلى مفاهيم كـ"العقل الفعّال" و"العقل المنفعل"، فإنه لا يكتفي بالمعنى المباشر، بل يبدأ في اكتشاف معانٍ أعمق تدفعه إلى التفكير وربط الأفكار وفهم ظروف نشأة النص. عندها لا يعود النص شيئًا يُحفظ، بل يصبح فضاءً للتأمل وتنمية القدرة على التحليل، وتتحول المعرفة من معلومات جامدة إلى تجربة يعيشها الطالب بوعيه وفكره.

الفكرة الفلسفية لا تُقال ببساطة، فهي لا تُمنح للقارئ بشكل مباشر، بل تُصاغ داخل لغة دقيقة ومتداخلة، مليئة بالمصطلحات والمعاني المتعددة. لذلك، لا يمكن أن تُفهم من الوهلة الأولى، بل تحتاج إلى قراءة هادئة، متأملة، تبحث في روابط الجمل، وفي المسار الذي يسلكه الفكر داخل النص. في هذه الحالة، لا تعود اللغة مجرد وسيلة لعرض الفكرة، بل تتحوّل إلى جزء منها، تساهم في بنائها وتمنحها عمقها، بحيث يصبح فهم اللغة شرطًا لفهم الفكرة نفسها (Susiawati & Al Fajr, 2025).

٤. التفكير النقدي من خلال تحليل النصوص

ورغم ما في هذا التعقيد اللغوي والمعرفي من صعوبة، فإنه يشكل فرصة تربوية ثمينة. فهو يُجبر الطالب على أن يقرأ بطريقة مختلفة: لا قراءة سريعة وعابرة، بل قراءة تتساءل، وتراجع، وتعيد النظر. ومن خلال هذا التمرين العقلي المتكرر، تنمو لدى المتعلّم مهارات التفكير النقدي، وتزداد قدرته على التعامل مع النصوص التي تتطلب تحليلًا واستدلالًا وتأويلًا، بدل الاكتفاء بفهمها الظاهري فقط.

وهكذا، لا يعود التعامل مع النص الفلسفي مجرّد تمرين لغوي، بل يصبح تدريبًا منهجيًا على التفكير. يتعلّم الطالب أن يقترب من المعنى بتأنٍ، وأن يوازن بين ظاهر العبارة وعمقها، وأن يبني فهمه من خلال التحليل لا الافتراض. وعبر هذا النوع من التفاعل، يتحوّل تعليم اللغة إلى ممارسة معرفية تُحرّر الفكر من التبسيط، وتُنمّي قدرة حقيقية على قراءة النصوص الفلسفية والتفاعل معها باعتبارها فضاءات للتأمل والسؤال، لا مجرد مواد تُحفظ وتُكرَّر (Susiawati & Al Fajr, 2025).

٥. اللغة كأداة لبناء المفاهيم وإنتاج المعرفة

إن إدماج النصوص الفلسفية في تعليم اللغة العربية لا يضيف فقط محتوى جديدًا، بل يفتح أمام المتعلّمين أفقًا أوسع لفهم طبيعة اللغة ودورها الحقيقي. فقراءة هذا النوع من النصوص لا تقتصر على تطوير المهارات اللغوية، بل تمنح الطالب فرصة لاكتشاف كيف يتكوّن المعنى من داخل اللغة نفسها، وكيف تتحوّل اللغة من أداة تعبير إلى وسيلة عميقة لصياغة المفاهيم وبناء المعرفة (Susiawati & Al Fajr, 2025).

حين يتفاعل الطالب مع النصوص الفلسفية، يكتشف تدريجيًا أن الكلمات فيها ليست عادية ولا تُستخدم بلا قصد، بل يتم اختيارها بعناية لأنها تعبّر عن رؤية فكرية دقيقة. فكل مصطلح يحمل في طيّاته فكرة، وكل كلمة تربط الإنسان بنفسه، وبالعالم، وبأسئلته الكبرى عن الوجود. اللغة هنا لا تكون مجرد وسيلة للتعبير، بل تتحوّل إلى أداة تصنع الفهم، وتشكّل الطريقة التي نرى بها الواقع ونفهم به أنفسنا. إنها ليست مجرد كلمات، بل مفاتيح لفتح أبواب الفكر (Gutas, 2025).

وحين يدرك الطالب هذه الحقيقة، تتغير علاقته باللغة تمامًا. لم تعد بالنسبة له مجرد أداة يُقال بها الكلام أو تُنقل بها الأفكار، بل أصبحت الفضاء الذي يتكوّن فيه الفكر نفسه. فالتفكير لا يحدث خارج اللغة، بل يسير عبرها، ويتشكل من خلالها. وكلما تعمّقت قدرة الطالب على فهم اللغة وتحليلها، زادت قدرته على التأمل، وعلى الوصول إلى الأفكار، وبناء المعرفة بشكل أعمق وأكثر وعيًا (Susiawati & Al Fajr, 2025).

وهكذا لا يبقى تعليم اللغة العربية مجرد درس في التعبير أو القواعد، بل يتحول من خلال النصوص الفلسفية إلى تجربة معرفية متكاملة. يتدرّب فيها الطالب على الانتباه لدقة اللغة، وعلى اكتشاف العلاقة العميقة بين الكلمات والمعاني، وبين طريقة الكتابة وطريقة التفكير. في هذا السياق تصبح اللغة ممارسة عقلية حية تسهم في تكوين الذات المفكّرة، وتساعد المتعلّم على أن يرى المعرفة لا كشيء جاهز يُسلَّم له، بل كبناء يشارك في صناعته وفهمه وتأويله (Al-Alwani, 2021).

٦. الوعي باللغة بين المفهوم والمصطلح

من المنظور التربوي يسهم هذا النوع من التعليم في تنمية مهارات لغوية ومعرفية مترابطة، فهو لا يقتصر على تحسين قدرة الطالب على التعبير، بل يساعده أيضًا على بناء وعي فكري أعمق بطبيعة المعرفة وكيفية تشكّلها. فعندما يتعامل المتعلّم مع مفاهيم فلسفية مثل العقل الفعّال، والمعقولات، والمجردات، والقوة والفعل، لا يتوقف عند التعاريف فقط، بل يبدأ في التدرّب على التمييز بين المفهوم كفكرة ذهنية والمصطلح كأداة لغوية تعبّر عنها. وهنا يتعلّم أن اللغة ليست مجرد وسيلة للشرح، بل هي جزء من عملية الفهم ذاتها (Kulakhmetova, 2021).

من خلال هذا التمرين المعرفي يبدأ المتعلّم في إدراك الفرق بين الفكرة كما تظهر في ذهنه، وبين الطريقة التي تتجلى بها داخل النص. فيتعلّم التمييز بين المعنى العقلي الذي يفكر فيه، والدلالة اللغوية التي تعبّر عنه، وبين الفكرة في عمقها والصياغة التي تحملها. وهذا النوع من الوعي لا يأتي من قراءة سطحية، بل من قراءة هادئة وفاحصة تدرك أن النص الفلسفي ليس مجرد تجميع لأفكار، بل بناء دقيق يقوم على ترابط منطقي عميق (مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٢٦).

٧. التمييز بين البنية الحجاجية والدلالة التأويلية في فهم الخطاب

ومع هذا النوع من التعلّم يبدأ الطالب في تنمية فهم أعمق للبنية الحجاجية في النصوص الفلسفية، حيث يتعلّم كيف يتتبّع تطوّر الفكرة من مقدماتها إلى نتائجها، وكيف يرى في التسلسل المنطقي حركة عقلية منسّقة لا مجرد تجميع لأقوال. وبمرور الوقت، تنمو لديه القدرة على الانتباه إلى البعد التأويلي للنص، فيتدرّب على قراءة طبقاته المتعدّدة، ويدرك أن المعنى لا يُمنح جاهزًا، بل يُبنى من خلال تفاعل دقيق بين اللغة والفكر (Bouguera, 2013).

وعلى هذا الأساس يتحوّل تعلّم اللغة من مجرد مهارة تقنية إلى تجربة معرفية متكاملة تدرّب العقل على التنظيم والتحليل وربط الأفكار. فلا تعود الكفاية اللغوية شيئًا منفصلًا عن الكفاية الفكرية، بل تتداخلان وتتقويان معًا في بناء متعلّم يقرأ بوعي، ويفكّر بطريقة منهجية، ويتعامل مع النصوص العميقة لا كمواد للحفظ أو الشرح، بل كمساحات للتفكير والاستنتاج وإعادة بناء المعنى (Abdel-Qader, 2023).

٨. من القراءة إلى الإنتاج الفكري

في هذا النوع من التعلم القائم على النصوص الفلسفية لا يقتصر دور الطالب على فك رموز النص وفهم معانيه، بل يتدرّب أيضًا على كيفية تشكّل الفكرة من داخل اللغة، وكيف يُبنى النص ويتطور مع كل جملة وصياغة. وهذا الفهم لا يعزّز فقط مهاراته في القراءة، بل ينمّي قدرته على الكتابة والتحليل، لأنه يضعه في قلب العملية الفكرية التي تتكوّن من خلالها المعاني داخل اللغة (Oliveira, 2017).

ومع تقدّمه في هذا النوع من التعلّم يبدأ الطالب في التفكير من خلال اللغة، لا باستخدامها فقط، فيفهم أنها ليست مجرد أداة للتواصل، بل فضاء تتكوّن فيه الأفكار وتتبلور من خلاله الرؤية. عندها يبدأ في الربط بين قواعد اللغة ومظاهرها الشكلية مثل الصرف والنحو والأسلوب، وبين ما هو أعمق من ذلك، حيث تتجلّى المفاهيم الفلسفية والصور الذهنية المجرّدة. فيصبح كل تركيب لغوي وكل اختيار في الأسلوب جزءًا من بناء فكري يحمل دلالة تتجاوز اللغة لتصل إلى طريقة التفكير نفسها (Ali, 2014).

ومن خلال هذا الوعي المتكامل يتشكّل لدى الطالب فهم أعمق لطبيعة اللغة، باعتبارها ليست مجرد وسيلة للتواصل أو أداة للتعبير، بل جهازًا معرفيًا يُنتج المعنى ويسهم في تشكيل العلاقة بين الإنسان والعالم من حوله. فداخل اللغة لا تُقال الأشياء فقط، بل يُعاد التفكير فيها، ويُعاد بناء الذات من خلال طريقة قولها وفهمها.

٩. الصعوبات التربوية وضرورة التغيير البنيوي في التعليم

تكتسب هذه الطريقة في التعليم أهميتها بشكل خاص في ظل التحديات التي يواجهها تعليم اللغة العربية اليوم، خاصة في بعض السياقات الجامعية التي لا تزال تفصل بين اللغة والفكر، فتعامل اللغة كمادة جامدة تُدرّس من خلال قواعد منفصلة أو تمارين شكلية سطحية. في هذا النوع من التعليم يُختزل دور اللغة في التلقين، سواء في النحو أو الصرف، أو في تدريب تقليدي على كتابة تقارير لا تعزز الوعي، ولا تفتح أمام الطالب أفقًا حقيقيًا للتفكير أو التحليل (Eltingari, 2011).

ومن هنا فإن إدماج النصوص الفلسفية في بيئة تعليمية واعية ومُنظّمة لا يُعد خيارًا إضافيًا أو تجربة هامشية، بل هو ضرورة تربوية حقيقية. فهذه النصوص بما تحمله من عمق فكري

وتعقيد لغوي تفتح المجال أمام الطالب لاكتشاف اللغة العربية كأداة للتفكير والتحليل، لا كمجرد وسيلة للتواصل. إنها لغة تُفكَّر من داخلها، وتُبنى من خلالها الرؤية والوعي، لأنها لا تنقل المعنى فقط، بل تخلقه وتشكّله في آن واحد.

١٠. إعادة تأمل التراث في ضوء الفكر النقدي المعاصر

وبالإضافة إلى ما يتيحه تحليل النصوص الفلسفية من تطوير في المهارات اللغوية والفكرية، فإنه يمنح الطالب فرصة حقيقية للاتصال بالتراث العقلي العربي والإسلامي، بوصفه مصدرًا حيًّا للتفكير، لا مجرد ماضٍ يُستدعى بدافع الحنين أو التمجيد. فقراءة هذه النصوص لا تعني تكرارها كما هي، بل الدخول في حوار معها، وإعادة قراءتها من منظور معاصر يجعلها قادرة على التفاعل مع أسئلة الحاضر وتحدياته (Ali, 2016).

هذا النوع من التفاعل يحرّر الطالب من موقع التلقّي السلبي، وينقله إلى موقع الفاعل والمشارك في بناء المعنى. فلا يتعامل مع النص كشيء مغلق ينتمي إلى زمنه فقط، بل يراه خطابًا حيًّا لا يزال قادرًا على طرح الأسئلة وتحفيز التفكير. وهكذا تتحوّل النصوص الفلسفية إلى نقطة انطلاق لإنتاج جديد للمعنى، وفضاء معرفي مفتوح يتيح للطالب أن يشارك بوعي في إحياء التراث، ليس عن طريق تكراره، بل من خلال تفكيكه وإعادة قراءته باستخدام أدوات فكرية معاصرة (Mantzanaris, 2020).

وبهذا يصبح الطالب ليس مجرد ناقل للمعرفة، بل شريكًا في إنتاجها، وفاعلًا في ربط الحاضر بعمق الماضي من خلال ممارسة فكرية حيّة، تنظر إلى التراث بوصفه مجالًا للتساؤل والتفكير، لا مادة للتقديس أو التكرار. وهنا يستعيد النص الفلسفي دوره الحقيقي، فلا يكون نصًا يُجمّد العقل، بل خطابًا يُحرّكه ويدفعه إلى التأمل وطرح الأسئلة بدل قبول الإجابات الجاهزة.

١١. التعلم بوصفه بناء للوعي والفكر

ويعبّر هذا التوجه في تعليم اللغة العربية عن أحد أهم التحوّلات التي يمكن أن تسعى إليها المؤسسات الجامعية، ليس فقط من أجل التجديد، بل من أجل استعادة المعنى العميق للتعلّم. فعندما يتحوّل تعليم اللغة من مجرد تدريب لغوي يركّز على القواعد إلى ممارسة فكرية شاملة،

تصبح العملية التعليمية أداة لبناء الوعي وتكوين العقل، وتتجاوز حدود التمرين التقني لتصل إلى جوهر التفكير والتأمل (Shahini & Nouri, 2018).

في هذا السياق لا يعود الطالب مجرد متلقٍّ للمعرفة اللغوية في شكلها الظاهر، بل يصبح مشاركًا فعليًا في تفكيك النصوص، وتأويل معانيها، واكتشاف طبقاتها العميقة. وهنا تظهر أهمية التفكير التأويلي كأداة تعليمية، حيث يتعلّم الطالب أن المعنى ليس جاهزًا أو ثابتًا، بل هو شبكة معقّدة من الإشارات والعلاقات، تتشكّل وتتحرّك مع كل قراءة جديدة، وكل زاوية نظر مختلفة.

ومن خلال هذا النوع من التعلم يتدرّب الطالب على فهم التعدّد في المعاني، وعلى التمييز بين ما يظهر من الخطاب وما يُضمره في عمقه، كما يتعلّم أن يعيد بناء المفاهيم الفكرية انطلاقًا من النص نفسه، لا من تصوّرات جاهزة تُفرض عليه من الخارج. وهكذا تصبح اللغة مجالًا حيًّا للتفكير الفلسفي، وتتحوّل القراءة إلى مسار يُنتج المعنى من داخل النص، بدل أن يكتفي باستقباله بشكل سلبي (Drew & Mackie, 2011).

١٢. اللغة بوصفها بيئة تعليمية لإنتاج الفكر وتطويره

وخلاصة القول إن إدماج نصوص فلسفية عميقة مثل "عن النفس" و"الشفاء" في تعليم اللغة العربية لا يقتصر على تقديم فائدة معرفية أو إحياء للتراث، بل يفتح أفقًا تربويًا جديدًا يعيد التفكير في العلاقة بين اللغة والتعلّم. في هذا الأفق لا تُدرّس اللغة كمجموعة من القواعد أو وسيلة للتواصل فقط، بل تُستعاد وظيفتها الأعمق بوصفها مجالًا يتقاطع فيه الفكر مع التعبير، ويجتمع فيه التحليل مع إنتاج المعنى.

ومن خلال هذا التكامل تتكوّن تجربة تعليمية أكثر حيوية، يتحوّل فيها تعلّم اللغة إلى طريق لتوسيع الوعي، لا مجرد اكتساب مهارة تقنية. فيدرك الطالب أن اللغة ليست وعاءً محايدًا تُسكب فيه الأفكار، بل قوة فاعلة تساهم في تشكيلها، وأن فهمها بهذه الطريقة يمنحه قدرة أوسع على رؤية المعرفة كمجال للمشاركة والبناء، لا كمعطى جاهز يُؤخذ كما هو (Kafi & Halimi, 2024).

وعند هذه المرحلة يتحقق المعنى الأعمق لتعلّم اللغة، حين تصبح أداة لتحرير العقل من القراءة السطحية، ووسيلة لتكوين ذات أكثر وعيًا بقدرتها على الفهم والتأويل. تصبح اللغة

جسرًا يربط الإنسان بالمعنى في امتداداته المتجددة، ويتحوّل تعلّم العربية من مجرد تمرين لغوي إلى تجربة فكرية تُعيد تشكيل علاقة الإنسان بلغته، وبنفسه، وبالعالم من حوله (Amalia, 2024).

بعد المقارنة بين تصور أرسطو وابن سينا للعقل الفعّال، يمكن تلخيص أبرز النتائج التي تكشف أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما، مع الانتباه إلى تأثير الخلفية الفلسفية لكل منهما . يتفق كلا الفيلسوفين على وجود عقل مفارق وخالد، يساعد الإنسان على الانتقال من مجرد القدرة على التفكير إلى الفعل العقلي الكامل. هذا العقل، الذي يسمّيه كلاهما "العقل الفعّال"، هو المسؤول عن تنشيط عقل الإنسان وتمكينه من إدراك المفاهيم الكلية. يمكن القول إن أرسطو وابن سينا يريان في هذا العقل مصدرًا خارجيًا ضروريًا لفهم المعقولات، حتى وإن اختلفت خلفياتهما الفلسفية.

أرسطو يصف العقل الفعّال بأنه ليس ماديًا ولا مرتبطًا بالمادة، ويمنحه صفة "الفعلية بذاته"، بل ويشبّهه من حيث ديمومة التفكير بالله، لكنه لا يوضّح تمامًا إن كان هذا العقل إلهيًا أو مشتركًا بين البشر .أما ابن سينا، فكان أكثر وضوحًا: حدد مكان العقل الفعّال داخل ترتيب كوني من عقول مفارقة تصدر عن الله، وجعل منه عقلًا واحدًا ومنفصلًا عن الإنسان، وظيفته إيصال المعرفة إلى النفس. عند ابن سينا، لم يعد العقل الفعّال فكرة نظرية فقط، بل أصبح جسرًا حقيقيًا بين العالم الإنساني والعالم الإلهي.

لا يشرح أرسطو بشكل مفصل كيف يعمل العقل الفعّال على نقل المعرفة، مما يجعل المسألة عنده غامضة بعض الشيء. في المقابل، طوّر ابن سينا تصورًا أكثر دقة، حيث شرح أن المعرفة تحدث حين "تتصل" النفس بالعقل الفعّال، فيفيض عليها المعقولات. بهذا التصور، استطاع ابن سينا تفسير كيف تحدث المعرفة الفطرية، بل وكيف يمكن للنبوة أن تكون حالة من تلقي المعرفة الكلية، مع الحفاظ على دور العقل الإنساني وجهده في التعلّم.

يتّضح من هذه المقارنة أن ابن سينا لم يكتفِ بشرح أرسطو، بل أعاد بناء فكرته داخل إطار أوسع، تأثر فيه بالفلسفة الإسلامية. في هذا الإطار، أصبح العقل الفعّال يشبه العقل الكوني الذي ينقل المعرفة من الله إلى الإنسان، دون أن يتخلّى عن أسس أرسطو. بل إنه وسّعها ووجّهها إلى آفاق جديدة، جعلت من النفس الإنسانية كيانًا قادرًا على الاتصال بعقل أعلى، وتلقي المعقولات بشكل مباشر.

هذا التداخل بين الفكر اليوناني والتصور الإسلامي للفكر لا يمكن اختصاره في كونه انتقالًا معرفيًا من ثقافة إلى أخرى، بل هو بحث فلسفي متجدد في طبيعة العقل، وحدود النفس، ومصدر المعرفة. فالعقل الفعّال لم يعد فقط أداة تفكير، بل أصبح رمزًا للاتصال بين الإنسان والمطلق، بين المحسوس والعقلي، بين المحدود واللامحدود. وهكذا، توصلت الدراسة إلى أن كلاً من أرسطو وابن سينا يقدمان رؤيتين متكاملتين في بعض المواضع، ومختلفتين في العمق والوظيفة، لكنهما يلتقيان عند فكرة مركزية: لا يمكن للإنسان أن يبلغ الكمال المعرفي دون أن يتصل بعقل أعلى، سواء تمّ فهمه على أنه مبدأ طبيعي مفارق كما عند أرسطو، أو كيان نوراني إلهي كما عند ابن سينا.

وإلى جانب ما تُقدّمه هذه الدراسة من مساهمة في فهم المفهوم الفلسفي للعقل الفعّال، فإنها تُبرز كذلك إمكان توظيف النص الفلسفي في تطوير تعليم اللغة العربية في المستويات العليا. فقد أظهرت المقارنة بين أرسطو وابن سينا كيف أن اللغة تُستخدم بوصفها حاملة للفكر المجرد، ومُشكّلة له في آنٍ معًا. ومن ثم، فإن تدريب الطلاب على قراءة هذا النوع من النصوص يُنمي كفاياتهم اللغوية والمعرفية في آن واحد، ويُرسّخ قدرة المتعلّم على الربط بين المعنى العميق والبنية اللغوية. وهكذا، تساهم الدراسة في تأكيد أن النص الفلسفي ليس مجرد موضوع للتأمل النظري، بل هو أيضًا مورد تعليمي فعّال لتعليم اللغة العربية بوصفها أداة للفهم والتفكير والتحليل.

د. الخلاصة

في ضوء التحليل المقارن لتصوّر كلٍّ من أرسطو وابن سينا لمفهوم "العقل الفعّال"، توصّل هذا البحث إلى الإجابة عن الإشكالات التي انطلق منها، والمتمثّلة في بيان أوجه الاتفاق والاختلاف، وتتبع تحوّل المفهوم من السياق اليوناني إلى السياق الإسلامي. وقد أظهرت النتائج انسجامًا واضحًا مع الأهداف المطروحة في المقدّمة، حيث تبيّن أن الفيلسوفين يتفقان على الوظيفة المعرفية للعقل الفعّال بوصفه مُحقِّقًا للفعل العقلي، مع اختلافٍ في تحديد طبيعته وموقعه ضمن البنية الميتافيزيقية؛ إذ ظلّ تصوّر أرسطو مشوبًا بشيء من الغموض، في حين قدّم ابن سينا بناءً أكثر تحديدًا واتساقًا ضمن نظام كوني متكامل. وبذلك تتأكد العلاقة المنهجية بين فصلي "المقدّمة" و"النتائج والمناقشة"، ويتجلّى أن ما سعى إليه البحث من الكشف عن تطوّر

المفهوم قد تحقّق فعليًا في ضوء التحليل. كما تُبرز هذه الدراسة بُعدًا تطبيقيًا مهمًا يتمثّل في إمكان توظيف النصوص الفلسفية في تعليم اللغة العربية، لما لها من أثر في تنمية مهارات التفكير النقدي والقراءة التحليلية. ومن جهة أخرى، تفتح هذه النتائج آفاقًا للبحث المستقبلي، سواء عبر دراسات بينية تربط الفلسفة باللسانيات والتربية، أو من خلال تطوير نماذج تعليمية قائمة على النصوص الفلسفية، بما يعزّز من حضور اللغة العربية بوصفها أداة للفهم العميق وبناء المعرفة.

المراجع

Abdel-Qader, M. H. (2023). أثر استخدام استراتيجيات تعلم اللغة في تدريس اللغة العربية على تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية و النفسية, ٧(١٦), ١٠٣–١٢١. https://doi.org/10.26389/AJSRP.Q081222

Al-Alwani, D. F. M. (2021). استخدام استراتيجيات التعليم الممتع للمختارات الأدبية لتنمية مهارات الإبداع اللغوي لتلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية. مجلة القراءة والمعرفة. https://doi.org/10.21608/mrk.2021.169799

Ali, A. (2014). al-Tahawwul fi al-lughah wa-al-tafkir 'abr al-thaqafah = التحول في اللغة والتفكير عبر الثقافة. https://www.semanticscholar.org/paper/al-Tahawwul

Ali, A. (2016). Editorial Words كلمة التحرير.

Amalia, D. R. (2024). Al-Wa' yu al-Ẓātī Li al-Ṭalabah Fī Ta' līmi al-Lugah al-' Arabiyyah Fī Jāmi'ati Ma'ārif Lampung. JICALLS: Journal of Arabic Education, Linguistics, and Literature Studies, 2(1), 47–60. https://doi.org/10.51214/jicalls.v2i1.787

Aristotle's. (2026). Aristotle's Psychology The Active Mind of De Anima III 5. Stanford Encyclopedia of Philosophy. https://plato.stanford.edu/entries/aristotle-psychology/active-mind.html

Avicenna. (2026). AVICENNA vi. Psychology. Encyclopaedia Iranica. https://www.iranicaonline.org/articles/avicenna-vi/

Bouguera, N. (2013). المقامة البشرية لبديع الزمان الهمذاني قراءة نصية تداولية في ضوء نظرية الحجاج. المجلة العربية للعلوم الإنسانية, ٣١(١٢٣), ٤٣–٨٢. https://doi.org/10.34120/ajh.v31i123.2369

Burnett, C. (2022). The Statements of Medieval Latin Translators on Why and How They Translate Works on Science and Philosophy from Arabic. In Why Translate Science? (pp. 445–487). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004472648_009

Cai, Z. (2025). Avicenna on representation: towards an existential-relational account of intentionality. British Journal for the History of Philosophy, 33(3), 415–434. https://doi.org/10.1080/09608788.2024.2325384

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage publications.

D'Ancona, C. (2021). The "Conjunction" of the Intellect with the Separate Substances and God: The Greek and Graeco-Arabic Background. Studia Graeco-Arabica, 11(1),

177–216. https://dx.doi.org/10.12871/97888333961496

Di Vincenzo, S. (2024). Aristotle's Categories in the Arabic Tradition. Works of Philosophy and Their Reception-Aristotle's Categories. https://hal.science/hal-04759147/

Drew, V., & Mackie, L. (2011). Extending the Constructs of Active Learning: Implications for Teachers' Pedagogy and Practice. The Curriculum Journal, 22(4), 451–467. https://doi.org/10.1080/09585176.2011.627204

Eltingari, S. (2011). قضايا تعليم اللغة العربية وتعلمها (Issues in Arabic teaching and learning).

Gutas, D. (2025). Ibn Sina [Avicenna]. In The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Metaphysics Research Lab, Stanford University. https://plato.stanford.edu/archives/win2025/entries/ibn-sina/

Ibrahim, H., Attar, M. F., Adamson, P., Hanßen, J., & Würtz, T. (2024). Avicenna, Avicennism (s), and the Later Philosophical Traditions. International Workshop at Ludwig-Maximilians-Universität München. https://www.orient-institut.org/fileadmin

Kabadayi, T. (2025). ARISTOTLE AND AVICENNA (IBN SINA) IN TERMS OF THE THEORY OF INTELLECTS.

Kafi, F. A., & Halimi, H. (2024). Falsafah Al-Lugah Wa al-Fikr: Atsaruhuma Fi at-Ta'lim Wa Ta'allum al-Lugah al-Arabiyah. Al-Fusha: Arabic Language Education Journal, 6(2), 65–73. https://doi.org/10.62097/alfusha.v6i2.1717

Krippendorff, K. (2018). Content analysis: An introduction to its methodology. Sage publications.

Kulakhmetova, M. (2021). АЫЛШЫНТІЛІНІЛИНГВОМДЕНИАСПЕКТІЛЕРІН ОЫТУДЫ ЛИНГВОДИДАКТИКАЛЫ ЕРЕКШІЛІКТЕРІ. Вестник КазНПУ Имени Абая. Серия Филологические Науки, 1(1(75)), 354–360. https://doi.org/10.51889/2021-1.1728-7804.61

Mantzanaris, K. D. (2020). Postmodern interferences in adult education: towards a debate with the domineering learning foundations. https://www.semanticscholar.org/paper/Postmodern

Morvarid, H. (2024). Avicenna on common natures and the ground of the categories. British Journal for the History of Philosophy, 32(4), 766–797. http://hdl.handle.net/11452/13679

Najafi, M. (2025). Language and Reason in Islamic Thought: Fakhr al-Dīn al-Rāzī's Reconciliation of Mantiq and Bayān (Vol. 16). Walter de Gruyter GmbH & Co KG. https://books.google.co.id/books?hl=id&lr

Nurfazri, M., & Irwansyah, F. S. (2024). Critical Thinking in Islam: What and How Its Practices. Gunung Djati Conference Series, 41, 37–47. https://www.conferences.uinsgd.ac.id/index.php/gdcs/article/view/2150

Oliveira, K. D. S. (2017). Compreensão de textos literários na educação infantil: rodas de leitura e mediação docente. https://www.semanticscholar.org/paper/Compreensão

Rezakhany, H. (2025). Some Properties of Immediate Judgements in Islamic Philosophy from Avicenna to Jurjānī. Oriens, 53(1–2), 36–78. https://brill.com/view/journals/orie/53/1-2/article-p36_2.xml

Sahin, A. (2024). Reimagining the Vocation of Being a Scholar at the Intersection of Islamic and Western Higher Education: A Proposal. In The Contemporary Scholar in Higher Education: Forms, Ethos and World View (pp. 251–277). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-59435-9_13

Saruhan, M. S. (2025). Ibn Sīnā and Ibn Rushd's Conceptions of the Soul in Light of Aristotle's Theory of Four Causes. Kanz Philosophia: A Journal for Islamic Philosophy and Mysticism, 11(2), 235–252. https://doi.org/10.20871/kpjipm.v11i2.434

Shahini, G., & Nouri, Z. (2018). Investigating Students' Philosophic-Mindedness through Their Producing Philosophical Questions: Hindering and Facilitating Factors. IIUM Journal of Educational Studies, 6(1), 18–37. https://doi.org/10.31436/ijes.v6i1.219

Susiawati, I., & Al Fajr, R. (2025). From Classical Texts to Digital Platforms: Reconstructing Arabic Language Pedagogy for Multidisciplinary Education Goals. Proceeding of the International Conference on Global Education and Learning, 2(1), 32–45. https://doi.org/10.62951/icgel.v2i1.146

(٢٠٢٦). مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية | بحوث جامعة بغداد. https://alustath.uobaghdad.edu.iq/