فلسفة التربية فيما بعد الحداثة

إعداد

أ.د. محمد فتحي موسى

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية، جامعة الأزهر، الدقهلية، مصر.

Email: mohamedfathy.2126@azhar.edu.eg

1445هـ - 2023م

تاريخ استلام البحث 2023/6/3 تاريخ قبول البحث 2023/6/21

فلسفة التربية فيما بعد الحداثة

محمد فتحي موسى

قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، الدقهلية، مصر.

البريد الإلكتروني للباحث الرئيس:

mohamedfathy.2126@azhar.edu.eg

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى تحليل خطاب ما بعد الحداثة، وتداعياته التربوية، والكشف عن المبادئ التي تقوم عليها فلسفة ما بعد الحداثة، واستجلاء المضامين التربوية لها حول الكون والمعرفة والقيم والإنسان، وانعكاسات ذلك على النظام التربوي من حيث نظرتها للأهداف التربوية، والمنهج الدراسي، والمعلم، والمتعلم، والتقويم. واستخدم الباحث منهج التحليل الفلسفي لتحقيق أهداف البحث. وتوصل إلى عدد من النتائج، أهمها: يرفض أنصار ما بعد الحداثة إمكانية صياغة رؤية أحادية للعالم، فالعالم من منظور ما بعد الحداثة، ليس له صورة واحدة بسيطة، بل صور عديدة متباينة. وترفض ما بعد الحداثة الفصل بين العقل والعالم الخارجي، ويتبنون النظرة البنائية للمعرفة مشددين على أهمية العاطفة والحدث. كما أن المعرفة نسبية، وغير قابلة للتعميم، ولا توجد نظرية مطلقة في مجال القيم، فالقيم نسبية، والذات ما هي إلا كيان منقسم مشتت، ليس لها جوهر حقيقي أو هوية محددة. وتتمثل أهداف التربية في خلق المهارات التي تستهدف بشكل نوعي التعامل مع المنافسة العالمية، والمهارات التي تلبي احتياجات المجتمع نفسه. والمنهج في فلسفة ما بعد الحداثة منهج تحويلي غير محدد سلفاً، ويقوم على الطبيعة البنائية غير الخطية في عملية بناء مفتوحة النهاية وغير محددة. وأن المتعلم يبني المعرفة بنفسه من مصادر مختلفة بدلاً من

استقبالها من المعلم، وأن طرق التدريس تقوم على الحوار والاستكشاف، وأن المعلم لم يعد المصدر الوحيد للمعرفة، بل المشارك والمساعد في نقل المعرفة، وأن التقويم عملية تفاوضية داخل إطار جماعي.

الكلمات المفتاحية: فلسفة التربية – ما بعد الحداثة.

Postmodern Philosophy of Education

Prof. Mohamed Fathi Moussa
Department of Fundamentals of Education, Faculty of Education, Al-Azhar University, Dakahlia, Egypt.
E-mail: **mohamedfathy.2126@azhar.edu.eg**

Abstract:

The research aimed at analysing postmodern discourse and its educational repercussions, revealing the principles on which postmodern philosophy is based, and clarify its educational implications about the universe, knowledge, values, and the human being, as well as investigating its implications for the educational system in terms of its view of educational objectives, the curriculum, the teacher and the learner, and evaluation. The researcher adopted the philosophical analysis method to achieve the research objectives. Findings included number of points, the most important of which are: Postmodern supporters reject the possibility of formulating a single vision of the world. The world, from a postmodern perspective, does not have one simple system, but many different systems. In addition, postmodernism rejects the separation between the mind and the external world, and adopts the constructivist view of knowledge, stressing the importance of emotion. Postmodernism considers knowledge as relative issue that can't be generalized. It also asserts that there is no absolute theory in the field of values, values are relative, and the self is only a divided, dispersed entity, with no real essence or specific identity. The goals of education are to create skills that deal with global competition, and skills that meet the needs of society itself. Postmodern philosophy method is a transformational method that is not predetermined and is based on the non-linear constructivist nature in an open-ended and indefinite construction process. According to the postmodernism, the learner builds knowledge from different sources instead of receiving it from the teacher, and that teaching methods are based on dialogue and exploration, and that the teacher is no longer the only source of knowledge, but rather the

participant and assistant in the transfer of knowledge, and that evaluation is a negotiation process within a collective framework.

Keywords*: Philosophy of education - Postmodernism*

المقدمة:

يمكن تصنيف تاريخ الفكر الغربي إلى ثلاثة نماذج كبرى (megaparadigms)، وهي: ما قبل الحداثة، والحداثة، وما بعد الحداثة، وفي هذا الإطار، تغطي حقبة ما قبل الحداثة التاريخ الغربي المسجل وحتى الثورات الصناعية والعلمية في القرنين السادس عشر والسابع عشر، وخلال هذه الحقبة الطويلة، ظهرت العديد من النماذج الفكرية، ومنها: البدائية، والإغريقية، والمسيحية، والعصور الوسطى، وعصر النهضة، وعلي الرغم من اختلاف هذه النماذج إلا أنها تشترك في سمة أساسية مميزة، وهي انسجام كوني، ومعرفي، وثقافي يتميز بالتوازن، ويمثل هذا الانسجام سمة أساسية من سمات المجتمعات والثقافات البسيطة، حيث كانت الثقافة في هذه العصور بسيطة على قدر بساطة المجتمعات التي كانت سائدة فيها، فأوروبا كانت تعيش في أطر ومرجعيات وبيئة مغايرة لمرحلة الحداثة، وكانت تلك البيئة محكومة بمجموعة من البنى والأنساق الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، هذه الأطر والمرجعيات كانت وراء تحديد نظرة الإنسان للكون والمعرفة والقيم والطبيعة والإنسان والمجتمع، وكان للدين في تلك الفترة الدور الرئيس في تشكيل الأطر والأنساق العامة التي تحكم الحياة الإنسانية، واحتكرت الكنيسة لنفسها موقع الصدارة في المجتمع، حيث كانت تتدخل في صياغة كل شيء.

ووجدت الكنيسة في الإقطاع الذي كان يمثل الجانب الاقتصادي في المجتمع الزراعي، والذي إليه تعود قيادة دفة الاقتصاد في تلك الفترة خير سند لها، ومن التحالف الذي نشأ في تلك الفترة بين الكنيسة والإقطاع، أخذ المجتمع نمطه في الحياة، الذي يستند أساساً إلى إلغاء الإنسان ودوره في الحياة وجعله موضوعاً أو شيئاً من الأشياء

العديدة التي كان يمتلكها ذلك التحالف، وكان العلم حكراً على رجال الدين الذين جعلوا اللاهوت علماً للعلوم، وجعلوا من جميع المعارف الممكنة امتدادات له، وكذلك الطبقة الأرستقراطية التي كانت تحتكر كل شئ حتى المعرفة، ما دامت هي الذات والآخر هو الموضوع، أو هي السيد والآخر هو العبد، حيث كانت علاقة السيد والعبد هي الأساس الاجتماعي الذي يحكم الإنسان في تلك الفترة، فهو إما يولد عبداً أو يولد سيداً يتحكم في الآخرين دون أي حراك اجتماعي، إلى جانب الثنائية المقيتة التي حكمت المجتمع، ثنائية الخير والشر، الحب والكراهية، العقل واللاعقل، الكفر والإيمان، الأبيض والسود، هذه الثنائية التي تعطي لمن يمثل الأبيض الحق بممارسة مختلف سبل الإقصاء السياسي، والاجتماعي، والاقتصادي، والنفسي للآخر المخالف، ما دام هو من يمثل المرجعية التي تحكم الحياة، بالإضافة إلى أن المجتمع كان أسير القوى غير العقلية والدينية (المنحرفة)، فهذه المجتمعات كانت تعتقد بالأساطير والخرافات والسحر، وكانت القدرية والجبرية هي التي تحكم سلوك الإنسان (خريسان، 2006، ص ص. 23- 26).

انتهى هذا التصور للكون خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر، وتم استبداله بتصور حداثي فكري وعلمي جديد، مَثَّلَ هذا النموذج الحداثي عند مستوى معين رؤية مفتوحة، وليست مغلقة، حيث أصبح التطور والتقدم المادي المستمر في حياة الناس هدفاً يمكن الوصول إليه بحسب الرؤية التنويرية والصناعية. والوسيلة التي تساعد على تحقيق هذا الهدف هي الطريقة الديكارتية ومبادئ نيوتن وخاصة النظام البسيط الذي توصل إليه، لكن في المستوى العميق هذه الرؤية مغلقة، طريقة ديكارت العقلانية مغلقة ومحتومة النهاية، كما أن علوم

نيوتن الميكانيكية قد بنيت على نظام كوني ثابت متماثل، تعتمد الفكرة الرئيسة لهذه الرؤية على حتمية السبب والنتيجة التي يمكن قياسها رياضياً على عالم خطي مغلق غير تحويلي، الثبات حقيقة افتراضية والطبيعة دائماً بسيطة ومتوافقة مع نفسها (دول، 2015، ص. 40). هذا العصر أطلق عليه "عصر التنوير"، حيث انبثق عصر التنوير عن حركة أوروبية فكرية علمية معروفة باسم حركة "النهضة الإنسانية"، وقوضت أفكار عصر التنوير السلطة الملكية (السياسية) والسلطة الدينية (سلطة الكنيسة)، واشتمل "عصر التنوير" على مجموعة من الأفكار التي تركز على سيادة العقل والأدلة على الحواس بوصفها مصدراً أساسياً للمعرفة، وعلى المثل العليا كالحرية، والتسامح الديني، والتركيز على المنهج العلمي كوسيلة لاكتساب المعارف والبحث في العلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانية، فضلاً عن التشكيك المتزايد بالعقائد الدينية وانتشار العلمانية، كرد فعل على ممارسات الكنيسة الكاثوليكية، حيث قامت الكنيسة الكاثوليكية في أوروبا بمحاربة العلم والعلماء في العصور الوسطى (عصور الظلام الأوروبي)، مما أدي إلي التنكيل بالعلماء حتى وصل الأمر إلى حرق كثير من العلماء مع كتبهم. حتى ظهور حركة الإصلاح الديني، وهي حركة اجتماعية سياسية ضد انحرافات الكنيسة ورجالاتها، حاولت تجريد الكنيسة من هيمنتها على الدين، وأصبح الدين مسألة شخصية بين الخالق والمخلوق، ولا حاجة لوجود الكنيسة وسيطاً في هذه العلاقة.

وتعود مجموعة كبيرة من الحركات الفكرية في القرن التاسع عشر بما في ذلك الليبرالية والحركة الكلاسيكية الحديثة بأصولها الفكرية إلى عصر التنوير، ولقد كان للعالم الإسلامي دور في تاريخ الفكر التنويري، حيث قام العلماء المسلمون مثل ابن رشد وابن سينا

بدراسة الأفكار الإغريقية، الأمر الذي أدى إلى تطويرها، وإلى خلق مجالات علمية جديدة، فمن خلال ترجمة ابن رشد وتعليقاته حول فلسفة أرسطو تم تقديم الفكر النقدي العقلاني إلى أوروبا، ولقد درست الأطروحات التي قدمها ابن رشد في الجامعات الأوروبية الأولى، مثل: باريس، وبولونيا، وأكسفورد.

وبهذا التصور الذي نسجته الحداثة، انطلق الإنسان الغربي متسلحاً بالعلم في رحلته نحو التقدم العلمي والاقتصادي، هذه الرحلة وإن كانت قد بدأت منذ بدايات الحداثة الأولى، لكن الإنسان الغربي خلال تلك الفترة لم يتحرر من ماضيه السابق بصورة كاملة، ولم تكن المرجعية الجديدة (الحداثة) قد تكاملت بصورتها النهائية، انطلق الإنسان الأوروبي فاصلاً نفسه عن السماء متجهاً أساساً نحو الأرض، متبنياً العلمانية أيديولوجية في الحياة بعد أن كانت عملية اجتماعية تساير الحداثة منذ نشأتها، ذلك لكون المجتمعات الغربية في بداية الحداثة لم تتخل عن الدين بصورة مباشرة، بل حدث ذلك خلال فترات تاريخية طويلة، وكانت تلك الظاهرة توصف بالعلمنة، وهي العملية التي فقد فيها الدين أهميته في النظام الاجتماعي، وهي لا تقلل من شأن الدين، ولكنها تصف كيفية وصول الدين إلى أن يقوم بدور أصغر في المحافظة على الشؤون المدنية والاجتماعية، وحل التكامل الاجتماعي محل التلاحم الاجتماعي في الطريقة التي يتماسك بها المجتمع، وقد اعتمد التلاحم إلى حد ما على الدين المشترك بوصفه تعبيره الأسمى، أما تكامل المجتمعات الحديثة فهو تكامل نظام غير شخصي وعقلي البنية ولا يعتمد مطلقاً على العاطفة الدينية أو الشعور الجماعي (خريسان، 2006، ص. 51). لتدخل الحضارة الأوروبية مرحلة جديدة يكون فيها العقل هو السيد، ويتراجع الدين إلى مراتب أخرى وتنتزع منه

صفة القدسية التي كان يتمتع بها، ويصبح خاضعاً للعقل الذي أصبح سيد هذه المرحلة، وهكذا أسس الفكر الفلسفي حداثته بإعادة الاعتبار للعقل والتأكيد على الموضوعية والعقلانية والمنهج العقلاني، والفردية، والدولة القومية، والحتمية التاريخية.

لقد شكلت الحداثة في العقود الأخيرة موضوعاً للنقد يباشره المفكرون النقديون بأسئلة وجودية تدور حول طبيعة الحداثة ووظيفتها ودورها التاريخي، حيث تم توجيه النقد لمبدأ العقلانية في الحداثة التي لم تستطع أن تحقق وعودها في تحرير المجتمعات الإنسانية وتحقيق تقدمها، لقد أسست الحداثة نسقاً من الأفكار والتصورات عبر القرنين التاسع عشر والعشرين تحت عنوان التحرير الإنساني، وقد ارتسمت صورة هذا التحرير المنشود في كوكبة من الأيديولوجيات الكبرى التي هيمنت ووظفت عملياً في الترويج لفكرة الحداثة الخلاقة التي تقول بالخلاص الإنساني عبر فكرة تحرير الإنسانية من الجهل والعبودية عبر المعرفة والعلم والمساواة والعقلانية، لقد أكد رواد الحداثة الأوائل أهمية العقل والعلم بوصفه ركناً أساسياً من أركان التقدم الإنساني للمجتمع وللحداثة ذاتها، ولكن العلم الحداثي كشف في النهاية عن أزمة أخلاقية تمثلت في القطيعة الكبرى بين العلم والأخلاق، حيث وظف هذا العقل بإبداعاته التكنولوجية والعلمية في إشعال الحروب الشاملة ضد الإنسانية، فعمق الفروق في الثراء بين الشمال والجنوب، حيث تمركز الغنى في الشمال ورسخ الفقر المدقع في الجنوب، لقد كرست الحداثة العقلانية الأداتية كظاهرة، بالإضافة للفقر والفاقة والجوع، وأسهمت في تلوث البيئة، وأحدثت أزمة ثقافية ترافقت مع أزمة تربوية خانقة أدت إلى الفصل بين المعرفة وغايتها الإنسانية ذات الطابع

الأخلاقي، وذلك هو الجانب المظلم لهذا العقل الحداثي الذي أستوجب الهجوم والنقد من قبل المفكرين والباحثين (وطفة، 2010، ص 4، 5).

لقد شكل النقد المتواتر في الفكر الفلسفي مهاد ولادة التفكير النقدي لما بعد الحداثة وهو نوع من التفكير يضع الحداثة وشروطها في حالة من المساءلة النقدية حول مقومات الحداثة نفسها، وهكذا يظهر لنا أن التحولات التاريخية الكبرى، وخاصةً الفكرية منها، ليست نتيجة سبب واحد، بل نتيجة أسباب وعوامل متعددة ومتداخلة، ولكن من بينها غالباً عوامل أساسية ومتغلبة، **حيث يبرز عاملان أساسيان في ظهور فلسفة ما بعد الحداثة، هما: الأول، فقدان الثقة في العلم،** فقد أثبت العلم نفسه الذي كان سلاح الحداثة الأول محدودية عقل الإنسان، وأن ما لا يعرفه أكثر بكثير مما يعرفه بل إنه يعتريه الضعف والنقص كغيره من المخلوقات، إلى درجة قد لا يوثق فيها بحكمه في بعض الأحيان، فالاكتشافات العلمية، خصوصاً بعد اكتشاف مبدأ اللايقين والفيزياء الكمية، بينت بطلان الأوهام التي حيكت عن قدرة العقل والعلم وفندت حتميات القرنين التاسع عشر والعشرين، وكشفت النقاب عن كون غامض مقدر لجزء منه أن يبقى غامضاً، كما وقذفت بأحجيات لا يستطيع العلم حل ألغازها داخل أعمق أعماق الحقيقة، وهكذا أصبح العلماء أكثر تواضعاً، وأخذوا يتحدثون عن الكون الغامض بدلاً من حديثهم عن التقدم نحو "المعرفة الكاملة"، ولذا ترى ما بعد الحداثة أن العلم محدود وأنه تسبب في شقاء البشرية، فالعلم الذي هو عماد الحداثة وغلبتها على مدار عقود طويلة كان السبب أيضاً في نقدها والهجوم عليها، ففقد الثقة بالعلم قاد إلى ردة فعل تجاه الفلسفة التي كانت قائمة عليه، ويرى أنصار ما بعد الحداثة أن "العلمية" وظفت أيديولوجياً لسيطرة الثقافة الغربية على الثقافات الأخرى، ولكن لا يعني

هذا أن يبخس العلم حقه، فالعلم شيء وسوء تطبيقه أو أدلجته شيء آخر. فالعلم في سياق العقلانية التقنية الحداثية تؤثر فيه حسابات السياسة وإرادة السلطة وإملاءات الشركات الممولة، **والعامل الثاني في ظهور ما بعد الحداثة، فقد الثقة بقضية التقدم**، حيث مر الغرب بأزمات وحروب في القرن العشرين بينت بطلان ما كانت تبشر به الحداثة من المستقبل الزاهر والتقدم الموعود، فبعد الحرب العالمية الأولى خرج الغرب محطماً ومتهالكاً، وفاقداً الثقة بعقيدة التقدم، لقد كان الإيمان بالتقدم هو القوة المحركة للغرب طوال ما يقارب المائة والخمسين عاما، ولقد انتهى الغرب أخيراً إلى إدراك عبثية ذلك الإيمان وعقمه، على النقيض من نظرة الحداثة المتفائلة بمستقبل البشرية، تنظر ما بعد الحداثة بكثير من التشاؤم إلى المستقبل الذي تسير إليه البشرية في ظل النظرة الحداثية، فترى أنها جرت عليها من الويلات أكثر مما أفادتها (الدهشان، 2015، ص. 5، 6). ومن هنا نشأ تيار "ما بعد الحداثة".

وهكذا انتقدت ما بعد الحداثة مبالغة الحداثة في تقدير العقل وتمجيده، كما انتقدت التركيز على العلم والمنهج العلمي وقدرة العلم على تحقيق التقدم والرفاهية للبشرية جميعاً، وهذه النظرة إلى الحقيقة انعكست على النظر إلى المعرفة، فالمعرفة من منظور ما بعد الحداثة تبنى في سياق ثقافي، ومن ثم جاءت فلسفة ما بعد الحداثة بتداعياتها على الفكر التربوي، حيث الدعوة إلى التحول عن النظريات الكبرى، والنماذج النظرية المؤدلجة (الموجهة أيديولوجياً)، والمفاهيم المركبة، والاتجاه نحو تفكيكها (مدبولي،2005، ص. 130).

ويرى هابرماس أنَّ البديل المُمكن للعقل الحديث– في فلسفة ما بعد الحداثة – ليس هو اللاعقل، بل هو العقل التواصُلي؛ أي

البحث عن بديل لنوعية العقل، وليس إلغاء العقل كليًّا، فالعقل الخالص الذي حوَّل الإنسان إلى ماهية ميتافيزيقية، يُمكن أن نقارنه بعقل آخر قادر على الربط بين هذه الذرات المُنعزلة، وهذه الماهيات الكامنة وراء الوجود، العقل التواصُلي — كحل للخروج من أزمة العقل النظري — لا يهدف إلى إنتاج معرفة علمية عن الموضوع أو عن الذات، كما كانت تهدف فلسفات الحداثة، بل هدفه إقامة أرضية صالِحة للتفاهم بين الذوات وإخراجها من عزلتها، فهدف العقل التواصُلي إقامة الجسور القادرة على الربط بين الأنا والآخر، والبحث عن الوسائل المُمكنة لتحقيق هذا الهدف (مصطفى، 2018، ص. 50، 51).

لقد شهد العالم خلال العقود الماضية تحولات عميقة، سواء على صعيد الأفكار والاتجاهات والمواقف الفلسفية، أو على صعيد البنى والتنظيمات والسياسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بينما التربية كما هي، تؤدي أدوارها القديمة، بأساليبها التقليدية، وكأن شيئاً لم يحدث في العالم، والحقيقة إننا في حاجة ماسة إلى مقاربة جديدة تنظر إلى أزمة التربية في ضوء السياق الفكري والاجتماعي والاقتصادي والثقافي والتكنولوجي الكبير لعالمنا المعاصر، وما طرأ على هذا السياق من تحولات جذرية خلال السنوات الأخيرة، أي إننا نحتاج إلى أن نخرج من إطار النظرة الضيقة التي تركز على إيجاد حلول للمشكلات العملية التي تواجهها التربية، إلى نظرة أوسع تعيد التفكير في غايات التربية، وفي الافتراضات الفلسفية التي تقوم عليها، وفي المفهومات التي توجه ممارساتها وتضبط إيقاع حركتها. وهذا بالضبط ما يقدمه لنا فلاسفة ما بعد الحداثة، تصورات جديدة في النظر إلى العالم والمعرفة والقيم والإنسان تختلف عن تصورات الحداثة التي سلمنا بها لقرون طويلة (عمر، 2015، ص. 2). وما يستتبعه ذلك من

تغيير النظرة إلى الأهداف التربوية، والمنهج الدراسي، وطرائق التدريس والتقويم، ودور المعلم والمتعلم، والسلطة، وغيرها من القضايا المرتبطة بالتربية والتعليم.

ولذلك يهدف البحث الحالي إلى تحليل خطاب ما بعد الحداثة، والكشف عن المبادئ التي تقوم عليها فلسفة ما بعد الحداثة التربوية، واستجلاء المضامين التربوية لفلسفة ما بعد الحداثة حول الكون والمعرفة والقيم والطبيعة الإنسانية، وانعكاسات ذلك على النظام التربوي والممارسات التربوية والتعليمية في الميدان التربوي.

أسئلة البحث

في ضوء ما تقدم يجيب البحث عن الأسئلة الآتية:

1- ما طبيعة خطاب ما بعد الحداثة، وما تداعياته التربوية؟

2- ما المبادئ التي تقوم عليها فلسفة ما بعد الحداثة؟

3- ما المضامين التربوية لتصورات فلسفة ما بعد الحداثة حول العالم، والمعرفة، والقيم، والإنسان؟

4- ما ملامح النظام التربوي في ظل فلسفة ما بعد الحداثة، من حيث نظرتها لـ (الأهداف التربوية، والمنهج، وطرق التدريس، والمعلم، والمتعلم، وطرق التقويم)؟

5- ما أهم أوجه النقد الموجهة لفلسفة ما بعد الحداثة؟

منهج البحث:

يستخدم الباحث منهج التحليل الفلسفي للإجابة عن أسئلة البحث، من خلال تحليل خطاب ما بعد الحداثة، وتداعياته التربوية، والكشف عن المبادئ التي تقوم عليها فلسفة ما بعد الحداثة، واستجلاء المضامين التربوية لفلسفة ما بعد الحداثة حول الكون والمعرفة والقيم

والطبيعة الإنسانية، وانعكاسات ذلك على النظرية التربوية([1])، والنظام التربوي من حيث نظرتها للأهداف التربوية، والمنهج الدراسي، والمعلم، والمتعلم، وطرق تقويم الطلاب؛ ثم نقد فلسفة ما بعد الحداثة التربوية.

أولاً: خطاب ما بعد الحداثة وتداعياته التربوية.

ظهر مصطلح ما بعد الحداثة Postmodern في الأربعينيات والخمسينيات من القرن العشرين، وشاع استخدامها في الستينيات كمصطلح نقدي لرصد أدق التغييرات الطارئة على المعايير الثقافية، وترتبط فلسفة ما بعد الحداثة بصورة وثيقة بالتطورات التي شهدتها المجتمعات الرأسمالية الغربية فيما بعد الحروب. كما أن تلك الفلسفة تعبر عن فشل الآمال التي كانت معلقة على إمكانات التقدم التكنولوجي في تحقيق مجتمع الرفاهية والرخاء لجميع الطبقات الاجتماعية (عبد الحميد وآخرون، 2003، ص ص. 27- 28). ويرى – ليوتار- أن ما بعد الحداثة جاحدة ومنكرة لكل المقولات والنظريات الكبرى أو ما يطلق عليه "الروايات الكبرى"([2]) للحداثة، ويرتبط معنى ما بعد الحداثة في نظره ارتباطاً وثيقاً بالشروط المتغيرة للمعرفة والتكنولوجيا التي تنتج أشكال التنظيم الاجتماعي العامة الكامنة وراء العادات والعلاقات الاجتماعية الخاصة بالحداثة (Lyotard, 1984, pp. 7- 8). وقد تعامل بعض المفكرين مع تحليل مجتمع ما

[1] ويفرق رواد ما بعد الحداثة بين النظرية التربوية الحداثية التي تقوم على الانتظام والخطية والاستقرار والأنظمة المغلقة. والنظرية التربوية ما بعد الحداثية، التي تسلم بأهمية الفوضى والتعقيد والعشوائية والأنظمة المفتوحة.

[2] من أهم الروايات الكبرى التي تحدث عنها رواد ما بعد الحداثة (الرواية الغربية حول التقدم – الرواية الماركسية حول الثورة والتقدم – رواية الأصولية المسيحية حول العودة إلى مجتمع يحكم على أساس من القيم المسيحية ومعتقدات الإنجيل – رواية الأصولية الإسلامية حول العودة إلى مجتمع يحكم على أساس من القيم الإسلامية ومعتقدات القرآن).

بعد الحداثة بوصفه تطوراً يتجاوز فيه مجتمع الحداثة بعضاً من أوجه القصور التي أدت إلى أزمته، من خلال تحقيق المعادلة الصعبة بين متطلبات التوحيد بين العقلانية والشخصانية، أي بين متطلبات تطويع الإنسان اجتماعياً من جانب، وبناء شخصيته المتفردة من جانب آخر (تركي، 2000، ص. 16).

وعلى المستوى الفلسفي، فإن ما بعد الحداثة حولت الإنسان إلى مادة في نظام آلي عالمي وصلت فيه درجة التحكم والترشيد إلى الذروة، وظهرت فيه فكرة اللاتحديد، وانتصار الرؤية المتمركزة حول الإنسان، إنه عصر النهايات: نهاية الأيديولوجيا، ونهاية التاريخ، ونهاية الميتافيزيقا، ونهاية البحث عن المعنى وإحلال اللاعقلانية المادية محل العقلانية المادية (المسيري، 2006، ص. 116). ويرى – كاي هارفي – أن تمرير خطاب ما بعد الحداثة لكثير من الأفكار التي روج لها منظرو العولمة من أمثال (فوكوياما)، و(دانيال بل)، وغيرهما، دون القدر الذي تستحقه من النقد، مثل فكرة نهاية التاريخ، وفكرة نهاية الأيديولوجيا، وترويجهم لخطاب الفوضى والتفكيك، قد ساهم بصورة غير مباشرة في ذيوعها (Kaye, 1991, p. 57). كما أن ذيوع وتزامن خطاب العولمة المروج لفكرة تفكيك البنى النظرية، والمبشر بزوال الأيديولوجيات الكبرى، وإحلال الاستراتيجيات الصغيرة محل النظريات الشاملة، والمستغني عن الفكر بالتقنية والأداتية، وخطاب ما بعد الحداثة المبشر بالفوضى والتفكيك، والمنكر للمنطق العام والعقلانية الكلية، والداعي إلى رفض التنظير باعتباره قناعاً للعقلانية الزائفة، فإنهما في المحصلة النهائية، يكرسان فكرةً واحدة، هي فكرة "التجزيء"، و"التفكيك" للبنى الفكرية والنظرية والتنظيمية، في كافة المجالات، وعلى جميع الأصعدة، وفي مقدمتها التعليم، الأمر الذي

يشكل خطراً داهماُ على عقلانية الفكر والممارسة التربويين (مدبولي، 2005، ص. 131)، فالفكر بلا ممارسة جهد نظري لا قيمة له، والممارسة في الميدان التربوي بلا فكر يوجهها عمل عشوائي غير مخطط وغير منظم.

كما أن موقف ما بعد الحداثة من الدين يختلف عن موقف الحداثة منه، ففي حين أن الحداثة تنظر إلى الدين على أنه أمر غير علمي، حيث إنه قائم على افتراض وجود كائنات غيبية (ميتافيزيقية) لا تدخل تحت ما يمكن التحقق منه بالحواس وإدخاله تحت نطاق التجربة، أما مذهب ما بعد الحداثة فيرى صحة جميع الأديان، لا من حيث إنه يعترف بالوحي أو بوجود الإله، بل من حيث إنها جميعاً بنى ثقافية، ولا أحد يملك أن يحكم عليها بأنها خطأ، فكل أصحاب دين يعتبر دينهم حق بالنسبة لهم، لذلك لا تحارب ما بعد الحداثة الأديان بل تشجعها، بأي شكل كانت، وتدعو للتعايش بين الأديان جميعها دون استثناء، وترى أنها سواسية، إذ إنها ترى أنه ليس لدى أحد معيار مطلق يمكن أن يقاس به الدين الحق من الباطل (العبد الكريم، 2003، ص ص. 198، 199). وعلى الرغم من اختلافنا مع هذه الرؤية – من حيث صحة جميع الأديان – إلا أنها رؤية قد تسهم إلى حد كبير في قبول الآخر المختلف، من حيث كونها رؤية متسامحة مع الآخر مما يحد من التطرف الفكري والإرهاب باسم الدين.

وعلى الرغم من أن ما بعد الحداثة تشخيص لكل ما يحدث حولنا إلى حد كبير إلا أنها لم تعط حتى الآن تعريفاً واضحاً دقيقاً، فحتى مفكري هذا التيار ورموزه لم يتفقوا على تعبير ما بعد الحداثة نفسه، وهناك من يراها منطلقاً ثقافياً للرأسمالية المتأخرة أو عصراً ثقافياً أخيراً في الغرب، كما يحاول البعض الآخر أن يتجنب مأزق التعريف

(الصاوي، 2010، ص. 17). إلا أنه توجد بعض المحاولات لنحت تعريف لمفهوم ما بعد الحداثة، حيث يعرفها – سامي نصار– على أنها: "مرحلة تعيشها البشرية، أو حالة الفكر والثقافة في العالم، تعبر في جانب كبير منها عن موقف رافض للنظريات الكبرى التي هيمنت على الفكر الإنساني منذ بدايات عصر الحداثة والتنوير في أوروبا وحتى منتصف القرن العشرين" (نصار، 2008، ص. 66). كما يرى – الصاوي– "أن ما بعد الحداثة تيار فكري برجماتي تتبناه الولايات المتحدة الأمريكية مؤداه أن الأمور، ووجهات النظر، وكل ما حولنا متغير ولا يوجد قانون ثابت، فتيار ما بعد الحداثة ما هو إلا تيار عبثي يريد أن يخلط أوراق الزمان والمكان ويبعثر ماضي الشعوب، ويذيب مجرى الحياة في متاهات تسوقها الولايات المتحدة الأمريكية على أنها مفيدة وجديدة وتصفها بالعصرنة." (الصاوي، 2010، ص. 15).

وعلى صعيد الفكر التربوي، ظهرت خلال السنوات الأخيرة العديد من الكتابات التي تسعى لزعزعة الافتراضات الحداثية التي تقوم عليها الأفكار والممارسات التربوية الحالية، وتأسيس مقاربة جديدة للتربية بعيداً عن المداخل الوظيفية والفلسفات الوضعية والبرجماتية التي سيطرت على التربية لقرون طويلة. ويصف بعض التربويين هذه الكتابات ما بعد الحداثية بأنها تمثل ثورة في النظرية التربوية، ففي محاولته تحديد موقع ما بعد الحداثة في مسيرة الفكر التربوي، يشير فيلسوف التربية – باولو جيرالديلي Ghiraldelli – إلى أن القرنين التاسع عشر والعشرين قد شهدا ثلاث ثورات في النظرية التربوية، في الثورة الأولى أصبحت التربية علماً من العلوم على يد – جون هيربرت john Herbart – وفي الثورة الثانية ارتبطت التربية بمشكلات الحياة الاجتماعية والنفسية على يد – جون ديوي John Dewy – وفي

الثورة الثالثة أصبحت التربية عملاً سياسياً يستهدف تحقيق الحرية والديمقراطية على يد – باولو فريري – وهكذا أتمت النظرية التربوية مع باولو فريري مرحلة كاملة من تاريخها – مرحلة الحداثة في النظرية التربوية – ومع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين، اندلعت ثورة رابعة في التربية – ثورة ما بعد الحداثة –، ويشير جيرالديلي إلى أن الكتابين الذين أشعلا شرارة هذه الثورة الرابعة هما كتاب "ظرف ما بعد الحداثة" لجان فرانسوا ليوتار (Lyotard, 1984)، وكتاب "الفلسفة ومرآة الطبيعة" لريتشارد رورتي (Rorty, 1979). ولا يعتقد – جيرالديلي – أن هذين الكتابين قد جاءا ليقولا لنا أن هيربرت وديوي وفريري كانوا مخطئين، وإنما جاءا ليقولا إن النظرية التربوية يمكن أن تصبح أكثر انفتاحاً وحرية(Ghiraldelli, 2000).

ويتفق كثير من التربويين على أن تسرب أفكار ما بعد الحداثة إلى التربية قد جاء على يد المنظرين التربويين ذوي الخلفيات اليسارية والتقدمية والمهتمين بالنظرية النقدية. وفي هذا الصدد يشير باتريك سلاتاري، الذي تتبع ظهور ما بعد الحداثة في نظريات المنهج التربوي، إلى أن المنظرين النقديين في مجال المناهج ظلوا طيلة عقدي السبعينيات والثمانينيات أقلية في الحقل التربوي. ثم انقسم هؤلاء المنظرون إلى ثلاث اتجاهات: الاتجاه الماركسي، والاتجاه النسوي، واتجاه ما بعد الحداثة الذي ساد في عقد التسعينيات من القرن العشرين (Slattery, 2006, p. 11). ففي الولايات المتحدة الأمريكية، شهدت نهايات الثمانينيات وبدايات التسعينيات من القرن العشرين ظهور عدد كبير من الكتب والمقالات التربوية التي تتناول التربية من منظور ما بعد الحداثة، من أبرزها مقال – بيتر ماكلارين – "بعد الحداثة وموت السياسة" (Mclaren, 1986)، وكتاب – ستانلي أرونويتر وهنري

جيرو– "تربية ما بعد الحداثة: السياسة، والثقافة، والنقد الاجتماعي" (Aronowitz & Giroux, 1991)، وكتاب – باتي لاذر– "التربية والأبحاث النسوية في إطار ما بعد الحداثة" (Lather & Lather, 1991). وخلال هذه الفترة أفردت بعض المجلات التربوية الأمريكية مساحة كبيرة لخطاب ما بعد الحداثة في التربية.

وفي سياق تتبعهما لبداية ظهور خطاب ما بعد الحداثة في النظرية التربوية، يشير – جلين ريكويسكي وبيتر ماكلارين (Rikowski & Mclaren, 2002, pp. 3– 4) إلى أن ظهور خطاب ما بعد الحداثة في الدوائر التربوية البريطانية والأمريكية هو ظاهرة حديثة نسبياً. ويعتقد أن ظهور ما بعد الحداثة في التربية يرتبط بما يسمى "بالتحول الثقافي" في النظرية الاجتماعية: أي التركيز على دراسة المعاني الرمزية بعد عقود من سيطرة المقاربات البنيوية والوظيفية والتجريبية على البحث في مجال التربية وغيرها من العلوم الإنسانية. ويعد كتاب ويليام دول – "المنهج في عصر ما بعد الحداثة" (Doll, 1993) الذي ترجمه إلى العربية خالد عبد الرحمن العوض (العوض، 2015) من الدراسات المبكرة في الولايات المتحدة الأمريكية، ويحدد ريكويسكي وماكلارين عام 1994م بوصفه العام الذي يمثل بداية ظهور خطاب ما بعد الحداثة في الدوائر التربوية البريطانية؛ حيث شهد هذا العام نشر كتاب – روبن أشر وريتشارد إدواردز – "ما بعد الحداثة والتربية" (Usher & Edwards, 1994). وفي عام 1997م، تعزز موقع ما بعد الحداثة في البحث والفكر التربوي في بريطانيا بصورة أكبر بعد ظهور كتاب – إيان سترونانش ومارجريت ماكلور – "تراجع البحث التربوي في عصر ما بعد الحداثة" (Stronach & Maclure, 1997)، وكتاب – ستيوارت باركر –

"التربية في عالم ما بعد الحداثة" (Parker, 1997) – الذي ترجمه إلى العربية سامي نصار (نصار، 2007).

وعلى مستوى الفكر التربوي العربي، حتى الآن لا يوجد إلا عدد قليل من الكتابات التربوية التي تتناول العلاقة بين التربية وما بعد الحداثة، ومن أهمها: كتاب – عبد الفتاح تركي– "تربية ما بعد الحداثة: من أين؟ وإلى أين؟" (تركي، 2000)، وكتاب – طلعت عبد الحميد وعصام هلال ومحسن خضر – "الحداثة ... ما بعد الحداثة – دراسات في الأصول الفلسفية للتربية" (عبدالحميد، وآخرون، 2003)، وكتاب – سامي نصار– "قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة" (نصار، 2005)، وكتاب – محمد سكران– "التربية والثقافة فيما بعد الحداثة" (سكران، 2006)، وكتاب – علي أسعد وطفة– "التربية والحداثة في العالم العربي: رهانات الحداثة في عالم متغير" (وطفة، 2013)، إلى جانب مجموعة من الدراسات قدمت في المؤتمر العلمي الأول لقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة بنها، بعنوان: "التربية في مجتمع ما بعد الحداثة" الذي عقد في المدة من 21– 22 يوليو 2010.

وهكذا يتضح وجود ندرة في الدراسات العربية التي تناولت فكر ما بعد الحداثة التربوي، أو التأثيرات المختلفة لأفكار ما بعد الحداثة وتداعياتها على التربية، في حين نجد تنوع في الكتابات الأجنبية التي تناولت انعكاسات أفكار ما بعد الحداثة على الفكر والممارسة في التربية والتعليم.

وتأكيداً على ذلك، يقول – سامي نصار– إن التربويين في مصر والعالم العربي لا يزالون يتمسكون بمقولات الحداثة عن العقلانية الفنية والوضعية ويتمترسون خلف إجراءاتهما من أجل إثبات العلمية

والموضوعية لما يدلون به من آراء أو ما يقومون به من بحوث في ميدان التربية. ولا يزال هؤلاء التربويون يتمسكون بالنماذج الكمية في البحث التربوي. ولا تزال تسيطر على تجارب الإصلاح التربوي في مصر والعالم العربي النزعة العقلانية الفنية التي يعتبرها نصار سبباً في فشل كل هذه البرامج الإصلاحية (نصار، 2007، ص. 32). وما زالت تسيطر عليها المعايير القابلة للتطبيق والقياس، كما هو الحال مع عمليات تصميم البرامج والمناهج الدراسية القائمة على الحفظ والتلقين والاستدعاء، ومع التقويم ونظم الامتحانات، ومع إعداد المعلمين وتنميتهم مهنياً، وسيادة سلطة المعلم على طرق التدريس والمتعلمين، ..... وغيرها من الممارسات التربوية؛ ومن ثم جاءت فلسفة ما بعد الحداثة بنظرتها المختلفة للعالم، والمعرفة، والقيم، والطبيعة الإنسانية، ودعوتها للتحول عن النظريات الكبرى، والنماذج النظرية الموجهة أيديولوجياً، والمفاهيم المركبة، والاتجاه نحو تفكيكها، وما لذلك من تداعيات على الفكر التربوي، حيث تغيرت نظرة ما بعد الحداثة للمنهج، وطرائق التدريس، والمعلم، والمتعلم، ونظم تقويم الطلاب، وهذا ما ستتناوله الصفحات التالية.

ثانياً: المبادئ العامة لفلسفة ما بعد الحداثة:

أهم المبادئ والأسس التي تستند إليها فلسفة ما بعد الحداثة في معالجتها لمختلف القضايا والتي تعكس بدورها أبرز ملامح فكر ما بعد الحداثة، وتتمثل فيما يأتي: (الدهشان، 2010، ص ص. 10، 11؛ مصطفى، 2018، ص ص. 36، 37).

1- رفض النظريات الشمولية، لا سيما النظريات الكبرى، مثل: نظريات كارل ماركس، وهيجل، ووضعية كونت، والتحليل النفسي، مع التركيز على الجزئيات والرُّؤى المجهرية للكون والوجود.
2- رفض الحتمية الطبيعية والتاريخية التي كانت سائدةً في مرحلة الحداثة، ولا سيما مفهوم التطوُّر الخطي، الذي يرى أن الحياة سلسلة من الأحداث التي تتميز بالانتظام والخطية والاستقرار والأنظمة المغلقة. فالحياة الحقيقية ليست سلسلة من الأحداث المنتظمة والمترابطة التي يعقب بعضها بعضاً، بل هي بالأحرى مجموعة من الأحداث التي يمكن لأحدها أن يؤدي إلى تغيير الأحداث التالية عليه بصورة جذرية ودراماتيكية لا يمكن التنبؤ بها.
3- رفض كل عمليات التمثيل، سواء أخذت شكل الإنابة بمعنى أن شخصاً يمثل الآخرين أو التشابه وذلك حين يزعم المصور أنه يحاكى في لوحته ما يراه في الواقع، وهو ما يتطلب إلغاء الأنظمة الحزبية وأنشطتها السياسية بوصفها منافذ حصرية وتصوّرات جمعية، ونفي الدولة بوصفها أنموذجاً للهوية الوطنية.
4- اللامعيارية والترويج للنسبية الأخلاقية والقيمية: فلا وجود لنظرية مطلقة في مجال الأخلاق والقيم، بمعنى العدمية أو انعدام قيمة القيم ونقد الذات وإنكار الحقيقة والموضوعية والتاريخ، والاعتراف بالمذهب النسبي (Relativism)، فهي تسعى لتحطيم الأنساق الفكرية الكبرى المغلقة، والتي عادة ما تأخذ شكل الأيديولوجيات، فلا توجد حقائق أو أفكار سامية أو متعالية، بل إن الوصول إلى حقيقة عالمية ثابتة ضرب من المستحيل.
5- التعامل مع مختلف القضايا من خلال اللغة: حيث تتركز تحليلات ما بعد الحداثة على الخطاب وهذا يعنى أن تحليل النصوص أو

تفكيكها قد أصبح يحظى بالمكانة الأولى في الجهد النظري لمفكري ما بعد الحداثة، ومن ثم يمكن القول بأن اتخاذ الخطاب كوحدة للتحليل قد يظهر معه انصراف مفكري ما بعد الحداثة عن تحليل الواقع أو المضامين الملموسة للحقائق، وذلك نظراً لأن الخطاب قد لا يعطى صورة حقيقية عن الواقع، فتيار ما بعد الحداثة يركز على إعطاء أهمية استثنائية للمعنى، وإضفاء معنى على العالم، وجعل المعنى خاصّاً وشخصياً، فالواقع بالنسبة لهم تبنيه أو تعرفه الثقافة واللغة ولا يكتشف بالعقل والملاحظة.

6- الشك واللايقين ورفض الموضوعية والعقلانية: رفض اليقين المعرفي المُطلق، ورفض المنطق التقليدي الذي يقوم على تطابق الدال والمدلول؛ أي تطابُق الأشياء والكلمات، والتشكيك بقدرات العقل الإنساني.

7- التعددية وتنوع التفسير: إن جميع الأفكار هي بنى تركيبية ثقافية أو اجتماعية، فليس هناك حقيقة مطلقة، بل المعارف بنى اجتماعية يبنيها الإنسان، وهي حقيقة بالنسبة له، فالإنسان أسير ثقافته، وهي التي تحدد له "حقائقه"، ولذلك ففرض تلك "الحقائق" على ثقافات أخرى تسلط وظلم، مهما قيل عن وجود دليل "عقلي" يسندها، فلا بد من قبول التفسيرات المتغايرة، والمتناقضة أحياناً، للحقيقة، فالتعددية وتنوع التفسير والتصور أمر مقبول بل مُرَغَب فيه، وهو ما يتطلب ضرورة إخضاع كافّة الرؤى والأفكار التي تحظى بقبول المجتمع للتساؤل والاستفهام.

8- مناهضة كل أشكال السلطة: سلطة التاريخ، والسلطة السياسية، وسلطة الخطاب، وسلطة المجتمع والأسرة، وسلطة العقل والحقيقة

والميتافيزيقا، وسلطة الشمولية والكلية، وسلطة الإعلام، والصورة، والفن.

وهكذا نجد أن ما بعد الحداثة تقوم على نفي الحقيقة المطلقة على المستوى الأنتولوجي (الوجود)، ونفي الموضوعية والعقلانية على المستوى الإبستمولوجي (المعرفة)، وتنادي بهدم كل الثوابت والإيمان بالتعددية وقبول التفسيرات المتغايرة، والمتناقضة للحقيقة، فليس هناك حقيقة مطلقة في رؤية رواد ما بعد الحداثة، فهي تسعى لتحطيم الأنساق الفكرية الكبرى المغلقة، والتي عادة ما تأخذ شكل الأيديولوجيات، فلا توجد حقائق أو أفكار سامية أو متعالية، بل إن الوصول إلى حقيقة عالمية ثابتة ضرب من المستحيل، بالإضافة إلى ترسيخ اللامعيارية والترويج للنسبية الأخلاقية والقيمية والمعرفية والشك واللايقين، ورفض الموضوعية والعقلانية ونقد الذات، ورفض كل صور السلطة سواءً السلطة الوالدية أو سلطة المجتمع والدولة. كما تدعو إلى التعامل مع مختلف القضايا من خلال اللغة مما يؤدي إلى انصراف مفكري ما بعد الحداثة عن تحليل الواقع أو المضامين الملموسة للحقائق، وذلك نظراً لأن الخطاب قد لا يعطى صورة حقيقية عن الواقع؛ مما يرسخ الفوضى والعدمية واللاشئ.

ثالثاً: المضامين التربوية لفلسفة ما بعد الحداثة:

قامت فلسفة ما بعد الحداثة علي مجموعة من المبادئ، أهمها: الأول، نفي الحقيقة المطلقة على المستوى الأنتولوجي (الوجود) والإيمان بالتعددية وتنوع التفسير، والثاني، الشك واللايقين ورفض العقل والموضوعية والعقلانية على المستوى الإبستمولوجي (المعرفة)، والثالث، اللامعيارية والترويج للنسبية الأخلاقية والقيمية، والرابع، رفض

الحتمية الطبيعية والتاريخية، ولا سيما مفهوم التطوُّر الخطي، والخامس، التعامل مع مختلف القضايا من خلال اللغة مما يؤدي إلى الانصراف عن تحليل الواقع، وذلك نظراً لأن الخطاب قد لا يعطى صورة حقيقية عن الواقع، والسادس، رفض كل صور السلطة سواءً السلطة الوالدية أو سلطة المجتمع والدولة. هذه المبادئ وما تفرع عنها من قواعد كان لها أثر كبير على عناصر العملية التعليمية وعلى نظرية التعلم، حيث تغير دور المعلم من ناقل للمعلومات ومصدر لها إلى مهيئ لبيئة التعلم، وهو نوع من السلطة يعيد ترتيب دور المعلم كفرد أول بين أفراد متساوين. فدور المعلم في فلسفة ما بعد الحداثة لم يتم إلغاؤه، وإنما أعيد ترتيبه بعد أن كان خارج الموقف الطلابي، ليصبح واحداً ضمن الموقف التعليمي، وتحول دور المتعلم من متلق إلى منتج وصانع للمعرفة، كذلك تغيرت طريقة التدريس من طريقة مباشرة تتمحور حول المعلم إلى طريقة الحوار والاستكشاف والتنظيم الذاتي، الذي يكون فيه للمتعلم الدور الأساس، محاولاً فهم ما حوله ثم فهم نفسه، كما ازداد أيضاً الاهتمام بالدور الاجتماعي في صنع المعرفة؛ مما أعطى الحقيقة بعداً نسبياً مما كان له أثراً كبيراً على المنهج، حيث تحول المنهج من المنحى التراكمي في تقديم المحتوى إلى المنهج التحويلي الذي يسعى لإحداث تحويل في فهم الطالب لما حوله ومن ثم فهم نفسه.

وتتناول الصفحات التالية المضامين التربوية لفلسفة ما بعد الحداثة من خلال نظرتها للكون والمعرفة، والقيم والطبيعة الإنسانية، وانعكاساتها على التعليم والممارسات التربوية.

1- النظرة للكون (العالم) في فلسفة ما بعد الحداثة:

لقد تداخلت العديد من الفلسفات والتيارات الفكرية في رسم ملامح ما بعد الحداثة، هذه التيارات يجمعها الرفض أو التشكيك في الأسس الأنطولوجية والإبستمولوجية والمنهجية التي قامت عليها الحداثة، ومن هذه الفلسفات والتيارات الفكرية:

أ- التفكيكية Deconstruction :

ظهرت التفكيكية في البداية بوصفها نظرية أدبية، ثم تطورت لتصبح حركة جديدة في الفلسفة ما لبثت أن أضحت تمثل الدافع الفكري الأول للقضاء على مشروع التنوير (Grenz, 1996, p. 5). والتفكيكية هي نظرية وممارسة في الوقت ذاته، وتطبق بشكل خاص على قراءة النصوص اللغوية (Taylor, 2003, p. 84). وهدف التفكيكيين هو إظهار وكشف خرافة العلاقة الوثيقة بين اللغة والواقع (Butler,2002, 18)، ويمكن القول إن كلمة "تفكيك" مرادفة لمصطلح "ما بعد الحداثة" أو وجهاً آخر لهذا المصطلح (المسيري، 2010, ص. 168).

ويرى – دريدا ورفاقه – أن الفلسفة والأدب في الغرب قد تبنتا لمرحلة طويلة من الزمن افتراضاً خاطئاً مفاده أن العلاقة بين اللغة والعالم علاقة موثوق بها وقائمة على أسس سليمة، وهذه الثقة المزيفة في اللغة بوصفها مرآة للطبيعة نابعة من الاعتقاد الواهم أن معنى الكلمة يعود أصله إلى الواقع ذاته، ومن ثم فإنه يجعل حقيقة هذا الواقع حاضرة مباشرة في العقل، ويطلق – دريدا – على هذا الافتراض المزيف بوجود أشياء متعالية كامنة في الواقع مصطلح "ميتافيزيقا الحضور" metaphysics of Presence. (Butler, 2002, p. 17). و"الحضور" هنا معناه التسليم بوجود نظام خارج نطاق اللغة وإطار عملها بحيث يبرر ما تدعيه من الإحالة إلى الحقيقة (Lucy,

(2008, pp. 101- 104). لكن – دريدا – ينفي هذا الافتراض ويرى أن الوعي يتشكل من خلال اللغة ذاتها، وأنه ليس ثمة "حضور" خارجها، ويصف كل ادعاء بوجود نظام أو كيان متعالٍ أو حقيقة خارج نطاق اللغة بأنه نوع من الميتافيزيقا، وبذلك يرى – دريدا – أن عليه أن يضع حداً لهذه المحاولة الدؤوبة للبحث عن "اليقين"، وتقويض أسس هذه المحاولات هو في نظره هدف التفكيكية، أي أن هدف – دريدا – هو تفكيك الفلسفة، وتفكيك تطلعاتها إلى إدراك "الحضور" أو "المنطق" عن طريق ما حاول إثباته من أن عمل اللغة نفسه يحول دون الوصول إلى تلك الغاية (عناني، 2003، ص ص. 135، 136).

ويعتمد – دريدا – في تبرير قوله إن طبيعة اللغة تنفي إمكانية وجود كيانات أو حقائق خارج نطاقها على فكرة – سوسير – من أن ألفاظ اللغة لا تملك القدرة على إحالتنا إلى شيء خارجها؛ فهي لا تحيلنا إلا إلى ألفاظ أخرى داخل منظومة اللغة، فمعنى الكلمة وفقاً لنموذج – سوسير – البنيوي، يعتمد على موقعها داخل منظومة العلامات، وليس على الشيء الذي قد تشير إليه في العالم الخارجي، ويمكن دائماً استبدال علامات لغوية بعلامات أخرى، ولن يكون هناك تطابق بين تلك العلامات في المدلولات التي تشير إليها. فالدال (العلامة أو اللفظ) لا يمكن بأي حال أن يتطابق مع المدلول "المفهوم أو الشيء الموجود في العالم الخارجي" (Stocker, 2006, pp. 116, 153). فلا يوجد في الشيء نفسه ما يحتم تسميته باسم معين، ولكن التسمية تتم بصورة تعسفية، بمعنى أنها لا تعلل؛ حيث يتوافق عليها المجتمع من دون أن يكون لذلك علاقة بالشيء ذاته، أو كما يقول – دريدا – نحن نستعيض عن حضور الشيء بالكلمة عندما

نسميه، ويضرب – دريدا – مثالاً لذلك من الأرز وأسمائه التسعة في لغة الصين الجنوبية (Derrida, 2001, p. 86).

ولأن التسمية اعتباطية أو تعسفية، فإن القيمة اللغوية للعلامة لا تعتمد على المدلول أو المفهوم الذي تشير إليه، وإنما تعتمد على "**الاختلاف**" مع العلامات الأخرى داخل منظومة اللغة. أي إن الكلمات لا يمكن تعريفها إلا من خلال علاقتها بكلمات أخرى، وهو ما يعني أن "**الاختلاف**" بين العلامات اللغوية أو الكلمات هو ما يحدد متى وكيف يمكن استخدام تلك الكلمات (Stocker, 2006, p. 24). ويرتبط مفهوم "**الاختلاف**" بمفهوم آخر يلازمه دوماً وهو "**الإرجاء**" و"**الإرجاء**" عكس "**الحضور**"، أي أننا حينما نعجز عن الإتيان بشيء أو بفكرة فنحن نشير إليها بكلمة، ومن ثم فإننا نستخدم العلامات مؤقتاً ريثما نتمكن من الوصول إلى الشيء أو الفكرة. وعلى هذا فإن اللغة هي حضور مرجيء للأشياء والمعاني، ولا يمكن إذن افتراض حضور تلك الأشياء في وجود اللغة (عناني، 2003، ص ص. 138– 139). فمفهوم الاختلاف الذي جاء به – دريدا – وجعله أداته في تأسيس مشروعه الفلسفي يقوم أساساً على تأكيد الاختلاف ورفض الثنائيات، فالعلاقة التي تنشأ بين الدال والمدلول هي علاقة غير حقيقية، ذلك لكون الدال لا يمكنها أن تؤكد وجودها إلا من خلال العلاقات المختلفة مع دوال أخرى، مما يعني أن الدال لا تحيلنا إلى أصل ثابت متجاوز للدوال، ذلك لكون كل دال لا يوجد بشكل كامل في أية لحظة، فهو غائب على الرغم من حضوره، إذ إن كل دال مرتبط بمعنى الدال الذي قبله والدال الذي بعده، ووجوده ذاته يستند إلى اختلافه مع غيره، مما يدخلنا في لعبة دوال من دون معنى أو أصل، فيحدث "الإرجاء"، حيث لا يكون هنالك أي مرجعية أو أساس ثابت يمكن الرجوع إليه، وما

يوجد هو فقط الأثر الذي تتركه الدوال بعضها على بعض حيث نكون أمام حالة من النهايات المفتوحة، وتسود النسبية والتشظي والتفتت وعدم اليقين، ما دامت حالة التفكيك هي السائدة، مما يمثل حالة من الانتقال من عالم فيه مرجعية أو معيارية حتى لو كانت مادية إلى عالم متفكك بلا مرجعية أو معيارية، وهو يمثل الانتقال من عالم الحداثة إلى عالم ما بعد الحداثة (خريسان، 2006، ص ص. 170، 171).

والنص، مفهوم مركزي في التفكيكية، وفي خطاب ما بعد الحداثة بصورة عامة، ولكن شتان بين رؤية ما بعد الحداثة لهذا المفهوم ورؤية الحداثة له. فالنص من منظور الحداثة ينظر إليه عادةً على أنه اتصال مكتوب، إنه محاولة لتوصيل رسالة دقيقة لمجموعة محددة من القراء، والقراء الحداثيون يستمعون باهتمام إلى النص كما لو كان يتحدث إليهم، والنص له محتوى معروف، يتم تحديده بواسطة المؤلف، الذي يمكن تحديد مقاصده ودوافعه الشخصية من وراء كتابة النص، أما في سياق ما بعد الحداثة، فقد أصبح للنص حياة خاصة بمعزل عن المؤلف، كما أصبح النص خالياً من أي محتوى حقيقي يمكن الإمساك به، وصار كل شيء يُنظَر إليه على أنه نص، بما في ذلك أحداث الحياة، الحرب، الثورة، التنافس السياسي، الانتخابات، العلاقة الشخصية، الإجازة الأسبوعية، حلاقة الشعر، شراء سيارة، البحث عن وظيفة، حتى التحدث يوضع في منزلة النص (نص شفهي) (Rosenau, 2002, pp. 34– 36).

ويمكن تعريف نص ما بعد الحداثة بأنه "نص موضوع للكتابة" Writerly text؛ لأنه نص يمكن إعادة كتابته مع كل محاولة لقراءته. وهذا يختلف عن مفهوم الحداثة حول "النص الموضوع للقراءة" readerly text، الذي ينبغي قراءته لاستخلاص رسالة محددة موجهة

لقاريء سلبي، وهو نص مغلق يقاوم محاولات إعادة كتابته بواسطة القاريء؛ فالنص الموضوع للكتابة – كما يرى فلاسفة ما بعد الحداثة – أرقى من النص الموضوع للقراءة؛ لأنه كلما كان النص مفتوحاً، اتسع نطاق التأويلات الممكنة له. ولذلك فالنص بمفهوم ما بعد الحداثة هو "آلة لإنتاج التأويلات"، فالنص من منظور ما بعد الحداثة ليس له مؤلف معروف؛ فهو نص جماعي مفتوح (أو غامض)، إلى الدرجة التي ينتج عنها عدد غير محدود من التفسيرات (Herman et al., 2012, pp. 483– 484).

فالقارئ لم يعد ذاتاً سلبية يتم إمتاعها، أو تثقيفها، أو تسليتها، بل منح حرية خلع المعنى على النص من دون رقابة أو مسؤولية. فالمعنى، بالنسبة لأنصار ما بعد الحداثة، لا يأتي من إنتاج النص (بواسطة المؤلف)، ولكن من استقبال النص (بواسطة القاريء) فالقاريء عندما يقرأ النص فإنه يعيد كتابته من جديد عبر المعاني والتفسيرات التي يخلعها عليه (Derrida, 1998). ويتفق أنصار ما بعد الحداثة على أنه عند قراءة نص من النصوص، لا ينبغي على القاريء التركيز كلياً على ما يقوله النص، بل على ما صمت عن قوله، أو ما يشير إليه تعريضاً أو تلميحاً، فالمحتوى الصريح للنص لا يمثل أهمية كبيرة؛ ولذا فإنهم لا يركزون على الأفكار التي يفصح عنها النص بصورة مباشرة، وإنما يفككون النص من أجل الكشف عما يخفيه أو يحاول طمسه، وعبر هذا النهج، فإنهم يولدون "معاني عديدة" خاصة بهم. كما إن القاريء ما بعد الحداثي لا يطلق ادعاءات بامتلاك الحقيقة المطلقة فيما يتعلق بتفسير النص، بل إنه يقر بأن التفسيرات الأخرى تحظى بالقدر نفسه من الاهتمام والوجاهة، وهذا يعكس، بكل بساطة، فكرة أنه لا يوجد عالم حقيقي وموضوعي بمعزل عن الذات

المراقبة لهذا العالم، ولذا فمن الطبيعي أن يقدم القراء المختلفون تفسيرات متباينة للنص الواحد، وهكذا تكون القراءة عملية بناء للنص أكثر منها عملية بناء للمعرفة (Rosenau, 2002, pp. 36– 39).

لقد طبق فلاسفة ما بعد الحداثة التفكيكية، بوصفها نظرية أدبية ولغوية، على العالم كله، وأظهروا دور اللغة بوصفها نافذة لرؤية العالم، فكما أن النص "يُقرأ" بطرق مختلفة تختلف من قارىء إلى آخر، فإن الواقع كذلك "يُقرأ" بطرق متباينة تختلف من شخص لآخر عند رؤيتهم لهذا الواقع، وهذا يعني أنه لا يوجد معنى واحد لهذا العالم، ولا يوجد تفسير أحادي يدعي قدرته على وصف الواقع بصورة عامة وشاملة (Grenz, 1996, p. 6). فاللغة التي تدعي وصف العالم بموضوعية هي لغة مجازية حمالة أوجه، ومن ثم فإن نصوص العلم والفلسفة والتاريخ، التي كانت تُقرأ في سياق الحداثة بوصفها خطابات موضوعية تعبر عن الحقائق، أصبحت تُقرأ الآن في سياق ما بعد الحداثة كما لو كانت ضروباً من الأدب والخيال، وقد أدى ذلك إلى تغيير النظرة إلى العالم؛ حيث اهتزت الثقة بإمكانية أن يكون هناك عالم موضوعي يمكن معرفته على وجه اليقين، إذ لا سبيل إلى ذلك بالاعتماد على لغة بطبيعتها مجازية (Butler, 2002, pp. 24– 25).

ومن هذا المنطلق فإن أهمية تفكيكية دريدا بالنسبة لما بعد الحداثة تكمن في تأكيد فكرة النسبية النظرية، والتشكيك في أن الفلسفة أو العلم أو الأدب يمكن لأي منها أن يقدم وصفاً دقيقاً للعالم، أو أن الرواية التاريخية يمكن أن تكون صحيحة بصورة مطلقة (Butler, 2002, p. 17). ولذلك يرى أنصار ما بعد الحداثة أن المنظرين الاجتماعيين الذين يدعون القدرة على تمثيل العالم بموضوعية قد

أخفقوا في إدراك أن البشر لا يمكنهم رؤية الواقع بحيادية، وأن تصورات الإنسان حول الواقع هي، حتماً، محصلة تأويلاته الذاتية (Darity, 2008, p. 395). لقد انتهي عصر القوانين اليقينية والعلاقات المنتظمة، وأصبح التحويل، والتأويلات المتعددة، والنمذجة البديلة، والنهاية المفتوحة أساس الفهم وبناء المعاني.

لقد ظهر عصر ما بعد الحداثة نتيجة التخلي عن الفكرة الحداثية حول "الكون الواحد"، فلم يعد يقبل أنصار ما بعد الحداثة فكرة العامل الواحد المتكامل، ومن هنا نما اتجاه ما بعد الحداثة نحو مقاومة التفسيرات العامة والروايات الكبرى التي ينظر إليها على أنها صحيحة بصورة شاملة ومطلقة. ومن هنا فإن أنصار ما بعد الحداثة يميلون إلى تفضيل الاختلاف والتباين على الاتساق والتماثل، وإلى احترام المحلي والخاص أكثر من العالمي والشامل (Jencks, 2011, p. 11). ولأن أنصار ما بعد الحداثة ينظرون إلى الحياة على أنها مجرد رواية، فإن اهتمامهم ينصب على إنشاء الروايات الصغرى التي تصف الهويات الفردية وتضفي المعنى على الخبرات الاجتماعية المحلية (Anderson, 1992, p. 108). ومن بين الأسباب التي دفعت أنصار ما بعد الحداثة إلى تبني هذا الموقف الفكري المساند للروايات الصغرى، رغبتهم في الوقوف إلى جانب المهمشين والمقهورين، الذين لا يجدون مكاناً لأنفسهم في أي من الروايات الكبرى السائدة، ضد هؤلاء الذين يملكون ما يكفي من السلطة والنفوذ للترويج لرواياتهم الكبرى. ولذلك ينظر كثير من مفكري ما بعد الحداثة إلى أنفسهم على أنهم من القوى الطليعية المعارضة .(Butler, 2002, p. 15) إن قدراً كبيراً من فلسفة ما بعد الحداثة يقوم على أساس الإبقاء على نزعة دائمة من الشك والريبة تجاه كل الأنساق الفكرية التي تدعي تقديم رؤية

عامة أو شاملة للعالم، سواء كانت رؤية سياسية، أو دينية، أو اجتماعية، أو فلسفية، أو علمية، أو تاريخية.

ويرى ليوتار أن هذه السرديات روَّجها الغرب للحفاظ على الاستقرار والنظام، وهي أوهام يَنفيها الواقع العملي، وكل مجتمع — في نظر ليوتار — له سردياته التي يُروِّج لها؛ فالوهم الكبير في الثقافة الأمريكية هو أسطورة أن الديمقراطية هي شكل الحكم الأكثر تنويرًا و«عقلانية»، وأن الديمقراطية ستقود إلى السعادة الإنسانية، والأمر نفسه في الماركسية أيضًا؛ فوهم الماركسية هو أن الرأسمالية ستَنهار ويَنهض على أنقاضها عالَم اشتراكي طوباوي، ويُؤكِّد ليوتار أن كل جوانب المجتمعات الحديثة، بما في ذلك العلم كشكل أوَّلي للمعرفة، تعتمد على هذه السرديات الكبرى، والتي يكون الهدف منها استخدامها كقناع لإخفاء التناقُضات والاختلافات في أي تنظيم أو ممارسة اجتماعية (Lyotard, 1984 , p. 37) .

وتأكيداً لذلك يعلن ليوتار (1994) في كتابه «الوضع ما بعد الحداثي» وفاة «السرديات الكبرى» أو الحكايات الميتافيزيقية، ويقصد بها التصوُّرات الشمولية التي كانت سائدة إبان عصر الحداثة، والتي تَعتمِد في بنائها على تصوُّر كلي، كالشيوعية والديمقراطية والنزعة الإنسانية والرُّوح العلمية، إلى آخر تلك الأفكار التي أطلقها الغرب وأثبت الواقع فشَلَها (مصطفى، 2018، ص. 53). كما استثمر فلاسفة ما بعد الحداثة انتقادات أدورنو — ومن قَبْله نيتشه — وغيره من فلاسفة مدرسة فرانكفورت، للأنساق الكلية الشمولية، وبدءوا في عملية نقدٍ عنيف لكلِّ النظريات والفلسفات التي ادَّعت الكلية والشمولية، يقول إيجلتون: «تُشير ما بعد الحداثة إلى موت السرديات الكبرى التي كانت تتمثَّل وظيفتها في وضعِ أساسٍ لوَهمِ تاريخ بشري

«شامل» وإضفاء الشرعية عليه، نحن الآن في سياقِ عملية الصحوة للانتقال مِن كابوس الحداثة، مع عقلها المخادع وتبجيلها المبالَغ فيه لفكرة الكلية، إلى التعددية الراسخة ما بعد الحداثية، تعدُّدية المجال المتنافر اللامتجانس لأساليب الحياة وألعاب اللغة التي تخلَّت عن دافع الحنين إلى الكليات وإلى شرعنتِها، وعلى العلم والفلسفة أن يتخلَّيا بالتالي عن ادعاءاتهما الميتافيزيقية والنظر إلى ذاتهما بتواضُعٍ أكبر، باعتبارهما فئة أخرى من الروايات» (هارفي، 2005 ، ص. 26)، وهذا يُلخِّص تمامًا الموقف ما بعد الحداثي من فكرة الكلية والشمولية والأنساق المُغلَقة، وفي مقابل ذلك يختص فلاسفة ما بعد الحداثة بالتعدُّدية والاختلاف والتشظِّي.

ومن هذا المنطلق يرى – ليوتار – أن الأهمية الكبيرة لما بعد الحداثة تعود إلى أنها قد عززت قدرتنا على قبول التعددية حيث ساعدتنا في العيش في ظل الاختلافات والتناقضات والتسامح مع الأشياء والأفكار المتنافرة التي لا يمكن جمعها في نسق واحد، لكن المهم هنا أن ليوتار يتوقع أن عصر ما بعد الحداثة سيكون عصر الإبداعات العظيمة؛ حيث يرى أن الوضع ما بعد الحداثي يشجع الإبداع؛ لأن الإبداع يولد دائماً من رحم الاختلاف وليس الإجماع (Lyotard, 1984, p. xxv).

كما أن من القضايا الأساسية أيضاً في التفكيكية قضية "موت المؤلف"، بمعنى زوال سلطته أمام سلطة القارئ في التعامل مع النص، وإذا كان المعلم وفقاً لنموذج التربية الحداثية يقوم مقام المؤلف، فإن "موت المؤلف" يقود إلى "موت المعلم"، إذا كان المعلم أو المربي بصورة عامة، هو الذي يملك سلطة تحديد معنى النص في تربية الحداثة، وإذا كان النص وفقاً للتفكيكية قد أصبح بلا مؤلف، وبلا معنى

محدد، ألا يعني ذلك زوال سلطة المعلم واختفاء دوره؟ حيث وصل الأمر بالفعل إلى ظهور تيار ينادي بموت "المعلم" أسوة بموت "المؤلف"، فما دور المعلم عندما ينفتح النص على آفاق التأويل بلا حدود، وعندما يمتلك المتعلم حرية تأويله كيفما شاء، فالمعلم لم يعد ناقلاً للمعرفة، ولم يعد وصياً عليها، ومحتكراً لتفسيرها، ومهيمناً على معناها وفقاً لأفكار ما بعد الحداثة. كما أن المعلم لم يعد حكماً يفصل في الخلاف حول معنى النص، ويميز الإجابة الصحيحة من الخاطئة، ويمنح الدرجة لمن قدم القراءة الدقيقة، ويعاقب من انحرف عن المقصد، فلا توجد سلطة للمعلم، فالنص مفتوح على القارئ يعيد كتابته من جديد وفقاً لرؤيته هو لإضفاء معان جديدة عليه، وموت المعلم يعني تراجع سلطته المعرفية بعد أن فقدت النظريات الكبرى مشروعيتها، وسادت العقلانية الفنية التي تركز على الأداتية ومعايير الكفاءة والجودة في الأداء. ويمكن وضع هذه التفسيرات التاريخية لموت المعلم في سياق الحديث عن دور المعلم بوصفه "ناقلاً للمعرفه"، ولكن هناك بالتأكيد أدوار أخرى للمعلم، وللتربية بصورة عامة غير نقل المعرفة، ومن بينها "الوصاية على المعنى"، فالنصوص المعرفية لا يتم فقط نقلها، وإنما يتم أيضاً تأويلها وإضفاء المعنى عليها، ومن هذه الزاوية تحديداً يمكن أن نقدم تفسيراً فلسفياً – وليس فقط تاريخياً – لموت المعلم؛ فالمعلم قد مات لأنه لم يعد يشارك في نقل المعرفة، بل لأنه لم يعد وصياً عليها، ومحتكراً لتفسيرها، ومهيمناً على معناها. وهذا ما دفع بعض فلاسفة ما بعد الحداثة إلى محاولة إيجاد أدوار جديدة للمعلم تنسجم مع الأفكار التفكيكية (عمر، 2015، ص ص. 119، 120).

إن التفكيكية وفقاً لهذا الطرح تمثل خطراً محدقاً على الثوابت الدينية والاجتماعية للشعوب، فلا تؤمن ما بعد الحداثة بالثوابت الدينية والحقائق المطلقة، فهي تدعو إلى النسبية في كل شئ، فقراءة النصوص الدينية وفهمها وتأويلها وفقاً لما بعد الحداثة مفتوح، فالنص الديني أصبح ملك القارئ، يعيد القارئ كتابته وفقاً لرؤيته هو، لإضفاء معان جديدة عليه، وهذا يفتح الباب للبعض لحرية تأويل النصوص الدينية دون مراعاة لشروط وضوابط الاجتهاد التي أقرها علماء الأصول، وهذا ما نشاهده ونقرؤه من محاولات تفكيك النص القرآني وتفسيره وفق ميول ورغبات البعض، بالإضافة إلى ما لقضية "موت المعلم" من أثر كبير في فقدان القدوة والمثل الأعلى، فلا يوجد قدوة ولا مثال يمكن تمثله في الحياة والتربية وفقاً لما بعد الحداثة، فلا توجد سلطة للمعلم أو المربي على المتعلم، وما لذلك من آثار سلبية على التربية والتعليم، وقيم المجتمع.

ب- الفوضى والتعقيد:

بُنيَ التصور الحداثي للعالم على ثلاثة عناصر، هي: الحقائق الثابتة، والذات العارفة، والأنظمة الدقيقة لتمثيل المعرفة، تلك هي المقاربة التي تبناها الحداثيون في النظر إلى العالم بما فيه من أشياء وذوات وموضوعات وعلاقات، وهي مقاربة يبدو فيها العالم بسيطاً، ومتناسقاً، ومتوازناً، ويتكون من أجزاء متناغمة، تربط بينها علاقات سببية يمكن التنبؤ بها، فهناك حقائق ثابتة في الوجود لا تتغير، وأمام هذه الحقائق توجد الذات العارفة العاقلة، القادرة على اكتشاف هذه الحقائق، وصياغتها في قوانين عامة ثابتة، والتعبير عنها بالأساليب البيانية والرياضية واللغوية من خلال الكتب والمخطوطات التي ينظر إليها بوصفها صورة للعالم. وأمام هذه الأنظمة القابلة للقياس والتكميم،

تقوم الذات الإنسانية بدور الملاحظ والمحلل، الذي يرسم صورة دقيقة للعالم، بالتعاون مع العلماء الآخرين، في إطار مشروع إنساني جماعي، وبذلك أسست الحداثة لما يسمى بـ "إنسان المعرفة المطلقة"، الذي يراكم مزيداً من المعرفة حول العالم وحول نفسه، ويقوم بنقلها والإضافة إليها عبر الأجيال، مما يدفع البشرية في مسيرتها الخطية نحو التقدم، ولقد تعرض هذا التصور الحداثي للعالم إلى نقد شديد من جانب فلاسفة ما بعد الحداثة، وبخاصةً أصحاب نظريتي الفوضى والتعقيد التي تعد جزءاً من مقاربة ما بعد الحداثة ورؤيتها للعالم والمعرفة، حيث ينفي رواد ما بعد الحداثة قدرة الإنسان على فهم الواقع، أو نقل تصوراته حول الواقع عبر أنظمة دقيقة لتمثيل المعرفة (عمر، 2015، ص. 148).

لقد تعززت الأفكار التي قدمها – جيل دلوز – حول مفهوم الجذمور بظهور "نظرية الفوضى" chaos theory و"نظرية التعقيد" complex theory، وتعد نظريتي الفوضى والتعقيد جزءاً مما يسمى "العلوم الجديدة"، وهي العلوم التي اهتمت بدراسة الأنظمة المعقدة، وتعد جزءاً من المقاربة ما بعد الحداثية للعالم والمعرفة، وترفض هذه العلوم الافتراضات المعرفية التي يقوم عليها علم الحداثة، وبخاصة سعيه للوصول إلى اليقين والحقيقة والمعرفة الموضوعية، وترى هذه العلوم الجديدة أن العلم الحداثي – نتيجة نزعته الاختزالية التعميمية – يقدم صورة مشوهة عن العلاقات المعقدة والأنظمة المفتوحة التي يتشكل منها العالم، وبذلك تهدم هذه العلوم الجديدة تصورات الحداثة حول العالم (Fleener, 2005, pp. 1– 3).

ولتوضيح الفرق بين أنظمة التمثيل التي اعتمد عليها الحداثيون في فهم عالم الحداثة، والأنظمة التي تقوم عليها ما بعد

الحداثة استخدم – دلوز وجاتاري – استعارة "الشجرة والجذمور"، والجذمور: مصطلح نباتي، وهو نوع من السيقان التي تمتد تحت الأرض بصورة أفقية، فترسل جذورها إلى أسفل وترسل براعمها إلى أعلى، حيث تنمو تلك البراعم وتتكاثر، ليس عبر جذر واحد أو جذع واحد، بل عبر شبكة تتمدد بلا نهاية من أية نقطة من نقاطها، ومن أمثلة النباتات الجذمورية نبات النجيل ونبات البطاطس، خلافاً للشجرة التي تنمو بصورة رأسية نحو الأعلى، وتعمل على بناء جذع واحد صلب تخرج منه الفروع والأغصان والأوراق بصورة متسلسلة ومتناسقة. وفي حين تنمو الشجرة في شكل قوة موجهة في اتجاه هدف محدد، ينمو الجذمور بلا توقف في كل الاتجاهات بصورة عشوائية من دون مركز، فالفكر الحداثي الغربي يعتمد في رؤيته للعالم على النموذج الشجري، أما فكر ما بعد الحداثة فيعتمد في رؤيته للعالم على البنية الجذمورية (Deleuze, Guattari, 2001, pp. 6– 15). فالعالم لم يعد يتكون من أنظمة بسيطة يمكن محاكاتها وتمثيلها والتنبؤ بحركتها، بل يتكون من أنظمة معقدة يستحيل تمثيلها بدقة، أو التنبؤ بحركتها المستقبلية، ومن أمثلة الأنظمة المعاصرة التي تجسد فكرة الجذمور بصورة حقيقية في واقعنا الحالي "شبكة الإنترنت"، فالإنترنت منظومة كبيرة، غير هرمية، وغير تسلسلية، وليس لها بداية أو نهاية، ويمكن لكل الناس من خلالها إنشاء العلاقات مع بعضهم بعضاً، ومن ثم فهي تتسع باطراد في كل الاتجاهات دون مركز محدد، وتتحرك فيها المعلومات في كل الاتجاهات، ليس لها ضابط ولا رابط، ولا يمكن لأحد السيطرة عليها (Bruce & yearly, 2006, p. 262).

ويرتبط مفهوم الجذمور بمفاهيم عديدة، كالصيرورة، والتعددية والاختلاف وغيرها، وهذه المفاهيم تشكل في مجملها رؤية ما بعد

الحداثة الفلسفية للعالم والمعرفة والذات الإنسانية، ولكن حظي مفهوم الصيرورة becoming بأهمية خاصة لما ينطوي عليه من معاني التحول الدائم، والتجدد المستمر، والحركة غير المتوقعة، التي تعد من أبرز سمات عالم ما بعد الحداثة. ولذلك فالصيرورة موضوع محوري في نظرة ما بعد الحداثة للعالم التي تعكسها استعارة الجذمور، فالأنظمة الجذمورية التي يتكون منها عالم ما بعد الحداثة، لا تتشكل من بنى ثابتة في الزمان والمكان، ولكنها عبارة عن علاقات دائمة التحول والتغير. فالجذمور يعمل من خلال التحول، والتمدد، والانتشار، والتشعب، والاستيلاء كل يوم على أرض جديدة. ففكرة الصيرورة تنفي عن هذا العالم أي نوع من أنواع الاستقرار أو الثبات، سواء المادي، أو النظري، أو الزماني، أو المكاني، إنه نوع من الفكر يطلق العنان لكل أشكال التغيير والتبديل الذي يحدث ثورة في المفاهيم والأفكار والمعتقدات والعلاقات الاجتماعية. فالصيرورة فكرة تتحدى التشابه، والتقليد، والتوحد، والتماثل، والهوية (Deleuze & Guattari, 2001, pp. 21, 238). فحركة الجذمور تعكس نوعاً من الإبداع غير المتوقع، الذي يتجاوز الحاضر بتقسيماته المنظمة وحدوده الفاصلة بين ما قبل وما بعد، بين الماضي والمستقبل، إنه يجسد الحركة المتجددة التي تنتمي إلى عالم الجغرافيا، حيث الاتجاهات، والمسارات، والمداخل والمخارج غير المتناهية، كما يجسد العلاقات الأفقية الشبكية التي تربط كل النقاط ببعضها بصورة عشوائية، خلافاً للنموذج الشجري الحداثي الذي يقوم على العلاقات الهرمية التسلسلية المنتظمة. وفكرة الصيرورة التي يجسدها الجذمور تبدو في انحناءاته الفجائية، وخطوطه المتعرجة، التي ليس لها بداية ولا نهاية، أو أصل محدد أو مصير يمكن التنبؤ به (Sheehan, 2004, p. 36).

إن مفهومي الفوضى والتعقيد متداخلان؛ فكلاهما ينظر إلى الفوضى بوصفها جزءاً لا يتجزأ من النظام، ويركز على العلاقات غير الخطية، ويرفض النظرة الحداثية للعالم، المنبثقة عن كتابات نيوتن العلمية، وبخاصة تصوراته حول بساطة الطبيعة، وحول العلاقة بين السبب والنتيجة (الأسباب الصغيرة تؤدي إلى نتائج صغيرة، والأسباب الكبيرة تؤدي إلى نتائج كبيرة). فخلافاً لهذه التصورات، ترى نظرية الفوضى والتعقيد، أن الطبيعة معقدة، وأن الأسباب الصغيرة يمكن أن تؤدي إلى نتائج كبيرة. ومن ثم تنفي نظرية الفوضى والتعقيد قدرة الإنسان على التنبؤ بمستقبل الأنظمة المختلفة التي يتشكل منها العالم. وتهتم نظرية الفوضى والتعقيد بدراسة الأنظمة المفتوحة، فالأنظمة المفتوحة ليس لها هدف ثابت خلافاً للأنظمة المغلقة التي تسير نحو هدف ثابت، كما أنها تعمل على الإبقاء على قدر من اللاتوازن خلافاً للأنظمة المغلقة التي تقوم على مبدأ التوازن، ومن ثم تبقى الأنظمة المفتوحة عرضة للتفاعلات الإبداعية والأحداث غير المتوقعة، والقدرة على التحول نحو أشكال جديدة أكثر تطوراً، وأكثر تعقيداً، أي قدرتها على تجديد نفسها عبر تفاعلاتها الذاتية وتفاعلها مع غيرها من الأنظمة. هذا إلى جانب قدرتها على النمو في كل الاتجاهات، فليس ثمة مسار واحد لحركتها، بل مسارات عديدة متشابكة يصعب حصرها أو التنبؤ بها (Doll, 2012, pp. 15 – 19).

إن أهمية نظرية الفوضى والتعقيد تكمن في أنها تقدم رؤية للعالم لا تقوم على الخطية، فالحياة الحقيقية ليست سلسلة من الأحداث المنتظمة والمترابطة التي يعقب بعضها بعضاً، بل هي بالأحرى مجموعة من الأحداث التي يمكن لأحدها أن يؤدي إلى تغيير الأحداث التالية عليه بصورة جذرية ودراماتيكية لا يمكن التنبؤ بها. وخلافاً

لتصورات الحداثة التي تركز على مفهومات التوازن، والعقلانية، والانتظام، والثبات، واليقين، والموضوعية، والمنهجية، تولي نظرية الفوضى والتعقيد أهمية كبيرة لمفهومات اللاتوازن، والحدس التأملي، والمفاجأة، والارتباك، والتشويش، واللايقين، واللاخطية، والتحليل المجازي (Slattery, 2006, p. 271). ولكن صفات الفوضى واللاتوازن والعشوائية التي تمتاز بها الأنظمة المفتوحة لا تعني أنها تخلوا تماماً من النظام، فهذه الفوضى والعشوائية تتم في إطار شكل ما من أشكال النظام، ففي سياق نظرية الفوضى والتعقيد، لا تعد الفوضى نقيضاً للنظام، بل دائماً ما يوجدان معاً وفي الوقت ذاته، ويطلق على هذا الوضع وصف "الفوضى المنظمة" وهو وصف يستخدم للإشارة إلى الطبيعة وقوانينها (Hayles, 1991). ولذلك فمفهوم الفوضى لا يشير إلى انعدام النظام بقدر ما يشير إلى تعقيد النظام وغموضه، وينطوي هذا المعنى على فكرة استحالة التنبؤ الدقيق بموضع النقطة التالية على مسار أي من الأنظمة المفتوحة، وأنه لا يوجد مساران متطابقان، أي أن الأنظمة التي يتكون منها العالم تتسم بالحركة العشوائية واللاخطية، ولكن هناك في النهاية بنية أو نظام عام يستوعب حركتها (Slattery, 2006, p. 278).

ويدعو جوليان إلى تبني المقاربة التحليلية القائمة على فكرة التعقيد في التربية، ويعدها بمثابة حلول لبعض المشكلات التربوية التي تسببت فيها المقاربات التحليلية الاختزالية، فالمقاربة القائمة على فكرة التعقيد تقدم لنا طريقة جديدة وفاعلة لفهم الأنظمة والأنماط التي يتشكل منها العالم من حولنا، وأهمية هذه المقاربة للتربية لا تكمن فقط في أنها تساعدنا على فهم الافتراضات المغلوطة والعادات الخاطئة في السياقات التربوية، بل إنها أيضاً توجه انتباهنا إلى الظواهر الجديدة

وإلى الجوانب غير المرئية وغير المعروفة في المشكلات المألوفة، فالمقاربة التحليلية القائمة على فكرة التعقيد تقدم لنا أدوات جديدة ننظر من خلالها إلى التربية، وأسلوب جديد لرؤية التربية، يتناسب مع مجالها. (Julien , 2005, pp. 109 – 110). لقد أصبح التعقيد من المشكلات المركزية في النظرية التربوية. ونحن في حاجة إلى التفكير في هذا التعقيد لأننا لم نحرز تقدماً يذكر سواء على صعيد الممارسة التربوية أو على صعيد النظرية التربوية. فنحن لم نتمكن من تحقيق الأهداف التي نصبو إليها بالنسبة إلى طلابنا، ولا نزال حتى الآن عاجزين عن فهم السبب وراء هذا الإخفاق. إن التربية منظومة معقدة، وتكرارية، ومفتوحة، وتمتاز بالكيانات المنبثقة، والطاقات المتجددة، والنمو المتطور (Julien, 2005, p. 101). ولذا تدعونا ما بعد الحداثة إلى تغيير تصوراتنا التربوية التقليدية. ومن بين أهم تلك الأفكار استعارة الجذمور، فعندما ننظر إلى التربية عبر هذه الصورة المجازية، سنتحرر من الأفكار المألوفة ونفكر بطريقة مختلفة في قضايا المعرفة، فبدلاً من التركيز على نقل المعرفة بوصفها مجموعة من الحقائق والمسلمات، سيتم التركيز على عملية التعرف ذاتها وما تنطوي عليه من عمليات تفاعلية. ويتضمن هذا التحول في النظرة إلى المعرفة مضمونات مهمة للغاية فيما يتعلق بالتربية بوصفها ممارسة نامية ومنتجة وإبداعية (Semetsky, 2007, p. 198).

ووفقاً لنظرية الفوضى والتعقيد، فإن الفجوة تبدو كبيرة بين عالم ما بعد الحداثة، وعالم الحداثة، حيث ترى ما بعد الحداثة أنه لا وجود لعالم موضوعي، بل نحن الذين نصنع هذا العالم عن طريق المفهومات التي نخلعها عليه، وهكذا تنكر فلسفة ما بعد الحداثة وجود عالم واحد يمكننا إدراكه. ويرفض أنصار ما بعد الحداثة إمكانية

صياغة رؤية أحادية للعالم، ويفضلون الحديث عن رؤى عديدة، وعوالم عديدة، كما إن جوهر فلسفة ما بعد الحداثة يقوم على رفض فكرة وحدة الكون التي رسخها مشروع التنوير في القرن التاسع عشر، فالعالم، من منظور ما بعد الحداثة، ليس له صورة واحدة بسيطة، بل صور عديدة متباينة. لقد أصبح الفرق بين عالم الحداثة وعالم ما بعد الحداثة واضحاً تماماً كما الفرق بين "الشجرة والجذمور"، وأصبحت العشوائية والفوضى والتعقيد سمات أساسية لعالم ما بعد الحداثة. إن رؤية ما بعد الحداثة للعالم وما تنطوي عليه من مضمونات تربوية، تقدم لنا طريقة مختلفة لفهم العلاقة بين الذات والعالم والمعرفة. فالأنظمة المغلقة والثابتة والمتوازنة والخطية التي يقوم عليها علم الحداثة وتربية الحداثة لا يمكنها أن تصف بدقة الأنظمة المفتوحة والمتفاعلة وغير المتوازنة وغير الخطية التي يتشكل منها علم ما بعد الحداثة ومن ثم تربية ما بعد الحداثة.

2- نظرية المعرفة في فلسفة ما بعد الحداثة:

يتبنى الحداثيون المقاربة الواقعية للعالم بوصفها أساساً لرؤيتهم الإبستمولوجية، والواقعية Realism هي اتجاه فلسفي ينظر إلى الأشياء الموجودة في الواقع الخارجي بوصفها حقائق ثابتة، أما الأفكار والتصورات فهي في مرتبة ثانوية، وهي بذلك تتناقض مع رؤية الفلسفة المثالية Idealism، فالمثالي يرد الوجود كله إلى الفكر، ويعلق وجود الأشياء على العقل، أما المذهب الواقعي فينكر إمكانية إرجاع الوجود إلى الفكر، ويرى أن للكون وجوداً مستقلاً لا يتوقف على الإدراك، وأن الأشياء المادية توجد مستقلة عن الخبرة الإنسانية، وأن العالم الطبيعي هو المجال الواقعي الوحيد، الذي يمكن معرفته عن طريق التجربة

الحسية. ويعد المذهب الواقعي أكثر المذاهب التصاقاً بالعلم ومناهجه؛ حيث يرى أن المعرفة الصحيحة هي تلك التي تستمد من المعطيات التجريبية، وأن العلم الحقيقي هو الذي يمكن التحقق منه بالتجربة الحسية (السكري، 1999، ص ص. 63- 64).

ويعتقد الحداثيون بأن العلم يتقدم بصورة خطية ومستمرة عن طريق تراكم المعارف الجديدة؛ حيث يقوم العلماء بملاحظة العالم، ثم يضعوا الفروض التي تفسر حركته، وبعد ذلك يصمموا تجربة لاختبار صحة تلك الفروض، والنتيجة التي تسفر عنها التجربة تمثل الأساس للدورة التالية من الملاحظات، وصياغة الفروض، وإجراء التجارب. لكن فلاسفة العلم المعاصرين شككوا في هذا الفهم حول التصور الخطي لتطور المعرفة العلمية، ومن أبرز الأصوات التي عبرت عن هذا التوجه – توماس كون – في كتابه الشهير "بنية الثورات العلمية"، فالفكرة المغايرة التي قدمها – كون – حول تطور العلم هي أن العلم لا يتقدم بصورة خطية في مسار بسيط نحو الحقيقة، بل يقدم في مراحله المتتالية قراءات مختلفة للعالم. ويقرر – كون – أن التطورات في النظرية العلمية تحدث نتيجة تحولات جذرية في الطريقة التي ينظر من خلالها العلماء إلى العالم، فالعلماء يتحولون من وقت إلى آخر في اندفاعات إبداعية مفاجئة أطلق عليها كون "تحولات البارادايم"، ويشير مصطلح البارادايم Paradigm حسب ما يرى كون، إلى: النظريات المعتمدة بوصفها نموذجاً لدى مجتمع الباحثين العلميين في عصر بذاته، علاوة على طرق البحث المميزة لتحديد وحل المشكلات العلمية وأساليب فهم الوقائع التجريبية، أو بشكل أدق، إنه منظومة المعتقدات التي تسود في جماعة علمية ما في لحظة معينة من التاريخ (كون، 1992).

ويرجع – هيسي Heise – ازدياد النزعة التشكيكية في العلم والتكنولوجيا إلى عدد من العوامل، أهمها: الدمار البيئي الذي ألحقته المجتمعات المتقدمة تكنولوجياً بالأنظمة الأيكولوجية الطبيعية، وتحول كثير من الأفكار العلمية إلى أسلحة فتاكة مما شكل تهديداً خطيراً للحياة على الأرض، وسيادة الشعور بأن التقدم العلمي والتكنولوجي قد ساعد على تحسين حياة الناس في بعض مناطق العالم على حساب بقية الناس في مناطق أخرى من العالم مما زاد من معاناتهم حيث تركهم في بؤس مذل وفقر مدقع، مما زاد من الشعور بأن العلم يستخدم بواسطة الأقوياء أداة للقهر، بالإضافة إلى أنه كثيراً ما يُنظر إلى العلماء بوصفهم ناطقين بلسان الحكومات والشركات الرأسمالية الكبرى أكثر من التعبير عن أحوال الناس العاديين. وهكذا فالعلم قد لا يكون في صالح الغالبية من البشر كما زعمت فلسفة التنوير من خلال الترويج لفكرة أن زيادة المعرفة تؤدي إلى توسيع نطاق التحرر الإنساني. ولقد أدى الوعي بهذه العوامل إلى زعزعة الإيمان بفكرة التقدم الخطي للتاريخ في المجتمعات الغربية. فقد كانت هذه الفكرة تعتمد أساساً على الثقة بدور العلم والتكنولوجيا اللذين عوِل عليهما في زيادة معرفة الإنسان بالعالم وتحقيق الرفاهية المادية للمجتمعات البشرية ولقد أدى التشكيك المتزايد في فكرة أن التاريخ سوف يأتي بمزيد من التقدم إلى التشكيك في مبررات وجود كثير من المؤسسات الحداثية، وبدأ الفلاسفة والمؤرخون يتحدثون عن وجود أزمة في شرعية العلم الذي يمثل ركيزة أساسية من ركائز الفكر الغربي، فالعلم المعاصر لم يعد متماسكاً، ولم يعد أداة للبحث عن المعرفة الصحيحة، بل أصبح مجموعة من الألعاب اللغوية المتناثرة التي لا تحرص على الحقائق بقدر ما تحرص على "الأداتية" والأهداف النفعية (Heise, 2004,

(pp. 147– 148). لقد أدى هذا التشظي والتفتت الذي أصاب العلم إلى تغيير هدف البحث العلمي. فلم تعد استراتيجية العلماء لإضفاء الشرعية على عملهم تتعلق بالمشاركة في البحث عن المعرفة العلمية؛ حيث أصبح هدفهم الآن هو "الأداتية" وليس "الحقيقة". فجهات التمويل تقوم بتمويل الأبحاث ليس من أجل تحرير البشرية أو توسيع نطاق المعرفة الإنسانية، بل من أجل تعظيم قوتها ونفوذها. (Lyotard, 1984, pp. 46– 51). وهكذا تحولت المعرفة إلى سلعة تجارية في يد من يملك التمويل الكافي.

وعلى خلاف ذلك يرى فلاسفة ما بعد الحداثة أن الواقع من صنع البشر، وأنه ليس له صورة واحدة، وهو قابل دائماً لإعادة التحديد وإعادة البناء في ضوء احتياجاتنا الإنسانية والاجتماعية، فأنصار ما بعد الحداثة ينكرون أية رؤية للواقع تفترض استقلالية الفرد عن هذا الواقع وقدرته على التفكير فيه بصورة موضوعية. وهكذا فإن ما بعد الحداثة ترفض النظرة لطبيعة المعرفة التي تقوم على رؤية الحداثة ومشروع التنوير للعالم، وبخاصة فكرة العالم الموضوعي، ويعد هذا الرفض لمفهوم العالم الموضوعي نتيجة تخلي ما بعد الحداثة عن الرؤية الواقعية للمعرفة والحقيقة، وتبنيها بدلاً من ذلك للرؤية غير الواقعية، حيث انتقلت ما بعد الحداثة من النظرة الموضوعية للواقع إلى ما يسمى بالنظرة البنائية (Grenz, 1996, p. 40 & Rosenau, 2002, p. 111). فعندما يقول أصحاب المقاربة البنائية إن الواقع يتم بناؤه، فهذا يعني أنه على الرغم من وجود الشيء المادي بصورة مستقلة بالفعل عن الذات العارفة، إلا أنه لا يحمل المعنى في ذاته ولكن يتم إضفاء المعنى عليه بواسطة الذات العارفة في سياق عمليات التواصل والتفاعل الاجتماعي، والمعنى إذ يتم بناؤه بهذه الصورة، فإنه

يصبح هو الواقع الحي بالنسبة للأشخاص وليس الشيء المادي في حد ذاته (Ryan, 1999, p. 486). وهكذا يرفض أنصار ما بعد الحداثة الفصل بين العقل والعالم الخارجي، ويعتبرون استقلالية العقل عن الواقع محض خيال، إنهم يشبهون العالم المادي بالحلم، وعندما يستيقظ المرء من هذا الحلم، فإنه يدرك أنه هو سبب الأحداث والعلاقات التي رآها في حلمه. فالعقل الجمعي أو اللاوعي الجماعي هو الذي يخلق العالم الذي يراه العقل الفردي، ونحن نقضي معظم حياتنا في "حلم الواقع" هذا ويرى أنصار ما بعد الحداثة أنه لا يوجد واقع بمعزل عن المعاني التي يخلعها الأفراد عليه تأثراً بخلفياتهم الثقافية والاجتماعية (Rosenau, 2002, p. 110).

وتقوم نظرة ما بعد الحداثة للمعرفة على افتراضين أساسيين: الأول، إن كل تصوراتنا حول الواقع ما هي إلا تفسيرات قد تكون مفيدة لكنها ليست صحيحة أو موضوعية بصورة أكيدة، والثاني، أننا لا نستطيع تجاوز تصوراتنا وتفسيراتنا حول الواقع أو النظر إليه من منظور مختلف. ونتيجة لذلك، فإن نظرة ما بعد الحداثة للمعرفة تمثل رفضاً قاطعاً للواقعية الفلسفية التي تقوم على العقل والعقلانية. ولأننا لا نستطيع رؤية العالم بمعزل عن التفسيرات التي نخلعها عليه، وبمعزل عن تحيزاتنا الثقافية والأيديولوجية والاجتماعية، فإن ذلك يعني أننا لا نستطيع إثبات صحة نظرياتنا وأفكارنا بالاحتكام إلى عالم خارجي موضوعي، بل العكس هو الصحيح؛ فالنظريات التي نبتكرها هي التي تخلق العوالم المختلفة التي نسكنها (Grenz, p. 1996, 43).

وهكذا يشكك رواد ما بعد الحداثة في مفهوم الحقيقة العامة التي يتم اكتشافها وإثبات صدقها بوساطة العقل. فالحقيقة وفقاً لما بعد

الحداثة نسبية، وغير قابلة للتعميم، وتختلف باختلاف السياقات التاريخية والثقافية والاجتماعية، ولذلك لم يسمح أنصار ما بعد الحداثة للعقل البشري بأن يكون المحدد الوحيد لما ينبغي علينا معرفته والإيمان به، وأفسحوا المجال أمام الطرق غير العقلانية للمعرفة، مشددين على أهمية العاطفة والحدس. وقد أدى ذلك إلى تراجع العقل والعقلانية ليس فقط في العلوم الاجتماعية، وإنما في إطار المجتمع كله (Grenz, 1996, pp. 13– 14). فالفكرة الأساسية التي تترتب على تلك النظرة لمفهوم الحقيقة، هي أن الحقيقة نسبية، مما يترتب عليه هدم مفهوم العقلانية ودور العقل وأهميته في إنتاج المعرفة.

وترتبط النزعة النسبية في أذهان الكثيرين بالفوضى والعدمية، فالنسبية تعني ببساطة النظر إلى كل المعتقدات على اختلافها وكأنها في منزلة واحدة، أو بعبارة أخرى ليس ثمة معيار أو حقيقة (Scholes, 1991, p. 56). ويرى – جياني فاتيمو – أن الفوضى والعدمية اتجاه فلسفي معتبر وقابل للتطبيق، فالعدمية لا تعني غياب المعنى، بل تعني تعددية المعاني، وهي لا تعني نهاية الحضارة، بل تعني بداية اتجاهات اجتماعية جديدة (Vattimo, 2006). ويرى فريق آخر من رواد ما بعد الحداثة أنهم عندما ينكرون وجود الحقيقة فإن هذا لا يعني إقرارهم العدمية. بل إنهم يعتقدون أن القول بغياب الحقيقة ينطوي على معنى إيجابي وتحريري؛ إذ إنه ينطلق من نظرة عميقة تدرك تعقيد الواقع وتركيبه. فهم يعتقدون أن إنكار وجود الحقيقة لا يقود إلى العدمية، بل يمنع الاستبداد، فالاستبداد يعتمد بالكامل على رؤيته الخاصة للحقيقة، وما بعد الحداثة تقطع عليه الطريق بنفيها لتلك الحقيقة وتفكيكها (Ford, 2008, p. 131).

وكان لأفكار ما بعد الحداثة صدىً واسع في التربية، حيث انتقدت النماذج التربوية القائمة على الإبستمولوجيا التمثيلية (التي تؤمن بوجود عالم حقيقي مستقل وثابت يمكن تمثيله في صورة معارف دقيقة)، وشككت ما بعد الحداثة في إمكانية تمثيل الواقع في صورة معارف دقيقة، ويرى – بيستا وأوسبيرج – أن هذه الإبستمولوجيا التمثيلية قد فقدت مصداقيتها نتيجة الاتجاهات الإبستمولوجية الجديدة المرتبطة بفلسفة ما بعد الحداثة، وبخاصة آراء – دريدا – حول التفكيكية وميتافيزيقا الحضور، ونظرية الفوضى والتعقيد، وآراء – جيل دلوز – حول الجذمور والعالم المركب (Osberg et al., 2008, pp. 15 -17). ومن أهم نماذج الإبستمولوجيا التمثيلية، نموذج جون كومينيوس الخاص بالتربية التمثيلية الذي يتمثل في تقديم صورة بانورامية للعالم من خلال تمثيل هذا العالم في المدرسة بصورة مبسطة، ونموذج جون ديوي الخاص بالتربية البرجماتية القائمة على الخبرة المباشرة حيث تمثل المدرسة صورة للعالم الخارجي، وباختصار شديد تقوم الإبستمولوجيا التمثيلية على حضور الحياة إلى المدرسة، أو بمعنى آخر جعل المدرسة صورة مصغرة للعالم الخارجي، ويرى – بيستا وأوسيبيرج – أن النظرية المعرفية التمثيلية، التي تقوم عليها تربية كومينيوس وديوي ومعظم النماذج التربوية المعاصرة لم تعد تصلح أساساً للتعليم بالنظر إلى المفاهيم المعرفية الجديدة التي قدمتها ما بعد الحداثة، والتي تشكك في وجود عالم حقيقي ثابت يمكننا تمثيله في صورة معرفة دقيقة، فالمعرفة ليست انعكاساً لعالم ثابت وإنما هي محصلة لتفاعلنا مع هذا العالم. كما أن حضور الحياة الحقيقية إلى المدرسة، لا يخلوا من المشكلات؛ فكثير من الأنشطة التي يمارسها الطلاب في المدرسة تبقى أنشطة تمثيلية غير أصلية ومختلفة عن

أنشطة الممارسين الفعليين في الحياة الواقعية (Biesta & Osberg, 2007, pp. 24 -27).

ويقدم بعض رواد ما بعد الحداثة "نموذج التعلم الموقفي" Situated Learning لتلافي مشكلات النماذج التمثيلية المغلقة للمعرفة، وتنطلق رؤية أصحاب نموذج التعلم الموقفي من نظرة للتعلم تقوم على الرؤية البنائية للمعرفة، حيث يرى هؤلاء المنظرون أن الطفل يجب أن يتعلم من خلال سياق وثقافة الحياة الحقيقية مثل الصبي الذي يتدرب على حرفة، فالطفل يجب أن ينخرط في مجتمعات الممارسة المهنية في العالم الحقيقي، بدلاً من أن يتعلم هذه الممارسات في المدرسة، وهكذا يدعوا منظرو التعلم الموقفي إلى أن يعيش الأطفال الحياة الحقيقية، ومن ثم التخلي عن فكرة التعليم الرسمي (Brown et al., 1989). ولكن هذا النموذج التربوي للتعلم الموقفي لا يخلو هو الآخر من المشكلات، فالأطفال وفقاً لهذا النموذج يمكنهم فقط أن يكتسبوا معرفة عن العالم المحلي الذي يعيشون فيه، ولكنهم لن يتعلموا شيئاً عن العالم بمعناه الواسع والكوكبي (Biesta & Osberg, 2007, p. 28). بالإضافة إلى أن نموذج التعلم الموقفي وفقاً لهذا الطرح يفقد التربية صفتها المؤسسية، من حيث كونها عملية منظمة، ومرحلية، وهادفة.

وتوضح – أوسيبيرج وزميليها – أن التشكيك في الإبستمولوجيا التمثيلية، أي في قدرة النماذج المعرفية على تمثيل العالم بدقة، لا يعني أننا نرفض فكرة التمثيل من الأساس، أو أننا نعارض استخدام النظريات والنماذج المعرفية في التعليم، وإنما المقصود هو أننا في حاجة إلى إعادة النظر في دقة هذه التمثيلات المعرفية والغرض من

استخدامها في التعليم؛ أي علينا أن ندرك أن هذه النماذج والنظريات المعرفية التي نعتمد عليها في التعليم ليست "نسخة بالكربون" من العالم. وهذا يحتاج من التربويين أن يفكروا في أسس إبستمولوجية جديدة للتربية بعيداً عن الإبستمولوجيا التمثيلية، مثل إبستمولوجيا "الانبثاق" (Osberg et al., 2008, p. 224). فالأنظمة المغلقة (النماذج والنظريات المعرفية) لا يمكنها أن تمثل بدقة الأنظمة المفتوحة للعالم بعلاقاته المعقدة.

وتستند إبستمولوجيا "الانبثاق" على فكرة الصيرورة والتعقيد، فالعالم الذي نركز عليه في مواقفنا التعليمية ليس ببساطة عالماً مستقلاً يوجد بالخارج في انتظار من يكتشفه، ولكن تفاعلنا مع العالم والمعرفة لا تتوقف، كما أن العالم يتغير باستمرار، وهذا التغير المستمر للواقع، إنما هو نتيجة تفاعلنا مع العالم. ومن هنا يجب النظر إلى المعرفة والتعلم في ضوء الفعل الذي يحدث عبر الزمن، أو التفاعل الذي لا يتوقف بين المتعلم والعالم والمعرفة. فالمعرفة في إطار هذه النظرة القائمة على فكرة الصيرورة والتعقيد "تنبثق" أمامنا من خلال تفاعلنا مع العالم من حولنا، وهذه المعرفة تقودنا إلى تغيير نظرتنا إلى هذا العالم، وتلك النظرة الجديدة تتغير ثانية من خلال تفاعلنا المستمر مع العالم، وهكذا دواليك. وهذا يعني أننا لا يمكننا أن نكتسب معارفنا حول العالم مرة واحدة وإلى الأبد. إذن نحن "نخلق" المعرفة عبر التفاعل مع العالم، وهذه المعرفة تجعلنا نغير من طريقتنا في التفاعل مع العالم، وهذا التغيير يؤدي إلى "انبثاق" معرفة جديدة تؤدي بدورها إلى تغيير نظرتنا للعالم، وهكذا. ومن ثم فليس هناك عالم ثابت مستقل عن معارفنا، وليس هناك حقيقة نهائية نتعلمها حول هذا العالم وبعدها يتوقف التعلم.

إن هذه الرؤية المركبة للمعرفة تؤسس لإبستمولوجيا جديدة تختلف عن الإبستمولوجيا التمثيلية المكانية (التي تفصل بين العقل والعالم، أو بين العالم ومعارفنا الخاصة به، حيث تفترض الإبستمولوجيا التمثيلية أن المعرفة توجد في العقل، بينما موضوع المعرفة يوجد في مكان آخر بالعالم الخارجي)، تطلق عليها – أوسيبيرج وزميليها – "إبستمولوجيا الانبثاق"، وفيها يكون "العالم" و"معارفنا" حول العالم جزءاً من المنظومة المركبة ذاتها، وهي منظومة في حالة صيرورة لا تتوقف عن التغير عبر الزمن. والمعرفة في إطار هذه الرؤية الإبستمولوجية ليست شيئاً نتلقاه أو نكتسبه وإنما هي استجابة أو ردة فعل من جانبنا في خضم تفاعلنا مع العالم، وتنسجم تلك الرؤية مع النظرة البنائية والسياقية للواقع التي يؤمن بها رواد ما بعد الحداثة (Osberg et al., 2008).

يتضح مما سبق أن ما بعد الحداثة توجه نقداً شديداً للأسس الإبستمولوجية التي تقوم عليها الحداثة، وخاصةً منطق الإبستمولوجيا التمثيلية والفلسفة الواقعية؛ من خلال التشكيك في شرعية العلم واحتكاره لسلطة تمثيل المعرفة الصحيحة، ومن ثم خلخلة الأسس التي تقوم عليها الوضعية المنطقية والعقلانية الفنية. ولأن التربية ترتبط بصورة مباشرة بإنتاج المعرفة وتنظيمها ونشرها وإضفاء المشروعية عليها، فلا يمكن للتربويين في مجتمعنا أن يغضوا الطرف عن هذا النقد الذي توجهه ما بعد الحداثة للأسس المعرفية التي تقوم عليها الحداثة؛ فالتربية لا تزال تنظر إلى المعرفة العلمية بوصفها السبيل الوحيد إلى الحقيقة، وتنطلق من الافتراضات الفلسفية للواقعية والعقلانية والوضعية المنطقية، وتقدم المعرفة للطلاب بوصفها تمثيلاً دقيقاً للواقع، وتتعامل مع الحقيقة بوصفها شيئاً محايداً ومستقلاً عن الشروط التاريخية التي تنتجها والسياقات الثقافية والاجتماعية والسياسية التي تمارس فيها.

في حين تقوم تربية ما بعد الحداثة على مجموعة من الافتراضات الإبستمولوجية التي تختلف تماماً عن الافتراضات الإبستمولوجية للحداثة، وتشكل هذه الافتراضات في مجملها ثقافة معرفية جديدة من أهم مبادئها أن معارفنا لا تعكس حقيقة العالم بقدر ما تعكس رؤيتنا الخاصة حوله، وأنه ليس ثمة أسس تقوم عليها المعرفة، وليس ثمة مرجعيات خارج أنفسنا نستند إليها في تبرير مقولاتنا المعرفية وما ندعيه من حقائق، ومن ثم ليس هناك معرفة واحدة صحيحة أو حقيقة عامة، بل هناك معارف وحقائق متعددة تختلف باختلاف السياقات الثقافية والمحلية. إذ أنه ليس من غايات تربية ما بعد الحداثة الوصول إلى الحقيقة، أو مساعدة الطلاب على اكتساب الحقائق والمعارف المعدة سلفاً، بل مساعدتهم على استكشاف الصور المتعددة للحقيقة، ووجهات النظر المختلفة حولها. ولذلك تحرص هذه التربية على تشجيع الطلاب على تقويم المقولات المعرفية بصورة نقدية، وكشف الخلفيات التاريخية للخطابات الفكرية المختلفة، وإلقاء الضوء على الملابسات السياسية والاجتماعية والثقافية التي تحيط بعمليات إنتاج الحقائق وإضفاء المشروعية عليها. وهذه الرؤية ترفض النظرة الدوجماطيقية الأحادية للمعرفة والحقيقة. كما تدعم مجموعة من الافتراضات الإبستمولوجية الجديدة التي تقوم على سلسلة من المفاهيم الفلسفية التي تنطلق منها ما بعد الحداثة في نظرتها للمعرفة، مثل البنائية، وما بعد التأسيسية، وما بعد الإبستمولوجيا.

3- القيم في فلسفة ما بعد الحداثة:

في ظلِّ غياب مفهوم العقل والحقيقة والنسق والمعيار، وحلول قيم العدمية والتشظي والتعدُّدية والاختلاف، هل يوجد في الخطاب ما

بعد الحداثي مفهوم محدَّد للأخلاق؟ هل يُمكن الحديث عن أخلاق ما بعد حداثية؟ أو عن معايير أخلاقية في عالَم ما بعد الحداثة؟ ما دُمْنا لا نستطيع، كما يُشدِّد مُفكروا ما بعد الحداثة، أن نطمح إلى أي تمثيل موحَّد للعالم، أو تصوُّره كلًّا مشتملًا على روابط وصلات، وإنما مجرَّد شظايا في حالة تدفُّق مستمر؛ فإن الحديث عن «ما هو معياري» سيُصبِح ضربًا من الوهم، لذا يَضيع مفهوم «الأخلاق» بالمعنى التقليدي ويتم استبداله بمفهوم «القانون»؛ فالقانون وقتي ووَضعي وقابل للتغيُّر وهو مرتبط بظروف المكان والزمان الذي يوجد فيهما سوف تُصبح إذًا مفاهيمُ «الخير» و«الشر» مفاهيمَ نسبية عابرة داخل حدودٍ وظروفٍ ما محدودة وفي إطار تفسيري ما، وحين يُنظر إلى أي فعل خارج هذَين المجالين سيُصبِح بلا معنًى (مصطفى، 2018، ص. 59).

من نفس المُنطلَق أيضًا ترفض ما بعد الحداثة فكرة «المساواة» و«حقوق الإنسان» بصيغتها العالَمية بما تتضمَّنه من تنميط للإنسان؛ فهي أقرب إلى الأفكار الشمولية الحداثية؛ لأنها تَنطلِق من فرضية مفادها وجود قاسم مشترك بين البشر (المساواة)، لكن الواقع وتجارب الشعوب تُثبِت تهافُت هذا الادعاء؛ فهو مفهوم طوباوي غير قابل للتحقُّق في عصر الرأسمالية، وانفصام الشخصية، والإنسان الذي يَحكمه فقط قوانين الربح والخسارة والقيم الاستهلاكية. كما أن الدعوة لحقوق إنسان عالمية تَلغي الاختلاف والتمايز بين الشعوب، ولا تضع الأقليات والجماعات الإثنية في حساباتها. إنها تهدف إلى «توحيد» البشر و«تنميطهم»، وبالتالي المؤالفة بينهم بدل المخالفة، كما أنها «أداة» في يد القُوى المُهيمنة تُلوِّح بها وقتما تشاء وتتغاضى عنها حسبما تقتضيه مصلحتها (مصطفى، 2018، ص. 60). وهذا ما نراه

واقعاً يتحقق في أماكن كثيرة من العالم، إلا أنه يظهر بصورة جلية وفجة في منطقتنا (الشرق الأوسط) حيث نرى الازدواجية الأمريكية في التعامل مع القضايا العربية في فلسطين والعراق، وسوريا، واليمن، وليبيا.

وهكذا وصف مجتمع ما بعد الحداثة بأنه أقل إنسانية، فهو مجتمع بلا قيم، لأن القيم فيه تفتقد صفة المعيارية أو حتى الاعتبارية، وبالتالي فإن هذه القيم عرضة للتغيير والتبديل المستمر (سكران، 2006، ص. 82). ويربط – عبد الوهاب المسيري– بين قيم ما بعد الحداثة ومنظومة القيم الغربية ونظرتها العنصرية؛ حيث يرى أن هذه القيم تسبغ القداسة على الإنسان الغربي وتاريخه وحضارته، وتنزعها عن الإنسان الشرقي، بل وتعمل على تغييبها، وأن ثقافة هذه الظاهرة إنما تستهدف ضرب الخصوصيات القومية والمرجعيات الأخلاقية، حتى يفقد الجميع أي خصوصية وأية منظومة قيمية، ليصبحوا آلة إنتاجية استهلاكية لا تخدم سوى الغرب، وتحقيق هيمنته وسيطرته (المسيري ، 2002، ص ص. 321– 323). ومن ثم يكرس فكر ما بعد الحداثة شكلاً معيناً من الجماليات المسلعة والمعدة للتسويق على حساب الأخلاق والعدالة الاجتماعية وقلة الاهتمام بقضايا الاستغلال محلياً ودولياً للطبيعة البيئية والإنسانية (سكران، 2006، ص. 91).

فلا وجود لنظرية مطلقة في مجال الأخلاق والقيم، بمعنى العدمية أو انعدام قيمة القيم ونقد الذات وإنكار الحقيقة والموضوعية والتاريخ, والاعتراف بالمذهب النسبي (Relatirism)، ويمثل هذا المبدأ المنطق الداخلي لتيار ما بعد الحداثة، فهي تسعى لتحطيم الأنساق الفكرية الكبرى المغلقة، والتي عادة ما تأخذ شكل الايديولوجيات، على

أساس أنها في زعمها تقدم تفسيراً كلياً للظواهر، كما أنها ألغت حقيقة التنوع الإنساني وانطلقت من حتمية وهمية لا أساس لها، فلا توجد حقائق أو أفكار سامية أو متعالية، بل إن الوصول إلى حقيقة عالمية ثابتة ضرب من المستحيل. وبناءً على أن الأخلاق والقيم نسبية، وأن ما يعد خلقاً فاضلاً في ثقافة، قد يكون ظلماً في ثقافة أخرى، والعكس صحيح أيضاً، فما بعد الحداثة تسوغ الشذوذ الجنسي، مثلاً. وترى أنه يجب أن يحترم رأي أصحابه، وأن النظر إليه على أنه خطيئة أو شذوذ، إنما هو من صنع الثقافات "الجائرة" التي تريد أن تفرض "حقائقها" على أنها حقائق مطلقة (الدهشان، 2010، ص. 10). وهذا يتعارض مع الأديان السماوية، ومع القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية السائدة في المجتمعات الشرقية المحافظة.

إذن النظام الأخلاقي في فلسفة ما بعد الحداثة لا يخضع لاعتبارات قيميه مطلقة أو أي معايير ثابتة أخذت اعتبارها من توافقات الشعوب بثقافاتها ودياناتها على احترامها ووثوقية مبادئها؛ بل الأخلاق تنطلق من اتفاقيات محدودة الشرعية تمليها مصالح الفرد أو المؤسسات المهيمنة على المجتمع سواء كانت أمنية أو اقتصادية أو إعلامية، فالصدق والعدل والأمانة قد لا تُحمل على معانيها المعروفة والمتوارثة بين الناس، ولكن قد يُحتاج لها من خلال منظور براجماتي مؤقت ومؤطّر في حدود النفعية البحتة، وهذه الفلسفة لما نزعت اعتبارية العقل ومركزية الفكر الإنساني المادي جعلت اهتمامها في تقديس اللذة والرغبة، وإطلاق الرغبات المكبوتة دون قيود أو سلطات مانعة، ولذلك وجدت الشركات الإعلامية والأزياء وأماكن الترفيه والملهيات بغيتها في هذه الفلسفة، ويُلاحظ هذا الأمر من هبوط قيم الملابس الحديثة وعريها بشكل فاضح وتعميم موضاتها في جميع العالم، كما يُلحظ التجانس

القوي وإلغاء الفروقات بين لباس الرجل والمرأة كتسوية بين الأجناس والمخلوقات، وليست مساواة بالمعنى العادل.

ويرى – علي وطفة – أنه في ظل هذا الامتداد المرعب لعالم الصورة في عصر العولمة تشهد المعرفة العقلية النقدية ضموراً وتراجعاً وتصدعاً وانحساراً يهدد القيم التقليدية، ويبدد عطاءات الثقافة الإنسانية على نحو مروع، وفي هذا كله تنهض قيم الفردية والأنانية والنفعية والغرائزية على حساب القيم النبيلة الخلاقة التي تتسم بالعقلانية والغيرية والتسامي والإنسانية (وطفة، 2007، ص ص. 334-340).

ومن ثم يدعو كليف بيك Beck (2005, p. 175) إلى مساعدة الطلاب في المدارس على رؤية كيف أن الأفكار والمؤسسات يتم تفصيلها لتناسب قيم ومصالح بعض الناس على حساب قيم ومصالح آخرين. فمن دون تربية الطلاب على هذه النظرة الثقافية السياسية للواقع الاجتماعي، فإننا نرسخ لدى الطلاب تلك الرؤية للعالم التي تراه محايداً، وبسيطاً، ومنسجماً، ولا يحتاج إلى تغيير، ويعرض بيك وجهة نظر – ريتشارد رورتي – التي يرى فيها أن التعليم الابتدائي والثانوي يجب أن يركز على التنشئة الاجتماعية وتنمية قيم المواطنة والحياة الديمقراطية العامة، ومن ثم ينبغي أن يستهدف في المقام الأول تعليم الطلاب التصورات والتقاليد والأعراف السائدة في المجتمع، ومعايير الصواب والخطأ المتفق عليها، حتى يمكنهم ممارسة أدوارهم في المجتمع بوصفهم مواطنين تجمعهم قيم واتجاهات مشتركة. ولذلك يعتقد – رورتي – أنه ليس من شأن التربويين في هذه المراحل الأولى من التعليم مناقشة ما إذا كانت هذه التصورات والمعايير السائدة صائبة

أم خاطئة. أما في المرحلة الجامعية فيمكن للطلاب حينها مناقشة التقاليد والأعراف الاجتماعية بصورة نقدية، وينسجم هذا الرأي تماماً مع توجهات رورتي الفلسفية التي تحكمها نظرة عملية براجماتية في معظم الأحيان. لكن – بيك – من جهته يعترض على هذا الرأي ويعده خيانة لمباديء ما بعد الحداثة، ويرى أن تعليم الطلاب التقاليد والأعراف والقيم الاجتماعية ينبغي أن يصاحبه منذ البداية تقويم نقدي لهذه التقاليد والأعراف والقيم والسياسات التي أنتجتها، ولكنه يستدرك بالقول إنه إلى جانب تشجيع الطلاب على مناقشة الأعراف والتقاليد والقيم السائدة بطريقة نقدية، يجب في الوقت ذاته مساعدتهم على إيجاد أصول مشتركة تقوم عليها حياتهم.

ومن هنا يحذر بيك من أنه إذا لم نعترف بالحاجة إلى وجود أصول ومرجعيات نستند إليها، فإن التربية القائمة على رفض التأسيسية، وإنكار وجود أسس معرفية ومرجعيات قيمية وأخلاقية، قد تزيد من الضغوط والتوترات التي يتعرض لها الطلاب. ولذلك يجب العمل مع الطلاب، بطريقة حوارية، لبلورة تصورات تجمع بين العناصر القديمة والعناصر الجديدة، بين التقاليد المشتركة والخيارات الفردية. فالطلاب يحتاجون إلى وجود قيم مستمرة (على صعيد العلاقات الاجتماعية، والجماليات، والعمل الوظيفي)، وغايات ومثل عليا باقية (كالمثل الجماعية، والعالمية، والبيئية)، تمثل أساساً لحياتهم الاجتماعية، وتضفي المعنى على وجودهم، وتعصمهم من الانحراف. وهذا لا يمكن أن يتم في ظل الغياب التام لأية صورة من صور السلطة والتوجيه في حجرة الدراسة. ولذلك يعتقد – بيك – أنه لا ينبغي هدم كل بنى السلطة بحجة ديمقراطية التعليم، فديمقراطية التعليم لا تعني التقليل من أهمية البنية والمحتوى. فلابد أن يتضمن المنهج

التربوي قدراً معقولاً من العناصر المستمرة والمشتركة التي تضفي نوعاً من الاستقرار والتوجيه على حياة الطلاب وممارساتهم التعليمية؛ أي مجموعة من القيم والأصول المستقرة التي يتشاركها الجميع. ولكن في الوقت ذاته ينبغي أن تؤخذ قيم الطلاب واهتماماتهم الخاصة في الحسبان .(Beck, 2005, p. 215)

4- الطبيعة الإنسانية في فلسفة ما بعد الحداثة:

لقد حظيت الذات بمكانة مميزة وبدور كبير في السياق الثقافي والاجتماعي والسياسي للحداثة، ولقد ترسخ هذا النموذج الحداثي للذات بفضل كتابات كل من إمانويل كانط، وتوماس هوبز، وديفيد هيوم، وجان جاك روسو، إلى جانب الأفكار التي روج لها أنصار "المذهب الإنساني" humanism. ولقد ظهر المذهب الإنساني بوصفه حركة ثقافية في أوروبا في القرن الرابع عشر، وأصبح على علاقة وثيقة بفلسفة التنوير في سعيها لتحرير الإنسان من الأساطير الكنسية والأفكار الخرافية. ويعبر المذهب الإنساني عن رؤية للعالم تقوم على الاعتقاد بأن الإنسان هو أساس المعرفة ومصدر الفعل، وله قيمة في ذاته، ويتمتع بالكرامة والإرادة الحرة (Malpas, 2005, p. 134).

وفي الفلسفة الإنسانية، ساد تصور عن الذات بوصفها كياناً موحداً، ذا هوية ثابتة ينفرد بها كل شخص، تحركها بالدرجة الأولى دوافع عقلانية (Sim, 2012, p. 366). كما روجت الحداثة لفكرة الذات "العظيمة" التي تستكشف عالم الطبيعة وتخضعه لسيطرتها. وأصبحت الذات الإنسانية الحرة الواعية هي أساس المجتمع الحديث. فالافتراض الأساسي الذي تقوم عليه حضارة الحداثة هو أن الإنسان

يملك إرادة حرة ومستقلة وواعية، وانطلاقاً من هذا الافتراض أصبح الإنسان في المجتمع الحديث مسؤولاً عن أفعاله وسلوكياته. وبالتالي فقد حظيت تلك الذات بالحقوق والامتيازات، وأصبح هدف تنميتها وتلبية طموحها من الأهداف الأساسية في فلسفة الحداثة وفي الثقافة الغربية بصورة عامة. والإنسان، من منظور الفلسفة الإنسانية يمكنه إيجاد الحلول اللازمة لمشكلات الطبيعة من خلال القدرة على التفكير والإبداع، ويؤمن الإنسانيون بأن البشر يملكون الحرية الكاملة في الاختيار، ومن ثم لديهم الحق في تقرير مصيرهم. ويسود في هذه الفلسفة اعتقاد بقدرة الفرد على الفعل والإنجاز، وقدرته على تنمية ذاته، وتحقيق طموحاته في الحياة، وتحقيق الرفاهية والتقدم لمجتمعه (Lamont, 2011).

ولقد تعرض هذا التصور حول الذات الإنسانية بوصفها كائناً عاقلاً، موحداً، قوياً، مسيطراً، إلى نقد متزايد من جانب معظم فلاسفة ما بعد الحداثة، حيث وجه فلاسفة ما بعد الحداثة نقداً جذرياً للتصورات الحداثية السائدة حول الذات الإنسانية، فتخلت ما بعد الحداثة عن مفهوم الفرد، أو "الذات"، الذي ساد في الفكر الغربي على مدار العقود الماضية. فالذات، في نظرهم، فكرة خيالية زائفة، أو قناع، أو مفهوم أيديولوجي، أو مجرد دمية، إنهم ينظرون إلى الذات بوصفها أثراً من آثار الماضي الذي يعود إلى الحداثة، ويعتبرونها صنيعة المذهب الإنساني الليبرالي الذي رسخ فكرة ثنائية (الذات/ الموضوع) وأسس لقبولها وانتشارها. ويرون أن الهوية الذاتية، إن كانت أصلاً قد وجدت في وقت من الأوقات، فالتحدث عنها اليوم هو ضرب من الأوهام، فلم يعد من الممكن وجودها في سياق عالم ما بعد الحداثة، "وترفض ما بعد الحداثة ثنائية (الذات/ الموضوع). فإذا كان الحداثيون يرون أن

"الذاتي" هو ما يشير إلى المشاعر (أي القيم والمعايير) و"الموضوعي" هو ما يشير إلى الواقع الخارجي المستقل (أي الحقائق)، فالأمر ليس كذلك بالنسبة لأنصار ما بعد الحداثة. ولذلك فعندما يتحدث أنصار ما بعد الحداثة عن تراجع "الذاتية" أو "موت الذات"، فهذا لا يعني أنهم يفضلون الموضوعية. لا، إنهم يقصدون بذلك الدعوة إلى تقليل التركيز على الذات الإنسانية بوصفها مادة للتحليل ومركزاً للخبرات الثقافية والتاريخية، أي أنهم يريدون القول: لا تبالغوا في الحديث عن "الذات الحرة المفكرة" ولا تعطوها وزناً كبيراً (Rosenau, 2002, pp. 42-46).

ويرى أكثر أنصار ما بعد الحداثة تطرفاً أن الذات ما هي إلا عادة لغوية أو هي أثر من آثار التفكير في اللغة، والذات، حسب ما يرون، ليست أصل الفعل أو الكتابة أو شكل من أشكال التعبير، لأن اللغة هي التي تشكل الذوات والموضوعات وتفسرها. فكما يرى كل من – فوكو ودريدا – فإن الذات ما هي إلا منزلة في اللغة أو مجرد أثر للخطاب، ولذلك فالذات الفاعلة الواعية لا تحظى بأهمية تذكر في تحليل معظم مفكري ما بعد الحداثة، بل انصب تركيزهم على تحليل اللغة، والرموز، والإشارات، والقراءات، والتأويلات، بمعزل عن المرجعية الذاتية (Rosenau, 2002, p. 43). فمن الموضوعات الأساسية التي ركزت عليها أعمال – جاك لاكان– دور اللغة في تشكيل الذات. ومن خلال اهتمامه بهذه المقاربة اللغوية للذات الإنسانية، كان – لاكان – على تناغم كامل مع التطورات الفكرية الأساسية في النصف الثاني من القرن العشرين؛ حيث أدت كتابات – لودفيج فيتجنشتاين وفرديناند دي سوسيير – إلى تزايد الاهتمام

بالسيميوطيقا([3]) Semiotics، وبالأفكار البنيوية، وبالدور الذي تؤديه اللغة في الحياة الإنسانية، وهي الأفكار التي تطورت في عقد السبعينيات إلى ما يعرف بـ "ما بعد البنيوية"، وكان لها تأثير كبير في فلسفة ما بعد الحداثة. وبالتالي فقد أصبحت اللغة محوراً أساسياً في النقاش الدائر حول الذات الإنسانية، وعوامل تشكلها، وعلاقتها بالعالم. ويؤكد – لاكان– ذلك بقوله: "لقد أصبح الولع باللغة يشكل بعداً جديداً في الحالة الإنسانية؛ من حيث إن الإنسان ليس فقط هو من يتكلم، بل في الإنسان ومن خلال الإنسان تتكلم اللغة؛ ومن حيث إن طبيعة الإنسان أصبحت منسوجة بواسطة تأثيرات يمكن إعادة اكتشافها في بنية اللغة التي تشكل مادة الإنسان الأساسية؛ ومن حيث إن علاقات اللغة أصبحت تؤثر في الإنسان إلى درجة أبعد مما تصوره علم النفس من قبل" (Lacan, 2006, p. 578).

ولقد رفض – ميشيل فوكو– كل المحاولات التي سعت لوضع نظرية عامة حول الذات، كما رفض فكرة أن هناك "ذاتاً" طبيعية" تحتاج فقط إلى من يستكشفها ويفسرها. ولذلك فقد نادى – فوكو– بمراجعة كل النماذج التعميمية حول الطبيعة الإنسانية، وعلى وجه الخصوص ذلك النموذج الذي ساد في فلسفة التنوير والمذهب الإنساني. يقول فوكو: "فيما يتصل بالطبيعة البشرية، أو المفهومات الخاصة بالذات الإنسانية، يجب مراجعة وتحليل كل المعارف التي لدينا، والتي يقال إنها صحيحة بصورة تعميمية ... يجب أن نبطل تلك التعميمات الأنثروبولوجية، وبالطبع تلك المرتبطة بالمذهب الإنساني،

([3]) السيميوطيقا: علم العلامات، وهو علم يدرس أنساق العلامات والأدلة والرموز اللغوية، سواء أكانت طبيعية أم صناعية. ومن الرواد المؤسسين لهذا العلم فرديناند دي سوسيير، وشارل ساندرز بيرس.

التي تنظر إلى حقوق الإنسان وامتيازاته وطبيعته بوصفها حقائق عامة حول الذات تتجاوز حدود الزمان والمكان؛ حيث ينبغي علينا دراستها في سياقها التاريخي بوصفها مفهومات تاريخية" (Foucault, 1998, p. 461– 462). ولذلك، يرى فوكو أننا يجب أن نعود عدة خطوات إلى الوراء، لنجري استقصاء تاريخياً للأحداث والملابسات التي اقتادتنا إلى تشكيل ذواتنا وبناء تصورات حول أنفسنا بوصفنا ذواتاً تمارس أنواعاً معينة من الفعل والتفكير، وذلك من أجل عزل الأحداث والظروف التي جعلت منا ما نحن عليه الآن، واستكشاف مسارات أخرى للوجود والفعل والتفكير غير تلك التي نمارسها (Foucault, 1995, p. 105). فالذات، في نظر فلاسفة ما بعد الحداثة ما هي إلا كيان منقسم مشتت، ليس لها جوهر حقيقي أو هوية محددة، وهي خاضعة لحالة مستمرة من التحلل والتفكك، وليس لها كينونة متماسكة أو هوية ثابتة تستمر بلا تغير عبر الزمن. ويرى هؤلاء الفلاسفة أن التصور الحداثي حول الذات يقف حجر عثرة أمام الإبداع وتحقيق التغير الثقافي (Sim, 2012, p. 366).

ولقد ظهر بالفعل اتجاه واسع في النظرية التربوية يؤكد قدرة الذات الإنسانية على المقاومة، وينظر إلى المدارس، ليس بوصفها مؤسسات لإعادة الإنتاج الاجتماعي والثقافي فحسب، بل أيضاً بوصفها مؤسسات للمقاومة، يمكن أن تسهم بشكل فاعل في إحداث التغيير ومواجهة الأشكال المختلفة للظلم واللامساواة الاجتماعية. ومن أبرز رواد هذا الاتجاه التربوي، الذي يطلق عليه نظرية المقاومة في التربية أو التربية النقدية، المفكر التربوي الأمريكي – هنري جيرو– ويقوم مشروع جيرو للتربية النقدية على مجموعة من المباديء العامة التي

تعالج القضايا التربوية في إطار السياق السياسي الواسع. وتستمد هذه المباديء أصولها النظرية من ثلاث اتجاهات، هي: الحداثة، وما بعد الحداثة، والنسوية ما بعد الحداثية، ويرفض جيرو وضع هذه الاتجاهات النظرية في تناقض مع بعضها بعضاً. ويسعى، بدلاً من ذلك، إلى الاستفادة بصورة نقدية من الجوانب الإيجابية التي تكمن في هذه الاتجاهات النظرية، والتي يمكن من خلالها تعزيز فرص وإمكانيات التربية النقدية، والمشروع السياسي الرامي إلى إعادة صياغة الحياة الديمقراطية العامة، بصورة ترسخ مباديء الديمقراطية والحرية والمساواة في مختلف قطاعات المجتمع (Giroux, 2008, pp. 217– 218).

ويدعو – هنري جيرو– التربويين إلى البحث عن العناصر النقدية التي توجد في كل من الحداثة، وما بعد الحداثة، والنسوية ما بعد الحداثية، والاستفادة منها من أجل توجيه الممارسات التربوية في عصر ما بعد الحداثة. وهو بذلك يرفض منطق إما /أو: إما الحداثة أو ما بعد الحداثة، ويتبنى بدلاً من ذلك مقاربة انتقائية تبحث عن العناصر النقدية في مختلف الاتجاهات الفكرية أياً كان مصدرها، ودمجها معاً من أجل بناء نظرية تربوية تحريرية تجعل من المدارس فضاءات ديمقراطية عامة وساحات للمقاومة ضد الظلم واللامساواة. ولذلك لم يجد جيرو غضاضة في المطالبة بالتمسك بعناصر المشروع الحداثي التنويري ذات الصلة بالحرية، والفعل الواعي، والديمقراطية، ولكن مع الأخذ في الحسبان الأوضاع الجديدة لعصر ما بعد الحداثة. وفي ذلك يقول جيرو: "ما أريد قوله هو أن الحداثة وما بعد الحداثة يمثلان خطابين مهمين للغاية لبناء سياسة ثقافية وممارسة تربوية قادرتين على نشر وتعزيز النظرية النقدية للتربية. إنني أعتقد أنهما من الممكن أن يقدما للتربويين النقديين فرصة نظرية وسياسية ثرية لإعادة

النظر في العلاقة بين التعليم والديمقراطية الحقيقية. وتعتمد حجتي هذه على رفض الافتراض بأن التربية النقدية ينبغي أن تحسم خياراتها فيما يتعلق بالاعتماد إما على الحداثة أو على ما بعد الحداثة ... فما بعد الحداثة ليست مجرد رفض للحداثة، وإنما تتضمن نسخة معدلة من موضوعاتها ومفهوماتها. إن التقاء خطابي الحداثة وما بعد الحداثة لا يسمح للتربويين بتعرف جوانب النقص في كلا الخطابين فقط، وإنما يفتح أمامهم أيضاً فرصاً عظيمة للاستفادة من تصوراتهما الإيجابية وإحداث التكامل بينهما، في إطار مشروع أوسع لتحقيق الديمقراطية الحقيقية. ولذلك فإن ما يشغلني هو كيف يمكن الاستفادة من خطابي الحداثة وما بعد الحداثة في سياق مشروع سياسي أوسع لإعادة التفكير في حدود وافتراضات التربية النقدية التي تتناغم مع السياسة الثقافية الراديكالية" (Giroux, 1991, pp. 69). وعلى ذلك تمثل النظرية النقدية أو نظرية المقاومة ما بعد الحداثة المعتدلة، حيث تنطلق من مفهوم للذات الإنسانية يضم عناصر من الحداثة وما بعد الحداثة، ويسعى لتحرير الإنسان من الظلم واللامساواة.

وعلى النقيض من المذهب الإنساني، ظهرت بعض الكتابات التربوية التي تناولت فكرة ما بعد الإنسان من زاوية رفض تحديد مفهوم معين للذات الإنسانية. حيث سعى – بيستا – إلى صياغة نموذج تربوي لا يقوم على افتراضات المذهب الإنساني أطلق عليه "نظرية التربية ما بعد الإنسانية" post–humanist theory of education. وفي إطار هذه النظرية، لا يتم النظر إلى التربية بوصفها أداة لإنتاج نوع معين من الذوات الإنسانية، بل يُنظَر إليها بوصفها الوسيلة التي يمكن من خلالها أن تنبثق ذوات إنسانية جديدة

ومتفردة. والهدف من فكرة الانبثاق تلك هو إظهار اهتمام التربية بالذات الإنسانية، ولكن من دون أن تنطلق من تصور مسبق حول معنى الإنسانية أو ما يعنيه أن يكون المرء إنساناً. وبذلك تتجنب التربية مشكلة التقييد الإنساني للذات الإنسانية (Biesta, 2011, p. 313). وبهذا المعنى فإن التربية لن تكون أداة لإنتاج الذوات الإنسانية وفقاً لقالب معين بقدر ما ستكون فضاء لانبثاق الذوات الإنسانية ذات السمات المتفردة، ولن تكون أداة لإنتاج المعرفة وفقاً لرواية معينة بقدر ما ستكون فضاء لانبثاق المعرفة ذات الروايات المتعددة. مثل هذه التربية ما بعد الحداثية هي التي يمكن أن تنبثق عنها ذات متفردة؛ أي ذات ليست مجرد نموذج تم إنتاجه وفقاً لتصور عام حول معنى الإنسانية. وإنما على نظرة للتربية ترى أن مهمتها الأساسية هي تهيئة السبل التي يمكن من خلالها للأفراد المجيء إلى العالم بصورة متفردة. فالتربية التي تسير وفق هذا الخيار تميل نحو الرغبة في تفكيك كل أنواع القيود وأشكال الوصاية التي تتم تحت غطاء الروايات الكبرى وبخاصة رواية الإنسانية التي فقدت مصداقيتها.

وهنا تبرز الإشكالية الكبيرة التي تفرضها ما بعد الحداثة على فلسفة التربية: إذا كانت أفكارنا وممارساتنا التربوية الحالية تعتمد على التصور الحداثي للذات الإنسانية، فكيف ستختلف تلك الأفكار والممارسات بالنظر إلى تفكيك ما بعد الحداثة لهذا التصور؟ فشتان ما بين مقاربة تربوية تنطلق من رؤية للإنسان بوصفه كائناً عاقلاً، واعياً، ذا هوية ثابتة، يملك زمام نفسه، وقادراً على تقرير مصيره، ومقاربة أخرى تنطلق من رؤية للذات الإنسانية – إن كانت أصلاً تؤمن بوجودها – بوصفها كياناً ممزقاً، متشظياً، بلا مركز أو هوية ثابتة،

مملوء بالتناقضات، وعرضة للتغير الدائم، ولا يملك من أمر نفسه شيئاً (عمر، 2015، ص. 225).

وبناءً على ما سبق، نجد أننا أمام مشهد تربوي يتميز بالآتي:

أولاً: فقدان الثقة في الخطاب الإنساني في التربية نتيجة اعتماد التربية منذ نشأتها على تقنيات للضبط والمراقبة والمعاقبة تتناقض مع الشعارات التي ترفعها حول تحرير الأفراد وتنمية قدراتهم الإنسانية.

ثانياً: سيطرة جدول أعمال الرأسمالي على برامج "الإصلاح التربوي" الحالية وتوجيهها وجهة أداتية نفعية بما ينطوي عليه ذلك من تسخير واستغلال للذات الإنسانية وإهدار لحقوقها الأساسية.

ثالثاً: فشل خطاب المقاومة في التربية وعجزه عن تحقيق وعوده بتحرير الذات الإنسانية وتغيير واقعها الاجتماعي القائم على الظلم واللامساواة.

ويخرج – سيدروكين– بموقف متوازن في هذا الشأن، حيث يرى أن الخيار الأمثل هو النماذج التربوية الانتقائية المنفتحة ذات الصور المتعددة من الخطاب. فمثل تلك النماذج ستكون في كل الأحوال أفضل من النماذج التربوية الأحادية القائمة على أيديولوجيات شمولية، سواء كانت الماركسية الجديدة، أو الأيديولوجيات الدينية، أو العقلانية الفنية. "ففن المزج بين الأنواع المختلفة من الخطابات التي تنطوي جميعها على جوانب قصور، يبدو أنه أفضل بكثير من فن التخلص منها جميعاً والاعتماد على خطاب تربوي واحد يدعي خلوه من العيوب." (Sidorkin, 2011, p. 282).

وفي هذا السياق يمكن استعراض تاريخ الذات الإنسانية مع التربية المعاصرة من خلال أربعة نماذج تربوية، هي (عمر، 2015، ص. 311):

النموذج الإنساني: الذي ينطلق من افتراضات الحداثة حول الذات الإنسانية، والقائم على خطابات التحرير التي تطلقها وشعارات التنوير التي ترفعها، وقد تراجع هذا النموذج وفقد مصداقيته في عصر ما بعد الحداثة.

نموذج العقلانية الفنية: الذي يمثل جدول أعمال الرأسمالي، ويهيمن على برامج الإصلاح التربوي الحالية، وينظر للذات الإنسانية بوصفها يداً عاملة ينبغي تدريبها ورفع كفايتها، ويسعى لتوجيه التربية وجهة أداتية نفعية بما ينطوي عليه ذلك من تسخير للذات الإنسانية، وتجاهل لاحتياجاتها الفردية.

نموذج المقاومة أو التربية النقدية: الذي يمثل ما بعد الحداثة المعتدلة، وينطلق من مفهوم للذات الإنسانية، يضم عناصر من الحداثة وما بعد الحداثة، ويسعى لتحرير الإنسان من الظلم واللامساواة، ولكنه لم يتمكن من تحقيق هذا الهدف حتى الآن.

نموذج تربية ما بعد الإنسان: الذي يمثل ما بعد الحداثة المتطرفة، ويرفض أن تنطلق التربية من تصورات مسبقة حول الذات الإنسانية ولا ينظر إلى التربية بوصفها أداة لإنتاج نوع معين من الذوات الإنسانية وفقاً لقالب ثابت، بل ينظر إليها بوصفها فضاء لانبثاق الذوات الإنسانية الجديدة، ذات السمات المتفردة، وهو نموذج لا يمكن التكهن بنتائجه على المستوى الفردي والاجتماعي.

ومن خلال تحليل هذه النماذج الأربعة التي تناولت تاريخ الذات الإنسانية مع التربية المعاصرة (النموذج الإنساني، ونموذج العقلانية الفنية، ونموذج التربية النقدية، ونموذج تربية ما بعد الإنسان)، نجد أنها قد فشلت في حل معضلة العلاقة بين التربية والذات والسلطة. ويطرح (عمر، 2015، 375 – 376)، سؤالاً ويحاول أن يجيب عنه،

وهو: كيف يمكن بناء الذات الإنسانية الحرة والمستقلة من خلال التربية التي تقوم عادةً على فرض الوصاية واستخدام تقنيات الضبط وممارسة سلطة التوجيه؟، وفي مواجهة تلك المعضلة، يمكننا أن نستفيد من آراء ميشيل فوكو حول فكرة الانشغال بالذات في تقديم رؤية حول مشروع يمكن للإنسان تبنيه لبناء ذاته بذاته ... فالذات الإنسانية ليست مجرد دمية في مسرح العرائس، أو رهينة في زنزانة من حديد، أو جثة هامدة بين يدي السلطة تقلبها كيفما شاءت. فالذات روح حية، وطالما هي حية، تظل إمكانيات التغيير والتحول والانبثاق موجودة. ومن ثم فالذات يمكنها أن تقاوم قوى الإخضاع والهيمنة، كما يمكنها أن تصنع لنفسها أخلاقياتها وجمالياتها الخاصة بعيداً عن النماذج التي تفرضها الثقافة. فالإنسان يمكن أن يصنع لنفسه أهدافه الخاصة، وثقافته الخاصة، ومعتقداته الخاصة، بعيداً عن السلطة المهيمنة، والثقافة السائدة، والأيديولوجية الغالبة. وهنا تبرز أهمية ممارسة الذات بوصفها ذاتاً فريدة، والنظر إليها بوصفها مشروعاً فنياً، وعملاً إبداعياً، ولوحة جمالية. وليس معنى ذلك التقليل من أهمية مشروع التربية وأهدافه في تعزيز القيم والمعايير المشتركة للمجتمع، فلا يمكن أن تكون هناك مواطنة حقيقية، وحياة عامة راقية ومتحضرة، من دون مثل تلك القيم والمعايير المشتركة التي يحترمها الجميع وتتولى مؤسسات التربية ترسيخها. فإلى جانب مشروع التربية الجماهيرية الذي يحمي القيم المشتركة التي لا يمكن للجماعة الاستمرار من دونها، لا بد أن يكون لكل فرد في الجماعة مشروعه الخاص الذي لا يمكن أن يكون لحياته معنى من دونه.

رابعاً: ملامح النظام التربوي في فلسفة ما بعد الحداثة:

1- أهداف التربية في فلسفة ما بعد الحداثة:

لقد أصبح المبدأ الذي تقوم عليه المعرفة وتستمد منه شرعيتها هو مبدأ "الأداتية" performativity؛ أي مدى إسهام المعرفة في حل المشكلات العملية وتحسين كفاءة النظام الاجتماعي، وليس الحقيقة أو الحرية، فالمعرفة لم تعد هدفاً في حد ذاتها، ولم تعد تستمد شرعيتها من روايات الحداثة الكبرى حول العلم والحرية والتقدم. ومن ثم فقد أصبحت مهمة التعليم، في إطار مبدأ الأداتية، هي "أن يعمل بأفضل مستوى ممكن من الكفاءة على تزويد المتعلمين بالتعليم الذي يحتاجون إليه من أجل زيادة إسهامهم في تطور النظام الاجتماعي، ولأن النظام هو بالدرجة الأولى نظام اقتصادي، فقد أصبحت غاية التعليم في عصر ما بعد الحداثة هي تحقيق مطالب الاقتصاد الرأسمالي في ظل شروط المنافسة العالمية (Usher & Edwards, 2002, pp. 175, 176). لقد "أصبحت المؤسسات التربوية مؤسسات وظيفية وأداتية بصورة أكبر؛ حيث أصبح التركيز منصباً على المهارات بدلاً من المثل العليا" (Sarup, 1993, p. 138). وهكذا أصبح الأداء المتسم بالمهارة، أو الكفاءة، يحتل بشكل متزايد جزءاً كبيراً من الغايات الأساسية للمناهج التربوية.

لقد حلت فكرة الفاعلية، وفكرة الكفاءة والجودة المقترنة بها محل التفكير في غايات التربية، وأصبحت هذه الفكرة ثقافة سائدة في مجال التربية يطلق عليها "العقلانية الفنية" technical rationality. في إطار هذه الثقافة تؤخذ الغايات على علاتها، وينصب التركيز بشكل أساسي على الوسائل الفاعلة التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف المرسومة سلفاً. ويصبح الهدف الحقيقي للنظام هو تحقيق

التوازن الأمثل بين المدخلات والمخرجات" (Lyotard, 1984, p. 11). إذن العقلانية الفنية تهتم فقط بإيجاد الوسائل المثلى لتحقيق الأهداف المرسومة، أما الأهداف ذاتها ومدى أهميتها أو مدى ما تمثله من قيم عليا، فلا يتم الالتفات إليه. أي إننا نحن الممارسين التربويين لا ينبغي علينا أن نفكر فيما هو أبعد من المكان الذي نقف فيه، كل ما علينا هو أن نتخذ الترتيبات والإجراءات اللازمة في إطار الأهداف المرسومة لنا ... فنحن الآن أمام صورة مربكة لتربية بلا غايات وهذا بدوره يؤدي بنا إلى نموذج للإنسان المتعلم يفتقد إلى ما نعتقد أنه أقرب ما يكون إلى طبيعته الإنسانية: القدرة على تقرير المصير سواء المصير الاجتماعي أو الفردي، والقدرة على التفكير في أهدافنا وغاياتنا، وهي العملية التي نصل من خلالها إلى تحقيق قيمنا التي نحلم بها (Blake et al., 1998, pp. 133, 126).

وتتمثل أهداف التربية فى فلسفة ما بعد الحداثة كما حددها الفيلسوف الفرنسى – فرانسوا ليوتار – فى كتابه الوضع ما بعد الحداثى بأن هدف التعليم – باعتباره منظومة فرعية فى المنظومة المجتمعية – هو خلق المهارات التي لا غنى عنها لتلك المنظومة، وهذه المهارات على نوعين: مهارات النوع الاول وتتمثل في المهارات التي تستهدف بشكل نوعى التعامل مع المنافسة العالمية، وتتنوع حسب التخصصات التي تستطيع الدولة أو المؤسسات التعليمية الكبرى بيعها فى السوق العالمية، ومن المرجح أن ينال الأولوية ذلك النوع من التعليم الذى يتواجد فى تخصصات يطلق عليها (التليماطيقا) ويشرحها علماء الحاسوب والسيبرناطيقا، وعلماء اللغة والرياضيات والمنطق، أما مهارات النوع الثاني فتتعلق بالمهارات التي تلبى احتياجات المجتمع

نفسه، ولن يكون ذلك بربط التعليم بمثل عليا وغايات إنسانية، بل ستكون أهداف التعليم وظيفية نفعية عملية، من خلال السعي إلى إمداد النظام الاقتصادي بمهنيين قادرين على القيام بأدوارهم بشكل مقبول في مواقع العمل بالمؤسسات (ليوتار، 1994).

وهكذا تحول اهتمام الأنظمة التربوية في عصر ما بعد الحداثة نحو التعليم المهني والمؤهلات المبنية على الكفايات. ولقد سيطر هذا التوجه على غايات التربية، وبخاصةً في التعليم العالي الذي أصبحت مهمته الآن، ليس نشر المعرفة، أو محاربة الجهل، أو تحقيق الحرية أو تعزيز المثل الإنسانية، وإنما الإعداد المهني وتلبية مطالب سوق العمل من القوى العاملة. ولذلك يقول ليوتار: "لم تعد عملية نقل المعرفة من خلال التعليم تستهدف إعداد النخب القادرة على قيادة الأمة نحو الحرية، وإنما تزويد النظام الاجتماعي بالمهنيين الذين يملكون القدرة والكفاءة المطلوبة لأداء أدوارهم العملية التي تتطلبها مواقعهم الوظيفية في المؤسسات المختلفة (Lyotard, 1984, p. 48). وهكذا أصبحت قضية ربط التعليم بسوق العمل غاية أساسية لا خلاف عليها لدى القائمين على شؤون السياسة التعليمية.

وفى ضوء تلك الأهداف سوف تتحول الجامعة إلى القيام بدور التأهيل والتعليم المستمر، ولن يتعلم الطلاب المعرفة أو المهارات اللازمة للقيام بأدوارهم الوظيفية مرة واحدة خلال إعدادهم المهني الجامعي، بل ستقدم لهم حسب الحاجة من خلال التدريب أثناء العمل بغرض تحسين مهاراتهم وفرص ترقيتهم، وكذلك مساعدتهم على اكتساب المعلومات والمهارات التي تتيح لهم تنمية خبرتهم التقنية والمهارية.

إن النقد الذي يمكن توجيهه إلى مبدأ الأداتية في التربية، هو أن التربية الأداتية هي أبعد ما تكون عن فكرة التعددية، فالتربية الأداتية تؤدي إلى طمس الفروق والاختلافات وتحد من تنوع المناهج، فكل شئ يجب أن يكون قابلاً للقياس، بحيث يمكن ترتيب الأشياء كلها على المقياس نفسه ومحاسبة الأفراد جميعهم وفقاً للمعايير ذاتها، وهذا بدوره ينطوي على التقليل من قيمة، وربما تلاشي ما لا يمكن قياسه وترتيبه. أي إن الأداتية لا تصرفنا عن التفكير في غايات التربية فقط، بل إنها تمثل أيضاً نوعاً من الإرهاب؛ أو كما يقول – ليوتار – "كل شيء يجب أن يكون جاهزاً للعمل (أي قابلاً للقياس) وإلا سيختفي" (Lyotard, 1984, p. xxiv). بعبارة أخرى: علينا أن نتوافق مع المنظومة البيروقراطية، علينا أن نفعل الأشياء نفسها التي يمكن إدخالها في قواعد البيانات على الكمبيوتر، وإلا سندفع الثمن (Blake et al., 1998, pp. 4, 5). وهذا ما يؤكد أن تيارات ما بعد الحداثة لم تقدم فلسفة واضحة ومترابطة عن التربية وإنما هى أفكار متناثرة لا يوجد بينها وحدة عضوية تتسق فيها نظرتها للأهداف التربوية مع نظرتها إلى الطبيعة الإنسانية، ومع تصوراتها عن المنهج وطرق التعليم والتدريس والممارسات التعليمية.

2- المنهج في فلسفة ما بعد الحداثة:

وجد نموذج تايلور أرضاً خصبة في المنهج المدرسي من خلال حركة الأهداف السلوكية في الستينيات من القرن العشرين، وحركة التعليم بالكفاءات في السبعينيات، ونموذج – هنتر Hunter – في الثمانينيات. حيث اتبعت كل هذه الحركات النمط نفسه: (أهداف محددة مسبقاً، واختيار وتوجيه الخبرات، وطرق التقويم). ويوجد ضمن هذا الترتيب الخطي المتتابع وهذا التقسيم الثنائي بين الغايات والوسائل

رؤية وظيفية أدائية لطبيعة التربية، والتربية وفقاً لهذا الطرح لا تحقق هدفها الذي ينبع من داخلها، بل هي تحت سيطرة أغراض خارجها، وموجهة نحوها في مجتمع رأسمالي صناعي، يأخذ هذا الأمر شكل الحصول على وظيفة أو عمل. لذا تبعاً لهذا التوجه كان من الطبيعي أن يركز تايلور وأتباعه على التحليل الوظيفي كمصدر للإلهام في المنهج، وللمهارات والمعارف والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها الطلاب (Reynolds, 1987, p. 7). ويعتمد تصميم المنهج على وجهة النظر المتدرجة التي تعد أحد أهم مبادئ الحداثة، حيث يتم تنظيم المنهج بطريقة يتعلم فيها الطلاب من خلال اتباع خطوات منظمة متتابعة منطقياً ومحددة مسبقاً يقوم بها آخرون. هذه الفكرة هي الأساس الذي اعتمد عليه – تايلور – في دراساته حول الحركة والزمن، والطريقة الأساسية لحركة الفعالية العلمية، ونظرية الاقتران الشرطي لسكنر، والخطوات السبعة لمادلين هنتر (دول، 2015، ص. 96).

ويؤكد تيد أوكي Aoki (1983, pp. 11, 12)، أن "الإرث العلمي الموجود في المنهج برؤيته الحداثية هو في الحقيقة توجه سلطوي يقع في صلب مصلحة السيطرة الفكرية والتقنية على العالم" هذه الرغبة في السيطرة موجودة ضمنياً في العلوم الطبيعية برؤيتها الحداثية. وفي الاتجاه المتطرف نحو العلمية الذي تبناه المنهج الأمريكي الحداثي. وليس لهذا أي علاقة بطرق العلوم وعملياتها، بل إن جذور هذا التوجه ترجع جزئياً إلى خوف الحداثة من الشك وغياب اليقين. وكرغبة في كسب السيطرة على الطبيعة بما فيها الإنسان. وهكذا سيطرت فكرة السبب والنتيجة على العقل الحداثي الغربي، ولكنها لم تأخذ في حسبانها أن الطبيعة ليست مجرد تتابع للأسباب والنتائج، وأن هناك قوة كبيرة ضمن الطبيعة سمتها الأساسية الابتكار والأحداث

العفوية والتنظيم الذاتي، هذه هي الرسالة التي يريد فكر ما بعد الحداثة أن يوصلها.

إن الخطاب المنهجي الحداثي لم يهتم بتركيب وتعقيد الفكر البشري، بل تبني بدلاً من ذلك النموذج السلوكي الذي قال عنه – واتسون Watson – أنه لا يعترف بأي خط فاصل بين الإنسان والحيوان. أي أن الأنشطة المعقدة والمركبة التي يقوم بها الإنسان والقدرات التي يمتلكها بدرجات نوعية كبيرة فوق الحيوان قد تم إهمالها والتقليل من أهميتها. حيث ساهمت مثل هذه الرؤية لمفهوم المنهج التي تم اختيارها بالتدريب على أنشطة تم اختبارها مسبقاً وأهمل بناء القدرات التحويلية، مثل: (الغرضية، والتنظيم الذاتي، والاتصال) التي تسمح لنا أن نذهب بعيداً خلف المعلومات المعطاة (دول، 2015، ص ص. 77، 78). ويؤكد نعوم تشومسكي (1984، ص. 563) في نقده لكتاب سكنر – السلوك اللفظي –، "أن طبيعة الإنسان تقتضي وجود قدرة له على التنظيم والتوليد والابتكار، فهناك قدرة مدهشة لدى الطفل على التعميم والافتراض ومعالجة المعلومات بطرق معقدة ومتعددة". إذن، المنهج التحويلي هو ذلك المنهج الذي يسمح ويشجع ويطور هذه القدرة الطبيعية على التنظيم المعقد، ومن خلال عملية التحويل يستمر المنهج بإعادة بناء نفسه وبناء كل من يعمل فيه.

وترى حركة ما بعد الحداثة أن المنهج يجب أن يتكيف مع الطلاب، بحيث يتناسب المحتوى والمهارات مع الطلاب وحاجاتهم، فهدف المنهج أن يكون تحويليا Transformative، بحيث يمكن الطالب أن يتفحص ويدرك العالم من حوله أولاً ثم يفهم نفسه بشكل أكبر، ولذا فالأنشطة التعليمية ليست مخططاً لها مسبقاً، إنما تتقرر بناء على رغبات الطلاب وعلى الطرائق التي يتم بها الفهم في أذهان

الطلاب (العبد الكريم، 2003، ص ص. 197، 198). فالمنهج من وجهة نظر ما بعد الحداثة يجب أن يهتم بالطريقة التي يبني بها الطلاب المعرفة من منظورات مختلفة، بأساليب تعليمية متنوعة وذكاءات متعددة، لا تعتمد فقط على الذكاء التقليدي الرياضي المنطقي، كما يجب أن يبتعد عن النظرة الحداثية للمنهج التي تنحو المنحى التراكمي في تقديم المحتوى إلى المنهج التحويلي، الذي يسعى لإحداث تحويل في فهم الطالب لما حوله ومن ثم فهمه لنفسه. فيجب أن لا يحتوي المنهج على حقائق يراد نقلها إلى الطالب، ولا بد أن يحتوي على القليل من التجريد والتنظير، ويركز على الاهتمامات الفردية للطلاب وعلى التطبيقات العملية (Armstrong et al, 2003, p. 347).

لقد كان لنظرية الفوضى والتعقيد تأثيراً كبيراً على التربية والتعليم، حيث تعد نظرية الفوضى والتعقيد جزءاً مما يسمى "العلوم الجديدة" وهي العلوم التي اهتمت بدراسة الأنظمة المعقدة، وهي جزءاً من المقاربة ما بعد الحداثية للعالم والمعرفة (Fleener, 2005, p. 1). وتتمثل انعكاسات نظرية الفوضى والتعقيد على المستوى التعليمي، في فكرة التواتر أو التكرار Iteration التي يراجع فيها الفرد نفسه وينظر لها مرة أخرى، ومن خلال هذه التجربة أو الخبرة التي يعود فيها إلى نفسه ينبثق معنى أو قيمة جديدة. هنا يصبح المنهج مشبعاً بفكرة التحرك وهي عملية تحول عن طريق التجربة أكثر من كونها نتيجة معدة سلفاً يجب إتقانها، أو ميدان سباق يجري الفرد فيه. حيث تعد التأملات الشخصية والمناقشة الجماعية لهذه التأملات عناصر رئيسة في هذا المنهج الما بعد حداثي (Cvitanovic, 1984).

لقد ظهرت الفوضى على أنها فقدان للنظام، وأحياناً على أنها عدو للنظام، إلا أن الابتكار أو الإبداع يحدث من خلال التفاعل بين الفوضى والنظام، بين الخيال المتحرر الجامح والمهارة المنظمة، أي إنها عملية تضم الفوضى والنظام داخلها وتتحد من أجل إحداث نظام جديد معقد وشامل وأحياناً غريب (دول، 2015، ص. 109). وكما قالت – كاثرين هيلز: "إن الافتراض الأساسي الذي تختلف فيه نظرية الفوضى عن نموذج نيوتن هو أن الوحدة المنفردة لا تشكل أهمية، المهم هنا الانتظام المتواتر بين مستويات النظام المختلفة ... حيث لا تظهر الحركة المتناسقة للنظام من خلال معرفة الوحدات المنفردة، بل من خلال تطابقها في أكثر من قياس" (Hayles, 1990). وعند ترجمة ذلك منهجياً، تقول هذه المعادلة: إن الفرد ككيان منفصل ليس مهماً، بل الفرد من خلال الإطار الاجتماعي والتجريبي والبيئي. مفهوم الفردية المنعزلة المقدس لدى الفكر الحداثي هو محض خيال. الشئ المهم نظرياً وتربوياً هو مقارنة النماذج التي يطورها الفرد وهو يواجه عدداً من المواقف المختلفة – أي إنها نظرة بيئية كلية نظامية مترابطة. من دون هذه الرؤية ستظل النماذج مختلفة وغير مشاهدة (Donne, 1995, p. 538).

ولما كان النموذج الإبداعي التأملي له انعكاسات كبيرة على التربية والمنهج، فإنه يمكن تنظيم مواد المنهج لتشجيع مثل هذا التأمل عن طريق تقديمها بطريقة تواترية دورية بعيداً عن الطريقة الخطية. قد يبدو من الخطأ أن ينظم محتوى المنهج بطريقة أخرى ليست تتابعية لكن المنهج الحلزوني – لجيروم برونر (1960) – يستحق النظر إليه من جديد بإعادة تصميم المنهج في ضوء نظرية التواتر. كما إنه من المفيد بناء منهج يعود المتعلم فيه إلى ما تعلمه سابقاً بطريقة أكثر

عمقاً وتفكيراً. فالمنهج الحلزوني بكل محتواه وطرائق تدريسه أكثر إثارة وجاذبية. فالمعرفة ليست ثابتة تنتظر الاكتشاف، بل هي تتسع بشكل مستمر، بحيث يكون إنتاج هذه المعرفة وتوليدها عن طريق الأنشطة التأملية (Doyle, 1992). إن عملية بناء المنهج خلال التأمل المتواتر – أي اعتبار عواقب الأحداث القديمة بوصفها مشكلات للأحداث المستقبلية – هي التي تؤسس القيم والاتجاهات والإحساس بالجماعة التي يحتاج إليها مجتمعنا بشكل عاجل. إذا كانت الحداثة تعد العقل بوصفه مرآة مجازية حول شئ كائن، فإن ما بعد الحداثة تنظر إلى العقل على أنه (فعل) لما يجب لهذا الشئ أن يكون. وكما قال جيروم برونر – سوف نستخدم عقولنا الفعلية من أجل أن نبدع عوالمنا الممكنة (دول، 2015، ص. 185).

فالمنهج باعتباره عملية Process، لا تنقل الشئ المعروف (بشكل مطلق) بل تكتشف المجهول، ومن خلال عملية الاكتشاف فإننا سنكون قادرين على بناء نوع من القوة والقدرات الخاصة بنا – التي تستطيع أن تحول ما نحن عليه إلى ما ينبغي أن نكون عليه (Rorty, 1990, p. 169). وكما أوضح – رورتي – أن المنهج في الإطار ما بعد الحداثي لا يمكن تقديمه في حزمة واحدة؛ لأنه يمثل عملية حوارية وتحويلية تعتمد على تفاعلات ذاتية وبينية تميز الموقف المحلي (Rorty, 1980). وفي مثل هذا الإطار، الذي يصبح فيه المنهج عملياتياً، يأتي التعلم والفهم من خلال الحوار والتأمل. حيث لا يحدث التعلم والفهم من خلال النقل، بل من خلال البناء الذي يكون عبر حوارنا مع الآخرين والتأمل فيما قلناه ويقولونه، ومن خلال قنوات التفاوض بيننا وبين الآخرين، وبيننا وبين نصوصنا. دور المنهج كعملية، هو مساعدتنا على التفاوض بشأن هذه القنوات نحو نهاية

تتميز بالثراء Richness، والتواتر Recursion، والروابط (العلاقات) Realations، والصرامة Rigor، هذه الراءات الأربع (4R's) التي اقترحها – دول – هنا تختلف بشكل جذري عن الراءات المستخدمة في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين كأساس لمنهج المدرسة الابتدائية، وتختلف أيضاً عن نموذج – تايلور – الذي استخدم كأساس عام للمنهج في العقود الماضية (دول، 2015، ص. 178).

ومن انعكاسات نظرية الفوضى والتعقيد على التربية أيضاً ظهور مفهوم التنظيم الذاتي، حيث يرى دول (2015، ص ص. 186 – 189)، أنه إذا انبثقت تربية ما بعد حداثية، فإنها ستتركز حول مفهوم التنظيم الذاتي. ومن شروط حدوث التنظيم الذاتي وجود التشويش أو الشواش. حيث ينظم أي نظام نفسه ذاتياً فقط عندما يكون هناك تشويش أو مشكلة أو قلق ما – عندما يكون النظام غير مستقر، ويحتاج إلى إعادة الاستقرار، لكي يستمر في القيام بوظيفته. عدم الاستقرار هذا أو عدم التوازن يوفر قوة دافعة نحو إعادة البناء. لكن ليس كل اضطراب يقود إلى إعادة البناء، فمن الممكن لأي موقف غير متوازن أن يقود إلى نوع من الفوضي التي لا تأخذنا إلى مستوى جديد من النظام يكون أكثر تعقيداً، بل إلى هاوية الدمار. ولكن تحت أي ظرف يمكن أن يتحول هذا التشويش إلى عامل إيجابي في عملية التنظيم الذاتي. ويمكن للتشويش أن يعمل كقوة إيجابية عندما تكون البيئة أو الإطار الذي يعمل فيه هذا التشويش كافياً بالقدر الذي يبتعد فيه الفرد عن العمل تحت ضغط النجاح بسرعة، وعندما تسمح هذه الظروف بدراسة تفاصيل هذا الاختلاف وربما اللعب به، وعندما يكون الوقت كافياً كعامل نمو ليسمح بظهور إطار جديد. وعلى الرغم من أن هذا الظهور أو الانبثاق تلقائي وعفوي (انتقالي كلي) إلا أن المدة

الزمنية قبل هذا الظهور تتطلب غالباً فهماً وترويضاً لهذا الاختلاف أو الخروج عن المألوف.

المنهج الذي يتم تصميمه باستخدام التنظيم الذاتي كافتراض أساسي يختلف نوعياً عن المنهج الذي يتم تصميمه على افتراض أن دور الطالب يقتصر على الاستقبال. في النوع الأول، التحدي والتشويش يصبحان السبب للتنظيم وإعادة التنظيم (القوة الباعثة عند بياجيه نحو إعادة التوازن) أما في النوع الثاني فإن التحدي والتشويش يصبحان من الصفات غير الفعالة والمخرِبة التي يجب التخلص منها وتجاوزها وقمعها بأسرع ما يمكن. الأنظمة المفتوحة بشكل عام تتطلب التشويش من أجل أن تؤدي وظيفتها، أما الأنظمة المغلقة فترفض التشويش – لأنها تهدد وظيفة النظام. بنفس الطريقة، في الإطار الذي يطبق النظام المفتوح والتنظيم الذاتي، يحتاج المعلمون إلى التحدي الذي يأتي من الطلاب من أجل أن يؤدوا دورهم في العملية التفاعلية. أما في الإطار الذي يطبق النظام المغلق بعيداً عن التنظيم الذاتي فإن تحديات الطلاب تهدد ذلك الدور وتعوق أداؤه (دول، 2015، ص ص. 180، 181).

وترى – كاثرين هيلز Hayles (1990)، أنه إذا كان القرن الثامن عشر هو قرن النظام الدقيق الثابت، والقرن التاسع عشر هو قرن النمو العضوي، والقرن العشرين هو قرن الاضطراب كسمة مميزة للقرن العشرين فإننا لسنا في حاجة فقط إلى بناء رياضيات ومفاهيم علمية جديدة، بل نحن في حاجة أيضاً إلى بناء مفاهيم ميتافيزيقية ونظريات معرفة جديدة. بل ويمكن القول: إننا في حاجة إلى علم جديد في الكونيات Cosmology . لا يتطلب هذا النموذج الذي ينبثق من نظرية الفوضى أكثر من بداية جديدة في وصف الطبيعة – بداية

ستؤثر في اعتقاداتنا الغيبية بالإضافة إلى العلوم الطبيعية وعلم الكونيات والمنطق. كذلك يرى العبد الكريم (2003، ص. 198)، أن المنهج الدراسى ما بعد الحداثي لا يرفض الغيبيات أو يقلل من قيمتها كما تفعل الحداثة، بل يعترف بها وربما يشجعها، لكن ليس على أنها حق، أو حقائق مطلقة، بل على أنها ثقافة شكلتها منظومة اجتماعية خاصة، ويجب أن لا تتعدى إطار تلك المنظومة، فالمنهج عليه أن يؤصل في أذهان الطلاب أنه ليس هناك حقائق خارج الذهن، وأن الحقائق تبنى عن طريق اللغة وداخل الثقافة، ولذا فليس هناك حقائق مطلقة، بل هي حقائق نسبية.

ويؤكد – دول – (2015، ص ص. 183، 184)، في محاولته لبناء مصفوفة في المنهج على الطبيعة البنائية وغير الخطية لمنهج ما بعد حداثي، في عملية بناء مفتوحة النهاية وغير محددة. أي أن المنهج البنائي هو الذي ينبثق من خلال العمل والتفاعل بين المشاركين، وهو ليس منهجاً محدداً سلفاً. والمصفوفة ليس لها بداية أو نهاية، على الرغم من أن لها حدوداً ونقاط التقاء وتركيزاً. ولهذا، أيضاً، فإن المنهج الذي يبنى على شكل مصفوفة غير خطي وغير تتابعي على الرغم من أن له حدوداً ومليئاً بنقاط تركيز والتقاء وشبكات مترابطة من المعنى. كلما زاد المنهج ثراءً زادت نقاط الالتقاء، وكلما زاد بناء الارتباطات والعلاقات ازداد المعنى عمقاً. إن النظر إلى المنهج على أنه مصفوفة يتوافق مع فكرة – جون ديوي – حول العقل على أنه فعل، ومع فكرة برونر عنه كأداة في البناء، أي أنه أداة نستخدمها في صنع المعاني.

إذن المنهج في فلسفة ما بعد الحداثة منهج تحويلي يقوم على الأنظمة المفتوحة، فهو منهج غير محدد سلفاً، ويقوم على الطبيعة

البنائية غير الخطية في عملية بناء مفتوحة النهاية وغير محددة، منهج ينبثق من خلال العمل والتفاعل بين المشاركين. منهج ثري في تنوعه ومشكلاته ووسائله للمساعدة على الاكتشاف. بالإضافة إلى البيئة الصفية التي تحفز على الكشف، وهي خطوة تتعدى مجرد الاكتشاف. ثرية بما فيه الكفاية ومنفتحة بما فيه الكفاية، لكي تسمح وتفتح الطريق أمام الاستخدامات والتفسيرات ووجهات النظر المتعددة، وهو منهج لا يبنى على وجهة النظر المتدرجة، بل يبنى على عمليات التنظيم الذاتي التي تحتوي عادة على الفجوات، حيث يعتمد على التشويش الذي يؤدي إلى إعادة التنظيم، وهو منهج يقوم على التحدي والتفاعل بين الطلاب والمعلمين. منهج يركز على بناء التفكير الإبداعي بعيداً عن الاهتمام بالاختبار والدرجات. وهو منهج ينبع من السياق المحلي الذي يطبق فيه، فما هو مناسب في بيئة صفية معينة قد لا يكون مناسباً في بيئة صفية أخرى.

3- طرق التدريس في فلسفة ما بعد الحداثة:

في إطار الحداثة، نجد أن الطريقة التي يتدرب عليها المعلمون في طرق التدريس والتي تفترض أن تكون النهايات محددة وثابتة عند تخطيط الدرس قبل عملية التنفيذ، حيث يمكن بعد ذلك قياس الفعالية عن طريق عدد هذه النهايات التي تحققت والوقت الذي لزم لتحقيقها. يرى – دول- أن هذا النظام الخطي والمغلق يقلل من أهمية التربية ويحصرها بأهداف معينة. حيث اجتاح هذا التركيز المزدوج (التحديد والقياس) وهما الجانبان العمليان لنموذج – العقلانية الفنية – الحياة الأمريكية في المصنع والمدرسة والمنزل في إطار الحداثة (دول، 2015، ص ص. 60، 61). حيث يحتل التحديد

والقياس والمعايير المقننة في عالم يتسم بحالة ثبات دائم مكانة أساسية في النموذج الحداثي، وهو النموذج الذي طالما تحداه ورفضه النموذج ما بعد الحداثي بجميع أشكاله وأنواعه.

حيث تتسق الرؤى ما بعد الحداثية للتعلم مع النظرة البنائية الاجتماعية للتعلم (social constructivism) التي تقول إن المتعلم يقوم ببناء المعرفة داخل ذهنه، وهذا البناء يتم في سياق اجتماعي ليس له صفة الإطلاق. وعلى الرغم من تبني ما بعد الحداثة للنظرة البنائية الاجتماعية والتأكيد على جانبها الفلسفي، فإن بعض الباحثين يؤكد على هذه النظرية، إنما هي نظرية تعلم وليست نظرية في التدريس، مما قاد إلى اختلاف كبير – وربما سوء فهم – في تطبيقات تلك النظرية في الصف الدراسي (حنفي، 2016).

النموذج الإبداعي ما بعد الحداثي له انعكاسات كبيرة على التربية وطرق التدريس، حيث يتحول إطار التدريس والتعليم من أسلوب السبب والنتيجة الذي يكون فيه التعلم نتيجة مباشرة للتدريس أو أن التدريس يكون على الأقل علاقة بين مستوى أعلى ومستوى أدنى، إلى نظام آخر يكون فيه التدريس مساعداً في عملية التعلم حيث يكون التعلم هو المسيطر هنا بسبب قدرات التنظيم الذاتي لدى الفرد. علاوة على ذلك يغير التدريس في هذا النموذج طريقة العمل من الإلقاء، والتلقين، والوعظ إلى الحوار. كما أصبح الأسلوب في استخدام الأسئلة – ليس بهدف الحصول على نتائج فعالة في الوصول إلى الإجابات الصحيحة، بل من أجل الغوص في أعماق وطبيعة المشكلات مهماً في الوقت المعاصر (Doyle, 1992). إنه من خلال هذه الأسئلة التي يعمل بها التواتر Recursion الذي يعد نشاطاً تأملياً يفكر فيه الفرد بوجهته وماذا فعل ليسمح لنا ويشجعنا على تنمية إحساسنا بمن

نكون. يستطيع الفعل التدريسي، بل ينبغي أن يغرس هذه العملية. لكن العملية لا تعتمد التدريس على أنه البذرة الوحيدة التي عندما يبدأ فإن العملية ستبني معالمها وسماتها بنفسها. الدور التدريسي هنا مساعد وليس سبباً للتعلم. هذا لا يعني أبداً التقليل من الدور التدريسي، بل هو تغيير وتحول له. هو في الواقع إبراز جانب لا شك أن المعلم المتأمل لدوره التعليمي لا يعرفه، ولو ضمنياً، وهو أنه من خلال التفاعل تتطور الأفكار وتتبلور، لكن تطوير الأفكار يكون داخلياً، ومن خلال عمليات التفكير التأملي (دول، 2015، ص. 123).

ولا تمدنا أدبيات ما بعد الحداثة بأمثلة محددة يمكن أن تكون مكونات لنظرية تدريس متماسكة، تربط بين النظرية والتطبيق، بل يرى بعض الباحثين أن التدريس من المنظور ما بعد الحداثي يحتاج إلى اعتقاد بأن التعلم يحدث في وسط ما يشبه الفوضى أو اللانظام chaos ، حيث يحتاج المعلم أن يتصور وينظم أوضاع التعلم على شكل تيار مستمر ومتواصل وغير منتظم وغير محدد من الاكتشافات والتناقضات وإعادة الاكتشاف والمساءلة، ويعزو بعض الباحثين ذلك إلى أن ما بعد الحداثة لا تركز كثيراً على إيجاد الحلول بقدر ما تركز على البحث عن التعقيد والاحتمالات الحاضرة في المشكلة، فالإرباك والتشويش وعدم السكون وتنظيم الذات هي خصائص طرق التدريس ما بعد الحداثية، إذ وجود قدر كاف من الاختلال وعدم السكون يقود إلى تغيير نظام القناعات والمسلمات (العبد الكريم، 2003، ص ص. 199، 200).

ونظرا لأن تصور ما بعد الحداثي للتعلم مبني على الاعتقاد بأن كل فرد يصنع المعنى من مصادر مختلفة ، بدلاً من استقبالها جاهزة من خبير، فإن فهناك تركيز تام في طرق التدريس على الحوار

والاستكشاف، مع التقليل من دور المعلم بوصفه مصدراً للمعلومات، وبينما انتهجت بعض الاتجاهات التي لا تنتمي إلى تيار ما بعد الحداثة منهج الاسكتشاف، فإن ما بعد الحداثة تنتهج هذا الأسلوب لا على أنه سبيل لاكتشاف الحقيقة، بل على أنه جواب مؤقت إلى حين يتم اكتشاف غيره (الدهشان، 2010، ص. 19). ومهمة التدريس النقدي Critical pedagogy هي أن تجعل الطلاب يتفحصون القيم والفرضيات والأيديولوجيات والمصالح المنعكسة في المعرفة، ليقوموا بإنتاج المعرفة بدلاً من بقائهم مستقبلين غير ناقدين وهذا يتم فيما يسميه – فريري – بتربية إثارة الأسئلة.

4- المعلم في فلسفة ما بعد الحداثة:

لم تبلور حركة ما بعد الحداثة – بحكم طبيعتها – موقفاً واحداً من المعلم، ومن ثم تعددت صور المعلم فيها، ولكن يمكن القول بأن هناك ثلاثة مواقف رئيسة لحركة ما بعد الحداثة تتراوح بين الراديكالية التى يمثلها ليوتار والتى ينفى فيها دور المعلم بحيث يرى أن شرط ما بعد الحداثة يعنى موت المعلم – بمعنى تراجع سلطته المعرفية– وبين الوسطية التى يمثلها – رورتى – الذى يرى أن شرط ما بعد الحداثة يضفى أهمية خاصة على دور المعلم، والموقف النقدي الذى يمثله هابرماس والذي يعلي من أهمية المعلم، حيث يربط أنصار المدرسة النقدية بين السلطة والمعرفة، وبالتالي يصبح على المعلمين أن يمكنوا طلابهم من فهم الكيفية التي تتجسد فيها العلاقة بين السلطة والمعرفة فيما يقرأون من نصوص باستخدام لغة النقد، وتبرز صورة المعلم كمتدبر لديه مشروع فلسفي وموقف نقدي. ومعنى هذا أن التدبر والتفكير والتأويل والنقد، هي المفاتيح الأساسية لدور المعلم في عصر ما بعد الحداثة (نصار، 2005، ص. 120).

إن ما بعد الحداثة جاءت لتطرح رؤية أو فلسفة جديدة للمعلم تسعى إلى تحريره من براثن العقلانية الفنية، وتحوله من مجرد وسيط أو ناقل للمعرفة إلى مشروع فيلسوف، مهمته دفع تلاميذه إلى إثارة التساؤلات حول المعرفة وليس اكتسابها فحسب، وتشجيعهم على تكوين رؤية جديدة للعالم من حولهم فى صيرورته وتغيره. التحديات الكبرى تفرض على المعلم أن يكون قادراً على التعامل معها وتدريب المتعلمين أيضاً على ذلك، حيث إن تدريبه على التدبر (المنهج التدبري) سوف يزوده بالقدرة على الاختيار بين البدائل المطروحة والتفكير في عواقب كل بديل (نصار، 2008، ص103). وقد يساعد التعليم التدبري النقدي المعلم في اتخاذ موقف فكرى يستطيع من خلاله النظر إلى ما يحيط به من وقائع. وبناءً عليه فإن تكوين شخصية المعلم المتدبر القادر على إعادة قراءة الواقع من حوله وتقديم رؤية نقدية جديدة لمشكلاته وقضاياه المتغيرة هي المدخل الأساس لتطوير التعليم إذا ما أردنا أن نلحق بعصر ما بعد الحداثة (مدبولي، 2008، ص. 99).

وتفرض تحديات ما بعد الحداثة على المعلم إشكاليات أخرى منها الاعتقاد بان التعلم يحدث في وسط ما يشبه الفوضى واللانظام حيث يحتاج المعلم أن يتصور وينظم أوضاع التعلم على شكل تيار غير منتظم وغير مؤقت من الاكتشافات والتناقضات وإعادة الاكتشاف والمساءلة (العبد الكريم, 2003، ص. 8). فلم يعد المعلم هو الناقل للمعرفة والمصدر الوحيد لها، بل الموجه المشارك لطلابه في رحلة تعلمهم واكتشافهم المستمر، وأصبحت مهنة المعلم مزيجاً من مهام القائد، ومدير المشروع البحثي، والناقد، والموجه والمشارك في العملية التعليمية المساعد على نقل المعرفة وليس السيد أو المتحكم في المعرفة، بل إن تطورات المعرفة والمعلوماتية ووسائل الاتصال الحديثة

جعلت منه أحياناً مجرد وسيط لنقل المعرفة للمتعلم. وتطالب توجهات ما بعد الحداثة التربوية بضرورة تعريف المعلمين بدورهم كقادة تربويين وبناء البرامج التي تمكنهم وطلابهم من استخدام لغة النقد الاجتماعي وتطبيقها وإظهار الشجاعة الأخلاقية كما تربط بينهم وبين مشكلات عصرهم وفهم الكيفية التي تجسد العلاقة بين السلطة والمعرفة لما يقرؤون من نصوص (نصار، 2008، ص. 123). كما ترى فلسفة ما بعد الحداثة أن مهمة المعلم ليست – بل وليس من حقه – أن يقوم بنقل الحقائق كما يراها هو إلى ذهن المتعلم، بل يساعده في بناء حقائقه الخاصة التي يشكلها مجتمعه وثقافته (العبد الكريم، 2003، ص. 197).

كما أن هناك قضية أخرى أكثر أهمية للمعلمين، وخاصة المبتدئين منهم، هي قضية السلطة. ويوجد نوعان من السلطة: النوع الأول، هو السلطة المطلقة المفروضة من الخارج سلطة المعلم الذي يعرف المعلومات وينقلها إلى طلابه ويسيطر على كل شئ، والثاني: هو السلطة الداخلية أو التحكم الذاتي، وهو نوع من السلطة يعيد ترتيب دور المعلم كفرد أول بين أفراد متساوين. فدور المعلم في فلسفة ما بعد الحداثة لم يتم إلغاؤه، وإنما أعيد ترتيبه بعد أن كان خارج الموقف الطلابي، ليصبح واحداً ضمن الموقف التعليمي. فالسلطة هنا تقوم على التنظيم والتحكم الذاتيين.

السلطة المفروضة من الخارج متجذرة في الفكر الحداثي الغربي، هذه أحد أهم الافتراضات الأساسية التي تشترك فيها المذاهب الأربعة التي يقول عنها هيربرت كليبارد (Kliebard, 1985) إنها سيطرت على المنهج الأمريكي في بدايات ومنتصف القرن العشرين، وهي الإنسانية الليبرالية Liberal humanism، والتطويرية Develop

mentalism، والتحسينية الاجتماعية Social meliorism، والفعالية العلمية Scientific efficiency.

وتوجد رؤية أخرى مغايرة ومعارضة للسلطة، وهي تلك الموجودة في التنظيم الذاتي، ورياضيات الفوضى، وطبيعة ديوي، والكونية العملية لوايتهيد، وسردية برونر، والأنماط الظاهرية الوراثية عند بياجيه، وعلم التأويل عند غادامير. كل هذه النظريات تفترض وجود السلطة داخل وليس خارج السياق الموقفي، أي إنها تفترض أن السلطة هي تلك السلطة أو التحكم الذاتي الذي ينبثق من التفاعلات داخل هذه السياقات الموقفية. إن معظم المعلمين يفترضون أن السلطة هي من ذلك النوع المطلق الذي يسيطر على كل شئ بدلاً من نوع "الأول بين أفراد متساوين" وهو النوع الذي يُعرِف المعلم في منهج ما بعد حداثي تحويلي. إذن السلطة تتحرك هنا إلى داخل الموقف. حيث لا يتم اتخاذ القرارات حول قضايا الإجراءات، وطرق التدريس والقيم بطريقة مجردة، بعيداً عن واقع الحياة، بل هي قرارات محلية تتعلق بالطلاب والمعلمين والقضايا المحلية (دول، 2015، ص ص. 190، 191).

من الواضح أن العنصر الأساسي في هذا الإطار هو تأسيس روح الجماعة، حيث لا أحد يملك الحقيقة المطلقة، هنا يكمن الأساس للحوار، أي الحوار الشامل داخل جماعة متعاطفة وناقدة. ومن خلال هذا الحوار الذي يحدث داخل مجتمع متعاطف وناقد يتم بناء الطرق والإجراءات والقيم من تجارب الحياة. إن ما بعد الحداثة تفترض بناء السلطة من الداخل وليس فرضها من الخارج. هذا البناء الجماعي للسلطة والسيطرة مطلب أساسي إذا أردنا استخدام الانتقائية السائدة

فيما بعد الحداثة التي يتم بناؤها وتوليدها من الداخل. إن بناء هذا الدور الجديد تحدٍ كبير يجب على برامج إعداد المعلمين مواجهته.

ويرى نصار (2005، ص. 130)، أن دور المعلم في عصر ما بعد الحداثة يمكن أن يتحقق من خلال ما يأتي:

- مساعدة طلابه على إدراك أنهم أعضاء فى مجتمعات معرفية متعددة عن طريق تعميق وعيهم الذاتي بثقافاتهم وثقافات الآخرين.
- مساعدة الطلاب على اكتشاف معتقداتهم وآرائهم وآراء الآخرين من زملائهم والوقوف على الكيفية التى يتم بها تبرير وإبداء آرائهم حول ما يمر بهم من أحداث.
- مساعدة الطلاب على استكشاف طبيعة المعرفة من الناحيتين التاريخية والاجتماعية واللغوية.
- أن يشيع بين طلابه فضيلة الاعتراف بنقص معارفنا أو جهلنا، ففى ظل ثورة المعلومات لا يستطيع أحد أن يدعي أنه يملك الحقيقة، وأننا بقدر ما نعرف بقدر ما نجهل، وأن ما نعرفه الآن هو ثابت ثبوتاً نسبياً مؤقتاً وهو قابل للتغير.

5- المتعلم في فلسفة ما بعد الحداثة:

يؤكد تيار ما بعد الحداثة أن المتعلم يجب أن يتعلم أن لا يعتمد على الموضوعية التي تزعمها الحداثة، فالمتعلم يبني معارفه داخل ذهنه، وليس هناك شيء منفصل عن المتعلم، فالتعلم يحدث عندما يقوم المتعلم ببناء آليات التعلم الخاصة به، بالإضافة إلى نسخته الخاصة من المعارف، متأثرا في ذلك بخبراته ومهاراته وخلفيته الاجتماعية، وهو ما يتطلب ضرورة أن تتغير طبيعة العلاقة بين الطالب والمعلم، فلم يعد ينظر للمعلم على أنه الخبير الذي يزود

الطالب بالمعلومات، صار هناك تركيز على التفاعل الفردي بين الطالب و"المعلم" والاستكشاف المشترك (عبدالحميد وآخرون، 2003، ص. 196). حيث يقوم المعلم بوضع المتعلم أمام مشكلات تدفعه إلى التفكير واكتشاف المعرفة، وتتم إدارة هذا الموقف من خلال مناقشة موجهة عن طريق مجموعة من الأسئلة المعدة سلفاً إعداداً محكماً.

كذلك يرى تيار ما بعد الحداثة أن المتعلم يقوم ببناء المعرفة داخل ذهنه، وهذا البناء يتم في سياق اجتماعي ليس له صفة الإطلاق، فالمتعلم يبني بنفسه فهمه الخاص عن العالم من حوله بدلاً من أخذ هذا الفهم عن الآخرين، فالتعلم يحدث عندما يقوم المتعلم ببناء آليات التعلم الخاصة به بالإضافة إلى نسخته الخاصة من المعارف متأثراً في ذلك بخبراته ومهاراته وخلفيته الاجتماعية، فالمتعلم يبني بنفسه فهمه الخاص عن العالم من حوله بدلاً من أخذ هذا الفهم عن الآخرين، فالبنائية تضع المتعلم في مركز عملية التعلم، ويحاول البنائيون لفت نظر المتعلمين لرؤية العلاقة بين ما يدرسونه وبين حياتهم اليومية وتسهيل استخدام المهارات التي سبق تعلمها لتعلم مهارات ومعارف جديدة (العبد الكريم، 2003، 197، ص. 202).

ولقد كان لما بعد الحداثة أثر على طبيعة العلاقة بين الطالب والمعلم، فحيث لم يعد ينظر للمعلم على أنه الخبير الذي يزود الطالب بالمعلومات، صار هناك تركيز على التفاعل الفردي بين الطالب و"المعلم" والاستكشاف المشترك. وأصبح من الممكن أن يتم التعلم على شكل مجموعات دراسة. وتزويد الطالب بمهارات التعايش مع هذا الوضع مثل مهارات التفكير الناقد والاستخدام الفاعل لمصادر المعلومات، كما بدأ الاهتمام بالتربية الإعلامية Media Literacy ليكون الطالب قادراً على التعامل مع مصادر المعلومات العالمية برؤية

انتقائية نقدية، بدلاً من التلقي السلبي، وتدريب الطلاب على القراءة الناقدة والتدبرية (محمد, 2016، ص. 21).

6- التقويم في فلسفة ما بعد الحداثة:

التفكير في التقويم بمصطلحات ما بعد حداثية أمر في غاية الصعوبة، لأن التقويم المدرسي مرتبط دائماً بالدرجات، وهو أمر يعتمد على افتراضات متغلغلة في الفكر الحداثي الذي من دونه يفقد التقويم معناه – على الأقل معناه الحداثي. التقويم بمعني وضع الدرجات هو تقييم مدى اكتساب الطالب للمعرفة المقررة وطرائقها. ويمكن صياغة ذلك بطريقة أخرى وهي أن الدرجات طريقة في قياس "العجز" أو الفجوة الموجودة بين المعرفة المقدمة والمعرفة المكتسبة. أي أن الدرجات تقيس النقص والمنهج يخضع للمراجعة دورياً من أجل إنقاص هذه الفجوة في العجز أو النقص بحسب العلاقة المرغوبة بين الشكل النموذجي "المعرفة المقررة" ومدى تحققها واستقبالها عن طريق أداء الطالب.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن، كيف يمكن التعامل مع التقويم في الإطار ما بعد الحداثي التحويلي؟ وما الهدف من التقويم؟ في الإطار الحداثي، التقويم هو في الأساس فصل الناجحين عن الفاشلين، هذا ما تفعله الدرجات، وما تفعله الاختبارات، وهي مهمة الفصل. من أجل الفصل، يتم افتراض وجود مستوى معين من الأداء. وتستخدم الاختبارات على نطاق عالمي، كنقاط عزل أو تمييز، وليس كبدايات لحوار جديد. أما التقويم في الإطار ما بعد الحداثي فيمكنه القيام بدور الفصل هذا إذا كان ذلك مرغوباً – ربما عن طريق مجموعة أفراد يقومون بإصدار حكم، كما في لجان الدكتوراة، لجان القبول، المراجعات التحريرية – لكن التقويم هو في الأساس عملية تفاوضية داخل إطار

جماعي بغرض التحويل. من الواضح أن المعلم يستطيع أن يؤدي دوراً مركزياً في هذه العملية، لكنه ليس المقوم الوحيد، إذ يمكن أن يكون التقويم جماعياً وتفاعلياً. ويمكن استخدامه أيضاً كتغذية راجعة، كجزء من عملية مكررة تتضمن العمل، ثم النقد فالعمل ثم النقد. العملية التواترية في العمل الخاص والنقد العام – وهو الجزء الرئيس في النظرية العلمية أو التأمل الناقد الذي جاء به – جون ديوي – ضروري في عملية تحويل الخبرة. من أجل أن يحدث هذا ينبغي تأسيس جماعات اجتماعية ديناميكية – تكون وظيفتها مساعدة الفرد من خلال النقد البناء. يمكن تبني هذا الدور داخل الفصل الدراسي، بل ينبغي تبنيه، على الرغم من أن مثل هذا الدور سيغير الصف الدراسي الذي يتمركز حول المعلم. ينبغي أن يكون التركيز الآن على جماعة تكون مهمتها مساعدة كل طالب من خلال النقد والحوار على تطوير قدراته الفكرية والاجتماعية من خلال تقييم أداؤه. (دول، 2015، ص ص. 197 -199).

نقد فلسفة ما بعد الحداثة التربوية:

1- أن ما بعد الحداثة اتجاه فكري، نشأ في الأصل وفي كثير من جوانبه ردة فعل لـ "الحداثة" وهو يضم خليطاً من التيارات، يجمعها رفض الأسس التي قامت عليها الحداثة أو على الأقل يجعلها محل شك.
2- أن فكر ما بعد الحداثة لا يمثل اتجاهاً فكرياً رصيناً ومنسجماً، فنحن لسنا أمام نظرية واحدة متماسكة ومتسقة لما بعد الحداثة، تتكون من مواقف وأفكار وسياسات يمكن قبولها باحتفاء أو رفضها

باحتقار. على العكس من ذلك، هناك مدى واسع من المواقف والنظريات ما بعد الحداثية التي يوجد بينها قدر كبير من التناقض والاختلاف. ولذا يجب مراعاة الطبيعة المعقدة لنظريات ما بعد الحداثة، والانتباه إلى تأثيراتها المتباينة، والنظر إلى الأشكال المتعددة التي توظف من خلالها هذه النظريات في التخصصات، والسياقات، والموضوعات، والنصوص المختلفة.

3- تنادي ما بعد الحداثة بنبذ الهويات الوطنية والقومية، والمطالبة بالإصلاحات السياسية وفق المشاريع الشرق أوسطية المشتركة، حيث تتعارض في كثير من أفكارها مع الثوابت الوطنية والقومية والدينية لمعظم دول الشرق الأوسط.

4- أن ما بعد الحداثة تختلف، بل وتتعارض في كثير من أفكارها مع ثوابث الثقافة العربية والإسلامية، وهذا ما نقرؤه من محاولات تفكيكك النص القرآني وتفسيره وفق ميول ورغبات البعض.

5- مناهضة كل أشكال السلطة والمرجعية: السلطة الدينية، وسلطة التاريخ، والسلطة السياسية، وسلطة الخطاب، وسلطة المجتمع والأسرة، وسلطة العقل والحقيقة والميتافيزيقا، وسلطة الشمولية والكلية، وسلطة الإعلام والصورة والفن، مما ينقلنا للفوضى والعدمية.

6- لم تقدم حركة ما بعد الحداثة فلسفة واضحة ومترابطة عن التربية وإنما هى أفكار متناثرة لا يوجد بينها وحدة عضوية تتسق فيها نظرتها للأهداف التربوية مع نظرتها إلى الطبيعة الإنسانية، ومع تصوراتها عن طرق التعليم والتدريس والممارسات التعليمية.

7- تنادي بنسبية المعرفة وإنكار الحقيقة والعقلانية والموضوعية: فإذا كانت ما بعد الحداثة في سعيها لنقد الثقافة والمعرفة في

المجتمعات الغربية الحداثية قد انتهت إلى وضع العلم والعقلانية في قفص الاتهام، فمن العسير أن نصل إلى النتيجة نفسها عند تحليلنا الثقافة والمعرفة في سياق مجتمعاتنا العربية والإسلامية، بل قد لا نكون مخطئين إذا انتهينا إلى نتيجة عكسية. فعلة ثقافتنا ليست في عبادة العلم أو تقديس العقل كما هو الحال في ثقافة الغرب، بل هي، كما يرى كثيرون، في غياب العقلانية وانتشار الخرافة وتدني قيمة التفكير العلمي. ومن هنا فإن رفض ما بعد الحداثة للعلم والعقلانية قد لا يمثل خياراً صائباً بالنسبة إلى التربية في واقعنا العربي والإسلامي الحالي الذي لم يتحقق فيه كثير من قيم الحداثة ومبادئها. ولكن يظل للنقد ما بعد الحداثي دروسه المستفادة التي ينبغي على التربويين تعلمها حتى لا نقع في الأخطاء نفسها التي وقعت فيها الحضارة الغربية.

8- الترويج للنسبية الأخلاقية والقيمية، فلا وجود لنظرية مطلقة في مجال الأخلاق والقيم، بمعنى العدمية او انعدام قيمة القيم، فبناءً على أن القيم نسبية فإن ما يعتبر خلقاً فاضلاً في ثقافة قد يكون ظلماً في ثقافة أخرى، والعكس صحيح ايضاً، فما بعد الحداثة تسوغ الشذوذ الجنسي مثلاً، وترى أنه يجب أن يحترم رأي أصحابه، وترى أن النظر إليه على أنه خطيئة أو شذوذ، إنما هو من صنع الثقافات الجائرة التي تريد أن تفرض "حقائقها" على أنها حقائق مطلقة.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها:

1- يرفض أنصار ما بعد الحداثة إمكانية صياغة رؤية أحادية للعالم، فالعالم من منظور ما بعد الحداثة، ليس له صورة واحدة بسيطة، بل صور عديدة متباينة.

2- ترفض ما بعد الحداثة الفصل بين العقل والعالم الخارجي، وترفض الرؤية الواقعية للمعرفة والحقيقة التي تقوم على العقل والعقلانية، ويتبنون النظرة البنائية للمعرفة مشددين على أهمية العاطفة والحدث، فالواقع يتم بناؤه، وهذا يعني أنه على الرغم من وجود الشيء المادي بصورة مستقلة بالفعل عن الذات العارفة، إلا أنه لا يحمل المعنى في ذاته، ولكن يتم إضفاء المعنى عليه بواسطة الذات العارفة في سياق عمليات التواصل والتفاعل الاجتماعي.

3- تقوم نظرة ما بعد الحداثة للمعرفة على افتراضين أساسيين: الأول، إن كل تصوراتنا حول الواقع ما هي إلا تفسيرات قد تكون مفيدة لكنها ليست صحيحة أو موضوعية بصورة أكيدة، والثاني، أننا لا نستطيع تجاوز تصوراتنا وتفسيراتنا حول الواقع أو النظر إليه من منظور مختلف. فالحقيقة وفقاً لما بعد الحداثة نسبية، وغير قابلة للتعميم، وتختلف باختلاف السياقات التاريخية والثقافية والاجتماعية.

4- لا وجود لنظرية مطلقة في مجال القيم، بمعنى العدمية أو انعدام قيمة القيم، والاعتراف بالمذهب النسبي. فالنظام الأخلاقي في فلسفة ما بعد الحداثة لا يخضع لاعتبارات قيميه مطلقة أو أي معايير ثابتة أخذت اعتبارها من توافقات الشعوب بثقافاتها ودياناتها على احترامها ووثوقية مبادئها؛ بل الأخلاق تنطلق من اتفاقيات محدودة الشرعية تمليها مصالح الفرد أو المؤسسات المهيمنة على المجتمع سواء كانت أمنية أو اقتصادية أو إعلامية، فالصدق

والعدل والأمانة قد لا تُحمل على معانيها المعروفة والمتوارثة بين الناس، ولكن قد يُحتاج لها من خلال منظور براجماتي مؤقت ومؤطّر في حدود النفعية البحتة، وهذه الفلسفة لما نزعت اعتبارية العقل ومركزية الفكر الإنساني المادي جعلت اهتمامها في تقديس اللذة والرغبة، وإطلاق الرغبات المكبوتة دون قيود أو سلطات مانعة.

5- فيما يتعلق بالطبيعة الإنسانية، فقد تخلت ما بعد الحداثة عن مفهوم الفرد، أو "الذات". فالذات، في نظرهم، فكرة خيالية زائفة، أو قناع، أو مفهوم أيديولوجي، أو مجرد دمية، "وترفض ما بعد الحداثة ثنائية (الذات/ الموضوع) التي رسختها الحداثة، فالذات، في نظر فلاسفة ما بعد الحداثة ما هي إلا كيان منقسم مشتت، ليس لها جوهر حقيقي أو هوية محددة، وهي خاضعة لحالة مستمرة من التحلل والتفكك، وليس لها كينونة متماسكة أو هوية ثابتة تستمر بلا تغير عبر الزمن.

6- وتتمثل أهداف التربية في فلسفة ما بعد الحداثة بأن هدف التعليم هو خلق المهارات التي لا غنى عنها لتلك المنظومة، وهذه المهارات على نوعين: مهارات النوع الاول وتتمثل في المهارات التي تستهدف بشكل نوعى التعامل مع المنافسة العالمية، أما مهارات النوع الثاني فتتعلق بالمهارات التي تلبي احتياجات المجتمع نفسه، ولن يكون ذلك بربط التعليم بمثل عليا وغايات إنسانية، بل ستكون أهداف التعليم وظيفية نفعية عملية، من خلال السعي إلى إمداد النظام الاقتصادي بمهنيين قادرين على القيام بأدوارهم بشكل مقبول في مواقع العمل بالمؤسسات. وهكذا

أصبحت قضية ربط التعليم بسوق العمل غاية أساسية لا خلاف عليها لدى القائمين على شؤون السياسة التعليمية.

7- المنهج في فلسفة ما بعد الحداثة منهج تحويلي يقوم على الأنظمة المفتوحة، فهو منهج غير محدد سلفاً، ويقوم على الطبيعة البنائية غير الخطية في عملية بناء مفتوحة النهاية وغير محددة، منهج ينبثق من خلال العمل والتفاعل بين المشاركين. وهو منهج لا يبنى على وجهة النظر المتدرجة، بل يبنى على عمليات التنظيم الذاتي التي تحتوي عادة على الفجوات، حيث يعتمد على التشويش الذي يؤدي إلى إعادة التنظيم. منهج يركز على بناء التفكير الإبداعي بعيداً عن الاهتمام بالاختبار والدرجات. وهو منهج ينبع من السياق المحلي الذي يطبق فيه، فما هو مناسب في بيئة صفية معينة قد لا يكون مناسباً في بيئة صفية أخرى. ويتم تنظيم المنهج الدراسي في ضوء نظرية التواتر أو التكرار بطريقة دورية غير خطية، منهج يعود المتعلم فيه إلى ما تعلمه سابقاً بطريقة أكثر عمقاً وتفكيراً. فالمعرفة ليست ثابتة تنتظر الاكتشاف، بل هي تتسع بشكل مستمر، بحيث يكون إنتاج هذه المعرفة وتوليدها عن طريق الأنشطة التأملية. إن عملية بناء المنهج خلال التأمل المتواتر – أي اعتبار عواقب الأحداث القديمة بوصفها مشكلات للأحداث المستقبلية – هي التي تؤسس القيم والاتجاهات والإحساس بالجماعة التي يحتاج إليها مجتمعنا بشكل عاجل.

8- لم تقدم فلسفة ما بعد الحداثة نظرية متماسكة في طرق التدريس، تربط بين النظرية والتطبيق، فالتدريس من المنظور ما بعد الحداثي يحتاج إلى اعتقاد بأن التعلم يحدث في وسط ما يشبه الفوضى أو اللانظام، حيث ينظم المعلم أوضاع التعلم على شكل تيار مستمر

ومتواصل وغير منتظم وغير محدد من الاكتشافات والتناقضات وإعادة الاكتشاف والمساءلة، ويعزو ذلك إلى أن ما بعد الحداثة لا تركز كثيراً على إيجاد الحلول بقدر ما تركز على البحث عن التعقيد والاحتمالات الحاضرة في المشكلة، فالإرباك والتشويش وعدم السكون وتنظيم الذات هي خصائص طرق التدريس ما بعد الحداثية، إذ وجود قدر كاف من الاختلال وعدم السكون يقود إلى تغيير نظام القناعات والمسلمات.

9- يبنى التصور ما بعد الحداثي للتعلم على الاعتقاد بأن كل فرد يصنع المعنى من مصادر مختلفة بدلاً من استقبالها جاهزة، ولذلك فهناك تركيز تام في طرق التدريس على الحوار والاستكشاف، مع التقليل من دور المعلم بوصفه مصدراً للمعلومات، ومهمة التدريس النقدي Critical pedagogy هي أن تجعل الطلاب يتفحصون القيم والفرضيات والأيديولوجيات والمصالح المنعكسة في المعرفة، ليقوموا بإنتاج المعرفة بدلاً من بقائهم مستقبلين غير ناقدين فيما يسمى بتربية إثارة الأسئلة.

10- لم يعد المعلم هو الناقل للمعرفة والمصدر الوحيد لها، بل الموجه المشارك لطلابه في رحلة تعلمهم واكتشافهم المستمر، وأصبحت مهنة المعلم مزيجاً من مهام القائد، ومدير المشروع البحثي، والناقد، والموجه والمشارك في العملية التعليمية، والمساعد على نقل المعرفة وليس السيد أو المتحكم في المعرفة، بل إن تطورات المعرفة والمعلوماتية ووسائل الاتصال الحديثة جعلت منه أحياناً مجرد وسيط لنقل المعرفة للمتعلم. كما ترى فلسفة ما بعد الحداثة أن مهمة المعلم أن يساعد المتعلم في بناء حقائقه الخاصة التي يشكلها مجتمعه وثقافته.

11- وجود السلطة داخل وليس خارج السياق الموقفي، ويقصد بها السلطة الداخلية أو التحكم الذاتي، وهو نوع من السلطة يعيد ترتيب دور المعلم كفرد أول بين أفراد متساوين. فدور المعلم في فلسفة ما بعد الحداثة لم يتم إلغاؤه، وإنما أعيد ترتيبه بعد أن كان خارج الموقف الطلابي، ليصبح واحداً ضمن الموقف التعليمي. فالسلطة هنا تقوم على التنظيم والتحكم الذاتيين. إذن السلطة تتحرك هنا إلى داخل الموقف. حيث لا يتم اتخاذ القرارات حول قضايا الإجراءات، وطرق التدريس والقيم بطريقة مجردة، بعيداً عن واقع الحياة، بل هي قرارات محلية تتعلق بالطلاب والمعلمين والقضايا المحلية.

12- يؤكد تيار ما بعد الحداثة أن المتعلم يبني معارفه داخل ذهنه، وليس هناك شيء منفصل عن المتعلم، فالتعلم يحدث عندما يقوم المتعلم ببناء آليات التعلم الخاصة به، بالإضافة إلى نسخته الخاصة من المعارف، متأثراً في ذلك بخبراته ومهاراته وخلفيته الاجتماعية، فالبنائية تضع المتعلم في مركز عملية التعلم، ويحاول البنائيون لفت نظر المتعلمين لرؤية العلاقة بين ما يدرسونه وبين حياتهم اليومية وتسهيل استخدام المهارات التي سبق تعلمها لتعلم مهارات ومعارف جديدة. وتزويد الطالب بمهارات التعايش مع هذا الوضع مثل مهارات التفكير الناقد والاستخدام الفاعل لمصادر المعلومات.

13- التقويم في فلسفة ما بعد الحداثة عملية تفاوضية داخل إطار جماعي بغرض التحويل، ويمكن للمعلم أن يؤدي دوراً مركزياً في هذه العملية، لكنه ليس المقوم الوحيد، إذ يمكن أن يكون التقويم جماعياً وتفاعلياً، ويمكن استخدامه أيضاً كتغذية راجعة،

كجزء من عملية مكررة تتضمن العمل، ثم النقد فالعمل، ثم النقد، وينبغي أن يكون التركيز الآن على جماعة تكون مهمتها مساعدة كل طالب من خلال النقد والحوار على تطوير قدراته الفكرية والاجتماعية من خلال تقييم أدائه.

المراجع:

باركر، ستيوارت (2007). *التربية في عالم ما بعد الحداثة* (سامي نصار، ترجمة) الدار المصرية اللبنانية. (1997).

تركي، عبد الفتاح إبراهيم. (2000). *تربية ما بعد الحداثة من أين ... وإلى أين ...؟*. المحروسة للنشر والتوزيع.

حنفي، خالد صلاح. (2016، يوليو 22). *التربية العربية في عصر ما بعد الحداثة*. دار ناشري للنشر الإلكتروني. https://www.nashiri.net/index.php/articles/intellect-and-philosophy/5992-2016-07-21-22-02-03

خريسان، باسم علي. (2006). *ما بعد الحداثة – دراسة في المشروع الحداثي الغربي*. دار الفكر.

الدهشان، جمال علي. (2010، يوليو 21- 22). *ما بعد الحداثة والتربية* [ورقة عمل مقدمة]. المؤتمر العلمي الأول لقسم أصول التربية كلية التربية جامعة بنها، التربية في مجتمع ما بعد الحداثة، بنها، مصر.

دول، ويليام. (2015). *عبد الحميد عصر ما بعد الحداثة* (خالد بن عبد الرحمن العوض، ترجمة) مكتبة العبيكان. (1993).

سكران، محمد محمد. (2006). *التربية والثقافة فيما بعد الحداثة*. مكتبة الأنجلو المصرية.

السكري، عادل. (1999). *نظرية المعرفة: من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة*. الدار المصرية اللبنانية.

الصاوي، محمد وجيه. (2010، يوليو 21- 22). *ما بعد الحداثة، وتداعياتها على التعليم والتعلم* [ورقة عمل مقدمة]. المؤتمر العلمي الأول لقسم أصول كلية التربية جامعة بنها، التربية في مجتمع ما بعد الحداثة، بنها، مصر.

عبد الحميد، طلعت وهلال، عصام الدين وخضر، محسن. (2003). *الحداثة .. ما بعد الحداثة – دراسات في الأصول الفلسفية للتربية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

العبد الكريم، راشد بن حسين. (2003، إبريل/ صفر). *أثر ما بعد الحداثة في التعليم نظرة عامة* [ورقة عمل مقدمة]. اللقاء السنوي الحادي عشر للجمعية السعودية للبحوث التربوية والنفسية (جستن) كلية التربية جامعة الملك سعود، التربية ومستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض، السعودية.

عمر، سعيد إسماعيل عبد الوهاب. (2015). *التربية ومتطلبات بناء الإنسان المصري في عصر ما بعد الحداثة "دراسة نقدية"*، [رسالة دكتوراة غير منشورة]. كلية التربية جامعة طنطا.

عناني، محمد. (2003). *المصطلحات الأدبية الحديثة*. الشركة المصرية العلمية للنشر – لونجمان.

كون، توماس. (1992)، *بنية الثورات العلمية*، ترجمة [شوقي جلال، ترجمة] سلسلة عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع (168).

ليوتار، فرانسوا. (1994). الوضع ما بعد الحداثي – تقرير عن المعرفة [أحمد حسان، ترجمة]. دار شوقيات.

محمد، نوال إبراهيم. (2016، مارس 23)، *التربية العربية في مواجهة تيارات ما بعد الحداثة*. https://www.academia.edu/40294568/Education_and_streams_of_postmodernism

مدبولي، محمد عبد الخالق. (2005). *أزمتا التنظير والممارسة وعلاقتهما بظاهرة تفكيك البنية في السياق التربوي الغربي المعاصر – دراسة تحليلية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، *11(1)*، 127 – 162.

مدبولي، محمد عبدالخالق. (2008). *التربية تجدد نفسها – تفكيك البنية*، تقديم: حامد عمار. الدار المصرية اللبنانية.

المسيري، عبد الوهاب. (2002). *العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة* – الجزء الثاني. دار الشروق.

المسيري، عبد الوهاب. (2006). *دراسات معرفية في الحداثة الغربية*. مكتبة الشروق الدولية.

المسيري، عبد الوهاب. (2010). *دريدا في القاهرة: التفكيكية والجنون*. في: أحمد عبد الحليم عطية (محرر)، *جاك دريدا والتفكيك*. دار الفارابي.

مصطفى، بدر الدين. (2018)، دروب مابعد الحداثة. مؤسسة هنداوي. وندسور سي آي إس.

نصار، سامي محمد. (2005). *قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة*. الدار المصرية اللبنانية.

نصار، سامي محمد. (2007)، مقدمة: عالم الـ (ما بعد ...!!). في ستيوارت باركر. *التربية في عالم ما بعد الحداثة*، ترجمة سامي نصار (ترجمة)، تقديم حامد عمار، القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.

نصار، سامي محمد. (2008، أبريل 14– 16). المعرفة والقوة دراسة في نظرية تعليم الكبار في عصر ما بعد الحداثة [ورقة عمل مقدمة] للمؤتمر السنوي السادس بدار الضيافة جامعة عين شمس. تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء الجودة. القاهرة. مصر.

هارفي، ديفيد. (2005). *حالة ما بعد الحداثة، بحث في أصول التغيير*. محمد شيا (ترجمة). ناجي ناصر؛ وحيدر حاج إسماعيل (مراجعة). المنظمة العربية للترجمة، والمعهد العالي العربي للترجمة بالجزائر.

وطفة، علي أسعد. (2007). *التربية العربية والعولمة: بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات*. عالم الفكر. الكويت. 36(2). المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب

وطفة، علي أسعد. (2010). التربية في معترك الحداثة – محاولة للتأصيل الفلسفي، دروس ومحاضرات في التربية القومية. *الطليعة العربية. (61)*، تونس.

وطفة، علي أسعد. (2013). *التربية والحداثة في العالم العربي: رهانات الحداثة في عالم متغير*. مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت.

Anderson, W., (1992). *Reality Isn't What It Used to Be*. Harper Collins.

Aoki, T, T., (1983). Towards a dialectic between the conceptual world and the lived world: Transcending instrumentalism in curriculum orientation. *Journal .of Curriculum Theorizing*، 5(4) ،4 – 21.

Armstrong, D, Hanson, K & Savage, T., (2003), *Teaching Today: An Introduction to education*. Merril Printice Hall.

Aronowitz, S., & Giroux, H., (1991). *Postmodern Education : politics, culture, and social criticism*. University of Minnesota Press.

Beck, C., (2005). *Postmodernism, Pedagogy, and Philosophy of Education*. Retrieved 18 August 2014, from: www.edu. uiuc.edu/EPS/PESYearbook/93docs/ BECK. Htm.

Biesta, G, & Osberg, D., (2007). Beyond Re/Presentation: A Case for Updating the Epistemology of Schooling. *Interchange*, 38(1), 15-29.

Biesta, G, (2011). Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 305-319.

Blake, N; Smeyers, P; Smith, R & Standish, P., (1998). *Thinking Again: Education After Postmodernism*. Bergin & Garvey.

Brown, J, S, Collins, A, & Duguid, P., (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.

Bruce, S, & Yearley, S., (2006). The Sage dictionary of sociology. SAGE Publications.

Butler, C., (2002). *Postmodernism: a very short introduction*: Oxford University Press.

Cvitanovic, P. (1984). Introduction. In P. Cvitanovic (Ed.). Universality in cha. (pp. 3 -36). Adam Hilger.

Darity, W., (2008). *International encyclopedia of the social sciences*, (Vol. 6). Macmillan Reference USA.

Deleuze, G, & Guattari, F., (2001). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia,* University of Minnesota Press.

Deng. S. (1999). Postmodernism and Its effect on the teaching of values in public schools, paper presented at the annual meeting of the American Educational research Association. Montreal. Quebec. Eric: ED 436497.

Derrida, J., (1998). White mythology: Metaphor in the text of philosophy (F. C. T. Moore, Trans.). In Charles E. Winquist Victor E. Taylor (Ed.), *Postmodernism: Foundational essays* (pp. 235-299). Taylor & Francis.

Derrida, J., (2001). *Acts of Religion*. Taylor & Francis.

Doll, W., (2012). Complexity and the Culture of Curriculum. Complicity: *An International Journal of Complexity & Education*, 9(1), 10-29.

Donne ،J. (1995). Devotions upon emergent occasions ، Meditation XVII. In John Hayward (Ed.). Complete poetry and selected poems. Nonesuch Library. (Original work published 1990)

Doyle ،M. A. (1992). *Rethinking reading and writing*. Unpublished dissertation. Louisiana State University.

Fleener, M. J., (2005). Introduction: Chaos, Complexity, Curriculum, and Culture. In W.E. Doll, J. Fleener & J.S. Julien (Eds.), *Chaos, Complexity, Curriculum and Culture: A Conversation* (pp. 3-17). Peter Lang.

Ford, D., (2008). *The Search for Meaning: A Short History*. University of California Press.

Foucault, M., (1995). What is Enlightenment ? In Patricia Waugh (Ed.), *Postmodernism: A Reader*. Bloomsbury Academic.

Foucault, M., (1998). *Aesthetics, Method, and Epistemology* (James D. Faubion Ed.). The New Press.

Ghiraldelli, P., (2000). Educational theory: Herbart, Dewey, Freire and postmodernists. A perspective from philosophy of education. In T. Besley M. Peters, A. Gibbons, B. Žarnić, P. -Ghiraldelli (Ed.), The *Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory*. Retrieved 14 June 2014 from: http://eepat.net/doku.php?id=educational_theory.

Giroux, H., (1991). Border Pedagogy and the Politics of Modernism/Postmodernism. *Journal of Architectural Education* (1984-), 44(2), 69-79.

Giroux, H., (2008). *Pedagogy and the politics of hope.* Westview Press.

Grenz, S., (1996). *A primer on postmodernism*. William B. Eerdmans Pub. Co.

Hayles, N, K., (1990) Postmodern Parataxis: Embodied Texts, Weightless Information, *American Literary History*, Published By: Oxford University Press, 2 (3) , pp. 394-421.

Heise, U. K., (2004). Science, technology, and postmodernism. In Steven Connor (Ed.), *The Cambridge companion to postmodernism*. Cambridge University Press.

Herman, D, Jahn, M., & Ryan, M. L., (2012). *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. Taylor & Francis.

Jencks, C., (2011). *The Post-Modern Reader*. John Wiley & Sons.

Julien, J., (2005). Complexity: Developing a More Useful Analytic for Education. In W.E. Doll, J. Fleener & J.S. Julien (Eds.), *Chaos, Complexity, Curriculum and Culture: A Conversation* (pp. 101-116). Peter Lang.

Kaye. J. H., (1991). *The powers of the past: reflection on the crisis and the promise of history*. University of Minnesota Press.

Kliebard ،H. (1985). Reappraisal: The Tyler rationale. In William Pinar (Ed.). Curriculum theorizing. (pp.

70 -83). McCutchan. (Original work published 1980).

Lacan, J., (2006). *Écrits: The First Complete Edition in English* (Bruce Fink, Trans.). W. W. Norton.

Lamont, C., (2011). *Humanism As a Philosophy*. Literary Licensing, LLC.

Lather, P., & Lather, P. A., (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/in the Postmodern*. Routledge.

Lucy, N., (2008). *A Derrida Dictionary*. Wiley.

Lyotard, J, F., (1984). *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester University Press.

Malpas, S., (2005). *The postmodern*, Routledge.

McLaren, P., (1986). Post modernity and the Death of Politics: A Brazilian Reprieve. *Educational Theory*, 36(4), 389-401 .

Osberg, D, Biesta, G, & Cilliers, P., (2008). From Representation to Emergence: Complexity's challenge to the epistemology of schooling. *Educational Philosophy & Theory*, 40(1), 213-227.

Parker, S., (1997). *Reflective Teaching in The Postmodern World: A Manifesto for Education in Post modernity*. Open University Press.

Reynolds ،W. (1987). Implications of effective teacher research: Madeline Hunter›s seven steps to educational paradise. Paper presented at the AERA .conference ،Wash- ington ،DC.

Rikowski, G, & Mclaren, P., (2002). Postmodernism In Educational Theory. In Dave Hill (Ed.), *Marxism Against Postmodernism in Educational Theory* (pp. 3-13). Lexington Books.

Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press.

Rorty, R., (1990). The dangers of over-philosophication - reply to Arcilla and Nicholson. *Educational Theory*, 40(1), 41-44 .

Rorty ،R. (1980). *Philosophy and the mirror of nature*.University Press.

Rosenau, P., (2002). Post-*modernism and the social sciences : insights, inroads, and intrusions*. Princeton University Press.

Ryan, B. A., (1999). Does Postmodernism Mean the End of Science in the Behavioral Sciences, and Does it Matter Anyway? *Theory & Psychology*, 9(4), 483-502.

Sarup, M., ((1993). *An Introductory Guide to Post-structuralism and Postmodrnism*, Harvester Wheatsheaf.

Scholes, R., (1991). *Protocols of Reading*. Yale University Press.

Semetsky, I., (2007). Towards a semiotic theory of learning: Deleuze's philosophy and educational experience. *Semiotica*, 2007(164), 197-214 .

Sheehan, P., (2004). *Postmodernism and philosophy*. In Steven Connor (Ed.), The Cambridge companion to postmodernism (pp. 20-42). Cambridge University Press.

Sidorkin, A. M., (2011). Doomed to Act: Why Postmodern Education May Be Impossible, Not Just (Im) possible. *Philosophy of Education Yearbook*, 280-282.

Sim, S., (2012). *The Routledge companion to postmodernism*. Routledge.

Slattery, P., (2006). *Curriculum development in the postmodern era*. Routledge.

Stocker, B., (2006). *Routledge Philosophy Guidebook to Derrida on Deconstruction*. Taylor & Francis.

Stronach, I, & MacLure, M., (1997). *Educational research undone: the postmodern embrace*. Open University Press.

Taylor, V., (2003). Encyclopedia of Postmodernism. Routledge.

Usher, R, & Edwards, R., (2002). *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds* (2ed.). Routledge.

Usher, R., & Edwards, R., (1994). *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*. Routledge.

Vattimo, G., (2006). *Nihilism and Emancipation: Ethics, Politics, and Law* (Santiago Zabala Ed.). Columbia University Press.