Al-Daleel
مؤسسة الدليل للدراسات والبحوث العقدية
Al-Daleel Institution for Doctrinal Studies

The Clarity and the Ambiguity in Postmodern Pedagogy

Rafed Shenan
Doctoral Candidate in Applied Exegesis, Al-Mustafa International University, Australia.
E-mail: schanr02@gmail.com

Abstract

Many mistakenly assume that philosophers, divorced from the rich human experiences, merely decorate their ideas with fanciful notions. While philosophy permeates various human sciences, its influence is particularly profound and vibrant in education. Such misconceptions dissolve upon realizing that education is, in fact, an applied branch of philosophy. Indeed, in the West, the term "pedagogy" denotes the philosophy of education or the science of teaching methods, distinct from "Education", which refers to abstract learning or instruction. Consequently, Western philosophies have broadly influenced teaching principles, educational and curricula policies, and learning methodologies, recognizing the pivotal role of education in the advancement and development of nations and societies. This article seeks to highlight the pedagogy of postmodern philosophy, which has informed the design of educational practices in the West. It cautions against the uncritical adoption of this model by other nations, particularly Muslim societies, where its globalization and generalization disregards culturally specific values and standards. Alarmingly, this extends to the imposition of particular curricula and the elimination of others in some Muslim countries. Regrettably, certain intellectuals within the Islamic world advocate for unrestrained intertextuality with Western educational approaches.

Keywords: Clarity, Ambiguity, Pedagogy, Postmodernism.

Al-Daleel, 2025, Vol. 8, No. 27, PP .165-182

Received: 04/12/2024; Accepted: 16/01/2025

Publisher: Al-Daleel Institution for Studies and Research

©the author(s)

CC BY

مؤسسة الدليل
للدراسات والبحوث العقدية
Al-Daleel Institution
for Doctrinal Studies
الدليل
Al-Daleel

الواضح والمبهم في بيداغوجيا ما بعد الحداثة

رافد شنان
طالب دكتوراه في التفسير التطبيقي، جامعة المصطفى العالمية، أستراليا.
البريد الإلكتروني: schanr02@gmail.com

الخلاصة

يعتقد الكثيرون خطأً أن الفلاسفة يلوّنون أوراق أفكارهم بحبر الخيال دون مزاولة الخبرات المفعمة بالتجارب الإنسانية، ورغم أنّ الفلسفة حاضرة في شتّى العلوم الإنسانية إلّا أنّ حضورها أقوى مراسًا وأكثر حيوية في التربية، وقد يتهافت ذلك الاعتقاد عند أصحابه إذا عُلمَ أنّ التربية هي إحدى الزوايا التطبيقية للفلسفة، حتّى صار في الغرب أنّ مفردة "بيداغوجيا" (pedagogy) تعني فلسفة التربية أو علم أصول التدريس، بخلاف مفردة (Education) التي تعني التعليم أو التربية المجرّدة؛ لذا تجد أنّ جلّ الفلسفات الغربية فرشت أجنحتها وأدلت بدلوها في أصول التدريس وسياسة التعليم والمناهج فضلًا عن التعلّم؛ إدراكًا منها لمدى ارتكازية العملية التعليمية للأمم والشعوب، ولكونها عنصرًا أساسيًّا في نهوضها وتطوّرها. في هذا المقال نحاول أن نشير بأصابع التنبيه إلى بيداغوجيا فلسفة ما بعد الحداثة التي رُسمت على أسسها العملية التربوية في الغرب. ومن ثمّ لتضرب موعدًا مع بقيّة الأمم والشعوب، وبالأخصّ الشعوب المسلمة؛ لعولمة ذلك النموذج وتعميمه، غير عابئة بخصوصيات القيم والمعايير لتلك الشعوب، وليصل بها الأمر إلى فرض إضافة بعض المناهج وحذف أخرى على بعض الدول المسلمة. وممّا يدعو للأسف أن تجد بين مفكّري العالم الإسلامي من يدعو إلى التناصّ المطلق في العملية التربوية مع الغرب.

الكلمات المفتاحية: الواضح، المبهم، بيداغوجيا، ما بعد الحداثة.

مجلّة الدليل، 2025، السنة 8، العدد 27، ص. 165 ـ 182
استلام: 2024/12/04، القبول: 2025/01/16
الناشر: مؤسّسة الدليل للدراسات والبحوث
© المؤلف

المقدّمة

لا بـدّ لنـا قبـل التجـوّل بـين زوايـا بيداغوجيـا فلسـفة ما بعـد الحداثـة، مـن مقدّمة نضـع فيها منشـور زجـاجي أمـام فكـر ما بعـد الحداثة ذاته؛ حـتّى نتعـرّف على ألوانـه الحقيقية. حـتّى ولو كانت مقدّمـةً مجتزئـةً، لكـنّي على ثقـة من أنّ القـارئ المطّلع سـيعقد مقارنـةً متوازيةً بين ما سـيرد هنا وما قـرأه مـن نصـوص وأفـكار أو شـاهده مـن عـروض ومعـارض وأنشـطة وفعّاليـات تمثّل فكر مـا بعد الحداثـة. يسـتطيع مـن خلاله الخـروج بثيم نـوعي يؤطّـر لهذا الفكـر الذي يصعـب تأطيره.

إنّ منظّـري فلسـفة مـا بعـد الحداثـة لا ينتمـون إلى معسـكر أيديولـوجي واحـد، قد تجـد أثرًا في هـذا الفكر للوجودي اليسـاري إلى جانـب تنظيرات الليـبرالي البراغماتي، مرورًا بمقـولات البوهيمي العبـثي، ولا تقـف عنـد التفكيـكي المشـكّك. ليس هذا أبـرز ملامح فكر مـا بعد الحداثـة، بل مجرّد إشـارة إلى قنـوات تدفّق الأفـكار والنظريات له.

فالمنهـج والأهـداف هي التي تؤسّـس لفلسـفة مـا بعد الحداثـة، وترسـم ملامح خارطـة منطقها دون إطالـة النظـر في الآليـة والأدوات. تسـعى فلسـفة مـا بعـد الحداثـة إلى إنهـاء الافتراضـات المزعومـة (حسـب منظّـري مـا بعـد الحداثـة) في الفكـر والتاريـخ والهويـة، وتحطيـم السرديـات الكـبرى (الأديـان والنصوص المقدّسـة و الفلسـفات المثاليـة) واليقينيـات المعرفية؛ لذلـك عادةً ما يلجـأ كتّـاب مـا بعـد الحداثـة ومثقّفوهـا إلى أنمـاط الكتابـة المبهمـة إن لم نقل المشوّشـة لمـا تمثّله تلـك الكتابـات مـن إغواء.

لذا يتحتّـم علينـا أن نكون على اسـتعداد للنظر في كثـير من أفكار ما بعد الحداثـة على أنّها مضطربة في أفضـل أحوالهـا ومجـرّدة من الصدق في أسـوإ الأحـوال. فأصحـاب ما بعـد الحداثة هدّامـون نقديون جيّـدون لكنّهم فظيعون في دور البنـاة. [Putler, Postmodernism A Very Short Introduction, ch 1-3]

المطلب الأوّل: بيان المفردات الأساسية في البحث

إنّ تحديد المعنى الاصطلاحي للمفردة هو شفرة الولوج إلى مختلف العلوم والفنون؛ لذا تحتّم الإشارة للمعنى الاصطلاحي لأهمّ مفردات البحث؛ حتّى تتوفّر مبانٍ تصوّرية تامّة لدى القارئ. اصطلح على فلسفة التربية في البداية "بيداغوجيا". وبعد أن تأسّس علم التربية مستقلًّا عن الفلسفة وعلمي النفس والاجتماع، صارت "بيداغوجيا" مرادفًا لعلم التربية. فيما انزاح مصطلح (Education) المرادف لمعنى التربية في اللغة العربية ليعني التعليم. والأصل في "بيداغوجيا" يتكوّن من مقطعين في اليونانية القديمة (Péda) وتعني الطفل (Agôgé) وتعني القيادة أو السياقة. وكانت (Péda Agôgé) تطلق على العبيد الذين يوكل اليهم مرافقة الأطفال.

[Oxford Dictionary of Philosophy, Oxford University Press, UK.]

أمّا ما بعد الحداثة (Postmodernism) فبرزت بوصفها مصطلحًا يعبّر عن حركة فكرية واسعة ظهرت في منتصف القرن العشرين، دعت إلى القطيعة مع الفكر الفلسفي القائم على اليقين المعرفي، وتحطيم السرديات الكبرى، وشكّكت في موضوعية القيم الأخلاقية. فيما ركّزت على الشخصانية، بوصفها قيمةً شموليةً تستند عليها في محاكمة بنية الحقيقة [Ibid]. كما يصطلح على الليبرالية المسيطرة في الولايات المتّحدة الأمريكية "الليبرالية الحديثة" لتمييزها عن بقيّة الليبراليات الحاكمة في غيرها من الدول الغربية. ولا تختلف الليبرالية الحديثة كثيرًا عن نظيراتها سوى في إدارة الحكومة للاقتصاد الكلّي والتوسع في مفهوم الحرّية والرفاهية الفردية، والتركيز على دعم التعليم المتماهي مع رؤية الدولة. [Adams, Political Ideology Today, P 32]

المطلب الثاني: معالم بيداغوجيا ما بعد الحداثة

يعتقد المنظّرون لهذا الفكر أنّ هذا العصر هو عالمٌ من صنعنا وليس من اكتشافنا. عالم ليس فيه من الحقيقة سوى ما نصنعه نحن وليس فيه من منطق إلّا تلك القواعد التي نعيش عليها. وتتمثّل هيمنة الإنسان والذات في فلسفة ما بعد الحداثة والتربية التي ترفدها بخطاب أنّ العالم يجب أن يتكلّم بمفرداتنا، وأنّ فعل الكينونة قد أخذ في الاختفاء، فالواقع في ذاته يجب أن يصطفّ مع الواقع من أجلنا، وبذلك فإنّ الموضوعية تنبع من سياق الاتّفاق والاقتناع الذاتي وليس من خلال التناظر مع الواقع.

كما يصفون فلسفتهم بأنّها ترفض يقينيات التراث والتقاليد، والنزعة التعميمية المطلقة باعتبارها عقلانيةً للممارسة، لتضع محلّها عملية البحث الديناميكي. هنا تصبح عملية العقلانية

نفسها بمثابة اليقين الجديد. من خلال الشكّ في الحقائق المستقرّة، وفي مناهج إنتاج الحقيقة التي كانت تشكّل من قبل الثوابت التي تدور حولها الممارسة، وبذلك تصبح العقلانية في إطار جدل التفتّح العقلي مبدأً نعني به مبدإ التعرية للتشوّهات التي تحدثها الأيديولوجيا وغيرها من المعوّقات في التعليم التدبّري؛ من أجل ترك الطريق مفتوحًا على مصراعيه، أمام النموّ السليم للفرد المستقلّ والمجتمع الديموقراطي [انظر: باركر، التربية في عالم ما بعد الحداثة، ص 25] حسب وصفهم.

وهي مرحلة دخلت إليها البشرية في سعيها لتأسيس عالم جديد ذي شروط معرفية جديدة تختلف عمّا كان سائدًا من قبل، ومن هنا فإنّ اليقين، والنسبة، والشكّ، والتعقّد، والتناقض والتعدّد أصبحت السمات التي تميّز المعرفة في عالم ما بعد الحداثة. [المصدر السابق، ص 31]

أوّلًا: البيداغوجيا ومنطق ما بعد الحداثة

حتّى نفهم كيف تدور لعبة بيداغوجيا ما بعد الحداثة يلزم أن ندرك المنطق الذي تحلّق في أفقه تلك النظرية أو الرؤية.

يطلق بعض منظّري ما بعد الحداثة على المنطق الذي ينطلقون منه ويدعون له "المنطق الضبابي" (Fuzzy Logic). يتمّ مناقشة هذا المنطق في ظلّ عدم اليقين، وأنّ حركة حياتنا تحكمها بالضرورة معلومات ضبابية، ومن العبث صهر هذه المعلومات في نموذج رياضي تقليدي يعتمد على المنطق الثنائي (الأرسطي)، ويمتدّ تعامل هذا المنطق مع متغيّرات ذات طبيعة غير محدودة أو مفهومه، كالمتغيّرات اللغوية مثل التعبيرات: صحيح إلى حدّ ما، صحيح جزئي، وربّما خاطئ، وتخضع جميعها إلى تقديرات شخصية تختلف من شخص إلى آخر. هذه الطريقة في التفكيك بوصفها تحاكي النشاطات الذهنية الحقيقية لهذا العقل، ومن ثمّ يتعامل مع مشكلات الواقع، ويستطيع أن يحتوي نظم التفكير المعقّدة ومتعدّدة البدائل التي تتعامل مع أجزاء الحقيقة. وهذا المنطق المتعدّد يهتمّ بالتعبير عن مفاهيم ضبابية أو أحداث ضبابية، وهي تظهر نتيجةً لغياب الدقّة في تعريف حدود دقيقة لتلك الأحداث، فكلمة مثل "رجل طويل" لا تعكس معنًى محدّدًا للطول، وسوف يختلف مفهوم تلك الصورة باختلاف المتلقّي لتلك الكلمة؛ إذ إنّ ذلك يعتمد على طول المتلقّي وثقافته وبيئته.

يتناول جوهر هذا المنطق درجة انتماء الحدث إلى فئة ضبابية أو العديد من الفئات الضبابية؛ إذ تتراوح درجة الانتماء بين الصفر والواحد الصحيح، فدرجة الانتماء القريبة من الصفر تعكس انتماءً ضعيفًا إلى الفئة محلّ الاهتمام في حين أنّ درجة الانتماء القريبة من الواحد الصحيح

تعكس انتماءً قويًّا إلى الفئة محلّ الاهتمام، وتسمّى بفئة ضبابية أو غامضة أو غير مكتملة فهو يعبّر بحسبهم عن ظلال مختلفة للحقيقة.

وهو عكس المنطق الثنائي الذي ينسب إلى كلّ حدث القيمة صفر إذا لم يقع الحدث كلّيًّا داخل الفئة محلّ الاهتمام، أو الواحد الصحيح إذا وقع الحدث كلّيًّا داخل الفئة محلّ الاهتمام، وتسمّى هذه الفئات بـ"الفئات الناضجة" أو المكتملة. [مجموعة مؤلّفين، الحداثة ما بعد الحداثة دراسات في الأصول الفلسفية للتربية ص 215]

ثانيًا: القيم والغايات في بيداغوجيا ما بعد الحداثة

يتمّ الحكم على الاستنتاجات المتحصّلة من العلاقة بين الوسائل والغايات فقط في ضوء مساهمة هذه العلاقة في التحقيق الفعّال للغايات كما هي. والمعلّم المتدبّر بمسألة الغايات والقيم يحرص دائمًا على أن يحيلها إلى دائرة المنطق والعقل، إنّه يتعرّف على الموقع الرئيس الذي تشغله بعض الغايات والقيم الخاصّة عندما يقوّم السياق الاجتماعي بتحديد المعنى للفاعلين في داخله.

ويساعد الاهتمام بالغايات والقيم على التمييز بين التدبّر باعتباره خاصّيةً من خواصّ التعليم التدبّري من ناحية، وبين العملية الفنّية المتزامنة للتفكير التي تتبنّاها الفلسفة الوضعية من الناحية الأخرى. فهذه الفلسفة ترى أنّ مفهوم التدبّر لديها لا يتضمّن أيّ التزام قيمي، اللّهُمَّ إلّا أدنى معاني الطاعة والخضوع لقوانين القواعد المسبقة التي تحدّد أثناء الممارسة التعليمية. [باركر، التربية في عالم ما بعد الحداثة، ص 97]

أ- التقاطع مع الموروثات

لا بدّ من التموضع في تقاطعات مع عدد من الموروثات والتقاليد المتداخلة فلسفيًّا، ونظريًّا، وتربويًّا، ودينيًّا، وسياسيًّا، ولكلٍّ من هذه الموروثات مفاهيمها وبنيتها وتأكيداتها وتطبيقاتها وسياقاتها التاريخية المتمايزة والمحدّدة.

الالتزام بسلطة العقل، ورفض مفهوم العقلانية حول العلاقة بين الوسائل والغايات تؤكّد التزامها بالاستقلال الفردي، والمكوّنات العقلانية للشرف (السموّ)، والجدّية، واهتماماتها التحرّرية، والسياسات الديموقراطية والليبرالية، وفكرة المعرفة الحقيقية المرتبطة أساسًا بهدف ما، بدلًا من تلك المعرفة الجامدة التي تقوم على مبرّرات مفارقة

[Lyotard, The Postmodern Condition: A Report on Knowledge p. 23 - 40]

ب ـ الفردانية في التعليم

يتحتّم على المعلّم في سياق هذه النظرة للتعليم إحداث تطوير في الممارسة بتطبيق التفكير النقدي على الموقف الذي يواجهه، ويتمّ صياغة هذا المدخل من خلال فهمه لفردانية هذا الموقف، وكذلك من خلال مقاومته للوصفات والتفسيرات الجاهزة.

وينظر المعلّم إلى كلّ سياق تربوي، بما يتضمّنه من شبكة معقّدة الغايات والقيم والمعايير العقلانية والوسائل العملية أو الذرائعية كسياق متفرّد؛ ولهذا فإنّه يستعصى على الوصف والتحليل في ضوء النظريات العامّة. [Look: Previous source, p. 164]

جـ ـ التحرّر من التقاليد المعادية للعقلانية

التعليم هنا يعنى وفق دعاته بالتحرّر من خلال التنوير، أي من خلال النشاط الهادف إلى ضمان التطوير في العقلانية (في صرامة الفكر ومنهجيته، وفي دقّة معطيات الواقع)، وكذلك في الأخلاق؛ إذ ترتبط عدالة موقف معيّن ارتباطًا وثيقًا بدقة تعبيرها عن عقلانيتها. ويعدّ التحرّر بمنزلة الشرط الأساسي لهذا التعليم، ويكمن سبب ذلك في الاقتناع الراسخ بأنّ التبرير الذاتي النقدي في الوقت الذي يكون لازمًا من أجل إحداث تطويرات في الممارسات التعليمية والأشخاص، فإنّ عملية التدبّر تتهدّدها باستمرار التشوّهات التي تحدثها القوى الأيديولوجية والضغوط المؤسّسية. وبالتالي فمن الضروريّ لتكمل عملية التدبّر النقدي أن تتجاوز مجرّد الحكم العملي المبنيّ على المعلومات؛ من أجل المساعدة على تحديد الممارسات المشوهة بانتظام وتحليلها، ثمّ استبعادها من الفعل الاجتماعي والتربوي

[Carr and Kemmis, Becoming Critical Education Knowledge and Action Research p. 13]

د ـ سيادة النموذج الغربي ومنهج تدريس التاريخ

تعتقد ديماغوجيا ما بعد الحداثة أنّ منهج التاريخ يمثّل إمكانيةً خصبةً قادرةً على نقل أيديولوجيا تمّ تحديدها من الخارج.

إنّ هناك مستودعًا من القيم المتضمّنة في بنية التاريخ كموضوع من موضوعات المناهج؛ إذ تتضمّن عملية البناء والاختيار والتنظيم قراراتٍ مسبقةً حول نطاق الأحداث والشخصيات التي يمكن اعتبارها ذات أهمّية كبيرة في التاريخ.

فلا بدّ من وضع القواعد الخاصّة بالتفسير التاريخي، ووضع الحدود على ما يصلح كدليل في تفسير الأحداث، وإعطاء الأسباب، وتفسير الدوافع، والموازنة بين شروط الصدفة وبين النتائج المرغوبة، وتتبّع المسؤولية والأسباب.

وخـلال هـذه العمليـة تبـدو هناك فرصـة كافية لإنجـاز هيكل متكامـل للتاريـخ من منظـور أوروبي محـدود تمامًا، يسـتبعد صـوت الآخرين.

وهـذا الأمـر مـن شـأنه أن يـؤدّي إلى منهـج يحكي قصّـة التاريخ مـن خـلال شروط نسـج أحداثه، وبنـاء شـخصياته الـتي تعـلي من شـأن تأثـير الإنسـان الأبيض العظيـم وتجعل مـن افتراضات مسـيرة التقـدّم العلـمي، والسـياسي، والأخـلاقي، والتنظيـم الاجتمـاعي الغربي أمـرًا طبيعيًّـا، وتحيك خيوط مؤامـرة مفادهـا أنّ ارتقـاء الإنسـان من أصـوله البدائيـة حـتّى الآن، إنّما هـو بفضل انتصـار الغرب.

[مجموعـة مؤلّفين، الحداثـة مـا بعـد الحداثـة.. دراسـات في الأصـول الفلسـفية للتربيـة، ص 66 - 70]

ثالثًا: الأصول الفلسفية لديماغوجيا ما بعد الحداثة

فكـر مـا بعـد الحداثـة أو فلسـفتها لا يسـتند إلى فلسـفة بعينهـا، مصطلح "مـا بعد الحداثـة" يعود إلى مجموعـة مـن الخطابـات والسرديـات الـتي ظهـرت بشـكل رئيـس في فرنسـا خـلال السـتّينيات والسـبعينيات مـن القـرن العشريـن في مجـال الفنـون والأدب. أطلـق الأميركيـون على هـذه الكتابات اسـم "النظريـة الفرنسـية". [French Theory, University of Minnesota Press, p. 18]

ثمّ انتقل من اسـتعمالاته في مجال الفنون والأدب، إلى صدارة النقاشـات في الفلسـفة الغربية، لا سيّما بعـد ترجمتـه إلى اللغـة الإنجليزيـة عام 1984، وإطلاقـه على كتابات مجموعة مـن المفكّريـن أمثال جوليا كريسـتيفا (Julia Kristeva)، وميشـال فوكـو (Michel Foucault)، وجـاك دريـدا (Jacques Derrida)، وجيـل دولـوز (Gilles Deleuze)، ولويـس ألتوسـير (Louis Althusser)، وكورنيليـوس كاسـتورياديس (Cornelius Castoriadis)، وجـان بودريـار (Jean Baudrillard)، وفيليكـس غاتـاري (Felix Guattari)، ولـوس إريغـاراي (Luce Irigaray)، وغيرهـم مـن الذيـن رأوا ألّا وجـود لمـا يسـمّى "حقائـق معرفية"، بل ثمّـة أنسـاق مـن الخطابات تحكم أقوالنـا ومعارفنا المتعلّقـة بفهم الواقـع. ولعلّ مصطلح "مـا بعد حداثي" توشّـح بمعـنًى ازدرائي، حـين وسـم كتابات بعض المفكّريـن الذين دافعـوا عن "العدمية الأبيسـتمولوجية والأخلاقية".

يجمـع هـذا المصطلـح إذن كلّ الأفـكار الـتي طـوّرت قطيعةً مـع الإنسـانوية أو نقـدًا قويًّـا للعقلانية الملازمـة للحداثـة، الـتي اقترحـت طرقًـا جديـدةً لمسـاءلة النصـوص والتاريـخ، متأثّرةً بشـكل خاصّ بالماركسـية والنقـد الكيركغـاردي والنيتشـوي للعقلانيـة، وفينومينولوجيـة هـوسرل (Husserl)، والتحليـل النفـسي لفرويـد (Freud)،ولاكان (Lacan)، وبنيويـة ليـفي شـتراوس (Levi Strauss)، وبعلـم اللغة والفلسـفة. لكـنّ إطلاق هذه التسـمية على كلّ هؤلاء الفلاسـفة والمفكّرين، أثـار العديد

مـن الخلافـات؛ إذ رفـض فوكـو مثـلًا أن توسـم كتاباتـه بـ"مـا بعـد الحداثيـة" مشـدّدًا على انتمائه إلى الحداثـة، إلّا أنّـه، بحسـب المفكّـر والأكاديـمي البريطـاني أليكـس كالينيكـوس (Alex Callinicos) «أسـهم مـع كثيرين في خلـق المناخ الفكـري الذي مكـن ازدهار تيّار مـا بعد الحداثـة» [مارلين كنعـان، عن فلسـفة مابعـد الحداثـة، إندبندنـت عربيـة].

بتعبـير أوضـح يطلق في الفلسـفة مصطلح "ما بعد الحداثـة" على النصوص والأعمـال والتيّارات التي تنـدرج في إطار كتابات "أسـياد الشـكّ"، ماركـس (Marx)، ونيتشـه (Nietzsche)،وفرويد (Freud)، كمـا في مـا بعـد البنيوية والتفكيكيـة والتعدّديـة الثقافية والنظريـة النقدية للأدب.

[Look: previous source, pp. 86-121]

والبيداغوجيـا فيهـا تنتـمي إلى مشروعهـا التنويـري الذي يمتـد من فلسـفة كانـط (Kant)، وهيغل (Hegel)، حـتّى النظريـة النقديـة لهابرماس (Habermas)، ومدرسـة فرانكفورت، وهـذا المشروع قد وجـد سـبيله للتطبيـق في أعمـال كلٍّ مـن كار (Carr)، وكيميـس (Kemmis)، وكذلـك في أعمـال يونغ (Young) وغيرهم.

إنّ محـور الاهتمـام هنـا هـو التحـرّر عـن طريـق تنميـة الأفـراد المسـتقلّين والعقلانيـين في مجتمـع ديموقـراطي يؤمـن بالحوار، ويحمى الإنسـان مـن القهر الذي تمارسـه الأفـكار الفنّيـة والبيروقراطية التي تربط بشـكل حاسـم بين الوسـائل والغايات في التنظيم الاجتماعي. إنّ الشـخصية الديموقراطية للمشروع التنويـري نجدهـا أيضًا في التراث الفلسـفي والسـياسي الليبرالي الذي يتجـلّى في الكتابـات المتتابعة حول فلسـفة التربيـة في بريطانيـا، مثـل أعمـال ر.س. بيـترس (R.S.Peters)، وآخـرون مثـل بـول هيرسـت (Paul Hirst)، وربـرت ديـردن (Robert Dearden)، وجـون وبـات وايـت (John and Pet White)، وقـد اهتـمّ هـذا الإنتـاج الفكـري بتسـليط الضـوء على المكوّنـات المعرفيـة والأخلاقيـة لمفهـوم عـن التربية يمكـن تبريـره عقلانيًّا.

وكذلـك الاتّجـاه التحـرّري الذي يتجـلّى في الحركـة النسـائية وعنـد الفلاسـفة التحرّريـين مثـل فريـري (Friere)، وباولـز وجينتـس (Poole's and Gintis)، ومـاكلارن (McLaren).

وأيضًـا حركـة بحوث الفعـل عند ونـتر (Winter) وإليـوت (Elliott)، وهي الحركة التي أسـهمت في إثـراء سـياقات محدّدة للممارسـة التربويـة وتفرّدها داخل الصـفّ الدراسي أو المؤسّسـة التربوية، ومـا يرتبـط بهـا من وعي بجوانـب القصـور في تعميمـات النظريات الوضعيـة عند توجيـه التخطيط التربوي.[Look: previous source, pp. 142-160]

رابعًا: سمات التعليم في ما بعد الحداثة

في ضوء ملامح عالم ما بعد الحداثة وفرضياته، تتحوّل عملية التعليم بشروطها وخصوصيات سياقاتها وفق التعليم التدبّري إلى نشاط نحو التحرّر والتحرير والديمقراطية. وفقًا لهذه الرؤية ترتسم سمات العملية التعليمية وملامحها بالتالي:

أ- ممارسة التعليم في عصر ما بعد الحداثة هي أفعال وتدخّلات في الترتيب الأسلوبي وطقوس الطريقة التي نطبع بها طلّابنا، كما أنّها تدخّلات لحلّ شفرة الثقافة السائدة، ولخلق أشكال منظّمة لرفض التطبيع مع علاقات القوّة القائمة في المجتمع، ولخلق بديل شعبي مضادّ. وسوف تمكن التربية التفكيكية للنصوص كلًّا من المعلّمين والطلّاب من كشف حيل النصّ والسياسة والأيديولوجيا وفضح أشكال المجاز، وما بداخلها من قصص معلنة تخفي بداخلها رسالةً غير معلنة.

ب- اقتصار التعليم على المشكلات مثل (حماية البيئة، النموّ السكّاني، استثمار الموارد، العدالة الاجتماعية) والنظر إلى تلك المشكلات ليس من منظور محلّي فقط، بل من منظور كوني.

جـ- الوصول إلى مستويات عليا من التفكير المجرّد والتمركز نحو الفعل.

د- معايشة الشكّ، فكلّ شيء يمكن أن يتبدّى بشكل مختلف، وينصبّ التعليم على كيفية التعامل مع الجهل(واقع الهدف)، والتعامل ما هو غريب اجتماعيًّا، وينصبّ التعليم على كيفية التعامل مع الشكّ (زمنيًّا)، ويجب على التعليم تقديم الارتباطات المعرفية بالمجالات المستقبلية، ويثير التساؤلات ويتعلّم الصغار أنّنا لا نستطيع إعطاء وصف دقيق للأشياء مرّةً واحدةً إلى الأبد وتوفير فرص لممارسة تغيير النظرة، وتقديم أكثر من رؤية للموضوع الواحد.

هـ- المعلّم هو تربوي في عصر ما بعد الحداثة؛ لذا فإنّ على معلّم ما بعد الحداثة أن يدرك أنّه يمتلك الخيار في التعليم، وأنّ كلّ قرار يتّخذه للتدريس بهذه الطريقة أو تلك؛ لتنظيم صفّه أو موضوعاته، ليس له أيّ تبرير نهائي سلطوي، وإنّما هو مسؤول عن قراراته إلى أبعد مدًى. ومرجع ذلك إلى أنّه تقع على عاتقنا مسؤولية قراراتنا؛ لأنّ العالم لن يغفر لنا، طالما أنّ العالم في حدّ ذاته هو نتاج لقرارنا بشأنه.

و- يؤكّد تعليم ما بعد الحداثة أهمّية التدريب على استراتيجية تفكيك النصوص وتحليل افتراضاتها، واكتشاف الكذب والخداع فيها. وينبغي أن يستخدم في ذلك لا مجرّد الكتب المدرسية، بل يستعان في التعليم بكتب الأدب، والمجلّات والأفلام، والتلفاز، والبيانات السياسية. وبذلك

يصبح التعليم غير مقتصر على اكتساب المعرفة، بل سيتجاوزها إلى القدرة على التحكم أو التعامل مع المعرفة؛ فالمعرفة ذاتها ليست حالةً ثابتةً.

ز- على المؤسّسات التربوية التي تتبنّى أسلوب ما بعد الحداثة أن تنبذ أوامر البيروقراطية، وتعدّ نفسها من أجل تعدّدية نصّية حرّة، وما يقال عن معيار الفاعلية، هو معيار كمّي ونوعي للمدى الذي تتحقّق به نتائج تمّ تحديدها مسبقًا. [باركر، التربية في عالم ما بعد الحداثة، ص 26 - 29]

المطلب الثالث: بيداغوجيا ما بعد الحداثة النظرية والتطبيق

من غير التعرّض إلى آلية بسط النموذج أو الرؤية التربوية في ما بعد الحداثة وأدواتها، من أسس ومناهج وأساليب في التعليم، أو حتّى الإشكالات التي ترد عليها، لا يمكن الوقوف على مفاصل هذا الفكر؛ لذا تجدر الإشارة إلى نموذج عملي من نماذج كثيرة لا يتّسع محلّ البحث بإدراجها، تُظهر تلك النماذج مدى التناقض في الطرح والتطبيق.

أوّلًا: قضيّة مدارس منطقة دوفر في بنسلفانيا

شهدت المحاكم الأمريكية قضيّةً مرفوعةً ضدّ مدارس منطقة دوفر. وكان ذلك أوّل تحدٍّ مباشر في المحكمة الفدرالية الأمريكية بخصوص سياسة تدريس التصميم الذكيّ في المدارس الأمريكية في تشرين الأوّل من عام 2004، كانت مدارس منطقة دوفر التابعة لولاية بنسلفانيا قد غيّرت منهج درس علم الأحياء لتعليم التصميم الذكيّ بوصفها نظريةً علميةً منافسةً لنظرية التطوّر. وكان أوّل اعتماد وظهور لنظرية التصميم الذكيّ على كتاب من البانـدا والناس (The central Question of Biological Origins Of Panda and People) وهو كتاب مدرسي مثير للجدل أُصدر عام 1989 وكتبه برسفال ديفيس (Percival Divis)، ودين كينون (Dean Kennon) ونشر من قبل مؤسّسة الفكر والأخلاق، ويتبنّى الكتاب فكرة التصميم الذكيّ التي تقول بأنّ الحياة والكون تطوّر بإرشاد مصمّم ذكيّ، ويعرض الكتاب مختلف الحجج الجدلية ضدّ نظرية التطوّر.

قام أحد عشر شخصًا من أولياء أمور الطلبة الدارسين في تلك المدارس برفع دعوى قضائية ضدّ مجلس إدارة المدارس لإصداره وثيقة تقدّم تفسيرًا لأصل الحياة تختلف عن نظرية التطوّر لدارون، وهذه الوثيقة قُرأت على طلّاب الصف التاسع في حصّة علم الأحياء أثناء تدريس التطوّر. وجادل الادّعاء بأنّ هذا يخالف القانون الأمريكي القاضي بفصل الدين عن الدولة، بينما جادل الدفاع بأنّ التصميم الذكيّ ليس دينًا وإنّما هو نظرية علمية.

في الـ 20 من كانون الأوّل 2005 أصدرت المحكمة حكمها وفقًا لنتائج استنتجتها كتبت بـ 139 صفحةً بأنّ قرار المدارس تعليم التصميم الذكيّ غير دستوري، وخلص تقريرها إلى أنّ التصميم الذكيّ ليس علمًا، وأنّه لا يجوز لإدارة المدارس طرح وجهات نظر دينية تنتقص من نظرية التطوّر العلمية. [dover.school.web.archive.org]

ثانيًا: مناقشة بيداغوجيا ما بعد الحداثة وتحليلها

لا بدّ من التفريع عند محاولة مقاربة بيداغوجيا أو فلسفة التربية وفق رؤية ما بعد الحداثة ـ حتّى ولو كان على نحو مختزل ـ إلى مستويين: الأوّل التأسيس، والثاني هو التفعيل لذلك التأسيس في مساحة التربية.

أ ـ الفضاء الفلسفي في بيداغوجيا ما بعد الحداثة

رغم أنّ الانزياح الذي حصل بعد أن كانت رؤى ما بعد الحداثة وأفكارها قيد النتاجات الأدبية والفنّية والمنجزات الإبداعية، نحو نقد الأفكار والفلسفات، التي حاولت أن ترسم منظومةً معرفيةً شاملةً.

فقد حافظت بعد هذا الانزياح على نسق نقدي واحد قد يختلف شكلًا، غير أنّه يحمل ذات الجوهر من الاحتفاء بالثيمات الرئيسة لتلك الحركة الفكرية النقدية المتمثّلة بالتشكيك، ورفض فرض القيود، والخروج عن المألوف.

غير أن الأمر لم يكن كذلك عندما تعلّق الأمر بالتربية والتعليم؛ لارتباطهما المباشر بالوظيفية والسلوكية، وما لذلك من حضور لعلمي النفس والاجتماع، ما فسح المجال واسعًا لحضور الكثير من أفكار البراغماتية المحدّثة في بيداغوجيا ما بعد الحداثة عبر رؤى جون ستيوارت ميل (John Stuart Mill) وجون ديوي (John Dewey)؛ ما أوقعها في تناقضات على المستويين النظري والتطبيقي، وأعطى الفرصة للّيبرالية الأمريكية الحديثة من تسخيرها لصالحها في إطار صراع الحضارات، بضرب الثقافات والأيديولوجيات لبعض المجتمعات التي تجد فيها عائقًا أمام تحقيق أهدافها السياسية، كما يظهر ذلك بوضوح في التقرير الصادر بالتعاون مع معهد توني بلير الذي أسلفنا الإشارة اليه.

ب ـ ما بعد الحداثة نتاج تجارب الغرب المأزوم

من المعلوم أن الحداثة وما بعدها كانت ردّة فعل لما شهده الغرب من أزمات وحروب بداية القرن العشرين ومنتصفه؛ لذلك ثمّة علاقة وثيقة بين ما بعد الحداثة وحتّى ما سبقها من

فلسفات وفكر أنتجه الغرب، وبين الظروف والبيئة والملابسات التي رافقت ولادة هذه الأفكار من جهة، وكذلك المنظومة الإبيستمولوجية السابقة والسائدة زمن ظهور هذا الفكر.

إنّ معظم منظري ما بعد الحداثة ـ إن لم يكونوا كلّهم ـ لم يطّلعوا اطّلاعًا حقيقيًّا على أسس الثقافة الإسلامية ومنظومتها المعرفية، اللّهُمَّ إلّا القليل منهم ممّن تعرّف عليها من خلال المستشرقين الذين نقلوا ما يحلو لهم، وأفعموا ذلك بإسقاطاتهم القبلية على ما نقلوه.

إنّ منظري ما بعد الحداثة وبيداغوجيتها ودعاتها عولميون ـ نسبةً إلى العولمة ـ لا يرون خصوصيةً لثقافة وفكر يبرّر عدم تبنّي ما يدعون إليه ـ معاهدة سيداو نموذجًا ـ ونشره، في الوقت الذي تمنع فرنسا ودول أخرى في الغرب الحجاب الإسلامي في المدارس والجامعات بحجّة أنّه لا ينسجم مع ثقافتهم السائدة، ويتنافى مع مبادئ حضارتهم المزعومة.

جـ ـ الخروج من قيد المقدّس والتأسيس لأخلاق علمانية

رغم إن إميل دوركايم (Emile Durkheim) يحسب على الفكر الحداثي الذي سبق ما بعد الحداثة، إلّا أنّ بيداغوجيا ما بعد الحداثة تحاول تطبيق رؤيته في التعليم والتأسيس التربوي فيما يتعلّق بالأخلاق الاجتماعية والخروج من قيد المقدّس وفق ذلك الفكر.

سعى دوركايم إلى بناء تصوّر عقلاني ـ بحسب اعتقاده ـ للعلاقات والممارسات والأفعال الاجتماعية، وتأسيس أخلاق علمانية بعد أن أدرك بأنّ التربية هي أساس هذه الأخلاق الاجتماعية؛ لما لها من تأثير على الفرد والمجتمع، فالتربية الأخلاقية هي دعامة روحية للبناء الاجتماعي. ولأنّ دوركايم يدرك تمامًا أنّ الأخلاق الاجتماعية تستمدّ معظمها من الدين أو ما يرتبط بالدين. حاول أن يفسّر الدين والمقدّس على أنّها نتاج مجتمعي، وليست الميتافيزيقيا هي الخصّيصة الأصلية للمعتقدات الدينية، فالمجتمع هو المُحدِّد والدين هو المُحدَّد. [مجموعة مؤلّفين، بحوث في الكلام الجديد ص 33]

لذا يمكن تشكيل أخلاق علمانية تتماهى مع حاجات المجتمعات بعيدًا عن ما يفرضه الدين والمقدّس من قيود.

وفي مساحات المناقشة لهذه الرؤية لا بدّ من الإشارة إلى أنّ دوركايم خرج بهذه الرؤية عن الدين، من خلال استقصاء محدود شمل القبائل البدائية لسكّان أستراليا الأصليين فقط. وفي هذا الخصوص لا يمكن لاستقصائه أن يسعفه في التعميم، بل لا يمكن تعميم استنتاجات مبنيّة على أساس ذلك. [المصدر السابق، ص 36]

كذلك دوركايم يختزل الدين فيما يصدر من متطلّبات المجتمع واحتياجاته، وبهذا الشأن نقول لا شكّ في أنّ للمناسك والمعتقدات الدينية وظائف اجتماعيةً مختلفةً، لكن أن نقول إنّ لدى الدين علاوةً على أهدافه ودواعيه ونتائجه وظائف اجتماعيةً فقط، فهذا مختلف تمامًا، فالنظرة ذات الحيثية الواحدة والأحادية الجانب إلى الدين هي نظرة مضلّلة، وتؤدّي بنا إلى إهمال الجوانب الأخرى.

ومن ما يدعو إلى تهافت هذه الرؤية هو وقوف الأنبياء والكثير من العظماء في وجه الأكثرية من المجتمع يدلّ على أنّ الموجد والمقوّي لطبيعة الدين والأخلاق ليس المجتمع فقط، بل يمكن أن يكون للمعتقدات الدينية تأثير على الأفراد أكثر بكثير من تأثير المجتمع، وفي الواقع هي أقرب من أن تكون صانعةً للمجتمع منه أن تكون مصنوعةً له. [المصدر السابق، ص 43]

د ـ التشكيك جوهر ما بعد الحداثة

يقول كريستوفر بتلر (Christopher Butler): «ما بعد الحداثيين هدّامون نقديون جيّدون، لكنّهم فظيعون في دور البناء» [Butler, Postmodernism A Very Short Introduction, p. 8]. وهكذا يكون بتلر محقًّا في تشخيصه لما بعد الحداثة بصفتها موقفًا هدميًّا بدلًا من كونها أساسًا راسيًا.

وهذا يقف بالضدّ تمامًا من وظيفة البيداغوجيا التي تقوم على أساس بناء متّصل ومتواصل علمي، وثقافي معرفي لتربية النشء؛ لذلك وقعت بيداغوجيا ما بعد الحداثة في إشكالية التوفيق بين ثيمة الشكّ ـ الذي تقوم عليه عملية البناء التربوي، التي لم تنجح في تجاوزها، فحاولت أن تؤسّس للشكّ ليكون ركيزةً في العملية التعليمية في التخصّصات الإنسانية والتعليم الأوّلي، وتغاضت عن ذلك في الدراسات العلمية التخصّصية، كما وقع في قضيّة "مدارس منطقة دوفر" في أمريكا التي أشرنا إليها ـ ووقوف القضاء الأمريكي ضدّ الشكّ في الفرضيات الداروينية.

إنّ لحالة الشكّ والترديد ـ علاوةً على ما يرافقها من عذاب نفسي ـ أخطارًا مادّيةً ومعنويةً كبيرةً للمجتمع، فإنّه مع إنكار قيمة المعرفة لا يمكن عقد الأمل على تقدّم العلوم والمعارف، ولا يبقى مجال للقيم الأخلاقية وما لها من دور عظيم في الحياة الإنسانية، وحتّى الدين فإنّه يفقد قاعدته العقلية.

بل إنّ أقسى الضربات توجّه إلى العقائد الدينية، تلك العقائد التي لا تتعلّق بالأمور المادّية والمحسوسة، فعندما يُغرق سيل الشكّ أنفس الناس تصبح العقائد المتعلّقة بما وراء الطبيعة أكثر وهنًا وأضعف مقاومةً. [مصباح يزدي، المنهج الجديد في تعليم الفلسفة، ج 1، ص 30]

هـ ـ تنحية الأسئلة الميتافيزيقية

يعلن يورغن هابرماس (Jurgen Habermas) (الذي يعدّ الوريث الشرعي لمدرسة فرانكفورت الفلسفية الحديثة أبرز المنظّرين لفلسفة ما بعد الحداثة) بوضوح شديد أنّ العصر الميتافيزيقي ـ وهو عصر الإجابات المطلقة والكاملة عن "الأسئلة الكبرى" ـ قد انتهى. وهو يتحدّث في ذات سياق التنظير لفكر ما بعد الحداثة "نحو تحسين نسل ليبرالي" بحسب توصيفه، وهو ينحاز إلى إسقاط ما هو أخلاقي إلى ما يُعدّ قانونيًّا؛ لذا تدرج بيداغوجيا ما بعد الحداثة كلّ ما هو ميتافيزيقي وما هو ديني في العملية التعليمية في رفوف الأساطير والميثولوجيا. [Horster, Detlef, Habermas: An Introduction]

ما ينبغي التنبّه له، إذا كان ما دعت إليه ما بعد الحداثة في بداياتها بإعلان موت المؤلّف والخروج عن الأنماط الفنّية والأدبية، قد أنتهى بإفساد الذائقة الإبداعية، فإنّ دخولها مساحة الأنطولوجيا وإعلان موت الإله، وتجسيد رؤيتها بهذا الشأن في التربية وبيداغوجيتها يفسد الفطرة الإنسانية برمّتها.

وليس خافيًا الخواء الروحي الذي يستشري وتعاني منه المجتمعات الغربية، وما خلّفه ذلك من مشاكل للمجتمع والفرد الغربي على حدٍّ سواءٍ، من تفكّك أسري، وأمراض نفسية، وارتفاع معدل الجريمة والقائمة تطول.

و ـ ما بعد الحداثة والفوضى المعرفية

ذكرنا في ما سبق كيف أن فكر ما بعد الحداثة يعتمد ما يسمّى بـ"المنطق الضبابي"، وفي الوقت نفسه لا يقيم وزنًا للمنطق الأرسطي الثنائي؛ لذا قد يرى بعضهم أنّه من الصعوبة الدخول في مناقشة هذا الفكر بالارتكاز إلى قوانين الفكر البشري؛ إذ إنّ ما بعد الحداثة تؤمن بنسبية الحقيقة وسيّاليتها، ورفض ثوابت العقل من بدهيات كاستحالة اجتماع النقيضين، فضلًا عن أحكام العقل اليقينية والقطعية.

فالعقل بحسب أحد دعاة الفكر الحداثي في العالم الاسلامي، ليس آليةً ذهنيةً صوريةً جدليةً، بل العقل فعّالية اجتماعية تاريخية متحرّكة يضادّ الأحكام النهائية والقطعية واليقينية الحاسمة. [أبو زيد، نقد الخطاب الديني، ص 131]

ومع ذلك ليس من الصعوبة بمكان، الوقوف على إشكاليات حاسمة من خلال ذات الفكر لا تترك مناص عن تهافت ذلك الفكر. من خلال الوقوف على الركيزة الأساسية في نظرية أبستمولوجيا ما بعد الحداثة، التي تجعل المُدرِك الإساسَ الحاسمَ في عملية المعرفة لا المدرَك؛ لذا

فما بعد الحداثة ترى أنّه لا وجود في عالم الإنسان لقراءة قطعية الانطباق. وهذا سبب ترجيحها للشكّ في مقابل اليقينيات المعرفية، والدعوة لتحطيم السرديات الكبرى. فكلّ القراءات ظنّية واجتهادية بحسب ما بعد الحداثة، ويتحتّم علينا دائمًا توقّع ظهور قراءات جديدة.

إنّ القبول بهذا الفكر بلا شكّ سيقود إلى فوضى معرفية، بعد أن جرّدت ما بعد الحداثة العقل من القطع في الحكم على القضايا. فرغم استغراق ما بعد الحداثة في التفاصيل، إلّا أنّها عجزت عن وضع معيار يُحتكم إليه في تقييم النظريات والرؤى والأفكار.

فإذا كان الادراك يعني القدرة على استيعاب معاني الأشياء، فإنّ المدرك هو الطرف الأضعف في ثلاثية المدرَك والإدراك والمدرِك؛ إذ إنّ لنوازع المدرِك ورغباته وقبلياته الأثر الواضح والحاسم في قبول هذا وردّ ذاك وفق منهجية الفوضى التي تقدّمها لنا فلسفة ما بعد الحداثة. ولعلّ من أبرز المصاديق على ذلك تنظير ما بعد الحداثة لمسألة تشريع ما يسمّى "زواج المثليين".

ولعلّ الإشكال التالي الذي يرد على فكر ما بعد الحداثة؛ هو أنّنا إذا لم نملك فهمًا يتّصف بالقطعية، فلن يتسنّى لذلك الفكر الردّ على من يقول بلزوم محاربة فكر ما بعد الحداثة، مدّعيًا أنّ هذه قراءته وفهمه للواقع. وفقًا لنظرية ما بعد الحداثة التي تقول بتعدّد القراءات والفهم للقضايا وللواقع واستحالة الوصول لفهم قطعي.

الخاتمة

1ـ أنّ ما يسمّى بفكر ما بعد الحداثة أو فلسفته مجموعة رؤًى وأفكار غربية لأجيال من مفكّري ما بعد الحرب العالمية الثانية، نشأت بوصفها منهجًا نقديًّا للفنون والأدب؛ لذلك أتقنوا مهارة الخطاب المبهم المغري في تسويق أفكارهم، ثمّ حاولوا الانزياح نحو البعدين الأنطولوجي والأبستمولوجي، ولم يرتكزوا على نظرية ذات أبعاد محدّدة، بل اعتمدوا منطقًا ضبابيًّا غير واضح المعالم.

2ـ تعاني ما بعد الحداثة من أزمة أبستمولوجيا، بعد أن أسقطت بدهيات العقل، وأعلنت الفوضى المعرفية، بزعمها نسبية الحقيقة وإنكارها لأحكام العقل اليقينية والقطعية.

3ـ حاولت بيداغوجيا ما بعد الحداثة أن تبرز الاهتمام أو التركيز على مواضيع مثل الحرّية الفردية والتعليم والبيئة. علمًا أنّ الكثير من الفلسفات السابقة لم تهمل بعض هذه المواضيع وأهمّيتها، بل إنّ الإسلام ومنظومته الفكرية سبقت بأكثر من ألف سنة جميع هذه الفلسفات بالحثّ على التعليم وعدم الإضرار بالبيئة وتنظيم حرّية الفرد، ولعلّ قاعدة "لا ضرر ولا ضرار" في الفقه الإسلامي خير شاهد على ذلك.

4ـ ارتكزت ما بعد الحداثة وبيداغوجيتها على الفرد في تنظيرها على مستوى الفهم والتوظيف؛ لذلك تطرّفت في ما يتعلّق بحرّية الفرد، فكلّف ذلك المجتمع الكثير من المشاكل والإشكالات التي لا يمكن تجاوزها بحال.

5ـ بيداغوجيا ما بعد الحداثة أداة طيّعة لكثير من التيّارات السياسية، لا سيّما الليبرالية لتحقيق مشاريعها السياسية داخليًّا وخارجيًّا. فقد استخدمت كسلاح من قبل الغرب و ليبراليته المحدّثة ضمن دائرة صراع الحضارات التي استهدفت بها الشعوب ذات الخلفيات الثقافية الإسلامية.

6ـ إشكالات كثيرة ترد على بيداغوجيا ما بعد الحداثة حتّى وفق الرؤية ما بعد الحداثية. ففي الوقت الذي تنظّر فيه لحرّية الرأي ونسبية الحقيقة وتعدّد القراءات، نجدها تنتقل إلى أسلوب القمع حال نقد بعض النظريات التي تقدّم قراءةً مخالفةً لقراءات الأديان، حتّى لو كان هذا النقد يرتكز لأدلّة علمية يقرّها المنطق التجريبي.

7ـ اعتمدت ما بعد الحداثة في تنظيرها لبيداغوجيتها ثلاث قضايا رئيسة:

أ ـ الشكّ في مقابل اليقينيات المعرفية.

ب ـ تحطيم السرديات الكبرى (الأديان والنصوص المقدّسة، والفلسفات المثالية).

جـ ـ إسقاط الميتافيزيقي والأسئلة الكبرى.

وفي ظلّ غياب المعيارية لدى ما بعد الحداثة في ترجيح أمر على أخر. يتحوّل مشروع بيداغوجيا ما بعد الحداثة إلى عملية هدم لا مشروع بناء، والعملية التعليمية التربوية بلا شكّ عملية بناء متواصل.

قائمة المصادر

أبو زيد، نصر حامد، نقد الخطاب الديني، مكتبة مدبولي، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1995 م.

مصباح اليزدي، محمدتقي، المنهج الجديد في تعليم الفلسفة، دار التعارف، بيروت، الطبعة الأولى، 2007 م.

باركر، ستيوارت، التربية في عالم ما بعد الحداثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2007 م.

مجموعة مؤلّفين، الحداثة وما بعد الحداثة.. دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2003 م.

مجموعة مؤلّفين، بحوث في الكلام الجديد، مؤسّسة الدليل للدراسات والبحوث، الطبعة الأولى، 2021م.

Adams, Ian (2001),Political Ideology Today, Manchester University Press, P32, ISBN: 0719060206.

Butler, Christopher, Postmodernism A Very Short Introduction, Oxford University Press, London, 2002.

Detlef Horster, Habermas: An Introduction, Pennbridge, (ISBN 15-01-880055-), 1992. French Theory, University of Minnesota Press, ISBN: 9780816647330, Publication date: April 1st, 2008.

Kitzmiller v, Dover Area School District, https://en.m.wikisource.org/wiki/Kitzmiller_v._Dover_Area_School_District.

Lyotard، J-F, The Postmodern Condition: A Report on Knowledge, University of Minnesota Press, (ISBN-0816611734), 2010

Oxford Dictionary of Philosophy Oxford University Press, UK, (ISBN: 9780198610137)

Andrew Weinberg David, Peace and Tolerance Education in the Arab World Two Decades After 911/, https://www.institute.global/insights/geopolitics-and-security/peace-and-tolerance-education-arab-world-two-decades-after-911.

Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Becoming Critical.. Education Knowledge and Action Research, 1st edition, London, (ISBN9780203496626), 1986.