الفصل الخامس

حركة ما بعد الحداثة (ما بعد المعاصرة) وتطبيقاتها التربوية

الإطار الفلسفي لما بعد الحداثة

التطبيقات التربوية لفكر ما بعد الحداثة

حركة ما بعد الحداثة (ما بعد المعاصرة)

مصطلح ما بعد الحداثة هو ترجمة لمصطلح Post–Modernism «ما بعد المعاصرة»، وقد تستخدم كلمة Post–Modernity للدلالة على الشيء نفسه. وأحيانًا يُطلَق على مصطلح ما بعد الحداثة تعبير (ما بعد البنيوية) Post– Stucturalism باعتبار أن فلسفات ما بعد الحداثة قد ظهرت بعد ظهور الفلسفة البنيوية وسقوطها. ويكاد مصطلح ما بعد الحداثة يترادف مع مصطلح «التفكيكية». وللتمييز بينهما، يمكن القول إن ما بعد الحداثة هي الرؤية الفلسفية العامة، أما التفكيكية فهي بالمعنى العام أحد ملامح هذه الفلسفة وأهدافها (المسيري، 1999، ص312).

وتُمثِّل «ما بعد الحداثة» حركة فكرية تقوم على نقْد الأُسُس التي تُركز عليها الحضارة الغربية المعاصرة ورفضها، كما ترفض المسلمات التي تقوم عليها هذه الحضارة، أو على الأقل ترى أن الزمن قد تجاوزها وتخطاها. ويذهب كثيرون من مفكري ما بعد الحداثة إلى اعتبارها حركة أعلى من الرأسمالية، ينتهي بها عصر الحداثة، وتهيئ لقيام مجتمع جديد يرتكز على أُسُس جديدة غير تلك التي عرفها المجتمع الغربي المعاصر (أبو زيد، 2001).

ويصعب إيجاد تعريف دقيق لما بعد الحداثة، وفي ذلك يقول إنجليز «من التناقض أن نحاول وضْع تعريف واحد وثابت

لنظرية ما بعد الحداثة وفكره وزمنه وثقافته. فهذا يناقض أهداف فكر ما بعد الحداثة، الذي ينصبّ على الهروب من طرق الفلسفة الجوهرية في التفكير. فضلًا عن ذلك، تبنّى كثيرون من الكتّاب الذين يعملون في التخصصات الأكاديمية المختلفة هذا الفكر، ولكل منهم رأيه الخاص حول ماهية ما بعد الحداثة أو ما يمكن أن يكون عليه. والخاصية الرئيسة التي تشكل فكر ما بعد الحداثة في الحقل الأكاديمي هي مبالغته إن لم يكن ارتباكه في الأفكار والسلوكيات المختلفة. ومع ذلك، فإن هذا الارتباك، وهذا الغموض، هما تحديدًا ما يؤيده كتّاب ما بعد الحداثة مقارنة بما يَعُدُّونه تقييدات مفرطة يتسم بها أساسًا عدوهم اللدود الحداثة» (إنجليز وهيوسون، 2013). مما حدا بمنظريها إلى الكف عن توضيح ما هي ما بعد الحداثة، والانصراف بدلًا من ذلك إلى توضيح ما ترفضه ما بعد الحداثة. وباختصار؛ يمكن أن تُعرَّف ما بعد الحداثة بأنها اتجاه فكري، يضم خليطًا من التيارات، يجمعها رفْض الأُسُس الأنطولوجية (الخاصة بطبيعة الوجود)، والمعرفية والمنهجية التي قامت عليها الحداثة، أو يجعلها محل شك (حنفي، 2016).

ومن أشهر رواد ما بعد الحداثة جان بودريلارد Jean Baudrillard، جان فرانسوا ليوتارد Jean Francois Lyotard، جاك دريدا Jacques Derrida، ميشيل فوكو Michel Foucault،

وجيلز ديلوز Gilles Deleuze (كارتر، 2010، 132-134). ويُجمِع مفكرو ما بعد الحداثة على أن هذه المرحلة تشتمل على الفلسفات التالية: ما بعد البنيوية، التفكيكية، ما بعد التحليلية، البرجماتية الجديدة. وتوصف هذه الفلسفات بأنها تحمل مقاربات تسعى إلى تجاوز التصورات العقلية والمفهوم الجامد للذات (درويش، 2008، ص21).

الإطار الفلسفي لما بعد الحداثة

إن المنطلق الأساسي للفكر ما بعد الحداثي هو التخلص من سيطرة الأنساق الفكرية الشاملة لكل الظواهر، التي كانت السمة الأساسية لمرحلة الحداثة. ويُعَد بذلك ما بعد الحداثة مرحلة جديدة للفكر الإنساني، اتسم بتصورات مغايرة لكل من: الكون، الحقيقة، المعرفة، الإنسان، القيم.

فنجد أن عالم ما بعد الحداثة كما وصفه المسيري ينقسم إلى وحدات طبيعية متساوية ومستقلة ومختلفة ومنفصلة ومنغلقة؛ بسبب عدم وجود مركز ومرجعية كلية مشتركة، وتصبح كل وحدة ذات سيادة مطلقة ومرجعية ذاتها. وهذا يعني غياب أي مرجعية نهائية إنسانية أو موضوعية، ولذا فالعالم يتسم بالتعددية والتفتت والانقطاع والفوضى والمساواة والتساوي وحكم الصدفة وغياب السببية وظهور الاحتمالية

والنسبية الكاملة والتغير الكامل والمستمر، ومن ثَمَّ يصبح من العسير الوصول إلى العالم، وإن وصل العقل إليه فلا يمكنه الإمساك به (المسيري، 1999، ص315).

وترى ما بعد الحداثة أنه ليست هناك حقيقة كلية ومطلقة؛ أي حقيقة صادقة في ذاتها، بل إن الحقائق يصنعها المجتمع بجوانبه الثقافية المتعددة لأفراده. فليست هناك «حقيقة» يجب أن يُقِر بها الجميع، وليس هناك حق مطلق، بل الحقيقة تُصنَع عن طريق اللغة وفي داخل ذهن الإنسان وحده. ومن ثَمَّ فإن ما بعد الحداثة ترى أن التقدم أو التطور الذي رافَق الحداثة أو الذي تدعو إليه ليس إلا خرافة، وما يقال عن قدرة العقل على اكتشاف الحقيقة إنما هو وهم. فالحقيقة لا تُكتشَف؛ لأنه لا توجد حقيقة أصلًا، والإنسان هو الذي يصنع حقائقه، وأفكاره ليست انعكاسًا للواقع بل قراءة له، وهي قراءة تتخذ صيغًا أسطورية وإيديولوجية ودينية ونظرية، وكل منظومة في جانبها المعتقدي ترى أنها تمتلك الحقيقة، وتميل إلى اعتبار كل ما يناقضها ويخالف حقيقتها أكذوبة أو خطأ (الشيخ والطائري، 1996).

وفيما يخص قضية نظرية المعرفة، فإن أبرز ما يطبع مرحلة ما بعد الحداثة هو الشك والارتياب فيما يتعلق بالسرديات الكبرى. ومن أبرز مقولاتها إن العلم سردية

إبستمولوجية كبرى، ومن ثَمَّ استنادًا إلى هذا يمكن رفضه. ويرى بعض منظريها أن العلم كان حتى وقت قريب يقوم على مقولات حكائية سردية كبرى تحدد له غاياته، فهو في غمرة عصر التنوير قد تَبنَّى مقولة التقدم وقابلية الإنسانية للارتقاء اللامحدود، وإمكانية تحقيق السعادة للجميع. وهو في عصر الوضعية قد اتخذ من النزعة العلمية نموذجًا للتفكير، ومعيارًا لبناء مستقبل الإنسان على أُسُس موضوعية خالية من الخرافات والترهات والميتافيزيقا (حمودة، 1998، ص291).

وتشير روز إلى خاصية أساسية تمتاز بها فلسفات ما بعد الحداثة – قد تمت الإشارة إليها مسبقًا – وهي التعددية غير القابلة للاختزال كتعددية الثقافات، التقاليد المجتمعية، الأيدولوجيات، أنماط الحياة، اللغة، النظريات، المعايير، الأنساق الفكرية. فالأشياء في عالم ما بعد الحداثة تتسم بطبيعة تعددية، ولا يمكن ترتيبها في تسلسل زمني تطوري، يظهر بعضها على أنه متقدم عن بعض آخر أقل تطورًا. كذلك لا يمكن تصنيف بعض الأشياء بوصفها حلولاً صحيحة أو خاطئة لمشكلات معينة؛ وهذا يعني استحالة تقييم المعرفة خارج سياقها الثقافي، والتقاليد واللغة، وجميعها تعطي لهذه المعرفة معنى. ومن ثم، ليس ثمة محاكاة ومعايير للصحة والصدق تصلح للتطبيق خارج سياقها الأصلي. وفي

غياب معايير عامة تصبح مشكلة عالم ما بعد الحداثة ليست في كيفية عولمة الثقافة الأرقى، ولكن كيفية تأمين أو تحقيق الاتصال والفهم المتبادل بين الثقافات. وبذلك تؤكد ما بعد الحداثة النسبية الفلسفية الجديدة (روز، 1994).

ويرى ليوتار Lyotard أن فكر ما بعد الحداثة في كتابه بعنوان «الوضع ما بعد الحداثي» هو تشكيك في الأنساق الفكرية العملاقة، وأن المعرفة تكون دائمًا خاصة وشخصية، بدلًا من أن تكون عالمية وموضوعية. فلكل مجموعة أنساقها الفكرية الخاصة بها، وطريقتها الخاصة بها في فهْم ذاتها والعالم من حولها. وعلى المرء إدراك أن كل نسق فكري مصغر، شرعي بنفسه في حد ذاته، وألا يُقوَّم ويُنتقَد من وجهة نظر شخص آخر، فلا وجود لنسق فكري أكثر موضوعية، أو أفضل من الآخر (نقلا عن إنجليز وهيوسون، 2013).

لهذا يرى كثيرون أن الإطار الفلسفي لما بعد الحداثة هو الأنجع لبناء مجتمعات ذاتية التكوين، وذاتية الفكرة، خاصة الفكرة العلمية، هذا إذا كانت هناك الإرادة السياسية، وحُسْن استغلال المعرفة والمعلومات، وجعْلها مصدرًا للخصوصية. ولقد أصبحت الخصوصية المعرفية في وقتنا الراهن العصب الذي يُسيِّر كل مجالات الحياة من دون استثناء (درويش، 2008).

وتنظُر ما بعد الحداثية إلى الإنسان على أن هويته لم تَعُد تحددها الحتمية من الداخل، أو من الخارج، أو من خلال الغرائز، أو من خلال الظروف المحيطة، أو من خلال التنظيم الاجتماعي الذي يحدد الهوية من خلال مجموعة من الأدوار التي يُتوقَّع من الفرد القيام بها بغض النظر عن احتياجاته أو رغباته أو مصالحه، كما كان سائدًا في عصر الحداثة، بل يظل وجوده صيرورة مفتوحة، الذات فيها متحققة لمقاومة السلطة، سلطة التنظيم الاجتماعي الذي يرغب في الإجهاز على تلك الذات التي تتمرد على مؤسسات الرأسمالية التي تُوجِد نوعًا من الإذعان لمتطلبات إنتاجية لا متناهية، هدفها الربح في المقام الأول. والإنسان في تصوُّر ما بعد الحداثة يُحدّد ويعرّف بواسطة مجتمعه وثقافته، ويذوب في البنى الاجتماعية التي تحتم كل شيء، وأن الإجماع الثقافي هو الذي يحدد ويعرف الواقع (العمري وعبدالقادر، 2002).

وفيما يخص القيم، نجدها في الفكر الحداثي تتسم بالنفعية والواقعية، وتتعامل مع مبدأ الواقع معمقة للخصوصية الثقافية، أما حركة ما بعد الحداثة فتُعَد ارتدادًا واعيًا لمعظم القيم التي نادى بها دعاة الرأسمالية المطلقة؛ حيث تهتم بالقيم الكوكبية، وبكل ما هو عالمي وعام، متجاوزة ما هو خاص من دون أن تنكره؛ حيث يصبح العالم متعدد الثقافات، والإنسان

في كل ثقافة هو سيد مصيره، وينظر إلى الكون ومشكلاته من خلال رؤية كوكبية (عبدالحميد وآخرون، 2003، ص174).

التطبيقات التربوية لفكر ما بعد الحداثة

وكما أن لكل فلسفة انعكاسًا على أرض الواقع، فإن هناك انعكاسًا لفكر ما بعد الحداثة على جميع الأنظمة في إطار المجتمع، بما فيها النظام التربوي، فكان لرؤية ما بعد الحداثية انعكاسها وتأثيرها في العملية التربوية في جميع أبعادها وجوانبها.

فنجد أن التربية ما بعد الحداثية تهدف إلى صناعة المهارات التي لا غنى عنها للنسق المجتمعي، وتنقسم هذه المهارات إلى نوعين: مهارات النوع الأول تستهدف بشكل نوعي التعامل على المنافسة العالمية، وتتنوع حسب التخصصات التي تستطيع الدولة أو المؤسسات التعليمية الكبرى بيعها في السوق العالمية. والنوع الآخر من المهارات هي التي تلبي احتياجات المجتمع، وإمداد النظام الاقتصادي فيه بكوادر قادرة على القيام بأدوارها بشكل مقبول في مواقع العمل بالمؤسسات (الدهشان، 2010، ص13).

كما تهدف التربية في مجتمعات ما بعد الحداثة إلى جانب تكوين المواطن، إعداد الإنسان الكوكبي الذي يفهم

الآخر والعالم، بدءًا من فهْم الذات الذي يتم بالمعرفة والتأمل والنقد الذاتي، مع تجاوز وظيفة الإعداد للعمل وحده، والتأهيل الاجتماعي للمشاركة في التنمية بقدر ما يتعلق بالتأهيل المهني، مع إعطاء فرصة للتنوع بدلًا عن التنميط، وإتاحة فرص الاكتشاف والتجريب وتنمية الخيال والإبداع (عبدالحميد وآخرون، 2003).

وفي النظرة ما بعد الحداثية يجب أن يتكيف المنهج الدراسي مع الطلاب، بحيث يتناسب المحتوى والمهارات معهم ومع حاجاتهم. فهدف المنهج أن يكون تحويليًّا Transformative بحيث يمكن الطالب أن يتفحص ويدرك العالم من حوله أولًا، ثم يفهم نفسه بشكل أكبر. ويبتعد المنهج ما بعد الحداثي عن النظرة الحداثية للمنهج التي تنحو المنحى التراكمي في تقديم المحتوى إلى المنهج التحويلي، الذي يسعى إلى إحداث تحويل في فهْم الطالب ما حوله ومن ثَمَّ فهمه نفسَه. فيجب ألا يحتوي المنهج على حقائق يُراد نقلها إلى الطالب، وأن يحتوي على قليل من التجريد والتنظير، ويُركِّز على الاهتمامات الفردية للطلاب وعلى التطبيقات العملية (العبدالكريم، 2004، ص11 – 12).

وبالنسبة إلى المعلم في عصر ما بعد الحداثة، فيجب أن يقف بوصفه باحثًا ومُيسرًا للمعرفة ومنسقًا لها، وأن يقف على أبعاد فلسفة العلم الذي يوجه مسار عمله المهني.

وليس له الحق في نقْل الحقائق إلى ذهن المتعلم، بل مساعدته على بناء حقائقه الخاصة التي يشكلها مجتمعه وثقافته (حنفي، 2016).

أما المتعلم فتكون مهمته محصورة في تنمية إبداعه، بعد أن كانت محصورة في تنمية تذكُّر المعلومات فقط؛ وهذا يعني أن طريق المعلومات السريع سيُغيِّر الهدف النهائي للتعليم بحيث يصبح من أجل الإبداع، ولا يقتصر على تنمية القدرات المتاحة فقط، وينصب حول إيجاد إمكانات، وتنمية قدرات لم تكن موجودة أو مُكتشَفة من قبل. ويمكن أن يقوم المتعلم بدراسة الجدوى لما يمكن أن يحدُث في المستقبل عن طريق المحاكاة الإلكترونية، ومن ثَمَّ يصبح التعلم ليس من أجل الشهادة فقط، بل من أجل الاستمتاع بالتعلم مدى الحياة. ولن يتحقق الإبداع إلا بتنمية ثقافة التساؤل التي تعمل على تفكيك كل ما هو مُكَبل للعقلية الناقدة التي تحفز الإبداع (عبدالحميد وآخرون، 2003، ص186 – 187).

وبالنسبة إلى الأنشطة التعليمية، فهي ليست مخططًا لها مسبقًا، إنما تتقرر بناءً على رغبات الطلاب، وعلى الطرائق التي يتم بها الفهم في أذهانهم. فالمنهج الدراسي في النظرة ما بعد الحداثية يهتم بالطريقة التي يبني بها الطلاب المعرفة من منظورات مختلفة، وبأساليب تعلمية متنوعة وذكاءات

متعددة، ولا تعتمد فقط على الذكاء التقليدي الرياضي المنطقي (العبدالكريم، 2004، ص12).

ومن وجهة النظر ما بعد الحداثية فليست هناك تطبيقات مباشرة في المواد الدراسية أو الممارسات المدرسية؛ حيث تسهم التربية ما بعد الحداثية في إصلاح المدرسة بإعادة تصوُّر القضية وفهْمها من أساسها، وتمكين التربويين من تحدي القناعات والمسلمات، واستشراف الإمكانات البديلة للتغيير. وتظهر التطبيقات الصفية المباشرة من خلال السياقات الخاصة بدلاً من فرض مبادئ عامة. ومن خصائص طرق التدريس ما بعد الحداثية الإرباك وإيجاد عدم السكون، فوجود قدر كافٍ من الاختلال وعدم السكون يقود إلى تغيير نظام القناعاتٍ والمسلمات (الدهشان، 2010، ص18).

والتصور ما بعد الحداثي للتعلم مبني على الاعتقاد بأن كل فرد يصنع المعنى من مصادر مختلفة، بدلاً من استقبال المعلومات جاهزة من خبير. لذلك هناك تركيز تام في طرق التدريس على الحوار والاستكشاف، مع التقليل من دور المعلم بوصفه مصدرًا للمعلومات، فإن ما بعد الحداثة تنتهج أسلوب الاستكشاف، لا على أنه سبيل لاكتشاف الحقيقة، بل على أنه جواب مؤقت لحين يتم اكتشاف غيره (حنفي، 2016).