تصور مقترح لتطوير مناهج اللغة العربية E2.0 المنظومة الجديدة

فى ضوء فلسفة ما بعد الحداثة

إعداد

أ.د / وائل صلاح السويفى

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

أولاً- المقدمة والإحساس بمشكلة البحث :

ويهدف تعليم اللغة العربية منذ بداية المرحلة الابتدائية إلى تمكين الطلاب من أدوات المعرفة الأساسية من خلال تزويدهم بمهارات القراءة والكتابة والتعبير ومساعدتهم على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة والتدرج فى تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية ، بحيث يصل التلميذ فى نهاية هذه المرحلة إلى مستوى يمكنه من استخدام اللغة استخدامًا ناجحًا عن طريق المواقف الاتصالية لتعلمها فتحي (١٩٩٦) ، فتحي (١٩٨١) .

لذا يمثل منهج اللغة العربية أهمية بارزة فى الصفوف الدراسية المختلفة من مرحلة التعليم الأساسي من خلال تصحيح اللغة التي اكتسبها الطلاب من البيئة المحيطة به مما طرأ عليها من خلل أو عامية ، فقد ابتعدت عن أصولها ، واكتساب الطلاب القدرة اللغوية ، وتمكينهم من السيطرة على اللغة واستخدامها ، وتزويد الطلاب بالمادة اللغوية التي تمكنهم من فهم واستيعاب ما يدرسون فى المواد الدراسية الأخرى حسن (١٩٩٨) ، سمير (٢٠٠٢) .

والمناهج العالمية الحديثة فى تعلم اللغات تعتمد على وضع الأهداف التي يُبنى فى ضوئها محتوى الكتاب ، وكذلك تبنى وسائل التقويم فى ضوء هذه الأهداف ، وفى ظل المستجدات العالمية والتطور التكنولوجي المذهل

فى وسائل الاتصالات وظهور ما يسمى بمجتمع المعرفة وتطور الحاجات اللغوية للفرد بما يفرض التطور فى تعليم اللغة لأبنائها وضرورة أن يمتد التطوير إلى المكونات الرئيسة للمنهج وفى مقدمتها الأهداف ، واستراتيجيات التدريس الحديثة ، ومصادر التعلم ، وأيضًا

أدوات ووسائل التقويم التي تقيس جميع مكونات المنهج الدراسي بأدوات غير تقليدية تبتعد عن السؤال والجواب ؛ لتنطلق إلى أفاق تقييم الأداء الشامل لجميع مكونات العملية التعليمية رشدي (**١٩٩٣**) ، **مصطفى** (**٢٠٠٠**) ، **الناقة** (**٢٠٠٢**) .

ولفهم المناهج العالمية والمبدأ التى تقوم عليه، يجب الرجوع للوثائق التالية **الدليل التدريسي لمنهج اللغة العربية** (**٢٠١٥**) :

- **التصميم العام للمنهج:** وهو عبارة عن كتاب واحد، يطبّق على كل المواد وكل الصفوف.
- **إطار عمل المنهج:** وهو عبارة عن كتاب لكل مادة. أما فيما يتعلق بمرحلة رياض الأطفال، فهناك كتاب واحد يغطي سنتين من مناهج دراسية متكاملة (أولى حضانة وثانية حضانة).
- **دليل التدريس:** هو دليل واحد لكل مادة في كل صف على حدة، ودليل واحد لأولى حضانة وآخر لثانية حضانة.

التصميم العام للمنهج يقدم الأهداف التعليمية والقيم والمبادئ والأساليب التي يطرحها المنهج الدراسي بشكل كامل لكل المواد، ما عدا التربية الإسلامية، من سن الرابعة وحتى سن الثامنة عشرة.

و**إطار عمل المنهج** يوضح كيفية تحقيق الأهداف التربوية المحددة في التصميم العام للمادة المُدرّسة. كما أنه يوفر وصفاً لهذه المادة، متضمناً أهميتها وعلم أصول التدريس

"البيداغوجيا"، إضافة إلى نواتج التعلم لكل صف. والمقصود بنواتج التعلم هو ما يتوقع عادة من التلميذ معرفته وفهمه والقدرة على تطبيقه.

دليل التدريس يمنحك المعلومات التي تحتاج إليها من أجل معرفة كيفية تغطية نواتج التعلم لكل صف.

لذا ينبغي على الدراسات التربوية أن تولى بعض الاهتمام بدراسة تلك المناهج ومدى مطابقتها للمعايير العالمية لتصميم مناهج تعلم اللغة حتى تصبح نموذجًا يمكن أن يُحتذى به فى بناء مناهج اللغة العربية فى المدارس الحكومية المصرية ، حتى تتحول عملية صناعة المنهج من فكر الممارسة إلى ممارسة الفكر الفلسفي لبناء المنهج حتى يحقق المنهج المقصد المنوط به وبخاصة التيارات الفلسفية الحديثة . لذا تنطلق مشكلة البحث الحالي من ضرورة مطابقة تلك المناهج فى ضوء المعايير العالمية لبناء وهندسة المناهج الدراسية لتعليم اللغات.

ثانيًا – تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث فى الافتقار ميدانيًا بل ونظريًا إلى المعايير العالمية لبناء مناهج تعلم اللغة للصفوف الدراسية المختلفة ، وللقيام بدراسة علمية تُقوِّم جميع مكونات المنهج فى ضوء تيار ما بعد الحداثة .

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

كيف يمكن تطوير مناهج اللغة العربية فى ضوء تيار ما بعد الحداثة ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما مفهوم تيار ما بعد الحداثة ؟

٢- ما التصورات المقترحة لتطوير تلك المناهج فى ضوء فلسفة مابعد الحداثة ؟

ثانيًا- الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث :

تم تناول الإطار النظرى فيما يخص الجانب الفلسفى على النحو التالى:

أولا- مفهوم ما بعد الحداثة: *The Concept of Postmodernism*

إن مفهوم ما بعد الحداثة معقد وغامض ومتداخل مع مفاهيم أخرى، لذا بداية يمكن التفرقة بين ما بعد الحداثة *Postmodernism* وما بعد التحديث *Postmodernization*، وعليه فقد أشار **محمد سبيلا (٢٠٠٦)** الى أن تسمية ما بعد الحداثة ترتبط صراحة وضمنًا بالتحولات السوسيولوجية التاريخية التى داهمت المجتمعات الغربية المتقدمة منذ منتصف القرن العشرين التى تمثلت فى ظهور ما أسماه السوسيولوجيون بالمجتمع الاستهلاكى أو مجتمع الوفرة.

كما حدد بعض الباحثين مرحلة ما بعد الحداثة بمعايير التطور الصناعى والتكنولوجى الذى شهدته أوروبا الغربية حينما أطلق على المجتمعات ما بعد الصناعة مجتمعات ما بعد الحداثة بسبب الانتقال من الصناعات الثقيلة إلى الصناعات الالكترونية وتكنولوجيا المعلومات، كما أشار إلى ذلك ***(2000) Berry Burke*** وهوالذى جعل **جان فرانسوا ليوتار *Jean Francous Loytard*** يوضح أن مرحلة ما بعد الحداثة ترمز إلى وضع المعرفة فى المجتمعات بالغة التقدم على أنها حالة من الفكر والثقافة فى العالم، مما يشير الى أن ما بعد الحداثة تحولت إلى حركة فكرية.

وعرف **تيرى ايجلتون *Terry Eagleton*** **(2000)** ما بعد الحداثة، بأنها نوع من الثقافة يعكس بعض التغييرات البعيدة المدى بأسلوب فنى وسطحى غير شمولى وبلا ركيزة، فهو أسلوب مشتق ومتعدد، وانتقائى يطمس الحدود التى تفصل بين الثقافة العالمية

والثقافة الشعبية، وعلى ذلك استخدم **فرديريك جيمسون** كما ذكر **مايك فيزرستون (2010)** مصطلح ما بعد الحداثة، ليشير إلى الثقافة بالمعنى الواسع، ويتحدث عنها بوصفها المنطق الثقافى والمسيطر ثقافيًا والذى يؤدى إلى انتقال أو تحول المجال الثقافى فى المجتمع المعاصر، فهى أى ما بعد الحداثة صورة ثقافية تضم صورة ثقافية تضم صور الفوضى والتفكك والتجزوء والنسبية وانفتاح الفضاء إلى ما يجاوز مرحلة ترسانة ما بعد الحداثة.

وبناء على ما سبق فإن ما بعد الحداثة ظاهرة ثقافية تركز على التعدد والتنوع، وتتجاوز كل أشكال التغيير الثقافي.

وعرفها **على اسعد وطفة (2013)** بأنها نسق من التصورات النقدية ضد الحداثة بما تنطوى عليه من مضامين فكرية وممارسات مجتمعية فى مختلف ميادين الحياة الإنسانية، بمعنى أن ما بعد الحداثة تبنت مبادئ تقوم على هدم القيم التى أورثتها الحداثة مثل الواحدية (انتصارًا للتعددية والتنوع) والشعور بامتلاك اليقين المعرفى المطلق والمنطق الذى يقوم على تطابق الدال والمدلول، والأشياء والكلمات، والعقل الأداتى *Instrumental Reason* وسطوته المدمرة حيث وظف هذا العقل ضد الإنسانية والإنسان، ودمر البيئة بالتلوث.

أما ما بعد التحديث *Postmodernity* فإنها حقبة زمنية مر بها الغرب نتيجة بعض المتغيرات التى لحقت بعملية التصنيع والإنتاج، وارتباط ذلك بتنامى وتضخم المنظمات الرأسمالية العالمية، فما بعد التحديث تشير إلى الفترة التاريخية أو المدة الزمنية.

وعليه، فإن ما بعد الحداثة تشير إلى نوع الثقافة المعاصرة، أى أسلوب التفكير أو طريقة التفكير أو الحركة الفكرية الثقافية التى انبثقت من هذا الوضع التاريخى الذى أطلق عليه ما بعد التحديث، والتى تحقق نوعًا من القطيعة الفكرية الكاملة مع الحداثة. وعليه، فما بعد الحداثة لا تزال مفهومًا إشكاليًا حاضرًا باستمرار.

ثانيا– البادئة ما بعد "***Post***":

تعددت الرؤى وتباينت حول إضافة المقطع البادئة ما بعد *Post فى ما بعد الحداثة Postmodernism*، وقد أمكن للباحث تصنيف هذه الرؤى وتحليلها على النحو التالى حسب وجهة نظر منظريها:

١- **هناك من يرى أن البادئة ما بعد *Post* لا تتوقف عند العلاقة الزمنية، بل تتجاوزها للعلاقة الفكرية**، إذ يرى **بدر الدين مصطفى (2013)** أن البادئة ما بعد ***Post*** لا تشير إلى أن ما يأتى بعد كلازمة تعبر عن الزمان مثل ما بعد البنيوية، وما بعد الكلاسيكية، أى أنها لا تتوقف عند العلاقة الزمنية، ولكن تتجاوزها للعلاقة الفكرية، إذ تشير إلى ترك النموذج الفكرى السابق عليها بمعنى، أن ما بعد الحداثة أسقطت الأنساق الفكرية الجامدة *Closed Systems of Thought* والأيديولوجيات المغلقة، وعملت على تقويضها كما أسقطت الاستبداد الفكرى فى المجتمع آنذاك، ويؤكد هذا الرأى **محمد وجيه الصاوى (2010)** إذ يرى أن المقطع "ما بعد" يعد تأكيدًا على تمايز ما بعد الحداثة، باعتبارها مرحلة فكرية وثقافة جديدة مناهضة لمرحلة الحداثة، وعليه، فالمقطع "ما بعد" أفاد المصطلح "ما بعد الحداثة" فى تحديد هويته واتجاهه تجاه تيار الحداثة. وعليه، فما بعد الحداثة علاقة تحول ثقافى.

ولكن يرى **أحمد أبو زيد (2001)** أن "ما بعد الحداثة" تتمثل فى الفجوة التى تفصل بين الثقافة الراقية التى كانت سائدة فى الغرب فى القرن التاسع عشر وحتى منتصف القرن العشرين، والثقافة الشعبية فى الغرب مما يعنى ضمنيًا أن "ما بعد الحداثة" تمثل حالة من التدهور والانحطاط الاجتماعى والثقافى، أى أن المسألة ليست مجرد تتابع زمنى وتاريخى بين الحداثة وما بعد الحداثة، وإنما المسألة هى اختلاف جوهرى بين حالتين أو وضعين للثقافة لكل منها خصائصه ومقوماته المتميزة والمميزة فهناك تمايز بينهما واختلاف، وليس هناك تقارب بينها.

وقد أشار **طلعت عبد الحميد (2010)** إلى علاقة التجاور والتجاوز، حيث أشار إلى أن البادئة "ما بعد" *Post* تشير إلى وجود علاقات تجاور وتجاور، أى أن الحداثة ترتبط بـ(مابعد الحداثة) بعلاقات تتسم (بالتجاور) لأن ما بعد الحداثة جاءت لتتجاوز مع الحداثة حيث تعيد العقل لمكانته بمصالحته مع الذات، وتعيد لفكر التنوير أصالته بعد أن انقضت عليه الفردية، وعلاقات (تجاوز) لأنها عملت على تفنيد وهدم وتقويض الأسس التى قامت عليها الحداثة رغم رفضها صرامة العقل إلا أنها أعادته لمكانته بمصالحته مع الذات، وقد أكد **الزواوى بغوره (٢٠١٤)**علاقات التجاوز يتوضحه بأن "ما بعد" تشير إلى وضعية مفارقة تتجاوز قيم الحداثة المتعلقة بالعقلانية والفردية، والعلم والتقدم وتجاوزها إلى تحقيق التحرر والإنتاج، ويميل إلى هذا الرأى **محمد سبيلا (٢٠٠٦)** أن ما بعد الحداثة تحقق قطيعة فكرية كاملة مع الحداثة، داعيًا إلى تجاوزها بالمرة، وهذا هو سر قوة الشق الأول من المصطلح "ما بعد" الحداثة.

ويتضح مما سبق إن هذا الرأى يميل إلى أن ما بعد الحداثة تتجاوز الحداثة فكريًا حيث يسعى الى إحداث قطيعة فكرية تامة مع الأسس والمبادئ التى قامت عليها الحداثة المتمثلة فى الموضوعية، والمنهج العلمى والشمولية والفردية والمركز، لأنها لم تؤد إلا إلى اغتراب الإنسان. وبهذا فتشير البادئة (*Post*) هنا الى نوع من التتابع الزمنى؛ فما بعد الحداثة مرحلة تأتى بعد (الحداثة)، وهى تختلف عن فترة الحداثة فكريًا وثقافيًا وفلسفيًا لكونها قامت على نسف السرديات الكبرى التى قامت عليها الحداثة؛ فالعلاقة هنا علاقة تجاوز وليست تجاور.

٢- **هناك من يرى أن "ما بعد الحداثة" استمرارية مع الحداثة، ولكنها استمرارية ليست من أجل التواصل بل من أجل القطيعة**، فإضافة المقطع "ما بعد" *Post* إلى مصطلح الحداثة قد يشير إلى الاستمرارية مع الحداثة، ولكنها ليست استمرارية تواصلية، بقدر كونها استمرارية من أجل القطيعة، فالاستمرارية مع الحداثة هنا ضرورة نابعة من أن فهم "بعد" الشئ يستوجب معه منطقيًا فهم الشئ

نفسه لتحديد موقف معين تجاهه، وفى ظل هذه الاستمرارية تتولد القطيعة مع الحداثة والانفصال عنها، وإلى هذا الرأى وضح **مجدى عبد الحافظ (٢٠١٣)** أن المقطع "ما بعد" *Post* يعبر عن الزمان كما يعبر عن المكان فى الوقت نفسه، بمعنى وضعية شئ مكانيًا بعد شئ آخر، وهو بهذا المعنى يعبر عن وضع "زمكانى"، وإذا ارتأى البعض أنه يعبر عن قطيعة مع ما قبله أى مع الحداثة، فإن "ما بعد" تدل دلالة قاطعة على استمرارية ما للحداثة من الوضعية الجديدة التى تبشر بها ما بعد الحداثة.

وقد أكد هذا **مايك فيزرستون (٢٠١٠)** أن البادئة "ما بعد" *Post* تشير إلى القطعية والتناقض مع الحديث، لكن الحركة المتصلة فى الابتعاد عن الجديد تجعل ما بعد الحداثة مصطلحا نسبيًا غير محدد، لكنه يشير إلى كل اجتماعى جديد مغاير تمامًا لفترة الحديث ويناقضها.
وعلى الجانب الآخر أن البادئة "ما بعد" *Post* فى ما بعد الحداثة تؤكد على التواصل مع الحداثة وعدم الانفصال عنها، وبيان ذلك أن مفهوم ما بعد الحداثة يرتبط عضويًا بمفهوم الحداثة، إذ لولا الأخير "الحداثة" لما كان يتداول الأول "ما بعد الحداثة" ليصبح مفهومًا شائعًا تدور حوله مناقشات، ومن ناحية اللغة فإن الـ"ما بعد الحداثة" دلالة على استمرارية أمر ما لا يعنى نهاية الحداثة، بل هى استمرار لها بمناهج ووسائل أخرى.
وقد ذكر **سامى محمد نصار (٢٠٠٥)** أن البادئة "ما بعد" *Post* تؤكد على أن ما بعد الحداثة جزء من الحداثة، وفى هذا تأكيد الاستمرارية مع الماضى، وهو بهذا يتفق مع ليوتار الذى يرى أن ما بعد الحداثة محايث للحداثة، فما بعد الحداثة كامنة فى قلب المشروع الحداثى، فما بعد الحداثة لا تعنى انتهاء الحداثة، ولكنها نوع من إعادة التفكير فيه
وإن كان **(هابرماس)** كما ذكرت **مارجريت روز (١٩٩٤)** يرى أن "ما بعد" *Post* فى ما بعد الحداثة لا تعنى بالضرورة قطيعة مع الماضى كما أدعت الحداثة، بل إن ما بعد

الحداثة قد تعنى رجوعًا إلى الماضى، أو بالأحرى تشير إلى رغبة دعاة ما بعد الحداثة بالابتعاد عن ماض بعينه، وفى الوقت نفسه عجزهم عن تسمية حاضرهم، وإلى هذا أشار نبيل على (٢٠٠١) إلى أن البادئة "ما بعد" ***Post*** تعلن القطيعة على ما قبل، مفضلاً ظلمة "آت مجهول" على نور يضلله يبعث به إليه سالف "معروف" كما يرى أو يتراءى له فى هذا السالف من أوجه القصور.

وهناك من يرى أن البادئة "ما بعد" ***Post*** ليست تتابعًا زمنيًا أى ليست مجرد تعبير عن تتابع لمرحلة الحداثة بقدر ما تشكل نسقًا من التصورات النقدية التى تشكلت ضد الحداثة لما تنطوى عليه من مضامين فكرية وممارسات مجتمعية فى مختلف ميادين الحياة.

يتضح مما سبق أن هذا الرأى يوضح أن ما بعد الحداثة لها مكانة مغايرة تمامًا للحداثة من حيث الوضع الاجتماعى والثقافى، لذا تعد نوعًا من إعادة التفكير فى المشروع الحداثى، وعليه فإنها تنفصل عن الحداثة ولا تتواصل معها، لأنها نسق من البناء النقدى الذى يقوم على تناول الحداثة وإحداث قطيعة فكرية مع عقلانية الحداثة.

٣- **وهناك من يرى أن البادئة "ما بعد" *Post* تعد علامة نظرية وعلامة تاريخية،** فيؤكد **تيرى ايجلتون *Terry Eagleton*** **(٢٠٠٠)** أن البادئة "ما بعد" ***Post*** "علامة نظرية" لأن ما جاءت به الحداثة قد سقط نظريًا ولكن ليس عمليًا، فالسرديات الكبرى مثل مفهوم المساواة بين الناس، وفكرة التقدم التاريخى، وتحرير المرأة، وتحرير الطبقة العاملة، والاعتقاد فى الحرية الشخصية إلى جانب سيادة العقل والفكر، قد قوضتها ما بعد الحداثة، ولكن (نظريًا)؛ فبعض أجزاء الحداثة قد سقط نظريًا ولكن ليس عمليًا، أما كونها "علامة تاريخية"، مما يفيد أن البادئة "***Post***" فى ما بعد الحداثة، تأتى بعد الحداثة تاريخيًا، فهى علاقة تاريخية فارقة بين الحداثة وما بعد الحداثة، وقد أخذ **محمد سبيلا (٢٠٠٦)** بهذه العلاقة التاريخية حيث وضح أن التسمية (ما بعد الحداثة) ترتبط بالتحولات السوسيولوجية التاريخية

التى داهمت المجتمعات الغربية المتقدمة منذ منتصف القرن العشرين والتى تمثلت فيما أسماه السوسيولوجيون بالمجتمع الاستهلاكى أو مجتمع الوفرة، ولكونها مرحلة تاريخية أشارت **فريدة النقاش (٢٠٠٦)** إلى ان ما بعد الحداثة مرحلة تبدأ فعليًا مع نشوء النظام العالمى الجديد الذى يهيمن عليه قطب واحد هو أمريكا.

من خلال تحليل البادئة (*Post*) فيما بعد الحداثة أتضح أن الأسس والمبادئ التى قامت عليها الحداثة لا تزال موجودة من الناحية العملية أى لا تزال تمارس فى الواقع مثل سيادة العقل واستخدام المنهج العلمى والحرية الشخصية، وكذلك مفهوم المساواة، وإن كان دعاة ما بعد الحداثة اعتقدوا أنها سقطت عمليًا، ولكن هذا التلاشى سقط نظريًا من كتابات مفكرى ما بعد الحداثة.

ثالثا– مفهوم تربية ما بعد الحداثة وأهم سماتها:

مما هو جدير بالذكر التأكيد على أن المجتمع أصبح تابعًا لنمط تربيته خلافًا لما كان عليه فى عصر الصناعة (الحداثة) من أن التربية تابعة لمجتمعها، حيث فى عصر الصناعة (الحداثة) ساد التعليم المؤهل لسوق العمل فى ظل فلسفة براجماتية (نفعية عملية)، وتحولت المدارس إلى ما يشبه المصانع، وجعلت الرأسمالية عمالتها تلهث لتوفير مطالب العيش التى أصبحت هدفًا متحركًا لتنمية النزعات الاستهلاكية لدى طبقة العمال، مما أدى إلى اختلال التوازن بين مطالب العمل والمطالب الأخرى للحياة ليتوارى الاهتمام الأسرى ويضمر التواصل الاجتماعى، وينمو الشعور بالاغتراب، وعدم الانتماء والصعوبة لمواصلة التعليم وتنمية القدرات الذاتية ، وهذه هى الجوانب السالبة التى تسعى تربية ما بعد الحداثة إلى تجنبها ساعية (تربية ما بعد الحداثة) لتوفير تعليم مؤهل للحياة من جانب، وجعل الحياة قابلة للعيش والتعايش من جانب آخر.

ومن ناحية أخرى، إذا كانت الحداثة عملت على تأكيد العقلانية *Rationality* على حساب الجوانب الذاتية فى الإنسان، فاقتحمت الروح الإنسانية وقوضت حصونها

الذاتية، فجاء نمط تربية الحداثة متجاهلاً الجوانب الذاتية فى الإنسان المتمثلة فى العواطف والانفعالات والانعكاسات النفسية، وتجاهلت الأبعاد الأخلاقية للإنسان، ودمرت كل الطاقات الروحية فيه وأخذ العقل صورة أداتية *Instrumental* بهيمنته مترجمًا قوته فى صورة تقدم تكنولوجى، وبالتالى تشيأ الإنسان، وتحول إلى موضوع أداتى، وترتب على ذلك أن خضع لمقتضيات النزعة العقلانية، وانعكس ذلك على المتعلم فى المدرسة حيث عملت المدرسة على تأكيد (الانقسام) بين الذات والموضوع أى بين الإنسان بجوانبه الذاتية، وهو ما أهملته الحداثة – والعقل باعتباراته الموضوعية، فأهملت المدرسة الاهتمام بالجوانب الذاتية للإنسان ، ولهذا جاءت تربية ما بعد الحداثة لتعيد للذات الإنسانية اعتباراتها معارضة من حيث المبدأ أى صورة للوجود الإنسانى يتعالى فيها أحد الجانبين على الآخر. وهذا يعكس مبدأ التكامل بين جوانب الإنسان المختلفة الذى أكد عليه **إدغار موران (٢٠٠٢)** من ناحية ضرورة مراعاة الوحدة المركبة للطبيعة الإنسانية من حيث كون الإنسان كائنًا فيزيائيًا وبيولوجيًا ونفسيًا وثقافيًا واجتماعيًا وتاريخيًا، وبهذا يكون النموذج التربوى لتربية ما بعد الحداثة أنه نظام يأخذ فى اعتباره الأبعاد العاطفية والمعرفية والاجتماعية والأخلاقية للفرد، هذه الوحدة المركبة شتتها التعليم على مختلف المواد الدراسية، لهذا فإن الاهتمام بالجانب الذاتى يمكن من خلاله القضاء على التشتت الذى خلفته الحداثة على التعليم.

ومن ناحية أخرى، تختلف تربية ما بعد الحداثة مفهومًا ومنهجًا وفكرًا عبر العصور المختلفة، فنجد فى المثالية على سبيل المثال أن مفهوم التربية عبارة عن عملية أبدية للتوافق الفائق بين الكائن البشرى الحر الواعى النامى بدنيًا وعقليًا، وبين الله كما تجلى فى البيئة الثقافية والفكرية والعاطفية والإرادة الإنسانية، وعند البراجماتيين أن التربية عملية تكيف بين الفرد والبيئة التى يعيش فيها، مما يؤدى الى التفاعل بين الكائن البشرى والبيئة.

يلاحظ هنا اختلاف المفهوم حسب طبيعة العصر الذى تولد فيه مفهوم التربية، وانعكاس الظروف الفكرية السائدة فى هذا العصر، وكذلك النواحى الروحية فيه.

وبهذا تنتقل تربية ما بعد الحداثة من نسق يتسم باليقين *Certainty* قائم على استخدام أدوات ديدكتيكية تعليمية مبرمجة معاودة إنتاج معرفة نمطية إنتاجًا مطابقًا للأصل، كما فى الفلسفة المثالية، أى مطابقة عالم المحسوس لعالم المثل، وهى بهذا تميت الإبداع وتقتل الابتكار وتشجع النمطية، وكذلك تناثر المعرفة فى وحدات تبسيطية.. إلى نسق يتسم بعدم اليقين *Uncertainty* الذى يكون جزءًا من مشروع وجودى، ويكون جزءًا من مواقف غير مبرمجة، وييسر ممارسة القدرات الجديدة وكذلك حضور شخصية المتعلم ، وهذا يعكس مبدأ اللايقين الذى تركز عليه ما بعد الحداثة.

وعلى هذا فيكون مفهوم تربية ما بعد الحداثة أنه: ذلك النوع من التربية الذى يعمل على تلبية احتياجات المتعلم من حيث الاحتياجات الذاتية المتعلقة بالجوانب العاطفية والروحية والجسمية والاجتماعية والمعرفية بصورة متكاملة مع الجوانب العقلية للذات الإنسانية متمثلة فى تنمية التفكير العقلانى والنقدى وتكوين العقل المركب الإبداعى المجدد الذى يتصف بدرجة عالية من القدرة على تفكيك الموضوع وتحليله رافضًا ذلك العقل النظر إلى الموضوع أو الظاهرة بطريقة واحدة مراعيًا الأخذ بمبدأ التعددية والتنوع.

– أما عن سمات تربية ما بعد الحداثة:

هناك مجموعة من السمات أمكن للباحث اشتقاقها من خلال تناول تيار ما بعد الحداثة يمكن تناولها على النحو التالى:

١– تربية ما بعد الحداثة تربية للوعى – كما أشار باولو فريرى بأن هدف التربية تكوين للوعى لدى المتعلم الذى يحصن ضد الشعور بالضياع والقلق **(١٤: ١٦– ١٧)**، **(٩٢:١٠٥)** وهى خاصيتان (سمتان) لمجتمع الحداثة، فالمتعلم ينطلق من نموذجه التربوى الأساسى ليبحث عن عناصر جديدة تثريه وتجعله أكثر فاعلية وقوة، وبهذا المعنى يكون هدف التربية بحثًا عن امكانيات جديدة، وتعبئة للمهارات الدخيلة، وتقدما نحو الابتكار، ونحو مستقبل غير متباين، وإقرارًا باستحالة التبعية.

٢- تفتح تربية (ما بعد الحداثة) الباب أمام تكوين العقل الجدلى التواصلى القادر على الإبداع والتجديد، فالمسألة الواحدة لها أكثر من حل وفهم للإحاطة بها، ومن ثم تتعدد الرؤى وتتفاعل عكس التربية التقليدية التى تلزم المتعلم بوجهة نظر واحدة تقدم له على أساس أنها الحقيقة المطلقة **(٦٥:٦٤)**، ويرتبط بهذه الخاصية أن تربية ما بعد الحداثة تهتم بالجوانب الذاتية متكاملة مع الجوانب العقلية، وذلك لمواجهة طغيان الجوانب العقلية على منطق الحياة الذاتية والشخصية عن المتعلمين، لأن الاهتمام بالجوانب الذاتية يعبر عن أهمية إذكاء روح الإبداع والابتكار عند المتعلمين، مما يعكس الملمح الرئيس لتيار ما بعد الحداثة وهو التوجه الإبداعى الناتج عن تكوين العقل الجدلى.

٣- اهتمت تربية ما بعد الحداثة بالعقل التواصلى *Communicative Reason* وهو العقل الذى يقوم على التوافق المشترك، والمعايير التوافقية على نحو متبادل ومشترك، للتواصل دون الاهتمام بالعقل الأداتى *Instrumental Reason* الذى تحكمه القواعد اليقينية وفقًا لمعرفة الحداثة التى توصف بأنها معرفة يقينية ويجعل هذا العقل من المعرفة وسيلة للهيمنة *Guardianship* كما أنه يفتت ويجزئ الواقع ويحول كل شئ إلى موضوع جزئى حتى العقل نفسه، أما التواصلى عقل يتواصل مع غيره، ولا يقوم على الهيمنة والضغط بل على الاتفاق، وهذا العقل التواصلى كما يؤكد **بدر الدين مصطفى (١٥:٨٠)** يعد حلاً للخروج من أزمة العقل النظرى الأداتى الحداثى لا يهدف إلى إنتاج معرفة علمية من الموضوع أو عن الذات، كما كانت تهدف فلسفات الحداثة، بل هدفه أى العقل التواصلى إقامة

أرضية صالحة للتفاهم بين الذوات وإخراجها من عزلتها ليحقق الربط بين الأنا والآخر والبحث عن الوسائل الممكنة لتحقيق هذا الهدف.

٤- تؤكد تربية ما بعد الحداثة على التلميذ بالكيفية التى تجعل منه ذاتًا مشاركة ومسئولة قادرة على أن يكون لها مشروعات واختبارات بالكيفية التى تجعل منه – المتعلم – فردًا عليها أن تعلمه، وهذا يوضح كيفية الوصول بالمتعلم إلى المربى **(٤٢:١٧)**، مما يؤكد أن تربية ما بعد الحداثة تعيد للفرد مكانته، أى إعادة الاعتبار للذات.

٥- تربية ما بعد الحداثة تربية تسمح بالابتكارات والإبداعات المستمرة ويأتى ذلك من أنها تجاوز التربية الشمولية *Totalism* أى التربية الواحدة، إلى تربية تُفسح المجال للتفكير المتعدد الساعى نحو دمج الآخر من خلال ارتكازها على أساسين مهمين:

أ- قبول المتناقضات أساسًا للفعل التربوى.

ب-تصور التربية على أساس أنها حقيقة ديناميكية متحركة متطورة.

وبهذا تستبعد تربية ما بعد الحداثة أن يكون هناك ما يطلق عليه ثقافة المركز لإيمانها بإيجابية الاختلاف بين البشر – إذ ليس هناك سيادة لنموذج تربوى شمولى واحد – مما يضفى على الإنسان (المتعلم) أن يتوافق مع الآخر، مع الاحتفاظ باختلافه فى إطار التفاهم المشترك، فتربية ما بعد الحداثة عملية تعددية تقبل بوجود المتناقضات داخل موضوع التعلم، والمتعلم يختار من بين المتناقضات التى تعرض بما يسمح بتعدد الرؤى، وهذه التعددية هى التى تخلق المعنى حيث لا توجد الفوارق لا توجد المعلومات **(٦٤:**

٢٢٦-٢٢٧)، "كما أن التعددية فى ما بعد الحداثة ترفض الاعتراف بنظام فكرى واحد، وعدم أفضلية نظام فكرى على آخر، وعدم أفضلية نظام سلوكى على آخر، لهذا عملت ما بعد الحداثة على نقض مفهوم المركزية والواحدية انتصارًا للتعددية والتنوع".

ويوضح **هنرى بيركسون (٢٠٠١)** أن التحليل العميق للتربية عند معظم اتجاه ما بعد الحداثة يكشف عن أن الوصف يحل محل الشرح عندهم (أقبل أو أرفض)، وهذا يعنى أن التعليم أصبح نشاطًا سياسيًا، أى أن أولئك الذين يملكون النفوذ والسلطان يفرضون ألعاب اللغة على أولئك الذين لا يملكون شيئًا.

وبهذا، فإن تربية ما بعد الحداثة بما تنادى به من التعددية والتنوع والتباين، فإنها تبشر بحالة من الانفتاح الواسعة بما يؤسس هذا الانفتاح بدوره لمناخ يحفز على الإبداع، وينمى إمكانات الابتكار والتجديد فى المؤسسة التعليمية، وهو ما تسعى تربية ما بعد الحداثة إلى تحقيقه فى المؤسسات التعليمية بدلاً من ثقافة الذاكرة السائدة.

رابعًا– أهم المبادئ التى يرتكز عليها تيار ما بعد الحداثة:

ارتكز تيار ما بعد الحداثة على مجموعة من المبادئ التى يمكن تناولها على النحو التالى:

١– سعى تيار ما بعد الحداثة إلى تحطيم السلطة الفكرية القاهرة للأنساق الفكرية المغلقة *Closed Systems of Thoughts* التى أخذت شكل الأيديولوجيات مما يوضح أن هذا التيار انطلق فى إعلان يبدو أنه كما يرى **السيد يس (٢٠٠٨)** مستفزًا للكثيرين وهو: **موت المؤلف *The Death of Author*** وكما ترى ما بعد الحداثة أن دوره ينتهى بمجرد كتابة النص، والعبء الأكبر يقع بعد ذلك على القارئ إذ لا هيمنة من المؤلف على النص، ولا يفرض المؤلف اتجاهاته السياسية أو ميوله الفكرية أو حياته أو العصر الذى نشأ فيه على القارئ، وهذا يعنى أن ما بعد الحداثة تحرر القارئ من هيمنة المؤلف، وتنمى فيه جانب الإبداع ولا تجعله تحت سيطرة كاتب النص، لأنه ليس من حق المؤلف أن يفرض شيئًا على القارئ، فالنص يصبح ملكًا للقارئ لأن هذا النص لا يكتبه مؤلف واحد، بل أى نص هو عملية تفاعل بين نصوص متعددة، وهو ما يطلق عليه التناص *Inter–textuality*، وهذا كان قائمًا على وهم أن المؤلف يمتلك اليقين ويعرف الحقيقة المطلقة، وهذا لا يتفق مع ما تنادى به ما بعد الحداثة، من اللايقين *Uncertainty*، وعدم وجود حقيقة موضوعية خارج ذهن الإنسان، ولكن عليه أن يتيح للقارئ المشاركة بفاعلية من خلال عملية التأويل فى كتابة النص، ولعل موت المؤلف هنا يبشر بإبداع القارئ، وعلى غرار موت المؤلف نادى التيار بمقوله "**موت المعلم** ***The Death of The Teacher***"، بمعنى نهاية سلطة المعلم، فلم يعد المعلم محتكرًا للمعلومات وفقًا لما أعلنه رولان بارت، وبهذا فقد تراجعت سلطته المعرفية، حيث يجب أن يتسم الموقف التعليمى بالمشاركة بين المعلم والطلاب حتى

يتحقق الانسجام والتماسك الاجتماعى داخل الفصل، .أكثر مما يتسم بعلاقة القوة وإدراك المعلم على أنه رمز للسلطة، مما يعزز عدم الاسنجام.

وكذلك **موت (نهاية) الاجتماعى *The Death (End) of The Social***، وفى هذا إشارة إلى ما أعلنه العالم الاجتماعى بودريلارد *Baudrillard* بنهاية الاجتماعى أى التحول الهائل الذى حدث فى العلاقات الاجتماعية على المستوى الكونى حيث تفككت العلاقات الاجتماعية وتحولت من حالة التركيز على الروابط الاجتماعية المحلية – الضيقة – إلى الروابط الواسعة النطاق على المستوى الاقتصادى والاجتماعى، وتغلبت العلاقات الحضرية المعقدة على العلاقات الريفية وأنفتح العالم وتفككت العلاقات الاجتماعية بين الفرد والمجتمع إذ ليس هناك شئ أسمه اجتماعى فى الواقع **(٢٦٨:٨)**، كذلك تحللت الذات الجمعية والروابط العامة والنزوع نحو تأكيد الثقافات المتعددة والايديولوجيات المتعددة، ولعل مرد ذلك أن ما بعد الحداثة تنكر إمكانية البحث الاجتماعى فى عمق الظواهر، لأنها ترى العالم الاجتماعى سطحيًا بحيث لا يمكن الطموح إلى دراسة شئ أعمق ما يموج به ذلك السطح، كما أن هذا الخلاف والاختلاف يعكس حالة التشظى *Fragmentation* وكذلك **موت الناقد *The Death of Critic*** فموت الناقد بالمعنى المجازى وأخلائه مكانة للقارئ الذى يستطيع أن يضفى قيمة على الأعمال الإبداعية التى يقرؤها دون حاجة إلى ناقد متخصص.

ومما ارتكز عليه تيار ما بعد الحداثة نهاية العقل الاداتى *The End of Instrumental Reason* **(١٦٥:٣٢)** فقد أعلن تيار ما بعد الحداثة نهاية العقل الأداتى الذى أتسم بالأداتية بعد أن تغطرس على الذات الإنسانية وأصبح شغله الشاغل هو المردودية والإنتاجية، وهذا العقل أوصل الحداثة إلى أزمتها عندما تحولت العلوم والمعارف فيه إلى خدمة التكنولوجيا التى خرجت عن حدودها لتشيع التدمير والقتل والتلوث فى العالم، لذا فقد أعلنت ما بعد الحداثة نهاية عقل يفرض أحكامه المسبقة والمهيمنة والمسيطرة وقد وصفها

أحمد أبو زيد (٣٢:٤) بأن الاعتماد على هذا العقل الأداتى والعلم والموضوعية والفردية والعمومية الكلية الشاملة لم يؤد إلا إلى الاغتراب *Allienation* وسيطرة قيم البيروقراطية، ويمكن أن يطلق على هذا المبدأ "**النهايات**"، أى نهاية المؤلف ونهاية المعلم ونهاية التاريخ ونهاية الايدولوجيا ونهاية الحداثة ونهاية الفلسفة، وإن كانت هذه النهايات لها دلالة جوهرية، وتعد رمزًا على آت (ما بعد الحداثة) لا مفر منه، كما أنها بهذا المعنى قد تتأثر بها الجوانب المادية والفكرية والروحية، كما حدث فى الجوانب القيمية والروحية فى ما بعد الحداثة من إهمال للأخلاقيات والجوانب الروحية. وقد وصف **أحمد أبو زيد (٢٠١٥)** هذه الحقبة بالهلع الأخلاقى أو التدهور ألأخلاقى الذى يعكس الحالة المتأزمة لمجتمع ما بعد الحداثة بسبب التقدم الشديد فى وسائل الاتصال الحديث وزيادة الاعتماد عليها كمصدر للمعلومات.

٢- **يرفض تيار ما بعد الحداثة فكرة المساواة وحقوق الإنسان لأنها تنتمى إلى الأفكار الشمولية (الواحدية) الحداثية**، كما أنها تنطلق من فرضية مفادها وجود قاسم مشترك بين البشر (المساواة) ولكن الواقع وتجارب الشعوب يثبت تهافت هذا الإدعاء **(٩٣:١٥)**، لأن مفهوم حقوق الإنسان وكذلك المساواة مفاهيم طوباوية غير قابلة للتحقق فى عصر الرأسمالية الذى تحكمه قوانين الربح والخسارة والقيم الاستهلاكية، كما أن الدعوة لحقوق الإنسان عالمية تهدف إلى توحيد البشر وتنميطهم، وبالتالى المواءلفة بينهم بدلا من المخالفة، وهذا يتنافى مع مبدأ التعددية والاختلاف والتمايز بين الشعوب ذلك المبدأ الذى يأخذ به تيار ما بعد الحداثة.

ولعل رفض تيار ما بعد الحداثة مثل هذه الأفكار الشمولية لأنها غير قادرة على تمثيل الإنسان الفرد *Unrepresentable* أو الثقافات المختلفة وتتجاوز الثقافات المحلية والاحتياجات الفردية للإنسان بدون داع إلى حد أنها تجعله بلا هوية *Identily*.

كما أن **محمد سعيد ريان (٢٠١٣)** ذكر أن تسفى لبئ أكد على أن الأفكار الشمولية المطلقة تتصف بالسلبية، كما أن فى مبدأ التعددية والاختلاف يتحقق فى النهاية منطلقات قبول الآخر وقبول الأفكار المضادة دون تعصب أو انكفاء لاننا فى حاجة ماسة إلى الفرد المستقل الواعى بذاته فى المواقف التى تفترض حضور ذات واعية مستقلة حقيقية.

وإذا حاولنا الاستفادة من ذلك فى المؤسسات التعليمية فإنه يجب عدم النظر إلى التلاميذ داخل الفصل على أنهم متساوون بل هناك فروق فردية بينهم مما يؤدى الى عدم تنميطهم والنظر إليهم قوالب واحدة، كما فعلت العولمة بنوع من القهر والإجبار والقسر، وكذلك فإن فكرة المساواة تلغى التنافسية التى تسعى الجودة الى تحقيقها بين الأفراد والمؤسسات التعليمية، كذلك تعدد وسائل وأساليب التعليم حتى يمكن تفعيل الحوار التربوى داخل المؤسسات التعليمية.

ومن الأهمية بمكان أن هذا يدعم المبدأ الذى يرتكز عليه تيار ما بعد الحداثة وهو التعددية *Plurality* الذى يمكن تفعيله من خلال العقل التواصلى الذى لا يهدف الى إنتاج معرفة علمية عن الموضوع أو عن الذات، بل هدفه إقامة أرضية صالحة للتفاهم بين الذوات وإخراجها من عزلتها، وكذلك إقامة الجسور القادرة على الربط بين الأنا والآخر والبحث عن الوسائل الممكنة لتحقيق هذا الهدف. **(٨٠:١٥)**

٣- **يرفض تيار ما بعد الحداثة ما يسمى بالحقيقة المطلقة** لأن فى ذلك إرهابًا فكريًا، فيرفض تيار ما بعد الحداثة أن تسيطر نظرية واحدة على مجمل علم أو تخصص بأسره لهذا تقلص ما بعد الحداثة دور النظرية واستبدالها بحركة الحياة اليومية، والتركيز على ديناميات التفاعل فى المجتمعات المحلية تلافيًا للتعميمات الجارفة التى تلجأ إليها النظريات، مما يؤدى إلى تغييب الفروق النوعية، وإلغاء كل صور التعددية الثقافية والاجتماعية، وبناءً على ذلك فإن الإنتاج الثقافى (ما بعد الحداثى) يغيب عنه دراسة المباحث الفلسفية التقليدية وهذا مرده إلى رفض فلاسفة ما بعد الحداثة لمفهوم

النظرية، وعليه، فلا توجد نظرية فى الوجود أو المعرفة أو العالم، ولكن هناك فقط تأملات وخواطر ومفاهيم دون وعاء نظرى شامل يجمعها. **(٤٤:١٥)**

ولعل رفض تيار ما بعد الحداثة الحقيقة هنا ونقدها – حتى اليقينية/ يقصد به إثارة أسئلة تشككية واستكشاف معانى جديدة فى بيئات وسياقات قديمة مألوفة وإبراز المفاهيم الكامنة غير المعلنة وعرضها للكافة لمنع تراكم الأخطاء، وتفشى الفساد الذى يؤدى الى مشكلات حادة **(٧:٧٦)**، وبالتالى فليست هناك حقيقة مسلم بها فى فكر ما بعد الحداثة، بل هى حقائق متعددة يصوغها الإنسان بنفسه ويختار منها ما يريده من قناعات، لهذا لا توجد حقيقة مطلقة خارج ذهن المتعلم لارتباطها بالموضوعية واليقين، وهذا ما ترفضه ما بعد الحداثة، فالحقيقة يبنيها المتعلم (الإنسان) داخل ذهنه بمساعدة المعلم، لكونها نسبية ومتعددة وتبنى فى وسط اجتماعى ثقافى خاص بالفرد مما يضفى عليها التعددية.

٤- **ينادى تيار ما بعد الحداثة بإرساء مبدأ النسبية *Relativism*** (نسبية المعرفة) والقيم والحقيقة وعدم قبول تعميمات تنطبق على كل الثقافات، مع تأكيد الاهتمام بالتفصيلات التى أهملها العلم الحديث، فى إطار التركيز على الاتجاهات العامة، ولا تقتصر النسبية على المعرفة، بل فى القيم الدينية والأخلاقية، وفى الاختيارات المجتمعية والجماعية، وفى الاختيارات الفردية **(٨:٢٦٣)**، وذلك حتى تتاح لكل فرد الحرية ويتاح لكل جماعة البحث عن المعانى الخاصة والقيم الخاصة، كما ينادى تيار ما بعد الحداثة، بإعادة الاعتبار للحس وللأدوات الفردية وبأن هدف العلم لا نهائى ولا يمكن وضعه فى إطار محدود ولا يوجد نوع من المعرفة أفضل من نوع. ***(59:116)***

٥- **يتجه مجتمع ما بعد الحداثة نحو الاهتمام بما هو مستقبلى ومتخيل يتم استشرافه،** ومحاكاته كمبيوتريا، واعتماد قيمة الاختلاف بدلاً من قيم الإجماع، والفهم المشترك الذى ينفى التفرد، وبدلاً من الانكفاء على ما هو آنى وواقعى ينطلق إلى ما هو

مستقبلى، وما هو متخيل أو مرغوب فيه، وإلى الإنهماك فى دحض النظريات وإثبات عكسها، وإثارة التساؤلات والتشكك والتفكيك لما هو قائم من معارف. **(١٧٣:٥٧)**

٦- **ارتكز تيار ما بعد الحداثة على ثلاثية** (المشاركة الإيجابية والعلمية وحرية الثقافة) تُعيد لهذا المجتمع توازنه ونسترد للإنسان إنسانيته ووفاقه مع مجتمعه وبيئته بدلاً من ثلاثية عصر الحداثة (الديمقراطية والعلمانية وحرية الفرد). **(١٠٤: ١٣٣-١٣٤)**

٧- **التحرر الإنسانى *Emancipation* من الأفكار والاتجاهات والقيم التى سادت عصر التنوير** باعتبارها انساقًا جامدة لا تتلاءم مع المتغيرات المتسارعة التى يمر بها عالم اليوم، وكذلك تحريره من العقلانية والتمركز حول الذات تلك التى كانت سائدة فى القرن الثامن عشر التى تزعم ما بعد الحداثة فى طريقها الى الزوال والاندثار، وهذا يؤكد "أن ما بعد الحداثة تبدأ من التشكك أو عدم الوثوق فى تلك المبادئ العامة التى سادت ما قبل الحداثة (عصر التنوير)".

٨- **رفض المعرفة الموضوعية *Knowledge Objectivism*** والبحث عن المعارف والمعانى الذاتية وذلك لإثراء النزعة التعددية الفكرية بوجهات نظر مختلفة ورؤى متباينة **(٨:٢٦٣)**، وهذه التعددية وذلك الاختلاف يشكلان الأرضية المشتركة للحوار والتفاعل مع الآخر، ولعل اتجاه تيار ما قبل الحداثة نحو التعددية يؤكد بعدم أفضلية نظام فكرى أو سلوكى على نظام آخر، ولعل التزام تيار ما بعد الحداثة بالتعددية يعد أيضًا نتيجة منطقية لتحليلات مفكرى وفلاسفة ما بعد الحداثة التى خلصت إلى أن الأساطير الكبرى الشمولية قد نضبت وأفلست وأصبحت التعددية حقيقة العالم المعاصر.

٩- **إعطاء الأولوية للتكنولوجيا قبل الأيديولوجيا** لأن الأولى (التكنولوجيا) تؤدى الى التنمية والرخاء والسلام، أما الأيديولوجيا تؤدى الى التناحر والصراعات بين الدول، ويؤكد ذلك **الزواوى بغورة (٣٥:٥٤)**: أن ما يهم الأيديولوجية هو المصالح والانتصار لها، وهو ما يعنى أنها تفرض نفسها ليس فقط بالحجة والبرهان، وإنما بالإكراه بأشكاله المختلفة والذى قد يبدأ بالغواية وينتهى باستعمال العنف بشكليه الرمزى والمادى، ولذلك عمل تيار ما بعد الحداثة على نهاية الأيديولوجيا، وأعلنت ما بعد الحداثة سقوط الأيديولوجيات باعتبارها انساقًا فكرية مغلقة، وصعود الانساق الفكرية المفتوحة.

١٠- ستصبح الأولوية للسرديات الصغرى كمبدأ من مبادئ تيار ما بعد الحداثة، وذلك بعد أن فقدت السرديات الكبرى مصداقيتها بصرف النظر عن طريقة التوحيد التى نستخدمها، وبصرف النظر عن كونها سرديات تأملية أو سرديات عن التحرر **(٢٣:٥٨)**، وتتمثل هذه السرديات الصغرى التى حددها جان فرانسو ليوتار *Jean-Francois Loytard* فى الاهتمام بالذات ورعايتها، وتأمين جودة الحياة وسعى البشر للتمتع الفردى بالسلع، ويعتبرها ليوتار الشكل الجوهرى للابتكار الإبداعى، وبالأخص فى العمل، وبالتالى سيحل التنافس بين هذه السرديات الصغرى المفتوحة محل المشولية *Totality* التى كانت تمثل حقيقة السرديات الكبرى الآخذة فى التلاشى، كما دعا ليونار إلى استخدام سرديات صغرى موضوعية تتناول قضايا المهمشين والمنبوذين ***(2:112)*****(١٠١:٧٤)**، وقد أولت ما بعد الحداثة الجوانب الذاتية أهمية فى صيغة تكاملها مع الجوانب العقلانية، وقد أتى هذا الاهتمام استجابة لما أحدثته الحداثة من الانفصال بين الذات والموضوع أى بين الجوانب الذاتية والجوانب العقلية

فى حياة الإنسان الفرد، ومن منطلق طغيان الجوانب العقلية على منطق الحياة الذاتية والشخصية أتى الاهتمام بالجوانب الذاتية فى الشخصية الإنسانية.

١١- **التعامل مع مختلف القضايا من خلال اللغة،** حيث تتركز تحليلات ما بعد الحداثة على الخطاب، وهذا يعنى أن تحليل النصوص وتفكيكها قد أصبح يحظى بالمكانة الأولى فى الجهد النظرى لمفكرى ما بعد الحداثة، ومن ثم يمكن القول بأن اتخاذ الخطاب كوحدة للتحليل قد يظهر معه انصراف هؤلاء المفكرين عن تحليل الواقع أو المضامين الملموسة للحقائق لأن الخطاب قد لا يعطى صورة حقيقية عن الواقع، ويشير **فؤاد أبو حطب (٩:٧٤)** إلى أن تضاؤل الاعتقاد فى وجود عالم موضوعى تمامًا، ونقص الاعتقاد فى وجود حقائق عامة موضوعية، فقد حل محل ذلك التأكيد على السياق الاجتماعى واللغوى للحقيقة، واعتبار اللغة الميكانيزم والأساس فى تكوين البنى التى تتألف منها الحقيقة بمعناها الاجتماعى، فاللغة هى التى تملكنا لا نحن الذين نملكها.

١٢- **العدمية:** تعنى العدمية انعدام قيمة القيم فى ظل ما بعد الحداثة، ومنجزاتها ونقد الذات وإنكار الحقيقة الموضوعية والتاريخ، وقد عرفها **مراد وهبه (٢٠١٦)** بأن العدمية الاعتقاد بلاشئ فالإيمان والقيم الإيجابية تنعدم وتتلاشى فى العدمية، ولا يوجد فرق بين الوجود الألهى وعدمه، ولا يوجد هناك مطلق أو أى أرضية موضوعية للحقيقة وخصوصًا الأخلاق الحقيقية الفاضلة، وكل شئ مباح ولا اعتبار للأخلاق مطلقًا، فالنظام الأخلاقى فى ما بعد الحداثة لا يخضع لاعتبارات قيمية مطلقة أو أية معايير ثابتة أخذت اعتبارها من توافقات الشعوب بثقافاتها ودياناتها على احترامها ووثوقية مبادئها، بل الأخلاق تنطلق من اتفاقيات محدودة السرعة تمليها مصالح الفرد

أو المؤسسات المهيمنة على المجتمع سواء كانت أمنية أم اقتصادية أم إعلامية، "كما أن فلسفات ما بعد الحداثة تقوم على تغييب المعنى وتقويض العقل والمنطق والنظام والإنسجام، بمعنى أنها فلسفات لا تقدم بدائل عملية واقعية، بل هى فلسفات عبثية".

نوصف ما بعد الحداثة بأنها فوضوية *Chaos* وعبثية لأنه فى مجتمع ما بعد الحداثة يلاحظ هيمنة صناعة المعلومات على البناء الاقتصادى للمجتمع، إلا أن الكم الهائل من المعلومات فى مجال الاقتصاد يمنع من إمكانية وجود آلية للمراقبة والتخطيط لدرجة أن مفكرى ما بعد الحداثة يصفون هذا العصر بالفوضوية، وقد ينعكس هذا على المعانى المختلفة، فقد يظل المعنى فوضويًا وغير مستقر ما لم يتبلور فى خطاب، أى ما لم يعبر عن علاقة محددة من علاقات القوة بتعبير فوكو وهو ما يعنى ممارسة القوة من قبل إحدى الذوات على غيرها من خلال ما تمتلكه من معرفة وهى التى تجعلها قادرة على تحقيق مصالحها وتحديد نطاق قوتها وتأثيرها بالنسبة للآخرين.

وبهذا فقد تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث .

التصور المقترح للمناهج الدراسية فى ضوء فلسفة ما بعد الحداثة :

وفى ضوء هذه المنطلقات والخصائص لتيار ما بعد الحداثة فإن هناك أهمية كبيرة لتوظيف هذه المنطلقات العلمية ، فى بناء وتصميم المناهج الحديثة ، , Gay (2015) (2011), Hollins (2013), Heacox (2014) , Hilliard والتي يمكن عرضها من خلال ما يلي :

١- تحسين تواصل الطالب بمجتمعه ، وذلك من خلال ما يعرفه من اللغة ، وما يكون قادرًا على أدائه من مهارات اللغة حتى يستمعوا ويتحدثوا ويقرءوا ويكتبوا بكفاءة مع التأكيد على فهمهم للغة ؛ حتى يساهموا فى تنمية ثقافة مجتمعهم ، وتساعدهم على التفكير بفاعلية من خلال التواصل والفهم والتأمل ، والمحافظة على تنشئتهم الاجتماعية وهويتهم الثقافية ، وزيادة القدرة على التواصل مع تطورات المعرفة العلمية .

٢- تطوير مناهج تعلم اللغة من خلال تطوير أهداف تعلم اللغة الأم ، فقد حدد باكر وروبرت Baker and Robert أن أهداف المنهج هي تحدد ما ينبغي تعلمه ، والتي يجب أن تتسم بالتجريد والتحديد والقياس والملاحظة والوضوح ، وأيضًا إشراك المعلمين وأولياء الأمور والآباء وجميع المهتمين بالعملية التعليمية وقادة المجتمع وأيضًا الخبراء والمتخصصين فى بناء وتصميم المناهج .

٣- تحديد الأسس الموضوعية لوضع محتوى مناهج تعليم اللغة الأم ، وذلك من خلال وضع محتوى مناهج تعليم اللغة الأم الذي يقوم على هذه المعايير ، وذلك من خلال تحديد المستويات والمهارات اللغوية للطلاب فى الصفوف الدراسية المختلفة ، وهذا ما يساعد لجان تأليف الكتب فى الحكم على صلاحية الكتاب ، ومدى مناسبته من حيث العمر ومرحلة النمو والاحتياجات اللغوية المختلفة .

٤- تطوير استراتيجيات تدريس اللغة والمناسبة للطلاب ، ومن ثم تساعد المعلمين على اختيار الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية المناسبة لهذه المهارات ، فيما يعد تطويرا لتدريس اللغة ، والذي يسمى التدريس القائم على المعايير ، ويساعد

المعلمين على أن يكونوا على دراية أكبر بالنمو اللغوي لكل طالب مقارنة بالمستوى اللغوي المنشود ، ومن ثم اتخاذ القرارات التدريسية والتربوية المناسبة فى تعلم الطلاب .

٥- تطوير أدوات التقويم للأداء اللغوي للطلاب ، فالمعايير العالمية تعمل على تطوير أدوات التقويم ووسائله للحكم على النمو اللغوي للطلاب بنهاية الصفوف الدراسية بحيث تعمل كمرشد لقرارات تطوير منهج اللغة وتنفيذه ، ويشير فاوست faust أن معايير تعلم اللغة وسيلة فعالة لتقويم اللغة ، وتساعد على وضع السياسات التعليمية من خلال تقويم أداء الطلاب للمهام اللغوية المحددة بالمستوى اللغوي باستخدام أدوات حديثة مثل ملفات التقويم ، أو مهمات التقييم التحريرية والشفوية ، أو من خلال المشروعات والأنشطة اللاصفية بحيث يتميز التقويم القائم على المعايير بالصدق والثبات والموضوعية ، ومن ثم يكون التقييم أصيلاً حقيقيًا .

فى ضوء العرض السابق فإن البحث الحالي حدد مجموعة من المعايير التي بُنيت فى ضوء مفهوم وخصائص تيار ما بعد الحداثة ، ومدى مطابقة تلك المناهج بالمعايير العالمية لتصميم وبناء المنهج ، **Ladson (2013) , Maker (2009) , , , McAdamis (2013) Mulroy (2013) , (2014) Ladson** والتي جاء على النحو التالي :

<u>أولاً- تنظيم المحتوى وعرض مكوناته</u> :

- يراعى المحتوى الدقة العلمية والسلامة اللغوية في الصياغة .

- يعتمد على المدخل الاتصالي فى تعلم اللغة .
- يتلاءم المحتوى مع الوقت المخصص لتدريسه .
- الاعتماد على المدخل الوظيفي فى عرض محتوى المنهج .
- يعرض المادة العلمية في صورة وحدات تتضمن كل وحدة مجموعة من الدروس .
- استخدام استراتيجيات التكامل بين المواد الدراسية فى تنظيم المحتوى .
- يمهد لكل وحدة بوصف مختصر يتضمن أهداف الوحدة ، ودروسها ، ومخطط تنظيمي لها .
- يبدأ كل درس بتهيئة تربط موضوع الدرس بالخبرات والمعارف السابقة للتلميذ .
- يراعى التنوع الثقافي واستيعاب الثقافة العالمية والمحلية .
- يراعى الوزن النسبي بين الوحدات والدروس .
- يتيح المحتوى استخدام مداخل واستراتيجيات تعلم وتعليم متنوعة تعتمد على جهد التلميذ كاستراتيجيات التعلم النشط (التدريس التأملي – التبادلي – التعاوني – تمهين القراءة) .
- يتميز محتوى الصور والرسوم والخرائط والأشكال البيانية بالدقة والحداثة .
- ترتبط الصور والرسوم بموضوع النص .
- يتضمن تدريبات وأنشطة على كل درس وعلى كل وحدة .

- يتضمن المحتوى المعرفي نصوصًا وأمثلة وقيمًا بعيدة عن التحيز الديني أو العرقي أو النوع الاجتماعي.

ثانيًا – المصادر التعليمية :

- تتوفر مصادر تعلم متنوعة (قصص المطبوعة – ألعاب يدوية ...) .
- يتضمن دليل المعلم أنشطة لا صفية تتطلب استخدام مصادر تعلم مختلفة لتنمية مهارات اللغة العربية.
- توظيف تكنولوجيا التعليم فى بناء المنهج (الفيسبوك – اليوتيوب ...) .
- توظيف التعلم الإليكتروني فى تدريس موضوعات المقرر .

ثالثًا – كتاب / مواد الطالب :

١. سهولة الكتاب (الكتب) بالنسبة للتلاميذ فيما يتعلق بـ:

- حجم الخط والتباعد بين الأسطر الذي يؤدي إلي سهولة القراءة للمبتدئين.
- وضوح الأيقونات الواردة في الكتاب مثل : المفاتيح الدالة على الاستماع ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة.
- استخدام رموز أو أيقونات ؛ لمساعدة الطلاب على العثور على أجزاء من الدروس بسهولة كتلوين الدروس ، والوحدات بلون مميز .
- ارتباط العناوين بالموضوعات بحيث يؤدى إلى تنظيم الكتاب وسهولة متابعته .

- ارتباط وسائل الإيضاح للتلاميذ بالنص ، و بيئة التلميذ ، النوع الاجتماعي ، مراعاة الحساسية ضد المجموعات

المحرومة / المهمشة .

رابعًا– دليل المعلم :

- نواتج التعلم تركز على مهارات اللغة (القراءة ، والكتابة ، والاستماع ، والتحدث).
- إدراج الفنون اللغوية من بلاغة ونحو وصرف على الجانب المهارى للغة (قراءة – كتابة – استماع – تحدث) .
- سهولة استخدام دليل المعلم من حيث سهولة اللغة ، وبساطتها ، ووضوحها .
- تنظيم عناوين الموضوعات لسهولة المتابعة ، والتنقل داخل الدليل .
- اتساق العناوين بالموضوعات بحيث تؤدى إلى سهولة المتابعة .
- تقديم إرشادات / توجيهات كافية للمعلم ليكون قادرًا على تدريس كل درس / وحدة .
- تقديم إرشادات للاستخدام المناسب للوقت عند معالجة الأنشطة .

تقديم دليل المعلم نصائح أو إرشادات للمعلم حول:

- عمل نموذج للتلاميذ في تنفيذ استراتيجيات القراءة ؛ لمساعدتهم على الفهم.
- تنوع في توزيع التلاميذ بين مجموعات العمل (ثنائي ، أو مجموعات صغيرة) .
- تقديم استراتيجيات تدريس متنوعة تساعد على تفاعل التلاميذ مع أنشطة الكتاب المدرسي في أثناء تنفيذها .

- تقديم الأنشطة الإثرائية التي تساعد التلاميذ الفائقين .
- تقديم تغذية راجعة للتلاميذ فى أثناء عرض الدرس .
- تقديم التغذية الراجعة لكل من الإجابات الصحيحة والخطأ للتلاميذ من خلال مفاتيح التصحيح .
- استخدام التقويم المستمر وشموله لكافة مهارات اللغة (المهمات التحريرية ، والشفوية ، والأنشطة المصاحبة ، وقواعد القياس المتدرجة) .

وهذه المعايير التي ينبغي أن تتوافر فى مناهج تعلم اللغات ، ستُطبق على مناهج اللغة العربية لمدارس النيل المصرية ، والتي ستُحدد مدى مطابقتها لهذه المعايير ، وتحديد إجراءات التحسين للمنهج فى ضوء هذه الفلسفة .

المراجع :

١- أحمد أبو زيد (٢٠٠١): **البحث عن ما بعد الحداثة فى الطريق الى المعرفة**، كتاب العربى (٤٦)، الكويت: مكتبة الكويت الوطنية، ١٥أكتوبر، ص ص ١٤٩:١٥٨.

٢- ـــــــــ (٢٠٠٥): "استحالة تحديد المستقبل"، **مجلة العربى**، ع٥٦٠، يوليو، تصدرها وزارة الإعلام، دولة الكويت، ص ص٣٠-٣٤.

٣- أحمد زايد (٢٠١٥): "الأزمة الأخلاقية فى مجتمع ما بعد الحداثة"، **مجلة التفاهم**، ع٤٨، سنة١٣، مجلة فصلية فكرية إسلامية، تصدر عن وزارة الأوقاف والشئون الدينية، سلطنة عمان، مسقط، ص ص ٢٥٩:٢٨٢.

٤- إدغار موران (٢٠٠٢): **تربية المستقبل – المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل**، ترجمة: د/عزيز لزرق ومنير الحجوجى، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

٥- باولو فريرى (٢٠٠٥): **المعلمون بناه ثقافة، رسائل الى الذين يتجاسرون على اتخاذ التدريس مهنة**، ترجمة: د/حامد عمار وآخرون، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٦- بدر الدين مصطفى (٢٠١٣): **حالة ما بعد الحداثة – الفلسفة والفن**، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة.

٧- تيرى إيجلتون (٢٠٠٠): **أوهام ما بعد الحداثة**، ترجمة: د/منى سلام، مراجعة: أ.د/سمير سرحان، دراسات نقدية (١)، القاهرة: مركز اللغات والترجمة، أكاديمية الفنون.

٨- جان بيير بورتويس وهيجيت ديسمت (٢٠٠٥): **تربية ما بعد الحداثة**، ترجمة: أ.د/ نور الدين ساسى، ومراجعة أ.د/ عبد الله صوله، تونس:

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – دائرة برامج التربية.

٩- جورج ف. نيللر (١٩٧١): **مدخل الى فلسفة التربية**، ترجمة نظمى لوقا، القاهرة: الأنجلو المصرية.

١٠- جميس وليامز (٢٠٠٣): **ليوتار .. نحو فلسفة ما بعد الحداثة**، ترجمة: إيمان عبد العزيز، مراجعة حسن طلب، القاهرة: المركز الثقافى العربى.

١١- حسن سيد شحاتة (١٩٩٨) : **المناهج بين النظرية والتطبيق** ، القاهرة ، الدار العربية للكتاب .

١٢- رشدي لبيب ، وفايز مراد مينا (١٩٩٣) : **المنهج منظومة لمحتوى التعلم** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

١٣- رونان ماكدونالد (٢٠١٥): **موت الناقد**، ترجمة وتقديم: فخرى صالح، القاهرة: المركز القومى للترجمة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٤- ريتشارد برسون وكمبرلى براون (٢٠٠٥): **المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائى**، ترجمة: د/على رشيد الحناوى، فلسطين: دار الكتاب الجامعى.

١٥- الزواوى بغورة (٢٠١٢): "الفكر الأخلاقى لما بعد الحداثة – الفلسفة الفرنسية نموذجًا"، **عالم الفكر** – مجلة دورية محكمة ربع سنوية، تصدر عن المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع٢، م٤١، أكتوبر–ديسمبر، ص ص ٩١:١٣٥.

١٦- ـ (٢٠١٤): "نهاية الأيديولوجيا.. الحقيقة والوهم"، **مجلة الكويت**، ع٣٧٤، ديسمبر، تصدرها وزارة الإعلام بدولة الكويت، ص ص ٥٢:٥٥.

١٧- ـــــــــ (٢٠٠٥): **قضايا تربوية فى عصر العولمة وما بعد الحداثة "آفاق تربوية متجددة"**، المرجع السابق.

١٨- السيد ياسين (٢٠٠٨): **الخريطة المعرفية للمجتمع العالمى**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة العلوم الاجتماعية.

١٩- ـــــــــ (٢٠١١): **آفاق المعرفة فى عصر العولمة**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٠- طلعت عبد الحميد فايق (٢٠٠٠): التنمية الذهنية لمعلم المعلم وإشكاليات مابعد الحداثة، **المؤتمر الخامس عشر للرابطة، بعنوان كليات التربية الحاضر والمستقبل**، فى الفترة من ١٧-١٨ يوليو ٢٠٠٠، القاهرة: رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية – جامعة طنطا، ص ص ١٩٣:٢٤٤.

٢١- ـــــــــ (٢٠١٠): "تطوير التعليم ما بعد الأساسى (الثانوى) لمواجهة الاحتياجات المجتمعية"، **المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب بعنوان: التعليم ما بعد الأساسى (الثانوى، تطويره وتنويع مساراته**، المنعقد فى مسقط – سلطنة عمان فى الفترة من ٧-٨مارس.

٢٢- عبد السلام الجعافرة وآخرون (٢٠١٤): **مدخل الى علم التربية**، العين: دار الكتاب الجامعى.

٢٣- عبد الفتاح إبراهيم تركى (٢٠٠٠): **تربية ما بعد الحداثة... من أين؟ إلى أين؟**، القاهرة: دار المحروسة

٢٤- ـــــــــ (٢٠١٣): **التربية والحداثة فى الوطن العربى، رهانات الحداثة التربوية فى عصر متغير**، الكويت: جامعة الكويت، مجلس النشر العلمى

٢٥- فريدة النقاش (٢٠٠٦): "أطلال الحداثة"، **كتاب الهلال**، يصدر عن مؤسسة دار الهلال، القاهرة: المؤسسة العربية الحديثة للطبع والنشر والتوزيع، ديسمبر.

٢٦- فؤاد ابو حطب (١٩٩٩): فلسفة العلم فى عصر ما بعد الوضعية وما بعد الحداثة، **مجلة التربية العلمية**، م٢، ع٤، ديسمبر، تصدرها الجمعية المصرية للتربية العلمية، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، ص ص ١:١١.

٢٧- فيليب أسكاروس وعصام قمر (٢٠٠٨): **مذهب جديد فى السياسة التربوية**، القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

٢٨- مارجريت روز (١٩٩٤): **ما بعد الحداثة**، ترجمة: أحمد الشامى، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٩- مايك فيزرستون (٢٠١٠): **ثقافة الاستهلاك وما بعد الحداثة**، ترجمة: أ.د/ فريال حسن خليفة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٣٠- مجدى عبد الحافظ (٢٠١٢): "موقع العقل فى فلسفات ما بعد الحداثة، عالم الفكر"، **مجلة دورية محكمة ربع سنوية**، تصدر عن المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع٢، م٤٤١،

أكتوبر – ديسمبر، ٢٠١٢، ص ص ١٣٧:١٩١.

٣١- فتحي يونس ، ومحمود كامل الناقة ، وعلى مدكور (١٩٨١) : **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية** ، القاهرة ، دار الثقافة .

٣٢- فتحي يونس ، ومحمود كامل الناقة ، ورشدي طعيمة (١٩٩٦) : **تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته** ، القاهرة ، سعيد سمك للطباعة .

٣٣- محمد سبيلا (٢٠٠٦): **الحداثة وما بعد الحداثة**، المغرب: دار توبقال للنشر.

٣٤- محمد سعيد ريان (٢٠١٢): **مفهوم العقل – الحداثة وما بعد الحداثة**: الجزء الأول، القاهرة: مركز الحضارة العربية.

٣٥- ـــــــــــ (٢٠٠٨): **التربية تجدد نفسها – تفكيك البنية**، مراجعة وتقديم: أ.د/حامد عمار، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٣٦- محمد نبيل نوفل (١٩٨٥): **دراسات فى الفكر التربوى**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٧- محمد وجيه الصاوى (٢٠١٠): ما بعد الحداثة وتداعياتها على التعليم والتعلم، **المؤتمر العلمى لقسم أصول التربية (التربية فى مجتمع ما بعد الحداثة**، فى الفترة من ٢١-٢٢ يوليو، كلية التربية، جامعة بنها.

٣٨- محمود كامل الناقة ، وحيد حافظ (٢٠٠٢) : **تعليم اللغة العربية فى لتعليم العام مداخله وفنياته** ، القاهرة ، كلية التربية عين شمس .

٣٩- مصطفى رسلان (٢٠٠٠) : **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية** ، القاهرة ، دار شمس .

٤٠- مراد وهبة (٢٠١٦): **المعجم الفلسفى**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤١- نادر كاظم (٢٠١٤): "نهاية السرديات الصغرى: فى تجاوز أطروحة ما بعد الحداثة، **مجلة تبين للدراسات الفكرية**، تصدر عن المركز العربى للدراسات الفكرية والثقافية، الدوحة، قطر، ع٢، م١٦، ربيع٢٠١٤، ص ص ٧٣:٩٠.

٤٢- نبيل على (٢٠٠١): الثقافة العربية وعصر المعلومات – رؤية لمستقبل الخطاب الثقافى العربى، **عالم المعرفة**، ٢٧٦، ديسمبر، سلسلة يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت: مطابع السياسة.

٤٣- ـــــ (٢٠٠٣): **تحديات عصر المعلومات**، القاهرة: مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤٤- نبيل على ونادية حجازى (٢٠٠٥): **الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة**، عالم المعرفة (٣١٨)، أغسطس، يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت: مطابع السياسة.

٤٥- هاشم الميلانى وآخرون (٢٠١٥): الحداثة وما بعد الحداثة – فى اللغة والمعنى والاصطلاح، **مجلة الاستغراب**، تصدر عن المركز الإسلامى للدراسات الإستراتيجية، بيروت، ع١، س١، خريف٢٠١٥، ص ص ٣١٩:٣٢٦.

٤٦- هنرى بيركسون (٢٠٠١): **تعليم بغير أهداف "معلمون لا تقيدهم أهداف وطلاب لا تحدوهم غايات"**، القاهرة: الأنجلو المصرية.

Barry Burke (2000): Postmodernism Post Modernity and Education **The Encyclopedia of Informal Education**, PP.1:29, Available at www.infed.org/biblio/b-postmd.htm.

Debbie Watkins & William Allan Kritsonis (2008): Aristotle Philosophy and the Ways of meaning: A National study on **integrating a post modernist approach to Education and student Academic Achievement, In National Forum of Applied**

Gay, G. (2015) . Culturally responsive teaching : Theory , research , and practice New York : Teachers college press .

Gay, G. (2015) . preparing for culturally responsive teaching . Journal of teacher Education . 53 (2) .

Heacox , D. (2013) . Differentiation instruction in the regular classroom : How to reach and teach all learners , Gades 3-12. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Hilliard ,A.G.,III. (2014) . Why we must pluralize the curriculum . Educational leadership .49(4).

Hollins , E.R., & Oliver, E.I . (2011) . Pathways to success

in school: Culturally responsive teaching . Mahwah, NJ: Erlbaum .

Ladson – Billings , G. (2013) . The dream keepers : Successful teachers of African American children , San Francisco : Jossey – Bass .

Ladson – Billings , G. (2014) . Towards a theory of Culturally relevant pedagogy . American Educational Research Journal . 32 (3) .

Maker, C.J. (2009) . Critical issues in gifted education : Defensible programs for gifted . Rockville, MD: Aspen .

Mc Adamis , S. (2013) . Teachers tailor their instruction to meet a variety of students needs . Journal of staff Development , 22(2) .

Mulroy , H., & Eddinger,K. (2013) . Differentiation and literacy paper presented at the Institute on Inclusive Education , Nazareth College of Rochester, NY.