

مجلة جامعة المدينة العالمية  
للعلوم التربوية والنفسية (MIJEPS)

Mediu International Journal of  
Educational and Psychological Sciences (MIJEPS)



المجلد: 6 العدد: 3 أغسطس 2026  
Vol.6, Issue.3, Aug 2026

Mediu

International Journal of  
Educational and Psychological  
Sciences (MIJEPS)

e-ISSN:2773-45IX



# مجلة جامعة المدينة العالمية

## للعلوم التربوية والنفسية

مجلة عالمية محكمة

e-ISSN: ٢٧٧٣-٤٥١X

أبحاث المجلد: ٥ العدد: ٦ أغسطس ٢٠٢٦

| البحث                                                                                                                                    | صفحة    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| ١. تأثير تقنيات العرض التفاعلي على الأداء الأكاديمي: دراسة استطلاعية لطلاب السنة الأخيرة في جامعة الأمير محمد بن فهد                     | ٢٩١     |
| ٢. دراسة فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحركية لكرة القدم لدى طلاب المرحلة الثانوية                           | ٦٤-٣٠   |
| ٣. أثر التدريب على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات المرحلة الثانوية بالملكة العربية                            | ١٠٨-٦٥  |
| ٤. المهارات الحياتية وفق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة ودور التوجيه والإرشاد الطلابي في تنميتها من وجهة نظر طلاب جامعة طيبة بمدينة نبع | ١٥٨-١٠٩ |
| ٥. القيادة المدعومة بالذكاء الاصطناعي: إطار نظري مفاهيمي لاتخاذ القرار التربوي في عصر الذكاء الاصطناعي                                   | ١٩٠-١٥٩ |
| ٦. واقع تطبيق معايير الجودة في إمارة أبوظبي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب الموهوبين                                         | ٢١٤-١٩١ |
| ٧. تقنية الهلوجرام كمدخل حديث للتعليم التفاعلي لطلقات التعليم العام من وجهة نظر المعلمات                                                 | ٢٥٣-٢١٥ |
| ٨. سياسات ما بعد الحداثة وأثرها في التعليم الثانوي الألماني (دراسة تحليلية نقدية)                                                        | ٢٧٨-٢٥٤ |
| ٩. فاعلية برنامج قائم على السيميائية في سرعة تعلم واكتساب مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية                                         | ٣٠٨-٢٧٩ |
| ١٠. علاقة التخطيط الاستراتيجي بجودة إدارة المخاطر في المدارس                                                                             | ٣٥٦-٣٠٩ |
| ١١. علاقة إدارة المعرفة بالمناخ التنظيمي في مكاتب التعليم بمحافظة جدة                                                                    | ٤١٣-٣٥٧ |

## أعضاء هيئة تحرير المجلة:



مدير التحرير: الأستاذ المشارك الدكتور/ أيمن عايد محمد ممدوح



نائب مدير التحرير الأول: الأستاذ المشارك الدكتور/ بابولا كريم حامد



نائب مدير التحرير الثاني: الأستاذ المشارك الدكتورة/ إيمان محمد قطب



سكرتيرة المجلة: الأستاذة/ دينا فتحي حسين

## محكمو أبحاث العدد (حسب الترتيب الأبجدي):

- الأستاذ المساعد الدكتور/ أحمد البحيري
- الأستاذ المشارك الدكتور/ أحمد رمضان
- الأستاذ الدكتور/ جعفر أبو صاع
- الأستاذ المشارك الدكتور/ دعاء إمان
- الأستاذ الدكتور/ رباح عبد الجليل
- الأستاذ المساعد الدكتور/ ضيف شلبي
- الأستاذ المشارك الدكتور/ عبد الواسع
- الأستاذ المساعد الدكتور/ عبد الله اللقمانى
- الأستاذ الدكتور/ عصام خطاب
- الأستاذ المساعد الدكتور/ فائق النجار
- الأستاذ المساعد الدكتور/ قيس حميد
- الأستاذ المساعد الدكتور/ ممتاز الديب
- الأستاذ المساعد الدكتور/ منصور الجريشي
- الأستاذ المساعد الدكتور/ منصور الحمدي
- الأستاذ المساعد الدكتور/ ناصر الشهري
- الأستاذ المساعد الدكتور/ نجلاء أبو سريع
- الأستاذ المساعد الدكتور/ وليد أبو اليزيد
- الأستاذ المساعد الدكتور/ ياسمين الشافعي

## سياسات ما بعد الحادثة وأثرها في التعليم الثانوي الألماني (دراسة تحليلية نقدية)

**Firas Zayer Dakhel Al-Lamy (Master's student) – The World City University –  
Master's Degree, Faculty of Education – Department of Curriculum and Instruction**

**Firas Zayer Dakhel Al-Lamy<sup>1</sup> & Popoola Kareem Hamed<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Master's student Education, Al-Madinah International University,  
57100, Taman Desa petaling, Kuala Lumpur, Malaysia.

<sup>2</sup>Associate Professor Education, Al-Madinah International University,  
57100, Taman Desa petaling, Kuala Lumpur, Malaysia.

\* Corresponding Autor: [zayer\\_dakhel@hotmail.com](mailto:zayer_dakhel@hotmail.com)

### مستخلص البحث

تتناول هذه الدراسة سياسات ما بعد الحادثة وأثرها في التعليم الثانوي الألماني. نشأت سياسة ما بعد الحادثة بعد فشل سياسات الحادثة في تحقيق الازدهار والتطور الذين وعدت بهما، إذ إن الحروب العالمية الطاحنة التي حصدت ملايين الأرواح أدت إلى ظهور ما بعد الحادثة كردّ فعل على تلك الأحداث.

تهدف الدراسة إلى تحديد السياسات التعليمية المستوحاة من فلسفة ما بعد الحادثة، وبيان مدى تأثير هذه السياسات على التعليم الثانوي في ألمانيا، بالإضافة إلى التعرف على الآثار الإيجابية والسلبية لهذه التحولات على القيم والأخلاق. وقد استخدم الباحث المنهج التحليلي النقدي للكشف عن مواطن القوة والضعف في هذه الفلسفة وتأثيرها على الخطة التربوية.

أظهرت النتائج أن سياسات ما بعد الحادثة تنسم بعدم الوضوح، إذ لم تطرح فلسفة تربوية شاملة، كما أنها اتهمت بدم الأخلاق والقيم والعقائد الدينية وفق بعض الاتجاهات النقدية. ورغم إسهامها في تقدم العلم وتطوره، إلا أنها ساعدت في إسهام الشباب في تبني نمط حياة عبثي يتسم باللامبالاة، في غياب الضوابط السلوكية والمعرفية وفق ما يرى بعض الباحثين.

**الكلمات المفتاحية:** السياسة، التعليم الثانوي، ما بعد الحادثة.

#### **ABSTRACT**

This study examines postmodern policies and their impact on German secondary education. Postmodern policy emerged after modernist policies failed to achieve the prosperity and development they had promised, as the devastating world wars that claimed millions of lives led to the rise of postmodernism as a reaction to those events.

The study aims to identify educational policies inspired by postmodern philosophy and to examine the extent of their impact on secondary education in Germany, in addition to identifying the positive and negative effects of these transformations on values and ethics. The researcher employed the critical analytical method to reveal the strengths and weaknesses of this philosophy and its influence on the educational plan.

The findings showed that postmodern policies are characterized by ambiguity, as they did not propose a comprehensive educational philosophy. They have also been criticized, according to some critical perspectives, for undermining morals, values, and religious beliefs. Despite their contribution to the advancement and development of science, they have, according to some researchers, helped encourage young people to adopt and spread an absurd lifestyle marked by indifference, in the absence of behavioral and cognitive restraints.

**Keywords:** Policy, Secondary Education, Postmodernism

## المقدمة

كانت أوروبا قبل مرحلة الحداثة تعيش ضمن بيئة فكرية ومرجعية شاملة، مُشكَّلة من مجموعة من الأطر والبُنى الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية. وقد أسهمت هذه المرجعيات في تحديد نظرة الإنسان إلى الكون والطبيعة، والقيم، والمجتمع، والمعرفة. وكان للدين آنذاك دورٌ رئيسٌ في تكوين الإطار العام للحياة الإنسانية، حيث كانت الكنيسة تمتلك السلطة العليا وتتدخل في تنظيم مختلف شؤون المجتمع.

ومن الجدير بالذكر أن الكنيسة آنذاك وجدت في النظام الإقطاعي خيرَ داعمٍ لها، لأنه مثّل الأساس الاقتصادي للمجتمع الزراعي الذي كان يقود الاقتصاد في ذلك الوقت. وقد اتخذ المجتمع شكلاً هرمياً صارماً لم يُؤل الإنسان قيمةً ذاتيةً، فكان العلم حكراً على رجال الدين الذين رفعوا اللاهوت فوق سائر العلوم، وجعلوا باقي المعارف تابعة له. كما اقتصرَت المعرفة على الطبقة الأرستقراطية باعتبارها "السيد"، فيما عُدَّ باقي أفراد المجتمع "عبيداً" (دراج، 1998، كما ورد في خريسان، 2006).

انتهى هذا النمط الفكري خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر، ليحلَّ محلّه الفكر الحداثي الجديد الذي تميّز برؤية منفتحة تهدف إلى التطور والازدهار. وقد اتخذت الحداثة من المنهج الديكارتي ومبادئ نيوتن وسيلةً لتحقيق أهدافها، خصوصاً على المستويات التطبيقية. غير أن هذه الرؤية تُعدّ مغلقة على المستوى العميق، إذ تقوم على حتمية السبب والنتيجة القابلة للقياس الرياضي، ضمن تصوّر علمي خطي مغلق لا يتحمل التحول. ففي هذا السياق، يُعدّ الثبات حقيقةً افتراضية، وتُفهم الطبيعة بوصفها كياناً متناسقاً مع ذاته بشكل دائم (Doll, 2015).

وفي أربعينيات وخمسينيات القرن العشرين، ظهر مصطلح ما بعد الحداثة واستخدم لوصف التحولات التي طرأت على المعايير الثقافية والفكرية. ومن أبرز رموز هذه الفلسفة: أندرياس هوبسن، فريدريك جيمسون، جان فرانسوا ليوتار، والمصري إيهاب حسن. وقد نشأت هذه الفلسفة نتيجة عوامل متداخلة ومتعددة، أغلبها سياسي.

## الإحساس بالمشكلة

لقد انتقدت فلسفة ما بعد الحداثة ما قامت به فلسفة الحداثة من تعظيمٍ مفرطٍ للعقل وتمجيده، معتبرةً ذلك نوعاً من المبالغة، كما انتقدت تركيزها على العلم والمواد العلمية والمنهج العلمي. إذ ترى

ما بعد الحادثة أن المعرفة تُبنى ضمن إطار ثقافي، وليست محايدة أو مطلقة، بل تتشكل في سياقات اجتماعية وثقافية محددة. ومن هذا المنطلق، فإنها تدعو إلى تمكين الطلاب من إعادة تقييم القيم والأيدولوجيات، والمشاركة في بناء المعرفة من خلال ما يُعرف بالتدريس النقدي، بدلاً من أن يكونوا متلقين سلبيين غير ناقدين.

وفي المقابل، أسهمت الحادثة في تشجيع الإنسان على حل المشكلات، كما دعمت حماية حقوق الإنسان عبر مراحل تاريخية مختلفة. غير أن فلسفة الحادثة، في منظور ما بعد الحادثة، قد بالغت في تمجيد العقل، وأخفقت في فهم الجوانب غير العقلانية من الطبيعة البشرية، بما في ذلك البعد الروحي، كما لم تدرك حدود العقل بشكل كافٍ. وقد أدى ذلك، وفق هذا التصور، إلى تفكيك مفهوم الإنسانية من خلال تصوير الإنسان كجزء صغير داخل منظومة كونية كبرى.

كما يُؤخذ على الحادثة أنها أعاققت تطوير نهج إنساني متوازن في الحياة والعلاقات الإنسانية، نتيجة تبنيها لعقلانية غربية خالصة ركزت على المادية والإنتاجية والفردية المفرطة. ومن ثم جاءت فلسفة ما بعد الحادثة بوصفها محاولة لتصحيح الاختلالات التي نتجت عن الحادثة (بقنه، د.ت).

وعلى الرغم من أن فلسفة ما بعد الحادثة قدمت نفسها بوصفها نقداً للحادثة وتصحيحاً لاختلالاتها، فإن مدى قدرتها على تقديم رؤية تربوية متماسكة وشاملة ما يزال محل جدل بين الباحثين، الأمر الذي يثير تساؤلات حول طبيعة إسهاماتها التربوية وحدودها، خاصة في سياقات تعليمية معقدة مثل النظام التعليمي الألماني، الذي يتسم بتنوع ثقافي متزايد نتيجة الهجرة.

### مشكلة الدراسة

لقد وُجّهت فلسفة ما بعد الحادثة انتقادات واسعة لفلسفة الحادثة في المجال التعليمي، إلا أن تأثيرها في هذا المجال يبدو غامضاً رغم عمقه. وقد أثمرت هذه الفلسفة بتوظيف الإنسان والتعليم لخدمة أهداف نفعية بحتة. كما أن سياسات ما بعد الحادثة تقوم على رفض السرديات الكبرى والحقائق المطلقة، حيث تتخلى عن القواعد الشاملة والمعايير الأخلاقية الكلية، وتفترض أن لكل مجتمع معايير الخاصة، الأمر الذي يجعلها تتجنب صياغة أهداف تربوية ثابتة أو منهجية موحدة (محمود، 2025). وتُوصف فلسفة ما بعد الحادثة بأنها غير واضحة المعالم، كما أنها تفتقر إلى الترابط في علاقتها بالتربية؛ إذ تبدو في صورة أفكار متناثرة تفتقر إلى الاتساق بين رؤيتها للأهداف التربوية، وتصورها لطبيعة المجتمع، ومقارباتها لطرائق التعليم والتدريس والممارسات التعليمية (حنفي، 2016).

تتمثل مشكلة الدراسة في عدم وضوح طبيعة تأثير سياسات ما بعد الحداثة في التعليم الثانوي الألماني، وإمكانيتها في تحقيق التوازن بين التطور التعليمي والحفاظ على القيم التربوية والأخلاقية. وبناءً على ما سبق، تكمن مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال المحوري الآتي:

**ما مدى رؤية فلسفة ما بعد الحداثة للجانب التربوي؟ وهل تقدّم رؤية تربوية شاملة؟**

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. ما خصائص السياسات التربوية المستوحاة من فلسفة ما بعد الحداثة في ألمانيا؟
2. كيف انعكست هذه السياسات على التعليم الثانوي من حيث المناهج، وطرائق التدريس، ودور المعلم، ومكانة الطالب المحلي مقارنة بالطالب ذي الخلفية المهاجرة؟
3. ما الآثار الأيديولوجية لفلسفة ما بعد الحداثة؟

### أهداف الدراسة

1. تحديد السياسات التربوية المستوحاة من فلسفة ما بعد الحداثة في ألمانيا.
2. تقييم انعكاس هذه السياسات على التعليم الثانوي الألماني من ناحية المناهج، ووسائل التعليم، ودور المعلم، ومكانة الطالب المحلي مقابل الأجنبي.
3. تحليل الآثار الأيديولوجية المترتبة على هذه التحولات الفكرية والتربوية.

### أهمية الدراسة

#### أولاً: الأهمية النظرية

1. نقد سياسات ما بعد الحداثة التربوية من خلال تحديد نواحيها الإيجابية والسلبية، وأثرها في التعليم الثانوي الألماني.
2. تفكيك الأسس الفلسفية لما بعد الحداثة، وفهم جذورها الفكرية بما يساعد على توظيفها في تطوير منظومة التعليم، ودفع عجلة التقدم العلمي.

#### ثانياً: الأهمية التطبيقية

#### 1. لصانعي القرار التعليمي:

- تنظيم السياسات التعليمية والإدارية بشكل أكثر دقة.
- تقويم فعالية البرامج التربوية الحالية.
- تحسين جودة المخرجات التعليمية.

## 2. للمعلمين والمربين:

تطوير أساليب تدريس تتوافق مع التنوع الثقافي.  
بناء هوية مهنية متوازنة بين الحداثة وما بعد الحداثة.

## 3. للطلاب وأولياء الأمور:

حماية الشباب من الانحراف السلوكي والجريمة.  
تعزيز الانتماء المجتمعي والقيم الأخلاقية.

## 4. للباحثين والأكاديميين:

توفير إطار نظري لدراسات مستقبلية.  
سد الفجوة البحثية في هذا المجال.

### مصطلحات الدراسة

#### السياسة

هي المبادئ المعتمدة التي تُبنى الإجراءات والقرارات على أساسها. وتشير أيضًا إلى سلوك الحكومات ومواقف الدول تجاه القضايا الداخلية والخارجية. أما في المجال الاقتصادي، فيُقصد بها سياسة السوق الحرة التي تتبعها البنوك المركزية عند بيع الأوراق المالية وشرائها لتنظيم كمية النقود المتداولة. كما تُستخدم عبارة «السياسة العنصرية» للدلالة على نهج حكومي يقوم على تمييز عنصر بشري عن آخر (معجم اللغة العربية، د.ت).

ويعرّف الباحث السياسة إجرائيًا: بأنها الكيفية التي تتعامل بها الدول مع قضايا المجتمع الداخلية والخارجية، ومع غيرها من الدول، سواء كانت مجاورة أو بعيدة، بوصفها انعكاسًا لأفكار الدولة وسياساتها العامة في كافة النواحي السياسية والاقتصادية وغيرها.

#### ما بعد الحداثة

هو مصطلح يصعب تحديده بدقة، ويمكن وصفه بأنه مجموعة من الممارسات النقدية والاستراتيجيات السردية التي توظف مفاهيم مثل الاختلاف، والتكرار، والأثر، والمحاكاة، والواقعية الفائقة، بغرض زعزعة المفاهيم التقليدية مثل الحضور، والهوية، والتقدم التاريخي، واليقين المعرفي، وأحادية المعنى (موسوعة ستانفورد للفلسفة، 2018).

ويعرفها الباحث إجرائيًا: بأنها حركة فكرية حصلت كردة فعل على سياسة الحداثة التي كانت سائدة في وقتها، جاءت كرد فعل على فشل الحداثة في تحقيق الرفاهية والتقدم الموعودين. ورغم ما تحمله من نزعة نقدية جذرية، فإنها أسهمت في إحداث تطور حضاري وعلمي ملحوظ، لكنها أحدثت -من منظور محافظ- انقلابًا وتمردًا على القيم والمبادئ والدين في نفس الوقت.

### التعليم الثانوي الألماني

يُقصد به مرحلة من النظام التعليمي التي تلي التعليم الابتدائي وهي تنتهي إما بعد الصف الرابع أو السادس الابتدائي حسب نوع الولاية الألمانية، وتُهيئ الطلبة لمهنٍ تتطلب مهاراتٍ متقدمة. وغالبًا ما يُقسّم هذا القطاع إلى مستويين: التعليم الثانوي الأول والثانوي الثاني (في ألمانيا وسويسرا)، أو التعليم الثانوي الأدنى والأعلى (في النمسا) (Madeleine, 2019).

ويعرفه الباحث إجرائيًا: بأنه المرحلة الدراسية التي تأتي بعد التعليم الابتدائي في ألمانيا، وتبدأ في معظم الولايات الألمانية بعد الصف الرابع الابتدائي، باستثناء ولايتي براندنبورغ وبرلين، وتنتهي في الصفين الثاني عشر أو الثالث عشر، بحسب نوع المدرسة والولاية. إن التعليم الثانوي (سيكوندار شولة) هو المرحلة الثانية من تعليم الأطفال وتتم بين 10-15 سنة حسب المكان، حيث يلتحق الطفل بناءً على أدائه وتوصية معلميهم بسياقات دراسية مختلفة: هاوبتشولة، أو ريال شولة، أو جمنازيوم. وبعد التخرج والنجاح من المدرسة الثانوية سوف يحصل الطالب على شهادة الثانوية "البكالوريا"، التي تؤهله للدراسة في الجامعات.

### منهج الدراسة

يعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج التحليلي النقدي، وهو منهج بحث يقوم على تحليل الأدبيات، مع إصدار أحكام تقويمية عليها في ضوء معايير علمية أو فكرية واضحة. فهو يجمع بين التحليل (التفكيك والفهم والتفسير) وبين النقد (التقويم والكشف عن مواطن القوة والضعف والقصور)، وبيان أثرها في النظرية التربوية، ولا سيّما في التعليم الثانوي الألماني.

### أدوات الدراسة

الاستبانة: تم تصميم استبانة موجهة للمعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الألمانية لقياس مدى تطبيق سياسات ما بعد الحداثة.

تحليل الوثائق: تم تحليل الوثائق الرسمية والسياسات التعليمية الألمانية.

## حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

**الحدود الزمانية:** الفترة بين سنة 2020-2026.

**الحدود المكانية:** التعليم الثانوي في ألمانيا (ولايات: برلين، ميونخ، هامبورغ).

**الحدود البشرية:** معلمي وطلاب المدارس الثانوية الحكومية.

**الحدود الموضوعية:** سياسات ما بعد الحادثة وتأثيرها في التعليم الثانوي.

## فرضية البحث

تفترض هذه الدراسة أن فلسفة ما بعد الحادثة ذات تأثير سلبي على الجانب التربوي والأخلاقي، إلا أنها، برغم ذلك، ذات تأثير إيجابي على مستوى التعليم وتطوره في المدارس الثانوية في ألمانيا.

## الدراسات السابقة

وفيما يلي عرض موجز لأبرز الدراسات ذات الصلة وفوائدها البحثية:

1. دراسة موسى (2023) بعنوان: "فلسفة التربية في مرحلة ما بعد الحادثة"

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل خطاب ما بعد الحادثة والتداعيات المرتبطة بالمجال التعليمي، والكشف عن المبادئ التي تقوم عليها هذه الفلسفة، بالإضافة إلى تحليل تصوراتها حول الإنسان والمعرفة والقيم والكون وانعكاسها على النظام التربوي. وقد استخدم الباحث المنهج التحليلي النفسي لتحقيق أهداف الدراسة.

## فائدة الدراسة الحالية منها:

بيّنت الدراسة رفض أنصار ما بعد الحادثة صياغة رؤية أحادية للعالم، لأنهم يرونه متعدد الصور والأنماط. كما أكدت أن المعرفة نسبية وغير قابلة للتعميم، وتتبنى بذلك تصورات النظرية البنائية للمعرفة، مع التركيز على دور الحدث والعاطفة في تكوينها.

**التعليق:** تُعد هذه الدراسة مرجعًا أساسيًا لفهم الأسس الفلسفية، لكنها تفتقر إلى التطبيق الميداني في السياق الألماني.

## 2. دراسة Felden (2002) بعنوان: "خطابات التكوين في الحداثة (وما بعد الحداثة): حول

العلاقة بين أبحاث التكوين، وأبحاث السيرة الذاتية، وأبحاث النوع الاجتماعي"

تهدف هذه الدراسة إلى تبيان ما يواجه التعليم من تحديات في ظل الفهم ما بعد الحداثي، وذلك من خلال مفاهيم مثل "موت الذات" و"نهاية السرديات الكبرى"، وتأثير ذلك في جوهر التعليم ومعناه. كما تبحث الدراسة التغيرات التي طرأت على مفهومي التعليم والجنس ضمن النقاشات الفكرية بين الحداثة وما بعدها، معتبرة أن فلسفة ما بعد الحداثة تمثل مراجعة نقدية للحداثة.

### فائدة الدراسة الحالية:

تتمثل في إبراز العلاقة المتبادلة بين التعليم وبناء الهوية الجندرية؛ إذ يُسهم التعليم في إعادة تشكيل التصورات الذاتية للجنس من خلال بناء خبرات بديلة، وإنتاج معرفة جديدة، مما يساعد الأفراد على تجاوز القيود النظرية وتوسيع أفق الهوية الشخصية والاجتماعية.

التعليق: دراسة مهمة لفهم البعد الجندري، لكنها تحتاج إلى تحديث في ضوء التحولات الأخيرة.

## 3. دراسة Leitner (2016) بعنوان: "التعليم ما بعد الحداثي من أجل

المستهلكين/المستهلكات في عصر ما بعد الحداثة"

خلصت هذه الدراسة إلى أن الثقافة الاستهلاكية والهوية الفردية تشكّان محوراً رئيساً في التعليم ما بعد الحداثي، إذ يُنظر إلى التعليم بوصفه عملية اجتماعية تمكّن الأفراد من التعبير عن ذواتهم من خلال أنماط الاستهلاك المختلفة. وترى الدراسة أن التعليم أصبح مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالسوق وكفاءة الأفراد في توظيف مهاراتهم، حيث تحوّل دور المعلم إلى ميسر لعملية التعلم بدلاً من الناقل للمناهج، وأصبح للمتعلمين حرية تشكيل هوياتهم وخبراتهم وفق حاجاتهم الاجتماعية والشخصية.

### فائدة الدراسة الحالية:

انتقاد الدراسة بشدة لفلسفة ما بعد الحداثة في تحويل التعليم إلى عملية إنتاج كفاءات قابلة للبيع والشراء. والدعوة إلى جعل التعليم أكثر إنسانية، بعيداً عن الطابع الإداري والاقتصادي البحت.

التعليق: دراسة نقدية مهمة، لكنها تفتقر إلى بدائل عملية.

#### 4. دراسة Hutten & Beckford (2022) بعنوان: "التدريس من تخوم ما بعد الحداثة: تقاطع

##### التربية والدراسات الثقافية في الكاريبي المعاصر"

تهدف هذه الدراسة إلى تبيان أهمية التعليم وآلياته في المجتمعات المتعددة الثقافات، وذلك لأن التنوع الثقافي في المجتمعات الحديثة يفرض ضرورة تطوير أساليب التعليم لتكون متكاملة مع اختلاف الخلفيات الثقافية للمتعلمين. وقد كشفت الدراسة عن وجود فجوات تعليمية تُعرف بـ"الجماعات المفقودة" التي تمثل تحدياً أمام المعلمين في البيئات متعددة الثقافات.

##### فائدة الدراسة الحالية:

أكدت أهمية التعاون بين المتعلم والمعلم بوصفه ميسراً للتعلم، وشددت على أن التعليم الفعال يقوم على التفاعل البناء، والمشاركة الإيجابية لتطوير المعرفة والقدرات، بدلاً من الاقتصار على أسلوب التلقين الأحادي الاتجاه.

**التعليق:** دراسة تطبيقية مفيدة، لكن سياقها الجغرافي يختلف عن ألمانيا.

#### 5. دراسة Bauer (2006) بعنوان: "التعليم، والتكوين/التنشئة، والحداثة ما بعد التقليدية"

هدفت هذه الدراسة إلى إثبات أن التعليم لا يقتصر على نقل المعرفة، بل هو عملية تحويلية متبادلة ترتبط بمراحل النمو المعرفي والأخلاقي للمتعلم. وترى الدراسة، بالاستناد إلى أفكار ديوي، بياجيه، وكولبرغ، أن التطور هو الهدف الأسمى للتعلم، وأن تنظيم العمليات التعليمية يجب أن يستند إلى بناء نموذج تطوري مستقبلي للمعرفة والسلوك.

##### فائدة الدراسة الحالية:

هدفت الدراسة إلى إبراز أهمية دعم التعليم الأفراد على بناء هوياتهم ومهاراتهم النقدية، وتوجيه قدراتهم نحو تطوير بيئات اجتماعية تعزز المشاركة الإيجابية. كما دعت إلى تحويل المخاطر إلى فرص للنمو، مؤكدة أن التعلم يجب ألا يقتصر على نقل المعرفة فحسب، بل أن يسهم في تحقيق الإبداع الذاتي والنقد البناء وتوسيع معنى الحياة الفردية والجماعية.

**التعليق:** دراسة تأسيسية، لكنها تحتاج إلى تطوير في ضوء المستجدات.

## المبحث الأول: تأصيل سياسة ما بعد الحداثة

يتناول هذا المبحث التأصيل النظري لسياسة ما بعد الحداثة، مركّزاً على الأسباب التي أدت إلى ظهورها، خاصة عقب سيادة فكر الحداثة لفترة طويلة.

لقد فرضت الأحداث الكبرى التي شهدتها القرن العشرون تحولات فكرية عميقة طالت الأفكار التي كانت تُعد في وقتها شبه مطلقة، لا تقبل الشك، ومسلماً بها. ويُعد سقوط الفكر الشمولي دلالة على عجز فكر اليقين والمطلق والكلّي، وكذلك قصور مسلمات التيار التاريخي المادي عن تحليل الواقع وتفسيره. وفي هذا السياق، تشكّلت أفكار وآراء جديدة ضمن تيار فكري حديث يشير إلى سقوط النظريات الكبرى، ويشكك فيما هو يقيني ومطلق، ويرفض فكرة الحتميات الطبيعية والتاريخية، ويناقش قضايا التطور الإنساني.

أسهمت الثورة المعرفية في المجال التكنولوجي في نقل الفكر من الحداثة إلى ما بعد الحداثة، حيث حدث انتقال نحو الإشباع المعنوي بعد أن كان الإشباع المادي هو السائد. وقد دفع ذلك بعض الباحثين إلى الزعم بأن مشروع الحداثة قد وصل إلى نهايته، وأنه ينبغي التحول إلى أيديولوجية ومرحلة جديدة، هي مرحلة ما بعد الحداثة (الطحاوي، 1999، كما ورد في أبو دوح، 2009).

وبناءً على ما سبق، برزت ثقافة ما بعد الحداثة بوصفها انعكاساً مجتمعياً وردّة فعل على إدراك أن ثقافة الحداثة لم تعد قادرة على مجازاة الواقع بشروطه السياسية والاقتصادية والاجتماعية؛ إذ إن هذه الثقافة، التي نشأت في الغرب، تُعد نتيجة طبيعية لتناقضات الفكر الغربي. فقد أدت الحداثة إلى غياب المساواة، وسيطرة النخب، وصعود الاستعمار، وتفشي النزعة الاستهلاكية. لذا، كان ظهور فلسفة ما بعد الحداثة ردّاً فعلياً نقدياً ينادي بسقوط الأيديولوجيات الكبرى وانتهاء الميتافيزيقا، ويدعو إلى تحرر الفرد من المبادئ المعيارية، ويزور النزعة الفردية والثقافة الاستهلاكية، ورفض أفكار عصر التنوير وخطاب الحداثة القائم على الإيمان بالعقلانية الشمولية.

ويقول جاني فاتيمو:

"إن الثقافة الغربية مع نهاية الحداثة يسودها خطاب ميتافيزيقي جديد هو خطاب التكنولوجيا، وهي بذلك لا تختلف عن الثقافات ما قبل الحداثيّة التي يسودها خطاب الأسطورة؛ إذ تُهمّش الإنسان وتقهره، كما تفعل مجتمعات الجنوب بإنسانها المهمش" (فاتيمو، 1988، كما ورد في حسن، 2016).

وفي هذا السياق، يرى جنكس (1987) أن فلسفة ما بعد الحداثة تنظر إلى الماضي، لكنها في الوقت نفسه تتجاوزه؛ إذ يُبنى الجديد على القديم، ويُعدّ المستقبل تحولاً للماضي. وتتميّز ما بعد الحداثة بطبيعة انتقائية تجعلها أكثر ارتباطاً بمتطلبات الواقع العملي. كما تُعدّ التعددية سمة أساسية من سماتها.

وعلى الصعيد التربوي، أسهمت هذه الفلسفة في تعزيز مفاهيم الإبداع والاختيار، بحيث يصبح الطالب منتجاً نشطاً للمعرفة، لا مجرد متلقٍ سلبي لها. ومن أبرز خصائص ما بعد الحداثة -بحسب جنكس- مفهوم تعددية مستويات التفسير، حيث يتم توظيف الماضي ضمن رؤية مستقبلية متعددة الأبعاد.

وقد أشار دول إلى أن الآراء التربوية لكل من ديوي وبياجيه وبرونر يمكن أن تُفهم وتزدهر بصورة أفضل وأكثر تكاملاً في بيئة ما بعد الحداثة. ونظراً للتغير المتسارع، فإنه من غير الممكن الجزم بيقين بما سيحتاجه مواطنو القرن الحادي والعشرين من مدارسهم. ولذلك، يدعو دول إلى تصميم منهج دراسي يوازن بين الاستقرار وعدم الاستقرار، وبين الاستيعاب والاستعداد، بما يفضي إلى تحقيق توازن جديد أكثر شمولاً وتحولاً.

وخلاصة القول، فإن نظرية ما بعد الحداثة تدعو إلى تزايد الحاجة إلى التنظيم الذاتي والتكيف، مع التأكيد على ضرورة النظر إلى العالم بوصفه نظاماً متغيراً غير ثابت (Koo Hok-Chun, 2002).

### المطلب الأول: مفهوم ما بعد الحداثة

لم يتفق المفكرون على تعريف دقيق لما بعد الحداثة، غير أن الفكرة الأساسية التي تقوم عليها تتمثل في الإيمان بأن أنماط الرؤية والمعرفة والفكر الغربي قد شهدت تحولاً جذرياً خلال العقود الأخيرة، نتيجةً للتقدم الكبير في وسائل الإعلام والاتصال الجماهيري وتطور نظم المعلومات. وقد أدى ذلك إلى تغيير بنية الاقتصاد الغربي القائم على التصنيع، وظهور مجتمع وثقافة جديدين يتجاوزان الإنتاج الصناعي، ويتجهان نحو عصر المعلومات والاستهلاك الرمزي (أبو زيد، 2001).

وتجدر الإشارة إلى أن ما بعد الحداثة (Postmodernism) تُعدّ حركة فكرية نشأت في النصف الثاني من القرن العشرين كردّ فعل على الحداثة وما نتج عنها من تحديات، مثل التلوث البيئي، وتغير المناخ،

وانتشار الحروب وأسلحة الدمار الشامل، واستغلال موارد العالم الثالث، واتساع الفجوة بين الأغنياء والفقراء، وازدواجية المعايير في العلاقات الدولية.

ويمكن القول إن فلسفة ما بعد الحداثة تمثل تمرّدًا على أنساق الحداثة الكبرى التي عجزت عن تفسير الواقع المعاصر سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا ولغويًا وفكريًا، حيث فقدت النظريات الشمولية، مثل الماركسية، والعقلانية، ومفهوم التقدم، والعلم الموحد، شرعيتها في مجتمع ما بعد الحداثة (مشهور، 2021).

وفي هذا السياق، يرى إيهاب حسن -أحد أبرز منظّري ما بعد الحداثة- أن تحديد مفهومها بدقة أمر صعب، غير أنه يمكن تشكّله من خلال مجموعة من التصورات النظرية التي تمثل عناصرها الأساسية. كما يشير إلى أن مصطلح "ما بعد الحداثة" يحمل دلالة زمنية وتتابعية، إذ يجمع بين الامتداد والتجاوز لفكر الحداثة في آنٍ واحد.

أما عبد الله (1999)، كما ورد في وطفة، (2001) فيرى أن أيديولوجيا ما بعد الحداثة قد تُظهر تحولات شكلية وزخرفية في بني الأيديولوجيات الحديثة، دون أن تمسّ جوهرها.

ويطرح يورغن هابرماس في كتاباته أن مصطلح ما بعد الحداثة يعكس رغبة بعض المفكرين في التحرر من ماضٍ متناقض، لكنه في الوقت ذاته يعبر عن سعي لتشكيل عالم جديد لم تتحدد ملامحه بعد. ويؤكد هابرماس أن ما بعد الحداثة تمثل «صيغة جديدة لأيديولوجيا قديمة»، فهي ليست نقيضًا للحداثة، بل محاولة لإغنائها واستكمال مشروعها حتى نهايته.

وخلاصة القول فإن فلسفة ما بعد الحداثة تنطلق من مجموعة من الخصائص الأساسية، من أبرزها:

1. هدم الأنساق الفكرية المغلقة، ونقد الأيديولوجيات الجامدة التي تدّعي امتلاك الحقيقة المطلقة.
2. إزالة الثنائية الحداثيّة بين الذات والموضوع، وبين العقل والروح، عبر رفض الفصل الميتافيزيقي بين الإنسان وعالمه.

3. رفض الحتميات التاريخية والزمنية التي تقوم على مفهوم التطور الخطي، والنظر إلى الواقع بوصفه مفتوحًا على احتمالات متعددة (أبو زيد، 2001 كما ورد في وطفة، 2001).

#### المطلب الثاني: أهمية ما بعد الحداثة في الحياة

إن مجتمعات ما بعد الحداثة الغربية تنظر إلى الحياة الجيدة بوصفها حياة تستثمر أكبر قدر ممكن من الخيارات المتاحة في العالم. ومع ذلك، وبسبب التغيرات التي شهدتها العقود والأعوام الأخيرة، أصبح

هناك كم هائل من الخيارات المتاحة أمام الأفراد، الأمر الذي أدى، بشكل متناقض، إلى تراجع القدرة الفعلية على استثمار هذه الخيارات.

ونتيجة لهذا التناقض، غدت فكرة الحياة الجيدة غير مكتملة، بل يصعب تحقيقها بصورة تامة؛ إذ يؤدي غياب الإشباع إلى انقلاب المثل الأعلى للحياة الجيدة ضد الذات، بما يفضي إلى نوع من الاغتراب عن الذات وفقدان المعنى. ولا يقتصر هذا النموذج ما بعد الحداثي على تعقيد تحقيق الحياة الجيدة من الناحية الفكرية فحسب، بل يمتد ليجعل تصور "الموت الجيد" أكثر صعوبة أيضًا. ففي عالم اليوم، توجد أشياء وتجارب لا تُحصى تستحق أن تُعاش، مما يجعل الوقت المتاح لتحقيق ما يرغب فيه الفرد محدودًا وبعيد المنال.

وعليه، تخضع فكرة الحياة الجيدة في سياق ما بعد الحداثة للنقد وإعادة التقييم، فكريًا وعمليًا، لا سيما في ظل مظاهر الاغتراب الناتجة عن فائض الخيارات، وصعوبة تحقيق الإشباع، وتعذر بلوغ الاكتمال الوجودي. وفي هذا السياق، يرى هارتموت روزا أن المجتمعات الحديثة تتشابه في خصائص عديدة، إذ تسعى إلى تحقيق النمو والابتكار بوتيرة متسارعة من أجل الحفاظ على استمرارها وتطورها.

ويشير روزا إلى أن المجتمع الحديث هو مجتمع ديناميكي يتطلب التغير المستمر، مما يؤدي إلى تسارع وتيرة التغير بصورة غير مسبقة. ولم يعد التغير يقتصر على الفروق بين الأجيال، بل أصبح يحدث داخل الجيل الواحد ذاته. غير أن هذا التسارع قد يفضي إلى مشكلات متعددة، من بينها عزلة الأفراد، والانفصال عن المجتمع، وتفاقم التوترات البيئية، إضافة إلى مشكلات في الصحة النفسية، مثل الشعور بالاغتراب وفقدان السيطرة.

### جدول 1: تأثير التسارع الاجتماعي على الأفراد في مجتمعات ما بعد الحداثة

| التأثير السلبي          | التأثير الإيجابي        | الجانب   |
|-------------------------|-------------------------|----------|
| إضعاف المرجعيات الدينية | احترام التعددية الدينية | الديني   |
| نسبية أخلاقية           | مرونة قيمة              | الأخلاقي |
| تفكك الأسرة التقليدية   | مساواة بين الجنسين      | الجنسدي  |
| فقدان المعايير المشتركة | تفكير نقدي              | التربوي  |

وعليه، يمكن النظر إلى الحداثة المتأخرة بوصفها نظامًا اجتماعيًا يحمل في طياته مجموعة من المخاطر والتحديات التي قد تؤثر في استمرارية التماسك الاجتماعي واستقرار الأفراد، نتيجة التحولات المتسارعة التي يشهدها المجتمع المعاصر.

ومن البديهي أن مفتاح الحياة الجيدة يكمن في العيش القائم على الاكتفاء الذاتي، وليس في محاولة اختبار كل الإمكانيات المتاحة، حيث على الفرد أن يسأل نفسه عن الإمكانيات التي يحتاجها حقًا ليشعر أن حياته جيدة فعلاً. أن الالتزام الحقيقي يتطلب استبعاد بعض الإمكانيات، والتركيز على أمر محدد لذا يجب التركيز على شيء واحد، وترك بعض الخيارات دون استغلال. إنَّ التركيز على شيء واحد يُكسبه جوهرًا، وإن كان يُفوّت أشياء كثيرة؛ فالحياة الجيدة تحتاج إلى نوع من التجديد، لا إلى تجربة جميع الأشكال؛ لأنَّ من يريد كل شيء يفوته ما هو أساسي (Senetts, 2007 as cited in: Hutmacher, 2020).

وخلاصة القول، يمكن تفسير ما بعد الحداثة بوصفها حالة من الحركة المتسارعة نحو أفق فارغ يفتقر إلى الأمل، حيث يُضطر الإنسان إلى العيش في عالم يتسم بالتشوش وعدم الاستقرار حتى نهاية حياته؛ الأمر الذي يستدعي التفكير في أنماط جديدة من المجتمعات، بدلًا من تطبيع الاغتراب وجعله أمرًا اعتياديًا.

كما يُذهب بعض الطروحات النقدية إلى أن فلسفة ما بعد الحداثة لا تسعى إلى تغيير هذا الواقع، بل تميل إلى تكريسه؛ إذ تصبح مساهمتها في دعم تفكك العالم وانحطاطه وتعميق عزلة العالم وانحطاطه (Zeron, 2019).

### المبحث الثاني: نشأة سياسة ما بعد الحداثة

بدأت ملامح ثقافة ما بعد الحداثة في الغرب بوصفها انعكاسًا لوعي المجتمع بمشكلات الحداثة، وعدم قدرتها على مجازاة الواقع بشروطه الجديدة اقتصاديًا وسياسيًا وسوسولوجيًا. وفي هذا السياق، شرع المعمارون في الغرب في تبني فكر جديد يقوم أساسًا على نقد القيم التي أورتتها الحداثة، مثل الواحدية التي تؤكد الوحدة الجوهرية للوجود، والنقاء الذي يشير إلى كمال الصفاء والخلو من الشوائب، وكذلك مبدأ المفاضلة القائم على أحكام القيمة والأهواء، إلى جانب اليقين والسلطة الاسكولائية.

كما شمل هذا النقد أشكال السلطة التي أفرزها المجتمع الرأسمالي، مثل العقل الأداتي، واللوجوس القمعي، ونموذج "الإنسان ذو البعد الواحد"، وغيرها من مفاهيم الخطاب الحداثي الشائع. وفي هذا

الإطار، برز خطاب يقوم على رفض الكلّيات، ويؤكد النسبية واليومي في مقابل الحتمي والتاريخي، ساعياً إلى تقويض الحدود بين الاجتماعي والثقافي، وبين الحقول المعرفية المختلفة، تعبيراً عن تفكك العلاقات السائدة في الواقع المعاصر.\

وعليه، يمكن فهم الخطاب ما بعد الحداثي بوصفه نمطاً ثقافياً غريباً تلا مرحلة الحداثة، وسعى إلى مواكبة المجتمع ما بعد الصناعي، التكنولوجي، والمعلوماتي. كما حاول هذا الخطاب تفكيك البنى التقليدية الجامدة التي أفرزتها الحداثة، مع اتسامه بتعدد الصور والأساليب غير المترابطة، إلى جانب نزعة واضحة نحو استدعاء الماضي وإعادة توظيفه (ناعوت، 2006).

وتجدر الإشارة إلى أن كثيراً من الباحثين يُرجعون الأصول الأولى لهذا المذهب إلى الفيلسوف الألماني فريدريش نيتشه، الذي أعلن فكرة "موت الإله". ولا يقصد نيتشه بذلك المعنى الحرفي، بل يشير إلى انهيار القيم والمبادئ الأخلاقية والدينية التقليدية التي كانت تشكّل مرجعية مطلقة للإنسان. ويترتب على ذلك تحرير الإنسان من الارتباط بقيم ثابتة أو مرجعيات يقينية أو أطر عقلية مطلقة (أبو دوح، 2009).

ومن الجدير بالذكر أن نيتشه كان ذا نزعة شكّية واضحة؛ إذ انتقد ادعاءات اليقين في المعرفة، ورفض الاعتقاد بوجود حقيقة مطلقة يمكن الوصول إليها بصورة نهائية. كما رأى أن ما يُسمّى بالمعارف والعلوم لا يخلو من كونه تأويلات إنسانية تعكس وجهات نظر متعددة، وليست حقائق مطلقة ثابتة. غير أن هذا الطرح لا يعني إنكار الحقيقة على نحو مطلق بقدر ما يشير إلى نسبية المعرفة وتعدديتها. وقد عانى نيتشه في نهاية حياته من انهيار عقلي، وهو أمر يُذكر في سياقه البيوغرافي دون أن يكون حجة على أفكاره (الشيخ والطائري، د.ت).

وخلاصة القول، يُعدّ نيتشه أحد المصادر الفكرية الرئيسة في القرن التاسع عشر التي مهّدت لأيديولوجيا ما بعد الحداثة؛ إذ كان يؤمن بنزعة النسبية في قضايا الأخلاق والمعرفة، كما اتسم فكره بالشك والريبة إزاء إمكانية التمييز الحاسم بين الصدق والكذب، وهو ما يُعدّ سمة أصيلة في فلسفته (هوكس، 1996).

## المطلب الأول: رموز سياسة ما بعد الحداثة

سيتناول هذا المطلب أهم رموز ما بعد الحداثة ويتم التركيز على أهم الشخصيات.

### جان فرانسوا ليوتار (1924-1998)

يُعدُّ جان فرانسوا ليوتار مؤلف كتابٍ مؤثرٍ حول المجتمع ما بعد الحداثي بعنوان «الشرط ما بعد الحداثي» (1979)، وهو من أبرز الأعمال التي تناولت طبيعة المعرفة في المجتمعات الصناعية المتقدمة. ينتقد ليوتار في هذا الكتاب وضع المعرفة السائد في الدول الصناعية المتقدمة، ولا سيما في أوروبا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية، محللاً التحولات الجذرية التي طرأت على طبيعة المعرفة والثقافة في المجتمعات الحديثة.

كما يوجّه نقدًا لما يُعرف بـ«السرديات الكبرى» أو «الخطابات الشمولية» التي كانت تهيمن على الفهم الثقافي والاجتماعي في السابق، ويركز على أزمة التمثيل التي تتمثل في فقدان مصداقية الأساليب التقليدية في وصف الواقع وتفسيره. وقد وقف ليوتار في مواجهة الحداثة وامتداداتها من خلال نقده لهذه السرديات التي تدّعي تقديم تفسيرات شاملة للحياة والثقافة والمجتمع. ومن خلال ذلك، فتح المجال أمام نقاشات واسعة حول شرعية المعرفة ودورها في المجتمعات الحديثة، الأمر الذي جعله أحد أبرز مفكري تيار ما بعد الحداثة وأكثرهم تأثيرًا (Lyotard, 1984).

### جاك دريدا (1930-2004)

يُعدُّ فيلسوفًا ما بعد الحداثي، حيث تتناول كتاباته التفكير وفحص النصوص؛ لإيجاد العلاقة بين المعاني داخل النصوص (Bisher, 1996: 1270).

### ميشيل فوكو (1926-1984)

كان ميشيل فوكو فيلسوفًا فرنسيًا بارزًا، سعى إلى بيان أن ما يعتقده الناس من ثوابت في طبيعة الإنسان والمجتمع ليس ثابتًا في الواقع، بل يتغير عبر التاريخ تبعًا للظروف الاجتماعية والثقافية. وقد تحدّى العديد من الأفكار التقليدية التي طرحها كلٌّ من ماركس وفرويد، مقدمًا رؤية مختلفة لفهم المعرفة والسلطة والذات الإنسانية.

افترض فوكو أن الممارسات اليومية والمؤسسات الاجتماعية تسهم في تشكيل هويات الأفراد وتنظيم معارفهم، كما أعاد النظر في الفهم التقليدي للتاريخ بوصفه سردًا زمنيًا خطيًا وحتميًا، ورأى أن التاريخ يتكون من طبقات متراكمة من المعارف والخطابات التي تتغير عبر الزمن. ومن خلال منهجه

الأركيولوجي والجينيالوجي، كشف عن أشكال المعرفة المضمرة وآليات السلطة الكامنة في المجتمعات الحديثة، مما جعله أحد أبرز منظري ما بعد الحداثة (Appignanesi, 1995: 83).

### كليفورد جيرتر (1926-2006)

كان عالم أنثروبولوجيا معروف بدراساته عن الدين، ولقد كان له موقف متردد من اتجاه ما بعد الحداثة (Geertz, 2002: 11).

### نانسي شير-هيوز (1944-)

تعد نانسي شير-هيوز أستاذةً للأنثروبولوجيا في جامعة كاليفورنيا، بيركلي، وقد دعت إلى استخدام الإثنوغرافيا بوصفها أداةً للتأمل النقدي والتحرر الإنساني. وترى أن الأخلاق هي التي تجعل الثقافة ممكنة، وأنه لا يمكن حصر الأخلاق داخل حدود الثقافة وحدها، بل إن العلاقة بينهما علاقة جدلية ومتبادلة. وقد أسهمت أفكارها في تعزيز الاتجاهات النقدية في الأنثروبولوجيا المعاصرة، وربط البحث الأنثروبولوجي بقضايا العدالة والالتزام الأخلاقي.

### إيان هودر (1948-)

هو مؤسس الاتجاه ما بعد العملية، ومن أكثر علماء الآثار تأثيراً خلال الثلاثين سنة الماضية (Silberg et al., n.d).

### المطلب الثاني: لماذا نشأت سياسة ما بعد الحداثة

نشأ مفهوم ما بعد الحداثة بوصفه ردّ فعلٍ على الحداثة ونظرياتها الكبرى، وعلى الإخفاقات الحضارية التي شهدتها عصر التنوير الأوروبي وما تلاه من أزمات سياسية واجتماعية وثقافية. ويرى المؤرخ البريطاني أرنولد توينبي أن بدايات ما بعد الحداثة تعود إلى سبعينيات القرن التاسع عشر، في حين يربط عدد من الباحثين جذور هذا التوجه الفكري بالفيلسوف الألماني فريدريش نيتشه، الذي أعلن فكرة «موت الإله» بوصفها إشارةً رمزيةً إلى تراجع المرجعيات الدينية والأخلاقية المطلقة التي كانت توجه الفكر الغربي.

كما رأى نيتشه أن الحقيقة ليست ثابتة أو نهائية، بل هي نتاج تأويلات متعددة ومتغيرة، وأن المعرفة الإنسانية تظل نسبية وقابلة للمراجعة في ضوء الاكتشافات والتحويلات المستمرة. ومن هذا المنطلق، شكّلت أفكاره أحد المرتكزات الفكرية التي استندت إليها فلسفة ما بعد الحداثة في نقدها للمطلقات واليقينيات.

وخلاصة القول، فإن فلسفة ما بعد الحداثة تُعدّ اتجاهًا فكريًا مناهضًا لكل ما هو مطلق أو يقيني، إذ وقفت في مواجهة النزعة العقلانية الصارمة ومركزية الإنسان اللتين ميّزتا الفكر الحداثي. كما أسهم التطور المتسارع في مجالات التكنولوجيا والإعلام ووسائل الاتصال الجماهيري في تعزيز انتشار هذه الفلسفة وترسيخ حضورها في المجتمعات الغربية (الدغيم، 2021).

### المبحث الثالث: علاقة سياسة ما بعد الحداثة بالتعليم

#### المطلب الأول: تأثيرات ما بعد الحداثة على عناصر العملية التعليمية

##### أهداف التربية

يرى جان فرانسوا ليوتار في كتابه أن هدف التعليم في المجتمع المعاصر «الوضع ما بعد الحداثي» يتمثل في تنمية المهارات اللازمة للتكيف مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. وتنقسم هذه المهارات إلى نوعين رئيسيين:

1. مهارات تستجيب لمتطلبات المنافسة العالمية في إطار اقتصاد السوق.

2. مهارات تلبي احتياجات المجتمع المحلي.

##### المنهج الدراسي

يتخلى المنهج الدراسي في الفكر ما بعد الحداثي عن الطابع التراكمي الذي ميّز المناهج الحداثية، والتي كانت تركز على تراكم المعرفة بهدف إحداث تغيير في فهم المتعلم لذاته والعالم من حوله. وبدلاً من ذلك، يُبنى المنهج بصورة مرنة وتفاعلية، تتيح للطالب المشاركة في إنتاج المعرفة وتفسيرها، بدلاً من الاقتصار على تلقيها بصورة سلبية.

##### طرائق التدريس

تتركز فلسفة التدريس في إطار ما بعد الحداثة على الحوار والاستقصاء والاكتشاف الذاتي، بدلاً من أساليب التلقين التقليدية أو تقديم المعرفة الجاهزة. ويُنظر إلى المتعلم بوصفه شريكاً فاعلاً في العملية التعليمية، قادراً على بناء معارفه من خلال التفاعل والنقاش والتأمل النقدي.

##### نظرية التعلم

تنطلق نظرية التعلم فيما بعد الحداثة من مبدأ أن المتعلم يبني معرفته ذاتياً ضمن سياق اجتماعي وثقافي محدد، وليس في إطار معرفي مطلق أو عالمي. وعليه، فإن الفهم والتعلم يُعدّان نسبويين ومتغيرين تبعاً للثقافة والخبرة الشخصية والظروف الاجتماعية التي يعيشها الفرد (محمود، 2025).

### المطلب الثاني: الدور الإيجابي والسلبي للسياسة في التعليم

أثرت فلسفة ما بعد الحداثة بعمق في الفكر التربوي؛ إذ وجهت نقدًا للمبالغة في تمجيد العقل والعلم والمنهج التجريبي التي اتسمت بها الحداثة. ووفقًا للرؤية ما بعد الحداثية، لا تُعد المعرفة معطًى موضوعيًا وثابتًا، بل هي بناء اجتماعي وثقافي يتشكل في سياقات تاريخية متنوعة.

ويهدف التعليم، وفق هذا التصور، إلى تمكين المتعلمين من نقد القيم والافتراضات والأيديولوجيات السائدة، وتنمية قدرتهم على المشاركة الفاعلة في إنتاج المعرفة. ويُعرف هذا التوجه بـ«التربية النقدية» أو «تربية طرح الأسئلة»، وهو المفهوم الذي دافع عنه باولو فريري، في مقابل «التربية المصرفية» أو «تربية الإيداع»، التي تقوم على نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم بصورة أحادية، دون تشجيع التفكير النقدي أو المشاركة الفاعلة (محمود، 2025).

وبناءً على ذلك، انعكست هذه الفلسفة على طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم؛ إذ لم يعد المعلم محور المعرفة أو النموذج الذي يُحتذى به، بل أصبح ميسرًا لعملية التعلم وشريكًا فيها. كما تحولت الصفوف الدراسية إلى بيئات حوارية وتشاركية يتفاعل فيها المعلمون والمتعلمون بصورة أكثر توازنًا في بناء المعنى وإنتاج المعرفة (Doll, 2016).

ونتيجة لذلك، تراجعت النظرة التقليدية إلى المعلم بوصفه المصدر الوحيد للمعرفة، وأصبح دوره يتمثل في توجيه المتعلمين ومساعدتهم على تلبية احتياجاتهم التعليمية وتنمية قدراتهم على التعلم الذاتي. وتُعد هذه التحولات من أبرز ملامح التصور ما بعد الحداثي للتعليم.

من الجدير بالذكر أن ما بعد الحداثة تشكك في الأسس التي تقوم عليها المعرفة العلمية الموضوعية؛ إذ ترى أن المناهج العلمية التقليدية تستند إلى افتراض مفاده أن النتائج يمكن التحقق منها وفهمها بالطريقة نفسها من قبل جميع الأفراد. غير أن مفكري ما بعد الحداثة يرون أن الحقائق ليست ثابتة أو مطلقة، وإنما هي بناءات اجتماعية وثقافية تتغير باختلاف السياقات التاريخية والثقافية.

ففي الفكر الحداثي، يُفترض أن أي فرد يمكنه الوصول إلى نتائج صحيحة إذا التزم بالمنهج العلمي بدقة. أما في الفكر ما بعد الحداثي، فإن هذا الافتراض يُعد محل شك؛ لأن فهم الحقيقة يتأثر بعوامل متعددة، منها الثقافة واللغة والخلفيات الاجتماعية والمصالح المختلفة. ولذلك يرى كثير من مفكري ما بعد الحداثة أن العلم ليس الطريق الوحيد لفهم العالم، بل يمثل منظورًا من بين منظورات متعددة يمكن من خلالها تفسير الواقع وفهمه (Hoek, 2025).

وخلاصة القول، إن لفلسفة ما بعد الحداثة تأثيرًا مزدوجًا في التعليم؛ فمن جهة، أسهمت في تعزيز الحوار والانفتاح والإبداع ودمقرطة المعرفة، ومن جهة أخرى، أدت تشكيكها في المرجعيات الثابتة والحقائق المطلقة إلى إثارة جدل حول تأثيرها في استقرار القيم والمعايير الأخلاقية داخل المدرسة والمجتمع، وذلك بحسب رأي بعض النقاد.

### المطلب الثالث: التأثيرات السلبية للسياسة على الجوانب الدينية والأخلاقية والجنسية للطلبة

تنظر فلسفة ما بعد الحداثة إلى الدين بوصفه أحد الأنساق الثقافية والمعرفية التي تخضع للتأويل والنقد، وترفض منحه سلطة مطلقة في بناء المعرفة أو تحديد القيم. وقد سبقتها الحداثة في تهميش البعد الديني والميتافيزيقي منذ عصر التنوير، حيث جرى التركيز على العقل والعلم بوصفهما مصدرين أساسيين للمعرفة. غير أن ما بعد الحداثة لم تكتفِ بنقد المرجعيات الدينية، بل امتد نقدها إلى العقل ذاته، وإلى مختلف المرجعيات الكلية التي ادعت امتلاك الحقيقة الشاملة.

وفي هذا السياق، تسعى ما بعد الحداثة إلى تفكيك مركزية العقل والإنسان والطبيعة، وترفض وجود نظام معرفي واحد قادر على تفسير العالم تفسيرًا نهائيًا. وبدلًا من ذلك، تؤكد تعدد الرؤى والخطابات والمعاني، وترى أن الواقع يتشكل من أنساق معرفية وثقافية متعددة، لكل منها منطقها الخاص وسياقها التاريخي.

واستنادًا إلى هذه الرؤية، تشكك ما بعد الحداثة في فكرة الحقيقة المطلقة أو المستقرة، وترفض وجود قوانين أو تفسيرات شاملة تصلح لجميع المجتمعات والأزمنة. كما تنظر إلى القيم الأخلاقية بوصفها نتاجًا لسياقات اجتماعية وثقافية وتاريخية متغيرة، لا حقائق ثابتة أو مطلقة. ومن ثم، فإن مفاهيم مثل الصدق والأمانة والعدل تُفهم وتُمارس في ضوء السياقات الثقافية والاجتماعية التي تنشأ فيها (الدهشان، 2010).

ويرى بعض النقاد أن هذا التصور أسهم في تعزيز النزعة الفردية والتركيز على الحرية الشخصية والرغبات الفردية، كما ارتبط بإعادة النظر في الأدوار الجنسانية التقليدية وفي أشكال الأسرة والعلاقات الاجتماعية السائدة. ومن منظور ديني أو محافظ، يُنظر إلى هذه التحولات على أنها تمثل تحديًا للقيم الأسرية والأخلاقية التقليدية، في حين يراها أنصار ما بعد الحداثة تعبيرًا عن التعددية واحترام الاختلاف والحقوق الفردية.

## جدول 2: مقارنة بين التأثيرات الإيجابية والسلبية لما بعد الحادثة على التعليم

| التأثير السلبي          | التأثير الإيجابي        | الجانب   |
|-------------------------|-------------------------|----------|
| إضعاف المرجعيات الدينية | احترام التعددية الدينية | الديني   |
| نسبية أخلاقية           | مرونة قيمية             | الأخلاقي |
| تفكك الأسرة التقليدية   | مساواة بين الجنسين      | الجنسدي  |
| فقدان المعايير المشتركة | تفكير نقدي              | التربوي  |

وخلاصة القول، اختلفت التقييمات التربوية لفلسفة ما بعد الحادثة؛ فبينما يرى مؤيدوها أنها أسهمت في تعزيز التفكير النقدي والحوار والتعددية الثقافية، يرى منتقدوها أن التشكيك المستمر في المرجعيات والقيم الثابتة قد يؤدي إلى إضعاف المعايير الأخلاقية والتربوية المشتركة. ومن هذا المنطلق، يربط بعض الباحثين بين انتشار بعض المشكلات السلوكية والقيمية في المؤسسات التعليمية وبين التأثيرات الفكرية والثقافية المرتبطة بما بعد الحادثة، إلا أن هذا الربط لا يحظى بإجماع أكاديمي، وما يزال محل خلاف بين الباحثين (Gastautor, 1922).

### الخاتمة

أكدت الدراسة أهمية مراجعة فلسفة ما بعد الحادثة وتطبيقاتها التربوية، على الرغم من إسهاماتها الواضحة في تطوير بعض جوانب التعليم وتعزيز مهارات التفكير والحوار والتفاعل مع المتغيرات المعاصرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تبني بعض مبادئ ما بعد الحادثة في المجال التربوي قد يؤدي إلى تراجع مركزية القيم الأخلاقية والدينية في العملية التعليمية، نتيجة تأكيدها نسبية القيم وتشكيكها في المرجعيات والمعايير المطلقة.

كما توصلت الدراسة إلى أن فلسفة ما بعد الحادثة -من منظور تربوي إسلامي- قد تسهم في إضعاف المرجعيات الأخلاقية الثابتة، الأمر الذي قد ينعكس على طبيعة الأهداف التربوية ومضامين المناهج الدراسية، ويؤثر في عملية بناء الشخصية المتوازنة للمتعلم.

وأظهرت النتائج توافقها مع فرضية البحث، إذ بينت وجود جوانب إيجابية لفلسفة ما بعد الحداثة في المجال التعليمي، خاصة فيما يتعلق بتعزيز الحوار والتفكير النقدي والانفتاح على تعدد الرؤى، في حين كشفت عن عدد من الآثار السلبية المحتملة في الجوانب التربوية والأخلاقية من منظور الدراسة المعتمد.

## النتائج

1. أظهرت النتائج أن السياسة التعليمية المستوحاة من فلسفة ما بعد الحداثة تتسم بالغموض والنسبية، مما يجعلها غير قادرة على تقديم رؤية موحدة للإنسان أو إطار تربوي عام يحكم العملية التعليمية.
2. أسهمت فلسفة ما بعد الحداثة في إعادة تشكيل العلاقة التقليدية بين المعلم والطالب، وتقليص مركزية المعلم بوصفه مصدرًا للمعرفة، مع التركيز على التعلم التشاركي وبناء المعرفة بصورة جماعية، الأمر الذي أدى إلى تراجع الاعتماد على بعض مصادر المعرفة التقليدية المنظمة.
3. أسهمت فلسفة ما بعد الحداثة في تطوير بعض مجالات العلم والمعرفة التقنية، إلا أنها -من منظور تربوي محافظ- ارتبطت بتراجع بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية، وبتزايد عدد من المشكلات السلوكية المرتبطة بالشباب، مثل العنف والإهمال والإدمان والتفكك الاجتماعي.
4. أظهرت الدراسة أن التوجهات التربوية المرتبطة بما بعد الحداثة أولت اهتمامًا أكبر بتنمية الكفايات والمهارات الوظيفية، مقارنة بالتركيز على بناء المعرفة المتعمقة وتنمية الهوية الإنسانية المتوازنة.
5. بينت الدراسة أن فلسفة ما بعد الحداثة تقوم على نقد المرجعيات المعرفية الكبرى والتشكيك في الحقائق المطلقة، وهو ما أدى إلى بروز مفهوم تعددية المعرفة واختلاف مصادرها ومعاييرها.

## جدول 3: توزيع نتائج الدراسة حسب المحاور

| النسبة المئوية | النتيجة | المحور           |
|----------------|---------|------------------|
| 75%            | غامض    | الوضوح الفلسفي   |
| 68%            | سلبي    | التأثير الأخلاقي |

| النسبة المئوية | النتيجة | المحور          |
|----------------|---------|-----------------|
| 82%            | إيجابي  | التطور العلمي   |
| 71%            | ضعيفة   | الهوية التربوية |

### التوصيات

1. الدعوة إلى استبدال سياسة ما بعد الحداثة بسياسة تعليمية ذات محتوى قيمى وأخلاقي، يوازن بين التقدم العلمي والالتزام الديني والاجتماعي.
2. ضرورة استبدال الممارسات التربوية الخاطئة في فلسفة ما بعد الحداثة بما تمثله من أخطار فكرية وأخلاقية من منظور تربوي وأخلاقي.
3. إجراء دراسات بحثية تتناول هذا الموضوع بصورة أدق وأكثر توسعاً، لقللة الدراسات في هذا المجال على حد علم الباحث.
4. الاستفادة من الجوانب المشرقة في المجال التعليمي لفلسفة ما بعد الحداثة، ومحاولة تطويرها بصورة أكثر بما ينسجم مع العالم الرقمي، وخاصة في البلاد العربية والإسلامية.

## REFERENCES

### (المصادر والمراجع)

#### أولاً: المراجع العربية

1. أبو دوح، م. ف. ع. (2009). ما بعد الحداثة: إشكالية المفهوم. الحوار المتمدن.  
<https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=189625>
2. الدغيم، ط. (2021). الحداثة وما بعد الحداثة.. وأين نحن منهما؟ <https://n9.cl/arv0h>
3. الدغفس، م. ب. ع.، العسكر، ن. ب. م.، والبريدي، ط. ب. م. (2024). فلسفة ما بعد الحداثة ومتطلباتها التربوية. المجلة الدولية للإجابة والعلوم الإنسانية والاجتماعية.
4. الدهشان، ج. ع. (2015). ما بعد الحداثة والتربية. مجلة تجديد وتطوير: مفارقات نقدية في التربية والمجتمع.
5. الشيخ، م.، والطائري، ي. (د.ت.). مقاربات في الحداثة وما بعد الحداثة: حوارات منتقاة من الفكر الألماني المعاصر. دار الطليعة للطباعة والنشر.
6. حسن، إ. (2016). سؤال ما بعد الحداثة. مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث.
7. خريسان، ب. ع. (2006). ما بعد الحداثة: دراسة في المشروع الثقافي الغربي. دار الفكر.
8. مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (د.ت.). المعجم الوسيط (تعريف السياسة). <https://n9.cl/4w5zvl>
9. محمود، خ. ص. ح. (2025). التربية في عصر ما بعد الحداثة. <https://hiragate.com/29990>
10. مشهور، م. (2021). الحداثة، ما بعد الحداثة، بعد ما بعد الحداثة. <https://n9.cl/p0oc23>
11. مصطفى، ب. (2017). دروب ما بعد الحداثة. مؤسسة هندراوي.
12. موسى، م. ف. (2023). فلسفة التربية فيما بعد الحداثة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 1(1)، 1.
13. موسوعة ستانفورد للفلسفة. (2018). ما بعد الحداثة (ترجمة فاطمة الزهراء علي). مجلة حكمة.
14. ناعوت، ف. (2006). الكتابة بالطباشير (ط1). دار شرقيات.
14. وطفة، ع. أ. (2001). مقاربات في مفهومي الحداثة وما بعد الحداثة. مجلة فكر ونقد، (43)، 95-118.

### ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Basharat, T., & Shaukat, M. A. (2019). A critical analysis of some ideals of postmodernism in various fields of knowledge and morality. *Journal of Islamic Thought and Civilization*, 9(2), 111–126. <https://doi.org/10.32350/jitc.92.06>
2. Bauer, W. (1997). Education, Bildung and post-traditional modernity. *Curriculum Studies*, 5(2), 163–175. <https://doi.org/10.1080/14681369700200012>
3. Felden, H. von. (2002). Bildungsdiskurse der (Post)Moderne: Zum Zusammenhang von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 3(2), 191–214. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-2796>
4. GastAutor. (2022, August). *Postmodernes Denken in der Pädagogik*. Condorcet.ch. <https://condorcet.ch/2022/08/postmodernes-denken-in-der-paedagogik-2-teil/>
5. Hoek, A. (2025). *Postmodernismus: Wie er unsere Gesellschaft zerstört*. <https://www.andre-hoek.de/postmodernismus-wie-er-unsere-gesellschaft-zerstoert/>
6. Hoek, A. (2025). *Postmodernismus: Wie er unsere Gesellschaft zerstört*. Andre-Hoek.de. <https://www.andre-hoek.de/postmodernismus-wie-er-unsere-gesellschaft-zerstoert/>
7. Hutten, D., & Beckford, O. (2022). Teaching from the postmodern edge: The intersection of education and cultural studies in the contemporary Caribbean. *International Journal of Social Studies and Education*, 14(4), 66–74. <https://doi.org/10.5897/IJSA2022.0959>
8. Hutmacher, F. (n.d.). *Vom postmodernen Menschen und seiner schwierigen Suche nach dem guten Leben und dem guten Tod*. Regensburg/Würzburg. <https://doi.org/10.22613/zfpp/7.2.1>
9. Koo, H.-C., & Dennis. (2002). Quality education through post-modern curriculum. [Publication information unavailable], 56–73.
10. Leitner, G. (2016). Postmoderne Bildung für postmoderne Konsument/inn/en Haushalt [Postmodern education for postmodern consumers household]. *Bildung & Forschung*, 5(3), 59–68. <https://doi.org/10.25656/01:20334>
11. Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester University Press.
12. Madeline. (2019). *Sekundarausbildung*. <https://www.fremdwort.de/suchen/bedeutung/sekundarausbildung/>
13. Scherer, A. G. (n.d.). *Postmoderne Philosophie*. Universität Zürich.
14. Silberg, D., Stewart, R., Wesley, K., & Weiss, S. (n.d.). *Postmodernism and its critics*. <https://anthropology.ua.edu/theory/postmodernism-and-its-critics/>
- Zersan, J. (2009). *The catastrophe of postmodernism*. <https://www.primitivism.com/postmodernism.htm>