

The Clarity and the Ambiguity in Postmodern Pedagogy

Rafed Shenan

Doctoral Candidate in Applied Exegesis, Al-Mustafa International University, Australia.

E-mail: schanr02@gmail.com

Abstract

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

Keywords: Clarity, Ambiguity, Pedagogy, Postmodernism.

Al-Daleel, 2025, Vol. 7, No. 4, PP :165-182

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

Publisher: Al-Daleel Institution for Studies and Research

©the author(s)



الواضح والمبهم في بيداغوجيا ما بعد الحداثة

رافد شنان

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

الخلاصة

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

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

مجلة الدليل، 2025، السنة السابعة، العدد الرابع، ص. 165 - 182

استلام: 2024/12/04، القبول: 2025/01/16

الناشر: مؤسسة الدليل للدراسات والبحوث

© المؤلف



المقدمة

لا بدّ لنا قبل التجوّل بين زوايا بيداغوجيا فلسفة ما بعد الحداثة، من مقدّمة نضع فيها منشور زجاجي أمام فكر ما بعد الحداثة ذاته؛ حتّى نتعرّف على ألوانه الحقيقية. حتّى ولو كانت مقدّمة مجتزئة، لكنّي على ثقة من أنّ القارئ المطلع سيعقد مقارنةً متوازنةً بين ما سيرد هنا وما قرأه من نصوص وأفكار أو شاهده من عروض ومعارض وأنشطة وفعاليات تمثّل فكر ما بعد الحداثة. يستطيع من خلاله الخروج بثيم نوعي يؤطر لهذا الفكر الذي يصعب تأطيره.

إنّ منظري فلسفة ما بعد الحداثة لا ينتمون إلى معسكر أيديولوجي واحد، قد تجد أثرًا في هذا الفكر للوجودي اليساري إلى جانب تنظيرات الليبرالي البراغماتي، مرورًا بمقولات البوهيمي العبي، ولا تقف عند التفكيكي المشكّك. ليس هذا أبرز ملامح فكر ما بعد الحداثة، بل مجرد إشارة إلى قنوات تدفق الأفكار والنظريات له.

فالمنهج والأهداف هي التي تؤسّس لفلسفة ما بعد الحداثة، وترسم ملامح خارطة منطقها دون إطالة النظر في الآلية والأدوات. تسعى فلسفة ما بعد الحداثة إلى إنهاء الافتراضات المزعومة (حسب منظري ما بعد الحداثة) في الفكر والتاريخ والهوية، وتحطيم السرديات الكبرى (الأديان والنصوص المقدّسة والفلسفات المثالية) واليقينيات المعرفية؛ لذلك عادةً ما يلجأ كتاب ما بعد الحداثة ومثقفوها إلى أنماط الكتابة المبهمة إن لم نقل المشوشة لما تمثّله تلك الكتابات من إغواء.

لذا يتحتمّ علينا أن نكون على استعداد للنظر في كثير من أفكار ما بعد الحداثة على أنّها مضطربة في أفضل أحوالها ومجرّدة من الصدق في أسوأ الأحوال. فأصحاب ما بعد الحداثة هدامون نقديون

جيّدون لكنّهم فظيعون في دور البناء. [Putler, Postmodernism A Very Short Introduction, ch 1-3]

المطلب الأول: بيان المفردات الأساسية في البحث

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

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

أمّا ما بعد الحداثة (Postmodernism) فبرزت بوصفها مصطلحاً يعبر عن حركة فكرية واسعة ظهرت في منتصف القرن العشرين، دعت إلى القطيعة مع الفكر الفلسفي القائم على اليقين المعرفي، وتحطيم السرديات الكبرى، وشككت في موضوعية القيم الأخلاقية. فيما ركزت على الشخصية، بوصفها قيمة شمولية تستند عليها في محاكمة بنية الحقيقة [Ibid]. كما يصطلح على الليبرالية المسيطرة في الولايات المتحدة الأمريكية "الليبرالية الحديثة" لتمييزها عن بقية الليبراليات الحاكمة في غيرها من الدول الغربية. ولا تختلف الليبرالية الحديثة كثيراً عن نظيراتها سوى في إدارة الحكومة للاقتصاد الكلي والتوسع في مفهوم الحرية والرفاهية الفردية، والتركيز على دعم التعليم المتماهي مع رؤية الدولة. [Adams, Political Ideology Today, P 32]

المطلب الثاني: معالم بيداغوجيا ما بعد الحداثة

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

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

نفسها بمثابة اليقين الجديد. من خلال الشكّ في الحقائق المستقرّة، وفي مناهج إنتاج الحقيقة التي كانت تشكّل من قبل الثوابت التي تدور حولها الممارسة، وبذلك تصبح العقلانية في إطار جدل التفتّح العقلي مبدأً نعني به مبدأ التعرية للتشوّهات التي تحدثها الأيديولوجيا وغيرها من المعوّقات في التعليم التدبّري؛ من أجل ترك الطريق مفتوحاً على مصراعيه، أمام النموّ السليم للفرد المستقلّ والمجتمع الديموقراطي [انظر: باركر، التربية في عالم ما بعد الحداثة، ص 25] حسب وصفهم. وهي مرحلة دخلت إليها البشرية في سعيها لتأسيس عالم جديد ذي شروط معرفية جديدة تختلف عمّا كان سائداً من قبل، ومن هنا فإنّ اليقين، والنسبة، والشكّ، والتعقّد، والتناقض والتعدّد أصبحت السمات التي تميّز المعرفة في عالم ما بعد الحداثة. [المصدر السابق، ص 31]

أولاً: البيداغوجيا ومنطق ما بعد الحداثة

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

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

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

تعكس انتماءً قوياً إلى الفئة محل الاهتمام، وتسمى بفئة ضبابية أو غامضة أو غير مكتملة فهو يعتبر بحسبهم عن ظلال مختلفة للحقيقة.

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

ثانياً: القيم والغايات في بيداغوجيا ما بعد الحداثة

يتم الحكم على الاستنتاجات المتحصلة من العلاقة بين الوسائل والغايات فقط في ضوء مساهمة هذه العلاقة في التحقيق الفعّال للغايات كما هي. والمعلم المتدبر بمسألة الغايات والقيم يحرص دائماً على أن يحيلها إلى دائرة المنطق والعقل، إنه يتعرّف على الموقع الرئيس الذي تشغله بعض الغايات والقيم الخاصة عندما يقوم السياق الاجتماعي بتحديد المعنى للفاعلين في داخله. ويساعد الاهتمام بالغايات والقيم على التمييز بين التدبر باعتباره خاصية من خواص التعليم التدبري من ناحية، وبين العملية الفنية المتزامنة للتفكير التي تتبنّاها الفلسفة الوضعية من الناحية الأخرى. فهذه الفلسفة ترى أنّ مفهوم التدبر لديها لا يتضمّن أيّ التزام قيمي، اللهمّ إلا أدنى معاني الطاعة والخضوع لقوانين القواعد المسبقة التي تحدّد أثناء الممارسة التعليمية. [باركر، التربية في عالم ما بعد الحداثة، ص 97]

أ- التقاطع مع الموروثات

لا بدّ من التوضع في تقاطعات مع عدد من الموروثات والتقاليد المتداخلة فلسفياً، ونظرياً، وتربوياً، ودينياً، وسياسياً، ولكلّ من هذه الموروثات مفاهيمها وبنيتها وتأكيداتها وتطبيقاتها وسياقاتها التاريخية المتميزة والمحددة.

الالتزام بسلطة العقل، ورفض مفهوم العقلانية حول العلاقة بين الوسائل والغايات تؤكّد التزامها بالاستقلال الفردي، والمكونات العقلانية للشرف (السمو)، والجديّة، واهتماماتها التحرّرية، والسياسات الديمقراطية والليبرالية، وفكرة المعرفة الحقيقية المرتبطة أساساً بهدف ما، بدلاً من تلك المعرفة الجامدة التي تقوم على مبررات مفارقة

ب- الفردانية في التعليم

يتحتم على المعلم في سياق هذه النظرة للتعليم إحداث تطوير في الممارسة بتطبيق التفكير النقدي على الموقف الذي يواجهه، ويتم صياغة هذا المدخل من خلال فهمه لفردانية هذا الموقف، وكذلك من خلال مقاومته للوصفات والتفسيرات الجاهزة. وينظر المعلم إلى كل سياق تربوي، بما يتضمنه من شبكة معقدة الغايات والقيم والمعايير العقلانية والوسائل العملية أو الذرائعية كسياق متفرد؛ ولهذا فإنه يستعصى على الوصف والتحليل في ضوء النظريات العامة. [Look: Previous source, p 164]

ج- التحرر من التقاليد المعادية للعقلانية

التعليم هنا يعنى وفق دعائه بالتحرر من خلال التنوير، أي من خلال النشاط الهادف إلى ضمان التطوير في العقلانية (في صرامة الفكر ومنهجيته، وفي دقة معطيات الواقع)، وكذلك في الأخلاق؛ إذ ترتبط عدالة موقف معين ارتباطاً وثيقاً بدقة تعبيرها عن عقلانياتها. ويعدّ التحرر بمنزلة الشرط الأساسي لهذا التعليم، ويكمن سبب ذلك في الاقتناع الراسخ بأنّ التبرير الذاتي النقدي في الوقت الذي يكون لازماً من أجل إحداث تطويرات في الممارسات التعليمية والأشخاص، فإنّ عملية التدبر تتهددها باستمرار التشوّهات التي تحدثها القوى الأيديولوجية والضغط المؤسسية. وبالتالي فمن الضروري لتكامل عملية التدبر النقدي أن تتجاوز مجرد الحكم العملي المبني على المعلومات؛ من أجل المساعدة على تحديد الممارسات المشوهة بانتظام وتحليلها، ثم استبعادها من الفعل الاجتماعي والتربوي

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

د- سيادة النموذج الغربي ومنهج تدريس التاريخ

تعتقد ديماغوجيا ما بعد الحداثة أنّ منهج التاريخ يمثل إمكانية خصبة قادرة على نقل أيديولوجيا تمّ تحديدها من الخارج. إنّ هناك مستودعاً من القيم المتضمنة في بنية التاريخ كموضوع من موضوعات المناهج؛ إذ تتضمن عملية البناء والاختيار والتنظيم قرارات مسبقاً حول نطاق الأحداث والشخصيات التي يمكن اعتبارها ذات أهمية كبيرة في التاريخ. فلا بدّ من وضع القواعد الخاصة بالتفسير التاريخي، ووضع الحدود على ما يصلح كدليل في تفسير الأحداث، وإعطاء الأسباب، وتفسير الدوافع، والموازنة بين شروط الصدفة وبين النتائج المرغوبة، وتتبع المسؤولية والأسباب.

وخلال هذه العملية تبدو هناك فرصة كافية لإنجاز هيكل متكامل للتاريخ من منظور أوروبي محدود تمامًا، يستبعد صوت الآخرين.

وهذا الأمر من شأنه أن يؤدي إلى منهج يحكي قصّة التاريخ من خلال شروط نسج أحداثه، وبناء شخصياته التي تعلي من شأن تأثير الإنسان الأبيض العظيم وتجعل من افتراضات مسيرة التقدم العلمي، والسياسي، والأخلاقي، والتنظيم الاجتماعي الغربي أمرًا طبيعيًا، وتحيك خيوط مؤامرة مفادها أن ارتقاء الإنسان من أصوله البدائية حتى الآن، إنما هو بفضل انتصار الغرب.

[مجموعة مؤلفين، الحداثة ما بعد الحداثة.. دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، ص 66 - 70]

ثالثًا: الأصول الفلسفية لديماغوجيا ما بعد الحداثة

فكر ما بعد الحداثة أو فلسفتها لا يستند إلى فلسفة بعينها، مصطلح "ما بعد الحداثة" يعود إلى مجموعة من الخطابات والسرديات التي ظهرت بشكل رئيس في فرنسا خلال الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين في مجال الفنون والأدب. أطلق الأميركيون على هذه الكتابات

اسم "النظرية الفرنسية". [French Theory, University of Minnesota Press, p 18]

ثم انتقل من استعمالاته في مجال الفنون والأدب، إلى صدارة النقاشات في الفلسفة الغربية، لا سيما بعد ترجمته إلى اللغة الإنجليزية عام 1984، وإطلاقه على كتابات مجموعة من المفكرين أمثال جوليا كريستيفا (Julia Kristeva)، وميشال فوكو (Michel Foucault)، وجاك دريدا (Jacques Derrida)، وجيل دولوز (Gilles Deleuze)، ولويس ألتوسير (Louis Althusser)، وكورنيليوس كاستورياديس (Cornelius Castoriadis)، وجان بودريار (Jean Baudrillard)، وفيليكس غاتاري (Felix Guattari)، ولوس إريغاراي (Luce Irigaray)، وغيرهم من الذين رأوا ألا وجود لما يسمى "حقائق معرفية"، بل ثمة أنساق من الخطابات تحكم أقوالنا ومعارفنا المتعلقة بفهم الواقع. ولعل مصطلح "ما بعد حداثي" توشح بمعنى ازدرائي، حين وسم كتابات بعض المفكرين الذين دافعوا عن "العدمية الأبستمولوجية والأخلاقية".

يجمع هذا المصطلح إذن كل الأفكار التي طوّرت قطيعةً مع الإنسانية أو نقدًا قويًا للعقلانية الملازمة للحداثة، التي اقترحت طرقًا جديدةً لمساءلة النصوص والتاريخ، متأثرةً بشكل خاص بالماركسية والنقد الكيركغاردني والنيتشوي للعقلانية، وفينومينولوجية هوسرل (Husserl)، والتحليل النفسي لفرويد (Freud)، ولاكان (Lacan)، وبنويو ليفي شتراوس (Levi Strauss)، وبعلم اللغة والفلسفة. لكن إطلاق هذه التسمية على كل هؤلاء الفلاسفة والمفكرين، أثار العديد

من الخلافات؛ إذ رفض فوكو مثلاً أن توسم كتاباته بـ"ما بعد الحداثة" مشدداً على انتمائه إلى الحداثة، إلا أنه، بحسب المفكر والأكاديمي البريطاني أليكس كالينيكوس (Alex Callinicos) «أسهم مع كثيرين في خلق المناخ الفكري الذي مكن ازدهار تيار ما بعد الحداثة» [مارلين كنعان، عن فلسفة ما بعد الحداثة، إندبندنت عربية].

بتعبير أوضح يطلق في الفلسفة مصطلح "ما بعد الحداثة" على النصوص والأعمال والتيارات التي تندرج في إطار كتابات "أسياد الشك"، ماركس (Marx)، ونيتشة (Nietzsche)، وفرويد (Freud)، كما في ما بعد البنيوية والتفكيكية والتعددية الثقافية والنظرية النقدية للأدب.

[Look: previous source, p 86-121]

والبيداغوجيا فيها تنتمي إلى مشروعها التنويري الذي يمتد من فلسفة كانط (Kant)، وهيجل (Hegel)، حتى النظرية النقدية لهابرماس (Habermas)، ومدرسة فرانكفورت، وهذا المشروع قد وجد سبيله للتطبيق في أعمال كل من كار (Carr)، وكيميس (Kemmis)، وكذلك في أعمال يونغ (Young) وغيرهم.

إن محور الاهتمام هنا هو التحرر عن طريق تنمية الأفراد المستقلين والعقلانيين في مجتمع ديمقراطي يؤمن بالحوار، ويحمي الإنسان من القهر الذي تمارسه الأفكار الفنية والبيروقراطية التي تربط بشكل حاسم بين الوسائل والغايات في التنظيم الاجتماعي. إن الشخصية الديمقراطية للمشروع التنويري نجدها أيضاً في التراث الفلسفي والسياسي الليبرالي الذي يتجلى في الكتابات المتتابعة حول فلسفة التربية في بريطانيا، مثل أعمال ر.س. بيترس (R.S.Peters)، وآخرون مثل بول هيرست (Paul Hirst)، وربرت ديردن (Robert Dearden)، وجون ويات وايت (John and Pet White)، وقد اهتم هذا الإنتاج الفكري بتسليط الضوء على المكونات المعرفية والأخلاقية لمفهوم عن التربية يمكن تبريره عقلياً.

وكذلك الاتجاه التحرري الذي يتجلى في الحركة النسائية وعند الفلاسفة التحرريين مثل فريري (Friere)، وباولز وجينتس (Poole's and Gintis)، وماكلارن (McLaren).

وأيضاً حركة بحوث الفعل عند ونتر (Winter) وإليوت (Elliott)، وهي الحركة التي أسهمت في إثراء سياقات محدّدة للممارسة التربوية وتفرّدها داخل الصفّ الدراسي أو المؤسسة التربوية، وما يرتبط بها من وعي بجوانب القصور في تعميمات النظريات الوضعية عند توجيه التخطيط

[Look: previous source, p142-160]. التربوي.

رابعاً: سمات التعليم في ما بعد الحداثة

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

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

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

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

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

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

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

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

ز- على المؤسسات التربوية التي تتبنى أسلوب ما بعد الحداثة أن تنبذ أوامر البيروقراطية، وتعدّ نفسها من أجل تعددية نصية حرة، وما يقال عن معيار الفاعلية، هو معيار كمي ونوعي للمدى الذي تتحقق به نتائج تمّ تحديدها مسبقاً. [باركر، التربية في عالم ما بعد الحداثة، ص 26 - 29]

المطلب الثالث: بيداغوجيا ما بعد الحداثة النظرية والتطبيق

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

أولاً: قضية مدارس منطقة دوفر في بنسلفانيا

شهدت المحاكم الأمريكية قضية مرفوعة ضدّ مدارس منطقة دوفر. وكان ذلك أول تحدّ مباشر في المحكمة الفدرالية الأمريكية بخصوص سياسة تدريس التصميم الذكيّ في المدارس الأمريكية في تشرين الأول من عام 2004، كانت مدارس منطقة دوفر التابعة لولاية بنسلفانيا قد غيرت منهج درس علم الأحياء لتعليم التصميم الذكيّ بوصفها نظرية علمية منافسة لنظرية التطور. وكان أول اعتماد وظهور لنظرية التصميم الذكيّ على كتاب من الباندا والناس (The central Question of Biological Origins Of Panda and People) وهو كتاب مدرسي مثير للجدل أُصدر عام 1989 وكتبه برسفال ديفيس (Percival Divis)، ودين كينون (Dean Kennon) ونشر من قبل مؤسسة الفكر والأخلاق، ويتبنّى الكتاب فكرة التصميم الذكيّ التي تقول بأنّ الحياة والكون تطوّر بإرشاد مصمّم ذكيّ، ويعرض الكتاب مختلف الحجج الجدلية ضدّ نظرية التطور.

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

في الـ 20 من كانون الأول 2005 أصدرت المحكمة حكمها وفقاً لنتائج استنتاجاتها كتبت بـ 139 صفحة بأنّ قرار المدارس تعليم التصميم الذكي غير دستوري، وخلص تقريرها إلى أنّ التصميم الذكي ليس علمًا، وأنّه لا يجوز لإدارة المدارس طرح وجهات نظر دينية تنتقص من نظرية التطور العلمية. [dover.school.web.archive.org]

ثانيًا: مناقشة بيداغوجيا ما بعد الحداثة وتحليلها

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

أ- الفضاء الفلسفي في بيداغوجيا ما بعد الحداثة

رغم أنّ الانزياح الذي حصل بعد أن كانت رؤى ما بعد الحداثة وأفكارها قيد النتاجات الأدبية والفنية والمنجزات الإبداعية، نحو نقد الأفكار والفلسفات، التي حاولت أن ترسم منظومة معرفية شاملة.

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

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

ب- ما بعد الحداثة نتاج تجارب الغرب المأزوم

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

فلسفات وفكر أنتجه الغرب، وبين الظروف والبيئة والملابس التي رافقت ولادة هذه الأفكار من جهة، وكذلك المنظومة الإبيستمولوجية السابقة والسائدة زمن ظهور هذا الفكر. إنَّ معظم منظري ما بعد الحداثة - إن لم يكونوا كلهم - لم يطلعوا اطلاعاً حقيقياً على أسس الثقافة الإسلامية ومنظومتها المعرفية، اللهمَّ إلا القليل منهم ممَّن تعرّف عليها من خلال المستشرقين الذين نقلوا ما يحلو لهم، وأفعموا ذلك بإسقاطاتهم القبلية على ما نقلوه. إنَّ منظري ما بعد الحداثة وبيداغوجيتها ودعاتها عولميون - نسبةً إلى العولمة - لا يرون خصوصيةً لثقافة وفكر يبرّر عدم تبني ما يدعون إليه - معاهدة سيداو نموذجاً - ونشره، في الوقت الذي تمنع فرنسا ودول أخرى في الغرب الحجاب الإسلامي في المدارس والجامعات بحجة أنه لا ينسجم مع ثقافتهم السائدة، ويتنافى مع مبادئ حضارتهم المزعومة.

ج- الخروج من قيد المقدّس والتأسيس لأخلاق علمانية

رغم إن إميل دوركايم (Emile Durkheim) يحسب على الفكر الحداثي الذي سبق ما بعد الحداثة، إلّا أنّ بيداغوجيا ما بعد الحداثة تحاول تطبيق رؤيته في التعليم والتأسيس التربوي فيما يتعلّق بالأخلاق الاجتماعية والخروج من قيد المقدّس وفق ذلك الفكر. سعى دوركايم إلى بناء تصوّر عقلائي - بحسب اعتقاده - للعلاقات والممارسات والأفعال الاجتماعية، وتأسيس أخلاق علمانية بعد أن أدرك بأنّ التربية هي أساس هذه الأخلاق الاجتماعية؛ لما لها من تأثير على الفرد والمجتمع، فالتربية الأخلاقية هي دعامة روحية للبناء الاجتماعي. ولأنّ دوركايم يدرك تماماً أنّ الأخلاق الاجتماعية تستمدّ معظمها من الدين أو ما يرتبط بالدين. حاول أن يفسّر الدين والمقدّس على أنّها نتاج مجتمعي، وليست الميتافيزيقيا هي الخصيصة الأصلية للمعتقدات الدينية، فالمجتمع هو المُحدّد والدين هو المُحدّد. [مجموعة مؤلّفين، بحوث في الكلام الجديد ص 33]

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

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

كذلك دور كايم يختزل الدين فيما يصدر من متطلبات المجتمع واحتياجاته، وبهذا الشأن نقول لا شك في أن للناسك والمعتقدات الدينية وظائف اجتماعية مختلفة، لكن أن نقول إن لدى الدين علاوة على أهدافه ودواعيه ونتائجه وظائف اجتماعية فقط، فهذا مختلف تمامًا، فالنظرة ذات الحيثية الواحدة والأحادية الجانب إلى الدين هي نظرة مضللة، وتؤدي بنا إلى إهمال الجوانب الأخرى.

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

د- التشكيك جوهر ما بعد الحداثة

يقول كريستوفر بتلر (Christopher Butler): «ما بعد الحداثيين هدامون نقديون جيّدون، لكنهم فظيعون في دور البناء» [Butler, Postmodernism A Very Short Introduction, p 8]. وهكذا يكون بتلر محققًا في تشخيصه لما بعد الحداثة بصفته موقفًا هدميًا بدلًا من كونها أساسًا راسيًا. وهذا يقف بالضد تمامًا من وظيفة البيداغوجيا التي تقوم على أساس بناء متصل ومتواصل علمي، وثقافي معرفي لتربية النشء؛ لذلك وقعت بيداغوجيا ما بعد الحداثة في إشكالية التوفيق بين ثيمة الشك - الذي تقوم عليه عملية البناء التربوي، التي لم تنجح في تجاوزها، فحاولت أن تؤسس للشك ليكون ركيزة في العملية التعليمية في التخصصات الإنسانية والتعليم الأولي، وتغاضت عن ذلك في الدراسات العلمية التخصصية، كما وقع في قضية "مدارس منطقة دوفر" في أمريكا التي أشرنا إليها - ووقوف القضاء الأمريكي ضد الشك في الفرضيات الداروينية. إن حالة الشك والترديد - علاوة على ما يرافقها من عذاب نفسي - أخطارًا مادية ومعنوية كبيرة للمجتمع، فإنه مع إنكار قيمة المعرفة لا يمكن عقد الأمل على تقدّم العلوم والمعارف، ولا يبقى مجال للقيم الأخلاقية وما لها من دور عظيم في الحياة الإنسانية، وحتى الدين فإنه يفقد قاعدته العقلية.

بل إن أقسى الضربات توجّه إلى العقائد الدينية، تلك العقائد التي لا تتعلّق بالأمور المادية والمحسوسة، فعندما يُغرق سيل الشك أنفوس الناس تصبح العقائد المتعلقة بما وراء الطبيعة أكثر وهنًا وأضعف مقاومة. [مصباح يزدي، المنهج الجديد في تعليم الفلسفة، ج 1، ص 30]

هـ- تنحية الأسئلة الميتافيزيقية

يعلن يورغن هابرماس (Jurgen Habermas) (الذي يعدّ الوريث الشرعي لمدرسة فرانكفورت الفلسفية الحديثة أبرز المنظرين لفلسفة ما بعد الحداثة) بوضوح شديد أنّ العصر الميتافيزيقي - وهو عصر الإجابات المطلقة والكاملة عن "الأسئلة الكبرى" - قد انتهى. وهو يتحدث في ذات سياق التنظير لفكر ما بعد الحداثة "نحو تحسين نسل ليبرالي" بحسب توصيفه، وهو ينحاز إلى إسقاط ما هو أخلاقي إلى ما يُعدّ قانونيًا؛ لذا تدرج بيداغوجيا ما بعد الحداثة كلّ ما هو ميتافيزيقي وما هو ديني في العملية التعليمية في رفوف الأساطير والميثولوجيا. [Horster, Detlef, Habermas: An Introduction] ما ينبغي التنبيه له، إذا كان ما دعت إليه ما بعد الحداثة في بداياتها بإعلان موت المؤلف والخروج عن الأنماط الفنيّة والأدبية، قد أنتهى بإفساد الذائقة الإبداعية، فإنّ دخولها مساحة الأنطولوجيا وإعلان موت الإله، وتجسيد رؤيتها بهذا الشأن في التربية وبيداغوجيتها يفسد الفطرة الإنسانية برمتها.

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

و- ما بعد الحداثة والفوضى المعرفية

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

فالعقل بحسب أحد دعاة الفكر الحدائي في العالم الاسلامي، ليس آليّة ذهنيّة صوريّة جدليّة، بل العقل فعّالية اجتماعية تاريخية متحرّكة يضادّ الأحكام النهائية والقطعية واليقينية الحاسمة.

[أبو زيد، نقد الخطاب الديني، ص 131]

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

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

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

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

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

الخاتمة

1- أن ما يسمّى بفكر ما بعد الحداثة أو فلسفته مجموعة رؤى وأفكار غربية لأجيال من مفكرى ما بعد الحرب العالمية الثانية، نشأت بوصفها منهجاً نقدياً للفنون والأدب؛ لذلك أتقنوا مهارة الخطاب المبهم المغربي في تسويق أفكارهم، ثم حاولوا الانزياح نحو البعدين الأنطولوجي والأبستمولوجي، ولم يركزوا على نظرية ذات أبعاد محدّدة، بل اعتمدوا منطقاً ضبابياً غير واضح المعالم.

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

3- حاولت بيداغوجيا ما بعد الحداثة أن تبرز الاهتمام أو التركيز على مواضيع مثل الحرية الفردية والتعليم والبيئة. علماً أن الكثير من الفلسفات السابقة لم تهمل بعض هذه المواضيع وأهميتها، بل إن الإسلام ومنظومته الفكرية سبقت بأكثر من ألف سنة جميع هذه الفلسفات بالحث على التعليم وعدم الإضرار بالبيئة وتنظيم حرية الفرد، ولعل قاعدة "لا ضرر ولا ضرار" في الفقه الإسلامي خير شاهد على ذلك.

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

5- بيداغوجيا ما بعد الحداثة أداة طيعة لكثير من التيارات السياسية، لا سيّما الليبرالية لتحقيق مشاريعها السياسية داخلياً وخارجياً. فقد استخدمت كسلاح من قبل الغرب وليبراليته المحدثة ضمن دائرة صراع الحضارات التي استهدفت بها الشعوب ذات الخلفيات الثقافية الإسلامية.

6- إشكالات كثيرة ترد على بيداغوجيا ما بعد الحداثة حتّى وفق الرؤية ما بعد الحداثيّة. ففي الوقت الذي تنظر فيه لحرية الرأي ونسبية الحقيقة وتعدّد القراءات، نجدها تنتقل إلى أسلوب القمع حال نقد بعض النظريات التي تقدّم قراءة مخالفة لقراءات الأديان، حتّى لو كان هذا النقد يركّز لأدلة علمية يقرّها المنطق التجريبي.

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

أ- الشك في مقابل اليقينية المعرفية.

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

ج- إسقاط الميتافيزيقي والأسئلة الكبرى.

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

قائمة المصادر

أبو زيد، نصر حامد، نقد الخطاب الديني، مكتبة مدبولي، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1995 م.
 مصباح اليزدي، محمدتقي، المنهج الجديد في تعليم الفلسفة، دارالتعارف، بيروت، الطبعة الأولى، 2007 م.
 باركر، ستوارت، التربية في عالم ما بعد الحداثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2007 م.
 مجموعة مؤلفين، الحداثة وما بعد الحداثة.. دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2003 م.
 مجموعة مؤلفين، بحوث في الكلام الجديد، مؤسسة الدليل للدراسات والبحوث، الطبعة الأولى، 2021 م.

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

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

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

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

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

Oxford Dictionary of Philosophy Oxford University Press, UK, (ISBN: 9780198610137)
 Andrew Weinberg David, Peace and Tolerance Education in the Arab World Two Decades After 911/, <https://www.institute.global/insights/geopolitics-and-security/peace-and-tolerance-education-arab-world-two-decades-after-911>.

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