

بناء مجتمع المعرفة من خلال خلق خطاب تربية

د. رايس زواوي

جامعة سيدي بلعباس

ملخص:

إنّ التربية هي نتاج اجتماعي- نفسي مُتحرّك وفقاً لديناميكية التغيّر، وهي فعلٌ إنساني يُعبّر عن تجسيديات واقعية في ممارسة للفعل التغيّري والثوري، ولأنّها تغييرية تسعى إلى ردّ كل أفعال الفرد إلى التغيرات السريعة المتلاحقة في المجتمعات، من خلال: « التغير والانعكاس لسمات الوجود الاجتماعي المختلفة والمتناقضة»¹، أثناء تفسيره بمناحي متناقضة قد تكون عقلانية ولاعقلانية، متفاوتة ومتناسبة، متكافئة وغير متكافئة، كل هذا الحجم من المتناقضات يُعطي للفعل التربوي سمة التغيّر الاجتماعي..

الكلمات المفتاحية: التربية هي فعل إنساني- التربية والثنائيات- فهم المتناقضات هو فهمٌ للتغيّر الاجتماعي.

Résumé.

L'éducation c'est une portée psycho- sociale et dynamique suivant l'évolution du dépassement, elle est aussi un acte humain qui se définit par l'investissement actuel après l'application de l'acte évolutionnaire et révolutionnaire. C'est pour cela le développement rapide de ces phénomènes- sociales influencent sur l'existence social y compris l'ambivalence rationnel et irrationnel, cohérent et incohérent, légal et illégal. Ces contradictions donnent à l'acte éducatif une tendance évolutive.

Mots Clés.

L'éducation, l'acte humain - les ambivalences de l'éducation- les contradictions, l'évolution social.

مقدمة:

تركز نظريات التغيير على اعتبار الإنسان هو بؤرة الاهتمام حتى يتم ضمان استثمار عقلائي تعليمياً وثقافياً وتربوياً، إذا نحن أحسنا تسير الموارد البشرية، نكون قد وضعنا منهجاً في إطار التكفل بالقدرات والكفاءات التي تنتج الموارد التقدمية، بحيث زاد هذا الاهتمام بعد تزايد إنتاجات التأصيل الفلسفي لخطاب التربية لما بعد الحداثة (Pos-modernité).

يتتبع عالم الاجتماع هذه المتناقضات وبالأخص الجانب اللاعقلاني الذي يحكم اجتماعية الظاهرة التربوية حتى يتمكن من الكشف عن عامل التغيير في هذا التحول من الإيجاب إلى الإيجاب بإفراط، أي من العقلانية إلى العقلانية: «والمترسّخة في الوعي الجمعي تحضي - غالباً - برصيد عالٍ من التسليم، وتحظى أيضاً بقوة محرّكة دافعة»²، لهذا يتحتم تفسير الظاهرة الاجتماعية تربوياً من خلال ربطها بالتغير الذي يؤسسها حتى نتمكن من الوقوف على طابع التحولات الذي يعتري الإطار الاجتماعي التربوي.

ما بلغته المعرفة العلمية في النصف الثاني من القرن العشرين من مستوى التمكن لدراسة اهتمامات الإنسان في مجال التربية والأخلاق والتعليم، بات أكيداً لممارسة أدوار العلوم الإنسانية والاجتماعية للإجابة عن الجوانب المادية التي يتعذر على هذه العلوم أن تفسرها. لذا يُعد التغيير بمثابة دخول إلى تأويل السلوكيات من خلال الفعل الاجتماعي.

تطرح الفلسفة باستمرار مصداقية المعرفة العلمية، أثناء طرح الطابع الإجرائي للعمل التربوي وشرعيته داخل خطاب متصف بالتضاد عقلائي/لاعقلاني، ويتسم بالتغير ومحكوم بالوعي الجمعي.

لا شك أنّ نوازع الظلم والاستبداد هما محض التطرف والانحراف، وأنّه كلما زاد الإنفاق على التربية والتنقيف وتوسّع الاستثمار في المجالات التربوية والتعليمية والثقافية، زاد الاهتمام ببناء الإنسان.

إنّ تحصيل الفعل التربوي، لا بد وأن يأخذ بعين الاعتبار عملية التفاعل (L'interaction) الاجتماعي لتثبيت مصداقية الخطاب الفلسفي للتربية أثناء البحث عن أفضل المخرجات التي تُحدّد نجاعة هذا الفعل أو نفيّه، لهذا أكدت أحداث الطلبة بفرنسا 1968 بأنّ ما أسس للحداثة الفرنسية خصوصاً والأوروبية عموماً كان أمراً قد تم نفاقياً، وبالتالي صار التزلّف لخطاب عصر التنوير أمراً لا بد منه وأن ينتهي، فجاءت هذه الأحداث لتؤسس تغييراً ديمقراطياً، وجذبياً في الهياكل والمؤسسات التعليمية والتربوية التي تؤسس للإنسان فقط.

بداية هذه الفترة قد قوّضت معنى الإنسانية (L'humanisme) التي عمرت فيها الحداثة لأكثر من مائتي سنة، ليبدأ عهد جديد هو تأسيس تفكير جديد هي للعدمية^(*). لذا، بات التفكير لما - بعد الإنسانية - (Anti-humanisme)، أمراً حتمياً، لأنه سوف يُحدّد الانتقال من مستوى اللاخطاب وهو كذلك يتسم بالتناقض إلى

مستوى الخطاب، لكن هذه المرة، هو إقحام الإنسان كفعل اجتماعي- تربوي في العملية التأسيسية لبناء مجتمع المعرفة.. وهذه المعرفة ليست تراكم، وتكدس كمي، وإنما بمثابة ترسبات تاريخية تأسست من مرحلة إلى مرحلة ومن مستوى إلى مستوى ومن خطاب إلى خطاب، لكنها تساهم في فهم حركية التغير للفعل الإنساني/ التربوي.

جاءت فترة لما- بعد الحداثة، لتكرس فهم العلاقة المتعددة وبالخصوص بين التغير التربوي والاجتماعي معاً من خلال فهم تمثل هذه التركيبة وتأسيس لمعنى الشرعية والعقلانية والمصادقية لهذه العلاقة وبالأخص: «لانتقال بتلك الأفكار والأهداف إلى حيز التحقق الفعلي»³ وهذا يذكرنا بموقف التيار الظاهري الذي فسّر المرئي من التغير بأنه لا يحدث تغييراً في فهم البنى الخطابية للتربية ولا حتى العلاقة بين متغيرين، ومنه أنّ فهم ظاهرة التربية والتغير من جانبها اللامرئي من واقع العلاقة الإنسانية هي ما يجب التفكير فيه لفهم كيف يعمل اللامرئي داخل قطبين هما: الذات والموضوع أي الداخل والخارج، وهنا نكون أمام تشكيل بناء حقل معرفي منظم لكنه مليء بالمتناقضات.

كما يحدد الخطاب التربوي مقاصد عامة، هي بمثابة اختيارات سياسية أو حتى حضارية، فيأتي خطاب التربية تطبيقاً لمناهج وتحقيق لمقاصد أثناء ممارسة لخطابات تتعلق بالتربية على مشكلات التربية وعلى هذا: «فلسفة التربية تشمل تطبيقات الأفكار والمبادئ والطرق الفلسفية على المشاكل التربوية التي تناسبها المعالجة الفلسفية أكثر مما تناسبها المعالجة العلمية»⁴، فإذا كانت التربية تتحقق بنجاح لمقاصدها الوظيفية فإنّ بناء مجتمع المعرفة هو أساس الثوابت الحضارية لمجتمع ما، وهو ينجح عندما يستوعب مهمة الأدوار التربوية التي تنتقل في: «إرث من المعارف والتجارب والعادات المادية والروحية..»⁵، حيث التربية هي تكاملاً مع المجتمع وتكيفاً فيه ومعه، فنعتقد أنّ ما حققته التربية كان من خلال ممارستها لمفهوم الاستقلالية (L'autonomie) في خطاب موضوعي متصالح (Réconciliation) مع خطاب المجتمع الذي هو كذلك مارس سلطة، تعسف وتعدي.. في نظره من أجل المحافظة على تماسك الأسرة وتضامن الأفراد، لكن هذا الشكل من الاستقلالية وإن كان قد أحدث تحولاً من معنى الحداثة إلى ما بعد الحداثة، لكنه لم يؤسس إلاً لتربية تمارس خطاباً فيه مصلحة للأنا والذات وليس للإنسان، فبالنسبة لـ: فوكو (Michel Foucault): «لكل مجتمع طريقته الخاصة كنظام حقيقة (...) بمعنى أنّه يستقبل أنماط خطابية ويجعلها تمارس كأنها واقع- وحقيقة-»⁶ انطلاقاً من المؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية التي خوّلت لنفسها صفة التضمين للأفراد والأسر، تجدها قد مارست معنى التوظيف لخطاب واحد وهذا لحضانة المجتمع في شكل متنوع لخطابات تعسفية صارت تسمح لنفسها أن تُؤوّل معنى الجهاز التربوي الذي يُفرض ويُجرب على الفرد.

وأنّت تستقرئ التاريخ الإسلامي في فترة الأندلس تجد ما بين 1492- 1609 ممارسة للترسانة الخطابية من خلال استثمار كل الوسائل للحفاظ على خطاب واحد، لكنه مُتَلَوّن بأشكال الديمقراطية، الوطنية

المصير، احترام الآخر.. وغيرها من التنوعات التي أظهرت معنى- الإخضاع- وهذا الشكل من البراكسيس بمعية الجهاز (محاكم التحقيق) قد أنتج مفهوم التربية في مقابل مفهوم نتوهمه بوجوده مطلقاً هو الإنسان.

لقد قوّض معنى التحول والتطور في مفهوم الخطاب التربوي الانتقال من الحادثة إلى ما بعد الحادثة ليكون الشكّلين قد تأسسا على نفاقٍ وعلى مصلحة متزايدة فيها إظهار الأنانية تحت مطية الدفاع عن المجتمع وعن التربية، كل هذه الممارسات باسم التحول والانتقال، قد أتاحت فهم جدي ومعمّق لعمل الخطابات التي تؤسس للتربية.

مفهوما التحول والانتقال وأحياناً التحسّن والتطور، أنها جاءت كمزدوجات لنفي مركزية الإنسان وإطلاقية علمية العلوم الإنسانية، بحيث وظيفة هذه الأخيرة هي تمثيل الفرد في المجتمع لإنتاج خطاب معرفي- سلطوي متراكب في علاج الأعراض المجتمعية الناتجة عن سوء الممارسة لمعنى خطاب التربية.

في المقابل، يمثل الخطاب البرغماتي الممثل في الأداتية ل: جون ديوي (Jean Dewey) قمة تفسير ظاهرة التربية بردها إلى المجتمع لقوله: «يُعد الوعي الفردي منتج اجتماعي، حتى وإن كان هذا المنتج في حقيقته أثر فعال (rétroagir) على النسيج الذي تمخض عنه، وتمكن من تحويله»⁷ فالمشكل دائماً يتعلق بالاندماج (L'intégration) لأن العلاقة الاجتماعية تحكمها حتمية المصلحة. لهذا، فمفهوم النهاية أو الانطلاق في الاندماج تبقى نسبية عندما يتعلق الأمر بالعلاقات الإنسانية، وبالتالي: «فالخلل الموجود في التفاعل بين الإنسان والطبيعة، وما بين الأفراد فيما بينهم، ما بين المستقبل والماضي.. يجب أن يعاد ترسيخها»⁸، من خلال محاولة / ديوي/ مقارنة الطبيعة إلى المجتمع، ما يجعل من خطاب التربية دائماً رجعي لا يُراعي الاحترام المتبادل بين الطبيعة والاندماج، بين الفرد والمجتمع، بين الأفراد أنفسهم، إلّا شكلياً، لهذا دائماً اعتبرت التربية إحدى مؤسسات المجتمع ونظمه الفاعلة من خلال دورها المشارك بنويّاً ووظيفياً في تشخيص الواقع التعليمي بالكشف عن أسباب التراجع والضعف، ما يُمكن من إجراء الإصلاح أثناء تنفيذ ذلك في خطابات تراعي التربية في عموميتها كمؤسسة مشروع مجتمع، وهذا ما يسميه المختصون بالاتجاه المثالي.

أما الاتجاه الواقعي، فينكر على التربية قدرتها على إحداث التغيّر الاجتماعي، إما لكونها تعبيرٌ عن احتكامها إلى جملة من القيود البيروقراطية والإيديولوجية، أو لكونها كذلك تخدم سياسة طبقة حاكمة فتسعى من خلاله على إنتاج وإعادة إنتاج (***) (Reproduire) الواقع السيئ، وهذا تعبيراً منه عن الطبقة في تكريس وممارسة التربية ما يجعل من اللاتغير الاجتماعي = اللاتربية..

تسعى المؤسسة التربوية من خلال الدور المنوط بها إلى تكريس الهوية بين المؤسسة الرسمية وبين المجتمع ما يجعل من تحقيق التغير الاجتماعي غير محقق وبعيد. كون المؤسسة التربوية تؤسس دورها:

« كجهاز أيديولوجي مهيم، أوكلته الدولة مهمة تبرير وعقلنة توجهاتها وتكريس الواقع الاجتماعي الذي يوائم استمرارها ويحقق مصالحها ».⁹

يعود ألتوسير (Althusser) ليفسر العمليات التربوية داخل الإطار الإيديولوجي من خلال ربط النظرية بالممارسة لقوله: « في حضان هذا اللاوعي الإيديولوجي يتوصل البشر إلى تغيير علاقاتهم المعاشة بالعالم »¹⁰، من خلال أن تفكير / ألتوسير / لأبنية المجتمع الأيديولوجية ترتبط بحتمية بنيانية هي بمثابة نقد للنزعة الإنسانية المتصاعدة خلال الخمسينيات والستينيات بوصف آليات أخرى تكون بديلة عن ميكانيزم الجهاز الذي يؤسس للمؤسسة التربوية هو: « لا إنسانيته النظرية (Antihumanisme Théorique) »¹¹ وهو الاتجاه الذي تصاعد صيته من خلال توظيف فكر الانقلاب والثورة (***) اللذان حددا أصناف السُّلط التي تعاملت مع الخطاب التربوي الرسمي في فترة لما بعد الحداثة.

فهي إذن خطاب سلطة.

كل الأشكال التي مارستها الآلة السياسية بوعي منها أو بوسائل رسمية لمؤسساتها، تكون مسؤولة عن معنى إنتاج خطاب التربية الانضباطية كنتاج عن تفكير المصلحة وخلق انقسام بين المؤسسة والمجتمع، حيث هذا الأخير صار نتاج الجهاز الأيديولوجي، فإذا ما نظرنا إلى التربية كعملية: « تعويد الأطفال على المعارف والقيم والرموز التي يدين بها الكهول في مجتمعهم فلا مناص من أن تكون سلطوية، ذلك أن هذه التنشئة الاجتماعية إلزامية لا يمكن للطفل أن يفلت منها لأن موقعه الاجتماعي يجعل منه فرداً خاضعاً للأمر الواقع »¹²، لأنها تمارس طريقة كلاسيكية تعتمد على التلقين، ولا تُقدّر المقاربة بالكفاءات ولا حتى مشاركة الآخر أثناء تمرير الطرائق التعليمية، ولا تحترم القيم الأخلاقية ما يجعل منها أنها تنحو إلى التأديبات أكثر من التعليمات، لهذا وُسمت هذه الطرائق بأنها تربية سلطوية، وهذا الشكل من التمرير يُنتج أفراداً متعودون..

تربية تعويدية (Habitus).

نعتقد أن بمجرد نقل الأفكار إلى الجيل الذي يقبلها دون أن يفقدها خصوصيتها الإكراهية يجعله مستعد لأن يلزم الآخر ويُمَرر إليه كل المعارف والأفكار والقيم والأخلاقيات والتعليمات، دون رفضها أو قبولها فقط، لأنه قد تجهّز بإثارة الآخر لتلقينه ما غدا يصبو إليه باستمرار، وهذا الشكل من المعارف والتربية هو محافظ: « وتبعاً لذلك فإنّ المجتمع يُعلّم للنشء المعارف والقيم التي ارتضاها لنفسه فيخلق تبعاً لذلك جيلاً يدين بنفس المعارف والقيم »¹³، وهذا الشكل قريب من التربية الترويضية التي يُدْعَن لها المتلقي الاجتماعي إلى إملاءات وتمريرات المجتمع، وهذا نتيجة القبول بالنسق المعرفي الواحد في المعارف، ومنه فعلى التربويين التأسيس

لأهداف مفتوحة، تسعى إلى تمكين الفرد داخل المجتمع وداخل محيطه الخارجي من أن يشكل ذاته، وهذا تأسيس لمعنى السلوك اللاوعي/ السلوك الواعي.

• **فالأول:** أكثر بروزاً في ترسيخ القيم والأفكار وتصحيح الأخطاء التي قد تأتي عن جهل منا، أو عن سوء تقدير للأمور وللواقع والآخرين، فتجدنا نستفيد من أخطاء الآخرين فلا نأتيها، وهذا الشكل من التربية غير المباشرة أهم من السلوك التعلّمي، ليس لأنه غير مكلف أو لأنه سلوكاً عصامياً بل لأن الطبيعة هي التي تُؤتي منطق هذا العمل.

• **أما الثاني:** يعلمنا، ويُرسّخ ما نتعلمه ونتلقاه، لكن ليس بنفس الدرجة للأول، سئل عيسى عليه السلام من قبل الحواريين من أين لك بهذا السلوك الصحيح والتربية القويمة التي لا تكليف فيها ولا صعوبة، بالرغم من أنك وُلدت بدون أب، فقال: عليه السلام، كنت أعاكس الأعمال غير الصحيحة والباطلة للقوم فأت الفعل الحسن، وهذا ينبهنا بشيء في غاية الأهمية، وهو أنّ سلطة الخطاب في تمرير القيم والمعارف، لا بد أن تنحو إلى ميكانزمات أخرى للسلطة، دائماً نحافظ على معنى السلطة، لكن بتغيير لأدواتها بما يتماشى والعصر، وهكذا ترتبط التربية بالنظرية التعليمية (ديداكتيك) حيث أن نُعلم الطفل كيفية أن يُمسك بالقلم وبالكراس وبالكتاب أفضل من أن نُعلمه كيف يكتب وكيف يقرأ وينطق، لأنّ تداخل التعلم مع الميل في هذه المرحلة ضروري لتتبع قدرات المتعلم أثناء التربية، وهذا بتحبیب التعلم والقيم إلى الطفل، أي (مبدأ القدرة على التعلم) بمراعاة غرس القيم والأخلاقيات، الاجتماعية (العاطفة..) حتى ينشأ متوازناً، وبالتالي نضمن مربيّاً متوازن الشخصية وتربية صالحة ليس الآن ولكن بعد مُضي سنوات..

ترتبط التربية أشد الارتباط بممارسة السلطة في عموميتها المباشرة ما يجعل من تمرير المعارف أن المتلقي يظل شغوفاً بها دون أن يطرح سؤال ما مصدرها؟، وما هو معيار الصدق فيها، فهل تمثل أفكار، فهي كل الحقيقة؟، وهل هذه الحقيقة هي بحد ذاتها تمثل صدقاً؟، وهذا بطبيعة الحال يطرح قيمة البرغماتية في الأفكار، لتبقى السلطة بحسب تعريف معجم ليطري (Littre): « هي القدرة على أن تجعل الآخرين يخضعون لك »¹⁴، فنفهم الخضوع الوارد في هذا التعريف بأنه تسليم للمعلومة، وهذه منقصة أخرى، كون المتلقي هو سجين لسلطتين هما:

- سلطة المعلم.
- سلطة المعلومة.

وبهذا نحن نرفض معنى الخضوع، لأن به فهماً سلبياً دائماً، هو أنه يشير إلى انعدام طرفي المعادلة إما المعلم أو المتعلم وسط مسافة المعلومة، كما أنها توصف بأنها:

• آمرة (Impérieuse).

- قد تكون **تعسفية**: لكنها تم اختيارها عن قصدٍ لمنع الانضباط، فشرعية التربية أنها تستمد قانون الاحترام بالممارسة، لأنها مرغوبٌ فيها، مثلاً سلطة العقد وهي أكثر السلط عقلانية لكونها تتمتع بإجماع وبرغبة، لكنها كذلك إكراهية لأنها قد أكرهت الأفراد على قبولها مخافةً على ممتلكاتهم..
- **موجهة**.

فالتربية التي يؤسسها كلٌّ من المربي والمربي هي أساس نجاح المتعلم وتوازنه النفسي والعاطفي والعقلي، دون إكراهٍ من المقابلة (L'entretien) التي يُعلنها المعلم (المُرشد) على المتعلم (المسترشد) وهي مقابلة جماعية تُؤسس لهدف مهم وقاعدي هو التقويم التربوي بتوجيه من المتعلم وبتصحيح للأفكار تحت سلطة التلاميذ أنفسهم، وهذا ما نبغيه.

وعلى نحوٍ متوافق، يرتبط التغيّر الاجتماعي بوجود هذا الأخير: « لأنه ليس هناك ثمة حقيقة اجتماعية مطلقة، أو معرفة اجتماعية موضوعية تماماً، لأن كل فئة اجتماعية تترك قيادها لأهدافها ومصالحها »¹⁵ فصيرورة التغيّر الاجتماعي هي موجهة من قبل أفكار وتصورات عن طبيعة البناء التربوي لهذا المجتمع وتكويناته، وعن طبيعة التحديات التي تواجهه، حيث وصف بيير بورديو (Pierre Bourdieu) المؤسسة التربوية بعملية: « إعادة توليد النظام الاجتماعي القائم »¹⁶، من خلال تبني سياسة أيديولوجية لجهة رسمية، فتجعل من الأفكار والتصورات ذات قيمة عندما يعتنقها الآخرون، فتصبح تُعبّر عن انشغالات سياسية-أيديولوجية، وهنا يكون تحقيق الوعي الزائف محققاً وحتمياً، لتتنقي الطبيعة الشرعية والعقلانية لهذا الوعي (الضمير الجمعي) عندما يتعلق الأمر بالاستلاب الإيديولوجي الذي يتسّر وراء العقلانية والشرعية اللتان يُسوَّغ بها الواقع الاجتماعي/ التربوي.

ثنائية العلم والوعي.

تصبح الظاهرة التربوية من خلال ممارستها للعلم، إيديولوجيا الوعي، فيكسب العلم وعياً متزايداً كلما تعلق بارتباطه بالوعي التربوي للمؤسسة، والتي بدورها تؤسس لتسويغ الواقع الاجتماعي المعاش، أثناء تحكيم صيرورة العلم من وعي قائم إلى وعي ممكن.

إنّ الواقع الاجتماعي للوعي، يبرز تجاوزات في ممارسة الأشكال غير العقلانية للخطط المستقبلية للمؤسسة التربوية، ناهيك عن عدم الالتفات إلى مراعاة واقع المجتمع والفرد من هذه الخطط، ما يجعل خطاب التربية أنها تكريس لمجتمع المعرفة، لأن العلاقة بين التغيّر الاجتماعي والتغيّر التربوي ليست مبنية على

تخطيط الموارد البشرية، بل لأنها علاقة مؤجلة إلى حين، خاضعة للتاريخ بدون تشريح لمحدث لجعله خطاباً ديناميكياً من خلال ربطه بما يحدث من خطاب التربية. فالفلسفات التربوية جاءت كربط بين هذه الرؤى وتطبيقاً لمناهج دون الالتفات إلى خصائص البنية الاجتماعية والقيمية للمجتمع.

إنّ التربية والتعليم هما ركيزتا بناء الخطاب التحديثي، المؤسس على التقدم لبناء مجتمع العلم والمعرفة، ولل قضاء على منابع التعصب والتطرف الفكري، وأثناء التكفل بالعملية الديناميكية للتربية نكون قد سعينا إلى تأهيل الموارد البشرية لخلق تنمية تراعي الغياب كشرطاً وحيد لتجريد الحداثة والانتقال لما - بعد الحداثة، تماشياً أنّ الكمال هو في تبني تفكيك الراهن التربوي للمؤسسة الأيديولوجية، وهنا نقطة الإشكالية في إيجاد أدوات التعامل مع نوعية الخطاب تربوي - اجتماعي، تربوي - سكولائي، تربوي - تقويمي..

الخاتمة.

إنّ بناء مجتمع متراس أسرياً وعلمياً وحتى حضارياً موقوف على المعطيات التي يتلقفها النشء لبناء شخصيته أما التذبذب المجتمعي الذي بتنا نعيشه باستمرار. لذا بات اليوم الاهتمام برعاية النشء بما يحقق له الصحة النفسية والتوازن الاجتماعي، وحتى نبني مجتمعا متماسكا ومتراصا أمام معضلات الحياة صار ضرورياً تحديد المعطيات الأولية التي تكفل رعاية النشء وصلاحه اجتماعياً. إنّ التربية بمثابة الركن الذي لا غنى عنه في البناء المجتمعي ولتنميته حضارياً لأنّ صلاح المجتمع هو في صلاح الفرد.

الهوامش.

¹ مدبولي، محمد عبد الخالق، الشرعية والعقلانية في التربية: دراسة نقدية في الفكر والممارسة، تقديم: حامد عمار، ط1، الدار المصرية اللبنانية- القاهرة، أكتوبر 1997، ص27.

² محمد عبد الخالق مدبولي، المرجع السابق، ص27.

(*) التي تؤمن بأن نقطة البداية للفعل الثوري والتغييري، صار ضرورياً.

³ محمد عبد الخالق مدبولي، المرجع السابق، ص28.

⁴ أحمد شبشوب، علوم التربية، د: (ط)، الدار التونسية للنشر - تونس، 1991، ص57.

⁵ أحمد شبشوب، المرجع نفسه، ص57.

⁶ Habermas, Jorgen, **Le Discours philosophique de la modernité**, Nrf, Editions Gallimard, 1988, p. 319.

⁷ Hottois, Gilbert, **De la Renaissance à la postmodernité : une histoire de la philosophie moderne et contemporaine**, De Boeck Université, 3^e édition, Bruxelles, 2002, p.278.

⁸ Ibid., p. 279.

(*) - أنظر أكثر: محمد عبد الخالق مدبولي، المرجع السابق، ص28.

⁹ محمد عبد الخالق مدبولي، المرجع نفسه، ص 29.

¹⁰ روجيه غارودي، **البنوية : فلسفة موت الإنسان**، تر: جورج طرابيشي، د: (ط)، دار الطليعة للطباعة والنشر - بيروت، 1969، ص55.

¹¹ المصدر نفسه، ص79.

(**) - أنظر أكثر: ميشال عفلق، **في سبيل البعث**، الجزء الأول.

¹² أحمد شبشوب، **علوم التربية**، المرجع السابق، ص58.

¹³ شبشوب، أحمد، **المرجع نفسه**، ص59.

¹⁴ شبشوب، أحمد، المرجع السابق، ص61.

¹⁵ مدبولي، محمد عبد الخالق، المرجع السابق، ص 29.

¹⁶ المرجع والصفحة نفسها.