

الفصل الخامس

هل تستطيع المدرسة

إعادة بناء العقل؟

ترجمة

أ.د/ أميرة عبد السلام زايد

أستاذ أصول التربية

كلية التربية - جامعة كفر الشيخ

obeyikan.com

هل تستطيع المدرسة إعادة بناء العقل؟

مقدمة :

إن الأزمة التربوية التي يتم إرجاعها للمشروع النموذجي (المثالي) للمدرسة ، تشبه تلك المبنية على فكرة التهذيب والتثقيف. هذا بالإضافة إلى ما أخبرنا به دوركايم Durkheim ، عن الوحدة الفعالة ، والنموذج الموسوعي ، والاتجاه صوب الاهتداء. هذا وسنقدم بعض أفكار علماء اجتماع المعرفة حول "معرفة ما بعد الحداثة" تلك التي يقدمونها على أنها معرفة غزيرة ومبعثرة ولا تمس ذات الإنسان ومرتبطة بالسلطة، وكذلك إنكارها كل قيمة للتشكيل والتهذيب أو التحرر.

من خلال بعض النقد الأبستمولوجي للفيلسوف بشارل " Bachelard " المتمركز حول فكرة " التشكل " وضع الشروط اللازمة للنهوض التعليمي في ظل هذه المعارف سابقة الذكر ، كإعادة الاعتبار للمدرس داخل استقلاليته النسبية عن المعارف العلمية.

إن التناقض الظاهري كاف للتحقق من مدى انجاز النموذج التربوي لرواد التنوير ، ففي نفس اللحظة التي يمتلك فيها المجتمع الوسائل اللازمة لإنجاز هذا النموذج وعودة العقل الحقيقي الجمهوري – طبقاً لكلمة كوندورسيه " Condorcet " الذي يراقب الشك في قيمة التهذيب والتشكيل والتحرر للمعرفة ، فان هذا النموذج يضم هاتين الظاهرتين المرتبطتين بالحداثة وهما الاتجاه نحو المساواة ، ونحو العلمانية في ذات الوقت. ولكن هذه الاحتياجات دخلت اليوم في توتر حيث افتقدنا النظرية الكبرى للتحرر ، التي استطاعت نشر ديمقراطية التعليم.

من أجل تجنب الإفراط في الكلام بشكل عام فإن هذا النهج ليس المقصود به هنا استدعاء التعليم في مجتمع بلا مدارس. بل أن ما تعنيه اللعبة بالأحرى ضعف وانحدار الاعتقاد في القيمة المهذبة والمكونة والمحركة للمعارف المدرسية. باختصار هل يكون التعليم قابلاً للتبرير القيمي أو فقط أداتي (Forquim، 1991) ؟ فيكون التعليم بذلك متاحاً للتلقين بدون تهذيب ولا تثقيف؟ إن البعض أسفوا أسفاً شديداً على ذلك مثل حنا أرونو (Hannah Arendt، 1972) ، وميشيل برنارد (Michel Bernard 1989) وأوضحوا لو أن التعليم سيُشرح الخاطر بهذا الشكل إذن ما ماهية هذا التعليم على وجه التحديد؟

فكرة التهذيب والتثقيف:

باستقراء الأزمة كنوع من التحول أو مجرد مصيبة صامته (Charbonnel، 1991) . ووضع للخلاف والخصومة يحدد المدرسة كتصور مثالي كما عند كوندرسيه (Condarcet) أو واقعي كما عند جول فيري (Jules Ferry) فإنه من الأفضل هنا أن نأخذ مسلكاً معتدلاً وتتساءل مع دوركايم (Durkheim، 1938) على أصل اعتقادنا في القيمة المحركة للمعارف، وتفريغ ظروفها " الاجتماع - تاريخية". هذا وقد كشف "دوركايم" عن المشروع النموذجي للمدرسة ، والذي به تستطيع المدرسة استعادة مكانتها في أيامنا هذه.

هذه البداية للمدرسة أنشأها دوركايم (Durkheim، 1938، I، P.33) تحت مبدأً وحيداً هو فكرة الوحدة ، والانحدار في التركيب الثلاثي: "الوحدة ، والكلية ، والذاتية" ، وهذا ما ساهم في تشكيل الواقع المسيحي مع مدرسة الدير أو المدرسة الكاتدرائية. حيث وحدة المكان ، ووحدة الفكرة كمعتقد مسيحي ، ووحدة الزمن

(استمرار التأثير التهذيبي). في المقابل كانت التربية القديمة تحت تأثير التشتت: تنوع الأماكن ، تعدد المعلمين ، وبشكل نهائي تفرق المعنى والإدراك التهذيبي التثقيفي. فكيف تتحقق تربية جيدة يكتسب فيها المتعلم كل ما هو مطلوب داخل تعليم متروك للصدفة؟

لو أن السؤال يهدف إلى النموذج الموسوعي ، والكلية ؛ نظل في التوتر والقلق بشكل دائم ، ومن جهة أخرى فإن العصور القديمة تعتبر التربية طريقة سطحية كثقافة مجبولة على غاية جمالية أو نفعية بشكل أكثر دقة. هذا ولو أن التعليم ظل ينشغل فقط بالظاهر سيكون بعيد عن داخل الإنسان بدون أن يصل إلى أعماق النفس ولن نستطيع فهم وإدراك الفكرة.

يرى الكاتب: أن المسيحية تشكل شخصية غائبة لا يكون فيها الذكاء ، والمهارة أو الإحساس مجرد بيانات أو مظهر خارجي ، كما يكون التعليم " فعل " على هذه الشخصية النهائية ، أي تكوين لهذه الشخصية حيث يخلق عند المتعلم مواطن أخلاقي وكذا وضع للعقل والإرادة يحدد اختياراته اليومية. على سبيل المثال: فكرة الإهتمام التي لا تغير فقط مسار أو رأي أو اعتقاد ، لكن بشكل جيد تعنى تغيير لمجمل الأوضاع ، بمعنى تحول عميق للفكر والكينونة. لكن هذا الإهتمام يبني شكل مجرد للعمليات التربوية التي لا تنهي علمانية الأجيال القادمة في اختلاف تصوراتها. وفي ظل عقيدة المسيحي وعقيدة الوضعي وصولاً إلى صُنع الأفكار التي تنشط حاضر التربية البنائية، نجد التربية سوف تكون كالاهتمام البطيء. إن هذه النهاية الأخيرة للمدرسة أثبتت النفعية أو الاهتمام فقط بالجانب

الجمالى. وفي النهاية ، المدرسة يجب أن تشكل الفرد مع الاعتناء بكافة جوانب النظام المدرسي وتحديد ها جيداً حتى يجد فيها الفرد ذاته ومعنى لوجوده.

بلا شك اتفق "دوركايم" بشكل كبير مع المسيحية ، ولم يكن هذا الاتفاق كاف مع التربية القديمة . أما ميشيل برنارد (Michel Bernard 1989)، فقد عرض بالمعاصرة ، التربية عند الإغريق ، حيث ركزت على ثلاث أبعاد : الدولة تجاه الفرد ، والفعل أو الحدث تجاه الكلام واللغة ، والخاص تجاه العام . وبهذا التشكل تصبح التربية الموضوع المغالى فيه أو الفضفاض بلاغياً أو المتصف بالقداسة . كما قال "أفلاطون" : "كل إنسان يجب أن يوطن أو يميز بعلامة أساسية تحدد مكانه النموذجي" هذا وقد قدم لنا "دوركايم" مع أمانته ودقته التاريخية تحليل لبعض الاتجاهات في مبدأ نموذجية المدرسة والتي تنقسم باللاهوية في الوجود التاريخي لكل فترة ، مما يشير إلى أزمة المدرسة المصممة على التأثر بفكرة التهذيب والتثقيف في اتجاهاتها الثلاثة "الوحدة ، والكلية ، والذاتية". هذا وكل التصورات الجديدة للمدارس الفلسفية في العصور الوسطى ، والفلسفة الإنسانية ، والتربية الواقعية الداعية للتغيير اتضحت بعد ذلك كدرجة ما للاستجابة لتلك الأزمة. فقد نظمت المدارس الفلسفية في العصور الوسطى التعليم وعرفت لوقت طويل التكوين المنهجي ، الترفيـوم Trivium (النحو ، والبلاغة ، والجدل) والكوادرفيـوم quadrivium (علم الهندسة، علم الحساب، علم الفلك ، الموسيقى). إن التغيير الذي نعيشه يفرض على المدرسة أن تكون ذات رسالة قومية ، حيث تضع المتعلم في حالة ما يُنجز فيها وظائفه، ومهامه في المجتمع (Durkheim، 1938، II، P.149).

وفي نهاية القرنين التاسع عشر والعشرين بُذل ما في الإمكان لتحقيق يوتوبيا

المدرسة للجميع ، والعمل للخلاص ، فهل نعتبر هذه الأخيرة تمثل المحور الرابع لفكرة التأديب؟ تلك التي يراها الفرد ، كاختلافات وفروق إضافية لا تبني خبرة لكن بالأحرى تزين وتحقق الإشكالية الأساسية للمدرسة التي فيها كل ظرف يتحدد في تفاعله مع الظروف الأخرى.

ما بعد الحداثة أو تفكك فكرة التأديب والتثقيف:

إن النموذج المثالي للمدرسة على حد التعبير الفلسفي في المقولات الكبرى للحداثة اتضح عند كوندرسيه وكانط ثم كومت (Comte، Kant،Candorcet) ، وعلى المستوى المؤسسي أخذت جامعة برلين، نموذج مثالي للجامعة الحديثة ، وذلك في فترة الجمهورية الثالثة بفرنسا. وفي إطار الحداثة فإن مقولات المعرفة تشكل العقل ، وأن المعرفة محررة ، والمعرفة وحدة ، تمثل ثلاث جوانب للعقيدة التي عظمت العمل التأديبي التثقيفي في مسئولية استدعاء الإنسانية داخل الإنسان . وقد ألمح "دوركاييم" من قبل إلى أصل فكرة التأديب ، وأن هناك توتر بين المقدس والديوي ، وأن المسيحية لم تستطع الانتشار ، والذيع مثل ما كان الحال للثقافة القديمة.

لكن هل الشك والجحود ما بعد الحداثي في تقديره للنظريات الكبرى لم يشر إلى إنجاز هذا التطور العلماني ؟ لو أنه كان كذلك ، وأن رهان الديمقراطية لم يستطع الحدوث إلا خارج فكرة التأديب ، إذن المدرسة فيما بعد الحداثة قد علمت الجميع لكنها لم تُشكل أحداً.

معظم تحليلات "ما بعد الحداثة" ، نرى فيها تصوراً مجاوراً للمفهوم الحداثي للزمن ، فيستطيع الإنسان إدراك تفكك الحداثة من خلال أربعة تصورات هي:

التفسخ ، والتقريب والتجميع لغير المهم ، والتمركز على هنا والآن ، وأخيرا المتاهة والضياع (1996،Fabre) فهل تلك التصورات لم تستطع أن تضرر أو تؤثر على فكرة التأديب في وجودها معاً؟

كل التشخيص السيئ نراه الآن يستند إلى التفسخ الحادث بين جوانب هامة في حياتنا كما يلي : التفسخ والانفصال بين العقل والذات (1992،Tourmalines) ، والانفصال بين العقل الأداتي والعقل الاتصالي (1988،Habermas) ، وبين الرغبة والفكر ووحيد الاتجاه (1968،Marcuse) والانفصال بين الإنتاج والاستهلاك (1979،Bell). إذن من سيمثل الوحدة الفعالة لو أن المدرسة بدت من الآن وصاعداً في عوالم عديدة: تشبه الحالة المركزية ، أو علاقة الديمقراطية المحلية والسوق (2000،Derouet) ؟ في الواقع ، إن ما بعد الحداثة أحدثت تشظي للعقلانية في عديد من المجالات على سبيل المثال المجالات الجمالية ، والأخلاقية، والسياسية، والعلمية حيث يخضع كل مجال لقواعده الخاصة (1983،Lyotard). إن ما بعد الحداثة تفكك للوحدة ولكل ما هو جميل وصحيح ، فبعد كارثة هيروشيما وأمثالها، لم يحدث فقط الانفصال بين التقدم والسعادة لكن مرة أخرى الانفصال بين العاقل والمعقول.

وبالنسبة للعلم - كمرتكز أساسي في عصر ما بعد الحداثة - وجد أنه يفتقد للوعي وهذا يستوجب إعادة وضعه في إطار أخلاقي وإلا كيف يستطيع الإنسان أن يعتقد ثانية في القدرة المربية والمحرة للمعرفة؟ إن الحداثة (منذ كوندرسيه إلى كومت وبشارل) تشتهر بهذا المدح الأخلاقي للروح العلمية في وظيفة الاجتياز المستمر للقانون الطبيعي على قانون الأخلاق (1998،Kerlan). حيث استطاعت

أن تفكر في المدرسة بشكل أقل مثالية وفي نفس الوقت معرفياً ، وجمالياً ، وأخلاقياً: وكأن الحياة حسنة والجميع يميل إلى الصواب، تلك الوحدة التي تعني الإخفاق.

ومن جهة أخرى ، فإن إحساس ما بعد الحداثة لم يستثمر الظروف المتاحة والمناخ المواتي بشكل كبير ، فالتصور السلطوي للتقدم أثير وتفاقم في مقدمات فنية تحلل وتفكك بنفس الكيفية (Lipovetsky، 1987) ، وخضع هذا لتصور التقريب والتجميع والذي فيه تورط دعاة المساواة ودعاة الفلسفة النسبية المتوافقين بشكل سيء مع فكرة الحاجة الثقافية، والتدرج الهرمي للمعرفة.

وإذا انتقلنا إلى السوق الثقافية ، نجد نقطة خلاف أخرى ، تلك التي جردت أشياء كثيرة كالأسعار والرغبات وغيرها. هذا التصور وظف الحاضر كما لو كان الزمن الوحيد القابل للتحقق وبأسلوب صحافي، يكون سيد اللحظة.

إذن أي شيء جيد تم تشكيله لو أن كل شيء تفرغ في هذا العصر؟ إن المناخ الجيد وليس الوقت الذي يدعم مستقبلاً كل تصوراتنا ، لكن زيادة وظيفته الآتية من (شبكات، عدم وجود أماكن للمتدربين) عن وظيفته الإرسائية يشبه المساحة المتروكة للمعرفة ما بعد الحداثيّة. تلك المعرفة التي تكاثرت كثيراً لكنها أقل ثراءً ، بالإضافة أنها تشيئت وتموضعت في معلومات متراكمة داخل بنوك معرفية ، وعلى شبكات تُباع وتشتري طبقاً للسلطة التي تنوب عنها أو تُوكّلها. فالمعرفة تصبح تماماً خارجية بعيدة عن ذات الأفراد الذين ليست لديهم أي قدرة للتعامل مع العنف والقسوة لشبكات المعرفة (Lyotard، 1988). فهل الإنسان يستطيع أن يفكر ثانية في تعليم داخل إطار الفكر الفردي؟

ننتقل مع هيدجر Heidegger إلى رؤية الواقع والذي قدم تصوراً معاصراً للكينونة ، فهو يرى أن الواقع ليس مركباً من عالم للأفكار ، إنه لا يعمل أكثر من لوحة (تابلوه) من أجل الذات العارفة لكنه يسلك مسلك مالي على أحسن تقدير. مما سبق نجد أنفسنا وفي ظل غياب مشروع حضاري عام ، يكون وقتنا هذا موقوف من وجهة النظر المعرفية ، والاجتماعية أو السياسية على إدارة المشكلات المحلية. وعلى الإنسان أن يلملم ما بناه من فعاليات تربوية لتمنحه ثقافة المشروع الحقيقي. فكيف تستطيع المشروعات الشبيهة المتعلقة بالوضع الاقتصادي الراهن التفريط ولو البسيط في الأمر؟ إذن فالتشكل والتكوين يستوجبا محاصرة واستثمار فوريان هنا وهناك.

من خلال هذا التابلوه المعروف جيداً من الآن وصاعداً (Le Court، 1999) نستطيع أن نبسط المبادئ التربوية المختلفة. في النهاية نستطيع القول باختصار، أن تكون المدرسة حدثية ، والمجتمع ما بعد حدثي (Finkiel Kraut، 1987) عبر إعادة تكوين " المعلمين " اللذين هم في حالة سيئة. وهنا نلاحظ أن المدرسة عند Jules Ferry غالباً غير متوافقة مع المدرسة عند كوندورسيه Condorcet.

مبدأ آخر هو " الحجة والصراحة السعيدة " ! نعم، ما بعد الحداثة تؤكد كفرصة ، فبعد التراكمية العقلية يأتي الوقت الذي نجد فيه العقل متعدد التكوينات، مفتوح مع تعدد لعبات اللغة (السياسية ، والاقتصادية) ومع تعددية القيم ، والتعددية. هذا ولو كان المقصود من كل هذا المقاومة فإنها ستكون مقاومة إمبريالية وتسلطية الإنجاز العلمي/الاقتصادي. ومن حيث التبرير والمدح ستكون للعقل الفطن المستنير، الذي هو تغيير ما بعد حدثي من أجل التحرر

(Lyotard، 1996). إن الانتصار لمذهب الفردية لا يشير إلى نهاية المجتمعات الشمولية holists ، المتسلطة ، إلا أنه إنجاز للنموذج الديموقراطي الذي أيده توكفيل Tocqueville سابقاً في الحداثة (Lipovetsky، 1992).

وإذا انتقلنا إلى علم الأخلاق نجد أنه إذا دُبِحَ بالمعنى الذي يجعله ضعيفاً رخواً، ويعاني الشيخوخة ، فإنه سيكون مداناً في المستقبل وسنواجه في النهاية مشكلة الذاتية والحياة الأفضل بدون تابلوه ، وولادة الذات والكينونه اللامعة والسعيدة. إن هذا العصر فارغ ينهض العدمية ، واللامبالاة بواسطة الإسراف والشطط في الإحساس ، والاتصالات ، والمعلومات، وتنشطي العقل في حزم وشبكة محددة التصور ما بعد الحداثي، بشكل كامل متأصل في العقل الأول logos . إن المدرسة في تلك الظروف ستكون مجزأة مبعثرة أو لا تكون على الإطلاق.

ثالث مبدأ مرتبط هذه المرة بنقد حداثي للحداثة ، بالتأكيد الحداثة التاريخية التي صُدمت مع سيادة العقل الآداتي الذي يتبع السياسة المقررة ، والذي معه عاود صعوبة الحياة ، والديمقراطية معاً ، لذلك نتساءل هل يجب التخلي عن المشروع النموذجي للحداثة في عصر التنوير؟ أجاب "هابر ماس" (1988) والذي لم ينقطع عن وصف الفرص الفائتة/الناقصة للحداثة والتي يجب تناولها مستقبلاً لإعادة إيجاد النموذج المفقود لعقل متماسك وفي نفس الوقت متعدد الاتجاهات ، بدون ذبح ، للاهتمام من أجل فهم بيئي ولا للاهتمام من أجل التحرر على الاهتمام الآدائي الذي انتصر في التقنية.

لو أن المدرسة امتلكت إحساس ومعنى اليوم ، سيكون ذلك تحذير وتنبيه لكل هذه الصياغات العقلية في إعادة إيجاد ميزة المحرر للمعرفة. هذا وهناك مسعى

أو محاولة مشابهة عند Touraine (1992) حتى إذا كان رأي وتقييم التنوير مختلف بشكل ملموس. فيرى أنه نعم الحادثة التاريخية صُدمت حيث العقلانية التكنو-علمية هرست وحطمت الذات.

إذن نحن نعيد إيجاد مشروعها الأساسي في الحوار بين العقل والذات التي تسير مع عصر النهضة وإعادة التكوين والمعيشة ثانيةً عند Descartes. إن المدرسة في فلسفة الحادثة ، مدرسة للذات: في التحرر من المصالح الخاصة ، والتدعيم لحرية الذات، وعمومية الثقافة، والانفتاح على التعددية ، والغيرية ، والنخبوية الشعبية ، والمساواة الحقيقية في الفرص ، مدرسة تقوم بالدور المكوّن والنقدي للمعرفة والذي يعيش ويبقى جيداً ، لكن مع خدمة تمس ذات المتعلم (Touraine, 1997, pp. 317 – 341).

الشروط اللازمة لمعرفة ما بعد الحادثة:

أية شروط لازمة حتى تستطيع المعرفة مرة أخرى أن تكون مربية وقادرة على التشكيل؟ البعض يدعونا للعودة إلى مدرسة أبائنا ، أو إبداع مدرسة أخرى وتخيل شكل آخر للمدرسة. سنطرح التساؤل دون أن نترك تأثير لصعوبة التحليلات أو نُفتن من خلال الاستجابات الجذرية ، هذا مع المرور على بعض النقاط المفهومة بشكل سيء. إن تقويمنا للنتائج التي توصل إليها لوتار (Lyolard) كان كالاتي:

1- التباين في ألعاب اللغة السياسية والاقتصادية عاودت صعوبة التفكير في أي شيء مثل وحدة التعليم.

2- التكاثر في المعارف عاودت إشكالية فكرة التكوين الموسوعي (الكلي).

3- التشيؤ والظاهريانية للمعرفة جعلاً عودة ما هو ذاتي رهان صعب على الذاتية وجوهر الإنسان لاسيما الاسترجاع لتلك القيم الحقيقية التي تراجعت نتيجة للربط الدائم بين المعرفة والسلطة.

هذا وفي علم اجتماع المعرفة، سننقد بعض الموضوعات الأبستمولوجية ، فإذا كان التباين الناتج عن ألعاب اللغة ، ملمحاً حقيقياً للتكوينات الفوقية فهل يكون بالضرورة مسلكاً لتفريق ونثر المعنى؟ نحن متأكدون من قوة دعاوي فصل وتفكيك العلم والحكمة ، كما لا نملك أكثر من الطموح لتأسيس الوحدة التربوية بمدخل وروح، لكن ليست الروح العلمية. لابد أن نعي أنه من الآن وصاعداً نجد أن ما هو صحيح وجميل يكون متباعد ومتناثر ولذا يجب التعلم والتدرب على التفكير، والفكر المختلف اللاقياسي في المجالات الأخلاقية ، القانونية ، العلمية. هذا ونتساءل عن المنهج هل هو نفسه لم يؤسس على الثنائية الموروثة للترفيوم والكوادريفيوم؟ إن "بشار" لا يقترح التوحد الاصطناعي مع الثقافة الحداثية لكن يطالب بإعادة معرفتها وممارستها لتعذر تحقيق ثنائية العلم والشعر، النهار والليل. وابتاع "هابرماس" Habermas ، لا نستطيع استدعاء منهج جديد مؤسس على الاهتمامات المعرفية ، الأدائية والاتصالية أو التحررية ، فهل هذه الأخيرة يمكن تأسيسها على العلوم الاجتماعية؟ نحن لدينا تخيل لتعددية متماسكة ومعتدلة لا يمكن فقدها أبداً كنموذج (Haussaye، 1992) وبين تفريق المعاني ، وفقدان الذات ، والتباين في ألعاب اللغة (سياسية، اقتصادية ..) لا يجعلنا محتومين عن لوانتقنا أو افتقدنا لكل مبدأ الهرمية (التدرج) : على سبيل المثال وضع لعبة الإخفاق أو الهزيمة بنفس الترتيب الذي للعبة السياسية أو الإستراتيجية.

فتلك هي إذن نظرية الترتيب على غرار ترتيب باسكالين Pascaliens الذي أكد طلب تنظيم هذه التعددية، التي كانت وظيفة النظريات الكبرى في واحد من افتراضاتنا لها. فكيف يكون التصور اليوم وعلى أية قواعد؟ افترض "أوليفي ريبول" تدرج القيم طبقاً لثلاث محكات هم: من الراق (المهذب) من الحر، من الموثوق (الجلد) (Olivier Reboul، 1989، 1992).

هذا وانتساءل هل توالد المعارف ما بعد الحداثية يؤثر على فكرة الكلية، أي ضد أصول التربية المتكاملة ومنشأها في تنوع مواضع المعرفة؟ إن الشكل الموسوعي لم يكن يعني المعرفة لكل الأشياء لكن بالأحرى المرور على تنوع المعرفة، وتنوع الاتجاهات الذهنية (العقلية) لتجعل المتعلمين معدين للاقتراب من التنوع في الاختيارات (Durkheim، 1938، P. 225).

هذا ويقترح كذلك تقرير بورديو جرو (Bourdieu Gros 1989) ، التدريب على أنماط التفكير الاستنباطي والتجريبي والتاريخي والنقدي ، وبالتأكيد هناك ترددات وحيرة في هذا المشروع. فنحن غالباً جربنا مقاومة أو مواجهة مضمون الطرق المفترضة العامة ، كما لو أننا نستطيع تعلم وضع الجسم وحالته لشخص ما (Posture) ، بدون تضارب نوعاً ما للمشكلات الفيزيائية. أو العكس كما لو أن التعليم أو التدريب الدوجماتيقي للحقائق يستطيع أن يقوم مقام التعليم على أسس علمية. إن إعادة التحديد لموسوعية متمركزة على فكرة وضع أو حالة المعارف يقتضي الآتي:

1- تحديد الأنواع المعرفية المخصصة لتطبيق أكثر عمومية ممكنة ، بمعنى وضع قاعدة لخدمة الآخرين.

2- إظهار كل جانب في المعرفة، والذي يرتبط مع الآراء أو الأفكار المؤسسة لنظام يعتبر مدخل قوي لها ويضفي عليها أهميتها.

3- تقييم كل مستوى للتعليم، ودرجة التقنية (ومن ثم المزج بين المحتويات والطرق)، كإحتمال لضمان جدية هذا التدريب. لكن بالنسبة لهذه الحالات أو الوضعيات الخاصة، هل تكون ملائمة لتحقيق قابلية التأثير والبقاء لدى الطلاب عندما ينسون كل شيء؟ بدلاً من وضع منافسات عرضية سيئة فُرغت من كل مضمون، وبدلاً من الرهان على افتراضات انتقالية، في أحسن الظروف يكون وصف الثقافة المدرسية خلال مجموع الآراء أو الأوصاف العقلانية (2000.B Rey).

إن تصور العالم كعملة كتابية مصرفية مع كل الاتهامات لقوة المكتوب والمحرر، وُصف بشكل جيد بواسطة Goody، حيث تبني اتجاه عقلاني أمام العالم، والذي لم يكن جازماً ونهائياً، فهل هذا الاتجاه هو الذي جعلنا نستطيع الإنتظار لنوجه النظر للمتعلم؟ هل التقديس للمعرفة، وظاهرياتها، يُعيد صعوبات أخذ كل ما هو ذاتي داخل الفكر (Cogito)، وهل كل تحولات المعلومات إلى معرفة تؤثر في فعل التعليم؟ مرة أخرى نستطيع القول أن علم اجتماع المعرفة عمل سوق جيدة للعمليات المؤثرة في إنتاج وإعادة إنتاج المعرفة. فلو أن المعرفة كانت واضحة جيداً - كملح خارجي - فإنها تُوصف كعضو متكاثر متوالد، وكمبحث معرفة معاصر، والتي سواء كانت إلهام برجماتي، كما عند لودان (Laudan) أو عقلاني كما عند بشارل وبوبر (Popper.Bachelard)، ستكون هناك ضرورة لديالكتيك النظام

والمشكلة. لو أن الإنسان رضي أو أجاز أن العلم تقدم من خلال بناء وحل المشكلات، لا يستطيع تماماً أن يفرغ الموضوع من السياق (التطور والضرورة).

هذا وقد أعاد بشلار (1949) رؤية قضايا وفرضيات التركيبين خاصة لصديقه Cavailles على سبيل المثال مثل إلحاح الإشكاليات المحلية والوقئية العابرة في وضع الضرورة للفكر Cogito ، وبالتأكيد المقصود فكر متواضع ، يبتعد عن الزهو أو الكبرياء الديكارتية.

لكن لو أن الرياضيين يعرفون الطبيعة أفضل من الفيزيائيين أنفسهم (Bachelard، 1971) ، لو أنهم أصروا جيداً على التحكم العالي للذاتية الفردية ، فإن الفيزيائي لا يستطيع امتلاك إنتاج المعرفة ، عندئذ الذات الفردية أو الجمعية في طريقها إلى مشكلة ما.

هذه الوظيفة المعرفية للمشكلة هي التي رسمت مكان الباحث في صناعة العلم والطالب في التدريب والتعلم ، من أجل هذا ترقى قوة المدرسة داخل أنماطها الشفافة ، وهذا نفس الإحساس أو المعنى للمشكلة. وهذه الإشكالية للمعرفة تعطى – نفس الصدمة – لمن يستطيع إعادة تأسيس قيمه المحررة القادرة على التشكيل. نحن نعرف أية تطورات أعطاها بشلار Bachelard في هذا المحور كفكرة الضرورة والتدريب والتعلم الذي يمكن تصويره كتحويل نفسي للمعرفة.

إن المدرسة تمتلك سلطة ذاتية تستطيع أن تضع في اعتبارها، وأن تأخذ بجدية وظيفة المعرفة والعقل في الحصول على هذه الذات (Touraine، 1997) ، التي هي ليست بسيطة لبعض اليقظين من التربويين في مرحلة ما بعد الحداثة (Paurtais et Desmedet، 1997). هذا و"بشلار" لم يطالب المدرسة إلا بأن تنتج

لنا هذا المعلم الداخلي (Interieur) ، وهذه اللحظة التي تمثل الرقابة العقلية الحقيقية للنفس ، التي منعنا من الاعتقاد بأول فكرة تأتي إلى الذهن ، ومن ثم الإيمان بها ، إن هذا يشبه الشك في المعنى الذي نستطيع أخذه اليوم من فكرة الهداية ، والذي يكون تغيير للأوضاع التي أجبرتنا على وضع وتكوين المشكلات الجديدة والتي وضعنا على مسافة من المشكلات القائمة بالفعل.

إعادة الاعتبار والأهلية للتمدرس:

النقد الأبستمولوجي السابق يدعو إلى النهوض التعليمي، فقد سلك لوتار Lyotard كما لو أن المعرفة البارعة العالمة تؤثر مباشرة على الفكرة المرببة بدون أي وساطة لأحد. والحالة بهذا الشكل تجعل النظام المدرسي يمتلك استقلالية نسبية (1992،Reboul). إن التاريخ التعليمي عجول أو بصراحة مخفق فنرى (المجازفة الرياضية الحديثة ، اجتياح طرق تركيبية لغوية ، التاريخية ..). لذا نحن ندعو لضرورة بحث مشكلة القيمة الأبستمولوجية للمعارف من خلال الإرشاد لفائدتها الاجتماعية أو قيمتها المحرة ، لكن أيضاً يجب أن تترك الفرصة لهذا المناخ المدرسي المهاجم على كثير من الجبهات من خلال النقد النسبي (1991،Forquim).

إن أول وجهة للنقد اهتمت بشرعية المعرفة المدرسية التي تقلصت في ظاهرة التمييز الاجتماعي، كما نلاحظ في التعميم غير الموفق في أعمال بورديو Bourdieu حيث قيمة العرف طويت أو حل محلها قيمة المبادلة أو المقايضة الرمزية، وفقدت الثقافة كل قيمة جوهرية وتقلصت في هذا الاتجاه الفني الذي اعتقد "دوركايم" أنه لاحظ واستدل عليه عند القدماء.

لكن نلاحظ هنا أن الصورة عامة مأخوذة في ألعاب القوة والسلطة ، فالشرعية لم تكن أكثر من اجتماعية، وهذا رأسمال ثقافي يواجه نواقل صغيرة للمعرفة (Blakis et al.، 2002). هذا النقد الاجتماعي استطاع أن يسهم في تربية ديموقراطية وفي الإخبار عن الظواهر المعزولة / المنفصلة مثل: الألقاب أو الكنيات، التصنع أو التكلف ، إفراط وإسراف القائمين على التشكيل والإسراف في الشكلية ، والنقد الاجتماعي خاصة انخفاض قيمة التمدرس، وخفض التعسف الثقافي ، هذا مع وجود خاصية التدمير الذاتي للفلسفة النسبية. لو أن كل معرفة تقلصت في التمييز الاجتماعي الذي ينتج الضروري ، فعلم اجتماع للتمييز لا ينهض ولا يرفع من شأن نفسه أو يؤثر في هذا الحقل بدون قيمة أبستمولوجية.

ثاني وجهة للنقد النسبي يهتم بالثقافة "الصغيرة" التي يستطيع تقديمها كموضوع مغاير للثقافة الكبيرة. فالطفل المستسلم للرسائل الإعلامية يستطيع التفكير في كل المعرفة ، أما الكبير فيستطيع الاعتقاد الذي لا يجعل منه متعلماً مثقفاً (Ottavi، Gauchet، Blais، 2002). هذا والإنسان يدرك صعوبة الحاجة إلى أن يكبر في عالم لا يمتلك مستقبلاً أكثر للأطفال (Postman، 1982) في نفس الوقت يظل الكبار فيه غير ناضجين ، وعدم التمييز هذا وضع تساؤل العائد بين ثقافة التلاميذ وثقافة التمدرس وعندئذ فإن فكرة القطيعة الأبستمولوجية تُرى أضعف وأوهن ، إذا لم يوجد مستقبل أكثر لمشاركة واضحة بين الرأي والعلم، وقليل من مبدأ الهرمية الثقافية. إذن أي شيء يختبر جيداً كمعرفة موزار Mozart عند تلاميذ لا يحبون التقنية؟ أي تعلم فيزيقي جيد لو كان ضد بديهة وحس نيوتن Newton. بناءً على ذلك هل المعارف العادية المألوفة كافية لجزء كبير من الوقت انسحب

لهذا الشأن؟ ولو أن التلاميذ ، ممثلون اجتماعيون عملوا من قبل كدليل على معرفة اجتماعية تستطيع تكوين معلم جديد- لولم يكن هذا للأفضل- هل المطالبة ستكون بتعقيد أفكارهم؟

هذه النماذج تباينت عن قصد في عرضها لأهمية القطيعة الأبيستمولوجية ، كالإبقاء على مبدأ الهرمية ، فمن الواضح أنه يجب علينا أن نفكر بشكل ما يقرب من المرحلة وما يقرب من اللائحة. فالحداثة تفكر عن طيب خاطر في شكل مراحل ، تنظم المعرفة في درجات صعدت من التقدم ، ثم هبطت وارتدت مرة أخرى. أما ما بعد الحداثة تؤكد التلقائية النسبوية: فأراء التلاميذ ، والمعرفة المدرسية، كلها معتمدة على السياق Context (الذي لا تتضح أي فكرة فيه إلا بالرجوع إليه كاملاً). لاسيماً المطالبة بالعالمية ، في المعارف العلمية والعقل نفسه والذين لم يستطيعوا بشكل قطعي تأكيد قضية العادات الثقافية (Rorty، 1994) .

وأما بالنسبة للتفكير اللائحي أو الذي يتبع جدول (على غرار جداول أو لوائح اللغة) يكون تفكير هرمي مرن (Souple). إلا أن الإنسان يمتلك حيوية وقوة أكثر بالنسبة لسجل أو لائحة تلقائية عن كونها لائحة أو سجل مجهز ومُعد مسبقاً، لكن الاستخدام من الواحد للآخر يعتمد على السياق (Context).

فسجل اللغة المجهز يسمح بدون شك بتفكير أكثر تكلفاً وزيفاً ، لكن الكلام بلا تكلف في أثناء إعادة التخليق والإبداع لا يتضمن تفهقراً ويقر بالأحرى تكيفاً ايجابياً. هذا ويستطيع الفرد المعرفة الجيدة والإعجاب بـ Mozart ، ويعرف تكوينه المتفوق، وثقافته الغنية لكنه قد يفضل شيء آخر. فالجنايني (مزارع الحديقة) يستطيع الحصول على كثير من الأزهار الجميلة جداً دون أن يعرف

تركيبها فهو لهذا ينشئ على عقل متفوق في المعارف العملية دون أن يعي الأسس العلمية لهذه المعارف. ففكرة السجل أو اللائحة هنا واضحة وكذا الهرمية والجدل في قيمة جوهرية الموضوعات الثقافية والتكيف مع الأوضاع. فهل (فكرة السجل) مندمجة مع التعددية والسياق ، وبطريقة ليست نسبية؟

طبقاً لهذا الحال ، أفكار التلاميذ تكون كالأحكام المسبقة المهجورة ، وكالحقائق الجزئية المعقدة، أو كالدرجات الدنيا للمعارف، لكنها متاحة في نظامهم. فهل التساؤل على أسباب البطالة لطلاب العلوم الاقتصادية والاجتماعية (SES) يرجع إذن إلى الآلية والمهاجرين المغتربين؟ وعلى محك الأخلاق هل يستطيع الفرد التعامل بنفس الطريقة؟ إن أول مكُون أو مركب بلا شك يمثل حقيقة جزئية معقدة (الفرد يفكر إذن في شكل لائحي / سجل) لكن هل التعليم الذي في حاجة للنقد مثل (SES) السابق ، لا يجب أن ينهر أو يستجوب بشدة. وثاني مركب يتمثل في تثبيط آليات الحكم الاجتماعي المسبق ، ويكون تفكير الفرد إذن تفكيراً مرحلياً (Fabre, 2001). ومن ناحية أخرى هل لو أن فكرة القطيعة الأبستمولوجية وُجِبَ عليها أن تكون مرنة من أجل الأخذ في الحساب تعددية المعارف ، فإنها تتطلب مدرسة متماسكة لتعلم الصغار اللذين يعرفون مسبقاً في سجنهم الثقافي أحكامهم وأرائهم المسبقة؟

لنذهب بعيداً ! هل المدرسة تستطيع تجنب وضع السؤال عن عائد الأعمال أو المهن ، أو يكون هذا العائد مرناً ومتعدد؟ هل الفرد يستطيع أن يأمل في رقي وتقدم بدون الاتصال مع الأكبر منه؟ إن التناقض بين الثقافة الموروثة والثقافة المكتسبة لم يوجه ضد إفراط الشكليين الذين أعادوا تغطية العمل (المهنة -

الصنعة) وتحميل التفسيرات مالا تحتتمل، أو ضد إفراط الوظيفيين الذين وجهوا هذا التكيف بطريقة فقط نفعية. فالعمل غير المنغلق يكون بالأحرى نافذة مفتوحة على العالم (Steiner، 1991) بل على العكس ، يتكيف مع العالم، تلك هي القدرة على الفهم داخل كل كثافته أو ازدحامه الثقافي. مرة أخرى يجب مع سانيذر Sanyders (2002) إدراك جدل الاستمرارية والقطيعة التي تسمح للتلميذ نفسه وثقافته القيادة تدريجياً ، حتى يصبح رئيس هذا العمل أو ذاك ويصل إلى مكانه بطريقة نخبوية ، دون عجرفة. نحن سنهدف إلى أن عوامل النظام المدرسي لا تكون مقتصرة على وسائل أو أدوات المعرفة المدرسية ، ولا تكون من خلال انحصارها في شكل ملاحظات ، ودبلومات (شهادات). لكن السؤال يكون على أية طريقة أو مخرج ؟ أو ما الشكل الجيد الذي نتبع ؟ هل بامتلاكه لحياة أميل Emile – لقد اختفى في الواقع المطلب الذي جعل الفرد يتسم بحسم الأمور طبقاً للفلسفة النفعية المفترضة أو للتعامل فقط من خلال تربية للتبرير والتحليل الظاهري . وربما المقصود أقل أهمية ، طبقاً لدروس " الطريقة الجذابة " وانحصارها أو اقتصرها على التماسك الذي يعطي للمعرفة المدرسية محتوى نظري واقعي (Astolfi، 1992) ، فنحن يجب أن نفرق بين أدوات أو وسائل المعرفة والمعرفة كأداة أو وسيلة Savoir – Outil ! فالإسهامات البرجماتية والأبستمولوجية العقلانية تقاربت في جدل المعرفة والإشكالية حيث لا يوجد تعارض بين المعرفة والمشكلات: سواء هذه المشكلات التي تكون المعرفة خلالها هادمة ، وتلك التي تسمح بالبناء. وهذا أيضاً ما كان في التعليم اليوناني القديم أو في التاريخ الأدبي في الحياة اليومية. إذن لا يوجد مكان لتعارض المشكلات ، والمعرفة النزيهة / المترفعة ، في نفس الوقت

طالب "أوليفي ريبول" (1983،Reboul) بتربية إنسانية للكفاءة ، وللأهلية فلولم يكن ذلك فإن المعرفة تتحدد فقط " كخبرة " أو "مهارة" .

ولو أن المتعلمين سئموا من المدرسة ، ربما يكون ذلك لأن المعرفة المدرسية غير كافية في إثارة الإشكالية، وغير متأصلة بشكل كافٍ ، لذا فقد وضع Bachelard التقدم الثقافي كاستبعاد أو حذف تدريجي للمعرفة الاحتمالية ، وهذا لا يكون دفاعاً من أجل تعليم (صوري) شكلي لكن بالأحرى من أجل وضع التدريب أو التعليم في المكان المناسب والذي يسمح للمتعلم أن يقر بالاهتمام والعناية بالعقل: مع " معرفة – لماذا " (1983،Reboul) .

لو أن أخلاق ما بعد الحداثة تحمل في خطتها الأولى فكرة الأصالة ، كما عرضها تايلور Taytor بشكل جيد ، فيكون لدى التلاميذ الإحساس لمعلميهم اللذين يسمحون لهم بالكشف ونمو الإحساس بالمشكلة ، ومعالجة مشكلات محددة في محتويات معينة تلك التي تعني بأنظمة معينة أو لا تعني.

إن الدعوة لتصوير جديد لفكرة التأديب تمرّ إذن خلال إعادة الاعتبار للتدريس كمكان للتغيير والتحويل والتدريب والتعلم للمعارف. وبمقارنة المدرسة بالحياة من حيث (الحرف، والعلوم ، وما بعد التدريس) نجد أن الحرف تعطي تصوراً سيئاً، كما لو أن المدرسة (فترة التعليم) لا تكون في الواقع شكل راقى للحياة؟ فقد اختصر بشارل (1949،Bachelard) المدرسة في محاكاة أو تقليد المدينة العلمية وإحساسها بالمشكلة. وهذا من أجل تأجيل عمل المدرسة التي تمثل "النموذج الأكثر تأدباً للحياة الاجتماعية" ، وتلك الدراسة تعتبر نزيفة ، حيث المعرفة بدون سلطة.

ومن أجل هذا المعلم الجيد، والترقي، والإبقاء على هذا الاهتمام النزيه، وللمعرفة تُنهض وترفع من شأن التربية: وجد من الصعب مقاومة أو مواجهة الهم التربوي، والهم المعرفي، بشكل أكثر تحديداً، فإن الهم التربوي هو الذي يحيى صفة المكوّن والمحرر للهم المعرفي. بدون شك أن إعادة الاعتبار والأهلية للتمدرس يتطلب إعادة دمج التربية وتاريخها في الثقافة العامة، فدوركايم (Durkheim، 1938). أخبرنا سابقاً مع بداية القرن (العشرين) أن الكره والبغض للتربية، شكل أفراد دون المستوى ورأي في علم التربية كنظرية تطبيق تنعكس نتائجها على التربية مرة أخرى، وعلى محاولة التحسين للظروف أو الشروط اللازمة لإنهاض فكرة التأديب.

الخلاصة :

هل نستطيع أن نعتقد ثانيةً في قيمة التهذيب والتشكّل والتحرر للمعارف المدرسية، بعد إخفاق المقولات أو النظريات الكبرى للحدثاء؟ هل نستطيع من الآن وصاعداً أن نأمل في تعليم دون أن نطمح في أن يربي، وأن يشكل ويهذب؟ كيف يعوق التعليم النمو نحو مساواة الشروط أو الظروف الميسرة من خلال الميل للحدثاء، إن هذه العلمانية للأفكار قلصت الفعل التربوي في وظيفة نفعية بشكل خالص.

عند الاستجابة لنقد علم اجتماع المعرفة، نجد لدينا بعض التنويهات من أجل إعادة تحديد عصري لفكرة التأديب مثل بناء تعددية متماسكة، وترسيخ النموذج الموسوعي على الأوضاع المعرفية، والاتجاه نحو الكلية والآخر في الحساب إشكالية المعرفة.

إن تشبيه النقد الحداثي لما بعد الحداثة ينطوي على اتهام اقتران مبدأ ديمقراطية المساواة أمام المعرفة مع المبدأ الهرمي لعدم المساواة في المعرفة وهذا يُقترح لتأكيد مبدأ التنسيق الذي يكون تعددي وليس نسبي ؛ الذي يقول بأن العقل لا يكون إلا عادة غريبة كما أن خسائر أو أضرار الحداثة لا تستطيع الترميم أو الإصلاح خلال ما تبقى من العقل ، حتى لو أوجبت علينا التمييز أو التفريق مستقبلاً بين ما هو معقول ومنطقي وما يمكن إدراكه وتعقله.

بالنسبة للمعرفة والتكوينات الثقافية أيضاً تكونا متعددتا الجوانب. لذا يجب أن نعيد معرفة قيمنا الأخلاقية ووظيفتها طبقاً لسياقات معينة، لكن في نفس الوقت السير والتنظيم طبقاً لدرجة وضوح المعارف المطروحة على العالم، وطبقاً لقدرتها التحريرية وقدرتها على الخلاص، حيث فكرة السجل أو اللائحة تسمح بمركزة الجهد التربوي على جدل الاستمرارية والقطيعة بين الثقافة الطلابية والثقافة المدرسية. لكن ، لا بد أن نعي أن المدرسة لا تستطيع الطموح إلى تشكيل العقل إلا إذا أثبتت القدرة على الإبداع والتخليق عند المتعلم وهذا تغيير للأوضاع التي يطالب بها دوركايم وحددها بشلار مع الإحساس بالمشكلة.

المراجع

- a. Arendt, Hannah(1972), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard "idées"
- b. Astolfi, Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992.
- c. Bachelard, Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1970.
- d. Bachelard, Gaston, *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 1971.
- e. Bachelard, Gaston, *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF, 1970 (1949).
- f. Bell, Daniel, *Les contradictions culturelles du capitalisme*, Paris, PUF, 1979
- g. Bernard, Michel, *Critique des fondements de l'éducation*, Paris, Chiron, 1989.
- h. Blais Marie Claude, Gauchet Marcel, Ottavi Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation, Six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard, 2002.
- i. Bourdieu Pierre, Gros François, Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement, in *Le Monde de L'éducation*, Avril 1989.
- j. Charbonnel, Nanine, *Les aventures de la métaphore, La tâche aveugle*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1991.
- k. Derouet, Jean-Louis (ed), *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck- INRP, Paris 2000.
- l. Dewey, John, *Logique, La théorie de l'enquête*, Paris, PUF, 1967.
- m. Durkheim Emile, *L'Evolution pédagogique en France* (deux volumes) Paris, Alcan 1938.
- n. Fabre Michel, *Bachelard ou la formation de l'homme moderne*, Paris, Hachette, 2001a.
2. Fabre Michel, Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? in Daniel Hameline, Jean Houssaye, Michel Soëtard, Michel Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF, 2002b.

3. Fabre Michel, Les controverses franco-françaises sur l'école : La schizophrénie républicaine, in *Education et Francophonie*, Volume XXX, n°1, 2002a.
4. Fabre Michel, Les enjeux démocratiques du travail sur les représentations : le cas des sciences économiques et sociales (SES) in *Le sens de l'école et de la démocratie* (Alain Vergnion et Henri Peyronnie eds) Bern, Peter Lang, 2001b
5. Fabre Michel, L'utopie bachelardienne de la formation à l'épreuve de la post-modernité, in *Penser l'éducation*, n°1, 1996.
6. Fabre Michel, *Penser la formation*, Paris, PUF, 1994.
7. Fabre Michel, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF, 1999.
8. Michel Fabre; L'école Peut-elle encore former l'esprit ? in *Revue Française de Pédagogie* n 143 Philosophie et éducation – Avril- Mai – Juin 2003
9. Finkielkraut, Alain, *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, 1987.
10. Forquin, Jean-Claude, Justification de l'enseignement et relativisme culturel, in *Revue Française de pédagogie* n°97 octobre-novembre-décembre 1991.
11. Habermas, Jürgen, *Le discours philosophique de la modernité, douze conférences*, Paris, Gallimard, 1988
12. Houssaye Jean, *Les valeurs à l'école. L'éducation au temps de la sécularisation*. Paris, PUF, 1992.
13. Kerlan, Alain, *La science n'éduquera pas, Comte, Durkheim, le modèle introuvable*, Peter Lang, 1998
14. Lahire, Bernard, *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Nathan, 1998.
15. Lecourt, Dominique, La Querelle de la modernité in *Contre la peur*, Paris, PUF, 1999.
16. Lipovetsky, Gilles, *Le crépuscule du devoir*, Paris, Gallimard, 1992

17. Lipovetsky, Gilles, *L'empire de l'éphémère*, Paris, Gallimard, 1987.
18. Lipovetsky, Gilles, *L'ère du vide, essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard, 1983.
19. Lyotard, Jean-François, in Hocquard Anita, *Eduquer à quoi bon?* Paris, PUF, 1996
20. Lyotard, Jean-François, *La condition post-moderne*, Paris, Minuit, 1979.
21. Lyotard, Jean-François, *Le différend*, Paris, Minuit, 1983.
22. Lyotard, Jean-François, *Le post-moderne expliqué aux enfants*, Paris, Galilée, 1988.
23. Postman, Neil, *Il n'y a plus d'enfance*, Paris, Insep éditions, 1982
24. Pourtois, Jean-Pierre et Desmedt, Huguette, *L'éducation post-moderne*, Paris, PUF, 1997.
25. Reboul Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992.
26. Reboul, Olivier, *Philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, "que sais-je" 1989.
27. Reboul, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, PUF, 1983.
28. Rey Bernard, Que leur restera-t-il quand ils auront tout oublié? in *Pour une culture commune*, Hachette éducation, Paris, 2000.
29. Rorty, Richard, *Objectivisme, relativisme et vérité*, Paris, PUF, 1994.
30. Snyders, Georges, *De la culture, des chefs-d'œuvre et des hommes, à l'école*, Vigneux, Matrice, 2002.
31. Steiner, George, *Réelles présences, les arts du sens*, Folio-Essais, 1991.
32. Taylor, Charles, *Le malaise de la modernité*, Paris, CERF, 1994.
33. Touraine Alain, *Critique de la modernité*, Paris, Seuil, 1992.
34. Touraine Alain, *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents*, Paris, Fayard, 1997.
35. Vattimo, Giani, *La fin de la modernité, Nihilisme et herméneutique dans la culture post-moderne*, Paris, Seuil, 1987.