مطلب الإصلاح التربوي في تونس

بين ثقل الموروث وسعة الانتظارات

د. محمد بالراشد

جامعة جندوبة – تونس

مركز نقد وتنوير للدراسات الانسانية

الإصدار رقم 15416

نيسان / إبريل 2016

مطلب الإصلاح التربوي في تونس
بين ثقل الموروث وسعة الانتظارات

د.محمد بالراشد

ملخص الدراسة

تُثار في تونس منذ الثورة وبإلحاح مسألة الإصلاح، ويقصد بها إصلاح المنظومات المختلفة (الأمنية، القضائية، الإعلامية...الخ)، ومنها على وجه التحديد المنظومة التربويّة ذلك أن التونسيّين يولون اهتماما خاصا للتربية والتعليم. وممّا لاشك فيه أنّ مطلب الإصلاح التربوي - في هذه المرحلة - مشروع ومنطقي. فالمنظومة التربويّة التونسيّة تعاني من مشاكل منها ضعف مستوى عدد لا يستهان به من المتعلّمين، ومنها ارتفاع أعداد المنقطعين فضلا عن غياب الانسجام بين متطلّبات سوق العمل ومخرجات المدرسة. ومن ثمّ فإنّ على القائمين على الشأن التربوي الانتباه إلى أنّ مسألة الإصلاح التربوي مسألة متعدّدة الأبعاد تقتضي أخذ جملة من المعطيات بعين الاعتبار منها على وجه التحديد مكتسبات المدرسة التونسيّة وانتظارات التونسيين منها، لأنّ من شأن ذلك أن يجعل الإصلاح عملية لا تختزل في إيجاد حلول للمشاكل التي تعاني منها المدرسة.

إن الإصلاح التربوي يتعلّق ببناء الإنسان التونسي، المواطن المتجذّر في هويّته الوطنيّة في مختلف أبعادها من جهة والمنفتح على الحضارة الإنسانيّة /الكونيّة من جهة أخرى.

الكلمات المفاتيح: الإصلاح التربوي، موروث المدرسة التونسيّة،انتظارات التونسيين، متطلّبات الإصلاح.

مقدمة:

من بين المطالب المتواترة بعد الثورة التونسيّة، مطلب الإصلاح: إصلاح المنظومات المختلفة التي كانت تشتغل في الفترة السابقة للثورة بطرق بدت للتونسيّين والتونسيّات غير مناسبة ولا ملائمة للوضع في البلاد بعد التحوّلات التي عرفتها هذه الأخيرة مع نهاية سنة 2010 وبداية سنة 2011. وقد شمل مطلب المناداة بالإصلاح هذا منظومات مختلفة منها المنظومة الإعلاميّة، ومنها كذلك المنظومة الأمنيّة وأيضا المنظومة القضائيّة وصولا إلى المنظومة التربويّة التي تحوّل مطلب إصلاحها إلى مطلب نقابي تتضمّنه لوائح نقابات التعليم فضلا عن كونه مطلبا سياسيّا بالنسبة إلى التنظيمات السياسيّة التونسيّة تقديرا منها أن المنظومة السابقة كانت لا تعاني من الفساد فحسب وإنما وُجّهت لخدمة أغراض الأطراف الحاكمة في الفترة السابقة، ودون أن ننسى بطبيعة الحال كونه مطلب النخبة المثقّفة كما الشعب.

يعاد إذا طرح مسألة إصلاح المنظومة التربويّة التونسيّة بحدّة، ولعلّ في ذلك إشارة ودليلا على وعي التونسيّين بأهميّة التعليم في النهوض بالبلاد والعباد ولكن إصلاح المنظومة التربويّة لا يبدو بالأمر الهيّن في بلد جمع بين مفارقات تشد الانتباه، فهذا البلد الذي انتشر كادره البشري في بلاد مختلفة منها العربيّة (الخليج العربي)، ومنها الإفريقيّة فضلا عن انتشار نخبه المهاجرة في بلاد الغرب، يشكو اليوم(هذا البلد) من تدنّي أداء منظومته التربويّة بل إنّ من بين متعلّميه من بلغ مرحلة التعليم الإعدادي (المتوسّط) وهو عاجز عن كتابة جملة مفيدة بلغة سليمة. وهذا البلد الذي مثّل استثناء في منطقته في تجربة الانتقال الديمقراطي ينتشر عدد من أبنائه في مناطق مختلفة تحت شعار الجهاد، كما أنّ هذا البلد الذي يفتخر بارتفاع نسب المتعلّمين به يجد نفسه يعاني من بطالة خرّيجي الجامعات. ..الخ، فضلا عن انتشار العرّافين به بشكل غير مسبوق...الخ. وعليه فإن إثارة مطلب إصلاح المنظومة التربويّة التونسيّة - والتي تجد لها في الحراك الكبير الذي يعيش على وقعه المجتمع التونسي أرضية مناسبة لها- تستدعي تفكيرا عميقا، بمعنى تستدعي قراءة رصينة وهادئة تأخذ بعين الاعتبار معطيين؛ أوّلهما رصيد تلك المؤسّسة التربويّة - والذي سنطلق عليه في هذه الورقة الموروث-، فهذا الرّصيد بنقاط

قوّته كما بنقاط ضعفه لابد أن يؤخذ بعين الاعتبار، وأن يستفاد منه على أفضل وجه ممكن. أمّا ثانيهما فهو سعة انتظاراتles attentes التونسيّات والتونسيّين من هذه المؤسّسة التربويّة، وهي انتظارات لها مستويان أوّلهما على صعيد الميكرو وثانيهما على صعيد الماكرو. وممّا لا جدال فيه أن الملاءمة بين ثقل الموروث وسعة الانتظارات ستفرض على المعنيّين بالمسألة البحث في متطلّبات واستحقاقات يكون تجسيمها عاملا ميسّرا لإنجاز الإصلاح المرتقب.

ا– : في مشروعية مطلب الإصلاح التربوي:

يستمدّ مطلب الاصلاح التربوي في تونس [1] مشروعيته من عدّة اعتبارات منها:

واقع المجتمع التونسي الحالي كمجتمع يتّسم بالحركيّة، وبالرغبة في تطوير أداء مؤسّساته المختلفة وفي مقدّمتها المؤسّسة التربويّة بما يسهم في تجويد أدائها ومن ثمّ الارتقاء بمستوى روّادها وخرّيجيها حتى تنسجم مع متطلّبات المرحلة ومقتضياتها ومع تطلّعات الشعب التونسي لمجتمع ديمقراطي تتكافؤ الفرص بين أبنائه، ويسود فيه احترام القانون وتثمّن فيه قيم الجهد والعمل والجدارة...الخ. فالمعروف أن كلّ نظام تربوي لابد أن "يكون متأقلما مع حاجات المجتمع الذي يوجد ضمنه. وبما أن المجتمعات تتطوّر فإن التعليم لابد أن يكون مستعدا للتغّير منذ أن يتجه المجتمع إلى التغيّر"[2].

تطمح المدرسة التونسيّة اليوم إلى مواكبة التجديد، ومواكبة التطوّرات التي تعرفها المنظومات التربويّة العالميّة وخاصة منها تلك المنظومات الرّائدة من قبيل المنظومة التربويّة بكلّ من فلندا وبسنغافورة. فالمدرسة التونسيّة مثلا تتوق اليوم وككلّ مدرسة في زمن العولمة إلى تمكين الناشئة من كفايات القرن الحادي والعشرين. ولذلك فهي تحتاج (=المدرسة التونسية) إلى عمليّة دفع متعدّدة

1 - برز مطلب الإصلاح التربوي بعد الثورة مباشرة، وبادرت وزارة التربية إلى عقد ندوة دولية حول منهجية إصلاح التعليم (29 – 31 مارس 2012 بتونس)حضرها خبراء أجانب فضلا عن الخبراء المحلّيين وأهل التربية، فضلا عن المعتمين بهذا لشأن. و نظمت الجمعيات بمختلف أصنافها ندوات متعددة تتناول المسألة، هذا فضلا عن أن نقابات التعليم قد كانت بدورها ولا تزال تطالب بالإصلاح حتى أنه تحوّل إلى مطلب يلازم مطالب تحسين أوضاع المدرسين ، وفي هذا الإطار طالبت نقابة التعليم الثانوي بتحسين أوضاع أساتذة التعليم الثانوي وبإصلاح المنظومة التربوية. ولعلّ القاسم المشترك بين مختلف الأطراف هو الدعوة إلى إصلاح المنظومة التربوية، وإلى ضرورة تبني مقاربة تشاركية تسمح للجميع

2- Abdennebi (A) ; Pour un système éducatif efficient, Cérès éditions, Tunis, 1993, p10

الجوانب حتى تستطيع مواكبة الديناميكيّة التي صارت عليها المنظومات التربويّة في العالم. فمن المعروف أن المدرسة زمن العولمة لم تعد قاطرة التغيير أي صانعة التغيير بل صارت تسعى إلى مواكبة التغيير الذي فُرض عليها من محيطها، حتى أنّه "ومنذ تسعينات القرن العشرين لم يعد المجال يسمح بالتفكير في المؤسّسة التعليميّة فحسب بل في سبل جسر الفجوات بينها وبين المجتمع، ومعالجة تصدّعات المدرسة ومفارقاتها وخللها الذي انساب من هنا وهناك بشكل عجز معه المتدخّلون والفاعلون المدرسيّون عن إيجاد صيغ تعامل معها أو حلول مناسبة"[3]. بتعبير مغاير تجد المدرسة التونسيّة نفسها اليوم – شأنها في ذلك شأن المدرسة في بقاع عديدة من العالم - مجبرة على مواكبة وتيرة التغيير السريعة التي يعيش على وقعها محيط المدرسة المتأثّر بعوامل خارجيّة متعدّدة ومختلفة ومتأتّية في أغلبها من الخارج.

لأجل كسب رهان مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة، حيث تعتبر المدرسة اليوم مدخلا رئيسيّا لتكريس مجتمع المعرفة واقتصادها وتحويلهما إلى واقع يومي. وهذا يتطلّب من المدرسة إحداث نقلة نوعيّة في آليات عملها تسمح لها بأن تكون فعلا ذلك المدخل الملائم والمناسب بل والمدخل الرئيس. فالأمم تتسابق اليوم على كسب هذا الرّهان وذلك اقتناعا منها بأن التفوّق في بناء مجتمع المعرفة يمرّ وجوبا عبر تأسيس مدرسة قادرة على تمكين الناشئة من التكيّف والتأقلم مع واقع المعرفة المتغيّر بمعنى أن قدرة المدرسة يجب أن تُوجّه إلى إكساب الناشئة آليات التعلّم بما يؤهّلها ويساعدها على التعلّم مدى الحياة. إن الثروة الأساسيّة في مجتمعات زمن العولمة هي كفاءة القدرات البشريّة وقدرتها على تطوير مهاراتها وقدراتها حتى تواكب تطوّر نسق المعرفة، وتتمكّن من توظيف هذه الأخيرة في تنميتها.

لكن هذا الإصلاح الذي يبدو مشروعا للاعتبارات السابقة ولاعتبارات أخرى كذلك ليس بالأمر الهيّن، ولا هو بالأمر اليسير، فالمسألة تتعلّق ببناء الإنسان مثلما سبقت الإشارة إلى ذلك وتتّصل بقدرة المجتمع

3-ورد عند أحمد خواجة؛ المدرسة والمواطنة: من قف للمعلّم وفه التبجيل إلى "ستار أكاديمي" رهانات وإشكاليات المرور من "المدرسة الحصن" إلى المدرسة المفتوحة، ضمن عبد الوهاب حفيظ ومشيرة الجزيرة (إشراف)، التربية والمواطنة في العالم العربي، تونس، كراسات مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، خارج السلسلة ، عدد 4 ، تونس 2005، ص296

على الانتقال إلى مجتمع المعرفة[4]وبقدرة المجتمع بمكوّناته المختلفة على الاستجابة لمتطلّبات الإصلاح؛ ولكن لعدّة أسباب يمكن اختزالها في وصف العمليّة برمّتها بأنّها عمليّة مركّبة ومعقّدة.

II – الإصلاح التربوي: عملية معقّدة ومركّبة

يقصد بالإصلاح التربوي "عمليّة التغيير في النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمّن المفهوم معاني اجتماعيّة واقتصاديّة وسياسيّة، وهذا التعريف يقدّمه علماء التربية بينما علماء اجتماع التربية يعرّفون الإصلاح التربوي بأنّه يتضمّن عمليات تغيير سياسيّة واقتصاديّة ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع"[5]. بمعنى أن الإصلاح التربوي عمليّة هادفة وقصديّة أي تنشد إحداث تغيير في النظام التعليمي أو على الأقلّ في بعض أجزائه بهدف تحسين أدائه أي بلغة التربويّين اليوم تجويد مُخرجاته. فالإصلاح التربوي ومثلما يعتبره بيرشPirch هو "محاولة فكريّة أو عمليّة لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلّقا بالبنية المدرسيّة أو التنظيم أو الإدارة أو البرنامج التعليمي وطرائق التدريس وغيره"[6]، أي أنه يختلف عن مصطلح التجديد التربوي (التعليمي)، لأن التجديد "التعليمي يعني التجديد أو الاستحداث الذي يتمّ في نطاق ضيّق من نظام التعليم وعلى المستوى الصغير micro بحيث لا يتضمّن هذا المصطلح أبعادا اقتصاديّة واجتماعيّة أو سياسيّة كبيرة"[7].

---

4 يعني مجتمع المعرفة وفقا لتقرير التنمية الإنسانية العربية 2003 ، ص 39 - 40 على وجه التحديد ذلك المجتمع الذي يقوم أساسا على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد والمجتمع المدني والسياسة والحياة الخاصة وصولا لترقية الحالة الإنسانية باطراد، أي تحقيق التنمية الإنسانية. وبلغة الاقتصاد تعني إقامة مجتمع المعرفة تأسيس نمط إنتاج المعرفة عوضا عن نمط الإنتاج الريعي الذي تشتق القيمة الاقتصادية فيه أساسا من استنضاب المواد الخام القائم الآن في أغلب البلدان العربية، إما مباشرة في البلدان العربية النفطية أو اشتقاقا في غيرها نتيجة للاعتماد على المعونات وتحويلات العاملين من الأولى.

5ورد عند حمدي علي أحمد؛ مقدمة في علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندرية، ص 245 - 246

6 - ورد بالمرجع السابق، ص 246

7- المرجع والصفحة نفسهما.

بتعبير آخر إن عمليّة الإصلاح التربوي مركّبة يختلط فيها التربوي بالاقتصادي وبالسياسي وبالثقافي، فهي أشمل مثلا من عمليّة التّجديد التي قد تتّخذ شكل مقاربة معيّنة مثل التجديد من خلال توظيف تقانة المعلومات والاتّصال في عمليّة التعليم والتعلّم، أو التجديد عبر تبنّي مقاربة بيداغوجيّة جديدة...الخ. ومن هنا يتأتّى القول بصعوبة عمليّة الإصلاح أي أنّها عمليّة شاملة تلامس أبعادا مختلفة ومترابطة. وهي عمليّة معقّدة ومركّبة أيضا باعتبار تعدّد الأطراف المتدخلة فيها وتنوّعها، فهذا الإصلاح وهو الرابع في تاريخ تونس المستقلة - إذا ما تمّ طبعا- ينفرد بخصوصيّة جوهريّة وهي أنه يتأتّى في سياق عمليات الشدّ والجذب بين أطراف سياسيّة متعدّدة في بلد يتّجه إلى الديمقراطية، وعمليات شدّ وجذب متواصلة على امتداد هذه السنوات الأخيرة بين الطرف الحكومي ونقابات التربويّين وخاصة نقابات المدرّسين، كما أنه يتأتّى في سياق عالمي لم يعد الحديث فيه ممكنا عن إصلاح خارج مقارنة الذات بغيرها وخارج الاستفادة ممّا توفّره منظّمات معنية بالشأن التربوي إقليميّا ودوليّا من قبيل منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) علما وأن لهذه الأخيرة برنامجا لتحسين جودة التعليم في الوطن العربي وينبغي التساؤل لا في تونس فقط وإنّما في سائر الدول العربية عن التكامل بين المشاريع والرؤى العربيّة التي تؤطّرها هذه المنظمة والمشاريع والرؤى الوطنيّة التي تشرف عليها وزارات التربية والتعليم/ المعارف بالدول العربية منفردة[8]. بمعنى أن تساؤلات مهمّة ينبغي توفير الإجابة المناسبة عنها من قبيل: كيف يمكن أن نستفيد

8تشرف الألكسو على مشروع تحسين جودة التعليم في الوطن العربي، وهو مشروع يتنزل في إطار تفعيل "إعلان الدوحة من أجل تعليم جيد للجميع" الصادر في ختام الندوة رفيعة المستوى التي عقدت في أيلو/ سبتمبر 2010. وقد أكّد الإعلان على أهمية جودة التعليم في تحقيق التنمية الشاملة وانخراط الشعوب العربية في مجتمع المعرفة....وقد حُدّد للبرنامج هدف استراتيجي عام يتمثل في إرساء مقوّمات الجودة وحاجيات سوق العمل. ويمثل البرنامج وحدة متماسكة مكوّنة من خمسة برامج فرعية متكاملة ومتفاعلة، تحتضن كل منها مؤسسة مختصة:

1 البرنامج العربي لتنمية الطفولة المبكرة APECD

2 البرنامج العربي لتطوير مناهج التعليم وتوظيف تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم والتعلّمAPIQIT

3 البرنامج العربي للارتقاء بالمعلّمين معرفيا ومهنيا APTP

4 البرنامج العربي للبحث والتقييم في مجال جودة التعليم APEEPA

5 البرنامج العربي للتربية على المبادرة وريادة الأعمال APEEI

من خبرات هذه المنظمات؟ وكيف يجب أن يكون الإصلاح التربوي التونسي المرتقب متناغما مع المشاريع القوميّة التي تشرف عليها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم؟ وما علاقته برؤية اليونسكو للتعليم في العالم؟

يتأتى تعقّد عملية الإصلاح في رمّتها أيضا من الطابع الاستشرافي للإصلاح، وهو أمر على غاية من الأهميّة باعتبار المسألة أشمل من أن تُختزل في معالجة نقاط ضعف تعاني منها المنظومة الحاليّة. فاختزال الأمر في معالجة نقائص الواقع الراهن لن يثمر إصلاحا استشرافيّا تتمكّن من خلاله المدرسة التونسيّة من التأقلم مع تحوّلات المحيط وخاصة مع تغيّراته المتسارعة، سواء على مستوى تأهيل الناشئة للاندماج في المجتمع أو على مستوى التغلّب على الصعوبات التي تحول دون ذلك. إن الطابع الاستشرافي يجعل من عمليّة الإصلاح عمليّة مستقبليّة، فتصير عمليّة قصديّة هادفة واستشرافيّة وهذا موطن آخر للصعوبات التي تعترض العمليّة. بمعنى ثان ليس الهدف من الإصلاح التربوي القادم معالجة المشاكل التي تعاني منها المؤسّسة التربويّة التونسيّة اليوم فقط، فهذه المعالجة لا تغدو أن تكون مكوّنا من مكوّنات الإصلاح لا غير. لذلك يمكن القول إن الإصلاح مطلب مشروع لمبرّرات عدّة – تمّت الإشارة إلى بعض منها في العنصر السابق- ولكنّه عمليّة مركّبة بمعنى يلامس أبعادا مختلفة ويثير اهتمام وتدخّل أطراف عديدة وكثيرة. وفضلا عن ذلك فهو عمليّة مكوّناتها متعدّدة ولهذا لا يمكن اختزاله في معالجة المشاكل الراهنة والتغلّب على الصعوبات الآنية- على الرغم من أهميّة ذلك -، هذا دون أن تغيب عن أذهان المعنيّين به والمطالبين بالإصلاح كون العناصر المختلفة المؤطّرة للعمل التربوي بمعناه الشامل مترابطة ومتداخلة بحيث لا يمكن الحديث عن إصلاح البيداغوجي دون الخوض في إصلاح الإداري، ولا يمكن تعديل الجوانب القانونيّة بمعزل عن الجانب البيداغوجي، فالنظام التأديبي – على سبيل المثال- الذي تُطالب أطراف عديدة منذ سنوات بتغييره لابدّ وأن ينسجم مع المقاربات البيداغوجيّة التي

وقد عقد الاجتماع التأسيسي الأول للبرنامج في مايو 2011 وتمّ إطلاقه رسميا في تونس في يناير 2012 . وقد احتضنت تونس (وزارة التربية ممثلة في المركز الوطني للتكنولوجيات في التربية) البرنامج الثاني. للمزيد يرجى الرجوع إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – إدارة التربية- البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم.

سيُبنى عليها الإصلاح. بمعنى أنه ليس من المجدي الانتصار إلى مقاربات بيداغوجيّة تشاركيّة تفاعليّة تتّجه إلى التعلّم بدلا من التعليم في ظلّ اعتماد نظام تأديبي يقوم على الزجر فقط، أو على الأقل ينتصر إلى الزجر. فنظام التأديب يجب أن يكون من جنس المقاربة البيداغوجيّة، فانسجام طريقة التسيير الإداري مع المقاربات البيداغوجيّة ومع النصوص القانونية والترتيبيّة المنظمة لواقع المؤسّسة التربويّة فضلا عن توفير المتطلّبات الماليّة الضروريّة والمناسبة لجعل الفضاء التربوي فضاء يطيب فيه العيش كلّها عناصر متشابكة ومترابطة تجعل من الإصلاح عملا مركّبا وعسيرا.

يمكن أن نضيف إلى كلّ هذه العوامل سعة انتظارات التونسيّات والتونسيين من عمليّة الإصلاح هذه. فالإصلاح – في هذه المرحلة - مدعو إلى الاستجابة لانتظارات فئات اجتماعيّة متعدّدة أي أنه مطالب بأن يُعيد ثقة مختلف الشرائح الاجتماعيّة التونسيّة في المؤسّسة التربويّة لا كمؤسسة تيّسر الاندماج في الحياة العمليّة وإنما كمؤسّسة كذلك تكسب الناشئة قواعد العيش المشترك التي تبنّاها التونسيّون والتونسيّات والتي عبّر عنها الدستور التونسي الجديد (دستور 2014)[9].

إن سعة انتظارات التونسيّات والتونسيّين من الإصلاح التربوي المرتقب مرتبطة بذاكرة جماعيّة تونسيّة، نشأت مع مدرسة الاستقلال تلك المدرسة التي كان لها دور محوري في مقاومة الأميّة أولا والفقر ثانيا والتّي جعلت من التعليم مصعدا اجتماعيّا بامتياز. وضمن إطار ما يرتقبه المجتمع التونسي من مدرسة "المستقبل"[10] تتنزّل إذا عمليّة الإصلاح التي وصفناها بأنها عمليّة معقّدة ومركّبة والتي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار لا فقط ما ينتظره التونسيّون بمختلف شرائحهم الاجتماعية وإنّما أيضا رصيد تلك المؤسّسة بما في ذلك الصورة التي اختزلتها الذاكرة الجماعيّة التونسيّة عن المدرسة، لأنّه فقط بالجمع بين هذين البعدين يمكن تحديد متطلّبات مدرسة المستقبل التونسيّة.

9- تبدو هذه الثقة اليوم مهزوزة لعدة مؤشرات لعلّ أخطرها توجه النخب التونسية بما فيها النخب التربوية إلى تدريس أبنائها وبناتها بمؤسسات تربوية خاصة. وأيضا من خلال الانتشار الكبير للدروس الخصوصية ومثل هذه المؤشرات وغيرها توحي بنوع من التوجه الذي قد يفضي في النهاية بهذه المدرسة إلى أن تكون مكانا يرتاده التلاميذ المنحدرون من الأوساط الاجتماعية غير المحظوظة.

10 -مدرسة المستقبل، عبارة مقتبسة من مدرسة المستقبل التي أقرها وزراء التربية في المؤتمر الذي انعقد بدمشق يومي 29 و30 يوليو / تموز 2000 م. وقد عرف الإعلان عنها بإعلان دمشق حول مدرسة المستقبل في الوطن العربي.

III – الإصلاح التربوي وثقل الموروث:

ليس هذا الإصلاح المرتقب الأوّل في تونس، بل حتى في تونس المستقلّة، فتونس التي عرفت التعليم في عهود مختلفة، بدء بالعهد الفينقي ومرورا بالعهد القرطاجني ثم العهد الإسلامي، كانت حريصة على تطوير تعليمها ولا أدلّ على ذلك من الإصلاحات التي اتّخذت في القرن التاسع عشر حين "شكّل خير الدين لجنة سنة 1874 أي سنة واحدة من تقلّده الحكم، وقد كلّفها بإصلاح التعليم الزيتوني ووضع الأسس لإحداث تعليم جديد يؤدّي إلى تعصير البلاد"[11]. فقد كان خير الدين "يعتبر أن لا نموّ سياسيا ولا اقتصاديّا ولا اجتماعيّا إن لم يحصل أي نموّ في مجال التعليم، فيجب أن يكون التعليم عاملا فعّالا لتمكين البلاد من النمّو وذلك بتعليم العلوم العقليّة واللغات الأجنبيّة المؤهّلة للتحصّل على علوم جديدة وذلك دون التخلّي على التعليم الأساسي الذي يعتبر ضروريا للمحافظة على الشخصيّة والهويّة التونسيّة التي تثريها هذه المساهمات الجديدة التي لا تنافي الدين الإسلامي[12]. وفي واقع الأمر فإن تحديث التعليم وتطويره لم يكونا مطلبين فقط لحركة الإصلاح في تونس وإنّما كانا من مطالب رواد حركة الإصلاح العربيّة ومن بينهم على سبيل الذكر لا الحصر رفاعة الطهطاوي الذي أكّد في كتابه " مناهج الألباب المصرية في مناهج الآداب العصريّة " الصادر سنة 1870 م / 1287 هـ على [13]:

- ضرورة اشتراك الشعب في الحكم، وضرورة تربيته من أجل هذه الغاية وخاصة من الناحية السياسيّة.
- الشرائع تتغيّر بتغيّر الظروف، مما يعني تفسير الشريعة الإسلاميّة تفسيرا يتّفق مع حاجات العصر.
- الإلحاح على فكرة الوطن، وأهميّة الحدود الجغرافيّة في تحديد شخصيّته، والقول إن الوطن محبّة - وأنه أساس الفضائل والإلحاح، بنتيجة هذا كلّه على فكرة الأمة. وهكذا يربط الأمة بالأرض.

11- نور الدين سريب؛ التعليم والإصلاح في تونس، ضمن سالم لبيض (إشراف): تاريخ المجتمع المحلي وثقافته "الجنوب التونسي نموذجا" أعمال منتدى جرجيس العلمي للتاريخ الاجتماعي، دورتا 2000 – 2001 ، ص 56

12 المصدر والصفحة نفسهما.

13 علي أحمد سعيد (أدونيس)؛ الثابت والمتحول: بحث في الاتباع والإبداع عند العرب، ج3 ، صدمة الحداثة، دار العودة، بيروت، 1983 ، ص ص 35 – 36 .

- ضرورة دراسة العلوم الحديثة، بحيث يتساوى في ذلك الفتيان والفتيات، لكن دون أن تعني هذه الدراسة حشو الذهن بالمعلومات بل يجب أن تعنى بفهم الحقائق الكامنة وراءها والمناهج التي تسيرها.

- ربط التغيير بالحريّة. وهو بقدر ما يشدّد على أهميّة الأول يشدّد على أهميّة الثانية.

إن مطلب إصلاح التعليم كان مكوّنا من مكوّنات الإصلاح الشامل الذي نادى به روّاد حركة الإصلاح العربية في المغرب كما في المشرق. وترتّب عن هذا التوجه في تونس" صدور مراسيم سنتي 1875 و1876 أكملت المراسيم الصادرة سنتي 1840 و1870 الخاصة بالتعليم الزيتوني. وقد أدخل مرسوم 1875 مواد جديدة كالأدب والتاريخ والخط والرسم والعروض والبيان والحساب وعلم الأفلاك..."[14]. فإصلاح التعليم كان من هواجس النخبة التونسيّة منذ القرن التاسع عشر، وكان كذلك بالنسبة إلى النخبة السياسيّة التي قادت مرحلة الاستقلال. فقد كان قانون التعليم الصادر في 4 نوفمبر 1958 من بين أهمّ القوانين التي أصدرتها النخب السياسية لتونس المستقلّة، فهو يأتي بعد صدور مجلة الأحوال الشخصيّة (قانون العائلة) في 13 أوت 1956 والتي أحدثت تغييرا كبيرا في تركيبة العائلة التونسيّة بمنعها تعدّد الزوجات[15]؛ كما أحدثت تغييرا في رؤية المجتمع للطلاق وتحديدا من خلال عملها على تجسيم مصلحة الطفل الفضلى مثلما نصت عليها الاتفاقية الدوليّة لحقوق الطفل. وهو يأتي أيضا (= قانون التعليم) بعد سنة من إعلان الجمهوريّة وإلغاء الملكيّة في 25 جويلية 1957.

لقد كان هدف إصلاح 1958 متمركزا حول أربعة محاور كبرى هي [16]:

- تعميم التعليم ونشره أفقيا وعموديا والهدف تحقيق نسب عالية من التمدرس خاصة في المرحلة الابتدائيّة والذي سيؤول مع تعاقب الأجيال إلى المحو النهائي للأميّة.

---

14 نور الدين سريب؛ المرجع السابق، ص 56

15نصت هذه المجلة صراحة على منع تعدد الزوجات حيث جاء في فصلها الثامن عشر " تعدّد الزوجات ممنوع..."

16 سمير البكوش؛ التعليم ورهاناته من خلال قانون 1958 ، ضمن استقلال تونس ومسيرة التحرّر من الاستعمار، أعمال الندوة الدولية الثالثة عشرة المنعقدة بتونس أيام 4 و 5 و6 ماي 2006 ، ، جامعة منوبة، منشورات المعهد العالي للحركة الوطنية، سلسلة تاريخ الحركة الوطنية ، تونس، 2010 ، ص 208 / 209 .

- توحيد التعليم عبر إلغاء التعليم التقليدي، القرآني والزيتوني والتعليم الفرنسي واتّباع نظام تعليمي واحد وشامل لجميع المدارس الابتدائيّة.
- إكساب التعليم صبغة وطنيّة في مستوى الإطارات والبرامج.
- جعل التعليم متلائما مع الواقع التونسي ومسايرا لتطوّر العالم الحديث.

ويُفهم من خلال هذه المحاور الأربعة الكبرى أنّ وجهة النخبة السياسية في مطلع الاستقلال كانت مقاومة الأميّة والقضاء على التعدّد في التعليم والذي كان الاستعمار قد عمل على إرسائه لا في تونس فقط وإنّما في دول المغرب العربي عامة حيث وُصف في المغرب الأقصى بالتعليم الطائفي[17]. ذلك أنه عند إمضاء اتفاقيات " جوان 1955 بين تونس وفرنسا "كان التعليم في تونس بمرحلتيه الابتدائية والثانوية متعدّدا ومتنوّعا. فمؤسّسات التعليم الابتدائي كانت أربعة أصناف: مدارس فرنسية للذكور أو للبنات أو مختلطة، ومدارس فرنسية عربية للذكور أو للبنات، مدارس قرآنية عصريّة، وكتاتيب تقليدية[18]. وإضافة إلى ذلك كان واضحا توجّه النخب إلى اعتبار التعليم وسيلة لتوحيد الشعب أي سبيلا لبناء الوحدة الوطنيّة أولا ووسيلة تحديث للمجتمع ثانيا. ولذلك "بذلت الدولة بسخاء لإدراك هذه الغاية، فانتشرت هذه المدارس في كل أنحاء البلاد، وحتى في القرى والأرياف لإرساء مدرسة تتّسع للجميع، وتجسّم

---

17 يقول جميل حمداوي في كتابه "التصورات التربوية الجديدة، "فقد سعت فرنسا إلى الأخذ بالنظرية الطائفية في مجال التعليم، فقد قسم التعليم المغربي إبان فترة الحماية تقسينا طائفيا بين المسلمين والإسرائليين والأوروبيين. ولكلّ طائفة ثقافتا الخاصة وتعليمها الخاص، مع مراعاة كل وضعية كل فئة على حدة....للمزيد يرجى الرجوع إلى المصدر المذكور، منشورات إفريقيا الشرق، الدار البيضاء 2014 ، ص ص 18 – 23 . وفي واقع الأمر كانت السياسة نفسها متبعة في تونس يقول بلقاسم بن سالم في كتابه التعليم العصري ونظام التوجيه المدرسي في تونس (دراسة تاريخية مؤسسية اجتماعية، تونس 1988) كان التعليم في تونس "عند إمضاء اتفاقيات 3 جوان 1955 بين تونس وفرنسا بمرحلتيه الابتدائية والثانوية متعدّدا وتنوعا. فمؤسسات التعليم الابتدائي كانت أربعة أصناف: مدارس فرنسية للذكور أو للبنات أو مختلطة، ومدارس فرنسية عربية للذكور أو للبنات، ومدارس قرآنية عصرية، وكتاتيب تقليدية. وكان لكلّ واحد من هذه الأصناف تقريبا تعليم ثانوي من صنفه فكان التعليم الثانوي بدوره متنوّعا يشتمل على معاهد ذات صبغة ومناهج فرنسية بختة، ومعاهد أو شعب صادقية وهي المسماة أيضا تونسية، ومعاهد زيتونية. لذلك لا يسعنا الحديث آنذاك عن نظام تعليمي "تونسي" واحد. للمزيد يرجى الرجوع إلى بلقاسم بن سالم، المرجع السابق، ص15 – ص 57.

18 بلقاسم بن سالم؛ التعليم العصري ونظام التوجيه المدرسي في تونس: دراسة تاريخية مؤسسية اجتماعية، تونس، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية ، سلسة علوم التربية- 2 ، تونس 1988 ، ص 15

ديمقراطية التعليم والتربية. وقد كان لهذا الخيار أثره البالغ في تجديد الثقافة ليكون التعليم مدخلا للرقيّ الاجتماعي لدى مختلف فئات الشعب وشرائحه ويتواصل السعي لتكوين جيل متعلّم يعيش عصره"[19]

لقد كانت رهانات النّخب السياسيّة على التعليم صائبة، فقد مكّن هذا النظام التربوي، الذي ظلّ العمل به متواصلا إلى تاريخ الإصلاح الثاني إصلاح جويلية 1991 من إحداث حراك اجتماعي كبير، ومن مقاومة الأميّة والفقر. ولكنّه عرف أزمة كبيرة تجلّت أبرز مظاهرها في قرار الرئيس الحبيب بورقيبة إجراء دورة ثالثة للباكالوريا (شهادة الثانوية العامة) في سبتمبر 1986 نتيجة ضعف نتائج الدورتين المتعارف عليهما بالدورة الرئيسيّة ودورة المراقبة[20]. لقد كانت دورة سبتمبر 1986 التي أقرّها رئيس الجمهورية آنذاك مؤشّرا واضحا على ما وصلت إليه المنظومة التربويّة التي أسّس لها إصلاح 1958. بمعنى أن هذا الإصلاح بدأ يحتاج إلى مراجعة بل إلى إعادة نظر أي إلى إصلاح وهو ما تمّ سنة 1991 بصدور القانون عدد 65 لسنة 1991 المؤرخ في 29 جويلية 1991 يتعلّق بالنظام التربوي (وإن كان الإصلاح قد بدأ منذ سنة 1989).

لقد جاء هذا الإصلاح بعد أربع سنوات من التحوّل السياسي الذي عرفته البلاد والذي وصل فيه إلى سدة الحكم الوزير الأول آنذاك زين العابدين بن علي. وممّا لاشك فيه أن كل تحوّل سياسي يرافقه تحوّل تربوي يواكب ما جدّ على النسق السياسي، بمعنى أن الإصلاح التربوي لسنة 1991 جاء في واقع الأمر استجابة وتأثّرا بما حصل في البلاد من تحوّل سياسي وثانيا لتجاوز الأزمة التي بدت عليها المنظومة

19- رنا العاشوري سعدي؛ التجربة الديمقراطية في تونس: هاجس متأصل ومسار متعثر، المستقبل العربي، عدد 434 ، نيسان /أبريل 2015 ، ص 158

20- تجرى امتحانات الباكالوريا إلى اليوم في تونس على دورتين تجرى الأولى عادة في الأسبوع الأول من شهر جوان/حزيران وتجرى الثانية المتعارف عليها بدورة المراقبة بعد الإعلان عن نتائج الدورة الرئيسية بيومين وتعتبر الباكالوريا محرار المنظومة التربوية التونسية، بحيث تعكس نتائجها إلى حد قريب واقع مكتسبات الناشئة وغن اختلف الأمر منذ أن قرر الرئيس الأسبق بن علي احتساب نسبة 25 بالمائة من المعدل السنوي للتلاميذ في المعدل النهائي للباكالوريا الأمر الذي أسهم في انتشار الدروس الخصوصية وفي الالتجاء إلى المعاهد الخاصة. ويجري اليوم حديث عن سبل الحد من تأثيرات هذه النسبة التي كان وراءها قرار سياسي بالأساس لا علاقة له بالتربية والتعليم.

التربويّة التونسيّة مع نهاية الثمانينات من القرن العشرين. ولكن إلى جانب هذا الإطار الوطني كان هناك سياق عالمي يمكن اختزال أهمّ ملامحه من ناحية في التحوّلات السياسيّة التي عرفتها الكتلة الاشتراكيّة الأوروبيّة والتي اتّجهت إلى التخلي عن نزعة الشمولية والكليانيّة السياسية التي كانت تحكمها. وضمن هذا السياق سيكون لحقوق الإنسان حضور في المنظومات التربويّة، وبطبيعة الحال لم تشذ المنظومة التربويّة التونسية عن القاعدة، حيث تمّ لأول مرّة تحويل المادة الحقوقيّة إلى مادة دراسيّة تخضع لعمليّة النقل التعليمي التعلّمي la transposition didactique بعد أن تمّ إقرار مادة التربية المدنيّة لتحلّ محلّ التربية الوطنيّة التي كانت تدرّس ضمن إصلاح 1958.

وإلى جانب هذا التحوّل في التوجّه من التركيز على الوطنيّة إلى المدنيّة- بما تعنيه من سلوك وممارسة يوميّة تقبل بحق الاختلاف وبما تشير إليه من أهميّة الأرضية الحقوقية لتكريس السلوك المدني - وضمن هذا الأفق أيضا سيتمّ إقرار التعليم الأساسي أي النظر إلى التعليم هذه المرّة كحق من حقوق الإنسان، أي حقّ لابدّ أن يتمتّع به الطفل إلى سنّ السادسة عشرة[21]. وبذلك غدا النظام التربوي في تونس متكوّنا من "التعليم الأساسي والتعليم الثانوي والتعليم العالي"[22]. وترتّب عن هذا التوجّه من ناحية إقرار امتحان شهادة ختم التعليم الأساسي ومن ناحية أخرى إلغاء التعليم المهني الذي كان مُكوّنا رئيسيّا في شبكة التوجيه المدرسي في إصلاح 1958، وهو ما سيكون له تأثير، لاحقا، على سوق الشغل وخاصة على بعض المهن التي كان روّادها خريجو التعليم المهني[23]. ومهما يكن من أمر فقد كان لإقرار التعليم الأساسي دور في تجسيم ديمقراطية التعليم. ولعلّه من الوجيه التأكيد على بعد آخر للسياق الذي جاء فيه إصلاح 1991 وهو تنامي أعداد المتمدرسين في مختلف المراحل بصورة لم يسبق للجمهورية التونسية

21 جاء في الفصل السابع من قانون جويلية 1991 "التعليم الاساسي إجباري من سن السادسة إلى سن السادسة عشر بالنسبة إلى كلّ تلميذ مادام قادرا على مواصلة تعلّمه بصفة طبيعية حسب التراتيب الجاري بها العمل".

22 الفصل الثالث من قانون جويلية 1991

23 يكشف واقع الشغل اليوم في تونس عن افتقار البلاد لأنواع من المهن كان التعليم المهني سابقا قد أسهم في توفير أصحابها، وحتى المدرسة اعدادية التقنية التي تمّ الالتجاء إليها في العام الدراسي 2007 – 2008 لا تلقى قبولا كبيرا من قبل التلاميذ وخاصة من الأولياء الذين يعتبرون التحاق التلميذ بالإعدادية التقنية إعلانا عن فشله الدراسي.

أن عرفتها من قبل. ففي الفترة الممتدة بين السنتين الدراسيتين 1955 – 1956 و1990 – 1991 مرّت أعداد المتمدرسين في مختلف المراحل من[24]:

-209،438 تلميذا إلى 1،500،000تلميذا على مستوى التعليم الابتدائي.

-42،124 تلميذا إلى 500.000 تلميذا على مستوى التعليم الثانوي.

-2.607 طالبا إلى 70.000 طالبا على مستوى التعليم العالي

لقد أفرز تنامي أعداد المتعلّمين في مختلف درجات التعليم تحديّات كبيرة بما أنّ القائمين على الشأن التربوي وجدوا أنفسهم أمام جمهرة التعليم la massification de l'éducation بكلّ ما يعنيه ذلك من معنى، وبكلّ ما يستوجب ويتطلّب من تغيير في المقاربة التربويّة. ولهذا كان إصلاح 1991 في جانب كبير منه سعي إلى الاستجابة لحاجيات هذه الأعداد المتزايدة ولانتظاراتها من النظام التربوي.

ولكن هذا النظام التربوي الذي أقرّ سنة 1991 لن يعمّر طويلا، فقد بدأت أعراض أزمته تظهر مع أول امتحان لشهادة ختم التعليم الأساسي سنة 1998 حيث اضطر رئيس الجمهورية إلى اتخاذ قرار بإجراء دورة مراقبة تكون في شهر سبتمبر وذلك نظرا لضعف النتائج في الدورة التي أجريت في جوان 1998، مذّكرا بقرار كانت قد سبقت الإشارة إليه وهو القرار الذي اتخذه الرئيس الأسبق الحبيب بورقيبة سنة 1986. ولعلّ الأهم في سياق هذا الإصلاح هو توجّهه إلى تعريب العلوم في التعليم الأساسي ذلك أن العلوم ظلت تدرّس باللّغة الفرنسية سواء في المرحلة الابتدائيّة أو في المرحلة الثانويّة رغم أن الرئيس بورقيبة كان قد أكّد منذ يوم 25 جوان 1958 في خطابه بالمعهد الصادقي على أن التعليم "سيكون متّجها إلى التعريب واستعمال اللغة العربيّة حيث تكون لغة التدريس لجميع المواد الفرنسية للاستفادة من الإمكانيّات التي بأيدينا ريثما تعدّ المدارس التكوينية والإطارات للتعليم باللّغة العربيّة في جميع المواد"[25]. لكن التعريب الذي جاء به إصلاح جويلية 1991 لم يكن ناجعا باعتباره اعتمد نوعا من الازدواجية اللّغوية يمكن أن نطلق عليها ما اصطلح عليه عالم الاجتماع التونسي محمود الذوادي

24Abdennebi(A) ; Pour Un système, op cit, p25 - 26

25- ورد عند سمير البكوش، المرجع السابق، ص 209

بالفرانكو آراب[26] أي دمج عبارات من اللغة العربية بالفرنسية وهو ما كان له تأثير سلبي لاحقا على تمكّن المتعلّمين من المواد العلميّة عندما تصير تدرّس كلّها باللغة الفرنسيّة وهو عامل مربك إلى اليوم ولا يسهم في تيسير تقبّل عدد كبير من المتعلّمين للمواد العلمية نتيجة هذا التعريب الهجين الذي تتعايش فيه تراكيب من اللغة العربية مع حروف من الفرنسية[27].لقد صار التلاميذ وأيضا المربّون أمام فرانكو آراب إجباريّة إذا جاز لنا استعمال عبارة عالم الاجتماع التونسي محمود الذوادي. فالمزج بين اللّغة العربيّة والفرنسيّة هذه المرّة لم يكن وليد خيار شخصي وفردي من المتعلّم أو من المعلّم بل كان حصيلة محاولة هشّة لتعريب المواد العلميّة، فكان اللّجوء إلى أسلوب لغوي جديد يجمع بين العبارات العربيّة وبين الحروف الفرنسيّة، وهو ما يطرح تحدّيا جديدا على الذين سيتولون إنجاز الإصلاح التربوي المرتقب، وهي مسألة سنأتي على توضيحها لاحقا.

لقد انتهى هذا النظام التربوي بصدور قانون جويلية 2002 هذا القانون الذي جاء ليعلن نوعا من الاستمراريّة من ناحية الإبقاء على التعليم الأساسي، ومن ناحية الإبقاء على طريقة التعريب ذاتها والتي تتمثل في دمج اللغتين العربيّة والفرنسيّة عند تدريس المواد العلميّة كالرياضيات بالمرحلة الإعدادية، وذلك على الرغم من أنه تبنّى مقاربة بيداغوجية مغايرة للمقاربة التي استند إليها نظام 1991. فإذا كان هذا الأخير تبنّى بيداغوجيا الأهداف فإن نظام 2002 ارتكز على بيداغوجيا الكفايات (وإن لم يتم تبنّيها واقعيّا إلا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي).

ومهما يكن من أمر، فإن المدرسة التونسيّة وخلال هذه المسيرة الطويلة، أوجدت في رصيدها مكاسب لا يُستهان بها ولا يمكن التغافل عنها بل يكون من الوجيه بالنسبة إلى المطالبين بالإصلاح

26- يعتبر محمود الذوادي أن ظاهرة الفرانكو آراب تعني المزج اللغوي عند ذكور وإناث المغرب العربي بين عبارات من اللغة الفرنسية واخرى من العربية أو من العامية التونسية. ويعتبر أن انتشارها جاء مثالا اجتماعيا حيا لملمح من ملامح التقليد الذي يرى فيه المقلّد أداة تخفيف من عقده النفسية وغيرها التي أنشاها الغازي. ولعل تقليد لغة المستعمر – باستعمالها لوحدها أو مع اللغة العامية – عوض تقليده في بعض شعائره الاجتماعية أسهل الأمور قبولا اجتماعيا....للمزيد يرجى الرجوع إلى أ د محمود الذوادي؛ الوجه الآخر للمجتمع التونسي الحديث، تبر الزمان، تونس، 2006 ، الباب الثالث: دراسة وضع المرأة من خلال خطابها، ص ص 195 - 244

27 - يمكن الرجوع في هذا السياق إلى كتب مادة الرياضيات بالمرحلة الإعدادية

التربوي وبالنسبة إلى كل المعنيّين بالشأن التربوي أخذها بعين الاعتبار تماما مثلما لها نقائص يكون من المفيد العمل على تفاديها حتى لا تتكرّر مستقبلا وحتى تنصرف جهود المنظومة التربويّة إلى بناء الإنسان التونسي وفق ما تقتضيه حقوق الإنسان أوّلا وانتماءاته الوطنيّة والحضاريّة ثانيا وانفتاحه على الإنسانيّة في إنجازاتها العلميّة والمعرفيّة ثالثا. إن خيار الإصلاح من هذا المنطلق يُبني على الاستفادة من رصيد المؤسّسة التربويّة في مختلف أوجهه الإيجابيّة والسلبيّة ولكنه في المقابل مطالب بتلبية انتظارات التربويّين وغير التربويّين وخاصة الأجيال القادمة فالتربية في زمن العولمة لها مقتضياتها الخاصة.

1) مكاسب المدرسة التونسية:

في البداية لابد من الإشارة إلى أن التركيز في هذا العنصر كما في العنصر الذي يليه سيقع على مدرسة الاستقلال فقط. فهذه المدرسة وخلال الإصلاحات الثلاثة التي عرفتها حقّقت مكاسب لا مناص من التوقّف عندها لا بغرض عرضها وإنما بهدف تثمينها والبحث عن سبل الاستفادة منها وتطويرها. فالهدف من التطرّق إليها ليس بغاية المدح وإنّما بغاية التأكيد على ضرورة أن تكون من بين العناصر المكوّنة لإطار الإصلاح العام أي لا مناص من أخذها بعين الاعتبار لتطويرها. ومن بين هذه المكاسب نذكر:

أ) انتشار المدارس في كل مكان من تراب الجمهورية:

يرى بيار أندريه لويسP. A. Louis أحد أبرز دارسي المجتمع التونسي في القرن العشرين أن المدرسة هي التي ذهبت إلى الطفل وليس العكس[28]. ويُعتبر خيار نشر المدارس خيارا صائبا باعتباره يسّر دخول من هم في سنّ التمدرس إلى مقاعد الدراسة. وقد بلغ عدد المدارس الابتدائية 4523 مدرسة حسب إحصائيات وزارة التربية لسنة2013 أما عدد المدارس الإعداديّة والمعاهد فقد وصل 1386 مؤسّسة

28Louis (P.A) ; Tunisie du Sud : Ksars et Villages de Crêtes ; CNRS, Paris, 1975 ,p125

بحسب نفس الإحصاء[29]. ولعلّ الجدير بالذكر في هذا السياق هو أن عددا من المدارس الابتدائيّة بدأت تغلق أبوابها اليوم وذلك لعدم توفّر روّاد لها من التلاميذ إن صحت العبارة بسبب الهجرة إلى المدن وبسبب تأثير التنظيم العائلي على النموّ الديمغرافي[30]. وقد مكّن حضور المدرسة في مختلف الجهات وفي مختلف الأماكن من نقل قيم جديدة إلى مختلف الشرائح الاجتماعية بما فيها قيم الوطنيّة وحب الوطن كما سمحت لأطفال المناطق النائية على وجه الخصوص بالتغلّب على العزلة التي فرضتها عليهم الجغرافيا.

ضمان الحق في التعليم لجلّ تلاميذ تونس، ويعتبر هذا المكسب على علاقة وطيدة بالمكسب الأوّل، حيث فاقت اليوم نسبة التمدرس 99 بالمائة ممّن هم في سن الدراسة. ويبيّن الجدول التالي النسب الصافية للتمدرس بالنسبة إلى الفئة العمرية 6 سنوات[31]

		09/ 08	10/ 09	11/ 10	12/11	13/12
6 سنوات	فتيان	99،2	99،3	99،4	99،4	99،4
	فتيات	99،2	99،3	99،4	99،4	99،4
	جملة	99،2	99،3	99،4	99،4	99،4

وهذا يعني أن المؤسسة التربوية التونسيّة اتّسعت لكل الفتيات والفتيان دون استثناء محقّقة بذلك حقّا ضمنه القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي لكل التونسيّين وبلا تمييز على أساس الجنس أو الأصل الاجتماعي أو اللون أو الدين[32]. علما وأنه منذ قانون نوفمبر 1958 تمّ التأكيد على أن "أبواب

29وزارة التربية؛ الإدارة العامة للدراسات والتخطيط ونظم المعلومات، الإحصاء المدرسي، السنة الدراسية 2012 – 2013، ص 12 +ص 17

30 -تم في مفتتح العام الدراسي 2012 / 2013 غلق 5 مدارس بالمناطق الريفية النائية بسبب عدم توفر العدد الكافي من التلاميذ، للمزيد أنظر وزارة التربية، الإدارة العامة للدراسات والتخطيط ونظم المعلومات؛ الإحصاء المدرسي، المرجع السابق، ص 12

31--المرجع السابق، ص 14

32- جاء في الفصل الأول من القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي الصادر في جويلية 2002 أن "التربية أولوية وطنية مطلقة، والتعليم إجباري من سن السادسة إلى سن السادسة عشرة، وهو حق مضمون لكلّ التونسيين

التربية والتعليم مفتوحة في وجوه جميع الأطفال ابتداء من سن السادسة"[33]. لاشك أن هذه النسبة تتفاوت بين الجهات مثلما يبرز ذلك تقرير المقرّر الخاص المعني بالحق في التعليم عن زيارته إلى تونس، والذي أشار فيه إلى أن ما "أثار قلق المقرّر الخاص هو التباينات العديدة التي تشوب النظام التربوي وتخلّ بمبدأ المساواة وعدم التمييز"[34] بمعنى أن المؤسّسة التربويّة وخلال مسيرتها من سنة 1958 إلى اليوم عملت على ترجمة قناعة مفادها أن الحق في التعليم حقّ يمكّن التمتع به الفرد في تونس من الاندماج في الحياة العامة بمختلف أبعادها. ومن هذا المنطلق يمكن القول إن المنظومة التربوية التونسيّة لها في رصيدها من القدرة على استيعاب الأطفال الذين هم في سنّ الدراسة، ما يدعوها اليوم إلى التفكير في كيفيّة تجويد تعلّمهم وجعلهم فعلا يستفيدون على الوجه المطلوب من هذه التجربة وهذا الرصيد. بمعنى أن الأرضيّة العامة تؤسّس اليوم - بحكم انتشار المؤسّسات التربويّة في كلّ مكان وبحكم خبرة المنظومة التربويّة في استيعاب من هم في سنّ التمدرس – لجعل أطفال تونس يتمتّعون بتعليم ذي نوعيّة عالية وهي مسألة سنعود إليها لاحقا.

التجديد البيداغوجي: يتجلّى هذا في الجهد الذي بذلته المؤسسة التربوية التونسية في تبنّي مقاربات بيداغوجية حديثة، فهذه المدرسة التي ظلّت تعتمد بيداغوجيا المحتوى منذ إصلاح 1958 انتصرت إلى بيداغوجيا الأهداف في إصلاح 1991 وإلى بيداغوجيا الكفايات في إصلاح 2002 بمعنى أنها لم تكن مدرسة جامدة في مقارباتها البيداغوجيّة، وهذا أمر في غاية الأهميّة.

لقد انتصرت المدرسة إلى بيداغوجيا المحتوى التي تعطي المعارف الحظوة الكبرى اعتبارا لكون المؤسّسة التربويّة كانت في تلك الفترة المصدر الوحيد للمعرفة. فالمعلّم مصدر المعرفة الرئيس والتقييم

لا تمييز فيه على أساس الجنس أو الأصل الاجتماعي أو اللون أو الدين، وهو واجب يشترك في الاضطلاع به الأفراد والمجموعة.

33- الفصل الثاني من قانون 4 نوفمبر 1958 يتعلّق بالتعليم.

34 - الأمم المتحدة؛ الجمعية العامة، مجلس حقوق الإنسان- الدورة الثالثة والعشرون، البند 3 من جدول الأعمال، تعزيز وحماية جميع حقوق الإنسان المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بما في ذلك الحق في التنمية : تقرير المقرّر الخاص المعني بالحق في التعليم، السيد كيشوري سينغ A/HRC/23/35/Add.1 ، ص10

مركّز بالأساس حول المعارف. لكن هذه الخيار البيداغوجي سيعرف تحوّلا بإرساء بيداغوجيا الأهداف[35] أي تلك البيداغوجيا التي لا ترى المعرفة إلا وسيلة لتحقيق أهداف محدّدة. بمعنى أن المعرفة لم تعد غاية في حدّ ذاتها أو لنقل أن هذا التيار البيداغوجي لم يعد له منحى موسوعي، فالمؤسّسة التربويّة تشتغل ضمن أهداف تتراوح بين الغايات والأهداف الإجرائيّة.

وعموما سمحت بيداغوجيا الأهداف بتحوّل في رؤية المربّين للممارسة التربويّة ذلك أن المدرّسين صاروا يصبّون اهتمامهم على تحقيق تلك الأهداف بدلا عن التركيز على تقديم أكبر قدر من المعلومات للتلميذ. وعلى الرغم من نزعة بيداغوجيا الأهداف إلى تتبّع السلوك الملاحظ القابل للقياس لدى المتعلّمين، كالقول بأن يكون المتعلّم قادرا على. ...، وذلك بسبب خلفيتها النظريّة التي تعود إلى المدرسة السلوكيّة، إلا أنّها أحدثت نقلة مهمّة في الأداء البيداغوجي للمدرسة التونسيّة باعتبارها مكّنتها من تجاوز التدريس بالمضامين والذي جعل من التقويم عملية تستهدف في الغالب ملكة التذكّر لا غير.

ممّا لاشك فيه إذا أن المقاربة البيداغوجية القائمة على الأهداف كمرجع رئيسي للممارسة التربويّة بعد إصلاح 1991،أسهمت في تجديد الفعل التربوي باعتبارها سمحت بإثارة مسائل لم تكن لتُثار لولا تبنّي هذه المقاربة من ذلك موقع الأهداف الوجدانية – السلوكيّة في المنظومة التربويّة، وما يترتّب عن تنزيلها موضع اهتمام في المدرسة التونسيّة من تجديد في التقويم خاصة؛ ذلك أن إشكالا كبيرا ارتبط بسؤال لايزال مطروحا إلى اليوم لا في تونس فقط وإنما أيضا في بلدان عديدة ألا وهو كيف يكون تقييم البعد المرتبط بالوجدان والسلوك موضع تقييم موثوق به une évaluation fiable؟

35- تبلورت بيداغوجيا الأهداف في الولايات المتحدة الأمريكية في سنة 1948 م لمناقشة أسباب الفشل الدراسي في المؤسسات التعليمية، وقد انعقد اجتماع في بوسطن بمناسبة تنظيم مؤتمر الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا، وقد ترتب عليه قرار بالإجماع لتوصيف السلوك التربوي، وتحديد استجابات المتعلّمين في ضوء سلوك إجرائي محدّد بدقة لقياسه إجرائيا. بمعنى أن المؤتمرين قد وصلوا إلى أن ترقية التعليم وتطويره والحدّ من ظاهرة الإخفاق، سببه غياب الأهداف الإجرائية. للمزيد يرجى الرجوع إلى جميل حمداوي، المرجع السابق، ص 45 إلى ص 56 ومحمد شرقي ؛ مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعلّم إلى تعلّم التفكير، دراسة سوسيو بيداغوجية، ، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء ،2010 ، ص 15 – ص 30

سمحت بيداغوجيا الأهداف بإحداث نوع من التجديد انعكس على بناء البرامج والكتب المدرسية، كما أثّر على عملية التقويم ممّا يعني أنّها كانت تعبيرا عن ديناميكيّة بيداغوجيّة عاشتها المدرسة التونسيّة سمحت لها ولو إلى حدّ بالاستفادة من مقاربات بيداغوجيّة تمّ الأخذ بها في دول أخرى ولكن هذه المقاربة البيداغوجيّة ستجد نفسها موضع شك في إصلاح 2002 الذي تبنّى المقاربة بالكفايات.

كان إصلاح سنة 2002 تعبيرا صريحا عن الصعوبات التي لقيتها المدرسة التونسيّة منذ إرساء التعليم الأساسي في إصلاح 1991. فالمشاكل التي عدّدتها وثيقة مدرسة الغد[36] متنوّعة وبيّنت إلى حدّ كبير الصعوبات التي غدت تتخبّط فيها مؤسّسة المدرسة التونسيّة. فقد نصّت تلك الوثيقة بوضوح على الصعوبات الآتية:

- ضعف مردود المؤسسة التربويّة، حيث لا "يزال النظام التربوي يفرز عددا من المنقطعين دون أن يتمكّنوا من الكفايات المرسومة للتعليم الأساسي"[37].
- سيطرة المنحى الكمّي على البرامج التعليميّة إذ "المواد كثيرة، والبرامج لها منحى موسوعي، إذ تزخر بالأهداف النوعيّة والمحتويات المعرفيّة على نحو يصعب معه التمييز بين ما هو أساسي وجوهري وبين ما هو ثانوي عرضي...."[38],
- ضعف مكتسبات التلاميذ، ذلك أن "الانتقائيّة التي يتّسم بها النظام التربوي لا تضمن بالضرورة تكوينا جيّدا لدى التلاميذ الذين أمكن لهم مواصلة دراستهم. فأغلبهم يشكو ضعفا في المكتسبات في مجال اللّغات، والرّياضيات ويتجلّى ذلك في الصعوبات التي يجدونها في التعبير والتواصل وكذلك في حلّ المسائل الرياضيّة..."[39]

---

36 صدرت هذه الوثيقة التي حملت كعنوان نحو مجتمع المعرفة : الإصلاح التربوي الجديد؛ الخطة التنفيذية لمدرسة الغد 2002 – 2007 عن وزارة التربية في جوان 2002 .

37 نحو مجتمع المعرفة، ص 19

38المرجع نفسه، ص 20

39المرجع نفسه، ص 20

- المركزيّة المفرطة في تسيير النظام التربوي، حيث "تقوم المنظومة التربويّة على المركزيّة المفرطة، فكل شيء يصدر عن المركز نحو المستويات الجهويّة والمحليّة التي لا تملك سوى أن تطبّق آليا ما يصدر إليها من قرارات..."[40].
- غياب الاحتراف، ذلك أن تحسين مردود النظام التربوي يتوقّف على "توفر موارد بشريّة رفيعة الأداء (مدرّسين، إطار إشراف بيداغوجي وإداري وقيّمين...) ذلك لأن تسيير المؤسّسات التربويّة وتنظيم شؤونها يتطلّب فضلا عن التحمس لهذه المهن، درجة عالية من الاحتراف ممّا لا يتوفّر حاليا، إذ لا يتلقى المربّون على اختلاف أصنافهم أي تكوين أساسي في هذا الصدد"[41].
- غياب ثقافة تقييميّة، حيث "يسود الاعتقاد أن الانتقاء وحده كفيل بضمان جودة التعليم والحفاظ على قيمة الشهائد العلميّة مما يدفعهم إلى الاعتناء أكثر بالتلاميذ المتفوّقين على حساب غيرهم من التلاميذ. ومثل هذا السلوك يفضي إلى تهميش هؤلاء والزجّ بهم في منطق الإخفاق وبالتالي الإقصاء"[42].

بدت إذا نواقص المدرسة التونسيّة مع مطلع الألفية الثالثة عديدة، ومتنوّعة منها ما يتعلّق بطبيعة تكوين القائمين على الشأن التربوي، حيث بدا هذا التكوين لا يرقى للتأسيس للاحتراف كما أن هاجس الكمّ ظلّ طاغيا على الفعل التربوي وذلك على الرغم من الاتّجاه إلى بيداغوجيا الأهداف في إصلاح 1991 كمقاربة بيداغوجيّة تؤطّر الممارسة التربويّة بما يعني أن هندسة البرامج وما يرتبط بها من وسائل ومحامل بيداغوجيّة ظلّ محكوما ببيداغوجيا المحتوى رغم اعتماد بيداغوجيا الأهداف التي كان من المفروض أن تسهم في تجويد الممارسة التربويّة بالمؤسّسة التربويّة التونسيّة، ومنها ما يتعلّق بالتسيير أو بالتدبير الإداري للمؤسّسة التربويّة والذي بدت النزعة المركزيّة طاغية عليه حتى يكاد يكون قد نزع

40المرجع نفسه، ص 21

41المرجع نفسه، ص 22

42 المرجع والصفحة نفسهما.

عن المدرسة كل هامش للمبادرة، ولعلّ هذا الإفراط في المركزيّة كان عائقا أمام ترسيخ بعض المقاربات ومنها على وجه التحديد مقاربة المشروع (مشروع المؤسّسة).

إن نتائج إصلاح 1991 ومثلما تبيّن ذلك بوضوح وثيقة نحو مجتمع المعرفة لم ترتق إلى مستوى الطموحات التي علّقت عليها، بمعنى أن الحاجة كانت ملحّة لإصلاح جديد يجعل المؤسّسة التربويّة قادرة من ناحية أولى على معالجة المشاكل التي تعاني منها ومن ناحية ثانية على التجدّد والحيويّة مما يمكنها من مواكبة التغيّرات التي صار على كل مؤسّسات المجتمع أن تواكبها، وفي واقع الأمر لم تغفل الوثيقة المشار إليها مسألة التحدّيات المطروحة على المدرسة التونسيّة الجديدة للتغلّب عليها[43].

وفي سياق الديناميكية التي تميّزت بها المدرسة التونسية، تم التوجّه إلى تبنّي مقاربة بيداغوجيّة جديدة هي المقاربة بالكفايات[44]، حيث تمّ اعتمادها تدريجيّا في البداية حيث شملت بعض المؤسّسات دون غيرها، وبعض المواد الدراسيّة دون سواها ثم ليتمّ لاحقا تعميمها.

وبغضّ النظر عمّا إذا كانت عملية تبنّي هذه المقاربة قد نجحت أو فشلت وهو ما سيتمّ توضيحه لاحقا، فإنّنا نرى من الوجيه التطرق إلى بعض خصائصها ومميّزاتها لغاية أساسيّة وهي البحث في مواطن ديناميكية المدرسة التونسيّة وبالأساس في البيداغوجيا التي هي جوهر العمل التربوي، وذلك قناعة منا أن التطوير في المؤسسة التربوية، يمرّ وجوبا بتجديد في المجال البيداغوجي أي التجديد في طرق إكساب التلاميذ المعارف والقيم. فالوعي بأهميّة تغيير الطرق البيداغوجية والعمل على ترجمته إلى واقع يحسب للمدرسة التونسيّة كنقطة من نقاط قوتها.

43- لتبين هذه التحديات وأيضا الرهانات التي حددتها وثيقة مجتمع المعرفة، يرجى الرجوع إلى هذه الوثيقة ص23 – ص 25.

44- في الواقع لم تكن المنظومة التربوية التونسية هي الوحيدة التي تبنت المقاربة بالكفايات في مطلع الألفية الجديدة، فالمنظومة التربوية المغربية على سبيل المثال اتجهت سنة 2000 مع صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى اعتماد المقاربة بالكفايات كمدخل لبناء المناهج الجديدة، خاصة بعد أن أصدرت وزارة التربية المغربية الوثيقة الإطار والكتاب الأبيض لتأطير هذه العملية. للمزيد يرجى الرجوع إلى خديجة واهمي؛ المقاربة بالكفايات : مدخل لبناء المناهج التعليمية، دفاتر التربية والتكوين، عدد 2 ، 2010 ص 21 – ص 30

تقوم بيداغوجيا الكفايات على مصطلح الكفاية الذي له معاني عديدة[45] الأمر الذي يحتّم علينا نوعا من التوجّه إلى الاعتماد على التعريف البيداغوجي، الذي يرى في الكفاية "قدرة الفرد، سواء أكان تلميذا أم أستاذا، أم شخصا آخر، على توظيف المعرفة المكتسبة، توظيفا ملائما في سياقات ووضعيات مختلفة. إنها قدرة لا تنفصل عن المعرفة، ولكنها تحوّلها إلى أداة إجرائيّة" [46]. أو هي "عبارة عن قدرات وملكات ذاتيّة ونوعيّة، يتسلح بها المتعلّم أثناء مواجهته لوضعيّة أو مشكلة ما في واقعه الشخصي أو الموضوعي. وبتعبير آخر الكفاية هي تلك القدرة التي يستدمجها المتعلّم حين وجوده أمام وضعيّات جديدة معقدة ومركبّة"[47].

ومن خلال هذا التعريف نلمح التوجه الجديد الذي اتجه القائمون على إصلاح 2002 إلى تبنيه وهو تمكين المتعلم من استعمال وتعبئة المعارف التي اكتسبها في واقعه اليومي وفي معالجته لوضعيات ذاتيّة وموضوعيّة. وهو توجّه يعني بصورة غير مباشرة أن المعارف التي ظلّ يحصل عليها التلميذ التونسي لم تتجاوز طور الاستظهار بها في الامتحان. فالمسألة في غاية الأهميّة باعتبارها تنشد تغيير رؤية التلاميذ للمعرفة أي تمكينهم من تخطّي تلك النظرة الاختزاليّة التي تربط بين ما يدور في الوسط المدرسي والامتحانات.

بمعنى آخر، إن التخلّي عن بيداغوجيا الأهداف لصالح بيداغوجيا الكفايات جاء نتيجة قناعة بأن هذه الأخيرة قادرة على تمكين المتعلّمين من حسن توظيف معارفهم في واقعهم اليوميّ، أي في تجاوز النزعة النظريّة للمعارف ويبدو أنه تمّ تبني هذا التوجّه بعد المشاركة في بعض التقييمات الدوليّة والتي

45-تعرف الكفاية بكونها "القدرة أو المهارة التي تسمح بالنجاح عند القيام بتنفيذ مهمة أو وظيفة" أو هي مجموع المهارات والمعارف التي تسمح بإنجاز شكل منسجم ومتوافق (مهمة أو مجموعة مهام)، وهي أيضا مهارة مكتسبة تمكن من التحكم في المعارف والتجارب، وتسمح بتحديد المشكلات وإيجاد حلول لها، والكفاءة أعلى مستوى من المهارة والمعرفة التي تشكل الاسمنت للكفاية" عن السعيد مزروع؛ التدريس وفق منظور المقاربة بالكفايات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 3 ، سبتمبر 2012 ، ص 190 - 191

46- العربي اسليماني؛ التواصل التربوي: مدخل لجودة التربية والتعليم؛ مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005 ، ص 78

47 -جميل حمداوي؛ المرجع السابق، ص 65 – 66

أبرزت محدودية قدرات التلاميذ التونسيّين في توظيف معارفهم في إيجاد حلول لوضعيّات مشكل عرضت عليهم.

إن التشديد على أهميّة الحركيّة أو الديناميكيّة البيداغوجيّة التي عاشتها المدرسة التونسيّة، يتأتّى في سياق أهميّة المعطى البيداغوجي في الفعل التربوي، ذلك أن جوهر عمل المؤسّسة التربويّة يحوم حول البيداغوجيا، أي حول طرق إكساب الناشئة المعارف والقيم وبناء المواقف والاتّجاهات بمعنى حول الأساليب المتّبعة في تمكين الناشئة من اكتساب لا المعارف فقط وإنّما أيضا القيم والمواقف والاتّجاهات وكيفيّة تحويل هذه الأخيرة إلى ممارسة يوميّة أي ممارسة عمليّة. وضمن هذا التوجّه كان حرص المدرسة التونسيّة على تجديد المقاربات البيداغوجيّة المؤطّرة للفعل التربوي وذلك بغرض الانتقال من براديغم التعليم إلى براديغم التعلّم. أي من براديغم محوره المربّي الذي يقدّم المعارف للتلاميذ المدعوين لحفظها والاستظهار بها يوم الامتحان إلى براديغم التلميذ فيه متعلّم أي مساهم بفاعليّة في بناء المعارف، والمعلّم موجّه ومنشّط وميسّر لعملية التعلّم. بمعنى آخر تسمح لنا هذه الحركيّة البيداغوجيّة بالقول إن المدرسة التونسيّة وهي تجدّد مقارباتها البيداغوجيّة اتّجهت إلى تبنّي البنائيّة الاجتماعيّة كمرجعيّة للممارسة التربويّة تلك المرجعيّة التي تعتبر المربّي طرفا لا غير في العملية التعليمية التعلّمية وليس هو الطرف الذي يحدّد مقوّمات العمليّة التربويّة بدلا عن المقاربة السلوكيّة التي هي الخلفيّة النظرية لبيداغوجيا الأهداف. وهو تحول يشير إلى وعي بأهميّة المقاربة البيداغوجيّة عامة في "حفز المتعلّم على القيام بعدة أنشطة وعلى التفاعل مع موضوع التعلّم وسياقه بشكل عام"[48]

ومهما يكن من أمر فإن المدرسة التونسيّة، لم تكن جامدة بيداغوجيا، ذلك أنّها عملت على تطوير مقارباتها في اتّجاه إعطاء مكانة مركزيّة للمتعلّم حتى أن القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي (جويلية 2002) نصّ بوضوح على أن "التلميذ محور العملية التربوية"[49]. بل إنّها طمحت إلى أن يحلّ براديغم التعلّم محلّ براديغم التعليم، ولكن السياق العام بمكوّناته المختلفة لم يكن يساعد على إحداث

48 عزالدين الخطابي؛ الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية، دفاتر التربية والتكوين، العدد 2 ، 2010 ،ص9

49 الفصل الثاني من القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي (جويلية2002)

هذه النقلة النوعيّة المهمّة والتي بإحداثها يمكن الحديث عن نجاح عملية الإصلاح بمعنى أنّها أتاحت للمتعلّم الذي هو جوهر العمليّة التربويّة فرص النماء الذاتي المتوازن، وفرص الارتقاء بقدراته ومهاراته إلى كفايات تستجيب لواقع شديد التغيّر.

ب) المساواة بين الجنسين:

جاء في تقرير مبعوث الأمم المتحدة الخاص بالتربية والتعليم الذي زار تونس في الفترة بين 30 أفريل / نيسان و9 ماي / مايو سنة 2012 بأن "إعمال الحق في التعليم" في تونس يحتوي على عناصر إيجابيّة جدا. "فعلاوة على التدابير المعتمدة منذ الاستقلال من أجل ضمان تعليم جيّد للجميع، تحصن البلد بترسانة تشريعيّة مهمّة. وطبقت الدولة في مجال التعليم سياسة قائمة على الإرادة تحقّقت بفضلها بعض النتائج الإيجابيّة: فمعدّلات الوصول إلى التعليم على جميع المستويات جيّدة في البلد. وقُطعت أشواط كبيرة صوب بلوغ أهداف مبادرة التعليم للجميع والأهداف الإنمائيّة للألفية، لاسيما فيما يتعلّق بالهدف 2 الخاص بالتعليم الابتدائي للجميع والهدف 3 الخاص بالتكافؤ بين البنات والأولاد في الوصول إلى التعليم. وبلغ التحاق البنات بالمدارس مستويات لافتة للنظر على نحو ما يتجلّى في نسبة تسجيلهن في الجامعات. فالإناث يمثلن 60 في المائة من مجموع الطلاّب التونسيّين..."[50]. وهذه الإيجابيات التي ذكرها تقرير مبعوث الأمين العام للأمم المتحدة المعني بالحق في التعليم مهمة خاصة من ناحية توضيح مدى تمتّع الفتاة التونسيّة بحق التعليم. فنسبة الطالبات بالجامعة تبلغ 60 في المائة من مجموع الطلبة، وهذا مؤشّر يعكس ولو إلى حد مدى تحقق المساواة بين الجنسين في التعليم والتي هي في واقع الأمر مدعمة ومكملة لمساواة قانونية بدأ العمل على ترسيخها منذ إصدار مجلة الأحوال الشخصية سنة 1956.

جدير بالذكر في هذا السياق، أن القوانين الثلاثة التي نظّمت – وبعضها ينظّم إلى اليوم – العمليّة التربويّة لا تتحدث عن الفتى والفتاة التونسيّين بل تتحدّث عن الطفل التونسي. لذلك نقرأ على سبيل

50 الجمعية العامة للأمم المتحدة؛ المرجع السابق

الذكر لا الحصر في الفصل الثاني من قانون 1958 أن "أبواب التربية والتعليم مفتوحة في وجوه جميع الأطفال ابتداء من سن السادسة" وفي الفصل الثالث من القانون ذاته "التعليم مجاني في جميع درجاته والغرض من مجانيته تمكين جميع الأطفال من تكافؤ الفرص أمام التربية والعليم". أما في قانون جويلية 1991 فينصّ الفصل الرابع منه على أن " تضمن الدولة – مجانا – لكلّ الذين هم في سن الدراسة الحق في التكوين المدرسي، وتوفّر لجميع التلاميذ أكثر ما يمكن من الفرص المتكافئة للتمتّع بذلك الحق مادامت الدراسة متواصلة بصورة طبيعيّة حسب التراتيب الجاري بها العمل...". أما قانون جويلية 2002 – والذي لا يزال ينظم العملية التربوية التعليمية إلى يومنا هذا – فيؤكد في فصله الأول على أن "التربية أولوية مطلقة والتعليم إجباري من سنّ السادسة إلى سنّ السادسة عشرة، وهو حقّ أساسي مضمون لكل التونسيّين لا تمييز على أساس الجنس أو الأصل الاجتماعي أو اللّون أو الدين، وهو واجب يشترك في الاضطلاع به الأفراد والمجموعة".

لم يتم التمييز بين الأطفال في التمتّع بحق التعليم في مختلف النصوص التشريعية التي نظمت العملية التربوية – التعليمية التونسية، وكان ذلك من نقاط قوة تلك العملية، بمعنى أن نسبة الطالبات المرتفعة بالجامعات إنّما تعود في جانب كبير منها إلى الأرضيّة القانونيّة التي أطرت عملية التربية والتعليم في تونس. بمعنى أن الإقرار القانوني بالمساواة في التمتع بالحق في التعليم منحت للفتاة فرصة أحسنت الاستفادة منها، ومنحت المدرسة نقطة إيجابيّة مهمّة يمكن البناء عليها مستقبلا وهي ضمان المساواة بين الجنسين في التعليم والتعلّم.

إن هذا التوجه التشريعي الذي لا يميّز بين الفتاة والفتى والذي رافقه نشر المدارس في مختلف الأماكن نجم عنه إقبال غير مسبوق للفتاة التونسية على التعليم بشكل متساو إن لم يكن يفوق في بعض المراحل التعليميّة والعمريّة إقبال الفتيان وهو ما عزّز فعلا التوجه العام للمجتمع التونسي القائم على المساواة بين الجنسين.

لقد كان لتعليم الفتيات تأثير بصورة مباشرة وغير مباشرة على المؤشر التأليفي للخصوبة، حيث كان سنة 1966 7،15 طفلا وصار 2،2 طفلا سنة 2012[51] وهو الأمر الذي ساعد على نجاح سياسة التنظيم العائلي التي تبنتها تونس من ستينات القرن الماضي. ولعلّ من المؤشرات الدالة على أثر التعليم على الفتاة التونسية وعلى العائلة التونسية عامة أن زواج "القاصرات في تونس محدود جدا، ذلك أن 0،4 بالمائة فقط من المتزوجات تزوجن تحت سنّ 15 عاما و5،1 بالمائة تحت سن 18 عاما (السنّ القانونيّة للزواج)[52]

ولكن لهذا الموروث بعد آخر أو وجه آخر هو ما يمكن أن نطلق عليه بالصعوبات التي عانت منها هذه المؤسّسة والتي يمكن إجمال أبرزها في النقاط الآتية:

2 نقاط ضعف المنظومة التربوية التونسية:

أ) عدم التأقلم مع تغيرات سوق الشغل:

لعلّ المعضلة الكبرى التي تتخبّط فيها المدرسة التونسيّة اليوم هو عدم تأقلم مخرجاتها مع سوق الشغل، ولذلك يجد عدد لا بأس به من أصحاب الشهادات العلميّة أنفسهم بلا عمل وهو ما يعكس المفارقة الكبرى التي يعيشها المجتمع التونسي. فالذين يتحصلون على شهادات عليا صاروا أكثر عرضة من غيرهم للبطالة، وهذا يعني أن التعليم لا في تونس فقط وإنما " المنطقة العربية لا يوفّر ضمانة ضد البطالة فهي تزداد بما يقارب 15 بالمائة في صفوف الحاصلين على مؤهّلات جامعيّة بمقارنتهم بالآخرين (مصر والأردن وتونس) [53]وقد نتج عن هذه الظاهرة أولا تراجع صورة المؤسّسة التربوية كمصعد

51 بثينة قريبع وجورجيا ديباولي؛ واقع النوع الاجتماعي في تونس 2014، تقرير، تونس 2014 ، ص1

52المرجع نفسه، ص14

53 برنامج الأمم االمتحدة الانمائي+ مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم؛ تقرير المعرفة العربي للعام 2014 : الشباب وتوطين المعرفة، ص 80 ووفقا لهذا التقرير، تبلغ نسبة العاطلين من خريجي التعليم العالي 43 بالمائة في السعودية، ونحو 32 بالمائة في البحرين، و24 بالمائة في دولة فلسطين، و22 بالمائة في المغرب والإمارات، و14 بالمائة في تونس، وأكثر من 11 بالمائة في الجزائر، الصفحة نفسها.

اجتماعي وثانيا فقدان عنصر من عناصر الجذب التي كانت تتمتّع بها وهو التعليم لأجل العمل ولأجل تحسين الوضع الاجتماعي، فقد غدا العاطلون عن العمل مثالا سيئا لأخوتهم الأصغر سنا والذين وجدوا في بطالة إخوانهم وجيرانهم أسباب وجيهة لعدم الإقبال على الدراسة بل وللنفور منها.

بحسب المعهد الوطني للإحصاء "تضرب البطالة النساء أكثر من الرجال، وتمسّ البطالة أكثر مرتين خرّيجي التعليم العالي من النساء مقارنة (بالمقارنة مع الخريجين الذكور)، وقد بلغت نسبة البطالة لدى النساء 21،9 بالمائة خلال الثلاثي الرابع من سنة 2013 وعند الرجال 12،8 بالمائة. وعند خريجات التعليم العالي 41،9 بالمائة أي ضعف عدد الخريجين من الرجال (21،7 بالمائة)[54]. وهذه الأرقام لها دلالتها الخاصة باعتبارها تعكس قطيعة بين التعليم والحصول على شغل، فنسبة الفتيات بالجامعة أكبر من نسبة الفتيان والحصول على الشغل لا يعكس هذه الحقيقة، وهذا في واقع الأمر له انعكاساته على صورة المدرسة التي لم تعد مصعدا اجتماعيّا وعمّق من أزمة الثقة فيها خصوصا وأن المجتمع اتّجه من التضامن إلى الفردانية التي تترك الفرد العاطل عن العمل في غالب الأمر يواجه مصيره لوحده وهو ما يدفع بالبعض إلى الانكفاء على الذات، وبالبعض الآخر إلى البحث عن سبيل لمغادرة البلاد حتى بطريقة غير شرعية وغير مأمونة العواقب من قبيل الهجرة السرية المعروفة عند الشباب ب"الحرقة" أو "الحرقان".

ب) ارتفاع أعداد المنقطعين عن الدراسة:

يعد الانقطاع عن الدراسة من بين الصعوبات الكبرى التي تعاني منها المؤسّسة التربويّة التونسيّة. وقد بلغ عدد المنقطعين عن الدراسة في العام الدراسي 2010 / 2011 98 ألفا و774 تلميذا وفي السنة الدراسية 2011 / 2012 صار عدد المنقطعين 111 ألف تلميذا وتراوح عدد المنقطعين عن الدراسة في العام الدراسي 2012 / 2013 بين 100 ألف و108 آلاف منقطعا. وتشير الإحصائيات إلى أن 87 بالمائة

54المرجع السابق، ص 27

من المنقطعين عن الدراسة تقلّ أعمارهم عن 16 سنة[55]. وقد كان تقرير المقرّر الخاص المعني بالحق في التعليم قد أثار هذه المسألة، بقوله "في السياق ذاته، يتزايد عدد الأطفال المتسرّبين من المدارس، لاسيما أطفال البيئات المحرومة، وفي هذا الصدد يساور المقرّر الخاص قلق بشأن عدم التعاطي مع هذه المشكلة على خطورتها بالنسبة إلى مستقبل البلد"[56]. بمعنى أن انقطاع عدد كبير (آلاف) سيكون له تأثير سلبي على مستقبل البلاد فضلا عن تأثيره السلبي على مستقبل الأفراد. ولعلّ الخطير في الأمر في حجم هؤلاء الأطفال المنقطعين هو تحوّلهم إلى فريسة سهلة للاستغلال، فهم عرضة للاستغلال في العمل، ويتعلّق الأمر هنا بعدد كبير من الأطفال الذين يقتحمون عالم الشغل دون أي تأهيل مسبق، ودون أن تكون لهم حتى القدرة البدنية على أداء بعض الأعمال التي تُوكل إليهم الأمر الذي يؤثّر سلبا على نمو أولئك الأطفال. هذا دون نسيان أنواع أخرى من الاستغلال مثل الاستغلال الجنسي. لذلك لا تبدو خطورة الانقطاع عن الدراسة في تونس، في انسداد الأفق فقط بالنسبة إلى المنقطعين الأمر الذي ييسّر استقطابهم من مختلف التيّارات والعصابات من ناحية وإنما أيضا في التجائهم إلى البحث عن حلول كثيرا ما تكون بالغة الضّرر عليهم. وممّا لاشك فيه أن وراء انقطاع أعداد مهمّة من الأطفال عن المدارس عوامل متنوّعة منها الاجتماعي ومنها الاقتصادي ومنها النفسي، ومنها بالتأكيد التربوي الذي يعود إلى أنساق التعلّم واستراتيجياته والتي كثيرا ما نزعت إلى التوحيد والتنميط والتغافل عن كل الفوارق الفرديّة للمتعلّمين. وعليه فإن الحدّ من أعداد المتسربين من التحدّيات المطروحة على الإصلاح التربوي القادم. ولا سيما في البعد المتصل بطريقة التقييم.

ج) معضلة التقويم زمنا ونوعية:

من بين أهم المشاكل التي يعاني منها النظام التربوي التونسي، نظام التقويم، فهذا النظام الذي أقرّ نظاما للمراقبة المستمرّة يقوم على نظام الثلاثي منذ صلاح 1991، جعل من الزمن المدرسي المخصّص

55 بثينة قريبع وجورجيا ديباولي؛ المرجع السابق، ص 35

56 الجمعية العامة للأمم المتحدة، تقرير المقرر المعني بالحق في التعليم، مرجع سابق، ص 11

للتقويم لا يقلّ عن ثلاثة أسابيع متتالية في كل ثلاثي[57] مخصّصة لإنجاز وإصلاح الفروض التأليفيّة هذا دون اعتبار الوقت المخصّص لإنجاز الاختبارات العادية. فالزمن الخاص بالامتحانات زمن مرهق، فضلا عن كون جهود التلاميذ طيلة فترة الامتحانات توجّه نحو هذه الأخيرة لا غير، فيما توجّه جهود المربين إلى مراقبة هذه الامتحانات وإصلاحها، بمعنى أنه خلال كلّ هذا الزمن الخاص بالامتحانات يغيب التعلّم وتغيب من خلاله مساهمة التلاميذ، فنحن أمام نظام تقويم مثقل لكاهل كلّ الأطراف التربويّة.

وإلى جانب معضلة حجم الزمن المخصص للامتحانات، لايزال نظام التقويم خاضعا لعلم الامتحانات la docimologie ولم يرتق إلى نظام التقويم التكويني المنسجم مع براديغم التعلّم. ونتيجة لذلك تمكّننا الممارسة التربويّة اليوميّة من الوقوف عند نوع من الطقوس الخاصة بعلم الامتحانات un rituel docimologique المتمثلة في[58]:

- إسناد العدد
- ملاحظات تقريبيّة وتوجيهات تضمن بدفاتر الأعداد
- اعتماد الدفاتر المدرسيّة للمراقبة والمتابعة
- مجال أقاسم، أين يتمّ التساؤل دائما وبذات الأسلوب عن الفجوات الملاحظة بين نتائج التلاميذ مقارنة ببعضهم البعض. وفي الجملة نحن أمام تلاميذ علينا ترتيبهم.

57 - توزّع هذه الأسابيع على النحو الآتي: يخصّص السبوع الأول لإنجاز الاختبارات التأليفية للمواد المتعارف لديها لدى التلاميذ التونسيين بمواد الحفظ.، وهي التربية المدنية، التربية والتفكير الإسلامي، التاريخ والجغرافيا، المواد الفنية. ويخصّص السبوع الثاني لإنجاز الاختبارات التأليفية الخاصة بالتعلّمات الأساسية والمواد المميزة للمسالك التعليمية، وهي تحديدا اللغات (العربية، الفرنسية، الإنجليزية) والعلوم (الرياضيات، الفيزياء، علوم الحياة والأرض، الاقتصاد والتصرّف... أما الأسبوع الثالث فيخصص للإصلاح. والجدير بالذكر أنه خلال هذه الأسابيع الثلاثة يهيمن هاجس الامتحانات على تواجد التلاميذ بالمدرسة، بحيث يكون زمن الامتحانات عائقا للتعلّم. وقد عرفت في السنوات الأخيرة عملية التقييم بعض الاضطراب كذلك الذي عرفته هذه السنة بعد دمج الثلاثيين الثاني والثالث نتيجة تراجع نتائج التلاميذ في الثلاثي الأول الذي عرف إلغاء الأسبوع المغلق.

58- Idani (A) ;Evaluation& Formation, in Ministère de l'éducation et de la formation, Inspection générale de l'éducation ; Evaluation du travail de l'élève , Tunis, UNICEF, Séries des Séminaires 21, Hammamet, 30 et 31 Mai 2002, p 5- 6

فالتقويم التربوي المعتمد في تونس، يواصل الاشتغال في الميدان بنفس هاجس الأمس، ألا وهو التأكد من أن الامتحانات تسهم في الانتقاء والترتيب[59]. إن طغيان هاجس الترتيب والانتقاء على الممارسة التربويّة المتعلّقة بالتقويم، تجعل من النشاط التقويمي لا يساعد على التكوّن الذاتي بل على خلاف ذلك تجعل التلميذ ينتظر بكلّ سلبية نتائج الامتحانات، أي نتائج تقييم المدرّسين لجهوده. ولعلّ الأخطر من كلّ ذلك هي النظرة إلى الخطأ. فكثيرا ما ينظر المربّون إلى الخطأ على أنه يستحق المعاقبة، فكلّ من يخطئ لابد أن يعاقب، والحطّ من العدد هو أشد أشكال العقوبة تأثيرا على التلميذ. وهكذا عوض أن يستثمر الخطأ لتطوير قدرات التلاميذ وكفاياتهم يستثمر في ترتيبهم. بمعنى أن المدرسة التونسيّة لم تستطع التمييز بين الخطأ والخطيئة، فالخطأ يبنى عليه وتتمّ الاستفادة منه، أما الخطيئة فتعرّض مرتكبها للعقاب.

د) التناقض بين المنهج الخفي والمنهج الصريح:

من بين نقاط ضعف المنظومة التربوية التونسية لاسيما في الفترة الأخيرة ذلك التناقض الصارخ بين المنهج الضمني / الخفي والمنهج الصريح / العلني. وبشيء من التفصيل يمكن القول إن الممارسة التربويّة التونسيّة لم تكن منسجمة تماما مع ما تعلن عنه النصوص الرسميّة المنظّمة لتلك العمليّة ومن هنا يتأتّى التناقض والمفارقة بين ما يمليه المنهج الصريح الذي هو التوجيهات الرسميّة المعلن عنها صراحة في النّصوص المنظّمة للعمليّة التربويّة بدء من القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي وصولا إلى برامج المواد. فالقانون التوجيهي ينصّ على أن "التلميذ محور العمليّة التربويّة"، وبرامج مادة التربية المدنيّة على سبيل المثال تؤكد على أهمية مشاركة التلميذ ومساهمته في بناء المادة المعرفيّة. وهو ما يعني أن المنهج الصريح يعتبر المتعلّم طرفا فاعلا في العمليّة التربويّة وليس مجرّد مستهلك أو مجرّد متقبّل. بمعنى أن التواصل في المنظومة التربويّة لم يعد يسير في اتّجاه واحد وإنما هو تواصل تفاعلي بين مختلف أطراف العمليّة التربويّة. بمعنى أن المادة المعرفيّة لم تعد محتكرة، من قبل قطب واحد. ولكن واقع

59- Ibid, p 6

الحال، أو واقع الممارسة اليوميّة لا تتأثر فقط بالمنهج الرسمي الصريح بل أيضا بالمنهج الخفي "المتمثل في ما يتعلّمه الطلبة كنتيجة للتفاعل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي"[60]. بمعنى أن الممارسة التربوية لا تؤثر في التلاميذ / الطلاب من خلال ما رسم، وما حدّد من قبل المشرفين على الشأن التربوي والذي ضُمن بالتشريعات والنصوص الرسمية.

يتأثر الطلاب بصورة رسمها المدرّسون للتلميذ النجيب، التي عادة ما تختزل في الانضباط، وفي التقيّد بما يمليه المدرّسون والإداريون والأولياء. فالنجاح أو الفشل يمرّ في الغالب عبر حسن استيعاب دور التلميذ لدور التلميذ وهو دور حكمته الأعراف المدرسيّة والتقاليد المجتمعيّة ذات الصلة بالممارسة التربويّة. بمعنى أنّ المنهج الخفي لا ينسجم مع المنهج الصريح، لا في تونس فقط وإنما في أغلب المنظومات التربويّة العربيّة، بحيث تكون النصوص تحثّ على تبنّي طرق تنشيطيّة فعّالة، تكون الممارسة اليوميّة في الفصول قائمة على التلقين، وعلى دعوة الطلاّب إلى الحفظ والاستظهار، وهذا في واقع الأمر كان عاملا حاسما في تدنّي أداء المنظومة التربويّة التونسيّة. بمعنى أن تبنّي مقاربات بيداغوجية تقوم على مبدأ المشاركة الفاعلة للمتعلّم لم يتجاوز في الغالب تلك النصوص، والدليل على ذلك مثلا أن الأساتذة عن طريق نقاباتهم رفضوا الأمر المنظم للحياة المدرسية الذي صدر في أكتوبر 2004، والذي نصّ على تواجد ممثّلين للتلاميذ في مجلس المؤسّسة وهو ما رأى فيه المدرّسون أمرا غير محبذ.

مما تقدّم نخلص إلى أن المنظومة التربويّة التونسيّة لها من الرصيد بمكوّنيه الإيجابي والسلبي ما يجعل عمليّة إصلاحها عملا في غاية الدقة، وفي غاية الحساسيّة. فالاستفادة من نقاط القوّة مهمّة، والعمل على تفادي نقاط الضعف مهمّ، ولكن الأهمّ من الأمرين هو القدرة على تلبية انتظارات المعنيّين بالمشغل التربوي وهي انتظارات متعدّدة ومتنوّعة سنعمد إلى تفريعها إلى مستويين مستوى الميكرو ومستوى الماكرو. ويتصل المستوى الأول بانتظارات الفاعلين التربويّين والأولياء وغيرهم ممن لهم

60 -ورد عند وسيم قصير؛ المنهج الخفي وعلاقته بالقيم الأخلاقية والجمالية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية، مجلة الفتح، العدد الخمسون، آب سنة 2012 ، ص 345

اهتمام بالإصلاح التربوي. ويتعلّق الثاني بانتظارات المجتمع التونسي عامة من مؤسسة يعوّل عليها في أن تكون مدخله لاحتلال موقع يليق به في عالم معولم، صارت الأمم تنافس فيه من خلال بوابة المعرفة والعلم أكثر من أي وقت مضى.

IV- الانتظارات على صعيد الميكرو:

مثلما سبقت الإشارة إلى ذلك، فهذا الضرب من الانتظارات يعبّر عن آمال بعض الفئات من الإصلاح التربوي ومنها:

1– المربّون: إصلاح المنظومة التربوية....إعادة الاعتبار للمدرّس:

من بين أكثر الأطراف مناداة بالإصلاح التربوي اليوم في تونس المربّون، وهم يستندون في طلبهم هذا إلى حجج منها تدنّي مستويات المتعلّمين، ومنها عدم انضباط هؤلاء المتعلّمين، ومنها كذلك العمل على جعل المؤسّسة التربويّة مواكبة لمختلف التغيّرات والتحوّلات التي يعيشها عالم التربية والتعليم. ولكن هذه الحجج لا تخفي حجّة أخرى كثيرا ما تصدرت حتى مطالب النقابات وهي ردّ الاعتبار للمربّي.

المقصود بردّ الاعتبار للمربّي، لقد حدث تغيّر في الوضعين الرمزي والمادي للمدرّسين الأمر الذي أثّر بشكل سلبي على مكانة المربّين وموقعهم الاجتماعيين ممّا يستدعي التدارك والتغيير. بمعنى آخر لم تعد صورة المدرس ومهنة التدريس ناصعة البياض حتى في أذهان القائمين عليها بل على خلاف ذلك، غدت "مهنة التدريس في أذهان المدرّسين مهنة المتاعب الماديّة والنفسيّة والاجتماعيّة، بل يذهبون في توصيفهم لمهنتهم إلى أبعد من ذلك، إذ يعتبرون أن صورة مهنة التدريس قد تدنّت بالنظر إلى ما كانت عليه في السابق. وأسباب ذلك في نظرهم هي قلّة احترام المدرس من قبل الأطراف المعنيّين والدخل غير المجزي، والمنافسة المتزايدة من مصادر المعرفة الأخرى. ينضاف إلى ذلك ضعف درجة الرضا عن العلاقات مع مختلف الشركاء وخاصة مع التلاميذ"[61].

61- نورالدين ساسي ومصطفى النيفر؛ سياسات تكوين المعلّمين وتعيينهم "الحالة التونسية"، الألكسو، تونس 2014 ، ص 21

ولتحسين هذه الصورة "التي يغلب عليها الشعور بالإحباط وبخيبة الأمل بالنسبة إلى البعض، يطالب المدرّسون بردّ الاعتبار لدور المدرّس على الصعيد الاجتماعي بتمكينه من سلطة أكبر، وبمراجعة القانون التأديبي وبدعوة الإدارة وأولياء الأمور إلى توخّي صرامة أكبر إزاء التلاميذ وبتكريس مبدأ المعرفة كقيمة في حدّ ذاتها، بالإضافة إلى الإحاطة بالتلاميذ نفسيّا واجتماعيّا، وإقامة علاقات تربويّة قائمة على التواصل بين الشريكين. كما يقترح المدرّسون أيضا تحسين دخل المدرّس بتمكينه من امتيازات مخصّصة لمهن أخرى"[62].

إن انتظارات المدرّسين من عمليّة الاصلاح التربوي مميّزة فهي تتراوح بين الارتقاء بمستوى التعليم، وتغيير القانون التأديبي وتحسين مناخ التواصل وتدعيم الشراكة مع الأولياء وصولا إلى عدم إغفال الجانب المادي الذي وُصف بالامتيازات. فالامتيازات مطلوبة حتى تكون للمدرّس المكانة التي كانت له في السابق إبّان إرساء مدرسة الاستقلال. ومن الجليّ أنّ في انتظارات المربّين من الإصلاح خوفا من المستقبل على المدرسة العمومية في تونس وكذلك على مكانة المربّي الذي لم يعد القدوة أو المعلّم المثال، أي أنه "بمرور الزمن بدأت صورة المعلّم (المربي) تخترق بتضمينات سلبيّة لدى الرأي العام المحلّي. ولم يعد مطمح الأطفال الصغار حين يسألهم الكبار أن يصبحوا معلّمين وأساتذة (رمز السلطة، والاحترام، والوقار، والأناقة...) كما تقهقر نموذج "العريس المعلّم" عند الفتيات لصالح "العريس المحامي" و"العريس الطبيب" ثم "العريس التاجر" وقس على ذلك "العريس المهاجر"[63]. وممّا لا شك فيه أنّه سيكون لهذه الانتظارات دور في تحديد رؤية المربّين للإصلاح، بمعنى أن من بين هواجسهم التي ينتظرون إجابة عنها هو كيفيّة تحسين مكانة المربّي أو ما يعبّر عنه في أدبيات النقابات بردّ الاعتبار للمعلّم.

62-المرجع نفسه، ص 22

63 -محمد نجيب بوطالب؛ الأبعاد الاجتماعية والثقافية لأزمة أنموذج القدوة في المدرسة العربية المعاصرة (حالة التعليم في تونس)، ضمن عبد الوهاب حفيظ ومشيرة الجزيري، مرجع سابق، ص 279

2 – الأولياء: مدرسة تؤهّل للعمل

في الذاكرة الجماعية للتونسيين، المدرسة تؤهّل للعمل ومن ثمّ تسمح بتحسين الأوضاع الاجتماعيّة لفئات عديدة لا مخرج لها من واقعها المؤلم إلا بالتعليم. ولكنّ هذه الصورة التي تحفظها الذاكرة الاجتماعيّة أصبحت محلّ شك إن لم نقل تحوّلت إلى سراب أمام أعداد العاطلين عن العمل من أصحاب الشهادات العليا. فلم يعد التعليم يفضي بالضرورة إلى الحصول على شغل، بل إن فرص أصحاب الشهادات العليا في الحصول على شغل غدت أقل من فرص غيرهم.

أفقد انفصام العلاقة بين التعليم والشغل المدرسة ثقة الأولياء، بمعنى أن نسبة رضا الأولياء على أداء المؤسّسة التربويّة لم تعد كما كانت، وعلاقة الثقة بين المربّين والأولياء اهتزّت، بل توتّرت وعديدة هي حالات الاعتداء التي تعرّض لها المربّون من قبل أولياء، الأمر الذي يؤشّر إلى انتظارات أخرى للأولياء من الإصلاح القادم.

ينتظر الأولياء من المدرسة أن تكون جسرا للالتحاق بعالم الشغل، أي أن تكون مؤهّلة للناشئة ومساعدة لهم لاقتحام عالم الشغل. طبعا هذا لا يعني أن نظرة الأولياء إلى المدرسة يجب أن تختزل في هذا البعد لا غير، فممّا لاجدال فيه أنّ أغلب الأولياء اليوم هم من خرّيجي المدرسة التونسيّة نفسها، وهم يطمحون بطريقة أو بأخرى أن تكون لها ذات الصورة لديهم ولدى منظوريهم، ولكن لا بدّ من التأكيد على أنّهم لا يرون في الإصلاح ذات الأولويات التي يراها المربّون. ومن هذا المنطق نتحدّث عن انتظارات مختلفة للمعنيين بالشأن التربوي في تونس. ذلك أنّ الاولياء ينتظرون من الاصلاح القادم أن يقلّل من تكاليف التعليم، فهناك قناعة اليوم – خاصة لدى الاوساط الاجتماعيّة محدودة الدخل - بأن التعليم مكلف بالرغم من مجانيّته المنصوص عليها قانونا. وقد عبّر المقرر الخاص المعني بالحق في التربية عن ذلك في تقريره المشار إليه سابقا بالقول "ومجانية التعليم المعلنة بصورة منهجيّة في النصوص التشريعيّة والسياسيّة، محدودة في الواقع العملي، إذ تعتبر تكاليفه غير المباشرة باهظة بالنسبة إلى

الأسر، لاسيما منها الأكثر حرمانا"[64]. فالأولياء يطمحون إلى مدرسة تؤهّل للاندماج في الحياة العمليّة، ومدرسة يكون التعليم فيها غير مكلف.

3– التلاميذ: مدرسة تلبي حاجيات مرحلة عمرية

من المعروف أن التلميذ يأتي إلى المدرسة لتلقي المعارف التي تخوّل له الارتقاء من مستوى تعليمي إلى آخر. ولكن انتظارات المتعلّمين اليوم تختلف عمّا كانت عليه سابقا عندما كانت المؤسّسة التربوية "مؤسسة رفاهة" بالنسبة إلى التلاميذ. فالتلاميذ اليوم – لا في تونس فقط وإنما في مختلف أصقاع المعمورة –"اعتادوا على التجربة الغنيّة والغامرة للتلفزيون، وألعاب لفيديو، ووسائل التواصل الاجتماعي كثيرا ما يجدون تجربة الجلوس في مكاتب والتحديق في الطباشير على السبورة، التجربة الأقل جاذبيّة وإقناعا، على المشاركة التي يمرّون بها خلال يومهم"[65].

فللتلاميذ انتظارات لعلّ أهمّها أن توفر لهم المدرسة تجهيزات لا تقلّ أهميّة وجاذبيّة عن تلك التي يتوفّرون عليها خارج فضاء المدرسة. وللتلاميذ رؤية لا فقط للتجهيزات وإنما كذلك للمربّين، فمثلما أن للمربّين نموذجا للتلميذ أو تلميذا مثالا، فإن للتلاميذ أستاذ مثال/ قدوة، فهم يرون أنّ على الأستاذ "أن يكون متمكّنا من المادة التي يدرّسها، ومثقفا، متفهّما، منصتا لتلاميذه، وخاصة محفّزا لهم حتى يعطيهم الرغبة في التعلّم ويحبّبهم المادة "[66]. إن نظرة التلاميذ للمدرّسين تغيّرت، وانتظاراتهم منهم أكبر بكثير من تقديم الدروس وتقييم المعارف، إنها انتظارات التفهم، والإنصات لمشاغلهم ومساعدتهم على إيجاد الحلول للمشاكل التي تعترضهم، فضلا عن ابتكار وسائل تحفيز ترغّبهم في الدراسة وتجعلهم يقبلون على التعلّم بجدية وحماس. بمعنى ثان لم يعد التلاميذ يقبلون بأن يكونوا مجرّد متلقين للمعارف، ولرؤية المدرسين لما يجب أن تكون عليه مهنة التلميذ le métier de l'élève، إنهم

64- الجمعية العامة؛ تقرير المبعوث الخاص المعني، مرجع سابق...، ص 10 - 11

65 -آل غور؛ المستقبل: ستة محركات للتغيير العالمي، ترجمة عدنان جرجس، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،عالم المعرفة، عدد 423 ، أبريل 2015 ، ص106

66- Mlaiki- Abdeljaoued (L) ; L'école tunisienne est –elle un espace de vie ? Opinions,N5, Février 2012, p49

يتفهّمون مطالبة الأساتذة بالانضباط والاحترام ولكنهم يطالبون بدورهم الأساتذة باحترام حريّاتهم من قبيل حريّة اللباس التي يعتبرونها طريقتهم في التعبير، والتي هي تجسيد لحق الاختلاف الذي لا يجب في نظرهم الاكتفاء فقط بتدريسهم إياه وإنّما السماح لهم بممارسته[67].

ينتظر التلاميذ إذن من الإصلاح التربوي، أن يجسر الهوّة التي صارت تفصل المدرسة عن واقع التلميذ، وهي فجوة جعلت المؤسسة التربوية تتحوّل إلى فضاء غبر جاذب للتلاميذ. وهم يرنون إلى أن تكون علاقتهم مع مدرّسيهم قائمة على الاحترام وأيضا على التفهّم وخاصة على السماح بتجاوز النظري إلى العملي، بمعنى تحويل المبادئ التي تدرّس إلى ممارسة فعليّة بالوسط المدرسي. وهكذا يكون للإصلاح في أذهان المتعلّمين أبعاد مغايرة لما قد تقدّر أطراف أخرى أنّه محوري. وبعبارة أكثر اختزالا ينتظر التلاميذ من الإصلاح التربوي إرساء مدرسة يطيب فيها العيش، تحفزهم على التعلّم وتمنحهم لذة الانتماء إليها.

4 – المجتمع المدني: حان الوقت ليكون الفضاء المدرسي منفتحا على محيطه:

للمجتمع المدني انتظاراته من الإصلاح التربوي القادم، ففي نظر الجمعيات والمنظمات لهذه الأخيرة دور محوري في انفتاح المدرسة على محيطها من ناحية، ودور رئيس في معالجة المشاكل التي تعاني منها المدرسة مثل العنف[68] وغيره من الظواهر التي صارت تهدّد سير العمليّة التربويّة. بمعنى أن المجتمع المدني الذي صار يطالب بدور الشراكة لا يرتضي اليوم أن يكون دوره هامشيّا في الواقع التربوي التونسي

67- Ibid, p49

68- في واقع الأمر لا تعتبر مطالبة الجمعيات بالمشاركة في حلّ المشاكل التي تعاني منها المدرسة، خاصية تونسية، فقد جاء على سبيل المثال في جريدة الشروق الجزائرية بتاريخ الاثنين 11 ماي 2015 أن وزارة التربية الوطنية الجزائرية "رضخت لطلبات المجتمع المدني الذي ضغط عليها في العديد من المناسبات لمنحهم تراخيص تنظيم حملات تحسيسية داخل المؤسسات التربوية ضد ظاهرة العنف المدرسي الذي تفشى في السنوات الأخيرة، والتي وصفتها جمعيات وطنية بالظروف غير عادية، باتت تعصف بكيان المنظومة التربوية، وتهدد مستقبل التلاميذ. للمزيد أنظر ، منحت الترخيص لبداية الحملة: بن غبريط تستنجد بالجمعيات لمحاربة العنف المدرسي على الرابط www. Echouroukonline.com

مستقبلا، بل سيسعى إلى أن يكون له دور حاسم سواء في وضع السياسة التربويّة، أو من خلال مرافقة المدرسة التونسيّة ومساعدتها على أداء مهمّتها على النحو المطلوب.

تبدو انتظارات المجتمع المدني مقبولة بالنظر إلى حقيقة صارت راسخة اليوم، وهي أن المدرسة لم تعد قادرة لوحدها على إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل التي تعاني منها، وعليه فإن القبول بأن بمشاركة المجتمع المدني من شأنه أن يثمر تعاونا على حلّ المشاكل وعلى جسر الفجوة بين الزمن الاجتماعي والزمن المدرسي.

يبدو دور المجتمع المدني مهمّا خاصة وأن قانون الجمعيّات الذي ينظم العمل الجمعوي بتونس يسمح بدء من سن 13 بالانتماء إلى الجمعيات كما سمح لمن بلغ سن 16 بتأسيس الجمعيات[69]، وهو ما يعني أن عددا من التلاميذ سينتمون في ذات الوقت إلى المدرسة وإلى مكوّنات المجتمع المدني من قبيل الجمعيّات الأمر الذي يسمح بالاستفادة من هذا الانتماء المزدوج إن صحت العبارة بتوطيد الشراكة بين المدرسة والمجتمع المدني.

ولعلّ الأهمّ في هذه الشراكة التي ينتظر المجتمع المدني من الإصلاح القادم إرساءها، هي تلك التي تجمع بين جمعيات أولياء التلاميذ والمدرسة. بمعنى أن إرساء هذه الشراكة من شأنه أن يحدث نقلة نوعيّة في علاقة المدرسة بمحيطها، ذلك أن انفراد الإدارة ممثّلة في وزارة التربية وهياكلها الجهوية المعروفة بالمندوبيات (ويبلغ عددها 26 مندوبية للتربية) من ناحية ونقابات المربين من ناحية أخرى لم يكن دائما لصالح التلميذ الذي هو أساس العملية التربوية. ومن هذا المنطلق فإن الشراكة مع

---

69 - نص الفصل 17 من مرسوم عدد 88 لسنة 2011 مؤرّخ في 24 سبتمبر2011 يتعلّق بتنظيم الجمعيات على أن "للجمعية تحديد شروط العضوية الخاصة بها على أن لا تخالف أحكام هذا المرسوم ويشترط في عضو الجمعية أن يكون:

أولا: تونسي الجنسية أو مقيما في تونس.

ثانيا: بلغ ثلاثة عشر سنة (13) سنة من العمر.

ثالثا: قبل بالنظام الأساسي للجمعية.

رابعا: دفع معلوم الاشتراك في الجمعية

أما الفصل الثامن، فينص في فقرته الثانية على أنه يشترط في "الشخص الطبيعي المؤسس أن لا يقل عمره عن ستة عشر (16) سنة.

المجتمع المدني وتحديدا مع جمعيات أولياء التلاميذ من شأنه أن يقدّم رؤية من زاوية جديدة للواقع التربوي ولما ينبغي أن يكون عليه ذلك الواقع.

5– انتظارت أصحاب الأعمال: مخرجات المدرسة متلائمة مع حاجيات الاستثمار:

من بين أهمّ المشاكل التي تعاني منها المؤسسة التربويّة التونسيّة هي عدم التلاؤم l'inadéquation مع سوق العمل، ونظرا لأهميّة دور القطاع الخاص في التشغيل، فإنه يكون من الوجيه أن تكون لأصحاب الأعمال انتظارات من الإصلاح القادم، وفي مقدّمة هذه الانتظارات أن تكون مخرجات المدرسة في تناغم وانسجام مع متطلّبات سوق العمل.

لا يعني هذا أن انتظارات أصحاب الأعمال تقتصر فقط على التناغم والانسجام بين مخرجات المدرسة، فرجال ونساء الأعمال أولياء ويتطلّعون إلى تعليم ذي نوعية جيدة لأبنائهم، ولكن تحوّلات سوق العمل اليوم تفرض الاهتمام بمسألة ظلّت إلى اليوم منسية ولو إلى حدّ ألا وهي التمفصل بين التربية والتكوين المهني وحاجيات المؤسّسات من اليد العاملة، بمعنى أن انتظارات أخرى لا مناص من أخذها بعين الاعتبار عند وضع الإصلاح التربوي القادم.

نخلص من هذه العيّنة من الانتظارات إلى القول:

- انتظارات مختلفة من الإصلاح التربوي باختلاف أصحابها، فلكلّ طرف انتظاراته بما يستجيب لحاجياته

- القاسم المشترك بين هذه الانتظارات هو أولا الرغبة في الإصلاح وثانيا العمل على تحسين مردودية وأداء المنظومة التربوية.

- تحقيق مثل هذه الانتظارات وتحويلها إلى واقع يومي رهين مقاربة تشاركيّة لوضع الإصلاح التربوي، فلا يمكن هندسة الإصلاح القادم بفريق واحد أو بطرف واحد أو بطرفين اثنين فقط. إن حجم ما هو منتظر أكبر من أن تضطلع بتحقيقه مقاربة تنحو إلى تقليل عدد الأطراف المشاركة في هندسته. وتزداد أهميّة المقاربة التشاركيّة في وضع الإصلاح المرتقب عندما نتبيّن الانتظارات على المستوى الماكرو، أي انتظارات المجتمع التونسي.

٧– الانتظارات على مستوى الماكرو:

لا تخلو هذه الانتظارات كذلك من تنوّع واختلاف، ويمكن في هذا السياق تحديد ما يأتي:

1 –انتظارات من طبيعة سوسيو سياسية:

يأتي هذا الإصلاح بعد الثورة التونسية، وبعد صدور دستور الجمهورية الثانية، إن جاز القول، وهو دستور[70] حدّد هوية البلاد في فصله الأول[71]، وحدّد أيضا طبيعة الدولة فأكّد على أن "تونس دولة مدنية تقوم على المواطنة، وإرادة الشعب، وعلويّة القانون"[72].

إن للجمهورية الثانية من هذه الزاوية انتظارات من المدرسة، فهي مدرسة ذات رسالة حضارية أي مدعوة إلى تجذير الناشئة التونسيّة في هويّتها العربيّة الإسلاميّة، أي في انتمائها الحضاري، وهو ما أكّد عليه الفصل 39 من الدستور ذاته[73].

إن المدرسة القادمة موكول إليها أولا أداء الرسالة الحضاريّة التي تؤصّل ناشئة البلد في هويتها العربية الإسلامية. وموكول إليها أيضا نشر ثقافة حقوق الإنسان، أي نشر ثقافة الجمهوريّة التي تحمي الحقوق والحريّات التي ضمنها الدستور. بلغة مغايرة، يُطرح على الإصلاح التربوي القادم تحدّ كبير ألا وهو جعل المدرسة في خدمة الجمهوريّة الثانية.

---

70 - صدر دستور الجمهورية الثانية في جانفي 2014

71- نص الفصل الأول الذي تمت المحافظة في فصله الأول على ذات الصياغة التي كان عليها الفصل الأول من دستور 1959 على "تونس دولة حرة مستقلّة، ذات سيادة، الإسلام دينها والعربية لغتها، والجمهورية نظامها". وقد تمت إضافة عبارة لا يجوز تعديل هذا الفصل

72- الفصل الثاني من دستور جانفي 2014 ، والفصل ذاته ضُمّن عبارة "لا يجوز تعديل هذا الفصل"

73 - جاء في الفصل 39 من دستور 2014 "التعليم إلزامي إلى سن السادسة عشرة. تضمن الدولة الحق في التعليم العمومي المجاني بكلّ مراحله وتسعى إلى توفير الإمكانيات الضرورية لتحقيق جودة التربية والتعليم والتكوين. كما تعمل على تأصيل الناشئة في هويتها العربية الإسلامية وانتمائها الوطني وعلى ترسيخ اللغة العربية ودعمها وتعميم استخدامها والانفتاح على اللغات الأجنبية والحضارات الإنسانية ونشر ثقافة حقوق الإنسان".

تُطالب المدرسة بنشر ثقافة الديمقراطية، أي بالعمل على تكريس الديمقراطية كنمط حياة بين التونسيين، بما يعنيه ذلك قدرة على الاستفادة من الاختلاف والتنوّع، ومن قدرة على حلّ وإدارة الخلافات بطرق سلمية، وبما يشير إليه أيضا بتغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.

ليس بالأمر الهيّن أن تؤدي المدرسة هذا الدور، لأن المسألة في غاية التعقيد، فالتربية على المواطنة والتي مثلما سبقت الإشارة إلى ذلك سبيل لترسيخ الديمقراطية كنمط حياة، تحتاج إلى إطار شامل ييسر على المتعلّمين التجاوب الفعّال معها. بمعنى آخر إن نجاح الديمقراطية في تونس – وفي المنطقة العربية عامة – "مرهون بفهمها لا كوسيلة سلميّة لتعيين الحكّام فحسب، بل أيضا كقيم موجهّة لسلوك الأفراد والجماعات، ومن هنا تبرز أهمية آليات التنشئة الاجتماعيّة كالمدرسة والأسرة ووسائل الإعلام والجمعيات...الخ لدفع العملية الديمقراطيّة وتعزيزها"[74]. ومن هذا المنطلق يكون للمدرسة التونسية القادمة دور محوري في ترسيخ قيم تساعد على ترسيخ الديمقراطية كنمط حياة من قبيل قيم التسامح، والاعتدال والمدنية.

توطين اللغة الوطنية كلغة علم وفكر وبحث علمي مع الانفتاح على اللغات الأخرى:

إلى جانب ترسيخ المواطنة كرابطة للعيش المشترك، يطلب إلى المدرسة تمكين الناشئة لا من إتقان اللغة الأم فقط، وإنما جعل هذه الأخيرة لغة العلوم ولا يقتصر دورها على أن تكون لغة الأدب فقط، وهذا في حد ذاته رهان كبير. فقضيّة التعريب، أي تعريب التعليم، كانت دوما مثار جدل بين المعنيين بالشأن التربوي.

تعطي تجارب دول من قبيل كوريا الجنوبية، أن رهان كسب العلم والتقانة يمرّ عبر بوابة اللغة الوطنية أي اللّغة الأم، وعليه فإن كسب رهان مجتمع المعرفة يمرّ – في اعتقادنا – عبر جعل اللغة

74- الهاشمي لغوق؛ ثقافة الديمقراطية وسبل ترقيتها في المجتمع العربي، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العد 08 ، ديسمبر 2013، ص 79

العربية لغة العلم بمعناه الشامل، أي لغة لا يقتصر اعتمادها فقط على تدريس المواد الاجتماعيّة، أو على مرحلة تعليميّة أو مرحلتين.

لا يعني الانتصار إلى اللغة العربيّة كلغة تدريس للعلوم انكفاء على الذات والاكتفاء باللغة الأم فحسب، بل على العكس من ذلك المدرسة التونسيّة مطالبة مستقبلا بتمكين الناشئة من امتلاك على الأقل لغتين أجنبيتين وفي مقدمتهما بطبيعة الحال اللّغة الانجليزية – اللّغة العالميّة-.

ليس الأمر بالهيّن لعدّة اعتبارات منها أن التكوين الأساسي للمدرّسين الذين يدرّسون المواد العلميّة قد تمّ باللّغة الفرنسيّة، ومنها اعتبارات أخرى تتّصل بتوجّهات النّخب وتحديدا النّخب السياسيّة. وعليه فإن انتظار دعم حضور اللّغة العربيّة – اللّغة الأم – كلغة علم من التحدّيات الكبرى المطروحة على مدرسة المستقبل في تونس.

ممّا لاشك فيه، أن هذه المسألة ستكون محلّ جدل حادّ بين المعنيّين بالشأن التربوي من مختلف الأطياف والخلفيات. فالمسألة ذات جذور تاريخيّة، فمن المعروف عن الاستعمار الفرنسي "اهتمامه بالجانب الثقافي أكثر من نظيره الانجليزي وبعبارة أخرى عمل المستعمر الفرنسي جاهدا لاستئصال رموز الهوية الثقافية لكل من الجزائر وتونس والمغرب وموريتانيا"[75]. ومن المعلوم أيضا أن التعليم كان مدخل فرنسا لتغيير العقليات فقد قال جورج هاردي G.Hardy مسؤول الحماية في قطاع التعليم بالمغرب " إن انتصار السلاح لا يعني النصر الكامل... إن القوة تبني الامبراطوريات، ولكن ليست هي التي تضمن لها الاستمرار والدوام... يجب إخضاع النفوس بعد أن تمّ إخضاع الأبدان"[76]. وبالرغم من وعي والمغاربة عامة والتونسيين خاصة بخطورة التوجّه الفرنسي، حيث كان التعريب مطلبّا شعبيا " أجمعت على تأكيده القوى الوطنية الحيّة في البلاد كافة، وإن اختلفت في حماستها له ونضالها من أجله. ولم يكن التعريب في هذه المرحلة مطلبا زيتونيا أو مطلب أي فئة محدودة من المجتمع. ولا نعلم

75- محمود الذوادي؛ العلاقة بين شخصية بورقيبة وأزمة الهوية في المجتمع التونسي الحديث من منظور علم النفس؛ دراسات عربية العدد 12/11 ، أيلول / تشرين الأول؛ سبتمبر / أكتوبر 1996 ، ص 111 – 112

76 - علي العلوي؛ قراءة ل "نحو سوسيولوجيا نقدية لخطاب التحديث التربوي بالمغرب لمصطفى محسن؛ عالم التربية، العدد 13 / 2003 ، ص 131

أن فئة تونسية ما قد عبّرت عن احترازها إزاءه أو شكّكت في شرعيته. فعلى المستوى السياسي تبنّى الحزب الحرّ الدستوري القديم هذه القضية، وأنزل الدفاع عن اللّغة الوطنية في الوطن المستعمر منزلة مهمّة من مشاغله. وتبنّى الحزب الحرّ الدستوري الجديد بدوره الدفاع عن هذا المطلب الشعبي فدعا إلى إحلال اللّغة القومية موقعها الملائم باعتبارها اللغة الوطنيّة للشعب التونسي. وعلى المستوى النقابي كان التعريب مطلبا بارزا من مطالب الحركة النقابيّة. وكان تعميم التعليم وتعريبه أبرز شعار لنقابة التعليم، يكتب على اللافتات، ويعلّق في المناسبات الرسمية ويثير حماسة الجماهير"[77]. ولكن هذا الحماس والتبنّي للغة العربيّة لم يثمر النتائج المتوقّعة منه، فعلى الرغم من تعريب تدريس الإنسانيات في السنة الدراسية 1976 - 1977 ظلّ تعريب المواد العلميّة غائبا في المرحلة الثانوية ومحدودا أو مشوّها في المرحلة الإعدادية، الأمر الذي أدى إلى ارتباك التلاميذ عند انتقالهم من مرحلة تعليميّة إلى أخرى. قد يعود ضمور التعريب إلى ضعف التعريب النفسي على حد قول أستاذ علم الاجتماع محمود الذوادي. ولكن توطين اللغة العربية كلغة علم في مجتمع له لغته الأساسية أمر لا مناص منه إذا ما رغب التونسيّون في كسب رهان مجتمع المعرفة. ومهما يكن من أمر فإن رهان التربية على المواطنة بما يعنيه من تحويل المدرسة إلى فضاء لا يكتفى فيه بتقديم المعارف حول المواطنة وحقوق الإنسان فقط وإنما تمارس به، ورهان جعل اللّغة العربيّة لغة العلم وتدريس العلوم وتبيئة التفكير والمنهج العلميين، هما الرّهانان اللّذان إذا تمّ كسبهما سينزعان عن الإصلاح طابعه التقني الصرف القاضي على سبيل المثال بتغيير الزمن المدرسي، وتغيير ضوارب المواد وغيرها من الإجراءات المتصلة بالتقويم والتي في اعتقادنا يمكن لمجموعة من خبراء الوزارة من المتفقدين (المفتشين) والمدرّسين والإداريّين القيام بها بعد عمل لجان مختصّة ولا تستدعي مقاربة وطنية للإصلاح.

77 -عبد العزيز عاشوري؛ محاولة لتقويم تجربة التعريب في تونس، المستقبل العربي عدد 39، 1982/5 ، ص 81

انتظارات ذات منحى سوسيو اقتصادي:

من بين الانتظارات الكبرى ذات الصلة بالبعد السوسيو اقتصادي، وهي ذات بعدين متصلين لا يمكن الفصل بينهما. أوّلهما هو التلاؤم بين مخرجات المنظومة التربويّة، وواقع سوق الشغل، وثانيهما ترسيخ قيمة العمل في أذهان الناشئة بما يجعلها تبادر إلى البحث عن العمل، وتجتهد في الحصول عليه وتجنّب عقلية الربح السريع، وربط قيمة العمل بنوعية العمل المنجز أو المؤدّى.

إن إدماج البعدين، بعد ثقافة العمل وبعد تلاؤم مخرجات المدرسة مع واقع الشغل المتغيّر باستمرار، يرنو إليه التونسيون بترقّب كبير. فصناعة الثروة تمرّ عبر تثمين قيمة العمل والاجتهاد فيه، أي إيلاء العمل كقيمة منزلة خاصة ترقى إلى منزلة العبادة؛ كما تمرّ عبر الاستفادة من طاقات البلاد البشريّة المختلفة وفي مقدمتها الشباب وتحديدا الشباب الحاصل على شهادات عليا والذين يمثلون شريحة مهمّة من العاطلين عن العمل في تونس. وبمثل هذا الإدماج فقط يمكن تمكين المجتمع من الاستفادة من طاقات مختلف شرائحه الاجتماعية، ويمكن تغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة. بمعنى أن الانتظارات على الصعيد السوسيو – اقتصادي لا يجب أن تأخذ منحى آنيا (يلخص في التغلّب على معضلة بطالة خرّيجي الجامعات). ولكن في مقابل هذه الصعوبات الكبرى التي تعترض هؤلاء المتخرّجين من التعليم العالي نجد رفضا من شباب آخرين لأعمال بعينها منها الأعمال الفلاحيّة. ..الخ.

تحتاج المؤسّسة التربوية القادمة إذا إلى التركيز على القيم، قيم العيش المشترك مثلما سبق التطرّق إليه في العنصر السابق، قيم العمل والإبداع والابتكار باعتبارها مدخلا عمليّا لصناعة الثروة واكتساب الثقة في النفس التي تخوّل لصاحبها اقتحام سوق الشغل. فالشغل قبل أن يكون جهدا بدنيا أو ذهنيا هو قيم اكتسبت ورسخت في الذهن وتحوّلت إلى قناعة يجدّ المتشبعون بها في تحويلها إلى ممارسة فعليّة واقعيّة.

بناء على ما تقدّم ينتظر التونسيون من مدرستهم أن ترسّخ قيمة العمل، وقيمة الاجتهاد، وقيمة التفاني لأجل المصلحة العامة وفي ذات الوقت ينتظرون منها أيضا انفتاحا على عالم التكوين والتدريب المهنيين، وقد يكون من بين تطلّعات التونسيّين والتونسيّات انفتاح المدرسة على مراكز التكوين المهني،

بحيث تتاح للتلاميذ فرص التعرّف على مراكز التكوين المهني خلال العطل المدرسيّة، والتدرّب على ممارسة بعض الأنشطة التي تناسب مستوياتهم العمريّة والذهنيّة.

ليس الغرض من توطيد العلاقة بين المدرسة وعالم الشغل مختزلا في تمكين الناشئة من الالتحاق بسوق العمل والاندماج فيه بأيسر الطرق فقط، وإنما يتعدّى ذلك ليشمل ترسيخ قيمة العمل، كقيمة مركزية لدى الناشئة التونسية، بمعنى أن للإصلاح بعد قيمي لا يمكن إغفاله، ولا التغاضي عنه. فإلى جانب قيم العيش المشترك، يكون من المنتظر أن يولي الإصلاح التربوي قيمة العمل والاجتهاد وتجنّب الربح السريع...الخ اهتماما أكبر، لأن السؤال الذي ينتظر إجابة عنه هو كيف يتحول المجتمع التونسي إلى مجتمع العمل؟

قد يتطلّب الأمر مراجعة علاقة التعليم العام بالتعليم المهني، وبالتدريب والتكوين المهنيّين، وقد يستدعي توجّها جديدا يقتضي دراسة معمّقة لتجارب ناجحة في هذا المجال، ولكنّه في كلّ الحالات يظلّ انتظارا بالنسبة إلى التونسيّات والتونسيّين من مدرسة المستقبل.

انتظارات ذات صلة بتوطين العلم منهجا وتفكيرا ومنتجا:

في نظر التونسيّين والتونسيات اليوم، كما في نظر غيرهم، مكانة البلدان تحدّدها مؤشرات عدّة منها براءة الاختراع، وبراءة الاختراع هذه تقتضي توطين العلم. أي توطين المنهج العلمي، بما يفضي في النهاية إلى منتج علمي في مختلف المجالات بما فيها مجال الإنسانيّات. ليس الأمر باليسير، لأنّه يستدعي توفير المستلزمات البشريّة والماديّة المساعدة على توطين التفكير العلمي، أي يستدعي رؤية جديدة لتكامل المراحل التعليميّة، وكيف يجب أن يكون غياب التمفصل بينها عائقا لتوطين العلم في مختلف أبعاده ومجالاته. بمعنى، يقتضي توطين العلم بحثا ومنهجا ومنتجا التركيز على كفايات نوعيّة، تسمح للمتعلّم بالمبادرة والإبداع، وتحفزّه على التفكير والتجريب والإنتاج. وهذا أمر في غاية الأهميّة ففي عصر العولمة توطين العلم يكتسب منزلة خاصة ويحتاج جهودا من مختلف الفاعلين في الحقل التربوي ترتقي إلى قيمة الرّهان الذي لابدّ من كسبه.

إن مختلف هذه الانتظارات وإن بدت متفرّقة ومشتّتة، فهي متكاملة ومترابطة، والفصل بينها مسألة منهجية لا غير لأن العمل التربوي عمل منظومي، مترابط الجوانب والأبعاد. ولكن لهذه الانتظارات متطلّبات حتى تتحقق منها على وجه التحديد:

المتطلّبات الحقوقية:

المقصود بالمتطلبات الحقوقية، توفّر مدخل حقوقي للإصلاح التربوي. والمدخل الحقوقي يقوم على جعل الطفل الذي هو صاحب الحق، محور العملية التربوية بمعنى أن تكون المدرسة في طريقة اشتغالها وفي هواجسها المختلفة منسجمة مع حقوق الطفل كما تحدّد في الصكوك الدولية والإقليمية والتشريعات الوطنية.

تقوم حقوق الطفل كما ضبطت في مختلف المواثيق الدولية على مبادئ رئيسية هي:

مبدأ عدم التمييز ومبدأ مصلحة الطفل الفضلى ومبدأ الحماية إضافة إلى مبدأ المشاركة[78]

المتطلبات الإدارية: حسن التدبير أو الحكامة

تعتبر مسألة تدبير الشأن التربوي مسألة مركّبة ومعقّدة، فهي تقتضي أوّلا كفايات تواصلّية راقية تخوّل لصاحبها التفاعل مع أطراف مختلفة بطريقة بنّاءة وفاعلة. وهي تتطلّب ثانيا تكوينا أساسيّا من نوعيّة خاصة يسمح لصاحبه بتدبير شأن المؤسّسة التربويّة بما يضمن تحقيق أهدافها. ولكن إلى جانب ذلك تستدعي الحكامة في الشأن التربوي التونسي مستقبلا النظر إلى اللامركزية التي أقرّها دستور الجمهوريّة التونسيّة لسنة 2014 كمدخل لتدبير الشأن العام التربوي يتيح للفاعلين المحلّيين المساهمة في تدبير الشأن التربوي، ومن خلال ذلك في صنع السياسة العامة التربويّة.

78 للتوسّع في هذه المبادئ يرجى الرّجوع إلى الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل وإلى غيرها من النصوص الوطنية والدولية الضامنة لحقوق الطفل وفي مقدمتها مجلة حماية الطفل التونسية.

ملاحظات ختامية:

الإصلاح التربوي ليس عملا فنيّا بموجبه ينتقل من إصلاح إلى إصلاح دون أن يحدث التغيير المنشود في أداء المنظومة التربويّة.

للتونسيّات والتونسيّين انتظارات مختلفة وكبيرة من الإصلاح التربوي القادم، وفي مقدّمتها انتظارات تتعلّق بكسب رهان توطين العلم باللّغة العربيّة لغة البلاد وذلك انسجاما مع الفصل 39 من دستور 2014.

بناء الإنسان المواطن الفاعل وتوطين العلم فكرا ومنهجا ومنتجا بتونس رهانات كبيرة ينبغي على الإصلاح التربوي القادم أن يوفّر الأرضيّة لكسبها.

للإصلاح الجديد متطلّبات تيسّر تحقيقه للأهداف المنشودة وهي بالأساس متطلّبات حقوقيّة تجعل من مبادئ حقوق الطفل موجّهات للممارسة التربويّة في مختلف أبعادها، ومتطلّبات حسن التدبير أو الحكامة التي تبدأ بحسن تأهيل المربّين بمختلف درجاتهم وصولا إلى إشراك المجتمع المحلّي في تدبير الشأن التربوي انسجاما مع وجهة اللامركزيّة التي رسمها الدستور التونسي الجديد للبلاد.