

# دور التّعليم في تنمية المجتمع التونسيّ وتحديثه بعد الاستقلال

## The role of education in the development and modernization of Tunisian society after independence

د. فاطمة عُمرى

جامعة تونس

تونس

[fatma2013omri@hotmail.fr](mailto:fatma2013omri@hotmail.fr)



## دور التعليم في تنمية المجتمع التونسي وتحديثه بعد الاستقلال

د. فاطمة عمري

### ملخص:

يكتسي التعليم أهمية بالغة في تطوير المجتمعات وفي تحقيق نمائها والاستجابة لإحتياجاتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. بل إنه يُعدّ الضامن لسيادة الدول بكل ما تكتسبه هذه السيادة من أبعاد وما تعنيه من إستقلالية. واستنادًا إلى هذه المرتكزات، بادرت دولة الإستقلال بتطوير التعليم وإصلاح مناهجه وجعله مُواكبًا لروح العصر والمراهنة عليه للتّهوض بالمجتمع التونسي وتحديثه وإخراجه من حالة التّخلف التي كان عليها بعد حصول تونس على الإستقلال سنة 1956.

الكلمات المفاتيح: دولة الإستقلال، إصلاح التّعليم، تنمية المجتمع التونسي وتحديثه.

### Abstract:

Education is critical to the development of societies, their development and responsiveness to their economic, social and cultural needs. Rather, it is the guarantor of the sovereignty of States in all its dimensions and independence. Based on these pillars, the State of Independence took the initiative to develop education, reform its curricula, make it keep pace with the spirit of the times, and bet on it to advance and modernize Tunisian society and get it out of the state of backwardness it was in after Tunisia gained independence in 1956 .

**Keywords:** State of independence, education reform, development and modernization of Tunisian society.

## 1- مقدمة:

إنّ ما يجعل، بإعتقادنا، من مسألة الخوض في موضوع التّعليم في علاقته بتنمية المجتمع، مسألة على غاية من الأهمية والتّشعب في ذات الوقت، هو تفاعل هذا القطاع وارتباطه الوثيقين بما يشهده المجتمع من تحولات على جميع المستويات. "فهو مجال متعدّد الأبعاد يتداخل فيه الماضي والحاضر ويتفاعل فيه الكلّ مع الكل: سياسةً واقتصادًا وفلسفةً ودينًا وعلمً نفس وتقنيّةً" (السليمانى، 2015). ومثل هذا الأمر راجع إلى حيويّة هذا القطاع ومركزيّته في ضمان ديمومة المجتمعات واستقلاليتها. ذلك أنّ نجاح الإستراتيجيات التّنمويّة في تحقيق نقلة نوعيّة في واقع المجتمعات، وفي تحديد موقعها ضمن السّلم التّراتبي للدّول، يرتبط بما توليه من اهتمام بقطاع التّعليم، وما تبذله من جهد في سبيل تطويره وتحديثه. فـ " التّقدّم الإقتصاديّ والإجتماعيّ والثّقافيّ وحلّ المشكلات المصاحبة لهذا التّقدّم يُنظر إليه في معظم الأحوال من منظور التّربية. بل إنّ توقّعات المستقبل في الرّخاء والحرية والعدل مرتّهن بأحوال التّربية والتّنافس الإقتصادي، والهيمنة السياسيّة تعتمد في كثير من التّحليلات المعاصرة على مدى كفاءة التّربية في الدّخول في الصّراع المعرفيّ القادم" (عبد فتوني، 2007).

من هنا ندرك أنّ أهمية التّعليم لا تُقاس فقط بمدى قدرته على تطوير المجتمعات وتحقيق نمائها والاستجابة لإحتياجات أفرادها على اختلاف أصنافها الإقتصاديّة والإجتماعيّة والثّقافيّة، بل إنّه يُعدّ الضّامن لسيادة الدّول بكلّ ما تكتسبه هذه السّيادة من أبعادٍ وما تعنيه من إستقلاليّة. ذلك أنّ " التّعليم مسألة ترتبط بالأمن القوميّ، لأنّ الأمن القوميّ في أبسط تعريف له هو مجموعة القدرات والأنظمة والإجراءات التي تكفل حماية الوطن من كلّ ما يهدّده من أخطار منظورة أو محتملة تهدّد استقراره ورفاهيته وسلامة أراضيه وإستقلاليّة قراره" (عبد فتوني، 2007).

إنّ هذه الأهميّة التي يكتسبها قطاع التّعليم في إحداث تغيير جذريّ في واقع المجتمعات، قد شكّلت المرتكز الأساسيّ الذي انطلقت منه السّلطة الوطنيّة لبناء المجتمع التونسيّ وإعادة هيكلته، بعد الحصول على الإستقلال سنة 1956. فقد خلّف خروج الإستعمار الفرنسيّ من تونس لا فقط، فراغا مؤسّساتيًا بسبب مغادرة الإطارات الفرنسيّة لمراكز عملها بالإدارات التّونسيّة، وإنّما أيضا " أوضاعا سياسيّة واقتصاديّة واجتماعية تتطلّب التّغيير الملحّ وتحتاج لإتخاذ الإجراءات الضّروريّة" (السليمانى، 2015). الأمر الذي دفع بالتّخبة السياسيّة التي تولت مقاليد السّلطة بعد الإستقلال، إلى البحث عن منفذ للخروج من هذا المأزق وتخليص المجتمع من حالة التّخلف والجهل التي كان يعيشها. وقد تُرجمت هذه الرّغبة القويّة في الإصلاح والتّغيير بإيلاء التّعليم العناية الكبرى، وذلك من خلال السّعي إلى تحديثه وتعميمه بين كافّة الفئات الإجتماعيّة وتخصيص " ما يفوق ربع ميزانيّة الدّولة في بعض السّنوات إيماننا منها بأهميّة هذا القطاع الحيويّ ودوره في النهوض بالدّولة والمجتمع" (السليمانى، 2015).

إنّ هذا التّوجّه في جعل التّعليم الرّافد الأساسيّ لتنمية المجتمع التونسيّ، قد شكّل بداخلنا حافزا قويّا لطرح مجموعة من الأسئلة يمكن عرضها كالآتي: إلى أيّ مدى إستطاعت السّلطة السياسيّة ترجمة هذه الإرادة إلى واقع ملموس؟ وإلى أيّ حدّ يمكننا الحديث عن توظيف التّعليم في سبيل تنمية المجتمع التونسيّ؟

أم إنّه على النقيض من ذلك تمّ توظيف هذا القطاع لخدمة أهداف السّلطة السّياسيّة وأطراف أخرى متنقّذة؟ لقد مثّلت جميع هذه التساؤلات محاور إهتمام لنا تناولناها بالتّحليل والنّقاش ضمن هذه الورقة البحثيّة.

لقد شكّل التّعليم منذ المرحلة الإستعماريّة محلّ رهان بين القوى المهيمنة لبسط سيطرتها، وتوسيع مجال فعلها. فقد مثل الفضاء التّعليميّ وبإمّتياز المجالّ الذي تتمّ داخله ومن خلاله عمليّة ترسيخ وشرعنة الثّقافة المهيمنة. "فقد بدأت المدرسة الفرنسيّة العربيّة للفتيات إشتغالها في مناخ تتجاوزه عقلانيّة فرنسيّة إستعماريّة ترغب في جعل المدرسة وسيلة لتحقيق أهدافها في الهيمنة والتوسّع والإنتشار والتّقدم، وأخرى محليّة لا يستطيع أصحابها الإشتغال علنًا ولكنّ هدفها هو الحدّ قدر الإمكان من تلك الهيمنة ومن ثمّة إفشالها والحيولة دون إستمراريتها" (مؤلف جماعي، 2008).

هكذا تمكّنت السّلطة الإستعماريّة من توظيف التّعليم لتبرير إيديولوجيّتها وشرعنة هيمنتها على المجتمع التّونسيّ. فهل ستمكّن السّلطة الوطنيّة في مقابل ذلك من توظيف التّعليم للتهوؤ بالمجتمع وتحديثه؟  
الإشكاليّة:

في إطار هذا السّياق المعرفيّ تتنزّل إشكاليّتنا الرّئيسيّة لهذه الورقة البحثيّة وتتمثل في الطّرح التّالي: إلى أيّ حدّ إستطاعت سلطة الإستقلال أن تجعل من التّعليم شريكا متقدّمًا في تجسيد مشروعها التّحديثيّ للتهوؤ بالمجتمع وتنميته؟

#### الفرضيات:

وتتفرّع عن إشكاليّتنا الرّئيسيّة فرضيتان هما:

أولاً: أنّ إستراتيجيّة سلطة الإستقلال في تطوير التّعليم وتحديثه قد أدّت إلى تنمية المجتمع وتخليصه من كل مظاهر التّخلف والهشاشة الإقتصاديّة والإجتماعيّة.

ثانياً: أنّ تحديث التّعليم وتطويره ساعد على تثبيت دعائم الحزب الحاكم وعلى تمرير إيديولوجيّته أثناء مرحلة بناء الدّولة الوطنيّة الحديثة.

#### الإطار المنهجيّ المعتمد في إنجازنا لهذا البحث:

تندرج هذه الورقة البحثيّة ضمن صنف الدّراسات التي تبحث في إستراتيجيات الدّول في تنمية مجتمعاتها والتهوؤ بها إثر حصولها على الإستقلال، وإستنادًا إلى هذه المبرّرات العلميّة، فإنّ هذا البحث يهدف إلى تحليل وفهم الإستراتيجيّة التي إعتدتها تونس عند حصولها على الإستقلال سنة 1956، من أجل التّهوؤ بالمجتمع وتطويره وإخراجه من حالة التّخلف التي كان يعيشها في تلك المرحلة. وباعتبار أنّ هذه الورقة البحثيّة تكتسي طابعاً سوسيولوجيّاً تاريخيّاً، فإنّنا سنعتمد في تحليلنا للإستراتيجيّة الوطنيّة لتحقيق تنمية المجتمع أثناء فترة بناء الدّولة الوطنيّة الحديثة على الوثائق والمراجع التّاريخيّة والدّراسات والبحوث السّوسيولوجيّة التي إهتمّت بدراسة المجتمع التّونسيّ في تلك المرحلة.

هذا ما سنتناوله بالتّحليل والنّقاش ضمن العنصر الموالي في خطوة أولى، وعلى امتداد بقية الأجزاء المكوّنة لهذا البحث في خطوة ثانية، تماشيًا مع ما يفرضه التّمثلي المنهجي لعملمنا.

## 2- المراهنة على التّعليم لبناء الدّولة الوطنيّة وتنمية المجتمع التونسيّ:

### 2-1- إصلاح التّعليم بعد الإستقلال، مظهره وحدوده:

#### 2-1-1- مظاهر إصلاح التّعليم:

تمتاز الحركة الإصلاحيّة في مجال التّعليم في تونس بامتداد جذورها التّاريخيّة إلى ما قبل المرحلة الإستعماريّة. فقد إنطلقت بوادئها التّأسيسيّة مع محاولة خير الدّين باشا تعصير التّعليم، وتحديثه بغاية النهوض بالمجتمع التونسيّ. وقد أثمر هذا التّوجّه تأسيس المدرسة الصّادقيّة سنة 1875، ثمّ تدعّم أكثر مع الحركة الوطنيّة لوعي روادها بدور التّعليم في تغيير واقع المجتمعات من ناحية أولى، وبالأهداف الضّمنيّة للسياسة الإستعماريّة من ناحية ثانية، والتي إنبتت "على فرض سياسة تفكير جماهير التونسيّين وتجهيلهم لكي يبقوا عنصرا دونيا في بلادهم" (اليزيدي، 2014). ولهذه الأسباب خاض الوطنيّون خلال الفترة الممتدّة بين 1943 و1955 عدّة نضالات من أجل إصلاح التّعليم وتحديثه، وجعله مواكبًا لروح العصر وحاجيات المجتمع. وقد نتج عن ذلك تحقيق مجموعة من المكاسب التي شكّلت الأساس الذي إنطلقت منه الإصلاحات اللاحقة، بما في ذلك إصلاح 4 نوفمبر 1958 "بحيث أصبحت فترة 1943 – 1955 تمثّل العصر الذهبيّ للتّعليم التونسيّ" (اليزيدي، 2014).

لقد إتسم التّعليم التونسيّ خلال المرحلة الإستعماريّة بالتّشتت والتّميش والتّنوع وتضارب البرامج، إذ نجد التّعليم الرّيتوني الذي كان يعاني في تلك الفترة من تقليديّة البرامج والمناهج التّعليميّة إلى حدّ جعلته يعيش خارج الحركيّة المجتمعيّة. "أمّا التّعليم الثّانوي الرّيتوني، فقد كان منذ قرون مقتصرًا على تدريس الدّين واللّغة العربيّة وفق مناهج تعتمد الحفظ والتّلقين وتهدف إلى صيانة تأويل ماضويّ للإسلام يخدم مصالح كلّ المستفيدين من البنى التّقليديّة للمجتمع" (التيّمومي، 2006). ولهذه الأسباب نجد هذا الصّنف من التّعليم يعيش جمودًا فكريًا بعيدًا عن مشاغل المجتمع، وعاجزًا على إنتاج مورد بشريّ بمواصفات تجعل منه عنصرا فاعلا في تحقيق التّقدّم الثّقافيّ والإقتصاديّ والاجتماعيّ. فقد كان الرّيتونيّ "لا يصلح لأكثر من التّعليم في الرّيتونة أو في المدارس الابتدائيّة بعد إمتحان عسير ... أمّا أن يكون طبيبا أو مهندسا فلا، لأنّ مؤهلاته التّعليميّة الرّيتونيّة لا تساعد على ذلك" (محمّد كرو، 1955). كما تواجد إلى جانب التّعليم الرّيتونيّ، التّعليم الصّادقيّ، والذي مثل منذ نشأته قبل الاستعمار الفرنسيّ نواةً لإنتاج رأسمال بشريّ قادر على تنمية المجتمع التونسيّ. وهذا ما دفع بفرنسا منذ سيطرتها على تونس إلى الهيمنة على هذا الصّنف من التّعليم، وتوجيهه نحو خدمة مصالحها. فقد كان المستعمر الفرنسيّ واعياّ بقدرة هذا الصّنف من التّعليم على قلب الموازين لفائدته، وتمكينه من كافّة أشكال الهيمنة الفكرية والماديّة والسياسيّة والاجتماعيّة والذهنيّة على المجتمع التونسيّ. "وحثّ المدرسة الصّادقيّة التي أسّسها المصلح خير الدّين باشا عام 1875 لكي تكون العمود الفقريّ للنّهضة التونسيّة نظرا إلى ما تضمّنته برامجها آنذاك من علوم عصريّة،

فقد حوّلها الإستعمار الفرنسي إلى مدرسة إقتصرت دورها الرئيسي على تكوين المترجمين الذين كان يحتاجهم " (التيمومي، 2006). كما تعايش مع هذين الصنفين من التعليم صنف ثالث من التعليم العالي مثله معهد الدراسات العليا الذي كان يرمز منذ نشأته سنة 1880 إلى التعليم العالي العصري " لكونه أدخل الفكر العلمي وتقاليده الجامعية العصرية إلى البلاد " (اليزيدي، 2014). إلا أن إنتماء هذا المعهد إلى تونس لم يتحقق سوى جغرافياً، فقد تم إخضاعه كلياً إلى الجامعة الفرنسية بباريس في مستوى التسيير وتحديد البرامج وانتداب إطار تدريس فرنسي وكذا نظام الإمتحانات. الأمر الذي جعل من هذا المعهد آلية مهمة ساعدت على ترسيخ ثقافة المستعمر وتمير إيديولوجيته، علاوة على تزويده بما يحتاجه من إطارات تونسية ذات تكوين عصري، لتلعب دور الوسيط داخل الإدارات التونسية بين السلطة الإستعمارية، وبقية مكونات المجتمع التونسي.

وأمام هذا الوضع الذي يعيشه التعليم، ركزت دولة الإستقلال جهودها الإصلاحية على إعادة هيكلته هيكلية شاملة بهدف فك عزله وإخراجه من حالة الإغتراب التي يعيشها عن الواقع المجتمعي. وذلك بتحديثه " ووضعه على أسس وطنية حديثة وثابتة والقيام بتخطيط شامل في مستوى البرامج والمناهج والعمل على تعميمه وإجباريته أيضاً " (العياشي، 2012).

وقد كان للتكوين الجامعي، الذي تلقته النخبة التي تولت عملية بناء الدولة الوطنية الحديثة في الجامعات الأوروبية عامّة، والفرنسية خاصة الأثر البارز في نحت نظرتها للتعليم بإعتباره "أداة نهوض المجتمع الأولى" (التيمومي، 2006) وأنه لا سبيل لتحسين الواقع المعيشي لكافة الفئات الإجتماعية دون إصلاح الشأن التعليمي أولاً. ولذلك "أقدمت تونس غداة الإستقلال في إطار سياسة التخطيط الإقتصادي والإجتماعي على إصلاح شامل لشؤون التعليم وعياً منها بأن الإستثمار الإقتصادي لنموّ خيرات البلاد يمرّ عبر الإستثمار في الموارد البشرية التي تصنع الرخاء " (العياشي، 2012).

ولتحقيق هذا المبتغى، تمّ التوجّه إلى ربط إصلاح التعليم بمبدأ الإستجابة لإحتياجات المجتمع، وتوفير أسباب تحقيق التنمية. ولذلك عملت النخبة الحاكمة على أن يكون مضمون التكوين متطابقاً مع خصوصية تلك المرحلة، بهدف توفير الإطارات والكوادر المؤهلة لقيادة عملية النهوض بالمجتمع، " خاصة وأنّ تونس قد خسرت عدداً كبيراً من الإطارات بسبب الرحيل المكثف للموظفين والأعوان الفرنسيين، ممّا فرض ضرورة تعويضهم وتوفير الكفاءات البشرية " (ونّاس، 1988). ولتأكيد هذه الإرادة في الإصلاح بادرت السلطة إلى تقنينها بإعطائها مرجعية قانونية لضمان توجيهاً نحو الغايات المرسومة لها، وذلك بإصدار قانون 4 نوفمبر 1958، الذي أسس على مجموعة من المبادئ من أهمها " تعصير التعليم ومجانيته وفتحه أمام الجميع بداية من سن السادسة، ونشره في أكثر ما يمكن من جهات البلاد، وتوحيد محتواه بما يناسب حاجيات البلاد من الإطارات التقنية والعلمية " (التيمومي، 2006).

إذا، لقد إتجهت الدولة الحديثة خلال المرحلة الأولى من الإستقلال، إلى بناء تعليم ذي صبغة نوعية وكمية في ذات الوقت. وقد تم تأكيد هذا التوجه بما تضمنه إصلاح 4 نوفمبر 1958 الذي جاء ترجمة لـ

"السياسة الثورية التي سلكتها تونس المستقلة في ميدان التربية والتعليم" (الجمهورية التونسية، كتابة الدولة للتربية القومية، 1963).

لقد كانت قوة إرادة الفعل والرغبة في التغيير المرتكز الأساسي، الذي انطلقت منه النخبة الوطنية، التي تولت مقاليد السلطة غداة الاستقلال لتجسيد مشروعها التحديثي للمجتمع التونسي. وقد وجدت في التعليم المنفذ الذي راهنت عليه لا فقط، لسد حاجياتها من الكوادر بعد مغادرة الإطارات الفرنسية لمراكز عملها بالإدارات التونسية، وإنما أيضا لترميم "أوضاع سياسية واقتصادية واجتماعية تتطلب التغيير الملح وتحتاج إلى اتخاذ الإجراءات الضرورية" (السليمان، 2015).

وللبرهنة على أهمية توجيهها الاستثماري في مجال التعليم بهدف تكوين رأسمال بشري قادر على الاستفادة من التطور العلمي العالمي وواعٍ في ذات الوقت بخصوصية مجتمعه "رصدت الدولة إمكانات مالية ضخمة نسبيا لفائدة التعليم (ما بين ربع الميزانية العامة للدولة وخمسها) وأصبحت وزارة التربية أكبر مشغل في البلاد" (التيمومي، 2006). وقد خصصت هذه المبالغ المالية لبناء المدارس والمعاهد الثانوية في خطوة تفتح المجال لتنمية الرأسمال البشري، وذلك من خلال العمل على إستيعاب العدد الهائل من الأطفال الذين هم في سن التمدرس بتطبيق سياسة المرحلية "بإستيعاب 65000 كمعدل كل سنة" (السليمان، 2015).

إلا أنه وعلى الرغم مما حظي به التعليم من دعم واهتمام من طرف السلطة الوطنية، فإن هذا التوجه الإصلاحي كانت له حدود في تحقيق الزهان الإقتصادي والاجتماعي لدولة الإستقلال نتيجة عدة عوامل.

## 2-1-2- حدود سياسة إصلاح التعليم في تحقيق الزهان الإقتصادي والاجتماعي:

لقد شكلت التركة الإستعمارية في مجال التعليم عبئا ثقيلا على كاهل الدولة الفتية، وعائقا أمام تنمية المجتمع التونسي. فعلى الرغم من محاولات النهوض بقطاع التعليم وجعله المنطلق لإحداث تغييرات جذرية في إعادة هيكلة المجتمع بعد الإستقلال، إلا أنها بقيت "محاولات ارتجالية غير متكاملة لم تتوفّر لها شروط نجاح التنفيذ ولم تكن قادرة على التصدي للمشاكل الإدارية والفنية والسياسية" (مؤلف جماعي، 1987).

من هذا المنظور، فإن الإصلاحات التي شهدتها التعليم لم تمكن من سد حاجيات البلاد من الموارد البشرية القادرة على تسيير دواليب الدولة. فعلى سبيل المثال بقيت عملية تونسة إطار التدريس جزئية، حيث تقرر ضمن إصلاح 4 نوفمبر 1958 "الإبقاء على مجموعة من الخبراء الفرنسيين وغيرهم من الأجانب في الميدان البيداغوجي والتدريس" (العياشي، 2012). وهذا يعني في جانب منه تواصل ذلك المسار الترسخي لعملية الهيمنة الإستعمارية، أي أن الوعي بقدرة التعليم على القطع مع الماضي وتحرير العقول من الإستعباد الإستعماري الذي خلف خراب العقول ورسخ ثقافة الخنوع، لم تصاحبه مخططات جديرة بتحويل ما هو نظري إلى واقع ملموس يترجم تصالح الفرد مع محيطه، بما ينبي فيه إرادة الفعل والتغيير، ويمكنه من المرور من حالة التبعية إلى مرحلة التفاعل العقلاني، والاستفادة من إنجازات الآخر بما يحقق أهدافه. "ولذلك بقيت هذه الأنظمة في عهد الإستقلال الوطني متخلفة عن ركب التقدّم" (مؤلف جماعي، 1987) أضف إلى ذلك "أن التمدرس الكامل لم يتحقق عام 1968" (التيمومي، 2006).

وفي هذا الإطار يتبادر إلى ذهننا تساؤل يتمثل في الطرح الآتي: إلى أي مدى يمكن القول بوجود توافق بين ما تمت المراهنة عليه من قبل سلطة الإستقلال وذلك بجعل التعليم بؤابة للنهوض بالمجتمع، وتحسين واقعه المعيشي، وبين ما تم تحقيقه من نتائج على أرض الواقع خلال فترة بناء الدولة الوطنية الحديثة؟ ويعود بحثنا في الواقع المعيشي للمجتمع التونسي خلال المراحل التاريخية التي تعاقبت عليه إلى معطى أساسي مفاده أن المخططات التنموية في مختلف المجالات (التعليمية، الإقتصادية، الإجتماعية...) إنما تعطي ثمارها على المدى المنظور وكذا البعيد. أي أن ما تم تسجيله من تقدم أو نقيضه خلال الفترات التي تلت مرحلة البناء، إنما هو حصيلة ما تم التخطيط له في فترة ما بعد الإستقلال. هذا ما سندرسه من خلال إنجازنا لهذه الورقة العلمية.

إن ما ندركه إنطلاقاً مما تقدم، هو أن سياسة إصلاح التعليم بعد الإستقلال، قد اتسمت إلى حد ما بصبغة نظرية. كما مثلت؛ في جانب منها إمتداداً للسياسة الإستعمارية "فالمناهج أو محتوياتها كان أكثرها مُقتَبَساً ومنقولاً من الغرب" (مؤلف جماعي، 1987). واستناداً إلى ما تقدم، فإن غياب رؤية واضحة في نحت أسس السياسة التعليمية جعل من النظام التعليمي ذا جذور غربية بعيدة عن خصوصية الواقع الاجتماعي والإقتصادي الذي من المفروض أن يعمل على معالجته، هذا من ناحية أولى. فقد "كانت برامج التعليم غير ملائمة أحيانا للحقائق المعيشية من قبل التلاميذ" (التيوموي، 2006). ومن ناحية ثانية، لم تكتسب إستراتيجية تعصير التعليم صبغة إستشراافية، ولم تأخذ في الإعتبار التحوّلات التي قد يشهدها المجتمع التونسي على جميع الأصعدة (تحوّلات إقتصادية واجتماعية...)، بل إنّها على النقيض من ذلك كانت ذات صبغة أنيية إقتصرت على محاولة إيجاد حلول ظرفية للمشاكل التي فرضتها مرحلة البناء (خاصة منها المشاكل المتعلقة بالنقص الكمي والتوعي للإطارات والكوادر الذي عرفته الإدارات التونسية بعد مغادرة الموظّفين الفرنسيين للبلاد التونسية إثر الحصول على الإستقلال). وهذا الإستنتاج يؤيده أيضا تقييم مؤلفو كتاب "دور التعليم في الوحدة العربية" للأسس التي إنبنى عليها الفكر التربوي في عدد من البلدان العربية والمغربية ومن بينها تونس. فهذه الدول، وإن اختلفت في تواريخ حصولها على الإستقلال والقوى التي هيمنت عليها، فإنّها تشترك في مستوى الأسس التي أقامت عليها سياساتها الإصلاحية في مجال التعليم حيث مثلت مضامينها إمتداداً للأهداف وسياسة المستعمر. ذلك أن "الفكر التربوي والأسس النظرية التي إستندت إليها الأنظمة التعليمية في البلاد العربية، كان، في الغالب فكراً مقلداً مقتَبَساً، يُعوّزُه التجديد والأصالة والتجريب والوظيفية". (مؤلف جماعي، 1987) بل إن المتفحص لمشروع دوبياس (من أصل فرنسي، مارس مهنة التدريس كأستاذ لمدة خمس سنوات بمدينة تونس قبل 1956 وعين متفقداً عاماً للتعليم بعد ذلك) المتعلّق بإصلاح التعليم في تونس يدرك أن هذا المشروع، كان له الأثر البارز في توجيه سياسة إصلاح التعليم أثناء فترة بناء الدولة الوطنية، وخاصة منها إصلاح التعليم لسنة 1958. فالمتعمّن لمضامين هاتين الوثيقتين يدرك توافقهما على أكثر من صعيد منها تعميم التعليم بين أبناء جميع الفئات الإجتماعية، أضف إلى ذلك التأكيد على مسألة تعريب التعليم على أن يتم على مراحل ليظلّ التعليم في هذه النقطة بالذات ازدواجي اللغة، بل لقد أعطيت الأولوية للغة الفرنسية في مرحلة التعليم العالي التي تُعدّ بإعتقادنا مرحلة وازنة في



تحقيق التنمية. "وكلّ هذا معناه تأجيل تعريب التعليم بتونس إلى ما شاء الله، وتكريس مبدأ الإزدواجية اللغوية لفائدة الفرنسية كما دعا إليه جان دوبياس." (اليزيدي، 2014) على أنّ أهمّ مواطن الإتفاق برأينا، بين الوثيقتين هي إلغاء التعليم الزيتوني، الذي وإن شهد بعض الإصلاحات والتحويلات، إلا أنّها ظلّت شكلية مسّت التنظيم المؤسّساتي والإداري فحسب. بل إنّ هذه الإصلاحات كانت في أغلبها محلّ معارضة من قبل السلطة السياسيّة التي كانت تسعى إلى عزل هذا الصّنف من التعليم. "ورغم الهزّات الداخليّة التي عاشها جامع الزيتونة والتّداءات الملحة لإصلاح الهياكل والبرامج التعليميّة، فإنّ حركة التّحديث كانت محدودة تُعرقها السلطة طورا، والبرجوازية التّقليديّة المجتمعة حول هذه المؤسّسة أطوارا أخرى." (وناس، 1988) ومن هنا يمكن أن نعتبر "أنّ مشروع الإصلاح الذي رفع شعاره التّوحيد والتّعريب لم يحقّق أيّا منهما، بل كان يُخفي وراءه مشروعا مناقضا يدعو للإبقاء على إزدواجية لغة التعليم بتونس، وتكريس أفضليّة اللّغة الفرنسيّة في تدريس العلوم والتّقنية، وتقزيم الزيتونة بجعلها مجرد كليّة للشريعة ضمن جامعة تونسيّة تابعة بشكل أو بآخر لجامعة باريس" (اليزيدي، 2014).

إنّ ما نستنتجه اعتمادا على ما تقدّم، هو أنّ التّوسّع الكميّ الذي عرفه التعليم (تزايد عدد منخرطيه بالتوازي مع الإرتفاع النسبيّ لعدد المؤسّسات التعليميّة) في تونس خلال المراحل التي تلت تطبيق سياسة الإصلاح (وخاصّة منها إصلاح 4 نوفمبر 1958) لا يترجم بالضرورة نجاعة السياسيّة التعليميّة التي إنتهجتها الدّولة في مراهنتها على التعليم لإنجاز التنمية، والرّفع من المستوى المعيشيّ لكافة الفئات الاجتماعيّة. فسرعان ما ظهرت العديد من المؤشّرات، التي تدلّل على أنّه لم "يأت ضمن خطة شاملة مدروسة مقرّرة، بل كان توسّعا مرتجلا نتيجة لضغط الأهالي واستجابة لمطالب المرحلة... ولعلّ أسباب هذا التّردّي من حيث النوعية والجودة هو غياب التّخطيط وعدم الإعداد المسبّق لمتطلّبات هذا التّوسّع ونجاحه" (مؤلّف جماعي، 1987).

إذا لم يشكّل التعليم أداة فعّالة في تغيير الواقع المجتمعيّ والاستجابة لإحتياجات المرحلة بالقدر الذي راهنت عليه السلطة السياسيّة، بل كان "في الأصل تعليما مستوردا، وعلى الرّغم ممّا بذل ويُبذل فيه من جهود من أجل تكييفه وتطويعه ليكون أنسب إلى الحياة ومطالب المجتمع فيه، فإنّه مازال بتنظيمه وفلسفته ومحتواه على درجة من الإغتراب والعزلة عن واقع الحياة وبسبب أصوله التاريخيّة التي مازالت كامنة فيه، فإنّ التعليم في جملته يكاد يتناقض مع الإقتصاد ومطالبه" (مؤلّف جماعي، 1987).

إنّ ما نوّكده إستنادًا إلى ما تقدّم هو أنّ سياسة إصلاح التعليم، وإن استطاعت خلال المراحل الأولى من بناء الدّولة الوطنيّة "المحافظة على روابط مباشرة نسبيّا وفقا للفترات والمجالات مع عالم الشّغل." (الجباري، 2014) فإنّها إتّسمت على الرّغم من ذلك، بمحدوديّة نتائجها، وبقصورها على تحقيق تنمية اجتماعيّة عادلة بين مختلف جهات البلاد، ومردّد ذلك أنّها لم تعتمد "على فلسفة تربويّة واضحة منبثقة من فلسفة اجتماعيّة." (الجباري، 2014) وهذا ما يعطينا مشروعيّة التّساؤل عن الغاية من إصلاح التعليم هل كانت تنمية المجتمع أم شرعنة ثقافة الحزب الواحد؟

### 3- إصلاح التعليم: تحقيق التنمية المجتمعية أم شرعة ثقافة الحزب الأوحده؟

#### 3-1- التعليم أداة لترسيخ التفرقة الإجتماعية:

إنّ ما ندرکه في حدود إطلاعنا على بعض الأدبيّات والبحوث (نذكر منها كتاب الباحث والأكاديمي الهادي التيمومي: تونس (1956 – 1987)، دار محمد علي للنشر، تونس، 2006. كذلك بعض المؤلفات الجماعية مثل كتاب: التعليم والإصلاح، منشورات اللجنة الثقافية بجرجيس، تونس 2008. تحت إشراف الباحث والأكاديمي سالم لبيض). التي تناولت بالبحث مسألة التعليم في تونس منذ إصلاح 4 نوفمبر 1958 " أنّ التعليم قد حافظ على طابعه النخبوي حتّى بعد 1958 على الرغم من الإرتفاع الملحوظ لعدد الطّلبة المنحدرين من أوساط شعبية، وقد تجسّد ذلك في المسار التّوجيبي للطّلبة إذ يتمّ توجيه طلبة المناطق الساحلية نحو الشّعب العلميّة في حين أنّ الطّلبة المنتمين للمناطق الدّاخلية تخصّص لهم الشّعب الأدبيّة." (Timoumi & traduit par Bannour, 2008) وهو توجّه سليل السياسة الإنتقائيّة التي إنتهجتها السّلطة السياسيّة منذ المراحل الأولى لإصلاح التعليم؛ والتي إنبتت منذ نشأتها على التّفاوت الجهويّ والتّمايز بين المناطق الدّاخلية والسّاحلية، خدمة للإنتماء الجغرافي لهرم السّلطة السياسيّة. - كما هو معلوم أنّ بورقيبة رئيس دولة الإستقلال هو أصيل المناطق السّاحلية وتحديدا من ولاية المنستير- وقد كان هذا الأمر جليّا في نوعيّة المؤسّسات التعليميّة التي تمّ إنشاؤها وتجهيزها. وهو إستنتاج يؤيّد ذلك الباحث الهادي التيمومي، الذي بيّن أنّ "تلاميذ المناطق السّاحلية التّونسيّة غالبا ما يختارون الشّعب العلميّة، أمّا تلاميذ المناطق الدّاخلية، فمآل أغلبهم الشّعب الأدبيّة، لأنّ المعاهد بجهاتهم لم تكن مجهزة بالمخبر العلميّة والمحيط الثّقافي العامّ غير ملائم لغرس قيمة العلم في أذهان التّلاميذ" (التيمومي، 2006).

هكذا يشكّل المسار التّكويني للتّلاميذ عاملاً مهمّاً في تحديد مسارهم المهنيّ الذي يمثّل الأساس الذي يبنّي عليه سلّم التّرقّي الإجتماعي. ومن هنا نتبيّن أنّ التعليم قد شكّل في فترة بناء الدّولة الوطنيّة، كما في زمن الحماية أداة مهمّة، لخدمة مصالح الفئة المهيمنة وإخضاع الفئات الإجتماعيّة التي تفتقد إلى رأس مال علمي وتكويني إلى سيطرتها، بما يمكّنها من المحافظة على تمايزها الإجتماعي. وبهذا يكون التعليم قد مثّل أداة لترسيخ الفوارق الإجتماعيّة. فقد هُيئ المسار التّكويني المناسب لأبناء المناطق السّاحلية لتولّي المناصب والوظائف الرّياديّة في مؤسّسات الدّولة، في المقابل لا يحصل أبناء المناطق الدّاخلية إلاّ على فرص ضئيلة لتولّي مثل هذه المناصب.

إنّ هذا الإستنتاج الذي توصلنا إليه، يُعدّ في اعتقادنا، على غاية من الأهميّة، على إعتبار أنّه يضع مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم ومن ثمة تكافؤ الفرص في الحصول على وظائف وفي تحقيق التّرقّي في السلّم الإجتماعي الذي بنت عليه الدّولة الوطنيّة الحديثة سياستها، محلّ تساؤل: ألا يعني مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم توفير ذات الظّروف لكلّ التّلاميذ بغضّ النّظر عن إنتماءهم الجغرافيّة وأصولهم الإجتماعيّة حتّى يتمكّنوا من مواصلة تعليمهم ما دامت إستعداداتهم الدّاتيّة تمكّنهم من ذلك؟

أما إذا ما تفحصنا مبدأ ديمقراطية التعليم (وتعني ديمقراطية التعليم أن يكون التعليم مفتوحا لجميع الأشخاص الذين هم في سن الدراسة بغض النظر عن إنتمائهم الإجتماعية أو المجالية). الذي شكّل هو الآخر حجر الزاوية في المشروع الحداثي لسلطة الإستقلال، وفي إعادة هيكلة المجتمع، فإننا ندرك أن هذا المبدأ قد تمّ تحييده عن تحقيق الهدف الذي رُسم له. فعوض أن يمثل القاطرة الرئيسية في نشر التعليم بين كافة الشرائح الإجتماعية دون الإرتكاز إلى إعتبارات أخرى، فقد كرس على النقيض من ذلك، صفة التخبيوية صلب المجتمع وبقي التعليم في أغلبه مقتصرًا على أبناء الفئات المرفهة، حيث "بيّنت الدراسات أنّ المستفيدين من إصلاح التعليم هم بالأساس أبناء الفئات الميسورة المستوطنة في المدن الكبرى" (مؤلف جماعي، 2008).

وتظهر صورية ديمقراطية التعليم بصورة واضحة كلما تقدّمنا في سُلّم المراحل التعليمية، حيث تتقلّص فرص بلوغ مرحلة التعليم الثانوي وبصفة أخصّ مرحلة التعليم العالي بالنسبة إلى أبناء الفئات الدنيا لصالح أبناء الطبقات الميسورة، "ويبقى التعليم الجامعي نخبويًا رغم الزيادة اللافتة للنظر في عدد الوافدين عليه من أبناء الشرائح الشعبية" (التيمومي، 2006).

ومثل هذا الرأي تؤيده الباحثة ليليا بن سالم، من خلال إجرائها لدراسة تمحورت "حول ديمقراطية التعليم في تونس بالإعتماد على متغيّر الأصل الإجتماعي للطلّبة. فقد بيّنت الإحصائيات الواردة بهذه الدراسة "أنّ ابن موظّف متوسط له حظوظ أقل من 1.6 مرّة في بلوغ الجامعة من ابن إطارٍ سامٍ، وأبناء العمّال بأقلّ من 18 مرّة، أمّا أبناء العمّال اليوميّين والعاطلين فإنّ حظوظ أبنائهم في بلوغ الجامعة يكون بأقلّ من 77 مرّة" (Ben Salem, 1969).

وبالتالي، فإنّ ديمقراطية التعليم، عوض أن تشكّل قناة ارتقاء إجتماعي بالنسبة إلى الفئات الإجتماعية ضعيفة الدخل، بما يمكنها من تحسين واقعها المعيشي، فإنّها أسهمت على النقيض من ذلك، في مزيد تعميق الفجوة بين مختلف الشرائح الإجتماعية وزادت في حرمان الفئات الفقيرة في حين فتحت المجال أمام الأطراف الميسورة لمزيد تحسين أوضاعها المعيشية، وبلوغ المراتب الإجتماعية العليا. من هنا ندرك أنّ هذا المبدأ مثل مصدرًا مهمًا لتغذية مسار التفاوت الإجتماعي والجهوي داخل المجتمع التونسي، مؤكّدا بذلك مقولة بيار بورديو الذي اعتبر أنّ المدرسة تشكّل فضاء لإعادة إنتاج التفاوت الإجتماعي.

إنّ ما تبرزه المعطيات الإحصائية أنفة الذكر، هو أنّ مراهنة السلطة السياسية على إصلاح التعليم لتنمية المجتمع التونسي تنمية عادلة، كانت ذات نتائج محدودة. بل إنّها كانت في أغلب الأحيان لصالح الفئات الميسورة "فقد بدا تواضع نجاح التجربة الإصلاحية في عدم قدرتها على توفير ديمقراطية حقيقية للتعليم توفر فرصًا متشابهة للجميع والذي يعتبر حجر الزاوية في تحقيق التنمية المندمجة" (مؤلف جماعي، 2008).

هكذا يمكننا القول إنّ التعليم شكّل في مرحلة بناء الدولة الوطنية أداة لتحقيق التّرقى في السُلّم الإجتماعي لكن بدرجات متفاوتة بين جهات البلاد. فقد أُخضع مبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم إلى إعتبارات غير سوية لعلّ من أهمّها الإنتماء الجهوي. وقد نتج عن ذلك عدم المساواة في حظوظ التنمية

الإقتصادية والإجتماعية سواء بين الأفراد أو بين الجهات، وهو ما يدلّ برأينا على التوظيف السياسيّ للتعليم.

#### 4- تعليم موظف سياسياً:

لقد بدالنا أنّه من المفيد في هذا المستوى من بحثنا محاولة فهم طبيعة العلاقة التي تربط بين المؤسّستين التعليميّة والسياسيّة، حتى نتمكّن من الإجابة على إحدى الإشكاليّات الفرعيّة لبحثنا والتي يمكن طرحها كالآتي: إلى أيّ مدى يمكن القول بجدليّة العلاقة بين هاتين المؤسّستين؟ بمعنى آخر هل هي علاقة تفاعل أي أنّ هناك تأثير وتأثر متبادلين أم هي علاقة هيمنة وتوجيه لصالح المؤسّسة السياسيّة؟ إنّ المتأمل لمسار إشغال المؤسّستين التعليميّة ونظيرتها السياسيّة، يدرك أنّ هناك علاقة ترابط وثيقة بينهما، إذ تعمل الأولى على إنتاج آليّات إشغال الثّانية، وعلى توفير الإطار المناسب لترسيخ ثقافتها وتقديمها على أنّها الثّقافة الشرعيّة. ومن ثمّ إكسابها قوّة الفعل على توجيه كافّة البنى والمؤسّسات المجتمعيّة الأخرى لخدمة أهدافها، وتنفيذ مشاريعها سواء كانت معلنة أو خفيّة "إذ لا شكّ في أنّ المؤسّسة التعليميّة تنتج للمؤسّسة السياسيّة فاعليها ونماذجها الفكريّة وتدافع عن خلفيّاتها الإيديولوجيّة وتتولّى عمليّة التّنشئة السياسيّة عبر ترسيخ القيم والتّصوّرات السياسيّة التي تطمح إليها مؤسّسة الحكم" (مؤلف جماعي، 2008).

واستناداً إلى ما تقدّم، يبدو برأينا أنّ الحديث عن إستقلاليّة المؤسّسة التعليميّة عن المؤسّسة السياسيّة بصفة كليّة تبقى مسألة نسبيّة. على اعتبار أنّ هذه الأخيرة تمثّل الفضاء الذي تتمّ داخله عمليّة إنتاج أسس إشغال المؤسّسة السياسيّة، التي تعمل في مقابل ذلك على مراقبة نمط سير المؤسّسة التعليميّة وعلى توجيهها نحو دعم نفوذها وتحقيق رهاناتها. وكمثال على ذلك نستحضر في هذا الصّدّد الدور الذي لعبه التّعليم الصّادق في إعداد النّخب التي لعبت دورا بارزا في بناء الدّولة الوطنيّة، وفي إرساء دعائم الحزب الحاكم. ويظهر ذلك من خلال الحضور المهمّ للإطارات الصّادقيّة في مختلف أجهزة الدّولة. فقد مثل الصّادقيّون خلال "الفترة الممتدّة ما بين 1956 و1969 مثلا ما نسبته 55% من مسيري أجهزة الدّولة" (مؤلف جماعي، 2008).

هكذا إذن استطاعت السّلطة السياسيّة إستثمار النّخبة الصّادقيّة وجعلها المرتكز الأساسيّ لتجسيد مشروعاتها التّحديثيّة "فكان أن لعب خريجو الصّادقيّة في معظمهم دور الموظّف المنقذ لإختياراتها المعترف بشرعيّة سلطتها والمدافع عن إختياراتها بكلّ ما يمكن أن يجره لهم ذلك من إمتيازات ماديّة ورمزيّة." (مؤلف جماعي، 2008) وهنا، نلاحظ هذا التّداخل الوظيفيّ للمدرسة. فالصّادقيّة في هذا السّياق مثلا، لم تمثّل فقط فضاءً لنشر التّعليم العصريّ وإشاعة المعرفة، بل شكّلت أيضا بالتّوازي مع ذلك حقلا للتأثير السياسيّ ولترسيخ ثقافة تحديّتيّة سيكون لها الأثر البارز في تحديد توجّهات دولة الإستقلال الحديثة، وفي خدمة أهداف ومصالح النّخبة الحاكمة "ولقد بيّنت الدّراسات الحديثة في هذا الموضوع أنّه من ميزات

الدولة التونسية الحديثة أنها في الآن نفسه نتاج المثقفين وإطاراً لصناعة تصوراتهم الإيديولوجية وتجسيدها في الواقع" (مؤلف جماعي، 2008).

من هذا المنطلق يكون التعليم، قد شكّل خلال المرحلة التأسيسية للدولة الوطنية الحديثة هدفاً ووسيلة في الآن نفسه. فقد سعت النخبة الحاكمة بعد الإستقلال إلى نشره بين كافة الفئات الاجتماعية، وإلى جعله آلية أساسية لضبط توجهات كافة البنى المجتمعية من ناحية أولى، ولتجسيد تصوراتها وتمير توجهاتها الفكرية والسياسية من ناحية ثانية خاصة بعد "إلغاء التعليم الزيتوني نهائياً سنة 1965" (Abdelmoula, 1971).

إنّ ما توصلنا إليه من إستنتاجات إلى حدّ هذا المستوى من بحثنا يعطينا مشروعية القول أنّ المؤسسة التعليمية هي مؤسسة إجتماعية من المجتمع وإلى المجتمع. بمعنى أنها تعكس في إشتغالها خلفيات إيديولوجية وسياسية وإقتصادية للنظام المجتمعي الذي تتوطن داخله. فتحدّد بذلك توجهاته وأنماط الفعل فيه. فهي إذاً ليست بمعزل عمّا يعيشه من تحولات إقتصادية وإجتماعية وسياسية، ذلك أنّه "ومن وجهة نظر سوسولوجية ينظر إلى المدرسة باعتبارها مؤسسة لا فقط تتغيّر مع مرّ التاريخ بل وأيضاً محدّدة سياسياً وإجتماعياً. ومن ذلك تستمدّ المدرسة أهميتها على مستويات عدّة" (مؤلف جماعي، 2008).

إنّ إنطلاقنا من هذه المسألة النظرية، إنّما يجيز لنا التّساؤل، عمّا إذا كان التعليم الصادقي قد جاء ليترجم رغبة الأطراف السياسية الفاعلة بعد الإستقلال في تثبيت دعائم سلطتها؟ وبالتالي، فإنّه لا يختلف في جوهر توظيفاته عن الصّورة التي قدّمها بيار بورديو للمؤسسة التعليمية باعتبارها آلية للسيطرة السياسية والإجتماعية لدى الطبقة المهيمنة "فهي تمثّل في أبعادها المحايدة أداة للسلطة السياسية لدى الطبقة المهيمنة تتولّى نشر إيديولوجيتها وترسيخ ودعم إمتيازاتها... يبقى من الأكد أيضاً أنّ المؤسسة المدرسية، المرتبطة بعمق من حيث تطورها بالحالة المحدّدة التي تكون عليها التّشكيلة الإقتصادية والإجتماعية خلال مراحل تاريخية محدّدة لها رسالة هي ترسيخ معرفة ما عبّر تعليم يسمح بواسطة أجهزة التلقّي التي لديه بتمرير نسق القيم والإيديولوجيا التي تملكها الطبقة المهيمنة بهدف أن يتمّ تمثّلها فتجعل منها وسائط ناجعة في سبيل تحقيق مشاريعها الخاصة" (مؤلف جماعي، 2008).

ويعدّ قانون إصلاح التعليم الصادر في 4 نوفمبر 1958 برأينا، من أبرز إنجازات دولة الإستقلال بإتجاه تحديث المجمع التونسيّ والتهوض به. إلاّ أنّ تفحصنا لمضامينه مكّننا من أن نفهم أنّه قد شكّل هو أيضاً دعيمة أساسية لتثبيت دعائم الحزب الحاكم وتحقيق غاياته بتكوين قاعدة شبابية تؤمن بإستراتيجيته وتعمل على تجسيدها. "لكنّ الأغرّب منه أنّ التعليم التونسيّ بعد 1955 لم يجد لنفسه أيّ هدف واضح، ونحن لا نعرف له من هدف غير نحت شباب لا منتم إلاّ للحزب الواحد، شباب منقاد يسبح بحمد الزعيم" (اليزيدي، 2014).

من هنا ندرك أنّ الإصلاح الذي جاء ليؤسس لتعليم عصريّ يهدف تحقيق التنمية، والقطع مع مرحلة التبعية الإقتصادية والسياسية والفكرية والإجتماعية التي كانت تعيشها البلاد أثناء مرحلة الإستعمار

الفرنسي، كما أكد على ذلك الخطاب السياسي لهرم السلطة في شرحه لأهداف هذا القانون، كان يحمل في طياته شكلا جديدا للهيمنة الداخلية، ويشعرن لسيطرة الفكر الأوحده وترسيخ ثقافة الخضوع.

ولقد جاء إصلاح 4 نوفمبر 1958 ليترجم الإرادة السياسية في إخضاع كافة البنى المجتمعية وتوجيهها نحو خدمة مصالحها. وللبرهنة على أهميته هذا الاستنتاج السوسولوجي نشير إلى أن إصدار هذا القانون، لم يكن ثمرة مناقشات مع الأطراف التي لها علاقة بالتعليم، وإنما كان أحادي الجانب "فقد أصدره الحبيب بورقيبة كقانون دون عرضه على أعضاء المجلس التأسيسي لمناقشته" (السليمان، 2015).

وبالإعتماد على ما ذكر آنفا، ندرك أن ضبابية مضامين إصلاح 4 نوفمبر 1958 وتعبيره في الآن نفسه عن مصالح السلطة السياسية، قد جعلته برأينا يشكل أحد أهم "الأسباب التي تكمن وراء إخفاق تعليمنا التونسي وما وصل إليه من أزمة خانقة" (اليزيدي، 2014).

إذًا، لقد إنبتت فلسفة إصلاح التعليم منذ مرحلة بناء الدولة الوطنية الحديثة على قرارات أحادية وفوقية؛ تستمد شرعيتها من هرم السلطة السياسية، وهو أمر لا يترجمه إصدار قانون إصلاح التعليم في 4 نوفمبر 1958 فحسب، وإنما أيضا يدعمه إلغاء التعليم الزيتوني الذي رأت فيه السلطة السياسية عجزه على الإستجابة لانتظارات المجتمع في تحقيق التنمية، نافية بهذا، الدور الذي لعبه هذا الصنف من التعليم في نشر الوعي بين مختلف الأوساط الشعبية وفي تقوية الحركة الوطنية. وهذا ما يؤكده أيضا الباحث محمود عبد المولى بقوله "لقد عرفت الزيتونة طيلة تاريخها الطويل مجموعة إصلاحات هيأتها للعب دور مهم في تاريخ تونس المستقلة" (Abdelmoula, 1971) في حين أن موقف السلطة السياسية - بورقيبة - كان مناقضا تماما لهذا التصور؛ فقد اعتبرت أن التعليم الزيتوني عاجز على مواكبة التطورات الإجتماعية وغير قادر على الإنفتاح على مشاغل المجتمع والإستجابة لانتظاراته. وقد وجد الرئيس بورقيبة في هذا الأمر الأسباب الكافية من وجهة نظره لإلغاء هذا الصنف من التعليم، وتقديم التعليم الصادقي على أنه البديل القادر على تطوير المجتمع وتحديثه، وعلى توفير مقومات التنمية "وبالتالي فقد حُكم على التعليم العالي الزيتوني بالموت البطيء والحتمي لاحقا من قبل قيادات الإستقلال" (التميمي، 2009).

على أن إلغاء التعليم الزيتوني من قبل السلطة السياسية، لا يعود إلى عدم قدرته على مجازاة الحركة المجتمعية فحسب، ذلك أن إستقراءنا لطبيعة العلاقة التي ربطت الحزب الحاكم بالزيتونيين، مكنتنا من إدراك أن إلغاء هذا الصنف من التعليم، لم يكن بهدف توحيد التعليم فحسب، وإنما يعكس أيضا حرص السلطة السياسية على التخلّص من كل التوتّرات والأطراف التي كانت تشكل مصدر تهديد لإستقرارها، وتضعف من قدرتها على بسط نفوذها وترسيخ إيديولوجيتها "الأمر الذي يدفعنا للإعتقاد أن بورقيبة أصدر ذلك الحكم إنطلاقا من عقدة الزيتونة التي تبدو أنها كانت تلازمه جزاء ما شهدته علاقة الديوان السياسي بالزيتونيين من توتّرات بلغت أوجها في الخمسينيات مع لجنة صوت الطالب الزيتوني، ووقوفها إلى جانب خصمه اللدود صالح بن يوسف" (اليزيدي، 2014).

إنّ تفحصنا لهذا الشاهد يبيّن أن إلغاء التعليم الزيتوني، لم تُملِه خصوصية المرحلة التي تمرّ بها البلاد، وما يقتضيه ذلك من ضرورة النهوض بالمجتمع إقتصاديا واجتماعيا، وتحسين المستوى المعيشي لأفراده،

بقدر ما فرضته خدمة مصالح السلطة السياسية في تثبيت دعائم الحكم، "خاصة وأن الدولة الجديدة ما تزال تواجه مخلفات «الحركة اليوسيفية» التي كان لها تأثير مباشر على إختيارات وتوجهات الدولة الجديدة، فالجامعة الزيتونية التي كانت تتمتع بهامش من الإستقلالية أخضعت نهائياً لسلطة الدولة" (وتاس، 1988).

إن ما يبرر محاولة تعمقنا، في تحليل الأهداف التي سعى قانون إصلاح التعليم لسنة 1958 تحقيقها والأسس التي قام عليها، هو فهم مدى توظيف السلطة السياسية للتعليم وجعله قاطرة لتنمية المجتمع التونسي. وقد توصلنا في هذا السياق إلى أن ما راهنت عليه السلطة من جعل التعليم عماداً لتنمية المجتمع، والتهبوس بكافة مكوناته الإجتماعية، قد بقي في جانب منه حبيس التنظير، وما روج له الخطاب الرسمي. بل إن السلطة السياسية قد وظفت هذا القطاع الحيوي، لبناء قاعدة شعبية تؤمن بمبادئها وتشكل جسراً لترسيخ إيديولوجيتها الخاصة التي تنبني في ظاهرها على العمل على تحديث المجتمع وتنميته وتأسيس في باطنها على ترسيخ مُسلّمة الفكر الأوحده للقائد الأوحده القادر على إخراج البلاد من حالة التخلف والتبعية التي تعيشها. وإلا كيف يمكننا أن نفهم إلغاءها للتعليم الزيتوني في حين أن أحد المبادئ الأساسية التي يقوم عليها إصلاح التعليم لسنة 1958 هي توحيد التعليم من حيث البرامج والمناهج التعليمية؟ ألا يمكن أن يعني توحيد التعليم العمل على إدخال إصلاحات جذرية على محتوى التعليم الزيتوني وجعله مواكبا لروح العصر وقادرا على إستيعاب التحوّلات الإقتصادية والإجتماعية والإسهام في توجيهها بما يخدم تنمية المجتمع التونسي؟ غير أن السلطة السياسية ترجمت "مبدأ توحيد التعليم بإلغاء التعليم الزيتوني تدريجياً" (Abdelmoula, 1971).

## 5- الخاتمة:

تبدو مسألة التنمية غير المتكافئة بين الجهات في تونس ظاهرة متحركة تتجدد عناصرها، وتتكيف حسب تنوع المعطيات والمتغيرات والفاعلين الإجتماعيين. إذ تؤكد بعض الأدبيات - نذكر منها كتاب الصّغير الصّالح، الإستعمار الداخلي والتنمية المحلية منظومة "التهميش" في تونس، الشركة التونسية للنشر وتنمية فنون الرسم، الطبعة الأولى، تونس، 2017، وأيضا مؤلف جماعي، إشراف سالم لبيض، التعليم والإصلاح بمناسبة مائوية مدرسة الفتيات بجرجيس، منشورات اللجنة الثقافية بجرجيس، ماي 2008- التي بحثت في مسألة التنمية غير المتكافئة، في تونس، على الرغم من إختلاف تخصصاتها العلمية على غرار علم الاجتماع والإقتصاد والجغرافيا كذلك طرق معالجتها لهذه الظاهرة، على أن تكونها كان مع بداية بناء الدولة الوطنية الحديثة، وتحديدًا عند الشروع في إصلاح التعليم وبعث المؤسسات التعليمية في المرحلة الثانوية، لتشمل تدريجياً مختلف القطاعات المجتمعية الأخرى. وقد إتخذت ظاهرة التنمية غير المتكافئة نسقاً تصاعدياً منذ منتصف عشرينية السبعينيات من القرن العشرين عند تطبيق سياسة اللامركزية في بعث مؤسسات التعليم العالي، "كما عرفت تباينا وإختلافا في التكريس حسب الجهات وقد كان شبه شامل في المناطق الغربية والجنوبية مع بعض التّفاوت... إضافة إلى حركيتها تميّزت الظاهرة بتعدد منظوماتها وتنوع أدواتها وتباعها سبلاً منها الثابت ومنها المتحوّل" (الصّالح، 2017).

## قائمة المراجع والمصادر:

- 1- أبو القاسم محمد كرو. (1955). التعليم التونسي بين الحاضر والمستقبل. تونس: مطبعة الشرق.
- 2- الجمهورية التونسية، كتابة الدولة للتربية القومية. (1963). إنبعاثنا التربوي منذ الاستقلال، إصلاح التعليم والتخطيط التربوي. تونس، تونس، منشورات الديوان التربوي.
- 3- الصغير الصالحي. (2017). الاستعمار الداخلي والتنمية المحلية منظومة "التميش" في تونس (الإصدار الطبعة الأولى). تونس، تونس: الشركة التونسية للنشر وتنمية فنون الرسم.
- 4- المنصف وناس. (1988). الدولة والمسألة الثقافية (الإصدار الطبعة الأولى). تونس، تونس: دار الميثاق للطباعة.
- 5- عبد الجليل التميمي. (جويلية، 2009). خمسينية الجامعة التونسية على ضوء شهادات بعض العمداء والمديرين. المجلة التاريخية المغربية، الجزء السابع، السنة السادسة والثلاثون (العدد 136)، صفحة 185.
- 6- عليّ اليزيدي. (2014). دراسات في تاريخ التعليم بالبلاد التونسية في الفترة المعاصرة. صفاقس، تونس: منشورات منتدى الفارابي للدراسات والبدائل.
- 7- عليّ عبد فتوني. (2007). البلاد العربية والتحديات التعليمية - الثقافة المعاصرة. بيروت، لبنان: دار الفارابي للنشر.
- 8- مختار العياشي. (2012). في تاريخ المدرسة التونسية، خلاصة 32 قرنا من الكتابة والمعرفة (1101 / 2007). تونس: مركز النشر الجامعي.
- 9- مؤلف جماعي. (1987). دور التعليم في الوحدة العربية. بيروت، لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية.
- 10- مؤلف جماعي. (2008). التعليم والإصلاح (الإصدار الطبعة الأولى). جرجيس، تونس: منشورات اللجنة الثقافية المحلية بجرجيس.
- 11- المنجي الجباري. (2014). الإصلاح التربوي من فشل الرهان الإقتصادي إلى آفاق التغيير الاجتماعي (الإصدار الطبعة الأولى). تونس، تونس.
- 12- المنجي السليمان. (2015). الفاعلون السياسيون وتحديث المجتمع التونسي 1956 - 1994 (الإصدار الطبعة الأولى). تونس، تونس: دار آفاق للنشر.
- 13- الهادي التيمومي. (2006). تونس (1956 - 1987) (الإصدار الطبعة الأولى). تونس، تونس: دار محمد علي للنشر.

14-Abdelmoula, M. (1971). L'université zaytounienne et la société Tunisienne (thèse de doctorat). tunis, Tunisie: Centre National de la Recherche Scientifique.



- 15-Ben Salem, L. (1969). Démocratisation de l'enseignement en Tunisie, essai d'analyse du milieu d'origine des étudiants. RTSS.
- 16-Timoumi, H., & traduit par Bannour, A. (2008). La Tunisie (1956 - 1987). tunis, Tunisie: Editions cenatra.