

ملف العدد

حدود الفلسفة التربوية التونسية

من قانون «توحيد التعليم» سنة ١٩٥٨
إلى «مدرسة الغد» سنة ٢٠٠٥

د. عبد الباسط الغابري^(١)

(١) باحث برتبة أستاذ محاضر في الحضارة الإسلامية بمركز الدراسات الإسلامية بالقيروان، تونس.

تتطلب المسارات الثورية الحقيقية مراجعة للنظم المعرفية والأنماط الفكرية. ولئن بدت تلك المراجعة مقلقة بما أنّها تعيد النظر في المسلّمات وتُنطق المسكوت عنه وتبرز المهمّش، فإنّها شرط لا غنى عنه في صياغة المشاريع الحضارية الخّلاقة. فالتجربة التاريخية تثبت استحالة التطوّر دون تفعيل للملكة النقدية بمختلف آلياتها النظرية والإجرائية.

ولا جدال في أنّ التساؤل عن جدوى الفلسفة التربوية التونسية وقيمتها يُعدّ سؤالاً محوريّاً مهمّاً، وتبرز أهمّيته سواء في السياق العام الذي أشرنا إليه آنفاً المتعلّق بالمسار الثوري الديمقراطي الذي يقتضي تكريس قيم الاختلاف والتعدّدية والديمقراطية، أو من ناحية الإشكالية التي يتضمّنها. إذ يقترن الحديث عن الفلسفة التربوية بالسياسات العامة والثقافة السياسية والمناهج المتّبعة والأهداف العامة والمبادئ المعلنة والمضمرة في تونس بعد مضي ما يربو على نصف قرن من إصدار أول قانون مننّم للتعليم وموحد له (**قانون ٤ نوفمبر ١٩٥٨**)، وهي فترة كافية تصلح للبحث والنظر ليس فقط لعمق امتدادها الزمني، وإنّما كذلك لتعدّد الخيارات التربوية التونسية وتوّعها.

تسعى إلى تكريس التميّز وتدعيم الأفضلية بالاستزادة من قدرات التمكّن والتجديد.

في حين ترتبط **الفرضية الثالثة** بالفرضيتين السابقتين من ناحية تأكيد الطابع الديناميكي لمفهوم التربية ومختلف تفرّعاته وأبعاده التعليمية والحضارية، يفضي هذا التصوّر التطوّري للعملية التربوية إلى الإقرار باستحالة وجود فلسفة تربوية ثابتة أو غير محتاجة للتغيير والتطوير.

إذا كان الاستدلال على تلك الفرضيات يتقاطع مع الإجابة عن الأسئلة المطروحة سابقاً، فإنّ طريقة تناول الإشكالية ومعالجتها تستند إلى منهج تحليلي نقدي محتكم إلى محدّدين بارزين.

يتعلّق **المحدّد الأوّل** باقتران الفلسفة التربوية بمحتوى القوانين والتراتيب المنظّمة للتعليم التونسي. ولئن كان من الصعب استقصاء كلّ تلك القوانين استقصاءً كلياً لمحدودية مجال نظر هذه الورقة البحثية أو خشية الانزلاق في الخطية ممّا يطمس الهدف التأليفي المأمول في مثل هذه النوعية من البحوث.

يهمّ **المحدّد الثاني** تخصّص صاحب البحث ومجال اهتمامه؛ إذ ينطلق من تخصّص الحضارة الحديثة، ممّا يفرض الانطلاق من نصوص محدّدة في تناول قضية ما اجتناباً

لئن كان التساؤل عن جدوى الفلسفة التربوية يوهّم بانحصار البحث في دائرة البيداغوجيا والقيم، فإنّ تجزئة ذلك السؤال المحوري إلى أسئلة فرعية تخصّص معنى ربط الفلسفة التربوية بالتونسة ومرجعياتها وأسسها ومدى تحقّق الأهداف النظرية في الممارسة الفعلية تثبت الهوية التحليلية النقدية لهذه الورقة البحثية بحكم تخصّص صاحبها في الحضارة الحديثة والمعاصرة.

يمكن قول إنّنا سننطلق من ثلاث فرضيات أساسية أوحّت بها إشكاليتنا المطروحة ومختلف الأسئلة الفرعية المتعلقة بها.

تهمّ **الفرضية الأولى** تقاطع المفاهيم وتواصل العلوم والحقول المعرفية، فالفلسفة ضمن هذه الفرضية ليست ترفاً نظرياً، وإنّما منزع عملي يبحث في سبل إرساء **«مجتمع فاضل»** و**«إنسان أرقى»**. أمّا التربية فليست مواكبة للمعارف وتكديساً للمعلومات، بل تربية على التفكير السليم واكتساب ملكات النقد والتقييم وتطويرها.

أمّا **الفرضية الثانية** فتجبل على اقتران الفلسفة التربوية بخصوصيات مجال تداولي ما. وعندما نتحدّث عن الخصوصية فإنّنا نشير إلى نظام ثقافي معرفي ما، ولاحترجات مجتمعه وتطلّعاته بالنظر إلى مختلف الظروف الخاصّة بذلك المجتمع وثقافته. ومن هذا المنظور فالخصوصية في الشأن التربوي ليست رديفاً للانغلاق والتجبر بقدر ما هي عامل إثراء

العنكبوتية عن تعريف مصطلح ما وتعريفه تعريفاً جافاً.

وإذا أخذنا بعين الاعتبار الطابع الإشكالي لمفهوم الفلسفة التربوية باتفاق عديد من الباحثين المنتمين لمختلف التخصصات، فإنّ انزياحنا عن تناول الخطّي أو «الأداتي» لمفهوم الفلسفة التربوية يصبح خياراً محموداً. إذ لا فائدة حقيقية تُرجى من تفريع مفهوم الفلسفة التربوية إلى مكوّناته اللفظية والاستغراق في تعريف الفلسفة، ثم التربية بإضافة مفهوم التونسية إلى تلك الثنائية.

يفرض ذلك الانزياح عن تناول الخطّي أو الأداتي إيجاد طريقة أخرى تقوم على التأليف والتعامل الوظيفي مع مختلف المعطيات والبيانات التي من الممكن أن يوفرها الاطلاع الأوّلي على دلالة أهمّ المفاهيم المشكّلة لإشكاليتنا المطروحة. يعني ذلك أنّنا سنبحث في معنى الفلسفة التربوية بطريقة وظيفية تستحضر أبرز محاور الإشكالية التي تختزنها. ومن المهمّ الإشارة في هذا الصدد إلى أنّ الباحث الفرنسي دانيال هاملين Daniel Hameline قد انتهج هذا المسلك في حديثه عن الفلسفة التربوية في السياق الثقافي الغربي عامة والفرنسي خاصة^(١).

لا يرتبط خيارنا للتناول الوظيفي للفلسفة التربوية التونسية بالنزعة الانبهارية للثقافة الغربية مثلما قد يتبادر إلى الذهن، وإنّما

للتعميم. لذلك من الضروري الإشارة إلى أنّنا سنركّز على أهمّ القوانين المنظّمة للتعليم التونسي شأن قوانين سنة ١٩٥٨ و١٩٩١ و٢٠٠٢ باعتبارها تشكّل منعطفات حاسمة في تاريخ التربية والتعليم بتونس. كما أنّنا سنعتمد تدريس مسألة «الدين والتديّن في مناهج التعليم الرسمي» نموذجاً تطبيقياً يكشف مدى سلامة الفلسفة التربوية ووجهاتها.

يقتضي منطق التدرّج في معالجة إشكاليتنا المطروحة توزيعها على ثلاثة محاور وفق الأغراض التالية: أولاً: معنى الفلسفة التربوية التونسية ودلالاتها الحضارية، ثم ثانياً مرجعياتها ومركزاتها، فثالثاً حدودها ومفارقاتها.

١- معنى الفلسفة التربوية التونسية ودلالاتها الحضارية:

يفترن تناول القضايا في المستوى النظري بالتناول الاصطلاحي والمفاهيمي لأهمّ مفاهيم الإشكالية المطروحة. ويقدر ما في ذلك التناول من وجهة نظرًا لتعزيزه الجانب التجريدي وتشكيله بعض العلاقات الدلالية المفترضة والمؤسّسة للإشكالية، فإنّه قد يتحوّل في عديد من الأحيان إلى مراكمة جافّة لمختلف التصورات المتداولة عند التيارات الثقافية البارزة. إضافة إلى أنّ التطوّر المعلوماتي والتكنولوجي قد أفقد نزعة التجميع والتعريف قيمتها بحكم أنّه بوسع أي طالب مبتدئ اليوم البحث في الشبكة

(2) Hameline (Daniel), Philosophie de l'éducation, Encyclopédia Universalis, corpus 7, France S.A. 1993.

سنحاول استنادًا إلى المهاد المتقدّم ذكره البحث في الفلسفة التربوية ودلالاتها الحضارية، انطلاقًا من مستويين متباينين: مستوى تقاطعات الفلسفة التربوية ومستوى التحوّلات الحضارية الراهنة.

تقاطعات الفلسفة التربوية:

يعدّ تقاطع الفلسفة والتربية أوّل التقاطعات المتبادرة إلى ذهن المتلقّي عند تلقّيه لعبارة الفلسفة التربوية. فلا شكّ أنّ التداخل بين المجالين قد تحقّق تاريخيًا في النظم المعرفية الإنسانية، خاصّة بالنسبة إلى حضارات النصّ، بما أنّ التفكير في تطوير قدرات الإنسانية ومنزلته ظلّ هاجسًا مشتركًا بينها جميعًا. ويمكن الإحالة في هذا الصدد إلى قائمة طويلة من الفلاسفة المرّبين العرب والغربيين من أفلاطون Platon وكانط Kant^(٥) مرورًا بابن سينا وابن طفيل وغيرهما. ولئن كان لا يخفى التباين بين تصوّرات هؤلاء الفلاسفة واتّجاهاتهم الفلسفية، فإنّ البحث عن سبل إرشاد الإنسان إلى أقوم مسالك اكتساب المعرفة وإغنائها يُعدّ خيطًا ناظمًا بينهم.

ولا جدال في أنّ منطلق أولئك المرّبين الفلاسفة كان الواقع المادي لمجتمعاتهم والرغبة في تغييره نحو الأفضل بالتساؤل عن سبل تربية أفراد صالحين للمجتمع والدولة. ويمكن في هذا الصدد الاكتفاء بالإحالة إلى أهمّ

يرجع إلى أسباب مركّبة تهّم نوعية الموضوع والرهانات المنتظرة منه وغزارة المعطيات، ما يجعل تتبّعها الخطي استغراقًا في تفاصيل كثيرة غير مجدّية. إضافة إلى تأثر المنظومة التربوية التونسية بالمنوال الغربي مثلما تثبته هندسة المناهج والخيارات التعليمية والبيداغوجية المبنوثة في مختلف الوثائق الرسمية.

بيد أنّ عاملين مهّمين فرضا التناول الوظيفي. يهّم العامل الأوّل الطابع الإنشكالي لمفاهيم الفلسفة التربوية، والثقافة السياسية، والسياسة التربوية، والمناهج المختلفة، والأهداف السلوكية الإجرائية، والخطط التربوية والمناهج^(٣)، والفلسفة الاجتماعية، والأنماط السلوكية^(٤).

أما العامل الثاني فلا يغفل تأثير المستجدّات الحضارية التي أفرزتها تطبيقات الحداثة الغربية، سواء على صعيد الثقافة الكونية أو الثقافة العربية الإسلامية والتونسية تحديداً بحكم قانون التآثر والتأثير الذي اقترن بتداعيات الإرث الاستعماري وتحديث دولة التنظيمات ومحاولة الدولة الوطنية في مرحلة ما بعد الاستعمار المراهنة على التربية والتعليم وخلق نموذج مجتمعي جديد.

(٣) القليبي (حمودة بن رجب)، وثيقة مراجعة حول هندسة المناهج التعليمية، البرنامج العربي لتطوير مناهج التدريس وتوظيف تقنيات المعلومات والاتّصال في التعليم، المركز الوطني للتكنولوجيات في التربية، تونس ٢٠١٣، (صص/١٩-١٩).

(٤) عبد الله عبد الدائم، نحو فلسفة تربوية عربية الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، ط٢، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٠، (صص/ ٢٤٩-٢٥٠).

(5) Hameline, philosophie de l'éducation, Encyclopedia Universalis, corpus 7, France S.A. 1993, p933.

«الجمهورية» أو «المدينة الفاضلة» لا يمكن أن يتم إلا عن طريق التربية الموجهة لإعداد أفراد قادرين على الدفاع عنها بحسب القدرات التي اكتسبها والعلوم والمهن التي نالها خلال مراحل تعلّمهم^(٩).

أما كانط Kant فقد اهتم بتطوير التعليم في إطار بحثه عن سبل ترقية الشخصية الإنسانية وتكريس المبادئ الأخلاقية في حدود مجرد العقل. وقد أكد في هذا الصدد أنّ التعليم الذي لا يقتصر بالممارسة والدربة لا يمكن أن يساعد على تنمية ملكة التفكير^(١٠).

لم يطرأ تغيير كبير على الفلسفة التربوية إلى أواسط القرن التاسع عشر، فقد ظلّت تصوّرات «مهندسي» التعليم الجديد منصّبة على إرساء «مدرسة ديمقراطية» école démocratique تسهم في إحداث تغيير حضاري شامل لجميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والإنسانية، وهو ما كان يطمح إليه جلّ المرثيين الفلاسفة من روسو Rousseau وكانط إلى باستالوزي Pastalozzi وما ريون^(١١). لكن ستشهد الفلسفة التربوية تطوّرات مهمّة في العقود اللاحقة مع تيارات السلوكية والبنائية الاجتماعية وغيرها^(١٢).

(٩) أفلاطون، الجمهورية، تعريب حنا خبّاز، دار القلم، بيروت، (د-ت).

(10) Kant (Immanuel), Réflexions sur l'éducation... trad. et notes par Alexis Philonenko, Paris, Librairiephilosophique J. Vrin, 1996, pp40-41.

(11) Hameline, philosophie..., op.cit, p933.

(١٢) نفصّل إرجاء التوسّع فيها إلى المحور الثاني من هذه الورقة البحثية.

التصوّرات الفلسفية للعملية التربوية. كما يمكن في الوقت نفسه الحديث عن مشاريع التربية على التفلسف، رغم ما قد يبدو في هذا الموقف من تناقضات وثيقة الصلة بتباين مفهومي الثقافة والبيداغوجيا (التربية)^(١٣).

يمكن تنزيل المقاربة السقراطية ضمن أهمّ المقاربات الفلسفية التربوية ليس فقط لربطها بين الفلسفة والتربية والمدينة الفاضلة المنشودة، وإنّما كذلك في تأثير امتدادها على التصوّرات اللاحقة مع أفلاطون وهنري ماريون Marion الذي يُعدّ أحد المنظرين للعلمانية والتعليم العلماني^(١٤).

يذهب سقراط Socrate إلى أنّ التربية على التفلسف أفضل ما يمكن التخطيط له لخلق المواطن الصالح والحاكم العادل^(١٥). ومن المعلوم أنّ الطريقة التي يقوم عليها التعليم السقراطي تتلخّص فيما يُعرف بالتوليد: توالد الأسئلة بعضها عن بعض بطريقة متدرّجة إلى أن يصل المتعلّم إلى حلّ الإشكالية المطروحة للنقاش. وانطلاقاً من هذا المعطى خلص أفلاطون إلى أنّ الموهبة ليست وراثية، وإنّما تكتسب بالتعلّم. لذا فإنّ تأسيس

(١٣) انظر مثلاً:

- A. (de Peretti), Les Contradictions de la culture et de la pédagogie, L'Épi, Paris, 1969.

(١٤) ترأس كرسي علوم التربية بالسربون. راجع:

- Hameline, philosophie de l'éducation, Encyclopedia Universalis, corpus 7, France S.A. 1993, p933.

(١٥) Ibid.

وبهذا المعنى فنحن بحاجة إلى البرهنة على تعدّد مجالات الفلسفة التربوية، سواء من ناحية مجالات الاهتمام أو من ناحية الحقول العلمية والتخصّصات المنبثقة منها.

يمكن عدّ الفلسفة التربوية رؤية معيّنة للتعليم ولضوابط تربية إنسان فاعل في محيطه الاجتماعي^(١٥). ولا شكّ أنّ تحصيل رؤية ما مهما كانت اتّجاهاتها ونوعيتها ومقاصدها يقوم على قراءة التاريخ واستشراف المستقبل. وبقدر ما تكون تلك القراءة جادّة متطوّرة تقاس سلامة الرؤية ودقّتها.

يشي تقاطع الرؤية التربوية بالتاريخ والمستقبل إلى البعد الحضاري للمسألة؛ إذ لا يمكن الحديث عن تاريخ أو مستقبل دون عناصر السياسة والثقافة والدين^(١٦).

ولما كان القول باهتمام الفلسفة التربوية بمشاغل التعليم وإشكالياته شأن أهدافه ونتائجه وسياساته تحصيل حاصل؛ فإننا لا نرى وجوباً لتفصيل تلك النقاط بما أنّها ستكون عناصر مهقمة عند بحثنا في مرتكزات الفلسفة

لم تخل الثقافة العربية الإسلامية من تصوّرات مهمّة حول الفلسفة التربوية. ويمكن الإشارة في هذا المضمار إلى تصوّرات ابن سينا وابن طفيل. إذ تمّ تطوير نظرية «الصفحة البيضاء» أو «اللوح الفارغ» التي بمقتضاها يتمّ اكتساب المعرفة والاستزادة منها حسب التجارب والخبرات وتطوّرها، وبهذا فالعقل البشري قابل للتطوّر من «عقل هيولاني» مادّي إلى «عقل فعّال». وقد أثبتت ذلك التجربة التي خاضها الطفل المتوحّش حي بن يقظان في جزيرة معزولة حينما تطوّر وعيه الفردي استلهاماً لتجاربه ومعانياته ومحركاته^(١٣).

إضافة إلى ذلك عرفت الحضارة العربية الإسلامية بالمناظرات التي أسهمت في إرساء آداب الجدل والسجال بين المتناظرين أملاً في تعلّم اكتساب الحقائق والوصول إليها^(١٤).

يبدو أنّ تركيزنا على تقاطع التربية بالفلسفة عند اكتفائنا بذكر عدد من المرّيين الفلاسفة قد يتناقض مع ما أشرنا إليه في مستهل هذا المحور من حديث عن تقاطعات الفلسفة التربوية. وكما هو شائع تحيل تقاطعات الفلسفة التربوية على ما يعرف بـ«تقاطعية المواد» الدراسية، ممّا يجعلها أقرب ما تكون إلى وحدة بحثية متكاملة.

(١٣) يمكن مراجعة كتاب: حي بن يقظان، لابن سينا وابن طفيل والسهورودي، تحقيق وتعليق أحمد أمين، دار المعارف، القاهرة، (ص/١٢٧).

(١٤) طه عبد الرحمن، من الإنسان الأبتري إلى الإنسان الكوثر، ط ٣، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، بيروت، (صص/٢٩-٧٠).

(15) (HERSCH) J., Le Droit d'être un homme, U.N.E.S.C.O., 1968.

(16) Thodberg(Christian), la conception de l'homme et du peuple, de l'éducation et de l'église chez Grundtvig à la lumière des préoccupations du monde d'aujourd'hui, trad. Du danois par Jacques Pilo et Patrick Lavaud Copenhague: Det danske selskab, institut danois d'information et d'échanges culturels, 1989, p168.

الحديث عن ضرورة التجديد التربوي والحاجة إلى التغيير.

يبرز هذا الطابع بصفة خاصة بالبلدان المتقدمة، إذ على سبيل الذكر- يعاد الخوض في مسألة «التعليم العلماني» L'éducation Laïque بعد مائة سنة من محاضرة هنري ماريون الشهيرة في هذا الموضوع بفرنسا^(١٩) المعروفة بعلمانيتها «الصلبة»^(٢٠).

يبدو أنّ تلك «العودة» أو المراجعة كانت من إفرازات أزمة الحداثة الغربية التي أسهمت العولمة في كشفها وتعميقها وتعميمها إلى حدّ لم يعد فيه من الممكن التغاضي عن عدد من الأسئلة المقلقة فيما يخصّ مصير الكائن الإنساني في هذا الكوكب، وحقيقة العملية التربوية التي يخضع لها منذ طفولته إلى كهولته أسهم ذلك فعلاً في رفع الوصاية عنه^(٢١). أم إنّها لا تعدو أن تكون عملاً مقلّداً يهدف إلى مزيد إحكام السيطرة عليه والتحكّم فيه تحت شعارات إنسانية وكونية و«الثورة الثقافية»^(٢٢).

يبدو أنّ تلك الأسئلة المطروحة ما كانت

(19) Hamelinek Philosophie..., op.cit,p933.

(٢٠) تسمية أطلقها عزمي بشارة في كتابه الدين والعلمانية في سياق تاريخي.

(٢١) لسنج، تربية الجنس البشري، ترجمة حسن حنفي، ط٢، دار التنوير، بيروت، ٢٠٠٥، (ص/١٢١).

(٢٢) لنن ترينغ لدى عديد من المظلمين أنّ مفهوم «الثورة الثقافية» من إبداع «ماو» زعيم الثورة الصينية ونهضتها، فإنّ ستالين في الحقيقة هو صاحب هذا المصطلح. وقد استخدمه في سياق القضاء على كل المعارضين والناقدين لسياساته. راجع: جان فرانسوا ريفيل، رياح التغيير الجديدة، تعريب جواد مويستي، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ص/٧٣.

التربوية التونسية خلال المحور الثاني من هذه الورقة البحثية.

يفضي بنا الإقرار بتعدّد مجالات اهتمام الفلسفة التربوية إلى نتيجة تخصّ تنوّع التخصصات العلمية التي تتنازعها، مثل نظرية المعرفة والمناهج الفلسفية ومبحث القيم وهندسة المناهج والميتافيزيقيا وعلم النفس.

إنّ ذلك التنوّع المركّب للفلسفة التربوية يجعلها مجالاً مهمّاً في مجرى التحوّلات الحضارية بكلّ ما تحمله كلمة الحضارة من دلالات موسّعة عميقة. وهو ما يفرض علينا الإشارة إلى موقع الفلسفة التربوية في خضم تلك التحوّلات لتكون بمثابة تمهيد لبحثنا في الحالة التونسية.

٢-٢- التربية وأسئلة المستجدات المتسارعة:

تعدّ التربية ظاهرة «ديناميكية» سيّالة ناموسها التطوّر والرقى المستمرّ، بحكم ارتباطها بالحراك الاجتماعي والتطوّر المتلاحق للحضارة الإنسانية. وعلى الرغم من الحديث المتزايد عن قيم التقدّم و«التعليم الديمقراطي»^(٢٣) أو «التعليم الكوني والإنساني» Education UniverselleHumaniste^(٢٤)، فإنّه غالباً ما يتكرّر

(17) « Vial(Francisque), Condorcet et l'éducation démocratique, Genève: Slatkine repr. , 1970, p103.

(18) Jolibert (Bernard), Montaigne: l'éducation humaniste, Paris: L'Harmattan , 2009, pp91-108.

نموذجًا واعدًا لأسباب عديدة. سواء منها ما يتّصل بانتماء تونس لما سماه هيجل Hegel «إفريقيا الأوروبية»^(٢٥) ممّا يفرض على أوروبا تمدينها وفق النمط الأوروبي^(٢٦)، أو لانخراط الدولة التونسية في منظومة الإصلاحات الهيكلية تربويًا واقتصاديًا؛ تنفيذًا لتعليمات المانحين الدوليين. إضافة إلى أنّه لطالما قُدّم النموذج التربوي التونسي دليلًا على نجاح السياسة التربوية والتنمية التونسية مقارنة بمحيطها العربي الإسلامي^(٢٧).

يكتسب الحديث عن التجربة التربوية التونسية قيمة كبرى في ذاته. خاصّة إذا ربطناه بمحدّدين مهمّين: يهّم **المحدّد الأوّل** المجال الزمني الذي يمتدّ من تاريخ سنّ أوّل قانون منظمّ للتعليم بعد الاستقلال (٤ نوفمبر ١٩٥٨) إلى قانوني سنتي ١٩٩١ و٢٠٠٢ المؤثّرين في التوجّهات التربوية اللاحقة بل إلى اليوم. أمّا **المحدّد الثاني** فهو أهمّ؛ إذ يختصّ بممارسة الفلسفة التربوية على الرغم من أنّها لا يمكن أن تفصل عن الفلسفة الاجتماعية ومخصّصات التنمية والسياسات العامة للدولة التونسية ممثّلة في النخبة السياسية المتداولة على سدة الحكم. كما لا يمكن الذهول عن بعض

لتطرح بتلك الكيفية وتكتسب مشروعيّتها لولا الاكتشافات العلمية في عدّة حقول معرفية، مثل الأنثروبولوجيا التي أثبتت عدم وجود نموذج إنساني وحيد للتقدّم. أمّا «الفرويدية الماركسية» فقد قوّضت «السردية الكبرى» Le Grand Récit التي تحرص الرؤية التربوية العلمانية على تروبيها، ممّا خلق هوية مهتزة أو مستلبة ضمن مسارات الحداثة وما بعد الحداثة^(٢٨). كما بيّن بورديو Bourdieu دور «نسق التعليم» في إعادة إنتاج المنظومة القيمية والاجتماعية نفسها بطريقة تحفظ التوازنات السائدة وتجهض التحركات المطالبة بتغييرها^(٢٩).

لئن بدت في تناولنا المذكور أنّها نزعة تعميمية ورغبة في عدم التصريح بنموذج محدّد يرتبط به حديثنا، فإنّ ذلك لا يقلل مطلقًا من قيمة ذلك التناول؛ إذ لا ينبغي أن نغفل دور العولمة بأذرعها الطويلة المتمثّلة في صندوق النقد الدولي والبنك الدولي وغيرها من المؤسسات والشركات والمنظّمات المانحة في التغلغل في عديد من النظم التربوية والاجتماعية لجلّ دول العالم، خاصّة تلك الدول التي جمعتها عوامل جغرافية وتاريخية ضمن مراكز ضغط العولمة وقواها النافذة.

تعدّ الفلسفة التربوية في هذا الصدد

(٢٥) هيجل، العقل في التاريخ محاضرات في فلسفة التاريخ، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، ط٣، دار التنوير، بيروت، ٢٠٠٧، المجلد، (صص/١٧٢، ١٧٣).

(٢٦) بارك هيجل جهود فرنسا في هذا الصدد قبل انتصاب الحماية الفرنسية بتونس. راجع المرجع السابق.

(٢٧) كثيرًا ما يتحدّث الخطاب الرسمي التونسي عن توجيه أكبر نسبة من الميزانية (بين الثلث والعشرون) للتربية والتعليم في وقت كانت تخصّص فيه أغلب الدول العربية مواردها للتسلّح.

(23) Hamelinek Philosophie..., op.citk p933.

(٢٩) بيير بورديو وجان كلود باسرون، إعادة الإنتاج في بيان نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريميش، ط١، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٧، (ص/٣٤٦).

اطّلعنا على هذا المجال البحثي محدود^(٢٩)، فإنّ الثابت لدينا أنّ هذا المجال ما زال بكراً، وفي أمسّ الحاجة إلى نشر الأعمال التي قد تكون ذات قيمة حقيقية لكنّها ظلّت مخطوطة.

أما العامل الثاني فيهمّ استحالة فصل الفلسفة التربوية عن السياسة التربوية والفلسفة الاجتماعية وبقية الأهداف العامة والسلوكية من الناحية الإجرائية.

فلئن كان من الممكن أن نفصل على الصعيد النظري بين تلك المفاهيم، فإنّ تقاطعها إجرائياً وعملياً يجعل الباحث بين خيارين لا ثالث لهما: إمّا الاقتصار على البحث في معنى الفلسفة التربوية التونسية بطريقة انحصارية تحصر الإشكالية في عدد محدود من متعلقاتها فتطمس بقية الأبعاد لصالح تناول أداتي، أو توسيع مناهج اهتمام الفلسفة التربوية فتشمل المفاهيم المتقاطعة معها والسياقات المتحكّمة فيها.

استقرّ رأينا على اختيار المقترح الثاني لسبب أساسي يتّصل بضرورة مراعاة سلطة المدوّنة التي سننطلق منها في بحثنا، وهي كما سبق أن أشرنا إلى ذلك تتمثّل في بعض الوثائق الرسمية، شأن القوانين المنظّمة

(٢٩) سنذكر تلك المراجع بحسب سياق التحليل، ولا نرى فائدة من ذكرها دفعة واحدة في هذه الحالة.

المشاريع الموازية التي تشكّل نصوصاً مصاحبة تسهم في فهم حقيقة الرهان، وتميط اللثام عن أسباب انتهاج خيارات معيّنة دون غيرها، شأن مشروع المتفقد الفرنسي جان دوبياس Jean Debiesse الذي اقترحه على السلطة التونسية سنة ١٩٥٨^(٣٠).

٢- مرجعيات الفلسفة التربوية التونسية ومرتكزاتها.

يصطدم الحديث في مسألة الفلسفة التربوية التونسية بعقبتين بارزتين نعتقد أنّه من المهمّ الإشارة إليهما على الرغم من أنّنا ألمحنا إليهما إمّا سريغاً خاطئاً. وتكمن الحاجة في ذكرهما إلى أنّه من المفترض أن تواجه آراؤنا التي سنذكرها تباعاً باعتراضات على بعض خياراتنا وتمثّلاتنا للفلسفة التربوية التونسية.

تهمّ العقبة الأولى قلة توفّر البحوث النوعية التي تهتمّ إشكاليتنا المطروحة. وعندما نتحدّث عن البحوث النوعية نقصد أساساً التعمّق والتدقيق في مقارنة هذه المسألة الحيوية، شأن التقارير العلمية التي تعدّها مراكز بحث أو مؤسسات علمية مرموقة تحت إشراف كفاءات علمية معترف بها. فالطابع الغالب على المراجع التي اطّلعنا عليها في موضوع إشكاليتنا يتّسم بالتعميم والاستطرادات والأحكام الانطباعية. ولئن كنا لاننكر أنّ

(٣٠) عبد الباسط الغابري، صوت الطالب الزيتوني حركة ثقافية سياسية، ط١، مركز النشر الجامعي، تونس، ٢٠١١، (ص/٤١٢).

مضمرة. وإذا شئنا التدقيق يمكن قول إنه لئن لم يوجد تصريح بحضور المرجعية الغربية في المبادئ العامة للمنظومة التربوية التونسية، فإنها في حقيقتها تكاد تكون عنصراً مهيماً على تفكير واضعي الفلسفة التربوية التونسية لسببين على الأقل.

يتصل **السبب الأول** بالإرث الاستعماري المتغلغل في المنظومة الذهنية والثقافية التونسية. وهو ما يبرز على سبيل الذكر- في نصّ ديباجة القانون رقم ١١٨ لسنة ١٩٥٨ الذي تمّت فيه الإحالة على أمرين ترتبيين يعودان إلى سنتي ١٨٨٨ و١٩٢٠ ممّا يعني أنّهما بمثابة مستند قانوني ومرجعي^(٣٠).

أما **السبب الثاني** فيهمّ انبهار مهندسي السياسة التربوية التونسية بالنموذج الحضاري الغربي، مثلما يبدو واضحاً في تبني عدد من المقولات المتّصلة بمركزية الإنسان وديمقراطية التعليم ومجانيته.

ثانياً: ليست المرجعية الغربية وحدة متجانسة تجانساً ميكانيكياً مثلما قد يتبادر إلى الذهن؛ لذا لا توجد طريقة واحدة ملزمة لتناولها وعرضها. انطلاقاً من ذلك فإنّ ما سنقدّمه اجتهادات فردية في التبويب؛ حفاظاً على الهوية العلمية لهذه الورقة البحثية.

ثالثاً: يمكن التمييز عند بحثنا في المرجعية الغربية بين ما هو معرفي متّصل بنظريات التعلّم، وما هو ثقافي متّصل مباشرة بالثقافة السياسية.

وبرامج التعليم الديني. فالدارس لتلك الوثائق يخلص إلى أنّ مهندسي المنظومة التربوية التونسية يربطون الفلسفة التربوية بالسياسة الثقافية والمخططات الاجتماعية والأهداف العامة للدولة.

سنحاول-استناداً إلى ما تقدّم ذكره- البحث في تجليات الفلسفة التربوية التونسية انطلاقاً من ضبط أهمّ مرجعياتها وعناصر ارتكازها.

١-٢-١-٢ مرجعيات الفلسفة التربوية التونسية:

نهدف من البحث في المرجعيات إلى إثراء عناصر رؤيتنا النقدية لمفهوم الفلسفة التربوية التونسية. وبهذا الإقرار فإنّ معنى المرجعيات في هذا السياق لا ينحصر في المعنى التقني للمصادر أو العوامل المؤثرة، وإنّما يتنزّل ضمن توجّه تألّفي يمكن من الكشف عن ملامح التيارات والخيارات الكبرى للمنظومة التربوية بتونس. وقد استقرّ بنا الأمر على تفريع تلك المرجعيات إلى فرعين بارزين، يتعلّق الفرع الأول بالمرجعية الغربية، في حين يشمل الفرع الثاني الواقع التونسي.

المرجعية الغربية: يتعيّن علينا قبل المرور إلى تفصيل مستويات تلك المرجعية الغربية أن نوضّح النقاط التالية:

أولاً: إنّ حضور المرجعية الغربية في الفلسفة التربوية التونسية متباين المستويات؛ إذ يحضر وفق صيغتين: صيغة صريحة وصيغة

(٣٠) راجع القانون رقم ١١٨ لسنة ١٩٥٨ مؤرّخ في ٤ نوفمبر ١٩٥٨ الصادر بالرائد الرسمي يوم ١٤ نوفمبر ١٩٥٨.

أعلامها سكينر Skinner. ومن أبرز نقاطها يمكن ذكر:

- السلوك محكوم بالنتائج.
- تغيّر عوامل الوسط يسهم في تغيير السلوك.
- يمكن تصميم المقاطع التعليمية وفق تدرّج.
- التعلّم ممكن باكتساب العادات مثلما أشار كلارك هيل Hill.
- التعلّم ممكن كذلك باستعمال الخارطة العرفانية مثلما ذكر تيلمان^(٣٢) Tilman.

النظريات العرفانية:

تضم عديدًا من المدارس منها البنائية الفردية مع بياجيه Piaget، والبنائية الاجتماعية مع مدرسة جنيف.

البنائية الفردية: من أهم مقولاتها:

- رفض نظرية الطفل «صفحة بيضاء» وإثبات سيرورة المعرفة.
- نظرية المعرفة مقترنة بنمو الطفل وتطوّره.
- تعديل الخبرات وتجاوز الخلل المناسب لبنى المعرفة عند الطفل سيمكنه من الاستيعاب.
- المعرفة نتاج لتعامل الفرد مع الموضوع

^(٣٢) نور الدين الظاهري، وحدة نظرية التعلّم، درس مقدّم بالمركز الوطني لتكوين بتونس، السنة الدراسية (٢٠١٥-٢٠١٦).

نظريات التعلّم الغربية:

تكرّر الفلسفة التربوية التونسية في كلّ منعرجاتها الحاسمة ضرورة مواكبة أحدث النظريات المعرفية والعلمية سواء في ميدان التربية أو غيرها. ونجد على سبيل الذكر في القانون المؤسّس لإصلاح التعليم وتوحيده غداة الاستقلال الدعوة إلى «المساعدة في تلك الميادين على تطوّر العلوم وتقديمها المتواصل وعلى تطوّر مختلف النظريات والوسائل والمناهج في ميدان البحوث العلمية»^(٣١).

ولئن كان هذا الشاهد النصّي لم يُثير صراحة إلى تلك المرجعية الغربية، فإنّه تضمّن مواكبة أحدث المعارف والمناهج التي يمثّل الغرب مركزيتها في ذلك الوقت.

نحتاج في هذا السياق إلى ذكر نماذج لفهم نظريات التعلّم الغربي التي تستند إليها الفلسفة التربوية التونسية، على الرغم من أنّ هذا الاستحضار لا يخلو من انتقائية واختزالية.

النظريات السلوكية الترابطية:

تحيل على الفلسفة المنهجية والنظرية إضافة إلى علم النفس. وتفترض أنّ كلّ أنشطة الكائن الحي بمثابة سلوكيات من أهمّ

^(٣١) الفصل ٢٥ من القانون المذكور آنفًا. وتوجد له نظائر بقوانين ١٩٩١ و٢٠٠٢.

العرفية نفسها، ممّا يعني صلوحيتها للتدليل على تغلغل المرجعية الغربية في المنظومة التربوية التونسية، وسيكون بحثنا الموالي في الثقافة السياسية لواضعي الفلسفة التربوية التونسية امتدادًا نوعيًا لما ذكرناه آنفًا.

الثقافة السياسية:

لما كانت النصوص المنظّمة للعملية التربوية ذات رؤية شمولية تنزّل المنظومة التربوية ضمن السياسة العامة للبلاد^(٣٦)، فإنّه من البدهي أن تتقاطع تصوّرات النخبة السياسية المؤتمنة على قيادة البلاد مع الفلسفة التربوية المأمول ترسيخها لدى المربّين والمتعلّمين على حدّ سواء.

ولمّا كان وعينا راسخًا في أنّ الثقافة السياسية مفهوم مترامي الأطراف يحتاج في حدّ ذاته إلى مبحث مستقلّ، فإننا ننبّه إلى أننا سنتعامل معه بشكل اختزالي ووفق المعنى الشائع الذي يربطه بمفهوم النخبة السياسية الحاكمة ومرجعياتها الثقافية. ووفق ذلك المعنى فإننا سنكتفي بالإشارة إلى المؤثّرات التالية:

- مواقف الجمهورية الفرنسية الثالثة فيما يخصّ علمنة المجال العام والموقف من الدين الذي يجعله شأنًا خاصًا ينبغي تحييده عن الدولة وفكّ الارتباط بينهما^(٣٧).

(٣٦) راجع الفصل ١ من قانون رقم ٦٥ لسنة ١٩٩١ مؤرّخ في ٢٩ جويلية ١٩٩١، الرائد الرسمي، عدد ٥٥، السنة ١٣٤، ٦ أوت ١٩٩١، ص/١١٥.

(٣٧) المنصف وناس، الدولة والمسألة الثقافية في تونس، ط١، دار الميثاق للنشر، ١٩٨٩، (ص/٥٦).

تعاملاً علميًا ديناميكيًا، وبالتالي ليست تجميغًا.

- المتعلّم أساس بناء المعرفة^(٣٨).

البنائية الاجتماعية مع مدرسة جنيف:

تقرّ البنائية الاجتماعية بأنّ الأنظمة المعرفية تركيبات ذهنية أسهمت في صياغتها عوامل سياسية وأيدولوجية ودينية وخلقية. ومن أهمّ مقولاتها يمكن ذكر:

- ضرورة الاشتراك في إيجاد الحلول.
- المدلولات الاجتماعية عنصر مهمّ في التعلّم.
- التفاعل بين الشخصية والبيئة ينتج سلوكًا مكتسبًا.
- تتحدّد قيمة الآخر من خلال التوجيه والإسناد والموافقة^(٣٩).

لسنا بحاجة إلى تفصيل وسائط النظرية العرفانية بشأن «الوساطة الاجتماعية والثقافية» أو «المصلحة الإنسانية للمعلومات»^(٤٠) وغيرهما لسببين على الأقلّ: يتعلّق السبب الأوّل بأنّ غايتنا ليست مراكمة نظريات التعلّم؛ فهذا المجال مختصّوه، كما أنّه ليس من أهداف ورقتنا البحثية. أمّا السبب الثاني فيتلخّص في كون هذه النظريات وغيرها تنتمي إلى الابستميوالبراديغمات

(٣٣) المرجع السابق، وانظر كذلك مؤلفات جان بياجيه، الابستمولوجيا التكوينية، ترجمة السيد تعادي، دار العالم الحديث، القاهرة، ٢٠٠٤. والبنوية، ترجمة عارف ميمه، دار عويدات، بيروت/باريس، ١٩٩٢.

(٣٤) قامت على نقد تصوّرات بياجيه. راجع المرجع السابق. انظر كذلك: حسن حسين زيتون وكمال الدين زيتون، التعليم والتدريس من منظور البنائية، القاهرة، عالم الكتب، (د-ت).

(٣٥) الظاهري، م.س.

والمعلوماتية. تحتفل النصوص المنظمة للعملية التربوية احتفالاً بيّناً بعبارات التكنولوجيا والثورة المعلوماتية وإتقان اللغات والعلوم والفنون^(٤٠). ولئن كان من الواضح تأثر صانعي الفلسفة التربوية التونسية بتطبيقات الحداثة الغربية، فإنّ التساؤل يظلّ وجيهاً حول مدى كسب الدولة التونسية لرهان الحداثة والمواطنة، خاصة بعد مضي فترة زمنية كافية لتقييم تلك الخيارات.

المرجعية التونسية والعربية الإسلامية:

يستحسن بنا قبل تحليل هذا العنصر توضيح النقاط التالية:

أولاً: إنّ ما نعينه بالمرجعية التونسية والعربية ينحصر في علامتين بارزتين: تخصّ العلامة الأولى كلّ ما له علاقة بالواقع السوسيوثقافي التونسي في أهمّ منعطفاته الإصلاحية منذ صدور قانون توحيد التعليم إلى اليوم. وبهذا المعنى فالإحالة بيّنة على الواقع الحضاري التونسي. أمّا العلامة الثانية فترتبط بمنظومة القيم الدينية أو الاجتماعية المترسّخة في المجال الفردي والجمعي.

ثانياً: إن الفترة التي تمتدّ على ما يربو على نصف قرن من الزمن (٦٠ سنة من ١٩٥٨-٢٠١٨)

- الفكر السياسي الفرنسي بجناحيه الليبرالي والاشتراكي. يبرز ذلك التأثير في عدد من المفاهيم، شأن مفهوم الأمة والدولة والقومية والعدالة وتكافؤ الفرص. وهي مفاهيم ذات دلالات مختلفة عمّا كان سائداً في الأدبيات العربية^(٣٨). ومن المعلوم أنّ اليسار الفرنسي حظي بالاحترام والتقدير في خطاب صانعي السياسة التربوية التونسية لموقفه المناوئ للظاهرة الاستعمارية، ولأسباب أخرى يطول شرحها.

وإذا كان التعميم قد غلب حديثنا عن الثقافة السياسية لمهندسي المنظومة التربوية التونسية، فإنّ عدم تغيّر تلك الثقافة بحكم عدم تجدد النخب السياسية المؤتمنة على مصير الدولة والتربية يجعل ذلك التعميم مقبولاً.

- المتغيّرات الدولية والإملاءات الخارجية تقتزن غالباً بنكسات اقتصادية وأزمات اجتماعية وانسدادات تربوية، مثل تلك التي حصلت أواسط ثمانينيات القرن الماضي، ممّا أفضى إلى تدخّل صندوق النقد الدولي وفرضه لما يعرف ببرنامج «الإصلاح الهيكلي» والانخراط في عدد من المواثيق الدولية: تسهيلاً لنيل رضا المانحين الدوليين^(٣٩).

- مواكبة التحدّيات التكنولوجية

(٣٨) م.ن. ص ٧١/٧٢.

(٣٩) يبرز ذلك في قانون سنة ١٩٩١ المذكور آنفاً.

(٤٠) راجع الفصل الأوّل من قانون سنة ١٩٩١. وانظر كذلك الفصل ٥٢ من القانون التوجيهي عدد ٨٠ لسنة ٢٠٠٢، مؤرّخ في ٢٣ جويلية ٢٠٠٢، الرائد الرسمي، (ص ١١٥٨).

رؤية تربطهم بالوظائف الصغرى والمتوسطة.

يعتقد واضعو الفلسفة التربوية التونسية أنّ اكتساب الكفاءة يقتضي تملك المهارات العملية والمنهجية؛ لذلك تحدّثوا عن «كفايات المبادرة» و«كفايات سلوكية»^(٤٣).

ولمّا كان السؤال الذي يتبادر إلى الذهن في هذا السياق يخصّ مدى اختصار أزمة التربية في الجانب التنموي، فإنّ انعطاف واضعي الفلسفة التربوية إلى مسألة القيم العليا في المجال التداولي العربي الإسلامي خاصّة في قانون ١٩٩١ قد يدلّ على بداية الوعي بأهميّة المسألة القيمة في التربية.

تتملّ القيم المشار إليها في قيم العلم والعمل والتضامن والتسامح والاعتدال^(٤٤)، وهي قيم تعكس فهمًا مقاصديًا للدين الإسلامي ومقاصد الشريعة الإسلامية. إضافة إلى ما سماه المشرّع التونسي قيم العيش المشترك التي استقر عليها التونسيون واعتمادها^(٤٥).

لئن توّعت مرجعيات الفلسفة التربوية التونسية وتعدّدت، فإنّ المرجعية الغربية ظلّت مهيمنة على مختلف التصوّرات والرؤى

^(٤٣) راجع الفصل ٥٧ من العنوان الثاني في الكفايات العامة المستهدفة من الباب الخامس في الإطار التربوي والإداري والأسرة التربوية، قانون رقم ٨٠ لسنة ٢٠٠٢، الرائد الرسمي، (ص/١٩٩).

^(٤٤) راجع الفصل ١ من قانون رقم ٦٥ لسنة ١٩٩١. وكذلك الفصل ٣ من قانون رقم ٨٠ لسنة ٢٠٠٢.

^(٤٥) راجع الفصل الثامن من قانون رقم ٨٠ لسنة ٢٠٠٢.

فترة ثرية بالأحداث والوقائع؛ لذا تصبح عملية ملاحظتها ورصدها عملية مبدّدة للجهد، وغير ذات فائدة لبحث رهانه التحليلي النقدي؛ لذا يكفينا الإشارة إلى أهمّ المستجدّات، خاصّة أنّ منطلقنا نصوص محدّدة من المفروض عدم إسقاط الوقائع عليها.

ثالثًا: بدا حضور المرجعية التونسية والعربية الإسلامية محتشّمًا مقارنة بالمرجعية الغربية. وهذا يعود إلى عوامل مرّجبة يستحسن عدم تبسيطها واختزالها في جانب واحد سواء كان سياسويًا أو ثقافويًا.

تشير الفلسفة التربوية التونسية المعتمدة في التعليم الرسمي إلى أنّ أزمة التربية أزمة تنمية قبل أيّ شيء آخر: تنمية قدرات الفرد المتعلّم، وتنمية قدرات البلاد الطامحة إلى الالتحاق بركب الدول المتقدّمة على شاكلة سويسرا والدنمارك، مثلما كان مخطّطًا له فيما يعرف بـ«عشرية المسعدي»^(٤٦).

نجد في مختلف المبادئ الأساسية المصاحبة للقوانين التربوية ما يثبت تصوّرنا، فقد تضمّن قانون توحيد التعليم ضبطًا لفروع التعليم التجاري والصناعي المخصّص للتعليم الإعدادي^(٤٧). وكما هو معلوم تحيل تلك الفروع التعليمية على مواقف السلطة التونسية آنذاك ورؤيتها لمنتسبي التعليم الزيتوني، وهي

^(٤٦) وهو ما يبرز في مشروع المتفقّد الفرنسي جان دوبياس انظر:

Debiesse (Jean), Projet de réforme de l'enseignement - ١٩٥٨pi en Tunisie, Rapport donné en janvier

^(٤٧) راجع الفصل الأوّل من قانون رقم ١١٨ لسنة ١٩٥٨.

العلمانية:

لئن شكّلت العلمانية مرتكزاً أساسياً في رؤية واضعي الفلسفة التربوية التونسية، فإنّها متفاوتة الحضور من مرحلة إصلاحية إلى أخرى.

يظهر ذلك التفاوت في المقارنة بين المبادئ العامة التي تضمّنها قانون سنة ١٩٥٨ والقوانين اللاحقة. ففي القانون الأول المؤسس تقترب فلسفة التعليم التونسي ممّا يعرف بالعلمانية «الصلبية» أو «الشاملة»^(٥٠). إذ تمّ التركيز الكامل على ما عرف في الخطاب الرسمي آنذاك بـ«الثقافة القومية» و«الأمة التونسية» و«التونسنة»^(٥١). إضافة إلى التأكيد على «تزكية الشخصية وتنمية المواهب الطبيعية دون أي تمييز جنسي أو سياسي أو ديني»^(٥٢).

أمّا في قانون سنة ١٩٩١ فقد أُلْمِحَ إلى شكل من أشكال «العلمانية الجزئية»^(٥٣) التي لا ترى مانعاً من وجوب تربية الناشئة التونسية على قيم الامتداد الحضاري لتونس على الصعيدين المغاربي والعربي الإسلامي^(٥٤). إلى جانب التأكيد على قيمة اللغة العربية بصفتها اللغة الرسمية الأولى للتعليم الرسمي^(٥٥).

(٥٠) تسمية أطلقها عبد الوهاب المسيري في كتابه حول العلمانية.

(٥١) راجع الفصل ١ من قانون رقم ١١٨ لسنة ١٩٥٨. (٥٢) م. ن.

(٥٣) راجع عبد الوهاب المسيري، العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة، ط١، دار الثوروق، القاهرة، ٢٠٠٢.

(٥٤) راجع الفصل ١ من قانون رقم ٦٥ لسنة ١٩٩١.

(٥٥) م. ن، ص. ن.

بيد أنّه في قانون سنة ٢٠٠٢ وفي برامج ما يعرف بـ«مدرسة الغد» ستتمّ توسعة ذلك الانتماء الحضاري ليشمل البعدين الإفريقي والمتوسطي^(٥٦)، فهل كانت تلك التطوّرات تعبيراً حقيقياً عن مراجعات نقدية لمهندسي المنظومة التربوية التونسية؟

لئن كنّا نفضّل تأجيل تقييمنا إلى المحور الأخير من هذه الورقة البحثية، فإنّه لا بأس من الإشارة إلى أنّ تلك التحوّلات اقتزنت بمستجدّات سياسية أكثر من أيّ شيء آخر. فمثلاً في المرحلة الأولى تمّ انتهاج العلمنة الشاملة في إطار تحجيم دور المؤسّسات التقليدية وإحداث صدمة في البنى العميقة للمخيل الجمعي. أمّا في المرحلة التالية فقد حرصت السلطة التونسية على طمأننة المجتمع التونسي بخصوص المحافظة على هويته العقائدية واللغوية وصيانتها بعد دخولها في مواجهات مع ما يعرف بـ«الإسلام الحركي». أمّا في المرحلة الأخيرة فقد اندرجت الإشارة إلى الهوية المتوسطية ضمن المشروع المعروف بالاتحاد من أجل المتوسط الذي طرحته فرنسا وإيطاليا بقيادة ساركوزي وبرلسكوني.

إجمالاً تقوم علمنة التعليم في تونس

على دعامين مترابطين:

تهمّ الدعامة الأولى مجانية التعليم

(٥٦) راجع الفصل ٣ من قانون رقم ٨٠ لسنة ٢٠٠٢.

القائمة^(٦١). وهو ما حدث بتونس إثر إصدار قانون توحيد التعليم سنة ١٩٥٨.

تتجلى مظاهر الدولة في ممارسة الدولة لسلطة الأمر والنهي^(٦٢) في كل ما يخصّ المسألة التربوية والتعليم وتجديدهما، ومن علامات ذلك نشير إلى ما يلي:

- تصوير الدولة بمثابة شمس مشرقة تشع على كلّ النواحي بما في ذلك المسألة التعليمية: إذ هي من يتحمّل مسؤولية التكلّف بمجانبة التعليم، بل حتّى توفير مأوى الإطارات الإدارية التربوية وبعض المدرّسين^(٦٣).

- استئثار ممثلي السلطة التنفيذية بإسناد التراخيص حتّى على المستوى الجهوي من خلال سلطة الوالي ووكيل الجمهورية^(٦٤).

- الانفراد بممارسة المراقبة والعقاب سواء أفي منح التراخيص أم في سحبها عند حلّ معاهد التعليم الخاصّ أو «الحرّ»^(٦٥).

لا يقتصر تأثير دولة التربية والمجتمع على الجانب المادي، وإنّما يشمل الجانب الرمزي، بل إنّ قوّة السلطة الرمزية أشدّ تأثيراً من

وضرورة اضطلاع الدولة بمساعدة من لا تسمح لهم الظروف المادية بالالتحاق بالمدرسة العمومية^(٥٧). وهي دعامة ظلّت ثابتة إلى قرابة بداية الألفية الجديدة قبل استفحال انتشار التعليم الخاصّ بعد ذلك، خاصّة إثر ما يعرف بالرييح العربي^(٥٨).

أما **الدعامة الثانية** فهتمّ ديمقطة التعليم من خلال الحرص على «إعداد الناشئة لحياة لا مجال فيها لأي شكل من أشكال التفرقة والتمييز أو الأصل الاجتماعي أو الهوية أو الدين»^(٥٩) مثلما تنبّهت إلى ذلك حرفياً المنظومة القانونية المتحكّمة في العملية التربوية. كما نلمس نوعاً من العدالة الاجتماعية من خلال التصريح بوجوب تسخير إمكانيات المجموعة الوطنية لمساعدة التلاميذ والطلبة المعوزين^(٦٠).

الدولة:

دولة التربية والمجتمع: لئن كان للدولة عديد من المعاني والدلالات، فإنّنا نعني بها في هذا المضمّار احتكار برامج التغيير والإصلاح في المجال التربوي والاجتماعي. ولا شكّ أنّ ذلك الاحتكار لا يمكن أن يتمّ دون توحيد المؤسسات

(٦١) محمد عبد الباقي الهرماسي، المجتمع والدولة في المغرب العربي، ط١، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٢، (ص/١٢٥).

(٦٢) راجع من الفصل ٤٠ إلى الفصل ٤٥ من قانون رقم ١١٨ لسنة ١٩٥٨.

(٦٣) راجع الفصل ٣٠ من القانون المذكور.

(٦٤) الفصل ٥٠، م ن.

(٦٥) الفصل ٥٧، م ن.

(٥٧) راجع -على سبيل الذكر- الفصل ٤ من قانون رقم ٦٥ لسنة ١٩٩١.

(٥٨) انظر: عبد الباسط الغابري، الدين والتديّن في مناهج التعليم الرسمي، ضمن تقرير الحالة الدينية بتونس (٢٠١١-٢٠١٥)، ط١، مؤمنون بلا حدود، الدار البيضاء، ٢٠١٨.

(٥٩) الفصل ٤ من قانون رقم ٦٥ لسنة ١٩٩١.

(٦٠) راجع الفصل ٣ من قانون رقم ١١٨ لسنة ١٩٥٨.

فلسفة جون ديوي^(٦٨) John Dewey. ولئن كان لا يعيننا في هذا السياق تفصيل ملامح هذه النزعة التربوية التي سادت حقبة من الزمن سواء في الولايات المتحدة أو في بعض الدول الأوروبية، فإنّه يتعيّن علينا الإشارة إلى أهمّ مؤشّرات النزعة النفعية في المنظومة التربوية التونسية، ويمكن الإشارة في هذا الصدد إلى ثلاثة معطيات بارزة:

ربط التربية بالقيمة: ليست التربية قيمة

في ذاتها، إنّما هي وسيلة لتحقيق ما يسمى «**التنمية الشاملة**». والواسطة في ذلك تكوين كفاءات ومهارات قادرة على الإيفاء بما تستوجبه «**التنمية الشاملة**»^(٦٩).

يعني ذلك في النهاية أنّ التربية مثل عدّة مفاهيم أخرى في الخطاب العربي مندرجة ضمن «**استراتيجيا البدائل**»^(٧٠). ولا شكّ أنّ هذا التصوّر الأداّي أو التقني سيقلّص من فعاليتها وجدواها باعتبار أنّ التربية لا تكون إلاّ تربية على القيم قبل أيّ شيء آخر^(٧١).

ربط المعرفة بالتجربة: تشدّد مقرّرات

البرامج الرسمية التونسية على قيمة التجربة

(٦٨) جون ديوي فيلسوف أمريكي من مؤلّفاته: المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، ط٢، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، (د-ت). والتربية والديمقراطية، ط٢، مطبعة لجنة التأليف والترجمة، القاهرة، ١٩٥٦.
(٦٩) راجع الفصل ١ من قانون رقم ٦٥ لسنة ١٩٩١، م س، (ص/١١٦٥).

(٧٠) جورج طرابيشي، من النهضة إلى الرّدّة تمرّقات الثقافة العربية في عصر العولمة، دار الساقى، بيروت، ٢٠٠٠، (ص/٧).

(٧١) سنحاول التوسّع في ذلك خلال المحور الأخير من هذه الورقة البحثية.

السلطة المادية أحياناً^(٧٢). إذ استهدفت صياغة نسق قيمي جديد محوره الثقافة التونسية وقوميتها في البداية، ثم الانحصار الكامل في منظومة الثقافة الكونية والغربية تحديداً ضمن الحوار من أجل المتوسط وما يفرضه ذلك من تحديث كامل، ويمكن تلمّس ذلك من خلال مجلّة الطفولة التي تمنح الطفل التونسي حقوقاً مماثلة للطفل الفرنسي^(٧٣).

إنّ السؤال الذي يطرح نفسه يتمثّل في: هل كان مهندسو المنظومة التربوية التونسية يفكّرون في التحدّيات المحتملة على الأمدين المتوسّط والبعيد عند انتهاجهم لمبدأ دولة التربية والمجتمع بصورة كليّة؟

يبدو هذا السؤال مهمّاً في ظلّ ما كشفتته التجربة التاريخية من استفحال أزمة قطاع التعليم وتفاقمها من سنة إلى أخرى، وعجز الدولة عن مجابهة تكاليفه وتدبّي المستوى المادي للمريّين، ممّا أثر في مكانتهم الرمزية والاجتماعية وجعلهم على هامش المجتمع، بعد أن كانوا في طليعة الطبقة المتوسطة ورمزاً لقدرة التعليم على الارتقاء الاجتماعي بطلبته إلى حدود بداية تسعينيات القرن الماضي.

البراغماتية:

تحليل الفلسفة البراغماتية عادة على

(٦٦) بيير بورديو، الرمز والسلطة، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، ط٢، دار توبقال، المغرب، ١٩٩٠.

(٦٧) من المعلوم أنّه خلال سنة ٢٠٠٨ اندلع جدل كبير في مجلس النواب والمنتديات الاجتماعية حول تنقيح بعض فصول مجلة الطفل. انظر مثلاً قانون رقم ٤ لسنة ٢٠٠١.

<http://legislation-securi>

فتعرّفنا على أهمّها شأن العقلانية والعلمانية والدولة والبراعماتية. وقد كان الهدف من كلّ ذلك تحصيل مكتسبات تمكّننا من تقييم ما سميناه الفلسفة التربوية التونسية تقييماً واضحاً لا لبس فيه، وهو ما سنقوم به في المحور الثالث من هذه الورقة البحثية.

٣- حدود الفلسفة التربوية التونسية:

إذا كان السؤال ينصبّ عادة عند الحديث عن فلسفة تربوية ما حول أسباب انتهاجها^(٧٤)، فإننا نختار تحويل السؤال وتعديله بالتساؤل حول مدى صحة الحديث عن فلسفة تربوية تونسية؟

يعود ذلك التحوير إلى الأسباب التالية:

أولاً: إنّ الحديث عن فلسفة تربوية مرتبطة ببلد ما أو مجال تداولي معيّن لا يصحّ إلا إذا ما ثبتت مراعاة خصوصيات ذلك البلد، أو شروط نظام المعرفة في ذلك المجال التداولي. فهل توفّر في الفلسفة التربوية التونسية ذلك الشرط ومتفرّعاته؟

ثانياً: بقدر ما عكس تتالي القوانين المنظمة للعملية التربوية التونسية رغبة في التحديث والتطوير، فإنّه اقترن بتدرّي نتائج المنظومة التربوية من الناحية النوعية. وقد أفضى تتابع الإصلاحات وتلاحقها إلى التدرّ

في تحصيل المعرفة: إذ لم يعد العقل وحده مصدرًا للمعرفة، وإنّما كذلك ما يكتسبه الفرد من خبرات تساعده على تمكّن نزعة نقدية استدلالية عند تناول كلّ الفرضيات المحتملة. وقد جاء في قانون رقم ٦٥ لسنة ١٩٩١ على سبيل الذكر- ما نصّه «المساعدة على إذكاء الشخصية، وتنمية ملكاتها، وتكوين الروح النقدي والإرادة الفاعلة، بحيث ينشأ المتعلّمون على التّبصّر في الحكم والثقة بالنفس في السلوك وروح الإبداع والمبادرة في العمل»^(٧٥).

القيم والخبرة: لئن غاب الربط بين القيم والخبرة بطريقة مباشرة في المنظومة التربوية التونسية، فإنّ عديدًا من الفرائض تثبت ذلك الارتباط، ومن بينها سطوة الطابع التجريدي عند الإشارة الخاطفة إلى القيم، إذ أضحت نتاجًا للحراك الاجتماعي ولنوعية العلاقات الإنسانية أكثر من كونها ذات طابع ديني^(٧٦). وكما هو معروف لا يمكن أن تتحقّق المواطنة إلّا عبر تجارب وخبرات يتمّ في ضوئها الجمع بين الحقوق والواجبات في نطاق حرية مسؤولة.

حاولنا في المحور الثاني من هذه الورقة البحثية استقصاء أهمّ مرجعيات الفلسفة التربوية التونسية، فميّزنا بين مرجعيتين: مرجعية غربية ومرجعية تونسية، ثم حاولنا فيما بعد استثمار تلك المرجعيات في ضبط أهمّ مرتكزات المنظومة التربوية التونسية

(74) Pantillon (C), Une philosophie de l'éducation pour quoi faire ?, L'Âge d'homme, Lausanne, 1981.

(٧٢) راجع الفصل الأوّل من قانون رقم ٦٥ لسنة ١٩٩١.

(٧٣) م. ن. ص. ن.

المعرفية والأخلاقية والعملية»^(٧٧) - مطمح ما زال بعيد المنال في واقع التعليم التونسي على كلّ المستويات. ففي مستوى الزمن المدرسي^(٧٨) يجد الباحث في المسألة اختلافاً صارخاً في توزيع المواد الدراسية، بل أكثر من ذلك. يتمّ أحياناً توزيع بعض المواد الدراسية بطريقة متنافرة لا تراعي الأهداف التربوية المعلنة، ولا ترغّب المتعلّم في متابعتها باعتبار أنّ توزيع تلك المواد خضع أولاً وقبل كلّ شيء لإمكانيات البنية الأساسية من توفّر قاعات الدرس الكافية ولضغوطات إعداد الجداول بما يتوافق مع انتظارات المرّبين^(٧٩).

كما يمكن تفسير الأمر أيضاً من خلال التباين الكبير بين محصول المتعلّم من مواد دون أخرى. إذ إنّ اختلاف الضواريب بين المواد من أسباب عزوف التلاميذ عن إتقان المواد الاجتماعية والاهتمام بها مثلاً.

تقرّ الوثائق الرسمية التونسية بقيمة اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم التونسي بوصفها **«أداة تواصل وثقيف»^(٨٠)** بما يمكن من **«استخدامها تحصيلاً وإنتاجاً في مختلف مجالات المعرفة»^(٨١)**. كما تشدّد على قيمة تعلّم اللغات

أحياناً بالحديث عن **«إصلاح الإصلاّح»** في بعض المنتديات الأكاديمية والاجتماعية.

ثالثاً: إذا كانت الفلسفة التربوية تفكيراً نقدياً في المواضيع أكثر من كونها طرْحاً لمواضيع فلسفية^(٧٥)، فإنّنا خيّرنا تناولها في شكل ثنائيات تعكس مفارقات التجربة التونسية في التخطيط والتوجيه التربوي^(٧٦). ونكتفي في هذا الصدد بالحديث عن مفارقتين بارزتين هما: مفارقة التنظير والممارسة، ومفارقة الواجب والحاصل.

٣-١- مفارقة التنظير والممارسة:

لئن حرصت الرؤية التربوية التونسية على تحقيق جملة من الأهداف البيداغوجية والسلوكية والحضارية، فإنّ تقييمها في ضوء نتائج الحصاد المدرسي والجامعي تثبت البون الشاسع الفاصل بين تصوّرات المنظرين وواقع المتعلّمين. ويمكن الاكتفاء بذكر المعطيات التالية:

إلحاق مهندسي العملية التربوية على التوازن بين مختلف المواد **«للتكافؤ فيها الطبيعيات والإنسانيات والتقنيات والمهارات والأبعاد**

(٧٥) راجع لطفي الحجلوي، وحدة الفلسفة التربوية، درس قُدّم بالمركز الوطني لتكوين المكوّنين في التربية بتونس، السنة الدراسية (٢٠١٥-٢٠١٦).

(٧٦) يعرّف ديوي فلسفة التربية قائلاً: «إنّ فلسفة التربية لا بدّ أن تصاغ في كلمات، أي في رموز، ولكن أكثر من أن تكون مجرد ألفاظ فهي خطة لتوجيه التربية لا بد أن تشكّل بما يتفق مع ما يجب أن ينجز والطريق التي يجب أن يتمّ بها». نقلاً عن المرجع (الدرس) السابق.

(٧٧) راجع الفصل ١ من قانون رقم ٦ لسنة ١٩٩١.

(٧٨) محمد الصالح الثابتي، في الزمن المدرسي، النشرة التربوية، عدد ٤، ديسمبر ٢٠٠٤، (ص ١٧).

(٧٩) م ن، (ص ٩).

(٨٠) راجع الفصل ٨ من قانون رقم ٨ لسنة ٢٠٠٢.

(٨١) م ن.

- إذا كان علماء النفس يؤكّدون أنّ المرء إذا انفعّل لجأ إلى لغته الأمّ فإنّ ٣٢% من التلاميذ صرّحوا بأنّه عند انفعالهم ينطقون عبارات فرنسية.

- يجد ٧٢% من التلاميذ صعوبات في الحديث بالعربية الفصحى. في حين لا يجد في الحديث باللغة الفرنسية إلا ٥٠%.

- يعاني ٣٧% من التلاميذ صعوبات في الكتابة باللغة الفرنسية في حين نسبة الصعوبة في الكتابة باللغة العربية تصل إلى ٦٠%^(٨٥).

تنزّل المنظومة التربوية التونسية النقد ضمن الكفاءات الأساسية المراد تكريسها وتعليم المتعلّمين عليها باعتبارها هدفًا أساسيًا منتظرًا من تدريس العلوم الاجتماعية والإنسانيات ككل^(٨٦).

بيد أنّ دراسة «الدين والتديّن في مناهج التعليم الرسمي»^(٨٧)

-على سبيل المثال- تثبت محدودية مجالات التدريب على الفكر النقدي. إذ تنخرط منظومة البرامج في مماثلات بين القيم الدينية والقيم الحديثة، الأمر الذي يتسبّب في تسطيح معرفي، وتجعل الكفاية النقدية ادّعاءً لا يركّزها الواقع المدرسي^(٨٨).

(٨٥) م. ن. ص. ن.

(٨٦) راجع الفصل ١ من قانون رقم ٦٥ لسنة ١٩٩١.

(٨٧) وهو موضوع بحثنا ضمن تقرير الحالة الدينية بتونس، م. ن.

(٨٨) م. ن. مح. ١، (صص/٢٤٦-٢٥٣).

الأجنبية وإتقانها في إغناء الثقافة الوطنية والاستفادة من الثقافة الإنسانية الكونية^(٨٩). غير أنّ المعطيات المتوفرة في مختلف مراحل التجربة التعليمية التونسية كشفت ضعفًا شائئًا لدى المتعلّمين التونسيين في التحصيل اللغوي سواء في اللغة العربية أو اللغة الفرنسية.

لا نرى مانعًا في هذا الصدد من الإشارة إلى بعض الأرقام التي قدّمها شخصيات تونسية لا يشكّ أحد في فاعليتها في القرار التربوي التونسي في تلك المرحلة التاريخية الراجعة لها بالنظر. إضافة إلى كونها صادرة عن مؤسسات بحث رسمية شأن معهد علوم التربية ومركز الدراسات الاقتصادية والاجتماعية التابعين لوزارة التربية آنذاك (سنة ١٩٦٨)^(٩٣).

- سنة ١٩٦٩ خمسون بالمائة (٥٠%) من الطلبة المرشّمين في السنة الأولى من كلية العلوم عاجزون عن متابعة الدروس؛ إذ يجدون صعوبة كبرى في الحديث والكتابة باللغتين العربية والفرنسية.

- أكّدت ٢٣% من الفتيات و١٨% من الشبان فقط انتماءهم إلى الثقافة التونسية. في حين أكّدت ١٠% من الفتيات و٣١% من الشبان انتماءهم إلى الثقافة الفرنسية في حين اختلفت أجوبة الآخرين^(٩٤).

(٨٩) م. ن.

(٩٣) الغابري، صوت الطالب...، م. ن. (ص/٤١١).

(٩٤) البشير بن سلامة، أزمة التربية أزمة قيم لا تنمية، مجلة الفكر، عدده، فيفري ١٩٧٣، (ص/٩).

غير أنّ الحاصل لم يقتصر على تراجع مستوى المتعلّمين وجودة التعليم، وإنّما فقدت المدرسة العمومية قدرتها على تأمين مستقبل منظورها وتأهيلهم التأهيل اللازم لمواجهة تحديات سوق الشغل والحياة بصفة عامة. وهو ما يفسّر تزايد الإقبال على التعليم الخاص^(٩٣) مثلما يثبته تطوّر الأرقام التي ضبطناها في الجدول التالي^(٩٤):

جدول تطوّر الإقبال على التعليم الخاص

بتونس.

النسبة بالنظر لكل التلامذة	عدد تلاميذ التعليم الخاص	عدد المدارس الخاصة	السنوات الدراسية
٥١٪	٦٢٩٥	١٦	١٩٨٦ - ١٩٨٥
٢٢٧٪	٢٨٨٧٥	١٢٨	٢٠١٢ - ٢٠١١
-	أكثر من ٤٠٠٠٠	١٩١	٢٠١٤ - ٢٠١٥

يمكن تنزيل موجة الخصخصة التي اجتاحت التعليم التونسي ضمن ما صار يعرف بـ«التسليح التربوي»^(٩٥) الذي لم يقتصر على بعث تعليم موازٍ خاصّ مغاير في بعض الأحيان للتعليم الرسمي كمياً وكيفياً، وإنّما امتدّ إلى تحوّل في مكانة المرّبين الرمزية والاجتماعية، إذ تشير عديد من المعطيات إلى تنامي ما يعرف بظاهرة الدروس الخصوصية إلى حدّ قدرت

(٩٣) إضافة إلى تدّي البنية الأساسية والتجهيزات المرتبطة بها المدرسة العمومية. اعتمدنا الإحصائيات التي نشرها محمد العفيف الجعيدي. المدرسة العمومية ورياح الخصخصة القدرة على المقاومة. راجع الموقع الإلكتروني: www.legal-ganda.com

(٩٤) م ن.

(٩٥) استقرّ هذا التعبير لدى عديد من الباحثين أمثال الكسندر (Alexander1٩٩٦) ودريسكول ويكس (Driscoll1٩٩٨). راجع يزيد عيسى السورطي، السلطوية في التربية، م س، (صص/١٢٥، ١٢٦).

كما يمكن التأكّد من صحّة هذا الرأي بالتّثبت من نوعية التاريخ المدروس في البرامج الرسمية: إذ يتمّ الاقتصار على ما تسميه البرامج الرسمية «التاريخ المستنير»^(٩٦) لتونس، في حين كان من المفروض تدريس بقية الجوانب التاريخية الأخرى ليمارس المتعلّمون عملية النقد بأنفسهم، ويطوّروا مهاراتهم فيها^(٩٧).

٣-٢- مفارقة الواجب والحاصل:

تعدّ هذه المفارقة امتداداً للمفارقة السابقة وتكملة لها ضمن علاقة الجزئي بالكلي. فالتناقض بين التنظير والممارسة سيطرح إشكاليات أكبر تهتمّ الرهانات الرسمية للسياسة العامة التي رامت بلوغها الدولة التونسية الحديثة في مرحلة ما بعد الاستعمار. ولا شكّ أنّ التساؤل حول مآل المدرسة العمومية وتحقيق التنمية الموعود بها أكثر الإشكاليات أهميّة عند تقييم الفلسفة التربوية التونسية.

لقد مرّ بنا في المراحل السابقة من هذه الورقة البحثية حرص المنظومة التربوية التونسية على خلق مدرسة عمومية ذات مهارات عالية «مواكبة لتكنولوجيا المعلومات»^(٩٨) ومنسجمة مع مختلف التطوّرات والمستجدّات بما فيها «المدارس الافتراضية»^(٩٩).

(٩٨) م ن، مج، (صص/٢٤٧، ٢٤٨).

(٩٩) م ن، مج، (صص/٢٥٤-٢٦٢).

(٩١) راجع الفصل ٢٥ من قانون رقم ٨٠ لسنة ٢٠٠٢.

(٩٢) الفصل ٢٠، م ن.

خاتمة:

انطلقنا في معالجة إشكالية الفلسفة التربوية من افتراض محوري يقَرّ باستحالة وجود منظومة تربوية دون رؤية فكرية أو فلسفية معيّنة حتّى في حالة عدم وجود نسق معرفي واضح تحتكم إليه تلك الرؤية أو الفلسفة.

وقد اقتضى استدلالنا على ذلك الافتراض تفريع الإشكالية إلى ثلاثة محاور أساسية:

-محور أوّل تمّ فيه تنزيل الإشكالية في سياقها المعرفي والنظري، وركّزنا على ما يصلح لأن يكون مهادًا نظريًا للإشكالية المطروحة.

-محور ثانٍ تحللي حاولنا فيه استقراء تجليات الفلسفة التربوية التونسية من خلال البحث عن أهمّ المرجعيات والمرتكزات أو العناصر المؤسّسة.

-محور ثالث تألّفي نقدي حاولنا فيه استثمار مختلف النتائج المتوصّل إليها في المراحل السابقة وطرح أسئلة جديدة.

وإذا كان الاعتقاد راسخًا في أنّ النسخ على منوال الفلسفة التربوية الغربية والفرنسية تحديدًا كفيل بتحقيق الأهداف المرسومة للبلاد التونسية، فإنّ النتائج التي أفضت إليها على مستوى الجودة واستفحال **«التسليع التربوي»** من سنة إلى أخرى تطرح أسئلة حول مدى الوعي بمفهوم التربية لدى النخبة التونسية. أعملية آلية تنتهي بتحقيق التنمية أم هي قبل ذلك تربية على القيم وقضيّة تشاركية؟

فيه تكلفتها على العائلات التونسية بما يفوق ٧٠ مليون دينار تونسي حسب تقديرات وزارة التربية التونسية^(٩٦).

بيد أنّ **«التسليع التربوي»** لا يمكن أن يُعزل عن الخيارات الاجتماعية والسياسية المتّبعة في تونس: إذ تعدّ خصخصة المدرسة التونسية نتيجة لانتهاج منوال اقتصادي منفتح انفتاحًا كليًا على اقتصاد السوق ممّا أفرز طبقة طفيلية لا همّ لها سوى تكديس الأموال والثروات المادية^(٩٧).

إضافة إلى كلّ ذلك تطرح ظاهرة الانتحار لدى الشباب التونسي سؤالًا محيّرًا عن جدوى المقاربات المعتمدة في الفلسفة التربوية وهندسة المناهج، فانتحار الشباب التونسي علامة بيّنة على فشل شائين في الرؤية التربوية قبل أي شيء آخر. ومن الغريب أنّه لم يُركّز على هذه المسألة في الخطاب التونسي إعلاميًا وسياسيًا وأكاديميًا.

تعيدنا كلّ الإشارات المذكورة أنّنا إلى التساؤل عن جوهر الرؤية التربوية: **«دولنة المجتمع»** وتحقيق التنمية في إطار تصوّر آلي للتعليم هو المراد من التعليم أم إنّ التعليم قبل كلّ شيء تربية على القيم؟ ومن هذا المنظور فلا يمكن أن يكون التعليم إلا **«تشاركيًا»**^(٩٨) على حدّ تعبير المهدي المنجرة.

لا شكّ أنّ ذلك السؤال يحيلنا إلى سؤال أكبر يخصّ إلى أيّ مدى يختصر الإنسان في بعده المادي؟

(٩٦) الجعدي، المدرسة العمومية، م س.

(٩٧) يزيد عيسى السورطي، السلطوية في التربية، سلسلة عالم المعرفة، ع ٣٦٢، أبريل ٢٠٠٩، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بالكويت، (ص/١٣٥).

(٩٨) المهدي المنجرة، قيمة القيم، ط٢، المركز الثقافي العربي، بيروت/الدار البيضاء، ٢٠٠٧، (ص/٤١).