تحت سامي إشراف فخامة السيد الباجي قائد السبسي، رئيس الجمهورية التونسية

مؤتمر الإيسيسكو الأول
لـــوزراء الـتـربـيـــة

"من أجل تعزيز العمل التربوي الإسلامي المشترك وتفعيله"

تونس - الجمهورية التونسية

26 محرم 1438هـ/ 27 أكتوبر 2016م

عرض عن جهود ونتائج إصلاح المنظومة التربوية في الجمهورية التونسية

م.إ.و.ت 3.2/2016/1

من أجل مدرسة تونسيّة منصفة عالية الأداء تبني المواطن وترتقي بالوطن

مباشرة بعد الثورة، طُرحت على الشعب التونسي جملة من الاستحقاقات تعلّقت بضرورة الإقدام على إنجاز إصلاحات هيكليّة كبري متّصلة بمختلف جوانب حياة التونسيين والتونسيات. وإذا حازت المسألة السياسيّة أولويّة بمقتضى التحوّل الذي حصل في البلاد فإنّ الشعب التونسي لم يغفل عن المطالبة بإصلاح حال التربية والتعليم معتبرا ذلك شاغلا أساسيّا ترتبط به سائر المشاغل الأخرى وعدّه الرّهان الأكبر الذي ينشدّ إليه مصير البلاد برمّته.

وفي الحقيقة، مثّل ذلك تجسيما لإرادة متأصّلة عند الشعب التونسي الذي طالما راهن على التربية والتعليم تقوده في ذلك قناعة راسخة في أنّ تغيير حياة الناس وتنميتها إنّما يكون بهما. إنّ تاريخ تونس الحديث يشهد، بلا شك، على هذا التلازم المتين بين التحولات الاجتماعيّة والسياسيّة الكبرى والإصلاحات التربويّة حتى كان لكلّ مرحلة تاريخيّة جديدة نظامها التربوي المخصوص.

جاءت طموحات الشعب التونسي كبيرة وكذلك كانت انتظاراته خاصة وقد بلغت المنظومة التربويّة درجة كبيرة من الوهن في مختلف المستويات أصبحت بيّنة للعيان ولا تحتاج جهدا كبيرا لملاحظتها: البنية التحتيّة اهترأت، مكتسبات المتعلّمين تدنت، عدد المنقطعين تفاقم، الأداء اختلّ، عدد العاطلين عن العمل تضاعف وغيرها من المظاهر الغريبة المشينة التي اخترقت الفضاء التربوي وأربكت وضعه: كثرة غيابات المتعلّمين والمدرّسين، التدخين، تعاطي المسكرات والمخدرات، العنف....

سعت الحكومات المتعاقبة إلى الشروع في إصلاح الوضع من خلال تدخّلات موضعيّة لكنّ وضعها المؤقت وضغط التجاذبات السياسيّة وحدود الرؤية أحيانا حال دون التقدّم في تحقيق هذا المطلب الوطني المتأكّد. وحين تيسّرت الظروف بصياغة الدستور الجديد وتحقّق جزء هام من الانتقال الديمقراطي وبدأت المؤسّسات الدستوريّة تشتغل أصبحت الإصلاحات الكبرى ممكنة وأوّلها إصلاح المنظومة التربويّة الذي انطلقت وزارة التربيّة في إنجازه مباشرة بعد أيام من تشكيل الحكومة الحاليّة القارّة (فيفري 2015).

1. سياقات الإصلاح ومرجعيّاته

1.1 ملامح المدرسة التونسيّة الرّاهنة وموجبات الإصلاح: من التشخيص إلى التقييم.

استوجب الإصلاح إجراء تشخيص موضوعيّ لواقع التربية في تونس اليوم، وإنجاز تقييم عميق وفق مقاربة علميّة تعتمد المؤشرات والمعايير الدوليّة، لتعرّف الطريق إلى المعالجة الحقيقيّة الكفيلة بتطوير أداء المنظومة التربويّة والارتقاء بجودة مخرجاتها.

وقد أفضت الدراسات المنجزة من جهات متنوعة إلى توافق عامّ حول توصيف الإخلالات التي أضحت مدرستنا التونسيّة تعاني من تداعياتها السلبية، وتتمثّل أساسا في:

- تراجع أداء العمليّة التربويّة وضعف مستوى تحصيل المتعلّمين في الموادّ الأساسيّة العلميّة وفي اللغات بما فيها اللغة العربية وانحصار تحصيلهم في المعارف والمحتويات على حساب الكفايات الأفقيّة والمهارات المركّبة، ممّا أثّر سلبا في مستوى أداء التلاميذ والطلبة في مراحل دراسية متقدّمة وأقام علاقتهم بالمعرفة على أساس نفعيّ ظرفيّ مباشر ينقضي بانقضاء الامتحان، وحدّ من قدرتهم على الاندماج في سوق الشغل والحياة النشيطة عموما، وهو تشخيص أثبتته نتائج تلاميذنا في التّقييمات الدوليّة على امتداد الدورات المتلاحقة. كما كان لتفاقم ظاهرة التسرّب والفشل المدرسيّين التي بلغت مؤشراتها مستويات تدعو الى الانشغال وقْعٌ مُجتمعيّ كبير.
- فشل المدرسة التونسيّة في تكريس مبدأ تكافؤ الفرص نتيجة التفاوت الحادّ بين الجهات وبين المؤسّسات داخل الجهة الواحدة على مستوى البنية التحتيّة والموارد البشريّة المُستقرّة والإمكانيّات اللوجستيّة، فضلا عن عدم التوصّل الى إيجاد الصيغ والآليّات الكفيلة بالاستفادة من الذكاءات المتعدّدة وأنساق التعلّم المتفاوتة بين المتعلّمين، وتثمين حقّ التلميذ في بناء مشروعه الدّراسيّ والمهنيّ المتلائم مع ملمحه الشخصيّ وميولاته الخاصّة، وكذلك حقّ أصحاب الاحتياجات الخصوصيّة في تعليم إفراديّ يخصّهم يضمن أسباب اندماجهم في الحياة الاجتماعيّة المهنيّة وانخراطهم فيها؛
- اتّساع الهوّة بين المدرسة ومحيطها الاقتصاديّ حيث لم تعد المسالك والشعب الدراسيّة القائمة في سائر مراحل التعليم قادرة على تلبية حاجات المجتمع وانتظارات عروض التكوين في التعليم العالي خاصّة، في ظلّ تدهور منزلة التعليم المهنيّ في المنظومة التكوينيّة التونسيّة وتشكّل خارطة المهن على نحو جديد تنمو بموجبه المهن خارج دائرة التكوين أحيانا وبوتيرة أسرع من تطور التكوين الأساسيّ، وتغيّر مقاييس التشغيل التي أصبحت تنبني على المهارات أكثر منها على الشهائد والمعارف الكلاسيكيّة. هشاشة المدرسة أمام اجتياح ظواهر مستجدة ومشينة لفضاءاتها أصبحت تتهدّد جدّيا عددا كبيرا من أبنائنا وبناتنا، مثل العنف والغشّ والإدمان والتسيّب والتطرّف وكلّ المظاهر المنافية لقواعد العيش معا، إذ أَرْخت هذه الظواهر ظلالها على المناخ العلائقيّ داخل المؤسّسة التربويّة فاهترأت بفعل تأثيرها الحياة المدرسيّة السائدة في ظلّ ضعف كبير لأداء آليّات الحوار والإصغاء وإجراءات المرافقة النفسيّة والاجتماعيّة والتربويّة حتى صار البعض يوصّف هذا الوضع بالأزمة الأخلاقيّة الشاملة؛
- بروز الحاجة المتأكدة إلى منوال جديد للحوكمة ونمط جديد لتسيير المرفق التربويّ يقلّص من الهدر ويتقدّم بالمؤسّسة نحو تكريس ثقافة الشفافيّة والتدقيق والمساءلة من ناحية ومبدأ اللّامحوريّة جهويّا ومحليّا، انسجاما مع توق جميع التونسيّين إلى بناء صرح الديمقراطيّة المحليّة وإكساب الجهات استقلاليّة أكبر في التصرّف لمعالجة قضاياها وتحرير مبادراتها التربويّة والبيداغوجيّة من ناحية أخرى؛
- عدم قدرة المدرسة التونسيّة على مواكبة التحوّلات العميقة والمتسارعة في تكنولوجيّات المعلومات والاتصال

وتدنّي منسوب الاستفادة من الإمكانيّات الهائلة للتعلّم التي تُتيحها مجلوبات التطوّر العلميّ والتكنولوجي في ظلّ التحول الكونيّ نحو مجتمعات المعرفة والمعلومات وتنامي مؤشرات الاقتصاد الرقميّ واللّامادّيّ وانفجار الفضاء التقليديّ للتعلّم أصلا، وتشكيل التربية اللّانظاميّة في العالم اليوم منافسةً حقيقيةً؛

- التدنّي اللافت لمستوى نتائج الباكالوريا خلال السنوات الماضية واختلال التوازن على نحو يبعث على الانشغال بين الجهات وبين المؤسّسات التربويّة بنفس الجهة مع تسجيل مؤشرات تؤكّد اتّساع الهوّة بين مختلف أقاليم البلاد ليس فقط في نسب النجاح بل في طبيعة الشعب الغالبة على جهات دون أخرى وما لذلك من انعكاس مباشر على طبيعة الإطارات والكفاءات بها؛
- اهتراء البنية التحتيّة المدرسيّة وتراجع مستوى الرفاه بها إلى ما دون مستوى عيش غالبيّة التلاميذ في أسرهم، فضلا عن خواء أفضية الأقسام إلاّ من الطاولات، بما حوّل فضاء التعلّم والحياة المدرسيّة بصورة عامّة إلى فضاء نابذ مُنفّر لا يُرغّب التلميذ في الإقبال على المؤسّسة التربويّة وروافد التحصيل فيها،

إن هذه العناصر التشخيصية -إلى جانب عناصر أخرى كثيرة- شكّلت خلال السنوات الماضية أهمّ الإخلالات التي حالت دون تحقيق المدرسة نقلة نوعيّة ترتقي بمستوى الأداء وجودة المردود إلى المعايير الدوليّة المتوخّاة في المجال، إذ شهدنا تراجع أداء التّلميذ التونسيّ عامّة في مسابقات التصنيف الدوليّة واهتزاز إشعاع المدرسة التونسيّة ودورها في تأهيل الناشئة وإقدارها على مواجهة المقتضيات الجديدة لعالم الشغل والحياة العامّة.

2.1 سياقات الإصلاح:

1.2.1 السياق الدّوليّ.

يخضع المشهد الدّوليّ منذ مطلع الألفيّة الثّالثة إلى عواملِ تغيير حاسمة أعادت رسم ملامحِه وفرضت معايير دقيقة للنّجاح ضمنه، وهي معايير تنطبق على الأفراد والمؤسّسات مثلما تنطبق على الشّعوب والأمم. ولئن تعدّدت هذه العوامل وتفرّعت، فإنّها تعود إلى أصلين متفاعلين هما العولمةُ بأوجهها المختلفة والثّورةُ التّكنولوجيّةُ بتطوّراتها المتسارعة وشمولِها كافّةَ مجالات النّشاط الإنسانيّ.

لقد رسّخت التّغييرات الطّارئة على السّياق الدّوليّ القيمة الاستراتيجيّة لاكتساب المعلومة وامتلاكِ المعرفةِ وحسن تصريفها، في ظلّ اقتصاديّات تقوم عليها، وضمن مجتمعات تنتسب إليها. وهو ما يفرض تحدّياتٍ جديدةً يتجاوز مدارُها الظفرَ بأسبابِ التّطوّرِ وعواملِ الازدهارِ إلى ضمانِ مقوّماتِ الاستمرارِ وشروطِ البقاءِ،

إنّ المعيارَ الرّئيسيَّ للنّجاحِ في هذا السّياقِ الجديد هو التّنافسيّةُ، وعنه تتفرّع باقي المعايير ومنها القدرةُ على مواكبةِ المستجدّات والتّأقلمِ معها والاستفادةِ منها، وامتلاكُ مقوّماتِ البحثِ والتّطويرِ والتّجديدِ، ومراعاةُ متطلّباتِ الجودةِ، والاستخدامُ الأمثلُ للمواردِ المتاحةِ والعملُ على تنميتِها. والمدرسةُ التونسيّة، المتطلّعةُ إلى استئناف دورها الاجتماعيّ والتنمويّ والحضاريّ وتطويره، مطالبةٌ اليومَ بأن تكون في صدارة المؤسّسات العاملةِ على مواكبةِ هذه التّطوّراتِ واستيعابِها، ضمانا لتلاؤم مخرجاتِها مع تلك المعاييرِ الدوليّة ومع ما يتطلّبه الاقتصادُ المعولمُ من معارفَ ومهاراتٍ وكفاياتٍ تحتاجها ناشئتنا للنّجاح في إطار الواقع الجديد الذي فرضه، دون أن يكون ذلك على حساب سيادتها واستقلالها.

إنّ مشروع الإصلاح التربويّ في بلادنا التي دأبت دوما على الانفتاح على دول العالم لا يمكن إلاّ أن يتفاعل مع القانون الدوليّ ويستأنس بالمعاهدات الدوليّة والإقليميّة المتعلّقة بحقوق الإنسان الكافلة للحقّ في التعليم التي صادقت عليها الجمهوريّة التونسيّة في إطار سعي المجموعة الدوليّة إلى ضمان تحقيق الصورة الأمثل للإنسان. وبالتالي لا يمكن أن يجريَ إصلاح حال التربيّة والتعليم في البلاد التونسيّة بمعزل عن الجهود التي تبذلها شعوب العالم من أجل تطوير التعليم والرقيّ به. وقد كانت تونس شريكة فاعلة في بلورة الرؤية العالميّة لإصلاح التعليم وتطويره وشاركت في أغلب المنتديات العالميّة والمؤتمرات الدوليّة بالحضور والرأي، وتعهّدت في هذا السياق بإدراج التعديلات اللّازمة حتّى ترسي إصلاحا متجذّرا في بيئته ويتوافق مع أسس رؤية «الحركة العالميّة للتعليم للجميع» التي وُضعت في جومتيين Jomtien عام 1990 وجرى تأكيدها في داكار بمناسبة انعقاد المنتدى العالمي للتعليم (أفريل 2000) والذي اعتبر «جودة التعليم» من أهمّ الشواغل الدوليّة نظرا للقلق المتزايد إزاء جودة التعليم وضعف التحصيل وتدنّي مستواه وبطء التقدّم في وتيرة تحقيق الأهداف

الإنمائيّة للألفيّة المتعلّقة بالتّعليم. لقد أضحى واجبا على الدول تعزيز الحقّ في التعليم الجيّد باعتباره حقّا للجميع لا يقبل المقايضة وباعتباره أداة تمكين بها يحصُل اكتساب المعارف والمهارات والكفايات الجيّدة التي تعدّ الناشئة للحياة والعمل، وأساسَ إعمال سائر الحقوق الأخرى وشرط اكتسابها. وقد تدعّم هذا التوجّه الدوليّ مع المنتدى العالمي للتربيّة (ماي 2015) الذي انعقد بإنشيون (جمهوريّة كوريا) وأفضى إلى صياغة «إعلان إنشويون» بعنوان «التعليم بحلول عام 2030: نحو التعليم الجيّد المنصف والشّامل والتعلّم مدى الحياة للجميع»، وتضمّن إقرارا بمبادرة الأمين العام للأمم المتحدة «التعليم أوّلا» باعتبارها مبادرة تسهم جديّا في تعزيز الالتزام السياسيّ للحكومات والمنظّمات الإقليميّة والمنظّمات الحكوميّة وغير الحكوميّة لصالح التعليم والعمل من أجل جودته وتطويره.

إنّ انخراط الجمهوريّة التونسيّة في الحركة العالميّة للتعليم للجميع ليتوافق تماما مع الرصيد الإصلاحي في مجال التربيّة الذي راكمته التجربة التونسيّة والذي أرسى دعائمه مناضلو التربية والتعليم التونسيّون منذ القرن التاسع عشر وخاصّة مع بداية الاستقلال.

تتأسّس الحركة العالميّة للتعليم على رؤية منسجمة مع منظورنا الوطنيّ إذ تقرّ بمبدإ «التربيّة أوّلا» وتعترف بأهميّة دور التربية عاملا أساسا لتنميّة الذات وتحقيق بقيّة أهداف التنميّة المستدامة وسبيلها الرّئيس. تُسنِد هذه الرؤيةَ قناعةٌ أساسيّة في تغيير حياة الناس عن طريق التربية والتعليم وبفضلهما. كما يتوافق هذا التوجّه مع ما التزمت به الجمهوريّة التونسيّة في خصوص البرنامج الذي تكفّلت المنظّمة العربيّة للتربيّة والثّقافة والعلوم (الألكسو) بتنفيذه إثر المصادقة عليه من قبل السّادة وزراء التربيّة العرب خلال المؤتمر الملتئم بالدّوحة سنة 2010، باعتباره برنامجا يستهدف تحسين جودة التّعليم قصد الارتقاء بمخرجاته وبلوغ المعايير الدوليّة المتعارف عليها في هذا المجال.

إنّ انخراط الجمهوريّة التونسيّة في «الحركة العالميّة للتعليم للجميع» بالأفق الإنسانيّ الذي تحمله يعني الإقرار:

- بحقّ الجميع في تعليم جيّد دون تمييز مهما كان مبرّره؛
- بحقّ التعليم باعتباره مؤسّسا لسائر الحقوق الأخرى وشرطَها الأساس؛
- بحقّ التعليم وسيلةً لتغيير حياة النّاس والرقيّ بها؛
- بحقّ التعليم عاملا أساسيّا للتنمية الإنسانيّة المستدامة: تنمية الأفراد وتنمية الشعوب وتنمية المجتمعات.

2.2.1 السياق المحليّ:

إنّ النقائص المسجّلة في المنظومة التربويّة وما طرأ على أدائها من وهن أثار جدلا كبيرا في صفوف الفاعلين التربويّين وشدّ انتباه المجموعة الوطنيّة بُعَيْد الثورة خاصّة. ومثّل ذلك في الحقيقة امتدادا لضروب عديدة من النقد وُجّهت إلى المنظومة التربويّة منذ أكثر من عقد. إلاّ أنّ هذا النقد لا يحجب رؤية تعترف للمنظومة التربويّة الحاليّة بمكاسب عديدة يمكن رسملتها في سياق ما راكمته التجارب التربويّة التونسيّة منذ القرن التاسع عشر، وذلك في ضوء قراءة نقديّة للإصلاحات المتعاقبة التي عرفتها منظومة التربيّة والتعليم، للسّير في اتجاه «إصلاحي» يأخذ بأرقى ما بلغه مسار التربيّة في البلاد التونسيّة.

إنّ الخيار الذي انتهجته وزارة التربيّة عبّرت عنه في «الوثيقة المنهجيّة لإصلاح المنظومة التربويّة» التي أعدّتها بمناسبة موكب إطلاق الحوار الوطنيّ حول إصلاح المنظومة التربويّة يوم 23 أفريل 2015 بقصر المؤتمرات، والتي جاء فيها أنّ التعليم قد مثّل، في تاريخ بلادنا المعاصر، حجر الزّاوية الذي رُفعت عليه، بجهود سخيّة، تواصلت لعقود عدّة، مؤسّسات مجتمع مدنيّ، وبُنِيَ عليه كيانُ الإنسان التونسيّ الحديث، ولقد كانت إصلاحات التعليم دوما على رأس شواغل الأجيال المتلاحقة من بُناةِ تونسَ الحديثة فكانت سليلة روح تحديث أصيل ببلادنا، لا سيّما «مدرسة الجمهوريّة». وهي تلك التي شيّد صرحَها غداة الاستقلال مباشرة، أجيالٌ من التونسيّين والتونسيّات أمكَن لها، بما نهلت من ثقافة نيّرة، وما اكتسبت من كفايات مرموقة، ومهارات فائقة وما امتلأت به ضمائرها من واجب الولاء لتونسَ ووعيا برهانات المستقبل، أن تبنيَ مؤسّسات الدولة الوطنيّة الحديثة وتحرّرَ إلى حدّ بعيد الوعي والوجدان وتُغنيَ الفكر التونسيّ الحديث. ولطالما ناضلت النخب من تلك الأجيال لعقود، بصيغ مختلفة، في سبيل استكمال ما يقتضيه منطق الترقّي بتاريخنا المعاصر، ولطالما حلُمَت بالانتقال إلى بناء الدولة الحديثة الديمقراطيّة بفضل الآفاق التي فتحها أمامها الدستورُ التونسيّ الجديد.

وفي رأي الوزارة أنّ «المدرسة التونسيّة حقّقت مكاسب عديدة ليس بالإمكان اليوم إنكار أهميّتها، بل يستوجب الظرف دعمها ومزيد تعزيزها. لقد قامت المدرسة التونسيّة

بدور مركزيّ في تشكيل الشخصيّة الوطنيّة وتأسيس المواطن التونسيّ المنفتح على قيم الحداثة، يتلازم وعيه بالهويّة الوطنيّة بالحسّ المدنيّ وبالانتماء الحضاريّ العربيّ الإسلاميّ خاصّة، والإنسانيّ الكونيّ عامّة، كما تمكّنت من تأصيل التعليم والتعلّم وترسيخ قيمتهما في وجدان التونسيّين باعتبارهما شرطين أساسيّين للنموّ الاجتماعيّ والاقتصاديّ ضمن مشروع وطنيّ أراد للمدرسة أن تكون نواة للتغيير الاجتماعيّ والعاملَ الفاعلَ فيه».

بناء على هذا، تتميّز مقاربة وزارة التربيّة للإصلاح بكونها تأخذ بعين الاعتبار المكتسبات السابقة وفق رؤية نقدية تحليلية لما بناه المجتمع وما ارتأته النخب عبر الأجيال والعقود من ثوابت تتّصل بمنزلة الفعل التربويّ في السّياق الاجتماعيّ والتاريخيّ والثقافيّ لتونس. فقد كانت المدرسة التونسيّة منذ القرن التاسع عشر قاطرة تقود الحركة التحديثيّة للمجتمع التونسيّ التي بادر بها كلّ من أحمد باي مع تأسيس المدرسة الحربية بباردو سنة 1840 وواصلها خير الدين التونسيّ بتأسيسه للمدرسة الصادقيّة سنة 1875 ودعّمها التعليم الزيتونيّ وما شهده من حركات سعت إلى إصلاحه وتحديثه، وهي كلّها محاولات لجعل المدرسة التونسيّة مدرسة وطنيّة تضطلع بدور النهوض الفكريّ والاجتماعيّ والاقتصاديّ للبلاد. وهي طموحات ميّزت تفكير الإصلاحيين الأوائل في القرن التاسع عشر، ولا تزال تشكّل هاجسا حقيقيّا قاد الإصلاحات المتتالية السابقة كما الإصلاح الحاليّ إلى النهوض بالإنسان في مختلف أبعاده عبر تأهيله التأهيل المناسب استجابة لاحتياجات المجتمع المتجددة والمتطوّرة. كما عكس إصلاح التعليم الزيتونيّ وما آل إليه من تأسيس «للخلدونية» سعي المدرسة التونسيّة المستمرّ للتكيّف مع الواقع الفكريّ والحضاريّ للمجتمع في إطار رؤية تحديثيّة تتعمّق باستمرار.

ومع تأسيس الدولة الوطنيّة، تمّ الإعلان عن الخطوط الكبرى لتوجّهات الإصلاح التربويّ لسنة 1958 وكانت مرجعيّة هذا الإصلاح متماهية مع المرجعيّة الثقافيّة لتونس المستقلّة القائمة على التفتح على التراث الإنسانيّ للنهضة الحديثة، وهي ذات المرجعيّة التي أقرّتها حركة الإصلاح التونسيّة منذ القرن التاسع عشر. وقد أتاحت المدرسة التونسيّة الوطنيّة المجال للدولة التونسيّة الفتيّة أفواجا من النخب مكّنت من تونسة الإدارة التونسيّة وتعويض إطارات الفرنسيّين المغادرين، ونجحت في ذلك عن جدارة.

وقد كانت مدرسة الاستقلال منذ نشأتها مدرسة عموميّة ساهمت في تأسيسها كلّ الفئات الاجتماعيّة فانتشرت المدارس الابتدائيّة في المناطق الريفيّة النائية بمجهود الدولة ومجهود المواطنين السخي، إذ كان من أولويّات دولة الاستقلال نشر التعليم وتدارك ما كان منتشرا في الفترة الاستعماريّة من تفرقة وتفاوت بين المناطق في نشر المدارس، إذ لم يكن التعليم في متناول جميع التونسيّين خلال تلك الفترة.

ومجمل القول، إن إصلاح 1958 قد حقّق إرساء الهويّة الوطنيّة ومقوّمات دولة الاستقلال، كما أسهم في تكوين كفاءات تونسيّة ساهمت في بناء الدولة الحديثة وتعصير المجتمع.

غير أن ما شهدته نهاية القرن العشرين من تحوّلات معرفيّة وتكنولوجيّة متسارعة وعميقة، جعل مواكبة هذه التحوّلات من قبل المدرسة التونسيّة لا يرتقي إلى مستوى تلك التحدّيات، ممّا جعل النظام السياسيّ القائم يُدخل على النظام التربويّ قرارات وُصفت آنذاك بالمرتجلة واتّسمت بكونها حلولا ظرفية لم تستطع أن تجعل من المدرسة التونسيّة، رغم المكاسب العديدة، قادرة على مواكبة التحوّلات المفروضة عليها من الداخل والخارج.

وفي سياق كهذا جاء إصلاح 1991 وهو إصلاح سعى إلى أن يكون عميقا وشاملا لإعادة المدرسة إلى مكانتها باتجاه دعم حق التعليم للجميع من خلال إرساء العمل بالمدرسة الأساسيّة. غير أن حتميّة تطوير واقع المدرسة التونسيّة وتنامي التحديات التي تواجهها نتيجة التحوّلات الداخلية والخارجية حتّم اللجوء إلى إصلاح تربويّ جديد تُوِّج بقانون توجيهيّ للتعليم المدرسيّ سنة 2002، وقد سعى هذا الإصلاح إلى التأكيد على تجدّد رسالة المدرسة وضرورة مواكبتها التحوّلات الناتجة عن عالم المعرفة ومجال التكنولوجيا وسوق الشغل والإنتاج ومتطلبات العولمة واستتباعاتها الثقافيّة والقيميّة والأخلاقيّة.

ورغم الطموح المعلن لهذا الإصلاح، فإنّ النتائج المحرزة لم ترتق إلى ما وعد به من إنجاز، فقد ظهرت على المنظومة التربويّة التونسيّة مظاهر من القصور بيّنة منها انحدار مستوى مكتسبات الخرّجين وارتفاع عدد المنقطعين وانتشار ظواهر سلبيّة بالمؤسّسات التربويّة كتنامي حالات العنف والغشّ والغيابات وبروز ظواهر جديدة غير مألوفة

كتعاطي المسكرات والمخدرات في الوسط المدرسيّ، وهو مؤشّر على أزمة قيم تسرّبت إلى مدارسنا. وقد جعلت مختلف هذه الظواهر المدرسة التونسيّة تنشغل عن فعل التعلّم بمشاكل جانبيّة معيقة وتقصّر في أن تكون رافدا حقيقيّا للتنمية، بل أصبحت عبءًا على المجموعة الوطنيّة إذ أصبحت تُخرّج شبابا عاطلا عن العمل نتيجة عدم قدرتها على تأهيل المقبلين على سوق الشغل بما يتطلّبه واقع العمل من كفاءات لم تنجح المدرسة في إكسابها لخرّيجيها.

إنّ مدرسة الجمهوريّة غدت بفعل ما تقدّم من هنات تشتغل بأسلوب نخبويّ يحقّق النجاح للمتميّزين والميسورين ولا يوفّر فرصا حقيقيّة لبقية الفئات التي لا تقدر على التعامل مع المعارف النظريّة المجرّدة، ممّا جعل المدرسة تلفظ سنويّا عشرات الآلاف من المنقطعين عن الدراسة (أكثر من مائة ألف سنويّا في السنوات الأخيرة) وهو ما عمّق أزمة المدرسة والمجتمع على حدّ سواء بما أصبحت تفرزه من شباب انسدّت أمامه الأفق وفَقَد القدرة على التكيّف مع الواقع رغم امتلاكه الشهائد العلميّة التي أسندتها له المدرسة والجامعة.

إن الخيط الناظم لمختلف الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التعليميّة التونسيّة يؤكد على اتّصال التعليم بطموحات التونسيّين معبّرا عن رغبتهم في نحت مجتمع متأصّل في هويّته منفتح على الحداثة والتنوير، وهي جدليّة جامعة بين مختلف الإصلاحات التربويّة التي شهدتها المدرسة التونسيّة بعد الاستقلال، بالإضافة إلى العمل المتواصل على جعل التعليم في متناول كافة الفئات الاجتماعيّة، وإعادة هيكلة مكوناته لإتاحة فرصة الارتقاء للفئات الاجتماعيّة الضعيفة وغير المحظوظة من أجل أن تكون المدرسة وسيلة ارتقاء اجتماعيّ بامتياز.

إنّ انخراط المدرسة الوطنيّة في المسار الإصلاحيّ التحديثي مستمرّ ويتلاءم مع الواقع ومتطلباته، وينسجم مع نوعيّة التحدّيات من أجل رفعها حتى تكون المدرسة في طليعة قوى تغيير المجتمع وتطويره وقيادته نحو أرقى القيم الإنسانيّة التي تتناغم مع الأولويّات الوطنيّة.

3.1. الخيار المنهجيّ:

لعلّ أهمّ ما يميّز المسار الإصلاحيّ هو استلهامه روح الثورة التونسيّة واستحقاقاتها الديمقراطيّة وما يلائمها من آليّات عمل تتصل أساسا بالمشاركة في الشأن العامّ والفعل فيه، فلم يعد ممكنا اليوم التفرّد بالقرار واحتكار التدبير السياسيّ. لذلك اختارت وزارة التربية الانفتاح على أوسع طيف من الفاعلين والمتدخّلين في الشأن التربويّ انسجاما مع خيارات تونس الجديدة.

لقد ترسّخ لدى أصحاب القرار أنّ التربية شأن وطنيّ استراتيجيّ يوجب الانفتاح على كافّة الفاعلين في الحقل التربويّ من مربّين ومسيّرين ومؤطّرين وتلاميذ وأولياء وعلى كافّة شركاء المدرسة وعلى مكوّنات المجتمع المدنيّ بمنظّماته وجمعيّاته وعلى الأحزاب السياسيّة وعلى أصحاب الخبرة والرّأي، من أجل رسم ملامح المدرسة التي نرتضيها لوطننا ورسم ملامح المتخرّج حتّى يكون قادرا على تحمّل مسؤوليّاته في الحياة والعمل، فبروح تشاركيّة عالية وبدرجة انخراط غير مسبوق خاض طيف واسع في الشأن التربويّ تشخيصا ونقدا واقتراحا وتطويرا وبناء للتصوّرات والبرامج.

فلأول مرّة في تاريخ الإصلاحات التربويّة التي شهدتها المدرسة التونسيّة، تُتوخى منهجيّة قاعديّة تمّر بموجبها الإصغاء بإمعان إلى كلّ الآراء والمقترحات والتقييمات على اختلافها وتنوّعها وتنافرها أحيانا بدءًا بالتلاميذ ومرورا بالمجتمع المدنيّ ووصولا إلى لجنة الشباب والثقافة والتربية والتعليم العالي والبحث العلميّ بمجلس نواب الشّعب، لكنّها تصبّ كلّها في محاولة تخيّر أفضل المقاربات وأنسب التوجّهات الدّاعمة لبناء مدرسة جديدة قادرة على نحت ملامح مواطن حرّ متشبّع بالمبادئ والقيم الكونيّة ومتجذّر في بيئته الثقافيّة والحضاريّة.

جسّمت بذلك الإرادة السياسيّة إرادة المجتمع بأكمله في اعتماد الحوار استراتيجيّة تضمن مشاركة حقيقيّة ناجعة تجعل جميع الأطراف شركاء فعليّين في نحت كيان الأجيال المقبلة، منسجمة في ذلك مع الحالة التونسيّة الفريدة التي نجحت فيها النخب التونسيّة عبر آليّة التوافق والحوار المسؤول، من خلال مجتمعها المدنيّ الحيّ ممثّلا في الرباعي الراعي للحوار الوطنيّ، في تجاوز خلافاتها ومواجهة صعوبات التعايش التي كادت أن تعصف بالبلاد. ولنا أن نعتبر أنّ إكبار العالم للرّباعي الراعي للحوار الوطنيّ لجهوده الوطنيّة الصادقة التي جنّبت البلاد عواقب وخيمة بإسناد جائزة نوبل للسلام لسنة 2015 لتونس، إنّما هو في

جزء منه إكبار لدور المدرسة التونسيّة التي خرّجت تلك النخب الوطنيّة الواعية التي نجحت في استثمار قيم التعقّل والحوار والتعايش التي تربّت عليها في مدارسنا وتحويلها إلى فعل مسؤول والتزام يجمع ولا يفرّق، يبني ولا يهدم.

وحتّى يتحقّق هذا الخيار التشاركيّ تكوّنت لجنة ثلاثيّة تكفّلت بقيادة الحوار تصوّرا وتنظيما وإعدادا للورقات التأطيريّة وإشرافا على مختلف الأنشطة واستخلاصا للمخرجات في تقارير محليّة وجهويّة ووطنيّة صيغت بطريقة مشتركة، تتكوّن لجنة قيادة الحوار الوطني من وزارة التربيّة والاتحاد العام التونسي للشغل وشبكة عهد للثقافة المدنيّة التي يمثّلها المعهد العربي لحقوق الإنسان والتي صاغت ميثاق التربيّة تحت عنوان «مدرسة المواطنة».

نُوّج مسار الحوار بعقد ندوة وطنيّة لدراسة مخرجات الحوار الوطنيّ حول إصلاح المنظومة التربويّة أيّام 16 و17 و18 نوفمبر 2015 بالمركز الدوليّ للّغات ضمّت حوالي 270 خبيرا تربويّا جاؤوا من مختلف الجهات، منهم من مثّل وزارة التربيّة بمختلف هياكلها المركزيّة والجهويّة والمحليّة، ومنهم من مثّل إطارات الوزارات التي يعنيها الشأن التربويّ بصفة مباشرة على غرار وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ ووزارة والتكوين المهنيّ والتشغيل ووزارة الشباب والرياضة ووزارة الثّقافة، ومنهم من مثّل خبراء الاتّحاد العامّ التونسيّ للشغل في مختلف الجهات، ومنهم من مثّل خبراء شبكة عهد والمعهد العربي لحقوق الإنسان، كما حضر بينهم عدد من خبراء تربويين من المجتمع المدنيّ والجمعيّات والمنظّمات الوطنيّة. وضمّ هذا الفريق إطاراتٍ إداريّةً ومتفقّدين بيداغوجيين من الابتدائيّ والثانويّ ومتفقدين إداريّين وماليّين ومستشارين في الإعلام والتوجيه ومدرّسين من الابتدائيّ والثانويّ وقيّمين عامّين وقيّمين وأعوان مخابر وغيرها من الأسلاك التربويّة المختلفة.

أثمرت المقاربة التشاركيّة المتبنّاة إسهاماتٍ جليلةً شكّلت توليفة أصيلة بين الوزارة والمجتمع المدنيّ وخبراء التّربية والتّعليم من داخل الوزارة وخارجها ضُمّنت في «تقرير عامّ» استوعب كلّ التوافقات المتعلّقة بالتوجّهات الكبرى للإصلاح وهي نفس التوجّهات التي اعتمدتها بعد ذلك وزارة التربيّة في صياغة المخطط الاستراتيجيّ القطاعي 2016-2020، لذلك سيستمرّ هذا التّعامل ويتجذّر كلّما تقدّمنا في عمليّة الإصلاح، وننتظر أن تتهيّأ مؤسّسات الدولة والوزارة والأطراف الدّاعمة لها لكي ترعى هذه التوجّهات وتسعى إلى تجسيمها فتعدّ لها الوسائلَ والأدواتِ والقوانين والتشريعات التي تُحوّلها إلى منجَز يؤثّر في كلّ مستويات الفعل التربويّ.

لقد مثّل الحوار الوطنيّ حول إصلاح المنظومة التربويّة حدثا متميّزا في تاريخ تونس المعاصرة، وقد كان استجابة لطلبات المجتمع التونسيّ بكلّ أطيافه لإصلاح المدرسة التونسيّة، وقد شكّل انتهاجُ المقاربة التشاركيّة تجربة رائدة وضَعت على المحكّ الخيار الدّيمقراطيّ القائم على القناعة بأنّ العمل الجماعيّ هو مصدر طاقة خلّاقة للأفكار، وأنّ اللّقاء بين الذّوات في دوائر الحوار هو معين لا ينضب من المواقف والتّصوّرات.

4.1. مرجعيّات الإصلاح:

4.1.1 المرجعيّات القانونيّة: الدستور التونسيّ والمعاهدات الدوليّة والإقليميّة.

يستند إصلاح المنظومة التربويّة إلى جملة من المرجعيّات القانونيّة أوّلها الدّستور التونسيّ باعتباره نقطة الارتكاز الثّابتة التي تُعِدُّ لمختلف الإصلاحات الهيكليّة التي يقتضيها إرساء مجتمع ديمقراطيّ يحقّق للتونسيّين والتونسيّات الحريّة والكرامة والعدالة الاجتماعيّة التي من أجلها هبّت الجموع في ثورة عارمة للإطاحة بالاستبداد. ففضلا عمّا ورد فيه متّصلا مباشرة بالتربيّة والتّعليم من إقرار بحقّ التعليم العموميّ المجانيّ تضمّن رؤية إنسانيّة ترشح قيما تُلزم مختلف هياكلّ الدّولة، من بينها وزارة التربيّة، بالاضطلاع بإنفاذها باعتبارها فضاء مشتركا حاضنا لمستلزمات التنمية البشريّة المستديمة وشروطها. ونخصّ بالذكر الفصول 39، 42، 43، 47 و58 من الدستور:

> «التعليم إلزاميّ إلى سن السادسة عشرة وتضمن الدولة الحقّ في التعليم العموميّ المجانيّ بكامل مراحله، وتسعى إلى توفير الإمكانيّات الضروريّة لتحقيق جودة التربية والتعليم والتكوين. كما تعمل على تأصيل الناشئة في هويتها العربيّة الإسلاميّة وانتمائها الوطنيّ وعلى ترسيخ اللغة العربيّة ودعمها و تعميم استخدامها والانفتاح على اللغات الأجنبية والحضارات الإنسانيّة ونشر ثقافة حقوق الإنسان». (الفصل 39)

«الحقّ في الثّقافة مضمون. حريّة الإبداع مضمونة. وتشجّع الدّولة الإبداع الثقافيّ، وتدعّم الثّقافة الوطنيّة في تأصّلها وتنوّعها وتجدّدها بما يكرّس قيم التسامح ونبذ العنف والانفتاح على مختلف الثّقافات والحوار بين الحضارات. تحمي الدولة الموروث الثقافيّ وتضمن حقّ الأجيال القادمة فيه». (الفصل 42)

«تدعّم الدولة الرياضة، وتسعى إلى توفير الإمكانيّات اللّازمة لممارسة الأنشطة الرياضيّة والترفيهيّة». (الفصل 43)

«حقوق الطفل على أبويه وعلى الدولة. ضمان الكرامة والصحة والرعاية والتربية والتعليم، وعلى الدولة توفير جميع أنواع الحماية لكلّ الأطفال دون تمييز ووفق المصالح الفضلى للطفل». (الفصل 47)

«تحمي الدولة الأشخاص ذوي الإعاقة من كلّ تمييز. لكلّ مواطن ذي إعاقة الحقّ في الانتفاع، حسب طبيعة إعاقته، بكلّ التدابير التي تضمن له الاندماج الكامل في المجتمع، وعلى الدولة اتّخاذ جميع الإجراءات الضروريّة لتحقيق ذلك». (الفصل 58)

تمثّل مختلف هذه الفصول ركائز أساسيّة للإصلاح بحيث تُلزم باتخاذ التدابير الكفيلة التي تحقّق طموحات شعبنا في مدرسة عموميّة عاليّة الجودة منصفة للجميع يجد فيها المتعلّمون، على اختلافهم، كلّ ما يعدّهم للحياة والعمل والعيش المشترك والمواطنة الفاعلة تحترم كرامتهم وتراعي خصوصيّاتهم واختلافاتهم وتنمّي شخصيتهم في إطار القيم العربيّة الإسلاميّة باعتبارها قيما رافدة للقيم الإنسانيّة الكونيّة التي توافقت عليها كلّ شعوب العالم في مسار نضالها من أجل «إنسانيّة» هي جديرة بها.

لذلك، يتّجه إصلاح المنظومة التربويّة إلى تعزيز تحقيق ما تضمّنته أهم المعاهدات الدوليّة والإقليميّة في هذا الشأن.

إنّ من مقتضيات هذا الالتزام أن يتّجه الإصلاح التربويّ إلى وضع السياسات الضامنة لتأمين مناخ تربويّ يعزّز احترام حقوق الإنسان والحريّات الأساسيّة ويكفل التنمية الكاملة لشخصيّة الإنسان وإحساسه بالكرامة، يتمرّس فيه المتعلّم على حقوق الإنسان والمواطنة حتّى ينشأ مواطنا مشاركا بصورة فعّالة في مجتمع حرّ، على أن يجري ذلك في إطار مقاربة وطنيّة استراتيجيّة تستأنس بما ورد في «عقد الأمم المتّحدة للتثقيف في مجال حقوق الإنسان 1995-2004، رقم 4» والذي ركّز على ضرورة اتخاذ إجراءات من قبيل:

- دمج تعليم حقوق الإنسان في التشريعات الوطنيّة المنظمة للتعليم في المدارس؛
- تنقيح المناهج والكتب المدرسيّة؛
- تدريب المدرّسين قبل الخدمة وأثناءها بما يشمل التدريب بشأن حقوق الإنسان وبشأن منهجيّة تعليمها؛
- تنظيم أنشطة خارج إطار المناهج الدراسيّة منها ما يرتكز على المدارس ومنها ما يمتدّ ليصل إلى الأسرة والمجتمع المحليّ؛
- تطوير الموادّ التعليميّة؛
- إنشاء شبكات دعم من المدرّسين وغيرهم من المهنيّين...

إنّ الغاية من كلّ هذا أن تقوم المدرسة بدورها في إرساء مقوّمات الجمهوريّة الديمقراطيّة النّاشئة حتّى تتوطّد أسسُها التي أجمع عليها التونسيّون والتونسيّات.

4.1. 2 أدبيات الإصلاح:

لم تنطلق وزارة التربيّة في بناء مشروعها الإصلاحيّ من صفحة بيضاء، بل من الاعتراف للسّابقين بقيمة أعمالهم في تشخيص واقع المنظومة وتقييمه ووجدت فيها ما يمكن استثماره في رسم التوجّهات وتدقيق الحلول والبرامج التي من شأنها أن ترفع من أداء المدرسة وتؤهّلها أكثر فأكثر باتجاه القيام بدورها على الوجه الأكمل، ففضلا عن المرجعيّات القانونيّة التي اعتمدَتْها لبناء برامجها لإصلاح المنظومة التربويّة ومنها القانون التوجيهيّ للتربيّة والتعليم 2002، استندت الوزارة إلى دراسات وتقارير وما توفّر فيها من رؤى استشرافيّة على غاية من الأهميّة.

من أهمّ هذه الأدبيّات نذكر:

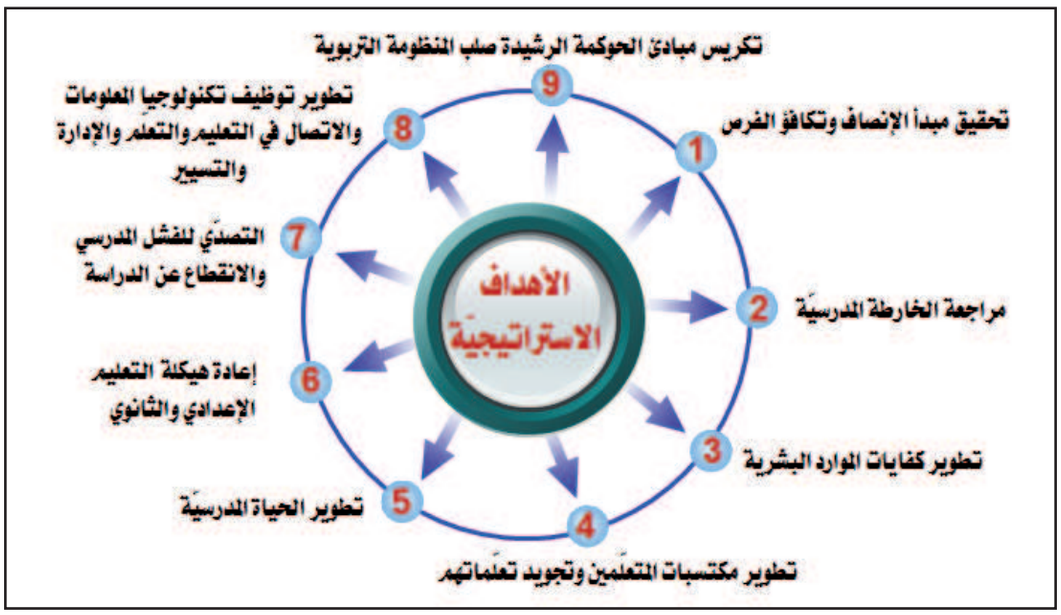
- الدّراسات التقييميّة التي أنجزها خبراء وزارة التربيّة على امتداد عشر سنوات وأكثر؛
- التقارير الدوليّة التي أنجزها خبراء دوليّون من الأمم المتحدة والمنظّمات الدوليّة (اليونسكو، الألكسو، اليونيسيف...)؛
- الدراسات المقارنة بين المنظومة التربويّة التونسيّة والمنظومات التربويّة عاليّة الجودة؛

- نتائج مشاركة تونس في التقييمات الدوليّة خاصّة (بيزا وتيمس)؛
- مخرجات أعمال اللجان المشتركة بين وزارة التربية من جهة ووزارة التعليم العالي والبحث العلميّ ووزارة التكوين المهنيّ والتشغيل من جهة أخرى؛
- جملة الدّراسات والمشاريع التي انتهت إليها لجان التفكير حول المحاور الاستراتيجيّة لتطوير المنظومة التربويّة التي تكوّنت في الفترة الانتقاليّة الأولى (جانفي 2011- نوفمبر 2012)؛
- جملة الأعمال والدراسات المنجزة في الفترة الانتقاليّة الثانيّة (نوفمبر 2012 ـ جوان 2013) ومخرجات الأيّام الدراسيّة التي انعقدت في تلك الفترة؛
- التقرير العامّ للنّدوة الوطنيّة حول «منهجيّة إصلاح المنظومة التربويّة» المنعقدة بتونس أيّام 29-30 و31 مارس 2012؛
- التقرير الوطنيّ حول التربيّة للجميع في أفق 2015 الصادر سنة 2014 عن المنتدى الوطنيّ للتربية للجميع؛
- التقرير الوطنيّ حول التربيّة لسنة 2014:
- وثيقة الاتحاد العامّ التونسيّ للشغل «إصلاح المنظومة التربويّة في تونس: المبادئ والمداخل»، الصادر عن قسم الوظيفة العموميّة، سبتمبر 2015؛
- وثيقة «عهد التربية ومدرسة المواطنة» الصادرة عن شبكة «عهد» للثقافة المدنيّة؛
- «الكتاب الأبيض لإعادة بناء المنظومة التربويّة» الصّادر عن الائتلاف المدنيّ لإصلاح المنظومة التربويّة؛
- المقالات الصّادرة في الصحف والمجلّات التونسيّة؛
- الكتابات التي وصلت الوزارة من الوزارات والهيئات والمنظّمات والشخصيّات الوطنيّة والخبراء؛
- التقرير العامّ الصّادر عن الندوة الوطنيّة لدراسة مخرجات الحوار الوطنيّ المنعقدة بتونس أيام 16 و17 و18 نوفمبر 2015.

وفي سياق آخر كانت وزارة التربيّة على موعد مع مجلس نوّاب الشعب في أكثر من لقاء وفي جلسات متعاقبة تيسّرت معها فرص التداول في شأن التمشّي الذي سلكَتْه الوزارة ومناقشة التوجّهات الكبرى للإصلاح التربويّ الذي تُقبل عليه.

مكّنت هذه الجلسات لجان الوزارة الفنيّة من تطوير أدائها وتجويد تصوّراتها وبرامجها وتدقيق مشاريعها أخذا بمقترحات السّادة النوّاب. كما تبلورت خلالها جملة من المقترحات لتوطيد علاقة ممثّلي الشعب بأعمال هذه اللّجان، وفي هذا السّياق تمّ الاتفاق على عقد «ندوة برلمانيّة» لمزيد تدارس المشاريع الإصلاحيّة المستقبليّة.

تابعت اللجنة القطاعية مسار بناء «المخطّط الاستراتيجيّ القطاعيّ 2016-2020» بمختلف مراحله ونال مصادقتها إثر حوارات ثريّة مكنّت وزارة التربيّة من عرض توجّهاتها الكبرى ومشاريعها المختلفة المتّصلة بإصلاح المنظومة التربويّة التي اختزلتها في العمل على تحقيق تسعة أهداف استراتيجيّة أساسيّة للمخطّط الخماسيّ، هي:



مثّل كلّ ذلك مادّة الإصلاح الأساسيّة، ويتمثّل الهدف من اعتماد هذه الأدبيّات الغزيرة والتعامل معها بالجديّة القصوى في تجسيم ما أعلنت عنه وزارة التربيّة، وقد كان من الواجب رسملة هذه التصوّرات والأخذ بما تبيّنت وجاهته بتحكيم لجان علميّة انكبّت على تحليل «الممارسات الجيّدة» لاستخلاص ما يطوّر المنظومة التربيّة ويمكّنها من رفع التحدّيات التي تواجهها.

2. التحديّات

رغم ما ورد في القانون التوجيهيّ للتربيّة والتعليم 2002 من غايات نبيلة وأهداف طموحة، فإنّ الواقع التربويّ بقي يئنّ تحت ضغط السياسات المعتمدة التي لم تتمكّن فعليّا من تحسين أداء المنظومة التربويّة بفعل الرّغبة في الكسب السيّاسي السريع بعيدا عمّا رُسم من أهداف نوعيّة متّصلة بالجودة ومعاييرها الدوليّة. إنّ تواتر السياسات الشعبويّة حسّن من جهةٍ المؤشّراتِ الكميّة ولكنّه في المقابل ضحّى بالكثير من مؤشّرات الجودة والنوعيّة. إنّ ما آل إليه واقع المنظومة التربويّة يضع النهج الإصلاحيّ أمام ضرورة معالجة الكثير من المشاكل وحلّها.

وحتّى يجري التقدّم في هذه المعالجة وفق خطى ثابتة تمّ اختزال مجمل المشاكل، منهجيّا، في أربعة تحديات أساسيّة: الإنصاف وتكافؤ الفرص، نوعيّة التعليم وجودة المكتسبات، اندماج المدرسة في الاقتصاد والمجتمع والحوكمة.

1.2 الإنصاف وتكافؤ الفرص:

لئن نجحت المنظومة التربويّة التونسيّة إلى حدّ بعيد في توسيع ولوج التونسيّين إلى التربية والتعليم بفضل انتشار المؤسّسات التربويّة في كامل البلاد كما تعبّر عن ذلك نسبة التمدرس العالية التي تكاد تبلغ 100 %، فإنّ المؤشّراتِ النوعيّة تشي بمفارقات وصعوبات لم يعد من الممكن التغاضي عنها، خصوصا إذا ما اتّصلت بمفهومَي الإنصاف وتكافؤ الفرص، لما للمفهومين من صلة وثيقة بمفهوم أشمل هو العدالة في بعدها المطلق، ويقتضي الإنصاف أن يتحصّل كلّ فرد ما يستحقّه في إطار المنظومة التعليميّة والاجتماعيّة.

واعتبارا لكون التعليم في بلادنا لا يزال يمثّل في الوجدان الوطنيّ، رغم جميع العوائق، رافعة اجتماعيّة مهمّة فإنّه جدير بأن يحظى بأولويّة وطنيّة مطلقة، فالمجتمع يصبو إلى أن توفّر المدرسة حظوظا متساوية للتلاميذ يتقاسمون فيها ذات القيم. ويتيح ضمان الحقّ في التعليم لكلّ فرد فرصة تطوير شخصيّته والارتقاء بمؤهّلاته المعرفيّة والمهاريّة والاندماج في الحياة الاجتماعيّة والمهنيّة وممارسة مواطنته. ولضمان تحقيق هذه الغايات لا بدّ من أن يأخذ توزيع الموارد العموميّة بعين الاعتبار أوجه التفاوت الاقتصاديّ والاجتماعيّ بين الجهات والفئات والاختلاف بين الأفراد في مقدّراتهم الذهنيّة وأساليب تعلّمهم وأنساقها وذكاءاتهم المتنوّعة. لذلك وجبت الإحاطة بالتلاميذ في المدارس الواقعة بمناطق محرومة أو نائية والعناية بأولئك الذين يواجهون صعوبات صحيّة وغيرها عبر تدخّلات إفراديّة لبلوغ مستوى مقبول من التأهيل لكلّ التلاميذ أيّا كانت اختلافاتهم.

إلاّ أنّ الفجوة بين النصوص القانونيّة والغائيّات التربويّة والاجتماعيّة لا تزال كبيرة، فمع تطوّر المؤشّرات الكميّة التي تُعتبر من مكاسب المنظومة التربويّة، لا تزال المؤشّرات تؤكّد صعوبات المدرسة التونسيّة في ضمان الإنصاف وتكافؤ الفرص للجميع وذلك في مجالات ومستويات متعدّدة منها:

1.1.2 الأقسام التحضيريّة:

تقدَّر نسبة تغطية المدارس بالأقسام التحضيريّة بـ 45,6 % فقط من مجموع عدد المدارس الابتدائيّة. وتُخفي هذه النسبة الوطنيّة التي تنمّ في ذاتها عن تفاوت مزعج، تباينا أكبر بين الجهات في مجال التغطية بالسنة التحضيريّة في المدارس الابتدائيّة.

أمّا في ما يتعلق بنسبة التلاميذ الذين تمتعوا بسنة تحضيريّة عموميّة كانت أو خاصّة أو عن طريق الكتاتيب، فقد سَجّلت جلّ الجهات الداخلية ذات الطابع الريفي نسبا تقلّ بكثير عن المعدّل الوطنيّ على عكس الجهات الساحليّة وتونس الكبرى. إذ تتراوح نسبة المسجّلين الجدد بالسنة الأولى من التعليم الابتدائيّ الذين تلقوا تربية ما قبل مدرسية بين 44.2 % بالقصرين و96.8 % بتونس 2

وأمام ما اثبتته الدراسات الوطنيّة والدوليّة من تأثير مباشر للسنة التحضيريّة على حظوظ المتعلّمين في مواصلة مسارهم بنجاح بفارق يصل حد 30 بالمائة لا تكون المنظومة التربويّة منصفة وهي تستقبل متعلمين بهذا التفاوت في استعداداتهم وإمكانيّاتهم الأوّليّة لتضعهم، بعد ذلك، أمام نفس البرامج دون اعتبار لزمن التعلّم الذي يحتاجه كلّ صنف منهم ثمّ تخضعهم لنفس منظومة التقييم وترتّبهم كما لو كانوا قد انطلقوا من نفس الدّرجة. لن تكون حظوظهم، بالتأكيد، متساوية بل سيكون الوافدون منهم دون المرور بالسنة التحضيريّة أكثر عرضة لخطر الانقطاع المبكّر عن الدّراسة، وأملُهم في النجاح يقلّ كلّما تقدّموا في مراحل التعليم.

2.1.2 إطار التدريس:

منذ التخلّي عن التكوين التمهيني، الذي سبق أن اعتمدته وزارة التربيّة طيلة سنوات خاصّة في التعليم الابتدائيّ، وغلق مؤسّسات التكوين المختصّة التي سعت إلى تأمين تكوين أساسيّ يعدّ المعنيّين إلى التدريس، درجت الوزارة على اعتماد آليّات انتداب متفاوتة القيمة. غلبت فيها إكراهات التشغيل على متطلّبات التكوين والمهنيّة وخسرت بذلك منظومتنا التربويّة مقوّما أساسيّا من مقوّمات جودتها. كما أن تفاقم ظاهرة الانتداب الاجتماعيّ، بعيد الثورة، باعتماد آلية الأكبر سنّا والأقدم شهادة وكذلك العفو التشريعيّ العامّ رغم الإقرار بالحقوق التي تعود إليهم لتعرّضهم للفرز والعزل والمحاكمات طيلة عشرات من السنوات، وضَعَنا أمام حشود من المدرّسين تآكل تكوينهم الأساسيّ بفعل البطالة، ولا يتلاءم اختصاصهم الجامعيّ الأساسيّ مع ملامح مدرّس المرحلة في الابتدائيّة ومجالات التدريس بها، تكوينهم القاعدي في اللغات ضعيف، يشكون ثغرات في التكوين الأساسيّ، ويواجهون صعوبة في التأقلم مع التجديدات الحاصلة في البرامج التعليميّة ومضامين

التعلّمات المختلفة، ويلاقون عسرا في تعهّد تكوينهم العلميّ الذاتيّ لمواكبة التجديدات في البرامج ومحتوياتها وطرق تصريفها، ينضاف إلى ذلك إحساسهم العميق بصعوبة المهمّة التي انتُدبوا من أجلها. وازداد الوضع حدّة مع صعوبة تدارك هذه النقائص بالتعويل على التكوين المستمرّ الذي ينظّمه المتفقّدون وينجزونه وذلك لاعتبارات تعود من ناحيّة إلى مؤهّلات المنتَدبين المحدودة وتعود من ناحيّة أخرى إلى الظرف العامّ الذي تمرّ به البلاد والذي أفضى إلى تقلّص حظّ المدرّسين من متابعة التكوين وأفقد المتفقّد قدرا هامّا من سلطته البيداغوجيّة. أمّا العودة إلى اعتماد مناظرة الانتداب فلم تمكّن من معالجة المشكّل الأساسيّ رغم شفافيّة المناظرات ومصداقيّتها.

كما أنّ اللجوء إلى النيابات والتعويل المتزايد على النوّاب خاصّة في السنوات الأخيرة في بعض الجهات التي تشهد نفورا من قبل الإطار التربويّ، ساهم في انحدار مستوى أداء المنظومة التربويّة رغم ما يبذله النواب من جهد يقدّر وتضحيات جسمة تُثمّن، ما أدى إلى تزايد التفاوت الجهويّ بين المؤسّسات واتّساع الفجوة بينها في مستوى الأداء والنتائج نظرا لعدم استقرار المدرّسين ذوي الخبرة والكفاءة، وقد فَرَضت حركةُ نقل المربين في بعض الأحيان اللجوء إلى مدرّسين غير متكوّنين أو إلى نوّاب من ذلك أنّ البعض من أبنائها ينهي مرحلته الابتدائيّة دون أن تتيسّر له فرصة الدراسة على يد معلّم مترسّم، بل يتناوب على تعليمه طيلة ستّ سنوات نوّاب وقتيّون متعاقدون.

إنّ منظومة تعمل بهذه الآليّات في انتداب المدرّسين لا يمكن أن تكون منصفة للمتعلّمين ولن تكون قادرة على ضمان حقّهم في تعليم جيّد يؤهّلهم إلى النجاح واكتساب الكفايات التي تعدّهم إلى الحياة والعمل.

3.1.2 الإحاطة البيداغوجيّة والنفسيّة بذوي الاحتياجات الخصوصيّة:

رغم المجهودات المتواصلة التي ما فتئت وزارة التربية تبذلها في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخصوصيّة من ذوي إعاقة وذوي اضطرابات تعلّم وموهوبين، فإنّ الجدوى من هذه المجهودات تبقى دون المأمول رغم عددهم الهامّ.

وقد يرجع تعثّر هذه المجهودات لاعتبارات متّصلة بمستويات مختلفة:

أ. المستوى المفاهيميّ:

- درج أنّ «ذوي الاعاقة» هم وحدهم المعنيّون بتسمية «ذوي الاحتياجات الخصوصيّة» في حين يتعلق الأمر بفئات أخرى لم يسبق أن أخذت الوزارة على عاتقها مسؤوليّة تأمين حقّها في التعلّم وهم «ذوو اضطرابات التعلّم» و«الموهوبون»؛
- الخلط المفهوميّ بين «صعوبات التعلّم» و «اضطرابات التعلّم» حال دون أن تتمتّع كلّ فئة منهما بتعهّدٍ يستجيب لاحتياجاتها الحقيقية؛
- اختزال «اضطرابات التعلّم» في اضطراب واحد فقط من بين عشرة اضطرابات مختلفة وهو الاضطراب المتصل بالقراءة dyslexie.

ب. المستوى التشريعيّ التنظيميّ:

- غياب المقاربة الحقوقيّة الفاعلة التي تضمنها أصول تشريعيّة وقوانين صارمة وملزمة؛
- غياب آليّات التعاون والتنسيق بين كلّ الأطراف المعنيّة بالتدخّل؛
- غياب قاعدة بيانات وبالتالي انعدام صدقية المعطيات الكميّة والنوعيّة التي تضمن دقّة التشخيص ونجاعة التدخّل؛
- غياب الآليّات الضرورية لضبط نوعيّة الاحتياج والقدرة على تمييزه عمّا قد يلتبس مع أنواع أخرى مثل «اضطرابات التعلّم» و«القدرات العالية»؛
- غياب التدخّل خلال فترة التعلّم المبكّر؛
- غياب الهيكل المختصّ القادر على متابعة هذه الحالات في مختلف مراحل التعليم: ابتدائيّ وإعداديّ وثانويّ.

ج. المستوى المؤسّسيّ:

- عدم جاهزيّة الفضاء التعليميّ خاصّة بالنسبة إلى رياض الأطفال والمدارس الخاصّة (من الناحية المعماريّة والبنية التحتيّة)؛
- قلّة التجهيزات وانعدام الوسائط والموارد والوسائل الرقميّة في أغلب الأحيان؛

• غياب المكتبات وفضاءات الترفيه والتثقيف المكمّلة لعمليّة الدمج داخل الأقسام؛

• الإخلال بما تنصّص عليه المناشير والمذكرات من تنظيم حصص الدعم والعلاج وتفعيل المتابعة البيداغوجيّة المختصّة بهذه المدارس.

د. المستوى التربويّ التعليميّ البيداغوجيّ:

• ندرة التكوين البيداغوجيّ وانعدامه أحيانا للأطراف المعنيّة ؛

• غياب برامج التكوين الأساسيّ و المستمرّ في التربية الدامجة والتعلّم الدامج؛

• غياب نهج متابعة وتقييم ملائم لخصوصيّات التلاميذ؛

• انعدام تطويع المناهج بما يراعي الاختلاف بين التلاميذ.

تتميّز التجارب المدرسيّة الناجحة في العالم بقدرتها على اعتماد مقاربات فارقيّة تأخذ بعين الاعتبار اختلاف أنساق التعلّم بين التلاميذ وتنوّع الذّكاءات بينهم ومبدأ قابليّة الجميع للتعلّم. ووفقا لذلك تكون مدرستنا اليوم مدعوة وبإلحاح إلى بناء خطّة وطنيّة تتحول بمقتضاها إلى مدرسة دامجة تحتضن مرتاديها وتتيح أمامهم فرصا حقيقية للتعلم والتنشئة والتأهيل. ولا بد أن يشمل هذا المنوال الإدماجيّ الأمثلة الهندسية لمؤسّساتنا التربويّة وتهيئة الفضاءات التربويّة وتكوين المدرّسين وتطويع المناهج والاستفادة من التطبيقات الرقمية التي أضحت متاحة بكلّفة زهيدة.

كما لا تقتصر عمليّة الدّمج على ذوي الإعاقات المختلفة بل تشمل أيضا التلاميذ الموهوبين الذين تتطور مؤهلاتهم وفق نسق تعلّم مختلف وبأدوات خصوصيّة. فعلى المدرسة أن تتوفّق في تكوين المدرّسين وفق ما يستجيب لمتطلبات هاتين الفئتين من التلاميذ وبناء البرامج الخصوصيّة وتوفير مستلزمات لم تتعوّد عليها مدرستنا من قبل، وعليها أيضا أن تقيّم بمسؤوليّة وعمق خيار المدارس الإعداديّة النموذجيّة والمعاهد النموذجيّة التي لم تقدّم الإضافات التربويّة المرجوّة منها ولم تُوفّق في تزويد البلاد بالنخب والنوابغ ولم تُشعّ على المؤسّسات التربويّة المحيطة بها.

إنّ رهان المدرسة اليوم أن تُنصف مختلف هذه الفئات من أبنائنا وبناتنا وتضمن حقّهم في تعليم جيّد عبر مدرسة دامجة لا تمنّ عليهم بمنّة بل تضطلع بواجب إسداء الحقّ حفظا للكرامة الإنسانيّة خاصّة أمام ما أثبتته الدراسات العالمية من ارتفاع الكلفة الاقتصادية المثقلة لكاهل الدول من جراء اعتماد نظام تعليميّ ثنائيّ: مدارس عاديّة ومراكز تربية مختصّة، وما جاء في توصيات الأمم المتّحدة واليونسكو من حثّ على الحد من مثل هذا النهج الإقصائيّ.

4.1.2 التجهيزات والبنية التحتيّة والوسائل التعليميّة:

ظروف العمل الصعبة في أغلب المدارس تعود إلى ضعف البنية التحتيّة والتجهيزات التربويّة المهترئة والمتقادمة مع غياب الوسائل التعليميّة الضروريّة. يزداد هذا الوضع تأزّما في المناطق الريفيّة والنائية التي تتفاقم فيها ظواهر مُخِلّةٌ بمقتضيات التعليم، منها:

• تشتّت الخارطة المدرسيّة وتوزّع المدارس الابتدائيّة بطريقة عشوائيّة جعلت أكثر من خمسين مدرسة لا يؤمّ الواحدة منها أكثر من عشرة تلاميذ وقد لا يتجاوز عدد التلاميذ في بعضها أكثر من تلميذين؛

• تقلّص الخدمات التربويّة في هذه المؤسّسات إلى درجة مهينة بالكرامة الإنسانيّة؛

• اضطرار عدد هائل من التلاميذ إلى التنقّل إلى مدارسهم في ظروف صعبة جدّا حتّى أنّ البعض منهم يقطع كيلومترات عديدة ذهابا وإيّابا بطريقة يستحيل عليهم معها التعلّم ؛

• تفاقم ظاهرة الفصول ذات الفرق وما يترتّب على ذلك من ارتباك في الأداء البيداغوجيّ:

• هدر عدد هامّ من أيّام الدّراسة نتيجة غيابات المتعلّمين والمدرّسين بسبب العوامل المناخيّة القاسيّة وصعوبات التنقّل؛

• التعويل المتزايد على نوّاب عديمي الخبرة في هذه المناطق؛

• انعدام حاضنة تربويّة بمحيط المدرسة؛

• استحالة تغطيّة المدارس بالإنترنيت ممّا يحرم المتعلّمين من اعتماد تكنولوجيات المعلومات والاتّصال في تعلّمهم.

كلّ هذه العوامل جعلت مردودية العمليّة التربويّة في المؤسّسات التربويّة وخاصّة ذات الطابع الريفيّ ضعيفة جدّا، ممّا يستدعي بلورة برنامج خاص للتدخّل لفائدة المدارس ذات الحاجات المتأكّدة والجهات المستهدفة حتى يتمّ القضاء التدريجيّ على الهوّة الفاصلة بين مختلف المؤسّسات والجهات في عدم تلاؤمها مع متطلبات التربية،

فضلا عن كون الوسائل التعليميّة المعتمدة لا تزال تقليديّة تفتقر في مجملها إلى المرونة اللّازمة ولا تراعي اختلاف أنساق التعلّم وأساليبه لدى التلاميذ واحتياجاتهم الخصوصيّة. لقد اعتمدت الوزارة في البداية سياسة المكاشفة وقدّمت للرأي العامّ الوطنيّ المؤسّسات التربويّة على الحال التي هي عليها دون مغالطة، وتمكّنت بذلك من إنجاح برنامج «شهر المدرسة» الذي أوقف الجميع على منزلة المدرسة في وجدان المواطنين وشدّة تعلّقهم بها، فانخرط جلّهم، فرادى وجمعيّات ومؤسّسات اقتصاديّة، في تحسين البنية التحتيّة للمدارس وتجهيزها بما يحسّن من أدائها.

وعلى أهميّة هذا المجهود، تبقى مؤسّساتنا التربويّة في حاجة إلى مزيد من التعهّد والصيانة حتّى تكون «مدرسة صديقة دامجة»: عصريّة في هندستها، وظيفيّة في أدائها، جاذبة في مناخها وقادرة على أداء مهمّتها التربويّة بالشمول المطلوب.

5.1.2 كلّفة التعليم الباهظة:

لقد أقرّت دولة الاستقلال مجانيّة التعليم، وأعاد الدستور التونسيّ الجديد إقرار هذا المبدإ مؤكّدا إلزاميته. ومع هذا يشهد التعليم منذ عشرات السنوات ارتفاعا تدريجيا في كلّفته حتّى أصبحت فوق طاقة الكثير من العائلات التونسيّة التي تكابد من أجل تعليم أبنائها. لقد فرض منطق المنافسة الشديدة بين المتعلّمين والرغبة الملحّة في التميّز لتأمين توجيه نحو «الشعب المتميّزة» إنفاقا متزايدا من أجل اقتناء الكتب الموازية ومتابعة الدّروس الخصوصيّة في أغلب الموادّ. اتّسعت بذلك تجارة جديدة قضت على آمال الكثيرين من أبناء تونس في مواصلة الدّراسة وخيّر بعضهم الانقطاع التلقائيّ المبكّر. جرى كلّ ذلك في غياب سياسة تقاوم هذه الظواهر وتعالجها من جذورها. لتكون مرّة أخرى الفئات الضعيفة والمتوسّطة من التونسيّين الأكثر تضرّرا من هذه الظاهرة التي يتوجّب حلّها حتى يكون لأبناء تونس حظوظ متساويّة.

قد تكون المعضلة الكبرى بفعل تفاقم التفاوت بين التلاميذ والجهات والفئات هي ظهور فجوة عميقة بين واقع المدرسة التونسيّة ومشروعها المبدئيّ الذي بقي نظريّا، خاصّة في ضوء تراجع العلاقة بين النجاح الأكاديميّ التعليميّ والتقدّم والرقيّ الاجتماعيّ، ممّا أدى إلى تصدّع علاقة المتعلّم بالمؤسّسة التربويّة وبالمعرفة عامّة. وقد أسفر ذلك عن بروز بعض الظواهر المستجدة كتفاقم العنف والغش داخل المؤسّسات التربويّة وغيرها من السلوكات المحفوفة بالمخاطر. كما أن ضعف مواكبة النظام التربويّ للتغييرات المتسارعة والتحوّلات العميقة والمتلاحقة التي يشهدها العالم عموما والمجتمع التونسيّ خصوصا، ساهم في نفور التلاميذ من مقاعد الدراسة. فكان سببا إلى جانب كثير من العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة لتواصل ظاهرة الفشل المدرسيّ والانقطاع المبكّر عن الدراسة واستمرارها دون اكتساب الكفايات الضروريّة للتعلّم والتطوّر مدى الحياة لمجابهة معترك الحياة...

2.2 نوعيّة التعليم وجودة المكتسبات:

تُعدّ مسألة نوعيّة التعليم من صميم التحديات الرئيسيّة التي يواجهها المجتمع التونسيّ في هذه الفترة الانتقاليّة. ومن أعراض فشل النظام المدرسيّ في مهمّته:

- افتقار عدد كبير من الطلاب الجدد إلى الكفاءات الأساسيّة اللّازمة لمتابعة دراستهم بنجاح في التعليم العالي؛
- تواتر حالات الرّسوب في الجامعة وكثرتها ؛
- ارتفاع معدّل بطالة أصحاب الشّهادات، ويُعزى، ولو في جزء منه، إلى تدنّي نوعيّة تعليمهم، لا سيّما تعليمهم المدرسيّ، ما يؤثّر سلبا على فرص نجاحهم في التعليم العالي أو التعليم التقنيّ والمهنيّ اللاحق.

يفرض هذا الواقع استتباعا أن يكون تحسين مكتسبات التلاميذ والارتقاء بها من أهمّ تحدّيات الإصلاح التربويّ الجديد، حتّى يتمكّنوا من الولوج إلى الحياة في مختلف أوجهها وأبعادها. إنّ التوقف عند نتائج التقييمات الوطنيّة من ناحية ونتائج المشاركة التونسيّة في التقييمات الدوليّة الخارجيّة من ناحية أخرى يتيح لنا تشخيص الواقع الحالي لمكتسبات التلاميذ.

إنّ المعطيات النوعيّة في مجال تحليل تقييم مكتسبات التلاميذ تجعل من تطوير هذه المكتسبات أهمّ تحدٍّ للإصلاح الجديد، اعتبارا لكون:

- التعليم الجيّد هو بمثابة تأمين قويّ من آفة بطالة أصحاب الشهادات وتحصين لهم من التيارات المتطرّفة بشتّى أنواعها؛
- إيلاء عناية خاصّة لنوعيّة التعليم استجابةً للتحدّيات المتنوّعة العديدة التي نواجهها في الوقت الرّاهن مسألة ملزمة؛

- كسب معركة الكميّة لن يجدِيَ نفعا إذا كان تكوين الموارد البشريّة العديدة متدنّي النوعيّة؛
- من دون تعليم تحضيري وتعليم مدرسيّ ذي نوعيّة رفيعة يُعهد بهما إلى مدرّسين أكفاء يتقاضون أجورا مجزية ومن دون نظام ذي مصداقيّة لتقييم المقرّرات والمعارف الفعليّة التي حازها المتعلّمون ومن دون التزام الجديّة المطّردة في تعيين المدرّسين وتدريبهم وترقيتهم، لن يكون باستطاعة تونس مجابهة التحديات التي تعترض طريقها.
- لا يقتضي تعزيز نوعيّة التعليم تهيئة البنية الأساسيّة التعليميّة وإصلاحها فحسب، وإنّما أيضا تحسين ظروف التّعليم وزيادة اتّساق النظام التعليميّ مع الاحتياجات الحقيقيّة للاقتصاد والمجتمع والارتقاء بنوعيّة المقرّرات وأساليب التدريس.

3.2 الاندماج في الاقتصاد والمجتمع:

إنّ عجز المنظومة الحاليّة لا يتجلّى فقط في سوء تدبيرها لمشكّل الفشل المدرسيّ والانقطاع المبكّر عن الدّراسة بل يمتدّ ويتوسّع ليشمل الناجحين أنفسهم. والمؤشّر الأساسيّ على هذا العجز أن بلغ عدد العاطلين عن العمل من ضمن حاملي الشهائد العلميّة خلال الثّلاثيّ الثاني لسنة 2015 حوالي 30 % من جملة العاطلين وطنيّا، أي 212,4 ألفا حسب المعهد الوطنيّ للإحصاء.

ومن العوائق التي تحُول اليوم دون اندماج خرّيجي المنظومة التربويّة والتكوينيّة عموما بيُسر في سوق الشغل والحياة النشيطة، كونُ منظومات الانتداب في العالم أصبحت تشتغل على نحوٍ يتمّ فيه تغليب عنصر الكفاءة والمهارة العمليّة المباشرة على عنصر الشهادة العلميّة أو المهنيّة المتحصل عليها مع تعهّد المستوى الأكاديميّ والعلميّ بالتحيين الدوريّ والتقييم أثناء المسيرة المهنيّة لكلّ العاملين، وبالتالي توجّب التّعاطي من قبل المدرسة بروح إيجابيّة خلّاقة مع هذه الإكراهات الموضوعيّة المستجدّة التي أفرزتها التطوّرات التكنولوجيّة المتسارعة والتحوّلات العميقة على مستوى خارطة تشكّل المهن الجديدة ومرجعيّات الكفايات والمهارات.

يمرّ تأهيل الناشئة للاندماج بفعالية في سوق الشغل والحياة الاجتماعيّة بصورة عامّة عبر رافعتين أساسيّتين تحدّدان إلى حدّ بعيد دور المنظومة التربويّة في التنميّة الوطنيّة المستدامة حتّى لا يرتهن مصير بلادنا بخيارات لا تخدم مصالحها :

أوّلاً : اعتبار المدرسة حاضنة أساسيّة تُعد الأغلبيّة السّاحقة من التلاميذ على اختلاف ملامحهم المهاريّة وتنوع أصولهم الاجتماعيّة لاكتساب شروط الاندماج في الحياة والعمل، وبالتالي ثمّة ضرورة لانصهار كلّ المُراجعات والإصلاحات والامكانيّات في خدمة هذا الهدف السّامي من خلال هندسة البرامج الدراسيّة المناسبة وإيلاء الجوانب العمليّة الممهننة في التكوين ما تستحقه من أهميّة، وتمكين التلميذ بشكلٍ مبكّر وبصفة تدريجيّة من التدرّب على التعاطي مع عالم المهن حتى يستفيد من أبعاده التجريبيّة والتطبيقيّة... وإيجاد الصيغ الملائمة لانفتاح المدرسة بشكلٍ حقيقيّ على المؤسّسة الاقتصاديّة والوحدة الصناعيّة والنواة الإنتاجيّة في إطار رؤية تكامليّة واعية للترابط الحاسم بين التكوين ومآلاته النهائيّة. ويقتضي ذلك الكفّ عن اعتبار مسار التكوين المهنيّ مسارا خاصا بالفاشلين في الدّراسة وتربيّة الناشئة وأهاليهم على ثقافة جديدة تثمّن هذا المسار ولا تبخّسه.

غير أنّه، لابدّ من الإقرار في ذات الوقت بأن المنوال التنمويّ السائد إلى حدّ اليوم وطبيعة النسيج الاقتصاديّ والصناعيّ والخدميّ ليسَا على نسق من التطور الذي يسمح بتأمين مُراوحة فعّالة بين التعلّمات النظريّة والمعرفيّة المجرّدة التي يتلقاها التلميذ داخل أسوار المدرسة وحقُول الإنتاج والواقع الاقتصاديّ خارجها، وبالتّالي توجّب إحلالُ التلازم بين توجّه الرفع من سقف إقدار التلاميذ على الاندماج في العمل والحياة وبين توجّه السياسة العامّة للدولة نحو خلق منوال تنمويّ جَديد يؤسّس لتطوّر اقتصاديّ حقيقيّ خاصّة في الجهات الداخلية بالشكلّ الذي تتوفر بموجبه فرص حقيقيّة للتدرّب على الانخراط التدريجيّ في عالم المهن ومجتمع المعرفة.

ثانياً : إحكام العلاقة بين مختلف مكوّنات الجهاز الوطنيّ التكوينيّ من تربية وتعليم عال وتكوين مهنيّ، وإيجاد المعابر المستوجبة بينها في إطار مقاربة منظوميّة شاملة يضطلع فيها كلّ مكوّن بوظيفة الإدماج على نحو يضمن الترابط والتكامل ويطوّق ظواهر الهدر والتسرّب. وينبع هذا التأكيد على البُعد المنظومي الذي لا بدّ أن يتوفر في إصلاح قطاع التربية من حقيقة كون المدرسة تؤهل الناشئة ليس فقط للحصول على الباكالوريا والالتحاق بمقاعد الجامعة وإنّما أيضا للانخراط في مختلف عروض التكوين المهنيّ في

قطاعات متعدّدة ومتنوّعة خاصّة في ظلّ تشتّت الهياكل والآليّات والبرامج التي من المفترض أن تشتغل ضمن رؤية وطنيّة موحّدة لتحقيق أهداف الإدماج والتأهيل وتيسير شروط حصول الجميع على فرصة جدية في عالم الشغل والحياة ما بعد المدرسيّة بصورة عامة.

4.2 الحوكمة:

لقد تضاعف معدّل ما تنفقه المجموعة الوطنيّة سنويّا على التّلميذ الواحد في المرحلة الابتدائيّة حوالي 5 مرّات في غضون العقدين الأخيرين، حيث مرّ من 280 دينار عام 1995 إلى نحو 1300 دينار عام 2015، كما تضاعف هذا المعدّل في المرحلة الإعداديّة والتّعليم الثانويّ بنفس النّسبة خلال الفترة ذاتها حيث مرّ من 475 دينار للتّلميذ الواحد سنويّا عام 1995 إلى نحو 2400 دينار عام 2015. غير أنّ مضاعفة الإنفاق لم يقابله أيّ تحسّن يذكر على مستوى نتائج المنظومة التربويّة، إذ بقي عدد المنقطعين فوق مستوى الـ 100 ألف سنويّا، وبقيت نسب النّجاح في البكالوريا دون الـ 60 %، كما لم تتحسّن مرتبة تونس في التّقييمات الدوليّة، وتواصل تدنّي المستوى العامّ للخرّيجين بما أثّر في قدرتهم على مواصلة تعليمهم وعلى تشغيليّتهم.

إنّ تضاعف الإنفاق عديد المرّات مع بقاء النّتائج في ذات مستواها المتدنّي يكشف دون أيّ لبس خللا في حوكمة المنظومة التربويّة انجرّ عنه هدر كبير للموارد المخصّصة لهذه المنظومة، وهو ما يدعو إلى إعادة نظر جذريّة ومتأكّدة في آليّات رسم السّياسات وأخذ القرارات وتطبيقها ومتابعتها وتقييمها على نحو يرسّخ مبادئ الشّفافيّة والحقّ في النّفاذ إلى المعلومة، ويتبنّى مقاربة تشاركيّة حقيقيّة وفقا لتوزيع محكم للأدوار والمسؤوليّات، ويكرّس مبدأي المساءلة وعلويّة القانون، ويضمن جودة التنظيمات والتّشريعات المسيّرة للمنظومة.

وعلى صعيد التنظيم الإداريّ، شهد العقدان الأخيران إحداث العشرات من الإدارات العامّة والإدارات والمصالح والمراكز المختصّة التابعة لوزارة التّربية، وهو ما فاقم من البيروقراطيّة الإداريّة وحدّ من فاعليّة التّخطيط والتّنفيذ والتّقييم وذهب بقدرة الوزارة على التّجديد. كما أدّت هذه الظّاهرة إلى تداخل في المهامّ وضبابيّة في توزيعها، فضلا عن تشتيت عديد الملفّات الاستراتيجيّة على غرار ملفّ إدماج تكنولوجيّات المعلومات والاتّصال في المنظومة التربويّة وملفّ التّكوين المستمرّ وتنمية الموارد البشريّة بين العشرات من المتدخّلين مركزيّا وجهويّا وهو ما عطّل الاستفادة من عديد المشاريع رغم ما رُصد لها من اعتمادات، وعمّق الهدر، وفوّت على المدرسة التونسيّة عديد الفرص.

إنّ إعادة هيكلة وزارة التّربية على أساس الاختصاص الوظيفيّ تبدو من هذه الزّاوية ضرورة حتميّة وعاجلة، حتّى تُرسم العلاقات بين كافّة الهياكل على نحو واضح وعمليّ، ويتسنّى تكريس الإصلاح التربويّ بالنّجاعة اللّازمة والفاعليّة المطلوبة، ويمكن التّصدّي لمختلف مظاهر الهدر التي كانت السّبب الرّئيسيّ وراء إفشال الإصلاحات السّابقة رغم ما تضمّنته من نقاط إيجابيّة كان بالإمكان أن تؤتي أكلها وأن تجعل المدرسة التونسيّة أفضل بكثير ممّا هي عليه اليوم.

وفي سياق آخر، لابدّ أن يتهيّأ الإصلاح التربويّ إلى ترجمة الخيارات الوطنيّة الواردة في الدستور ويستعدّ إلى التأقلم مع مستلزمات الإصلاحات الهيكليّة المتّصلة بالتقسيم الترابيّ والإداريّ على مختلف الأصعدة: المحليّ والجهويّ والإقليميّ والوطنيّ. كما أنّ اعتماد مقوّمات اللّامركزيّة واللّامحوريّة يطرح أمام المنظومة التربويّة تحدّياتٍ جديدةً من شأنها أن تؤثّر في تنظيمها أيّما تأثير، فكلّ خطوة غير محسوبة يمكن أن تزيد في تأزّم الوضع.

3. التوجّهات الاستراتيجيّة للإصلاح

1.3 الرؤية والمبادئ العامّة:

تقوم التربية في بلادنا ـ وفق ما تمّ التأكيد عليه خلال مختلف مراحل الحوار الوطنيّ حول إصلاح المنظومة التربويّة ـ على جملة من الثوابت باعتبارها مبادئ عامّة استراتيجيّة تتأسّس عليها كلّ مفاصل الإصلاح وتُشكّل حاضنة كلّ المُراجعات التي ستشهدها المدرسة التونسيّة خلال السنوات القادمة، اختزلها الحوار الوطنيّ حول التربية في مبادئ أهمّها:

إيمانا من المجموعة الوطنيّة بالدور الاستراتيجيّ الذي يضطلع به قطاع التربية والتعليم باعتباره إحدى الرّافعات الأساسيّة للنمو الاقتصاديّ ونظرا لمسؤوليّته المباشرة في تنشئة ملايين الأطفال وإكسابهم المهارات الأساسيّة الأولى وتحصينهم ضد كلّ أصناف الانحراف والتهميش، برز انتظار ثابت لديها تمثّل في اعتبار التربية والتعليم أولويّة وطنيّة توكَل مهمّة النهوض بها إلى الدولة التي عليها أن تضع كلّ الموارد والامكانيّات المستوجبة لتفعيلها وإنجاح مخطّطات إنفاذها.

1	التربية والتعليم أولويّة وطنيّة تقع على عاتق الدولة.
2	التعليم عموميّ ومجانيّ في كلّ مراحله بما في ذلك المرحلة التحضيريّة.
3	حقّ جميع الأطفال في التربيّة قبل المدرسيّة.
4	إلزامية التمدرس إلى سنّ السادسة عشرة.
5	تعليم موحّد ذو جودة عالية يراعي الخصوصيّات والاحتياجات الفرديّة.
6	تعليم يحفظ كرامة المتعلّم المتأصّلة فيه.
7	التربية في خدمة التنمية المستدامة.
8	حياد المؤسّسة التربويّة.

تحتاج هذه المبادئ العامّة التي جرى حولها اتّفاق بين مختلف الأطراف بعض التدقيقات منها:

أوّلاً : اعتبار التربية والتعليم من الأولويّات الوطنيّة التي تتبوّأ اهتمامات الدّولة.

فلابدّ، إذن، أن يُترجم اعتبار التربية أولويّة وطنيّة في ضرورة توفير مزيد من الإمكانيّات لفائدة قطاع التربية للحدّ من تدهور البنية التحتيّة وتآكلّها والمساعدة على تحويل الفضاءات التربويّة الى فضاءات صديقة وجاذبة للتلميذ، فضلا عن القيمة المُضافة المنتظرة من انتداب المختصّين

في الإحاطة النفسيّة بالتلاميذ ودمج ذوي الاحتياجات الخصوصيّة وهندسة البرامج المناسبة وتوفير المستلزمات الضرورية من أجل تحقيق ذلك. لكن، مساهمة الدولة وبشكلٍ أساسيّ في الإنفاق التربويّ لا تتعارض مع ضرورة ترك مجال للمدرسة على المستويين الجهويّ والمحليّ -في إطار التوجّه الجديد لإرساء دعائم الحوكمة المحليّة- حتى تقع الاستفادة من فرص الشراكة التي يتيحها المحيط الاقتصاديّ والصناعيّ والخدميّ لفائدة تعزيز قدرات المدرسة وتدعيمها.

ثانياً : تعليم عموميّ ومجانيّ في كلّ مراحله بما في ذلك المرحلة التحضيريّة:

يتأسّس إصلاح المنظومة التربويّة اليوم في سياق تأصيل جملة من الثوابت التاريخيّة التي انبنت عليها المدرسة التونسيّة الحديثة بعد الاستقلال وخاصّة ضمان تعليم عموميّ ومجانيّ في كلّ مراحل الدراسة بما في ذلك المرحلة التحضيريّة التي يتعيّن تعميمها على كلّ الجهات لتصبح مستوًى دراسيًا قائما بذاته ضمن المسار الدراسيّ للتلميذ لكونه يسمح للأطفال مبكّرا باكتساب استعدادات أوليّة ذات أهمية بالغة بالنسبة إلى باقي المسار الدراسيّ. وتؤكد في هذا الخصوص القمة العالميّة حول التربية وحماية الطفولة المبكّرة المنعقدة بموسكو سنة 2010 على أن «التربية وحماية الطفولة المبكّرة» هي «جزء ثابت من الحقّ في التعليم وركيزة أساسيّة للتنمية البشريّة الشاملة».

وينبع هذا التوجّه القاضي بضمان الدولة لعموميّة التعليم ومجانيّته من اعتبار التربية مرفقا استراتيجيّا يتبوّأ اهتمامات الدولة ويكون مُنتجا للمعرفة ومُعِدّا لمواطن يتحلّى بقيم المواطنة ويستبطن قيَم الوطنيّة.

ثالثاً : إلزاميّة التمدرس الى سنّ السّادسة عشرة:

في إطار ضمان ديمقراطيّة التعليم وتكافؤ الفرص بين جميع التونسيّين والحدّ من ظاهرة التسرّب وتصليب عود المتمدرّسين إلى سنّ معيّنة، تسعى المدرسة أيضا إلى ضمان مبدأ إلزاميّة التّعليم / التّمدرس إلى سنّ السّادسة عشرة وإنفاذه على نحو يُجنّب المدرسة الاحتفاظ القسريّ بتلاميذ لم تعد لديهم الدافعيّة اللّازمة لمواصلة الدراسة، وتوضع بموجبه الآليّات والمعابر الضروريّة الضامنة لإدماج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات مَا في المجالات التعلّمية والنفسيّة والاجتماعيّة، إمّا في مسارات تكوينيّة أخرى أو في الحياة النشيطة. كما يتوجّب وضع السياسات والخطط الوطنيّة اللّازمة لتحييد العوامل الاجتماعيّة والاقتصاديّة التي تمنع فئة مهمّة من العائلات التونسيّة من المضيّ بالمسار الدراسيّ لأبنائها إلى نهاياته الطبيعيّة رغم توفّر الإرادة والوعي بدور الترقّي الاجتماعيّ الذي تلعبه المدرسة.

رابعاً : تعليم موحّد ذي جودة عالية يراعي الخصوصيّات والاحتياجات الفرديّة وضامن لكرامة التلميذ:

تُقاس فاعليّة المدرسة الحديثة في العالم اليوم بقدرتها على تأمين تعليم على درجة عالية من جودة الأداء سواء في مستوى مكتسبات التلاميذ أو تكوين المربّين وخدمة الغايات العامّة للتنمية. ولا تتجلى جودة الأداء فقط في التحاق المدرسة التونسيّة والمنظومة الوطنيّة لتنمية الموارد البشريّة عموما بمصافّ الدول المشهود لها بالأداء التربويّ والتكوينيّ عالي المستوى، وإنّما أيضا في قدرتها على التأقلم مع الواقع المحليّ وإكراهاته لإنتاج أجيال من التلاميذ ذوي مهارات عالية مرنة متمتّعين بقدرة على المنافسة تؤهّلهم للتموقع ضمن واقع شغليّ معولم وشروط اندماج في حياة نشيطة آخذة في التّعقيد يوما بعد يوم.

كما تتميّز التجارب التربويّة الناجحة بقدرة المدرسة على تجاوز المناويل الشموليّة واعتماد مقاربات فارقيّة تراعي اختلاف أنساق التعلّم وتنوّع الاحتياجات لدى الأفراد وتستجيب لانتظارات متعدّدة يعربُ عنها المجتمع في علاقة بملمح تلميذ المستقبل والصورة التي يحلم أن تكون عليها البلاد في قادم العقود.

ومن مزايا التربية الفارقيّة إقرارها بمحوريّة التلميذ في العمليّة التربويّة التي يترتّب عليها دعوة المدرسة بمختلف مكوّناتها إلى التأقلم مع تنوّع ملامح الوافدين عليها وليس العكس كما كان معمولا به قبل بروز المقاربات التربويّة المنبنية على «حقّ الجميع في التعليم الجيّد» و «قابلية جميع التلاميذ للتعلّم» وغيرها من المبادئ الانسانيّة التي فرضت نفسها في حقل التربية والتعليم.

وثمّة تأكيد من جهة أخرى، على أن التلميذ ومهما كانت الشريحة العمريّة التي ينتمي إليها، ذاتٌ بشريّة يتعيّن على المدرسة والعاملين التربويّين داخلها حفظُ كرامتها وحماية خصوصيّتها وتوفير ظروف رفاهها وتوازنها وتجاوز مُعيقات نموّها الطبيعيّ. يقتضي ذلك تأمين حقوق المتعلّمين في التنمية الشاملة لشخصيّاتهم واحترام ذكاءاتهم المختلفة

وحمايتهم من كلّ تمييز مهما كان نوعه أو مبرّره جنسياً أو عرقيّا أو دينيّا أو ثقافيّاً.

خامساً : التربية في خدمة التنمية المستدامة:

من التزامات المدرسة أنّها تُنمّي الفرد وتعزّز قدراتِه وتؤهّلُه ليكون مواطنا متوازنا ومتصالحا مع ذاته وبيئته، لكنّها تلعب أيضا دورًا حاسمًا في تطعيم الدورة الاقتصاديّة بأجيال من التلاميذ الماسكين بناصية العلوم الحديثة والمستعدّين من حيث مهاراتُهم للانخراط في مجتمع المعرفة الذي أصبح يفرض أَنساقَه على كلّ بلدان العالم بما يجعل من تونس بلادا متطوّرة منتجة للمعرفة وقادرة على حماية مقدّراتها وموفّرة لأسباب العيش الكريم والعمل اللّائق لكلّ مواطنيها.

ويتوجّه النهوض بالموارد البشريّة التي تُشارك بها التربية في تغذية مسار التنمية متعدّدة الأوجه في البلاد نحو المساهمة في تجسير الهوّة التي باتت تفصلنا عن المجتمعات المتطورة والانخراط بفعاليّة في خلق الثروات وتحقيق الإضافات المرجوّة. وتبدو هذه الإمكانيّة متاحة اليوم في ظلّ قيام جزء هامّ من الاقتصاد العالميّ على ضرب جديد من المعارف موزّع بين الجميع ونقصد به الرقمنة والتطبيقات المختلفة والمتنوّعة لتكنولوجيا المعلومات والاتّصال.

سادساً : حياد المؤسّسة التربويّة واعتبار المدرسة ملكا للجميع وليست ملكا لأحد:

رغم استحالة وقوف المدرسة على الحياد تجاه ظواهر الجهل والأميّة والفوارق الاجتماعيّة الصارخة، بل إن انخراطها في مقاومة أسباب التخلّف كان من دواعي وجودها أصلا، فأنّها مُطالبة في ذات الوقت بالتعالي عمّا يمكن أن تُجرَّ إليه من تلميع لسياسات أطراف على حساب أخرى ومن توظيفٍ قد يلجأ إليه بعض المتدخّلين التربويّين من أجل خدمة أغراض فئوية ضيّقة.

ويعتبر مبدأ حياد المرفق التربويّ العموميّ استتباعا مباشرا لتساوي الجميع أمام القانون وضرورة لمراعاة المصلحة العامّة بإطلاق. وهو حياد سياسيّ يُكرّس عُلويّة التربية على صراع الأحزاب وتنافسها، ونأيٌ بالمدرسة عن صراع الطوائف والمذاهب الدينيّة واتجاهاتها التأويلية، وحيادٌ تجاريّ يمنع الزجّ بالفضاء التربويّ في الحسابات الربحيّة للمؤسّسة الاقتصاديّة ويمنع التصرّف في قواعد المعطيات الشخصيّة لأغراض تسويقيّة أو تجاريّة، دون أن يؤدّي ذلك الى منع صيغ معيّنة من الشراكة مع مؤسّسات خاصّة او عموميّة كلّما ثبت أن هنالك مصلحة بيداغوجيّة وتربويّة لفائدة التلاميذ، مع احترام جملة من المحاذير والإجراءات الاحتياطيّة.

إلاّ أنّ مبدأ حياد المدرسة التونسيّة لا معنى له إذا ما تعلّق الأمر بالقيام بدورها في السنوات القادمة في مقاومة آفة الإرهاب. لقد أصبح التصدي للإرهاب ومقاومة مختلف مظاهر التطرّف والتعصّب شأنا وطنيّا ملحّا بعد تعدّد الأحداث التي شهدتها السّاحة الوطنيّة مؤخرا وخاصّة ما تعلّق منها بالعمليّات الإرهابيّة بمختلف أشكالها والتي بلغت درجة تدعو للاستنفار الوطنيّ الشامل. ولا يخفى على الرأي العامّ الوطنيّ ما حصل طيلة السنوات الأخيرة من عمليّات استهدفت استقطاب الشباب من المتعلّمين والمتعلّمات وتوظيفهم لخدمة أغراض لا وطنيّة من شأنها أن تهدّد المؤسّسات التربويّة فضلا على سعيها إلى تقويض مقوّمات الجمهوريّة وتغيير نمط عيش التونسيّين والتونسيّات بالعنف والإكراه. حصل كلّ ذلك في مناخ اشتدّت فيه نعرات التكفير وتفاقمت فيه نزعات التعصّب والانغلاق بهدف تقسيم الوطن وتفكيك وحدته.

لقد تعدّدت المظاهر الغريبة عن تاريخ تونس المعاصر والشاذّة عن المشهد التربويّ وبلغت درجة من الخطورة جعلت من معاضدة المجهود العسكريّ والأمنيّ السخيّ أمرا عاجلا ومتأكّدا، ويقتضي ذلك تحصينَ المؤسّسات التربويّة، بكافة مكوّناتها، من المخاطر المتأتّية من التطرّف والانغلاق والنزوع نحو الانتماء إلى تيّارات إرهابيّة لا تتماشى وما جُبِل عليه التونسيّون والتونسيّات من وسطيّة واعتدال وتعوُّدٍ على قبول الآخر والعيش معا وغير ذلك من القيم التي شكّلت، على مرّ الأزمنة، معالم الشخصيّة المشتركة للتونسيّين جميعا.

كما يقتضي الأمر مزيد إقدار المؤسّسة التربويّة على تأمين اليقظة اللّازمة في هذه المرحلة الدقيقة من تاريخ بلادنا حتّى تكون في مستوى ما يترقب البلاد من تحدّيات، فتضطلع بدورها في مواصلة نشر الفكر التنويريّ الذي يزخر به تراثنا العربيّ الإسلاميّ، وتعزيز شعور المتعلّمين والمتعلّمات بانتمائهم لوطن يحتضنهم يعملون على حمايته ويجتهدون من أجل الإسهام في رقيّه وازدهاره.

لقد تنامى وعي المجموعة الوطنيّة بقيمة دور المدرسة في هذا الظرف الوطنيّ الخاصّ وبقدرتها على أن تكون طرفا فاعلا في تحقيق ما يحتاجه المجتمع التونسيّ القائم على التوازن والتسامح والوسطيّة والاعتدال وما تستطيعه لحفظ النظام

الجمهوري الذي يرتكز إلى دستور حظيت قيمُه بوفاق وطنيّ ونالت إعجاب الرأي العامّ العالميّ لكونها ترشح بمعاني كونيّة تؤهّل الخصوصيّ فيها إلى مشاركة شعوب العالم سعيَها إلى تحقيق المثل الأعلى الإنسانيّ وتحقيق السّلم العالميّة. ويمّر ذلك عبر:

- تحصين المؤسّسات التربويّة من كلّ أخطار التطرّف والإرهاب من خلال التعامل الفكريّ والثقافيّ والتربويّ مع هذه الظاهرة؛
- تحقيق تفاعل المؤسّسات التربويّة مع محيطها المدنيّ والاجتماعيّ لتأمين التصدّي المشترك لهذه الظاهرة؛
- تعزيز الشعور بالانتماء إلى تونس وتعميق الوعي بمكاسب الجمهورية وبمكانة الدولة وأركانها في حياة المجتمع؛
- اليقظة المستمرّة في التعامل مع كلّ المظاهر الغريبة والإحاطة بها في الإبّان؛
- توفير المناعة الكافية لشبابنا المدرسيّ لتأمينه من الاستقطاب ومن الانزلاق نحو الأعمال التكفيريّة والإرهابيّة والتطرّف والانغلاق والتعصّب مهما كان لونه؛
- التصدّي للعنف بأشكاله المختلفة.

2.3 رسالة المدرسة:

1	تحترم شموليّة حقوق الطفل وتحميها
2	مدرسة منصفة تتكافأ فيها فرص جميع المتعلّمين والمتعلّمات بلا تمييز
3	تعدّ الناشئة للحياة والعمل: التربيّة والتعليم والتكوين
4	تستهدف التنمية الشاملة لشخصيّة الإنسان
5	تربّي الناشئة على مبادئ حقوق الإنسان وقيم المواطنة
6	تضمن إفراديّة التعليم والتعلّم وتراعي حاجات المتعلّمين الخصوصيّة
7	ترسي في وجدان المتعلّم الشعور بالانتماء إليها والاعتزاز بها
8	ترسي تواصلا سليما داخلها و توفّر مناخا تربويّا جاذبا
9	توفّر خدمات المرافقة الأساسيّة: صحيّة، نفسيّة، اجتماعيّة، ثقافيّة...
10	توفّر خدمات الإسناد الضروريّة: نقل، مطاعم، مبيت...
11	منفتحة على محيطها ومتفاعلة معه
12	توفّر موارد بشريّة ذات كفاءة وحرفيّة مهنيّة عالية

2.3. 1 صورة المدرسة في الإصلاح:

إن تجسيم المبادئ التي يحتكم إليها الإصلاح التربويّ في ظلّ انتظارات المجموعة الوطنيّة المشروعة منه يقتضي بلورة تصوّر جديد للمدرسة التونسيّة فضاءً وموارد بشريّة ومحتوياتٍ تعليميّة وطرائقَ تربويّة وأدواتِ تسيير وغيرها من المكوّنات المحقّقة لهذا الإصلاح في أدقّ جزئياته.

فالمدرسة التي يتصوّرها الإصلاح الجديد ويَعِد بها هي مدرسة تعتبر أنّ تقديم «تعليم ذي جودة عالية يراعي الخصوصيّات والاحتياجات الفرديّة» أمر ممكن ومتاح. فالمدرسة التي نطلبها هي مدرسة قادرة على ضمان تكوين قاعديّ متين لكافّة المتعلّمين وعلى مراعاة الفروق الفرديّة بينهم في عمليّة التعليم والتعلّم حتى يكون لكلّ متعلّم فرصة حقيقيّة لتنمية مكتسباته وتطوير قدراته مهما كانت ومهما كان نسق تعلّمه وإيقاعه.

ويقتضي تجسيمُ هذا التصوّر توفّرَ موارد بشريّة على درجة عالية من الكفاءة مؤهَّلة ومؤمنة برسالة المدرسة وبحقوق الطفل وبحقوق الإنسان عامّة وبقدرة كلّ متعلّم على تطوير مكتسباته ومؤهّلاته متى توفّرت له ظروف النجاح.

إنّ المدرسة التي تحترم خصوصيّات كلّ فرد وميولاته وحاجاته هي المدرسة التي تجسّم الإنصاف مبدأً وقيمة وطموحا، يجد فيها كلّ متعلّم الفضاء الذي يمكّنه من ممارسة حقّه في التعلّم وفي تطوير مواهبه وتوسيع آفاق إدراكه حتى ينطلق إلى الحياة بكلّ تفاؤل وطموح وثقة بالنفس.

إن ما آلت عليه المدرسة اليوم من تعليم جماعيّ منمّط، أنهك فئاتٍ واسعةً من المتعلّمين الذين عجزوا عن مواكبة النسق الجماعيّ للتعلّم، فلم يجدوا في الدرس ما يستجيب لخصوصيّاتهم. كلّ ذلك يقتضي منّا اليوم مراجعة وظائف المدرسة ورسالتها ليجد كلّ متعلم فيها حظّا مهما كانت قدراته الأصليّة، وإمكاناته الذهنيّة وقدراته الحسيّة الحركيّة. لقد آن الأوان لأن تكفّ المدرسة عن التكلّس والنمطية وتقديس القوالب الجاهزة، وأن تسير باتّجاه المرونة والتكيّف مع المتعلّمين وحاجاتهم وخصوصياتهم وأنساقهم ومع المجتمع ومقتضياته المتغيّرة والطارئة، وأن تكون فضاء يحتضن تجربة المتعلّمين مع المعرفة والحياة. يجب أن نعمل على إرساء مدرسة تمثّل لكلّ متعلّم فضاء طبيعيّا للنموّ والتطوّر واكتساب المعارف والمهارات من أجل امتلاك أوفر حظوظ النجاح في بعده الشامل.

لذلك، فإنّ المدرسة التي يتوق الإصلاح الجديد إلى تجسيمها، ليست فقط فضاء للتعلّم وتطوير المعارف والمكتسبات، وإنّما هي كذلك مرفق عموميّ يقدّم لروّاده خدمات تجعلهم مهما كان أصل انحدارهم الاجتماعيّ والثقافيّ قادرين على متابعة التعلّم في ظروف تيسِّر الانخراط فيه. فالإطعام والنقل المدرسيّان لم يعودا في تصورنا الجديد للمدرسة من مكمّلات الفعل التربويّ، وإنّما هما من الخدمات الأساسيّة التي تستوفي الشروط الضروريّة التي تجعل من المدرسة العموميّة منصفة وقادرة على احتضان كافة الفئات الاجتماعيّة وخصوصا الفئات الهشّة، في ظروف مناسبة ومريحة للتعلّم، تتقلّص فيها الفوارق، وتتضاءل فيها التباينات وتتوفّر بها الشروط الدنيا للانخراط في عمليّة التعلّم.

إنّ توفير خدمات الإسناد الضروريّة للمدرسة اليوم لهو من صلب الوظيفة الاجتماعيّة للمدرسة. ويتوقف النجاح في أداء هذه المهمّة على انخراط شعبيّ واجتماعيّ واسع مساندةً لمدرسة عموميّة تؤدّي دورها في تثقيف الناشئة وتنوير العقول ودعم القيم التي أجمع عليها التونسيّون، وهي رهانات تتطلب اليوم تضحيات إضافيّة من قبل المجموعة الوطنيّة حتّى توفّر المدرسة لكلّ من كان في سنّ الدراسة، ليس فقط مقعدا لمزاولة التعلّم، وإنّما كذلك ظروفا ملائمة ومريحة للتعلّم مِن تغذية متوازنة ونقل مدرسيّ يجعل الوصول إلى المدرسة في المتناول بالنسبة إلى الجميع حتى لأولئك الذين يقطنون على مسافات بعيدة عن المؤسّسات التربويّة.

إنّ عدم إهمال هذا الجانب في الإصلاح التربويّ الجديد يجعل منه، رغم كلّفته الماديّة العالية، متماهيا مع الواقع بل منصهرا فيه مدركا لتحدّياته مؤمنا بأنّ تحسين التعلّم وتطويره يبدأ من خارج الفصل بتأمين الظروف الدنيا للتلاميذ كي تُتاح لجميعهم في المدرسة في ظروفٌ ملائمة ومريحة تسمح بالتفرّغ لفعل التعلّم.

إن الوصول إلى تجسيم هذا الطموح يقتضي عدّة شروط من أهمّها تحديدُ المنتفعين من الخدمات المدرسيّة المجانيّة وآليّات الانتفاع بها، مع انفتاح المدرسة على محيطها الاقتصاديّ والاجتماعيّ حتى تستفيد من الإمكانات التي يتيحها هذا المحيط، فتقدّم خدمات يتمتّع بها كافة التلاميذ مع مساهمات تختلف باختلاف الدخل الفرديّ للعائلة وإمكاناتها الماديّة والاقتصاديّة.

فقد ورد بالدراسة التي أنجزها برنامج التغذية العالمي (PAM) بالتعاون مع وزارة التربية (تونس 2014) أن إرساء نظام إطعام مدرسيّ متوازن وفعّال من شأنه أن يشجّع الأسر (المنتمية إلى الفئات الهشّة خاصّة) على استبقاء أبنائهم بها أطول فترة ممكنة، وهو عامل يساعد على مقاومة الانقطاع المدرسيّ والمغادرة التلقائيّة لمقاعد الدراسة في المناطق الريفيّة على وجه الخصوص. كما أن إرساء منظومة تغذية مدرسيّة فعّالة ومتوازنة وصحيّة من شأنه أن يعزّز تطوير الإمكانات المعرفيّة للتلاميذ وتحسين مستوى مكتسباتهم المدرسيّة عبر تحسين نموّهم بفضل تغذية متوازنة قد لا توفّرها إمكاناتُ بعض العائلات ومقدّراتُها.

2.3. 2 وظائف المدرسة في الإصلاح الجديد ومهامّها:

رغم تجدّد وظائف المدرسة بتجدّد حاجات المجتمع وأولويّاته، ورغم تعدّد مصادر المعرفة وتنوّعها، فإنّ المدرسة تبقى المجال الأساسيّ لتمكين الأجيال الجديدة من القيم التي اختارها المجتمع لنفسه من خلال تربية تجذّر الناشئة في وطنها وتحقّق لها توازنها وتمكّنها من التفاعل مع محيطها الحضاريّ والثقافيّ الواسع والتأثير فيه عبر نظرة نقديّة متأمّلة تسمو بالإنسان وتتقدّم بالمجتمع نحو أنبل القيم الإنسانيّة وترتقي بالذات البشريّة.

إنّ الدور التربويّ للمدرسة ينبغي أن يتطوّر بتطوّر التحدّيات التي تواجه إرساء القيم الإنسانيّة التي أوكل المجتمع إلى المدرسة مسؤوليّة تثبيتها لدى الناشئة. وهو دور ينبغي للمدرسة أن تواصل الاضطلاع به بكلّ فاعليّة متصدّية في الآن نفسه لكلّ الآفات الاجتماعيّة والعاهات المتأتّية عن ضعف دور المدرسة ووهن آليّاتها، وعن عدم قدرتها على منافسة بقيّة المؤثّرات الخارجيّة.

أمّا بالنسبة إلى الوظيفة التعليميّة، فبالرغم من تعدّد مصادر المعرفة التي أتاحتها الثورة التكنولوجيّة، فإن موقع المدرسة في نشر نور المعرفة والعلم لا يزال موقعا رياديّا. إلّا أنّ هذا الدور ينبغي أن يتطوّر في اتّجاه وظيفة تأهيليّة تتجاوز تثبيت المعارف إلى تطوير المهارات والكفايات لتمكين الناشئة من أدوات تفتح أمامها مجال التكيّف مع المتغيّرات الاقتصاديّة ومواصلة التعلّم مدى الحياة، وتنسجم هذه الوظيفة الجديدة مع مقتضيات العصر التكنولوجيّ والعالم الرقميّ الذي جعل من النفاذ إلى المعرفة أمرا متاحا على نطاق واسع لم تشهد البشريّة له مثيلا في تاريخها. إن تمكين المدرسة تلاميذَها من القدرة على التعلّم مدى الحياة من شأنه أن يتيح لهم فرص التكوّن الذاتيّ بما يسمح بالتكيّف مع سوق الشغل ومتطلّباته. لذلك لا بدّ من ترجمة هذا الدور الجديد للمدرسة باختيار نوعيّة الأنشطة والطرائق التي لا تجعل غاية التربية مراكمة المعارف في حدّ ذاتها رغم أهميّتها، وإنّما التركيز على تنمية مسار امتلاك والمهارات الذي يتيح هامشا كبيرا للمتعلّم من المحاولة والخطإ والتجريب والبحث المستقلّ المسؤول، وهي مراحل أساسيّة تسمح للمتعلّم بالاستفادة من مسار بناء المعرفة ومنهجيّته وتوظيفه في حياته المهنيّة للنجاح في عالم لم يفتأ يتغيّر ويتركّب.

2.3. 3 الشروط الموضوعيّة الكفيلة بتحقيق هذه الوظائف:

إن تأمين هذه الوظائف من قبل المدرسة يتطلّب شروطا تتوقّف عليها نجاعة عمل المدرسة. ومن أهمّ هذه الشروط :

- توفّر إطار بشريّ على مستوى عال من المهنيّة، ويشمل ذلك الإطار المسيّر وكذا إطار التدريس وإطار الإشراف بجميع مكوّناته؛ فدون كفاءات تربويّة ذات مهنيّة عالية لا يمكن للمدرسة أن تضطلع بوظائفها التي أوكلها إليها المجتمع مهما كانت طبيعة البرامج والمخطّطات، ومهما كانت قيمة التجهيزات المتوفّرة بالمدرسة. لذلك فإنّ من أوكد أولويّات الإصلاح التربويّ الجديد إدخال تغييرات عميقة على صيغ الانتداب والتكوين لضمان مستوى عال من المهنيّة لدى كافة العاملين بالمؤسّسة التربويّة وخاصّة لدى إطار التدريس والإطار المسيّر.
- تركيز الفعل التربويّ على التنمية الشاملة لشخصيّة الإنسان وعدم الاقتصار على الجانب المعرفيّ؛ فالأبعاد الوجدانيّة والحسّ حركيّة أساسيّة في تكوين الشخصيّة المتوازنة القادرة على التكيّف مع محيطها وعلى الثبات أمام مختلف محاولات التأثير والاستقطاب.
- كما يقتضي الدور الجديد للمدرسة من خلال الإصلاح الجديد أن تكون ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان قاسما مشتركا واقتناعا راسخا لدى كلّ الفاعلين التربويّين؛ فتبنّي المؤسّسة التربويّة ثقافة حقوق الإنسان والمواطنة والعمل على إرسائها في المناهج والممارسات التعليميّة وفي كلّ أوجه الحياة داخل المؤسّسة من شأنه أن يحصّنها من كلّ الآفات التي تتهدّدها فضلا عن تحصين المجتمع وحمايته من كلّ ما يمكن أن يهدّده من مخاطر وانزلاقات.

- إن إرساء مناخ مدرسيّ سليم ونقيّ يعتبر شرطا أساسيّا من الشروط التي ينبغي توفّرها حتى تؤدّي المؤسّسة التربويّة الوظائف التي أُحدثت من أجلها. ولا يتحقّق المناخ المدرسيّ السليم دون توفّر شرط التواصل الجيّد بين مختلف الأطراف التي تعيش داخل المدرسة لتطوير مشروعها المشترك.

- تطوير الحياة المدرسيّة: ليست الحياة المدرسيّة مجرّد امتداد للتّعلّمات الّتي يتلقّاها التّلميذ في الفصل فحسب، بل هي أساس للتّنشئة الاجتماعيّة وفضاء متعدّد الأبعاد، المجاليّة والزّمنيّة والثّقافيّة والمعيشيّة والعلائقيّة، يتمرّس خلالها الفرد على قيم المواطنة والديمقراطيّة، عبر اسهاماته ومبادراته، سواء عبر مساره الدّراسيّ أو عبر الحياة المدرسيّة وانخراطه التّلقائيّ فيها، حتّى يتمكّن من نحت ملامح هويّته الفرديّة والمهنيّة والمدنيّة. ويستوجب تحقيقُ هذه الغايات الفعلَ في الإطار التشريعيّ الحاليّ المنظّم للحياة المدرسيّة والتراتيب المؤثّرة فيها، فقد آن الأوان لمراجعة النّظام التأديبيّ وفق مقاربة تربويّة تنأى به عن العقاب الذي يترتّب عنه الحرمان من الحقوق أو الحطّ من الكرامة، ولا مناص اليوم من مراجعة الزّمن المدرسيّ بهدف تحقيق التّوازن بين الجانب التّعليميّ والجانب التّثقيفيّ والتّرفيهيّ والخدماتيّ عبر إحكام تنظيم إيقاعه الأسبوعيّ واليوميّ، وبات من الضروريّ مراجعة تركيبة مجلس التّربية (نحو تمثيل لجميع الفاعلين التربويّين وكذا التّلميذ) والانتقال من مفهوم النّظام الدّاخلي إلى مفهوم العَقد التربويّ للعيش معا الذي يتمّ بناؤه ومناقشة بنوده تشاركيّا لتيسير تمثّله والالتزام به من قبل المربَّى. مع الحرص على أن تتمّ مراجعة صياغته في اتّجاه التّلازم بين الحقوق والواجبات. ونرى أنّه من المناسب اليوم التفكير في إحداث مركز وطنيّ لتنمية الحياة المدرسيّة.

إن توفّر الشروط الآنفة الذكر من شأنه أن يجعل المتعلّمين يعتزّون بالانتماء إلى مؤسّستهم ويسعدون بالعيش فيها فيحوّلونها إلى فضاء جذّاب يوفّر لهم الكرامة ويحترم ذواتهم الفرديّة ويطوّر ملكاتهم ومهاراتهم وينمّي ميولاتهم بواسطة أنشطة تحقّق لهم إنسانيّتهم وتؤسّس لديهم فضائل الحقّ والعدل والجمال والمواطنة والعيش معا.

3.3. ملامح المتخرّج:

إنّ طموح المدرسة تنمية ملامح خرّيج:

1	متجذّر في هويّته العربيّة الإسلاميّة ومنفتح على القيم الكونيّة
2	مواطن حرّ متشبّع بالمبادئ والقيم الواردة بالدستور
3	مبادر وفاعل ومبدع
4	قادر على تحمّل مسؤوليّاته في الحياة والعمل
5	ذي شخصيّة متوازنة في أبعادها المعرفيّة والوجدانيّة والقيميّة
6	متملّك كفايات القرن الحّادي والعشرين والمهارات الحياتيّة
7	قادر على التواصل الإيجابيّ مع محيطه

إنّ المعيار الرّئيسيّ لتحقيق المنظومة التربويّة رسالتها، هو مدى نجاحها في إعداد خرّيجيها للانسجام مع مجتمعهم ومواصلة تعلّمهم المهنيّ أو الجامعيّ أو تعلّمهم مدى الحياة بشكلّ ناجع وفعّال، وفي تأهيلهم للاندماج الواعي ضمن محيطهم الاجتماعيّ والاقتصاديّ والحضاريّ والإنسانيّ. وحتّى تتحقّق هذه الغاية، على المدرسة أن توجّه اهتمامها بمناهجها وأنشطتها وقوانينها والمسارات التعليميّة التي تعدّها للمتعلّمين والعلاقات التي تنسجها داخلها بين الفاعلين التربويّين نحو تملّك المتعلّم الكفايات التي تكسبه شخصيّة متوازنة تراوح بنجاح بين الذّاتيّ والجماعيّ وبين الخصوصيّ والكونيّ.

ومن أهمّ هذه الملامح أن يكون المتعلّم:

- متجذّرا في هويّته العربيّة الإسلاميّة ومنفتحا على القيم الكونيّة؛ فميزة تونس عبر تاريخها أنّها كانت أرض انفتاح وملتقى حضارات لم تنغلق قطّ على امتداد تاريخها الثريّ العريق على نفسها، بل شاركت العالم إنجازاته وكثيرا ما فعلت فيها وأثّرت، لكنّها رغم ذلك، طبعت شخصيّة مواطنيها بعمق انتماء إلى عروبتهم الأصيلة وعبق تاريخهم الإسلاميّ العريق وما يزخر به من قيم متجذّرة في الوسطيّة والاعتدال ورجاحة التأويل وقبول الجديد. إنّ من واجب المدرسة إذن العمل على ترسيخ هذه الميزة الأصيلة في خرّيجيها ليكونوا معتزّين بانتمائهم إلى وطنهم الحاضن وحضارتهم العربيّة الإسلاميّة دون انغلاق، منفتحين على العالم ومشاركين الإنسانيّة قيمها الكونيّة دون تفسّخ أو انحلال، بل بثقة واقتدار.

- مواطنا حرّا متشبّعا بالمبادئ والقيم الواردة بالدستور: مثّل الدستور التونسيّ الجديد أرقى ما توافقت حوله المجموعة الوطنيّة، لذلك على المدرسة ترجمة المبادئ العليا الواردة بالدستور الكفيلة ببناء وطن حرّ منيع ومواطن فاعل مسؤول في مناهجها وأنشطتها لتكون قيما مشتركة تتشرّبها الأجيال وتعمل وفقها لبناء خير هذا الوطن ورقيّه.

- ذاتا مبادرة وفاعلة ومبدعة: على المدرسة أن تسعى إلى غرس مبادئ التّحلّي بالتّفكير الإيجابيّ والدّافعيّة والمثابرة والاستقلاليّة والتّفكير النّقديّ والإبداعيّ والقدرة على حلّ المشاكل والتّخطيط وحسن التّصرّف وروح المبادرة والمسؤوليّة والقيادة لخرّيجها، لتكون المدرسة مجالا خصبا لممارسة القدرة على التجديد والحياة.

- قادرا على تحمّل مسؤوليّاته في الحياة والعمل: طالما قَصَرت المدرسة دورها على التعليم وإكساب المعارف، وعلى جلال هذه المهمّة، فإنّ تنامي الوظائف المنتظرة من المدرسة وتركّز دورها في إعداد الناشئة للنجاح في الحياة بمفهومها الشامل، يحتّم عليها بالضرورة إلى جانب ذلك تطوير مهارات المتعلّمين العمليّة والعلائقيّة بما يعدّهم لتحمّل مسؤوليّة أنفسهم وغيرهم واتّخاذ القرارات المناسبة في علاقتهم بمسارهم التعليميّ والاجتماعيّ.

- ذا شخصيّة متوازنة في أبعادها المعرفيّة والوجدانيّة والقيميّة: تعمل المدرسة على جعل المعارف والاتّجاهات والمهارات المكتسبة في المدرسة من عناصر تغذية الثقة بالنفس لدى المتعلّمين لينشؤوا متوازنين ومنسجمين مع محيطهم فاعلين فيه، تحرّكهم قيمٌ مثلى يمارسونها ويجرونها ويعيشون بها.

- متملّكا لكفايات القرن الحادي والعشرين والمهارات الحياتيّة: يُنتظر من خرّيج المدرسة التونسيّة الانخراط تملّك كفايات القرن الحادي والعشرين، وأهمّها: كفايات التعلّم والتعلّم الذّاتيّ والتعلّم النّشط والتعلّم مدى الحياة والقدرة على النّفاذ إلى المعلومة وتقييمها وتوظيفها، والكفايات الاجتماعيّة، وتركّز خاصّة على امتلاك مقوّمات العيش المشترك والمرونة والوعي بالأطر والقدرة على التأقلم وروح المواطنة الفاعلة، وكفايات التّواصل، وتندرج في إطارها خاصّة القدرة على استعمال أكثر من لغة، وامتلاك مقوّمات الإصغاء النّشط، والمعرفة الجيّدة باستراتيجيّات التّواصل ومواطن استعمالها وفقا للمقام وللسّياق. والكفايات المهنيّة وتشمل خاصّة الإيمان بقيمة العمل، واعتناق مبادئ الجودة والتميّز، والتّحلّي بصفات النّجاعة والفاعليّة والإخلاص، والقدرة على العمل الجماعيّ.

- قادرا على التواصل الإيجابيّ مع محيطه، ويشمل التواصل كفايات التّعامل الاجتماعيّ والتعامل مع التكنولوجيّات الرّقميّة، فيكون المتخرّج قادرا على تطوير المهارات التقنيّة لاستعمال تلك التّكنولوجيات، للتعلّم وللتواصل بواسطتها مع الآخر مع تنمية الوعي بشروط السّلامة الرّقميّة وبضوابط الأخلاقيّات الشّبكيّة.

ولضمان إكساب المتعلّم هذه الكفايات، يعتمد الإصلاح التربويّ على مجموعة من الآليّات تشمل بالخصوص إعادة النّظر في المنهاج التربويّ والبرامج الرّسميّة والطّرائق البيداغوجيّة، مع التوظيف الفعّال لأنماط التعلّم غير النّظاميّ والتعلّم الاجتماعيّ. كما يعتمد معايير وأدوات تقييميّة تتماشى وطبيعة هذه الكفايات.