

Arabic Culture as a Defensive Strategy: Tunisian Education as an Example

Boutheina Khaldi

American University of Sharjah, United Arab Emirates

bkhaldi@aus.edu

Abstract

Since independence, the educational system in the Arab world in general, and Tunisia in particular, has continued to alienate itself from the mainstream society. Deeply rooted in a colonial past, education has failed to effect social, economic, and political change. This paper focuses on the status of education, and by extension Arabic language, in Post-independent Tunisia. Using Pierre Bourdieu's theory of Cultural Reproduction, and Antonio Gramsci's theory of Cultural Hegemony. The method used is descriptive; to describe the research topic problems qualitatively to draw conclusions objectively according to primary data. The historical method is analyzing past events, interpreting them, and presenting the results to highlight their present and future effects. The finding sets out to argue that educational institutions are sites of power play.

Keywords: Arabic Language; Culture; Tunisia; Reform; Symbolic Power

المقدمة

يُعدّ موضوع إصلاح التعليم من المواضيع المفصلية التي شغلت الدول العربية منذ الاستقلال- إن لم يكن قبله. وقد ظل النقاش حول المسألة سياسياً بحثاً وأحد الرهانات الحاسمة في منحنى تطور الصراع السياسي والاجتماعي والثقافي والهوياتي الذي يعكس تبايناً في المشاريع التربوية بين الجهات المتصارعة داخلياً وخارجياً، يحدّده مدى ارتباط كل جهة بالدولة ومستوى تموقعها السياسي والإيديولوجي في أجهزتها. فالتعليم "رأس مال ثقافي" و"عنف رمزي" (Bourdieu, 2007) تمارسهما الطبقة المهيمنة سعياً منها لتأييد سلطتها الرمزية (سلطة المركز) وترسيخ شرعيتها في مقابل إقصاء الطبقات الاجتماعية الدنيا (الهامش).

وعند التساؤل: هل تبحث الثقافة عن أمنها، نواجه ما يبدو تناقضاً صريحاً للوهلة الأولى. فالأمن يعني الدفاع والتفوق والانغلاق لتوفير الحماية في حين تشير الثقافة إلى الانفتاح على الآخر والتفاعل والتحرر من كل القيود.

أروم في هذه الدراسة أن أرصد واقع التعليم في تونس وأبين العلاقة بين الأمن والثقافة. سأستعين في ذلك بنظرية "السلطة الرمزية" (Theory of Symbolic Power) لـ Antonio Gramsci ونظرية (المثقف العضوي) Organic Intellectual لـ Pierre Bourdieu قبل الخوض في موضوع الأمن الثقافي، يجب تقديم تعريف إجرائي لمفهوم الأمن الثقافي وذلك من خلال التعريف اللغوي والاصطلاحي للكلمتين اللتين يتكون منهما المفهوم: الأمن في اللغة هو نقيض الخوف. والفعل الثلاثي أمن أي حقق الأمان. قال ابن منظور: أمن : الأمان : بمعنى الأمانة. وقد أمنت فأنا أمن، وأمنت غيري من الأمن والأمان. والأمن: ضد الخوف. والأمانة ضد الخيانة، والإيمان ضد الكفر، والإيمان بمعنى التصديق، وضده التكذيب، فيقال "أمن به قوم وكذب به قوم." وقد ورد المفهوم في القرآن الكريم بقوله تعالى: "فليعبدوا رب هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف." (Ibn Manzur)

يعود استخدام مصطلح الأمن إلى نهاية الحرب العالمية الثانية وإلى الدمار الذي خلفته الحرب. فقد أدى ذلك إلى إنشاء منظمات دولية مثل عصبة الأمم والأمم المتحدة وغيرها تدعو إلى وقف الحرب وتعزيز السلام بين الدول. هذا لم يمنع قوى عظمى مثل أمريكا والاتحاد السوفياتي من إعادة التسلح (صناعة أسلحة الدمار الشامل البيولوجية والكيميائية والذرية) بهدف حماية أمنها القومي ضد الأخطار الخارجية.

ثقف: ثَقَّف الشيء ثقفا وثقافا وثقوفة : حدقه . ورجل ثقِف وثَقَّف: حاذق فهم. ويقال: ثَقَّف الشيء وهو سرعة التعلم. ويقال قديماً: غلام ثقف أي ذو فطنة، ثابت المعرفة فيما يحتاج إليه، والثقافة اسم آلة كانت تستخدم لتسوية اعوجاج الرماح والسيوف قديماً. (Ibn Manzur) تمَّ تعريف الثقافة في المؤتمر العام للتنوع الثقافي في اليونسكو كالتالي: الثقافة في معناها الواسع اليوم هي مجموع الخصائص المعنوية والمادية والفكرية والعاطفية لمجتمع أو لمجموعة أفراد وتشمل إلى جانب الفنون والأدب وأسلوب الحياة، طرق التعايش، التقاليد والمعتقدات والقيم.

يعرّف أولي ويفر الأمن الثقافي كالتالي: "قدرة أي مجتمع على الحفاظ على هويته رُغم الظروف والمتغيرات والأخطار الحقيقية والافتراضية المحدقة به." (1996, 106) ويذهب عبد الإله بلقزيز إلى أن للأمن الثقافي وجهان يتأسس بهما الأمن: من وجه أول يكتسب

المفهوم معنى بنائياً، تراكمياً، إن حسبنا الأمن مرادفاً في الدلالة لتحقيق الإشباع الذاتي من الحاجات الثقافية ... إن دافعيته، في هذه الحال، إيجابية، وتمثل نداءً عميقاً ينشد التطور والتقدم والإبداع، ولا يدعو إلى الارتكاس... ويتصل الوجه الثاني بمعنى دفاعي صرف على نحو ما يكونه أي أمن استراتيجي آخريدخل في نطاق الأمن القومي . مثلما قد يتعرض أمن بلد لخطر العدوان أو التهديد بالعدوان فيسارع إلى تعبئة قواه العسكرية والسياسية والاقتصادية لرد ذلك العدوان إن وقع أو درء خطر وقوعه إن أوشك أن يحلّ. نقول إنّ الحاضن الثقافي هو الضمانة الفعلية لتمكين الفرد والجماعة من التفاعل في داخلها ومع القوى المنافسة والمتآلفة الأخرى.(Bilgiz)

تعتبر ظاهرة العولمة أبرز سمات العصر الحالي بحيث سقطت الحدود الثقافية والجغرافية والسياسية والاقتصادية والقيمية وتلاشت. وإذا انخرطت بعض الدول انخراطاً فاعلاً في العولمة، شكّلت الظاهرة تحدياً لكثير من الدول ومنها تونس على صعيد قدرتها على مجابهة التحديات التي أنتجتها العولمة والتي تهدد أمنها القومي.

في عصر العولمة أي تحديداً في فجر عقد التسعينات من القرن الماضي وفي ظل تنامي أشكال الهيمنة الغربية الجديدة واختراقها للدول المستقلة عن الاستعمار الحديث وانعدام التكافؤ بين دول كبرى ودول صغرى توسّع مفهوم الأمن فلم يعد يقتصر على المعنى التقليدي أي العامل العسكري الصارم. فقد شمل، إلى جانب الأمن السياسي والاقتصادي والغذائي والبيئي، الأمن الثقافي، أمن أطلق عليه البعض صفتي: "ناعم" و "لین". (Nye, 2004)

فكرة العولمة طريقة غير مباشرة للسيطرة على المجتمعات غير الغربية وحملها على اعتناق ثقافتها عندما فشلت فكرة "عبء الرجل الأبيض" في تبرير الاستعمار السياسي والاقتصادي. الثقافة العالمية ليست إلا ثقافة الغالب. فبتصدير منتجها الثقافي مادةً للاستهلاك ينفي الغرب التعددية والاختلاف ويكرس الأحادية والتجانس Homogenization (Deneke, 2012).

منهجية البحث

وتأتي هذه الدراسة للكشف عن مشكلات التعليم في تونس في عصر العولمة، أسبابها وملاساتها ونتائجها، كما تقترح بدائل من شأنها أن تمهض به.

اعتمدت الدراسة على المنهجين التاليين: المنهج الوصفي: وصف اشكالية موضوع البحث بشكل كفي لاستخلاص استنتاجات بأسلوب موضوعي بما يتواءم مع المعطيات الأولية. المنهج التاريخي: تحليل الأحداث الماضية وتفسيرها وعرض نتائجها لإبراز آثارها الباقية في الحاضر والمستقبل.

نتائج البحث ومناقشاتها

توضح نتائج البحث أن أزمة التعليم جوانية وبرانية: الجوانية سياسية بامتياز والبرانية استعمارية بحتة.

الثقافة سلطة رمزية: النظريات الحديثة

يمارس الغرب سلطة رمزية في بعدها الثقافي المعرفي، ممارسة تجاوزت المفهوم التقليدي الضيق للسلطة الذي ارتبط طويلاً بكل ما هو اقتصادي وسياسي. السلطة الرمزية أخطر من تمظهراتها المادية كما بين ذلك كل من ميشيل فوكو وماكس فيبر وبير بورديو (Foucault, 1977; weber, 1978)، وقد عني هؤلاء العلماء بطرح أدوات تحليل الظواهر الاجتماعية والثقافية وانشغلوا بطبيعة العوامل الخفية والمنظومة الرمزية المؤثرة في أي مجتمع.

Antonio Gramsci والمثقف العضوي (Organic Intellectual)

قدّم أنطونيو غرامشي (ت. ١٩٣٧) في نظريته عن المثقف العضوي ودوره في إحداث التغيير رؤية جديدة للهيمنة السياسية والثقافية تتكون من مستويين:

المستوى الأول عالمي: هيمنة تمارسها الدول الغربية على بقية دول العالم وأنظمتها، والمستوى الثاني محلي: هيمنة يمارسها المجتمع السياسي (الدولة) على الشعب، يتم فيها اللجوء إلى مؤسسات التعليم والدين والإعلام للسيطرة على المجتمع سيطرة ناعمة. ويرى

غرامشي أن التغيير يحدثه المجتمع المدني بمؤسساته ورجالاته، وخاصةً "المثقف العضوي" الذي يمثل عماد المجتمع. (1999, 164)

Pierre Bourdieu والسلطة الرمزية (Pouvoir Symbolique)

يقسم بيير بورديو (ت. ٢٠٠٢) العالم الاجتماعي إلى حقول مستقلة. ويرى أن فهم هذا العالم يرتبط بفهم آلية اشتغال حقوله وطبيعة منطقتها الجواني . يقول في ذلك: "إن السلطة ليست شيئاً متموضعاً في مكان ما، وإنما هي عبارة عن نظام من العلاقات المتشابكة، ونجد أن كل بنية العالم الاجتماعي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار من أجل فهم آليات الهيمنة والسيطرة." (1991, 170)

السلطة من منظور بيير بورديو إذن هي سلطة رمزية خفية، يتواطأ أغلب المجتمع في تنفيذها دون أن يعي أنها سلطة حقيقية. يقول بهذا الصدد: "إن السلطة الرمزية هي سلطة لا مرئية، ولا يمكن أن تمارس، إلا بتواطؤ أولئك الذين يأبون الاعتراف بأنهم يخضعون لها، بل ويمارسونها" (١٩٩١، ٥٢). من هذا المنظور يتبدى أمامنا أن السلطة ليست محصورة في الكيان السياسي للدولة، بل تشمل أيضاً القوى النافذة داخل هذا الكيان بلغتها وخطابها السائد.

إذ غالباً ما يسعى هذا الخطاب لتذويب ما عداه في بوتقة واحدة يسميها السوسيلوجي العراقي علي الوردى "أسطورة الأدب الرفيع" (١٩٩٤)؛ أي تكوين لغة خاصة، لغة النخبة شعراً ومصطلحاً وسلوكاً. وكما كانت ثقافة المستعمر الفرنسي الخطاب الفوقي الذي تتمثله الفئات المترفة والتي يسميها Frantz Fanon بالنخب الوطنية التي تتلمذت على ثقافة المستعمر (١٩٩١، ٢٣٦)، فإن ثقافة هذه النخب ستكون الثقافة النافذة وخطابها الخطاب النافذ، في حين تسعى الطبقات الاجتماعية الدنيا لمحاكاة هؤلاء بشكل أو بآخر. يذهب بورديو إلى أن سطوة العنف في خطاب الطبقات السائدة تضطر الطبقات الدنيا إلى الخضوع والاعتراف بشرعية السائد، وبالتالي قبول "العنف الثقافي" (cultural violence)، على أن ذلك لا يعني عدم وجود حالات من الانشقاق يمارسها المثقف من داخل هذه الفئات الدنيا. (٢٠٠٧)

أزمة التعليم في تونس

تعود محاولات الإصلاح التربوي في تونس إلى بداية القرن العشرين، وتحديدًا عام ١٩٠٣، حيث أصدر الشيخ محمد الطاهر بن عاشور كتاب **أليس الصبح بقريب؟** (٢٠٠٦) شخّص فيه واقع التعليم مقدماً تصوراً جديداً لكيفية إصلاحه. توالت المحاولات حتى العصر الحديث لكنها، على كثرتها وكثافتها واستطارتها، فشلت لغياب رؤية هيكلية واضحة وانعدام سياسة تربوية وطنية والتفاف حول المشاكل الجوهرية والحقيقية عبر تناسيها أو تأجيلها. ويظهر ذلك في النتائج المتردّية التي أحرزتها تونس في مناظرة "بيزا" العالمية، التي تهدف لتقييم المستوى العلمي للطلبة في القراءة والعلوم والرياضيات. فقد تراجع ترتيبها للعام ٢٠١٦؛ فأصبحت تحتل المرتبة الـ ٨٤ عالمياً، والسابعة عربياً من حيث جودة التعليم، وذلك وفقاً لمؤشرات البرنامج الدولي لتقييم التعليم. ولنتيّن معالم هذه المشكلة، ينبغي أن نستعيد تاريخ التعليم بعد الاستقلال.

أ- التعليم بعد الاستقلال

انطلقت عملية التحديث المجتمعي في تونس من خلال تعصير التعليم وإصلاحه. فبعد أن كان إمّا فرنسياً صرفاً أو عربياً صرفاً، توخّد ليصبح تعليماً حكومياً مجانياً مزدوجاً لغوياً وثقافياً حسب ما جاء في قانون ١٩٥٨. وظل هذا القانون الإطار التشريعي والمرجعي لكل القوانين التي تلاحقت. رغم ذلك فإنه ظلّ تابعاً للتعليم الفرنسي في كلّ مراحل: "استقلال في إطار الاستمرارية" على حدّ تعبير محمد عابد الجابري (١٥، ١٩٨٣). فقد أنتجت فرنسا في مرحلة الاستعمار نخبةً سياسيةً فرنكفونية أصبحت تدير دواليب الدولة. وقد أثارت السياسة التعليمية التي اتّبعها نقاشات حادة في صفوف النخب الأخرى حول مدى انسجام التعليم مع متطلبات المجتمع من جهة ومتطلبات التنمية الاقتصادية من جهة أخرى. ففي حين رأى البعض أن المناهج الفرنسية وسيلة ضرورية للتنمية الاجتماعية والاقتصادية، رأى البعض الأخر أنها استراتيجية فرنسية مضلّلة واستمرار للاستعمار بأشكال أخرى.

وقد مرّ التعليم في تونس منذ الاستقلال إلى الآن بثلاث مراحل: (Abno, 2018)

١: فترة الازدواجية: ١٩٥٦-١٩٧٢

سعت حكومة الاستقلال بقيادة الرئيس الحبيب بورقيبة إلى إلغاء الكتابات والتعليم الشرعي في جامعة الزيتونة. وبرز الرئيس ذلك في خطاب بمدينة مونريال في ١١

مايو ١٩٦٨ بضرورة اللحاق بركب الحضارة. ظلت العربية، كما كانت في السنوات الأخيرة من الاستعمار، لغة السنتين الأوليين من التعليم الأساسي. بينما كانت بقية مراحل التعليم مزدوجة نظرياً (عربية-فرنسية) وفرنسية عملياً. فقد كانت كل المواد تدرس بالفرنسية باستثناء مادتي العربية والتربية الإسلامية.

٢: مرحلة التعريب الجزئي: من ١٩٧٣-١٩٩٠

ظهرت ثنائية جديدة في التدريس يتم بمقتضاها تدريس المواد العلمية بالفرنسية والعلوم الإنسانية والآداب باللغة العربية. أدى ذلك إلى تزايد نسب البطالة. كما خلق صراعاً بين فئتين: الأولى تمثل الاتجاه البرجوازي العصري وتعطي أهمية للعلوم و الثانية تمثل الاتجاه التقليدي وتولي أهمية للمواد المرتبطة بالتراث.

هذا الربط بين الفرنسية لغةً والعلم مادةً: أي "الرأس مال اللساني" الذي يكتسبه أبناء الطبقة البرجوازية والنجاح المدرسي يعمق الهوية بين الطبقات الاجتماعية ويرسخ العلاقة بين الأصل الاجتماعي والنجاح المدرسي. فالنجاح المدرسي يتوقف على التربية الأولية التي تسبقه، والتي تفرضها المدرسة في إيديولوجيتها وممارستها. أبناء الطبقة البرجوازية يتواصلون بالفرنسية--شفرة اللغة المدرسية وشفرة النجاح-- في البيت، مما يجعلهم أكثر استعداداً للتفوق من أبناء الطبقات الدنيا الذين يفتقرون إلى رأس مال لساني فيختارون شعب الآداب التي لا تؤدي إلى نجاح اجتماعي. هذا "الرأس مال اللساني" الذي يمتلك ناصيته أبناء الطبقة المحظوظة تُعطى له قيمة اقتصادية ورمزية أعلى في سوق العمل. في هذا الصدد يقول بورديو:

يمثل التوزيع المتفاوت بين مختلف الطبقات الاجتماعية لـ "رأس المال اللساني" المغلّ مدرسياً، أحد أفضل الوسائل تخفياً، والتي بها تنشأ الرابطة (التي يمتلك البحث ناصيتها) بين الأصل الاجتماعي والنجاح المدرسي... بصورة أدق، إن قيمة رأس المال اللغوي الذي يتهيا عليه كل فرد في السوق المدرسية هي رهن بالمسافة بين نمط الحذق الرمزي الذي تلزمه المدرسة، ونمط النجاح العملي في اللغة الذي يدين الفرد به إلى تربيته الطبقيّة الأولى. (2007, 246)

رغم هذا الفصل بين العربية لغةً والعلم مادةً --الذي كرّسه الاستعمار رابطاً بذلك التفوق بإتقان اللغة الفرنسية، لغة العلم والمعرفة-- تُقبل الفئات التقليدية على اتقان

اللغة العربية وآدابها رداً على المستعمر وتعزيزاً لثقافتها القومية. وما يبدو صراعاً حديثاً، يتخذُ تراتبيةً اجتماعيةً تكونُ فيها الفئاتُ النافذةُ متصالحةً مع ثقافة المُستعمر، في حين تبقى الفئاتُ الأخرى محاصرةً نسبياً، تشتدُّ فاعليتها في حركات التحرر الوطني.

٣: مرحلة عودة اللغة الفرنسية: ١٩٩١-٢٠١٠

عادت اللغة الفرنسية بقوة في كل مراحل التعليم. وشدّت عن القاعدة بعض المواد العلمية التي أصبحت بداية من سنة ١٩٩٥ تدرّس بالعربية في السنوات الثانوية الأولى ثم بالفرنسية في بقية سنوات الثانوية وفي الجامعة.

للسائل أن يتساءل عن جدوى إدراج العربية لغةً ومادةً للعلوم الإنسانية إذا كانت السنوات التي يمضيها الطالب في الجامعة قادرة أن تجعله ينسى العربية التي تعلمها؟ هذا التغيير العشوائي وغير المدروس في لغة التعليم يعكس تخوف فرنسا والتيار الفرنكفوني من نجاح تطبيق مبدأ التعريب ويعززون في الوقت نفسه التخلي العلي في تونس إلى اللغة العربية. خلافاً لذلك، أثبتت التجارب في العالم أنه دون الاعتماد على اللغة الأم في تعليم العلوم لن يكون هناك تقدم حقيقي، وخير دليل على ذلك تجارب كل من كوريا واليابان وتايوان، وغيرها. وفي حين كانت فرنسا تزيد من نشاطها الثقافي بكسب الفئات النافذة في المجتمع عن طريق المنح والمؤتمرات والبعثات العلمية وزرع المراكز الثقافية في طابع ظاهره تبادل ثقافي وباطنه سعي لتكوين جيل الحوكمة المستقبلي، فإن ردة الفعل إزاء التطرف الديني بعد عام ٢٠١٠، أي بعد الثورة، دفعت بالطبقات الوسطى وتُخومها إلى الاتكاء على الفرنسية في التداول اليومي، كما اقترنت بزيادة واضحة للتبشير الديني بين صفوف الشباب.

ب- التعليم العالي ونظام "أمد"

ولعلّ المشكل الأساسي للتعليم تزامن مع اعتماد منظومة "أمد": "إجازة وماجستير ودكتوراه" منذ سنة ٢٠٠٦-٢٠٠٧ الذي أنشأته فرنسا تنفيذاً لمشروع بولونيا الذي يقضي ببناء فضاء جامعي قبل سنة ٢٠١٠ متطابق في دول الاتحاد الأوروبي. تهدف هذه المنظومة نظرياً إلى إرساء نظام مرّن شبيهه بأنظمة التعليم المتداولة دولياً لكنها تطبيقياً فشلت في تونس لأن فرنسا أسقطته على تونس، التي لاتزال تعاني من التركة الثقيلة التي خلفها الاستعمار، دون مراعاة حاجات سوق الشغل التونسية. ثمة فجوة كبيرة بين ما تنص

عليه القوانين المنظمة للتعليم العالي وبين واقع التعليم. ففي حين ينص القانون عدد ١٩ لسنة ٢٠٠٨، الفصل ٢، على سبيل المثال على:

* المساهمة في إشاعة قوانين المواطنة وتجذير الانخراط في الحداثة وتأكيد الهوية الوطنية وإثرائها الحضاري وتفاعلها الإيجابي مع الحضارات الإنسانية، والمساهمة في إثراء الثقافة العربية والإسلامية والتفاعل مع الثقافات الإنسانية، ودعم استخدام اللغة العربية والتمكن من اللغات الأجنبية تفاعلاً مع التطورات الكونية وتنامي التبادل الفكري.

نجد، خلافاً لذلك، عدم تمكن من اللغة الإنجليزية، لغة البحث العلمي والتواصل الدولي، فاللغة الفرنسية تراجعت ولم تعد لغة انفتاح على العالم. كما نجد أيضاً محواً لروح المواطنة وتفكيراً للثقافة العربية الإسلامية وتغييباً للغة العربية. التعليم الهش القائم على التلقين وانعدام الفكر النقدي والحوار والحجاج والمعرفة بمعناها الواسع يؤدي في نهاية المطاف إلى عملية "انتاج ذاتي"، كما يسميها بورديو (2007, 346)، "تعيد فيه الثقافة المهيمنة، التي يماستها نسق التعليم، إنتاج نفسها عبر الأفعال البيداغوجية وعبر الهابتوس" (2007, 33). ويضيف في هذا الصدد: "الفعل البيداغوجي يعيد انتاج الثقافة المهيمنة فيسهم من ثمة في إعادة إنتاج بنية علاقات القوة في تشكيلة إجتماعية ينزع فيها نسق التعليم المهيمن إلى أن يضمن لنفسه احتكار العنف الرمزي الشرعي" (2007, 104)، وصفة الديمومة والثبات. كل هذا من شأنه أن يمنع النمو والتطور وتعزيز التحولات الثقافية اللازمة.

تسييس التعليم: بين إقصاء واصطفاء

عمل النظام التونسي -- ولا يزال -- على توظيف نسق التعليم للحفاظ على النظام الاجتماعي خدمةً لمصالحه وتوجهاته، وصوناً لاستمراره دون الأخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع ومتطلبات سوق الشغل، مما أدى إلى تعميق الهوة ليس بين طبقات المجتمع فحسب، بل بين الجهات أيضاً.

لقد أخفقت سياسة المركزية التي انتهجتها الدولة التونسية منذ الاستقلال في خلق توازن بين الجهات. فقد تركزت سلطة اتخاذ القرار والثروة والديناميكية الاقتصادية في العاصمة والساحل، في حين عانت المناطق الداخلية الحيف والتمهيش. هذا التقسيم

الجهوي والإداري الخاضع للحسابات السياسية هدفه ضمان السيطرة على الجهات التي ارتبطت تاريخياً بمحاربتها الاستعمار (Khoualdia, 2010). أبدت النخب السياسية الفرنكفونية التي تدير دواليب الدولة هذا التفاوت في مستوى التنمية بين جهات داخلية مهمشة (الجنوب والشمال الغربي) وجهات ساحلية حظية، وعمدته فرنسا. فأصبح الانتقال الوراثي للإمكانيات في الساحل والعاصمة، بما في ذلك التعليم الذي خضع هو الآخر إلى تقسيم جغرافي غير متوازن. ففي حين تتمركز عشر مؤسسات جامعية على الشريط الساحلي والعاصمة، لا يوجد في المناطق الداخلية إلا ثلاث مؤسسات جامعية أنشئت بين ٢٠٠٣-٢٠٠٤، تفتقر إلى كفاءات جامعية لأن أغلب أساتذتها غير جامعيين (أساتذة تعليم ثانوي). يقول د. ماهر تريمش في هذا الصدد:

لا يفهم ربو نسبة التمدن والتغيرات في تراتبية التخصصات داخل المدرسة وتراتبية المؤسسات وتبدل شروط الدخول إلى هذا وذلك إلا باعتبارها معلومات داخلية لنسق التعليم بحسب منطق الجواني بحيث ليس لها من معنى إلا صلب اشتغال النسق الذي يقوم على الإقصاء والاصطفاء. (CSID, 2017)

هذا الاختلال الجهوي الفاضح يحسر عن نية مبيتة في تجفيف منابع العصيان وتصحير الجهات الداخلية فكراً لضمان تصليب النظام، وحرمان الطبقات المهيمن عليها من الأرباح المادية والرمزية التي احتكرتها الفئات المحظوظة.

وكلماً أراد النظام في تونس—ورعاته—تأييد مكاسبه المادية والمعنوية ودرء إخفاقاته، ارتجل بعض الإجراءات لكسب الطبقات الدنيا؛ ففي عام ٢٠٠٢ مثلاً اعتمد نسبة ٢٥% بالمئة من المعدل السنوي تُحتسب عند عدم حصول التلميذ على معدل ١٠ من ٢٠ في مناظرة البكالوريا، مما عزز فرص نجاح التلميذ في دخول الجامعات. لكنه أضرب بمصادقية شهادة البكالوريا، وتسبب في تدني مستوى الطالب الجامعي. كما أحدثت الدولة في نفس السنة عشرين مؤسسة تعليمية تزامناً مع استفتاء رفع سقف الانتخابات الرئاسية. أنتج التوزيع المتزايد للشهادات "تضخماً بحيث أن القيمة الاسمية للشهادات، التي تبدو ظاهرياً مستقرة، تشهد في الواقع انخفاضاً وبالتالي انتقاصاً من قيمتها الحقيقية." (Bazzāz, 2007, 98) يفسر بورديو ذلك بقوله:

من الواضح ، أن أبناء الطبقات المحرومة اقتصادياً وثقافياً يمكن أن يصلوا إلى مختلف المستويات المدرسية ولا سيما العليا منها دون أن تتغير القيمة الاقتصادية والاعتبارية للشهادات (...). إن التلاميذ والطلبة المنحدرين من الأسر الأكثر حرماناً على المستوى الثقافي لهم كل الحظوظ لئلا يحصلوا، بعد تـمدرس طويـل وتـضحيات جسام، سوى على شهادة منـتقصة وغير مـثمنة. (1993, 599)

لا يضمن الحصول على شهادة علمية، إذن، تشغيلاً. وبالتالي لا يؤدي إلى حركة اجتماعية. تعيد المنظومة التعليمية إنتاج التفاوت الاجتماعي، مما ينجر عنه خيبة أمل لدى الشباب المهتمش تجاه مؤسسات تعليمية غير قادرة على ضمان شغل ملائم لحاملها. "بعد مرحلة من الوهم وحتى من الغبطة"، يقول بورديو، "فهم حاملو الشهادات شيئاً فشيئاً أنه أنه لا يكفي الوصول إلى التعليم العالي للنجاح كما لا يكفي النجاح للوصول إلى المواقع الاجتماعية التي تسمح الشهادات المدرسية، وخصوصاً البكالوريا، الوصول إليها." (1993, 598)

ترجم بعض الشباب العاطل عن العمل عن حالة الإحباط التي يعيشها، وعن الفساد المستشري والوساطة والمحسوبية في الانتداب، بثورة عارمة اندلعت شرارتها في الجنوب سنة ٢٠١٠. كان شعارها الأساسي هو: "شغل، حرية، كرامة وطنية" (Bilhādī 2017, 18). أبي الشباب المهتمش إعادة إنتاج النسق والوفاء لقيمه فتم إقصاؤه، لكن ذلك لم يثنه عن تعرية "إواليات الهيمنة"، محاولاً بذلك "الهيمنة على الهيمنة." (Bourdieu, 2007, 30)

يتبدى الخلل الخطير في منظومة التعليم، أيضاً، في لفظها آلاف الشباب إلى متاهات الجماعات التكفيرية والجهادية: (الالتحاق إمّا بمقاتلي تنظيم الدولة الإسلامية في كل من سوريا والعراق وليبيا، وإمّا بالخلايا الجهادية المنتشرة في سلاسل الجبال والجهات الداخلية والأحياء الشعبية في تونس)، وإلى قوارب الهجرة غير الشرعية. (Al-irhāb, 2016)

تنشأ، على حد تعبير Michelle Foucault، داخل الزمر المهتمشة هذه، "حركة معاكسة" (2009, 196) يتحقق فيها الانشقاق الذي يأخذ اتجاهات مختلفة غالباً ما تكون متطرفة، "هوية مقاومة" أصولية مبنية على الرفض الكلي للطرف الآخر الذي انفرد طويلاً بالهيمنة. يقول عالم السياسة الأمريكي Samuel P. Huntington، في محاضرة ألقاها بعنوان

Francis Fukuyama "The Clash of Civilizations" (صدام الحضارات) عام ١٩٩٢ ردّاً على تلميذه Francis Fukuyama الذي كتب كتاباً بعنوان: (١٩٩٢) *The End of History and the Last Man* (نهاية التاريخ والرجل الأخير)، إن الديمقراطية الليبرالية هي نقطة النهاية للتطور الإيديولوجي للإنسان. "تعرف الشعوب نفسها من خلال النسب والدين واللغة والقيم والمؤسسات الاجتماعية... فنحن لا نعرف من نكون إلا عندما نعرف من ليس نحن؟ وذلك يتم عندما نعرف نحن ضدّ من؟" (2002, 39).

التحديث والعولمة نتجت عنهما صحوة دينية كونية يطلق عليها المفكر الفرنسي جيل كليل "نار الله"، صحوة تسعى لاستعادة "أساس مقدس" بصورة مشوهة: "أنجلة" ثانية لأوروبا و"أسلمة" للحدثة. (2002, 151) عادت الأصوليات وانتشرت الحركات والتنظيمات المتطرفة لتمارس من خلال ذلك إرهاباً وخراباً ودماراً. وهنا تنطبق مقولة الفيلسوف الفرنسي ريجيه دوبري: الدين فيتامين الضعفاء. (Debray, 2005)

الخاتمة

الأكد أن المؤسسة التعليمية في تونس "رأس مال رمزي"، على حدّ تعبير بيير بورديو، تتصارع القوى الفاعلة على امتلاكه لتحقيق "لعبة متواز". (Bourdieu, 2007) التعليم في تونس يحتاج إلى تحسين ممّا يتهدده من أخطار جوانية وبرانية أحدثت به منذ الاستعمار، ولا تزال. لا تظل فرنسا قوة فاعلة توجّه سياسة تونس التعليمية حسب مصالحها الخاصة رغم أن سياستها التعليمية أسفرت عن عدم جدواها؛ فقد تراجع ترتيبها عالمياً مقارنةً بدول أوروبية أخرى. لاستتباب الأمن الثقافي، يحتاج إصلاح نظام التعليم في تونس إلى "هيمنة مضادة" (Marcus, 1964)؛ مؤسسات وبيداغوجيات جديدة يضعها "المثقف العضوي". فهو وحده القادر على إحداث تغيير يشمل كل مراحل التعليم بعيداً عن التجاذبات السياسية والإيديولوجية والحلول الترقيعية التي يتم الاعتماد عليها لذّر الرماد في العيون ولتأبيد المنظومة القائمة التي تحمي مصالح الطبقات المحظوظة. كما يحتاج التعليم إلى تفعيل الأمن الثقافي الذي لا نعني به التفوق على الذات وإنما الانفتاح على الآخر والاستفادة من تجاربه دون المساس من هويتنا وأصالتنا وروحنا الوطنية. وهذا يعني إحداث استراتيجية حيوية "vital space" منتجة وراذعة في ذات الآن تتأسس في عمق ثقافي وتاريخي يتيح مرونة في الأفكار والاتجاهات.

المراجع

- Abno, D. B. (2018, January 11). "Waraqah talkhīsiyya 'an ishkāliyyāt iṣlāḥ al-ta'lim al-'āli wal-baḥṡ al-'ilmī fī Tūnis." <http://arabic.iiit.org/>. Accessed on 29/8/2020.
- Al-Jābirī, M. A. (1983). *Aḍwā' 'alā mushkil al-ta'lim bil-Magrib*. Al-Dār al-Bayḍā': Dār al-Nashr al-Maghibiyya.
- Al-irhāb fī Tūnis min khilāl al-milaffāt al-qaḍā'iyya*. (2016, October): <https://inkyfada.com/wp-content/uploads/2016/12/etude-secret.pdf>. Retrieved 29/8/2020.
- Al-Wardī, A. (1994). *Ustūrat al-adab al-rafi'*. London: Dār Kūfān.
- Bazzāz, A. K. (2007). 'Ilm ijtimā' Pierre Bourdieu. PhD diss. Constantine: Mantūri University.
- Bilgzīz, A. "Fi mafhūm al-Amn al-Thaqāfi". *'Arab 48*: Accessed on 29/8/2020.
- Bilhādī, U. (2017, February 16). "Al-tamyīz al-ijābī: Āliyya lil-inṣāf wal-indimāj al-turābī." Al-tamyīz al-ijābī: mabda' dustūrī li-ta'zīz al-lā-marqaziyya: Ayyat āliyyāt lil-taf'īl? conference.
- Bin 'Ashūr, M. A. (2006). *Alyasa al-subh bi-qarīb*. Tunis: Dār Suhnūn lil-Nashr wal-Tawzī'.
- Bourdieu, P. (1993). *La Misère du Monde*. Paris: Le Seuil.
- _____. (1991). *Language and Symbolic Power*. Trans. Gino Raymond and Mathew Adamson. London: Polity Press.
- Bourdieu, P and Passeron, J. C. (2007). *I'adat al-intaj fi sabil nazariyya 'amma fi nasaq al-ta'lim*. Beirut: Al-Munazzama al-'Arabiyya lil-Tarjama.
- CSID Tunisia. (2017, 27 April). <https://www.youtube.com/watch?v=cz6byD6fFEQ>. Debray, R. (2005). *Feu Sacré*. Paris: Gallimard.
- Deneke, W. M. (2012), *Cultural Hybridization or Cultural Homogenization: The Resistance of the Others*. Lap Lambert Academic Publishing.
- Fanon, F. (1991). *The Wretched of the Earth*. Trans. Constance Farrington. New York: Grove Weidenfeld.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Trans. Alan Sheridan. New York: Vintage Books.
- _____. (2009). *Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France, 1977-1978*. Ed. Arnold Davidson. London: Palgrave Macmillan.
- Fuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. New York: The Free Press.
- Gramsci, A. (1999). *Selections from Prison Notebooks*. Trans. Quentin Hoare and Geoffrey Nowell Smith. London: The Electric Book Company Ltd.
- Huntington, S. P. (2002). *The Clash of Civilizations? And the Remaking of World Order*. New York: Simon and Schuster.
- Ibn Manzūr. *Lisān al-'Arab*. Ed. 'Abdullāh 'Alī al-Kabīr. Cairo: Dār al-Ma'ārif.

- Khoualdia, D. (2010). *Qabīlat al-Hamāmma fil-niṣf al-awwal min al-qarn al-‘ishrīn (1881-1950) bayn sindān al-Ḥusayniyyīn wa miṭraqat al-Faransiyyīn*. Tunis: Dunyā Brant.
- Marcuse, H. (1964). *One-Dimensional Man*. Boston: Beacon Press.
- Nye, J. (2004). *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. New York: Public Affairs.
- UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity: www.unesco.org, Retrieved 29/8/2020. Edited.
- Waever, O. (1996, March). “European Security Identities,” *Journal of Common Market Studies*, 103-132, 34 (1).
- Weber, M. (1978). *Economy and Society*. Ed. G. Roth and C. Wittich. Berkeley: University of California Press.