مجلة دراسات في علوم الانسان والمجتمع-جامعة جيجل ISSN: 2661-7331
المجلد: 05 العدد: 02 (جوان 2022)-رقم العدد التسلسلي 15.ص54- ص77 EISSN : 3769-2773

إشكالية التربية على التعددية الثقافية في النظام التربوي التونسي: مقاربة في أوجه العلاقة من خلال التشريع التربوي

The issue of teaching multiculturalism in the Tunisian educational system: the educational legislation as an example

مهدي الشهبي[1]
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة تونس (تونس) mehdichehbi@yahoo.fr
Mehdi Chehbi
Faculty of Humanities and Social Sciences of Tunis (Tunisia)

تاريخ الاستلام:2022/05/19 تاريخ القبول:2022/05/24 تاريخ النشر :2022/08/31

ملخص:
تبتغي دراسة "اشكالية التربية على التعددية الثقافية في النظام التربوي التونسي: مُقاربةٌ في أوجه العلاقة من خلال التشريع التربوي" البحث في معالم حضور قيم التعددية الثقافية في النظام التربوي لدولة الاستقلال عبر تقليب النظر في نصوص التشريع التربوي المركومة بدءا بقانون عدد 118 لسنة 1958 إلى مشروع القانون المتعلق بالمبادئ الأساسية للنظام التربوي المُقدم سنة 2017 والحفر من ثمّة في خلفيات مدى حضور التربية على التعددية الثقافية في النظام التربوي التونسي.
اعتمدت هذه الدراسة المنهج التاريخي والتحليلي النقدي لمقاربة مدار اهتمامها بعرض المحطات التي عرفها النظام التربوي لدولة الاستقلال والتعليق على النصوص التشريعية المنظمة للغرض من جهة حضور فلسفة التعددية الثقافية فتحليل أبعاد هذه الإشكالية ومحاولة كشف خلفياتها عَوْدًا على تجربة تونس في التحديث ومشروع الحداثة غير المكتمل.

الكلمات المفتاحية: التربية، التعددية الثقافية، النظام التربوي التونسي، التشريع التربوي

Abstract:
This study "the issue of teaching the multiculturalism in the Tunisian educational system: the Tunisian educational legislation as an example" seeks to search the presence of multicultural values in the Tunisian educational system since the independence. To do that, it looks at the Tunisian educative legislation starting from the law number 112 of 1958 to the 2017 legislation bill of the main principles of the educational system. This study foolowed the historical methodology and the critical analysis to present the different stages of the educational system from independence. It, then presents some comments on the legislative texts as to the presence of

[1] المؤلف المرسل : مهدي الشهبي باحث تونسي mehdichehbi@yahoo.fr

the multicultural values philosophy. It also tries to analyse the different aspects of the issue, its background startin from the country's modernization experience and the unfinished modernization project.

Keywords: Education, multiculturalism, Tunisian educational system, educational legislation

1- مقدمة:

لا يُعتبر التفكير في مسألة التعددية الثقافية بالنسبة إلى التربية الراهنة مجرد مسألة تقليدية بل هو يُعد من بين أهم الأسئلة التي على التربية أن تجد لها الحلول بهدف الاهتداء إلى السّبل الكفيلة بالتأسيس لوحدة مركبة خلاّقة تدفع الناس إلى العيش معا متساوين ومختلفين وتجعلهم تبعا لذلك يكُفون عن مظاهر الاقتتال والتنافي لما للنظام التربوي في المجتمعات متعددة الثقافات من دور بالغ في استيعاب التنوع الثقافي، سواء الراسخ منه والمستجدّ، وتثمينه والمحافظة عليه وتنميته بدءا بانتهاج فلسفة أو سياسة تربوية تتوافق مع هذه الخصوصية إلى غاية اعتماد نظام تربوي يستجيب في مناهجه وبرامجه لتطلعات المجتمع وأهدافه ويحقق الاندماج والعيش المشترك بين الأفراد والمجموعات.

تتعدى التربية وظيفة نقل المعارف والعلوم إلى مهام التنشئة والتأهيل والإعداد للحياة الاجتماعية ومن ثمة لا يمكن أن نتصور التخطيط للعملية التربوية من دون ربطها بالسياق الاجتماعي والثقافي الذي تؤدي فيه وظائفها لأنها لا تعمل في فراغ بل هي مرتبطة ارتباطا كليا بالمحيط الاجتماعي والثقافي ما يفترض التجديد في التربية لارتباطها الوثيق بالمجتمع المتنوع والمتجدد والمتغير ويُلزمها أن تتطور وتُجدد فلسفتها وسياستها وتُطور مناهجها وبرامجها حتى تستجيب لخصوصيات المجتمع وتطلعاته إلى تحقيق العيش المشترك في المجتمعات المتعددة ثقافيا.

إذا كانت التربية على التعددية الثقافية ضرورة يقتضيها واقع المجتمعات متعددة الثقافات وهي مكون هام من مكونات المنظومات التربوية في الديمقراطيات الراسخة على اعتبار ما لقيم التعددية الثقافية من دور في بناء مثل هذه الأنظمة، فإنها لا تعدو أن تكون إشكالية في بلاد تعرف انتقالا ديمقراطيا وتحولا مجتمعيا مثل تونس منذ 2011، فإلى أي تمثل يمكن أن نُحيل دلالات التعددية الثقافية في مجرى ورقتنا البحثية هذه؟ أية صلات واقعة أو ممكنة يمكن أن تَنْوَجِدَ وصْلاً ما بين الدولة والمجتمع عبر مداخل الثقافة والتربية؟ ما أبرز المحطات التاريخية التي عرفها النظام التربوي لدولة الاستقلال؟ وما هي تحولاته؟ ثم أية مداءات لحضور قيم التعددية الثقافية في التشريع التربوي التونسي؟ وإلى أية خلفيات عاد المشرّع فنهل حين صوْغ معالم النصوص التشريعية والترتيبية المنظمة للغرض؟

اقتضى النظر المنهجي أن تكون في ثلاثة محاور معالجة الإشكاليات التي قد صُغناها لنُبين اعتمادا على أدوات المنهج التاريخي والتحليلي النقدي في محورٍ أول عمّا بين الدولة والمجتمع من الصِّلات ثقافةً وتربيةً ثم نعرض في محور ثانٍ قراءتنا لمسرد تاريخ النظام التربوي لدولة الاستقلال وتحولاته ونبسُط القول عند المحور الثالث في مداءات حضور قيم التعددية الثقافية في التشريع التربوي التونسي وخلفيات هذا الحضور لنُعقّب بخاتمة نأتي فيها على جملة من الملاحظات والتوصيات التي ارتأينا أنها ضرورية في ما يتصل بموضوع عملنا هذا.

1. في ما بين الدولة والمجتمع من الصلات ثقافةً وتربيةً

دخلت المجتمعات الصناعية مرحلة التنوع الثقافي أو التعددية الثقافية لما أدّت عمليات الهجرة والاستعمار والحروب والعولمة إلى انتشار سكان الأرض وانتقالهم من أوطانهم عبر الحدود للإستقرار في مناطق جديدة، وهو ما أدى بدوره إلى ظهور ثقافات توليفية مركبة ينتسب الأفراد والجماعات فيها إلى مِهادات ثقافية وإثنية ولغوية متنوعة (غدنز، 2010، ص85)

وقد ظهرت التعددية الثقافية بما هي لفظ في السويد سنة 1957، وكانت كندا أول بلد اعترف بها وأدمجتها في هويتها الوطنية وتبنّتها كسياسة وطنية عام 1960 (Darity, 2008, p316)

ما كان له تبعا لذلك بالغ الأثر في تكريس واقع التعدد الثقافي واستدامة التماسك الاجتماعي بين المختلفين في المجتمع الكندي متعدد الثقافات (Multicultural Society) وغيره من المجتمعات المماثلة.

حظيت التعددية الثقافية (Multiculturalism) كمصطلح، يتميز عن الصفة متعدد الثقافات (Multicultural) اشتقاقا من المجتمع الذي يتكون من جماعات ثقافية متنوعة، برواج واسع أولا في كندا وأستراليا كعنوان لبند رئيسي في السياسة الحكومية للمساعدة في إدارة التعددية العرقية داخل السياسة القومية وفي هذا السياق اقترن ظهور المصطلح اقترانا قويا بإدراك متنام لنتائج اجتماعية وثقافية غير مقصودة للهجرة على نطاق واسع ويحظى هذا الاستعمال الحكومي الذي صاغته "المفوضية الملكية الكندية" عام 1965 للتعددية الثقافية بدعم واسع إذ صادق عليه مؤيدوه كأمر سياسي تقدمي (بينيت، 2010، ص196) أما ظهورها في الخطابات العامة فيعود إلى أوائل السبعينات من القرن العشرين (راتانسي، 2013، ص17) ولم تدخل قاموس المفردات العام في الولايات المتحدة الأمريكية إلا في تسعينات القرن العشرين مصحوبة بمطالبات الجماعات العرقية غير البيضاء بالاعتراف الثقافي بها في مناهج المدارس والجامعات (راتانسي، 2013، ص20)

وهي تمثل في قراءة أخرى مذهبا اجتماعيا يُميز نفسه كبديل إيجابي عن سياسة الإدماج، يلتزم سياسة الإقرار بحقوق المواطنين والهويات الثقافية لجماعات الأقليات العرقية، وبعمومية أكثر، إثبات قيمة التنوع الثقافي (بينيت، ص-ص 196-197) ويستهدف الحد من الصدامات، تشجيع الإدماج والاحتفاء بالاختلاف الذي يجد له تمثيلا في المجموعات الهوياتية الواسعة التي تشكل المجتمع التعددي (Darity,2008,p317) ويستخدمها أحد أبرز المنظّرين لها الكندي ويل كيمليكا Will Kymlicka بمعنى المصطلح الشامل الذي يُغطي مساحة واسعة من السياسات التي تستهدف توفير مستوى معين من الاعتراف العام ومساندة المجموعات العرقية الثقافية غير المسيطرة سواء كانت هذه الجماعات "أقليات جديدة" كالمهاجرين واللاجئين أو "أقليات قديمة" كالأقليات المستقرة تاريخيا والسكان الأصليين (كيمليكا، 2013، ج1، ص32) أما ألان توران Alain Touraine فيستخدمها بمعنى القبول بتعددية الهويات والمعايير الثقافية في حالة المجتمع المسيّج بمصطلحات الوطنية (Touraine, 2015, p385) أو المجتمعات المغلقة بعبارة أخرى.

انطلاقا مما سبق وبناء عليه نُجمل القول على أن المقصود باصطلاح التعددية الثقافية هو تعاطي المجتمعات متعددة الثقافات باحترام وإيجابية مع التنوع الثقافي الذي يسمها وعدم التطلع إلى خلق "جمهور متجانس" وتوظيف التنوع لا بما هو عائق يجب التغلب عليه وإنما بما هو تعبير عن الإرادة والرغبة المشروعة للأفراد والجماعات في الحفاظ على تفردهم وتميزهم واستدامة اختلافهم وسنّ التشريعات الكفيلة بتطوير المؤسسات العامة بما يتيح التعبير عن الاختلاف وتثمين التنوع.

تتلخص الأسئلة التي يمكن لنا أن نُثيرها بشأن ماهية الصّلات الممكنة ما بين الدولة والمجتمع عبر مداخل الثقافة والتربية في البحث عن صلات التداخل والتأثير والتأثّر؟ وهل يمكن التمييز بين متغير مستقل وآخر تابع؟ هل يطال التغير هذه الصّلات عند التحولات المجتمعية والانتقال السياسي؟ وأية نماذج هي أقدر على تدبير الاختلاف في إطار وحدة الدولة والحيلولة دون تشظيها؟

يمكن حصر المقاربات النظرية التي حاولت التصدي لهذا المبحث في مدرستين تنطلق الأولى وهي ما اصطلح على تسميتها بالدولانية من أولوية الدولة بما هي التعبيرة الأوحد عن المصلحة العامة وهي بذلك تحقق التوازن بين مختلف مكونات المجتمع والدولة في نظر روّاد هذه المدرسة وهي الحاضنة للمجتمع بكل فئاته والحامية له تصُون هويته وتكرس استقلاله أما **المدرسة الثانية** فإنها تنطلق من **أولوية المجتمع وأن الدولة ليست مستقلة أو محايدة وهي امتداد للثقافات والمصالح والأفكار السائدة في مجتمعها**، وأنه عندما تنفصل الدولة عن المجتمع لتتحول إلى قوة براغماتية لا تحظى بالشرعية أو القبول (جراي، 2005) ما يخلق حالة من الفوضى أو عدم الاستقرار السياسي والمجتمعي قد يتهدّد كيان الدولة برمته.

وفقًا لتيار ما بعد الحداثة فإن كون الدولة واحدة والواقع المجتمعي متنوع ثقافيا والسؤال أ فيكون ذلك انعكاسا لوحدة الدولة أم نجعل الدولة انعكاسا للتنوع الثقافي جعل البحث من قبل من يأخذ بالاتجاه الأول يشدّد على أهمية تطابق أحادية الدولة مع الأحادية الثقافية للمجتمع وذلك بِغية الحفاظ على استمرارية تماسك الدولة ومنع تفككها في حين أكّد دعاة الاتجاه الثاني أهمية تنوع المكونات الثقافية للمجتمع باعتبارها ذات حق جوهري في نيل استقلالها التام (التريكي، 2010) عن الدولة وسياساتها المركزية.

حاول تيّار ما بعد الحداثة وضع إطار فكري حول صلات أو علاقات الدولة بمجتمعها المتنوع ثقافيا في إطار فلسفة التعددية الثقافية وكان ذلك عبر جهد نظري مركوم لعل أهمه وأبرزه ما قدمه ويل كيمليكا الذي حاول صوغ مقاربة تنتهج نهجاً وسطاً للتوفيق بين كلا الاتجاهين من خلال التركيز على فكرة كون وحدة الدولة لا تقتضي ضرورة أحادية المجتمع الثقافية وأن التنوع الثقافي لا يُفضي إلى تشظي الدولة وانقسامها ومن ثمة التركيز على أهمية الوعي بالذات الجماعية من منظور أن ذلك هو ما يميز عالم ما بعد الحداثة أنّى تغلُب الاثنيات والنزعات القومية والعرقية عن عالم الحداثة الذي ساد فيه الاهتمام بوحدة الدولة-الأمة وأحادية الثقافة والاقتصاد والمؤسسات.

ولحلّ مشكلة استضعاف الأقليات وسيطرة الأكثرية على مؤسسات الدولة في إطار **"الدولة-الأمة" التاريخي أو إطار شبيهٍ به من الدول الحديثة اقترح ويل كيمليكا التأسيس لوضعية سياسية وقانونية واجتماعية أسماها ب"المواطنة متعددة الثقافات" (Multicultural Citizenship) وهو طرحٌ يُقيم العدالة على مبدأين رئيسيين هما الحرية الثقافية والمساواة الثقافية.**

تمتد مداليل الحرية لتشمل تبنّى الخيار الأنسب من بين مختلف الخيارات المتاحة واستدعاء حرية الاختيار أي أن يكون الفرد قادرا على اتخاذ قرار بشأن اختيار الكيفية التى يريد بموجبها استمرار حياته وأن يكون بمقدور الفرد تغيير اختياراته وتعديلها أو بعبارة أخرى اقتناع الفرد بكون اختياراته قابلة للمراجعة وتبعا لذلك تدور عملية الاختيار وامكان المراجعة داخل نطاق الثقافة المجتمعية حيث يتبنى الأفراد خياراتهم بخصوص الأنشطة والممارسات الاجتماعية بالاعتماد على معتقداتهم ذات العلاقة بقيمة تلك الممارسات وأهميتها بالنسبة إليهم بغية تحقيق التوازن بين حقوق الفرد وحقوق الجماعة من الناحية العملية كما يشير **كيمليكا إلى امكانية تقييد حقوق الأكثرية المهيمنة وحرياتها لصالح الأقليات الثقافية عبر الاعتراف بأهمية الموروث الثقافي وشرعية المطالبات بحماية ثقافات مخصوصة من التلاشي** حيث ينبغي أن تحمل

الأقلية مسؤولية احترام حقوق أعضائها الانسانية تساوُقًا مع تحمل الأكثرية مسؤولية احترام حقوق الأقلية (مجيد، 2010، ص-ص243-245) أو "العيش معا في كنف الكرامة" إذا احتذينا عبارة فتحي التريكي.

لفت كيمليكا إلى أن الأقليات الثقافية غالبا ما تكون ضعيفة فى مواجهة الضغوط الاقتصادية والسياسية والثقافية التى يمارسها المجتمع الأكبر أو الأغلبية ومن ثمة قد تتقوض قابلية البقاء والتطور لدى هذه الأقليات بفعل القرارات الاقتصادية والسياسية التى تتخذها الأكثرية المهيمنة ما يُشرّع للأقليات حق المطالبة بالأرض وصلاحية النقض وحق استخدام اللغة الأم والتمثيل السياسي المضمون وهي الإجراءات التي يمكن أن تساعد مجتمعة على معالجة الضرر والحرمان عبر تجنيب الأقليات الثقافية الوقوع فى حال من الضعف والاستسلام لقرارات وسياسات دولة الأكثرية المهيمنة ومن ثمة فإن المساواة الحقة ليست تقتضي المعاملة المتطابقة وإنما تستدعي المعاملة المتباينة بغية اشباع الحاجات المتمايزة للأقليات لما تقتضيه المساواة الثقافية من تحوُّز الأقلية نفس ما تحُوزه الأغلبية من سلطة وموارد حتى تتمتع كلتاهما بقابلية البقاء والتطور الثقافي عينها داخل إقليم الدولة متعددة الثقافات (مجيد، 2010، ص-ص 246-247) التي تتحدد الدولة حسب كيمليكا وفق جملة من المبادئ العامة المشتركة:

-تتضمن الدولة متعددة الثقافات نبذا للفكرة القديمة التي تقول أن الدولة مِلك لجماعة قومية مفردة وبدلا من ذلك لابد للدولة أن تُرى على أنها تنتمي إلى جميع المواطنين على حدّ سواء

-تنبذُ الدولة متعددة الثقافات أي سياسة لبناء الدولة القومية تضم أو تستبعد أعضاء جماعة الأقليات أو الجماعات غير المسيطرة [...] وتقبل التزاما بالاعتراف والتكيف مع تاريخ ولغة وثقافة الجماعات غير المستقرة على نحو ما تفعل مع الجماعة المسيطرة

-تعترف الدولة متعددة الثقافات بالظلم التاريخي الذي وقع على جماعة الأقليات غير المسيطرة بسبب سياسة الاستيعاب (Assimilation) والاستبعاد وتُظهر استعدادها لتقديم نوع من العلاج أو التعويض وتصحيح الأوضاع (كيمليكا، 2013، ج1، ص87)

ولأن أزمة بناء الدولة-الأمة نجمت عن الكيفية التي تمت بموجبها عملية بناء هذه الدولة كان لزاما تطوير نظرية تساعد في فهم وتقييم ممارسات بناء الدولة وحقوق الأقلية لأجل معالجة الأزمة بطريقة أخرى تضمن وحدة الدولة دون الابقاء على شكل الدولة-الأمة وإنما بتحويلها إلى دولة متعددة الثقافات أقام كيمليكا فكرة مشروع بناءها على آليتين رئيسيتين أولاهما هي سياسة التعددية الثقافية وثانيتهما هي الفدرالية متعددة القوميات.

تُحيل سياسة التعددية الثقافية إلى أداة سياسية وُضعت لمأسسة ومَعيرة التنوع الثقافي في مجتمع متعدد ثقافيا، وهي سياسة تحاول خلق بيئة تُقيم وزنا للتنوع الثقافي وتشجع التسامح مع الإختلاف وتُعد الوعي الثقافي وتخلق أنظمة اندماج (Darity, 2008, p317) وتعني أيضا القبول الرسمي بالاختلافات اللغوية في الإعلام، في المدارس وفي النقل العمومي، دعم المهرجانات والعطل الثقافية، دعم وتشجيع الاختلاف الديني والثقافي في الجيش، المدارس وفي مجمل المؤسسات الأخرى، دعم التعبيرات الثقافية البديلة ودعم التنوع الثقافي في المكاتب السياسية [للأحزاب] وفي الأنشطة التجارية وفي المنح التعليمية (Darity, 2008, p317) وتُعنى بثلاثة أنواع من الأقليات: السكان الأصليون، قوميات الأقليات والجماعات الثانوية والجماعات المهاجرة.

***السكان الأصليون:**

يختص هذا الاتجاه بمعاملة السكان الأصليين كما هي الحال مع الهنود في كندا والسكان الأصليين في أستراليا مثلا وقد وضع كيمليكا قائمة تشمل سياسات يمكن أن تؤخذ على أنها تمثل أو ترمز إلى منظور التعددية الثقافية في هذا السياق:

-الاعتراف بحقوق الأرض وسندات الملكية

-الاعتراف بحق الحكم الذاتي

-تأييد المعاهدات التاريخية و/أو التوقيع على معاهدات جديدة

-الاعتراف بالحقوق الثقافية

-الاعتراف بالقانون المتعارف عليه

-ضمان حق التمثيل والاستشارة في الحكومة المركزية

-التصديق الدستوري والقانوني على المكانة المتميزة للسكان الأصليين

-التأييد والتصديق على الوسائل الدولية حول حقوق السكان الأصليين

-التصرف الإيجابي لأعضاء جماعة السكان الأصليين (كيمليكا، 2013، ج1، ص89)

***قوميات الأقليات والجماعات الثانوية:**

يتعلق هذا الاتجاه بمعاملة الجماعات القومية الثانوية مثل الاسكتلنديين والويلزيين في بريطانيا والكاتالونيين والباسك في اسبانيا وفي جميع هذه الحالات نجد مجموعة اقليمية متميزة تعمل على أنها أمة داخل دولة أكبر وتتحرك خلف الأحزاب السياسية القومية لكي تحقق الاعتراف بكيانها كأمة إما في شكل دولة مستقلة وإما من خلال حكم ذاتي اقليمي داخل الدولة الكبرى.

حدّد كيمليكا سياسات ست بوصفها ترمز إلى منظور التعددية الثقافية للجماعات القومية الثانوية:

-الحكم الذاتي الاقليمي الاتحادي أو شبه الاتحادي

-مكانة اللغة الرسمية سواء اقليميا أو دوليا

-ضمانات التمثيل في الحكومة المركزية أو المحاكم الدستورية

-التمويل العام للجامعات والمدارس ووسائل الاعلام التي تعتمد لغة الأقلية

-التأييد الدستوري أو البرلماني للتعددية الثقافية

-منح الشخصية الدولية مثل السماح للمناطق الثانوية بالاشتراك في الهيئات الدولية أو التوقيع على المعاهدات أو أن يكون لها فريق أولمبي (كيمليكا، 2013، ج1، ص93)

***الجماعات المهاجرة:**

يتعلق هذا التوجه بالتعامل مع الجماعات المهاجرة وقد اعتمدت دُولٌ منهج الاستيعاب وتشجيع المهاجرين على أمل استيعابهم إلا أنه ومنذ أواخر ستينات القرن الماضي حدث تغير قوي في منهج استيعاب المهاجرين بغاية دمجهم وقد تمثّلت معالم هذا التغيير في تبني معايير الحياد العنصري بحيث يتزايد عدد المهاجرين إلى هذه البلدان من مجتمعات غير أوروبية وغالبا غير مسيحية وتبني تصور للتكامل يميل أكثر نحو التعددية الثقافية (كيمليكا، 2013، ج1، ص94)

جمع كيمليكا أكثر الصور الرمزية شيوعا وعمومية للتعددية الثقافية بالمهجر في جملة السياسات التالية:

-التأكيد الدستوري والشرعي والبرلماني للتعددية الثقافية على المستوى المركزي و/أو المستويين الإقليمي والمحلي

-تبني التعددية الثقافية في المقررات الدراسية
-اشتمال التمثيل على الحساسية العرقية في السياسات الرسمية لوسائل الإعلام أو الترخيص لأجهزة الإعلام
-الإعفاء من ارتداء زي رسمي، أو التشريع بالإغلاق يوم الأحد
-السماح بالجنسية المزدوجة
-تمويل منظمات الجماعة العرقية لتدعيم الأنشطة الثقافية
-تمويل نُظم التعليم ثنائية اللغة أو تعليم اللغة الأم
-السلوك الإيجابي تجاه المجموعات المهاجرة المتضررة (كيمليكا، 2013، ج1، ص96)

تُعد آلية الفدرالية متعددة القوميات حسب الداعين إلى تبنيها الآلية الوحيدة التي تُمكن من الاعتراف بمطالب الأقليات فى الاستقلال الذاتي فحينما تتمركز الأقليات القومية إقليميا يمكن رسم حدود الوحدات الفرعية على النحو الذي تُشكل فيه الأقلية القومية أكثرية فى إحدى تلك الوحدات الفرعية ومن ثمة تُوفر الفدرالية استقلالا ذاتيا مُوسّعا للأقلية القومية بضمان القدرة على صنع القرارات دون أن تتمكن أغلبية مهيمنة من تحقيق الغلبة العددية **وعليه تتوزع الوحدات الفرعية للفدرالية متعددة القوميات على ثلاثة أصناف:**

***الوحدات ذات الأساس القومي:**

وهى الوحدات الفرعية التى تُجسّد رغبة الأقليات القومية فى المحافظة على ذاتها باعتبارها مجتمعات متميزة ثقافيا ومتمتعة بالاستقلال الذاتي سياسيا ومهما تكن الطريقة التى تُرسم بها الحدود الداخلية للدولة فإن هناك أعضاء من الأقلية القومية يعيشون خارج نطاق الوحدة الفرعية وهى الأساس القومي.

***الوحدات ذات الأساس الإقليمي:**

وهى الوحدات الأخرى التى تتكون منها الدولة وتمثل جماعة الأغلبية المهيمنة بحيث يتم فيها نشر وتوزيع السلطات استنادا إلى الأساس الإقليمي.

***الوحدات العاملة خارج النظام الفدرالي:**

وهى وحدات فرعية ذات أساس قومي لكنها تعمل خارج نطاق النظام الفدرالى فنظرا إلى استحالة تشكل أقلية صغيرة الحجم أكثرية فى إحدى الوحدات الفرعية التي تهيمن عليها قومية أخرى فإنه بمقدور مثل هذه الأقليات القومية صغيرة الحجم أن تنال الاستقلال الذاتي وذلك عبر منحها مكانة سياسية خاصة ليست بفدرالية أو شبه فدرالية بحيث تتخذ صيغة الكومنولث أو المحميات لكي تكون بذلك غير خاضعة لهيمنة أيّة وحدة فرعية وترتبط مباشرة بمركز النظام الفيدرالي (مجيد، 2010، ص298)

نقصد بالتربية على التعددية الثقافية في مجرى عملنا كل ضرب من ضروب التعليم يساعد على بناء المعارف والمهارات والمواقف والسلوكات المتعلقة **بالتنوع الثقافي في بلد ما وهي تربية ليست معرفية** وإنما هي تربية قيمية في المقام الأول **فاهتمام هذه التربية بالجانب المعرفي ليس المقصد الأسمى إذ هي تقصد الى سلوك المتعلمين والمتعلمات وتعمل** على تطوير التنوع الثقافي في مجتمعات ينتمي أفرادها إلى خلفيات عرقية أو دينية أو ثقافية متعددة وغايتها تطوير التفاهم المشترك بين المكونات الاجتماعية بما يُحقق المساواة فيما بينها سعيا إلى تنظيم أحوال الجماعات متنوعة الخلفيات الثقافية ومنحها شعورًا بالقيمة والمكانة والتقدير باعتبارها بديلا للسياسات التعليمية التقليدية التي تعتمد الصهر والدمج في بوتقة الكل الشمولي القائمة على مفهوم الاستيعاب التام لمجموع مكونات المجتمع في إطار ثقافة أحادية اقصائية.

وبذا يتراءى أن التربية على التعددية الثقافية مبحث مركب فهي تربية تستهدف بالأساس المجال الوجداني-السلوكي أي البعد المتصل ببناء المواقف والميول التي تتجسد لاحقا في السلوك وفي الممارسة أو العمل، إنها تربية تؤسس لتعايش أفراد وجماعات مجتمع ما مع آخرهم دون الارتياع أو الخوف من أن هوياتهم الثقافية لن يقع القبول بها إن هي لم تنسجم مع المناخ الثقافي المعياري السائد في المجتمع أو هي بعبارة أخرى بذل الجهد لإستبقاء الفسيفساء الثقافية واستدامتها.

يسود منذ النصف الثاني من القرن العشرين وعي وادراك في معظم دول الغرب إزاء فقدان التجانس الثقافي ما أجّج الجدل حول الحقوق التعليمية-التربوية للأقليات كون ذلك لا يُعد بمنزلة تجديد جاءت به نزعة ما بعد الحداثة بقدر ما هو عائد إلى لحظة الحداثة التي أثارت صراعات ثقافية وسياسية وقومية بين الأقليات والأغلبية وما بين نزعة الوحدة التي تخدم الأغلبية أو المجموعة المهيمنة ومطالبة الأقليات بالحكم الذاتي والحفاظ على الهويات الفرعية المخصوصة.

نادى تيار ما بعد الحداثة بتساوي قيمة الثقافات والبدائل التربوية والغايات التربوية الخاصة بكل مجموعة بشرية وهو ما تبنّته فلسفة التعددية الثقافية باقتراح صيغ مختلفة للتعددية التربوية والديمقراطية وذلك بما يتلاءم مع العلاقات بين ثقافة الأغلبية وثقافات الأقليات وبالأساس فإن الفكرة تقترح أوتونوميا (Autonomy) تربوية [حكم ذاتي] في المناطق التي تشكل فيها الأقلية الراسخة في المنطقة منذ فترة زمنية طويلة أغلبية أو أنها تقترح تواجدا محدودا فولكلوريا في معظمه للثقافات المختلفة في منهاج الأغلبية التعليمي ضمن إطار مدرسي عام وموحد (Walzer, 1995, p185) وفي ذات السياق اقترح تشارلز تايلور Charles Taylor أن يتم الاعتراف في نطاق الفهم الليبرالي إلى جانب الحقوق الفردية بحقوقٍ على أساس جماعي كما هو حاصل في مثال الكويبكيين الناطقين بالفرنسية في كندا وذلك لإتاحة المجال أمام تطور عملية تعليمية-تربوية تفتح وتزيد من الامكانيات والآفاق الجديدة أمام التنوع الثقافي الذي سيُعزّز شرعية النظام السياسي الكندي الذي تنضوي في إطاره عشرة أقاليم ويُوطد استقرار الدولة (Taylor, 1992, p51) دون التعرض إلى التفكك أو الانقسام.

ولأجل نجاح التربية على التعددية الثقافية كان لزاما توفّر إطار تدريس مخصوص تتوفر فيه جملة من السمات أو الخصائص والمؤهلات تجعل منه قادرا على أن يتولى مسؤولية الاضطلاع بمهام العملية التدريسية في مجتمع متنوع ثقافيا، وقد حدّد بيار توسان Pierre Toussaint خمس دعائم رئيسة لتكوين واعداد إطار التدريس في هذه المجتمعات:

-إحاطة إطار التدريس بكل الثقافات المتواجدة في المجتمع وتعريفه بخصائصها الأنثروبولوجية والتاريخية وكذلك ادراج محور الهوية وعناصرها في البرامج التكوينية

-تعريف إطار التدريس بالظواهر الاجتماعية والثقافية الناتجة عن تفاعل وتمازج الثقافات المتنوعة داخل المجتمع ودراستها من جميع النواحي السوسيولوجية، السياسية، التاريخية وحتى الاقتصادية.

-التعمق في معرفة البعد السوسيولغوي داخل المجتمع

-معرفة الحقول التربوية والثقافية الواجب التدخل فيها والعمل في إطارها من أجل نجاح التربية المتعددة ثقافيا

-الاطلاع على سياسة الدولة فيما يخص استيعاب التنوع الثقافي وتنميته وتطويره (Toussaint, 2010, p12) وهي خصائص أو دعائم نتولى الحفر في مداءات حضورها في التشريع التربوي التونسي بعد أن ننظر في تاريخ النظام التربوي لدولة الاستقلال وتحولاته.

2- قراءة في مسرد تاريخ النظام التربوي لدولة الاستقلال وتحولاته:

يمثّل النظام التربوي مفهوما واسعا يشمل مجالات مختلفة تمتد إلى كل من التعليم المدرسي والجامعي والتكوين المهني إضافة إلى تعليم الكبار وقد عرف النظام التربوي لدولة الاستقلال ثلاث إصلاحات تربوية كبرى من خلال سنّ ثلاث قوانين أساسية للتربية والتعليم ورابع هو مشروع اصلاح متوقف منذ 2017 كانت جميعها بمثابة رجع صدى للمرحلة التاريخية واستجابة لمشاغل المجتمع واهتماماته لحظة الاصلاح.

2-1 الإصلاح التربوي لسنة 1958:

مع نيل الاستقلال حافظت تونس على الإدارة الفرنسية في التعليم مؤسساتٍ ومدارس وهي التي كانت في عمومها تعتمد اللغة الفرنسية وتشكو أزمة بنيوية من مثل النقص في الموارد البشرية أو إطار التدريس وضعفا في المواد التعليمية ومحدودية انتشار خارج المدن الكبرى ما فرض على دولة الاستقلال العمل على نشر التعليم في كافة أرجاء البلاد عبر بناء مدارس في القرى والأرياف والمناطق الداخلية في تعاون ما بين المجتمع الأهلي والدولة ترافق ذلك مع إقرار إجبارية التعليم ومجانيته للجنسين مع التركيز على الفعل التربوي القائم على المحتوى والمضمون أي على الجانب المعرفي الصرف بغاية خلق إطارات لسد النقص الكامل الذي خلّفه خروج الاحتلال ولتجاوز حاجة الدولة الملحة لتعريب الإدارة التونسية عبر تكوين إطارات وطنية قادرة ومقتدرة على إدارتها.

لمّا كان من أولويات دولة الاستقلال نشر التعليم وتدارك ما كان سائدا في الفترة الاستعمارية من تفرقة وتفاوت بين المناطق في نشر المدارس إذ لم يكن التعليم في متناول جميع التونسيين خلال تلك الفترة (وزارة التربية، 2016، ص32) أشار الحبيب بورقيبة في خطاب حفل اختتام السنة الدراسية سنة 1958/1957 في يوم 25 جوان من سنة 1958 الذي ألقاه بالمدرسة الصادقية إلى أن النظام التربوي التونسي لدولة الاستقلال سيعرف إصلاحا وتغييرا حين لفت إلى أن "الاستعمار يرمي إلى استعباد العقول ليضمن لنفسه الدوام إلى ما لا نهاية" وإلى أن "مشكلة التعليم أخذت مركزها في الطليعة لما لها من أهمية في بناء الدولة وتدعيم النظام الجمهوري" (جريدة العمل، ص3) في رؤيته للدولة وللمجتمع.

مع تأسيس الدولة الوطنية تم الاعلان عن الخطوط الكبرى لتوجهات الإصلاح التربوي سنة 1958 وكانت مرجعية هذا الإصلاح متماهية مع المرجعية الثقافية لتونس المستقلة القائمة على التفتح على التراث الإنساني للنهضة الحديثة (وزارة التربية، 2016، ص31) وقد اختصر محمود المسعدي الذي شغل حينئذ خطة كاتب دولة للتربية التوجهات الكبرى للإصلاح في:

-توحيد التعليم

-إكساب التعليم صبغة قومية

-جعل التعليم متلائما مع واقعنا وحاجياتنا مُسايرا لتطور العالم الحديث

-نشره أفقيا وعموديا (كتابة الدولة للتربية القومية، 1963، ص31)

مثّل إصلاح 1958 أول أساس للنظام التربوي لدولة الاستقلال وقد انطلق العمل به شهر أكتوبر 1958 وهو القانون **رقم 118 لسنة 1958 المؤرخ في 4 نوفمبر 1958 المتعلق بالتعليم** ويُعرف الإصلاح المنظم بهذا القانون بإصلاح محمود المسعدي وقد ضم 4 عناوين أو أجزاء و60 فصلا جاء العنوان الأول تحت اسم "المبادئ العامة" والثاني "في التعليم" وحمل الثالث اسم "في التعليم العمومي" والرابع "في التعليم الحر" وهو اصلاح بنى مشروعه التأسيسي الإصلاحي على قاعدة عدد من الخيارات الوطنية والمبادئ العامة

النابعة عن بروز أطروحة فكرية سياسية كانت بمثابة فلسفة سياسية خاصة بالسياق التونسي مدارها مفهوم الهوية الوطنية والحداثة والتوجه الاجتماعي للتعليم أي العمومية والمجانية والمساواة. (المعهد التونسي للدراسات الاستراتيجية، 2019، ص149)

بحث منظرو هذا المشروع الإصلاحي عن سُبل لحاق التعليم الوطني في أبعاده المحلية المتعلقة بمفهوم الهوية التونسية بالتعليم الانساني الكوني في أبعاده المعرفية والمواطنية والمدنية الشاملة وقد نجح في تقليص الاعتماد على الفرنسيين تدريجيا وانتشر التعليم بصفة كبيرة في البلاد بقطع النظر عن سن أو جنس المتعلم إلا أن ذلك لم يكن كافيا وخلّف اشكالات حادة لعل أهمها:

-هشاشة الخارطة التربوية ومحدوديتها

-الانقطاع المدرسي

-ظاهرة الانتقاء أي الاهتمام بالأذكياء والمتفوقين وتحول التعليم من تعليم شعبي عمومي إلى تعليم نخبوي إقصائي

-اعتماد الثقافة التقييمية التقييم الشهائدي واهمال التقييم التعلمي في أبعاده الثقافية والاجتماعية والانسانية.

2-2 الإصلاح التربوي لسنة 1991:

كان الاصلاح التربوي الثاني (وزارة التربية، 2013) سنة 1991 وهو قانون عدد 65 لسنة 1991 مؤرخ في 29 جويلية 1991 يتعلق بالنظام التربوي وأشرف على سنّ الإصلاح المنظم بهذا القانون الوزير محمد الشرفي عند توليه وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي أواخر الثمانينات من القرن العشرين وقد ضم أبوابا خمسة و36 فصلا جاء الباب الأول تحت عنوان "المبادئ الأساسية" والثاني "في التعليمين الأساسي والثانوي" وحمل الثالث عنوان "في التعليم العالي" والرابع "في التعليم الخاص" والخامس "أحكام مختلفة".

سبقت هذا القانون محاولات اصلاحية في 1963 و1969 و1982 وكانت كلها اصلاحات جزئية لا ترقى إلى مستوى الاصلاح الشامل ولم تُغير من صميم الفلسفة التربوية المعتمدة كما كان مع قانون 1991 الذي مثّل تتويجا للمرحلة التأسيسية التي انطلقت غداة الاستقلال ونُقلة في مقاربة الفعل التربوي القائم على الأهداف والمحتويات ما خلق للعملية التعليمية أهدافا مخصوصة تعمل الدولة على بلوغها من مثل:

-توزيعية الخارطة التربوية على كافة الجغرافيا التونسية

-إعادة المدرسة إلى مكانتها وتعزيز حق التعليم للجميع

-ارساء العمل بنظام المدرسة الأساسي كركيزة للنظام الجديد

- التصدي للانقطاع المدرسي أو الحد منه

-تخفيض نسب الأمية والقطع معها.

حقق اصلاح 1991 بعض النتائج التي يمكن عدها مكاسب نلخصها في:

-إرتفاع نسبة التمدرس

-تقليص نسب الرسوب

-تقليص نسب الانقطاع المدرسي بين سن الـ 6 سنوات والـ16 سنة

إلا أن ذلك لم يحل بشكل نهائي الاشكالات القائمة مثل:

-تردي نتائج المنظومة التربوية العمومية وضعف مردودها

-غلبة المنحى الكمّي على العملية التعلمّية التعليمية على حساب الكيفي من محتوى ومضمون

-النقص الفادح في احترافية إطار التدريس المختص والكفء

-غياب الثقافة التقييمية للعملية التربوية

ومردّ ذلك إلى كون كل محاولة إصلاح تتم دون تقييم علمي مسبق وتغلب عليها الارتجالية واستعجال التوظيف السياسي

3-2 الإصلاح التربوي لسنة 2002:

ثالث مشروع اصلاح للتعليم (المعهد التونسي للدراسات الاستراتيجية، 2019) هو اصلاح 2002 وهو القانون التوجيهي عدد 80 لسنة 2002 مؤرخ في 23 جويلية 2002 يتعلق بالتربية والتعليم المدرسي وقد صدر هذا القانون بمناسبة الإصلاح الذي أشرف عليه الوزير منصر الرويسي وزير التربية والتكوين في تلك الفترة وضم تسعة أبواب و70 فصلا جاء الباب الأول تحت عنوان "في رسالة التربية ووظائف المدرسة" والثاني "في حقوق التلميذ وواجباته" والثالث "في نظام الدراسة" ووَرَدَ الرابع تحت اسم "في المؤسسات التربوية" والخامس "في الإطار التربوي والإداري والأسرة التربوية" والسادس "في مرجعية التعلمات" وقد أُلحق هذا القانون بالأمر المنظم للحياة المدرسية عدد 2437 سنة 2004 وضمّ سبعة عناوين و35 فصلا جاء العنوان الأول تحت عنوان "في الحياة المدرسية ومبادئها" والثاني "في مشاريع الحياة المدرسية وأنشطتها وخدماتها" والثالث "في الأطراف المتدخلة في الحياة المدرسية" وحمل الرابع اسم "في تأطير الحياة المدرسية وتقييمها" والخامس "في تكريس قواعد العيش معا" والسادس "في المحطات القارة للحياة المدرسية" والسابع "أحكام مختلفة".

يمكن حصر الظرفية المباشرة لاصلاح 2002 في فشل تجربة التعليم الأساسي التي سقطت لما بينت النتائج ضعف نسب النجاح وتراجع المستوى المعرفي للتلميذ فصدر هذا القانون الاصلاحي الذي يرتكز فعله التربوي على الكفايات الأساسية وراهنت الدولة من خلاله على:

-خلق عقول مفكرة

-تطويع التكنولوجيات الحديثة

-ضمان التربية للجميع

-اعداد الناشئة للحياة النشيطة

-دمج الخرّيج في الحياة المجتمعية واعداده للتفاعل الايجابي مع محيطه الجمعي

-تحرير المبادرة

-تطعيم النظام التربوي بأدوات الاحتراف وآلياته

رغم أن تكريس المبادئ العامة لحقوق الانسان يبدو جليا في قانون 2002 حيث تستمد المدرسة التونسية أهم ملامح مشروعها من المبدا العام المتمثل في "المساواة الفعلية بين جميع المواطنين في الحقوق والواجبات" وهو مبدأ تكرسه البرامج والآليات التربوية عبر تجسيدها لمفهوم المساواة والعدالة الاجتماعية التربوية وتكافؤ الفرص التعليمية (وزارة التربية، 2013، ص4) التي حاول اصلاح 2002 تكريسها ورغم العمل على احداث نقلة نوعية قصد توفير تعليم جيد للجميع يُمكّن من تطوير قدرات التلاميذ فضلا عن اكسابهم كفايات مستدامة تدعم التعلم الذاتي والتعليم مدى الحياة وتؤهلهم للالتحاق بمسلك التكوين المهني أو مواصلة التعليم العالي وتُنمي لديهم قدرات ومهارات تساعد على الانخراط في المجتمع (وزارة التربية، 2013، ص3) فإن اصلاح 2002 لم يكن في عمومه إلا مجرد تطوير لاصلاح 1991 مع سعي لمواكبة التطورات التربوية العالمية على مستوى نظريات التعليم والطرق البيداغوجية إذ عمد هذا الاصلاح إلى ارساء مقاربة الكفايات وبيداغوجيا المشروع والتشجيع على اعتماد البيداغوجيا الفارقية واستثمار

التقنيات الحديثة في التواصل والمعلومات وفتح مجال أوسع للتوجيه المدرسي عبر الشعب والمسالك المؤدية إلى شهادة الباكالوريا في محاولة التفاعل مع متطلبات سوق الشغل مع مواصلة اعتماد نفس السياسة التربوية العامة المتصلة بالغايات والأهداف وطبيعة المواد التعليمية ولغات التدريس

4-3 مشروع الإصلاح التربوي لسنة 2017:

مع نهايات القرن العشرين وما تقتضيه تحديات العولمة من تأهيل شامل للعقليات وللمؤسسات ولوسائل الانتاج تجدّد الاهتمام بالمدرسة وبرسالتها وفق شروط المرحلة الجديدة التي تهدف بالأساس إلى بلوغ نتائج نوعية (وزارة التربية، 2013، ص3) ومع هشاشة المدرسة أمام اجتياح ظواهر مستجدة ومشينة لفضاءاتها أصبحت تتهدد جدّيا عددا كبيرا من أبنائنا وبناتنا مثل العنف والغش والادمان والتسيب والتطرف وكل المظاهر المنافية لقواعد العيش معا (وزارة التربية، 2016، ص18) كان لزاما تجاوز اصلاح 2002 وطرح مشروع اصلاح بديل هو المشروع المقدم سنة 2017 الموسوم ب"مشروع قانون يتعلق بالمبادئ الأساسية للنظام التربوي" وقد ضم المشروع 85 فصلا و11 عنوانا.

جاء العنوان الأول من مشروع القانون تحت اسم "أحكام عامة" والثاني "في وظائف المدرسة" والثالث "في مرجعيات التعلم والتقييم: أنواعا وأهدافا" وحمل الرابع اسم "في نظام الدراسة" والخامس "في الفضاء التربوي" ووَرَدَ السادس تحت اسم "في الحياة المدرسية" والسابع "في حقوق الأسرة التربوية وواجباتها" والثامن "في البحث والتجديد في المجال التربوي" أما التاسع فكان تحت اسم "في حوكمة القطاع التربوي" والعاشر "في تقييم المنظومة التربوية" ثم "أحكام انتقالية"ولأن تونس لا تزال تُكابد لأجل الحق في التعليم وهو من الحقوق التي كفلها الجيل الثاني من أجيال حقوق الانسان كما صدرت بالعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية 1966 كان مشروع اصلاح 2017 من أجل مدرسة تونسية مُنصفة عالية الأداء تبني المواطن وترتقي بالوطن (وزارة التربية، 2016، ص6)

ولئن كان من الممكن اختزال مجمل المشاكل التي يعرفها النظام التربوي الحالي في أربعة تحديات أساسية: الانصاف وتكافؤ الفرص، نوعية التعليم وجودة المكتسبات، اندماج المدرسة في الاقتصاد والمجتمع والحوكمة (وزارة التربية، 2016، ص56) فإن الانصاف يقتضي أن يتحصل كل فرد على ما يستحقه في إطار المنظومة التعليمية والاجتماعية تماهيا مع ما يصبو إليه المجتمع من أن توفر المدرسة حظوظا متساوية للتلاميذ يتقاسمون فيها ذات القيم ويتشاركون ذات المبادئ إلا أنه لا تزال المؤشرات تؤكد صعوبات المدرسة التونسية في ضمان الانصاف وتكافؤ الفرص للجميع وذلك في مجالات ومستويات عدّة لعل أهمها:

-محدودية المقاربة الحقوقية الفاعلة فيما يتصل بالإحاطة البيداغوجية الخصوصية

-غياب تطويع المناهج لمراعاة الاختلاف بين التلاميذ على المستوى التربوي والتعليمي والبيداغوجي

ولذلك كانت المدرسة التي يتوق الاصلاح الجديد إلى تجسيمها مرفقا عموميا يقدم لرواده خدمات تجعلهم مهما كان أصل انحدارهم الاجتماعي والثقافي قادرين على متابعة التعلم في ظروف تيسر الانخراط فيه (وزارة التربية، 2016، ص101)

لما كان طموح المدرسة تنمية ملامح خريج متجذر في هويته العربية الاسلامية ومنفتح على القيم الكونية مواطن حر متشبع بالمبادئ والقيم الواردة بالدستور (وزارة التربية، 2016، ص108) كانت مرجعيات الاصلاح مرجعيات قانونية بالأساس متمثلة في الدستور التونسي والمعاهدات الدولية والاقليمية إذ تضمن الدستور فصولا عن الاقرار بحق التعليم العمومي المجاني رؤية انسانية تُرسخ قيما تُلزم مختلف هياكل الدولة ومن بينها وزارة التربية العمل بها وانفاذها باعتبارها فضاء مشتركا حاضنا لمستلزمات التنمية

البشرية المستديمة وشروطها ومن هذه الفصول 39، 42، 43 و47 المتعلقة بالتربية والتعليم والثقافة وحقوق الطفل.

من الشروط الموضوعية القمينة بتحقيق المدرسة وظائفها في الاصلاح الجديد نجد التأكيد على أن تكون ثقافة المواطنة وحقوق الانسان قاسما مشتركا واقتناعا راسخا لدى كل الفاعلين التربويين فتبني المؤسسة التربوية ثقافة حقوق الانسان والمواطنة والعمل على ارسائها في المناهج والممارسات التعليمية وفي كل أوجه الحياة داخل المؤسسة من شأنه أن يحصنها من كل الآفات التي تهددها فضلا عن تحصين المجتمع وحمايته من كل ما يمكن أن يهدده من مخاطر وانزلاقات (وزارة التربية، 2016، ص-ص 105-105) من مثل العنف والتطرف والتنافي ورفض الأخر المختلف.

تفاعل مشروع الاصلاح التربوي المقدم سنة 2017 مع القانون الدولي واستأنس بالمعاهدات الدولية والاقليمية المتعلقة بحقوق الانسان الكافلة للحق في التعليم التي صادقت عليها الجمهورية التونسية في إطار سعي المجموعة الدولية إلى ضمان تحقيق الصورة الأمثل للإنسان وبالتالي لا يمكن أن يجري اصلاح حال التربية والتعليم في البلاد التونسية بمعزل عن الجهود التي تبذلها شعوب العالم من أجل تطوير التعليم والرقي به (وزارة التربية، 2016، ص25) وفي هذا السياق كان الانخراط في "الحركة العالمية للتعليم للجميع" بالأفق الانساني الذي تحمله وهو ما يعني الاقرار ب:

-حق الجميع في تعليم جيد دون تمييز مهما كان مبرره

-حق التعليم باعتباره مؤسسا لسائر الحقوق الأخرى وشرطها الأساس (وزارة التربية، 2016، ص30)

من مقتضيات الالتزام بالمعاهدات الدولية والإقليمية أن يتجه الاصلاح التربوي إلى وضع السياسات الضامنة لتأمين مناخ تربوي يعزز احترام حقوق الانسان والحريات الأساسية ويكفل التنمية الكاملة لشخصية الانسان واحساسه بالكرامة ويتمرس فيه المتعلم على حقوق الانسان والمواطنة حتى ينشأ مواطنا مشاركا بصورة فعالة في مجتمع حر على أن يجري ذلك في إطار مقاربة وطنية استراتيجية تستأنس بما ورد في "عقد الأمم المتحدة للتثقيف في مجال حقوق الانسان 1995-2004، رقم4" والذي ركّز على:

-دمج تعليم حقوق الانسان في التشريعات الوطنية المنظمة للتعليم في المدارس

-تدريب المدرسين قبل الخدمة وأثناءها بما يشمل التدريب بشأن حقوق الانسان وبشأن منهجية تعليمها (وزارة التربية، 2016، ص-ص 48-49)

يتبدى النظام التربوي التونسي كما لو أنه نتيجة تراكمات تاريخه الثقافي الاجتماعي الطويل الذي به تهيكل وانصهر داخليا عبر جميع مكوناته وأصبحت له قوانين اشتغاله الخاصة به دون سواه حتى استقام نظاما اجتماعيا شأنه في ذلك شأن كل الأنظمة الاجتماعية الأخرى، وهي من ضروب البنى المتماسكة العصية على التثوير كما التفكيك فاعادة التركيب، فالمنظومة التربوية كما يراها علماء الاجتماع نظام اجتماعي له إطاره التنظيمي وآلية اشتغاله التي تتراوح بين "التلقائية" و"التقنين"، وهي رهينة ما يتحكم فيها من مؤثرات السياق وما يعتمل داخلها من مدونة سلوك ضمنية وقواعد عيش تنتج منظومة قيم بعينها وشبكة علاقات متبادلة تتطور على مدى التاريخ (المعهد التونسي للدراسات الاستراتيجية، 2019، ص148)

ولئن اتسمت مقاربة وزارة التربية للاصلاح بكونها تأخذ بعين الاعتبار المكتسبات السابقة وفق رؤية نقدية تحليلية لما بناه المجتمع وما ارتأته النخب عبر الأجيال والعقود من ثوابت تتصل بمنزلة الفعل التربوي في السياق الاجتماعي والتاريخي والثقافي لتونس (وزارة التربية، 2016، ص30) فإن الخيط الناظم لمختلف الاصلاحات التي شهدها النظام التربوي لدولة الاستقلال يؤكد كونها **ثلاث إصلاحات لنظام تربوي واحد**

يتصل فيه التعليم بطموحات التونسيين ويعبّر عن رغبتهم في نحت مجتمع متأصّل في هويته منفتح على الحداثة والتنوير وهي جدلية جامعة بين مختلف الاصلاحات التربوية التي شهدتها المدرسة التونسية بعد الاستقلال بالإضافة إلى العمل المتواصل على جعل التعليم في متناول كافة الفئات الاجتماعية وإعادة هيكلة مكوناته لإتاحة فرصة الارتقاء للفئات الاجتماعية الضعيفة وغير المحظوظة (وزارة التربية، 2016، ص-ص 34-35) خاصة أن النظام التربوي التونسي ليس وليد لحظة تاريخية مخصوصة ولا هو محصلة تجربة اصلاحية بعينها وانما هو رجع صدى حاجة المجتمع واهتماماته كل لحظة تاريخية.

3- التشريع التربوي التونسي وحضور قيم التعددية الثقافية: المداءات والخلفيات

لا تعني التعددية الثقافية الاقرار بواقعية أو حدوث التعدد الثقافي فقط بل تعني أكثر من ذلك اتخاذ موقف من أجل الحفاظ على ذلك التعدد وصيانته ومن ثمة تقوية الوضعية الناتجة عن ذلك التعدد (ميلاري، 2008، ص2) وبعبارة أخرى ان التعددية الثقافية هي تلك الوضعية التي تتعايش إزاءها النماذج الثقافية في نفس الفضاء بحيث لا يبعُد أن نجد أنفسنا في النهاية في مواجهة "جيتوهات" ثقافية [مراكز منعزلة] ونلمس هذه الوضعية في الغالب بالدول المستعمرة، حيث يقوم المستعمر بفرض ثقافته متجاهلا الثقافات المحلية التي تنغلق على نفسها جرّاء ذلك داخل الجيتووهات من أجل مقاومة الثقافة الغازية (ميلاري، 2008، ص-ص 2-3) وفي دول تعتمد سياسات الصهر التقليدية والدمج في بوتقة الكل الشمولي القائمة على مفهوم الاستيعاب الكامل لمجموع مكونات المجتمع في إطار ثقافة أحادية اقصائية حيث يجري التشديد على اندماج مجموع المكونات الاجتماعية المختلفة في الكل مصادرة للحق والاختلاف وطمسا لمعالم التنوع.

تتخذ التعددية الثقافية أشكالا أو مظاهر عدّة إذ يمكن أن تكون:

-تعددية داخل دولة تشمل عددا من الاثنيات والمناطق حسب تاريخها

-تعددية قائمة إلى جانب، أو مع وجود، ثقافة راجحة وما قد ينتج عن ذلك من مشاكل ذات الارتباط بالأقليات الثقافية

-تعددية ثقافية مفروضة نتيجة لظروف سياسية خاصة: هجرة جماعية مثلا

-تعددية ثقافية نتيجة لأوضاع سياسية معينة: لاجئون سياسيون مثلا

-تعددية ثقافية ناتجة عن متطلبات اقتصادية: حالة اليد العاملة المهاجرة من أجل كسب لقمة العيش بدولة أخرى

-تعددية ثقافية نتيجة لاختيار شخصي: سياحة مثلا أو استقرار في مناطق جديدة

-تعددية ثقافية في وطن أصلي، مع وجود أقلية قوية جدا، مثل ما هو الأمر بالنسبة إلى الإسلام بفرنسا حيث أصبح بمثابة الدين الثاني بهذا البلد (ميلاري، 2008، ص4) وفي عموم أوروبا وان بدرجات متفاوتة.

ساهمت قيم التعددية الثقافية في خلق جملة من الأوضاع في مناطق مختلفة من العالم أبانت عن أهمية العامل الثقافي وكانت تبعا لذلك بمثابة العدسات المجهرية المكبّرة بالنسبة إلى واقع الأنظمة التربوية التي لم تُولي العامل الثقافي أهمية تُذكر خاصة فيما يتصل بالمبادئ التي تدعو التربية إلى أن تأخذ في اعتبارها جميع العوامل المكونة لشخصية الفرد الذي نرغب في تربيته بناء على ما قد أعلنت عنه منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة "اليونسكو" في مؤتمرها العام المنعقد بتاريخ 4 نوفمبر 1966 من أنّ لكل ثقافة كرامة وقيمة يجب احترامها والمحافظة عليها، ومن حق كل شعب ومن واجبه أن ينمي ثقافته، وأنّ جميع الثقافات بما فيها من تنوع وخصب وما فيها من تباين وتأثير متبادل تشكل جزءا من التراث الذي يشترك في ملكيته البشر جميعا.

الجدول رقم01: مداءات حضور قيم التعددية الثقافية في التشريع التربوي التونسي

النصوص التشريعية والترتيبية	قيم التعددية الثقافية
قانون رقم 118 لسنة 1958 مؤرخ في 4 نوفمبر 1958 يتعلق بالتعليم	-مكافحة التمييز على أساس الجنس والدين والمكانة الاجتماعية والتوجهات الفكرية والسياسية ف*1+ف3 -أحادية الخطاب في التأكيد على الذاتية العربية الاسلامية ونفي البعد الأمازيغي عن الهوية اللغوية الوطنية ونكران التنوع العرقي والثقافي ف1+ف18+ف53 -حصر الانتماء الحضاري في الأبعاد الوطنية والمغاربية والعربية ف1+ف35
قانون عدد 65 لسنة 1991 مؤرخ في 29 جويلية 1991 يتعلق بالنظام التربوي	-تنمية الحس المدني وتكريس قيم الحداثة والحضارة الانسانية ف1 -رفض كل أشكال التفرقة والتمييز على أساس الجنس أو الأصل الاجتماعي أو اللون أو الدين ف1 -أحادية الخطاب في التأكيد على الذاتية العربية الاسلامية ف1 -التوكيد على كون اللغة العربية لغة وطنية ونفي البعد الأمازيغي عن الهوية اللغوية الوطنية ونكران التنوع العرقي والثقافي ف1 -غموض الخطاب الهووي بترسيخ الوعي بالهوية الوطنية التونسية ف1 -حصر الانتماء الحضاري في الأبعاد الوطنية والمغاربية والعربية الاسلامية ف1
القانون التوجيهي عدد 80 لسنة 2002 مؤرخ في 23 جويلية 2002 يتعلق بالتربية والتعليم	-ضمان حق التعليم دون تمييز على أساس الجنس أو الأصل الاجتماعي أو اللون أو الدين ف1 -انفتاح الانتماء الحضاري من الأبعاد الوطنية والمغاربية والعربية الاسلامية على الأبعاد الافريقية والمتوسطية ف3 -أحادية الخطاب في التأكيد على الذاتية العربية الاسلامية ونفي البعد الأمازيغي عن الهوية اللغوية الوطنية ونكران التنوع العرقي والثقافي ف3+ف9 -الالتزام بمبادئ الانصاف وتكافؤ الفرص ف12

* ف: فصل

	-المطالبة باحترام قواعد العيش الجماعي والعمل على التنشئة على الحياة الجماعية ف8+ف13+ف16+ف49 -إعلاء قيم التعاون مع الآخرين وتقبل النقد والرأي المخالف ف57
أمر عدد 2437 لسنة 2004 مؤرخ في 19 أكتوبر يتعلق بالحياة المدرسية	-ارهاصات التخلص من أحادية خطاب الهوية ونفي البعد الأمازيغي عن الهوية الثقافية الوطنية ونكران التنوع العرقي والثقافي عبر مدخل تكريس إيلاف الناشئة بأشكال التعبير الفني ومظاهر الموروث الثقافي ف7
مشروع قانون يتعلق بالمبادئ الأساسية للنظام التربوي 2017	-تكريس حق التربية والتعليم الجيد للجميع ومكافحة التمييز على أساس الجنس أو الأصل الاجتماعي أو الجهة أو اللون أو الدين ف2 -تدخّل الدولة في التعليم وترسيخ وحدته ووحدة مكوناته ف4 -قيام منظومة التربية والتعليم على قيم العيش المشترك ومبادئ حقوق الانسان في كونيتها وشموليتها وعدم قابليتها للتجزئة تجسيما لقيم المواطنة الفاعلة وتحقيقا للمثل الأعلى الانساني ف6+ف7 -ضمان حق التربية والتعليم الجيد للجميع على قاعدتي تكافؤ الفرص والانصاف ف10 -أحادية الخطاب في التأكيد على الذاتية العربية الاسلامية ونفي البعد الأمازيغي عن الهوية الثقافية واللغوية لتونس رغم الإشارة إلى تنوع تراث الثقافة الوطنية وتنوع منابعها ف12+ف17+ف18+ف34 -إعلاء قيم الديمقراطية والمساواة في الحقوق والواجبات واحترام الاختلاف وقبول الآخر والتنوع والقيم الجماعية وقواعد العيش المشترك والحرية والتفاهم والسلم والتسامح والمساواة والصداقة بين الشعوب والأمم ف12+ف16+ف19+ف58+ف68
منشور وزير التربية عدد8 لسنة 2018 حول تحجير الفصل بين الجنسين في الأقسام وفي مختلف الفضاءات التربوية	-المنع البات للتمييز على أساس الجنس في الفصول أو في قاعات المراجعة أو في الساحات أو في الملاعب الرياضية أو في المركبات الثقافية.

المصدر: من إعداد الباحث

يتعلق الأمر ببذل جهد مستمر من لدُن المدرسة لإقناع جميع التلاميذ بتقبل فكرة "الاختلاف أو التنوع المثري" بحيث لا يكون ذلك الاقتناع فقط من أجل أن يتقبلوا فكرة الاختلاف بل من أجل أن يعترفوا به

ويقدروه حق قدره ويعملوا على البحث عنه، ولا جدال في أن تنمية الوازع التثاقفي لا يتم من خلال إلقاء الدروس أو عبر تكوين خاص بل إنه يمثل الموقف الذي ينبني على اجتهاد المدرس والتلاميذ ومثابرتهم فيصبح هو الكفيل بتنمية هذا النزوع نحو الانفتاح والتفهم ونحو بناء تربية تُعنى بالاختلافات بين الثقافات (ميلاري، 2008، ص-ص 22-23) وهو ما لا يزال النظام التربوي التونسي يُكابد لأجل تبنيه رغم محدودية قيم التعددية الثقافية التي يحتويها، وهي محدودية كرّستها أحادية الخطاب في ما يتصل بالانفتاح على التعدد الثقافي والتنوع العرقي بالبلاد وثنائية اللغة نشير هنا إلى غياب تدريس اللغة الأمازيغية عن كل المستويات التعليمية ومكافحة تثمين الثقافة الأمازيغية إذ تخلو البرامج التعليمية من مجرد الإشارة إليها إلا لماما كفلكلور فقط ومن ناحية أخرى نلحظ أيضا طمس التعدد الديني والتنوع العقدي والمذهبي إذ لا يكاد يُذكر دين غير الإسلام عند إحصاء مكونات الثقافة الوطنية وأبعاد الشخصية التونسية الحضارية نظرا ومصادرة حق الأقليات العقدية والمذهبية في تعليم رسمي لمذاهبها عملاً يمكن أن نذكر في هذا السياق خُلُو البرامج التعليمية في مادة التربية والتفكير الاسلامي من مجرد الإشارة إلى المذهب الأباضي واعتماد برامج رسمية تتبنى المذهب المالكي في جزيرة جربة والحال أن ساكنتها أباضية.

إنه لما كان النظام الديمقراطي هو الصيغة الأمثل التي تحمي أوسع تنوع ممكن وتعترف به وهو الذي يتيح لجميع مكونات المجتمع المشاركة في صنع هوية المجتمع ومستقبله خاصة أن المجتمع الديمقراطي هو الذي تطورت في دواخله تجارب الاعتراف بالآخر تاريخيا فينظر إلى الغير على أنه كائن مساوٍ للذات يشاركها التفكير والاحساس والاعتقاد والتصرف، تعين الاقرار بحياد الدولة ضمن امكان القول بكونها تحاول جاهدة من خلال مؤسساتها التمثيلية وسياساتها العمومية ألا تميل إلى أي مذهب أخلاقي أو ثقافي خاص ولذلك تلتزم الدولة بالتعامل مع المواطنين على أنهم أفراد متساوون في الحقوق وتلتزم بالحياد حول القضايا التي تهم نمط حياتهم باعتبارهم ذوات حرة مفكرة عاقلة مختلفة ومتنوعة إلا أنّ موقفا تثاقفيا من هذا القبيل يجب ألا يتطور فقط من خلال وجود أطفال أجانب فكل تلميذ يُعتبر في الواقع حاملا لثقافة ما ومن هنا فإن التربية التي تهتم بالاختلاف يجب أن تظل بكل بساطة في صميم العملية التربوية من خلال الاهتمام بفردانية كل تلميذ على حدة واعتبار ما يمكن أن يجنيه من فائدة من لدُن المجموعة (ميلاري، 2008، ص23)

خلُصت دراسة أنجزها المعهد الوطني للبحث البيداغوجي الفرنسي منشورة سنة 2007 إلى أن التربية في المجتمعات المتعددة ثقافيا تجعل من الاختلاف قيمة اجتماعية وليس مشكلة أو إعاقة يجب تجاوزها كما أن نفي التعدد والاقصاء لما هو مختلف لا يمكنه أن يحقق الانسجام والتجانس الاجتماعي (بن عودة، 2018، ص246) لذلك كان لزاما اعتماد التربية على التعددية الثقافية في المجتمعات المتعددة ثقافيا لقدرتها على تحقيق ثلاث أهداف رئيسية هي:

-الاعتراف وقبول التعدد الاجتماعي والثقافي داخل المجتمع

-المساهمة في بناء مجتمع تسوده المساواة والعدالة

-تنمية وترقية العلاقات الاجتماعية المبنية على التنوع والاختلاف في اطار وحدة وغنى وثراء المجتمع (Institut nationale, 2007, p5)

وفي تقرير لوزارة التربية الكندية صادر سنة 1998 موسوم ب"سياسة الادماج المدرسي والتربية متعددة الثقافات" نجد تأكيدا على أن التربية في المجتمعات المتعددة ثقافيا يجب أن تأخذ بعين الاعتبار هذا التعدد الثقافي وخاصة الديني والذي يميز النسيج الاجتماعي للدولة وأن تعمل على تطوير كفاءات التواصل

بين الأفراد ذوي الأصول المختلفة وترقية التفاهم والتعاون فيما بينهم وهي تربية لا تهدف إلى نقل المعارف المتعلقة بالثقافات بقدر ما تهدف إلى بناء مجتمع يسوده التفاهم في ظل سياق اجتماعي متعدد ثقافيا ودينيا(Ministere de l'education, 1998, p2) شرط توفر جملة من أساسات العملية التربوية لعل أهمها الخلفيات التشريعية والقانونية الضامنة لأطر عمل الأقليات والشعوب الأصلية وتوفير كل الوسائل المادية والمعنوية لتثمين التنوع واستيعابه وتنميته وتطويره.

تعود خلفيات حضور قيم التعددية الثقافية في التشريع التربوي التونسي إلى تجربة التحديث غير المكتملة التي عرفتها تونس في القرن التاسع عشر والتي يمكن تلخيصها في معالم ثلاث هامة هي تباعا إلغاء الرق، إصدار عهد الأمان ثم سنّ دستور 1864.

إلغاء الرق

مرّ إلغاء الرق وهو القرار الصادر من لدُن أحمد باي سنة 1846 عبر مراحل أربع انطلقت المرحلة الأولى في أفريل 1841 بقرار الباي منع تصدير العبيد من تونس ثم صدر أمر آخر في 6 سبتمبر 1841 ويتعلق بمنع بيع الرقيق في السوق كالبهائم وأسقط المال الموظف للدولة عن أثمانهم وهدم الدكاكين الموضوعة لجلوسهم أما المرحلة الثانية فكانت مع القرار الصادر في أفريل 1842 والذي بموجبه مُنع كل توريد للعبيد انطلاقا من الموانئ والحدود التونسية واعتبار أن كل عبد يدخل تونس يصبح حرا وكانت الثالثة في ديسمبر 1842 حين صدر أمر الباي القاضي بأن كل مولود في المملكة التونسية حر لا يباع ولا يُشترى وانتهاء بالقرار الصادر في 26 جانفي 1846 والقاضي بإلغاء جميع أشكال الرق بالبلاد التونسية (جريدي، 2016، ص-ص 42-43)

قانون عهد الأمان

صدر ميثاق عهد الأمان على عهد محمد باشا باي في 10 سبتمبر 1857 واحتوى على 11 فصلا وكان موجها إلى جميع سكان تونس مهما كانت دياناتهم وأجناسهم وجنسياتهم وأقر حريّة المعتقد ونصّ على ضمان الأمن في المال والأجساد لكل سكّان الإيالة دون اعتبار الدّين أو الجنس أو اللّون وأكد على التساوي بين النّاس في أداء الضرائب وعلى حقّ الأجانب في شراء الممتلكات والأراضي والحق في ممارسة المهن والصّنائع والحرف.

دستور 1861

صدر في عهد محمد الصادق باي وبدأ العمل به في 26 أفريل 1861 وضم 13 بابا و114 فصلا وتوقف العمل به سنة 1864 وهو مجموعة من القوانين تسيّر البلاد وتضبط حقوق وواجبات الباي والوزراء والموظّفين والأهالي وأقرّ مبدأ الفصل بين السلطات الثلاث ونظّم العلاقات بينها فمنح السلطة التنفيذية للباي وجرّده من عدّة حقوق أخرى وأصبح مسؤولا أمام المجلس الأكبر الذي بوسعه خلعه إذا خالف القانون وجعل السلطة التشريعية مشتركة بين الباي والمجلس الأكبر الذي يتألف من 60 عضوا ثلثيه من أعيان البلاد والثلث الآخر من رجال الدولة وللمجلس الأكبر مراقبة الوزراء ومحاسبتهم أمّا السلطة القضائية فقد أصبحت مستقلة عن الباي وانبثق عن الدستور أيضا إحداث مجلس الجنايات والأحكام العرفيّة لفصل جميع القضايا ما عدا القضايا العسكريّة.

وفي ما يلي جدول نُبين فيه عن أهم قيم التعددية الثقافية في النصوص التأسيسية لتونس الحديثة والمعاصرة بدءا من عهد الأمان 1857 إلى غاية دستور 2014.

الجدول رقم02: خلفيات حضور قيم التعددية الثقافية في التشريع التربوي التونسي

النص التأسيسي	قيم التعددية الثقافية
عهد الأمان 1857	-تكريس أمان السكان من المستقرين والوافدين أو الأجانب في الأرواح والأموال والأعراض على اختلاف الأديان والألسنة والألوان بند1 -ضمان المساواة في الضرائب والأداءات بند2 -المساواة بين المسلم وغيره من السكان في استحقاق الانصاف على أساس الانسانية بند3 -تمثيل الأجانب في مجلس التجارة المختص بالنظر في نوازل التجارات بند7 -المساواة أمام القانون بند8 -حرية التجارة للسكان وللأجانب وحرية الاشتغال بالصناعة للأجانب بند9+بند10 حرية تملّك العقارات والأراضي والأجنة للأجانب بند11 -حرية اعتناق الأديان وممارسة الشعائر الدينية بند4 -تمثيل المختلف الديني في مجالس الجنايات بند6
دستور 1861	-تكريس الحق في منافع الوطن والدولة شرط الأهلية دون اعتبار الدين أو الجنسية باب11 ف1 -تكريس الأمان على الأنفس والأعراض والأموال للأهالي القاطنين والرعايا الوافدين على اختلاف الأديان باب12 ف1+باب13 ف3+ف5 -حق التصرف في الأنفس والأموال ومنع مصادرة الممتلكات إلا لمصلحة عامة بثمن المثل باب12 ف4 -المساواة أمام القانون على اختلاف الأديان باب12 ف2+ف3 -منع النفي أو التغريب وتحجير نزع الجنسية والمواطنة ممن نال جنسية أخرى باب12 ف7 -حرية اعتناق الأديان وممارسة الشعائر الدينية باب12 ف9+باب13 ف1+ف2 -حرية الصناعة والتجارة باب12 ف12+ف13
دستور 1959	-أحادية الخطاب في التأكيد على الذاتية العربية الاسلامية ونفي البعد الأمازيغي عن الهوية اللغوية الوطنية ونكران التنوع العرقي والثقافي ف1+ف38 -ضمان حرمة الفرد وحرية المعتقد وحماية حرية القيام بالشعائر الدينية ما لم تخل بالأمن العام ف5 -رفض ازدواجية الجنسية في منصب رئيس الجمهورية ف40

النصوص التشريعية والترتيبية المتعلقة بالحالة المدنية: **-قانون عدد3 لسنة 1957 المؤرخ في غُرة أوت 1957 المتعلق بتنظيم الحالة المدنية** **-قانون عدد53 لسنة 1959 المؤرخ في 26 ماي 1959 يقتضي أن يكون لكل تونسي لقب عائلي وجوبا** **منشور كاتبا الدولة للعدل والداخلية عدد 85 لسنة 1965 موضوعه "توجيهات في الحالة المدنية"**	-أحادية الخطاب في التأكيد على الذاتية العربية الاسلامية ونفي البعد الأمازيغي عن الهوية اللغوية الوطنية ونكران التنوع العرقي والثقافي عبر تحجير اسناد الأسماء غير العربية للمواليد ومنع اختيار الألقاب التي أصلها غير عربي كألقاب عائلية.
دستور 2014	-إعلاء قيم المواطنة والأخوة والتكافل والعدالة الاجتماعية والتسامح ونشر ثقافة حقوق الانسان ونبذ العنف والانفتاح على مختلف الثقافات والحوار بين الحضارات التوطئة+ف42+ف39 -حرية المعتقد والضمير وممارسة الشعائر الدينية ف6 -أحادية الخطاب في التأكيد على الذاتية العربية الاسلامية ونفي البعد الأمازيغي عن الهوية الوطنية ونكران التنوع العرقي والثقافي والديني رغم التنصيص على تنوع الثقافة الوطنية وتجددها والالتزام بحماية الدولة للموروث الثقافي وضمان حق الأجيال القادمة فيه التوطئة+ف1+ف39+ف42+ف74 -المساواة بين المواطنين والمواطنات في الحقوق والواجبات وأمام القانون من غير تمييز ف21 -ضمان الحقوق والحريات الفردية والعامة ف21

المصدر: من إعداد الباحث

قادنا النظر في النصوص التأسيسية لتونس الحديثة والمعاصرة واستعراض أهم قيم التعددية الثقافية الواردة بها إلى كون الخطاب الرسمي في تونس خطاب أحادي يُقصي البعد الأمازيغي من الهوية الوطنية ويطمس التنوع العرقي والتعدد الديني والمذهبي والعقدي ما استحالت معه الهوية التونسية الثرية المتنوعة هوية واحدة متجانسة مظهرا دون جوهر في إطار من النمطية التي تُلغي التنوع لحساب الوحدة وتنفي الكثرة لحساب القلة ومن هذا المنطلق انبنت دولة الاستقلال على قاعدة ثقافية تنهل من الأنموذج اليعقوبي الذي قامت على أساسه الجمهورية في فرنسا وهو نموذج ثقافي وسياسي واجتماعي يؤسس الدولة على مبدا التأحيد لأجل التوحيد ما مؤداه نفي كل تنوع قائم أو محتمل ومُصادرة "الوحدة المركبة الخلاقة" إن جاز لنا أن نحتذي عبارة إدغار موران Edgar Morin.

بدأ العمل مع دولة الاستقلال عبر استراتيجيات مُصادرة الحق في التنوع وفرض الصهر أو الدمج الاجتماعي أمرا واقعا من خلال سياسات عنيفة أعمدتها التهميش السياسي، الحيف الاقتصادي والاستئصال الثقافي أو الاستتباع قَصدتْ إلى التخلص من كل مظاهر الاختلاف بما في ذلك اللغة الأمازيغية وغيرها من تجليات

التنوع المجتمعي التونسي سياسةً وثقافةً فتوزعت السياسة اللسانية بالمدرسة التونسية على اللغة العربية من خلال الارتقاء بتدريسها واعتبار ذلك من الأولويات واللغات الأجنبية من جهة الارتقاء بتدريسها وحسن اتقانها دونما أدنى اهتمام باللغة الأمازيغية أو تثمين الثقافة الناطقة بها وهي مكون أصيل من مكونات الموروث الثقافي للبلاد عامة ولجزء هام من ساكنة الجغرافيا التونسية خاصة.

وتأسيسا على كل هذا واستثمارا له نُحاجج بأن التعددية الثقافية التي يتضمنها التشريع التربوي والنصوص التأسيسية لتونس الحديثة والمعاصرة هي **تعددية ثقافية** –على محدودية حضورها- **باتجاه الخارج** ولم تكن يوما باتجاه الداخل فالاقصاء المباشر لعدد من مكونات المجتمع ومصادرة حق الآخر المختلف لغة وعرقا وتأسيس الدولة شرعيتها على أساس التجانس العرقي والثقافي كما في التأكيد على الذاتية الثقافية العربية الاسلامية في دستور 1959 وفي دستور 2014 وما بينهما من نصوص تشريعية وترتيبية لا يمكن إلا أن يكون تغاضيا عن امكانات توظيف التنوع الثقافي بالمجتمع لتدعيم النظام الاجتماعي ومتانة تماسكه.

5- خاتمة

تراءت لنا عند اعمال النظر في اشكالية التربية على التعددية الثقافية في النظام التربوي التونسي من خلال التشريع التربوي جملة من الملاحظات هي تباعا:

-تُعتبر التربية على التعددية الثقافية من الحقول المعرفية الجديدة نسبيا والتي تختص ببناء المعارف والمهارات والمواقف والسلوكات المتعلقة بالتنوع الثقافي تأسيسا للتعايش السلمي بين المختلفين وتطويرا للتنوع الثقافي في المجتمعات التي ينتسب أفرادها إلى خلفيات عرقية أو دينية أو ثقافية متعددة.

-تبدو اليوم الحاجة ملحة أكثر من أي لحظة تاريخية مضت للتربية على التعددية الثقافية خاصة في ظل الانتقال الديمقراطي الذي تعرفه تونس والانفتاح السياسي والثقافي وهو ما يفرض اجتراح مقاربات تُجيب عن الحاجة إلى ضرورات تدبير التثاقف وحماية التنوع في ظل مجتمع ديمقراطي ونظام سياسي منفتح لأجل الحؤول دون اصطدام الهويات أو احترابها.

-يمثل المدخل التربوي لتبني قيم التعددية الثقافية ونشرها والاقرار بالتنوع وضمان الحقوق المدنية والسياسية التامة للأقليات تحديا بالنسبة إلى النظام التربوي في المجتمعات التي تعرف تعدد ثقافيا راسخا في حالة السكان الأصليون أو مستجدا في حالة الجماعات المهاجرة.

-يعتبر حضور قيم التعددية الثقافية –على محدوديتها- في النظام التربوي التونسي من خلال التشريع التربوي عامل اثراء هام شرط دعمه ومراجعة النصوص التشريعية والترتيبية المنظمة للغرض لجهة الانفتاح على قيم التعددية الثقافية وتنزيلها على مستوى البرامج الرسمية.

ولأجل الارتقاء بواقع النظام التربوي التونسي من جهة حضور قيم التعددية الثقافية كان لزاما تبني جملة التوصيات الآتية:

-مراجعة كيفيات بناء المنهاج التربوي وطرائق تكوين الفاعلين التربويين حتى يتسنى لهم تنزيل التربية على التعددية الثقافية وفق ما تقتضيه وتفترضه خصوصية تلك التربية وفق جملة من المحددات:

*امتلاك معرفة جيدة وفهم عميق لمختلف الثقافات ومختلف الجماعات المكونة للنسيج الاجتماعي

*الانتباه إلى الخصوصيات الثقافية للتلاميذ أثناء عملية التخطيط للدرس

*تشجيع التلاميذ على اظهار ثقافتهم والقيام بدراسات واقعية لتلك الثقافة من الناحية الجغرافية والتاريخية

*معرفة التاريخ العام لمختلف الثقافات ومكونات النسيج الاجتماعي
*القدرة على التواصل اللغوي والثقافي مع التلاميذ من مختلف الثقافات والمتحدثين بلغتهم الخاصة وتشجيع هذا التواصل بين التلاميذ فيما بينهم
-انشاء وتعزيز الروابط القائمة بين مختلف مكونات المجتمع المدني لدعم احترام التنوع ومكافحة التمييز لتعزيز قيم التعددية الثقافية
-إعادة النظر في أوضاع الأمازيغ على ضوء الاتفاقات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان لتكريس المساواة بين المواطنين في الحقوق الأساسية وهو ما يمر وجوبا عبر:
*اتخاذ جملة من التدابير لحماية وتعزيز الثقافة واللغة الأمازيغية واحياء المخزون الحضاري الأمازيغي لتونس وتطويره وتثمينه واستغلاله في خدمة التنمية الشاملة بالمناطق الناطقة بالأمازيغية خاصة
*الاعتراف الرسمي بالهوية الأمازيغية باعتبارها مكونا أساسيا من مكونات الهوية التونسية
*تعزيز الهوية الأمازيغية تاريخا ولغة وثقافة في التربية والتعليم وفي وسائل الإعلام والإدارة
*تدريس اللغة الأمازيغية في المؤسسات التعليمية في السنوات النهائية كمادة اختيارية في مرحلة أولى وتدريسها في الجامعات
*تشجيع البحوث والدراسات في الثقافة الأمازيغية
-افراد التربية على التعددية الثقافية بمادة مستقلة أو دمجها بمادة التربية المدنية في مرحلة أولى لإيلاف الناشئة بالتاريخ العام لكل الثقافات الموجودة بالمجتمع والمعرفة العميقة للعادات والتقاليد الخاصة بكل ثقافة من هذه الثقافات والتعرف من ثمة على كل اللغات واللهجات المكونة للثقافة الوطنية المركبة لأجل التدرب على التعايش مع هذا التنوع داخل الجسم المجتمعي والقبول به مستقبلا.

قائمة المراجع

1/المصادر والمراجع العربية

أ/المصادر

أمر عدد 2437 لسنة 2004 مؤرخ في 19 أكتوبر يتعلق بالحياة المدرسية
دستور 1867
دستور 1959
دستور 2014
عهد الأمان 1857
مشروع قانون يتعلق بالمبادئ الأساسية للنظام التربوي 2017
منشور كاتبا الدولة للعدل والداخلية عدد 85 لسنة 1965 موضوعه "توجيهات في الحالة المدنية"
منشور وزير التربية عدد 1 لسنة 2018 حول تحجير الفصل بين الجنسين في الأقسام وفي مختلف الفضاءات التربوية
القانون التوجيهي عدد 80 لسنة 2002 مؤرخ في 23 جويلية 2002 يتعلق بالتربية والتعليم
قانون رقم 118 لسنة 1958 مؤرخ في 4 نوفمبر 1958 يتعلق بالتعليم
قانون عدد 65 لسنة 1991 مؤرخ في 29 جويلية 1991 يتعلق بالنظام التربوي
قانون عدد 3 لسنة 1957 المؤرخ في غُرة اوت 1957 المتعلق بتنظيم الحالة المدنية
قانون عدد 53 لسنة 1959 المؤرخ في 26 ماي 1959 يقتضي أن يكون لكل تونسي لقب عائلي وجوبا

ب/المراجع

-انبعاثنا التربوي منذ الاستقلال، سلسلة اصلاح التعليم والتخطيط التربوي، كتابة الدولة للتربية القومية، تونس، 1963

-بن عودة (مدّاح)، البعد الثقافي في إعداد المعلمين: رهان التربية في المجتمعات المتنوعة والمتعددة ثقافيا، الحوار الثقافي، المجلد7، العدد2 (2018)

-بينيت (طوني) وآخرون، مفاتيح اصطلاحية: معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع، ترجمة سعيد الغانمي، ط1، بيروت، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2010

-التريكي (فتحي) والمسيري (عبد الوهاب)، الحداثة وما بعد الحداثة، سلسة حوارات لقرن جديد، دمشق، دار الفكر، 2003

-جراي (جون)، مابعد الليبرالية: دراسات فى الفكر السياسي، ترجمة أحمد محمود، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، 2005

-جريدة العمل بتاريخ 1958/02/26

-جريدي (حسيب)، التعددية الثقافية في الجماعة الوطنية: الأقليات في تونس، ط1، تونس، البدوي للنشر والتوزيع، 2016

-الحق في التعلم في تونس، وزارة التربية، 2013

-راتانسي (علي)، التعددية الثقافية: مقدمة قصيرة جدا، ترجمة لبنى عماد تركي، ط1، القاهرة، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، 2013

-غدنز (أنتوني)، علم الاجتماع، ترجمة فايز الصياغ، ط1، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، د.ت

-الكتاب الأبيض: مشروع اصلاح المنظومة التربوية في تونس، وزارة التربية، 2016

-كيمليكا (ويل)، أوديسا التعددية الثقافية: سبر السياسات الدولية الجديدة في التنوع، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، ج1، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2013

-مجيد (حسام الدين علي)، إشكالية التعددية الثقافية في الفكر السياسي المعاصر: جدلية الاندماج والتنوع، ط1، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، 2010

-ميلاري (غاستون)، التعددية الثقافية والتربية فى القرن الحادي والعشرين، ترجمة محمد بن الشيخ، فكر ونقد، العدد 12 (2008)، نسخة الكترونية

-مدونة الاصلاحات الاستراتيجية، المعهد التونسي للدراسات الاستراتيجية، تونس، 2019

2/المراجع الأجنبية

-Alain Touraine, *Nous, sujets humains*, Seuil, Paris, 2015

-Charles Taylor, *Multiculturalism and the politics of recognition*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, United States, 1992

-Institut nationale de recherche pédagogique: service de veille scientifique et technologique, *Approche interculturelles en éducation, Etude comparative internationale*, France, 2007

-Michael Walzer, *Education, Democratic Citizenship and Multiculturalism*, Journal of Philosophy of Education, Vol.29, No.2, 1995

-Ministère de l'education, *Politique et plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Gouvernement du Québec, 1998

-Pierre Toussaint, *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*, Presses de l'Université du Québec, 2010

-William A, Darity Jr (editor in chief*), International encyclopedia of the social sciences*, volume 5, Macmillan reference, USA, 2nd edition, 2008