

تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي: نموذج مدرسة الفتيات بجرجيس (1989-1906).

Interaction de l'école avec la communauté: le modèle de l'école de filles à (Zarzis (1906-1989

01. د. وفاء كردمين، المعهد العالي للعلوم الإنسانية بمدنين- تونس.

ملخص:

تطرق هذا البحث بالدراسة للتعليم الفرنسي العربي، وقد بين اختلافه عن الأنظمة التعليمية الموجودة على مستوى برامجها والمواد التي تدرس في صلبه عن تلك التي عرفها المجتمع التونسي قبل الحماية، وهذه المميزات التي يتصف بها التعليم الفرنسي العربي جعلنا نتساءل عن التأثير الذي يمكن أن يخلفه تركيز تعليم عصري في مجتمع يعيش التخلف. ثم إن دروس هذا النظام التعليمي قد أعدت لأبناء التونسيين، ومنظريه هذا التعليم كانوا من الأوروبيين الذين تختلف عقليتهم وثقافتهم وأساليب عيشهم تماما عن تلك التي يتبناها التلاميذ التونسيين. ولعل هذا الأمر يكون سبب من جملة الأسباب التي تدفع إلى الإقبال على التعرف على واقع التعليم في مرحلة الأولى، والذي لم يحض باهتمام التونسيين بالدراسة. لذلك فإننا سنحاول دراسة هذا النظام التعليمي من خلال نموذج المدرسة العربية الفرنسية للفتيات بجرجيس ليتنزل البحث بذلك في إطار أقرب إلى الواقع بما يمكن من مزيد الدقة بغية إضفاء صبغة علمية. فهذا البحث سيمتد بالمدرسة الفرنسية العربية للفتيات بجرجيس وبما خلفته في الجهة منذ سنة 1906 وهي سنة تأسيسها. وسيتوقف عند سنة 1989 وهو تاريخ انبعاث المدرسة الأساسية بالبلاد التونسية هذا من جهة ثم من جهة أخرى هذا الذي تمكنا من الحصول عليه من سجلات المدرسة إلى حدود هذا التاريخ. فالاهتمام بتاريخ وبيدات تعليم البنات بمدينة جرجيس لم يتطرق إليها الدارسون ضمن دراسة شاملة قائمة الذات وإن وجدت بعض الكتابات فإنها غالبا ما تكون محدودة ومتقطعة وغير كافية. لذلك فإن هذه الدراسة تطرح على نفسها التعرض لموضوع لم يعط حظه في البحث دون أن تدعي الكمال فيما ستصل إليه من توضيحات متعلقة بتعليم الفتيات بمدينة جرجيس.

الكلمات المفتاحية: التفاعل، المدرسة، المجتمع المحلي

Résumé

Cette recherche portait sur l'étude de l'éducation franco-arabe, qui se distinguait des systèmes éducatifs existants au niveau de ses programmes et modules enseignés dans son noyau, à ceux connus par la société tunisienne avant la protection. Ces caractéristiques de l'éducation franco-arabe nous incitent à nous interroger sur l'impact de la fondation de l'éducation contemporaine nouvelle dans une société vivant le sous-développement. Les leçons de ce système éducatif ont été préparées pour les enfants des Tunisiens et les enseignants de cette éducation étaient des Européens, dont la mentalité, la culture et le mode de vie étaient tout à fait différents de ceux des élèves tunisiens. C'est peut-être une des raisons qui a conduit à exiger de reconnaître la réalité de l'éducation en premier temps, chose qui n'a pas suscité l'intérêt des Tunisiens. C'est pourquoi, nous allons essayer d'étudier ce système éducatif à travers du modèle de l'école franco-arabe pour filles à Zarzis, afin que la recherche puisse se faire dans un contexte plus proche de la réalité et afin qu'il y ait plus de précision pour faire une recherche scientifique. Cette recherche s'intéressera à l'école franco-arabe pour filles de Zarzis et à son impact dans la région depuis 1906, année de sa fondation. Cela dépendra, d'une part, de la date de la résurgence de l'école de base primaire en Tunisie en 1989, et, d'autre part de ce que nous avons obtenu à partir le carnet historique pour la monographie de l'école jusqu'à cette date. L'intérêt porté à l'histoire et aux débuts de l'éducation des filles à Zarzis n'a pas été abordé au sein d'une étude exhaustive, et autonome ; bien que certains écrits soient souvent limités, intermittents, et insuffisants. Par conséquent, cette étude se présente pour aborder un sujet qui n'avait pas de la chance dans la recherche sans prétendre à la perfection dans ce qui lui viendra de la clarification liée à l'éducation des filles dans la ville de Zarzis.

Les mots clé: Interaction, l'école, la communauté locale

مقدمة:

يعتبر النظام التعليمي وليد حركة المجتمع الذي يوجد فيه ففي بنية الأساسية وعلى صفحات تنعكس ظروف هذا المجتمع الاقتصادي والسياسي والاجتماعي، وتشكل اتجاهاته ومساراته بما تتخذ هذه الظروف من مسارات واتجاهات. فهو يدخل في حركة جدل وتفاعل مع الظروف المجتمعية المحيطة به، ومثلما يتأثر بها فهو يؤثر فيها كذلك. كما أن النظام التعليمي بصفة عامة هو جزء من نظام أكبر هو البنية الاجتماعية للمجتمع التي يستدل النظام السياسي بها صاحب السطوة الكبرى في تشكيله وتوجيهه. وفي هذا الإطار ساهمت هذا البحث بتسليط الأضواء على المدرسة الفرنسية العربية

للفتيات بجرجيس وبما خلفته في واقع الجهة منذ سنة 1906 وهي سنة تأسيسها. ويتوقف هذا البحث عند حدود سنة 1989 وهو تاريخ انبعاث المدرسة الأساسية بالبلاد التونسية هذا من جهة ثم من جهة أخرى هذا الذي تمكنا من الحصول عليه من سجلات المدرسة إلى حدود هذا التاريخ.

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

تتمثل إشكالية الدراسة وتساؤلاتها المطروحة حول الأهداف التي أرادت إدارة الحماية تحقيقها من خلالها إرساء التعليم الفرنسي العربي وبعنه ومدى نجاحها في خلق مجتمع على الشاكلة التي أرادت هذه الإدارة رسمه؟ وكيف اندمجت المدرسة في محيطها وكيف تأثرت به وتأثر بها؟ كيف انغرس تعليم البنات في مجتمع لا يؤمن إلا بتعليم الذكور في تلك الفترة التاريخية؟ وما هو دور المدرسة والمجتمع؟ فهل هما أليتان لإعادة الإنتاج الاقتصادي الاجتماعي للتناقضات القائمة في المجتمع أم هما أليتان حراك ورتقي اجتماعي؟ وفي ما تتمثل أهم الاستنتاجات بعد دراسة شاملة للتعليم الفرنسي العربي من خلال نموذج مدرسة الفتيات بجرجيس؟

2- فروض الدراسة: تفرّعت عن إشكاليات البحث فرضيتان:

فرضية أولى: تواجد جنسيات متعددة البنات بالمدرسة الفرنسية العربية هو إجابة إلى عنصر الاندماج والمزيج الثقافي.

فرضية ثانية: المدرسة الفرنسية العربية هي أول من فتح الباب أمام تعليم البنات، وهي أول من أدخل اللغة الفرنسية والعلوم إلى البلاد التونسية.

3- أهداف الدراسة: من أهم الأهداف التي ترنو هذه الدراسة لتحقيقها:

- تبيان اختلاف التعليم الفرنسي العربي عن الأنظمة التعليمية الموجودة آنذاك على مستوى البرامج والمواد التي تدرس في صلبه عن تلك التي عرفها المجتمع التونسي قبل الحماية.

- التعرف على مميزات التعليم الفرنسي العربي، والتساؤل عن التأثير الذي يمكن أن يخلفه هذا النوع من التعليم في مجتمع يعيش التخلف.

- ثم إن دروس هذا النظام التعليمي قد أعدت لأبناء التونسيين، ومنظريه هذا التعليم كانوا من الأوروبيين الذين تختلف عقليتهم وثقافتهم وأسلوب عيشهم تماما عن تلك التي يتبناها التلاميذ التونسيين. ولعل هذا الأمر يكون سبب من جملة الأسباب التي تدفع إلى

الإقبال على التعرف على واقع التعليم في مرحلة الأولى (التعليم الابتدائي) الذي لم يحض باهتمام التونسيين بالدراسة.

- يحفز نقص كتابات التونسيين حول التعليم الفرنسي العربي إلى محاولة إبراز أهمية هذا التعليم بصفته المرحلة الأولى في تكوين الأجيال.

- التعرف عن التعليم الفرنسي العربي كما عرفته البلاد التونسية زمن الاحتلال. لذلك فإننا سنحاول دراسة هذا النظام التعليمي من خلال نموذج المدرسة العربية الفرنسية للفتيات بجرجيس ليتنزل البحث بذلك في إطار أقرب إلى الواقع بما يمكن من مزيد الدقة بغية إضفاء صبغة علمية.

4- أهمية الدراسة: تكتسب الدراسة الحالية أهمية خاصة:

- بالنظر إلى الموضوع الذي تتناوله، وهو محاولة منا للتعرف على واقع هذا التعليم في بيئة مختلفة وكيفية اندماجه وتفاعله معها.

- تكمن أهمية هذه الدراسة في الاهتمام بتعليم البنات بالجنوب الشرقي التونسي (مدينة جرجيس بالتحديد).

- ضرورة القيام بدراسات محلية تعني بتسليط الضوء على المراحل الأولى من التعليم التي لم تحض باهتمام الباحثين.

- الاهتمام بتاريخ وبيدات تعليم البنات بمدينة جرجيس التي بدورها لم يتطرق إليها الدارسون ضمن دراسة شاملة قائمة الذات وإن وجدت بعض الكتابات فإنها غالبا ما تكون محدودة ومتقطعة وغير كافية. لذلك فإن هذه الدراسة تطرح على نفسها التعرض لموضوع لم يعط حظه في البحث دون أن تدعي الكمال فيما ستصل إليه من توضيحات متعلقة بتعليم الفتيات بمدينة جرجيس.

5- حدود الدراسة: تتمثل حدود هذه الدراسة في ما يلي:

- الحدود البشرية: تشمل الدراسة الحالية عينة من التلاميذ متمثلة في الاهتمام بالمدرسة الفرنسية-العربية للفتيات لا غير.

- الحدود المكانية: تتمثل الحدود المكانية للدراسة القائمة بالاهتمام بالتعليم الفرنسي العربي بجهة الجنوب الشرقي (مدينة جرجيس).

- الحدود الزمانية: اهتمت هذه الدراسة بتاريخ المدرسة الفرنسية العربية في الفترة الممتدة بين 1906 و 1989.

6- تحديد مصطلحات الدراسة:

- مفهوم التفاعل: من خلال نص الموضوع فإن فعل التفاعل يحدث بين المدرسة من جهة والمجتمع المحلي من جهة أخرى ويحصل التفاعل من خلال تأثير وتأثر المدرسة بالمجتمع المحلي أي داخل الفضاء الاجتماعي الذي تتواجد فيه ومن هنا يكون المجتمع كمنظومة للتفاعل والتواصل والتبادل مع المدرسة. وبذلك يكون هذا الارتباط بين المدرسة والمجتمع ليس أحادي التأثير بل هو ارتباط جدي تفاعلي فكما تتأثر الأنظمة التعليمية، التربوية ينعكس على هذا المحيط أيضا. (فياض، 2004، 65)

- المدرسة: هي مؤسسة يتلقى فيها عدد من التلاميذ تعليما معيناً ويمكن أن تشمل مجموع المعلمين والتلاميذ في هذه المؤسسة. ومن زاوية خصائص المدرسة المؤسسية هناك المدرسة الرسمية (تنظمها الدولة على عاتقها) والمدرسة الخاصة التي تقوم على المبادرات الخاصة وتقيم على العموم روابط تعاقدية مع الدولة بهذا المعنى يصبح التعبير مرادفاً تقريباً للتعليم. (شاهين، 1997، ص 273). وقد عرف مفهوم المدرسة أشكالاً مختلفة عبر المراحل التاريخية التي تواجدت فيه هذه المؤسسة التربوية والإجتماعية لذلك فإن تحديد هذا المفهوم اليوم ليس بالأمر السهل. ولكن مهما تعددت المفاهيم واختلفت وتباينت إلا أن أغلبها يؤكد على أن للمدرسة مكانة مرموقة و متميزة في الفكر الإجتماعي والتربوي فهي الفضاء الأمثل الذي يحقق فيه المجتمع أهدافه وتتجسد فيه القيم والمبادئ المقبولة إجتماعياً. كما أن المدرسة تستمد بدورها وجودها واستمراريتها من هذا المجتمع المتحول باستمرار. وقد اعتبرها أحد الدارسين "جزءاً حياً نامياً منه" لأنها تعكس التطورات التي تحدث فيه وتقوم بسد احتياجاته ومتطلباته. ويمكن اعتبار المدرسة مؤسسة تربوية متخصصة أنشئها المجتمع لتربية وتعليم الصغار نيابة عن الكبار، وتتكون من مجموعة محددة من الأفراد في حالة تفاعل مستمر حول العديد من المبادئ والقيم المقبولة إجتماعياً ويسودهم الشعور بالانتماء للجماعة. فالمدرسة هي "الأداة والآلة والمكان الذي بواسطته ينتقل الفرد من حياة التمرکز حول الذات إلى حياة التمرکز حول الجماعة. إنها الأداة التي يصبح من خلالها الفرد الإنسان إنساناً إجتماعياً وعضواً عاملاً وفاعلاً في المجتمع" فهي "بناءً أساسياً من أبنية المجتمع وأعمدته وأجدها لتقوم بتربية أبنائه وتثقيهم وصبغهم بصبغة مستظلة ومسترشدة بالفلسفة والنظم التي رسمتها وحددتها بدقة متناهية، تتأثر بكل كبيرة وصغيرة تجري في هذا المجتمع وتخضع للدوافع والمواقف السائدة فيه والمسيرة له". والمدرسة عبارة عن نظام خاص

من أنظمة التفاعل الاجتماعي فهي مؤسسة اجتماعية تتميز بوضوح عن الوسط الاجتماعي خارجها. وهي الحلقة الثانية بعد الأسرة في تطور الطفل فكريا واجتماعيا وتعاونه على الاندماج في المجتمع الكبير فهي بهذا المعنى تمثل حلقة متوسطة ما بين المنزل والمجتمع وفيها تحصل عملية فطام ثانية هي عملية الفطام الاجتماعي عن الأسرة وهي لا تقل خطرا في حياة الطفل عن عملية الفطام الأولى عن ثدي الأم. وحول التأثيرات الاجتماعية للمدرسة في حياة الطفل يتبين ما يلي: يدخل الطفل بمجرد إلتحاقه بالمدرسة في صراع لينال مركزا مرموقا بين التلاميذ وقد يتعرض للقلق والإحباط أحيانا وخاصة في السنوات الأولى من الدراسة: تؤدي الفوارق الاجتماعية بين التلاميذ إلى اختلافات في سلوكهم ونشاطاتهم واتجاهاتهم وقيمهم. ودور المدرسة هو محاولة إزالة الفوارق بطريق علمي مدروس فالتلاميذ يواجهون في المدرسة بمواقف أكثر تعقيدا من التي اعتادوا عليها في البيت وواجب المدرسة أن تعلمهم كيفية الاستجابة والتكيف مع المؤسسات الاجتماعية المختلفة والمعقدة المحيطة بهم.

المدرسة ليست مجتمعا كاملا ولكنها مؤسسة متخصصة داخل المجتمع العام الذي توجد فيه، ولها وظائفها الخاصة بها كمؤسسة اجتماعية تربوية والمطلوب من المؤسسات الاجتماعية الأخرى مساعدتها وتخفيف العبء عنها وذلك بمشاركة في العملية التربوية. وتؤدي المدرسة دورها الفعال في وجود نشاط مدرسي هادف وتنوع المواد المدرسية والتشويق في أساليب التدريس ووسائل الإيضاح وتوفير الشروط الصحية وتوفير معلمين أكفاء وتأهيلهم وتدريبهم تدريبا جيدا، واستخدام الثواب والعقاب على أسس تربوية ونفسية صحيحة والعمل على تحقيق الاستقلال الذاتي لشخصية التلميذ. (الراشدان وجعيني، 2006، ص 271). فقد حظيت المدرسة باهتمام كبير لم تحظ به أي مؤسسة اجتماعية أخرى حيث قال عنها الكاتب الفرنسي فيكتور هيغو Victor Hugo: "إن من فتح مدرسة أغلق سجنًا". وهذا ما يؤدي بنا للقول بأن وظيفة المدرسة لا تقتصر على ذلك المعنى الضيق المتمثل في تعليم القراءة والكتابة بل تعني عملية التربية بمعناها الشامل فهي تمثل فضاء تثقيفيا ومعرفيا واجتماعيا يشبع فيه التلميذ كل احتياجاته. لذلك فهي تساهم في تأسيس كيان هذا التلميذ وترسخ فيه قيم ومبادئ مجتمعه حتى تسهل اندماجه فيه وتثبت هويته لأن "وظيفة المدرسة هي التأثير المنظم في سلوك أبنائها بقصد إكسابهم عادات سلوكية جديدة تحددها الأهداف العامة للمجتمع". (أحمد زكي، 1982، ص 325). ولذلك تتمثل الغاية

الأساسية للمدرسة في نحت ملامح الإنسان الذي أراه المجتمع أن يكون لأنّ "المؤسسة التربوية تأخذ عن المجتمع جملة من المعارف المنتقاة والمهارات المكتسبة والقيم السائدة فتهدبها وتنقلها إلى الناشئة في صيغ مواد تربوية وتكوينية فالإنسان الذي تريد التربية أن تخلقه فينا ليس الإنسان كما صنعته الطبيعة وإنما هو الإنسان كما أراه المجتمع أن يكون(Durkheim, 1966, p90).

- المجتمع المحلي: تعرف العلوم الاجتماعية الحديثة المجتمع المحلي بطرق عديدة ولعل أهمها: هو الذي يرى أن المجتمع المحلي هو مجموعة من الناس يقيمون عادة على رقعة معينة من الأرض وتربطهم علاقات متواصلة نسبياً أي أنها ليست علاقات عارضة ومؤقتة. ويتصف المجتمع المحلي بنشاط منظم لأفراده وجماعته وفق قواعد وأساليب وأنماط متعارف عليها فتسود بينهم روح جماعية تشعرهم بأن كل منهم ينتمي لهذا المجتمع. (بدوي، 1986، ص 73).

ومن خلال موسوعة العلوم الاجتماعية يمكن تعريف المجتمع المحلي من ثلاثة مداخل فرعية رئيسية:

- كموقع محلي وهو تعبير جغرافي يقصد به وجود مستوطنة بشرية تقع في نطاق أرض محلية معينة وليس هذا بالتعريف السوسولوجي إذا أنه يخلو من الاعتبارات الخاصة بالسكان وبالتفاعل بينهم.

- كنسق اجتماعي محلي أي كمجموعة من العلاقات الاجتماعية التي تقع كلها أو معظمها في نطاق الموقع المحلي. وهذا التعريف أكثر سوسولوجية لأنه يشير إلى وجود شبكة من العلاقات المتداخلة بين من يعيشون في نفس الموقع المحلي ومع ذلك فإن هذا التعريف لا يشير إلا إلى بنية هذه العلاقات وليس إلى مضمونها.

- كنمط من العلاقات بمعنى أنه يمثل عنصر الهوية بين الأفراد وليس له سند جغرافي (محلي) على الإطلاق حيث أن هذا المعنى بالهوية قد يوجد بين أفراد متباعدين من الناحية الجغرافية. وهذا المفهوم عن المجتمع المحلي بما يحمله من ألوان الهوية المشتركة قد يكون أفضل وصف له هو "المشاركة" حيث أنه يجسد الإحساس بوضوح أكثر بالهوية الهادفة والتجربة المشتركة.

7- الإطار النظري والدراسات السابقة:

1-7- الإطار النظري: تمثل سوسيولوجيا التربية علما حديثة النشأة والتشكل "يهدف إلى دراسة المؤسسات والنظم التربوية في ترابطها وعلاقتها البنيوية مع المجتمع". (Janne, 1970, p 15) وعلم الاجتماع التربوي هو فرع من علم الاجتماع العام، يهدف إلى الكشف عن العلاقات بين العمليات التعليمية والعمليات الاجتماعية لإبراز أصل العملية التربوية أو التعليمية وتطورها وطبيعتها في المجتمع الإنساني. (عفيفي، 1972، ص 6)، وهناك من يشير إلى أن هذا العلم قد بدأ ظهوره في منتصف القرن التاسع عشر بكتابات غير منظمة تتناول الأسس الاجتماعية للتربية، وبدأ هذا العلم يتطور حيث زاد الاهتمام بمثل هذه الكتابات بعد أن نشر "جون ديوي" John Dewey (1859-1952) سنة 1899 كتابه الشهير "المدرسة والمجتمع" ووصفت هذه الكتابات نفسها بأنها "علم اجتماع تربوي (Education sociology). (بدران، 1997، ص 15). ومع بداية الخمسينات من هذا القرن هيمن على هذا العلم الاتجاه الوظيفي في علم الاجتماع بزعمته العلمية ومناهجه الوضعية والذي يؤكد على العلاقة بين سنوات التعليم والمكانة الاجتماعية التي يحصل عليها الفرد. ومما ساعد على ظهور هذا العلم ما حصل من تطور في الصناعة وتنوع في مؤسسات المجتمع وما رافقه من نشوء علاقات جديدة بين التعليم وهذه المؤسسات هذا بالإضافة إلى ظهور مشكلات اجتماعية جراء التقدم الصناعي الرأسمالي. ومع الأزمة التي ظهرت في حقبة الستينات بدأت هيمنة الاتجاه الوظيفي على علم اجتماع التربية تتراجع وأفسح المجال واسعا لظهور توجهات نظرية عديدة تناولت مسائل التعليم في علاقتها بالمجتمع تواصل نشوئها وتطورها في حقبة السبعينات لما سيطرت مقولة إعادة الإنتاج وغيرها من النظريات.

أما التربية فهي ظاهرة اجتماعية ومن البديهي أن القائمين على السلطة في مجتمع ما، لن يقبلوا بأي إجراء تربوي قد يحطم النظام الذي يعطيه السلطة. فالتربية كما يحددها "إيميل دوركايم" Emile Durkheim هي الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على تلك التي لم تنضج بعد الحياة الاجتماعية، موضوعها أن تبحث وتنجي عند الطفل بعض الحالات الجسدية والذهنية والأخلاقية التي يتطلبها منه المجتمع السياسي بمجمله والبيئة الخاصة التي سوف يلتحق بها. (فياض، 2004، ص 65).

ويقتر "إميل دوركايم" Emile Durkheim بأن طبيعة التربية يجب أن تحفظ أمرين هما تنوع المجتمع ووحدة المجتمع. وما يجب على التربية أن تنطلق منه هو مثل

عليا يجب أن تكون ساكنة في كل فرد فينا. فهي عبارة عن ضمير جمعي جديد وتضمن بها التربية ليس فقط جعل الأفراد ينتمون إلى المجتمع بل إنه يجعل من المجتمع واحد ومتعدد. المجتمع الواحد في أن يشترك الكل في هذه المثل وتولد في كل فرد جملة الحالات الجسدية الفيزيقية والذهنية والتي يعتبر المجتمع الذي ينتمي إليه هؤلاء الأفراد أنها حالات ضرورية يجب حضورها في كل فرد فيه". ولكن هذه المثل من جهة أخرى يجب أن تفرز الاختلافات في هذا المجتمع بمعنى التنوع بين الأفراد على معنى أن لا ترعى التربية الاختلافات الموجودة مسبقا بل يجب أن تصوغ التربية وتشكل هذه الاختلافات وبهذا فإن التربية هي مشروع كامل يصيغ الوحدة. كما يجب على التربية أن تكون مشروعا كاملا يجمع كل أفراد المجتمع وأن تعيد صياغة المجتمع كما تعيد صياغة الاختلافات فيه.

إذن هناك حركتان تتجاوزان التربية: حركة أولى نحو الداخل تسعى إلى التجانس أو التناغم بين أفراد المجتمع وحركة ثانية نحو الخارج أي تنطلق من هذه المثل إلى الأفراد وتسعى إلى تغذية التنوع ورعاية الكفاءات الفردية للأفراد وإذا عجز المجتمع على أن يقدم تربية مناسبة لأجياله الجديدة فإنه يجب على أجياله السابقة إعادة صياغة مضمونها التربوي. ويجد المجتمع نفسه في كل جيل أمام صفحة بيضاء، فكل جيل نشأ باختلاف عن جيله السابق وباختلاف أفراده يطرح أمام التربية سؤال التنوع وإعادة التشكل من أجل التنشئة فتظهر فيه ما هو مخفي من قدرات وإمكانات توظف لفائدة المجتمع. لذلك كانت المدرسة عند إميل دوركايم Emile Durkheim المؤسسة الحديثة الأكثر تأمينا لمثل هذه التربية وذلك لسببين: الأول المدرسة تمثل المؤسسة لتأمين وحدة البرامج والمثل والحالات الفيزيقية والأخلاقية والذهنية، والثاني: المدرسة حملت فعلا هذه المثل في المجتمعات الحديثة التي يجب أن يعاد تشكيلها على ضوء مثل جديدة هي عبارة عن ضمير جمعي جديد يعوض أو ينقد المجتمعات الحديثة في حالة الأنوميا.

أما حسب "بيار بورديو" Pierre Bourdieu فالمدرسة هي مؤسسة اجتماعية، تسيطر عليها ثقافة الطبقة المهيمنة في المجتمع وتتجسد هذه الثقافة في تلك العمليات التعليمية التي يتم من خلالها توزيع ونقل المعرفة داخل المؤسسة التعليمية. ومن خلال هذه العمليات يتم مكافأة الأطفال الذين يأتون من أوساط ثقافية متشابهة لثقافة المدرسة وهؤلاء هم أطفال الطبقة المهيمنة في المجتمع كذلك يتم معاينة الأطفال الذين

يأتون من أوساط اجتماعية دنيا أي من أوساط تختلف عن ثقافة المدرسة. وهذا حسب بورديو يتعارض مع ثقافة تنبع من المجتمع بكليته ويختارها أبناء المجتمع اختيارا واعيا. وهكذا تعتبر كل الأفعال التربوية عبارة عن "عنف رمزي" بمعنى فرض "تعسف ثقافي" عن طريق نفوذ استبدادي أو "قدرة تعسفية". وينتج عن العنف الرمزي للتعسف الثقافي المفروض على معظم الأفراد أن يكون الفعل التربوي نفسه هو سبب اخفاق العديد من أبناء الفئات غير المحظوظة ذلك لأنهم يفقدون تلك اللغة وتلك القيم التي تمثل القاسم المشترك بين أبناء الطبقة المهيمنة ومعلمهم. ويسمي بورديو امتلاك المهارات اللغوية الملائمة التي تسهل عملية التواصل التربوي "بالرأسمال الثقافي" وعلى غرار "كارل ماركس" Karl Marx في الرأسمال الاقتصادي يجري استثمار ذلك الرأسمال من قبل ممتلكيه لكي يجنوا المكافآت التي يمنحها النظام التعليمي في هذه الحالة وبذلك يدعمون استمرارية عضويتهم بين الطبقة المهيمنة. وللأسف نفسه يبقى على من ليس لديه ذلك الرأسمال الثقافي أن يجاهدوا أكثر بكثير ليحصلوا عليه في سبيل تأمين نجاحهم في النظام التعليمي. فالطفل القادم إلى المدرسة من أوساط مثقفة يحمل معه رأس مال ثقافي يساعده على النجاح في المؤسسة التعليمية ويكون، ففشل الفرد داخل هذه المؤسسة المدرسية إنما يكون بقدر ما يمتلكه من ثقافة.

والنجاح المدرسي أو الاجتماعي ليس له نفس الأساس ولا يستهدف تحقيق نفس الغايات في هذه الشريحة أو تلك الفئة. فكل طبقة اجتماعية يوافقها نظام من القيم وثقافة فرعية تميزها عن غيرها. فمثلا لدى الطبقة البورجوازية أين تسود قيم المجهود والعقلانية تصبح المدرسة لها نجاعة خاصة في كونها وسيلة النجاح وتحقيق الذات، بينما لدى الطبقات الدنيا لا تلعب المدرسة دورا مميزا باعتبار ما يسود تلك الأوساط من معتقدات "جبرية" تساهم في سلبيتها وفي تقليص المبادرة الشخصية نحو الارتقاء الاجتماعي. (باشوش، 1990، ص 106).

وينظر "بيار بورديو" Pierre Bourdieu إلى القيم والاتجاهات السائدة داخل هذه الشرائح معتمدا على مفهوم العادة والاستباق اللاواعي للنجاح، فالفرد يخضع للفشل أو الطرد لأنه يستبق بصفة لا واعية النتائج، فيستبطن في مرحلة أولى البنى الموضوعية التي تصبح عادة من عادات طبقة الانتماء، وفي مرحلة ثانية يدفع إلى الخارج ما تم استيطانه بصفة ميكانيكية فيجيب عن التساؤلات الموضوعية التي أمامه حسب ما حفظه من قواعد السلوك. ويستخدم "بيار بورديو" Pierre Bourdieu مصطلح آلية

التكرار لتفسير تصرف الأفراد بشكل يحقق ما ينتظر منهم. فالفرد "الشاب" الفقير يتصرف وفق ذلك الانطباع الذي حصل له بعد تأكده من أن أبناء الوسط نفسه لم ينجحوا أو لم يرتقوا إلى مستويات أعلى فيستبطن فكرة أن انتمائه إلى وسط غير محظوظ يمنعه من اقتحام درجات جامعية أرقى. (باشوش، 1990، ص 107) فيقرّر بذلك "بيار بورديو" Pierre Bourdieu على أن المؤسسات التعليمية في كافة المجتمعات تسهم في إعادة إنتاج علاقات القوى الراهنة. ولنا في نموذج التعليم الفرنسي العربي بالمدرسة العربية للفتيات بجرجيس مثال على إرساء سلطة القوة وأيديولوجية إدارة الاستعمارية على الشعب التونسي. فهي لن تقوم بإجراء أي نظام يؤدي إلى تحطيم سلطتها وإنما ستسعى جاهدة إلى رسم مجتمع على طريقتها.

8- إجراءات الدراسة الميدانية

8-1- منهج الدراسة: منهج البحث هو الطريقة المعتمدة في تناول ظاهرة ما. وقد اعتمدت هذه الدراسة على العديد من المناهج العلمية من أجل الاستفادة من مناهج البحث المختلفة في العلوم الإنسانية وفهم طبيعة الظاهرة المدروسة، منها:

- المنهج التاريخي: تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج التاريخي لتحليل الاتجاهات والوقائع والأحداث السابقة بالنسبة لظاهرة انتشار التعليم في البلاد التونسية عامة والجنوب الشرقي وبالتحديد مدينة جرجيس بصفة خاصة. وقد استخدم هذا المنهج للاستفادة من الماضي في فهم وتحليل الحاضر وذلك عن طريق وصف الحوادث بطريقة موضوعية، ومحاولة ربطها في سياق زمني ومن ثم استقراء الحقائق. وهذا ما تم تطبيقه من خلال التعامل مع السجلات التاريخية للمدرسة الابتدائية بمدينة جرجيس فتم تحديد إشكالية البحث وتصنيف الحقائق وتحليل البيانات والربط بينها ثم تعميم النتائج وتفسيرها في ضوء الحقائق الموضوعية.

- المنهج الوصفي: يتجسد المنهج الوصفي في الإحصائيات الوصفية وهي تعنى بجمع وعرض البيانات الرقمية في جداول وخرائط بيانية عادة. والمنهج الإحصائي يهتم بتطوير وتطبيق الأفكار النظرية مثل نظرية الاحتمالات الرياضية من أجل تفسير بيانات رقمية معينة والخروج منها باستدلالات واضحة. وقد استخدم المنهج الوصفي باعتباره هو أنسب المناهج التي تتناسب مع طبيعة هذه الدراسة من حيث معالجتها النظرية، أيضا ولدراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بظاهرة التعليم في الجنوب الشرقي قصد التوصل إلى نتائج جديدة ومحاولة لتفسير التطور الكمي لأعداد التلاميذ والتلميذات في التعليم

وتحليلها وذلك باستخدام الجداول الإحصائية لمعرفة هذا التطور. وقد اخترنا المنهج الوصفي في البحث من أجل الإلمام الكامل بمختلف جوانب الظاهرة المدروسة.

2-8- أدوات جمع البيانات:

- السجلات التاريخية: هي ما يعبر عنها باللغة الفرنسية: Le carnet historique pour la monographie وهو عبارة عن كراس أحدثتها السلطات الفرنسية لتدوين كل ما يحدث بالمدرسة أو بمحيطها، مثل: المحل وموقعه هل هو مبني من طرف الدولة أو مكتوي، عدد التلاميذ وأعمارهم وجنسياتهم، وحفلات التدشين، والتغيير البيداغوجي، الهيئة الإدارية والتعليمية وما يحدث بها من تغيير، والأمور المتنوعة كالحفلات المدرسية، جولات جديدة بالذكر، زيارة بعض الشخصيات للمدرسة، تلقيح ضدّ الأمراض، حادث هام وقع بالقرية حضره التلاميذ والمعلمون، إقامة طريق، تدشين خط حديدي أو مرفأ، حفر بئر ارتوازية، فتح مكتب للبريد والبرق والهاتف، إثبات صورة شمسية تتعلق بهذه الحوادث، صورة جماعية من التلامذة في جولة أو في زيارة بناية لها قيمة عصرية كانت أو تاريخية، أو في ضيعة أو في معمل، إرشادات عن المطعم المدرسي. وقد تواصل العمل بهذا التقليد من طرف مديري المدارس أثناء فترة الاستقلال وما بعدها دون إدراك الدوافع الحقيقية لهذا العمل.

- منهج تحليل المضمون: إنه من الأساسي في العلوم الإجتماعية أن يكون للباحث القدرة على تحليل مضمون ملتبس في شكل "مادة مكتوبة أو لفظية" وفي الواقع فإنّ قسما كبيرا من البحث في هذه المجالات يتمثل في ترتيب وتبويب وتكميم وتأويل التظاهرات الرمزية والإجابات اللفظية. ويعرف موشياي تحليل مضمون وثيقة أو اتصال بأنه البحث عن المعلومات الموجودة فيهما واستخراج المعاني منهما والتعبير عنهما وترتيب كل ما يحتويونه. (طعم الله، 2004، ص 22) ولقد تم الاعتماد على تقنية تحليل المضمون في التعامل مع السجلات التاريخية للمدرسة الفرنسية العربية للفتيات من أجل استنطاق ما ورد بها وتحويل المادة التاريخية إلى مادة سوسيولوجية علمية في هذه الدراسة.

3-8- مجتمع وعينة الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة، جميع العناصر ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج البحثية، ويتحدد مجتمع البحث في هذه الدراسة بمجموع مكونات المدرسة الفرنسية العربية للفتيات وهي غير متجانسة فهي تحتوى على تلميذات من مختلف الشرائح والطبقات الاجتماعية بمدينة

جرجيس، كما تتنوع بها جنسيات (المسلمات، إسرائيليات، مالطيات،...) وأعمار الفتيات المتعلّقات بهذه المدرسة.

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة ومحاولة الإجابة عن التساؤلات المطروحة صلب إشكالياتها، واختبار فرضياتها، قمنا باستنطاق السجّلات التاريخية لمدرسة الفتيات والانطلاق من مادة تاريخية والخروج منها للوصول إلى مادة سوسيولوجية علمية وهذا ما نأمل إلى تحقيقه من إضافة في هذا الدراسة. والإقرار بأنّ الهدف من تركيز هذا النظام التعليمي كان لتلبية لمجموعة من الأهداف التي حاولت إدارة الحماية تحقيقها. كما أن المدرسة الفرنسية العربية بجرجيس قد ساهمت في إيجاد شكل من أشكال الحراك الاجتماعي بما يؤكد أن التعليم قد ساهم وإن بدرجة محدودة في عملية الارتقاء الاجتماعي الذي شمل بالأساس نوعية العقلية ونمط العيش أكثر مما هم الأفراد في حد ذاتهم.

9- خصائص الدراسة

نموذج التعليم الفرنسي العربي: إن من خصائص النظام التعليمي الفرنسي في مستوياته الأولية التعليم الابتدائي الذي تجسد فيما سمي بالمدرسة الفرنسية العربية.

- نشأة وأهداف المدرسة الفرنسية العربية

لم يكن مشروع المدرسة الفرنسية العربية مجرد فضاء تربوي بل هو عمل سياسي وحضاري لتدريس الفرنسية للمسلمين والعربية للفرنسيين حسب جول فري Jules Ferry (1991, p 41) ARNOULET الذي يعتقد بأن الفرنسية يجب أن تصبح عبارة عن رابطة دائمة بين كل العرب والفرنسيين وتمكّن من تكوين الأهالي ليعملون لمصلحة فرنسا وبذلك يمكن قلب النظام التقليدي وإدراك ردود الفعل قبل وقوعها.

وبقدر ما كانت السلطة الاستعمارية مدركة لأهمية تعميم نظام تعليمي فرنسي لخدمة مصالح فرنسا الاستعمارية تجسد ذلك من خلال تعيين "لويس ماشوال" Louis Machuel المعروف بتكوينه المزدوج على رأس إدارة التعليم، وبالقدر نفسه ظهرت لدى المعمرين اتجاهات وحركات رافضة لتعميم التعليم على الأهالي والابتعاد عن كل فكرة تهدف إلى تعليم القراءة والكتابة للأهالي لأن ذلك سيؤدي ألياً إلى تمكينهم من مراكز إدارية وسياسية وتشكيلهم لقوة وطنية متجانسة ومعادية للوجود الأوروبي والفرنسي. و قد تجسد هذا التوجه على مستوى الصحافة، إذ ورد في إحدى الصحف "إن تعميم التعليم هو خطر على أمن الفرنسيين وإنه من المبالغة تخصيص مصاريف غير ضرورية

لتعليم الأهالي". (La Tunisie Française, 1898). ولقد كان موقف السلطة الاستعمارية موقفاً مختلفاً على أرضية إدراكها لأهمية تعميم التعليم على الأهالي باعتباره وسيلة لتمكين التلاميذ من معرفة أجناس وأديان مختلفة يمكن التعامل معها وبذلك وقع تمكين "ماشوال" Machuel من وضع نظام تعليمي يشمل الأهالي من السكان. وقد كتب في تقرير المقيم العام "كامبون" Cambon سنة 1881 "أنه من واجب فرنسا إدخال الإيالة التونسية في مسار التقدم بتوفير الإمكانيات الاقتصادية والتنمية وخلق إنسان المتعلم وإبعاد الناس عن الجهل". (ARNOULET, 1991, p 39) على هذه الأرضية أحدث "ماشوال" Machuel ما عرف في تاريخ التعليم في تونس بالمدرسة الفرنسية العربية، فهي نموذجاً لمدرسة تظم جنسيات وحضارات مختلفة وتحولت إلى إطار لتعليم "المسلمين" وأبناء الفرنسيين وقد كان التعليم باللغتين الفرنسية والعربية وهو ما يبرر التسمية التي أطلقت على المدرسة. وكانت أهم المدارس توجد بكل من تونس، باجة، دارالباي، جربة، قابس، الحمامات، الكاف، المهديّة، المنستير، نابل، سوسة، صفاقس، طبرقة، جرجيس. (ARNOULET, 1991, p 39)

- المدرسة الفرنسية العربية بجرجيس: رغم عدم اتفاق أغلب الدراسات التي تناولت جهة جرجيس بالبحث على التاريخ المحدد لظهور أول مدرسة فرنسية عربية بالمنطقة، فإن بعض المعلومات الواردة في دراسة "بابي" تبين أم تأسيس هذه المدرسة يرجع إلى سنة 1887، وقد أحدثها "يوسف الليقرو" حاكم منطقة الأعراض عند بداية الاحتلال. وقد أشرف على هذه المدرسة ضابط فرنسي يسمى "م. غليت" M. Gallet أطلق عليه أهالي جرجيس إسم "سي عبد الله". ولم يسجل آنذاك بالمدرسة إلا عدد قليل من التلاميذ، ولم يستمر نشاط هذه المدرسة لفترة طويلة لتفتح أبوابها من جديد بعد أن أرسل عامل منطقة لعراض بمكتوب للحكومة المركزية وطالب فيه بتجديد فتح مدرسة جرجيس، (لبيض، 1998) خاصة وأن أهالي جرجيس لا يتكلمون العربية الفصحى وإنما يستعملون اللهجة العامية وهو ما يؤهلهم لتعلم اللغة الفرنسية واستعمالها ومن ثمة إعادة بناء وتوجيه مقومات شخصية العكاري على المستوى الفردي أو باستهداف الضمير الجمعي. وعلى أرضية هذا الموقف أعيد فتح المدرسة نهائياً سنة 1896 Historique du bureau des affaires Indigènes Zarzis Bourg 1931, p, 43. ليستمر نشاطها بصفة متواصلة ودون توقف، واستقر عدد التلاميذ في حدود 40 إلى 50 تلميذاً أثناء العشرية الأولى ولم يرتفع هذا العدد بصفة ملحوظة إلا بداية من سنة 1910 فبلغ 117 تلميذاً.

وكانت المدرسة خاضعة لإشراف معلّم مدير فرنسي الجنسية ومعلمتان فرنسيتان ومدرس يعلم أبناء الفرنسيين "اللغة العربية" (اللهجة العامية) ومؤدب يدرّس القرآن وقواعد اللغة العربية لأبناء "الأهالي". Historique du bureau des affaires Indigènes. (Zarzis Bourg 1931, p, 43.

- المدرسة الفرنسية العربية للفتيات بجرجيس: انطلق نشاط المدرسة يوم 1 ماي 1906، (Historique des affaires indigènes de Médenine, 1914, p 34) وتميزت بطابعها المهني إذ يقع تلقين التلميذات لمعارف مهنية وتشرف على عملية التكوين مدرسة مختصة في الخياطة وصناعة الزربية، ويحتل الاهتمام بتعليم اللغة الفرنسية للتلميذات حيزا صغيرا. والغاية من التركيز على التكوين المهني بالمدرسة يندرج ضمن خطة فرنسية لاستقطاب الفتيات من الأهالي قصد الدراسة وبذلك وضع حد لموقف سائد وموروث يمنع الفتيات من حقهن في التعليم، (لبيض، 2006، ص 600) وخدمة لهذا التوجه الفرنسي قامت الإدارة العامة للتعليم بإدخال وسائل عمل جديدة ومتطورة لم يكن الأهالي على معرفة بها. (Historique des affaires indigènes de Médenine, 1914, p 34)

10- دراسة سير العمل بالمدرسة

- النمو العددي للفتيات داخل المدرسة الفرنسية العربية للفتيات بمدينة جرجيس بين سنتي 1906 – 1989: حسب السّجل التاريخي فإن أول مدرسة للفتيات بالجنوب التونسي قد وقع تأسيسها بمنطقة جرجيس، وقد انطلق نشاطها يوم غرة ماي 1906 (السجل التاريخي، 1914، ص 34)، واتسمت بالعديد من الخصائص والمميزات، كالنمو العددي للفتيات خلال السنوات الدراسية منذ بداية نشاطها إلى حدود سنة 1989. وانتماء التلميذات إلى جنسيات مختلفة. ونجد كذلك عنصر التمييز من خلال المواد المدوّسة إذ اتسمت هذه المواد بطابعها المهني، كذلك فإن الإطار التربوي هو بدوره لم يخلو من التمييز خاصة من خلال أصنافه و جنسياته. وبالاعتماد على الجدول عدد1 بعنوان "النمو العددي للفتيات داخل المدرسة الفرنسية العربية بجرجيس بين سنتي 1906-1945"، تمكّننا من معرفة مختلف جنسيات تلاميذ المدرسة الفرنسية العربية وهي المسلمات والإيطاليات والمالطيات والإسرائيليات، ولكن منذ سنة 1946 إلى سنة 1989 ومن خلال إحصائيات 15 أفريل من كل سنة دراسية تم بقاء جنسيتين بالمدرسة وهي الجنسية التونسية (المسلمات) التي تضاعفت أعدادها كثيرا مقارنة بالفترة الأولى.

والجنسية الإسرائيلية وهذا ما تبيّناه من الجدول عدد 2 فمنذ السنة الدراسية 1947-1948 أصبحت المدرسة تضم كل من المسلمات والإسرائيليات. وفي فترة لاحقة طرأ تغيير في تسجيل المعلومات بالسجل التاريخي لهذه المدرسة وأصبح المقياس المعتمد لمعرفة التطور العددي للتلميذات هو حالة المدرسة في 15 أفريل من كل سنة دراسية (أنظر الجدول عدد 3). ثم شهدت المدرسة أثناء السنة الدراسية 1967-1968 تحوُّلاً كبيراً حيث أصبحت المدرسة الفرنسية العربية للفتيات مدرسة مختلطة تدرس البنين و البنات في الفضاء المدرسي الواحد. (أنظر الجدول عدد 4). وفي السنة الدراسية 1970-1971 لم يبق بالمدرسة إلا المسلمون وقد غادرتها كل التلميذات الأجانب بما في ذلك الإسرائيليات اللواتي لازمن المدرسة لمدة طويلة (64 سنة). لقد مكنتنا السجلات التاريخية لهذه المدرسة من الحصول على المعطيات التي تمّ توزيعها في الجداول المذكورة سابقاً واهتدينا من خلال هذه الجداول إلى وضع عناصر لتحليلها حيث يمثل العنصر الأول مرحلة التأسيس والتلمّس ثم عنصر ثان وهو مرحلة الانطلاقة أما العنصر الثالث هو مرحلة الاستفاقة.

- مرحلة التأسيس والتلمّس: تهم هذه المرحلة الفترة الممتدة بين سنتي 1906 و1930 وهي فترة تميّزت بضعف إقبال الفتيات المسلمات على المدرسة الفرنسية العربية حيث أن حضور الفتاة المسلمة بقى محتشماً مقارنة مع حضور الفتيات من مختلف الجنسيات الأخرى: الفرنسيات والإيطاليات والمالطيات والإسرائيليات. وقد سجّلنا حضور تلميذة واحدة سنة 1907-1908 ثم غياب الحضور من جديد أثناء السنتين 1915-1916 و 1916-1917 وكذلك أثناء السنة الدراسية 1919-1920. ثم ارتفع العدد ليصل إلى 7 تلميذات سنة 1924-1925، غير أنّه بداية من سنة 1929-1930 ستشهد المدرسة حضوراً محترماً للفتيات المسلمات فقد وصل عددهن 30 تلميذة حسب الجدول عدد 1، ويمكن تحليل ضعف إقبال الفتيات المسلمات عن المدرسة إلى عزوف التونسيين عن تدريس بناتهم هذا من ناحية وقلّة المدارس التي تدرّس الفتيات من ناحية أخرى في جهات الجنوب الشرقي التونسي.

- مرحلة الانطلاقة: وهي الفترة الممتدة بين سنتي 1930 و1945 وقد تميّزت بارتفاع النمو العددي للفتيات المسلمات بالمدرسة بصفة ملحوظة مقارنة ببقية الجنسيات الأخرى كالجنسية الفرنسية والإيطالية والمالطية التي شهدت غياب شبه كلي في الفترة الممتدة بين 1928 و1945 ما عدا السنة الدراسية 1937-1938 التي سجلت فيها المدرسة

حضور فتيات من الإيطاليات والمالطيات، وبذلك احتوت المدرسة في الفترة بين سنتي 1930 و1945 وبالاعتماد على الجدول الأول هناك ثلاث جنسيات وهي المسلمات والإسرائيليات والفرنسيات شهدن غياب منذ السنة الدراسية 1942-1943 التي سجلنا فيها حضور تلميذة واحدة. وبذلك أصبحت المدرسة تضم كل من المسلمات والإسرائيليات بين سنتي 1938 و1945، وتجدر الإشارة إلى أن عدد الفتيات المسلمات بالمدرسة الفرنسية العربية للفتيات بجرجيس يفوق بالكثير عدد الفتيات الإسرائيليات حيث بلغت نسبة المسلمات 82,05% خلال السنة الدراسية 1933-1934 بينما لم تتجاوز نسبة الإسرائيليات 11% من نفس السنة الدراسية، ويفسر ارتفاع النمو العددي لدى المسلمات بعدة عوامل نذكر من بينها بأن هذا الارتفاع في العدد يبرهن على رغبة التونسيين في تعليم بناتهم رغم حذرهم الشديد ورغم أنهم كانوا غير مقتنعين بذلك إلا أنهم أصبحوا يرون بأن إرسال البنات إلى التعليم بات أمراً طبيعياً وهو ما يبين التحول العميق في الذهنية المحلية وهو تحول منطقي بحكم عوامل متشابكة ومعقدة أدركته السلطات الفرنسية في تونس فبعثت تعليماً يتلاءم نسبياً مع هذا التحول ثم انجذاب التلميذات إلى المدرسة الفرنسية العربية الموجهة إلى أبناء الأوساط المتواضعة.

- مرحلة الاستفاقة: وهي المرحلة التي تهم الفترة الممتدة بين سنتي 1945 ونهاية السنة الدراسية 1988-1989 وقد أطلقنا عليها عنوان مرحلة الاستفاقة الحقيقية لأن عدد المرسمات شهد خلال هذه المرحلة تطوراً سريعاً، إذ ارتفع عدد الفتيات المسلمات من 113 فتاة خلال السنة الدراسية 1944 – 1945 إلى 501 أثناء السنة الدراسية 1959-1960 وقد بلغت نسبتهم أثناء السنة الدراسية 1964-1965 98,12% وإن من أهم العوامل التي أدت إلى ارتفاع نسبة المسلمات بالمدرسة هو إقبال المجتمع المحلي العكاري على تعليم بناتهم وما يؤكد هذا القول هو أنّ المدرسة عرفت بداية من سنة 1945 إقبالا متزايداً ليلبغ أوجه أثناء السنة الدراسية 1966-1967 بـ 785 فتاة، وإنّ ما يبرر ارتفاع عدد الفتيات المسلمات خلال فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية هو ارتفاع حدة النقد الذي وجهته الأحزاب والصحف الوطنية لسياسة "نشر الأمية" (رزوقة، 2006، ص 90) التي اتبعتها إدارة التعليم العمومي تجاه التونسيين، فلقد لاحظنا تعدد المقالات المنادية بنشر التعليم في صفوف "الأهالي" خاصة خلال السنوات 1948 و1949، وقد ورد في مقال بجريدة الأسبوع الصادرة يوم 10 أفريل 1949 أنه "إذا تمكنت إدارة التعليم العمومي خلال سبعين سنة من الحماية من ضمان تـمدرس 2,1% من الأطفال

التونسيين فقط، فيجب أن ننتظر تسعة قرون أخرى لنتمكن من ضمان تمدرس كل الأطفال التونسيين" (رزوقة، 2006، ص 90)

ولما أصبحت المدرسة الفرنسية العربية الفتيات مختلطة صارت طاقة الاستيعاب بها محدودة مما جعل المدرسة تسلم يوم 3 أكتوبر 1967 خمسة قاعات ملك للدولة منها ثلاث قاعات قديمة وقاعتان جديدتان وتم استعمالها في نفس اليوم وحالة المدرسة في 15 أبريل 1968 تظم 20 قسما. وأما بالنسبة لعدد المعلمين والمعلمات فهم 15 معلما وبلغ عدد التلاميذ بالمدرسة 845 تلميذا مع قائمة إنتظارية بها 18 تلميذة لم يتمكنوا من قبولهن إذ بلغ عدد تلميذات السنة الأولى 46 بكل قسم وهو العدد الأقصى المرخص فيه، ثم في فترة السبعينات وصلت حالة المدرسة في 15 أكتوبر من السنة الدراسية 1976-1977 إلى 25 قسما وبلغ عدد التلاميذ بها 925 تلميذا. أما في مطلع الثمانينات ومن جراء الاكتظاظ بها فقد وقع التفكير في بعث مدرسة جديدة، حيث تولدت عنها في السنة الدراسية 1982-1983 مدرسة جديدة سميت "مدرسة شارع محمد الخامس" عدد أقسامها تسعة، ستة منها من مدرسة ساحة الشباب وثلاثة من "مدرسة شارع بورقيبة". ثم قد لوحظ في الفترة الممتدة بين سنتي 1983 و1989 أن نسبة عدد الذكور في المدرسة تفوق نسبة عدد الإناث بها حيث نجد نسبة 51,85% للذكور بينما الإناث فنسبتها تقدر بـ 48,14% سنة 1983. أما في سنة 1989 فنسبة الذكور قد بلغت 52,86% وسجلت نسبة الإناث 47,14%. ورغم تغيير عقلية التونسيين واقتناعهم بتدريس البنات إلا أن هذا التغيير لم يكن تغييرا كاملا ولا اقتناعا تاما وهذا يتضح من خلال ارتفاع نسبة التمدرس لدى الذكور أكثر من الإناث رغم أن مدينة جرجيس توزع السكان بها حسب الجنس يشير إلى أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور في الفترة الممتدة بين سنة 1975 و1999 وذلك حسب إحصائيات المعهد الوطني للإحصاء سنة 1999. (المعهد الوطني للإحصاء، 1999).

الجدول عدد 1: النمو العددي للفتيات داخل المدرسة الفرنسية العربية للفتيات بجرجيس بين

سنتي 1989-1906:

السنة الدراسية	الفرنسيات	النسبة	الإبطالات	النسبة	المالطيات	النسبة	المسلمات	النسبة	الإسرائيليات	النسبة	المجموع
جوان 1906-1905	8	34,78	2	8,70	1	4,35	0	0	12	52,17	23

21	38,10	8	0	0	23,81	5	9,52	2	28,57	6	جوان 1907-1906
22	31,82	7	4,55	1	18,18	4	13,64	3	31,82,	7	جوان 1908-1907
22	40,91	9	4,55	1	13,64	3	4,55	1	36,36	8	جوان 1909-1908
23	43,48	10	8,70	2	13,04	3	8,70	2	26,09	6	جوان 1910-1909
20	40	8	10	2	20	4	10	2	20	4	جوان 1911-1910
19	15,79	3	21,05	4	21,05	4	15,79	3	26,32	5	جوان 1912-1911
19	36,84	7	5,26	1	21,05	4	5,26	1	31,58	6	جوان 1913-1912
22	22,73	5	27,27	6	9,09	2	9,09	2	31,82	7	جوان 1914-1913
20	45	9	10	2	5	1	5	1	35	7	جوان 1915-1914
22	18,18	4	0	0	36,36	8	13,64	3	31,82	7	جوان 1916-1915
26	15,38	4	0	0	38,46	10	0	0	46,15	12	جوان 1917-1916
36	33,33	12	8,33	3	25	9	8,33	3	25	9	جوان 1918-1917
46	19,57	9	2,17	1	45,65	21	4,35	2	28,26	13	جوان 1919-1918
41	29,27	12	0	0	29,27	12	17,07	7	24,39	10	جوان 1920-1919
20	45	9	5	1	10	2	15	3	25	5	جوان 1921-1920
23	8,70	2	26,09	6	4,35	1	13,04	3	47,83	11	جوان 1922-1921
23	30,43	7	4,35	1	0	0	17,39	4	47,83	11	جوان 1923-1922
22	31,82	7	18,18	4	0	0	27,27	6	22,73	5	جوان 1924-1923
25	36	9	28	7	0	0	12	3	24	6	جوان 1925-1924
22	27,27	6	31,82	7	4,55	1	4,55	1	31,82	7	جوان 1926-1925
23	43,48	10	13,04	3	0	0	4,35	1	39,13	9	جوان 1927-1926
74	44,59	33	44,59	33	4,05	3	2,70	2	4,05	3	جوان 1928-1927
33	27,27	9	69,70	23	0	0	0	0	3,03	1	جوان 1929-1928
56	37,50	21	53,57	30	0	0	0	0	8,93	5	جوان 1930-1929
30	33,33	10	43,33	13	0	0	0	0	32,23	7	جوان 1931-1930
39	10,26	4	82,05	32	0	0	0	0	7,69	3	جوان 1932-1931
40	27,50	11	60	24	0	0	0	0	12,50	5	جوان 1933-1932
39	10,26	4	82,05	32	0	0	0	0	7,69	3	جوان 1934-1933
40	27,50	11	60	24	0	0	0	0	12,50	5	جوان 1935-1934
52	13,46	7	78,85	41	0	0	0	0	7.69	4	جوان 1936-1935
66	15,15	10	57,58	38	9,09	6	9,09	6	9,09	6	جوان 1938-1937
118	37,29	44	62,71	74	0	0	0	0	0	0	جوان 1939-1938

122	49,18	60	50,82	62	0	0	0	0	0	0	0	جوان 1941-1940
140	48,57	68	51,43	72	0	0	0	0	0	0	0	جوان 1942-1941
142	52,11	74	47,18	67	0	0	0	0	0,70	1	0	جوان 1943-1942
176	46,59	82	53,41	94	0	0	0	0	0	0	0	جوان 1944-1943
181	37,57	68	62,43	113	0	0	0	0	0	0	0	جوان 1945-1944

جدول عدد 2: حسب إحصائية 15 أبريل من كل سنة دراسية:

المجموع	مركز التكوين المهني بها				المدرسة الفرنسية العربية				السنوات الدراسية
	إسرائيليات		مسلمات		إسرائيليات		مسلمات		
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
114	0	0	0	0	0	0	100	114	1946-1945
112	0	0	0	0	0	0	100	112	1947-1946
151	42,10	24	57,89	33	0	0	100	94	1948-1947
142	52,27	23	47,72	21	0	0	100	98	1949-1948
289	38,37	33	61,62	53	0	0	100	203	1950-1949
309	34,32	23	65,67	44	0	0	100	242	1952-1951
394	33,33	26	66,66	52	0	0	100	316	1954-1953
402	38	19	62	31	0	0	100	352	1955-1954
479	14,45	12	85,54	71	0	0	100	386	1956-1955
361	لم يقع ذكر عدد الجنسيات في السجل التاريخي فقط العدد الجملي								1957-1956
409	للتلميذات								1959-1958

جدول عدد 3: حسب حالة المدرسة في 15 أبريل من كل سنة دراسية:

المجموع	الإسرائيليات		المسلمات		السنوات الدراسية
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
511	1,95	10	98,04	501	1960-1959
587	1,36	8	98,63	579	1961-1960

598	2,006	12	97,99	586	1962-1961
621	2,09	13	97,90	608	1963-1962
639	2,5	16	97,49	623	1964-1963
693	1,87	13	98,12	680	1965-1964
812	3,32	27	96,67	785	1967-1966

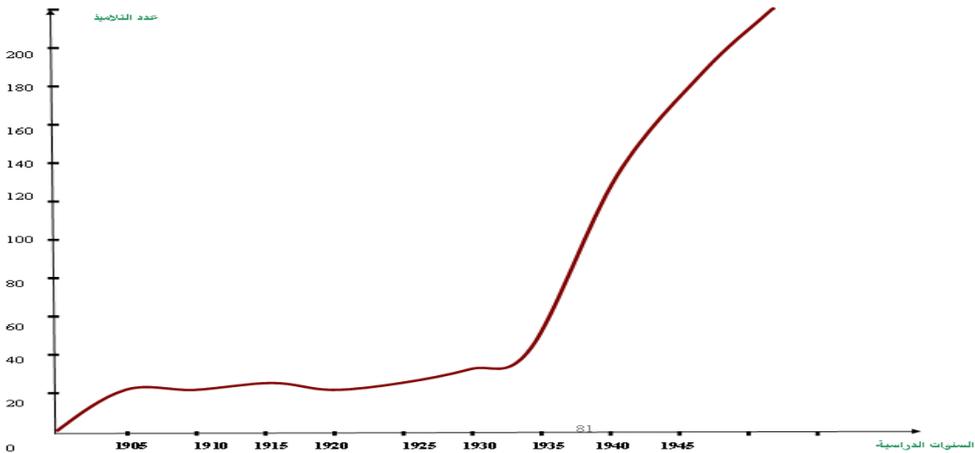
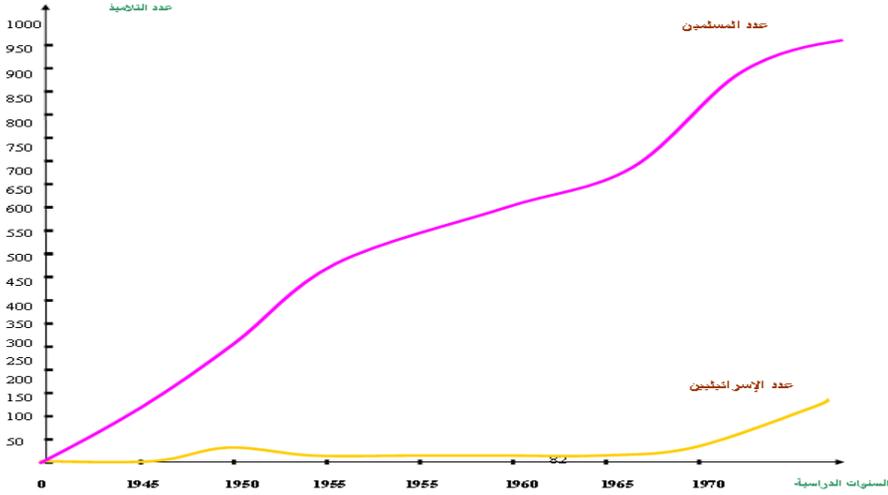
جدول عدد 4: حسب حالة المدرسة في 15 أبريل من كل سنة دراسية:

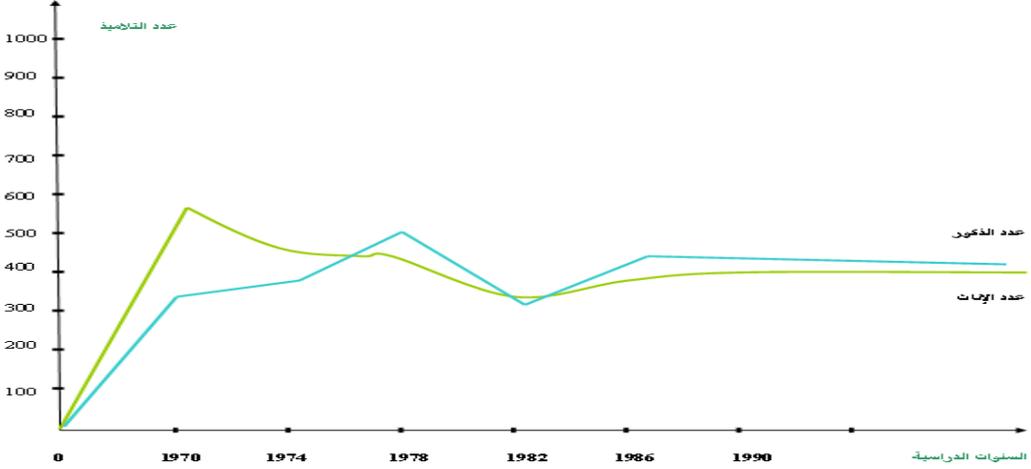
المجموع	الإسرائيليون		الإسرائيليات		المسلمون		المسلمات		السنوات الدراسية
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
808	0	0	3,21	26	6,18	50	90,59	732	-1967 1968
846	0,11	1	3,42	29	23,75	201	67,96	575	-1968 1969
877	0,11	1	2,52	18	30,78	270	67,04	588	-1969 1970

جدول عدد 5: حسب حالة المدرسة في 15 أبريل من كل سنة دراسية:

المجموع	إناث		ذكور		السنوات الدراسية
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
911	64,65	589	35,34	322	1971-1970
915	62,73	574	37,26	341	1972-1971
875	52,54	521	40,57	355	1973-1972
878	55,80	490	44,19	388	1974-1973
868	-	-	-	-	1975-1974
925	-	-	-	-	1976-1975
907	-	-	-	-	1978-1977
942	49,15	463	50,84	479	1979-1978
949	48,47	460	51,52	789	1980-1979
863	50,86	439	63,15	545	1981-1980
858	51,04	438	48,59	420	1982-1981
655	50,07	328	49,92	327	1983-1982
673	48,14	324	51,85	349	1984-1983
671	48,58	326	51,41	345	1985-1984

787	47,14	371	52,85	416	1986-1985
792	46,71	370	53,28	422	1987-1986
814	48,52	395	51,47	419	1988-1987
819	47	385	52,86	433	1989-1988





رسوم بيانية تعرض معطيات الجداول الخاصة بالنمو العددي للفتيات داخل المدرسة الفرنسية العربية للفتيات بجرجيس

- أعمار الفتيات عند دخولهن إلى المدرسة: بالاعتماد على دفاتر المناداة/التسجيل يمكننا الاشتغال حول هذا العنصر، لكن ما يجب الإشارة إليه هو أننا لم نعثر في أرشيف المدرسة على دفاتر المناداة خلال الفترة الممتدة من سنة انطلاق نشاط المدرسة 1906 إلى سنة 1934. وقد تمكنا من العثور على دفتر المناداة الذي يحتوى على المدة الزمنية من 1 أكتوبر 1934 إلى 1 جانفي 1946، ومن خلال تتبع أسماء التلميذات به والتفحص في تاريخ ولادتهن، فإن اللافت للانتباه في القائمة وجود فتيات متباعدة في الأعمار عن بعضهن البعض ولندكر مثال مأخوذ من هذا الدفتر نجد "صالحه بنت محمد قنة" ولدت 25 جويلية 1930 عمرها 5 سنوات مسجلة في نفس القائمة التي احتوت اسم التلميذة "كاملة بنت بلقاسم" ولدت في 16 جوان 1924، وعمرها 10 سنوات. وما يمكن التوصل إليه من خلال ملاحظة هذا التفاوت في أعمار للفتيات هو: إن عدم إجبارية التعليم في تلك الفترة -ما قبل الاستقلال- تمنح عائلات البنات اللاتي

بلغن سن التمدرس من حرية تقرير مصيرهن وبعثن إلى المدرسة متى يحلو لهم ذلك سواء كان ذلك في سن مبكرة أو في سن متأخرة نوعا ما. ويمكن أن يلعب العامل الاقتصادي دورا كبيرا في تفاوت الأعمار لدى الفتيات، لأن الفتيات المنحدرات من العائلات الغنية تلتحق بمقاعد الدراسة في سن التمدرس أما الفتيات اللاتي تنتمي إلى عائلات الفقيرة فهي تلتحق بالمدرسة في سن متأخرة أو ربما تحرم من التدريس لعجز الآباء عن تمويل دراستهن سواء بشراء الأدوات المدرسية أو تحمّل مصاريف الثياب أو التنقل بالنسبة للفتيات اللاتي تقطن بعيدا عن المدرسة. كما أنّ المستوى الثقافي للآباء لا يقل أهمية عن العامل الاقتصادي في تحديد سن الدراسة وهنا نتبين كيف تعيد المدرسة بناء التراتب الاجتماعية.

- المناظرات والنجاحات بالمدرسة: بالاعتماد على ما ورد في السجلات التاريخية تمكنا من الاطلاع على أنواع المناظرات وعدد المرشحين لها والناجحين فيها التي تجري في شهر ماي من كل سنة دراسية. وإنّ الذي يميز المدرسة الفرنسية العربية للفتيات بجرجيس خلال الفترة الزمنية الممتدة بين سنتي 1922-1957 هو تعدد المناظرات والشهائد التي يمكن أن تتحصل عليها التلميذات كمناظرة الحصول على شهادة ختم الدروس الابتدائية، مناظرة الحصول على شهادات الصناعات التقليدية التونسية وشهادة ختم المهارات اليدوية. والملاحظ على امتداد هذه الفترة التي مرّت بها المدرسة لم يكن المجال مفتوحا لأفاق أخرى كالالتحاق بالتعليم الثانوي والالتحاق بالتعليم العالي بينما اقتصر خريجها على نيل إما شهادة ختم الدروس الابتدائية أو على شهادة مهنية. ومن هنا نتبين رغبة إدارة الحماية في حصر تعليم الأهالي في المرحلة الابتدائية إذ يزعم "لوي ميشال" واضع خطوط التعليم الفرنسي العربي العامة قائلا: "إن أهم ما يحتاجه الشعب التونسي هو التعليم الابتدائي قبل كل شيء" (Sraieb, 1994, p 79) أما "روجي لوترنو" Roger Le Tourneau فهو يقول بـ"إن التعليم الابتدائي جعل لا لأعداد التلاميذ للدخول إلى التعليم الثانوي بل مدّهم بالأسلحة الضرورية لمواجهة معترك الحياة فحسب". إلا أن الأمر قد تغير بعد حصول البلاد التونسية على الاستقلال وقد تمّ التخلي منذ السنة الدراسية 1957-1958 عن بعض المناظرات كمناظرة الصناعات التقليدية التونسية، والامتحان لنيل شهادة ختم الدروس الدينية ومناظرة لنيل شهادة ختم المهارات اليدوية. وحافظت المدرسة على مناظرة نيل شهادة ختم الدروس الابتدائية وأصبح

هناك امتحان للقسم السادس وتمّ وضع مناظرة الدخول إلى سنة الأولى من التعليم الثانوي مع نهاية السنة الدراسية 1959-1960.

ما يمكن الإقرار به: إن المدرسة الفرنسية العربية قد شهدت تحولا بعد الاستقلال ويعود ذلك إلى تراجع سلطة الحماية التي كان هدفها من خلال التعليم هو حصر الأهالي في التعليم الابتدائي أو نيل شهادة مهنية. وتمثّل التحوّل خاصة في مزيد الاعتناء بالمواد العلمية والتخلي شيئا فشيئا عن المواد المهنية لفتح الأفق أمام التلميذات لنيل الشهادات العلمية التي تخول لهن الالتحاق بالتعليم العالي. وفي مرحلة متقدمة وبالتحديد مع نهاية السنة الدراسية 1967-1968 تم حذف امتحان القسم السادس ولم يبق بالمدرسة إلا مناظرتين: مناظرة لنيل شهادة ختم الدروس الابتدائية ومناظرة الدخول إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي، وتواصل هذا الأمر إلى غاية السنة الدراسية 1973-1974. وبعد هذا التاريخ أصبح التلاميذ مناظرة واحدة: هي مناظرة الدخول إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي الطويل أو المهني.

- المواد المدرسة بالمدرسة الفرنسية العربية للفتيات: إن ما يميز المدرسة الفرنسية العربية للفتيات بجرجيس منذ تأسيسها هو طابعها المهني إذ يقع تلقين التلميذات لمعارف مهنية وتشرف على عملية التكوين مدرّسة مختصة في الخياطة وصناعة الزربية ويحتل الاهتمام بتعليم اللغة الفرنسية للتلميذات حيزا صغيرا. وإن الغاية من التركيز على التكوين المهني بالمدرسة يندرج ضمن خطة فرنسية لاستقطاب الفتيات من الأهالي قصد الدراسة، وبذلك وضع حد لموقف سائد وموروث يمنع الفتيات من حقهن في التعليم. (رزوقة، 2006، ص 100) وخدمة لهذا التوجّه الفرنسي قامت الإدارة العامة للتعليم بإدخال وسائل عمل جديدة ومتطورة لم يكن على معرفة بها:

« Une machine à coudre a été envoyé par la direction générale de l'enseignement ce qui permet à la maîtresse d'apprendre aux élèves à confectionner quelques chemises surtout et robes et à raccommoder ceux que les élèves apportent souvent chez elles. » (Le carnet historique pour la monographie. Ecole de fille Zarzis, 1931 – 1914).

وتتمثل الميزة الأساسية للنظام التعليمي الفرنسي العربي في قيامه على ثنائية لغوية أي تدريس اللغة الفرنسية إلى جانب اللغة العربية "ولقد كان تدريس اللغة العربية يحتل ثلث التوقيت في هذه المدارس الفرنسية العربية التي تدرس أيضا اللغة الفرنسية حتى يتمكن تلاميذها من تحصيل معارف معادلة لتلك التي يتحصل عليها التلاميذ الفرنسيون". (أرشيف الإقامة العامة، ص 943). إنّ هذا الأمر يبدو منطقيا خاصة لبلد

كالبلاد التونسية التي تعيش تحت وطأة الحماية الفرنسية إذ أن ثنائية اللغة كانت نتاجا لثنائية السلطة: سلطة تونسية شكلية يحتكرها الباي وسلطة فرنسية فعلية يمارسها المقيم العام الفرنسي بتونس. أيضا فإن هذه الثنائية اللغوية كانت نتاجا لتعدد إثنيات التلاميذ بما أن المجتمع التونسي كان يحتوي على العرب واليهود والجاليات الأجنبية. ثم إن ما ميز التعليم الفرنسي العربي عن التعليم التقليدي الذي عرفته البلاد التونسية قبل الحماية هو احتواء برامجها الرسمية على المواد العلمية الحديثة مثل الحساب (الجبر والهندسة ووحدات القيس) وكذلك تدريس حصص تاريخ وجغرافيا (دراسة الوسط). كما اهتم واضعو البرامج الدراسية بالمدرسة الفرنسية- العربية بالجانب الترفيهي والاعتناء بالجسد إذ أدرجت حصص خاصة بالرياضة وكان ذلك خلال السنة الدراسية 1979-1980 وأحدثت المدرسة الفرنسية العربية ملعب رياضي في يوم 27 مارس 1982 وقام بتسيجه تلاميذ العمل اليدوي وساهم في توفير المواد الضرورية له الأولياء، البلدية ومندوبية التعليم الابتدائي بمدنين.

إنّ لمضمون الثقافة المدرسية أبعادا وجوانب متعددة غير أنها تتمحور إجمالا حول بعدين أساسيين هما: البعد المعرفي، فكل خطاب مدرسي يتضمن مجموعة من المعلومات والمعارف والمعطيات حول وقائع وأحداث ومواضيع مختلفة ومقررات المدرسية وبالخصوص في المواد العلمية. والبعد الاجتماعي الأيديولوجي فالثقافة المدرسية مندرجة في إطار مدرسي مؤسسي رسمي تحمل بشكل أو بآخر بعض معالم التوجهات الفكرية والسياسية والاجتماعية للنظام القائم. وأنّ الفصل بين هذين البعدين ليس سوى إجراء منهجي للتمييز بين محورين أساسيين في هذه الثقافة المدرسية هما في الأصل متداخلات ومتقاطبان فكثيرا ما يكون للبعد المعرفي المعلوماتي خلفية إيديولوجية ما، وكثيرا ما يرتكز الاجتماعي الأيديولوجي على متضمنات معرفية معينة.

- الإطار التربوي بالمدرسة الفرنسية العربية للفتيات بجرجيس

تحتوي المدرسة الفرنسية- العربية للفتيات بجرجيس إلى جانب التلميذات والإطار الإداري، المعلمون الذين يمثلون أهم أطراف العملية التعليمية ويلعبون دورا محوريا في تسييرها وفي توجيه التلميذات وإرشادهن سواء من خلال الدور الذي يقومون به في نقل المعرفة أو من خلال تصرفاتهن وسلوكهم على اعتبار ما يمثلونه من قدوة ومثل أعلى لتلميذاتهم. فمن هم معلمو المدرسة الفرنسية- العربية للفتيات بجرجيس: جنسياتهم وأصنافهم؟ (بين سنتي 1913-1989) فق شهدت نسبة المعلمين التونسيين تزايدا

ملحوظا خلال الفترة المدروسة فلقد مرّت من 0% خلال الفترة الزمنية الممتدة من 1913 إلى 1945 لأن أول معلم تونسي اشتغل بالمدرسة وهو السيد المناعي خلال السنة الدراسية 1944-1945. ثم ارتفعت نسبة المعلمين التونسيين بالمدرسة إلى 23.68% خلال الخمسينات وقد شهدت ارتفاعا ملحوظا، وتضاعفت نسبتهم قرابة الأربعة مرّات خلال الستينات فبلغت نسبتهم 91.17%، وبلغت في السبعينات حدها الأقصى وأصبحت 100%، ويبدو ذلك ناتج عن نشر التعليم العصري في صفوف التونسيين.

- تأثير المدرسة وانتشار التعليم الفرنسي العربي بمدينة جرجيس

اعترضت المدرسة الفرنسية-العربية للفتيات بجرجيس عدّة صعوبات عند انطلاق نشاطها ومحاولة انغراسها في محيطها الجديد، ويتجلى ذلك خاصة في تغييب الفتيات من الأهالي عند انطلاقة المدرسة سنة 1906 وفي السنة التي تليها، وبقي عدد من متقلصا إلى حدود سنة 1926 وبداية من سنة 1930 شهدت نموا نسبيا بصفة متواصلة في عدد الفتيات المسلمات بنسبة 44.59% ثم شهد عدد الفتيات نموا سريعا بالمدرسة إذ بلغ 98.63% خلال السنة الدراسية 1961-1960. وما يمكن إقراره هو: إن التعليم الفرنسي العربي بجرجيس قد ساهم في تغيير نظرة أبناء "عكارة" تدريجيا لتعليم بناتهم ويعود إلى عدّة عوامل نذكر من بينها انتشار التعليم العصري بجرجيس الذي كان له القسط الأوفر من التأثير في انتشار تعليم البنات بجرجيس. كما ساهم الاحتكاك بين التونسيين والأوروبيين بالمدرسة تغيير نظرة "عكارة" إلى تعليم البنات سواء من خلال دراستهن معهن أو لديهن إذ لا يجب أن ننسى أن الإطار التربوي بالمدرسة قد ضم نسبة هامة من السيدات. وبالإضافة إلى تغيير نظرة المجتمع المحلي إلى تعليم البنات شهد موقفه من الأمراض وكيفية التعامل معها تغيرات عدّة. فقد كانت الأمراض تداوى في أغلب الأحيان على يد بعض الأخصائيين الذين كانوا يقومون بتلاوة بعض الآيات القرآنية أو على يد الأولياء الصالحين والتبرك بهم في الزوايا وأصبحت نظرة عكارة إلى الأمراض وطرق معالجتها في التدرّج نحو العقلانية شيئا فشيئا والارتباط تدريجيا بمكتسبات العلم والطب. ويبدو أن عملية تطوير هذه النظرة إلى الأمراض وسبل مداواتها قد مرّت أساسا من خلال المدرسة الفرنسية العربية التي ساهمت في التشجيع على الوقاية من الأمراض سواء خلال حملات التلقيح التي كانت تتم بها أو من خلال تعويد التلاميذ على إتباع مبادئ النظافة الشخصية مثل غسل الأسنان يوميا وقص الأظافر، لأن مبادئ النظافة الشخصية تدرس في صلب نظافة التعليم الفرنسي العربي. وربما قد ساهم عامل آخر

في تغيير نظرة بنات عكاره لطرق معالجة الأمراض ويتمثل في تسمية الأنسة "عائشة كليش" مدرّبة من الصف الثاني تدرّس بمدرسة الفتيات بجرجيس وقد كانت الأنسة "عائشة" ممرضة بالمستشفى المحلى بجرجيس وساهمت في نشر عقلية صحيّة لدى تلميذات المدرسة.

لقد مثل إنشاء المدرسة الفرنسية العربية للفتيات بجرجيس أحد أهم الأحداث الثقافية التي عرفتها المدينة خلال القرن الماضي فتم لأول مرة إنشاء مؤسسة تعليمية لدراسة البنات وجعلت من نشر الثقافة الحديثة أبرز همومها. كما لعبت المدرسة دورا كبيرا في توفير الإطار الإداري المحلي ليأخذ مكانه ضمن الأجهزة المحلية مثل المجلس البلدي وإدارة البريد والمناصب الإدارية ذات الأبعاد السياسية مثل خطة الشيخ والقايد والخليفة (لبيض، 2006، ص 264). ومن نتائج استفادة الأهالي من النظام التعليمي المحلي ارتقائهم في السلم الاجتماعي بعث مدارس جديدة وقد شجعت الحماية على انتشارها في كامل المنطقة كالمدرسة الفرنسية العربية بالمؤانسة سنة 1949 وبحمادي سنة 1951 وبحسي الجربي سنة 1952، وإدراكها الدور الفعال للمدرسة الفرنسية العربية في بناء نسج جديد وخلق نمط تفكير مغاير للنمط التقليدي السائد قد يساهم في خدمة مصالح الإدارة الاستعمارية. (لبيض، 2006، ص 265) ولهذا يمكن القول: لئن مثلت المدرسة في نظر المجتمع آلية حراك اجتماعي تعلق عليها عائلات التلميذات آمالا كبيرة في الرقي الاجتماعي والانتقال إلى مراكز اجتماعية أفضل بما يسمح بالهوض بالفرد والعائلة. فإن هذه المدرسة قد احتلت في نظر السلطة مركزا محوريا في الهيمنة على المجتمع بما أنها تخوّل لها نشر ثقافتها وهي ثقافة غربية عن المدينة نابعة عن قرار سلطة استعمارية تختلف مبادئها وثقافتها عن تلك التي يتبناها المجتمع الذي توجه له هذه المدرسة وأيديولوجياتها مما يعني ضمنا ضمان بقاءها في السلطة واحتكارها لها.

11- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

- دراسة مدى نجاح الإدارة الاستعمارية في تحقيق الأهداف الثقافية والسياسية التي رسمتها للتعليم الفرنسي العربي: سعت الإدارة الفرنسية إلى تحقيق العديد من الأهداف من خلال إتباع سياسة تعليم الأهالي وإن من أهم هذه الأهداف هو محاولة إدماج الأهالي في الحضارة الفرنسية. فقد أعلنت إدارة الحماية هدفها من تعليم الأهالي وبالتحديد من وضع التعليم الفرنسي العربي حضاري انطلاقا من مقولة "مهمة الرجل الأبيض الحضارية" التي تتمثل في نشر الثقافة والعلوم الغربية لدى الشعوب المتخلفة.

واتخذت إدارة الحماية هذا الهدف كوسيلة لتبرير الغزو واحتلال مناطق خارج أراضيها إذ "لا يجب ان تربي أجيال التلاميذ اللذين نكونهم على الفكرة القائلة بأن فرنسا أتت على هذا البلد للقيام بمهمة حضارية كبرى". (Ayachi, p 19) لكن هذا الهدف النبيل يخفي في طياته أهدافا أخرى مختلفة تماما عن هذا الهدف لعل من أهمها الأهداف السياسية المتمثلة خاصة في محاولة إلحاق الأهالي بدائرة التأثير الثقافي الفرنسي. متخذة في ذلك إدارة الحماية التعليم باعتباره أفضل وسيلة لتجاوز الرفض الذي أظهره التونسيون لوجود السلطة الفرنسية ببلادهم وقد أعلن المقيم العام "إيتيان فلاندين" Étienne Flandin في هذا الإطار "إننا نعتمد على معلّمينا وعلى أطبائنا لتغلغل في البلاد". (رزوقة، 2006، ص 200) كما أن السلطة الفرنسية كانت مدركة "بأن النظام التعليمي يضطلع بمهمة حفظ النظام داخل العقول كما يحفظ الأمن في الشوارع والمقاطعات". (Bourdieu, 1970, p 86) أيضا ذكر "لوترنو" Le Tourneau مدير التعليم العمومي خلال الحرب العالمية الثانية بأنه "يجب أن يفتخر تلاميذ الإمبراطورية بانتمائهم لها وأن يجنوا الفوائد التي تنتج عن هذا الانتماء [...] الذي يفرض عليهم بدوره عددا من الواجبات [...] وهم مطالبون بإنجازها دون اعتراض أو فتور" (Le Tourneau, pp 19-20) ويعبّر هذا الرأي عن النظرة الفرنسية إلى التعليم الموجه إلى التونسيين ويحقق لها شيئين في ذات الوقت فمن جهة فهو يرغّب التلاميذ في الانتماء إلى هذه الإمبراطورية ومن جهة أخرى فهو يدفعهم نحو تناسي أي رغبة في الانفصال عنها وتغيب أي حس وطني إذ أن الانتماء إلى الإمبراطورية يفرض على التلاميذ التفاني في خدمتها.

ولم تقف مهمة التعليم الفرنسي العربي لدى الأهداف السياسية والثقافية بل تعدتها إلى أهداف اقتصادية واجتماعية تتمثل في رغبة الإدارة الفرنسية في إيجاد طبقة وسطى على الشاكلة الفرنسية وإنشاءها ليد عاملة مؤهلة ومختصة لدعم الاستعمار الزراعي أو موظفون صغار يمثلون علامة ربط بين السلطة الاستعمارية والتونسية. ولهذا جاء برنامج "جول فيري" Jules Ferry على إنشاء مدارس فرنسية موجهة إلى المسلمين تكون مهمتها "فرنسة" الطبقة الوسطى التجارية والصناعية وذلك بتكوين محاسبين وموظفين ومهندسين صغار في مجال قياس الأراضي وإقامة الطرق الفلاحية أو عملة بريد أو سكك حديدية. (Sraieb, 1994, p 72) ثم إن تعليم التونسيين قد اقتصر على المرحلة الابتدائية ومن هنا جاء الفصل بين امتحان الشهادة الابتدائية وامتحان الدخول إلى السادسة من التعليم الثانوي وقد بين "ديلكراز" Delecraz بقوله "إن كل تعليم غير

موجه لتحسين الاقتصاد هو من الكماليات ويمكن أن يصبح خطرا على المجتمع، فمع تقسيم العمل الذي يميز نظامنا الصناعي الحديث لا يحتاج العامل إلى كثير من المعرفة" (Delecraz, p 10) ويرى بأن تثقيف الأهالي وتمكينهم من درجة عليا من التعليم "يمنح جنسا بدائيا أحلامه غير قابلة للتحقيق تتمثل في الابتعاد عن الأعمال الفلاحية نحو الوظائف الإدارية [...]، في حين أنه من اللازم إبقاؤهم في ضيعاتهم الفلاحية". (Delecraz, p 10) ولهذا فإن السلطة الفرنسية قامت بإنشاء التعليم الفرنسي العربي رغبة في تحقيق جملة من الأهداف تمررها عبر العملية التعليمية.

نخلص بالقول، إن التعليم الفرنسي العربي كان تعليما موجها للتلاميذ التونسيين ليخدم أهداف فرنسية، فلقد قامت إدارة الحماية بتأسيس هذا النظام التعليمي لتتمكن من خلاله من "فرنسة" التلاميذ وتشريع الهيمنة الاستعمارية هذا بالنسبة للمجالين السياسي والثقافي، أما على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي فقد سعت السلطة الفرنسية من خلال هذا النظام التعليمي إلى إعادة إنتاج الأوضاع السائدة في البلاد من خلال تشجيع التونسيين على الانصهار في الهيكلة الاقتصادية القائمة في البلاد التونسية. فهل ستمكن إدارة الحماية من تحقيق أهدافها من خلال المدرسة الفرنسية العربية للفتيات بجرجيس؟ فمع بداية انطلاق نشاط المدرسة سنة 1906 ما لحضناه من خلال التطرق بالدراسة لعنصر النمو العددي للفتيات خاصة منهن ذوات الجنسية المسلمة، فإن الأهالي قد رفضوا في البداية تدرس بناتهم بالمدرسة الفرنسية العربية للفتيات بجرجيس وما دلّ على ذلك هو غياب الفتيات المسلمات من المدرسة طيلة سنتين متتابعتين منذ ابتداء العمل بالمدرسة. ويمكن إرجاع رفض الأهالي لتدرس بناتهم بالمدرسة الفرنسية العربية إلى سببين اثنين: يتمثل السبب الأول في تعامل الأهالي مع المدرسة الفرنسية العربية على أنها مؤسسة استعمارية فرنسية لذلك وجب القطع معها. وأما السبب الثاني فيرتبط بوجود تعليم منافس أي التعليم الديني كالكتّاب الذي يفضله جانب من الأهالي على التعليم الفرنسي العربي على اعتبار الهالة القدسية التي يتميز بها التعليم القرآني في نظر التونسيين خلال تلك الفترة. ثم شهدت المدرسة نمو تدريجيا لعدد الفتيات المسلمات بها وذلك إلى غاية الأربعينات، وبعد هذه الفترة تم شبه إجماع من "عكارة" على تعليم الفتيات والإقبال على التعليم الفرنسي العربي وهو ما أدى إلى إنشاء مدارس فرنسية عربية أخرى بمدينة جرجيس.

وأمكن القول إذا، بأن المنادين بمقاطعة التعليم الفرنسي العربي بجرجيس لم يلقوا صدى هاما لدى المجتمع المحلي إذ نجد خاصة في الفترة الستينات قوائم انتظار لترسيم التلاميذ لأن هناك حالة اكتظاظ بها. ويمكن الإدلاء بأن سبب اختلاف أهالي جرجيس الرّاعبين في التعليم الفرنسي العربي عن مواقف البعض منهم العازفين عنه يتمثل في اختلاف الفترات الزمنية بين كلا الموقفين، ففي حين سجلنا معارضة الأهالي لتعليم بناتهم بالمدرسة الفرنسية العربية مع بداية انطلاق نشاط المدرسة أي في السنوات الأولى لتركيز السلطة الفرنسية لمنشأتها الجديدة ومن بينها المدارس، ثم أقبل "عكارة" على تعليم بناتهن بالمدرسة الفرنسية العربية وهو ناتج عن التحوّل الذي شهده المجتمع المحلي في مستوى العقلية والذهنية هذا في بادئ الأمر، ثم اعتياد التونسيون شيئاً فشيئاً على الوجود الفرنسي في تونس. وهناك العديد من العوامل الأخرى التي لعبت دوراً هاماً في تشجيع أهالي جرجيس على الإقبال على التعليم نذكر من بينها العوامل الاقتصادية المتمثلة خاصة في أن الأساس الاقتصادي بمدينة جرجيس يتمثل في شجرة زيتون ولذلك فإن موسمية العمل الفلاحي المرتبط بشجرة الزيتون ستسمح لبسات الفلاحين بارتياح المدرسة على اعتبار أن عائلاتهم لا تحتاج إلى مساعدهن في الاعتناء بهذه الشجرة إلا في فترات معينة من السنة. ونفس الشيء فإن الحرث والحصاد له موسم الخاص به ولا يمتد العمل به طوال السنة. وكذلك العوامل الاجتماعية المتمثلة خاصة في أن مدينة جرجيس يضم مجتمعها المحلي كبقية المجتمعات فئات غنية ومتوسطة وفقيرة، ولنا أن نشير بأن الشرائح الغنية والمتوسطة ستمثل عاملاً مشجعاً على انتشار التعليم بما أن هذه الشرائح تستطيع تمويل دراسة أبناءها بتوفير الأكل والملبس والمستلزمات المدرسية. أما بالنسبة للعوامل الثقافية فيمكن من خلالها التأكيد على ازدهار التعليم بالمدينة بالاعتماد على عدد العدول بها فهو يوكد على قدم انتشار التعليم بجرجيس بما أن هذه المهنة كانت محبذة ونبيلة في المجتمع التقليدي التونسي، أليس العدل رمز العلم والثقة والعفة (مكي، 1998، ص 80). ويبدو أن انتشار التعليم بجرجيس منذ القدم قد ساهم في جعل "عكارة" يقبلون على تدريس بناتهم بالتعليم الفرنسي العربي بما أنهم تعودوا على التعامل مع المؤسسات التعليمية. فنشأت تقاليد عائلية في الغرض. كما ساهم انتشار التعليم في بروز نخب ثقافية سيحاول بقية المجتمع المحلي الاقتداء بها. فمن خلال وضع نظام التعليم العربي الفرنسي تم تلبية جملة من الأهداف التي حاولت السلطة الفرنسية تحقيقها وتتمثل خاصة في إعادة

إنتاج مكوّنات الاقتصاد والمجتمع التونسي. فلقد قامت بالتركيز على التعليم المهني في صلب هذا النظام التعليمي خوفاً من اتجاه التونسيين نحو الوظائف الإدارية وما يعنيه ذلك من حراك اجتماعي قد لا يتناغم مع رغبات الاستعمار، ولذلك عملت على انصهار التلميذات في الاقتصاد التقليدي السائد بالبلاد. كذلك سعت إدارة الحماية من خلال المواد المدرّسة إلى نشر اللغة الفرنسية لدى تلميذات إذ أضفت على هذه اللغة هالة بما يجعلها لغة الثقافة والمعارف والعلوم دون سواها وقد كان ذلك على حساب اللغة الأم والمتمثلة في اللغة العربية التي ولتها الإدارة الاستعمارية مركزاً ثانوياً بين المواد المدرّسة وهو ما سيساهم في بعض الأحيان في الابتعاد عن مقومات الهوية التونسية. وساهمت أيضاً المدرسة الفرنسية العربية في إيجاد شكل من أشكال الحراك الاجتماعي بما يؤكّد أن التعليم ساهم وإن بدرجة محدودة في عملية الارتقاء الاجتماعي غير أنه لا يجب تضخيم هذا الدور باعتبار أن هذا الصنف من الحراك قد همّ أعداد ضئيلة لا سيما أن عملية الارتقاء شملت بالأساس نوعية العقلية ونمط العيش أكثر مما همت الأفراد. وقد نجحت المدرسة بقدر كبير في إقناع التلاميذ بتوجهاتها الثقافية إذ أن خريجي المدرسة قد اقبلوا على إتباع توجهات المدرسة الفرنسية العربية في الميادين الاجتماعية والطبية فزاد اقتناعهم بمزيد تعليم البنت واعتماد طرق عصرية في معالجة الأمراض. فقد ساهم التعليم الفرنسي العربي بجرجيس في تطوير الواقع الاقتصادي وتحويله من اقتصاد فلاحي يعتمد أساساً على قوّة العمل العائلي إلى اقتصاد متنوع القطاعات مما ساهم في نمو الأنشطة الاقتصادية التي يعتمد على أهمية المعرفة، وتطوّر عدد المنتسبين إلى الأعمال الحرّة والمنخرطين بالوظائف الإدارية.

أما فيما يخص المجال السياسي فإن المدرسة الفرنسية العربية للفتيات لم تشهد تفاعلاً مع الأحداث السياسية إذ لم تذكر لنا مصادرنا عن أي إضراب أو مظاهرات تمت بالمدرسة. إلا أن ما يجب الإعلان عنه هو حتى وإن لم تشهد المدرسة الفرنسية العربية للفتيات أي تحركات سياسية، فإن هناك الكثير من المدارس في كافة أنحاء البلاد التونسية تفاعلت مع الأحداث السياسية أيما تفاعل خاصة "على إثر اندلاع الكفاح المسلح في تونس بداية من 18 جانفي 1952، شهدت المناطق من المملكة التونسية أحداثاً دامية تجاوزت حدود البلاد. ولم تقتصر مساهمة التونسيين في هذه الأحداث على السياسيين ورجال المقاومة العسكرية، بل امتدت إلى المؤسسات التعليمية حيث كانت لتلامذة وطلبة المدارس الابتدائية والمعاهد الثانوية والعليا وإطار التدريس بها

مشاركة فعالة ونشيطة في هذه الأحداث وذلك بحكم تضافر عديد العوامل منها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي" (بن يوسف، 2003، ص 8). فما يمكننا قوله في هذا الإطار، هو أن المدرسة الفرنسية العربية قد فشلت بقدر كبير في فرض توجهاتها السياسية على تلاميذ المدرسة وهو ما يؤكد على نسبة قدرة المدرسة على فرض اختيارات السلطة على التلاميذ. وهنا فقد عجزت المدرسة عن تحديد ملامح هوية الأفراد وإن نجحت في دفعهم نحو بعض المبادئ والإيديولوجيات فلقد تمكن تلاميذ المدرسة من المحافظة على حقهم في استقلالية القرار إذا أخذوا عن النظام التعليمي الفرنسي ما رأوا أنه يتلاءم مع مجتمعهم في حين رفضوا الإيديولوجيات التي تبرر الهيمنة الاستعمارية. فيقدر ما سعى التونسيون إلى طرد السلطات الفرنسية فإنها كانت حريصة على إبقاء إطارات التعليم الفرنسي بغاية الرقي بالمجتمع. فتجاهل التونسيون عن قصد مرامي وأهداف الحماية من خلال إنشاء التعليم الفرنسي العربي لأسباب متعددة أهمها رغبتهم في اكتساب التعلّم أولاً وتوظيف علمهم في ما يفيد البلاد ثانياً.

- مزايا المدرسة على جميع الأصعدة. (المعرفية، التربوية، النفسية الاجتماعية):

يبقى للمدرسة دور ريادي وفعال في المجتمع ويتأكد ذلك من خلال سعيها لتأسيس مواطن متعلّم وتضطلع مهمتها التربوية بتنشئة الطفل على قيم المجتمع وحضارته، حتى لا يكون المتعلّم في حالة انفصال عن المجتمع ولهذا فإنّ للمدرسة العديد من المزايا على العديد من الأصعدة.

- فعلى الصعيد المعرفي: مثلت المدرسة الفضاء الأمثل يتم فيه صناعة إنسان الغد لتلقيه مجموعة من المهارات والمعارف وتروض فكره، فتنبى في الطّفل الفكر الرياضي والمهارات الحسابية وتنمية مهارة القراءة لديه وعادة المطالعة وتكسبه التعبير الصحيح في الخطابة والتحدّث والكتابة بلغة سليمة وتفكير منظم. والتزويد بلغات أجنبية حيّة للتزوّد من العلوم والمعارف والفنون والابتكارات النافعة. ولهذا فالمدرسة تنادي بالتفاعل الواعي مع التطوّرات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثّقافة والآداب بتتبعها والمشاركة فيها وتوجيهها بما يعود على المجتمع والانسانية بالخير والتقدّم.

- على الصعيد الاجتماعي والوطني: تساهم المدرسة في تحقيق التواصل بين مختلف شراح المجتمع في إطار مؤسسي قانوني معطية الفرصة للجميع في إطار المساواة والعدال. كما تدرّب الطّفل على الحياة داخل المجموعة. أيضا فإنّ التعليم بالمدرسة اهتم بالمجتمع وذلك للمحافظة على تراثه وعقيدته وسلوكه وأدابه. وتدعم مناهج التعليم

ترابط العلاقات الإجتماعية وتطبيق السلوك الاجتماعي فيكتسب التلميذ قيم وعادات واتجاهات المجتمع مما يساهم في توافق الفرد مع المجتمع. كما يساهم في تماسك المجتمع واستقراره وتوحيد رأيه تجاه القضايا الداخليّة والخارجية. وقد اهتم التعليم بالوطن لتحقيق الولاء والتطور في جميع الميادين ولهذا فقد ربطت التربية والتعليم في جميع المراحل بخطة التنمية العاملة للدولة وأوجبت الاستفادة من جميع أنواع المعارف الانسانية النافعة.

- على الصّعيد النّفسي: تعمل المدرسة على إحداث التّوازن النّفسي للطفل من خلال معرفته لذاته حتّى لا يسيطر البعد الجسدي عن البعد العقلي أو الوجداني فبي تساهم في تزويد الطفل بالقدر المناسب من المعلومات الثقافية والخبرات المختلفة وتهدف إلى تحقيق تنشئة صالحة للأطفال وتجعل منهم أعضاء عاملة في المجتمع. ومن إيجابيات التعليم في تنشئته للأطفال بالمدرسة أنه يساهم في مراحل النّمو النفسي للناشئين في كل مرحلة وتساعدهم على النّمو السّويّ روحيا وعقليا وعاطفيا واجتماعيا.

ويرتبط التعليم بالتكامل الاجتماعي من خلال توجيه المناهج والمقررات المدرسية لتشكيل الشخصيات الاجتماعية بصورة تتلاءم مع متطلبات البناء الاجتماعي. فالمدرسة تعتبر أداة من أدوات الضبط الاجتماعي لما تقوم به من دور فعّال في تكوين شخصية الفرد وبث نزعة الجمعية فيه. ومحاولة إخراج كل سلبيات يمكن أن تعلق به قبل أن يستفحل أمرها، مع تلقينه للقيم والمعايير الاجتماعية الأصلية في المجتمع والتي تخدم هدف التماسك الاجتماعي، إضافة إلى إعطائه الجرعات المقررة من المعارف والعلوم بما يخدم مسيرة المجتمع نحو التّقدم والوقاية من السلبيات التي قد تنشأ نتيجة الجهل أو عدم مساهمة هذه المعارف التي تعتبر أساسا جوهريا من أسس الحضارة وفي كل الأزمنة والأمكنة التي شملتها... من هنا تؤدّي المدرسة دورا لا ينكر في السيطرة على البناء الاجتماعي. فهي بهذا المعنى تؤدّي دورا انضباطيا لكل السلوكيات من واقع الثواب والعقاب الذي يتضح ظاهريا في التقويم العلمي وله مظهر مستتر أيضا في تشجيع كلّ من يأتي بسلوك يدعّم من قيم ومعايير المجتمع ونبذ كل من يخالف ذلك. ويمكن أن تترجم هذه الأمور في تعويد المدرسة النّشء على الأسلوب العلمي المخطط والمنظّم في مناسبات الحياة المختلفة وتعويدهم على التّفكير المستقل وإبداء الرّأي الحر مع الثقة بالنفس، يضاف إلى كل هذا التدريب المستمر على الأدوار المناسبة لكل منهم طبقا لقدراتهم وما إلى ذلك من الواجبات المحددة لدور المدرسة في الانضباط والتي يمكن تبين أبعادها في ما

يلي: تقوم المدرسة أساسا بدور توجيهي أساسي يهدف إلى الوصول بمجتمع المدرسة إلى التماسك من جهة ومن جهة أخرى للوصول بالتلاميذ إلى مرحلة سوية مع التركيز على الشواذ للتخلص من العوائق التي جعلتهم هكذا. وفي هذا يرى التربويين أنّ المدرسة توجّه التلاميذ بصفة مستمرة حتى يتعودوا الاستقلال في كل شيء: الاستقلال في اتخاذ القرارات حتى ولو كانت نتائجها غير مضمونة. (جبارة، 1986، ص 183).

- خاتمة:

عرفت مدينة جرجيس خلال سنة 1906 تأسيس أول مدرسة للفتيات في تاريخها تختلف تماما عن المدارس التقليدية التي عرفت قبل الحماية وتندرج هذه المدرسة في إطار نظام التعليم الفرنسي العربي الذي أسسته الإدارة الفرنسية والذي يتميز بتدريسه العلوم العصرية باللغة الفرنسية. وقد تم تركيز هذا النظام التعليمي لتلبية مجموعة من الأهداف التي حاولت إدارة الحماية تحقيقها والتي تتمثل في إعادة إنتاج مكونات الاقتصاد والمجتمع التونسيين. كما سعت السلطات الفرنسية إلى جعل نظام التعليم الفرنسي العربي يضطلع بدور تلقين تلاميذ المدرسة ثقافتها وأيديولوجياتها. ولقد تبين لنا من خلال دراسة المواد المدرسة في صلب هذا النظام سعي الإدارة الفرنسية إلى نشر اللغة الفرنسية، كما أن المدرسة الفرنسية العربية بجرجيس قد ساهمت في إيجاد شكل من أشكال الحراك الاجتماعي بما يؤكّد أن التعليم قد ساهم وإن بدرجة محدودة في عملية الارتقاء الاجتماعي الذي شمل بالأساس نوعية العقلية ونمط العيش أكثر مما همّ الأفراد في حد ذاتهم. وقد اندرج هذا البحث ضمن دراسة سوسولوجية علمية مما حولت لنا الحصول على بعض التحولات التي شهدتها مدينة جرجيس خاصة بعد انتشار التعليم الفرنسي العربي بها وبالتحديد عند انبعاث مدرسة تعني بتدريس البنات بهذه المنطقة.

- مقترحات الدراسة:

- إجراء المزيد من الدراسات التي تعنى بتسليط الضوء على المجتمع المحلي وتفاعله مع مكوناته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية.
- ضرورة القيام بدراسات دورية خلال فترات زمنية متباينة لرصد التغيرات المجتمعية وتفاعل مكونات المجتمع المحلي مع مكوناته وخاصة المدرسة.
- مزيد من الاعتناء بالمدرسة لمساهمتها في تغيير الذهنية المحلية وما تخلقه من حراك اجتماعي في الجهة.

- تبقى زاوية نظرنا ضيقة وتهتم بالمدرسة الفرنسية العربية للفتيات وبمدينة جرجيس لا غير. لذلك فإنّ هذه الدّراسة يمكن أن تكون تمهيدا والانطلاق من استنتاجاتها لدراسة مدى تحوّلات وتأثير المدرسة الابتدائية بالتحديد عن المجتمع التونسي ككل خلال الفترة الاستعمارية وبعد حصول البلاد التونسية على الاستقلال.

- قائمة المراجع:

- 01- باشوش، محمد. (1990)، المحددات الاجتماعية والثقافية للنجاح والخيبة بالجامعة التونسية، في كتاب الجامعة والتحوّلات الاجتماعية، تونس: مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية CERES.
- 02- بدران، شبل. بيلوي، حسن. (1997)، علم اجتماع التربية المعاصر، الطبعة الأولى. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 03- بن يوسف، عادل. (2003)، مساهمة الوسط المدرسي في المعركة التحريرية (1952-1954). الجزء الأول، العدد 8، تونس: مجلة المعهد الأعلى لتاريخ الحركة الوطنية.
- 04- جبارة، عطية. (1986)، المشكلات الاجتماعية والتربوية، الإسكندرية مصر: دار المعرفة الجامعية.
- 05- الراشدان، عبد الله. وجعيني، نعيم. (1982)، المدخل إلى التربية والتعليم، الأردن: الجامعة الأردنية، كلية علوم التربية، دار الشروق.
- 06- رزوقة، باسم. (2006)، المدرسة الفرنسية العربية بأكودة أنموذجا 1910-1955، تونس: جامعة سوسة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بسوسة.
- 07- زكي بدوي، أحمد. (1986)، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (انجليزي - عربي)، بيروت: مكتبة لبنان.
- 08- شاهين، فؤاد. (1997)، موسوعة علم النفس المجلد الأول E-A، ط 1. لبنان بيروت، منشورات عويدات.
- 09- صالح، أحمد زكي. (1982)، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، مصر: درا النهضة العربية.
- 10- طعم الله، خميس. (2004)، مناهج البحث وأدواته في العلوم الاجتماعية، تونس: مركز النشر الجامعي.
- 11- عفيفي، محمد الهادي وآخرون. (1972)، التربية ومشكلات المجتمع، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- 12- فياض، منى. (2004). *الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي*، بيروت: المركز الثقافي العربي.
- 13- لبيض، سالم. (1998). *ملاحظات حول البنية الاجتماعية التقليدية وظهور المدرسة الفرنسية العربية في أقصى الجنوب التونسي مثال جرجيس*، المجلة التاريخية المغربية العهد الحديث والمعاصر العددان 91-92/ ماي/أيار، زغوان، منشورات مؤسسة التميمي للبحث العلمي والمعلوماتي.
- 14- لبيض، سالم. (2006). *مجتمع القبيلة، البناء الاجتماعي وتحولاته في تونس*، دراسة في قبيلة عكار، تونس: المغربية للنشر.
- 15- مكني، عبد الواحد. (1998). *عدول الإشهاد بالساحل التونسي في بدايات الحماية (1874-1904) محاولة لدراسة التنفيذ الاجتماعي*، روافد العدد 4، تونس: المعهد الأعلى لتاريخ الحركة الوطنية.
- 16- ونيسي، عبد الرحمان. (2003). *السياسة الصحفية بتونس في عهد الحماية (1881-1939)*، تونس: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- 17- ANONYME, (1947). *Inspection médical des écoles en Tunisie*, Tunis: in Bulletin économique de la Tunisie, N°8, Juillet, Imprimerie rapide.
- 18- ARNOULETF, F. (1991). *Les problèmes de l'enseignement au début du protectorat Français en Tunisie 1881-1900*, Tunis: IBLA N°167.
- 19- Bourdieu, P & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction élément pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: les éditions minuit.
- 20- Durkheim, Emile. (1937). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: 2 Ed, P.U.F.
- 21- Durkheim, Emile. (1966). *Education et sociologie*. Paris: edition P.U.F.
- 22- Ecole primaire de filles musulmanes, dirigé par Melle Dupère. Registre Matricule commencé le 1^{ère} octobre 1934K fini le 1^{ère} Janvier 1946.
- 23- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*, ed Gallimard.
- 24- *Historique des affaires indigènes de Médenine*, (1914).
- 25- *Historique du bureau des affaires Indigènes Zarzis Bourg* (1931).
- 26- Janne, H. (1970). *Sociologie générale, cité par: sylvain de Coster et Ferannnd Hotyat; sociologie de l'éducation*, ed. De l'université de Bruxelles, Int. De sociologie.
- 27- *La Tunisie Française*, (1898).
- 28- *Le carnet historique pour la monographie. Ecole de fille Zarzis*, 1931 – 1914.
- 29- Le TOURNEAU, R. *La réforme de l'enseignement, Edition du service d'information de la résidence générale*, S.D.
- 30- SRAEIB, N. (1994). *Le collège Sadki de Tunis 1875-1956*, Tunis: CNRS.