مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

أحمد أوزي — عبد الله الخياري

إسماعيل علوي — لحسن عبود

جميل حمداوي — رشيد كهوس

رشيد جرموني — محمد بلهادي

ديرار عبد السلام — محمد طمطم

ضرضاري التهامي — المصطفى الحسناوي

أخ العرب عبد الرحيم — عبد العزيز خلوفة

العدد الثالث والخمسون - أكتوبر 2012

الهدر المدرسي

عبد الله الخياري
كلية علوم التربية جامعة
محمد الخامس - السويسي

أريد في البداية أن أكد على فكرة تكاد تكون بديهية، وهي أن هناك علاقة وطيدة بين وضوح التشخيص الذي ننطلق منه وبين نجاعة القرارات التربوية والوصفات العلاجية التي نطبقها لاحقا. فلا إصلاح للمدرسة العمومية ولا محاربة لما نسميه بالهدر المدرسي دون تشخيص موضوعي للاختلالات الحقيقية المعيقة للمنظومة؛ وذلك قبل البحث في الاستراتيجيات ومداخل العمل. غير أن وضوح التشخيص لا يتعلق فقط بالمؤشرات والبيانات، بل يتعلق أيضا بوضوح المفاهيم التي نستعمل في تفسير الواقع وفهمه، ومن ضمن هذه المفاهيم التي تحتاج الى إعادة فحص نجد مفهوم «الهدر المدرسي».

1 – عودة الى مفهوم «الهدر» المدرسي

نسجل بداية أن الجميع أصبح اليوم يتحدث عن إشكالية الهدر ألمدرسي ، فمنذ أن أصبح معدل الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب يحتسب كأحد المؤشرات المعتمدة في تصنيف الدول في سلم التنمية البشرية، قام المسؤولون والفاعلون في المجتمع المدني والباحثون في المغرب بالتصدي لظاهرة «الهدر» ألمدرسي، التي استفحلت وأصبحت من بين أهم المؤشرات المسؤولة عن تدني رتبة المغرب في سلم التنمية البشرية. لكن تحليل الأدبيات والخطابات التربوية لهؤلاء الفاعلين حول مشكل الهدر سيبين أن هناك لبسا في المفهوم ، غالبا ما ينتهي إلى نوع من الخلط، الذي يؤدي بخطابات أولئك الفاعلين إلى الحديث عن مفهوم مغاير لما يقصدونه في الأصل. أو إلى استعمال مفهوم عام يشمل عدة مكونات

مختلفة، في الوقت الذي يستهدفون ظاهرة محددة تتعلق حصرا بالظواهر المرتبطة بالانقطاع المدرسي. فجل تلك الخطابات حول «الهدر» المدرسي تتناول بالتحليل إما مشكل عدم التمدرس أو التكرار والانقطاع المدرسي أو التسرب، وتضع ذلك تحت عنوان «الهدر» المدرسي، الذي يحيل، في الحقيقة، الى مفهوم أعم وأشمل، ويستدعي ممارسات قد تتجاوز ظواهر انقطاع التلاميذ لتشمل اختلالات تقع في مكونات آخرى للمنظومة.

وهكذا نلاحظ أن الأدبيات التربوية المغربية التي تتناول «الهدر» تميل لاختزال هذا المشكل في مجرد حالة أو وضعية خاصة هي الانقطاع أو التسرب المدرسي، في حين أن الهدر ظاهرة عامة تشمل في الحقيقة مجموع الاختلالات والاكراهات التي تعيق أداء النظام التربوي لوظائفه، وتحول دون تحقيق أهدافه التعليمية والتربوية، مهما كانت طبيعة تلك المعوقات. فالهدر لا يتعلق فقط بسلوك التلاميذ المنقطعين عن الدراسة، بل يتعلق بسلوك كل الفاعلين في المدرسة؛ لذلك تُعتبر الاختلالات التي تلازم مثلا تدبير الزمن المدرسي وغياب الأساتذة المتكرر هدرا، وكذلك عدم ملاءمة المدخلات أو العمليات أو المخرجات يعد أيضا هدرا. إن الهدر المدرسي كمفهوم شامل يحيل، إذن، على ضياع الموارد المرصودة، سواء كانت مادية أو بشرية أو بيداغوجية أو تنظيمية، والتي يعيق ضياعها تحقيق غايات وأهداف المنظومة التربوية؛ وينتج عن كل ذلك ضعف في المردودية الداخلية للنظام، تتجلى في التعثر، ثم في التأخر الدراسي المفضي حتما الى الفشل الدراسي والانقطاع المبكر عن الدراسة.

ولابد من الإشارة هنا إلى أن مفهوم «الهدر المدرسي» هو مفهوم نُحت في الأصل في إطار اقتصاديات التربية لرصد النفقات العمومية والموارد المادية، التي يتم صرفها في المجال التربوي، دون أن يتحقق الهدف المتوخى منها. وقد تم التوسع في استعمال هذا المفهوم ليعوض إلى حد ما مفهوم الفشل الدراسي، الذي أصبح يُنظر إليه فقط ، بكيفية اختزالية، من زاوية أنه هدر للموارد !

في هذا السياق تَطرح مساءلة مفهوم «الهدر المدرسي» ضرورة التفكير في كل الاختلالات والمعيقات التي تحد من فعالية المنظومة ، بما في ذلك التكلفة التي يتم هدرها نتيجة تعثر تحقيق الاهداف المتوخاة؛ فالهدر المدرسي، إذن، عدة أوجه يحيل أحدها على جانب تقني يتعلق بموازنة النفقات، وبالموارد المالية المهدورة. وفي هذا الإطار هناك من يختزل مفهوم الهدر حينما يعرفه على أساس أنه هو حجم الفاقد من التعليم نتيجة التكرار والرسوب والانقطاع.

فارتفاع تكاليف التعليم يعود فعلا، في جزء منه، إلى مشكل هدر النفقات، الناتج عن التكرار والانقطاع والتسرب المدرسي (أي ما يمكن تسميته بضعف المردودية الداخلية أو النجاعة الداخلية للمنظومة

التربوية). إلا أن هذا المعطى التقني والمالي لا ينبغي أن يؤدي بنا إلى اختزال ظواهر التسرب والانقطاع وعدم التمدرس فقط في ضياع التمويل العمومي.

فحينما نكون مثلا في سياق برامج التربية غير النظامية او الاستدراكية، ونستعمل مفهوم «الهدر» في خطاباتنا وأدبياتنا، في الوقت الذي نقصد فيه ظواهر ضعف التمدرس أو الانقطاع الدراسي والتسرب، فكأننا بطريقة غير مباشرة نستحضر ما ينتج عن تلك الظواهر من هدر للنفقات العمومية التي تُرصد للمدرسة، أكثر مما نركز على المتسربين أنفسهم ودواعي تسربهم وانقطاعهم. إن المسكوت عنه حينما نتكلم عن الهدر المدرسي هو التفكير في هاجس خفض التكلفة المهدورة. أما معالجة ظواهر الانقطاع والتكرار والتأخر الدراسي والفشل الدراسي التي تعاني منه فئة من الأطفال، إما لأنها لم تتمكن من التكيف مع المنظومة المدرسية، أو بسبب معاناتها لوضعية الهشاشة، فلا يتم تناولها إلا باعتبارها وسيلة لتحقيق هدف التحكم في النفقات لخفضها. إن ترشيد النفقات العمومية يعد في حد ذاته هدفا منشودا ومشروعا، لكن لابد من أنسنة مشكل الهدر المدرسي بالتركيز على حاجيات وخصوصيات التلميذ المتسرب أو المنقطع أو الذي يعاني من التأخر أو الفشل المدرسي.

إن التسرب أو الانقطاع المدرسي يعد فعلا هدرا للموارد، لكنه بالنسبة للتلميذ يعد معاناة وتجربة فشل قاسية، يتعرض لها في سن مبكرة، وسوف تترك بصماتها في مساره الحياتي كله. ونحن الآن في أمس الحاجة للاهتمام أكثر بوضع خطط العمل التي من شأنها أن تضمن الوقاية من السقوط في متاهات تجربة الانقطاع المدرسي، وتداعياتها على مستوى الصحة النفسية والاندماج الاجتماعي والمهني للمنقطع عن الدراسة.

تأسيسا على كل ذلك نتساءل عن ما هي الدواعي التي تجعل الفاعلين التربويين في المغرب يفضلون استعمال مفهوم «الهدر» المدرسي، حينما يقصدون طرح مشكل الانقطاع الدراسي و التسرب المدرسي ؟ ولماذا نستدعي ما هو عام في الوقت الذي نقصد ما هو خاص؟ في حين أننا نجد الأدبيات التربوية، سواء العربية أو الغربية، تفضل تسمية الأشياء بمسمياتها المباشرة فتتحدث عن التسربdécrochage scolaire والانقطاع الدراسيl'abandon scolaire كقضايا خاصة، تشكل جزءا من الكل الذي هو الهدر.

وفي الوقت الذي نلاحظ فيه ان هناك جهودا حثيثة لإصلاح التعليم وتطويره في البلدان المتوسطية الجنوبية، نجد أن الآثار النوعية لتلك الاصلاحات تصطدم باختلالات مزمنة تعاني منها منظومات التربية في تلك البلدان، ومن جملتها ضعف المردودية الداخلية وارتفاع نسب التسرب والانقطاع المبكر عن الدراسة. ولن تسلم البلدان المتوسطية الشمالية من تأثير هذه

الاختلالات لأن جزءا من المنقطعين عن الدراسة اليوم هم مرشحون محتملون للهجرة السرية غدا. وتأسيسا على ذلك نعتبر أنه آن الأوان للتفكير الجدي حول مشكل الانقطاع المبكر عن الدراسة وطرحه للبحث والنقاش العمومي. وفي هذا الاطار لابد من مسآلة هذه الظاهرة في الدول المتوسطية الجنوبية لمعرفة حجم الظاهرة في كل بلد ومدى نجاعة خطط التدخل لمواجهتها؛ وكذا معرفة واقع هذه الظاهرة في البلدان المتوسطية الشمالية، وتقييم تدخلاتها للحد منها ومعرفة موقعها في برامج التعاون الدولي مع البلدان الجنوبية، ومدى حضورها على مستوى اهتمامات مراكز البحث العلمي بها.

وبالنسبة لمؤشرات الظاهرة في المغرب وحجمها والمحددات المفسرة لها هناك عدة اوراق سيقدمها باحثون خلال فعاليات المناظرة ستتولى الإحاطة بكل أبعاد الإشكالية ، لذلك سوف أكتفي هنا فقط بالإشارة الى التوجهات العامة.

2 - المحددات المفسرة لظواهر التكرار والانقطاع المدرسي

لو عدنا إلى المؤشرات لوجدناها صادمة، خصوصا تلك التي تعود الى ما قبل تطبيق المخطط الاستعجالي، وبالضبط الى احصائيات (2005/2006)، وهي على سبيل المثال:

ا – بالنسبة للتكرار

- تصل نسبة التكرار في الابتدائي إلى 12.70 %
- في الإعدادي تصل إلى 16 %
- نسبة التكرار بالثانوي التاهيلي تصل إلى 18.90 %.

وهذه النسب تعادل بالأرقام المطلقة 492 ألف تلميذ في الابتدائي و160الف في الثانوي الإعدادي و110 الف تلميذ في الثانوي التأهيلي. وهكذا فان المقاعد التي يشغلها المكررون في المستوى الابتدائي تكفي لاستقبال 40 في المائة من الأطفال غير المدرسين.

- كما أن معدل الفترة التي يقضيها التلميذ بالسلك الابتدائي تصل الى حوالي 6.7 سنة بدل 6 سنوات الطبيعية .
- أما معدل الفترة التي يقضيها التلميذ بالسلك الإعدادي فهي 4 سنوات عوض 3 سنوات الطبيعية .

ب – بالنسبة للانقطاع

- كانت نسبة الانقطاع بالابتدائي حوالى 5.50% في 2006/2007 وتزداد النسبة مع ارتفاع المستوى الدراسي لتبلغ 10.4 % بالنسبة للسنة السادسة ابتدائي.
- تصل نسبة الانقطاع بالثانوي الإعدادي 13.9% (2006 / 2007) ؛ وفي السنة الأولى إعدادي تبلغ نسبة الانقطاع 10.8 % ؛ وفي الثانية إعدادي تبلغ 9.2 % وفي الثالثة إعدادي تصل الى 20.1 %

- أما نسبة الانقطاع في الثانوي التأهيلي فقد بلغت 13.6% (2006).

ج – بالنسبة للتقويم:

- 13 تلميذا من أصل كل 100تلميذ مسجل بالتعليم ينجح في الباكالوريا.

- ترتيب المغرب حسب رائز PIRLS (القراءة والفهم) هو المرتبة 44 على 45 دولة (2006).

- ترتيب المغرب حسب رائز TIMSS(الرياضيات والعلوم) هو المرتبة 40 على 45 دولة (2003).

د – بالنسبة لمعيار النوع الاجتماعي:

- مؤشر المساواة بين الجنسين بالابتدائي هو 0.87 % (2006/2007)

- مؤشر المساواة بين الجنسين بالإعدادي في العالم القروي 0.55 % (2006/2007).

تعتبر هذه المؤشرات، وغيرها في الحقيقة صادمة، وتؤشر لوجود اختلالات جسيمة في المردودية الداخلية لمنظومة المدرسة العمومية المغربية، لكن من الأكيد أن تفعيل المخطط الاستعجالي ابتداءا من سنة 2009 عدل شيئا ما من قساوة تلك المؤشرات، بحيث بينت المعطيات بعد ثلاث سنوات من تطبيق المخطط ألاستعجالي أن التسرب المدرسي بالتعليم الإلزامي (6– 15 سنة) انخفض نسبيا[1] حيث انتقل:

- في السلك الابتدائي من 5.4% إلى 3.1%؛
- في السلك الإعدادي من 13.4% إلى 10.8%؛
- كما ارتفعت نسبة النجاح في جميع الأسلاك من 44% إلى 58%.

غير أن هذه النسب، على أهميتها، ينبغي أن لا تخفي واقع استمرار التسرب والانقطاع المدرسي؛ فما يزال 147.000 تلميذا يغادرون المدرسة سنويا، بعد ما كان هذا العدد يصل إلى 250.000 سنويا خلال المراحل السابقة.

لكن إذا ما تركنا لغة الأرقام لنثير مسألة المحددات المفسرة لوضعية التكرار والانقطاع المدرسي، فسوف نبدأ بالتساؤل عن كيف تعاملت التقارير والخطابات لدى الفاعلين التربويين مع تلك المؤشرات الصادمة، وما هو النموذج التفسيري المعتمد لديها؟

نستخلص من القراءة المتأنية للتقارير التربوية المغربية التي عالجت مشكل الانقطاع والتسرب أن جلها يحاول إرجاع أسبابه إما إلى عوامل ذاتية تتعلق بالتلميذ ذاته كالفشل الدراسي؛ أو إلى عوامل مجالية أو سوسيو ثقافية واقتصادية؛ وهنا يتم التركيز على الخصوص على أمية الآباء والفقر والهشاشة وغير ذلك. وقد يبدو لأول وهلة أن العلاقة بين الانقطاع وتلك العوامل هي علاقة قائمة بحكم أن فئات واسعة من المنقطعين تعاني فعلا من الإقصاء المجالي والثقافي والاقتصادي. لكن لا يعني ذلك

أبدا أن هناك علاقة ترابط سببية بين تلك المتغيرات والانقطاع المدرسي.

إننا نعتقد أن ظاهرة الانقطاع المبكر تعد إشكالية معقدة ومتداخلة العوامل، يصعب الحسم في العوامل المحددة لها بشكل نهائي. وهو ما يجعل هذا الموضوع مفتوحا على المزيد من البحث والاستقصاء لفهم الميكانيزمات المعقدة والمفضية إلى الانقطاع المبكر. وأريد هنا أن أطرح للنقاش فرضية مسؤولية المؤسسة المدرسية نفسها. إن المدرسة تنتج هي نفسها من حيث لا تشعر الدوافع التي تسبب التسرب والانقطاع، عبر آليات اشتغالها الداخلية، ويتجلى ذلك على الخصوص في النقط التالية:

- عجز المدرسة المغربية حاليا عن تحقيق الغايات الإستراتيجية الكبرى التي ارتبطت بنشأة المدرسة كمؤسسة اجتماعية، منذ قيامها لأول مرة في المجتمعات الحديثة، حيث ظهرت المدرسة - كما هو معروف - مع تأسيس الدولة الوطنية الحديثة، لتحقيق هدف تدارك مختلف أشكال التنافر والاختلاف ألمجالي والثقافي واللغوي والاجتماعي والاقتصادي القائمة لدى التلاميذ، بغية تحقيق أقصى ما يمكن من التناغم بينهم تمهيدا لتعليمهم المشترك الوطني في سياق تكافؤ الفرص . ويبدو أن مدارسنا في السياق المتوسطي الجنوبي لم تفلح بعد في تقليص الاختلافات المشار لها لدى التلاميذ، مما يجعل من مسألة تكافؤ الفرص في أبعادها، ليس المعرفية فقط، بل حتى الاجتماعية والاقتصادية والمادية إحدى الرهانات التي لا تزال مطروحة على مدرسة اليوم.

- إن المدرسة لا تراعي أن زمن التعليم لا يتطابق دائما مع زمن التعلم لدى التلاميذ، لذلك تعتمد خيارات على مستوى التقويم تكرس الإقصاء، بدل تطوير الأداء؛ مما ينتج عنه التكرار والرسوب والانقطاع.

- عجز المدرسة المغربية لحد الساعة عن اعتماد نظام مؤسسي للدعم والتتبع والتوجيه، مع العلم أنه من المستحيل ، حسب معطيات البيداغوجيا الفارقية، العثور على فصل دراسي واحد بنفس المواصفات، فيما يخص استعدادات وقدرات وذكاءات التلاميذ.

- عجز المدرسة عن وضع آليات لتقويم الفاعلين فيها وترسيخ مسؤوليتهم في المهام التي يقومون بها. وفي هذا الصدد « يبدو ان انخراط الفاعلين التربويين في سيرورة حياة المدرسة ما فتئ يعرف تراجعا، في الوقت الذي تتزايد فيه حدة الصعوبات التي تعاني منها المدرسة، مغذية بذلك الحلقة المفرغة لضعف التعبئة ونقص الجودة[1]».

- عجز المدرسة العمومية عن إدماج التعليم الأولي ضمن ميادين اشتغالها، وذلك رغم اقتناع الكل الآن بأن التعليم الأولي العصري هو إحدى الرافعات الأساسية لإرساء تكافؤ الفرص.

- وأخيرا مشكل التواصل اللغوي

مابين المدرسين والتلاميذ في السنوات الأولى بالابتدائي في المناطق الجبلية والأمازيغية، حيث يكون خطاب المدرس بالعربية الفصحى في الوقت الذي يجهل فيه التلميذ حتى الدارجة؛ مما يؤدي إلى تراكم الثغرات لديه. وفي ظل غياب التواصل المباشر مع المدرس فإن احتمالات التعرض للتعثر وللانقطاع المبكر تكون أكبر.

كخلاصة لهذا المحور أقول إن المدرسة التي تعاني من الإنهاك نتيجة إفراغها من مهامها الإستراتيجية أصبح لنمط اشتغالها الحالي آثار سلبية وغير مرغوب فيها وهي انتاج التعثر والتأخر الدراسي المفضي للانقطاع المبكر. وبذلك فهي تتحمل مسؤولية إنتاج الهدر، أما العوامل الخارجة عن المدرسة ومنها المجالية والثقافية والاقتصادية فتبقى عوامل ملازمة للانقطاع دون أن تكون سببا له.

3 - مداخل العمل

في الوقت الذي نتحدث فيه عن الولوج إلى دولة القانون والمؤسسات والمجتمع الحداثي الديمقراطي، لابد من التذكير بمسلمة معروفة مفادها أن الحق في التعليم هو مفتاح لباقي الحقوق الأخرى. وإذا لم يترسخ الحق في التعليم أولا، فسوف يبقى الحصول على الحقوق الأخرى أمرا صعبا، إن لم يكن مستحيلا. ومن هذا المنطلق فإن الرهانات الكبرى المطروحة حاليا على المنظومة التربوية وعلى شركائها من باقي الفاعلين، تتمثل في التعميم والاحتفاظ والدمقرطة والجودة.

أما عن بعض مداخل العمل في هذا الاتجاه، المقترحة للمناقشة، فأوجزها فيما يلي:

1 – الاستمرار في النفس الجديد الذي واكب إصلاحات المخطط الاستعجالي، الذي يحتاج لتقييم شمولي بعد أن أشرف على نهايته، مع التأكيد على ضرورة إرساء جيل جديد من الإصلاحات العميقة، التي من شأنها أن تتناول القضايا الأفقية للمنظومة، وأن تستهدف مختبر العملية التربوية، ونفصد به عمليات التعليم والتعلم الفعلية، التي تجري داخل الفصل الدراسي، وان نعمل على تجويدها.

2 – العمل على إرساء تعاقد جديد بين المدرسة والمجتمع بواسطة حوار وطني، يمكن المدرسة العمومية المغربية من استرجاع وتعزيز مقوماتها كمؤسسة لنشر وإنتاج المعرفة وتيسير الاندماج الاجتماعي والمهني، وضمان تكافؤ الفرص، مع اعتماد معايير الجودة العالمية.

3 – العمل على استرجاع الصورة الايجابية للمعرفة في المجتمع المغربي في أفق جعلها قيمة القيم؛ وذلك بعد أن تراجعت مرتبة المعرفة في سلم القيم لدينا منذ الثمانينيات من القرن الماضي؛ وكان من نتائج ذلك النفور والعزوف من المدرسة. وكثيرا ما نتحدث الآن عن ضرورة استعادة

الثقة في المدرسة العمومية، لكن الأمر المؤكد هو أنه لا يمكن أن يتم ذلك دون إعادة هيكلة سلم القيم في المجتمع لفائدة أولوية وسمو المعرفة. إن هذه الخطوة ضرورية بالنسبة لاسترجاع الثقة في المدرسة، وحاسمة بالنسبة للولوج إلى مجتمع المعرفة والتواصل والتكنولوجيات الحديثة.

4 – لقد حان الوقت لفتح ورش التعليم الأولي الذي ظل مؤجلا منذ الاستقلال. فحاليا لا يستفيد سوى 10% من أبناء المغاربة مابين 4/5 سنوات من برنامج تربوي عصري في التعليم الأولي[1]، يشرف عليه في الغالب القطاع الخاص. ونظرا لإستراتيجية هذا القطاع ودوره في الحد من التكرار والانقطاع والفشل الدراسي وفي ترسيخ مبدأ تكافؤ الفرص، فإن الرهان الكبير المطروح على منظومة التربية والتكوين حاليا هو إدماج التعليم الأولي، ضمن قطاعات التربية في المدرسة العمومية، ولا ينبغي اعتبار ذلك عبئا جديدا، بل أفقا لانقاد المدرسة العمومية..

الهوامش

1 – تقرير الوسيط من أجل الديمقراطية وحقوق الإنسان لتقييم حصيلة الأداء الحكومي 2011

2 – تقرير المجلس الأعلى للتعليم، حول حالة المنظومة، الجزء الأول، ص. 85

3 – تقرير المجلس الأعلى للتعليم، مرجع سبق ذكره، ص.57 .