واقع الفلسفة التربوية لنظام التعليم في الجمهورية اليمنية

"دراسة تحليلية نقدية"

د/ أحمد الهبوب *

أولاً: الإطار المنهجي للدراسة:

١ـ أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من كون الفلسفة التربوية تشكل المنطلقات الأساسية والموجهات الحاكمة للنظام التربوي. فتحديد المبادئ والأهداف التربوية يمثل الترجمة الفكرية و العملية للفلسفة التربوية السائدة في المجتمع و التي بواسطتها تتحول مجموعة المفاهيم والتصورات والقيم والآمال التي يستهدفها المجتمع عبر أفراده, إلى جملة من المبادئ والأهداف المحددة التي يلتزم النظام التربوي بتحقيقها. ذلك أن مجرد وضع قائمة بالمبادئ والأهداف لا يعد فلسفة تربوية, بل ينبغي أن يكون لها أساس فلسفي واضح تستند إليه, وواقع تربوي ميداني تتجسد فيه. وبغير هذه الأسانيد تصبح مجموعة عشوائية متناثرة من الرؤى والتصورات (ووذرنج, ١٩٦٦, ص١٢١).

فالفلسفة التربوية تشخص الفلسفة الاجتماعية, وتكون انعكاسا إجرائيا لها في الواقع التربوي. وتتجلى فاعليتها في مدى استيعابها لفلسفة المجتمع ومدى التحامها بواقع الممارسات التربوية التعليمية و

---

* رئيس قسم الإدارة وأصول التربية -كلية التربية ـ جامعة إب .

التعبير عن نفسها في مختلف عناصر المنظومة التربوية, إذ أن أهم ميزة يوفرها وجود فلسفة تربوية محددة المبادئ واضحة الأهداف إنما تتمثل في توفير النظرة الشاملة المتكاملة لقضايا النظام التربوي ومشكلاته, وسبل معالجتها(فهمي,١٩٩٢,ص١٠). وعليه فإن غياب الفلسفة التربوية الواضحة من شأنه أن يفقد النظام التربوي أبرز خصائصه الماثلة بالتكامل والاتساق ووضوح الرؤية(عبد اللطيف١٩٨٨,ص٩٤). لذلك تحرص كافة المجتمعات على بلورة طموحاتها وغاياتها العامة في جملة من المبادئ والأهداف التربوية عبر القوانين واللوائح المنظمة, حتى يلتزم بها العاملون في الحقل التربوي ويسعون لتحقيقها جاهدين.

و تحظى الفلسفة التربوية بأهمية بالغة بين مكونات النظام التربوي في كافة المجتمعات وعبر العصور التاريخية, غير أن أهميتها تتعاظم في العصر الراهن الذي يملي على المجتمعات المعاصرة العديد من التحديات المصيرية ويفرض على النظم التربوية حتمية التغيير والتطوير(السنبل,٢٠٠٢,ص٨٣). وعليه فإن المتتبع للعديد من الدراسات والمؤتمرات والندوات المعنية بالفلسفة التربوية يجدها تكاد تجمع على أمر واحد مفاده أنه لا يجوز الاهتمام بالفروع قبل التركيز على الأصول. بمعنى أن البحث في شؤون النظام التربوي من أجل تطويره ينبغي أن ينطلق مبدئيا من تحري سلامة الموجهات الحاكمة له قبل الانصراف إلى البحث في العناصر الفرعية للعملية التربوية. فالبحث في المناهج التعليمية, على سبيل المثال, من أجل تطويرها يفترض أولا سلامة الأهداف الكبرى للنظام التربوي التي تشتق منها أهداف المناهج بوصفها المرجعية الأساسية الموجهة لجهود القائمين على تطوير المناهج. وهذه المرجعية هي الفلسفة التربوية. (عبد الدائم,١٩٩١, ص١٥). وما يصدق على المناهج يصدق على أي جانب من جوانب العملية التربوية, سواء اتصل ذلك بالمعلم, أو بالإدارة, أو بغيرها, فهي جميعها بحاجة إلى مرشد ودليل, سواء في إعدادها, أو في تعديلها و تطويرها.

ويحتدم الجدل في اليمن حول مسألة الفلسفة التربوية وأهمية وجودها, ومدى تأثيرها في واقع الممارسات التربوية, بل وخطورة غيابها عن جهود الإصلاح والتطوير التربوي. فقد شهد النظام التربوي, ولاسيما بعد تحقيق الوحدة اليمنية (١٩٩٠) تحولات جذرية تكللت بتوفر القاعدة الدستورية والأطر التشريعية الموحدة ماثلة بصدور القانون العام للتربية والتعليم رقم (٤٥) لسنة ١٩٩٢ الذي أعلن الفلسفة التربوية وحدد مبادئها وأهدافها. كما يشهد النظام التربوي حاليا جهودا إصلاحية حثيثة في مختلف بناه ومراحله وأنواعه تقوم على اعتماد الاستراتيجيات القطاعية سبيلا للإصلاح والتطوير التربوي. وعلى الرغم من تنامي هذه الجهود وما أسفرت عنه من تحسن ملحوظ في مختلف مراحل التعليم وأنواعه, فإن النظام التربوي لازال يواجه الكثير من المشكلات التي تعيقه عن تحقيق أهدافه. وفي الوقت الذي تؤكد فيه العديد من الدراسات والندوات والمؤتمرات على أن السبب الرئيسي لوجود هذه المشكلات إنما يعود في جانب كبير منه, إلى غموض الفلسفة التربوية وضعف تأثيرها في واقع الممارسات الميدانية, نجد ندرة ملحوظة في الدراسات المعنية بالتحقق من صحة هذا الافتراض.

وعليه يمكن بلورة أهمية الدراسة ومسوغاتها على النحو الآتي:

- إنها تأتي استجابة للتوصيات الصادرة عن العديد من الندوات والمؤتمرات والدراسات التي أكدت ضرورة إعادة النظر في الفلسفة التربوية.
- إنها تأتي في وقت يشهد فيه النظام التربوي تفعيلا ملحوظا لبنيته التشريعية, ماثلة بتفعيل القانون العام للتربية والتعليم. لذلك قد تفيد القائمين على إعادة النظر في القانون.
- تفيد القائمين على العملية التربوية, ولاسيما صناع القرار في أعلى مراتبه, بما توفره من آليات لترجمة قانون التعليم إلى لوائح أكثر إجرائية.

- تفيد القائمين على جهود التطوير التربوي لما طرحته الدراسة من مسوغات تؤكد ضرورة الانطلاق من استراتيجية شاملة تؤطر مختلف الاستراتيجيات الفرعية الحالية.
- تفيد المهتمين بقضايا الفلسفة التربوية من الباحثين والأكاديميين والطلبة بما تضمنته من رؤية تحليلية نقدية لواقع الفلسفة التربوية في اليمن.

٢ـ مشكلة الدراسة:

تجسدت الفلسفة التربوية لنظام التعليم في اليمن بجملة من المبادئ والأهداف, بوصفها أطر مرجعية توجه مسارات التعليم وتحدد اختياراته, وتنظم عملياته وتقوم إنجازاته. وعلى الرغم مما طرأ عل النظام التعليمي من تحسن ملحوظ في مختلف بناه ومراحله و أنواعه و تنامي جهود الإصلاح والتطوير التربوي, غير أن التعليم وكما تشير الكثير من الدراسات والمؤتمرات والندوات لا يزال يواجه الكثير من المشكلات التي تعيقه عن تحقيق أهدافه. ومع أن معظم الدراسات والندوات والمؤتمرات المعنية بالشأن التربوي تكاد تجمع على أن السبب الرئيس لهذه المشكلات إنما يرجع إلى غموض الفلسفة التربوية وضعف تأثيرها في حركة النظام التربوي, غير أن القليل من هذه الجهود قد كرس للتصدي لهذه الإشكالية. وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في تأكيد الشعور بهذا الاعتقاد, وضرورة العمل على التحقق من صحته. و يمكن صياغة المشكلة بالسؤال الآتي: ما واقع الفلسفة التربوية لنظام التعليم في اليمن كما حددها قانون التعليم لسنة ١٩٩٢, وما طبيعة علاقتها باستراتيجيات تطوير النظام التربوي؟

٣ـ أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة تحليل البنية الفلسفية لنظام التعليم في اليمن ومعرفة صلتها بجهود الإصلاح التربوي, وذلك من خلال:

توضيح العلاقة بين الفلسفة التربوية وفلسفة المجتمع وتحديد مكونات الفلسفة التربوية ومستوياتها المتتابعة.

تحليل مبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها العامة كما وردت في القانون العام للتربية والتعليم رقم(٤٥) لسنة ١٩٩٢.

تقييم جهود تنفيذ الفلسفة التربوية في مستوياتها المتتابعة

اقتراح بعض التوصيات المعنية بتفعيل دور الفلسفة التربوية.

٤ـ منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي النقدي الذي يقوم على مسارين متكاملين:

الأول: ويتمثل باستعراض الأطر النظرية للفلسفة التربوية ماثلة بأبرز مكوناتها و تتابع مستوياتها.

الثاني: ويتمثل بعرض تحليلي نقدي لمقومات الفلسفة التربوية في اليمن, معتمدا الخطوات الآتية:

أ) تحليل العلاقة المتبادلة بين الفلسفة التربوية وبعض العوامل المجتمعية.

ب) تحليل الفلسفة التربوية على مستوى التصور كما وردت في قانون التعليم في ضؤ بعض المعايير المعتمدة في منهجية بناء الفلسفة التربوية.

ج) تشخيص طبيعة العلاقة بين هذه الأطر الفكرية واستراتيجيات الإصلاح التربوي.

٥- حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على تحليل مبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها العامة في الجمهورية اليمنية كما وردت في القانون العام للتربية والتعليم رقم (٤٥) لسنة ١٩٩٢ و تشخيص طبيعة العلاقة القائمة بين هذه الأطر المرجعية واستراتيجيات تطوير التعليم.

٦ـ تحديد المصطلحات:

حري بنا, قبل تحديد مفهوم الفلسفة التربوية أن نحدد موقفا حيال ذلك الخلط الشائع بين مفهومي " الفلسفة التربوية " **"Educational Philosophy** و " فلسفة التربية"**"Philosophy Of Education**. ومما زاد هذا الخلط, أن الكثير من التربويين و الباحثين غالبا ما يستخدمون

مفهوم " فلسفة التربية "في غير موضعه الصحيح. فهم عندما يتكلمون عن فلسفة التربية, كانوا وما زالوا يقصدون مجموعة معينة من المبادئ والأهداف التي يستهدفها نظام تربوي في مجتمع معين. وهم هنا يقصدون الفلسفة التربوية. وهذا الخلط نجده حاصلا في نصوص القانون العام للتربية والتعليم رقم (٤٥) لسنة ١٩٩٢, إذ استخدم مصطلح " فلسفة التربية " بدلا عن مصطلح " الفلسفة التربوية ". ذلك أن فلسفة التربية يقصد بها فرع من فروع الدراسات التربوية الأكاديمية, له تفرعاته ومساقاته الخاصة به (Hirst & Peters, 1980, P.1). (التوم,١٩٨٢ ص٢), في حين أن مفهوم "الفلسفة التربوية " يشير إلى المنطلقات الفكرية التي اختارها مجتمع معين لتوجيه مسارات العملية التربوية فيه وتحديد اختياراتها على هدي من منطلقات فلسفته الاجتماعية (عبيد,١٩٧٦,ص١١). بمعنى آخر, إذا كانت فلسفة التربية تمثل نشاطا فكريا مجردا حول القضايا التربوية الكبرى يدور ضمن نطاق المذاهب الفلسفية الرئيسة(Kneller, 1971, P.2), فإن الفلسفة التربوية تمثل نشاطا تربويا عمليا يسير على هدي من بعض الاتجاهات الفلسفية لتأطير وتطوير نظام تعليمي معين في مجتمع معين (فهمي, ١٩٩٢,ص١١). وعليه, يمكن سرد أبرز تعاريف الفلسفة التربوية على النحو الآتي:

عرفها عفيفي(١٩٧٤) بأنها "الرؤية الفكرية والنظرة الشاملة والمتكاملة التي تستند إليها الأهداف العامة التي توجه النظام التربوي في مجتمع معين"(عفيفي,١٩٧٤, ص٥٠).

ويعرفها فينيكس بأنها "جهد مقصود لتوجيه العملية التربوية في إطارها المجتمعي لمواجهة المشكلات التي تعترض التربية" (فينكس,١٩٨٢, ص٤٣).

ويعرفها الخوالدة(١٩٩٥) بأنها " مجموعة الأفكار والمبادئ والأهداف التي توجه العمل التربوي في مضامينه وإداراته وطرائقه وأساليب تقويمه وما يتطلب من العمليات بهدف إزالة التناقض وإحكام العلاقات وتفعيل

المدخلات مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة بما يتلاءم مع الفلسفة الاجتماعية"(الخوالدة,١٩٩٥,ص٢٢٧).

وعرفها ناصر(٢٠٠١) بأنها "مجموعة المبادئ والمعتقدات والمفاهيم والفروض والمسلمات التي حددت بشكل متكامل, مترابط, ومتناسق لتكون بمثابة المرشد والموجه للجهود التربوية بجميع جوانبها"(ناصر,٢٠٠١,ص١٠٨).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف الفلسفة التربوية بأنها مجموعة المنطلقات العامة و الأطر المرجعية المتمثلة بجملة المبادئ والأهداف العامة الموجهة لمسارات النظام التربوي في مجتمع معين وعلى هدي من الفلسفة الاجتماعية السائدة فيه.

أما التعريف الإجرائي للفلسفة التربوية فيقصد به في الدراسة الحالية ما أورده القانون العام للتربية والتعليم رقم(٤٥) لسنة ١٩٩٢ من أطر فكرية ماثلة بالمبادئ والأهداف العامة للنظام التربوي في الجمهورية اليمنية.

ثانيا: الخلفية النظرية:

١ـ علاقة الفلسفة التربوية بفلسفة المجتمع:

لكل مجتمع من المجتمعات فلسفته الخاصة التي قد لا تكون مكتوبة ومشروحة ومفسرة بالضرورة, ولكنها موجودة على أية حال ومتجسدة بجملة من الأفكار والمعتقدات والمبادئ والقواعد والمعايير التي تنظم شؤون الحياة في المجتمع (الخوالدة , ١٩٩٥,ص٣١٤). ولما كانت التربية عملية اجتماعية في الأساس, لذلك فإن صلتها بمجتمعها قائمة منذ القدم, بل أنها تزداد تفاعلا في العصر الراهن و ذلك لما لهذا العصر من التحديات المصيرية. وأن هذه العلاقة تشكل مصدرا رئيسيا لاشتقاق مبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها وما يترتب عليها من المهمات والإجراءات(الهبوب, ,٢٠٠٠ص٤١). وعليه, فإن مشكلة التربية ليست في أن يكون لها فلسفة, وإنما في أن يكون لها فلسفة واضحة ضمن

إطـــار اجتمـــاعي محـــدد ترســـم مســـاراتها وتحـــدد اختياراتهـــا وتعـــالج مشـكلاتها(عفيفـي,ص٢٢٦). وبـدون فهـم هـذا البعـد الاجتمـاعي للتربيـة,لا يمكـن فهـم الفلسـفة التربويـة وسـر الاختلافـات القائمـة بـين الفلسـفات التربويـة. فالفلسـفة التربويـة في أي مجتمـع بمفهومهـا الصـحيح هـي دليـل عمـل للحيـاة التربويـة باعتبارهـا الإطـار الفكـري والمحـرك الـرئيس للعمـل التربـوي . بـل أن معيـار صـدق الفلسـفة التربويـة وفاعليتهـا يتجلـى في مـدى التحامهـا بنظـام تعليمـي معـين والتعـبير عـن نفسـها في مبادئـه وأهدافـه وسياسـته واسـتراتيجياته وإداراتـه ومناهجـه وغـير ذلـك مـن مقومـات العمـل التربـوي بمـا يجعلـها مجتمعـة تسـتجيب لحاجـات التنميـة في المجتمـع ولمطالـب العصـر وتحدياتـه المسـتقبلية, ومـن ثـم تسـعى إلى تحقيـق الغايـات التنمويـة علـى خـير صـورها. والفيصـل في ذلـك طبيعـة الفلسـفة الاجتماعيـة ومـدى صـلتها بالفلسـفة التربويـة ذاتهـا. إذ في ضـوء الفلسـفة الاجتماعيـة تتحـدد الفلسـفة التربويـة. فـإذا كـان للمجتمـع فلسـفة واضـحة للحيـاة وتصـور سـليم لـدور الإنسـان فيهـا, انعكـس ذلـك في فلسـفة تربويـة سليمة وواضحة(سلطان,١٩٧٨ص٧٩).

وعليـه فـإن الفلسـفة التربويـة لا تسـتطيع القيـام بوظائفهـا الرئيسـةفي توجيـه النظـام التربـوي وتنظـيم إجراءاتـه وتقـويم إنجازاتـه, إلا إذا اتسـقت مـع فلسـفة المجتمـع والتحمـت بالسـياق المجتمعـي بأشـكاله المختلفـة وانبثقـت مـن الواقـع المشـخص بسـائر تعقيداتـه وسـارت في الطريـق الـذي تتجـه إليـه فلسـفة المجتمـع ومـا يتطلـع إليـه (الحـاج,١٩٩٨,ص١٠٤). ذلـك أن مبـادئ الفلسـفة التربويـة وأهـدافها في خـير صـورها إنمـا تمثـل تجسـيدا للاتجاهـات و المبـادئ الـتي تعـبر عـن فلسـفة المجتمـع وترجمـة لغاياتـه التربويـة في صـيغة نوعيـة وكميـة تحـدد أوجـه النشـاطات التربويـة في مـدى زمـني محـدد ومكـان معـين انطلاقـا مـن الأوضـاع المجتمعيـة القائمـة(عفيفـي,١٩٨٠,ص٢٢٩). لـذلك يعـد فهـم فلسـفة المجتمـع مسـألة غايـة في الأهميـة بالنسـبة لواضـعي الفلسفة التربوية ومنفذيها.

٢ـ مكونات الفلسفة التربوية:

أ) **مصادر الاشتقاق**: على الرغم من وجود اختلاف في تحديد كم المصادر المعنية بعملية اشتقاق الفلسفة التربوية وأولويات ترتيب هذه المصادر,غير أن هناك إجماعا على عدد من المصادر, أهمها: عقيدة المجتمع وفلسفته ومطالب التنمية فيه- طبيعة الفرد المتعلم ومطالب نمو شخصيته- طبيعة العصر وتحدياته(مسعود,١٩٩٧,ص٣١). كما إن تحديد مبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها وتوضيح مستوياتها التنفيذية المتتابعة إنما ترتبط بمدى وضوح مصادرها. ذلك أن ما قد يحدث من غموض في النظرة لهذه المكونات أو تناقض بينها أو ضعف في تأثيرها بواقع الممارسات,إنما قد يكون مرده إلى غموض هذه المصادر أو نقصها أو عدم اتساقها.بل إن الاختلافات القائمة بين الفلسفات قد تكون راجعة في كثير من جوانبها إلى اختلافها في تحديد هذه المصادر وأولويات ترتيبها. لذلك ولكي تسهم الفلسفة التربوية في توجيه النظام التربوي وتفعيل دوره في تحقيق أهداف المجتمع, لابد من تحديد مصادر هذه الفلسفة بما يضمن لها الشمول والتكامل ويوثق صلتها بمبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها.

ب) **الأسس والمنطلقات العامة**: ويقصد بها الموجهات أو المحددات الرئيسة العامة التي ترسم أو تحدد ملامح الفلسفة التربوية وتحدد معالمها وتبين أبرز اهتماماتها بما يجعلها متسقة مع فلسفة المجتمع ومطالب التنمية فيه ومستوعبة احتياجات الفرد المتعلم ومواكبة لمطالب العصر وتحدياته. كما أنها تلعب الدور المؤطر لحركة النظام التربوي والمحدد لملامح هويته ومقومات خصوصيته بما يؤكد تفرده عن باقي النظم التربوية.

ج) **المبادئ العامة**: وتعد أبرز جوانب التعبير عن الفلسفة التربوية. إذ إن الفلسفات التربوية دائما ما تعبر عن نفسها بجملة من المبادئ التي تحدد اهتمامات النظام التربوي وقضاياه المحورية. ولابد أن تتميز المبادئ بنوع من الشمول والتكامل وبحظ من الإجرائية والواقعية وأن تأتي على نحو من الأولوية التي

تؤكد هوية المجتمع وخصوصيته ومطالب التنمية فيه وتلبي حاجات الفرد المتعلم وتستوعب مطالب العصر.

د) **الأهداف العامة**: تحتل الأهداف أهمية كبرى بعد المبادئ. بل إنها تعد الجانب المباشر في التأثير على جهود المنفذين للفلسفة التربوية والأكثر حضورا في واقع الممارسات الميدانية كونها تجسد ما قبلها من أطر فكرية وتترجمها في مواقف إجرائية عبر المستويات المتتابعة للعملية التربوية. فالأهداف معنية بتوجيه النظام التربوي وتنظيم عملياته وتقويم إنجازاته. وتأخذ الأهداف مستويات متتابعة تبدأ بأكثرها عمومية لتنتهي بأكثرها تحديدا. فهي في المستوى العام من مستوياتها, وعلى الرغم من اتساع المشاركة فيها, إنما تمثل اختيارات سياسية بالدرجة الأولى, ومن ثم تكون من مسؤولية السلطة السياسية بل ويرتبط نجاحها وتنفيذها بمدى اقتناع القيادة السياسية بها وتسهيل الإجراءات لتطبيقها. وتتسم الأهداف على المستوى المتوسط بأنها أكثر إجرائية وتكون من اهتمامات القائمين على تخطيط التعليم وواضعي المناهج التعليمية وغيرهم من الإداريين والموجهين. أما الأهداف في أدنى مستوياتها فتتمثل بالأغراض السلوكية التي من شأنها التأثير بشكل مباشر في تنظيم المواقف التعليمية وتحديد أنشطة التدريس وأساليبه. وبالتالي تكون من مسؤولية المعلمين (الهبوب,٢٠٠٤ص١٧٩).

٣ـ مستويات الفلسفة التربوية:

المستوى الأول: وفيه ترسم ملامح الفلسفة التربوية ماثلة بجملة من الأسس و المبادئ والأهداف العامة التي تحدد في ضوء الفلسفة الاجتماعية, باعتبارها الأطر المرجعية للنظام التربوي الموجهة لمساراته والمحددة لاختياراته. والفلسفة التربوية في هذا المستوى تغلب عليها المثالية والتجريد في ألفاظها والإجمال والشمول في دلالاتها والطموح العالي في اختياراتها وما تقتضيه من الثبات والأمد الطويل لبلوغها(البسام,١٩٨٦,ص١١).

المستوى الثاني: وتأتي فيه السياسة التربوية لتكون بالقياس إلى الفلسفة التربوية, أقرب إلى الواقعية وإلى إمكانية التغيير والتعديل وإلى توقع تحقيقها في أجل متوسط. وتلعب السياسة التربوية في هذا المستوى دورا فاعلا في تحديد المبادئ والأهداف وترتيبها في سلم أولويات يتفق مع أولويات السياسة العامة للدولة. وبالتالي يتم نقل هذه الأطر الفكرية إلى مستوى المقاصد التربوية كخطوة إجرائية نحو الممارسات التربوية,(Faure,1972,P120),(مطاوع,٢٠٠٢,ص١٧٩).

المستوى الثالث: وتبرز فيه الإستراتيجية التربوية التي تصاغ فيها اختيارات السياسة التربوية في مجموعة من القرارات والإجراءات والبدائل لتحديد ما يجب عمله في ضوء الإمكانات المتاحة مع الأخذ في الاعتبار الحالات التي قد تحدث في المستقبل(الحاج,١٩٩٨,ص١٠٦). ولا يقتصر دور الإستراتيجية على نقل مقاصد السياسة التربوية إلى مستوى الأغراض والإجراءات العملية فحسب, بل أنها تمد المخططين بما يفيدهم في إدراك الاختيارات والسبل المختلفة الكفيلة بتحقيق مقاصد السياسة التربوية وما قبلها من المبادئ والأهداف(فور,١٩٧٤ص٢٣٥). وبهذا تصبح الإستراتيجية الحلقة الوسيطة بين السياسة التربوية بما تتضمن من المقاصد والبدائل من ناحية والتخطيط التربوي بما يتضمنه من الأغراض والمرامي من ناحية أخرى(عبد الدائم,١٩٩١,ص٨٥).

المستوى الرابع: وهنا يظهر دور الخطة التربوية الذي تبلغ فيه الفلسفة التربوية مداها من التحديد والتخصيص الذي يترجم مبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها في واقع الممارسات. إذ أن الهدف الرئيسي من التخطيط هو تسهيل العمل على من تناط به مسؤولية اتخاذ القرارات. فما عليه في هذا المستوى إلا أن يطبق التعليمات المتعلقة بالاستراتيجية. ويتحقق هذا الغرض باستعمال طرائق حسابية لصياغة الاختيارات والبدائل بلغة الأرقام(فور,١٩٧٤,ص٢٣٧). وبذلك تتولى الخطة التربوية تنظيم الأعمال وتنسيق الجهود عبر جملة من البرامج

والمشروعات ووفق الموارد المالية المتاحة والإمكانات البشرية المتوافرة(عفيفي,١٩٧٤,ص٤٧) .

ومن الأهمية بمكان إدراك ما بين هذه المستويات المتتابعة من الترابط والتفاعل والتكامل. ذلك أن عدم مراعاة التسلسل المنطقي الذي يفضي بالانتقال التدريجي عبر هذه المستويات بما يضمن الاستمرار والفاعلية للقرارات المتخذة في كل مستوى, من شأنه أن يسفر عن غموض في الرؤية التربوية وعشوائية في سير جهود الإصلاح التربوي.

ومع افتراض سلامة المنهجيات المتبعة في بناء الفلسفة التربوية بهذه المكونات المختلفة والمستويات المتتابعة ,وسلامة مضمونها , ومع افتراض الفهم المتعمق لها من قبل المعنيين بها, والرغبة الجادة في تنفيذها, فإن هذه الأطر الفكرية يمكن أن تؤدي دورها الفاعل في توجيه الجهود التربوية وتنظيمها وتقويم انجازاتها.

ثالثا: الفلسفة التربوية في اليمن:

١- أهم العوامل المؤثرة:

إن التربية اليمنية عامة و الفلسفة التربوية خاصة ، بما نشأ عنها من المبادئ والأهداف , وما ترتب عليها من السياسات والإستراتيجيات والخطط , إنما هي انعكاس للفلسفة الاجتماعية والقوى والعوامل المؤثرة في المجتمع اليمني. فالنظام التربوي اليمني استمد مبادئه وأهدافه , واشتق صفاته وخصائصه, بنيةً وتنظيماً , تصوراً وتطبيقاً من الفلسفة الاجتماعية السائدة في المجتمع اليمني . ولعل أهم هذه العوامل ما يأتي:

أ) **العوامل السياسية**: مرت التربية في اليمن بمراحل تاريخية حاسمة حددت أطرها الفلسفية عوامل عديدة كان أبرزها فلسفة الحكم واتجاهاته السياسية. ففي عهد الأئمة , لم يشهد اليمن (الشمالي) أطراً فلسفية معلنة وواضحة تنظم سير العملية التربوية وفق معطيات الفكر التربوي الحديث .إذ سار التعليم في تلك المرحلة على وفق أهداف ضمنية تكرس

نشر المذهب الذي يعزز نظام حكمهم ويدعم استمراره , فقد حورب التعليم الحديث, بل أشيع أنه كفر وخروج عن الدين. لذلك حيد دوره بما لا يجعله يشكل تهديداً على نظام الحكم الإمامي, إيماناً منهم بأن الشعب الجاهل أسهل حكماً وقيادة من الشعب المتعلم (الحاج,١٩٩٨,ص٢١). وكذا عمد المستعمر البريطاني وأعوانه في جنوب الوطن على توجيه التعليم وتضييق مساحته وتوظيف مخرجاته بما يحقق مقاصدهم الاستعمارية, (الذيفاني,١٩٩٨,ص٧٥) .

وقد تحققت مكاسب عظيمة للشعب اليمني بقيام الثورة, تمثلت أبرزها بتحديث نظام التعليم. غير أن الظروف الدولية والأوضاع الداخلية آنذاك قضت بأن يقسم اليمن رسمياً إلى شطرين (قطرين) كل له نظامه السياسي الخاص به وتبعاً لذلك نما التعليم في مسارين متقاطعين لكل منهما فلسفته وسياسته الخاصة به(الهبوب,٢٠٠٠,ص١١٦) . وكانت فترة السبعينات في (الشطرين) من أخصب الفترات وأكثرها زخماً في تنامي البنية التشريعية المعبرة عن الفلسفة التربوية لكلا النظامين, إذ صدر قانون التعليم رقم (٢٦) لسنة ١٩٧٢ في (الشطر الجنوبي) و قانون التعليم رقم (٢٢) لسنة ١٩٧٤ في (الشطر الشمالي). ولكن بالرغم مما طرأ من تحديث وتطوير للبنية الفلسفية والتنظيمية للنظام التربوي , فإن طبيعة النظام السياسي وفلسفته في الشطرين قضت بأن يسير التعليم في اتجاهين متقاطعين وبفلسفتين مختلفتين حتى قيام دولة الوحدة (الأغبري,٢٠٠٤,ص١٠٤). وفي اليمن الموحد توحد التعليم فكراً وتطبيقاً على قاعدة دستورية وتشريعية راسخة تجسدت في القانون العام للتربية والتعليم رقم (٤٥) لسنة ١٩٩٩٢ الذي أعلن الفلسفة التربوية وحدد مبادئها وأهدافها على العدل والمساواة وتكافؤ الفرص التعليمية.

ب) العوامل الاجتماعية : قسم المجتمع اليمني قبل الثورة إلى طبقات وشرائح بهرمية مجحفة. فانعكس ذلك الوضع الطبقي على العملية

التربوية , تصوراً وتطبيقاً , وإن لم يتخذ ذلك التأثير الصيغة الرسمية المعلنة. فقد كان التعليم منمطا على نحو يجعله متساوقا مع ذلك التنميط الاجتماعي الجائر. فاقتصرت موجهات التعليم ضمنيا على مخاطبة الفئات العليا التي كان يقود تعليمها إلى الوظائف وقيادة المجتمع .

وعلى الرغم من زوال هذه البنية الطبقية الصارمة رسمياً بعد الثورة, وتحللها بفعل التغيرات المجتمعية, وظهور التشريعات التربوية المؤكدة رسميا على التوجهات التربوية الحديثة, فأن التعليم نما تدريجياً بشكل مواكب للهرمية الاجتماعية الناجمة عن العلاقات الإنتاجية الحديثة , وظل يحتفظ بكثير من رواسبه القديمة يتجلى ذلك في خضوع التعليم للموجهات الاجتماعية واستجابتهً لها أكثر من التزامه بما نصت عليه تلك التشريعات التربوية المعلنة. إذ تجلت تأثيرات المحددات الاجتماعية في تنسيب الطلبة على تخصصات تعليمية معينة فرضتها متغيرات النوع الاجتماعي والمكانة الاجتماعية والوضع الاقتصادي على حساب تخصصات أخرى. مما أدى إلى تضخم التعليم الأكاديمي العام , و تضييق مساحة التعليم الفني والتدريب المهني بصورة مخلة بخطط التنمية , بل ومضادة لها . فالموروثات الاجتماعية دعت بعض الكيانات إلى رفض إلحاق أبنائهم بالتعليم الفني والمهني كونه يسوقهم إلى مهن ووظائف تعد - بحسب وجهة نظرها - دونية ومحقرة اجتماعيا . وهذا التوجه كان مدعاة لأن تحذو حذوها الفئات الفقيرة ,حتى ولو لم تكن راغبة فيها, ولكن تحت عوز الحاجة يلحق الأبناء بهذا التعليم مكرهين (الحاج,١٩٩٩,ص١٦).

كما إن مؤثرات البنية الاجتماعية تظهر في ضيق الفرص التعليمية المتاحة للفتاة، وفي غياب الكثير من أفراد الفئات المهمشة عن المؤسسة التعليمية على الرغم مما تضمنته البنية الفلسفية للنظام التربوي من توجهات ديمقراطية لمعالجة هذا الواقع الاجتماعي. تجلى ذلك بإعلان الكثير من المبادئ والأهداف ولاسيما تلك المعنية بالعدل

والمساواة وتكافؤ الفرص التعليمية وغير ذلك من مبادئ ديمقراطية التعليم.

ج) **العوامل الاقتصادية**: اتصفت صلة التعليم بالاقتصاد في المجتمع اليمني حتى قيام الثورة بالقطيعة شبه الكاملة . ذلك أن اقتصاد اليمن آنذاك أتصف بأنه اقتصاد محلي يقتصر على الوفاء باحتياجات السكان, ولهذا فإن ما ارتبط به من حرف ومهن لم تتطلب إلا نمطا بسيطا من التعليم. بمعنى أن تلك البنية الاقتصادية البسيطة لم تسمح بتهيئة الظروف الملائمة لتعقد المهن والوظائف ومن ثم لم تستلزم عملية إعداد وتأهيل معقدة لمواجهة ذلك. وبقيام الثورة أصبح التعليم أكثر تعقيدا واستجابة لعملية التحديث الاقتصادي الذي تزايد اعتماده على القطاعات الحديثة. مما استوجب ظهور بنية تشريعية حديثة توجه النظام التربوي في الاتجاهات المواكبة لتلك الاحتياجات وإن اقتصر التوجه في بدايته على استهداف بعض التخصصات النظرية. وعندما استوعبت البنية الاقتصادية مؤخرا بعض الصناعات التحويلية والخفيفة , تزايدت الحاجة للمهن ذات التخصصات التعليمة الدقيقة, ومن ثم أخذت الموجهات التربوية تعطي اهتماما متناميا للبعد الاقتصادي في التعليم وبدأت بعض التخصصات العلمية الدقيقة وبعض أنواع التعليم الفني والتدريب المهني تنال أولوية متقدمة في المنظومة التربوية (الحاج,١٩٩٩,ص١٩). ولكن في الوقت الذي نجد فيه مطالب التنمية في المجتمع تستوجب المزيد من القوى العاملة المتعلمة ، نجد سياسات الدولة عاجزة عن استخدام الموارد البشرية المتوافرة وحسن توظيفها. وبقدر ما تعزى هذه الاختلالات إلى موجهات التعليم واستراتيجياته ، فإنها ترجع في جانب كبير منها إلى سياسات الدولة وخططها التنموية .

د) **العوامل السكانية**: يعد النمو السكاني المرتفع أحد أهم التحديات التي تواجه جهود التنمية البشرية في اليمن . إذ يتميز المجتمع اليمني بأنه مجتمع فتى ديموغرفيا, حيث تبلغ نسبة منهم في سن التعليم من فئة ٦-١٥ سنة (٥٣,٧%)

من السكان , وهي نسبة تمثل أكثر من نصف السكان وبالرغم من إيجابية هذه الدلالة, غير أنها من ناحية ثانية تحمل النظام التربوي أعباء أكثر من استطاعته وقدراته وتجعله عاجزاً عن تحقيق الكثير من المبادئ والأهداف التي اعتمدها موجهات لمساراته ومحكات لتقويم جهوده ومخرجاته (وزارة التربية, ٢٠٠٣، ص١٢). فقد ثبت أن التعليم الذي يحدث في الريف يخدم (٨١,١٢%)من السكان وهي نسبة تشكل الحجم الأكبر من إجمالي الطلبة. غير أن هذا الحجم الكبير يتم تعليمه في بيئة تعليمية فقيرة بسبب الإمكانات الشحيحة المتاحة والتشتت السكاني الكبير,وصعوبة توفير التسهيلات المدرسية وسوء توزيع الشبكة التعليمية كل ذلك وقف عائقاً أمام تحقيق التعليم النوعي لهذه الفئة العريضة .

كما أن نسبة الأمية كبيرة جداً بين السكان إذ تشير الإحصاءات التربوية بأنها بلغت (٥٥,٧%) للفئة العمرية ١٥ سنة فأكثر, وتشير إلى أن النظام التربوي لم يستوعب كامل الراغبين في التعليم(التقرير الاستراتيجي,٢٠٠٣,ص٦٧). مما يعني تحمل النظام التربوي أعباء مسؤولية تعليم هذه الفئة الكبيرة عن طريق تجهيز مراكز تعليم الكبار ولاسيما للإناث إذ تبلغ نسبة الأمية بينهن (٧٤,١%), (وزارة التخطيط,الخط الثانية,ص٢٥) وأن نسبة تزايد السكان في المجتمع اليمني (٣,٥%) بحسب إحصاءات عام ٢٠٠٠, وهي من أعلى نسب التزايد السكاني في العالم. واستشعارا لهذه الإشكالية نصت مبادئ الفلسفة التربوية على ضرورة تبني الدولة مبادئ الإلزام وتعميم التعليم ومجانيته. كما تجلى ذلك بتوسع تعليمي رأسيا وأفقيا وإن لم يتم بدرجة متوازية مع معدل النمو السكاني . فقد ظهر أن النظام التعليمي لا زال عاجزا عن بلوغ ما أعلنه من المبادئ والأهداف ولاسيما تلك المعنية بالإلزام. يتجلى ذلك في عجز النظام التربوي عن استيعاب الأطفال الذين هم في سن التعليم, وفي تعثر جهود محو الأمية. ومن جهة أخرى فإن التوسع الكمي في التعليم, قد أثر سلبا على نوعية المخرجات. وهكذا تتزايد تبعات الزيادة في النمو السكاني على التعليم كماً ونوعاً.

هـ)العوامل التربوية التعليمية: لما كان النظام التعليمي يمثل نظاماً فرعياً من النظام المجتمعي الشامل ، بل أنه يشكل البنية الرئيسةلكافة النظم المجتمعية والأداة المثلى لتحقيق التنمية البشرية ، لذلك فإن نجاح التعليم بهذه المهمة أنما هو مرهون بطبيعة التوجهات التنموية في سائر النظم الفرعية وان كان التعليم يمثل الإطار الضابط لفاعلية هذه النظم في عملية التنمية . وعليه فإن التعليم في اليمن و بدلاً من أن تمكنه أطره المرجعية من تولي الريادة في مسيرة هذه العملية التنموية ، نجده أسيراً لموجهات السياقات المجتمعية الأخرى وخاضعاً لمرجعياتها وتوجهاتها التقليدية ، إذ غدت توجهاته ومساراته مرهونة بطبيعة تلك المرجعيات بدلا عن تطويعها بما يتساوق مع توجهات الفكر التربوي الحديث .

ومع الاعتراف بقوة المؤثرات الخارجية وتعاظم فعلها في مسار العملية التعليمية, غير أن للتعليم عوامله الخاصة به التي ترجع إلى ما حدث فيه من تغيرات وتحولات في أطره الفكرية وبناه التنظيمية وأجهزته التنفيذية. فقد شهد النظام التعليمي في اليمن ولا يزال جهوداً إصلاحية متنامية. فتطور كماً ونوعاً وأزداد حجمه واتسعت قاعدته وتعددت مراحله وأنواعه . غير أن واقع التعليم اليوم يشير إلى أنه لا زال يعاني الكثير من أوجه الاختلال وجوانب القصور التي هي في بعض جوانبها تمثل نتيجة حتمية لجمود النظام التربوي وعجزه عن إحداث التغييرات المطلوبة في بنيته الفلسفية,أولا, وفي مضمونه المعرفي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي,ثانيا. كما أن هذه الاختلالات هي من جهة أخرى قد نتجت عن تلك التغييرات الانتقائية والتعديلات العرضية والجهود الإصلاحية الترقيعية القائمة على رؤية مجتزأة لطبيعة العملية التربوية التعليمية . فنظام التعليم لا زالت تهيمن عليه اتجاهات تقليدية سواء على مستوى التصور ماثلا في أطره الفكرية ، أو على مستوى التطبيق ماثلاً في الممارسات التعليمية وما يترتب عنها من ضعف في الكفاية الخارجية. يتجلى ذلك في جمود أطره التشريعية التي لم تشهد أي تغيير أو تعديل يذكر منذ إعلانها . وهي أطر وأن كانت قد تضمنت من المبادئ والأهداف ما يفهم أنه استيعاب لمطالب المجتمع واستجابة لقضايا العصر وتحدياته ، غير أن ذلك قد جاء عرضياً وفي منزلة لا ترتقي إلى منزلة

هذه المطالب والتحديات ، ناهيك عن أنها ظلت عند مستوى التصور كشعارات للنظام التربوي أكثر منها مسارات في واقع الممارسات. ولا زال الفهم الشائع للمنهج التعليمي مقتصرا على الكتاب المدرسي باعتباره المصدر الوحيد للمعرفة ، وأن المعلم هو الناقل الوحيد لها على وفق أساليب وطرق تدريس تقليدية عفا عليها الزمن وفي إطار غرفة صفية تفتقر لأبسط مقومات العملية التعليمية ، إلى غير ذلك من العوامل التي أسفرت عن كثير من جوانب الضعف في الكفاية الداخلية وفي الممارسات التعليمية وما يترتب عنها من ضعف في الكفاية الخارجية ماثلة في نقص ملاءمة مخرجات التعليم لحاجات التنمية الشاملة ومطالب العصر. وعليه فإن التعليم في اليمن أصبح اليوم أحوج ما يكون إلى مراجعة نقدية شاملة لمختلف مكوناته, تنطلق في الأساس من مراجعة منطلقاته الفكرية وأطره المرجعية.

٢ـ الفلسفة التربوية كما أعلنت في قانون التعليم:

أ) **المصـــادر** : تتبثـق الفلسـفة التربويـة في الجمهوريـة اليمنيـة ، كمـا نـص القـانون العـام للتربيـة والتعلـيم رقـم (٤٥) لسـنة ١٩٩٢ في المـادة (٣) مـن المصـادر الآتيـة : عقيـدة الشـعب الإسـلامية , دسـتور الجمهوريـة اليمنيـة ,الـتراث العربـي الإسـلامي ,أهـداف ثـورتي سـبتمبر وأكتـوبر, رصـيد الحركـة الوطنية اليمنية وتجربتها, خصائص المتعلم وحاجات المجتمع اليمني .

ب) الأســس والمنطلقــات العامــة: مـن دراسـة المـادة (٣) مـن قـانون التعلـيم, يمكن أن نستخلص الأسس الآتية :

الأســس الفكريــة والعقائديــة : توضـح جانـب العقيـدة الإسـلامية بوصـفها مرتكـزا أساسـيا للنظـام التربـوي, إذ تؤكـد علـى الإيمـان بـالله والالتـزام بالتعليم والمثل العليا الإسلامية ، فكراً وعملاً.

الأســس الوطنيــة : تخـتص بتأكيـد العمليـة التربويـة علـى الوحـدة اليمنيـة والحفـاظ علـى السـيادة الوطنيـة وتعزيـز الهويـة الثقافيـة للـيمن ومنزلتـه الحضارية وترسيخ تجربته الديمقراطية.

الأسس القومية : تقوم على تأكيد التعليم على عروبة اليمن وانتمائه إلى أمة واحدة تجسدها روابط مشتركة, من خلال تعميق وعي النشء بهذا التوجه والمساهمة في تحقيق أهدافه .

الأسس الإسلامية : تؤكد انتماء اليمن للأمة الإسلامية ، وهو تأكيد تفرضه روابط الدين الإسلامي ، عقيدة وشريعة وتستوجبه أحوال الأمة الإسلامية وتحدياتها.

الأسس الإنسانية : فيها تأكيد على وحدة الجنس البشري والمساواة بين شعوب العالم والأخوة الإنسانية ، ودعم تحقيق مبادئ السلام والعدل بين الشعوب والانفتاح على الثقافات العالمية .

الأسس الديمقراطية : تؤكد على أن التربية اليمنية تقوم على تأكيد المساواة في الفرص التعليمية ، وتنمية التعاون والتكافل بين المواطنين وتمكينهم من الإسهام في اتخاذ القرارات.

الأسس التنموية : تقوم على تأكيد أن التربية عملية تنموية تستهدف تلبية حاجات المجتمع من القوى البشرية المثقفة والمدربة عن طريق تعليم يقوم على اتجاهات التنمية البشرية.

الأسس التربوية : فيها تأكيد على أن الفلسفة التربوية في اليمن تستند على الرؤية الشاملة والمتكاملة والمتوازنة للفرد المتعلم, وتقدم تربية متجددة تتكامل فيها المعارف النظرية والتطبيقية لتنمية شخصية الفرد وتفتح قدراته في مختلف جوانب شخصيته .

ج) **المبادئ** : من استقراء مواد القانون (٣-١٤ ,١٨), يمكن استخراج المبادئ العامة الآتية :

مبدأ مجانية التعليم : يؤكد هذا المبدأ على أن التعليم حق للمواطنين على الدولة. لذلك جاء التأكيد على مجانية التعليم في كل مراحله ، وذلك تشجيع للمواطنين والنشء الجديد على الالتحاق بالتعليم باعتبار أن التعليم مثلما هو حق إنساني ، فهو ضرورة اجتماعية.

مبـدأ إلزاميـة التعلـيم : فيـه تأكيـد علـى أن هنـاك مسـؤولية وطنيـة وأخلاقيـة وقانونيـة أمـام الدولـة وأوليـاء أمـور الأطفـال الـذين هـم في سـن التعلـيم الأساسي لإلحاقهم بهذا التعليم.

مبـدأ العدالـة الاجتماعيـة (تكـافؤ الفـرص التعليميـة) : يشـير إلى تـوفير الفـرص التعليميـة المتكافئـة لجميـع أبنـاء الـوطن بغـض النظـر عـن أوضـاعهم الاجتماعية وظروفهم الاقتصادية وموقعهم الجغرافي.

مبـدأ الـتعلم الـذاتي و المسـتمر: يقـوم علـى التأكيـد بـأن مهمـة التعلـيم تتمثـل بمسـاعدة كـل فـرد لأن يصـبح قـادرا علـى تعلـيم ذاتـه بنفسـه وأن يسـتمر في تعليم نفسه طول حياته.

مبـدأ الأخـذ بـالمنهج العلمـي في التخطـيط والتنفيـذ للتعلـيم : فيـه إشـارة إلى اسـتخدام المـنهج العلمـي في تنظـيم التعلـيم ووضـع خططـه ومناهجـه وطرائق تقويمه.

مبـدأ الـربط بـين المعـارف النظريـة والمهـارات الفنيـة: يؤكـد علـى وحـدة العمـل وتكامـل العلـوم مـن أجـل تكـوين الشخصـية المتكاملـة في الحيـاة ، وربـط العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق.

مبـدأ حريـة البحـث العلمـي : يؤكـد علـى أن البحـث العلمـي يشـكل ركيـزة أساسـية للنهـوض بـالمجتمع وبالتـالي فـإن الفلسـفة التربويـة تكفـل حريتـه للباحثين لاستثمار إبداعاتهم العلمية.

مبـدأ شـعبية التعلـيم : يسـتند هـذا المبـدأ علـى كـون التعلـيم حاجـة إنسـانية لكـل فـرد ، ممـا يسـتوجب تـوفيره لجميـع أبنـاء الشـعب وجعلـه حاجـة شـعبية موجهاً للمجتمع كله وليس للقلة فيه أو لطبقة معينة

مبدأ الاستثمار الأمثـل للتعلـيم : وفيـه دعـوة للاسـتثمار الأمثـل للتعلـيم لتحقيـق القواعد المنشودة الفردية والمجتمعة دون الإخلال بالاعتبارات الإنسانية.

مبـدأ اللامركزيـة في الإدارة التعليميـة : وهـو مبـدأ يواكـب توجهـات الدولـة نحـو ترسـيخ قاعـدة الحكـم المحلـي وضـرورة مشـاركة المنـاطق في تسـيير العملية التعليمية.

د) **الأهـــداف العامة**: في ضوء المنطلقات الأساسية والمبادئ العامة حددت المادة (١٥) من قانون التعليم الأهداف التربوية العامة على النحو الآتي: يهدف نظام التعليم إلى تحقيق تربية شاملة متجددة تسهم في تنمية الجوانب الروحية والخلقية والذهنية والجسمية لتكوين المواطن السوي المتكامل الشخصية وإكسابه القدرة على ما يأتي : ـ

- الإسهام في خلق المجتمع المتعلم المنتج وفي صنع التقدم الثقافي والتطور الاجتماعي الاقتصادي الشامل للإنسان والوطن .
- تعميق مشاعر التقديس والإجلال والاحتفاء بالقرآن الكريم وتعزيز أهمية الشعائر الإسلامية وتعظيمها والالتزام بأدائها وتأكيد مبدأ مسؤولية الإنسان الفردية والمباشرة عن نفسه وأفعاله وضرورة احترامه لحقوق الآخرين .
- تأصيل وتشجيع مجالات البحوث والدراسات العلمية وتطوير مؤسساتها .
- أن يكون المعلم قدوة حسنة وأن يتم تعميق اتجاهات التفكير العلمي المنهجي لديه.
- تأكيد وترسيخ قناعة المتعلمين بضرورة مواجهة إشكال التحديات والتآمر على اليمن والأمة العربية والإسلامية , وضرورة محاربة الاستعمار بكافة أشكاله والتصدي للتآمر الصهيوني وتحرير فلسطين وكافة الأراضي العربية المحتلة , باعتبار ذلك القضية الجوهرية للأمة العربية و الإسلامية.

رابعا: تحليل الفلسفة التربوية على مستوى التصور:

تلك كانت أبرز مرتكزات الفلسفة التربوية كما استخلصت من القانون العام للتربية التعليم رقم (٤٥) لسنة ١٩٩٢م وبغض النظر عن تجميد هذا القانون لفترة طويلة تناهز العقد , ومن ثم تغييب فاعلية هذه الأطر المرجعية في تسيير العملية التربوية , فإنه يمثل قفزة نوعية في التشريع التربوي وخطوة جادة في تحديد الفلسفة التربوية . فقد جاء في هذا القانون تحديد صريح للفلسفة التربوية , وهو تحديد يأتي لأول مرة في التشريعات التربوية اليمنية .وإذ كان نظام التعليم قد حقق نمواً أفقياً ورأسياً ملحوظاً, ولاسيما بعد تحقيق الوحدة اليمنية. حيث ينتشر التعليم اليوم في مختلف مناطق اليمن ليصل عدد المتعلمين إلى ما يقارب خمسة ملايين(وزارة التربية الإحصاء السنوي، ٢٠٠٤). يتوزعون

على مختلف مراحله وأنواعه. ويزداد التقدير لهذا الإنجاز عندما نعرف البداية المتدنية التي انطلق منها بناء التعليم الحديث,وتعاظم التحديات التي واجهتها اليمن. غير أن المتأمل في واقع النظام التعليمي ومستوى تطوره ومدى انسجام هذا التطور مع المبادئ والأهداف المعلنة ومدى ارتباط التعليم بمفهوم التنمية البشرية ومطالب التنمية المجتمعية الشاملة , يجد أن هذا الواقع يشوبه الكثير من أوجه القصور ماثلة في وجود العديد من الاختلالات والإخفاقات التي ترجع في الأساس إلى غموض الفلسفة التربوية. وعليه, سوف يتم تحليل البنية الفلسفية لنظام التعليم كم وردت في القانون وذلك على النحو الآتي :

١ـ مصادر اشتقاق الفلسفة التربوية :

لقد حدد قانون التعليم , كما سبقت الإشارة إليه, جملة من المصادر التي اشتقت منها الفلسفة التربوية , وهي مصادر على كثرتها , نجدها تتمحور في المصدر المعني بالبعد المجتمعي , وعلى وجه التحديد في الجانب السياسي . فهي مصادر غلب عليها الطابع السياسي .

وقد رتبت هذه المصادر ترتيباً ينم عن توجه تقليدي, إذ نجدها تبدأ بالأبعاد المجتمعية في حين أن الفرد المتعلم, والذي هو محور العملية التربوية قد جاء في آخر منظومة المصادر.

وهذه المصادر سردت بأسمائها, دون ما تفصيل لمضامينها أو على الأقل تعريف بها . كما أنها لم تربط بشكل مباشر بما انبثق عنها من المبادئ والأهداف وبهذا غابت عملية تدفق المبادئ والأهداف من هذه المصادر وبما يؤكد التحام هذه المصادر بالفلسفة التربوية من جهة وارتباط الفلسفة التربوية بالفلسفة الاجتماعية من جهة أخرى .

وغاب عن هذه المصادر المعلنة مصادر أخرى على قدر كبير من الأهمية ولا سميا في واقعنا المعاصر. إذ يغيب عنها العلم والتكنولوجيا والمعلوماتية وغير ذلك من تحديات العصر الراهن التي تعد من أبرز المصادر التي تشتق منها الفلسفة والأهداف التربوية لنظم التعليم في العصر الحديث .

كما أن هذه المصادر نجدها معنية بقضايا ماضوية أكثر من تركيزها على قضايا العصر الراهن , واتجاهاته المستقبلية . فهي قد أشارت إلى التراث العربي والإسلامي , دون إشارة تذكر إلى واقع العرب و المسلمين بما يواجهه هذا الواقع من التحديات المصيرية . فمصادر الفلسفة التربوية لا تقتصر فقط على ماضي المجتمع بل ينبغي أن تمتد إلى حاضره وتتطلع إلى مستقبله , ولا تكتفي بأحوال المجتمع وقضاياه الإيجابية وإنما تتسع لتشمل الجوانب السلبية فيه ماثلة في المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمع . كما أن المصادر لا تقتصر على القضايا المجتمعية بل ينبغي أن تهتم بقضايا الفرد المتعلم وتعطيها الأولوية . وعليه نجد أن المصادر المعلنة لاشتقاق الفلسفة التربوية في اليمن تفتقر لكثير من هذه المقومات . فهي قد اقتصرت في مجملها على ماضي المجتمع اليمني وأن التفتت عرضياً إلى حاضره غير أنها غيبت القضايا المستقبلية تماماً . وإذا كانت قد تضمنت بعض قضايا المجتمع إلا أنها جنحت للقضايا السياسية ، أما قضايا الفرد المتعلم والتي تمثل في الأساس المصدر الرئيسي لموجهات النظام التربوي على وفق ما تطرحه اتجاهات الفكر التربوي الحديث ، فإنها قد جاءت عرضياً وفي آخر قائمة المصادر . مما يعني أن المشتق من هذه المصادر لن يكون بحال أفضل من مصدره . والأهم من ذلك أن هذه المصادر تفتقر إلى الوحدة والتكامل بما يجعلها مجتمعة تشكل أساساً لفلسفة اجتماعية تؤطر الفلسفة التربوية.

٢ـ المبادئ والأهداف العامة :

من خلال النظرة الفاحصة إلى المبادئ والأهداف المعلنة , يتضح لنا أن هذه الأطر لم تبن على وفق منهجية علمية واضحة, إذ غابت عنها عملية تدفقها من أسانيدها الرئيسة. فهي لا تستند إلى فلسفة اجتماعية محددة وواضحة , و لم تستند إلى عملية تحليل واف لأحوال المجتمع اليمني وحاجات الفرد المتعلم ومطالب العصر وتحدياته .بل إن دور السياسة التربوية يكاد يكون غائبا في هذا المستوى. فقد سردت جملة من المبادئ والأهداف العامة دون أن ترتب في سلم أولويات يتفق مع أولويات السياسة العامة للدولة. ولم تفصل هذه الأطر أو تترجم إلى مستوياتها

المتتابعة. فعلى سبيل المثال وردت المبادئ المعنية بديمقراطية التعليم في آخر المبادئ المعلنة, وهو ما لا يتفق مع التوجهات السياسية لدولة الوحدة. وبذلك افتقرت الفلسفة التربوية المعلنة لهذه الحلقة المهمة التي كان من شأنها نقل هذه الأطر العامة إلى مستوى أكثر إجرائية وبما يضمن لها الانسجام والمواكبة للأهداف العامة للدولة. كما أن الأهداف العامة المعلنة لم تتضمن بعض القضايا الجوهرية , كقضية الوحدة اليمنية , ومتغير التجربة الديمقراطية وغيرهما من القضايا التي تعكس خصوصية المجتمع اليمني وتفرده ومنزلته الحضارية ، بل أنها أغفلت الكثير من القضايا العصرية والتحديات المصيرية . والغريب في الأمر, أن المبادئ قد جاءت على نحو من التفصيل والشمول , حيث تضمنت الكثير من القضايا , في حين أن الأهداف, والتي تعد في الأساس ترجمة للمبادئ وتفصيلا لها في مستوى أكثر إجرائية, قد جاءت بأسلوب أكثر عمومية. وبدلا عن أن تأتي الأهداف مفصلة بما يجعلها تتجاوز المبادئ أو تناظرها على الأقل في العدد لتتضمن من القضايا ما هو اكثر تحديدا, وأدق تفصيلا مما ورد في المبادئ, نجد العكس تماما. إذ جاءت الأهداف مجملة في خمسة أهداف فقط, حشر فيها الكثير من القضايا المركبة , وغاب عنها كثير من القضايا التي وردت أصلاً في المبادئ . ف " الوحدة اليمنية " على سبيل المثال, وردت ضمن المبادئ وفي منزلة تليق بها بعد المبادئ العقائدية , في حين أنها لم ترد في الأهداف العامة على الإطلاق والتي هي أي الأهداف معنية بمثل هذه القضايا أكثر من المبادئ. ذلك أن النظم التربوية قد ترفع مبادئ معينة لتوجيه مساراتها التربوية وتحديد اختياراتها وطبيعة استجابتها لتحديات العصر , غير أن إنجازاتها وإخفاقاتها لا تقوم في ضوء مبادئها المعلنة بقدر ما تقوم في ضوء ما أعلنته من الأهداف . لذلك كان من الأحرى أن تلتفت الجهود في هذا الصدد إلى بعض التجارب المماثلة لبعض الأقطار العربية ولا سيما دول الخليج العربية. فكيف إذن نقوم انجازات نظامنا التربوي في ترسيخ الوحدة الوطنية وتجذ يرها والحفاظ عليها إذا كانت الوحدة في الأساس لم تستهدف ضمن منظومة الأهداف الكبرى للنظام التربوي. والأكثر غرابة أن قضية الوحدة الوطنية التي غيبتها هذه الأطر المرجعية قد وجدت لها إشارات ضمنية في أهداف المراحل الدراسية , ووجدت لها رصيداً في مضامين المناهج الدراسية. وينسحب القول على قضية الديمقراطية

بوصفها أبرز مكاسب دولة الوحدة . ناهيك عن بعض القضايا الساخنة التي تفرضها ظاهرة العولمة وتحدياتها وأغفلتها منظومة الأهداف العامة.

ولعل في ذلك دلالة على أن عملية بناء هذه المبادئ والأهداف قد اقتصرت على فئة قليلة من المعنيين بشؤون التربية والتعليم ماثلة في جهود اللجنة التربوية في مجلس النواب . وإذا كان قد وجد نوع من المشاركة في بناء هذه الأطر , فإنه قد جاء عرضياً عبر مناقشة مشروع القانون بجملته , وغلب على تلك المشاركة الطابع السياسي أكثر من كونها جاءت على أسس علمية تستند إلى مشاركة متخصصين في مختلف علوم التربية بل والعلوم الأخرى ذات العلاقة . خاصة وان مناقشة مشروع القانون آنذاك قد جرت في وقت كانت فيه الأزمة السياسية قد بدأت بالتفاقم .

ومن حيث خضوع هذه المبادئ والأهداف لعملية بناء تقوم على معايير معتمدة في أدبيات الفكر التربوي الحديث ومنها الشمول والتكامل والمرونة و الأولوية والخصوصية والإجرائية والوضوح وغيرها من المعايير, فإننا نجد صعوبة في إخضاعها لعملية تقويم تجري في ضوء هذه المعايير وفي حدود هذه الدراسة. ومع ذلك سنحاول تحليل هذه الأطر في ضوء أبرز المعايير المعتمدة في هذا الصدد. فمن حيث الشمول, نجد أن المبادئ المعلنة قد شملت الكثير من القضايا بدليل أنها وصلت في مجموعها إلى (١٥) مبدأ. أما الأهداف والتي يفترض أن تكون أكثر إجرائية وأدق تفصيلا , كما سبقت الإشارة , فإننا نجدها قد أجملت في خمس عبارات هدفية فضفاضة و مركبه , وغاب عنها الكثير من القضايا التي وردت في المبادئ والتي كان ينبغي أن تجد لها انعكاسا مناظرا في مضامين الأهداف. فعلى سبيل المثال, غاب عن الأهداف التربوية العامة القضايا الرئيسة الآتية : قضية الوحدة الوطنية ، الديمقراطية ، البيئة, العلم والتكنولوجيا و المعلوماتية و المستقبلية والنوع الاجتماعي، وتعديل الميول والاتجاهات المعيقة للتنمية وغير ذلك من القضايا التي لا يمكن أن تغيب عن منظومة الأهداف حتى وإن كانت قد وردت في منظومة المبادئ .

أما التكامل فنجده حاضراً نسبياً في المبادئ , كونها قد تضمنت من القضايا التربوية المعنية بالفرد والمجتمع وبمختلف الأبعاد تقريباً . غير أن الأهداف قد كرست في مجملها لقضايا مجتمعية في الأساس أكثر من اهتمامها بقضايا المتعلم ومطالب نموه .

كما أن اهتمامات هذه الأطر , كما سبقت الإشارة , قد تركزت حول ماضي المجتمع أكثر من اهتمامها في قضايا حاضره وتحدياته المستقبلية .

ومن حيث المرونة , نجد أن هذه المبادئ والأهداف , بل أن الفلسفة التربوية إجمالاً , لم يسر عليها أي تعديل أو تغيير منذ أن أعلنت عام ١٩٩٢م ,على الرغم من تعاظم الأحداث التي مرت بها اليمن ، وتعقد مطالب العصر وتعاظم تحدياته .

أما الخصوصية فلا نجدها حاضرة في هذه الأطر بما يجعلها تعكس أوضاع المجتمع اليمني وتفرده عن باقي المجتمعات. فقد أعلنت مبادئ وأهداف يمكن أن تصلح لأي مجتمع . في حين أن القضايا التي كان من شأنها أن تعكس خصوصية المجمع اليمني وتفرده لم تستهدفها تلك المبادئ والأهداف , ومنها على سبيل المثال الوحدة اليمنية والتجربة الديمقراطية وأوضاع الفتاة اليمنية التعليمية ومعضلة الأمية.

ومن حيث ترتيب هذه المبادئ والأهداف ,فليس فيها ما يعكس نوعا من الترتيب على وفق أولويات معينة , بل يبدو أنها قد سردت عشوائياً دون تفكير مقصود بتسلسلها على نحو من المراعاة لسلم أولويات يعكس اهتمامات المجتمع اليمني ومطالبه الرئيسة, وان كان بالإمكان قراءة هذه الأطر على وفق أولويات معينة فيمكن القول أنها قد رتبت على وفق مقاصد إيديولوجية أكثر منها اهتماماً بالقضايا التنموية . فإعطاء الأولوية للهدف المعني بقضايا المجتمع الاقتصادية الاجتماعية والثقافية على الهدف الديني إنما يعكس ثقل الكتلة الاشتراكية السائدة في مجلس النواب آنذاك .

أما ما يتعلق بصياغة الأهداف فإننا نجدها تُجافي المعايير المعتمدة في هذا السياق . إذ نجدها مفرطة في العمومية , وقد يشفع لها في ذلك أنها جاءت ضمن التشريع التربوي في أعلى مراتبه إذ لا يتوقع أن تأتي المبادئ والأهداف في صياغتها على نحو من التفصيل و التخصيص في هذا المستوى , وإنما يتم ذلك في مستوى أدنى , أي في لوائح أخرى مستمدة أو منبثقة عن القانون , كوثيقة المنطلقات العامة لمناهج التعليم العام مثلاً . كما أن هذه العمومية قد تكون راجعة إلى أن بلورة هذه المرجعيات قد جاءت في فترة شهدت الكثير من المماحكات الحزبية والمكايدات السياسية, إذ يكون الإجماع في مثل هذه الأوضاع حول القضايا الأكثر عموميه , بينما يرد الاختلاف في تفصيلاتها وجزئياتها . وقد تجلت عمومية الأهداف في إجمالها

بخمسة أهداف فقط , بدلا أن تصاغ بعدد من الأهداف تجعلها تناظر ما أعلن من المبادئ أو تتجاوزها من حيث العدد لتصير معنية بقضايا أكثر تفصيلا وتحديدا . ذلك أن مثل هذا التفصيل كان سوف يجنب الأهداف من تلك الصياغة المركبة , إذ نجد العبارة الهدفية الواحدة قد حُملت من القضايا ما كان يكفي لأكثر من هدف , فعلى سبيل المثال , نجد عبارة الهدف الأول قد تضمنت ثلاثة أبعاد أساسية من أبعاد المجتمع وهي البعد الاقتصادي والاجتماعي والثقافي بالإضافة إلى قضايا الفرد المتعلم , وكان من الأحرى أن يخصص لكل بعد من هذه الأبعاد هدف خاص به . و القول نفسه ينطبق على الهدف الأخير , إذ نجده معنياً بقضايا وطنية وقومية وإسلامية وإنسانية , وقضية البيئة والحرب والسلام وغيرها من القضايا التي ترتقي إلى أن تنال كل منها هدفاً خاصاً بها .

كما أن صياغة الأهداف على ذلك النحو قد جعلها تخلط بين الغايات و الوسائل . فالمعلم , وعلى تعاظم مكانته التربوية , إنما هو في الأساس من ضمن الوسائل التي يتوسل بها النظام التربوي للوصول إلى أهدافه وغاياته النهائية . وعليه ما كان ينبغي أن يستهدف المعلم في هذا المستوى كهدف رئيسي للنظام التربوي , وإنما ينبغي أن يأتي ذكره في الحديث عن إجراءات تنفيذ الأهداف كأبرز العناصر المعنية بهذه العملية . أما أن يستهدف المعلم بحد ذاته بدلا عن استهداف المتعلم , فهذا خلط بين الوسائل والغايات .

كما أن هذه الصياغة قد فاتها الربط بين ما أعلن من الأسس والمبادئ والأهداف ,بل أننا نجد خلطا بين هذه الأبعاد الثلاثة , فعلى سبيل المثال, بعد استعراض الأسس والمبادئ جاء عرض الأهداف ثم عاد الحديث مرة أخرى عن بعض المبادئ , وهكذا , وكان من الأحرى أن يبدأ العرض بالأسس التي تقوم عليها الفلسفة التربوية , ثم المبادئ المؤطرة لهذه الفلسفة , ليأتي في الأخير عرض الأهداف العامة المجسدة لهذه المبادئ . والأكثر من ذلك أن هذه الأطر العامة قد فقدت أبرز حلقاتها الإجرائية ماثلة بغياب دور السياسة التربوية التي كان من شأنها نقل هذه المبادئ والأهداف إلى مستوى أكثر إجرائية يضمن لها إمكانية التنفيذ ويعمل على ربطها بما يدور من جهود تربوية في واقع الممارسات.

خامسا: إجراءات تنفيذ الفلسفة التربوية :

أن الفلسفة التربوية في اليمن بما تضمنته من الأسس والمبادئ والأهداف وعلى الرغم مما يعتريها من جوانب القصور في عملية بنائها على مستوى التصور , ظلت بعيدة عن التأثير في واقع الممارسات التربوية. ذلك أن القانون الذي تضمن هذه الأطر الفلسفية لم تستكمل الإجراءات الرسمية لتنفيذه حتى الآن, ومن ثم ظل بعيداً عما يدور في واقع العمل التربوي ولما يقارب العقد من الزمن. إذ أن ما أثارته قضية المعاهد العلمية(الدينية) من جدل حول تهديد الوحدة الوطنية, قد دفع الحكومة مؤخرا إلى تفعيل قانون التعليم وعلى وجه التحديد في مواده المعنية بتوحيد المؤسسة التعليمية ماثلة بدمج المعاهد العلمية بمدارس التعليم العام. فعلى الرغم من أن دولة الوحدة قد قطعت شوطا بعيدا في توحيد المؤسسة التعليمية, فإن المعاهد العلمية قد مثلت استثناء مميزا من حيث بقائها خارج نطاق التعليم العام واستقلالها عن المؤسسة التعليمية الرسمية.

كما أن هذه الأطر العامة قد افتقرت, كما سبقت الإشارة, إلى أول وأهم أسانيدها الإجرائية ماثلة بغياب دور السياسة التربوية الذي كان من شأنه نقل هذه الأطر إلى مستوى أكثر تحديا وتفصيلا. إذ لم نجد للسياسة التربوية شيئا يذكر في هذا التشريع سوى اسمها. والغريب في الأمر أن التشريعات السابقة كانت أكثر وعيا وإدراكا لهذه المسائل. بدليل أن قانون التعليم لسنة ١٩٧٤ تضمن سياسة تربوية كان لها حضور واضح في تهيئة مبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها للتنفيذ في واقع الممارسات. وبدلا من أن يأتي قانون ١٩٩٢ أكثر استيعابا لمثل هذه المسائل, نجده أكثر إيغالا في العمومية ومجافاة الواقع الميداني. فالمبادئ العامة, على سبيل المثال, لم تفصل وترتب في سلم أولويات يتفق مع أولويات السياسة العامة للدولة. كما أن الأهداف التربوية العامة لم تجد لها ترجمة تفصيلية تنقلها إلى مستوياتها المتتابعة. وهي وإن كانت قد ترجمت إلى أهداف للمراحل التعليمية, فإن تلك الترجمة لم تمكنها من التأثير في جهود العاملين في مختلف مستويات النظام التربوي, خاصة وأنها لم تنشر في لائحة مفصلة ولم توزع للعاملين في الميدان التربوي ولاسيما المعلمين. وإذا ما كان لهذه الأطر المرجعية من تأثير يذكر في واقع الممارسات فإنما يتجلى فيما استند إليه العاملون في المناهج التعليمية وهو ما عرف بوثيقة المنطلقات لعامة للمناهج التعليمية.

وفي ظل ذلك الفراغ المرجعي حاولت بعض أجهزة النظام التربوي أن تجد لنفسها إطاراً مرجعيًا يهديها إلى إنجاز ما أوكل إليها من المهام . فكانت وثيقة المنطلقات العامة للمناهج(وزارة التربية,١٩٩٥) , التي جاءت في فترة حرجة كان القائمون على النظام التربوي, خلالها, ولاسيما معدو المناهج , يفتقرون إلى الأطر المرجعية الموحدة الموجهة

لأعمالهم . ومن هنا مثلت هذه الوثيقة مخرجاً لتلك الأزمة المرجعية وان ظل تأثيرها مقتصرا على مستوى التصور. فقد مثلت خيطاً ناظماً لتلك الجهود المتداخلة و الاتجاهات المتقاطعة التي تحركها أهداف ضمنية أربكت الكثير من الجهود المعنية بعملية توحيد المناهج وتطويرها . لذلك شكلت تلك الوثيقة القاعدة المرجعية لجهود العاملين في بناء المناهج.

كما أنها شكلت خطوة إجرائية نحو ترجمة مبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها المعلنة. وهي خطوة عملية نحو تفعيل دور هذه الأطر في واقع الممارسات ماثلة في جهود واضعي المناهج التعليمية. إذ أنها تضمنت أهدافاً لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي بل وأهدافاً لبعض المواد الدراسية معززة بالخطة الدراسية لتنفيذها ومشفوعة ببعض المراشد والأدلة للمعلمين . وأصبح الكتاب المدرسي, ولاسيما في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي, في ضؤ ذلك, متضمنا أغراضه التعليمية. بل أن المناهج التعليمية إجمالا تشهد اليوم جهودا تطويرية حثيثة قد يكون لهذه الوثيقة نوع من التأثير فيها ولو في أدنى مستوياته. ومع ذلك فأن هذه الوثيقة لا تخلو من جوانب القصور والتي من أهمها ما يأتي:

- أنها مجهولة المصادر , إذ لم يرد أي ذكر للمصادر التي استندت إليها الوثيقة , وإن بدا ضمنياً أنها تستند إلى القانون العام للتربية والتعليم رقم (٤٥) لسنة ١٩٩٢م, باعتبارها ترجمة تفصيلية لما ورد فيه من المبادئ والأهداف. غير أن مضامين الوثيقة تشير إلى أن لها من المصادر والأسانيد ما يرجع إلى التشريعات التربوية السابقة للوحدة اليمنية , بدليل أنها أوردت مبادئ وأهداف لم ترد أصلاً في قانون ١٩٩٢م وإنما ترجع في الأساس إلى قانون ١٩٧٤م الذي كان سائدا فيما كان يعرف بالشطر الشمالي من الوطن , ومن ذلك على سبيل المثال, الأهداف المتعلقة بتعليم الفتاة,والتي وردت في ذلك التشريع, بينما خلا منها تماما قانون ١٩٩٢.
- وجود وثيقتين أو بالأصح صيغتين لهذه الوثيقة : أحدهما بعنوان : المنطلقات العامة لمناهج التعليم العام " مشروع " والصيغة الأخرى معنونة بـ : منطلقات وأهداف المناهج في الجمهورية اليمنية . وقد تضمنت الصيغة الأولى مقدمة تعرف بالوثيقة , دون ذكر مصادرها أو اللجنة المكلفة بإعدادها , ثم تناولت الفلسفة التربوية بمبادئها وأهدافها العامة وبعد ذلك تعرضت للموجهات العامة للمناهج , لتأتي بعدها أهداف مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي. أما الصيغة الثانية فقد دخلت مباشرة في الفلسفة التربوية مستعرضة المبادئ العامة فقط لتنطلق إلى أهداف التعليم الأساسي دون التعرض للأهداف التربوية العامة ولا للموجهات المعنية ببناء المناهج التي استعرضت في الصيغة الأولى , بل أنها لم تتعرض لأهداف التعليم الثانوي على الإطلاق.

- ومع افتراض أن هذه الوثيقة بصيغتيها قد صارت ملزمة لواضعي المناهج , فإن الشواهد تبرهن على أن عملية إعداد المناهج قد ظلت توجهها أهداف ضمنية أكثر من تأثرها بمثل هذه الأطر المرجعية. بل إن عملية إعداد المناهج, كما يبدو, إنما تتم في ضوء معايير إعداد المحتوى التعليمي وعلى هدي من تجارب بعض الدول, أكثر من كونها تجري في ضوء هذه المنطلقات. كما أن هذه الوثيقة قد بقيت محصورة ضمن هذا المستوى التنفيذي, إذ لم توزع على باقي العاملين في الميدان ولا سيما المعلمين.
- إن الوثيقة قد خلطت بين الأهداف التربوية العامة والأهداف التعليمية في المستويات المتتابعة للفلسفة التربوية . فالمعلن صراحة في القانون خمسة أهداف تربوية عامة , غير أننا نجد في الوثيقة (١٩) هدفا عاما. وإذا كان هذا الاستعراض بمثابة تفصيل للأهداف العامة الخمسة, فإنه تفصيل يجافي منهجية بناء الأهداف وإجراءات تنفيذها . ذلك أن هذه الوثيقة قد خلطت بين الأهداف العامة وأهداف المراحل التعليمية , بل والأهداف على مستوى المواد الدراسية . وهي أهداف لم تعرض على وفق تسلسل منطقي معين وإنما سردت على نحو من العشوائية والإعتباطية . بل أن الكثير من هذه الأهداف قد صيغت بعبارات مركبة جعلتها تحتوي مضامين عديدة بل ومتباينة أحياناً , فعلى سبيل المثال نجد الهدف الأخير مكرساً لقضايا الفرد وقضايا المجتمع ومشكلاته مثل السكان والبيئة والمياه والفقر والثأر والأمية وحقوق الإنسان وتعليم الفتاة وغيرها . مما جعلها بهذه الصياغة تبدو وكأنها تكرار لم ورد من أهداف في القانون, بدلا من أن تأتي بصيغة أكثر تفصيلاً وإجرائية لهذه الأهداف,بل أنها تجاوزت ذلك من حيث عموميتها في كثير من المواقع.
- خلطت الوثيقة بين مفاهيم بسيطة في إدراكها ,فمفهوم الدراسات الاجتماعية على سبيل المثال مصطلح يشيع استخدامه على مستوى الدراسة الجامعية مثله مثل " العلوم الاجتماعية " أما على مستوى التعليم العام ولاسيما في مرحلة التعليم الأساسي فيستخدم مفهوم المواد الاجتماعية من باب التواضع وبساطة المحتوى الذي تتضمنه هذه المواد والذي لا يرتقي في كمه ونوعه إلى مستوى الدراسات الاجتماعية .
- لم يسر على هذه الوثيقة أي تعديل أو تغيير يذكر منذ إعلانها عام (١٩٩٥م) رغم تعاظم الأحداث التي مر بها اليمن و كثرة التحديات التي يشهدها العصر, ولا سيما في الميدان التربوي, وفي مجال المناهج على وجه التحديد.
- غياب بعض القضايا الجوهرية عن محتوى هذه الوثيقة , ولا سيما تلك المعنية بالوحدة الوطنية . وإن كان قد ورد في الهدف (٣) ما يشير إلى ذلك ، غير انه لا يرتقي إلى

منزلة هذا الحدث العظيم الذي هو جدير بأن يأتي في طليعة الأهداف الكبرى للنظام التربوي ، وخاصة وأن هذه الوثيقة قد ظهرت في وقت كانت فيه الوحدة اليمنية تمر بظروف استثنائية.

سادسا: علاقة الفلسفة التربوية بجهود الإصلاح التربوي:

يشهد النظام التربوي منذ منتصف التسعينات من القرن المنصرم ولازال العديد من الاستراتيجيات والخطط الهادفة إلى تطوير العملية التربوية وتحسين مخرجاتها في ضوء ما يشهده العالم اليوم من تطورات وتحديات مذهلة ولا سيما في الميدان التربوي , ومن بين أهم استراتيجيات إصلاح النظام التربوي : الاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار (١٩٩٨)، الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي (٢٠٠٣) ، الاستراتيجية الوطنية لتعليم الفتاة (١٩٩٨) ، الاستراتيجية الوطنية للتعليم الفني والتدريب المهني (٢٠٠٤) .

يضاف إلى ذلك وجود مشاريع لاستراتيجيات أخرى ، كمشروع استراتيجية التعليم الثانوي ومشروع استراتيجية التعليم العالي و البحث العلمي، ومشروع الاستراتيجية العامة للنظام التربوي ، وهي مشاريع لا زالت قيد التصريحات الرسمية للحكومة.

ناهيك عما تستهدفه الرؤية الاستراتيجية لليمن (٢٠٢٥) وما تضمنته أهداف التنمية الألفية وما تكرسه الخطط الخمسية من تأكيدات الحكومة باحداث تغييرات جوهرية في النظام التربوي .

ولكن وعلى الرغم مما حظي به التعليم من اهتمام متصاعد في السياسة العامة للدولة تجلى ذلك بالتزام الدولة سياسياً وأدبياً بتبني هذا الاستراتيجيات وتحمل أعبائها المالية , وتزايد إسهام المانحين لهذا الغرض , وهي مؤشرات ايجابية نحو تنفيذ هذه الاستراتيجيات . غير أن هذه الجهود الإستراتيجية كان جديرا بها أن تستند إلى الأطر المرجعية للنظام التربوي ماثلة بالفلسفة التربوية المعلنة وأن تنبثق من سياسة تربوية تربطها بما قبلها من المبادئ والأهداف وبما يليها من الخطط والبرامج, بل إنها في الأساس لم تنطلق من استراتيجية عامة للنظام التربوي برمته. لذلك نجد هذه الجهود الاستراتيجية تفتقد الرؤية التربوية الواضحة والمتكاملة. بمعنى أنها تفتقر إلى حد بعيد إلى السند الفلسفي الذي كان من شأنه أن يوفر لهذه الاستراتيجيات خصائص الشمول و التكامل و السند الإجرائي ماثلا في السياسة التربوية التي كان من شأنها أن تحدد لهذه الاستراتيجيات

أولوياتها وتربطها بما قبلها من الأطر الموجهة . فقد أثبتت التجارب انه لا يمكن ضمان نجاح مثل هذه الاستراتيجيات ما لم يتوفر لها قدر من الوضوح في المبادئ والأهداف وما لم تستند إلى سياسة تربوية تنظم جهودها و تحدد لها أولوياتها. وعليه يمكن رصد الملاحظات الآتية حول هذه الاستراتيجيات :

- أن هذه الاستراتيجيات تفتقر إلى وسيطها الرئيس وسندها الإجرائي المتمثل بالسياسة التربوية التي كان من شأنها ربط هذه الاستراتيجيات بمبادئ الفلسفة التربوية وأهدافها وتحديد أولوياتها بما يتفق مع أولويات الدولة وتوجهاتها السياسية. ومن ثم فهي لا تمثل حلقة معينة ضمن سلسلة مستويات الفلسفة التربوية وإنما جاءت على هيئة جهود مجتزأة لتمثل حلول آنية.
- انطلقت من أهداف طموحة لا تستند في إجراءاتها التنفيذية على أساس من مراعاة الإمكانات الفنية والموارد المالية و البشرية.
- إن هذه الاستراتيجيات لم تنطلق من رؤية إستراتيجية عامة للنظام التربوي إجمالاً , و إنما جاءت على هيئة جهود إصلاحية مجتزأة متفرقة لا يجمعها إطار عام . وبذلك تكون هذه الاستراتيجيات قد اتخذت مسلكاً عكسياً في بنائها يجافي الإجراءات المعتمدة في بناء الاستراتيجيات . فبدلاً من أن تنطلق جهود الإصلاح من وضع إستراتيجية شاملة للنظام التربوي بمجمله لتنبثق عنها مثل هذه الاستراتيجيات الفرعية, وهكذا تتفرع هذه الاستراتيجيات إلى استراتيجيات فرعية أخرى ، نجد هذه الجهود تسير في الاتجاه المعاكس . بمعنى أنها قد انطلقت من الاستراتيجيات الفرعية (القطاعية) نحو الاستراتيجية الشاملة للنظام التربوي .
- إنها تقتصر في خير حالتها على محاولة إصلاح الكفاية الداخلية دون عناية واضحة بالكفاية الخارجية, ودون الاهتمام الكافي بخصائص المجتمع ومطالب التنمية الشاملة.
- **إن** فرط عنايتها بالجوانب الكمية قد كان على حساب الجوانب النوعية فيها. إذ صارت هذه الجهود أقرب إلى الخطط التربوية منها إلى الاستراتيجيات. بل أن هذه الاستراتيجيات تمثل موضة عارضة وموجة عارمة لا يقتصر شيوعها على الجانب التربوي, بل تتعداه إلى الجوانب المجتمعية الأخرى, لدرجة أننا نشهد اليوم فيضا هائلا من الاستراتيجيات في مختلف قضايانا المجتمعية, ومع ذلك تزداد الأمور تدهورا يوما بعد يوم ولاسيما في الجانب التربوي.
- إنها بطيئة الخطى, وباهظة التكاليف, وهي على تعاظم كلفتها لا تمتلك ضمانات نجاحها. والاستنتاج الرئيس بشأنها أنها طالما وضعت على هذا الأساس التجزيئي من

دون تصور شامل أو إستراتيجية شاملة لإصلاح النظام التربوي, ودونما رابط بينها وبين ما قبلها من أطر مرجعية, ماثلة بوجود سياسة تربوية محددة وواضحة, ولا بما بعدها من خطط وبرامج إنمائية, فإنها ستظل عاجزة عن إحراز أي تقدم ملموس فيما هي ساعية من أجله.

- إنها لم تتقص العلاقات المتبادلة بين التربية و المجتمع. إذ أنها لم تنطلق من تحليل واف لخصائص المجتمع. فالشمول لم يتحقق فيها حتى على مستوى النظام التربوي نفسه, فكيف به يتحقق على مستوى الأنظمة الأخرى في المجتمع ؟

لذلك ظلت العملية التربوية راسية في مكانها تدور حول نفسها في حركة دائرية دون تغيير يذكر ينطلق في الأساس من أهم مدخلات المنظومة التربوية ماثلة في أطرها المرجعية. إذ لم نلمس تحسنا واضحا في أداء عناصرها ومؤسساتها , مما أسفر عن تدن واضح في مخرجاتها على الرغم من كثافة جهود الإصلاح والتطوير التربوي. فما هو معلن من المبادئ والأهداف التربوية على مستوى التصور ليعتريه الكثير من جوانب الضعف , كما سبقت الإشارة , غير أن ابرز هذه المآخذ إنما تتجلى في غياب هذه الأطر عن واقع الممارسات . والشواهد على ذلك كثيرة,وحسبنا أن ما وقفنا عليه من المؤشرات للتحقق من ذلك ليقدم رؤية موضوعية لواقع الفلسفة التربوية وطبيعة صلتها بما يدور في الميدان التربوي من جهود إصلاحية .

سابعاً:التوصيات:

* إعادة النظر في مصادر اشتقاق الفلسفة التربوية , بما يجعل هذه المصادر :

- واضحة وأكثر تفصيلا وليس مجرد أسماء صماء فقط .
- أكثر ارتباطاً بمكونات الفلسفة التربوية ولا سيما المبادئ والأهداف و بما يوضح تدفق هذه الأطر من تلك المصادر .
- إضافة مصادر أخرى إلى المصادر المعلنة,ولا سيما المعنية بالعلم والتكنولوجيا والمعلوماتية ومعطيات الفكر التربوي المعاصر.
- ترتيب هذه المصادر بما يتفق وطروحات الفكر التربوي المعاصر .
- تقليص المصادر المعنية بالبعد السياسي للمجتمع , وتوسيع المصادر المعنية بالمتعلم ومطالب نمو شخصيته , ومطالب المجتمع واحتياجات التنمية فيه .

* إعادة النظر في المبادئ العامة بما يجعلها تقوم على منهجية علمية تضمن لها الشمول والتكامل والتسلسل المنطقي وبما يضمن لها الاستجابة الملائمة لمطالب الفرد المتعلم واحتياجات التنمية في المجتمع .

- إعطاء الأولوية للمبادئ المعنية بالإلزام ومجانية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية .
- ربط المبادئ المعلنة بالأهداف التربوية العامة كأن تفصل الأهداف بما يجعلها تنظر عدد المبادئ , ذلك أن الأهداف هي التي تنقل المبادئ إلى مستوى اكثر إجرائية .

* إعادة النظر في الأهداف التربوية من خلال :

- إضافة هدف تربوي عام عن الوحدة اليمنية على أن يأتي في طليعة الأهداف المعلنة . وهدف أخر عن الديمقراطية , وهكذا في باقي القضايا الجوهرية التي لم تستهدف في هذا المستوى من مستويات الفلسفة التربوية.
- حذف الهدف المعني بالمعلم , ذلك أن المعلم ليس هدفاً في حد ذاته وإنما هو وسيلة من أبرز الوسائل المعتمدة في تحقيق أهداف النظام التربوي .
- فك مضمون أو عبارة الهدف الأول إلى أكثر من هدف كأن يفصل إلى أربعة أهداف تتفق مع القضايا المتضمنة فيه , فيكون منه هدف عن الفرد المتعلم , وهدف ثان عن الجانب الاجتماعي وثالث عن الجانب الاقتصادي والأخير عن الجانب الثقافي , إذ أن كل هذه القضايا يصعب حشرها في عبارة الهدف التربوي الأول .
- فك الهدف الأخير أيضاً إلى أهداف متعددة , بحيث يأتي كل هدف معنياً بقضية واحدة , كأن يخصص هدف للقضايا الوطنية وأخر للقضايا القومية وثالث للقضايا الإسلامية ورابع للقضايا الإنسانية أو العالمية , وغيره للقضايا المستقبلية وهكذا بدلاً عن أن تظل كل هذه القضايا من اهتمام هدف واحد .

- إعادة ترتيب الأهداف حسب أولويات المجتمع ومطالب التنمية فيه,وبحسب مطالب نمو الفرد المتعلم .
- ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف للمراحل وأهداف للمواد الدراسية .
- وضع إجراءات مناسبة وممكنة لتنفيذ هذه الأهداف وما سبقها من المبادئ , وذلك عن طريق:

- وضع إستراتيجية شاملة للنظام التربوي في ضوء هذه الأطر الفكرية .
- ربط الاستراتيجيات القطاعية الحالية بالإستراتيجية العامة المقترحة .
- ربط الإستراتيجية التربوية الشاملة بالإستراتيجية العامة للدولة .

- نشر المبادئ والأهداف التربوية في لائحة مستقلة لتوزع لكافة لعاملين في الميدان التربوي ولاسيما المعلمين.
- تدريب المعلمين على كيفية صياغة أهداف سلوكية في ضوء الأهداف العامة للتربية .

* تضمين باقي الكتب الدراسية بأهدافها التعليمية وبما يضمن لهذه الأهداف مضامين في المحتوى الدراسي تتناسب معها.

- إعادة النظر في وثيقة المنطلقات العامة للمناهج بما يجعلها أكثر تمثيلاً لما ورد في القانون من الأطر المرجعية, وبما يجعلها ملزمة لجميع العاملين في المناهج والمنفذين لها.

قائمة المراجع

- الأغبري, بدرسعيد, (٢٠٠٣) " دراسة تحليلية لواقع السياسة التعليمية في الجمهورية اليمنية" مجلة دراسات يمنية, صنعاء: العدد (٤٨) .
- = = =, (٢٠٠٤),"إصلاح التعليم وتطويره في اليمن",صنعاء: دار الشوكاني للطباعة .
- البسام, عبد العزيز, (١٩٨٦) "مشروع تقويم النظام التربوي في الكويت: فريق الأهداف", الكويت: وزارة التربية.
- التوم, بشير الحاج, (١٩٨٢) "ما هي فلسفة التربية؟" مكة المكرمة: مكتبة الوطن.
- لجمهورية اليمنية، القانون العام للتربية والتعليم رقم(٤٥) لسنة ١٩٩٢المادة(٣) .
- الجمهورية اليمنية ، مجلس الوزراء ،" الاستراتيجية الوطنية لتعليم البنات في الجمهورية اليمنية "، قرار رقم (٢٢٥) لسنة ١٩٩٨.
- الخوالدة محمد وآخرون (١٩٩٥) " المدخل في التربية", صنعاء: وزارة التربية والتعليم.
- الذيفاني, عبد الله (١٩٩٨) " التعليم في اليمن: نظامه-بنيته-تطوره", تعز: مؤسسة الجمهورية للطباعة.
- سلطان, محمود السيد (١٩٩٧) " دراسات في التربية والمجتمع", القاهرة: دار المعارف.
- السنبل ، عبد العزيز عبد الله ، (٢٠٠٢) " التربية في الوطن العربي "، ط١،
- عبد الدائم, عبد الله (١٩٩١) " نحو فلسفة تربوية عربية ", بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- عبد اللطيف, رجب (١٩٨٨) " فلسفة المعلم التربوية ", المجلة العربية للبحوث التربوية, المجلد (١) العدد (١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم, تونس
- عبيد, أحمد حسن (١٩٧٦) " فلسفة النظام التعليمي" القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
- عفيفي, محمد الهادي (١٩٧٤) " في أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية", القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- فهمي, محمد سيف الدين (١٩٩٢) " النظرية التربوية وأصولها الفلسفية النفسية", القاهرة: الأنجلو المصرية.
- فينكس, فيليب (١٩٨٢) " فلسفة التربية" , ترجمة: محمد لبيب النجيحي, القاهرة: دار النهضة العربية.
- كارنوي ، مارتن ، ت . محمد جمال نوير (٢٠٠٣)،" العولمة وإصلاح التعليم "، القاهرة : العربي للنشر والتوزيع .
- محمد, أحمد علي الحاج,(١٩٩٨) " فلسفة التربية", صنعاء: منشورات جامعة صنعاء.
- محمد, أحمد علي الحاج, (١٩٩٩) "التعليم اليمني: جذوره ومشاكله واتجاهات تطويره", صنعاء دار الفكر المعاصر.
- المركز العام للدراسات والبحوث والإصدار:"التقرير الاستراتيجي : اليمن ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣" ، ص٦٧.
- النوري, عبد الغني, و عبد الغني عبود (١٩٧٦) "نحو فلسفة عربية للتربية", القاهرة: دار الفكر العربي.
- الهبوب ، احمد غالب (٢٠٠٠) ،" تقويم الأهداف التربوية للنظام التربوي في اليمن "، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، بغداد.
- الهبوب ، أحمد غالب ،"الأهداف التربوية في اليمن ودول مجلس التعاون الخليجي "، مجلة الباحث الجامعي ، جامعة إب ، العدد السادس ، ٢٠٠٤.
- وزارة التخطيط والتعاون الدولي ،" الخطة الخمسية الثانية ، ٢٠٠١-٢٠٠٥ "، صنعاء ، ص٢٥.
- وزارة التربية والتعليم ، المؤتمر الوطني الأول للتعليم الأساسي ،" وثيقة محو الأمية وتعليم الكبار "، صنعاء ، ٢٠٠٣، ص٤.
- وزارة التربية والتعليم ،" الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية "، صنعاء ، ٢٠٠٣.
- وزارة التخطيط والتعاون الدولي ،" الرؤية الاستراتيجية لليمن ٢٠٢٥".
- وزارة التخطيط والتعاون الدولي ،" أهداف التنمية الألفية : تقرير اليمن ٢٠٠٣".
- وزارة التربية والتعليم ،" التقرير العام لنتائج المسح التربوي الدوري لعام ٢٠٠٢-٢٠٠٣".
- وزارة التربية والتعليم ،(١٩٩٥) " وثيقة المنطلقات العامة لمناهج التعليم العام".
- وزارة التربية والتعليم ،" الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية "، صنعاء ، ٢٠٠٣، ص١٢.

- **Faure, E. (ETAL),(1972), " Learning to Be", Paris: Unesco.**
- **Hirst, P. & Peters, R. (1987) *The Logic of Education*, London: Routlsdge & Kegan Paul Ltd.**
- **Kneller, George, (1971) *Introduction to the Philosophy of Education*, New York:John Wiley & Sons,**