# إشكاليـــة المنهـــج
# في الخطاب التربوي العربي المعاصر
# "رؤيـــة نقـــديـــة"


إعـــداد

**أ.د / صـــلاح الســـيد عبـــده رمضـــان**

أستـــاذ أصـــول الـــتربيـــة

كليـــة الـــتربيـــة – جـامعـــة بنهـــا

# إشكالية المنهج في الخطاب التربوي العربي المعاصر رؤية نقدية

إعداد

**أ.د / صلاح السيد عبده رمضان**

أستاذ أصول التربية

كلية التربية – جامعة بنها

**مقدمة**:

تعتبر قضية المنهج من القضايا الشائكة التي كانت ولا تزال تحظي باهتمام كثير من الباحثين، علي اختلاف مجالاتهم، وهو اهتمام لا علاقة له إطلاقاً بما يطبع تعامل المبتدئين منهم مع بعض القضايا، من "فضول فكري أو نشوة ذهنية" بقدر ما هو تعبير عن القيمة الحقيقية المتزايدة التي أخذت تحظي بها هذه القضية في مجال البحث العلمي بمختلف جوانبه ومستوياته، لا باعتبارها: "مفتاح التحكم في كل بحث، ونجوع كل دراسة" والأداة المساعدة علي استنطاق القضايا وتوليد الأفكار، حيث "إن قدرتنا علي الإبداع، تكمن في قدرتنا علي إعادة توليد الأفكار التي تلقيناها عبر التاريخ، وبدون المناهج الصالحة تبقي المعطيات خرساء نستنطقها فلا تجيب" بحيث لا يقتصر ذكر كلمة منهج في أي بحث أو رسالة علمية فقط، في الإطار العام للرسالة، ولكن يجب تفصيل هذا المنهج في ثنايا البحث أو الدراسة العلمية حتي لا يكون ذكر المنهج شكلياً، الأمر الذي شاع في كثير من الدراسات والبحوث. ومن ثم فاستخدام أي منهج دون الوعي بأصوله الفلسفية والاجتماعية يعد خطراً منهجياً من جهة، واجتماعياً من جهة أخرى.

فعلي سبيل المثال لا الحصر كثير من الدراسات التي تتم في مجال تاريخ التربية كلها بلا استثناء تكتب أن المنهج المناسب لمثل هذه الدراسات هو المنهج التاريخي. عند هنا يتوقف الكلام عن المنهج التاريخي كأنه كلمة تقال فقط. ولم يكن لها صدي في ثنايا الرسالة، فيفضل كثير من الباحثين أن ذكر كلمة منهج تاريخي تقتضي منه أن يفعل جميع فنيات هذا المنهج في ثنايا بحثه أو رسالته العلمية. لأن الأمر إذا اقتصر علي حد القول فقط، فلا فائدة من هذا بدون تطبيق فعلي للمنهج في الدراسة العلمية. حتي يمكننا القول بأن هذه الرسالة قد قامت فعلياً بتطبيق إجراءات هذا المنهج من أول الرسالة حتي آخرها. وبهذا تكون الرسالة قد استفادت فعلياً من وجود المنهج التاريخي.

وقس علي ذلك كثير من المجالات الأخرى لأصول التربية. فالأمر أصبح مقتصراً علي ذكر المنهج فقط، مثل سوف تتبني الدراسة المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب لطبيعة الرسالة، وبعد ذلك لا نري أية رائحة للمنهج الوصفي في ثنايا الرسالة. وكل هذا يرجع إلي جهل الباحثين بطبيعة المناهج العلمية وكيفية الاستفادة منها. لأن البحث العلمي هو بحث يخضع لقواعد منهجية معينة، وليس بحثاً عشوائياً متخبط.

فمعظم الباحثين يعانون من عدم وضوح معني استخدام منهج بحثي معين في دراسة معينة، فقد لُوحظ أن معظم الدارسين يكتبون في خططهم البحثية – أو في رسائلهم الجامعية – أنهم سوف يستخدمون منهجاً معيناً دون فهم حقيقي لمعني هذا المنهج ومتطلباته، فهم يسطرون هذه الكلمات من باب سد الخانة أو تقليداً أعمي لمن سبقهم.

كل هذا يوضح ضرورة الاهتمام بفلسفة العلوم الإنسانية المجال الأوسع للتربية إلا أن الواقع يؤكد غياب هذا الاهتمام المتمثل في عدم وجود فلسفة علم خاصة بالتربويين، لأن البحث والتبصر في فلسفة العلم ليست ترفاً عقلياً أو حلية فكرية، بل هي روح العمل العلمي، لأن الباحث التربوي لا يختار مشكلته ولا منهجه ولا أدواته ولا تحليلاته ولا تفسيراته، بل لا يهتم بالبحث العلمي أصلاً، إلا وهو صادر عن فلسفة علم يتقبلها بصدق ويتمثلها بعمق، وعندما تغيب فلسفة العلم، وقبلها أو معها فلسفة الحياة، تتصدر النمطية، وتسود الآلية، وتهيمن التكرارية.

الأمر الآخر أن كل ما يقدم في كتب مناهج البحث في التربية وعلم النفس يساهم بشكل رئيس في تسيد وجهة نظر محددة لمناهج البحث، أدت إلي انتشار فكرة أن منهج البحث منعزل عن الإطار الاجتماعي الذي نشأ فيه. وعن الأطر الفكرية والفلسفية التي تقع وراء هذا المنهج أو ذاك.

وعليه، فإذا كان بحث التربية بحثاً علمياً قد بدأ في نهاية القرن التاسع عشر، فإن نقد البحوث والدراسات التربوية، وخاصة من حيث مناهج البحث المستخدمة فيها، لم يتم بالقدر الكافي، علي الرغم من أن تاريخ العلم بصفة عامة يؤكد الحاجة المتجددة أبداً إلي النقد. فالنقد وإعادة فحص المسلمات والفروض الفلسفية التي تقوم عليها المناهج، ومراجعة تاريخ العلم والكشف عن العوامل الاجتماعية والسياسية والثقافية التي أدت إلي نشأته وتطوره، والكشف عن العوامل والمتغيرات داخل العلم نفسه تؤدي إلي تطوره، كل ذلك يؤدي إلي زيادة وعي الباحث بما يقوم به.

ومن هنا تتمثل أهمية هذه الدراسة في أنها تعتبر محاولة من محاولات النقد الذاتي في مجال الدراسات التربوية.

وإنما لكونها أساساً وإضافة لكل ما سبق: "قواعد مؤكدة وضابطة، إذا راعاها الإنسان مراعاة دقيقة، كان في مأمن من أن يجب صواباً ما هو خطأ" كما قال ديكارت.

وهو ما يفسر دون شك التراكم الكمي الهائل الحاصل في حجم الدراسات المنجزة حول هذا الموضوع، سواء في شكل أبحاث أو رسائل وأطروحات. غير أن هذا التراكم العددي لا يرافقه للأسف الشديد أحياناً وعي نظري نوعي بعمق الإشكالية المطروحة في تشعباتها وأبعادها المختلفة، مما يجعلنا نعتقد مخلصين بأن هذا الموضوع رغم ما استنفذه من جهود ما زال في أمس الحاجة للمزيد من الدراسة والتمحيص "فسؤال المنهج في سياقنا الثقافي الراهن لا يزال مفتوحاً ومطروحاً، لم يستفرغ حمولته، ولم ينته إلي قرار.

ومرد ذلك طبعاً لعدة أسباب، منها، ما له علاقة مباشرة بالطبيعة الخاصة للمناهج باعتبارها أدوات إجرائية يجب أن تخضع دوماً وأبداً للفحص والتطوير المستمرين في محاولة لتحسين مردوديتها، وجعلها مواكبة للتطورات الحاصلة في المجالات المعرفية الموظفة لخدمتنا خصوصاً و"المقاييس المنهجية ليست في مأمن من كل نقد، إذ يمكن إعادة فحصها وتحسينها، وتعويضها بأفضل منها".

ومنها ما يعود للممارسات التربوية العربية الحالية، وما تعرفه أحياناً من تعامل غير سليم ولا واعٍ من المناهج، قديمها وحديثها، مما انعكست آثاره سلباً علي الخطاب التربوي العربي الحديث عامة، في شكل ظواهر مرضية، اختلفت أسماؤها من باحث لآخر، والمسمى طبعاً واحدً حاولنا تشخيصها بقولنا: "إن ما يقال عن مقلديهم من العرب يكاد أن يفرغ محاولاتهم من كل إيجاب، إذ تتضخم المآخذ لاسيما والمعطيات المشار إليها تكاد أن تكون غير ذات صلة ببيئة الفكر التربوي في بعدها الاجتماعي والنفسي والاقتصادي، دون أن نتحدث عن طبيعة اللغة التربوية، ولعل خلف هذه الحقيقة تكمن بعض أسرار التعثر الذي يعانيه الفكر التربوي الحديث وهو يسعى إلي محاولة تطبيق تكلم المناهج، مما جعله غالباً ما يبقي في إطار التنظير ولا يقترب من النص إلا في نطاق محدود، وإذا فصل فإنه يحدد في إبراز مدي التنافر الذي يحول دون توظيف المنهج"

لهذه الأسباب كلها ولأخري تخرج عن نطاق حديثنا، تمتد مسألة تناول هذه القضية الإشكالية مشروعيتها وأهميتها خصوصاً بعد الذي أشرنا إليه من مظاهر الأزمة الراهنة، التي يتخبط فيها خطابنا التربوي نتيجة الانفتاح اللامشروط الذي عرفته الساحة الثقافية التربوية الغربية من السبعينات إلي الآن، علي التيارات والمذاهب الفكرية المختلفة، وابتلاعها دون هضم ولا استيعاب أحياناً، مع ما صاحبها من تهافت علي أحدث المناهج التي تعرفها الساحة الثقافية الغربية، دون استحضار ما يتطلبه ذلك من نقد وحرص شديدين، مراعاة لاختلاف ظروفها التاريخية والمعرفية، ذلك أنه إذا كانت الحتمية التاريخية تفرض علينا الانفتاح علي جميع المعارف، إن نحن أردنا مسايرة الركب الحضاري في وتيرة تقدمه المتسارعة فإنه يجب علينا الحرص علي أن تقتلع رياح الانفتاح جذورنا من تربتها، فتفقدها خصوصيتنا، وتحولنا لنسخة مشوهة للآخر، لأن الانفتاح كما هو معروف أداة لاكتشاف الذات عبر الآخر، لا لإخضاعها وإذابتها فيه، كما هو حاصل الآن، وهذا ما أكدنا عليه بقولنا: "لابد من أن نقوم بعملية مسح شامل للمناهج المعاصرة، أي مناهج الأغيار، من أجل أن نكتشف سؤالنا ومنهجنا الخاص، أنا لا يمكنني أن أفحص تراثي إذا أغلقت بابي ونوافذي، وظللت داخل تراثي".

شريطة طبعاً ألا يتحول الانفتاح لانبطاح علي بعض القراءات التربوية، التي تحاول توظيف المناهج الغربية المستوردة في دراستها للفكر التربوي، وهذا ما يبدو واضحاً جلياً حين ننظر في محاولاتنا التربوية في المرحلة الحديثة المعاصرة، نجد أنهم سعوا إلي التوسل ببعض المناهج الجديدة التي أعطت ثماراً كلية أو جزيئة عند الغربيين، ولكن سعيهم لم يتجاوز التجريب، الذي لم يتح له أن يتم دون الوقوع في الخلل، وهو خلل مرده إلي أن التطبيق لم يكن متقناً وسليماً، وما كان له أن يأتي علي الوجه الأنسب بسبب الاختلاف الذي يمس نوع المعطيات ومدي تأثيرها، حين تكون مستخلصة من بيئة، ويحاول إلصاقها ببيئة أخري من جهة والذي يمس طبيعة التعبير وأداته وكل ما يرتبط بهما من جهة أخري".

- **س:** ما المطالب التي يعاني منها المنهج في خطابنا التربوي المعاصر؟
- **س:** ما المبادئ الرئيسة التي يمكن استحضارها عند كل تعامل منهجي؟

ولتجنيب خطابنا التربوي بعضاً من هذه المطالب أري من الواجب التذكير ببعض المبادئ الأساسية التي لابد من استحضارها عند كل تعامل منهجي يتوخى استغلال إيجابيات المناهج الإجرائية في الحدود العقلانية والتاريخية الموضوعة لها بعيداً عن كل تهافت عشوائي تعود آثاره السلبية، إن آجلاً أو عاجلاً، علي خطابنا التربوي العربي المعاصر ويمكن إجمال هذه المبادئ في النقاط الأساسية الثلاث التالية:

**١- ضرورة فهم المنهج في شموليته:**

إذا كان موضوع المنهج قد شغل، كما أسلفنا حيزاً كبيراً من اهتمام الباحثين لما له من دور علي صعيد كل بحث فإن قدراً كبيراً من المشاكل التي تعرفها هذه القضية، مردها أساساً، علي ما أعتقد لسطحية الفهم الذي يتم التعامل من خلاله معها، وما يترتب عنه من ملابسات تنعكس آثارها السلبية علي طبيعة البحث ونتائجه.

إذ غالباً ما نري المفكرين التربويين، والمبتدئين منهم علي وجه الخصوص، يعتبرون المنهج مجرد أدوات إجرائية تساعد الباحثين علي ضبط خطواتهم في التعامل مع القضايا التي يدرسونها، سواء أكانت نصوصاً أو موضوعات مما يبقي الخلفية الإبستيمولوجية المؤطرة لكل منهج خارج إطار تصورهم الضيق لحجم المشكل وتشعباته ولا تؤخذ بعين الاعتبار في أي تعامل عملي ملموس، وكأن مسألة اختيار منهج من المناهج مسألة في غاية البساطة، لا تتعدي إطار تفضيل خطوات إجرائية علي أخري ليس غير، وبذلك تستوي البنيوية بالشكلية، والتحليل النفسي بالاجتماعي، متناسين بأن كل مصطلح أو منهج إلا ويحمل في أحشائه، حتماً خلفية فكرية، تختصر نفسها، ورؤيتها، وتحليلها، من خلال المصطلح التربوي، والمنهج الذي يلائمه ويستعمل في إطاره، ويتبادل الخدمة معه.

وهو ما يفسر سر تأكيد جزئية هذا التصور وقصوره لاعتباره المنهج نسقاً من الأدوات الإجرائية المساعدة علي ضبط خطوات البحث ليس إلا مما لا يمثل في رأيه سوى مظهره الخارجي المرئي فقط: "لقد شاع أن المنهج مجرد وسيلة للبحث عن المعرفة، وفحصها، أي مجرد خطة مضبوطة بمقاييس، وقواعد، وطرق تساعد علي الوصول إلي الحقيقة، وتقديم الدليل عليها، هذه

مجرد أدوات إجرائية، وهي في نظرنا، لا تمثل إلا جانباً واحداً من المنهج، اقترح تسميته بالجانب المرئي في المنهج، أما جذوره فتمتد لترتبط بقسمه الخفي اللامرئي، المتمثل في الرؤية المعرفية، والخلفية النظرية المؤطرة له، والمحددة لأهدافه ومراميه والتي تعدو مظهره المرئي أن يكون ترجمة عملية لها، بحيث يستحيل فهم الشق الأول دون الثاني، والعكس صحيح، لأن العلاقة بينهم جدلية كعلاقة العلة بالمعلول، ولا يتحقق الفهم الشامل والعميق للمنهج إلا في إطار هذا التصور الكلي المتكامل: "ولكن هناك جانب آخر غير مرئي، باعتبار المنهج، أولاً وقبل كل شيء وعياً ينطق من مفهومات ومقولات وأحاسيس ذاتية، وتنتج عنه رؤية، ويتولد تصور وتمثل للهدف من المعرفة، من هذين الجانبين: المرئي واللامرئي، يتكون المنهج، أي منهج صحيح – من حيث هو منظومة متكاملة متناسقة".

أي ما يتم التركيز عليه، غالباً في الدراسات المتمحورة حول هذا الموضوع هو الجانب المرئي الذي لا يشكل المرحلة العملية الأخيرة من مسيرة المنهج التي تبدأ بتحديد ملامح الخلفية النظرية المؤطرة له، وكذا الرؤية المحددة لخصوصيته ووظائفه، والأهداف المطلوبة منه، إلي غير ذلك من الأسئلة التي لابد من إيجاد أجوبة لها في إطار فهم شمولي عام للمنهج وهو ما يعني بطريقة أخري، أن اختيار الوجه الظاهر لمنهج معين، ليس عملية اعتباطية، ولا مجانية إنما هو اختيار مقصود، مرهون بتصور نظري، ضمني سابق، يحدده ويوجهه وبتعبير آخر إن القسم الظاهر للمنهج، ليس سوى الترجمة العملية والإجرائية، أو بمعني أدق الإجابة الصريحة والعلنية علي الأسئلة الضمنية التي يطرحها قسمه الخفي اللامرئي، وهكذا فإذا أخذنا مثلاً نموذج التصنيف الثلاثي للمناهج (داخلية، خارجية، توفيقية)، نلاحظ أن المكونات الظاهرية لكل واحد منها، تتماشي في العمق ونوعية الرؤية الخفية المؤطرة له، بحيث يستحيل الجمع مثلاً بين المكونات الظاهرة لمنهج ما، والرؤية اللامرئية لمنهج آخر ، ولا توظيف الخطوات الإجرائية لمنهج معين، في إطار خلفية نظرية مرتبطة بمنهج مخالف، لما يمكن أن يتولد عن ذلك من تشويه وتفليق بين وجهي المنهج، الظاهر والخفي، والتي من المفروض أن تطبع العلاقة بينهما انسجام وتناسق تامين، بشكل يسمح بتحقيق أنسب للأهداف والغايات المرسومة له، مما يعكس أهمية الدور الذي يؤديه القسم

الخفي من كل منهج في فهم قسمه الظاهر، ويحقق الاستيعاب الشامل والكلي للمنهج، روحاً وجسداً، بعيداً عن كل تصور جزئي قاصر، وهذا ما يؤكد بأن المنهج: ليس مجرد أسلوب أو وسيلة تضبطها خطة وقواعد، تنير السير في طريق البحث عن الحقيقة، وتساعد علي الوصول إلي نتائج معينة، ولكن باعتباره منظومة متكاملة، تبدأ بالوعي والرؤيا، وذلك الوعي، من خلال الكشف والفحص والدرس والتحليل والبرهنة، للإثبات أو النفي".

**٢- قيمة المنهج في كفايته الإجرائية:**

بناء علي ما سبق، يمكننا القول، بأن المنهج –أي منهج– إنما هو أداة يتوسل بها الباحث، لتحقيق الأهداف المحددة، والمسطرة سلفاً للبحث المزمع إنجازه، ومن ثم فإن قيمته الحقيقة، لا تقاس إلا لما يختزنه من هذه الطاقة الإجرائية، شأنه في ذلك شأن باقي الأدوات والوسائل، بعيداً عن أي معطي آخر ، كيفما كان نوعه، ومصدره (حداثة) معاصرة، أصالة، أيديولوجيا، يمين، يسار..... إلخ من الاعتبارات التي قد تلمس آثرها في تصنيفات بعض الباحثين للمناهج، إن نحن أردنا فعلاً تطوير خطابنا التربوي، وتحريره، من كل ما يعيق مسيرته وتقدمه، وهو ما لا يمكن تلمسه إلا من خلال التطبيق، وفيما عدا ذلك، تبقي كل المناهج صالحة بالقوة، وعلي قدم المساواة، مهما اختلفت منطلقاتها، وخلفياتها المرجعية والأيدولوجية ما لم تثبت التجربة عكس ذلك، أي أن الإيمان المطلق، والمسبق، بصلاحية منهج من المناهج، وتفوقه القبلي علي باقي المناهج الأخرى، شيء غير مقبول يدخل في باب التشيع الأعمى، المنافي لأبسط قواعد البحث العلمي فكما أن القانون الجنائي ينص على أن: "المتهم بريء حتي تثبت إدانته" فكذلك المناهج صالحة إلي أن يثبت العكس، وهذا يتضح في أن قيمة أي منهج ليست كامنة فقط في نوع الأدوات التي استعملها الباحث، سواء كانت صالحة، لمجرد أن البحث، أو أن–موضة– تقتضي نوعاً ما من المناهج، ولكن قيمة أي منهج، رهينة بما يحققه في نطاق رؤيته وهدفه، وهذا ما يوجب علينا أن نعترف بتعدد المناهج، وبأننا قد نقبل بعضها وقد نرفض البعض الآخر، ولكننا حين نفعل لا ينبغي أن نراعي منطلقاتها الفلسفية، وإنما علينا أن نراعي مدي صلاحيتها وطواعيتها لموضوع الدرس".

وهو ما نرى صداه في أكثر من كتاب، وعلى لسان غير ما باحث من الذين خبروا الاشكالية تنظيراً وممارسة، زمناً غير يسير، فتمكنوا من تلمس أبعادها وحدودها الإجرائية، المرتبطة أصلاً بالتطورات المعرفية والعلمية، بعيداً عن كل شوفينية ضيقة أو تشيع أعمى: "لأن المناهج مهما تكن، يأتي عليها يوم، بعد أن تعطي كل ثمارها، فتفقد خصوبتها وتصبح عاجزة عن أن تفيدنا بشيء، أو أن تعرفها بجديد، ولذا فإن أنجح ما يكون حديثنا عن المناهج، ليس في ضبط قواعده وتحديدها أدق تحديد ولا عندما يقوم وحده كصرح نسقي أو معياري، ولكن عندما يكون خصباً هنا الآن"، بمعنى أن الحكم علي كيفية منهج من المناهج، ليس وقفاً علي تماسكه النظري وحده بقدر ما هو مرتبط أساساً بقدرته الإجرائية، مما لا يمكن تلمسه إلا من خلال التطبيق، وفي ارتباط بموضوع، وظرف تاريخي، محددين فإذا ما أسعفنا على تحقيق الأهداف المرسومة للبحث، اعتبر ذلك حكماً وشهادة صالحة، وإلا أقصى واستبدال بمنهج آخر.

علي أن نجاح منهج في بحث ما، لا ينبغي أن يتخذ ذريعة لإطلاق صلاحيته وتوسيعنا، لتشمل كل المواضيع علي اختلاف أصنافها وأهدافها، دون قيد ولا شرط، لأنه: "لا وجود للمنهج الذي يمكن أن يقال عنه، إنه الصالح والدائم، أو الأصلح والأدوم، بإطلاق كما يظن كثير من الدارسين، والمبتدئين منهم بصفة خاصة، طالما أن المنهج هو ذلكم الوعي، وتلكم الرؤية، وذلكم الهدف، أما الطريقة فقد تكون مجدية بالنسبة لموضوع ولا تكون بالنسبة لغيره، وقد تكون مسعفة في فترة، ولا تكون لفترة ثانية".

أي أن كفاية المنهج – أي منهج – تبقي قضية نسبية في ارتباط تام بخصوصية الموضوع المدروس، ومعطياته المرافقة الأخرى، كالظرف التاريخي والحضاري .... إلخ، بحيث لا يمكن مثلاً تطبيق منهج لا يتمشى مع طبيعة الدراسة، وهو ما يدفع كثير من الباحثين للتأكيد على ضرورة اعتبار خصوصية الموضوع، من حيث هو غاية وهدف، في عملية اختيار المنهج ربما يحقق الانسجام المطلوب بين رؤية المنهج، من جهة، وأهداف البحث من جهة ثانية، فطبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج" لا العكس.

لأن المنهج كيفما كان، ينبغي ألا يتجاوز دوره في حدود المعين والمساعد للباحث علي الإنجاز في البحث، ومن ثم وجب عليه أن يكون حرزاً في التعامل معه، بحيث لا يترك نفسه عرضة للوقوع في حباله، مما قد يؤدي في النهاية لتحريف البحث عن طبيعته، يصبح دليلاً علي كفاية منهج ما لعملية، أو سقوطاً في (المنهاجوية) كما يحلو للبعض أن يسميها والفرق كبير طبعاً بين البحثين، ويؤدي حتماً وبالضرورة لتغيير جذري في نوعية العلاقة المقامة بين المنهج، من حيث هو غاية وهدف، لأن طبيعة البحث غايته التدليل علي كفاية منهج، الإجرائية – كما فعل البعض في بحوثهم – هي غير طبيعة بحث آخر لا يتجاوز دور المنهج فيه حدود الأداة المساعدة كما فعل البعض.

وهناك دراسات تجعل من المنهج غاية، والموضوع وسيلة، ومن ثم تعطي لنفسها حق ومشروعية إدخال كل التعديلات الضرورية علي الموضوع، وقد جعله مناسباً للهدف المرسوم للبحث، من حيث هو بحث يراد به الاستدلال علي كفاية منهج الإجرائية، ليس إلا، دون شعور بأي حرج مما قد يلحق بالموضوع المدروس – وهو هنا وسيلة – من جراء ذلك، ومن تحريف وتشويه واختزال، إلي آخره من المظاهر المرضية التي تطبع للأسف بعض ممارستنا التربوية الحالية.

بينما هناك دراسات تجعل من المنهج وسيلة مسخرة لخدمة غاية هي الموضوع خلافاً للنمط السابق، مع الاحتفاظ طبعاً بنفس قاعدة التعامل المرن واللين مع الأداة، بما يناسب خصوصية الموضوع – الغاية والهدف.

فالمنهج أداة – ومن طبيعة الأداة أن تكون ذات كفاية عملية ضيقة، ونسبية لارتباطها بموضوعات متنوعة ومختلفة، ومن ثم فإن كل محاولة استعمال لهذه الأداة، التي هي المنهج خارج نطاق اعتبار اختلاف الموضوعات وتمايزاتها ما سيؤدي حتماً للسقوط في بعض الظواهر السلبية، التي بدأنا نلمس بعض مظاهرها في الكثير من ممارستنا التربوية من السبعينات حتي الآن، وهذا ما يصنع الباحث، وهو يتهيأ لإنجاز بحثه ما بين المطرقة والسندان، كما يقال، فإما أن يتعامل بقداسة في المنهج، ويحتفظ له بخصوصياته وجزئياته، ولو كان حساب الموضوع المدروس، بحيث

تصبح غاية البحث التدليل علي الكفاية الإجرائية للمنهج ليس إلا، وإما أن ننزل المنهج عن عرشه، ونتعامل معه بنوع من اللينة والمرونة، التي تقتضيها خصوصية الموضوع، وبذلك نحافظ للبحث علي هدفه، والموضوع علي طبيعته وتميزه، واضعين المنهج، من حيث هو أداة، مكانته الحقيقية التي ينبغي أن يوضع فيها.

**وختاماً:** فهذه دعوة إلي تجديد المنهج في الدراسات التربوية إذا ما أردنا تجديد الفكر التربوي الحديث، بحيث نجعله متخلياً عن النمطية والتقليدية المسيطرة علي إنتاج المعرفة التربوية، وخصوصاً في مجال أصول التربية. الذي أصبح بحاجة ماسة إلي حد الاستنساخ في البحوث وحتي في الرسائل العلمية التي تقوم حالياً علي منهج "تدوير المخلفات"، وعلاوة علي ذلك أن بعض الباحثين في المجال أصبح يستخدم منهج "غسيل الأموال" في البحث العلمي.

فهذه صرخة علمية من أحد المنتسبين قلباً وقالباً إلي أصول التربية، قبل أن نعلن وفاة أصول التربية علي حد قول أحد المفكرين التربويين العظام، ونقف جميعاً لتلقي العزاء في أصول التربية، ونترحم علي أصول التربية. في وقت لا يفيد فيه البكاء علي ما فات لأنه يعتبر نقصان من العقل.