كوستي بندلي
christianlib.com

مع تساؤلات المرشدين

قضايا و حالات تربوية

تعاونية كنوز الأرثوذكسية للنشر والتوزيع

coptic-books.blogspot.com

مع تساؤلات المرشدين

قضايا وحالات تربوية

كوستي بندلي

تعاونية النور الأرثوذكسية
للنشر والتوزيع

تعاونيّة النور الأرثوذكسيّة للنّشر والتّوزيع م.م

جميع الحقوق محفوظة، بيروت ٢٠٠٦

أنجزت **مطبعة الينبوع** طباعة هذا الكتاب

في شهر آب ٢٠٠٦ طبعة ثانية

إلى جميع المرشدين الذين شاؤوا أن يولوني ثقتهم، فأشركوني في هواجسهم ومعاناتهم؛

إلى ولديّ غسان وضياء، المرشدَين في أسرة الطفولة، تذكاراً لما تبادلناه حول خبراتهما التربوية؛

إلى مرشدي وأعضاء فرقتي «الماء الحيّ» و«كوكب الصبح» الذين حاولوا معي تجسيد الرؤيا التي ألهمت هذا الكتاب.

مع تساؤلات المرشدين: قضايا وحالات تربويّة
جسر بين الإنجيل والحياة

من يقرأ كوستي بندلي في كتابه هذا "مع تساؤلات المرشدين: قضايا وحالات تربويّة"، يدخل والكاتب في تماس مع قلق المرشدين، المرافقين للأطفال والمراهقين، إثناء رحلة بحثهم عن ضوء هداية وسط المشاكل التي يعيشونها في فرقهم. الكتاب يتميّز بأنّه مُنْطَلِقٌ من تساؤلات المرشدين الذين يحيون يوميّاً على أرض الواقع، والذين كثيراً ما يصفون هذا الواقع بشكل دقيق ينمّ عن اهتمام المُتابع المُعْتَني بالأطفال والشابات والشباب الذين هم مسؤولون عنهم، ومسؤولون أمامهم وأمام الله. من هنا فإنّ القارئ يدخل أيضاً بتماسّ مع الهاجس الأساس، لهؤلاء المرشدين والمرشدات، ألا وهو إيصال أطفالِ وشاباتِ وشبابِ فرقهم إلى الله، إلى الالتزام الفكريّ والعمليّ للإيمان من خلال العلاقة بالله والتعامل اليوميّ مع الناس. إلاّ أنّ القارئ –وهذا هو الأمر المثير– يدخل أيضاً في المعمعة التي ترافق المرشدين خلال المسير لتحقيق هاجسهم التربويّ هذا: معمعة تبعثر جهود المرشدين المتواصلة والجدّية والصادقة للوصول إلى أهدافهم، وتكسّرها على صخور التكتّلات داخل الفرق، والمشاجرة، والغيرة، والتكبّر، والخجل، والوشاية، والكذب، والعدوانيّة، والفوضى، والعنف، ونبذ الأعضاء الجُدُد، وعدم الثقة بالمرشد، والتكتّم، والخجل، والتقلّب، والعناد، والضجر من المواضيع اللاهوتيّة، واللامبالاة، والتخلّف عن القدّاس، والشكوى من "مثاليّة" المسيحيّة، والتنافر بين الجنسين، والقلق المرافق للتساؤلات الجنسيّة، والقلق المواكب لخبرة الحبّ، والتوتّر مع الأهل.

يدعوك الكاتب إلى رؤية للتربية -والتربية المسيحيّة بالأخصّ- تركّز على الانتقال من الموضوع إلى الوجوه، وجوه الذين هم محور التربية، وبهذا فهو من جهة يستلهم أساليب التربية الناشطة واحترامها للإنسان موضوع التربية، ومن جهة أُخرى يستلهم الإنجيل الذي يُبلّغ هذا الخبر المُفْرِح ألا وهو أنّ المسيح تجسّد من أجل تحرير الإنسان وفَرَحِه- أي تعملقه إلى "ملء قامة المسيح"- ومن أجل قيامته المرتكزة على علاقته الشخصيّة التشاركيّة بالله وبالآخر. الشخص، وليس الموضوع، هو المُنْطَلَق عند كوستي بندلي الذي يمسك بيد القارئ - مرشداً كان أم أحدَ الوالدَيْن- ليكون دليله في عالم الطفولة المُشَفَّر والغامض، وعالم المراهقة المتوتّر والمليئ بمواعيد الشابات والشباب مع الحبّ والفرح والحياة والابداع، أي مع عيشٍ ملكوتيّ. لكنّ بندلي في كتابه، لا يقف عند الرؤية فقط بل يأخذ العالم الواقعيّ على محمل الجدّ، فيبيّن للقارئ صفحة إثر صفحة أيّة أساليب يمكن أنّ تساهم في تحويل الفرقة من فرقة مدرسيّة المنحى إلى جماعةٍ مترابطة ومكانٍ لاختبار الخروج من الذات، ممهّدةً بذلك لمسيرةِ تجاوزِ الصعابِ الشخصيّة والعلائقيّة من أجل الوصول إلى الأهداف التربويّة المرجوّة، أي ملاقاة الله والإنسان. ويصف الكاتب كيف يمكن لهذا الخروج من الذات أن يتمّ عبر علاقات الصداقة والحبّ، والصلاة الشخصيّة العفويّة وتلك الطقسيّة، وعبر قراءة للإنجيل تجعله مندمجاً بخبرة العيش المشترك في الفرقة؛ فيغدو هكذا الإنجيلُ —والله من خلاله- مخاطباً لخبرة الحياة ومنعشَها، كما وتغدو خبرة العيش المشترك مجسِّدَةً ومجذِّرَةً لخبرة العلاقة بالله، وتصير الفرقةُ، كما يودّها المرشدون، مختبراً لعيش الحياة الروحيّة التي ينبّهنا بندلي بأنّها لا تعني فقط تناول المواضيع الدينيّة

وممارسة الطقوس والصلاة وإنّما هي خبرة المحبّة أي عيش الحياة –الزمالة والصداقة والحبّ والأخوّة والصلاة والصوم والتعابير الإيمانيّة- بروح الله، أي بروح المحبّة والمشاركة؛ عالمين أنّ ذاك طريق شاقّ ومحفوف بالمخاطر ويتطلّب صبراً وعملاً وعِلْماً.

ومن عِلْمه وخبرته يُغدقُ عليك كوستي بندلي لكي يكون بإمكانك أن تعتمد "أسلوباً يقدّم للمحبّة ركيزة تستند إليها في نموّها العسير وتحرّرها التدريجيّ من عُقالاتها"، فتفهم، مثلاً، أنّ عناد الطفل ومشاكسته وضجيجه وعدم انضباطه، هو لغة استنكارٍ يسبّبها إحباطٌ ما يعيشه؛ وتفهم أنّ الاهتمام بالطفل وإشراكه بأعمال الفرقة بدل تلقينه بشكل سلبيّ مواضيعَ محدّدة، كما واحترام شخصه والإصغاء إليه وإلى ما يوجّهه إليك من رسائلَ بتصرّفاته، تشكّل وسائل لتجاوز هذه الصعاب. وتفهم أنّ العقاب بالحرمان من نشاط ما ضروريّ إنْ أتى بدون تشفٍّ أو تحقير أو عدوانيّة وإنْ سبقه تحذير هادئ، وإنْ تُرك للطفل العودة للمشاركة حين يقرّر الانضباط، ممّا يساعد الطفل ويساعدنا بتجاوز أوضاع صعبة. ويدلّك الكتاب كيف تقرأ عناد الطفل ومشاجراته، وغيرته، وتكبّره، وعدوانيّته، وفوضاه، فتعجب لمدى غنىَ شخص الطفل ومعاناته الداخليّة التي يسبّبها الكبار –دون قصد في كثير من الأحيان- بسبب جهلهم لغته الخاصّة في التعبير، التي تخالف لغتنا لأنه غير قادر بعد على التعبير الكلاميّ عن أوضاعه. وتشكّل أجوبة الكاتب لتساؤلات المرشدين صفحات مفرحةٌ ومُضيئة تساهم في نقل معرفته العلميّة النفسيّة للقارئ الذي يخرج بمفاتيح للفهم وأساليبَ للتصرّف.

ومن جملة ما تفهم أنّ الانفصال بين الفكر والممارسة، الذي كثيراً ما نشكو منه، لا يمكن أن يواجَه إلاّ بالتحوّل إلى نمط فرقٍ تشاركيّة، نمط يؤمّن للشباب أُطُراً لتجسيد محبّتهم. وتفهم أنّ اللامبالاة في الحياة الكنسيّة، مثلاً، عند الشابات والشباب هي مرحلة طبيعيّة إذ أنّ المراهقين "ينتقلون من تديّن التسليم...إلى التديّن الواعي الشخصيّ الاختياريّ"، ويفاجِئُك أنّ إفساح المجال أمام المراهقين لاختبار الحياة المسيحيّة عِبْر فرقة تشاركيّة مترابطة ومنتعشة- يفصّل لك بندلي وسائل تأسيسها- يساهم في مساعدتهم في اجتياز تلك المرحلة. وأحياناً يتساأل القارئ، أمام تأزّم المرشدين بسبب عدم "طاعة" الأولاد والشباب لهم وللمسؤولين وعدم "التزامهم" بالبرامج الموضوعة، إنْ لم يكن السجن هو أفضل مكان للطاعة والقولبة؛ ويتفاعل بالتالي مع دعوة الكاتب لنا، كمرشدين وكأهل، لإعادة النظر بأنماطنا التربويّة، بل وبمواقفنا الإيمانيّة. فنرى مع الكاتب أنّ هدف التربية المسيحيّة "يتعدّى نقل المعلومات وترسيخ الفرائض الدينيّة إلى إحداث تغيير كيانيّ يسمح وحده للمرء بأن ينسجم مع الحقيقة الإلهيّة ويحياها". كما وأنّ كثافة المواضيع الدينيّة لا تعكس بالضرورة غنى الحياة الروحيّة (إذا كانت المواضيع تأتي نتيجة رضوخ الشباب مثلاً). ثمّ نفهم انّه يمكننا البحث بشكل معمّق في المواضيع الدينيّة، كالتجسّد والصليب والقيامة والثالوث، من خلال مواضيع كالصداقة والحبّ تبدو لأوّل وهلة "لا دينيّة" ويسمّيها الشباب عادةً "حياتيّة" لشعورهم بأنّ المواضيع الدينيّة غريبة عن الحياة!، كما وأنّه من الممكن الحديث عن مواضيع تهمّ الشباب بشكل خاصّ، كالصداقة والحبّ، من خلال المواضيع الدينيّة. باتّباع الأسلوب التربويّ الذي يشرحه الكاتب

بإسهاب، لا يوجد مجال دينيّ منفصل عن المجال الحياتيّ، الفرقة هي المختبر الصداقيّ العلائقيّ الذي يتزاوج فيه الدينيّ والحياتيّ، بل هو المجال المميّز الذي يكتشف فيه الإنسان أنّ الدينيّ هو الحياتيّ، وأنّ الحياتيّ هو الدينيّ، وأنّ الحياة الروحيّة هي الحياة كلّها مجبولة بالحضور الإلهيّ الذي يُعاش بالخروج الشخصيّ اليوميّ إلى الآخر الإنسان والآخر الإله -وما هذان الخروجَين إلاّ واحد- فتغدو الفرقة أو العائلة مكاناً للظهور الإلهيّ، مكاناً للتجلّي، تجلّي الله وتألّه الإنسان. بكلّ هذا لا يعظك بندلي من فوق وبشكل نظريّ، بل يرافقك سطراً إثر سطرٍ في تعرّجات المشاكل الواقعيّة للمرشدين والأهل، ويدلّك بواقعيّة مطلقة على أساليب معالجتها، وطرق الخروج منها.

"الحياة لا تواجَه إلاّ بالحياة"، يقول كوستي بندلي. هذا الكتاب هو كتاب أساليبِ حياة، كتاب مفاتيحِ فهمٍ وأساليبٍ تربويّةٍ تُحيي. هذا الكتاب جسرٌ بين الفكر والممارسة، جسر بين الإنجيل والحياة، بين صعوبات الواقع وطموحاتنا التربويّة التي تلتقي مع هاجس الكاتب، هذا الهاجس الذي يطبع كلماته كلّها، ألا وهو أن نكتشف كلّنا معاً، مُرشِدين ومُرشَدين، **أنّ كلمة الله حياتيّة ومُفرِحَة**. يأخذك الكتاب بأسلوبه البسيطِ، وبمواضيعه التي ينبع منها تشويقٌ فريد ألا وهو تشويقُ الواقعِ والحياةِ، في رحلة فريدة؛ تارة ترى فيها ابنتك أو ابنك، وتارة ترى فرقتك، وتارة ترى فلاناً، وتارة ترى نفسك في صغرك وفي مواقفك الحاليّة. فإذا بك، أمام نفسك، تُعيدُ اكتشافَ نفسك، وتُعيدُ هدايةَ نفسك على ضوء الإنجيل المتساقط من بين أسطر هذا الكتاب، وهُدى عِلْمٍ لم يبخل بندلي بنقله بلغة بسيطة وواضحة مشفوعة بالأمثلة الحيويّة التي يقدّمها المرشدون. فإذا

بك تتنبّه بأنّ لبّ عملك ليس المواضيع وإنّما هو العناية بالوجوه، محبّة الوجوه، وأنّ مَنْ كانت له الوجوهُ رؤيةٌ يُعطى المواضيعَ التي يشاء ويُزاد، ومن ليست له تُنتَزع منه حتّى المواضيعَ التي له. فإذا بك وأنت تقرأ تتوب، وأنت تتوب تقرأ، فتنتقل من قراءة الكتاب إلى قراءة نفسك، وقراءة أولادك أو مَنْ تُرشِدُهم، وتفهم أنّهم هم أيضاً يُرشدوك. وإذا بك وأنت تقرأ تعيد قراءة الإيمان المسيحيّ، وتنتقل من قراءة نفسك إلى قراءة المسيح، فلقائه إنْ أردت، بعد أن تكون قَسَماتُه المحيية قد بَدَتْ لك فأحْيَتْك، ونَقَلَتْ عن كتفك جبالَ همٍّ كنت تحتها تنوء. هكذا يتركك كوستي بندلي في آخر المشوار في خلوة مع المسيح، إنْ أردت، بعد أن يكون دعاك أن تجعل حياتك وتربيتك إنجيلَ مشاركة، وبعد أن يكون أضاءَ لك من عِلْمه وإيمانه ورؤيته، وأشار إليك إلى بعضٍ من وسائل وبعضٍ من طريق. فتُغلق الكتاب، ثمّ ترجع إليه بين الفينة والفينة، لكي تستعيد الفهم والوسائل، حين تنصرف إلى حفر مسارٍ للحياةِ المتدفّقةِ من جنبِ المسيح في صخر الواقع، بشركة مع أطفال وشابات وشباب.

خريستو المرّ

١٠/نيسان/ ٢٠٠٦

مقدمة

هذا الكتاب حصيلة مداخلات بعضها شفهية وبعضها خطية قدمتها جواباً عن تساؤلات تربوية طرحها عليّ مرشدون من حركة الشبيبة الأرثوذكسية ومدارس الأحد الأرثوذكسية من مختلف مناطق لبنان وسوريا ممن يهتمون برعاية مختلف الأعمار من الثالثة والنصف إلى حوالي العشرين ويهتمون بإعطاء الأطفال والفتية والشباب تربية دينية تقترن بتربية إنسانية شاملة فتلهمها وترتكز إليها بآن. وقد كانت مناسبة تلك المداخلات إما حلقات تدريبية تعقد لهؤلاء المرشدين أو مراسلات شخصية يجريها معي بعضهم.

الملاحظ أن أسئلة المرشدين، أياً كان مصدرها، تلتقي حول الكثير من النقاط، مما يوحي بتشابه في الهواجس والمشاكل. وقد عمدنا إلى تبويبها، موزعين إياها على سبعة أقسام يتضمن كل منها عدداً من الفصول. وقد حرصنا على إثبات نص السؤال كما ورد، بما يحمله من ملاحظات تربوية متفاوتة الدقة والغنى، وبما يوحي به من معاناة، واتبعناه بجواب عنه استرجعنا فيه مضمون الجواب الذي أعطي في حينه، مع ما اقتضى الأمر أحياناً من تنقيح وتوسيع. كما أننا أدرجنا في كثير من الأحوال لوائح مراجع تتناول إحدى نقاط البحث وتسمح للقارئ بالاستزادة، إذا شاء، حول موضوع يشغله بنوع خاص. وقد توخينا من وراء ذلك كله أن يكون الكتاب بمثابة موسوعة صغيرة يستطيع المربي أن يراجعها ليجد فيها الموضوع الذي يطرح ذاته عليه في سياق عمله التربوي ويعثر فيها على بعض عناصر الجواب عما يشغل باله من تساؤلات حول هذا الموضوع وعلى عناوين مراجع قد يعود إلى

بعضها ليصبح أكثر إلماماً بالمسألة المذكورة. هذا ونأمل أن يجد القارئ في الفهرس الموسّع الذي وضعناه، دليلاً يهتدي به إلى الموضوع الذي يهمه.

إلهام الكتاب إنجيلي وإنسانوي بآن، والهاجسان لا يفترقان بنظرنا. وقد رأينا في تلازمهما خير سبيل لتبديد تلك الازدواجية المصطنعة، التي لمسناها في بعض الأسئلة، بين اهتمامات «دينية» واهتمامات «حياتية»، والتي تفسر بنظرنا، إلى حد بعيد، ملل الشباب من المواضيع «الدينية» الذي يشكو منه المرشدون. فبروح الإنجيل طلبنا أن تبحث سائر المواضيع الدينية لئلا تجنح، ولو بأحسن النوايا، عن صورة الله كما تكشفت لنا في يسوع المسيح، وهي صورة إله ربط ذاته بالإنسان وجعل هاجسه أن يساعده على تحقيق ملء إنسانيته، إلى صور أخرى يتشوه بها الله والإنسان معاً وتزداد خطورتها من حيث أنها تنطبع في أذهان وقلوب كائنات طرية العود تتلقاها في طور نشوئها وقد ينحرف من جراء ذلك مجمل توجهها الديني والإنساني. ولكن الانجيل لا يلهم فقط، بنظرنا، مضمون التعاليم الدينية، ولكنه يوجّه نمط التعامل بين المربي وبين الأحداث الذين يتعامل معهم. هنا تلتقي النفحة الانجيلية مع روح ما يسمى بـ«التربية الجديدة» أو «التربية الناشطة»، وهي ذلك التيار التربوي الذي برز في عصرنا وساهم في تجديد سائر مفاهيمنا التربوية بتأكيده على حاجات الطفل والكائن الفتي بدل التركيز على حاجات المربي وتخطيطه المسبق، كما وبتأكيده على ضرورة إشراك الحدث في عملية تربيته بحيث يتحول من منفعل إلى فاعل ومن متلقن إلى مكتشف، فتتحول التربية من جراء ذلك من معلومات يختزنها دون استيعاب فعليّ وقوالب سلوكية يتمثلها دون اقتناع صميم إلى عمل تغييري يتثقف به عقله وتتهذب وترقى مشاعره وميوله وتنبني شخصيته وتثرى. وقد رأينا أن يقوم عمل المرشد كله على هذا التفهم للأحداث الذين بعهدته وعلى إطلاق مبادرتهم إلى أبعد حد.

كما أننا، بوحي من الانجيل ومن تيار التربية الناشطة بآن، أكدنا على ضرورة توطيد الروابط بين أفراد كل مجموعة من مجموعات الأحداث بحيث يسودها التعارف والتعاطف والتفاعل والتعاون، فتتحول من جهة إلى خلية

من خلايا ملكوت الله ومن جهة أخرى إلى بؤرة حياة تنعش وتحرّر وتهذّب وتنمّي كل فرد من أفرادها، بمن فيهم المرشد نفسه الذي يُطلب منه أن يكون، لا فوق المجموعة، بل في وسطها، يشغل فيها موقع القلب النابض الذي يمدّ الجسم كله بالحياة ويتلقى منه بالمقابل مداً محيياً. هذه الفرقة المتحابة، المتعاونة، المتفاهمة، التي هي بآن معاً ورشة عمل ومكان للتعايش الودّي، أكدنا على دورها مراراً ـ انطلاقاً من تأملاتنا وخبراتنا ـ ورأينا فيها الأداة التربوية الرئيسية وعنصر جواب بالغ الأهمية عن الكثير من المشاكل التي تعترض المرشدين. هكذا يلتقي في كتابنا ويتضافر روح الانجيل، انجيل الحرية والمشاركة، مع روح أساليب «التربية الناشطة» واحترامها البالغ لحاجات الكائن الفتيّ ومبادرته الخلاقة.

الكتاب موجّه أصلاً إلى المهتمين بالتربية المسيحية على اختلاف ميادينهم، ولكنه يهم أيضاً، برأينا، كل من كان له دور في تربية الأطفال والمراهقين والشباب من والدين ومدرّسين وعاملين في مختلف التنظيمات الشبابية، من جمعيات كشفية ونواد شبابية وما شابه ذلك، أياً كان انتماؤهم المذهبي. إلى كل هؤلاء نرجو أن يقدم هذا الكتاب ـ الذي هو حصيلة اطلاعنا وخبرتنا التربويين والذي يستلهم معطيات علم النفس الحديث ـ بعض العون في إتمام مهمتهم الدقيقة. كما أننا نرجو أن يوافونا بما قد يثيره لديهم هذا الكتاب من ملاحظات وتساؤلات. على أمل التعاون في بناء غد أفضل لهذه المنطقة العربية العزيزة كلها والمساهمة معاً في إعداد فجر مضيء يطل على بلدنا المعذّب لبنان بعد ليله الطويل.

طرابلس ـ الميناء، لبنان، في ٢٨ كانون الأول ١٩٨٩
المؤلف

القسم الأول

الفرقة والعلاقة بين أفرادها

- دور الفرقة
- الانقسامات داخل الفرقة وكيفية تنمية روح المشاركة
- مشكلة الأفراد المميّزين
- مشكلة الانعزال والتفرد

الفصل الأول

دور الفرقة

● «ما هو دور الفرقة في فترة الطلائع؟»(*)

١ ـ دور الفرقة الأساسي، في فترة الطلائع أو في سواها، إنما هو، برأيي، **أن تسمح بالتمرّس على العيش معاً**، ذلك العيش معاً الذي تبقى المحبة بدونه (وهي محور الحياة المسيحية) مجرد مبدأ أو ناموس قد يستهوي ويفتن بجماله وسموه ولكنه يبقى بعيداً عن الواقع اليومي، عاجزاً عن تغيير الحياة وتجديدها. إنه لمن مرارة الواقع أن نلاحظ البون الذي كثيراً ما يفصل بين روعة وأحياناً عمق ما نقوله عن المحبة، وبين حقيقة تعاملنا اليومي فيما بيننا، بما فيه من عدائية واستعلاء ولا مبالاة بالآخر. في لقاء تربوي نظمه مجلس كنائس الشرق الأوسط سنة ١٩٧٨ في أيانابا (قبرص) لفت نظري ما ورد في مداخلة ألقتها لاهوتية شابة من الكنيسة الأرمنية الأرثوذكسية وأوردت فيها حصيلة دراسة ميدانية أجرتها لاستقصاء مدى تأثير التربية الدينية المعطاة في المدارس الأحدية التابعة لكنيستها. فقد وجدت أن مستوى حفظ المعلومات الدينية كان جيداً، أما مستوى استيعابها فكان دونه بشكل ملحوظ، أما الأكثر تدنّياً فكان مستوى تأثير المعلومات الدينية على المواقف الحياتية. إن هذا لعمري مدعاة للتأمل وإعادة النظر في أساليبنا التربوية، وإنه ليدعم ما

* سؤال أجيب عنه في ١٩٨٥/٨/١١، في إطار حلقة أقيمت في معهد اللاهوت في البلمند لمرشدي فرق «طلائع النور» (أي أسرة الاستعداديين التي تضم من هم بين ١٢ و١٦ سنة).

أقوله عن أولوية التمرس على العيش معاً ضمن الفرقة، من طلائعية أو سواها.

٢ ـ هذا العيش معاً لا بدّ وأن نتمرس عليه في **جماعة تشد بين أفرادها روابط حميمة** (ومن هنا فلا بد أن تكون محدودة العدد). وذلك كي تكتسب المحبة، عبر العيش في جماعة من هذا النوع، ذلك الطابع الحارّ والحميم الذي كثيراً ما نفتقده في ممارستنا المسيحية الراهنة، إذ تبدو محبتنا، في كثير من الأحيان، وكأنها «واجب» نمارسه حيال الآخر دون أي تعاطف فعلي معه، فلا تحمل إليه محبتنا ما يحتاجه من انتعاش ودفء يرتدان إلينا فننتعش بهما بدورنا. في حين أن المحبة، كما نراها في الإنجيل، هي على نقيض ذلك تماماً. فالانجيل يردد أن يسوع «تحنن» على الناس، وقد وردت عبارة «تحنن» هذه، أكثر من مرة، بصيغة يونانية تفيد «تحركت أحشاؤه»، أي أن كيانه الجسدي حرّكه وهزّه الحنان في الأعماق. والجدير بالذكر أن نفس الصيغة اليونانية وردت لتصوير مشاعر الأب تجاه ابنه «الشاطر» (أي الذي انفصل عنه) العائد إليه، وبما أننا نعرف أن هذا الأب يشير إلى الله، فذلك يعني أن يسوع ينسب إلى الله نفسه تلك المحبة «الحَشَويّة» (التي من الأحشاء)، أي الحارة، الحميمة، التي كان هو، أي يسوع، يبديها حيال البشر مصوراً بها محبة الله لنا.

٣ ـ **بناء هذه الروابط الحميمة ضمن الفرقة ينبغي أن تعطى له الأولوية**، بالضبط لأن هذه الروابط هي مقومات المحبة التي بدونها لن يتحقق وجود المسيح في الفرقة وبالتالي لن تكتسب الفرقة هويتها الحركية، ولو مارست العديد من الصلوات وقامت بالعديد من الدراسات الدينية. ذلك أن هذه الصلوات والدراسات لا تأخذ معناها إلا بحضور الرب فيها، والرب حاضر حيثما تكون المحبة: «إذا اجتمع اثنان أو ثلاثة باسمي فأنا أكون في وسطهم» (متى ١٨ : ٢٠) (والمهم هنا أن نفهم أن كلمة «اجتمع» لا تفيد مجرد الاجتماع المكاني أو الذهني بل أن يكون للذين آمنوا «قلب واحد ونفس واحدة (وأن يكون) كل شيء مشتركاً بينهم» أعمال الرسل ٤ : ٣٢)، «بهذا يعرف الجميع أنكم تلاميذي إذا كان لكم حب بعضكم لبعض» (يوحنا ١٣ : ٣٥).

المواضيع عادة تستأثر باهتمامنا، نتساءل: ما الذي سوف ندرسه معاً في الفرقة؟ ولكن الأهم مما سوف ندرسه هو أن نبني هذه المعيّة التي ستعطي لدراستنا عمقها وفاعليتها. من هنا برأيي أن نرجئ دراسة المواضيع إلى أن تترسّخ المعية عبر مسعى حميم إلى التعاطف والتلاقي. والمعية يتطلب بناؤها وقتاً لا يُستهان به:

«وسكت الثعلب ونظر طويلاً إلى الأمير الصغير ثم قال:

ـ بحياتي عليك.. دجّني.

قال الأمير: ـ وددتُ لو أمكن ذلك غير أن الوقت لا يتسع ولا بدّ لي من اكتشاف بعض الأصدقاء والتعرّف على أمور كثيرة.

قال الثعلب: ـ لا يعرف المرء إلا ما دجّن. فالناس لم يعد عندهم من الوقت ما يمكّنهم من معرفة شيء من الأشياء. هم يشترون حاجاتهم جاهزة لدى الباعة. وما من باعة يبيعون الأصدقاء لذا لم يعد للناس أصدقاء، فإذا شئت أن يكون لك صديق فدجّني.

قال الأمير: ـ ماذا ينبغي لي أن أصنع؟

قال الثعلب: ـ عليك أن تكون صبوراً فتبدأ بالجلوس بعيداً عني قليلاً. فتكون بين الكلا كما أنت الآن. وانظر إليك أنا من طرف عيني وتلزم أنت الصمت. فكثيراً ما يؤدي الكلام إلى سوء التفاهم. ثم تأتي في اليوم التالي وتجلس في مكان يكون أدنى إليَّ من المكان الأول. وهكذا دواليك...».

(انطوان دي سانتكزوبري: الأمير الصغير. نقله إلى العربية يوسف غصّوب).

من هنا ضرورة عدم الانسياق وراء هاجس «الفاعلية» و«الانتاج». فالوقت الذي نخصصه لبناء «المعية»، مهما طال، ليس بحال من الأحوال وقتاً مهدوراً إلا بالمعنى الذي قصده روسّو عندما قال:

«القاعدة الكبرى في التربية هي أن يعرف المرء كيف يهدر الوقت».

ذلك أن بناء المعية يضع الأسس الراسخة لكل بناء لاحق وبدونه يأتي هذا البناء هشاً مضعضعاً. علماً بأن وضع الأساس يستغرق كما هو معلوم ردحاً كبيراً من الزمن.

٤ ـ أساليب بناء المعية في الفرقة

لن نذكر الآن هذه الأساليب لأننا سنعود إليها أكثر من مرة فيما بعد.

٥ ـ أين موضع النشاط الديني المباشر في مرحلة تأسيس المعية؟

ربما تبادر إلى الذهن السؤال التالي: هل نؤجل، في مرحلة تأسيس المعية، كل نشاط ديني مباشر في الفرقة؟ لا، بالتأكيد، إنما من سمات هذه المرحلة أن النشاط الديني يأتي فيها مندمجاً كل الاندماج بمسيرة الفرقة نحو تكوين وحدتها، مواكباً لهذه المسيرة، ملهماً وعاضداً لها. وهذا بالضبط ما يكسبه وقعاً خاصاً، تماساً ملحوظاً بالحياة، من شأنه أن يبدّد في أذهان الفتية، منذ بداية الطريق، الوهم الشائع بأن الدين قطاع قائم بذاته يضاف من الخارج إلى سائر قطاعات الحياة وكأنه عالم مستقل عن عالمنا، قائم في الغيب وراءه دون تماس به أو اندماج.

ففي الاجتماع الأول، وعند الابتداء به، تُتلى صلاة عفوية يذكر فيها مثلاً قول الرب «إذا اجتمع اثنان أو ثلاثة باسمي فأنا أكون في وسطهم»، ويُطلب فيها منه أن يجعلنا فعلاً «مجتمعين» بحيث تكون هذه الفرقة عائلته ويكون هو حاضراً فيها، مؤالفاً بين أفرادها في وحدة تتناغم فيها فرادات الأعضاء كأنغام القطعة الموسيقية دون أن تذوب أو تتنافر. وبما أن الرب يجمعنا بروحه القدوس، كان من الطبيعي أن تجد هذه الصلاة العفوية خاتمتها وتتويجها في صلاة ليتورجية هي صلاة استدعاء الروح القدس: «أيها الملك السماوي...» فتصبّ فيها بشكل تلقائي بحيث لا تعود هذه الصلاة الليتورجية مجرد «فرض» يؤدّى في بداية الاجتماع، فيغلب عليه الطابع الشكلي، كما قد تكون الحال في كثير من الاجتماعات. وفي آخر الاجتماع تأتي صلاة عفوية أخرى تُستعرض فيها أمام الرب حصيلة الاجتماع ويرفع عنها الشكر له.

هكذا تتواصل الأمور من اجتماع إلى آخر. ترافق الصلوات العفوية (وما يرتبط بها من قطع ليتورجية) الاجتماعات وتتداخل مع مضمونها ومسعاها. في البداية تكون هذه الصلوات وقفاً على المرشد ولكن سرعان ما يألفها الفتية فيقبلون عليها بالتناوب. في بداية الاجتماع تركز الصلاة على عملية بنيان الوحدة، القائمة على قدم وساق، وما تصادفه هذه العملية من عقبات، وما تحرزه من تقدم، ويُستدعى الروح القدس ليلهم ويعضد ورشة البنيان هذه. أما في نهاية الاجتماع فتطرح حصيلته أمام الرب للشكر والتبرك.

وتمتزج كلمة الرب بالصلاة في مواكبة مسيرة الفرقة، فمشروع الوحدة يستدعي آيات متعددة، منها تلك التي ذكرناها أعلاه. كذلك فإننا، عندما نأتي إلى توزيع المسؤوليات بين أعضاء الفرقة، نجد من الطبيعي أن نذكر ما قاله الرب عن الرئيس الخادم، وما قاله الرسول بولس عن تنوع المواهب في الجسد الواحد، وإذا نوقش موضوع التساوي بالمسؤولية بين الفتيان والفتيات في فرقة مختلطة، كان ذلك مناسبة للرجوع إلى إعلان بولس بأن «لا ذكر ولا أنثى» وإلى موقف يسوع الحرّ والمتحرر من النساء. كما أن هذه المناسبات تستدعي صلوات عفوية ملائمة: من أجل أن يلهمنا الرب إلى انتخاب المسؤول الصالح دون تحيز أو تحزب، من أجل أن يعضد الرب المسؤولين المنتخبين في أداء خدمتهم، من أجل أن يساعدنا الرب على التعامل مع الجنس الآخر بروح انجيله متخطين ما علق بنا من رواسب التربية والتقاليد...

٦ ـ بمقدار ما تُبنى هذه المعية تتحول الفرقة إلى خلية من خلايا ملكوت الله

إذا بدأت الفرقة تؤلف عائلة متفاهمة متعاطفة ينفتح فيها كل شخص على الآخرين ويتقبلهم على اختلافهم ويتعاطى معهم بترحيب واحترام، إذا أصبح كل واحد منهم لا مجرد اسم وشكل بل عالماً شخصياً معروفاً من الآخرين في مختلف وجوه حياته، ومحبوباً ومقبولاً في فرادته، عند ذاك يتاح لكل واحد أن يخرج من قوقعته لأنه يحسّ أنه مفهوم ومرحب به. عند ذاك

تعود الثقة إلى من كان يشكّ بقدراته، فإذا بمناخ المحبة الذي يلفه يفجّر فيه طاقات لم يكن يفطن إلى وجودها فيه. عند ذاك تنفكّ عقدة لسان الذين لم يكونوا يجرؤون على الكلام لأن أحداً لم يشعرهم قبل ذلك أن كلامهم قد يكون له قيمة ووزن. عند ذاك تسقط الأقنعة التي كان كل واحد يحتمي وراءها من قسوة الآخرين (قناع الانطواء، قناع اللامبالاة، قناع الخجل، قناع الموافقة على كل ما يقوله الغير، قناع العناد والمشاكسة والفوضى...) وينطلق كل واحد إلى لقاء الآخرين كاشفاً لهم كنوزه الدفينة:

«فلو دجّنتني لانقشعت عني غيوم الكآبة، وأنارت الشمس حياتي، وميّزت بين وقع الخطى فعرفت خطوك من خطى سائر الناس. إن سائر الخطى تضطرني إلى الاختفاء تحت الأرض. أما إذا أحسستُ خطوَك فإنه يقع في أذني وقوع الأنغام فأهبّ إليك من جحري...» (الأمير الصغير. تعريب يوسف غصّوب).

عند ذاك تصبح الفرقة مكاناً تتجلى فيه علامات ملكوت الله، ملكوت الفرح والانعتاق، فتصبح، في محيطها، علامة وخميرة لهذا الملكوت الذي بشر به الأنبياء:

«حينئذ تتفتح عيون العمي،
وآذان الصمّ تتفتح.
حينئذ يطفر الأعرج كالأيّل
ويهتف لسان الأبكم بالفرح»

(إشعيا ٣٥: ٥و٦)

وأعلن يسوع تدشينه فيه:

«اذهبوا فاخبروا يوحنا بما تسمعون وترون: إن العمي يبصرون، والكسحان يمشون، والبرص يبرأون، والصمّ يسمعون، والموتى يقومون، والفقراء تُحمل إليهم البشرى...»

(متى ١١: ٤ - ٥)

هذا كله يبنى في الدموع، عبر خيبات ونكسات، إنما على الرجاء، مع استعداد دائم لإعادة النظر في الأساليب ومحاسبة النفس على الأخطاء بغية تصحيحها، وتركيز على الرب واستلهام دائم لنوره وقوة قيامته وزخم حياته المحيية. هذا كله يفترض محبة من المرشد لفرقته ولكل فرد من أفرادها، محبة تستلهم محبة السيد وتغتذي بها وتكون - على صورة محبة الله - هي البادئة في إطلاق المحبة لدى الفتية.

الفصل الثاني

الانقسامات داخل الفرقة وكيفية تنمية روح المشاركة

ـ كيف تنمّى حياة الشركة؟

● **«هل من طروحات عملية لتنمية حياة الشركة داخل الفرقة؟»(*)**

إليكم بعض الأساليب التي من شأنها، كما أعتقد، أن تساهم في تنمية حياة الشركة داخل الفرقة:

١ ـ أن تحوّل الاجتماعات من نمط التلقين المدرسي التقليدي إلى نمط المشاركة وتحويلها إلى ورشة يساهم فيها الجميع بتنشيط المرشد الذي يتحدث مع الأولاد بدل أن يكتفي بالتحدث إلى الأولاد ويفسح لهم المجال للتحدث مع بعضهم وتبادل الأفكار والخبرات. إن هذا التحوّل من شأنه بحد ذاته أن ينمي في الفرقة روابط التفاهم والتفاعل والتعاون وأن يغذي فيها بالتالي حياة الشركة.

٢ ـ هناك أيضاً أسلوب **التعارف**، وهو أن نفسح لأولاد الفرقة مجالاً ليعرّف كل واحد عن نفسه أمام رفاقه بشكل مطوّل. هذا التعارف يمتدّ على عدة اجتماعات ويتناول النواحي التالية: الاسم. تاريخ الولادة ومحلها.

---

* سؤال أجيب عنه في إطار حلقة تدريبية أقيمت في ١١ و١٢ آذار ١٩٨٩، في دير مار يعقوب دده، للشباب العاملين في حقل الطفولة (٥ إلى ١٢ سنة) في مركز بيروت والجبل.

الوضع العائلي. الوضع المدرسي. الهوايات. الحياة في أسرة الطفولة. توضع أسئلة تتناول كل ميدان من هذه الميادين ويجيب عنها كل ولد بدوره (ويجيب عنها المرشد أيضاً ليتمّ اندماجه بالفرقة) ويُترك لرفاقه أن يعلقوا على أجوبته وأن يطرحوا عليه أسئلة جديدة. إن هذا الأسلوب يتيح للأولاد فرصة اكتساب معرفة أوفر بعضهم لبعض تصلح أساساً للمزيد من التداخل فيما بينهم.

٣ ـ كذلك من المفيد جداً لتوطيد الروابط ضمن الفرقة الواحدة **أن تحتفل الفرقة كلها بعيد ميلاد كل فرد من أفرادها**. بحيث يشمل الاحتفال، بالإضافة إلى الحلويات والمرطبات المألوفة وإطفاء الشموع وإنشاد «سنة حلوة...»، تقديم «باقة من الكلمات»، أي أن يتحدث كل من الأولاد (وكذلك المرشد) إلى المحتفى به، فيتجاوزون التمنيات التقليدية الرتيبة ويقولون ما يوحيه لهم قلبهم بهذه المناسبة ويوضحون له ما هي نظرتهم إليه (ولو كانت تشمل بعض الانتقادات المعبّر عنها بلطف) وما هي مشاعرهم نحوه، فيجيب هو بدوره على كلماتهم.

٤ ـ وقد يتمّ هذا الاحتفال بإطار ما يُسمى «**بأُمسية محبة**»، وهي عبارة عن بضع ساعات تقضيها الفرقة معاً، فيعدّ أعضاؤها الطعام بالتعاون فيما بينهم ويتناولونه معاً ويلعبون وينشدون ويصلون سوية. إن هذه الفترة من العيش المشترك، إذا ما تكررت بانتظام (مثلاً: مرة كل شهر أو مرة كل شهرين) من شأنها أن تنمي الإلفة والتعاطف بين أعضاء الفرقة.

٥ ـ هناك أيضاً، بمناسبة عيدي الميلاد والفصح، أو أحدهما، زيارة تقوم بها الفرقة كلها مع المرشد لبيوت أعضائها كلهم (بما فيهم المرشد) على التوالي، لتقديم التهاني بمناسبة العيد. هذا من شأنه أن يعرّف كلاً من أعضاء الفرقة، ولو بشكل سريع، على البيئة العائلية التي يعيش فيها رفاقه وأن يسمح له بالاحتكاك بأهلهم، فتزداد الإلفة بين أعضاء الفرقة.

● «فرقة عمر أفرادها بين ١٤ و١٥ سنة، منقسمة بين مجموعتين:

مجموعة (٦ أفراد) «أساس الفرقة»، وهذه المجموعة هي مثالية أي إنضباطية وعلى مستوى جيد.

ومجموعة أخرى (٤ أفراد)، هذه المجموعة انضمت بعد أن فتحنا باب الدخول إلى الفرقة. وهي تميل إلى اللهو في حين أننا نكون بجوّ جدّي (جوّ تفسير الانجيل).

حاولت أن أقرب آراءهم، أن أوفق بينهم، ولكن دون جدوى. مع العلم أنه عندما يكون هناك أشخاص بنفس العمر يكون عندهم نفس الآراء ونفس وجهات النظر والرغبات. فما هي الطريقة الفضلى للتوفيق بين المجموعتين؟»(*)

***

يبدو لي أن الفتيات الأربع المنضمات حديثاً إلى الفرقة لم يستطعن الاندماج بالنواة القديمة (٦ فتيات)، فنشأ لديهن من جراء ذلك شعور بالغربة عن الفرقة وأحسسن بأنهن فيها هامشيات ودخيلات. وقد تغذى هذا الشعور من كون الفتيات القديمات يتفوقن عليهن إن من حيث المعلومات الدينية أو من حيث تآلفهن مع الأجواء الحركية ومتطلباتها. هذا الشعور بالهامشية تترجمه الفتيات الأربع بسلوكهن أثناء الاجتماعات، إذ إنهن بلهوهن يعبّرن عن أن ما يجري في الفرقة لا يعنيهنّ.

ما قالته المرشدة لهؤلاء وأولئك للتقريب بين الفريقين لا يكفي. إذ ينبغي توفير الأطر التي تمكّن من التقارب الفعلي. هذه الأطر تكون بتوفير مقومات الفرقة المترابطة (من أجل تحديد سمات هذه الفرقة راجع الجواب عن السؤال السابق وعدة أجوبة سوف ترد تباعاً)، من تعارف مطول وأمسيات محبة واختيار الفرقة لما تبحثه من مواضيع ومساهمة كل الأعضاء في مناقشة هذه

---

* سؤال طرحته مرشدة إحدى الفرق الاستعدادية في فرع من فروع طرابلس في حلقة تدريب المسؤولين عن الفرق الاستعدادية التي عقدت في الثانوية الوطنية الأرثوذكسية في طرابلس ـ الميناء في ٥ و٦ آذار ١٩٨٨.

المواضيع... بفضل هذه الأطر ترتبط الفتيات الحديثات العهد أكثر فأكثر بالفرقة ككل، كما أن الست الفتيات القديمات يتمكنّ من الخروج تدريجياً من كتلتهنّ المتقوقعة على أقدميتها وانضباطها ومن تقبّل الباقيات فعلاً لا شكلاً. هكذا تردم الهوة بين المجموعتين ويزول عن حديثات العهد الشعور بالغربة ويحسسن بأنهن معنيات في الصميم بكل ما تقوم به الفرقة من أعمال.

التكتلات داخل الفرقة

● «التكتلات الداخلية ضمن الفرقة (الحديث عن فرقة استعدادية: ك.ب.). واجهت المشكلة بأن جمعت الأولاد وأجلستهم وأعطيتهم المهام على طريقتي وليس طريقتهم».

● «فرقة فتيات من شعبة الاستعداديين. عند طرح الموضوع في الاجتماع يكون التجاوب بشكلين:

قسم من الموجودين يتجاوب بطرح الصعوبات الحياتية.
والقسم الآخر يتجاوب بحل هذه الصعوبات.

وخارج الاجتماع تمتد المناقشات بكل مجموعة على حدة لتخلق الحواجز بين المجموعتين. فكيف يكون الدور الصحيح للمرشد هنا؟»(*)

***

من الطبيعي أن توجد هذه التكتلات. المهم أن لا تنغلق على ذاتها.

من أجل أن نتحاشى انغلاقها:

لا تنفع كثيراً الطريقة السلطوية.
إنما ينبغي:

---

* أجيب عن هذين السؤالين في ١٩٨٦/٩/٢٠ في إطار حلقة اعداد المرشدين المنعقدة في دير مار جرجس الحميراء.

- أن نقوي الحياة المشتركة في الفرقة بتوفير سائر وسائل التفاعل والتعارف والتعايش والتعاون.

- أن نوجّه كل كتلة نحو خدمات تقدمها للفرقة ككل، في الميدان الذي تتميز به. كأن تقوم إحدى الكتل مثلاً بعرض كتاب، وأن تحضّر كتلة أخرى نشاطات ترفيهية لأحد اللقاءات الخ...

- إن تبادل الأدوار بين الكتل قد يكون مفيداً لمساعدتها على الخروج من مواقعها الذاتية الجامدة والتداخل فيما بينها. مثلاً: أن يُقترح على الفئة التي تطرح عادة «الصعوبات الحياتية» أن تفتش عن الحلول، والعكس بالعكس.

● «فرقة بنات (بين ١٣ و١٤ سنة) أعضاؤها عددهنّ حوالي ١٢، تشكو من انقسامات بين أفرادها، مما جعل من الفرقة مجموعة تكتلات تسودها الغيرة والخصام. في هذه الفرقة شخصيات بارزة تفرض وجودها، ولكن ذلك يجعل منها موضوع حسد الفتيات الأخريات، كما يسبب بينها التنافس والتنازع. الحياة الروحية لهذه الفرقة ضعيفة بسبب نفور الفتيات من الصلاة وقراءة الكتاب المقدس. المرشد يفتش عن أخت تساعده في عمله مع هذه الفرقة ولكنه لا يجد. النشاطات التي تقوم بها الفرقة متنوعة وكذلك المواضيع التي تبحثها. فما هي الوسيلة لجعل الاتفاق سائداً بين الفتيات، ولتقوية حياتهن الروحية؟»(*)

***

الفرقة هي الأداة التربوية الرئيسية في مرحلة المراهقة. ذلك أن علاقة المراهق بالسلطة مضطربة متأزمة بطبيعتها بسبب أزمة الاستقلال الذاتي التي يجتازها المراهق سعياً إلى اكتشاف هويته. ولكن علاقته بجماعة أترابه أيسر بكثير. فالمراهقة عمر «الشلّة». من هنا ينبغي حرصنا على أن تكون الفرقة

* أجيب عن هذا السؤال في حلقة تدريب المسؤولين عن الفرق الاستعدادية المنعقدة في ٥ و٦ آذار ١٩٨٨.

أقرب ما يكون إلى «الشلّة» أي أن تتوفر فيها مقومات الترابط التلقائي، مما يسمح لها أن تلعب دوراً تربوياً بالغ الأهمية.

ولكي تتحقق هذه المقومات لا بد من الحرص على إيجاد حياة فرقية حقيقية توفر سبل الترابط والإلفة بين مختلف الشخصيات. ومن ركائز هذه الحياة الفرقية، التعارف المطول، اختيار الفرقة لمواضيعها ومعالجة هذه المواضيع بمشاركة الكل، أمسيات المحبة، الاحتفال بأعياد ميلاد الأعضاء.. كما أنه من المفيد جداً أن تقوم الفرقة مجتمعة، بين الحين والحين، بتقويم لأوضاعها وللعلاقات بين أفرادها، يسمح بوضع النقاط على الحروف وتشخيص مواطن الضعف وإيجاد سبل معالجتها.

هذه الحياة الفرقية، إذا نمت، من شأنها أن تكون مجالاً لاختبار المحبة، وبالتالي ركيزة للتحسس لكلمة الله ولنموّ الإلفة مع الله التي هي جوهر ما يسمى بـ«الحياة الروحية».

مشكلة الجُدد

● «نعاني من مشكلة الأخوة الجدد في المركز حتى أنهم باتوا يشكلون عدداً لا يُستهان به في فرقنا. نقدم اقتراحاً بأن يكون هناك فرقة للأخوة الجدد يتعلمون من خلالها مبادئنا. ولكن المشكلة بأن هذه الفرقة أصبحت كياناً مستقلاً لا تقبل أو من الصعب أن تقبل وضعها في الجماعة. فبرأيكم أي الاقتراحات أفضل: أن يصار إلى توزيع الأعضاء الجدد على الفرق، أو أن يبقوا في فرقة واحدة؟»**

**

الحلّ السليم بنظري هو توزيعهم على الفرق كي يتاح لهم أن يجدوا فيها مناخاً حركياً يندمجون به تدريجياً. ولا مانع من جمعهم على حدة بين

** أجيب عن هذا السؤال في ١٩٨٦/٩/٢٠ في حلقة إعداد المرشدين في الحميراء.

الحين والحين في حلقات يلقنون فيها ما يحتاجون إليه من معلومات حول المبادئ. علماً بأن هذه المعلومات إنما تستمد كل وزنها وحيويتها من الخبرة المعاشة التي تتاح للجدد في الفرق التي ينضمون إليها.

مشكلة فارق النموّ

● «هنالك بعض الفتيان ينمون بسرعة أكبر من زملائهم، وهذا يستدعي تغييراً في متطلباتهم واحتياجاتهم. كيف يمكن إيجاد هذا التوازن ضمن الفرقة الواحدة وتلبية كافة احتياجاتهم؟»(*)

***

التفاوت بين مستويات النموّ طبيعي في المراهقة. إنما لا يمنع برأيي تواجد شباب من مستويات نمو مختلفة ضمن الفرقة الواحدة. ذلك أن هذا التواجد من شأنه، إذا ما تنبّه المرشد إليه واجتهد في تلبية حاجات الجميع عبر تكييف دائم لعمله التربوي وفق حاجات الأفراد، أن يؤول إلى إثراء متبادل. كما يجري في الأسرة الواحدة حيث يحفز مثال الكبار، الصغار على النموّ، في حين أن وجود الصغار يوقظ بالمقابل لدى الكبار روح المسؤولية والرعاية حيالهم ويدفع بالكبار إلى تنمية طاقاتهم ليكونوا بمستوى هذه المسؤولية.

المشاجرة والغيرة والتنافر

● «كيف أجذب الأولاد إلى الفرقة؟ (الحديث عن فرقة استعدادية مختلطة تتراوح أعمار أفرادها بين ١٣ و١٥ سنة: ك.ب.).

إن هذا السؤال مطروح بسبب ما يلي: هو أن أعضاء فرقتي عند أتفه الأمور (كأن يتشاجروا مع بعضهم في المدرسة مثلاً) يقررون الانقطاع عن الفرقة. (فإن تشاجر اثنان ينقطع أحدهما كي لا يجتمع بالآخر في الفرقة).

---

* أجيب عن هذا السؤال في ١٩٨٦/٩/٢٠ في حلقة إعداد المرشدين في الحميراء.

وإن عنصر الشكاية والكلام عن بعضهم متفشٍ فيما بينهم بشكل كبير، وهذا ناتج عن بيئتهم المنزلية التي تتصف بذلك. فهم ليسوا من أهل المدينة بل من القرى. وما يجعل الأمر أكثر سوءاً هو تدخل الأهل وتضخيمهم للأمور بسبب معرفتهم لبعضهم.

ومن هذه المشكلة انتقل لأخرى وهي: كيف أوجد التماسك بين أعضاء الفرقة الواحدة أي ذلك التماسك والرابط القوي؟ وكيف أجعلهم ينفتحون على بعضهم رغم ما سبق ذكره؟»**

***

جوهر المشكلة، كما يبدو لي، عبر قراءتي للسؤال، إنما هو: كيف يمكن أن تصبح الفرقة فرقة بكل ما في الكلمة من معنى، أي جماعة متحابة، متعاطفة، متماسكة، متعاونة، متفاهمة؟

الموضوع حساس ومتشعب، وهو يحتاج، لكي يوفى حقه، إلى الكثير من تبادل الخبرات بين المرشدين. وقد سجلت مطولاً بعض خبرتي بهذا الصدد في تعريفي عن فرقة طلابية مختلطة أرشدها مع زميلة لي وقد سميت «فرقة الماء الحيّ». هذا التعريف وارد في مقدمة كتاب صادر عني وعن الفرقة المذكورة، بعنوان «ندوات شبابية» (ملاحظة: صدر الكتاب عن منشورات النور، سنة ١٩٨٧، سلسلة «تساؤلات الشباب»، رقم ٦: ك.ب.)، فأرجو العودة إلى هذا المرجع للمزيد من المعلومات، أما فيما يلي، فأكتفي بالإشارة السريعة إلى بعض العناصر التي يمكن اعتمادها من أجل بناء فرقة تكون أسرة فعلية، ينتمي كل فرد إليها من صميم كيانه، إنما يكون انتماؤه اختيارياً لا مفروضاً، ويأخذ ويعطي فيها الدفء والأمان والتفهم، فتصبح الفرقة من جراء ذلك الاطار الصالح لعيش المحبة الانجيلية واشعاعها:

١ ـ أن يكون المرشد هو البادئ بالمحبة وموقد شعلتها، بحيث تنتقل منه إلى أعضاء الفرقة على سبيل العدوى، فيحبونه بدورهم، ويحبون بعضهم

** من رسالة لإحدى المرشدات أجيب عنها برسالة شخصية في ١٣/١٠/١٩٨٦.

بعضاً تماهياً به وبمحبته لهم كلهم. من هنا إن عليه أن لا يتسلم مسؤولية فرقة إلا إذا كان مستعداً أن يتقبل كل فرد من أفرادها في قلبه وأن يخص كل واحد منهم بالعطف والحنان والتفهم والاحترام. وفي حال فرقة مختلطة، كالتي نحن بصددها، أعتقد أن الأفضل أن يكون لها مرشدان، ذكر وأنثى، وذلك أولاً لأن رعاية الشباب تكتمل إذا ما أتيح لكل منهم أن يجد في الفرقة بديلين أبويين، أحدهما من جنسه والثاني من الجنس الآخر، فيبني شخصيته الناشئة بالاستناد إليهما. ثم إن الصداقة التي لا بدّ وأن تجمع بين المرشد والمرشدة عبر عملهما المشترك من شأنها أن تصبح نموذجاً حياً للتعاطف والاحترام المتبادل بين أعضاء الفرقة وبنوع أخص بين ذكورها وأناثها.

٢ ـ أن يتمّ تعارف مطول بين أعضاء الفرقة، يجري على مراحل ويمتد على حقبة طويلة من حياة الفرقة، فيتحدث كل من الأعضاء بدوره ـ بما فيهم المرشد أو المرشدان ـ عن كافة جوانب شخصيته، من وضعه العائلي إلى وضعه الدراسي أو المهني، الى هواياته وتوجهاته المستقبلية، إلى تاريخه الحركيّ ووضعه الحاضر في الحركة. ويجيب قدر الامكان على الأسئلة التي يطرحها عليه رفاقه بهذا الشأن.

٣ ـ أن توزع المسؤوليات المرتبطة بمختلف وجوه حياة الفرقة على كافة الأعضاء كي لا يبقى أحد منهم بدون مسؤولية، وأن تُراعى في توزيعها رغبات كل واحد وامكانياته ومواهبه، بحيث يتاح لكل عضو أن يوظف طاقاته في خدمة المجموعة فيساهم في نموّها وانتعاشها وفرحها ويختبر، من جراء ذلك، اكتمال نموّه وانتعاشه وفرحه.

٤ ـ أن تتاح للفرقة شتى فرص اللقاء خارج الاجتماعات الاعتيادية، من رحلات ومخيمات و«أيام طويلة» و«أمسيات محبة» وزيارات للبيوت العائلية... مما يسمح بتوطيد الروابط وتكثيف التعارف والعيش المشترك.

٥ ـ أن تحتفل الفرقة مجتمعة بعيد ميلاد كل فرد من أفرادها احتفالاً عائلياً، فتشعره هكذا بأن حدث ميلاده، وكل مرحلة من مراحل نموّه، إنما هما مهمان بالنسبة إليها.

٦ ـ أن تتعاون الفرقة على تخطي الصعوبات الدراسية التي قد تعترض أفرادها أو بعضهم، بحيث يساعد كل منهم آخراً في مادة دراسية يتفوق فيها بينما يتلقى المساعدة من سواه في مادة يعاني فيها من تقصير.

٧ ـ أن تنشئ الفرقة «صندوق تعاون» يجسد تعاضدها، فيغذي كل عضو هذا الصندوق بما يتناسب مع إمكانياته، ويكون محتوى الصندوق مخصصاً للانفاق على النشاطات المشتركة التي تقوم بها الفرقة. كما أنه قد يوضع تحت تصرف من احتاج من أعضاء الفرقة إلى اقتراض مبلغ من المال ليواجه به حاجة طارئة.

● «كيف نعالج التنافر على صعيد الفرقة، والغيرة المستمرة في كل شيء من بعضهم البعض؟»(*)

***

معالجة **التنافر** تكون أساساً **بإيجاد الفرقة المتعاطفة، المتصادقة، المتفاهمة، المتعارفة**، التي أشرنا إلى بعض مقوماتها آنفاً (راجع مثلاً الاجابة عن السؤال السابق) ولسوف نعود إليها لاحقاً.

كما أنها تتم من خلال **إطلاق مشروع تعدّه الفرقة** ويتوزع أعضاؤها الأدوار في تحضيره وتنفيذه، فيتسنى لهم هكذا أن يلتقوا معاً على صعيد عمل واحد محبب وهدف واحد يستهويهم، فيتعاونون ويتكاملون فيما بينهم ويتخطون تدريجياً التناحر والنفور. قد يكون المشروع معرضاً للأشغال اليدوية أو حفلة ترفيهية أو مسرحية تقدم للأهل أو مسابقة ثقافية تنظمها الفرقة أو جريدة حائط أو معرضاً يتناول حياة الفرقة ونشاطاتها أو. . . أو. . ، مما ينمي لدى أعضاء الفرقة روح الوحدة والتفاعل والتناغم والتعاون.

أما **«الغيرة المستمرة»** فكثيراً ما تلاحظ في فرق البنات (وقد يكون السؤال الذي نحن بصدده منطلقاً من واقع إحدى هذه الفرق). والغيرة

* أجيب عن هذا السؤال في ١٩٨٨/٥/١٦ في حلقة تدريب عقدت لمرشدي فروع عكار لحركة الشبيبة الأرثوذكسية في الثانوية الوطنية الأرثوذكسية في طرابلس ـ الميناء.

تتفشى بين البنات بنوع خاص لا بسبب نقص في طبيعة البنت ـ كما يظن الكثيرون ـ بل بسبب ما تعانيه عادة من إحباط في مجتمعنا الراهن (إشعارها بالدونية، تقييد تحركها وحيويتها...)، مما يحملها إلى التعويض عن هذا الاحباط بتركيز مفرط على الذات («نرجسية») والاهتمام المفرط بها والحساسية البالغة لكل ما يعتبر انتقاصاً من حق هذه الذات بالعطف والاعجاب والتقدير، بحيث يبدو كل اهتمام، مهما كان مشروعاً، بفتاة أخرى، تعدياً على حقوق هذه الذات وتهديداً لكيانها.

من هنا إن الغيرة تعالَج:

- بأن يفسح أمام كل فتاة في الفرقة مجال الانتعاش والانطلاق الذي كثيراً ما لا يتوفر لها في الأسرة والمجتمع، فتشعر مثلاً أنه يحق لها أن تعبّر عن رأيها بحرية وبدون حرج، وأن تساهم مع رفيقاتها في تحديد برامج الفرقة ونشاطاتها؛ وأنها تحظى من المرشدة بملء الثقة والاحترام... هكذا تزداد تدريجياً ثقتها بنفسها مما يتيح لها أن تتخطى شيئاً فشيئاً انهماكها بذاتها الناتج عن مشاعر القلق والضعف، فلا تعود محتاجة إلى المقارنة الدائمة بينها وبين رفيقاتها بحثاً عن قيمتها المضعضعة، بل تنفتح عليهن بعفوية وثقة وتكتشف طعم الصداقة والتعاطف والتعاون، مما يرسخها في انطلاقتها هذه.

- ومن شأن المرشدة أن تساعد على هذا الانطلاق والتخطي إذا عمدت إلى إبراز القيمة الفريدة التي تتمتع بها كل فتاة. فلكل منهن ميزة تتجلى في ميدان من الميادين: فهذه، مثلاً، تبدي أفكاراً نيّرة، وتلك تتمتع بموهبة للتنظيم، هذه تتمتع بروح مرحة تشيع الفرح في رفيقاتها، وتلك تتمتع بدماثة الخلق وحلاوة المعشر، هذه تبدي حيوية كبيرة فهي تشتعل همة ونشاطاً، وتلك تتميز بالمثابرة والانضباط الخ.. هكذا تشعر كل فتاة أن لا داعي للغيرة من سواها لأن لها دوراً فريداً لا يُستغنى عنه ويكمل أدوار الأخريات.

ـ كذلك تعالَج الغيرة على قدر تحقيق الفرقة المتعاطفة التي تحدثنا عنها. وبالمقابل فإن معالجة الغيرة بالأساليب المشار إليها أعلاه من شأنه أن يساعد على بناء هذا النمط من الفِرَق.

حواجز الأنانية والتكبر والفوارق الاجتماعية

● «هناك فروقات اجتماعية داخل فرقة الشاهدين (الأولاد ما بين ١٠ سنوات و١٢ سنة: ك.ب.). ما هي طريقة المعالجة لمساعدة الفتية للتأقلم مع هذا الواقع دون الانزعاج منه؟».

● «ما هي الـ بل الحديثة لإبعاد الفتية عن الأنانية والتكبر مع العلم أننا نلتقي معهم مرة في الأسبوع وهم يعيشون في وسط مجتمع مختلف تماماً عن مبادئنا المسيحية؟»(*)

***

فحوى السؤالين يبدو لي واحداً، ألا وهو: كيف بإمكاننا أن ننشئ لدى أولادنا مواقف تختلف عن المواقف الشائعة في المجتمع الذي يحيون فيه، وهو مجتمع تختلف معاييره عن معايير الانجيل، وتنتشر فيه الأنانية والتكبر والاستعلاء الطبقي؟

ما لديّ من جواب عن هذا التساؤل القلق النابع عن معاناة الإخلاص التربوي لحقيقة الانجيل، **هو أن الحياة لا تواجه إلا بالحياة**. لذا يترتب علينا أن نتخطى مجرد التوجيه الكلامي، على أهميته البالغة، إلى إيجاد مجتمع مصغّر يتاح فيه للأولاد أن يعيشوا بشكل راهن ملموس («على الأرض») نمطاً من التعامل يختلف عن ذاك الذي يجدونه في مجتمعهم المألوف، نمطاً يترجَم فيه الانجيل تفاهماً وتعاطفاً وتعاوناً فيما بينهم، وبعبارة واحدة يُترجم مشاركة

---

* أجيب عن هذين السؤالين في ١٩٨٩/٣/٢٤، في حلقة تدريب مرشدي أسرة الطفولة التي أقامها في مدرسة الاصلاح في أميون مكتب التعليم الديني لأبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

تناقض ما يسود المجتمع من اغتراب واستئثار وتناحر واستكبار وعدوان. هكذا تتكون لديهم خبرة يتذوقون ما تمنحهم إياه من انتعاش وفرح فيتمسكون بها ويواجهون بها عن اقتناع ما يجدونه في مجتمعهم من مواقف تعطّل إنسانية الإنسان. فمن أتيح له أن يستنشق الهواء النقي لا يسعه أن يرضى فيما بعد بالهواء الموبوء. ومن تمتع بالنور والدفء يمجّ العتمة والصقيع. هكذا نكون قد أوجدنا، بروح الرب، مجتمعاً مصغراً رائداً، يكون «في العالم» ولكنه «ليس من العالم» (أي ليس من طبيعة الانحراف الذي يتسم به «العالم» بمفهومه الانجيلي)، واحة تتحدى الصحراء لأنها تشهد للحياة المنطلقة من عقالاتها وتدعو إليها. إن مجتمع المشاركة هذا، إذا ما بنيناه، بنعمة الرب، لا يحمي أولادنا من مفاسد مجتمعهم ومجتمعنا وحسب، بل يجعل منهم دعاة وبناة لمجتمع جديد، رواد تجدد وتحرر، اليوم وغداً، في المجتمع الذي يعيشون فيه. هكذا يتاح لهم أن يكونوا «ملحاً للأرض» و«خميرة» تخمّر العجينة كلها، وأن يحققوا ما دعا إليه الرسول بولس مسيحيي فيليبي عندما سألهم أن يكونوا «أبناء الله بلا عيب في جيل ضالّ فاسد يضيئون فيه ضياء النيّرات في الكون» (فيليبي ٢ : ١٥). لا بل إن الفرقة، إذا تحولت إلى باكورة لملكوت الله، إلى خلية حيّة ترتسم فيها معالمه المضيئة، تصبح بحد ذاتها نبؤة وبشارة، فتتحدى وتستقطب كما فعلت الجماعات المسيحية الأولى التي أطلقت، في عالم من «الذئاب» يسوده تناحر الأنانيات الكاسرة واستعباد القوي للضعيف، نمطاً جديداً مشرقاً من التعامل كان يدفع الناس إلى الذهول والتساؤل فيرددون: «انظروا كيف يحب هؤلاء بعضهم بعضاً!».

بناء هذا المجتمع الجديد ضمن الفرقة يبدأ باعتماد خطوات بسيطة متواضعة تشكل ركائز المشاركة ومنطلقاتها. هذه الركائز مطلوب منكم أن تستنبطوها وتبتكروها معملين خيالكم المبدع، مسخرينه في خدمة إخلاصكم الانجيلي، ومراعين أوضاع البيئة التي تحيون فيها وطبيعة الأولاد الذين تتعاملون معهم. إنما أسمح لنفسي أن أقدم لكم بعض الأفكار التي قد تستأنسون بها وهي نابعة من خبرتي التربوية الشخصية في فرق للشباب:

١ ـ **أن يتحول اجتماع الفرقة** من صف للتلقين يتحدث فيه المرشد إلى الأولاد إلى **ورشة عمل** يتحدث فيها المرشد مع الأولاد ويتحدثون هم عبره بعضهم مع بعض. يتحلقون بشكل دائرة يواجهون فيها بعضهم بعضاً ويحتلّ المرشد نقطة منها. ولا يتلقون الحقائق جاهزة بل يسعون إليها معاً بمعونة المرشد الذي يتحول من «مدرّس» إلى «منشّط» يعكس المداخلات، مختصراً وموضحاً إياها، وينسق فيما بينها، ويستخلص ما آل إليه الحديث ويدفعه قدماً بأسئلة مناسبة. هكذا يتاح للأولاد أن يتخطوا العلاقة العامودية التي تجمع كلاً منهم إفرادياً بالمرشد (كما في الصف التقليدي الذي يعكس ترتيب المقاعد فيه هذا النمط من العلاقة) إلى علاقة شراكة يتداخلون فيها ويتفاعلون ويتعاونون، فيتمرسون بذلك عينه على حياة المشاركة.

٢ ـ **أن نعتمد خطة التعارف المطوّل** الذي يتيح لكل ولد أن يكشف، تدريجياً وبشكل مفصّل، كافة وجوه حياته لرفاقه. فيجيب كل منهم بدوره عن أسئلة تتناول النواحي التالية: اسمه ـ تاريخ ومحل ولادته ـ وضعه العائلي ـ وضعه المدرسيّ ـ هواياته ـ حياته في أسرة الطفولة. ويسمح لرفاقه أن يعلّقوا على ما يقوله وأن يطرحوا عليه أسئلة استيضاحية. ويشارك المرشد هو أيضاً بشكل كامل في عملية التبادل هذه التي تتيح لأعضاء الفرقة فرصة للتداخل الحميم فيما بينهم وتسمح بالتالي بتجاوز التصنيف السطحي لكل واحد وفقاً لمقاييس خارجية (كالطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها مثلاً) إلى لقاء صميم بعالمه الشخصي الفريد.

٣ ـ أن نعتمد **خطة الاحتفال في الفرقة بعيد ميلاد كل فرد من أفرادها**. بحيث يتجاوز هذا الاحتفال مجرد تناول الحلوى والمرطبات وإطفاء الشموع وإنشاد: «سنة حلوة...» وإبداء التمنيات التقليدية، إلى ما من شأنه أن يقيم صلة حميمة بالمحتفى به، ألا وهو أن يُقدّم إليه ما نسميه «**باقة من الكلمات**»، أي أن يخاطبه كل بدوره معبراً عما يخالجه من مشاعر حياله في هذه المناسبة وكاشفاً له كيف يراه (بما في ذلك عرض صريح ولطيف بآن لما يزعجه فيه أو ما يبدو له من سلبياته) ثم يجيب المحتفى به، فيعبّر عما أيقظته فيه

كلمات رفاقه من مشاعر. إن هذا الأسلوب لا يستقيم إلا بعد مراس يساعد المرشد عليه الأولاد (بالقول والقدوة) على الانفتاح الحقيقي بعضهم على بعض وتخطي الكلام المصطلح عليه، الرتيب، إلى التعبير العفوي الأصيل عن أفكارهم ومشاعرهم. ولسوف يجد المرشد أن هذه العفوية المرتجاة تتفاوت درجة تحقيقها الفعلي مع الأشخاص والظروف. إنما ينبغي له أن يستمر في تشجيعها على الانطلاق، فتصبح «باقة الكلمات» هذه ركيزة لا يستهان بها لإرساء المشاركة بين أعضاء الفرقة. ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أن الاحتفال بأعياد الميلاد يصلح لكل الأعمار ولكن أسلوب «باقة الكلمات» لا يعطي كل مردوده إلا إذا بلغ الأولاد مستوى معيناً من الوعي والنضج والحس العلائقيّ. أي أنه يصلح خاصة لفرق «الصاعدين» (٨ ـ ١٠ سنوات) و«الشاهدين» (١٠ ـ ١٢ سنة).

٤ ـ أعياد الميلاد هذه قد يُحتفل بها في إطار ما ندعوه بـ«أمسية محبة». وهي نوع من النشاط له أهمية كبرى في بناء المشاركة بين أعضاء الفرقة. إنها عبارة عن بضع ساعات يقضيها أعضاء الفرقة مع بعضهم البعض وبمعية المرشد في مكان ما، فيعدّون الطعام معاً (مما يتيح لهم فرصة المحادثة الحرة والتعاون على إنجاز عمل واحد) ثم يتناولونه سوية. كذلك يلعبون معاً وينشدون ويصلّون. ان هذا النشاط، إذا ما تكرّر بشكل منتظم (مرة كل شهر مثلاً، أو كل شهرين، وفقاً للظروف والامكانات)، حريّ بأن يغذي الإلفة والتداخل بين أعضاء الفرقة، وبينهم وبين المرسد..

٥ ـ من مقومات المشاركة أيضاً، إيجاد ما يُسمى بـ«**صندوق التعاون**»، وهو صندوق يلقي فيه كل من أعضاء الفرقة (بما فيهم المرشد) بانتظام ما استطاعه من مساهمة مالية. علماً بأنه ينبغي التأكيد على أهمية التناسب بين مساهمة كل واحد وبين ما يتمتع به من إمكانيات. ما يتجمع في الصندوق يُصرف على نشاطات الفرقة (بما في ذلك أمسيات المحبة) بحيث تقوم أعباء هذه النشاطات على أكتاف الجميع، بالتعاضد والتضامن فيما بينهم، إنما مع تحمّل الأقوى عبئاً يفوق ذاك الذي يتحمله الأضعف. هذا وإذا احتاج

أحد أعضاء الفرقة إلى مبلغ من المال لقضاء حاجة ما، فإنه يستطيع اقتراضه من الصندوق المذكور (بمعرفة المرشد والمسؤول عن الصندوق وحدهما) على أن يسدده على مراحل وفقاً لإمكانياته. إن «صندوق التعاون» هذا ترجمة متواضعة، ولكنها واعدة، لما ورد في كتاب أعمال الرسل بأنه «كان للمؤمنين قلب واحد ونفس واحدة وكان كل شيء مشتركاً بينهم» (أعمال الرسل ٤: ٣٢).

الفصل الثالث

مشكلة الأفراد المميّزين

كيفية التعامل مع طفل مميّز

● «نجد في الفرقة طفلاً مميزاً كالنجم بين رفاقه. يحبونه ويقدّرونه، وهو يفتخر بذلك لأنه محطّ أنظارهم. فما هي أفضل طريقة للتعامل مع هذه النوعية من الأطفال؟ وهل افتخار الطفل يؤدي إلى غروره وكبريائه؟»(*)

***

برأيي إن الطريقة الفضلى لتلافي تحول هذا الولد نحو الغرور والكبرياء، هي أن نساعده على توظيف ما لديه من مواهب وما اكتسبه من ثقة بالنفس نتيجة إعجاب رفاقه به، في خدمة المجموعة وأفرادها، مفهمين إياه أن ما أعطيه من مواهب إنما هو إشارة من الرب إليه ليقوم بدور مميز في خدمة إخوته، وأن مواهبه على كل حال، كوزنات الانجيل، تنمو إذا ما وظفها في أعمال الخدمة.

هذا ويمكن أن نسند إلى هذا الولد مهمة في الفرقة تسمح له باستخدام مواهبه للغرض المشار إليه أعلاه. كما يمكن أن نوحي إليه بأن يقوم بمساعدات

---

* أجيب عن هذه السؤال في ١٩٨٥/٤/٦ في إطار الحلقة التدريبية التي عقدت في معهد اللاهوت في البلمند للعاملين في حقل الطفولة في أبرشية طرابلس والكورة وتوابعها الأرثوذكسية.

إفرادية لمن كان محتاجاً إليه من رفاقه (كمساعدتهم في دروس يقصرون فيها مثلاً). علماً بأن ما يتمتع به هذا الولد من محبة الرفاق وتقديرهم من شأنه أن يساعده على النجاح في مهامه هذه.

● «الطفل المميّز بطبعه يشكّل مشكلة بالنسبة لزملائه العاديين. كيف يمكن نزع صفة «مميز» عنه دون جرح شعوره؟»**

***

هذا سؤال يطرحه كثيرون من المربين، ولكنني أتساءل بدوري: هل من الضروري فعلاً أن ننزع صفة «مميز» عن الولد؟ إذا ما نزعنا عنه هذه الصفة، نكون مجحفين بحقه. لأنه إذا كان فعلاً مميزاً، فبأي حق نعتبره غير مميز؟ إن تصرفاً كهذا يؤذيه لأنه لا يعترف بحقيقته. سؤال ثانٍ يتبادر إلى ذهني ألا وهو: إذا كان الولد مميزاً، فهل من الضروري أن يتخذ تمايزه هذا شكل الاستعلاء على الغير؟ أنا أفهم قصد طارح السؤال. فعندما يقول «نزيل صفة «المميز» عن الولد»، يقصد إزالة صفة الاستعلاء على الآخرين. هذا الاستعلاء، بالطبع، يؤذي الولد ويؤذي سواه، لكن التمايز لا يؤذي أحداً. المهم أن لا نترك للولد مجال التعبير عن تمايزه بشكل استعلاء على الغير. كيف السبيل إلى ذلك؟ إنه يكون بأن نعترف بتمايز هذا الولد ونشجّع فيه هذا التمايز ولكننا نساعده على تسخيره في خدمة الآخرين. فإذا كان الولد مثلاً ذا صوت جميل وموهوباً للغناء، ندعوه أن يفرح رفاقه بالغناء لهم في مختلف المناسبات. كذلك نسند إليه مهمة رئيسية في تعليم الأناشيد والأغاني لرفاقه. هكذا يشعر الولد أن الموهبة التي يتميز بها أضحت موضوعة في خدمة الغير. أما إذا تميز بقدرة على الكتابة فيمكن أن نسند إليه أمانة سر الفرقة. أما إذا امتاز بخط جميل، فيمكن أن نعهد إليه بكتابة الإعلانات... جملة الكلام أن علينا أن نفسح أمام الولد مجال استعمال الموهبة التي يتميز بها لخدمة الغير،

** سؤال أجيب عنه في ١٩٨٧/٥/١ في إطار ندوة جمعتني بمرشدي الطفولة في فروع البترون لحركة الشبيبة الأرثوذكسية. وقد عقدت الندوة في وجه الحجر.

عند ذاك يكون تمايزه قد توجّه التوجه الصحيح. ويشعر الولد أننا، بآن، نعترف بتمايزه ونساعده على ممارسته في خط سليم يفيده ويفيد سواه بآن.

لاحظوا أننا لا نجد في الانجيل إلغاء للتمايز. فواحد تسلم عشر وزنات وآخر خمس وزنات، إنما كان المطلوب من صاحب العشر وزنات أن «يتاجر» بها كلها. والمعنى الانجيلي لعبارة «تاجر» هو هنا بالطبع أن يوظفها في خط المحبة، أن يخدم بها الغير، لأن هذه هي التجارة الرابحة الوحيدة في نظر الانجيل. كان مطلوباً منه أن تثمر مواهبه حياة في الغير، فرحاً وانتعاشاً لهم. كذلك الذي أخذ الوزنات الخمس كان يُنتظر منه أن يوظفها في الخط نفسه، وكذلك صاحب الوزنة الواحدة، فإذا ما تصرف كل واحد منهم بما أعطي من مواهب على هذا النحو دخلوا كلهم إلى فرح ربهم.

ثم إننا، إذا ما أردنا أن نحول دون استعلاء الولد المميز على سواه، كان علينا أن نوقظ في كل ولد دون استثناء الشعور بأنه هو أيضاً مميّز بمعنى من المعاني. فلو كلفنا أنفسنا مشقة الانتباه إلى كل ولد، إلى خصائصه، لاكتشفنا أن لكل واحد منهم صفاته المميزة. قد يلفت بعض الأولاد أنظارنا تلقائياً لأن خصائصهم بارزة، تفرض ذاتها وتستحوذ على الانتباه. ولكن البنفسجة المستترة وراء أوراقها تظهر لمن تتبع أثر عطرها الخفر. فلنكلف إذاً أنفسنا مشقة اكتشاف الصفة (أو الصفات) المميزة لكل ولد من أولادنا. ولنجعل كلاً منهم يشعر أننا اكتشفنا موهبته وأننا نقدّرها حق قدرها. إذ ذاك يشعر كل ولد أنه قد نال حقه وأن فرادته معترف بها ومقدّرة. فإذا اطمأن الأولاد إلى ما يلمسونه من اعتراف المرشد بموهبة كل منهم وخصائصه الذاتية، أصبحوا أكثر استعداداً لأن يتقبلوا، دون حساسية مفرطة، تفوق أحدهم في ميدان أو أكثر.

● «كيف العمل لتفادي الغيرة بين أفراد الفرقة، التي تنشأ عن وجود طفلة مميزة من جميع النواحي، مما يضطر القائدة أو القائد إلى الاهتمام بها أكثر من غيرها؟»(*)

* أجيب عن هذا السؤال في ١٩٨٥/٤/٦ في الحلقة التدريبية التي عقدت لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس.

كل طفل إنما هو مميز بشيء ما (من حيث مواهبه أو أخلاقه وسلوكه). فهذا ذكي، وهذا مَرِح، هذا خدوم، هذا مرتّب، هذا مواظب، هذا يتدفق حيوية ونشاطاً، هذا رقيق مرهف الحس الخ.. المهم أن نكتشف فرادة كل ولد وأن نُشعره بأننا نلاحظ هذه الفرادة ونقدّرها. فإذا ما شعر كل منهم أنه قد «وصل له حقه»، تراجعت عناصر الغيرة.

مشكلة الفتاة اللامعة التي تعيق انطلاق سواها

● «فرقة فتيات في الصف الثامن (المرحلة الاعدادية في النظام التعليمي السوري: ك.ب.) أعمارهن ١٤ سنة تقريباً. هناك فتاة بالفرقة ثقافتها عالية (تقرأ كثيراً) مهذبة. عندما تكون موجودة مع باقي الفرقة أثناء طرح الموضوع ويُطلب من البقية الإجابة عن سؤال ما، فإنهم يجيبون بكلمات قليلة وكأنما ينتظرون منها أن تجيب الاجابة الكاملة فتأتي بالشواهد من الانجيل ومن كتب أخرى... وعند غيابها عن الاجتماع يصبح أعضاء الفرقة يبدون آراءَهم براحة ملحوظة. فما دور المرشد؟».

● «ما الخطوات التي يجب أن نتبعها إذا كان لدينا في الفرقة إنسان مثقف جداً وأكبر من سنه في أفكاره وقراراته؟

في فرقتي فتاة في صفها الثامن (راجع الملاحظة أعلاه: ك.ب.) وهي تقرأ كتب الأكبر سناً لأنها انتهت تقريباً من الكتب التي لسنّها، كما أن لها أفكاراً كبيرة مما أدى بها إلى أن تكون متحدثة دائماً في الفرقة وفي أي موضوع. هذا أتاح فرصة للجميع أن يتراجعوا... حاولت بشتى الطرق أن أرجع الثقة لباقي أفراد الفرقة.. لكنها تابعت نشاطها... كما حاولت أن أعطيها الدور الذي أعطيه لكل أفراد الفرقة لكنها لا تقبل بذلك. تحب دائماً دور الأول في كل شيء سواء في الرأي أو بالمكانة أو النشاط... مما أدى إلى غيرة واضحة وتراجع مستمر لدى باقي أفراد الفرقة.

فما الخطوات العملية في صدد ذلك؟»(*)

***

ليس الحلّ في تجاهل تفوق هذه الفتاة، لأن ذلك من شأنه أن يلحق بها شعوراً مؤذياً بالغبن، إنما الحلّ يكون:

- في التحول من النمط المدرسيّ (نمط الأسئلة والأجوبة) الذي يبرز المتفوقين ويطمس سواهم إلى نمط التعاون في السعي المشترك إلى الحقيقة، وذلك عبر ندوات يشجّع فيها كل واحد على إبداء مساهمته، ويدور بعضها حول مواضيع يختارها الأعضاء أنفسهم انطلاقاً من اهتماماتهم وهواجسهم مما يحفزهم على المساهمة الشخصية في معالجتها، إلى جانب كون مواضيع كهذه تتعدى نطاق المعلومات إلى نطاق الحياة والمعاناة، مما يفسح مجالاً أمام غير المتفوقين بالمعلومات للبروز فيها دون أية عقدة نقص استناداً إلى قدرتهم العقلية وخبرتهم الحياتية.

- في توجيه طاقات هذه الفتاة إلى خدمة المجموعة، كتكليفها بصياغة محاضر المباحثات أو الطلب منها أن تعرض للفرقة بين الحين والحين كتاباً طالعته...

التأثير السلبي لتسلم بعض أعضاء الفرقة مسؤوليات قيادية خارجها

● «أحياناً قد تؤثر شخصيات بعض أعضاء الفرقة على القسم الآخر سلبياً، مثل انضمام بعض الأخوة الثانويين إلى العمل في منظمات الطفولة مثلاً، وهذا قد يدعوهم إلى شيء من التكبر أو الغرور مما يولد شعوراً بالفارق

---

* أجيب عن هذين السؤالين في ١٩٨٦/٩/٢٠ في حلقة اعداد المرشدين في دير مار جرجس الحميراء.

بينهم وبين بعض الأشخاص الآخرين الذين لا يجدون وقتاً كافياً للقيام بعمل مماثل، وأحياناً قد يضطرهم إلى الانقطاع عن الاجتماعات أو عن الاشتراك في النشاطات. فما هي برأيكم طريقة المعالجة لقضية من هذا النوع؟»**

***

الآثار السلبية تخف وطأتها، على ما أعتقد، إذا ما شعر هؤلاء الأخوة أنهم منتدبون من قِبَل الفرقة للعمل في ميدان النشاط الذي التزموا فيه وأن الفرقة ترافقهم في عملهم هذا وتهتم به. وهذا ما يتحقق إذا توفرت بعض الشروط.

ـ مثلاً أن تُخصص بين الحين والحين أوقات يعرض فيها هؤلاء الأخوة على الفرقة صورة عن خبرتهم الجديدة وعما يجدون فيها من اكتشافات وصعوبات وأفراح، وأن يتاح لأعضاء الفرقة مجال إبداء بعض الآراء والملاحظات حول هذا الموضوع.

ـ أن تدرس الفرقة مجتمعة أحد المواضيع التي يتوجب على أعضاء الفرقة العاملين في حقل من الحقول تقديمها في هذا الحقل، أو أن يساعد أعضاء الفرقة رفاقهم العاملين على إعداد مواد تربوية تصلح لميدانهم (قصص، ألعاب، أشغال يدوية، مسرحيات...).

هكذا تصبح خبرة أعضاء الفرقة العاملين في حقل نشاط مرتبطة بخبرتهم الفرقية، ولا يعود من مجال للقطيعة بين هاتين الخبرتين ولشعور الملتزمين في أحد حقول النشاط بأنهم أصبحوا كتلة متميزة يجوز لها الانعزال والاستعلاء.

أما تخلف هؤلاء عن اجتماعات الفرقة أو نشاطاتها، فإذا كان مردّه التضارب في المواعيد، فلا بد من العمل على تلافي هذا التضارب قدر الامكان

** أجيب عن هذا السؤال بنفس التاريخ في نفس الحلقة.

بالتنسيق بين الأسر المعنية (أسرة الطلاب وأسرة الطفولة مثلاً). أما إذا كان سببه تراكم المسؤوليات بحيث لا يبقى متسع من الوقت للجمع بينها على أكمل وجه، فقد يكون الحلّ الأفضل (وإن كان محفوفاً بالمصاعب) أن يُسعى إلى دمج النشاط الخارجي بالنشاط الفرقي، بحيث يشكل مثلاً عدد من الشباب من أسرة الطلاب يعملون كلهم في حقل الطفولة فرقة واحدة متجانسة من فرق أسرة الطلاب تتوزع اجتماعاتها بين النشاط الفرقي الاعتيادي لأسرة الطلاب وبين الاعداد التربوي لاجتماعات الطفولة.

ولد متديّن يهزأ منه رفاقه في الفرقة

● «مجموعة يوجد بها عدد من الطلائع (أي: من فتية أسرة الاستعداديين: ١٢ ـ ١٦ سنة: ك.ب.) ولكن بينهم من عنده الايمان الكبير والقوي وقد أثبت لي من العديد من المواقف مدى ثبات وقوة إيمانه، ولكن بين أفراد مجموعته هو المنبوذ ودائماً يكون وحيداً وذلك لأن بقية الأفراد يضحكون عليه لأنه مؤمن ويقرأ الانجيل فيهزأون منه دائماً، وبنفس الوقت يتمنون أن يكونوا مثله. فهل هذا الطليعي من الأفضل أن نفصله عن هذه المجموعة ونضعه بمجموعة أخرى كلها من هذا النوع من الأشخاص؟»(*).

***

هناك خلل ولا شك في علاقة هذا الفتى برفاقه. فليس بالضرورة أن يكون نبذهم له وهزؤهم به عائدين لإيمانه، بل لما قد يلمسونه لديه من انعزال (قد يكون مرده الخجل) ولربما ترفّع (قد يكون مرده الخجل أيضاً وما قد يدفع إليه من موقف استعلائي تعويضي).

ينبغي برأيي للمرشد أن يستند إلى إيمان هذا الفتى ليلفته إلى ما يقتضيه هذا الايمان من اتجاه إلى الآخرين وانفتاح عليهم واهتمام بأمورهم ومشاركة

* أجيب عن هذا السؤال في ١٩٨٨/٥/١٦ في إطار حلقة تدريب لمرشدي فروع عكار لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

لهم. فقد يساعده الايمان على تخطي الانطوائية النابعة من طبعه. كما أن من شأن اتصاله بالآخرين أن يجنبه خطر اتخاذ الايمان ذريعة لاعتزال الآخرين والاستعلاء عليهم وهو خطر يهدد الايمان بالانحراف والتشويه.

إلى جانب ما سبق، ينبغي أن تتحول هذه المجموعة إلى فرقة تتصف بالميزات التي ذكرنا أنه ينبغي أن تتحقق في الفرقة لتصبح هذه بؤرة للمحبة ومكاناً لعيش المشاركة. فإن تحولت المجموعة على هذه الصورة وجد فيها الفتى المذكور جواً من التعاطف والتفاهم والدفء العاطفي يسمح له بأن يزداد ثقة بنفسه وبأن ينطلق بالتالي خارج قوقعة انطوائيته.

الفصل الرابع

مشكلة الانعزال والتفرد

رفيقان يعتزلان المجموعة

● «ولدان رفيقان في المدرسة والحيّ وخلال التجمع يتجنبان رفاقهما. كيف السبيل إلى حلّ هذه المشكلة معهما؟»(*)

***

١ ـ ينبغي التساؤل حول ما إذا كان هناك موقف سلبي تتخذه المجموعة حيال الولدين، وقد يكون عائداً إلى فوارق تميزهما عن باقي أولاد المجموعة (قد تكون فوارق اجتماعية أو مدرسية أو غيرها). فإذا كان مثل هذا الموقف السلبي حاصلاً، فمن شأنه أن يدفع بالولدين إلى التقوقع معاً لمواجهة عدم الترحيب بهما من قِبَل الجماعة. علماً بأن هذا التقوقع الثنائي عينه يستدعي بدوره من المجموعة مزيداً من الرفض. وهكذا دواليك.

٢ ـ لمواجهة ظاهرة الانعزال الثنائي هذه، وأية كانت أسبابها، لا بد من العمل على تنمية الحياة الجماعية ضمن المجموعة كي تتمكن من شد الولدين إليها ودمجهما فيها. وذلك:

---

* أجيب عن هذا السؤال في ١٩٨٥/٤/٦ في الحلقة التدريبية لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس.

أ ـ بإفساح المجال أمام التفاعل والتحاور بين أفرادها، مما يسهّل اندماج كل منهم في الجماعة.

ب ـ بإفساح المجال أمام مزيد من التعارف بين أفرادها، وفقاً لنسق التعارف الذي أتينا على ذكره آنفاً.

ج ـ بإعلام الفرقة عن بعض ما يحدث في حياة كل من أفرادها: مرض ـ نجاح ـ ولادة أخ أو أخت ـ انتقال إلى بيت جديد ـ سفر ـ عودة الخ...

د ـ باحتفال الفرقة بعيد ميلاد كل من أفرادها.

هـ ـ بزيارة الفرقة لبيت أفرادها في المناسبات الخ...

٣ ـ كما أنه يستحسن أن يقترح على الولدين المذكورين القيام معاً بعمل يقدمانه للفرقة (تمثيل مشهد مسرحي مثلاً أو تأدية أغنية...) أو بمسؤولية مشتركة تتعلق بحاجات الفرقة (كأن يكونا معاً مسؤولين عن اللوازم أو الألعاب أو ترتيب القاعة، إلى ما هنالك). ان خطوات من هذا النوع تشكل بآن اعترافاً بالصلة الفريدة التي تربط بين الولدين ومحاولة لفتح هذه الصلة على المجموعة ككل.

مشكلة الوشايات

● «كيف نعالج مشكلة الشكاوي (طفل يشكي رفيقه)؟»(*)

***

«الشكاوي» ظاهرة طبيعية جداً في فترة ٤ ـ ٥ سنوات، لا بل إنها تبقى طبيعية حتى حوالي السنة الثامنة، ذلك أنها، من جهة، تعكس «أنوية»

---

* أجيب عن هذا السؤال في ١٩٨٨/٩/٢٠ في ندوة جمعتني في الثانوية الوطنية الأرثوذكسية (طرابلس ـ الميناء) مع مرشدي الطفولة في فرع البلدة (طرابلس) لحركة الشبيبة الأرثوذكسية. وقد أوضحت لي المسؤولة عن المجموعة أن طارح السؤال مرشد لفئة «المستنيرين» (٤ ـ ٥ سنوات) كما أنها أشارت إلى انتشار هذه الظاهرة بين أولاد ٦ إلى ٨ سنوات بنوع خاص.

égocentrisme الولد، الذي لا يزال في تلك المرحلة، وخاصة في أولها، متورطاً في نظرته الذاتية إلى الأمور بحيث يصعب عليه أن يتخطى محورية هذه الذات التي لم تكتشف حدودها بعد، ليتسنى له إقامة علاقات اجتماعية حقيقية مع أترابه. ثم إنها تعكس أيضاً قوة التبعية التي لا تزال تربط ولد ذلك العمر بوالديه، وبمن يمثلهما ويقوم بدورهما في نظره، كالمعلمين أو القادة. فالأبوان ومن ينوب عنهما يمثلون بالنسبة إليه المرجع الذي لا بدّ له أن يعود إليه في كل أموره والملاذ الذي لا مناص له من الالتجاء إليه في كل ملماته. هذه التبعية وتلك الأنوية هما في أصل «الشكاوي» التي تكثر عند أولاد تلك المرحلة من العمر. فمن جهة تحول أنويتهم دون وجود ولاء حقيقي منهم لمجموعة الأتراب التي ينتسبون إليها، ذلك الولاء الذي من شأنه، لو وجد، أن يحول دون اختراقهم لها وتخطيهم إياها بالشكاية. ومن جهة أخرى فإن تبعيتهم حيال الراشدين تحول دون إقدامهم على محاولة «قلع شوكهم بيدهم» وتدفعهم إلى الاحتماء بالسلطة الوالدية أو بما يمثلها ويقوم مقامها.

مجمل القول إن ظاهرة «الشكاية» طبيعية حتى الثامنة من العمر. ويمارسها الأولاد على هذا الأساس فلا يستغربون أن يلجأ أحدهم إليها لا بل يتبارون في ممارستها. ذلك لأنه من البديهي في نظرهم أن الراشد، لا الفريق، هو المرجع الرئيسي لكل واحد منهم وأن لا بد بالتالي من الاحتماء به من تعديات رفاقهم والاحتكام إليه في الخلافات التي تنشب بينهم وكسب رضاه بإطلاعه على المخالفات وبكشف المخالفين أمامه.

ولكن تطوراً ملموساً يبرز في شخصية الولد حوالي السابعة من عمره. فـ« الأنوية » تتراجع بفعل النضج العقلي الذي تسرّعه المدرسة وما تتيحه من تمرّس على الحياة الاجتماعية ومتطلباتها، مما يساعد الولد على تخطي نظرته الذاتية إلى الأمور واكتشاف وجهات نظر مختلفة. من جهة أخرى تكتسب شخصيته مزيداً من الاستقلال مما يضعف رباط التبعية الذي يشده إلى والديه وإلى من يمثلهما من الراشدين ويوقظ فيه وعياً أكبر لكيانه المتمايز. ولكنه على قدر فك الارتباط بينه وبين الوالدين يكتشف ضعفه وحدود طاقته، مما يحدو

به إلى الالتحام برفاق له من عمره ليجد في هذا التكتل ما يحتاج إليه من اقتدار. من هنا تلك القفزة النوعية من حيث «التدامج الاجتماعي» socialisation التي لاحظ الاخصائيون أنها تحصل بين السادسة والنصف والسابعة والنصف من العمر وتبلغ ذروتها بين التاسعة والنصف والعاشرة والنصف(*). تلك القفزة تجعل من مجموعة الأولاد مرجعاً رئيسياً يضاهي بأهميته الوالدين ومن لفّ لفهم - لا بل قد يزهم - في حياة الولد وسلوكه.

ولا غرو أن ينعكس هذا السياق من التدامج الاجتماعي على ظاهرة «الشكايات» التي نحن بصددها. ففي حين أنها تبدو للصغار طبيعية لا بل واجبة، نرى أنها منذ الثامنة من العمر، خاصة منذ التاسعة أو العاشرة، تصبح ظاهرة مستهجنة لدى الأولاد (خاصة الذكور منهم)، الذين يعمدون إلى مقاطعة الواشي باعتباره خارجاً على تضامن مجموعتهم. هذا وأن الذين يستمرون في الإقدام على الوشاية في هذه المرحلة من العمر يكونون عادة من الأولاد الذين يعانون من اضطرابات انفعالية وتأخر في نموهم الاجتماعي(**).

في ضوء ما سبق نستخلص قاعدة نتصرف بموجبها حيال «شكاوي» الأولاد:

- فإذا ما أتت هذه «الشكاوي» في فترة ٤ - ٥ سنوات (أي في فئة «المستنيرين»)، نتقبلها بدون تبرّم ونحقق بمضمونها باهتمام ونتدخل لحسمها بإعادة الحق إلى نصابه، موضحين لكل من الطرفين ما هو وجه الخطأ ووجه الصواب في سلوك كل منهما، وذلك بغية تربيتهما على اكتساب القدرة على إبداء الحكم الخلقي الصحيح.

* cf Roger Mucchielli: La personnalité de l'enfant. Son édification de la naissance à la fin de l'adolescence, les Editions sociales françaises, Paris, 1964, pp. 95-97.

**cf. - R. Mucchielli: Op.Cit., p.95.

- Paul Osterrieth: Introduction à la psychologie de l'enfant, P.U.F., Paris, 1957, p.183.

- Berthe Reymond-Rivier: Le développement social de l'enfant et de l'adolescent, Ed. Charles Dessart, Bruxelles, 1965, pp.131-132.

- أما إذا أتت «الشكاوي» في فترة ٦ - ٨ سنوات (أي في فئة «الزارعين»)، وهي فترة ينمو فيها الحسّ الاجتماعي عند الولد وتزداد، كما رأينا، قدرته على الارتباط بمجموعة أترابه، ويكتسب مزيداً من الاستقلال الذاتي، فينبغي، مع الاصغاء إلى الشكوى وأخذها على محمل الجدّ، أن نوجه الولد إلى ضرورة الصمود الشخصي أمام التعديات ومحاولة التفاهم مع الرفاق. أما إذا لاحظنا أن الأمر متعذر عليه، فقد نحلّ المشكلة بأنفسنا ولكن قد يكون الأفضل، في حال أن موضوع الشكوى كان على شيء من الخطورة أو التكرار، أن نوجّه الولد صاحب العلاقة إلى طرحه أمام المجموعة كي تناقشه وتبتّ بشأنه. علماً بأنه يترتب علينا، في هذه الحال، أن نمهد لهذه المناقشة وننسقها ونشارك بها، إنما دون أن نمنح لأنفسنا فيها دوراً فوقياً مسيطراً. هكذا نكون قد سعينا إلى ربط الولد بمجموعة أترابه وبالتالي ساعدناه على السير في خطّ النموّ.

هذا وأن ما قلناه عن إرساء مقومات الفرقة المتعاطفة المترابطة، من شأنه بالطبع أن يخفف من حدة ظاهرة «الشكاوي» ومن حجمها.

القسم الثاني

علاقات المرشد وأساليب عمله

- كيف يندمج المرشد بفرقته؟
- كيف يتعامل مع خصوصيات المراهقة؟
- مشاكل تعترض علاقته بفرقته
- أسس عمله التربوي وبعض مقوماته
- أساليبه في المكافأة والعقاب

الفصل الأول

كيف يندمج المرشد بفرقته؟

كيف يدخل إلى حياة أعضاء فرقته؟

● «كيف أدخل إلى حياة أعضاء فرقتي (الحديث عن فرقة استعداديين مختلطة تتراوح أعمار أعضائها بين ١٣ و١٥ سنة: ك.ب.) من دون أن أجعلهم يتعلقون بشخصيتي؟»(*)

***

إن ما قلته عن إرساء قواعد الفرقة المتفاعلة المتعاطفة، يصلح أيضاً باعتقادي جواباً على المشكلة الحاضرة. ذلك أن نمط التعامل الذي حاولت أن أصفه حريّ بأن يجعل من الفرقة أسرة متحابة يكون موقع المرشد فيها بمثابة موقع القلب من الجسم. هكذا «يدخل» تلقائياً «إلى حياة أعضاء فرقته». إذ يصبح مشاركاً، لا بل منشطاً وملهماً، لتلك «الشلّة» الصداقية التي يجد فيها كل من أعضاء الفرقة ـ بما فيهم المرشد نفسه ـ فرحه وانتعاشه، مما يُشعر فتية الفرقة بانسجام بينهم وبين مرشدهم قد يدفعهم إلى الافضاء إليه بمشاكلهم وهمومهم الشخصية.

ولكن نمط الفرقة الذي أشرت إليه، بالإضافة إلى العلاقة الحميمة التي

* من رسالة لإحدى المرشدات أجيب عنها برسالة شخصية في ١٣/١٠/١٩٨٦.

يسمح بقيامها بين المرشد والأعضاء، من شأنه أن يحول أيضاً دون تعلق مفرط منهم به. ذلك أن التركيز، في النمط الذي نحن بصدده، إنما يتمّ على الجماعة لا على العلاقات الفردية، بحيث تغتذي هذه من تلك وتثريها بدورها، ولكنها، على كل حال، تندرج في إطارها وتصب فيها. مما يحفظ للعلاقات الفردية، بما فيها العلاقة بالمرشد، توازنها، ويحمي هذه الأخيرة من خطر التحول إلى علاقة طاغية، آسرة، تستلب الشخصية الناشئة وتعطل نموها واستقلاليتها. فالشاب أو الفتاة، في هذا النمط من الفرق الذي أدعو اليه، مشدود إلى أقرانه بقدر ما هو مشدود إلى المرشد، مما يحميه من التبعية والذوبان.

كيف يكسب ثقة الشباب؟

● «لا أستطيع كمرشد أن أدخل إليهم وأجد نفسي ثقيلاً عليهم إن حاولت التدخل في خصوصياتهم. إلا أنني أجد أن على المرشد أن يعرف كل ما يجري تقريباً في أفكار الذين يرشدهم وكيف يقدمون وكيف يعيشون. طبعاً هذا يستدعي، على حسب ما صرحوا هم به إثر جلسة صراحة أقمتها معهم، أن ذلك يستدعي اشتراك المرشد بالفرقة بكل ما تفعله. وإحساس الأخ المرشَدْ بالمرشد وارتياحه له ثم الثقة به.

فكيف أستطيع أن آخذ الثقة والاحساس ـ رغم أنني أحبهم من كل قلبي ولكنني لا أجد أحداً يبادلني الثقة ويحادثني ـ كما عبرت عنه إحدى الأخوات بقولها: «لا يمكنني الالتجاء إليك». هل يا ترى هو عدم معرفة بقدرتي أو بحياتي أم ماذا؟ أعتقد أن هناك أموراً كثيرة تسبب ذلك. فما هي برأيكم؟ وهل من الطبيعي أن يلجأ الأخ إلى مرشد آخر غير مرشده؟»(*)

***

* أجيب عنه في ١٩٨٦/٩/٢٠ في إطار ندوة المرشدين في الحميراء. الفرقة التي يتناولها السؤال تضم بين ٢٠ و٣٠ عضواً عمرهم يقارب ١٧ عاماً وهم في الصف قبل النهائي من المرحلة الثانوية. معظمهم أعضاء جدد في الحركة.

إن معاناة المرشد صاحب السؤال نابعة، كما أرى، من كون علاقته بالفرقة لم تزل علاقة خارجية، وظيفية، علاقة بين دورين: دور المرشد ودور المرشَدين، ولم تصبح بعد علاقة حميمة، مبنية على التفاعل والتعاطف الانسانيين. من هنا إن المرشد بقي غريباً عن الشباب الذين بعهدته رغم كل المحبة التي يكنها لهم، لأن هذه المحبة لم تجد حتى الآن ما يجسدها ويترجمها في نمط العلاقات الراهنة القائمة بينه وبين فرقته. فالشباب لا «يعرفونه» - كما حدس هو وفطن - وهو يشكو من عدم معرفته الحقة لهم. ولكن «المعرفة» التي تعوزه وتعوزهم تتعدى مجرد المعرفة الذهنية لتعني معرفة بالمعنى الكتابي من العبارة، أي تواصلاً. فالشباب بحاجة أن «يحسّوا به» وأن «يرتاحوا إليه»، كما أورد هو على لسانهم، كي يتمكنوا من أن يثقوا به فيفتحوا له قلوبهم و«يحادثوه» في العمق ويركنوا إليه ويزول عنهم الشعور المؤلم للطرفين الذي عبرت عنه إحدى الفتيات بقولها «لا يمكنني الالتجاء إليك».

ولكن هذا التواصل الذي من شأنه أن ينقل المرشد من موقعه الخارجي الوظيفي، إلى موقع قائم في صميم الفرقة، في قلبها، لا يمكنه أن يحصل إلا إذا كانت للفرقة حياة حميمة «يشترك المرشد» بها فيتاح إذ ذاك لتيار الحياة أن يجري بينه وبين الشباب عبر هذه المشاركة فيذوب الجليد وتزول الغربة ويتلاشى شعور الشباب بأن المرشد دخيل عليهم وشعوره هو بأنه «ثقيل عليهم».

هذا يعني أن هذه الفرقة محتاجة إلى التحول إلى النمط الذي طالما تحدثنا عنه، نمط المشاركة الذي يقتضي أطراً أتينا على ذكر بعضها وسوف نعود إليها لاحقاً. ولكن السؤال الذي يفرض نفسه هنا هو: هل يمكن أن تحوّل مجموعة من ٣٠ عضواً إلى ما يشبه الأسرة المتكاشفة، المتعاطفة، الحميمة؟

اهتمام المرشد بمشاكل الأعضاء الخاصة

● «هل الحل الأمثل في حالة انقطاع أخ عن اجتماعات الفرقة على

الرغم من كونه أخاً نشيطاً ومتحمساً وملتزماً بحياته الدينية في الحركة، هو التفرغ لمعرفة مشاكله الخاصة من قِبَل المرشد مباشرة؟ وهل هذا ينطبق على كافة أعضاء الفرقة؟ (أي النمو معهم بكل تفاصيلهم وتطوراتهم)»(*)

***

عضو الفرقة إنسان قبل أن يكون عضواً في الفرقة. معاناته الإنسانية تنعكس لا محالة على عضويته. من هنا ضرورة متابعته ورعايته كإنسان.

هذا يأتي طبيعياً إذا تحولت الفرقة إلى جماعة أصدقاء.

هل من حدود لعلاقة المرشد بأطفاله؟

● «هل هناك حدود لعلاقة القائد بأطفاله؟ وإلى أي درجة؟»(*)

***

حدود علاقة القائد بأطفاله هي، على ما أعتقد، الحدود التي يفرضها احترام القائد لشخصية الطفل المتميزة الفريدة، التي يُطلب منه أن يكون خادماً لها ولنمّوها، لا محتوياً لها ومذيباً اياها في شخصيته هو. من هنا انه يترتب عليه ان يكون حاضراً ومتوارياً بآن، مغدقاً عاطفته على أطفاله ومتحاشياً بآن أن تؤول هذه العاطفة إلى تقييد الأطفال به. هاجسه ينبغي أن يكون أن ينمو الحوار الشخصي المباشر بين الطفل والرب بحيث تتضاءل تدريجياً أهمية وساطته التربوية. هكذا يحتذي المرشد مثال يوحنا المعمدان**.

---

* أجيب عنه في ١٩٨٦/٩/٢٠ في إطار ندوة المرشدين في الحميراء. الفرقة موضوع السؤال تضم شباباً بعمر ١٧ ـ ١٨ سنة في السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية.

* أجيب عنه في ١٩٨٥/٤/٦ في إطار الحلقة التدريبية لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس.

** راجع: Costi Bendaly: Les exigences d'une vocation catéchétique (1969), pp.108-122, in L'Evangile dans la vie, Ed. An-Nour, 1975.

الفصل الثاني

كيف يتعامل المرشد مع خصوصيات المراهقة؟

● «هناك اهتمامات ومشاكل وتفكير معيّن عند المراهق: ما الذي يميّز هذه الفترة؟ ما الذي يجب أن ننتبه إليه أكثر من غيره؟ أي الأشياء يجب أن يتداركها المرشد في تعامله مع الطلائعي؟ (أي مع عضو الفئة الاستعدادية: ك. ب.)»***.

ما يميّز المراهق، إنما هو، كما يبيّن الاخصائي النفسي الأميركي إريكسون، **أزمة البحث عن الهوية** في خضم التحولات الجسدية والنفسية التي تحتدم فيه وتنتزعه انتزاعاً من استقرار الطفولة تاركة إياه متأرجحاً بين هذا الماضي الذي ولّى وبين رشد لم يبلغه بعد، وفقاً لما عبرت عنه الكاتبة الصينية الأوروبية هان سوين بقولها:

«إنك تكبر، والطفولة تبتعد عنك، ولكنك لم تصبح بعد هذا الـ«أنت» الآخر الذي ينتظرك...»(*)

لقد كشف أحد المربين عن كنه المراهقة بقوله إنها «عمر بين عمرين»**. وبالفعل فإن المراهق يتساءل: ألا أزال ولداً أو أنني أصبحت

*** طرح في إطار حلقة تدريب لمرشدي الفرق الاستعدادية (١١/٨/١٩٨٥).

* Han Suyin: L'Arbre blessé, traduit de l'anglais par Marcelle Sibon, Le Livre de poche, Paris, 1972, p.633.

** Robert Claude: Adolescent qui es-tu?

منذ الآن رجلاً (أو امرأة)؟*** ومن الصعب عليه أن يحسم الموضوع بسبب الوضع الانتقالي المتناقض الذي يمرّ به. فهو من جهة صائر إلى الرشد على الصعيد الجسدي كما وعلى الصعيدين الجنسي والعقلي، ولكنه لا يزال ولداً من الناحية العاطفية (إذ لم يبلغ بعد القدرة على الاستقلال العاطفي عن والديه ومن يقوم مقامهما) ومن الناحية الاجتماعية (لأنه لا يزال يُعتبر قاصراً حيال القانون ولا يزال مرتبطاً بتبعية اقتصادية حيال أسرته). من هنا إن سمته الرئيسية هي أنه، بآن معاً، ولد وراشد، يتأرجح بين المرحلتين، وقد فقد توازن الطفولة في حين أنه لم يدرك بعد توازن الرشد****. ومن جراء ذلك الوضع الانتقالي (الذي تعبّر عنه اللفظة العربية «مراهقة» المشتقة من «راهق» أي قارب الشيء وداناه دون أن يبلغه*****)، تتنازع الفتى أدوار متناقضة: «فهو يريد أن يحقق دور الراشد المستقل عن الأسرة، والزميل المخلص لقيم الأصدقاء، وفي نفس الوقت الابن الطيب في أسرته، ولا شك أنها أزمة حقيقية تواجه المراهق للتوفيق بين المتطلبات المتعارضة لهذه الأدوار»******.

ولا غرو أن ينتاب المراهق، في خضم هذا التخبط المقلق، حنين إلى أمان الطفولة واستقرارها. فهو يتمنى أحياناً أن يكون ولداً، ولو صعب عليه الاعتراف بذلك. ولقد أحسنت الكاتبة كوليت عندما صورت بطلين مراهقين لإحدى رواياتها على أنهما طفلان ضائعان يتلفتان أحياناً، بما يشبه الأنين، نحو ذلك الباب الذي خرجا منه من طفولتهما(*). ولكن المراهق يتضايق من هذا الحنين إلى ماضيه، لأنه مشدود أيضاً إلى المستقبل، إلى الرشد، يتوق إلى

*** Dr Benjamin B. Wolman: Comment vaincre les peurs enfantines, trad. de l'américain par Josette Féral, Marabout, Verviers, 1980, p.107.

**** Guy Avanzini: Le temps de l'adolescence, 6e éd., J.-P. Delarge, Paris, 1978, p.21.

***** خليل ميخائيل معوض: دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٧١، ص ٢٤.

****** د. عبد الستار إبراهيم: الإنسان وعلم النفس، «عالم المعرفة» الكويت، العدد ٨٦، شباط ١٩٨٥، ص ١٣٩.

* Colette: Le blé en herbe (1923), Ed. «J'ai lu», Paris, 1978, p.31.

بلوغه وإلى ممارسة ما من شأنه أن يمنحه إياه من صلاحيات وقدرات. إنه على عتبة حياة جديدة يخشاها ويتمناها بآن. فهو، على عتبة الرشد، يغادر أرض الطفولة مبحراً نحو آفاق جديدة تبدو له بآن معاً فاتنة وخطرة**.

ذلك التجاذب بين قطبي الطفولة والرشد، ذلك التنازع بين أدوار متناقضة، ينعكس تقلباً في سلوك المراهق يحيّره هو ويحيّر محيطه بآن. ذلك أنه لم يعرف بعد من هو بالحقيقة. بهذا الصدد أورد الاخصائي النفسي الأميركي جون كونغر في كتابه «المراهقة والشباب» (نيويورك ١٩٧٧)، حالة مراهقة كان لها أنماط ثلاثة من الخط، يختلف كثيراً أحدها عن الآخر. ولما سُئلت هذه الفتاة لماذا لا تكتفي بخط واحد، أجابت: «أنى لي أن أكتب بطريقة واحدة طالما إنني لم أعرف بعد من أنا؟»***.

المراهق متأرجح بين عالمين، أحدهما أضحى صغيراً عليه فيما لم يزل الآخر يكبره****. لذا فهو تارة يتصرف كطفل لا مسؤول وطوراً يطالب بمعاملته كراشد، تارة يطالب بالاستقلال وطوراً بالرعاية والحماية. فيحتار الأهل والمربون في كيفية التعامل معه. وقد أورد أحد المربين حالة فتاة مراهقة ذهبت ذات يوم إلى السوق برفقة أمها لتبتاع لنفسها ثوباً. فنصحتها الأم باختيار أحد الأثواب المعروضة للبيع. ولكن الفتاة تمردت على نصيحة الأم وأصرت على أن تختار بنفسها، دون أي توجيه، ما تراه مناسباً. بعد ذلك بفترة عادت الاثنتان معاً إلى السوق لنفس الغرض. في هذه المرة طلبت الفتاة من تلقاء ذاتها إلى أمها أن تبدي لها رأيها في الثوب الملائم. ولكن الأم ـ وقد اتعظت بما جرى في المرة السابقة ـ أحجمت عن تلبية هذا الطلب إذ شاءت أن تترك لابنتها مهمة الخيار. ولكن الفتاة ثارت أيضاً على هذا التصرف، آخذة هذه المرة على أمها أنها لا تكترث بشؤونها!.. يقول أحد كبار دارسي المراهقة، بيتر بلوس:

** André Alsteens: Dialogue et sexualité, Feuilles familiales, Casterman, Tournai-Paris, 1969, p.62.

*** John Killinger: La solitude de l'enfant, R. Laffont, Paris, 1983, p.203.

**** Claire France: Les enfants qui s'aiment, cité par A.Alsteens: Op.Cit.,p.79.

«إن النزعة إلى الاحتفاظ بامتيازات الطفولة مع المطالبة بصلاحيات الرشد هي شبه مرادفة للمراهقة نفسها»*.

ومما يؤكد ذلك تلك الحالة التي ينقلها المربي والاخصائي النفسي الأميركي الدكتور دودسون، وهي حالة مراهق (١٧ سنة) كان يدرس في مدرسة داخلية. وقد تلقى ذات يوم تأنيباً من والديه على سوء نتائجه المدرسية، فكتب لوالده يقول له: «إنكما تنسيان أنني لم أعد طفلاً وإنني لا أريد أن أعامل فيما بعد كطفل. احترما استقلالي ودعاني أحيا حياتي الخاصة. تذكر، يا بابا، إنني مستقل وإنني لست محتاجاً إلى أحد». ولكن هذا الفتى «المتحرر» اتصل هاتفياً في اليوم التالي بأهله وطلب منحه ٢٥ دولاراً إضافياً احتاجها لتغطية بعض النفقات غير المتوقعة**.

وإذا كان الكبار، من والدين وسواهم، يحتارون من تناقضات المراهق وتقلباته، فلا بد من الاشارة إلى أنهم، بالمقابل، كثيراً ما يساهمون في تعميق هذه التناقضات ويصعّبون على المراهق اجتياز هذه المرحلة الدقيقة من حياته. ذلك أنهم، من جهة، يعاملونه كطفل ويتنكرون للحاجات الجديدة الناشئة فيه (على الصعيد الجنسي وعلى صعيد الرغبة في الاستقلال خاصة)***، ومن جهة أخرى يطالبونه بتحمل مسؤوليات الراشد (من حيث الوعي والنضج والاستقرار والانضباط وما شابه ذلك...) في حين أنه لم يصبح بعد قادراً على الاضطلاع بها بشكل كامل.

ما يحتاجه المراهق، وهو في حيرة من نفسه، أن نتقبله ونتفهمه كما هو بدل أن نصنّفه وفقاً لمعاييرنا وتوقعاتنا. هكذا نساعده على تقبل ذاته وتفهمها، مما يفسح أمامه مجال التعامل الواعي معها وتطويرها نحو الأفضل.

---

* Peter Blos: Les adolescents. Essai de psychanalyse (1962), Stock, Paris, 1971, p.133.

** Dr Fitzhugh Dodson: Le père et son enfant (1974), Ed. Marabout, Verviers, 1980, p.269.

*** راجع: كوستي بندلي: خلاف الأهل والأبناء، منشورات النور، بيروت، ١٩٨٢

مطلوب أن نتفهم تناقضاته فنحميه من الغرق والضياع فيها.

مطلوب أن نتبنى التوجّه المستقبلي الذي تطلقه فيه حركة النموّ، وأن ندعم فيه هذا التوجّه، دون أن نطالبه قبل الأوان بما لا قدرة له عليه بعد.

مطلوب أن نتحاشى حياله التساهل المفرط (تلك الديماغوجية التربوية التي هي، في العمق، عدم احترام له ولطاقاته) والتصلب المتزمت (الذي هو تجاهل لوتيرته الذاتية وفرادته)، فنحثه على السير قدماً وفق سياق تدريجي يراعي مناطق القوة ومناطق الضعف فيه، بدل أن ندفعه بمطالبنا التعجيزية إلى التمرد واليأس والتقهقر.

مطلوب أن نمنحه ثقتنا بقدراته رغم التعثر الراهن الذي يكتنف هذه القدرات، فنساعده بذلك على استعادة تلك الثقة بنفسه التي تزعزعها أزمة الهوية التي يجتازها.

ينبغي أن لا نستخف به أو نسخر منه بحال من الأحوال. لأن هذا من شأنه أن يجرحه في الأعماق وأن يجهز على ثقة بنفسه تبقى هشة ولو تقنعت ـ على سبيل التعويض ـ بالغطرسة والتحدي. علماً بأن مداعبة لطيفة تساعده على وضع الأمور في نصابها واكتشاف نواحي الشطط في رؤيته أو سلوكه.

المهم أن يشعر أننا نمثل وجوداً قوياً ومتعاطفاً بآن إلى جانبه يستطيع أن يركن إليه في تقلباته وتناقضاته.

المهم أن نقدم له ما هو أكثر وأفضل من التوجيهات الكلامية ـ على أهميتها ـ ألا وهو نموذجاً حياً للرشد مخالفاً لذاك الذي يصادفه، للأسف، في كثير من الأحيان، نموذجاً يغريه بتخطي رواسب الطفولة ساعياً إليه، إذ يرى فيه لا إخماداً للحيوية بل ضبطاً وتوجيهاً لها كي تنتج وتخصب، لا إجهاضاً للتوثب وإطفاء للحماس بغية تكيف مع البيئة لا همّ له سوى المال والاعتبار بل توظيفاً لذلك التوثب في عملية تغيير للذات والمجتمع وفقاً لمعايير العقل وطموح الرؤيا، لا وأداً للحلم باسم «واقعية» باهتة لا أفق لها بل ترجمة صبورة له على أرض الواقع وعبر كل كثافته.

الفصل الثالث

مشاكل تعترض علاقة المرشد بفرقته

عدم مصارحة المرشد

● «عدم مصارحتي بأمور تحدث معهم (الحديث عن فرقة تضم شباناً من المرحلة المدرسية الاعدادية: ك.ب.) بل وقد يكذب بعضهم عليّ وببساطة، وهذه ظاهرة وجدتها متفشية في هذه السن (ظاهرة الكذب)»*.

***

المصارحة المنشودة لا يمكن أن تفرض كواجب، إنما ينبغي أن تأتي تلقائياً.

ولكي تأتي تلقائياً ينبغي أن يكون المرشد مشاركاً في حياة الفرقة بحيث تنشأ علاقات إلفة بينه وبين أفرادها، فيرتاحون إليه ويتبنونه ويثقون به ويتجرأون شيئاً فشيئاً على فتح باب «حديقتهم الخفية» (أي عالمهم الحميم) أمامه.

وعلى قدر نمو الإلفة بينهم وبينه، يتراجع الكذب، ذاك الذي كانوا يحتمون به من مرشد يحسونه غريباً عنهم ويخشون اقتحامه لمجالهم الذاتي الذي يتخذ في سنهم، سن المراهقة، أهمية بالغة. نموّ التواصل بين المرشد وشبانه حريّ بأن يقلّص رقعة الكذب، لأن الكذب إنما هو مؤشر لخلل في التواصل.

* أجيب عنه في ١٩٨٦/٩/٢٠ في إطار حلقة تدريب المرشدين في الحميراء.

هذا يفرض نمطاً من الفرق يكون أقرب إلى الشلة الصداقية منه إلى الصف المدرسيّ. في هذه الشلة يندمج المرشد هو أيضاً إنما من موقعه الفريد. وقد ذكرنا أكثر من مرة مواصفات تلك الفرق.

مشكلة التعلق الشديد بالمرشد

● «في بعض الأحيان يتعلق الشاب أو الشابة بمرشده أو بمرشد آخر. فكيف يجب أن يكون تصرف المرشد كي لا يصدّ هذا الإنسان وكي يبقيه بالقرب منه لكن بدون تعلق وبدون أن يؤدي ذلك إلى إقصائه بشكل فظ؟»*

***

التعلق الشديد بالمرشد مردّه جزئياً إلى تفتيش المراهق عن هويته. مما يجعله يسقط على المرشد صورة مثالية يتعشقها ويسعى إلى التماهي بها. المراهق يتعشق في المرشد تلك الصورة المثالية عن نفسه التي يسعى إلى تحقيقها في حياته.

يمكن لهذا التعلق بالتالي أن يكون حافزاً للمراهق كي يرتقي وينمو.

إنما ينبغي أن نحمي شخصيته من الذوبان في علاقة استلابية بالمرشد. من هنا إن هذا التعلق ينبغي أن يُرعى بحيث لا يصدّ، من جهة، فتضيع طاقة النموّ التي يمثلها، ولا يترك له، من جهة أخرى، مجال للتمادي المفرط.

من أجل حفظ هذا التعلق من الغلوّ، ينبغي:

١ ـ أن يظهر المرشد بمظهر الإنسان الحقيقي، فيبدّد بمجمل سلوكه الأسطورة المنسوجة حوله. من هنا ضرورة تعريف الفرقة بنفسه (نشأته، بيئته العائلية، وضعه المدرسي أو المهني، هواياته، نبذة عن حياته وعما صادفه ولا يزال يصادفه فيها من صعوبات...) وضرورة عيشه مع الفرقة (كأن يأكل ويشرب ويلعب ويشتغل معهم) واعترافه ببساطة بهفواته وأخطائه.

* أجيب عنه في ١٩٨٦/٩/٢٠ في حلقة تدريب المرشدين في الحميراء.

٢ ـ أن يركّز على اندماج كل عضو في الجماعة الفرقية، من حيث هي جماعة صداقية، متحابة، متداخلة، متعايشة، مما يوازن تعلق المراهق بالمرشد بتعلقه بأقرانه ويحول بالتالي دون تمادي التعلق الأول وتجاوزه للمعقول.

خيبة مرشدة لما لمسته من نقص في النضج لدى فتياتها

● «المشكلة التي أعاني منها في فرقتي هي عدم انسجامي مع أعضاء الفرقة بشكل كلي مما يجعلني مقصرة دائمة في مسؤوليتي تجاه الفرقة وبالتالي تجاه أعضاء هذه الفرقة. وقد حاولت أن أصحح ذلك مراراً ولكن دون جدوى. لم ألقَ أي تجاوب منهن مع العلم بأنهن يحببنني كثيراً ويعتززن بأنني مرشدتهن.

إنهن دائمات العبث لا يتفهمن الأمور بروية ويردن دائماً أن يقمن بنشاطات قد تكون غير مناسبة أحياناً للهدف الذي نسعى إليه في نشاطاتنا.

إنهن باختصار أطفال بكل ما في الكلمة من معنى. قد تكون غلطتي بأنني كنت قد رسمت في ذهني صورة فتيات واعيات يستطعن ولو قليلاً حمل شيء من المسؤولية وهذه الصورة ارتسمت من خلال ذكرياتي لشخصيتي عندما كنت في سنهن في الصف السابع (في النظام التعليمي السوري، أي ما يناسب الاول المتوسط في النظام التعليمي اللبناني: ك.ب.) إذ كنت واعية متفهمة. وهذا ما أوقعني في تناقض حول ما كنت أتصور وما هو في الحقيقة. فأنا مثلاً أكلمهن وأعاملهن على أساس أن شخصيتهن بدأت تنمو أي أنهن لم يعدن صغيرات ولكن الواقع غير ذلك تماماً»*

***

إننا أمام صورة حية معبّرة لما يعتري المربي من حيرة أمام تناقضات المراهق، إذ يجد نفسه أمام كائن نما جسمه وبرزت فيه معالم الرجولة والأنوثة، واتسعت مفاهيمه ومداركه، بحيث أعتبر المربي أنه صار من حقه أن ينتظر منه

* أجيب عنه في ١٩٨٦/٩/٢٠ في إطار حلقة المرشدين في الحميراء.

سلوكاً يليق براشد، فإذا به يباغَت بتصرفات تبدو في كثير من الأحيان أقرب إلى الطفولة منها إلى الرشد، فيصاب بخيبة واحباط، وينتابه شعور بأنه في واد والمراهق في واد («عدم انسجامي مع أعضاء الفرقة...») ويشكّ في جدوى عمله التربوي («مما يجعلني مقصرة دائمة في مسؤوليتي..»).

لا بدّ لنا إزاء ذلك من العودة إلى تأكيد ما سبق أن فصّلناه في الفصل الثاني من هذا القسم، ألا وهو، أن المراهق، وإن لم يعد طفلاً («لم يعدن صغيرات»)، إلا أنه لم يصبح راشداً بعد (هذا ما كان من شأن المرشدة طارحة السؤال أن تدركه لو تمعنت في مدلول عباراتها: «إن شخصيتهن بدأت تنمو...»، إذ كان اتضح لها أن فتياتها ما زلن في بداية الطريق). لذا ينبغي أن لا ننظر إليه كطفل، ولكن ينبغي بالمقابل أن لا ننتظر منه تصرفاً مماثلاً لذاك الذي ننتظره من الكبار.

ينبغي إذاً أن نعي جيّداً بأن في المراهق ناحية طفولية لا تزال قائمة وأن نقبل بوجودها مع سعينا إلى مساعدة المراهق على تخطيها تدريجياً نحو الرشد، إنما بوتيرته الخاصة، التي لنا أن نستحثها شرط أن نحترم خصوصيتها متحاشين فرض الوتيرة التي نراها أو نرغبها نحن. فلا بدّ للبرعم أن يتفتق تلقائياً بفعل دينامية نموه وبتأثير النور والدفء. أما إذا دفعنا فراغ صبرنا إلى تفتيقه عنوة وقبل الأوان فإننا متلفونه لا محالة.

إن امتعاضنا من هذا الوجه الطفولي الذي يلازم المراهق ووقوفنا منه موقف الرفض من شأنهما أن يُشعرا المراهق بأننا لا نتفهمه ولا نقبله على حقيقته، وإننا نطالبه برشد مبكّر ليس بوسعه أن يبلغه بعد، وإننا نحمّله حملاً ثقيلاً يفوق طاقته ونلقي عليه مهمة تتجاوز قدراته. هكذا يتّسع الشق بيننا وبينه ويتعطل دورنا حياله (هذا ما لاحظته المرشدة عندما أقرت: «لم ألق أي تجاوب منهن مع العلم بأنهن يحببنني كثيراً ويعتززن بأنني مرشدتهن»).

مطلوب من هذه المرشدة أن تنقطع عن المقارنة بين فتياتها وبين صورة عن مراهقتها قد تكون الذاكرة أعادت تشكيلها حاذفة منها ما لا يرضي

الرغائب الحاضرة، وأن تقبلهنّ كما هنّ. فإن تبدّل موقفها على هذا النحو (وهذا ما يتطلب انقلاباً واهتداءً)، تأكدت فتياتها بأنها تحبهنّ فعلاً، لأنها تحبهن على حقيقتهن. عند ذاك يزداد حبهن لها فيتقبلن بفعله بترحيب توجيهها لهن في طريق النمو والارتقاء. كما يدفعهن هذا الحب عينه إلى التماهي بها كنموذج لهذا النمو والارتقاء.

كذلك، إذا غلّبت المرشدة في نفسها الثقة على الخيبة (تلك الثقة التي يدعمها ويغذيها لدى المربي المؤمن رجاؤه بالله العامل في أعماق كل إنسان) وراهنت على قدراتهن الكامنة وراء «الولدنة» الحاضرة، فإن من شأن هذه الثقة أن تنتقل عدواها إلى الفتيات أنفسهن وأن تحرك فيهن القدرة على التحوّل والتغيير.

مشكلة التمييز والتفرقة

● «إلى أي حدّ يمكن للقائد إقامة علاقة مميزة مع الطفل؟»*

***

هناك وهم أعتقده شائعاً بين المربين، ألا وهو أن المربي المنصف هو ذاك الذي يعامل الأولاد كلهم معاملة واحدة دون تمييز أحدهم عن الآخر.

أقول أن هذا وهم، لأن كل ولد يتميز عن ولد آخر بشخصيته وأوضاعه وحاجاته وبالتالي فإن ما قد يصلح لأحدهم من معاملة قد لا يصلح لولد آخر. فالطباع مختلفة مثلاً بين ولد وولد. فهناك أولاد أكثر قابلية للانفعال (Emotifs) وأولاد أقل قابلية له (Non Emotifs). هناك أولاد أكثر استعداداً للنشاط على أنواعه (Actifs) وأولاد أقل استعداداً له (Non Actifs). هناك أولاد يستجيبون بصورة فورية للأوضاع ولكن هذه لا تترك فيهم أثراً بعيداً (Primaires) وآخرون يستجيبون للظرف بشكل بطيء

* أجيب عنه في إطار حلقة تدريب لمرشدي الطفولة في مركز بيروت والجبل لحركة الشبيبة الأرثوذكسية عُقدت في ١١ و١٢ آذار ١٩٨٩.

ومؤجل ولكن ذلك الظرف يترك فيهم أثراً يدوم (Secondaires). والعناصر الثلاثة هذه تجتمع وتتواجد وتتناسق بأشكال مختلفة وبنسب مختلفة لتكوّن ثماني فئات رئيسية من الطباع حسبما بيّنت المدرسة الطباعية الهولندية الفرنسية*. علماً بأن طباع الفئة الواحدة تختلف باختلاف نسب مقوماتها ناهيك عن تفاعل كل طبع مع محيطه وتربيته وظروف حياته وعن أن التركيبة الطباعية الواحدة يعيشها كل ولد بصورة متميزة فريدة. من هنا إن التعامل التربوي مع الأولاد لا بدّ وأن يأخذ بعين الاعتبار مميزات شخصية كل واحد منهم. فالتعامل مع ولد مرهف الاحساس لا يمكن أن يكون نفس التعامل مع ولد أقل حساسية. والتعامل مع ولد ناشط بطبيعته لا يمكن أن يكون نفس التعامل مع ولد آخر يحتاج دائماً إلى تنشيط...**.

من هنا إننا إذا عاملنا الأولاد كلهم معاملة واحدة، مغفلين ما بينهم من اختلاف في الطباع والحاجات، فإننا نكون لا منصفين بحقهم، كما قد يُظنّ، بل مجحفين كل الاجحاف. هذا ما أكده المربي الفرنسي الكبير المعاصر، الدكتور أندريه برج، بقوله: «إن الانصاف هنا لا يمكن أن يعني التساوي» «Equité ne peut signifier ici égalité»***

لذا فالجواب عن السؤال المطروح لا يمكن، بنظري، إلا أن يأتي على الوجه التالي: ينبغي للقائد أن تكون له حكماً **علاقة مميزة مع كل طفل** وفقاً لسمات هذا الطفل المميزة وما ينتج عنها من حاجات مميزة ونمط فريد في الشعور والتجاوب. فإذا ما تعامل القائد مع **كل ولد** بهذا الأسلوب أحسّ كل واحد منهم بارتياح لأنه مقبول ومعترف به كما هو، وشعر بأنه قد «وصل إليه حقه»، فلا يشكو من غبن أو إجحاف إذا ما رأى القائد يعامل ولداً آخر معاملة مختلفة.

---

* cf. Gaston Berger: Traité pratique d'analyse du caractère (1950), PUF, Paris, 1952.

** cf. André Le Gall: Caractérologie des enfants et des adolescents à l'usage des parents et des éducateurs (1950), 4e éd., PUF, Paris, 1958.

*** Cité par Rose Vincent: Connaissance de l'enfant, CEPL, Paris, 1969, p.125.

ما ينبغي تجنبه على أنه مناقض لمقتضيات العمل التربوي الصحيح ليس إذاً التمييز بين الأولاد على أساس طباعهم المختلفة وحاجاتهم المتباينة، إنما هو التمييز بينهم على أساس مزاجية المربي، بحيث يتخذ هذا الأخير مشاعره وميوله الذاتية قاعدة للتعامل مع الأولاد، فيقرّب إليه من كان منهم متناسباً معها ويستبعد الذين لا يتلاءمون. الأولاد يشعرون حينذاك، وإن بشكل غامض، أن المهم في هذه الحالة ليست شخصيتهم وحاجاتهم بل ميول القائد ونزواته. ويشعر المهمَلون منهم بإجحاف يعكّر علاقتهم بالقائد ويعكّر، عبرها، علاقتهم بالمسيح الذي يتلمسونه من خلال علاقة القائد بهم.

أما المحبة الحقيقية، تلك التي، إن عاشها القائد، ترسم فيه فعلاً صورة محبة السيد، فهي التي «لا تطلب ما لنفسها» (اكورنثوس ١٣ : ٥)، كما إنها ترفض أن تتعامل مع الآخرين وفق قاعدة لا شخصية من المساواة المجردة تتنكر لحقيقة وجودهم الفريد، ولكنها تتعهد كلاً منهم باختلافه وتتلوّن وفقاً لسماته وهواجسه وحاجاته، حسبما قال السيد عن نفسه أنه «يدعو خرافه بأسمائها (أو: كل واحد بمفرده)» (يوحنا ١٠ : ٣).

● «في بعض الأحيان أقع بالميزة والتفرقة بين أعضاء الفرقة الواحدة مع أنني أحبهم جميعاً. فماذا أفعل لأتخلص منها؟»*

***

الميزة غير السليمة والمؤذية هي أن أتعامل مع الأولاد لا وفقاً لحاجات كل واحد منهم بل وفقاً لمزاجيتي، فأتقرب ممن يتجاوب مع ميولي ويستجيب لنزواتي وأستبعد من لا أجد فيه اسنجاماً مع هذه الميول أو إرضاءً لهذه النزوات. حينذاك تتصدع محبتي للأولاد لأن علاقتي بهم تتمحور حول حاجاتي الذاتية بدلاً من التمحور حول حاجاتهم والتركيز على متطلبات نموهم وانتعاشهم، في حين أن المحبة، كما يصفها الرسول، «لا تسعى إلى منفعتها الخاصة» (١كورنثوس ١٣ : ٥). وإذا ما تصدعت محبتي على هذا الشكل

* أجيب عنه في ١٩٨٩/٣/٢٤ في إطار حلقة تدريب لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس.

تعطلت علاقتي بالأولاد لأنهم يشعرون ـ وحتى المفضّلون منهم ـ أنني أتعامل معهم على أساس نزواتي لا على أساس تقبّلهم كما هم. كذلك تضطرب علاقتهم بعضهم ببعض لأن نمط تعاملي يزرع الغيرة والخلاف فيما بينهم.

المهم أن المرشدة طارحة السؤال لا تنقاد إلى «الميزة» إلا في بعض الأحيان، وأنها ترغب صادقة في تخطيها، وإلا لما طرحت سؤالها. والواقع أن المحبة مسيرة طويلة ينتقل عبرها المؤمن من التركيز على الذات إلى التركيز على الآخر، وهذه المسيرة تدوم العمر كله. المرشدة طارحة السؤال تبدو مصممة على متابعة مسيرة التخطي هذه التي يجد المرء فيها ذاته الحقيقية بمقدار ما يتجاوز تركيزه على ذاته. أما كيف السبيل إلى التقدم على هذه الطريق، فأعتقد أنه في توطيد العلاقة بين المرشدة وبين جميع أولاد فرقتها. إنها بمقدار ما تمده من جسور بينها وبينهم تجد السبيل للعبور إلى كل واحد منهم والالتقاء به في خصوصيته وفرادته. طالما أنها لا تراهم إلا من خارج ومن بعيد فلا بد لها أن تنظر إليهم من زاوية حاجاتها الذاتية فتنحاز إلى بعضهم على حساب البعض الآخر تلبية لهذه الحاجات. أما إذا دخلت فعلاً، بعقلها وقلبها، إلى عالم كل منهم الوجداني، فإنها ستراه من الداخل وتتحسس له كما يتحسس هو لنفسه. وكأنها عند ذاك تنتقل من ذاتها إليه. وفي هذه النقلة اهتداء إلى الآخر واكتشاف لأهميته البالغة وانفتاح على ما يكتنزه من طاقات وانعطاف إلى ما يعانيه من مشاكل وحاجات.

أما الطريق لمدّ هذه الجسور بين المرشدة وكل أعضاء فرقتها، فهو يمرّ بتحويل الفرقة إلى هذه الجماعة التي تحيا فيما بينها حياة المشاركة، هذا التحويل الذي يبدأ باعتماد الأساليب التي سبقت الإشارة إليها. عند ذاك يتحول تواجد المرشدة مع فرقتها إلى تعايش حقيقي Convivialité، وفي ظل هذا التعايش يتسنى لها الاتصال الفعلي العميق بالجميع.

فإذا ما تمّ هذا الاتصال، لا تزول «الميزة» إنما تتحول. إذ لا تعود المرشدة تميز ولداً عن ولد انطلاقاً من رغائبها ونزواتها بل تخص كل واحد منهم بعلاقة مميزة وفقاً لخصائصه الفريدة وحاجاته الشخصية، وهذا أمر لا بدّ

منه لتربيـة سليمة. الـتركيز إذ ذاك يكـون لا على ذاتهـا بل عـلى كل من الشخصيات الناشئة التي هي في عهدتها. فتتعامل مع كل واحدة منها وفقاً لما تقتضيه فرادتها. عند ذاك يجد كل ولد بأنه مميز في نظر المرشدة لأنه مقبول منها بخصائصه وحاجاته. وتحقق المرشدة عبارة السيد عندما قال عن الراعي الصالح إنه «يدعو خرافه بأسمائها».

الفصل الرابع

أسس عمله التربوي وبعض مقوماته

الانجيل والحلول التربوية

● «هل يجب دائماً الاسترشاد بالانجيل لإيجاد الحلول للمشاكل التي قد تكون عالقة مع الأطفال؟ أم يعمد القادة بعض الأحيان إلى تطبيق واستلهام القوانين الوضعية الاجتماعية (التكبّر، الاعتداد بالغنى، الطبقية... الخ)؟»*

***

الانجيل لا يقدم حلولاً بل نوراً وإلهاماً وطاقة على تغيير الذات والعالم. من هنا استلهامنا الدائم للانجيل لنسير، ونساعد أولادنا على السير، في طريق التحرر من العتاقة وولادة الإنسان الجديد فينا وفيهم. أما الحلول التي تسمح لهذا الإنسان الجديد أن يتحقق في الذات وفي المجتمع، فهي حلول لا يقدمها الانجيل ولكنه يتركها للعقل الإنساني وما أوتي من نور يقذفه الله فيه وما بناه ولا يزال هذا العقل من علوم إنسانية. فالتكبر مثلاً يعالج، لا على الصعيد الروحي وحسب، بل على الصعيد النفسي والاجتماعي أيضاً (فقد يكون مثلاً وليد شعور بالنقص نابع من وضع هامشي في المجتمع، وقد يكون تعويضاً

* أجيب عنه في ١٩٨٧/٥/١ في ندوة لمرشدي الطفولة في فروع البترون لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

عن خوف من الاختلاط بالآخرين ناتج عن الخجل...) كذلك فإن الطبقية والاعتداد بالغنى لا بدّ من معالجتهما بإبراز أسبابهما الاجتماعية والاقتصادية ومكافحتهما بالنضال في سبيل تركيبة اجتماعية أفضل.

هل ينبغي تغيير أساليب أسرة الطفولة؟

● «البعض يقترح تغيير أساليبنا التربوية في منظمات الطفولة، لأن أساليبنا الحالية تقليدية، غير مفيدة. فما رأيك؟»*

***

لا بدّ، برأيي، من تغيير الأساليب التربوية **الراهنة** المتبعة في منظمات الطفولة بغية جعلها أكثر تطابقاً مع أصالة الرؤيا الأولى التي انطلقت منها هذه المنظمات عند انطلاقها سنة ١٩٤٥. ذلك أن الأساليب الراهنة قد ابتعدت بدرجات متفاوتة عن مضمون تلك الرؤيا التي كانت تقضي بتبني «الطرق الناشطة» في التربية وتهدف إلى تحقيق إنسانية الولد بكل أبعادها وإرساء التربية الروحية في قلب تربية إنسانية متكاملة شاملة.

إنما أعتقد أن هذا التغيير ينبغي أن لا ينطلق من شعارات قد تغرقنا في كلامية جوفاء وقد تتقارع فيها مفاهيم مجردة ومطاطة المضمون كالتربية «التقليدية» والتربية «الحديثة»، إنما من ملاحظة الواقع المعاش في منظمات الطفولة ومقارنة هذا الواقع بما نصبو إليه من أهداف حددتها الرؤيا الأولى، واكتشاف ثغرات واقعنا التربوي وتناقضاته ومشاكله في ضوء هذه المقارنة.

وإن شئت أن أوجز ما ينبغي، برأيي، أن نغيّره في نمط أساليبنا التربوية، فأقول إن هذا التغيير ينبغي أن يصبّ في الأهداف التالية:

- أن يصبح الولد فاعلاً لا مجرد منفعل (هذا معنى عبارة «التربية **الناشطة**»).
- أن يصبح مشاركاً (يأخذ ويعطي ويبادر) لا مجرد متقبل.

---

* أجيب عنه في ١٩٨٥/٤/٦ في حلقة تدريب لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس.

- أن يساهم في اكتساب الحقيقة لا أن يتقبلها جاهزة فلا تترك أثراً يُذكر في نفسه.
- أن يُعطى له الكلام فعلاً، فلا يكتفي بالاستماع إلى القائد وترداد ما يقوله هذا الأخير.
- أن تقوم علاقات فعلية بينه وبين رفاقه ضمن الجماعة التي ينتمي إليها، علاقات تتعدى مجرد التواجد في مكان واحد حول قائد واحد إلى حوار وتعاون وتبادل وتكامل، فيتمرس عبرها على المحبة المعاشة بدل أن يكتفي بتعلم المحبة نظرياً.

أما ترجمة كل ذلك إلى حيّز الفعل، فعلى المسؤولين في كل فرع أن يتدارسوها فيما بينهم وأن يتبادلوا حصيلة تدارسهم مع الفروع الأخرى. وإنني أوصي بهذا الصدد بدراسة مركزة للكتب الكشفية لا بغية استمداد سطحي لبعض أساليبها (كالعقد والرموز السرية واللباس والشارات وما شابه ذلك) بل بغية استلهام روحها الذي هو روح «التربية الناشطة» التي تجعل من الولد مساهماً فعالاً في تربيته الذاتية. كما أنني أتمنى أن يشترك أكبر عدد ممكن من مرشدي الطفولة في حلقات التدريب التي تنظمها «مراكز التدريب على طرق التربية الناشطة في لبنان» (CEMEAL) التي هي فرع لبناني لحركة تربوية عالمية.

مشكلة الانتقال من أسرة الطفولة إلى الفئة الاستعدادية

● «الانتقال من شعبة إلى أخرى أمر لا بدّ منه لكن البعض يرفضون ذلك خاصة من «الشاهدين» (١٠ - ١٢ سنة: ك.ب.) إلى «الطلائع» (١٢ - ١٦ سنة: ك.ب.). فما العمل لإقناعهم بذلك رغم محاولات المسؤولين بتوحيد الخط العام في كل الشُعَب لتخفيف حدة الرفض؟»*

***

(*) أجيب عنه في الحلقة المذكورة آنفاً.

عملية النموّ تثير حكماً عند الولد «تجاذباً وجدانياً» بين الرغبة فيه من جهة (لأنه يعطي حظاً أوفر من القدرة والاستقلال) والتخوف منه من جهة أخرى (لأنه انسلاخ عن الأوضاع المألوفة ودخول في المجهول ومواجهة لمسؤوليات أكبر). هذا التجاذب يزداد حدة عند مرحلة المراهقة نظراً للتغيير الجذري الذي يطرأ على الكيان ببعديه الجسدي والنفسي في هذه المرحلة الانتقالية. ولربما كان هذا ما يعبّر عنه الأولاد أساساً برفضهم الانتقال من شعبة إلى شعبة وبنوع خاص برفضهم الانتقال من أسرة الطفولة إلى أسرة الاستعداديين (أو «طلائع النور»).

أما التخفيف من حدة هذا الرفض فيتم برأيي باتخاذ التدابير التالية:

١ ـ التهيئة النفسية للأولاد بحيث أن المسؤول عن شعبة ما يلوّح بين الحين والحين لأولاد شعبته بالمستقبل الذي ينتظرهم وهو انتقالهم إلى الشعبة التالية ويقدمه على أنه ترقية لهم لأنه تكريس لانتقالهم إلى طور جديد فيه المزيد من الوعي والنضج والقدرة، كما أنه يكشف لهم بعض خصائص هذه الشعبة التي سوف ينتقلون إليها.

٢ ـ بالنسبة للانتقال إلى «الطلائع» يجب برأيي أن تُلحظ فترة انتقالية بين أسرة الطفولة وأسرة الطلائع، يتاح فيها لأولاد الأسرة الأولى فرصة المشاركة في بعض نشاطات الثانية، من لقاءات وسواها، للتعرف عليها عن كثب، كما تتاح لهم في الفترة عينها فرصة الاجتماع بإحدى فرق «الطلائع» القريبة منهم بالعمر، وطرح الأسئلة عليها وعلى مرشدها حول مختلف أوجه حياتها.

٣ ـ قد يكون من أسباب نفور الأولاد من الانتقال إلى «الطلائع» انقطاع الألعاب التي كانوا ينعمون بها في مرحلة الطفولة. لذا أتساءل إذا لم يكن من الأفضل أن يعاد النظر في نمط اجتماعات الفرق المنتمية إلى المرحلة الأولى من «الطلائع» (١٢ ـ ١٤ سنة) بحيث يُعطى للألعاب فيها دور مماثل للدور الذي تشغله في اجتماعات الطفولة.

٤ ـ هذا وإن من باب التهيئة النفسية لتقبّل الانتقال من مرحلة من العمر إلى مرحلة أخرى، أن نشجع الولد على الاستقلال والمسؤولية، وذلك بتغيير نمط اجتماعاتنا بحيث يكون للأولاد فيها أكبر دور ممكن ويكونوا فيها ناشطين لا مجرد متقبلين. هذا ما سوف نعود إليه بالتفصيل لاحقاً في القسم الثالث من هذا الكتاب.

هل يمكن الخروج عن خط المواضيع المحددة؟

● «هل يمكن لأعضاء الفرق أو مرشدها الخروج عن الخط العام للمواضيع الموضوعة لتلك الفرق؟» (ملاحظة: أوضح لي شفهياً أن الخط المذكور تضعه الفرقة نفسها)*

***

إن كل عمل تربوي رصين يتطلب مثابرة واستمراراً وطول نفس. من هنا، برأيي، ضرورة الالتزام بالخط الذي رسمته الفرقة، اللهم إذا كانت هذه قد وضعته عن اقتناع، بعد تفكير وتروٍّ، بأنه يتناسب بالفعل مع اهتماماتها وحاجاتها. هذا الالتزام يتطلب انضباطاً لأن المرء قد يتعب ويعتريه الملل مما ألفه، فتسوّل له نفسه التغيير للتهرب من مشقة المثابرة، لأن لكل شيء جديد «رهجته». فإذا ما انقادت الفرقة إلى نزوة التغيير هذه جمعت نتفاً من كل شيء وحكمت على نفسها بالسطحية.

إنما لا ينبغي أن يقود هذا الحذر الضروري من نزوة التغيير، إلى نوع من التصلّب المتحجر بحيث يتحول الخط الذي رسمته الفرقة إلى أسر وقيد ويصبح هدفاً بحد ذاته بدل أن يكون وسيلة تسعى الفرقة عبره إلى تحقيق ذاتها. ما قاله المسيح عن السبت ينطبق برأيي على الخط الذي رسمته الفرقة

* أجيب عنه في ١٩٨٨/١١/٢٥ في لقاء لطلاب فروع البترون لحركة الشبيبة الأرثوذكسية عُقد في حامات.

لنفسها، حيث يمكن القول إن «الخط جُعل من أجل الفرقة وليس الفرقة من أجل الخط». ومما يعنيه هذا:

١ ـ إن الفرقة قد تكتشف ذات يوم أن الخط الذي سبق أن رسمته لذاتها لم يكن ليفي فعلاً بحاجاتها أو أنه لم يعد يفي بها. وقد يأتي هذا الاكتشاف بفعل نمو أعضاء الفرقة من حيث السنّ أو من حيث الخبرة أو الاثنين معاً. في هذه الحال لا بدّ، برأيي، بعد مزيد من البحث المتزن الناضج، من تغيير الخط السابق واعتماد خط جديد.

٢ ـ من جهة أخرى فإن ظروف جديدة تبرز في حياة الفرقة أو في حياة محيطها قد تدفع إلى الواجهة بموضوع أو مواضيع لم تخطر على البال عندما رسمت الفرقة خط عملها. تلك هي «علامات الأزمنة» التي يتحدث عنها الانجيل والتي ينبغي أن نرى فيها إشارة إلهية لنا. هذا قد لا يبرر التخلي عن الخط السابق بل قد يستدعي مجرد تطعيمه بموضوع أو مواضيع جديدة من وحي الساعة.

مجمل الكلام أنه لا بدّ، في هذا المجال، من ثبات مقرون بالمرونة، يُنتظر من المرشد أن يدرب عليهما شباب فرقته، نظراً لما يُفرض أن يكون متوفراً فيه من وعي ونضج.

التنسيق بين المرشد والأهل

● «كثيراً ما نجد خلال زيارتنا للأطفال في بيوتهم أن معاملة الأهل (والمحيط) لهم وتربيتهم وتعليمهم للطفل مضاد تماماً لما نسعى إليه في الطفولة (أي: في أسرة الطفولة التي تضم الأولاد بين ٤ و١٢ سنة). فما العمل؟ ونحن لا نجتمع بالطفل إلا مرة واحدة في الأسبوع بينما هو على احتكاك يوميّ بأهله وبمحيطه. فكيف نكون أكثر فعالية؟»*

***

* أجيب عنه في ١٩٨٨/٩/٢٠ في ندوة لمرشدي الطفولة في فرع طرابلس ـ البلدة لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

الموضوع حساس جداً وبالغ الأهمية وهو يفرض على المربي معاناة عسيرة. والحلّ الصحيح له يتطلب حركة توعية تربوية منظمة وشاملة تنطلق على صعيد الكنيسة وعلى صعيد الوطن بآن.

أما ما يمكن للعاملين الحركيين في أسرة الطفولة أن يعملوه بوسائلهم المتواضعة، المحدودة، فهو السعي إلى إرساء قواعد التعاون الوثيق بينهم وبين أهالي الأولاد الذين هم بعهدتهم، بحيث يتمّ لهم، عبر هذا التعاون، تحقيق نوع من تربية الأهل تواكب وتدعم التربية التي يتلقاها الأولاد في أسرة الطفولة.

إنما العمل هذا بالغ الدقة يتطلب نجاحه توفير الشرطين التاليين: أن يكتسب المرشد ثقافة نفسية تربوية متينة، أن يحسن التصرف في تعامله مع الأهل.

١ ـ أن يكتسب ثقافة نفسية تربوية متينة: وهذا ما يتم عن طريق مطالعات ودروس نظرية، كما يتم أيضاً عبر التدريب العملي الذي توفره مثلاً ندوات على شاكلة تلك التي نحن الآن بصددها.

٢ ـ أن يحسن التصرف في التعامل مع الأهل: فقد يتصرف المسؤول، عن حسن نية، وكأنه ينصّب نفسه معلماً للأهل لا بل وصياً عليهم، وهذا ما من شأنه أن ينفرّهم منه (ولو امتنعوا، تأدباً ومجاملة، عن إظهار هذا النفور) وأن يعطّل بالتالي تأثيره عليهم. ذلك أنهم يأنفون أن يأتي شاب أو فتاة ـ كثيراً ما يكون بعمر أكبر أولادهم ـ ليلقنهم دروساً في تربية بنيهم، وكأنه لا يشعر أنهم يعرفون عن ولدهم ما لا يعرفه هو عنه، وكأنه يتجاهل أنهم المرجع الأساسي لولدهم نظراً لما وهبوه ولا يزالون (رغم كل نواقصهم وعيوبهم) من حب ورعاية واهتمام.

من هنا إنه ينبغي للمرشد أن يواجه الأهل لا من موقع المعلّم الذي يعرف كل شيء ويصيب في كل شيء، بل من موقع الساعي إلى الحقيقة والمحتاج، في هذا السبيل، إلى تعلّم الكثير من الوالدين الذين يرافقون الطفل

يومياً ويطلعون على الكثير من خفايا حياته. عليه أن يوضح لهم أنه يعتبرهم المرجع الأساسي للولد وأنه إنما يبني على الأساس الذي هم واضعوه، وأن نجاح عمله مع ولدهم إنما هو مرهون بالتالي بتعاونه الوثيق معهم. يبدي لهم حاجته إلى الاستماع إليهم والاطلاع على ما تراكم لديهم سنة بعد سنة ويوماً بعد يوم من معلومات عن طباع طفلهم، وعن حاجاته وميوله وما لديه من مواهب وطاقات وما يعاني منه من صعوبات وعوائق ونواقص. ويضيف أنه بالمقابل قد يساعدهم على اكتشاف بعض وجوه شخصية ولدهم التي قد لا تظهر في البيت إنما تتجلى في أماكن وأوضاع أخرى، فيساهم هكذا في إكمال الصورة التي كونوها عنه وبالتالي يسهّل عليهم عملهم التربوي الذي يعرف هو حق المعرفة كم أنه حساس وشاق. إنه بموقفه هذا ينشئ مناخاً من الثقة والارتياح لدى الأهل يشجعهم على مصارحته بشؤون ولدهم وشجونه وبالمشاكل التي يصطدمون بها في تربيتهم له وبالحلول التي يحاولون بها مواجهة تلك المشاكل. هكذا تُتاح للمرشد فرصة إبداء الرأي في هذه المشاكل وتلك الحلول، علماً بأنه يترتب عليه أن يحرص على أن لا يأتي رأيه بصيغة الحكم الجازم إنما بشكل تساؤلات من نوع: «ما رأيكم لو حاولتم الأسلوب التالي بدل الأسلوب الحاضر؟ هل تعتقدون أن بوسعه أن يعطي نتيجة أفضل من حيث مواجهة المشكلة؟...»، وبشكل عرض خبرات عاشها بنفسه بهذا الصدد أو أطلع عليها لدى والدين آخرين...

هذا وقد يكون هذا التفاعل الافرادي مع الأهل تمهيداً لعقد ندوات لهم تجمع أهالي أولاد الفترة العمرية الواحدة بأعداد صغيرة تسمح بمشاركة الجميع في مناقشة مسائل تربوية يطرح الأهل بعضاً منها والبعض الآخر يطرحه المسؤولون..

الفصل الخامس

أساليب المكافأة والعقاب

أولاً: أساليب المكافأة

العلامات الجيدة وقيمتها التربوية

● «إلى أي مدى استعمال العلامات الجيدة كمكافأة للأطفال تربوي، وإن استعملناها ألا تثير الغيرة عند البعض؟»*

***

شخصياً لا أحبذ كثيراً استعمال العلامات الجيدة، لأنه ينبغي برأيي - خاصة في اجتماعات تبغي التمهيد لعلاقة شخصية بين الولد والله - أن يندمج الولد بالاجتماعات ويستفيد منها انطلاقاً من حيويتها ومخاطبتها لمراكز الاهتمام فيه وتلبيتها لحاجاته، أي بسبب طبيعتها الذاتية وأسلوبها ومضامينها، لا بناء على عوامل خارجية كالمكافآت.

إن كان لا بد من منح «علامات جيدة»، فينبغي برأيي أن نتحاشى كل مقارنة بين الأولاد من حيث نسبة حصولهم عليها، وذلك تجنباً لإذكاء روح المنافسة (التي هي على نقيض المشاركة التي يدعو إليها الانجيل) وما

* أجيب عنه في ١٩٨٥/٤/٦ في حلقة تدريبية لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

يتبعها من شعور بالتفوق عند البعض، وشعور بالنقص وغيرة عند البعض الآخر، ولأن هذه المقارنة مجحفة بحد ذاتها لأن اختلاف المواهب بين الأفراد يجعل من غير الانصاف أن تتخذ إنجازات أحدهم مقياساً لإنجازات الآخرين. لاحظوا مثل الوزنات في الانجيل حيث قورن إنجاز كل واحد بإمكاناته الذاتية وليس بإنجازات الآخرين: فالذي أعطي خمس وزنات لم يطالَب بما أحرزه صاحب العشر وزنات من ربح، بل مُدح على الخمس وزنات الجديدة التي حصّلها. والذي أعطي وزنة واحدة كان ينتظر منه أن يقدم وزنة واحدة جديدة ولم يحاسب أبداً على أساس مقارنته بإنجازات صاحبَي العشر والخمس وزنات. على هذا القياس، فإذا ما قررنا منح علامات جيدة، فلنقارن كل ولد بنفسه وليس بالآخرين، من حيث نسبة حصوله عليها. ولنرسم مثلاً خطاً بيانياً يوضح لكل ولد بمفرده نسبة العلامات الجيدة التي حصل عليها شهراً بعد شهر أو أسبوعاً بعد أسبوع.

هذا وإنني أرى من المناسب، بدءًا من فئة السابعة من العمر ـ حيث تنمو الحاسة الاجتماعية بشكل ملحوظ لدى الأولاد كما رأينا وتبرز نزعتهم إلى الاندماج في مجموعة الأتراب ـ أن تسجّل العلامات الجيدة التي يستحقها كل ولد لحساب الفريق الذي ينتمي إليه. هذا ما يندرج في خطّ النموّ ويشجع الولد على توظيف طاقته لمصلحة مجموعة تتعدى حدود فرديته، فيسير هكذا على درب المشاركة.

إيجابية «علم الشرف» وسلبيته

● «ما هي إيجابية علم الشرف؟ وما هي سلبيته؟ وما هي أفضل طريقة لاستعماله لكي لا تتحول المنافسة الايجابية بين الفرقتين إلى غيرة وقد تصبح شيئاً من الكره؟

وهل تجد معي بأن استعمال الهدايا الفردية كتشجيع، أفضل من علم الشرف، لأننا لم نحسن استعماله حسب رأيي؟»*

* أجيب عنه في ١٩٨٥/٤/٦ في حلقة تدريب لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

برأيي إن «علم الشرف» (وهو العلم الذي يسلّم للفرقة التي حققت أفضل الانجازات في فترة زمنية معينة) يبقى إيجابياً إذا بقيت المنافسة بين الفرقتين تتحلى بما يسمى بـ«الروح الرياضية»، وهي عبارة عن عدم الاستماتة في سبيل التفوق وعن قبول الخسارة دون اكتئاب شديد أو عدوان مفرط. وفي سبيل تحقيق هذه الروح ينبغي:

١ ـ السهر على أن لا تتقوقع كل من الفرقتين (اللتين تتنافسان على علم الشرف ضمن مجموعة عمرية واحدة) على ذاتها، بل أن تقوم بين كل أفراد المجموعة نسبة من النشاطات المشتركة ومن فرص التفاعل تكفي لدمج بعضهم ببعض والتوحيد فيما بينهم بغض النظر عن انتمائهم الفرقيّ. هذا ما يساعد عليه مثلاً تكليف كل من الفرقتين، بالتناوب، بالقيام بعمل يخص المجموعة كلها (مثلاً، تنظيم برنامج ترفيهي أو ما شابه ذلك).

٢ ـ السهر على أن يأتي توزيع المواهب والطاقات بين الفرقتين بشكل متوازٍ تقريباً بحيث تتكافأ فرص الفوز بينهما، فتتناوبان هكذا على الربح والخسارة ولا ينشأ عند إحداهما شعور بالاحباط والنقص والدونية يغذي الغيرة والكراهية والعدوان.

٣ ـ قد يكون توزيع أفراد «الشعبة» (أي: المجموعة العمرية الواحدة) على أكثر من فرقتين (ثلاثٍ على الأقل) من شأنه أن يخفف حدة المنافسة لأنه يوزعها على هدفين بدل أن تنصبّ كلها على هدف واحد.

على كل حال، فإذا ما اشتدت المزاحمة بين فرقتين (أو أكثر) إلى درجة الافراط رغم هذه الاحتياطات، يكون الأفضل، والحالة هذه، أن يوقف استعمال علم الشرف مؤقتاً، وأن يبحث المرشد مع الشعبة، عبر حوار صريح يشارك فيه الأولاد كلياً، عن الأسباب التي أدت إلى هذا التأزم وعن طرق معالجته. إن مراجعة النفس الجماعية هذه من شأنها أن تكسب الأولاد مزيداً من الوعي والنضج وحسّ المسؤولية.

ثانياً: أساليب العقاب

أساليب العقاب السليمة

● «في حال أردنا عقاب طفل ما، ما هي أساليب العقاب المتبعة والتي لا تترك أثراً عكسياً في نفسية الطفل؟»*

***

١ ـ ملاحظتي الأولى هي أنه ينبغي أن لا نستخدم العقاب إلا فيما ندر، وأن لا نلجأ إليه إلا عند الضرورة وإذا ما فشلت الوسائل الأخرى من إقناع وتنبيه ومعالجة لأسباب السلوك الشاذ ومحاولة توجيه طاقات الطفل، الموظفة في مثل هذا السلوك، نحو أهداف إيجابية. علينا أن نحترس من هذه النزعة التي كثيراً ما تراود المربي، ألا وهي بأن يستغلّ تفوقه الجسدي والمعنوي وما أوتي من سلطة يستمدها من دوره القيادي، لفرض ذاته فرضاً على الأولاد، مستخدماً لهذا الغرض، فيما يستخدمه من وسائل، عقوبات تهدف إلى تحطيم مقاومة الولد واخضاع إرادته قسراً وقولبته بالقوالب الجاهزة التي تتلاءم مع تصورات ورغبات مربيه. خطر هذا النهج أنه قد ينشئ آلات منضبطة ولكنه لا ينشئ على أية حال شخصيات حرة، واعية، مسؤولة، خلاّقة. ومما يزيد من فداحة هذا النهج، إذا ما استخدم في التربية الدينية، أن من شأنه أن يظهر الله للولد من خلال سلطوية المربي الذي يتحدث باسمه ويدّعي تمثيله، فترتسم عنه تعالى في ذهن الولد صورة مشوّهة هي أبعد ما يكون عن الإله الذي كُشف لنا في يسوع المسيح ومن شأنها أن تعطّل سلامة مواقفه الدينية برمتها، حاضراً وحتى مستقبلاً.

إن المرشد المحبّ لعمله والمقتنع به، الواثق من نفسه، الذي يجمع بين المرونة والحزم، الذي يحبّ الأولاد ويفهمهم ويراعي حاجاتهم وقدراتهم ويعرف كيف يوقظ اهتمامهم وكيف يستدعي مساهمتهم الناشطة في العمل

* سؤال وردني من منظمات الطفولة في مدارس الأحد الأرثوذكسية في دمشق، وقد أجيب عنه خطياً في ١٩٨٢/٢/١٦.

التربوي الذي يقوم به بينهم ومعهم، هذا المرشد يستطيع أن يوجّه مجموعته بحد أدنى من العقوبات. أما الذي يجد أنه محتاج إلى كثير من العقوبات لـ«يضبط» مجموعته، فإنه أمام مؤشر يدعوه، إذا ما وعاه، إلى إعادة النظر في مجمل مواقفه وأساليبه التربوية.

٢ ـ أما في الحالات القصوى التي قد تضطرنا إلى اللجوء إلى العقاب، فأرى أن يخضع هذا العقاب للشروط التالية:

أ ـ أن نسعى قدر الامكان إلى حمل الولد على تقبل العقاب والاقتناع به، لأن هذا من شأنه أن يوفّر له حظاً أكبر بالاستفادة منه في العمق، إذ يكون عند ذاك وكأنه، بمعنى من المعاني، فارض للعقوبة على نفسه بغية ترويضها وتهذيبها وتقويمها والتعويض عما صدر عنها من إساءة. بعبارة أخرى يمكن للعقوبة أن تصبح علاجاً وأن تعاش على هذا الأساس. ويُستحسن، للوصول إلى هذه الغاية، أن لا تنحصر عملية الاقناع المشار إليها بين المرشد والولد. فميزان القوى غير متعادل بين الطرفين، مما قد يؤول إلى تحويل عملية «الاقناع» إلى نوع من الابتزاز المعنوي. الأفضل بالتالي أن يطرح المرشد الموضوع على مجموعة الأولاد بحضور الولد المذنب، فيبيّن لهم نوع المخالفة المرتكبة ويطلب رأيهم في التدبير الذي ينبغي اتخاذه حيال الذي ارتكبها، على أن يحرص على إفساح المجال أمام المذنب كي يبدي روايته لما حصل ويعبّر عن وجهة نظره ويدافع عن نفسه، كل ذلك دون أي حرج. فإذا ما اتخذت المجموعة قراراً يقضي بمعاقبة الولد المذنب، في ظل الشروط المذكورة أعلاه وبعد مناقشة حرة يتحاشى فيها المرشد عرض وجهة نظره ولكنه يحرص على توجيه المداولة في خط الموضوعية والتجرد، كان من الأسهل على الولد المعنيّ تقبل هذا القرار لأنه صادر عن أتراب له بعد مواجهة حرة وصريحة بينه وبينهم. هذا الأسلوب يمكن استعماله مع الأولاد منذ بلوغهم حوالي السابعة من العمر، إذ تنمو الحاسة الاجتماعية عندهم إذ ذاك بشكل ملحوظ، كما أسلفنا، ويزداد ارتباطهم بأترابهم وتأثرهم بالمجموعة التي يؤلفونها مع رفاقهم.

ب ـ أن نستبعد بشكل جازم كل عقاب له طابع التشهير والتحقير والإذلال. فالولد يعيش مثل هذا العقاب، لو حصل، على أنه عمل عدواني يمارسه بحقه الطرف الأقوى، فيتأذى بهذا العدوان الذي من شأنه إما أن يضعف شخصيته منشئاً فيها نزعة إلى الخنوع وأما أن يثير عنده بالمقابل عدوانية جامحة قد تتخذ شكلاً سافراً أو متستراً. وقد ينشئ عنده ذلك المزيج من الرضوخ الذليل للأقوياء والاستئساد على الضعفاء الذي كثيراً ما تنتجه التربية القمعية.

ج ـ أن نتحاشى كل ما من شأنه أن يوحي للولد المعاقَب أننا نقف منه موقف التشفي، مما يرسّخ لديه الشعور بأن قضيته قضية صراع بين المربي وبينه على إثبات الوجود وتنفيذ الكلمة، فينحرف العقاب بالتالي عن هدفه التربوي الصحيح ويضيع في متاهات النزوات. مهمّ أن يشعر الولد أننا مستاؤون لعقابه وأننا كنا نتمنى لو لم نضطر إلى اللجوء إليه.

د ـ أن نسهر على أن يأتي العقاب، قدر الامكان، نتيجة منطقية لطبيعة المخالفة، مما يستبعد عنه كل طابع كيفيّ تعسفي من شأنه أن يثير حفيظة الولد وأن يعيق اقتناعه بالعقاب وبالتالي استفادته منه تربوياً. من هنا مثلاً أن يُقصى ولد عن لعبة جماعية إذا ما استمرّ في تعكيرها رغم كل التنبيهات أو أن يُنقل من مقعد إلى جانب رفيق له يحب مجاورته إلى مقعد آخر إذا ما استمر في الثرثرة مع هذا الرفيق رغم كل الملاحظات الخ... علماً بأن هذه تدابير فورية ومؤقتة يتخذها المرشد بمبادرة منه، وقد تتلوها فيما بعد تدابير أكثر جذرية إذا تكررت المخالفة، كحرمان الولد من اللعب طيلة اجتماع بأكمله أو إبعاده عن مقعد رفيق لفترة زمنية طويلة. إنما يقتضي أن تتخذ هذه التدابير الأخيرة بعد أن تكون مجموعة الأولاد قد تباحثت بالأمر كما أشرنا أعلاه.

هـ ـ نجتهد بأن يكون العقاب تعويضاً عن الاساءة مما يعطيه طابعاً إيجابياً بنّاءً ويرضي لدى الولد رغبة خفية بأن يصلح ما أفسده وبأن يستعيد من جراء ذلك اعتباره لنفسه. فمثلاً قد يعاقَب ولد أهان رفيقاً له علناً، بأن

يطلب منه الاعتذار إليه أمام المجموعة (على أن نترك له أن يختار بنفسه الوقت المناسب لهذا الاعتذار كي لا يُحرج موقفه ويعتريه شعور بالاذلال). وقد يعاقَب ولد أتلف لعبة أو كتاباً يخصان المجموعة بأن يُطلب منه أن يوفر من «خرجيته» ما يسمح باستبدال هذا الكتاب أو تلك اللعبة، وقد يعاقَب ولد يتمادى في تعكير جوّ الاجتماع، بأن يُطلب منه بأن يعدّ، بمساعدة المرشد، شيئاً يلقيه على رفاقه في الاجتماع المقبل (قد يكون قصة مثلاً أو خبرة معاشة أو صلاة عفوية...) فيفيدهم هكذا تعويضاً عما ألحقه بهم من أذى. وقد يُطلب من ولد يتكرر تأخيره عن موعد بدء الاجتماع أن يأتي في المرة المقبلة قبل الموعد بفترة وجيزة، فيقضي هذا الوقت بمساعدة المرشد على تحضير بعض وسائل الايضاح أو بعض لوازم الألعاب، فيعوض بذلك لرفاقه عن التشتيت الذي يسببه لهم بدخوله متأخراً إلى قاعة الاجتماع، ويحسّ أن العقاب ليس انتقاصاً من قيمته بل إنماءً له في المسؤولية...

هل يمكن تجنّب القمع مع أطفال تربّوا عليه؟

● «أحياناً واضطرارياً نستعمل السلطة لإسكات الأطفال (بالصراخ مثلاً أو بالتهديد بحرمانهم نشاطاً ما...) ونحن مضطرون لذلك مع أنه يجب أن تكون تربيتنا لهم مختلفة عن سلطة أهلهم أو معلميهم. فما هو العمل بالنسبة لأطفال تربّوا على القمع بواسطة السلطة... وفي حال غيّرنا أسلوبنا لا نجد رادعاً للحدّ من الفوضى لأنهم تربّوا على ذلك (مع العلم بأن عدد الأولاد في فرقتي كبير يتجاوز الثلاثين...)»*.

***

أعتقد أن خير وسيلة لتلافي القمع هي أن يتحول الاجتماع إلى ورشة عمل، يندمج بها الأولاد تلقائياً لأن كلاً منهم يشعر أن له مساهمة فعلية يقدمها فيها. أما السبيل إلى تحقيق مثل هذه الورشة فيكون بإعادة النظر جذرياً في نمط الاجتماعات بحيث تتحول من درس فوقيّ يلقيه أستاذ ويُحكم

* أجيب عنه في ١٩٨٥/٤/٦ في حلقة تدريب لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

به على الأولاد بالسلبية (فتنتقم حيويتهم الفطرية من هذه السلبية وتجد لها تنفيساً بالشغب) إلى عمل مشترك يقوم به المرشد والأولاد معاً (بحيث يتحدث معهم بدل أن يتحدث إليهم، كما سبق وأشرنا أكثر من مرة). صحيح أنه ليس بالأمر اليسير أن نتحول إلى هذا النمط الجديد، خاصة بسبب ما تربينا عليه وتربى عليه أولادنا من تعامل فوقي وقمعي بين المربي والأولاد. إن رواسب تلك التربية تعيق تأقلم الأولاد مع جوّ الحرية والمبادرة الذي نحاول أن نوجده وإياهم، وقد يتخذون بتأثيرها من ذلك الجوّ ذريعة لمزيد من الفوضى. وقد توقظ فينا فوضاهم وما تشيعه فينا من قلق، الارتكاسات القمعية القديمة التي صممنا على تخطيها. إنما ينبغي خوض هذه الفترة الانتقالية المضطربة بصبر ورجاء. علماً بأنه قد يكون من الضروري من أجل إنجاح مسعانا أن لا يتعدى عدد المجموعة الواحدة العشرين.

توبيخ الولد علناً

● «هل برأيك توبيخ الولد علناً وأمام بقية الأطفال أمر يسيء إليه أو هو أمر يمكن أن يجدي نفعاً ويعطي درساً لبقية الأولاد؟ وفي حال هو أمر يسيء إليه ما الحلّ لكي يفهم بقية الأولاد أن ما فعله ذلك الولد أمامهم (ولم يوبّخ عليه علناً) هو أمر خاطئ؟»**

***

لا بأس برأيي من التوبيخ العلني، إنما بشروط هي الآتية:

- أن لا يحصل هذا التوبيخ إلاّ إذا كانت المخالفة هي نفسها علنية.
- أن تكون المخالفة على شيء من الخطورة أو أن تكون قد تكررت بعد أن نُبّه الولد إفرادياً عنها.
- أن يُجتنب في التوبيخ كل تعبير مهين أو مذلّ للولد (فالمذنب لا يزال إنساناً يستحق الاحترام بهذه الصفة) وأن يُتحاشى فيه كل تعميم يلصق بالولد

** أجيب عنه في ١٩٨٨/٩/٢٠ في ندوة لمرشدي الطفولة في فرع طرابلس ـ البلدة لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

بشكل نهائي صفة العمل الذي ارتكبه وكأنها أصبحت سمة لكيانه (كأن يُنعت بـ«الثرثار» لأنه ثرثر، أو بـ«المشاغب» لأنه شاغب، أو بـ«المهمل» لأنه ارتكب إهمالاً في ظرف أو أكثر. . .). فإن هذا التعميم من شأنه أن يدمغ الولد أمام رفاقه بصفة سلبية نهائية فيجمده فيها بنظرهم مما من شأنه أن يرسّخها فيه بالمقابل (لأن المرء ـ والولد بشكل خاص ـ ينزع إلى النظر إلى نفسه بالنظرة التي ينظر بها إليه الآخرون وخاصة الأشخاص الـذين لهم مكانة في عينيه) وأن يعيق بالتالي تطوره الممكن ونموّه وتجدده*.

ولكنني أفضل على صيغة التوبيخ العلني صيغة أخرى أرى أنها أفيد تربوياً بكثير إذا ما استخدمت مع الولد الذي بلغ ٧ سنوات من العمر (أي في المرحلة الأخيرة من فئة «الزارعين») ولكنها تصبح أكثر جدوى في المرحلة اللاحقة، مرحلة «الصاعدين» (٨ ـ ١٠ سنوات)، وخاصة في المرحلة التي تليها، أي مرحلة «الشاهدين» (١٠ ـ ١٢ سنة). ذلك أن الولد بدأت تتكون وتنمو لديه في هذه المراحل قدرة على المحاكمة الأخلاقية الشخصيـة. هذا التطور قد درسه ميدانياً الاخصائي النفسي السويسري الكبير جان پياجيه في كتابه «المحاكمة الأخلاقية لدى الولد» (١٩٣٢). فقد طـرح على أولاد من

* راجع مثلاً بهذا الصدد:

- Nicole Fabre: Parents, vos enfants!, Fleurus, Paris, 1973, pp. 134-136.
- R.A. Rosenthal et L. Jacobson: Pygmalion à l'école, l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves, Casterman, 1973.
- Dr André Berge: Le métier de parent, Aubier-Montaigne, 1958, pp.78 - 79.
- A.S. Neill: Libres enfants de Summerhill, Maspéro, 1973, p.252.
- Heinrich Meng: Contrainte et liberté dans l'éducation, Privat, Toulouse, 1968, p.62.
- Gérard Broyer: Pourquoi les enfants mentent-ils, le Centurion, Paris, 1974, p.100.
- Louis Millet: Introduction à la caractérologie, Bordas, 1969, p.38.
- Henri Tavoillot: Les parents et le travail scolaire, le Centurion, Paris, 1972, pp.77 et 117-118.
- André Maurois: René ou la vie de Chateaubriand, Ed. Rencontre, Lausanne, p.18 et p.289.

أعمار مختلفة السؤال الآتي: لماذا ينبغي للمرء أن لا يكذب؟ فوجد أن أجوبتهم تتنوع وفق مراحل عمرية ثلاث. فالأولاد الذين هم دون السادسة قالوا إنه ينبغي للمرء أن لا يكذب لئلا يعاقَب، مما يبيّن أن القاعدة الخلقية ما زالت بالنسبة إليهم قاعدة خارجية يفرضها المحيط. أما أولاد ٦ إلى ٨ سنوات، فقالوا إنه يجب على المرء أن لا يكذب لأن الكذب شرّ. القاعدة هنا أصبحت داخلية إذ تبنى الولد موقف الراشدين وصار يحكم على الكذب وفق معاييرهم، ولكن هذا الحكم لم يصبح بعد نابعاً لديه من قناعة شخصية. أما انطلاقاً من السنة العاشرة من العمر، فالأولاد المستجوبون أجابوا أنه ينبغي تجنب الكذب لأنه يلغي الثقة المتبادلة ويسيء إلى التعاطف والاتفاق. هنا أصبحت القاعدة الخلقية نابعة من ضرورة أدركها الشخص واقتنع بها. إن تطور الولد هذا نحو استقلالية الحكم الخلقي مرتبط، كما أوضح پياجيه، بنموّ الحس الاجتماعي عنده واندماجه المتزايد بمجموعة أترابه. ذلك أن علاقته بالراشدين (من والدين ومن يمثلهما) - وهي السائدة في حياته قبل أن يبلغ الست سنوات - تجعله لا محالة في موقع الأدنى الذي يواجه من هو أقوى وأعلم منه بكثير، فلا يسعه، والحالة هذه، إلا أن يتلقى منه التوجيه الخلقي صاغراً لا عن اقتناع بل لأنه لا يسعه إلا أن يرضخ لإرادة الأقوى. أما علاقته النامية بأترابه فتجعله في وضع يتمّ فيه التعامل على أساس تكافؤ القوى، حيث لا يستأثر أحد بإملاء الأوامر بل الكل يتقاسمون السلطة ويتعاونون على قدم المساواة. هكذا يتفاعل الولد مع رفاقه لا من موقع الأدنى المغلوب على أمره بل على أساس علاقة الند بالند، فيأخذ ويعطي، يبادر ويتلقى المبادرة من سواه، مما يتيح له أن يكتشف وإياهم قواعد الحياة المشتركة ومتطلباتها وأن يكوّن بالتالي لنفسه، بالتفاعل والتعاون معهم، معايير خلقية (كالصدق والإخلاص والتضامن...) يتبناها عن قناعة لا عن إكراه*.

* cf. Osterrieth: Introduction à la psychologie de l'enfant, P.U.F., Paris, 1957, pp.186 et 234-236.

من هنا إنه يجدر برأيي أن نستفيد من تطور الولد هذا لمواجهة القضية التي نحن بصددها، بحيث نهدف لا إلى ردع الولد وحسب بل إلى تربية ضميره الناشئ بالاستناد إلى الرابط الذي يجمعه بأنرابه وإلى التفاعل القائم بينه وبينهم، فنساعده هكذا على إرساء قناعات لديه تساعده على تغيير سلوكه تلقائياً نحو الأفضل.

لذا أفضّل، في حال انتهاء الولد إلى إحدى المراحل العمرية المذكورة أعلاه، وفي حال توفر الشرطين الأول والثاني المشار إليهما آنفاً، اعتماد الطريقة التالية:

تُعرض المخالفة أمام المجموعة، من قِبَل المرشد، بهدوء وموضوعية. ويقال للأولاد أن القضية تعرض أمامهم لأن الولد المعني عضو في هذه المجموعة ولأن المخالفة التي صدرت عنه إنما لها تأثير في حياة المجموعة، وأن المجموعة، على وجه العموم، معنية بسلوك كل واحد من أفرادها لأن سلوكه ينعكس عليها ولأنها مسؤولة عن مساعدته على تجاوز نواقصه وبلوغ الأكمل والأفضل. يُطلب من الولد المذنب ـ الذي يحضر الجلسة طبعاً ويشارك فيها ـ أن يبدي رأيه في الوقائع التي عُرضت من قِبَلَ المرشد، وتترك له حرية الدفاع عن نفسه وتبرير موقفه إذا شاء. كما يفسح المجال أمام من شاء من الأولاد أن يبدي رأياً في الموضوع، وذلك وفقاً للنظام المتبع في إدارة الجلسات (أي أن يتكلم كل واحد بدوره ويمتنع عن مقاطعة سواه، وأن يوجّه الكلام دوماً إلى رئيس الجلسة ـ الذي قد يكون أحد الأولاد ـ مع استبعاد كل نقاش إفرادي مباشر). وينسّق المرشد الجلسة، ملخصاً وموضحاً كل رأي من الآراء ومبدياً رأيه بدوره ومبرزاً حصيلة النقاش. ويجتهد بأن يحمل الولد إلى الاقتناع الفعلي بأنه أخطأ وإلى اكتشاف ناحية الخطأ في تصرفه.

إن هذه المناقشة التي تفسح أمام الولد مجال الحوار الحرّ مع أتراب من مستواه، بدل تلقي حكم جاهز فوقيّ من المرشد قد يرضخ له دون اقتناع، إنما هي، برأيي، فرصة ثمينة، كما أشرت، لتربية الحاسة الخلقية لديه، بحيث يصبح الخطأ الذي ارتكبه محطة في طريق إصلاح ذاته عن قناعة وتصميم.

هل ينبغي طرد ولد فوضوي من الفرقة؟

● «إن اضطررنا لطرد طفل من الفرقة بسبب الفوضى (وقلة التهذيب والاحترام) التي يسببها ويسيء إلى رفاقه بها، رغم محاولة المسؤول الكثيرة والمتكررة لتغيير سلوكه والكلام معه على انفراد وبمحبة، وهو غير مهتم ولا يؤثر به شيء، أو يعد ولا ينفّذ وعده، فهل هذا الطرد سلبي بالنسبة له وللفرقة؟»*

***

أعتقد أن هذا الطرد ـ إذا اتضح أنه لا بد منه بعد استنفاد الوسائل الأخرى ـ يمكن أن تكون له آثار إيجابية إذا ما راعينا ما يلي:

١ ـ أن يكون المرشد قد نبّه الولد في محادثاته السابقة معه إلى أنه سوف يضطر إلى اللجوء إلى هذه الوسيلة إذا لم تنفع الإرشادات.

٢ ـ أن يقدم المرشد على هذه الخطوة بأكبر قسط ممكن من الهدوء وضبط الأعصاب ودون أن تبدو عليه أية عدوانية حيال الولد المطرود.

٣ ـ أن يقول للولد ما معناه: طالما أنك لم تتوصل إلى مراعاة قواعد الحياة المشتركة، فالأفضل أن تنقطع لفترة عن الجماعة كي يتسنى لها أن تتابع مسيرتها بشكل سليم، في حين أن استمرار وجودك فيها، وأنت على هذه الحال، يعيق المجموعة ولا يخولك أنت أن تستفيد من انضمامك إليها.

٤ ـ ويضيف: عندما تشعر أنه أصبح بإمكانك أن تشارك في الاجتماع بشكل منضبط، يمكنك أن تعود إليه، شرط أن تثبت بالفعل استعدادك الجديد هذا (هكذا يشعر الولد أن أمر عودته مرهون به، مما يرضي كرامته وينمّي حس المسؤولية عنده).

---

* أجيب عنه في ١٩٨٥/٤/٦ في ندوة لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

القسم الثالث

المشاركة في الاجتماعات والتجاوب مع التربية الدينية

- ظواهر عدم الاندماج في الاجتماعات
- المواقف الرفضية حيال التربية الدينية
- الكلامية وكيفية مواجهتها

الفصل الأول

ظواهر عدم الاندماج في الاجتماعات

أولاً: الفوضى

مقاطعة الأطفال للمرشد

● «كثيراً ما يقاطعنا الأطفال (من ٣ سنوات إلى ٥ سنوات) خلال التوجيه، لطرح أسئلة لا تمت بأية صلة إلى الموضوع. كيف نتعامل معهم؟»*

***

إن الظاهرة التي يتعرض لها هذا السؤال عائدة لكون الطفل بين ٣ و٥ سنوات لا قدرة له بعد على التركيز لأنه مأخوذ بتقلبات اهتماماته الذاتية وانفعالاته ينساق وراءها، فلا قدرة له على التجرد منها ليركز انتباهه على موضوع مستقل عنها. أما بعد ما يبلغ السادسة، فتبرز عنده القدرة على التركيز مدة ١٥ أو ٢٠ دقيقة حول عمل ما يُطلب منه القيام به، وذلك بفعل نمو قدراته العقلية واكتسابه قسطاً من الاستقرار الانفعالي.

الظاهرة المذكورة طبيعية إذاً عند أولاد مرحلة ٣ إلى ٥ سنوات. لذا ينبغي، برأيي، التعامل معها على الوجه التالي:

* أجيب عنه في ١٩٨٨/٩/٢٠ في ندوة لمرشدي الطفولة في فرع طرابلس ـ البلدة لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

١ ـ اختصار فترة إلقاء التوجيه بحيث لا تتعدى ٥ دقائق ثم إفساح المجال لحوار حوله مع الأطفال.

٢ ـ إذا ما شرد الأطفال عن الموضوع، سواء أكان ذلك أثناء القاء التوجيه أو في فترة الحوار، ينبغي إعادتهم بلطف إلى الموضوع مع إبداء الملاحظة لهم بأن ما قالوه إنما له أهميته، وقد يعاد إليه في ظرف آخر.

فوضى مستمرة في اجتماعات «الشاهدين» (١٠ ـ ١٢ سنة)

● «في شعبة الشاهدين يوجد مشكلة الفوضى المستمرة رغم الاتصال الدائم مع الأهل وبالرغم من التوجيه الروحي هناك مشكلة الوقاحة وقلة الأدب من بعضهم. ما هي السبل التربوية المطلوبة لمواجهة هذه المشاكل؟ وما هي نوعية العقاب الممكن استعماله في الطفولة؟»*

***

١ ـ أساس معالجة الفوضى يكمن برأيي في الانتقال بنمط الاجتماع من التلقين إلى المشاركة، من التحدث إلى الأولاد إلى التحدث **معهم****، من إلقاء الحقائق جاهزة على الأولاد إلى تقصّيهم المشترك لها بمعونة المرشد وتوجيهه، من الصمت المفروض على الأولاد إلا إذا طُلب منهم إعادة ما قاله المرشد إلى إطلاق الكلام الهادف الذي يعبرون به عن أفكارهم.

الولد كتلة من الحيوية تنزع إلى التعبير عن ذاتها عبر نشاط محبب تنصرف إليه. وهو إلى ذلك شخصية فريدة تميل بشكل طبيعي إلى تأكيد ذاتها. فإن كُبتت حيويته وحُكم عليه بالصمت والجمود، وإذا ما حُرمت شخصيته من حق تأكيد ذاتها وحُكم عليها بأن تكتفي بالانصياع والتكرار، فلا بد لهذه الحيوية المكبوتة أن تتمرد وتحاول التنفيس عن ذاتها بالفوضى، ولا بدّ لهذه الشخصية غير المعترف بفرادتها أن تثور وتحاول تأكيد ذاتها عبر المخالفة والشغب.

* أجيب عنه في ١٩٨٩/٣/٢٤ في حلقة تدريب لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

** cf. Rudolf Dreikurs: Le défi de l'enfant, R. Laffont, Paris, 1978, pp.252-257.

أما إذا تحوّل الاجتماع إلى ورشة يُعطى فيها لكل ولد دوره الفعّال وتؤخذ فيها أفكاره الذاتية على محمل الجدّ وتعتبر عنصراً أساسياً من عناصر السعي المشترك، فإن الولد يُحفز من جراء ذلك إلى توظيف حيويته بشكل هادف في هذا المسعى الجماعي فيندمج به ويتحاشى تعكيره ويساهم في إنجاحه لأنه يحسه منسجماً مع طموحه المشروع إلى التعبير عن ذاته.

٢ ـ من هنا ضرورة اعتماد النمط التالي في اجتماعات الفرقة:

أ ـ يؤلف الأولاد حلقة يشغل المرشد نقطة منها بحيث يواجهون بعضهم بعضاً في تشكيلة توحي بتعاون جميع أعضاء المجموعة فيما بينهم ومع المرشد ـ المنشّط، لا بخضوع كل منهم إفرادياً، وبدون تواصل بعضهم مع بعض، للمرشد السلطويّ، كما يوحي ترتيب المقاعد في الصفوف التقليدية الذي يضطر كل تلميذ إلى التطلع (وبالتالي إلى التوجّه) إفرادياً إلى منبر الأستاذ دون أن يترك للتلامذة مجال التطلع بعضهم إلى بعض إلا جانبياً وخلسة، وكأن العلاقة العامودية بين كل فرد وصاحب السلطة قد طمست العلاقة الأفقية ـ علاقة التبادل والمشاركة ـ بين الأفراد أنفسهم، وكأن المعلم يشغل موقعاً فوق المجموعة (هذا ما يشير إليه منبره) لا في وسطها.

ب ـ يُستدرج الأولاد إلى إبداء آرائهم بحرية في الموضوع الذي هو مدار البحث، ويُعطى كل واحد منهم الكلام بدوره (تُسند إدارة الجلسة إليهم بالتناوب). أما المرشد فيتحوّل من مدرّس إلى منشّط، فيعكس كل مداخلة، مختصراً وموضحاً إياها (مما يشعر صاحب المداخلة أنه قد أصغي إليه وأُخذ على محمل الجدّ) وينسّق فيما بين المداخلات، ويستخلص ما وصل إليه البحث، ويطرح بين الحين والحين السؤال المنبّه الذي يدفع المناقشة قدماً والذي يحيل الأولاد إلى ما يختبرونه في مختلف ظروف حياتهم علّهم يستمدون منه ضوءاً يسلطونه على موضوع الحديث. كما أن له أن يدلي في الوقت المناسب **بالمعلومات** الضرورية للموضوع التي لا يمكن للأولاد أن يجدوها بأنفسهم.

أما الوقاحة وقلة الأدب اللتين يشكو طارح السؤال من صدورهما عن بعض الأولاد، فإنهما تعبران عن عدوانية يذكيها النمط التقليدي في التدريس الذي يحكم على الولد، كما رأينا، بالسلبية والجمود، ويحبط بالتالي حاجته إلى التعبير الناشط عن نفسه. لذا فمن المنتظر أن تتراجعا إذا ما تمّ التحوّل إلى نمط من الاجتماعات يفسح المجال أمام هذا التعبير ويخفف بالتالي من وطأة الاحباط. كذلك فإن هاتين الظاهرتين تعالجان في العمق إذا ما اعتمدنا الركائز التي أشرنا إليها سابقاً وقلنا إن من شأنها أن تحوّل المجموعة إلى جماعة متعاطفة، متداخلة، متعاونة، متشاركة، يندمج بها المرشد دون أن يفقد موقعه القيادي. إن هذا المناخ الجديد من شأنه أن يرسّخ المحبة شيئاً فشيئاً في علاقة الفتيان بعضهم ببعض وبالمرشد. وإذا ما ترسخت تلك المحبة، لا بالكلام الجميل وحسب، بل بالعلاقات الراهنة الملموسة التي تبنى يوماً بعد يوم، فإن الأولاد يكتشفون تلقائياً ـ وقد يكون لنا أن نساعدهم على هذا الاكتشاف ـ بأن لا محبة حقيقية بدون احترام للآخر، مما يحيل «التهذيب» من واجب شكليّ تفرضه الأعراف إلى ضرورة تمليها خبرة التعايش، وينفي تدريجياً الوقاحة وقلة الأدب، خاصة وأن الأولاد يلاحظون بأن المرشد يعاملهم من جهته بكل احترام ولا يتخذ من دوره القيادي أو من فارق العمر بينه وبينهم ذريعة للاستهانة بهم.

***

بانتظار أن تعطي هذه الأنماط الجديدة مفعولها، فقد يقتضي الأمر ردع المخالفات التي تسيء إلى حياة المجموعة وعملها. وقد يتطلب هذا الردع استعمال العقاب، إنما اقترح بهذا الصدد التقيد بالتوجيهات التالية:

١ ـ قبل اللجوء إلى العقاب، ينبغي تحذير الولد المخالف بحزم لا يشوبه انفعال (لأن الانفعال يكشف عن ضعف يلمسه المخالف فيشعر بأنه قد تمكّن من المرشد ويشجعه ذلك على التمادي) ولا عدوان (لأن العدوان يذكي بالمقابل عدوانية الولد).

٢ ـ إذا أصرّ الولد على المضيّ بالمخالفة أو إذا كررها مراراً، غير آبه للتحذير،

يصار إلى اتخاذ عقوبة بحقه تكون بمثابة النتيجة المنطقية لعمله (مما يبعد عنها صفة الكيفية والاعتباط ويجعلها أكثر اقناعاً للمذنب). كأن يقال للمشاغب: طالما أنك لم تتوصل إلى تغيير سلوكك بحيث لا يتعارض مع حسن سير الاجتماع، اقتضى الأمر أن تغادر القاعة إلى حين. أو أن يقال للذي وجّه لرفيقه عبارة مهينة: طالما أنك أهنت رفيقك أمام المجموعة، فاطلب منك أن تعتذر منه أمام المجموعة لتعوض عما أسأت به إلى كرامته. فإذا رفض يقال له: برفضك للاعتذار جعلت نفسك خارج المجموعة لأنك رفضت أن تتصرف وفقاً لما يقتضيه الوفاق بين أفرادها. لذا يُطلب منك أن تغادر القاعة إلى حين، أو: أن لا تشارك اليوم في أحد الألعاب التي سوف نلعبها معاً. نلاحظ أننا في كل الحالات نحرص على إبراز الرباط المنطقي بين المخالفة والعقاب.

٣ ـ نتحاشى في كل الأحوال إهانة المذنب أو إذلاله. نتحدث إليه بتصميم مقرون بالاحترام. ينبغي أن يشعر المذنب أنه بقي إنساناً (أي في نظرنا كمؤمنين كائنًا «على صورة الله») رغم ذنبه، وإننا لا نزال ننظر إلى هذه الإنسانية ونحترمها ونرجو يقظتها، مما يتيح للمذنب، عبر تبنيه لنظرتنا إليه، فرصة العودة إلى أصالته وإيقاظها فيه.

٤ ـ ينبغي أن يتناسب العقاب دوماً مع المخالفة.

٥ ـ ينبغي أن نترك للولد المذنب فرصة العودة عن ذنبه، كأن نقول لمن أُخرج من القاعة: إذا ما قررت أن تراعي الانضباط اللازم لحسن سير الاجتماع ووجدت في نفسك القدرة على تنفيذ قرارك هذا، اقرع الباب واطلب الدخول. أو: إذا ما راجعت نفسك وقررت الاعتذار فاقرع الباب واطلب الدخول.

الفوضى واللامبالاة لدى «الاستعداديين» (١٢ ـ ١٦ سنة)

● «هناك جوّ عام يسود حياة الاستعداديين الحركية. إنه جوّ من

الفوضى واللامبالاة وعدم الجدّية في حياتهم الكنسية. فهل هذا طبيعي؟ وما هو علاجه؟»*

«الفوضى واللامبالاة وعدم الجدية في حياتهم الكنسية»، مرحلة طبيعية يمرّ بها المراهقون إذ ينتقلون من تديّن التسليم الذي يغلب عليه طابع التقليد الاجتماعي والقولبة التربوية إلى التدين الواعي الشخصي الاختياري. والـ«بين بين» مرحلة حرجة علينا أن نساعدهم على اجتيازها بأسلم ما يمكن بإفساحنا المجال أمامهم لاختبار الحياة المسيحية بأنفسهم عبر مشاركتهم في حياة فرقية ناجحة. إن المرجع الأساسي لاكتشاف القيم في هذا العمر ليس هو الراشد إنما هو **جماعة الأتراب**. من هنا ضرورة التشديد على أن تكون هذه الجماعة مترابطة فعلاً ومنعشة وأن يسعى المرشد إلى الاندماج بها بحيث يكون في وسطها وليس فوقها.

فرقة «استعداديين» فوضوية

● «فرقة شبان (حوالي ١٢ ـ ١٣ سنة) فوضوية جداً في الاجتماعات إلى درجة أن القائد يتعذر عليه الكلام لفترة حتى يستطيع إسكات الفتية. من الوسائل التي يلجأ لها لضبط الفرقة المكافأة والعقاب بالحرمان من اللعب أم الحَمْل في الهيكل (أي: الخدمة في الهيكل وحمل الشمعة والصليب والمراوح...: ك.ب.). ما هي الوسيلة الناجعة برأيك لضبط هذه الفرقة؟»*

التدبير الأنجح برأيي إنما هو تحويل نمط اجتماعات الفرقة من حديث يلقيه المرشد على الفتية إلى محادثة بين الفتية يشارك فيها المرشد بكل ما أوتي بالطبع من نضج ومعلومات. فيتحدث **معهم** بدل أن يتحدث **إليهم** معتمداً

* أجيب عنه في إطار حلقة إعداد لمرشدي الفرق «الاستعدادية» في فروع مركز طرابلس لحركة الشبيبة الأرثوذكسية، أقيمت في ٥ و٦ آذار ١٩٨٨ في الثانوية الوطنية الأرثوذكسية في طرابلس ـ الميناء.
* أجيب عنه في إطار حلقة إعداد لمرشدي الاستعدادين في فروع طرابلس عُقدت في ٥ و١٩٨٨/٣/٦.

نظام إدارة الجلسات، على أن يتناوب الفتيان أنفسهم على هذه الإدارة فينمو فيهم الشعور بأن النظام إنما هم عنه مسؤولون.

هذا يقتضي فيما يقتضيه أن يكون للفتية رأي في اختيار المواضيع.

إن هذا النمط الجديد من شأنه أن يوجّه حيوية فتيان الفرقة توجيهاً إيجابياً وأن يحول بينها وبين التوجّه إلى تعابير فوضوية. فإذا ما أعطي الفتيان فرصة التعبير عن أنفسهم عبر كلام هادف، فإنهم لن يضطروا فيما بعد إلى إثبات وجودهم بالكلام العبثي. وإذا ما أنصت المرشد إليهم وأخذ آراءهم على محمل الجدّ فلن يعودوا بحاجة فيما بعد إلى إسكاته ليسمعوه كلامهم عنوة.

من حين إلى آخر يجري تقييم لأوضاع الفرقة يشارك فيه الفتيان والمرشد. هكذا يُعطى أولئك فرصة لإبداء رأي مسؤول واع حول تصرفاتهم، وذلك لأن كلاً منهم يشعر أن عليه أن يحكم رأيه ويدعمه بالحجج لاقناع رفاقه وتجنب ما قد يواجهونه به من اعتراضات.

معالجة الفوضى في اجتماعات «الاستعداديين»

● «كيف تعالج الفوضى في اجتماعات فرق الطلائع؟»**

من أجل معالجة الفوضى في اجتماعات فرق «الطلائع»، ينبغي لنا أن نتعرف أولاً على أسبابها.

١ ـ أسباب الفوضى

أ ـ إن حيوية المراهق الفياضة، إذا لم تجد مصرفاً إيجابياً لها في نشاط محبّب يوظفها ويوجهها، تنصرف إلى أعمال عشوائية عبثية تجد لها فيها متنفساً، فيسفر عن ذلك فوضى في الاجتماعات. من هذه الناحية، يمكن اعتبار الفوضى رد فعل دفاعيّ على الملل.

** أجيب عنه في ١٩٨٨/٥/١٦ في حلقة تدريبية لمرشدي فروع عكار لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

ب ـ من جهة ثانية، فإن المراهق بحاجة ماسة إلى تأكيد ذاته وإلى أن يُعترف بوجوده. فإذا وجد نفسه أمام نشاط مفروض عليه، لا رأي له فيه ولا مساهمة ناشطة، لم يعد بوسعه أن يؤكد ذاته عبر نشاط يتجاهله، فلم يبق له إلا مجال تأكيد الذات سلبياً عبر عرقلة هذا النشاط والتشويش عليه. من هذه الناحية، يمكن اعتبار الفوضى احتجاجاً على تجاهل شخصية المراهق.

٢ ـ معالجة الفوضى

أ ـ معالجة الفوضى تتطلب إذاً أولاً **إشراك الفتية إلى أبعد حدّ في مسار الاجتماع**، بحيث يشعرون أن ما يجري فيه إنما هو منهم ولهم وأن الاجتماع يقوم عليهم وأنهم معنيون به وأن باستطاعتهم أن يعبروا عن شخصيتهم وهواجسهم واهتماماتهم وآرائهم عبر المشاركة فيه. هذا يفترض:

ـ أن يؤخذ رأيهم في **برامج** الاجتماعات.

ـ أن يكون لهم رأيهم المسموع في اختيار **مواضيعها** وفي أولويات معالجة هذه المواضيع.

ـ أن يكون لهم دورهم الناشط في **معالجة المواضيع** من حيث إبداء الرأي بحرية وتقصي الحقائق والتعبير عن المشاعر والخبرات.

ب ـ هذه المشاركة ينبغي أن نوفّر لها بالطبع **شروط الانضباط** كي تأتي أصيلة ومثمرة. من هنا إنه لا بدّ من اعتماد نظام إدارة الجلسة، على أن نفهم الفتية حيثياته من حيث إفساح المجال أمام كل فتى للتعبير عن رأيه دون عائق وتوفير شروط الحوار الصحيح والاصغاء المتبادل. وأرى أن يُسند إلى كل من الفتية بالتناوب مهمة إدارة الجلسة، مما يساعده على تماهي النظام وتبنيه في العمق.

ثانياً: الضجر وعدم الاهتمام

● «الحركة والتحرك أثناء الاجتماع.

الضجر وبسرعة خلال دقائق من بدء الموضوع رغم تنويعي بالالقاء وتحضير عناصر للتشويق»*

***

الضجر الحاصل رغم حرص المرشد على توفير عناصر التشويق ناتج برأيي من عدم تمكن الفتيان من المشاركة الوجدانية في الاجتماع وذلك قد يكون عائداً للعوامل الآتية:

- لم يختاروا الموضوع بأنفسهم.
- يتلقنون معلومات بدل أن يُدعَوا إلى اكتشاف الأمور بأنفسهم، أي أن الفرقة هي في هذه الحال مدرسة تلقين وليست ورشة عمل.

التحرك المشكو منه أثناء الاجتماع إنما هو تعبير عن هذا الضجر وعما يؤول إليه من نقص في التركيز.

والضجر يزول بزوال أسبابه، أي بشعور الفتية بأن المواضيع إنما تعنيهم مباشرة، إن من حيث اختيارها انطلاقاً من اهتماماتهم وهواجسهم أو من حيث مساهمتهم الناشطة في معالجتها.

● «ظهور الملل من المواضيع الدينية (في فرق «استعدادية»: ك.ب.) وذلك لعدم وجود معرفة كافية لدى المرشدين بتنظيم الألعاب والأناشيد الكشفية لأن فترة عمرهم تستحق هذه الاهتمامات»**

***

* أجيب عنه في ١٩٨٦/٩/٢٠ في حلقة للمرشدين في الحميراء. السؤال يتعلق بفرقة «استعدادية» تضم شباناً من الصف السابع في النظام التعليمي السوري (الأول المتوسط في النظام التعليمي اللبناني).

** أجيب عنه في ١٩٨٨/٥/١٦ في حلقة تدريب لمرشدي فروع عكار لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

تنظيم الألعاب والأناشيد (الكشفية وغيرها) ضروري ولا شك. ولكنه لا يحلّ موضوع «الملل من المواضيع الدينية». لا بل قد يوجد ازدواجية في الاجتماع بين موضوع ديني ممـلّ وألعاب شيقـة، فيذعن الفتى عـلى مضض لتلقي الموضوع الديني بغية أن يكسب الألعـاب. فيبقى اهتمامـه بالمـوضوع الديني اهتماماً خارجياً سطحياً، لا بل قد تتعطل كل نظرته إلى الدين إذ يعتاد على أن ينظر إليه على أنه أمر هامشي، غريب عن اهتماماته الحقيقية، ولكنه مفروض عليه بنوع من الابتزاز.

المعالجة الحقيقية لا تستبعد الحلّ المقترح الذي يساهم في إحلال التربية الدينية في مناخ من الانتعاش الإنساني، ولكنها تتعداه إلى حلّ أكثر جذرية، لا يتناول المشكلة جانبياً بل يواجهها في الصميم. فالملل لا يعود له من مبرر كبير إذا ما جعلنا الفتى مساهماً بنشاط في عملية تعلمه لمواضيع الإيمان، على المنوال الذي أسلفناه وسوف نعود إليه أيضاً.

● «هناك شبان لا يكترثون إلا بالنشاطات»*

(الموضوع يتعلق بفرقة «استعدادية» للشبان، ينتمي أفرادها إلى الصف السابع في النظام التعليمي السوري، الذي يناسب الأول المتوسط في النظام اللبناني)

***

الشبان الذين لا يكترثون إلا بالنشاطات هم الذين يشعرون أكثر من سواهم بأن المواضيع وطرق معالجتهـا لا تعنيهم. هؤلاء يدقـون لنا نـاقوس الخطر ويدعوننا إلى إعادة النظر في أساليبنا التربوية والى اعتماد إشراك الشباب بصورة ناشطة في عملية تعلمهم كما أشرنا.

● «كيف ننقل التوجيهات الروحية للطفل بطريقة مشوّقة..؟»

● «كيف نتجنب الملل داخل الاجتماعات؟»**

* أجيب عنه في ١٩٨٦/٩/٢٠ في حلقة تدريب للمرشدين في الحميراء.

** أجيب عنها في حلقة تدريبية أقيمت في ١١ و١٢/٣/١٩٨٩ لمرشدي الطفولة في مركز بيروت والجبل لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

السؤالان يبدوان لي متشابهين ولذا اخترت أن أجيب عنهما معاً:

١ ـ إذا شئنا أن تكون التوجيهات الروحية مشوّقة، فلا بدّ أن تُنقل لا بشكل التلقين بل في إطار من المشاركة بحيث تتحقق الصيغة التي طالما كررناها، وهي أن يتحدث المرشد مع الأطفال لا إلى الأطفال، أي أنه:

- يستمع ويصغي إليهم بقدر ما يطلب منهم أن يستمعوا إليه.
- يسمح لهم بأن يتكلموا من عندهم، «من رأسهم»، لا أن يكتفوا بترداد ما لقنهم إياه.
- يقبل بأن يسيروا بأنفسهم على درب تقصي الحقيقة، وإن طالت مسيرتهم وتعثرت ـ لأنهم هكذا فقط يتبنونها شخصياً وتنغرس فيهم ـ بدل أن يقدم لهم الحقيقة جاهزة، رغبة منه في اختصار الطريق، فيشعرون حيال تلك الحقيقة التي لم يجهدوا في اكتسابها، بغربة تنفّرهم وتحول دون استيعابهم لها في العمق وتأثيرها في حياتهم.
- يقوم لا بدور المدرّس التقليدي، بل بدور المنشّط الذي يعكس الآراء المطروحة ويصيغها بشكل مختصر واضح ويبرز بين الحين والحين وفي خاتمة المحادثة ما آلت إليه هذه من أفكار ويطرح في الوقت المناسب أسئلة تكون بمثابة حافز ومنبّه تدفع الحديث قدماً.

٢ ـ ثم لا بدّ لنا، إذا شئنا أن لا يثير التوجيه الروحي لدى الأولاد شعوراً بالغربة والملل أن نكتشف ركائز له في حياة الأولاد وخبرتهم اليومية فنساعدهم على اكتشاف هذه الركائز والانطلاق منها لملاقاة الحقيقة الإلهية التي ليست غريبة عن الواقع المعاش بل هي ألفه وياؤه ومصدره وغايته. تلك هي القاعدة في كل تربية إنسانية حقيقية كما كتب المفكر اللبناني الدكتور أديب صعب: «الطريقة الإنسانية في تعليم الموضوع تعني ربطه بالموضوعات الأخرى وبالغايات والحاجات البشرية، بحيث لا يبقى مادة جافة، بل يصبح كياناً حياً يتفاعل معه التلاميذ»*. وتلك هي بالحري قاعدة كل تربية دينية حية

* د. أديب صعب: الدين والمجتمع. رؤية مستقبلية، دار النهار للنشر، بيروت ١٩٨٣، ص ١٩٦.

(فالدين الصحيح هو ذاك الذي يمسّ الحياة كلها ويعنيها في الصميم **ويربطها** كلها بالله ـ كما يفيد اشتقاق العبارة الفرنسية Religion من Religare التي تشير إلى الارتباط ـ لا بمجرد رباط شرعي خارجي بل برباط تلقائي داخليّ يعني الوجود كله معنى وطعماً وجدوى). تلك كانت على كل حال طريقة يسوع. فكثيراً ما كشف للناس خصائص ملكوت الله انطلاقاً من اهتماماتهم الحياتية وهواجسهم وأعمالهم وعلاقاتهم العائلية والإنسانية (إنسان كان له ابنان...، من منكم إذا كان له مائة خروف فأضاع واحداً منها...، مثل ملكوت السماوات كمثل رجل يبذر الزرع في الأرض...، كان إنسان نازلاً من أورشليم إلى أريحا، فوقع بأيدي اللصوص...). علينا بدورنا أن نستجوب خبرة الأولاد، علاقاتهم العائلية، علاقاتهم برفاقهم، حياتهم المدرسية، مشاهداتهم التلفزيونية، أفراح حياتهم وأتراحها، ما يحتكون به ويتفاعلون معه من أوضاع مجتمعهم وبلدهم الخ... وأن نستدرجهم ليكتشفوا في ضوء ذلك كله ما يريد الله أن يقوله لهم. بحيث تبدو لهم كلمة الله كما هي بالحقيقة، أي أنها ليست عالماً غيبياً قائماً فوق الغيوم يضاف إلى الحياة وهو عنها غريب، بل إنها على تماسّ بالواقع المعاش وتداخل معه، هو يهجّؤها ويشير إليها وهي تنيره وتعطيه معناه الأخير.

٣ ـ أخيراً لا بدّ لنا، إذا ما شئنا أن يكون التوجيه الروحيّ على تماسّ بالأولاد، يخاطبهم ويحركهم، **أن نحرص على صياغة مداخلاتنا بلغة تكون أقرب ما يكون إلى مفردات الأولاد وتعابيرهم المألوفة**، وهي تعابير قريبة من اللغة الشعبية ذات الطابع الحسّيّ البعيد عن التجريد. هذا ما يضعنا نحن على المحك، لأن نقل كلمة الله إلى الأولاد بهذه اللغة الشعبية الحسية المألوفة لديهم، يقتضي أن نكون نحن قد استوعبناها بالعمق بحيث نتمكن من تخطي اجترار التعابير الجاهزة والمصطلح عليها ومن نقل معطيات الإيمان، بأصالتها وعمقها، وبدون بترها أو تسطيحها أو تشويشها، بلغة بسيطة مفهومة. هكذا نرى أن مقتضيات عملنا التربوي تتحدانا وتدفعنا إلى مزيد من التأصل والتجذر في الإيمان. وإن هذا لمن الشواهد على أننا نتربى نحن أيضاً عبر

عملنا التربوي. هذا ولا بدّ من الإشارة إلى أننا مضطرون أن نطرح على الأولاد عبارات كتابية لا تمتّ إلى لغتهم المألوفة ولكنها ضرورية لإدخالهم في المناخ الكتابيّ (فلنأخذ على سبيل المثل كلمات مثل «التوبة»، «الملكوت»، «الحياة الأبدية»، «الخلاص»، «الخطيئة»، «البشارة» الخ...)، ولكنها عبارات يستوعبها الأولاد تدريجياً إذا ما قدمت لهم في إطار تعبيري يربطها بما ألفوه من مفاهيم.

٤ ـ هذا وإن من أساليب تشويق الولد بالتوجيه الروحي هو أن نحرص على **أن يعبّر عن حصيلة هذا التوجيه بعمل حسّيّ يقوم به الولد**. فقد يكون هذا العمل رسماً يعبّر فيه الولد، على طريقته، عما يوحيه له التوجيه الروحي، وقد يكون الرسم مقروناً بجملة يصيغها الولد ويكتبها بخط يده أو بصلاة عفوية قصيرة بلغته ترتبط بمعاني التوجيه. وقد يكون هذا العمل مشهداً مسرحياً يعدّ الأولاد أنفسهم مخططه (السيناريو) ويكتبون حواره ويوزعون أدواره فيما بينهم ويخرجونه ويمثلونه، فيجسدون بهذا العمل الجماعي ما اكتشفوه وتعلموه عبر التوجيه الروحي.

ثالثاً: السلبية

● «هناك من يأتي إلى الاجتماع جسماً لا عقلاً. ورغم ذلك فهم لا يغيبون أبداً لا بل يلتزمون أكثر من غيرهم بكثير. ولكن لا أجد أنهم قد استفادوا بشيء من وجودهم، بالإضافة إلى أنهم كسالى في دروسهم وغير مهتمين بالبيت والأهل (كأنهم أطفال) فكيف أتعامل معهم؟»*

***

هذه السلبية إنما يتمّ تجاوزها إذا ما تحولت الاجتماعات إلى ورشة عمل يشارك فيها الأعضاء بصورة ناشطة في اختيار المواضيع ومعالجتها كما سبق

* أجيب عنه في ١٩٨٦/٩/٢٠ في حلقة تدريب المرشدين في الحميراء. الفرقة موضوع السؤال تضم شباباً يبلغون من العمر حوالي ١٧ سنة وهم في الصف قبل الأخير من المرحلة الثانوية.

وأشرنا. كما أن هذه المشاركة ـ مضافاً إليها تحويل الفرقة إلى جماعة متفاعلة، متداخلة، متعاطفة ـ من شأنها أن تؤول إلى تمثّل أكبر لمضامين الكلمة الإلهية وبالتالي إلى تأثير أكبر لها على السلوك الراهن.

● «في الفرقة فتاة بعمر ١٥ سنة حالياً، أصيبت منذ أقل من سنتين بمرض خطير كاد يقضي على حياتها (. . .) المهم أشرفت على الموت لكن الله أنقذها بأعجوبة بعد أن فقد الجميع الأمل. بالنسبة لمرشدتها فقد أعطتها كمية كبيرة من (الدم) ووقفت بجانبها لا بل شجعت الآخرين على مساعدتها فأعطاها ثلاثة أخوة حركيون من دمهم. بعد شفائها العجائبي بدأت المثابرة على اجتماعات الفرقة بعد أن كانت تتغيب أحياناً، هي تشكر الله على نعمته. لكن المشكلة بأنها ليست معنا في الفرقة كيانياً، أي تحسّ مرشدتها بأنها تأتي إلى الحركة كإتمام واجب لأنهم وقفوا إلى جانبها في شدتها. فهي تريد أن ينتهي الاجتماع بسرعة ولا تشارك إلا نادراً رغم اهتمام المرشدة بها وإفساح المجال لها. وقد صارحتها المرشدة بذلك مراراً وتمنت عليها المشاركة، فخلاص النفس هدف كخلاص الجسد. فما الحلّ؟ مع العلم بأن الفتاة كانت على علاقة عاطفية مع شاب يكبرها بحوالي ١١ سنة قبل مرضها وما زال على حبّه حتى بعد مرضها وشفائها وهو يريد الزواج منها لكن أهله يعارضون بشدة بحجة احتمال تعرضها للمرض. أما أهلها (البسيطون) فقد وعدوها بالموافقة على العلاقة والزواج في حال شفائها وهم عند وعدهم الآن. فهل يمكن لمرشدتها مساعدتها أو على الأقل مصارحتها في هذا الموضوع إذ علمته من والدة الفتاة. وهل تعتقد أن شرودها ولا مبالاتها لهما علاقة بوضعها العاطفي؟ وفي حال حصول الزواج ألا تعتقد الأمر باكراً جداً بالنسبة لها؟»*

***

أخشى أنا أيضاً أن تكون هذه الفتاة أصبحت تحسّ الآن أن

* أجيب عنه في إطار حلقة إعداد لمرشدي الفرق «الاستعدادية» في فروع مركز طرابلس لحركة الشبيبة الأرثوذكسية. وقد عُقدت الحلقة في ٥ و١٩٨٨/٣/٦.

الاجتماعات إنما هي واجب ينبغي أن تؤديه لتوفي ديناً ترتب عليها تجاه المرشدة والحركيين... والله نفسه. فإذا صحّ ذلك، كان من شأنه أن يشوه كل علاقتها بالاجتماعات وبالحركة وبالله.

قد تكون أيضاً مشكلتها العاطفية ذات علاقة بشرودها ولا مبالاتها في الاجتماعات.

على كل فالمهم، برأيي، أن يفسح أمام هذه الفتاة مجال الافصاح عما يشغل بالها ويعتمل في نفسها. المهم أن تواجهها المرشدة، **لا كمرشدة بالدرجة الأولى** همها أن تدفعها إلى التزام الاجتماعات والحياة الروحية، **بل كصديقة** تريد أن تقف إلى جانبها وتتفهمها وتمدّ لها يد المعونة. المهم أن تشعر الفتاة أن المرشدة أتت إليها لا لتوجهها بل لتستمع إليها بودّ وتعاطف. إذ ذاك قد ترتاح الفتاة إلى فتح قلبها للمرشدة وقد يتاح لها أن تكتشف، عبر موقف المرشدة، مجانية المحبة الإلهية، فتتحرر من فكرة الدَيْن وتنفتح أمامها إمكانية السير على درب الله بحرية... وصدق.

الفصل الثاني

المواقف الرفضية حيال التربية الدينية

إهمال فرقة «استعدادية» لقراءة الانجيل والصلاة

● «خلال سنة كاملة عملت جاهدة **بشتى الطرق** على حث فرقتي على القراءة في الانجيل والصلاة، كالاتفاق مثلاً على قراءة إصحاح معين والتأمل فيه ووضع أسئلة عنه خلال أسبوع أو أكثر، وقد طبق هذا لدى بعض الأعضاء لفترة قصيرة فحسب ولم تتم المتابعة. وهكذا خلال سنة كاملة، فكان عنصر الاهمال موجوداً لدى الأعضاء من ناحية القراءة والصلاة ولم أقطع معهم إلا مرحلة بسيطة (ملاحظة: إن أجواء منازلهم وأفكار أوليائهم لا تساعدهم على القراءة والصلاة إذ إنهم يستخفون بذلك وأساليب حياتهم تعارض ما يتعلمه أولادهم في الفرقة من محبة وتسامح). فما هو الحلّ الأمثل لذلك؟ ما هو الدافع المطلوب والعمل المتسلسل للوصول لذلك ومن هنا أطرح السؤال التالي: كيف أشعل شرارة الروح في أعضاء فرقتي، وأبعث فيهم روح الصلاة وأنتقل معهم بشكل متدرج ومتسلسل في ذلك؟ كيف أعيش معهم حياة صلاة؟»*

***

* من رسالة مرشدة لفرقة «استعدادية» مختلطة (١٣ ـ ١٥ سنة)، أجيب عنها في ١٩٨٦/١٠/١٣.

التمرّس الإراديّ (أي أن نفرض على أنفسنا ممارسات نتقيد بها) مفيد، ولا شك، من حيث اكتساب الإلفة مع الانجيل ومع الصلاة، ولكن الأهمّ منه، برأيي، هو إيقاظ حسّ الانجيل وحسّ الصلاة لدى الفتية. ومن أجل إيقاظ هذا الحسّ أقترح الطريقتين التاليتين:

١ ـ أن يكون الانجيل والصلاة مندمجين بخبرة حياة الفرقة. هذا يعني أن تكتشف الفرقة الانجيل يوماً بعد يوم، بمساعدة المرشدة، من خلال ظروف حياتها على اختلاف هذه الظروف. أن يكتشف الفتية مثلاً أن «أحبب قريبك محبتك لنفسك» تتجسد في إصغاء كل منهم إلى آراء الآخرين وأخذها على محمل الجدّ كما يودّ هو أن يصغى إليه وأن تؤخذ آراؤه على محمل الجدّ. أن يكتشف بأن توزيع المسؤوليات في الفرقة الواحدة سبيل لتجسيد مَثَل الوزنات أو تعليم الرسول بولس عن توزيع المواهب، بحيث تُسند إلى كل واحد المسؤولية التي تتناسب مع موهبته، فتوظف هذه الموهبة من أجل حياة الجماعة ونموّها. أن يكتشف بأن الأزمات التي تجتازها العلاقات الإنسانية ضمن الفرقة، من فتور وجفاء وتقوقع وتصادم، يمكنها، إذا ما واجهناها بصدق واخلاص ورغبة راسخة في التجاوز والتجرد، أن تقودنا، عبر الألم، إلى علاقات أغنى وأعمق مما قبل، وإننا نكون بذلك قد اختبرنا وجهاً من وجوه السر الفصحيّ، بما فيه من ترابط بين الصليب والقيامة...

هذا يعني أن الصلاة في الفرقة يجب أن ترافق هذه الخبرات كلها وأن تعبّر عنها وتكشفها أمام السيد وتستنزل عليها نوره وقوته، وأن تعرّي الأزمات أمامه وأمام كلمته المحيية، وأن ترفع الشكر إليه على كل ما يمنحه للفرقة ولأفرادها من هدي وكشف وتعزية وفرح وتقدم وقدرة على تخطي الصعاب...

هكذا يرتبط الانجيل وترتبط الصلاة بالحياة فلا يبدوان فيما بعد وكأنهما جسم غريب وعالم آخر غيبيّ، بل يظهران على حقيقتهما أي أنهما قلب الحياة ومرجعها، ألفها وياؤها. هذا يتعلمه الفتية بالممارسة لا بطريقة الوعظ، فيصبح جزءاً من كيانهم ويكون له حظ بأن يوجّه تلقائياً سلوكهم.

٢ ـ أن يُعقد للفرقة، بين الحين والحين، «لقاء صلاتي وتأمليّ» حول مقطع إنجيلي. في هذا اللقاء ـ الذي يُستحسن أن يتمّ في مكان يوحي بالخشوع (مثلاً: في مصلّى يحوي بعض الأيقونات ويسوده نور خافت وتضاء فيه الشموع) ـ يُتلى المقطع الانجيلي بصوت عالٍ ومفهوم ثم يقرؤه كل من الحاضرين قراءة صامتة ليتشبع من معانيه. بعد ذلك يُفسح لهم المجال لكي يستوضحوا عن معنى بعض عباراته. ثم يبدأ تبادل الخواطر التي يوحيها المقطع لكل من الحاضرين، فيلخص المرشد كل مداخلة فور إبدائها ويطرح بين الحين والحين سؤالاً يوجه انتباه الفرقة إلى نقطة في المقطع ربما غفلوا عنها، أو إلى امتداد محتمل لمعاني المقطع في حياتهم. وتؤول هذه الخواطر إلى صلوات عفوية يختتم بها اللقاء وتعبّر عما اختبره الحاضرون عبر احتكاكهم بكلمة الله وتفاعلهم معها. لقد أثبتت الخبرة أن هذا النمط من الاجتماعات يستهوي الشباب، حتى أن بعضهم طالبنا بتكثيف تواتره، وأن من شأنه أن يتيح لهم فرصة اكتشاف حيّ للانجيل وأن يوقظ فيهم تحسساً عميقاً له وشغفاً به، كما أن من شأنه أن يكشف لهم حقيقة الصلاة، فيختبرون أنها ليست ذلك الفرض الخارجيّ الذي صوّر لهم، بقدر ما هي مناجاة لله تلقائية يحتاج إليها الإنسان حاجته إلى التنفس والغذاء.

مشكلة التخلف عن القداس

● «مشكلة مستعصية عندي، فتيات فرقتي بالكاد يأتين إلى القداس وأعتقد أن أهلهن بحد أنفسهم غير مبالين، ويذهبون معهن إلى الجبل أو إلى البحر كل أحد. هل أمارس الاقناع مع الأهل أو مع الفتيات؟»*

***

هذه المشكلة ينبغي معالجتها على صعيدين: صعيد رعائي عام وصعيد حركيّ.

* أجيب عنه في حلقة تدريب لمرشدي فروع مركز طرابلس لحركة الشبيبة الأرثوذكسية، عقدت في ١٨ و١٩ و٢٠ آب ١٩٨٠ في الثانوية الوطنية الأرثوذكسية في طرابلس ـ الميناء.

١ ـ على الصعيد الرعائي العام

لا بدّ من إعادة الصلات الإنسانية الحية بين المؤمنين كي تصبح الرعية رعية بالفعل أي عائلة المسيح المتلاحمة لا مجرد تكتل خارجي. إذ ذاك يصبح القداس اجتماعها الأسبوعي حول مائدة الرب لتتوطد وحدتها وتتعمق وتكتمل. أما إذا لم تتوفر تلك الصلات فيصبح الاجتماع الليتورجي الأحديّ شكلياً مملاً لأنه تراكم أشخاص لا يجمع بينهم شيء في الحياة. فلا غرو، والحالة هذه، أن يهجره الناس وأن يبرروا اعتزالهم عنه بقولهم إنهم يستطيعون الصلاة في البيت فلا حاجة لهم إلى المجيء إلى الكنيسة. والحق أن هذا الادعاء ليس مجرد عذر فارغ بل يحوي قدراً لا يُستهان به من الصواب، لأن القداس يفقد الكثير من معناه إن لم يكن لقاء جماعة موجودة فعلاً على الصعيد الإنساني وتسعى إلى اكتمال المشاركة فيما بينها باتصالها بالرب مصدر الوحدة وينبوعها. إن سر الشكر يفقد الكثير من معناه كسرّ للوحدة («الخبزة واحدة ونحن الكثيرين أصبحنا جسداً واحداً لأننا أكلنا من الخبزة الواحدة» اكورنثوس ١٠ : ١٧) إن لم يكن مرتبطاً بسعي وحدوي راهن.

من هنا ضرورة انخراط الحركيين في عمل رعائي منتظم، مدروس، طويل النفس، يحاولون من خلاله جمع شتات الرعية وإحياء الاتصال والتعاون بين أفرادها وإشراكهم جميعاً في التخطيط للنهضة الكنسية والسعي إليها والمساهمة في احقاقها. هذا قد ينطلق من تشكيل مجلس للرعية حيّ، أو يؤول إليه. كما أنه قد يمهد الطريق لعمل كاهن رسولي مرتقب، إذا كان هذا الكاهن غير متوفر بعد، أو قد يستثير عزائم الكاهن الموجود ويدفعه إلى مزيد من الرعاية الناشطة. وقد يكون الظرف المؤاتي لظهور التزامات كهنوتية بين الحركيين بحيث يُتاح للرعية، إذا ما انتعشت، أن تفرز من بين أبنائها كاهناً يكون خير خادم للوحدة فيها، فيجتمع الناس حوله بعفوية في بيت الرب لأنهم اكتشفوا من خلاله الوحدة العميقة التي تجمعهم في المسيح. المهم أن نعي أن الحركة لن تخلص إلا إذا عملت بجد على تجديد الجسم الكنسي برمته من حولها، وإلا انعكس عليها هزاله وأطفأ الشعلة التي تحملها.

الصلات الإنسانية التي تحدثنا عنها والتي لا بدّ منها كي يستعيد القداس ملء معناه ويسترد بالتالي قدرته على استقطاب الناس، يسهل تحقيقها إذا ما كانت الجماعة الليتورجية صغيرة الحجم، محدودة العدد، بحيث يتاح لكل أفرادها أن يتعارفوا ويتفاعلوا بشكل وثيق فيما بينهم. من هنا ضرورة السعي إلى تقسيم الرعايا الكبرى إلى «مناطق رعائية» صغيرة تضم كل منها جماعة تكون بمثابة عائلة يرأسها الكاهن ويعرف عن كثب كل شخص وكل أسرة فيها. الاجتماع الافخارستي الأحدي يكون بالنسبة لهذه الجماعة الأخوية، احتفالاً تجدد فيه وحدتها في المسيح وتنطلق منه لتوطيد العلاقات بين أفرادها (مثلاً: في إطار مائدة محبة تلي القداس) ولتنشيط مختلف المشاريع العائدة لخدمة محيطها وتلبية حاجاته.

٢ ـ على الصعيد الحركيّ

أما على صعيد العمل التربوي في المؤسسة الحركية، فينبغي أن تتاح للشباب فرصة الاكتشاف الحيّ للقداس، وفيما يلي بعض المقترحات بهذا الشأن:

أ ـ تسبق القداس فترة من الحياة المشتركة المكثفة، يشارك فيها عدد محدود من الاخوة، متجانسي الأعمار والأوضاع المعيشية والهواجس قدر الامكان، في تعاطي كلمة الله والتفكير معاً والحوار وتبادل الآراء والخبرات كما وفي الطعام والنزهة والترفيه. ويتعارفون ويتعاونون فيما بينهم، ويصلون معاً ويحملون في صلاتهم هذه كل سلبيات خبرتهم هذه وإيجابياتها، كل ما يساهم في توطيد الشركة فيما بينهم وكل ما يعيقها ويعرقلها، ويحاولون معاً، بروح الله، تنمية ما يوطدها وتجاوز ما يعرقلها. وقد تكون مناسبة هذه الحياة المشتركة حلقة أو لقاء أو يوم طويل...

ب ـ يأتي القداس تتويجاً لهذه المسيرة الوحدوية ويقام بحيث يتمّ كل شيء فيه، من ارتداء الثياب الكهنوية إلى تهيئة القرابين الى سائر مراحله، أمام نظر المشتركين، وبحيث تتلى كل العبارات (بما فيها الأفاشين «السرية»: وعبارة «سرية» تعني هنا المتعلقة بالسرّ الشكريّ الذي يحتفل به، لا التي

ينبغي حجبها عن المؤمنين) بصوت مرتفع مفهوم. أما الترتيل فجماعي وبألحان بسيطة وسريعة، بحيث لا تطغى الموسيقى بل تأخذ مكانها الطبيعي في خدمة الكلمة ومعانيها. فلا تنغيم مفرط ولا «تمغيط» (تطويل) في تلاوة الطلبات أو قراءة الرسالة والانجيل.

ج ـ يُحرص في مختلف مراحل القداس على توفير أفضل مشاركة ممكنة للحاضرين، وذلك وفقاً للاشارات التالية التي أذكرها على سبيل المثل لا الحصر:

ـ عند «التقدمة»، تحمل القرابين باحتفال، من قبل الفريق المشارك (الذي يُستحسن أن يكون قد عجنها قبل دلك وأعدها بنفسه)، إلى المذبح حيث يتقبلها الكاهن منه. وتقدم معها تقدمات مادية وفرها المشتركون وخصصوها لمساعدة إنسانية أخوية اتفقوا عليها (راجع اكورنثوس ١٦: ١ و٢)، بحيث يتجسد معنى تقديم القرابين، على أنه استعداد لبذل الذات.

ـ أثناء اعداد الكاهن للقرابين التي قُدّمت، يتلو أعضاء المجموعة بصوت عال النوايا الشخصية والجماعية التي يودون أن تذكر على المذبح، فيقتطع الكاهن جزءاً عن كل واحدة منها ويضعها على الصينية.

ـ يضيف الكاهن إلى طلبات الطلبة السلامية الكبرى أهمّ النوايا التي تهمّ المجموعة المشاركة في القداس.

ـ بعد تلاوة الانجيل، تُستبدل العظة بتبادل تأملات وخبرات أوحاها للمجتمعين تفاعلهم الحيّ مع نص الرسالة والانجيل. ويكون دور الكاهن أن يقدم لهذا الحوار ويلخصه ويختمه.

ـ بعد اعلان «لنحبّ بعضنا بعضاً...»، يتبادل المجتمعون قبلة ليتورجية (راجع ١ كورنثوس ١٦: ٢٠) على طريقة ما يفعله الكهنة في ذلك الحين متجاوبين مثلهم بهاتين العبارتين: «المسيح معنا وفيما بيننا... كان وكائن ويكون». ثم ينشدون: «بآب وابن وروح قدس...».

ـ في أثناء تلاوة افشين الشكر، وعندما يصل الكاهن إلى عبارة «نشكرك من أجل كل الاحسانات الصائرة إلينا التي نعلمها والتي لا نعلمها، الظاهرة وغير الظاهرة. . »، يتوقف بعدها ليفسح المجال لأعضاء المجموعة كي يذكروا بصوت مرتفع «الاحسانات» الفردية والجماعية التي يرغبون أن يشكروا الرب عليها. فإذا ما فرغوا من دمج شكرهم على هذا المنوال بالشكر الليتورجي، تابع الكاهن الافشين بدءاً من المقطع الذي كان قد توقف عنده، فقال: «نشكرك خاصة من أجل هذه القرابين. . .» واستمر في تلاوة الافشين حتى نهايته.

ـ عند تلاوة افشين استدعاء الروح القدس على القرابين، يعبّر الحاضرون عن كونهم مشاركين للكاهن في الخدمة بصفتهم «كهنوتاً ملوكياً» (١ بطرس ٢ : ٩)، عبر هتافهم «آمين» بعد كل طلبة من طلبات الاستدعاء: «. . . فارسل روحك القدوس علينا وعلى هذه القرابين الموضوعة، واصنع أما هذا الخبز فجسد مسيحك المكرم (آمين)، وأما ما في هذه الكأس فدم مسيحك المكرّم (آمين)، ناقلاً إياهما بقوة روحك القدوس (آمين، آمين، آمين)».

ـ بعد انتهاء القداس، يجتمع المشتركون فيه إلى «مائدة محبة» تجسد مسعاهم الوحدوي الذي تتوج بتناولهم من «الخبزة الواحدة».

باعتقادي ـ المبني على الخبرة ـ إن عيش القداس على هذه الصورة من شأنه أن يحدث قفزة نوعية في نظرة الشباب إلى القداس وفي تحسسهم له.

● «ما سبب غياب الأولاد عن القداس في حين يتقيدون تماماً بالاجتماعات؟»*

***

١ ـ الاجتماعات عالم يشعر الأولاد أنه على قياسهم، إنه وُجد خصيصاً

* أجيب عنه في ١٩٨٩/٣/٢٤ في حلقة تدريب لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

لهم. فكل شيء فيها يتمحور حولهم وحول إمكانياتهم وحاجاتهم، أو على الأقل إلى هذا يسعى المسؤولون. أما القداس، فعالم لم يصنع من أجلهم في الأصل، إنما صُنع على قياس الراشدين في عصر كان كل شيء فيه يتمحور حول هؤلاء ولم يكن يُهتم فيه بالولد من حيث هو كما يُهتم به الآن، بل كان يُنظر إليه على أنه امتداد للراشد وراشد مصغّر. من هنا إن القداس، وإن كان يخاطب الولد بتراتيله وحركاته وسائر مظاهره الحسية من شموع وبخور وايقونات وثياب كهنوتية زاهية، إنما يتجاوز مفاهيم الولد إن من حيث تركيبته المعقّدة أو من حيث تعابيره اللاهوتية. كما أن طوله يفوق قدرة الولد على التركيز ويسبب له تعباً ومللاً، خاصة وأن إداءه ـ على الأقل بشكله الحالي ـ لا يدع للولد مجال المشاركة الناشطة عبر حركات وأعمال يعبّر بها عن ذاته ويصرف بها حيويته الفياضة، بل يحكم عليه بالسكون والجمود.

يتراءى لي أن الأولاد، مع ذلك كله، كانوا في الماضي يترددون إلى القداس، لأن أهلهم كانوا يترددون إليه، فكان الأولاد يرافقونهم بفعل الرابط العائلي ويندمجون بشكل أو آخر في القداس بفعل محاكاتهم لأهلهم. أما الآن، وقد أصبح العديد من الراشدين لا يمارسون إلا ظرفياً أو لا يمارسون البتة، فالولد أصبح متروكاً لنفسه ولا يمكنه بالتالي أن يقدم على المجيء إلى القداس إلا إذا دفعه إلى ذلك دافع شخصي. والدافع غير موجود بسبب ما أشرنا إليه من تفاوت بين القداس وبين ذهنية الولد وحاجاته.

٢ ـ كيف يمكن أن نشجع الأولاد على المشاركة في القداس؟ أورد هنا بعض الأفكار يمكن أن تكون موضوع مداولة ونقاش فيما بينكم:

أ ـ توطيد الروابط بين المرشد وأعضاء فرقته وبين أعضاء هذه الفرقة فيما بينهم بحيث يكون حضور القداس معاً عملية جماعية محببة، على طريقة حضور الأسرة له معاً، وبحيث يندمج الأولاد قدر الامكان في القداس محاكاة لمرشدهم وانطلاقاً من الروابط الحميمة التي تجمعهم به. علماً بأن توطيد الروابط هذا يحصل إذا ما سعينا لبناء الفرقة على قاعدة المشاركة كما أشرنا آنفاً.

ب ـ أن يتجمع الأولاد في كنيسة يقام فيها القداس بشكل مبسّط (من حيث الترتيل) ومختصر.

ج ـ أن يشارك الأولاد كلهم في ترتيل مبسّط الأنغام.

د ـ أن يتناوبوا على الخدمة في الهيكل وحمل الشمعة والصليب والمراوح (بما فيهم البنات: فقد آن الأوان لكي نتخطى، في هذا المجال، أعرافاً غريبة عن الانجيل، هي من رواسب اليهودية ومن افرازات عِقَد العقل الباطن). وقد تستخدم عدة شموع بدل شمعة واحدة لافساح مجال الخدمة أمام عدد أكبر من الأولاد.

هـ ـ أن يأتي الأولاد أفواجاً إلى الكنيسة خارج أوقات الخدمة، برفقة المرشد، حيث يكون الكاهن منتظراً إياهم، فيشرح لهم بشكل حيّ ومبسّط ومختصر ما هي أهم مراحل القداس وما الذي يجري في كل مرحلة منها، ويريهم الأواني الكنسية ومختلف قطع الثياب الكهنوتية ويشرح لهم استعمالها ومعانيها.

ملل الشباب من المواضيع الكتابية

● «لا أدري لماذا تكون دائماً الأمور الكتابية مملة في حياة فرقتي مع أنهم مواظبون على الصلوات والقداديس. هل من تفسير؟»*

***

من أجل التحرر من هذا الملل، ينبغي:

١ ـ **إعادة الآيات والمقاطع الكتابية إلى إطارها الحيّ.** فكلام الله لا ينطلق في الفراغ إنما من خبرة حية عاشها أناس أحياء في ظروف حياتية محددة. من هنا إنه لا بد من إعادة النصوص الكتابية إلى إطارها الزمني والمكاني، ففيه وحده يتكشف مضمونها الأبدي، إذ الأبدية معلنة في الزمن

* أجيب عنه في حلقة تدريب لمرشدي فروع مركز طرابلس لحركة الشبيبة الأرثوذكسية، عقدت في ١٨ و١٩ و٢٠ آب ١٩٨٠.

وفي التاريخ. فمثلاً لا بدّ من أن يتعرف شبابنا على شخصية المسيح الإنسانية، بذلك التوازن المتوتر البديع الذي نجده بين مقوماتها: بين الشعر والواقعية، بين الحنان والشدة، بين الوداعة والقوة، بين السلطة والخدمة، بين البساطة والنباهة، بين الزهد والمشاركة في أفراح الناس، بين العمل والتأمل، بين البلاغة والصمت، وبتلك الحرية المذهلة التي تجلت فيها: حيال الاهواء (لا تزمت ولا انقياد)، حيال المرأة (لا خوف ولا افتتان ولا استعلاء)، حيال الأعراف الاجتماعية (مراعاة لا تنفي جرأة المخالفة عند الاقتضاء، مثلاً بشأن التعامل مع المرأة وبشأن قلب المقاييس الاجتماعية السائدة التي تقدس المال والسلطان وتحكم على العديد من الناس بالهامشية: العامة، الفقراء، أصحاب العاهات...)، حيال الناموس نفسه (أمانة لروحه مع رفض - قاد يسوع إلى الموت - لكل تأويل له يسحق الإنسان ويذله). ولا بدّ أن يتعرف الشباب أيضاً إلى البيئة التاريخية التي عاش فيها يسوع وتعامل معها واستمد منها صور أمثاله، وإلى التيارات والفرق الدينية التي واجهها. فإذا تعرفوا هكذا على إنسانية يسوع وبيئته، لم يعد الانجيل بالنسبة إليهم كلاماً مجرداً بل عالماً يضجّ بالحياة ويخاطب بالتالي هواجسهم الحياتية الحاضرة. هذا يتطلب من المرشدين معرفة واسعة مبنية على مطالعات أكثرها باللغات الأجنبية*.

---

* راجع مثلاً:

غريغوار حداد وجيروم شاهين: المسيحية والمرأة، منشورات مجلة «آفاق»، بيروت، د. ت.

- Daniel-Rops: Jésus en son temps, Fayard, 1946. (ترجم إلى العربية)
- Jean-François Six: Jésus (1972), «Livre de vie», Seuil, Paris, 1974.
- Charles-Harold Dodd: Le fondateur du christianisme, Seuil, Paris, 1972.
- Christian Duquoc: Jésus homme libre, Cerf, Paris, 1974.
- Jacques Lacourt: Au risque de croire, t.2, Ce Nazaréen nommé Jésus, Droguet et Ardant, Limoges, 1979.
- Dmitry Merejkovsky: Jésus inconnu, «Foi vivante», Cerf, 1974.
- Christiane Saulnier, Bernard Rolland: La Palestine au temps de Jésus, «Cahiers Evangile», n° 27, Cerf, Paris, 1979.
- Jean Daniélou: Les manuscrits de la Mer Morte et les origines du christianisme, «Livre de vie», Seuil, Paris, 1974.

- كوستي بندلي: أمثال الملكوت، منشورات النور، بيروت، ١٩٨٣.

٢ ـ قراءة الانجيل انطلاقاً من هاجس العيش المسيحي في عالم اليوم:
إن وضع الانجيل في إطاره التاريخي الحيّ يمد جسراً بينه وبين تاريخنا الحاضر ويمهد لقراءة له تنطلق من هاجس العيش المسيحي في عالم اليوم. وبقدر ما يصبح هذا الهاجس فعلياً في حياة الشباب، بقدر ما نحملهم على التساؤل بجد واخلاص: كيف يمكنني أن أحيا مسيحياً في البيئة التي أنتمي إليها والظروف المحيطة بي، بهذا القدر يسهل عليهم إعادة اكتشاف الانجيل، فإذا بكلمات منه كانوا يرددونها أو يصغون إليها بلا مبالاة تصبح زاخرة بالمعاني، نابضة بالحياة، وإذا بها تقفز إليهم وتتحداهم وتحركهم.

المسيحيون في أميركا اللاتينية، عندما أخذوا، خاصة منذ ١٩٦٨، يتبنون باسم المسيح شقاء شعوبهم المسحوقة ويجاهدون في سبيل تحررها، أخذوا يكتشفون الكتاب المقدس من جديد ويحسّون به حياً وملحاحاً يخاطبهم اليوم ويرسم لهم الطريق، أخذوا يحسون مثلاً بحالية ما ورد في سفر الخروج:

«فقال الرب إني قد نظرت إلى مذلة شعبي (. . .) وسمعت صراخهم من قِبَل مسخّريهم وعلمت بكَرْبهم. فنزلت لأنقذهم. . .» (خروج ٣:٧ ـ ٨) وظهر لهم إعلان الأنبياء بأن معرفة الله لا تنفصل عن تحقيق العدالة، لا كلاماً قديماً ينطبق على عهود بائدة بل نداءً حاضراً يفضح المظالم الراهنة ولو تسترت بـ«الحضارة المسيحية» ويدين كل سكوت عنها:

«ويل لمن يبني بيته بغير عدل وغرفه بغير حقّ ويستخدم قريبه بلا أجرة ولا يوفيه عن عمله. ويقول أبني لي بيتاً واسعاً وغرفاً فسيحة ففتح له كوى وسقف بالارز ودهن بالمغرة. أيكون ملكك بأن تفاخر بالأرز؟ أما أكل أبوك وشرب وأجرى الحق والعدل وحينئذ كان له خير؟ لقد أجرى الحكم للبائس والمسكين وحينئذ كان خير. أليست هذه هي معرفتي يقول الرب.» (ارميا ٢٢:١٣ ـ ١٦).

لقد أخذوا تعظيمات العذراء ـ التي طالما أصبحنا نكررها دون انتباه ـ

أخذوها هم على محمل الجد واتخذوها دستوراً لنضالهم وجعلوا منها نشيداً حرّمه الطغاة لأنهم عرفوه على حقيقته، فضحاً لمظالمهم وتحدياً لها:

«تعظم نفسي الرب وتبتهج روحي بالله مخلصي، لأنه نظر إلى حقارة أمته (. . . .) بسط قدرة ساعده، فشتت ذوي القلوب المتغطرسة بأفكارها؛ حطّ المقتدرين عن عروشهم، ورفع المتواضعين؛ غمر الجياع بالخيرات، وأرسل الأغنياء فارغي الأيدي» (لوقا ١: ٤٦ - ٤٨، ٥١ - ٥٣).

سجلوا في قلوبهم بأحرف من نار ونور دستور الخلاص الذي وصف به إشعيا العهد المسيحاني المرتقب، الذي أعلن يسوع في مجمع الناصرة أنه قد تحقق فيه، ووعوا بأن عليهم، من حيث أنهم «جسد المسيح» أي امتداده في التاريخ، أن يترجموا هذا التحقيق في لحمة العلاقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية الراهنة، فتتحول هذه إلى ما يليق بكرامة الإنسان، كل إنسان:

«روح الرب عليّ لأنه مسحني لأبشر المساكين، أرسلني لأشفي المنكسري القلوب، لأنادي للأسرى بالحرية وللعميان بعودة البصر إليهم، لأحرر المظلومين. . .» (لوقا ٤: ١٨ - ٢١. راجع إشعيا ٦١: ١ و٢).

وأصبحت عبارة الرؤيا:

«قال الجالس على العرش: ها إني أجعل كل شيء جديداً» (رؤيا ٢١: ٥)، دعوة ملحة لهم لكي ينضموا فعلاً إلى ورشة تجديد الكون هذه فيترجموه تغييراً في القلوب والبنى معاً، كي يُرفع الجور وتتحقق المشاركة بين الناس فينمو الملكوت في الأرض إلى أن يكتمل عند نهاية الأزمنة.

وإذا تجرأت أن أضيف شيئاً إلى هذه الخبرة الرائعة، إلى تلك الملحمة التي خطها مسيحيو أميركا اللاتينية بدمائهم مجددين عهد الشهداء*، أشير إلى

---

* راجع:

- Charles Antoine: Le sang et l'espoir. Ces chrétiens d'Amérique Latine, éd. Le Centurion, Paris, 1979.

- Gustavo Gutiérrez: Théologie de la libération. Perspectives, Ed. Lumen vitae, Bruxelles, 1974.

أن العديد من الشباب في بلدنا يمكنهم اكتشاف الانجيل حياً وملهماً للحياة إذا ما قرأوه من زاوية هاجس التحرر من الطائفية التي دمرت لبنان ولا تزال، ونشر الدعوة إلى التحرر منها في محيطهم. إذ ذاك تتضح لهم مثلاً حالية معاني مثل السامري الشفوق بتأكيده على أن دور المسيحي ـ فرداً كان أو جماعة ـ إنما هو ليس الانغلاق على أشباهه بل الاقتراب، بالخدمة المعطاء، من كل من كان بحاجة إليه أياً كان اختلافه عنه بالمذهب والمعتقد. إذ ذاك يدركون أن تحذير الانجيل: «لا تقولوا إن لنا إبراهيم أباً لأن الله قادر أن يقيم من هذه الحجارة أولاداً لإبراهيم» (لوقا ٣: ٨) لا ينطبق فقط على أمة اليهود إنما يفضح زيف كل انتماء ديني قبلي يجعل من الدين عصبية متشبثة بالامتيازات لا التزاماً ومسؤولية. كذلك يفهمون أن التجربة التي قاومها المسيح حتى النهاية وتغلب عليها بالصليب، تلك التجربة التي عبّر عنها لوقا الانجيلي بقوله:

«فصعد به إبليس، وعرض عليه جميع ممالك الأرض في لحظة من الزمن، ثم قال له: أَجْعَلُ لك هذا السلطان كله ومجد هذه الممالك، لأنه سُلّم إليّ وأنا أجعله لمن أشاء. فإن سجدتَ لي، يعود إليك ذلك كله» (لوقا ٤: ٦ ـ ٧)

إن تلك التجربة ليست من باب الماضي وحسب، إنما هي تلك التي لا يزال أتباعه يخوضونها عندما تسول لهم نفوسهم أن يتخذوا من إيمانهم لا منطلقاً لالتزام قضية العدل والحرية والتنمية في المحيط الذي يعيشون فيه بل ذريعة للسؤدد والاستعلاء والانقياد إلى هوس الحكم الذي يجتاح كالسرطان الفاتك الطوائف الدينية على اختلافها في منطقتنا التعيسة.

ينبغي برأيي تشكيل مجموعات تجتمع بانتظام لقراءة الانجيل انطلاقاً من هواجس العيش المسيحي في عالم اليوم، على أن تكون هذه الحلقات أيضاً حلقات صلاة والتزام انطلاقاً من هذه القراءة. تلك هي خبرة «الجماعات القاعدية» المنتشرة اليوم في العالم المسيحي كله. وفي حركة الشبيبة الأرثوذكسية في طرابلس ـ الميناء خبرة من هذا النوع.

٣ ـ هـذا المناخ من التعـاطي الحيّ مع الانجيـل ينبغي تفعيله عـبر **استنبـاط أسلوب تربوي يسمح للشبـاب بالتفـاعل الناشط مع النصوص،** بحيث ننتقـل من أجواء صف التلقـين الـذي ينشط فيـه المـدرس ويكتفي التلامذة بالتلقي، إلى أجواء ورشة عمل جماعية يكون لكل واحد فيها دوره ومساهمته الفاعلة.

على سبيل المثـل أورد فيما يـلي مشروعاً أُطلق سنـة ١٩٨٤ في أسرة «طلائع النور» (الفئة «الاستعدادية») في فرع طرابلس ـ الميناء لحركة الشبيبة الأرثوذكسية، بعنوان «مشروع دراسة الأمثال الانجيلية بالطرق الناشطة» ولا يزال ساري التطبيق حتى اليوم هناك، وقد كانت نتائجه حتى الآن مشجعة.

مشروع دراسة الأمثال الانجيلية بالطرق الناشطة في «طلائع النور»

أولاً: وجوه العمل

يقسم العمل إلى ثلاثة وجوه: الدراسات والأعمال الفنية والمقابلات، تصب كلها في لوحة عرض تجمع هذه الانجازات كلها.

أ ـ الدراسات

ـ يُدرس كل مثل على طريقة حلقة انجيلية يساهم فيها الفتية بصورة ناشطة. يوجّه المرشد الحوار بطرحه عدداً من الأسئلة تتناول النقاط الرئيسية في النص وعـلاقته بحيـاة اليوم وهـواجسها. فتكـون هـذه الأسئلة بمثـابـة «شرارات» تحفز الفتية إلى اكتشاف معاني النص ومواجهة تحدّيه لما شاع من أفكار ومواقف. وقد لمس المرشدون الذين طبقوا المشروع كم يتحسس الفتية لهـذا التحدي ولصعـوبة مـا يقتضيه منهم من إعـادة نظر في المسلمات التي أخـذوها عن محيـطهم (مثلاً: بـداهـة المشـاعـر الـطائفيـة ومعـاملة النـاس بالمثل...). فكانت هذه المعاناة مؤشراً لبلوغ الرسالة الانجيلية إليهم فعلاً بما تقتضيه من انقلاب جذري («توبة») في الفكر والسلوك.

ـ يفسح المجال في نهاية كل حلقة لصلوات عفوية من وحي النص الانجيلي والتفاعل معه، وذلك بغية أن يصب الحديث عن الله في حديث إليه، فتكتمل المعرفة بالمناجاة وتتعدى المعلومات الذهنية إلى معاشرة محوّلة، إلى «معرفة» بالمعنى الكتابي.

ـ تدوّن حصيلة كل حلقة (وهي تتكون من خلاصة الأجوبة عن كل سؤال ومن الصلوات العفوية) على بطاقة Fiche تحفظ مع سواها في مجموعة بطاقات Fichier. ويجري التدوين استناداً إلى ما سُجّل خطياً من عناصر الاجتماع أو إلى ما سجّل منه صوتياً على شريط.

ـ يُقترح على من شاء من الفرق (خاصة في مرحلة ١٤ ـ ١٦ سنة) عمل إضافي اختياري هو التالي: تُعدّ بطاقات تدون على كل واحدة منها معلومات تاريخية عن موضوع مرتبط بالأمثال. ومن المواضيع المحتملة: الهيكل ـ الفريسيون ـ العشارون ـ السامريون ـ الكهنة ـ اللاويون ـ الخطأة ـ مفهوم القريب عند اليهود ـ ساعات النهار عند اليهود ـ عملة تلك الأيام (البدرة ـ الدينار) ـ العمل الزراعي ـ الخبز في قرى فلسطين ـ سكن الفلاحين في قرى فلسطين ـ الأعراس ـ قوانين الارث ـ الحلل الفاخرة ـ الخواتم ـ الأحذية ـ الكنوز المطمورة ـ اللآلئ... تستقى هذه المعلومات من كتب توضع في متناول الفتية ويوجهون إلى كيفية استخدامها (مثلاً: كوستي بندلي: أمثال الملكوت) أو من مقابلات يجرونها مع أشخاص لديهم اطلاع على الموضوع. تجمع البطاقات بموجب الترتيب الأبجدي للأحرف الأولى من الكلمات التي تشير إلى المواضيع التي تمّ استقصاء حولها وتستخدم في آخر المطاف لتكوين «قاموس تاريخي للأمثال».

ب ـ الأعمال الفنية

ـ رسم مشاهد تمثل أهم ما ورد في الأمثال (مثلاً: عودة الابن الشاطر واستقبال والده له، الراعي يحمل الخروف الضال على كتفيه..). وقد تتخذ تلك الرسوم، عند بعض الفتية الموهوبين والذين ينبغي رعاية موهبتهم وإنمائها، شكل لوحات كبيرة مرسومة بالأقلام أو بالألوان المائية أو الزيتية.

ـ اختيار رسوم جاهزة مطبوعة أو أيقونات، يتناسب موضوعها مع موضوع الأمثال، بحيث تضاف إلى المشاهد المرسومة المذكورة أعلاه أو تقوم مقامها في حال عدم توفر مواهب الرسم في الفرقة.

ـ وضع مشاهد تمثيلية موضوعها الأمثال، مع احتمال نقل مضمون قصة المثل من إطارها القديم إلى إطار عصرنا.

ـ التقاط صور فوتوغرافية للمشاهد الآنفة الذكر وتسجيل حوارها على شريط (مع مرافقة موسيقية إذا أمكن).

ـ اختيارياً: وضع مشاهد تمثيلية موضوعها الأمثال، بأسلوب مسرح الدمى (يضاف إلى هذا العمل تصوير فوتوغرافي وتسجيل صوتي كما في البند السابق).

ـ اختيارياً: رواية الأمثال بأسلوب المسلسلات المصورة Bandes Dessinées.

ج ـ المقابلات

ـ يشجع الفتية على إجراء مقابلات حول الأمثال التي يدرسونها، مع من تيسر من الأشخاص من مختلف الأعمار والأوضاع، على أن يختاروا هم الأشخاص الذين يرغبون في مقابلتهم وأن يتفقوا على الأسئلة التي يرغبون في طرحها عليهم. ومن الأسئلة التي يمكن طرحها:

ـ ما الذي يعنيه لك شخصياً المثل الذي نحن بصدده؟

ـ هل ترى علاقة بينه وبين حياتنا الحاضرة؟

ـ تسجّل كل مقابلة على شريط ثم يُنقل مضمون كل منها على بطاقة، تدون على الوجه الآخر منها معلومات عن الشخص الذي جرت المقابلة معه: اسمه، عمره، عمله، مرفقة بصورته الفوتوغرافية إذا ما ارتضى أن يقدمها أو أن تلتقط له صورة أثناء المقابلة، وبتاريخ المقابلة واسم الذي أجراها.

ـ تحفظ هذه البطاقات في مجموعة للبطاقات Fichier مرتبة مثلاً وفق

الترتيب الأبجدي لأسماء الذين أجريت معهم المقابلات أو حسب تاريخ المقابلة.

د ـ لوحة العرض

حصيلة الحلقة الانجيلية والأعمال الفنية والمقابلات تجمع كلها على لوحة تحمل:

ـ ملخصاً مكتوباً بخط جميل لمضمون الحلقة والمقابلات حول مثل من الأمثال.

ـ تضاف إليه الشواهد المصورة من مشاهد مرسومة، أو صور جاهزة مقتطعة، أو صور فوتوغرافية التقطت للمشاهد التمثيلية المتعلقة بالمثل المعني.

ـ كل ذلك بترتيب وتنسيق يبرز بشكل فني يستلفت النظر عمل الفرقة حول مثل من الأمثال ويوضحه للمشاهد.

تعرض اللوحة هذه لفترة من الزمن إلى جانب غيرها من اللوحات في مقر الفئة «الاستعدادية».

ثانياً: توزيع العمل على الفتية

يتوزع الفتية في كل فرقة إلى فرق العمل التالية، وفقاً لميولهم ومواهبهم:

ـ فريق تدوين الندوات الانجيلية
ـ فريق القاموس التاريخي (اختياري)
ـ فريق المشاهد التمثيلية
ـ فريق المقابلات
ـ فريق المسلسلات المصورة (اختياري)
ـ فريق مسرح الدمى (اختياري)
ـ فريق لوحة العرض

ثالثاً: إطلاق العمل وتوزيعه على الاجتماعات

أ ـ يخصص اجتماع بكامله لعرض المشروع على الفرقة والاتفاق على سبل إنجازه، وذلك وفقاً للترتيب الآتي:

- يُبدأ بتوضيح الغرض من المشروع، ألا وهو الانتقال من تلقي المعلومات إلى المشاركة الناشطة في اكتساب الثقافة الدينية عبر أخذ المبادرة وتجنيد الطاقات وتكاملها، بحيث تتحول الفرقة إلى ورشة يتوزع العمل بين أفرادها وفق ميولهم ومواهبهم وتستخدم في مسعاها شتى وسائل التعبير والايضاح. أن تقتنع الفرقة بالمشروع عنصر أساسي في نجاحه ولن يحصل هذا الاقتناع إلا عبر حوار حقيقي يسمح فيه للفتية بإبداء الرأي والملاحظات والتساؤلات والاعتراضات بكل صراحة وحرية.
- بعد توضيح الغرض، يُتفق على الخطوط العريضة للمشروع (يقترحها المرشد وتناقشها الفرقة ولها أن تدخل عليها التعديلات التي تراها مناسبة) ويُطلب من الفرقة أن تحدد خياراتها حيث يقتضي الاختيار.
- ثم تتكون فرق العمل وتنتخب كل منها، من بين أفرادها، منشطاً لها.

ب ـ تخصص ٣ اجتماعات شهرية (من أصل أربعة أو خمسة) لإنجاز المشروع، بمعدل دراسة مثل واحد في كل شهر، وتوزع هذه الاجتماعات على الشكل الآتي:

- يخصص اجتماع أو اثنان، حسب المقتضى، للحلقة الانجيلية.
- يخصص ما تبقى (أي اجتماع واحد أو اثنان) لإنجاز أعمال الفرق المتخصصة التي تجتمع كلها في نفس الوقت بحضور المرشد الذي يقوم حيالها بدور المنشط والمساعد. على أن يُكمل عمل هذه الفرق، عند الاقتضاء، خارج الاجتماعات، بصورة إفرادية أو جماعية.

رابعاً: المعرض الختامي

- يتوّج العمل (الذي يفترض أن يمتد على سنة كاملة على الأقل) بمعرض مفتوح للحركيين ولأهالي الفتية.

- تمنح جوائز للفرق التي قدمت أفضل الانجازات في مختلف الميادين.

ملاحظة: يندرج هذا المشروع في خط أسلوب تربوي يُعرف بـ Péda-gogie du Projet*.

عدم التحسس للمواضيع «الدينية»

● «ما هي الطريقة التي علينا اتباعها لجذب الشباب بهذا العمر (يتحدث هذا المرشد عن فرقة تضم شباباً من عمر ١٧ - ١٨ سنة في الصف الأخير من المرحلة الثانوية: ك.ب.) إلى معرفة الله والاهتمام بالكنيسة والصلاة وطرح المواضيع التي تتعلق بذلك (شيء عن العقيدة المسيحية - اللاهوت - الكتاب المقدس - القداس الإلهي...) بالرغم من كونهم - عند أخذ رأيهم بذلك - يشددون على المواضيع الاجتماعية وبخاصة العلاقات بين الشاب والفتاة وأسئلة مماثلة عن الصداقة والحب والجنس وما شابه ذلك؟»**

***

لماذا لا يتحسس الشباب للمواضيع «الدينية» ولكنهم بالعكس يطالبون بـ«المواضيع الاجتماعية وبخاصة العلاقات بين الشاب والفتاة، وأسئلة مماثلة عن الصداقة والحب والجنس وما شابه ذلك»؟

بالضبط لأن الدين يبدو لهم غريباً عن الحياة.

- لأنهم يتوهمون - ونحن مسؤولون عن ذلك إلى حد - أن الحياة مع الله موضوع متميز بالكلية عن الصداقة والجنس والحب والعلاقات الاجتماعية وما شابه ذلك، وأنها تنحصر في الصلاة والصوم ومطالعة الكتاب وشتى الممارسات «التقوية». في حين أن الحياة مع الله واللقاء معه يعاشان أيضاً في الصداقة

---

* Cf. Groupe Français d'éducation nouvelle: Agir ensemble à l'école. Aujourd'hui... La pédagogie du projet, 2e éd., Casterman, 1983.

** أجيب عنه في ١٩٨٦/٩/٢٠ في حلقة تدريب للمرشدين عُقدت في الحميراء.

والجنس والحب والعلاقات الاجتماعية، إذا ما عيشت هذه الخبرات كلها في أصالتها التي هي من الله وإليه.

ـ لأنهم يتوهمون أن «الحياة الأبدية» هي حياة مؤجلة إلى ما بعد الموت، وبالتالي غريبة عن حياتنا الحاضرة، لذا فإنهم يؤجلون أيضاً أمر التفكير بها. في حين أن «هذه هي الحياة الأبدية، أن يعرفوك أنت الإله الحقيقي وحدك والذي أرسلته يسوع المسيح» (يوحنا ١٧ : ٣)، أي أن «الحياة الأبدية» تعاش منذ اللحظة الحاضرة عبر «معرفة» الله، بالمعنى الكتابي لهذه العبارة، أي عبر معاشرته في يسوع المسيح والإلفة معه.

ـ لأنهم يتوهمون ـ ونحن مسؤولون إلى حد عن ذلك ـ أن الخلاص الذي أتى به المسيح، إنما يقتصر على نجاتنا من العقاب الإلهي في الآخرة، ولم يعرفوا أن الخلاص يبدأ هنا بتحرير إنسانيتنا من القيود التي تكبلها والقوى التي تدمرها، بحيث تنطلق حرة ومحرِّرة، حية ومحيية، فرحة ومفرحة، في رحاب وجود لا يقوى الموت نفسه على وضع حدّ له.

ـ لأنهم يتوهمون ـ ونحن مسؤولون إلى حد عن ذلك ـ أن الدين يقتصر على اجتناب المحرمات وتتميم الفرائض، ويتصورونه بالتالي ناموساً قمعياً يدير الظهر للحياة ويعطل انطلاقها، ولم يعرفوا أن المسيح إنما أتى ليهب الحياة لكل من يؤمن به وللعالم أجمع: «وأما أنا فقد جئت لكي تحيا الخراف وتفيض منها الحياة» (يوحنا ١٠ : ١٠)، وأن ما يُطلب منا الامتناع عنه إنما هو ما ينتقص فينا الحياة الأصيلة ويؤذيها ولو منحنا سراباً براقاً نلهو به ولكنه لا يروي غليلاً.

ـ لأنهم يتوهمون ـ ونحن مسؤولون إلى حد عن ذلك ـ أن مكافحة الأهواء مرادفة لقمع الغرائز التي تزخر بها نفوسهم الفتية وإسكاتها في حين أن «مكافحة الأهواء» إنما تعني بالحقيقة تحرير الغرائز من القوقعة التي تنسجها حولها فتأسرنا فيها وتعزلنا عن الكون والآخرين وبالتالي عن الله، في حين أنها وُجدت في الأساس لتكون جسوراً نلاقي عبرها الكون والآخرين والله.

«مكافحة الأهواء» لا تعني إذاً بتراً للطاقات الغريزية فينا أو تعطيلاً لها بل إعادتها إلى عافيتها وإلى اتجاهها الأصيل.

من هنا إن علينا، إن شئنا أن نصالح شبابنا مع المواضيع «الدينية»، أن نعمل يوماً بعد يوم على تبديد هذه الأوهام بكلامنا الواضح الصريح، وخاصة بمواقفنا المرحبة بالحياة المتأججة، المتوثبة فيهم، على نواقصها وعثراتها وتناقضاتها، مواقفنا المرحّبة بيقظة العاطفة فيهم، والجنس، والحب، ولو كانت هذه الطاقات تتلمس طريقها لديهم بصورة لا تزال هوجاء متعثرة...

من هنا إن علينا أن نُفهمهم، بما لا يقبل الالتباس، أن المواضيع «الدينية» لا تقتصر على المواضيع العقيدية والطقسية والنسكية وما شابه ذلك، إنما هي تشمل كافة المواضيع التي تطرحها الحياة، حياتهم، في انطلاقتها المتوثبة والقلقة بآن. هذه المواضيع، ينبغي أن نوضح لهم، إنما هي مواضيع دينية في الأساس، إذا ما وعينا أن الله هو مصدر الحياة وينبوعها ومآلها وأن ابن الله إنما صار إنساناً ليحرر الإنسان ويطلقه في كافة مجالات وجوده لا لينتزعه من الوجود ويلقي به في عالم غيبيّ.

فإذا ما شعروا بأن كل المواضيع التي ترتبط بحياتهم ونموّهم ومستقبلهم، مواضيع الصداقة والجنس والحبّ وما شابهها، إنما تهمّ الله في الصميم (ولن يشعروا بذلك فعلاً، لن تتولد عندهم قناعة كيانية بذلك، إلا إذا أحسوا أنها تهمنا نحن في الصميم، نحن الذين نمثل الله في نظرهم)، قلت، إذا شعروا أن المواضيع المرتبطة بحياتهم تهمّ الله بالصميم، عند ذاك يزول التباعد والجفاء الذي يفصلهم عن عالم الله، وإذا بهم يهتمون تلقائياً بأمور الله لأنهم أخذوا يشعرون بأن الله حاضر في هواجسهم الحياتية كلها. عند ذاك تتفجر فيهم تلك النزعة الصوفية التي هي من صلب المراهقة، ويتيقظ في قلوبهم عطش إلى الله وجوع، ورغبة في اكتشافه والتعرف إليه والإلفة معه. عند ذاك يمكنهم أن يكتشفوا تدريجياً أن الله، انطلاقاً من اهتماماتهم الحياتية، يدعوهم إلى تحقيق لذواتهم يتجاوز كل منجزات الأرض مهما سمت. عند ذاك يبدو لهم الملكوت لا حقيقة مستقبلية فحسب بل واقعاً

ينمو فيهم منذ الآن. عند ذاك يأخذون بطرح المواضيع الدينية تلقائياً، بدافع شوقهم إليها لا لمجرد مجاملتنا وإرضائنا، عند ذاك يتلقون بلهفة ما يكشفه لهم المسيح وتراث الكنيسة من أسرار الله.

ألم تكن تلك هي طريقة المسيح؟ ألم يكشف للناس ملكوت الله الذي يفوق كل وصف عبر اهتمامه بكل حاجاتهم الآنية، حاجتهم إلى الخبز والتعزية والسمع والبصر والحرية والشفاء؟

تلك مسيرة طويلة تفرض ذاتها علينا انطلاقاً مما نشعره من اغتراب شبابنا عن الدين، مسيرة قد تكون على نقيض ما تعودنا عليه وألفناه. فهل نحن مستعدون للانخراط فيها لنحيا ونحيي؟

شكوى الشباب من «مثالية» الحلول المسيحية و«تعقيدها»

● «يشكون دائماً من أن المواضيع هي عبارة عن فِكَر مثالية ويجدون صعوبة في الحلول المسيحية كما يشكون من تعقيد الأجوبة التي أعطيهم إياها كرد على أسئلتهم. رغم أنني أشعر أن أجوبتي ليس لديّ غيرها فهذا هو الحلّ المسيحي الصحيح برأيي وبرأي الكتاب المقدس. فهل يا ترى أن عمرهم يقتضي الشعور بذلك أم أن ما يقولونه صحيح؟»*

***

أعتقد أن شكوى الشباب هذه إنما هي نابعة من شعورهم بالغربة القائمة بين هواجسهم وبين المسيحية كما عرفوها حتى الآن، تلك الغربة التي أشرتُ إليها في جوابي عن السؤال السابق.

من هنا إن هذه الشكوى تكون في طريق الزوال إذا ما حرصنا على توفير الشروط التالية:

---

* أجيب عنه في ١٩٨٦/٩/٢٠ في حلقة تدريب للمرشدين في الحميراء. الفرقة موضوع الحديث تضم شباباً لهم من العمر نحو ١٧ عاماً وهم في الصف قبل الأخير من المرحلة الثانوية.

- أن نعمل على إزالة البون بين الدين والحياة، بالطريقة التي أشرنا إليها أعلاه.
- أن نجعل من الفرقة مكاناً تعاش فيه المحبة المسيحية فعلاً عبر علاقات صداقة وتفاهم وتفاعل وتعاون وتعايش نرسي مقوماتها في الفرقة (وقد أشرنا سابقاً إلى بعض هذه المقومات) ونسهر على تغذيتها ورعايتها ونساعدها على تذليل الصعاب التي لا بدّ وأن تواجهها.

عند ذاك:

- يرتكز التعليم المعطى إلى خبرة معاشة متجانسة معه. يصبح الأعضاء على «نفس الموجة» مع الانجيل لأنهم يعيشون الانجيل مترجماً في حياتهم، من هنا إنهم يصبحون متحسسين للانجيل، متشوقين إليه، متفهمين له.
- تصبح الحقائق الايمانية خبرات معاشة في سياق الحياة اليومية. فمثلاً يكتشفون الارتباط بين الصليب والقيامة عبر مواجهتهم لأزمات موجعة في العلاقات بين أعضاء الفرقة واستفادتهم من تلك الأزمات عينها كي يبلغوا إلى علاقات جديدة أرسخ وأعمق وأغنى من التي سبقتها والتي تضعضعت بفعل التأزم. كذلك يكتشفون المعنى المعاش لعبارة مثل «نحن نعرف أننا انتقلنا من الموت إلى الحياة لأننا نحب الاخوة» (١ يوحنا ٣: ١٤)، إذا ما اختبروا كيف أن المحبة التي تجمعهم في الفرقة تحرر كل واحد منهم من خوفه وعجزه وتعيد إليه الثقة بنفسه وتحرر فيه الطاقات المكبوتة وتطلق لسانه بالتعبير الحرّ.

المهم أن يساعدهم المرشد على اكتشاف هذه المعاني.

عدم تأثر الشباب بالمواضيع الدينية

● «كيف يفسر المراهق الايمان؟ وكيف يتخيل الله؟ هل يا ترى كل ما نعلمه إياه من مواضيع دينية أو لاهوتية لا تترك أثراً فيه؟ هذا ما أشعر به أنا ـ وخاصة مواضيع اجتماعات الفرق ـ من خلال مباريات ثقافية مثلاً»*.

* أجيب عنه في ١٩٨٦/٩/٢٠ في الحلقة نفسها وهو يتعلق بنفس الفرقة المذكورة أعلاه.

الاهتمام الديني قوي بشكل عام لدى المراهق، سواء اتخذ هذا الاهتمام منحى إيجابياً أو منحى سلبياً. هذه الظاهرة لفتت اهتمام الاخصائي النفسي المصري المعروف د. عبد المنعم المليجي عندما كان يقوم بتدريس الفلسفة في المدارس الثانوية وكانت حافزاً له على القيام بدراسة ميدانية عن الظواهر الدينية في المراهقة. يقول عن الاهتمامات الدينية التي لمسها آنذاك لدى طلابه:

«وقد لفت نظري أن تلك الاهتمامات الدينية على اختلاف أشكالها تنطوي على حمية انفعالية فائقة، سواء أكانت اهتمامات في جانب الدين أو مضادة له، مما جعلني أعتقد أن الدين في فترة المراهقة ذو أهمية حيوية خاصة»**

ذلك أن المراهقة إنما هي فترة الأسئلة الجذرية حول معنى الوجود، تلك الأسئلة التي كثيراً ما تتضاءل وتخبو فيما بعد بتأثير طغيان الاهتمامات اليومية. لذا لا بد وأن يشغل الدين حيزاً كبيراً في اهتمامات المراهق، سلباً كان أو إيجاباً. أضف إلى ذلك أن الحيوية المتأججة في ذلك العمر، بفعل تسارع النمو الفيزيولوجي ويقظة الطاقة الجنسية، تنتزع المراهق من وضعه الآمن المستقر وتدفعه خارج ذاته في سعي قلق مشبوب إلى السعادة والاكتمال قد يتخذ من الله هدفاً له وضمانة لتحقيقه. ثم إن الصراع الذي يخوضه المراهق بين نزواته الفائرة وتوقه إلى المُثُل قد يدفعه إلى التشبث بالله سنداً له في كبح نزواته وتغليب تلك الصورة المثالية التي يحلم بتحقيقها في ذاته.

** د. عبد المنعم المليجي: تطور الشعور الديني عند الطفل والمراهق، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٥٥، ص ٢٢١.

راجع أيضاً بصدد الظواهر الدينية في المراهقة:

- P. Babin: Les jeunes et la foi, Ed. du Chalet, Lyon, 1961.
- P. Babin (sous la direction de): Dieu et l'adolescent, Ed. du Chalet, Lyon, 1963.
- Edmond Rochedieu: Personnalité et vie religieuse chez l'adolescent, Delachaux et Niestlé, Neufchatel, 1962.

ولكن هذا الطابع الذاتي الانفعالي الذي يتميز به تدين المراهقة والذي يستمد منه الكثير من زخمه، يسمه أيضاً بالالتباس والإشكال. فالمراهق ينزع إلى «تخيّل» الله (وهي العبارة التي وردت في السؤال أعلاه) عبر نزواته وحاجاته، في حين أن الإيمان الحق يقتضي تجاوز التمحور على الذات من أجل تقبّل الله في تعاليه واختلافه والاهتداء إلى من هو «أعظم من قلوبنا» (١ يوحنا ٣: ٢٠) لتجد فيه قلوبنا راحتها وبغيتها الأخيرة.

إن قصة المراهق مع الله تشبه إلى حد، من هذه الناحية، قصته مع الفتيات، اللواتي يتجاذبه حيالهن انجذاب غريزي قوي إلى لقاء الجنس الآخر وخوف من الضياع فيه والفشل في الوصول إليه. ذلك أن هيامه بفتاة قد يغيّب عنه شخصيتها الحقيقية، بحيث يكون علاقة بصورة خيالية تفرزها غرائزه أكثر مما هي علاقة بشخص قائم بذاته ومختلف عنه. كذلك قد يدفعه خوفه من الجنس الآخر إلى النفور من الفتيات واعتزالهن والاستعلاء عليهن، ولكن موقفه هذا يتناول هنا أيضاً لا شخصية الفتيات الحقيقية بل تلك الصورة الكريهة النابعة من مخاوفه وعدم ثقته بنفسه.

من هنا دقة دور المرشد حيال فتية هذا العمر. فهو مسؤول من جهة عن مساعدة المراهقين على تجاوز الصورة المشوبة بالذاتية التي ينزعون إلى تكوينها عن الله، وعن إرشادهم الى معرفة الله كما أعلن هو عن نفسه في كتابه وخاصة في يسوع المسيح، ولكن إله الاعلان الكتابي هذا لن يتقبله المراهق ولن يخاطب قلبه ما لم يشعر المراهق بالعلاقة بين هذا الإله وبين هواجسه الحيوية.

لذا أرى أن ما يشكو منه المرشد صاحب السؤال من عدم تأثير المواضيع الدينية واللاهوتية في شباب فرقته قد يكون ناتجاً من غربة هذه المواضيع، من جراء الأسلوب الذي تقدّم بموجبه، عن اهتمامات المراهقين ومعاناتهم. كما أنه قد يكون ناتجاً أيضاً عن الافتقار إلى ارتكاز هذه المواضيع إلى خبرة حياة مشتركة منعشة يُتاح للشباب أن يعيشوها في فرقتهم.

لذا أرى أن تعالج هذه الظاهرة بالتحول الذي دعونا إليه أعلاه.

أمهات يعرقلن تطبيق الارشاد الروحي

● «كيف يجب أن نتصرف مع الأمهات اللواتي يحاولن منع بناتهن من تطبيق الارشاد الروحي؟»*

***

الطريقة الفضلى، برأيي، هي عدم التعرض مباشرة للموضوع مع الأم، إنما وضعها في صورة الأساليب التربوية المستخدمة في أسرة الطفولة وسؤالها عن رأيها الصريح بهذه الأساليب، فقد تكتشف الأم أنها أساءت فهم ما يُطلب من ابنتها. أو قد يكون لديها اعتراضات يُتخذ من التعبير عنها أساس لمناقشة يستفيد منها الطرفان. فمن جهة ينفتح أمام الأم مجال تفهم أفضل لوجهة نظر المرشدين. ومن جهة أخرى فإن من شأن هؤلاء أن يستفيدوا بشكل أو آخر من ملاحظات الأم، وقد يطوّرون على ضوئها بعضاً من أساليبهم.

هذه المصارحة تمهد على كل لعلاقة جديدة بين الأم والمرشدين يحلّ بفضلها التعاون محل التعارض، والثقة بدل عدم الثقة، فتستفيد البنت إلى أبعد حدّ من هذا الانسجام بين القائمين على تربيتها.

* كان مفروضاً أن يجاب عنه في ١٩٨٨/٥/١٦ في إطار حلقة تدريب لمرشدي فروع عكار لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

الفصل الثالث

الكلامية وكيفية مواجهتها

الازدواجية بين الفكر والتطبيق في فرقة «استعدادية»

● «مشاركتهم بالموضوع بأجوبة رنانة: المحبة، التواضع، الرجاء... وهم لا يطبقون شيئاً منها.

أي عندهم ازدواجية بين الفكر والتطبيق».

● «هناك ولد (...) يُعتبر موسوعة بالمعلومات حتى أنه يعرف من التوراة ما يضاهي معرفتي، ولكنه يُعتبر الفتى المشاكس والمثير للشغب بالفرقة وهو أكثر واحد يعاقَب»*

***

هاتان الملاحظتان أبلغ مؤشر عن الاغتراب الذي نشكو منه بين التعليم «المسيحي» الذي نعطيه وبين الخبرة والحياة. هذا الاغتراب من شأنه أن يقود إلى أحد موقفين: فإما أن يمجّ الشاب التعليم، وهذا الموقف أسلم بنظري من بعض النواحي لأنه قد يمهد الطريق لتقبل لاحق للبشارة إذا ما كشفت

* السؤالان يتعلقان بفرقة استعدادية للشبان ينتمي أفرادها إلى الصف السابع (في النظام التعليمي السوري، مما يقابل الأول المتوسط في النظام اللبناني). أجيب عنهما في ١٩٨٦/٩/٢٠ في حلقة لتدريب المرشدين في الحميراء.

بمضمونها الصحيح، فانهيار الآلهة الكذبة قد يمهد الطريق لاكتشاف الإله الحق. وأما أن يدخل الشاب في «اللعبة» فيتبنى مصطلحات هذا العالم المصطنع الغريب الذي يُقدّم إليه، إلى حد أنه يصبح بارعاً في استعمالها، ولكنه استعمال من باب «اللعب» ليس إلا فيبقى على هامش الحياة الحقيقية ولا يغيّر فيها شيئاً. تلك هي «الازدواجية» التي تتحدث عنها الملاحظة الواردة أعلاه، وهي تكون أخطر من الظاهرة السابقة لأن الرفض يتستر فيها بالقبول الظاهريّ، على طريقة الابن الذي أجاب بالايجاب على دعوة أبيه إياه إلى العمل، ولكنه لم يذهب بالفعل (متى ٢١ : ٢٨ - ٣٢)، أو الزرع الذي وقع في أرض قليلة التربة فنبت بسرعة ولكنه لم يكن له عمق أرض فسرعان ما جفّ (متى ١٣ : ٥ و٦). إنها تخمة كلامية شبيهة بالتضخم النقدي حيث تحجب ضخامة الأرقام هزالة القوة الشرائية.

النجاة من الازدواجية تكون بربط التعليم بالخبرة والحياة. ينبغي أن يكتشف الفتية حلاوة المحبة وصعوبتها الفائقة بآن عبر علاقات الصداقة التي ينشئونها ويرعونها في فرقتهم ويحافظون عليها وينمّونها عبر التعثر والتأزم والصدام. ينبغي أن يكتشفوا حقيقة التواضع عبر تجاوز كل منهم لمحورية أناه لينفتح على رأي الآخر (فينصت إليه دون مقاطعة ويحاول أن يتفهمه) وموقف الآخر وميول الآخر على اختلافها عن آرائه ومواقفه وميوله، وعبر ارتضائه بأن يتنازل عن رغبته الذاتية إذا ما اختلفت عن رغبة المجموعة. ينبغي أن يكتشفوا حقيقة «الرجاء» بتمرسهم في علاقاتهم ضمن الفرقة على أن لا يقطعوا الأمل من الآخر رغم كل ما يصدر عنه من سلبيات.. مجمل القول أنه ينبغي للفرقة أن تصبح ذلك المختبر الذي تتجسد فيه الكلمة يوماً بعد يوم إلى واقع معاش ينغرس في الكيان فيحوله شيئاً فشيئاً إلى صورة المسيح.

هذا ما يعيدنا إلى ضرورة اعتماد «الطرق الناشطة» في تربيتنا، وهي الطرق التي تجعل من الولد «صانع تربيته»*. ذلك لأن هذه التربية تؤكد على

* R. Gloton: L'Autorité à la dérive (1974), Casterman, 2e éd., 1979, p.228.

تنشئة الولد والرقيّ به وتنمية ما يحمله من طاقات عقلية ونفسية وروحية بدل التركيز على تلقينه معلومات قد يهضمها أو لا يهضمها، قد يتمثلها أو لا يتمثلها، قد تندمج في كيانه أو تبقى ملصقة بهذا الكيان من الخارج. «إن طرق التربية التقليدية مركزة على الموضوعات، بما أن غاية تلك التربية هي نقل الموضوعات. أما طرق التربية الحديثة فهي مركزة على الأفراد، الذين هم غاية التربية»**. وبتركيزها على الفرد، فإن هذه الطرق تسمح له بأن يرتقي إلى مستوى الموضوعات ويتمثلها في كيانه ويستوعبها في العمق. ومن أجل بلوغ هذا الغرض تحرص التربية الحديثة على أن لا توفر على الولد فترة السعي وتلمس الطريق. إنها لا تقدم له المعلومات جاهزة لأنها تدرك أن التفتيش عنها لا يقل أهمية عن العثور عليها، لأن التفتيش وحده يذكي طاقات الولد ويؤهله بالتالي لاستيعاب حقيقي لما يكتشفه***. التربية الحديثة تدرك «أن تنشئة الشخصية ليست نتيجة تلقين بل تمرّس» وأن «التمرس يتعارض مع التلقين» لأنه «ليس قولبة من الخارج بل نمواً من الداخل» وأن «الولد يتقدم لا بترداد مبادئ ملقنة أو تبني قوالب مفروضة بل بالاختبار»*. إذا شئنا أن يتقبل الولد في العمق ما نبغي نقله إليه، فلا بدّ من أن نفسح له مجال اختباره بنفسه والتمرس عليه عبر معاناته الذاتية. إن تعليمنا، مهما كان بارعاً، وخبرتنا، مهما كانت مشعة، لا يغنيان عن خبرته هو ولا يقومان مقامها. في أحد كتبه الأخيرة، يذكرنا الاخصائي السويسري الكبير في علم نفس الطفل، جان پياجيه، بأن المرء لا يستطيع أن يتعلم السباحة إذا اكتفى بالتفرج على سباحين يقومون بحركاتها أمامه، بينما هو جالس على مقعد على الشاطئ لا يتزحزح عنه**.

** د. أديب صعب: الدين والمجتمع، رؤية مستقبلية، دار النهار، بيروت، ١٩٨٣، ص ١٤١.

*** Cf. André Berge: La liberté dans l'éducation, Scarabée, Paris, 1955, p.91.

* Cf. R. Gloton: Op.Cit., p.228.

** Cf. Jean Piaget: Psychologie et Pédagogie, Denoël-Gonthier, Paris, 1976.

راجع أيضاً: كوستي بندلي: الأبعاد الروحية للتربية الجنسية، منشورات النور، ١٩٨٥، ص ٣٧ - ٣٩.

التربية الحديثة هذه تنسجم، برأيي، أفضل من سواها مع غرض التربية المسيحية الذي يتعدى نقل المعلومات وترسيخ الفرائض الدينية إلى إحداث تغيير كياني يسمح وحده للمرء بأن ينسجم مع الحقيقة الإلهية ويحياها. هذا التغيير لا يتحقق في الولد إلا إذا أفسحنا أمامه مجال السعي الشخصي والاختبار، وهما أساس التربية الحديثة.

ولد يتنافى سلوكه الراهن مع «اندفاعه في الانجيل»

● «ولد مندفع في الانجيل ولكنه عنيد يتشاجر مع رفاقه!»***

***

هذا أيضاً ما يشير إلى خطر الكلامية الذي يتهدد تربيتنا المسيحية. ومع أنه لا ينبغي أن نأخذ الظاهرة التي نحن بصددها على أكثر من محملها (لأن الانجيل لا يفعل في الكيان فعل السحر بل يغيّره ويخمّره تدريجياً، خاصة إذا كان هذا الكيان كيان ولد لا يزال في فترة النموّ)، إلا أنه ينبغي أن لا نستخف بها بل أن ندعها تطرح علينا تساؤلات حول نمط عملنا التربويّ. فهل نحن نكتفي يا ترى بالدعوة إلى المحبة أم أننا نسعى إلى إيجاد الشروط التي تساعد الأولاد على التمرس عليها في حياتهم الجماعية ضمن المجموعة التي نقودها. هل نبني مثلاً اجتماعاتنا على الحوار في كل المجالات (الموضوع الديني، شؤون حياة الفرقة، ألعابها، مشاريعها...) بحيث نفسح المجال أمام كل ولد لكي يعبّر تماماً عن ذاته ويقبل تعبير الآخرين عن ذواتهم، أن يقبل الآخرين ويُقبل منهم، أن يصغي إلى الآخرين ويُصغى إليه، أن يناقش بتفهم آراء الآخرين ويرتضي بأن تناقش آراؤه منهم بتفهم... هكذا نكافح، لا بالكلام وحسب، بل بالتمرس الفعلي التدريجي، جذور العناد والمشاجرة.

*** أجيب عنه في ١٩٨٥/٤/٦ في حلقة تدريب لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

كيف السبيل إلى نقل روح الحديث الروحي إلى العمل؟

● «أطفال يصغون إلى الأحاديث الروحية ويندفعون في تفسير الانجيل. ولكن عندما ينتقلون إلى الألعاب الترفيهية يتشاجرون ويبدون عناداً كبيراً. كيف العمل على أن ينتقل روح الحديث الروحي إلى العمل؟»*

***

هذا السؤال الذي يلتقي مع أسئلة مماثلة طرحت في أماكن متعددة يعبّر كما يبدو عن هاجس بالغ الأهمية ومعاناة كبيرة لدى المربين.

إنه يطرح بشكل حسّي مسألة التفاوت الذي كثيراً ما يلاحظ بين تنصير الفكر والشعور من جهة وتنصير المواقف والسلوك من جهة أخرى. إنه يذكرني بحصيلة تلك الدراسة الميدانية التي أجرتها فتاة لاهوتية أرمنية (راجع القسم الأول، الفصل الأول من هذا الكتاب) والتي تثبت أن تنصير الذاكرة أسهل من تنصير العقل وأن تنصير العقل أهون من تنصير المواقف، تلك المواقف التي تلهم السلوك المعاش.

مفرح بالطبع أن نرى أولادنا يتعاطفون مع الانجيل ويندفعون عقلياً وشعورياً في دراسته. إنما ينبغي أن نبقى حذرين في فرحنا وأن نتساءل: ما العلاقة بين هذا الترحيب العقلي والشعوري بالانجيل وبين الاستعداد لعيشه في الحياة اليومية؟ إن ظواهر كتلك التي يوردها السؤال الذي نحن بصدده تضطرنا إلى الاقرار بالتباين الذي كثيراً ما يفصل بين هذين المستويين، وبالتالي إلى التساؤل: كيف السبيل الى مدّ الجسور بين الانجيل والحياة؟

الموضوع بالطبع متشعب وشائك. ولكنني أكتفي هنا بالاشارة إلى خطين أرى فيهما سعياً إلى الحلّ.

● **الخط الأول هو التداخل بين دراسة الانجيل وتقييم السلوك.** وقد

---

* أجيب عنه في ١٩٨٧/٥/١ في حلقة تدريب لمرشدي الطفولة في فروع البترون لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

ينطلق هذا التداخل، إما من النص الانجيلي، إما من السلوك.

ـ قد ينطلق من النص الانجيلي. فعندما نتدارس مع الأولاد مقطعاً انجيلياً، نحاول أن نستدرجهم عبر هذا التدارس إلى التفكير في كيفية عيش مضمون هذا المقطع في ظروف محددة وحساسة من حياتهم. لا نطرح عليهم سؤالاً عاماً على شاكلة: كيف يمكن أن نعيش هذا المقطع؟ فإن سؤالاً من هذا النوع لا يمكن أن يعني للأولاد الشيء الكثير. إنما نأتي على ذكر الألعاب التي نشكو من أنهم يتشاجرون فيها. نسألهم مثلاً: هذا المقطع الذي قرأناه، هل يسعنا أن نعيشه حين نلعب معاً؟ ما الذي يقتضيه منا هذا المقطع الانجيلي من حيث تعاملنا بعضنا مع بعض أثناء اللعب؟ هل هذه المقتضيات سهلة التطبيق؟ وإذا لم تكن سهلة التطبيق، فما هي الصعوبات والعوائق التي تحول دون تطبيقها؟ وما السبيل إلى تجاوز هذه العقبات؟ هكذا نستحث الأولاد على أن يُعملوا تفكيرهم حول هذه الأمور وأن يتبادلوا الآراء حولها وأن يتعاونوا بعضهم مع بعض في استنباط الأجوبة عنها. ونكون قد أقمنا اتصالاً بين الانجيل من جهة وهواجسهم الحياتية من جهة أخرى، واللعب من أهم هذه الهواجس.

ـ وقد ننطلق بالعكس من السلوك. فمثلاً بعد لعبة لعبها الأولاد معاً أو بعد رحلة قاموا بها سوية، نعقد جلسة تقييم. هذا ليس هدراً للوقت. إنه من صلب تربيتنا الانجيلية. لأنه مناسبة لتسليط نور الانجيل على الحياة ومشاكلها. ندفع الأولاد إلى التساؤل: كيف كان تعاملنا بعضنا مع بعض أثناء الرحلة؟ ما رأي الانجيل بهذا التعامل؟ لو كان المسيح معنا بالجسد في هذه الرحلة، هل يا تُرى يكون راضياً عنها أو لا؟ عما يكون راضياً؟ وعما يكون غير راضٍ؟ ندعوهم إلى التفكير معاً بهذه الأمور، ونحن القادة نفتح لهم الطريق فنضع أنفسنا على المحك أولاً. قد يقر أحد المرشدين ببساطة: أرى الآن أنني كنت متسلطاً الى حد ما أثناء الرحلة، إنني كنت أصرّ على فرض رأيي ولا أقيم الوزن الكافي لآرائكم أنتم الأولاد. هذا ما لا يرضى عنه المسيح. فهو يقول: «من أراد أن يكون فيكم أولاً فليكن للكل خادماً».

أما أنا فلم أتصرف كخادم بل كسيد. هنا يذكر المرشد الظرف بالذات الذي أبدى فيه تسلطاً، لكي لا يتستر وراء عموميات. مثلاً يقول: لقد كلمت فلاناً بشيء من العنف، وما كان ينبغي أن أكلمه على هذه الصورة بل أن أكون أكثر مراعاة لمشاعره.. هكذا نستدرج الأولاد إلى مراجعة أنفسهم ونقد مواقفهم في نور الرب.

● الخط الثاني هو تحويل الفرقة إلى خلية انجيلية لا تكتفي بدراسة الانجيل بل تعيشه في العلاقة والتعامل بين سائر أفرادها. أن تتحول الفرقة إلى انجيل معاش. بمعنى أن نسهر على أن تكون العلاقات ضمن الفرقة علاقات تفاهم وتعاون وتعاطف، واهتمام بالآخر واصغاء إليه وتفهم له واحترام لآرائه ومواقفه على اختلافها عن رأينا ومواقفنا، ومشاركة له في مسراته وهمومه، ومساعدة له على قضاء حاجاته. عند ذاك تتحول الفرقة إلى شلة من الأصدقاء يعيشون الصداقة فعلاً ويتمرسون، عبر علاقات الصداقة التي يرعونها وينمّونها فيما بينهم، على المحبة المسيحية بمقتضياتها الشاقة والمحيية. فينشأ في الفرقة مناخ انجيليّ يسمح باستيعاب أكبر للانجيل وبنفاذه إلى عمق الكيان.

هذا يفترض نمطاً جديداً في وجود الفرقة يستند إلى أُطر، أي إلى تركيبة معينة، تنظيم معيّن لحياة الفرقة يساعد على تحقيق ذلك المناخ الانجيلي الذي أتينا على ذكره. هناك فرق تقوم باختبارات في هذا المجال، فتعطي الأولوية لعيش الصداقة بين أفرادها لأنها تعتبر أن الانجيل يبقى حبراً على ورق إذا لم يرتكز إلى علاقات صداقية فعلية بين أعضاء الفرقة. يوجد كتاب حالياً تحت الطبع* يحاول أن ينقل خبرة من هذا النوع عاشتها فرقة «الماء الحيّ» في طرابلس ـ الميناء. في مقدمة الكتاب تعريف بهذه الفرقة يبين الأسس التي قامت عليها ويوضح الأطر الممكن اعتمادها لتسهيل حياة المشاركة والصداقة في فرقة من الفرق.

* صدر الكتاب بعنوان: كوستي بندلي وفرقة «الماء الحيّ»: ندوات شبابية، منشورات النور، بيروت، ١٩٨٧.

كيف السبيل إلى ترجمة المعلومات الدينية في حياة فتى «الطلائع»؟

● «كيف يجب أن تترجم تلك المعلومات في حياة الطليعي ومجتمعه إذ نرى أن نسبة كبيرة جداً من الطلائعيين لا تمارس الحياة المسيحية في مجتمعها. وهنا نطرح أن تكون دراسة خاصة لكل مرشد وأن يعامَل على أساس أنه طليعي وأن تُعطى لنا الدروس على يد مرشدين لهم خبرة حية لكي نعالج تلك المواضيع المهمة.»**

***

ترجمة المعلومات الدينية «في حياة الطليعي ومجتمعه» هي الهدف الأصعب منالاً للتربية الدينية. إنها تفترض فيما تفترضه:

١ ـ أن يركّز على استيعاب المعلومات لا على مجرد حفظها. وهذا لا يتمّ إلا عبر مساهمة الطليعي الناشطة في عملية تعلمه، وقد سبق أن أشرنا إليها.

٢ ـ أن يركّز في مختلف الموضوعات على الأبعاد الحياتية للايمان المسيحي وذلك عن طريق:

أ ـ تبيان الامتدادات الحياتية لمقطع انجيلي.

ب ـ الطرح الحياتي لمختلف نواحي العبادة كالصلاة والصوم والمشاركة في القداس وما شابه ذلك، على أن يأخذ هذا الطرح بعين الاعتبار واقع حياة الشباب وما يتضمنه هذا الواقع من معاناة ومشاكل وتساؤلات.

ج ـ معالجة مختلف المواضيع المرتبطة بعلاقات الشباب ببعضهم البعض وبالمحيط العائلي والمدرسي وبالجنس الآخر، من زاوية الحسّ الانجيلي، مما يساعد على تجسيد هذا الحسّ في مختلف قضايا الحياة، وبالمقابل يسمح له بأن يتضح ويتبلور في مواجهته لهذه القضايا.

** أجيب عنه في ١٩٨٨/٥/١٦ في حلقة تدريب لمرشدي فروع عكار لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

٣ ـ أن يجد الطليعي في فرقته بيئة تتيح له أن يتمرّس على الحياة المسيحية الفعلية، وذلك:

أ ـ من خلال ربط مختلف أوضاع الفرقة وخبراتها بالصلاة وبكلمة الله. من هنا أهمية الصلوات العفوية التي تتكيف حسب الظروف.

ب ـ من خلال ما يشعر به من محبة تحيط به فتوقظ المحبة في قلبه وتوفر له بالتالي القاعدة الأساسية لكل حياة مسيحية.

ج ـ هذه المحبة تنبع أساساً من المرشد وتتجلى:

ـ بموقف الترحيب الذي يقفه من كل عضو من أعضاء فرقته والذي يتجلى حتى في تعابير وجهه ونبرات صوته.

ـ بموقف التقبل والتفهم الذي يبديه لكل واحد منهم على اختلافه عنه وعلى ما يرى فيه من عيوب وضعفات ونقائص.

ـ بإصغائه إلى رأي كل عضو وأخذه على محمل الجدّ رغم ما قد يحويه من نقائص وأخطاء.

ـ بسماحه لكل عضو أن يرتكب الأخطاء في سعيه إلى الحقيقة والكمال.

د ـ هذه المحبة يجدها العضو أيضاً في المناخ الذي يلفّ الفرقة ويوجّه علاقات أفرادها. من أجل توفير هذا المناخ ينبغي:

ـ التركيز على التعارف المطوّل بين أعضاء الفرقة، لأنه شرط للتواصل الحقيقي فيما بينهم.

ـ إحلال الاصغاء الحقيقي بعضهم إلى بعض وإفساح المجال لكل منهم أن يبدي رأيه في أي من المواضيع المدروسة أو المتعلقة بحياة الفرقة، والحرص على أن يقابل رأيه لا بالتهكم أو الاستخفاف أو المقاطعة بل بالانتباه والاهتمام والاحترام.

ـ إفساح المجال أمام لقاءات صداقية تجمعهم خارج الاجتماعات. فينشدون فيها معاً ويلعبون ويتناولون الطعام ويتبادلون الآراء والاختبارات ويتأملون معاً في كلمة الله ويصلون. وقد تتخذ هذه اللقاءات أشكالاً متنوعة: لقاءات ترفيهية، لقاءات مع فرقة أخرى،

أمسيات محبة، رحلات...

- احتفال الفرقة بعيد ميلاد كل فرد من أفرادها، مما يشعره بالاهتمام الخاص به، وتقديم «باقة كلمات» له بالمناسبة تعبّر الفرقة من خلالها عن مشاعرها تجاهه.

٤ - **أن ينشأ رباط متين بين المرشد وكل من أعضاء فرقته**، مما يسمح للعضو أن يتماهى شخصية المرشد بما يُفترض أن تحويه من سعي مخلص إلى عيش الايمان.

القسم الرابع

تساؤلات حول مضمون التربية الدينية وأساليبها

- تساؤلات دينية يطرحها الاولاد والمراهقون
- مواضيع شائكة
- التربية الدينية والتربية الانسانية

الفصل الأول

تساؤلات دينية يطرحها الأولاد والمراهقون

لماذا لا يأتي المسيح الآن؟ كيف يحيا القديسون مع يسوع؟

● «أما أطفال السنوات السبع فيسألون:

إن يسوع قد أتى إلى الأرض ورآه الرسل. لماذا لا يأتي الآن؟ إذن هو لا يحبنا، لكن نحن نحبه.

إن الحياة مع الرب يسوع حلوة. فكيف يعيش القديسون هناك؟ وأطفالنا دائماً يلحون بالمزيد من الأجوبة ولا يرضون فضولهم بجواب بسيط»*

***

الجواب عن أسئلة هؤلاء الأطفال ينبغي أن يراعي خصائص عمرهم. فأولاد هذا العمر دخلوا في مرحلة تتميز بقفزة نوعية من حيث نموّ المدارك العقلية. وقد سميت المرحلة الممتدة من ٦ إلى ٩ سنوات بالمرحلة «المنطقية». فلم يعد الولد يقنع بأجوبة ما لمجرد أنها تأتيه من الراشد، ولكنه صار يطالب بفهم ما يقال له وبانطباقه على مقاييس المنطق. إنه يفتش عن حقيقة يقتنع بها شخصياً. من هنا إصراره لدى البالغ ـ هذا «الالحاح» الذي

* أجيب عنه في ١٩٨٨/٥/١٦ في حلقة تدريب لمرشدي فروع عكار لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

يشير إليه طارح السؤال ـ إلى أن يصل إلى ذلك اليقين*.

ينبغي بالتالي أن لا نتضايق من هذه اليقظة العقلية لدى أطفالنا، ولو كلفتنا مجهوداً إضافيا من شأنه أن يعود بالفائدة علينا على كل حال، بل أن نفرح بها كمؤشر لنموّهم الإنساني ومناسبة لنموهم الإيماني، وأن نصيغ أجوبتنا بحيث تأتي مقنعة لهم، ترضي عقولهم النامية وتسمح لهم بأن يبلغوا إلى فهم أفضل لحقائق الإيمان (ألم يقل الرسول بولس لتلميذه تيموثاوس: «تفهّم ما أقول لك...» ٢ تيموثاوس ٢:٧). بالطبع لا بدّ أن تكون هذه الأجوبة «بسيطة»، إنما ليس بمعنى السذاجة والسطحية. فلا بدّ لأولاد هذا العمر أن يرفضوا مثل هذه «البساطة» التي هي على كل حال، وأياً كان عمر الأولاد الذين نخاطبهم، غير جديرة بغنى الحقيقة الإلهية وعمقها. ما نقصده بـ«البساطة» هو أن نجتهد بأن ننقل للأطفال ذلك الغنى وذلك العمق بلغة يفهمونها، لغة لا تعقيد فيها ولا تعتمد التجريد الذي لم يبلغوا بعد القدرة عليه، بل تحرص على السلاسة والوضوح وتعتمد الصور والرموز التي كثيراً ما يستخدمها الكتاب المقدس نفسه (راجع مثلاً أمثال الرب يسوع).

في ضوء ما سبق، يمكن اعتماد الأجوبة الآتية عن السؤالين الواردين أعلاه. وقد تجدون صيغاً أفضل.

أ ـ عن السؤال الأول: إن يسوع، بمعنى من المعاني، أقرب إلينا اليوم مما كان قريباً من الرسل عندما كان يعيش معهم على الأرض. صحيح أنهم كانوا يرونه بأعينهم ويسمعونه بآذانهم ويلمسونه بأيديهم. ولكنه كان خارجاً عنهم، أي أنه لم تكن وحدة حال بينه وبينهم، فكانوا يفكرون بغير أفكاره ويشعرون بغير شعوره ويرون الأمور بغير رؤيته. أما الآن فقد أصبح في داخلنا وصار بيننا وبينه وحدة حال. فإن كنا نحبه فعلاً، يكون فكرنا فكره

---

* راجع مثلاً:

- Dr André Berge: L'enfant au caractère difficile, Hachette, 1970, pp.58-59.
- Fabienne Van Roy: L'initiation sexuelle de nos enfants, Casterman, 1971, pp.233 - 240.

وشعورنا شعوره وإرادتنا إرادته وسلوكنا مع الناس سلوكه هو. إن قلبه ينبض فينا ويجعلنا نحب الله والناس كما يحبهم هو. هذا يعني أن يسوع لا يهملنا بل بالعكس يحبنا إلى أبعد حدّ طالما شاء أن يصبح قريباً منا بهذا المقدار حتى وكأننا واياه واحد.

ب ـ **عن السؤال الثاني**: تصوّر أنك، في أحد أيام العطلة، دعوت رفاقاً لك أعزاء جداً إلى بيتك فقضيتم النهار معاً. وتصوّر أن أمك أحاطتكم طيلة النهار بحنانها، فوفّرت لكم كل وسائل الراحة وأعدت لكم أشهى الأطعمة، ولكنها تركتكم أحراراً تتصرفون معاً كما يحلو لكم. فكان أن لعبتم معاً وتناولتم الطعام سوية وأنشدتم أغانيكم المفضلة وتبادلتم النكات الظريفة ورويتم لبعضكم الحكايات وضحكتم ملء أشداقكم، وتمتعتم طيلة النهار بفرح الصداقة والمشاركة مشمولين بحنان الوالدة ورعايتها. هذه صورة عما يحياه القديسون مع الرب يسوع ومع بعضهم البعض في الآخرة.

أولاد يرفضون أن يسبب المسيح موت محبيه

● «في شرحنا لحياة القديسين الشهداء وعذاباتهم نرى بعض الأطفال يرفضون المسيح الذي يسبب الموت للذين يحبونه. كيف يمكن معالجة الأمر وهل نتوقف عن التكلم بسير الشهداء القديسين؟»*

***

● إن موقف الأطفال هذا يجب أن يكون حافزاً لنا لكي **نظهر في حديثنا عن سير الشهداء المعنى الحقيقي العميق للاستشهاد**، ألا وهو أن الشهيد وجد في علاقته بالمسيح حياته الحقيقية وفرحه الأعظم. من هنا إنه، عندما يطلب إليه أن يتخلى عن المسيح، يشعر أنهم يطلبون منه التخلي عن حياته وفرحه، فيفضل الموت على هذا التخلي، لأنه يدرك أنه إذا عاش بعيداً عن المسيح فحياته لا تكون حياة حقيقية تستحق هذا الاسم. ثم إنه متيقن

* أجيب عنه في ١٩٨٨/٥/١٦ في حلقة تدريب لمرشدي فروع عكار لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

بأن الموت الذي سوف يلحقونه به ليس بمقدوره أن يفصله عن المسيح، لأن حب المسيح له إنما هو أقوى من الموت وسيجعل هذا الحب من موته طريقاً إلى حياة أفضل لأنها أقرب إلى المسيح. من هنا أن الشهيد يكون، حين موته، واثقاً من أن موته هذا سيتحول إلى انتصار يشارك به في انتصار المسيح على الموت، في قيامة المسيح. من هنا أن الكنيسة، في أناشيدها للشهداء، تؤكد على «غلبتهم» («... نالوا منك إكليل الغلبة...») وتسمي جاورجيوس، نموذج الشهداء، «اللابس الظفر»، وتتخذ من يوم موتهم يوم الاحتفال بعيدهم لأنه يوم ولادتهم إلى الحياة الأبهى والأعظم.

● **برأيي أن لا نروي سير الشهداء للأطفال قبل حوالي السابعة من عمرهم**، أي حين يكونون قد تجاوزوا، بفعل نموّهم، مرحلة «الأنوية» الطفلية وما تتصف به من «حبّ» يأخذ ولكنه عاجز عن العطاء، واكتشفوا، ضمن جماعة أترابهم، العلاقة الإنسانية الأصيلة وما تقتضيه من تبادل في الأخذ والعطاء، مما يجعلهم أكثر قابلية لتفهم ما ذكرناه أعلاه من علاقة الشهيد بالمسيح، خاصة إذا ما بلغ الولد، منذ حوالي التاسعة من عمره، تلك المرحلة التي يميز بها رفيقاً عن سواه لوعيه فرادته، ويقيم معه علاقة خاصة يجد فيها كل منهما فرحاً وانتعاشاً ويتبادلان عبرها العطاء والإخلاص.

● **كذلك ينبغي أن لا نختزل سيرة الشهيد بقصة استشهاده**، بل أن نبيّن للأولاد ما سبق الاستشهاد من معاشرة للمسيح ملأت الشهيد قوة وفرحاً.

● **أخيراً ينبغي تحاشي التوسع في سرد عذابات الشهيد**، لأنه تركيز على الموت من شأنه أن يحوّل الأولاد عن المعنى الحقيقي للشهادة التي لا تعبر الموت إلا لأنها تنظر إلى ما هو أبعد منه وأعظم.

الفصل الثاني

مواضيع شائكة

١ ـ المناولة

● «المناولة، جسد المسيح ودمه. كيف يفهم الطفل أن يأكل جسد المسيح ودمه؟»*.

***

«الجسد»، في الكتاب المقدس، يعني الشخص بكامله. و«الدم» يعني الحياة. هذا هو المنطلق الذي ينبغي أن نستند إليه لندرك نحن أولاً ما معنى أن المسيح يقدم لنا في المناولة «جسده» و«دمه»، ومن ثم لننقل هذه المعاني للأطفال كي يفهموا المناولة على حقيقتها الإيمانية ولا ينحوا بها إلى هوامات عدوانية يفرزها عقلهم الباطن وهي مرتبطة فيه بصورة الأكل التي تحمل، في جملة معانيها اللاواعية، معنى العدوان المدمّر الذي ينتاب الرضيع حيال أمه عندما يستبد به الجوع. إننا، بإيضاحنا للأولاد المعنى الأصيل للمناولة، نحول قدر الإمكان دون ايقاظها هذه الهوامات المرعبة في نفوسهم.

من هنا إنه ينبغي أن نقول للأولاد:

● المسيح يحبنا إلى حد أنه يريد أن يكون قريباً منا إلى أبعد حد، أن

* أجيب عنه في ١٩٨٨/٥/١٦ في حلقة تدريب لمرشدي فروع عكار لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

يكون في داخلنا، أن يصبح واحداً معنا. هذا ما يعنيه بقوله إنه يقدم لنا «جسده» و«دمه»: أي أنه يريد أن يكون **شخصه** فينا لنفكر الفكر الصحيح كما يفكر هو، ونشعر الشعور الطيب كما يشعر هو، لكي نحب كما يحب هو ونتصرف مع الناس بالرأفة والعطف والمساعدة كما يتصرف هو، ويريد أن تكون **حياته** فينا لننتعش بهذه الحياة (كما ينتعش الغصن بالنسغ ـ ماء النبات ـ الذي يأتي من الجذع، فيورق ويزهر) ونتقدم وننمو ونكون أقوياء وفرحين.

● ولكي يبيّن لنا مدى رغبته في أن يصبح واحداً معنا، أعطانا ذاته (شخصه وحياته) بشكل طعام، بشكل خبز نأكله وخمر نشربه. لأن الطعام إذا ما أكلناه يندمج بجسدنا، يصير منه وفيه، يصبح وإيانا شيئاً واحداً. هذه إشارة إلى الوحدة التي يريدها المسيح بيننا وبينه. وكما أن الخبز يقوي الجسد ويغذي الحياة والخمر يفرّح القلب، هكذا المسيح يدخل إلينا بالمناولة ليمنحنا مزيداً من الحياة والقوة والفرح.

٢ ـ فكرة «الله يخنقنا»

● فكرة «الله يخنقنا» ما زالت موجودة في أذهان الأطفال بسبب تربية أهلهم. فكيف نستطيع نزع هذه الفكرة من العمق، ووضع فكرة «الله يحبنا»؟»*

***

من أجل تبديد فكرة «الله يخنقنا» من أذهان الأطفال واقتلاعها جذرياً ينبغي:

١ ـ أن نحدثهم عن حياة الرب يسوع، وعما أبداه من حنان نحو البشر وأن نؤكد على أن يسوع أراد بذلك أن يكشف لنا حنان الله ومحبته للبشر.

٢ ـ أن لا نقرن ذكر الله بما ندعو الأطفال إليه من مجهود وتضحية فحسب، بل أن نذكر الله أيضاً في ساعات الفرح والانسجام والانتعاش

* أجيب عنه في ١٩٨٥/٤/٦ في حلقة تدريب لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

والحيوية*. بعد لعبة أبهجت الأولاد أو بعد استماعهم إلى قصة شيقة انسجموا معها كلياً، أو أثناء قيامهم برحلة ممتعة، نتوقف لنقول للأولاد أن الله قد منحنا هذا الفرح وأنه مبتهج لسرورنا، ثم نتلو صلاة عفوية باسمهم نشكره فيها على ما وهبنا من حيوية ونشاط وسرور، ونطلب ممن شاء من الأولاد أن يتلو بدوره صلاة على هذا المنوال.

٣ ـ يجب أن لا ننسى أن المسؤول أيقونة الله بالنسبة للأولاد وأن نمط تعامله معهم أفعل فيهم، من حيث كشف صورة الله لهم، مما يتلفظ به من أقوال عن الله. لذا فإن عليه أن يراجع نفسه شخصياً وجماعياً متسائلاً أية صورة عن الله تتجلى في سلوكه حيال الأولاد: هل هي صورة الإله الساحق أو صورة الإله المحب، إله يسوع المسيح؟

٣ ـ الشيطان

● «هل يجب لفظ كلمة «الشيطان» أمام الأطفال؟ وكيف ننزع هذه الفكرة من رأسهم بأنه حيوان مخيف، أو كائن فائق الطبيعة... وإن بدأنا باستعمالها ففي أي عمر (الشاهدين مثلاً) وإن لم نستعملها فبمَ نعوّض عنها للتعبير عن الشرّ؟»**

***

لا بدّ برأيي من ذكر الشيطان، لأنه مذكور في الانجيل بشكل رئيسي من جهة، ولأنه وارد على ألسنة الناس في محيطنا من جهة ثانية (مثلاً في العبارة الشائعة: «يلعن الشيطان»).

إلا أنه ينبغي:

---

* Cf O. Dubuisson et J. Audinet: Prières et récits pour toute l'année. 6 à 9 ans. Livre des parents, Cerf-Desclée, 1972, pp.68-69.

** أجيب عنه في ١٩٨٥/٤/٦ في حلقة تدريب لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

١ ـ عدم التركيز عليه، وكأنه قطب يساوي الله من حيث الأهمية. فالتركيز ينبغي أن يتم على الله وحده وعلى محبته لنا ودعوته إلينا بأن نستجيب لهذه المحبة فنحيا ونفرح. ذكر الشيطان ينبغي أن لا يأتي إلا في معرض العقبات التي تعرقل تلبيتنا لدعوة الله.

٢ ـ عندما يُذكر الشيطان، ينبغي أن نوضح للأولاد أنه كائن لا يُرى (كما أننا لا نستطيع أن نرى أفكارنا) وأن الصورة التي يُمثّل بها عادة إنما هي مجرد تعبير عن بشاعة أفكاره وأعماله، وأن بشاعته هذه أتت من كونه، وهو ملاك صالح في الأصل، أراد أن يعتبر إرادته فوق إرادة الله، فابتعد بذلك عن الخير وصار شريراً وأصبح يحاول أن يكسب الناس إلى شره.

٣ ـ ينبغي أن نؤكد للأولاد أن الشيطان، رغم اقتداره، لا يستطيع شيئاً ضد الذي يضع ثقته بالله ويعطي قلبه لله.

٤ ـ عجائب يسوع

● «هل يجب ذكر عجائب الرب يسوع أمام الأطفال؟ وهل هناك نوعية عجائب مناسبة لأعمار معيّنة، في حال وجوب ذكرها أمامهم؟ وهل يخلط الطفل بين السحر والعجيبة؟»*

***

لا بد برأيي من ذكر عجائب يسوع أمام الأطفال. فإنها من صلب الانجيل. صحيح إن الطفل (لا بل والراشد أيضاً) ينزع إلى الخلط بين الأعجوبة والسحر فيتصورها تعبيراً عن قوة خارقة تتلاعب بنواميس الطبيعة بغية تأكيد ذاتها، على صورة حلم الاقتدار الكلي الذي يراود المرء في بدايات حياته ويترك بصماته على نوازعه وميوله مدى العمر. من هنا ضرورة إبراز خصائص عجائب يسوع: فهذا خير ما يساعد على التمييز بينها وبين النزعة السحرية النابعة من أهواء الإنسان والمتجذرة في عقله الباطن:

* أجيب عنه في ١٩٨٥/٤/٦ في حلقة تدريب لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

١ ـ إن يسوع لم يكن يصنع العجائب ليؤكد قدرته، بل رأفة ببؤس الناس كان يعبّر بها عن حنان الله نحوهم:

● «فلما نزل إلى البرّ رأى جمعاً كبيراً، فتحنن عليهم وشفى مرضاهم» (متى ١٤: ١٤).

● «فتحنن يسوع عليهما (الأعميين)، ولمس أعينهما، فأبصرا من وقتهما وتبعاه» (متى ٢٠: ٣٤)

● «فلما رآها الرب (أرملة نايين) تحنّن عليها، فقال لها: «لا تبكي!»» (لوقا ٧: ١٣)

لم تكن عجائبه للـ«بهورة» (بهر الأنظار) والدعاية. من هنا إنه كان، في كثير من الأحيان، يحيط عجائبه بالكتمان. من هنا أيضاً رفضه لاستجابة طلب الفريسيين إليه باجتراح آية باهرة من السماء: «فتنهد من أعماق نفسه وقال: «ما بال هذا الجيل يطلب آية؟ الحق أقول لكم: إنه، بالتأكيد، لن يعطى هذا الجيل آية!» (مرقس ٨: ١٢).

٢ ـ لم يكن يسوع يبغي من خلال عجائبه أن يفرض على الناس بأن يؤمنوا به، وكأنه يحاول أن يأخذهم عنوة باقتدار سحري يسيطر على أذهانهم ويعطّل فيهم كل مقاومة. إنما نراه على العكس يتخذ من إيمانهم منطلقاً لعجائبه وشرطاً لها («إيمانك خلّصك»). فعن زيارته للناصرة موطنه، كتب الانجيلي مرقس:

«ولم يمكنه أن يجري هناك شيئاً من المعجزات، سوى أنه وضع يديه على بعض المرضى فشفاهم. وكان يتعجب من قلة إيمانهم...» (مرقس ٦: ٥و٦).

ذلك أن الأعجوبة لا تتخذ معناها إلا من الإيمان. والإيمان، كالحب، علاقة ذات قطبين، ولا يمكن أن تقوم إلا إذا التزم الطرفان بها، أي إذا استجاب الإنسان لمحبة الله بانفتاح إليه وثقة به. الأعجوبة إشارة حبّ يوجهها الله، من خلال حادث غير اعتيادي (قد لا يكون خارقاً بالمعنى

الدقيق، وقد يجد التعليل العلمي لـه تفسيراً)، إلى من كـان قلبه مستعـداً لتقبلها، فتزداد من جراء ذلك العلاقة بينهما رسوخاً. ليس المهم الحدث بحد ذاته، إنما المهم هو المعنى الذي يتخذه الحدث في سياق لقاء حبي قائم بين الله والإنسان. كما أن الزهرة التي يقدمها الخطيب لخطيبته ليست مهمة بحد ذاتها، فقد تشتري الخطيبة من السوق زهرة أثمن، أو قد تقطفها من بستان لها، وقد تتسلم من أستاذ الطبيعيات زهرة لتدرسها علمياً، ولكن الزهرة التي تلقتها من الحبيب تستمد معناها الفريد من الحب الذي يجمع بينهما والتي تأتي هذه الزهرة تعبيراً عنه. كذلك فالخوارق ليست لها أية أهمية بحد ذاتها، لأنها لا تحمل رسالة روحية لمن كان قلبه غير مستعد للإيمان، من هنا إننا نرى يسوع يشكو أحياناً من عدم جدوى المعجزات التي كان يجترحها:

«فلو لم أعمل بينهم أعمالاً لم يأت بمثلها أحد لما كُتبت عليهم خطيئة. ولكن اليوم رأوا وهم مع ذلك يبغضوني ويبغضون أبي» (يوحنا ١٥ : ٢٤).

٣ ـ لقد كانت عجائب يسوع علامات يقدمها للناس ليشير من خلال أعمال محدودة (فالأعاجيب لم تطل سوى قسم من الناس) ومؤقتة (فالمريض الذي يشفى اليوم سوف يمرض ويموت غداً) إلى ما أعده الله في حبه للإنسان من تحرير شامل للبشرية من كل بؤس ومرض وألم وقهر وموت. تجديد الكون هذا وتحريره هو جوهر «ملكوت الله» الذي بشر به يسوع معلناً أنه قادم وقد بدأ. وقد كانت العجائب مجرد إشارات إلى قدومه، من خلال إنجازات جزئية تبشر بتحقيقه الكامل وتستبق هذا التحقيق. كانت بمثابة نوافـذ يتراءى من خلالها بهاء عالم القيامة.

٤ ـ بـالحقيقة ليست العجـائب، كما يتصـورهـا كثـيرون، انتهـاكـات لنواميس الطبيعة بل كشف واستباق لما سوف تؤول إليه الطبيعة إذا ما تحققت يوماً، بفعل القيامة، كل الطاقات الإلهية الكامنة فيها. فكـما أن الكائنـات الأولى التي بدأت تخرج من الماء وتنتقل على الأرض كانت نشـازاً بالنسبـة لفصائل الأسماك الموجودة حينذاك ولكنها كانت تنذر بظهور نمط جديـد من الكـائنات الحيـة، تحرر من العنصر المـائي، هـو نمط الـزواحف، وكـما أن

الزواحف الأولى التي بدأت تطير خالفت المألوف من أمثالها فمهدت لظهور شكل جديد من أشكال الحياة تمكن من التغلب على الجاذبية، كذلك فالعجائب هي بمثابة إنباء بنمط جديد من الوجود لن يتجلى إلا في نهاية الأزمنة. وكما أن ظهور الخلايا الحية الأولى لم يكن انتهاكاً لنواميس المادة الجامدة بل توظيفاً لهذه النواميس على مستوى أرقى من التكثيف والتركيز سمح بظهور شكل من الوجود يتمتع بذاتية واستقلال ومبادرة واستمرارية وقدرة على تخليد ذاته، كذلك تستبق العجائب وتكشف وجهاً مستقبلياً أخروياً للطبيعة تتوجه بموجبه نواميسها بحيث لا تسحق الإنسان فيما بعد ولا تؤذيه.

ما أوردناه أعلاه لا يصلح بالطبع لأن يقال للأولاد بالصيغة التي ذكرناه بها. ما قصدنا هو أن يستفيد المرشدون من هذه الملاحظات ليتفهموا هذا الموضوع الشائك بشكل أفضل ثم ينقلوه للأولاد بالطريقة التي يرونها مناسبة.

● **مراجع عن معنى عجائب يسوع**: وإليهم بعض المراجع التي يجدر أن يعودوا إليها إذا ما شاؤوا الاستزادة:

- Charles-Harold Dodd: Le Fondateur du Christianisme, Seuil, 1972, pp.35-39.
- Jacques Guillet: Jésus devant sa vie et sa mort (1971), Aubier-Montaigne, Paris, 1978, pp.68-73.
- Elisabeth Germain: En quel Dieu croyons-nous?, Desclée de Brouwer — Bellarmin, 1975, pp.67 & 92-93.
- Etienne Charpentier: Des Evangiles à l'Evangile (1978), Le Centurion, Paris, 1979, pp. 17-19.
- Etienne Charpentier: Pour lire le Nouveau Testament, Cerf, Paris, 1983, p.65.
- Christian Charbanis: Dieu existe. Oui..., Stock, Paris 1979, p.83.
- Joseph de Baciocchi: Jésus-Christ dans le débat des hommes, Centurion, Paris, 1975, pp. 138-139.

- Augustin George: Pour lire l'Evangile selon Saint Luc, «Cahiers Evangile», n°5, Cerf, Paris, oct. 1973, p.22.
- Collectif: Les Miracles de L'Evangile, «Cahiers Evangile», n°8, mai 1974, Cerf, Paris.
- France Quéré: Les Femmes de L'Evangile, Seuil, Paris, 1982, p.107.
- Michel Quesnel: Comment lire un Evangile. Saint Marc, Seuil, Paris, 1984, p.102.
- Jean Delorme: Lecture de l'Evangile selon Saint Marc, «Cahiers Evangile», n°1-2, Nov. 1972, Cerf, p.74.
- A.M. Roguet: Initiation à L'Evangile, «Livre de Vie», Seuil, 1973, pp. 190-192.
- Michel Dansereau: Freud et l'Athéisme, Desclée, 1971, pp. 165-166, note 48.

- كوستي بندلي: الدين بين الإيمان والسحر: خواطر حول قصة «دايم دايم» لمارون عبود، «النور»، السنة ٣٧، العددان ٦ و٧، آب وأيلول ١٩٨١، ص ١٦٥ - ١٧١.

٥ - أنواع الخطايا

● «هل الخطيئة أنواع: كبيرة وصغيرة، وحساب كل منهما يختلف؟ ما هي الطريقة لتوجيههم؟»*

***

١ - إن مجرد ذكر «الحساب» الوارد في السؤال أعلاه، يعني أن مفهوم

* أجيب عنه في ١٩٨٩/٣/٢٤ في حلقة تدريب لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

الخطيئة الذي ينطلق منه السؤال المذكور قد يكون مفهوماً حقوقياً وفق التصور الآتي: يرتكب الإنسان ذنباً بمخالفته أوامر الله، فيحاسبه الله على هذا الذنب؛ وقد تكون المخالفة كبيرة، فتسمى خطيئة كبيرة ويكون الحساب عنها عسيراً؛ وقد تكون المخالفة صغيرة، فتسمى خطيئة صغيرة، ويكون حسابها أيسر.

٢ ـ مطلوب منا أن نتخطى هذه الصورة، صورة المخالفة والحساب، التي، وإن وردت في الكتاب المقدس، لا تتعدى كونها مجرد صورة لا يمكن أخذها بحرفيتها وإلا شوّهت جوهر ما كشفه لنا يسوع المسيح عن الله وعن علاقتنا به، ألا وهو: «إن الله محبة. فمن أقام في المحبة أقام في الله وأقام الله فيه» (١ يوحنا ٤: ١٦).

٣ ـ من هذا المنظور ينبغي أن نتناول موضوع الخطيئة. الله يحبنا وهو يوجدنا في الكون («يوجدنا» وليس «أوجدنا» لأن وجودنا في كل لحظة مستمد منه ومرتبط به، كمياه الساقية من النبع) لأنه يحبنا، ويعطينا خيرات الدنيا (من شمس وهواء وطعام وشراب وأهل يحبوننا وعيون نرى بها النور والجمال وآذان نسمع بها الأنغام والتغاريد وعقل نفكر به وقلب نحب به...) لأنه يحبنا. وقد أحبنا إلى حد أنه أرسل ابنه الوحيد يسوع المسيح ليصير واحداً منا ويعيش معنا ويموت من أجلنا ويهبنا حياته كي تنعش وتجدد حياتنا. الله هو البادئ بحبنا وهو ينتظر منا جواباً. فإذا أجبنا على حبه بالحب وترجمنا هذا الحب بمحبة نقدمها للناس إخوتنا، نكون معه وهو يكون معنا، نكون فيه وهو يكون فينا. وإذا كان الله معنا وفينا تكون الحياة فينا ويكون النور فينا. نكون كمن يفتح نوافذ بيته ليدخل إليه نور الشمس ويملأه الهواء النقي. أما إذا أجبنا على محبة الله بإغلاق قلوبنا دونه، فلم نهتم به ولم نهتم بأخوتنا بل انشغلنا فقط بما يرضينا وبما يحلو لنا، فإننا بموقفنا هذا نمنع الله عنا، فنبقى خارج الحياة والنور، كمن يغلق نوافذ بيته فلا يدع الشمس تدخل إليه لتضيئه ولا يدع الهواء يتجدد فيه ليحييه.

٤ ـ هذا الامتناع عن الله والانطواء على الذات هو ما يسمى

بـ«الخطيئة». والخطيئة تجرح الله بالطبع لأنها رفض للتجاوب مع محبته واحباط لرغبته في إقامة صلة حب بنا، وتؤذي الآخرين لأنها تحرمهم من محبتنا وهم بحاجة إليها لينتعشوا وينطلقوا، ولكنها قبل كل شيء تؤذينا نحن لأنها تضعف الحياة فينا. فالإنسان يحيا فعلاً بقدر ما يحبّ، إذ الحب هو بمثابة التنفس الذي يغذي الحياة فيه ويجددها. أما إذا لم يحبّ فهو على هامش الحياة الحقيقية. إنه يجف وييبس كما يحصل للغصن لو أراد أن يعتزل عن الشجرة التي تمده بالحياة.

٥ ـ وكما أن للمرض درجات، فبعض الأمراض تضعف الحياة قليلاً وبعضها تضعفها كثيراً وبعضها قد يهدد الحياة بالزوال، هكذا فالخطايا درجات تختلف باختلاف درجة رفضنا للحب وانطوائنا على أنفسنا. فقد يغلق الإنسان نوافذه كلياً ويضع خلفها ستائر سوداء يحكم الاحتماء بها من النور بحيث لا يدع أي بصيص منه يتسرب إلى بيته، فيغرق هكذا في عتمة كاملة. وقد يشقّ نوافذه ليدخل منها جزء يسير من النور يتلمس به طريقه، أو قد يفتحها جزئياً دون أن يتجرأ على فتحها على مصراعيها ليغمر النور بيته. على هذا المنوال يتخذ رفضنا للمحبة درجات. فقد أجرح مثلاً رفيقي في الصميم بتوجيهي إليه عبارات مهينة تذله، وقد أكتفي بالتحدث إليه بفظاظة دون أن أسيء كثيراً إلى كرامته. في الحالة الأولى ـ وبالطبع على قدر وعيي لما يصدر عني من شرّ وتعمدي له ـ ابتعد عن المحبة، وبالتالي عن الحياة الحقيقية، أكثر مما أبتعد في الحالة الثانية، لأنني، في الحالة الأولى، أقطع صلتي برفيقي (وأصدّع بالتالي بشكل خطير علاقتي بالله نفسه) أما في الحالة الثانية فالصلة تضعف ولا تنقطع.

٦ ـ الطفل والموت

● «هل إن مشاركة الطفل في خدمة ذكرى الأموات بعد القداس الإلهي أمر صحيح؟ وكيف يفهم الطفل الموت؟»*

* أجيب عنه في ١٩٨٩/٣/٢٤ في حلقة تدريب لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

١ ـ إن فهم الطفل للموت يتطور مع نموه في العمر. فهو يعي حقيقة الموت منذ حوالي الثالثة، ولكنه يؤوّله على أنه رحيل أو غياب أو توقف عن الحركة أو نوم. وبالتالي فإنه لا يعي طابعه النهائي بل يعتقد أن بامكان «الراحل» أن يعود و«النائم» أن يستفيق. ثم يرتبط الموت عنده منذ حوالي السادسة بالعدوان، فيتصور الميت ضحية عقاب أو اغتيال وكثيراً ما يجسد الموت فيتصوره قابضاً على الشخص وماضياً به بعيداً. وفي التاسعة أو العاشرة من عمره يتوصل، بفعل النضج العقلي، إلى إدراك الموت على حقيقته، فيدرك أسبابه البيولوجية ويعرف أنه النهاية الطبيعية المحتومة التي لا رجعة منها لكل كائن حيّ*.

٢ ـ هذا بالنسبة للتصورات الذهنية عن الموت. أما من حيث الشعور

---

* راجع:

- Gérard-Philippe Guasch: La mort du père, p.51, «L'Ecole des parents», avril 1969, pp.45-61.
- Dr Charles Odier: L'angoisse et la pensée magique, Delachaux et Niestlé, 1966, p.229.
- Alex Portz: Le sens de la mort chez l'enfant, in Mort et présence, les Cahiers de psychologie religieuse, 5, pp.143-160, Ed. de Lumen Vitae, Bruxelles, 1971.
- Marjorie E. Mitchell: Aider l'enfant en face de la mort des autres, in Mort et présence, Op.Cit., pp. 199-216.
- Heinrich Meng: Contrainte et liberté dans l'éducation, Privat, Toulouse, 1968, p.146.
- Denise Van Caneghem: Agressivité et Combativité, PUF, Paris, 1978, p.155.
- Eveline Laurent: Dire la mort aux enfants. L'adulte désemparé, p.60, «Le Monde de l'éducation», n°95, Juin 1983, pp.60-62.
- John Killinger: La solitude de l'enfant (The loneliness of children, New York, 1980), R. Laffont, Paris, 1983, pp.168-169, p.173.
- د. عبد المنعم عبد العزيز المليجي: تطور الشعور الديني عند الطفل والمراهق، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٥٥، ص ١٨٠ ـ ١٩٦.
- د. أحمد محمد عبد الخالق: قلق الموت، «عالم المعرفة»، الكويت، العدد ١١١، آذار ١٩٨٧، ص ٨٩ ـ ٩٠.

فالولد، منذ نعومة أظفاره، يعاني من القلق، وقد يتراءى له الموت وراء مختلف المواضيع التي ينصبّ عليها قلقه (كالعدوان مثلاً أو الظلام)[١]، أو قد يتركز قلقه على الموت مباشرة[٢]، ذلك الموت الذي يضاعف من طابعه المرعب الغموض الذي يلفه في ذهن الولد[٣]. وقد يذكي فيه قلق الموت هذا موت أحد الأشخاص في محيطه[٤]، أو موت حيوان أليف[٥]، أو اكتشافه (الذي يمهد له طرحه، منذ ٣ أو ٤ سنوات، لأسئلة عن أصل وجوده) بأنه كان وقت قبل ولادته لم يكن هو موجوداً فيه مما يوحي إليه بأنه سيأتي أيضاً وقت يزول فيه من الوجود[٦]. قلق الموت هذا يشتد عند الطفل في اللحظات العسيرة من حياته، تلك التي تثير لديه شعوراً بالعجز والعزلة واليأس. هذا وبالإضافة إلى القلق من موته الشخصي، يعاني الولد في الصميم، منذ سن مبكرة، من ألم انفصال الشخص العزيز عنه بالموت[٨] (أو من الخوف من حدوث هذا الانفصال[٩]). إن أصعب ما قد يحصل له من هذا القبيل هو موت أم أو أب محبّ، إذ يشعر الولد إذ ذاك وكأن عالمه ينهار برمته وبفراغ لا يستطيع شيء أن يملأه[١٠]. لا بل إن جهله لحقيقة الموت قد يوحي له بتأويلات تعذبه، كأن يتصور بأن هذا الشخص العزيز قد أهمله وهجره، أو بأنه قد تسبب هو في غيابه بسبب ما في نفس الولد من مشاعر عدوانية تمتزج

(1) Cf Bruno Castets: La loi, l'enfant et la mort, Fleurus, 1971, pp.71-73.
(2) Cf Denis Wallon: Les Ages de l'enfant, II, 3 à 11 ans, Ed. Universitaires, Paris, 1971, pp. 153-154.
(3) Cf John Killinger: La solitude de l'enfant, Op.Cit., p.169.
(4) Cf Michel Zlotowicz: Les peurs enfantines, PUF, Paris, 1974, p.96.
(5) Cf Ignace Lepp: La mort et ses mystères, Grasset, 1966, pp.37-39.
(6) Cf. Michel Zlotowicz: Op.Cit., pp.94-96, p.100.
Sheila Macleod: Anorexique (1981), Aubier-Montaigne, 1982, pp.109-110.
(7) Cf D Benjamin B. Wolman: Comment vaincre les peurs enfantines (Cildren's fears), traduit de l'américain par Josette Féral, Marabout, Verviers, 1980, p.175.
(8) Cf John Killinger: Op.Cit., p. 170.
(9) Cf Denis Wallon: Op.Cit., p.154.
(10) Cf John Killinger: Op.Cit., p.177.

بحبه له، أو بأن العزيز قد غاب عنه معاقبة له على هفوات ارتكبها هو بحقه*.

٣ ـ كثيرون يعتقدون أنه من الأفضل أن يجنّبوا الولد كل حديث عن الموت وكل ذكر له وكل احتكاك به أو بمراسيمه. ولكن البحث النفسي يظهر أن إحاطة الموت بهذا الصمت والتعتيم لا يحلّ مشكلة الولد إنما بالعكس يعقّدها. ذلك أن الولد يضطر من جراء ذلك إلى مواجهة هاجس الموت وحيداً دون أن يتاح له أن يستعين بذويه، عبر التعاطي والتفاوض معهم، على تحمل عبئه والتخفيف من رهبته. وبما أن طريق التعبير المباشر عن قلقه بالكلام مسدود أمامه فهو مضطر إلى التعبير الجانبي عنه بالاكتئاب والمشاكسة ومحاولة لفت النظر إلى ذاته بشتى الوسائل، ناهيك عن أن الولد، إذا لم تتوفر له فرصة هذا التعاطي مع المحيط وتلقي منه كلمات تعيد الأمور إلى نصابها وتعطيها حجمها الحقيقي، معرض للاسترسال وراء تصورات وأوهام ـ ذكرنا بعضها أعلاه ـ من شأنها أن تضخّم الأمور وتزيد من انعكاسها السلبي على نفسيته**.

---

* راجع:

- Marjorie E. Mitchell: Aider l'enfant en face de la mort des autres, op.cit., pp.210-212.
- J.Killinger: op.cit. pp.178-179.
- Everett Ostrovsky: L'influence masculine et l'enfant d'âge préscolaire, Delachaux et Niestlé, 1959, pp.115-117.

** راجع:

- Dr Denis Wallon: op.cit., p.155.
- Françoise Dolto: Lorsque l'enfant paraît, t.I, Seuil, Paris, 1977, pp.98-99, pp.116-117.
- Roger Perron: Les enfants inadaptés (1972), «Que sais-je?», PUF, 3e éd., Paris, 1979, pp.103 et 105.
- John Killinger: op.cit., pp.180-181.
- Jacqueline Dana: La constellation familiale, Coll. «Réponses», R.Laffont, Paris, 1978, pp.159-160.

٤ ـ من هنا أنني أرى من الطبيعي أن يشارك الولد في خدمة ذكرى الأموات بعد القداس الإلهي إلى جانب عائلته. فإن مرافقته لها في هذه المناسبة الحزينة تذكي شعوره بالانتماء إليها ـ وهو خير سند له في محنة الانفصال الذي يسببه الموت ـ وتمنحه فرصة لمواجهة موت القريب معها وبالاستناد إليها وليس لوحده. بالطبع يُنتظر من الأقارب، بالمقابل، أن يضبطوا مشاعرهم قدر الامكان مراعاة لاحساس الولد وتوفيراً لما قد ينتابه من قلق شديد ـ خاصة إذا كان صغيراً ـ إذا ما رأى الذين يعتمد عليهم ينهارون.

٧ ـ صورة الله في العهد القديم

● «كيفية إيصال فكرة الله في العهد القديم للأطفال؟»*

***

١ ـ المشكلة التي تكمن وراء السؤال هي، على ما أعتقد، أن نصوص العهد القديم، إذا ما أخذت بحرفيتها، قد توحي، في كثير من الأحيان، بأن الله ينتقم من شرور الإنسان، فيرسل إليه ويلات مدمّرة كالموت في قصة آدم وحواء، والطوفان في قصة نوح، وتدمير سادوم وعمورة في قصة إبراهيم ولوط... وهذا ما يبدو على نقيض ما كشفه لنا يسوع المسيح من أن الله محبة. فكيف نتعامل إذاً مع نصوص العهد القديم المشار إليها أعلاه إذا ما طرحناها على الأولاد؟

٢ ـ المهم برأيي، وبشكل رئيسي، أن يفهم المرشدون أولاً الموضوع فهماً صحيحاً سليماً. عند ذاك لا تعوزهم الوسائل التي تساعدهم على إفهامه للأولاد. فالقضية هي قبل كل شيء قضية وعي لاهوتي صحيح لدى المرشد قبل أن تكون مسألة تربوية. المهم أن يعي المرشد حق الوعي **أن كتاب الله إنما هو كلام إلهيّ معبّر عنه بكلام إنسانيّ.** فالله يخاطب الإنسان (يخاطب

* أجيب عنه في ١٩٨٩/٣/٢٤ في حلقة تدريب لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

بالطبع عقله وقلبه وليس أذنيه) والإنسان يلتقط من هذا الخطاب ما استطاع عقله وقلبه. والله، لأنه يحترم الإنسان إلى أبعد حدّ، لا يملي عليه كلمات جاهزة، بل يتركه ينقل الكلام الإلهي كما استطاع هو أن يستوعبه ويفهمه، هكذا فقد يختلط الكلام الإلهي بتأويلات تعكس مفاهيم الانسان ومواقفه وتختلف عما قصد الله أن يقوله. هذا ما يجري في العلاقات بين الناس. فقد يوجّه لي صديقي كلمات فيها بعض القسوة، لأنه حريص على مصلحتي ويحاول تنبيهي لئلا أتمادى في أخطاء تؤذيني وقد تدمرني. وقد تؤلمه قسوة الكلمات التي اضطر إلى توجيهها إليّ، بقدر ما تؤلمني أنا إن لم يكن أكثر، ولكنني بسبب ضعف فهمي وعمى قلبي وعدم صفاء نيتي، قد أؤوّل هذا الكلام على أنه انتقام مني وعدوان عليّ يجازيني صديقي بهما على أخطائي لأنني، بارتكابي إياها، خالفت رأيه وتمردت على إرادته. ولكن الصديق لا ييأس إذا كان حقيقة يحبني، بل يعيد الكرة المرة تلو المرة محاولاً أن يوصل إليّ حقيقة ما قصده. إلى أن يأتي يوم ينفتح فيه عقلي وقلبي فعلاً إليه، فأفهمه على حقيقته، وتتحول علاقتي به في ضوء هذا الفهم الجديد وأصبح قادراً على التعبير عن نوايا صديقي بطريقة ليس فيها تشويه لهذه النوايا.

٣ ـ هذا ما حصل في علاقة الله بهذا الشعب الذي كان أقرب الشعوب إليه في فترة طويلة من التاريخ. فقد تحدث إليه مراراً وعبّر له عن حبه بالأقوال والأفعال. وبسبب حبه له حذره بشدة من مغبة الابتعاد عنه سعياً وراء إرضاء شهواته. لأن في هذا الابتعاد سيراً في طريق الدمار والموت، فلا حياة للإنسان إلا إذا بقي على صلة وثيقة بالله، كما أن لا حياة للغصن إلا إذا بقي متصلاً بالشجرة التي منها يستمد النسغ المحيي. أما إذا شاء الإنسان أن ينفصل عن الله ليسير في دروب أهوائه، فإنه يكون بمثابة الغصن الذي انفصل عن الشجرة طمعاً بالاستقلال، أو بمثابة السائر في الصحراء الذي ابتعد عن النبع وتوغل في الرمال سعياً وراء سراب فتنه. ما أراد الله أن يقوله لشعبه هو ما معناه: إنك إذا ابتعدت عني مائت لا محالة، لا لأنني أنا أميتك، فإن موتك طعنة لي في الصميم، بل لأن هذه هي طبيعة الأشياء التي تقضي

أن ييبس الغصن إذا ما انسلخ عن الشجرة وأن يهلك المسافر عطشاً إذا ما أدار الظهر للنبع وتوغل في الرمال القاحلة. ولكن الرسالة الإلهية لم تُفهم على تمام حقيقتها مع أنها كانت موجهة إلى الذين كانوا في موقع القربى. فقد ألصق الإنسان بالله ما يجده في نفسه هو من قسوة القلب. ولأنه يحب الانتقام نسب إلى الله هذه المزية، فجعل من الويلات التي أنذر الله الإنسان بأنه سوف يجرها على نفسه إذا ما ابتعد عنه (والتي يشير إليها، على سبيل المثال، الموت الذي لحق بآدم وحواء بعد المعصية، والطوفان الذي أغرق الناس في عهد نوح، وتدمير سادوم وعمورة...)، جعل الإنسان من هذه الويلات التي سبّبها هو دون سواه لنفسه، ضربات توعده الله بها ليُحكم عليه سلطانه ثم وجهها إليه ليقتص من تمرده وعصيانه.

٤ ـ ولكن قصة الله مع شعبه قصة محاولات متكررة يقوم بها الله للافصاح عن حقيقة مقاصده ونواياه النابعة من حبه للإنسان، ولتصحيح ما ألحقه الإنسان بهذه النوايا من تشويه عن قصد أو عن غير قصد. من هنا أن صورة الإله المنتقم ليست الوحيدة في العهد القديم. فهناك صور أخرى تدفع إلى تجاوزها وتصحيحها. تلك الصور تعبّر عن تقدم في العلاقة بالله وعن فهم أفضل لحقيقته، منها ما نراه في النبي هوشع من تشبيه مذهل لموقف الله من شعبه بموقف رجل خانته امرأته وهجرته لتعاشر العديد من الرجال سعياً وراء المال والترف ولكنه بقي مع ذلك على حبه لها برغم مرير المعاناة التي تسببت بها له وفتح لها بيته وقلبه عندما عادت تلتمسه بعد أن زالت مفاتنها ونبذها عشاقها*. ومنها ما ورد في قصة داود حين تمرد عليه ابنه ابشالوم وطرده ذليلاً من ملكه واستولى على كل ما لديه وحتى على نسائه، ولكن داود، بعد ما قُتل ابشالوم هذا في معركة بينه وبين القوات التي بقيت أمينة لأبيه، استرسل في الحزن وتمنى لو مات هو بدلاً عن ولده المتمرد. علماً بأن داود هذا قال عنه الكتاب أن قلبه شبيه بقلب الله**. ومنها ما قرأناه في النبي حزقيال على لسان الله:

* Cf Dominique Barthélemy: Dieu et son image. Ebauche d'une théologie biblique, «Foi vivante», Cerf, 1973, pp.157-160.

** Cf. Op.Cit., pp.139-141.

«قل لهم حيّ أنا يقول السيد الرب ليست مرضاتي بموت الشرير لكن بعودة المنافق عن طريقه فيحيا. فعودوا عودوا عن طريقكم الشريرة فلمَ تموتون يا آل إسرائيل؟» (حزقيال ٣٣: ١١، راجع أيضاً ١٨: ٢٣).

٥ ـ هذه الكشوفات اكتملت في يسوع المسيح، عندما شاء الله أن يزيل إلى أبعد حد الحواجز بينه وبيننا وأن يكلمنا بابنه الوحيد الذي هو صورة كاملة عنه. هذه الصورة حلّت في إنسان كان، وللمرة الأولى والوحيدة في التاريخ، شفافاً لها إلى أبعد حدّ، وذلك عبر جهاد دام طيلة حياته وبلغ ذروته وتتويجه في الصليب. هذا ما سمح ليسوع بأن يكشف لنا حقيقة الله دون إشكال أو التباس أو تشويه. فعرفنا منه أن «الله محبة» (١ يوحنا ٤: ١٦) وأن التشبه به يقتضي محبة الأعداء أنفسهم لأنه هو «يشرق شمسه على الأشرار والصالحين ويرسل مطره على الأبرار والأثمة» (متى ٥: ٤٥).

٦ ـ بيسوع المسيح ظهرت لنا صورة الله بحقيقتها الناصعة: «من رآني فقد رأى الآب» (يوحنا ١٤: ٩). لذا أصبح لدينا مفتاح يسمح لنا بفهم العهد القديم على حقيقته. فالغامض والمبهم والمحاط بالتناقض والإشكال والالتباس في هذا الكتاب تستقيم قراءته وتنجلي إذا ما سلطنا عليه النور الذي أفاضه علينا المسيح:

«ولكن غُشّيَ على بصائرهم، فإن ذلك القناع لا يزال إلى اليوم غير مكشوف عندما يُقرأ العهد القديم، ولا ينزعه إلا المسيح. أجل، إلى اليوم عند قراءة كتاب موسى لا يزال القناع على قلوبهم، ولا يُنزَع هذا القناع إلا بعد الاهتداء إلى الرب...» (٢ كورنثوس ٣: ١٤ و١٥).

يقول المثل الشعبي: «القارئ يرحم الكاتب». ذلك أن القارئ الذي عرف فكر صاحب الرسالة ومقصده يتسنى له أن يفهم مضمون الرسالة على حقيقته رغم ما لحق هذه الرسالة من التباس وتشويه ناتج عن سوء فهم الكاتب وغموض تعبيره ورداءة خطه. هذا، شرط أن نقرأ العهد القديم في

ضوء المسيح لا أن نتصرف كما نفعل في كثير من الأحيان، فنتصور المسيح بموجب مفاهيم العهد القديم التي لم تكتمل ولم تتوضح بعد*.

٨ ـ الملاك الحارس

● «ما هو الملاك الحارس؟ كيفية شرحه حسب أعمار الشُعَب؟»**

***

١ ـ إن عبارة «ملاك الله» أو «ملاك الرب» إنما هي أساساً، في الكتاب المقدس، تشير لا إلى كائن متمايز عن الله بل إلى الله نفسه في ظهوره للناس (هذا ما يظهر مثلاً في قصة هاجر: قارن بين تكوين ١٦: ٧ وتكوين ١٦: ١٣). ثم توضحت الفكرة في التراث اليهودي، فأصبح يُنظر إلى «الملاك» على أنه مخلوق متميز عن الله يرسله الله (وهذا هو المعنى الأصلي لعبارة ملاك، إن في العبرانية «مَلأَك» أو في اليونانية Aggelos: إنها تعني المرسَل أو الرسول) ليتمم مقاصده في الكون. ومن هذه المقاصد مرافقة أحباء الله في مساعيهم، ورعايتهم وحمايتهم وهدايتهم أثناء تتميمها. من هذا الباب نرى إبرهيم يرسل خادمه إلى الأرض التي منها خرج، ليأتي منها بزوجة لولده إسحق، قائلاً له: «... الرب سيرسل ملاكه أمامك فتأخذ زوجة لابني من هناك» (تكوين ٢٤: ٧). ومن هذا الباب أيضاً نرى الملاك روفائيل يرافق طوبيا في سفره ويقيه من المخاطر (راجع طوبيا ٥: ٤ وما بعدها). وقد ورد

---

* من أجل قراءة للعهد القديم في ضوء المسيح، راجع على سبيل المثل:
ـ كوستي بندلي: هل يقتل الله في سبيل التأديب؟، «النور»، السنة ٤٣، ١٩٨٧، العددان ٩ و١٠، ص ٣٢٧ ـ ٣٣٩.
ـ كوستي بندلي: كيف نفهم قصة آدم وحواء؟ ١ ـ «النور» السنة ٤٤، ١٩٨٨، العدد ٩، ص ٣٢٣ ـ ٣٢٨، ٢ ـ «النور»، السنة ٤٤، ١٩٨٨، العدد ١٠، ص ٣٥١ ـ ٣٥٩؛ ٣ ـ «النور»، السنة ٤٥، ١٩٨٩، العدد ١، ص ٨ ـ ١٣ وص٤٠؛ ٤ ـ «النور»، السنة ٤٥، العددان ٣و٤، ص ١٠٥ ـ ١١٤ ٥ ـ «النور»، السنة ٤٥، ١٩٨٩، العددان ٥و٦، ص ١٥٥ ـ ١٦١.

** طُرح هذا السؤال في إطار حلقة التدريب التي عقدت في ١٩٨٩/٣/٢٤ لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

بهذا المعنى في المزامير: «يعسكر ملاك الرب حول خائفيه وينجّيهم» (مزمور ٣٤: ٧). وأيضاً: «لأنه يوصي ملائكته بك ليحفظوك في جميع طرقك. على الأيدي يحملونك لئلا تصدم بحجر رجلك» (مزمور ٩٠: ١١و١٢).

٢ ـ من هنا تبلورت في المسيحية فكرة «الملاك الحارس»، وهو كائن غير منظور مرسَل من الله لكي يكون رفيقاً لكل إنسان طيلة حياته فيحميه من المخاطر ويلهمه إلى الخير. إن هذه الفكرة إنما هي تعبير عن حضور الله المحبّ في حياة كل إنسان فيحفظه وينيره ويرشده. إن انتداب ملاك لرعاية كل واحد منا تعبير عن الأهمية الفريدة التي يتخذها كل إنسان في نظر الله. وملازمة الملاك لنا طيلة حياتنا إنما هي تعبير عن ديمومة اهتمام الله بنا وسهره علينا.

٣ ـ من هذا المنظور ينبغي أن نحدث الأولاد عن «الملاك الحارس»، أي من حيث أنه تعبير عن اهتمام الله المستمر بنا ورعايته الدائمة السهر علينا. بعبارة أخرى ينبغي، في الحديث عنه، أن نركّز على الله مرسله لا عليه هو، لئلا يتحول في نظر الأولاد إلى نوع من إله ثانٍ يجرهم إلى موقف وثني، أو أن يتراءى لهم أن الله بعيد ولكن الملاك الحارس قريب فينصبّ اهتمامهم على الملاك الحارس، ويهملون الله أو يتجاهلونه. المهمّ، لكي نبقى في خط الكتاب وروحه، أن يبقى الملاك الحارس تعبيراً ـ ولكنه مجرد تعبير ـ عن حنان الله وحضوره المحيي في حياتنا.

٤ ـ المهم أيضاً هو أن نتحاشى تقديم الملاك الحارس للأولاد على أنه رقيب على أعمالهم متربص بهم ليسجّل كل شاردة وواردة صدرت عنهم فيحاسبهم عليها، أو نوع من الجاسوس يلتقط كل ما يفعلون وكل ما يفكرون به لينقله إلى الله فيسجله هذا في دفتر حساباته، وكأن الحارس تحول، والحالة هذه، إلى حارس سجن، إلى سجان يحصي على المسجون أنفاسه. إن هذه الصورة الإرهابية عن الملاك الحارس تنحرف بإيمان الأولاد إلى هوامات (أي: تصورات خيالية) مؤذية مكبّلة تضخّم لديهم سلطة «الأنا الأعلى» القمعيّ وتعيق تخطيه التدريجي الى حرية واعية مسؤولة، كما أنها تشوه صورة

الله في أذهانهم وقلوبهم* وتحوّله إلى إله ساحق ينبغي التحرر منه بالتمرد والنكران*.

٥ ـ أما كيفية تقديم الملاك الحارس لمختلف الأعمار:

أ ـ فقد نقدمه بين الرابعة والثامنة (أي في شعبتي «المستنيرين» و«الزارعين») على أنه صورة والديّة، نظراً لما يتسم به هذا العمر من حاجة كبيرة إلى الوالدين (خاصة في شعبة «المستنيرين»)، فنقول للأولاد أنه يرافقهم في حضور الوالدين وغيابهم وأنه يحنّ عليهم كما تحنّ عليهم الأم ويحميهم باقتداره كما يحميهم الأب ويرشدهم إلى طريق الخير كما يفعل الوالدان، موجهاً إرشاده إليهم لا بالكلام المسموع بل من خلال ما يخطر على بالهم من أفعال طيبة.

ب ـ أما بين الثامنة والثانية عشرة (أي في شعبتي «الصاعدين» و«الشاهدين»)، في مرحلة تنمو فيها علاقة الولد برفاقه ويزداد فيها استقلاله عن والديه، كما أن علاقته براشدين خارج نطاق الأسرة (كالمعلمين مثلاً) تشغل مركزاً هاماً في وجدانه، فيمكننا أن نشبه الملاك الحارس برفيق كبير يلازم الولد ملازمة رفيق عزيز له ولكنه رفيق بالغ الذكاء والفطنة يوجهه إلى ما فيه خيره ومنفعته الحقيقية كما يفعل المعلم أو المرشد. وفي هذه المرحلة من العمر التي يتيقظ فيها صوت الضمير عند الولد فيصبح قادراً إلى حد ما على أن يرى بنفسه ما هو الخير وما هو الشر دون أن يكون في هذا المجال مجرد صدى لصوت الوالدين كما كان في السابق، يمكننا التأكيد على أن صوت الملاك الحارس يختلط بصوت الضمير ليوجه الولد في طريق الخير.

٦ ـ هذا، وإذا كان الملاك الحارس أساساً رسالة حب وحنان وهداية يوجهها الله لنا، فمن الطبيعي أن لا تقتصر هذه الرسالة على هذا الكائن غير

---

* Cf André Godin: Le Dieu des parents et le Dieu des enfants. Trois études de psychologie religieuse, Casterman, 1963, pp.15-17.

* عن خبرة هذا الإله الرقيب الساحق وأثرها المدمّر في شخصية سارتر، راجع:
Jean-Paul Sartre: Les Mots, Gallimard, Paris, 1965, p.83.

المنظور بل أن تتعداه إلى أناس منظورين يصادفهم الولد في حياته وقد يلعبون، بشكل دائم أو ظرفي، دور الملاك الحارس بالنسبة إليه، فيعطفون عليه ويحمونه ويعضدونه في أعماله ويساعدونه على رؤية الأمور بشكل أوضح وأفضل ويلهمونه إلى ما فيه الخير لنفسه وللآخرين. فالأهل والإخوة والكهنة والمعلمون والمرشدون والرفاق والأقارب وأناس قد يلتقي بهم الولد في هذا الظرف أو ذاك قد يكونون بالنسبة إليه امتداداً للملاك الحارس، يومئ الله عبرهم إليه ويعبّر له عن حبّه له واهتمامه به. ينبغي أن نلفت الولد إلى أهمية الانتباه إلى ذلك والاستفادة منه والشكر عليه.

الفصل الثالث

التربية الدينية والتربية الإنسانية

أولاً: ما الهدف من استخدام وسائل ترفيهية وألعاب؟

● «ما الهدف من وجود وسائل ترفيهية وألعاب مع العلم بأن مدارس الأحد وجدت لهدف روحيّ؟»*

***

ما المقصود بـ«الهدف الروحي»؟ هل الحياة الروحية قطاع خاص يُضاف إلى سائر قطاعات الحياة؟ أم أن الحياة الروحية ـ التي وجدت «مدارس الأحد» لتنميتها ورعايتها ـ هي أن يكون الله حاضراً في حياتنا كلها؟ وإذا كان الله حاضراً، فالحياة لا تنقص بل على العكس تتأجج، لأن «مجد الله هو أن يحيا الانسان»، كما قال أحد الآباء القدماء، إيريناوس، في القرن الثاني. ألم يقل السيد: «لقد أتيت لتحيا الخراف وتفيض منها الحياة» (يوحنا ١٠: ١٠)؟ ألا ندعو الله في طقوسنا «واهب الحياة»؟ ألا ندعو الروح القدس «الرب المحيي» و«رازق الحياة»؟ إن يسوع، في حياته الأرضية، كان يعلن افتقاد الله للناس من خلال شفاء المرضى وردّ البصر للعميان وتعزية الحزانى واشباع الجياع. ونحن، عندما نقدم للأولاد ألعاباً تفرحهم وتنعشهم وتنمّي طاقاتهم، فإننا نقدّم الله لهم ينبوع حياة وفرح. هذا بالتالي من صلب رسالتنا الروحية.

* أجيب عنه في ١٩٨٥/٤/٦ في حلقة تدريب لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

المهم أن نُشعر الأولاد بذلك بدل أن نشعرهم بأنهم، إذا ما انتقلوا إلى الألعاب، فقد تركوا المجال الروحي ليدخلوا مجالاً «دنيوياً» صرفاً. ومن أجل ذلك ينبغي أن نعي نحن بأنه ما من مجال «دنيوي» صرف في نظر المؤمن، اللهمّ إلا مجال الخطيئة. فالدنيا كلها في نظره إنما هي «دنيا الله»، تتحدث عنه («السماوات تذيع بمجد الله...» مزمور ١٨: ١) وتحمل طاقاته منبثة فيها. الدنيا في نظر المؤمن إنما هي منذ الآن على الرجاء وستصبح فعلاً عند اكتمال الأزمنة تلك العليقة الملتهبة بنار الألوهة دون أن تذوب فيها*.

ثانياً: هل المواضيع الشبابية غريبة عن التربية «الروحية»؟

● «هل دمج الفرقة الحركية (ذكور + إناث) مؤثر على حياة الفرقة الروحية؟ (قد تصبح المواضيع الشبابية غالبة في حياة الفرقة)»**

***

١ ـ ينبغي بادئ ذي بدء أن نوضح المقصود من عبارة «الحياة الروحية» إذ كثيراً ما يكتنف الإشكال استعمالها. فـ«الحياة الروحية» ليست قطاعاً خاصاً يقتطع من سياق الحياة ليخصص للتعاطي مع المواضيع الدينية وممارسة أعمال العبادة على اختلافها. إنما «الحياة الروحية»، في معناها الأصيل، هي الحياة مع الله، وبالتالي فهي الحياة برمتها، بمختلف وجوهها ونواحيها، إذا ما عشناها في حضرة الله. من هنا إنني قد أعالج موضوعاً لاهوتياً في حين أن قلبي بعيد عن الله، فأتعامل إذ ذاك مع هذا الموضوع وكأنه مجرد صياغة عقلية وتركيبة

---

* راجع:
ـ كوستي بندلي: ما المقصود بالاهتمامات «الروحية» والاهتمامات «الدنيوية»؟، «النور»، السنة ٤١، ١٩٨٥، العدد ٩، ص ٣٣٧ إلى ٣٤٠ وص ٣٤٦.
ـ كوستي بندلي: هل «الحياة الروحية» قطاع يضاف إلى سائر قطاعات الحياة؟، «النور»، السنة ٤٣، ١٩٨٦، العدد ١، ص ١٠ ـ ١٢، ص ٢٦، العدد ٢، ص ٥٥ ـ ٥٨.

** أجيب عنه في ١٩٨٨/١١/٢٢ في لقاء طلابي لفروع البترون لحركة الشبيبة الأرثوذكسية عُقد في حامات.

ايديولوجية، أو قد أتوخى أساساً من معالجتي إياه إبراز مقدرتي الذهنية وسعة اطلاعي أو التفوق على من لا يشاطرني الرأي. فأكون، وأنا أعالج موضوعاً «روحياً» في الظاهر، أبعد ما يمكن عن «الحياة الروحية». وقد أعالج بالمقابل موضوعاً اجتماعياً أو «شبابياً» صرفاً، إنما بروح الله، أي بروح المحبة الذي يمدني هو به والذي، إن انفتحتُ عليه فعلاً أتخطى أفكاري المسبقة الضيقة وأعراف مجتمعي وانفعالاتي وأهوائي لأبلغ رؤية الإنسان كما يراه الله نفسه في محبته له التي تكون قد انتقلت إليّ. فأكون عند ذاك في صميم «الحياة الروحية» ولو لم أتلفظ بعبارة واحدة من العبارات «الدينية» المألوفة، ولو لم آتِ على ذكر صريح لكلمات الانجيل أو تعاليم الآباء. ألم يعلن الرسول يوحنا: «الله محبة. من أقام في المحبة أقام في الله وأقام الله فيه» (١ يوحنا ٤: ١٦). ألم يعلّم الرسول بولس أنني «لو تكلمت بلغات (. . .) الملائكة، ولم تكن لديّ المحبة فما أنا إلا نحاسٌ يطنّ أو صنج يرنّ» (١ كورنثوس ١٣: ١)؟ ألم يضع الكاتب الروحي أفغريوس هذا المبدأ الأساسيّ في رؤيانا الأرثوذكسية والقائل: «إن اللاهوتي هو من يصلي، وإن من يصلّي هو لاهوتيّ»؟ علماً بأن «الصلاة»، في عمقها وجوهرها، هي تلك المناجاة لله التي قد تكون صامتة وقد ترافق مختلف الأوضاع والأعمال.

٢ ـ في ضوء ما سبق يمكن أن نجيب عن السؤال الذي نحن بصدده:

أ ـ صحيح أن قيام الاختلاط في الفرقة من شأنه أن يزيد من نسبة المواضيع الشبابية التي تطرحها الفرقة، وذلك نظراً لما يثيره تواجد الجنسين من مشاعر وخبرات وهواجس وتساؤلات.

ب ـ ولكن بروز تلك المواضيع يعني بالضبط أن الفرقة قد وعت نفسها، قد وعت حقيقتها كمجموعة شبابية. وهذا بحد ذاته أمر بالغ الايجابية على الصعيد الروحي، إذ كيف يمكن للفرقة أن تكون علاقتها بالله أصيلة إن لم تنطلق هذه العلاقة من حقيقتها الإنسانية الراهنة؟ في ضوء ذلك يمكن التساؤل: هل تكفي كثافة المواضيع «الدينية» مؤشراً على غنى «الحياة الروحية» في فرقة ما، إذا كان السبب الرئيسي لهذه الكثافة هو رضوخ شباب

الفرقة لما فُرض عليهم من برنامج حملهم على التسليم به حياؤهم من المرشد وعدم تجاسرهم على الافصاح له عن حاجاتهم الحقيقية؟

ج ـ إن ترحيب المرشد بـ«المواضيع الشبابية» التي أخذت تطرحها الفرقة بكثافة بعد قيام الاختلاط فيها، من شأنه أن يوقظ شعوراً لدى الشباب بأن الله نفسه ـ عبر المرشد ـ يرحب بهذه المواضيع، وأنه بالتالي يهتم بحاجاتهم وهواجسهم ومشاكلهم، وأنه يريد لهم النجاح والانتعاش، وبعبارة أخرى يكتشفون بشكل ملموس أن الله يحبهم، فلا تبقى محبة الله مجرد قضية ذهنية، كلامية، بالنسبة إليهم. هذا الاكتشاف كفيل، برأيي، بأن يطوّر علاقتهم بالله بحيث تتحول بالنسبة إليهم إلى خبرة معاشة تلهم مجمل تفكيرهم وسلوكهم. فإذا ما بدأوا يكتسبون هذه الإلفة مع الله أصبح بامكانهم أن يتعاملوا «روحياً» مع مختلف المواضيع التي يواجهونها، «شبابية» كانت أو «دينية».

● «هل يمكن للفرقة الحركية أن تبحث مواضيع غير روحية؟ وهل يمكن أن يُعقد اجتماع الفرقة دون موضوع روحيّ؟»*

***

١ ـ أخشى أن تكون صياغة السؤال متأثرة بالإشكال الشائع حول طبيعة «الحياة الروحية»، الذي أشرنا إليه أعلاه. فكل موضوع تعالجه الفرقة يمكن لا بل يجب أن يكون موضوعاً «روحياً». **وهذا ما يتصف به كل موضوع إذا ما بُحث فعلاً بروح الله.** إن مبرر وجود الفرقة الحركية وعنوان فرادتها هو بالضبط أن تحيا كافة وجوه حياتها وأن تعالج سائر مواضيعها بروح الله.

٢ ـ إنما صحيح أيضاً أن لـ«الحياة الروحية» (وهي، كما أوضحنا، الحياة كلها إذا ما عيشت في حضرة الله) فترات متميزة ـ أو هكذا ينبغي أن

* أجيب عنه في ١٩٨٨/١١/٢٢ في لقاء طلابي لفروع البترون لحركة الشبيبة الأرثوذكسية عُقد في حامات.

تكون ـ فيها يُفرض أن تتكثف الصلة بالله عبر الانصراف إلى مناجاته أو تأمل كلمته. هذا شأن كل علاقة صحيحة يقيمها البشر مع الله أو فيما بينهم. فالصداقة الحقة مثلاً تشمل كافة نواحي حياة الصديقين وأوقاتها، إنما لها أيضاً لحظاتها المميزة، وهي تلك الفترات السعيدة التي يخلو فيها الصديقان أحدهما للآخر فيتناجيان ويتكاشفان ويتحاوران. إن هذه اللحظات المضيئة ضرورية لتغذية صداقتهما وترسيخها، وإن أثرها ينسحب على مجمل حياتهما إذ تساعد كلاً منهما على أن يتصرف في كل ظروف وجوده، بوحي من هذه الصداقة وبموجب ما يستمده منها من إلهام وطاقات. ولكن لحظات اللقاء المكثف تغتذي بالمقابل من سياق الصداقة اليومي الاعتيادي الذي يمهد لها ويعطيها زخمها ومعناها.

٣ ـ هكذا لا بدّ برأيي للفرقة من خبرات روحية مكثفة تغذي بها صلتها بالله التي يُفرض، من جهة أخرى، أن تكون صلة دائمة تشمل مختلف نواحي حياة الفرقة وتلهم سائر مواضيعها. هذه الخبرات الروحية المكثفة تعاش عبر الصلوات التي ترفعها الفرقة (من ليتورجية وعفوية) وعبر التعاطي مع كلمة الله (من خلال دراسة مقطع كتابي أو عنصر من عناصر التراث الإيماني من عقائد أو طقوس أو تعاليم آبائية وما شابه ذلك). إن حياة الفرقة لا تستقيم ولا تكتمل بدون هذه الخبرات الروحية المميزة. ولكن هذه، من جهتها، تبدو مصطنعة وهامشية وشكلية وتفقد الكثير من زخمها وصدقها ومعناها إن لم تكن مندرجة في حياة متكاملة للفرقة تشمل جميع هواجس أعضائها واهتماماتهم، معاشة في نور الله وبالإلفة معه.

القسم الخامس

قضايا الجنس والتربية الجنسية والاختلاط

- مشاكل الاختلاط وموضوع الفرقة المختلطة
- الدور الجنسي وما يكتنفه من مشاكل
- بعض وجوه التربية الجنسية

الفصل الأول

مشاكل الاختلاط وموضوع الفرقة المختلطة

أولاً: صعوبة التقارب بين الفتيان والفتيات في المراهقة ومطالعها

ـ تكتلات على أساس الجنس في فرقة «شاهدين» (١١ سنة)

● «كيف علينا أن نتعامل مع التكتلات من الجنس الواحد التي تبرز في فرقة «الشاهدين» (وهي مختلطة) (١١ سنة) والتي ترفض التعامل مع أفراد من الجنس الآخر؟»*

***

١ ـ ينبغي أولاً أن نتفهم هذه التكتلات التي تتألف على أساس الجنس الواحد في هذا العمر، إذ إنها تترجم إحدى الخصائص النفسية المعروفة لهذه المرحلة، مرحلة بدايات المراهقة، الممتدة بين ١١ و١٣ سنة. فالفتيان والفتيات تتجاذبهم في هذه المرحلة نزعتان متضاربتان. فمن جهة يبدأ الميل إلى الجنس الآخر بالتيقظ بفعل اقتراب المراهقة. ومن جهة أخرى تنشأ لدى كل من الجنسين رهبة حيال هذا المجهول المختلف الذي بدأ الانجذاب إليه يشغل

* أجيب عنه في ندوة لمرشدي الطفولة في فرع طرابلس ـ البلدة لحركة الشبيبة الأرثوذكسية عُقدت في ١٩٨٨/٩/٢٠.

البال ويلوّن المشاعر ويبدّل المألوف من الاهتمامات. وكأن كل جنس يرهب بأن يتلاشى ويضيع إذا ما انساق وراء انجذابه إلى الجنس المختلف. وقد لاحظ أحد الاخصائيين النفسيين كيف أن فتيان هذه المرحلة ينتابهم نفور واشمئزاز إذا ما شاهدوا ممثلاً وممثلة يتبادلان القبلات على شاشة السينما[1]. هذا التضارب في المشاعر يؤدي إلى حل تسوية يحاول الفتية لا شعورياً عبره التوفيق بين الانجذاب والنفور. فمن جهة يتكتل كل فرد مع جنسه ليترسخ في انتمائه إليه ويحتمي به من الجنس الآخر. وقد يطول هذا الموقف بشكل خاص لدى الفتيات، احتجاجاً منهن على فظاظة الفتيان وتفوقهم عليهن من حيث القوة الجسدية[2]. ومن ناحية ثانية، وبالمقابل، يحاول كل فرد، انطلاقاً من موقعه الآمن هذا، أن يمدّ جسوراً تصله بالجنس الآخر، وهي تتخذ عادة صفة المناوشات والتحرشات والمعاكسات وكلها ظواهر يتستر فيها الاهتمام بقناع من العدوانية. وقد عبّر أحد الفتيان عن الازدواجية التي تتسم بها محاولات التقرب هذه بقوله «إن الفتاة هي أفضل هدف للتصويب»[3][4].

٢ ـ من فهمنا لهذه الظاهرة يمكن أن نستلهم سلوكنا التربوي حيال المشكلة التي يثيرها السؤال الوارد أعلاه. ومما يمكن فعله برأيي:

أ ـ أن نوضح للفتيان والفتيات أن العلاقات العسيرة بين الفريقين طبيعية في هذا العمر لأنها تعبّر عن التطور السريع الحاصل في نفسية المراهق والمراهقة وعن اتجاه كل منهما إلى اكتشاف الجنس الآخر وهو اكتشاف لمجهول وبالتالي تكتنفه الحيطة والحذر.

ب ـ أن نفصل فرقة «الشاهدين» الواحدة إلى فرقتين، إحداهما للفتيان والأخرى للفتيات، يكون لكل منهما كيانها الخاص ونشاطاتها، كما وأن لكليهما

---

(1) Cf Fitzhugh Dodson: Le père et son enfant, op.cit., p.236.

(2) Cf A.S.Neill: Libres enfants de Summerhill, op.cit., p.208.

(3) Cf F.Dodson: op.cit., pp.245-246.

(٤) عن النفور بين الجنسين في الفترة الانتقالية إلى المراهقة وعن خلفياته النفسية، راجع أيضاً: د. عبد المنعم المليجي ود. حلمي المليجي: النموّ النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، ط ٥، ١٩٧١، ص ٢٩٤ ـ ٢٩٥.

اجتماعات ونشاطات مشتركة. أما وتيرة هذه الاجتماعات والنشاطات المشتركة فينبغي تحديدها بالتشاور مع الفتيان والفتيات بحيث يمكن تكثيفها تدريجياً وفقاً لنموّ استعداداتهم بهذا الصدد.

ج ـ أن تخصص بعض هذه الاجتماعات المشتركة للتداول الصريح حول مواصفات كل من الجنسين وحول نظرة كل منهما إلى الآخر.

د ـ أن يتعهد فرقة «الشاهدين» مسؤولان، شاب وفتاة، بحيث يرتاح أفراد كل جنس إلى وجود من يماثلهم في قيادة الفرقة، وبحيث يكون التفاهم والتعاون بين المرشدَين نموذجاً يتماهى به الفتيان والفتيات تدريجياً في تحديد نوعية علاقات كل من الفئتين بالأخرى وكل فرد من أفراد الفئتين بالجنس الآخر.

ـ شجار بين فتيان فرقة «استعدادية» وفتيات فرقة مماثلة

● «هناك مشاكل بين شباب الفرقة (وهي فرقة تضم شباناً من الصف السابع في النظام التعليمي السوري الذي يتناسب مع الأول المتوسط في النظام اللبناني: ك.ب.) وبنات فرقة السابع. فالشبان يضربون البنات والبنات ترد عليهم بالكلام ثم يحدث شجار وخصومات.

وقمت بجمع الشباب والبنات بنشاطات صغيرة لحلّ المشكلة»*.

***

١ ـ ظاهرة العدوانية هذه شائعة في هذه المرحلة من المراهقة ومردها إلى العوامل التالية:

أ ـ تتيقظ في هذا العمر حاجة قوية إلى الجنس الآخر. يشعر المراهق بحدة أنه لم يعد يتسنى له، كما كانت الحال في طفولته، أن يكتفي بذاته وبرفاق له كان يراهم على شاكلته (سواء أكانوا صبياناً أو بناتاً إذ لم يكن

* أجيب عنه في ١٩٨٦/٩/٢٠ في حلقة تدريب المرشدين في الحميراء.

الفارق بين الجنسين واضحاً بما فيه الكفاية في ذلك العمر)، بل أنه مشدود بكل جوارحه نحو عالم أخذ يبدو له متميزاً ومختلفاً وغريباً ومجهولاً، هو عالم الجنس الآخر. قوة هذه الحاجة التي برزت فيه إلى الجنس الآخر لا تخلو من شيء من الرهبة لأنها تنتزعه من اكتفائيته وتدفعه إلى الالتحام بعالم يستهويه ويخيفه بآن لأنه الغريب والمجهول. من هنا بروز نزعة عدوانية حيال الجنس الآخر يعبّر بها عن قلقه ويحمي بها نفسه مما يتراءى له تهديداً يسلطه هذا الآخر عليه. المفارقة تكمن هنا في أن عدوانية المراهق حيال الجنس الآخر هي على قياس حاجته إليه، لأنها رد فعل على هذه الحاجة وما تحمله من خطر يتصوره المراهق على استقلاليته وخصوصيته.

ب ـ من هنا نزعة كل من الجنسين إلى التكتل بين أفراده حيال الجنس الآخر ومقابلة هذا الجنس بعدوان قد يكون فعلياً من جانب الفتيان ـ الذين يستفيدون في هذا المجال من تفوقهم العضليّ ـ ولكن الطابع الكلاميّ يغلب عليه من جانب الفتيات. ولكن هذا العدوان نفسه إنما له دلالة مزدوجة، لأنه لا يحمل فقط معنى إقصاء الجنس الآخر واستبعاده والاحتماء منه والاستعلاء عليه، ولكنه أيضاً فرصة للتعاطي والتعامل معه والاتصال والاحتكاك به ولو اتخذ كل ذلك شكلاً عدوانياً. مجمل الكلام إن هذا العدوان هو على نقيض اللامبالاة لأنه، على العكس، يبطن الاهتمام الشديد بالجنس الآخر.

ج ـ هذا وتجدر الاشارة إلى أن هذا الموقف العدواني أكثر نمواً لدى الذكور منه لدى الإناث وذلك بفعل العوامل التالية:

● النزعة العدوانية أكثر نمواً على وجه العموم لدى الذكور انطلاقاً من تكوينهم البيولوجي (نمو أكبر للعضلات، تأثير الهورمونات الذكورية).

● هناك خوف دفين وعميق لدى الذكر من الميل الذي يشدّه إلى الأنثى ويدفعه إلى الالتحام بها، لأن هذا الالتحام يوازي في شعوره الباطني اللاوعي اندماجه مجدداً بالأم الذي كان حاصلاً قبل الولادة وبالتالي تلاشي وجوده الذاتي. بعبارة أخرى هناك معادلة لاوعية في عقله الباطن بين نداء

الأنثى ونداء الموت. هذا هو جذر الخوف من الأنثى الذي لا يعترف به الذكور عادة ولكنهم يموهونه بغلافات من الاستعلاء والاستكبار*.

● الفكر الاجتماعي السائد ينسب إلى الذكورة تفوقاً وامتيازاً على الأنوثة. من هنا إن الفتيات أكثر تقبلاً للاحتكاك بالجنس الآخر - رغم تحفظاتهن - من الفتيان، لأنهن يشعرن بأنهن باحتكاكهن هذا إنما يتقربن من الجنس «المتفوق» ويكتسبن بعض «امتيازاته». أما الفتيان فيعتريهم شعور غامض بأن ذكورتهم، التي تعلموا أن ينظروا إليها على أنها امتياز رفيع، مهددة من جراء الاتصال بالجنس الآخر وذلك من النواحي التالية:

أولاً: من حيث هي معرضة، كما يظنون، من خلال احتكاكها به، إلى التلون ببعض صفات الأنوثة، مما يفقدها بنظرهم نقاوتها وصلابتها.

ثانياً: من حيث هي معرضة، في اتصالها بالجنس الآخر، إلى الفشل في كسب وده واعجابه، وهذا الفشل يعتبره الفتيان جرحاً لا يطاق تصاب به ذكورتهم.

ثالثاً: أضف إلى ذلك تقدم الفتاة على الفتى في هذا العمر من حيث سرعة النموّ والنضج مما يدفعها إلى الاستعلاء على الفتى الذي من عمرها (والتطلع إلى من هو أكبر). فينتقم الفتى بالعدوان مما لحقه منها من إحباط وصدّ.

٢ - من هنا أن محاولاتنا للتقريب بين الجنسين في هذا العمر، ينبغي أن يرافقها كثير من التأني والتفهم والتدرج، بحيث نراعي بآن جانب الحاجة المتبادلة، وأهمية الإثراء المتبادل، وجانب الحذر والخوف والعدوان. لذا فإن

---

* راجع:

- Dr Wolfgang Lederer: La peur des femmes (The fear of women, New York, 1968), traduit de l'américain par Monique Manin (1970), Bibliothèque scientifique, Payot, Paris, 1980.

- Pierre Daco: Comprendre les femmes... et leur psychologie profonde (1972), Les nouvelles éditions Marabout, Verviers, 1983.

دمج الفتيان والفتيات في فرقة مختلطة يجب أن تسبقه وتمهد له محاولات لاشراكهم في بعض النشاطات المحدودة ـ كما فعل طارح السؤال الذي نحن بصدده ـ على أن تتسع هذه النشاطات تدريجياً. كما أن هناك، في هذا المجال كما في غيره، فوارق كبيرة بين فتى وفتى وبين فتاة وفتاة، عائدة إلى شخصية كل منهم وتاريخه وتأثير بيئته وتربيته، لا بدّ وأن تؤخذ بعين الاعتبار.

ـ صعوبة التقارب بين الشبان والشابات في فرقتين «استعداديتين»

● «هناك صعوبة في التقارب بين الشبان والشابات في فرقتين يتنازع ذلك عوامل عديدة منها الخجل وقلة الثقة بالنفس أو ربما النفور. فكيف السبيل لإزالة هذه المشكلة وما هي الطرق التي يجب أن يتبعها المرشد؟»*

***

١ ـ من الطبيعي أن يتنازع المراهقين في هذه المرحلة ميل إلى الجنس الآخر وميل معاكس إلى اجتناب أفراده. هذا الميل الأخير نابع، كما أشار طارح السؤال، من «الخجل وقلة الثقة بالنفس»: فعلى قدر ما ينجذب المراهق نحو الفتيات، يخشى أن يصادفه في سعيه إليهن الصدّ والفشل وأن يصاب من جراء ذلك بطعنة لرجولته الناشئة. كما أنه نابع، وهو ما ورد ذكره أيضاً، من «نفور» هو في الأصل ردّة فعل يثيرها غموض هذا العالم المجهول، الذي يتراءى للمراهق حافلاً بالوعود والأخطار معاً. «النفور» هنا سبيل إلى الاحتماء من هذا الانجذاب نحو عالم مبهم خطر يهدد رائده بالفشل والضياع. إنه موقف يتسم بـ«التجاذب الوجداني»، أي بتواجد مشاعر متناقضة.

٢ ـ معالجة هذا الوضع تكون بإفساح سبل التعارف بين الجنسين مما يعني:

---

* أجيب عنه في إطار حلقة عُقدت في ٥ و١٩٨٨/٣/٦ لإعداد مرشدي الفرق الاستعدادية في فروع طرابلس لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

أ ـ أن لا يكتفى بتواجدهما معاً في فرقة واحدة*، بل أن تـوفر لهـما شروط التعايش والتفاعل. من هنا ضرورة تشجيع كل منـاسبات التعـايش والتفاعل في الفرقة: تعارف مطوّل، تبادل آراء، أمسيات محبة الخ...

ب ـ أن تخصص اجتماعات يتحدث فيها:

الشبان: عن كيف يرون الفتيات.

الفتيات: عن كيف يرين الشبان.

على أن تطرح الآراء كلها للمناقشـة الهادئـة، مما يسـاعد عـلى تجاوز الأفكار المسبقة وما تحمله من أوهام وعلى بلوغ تصور أكـثر واقعية للجنس الآخر يمهد لعلاقة أيسر وأصفى.

ـ ازدواجية مشاعر مراهقي فرقة «استعدادية» حيال فتيات فرقة مماثلة

● «هناك مشكلة (...) نعانيها معهم وهي علاقة هؤلاء الشبان مع البنات في الفرقة الأخرى. أحياناً يطلبون الانضمام إليهن وأحياناً يغارون منهن ويشتكون عليهنّ من أعمال كن قد قمن بها مع القائد. وكثيراً من الأحيان يكونون هجوميين بشكل فظيع على فتيات من الفرقة الأخرى لأن تصرفاتهن ليست حسنة أو لباسهن ليس محتشماً»*.

***

١ ـ إن مـوقف المـراهقـين حيـال الجنس الآخـر يتسم، كـما رأينـا، بالازدواجية والتناقض. فالتجاذب الطبيعي بين الجنسين يرافقه عداء مبني على الجهل المتبادل، كثيراً ما تذكيه عوامل عائلية واجتماعية. ازدواجية المشاعر هذه بينتها مثلاً دراسة ميدانية أجراها كامبـل Campbell وتناولت بـالملاحـظات الدقيقة أفراداً من الجنسين تتراوح أعمارهم بين ١٤ و١٧ سنة**.

* Cf Dr André Berge: L'éducation sexuelle et affective, Scarabée, Paris, 1964, p.83.

* أجيب عنه في إطار حلقة عُقدت في ٥ و١٩٨٨/٣/٦ لإعداد مرشدي الفرق الاستعدادية في فروع طرابلس لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

** Cf D. Origlia et H. Ouillon: L'adolescent, les Editions Sociales Françaises, Paris, 1964, pp.105-107.

٢ ـ هذه الازدواجية تبدو بأجلى بيان في سياق السؤال الذي نحن بصدده: «أحياناً يطلبون الانضمام إليهن وأحياناً يغارون منهن ويشتكون عليهن (. . .) وكثيراً من الأحيان يكونون هجوميين بشكل فظيع. . .».

والجدير بالذكر أن الهجوم «الفظيع» المشار إليه ينصبّ على الفتيات لأن «لباسهنّ ليس محتشماً». ما يفهم من ذلك هو أن عنف الهجوم يأتي على قدر ما يشعر به الشبان من اضطراب يثيره فيهم الدافع الجنسي نحو الجنس الآخر. الهجوم هو إذاً هنا على سبيل الدفاع عن النفس والاحتماء من الخطر.

يبدو إذاً أن هؤلاء الشبان مهتمون كثيراً بالفتيات، لا بل هم مهتمون بهن أكثر مما يريدون. لذا يتخذ اهتمامهم شكلاً صراعياً ويتجلى بالتالي بمواقف سلبية فيها تحامل على فتيات الفرقة الأخرى.

٣ ـ معالجة الوضع تكون برأيي بإفساح المجال أمام التعارف بين الفرقتين وذلك من خلال لقاءات دورية يتم فيها تعريف مطول لكل واحد عن نفسه ومختلف أنواع التعايش (لعب، إنشاد، مباريات ثقافية، مائدة محبة، مناقشة موضوع، لقاء صلاتي وتأملي. .). ومن فوائد هذا التعارف أنه يسمح للشبان بأن يكتشفوا تدريجياً بأن الفتاة «إنسانة» وليست مجرد أنثى فاتنة ومخيفة بآن.

بعد أن يكون التعارف قد قطع شوطاً كافياً يمكن أن يجري تبادل ومناقشة حول النقطتين التاليتين اللتين سبقت الإشارة إليهما:

كيف يرى الشبان الفتيات؟
كيف ترى الفتيات الشبان؟

ـ هل يسمح التنافر بينهما بدمج «الطلائعيين» و«الطلائعيات»؟

● «مع العلم بوجود تنافر بين الفرقتين، هل يمكن دمج الطلائعيين والطلائعيات؟»*

* أجيب عنه في ١٩٨٧/٥/١ في حلقة تدريب لمرشدي فروع البترون لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

لقد رأينا أن من خصائص عمر فتية «الطلائع» تواجد التجاذب والتنافر بين الجنسين. من هنا أن الدمج لا يمكن أن يتم عادة بينهما إلا على مراحل، بعد فترة من المؤالفة تسمح باكتشاف الآخر في جوّ من الأمان الذي توفره لكل فرد جماعة من جنسه ينتمي إليها وفي ظلها يسعى تدريجياً إلى الجنس الآخر فيتمرس على معاشرته والاطمئنان إليه.

ثانياً: تربية مختلطة أم منفصلة؟

ـ اختلاط أو انفصال في المرحلة الثانوية؟

● «هل يعطي انفصال الشبان عن البنات في هذه المرحلة الثانوية فائدة أكثر من اختلاطهم، ولماذا؟»**

***

باعتقادي أن الاختلاط بين الجنسين في المرحلة الثانوية* أفضل من الانفصال، وذلك للأسباب التالية:

١ ـ لأنه يسمح لكل من الجنسين أن يكتشف خصوصيته، من ذكورة أو أنوثة، عبر المقارنة والتفاعل مع الجنس الآخر، فتترسخ فيه بالتالي هذه الخصوصية، أي أن الشاب يصبح أكثر ذكورة والفتاة أكثر أنوثة إذا ما كانا على احتكاك أحدهما بالآخر، وكأن حضور كل منهما يستدرج الطرف الآخر

** أجيب عنه في ١٩٨٦/٩/٢٠ في حلقة تدريب المرشدين في الحميراء. السؤال متعلق بفرقة شباب لهم من العمر ١٧ ـ ١٨ سنة وقد بلغوا نهاية المرحلة الثانوية.

* عن التربية المختلطة راجع مثلاً:

- Collectif: Situation du problème de la mixité, Ed. Feuilles familiales — Vie ouvrière, Bruxelles, 1964.
- Dr André Berge: La sexualité aujourd'hui, Casterman, 1970, pp.37-56.
- Dr André Berge: L'éducation sexuelle et affective, Scarabée, 1964, pp.83, 176-178.
- Edouard Breuse: La coéducation dans les écoles mixtes, PUF, 1970.
- سلامه موسى: فن الحب والحياة (١٩٤٧) مكتبة المعارف، بيروت، ط ٤، ١٩٧٨، ص ١٣٢ ـ ١٣٥.

إلى إبراز خصوصيته على أكمل وجه.

٢ ـ وبالمقابل يتاح لكل من الجنسين أن يغتني ببعضٍ من خصائص الآخر عبر التفاعل بينهما. فالشاب يكتسب مزيداً من الرقة تتلطف بها فظاظته والفتاة تكتسب مزيداً من الصلابة والعقلانية توازن بهما ما قد يكون لديها من نزعة إلى المزاجية والانفعال. الشاب يكتسب من الفتاة مزيداً من الانتباه إلى عالمه الداخلي وما يعتمل فيه من مشاعر والفتاة تكتسب من رفيقها مزيداً من الالتفات إلى العالم الخارجي وما يتطلبه من إنجازات. الشاب يكتسب من الفتاة مزيداً من الانتباه إلى الأشخاص وفرادة معاناتهم، وهي تكسب منه مزيداً من الاهتمام بالقضايا ذات الطابع العام كالعدالة والقانون والمصلحة العامة. الشاب يكتسب من الفتاة مزيداً من الاهتمام بالواقع الراهن ورعايته وترتيبه وهي تكسب منه مزيداً من التطلع إلى تطوير هذا الواقع نحو الأحسن والأرقى. هو يكسب منها مزيداً من الاهتمام بالحاضر وبما هو قريب وهي تكسب منه قدرة أكبر على التخطيط للمستقبل والاشراف على الأفق البعيد. هو يكسب منها مزيداً من الصبر وطول النَفس والقدرة على الاحتمال وهي تكسب منه توثباً إلى التجاوز والتغيير والتجدد. هو يكتسب منها حدساً يصله بخلجات الوجود وهي تكسب منه عقلانية تسعى إلى تفسير الوجود. . .

٣ ـ كذلك يسمح الاختلاط بتجاوز الهوامات (Fantasmes) التي ينزع كل من الجنسين إلى إسقاطها على الآخر، سواء أكانت تجميلية (الجنس الساحر، الفاتن) أو تبخيسية (الجنس الضعيف أو الخبيث أو المرعب)، إلى معرفة أقرب إلى الحقيقة والواقع، حقيقة كائن مختلف من حيث الخصائص الجنسية وما يرتبط بها من اتجاهات نفسية، إنما على خلفية إنسانية واحدة يمتزج فيها، كما في كل إنسان من أي جنس كان، السلبي والايجابي، النور والظلال. هذه النظرة الواقعية، إذا ما أتيح لها أن تتكون وتترسخ عبر الاختلاط، من شأنها أن تمهد لقيام علاقة أسلم بين الجنسين سواء في المرحلة الحاضرة أو في مستقبل الحياة.

٤ ـ الاختلاط يسمح للشاب أو الفتاة أن يخرج كل منهما تدريجياً من

قوقعة نرجسيته (هذا التركيز على الذات، المشوب بالقلق، الذي يتميز به هذا العمر الباحث عن هويته) عبر تكاشف وتفاعل مع آخر مختلف عنه، لا من حيث الخصائص الشخصية وحسب بل من حيث الخصائص الجنسية أيضاً وما يرتبط بها من خصائص نفسية متمايزة، أي أنه آخر بمعنى مزدوج. إنهاخبرة لا يقدم عليها المراهق إلا بحذر شديد وبشيء من الرهبة لأنها توازي ولوج عالم مجهول يثير في شخصيته التي لم تترسخ ولم تستقر بعد الخوف من الضياع. لذا ينـزع إلى التقوقـع مع أبنـاء جنسه في كتلة تستبعـد الجنس الآخر تـأكيـداً لخصوصيتها وحماية لها (وهي نزعة تلاحظ حتى في الفرق المختلطة التي يتوزع شبابها تلقائياً أثنـاء الاجتماعـات بحيث يجلس الشبان معـاً والفتيات معـاً، فيضطر المرشدان إلى تذكيرهما المرة تلو الأخرى بأنهم إنما يؤلفون فرقة مختلطة وأن هذا ما ينبغي التعبير عنه في طريقة جلوسهم). إنما الاختلاط يأتي ليشيع الالفة تدريجياً بين الجنسين ويسقط الحذر ويشجع الانفتاح المتبادل، وبالتالي فهو يساعد على تخطي النرجسية نحو مزيد من النضج ينعكس على مجمـل العلاقات الإنسانية لدى المراهق ويجعلها أكثر أصالة وغنى.

٥ ـ ثم إن الاختلاط يسمح للنزعة الجنسية بأن تـوظف في علاقـات إنسانية حقيقية بدل أن تنطوي على الذات فتتخذ من الإثارة الجنسية غاية بحد ذاتها في غياب الآخر (كما هي الحال في العادة السرية) أو أن تتخذ من الآخر مجرد ذريعة للإثارة الجنسية واللذة كما هي الحال في تلك الاتصالات الجنسية التي تغيب عنا الصلة الوجدانية فلا تملك من «الوصال» سوى الاسم والمظهر ولا تتعدى كونها استمناء مزدوجـاً. من جهة أخـرى فإن الاختـلاط يحمي النزعة الجنسية من الضياع في متاهات حبّ خياليّ يتوجـه بالفعـل، لا إلى الآخـر في حقيقته الـراهنة، بـل إلى صورة عنـه تغني عن مجازفـة الاتصال الحقيقي بشخصه والسعي الفعلي إلى لقائه عـبر تفاعـل حيّ غير مضمـون النتائج ويتطلب تجاوزاً للذات*. الاختلاط، كما قلنا، يفسح أمـام النزعـة

* عن هذه الظاهرة المراهقية، راجع مثلاً:
Colette Hovasse: Liberté et autorité devant les enfants de notre temps, Centurion, Paris, 1965, p.177.

الجنسية طريق التوظيف في علاقات أصيلة مع بشر حقيقيين، سواء اتخذت هذه العلاقات شكل الرفقة أو الزمالة أو الصداقة أو الحب. علماً بأن هذا المنحى الذي تتخذه النزعة الجنسية حريّ بحد ذاته بتهذيبها وتلطيفها وصقلها لأنه يضطرها إلى مراعاة وجود الإنسان الآخر بخصائصه الفريدة واهتماماته وهواجسه ومشاعره وأفكاره وحاجاته وتطلعاته. هكذا تمهّد الطريق لحب حقيقي لا يكون استغلالاً واستعباداً للآخر بل مشاركة محيية للطرفين.

٦ ـ هذا وإن الغنى الإنساني الذي يكسبه الاختلاط للشباب مرشح لأن ينعكس على علاقتهم بالله فيغنيها، كما أن خبرة الاختلاط تغتني من جهتها بهذه العلاقة.

ـ انفصال أو اختلاط في مخيمات الشباب الصيفية؟

● «موضوع الفصل في المخيمات الصيفية بين الأخوة والأخوات»*

***

برأيي إن الاختلاط مفيد في المخيمات الصيفية كما في سائر قطاعات النشاط، وذلك بما يوفره من إثراء إنساني، مرشح، كما قلت، لأن ينعكس على صعيد علاقة الشباب بالله نفسها.

إنما أعتقد أن المخيمات لا تصلح لتكون المجال الذي تنطلق منه وفيه خبرة الاختلاط، وذلك نظراً لما يلي من أسباب:

١ ـ المخيمات تفرض على الشباب تعايشاً مكثفاً متواصلاً يمتد لساعات طوال على مدى أيام أو أسابيع، مما يشكل تحدياً قد لا يستطيع مواجهته من لم يألف الاختبار ويتمرس عليه لفترات قصيرة.

٢ ـ جو المخيمات جو حرية ينطلق فيه الشباب بعيداً عن الضوابط والرقابات (العائلية والمدرسية والاجتماعية) التي توجههم في الحياة العادية وفي

* أجيب عنه في ١٩٨٦/٩/٢٠ في حلقة تدريب للمرشدين في الحميراء.

المحيط الذي ألفهم وألفوه. إنهم يوضعون بالتالي أمام تجربة الحرية (يقول المثل الشعبي عندنا «بريّة حرية») ويطلب منهم أن يتعاملوا معها تلقائياً بشكل واع ومسؤول، دون أن يكون هناك من يرسم لهم تفصيل سلوكهم ويردعهم إذا ما هم انحرفوا عن الطريق القويم (اللهم إلا إذا تحوّل المخيم إلى «معسكر» يسوده نظام صارم يلحظ ويراقب ويضبط كل شاردة وواردة، عند ذاك يفقد جاذبيته في نظر الشباب والكثير من قيمته التربوية بآن). من هنا أن المخيمات من شأنها أن تكشف ثغرات ونواقص من لم يعتادوا في الحياة اليومية على ضبط أنفسهم بأنفسهم وعلى السير وفق قناعات ذاتية يلتزمون بها. هؤلاء سرعان ما تؤول بهم تجربة الحرية، التي لم يُعدّوا لها، إلى الفوضى والانفلات.

هذا وإن ممارسة الحرية بشكل مسؤول أمر دقيق وعسير في ميدان الاختلاط أكثر منه في ميادين أخرى. من هنا ضرورة إعداد الشباب لممارسة الحرية المسؤولة في هذا المجال في ظروف أقرب إلى شروط حياتهم اليومية، قبل إلقائهم في تجربة الاختلاط في المخيمات.

مجمل الكلام أن المخيمات الصيفية ينبغي أن تأتي، باعتقادي، تتويجاً لخبرة الاختلاط، لا انطلاقاً لها.

ثالثاً: تقويم الفرقة المختلطة

ـ الفرقة المختلطة وأهميتها في مرحلة المراهقة

● «ماذا تقول في موضوع الفرق المختلطة؟ وهل من الضروري فصل الشاب عن الفتاة في «الطلائع» (أي المرحلة «الاستعدادية»: ١٢ إلى ١٦ سنة) خاصة إن الفرق في الطفولة مختلطة؟»*

***

* أجيب عنه في ١٩٨٥/٨/١١ في حلقة لتدريب مرشدي الفرق «الاستعدادية» عقدت في معهد اللاهوت الأرثوذكسي في البلمند.

١ ـ الفرق المختلطة صورة عن الحياة الحقيقية ونقيض للحواجز المصطنعة التي يقيمها البشر بين الجنسين والمبنية على الاستعلاء والخوف.

٢ ـ إذا كانت الفرق المختلطة تثير مشاكل، فإنها مشاكل الحياة. ومشاكل الحياة تعالَج بالمواجهة لا بالهروب الذي يجعلنا على هامش الحياة.

٣ ـ الفرقة المختلطة مجال حيوي للتمرس على العلاقة بين الجنسين:

أ ـ من حيث التعرف على حقيقة الجنس الآخر بعيداً عن الهوامات التعظيمية والتحقيرية.

ب ـ من حيث اكتشاف نمطه الفريد في التفكير والشعور والمعاناة والنظرة إلى النفس وإلى الوجود.

ج ـ من حيث التعامل مع هذا النمط الفريد من زاوية التعاطف والاحترام المتبادل والتفاعل والتكامل والاغتناء المتبادل بما يميز الطرف الآخر.

د ـ من حيث المؤالفة والتدامج بين النزوة الجنسية من جهة والتلاقي الإنساني على كافة الأصعدة (من عاطفي وفكري واجتماعي وروحي) من جهة أخرى، بحيث لا تضطر كل من النزعتين إلى سلوك دربها الخاص بعيداً عن الأخرى، فتبقى النزوة الجنسية على غريزيتها الفجة، الهوجاء، العشوائية، الأنانية، المدمرة أحياناً، ويُحرم التلاقي الإنساني بالمقابل من حرارة الغريزة واندفاعها. وهو انفصام يؤدي إلى آثار فادحة في مختلف مجالات العلاقات الإنسانية وبنوع خاص في الزواج حيث يؤول الطلاق المصطنع الذي نشأ عليه المرء بين النزوة والعلاقة الى تصديع الرباط الزوجي إن في تعابيره الجنسية أو في سائر تعابيره وأصعدته الإنسانية.

هـ ـ من حيث الاحترام المتبادل والتعامل على قدم المساواة بين الجنسين. وهذا ما نحن بأمسّ الحاجة إليه في مجتمع يبني العلاقات بين الجنسين، بدءاً من الأسرة، على تسلط الجنس «القوي» على الجنس «الضعيف»، حتى نتمكن من ترجمة الانجيل فعلياً في العلاقة بين الجنسين وتبشير أخوتنا بجدّته المحيية والمحرّرة.

٤ ـ الفرقة المختلطة ضرورية بنوع خاص في مرحلة المراهقة:

أ ـ لأن العلاقة الإنسانية بين الجنسين قادرة وحدها على تهذيب النزوة الجنسية، المتيقظة في هذا العمر، وضبطها في العمق ودمغها بالطابع الإنساني (أنسنتها) وتحويلها إلى طاقة محيية، منعشة، مفرحة، بنّاءة، خلاقة. ولأن النزوة الجنسية تستيقظ لدى المراهق بشكل حادّ وفجّ، فهي تحتاج بنوع أخصّ إلى هذا الترويض لها عبر قيام علاقة إنسانية حقيقية بواقع الجنس الآخر. وإلا فلا يبقى أمامها سوى أحد خيارين: إما الكبت الذي يعقّم شخصية المراهق ويكبلها ويقيدها، أو الانفلات الأهوج الذي يحرم النزوة من بعدها الإنساني ويحكم عليها بالسطحية والتفاهة. ولكن تهذيب النزوة من خلال العلاقة عملية تدريجية وبطيئة ككل نموّ، تحتاج إلى الزمن حاجة كل ظواهر الحياة إليه، وتتطلب الكثير من الرعاية والثقة (والثقة هذه إنما هي أحد التعابير عما نسميه بلغتنا الايمانية فضيلة «الرجاء»). كثيراً ما ننزع إلى استبعاد المراهق عن تجربة الاختلاط خوفاً من فورة نزوته الجنسية، متجاهلين أن الاختلاط هو بالضبط ما يحتاج إليه ليتمرس تدريجياً على ضبط هذه النزوة وتوجيهها. علماً بأن نظرتنا إلى المراهق تحتاج إلى مزيد من الموضوعية والصفاء. فكثيراً ما نسقط عليه قلقنا ومخاوفنا، في حين أنه أكثر نقاوة مما نتصور.

ب ـ لأن المراهق بحاجة إلى علاقة حقيقية بالجنس الآخر تساعده على أن يتخطى تدريجياً الصراع الذي يعاني منه بين انجذابه إلى الجنس الآخر من جهة وخوفه من الذوبان فيه من جهة أخرى. هذا الخوف يعبّر عن نفسه بإقامة المسافات بينه وبين الجنس الآخر. ففي فرقتين مراهقيتين مختلطتين تأسستا حديثاً، نجد حتى الآن، وبعد مضي ثمانية اجتماعات تقريباً، الشبان والفتيات يتوزعون بشكل عفوي بحيث يجلس كل جنس على حدة في قاعة الاجتماع، ونجد صعوبة في حملهم على كسر هذا السلوك والاقدام على الاختلاط المكانيّ. وقد يؤدي هذا الحرص على حفظ المسافات الى تصديع وحدة الفرقة المختلطة بفعل الحنين إلى العودة إلى فرقة من جنس واحد. من جهة أخرى يعبّر هذا الخوف عن ذاته، عند الشبان، باعتماد موقف استعلاء

تعويضي على الفتيات تشجعه وتدعمه التصورات الاجتماعية السائدة. ففي كلا الفرقتين المذكورتين أعلاه وجد الشبان صعوبة في تقبل فكرة إسناد رئاسة الفرقة إلى فتاة، ولم تبد الفتيات الحاضرات مقاومة تُذكر أمام هذا الموقف الذكوري المجحف. إن الفرقة المختلطة، بما تسمح به من تآلف تدريجي بين الجنسين، تساعد كلاً منهما على تخطي خوفه من الجنس الآخر وبالتالي على تغليب الانجذاب الطبيعي إليه.

٥ ـ بعض المطلوب بشأن إرشاد الفرق المختلطة المراهقية:

أ ـ من المفضّل جداً أن يرشد الفرقة المختلطة ثنائي مؤلف من مرشد ومرشدة، وذلك:

● لأن كلاً من الجنسين المتواجدين ضمن الفرقة يرتاح لوجود ممثل له في قيادة الفرقة إذ يشعر بأن هذا الممثل قريب إليه يستطيع أن يتفهمه وأن يتجاوب معه بشكل أفضل.

● لأن شبان الفرقة يجدون في المرشدة بديلاً أمومياً وشاباتها يجدن في المرشد بديلاً أبوياً ينقلون إليهما المشاعر الأوديبية المتيقظة في هذا العمر، مما يسمح لهم بتعاطي هذه المشاعر في جو أكثر صفاء وأماناً وأقل تأزماً وخطراً، ويساعدهم بالتالي على تخطيها تدريجياً نحو النضج العاطفي والاستقلال الذاتي. هذا يقتضي طبعاً أن يحرص كل من المرشد والمرشدة على استبعاد كل استجابة انفعالية مفرطة منهما لهذا النقل العاطفي الذي يستهدفهما، وعلى توظيف هذه المشاعر الموجهة لشخصيهما في سبيل دفع الفتى أو الفتاة إلى مزيد من النمو والتقدم وبناء الذات، وعلى توجيهها بتأن من الصورة الأبوية التي لا تزال عالقة بها إلى العلاقة بالأتراب وذلك عبر تأكيدهما على الفرقة وحياتها المشتركة والتفاعل المتعاطف بين أفرادها.

● لأن علاقات التعاطف والتعاون والاحترام المتبادل والتعامل على قدم المساواة بين المرشد والمرشدة، من شأنها أن تقدم للفتيان والفتيات في الفرقة نموذجاً حياً للتعامل بين الجنسين، يتماهون به انطلاقاً من العلاقة الحميمة

القائمة بينهم وبين المرشدَين، فيكون أفعل في مواقفهم وسلوكهم من كل القناعات الذهنية التي نراها في كثير من الأحيان (وفي صفوف الحركة بالذات) مقتصرة للأسف على الفكر لا تتعداه لتشمل الكيان برمته وتطبع مواقفه وتصرفاته. هذا يفرض بالطبع أن يكون المرشد والمرشدة حريصَين جداً على نوعية التعامل فيما بينهما بحيث لا تتأثر من حيث لا يشعران بما تركه المجتمع والتربية فيهما من رواسب نفسية. ولا بدّ، من هذا القبيل، أن ينتظر كل منهما من الآخر تنبيهاً له على ما قد يصدر عنه لا شعورياً في سياق التعامل بينهما، من تصرفات تحمل أثر تلك الرواسب. إن هذا النموذج عن العلاقة بين الجنسين الذي يُنتظر من المرشدَين أن يقدماه، إنما يشكّل، بالنسبة لفتيان وفتيات الفرقة نموذجاً عكسياً Anti-Modèle يخالف النماذج التي ألفوها في الأسرة والمجتمع ويساعدهم على تصحيحها.

ب ـ على مرشدي الفرق المختلطة أن يقدموا على هذه الخبرة عن قناعة صميمة تساعدهم على مواجهة الصعوبات التي لا بدّ وأن يلاقوها في هذا الميدان، وما قد يصادفونه من مشاكل وركود مؤقت ونكسات. ومن المفيد جداً من هذا القبيل أن يجري من حين إلى حين:

- تقييم للخبرة بين مرشدَي الفرقة الواحدة.
- تقييم لها بينهما وبين الفرقة كلها.
- تبادل خبرات مع الفرق المماثلة.

ج ـ ينبغي تسجيل المساواة بين الجنسين في تركيبة الفرقة نفسها، وذلك بعد مناقشة الأمر ملياً مع الفتية والاستماع برحابة صدر إلى ما أخذوه عن بيئتهم وتربيتهم من أفكار مسبقة، ينبغي حملهم بتؤدة إلى اكتشاف زيفها وتعصبها. في الفرقتين اللتين أتينا على ذكرهما أعلاه، توصلنا إلى اعتماد المبدأ التالي: يتناوب الفتيان والفتيات حكماً كل ثلاثة أشهر على رئاسة الفرقة، بحيث إذا كان الرئيس فتاة يكون نائبها فتى والعكس بالعكس، وبحيث يشارك الرئيس ونائبه بشكل فعلي في مسؤولية الرئاسة.

ـ هل الفرقة المختلطة أكثر أو أقل انضباطاً من سواها؟

● «أية فرقة تكون أكثر انضباطاً: الفرقة المختلطة أو الفرقة التي من جنس واحد؟»*

***

من العسير إعطاء جواب جازم ومطلق عن هذا السؤال، نظراً لتعدد العوامل المؤثرة في الانضباط والتي تتداخل مع عامل الاختلاط أو الانفصال. إنما يتراءى لي **أن الفرقة المختلطة لها حظ أكبر بالانضباط** من الفرقة التي تضم أفراداً من جنس واحد، وذلك للأسباب التالية:

١ ـ الاختلاط بين الجنسين يستجيب لحاجة عميقة في نفسية الشبان والفتيات. إن إشباع هذه الحاجة ـ الحاجة الى التقرب من الجنس الآخر واكتشافه والتفاعل معه ـ من شأنه أن يشيع جواً من الرضى والارتياح والاطمئنان والاستقرار وأن يخفف من حدة العدوانية الناجمة عن الشعور بالاحباط. هذا كله من شأنه أن ينعكس إيجابياً على انضباط الفرقة.

٢ ـ من شأن الاختلاط أن ينشئ رغبة لدى كل من الجنسين بالظهور بأفضل مظهر أمام الجنس الآخر، مما قد يترجم حرصاً لدى كل فرد على التقيد بالانضباط.

٣ ـ من شأن الاختلاط أن يؤول إلى تهذيب كل من الجنسين من جراء احتكاكه بالجنس الآخر، مما يؤول إلى رفع مستوى الانضباط:

أ ـ فالشبان، الذين يتميزون بنزعتهم إلى العدوانية والاستهتار، يميلون تلقائياً إلى الحدّ من غلوائهما، بتأثير معاشرة «الجنس اللطيف».

ب ـ والفتيات، اللواتي إذا ما بقين فيما بينهن قد ينقدن إلى الحساسيات التي تثير المناوشات والقلاقل والتكتلات، قد يساعدهن على تجاوز نقطة

* أجيب عنه في ١٩٨٨/١١/٢٢ في لقاء طلابي لفروع البترون لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

الضعف هذه توسيع آفاقهن من خلال معاشرتهن للشبان واختبارهن لما يبدو لديهم من بساطة أكبر في العلاقات.

٤ ـ كل ذلك يفترض، بالطبع، لكي يحصل، أن يكون أعضاء الفرقة من الجنسين قابلين للاختلاط، علماً بأن هناك مراحل، في بداية المراهقة خاصة (راجع القسم الخامس، الفصل الأول، أولاً) قد يبدي فيها الفتية تحفظاً تجاه الاختلاط لا بل رفضاً له. مما يفترض التعامل بمنتهى التأني مع هذه الحالات خوفاً من أن يؤول القلق الذي يثيره وجود الجنس الآخر إلى مزيد من المشاكسة والفوضى. علماً بأن هذه الظواهر السلبية قد تكون سمة مرحلة عابرة عند انتقال الفرقة من الانفصال إلى الاختلاط، وتعبيراً عن تكيّف لا يخلو من صعوبة مع الوضع الجديد وتحدياته.

ـ ألا تسبب الفرقة المختلطة حرماناً لبعض أعضائها؟

● «ألا يؤدي إنشاء الفرقة الحركية المختلطة الى حرمان بعض أعضائها من مواضيع تهمهم؟ (مثلاً هناك مواضيع تفضّل الفتيات عدم إثارتها أمام الشبان)»*

***

ـ ينبغي بادئ ذي بدء أن نتحرى الدوافع الكامنة وراء إحجام أفراد أحد الجنسين عن طرح مواضيع معينة بحضور أفراد الجنس الآخر:

أ ـ فقد يكون وراء هذه الظاهرة نوع من الحياء المشروع الذي يكتنف المرء لدى إقدامه على طرح مواضيع حميمة لا يرتاح إلى التعبير عنها ومواجهتها إلا مع أقرب الناس إليه، هؤلاء الذين يشعر أنهم يفهمونه ويتجاوبون معه ويتحسسون لمعاناته. من هنا حرصه على معالجة بعض المواضيع مع أفراد جنسه دون سواهم بسبب الأرضية المشتركة التي تجمعه بهم.

ب ـ وقد يكون وراء هذا الاحجام رغبة في التكتل بين أفراد الجنس

* أجيب عنه في ١٩٨٨/١١/٢٢ في لقاء طلابي لفروع البترون لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

الواحد لتأكيد خصوصيته واختلافه عبر استبعاد الجنس الآخر عن بحث قضاياه ومشاكله. إن هذا التكتل يعزز شعور المراهق أو المراهقة بالانتماء إلى جنس محدد ويساعده بالتالي على اكتشاف هويته وتأكيدها.

ج ـ قد تكون وراء هذا الموقف نزعة إلى الانطواء والانغلاق على الجنس الواحد تهيباً للخطر الذي يمثله الانجذاب المتصاعد نحو الجنس الآخر، ذلك المجهول الذي يغري ويخيف بآن. إن استبعاد الجنس الآخر عن بحث بعض المواضيع الحميمة يبدو من هذا المنظار نوعاً من الاحتماء مما يُخشى من أفراد الجنس الآخر من استهزاء أو استعلاء أو شماتة لدى كشف المشاكل وتعرية الجراح أمامهم، وضرباً من التجنب لما قد يصدر عنهم من استغلال لنقاط الضعف التي يكشفها أفراد الجنس المقابل. ولا غرو أن يُلحظ هذا الانطواء بنوع أخصّ لدى الفتيات بسبب الشعور بالدونية الذي ينشأ لديهن بتأثير المجتمع والتربية.

٢ ـ على ضوء معرفتنا هذه للعوامل التي يمكن أن تقف وراء رغبة كل من الجنسين في بحث بعض المواضيع التي تهمه، بمعزل عن الجنس الآخر، يصبح بوسعنا أن نتعامل مع هذا الوضع بالتي هي أحسن. وإنني أقترح أن يتمّ ذلك وفقاً للمبادئ التالية:

أ ـ أن نقبل، في مرحلة أولى، أن يبحث عناصر الجنس الواحد من الفرقة بعض المواضيع على حدة إذا ما أصرّوا على ذلك. فقد يكون هذا التدبير فرصة لهم لتأكيد هويتهم والاطمئنان إليها قبل الاقدام على مزيد من الانفتاح على الجنس الآخر.

ب ـ أن نلفت انتباه الشباب إلى أن وعي المرء لجنسه الذاتي لا يكتمل إلا إذا تعرض لنظرة الجنس الآخر. فلا يكتمل إدراك الفتاة لأنوثتها إلا إذا عرفت كيف ينظر الشاب إلى هذه الأنوثة وكيف يتحسس لها ويستجيب لخصائصها. كذلك لا يكتمل إدراك الفتى لذكورته إلا إذا تعامل مع رؤية الفتاة لهذه الذكورة واستجابتها لها.

ج ـ هذا وإن تجربة الاختلاط ضمن الفرقة الواحدة، إذا ما أوليت ما تحتاجه من رعاية، من شأنها أن تنشئ مع الزمن مناخاً من الإلفة والارتياح المتبادل لدى الجنسين في علاقتهما الواحد بالآخر. ومن شأن هذا المناخ أن يؤول تلقائياً إلى زوال التحفظات التي كانت تحول دون بحث كل المواضيع بالاشتراك بين الجنسين. إنما الأمور مرهونة بأوقاتها.

ـ ألا تساعد الفرقة المختلطة على معالجة بعض المواضيع؟

● «ألا يساعد دمج الفرق الحركية على معالجة بعض المواضيع، وخاصة الاجتماعية، بدقة أكثر؟ وذلك لوجود آراء من الجنسين»*

***

١ ـ لا شك أن المواضيع كلها، دينية كانت أو اجتماعية، من شأنها أن تغتني إذا ما تلاقى وتعاون على معالجتها أفراد من الجنسين. ذلك أن خصائص المرأة من حيث التفكير ومن حيث الشعور تتلاقى مع خصائص الرجل في هذين الميدانين، فيأخذ الموضوع، من جراء هذا التلاقي، حجمه الإنساني المتكامل. وبذا تكون الفرقة قد صارت خلية ونَواة لما يُفرض أن يجري في الكنيسة بكاملها وفي المجتمع الإنساني برمته. ذلك أن من أسباب المشاكل التي تعاني منها الكنيسة ويعاني منها المجتمع استئثار الذكور بالرأي في كثير من المواضيع الرئيسية المصيرية واستبعاد رأي النساء وخبرتهن وشعورهن العميق بالحياة ومتطلباتها عن معالجة هذه المواضيع واتخاذ القرار المناسب بشأنها، مما يؤول إلى افتقار وخلل تعاني الكنيسة والبشرية منهما الأمرّين.

٢ ـ ضرورة هذه المساهمة بين الجنسين تتجلى بصورة خاصة لدى معالجة المواضيع المرتبطة بالعلاقات بين الجنسين. إذ كيف يُعقَل أن تبحث مختلف وجوه هذه العلاقات من صداقة وحبّ وزواج وما يرافقها ويكتنفها من صعوبات ومشاكل وعثرات ومخاطر، دون الاستماع إلى رأي الطرف الآخر

* أجيب عنه في ١٩٨٨/١١/٢٢ في لقاء طلابي لفروع البترون لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

الذي بدونه لا تقوم العلاقة؟ ما يخشى منه في تلك الحال أن يتعامل الشبان مع صورة عن الفتاة يرسمها خيالهم وما يلوّن هذا الخيال من انفعالات ورغائب ومخاوف وما يوجّهه من تصورات مسبقة يفرزها مجتمع يسوده الرجال منذ زمن سحيق وترسّخها التربية، بدلاً من التعامل مع الفتاة الحقيقية، بلحمها ودمها، بتركيبها الحيّ المعقّد الذي تتجاذبه المتناقضات. والعكس صحيح بالنسبة للفتيات وتعاملهن مع صورة خيالية يرسمنها عن الشاب. فكيف السبيل، والحالة هذه، إلى تجاوز «حوار الطرشان» الذي كثيراً ما تتميز به، للأسف، العلاقة بين الجنسين في الواقع الراهن والذي يؤدي إلى فشل العديد من الزيجات؟

الفصل الثاني

الدور الجنسي وما يكتنفه من مشاكل

فتاة لها نفسية الصبي

● «ما هي كيفية التعامل مع فتاة في سن ٩ ـ ١٠ من العمر لها مظهر الفتاة وروح الصبي وتسيطر على شخصيتها روح اللامبالاة والسخرية تجاه كل ما يواجهها؟ (تتمتع بوقاحة زائدة)»*

***

بادئ ذي بدء ينبغي للمرشدة أو للمرشد أن يحترس من الانفعال الذي قد ينتابه بشكل طبيعي أمام سلوك هذه الفتاة (ذلك الانفعال الذي ربما رشحت عنه صياغة السؤال الذي نحن بصدده). فالسلوك العدواني من شأنه أن يثير تلقائياً ردة فعل عدوانية لدينا. كذلك كل ما يخالف ما ألفناه وتربينا عليه حول دور الذكورة ودور الأنوثة يمسنا في صميم إحساسنا، لأنه يمس هويتنا الحميمة، وينشئ فينا بالتالي شعوراً غريزياً بالنفور. هذا كله طبيعي ومفهوم. إنما يترتب علينا، نحن الذين أولينا مسؤولية التربية، أن نحرص على تجاوز الانفعال، وذلك عبر المراس والتدريب وتسليط الوعي على مشاعرنا كافة ومساءلة أنفسنا باستمرار، فإذا توصلنا إلى ضبط استجابتنا الانفعالية

* أجيب عنه في ١٩٨٧/٥/١ في اطار حلقة تدريبية لمرشدي فروع البترون لحركة الشبيبة الارثوذكسية.

تسنى لنا أن نتفهم الظاهرة التي تواجهنا وأن نعالجها بالتالي بشكل مجدٍ وفعّال.

بهذا الصفاء المستعاد، فلننظر إلى ظاهرة الفتاة التي نحن بصددها، والتي قيل عنها أن «لها مظهر الفتاة وروح الصبي». إذا تأملنا في عمرها وجدنا أن لها ٩ ـ ١٠ سنوات من العمر، أي أنها دخلت في المرحلة السابقة للبلوغ Prépuberté والتي تمتد على وجه التقريب بين ١٠ و١٢ عاماً. وإذا عدنا إلى الدراسة الشهيرة التي وضعتها المحلّلة النفسية الألمانية الأصل هيلين دوتش عن «نفسية النساء»، وجدناها تلاحظ بأن تلك الفترة تتميز **سواء عند البنات أو عند الصبيان**، بمزيد من المبادرة النشطة «A-coup d'activité»[1]، وأن مصدر هذه المبادرة المتزايدة إنما هو رغبة الفتاة في تأكيد ذاتها واستقلاليتها بغية تجاوز الطفولة التي لا تزال تشدها إلى الماضي والامتداد نحو الرشد الذي تتوق إليه[2]. وقد بيّنت الاخصائية نفسها أن هذا المزيد من المبادرة النشطة الذي تتميز به مرحلة قبل البلوغ التي نحن بصددها قد يغلب عليه عند عدد من الفتيات الطابع الأنثوي، بحيث تبدي تلك الفتيات رغبة في الاغراء وتنصرفن إلى النشاطات النسائية، في حين أن **كثيرات منهن يعتمدن بالمقابل موقفاً ذكورياً** ونمطاً من السلوك قريباً من نمط الصبيان، وتؤكد العالمة التي نستند إلى أبحاثها أن موقفاً من هذا النوع لا يعتبر سوياً وحسب في هذه المرحلة من العمر بل كثيراً ما يكون أقرب إلى الصحة النفسية من موقف طفولي تنغلق الفتاة بموجبه ضمن حدود الأعمال المنزلية[3].

فإذا ما اتضح لنا ذلك، خفّ على ما أظن تعجبنا لما نلاحظه من روح

---

(١) راجع:

Hélène Deutsch: La psychologie des femmes (The psychology of women. A psychoanalytic interpretation, New York, 7e éd., 1945), I, Enfance et adolescence, PUF, Paris, 1959, p.10.

(٢) راجع: المرجع نفسه، ص ١١.

(٣) راجع: المرجع نفسه، ص ٢٠، راجع أيضاً: د. عبد المنعم المليجي ود. حلمي المليجي: النموّ النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، ط ٥، ١٩٧١، ص ٢٩٥ ـ ٢٩٦.

صبيانية لدى الفتاة التي نحن بصددها. بقي بالطبع أمر يحمل على التساؤل، ألا وهو الطابع العدواني الذي يرافق سلوكها الذكوريّ. فقد ذكر أنه «تسيطر على شخصيتها روح اللامبالاة والسخرية تجاه كل ما يواجهها» وأنها «تتمتع بوقاحة زائدة». فما سبب جنوح محاولة تأكيد الذات لدى هذه الفتاة لا إلى نمط الذكورة في السلوك وحسب (وهو، كما أشرنا، أمر شائع لدى فتيات هذا العمر) بل إلى هذا النمط العدواني في التعامل مع المحيط الذي يمكن اعتباره وجهاً سلبياً للذكورة؟

إنني لا أملك المعطيات اللازمة عن الظروف العائلية والبيئية التي تعيش في كنفها هذه الفتاة، وعن سياق سيرتها منذ أول نشأتها حتى هذا التاريخ، لِأتمكّن من تسليط الأضواء الكافية على عوامل سلوكها وأسبابه. لذا سأكتفي بالاشارة إلى مسؤوليتنا المحتملة، كمرشدين، في دفع الفتاة إلى التمادي في سلوكها الراهن أو بالعكس إلى موازنته وتلطيفه. لذا أرى أن نتساءل بصدق عن موقفنا نحن من هذه الفتاة. ما الذي تثيره فينا الروح الذكورية التي نلمسها عندها وكيف نستجيب نحن لهذه الروح؟ هل نتخذ منها موقف النفور والرفض ـ لأنها تخالف المعايير التي ألفناها عن الذكورة والأنوثة وبمخالفتها هذه تزعزع شعورنا بهويتنا وتشيع فينا بالتالي قلقاً غامضاً ـ أم أننا نُشعرها، بمجمل سلوكنا حيالها، أن من حقها أن يكون لها، إذا شاءت، «روح الصبي»، وأن هذا إنما هو شائع في عمرها؟

ألا تعتقدون أن شعور الفتاة برفضنا لنمطها السلوكي المتسم بالذكورة، وما تلمسه عندنا من نفور منه واستهجان له، من شأنه أن يضعضع ثقتها بنفسها وأن يثير لديها بالمقابل ـ خاصة وأن لا حيلة لها فيما نأخذه عليها من سلوك اعتمدته بفعل دوافع لا شعورية ـ نزعة إلى التحدي تندرج في خط توقها الحار إلى الاستقلال وتأكيد الذات، وأن من شأن هذا التحدي أن يدفعها إلى التمادي في سلوكها الذكوري وإلى الجنوح به نحو العدوانية المتجلية باللامبالاة والسخرية والوقاحة؛ فيكون ذلك التطرف بمثابة استجابة للرفض الذي تحسه مسلطاً عليها يهدد اعتبارها لذاتها.

الطريقة الصحيحة التي نقابل بها وضع هذه الفتاة ليس إذاً الرفض أو النفور. فإن موقفاً كهذا، ولو حرصنا على أن لا نعبر عنه بالكلام، ينضح، شئنا أو أبينا، من مجمل تصرفنا وتعابيرنا، فيأتي بالنتائج المؤسفة التي أشرنا إليها. الموقف الصحيح هو أن نقبل الفتاة كما هي، أن نشعرها بأن من حقها أن يكون لها «روح الصبي» إذا شاءت. ومما يدعم موقفنا هذا ويرسخه فينا هو من جهة ما أصبحنا مدركين له من أن هذه الذكورة مرحلة عابرة شائعة في هذا العمر، كما كشفت لنا هيلين دوتش. ومن جهة ثانية معرفتنا بأنه لا توجد صفات ذكورية وصفات أنثوية بالمعنى المطلق. فتحديد ما هو ذكوري وما هو أنثوي في سمات الشخصية وأنماط السلوك والوظائف والأدوار إنما يتأثر إلى حد بعيد بالبيئة الاجتماعية والحضارية وبتطور هذه البيئة عبر التاريخ. فما يُعتبر ذكورياً في مجتمع ما أو حقبة تاريخية ما قد يعتبر أنثوياً أو مشتركاً بين الجنسين في مجتمع آخر أو زمن آخر. والعكس بالعكس فيما يتعلق بالسمة الأنثوية. هذا ويحدد كل مجتمع لأفراده الدور الجنسي الذي ينتظره منه (مثلاً: جرأة أكبر للصبي)، عبر قولبة تربوية تبدأ من أول العمر ولا تبلغ غرضها إلا تدريجياً. ومع ذلك تبقى الفوارق الفردية من حيث سمة من السمات (مثلاً من حيث السيطرة التي تعتبر تقليدياً «ذكورية» والخضوع الذي يُعتبر تقليدياً «أنثوياً») بين أفراد الجنس الواحد في مجتمع معيّن أبرز من الفوارق بين معدل الجنسين في هذا المجتمع عينه. هذا كله يحملنا إلى عدم التشديد المفرط بصدد توزيع الأدوار بين الجنسين، فلا نفترض أنه لا بد لكل بنت أن تكون وتتصرف بشكل محدد وجامد لكي تكون بنتاً بالفعل، وكذلك الحال بالنسبة للصبي. فقد تكون بين البنات أنفسهن أو بين الصبيان أنفسهم اختلافات كبيرة من حيث أنماط التعامل والسلوك المتعارف عليها على أنها «ذكورية» و«أنثوية» دون أن يفقد الصبي بالضرورة ذكورته والبنت أنوثتها*.

* حول نسبية السمات الجنسية وأثر المجتمع في تحديدها، راجع مثلاً:
- Margaret Mead: Trois sociétés primitives de Nouvelle — Guinée (Sex and temperament in three primitive societies (1935)), in : Mœurs et sexualité en Océanie, Plon, Paris, 1973.

مطلوب إذاً أن نقبل ـ كما قلنا ـ هذه الفتاة كما هي، لا بل أن نقدّر علناً النواحي الايجابية في سماتها الذكورية. فلماذا يا ترى نركز، بين تلك السمات، على المشاكسة، ولا نبرز ما يرافقها من جرأة وصلابة وروح مبادرة؟ فلنشر إلى تلك الايجابيات بقولنا مثلاً: فلانة جريئة، وإننا نتمنى على كل البنات أن يتعلمن منها بعض جرأتها. فإذا أحست الفتاة أننا نقبلها كما هي ونبرز الايجابيات في سلوكها، اطمأنت هي أيضاً إلى نفسها ولم تعد بحاجة إلى تأكيد ذاتها دفاعياً بالتطرف والتحدي. هذا ما يسهّل أمامها سبل التوازن والاستقرار ويحملها إلى التصالح مع أنوثتها المكبوتة، بحيث تقبل ببروزها فيها عندما تحين ساعة البلوغ. عند ذاك قد تضمّ الفتاة الى تلك الأنوثة المتيقظة والمنتصرة فيها بعضاً من إيجابيات الذكورة التي لمست تقديرنا لها، فيتاح لها بالتالي أن تسير على درب تحقيق ذلك التكامل الذي لا يحصل إلا إذا جمع

- Dr Jean-G.Lemaire: Les conflits conjugaux. Les Editions Sociales Françaises, . = 1967, pp.23-28, 41-47.
- Oswalt Kolle: Ton mari cet inconnu, Casterman, 1969, pp.104-111.
- Ernest Ell: De l'enfant à l'adulte, Centurion, 1971, pp.114-118.
- Odette Thibault: Le couple, aujourd'hui, Casterman, 1971, pp.80-86.
- Dr André Morali-Daninos: Evolution des mœurs sexuelles, Casterman, pp.152-153.
- Jean Dierkens: L'amour à 18 ans, Ed. universitaires, Paris, 1970, pp.39-40.
- Hanna Malewska et Gise Amzellag: L'apprentissage du comportement sexuel, Casterman, Paris, 1974, p.92, pp.154-155.
- Marie-Claude Betbeder: Les jeunes couples (enquête), p.42, «le Monde de l'éducation», n°128, Paris, Juin 1986, pp.30-42.

ـ عبد الستار إبراهيم: الإنسان وعلم النفس، «عالم المعرفة»، العدد ٨٦، شباط ١٩٨٥، ص ١٨٧، ص ٢٣٤ ـ ٢٣٥، الكويت.

ـ ليفون مليكيان: كيف ينظر مجتمعنا إلى الرجل والمرأة، «الأزمنة»، نيقوسيا، المجلد الأول، العدد ٣، آذار ـ نيسان ١٩٨٧، ص ١٢ ـ ٢١.

ـ د. نوال سعداوي: الرجل والجنس (١٩٧٦)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط ٢، ١٩٧٩، ص ٦٦ ـ ٦٧، ١٨١ ـ ١٨٢.

ـ د. عبد المنعم المليجي ود. حلمي المليجي: النموّ النفسي، دار النهضة العربية، ط ٥، بيروت، ١٩٧١، ص ١٢٢ ـ ١٢٦.

المرء إلى صفات جنسه ـ كما هو متعارف عليها في محيطه ـ أفضل ما لدى الجنس الآخر من صفات.

فتى ذو ميول أنثوية

● «كيف نتعامل مع طلائعي (وحيد بين ٤ بنات) عمره ١٣ سنة له ميول أنثوية أي يتصرف كالفتيات يرافقهن وهو ناعم وجميل جداً مما جعل بعض رفاقه ينعتونه بـ«المخنث» ولو فيما بينهم. فكيف يعامله مرشده لتوجيه هذه الميول بطريقة إيجابية؟ وإن أراد زيارة أهله فهل هذا ممكن، وماذا يقول لأهلٍ غير واعين؟»(*).

***

١ ـ لسنا نعرف عن هذا الفتى ما يكفي لندرك الأسباب الكامنة وراء تلك «الميول الأنثوية» التي قيل أنها تبدو عليه. كل ما نعرفه هو أنه «وحيد بين أربع بنات» وأنه بالتالي اضطر أن ينشأ في جو غلبت عليه الصفة الأنثوية ولم يتوفر له فيه بين إخوته سوى نماذج أنثوية أخذ يحاكيها تلقائياً (إننا لا نعرف شيئاً عن علاقته بوالديه وبنوع خاص عن علاقته بوالده الذي كان يُفرض أن يكون، بالنسبة إليه، نموذجاً ذكورياً يتماهى به). وبسبب اعتياده على الرفقة الأنثوية أخذ يسعى إليها أيضاً خارج الأسرة لأن المرء يرتاح إلى ما ألفه، فصار «يرافق» فتيات هن بالنسبة إليه امتداد للأخوات اللواتي اقتصر عليهن عالمه الأخويّ، وقد تقبلته الفتيات من جهتهن على الأرجح، نظراً لما لمسنه فيه من أسلوب أنثوي في التعامل اكتسبه خلال معاشرته لأخواته.

الوجه الثاني في مشكلة هذا الفتى هو ذلك المظهر الجسدي شبه الأنثوي الذي يبدو به. فهو «ناعم وجميل جداً» كما ورد في نص السؤال. ولعل هذه «النعومة» هي من آثار الطفولة التي لم يتح لهذا الفتى أن يتجاوزها بعد، وهو لا زال في مطلع المراهقة. ولعل جماله ونعومته مرتبطان بتلك الازدواجية الجنسية Bisexualité التي يحملها كل امرئ في ذاته، إلى أي جنس انتمى

* أجيب عنه في اطار حلقة تدريب عقدت في ٥ و٦ /١٩٨٨/٣/ لمرشدي الفرق الاستعدادية في فروع طرابلس لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

بشكل رئيسي، والتي قد تبرز بشكل خاص في تلك الفترة الانتقالية المراهقية التي لا يزال الكيان الجسدي والنفسي يفتش فيها عن هوية محددة وسط امكانات وتوجهات متضاربة. ولكن المرء يطلّ على الآخرين من خلال مظهره الجسدي. ولا بد أن المظهر البدني «الأنثوي» الذي يتسم به هذا الفتى قد لفت نظر الرفاق، مضافاً بالطبع إلى بعض سمات السلوك ومنها مرافقة هذا الفتى للفتيات. فإذا بهم يستنتجون تلقائياً أنه «مخنث» وينظرون إليه على أنه كذلك، ولو لم يعبروا صراحة عن رأيهم فيه. إلا أن كل نمط تعاملهم معه وكل التعابير غير الكلامية (ملامح الوجه، نبرات الصوت، النظرات وما شابه ذلك) التي يواجهونه بها تنمّ عما يتصورونه عنه وينتظرونه منه. أما الفتى فإنه يلتقط تصور رفاقه هذا عنه، فيؤثر هذا التصوّر على نظرته إلى نفسه ويدفعه إلى التصرف وفق ما يُظن عنه*. هكذا تنشأ دوامة من شأنها أن ترسّخ لدى هذا الفتى المنحى الأنثوي الذي عُرف به.

٢ ـ أما معالجة هذا الوضع، فأرى أن تتم وفق الخطوط التالية:

أ ـ إن كل ما من شأنه أن يشدّ هذا الفتى إلى رفاقه الشبان في فرقة متعاطفة، مترابطة، حريّ أيضاً بأن يساعده على تنمية الميزات الذكورية فيه تماهياً بهؤلاء الرفاق.

ب ـ إنما يفترض ـ ليتحقق هذا التفاعل ـ أن يقبله رفاقه الشبان كما هو متحاشين كل تصنيف له على أنه «مخنث» حتى فيما بينهم، لأنهم بهذا التصنيف يوحون إليه بأنه مكتوب عليه أن يبقى نهائياً في هذا الوضع، في حين أن عملية النموّ مرشحة لأن تساعده على تجاوز وضع البين بين هذا وبلوغ وضع أكثر سواء واستقراراً. لذا ينبغي للمرشد أن يناقش معهم على حدة هذا الموضوع الحساس وأن يلفت نظرهم إلى أن تعاملهم الطبيعي معه، أي معاملته كشاب مثلهم مع احترام خصوصيته، من شأنه أن يساعده على النموّ السويّ.

* Cf Anne-Marie Rocheblave-Spenlé: L'Adolescent et son monde, Ed. universitaires, Paris, 1969, pp.60-61.

ج ـ من جهة أخرى نشير إلى أنه، إذا نشأت علاقة طيبة ومتينة بين هذا الفتى وبين المرشد، فمن شأن ذلك أن يؤدي إلى تماه بينه وبين مرشده حريّ بأن يوقظ وينمي لديه طاقاته الذكورية.

د ـ هذا وقد يشجع المرشد الفتى على ممارسة أنواع من الرياضة الخشنة (الألعاب الصراعية مثلاً، من جيدو وغيرها) من شأنها أن تساعد على تصحيح مساره الأنثوي.

هـ ـ أما بخصوص الاتصال بالأهل، فأعتقد أن المرشد لن يجد صعوبة كبيرة في لفت انتباههم ـ أية كانت غفلتهم ـ إلى ضرورة تشجيع ولدهم على معاشرة فتيان من عمره ليوازن بذلك وجوده كصبي وحيد في الأسرة بين أربع بنات.

هل تؤثر ألعاب الفتيان على نفسية الفتيات؟

● «هل ألعاب الشبان تؤثر سلبياً على نفسية البنات إذا ما شاركن بها؟»*

***

التمييز بين ألعاب للشبان وألعاب للبنات يستند إلى العرف الاجتماعي بقدر، أو أكثر، مما يستند إلى «طبيعة» مفترضة للذكور والأناث. من هنا، برأيي، أن لا نضع فاصلاً قطعياً جامداً بين ألعاب تخصص للشبان دون سواهم وأخرى تقتصر على البنات وحدهن. إنما إفساح المجال للتداخل بين الفئتين في اللعب حسب رغبة أصحاب العلاقة من شبان وفتيات. وقد يستفيد كل من الجنسين لاكتمال إنسانيته من صفات تنسب تقليدياً إلى الجنس الآخر وتنميها الألعاب المخصصة لهذا الجنس (مثلاً القوة والجرأة والمبادرة والاقتحام، التي تعتبر صفات ذكورية، الهدوء والتأني والعناية والترتيب والحسّ

* أجيب عنه في ١٩٨٥/٤/٦ في حلقة تدريب لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

الإيقاعي، التي تعتبر صفات أنثوية).

● «هل تؤثر ألعاب الشبان على نفسية البنات؟ إلى أي مدى؟»*

**

هناك مبدأ ننطلق منه للإجابة عن هذا السؤال وهو أن هناك ذكورة لدى الإناث وأنوثة لدى الذكور، هذا أمر يقرره العلم وله ركائز بيولوجية كوجود الهرمونات الذكورية، وإن بنسبة قليلة، لدى الإناث، ووجود الهرمونات الأنثوية، وإن بنسبة قليلة، لدى الذكور.

بالطبع لا ينبغي طمس الفوارق بين الجنسين إنما إزالة الحواجز المصطنعة التي كثيراً ما يقيمها المجتمع بين أدوارهما. إن ألعاب الشبان يمكنها أن تقوم بهذا الدور إذ من شأنها أن توقظ لدى البنات الطاقات الذكورية التي يحملنها والتي كثيراً ما يكبتها دور جامد يقولبن به منذ نعومة أظفارهن. ومن هذه الطاقات: الجرأة، حب المغامرة، الصلابة... إنما يشترط أن لا تفرض عليهن هذه الألعاب فرضاً بل توضع في متناولهن على أن يأخذن منها حسب رغبتهن وبالقدر الذي يتلاءم مع استعداداتهن.

بهذا الشرط، أي أن نعرض على الفتيات ألعاباً ذكورية ونترك لهن أن يخترن منها ما يستهويهن، وبالقدر الذي يرغبن به، أعتقد أن الألعاب المذكورة يمكنها أن تؤثر على نفسية البنات تأثيراً إيجابياً.

* أجيب عنه في ١٩٨٧/٥/١ في حلقة تدريب لمرشدي فروع البترون لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

الفصل الثالث

بعض وجوه التربية الجنسية

أولاً: التربية الجنسية في مطلع المراهقة

● «فرقتي: «شاهدات ب» (فتيات من ١١ إلى ١٢ سنة: ك.ب.). هل يجب إعطاؤهنّ في هذا العمر معلومات تربوية عن التغيرات التي ستحصل لهنّ جسدياً ونفسياً؟ أو أترك ذلك لمرحلة «الطلائع» (أي المرحلة التي تضم الفتية بين ١٢ و١٦ سنة: ك.ب.)؟»*

***

برأيي إن المعلومات التربوية عن التغيرات التي تحصل جسدياً ونفسياً عند المراهقة يجب أن تعطى للبنات منذ مرحلة «الشاهدات ب» (١١ ـ ١٢ سنة)، وذلك لأن تباشير هذه التغيرات تبدأ عند كثيرات منهن منذ هذه المرحلة**. أما طريقة إعطاء هذه المعلومات، فأقترح أن تكون على الشكل التالي:

١ ـ تعلن المرشدة للفتيات أن تغيرات جسدية ونفسية تظهر عند الفتاة في هذا العمر أو بعده بقليل وإنها علامة انتقالها من الطفولة إلى الشباب. وأنه

* أجيب عنه في ١٩٨٥/٤/٦ في حلقة تدريب لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

** Cf Monique Gueneau: L'enfant et son désir d'aimer, Centurion, Paris, 1971, p.54.

من المفيد أن يكون لديهن اطلاع على هذه التغييرات كي لا تفاجَئن بها وكي تعرفن كيف تتعاملن معها.

٢ ـ بناء على هذه المقدمات، تقترح عليهن عقد ندوة ذات عدة حلقات حول هذا الموضوع وحول كل ما يتعلق بالجنس والحب والزواج والولادة. وتشير إلى أن هذه الندوة سوف تكون اختيارية ومفتوحة لمن شاء منهن المشاركة فيها.

٣ ـ يُطلب من البنات اللواتي شئن الانتساب إلى هذه الندوة أن يكتبن على رقعة ورق ما تشاء كل واحدة منهن أن تطرحه من أسئلة حول المواضيع التي حُدّدت للندوة. وذلك دون أن تذكر اسمها على الورقة.

٤ ـ تجمع الأوراق وتخصص حلقات متتابعة للإجابة عن مختلف الأسئلة المطروحة. تجري الحلقة على المنوال الآتي: تدلي الفتيات بما لديهن من أجوبة على السؤال المطروح مما يفسح أمامهن المجال للتحاور فيما بينهن حول الموضوع بإشراف المرشدة التي تدير الحوار وتنسّقه وتنشطه وتدلي بما يلزم من معلومات وتوضيحات.

٥ ـ الأفضل أن يسبق هذه الندوة اتصال تقوم به المرشدة بأهالي الفتيات اللواتي يرغبن في الاشتراك بها، بحيث تطلعهم على المشروع وتضعهم في جوه وتسألهم عما تلقت ابنتهم حتى الآن من معلومات منهم حول هذه المواضيع وتطلب أن يتعاونوا معها في عملية التوعية هذه. إن التعاون مع الأهل يلعب دوراً بالغ الأهمية في إنجاح هذا المشروع التربوي نظراً لارتياح الفتيات إلى تجاوب أهلهنّ مع المرشدة في هذا الموضوع الحساس*.

---

* راجع:

- كوستي بندلي: كيف نواجه أسئلة أولادنا عن الجنس؟ منشورات النور، بيروت ١٩٨٤، ص ٩٩ ـ ١٠١.

- Fabienne Van Roy: L'initiation sexuelle de nos enfants, op.cit., pp.160-321.

- Denise Stagnara: Qui nous répondra?,Chalet, Lyon, 1971.

ثانياً: التعامل مع العادة السرية لدى المراهق

● «ما هو موقف الكنيسة من العادة السرية؟ أهو موقف قبول أم رفض؟ مع بعض التوضيح»**

***

١ ـ وجها النزعة الجنسية

للنزعة الجنسية لدى الإنسان وجهان متلازمان: وجه الحاجة الغريزية ووجه السعي اللقائي.

أ ـ الحاجة الغريزية: إنها عبارة عن توتر نفسي وجسدي يسعى إلى الانفراج فيجني منه لذة. وقد يصبح الحصول على هذه اللذة بعد اختبارها غاية بحد ذاته، مما يذكي الحاجة ويضخمها.

ب ـ السعي اللقائي: ولكن الحاجة الجنسية تقترن لدى الإنسان بتوق أبعد منها وأعمق ألا وهو التوق الى لقاء حميم بالآخر عبر لقاء للأجساد يصبح عند ذاك «وصالاً». وحده هذا اللقاء يتوج النزعة الجنسية ويسمح لها ببلوغ الأشباع الكامل. فهي بدونه محبطة لا محالة مهما رافقها من انفراج ولذة. هذا الاحباط هو ما عبّر عنه المثل اللاتيني القديم Post coïtum Animal Triste (كل حيّ بعد الجماع كئيب).

٢ ـ خصائص «العادة السرية»

«العادة سرية» ـ وهي السلوك الذي بموجبه يعمد المرء إلى إثارة عضوه التناسلي بنفسه بطريقة آلية ليحصل على اللذة بمعزل عن الاتصال الصميم بشريك ـ تفكّ الجنس بشكل سافر عن بعده اللقائي. ذلك أن النزعة الجنسية هنا تسعى إلى الاشباع واللذة بمعزل عن الآخر. فالجسد يجني لذة انعزالية يستغني بها عن الاتصال بالآخر. ولكن احباط التوق اللقائي، الناتج عن

** أجيب عنه في ١٩٨٨/٣/٢٩ في ندوة لطلاب اللاهوت في معهد القديس يوحنا الدمشقي ـ البلمند.

هذه الممارسة الانعزالية للجنس، يخلق في النفس خواء يدفع إلى تكرار الممارسة للتخلص من الشعور الممض به. والتكرار هذا يورث «عادة» تجعل الممارسة الجنسية تدور في حلقة مفرغة.

٣ ـ لماذا يمارس المراهق «العادة السرية»؟

أ ـ لأن نزعته الجنسية المتيقظة بفعل التحولات البيولوجية التي تتسم بها المراهقة، لا تزال متورطة بالأنوية (أي التركيز اللاشعوري على الأنا). من هنا إن المراهق ينزع إلى ممارسة طاقته الجنسية بمعزل عن الآخر من أجل بلوغ اللذة أو على سبيل المخدّر يهرب به من مواجهة مختلف وجوه معاناته (كشعوره بالعزلة وعدم تفهم الآخرين له، والتأزم الناتج من خلافه مع أهله وعما يصادفه من صعوبات مدرسية، والضيق النابع من شعوره بالدونية وعدم ثقته بنفسه...).

ب ـ لأن طريق الاتصال الجنسي بالجنس الآخر مقطوعة أمامه بسبب الموانع الاجتماعية والضغوطات التربوية والمبادئ الدينية والخلقية لا بل بسبب ما يعتريه من خجل ورهبة وعدم ثقة بالنفس تجاه هذا العالم المجهول الذي يراه في الجنس الآخر. مما يدفع بنزعته الجنسية إلى الارتداد على جسده الذاتي الذي هو دوماً في متناوله.

ج ـ إلا أن الآخر ليس بعيداً بالكلية عن الممارسة الجنسية الانعزالية. فهو، في الحالات السوية، حاضر إن لم يكن إلا بالتخيلات التي ترافق ممارسة العادة السرية والتي يعوض بها المراهق، إلى حد ما، عن غياب الآخر فعلياً، ويحاول عبرها أن يمد جسوراً ـ ولو واهية ـ تصله به.

٤ ـ تقييم مسيحي للعادة السرية

أ ـ المسيحية تأخذ على محمل الجدّ الارتباط الوثيق بين النزعة الجنسية ومشروع اللقاء الصميم بالآخر، فترى في الجنس مكاناً مميزاً لعيش المشاركة التي تتحقق بها في الإنسان صورة الله. ولذا فهي تصر على حصر الممارسة الجنسية في خط المشروع الذي يتفرد به الجنس لدى الإنسان والذي يعطي

وحده لهذه الممارسة معناها الإنساني.

ب ـ من هنا إنها ترى في ممارسة العادة السرية ممارسة جنسية ناقصة مبتورة تنحرف بالجنس عن القصد اللقائي الذي يعطيه وحده، كما قلنا، أصالته الإنسانية، وبالتالي أصالته الروحية، لأن الإنسان إنما يستقيم روحياً إذا ما تحققت فعلاً إنسانيته.

ج ـ ولكن المحبة المسيحية، التي «تتأنى وترفق» (١ كورنتوس ١٣ : ٤) وتعلم أن «السبت جُعل للإنسان وليس الإنسان للسبت» (مرقس ٢ : ٢٧)، لا تنظر إلى العادة السرية كما إلى كيان قائم بذاته، بل تنظر إلى الذي يمارسها وإلى الدوافع الكامنة وراء ممارسته هذه. من هنا إنها تأخذ بعين الاعتبار، من جهة، طبيعة المراهق والأنوية التي تتحكم بشخصيته الناشئة والقلق الذي يدفعه إلى الانهماك بذاته ويقيم حاجزاً بينه وبين الآخر، كما أنها تأخذ بعين الاعتبار العوائق التي تحول دون ممارسته الاتصال الجنسي ـ لا بل وحتى الاتصال الوجداني ـ بالجنس الآخر، في حين أن سن الزواج قد أضحى متأخراً بسبب ضرورات التنشئة وبفعل الصعوبات الاقتصادية، وفي حين أن الإثارة الجنسية تنقض على المراهق من كل حدب وصوب عبر وسائل الاعلام على اختلافها.

٥ ـ دور المربي المسيحي حيال ممارسة العادة السرية لدى المراهق

من هنا أن السؤال الذي يُطرح على المربي المسيحي الذي يهتم بالمراهقين ليس هو بالضبط: هل أقبل العادة السرية أو أرفضها؟ بل: كيف ينبغي لي أن أساعد المراهق على تخطي تلك الممارسة الجنسية الناقصة جسدياً ووجدانياً، إلى عيش للجنس يكون مشروع اللقاء الصميم بالآخر قلبه ومحوره؟

هذا برأيي يفترض:

١ ـ **نظرة إلى «العادة السرية» تعطي هذه الممارسة حقها.** فلا نعتبرها أمراً «طبيعياً» لا تجدر المبالاة به: فهي «طبيعية» من حيث نسبة انتشارها بين المراهقين، ولكنها ليست «طبيعية» من حيث هي انحراف عن المشروع

اللقائي الذي يحمله الجنس في أصالته الإنسانية. من جهة أخرى، ينبغي أن لا نعتبرها شراً بحتاً، لا بل قمة الشرور كما يراها المراهق أحياناً يثبته في ذلك موقف المربين. فانها ليست بالحقيقة سوى ممارسة بدائية متعثرة لطاقة الحب المتيقظة لدى المراهق والتي لم تكتشف طريقها بعد، إنما تتلمس هذه الطريق عبر استحضارها للآخر بالخيال على الأقل. هذا ما ينبغي أن ننقله بوضوح للمراهق، فنقول له ما معناه: إنك بصدد اكتشاف نداء الحب المتصاعد من أعماقك، ولكن هذا النداء لا يزال فيك غامضاً بعد ولا تزال استجابتك له تفتش عن طريقها ولم تكتشف بعد السبيل الصحيح. ولكنك، مع ذلك، بدأت تشعر أن هذا السبيل إنما يمرّ بالآخر. بقي عليك أن تكتشف بشكل متزايد أهمية هذا الآخر لارواء عطش قلبك وجسدك.

ب ـ **من هنا ضرورة تركيز اهتمامنا على تنمية الشعور بأهمية الآخر لا على مكافحة العادة السرية بحد ذاتها.** فالتركيز على مكافحة العادة السرية قد يعطي المراهق انطباعاً بأن الجنس آثم بحد ذاته، لأنه يتناول تلك الممارسة الجنسية من زاوية سلبية بحتة، غير آبه بالمشروع اللقائي الذي يتراءى فيها ولو بشكل جنيني. ثم إن هذا التركيز ينهمك بالعرَض دون التعرض لجذوره، مما يؤول إلى تضخيم هذا العرَض بشكل مصطنع في نظر المراهق ويجعل من مقاومته له أمراً بالغ الصعوبة: فكل ما أخفق المراهق في الحؤول دون تجدد هذه الممارسة اجتاحته موجة من الشعور بالاثم، وهذا الشعور المضني والمذلّ بالإثم يدفعه من جهته إلى الارتماء في أحضان عادته سعياً إلى التخدير والنسيان. أما التركيز على تنمية الشعور بالآخر فهو يفتح أمام المراهق أفقاً يسمح له بتخطي هذه الدوامة وبإعطاء العادة السرية حجمها الحقيقي.

ج ـ **إن تنمية الشعور بأهمية الآخر تقوم:**

● **على مساعدة المراهق في تجاوز العوائق التي تحول بينه وبين الآخرين.** وذلك عن طريق مساعدته على تخطي الخجل وعدم الثقة بالنفس، وإشعاره بأنه مفهوم منا ومعترف بأهميته، ومساعدته على مواجهة خلافاته مع أهله بأكثر صفاء وموضوعية، وبإعانته على الخروج من العزلة التي يختنق بها

وعلى الاندماج في مجموعة متعاطفة (قد تكون الفرقة الشبابية التي ينتمي إليها إذا ما وفرنا في هذه الفرقة ركائز المشاركة).

● **على مساعدته في التنبّه إلى اهتمامات الذين يعيشون حوله** وهواجسهم ومشاكلهم ومعاناتهم، مما يساهم في دفعه إلى تخطي أنويته نحو اتصال فعلي بالآخرين.

● **على تشجيع الاتصال بينه وبين أفراد من الجنس الآخر** في جوّ من التفاهم والتعاطف والمودة والتعاون والتبادل والاحترام. بحيث تتلاشى تدريجياً رهبته من الجنس الآخر وتنمو ثقته بقدرته على التعامل الناجح مع أفراده، وبحيث يكتشف في الفتاة (فحديثنا يتناول الفتى، التي تشكل العادة السرية مشكلته بنوع أخص) لا مجرد أنثى تثير شهوته وتخيفه بآن، بل إنسانة يمكنه الالتقاء بها على مختلف الأصعدة. هكذا تتحرر النزعة الجنسية عنده تدريجياً من انكفائها فتسير في دربها الأصيل إلى الجنس الآخر المكتشف في إنسانيته وتتهذب بآن إذ تتلطف الشهوة فيها بالتعارف والتعاطف والتحسس لأهمية الآخر وفرادته.

● **على تشجيع العلاقة الشخصية الحميمة بين المراهق وربه** في تدين يتجاوز مجرد الفرائض والشعائر إلى خبرة شخصية حية ومحيية، بحيث يتاح له أن ينهل من ينبوع المحبة فتنمو طاقة الحب فيه وتعلو ويزداد توجهاً إلى الآخر.

بعض المراجع بشأن العادة السرية لدى المراهق والتعامل التربوي معها:

- C.S. Ford et F.A. Beach: Le Comportement sexuel chez l'homme et l'animal, Robert Laffont, 1970, p.201.
- Oswalt Kolle: Ton Mari cet inconnu, Casterman, 1969, p.24.
- Marc Oraison: L'Harmonie du Couple Humain, Les Editions Ouvrières, 1968, pp. 21-22, 74-76.

- S. Lebovici et M. Soulé: La Connaissance de l'enfant par la psychanalyse, Puf, Paris, 1970, p.482.
- Gilbert Tordjman: Clefs pour la sexologie, Seghers, 1972, pp. 193-194.
- G. — Ph. Guasch: Trois Questions d'adolescence, pp. 26-29, in «Le Groupe Familial», Paris, n°54, Janvier 1972, pp. 25-27.
- Pierre Hanry: L'inconscient à découvert, Ed. Universitaires, Paris, 1972, pp. 61-62.
- DrGilbert Tordjman: Vie sexuelle et affective, pp. 165-170, in Le Sexe en questions, Denoël-Gonthier, 1970, pp. 103-158.
- André Alsteens: La Masturbation chez l'adolescent, Desclée de Brouwer, Paris,1967.
- Jean Dierkens: L'Amour à 18 ans, Ed. Universitaires, 1970, pp. 86-87.
- Gérard-Philippe Guasch: L'Adolescent et son corps, Ed. Universitaires, Paris, 1973, pp.156-157.
- Trapmann, Liebetrau, Rotthaus: Les Petits Problèmes de nos enfants (1970), Centurion, Paris, 1973, pp. 319-320.
- Jean Ormezzano: Jeunesse à deux. Les Premiers pas, Casterman, 1970, pp. 22-23.
- Moses Laufer: Troubles Psychiques chez les Adolescents, Centurion, Paris, 1975, p.52.
- John Killinger: La Solitude de l'enfant, Op. Cit., pp.230-233.
- D. Origlia et H. Ouillon: L'Adolescent, Op.Cit., pp.115-125.

- نجيب محفوظ: السراب، دار القلم، بيروت، د.ت.، ص ٤١ - ٤٣.

- سلامة موسى: تربية سلامة موسى، مؤسسة الخانجي، القاهرة، ١٩٦٢، ص ٣١، ص ١٧٢ - ١٧٣.
- كوستي بندلي: مع تساؤلات الشباب، منشورات النور، بيروت، ط ٣، ١٩٨٥، ص ٣٩ - ٤٤.

ثالثاً: العلاقات الجنسية والعاطفية بين الجنسين

- اهتمام الثانويين الشديد بموضوع الحب

● «إلى أي حدّ يجب إعطاء المجال للاخوة الثانويين بموضوع الحب والعلاقات؟ فهم لا يشبعون أبداً من هذا الموضوع»*.

***

١ - برأيي أن نتجاوب معهم ونعطيهم كل المجال الذي يرغبون فيه، إلى أن يطمئنّ قلبهم فيخفّ تلقائياً الحاحهم على هذه المواضيع. فهذا من شأنه:

أ - أن يبدّد لديهم الوهم - الذي كثيراً ما نشكو منه عند شبابنا - حول غربة الايمان المزعومة عن الحياة، وأن يصالحهم مع الله إذ يشعرهم (عبر تجاوبنا مع اهتمامهم هذا وعبر ما نقول لهم بشأنه) بأن الله يهتم بالغ الاهتمام بشؤونهم العاطفية ويبتسم لخطواتهم الأولى في طريق الحب الذي زرعه هو في قلوبهم وجعل منه صورة عن حنانه عليهم وطريقاً منه إليهم ومنهم إليه وإشارة منه إلى ما يعدّه لهم من سعادة لا توصف وتذوقاً مسبقاً لبعض ما سوف يتمتعون به إذا ما دخلوا في «فرح ربهم».

ب - أن يسمح لنا بإرشادهم في درب الحبّ الذي ليس هو بالدرب المفروش بالورود كما قد يتصورونه هم لأول وهلة - وكما قد نتوهمه نحن لأننا ربما نسينا معاناة مراهقتنا أو لم نمرّ في ذلك الحين بمثل تلك الخبرات. فالمراهق

* أجيب عنه في ١٩٨٦/٩/٢٠ في إطار حلقة تدريب للمرشدين عُقدت في الحميراء.

قد يتخيل الحب طريقاً سهلة، معبّدة، محفوفة بالأماني الدانية في متناول اليد، ينطلق فيها المرء على سجيته فيجني فيها تلقائياً المتعة تلو المتعة. ولكنه سرعان ما يكتشف ـ ودورنا نحن أن نرافقه ونوجّهه في هذا الاكتشاف ـ أنه في الواقع درب عسير، لأنه درب خروج من الذات للقاء الآخر، ذلك الآخر المختلف الذي لا يمكنه أن يكون مجرد صورة لرغائبي ومطية لمآربي وأداة مطواعة لتحقيق أمانيّ وامتداداً لشخصي ومرآة أتأمل فيها ذاتي فأتعشقها، بل إن له ـ ومن حقه أن يكون له ـ فرادته واختلافه يؤكدهما حيالي تثبيتاً لهويته المتميزة، فيدعوني من جراء ذلك إلى الانسلاخ عن ذاتي لألاقيه حيث هو، في ميزاته الشخصية وخصوصيات جنسه المختلف، ويحفزني إلى تجاوز ذاتي بحيث يصبح انتعاشه وسعادته في نظري لا يقلاّن أهمية، لا بل يزيدان، عن انتعاشي الذاتي وسعادتي. إنها خبرة «خروج» (بالمعنى الكتابيّ لهذه العبارة: خروج العبرانيين من مصر واجتيازهم الصحراء سعياً إلى أرض الميعاد؛ «خروج» المسيح بالموت الطوعي ليعود بالقيامة إلى أبيه فيمتلئ ضياء ويملأ به الكون، ذاك «الخروج» الذي يشير إليه إنجيل لوقا في رواية التجلي: لوقا ٩: ٣١)، بها يتخطى المراهق، عبر الألم والتمزق والتعثر والفشل، نرجسية عمره (أي محورية الذات التي يتميز بها هذا العمر) ليكتشف ويختبر المشاركة الحقة فتكتمل بها قامته الإنسانية. عبر هذه المعاناة يختبر المراهق ـ إذا كنا إلى جانبه لنوقظه إلى معنى هذه الخبرة ـ حضور الله في حياته على أنه حضور ينتزعه من قوقعة ذاته ليدفع به باتجاه الآخر، ذلك الآخر الذي بلقائه يجد ذاته الحقيقية الغنية الرحبة. إنه، عبر تلك الخبرة الحميمة، يكتشف، لا بالذهن وحسب، بل على صعيد الحياة المعاشة، معنى الصليب وكيف أن «من أضاع نفسه وجدها» على حد قول السيد (لوقا ١٧: ٣٣). بعبارة أخرى، يكتشف ذاته مشاركاً للسرّ الفصحيّ، الذي يترابط فيه الصليب والقيامة، إذ يلمس في واقع حياته وفي صميم معاناته العلاقة بين صليب التجاوز والانسلاخ وفرح اللقاء والاكتمال.

هذا «الخروج» بالطبع محفوف بالمخاطر، فقد يتعثر الحب، وقد يضيع

في متاهات الأنانية التي تجهض انطلاقته. هكذا تاه الشعب العبراني في الصحراء وكثيرون منه لم يشاهدوا أرض الميعاد. ولكن الله ارتضى، مع ذلك، لشعبه، مجازفة الخروج إذ كان لا بدّ منها لنموّ هذا الشعب واكتماله. فهلاّ أخذنا عبرة من موقف الله هذا، في سلوكنا حيال المراهق، عندما يطرح علينا بالحاح موضوع الحب الذي يشغل باله ويقضّ مضجعه؟

٢ ـ موضوع الحب، الذي يلحّ عليه المراهق، ليس هو إذاً، كما رأينا، موضوعاً هامشياً بالنسبة للتربية الروحية التي هي قلب عملنا الإرشاديّ، بل إنه، كما أرجو أن يكون قد اتضح مما سبق، من صلب هذه التربية، لأنه المجال الذي يمكن للمراهق أن يكتشف عبره وبصدده كيف أن تحوّله إلى الآخر وتحوّله إلى الله إنما هما جوهرياً أمر واحد.

٣ ـ هذا وإن زخم خبرة الحب المتيقظة لدى المراهق يمكن أن يكون بحدّ ذاته فرصة لاكتشاف الله. ذلك أن المراهق الذي يدخل في هذه الخبرة يشعر بنفسه محمولاً من طاقة تتجاوزه وتفجر فيه قدرات لم يكن يتوقعها وتحدو به أن يمنح الآخر وينتظر منه بالمقابل سعادة واكتمالاً لا تقوى الدنيا على تحقيقهما. ألم تكن خبرة الحب، كما يروي اللاهوتي الأرثوذكسي الكبير المعاصر سرجيوس بولغاكوف، لحظة حاسمة في اكتشافه الله واهتدائه إليه، وهو الذي نشأ في كنف الإلحاد؟ ألا يمكن أن يكون الحب خبرة تقتلع المرء من اكتفائيته وتلقي به في رحاب وجود لا نهائي يتجاوزه من كل صوب؟ فهلا أخذنا ذلك كله بعين الاعتبار؟

ملاحظة: عن البعد الروحي لخبرة الحب، راجع:

- Paul Claudel: Le Soulier de satin, version intégrale, Gallimard, Paris.
- Paul Claudel: Partage de midi, «Le Livre de Poche», Paris , 1965, pp. 49, 159-162.
- Paul Claudel: Feuilles de Saints, p. 183.

- Georges Cattaui: Claudel, poète lyrique, p.48, in «Ecclesia», n°245, Août 1969, pp. 45-50.
- André Alsteens: Dialogue et Sexualité, Casterman, Paris, 1969, pp. 271-272.
- Jacques Madaule: Claudel et le Dieu caché, «Foi Vivante», Desclée de Brouwer, 1969, pp. 59 et 73.
- Pierre Bovet: Le Sentiment religieux et La Psychologie de l'enfant, 2e éd., Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1951, p.19.
- Antoine Vergote: Psychologie religieuse, Dessart, Bruxelles, 1966, p.82.
- Han Suyin: Multiple Splendeur, Ed. Rencontre, Lausanne, pp.481-486.
- Roger Garaudy: Parole d'homme (1975), R. Laffont, Paris, 1977, p.37.
- Jacques et Laurence de Bourbon — Busset: Entretien avec Christian Chabanis, in Dieu existe? Oui..., Stock, Paris, 1979, pp. 319-346.
- Olivier Clément: Donner un sens à notre corps (1980), pp. 130 et 132-133, in «Contacts», Paris, 33e année, n°114, 2e trim. 1981, pp. 103-135.
- Serge Boulgakov: La lumière sans déclin, Moscou, 1917, en russe, cité par Olivier Clément: Dialogues avec le Patriarche Athénagoras, Fayard, Paris, 1969, p. 268.
- C.-F. Landry: Le Ciel d'eau, La Guilde du livre, Lausanne, 1951, p.80.
- François Mauriac: Un Adolescent d'autrefois, Ed. J'ai lu, 1972, p.186.

- كوستي بندلي: الجنس ومعناه الإنساني، منشورات النور، بيروت، ط ٣، ١٩٨٥، ص ٣٢٥ - ٣٣٠.

- علاقات بالجنس الآخر تقام خفية عن المرشد

● «. . . كيف نتبنّى علاقات قد تقام بالخفية عنا؟»*

***

١ - العلاقة بالجنس الآخر مظهر من مظاهر حياة المراهق الحميمة. هذه الحياة الحميمة هي أولاً وأخيراً شأنه الخاص، إنها «حديقته السرية» التي هو حريص جداً على حفظها بعيداً عن الفضول، ولو كان لهذا الفضول أشرف الدوافع. إنما هو يكشفها تلقائياً لمن يرتاح إليه ويثق به.

٢ - لذا كان بيت القصيد أن يكسب المرشد ثقة شباب الفرقة (وهذا مرتبط بنمط علاقته الإنسانية بفرقته وأفرادها وبنمط تواجد الفرقة كجماعة صداقية يكون المرشد مندمجاً بها وملهماً لها بآن). عند ذاك قد يقدم الشباب من تلقاء أنفسهم، إذا أحسوا باهتمامه الفعلي بكافة أمورهم وتفهمه العميق لهم، واحترامه لسرهم، وتحاشيه كل محاولة لاقتحامه، قد يقدمون على اطلاعه على خبراتهم الحميمة، فاتحين أمامه باب «حديقتهم الخفية» تعبيراً عن ثقتهم العميقة به.

٣ - هذا وقد يكون تقبّل المرشد لموضوع الحب والجنس الذي يطرحه الشباب، والاهتمام به والترحيب به وإيلاؤه الأهمية التي يستحقها واعطاؤه مركزاً هاماً في برامج اجتماعات الفرقة، وكذلك تفاعل المرشد مع هذا الموضوع دون تزمت أو عِقَد، قلت قد يكون ذلك كله حافزاً للشباب ليتجرأوا فيكشفوا له بعض خبرتهم الحميمة في هذا المجال. وقد تأتي مساهمة قدمها أحد الشباب في معالجة جماعية لموضوع من هذا النوع في الفرقة،

* السؤال طرحه مرشد فرقة تضم طلاباً ثانويين يقارب عمرهم ١٧ عاماً. وقد أجيب عنه في ١٩٨٦/٩/٢٠ في إطار حلقة تدريب للمرشدين أقيمت في الحمراء. وتجدر الاشارة إلى أن هذا السؤال أتى تتمة للسؤال السابق.

وضمّنها تلميحاً إلى أمور عاشها بنفسه، وشعر بأن المرشد تفهمها وتقبلها وتجاوب معها في العمق، قد تأتي هذه المداخلة لتشكّل مدخلاً ليطرح هذا الشاب صراحة على المرشد، في لقاء يجمع بينهما على حدة، خبرته الشخصية في هذا المجال.

- التعامل مع العلاقات الجنسية العابرة لدى المراهق*

١ - الضرر الروحي لهذه الممارسات كامن في كون هذا النمط من الاتصال الجنسي يفك النزعة الجنسية عن المشروع اللقائي الذي تحمله عند الإنسان، ويحوّل الآخر لا إلى شريك يُسعى إلى التواصل الصميم معه وملاقاته في عمق فرادته، بل إلى ذريعة لاختبار اللذة والإثارة، وفرصة لتأكيد الرجولة أو الأنوثة. بعبارة أخرى، فإن الجنس يعاش هنا بنمط نرجسي، لا بالنمط التواصليّ الذي يمنحه ملء معناه الإنساني، مما يستتبع أن الآخر هنا ليس مهماً بحد ذاته إنما بالنسبة لما يجنى منه من لذة وإثارة وتأكيد للذات. هذا النمط من الممارسة الجنسية لا يختلف بالتالي كثيراً، من حيث الجوهر، عن الاستمناء («العادة السرية»). إنه ممارسة انعزالية للجنس تفرغه من بعده الشراكيّ.

٢ - هذا على صعيد المبدأ. أما على صعيد الواقع، فلا بدّ من أن نأخذ بعين الاعتبار أن بلوغ الجنس هذا النمط الشراكيّ الذي يعطيه ملء أبعاده ومعناه لا يتمّ دفعة واحدة إنما عبر مسيرة يواكب فيها تطور الجنس انتقال الشخصية تدريجياً من الانطوائية إلى الانفتاح، من الانهماك بالذات إلى تقبل الآخر، من الانعزال إلى المشاركة*. فالجنس يتيقظ بشكله النهائي لدى

---

* هذا العنوان يوجز فحوى سؤال فُقد مني، للأسف، نصه الحرفي. وقد طرحه عليّ أحد المرشدين متسائلاً كيف يمكنه التعامل مع مراهق يمارس علاقات جنسية عابرة، وكيف يفهمه ضرر هذه العلاقات، وكيف يقنعه بالتحول عنها في حين أنه يحتاج إليها لتوفير «الاكتفاء الجنسي». أجيب عن هذا السؤال في ١٩٨٨/٣/٢٩ في ندوة مع طلاب معهد اللاهوت الأرثوذكسي في البلمند.

* راجع: كوستي بندلي: الجنس ومعناه الإنساني، ط ٣، ص ١٣٠ - ١٣٨.

المراهق في حين أن هذا الأخير منهمك بذاته الناشئة وبالسعي القلق إلى تأكيدها وبالتفتيش عن هويتها. من هنا أن الجنس عنده لا بدّ وأن يتّسم بطابع «نرجسيّ» (أي بتركيز مفرط لا شعوريّ على الذات) يتجلى إن بالاستمناء أو بممارسات مع الجنس الآخر يغلب عليها الطابع الاستمنائي. ولكن المراهق هو، بآن معاً، في سعي إلى الآخر صميم للخروج من عزلته، وقد بدأ باكتشاف فرادة الآخر عبر اكتشافه لفرادته الذاتية. من هنا إنه قادر على أن يدرك ما في الممارسة الجنسية الانعزالية من خواء ناتج عن الأنوية.

٣ ـ من هنا يتضح دورنا التربوي. إذ علينا أن نرافق المراهق في مسيرته هذه، فنتفهم ما يبدو لنا فيها من قصور عن الهدف ومن تطلع إلى بلوغه، فلا نشجعه على التمادي في قصوره ولا بالعكس على تجاهل هذا القصور.

أ ـ فتشجيعه على التمادي في القصور أي على أن ينطلق على سجيته في ممارسة انعزالية للجنس من شأنه أن يعيق وصوله إلى الجنس المكتمل، وقد يجعل بلوغ هذا النضج عسيراً. خاصة وأن المؤثرات الحضارية الراهنة التي تحيط به تركّز على المتعة الجنسية بحد ذاتها وتتغافل عن بعدها الشراكيّ. علماً بأن هذا النوع من الممارسة لا يسعه أن يمنح المراهق «الاكتفاء الجنسي» الذي أتى ذكره، لأن هذا «الاكتفاء» يتطلب ممارسة الجنس ببعده الوجداني اللقائي.

ب ـ وبالمقابل فإن تعامينا عن قصور المراهق، المرتبط بالمرحلة العمرية التي يمر بها، وتشجيعه على تجاهل هذا القصور وعلى التوهّم بأنه يكفيه أن يبذل مجهوداً إرادياً لكي يضع نزعته الجنسية في الخط الصحيح، إن هذا الموقف يؤدي بالمراهق إلى «الكبت» بمعناه المؤذي. و«الكبت»، بهذا المعنى، ليس مجرد ضبط النفس ومراقبة النزوات، إنما هو تجاهل هذه النزوات بسبب ما تثيره في النفس من شعور بالخطر والاثم والخجل، وتصوّر المرء أن بوسعه أن يقفز من فوقها وأن يتصرف وكأنها غير موجودة فيه، بدل التعامل الصبور، الطويل النَفَس معها**. «الكبت» هذا يغذيه المربي إذا ما تجاهل طبيعة

** راجع: المرجع نفسه، ص ٢٢٤ ـ ٢٣٥.

المراهق التي لم تنضج بعد وضرورة تدرجه من الأنوية إلى العلاقة الفعلية والمشاركة، فسلّط عليه توجيهات مثالية أو ناموسية لا تقيم وزناً إلا للمبادئ ضاربة بالصعوبات الواقعية عرض الحائط. كما تذكي «الكبت» تربية «إرهابية» تركّز على «الخطيئة» والاثم والسقوط دون أن ترى أن عثرات المراهق نفسها قد تكون خطوات على طريق اكتشاف الآخر وشروط العلاقة الصحيحة به.

٤ ـ دور المرشد برأيي أن يقول للمراهق الذي يدور السؤال حوله: إن طاقة الجنس التي تتيقظ فيك الآن بقوة، إنما هي طاقة إيجابية، لأنها، في الأساس، طاقة حب تسعى إلى الآخر وإلى لقائه في الصميم، هذا اللقاء الذي هو وجه بالغ الأهمية من وجوه سعي الإنسان إلى المشاركة التي تتحقق عبرها صورة الله فيه. إنما طاقة الحب هذه لا تزال عندك في أول طريقها. إنها تسعى إلى تحقيق هويتها الحقيقية واكتمالها، ولكنها لا تزال متورطة في الانهماك بالذات ويترتب عليها بالتالي أن تكتشف تدريجياً أهمية الآخر بحد ذاته كي تستطيع أن تتجه إليه في الصميم وأن تسعد باكتشافه ولقائه. من هذا المنظور يمكن أن ننطلق لنساعده على ملاحظة النواقص الكامنة في خبراته الجنسية الراهنة وتقصيرها عن الهدف الذي يسعى إليه الجنس لدى الإنسان في آخر المطاف. إنما لا نفعل ذلك بقصد تأثيم المراهق بل من أجل توعيته إلى توقه الحقيقي الأصيل وإيقاظ الرغبة لديه بالسعي الدؤوب إلى تحقيق هذا التوق. من هنا إنه ينبغي لنا أن لا نتسرع بالحكم على خبراته الجنسية الناقصة حكماً سلبياً مبرماً. بل أن نتقصى ما تحمله تلك الخبرات، على علاتها، من توق جنيني إلى لقاء الآخر، يتلمس طريقه عبر الأنوية التي لا تزال متحكمة بتلك الممارسات. وأن نبرز ما قد يبدو فيها من معالم التعاطف والحنان في خضمّ طغيان الشهوة. هكذا نساعد المراهق على التنبه إلى مشروع الحب الكامن في صميم سعيه الجنسيّ، فنرعى معه هذا المشروع ونساعد على تنميته واكتماله. تلك هي طريقة المسيح: «القصبة المرضوضة لن يكسرها والفتيلة المدخّنة لن يطفئها» (متى ١٢: ٢٥). تلك هي المحبة التي يذكر الرسول بولس مواصفاتها فيقول إنها «تتأنى وترفق (...) ترجو كل شيء

وتصبر على كل شيء» (١ كورنتوس ١٣ : ٤ و٧).

٥ ـ ثم إنه يترتب على المرشد أن يوقظ بشكل عام طاقات التعاطف والمشاركة الكامنة لدى المراهق. كأن يوجهه إلى التجاوب الفعلي مع هواجس الذين يعيش معهم وأفكارهم وآمالهم ومشاكلهم. مما هو خير ضابط للنزعة الجنسية إذ يساعد على وضعها في خطها الصحيح، خطّ اللقاء الصميم بالآخر*.

ـ كيف السبيل إلى مواجهة تسلط الشهوة؟

● «شاب تعرّف على كنيسته من فترة معينة من الزمن حوالي ست سنوات وأصبح من المرشدين الذين تعتمد عليهم الحركة والشباب خاصة. بعد قراءته الكراس عن شخص المسؤول لك، قرر أن يسألك هذا السؤال الذي يعيقه في مسيرته الروحية ويعذبه وهو أنه كان قبل أن يلتزم بالكنيسة كان من الشباب الذي يهوى كل شيء من الوساخة ومنها موجة الأفلام الجنسية. فحاول أن يمتنع عنها، لكن دون جدوى. وبذل جهده ولكن أهواءه سيطرت عليه. حاول أن يقتلها بالصلاة ولكن كان يشعر في وقت من الأوقات أنه انتصر ومن ثم يقع في حبائلها. فكيف السبيل إلى الإقلاع عنها نهائياً لأنها تركت فيه تأثيراً كبيراً على نفسيته وروحانيته. فأرجو منك أن تساعدنا في حلّ هذه المشكلة حيث الشباب اليوم يتأثر كثيراً بهذه الأشياء الشيطانية؟»*

***

● الخطأ الكامن في المجهود الشريف جداً الذي يبذله هذا الشاب في كفاحه من أجل النقاوة هو، كما أرى، في أنه يحاول «قتل» أهوائه، كما يقول، في حين أن المطلوب هو توجيهها وتهذيبها. فـ«الهوى» ليس سوى انحراف يطرأ على طاقة جيدة في الأصل زرعها الله في قلب الإنسان من أجل نموّه وفرحه وتحقيق كل إنسانيته وارتباطه المحبي بالله وبالبشر.

---

* راجع بهذا الصدد:

Michel Quoist: Aimer ou le Journal de Dany, les Editions Ouvrières, Paris.

* أجيب عنه في ١٩٨٨/٥/١٦ في حلقة تدريب لمرشدي فروع عكار لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

● من هذا الباب ينبغي أن ننظر إلى شغف هذا الشاب بالأفلام الجنسية، فنراه في العمق مجرد انحراف لطاقة سليمة في الأصل وبالغة الأهمية، ألا وهي طاقة الحب التي تتخذ من الجنس مرتكزاً لها والتي تسعى في آخر المطاف إلى لقاء صميم بالآخر وبالله نفسه.

● هذه الطاقة صادرتها تجارة الجنس المتمثلة بالأفلام الجنسية وحولتها عن خطها الأصيل وجعلت منها سعياً مهووساً إلى اللذة لا يقيم أي وزن للآخر من حيث هو بل يعتبره مجرد أداة للاستمتاع، فيدور من جراء ذلك في دوامة الخيبة والفراغ ويحاول دون جدوى الخروج منها بالحصول على مزيد من الأحاسيس التي ليس بمقدورها في حال من الأحوال أن تعوض عن إحباط التوق إلى اللقاء، فيتحول هكذا إلى نوع من الادمان، بما يحمله الادمان من حاجة طاغية لا تكاد تُطفأ مؤقتاً حتى تستعر من جديد.

● فإذا ما أدرك الشاب هذه الحقيقة، فهمَ أن عليه لا أن يحاول إطفاء نداء الجنس فيه - وهي محاولة مؤذية ومحكوم عليها مسبقاً بالفشل - بل أن يحوله إلى خطه الأصيل، خط الحب واللقاء (فحتى الامتناع الكامل عن الممارسة الجنسية «من أجل ملكوت الله» لا يتم باستبعاد الجنس أو تجاهله بل بتوجيه كل طاقة الحب التي يحملها نحو غايتها الأخيرة). من هنا أن جهده ينبغي أن يتركز لا على مكافحة ميله إلى الأفلام الجنسية، بل إلى اكتشاف الآخرين وإقامة العلاقات المتينة بهم، من رفقة وتعاون وزمالة وصداقة. وبنوع خاص إلى اكتشاف الفتيات كعالم إنساني متكامل يحمل السمة الأنثوية ولكنه لا يُختزل فيها (في حين أن الأفلام الجنسية تختزل المرأة جنساً وتجردها من إنسانيتها لتحولها إلى مجرد جسد مثير وأداة للمتعة) وإلى التمرس على التعامل معهن على هذا الأساس. إن هذا التحول في الرؤية لن يتم بالطبع بشكل فوري، إنما يتحقق عبر مسيرة طويلة تتبدل فيها الذهنية تدريجياً (أليس هذا هو معنى «التوبة» بمدلولها الانجيلي: metanoia تغيير الذهنية؟) ويتنقى النظر ويستقيم فيصبح قادراً على أن يرى في المرأة أكثر من مجرد «أنثى»

ويترافق تحول النظر هذا مع ضبط تلقائي للشهوة يتمّ من خلال اندراجها في علاقة إنسانية تتعداها وتهذبها.

● إلى جانب ذلك يطلب من هذا المؤمن أن يعمّق علاقته بالرب ومعاشرته له بالكلمة والصلاة والاسرار. فإذا ما توطدت الإلفة بينه وبين الرب، فمن شأنها أن تساهم بشكل فعّال في تحرير طاقة الحب فيه من انحرافها وفي إعادتها إلى مسارها الأصيل. هذا يفترض طبعاً أن تنصبّ كافة مظاهر الممارسة الدينية في خبرة شخصية حميمة تحرك الكيان برمته وتتعدى مجرد الشعائر والتلاوات.

● ينبغي أن يضع الشاب نصب عينيه أن المسيرة طويلة، كما أشرنا، وأن الاقلاع النهائي عن عادته لن يتمّ بين عشية وضحاها، وأن الرب لا يطالبه بتحول فجائي شبه سحري. فهو قد أتى ليدعو لا الصدّيقين بل الخطأة. كل ما ينتظره الرب منه هو أن يقرر السير في الدرب الصحيح وأن يباشر هذه المسيرة بعزم وتصميم، غير عابئ بما سوف ينتابه من عثرات وسقطات ونكسات، معتمداً على الرب وعلى قوة قيامته التي هي قادرة أن تحوله وتجدده يوماً بعد يوم إذا ما قبل بوضع إمكاناته الضعيفة تحت تصرفها بثقة وصبر.

القسم السادس

مشاكل السلوك غير المتوافق

- العدوانية والفوضوية
- العناد والعصيان والتسلط
- الخجل والانطواء
- الكذب والسرقة
- التخلف العقلي
- المشاكل الأسرية

الفصل الأول

العدوانية والفوضوية

أولاً: السلوك العدواني

ـ كيف تدارى العدوانية عند الولد؟

● «كيف مداراة العدوانية عند الولد؟»*

***

هـذا السؤال واسع جـداً، إنما أريـد أن أقترح عليكم خـطة تسمح بمواجهته وبمواجهة أسئلة مماثلة. هذه الخطة هي الآتية: عندما نجد أنفسنا أمام ظاهرة تبدر من الأولاد، يترتب علينا دائماً وأبداً أن نتساءل: ماذا تعني هذه الظاهرة؟ عمّا تعبّر؟ ينبغي إذاً أن لا نتوقف عند الظاهرة بحد ذاتها رغم كونها مزعجة لنا ولكونها مزعجة تغرينا بأن نتوقف عندها ولا نرى إلى ما هو أبعد منها. عدوانية الولد أمر يصدمنا بالطبع، يقلقنا، يُشعرنا بعدم الأمان. لذا فقد نتوقف عندها بدل أن نتساءل: هذا الولد العدواني، عمّا يعبّر بعدوانيته هذه؟

الحل الصحيح يمكن أن يأتي إذا تساءلنا: عما تعـبّر هذه العـدوانية؟ لأننا، إن عرفنا عما هي تعبّر، استطعنا أن نتعامل معها بشكل سليم، أن

* أجيب عنه في ١٩٨٧/٥/١ في حلقة تدريب لمرشدي فروع البترون لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

نتخطى الظاهرة إلى الخلفية التي تنطلق منها وإلى الأسباب الحقيقية التي تؤدي إليها. عند ذاك نصبح قادرين على معالجة هذه الأسباب. وعند ذاك أيضاً يكون قد حصل أمر بالغ الأهمية، وهو أن الولد أحس بأننا نفهمه. ذلك أنه، عبر هذه الظاهرة، أياً كان مدى إزعاجها لنا لا بل من خلال هذا الازعاج عينه، يخاطبنا، يقول لنا شيئاً، يوجه إلينا رسالة. فالولد لا يخاطبنا بالكلام فقط، فكثيراً ما يعجز عن إيجاد الكلمات المناسبة أو أنه لا يجرؤ على مصارحتنا بها. إنه غالباً ما يخاطبنا عبر سلوكه. فسلوكه له مداليل ومعانٍ. ويُفرض بنا أن ندرك هذه المعاني، أن نلتقط الرسالة الصامتة الموجهة إلينا. فإذا أحسّ الولد أننا التقطنا هذه الرسالة، شعر أننا أصغينا إليه وفهمناه. ويصبح هو بالمقابل أكثر استعداداً للتجاوب معنا.

فلنطبق الآن هذا المبدأ العام على موضوع العدوانية الذي نحن بصدده. فلنتساءل إذاً: لماذا هذا الولد عدواني؟ هكذا نضع أنفسنا في خط السعي إلى استقصاء الأسباب. لا يسعني هنا إلا أن أكتفي بأجوبة عامة، لأن عدوانية كل ولد لها أسبابها الخاصة المرتبطة بشخصية هذا الولد وبتاريخه وبتعامله مع محيطه. إنما أكتفي هنا بإعطاء أجوبة عامة على سؤال يتخذ صفة العمومية. من هذا الباب يمكن أن أقول **إن عدوانية الولد ناتجة في كثير من الأحيان عن الاحباط**. وما هو الاحباط؟ هو أن يكون الإنسان بحاجة إلى أمر ما ولا يستطيع أن يدركه. فيكون عند ذاك محبطاً (وقد اقترحت أيضاً عبارة «مخذولاً»)*. وقد أثبتت عدة دراسات نفسية، أشهرها دراسة دولارد، ارتباط العدوان بالاحباط، أي أن العدوان كثيراً ما يكون ردّ فعل على الاحباط. هذا وإن من أهم الحاجات التي يؤدي خذلانها عند الولد إلى العدوان، إنما هي الحاجة إلى تأكيد الذات. فلدى الولد حاجة طبيعية إلى الشعور بأنه موجود، بأنه معتبر، بأنه مأخوذ على محمل الجدّ. فإذا ما أحسّ بأنه فعلاً

* «إحباط: أي عرقلة أو صدّ لتحقيق حاجة، أو رغبة أو أمل بسبب ظروف خارجية، يعاش وجدانياً كتفشيل وجودي، أو حرمان مادي أو معنوي. يولد الاحباط إجمالاً مشاعر الغبن غير المستحق. وهذه تفجر العدوانية (. . . .)» د. مصطفى حجازي: التخلف الاجتماعي، سيكولوجية الإنسان المقهور، معهد الانماء العربي، بيروت، ط ٢، ١٩٨٠، ص ٢٤٥.

مأخوذ على محمل الجد ومعترف بوجوده، يكون قد أشبع آنذاك حاجته إلى تأكيد ذاته. أما إذا لم تجد هذه الحاجة الحيوية لديه طريقها إلى الاشباع، فإننا نراه يعبّر عن إحباطه بالعدوان. ذلك أن العدوان هو طريقة لتأكيد الذات، طريقة تعتمد الأسلوب السلبي بدل الأسلوب الايجابي. فبالعدوان يحدث الولد شغباً وربما تسبب بأذى. وهو يسعى، من خلال هذا الشغب وهذا الأذى، إلى تأكيد وجوده. لماذا؟ ليس لأنه شرير. بل لأنه، في معظم الأحيان، لم يجد مجالاً آخر لتأكيد ذاته، فاضطر إلى اللجوء إلى هذه الطريقة المتبقية له. وهو يعتمدها، من جهة لتأكيد ذاته بشكل سلبيّ، ومن جهة أخرى لينتقم - ربما لا شعورياً - من الذين لم يفسحوا له مجالاً لتأكيد ذاته، فإذا به بالمقابل يسبب لهم المتاعب.

لاحظوا أن عدوان الولد لا يعنيه وحده فقط، إنما يضعنا نحن أيضاً على المحكّ. من هنا نكتشف لماذا يصعب علينا، كمربين، أن نتجاوز الظاهرة السلوكية الشاذة عند الولد لنتساءل عن معانيها، عما تحاول أن تعبر عنه. لماذا يزعجنا هذا التساؤل فننزع إلى التهرب منه؟ بالضبط لأنه يضعنا على المحك ويضطرنا إلى طرح هذا السؤال المحرج على أنفسنا: ألسنا إلى حد ما مسؤولين عن هذا السلوك المزعج الصادر عن الولد؟ ألا يعبّر هذا السلوك عن احباط نلحقه نحن به، ربما دون أن ندري، ربما بأحسن النوايا، ولكنه احباط على كل حال؟ ترون إذاً أنه يصعب علينا استعمال طريقة الاستقصاء التي أشرنا إليها، لأننا نخشى أن تكشفنا، وكأننا بمجرد اقدامنا على استخدامها، نكون قد قبلنا ضمناً بأن يكشف سلوك الولد ثغرات وأخطاء في تصرفنا حياله.

ولنعد إلى الحالة التي انطلقنا منها، ألا وهي العدوان عند الولد. فإذا كان العدوان مرتبطاً في كثير من الأحيان، كما أوضحنا، بالاحباط، وباحباط النزعة الطبيعية المشروعة إلى تأكيد الذات على وجه التحديد، فالسؤال المباشر المطروح علينا يكون هو الآتي: هل إننا نفسح فعلاً المجال أمام الولد ليؤكد ذاته؟ هل إن نمط تعاملنا معه يترك له هذا المجال؟ مثلاً:

● هل نتيح له فرصة إبداء الرأي أم أننا نفرض عليه آراءنا؟

● هل نترك له مجال التفكير «من رأسه» أم أننا نفرض عليه أفكاراً جاهزة ما عليه إلا أن يتلقاها ويحفظها ويرددها عند الطلب؟

● هل نترك له المبادرة ليقترح الأمور التي يراها مناسبة لحياته وحياة الجماعة الطفلية التي ينتمي إليها أم أننا نرسم له الخط الذي يترتب عليه أن يتحرك بموجبه؟

هذه كلها أسئلة محرجة مطروحة علينا. ولكن إحراجها لنا أمر مفيد. فليس المهم أن نكون محرَجين إنما أن نتخذ من هذا الاحراج حافزاً لنا لكي نتغيّر نحو الأفضل، لكي نحسّن طريقة تعاملنا مع الأولاد.

في ختام هذه المداخلة أنقل إليكم حصيلة اختبار يرتبط بالموضوع الذي نحن بصدده. وقد أجراه اخصائي كبير في علم النفس الاجتماعي، هو كورت لاوين، مع فريق من معاونيه*. أذكر حصيلته باختصار وتبسيط. شُكّلت فرق صغيرة تضمّ خمسة أولاد في الفرقة الواحدة ووضعت كل منها بقيادة شخص راشد. وكان على أولاد كل فرقة أن ينجزوا معاً بعض الأعمال اليدوية كصنع نماذج مصغّرة أو أقنعة أو ما شابه ذلك. وطلب من كل قائد أن يتصرف مع أولاد فرقته بنمط مختلف. واعتمدت أنماط ثلاثة أتوقف عند اثنين منها. بموجب أحدهما كان القائد يفرض كل شيء على الأولاد: فهو يوزع عليهم الأعمال كما يرتأي دون أن يأخذ رأيهم بالموضوع؛ وهو يملي عليهم كيف ينبغي أن يعملوا؛ وهو يقيّم أعمالهم دون أن يكون لهم دور في تقييمها. مجمل القول إن طريقته في القيادة كانت تتسم بالسلطوية. أما النمط الثاني، فبموجبه لم يكن القائد يوزع المهمات على الأولاد وفقاً لإرادته، بل كان يوكل إليهم مسؤولية توزيعها فيما بينهم على أساس التشاور. كذلك كان يسند إليهم مهمة التشاور بغية تحديد طريقة العمل. وكان يفسح أمامهم مجال إبداء الرأي في

* عن هذا الاختبار الشهير، راجع مثلاً:
Michel Richard et Coll: La psychologie et ses domaines, Chronique sociale de France, 1971, pp.289-290.

أشغال بعضهم البعض. بعبارة أخرى، كانت هذه الطريقة ديمقراطية بدل أن تكون سلطوية. وقد طبّق النمطان على التوالي على فرق الأولاد ولاحظ الباحثون نتيجة كل منهما على سلوك الأولاد الجماعي. وقد لوحظ أن الطريقة السلطوية أدت، فيما أدت إليه، إلى انفجار العدوانية في فريق الأولاد: فكانوا مثلاً يتشاجرون، يحطمون الأغراض... أما حين استعملت الطريقة الديمقراطية التي سمحت للأولاد بالتعبير عن آرائهم واتخاذ المبادرة، فلم تظهر العدوانية في تصرفهم، وكأنهم، إذ أحسوا بأنه معترف بوجودهم وكيانهم المستقل، لم يشعروا بأنهم مضطرون إلى إثبات هذا الوجود بشكل عدواني بغية فرضه على الآخرين.

خلاصة القول إن العدوان طريقة لإثبات الوجود. فإذا ما أحسّ الولد بأن وجوده معترف به فعلاً، لم يعد يشعر بحاجة إلى فرضه عن طريق العدوان.

- مراهقون هجوميون في صراع مع المرشد

● «إن الشباب في عمر ١٥ - ١٦ - ١٧ في فرقة الاستعداديين هجوميون بشكل كبير وكثيراً ما يلجأون إلى الكذب والرياء والاحتيال على القائد وكأنهم أذكى بكثير ويحاولون استلام القائد والدفاع عن النفس وخاصة عندما توجّه لهم الملامة عن أعمال خاطئة كانوا قد قاموا بها بالفعل، كما أنهم فوضويون بشكل مفضوح. كيفية معالجة هذا الأمر في هذا العمر وخاصة أن هؤلاء الأولاد دخلوا الحركة في فرقة الاستعداديين دون أن يكونوا سابقاً في الطفولة (أي: في أسرة الطفولة التي تضم الأولاد بين ٤ سنوات و١٢ سنة: ك.ب.). كما أن الشباب في هذه الفرقة يعارضون بشكل كثير معظم الأشياء وتبدأ المعارضة بشاب واحد يجرّ الآخرين معه وهكذا يحصل انقلاب في الفرقة على القائد من تلقاء قرار كان قد قاله. ولكن طلباتهم لا تستجاب أبداً من القائد وهناك تبدأ مشكلة أخرى وهي أنهم يشعرون بأن كل القواد يدافعون عن بعضهم البعض حتى ولو كانوا مخطئين»*

* أجيب عنه في حلقة تدريبية لمرشدي الفرق الاستعدادية في فروع مركز طرابلس لحركة الشبيبة الأرثوذكسية، عُقدت في ٥ و٦ آذار ١٩٨٨.

● العلاقة بين «القائد» والفرقة تبدو علاقة عدوانية. هذا العدوان يتخذ تارة شكلاً مستتراً (كذب، رياء، احتيال على «القائد»، يحاولون أن «يستلموه»، أي أن يضلّلوه ويستغبوه، وكأنهم «أذكى بكثير» منه) وطوراً شكلاً سافراً، هجومياً (الفوضى، «الانقلاب» على «القائد»).

● وراء ذلك الموقف العدواني، تبدو حاجة إلى «الدفاع عن النفس»، وكأنهم يشعرون أن سلطة «القائد» سلطة فوقية تهدد كيانهم، فلا بدّ لهم بالتالي من أن يرفضوها بشكل أو آخر كي يحافظوا على كيانهم. فكأنهم يشعرون أنهم بحاجة إلى رصّ الصفوف حول من كان أكثرهم جرأة، لمواجهة هذه السلطة المعتدية (إذ هكذا يحسونها)، مما يؤول إلى أن تمرّد أحدهم يجرّ الآخرين إلى نفس موقف التمرد.

● المعالجة تكون، برأيي، بأن تفقد سلطة «القائد» صفتها الخارجية والفوقية التي تشكّل تهديداً لكيان المراهقين، أي أن لا يعود موقع المرشد **بإزاء** المراهقين وفوقهم بل **معهم**، بكل ما لهذه المعية من وزن تستمده من نضجه وخبرته ومعلوماته. عند ذاك لا يعود هناك فرقة وبإزائها «قائد» تحتاج أن تحتمي منه وتتكتل ضده، بل فرقة تكون مرجع الجميع من مرشد ومراهقين ومكان التفاعل المحيي فيما بينهم. المرشد عند ذاك مندمج بالفرقة، وإن كان موقعه فيها موقع الدماغ أو القلب (ولكن الدماغ والقلب مرتبطان بالجسم كله يتلقيان منه ويصدران إليه، هكذا المرشد يأخذ ويعطي، ويمارس دوره القيادي عبر هذا التفاعل الذي يتلقى فيه بقدر ما يصدر، يتعلّم بقدر ما يعلّم). إذ ذاك يشعر المراهقون أن المرشد «منهم وفيهم» وليس جسماً غريباً يقتحمهم، فيرتاحون إلى توجيهاته ولا يشعرون بحاجة إلى خوض مواجهة عدوانية معه لإنقاذ وجودهم الذاتي.

- فتى مشاكس ومثير للشغب

● «هناك ولد (. . .) يُعتبر موسوعة بالمعلومات حتى أنه يعرف من التوراة ما

يضاهي معرفتي. ولكنه يُعتبر الفتى المشاكس والمثير للشغب بالفرقة وهو أكثر واحد يعاقَب»*.

***

● باعتقادي إن هذا الولد بحاجة ماسة إلى تأكيد ذاته، لأسباب أجهلها لأنني أجهل مجمل شخصيته، ولكنها على كل حال مرتبطة بطبيعة المراهقة على وجه العموم حيث الحاجة إلى تأكيد الذات كثيراً ما تتخذ شكلاً عدوانياً نظراً للقلق الذي يساور تلك الذات التي لا تزال هشة تبحث عن هويتها عبر المتناقضات التي تتنازعها.

● هناك إذاً، على ما يبدو، سعي مستميت إلى تأكيد الذات عند هذا المراهق. وقد اتخذ هذا السعي لديه طريقين متناقضين في الظاهر إنما يصبّان كلاهما في نفس الهدف. فمن جهة طريق عرض المعلومات «الموسوعية» (وهو عند هذا الفتى بمثابة عرض للعضلات... إنما على الصعيد الذهني)، ومن جهة أخرى طريق المشاكسة والشغب اللذين يحاول عبرهما أن يستقوي على رفاقه وعلى المرشد نفسه وأن يشد إليه الأنظار.

● برأيي أيضاً إن كثرة العقوبات التي تنصبّ على هذا الفتى إنما تندرج هي أيضاً في خطه وتلبي، على ما تحمله إليه من إزعاج وضيق، مطلبه العميق. ألم يشهد المرشد صاحب السؤال أنه «أكثر واحد يعاقب»؟ أي أنه، من هذه الناحية أيضاً وليس فقط من ناحية معلوماته «الموسوعية»، يشغل مركزاً متميزاً، متفوقاً، وهذا ما يصبو إليه بالضبط.

● يترتب على المرشد إذاً أن يميّز بحرص بين الخطين اللذين يعتمدهما هذا الولد لتأكيد ذاته. بين الخط الإيجابي المتمثل بالمعلومات «الموسوعية» التي اكتسبها، والخط السلبي، المتمثل بالمشاكسة والشغب، فيُعنى بتغذية الأول

---

* أجيب عنه في ١٩٨٦/٩/٢٠ في حلقة تدريب للمرشدين في الحميراء. الفرقة الوارد ذكرها في السؤال تضم شباناً من الصف السابع (في النظام التعليمي السوري، وهو يناسب الأول المتوسط في النظام اللبناني).

وبعدم تغذية الثاني، مما يدفع الولد، بعد اختباره لاستجابات المرشد، إلى الاستمرار في الخط الايجابي والمضي قدماً فيه، وإلى التخلي تدريجياً عن الخط السلبي لتحققه من أنه لا يفي بالغرض المنشود.

● أما تنفيذ هذه الخطة التربوية فيتمّ على الشكل التالي:

- يبادر المرشد إلى مكافأة الولد على المعلومات «الموسوعية» التي حصّلها، وذلك كلما أتيحت له فرصة إبدائها في محلها (أما إذا أتت في غير محلها، فيجب تنبيه الولد بلطف، ودون أن تُجرح كرامته، على أنها لم ترد في الموضع المناسب) مع لفت نظره بهدوء، وبدون أية نبرة عدوانية، إلى ضرورة ربط هذه المعلومات بالسلوك تدريجياً بحيث تأتي بكل ثمارها.

- أما في حالات المشاكسة والشغب، فينبغي قدر الامكان اعتماد موقف التغاضي والتجاهل (إلا إذا استمر الولد في سلوكه هذا بشكل يعكّر صفو الاجتماع فعلاً: عند ذاك يمكن أن يُخرج من القاعة بأقل انفعال ممكن مع هذا التنبيه: يمكنك العودة إلينا تلقائياً إذا ما وجدت نفسك أكثر استعداداً للاندماج في جوّنا). يمكن مثلاً أن يقال للفرقة إذا ما صدر عن هذا الولد شغب أو مشاكسة لا يتجاوزان الحدود المعقولة: «إن هذه الناحية السلبية (قد نقول: «غير الجميلة») من سلوك فلان لا تهمنا، ولن نتوقف عندها. ما يهمنا هو ما يقدمه من مساهمة قيمة في مواضيعنا».

- فإذا ما تحقق الولد، المرة تلو الأخرى، أن تصرفاته السلبية لا تحظى بأي انتباه يُذكر ولا تؤدي بالتالي إلى إبرازه كما كان ينتظر، فإنه سيتخلى تدريجياً عن القيام بها لأنها فقدت المبرر الذي من أجله وُجدت، وسيستعيض عنها بالمزيد من توظيف معلوماته في مداخلات صائبة تعود عليه بالثناء. إن تنفيذ هذه الخطة، خاصة بشقها الثاني، يتطلب بالطبع من المرشد ضبطاً للأعصاب وطول نفس وصبر، ولكن النتيجة المرجوة جديرة بهذا المجهود.

● هذا ويمكن التخفيف من غلواء هاجس تأكيد الذات لدى هذا الفتى ومساعدته على تحويل هذا التأكيد الذاتي عن خطه العدواني، إذا ما

تحولت الفرقة إلى جماعة صداقية، متحابة، متفاهمة، بحيث يشعر هذا الفتى أنه مقبول ومفهوم ومرحّب به، فلا يعود بحاجة إلى الاستماتة لتأكيد ذاته مهما كلف الأمر إذ تعود إليه ثقته بنفسه وتتلطف بالتالي عدوانيته ويكتشف، عبر المودة التي يحاط بها، أن لديه إيجابيات يمكنه أن يقدمها للفرقة وأن يؤكد ذاته عبرها دون حاجة منه إلى تأكيدها عبر المشاغبة والمشاكسة.

- الأسلوب السليم لمعاملة ولد مشاكس

● «في حال وجود ولد مشاكس في الصف، ما هو الأسلوب السليم لمعاملة هذا الولد؟»*

***

لكل طفل مشاكس شخصيته الفريدة التي تكوّنت انطلاقاً من تكوينه المزاجيّ عبر تفاعله الحيّ مع المحيط الذي عاش فيه والظروف التي مرّ بها. لذا لا يمكن معالجة مشاكسته إلا من حيث ارتباطها بتلك الشخصية المتميزة، ومن حيث الدور الذي تلعبه في محاولة تحقيق توازنها وتوافقها، وما تعبّر عنه من معاناتها وتطلعاتها (هل إنها مثلاً تعبّر عن حرمان أو تعوّض عن شعور بالنقص أو تشكّل تمرداً على سلطوية الوالدين أو تنفّس عن قلق أو تتستر عن خوف...)، وكيفية تفاعلها مع المقومات الشخصية الأخرى (هل يرافقها مثلاً ذكاء أو غباء، هل هي مسيطرة على السلوك أم أنها تصطدم بشكل ملحوظ بنزعات أخرى كالرغبة في استمالة المربي أو الخشية منه، هل يرافقها أم لا شعور بالذنب...). إن إدراك كل هذه الأمور يفترض ملاحظة دقيقة للولد ورغبة صادقة في التعرف على كافة جوانب شخصيته (دون التوقف عند المشاكسة، مهما كانت مزعجة، وعزلها عن باقي الشخصية) ومحاولة جادّة لاستقصاء ظروف حياته من عائلية ومدرسية وسواها، كما أنه يفترض ملاحظة نمط المشاكسة (هل هي عفوية أو متعمدة، سافرة أو مستترة، هل تستهدف

* سؤال وردني من مرشدي الطفولة في مدارس الأحد الأرثوذكسية في دمشق، وقد أجيب عنه برسالة خطية في ١٩٨١/١٠/٢٧.

بالدرجة الأولى لفت نظر الرفاق أو تحدي المربي أو التنفيس عن توتر نفسي؟...) وظروف ظهورها (هل تبرز مثلاً في لحظة ضجر أو حالة ضيق، أو عندما يشعر الولد أنه على هامش المجموعة، أو عندما يوجّه إليه أمر، أو عندما يُنهى عن شيء، أو عندما يوجّه إليه سؤال قد يجد أن الإجابة عنه عسيرة....). فكلما ازدادت معرفة المرشد لتلك العوامل التي تحيط بالمشاكسة وتعطيها مضمونها ومعناها، ازدادت مقدرته على معالجتها بشكل فعّال.

أما وقد طُلب إليّ إعطاء توجيهات عامة لا تأخذ بعين الاعتبار شخصية كل ولد مشاكس، فأكتفي بما يلي:

١ ـ السلوك المشاكس لغة يخاطب بها الولد المرشد، وإن بقي مدلول هذه اللغة لا شعورياً، يعيشه الولد دون أن يعيه. فعلى المرشد بالتالي أن يجتهد في فكّ رموز هذه اللغة وإدراك معانيها، مستخدماً في سبيل هذا الغرض كل ما أوتي من فطنة وخبرة ومحبة. عليه أن يتفهم ما يحاول الولد أن يبلّغه إياه، وإن بصورة لا شعورية، من خلال سلوكه المشاكس. فقد يكون مضمون هذا البلاغ:

● إنني أعتقد أن لا قيمة لي وأنه لا يسعني تأكيد ذاتي من خلال إنجازات إيجابية، لذا ألجأ إلى المشاكسة لأفرض ذاتي بها وأكتسب قيمة من جراء ذلك، ولو كانت سلبية.

● أو: إنني أشعر بأن رفاقي لا يهتمون بي ولا يتعاطفون معي، فأحاول بالمشاكسة أن أضطرهم لأن يعترفوا بي ويقيموا لوجودي حساباً.

● أو: إنني أعاني من سلطوية العائلة أو المدرسة التي أحسها ساحقة لكياني، لذا تولّد عندي شعور بالرفض حيال كل رموز السلطة، أعبّر عنه من خلال مشاكستي للمرشد. الخ...

فإذا ما التقط المرشد تلك الرسالة المبهمة التي تحملها له مشاكسة الولد، وفكّ رموزها وأوضح مضمونها، استطاع أن يتخطى مظاهر المشكلة لينفذ إلى لبّها ويتعامل مع جوهرها، كأن يجتهد:

● في إعادة الثقة إلى الولد بنفسه وقدراته، عن طريق إفساح المجال له لإبراز هذه القدرات.

● في مدّ الجسور بينه وبين رفاقه، كأن يُعهد إليه بمهمة أو مسؤولية في الفرقة تتناسب مع مواهبه وميوله بحيث يستطيع من خلالها أن يكسب عطفهم وإعجابهم.

● وفي اقناع الولد، بالخبرة، أن سلطته كمرشد إنما تهدف إلى مساعدته على النموّ والاستقلال، لا إلى قمعه وتقييده وإذلاله...

هكذا يكون قد عالج المشاكسة في جذورها.

٢ ـ ثم إن السلوك المشاكس عبارة عن **اختبار لسلطة المربي**، بحيث توضع هذه السلطة على المحكّ وتُنتظر ردود فعلها كي يتسنى للولد أن يكيّف سلوكه على هذا الأساس مستقبلاً. المهم إذاً أن يتنبه المربي إلى أهمية نمط استجابته لهذا الاختبار.

● فقد يقابل مشاكسة الولد بموقف ضعيف، متخاذل، يعتبره الولد بمثابة انتصار أحرزه على مربيه، مما قد يشجعه على الاستمرار في التحدي لا بل على الاسترسال فيه. ثم إن هذا الموقف يحبط لدى الولد حاجة خفية إلى سلطة تحميه من نزواته الذاتية وترسم له حدوداً واقية يرتاح إليها في قرارة نفسه ولو تمرد عليها في الظاهر. ويؤدي به هذا الاحباط إلى قلق يثير العدوان وبالتالي يذكي المشاكسة.

● وقد يقابلها، على العكس، بمشاكسة مماثلة، كثيراً ما تنمّ هي أيضاً عن ضعف ثقة بالنفس يتستر بالعدوان ويحتمي به ويستفيد من اختلال توازن القوى لصالح المربي ليحقق لهذا الأخير انتصاراً رخيصاً على من هو أضعف منه جسدياً واجتماعياً، مما يرسّخ الولد في موقفه السلبي من السلطة فيتخذ من عدوانها عليه ذريعة للاستمرار في سلوكه العدواني حيالها.

● أما الموقف السليم، فهو ذاك الذي يعرف كيف يتحاشى بآن معاً التخاذل والعدوان، فيقابل مشاكسة الولد بموقف يقترن فيه الحزم بالصفاء

والتفهم، فيشعر الولد عند ذاك بأنه أمام قوة واثقة من نفسها ولا قدرة له على زعزعتها، ويشعر بآن أنه أمام سلطة لا تستثير عدوانه لأنها ليست ضده وإن وقفت في وجهه، لا تعاديه وإن اضطرت إلى معارضته، فيطمئن إليها ولا يجد مانعاً من الركون إلى اقتدارها يحتمي به من خطر نزواته.

٣ ـ أخيراً فإن السلوك المشاكس **ينبع أو يغتذي من الاحباط الذي يعاني منه الولد من جراء المنهج التقليدي المتبع في التعليم والتربية**. إن هذا النهج:

● يحكم على الولد بأن يكتفي بتلقي وترداد ما يُلقّن من معلومات تنصبّ عليه من فوق دون أن تكون له مساهمة فعلية في اكتسابها.

● كما يحكم عليه بأن يخضع لأنظمة لم يطلب رأيه فيها وأن يتقيد بتوجيهات لم يساهم في استنباطها واكتشاف جدواها وأن يتكيف مع أطر تُفرض عليه سلطوياً من الخارج.

● كذلك يتنكر النهج الذي نحن بصدده لتلك الحاجة التي تتبلور عند الولد منذ حوالي السابعة من عمره وهي الحاجة إلى ارتباط متين بينه وبين أقرانه يسمح له بترسيخ الثقة بنفسه وتأكيد استقلاله الذاتي والتمرس على حياة جماعية يأخذ فيها ويعطي فتتهذب من جراء ذلك نزواته وتخفّ وطأة أنويته. أما النهج التربوي التقليدي فهو يعامل الأولاد كأفراد لا يجمعهم سوى مكان واحد وعمل واحد مفروض عليهم من فوق يُدفعون إلى التنافس فيه لاكتساب رضى المربي ومكافآته، دون أن تتاح لهم فرصة التفاعل الحيّ والتعامل والتبادل والتعاطف فيما بينهم.

هكذا يعاني الولد من إحباط لطاقات النشاط والمبادرة والابتكار والمشاركة المتوثبة فيه، مما ينتج عنه أن هذه الطاقات، إذ لا تجد لها مصرفاً إيجابياً وبنّاءً من شأنه أن يوجهها ويهذبها، تنحرف متخذة تعابير هوجاء وعدوانية تكون لها متنفساً يحمي به الولد نفسه غريزياً من خطر الاختناق كما وأنه يعبّر به عن نقمته على محيط تربويّ يقيد حيويته ويكبّلها ويحاول، ولو

بأطيب النوايا، أن يثبّته في تبعية الطفولة، متجاهلاً توقة الحيوي إلى تجاوزها وفقاً لحركة النموّ*.

لذا فالسلوك المشاكس مدعاة لنا لكي نعيد النظر في أساليبنا التربوية بحيث نتساءل:

● هل إننا نكتفي بتلقين أولادنا معلومات نطالبهم بمجرد اجترارها وتكرارها، أم أننا نشركهم فعلاً معنا في اكتشاف هذه المعلومات من خلال حوار يستطيع فيه كل منهم أن يعبّر بحرية عن أفكاره ومشاعره وخبراته (ضمن حدود قواعد انضباط وترتيب يقبل بها الولد عفوياً إذا ما روعيت حاجته إلى النشاط والمبادرة) وأن يتعاون مع رفاقه، بإشراف المرشد، على الاقتراب التدريجي من الحقيقة الايمانية التي هي بآن معاً معرفة وحياة والتي لا تُكتسب فعلاً إلا إذا اكتشفها المرء عبر مسعى شخصي وتعامل حيّ لا إذا لُقّن إياها تلقيناً؟

● هل نسمح لهم أن يعبّروا عما اكتسبوه من تلك الحقيقة الحية بنشاطات تسمح لطاقاتهم الابداعية بالانطلاق، من رسوم حرة ومشاهد تمثيلية يساهمون في كتابة نصوصها وتوزيع أدوارها كما يشاركون في تمثيلها واخراجها؟

● هل نشركهم فعلاً في سنّ الأنظمة وتحديد التوقيت ووضع برامج النشاطات واختيار مسؤولين من بينهم؟

● هل نحرص على تحويل ذلك «الصف» الذي أشار إليه السؤال إلى ورشة عمل ناشطة تتآزر على القيام بمهماتها جماعة متحابة تشد أفرادها روابط التعارف والتعاطف والتفاعل والتعاون، ويكون موقع المرشد منها لا فوقها بل في قلبها؟

من هنا نرى أن المواجهة الحقة لمشكلة السلوك المشاكس تتعدى موضوع معالجة حالات فردية لتدفعنا إلى إعادة النظر في نظامنا التربويّ برمّته. علماً

* Cf Paule Parent et Claude Gonnet: Les écoliers inadaptés, P.U.F., Paris, 1968, pp.155-156.

بأنه يجب أن لا يغيب عن بالنا أن تغيير هذا النظام يصطدم بعقبات لا يُستهان بها ويتطلب تخطيها حكمة وصبراً إلى جانب الجرأة والاقدام. من هذه العقبات إننا نحن المربين لم نألف الأساليب الناشطة في التربية، وإن هذه الأساليب مكلفة بالنسبة إلينا لأنها تخرجنا من أطر الروتين الآمنة وتضطرنا إلى المبادرة والابتكار والتكيّف المستمرّ مع ما يستجدّ من ظروف وأوضاع، وإلى المواجهة الحقيقية للأولاد بكل ما تحمله هذه المواجهة من مجهول ومفاجآت. ومنها أيضاً أن أولادنا أنفسهم لم يعتادوا مثل تلك الأساليب، لأن التربية العائلية والمدرسية التي يتلقونها سلطوية بشكل عام، لذا فقد يخشون المبادرة لأول وهلة إذا ما طُلبت منهم وقد يسيئون استعمال الحرية لأنهم لم يألفوا ممارستها ولم يتعلموا بالتالي كيف يمارسونها بشكل مسؤول. لذا وجب أن نراعي في هذا المضمار قاعدة التروّي والتدرّج في تطبيق الأساليب الجديدة.

ـ عدوانية مستترة عند أحد الفتيان نتيجة معاملة عائلية قاسية

● «فتى يبلغ الرابعة عشرة أحيط بالدلال من جميع أفراد العائلة لكونه أول صبي رزقوه. وفي مراحل حياته الأولى أصيب ببعض أمراض فكان موضع عناية فائقة من جميع المحيطين به. وبعد أن أبل من أمراضه وكانت العائلة قد رزقت أولاداً آخرين تغيرت معاملة الأهل، عدا الأم، له وكفوا عن الاهتمام الشديد به وأصبحوا يوجهون له عبارات نابية إذا أخطأ أو تقاعس في دروسه. وكان قد أصبح اتكالياً ولم يعد يهتم بالدراسة مستهتراً بها وبأي أمر دون إقامة وزن للنتائج. وهو مع ذلك يتصف بالشجاعة والاقدام الغريبين في الأمور التي يصمم عليها كما يتصف بالكتمان وقلة الكلام دون أن يدافع عن نفسه إذا وُجهت إليه ملامة ما مع شدة تأثره وإحساسه. ومن يراقبه يجد أنه لا ينقصه الذكاء ولكنه لا يسمع لنصيحة أحد بل يعمل برأيه. ولديه ميل قوي للأعمال اليدوية والميكانيكية وتظهر مهارته فيها إذا ما كُلف بأمر من الأمور المتعلقة بها. عندما يتكلم يشعر السامع بفأفأة خفيفة في حديثه وكانت فيما مضى شديدة ثم تناقصت وخفت مع مرور الزمن حتى أصبحت لا تلاحظ أحياناً.

ملاحظة: في المدرسة المنتسب إليها أوصت والدته الأساتذة بملاحظته ومساعدته للتغلب على وضعه ولكن ذلك أدى إلى العكس إذ إنهم كوّنوا فكرة ثابتة عنه هي ولا شك غير صحيحة بأنه لا أمل يرتجى منه وقد شعر بذلك مما زاده تعقيداً على تعقيده. لذلك خطرت لعائلته فكرة نقله من مدرسته الحالية إلى مدرسة أخرى لبعث الأمل في نفسه نتيجة تغيير الجوّ والأشخاص»*.

***

انطلاقاً من العناصر الواردة في التقرير الموجز الذي رُفع إليّ عن حالة الفتى المذكور ـ وهي عناصر غير كافية على كل حال لتكوين صورة متكاملة عنه ـ حاولت أن أتفهم وضعه وأن أرسم بعض السبل التي تسمح بمواجهة هذا الوضع وتطويره نحو الأفضل.

١ ـ كيف نفهم وضع هذا الفتى؟

يظهر أن هذا الفتى قد عانى كثيراً من التحول الجذري الذي طرأ على موقف الأهل منه في طفولته. ذلك أنه، في أول عمره، «أحيط بالدلال من جميع أفراد العائلة لكونه أول صبي رزقوه»؛ ثم إنه، بسبب ما أصيب به من المرض في تلك المرحلة، «كان موضع عناية فائقة من جميع المحيطين به». مجمل الكلام أن هذا الطفل اعتاد أن يرى نفسه محوراً للمحيط العائلي، ولا بد أنه شعر أن الجميع مجندون، بسبب سوء حالته الصحية، لقضاء حاجاته وتلبية رغائبه، مما رسخ شعوره بأنه مركز الكون من جهة، وحال بينه وبين اكتساب القدرة على الاعتماد على نفسه من جهة ثانية.

ثم إذا به يفقد ذلك المركز المميز، بعد أن أبلّ من المرض وبعد أن رزقت العائلة أولاداً آخرين. وإذا به يرى نفسه وقد تحول إلى ولد عاديّ بعد أن كان محطّ الأنظار كلها. لا بل إنه، مما زاد في الطين بلة، أرسل في تلك الآونة إلى المدرسة واضطر إلى الخضوع لنظامها وواجباتها بعد أن كان الكل خاضعين لرغباته. فكان لا بد، والحالة هذه، أن يعاني من الاحباط الناجم

* حالة عرضها عليّ أحد المرشدين وقد أجيب عنها برسالة خطية في ١٩٨٢/٨/٩.

عن حرمانه مما اعتاده من امتياز، وأن يراوده حنين إلى ذلك الوضع الآمن المحميّ الذي أقصي عنه. فصار يستجدي العودة إليه من خلال ما كان يبديه من «اتكالية» كانت قد ترسخت فيه على كل حال من جراء الحماية المفرطة التي نعم بها في أول عمره. ولكن محاولته هذه باءت بالفشل لا بل إنها انقلبت عليه. ذلك أن الأهل واجهوا تلك الاتكالية، لا بالتفهم لأسبابها واعتبارها نداء استغاثة موجه إليهم، بل بالقمع والتعنيف، فصاروا «يوجهون له عبارات نابية إذا أخطأ أو تقاعس في دروسه». صحيح أن والدة الطفل لم يتبدل موقفها منه، كما ورد في نص التقرير، إنما نقرأ بين السطور أنها كانت عاجزة عن التأثير على المناخ العائلي العام الذي أصبح يلف الطفل، ولو أنها وفرت له ولا شك بعض التعزية والسلوان.

وقد كان لتلك المعاملة القاسية وغير المتفهمة التي جوبه بها الطفل وقع أشدّ عليه قياساً لما كان قد تمتع به من دلال فائق وحماية بالغة. فلم يفهم سر ذلك التحول واعتبره بمثابة نبذ عائلي له وتخلٍ عنه مُني به من أقرب الناس إليه. ويبدو أنه قد استيقظت في نفسه ـ التي لا تخلو من استعدادات نضالية عبرت عنها «الشجاعة والاقدام الغريبان» اللذان قال التقرير إنه يتصف بهما ـ استيقظت إذاً في نفسه، على ما يبدو، عدوانية شديدة على قدر الاحباط الذي لحق به، ولكن هذه العدوانية لم يُسمح لها بالتعبير عن ذاتها بشكل صريح نظراً لما اصطدمت به من عوائق داخلية (وهي خوف الولد من أن يفقد ما بقي له من حب ذويه) وخارجية (وهي رهبته من قمع عائلي لا قبل له على مواجهته بقدراته الضعيفة). مما اضطرها إلى التستر سعياً إلى الأمان، فاتخذت شكل **مقاومة سلبية للمحيط** برزت بوجوه متنوعة:

● منها إهمال الدروس، التي يعلق الأهل عليها أهمية خاصة نظراً لتأثيرها على مستقبل أولادهم من جهة، ولما ينتابهم من فخر واعتزاز من جراء نجاح ذريتهم فيها من جهة ثانية. والولد يشعر بمدى اهتمام أهله بدروسه، فيكون إهماله لها ـ «إضرابه عنها» إذا صحّ التعبير ـ بمثابة سعي، لا شعوري إلى حد كبير، إلى مضايقتهم وإقلاقهم واحباط طموحاتهم وإذلال كرامتهم.

● ومنها الاستهتار «بأي أمر»، «دون إقامة وزن للنتائج»، وهو سلوك يحاول الولد، باعتماده إياه، أن يعود إلى المرحلة الأولى، اللامسؤولة والهانئة، من طفولته حيث لم يكن يترتب عليه أن يقيم أي حساب لتصرفاته التي كان يوحيها «مبدأ اللذة» وحده، كما أنه يسعى، من خلال ذلك الاستهتار عينه، إلى إغاظة الأهل وتحدي توجيهاتهم بالتعقل والانضباط.

● ومنها العناد ورفض الامتثال لآراء محيطه، فهو «لا يسمع لنصيحة أحد بل يعمل برأيه».

● ومنها تعطيل الاتصال بينه وبين المحيط. وهذا ما يتجلى:

- بانطواء يعبّر عنه «بالكتمان وقلة الكلام»، وكأن الولد ينسحب إلى ذاته ويقطع الجسور بينه وبين محيط يتسم بنظره بالعداء. أو كأنه «يضرب عن الكلام» احتجاجاً على هذا المحيط ومعلناً أنه ليس من لغة مشتركة بينه وبينه.

- بترفعه عن الدفاع عن نفسه «إذا وُجهت إليه ملامة ما مع شدة تأثره واحساسه»، ولسان حاله يقول: «لن أتنازل إلى الدفاع عن نفسي لأنني أعرف مسبقاً أن ذلك لن يجدي نفعاً، لأنني في وادٍ وأنتم في واد».

- بالفأفأة التي تُلاحظ في حديثه (وقد «كانت فيما مضى شديدة ثم تناقصت وخفت مع مرور الزمن...»). والفأفأة، كما تبيّن الأبحاث الحديثة، تعبير عن اضطراب في العلاقة الاجتماعية، عن خلل في التواصل مع الآخرين[1]، ذلك التواصل الذي يشكل الكلام أداة مميزة له. وكأنما الولد يعبّر، من خلال فأفأته، عن عدم شعوره بالارتياح إلى الاتصال بمحيطه، بحيث يتعثر لديه هذا الاتصال كما لو كان، على حد تعبير ألفرد أدلر، «يعيش في بلد معادٍ مليء بالأخطار والصعوبات»[2]. والفأفأة تكون أحياناً نتيجة سلوك

(1) Cf Dr Clément Launay: Introduction à: E. Pichon et S. Borel-Maisonny: Le Bégaiement, sa nature et son traitement, 3e éd., Masson et Cie, Paris, 1971, pp.5 et 9.

(2) cf Alfred Adler: Ecole et psychologie individuelle comparée (1929), PBP, Paris, 1975, pp.173-174.

قمعي سُلّط على الولد فعطل فيه قدرة التعبير الطلق عن نفسه[٣]. كما أنها قد تعبّر عن عدوانية تُكبَت في انطلاقها إلى الخارج فترتد على الذات. ذلك أنه من جملة معاني الفم عند الطفل أنه أداة لتصريف العدوان (بالعض والالتهام) ولكن العدوان هنا ينصبّ على الكلمات الذاتية فيشوهها وكأنه يمزقها تمزيقاً[٤]. أخيراً فإن الفأفأة قد تكون، عند الفتى الذي نحن بصدده، تعبيراً عن نكوص (أي تقهقر) Régression إلى المرحلة الأولى من طفولته، التي لم يكن يحسن فيها الكلام، وذلك لمواجهة ما يعانيه من إحباط بمحاولة استعادة ما نعم به في طفولته الأولى من عناية واهتمام[٥].

هذا ولا شك أن مرحلة المراهقة التي يجتازها هذا الفتى كان من شأنها أن تزيد وضعه النفسي تأزماً.

٢ ـ كيف نواجه هذا الوضع تربوياً؟

أما مواجهة هذا الوضع تربوياً، فيمكن أن تتم، برأيي، باعتماد المواقف التالية:

أ ـ أن يتحاشى الأهل التركيز على النواحي السلبية التي يتسم بها سلوك هذا الفتى (إهمال واستهتار، انطواء، عناد...)، لأن كل تركيز عليها من قِبَل المحيط من شأنه أن يزيده شعوراً بأنه مغبون ومنبوذ، وبالتالي أن يذكي فيه تلك العدوانية التي هي بالضبط، كما رأينا، أساس تلك الظواهر السلبية عينها.

ب ـ أن يركّز الأهل بالمقابل على النواحي الايجابية في شخصيته (مهارته اليدوية والميكانيكية، شجاعته واقدامه، ذكاؤه) وأن يثنوا عليها ويشجعوها، مما يشعره بأنهم يعتبرونه ويقدّرونه، فتعود إليه تدريجياً ثقته بنفسه (التي تضعضعت من جراء ما أحسّ به من نبذ) وثقته بهم ويتلاشى مع الزمن شعوره بالقطيعة والعداء بينه وبينهم، فلا يعود بالتالي بحاجة إلى اعتماد موقف

(3) cf Georges Mauco: La paternité, Ed. universitaires, Paris, 1971, p.66.
(4) cf J.C.Arfouilloux: L'Entretien avec l'enfant, Privat, 1975, pp.64-65.
(5) cf E.Pichon et S. Borel-Maisonny: op.cit., pp.46-50.

التحدي المبطّن لهم والاغتراب عنهم وعدم التجاوب مع اهتماماتهم وتوجيهاتهم.

ج ـ هذا وإن مهارة الفتى اليدوية والميكانيكية تمنحه شعوراً بالاقتدار يدعم ثقته بنفسه، وذلك لما يحققه بفضلها من إنجازات حسية ملموسة. إن تشجيع الأهل لهذه المهارة من شأنه، فضلاً عما يؤول إليه، كما أشرنا، من تحسين العلاقة بينهم وبين ولدهم، أن يعزز ارتباط هذا الفتى بالواقع (الذي ينزع إلى الهروب منه نظراً لما عاناه من قسوته) وأن يقدم لعدوانيته مصرفاً إيجابياً في مجال التغلب على مقاومة المادة واخضاعها لخططه وغاياته.

د ـ أن يسمح الأهل للفتى بالتعبير عن «شجاعته واقدامه» في إطار علاقته بهم، بحيث تتاح له فرصة مخالفتهم في الرأي وابداء معارضته صراحة لبعض ما يطلبونه منه. هكذا تتوفر له فرصة تخطي المقاومة السلبية المتسترة إلى المواجهة المكشوفة التي تعيد إليه ثقته بنفسه، التي لا بد منها ليتسنى له أن يثق بالغير، وتحرره من انطوائيته وتسمح له، عبر التعبير المباشر عن عدوانيته (ذلك التعبير الذي قد يتخذ لأول وهلة، وبصورة عابرة، شكلاً حاداً ينبغي تفهمه والصبر عليه)، بتلطيفها وتهذيبها تدريجياً (بدل إبقائها على فجاجتها بفعل الكبت) وتوجيهها إيجابياً في خط تأكيد مشروع ومتوازن للذات، وبالاستغناء شيئاً فشيئاً عن تلك التعابير العدوانية المقنعة التي تشوب سلوكه وتشكل عائقاً بينه وبين النجاح المدرسي والتوافق الاجتماعي.

هـ ـ أخيراً، فبعد الموقف المؤسف الذي وقفه الأساتذة من الفتى على أثر توصية والدته لهم بملاحظته ومساعدته، وما أدى ذلك إليه من ازدياد في تعقيده، قد يكون الحلّ الأفضل هو ما فكرت به العائلة من نقله إلى مدرسة أخرى يمكن أن تنفتح له فيها صفحة جديدة من حياته متحررة من أوزار الماضي، خالية من التصورات التبخيسية التي رسمها المحيط المدرسيّ عنه والتي أصبح الفتى أسيرها. إنما أعتقد أنه ينبغي، قبل اتخاذ قرار نهائي بهذا الشأن، استشارة الفتى بالموضوع بحيث يشعر أنه هو المعني أولاً بالقضية وبأن رأيه له وزن في نظر العائلة. فمن شأن هذا التدبير أن يساهم في إعادة الثقة

المفقودة بين الفتى وذويه، وأن يحفزه إلى التجاوب في العمق مع قرار كان طرفاً أساسياً في اتخاذه وبالتالي إلى تعبئة طاقاته لإنجاح هذا القرار.

ـ ولد شديد العنف

● «طفل يعيش في بيئة سيئة (فقر وقساوة في التربية) شديد العنف. فهو عند كل ملاحظة أو شيء لا يعجبه يتصرف بسلبية أو بعنف: فهو يصرخ ومرة لطم رأسه بالحائط... كيف علينا مواجهة هذا العنف؟»*

***

يبدو أن هذا الطفل يعاني من إحباط شديد لرغبته بأن يكون معتبراً ومعترفاً بوجوده. والعنف عنده وليد الاحباط، كما يحصل غالباً. إنما المهم أن نجتهد في إدراك ما يحاول هذا الطفل أن يبلغه عبر سلوكه العنيف هذا، أن نفكّ رموز الرسالة الضمنية التي يوجهها الينا من خلال سلبيته وعنفه. فإذا ما أدركنا هذا القصد ـ اللاشعوري إلى حد بعيد بالنسبة للطفل ـ وإذا ما توصلنا إلى فك تلك الرموز، استطعنا أن نلج إلى لبّ القضية وأن نقدم بالتالي لهذا الطفل مساعدة حقيقية فعالة.

برأيي إن هذا الطفل يحاول أن يجد حلاً لمأزقه عن طريق «تماهي المعتدي» (Identification avec l'agresseur)[1]، أي أنه يمارس العدوانية جواباً على العدوان الذي يمارس عليه (هذا سبب على الأقل من أسباب عدوانه، أما الأسباب الأخرى، في حال وجودها، فإننا نجهلها لقلة المعلومات المتوفرة في نص السؤال)، وذلك بغية الانتقال من موقع المنفعل إلى موقع الفاعل، ومن موقع المعاني إلى موقع المبادر، ومن موقع الضعيف إلى موقع

* أجيب عنه في ١٩٨٨/٩/٢٠ في ندوة لمرشدي الطفولة في فرع طرابلس ـ البلدة لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

(١) عن «أوالية الدفاع» هذه راجع: Anna Freud: Le moi et les mécanismes de défense (1946), traduit de l'allemand par Anne Berman (1949), PUF, Paris, 2e éd., 1952, pp. 97-108.

القوي. ومن الطبيعي أن يصب عدوانيته هذه في السبيل الأقل خطراً عليه، أي أن يوجهها إلى أشخاص لا يرتبط بهم بنفس الرباط الحميم الذي يربطه بوالديه ولا يشعر حيالهم بنفس الحاجة ونفس التبعية ونفس الخوف. من هنا سلبيته وصراخه حيال كل ملاحظة توجّه إليه من قِبَل المسؤولين عن قيادة الاجتماعات، أو حيال أي شيء لا يروق له في إطار تلك الاجتماعات. ويبدو أن هذا السلوك الهجوميّ لا يكفي للتنفيس عن طاقته العدوانية، لذا فهو يردّ جزءاً منها على ذاته، مما يفسر ظاهرة لطم رأسه بالحائط.

ولكن، ما المقصود، في آخر المطاف، من ممارسة تلك العدوانية؟ إن الطفل هذا يحاول، من خلالها، تأكيد وجوده المحبط وإعادة الاعتبار إلى ذاته المتصدعة. إنه، بفعل خبرته الأليمة، لا يرى سبيلاً آخر لنيل الاعتراف به سوى محاولة فرض ذاته بالقوة. إنه، بسلبيته وصراخه، يصبح محط الأنظار ومحور الاهتمام، ويبرز ذاته بشكل فاقع ومدوٍّ عبر مخالفته العنيفة لما يقال له أو يُطلب منه، لا بل إن ردّ عدوانيته على ذاته، من خلال لطم رأسه بالحائط، إنما هو مشهد دراميّ يحاول عبره أن يلفت إليه الانتباه عنوة وأن يستأثر به وأن يمارس نوعاً من الابتزاز العاطفي يأمل أن يؤدي إلى الرضوخ لرغائبه.

مجمل الكلام أن هذا الطفل يسعى إلى نيل الاعتبار لذاته والاعتراف بوجوده ـ وهذا سعي محقّ ومشروع ـ إنما، وبفعل معاناته، لا يجد سبيلاً آخر لبلوغ هذا الهدف سوى السلبية والعنف. ولكنه، من جراء ذلك، يضع نفسه في طريق مسدود، لأن سلوكه هذا ينقلب عليه. فبدل أن يسمح له بتحقيق ما يصبو إليه من مكانة واعتبار، يؤدي به إلى موقع المنبوذ، غير المرغوب به، في نظر المحيط الذي يتعرض لممارساته العدوانية هذه.

***

دورنا إذاً كمربين، والحالة هذه، أن نساعد هذا الطفل على بلوغ قصده المشروع عبر طريق أكثر إيجابية وأوفر حظاً بالنجاح. هذا يفرض أن نعمل على تحويله تدريجياً من النمط السلوكي الذي اعتمده (وذلك بأن نبيّن

له عملياً فشل هذا السلوك ولا جدواه) وأن نساعده بالمقابل على اعتماد نمط آخر يحلّ تدريجياً مكان النمط الأول.

مما يعني:

● أن نواجه عنفه بمزيج من الحزم والصفاء. فلا نضطرب كثيراً ولا ننهار ولا نستسلم أمام هذا العنف، لأننا إذ ذاك نثبت له فعالية سلوكه وبالتالي نرسخه فيه. ولا نقابل عنفه بعنف مماثل لأننا، إن فعلنا، جعلناه يسجّل علينا انتصاراً مشجعاً، مغرياً بالتكرار، لأنه توصل إلى إخراجنا من طورنا، كما نكون قد أيدنا شعوره بأنه ضحية اضطهاد وزدنا بذلك معاناته ضراوة وكنا كمن يصبّ زيتاً على النار. المطلوب، على العكس، أن لا نولي سلوكه العنفي مزيداً من الاهتمام لأن ذلك من شأنه أن يشجعه على التمادي به، بل أن نقابل ذلك السلوك بأكبر قسط ممكن من برودة الأعصاب (شرط أن لا يشوبها استخفاف ولا سخرية)، كأن نقول مثلاً: «إن فلاناً غاضب الآن، نأمل أن يعود عن غضبه، ولكن ما ينبغي أن يكون سوف يكون». ثم نتابع ما نحن بصدده كأن شيئاً لم يكن. الأرجح أن الطفل يهدأ إذ ذاك، بعد فترة قليلة، تلقائياً، لشعوره بأن عنفه لم يحدث الأثر المطلوب. أما إذا استمرّ في صراخه وعنفه، فيمكن أن نعطيه فرصة بقولنا: «سأتوقف لحظة لأترك لفلان مجال العودة إلى الهدوء». فإذا فشل هذا التحذير، يمكن أن نقود هذا الطفل بهدوء إلى الباب ونقول له: «يبدو أنك لم تتمكن من السيطرة على أعصابك، لذا يترتب عليك أن تبقى خارج القاعة ريثما تستعيد هدوءك. فإذا ما هدأت، يمكنك أن تشير إليّ فأعيدك إلى مكانك».

● أن نوفر أمامه شتى وسائل التأكيد الإيجابي للذات. وذلك بأن نتيح له فرصة إبداء معلوماته ومهاراته ومواهبه في كافة الميادين وأن نبرز في كل مرة ما أحرزه من نجاح وما صدر عنه من إيجابيات.

● هكذا يتعلم الطفل تدريجياً، من خلال خبرته، أن طريق العنف لا تجديه في سعيه إلى نيل الاعتبار له والاعتراف بوجوده، في حين أن الإنجازات

الإيجابية توصله إلى هذه الغاية. فيتمرس شيئاً فشيئاً على التخلي عن الأسلوب الأول وعلى اعتماد الأسلوب الثاني.

- طفل (٣ سنوات) مشاكس وعنيف في بيته

● «لماذا برأيك يكون أحد الأطفال (٣ سنوات) مشاكساً وعنيفاً في بيته (يضرب أمه وأخوته، يزعج بأية طريقة ممكنة، يقتل العصفور خنقاً...)، أما في الطفولة (أي في اجتماعات «أسرة الطفولة»: ك.ب.) فهو على غير ذلك تماماً؟ وكيف نستطيع التأثير على تصرفه في بيته؟»*

***

لم تتوفّر في نص السؤال معلومات كافية عن الخلفية الأسريّة التي يحياها هذا الولد، كفيلة بأن تلقي مزيداً من الأضواء على سلوكه. فلا بدّ إذاً من الاكتفاء بما نعرفه من مواصفات عامة تتسم بها نفسية الطفل الذي يبلغ ٣ سنوات من عمره.

من المعروف أن هذا العمر يشكل مرحلة بالغة التأزم من مراحل النموّ، وذلك:

أ - لأن الولد في هذا العمر يخوض التجربة الأوديبية* التي تتميز عند الطفل الذكر بانجذاب شديد ذات طابع عشقي إلى أمه (يرافقه خوف من الذوبان فيها وخيبة من جراء صدها له وما تمارسه عليه من ضغط تربوي) وبعداء حيال أبيه الذي ينافسه على حب الأم (وهو عداء يصطدم من جهته

* أجيب عنه في ١٩٨٨/٩/٢٠ في ندوة لمرشدي الطفولة في فرع طرابلس - البلدة لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

* عن التجربة الأوديبية التي تبدأ حوالي الثالثة وتبلغ ذروتها حوالي الخامسة، راجع مثلاً:

- Sigmund Freud: Introduction à la psychanalyse (1916), traduit de l'allemand par le Dr S. Jankélévitch, PBP, Paris, 1962, pp.310-318.
- Dr Bernard This: La psychanalyse, Casterman, 1960, pp.165-186.
- Charles Baudouin: L'Ame enfantine et la psychanalyse. I. Les complexes, Delachaux et Niestlé, 3e éd., 1954, pp.29-38.
- Dr Myriam David: L'enfant de 2 à 6 ans, éd: Privat, pp.61-91.

بمحبته لهذا الوالد من ناحية وبإعجابه به وخوفه منه من ناحية أخرى). إن هذه المرحلة تشكّل منعطفاً أساسياً في تطور الطفل وعاملاً نفسياً لا بدّ منه لدفعه في طريق النموّ السويّ، ولكنها، كما رأيتم، حافلة بالمشاعر العاصفة المتصارعة. ولذا فهي تشيع في نفس الولد قلقاً قد يعبّر عنه بتأجج المشاعر العدوانية، خاصة إذا تعقّد الوضع الأوديبي من جراء عوامل تتداخل معه (كقسوة الوالد أو غيابه الجسدي أو المعنوي، أو تفكك العلاقة الزوجية بين الوالدين، أو الغيرة التي يعاني منها الولد من جراء ظهور منافس أخوي له: وقد يكون خنق العصفور تعبيراً رمزياً عن الرغبة اللاوعية في التخلص من منافس أخوي أصغر سناً**...).

ب ـ ثم إن الولد، في هذا العمر، يجتاز أزمة تأكيد الشخصية. فقد كان قبل ذلك الحين مندمجاً بصورة شبه كلية في المحيط العائلي، ولم يكن يعي ذاته بشكل واضح (حتى أنه كثيراً ما كان يشير إلى نفسه بصيغة الغائب: «فلان» يريد كذا، «فلان» فعل كذا...). أما الآن فإنّ نمو قدراته العضلية (بعد أن ترسخت فيه المقدرة على التنقل وحده وعلى الاعتماد على نفسه في القيام بكثير من الأعمال والاستكشافات) والعقلية (خاصة بعد أن ترسخت قدرته على النطق وبات مجال التعبير عن نفسه وعن رغباته مفتوحاً بالتالي أمامه على مصراعيه)، إن هذا النموّ قد وطّد استقلاله فبدأ يعي تمايزه وفرادته. ولا بدّ لهذا الوعي أن يتخذ لأول وهلة شكل المخالفة والسلبية والعناد. وقد قال الدكتور هنري ڤالّون، وهو أحد كبار الاخصائيين في علم نفس الطفل، متحدثاً عن هذه الحقبة: «إن موقف الرفض يصبح أمراً اعتيادياً، وكأن همّ الطفل الوحيد هو الحفاظ على استقلاله الشخصي المكتشف حديثاً»*. نفس

** عن الغيرة الأخوية، راجع مثلاً:

- Charles Baudouin: op.cit., pp.19-28.

- Edmund Ziman: La Jalousie chez les enfants, Scarabée, Paris, 1959.

- كوستي بندلي: الغيرة الأخوية، «نحن وأولادنا»، ٥، منشورات النور، بيروت، ١٩٨١.

* cf Henri Wallon: Les étapes de la personnalité chez l'enfant (1956), p.76, «Enfance», Paris, n°1-2, Janvier-Avril 1963, pp.73-78.

راجع أيضاً: =

الموقف الرفضي سوف يتكرر، إنما على صعيد أرقى من النموّ، في بداية المراهقة، والمرحلتان إلى حد ما متشابهتان.

هذا من شأنه أن يلقي ضوءاً على ما يبديه الولد الذي نحن بصدده من عنف ومشاكسة في بيته وحيال أمه وإخوته، علماً بأننا لو عرفنا المزيد عن وضعه الأسري، لتوضحت الصورة بشكل أفضل، كما سبق وذكرت.

أما سبب الاختلاف بين سلوك هذا الولد في البيت وسلوكه في اجتماعات أسرة الطفولة، فيرتبط بكون الولد في هذا العمر يرتاح كثيراً إذا ما أتيح له أن يخرج من الجوّ البالغ التأزم الذي يحياه في دائرة البيت بسبب مواصفات المرحلة النفسية الحساسة التي يجتازها. وكأنه ينتقل إذ ذاك من جوّ عاصف محفوف بالاضطراب والخطر إلى جو أكثر أمناً وهدوءاً وانفراجاً. من هنا أن سلوكه في ذلك المحيط الخارجي لا بدّ وأن يختلف عن سلوكه في المحيط العائلي وأن يكون أقرب بكثير إلى التوافق والسواء. هذا وجه من وجوه أهمية انتساب الولد في هذا العمر إلى روضة أطفال تتيح له الخروج من محيطه العائلي إلى محيط مختلف يجد فيه فرصة للانفراج والانتعاش وينمّي فيه خبرته الاجتماعية وشخصيته**.

هذا بالضبط هو ما ينعم به الطفل الذي نحن بصدده في محيط أسرة الطفولة. فهذا المحيط حيادي من حيث أنه لا يرتبط بأزماته النفسية بقدر ما يرتبط بها محيطه العائلي. من هنا أنه يجد فيه راحة نفسية تنعكس على مجمل سلوكه، إنما لا بدّ لهذا الارتياح، برأيي، أن ينعكس، على الأمد الطويل، على سلوكه العائلي نفسه. فإن ما يناله هذا الولد من انتعاش في محيط أسرة

- H. Wallon: Les origines du caractère chez l'enfant, PUF, 1954, pp.222-224. =
- Dr F.Dolto: Lorsque l'enfant paraît, tome 1, Seuil, Paris, 1977, pp.148 et 151.
- J.A.Hadfield: L'enfance et l'adolescence, PBP, Paris, 1966, p.86.

- كوستي بندلي: عناد الولد وسلطة الوالدين، «نحن وأولادنا»، ٢، منشورات النور، ١٩٨١، ص ٩ - ١١.

** عن حاجة طفل هذا العمر إلى المدرسة لتثبيت شخصيته وتحريرها، راجع مثلاً:
Angéla Médici: L'école et l'enfant, PUF, Paris, 1955, pp.1-20.

الطفولة يمده بزخم من شأنه أن يمكّنه من مواجهة أزماته النفسية في الأسرة بشكل أفضل ومن التحرر من وطأتها إلى حد ما. وقد يتم ذلك بشكل أسرع وأفضل إذا ما نصحنا الأهل بإرسال ولدهم إلى روضة للأطفال من جهة، وإذا وفرنا له من جهة أخرى، في الشعبة التي ينتمي إليها، مسؤولَين، شاباً وفتاة، تكون علاقة كل منهما به طيبة وكذلك علاقتهما أحدهما بالآخر. هذا التدبير الأخير من شأنه أن يتيح له أن ينقل بعض خبرته الأوديبية إلى علاقته بهما فيعيشها في أجواء أكثر إيجابية وصفاء، مما قد يساعده على اجتياز هذه المرحلة الحساسة من طفولته بأسلم ما يمكن.

- عدوانية فتى (١٠ - ١١ سنة) مع كذب وسرقة

● «ولد له من العمر ١٠ - ١١ سنة.

- في الطفولة (أي: في أسرة الطفولة: ك.ب.) تجاوبه شبه منعدم مع أي شيء (التوجيه - الأناشيد - الألعاب) وفي حال تجاوبه يظهر شقاوة وعدوانية.

- في الحارة شقي أيضاً ويلعب مع فتيان قليلي التهذيب وبشقاوة.

- في البيت، أبوه يضربه بشدة بسبب شقاوته وأمام أخوته. أمه تقول إنها لا تظهر رحمة عندما يضربه (أبوه) بل تتنحى جانباً، ولكنها تفهمه بعد الضرب أنه لو أبطل شقاوته فلن يعامله أبوه هكذا، وأنه يحبه. بغياب الولد، تحاول أمه إقناع أبيه بعدم ضربه لأنها تعلم أن ذلك لا يفيد، وهي تبكي عندما يضربه.

هو يظهر عدوانية وعدم محبة تجاه أخته (٧ سنوات) وأخيه (٤ سنوات).

يظهر غيرة من أخويه لأنه يجدهما يعاملان بلطف واهتمام (مثلاً أمه تقول إنها تدرّس أخته لأنها صغيرة بينما هو يستطيع الدرس لوحده).

أمه لا تجد منفعة في التعامل معه بالاقناع والطراوة لأنه لا يتجاوب، فتجد نفسها مرغمة على تهديده بالضرب، عندئذ يتجاوب أحياناً.

ـ في المدرسة: لا فكرة واضحة عن تصرفاته، ولكنه ليس مجتهداً وقد أعاد صفّه. أخته الأولى في صفّها.

ملاحظة: أمه متعلمة لغاية الصف الخامس الابتدائي. أبوه أميّ.

من علاته أيضاً:

الكذب.

أخذ المال من محفظة أمه دون علمها، وقد تعلّم ذلك من الأولاد الذين يعاشرهم»*.

***

١ ـ كيف نفهم سلوك هذا الولد؟

● لا ندري ما هو أصل «شقاوة» هذا الولد. فقد يكون منذ الأصل ذات مزاج عنيف أجّجه المناخ التربوي الذي عاش فيه. ولكن الأمر الذي يبدو أكيداً هو أن معاملة والده له بالضرب الشديد ليست فاشلة وحسب في معالجة هذه الشقاوة (كما لاحظت الأم بحق: «تعلم أن ذلك لا يفيد») بل إنها على العكس تخلّدها لأنها تنشئ عداوة بين الابن وأبيه تغذي عدوانية الابن. ولكن هذه العدوانية لا تجرؤ على الانصباب على الوالد المعتدي فتتحول إلى الأخوين وإلى الخارج لتجد مصرفاً لها.

● هذه العدوانية تغذيها الغيرة التي من الطبيعي أن يشعر بها البكر تجاه من أزاحه من مركزه المحوريّ في الأسرة، والتي ضخّمها وأجّجها هنا الاختلاف السافر في معاملة الأهل لأولادهم. فإننا نرى الوالدَين يعاملان الولدين الأصغرين «بلطف واهتمام» في حين أنهما يعاملان البكر بقسوة، ولا يتورع الوالد عن ضربه أمام أخويه، ولا بدّ أن البكر يتضايق خاصة من فارق المعاملة بينه وبين أخته ـ التي هي، بموجب ترتيب الولادات، المنافس المباشر له ـ تلك الأخت التي تهتم بها الأم وتدرّسها، والتي هي «الأولى في

* درست هذه الحالة التربوية في ١٩٨٩/١/١٤ في إطار حلقة تدريب أقيمت لمرشدي الطفولة الجدد في فرع طرابلس ـ الميناء لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

صفها» في حين أنه متأخر بدروسه (والأرجح أن مقارنات علنية تقوم بهذا الصدد بين «شطارة» أخته و«كسله» هو).

● عدوانية الولد، تلك التي تغذيها الغيرة وسوء معاملة الوالد، والتي أجّجها على الأرجح اقتراب المراهقة، تدفع الولد إلى تأكيد ذاته والدفاع عن كيانه بأساليب سلبية تؤذيه هو وتؤذي الغير على حد سواء:

ـ منها أعمال «الشقاوة» التي يقوم بها في «الحارة»، فيتحدى بها المجتمع ويعكّر هدوءه وطمأنينته إثباتاً منه لموجوديته وانتقاماً من سلطوية والده. والجدير بالاهتمام أنه يقوم بهذه الأعمال مع عصبة من «فتيان قليلي التهذيب»، أي أنهم على نقيض ما يطالبه به والده، فيلعب معهم ويندمج بجماعتهم سعياً إلى تأكيد ذاته وإثبات قدراته بالتماهي بهم والتضامن معهم.

ـ ومنها عدم اجتهاده في المدرسة. فالمدرسة عالم يسوده الكبار (من والدَين أرسلاه إليها ومعلمين هم امتداد لسلطتهما) وهو يرفض هذا العالم عبر رفضه لوالديه، ويتحدى إرادة هذين بإحجامه عن النجاح في دروسه كما يرغبان له.

ـ ومنها الكذب والسرقة اللذين يعبّر، من خلالهما أيضاً، عن عدوانيته. فبالكذب يضلّل الآخرين ويقطع التواصل بينه وبينهم ويحرّر نفسه من رقابتهم (وقد لوحظ أن أكثر ما يرعب الأهل في أكاذيب أولادهم، ليس مخالفتها للمعايير الأخلاقية بقدر ما هو شعورهم بأن الولد، من خلالها، يفلت من مراقبتهم[1])، ويتحدى سلطانهم (وقد دلّ استقصاء أجري سنة ١٩٦٢ في فرنسا وشمل ٣٠٠ عائلة أن الكذب يُعتبر بأغلبية ساحقة على أنه أفدح العيوب: ذلك أنه يثير شعوراً بأنه تحدٍ للسلطة[2]). أما بالسرقة فإنه يعتدي

(1) cf Rose Vincent: Connaissance de l'enfant, Coll. «Comprendre-Savoir- Agir», Centre d'étude et de promotion de la lecture, Paris, 1969, p. 58
(2) cf op.cit., p. 59

على ممتلكات الغير ويستولي عليها. وللسرقة من محفظة الأم مدلول آخر على الأرجح: فالمال الذي يأخذه خلسة من هذه المحفظة رمز لعطف الأم الذي يفتقده ويعاني من حرمانه منه ـ إذ يشعر أن الوالدة حليفة الأب في معاملته القاسية له ـ في حين أنه يراها تغدقه على أخته الأصغر.

ـ ومنها انعدام تجاوبه مع نشاطات اجتماعات أسرة الطفولة، إذ لا بدّ أنه يرى فيها امتداداً للمدرسة وبالتالي للعالم الذي يسوده الكبار والذي يرفضه هو ولا يجد له مكاناً فيه. هنا أيضاً يتأرجح في التعبير عن رفضه بين نمطين: نمط الانسحاب واللامبالاة ونمط التحدي السافر والتخريب (الشقاوة والعدوانية اللتين يبديهما في حال تجاوبه مع نشاطات أسرة الطفولة).

٢ ـ كيف نعالج هذا السلوك؟

أ ـ في تعاملنا مع هذا الولد ضمن أسرة الطفولة

إن هذا الولد يسعى، كما رأينا، إلى تأكيد ذاته وإعادة الاعتبار إليها، عبر سلوكه السلبي والعدواني في أسرة الطفولة. لسان حاله يقول: إنني أعتزل وأشاكس لتشعروا بوجودي وتهتموا بي وتقيموا لي وزناً. من هنا أن علينا أن نأخذ هذه الرغبة المشروعة والحيوية لديه («أن نكون أو لا نكون، تلك هي القضية» كما قال شكسبير) بعين الاعتبار وأن نسعى إلى تحويلها تدريجياً من مسارها السلبي المؤذي إلى مسار إيجابي بنّاء.

من هنا يحسن اعتماد المواقف التالية:

● بدل أن نركز على سلبية هذا الولد وعدوانيته، ينبغي أن نحاول اكتشاف ما يتمتع به من طاقات ومواهب وخصال (ولو كانت قليلة في الظاهر) وأن نحاول إبرازها أمام الملأ. مثلاً: نطلق لعبة على شيء من العنف، قد ينسجم بها هذا الفتى لأنه يجد فيها متنفساً ـ مشروعاً ـ لعدوانيته، وقد يتفوق فيها لهذا السبب عينه، مما يسمح لنا بالتنويه بتفوقه هذا... هكذا نكون قد خالفنا الصورة التي يرسمها الوالدان عنه ويعكسانها له، فيدفعانه، عن غير قصد منهما، إلى تماهيها والتصرف بموجبها: صورة الولد

الذي لا قيمة له ولا يُرجى منه خير (ألا تجد أمه نفسها أن «لا منفعة في التعامل معه بالاقناع والطراوة لأنه لا يتجاوب» وأنه، حتى الضرب لا يفيد معه، وأنه، إذا هُدّد بالضرب، لا يتجاوب إلا أحياناً؟).

● عندما تصدر عن هذا الفتى مظاهر السلبية أو العدوان، فينبغي أن لا نعيرها كبير الاهتمام، لأننا باهتمامنا الشديد بهذه المظاهر (ولو عن طريق الزجر والعقاب) نكون قد أكدنا له أن بامكانه أن يبرز ذاته عبر هذه السلبية، وبالتالي نكون قد دخلنا في لعبته ورسّخنا أسلوب التعامل الذي اعتمده لا شعورياً دفاعاً عن كيانه. أما إذا تجاوزت مشاكسته حدود المعقول، فينبغي إذ ذاك أن نواجهها بحزم وفعالية إنما دون انفعال (لأن انفعالنا يعطيه شعوراً بأنه تمكّن منّا لأنه استطاع أن يخرجنا من طورنا) ودون عدوانية (لأن عدوانيتنا تمنح مبرراً لعدوانيته) مثلاً: نقول له بحزم وهدوء: طالما إنك تتصرف الآن بشكل يعكّر النشاط الذي نحن بصدده، ولأن هذا النشاط مفيد للجميع ولذا فلن نرضى بأن يتعكر، عليك بالتالي أن تخرج منه ريثما ترى نفسك أصبحت مستعداً للتصرف بشكل مقبول.

● بالمقابل إذا صدر عن هذا الفتى أي عمل لائق ومقبول ـ مهما كان صغيراً ـ فينبغي أن نبرزه أمام الملأ وأن نثني عليه. هكذا يتحقق الولد، بالخبرة، أن ما يسعى إليه من اهتمام وتأكيد للذات، إنما بامكانه أن يحصل عليه بشكل أفضل بكثير عبر الأعمال الايجابية، في حين أن سلبيته ومشاكسته لا تلقيان منا اهتماماً يُذكر. مما يدفعه إلى تبديل أسلوب تعامله بحيث يعتمد أكثر فأكثر الأعمال البناءة بدل المواقف والأعمال المؤذية. بالطبع لن يتم هذا التحول إلا بشكل تدريجي وبطيء على الأرجح، مما يتطلب منا صبراً ورجاء هما عاملان مهمان لمساعدة الولد على تغيير مساره وتبديل سلوكه.

● ينبغي أن ندرك أن هذا الولد قد اعتاد على أن تقابل «شقاوته» بمعاملة سيئة عنيفة، وأن هذا أصبح تشريطاً Conditionnement يرتاح إليه على قسوته لأنه المألوف الوحيد لديه، وأنه ينتظر منا بالتالي معاملة مماثلة، لا بل أنه سوف يسعى لاستدراجنا إليها بحيث تتأكد لديه النظرة التي كوّنها عن

الوجود، ألا وهي أن الحياة غابٌ ينبغي للمرء أن يكون فيه ذئباً إذا شاء أن لا تأكله الذئاب. أما إذا صمدنا ولم ندع أنفسنا نُستدرَج، فيكون لنا حظ بأن نحمله، مع الزمن، إلى تبديل نظرته هذه والاقتناع بأن هناك أسلوباً للتعامل يحفظ به الإنسان كرامته بدون اللجوء إلى شريعة الغاب.

● هكذا نرى أننا بتربيتنا لهذا الفتى على هذا المنوال نتربى نحن أيضاً بالمقابل ونكتسب قدرة متزايدة على التفهم وضبط النفس. فالتربية عملية متبادلة، يكون فيها كل من الطرفين مربياً ومربًّى بآن.

ب ـ في تعاطينا مع الأهل

هناك أيضاً مساعدة يمكن أن نقدمها لهذا الفتى عبر تنويرنا لأهله من خلال اتصالنا بهم وحوارنا معهم. فلا بدّ للمناخ العائلي أن يتبدل ولو بعض الشيء، كي يكون لمجهودنا التربوي المباشر حظ أوفر بالنجاح. وإنني أرى أن يتم اتصالنا خاصة مع الوالدة التي هي، على ما يبدو، أكثر تفهماً من الوالد (وقد يكون من أسباب ذلك أنها تلقت تعليماً ابتدائياً في حين أن الوالد أمّيّ). عبر هذا الاتصال ينبغي أن نسعى إلى ما يلي:

● أن نصف للأم الوضع النفسي الذي يعيشه ولدها في ظل علاقاته الأسرية الراهنة، مما يساعدها على مزيد من التفهم له.

● أن نقترح عليها اعتماد المواقف التالية:

ـ أن تعتمد ـ وأن تحاول إقناع الوالد باعتماد ـ أسلوب الاقناع بدل أسلوب الضرب*. وذلك بأن تبيّن للولد سوء أعمال الشقاوة ونتائجها المؤذية

---

* عن مساوئ هذا الأسلوب راجع:

ـ ألفي كون (Alphie Kohn): رمل وذهب، ص ٦٢، «المختار»، تشرين الأول ١٩٨٨، ص ٦٢ ـ ٦٤.

- Elisabeth Burger: L'efficacité des punitions corporelles, in Soucis d'enfant. Nouveau guide psychologique de l'éducation, éd. Rencontre, Lausanne, 1961, pp.67-84.

- Dr André Arthus: Un monde inconnu: Nos enfants, Casterman, 1964, pp.98-99.

- Selma H.Fraiberg: Les années magiques, PUF, 1967, pp.262-267.

- R. Cloutier et L.Dionne: L'agressivité chez l'enfant, Centurion, 1981.

له ولسواه، على أن لا تتخذ هذه التوعية صورة موعظة، بل صورة حوار حقيقي يحق فيه للولد أن يبدي وجهة نظره بحرية. وينبغي أن ننبهها بأن لا تنتظر أن يستجيب الفتى لأول وهلة لهذا الأسلوب الجديد في التعامل لأنه اعتاد على أسلوب آخر، وأن نحثها على الاستمرار به رغم ذلك واعطاء ولدها فرصة كافية للتأقلم معه.

ـ أن يقترن أسلوب الاقناع هذا باعتماد مكافأة للولد كلما استطاع أن يتصرف بشكل لائق ومرضٍ سواء في الحارة أو في البيت أو في المدرسة. فالعقاب يركّز على النواحي السلبية في السلوك وربما ساهم في ترسيخها للأسباب التي ذكرناها أعلاه في حين أن المكافأة، بتركيزها على النواحي الايجابية، تساعد على تدعيمها*.

ـ أن تعالج الأم مشكلة الغيرة عند ولدها وذلك:

● بمنحه مزيداً من الاهتمام. فقد لا تساعده في دروسه (وقد لا يؤهلها لذلك مستواها العلمي)، ولكن يمكنها بين الحين والحين أن تجري حديثاً ودياً معه تشركه فيه باهتماماتها ومشاغلها وتصغي إلى اهتماماته ومشاغله.

● بإشعاره بأن كونه البكر لا يستتبع مجرد تبعات أكبر وحرماناً (كأن يُحرم من اهتمام الأم بتدريسه «لأنه يستطيع الدرس لوحده»، في حين «أنها تدرّس أخته لأنها صغيرة»)، بل يمنحه أيضاً قدرات وامتيازات (مثلاً: أن يسهر أمام التلفزيون أكثر مما يسهر أخواه، أن يطلع على أمور لا يطلع عليها أخواه...).

ـ أن تسهر الأم على أن يعطى الولد مصروفاً أسبوعياً يتناسب مع حاجاته، على أن تناقش معه ميزانيته الأسبوعية قبل إقرارها ويُعطى له مصروفه على أساسها. هذا ما يسمح له بتنمية شعوره بكيانه الذاتي المستقل وثقته بنفسه، ويخفف بالتالي من حدة عدوانيته بمختلف مظاهرها بما فيها السرقة.

* cf Fitzhugh Dodson: Le père et son enfant, Marabout, Verviers, 1980, pp. 75-79.

ـ أن تقنع الوالد بأن يسعى إلى بناء علاقة سليمة بولده تسمح لهذا أن يتبنى توجيهاته ويتمثلها ويتكيف مع متطلبات المجتمع وأعرافه. فالوالد هو بنوع خاص الوسيط بين ولده (وخاصة الذكر) والمجتمع، وأن حسن العلاقة به خير سبيل لتبني الولد مقتضيات الحياة الاجتماعية ونظمها**. فليحدّث مثلاً والد هذا الفتى ولده عن مهنته وما يتاح له من اختبارات في حقلها، وليأخذه معه، بين الحين والحين، إلى مكان عمله، وليجرِ معه، من وقت إلى آخر، حديثاً على انفراد، «من رجل إلى رجل». . .

ـ طفل (٥ سنوات) عدواني وغير قادر على التركيز

«طفل عمره ٥ سنوات. في الصف التمهيدي 12^e. له أخت عمرها سنتان. في **الطفولة** (أي: في أسرة الطفولة: ك.ب.): شقي جداً ولكن وضعه يتحسن قليلاً. يضرب رفاقه من دون سبب ومن دون وعي ومتى يشاء. لا يستمع أبداً إلى كلام القائد حيث يتحدث القائد مع الجماعة. يحتاج لطول بال من قِبَل القائد.

في البيت: منذ ولادته يتميز بشقاوته فهو دائم الحركة لا يهدأ أبداً. لا يملك طول بال، فهو مثلاً غير قادر على تصفح مجلة من المجلات كباقي الأولاد. لا يستطيع التركيز على تلوين رسمته مثلاً.

لا يرى والده إذ هو في السفر دائماً، يعمل قبطاناً في باخرة. يحسّ نفسه أنه مسؤول عن أمه فهو لا ينام قبل أن تنام هي.

ذكي جداً ولكنه لا يحب الدرس أو بالأحرى لا يملك القدرة على التركيز على الدرس.

في المدرسة: ذكي ومجتهد ولكن ليس له جَلَد وصبر على العمل لمدة أطول. مشاغب أيضاً في المدرسة ويضرب رفاقه»*.

** cf. André le Gall: Le rôle nouveau du père, ESF, Paris, 1975, p.105.
- Bernard Andrey et Jean Le Men: La psychologie à l'école, PUF, 1968, p.139.

* دُرست هذه الحالة التربوية في ١٩٨٩/١/٢٨، في إطار حلقة تدريب أقيمت لمرشدي الطفولة الجدد في فرع طرابلس ـ الميناء لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

١ ـ كيف نفهم هذا السلوك؟

● لا بدّ أن لهذا السلوك جذوراً في تكوين الولد. فقد يكون بطبيعته سريع الإثارة، وهذه سمة تظهر بالفعل منذ الفترة الأولى من العمر: فهناك رضّع تبدو عليهم أمارات العصبية، فهم كثيرو الحركة، كثيرو التطلّب، في حين أن سواهم أهدأ وأقل تطلباً**. وقد لاحظت الاخصائيتان النفسيتان الفرنسيتان إيرين ليزين وميرا ستامباك مجموعة من ٢٤ طفلاً توبعوا منهما من ولادتهم حتى بلوغهم الثانية من العمر. فوجدتا أن بعض الأطفال كانوا في السنة الأولى من حياتهم أقرب إلى الهدوء والسكون وقليلي الحركة، فصُنّف هؤلاء في فصيلة «ناقصي التوتر» Hypotoniques، أما الآخرون فتميزوا منذ أشهرهم الأولى بكثرة تحركهم، فصُنّفوا في فصيلة «زائدي التوتر» Hypertoniques*. ومما يشير إلى أن الطفل موضوع البحث ينتمي إلى الفصيلة الثانية هو ما ورد بشأنه في التقرير المتعلق به إذ قيل إنه «منذ ولادته يتميز بشقاوته، فهو دائم الحركة لا يهدأ أبداً».

● إلا أن هناك عوامل مكتسبة أضيفت إلى هذه العوامل الجِبِلّية Constitutionnelles، المزاجية، ورسختها، فما هي يا تُرى تلك العوامل؟ إن المعطيات المتوفرة عن هذا الطفل لا تعطينا فكرة كافية عن المحيط الذي يحيا فيه وعن طريقة تعامل هذا المحيط معه. ولكن بعض ما ورد ذكره جدير بالاهتمام من هذه الناحية:

ـ نلاحظ أولاً أن هذا الطفل «لا يرى والده إذ هو في السفر دائماً، يعمل قبطاناً في باخرة»، مما يوحي:

● بأنه محروم من حضور ذاك الذي يمثل السلطة في مجتمعنا، أعني

** راجع:
- L'Ecole des parents: Les difficultés de votre enfant, le Livre de poche, 1974, p. 42.
- Rose Vincent: Connaissance de l'enfant, op.cit., p.26.
ـ كوستي بندلي: عصبية الولد، «نحن وأولادنا» ٣، منشورات النور، ١٩٨١، ص ١٢.

* cf Rose Vincent: op.cit., p.192.

الأب، والذي كان مفروضاً بالولد أن يتماهى به فيتعلم من جراء ذلك ضبط نزواته الغريزية.

● بأنه قد يكون مرتبطاً بالأم بشكل مفرط لعدم وجود «الفاصل الأبوي» بينهما (ذلك الفاصل الذي يسمح للطفل بأن يستقل تدريجياً عن أمه وينطلق في النموّ، إذ يقطع «حبل السرّة النفسي» الذي لا يزال يربطه بها بعد ولادته)** ـ خاصة وأن الأم قد تكون، من جهتها، صبّت عليه ـ وهو البكر والذكر ـ جزءاً كبيراً من حاجتها العاطفية المحبطة بسبب غياب الزوج (وربما بسبب شعورها بالغربة بعيداً عن موطنها الأصلي: فقد أُوضح لي أنها أجنبية)، فأمعنت، من حيث لا تدري، في شدّه إليها. إن هذا الارتباط المفرط بالأمّ من شأنه أن يجعل الطفل متشبثاً بنمط من الاشباع العاطفي شبيه بنمط الرضيع (مع هذا الفارق إنه يقترن بقدرات عضلية وحركية لا يملكها الرضيع بعد)، أي متشبثاً باشباع رغائبه كلها من غير قيد وبالتالي غير مستعدّ لقبول أي حدّ لغلوائها، وهي الحدود التي تفرضها متطلبات الحياة الاجتماعية، كالتركيز على عمل يقوم به المرء أو مراعاة الغير أو احترام النظام. من هنا أننا نراه، في الاجتماع، لا يستمع إلى كلام «القائد» (أي المرشد) ويضرب رفاقه من دون سبب ومتى يحلو له، ومن حيث الدراسة، يشاغب ولا يملك الجَلَد، رغم ذكائه، على مواصلة العمل، كما لا يملك القدرة على التركيز على الدرس. لا بل نراه لا يستطيع التركيز على أي عمل، ولو غير مدرسيّ، كتلوين رسم أو تصفّح مجلة، بل يتقلب باستمرار وفقاً لنزواته. هذا التقلب المستمر مع انعدام التركيز يوحي بأن الطفل الذي نحن بصدده إنما يعاني من ظاهرة عيادية هي «اللااستقرارية النفسية الحركية» أي ما يسمى بالفرنسية Instabilité Psycho-Motrice.

ـ أمر آخر يستلفت الانتباه هو كون هذا الطفل «يحسّ نفسه أنه مسؤول عن أمه، فهو لا ينام قبل أن تنام هي». هذه الظاهرة لا تشير إلى

** cf Dr Bernard Muldworf: Le métier de père, Casterman, 1972.

ارتباطه المفرط بالوالدة وحسب، بل إنها قد تعني أيضاً أنه يتأخر بالذهاب إلى الفراش وبالتالي أن الحصة التي ينالها من النوم حصة غير كافية، مما يضاعف إثارته. ناهيك عن أنه، إذا سهر مع أمه كما أتصور، فإنه، على الأرجح، يقضي هذه الفترة في مشاركتها بمشاهدة المشاهد التلفزيونية التي تشاهدها هي والتي ليست معدة لأطفال من عمره، فتثيره هذه المشاهد التي ليست له طاقة بعد على احتوائها وتنعكس إثارتها على مجمل سلوكه.

٢ ـ كيف نعالج هذا السلوك؟

أ ـ في تعاملنا مع الطفل أثناء الاجتماعات

● في الاجتماعات، ينبغي التعامل مع هذا الطفل بمزيج من الحزم والهدوء. فالحزم ضروريّ للحدّ من غلواء نزواته وإشعاره بأن هناك واقعاً يفرض ذاته ولا بدّ من التأقلم معه وأخذه بعين الاعتبار: من هنا إنه لا يمكن أن نسمح له بضرب رفاقه بل يترتب علينا أن نردعه عن هذه الأعمال بحزم لا يشوبه انفعال أو عدوانية، ولو اقتضى الأمر أن نمسك بيده ونبعده عن رفيقه. أما الهدوء فضروري أيضاً لأنه يتسرب إلى الولد فيساهم في تهدئة أعصابه.

● عندما يتحدث «القائد» إلى الجماعة، فليخص هذا الطفل بالانتباه فيتوجه إليه بالحديث ويطلب رأيه ويستثير مساهمته في الموضوع. لا يعير اهتماماً كبيراً لحركته الدائمة (إلا إذا أدت إلى عمل عدواني ينبغي ردعه عنه إذ ذاك فوراً كما قلنا) ولكنه، بالمقابل، يبرز كل ما يصدر عنه من إيجابيات (كالأجوبة الصائبة مثلاً) ويثني عليها ويكافئه عنها. هذا من شأنه أن يحث الولد على مشاركة متزايدة في عمل الجماعة بدل التشتت العدواني.

● مهمّ أن تقوم علاقة إيجابية متينة بين هذا الطفل و«قائد» ذكر بحيث يصبح هذا «القائد»، بالنسبة إليه، صورة أبوية بديلة يتماهى بها فيتكون لديه، من جراء ذلك التماهي، رقيب داخلي يساعده على ضبط النفس والتقيد بالنظام.

● إن التمارين الايقاعية Exercices de rythmique كالرقص الايقاعي على أنغام الموسيقى مثلاً، مفيدة جداً في مثل هذه الحالات لأنها تساعد على التحكم بالجسم وضبط الأعصاب وبالتالي في التغلب على اللاإستقرار. لقد قيل بحق إن «النشاط التوقيعي rythmic بوجه عام قمين بزيادة قدرة الطفل على التحكم في نشاطه العضلي»*. من هنا أنه يحسن إدخال مثل هذه التمارين (التي هي من صلب برنامج روضات الأطفال) في برنامج نشاطات الفرقة التي ينتمي إليها هذا الطفل، علماً بأن الأطفال الآخرين يستفيدون منها هم أيضاً.

ب ـ في علاقتنا مع الأهل

● ينبغي لفت نظر الأم إلى ضرورة أن ينام ولدها عدداً كافياً من الساعات (فالولد بين الرابعة والسادسة يحتاج إلى ١٢ ساعة من النوم كل يوم**) في غرفة هادئة وفي سرير مستقل، وأن يأوي إلى الفراش في الساعة نفسها كل يوم، وأن يجتنب كل إثارة تحصل قبل النوم مباشرة. يستحسن ـ خاصة وأن الطفل الذي نحن بصدده متشبث بأمه بهذا المقدار ـ أن ترافقه أمه إلى غرفته عندما تحين ساعة النوم وأن تجلس إلى جانب سريره وتحكي له قصة إلى أن ينتابه النعاس فينام.

● ينبغي لفت انتباهها أيضاً إلى ضرورة نشوء علاقة ودية بين طفلها من جهة وبين ذكر من العائلة أو الأصدقاء يمكنه أن يكون صورة أبوية بديلة في غياب الوالد، كما وإلى ضرورة اقناع زوجها بأن يخصص لابنه بعض الوقت أثناء إجازاته بحيث يرافقه في تلك الفترات ويوطد العلاقة بينهما.

ـ طفلان أَخَوان عدوانيان (٣ و٥ سنوات)

● «ولدان شقيان جداً، يعذبان القائد ويعذبان أهلهما. يستعملان

* د. عبد المنعم المليجي ود. حلمي المليجي: النموّ النفسي، ص ١٩٦ ـ ١٩٧.

** cf Dr Alain Rideau et Françoise Didier: 400 difficultés et problèmes chez l'enfant, Coll. «Comprendre-Savoir-Agir», Centre d'étude et de promotion de la lecture, Paris, 1971, p.232.

عبارات رديئة، لا يكترثان لأوامر القائد. متعلقان كثيراً أحدهما بالآخر. لا يفترقان في الطفولة (أي: في اجتماعات أسرة الطفولة: ك.ب.) في حين أنه يترتب على كل منهما أن يكون في فرقة مختلفة عن فرقة أخيه.

يضربان رفاقهما، وعندما حاولنا الاستفسار من الأم عن سبب مشاجراتهما مع رفاقهما، وجدنا أنها تشجعهما على مقاتلة من يضربهما، فنشأت إذ ذاك عندهما عدوانية مستمرة. حتى أنهما يقاتلان أحياناً رفاقهما دون أن يزعجهما هؤلاء.

في المدرسة: الطفل الأكبر شقي جداً، أما الأصغر فهادئ وذكي وينتبه في الصف.

الطفل الأكبر ذكي ولكن شقاوته تضيع عليه الكثير من الدروس.

في المدرسة لا يحدث انفصال الولدين مشكلة»*.

***

١ ـ كيف نفهم هذه الحالة؟

● إننا لا نملك سوى القليل جداً من المعلومات عن وضع الولدين العائلي (ما هي طبيعة علاقتهما بالوالدَين؟ هل لهما أخوة وما علاقاتهما بهم؟...)، التي كان من شأنها، لو توفرت، أن تلقي مزيداً من الضوء على عدوانية هذين الولدين التي تتجلى إن على صعيد الكلام («عبارات رديئة») أو على صعيد السلوك (استهتار بالنظام والأوامر في البيت والمدرسة واجتماعات أسرة الطفولة، ضرب الرفاق حتى دونما سبب).

● ولكننا نعرف أن الولدين يجتازان مرحلة من العمر (وهي الممتدة بين ٢ و٥ سنوات) حيث النزوات الغريزية فائرة لم تنضبط بعد (لأن القدرة العقلية والتطبيع الاجتماعي لم يبلغا بعد درجة كافية من النموّ) وحيث يكون

* دُرست هذه الحالة التربوية في ١٩٨٩/١/٢٨، في إطار حلقة تدريب أقيمت لمرشدي الطفولة الجدد في فرع طرابلس ـ الميناء لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

همّ الولد تأكيد ذاته بشتى الوسائل وخاصة عن طريق المخالفة (لأنه يجتاز مرحلة «الأنوية» Egocentrisme فلا يرى الكون إلا من خلال وجهات نظره وحاجاته؛ ولأن وعيه لاستقلاله الذاتي لا يزال هشاً وقدراته لا تزال ضعيفة ومحدودة ـ خاصة حيال الكبار ـ من هنا إصراره التعويضي على تأكيد ذاته وإثبات قدراته وانتزاع الاعتراف به وبأهميته من خلال أعمال المخالفة والتحدي والعدوان بموجب قاعدة «خالف تُعرَف»). إن هذه المرحلة تشبه إلى حدّ ما فورة المراهقة وهي بمثابة مقدمة لها. وعنها كتب الدكتور عبد المنعم المليجي والدكتور حلمي المليجي:

«تغلب الروح العدوانية على نشاط الطفل في هذه الفترة، نلمسها في حديثه، وعبثه بالأشياء عبثاً تدميرياً، وفي لعبه. ويشيع السلوك العدواني صراحة في السنة الثالثة أو الرابعة من العمر، ولكن يوجد أيضاً في الوقت نفسه شعور ودّي وسلوك تعاوني (...) ويزول هذا الضرب من العدوان المبكّر بالتدريج، نتيجة الاندماج في الحياة الاجتماعية نفسها، إذ يعتاد الطفل بفضلها اللعب، وتبادل الممتلكات، وتزداد ثقته بنفسه وبغيره*».

ويبدو أن العدوانية التي تتسم بها هذه المرحلة من العمر قد اتخذت شكلاً بالغ الحدة عند أكبر الطفلين سناً، لأسباب قد تكون عائدة إلى تكوينه أو إلى ظروفه أو إلى الاثنين معاً.

● يبدو أن الولدين قد فهما تشجيع أمهما لهما على مقاتلة من يعتدي عليهما** (وهو تشجيع له بحد ذاته ما يبرره)، فهماه على أنه ضوء أخضر يعطى

* د. عبد المنعم مليجي ود. حلمي المليجي: النموّ النفسي، مرجع مذكور، ص ٢٣٠ ـ ٢٣١.

** عن ظروف هذا التشجيع أوضح لي أحد المرشدين ما يلي. قال إنه، بعد أن ضرب الطفل الأكبر رفيقاً له، وبّخه هو على ذلك، فأجاب الولد: إن أمي قالت لي أن أضرب من يضربني. فأجاب «القائد»: غير معقول أن تكون أمك قد قالت لك ذلك، فقال الولد: سَلْ والدي. فسأل «القائد» والده، فأفاد الوالد أن الأم قالت ذلك فعلاً في وقت كانت فيه في حالة من التوتر العصبي. وفي زيارة قام بها «القائد» للأم، روت هذه أن الطفل المذكور عاد مرة إلى البيت مجرّحاً إثر شجار نشب بينه وبين أحد الأولاد. فأخذت الأم تضربه وتقول: يجب أن تضرب من يضربك! وأوضحت لـ«القائد» أنها كانت في تلك اللحظة ثائرة الأعصاب إلى حدّ أنها أجهشت بالبكاء.

لعدوانيتهما، فتماديا فيها دونما حدّ أو رادع. فهل يكون هذا التأويل يا ترى نابعاً مما لمسه الولدان لدى الأم نفسها من عدوانية تجلت عبر توصيتها وعبرت عنها بما قرنت به هذه التوصية من ضرب لكبير الأخوين؟ أو هل أن تأويلهما هذا كان نابعاً في الأساس من فورة نزواتهما؟ أو أنه تأثر بما يسود مجتمعنا من جوّ عدواني أفرزته الحرب اللبنانية الطويلة وقد يكون ترك بصماته على الأم والولدين معاً؟ هذه التساؤلات ليس لدينا ما يكفي من معطيات للإجابة عنها بشكل دامغ.

● على كل يمكن الاستدلال من سلوك الولدين، إن في البيت أو في المدرسة أو في اجتماعات أسرة الطفولة، أن لسان حالهما يتلخص، على ما يبدو، كما يلي: «إنني أعتدي وأخالف وأتحدى، إذاً أنا موجود، فاعترفوا بوجودي!».

● مشروع تأكيد الذات هذا يحرص الولدان على تنفيذه معاً، بالتكافل والتضامن، على الأقل في اجتماعات أسرة الطفولة. فإنهما يشعران غريزياً بأن في اتحادهما قوة. ثم إن الكبير يجد في الأصغر سناً «جمهوراً» له يمنحه الاعجاب والتأييد الذي هو بحاجة إليه. ويبدو أن الأكبر يلعب في الثنائي الذي يكوّنه مع أخيه دور قائد لعبة الشقاوة، وأن الصغير يتمثل به مع أنه، كما تذكر الملاحظات، هادئ بطبيعته ومنتبه في الصف. ولكنه يجد على الأرجح في أخيه الأكبر نموذجاً للقوة وتأكيد الذات فيتماهى به ويحتذيه ليداري ضعفه ويكتسب مزيداً من الثقة بنفسه. ويبدو أنه لو كان بعيداً عن أخيه، لما كان تصرف على منواله وجاراه في شقاوته، كما يتضح من سلوكه في المدرسة حيث الولدان منفصلان وحيث يبدو أن سلوك الصغير، في غياب الكبير، لا غبار عليه.

٢ ـ كيف نعالج هذه الحالة؟

● القاعدة الأساسية هنا أيضاً هي أن نساعد الولدين على التحوّل من نمط تأكيد الذات المعتمد منهما حالياً إلى نمط آخر أقلّ ضرراً وأكثر إيجابية. من

هنا إنه ينبغي لنا أن نهمل قدر الامكان ما يبديانه من تصرفات غير منضبطة وعدوانية (ما خلا اذا استفحلت، حيث ينبغي ردعها بحزم مقرون بالهدوء) وأن نركّز بشكل بالغ على ما يصدر عنهما من إيجابيات (ولا بدّ أن لكل منهما قدرة على العطاء الايجابي طالما أنه ذكر في الملاحظات أن كليهما يتمتع بالذكاء). هكذا يتاح لهما أن يكتشفا تدريجياً أن ما يسمح لهما بتحقيق غرضهما في نيل الاعتبار ليس الشقاوة بل العطاء الايجابي، مما يغريهما بالتحول إليه شيئاً فشيئاً.

● هذا الخط التربوي ينبغي أن يقترن بموقف حازم ولكنه خالٍ من العدوانية (التي من شأنها أن تبرر عدوانية الولدين) ومن الانفعال (الذي يُشعر الولدين بأنهما تمكنا منا وأخرجانا من طورنا). إذ لا بد من هذا الحزم ليدرك الولدان أنه لن يتاح لهما أن يبلغا مأربهما عن طريق الشقاوة. فلا بدّ لهما أن يجدا في الخارج هذا الرادع الذي لم يتكون بعد في داخلهما والذي يحتاجان إليه لحدّ غلواء نزواتهما. من هنا أنه ينبغي:

ـ أن لا نتساهل حيال أي اعتداء بالضرب يقومان به على رفاقهما. وإن كان يستحسن أن نغض النظر قدر الامكان عن العدوان الكلامي.

ـ أن لا نلقي الأوامر عليهما إلا حين الضرورة، على أن نلقيها عند ذاك بحزم وهدوء ونصرّ على تنفيذها.

● ينبغي أن نعمد إلى فصل الولدين كي نعطّل مفعول هذا التفاعل السلبي القائم بينهما والذي يثبّت كليهما في خط الشقاوة (وقد أُخبرتُ بأن الولدين وضعا فعلاً في فرقتين مختلفتين، ولكن الفرقتين تلتقيان في الملعب أثناء اللعب، فيترك الصغير فرقته ويتجول في الملعب إلى أن يلتقي بأخيه الأكبر. اقترحت بأن نتركه يتجول في الملعب كما يحلو له دون أن نسمح له بأن يلتقي بأخيه، ولو أدى ذلك إلى بكائه (كما قيل لي إنه قد يحصل لو منع عن لقاء أخيه). إذ لا بدّ من إجراء هذا الفطام. هكذا يجد الصغير نفسه وحيداً مما يدفعه إلى العودة إلى فرقته والالتحاق بها، خاصة إذا حرصنا على أن تنصرف هذه إلى ألعاب شيقة يحبها).

ـ العنف التلفزيوني ومدى تأثيره على نفسية الولد

● «العنف التلفزيوني ومدى تأثيره على نفسية الولد»*

***

هذا سؤال مطروح اليوم بالحاح. وقد أُبديت العديد من الآراء حول موضوعه الشائك، وتضاربت هذه الآراء فيما بينها. سوف أحاول أن أبين في ما يلي أضمن ما يبدو لي أن وصلت الأبحاث إليه بهذا الشأن، تاركاً للقارئ مجال الاستزادة بالرجوع إلى عدد من المراجع التي سوف أوردها في نهاية جوابي.

ولا بد من الاشارة إلى أن هناك ناحيتين يشملهما السؤال:

الأولى هي: هل يثير العنف التلفزيوني العنف لدى الولد؟ وهي، على ما أعتقد، الناحية الأكثر إثارة للاهتمام لدى المربين.

الثانية هي: هل يثير العنف التلفزيوني الخوف لدى الولد؟

***

١ ـ هل يثير العنف التلفزيوني العنف لدى الولد؟

رغم تضارب الآراء بهذا الشأن يمكن القول بأن الأبحاث العلمية الحديثة تميل بالاجمال إلى التأكيد بأن المشاهد التلفزيونية العنيفة لا «تصنع» العنف عند الولد ولكنها تساهم في تفجيره لديه في حال تراكمه المسبق في نفسيته. تلك هي مثلاً الخلاصة التي خرجت بها لجنة الأبحاث حول التلفزيون التي شكّلها وزير داخلية الولايات المتحدة سنة ١٩٦٣.

وإليكم هذا الاختبار الذي يدلّل على صحة ما أسلفنا. تُقسم جماعة من الأولاد إلى فريقين. أحد الفريقين يخضع، دون الآخر، لاختبار عسير جداً في الإملاء، يفشل فيه الأولاد فينشأ عندهم غضب واحباط. ثم يشاهد الفريقان فيلماً عنيفاً يظهر فيه تمثال بشري تنهال عليه اللكمات. بعد ذلك

* أجيب عنه في ١٩٨٧/٥/١ في ندوة لمرشدي فروع البترون لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

يُطلب من كافة الأولاد أن يضربوا بدورهم تمثالاً بشرياً. هنا يظهر فارق ذو دلالة بين الفريقين. إذ إن الأولاد المحبَطين يتهافتون بحماس على الضرب، وكأن المشهد العنيف الذي رأوه قد هيّج عدوانيتهم المتراكمة بفعل الفشل في حين أن الأولاد غير المحبَطين لا يعيرون هذا العمل المطلوب منهم أي اهتمام.

من هنا يتضح ما تميل الأبحاث العلمية إلى إثباته، ألا وهو أن الولد السويّ الذي لا يشكو من اضطرابات نفسية خطيرة، والذي يحيا بتوافق وانسجام مع أسرته ومحيطه، هذا لا يثير عنده العنف التلفزيوني عادة مزيداً من العنف. كل ما في الأمر أن ما يشاهده من أعمال العنف على الشاشة التلفزيونية يقدم له نماذج يقلدها في لعبه فينفس بها رمزياً عن نزعته العدوانية، مما يخفف من وطأة هذه الأخيرة على سلوكه الواقعي.

أما الأولاد الذين يعانون من اضطرابات نفسية خطيرة، فهؤلاء يمكن لمشاهد العنف التلفزيوني أن تفجر طاقة العنف المتراكمة لديهم بفعل المعاناة النفسية الشديدة التي تجعل منهم أرضاً خصبة للسلوك العدواني. إنما تجدر الملاحظة بأن التلفزيون هنا ليس مجرد سبب للعدوان بل هو سبب ونتيجة بآن. أي أن هناك تفاعلاً يتخذ شكل سببية دائرية، بين العنف الكامن في الولد وبين تأثير العنف الذي يأتيه من الخارج. ذلك أن الولد الذي يتأجج العنف في أعماقه يصبح تلقائياً بصدد التفتيش عن المشاهد العنيفة والتركيز عليها بشكل خاص بحيث يغذي بها عنفه الداخلي. فلا يقتصر الأمر على تأثره بالمشاهد العنيفة التي تقدمها له الشاشة الصغيرة، بل إن العنف الكامن في نفسه يؤثر من جهته في اختياره للبرامج العنيفة وتجاوبه في العمق معها. لا بل إنه في تلك الحال قد يستلهم ما شاهده في التلفزيون ليترجم عدوانيته على أرض الواقع بأعمال قد تكون إجرامية. من هذا الباب ما قرأته في إحدى الصحف سنة ١٩٨٤ من أن تلميذاً نمساوياً له من العمر ١٠ سنوات، كان قد شاهد كثيراً من أفلام العصابات في التلفزيون، عمد إلى سرقة مسدس ثم هدد به سيدتين قرب مدينة سالزبورغ فسرق منهما مبلغاً من المال. ولما أعاد الكرة مع سيدة ثالثة، صرخت هذه مستغيثة، فأسرع أحد المارة إلى نجدتها

وجرّد السارق المبكّر من سلاحه وسلمه إلى الشرطة*. في هذه الحالة لا يمكن القول بأن التلفزيون دفع هذا الولد إلى ارتكاب عمله الإجرامي. فكثير من الأولاد شاهدوا على الأرجح البرامج نفسها ومع ذلك لم يقدموا على مثل هذا العمل. ولم تثبت الدراسات الميدانية التي أجريت وجود أية علاقة حقيقية بين المشاهد التلفزيونية بحد ذاتها وبين أعمال الجنوح. المهم هنا هو قابلية الأولاد للتأثر بهذه المشاهد. فالأولاد الذين يعانون من استعداد الى الجنوح Prédélinquants ينتابهم شعور عدائي حيال الوالد أو حيال المجتمع برمته. إذ ذاك قد تدفعهم الأفلام العنيفة إلى تحويل هذا الشعور إلى عدوان حقيقي وفقاً للنماذج التي يشاهدونها. من هنا أن الولد الذي ذكرنا قصته كان لديه على ما يبدو استعداد للعنف، فأتت أفلام العصابات التي شاهدها في التلفزيون لتفجّر عنده هذا الاستعداد المسبق من جهة ولتعلمه أسلوباً لتحقيق عنفه من جهة ثانية. إنما لو كان هذا الولد في وضع نفسيّ سويّ، لما كان تأثر بالتلفزيون بهذا الشكل.

٢ ـ هل يثير العنف التلفزيوني الخوف لدى الولد؟

ثم إن العنف التلفزيوني قد يثير عند الولد خوفاً تتأذى به نفسيته وقد يؤدي ذلك به إلى الارق والكوابيس وحالات القلق وسرعة الغضب.

أ ـ ولكن ما هي المشاهد التلفزيونية التي تخيف الولد؟

الأبحاث التي أجريت تثبت أن المشاهد العنيفة التي يرونها على الشاشة الصغيرة لا تثيرهم كلها بنفس الدرجة. فمثلاً أفلام رعاة البقر، على عنفها، لا تحدث فيهم تأثيراً بالغاً، لأنها مبنية على نمط معيّن يألفه الأولاد فتتحول هذه الأفلام بالنسبة إليهم إلى نوع من اللعبة ذات القواعد الثابتة التي يتجاوبون معها بدون أن يأخذوها على محمل الجدّ. كذلك بالنسبة إلى المسلسلات المصورة Bandes dessinées وأفلام الكرتون. بالمقابل فقد يرتعب الأولاد من مشاهد غامضة وغريبة تنقلهم إلى عالم مبهم ومجهول لا يمتّ بصلة

* «L'Orient-Le Jour», Beyrouth, 12 Janvier 1984, p.8.

إلى خبرتهم اليومية، كما يحصل إذا ما شاهدوا أفلام رعب أو أفلام الخيال العلمي. كما أنهم قد يرتعبون من مشاهد القتل والدمار التي تقدمها نشرات الأنباء المصورة في التلفزيون إذ يظهر لهم فيها العالم ـ عالمهم ـ مقلقاً ومخيفاً، كما حصل لطفل كان يصمّ أذنيه بأصابعه خوفاً مما كان يراه ويسمعه في هذه النشرات. وقد يحتمون من رعب هذه الأنباء بالتبلد واللامبالاة أمام مشاهد الموت والبؤس هذه ـ يساعدهم على ذلك تكرارها وغزارتها ـ مما يسيء إلى نموّ حسّهم الإنساني وينشئ لديهم نزعة إلى التهرب من المواجهة المسؤولة للأخطار التي تهدد البشرية والمآسي التي تفتك بها.

ب ـ فكيف يتصرف المربّون حيال احتمال إثارة المشاهد التلفزيونية لخوف الأولاد؟

● عليهم أولاً أن يلاحظوا بانتباه ما هي المشاهد التي تسبب لأولادهم خوفاً شديداً فيحجبوها عنهم، وهنا عليهم أن يستندوا إلى خبرة الولد نفسه لا إلى انطباعهم هم، فقد يتصورون أن أموراً ما تخيف الولد في حين أنها لا تخيفه، والعكس صحيح أيضاً. فليلاحظوا إذاً ما يبديه الولد من ردود فعل وليعلموا أن لكل ولد حساسيته الخاصة (النابعة من مزاجه وتاريخه) لبعض البرامج والمشاهد. فهناك طفلة ذات خمس سنوات من العمر كانت إذا ما سمعت الإشارة إلى قرب ابتداء برنامج تلفزيوني خاص حول السرطان تهتف بأمها: «أمّي، اطفئي، لا أستطيع أن أستمع إلى هذا، إنه يخيفني». وقد عرفتُ شخصياً طفلاً كان شديد الحساسية لمشاهدة قصص المكفوفين في التلفزيون.

● ولكن لا بد للولد أن يشاهد شيئاً من العنف ليستعد لمواجهة عالم لا يخلو منه، إنما يترتب على الأهل أن يخففوا من وطأة هذه المشاهد عليه، فإذا ما وجدوا أن ولدهم قد اعتراه الخوف أمام مشهد تلفزيوني، فليشجعوه على التعبير عن مشاعره، لأنه، إذا ما عبّر عنها أمام أناس يحبهم ويحبونه وأحس بمشاركتهم له في معاناته، خفت عنه بطبيعة الحال وطأة هذه المعاناة. كما أن ذلك يسمح للأهل بأن يعيدوا موضوع خوفه إلى نصابه الحقيقي وأن

يسلّطوا الأضواء عليه ويبددوا الغموض - الباعث للقلق - المحيط به، مما يساهم في طمأنة ولدهم.

● ومن باب هذه الطمأنة أن يوضح الأهل للولد أن ما يشاهده على الشاشة الصغيرة إنما هو مجرد صورة لا الواقع ذاته، وأنه، في كثير من الأحوال، مجرد تمثيل أي تقليد لأعمال ومواقف غير حاصلة بالفعل. ذلك أن مثل هذا التمييز ليس بالسهل على الولد قبل الثامنة من عمره. فهو في تلك الحقبة ينزع إلى الخلط بين ما يحلم به وبين الواقع، ولا بدّ أن يزداد احتمال هذا الالتباس إذا ما تجسد الخيال بشكل صورة حسية تحاكي الواقع إلى حدّ بعيد بحركتها وألوانها وتتوجه إلى السمع والبصر بآن. إذاً لا بدّ للأهل من تربية ولدهم على التمييز بين الصورة والواقع وبين التمثيل والحقيقة. في هذا الاطار يندرج إعلام الأولاد عن «الحِيَل التلفزيونية»: مثلاً كيف يستطيع المخرج أن يوهم المشاهد بأن دماً يسيل في حين أن الممثل لم يُصب بالفعل بجرح، وكيف يستطيع أن يوهمه بأن إنساناً يسقط من علوّ شاهق في حين أن ذلك لم يحصل بالحقيقة... هكذا يحتاج الأهل إلى شيء من الثقافة التلفزيونية، المتوفرة في منشورات عديدة، والتي تساعدهم على تربية طفلهم على اكتساب وعي أكبر لطبيعة المشاهد التي يراها على الشاشة الصغيرة، وبالتالي تخدم مسعاهم للتخفيف من حدة مشاعر الخوف لديه.

٣ - مراجع عن تأثير العنف التلفزيوني على نفسية الولد.

للاستزادة حول هذا الموضوع، يمكن الرجوع مثلاً إلى المراجع التالية:

- Denis Wallon: Les Ages de l'enfant, II,3 à 11 ans, Ed. Universitaires, Paris,1971, p.147.
- Rose Vincent: Connaissance de l'enfant, Op.Cit., pp. 243-244.
- Michel Lobrot: La Formation de la personnalité dans l'enfance et l'adolescence, p.35, «L'Ecole des Parents», n°3, Mars 1971, pp. 20-38.

- Hélène Gratiot — Alphandéry: Liberté d'expression et respect de l'enfant, pp. 68-70, «L'Ecole des Parents», Mai 1971, pp. 58-73.
- D. Origlia et H. Ouillon: L'Adolescent, E.S.F., Paris, 1964, pp. 58-73.
- Yves de Gentil-Baichis: Les grandes questions des jeunes, le Centurion, Paris, 1973, pp. 197 et 213.
- Denise Van Caneghem: Agressivité et Combativité, P.U.F, Paris, 1978, pp. 118 et 193.
- Mireille Chalvon, Pierre Corset, Michel Souchon: L'Enfant devant la télévision, Coll. E3, Casterman, Tournai-Paris, 1979, pp. 21-24, 125-128, 134-144.
- Gilbert Tordjman: La Violence, Le Sexe... et L'Amour, R. Laffont, Paris, 1979, pp. 241-252.
- Dr Benjamin B. Wolman: Comment vaincre les peurs enfantines , Marabout, Verviers, 1980, pp. 192-194.
- Denise Van Caneghem: Comment ritualiser notre agressivité. Entretien avec Jacques Semelin, pp. 42-43, «Alternatives non Violentes», Lyon, n°38, Sept. 1980, pp. 36-48.
- R. Cloutier et L. Dionne: L'Agressivité chez l'enfant, Edisem — Le Centurion, 1981, pp.20-21.
- Bernard Ricart: La Violence dans les Médias, p.11-13, in Institut d'Etudes Religieuses et Pastorales de Toulouse: L'Hommes face à sa violence, Cerf, Paris, 1984, pp. 11-17.

ـ أطفال يلعبون لعبة الحرب

● «أطفالنا، نتاج تربية الحرب، نجدهم دائماً بحالة تأهب وقتال،

حتى الأقلام يستعملونها كبواريد ومدافع... وهذا مؤلم لنا، فما هو أفضل توجّه لهم لتوجيههم إيجابياً؟»*

***

برأيي إن أول ما يُطلب منا بهذا الصدد، أن لانضخّم الأمور بل نأخذها بالتي هي أحسن وننزع عنها الطابع الدراميّ الذي يعززه قلقنا. لأن ما نبديه من قلق وتشنج حيال تصرفات الأولاد هذه يزيدهم قلقاً وبالتالي عدوانية، في حين أن صفاءنا ينتقل بالعدوى إليهم ويشيع فيهم طمأنينة تلطّف من عدوانيتهم وتحررهم من وطأتها. هذا مع العلم أن الظواهر التي يشير إليها السؤال لا تستحق القلق المفرط من قِبَلنا. لأن من يلعب ألعاب الحرب حتى بالأقلام ليس معداً بالضرورة لأن يدخل الحرب بالفعل ويستعمل بالواقع أسلحتها الفتاكة. فقد يكون اللعب مجرد تنفيس عن الشحنة العدوانية يساعد على تخفيف توترها وحدّتها وبالتالي يتيح فرصة أفضل لضبطها وتهذيبها*. [بعد إلقاء هذه المداخلة بسنوات قرأت في إحدى الصحف خلاصة تحقيق أجرته وكالة رويتر عن «أطفال لبنان وألعاب الحرب»، ومما جاء في هذه الخلاصة أذكر ما يلي:

«قالت وكالة «رويتر» في تحقيق لها أمس، أنه عندما تصمت المدافع في لبنان يلعب الأطفال ألعاب الحرب. وذكرت أنه من المهم للأطفال تمثيل أوضاع الحرب لأن ذلك يساعدهم على تهدئة قلقهم وخوفهم من الموت.

وجاء في تحقيق الوكالة العالمية:

اندفع الولد فادي حمودي (١٣ عاماً) في أحد شوارع بيروت حاملاً سلاحاً وهمياً ثم قذف سهماً نارياً (قنبلة).

وعندما يتوقف الراشدون في لبنان عن قتل بعضهم بعضاً يخرج الأطفال

* أجيب عنه في ١٩٨٥/٤/٦ في ندوة لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

* cf Anthony Storr: L'agressivité nécessaire (1968), traduit de l'anglais par Simone Roux, R. Laffont, Paris, 1969, pp.78-79.

إلى الشوارع لممارسة ألعاب الحرب الخاصة بهم.

وقال فادي: عندما يدور القتال في الخارج نبقى في منازلنا ونلعب الورق لأننا لا نريد أن نقتل بقذيفة، ولكن عندما يتوقف القصف نخرج ونلعب بألعاب الحرب الخاصة بنا.

ويقسم فادي وأصدقاؤه في لعبتهم أنفسهم إلى معسكرين واحد يمثل العماد عون، والآخر السوريين وحلفاءهم. ويتخذون مواقع خلف تلال من الرمل ويلقون الأسهم النارية على بعضهم بعضاً متظاهرين بأن الأسهم النارية هي قذائف مدفعية.

ويشعر الآباء بالذعر تجاه ألعاب أطفالهم، ويخشى العديدون أن يكون الصغار مهووسون بالحرب.

وأبلغ مصرفي صديقاً له أنه قرر الهجرة عندما رأى أطفاله يتظاهرون بوقوع قصف ويهرعون للاحتماء في ملجأهم الوهمي.

ويقول علماء نفس أن من المهم للأطفال تمثيل أوضاع الحرب لأن ذلك يساعدهم على تهدئة قلقهم وخوفهم من الموت.

وقال الاخصائي النفسي مصطفى حجازي: يحاول الطفل قلب الأدوار، وبدلاً من أن يصبح الضحية يتحول إلى بطل، وعندما يجسد خوفه فإن سلوكه يصبح أكثر إيجابية. وإلا فإنه سيصبح هداماً ومحباً للانتقام»*].

فإذا ما شعر الولد أننا نأخذ ألعاب الحرب التي ينصرف إليها، على هذا المحمل المتفهم، وأننا نبدي حيالها رحابة صدر وتقبلاً، فإن هذا من شأنه أن يمنحه ثقة واطمئناناً ينبعان مما يلمسه من تعاطف الراشد معه وعدم إثارته في نفسه شعوراً بالذنب يزيده اضطراباً وتأزماً وبالتالي عدواناً.

هذا وينبغي لنا، بدل التركيز على أعراض العنف التي قد تبدو في

* «الأنوار»، بيروت، ١٣ تموز ١٩٨٩، ص ٥، بعنوان: «أطفال لبنان وألعاب الحرب في تحقيق لوكالة رويتر».

سلوك أولادنا، أن نركّز على مكافحة القلق الذي تنبع منه هذه الأعراض. ذلك القلق الذي تفرزه الأحداث المتتالية منذ نحو عشرٍ سنوات (قيلت هذه الكلمات سنة ١٩٨٥: ك.ب.) ويثيره المستقبل المجهول الذي ينتظر البلد والاخطار التي تكتنف مصيره. ذلك القلق الذي ينتقل إلى الأولاد، خاصة عبر ما يلمسونه لدى الكبار ـ ولدى والديهم بشكل خاص ـ من اضطراب وتوتر أعصاب وخوف، ومن عدوانية يؤججها هذا القلق عينه فتتخذ أحياناً الأولاد متنفساً لها فتثير عدوانيتهم بالمقابل**، ومن تقييد مفرط لنشاطهم بالأوامر والممنوعات التي يوحيها الخوف من الأخطار مما يؤدي إلى تحول حيوية الأولاد المكبوتة إلى عدوان***.

أما مكافحة القلق لدى أولادنا، فتتم خاصة بإيجاد الشروط التي تسمح للجماعة التي ينتمون إليها في أسرة الطفولة أن تكون جماعة حية، ناشطة، متعاونة، متحابة، فَرِحة. إن انتماءهم إلى جماعة من هذا النوع (وقد أوضحنا بعض مقوماتها في ما سبق من هذا الكتاب) من شأنه أن يعالج قلقهم ويكسبهم مناعة ضده، وبالتالي أن يحميهم من العدوان النابع منه. كما أنه ينبغي لنا أيضاً أن نفسح أمام الأولاد مجال التعبير الحرّ عن قلقهم، في جوّ من التفهم والترحيب والتبادل، مما يساعدهم على مواجهته وتخطيه: هذا يفترض أن يكون للولد حق التكلّم بحرية ضمن المجموعة عما يهمه ويشغل باله وأن يلقى أذناً صاغية من المرشد ومن الأولاد الآخرين، وأن تتطرق الاجتماعات إلى قضايا المعيشة اليومية ليلاقي الأولاد المسيح انطلاقاً من مشاغلها ومشاكلها كما كان الناس يأتون إلى يسوع حاملين أوجاعهم وهمومهم فيجدون لديه كلمة الحياة وفعلها.

** راجع:
- F.Dolto: Lorsque l'enfant paraît, t.1, op.cit. p.42.
د. فالي نشابة: بعض آثار الحرب على أطفال لبنان (١٩٧٨)، ص ٥٦ ـ ٥٧، في: النادي الثقافي العربي: الاتجاهات الجديدة في ثقافة الأطفال، ص ٤٧ ـ ٦٢.

*** راجع: المرجع نفسه، ص ٥٦.

ثانياً: الفوضوية

ـ التوتر العائلي وأثره السلبي في توافق المراهقين

● «مراهقون يعانون من عدم فهم الأهل لهم. ينعكس ذلك على نفسيتهم وتجاوبهم في الاجتماع. فكيف السبيل لتخليصهم من هذا الصراع وإيصالهم إلى برّ الأمان؟»*

***

قد لا يتجاوب هؤلاء الفتيان في الاجتماع (مما قد يدفعهم إلى انتهاج سلوك فوضوي فيه) لشعورهم:

١ ـ إنهم لا يلاقون فيه التفهم الذي يحتاجون إليه.

٢ ـ إن الاجتماع لا يتعرض للمشكلة التي تقلقهم، مشكلة عدم تفهم الأهل لهم.

برأيي إن الطريق إلى حلّ مشكلة هؤلاء المراهقين يمرّ:

١ ـ بإيجاد الفرقة المترابطة، المتعاطفة، التي يشعر فيها كل من هؤلاء الفتيان أنه معترف بفرادته وبحقه في هذه الفرادة ومقبولاً ومرحباً به على فرادته، وأن الآخرين يأخذونه على محمل الجدّ ويهتمون به ويتعاطفون معه.

٢ ـ بأن تناقش الفرقة بحرية وصراحة موضوع التأزم في العلاقة بين المراهق ووالديه، مما يساعد هؤلاء المراهقين على التعبير عن مشكلتهم ومواجهتها وبالتالي على التمايز عنها وتخفيف وطأتها عليهم، كما أنه يسمح لهم بأن يكتشفوا أن غيرهم يشاركهم نفس المشكلة وإن بدرجات متفاوتة.

أربع حالات لمراهقين فوضويين

● «ما هو دور المرشد حيال مراهق مدلّل وحيد يحاول فرض آرائه في

---

* أجيب عنه في حلقة إعداد لمرشدي الفرق الاستعدادية في فروع طرابلس لحركة الشبيبة الأرثوذكسية، عُقدت في ٥ و٦/٣/١٩٨٨.

الاجتماع وإثارة الشغب للفت الأنظار إليه مما يؤثر على رفاقه؟»*

***

● هذا الولد أحوج ما يكون إلى حياة فرقية مترابطة يندمج بها. فإنه في إسرته يتميز بوضع لا يُحسد عليه. إذ إنه يتمتع باهتمام مفرط ينصبّ عليه (فهو «مدلّل وحيد») ولكنه، بآن معاً، ينوء تحت أعباء هذا الحبّ الآسر. فاهتمام والديه المفرط به يقيّده، يشعره بأنْ وجوده الذاتي يوشك على الذوبان في وجودهما، وكأن اهتمامهما الزائد به يلتهمه التهاماً. فيسعى إلى لفت النظر في الفرقة، من جهة لأنه اعتاد أن يكون محور الاهتمام، ومن جهة أخرى لترسيخ وجوده المهدّد، للتأكد من أنه موجود بحد ذاته وليس مجرد امتداد لوالديه ومحط لرغائبهما.

● إنه بحاجة ماسة إلى الاندماج بجماعة من أترابه حيث يتاح له أن يؤكد ذاته عبر علاقة بأقران يعادلونه في العمر والقدرة، علاقة من الند إلى الند لا تهدد كيانه بالضياع ولا تحوجه بالتالي إلى الاستماتة في إبرازه. من هنا ضرورة انتمائه إلى فرقة مترابطة تقوم بين أفرادها علاقات متينة من التعاطف والتفاعل. فإذا ما تحولت الفرقة إلى هذا النمط واندمج هو بها، ارتاح إلى موقعه وكيانه ولم يعد محتاجاً إلى محاولة تأكيد ذاته عن طريق فرض الرأي أو إثارة الشغب.

● وبانتظار أن يتحقق ذلك، فالخطة الحكيمة هي في تجاهل الوسائل السلبية التي يحاول بها هذا المراهق أن يؤكد ذاته (فالعقاب نفسه يستجيب لهذه الوسائل ويحقق غرضها بتمييزه هذا المراهق عن سواه وإحاطته بهالة ولو سوداء، وهو يندرج بالتالي في سياق لعبته ويشجعه على الاستمرار بممارستها)، وبالمقابل في إحاطة التعابير الايجابية لمحاولة تأكيد ذاته بمظاهر الترحيب والحفاوة. فبتأثير ذلك السلوك التربوي ـ إذا ما استمرينا عليه ردحاً من الزمن

* أجيب عنه في حلقة إعداد لمرشدي الفرق الاستعدادية في فروع طرابلس لحركة الشبيبة الأرثوذكسية، عُقدت في ٥و ١٩٨٨/٣/٦.

دون أن نسمح لأنفسنا بأن نحيد عنه ـ يزداد توجه هذا المراهق تدريجياً نحو التعابير الايجابية لسعيه إلى تأكيد ذاته على حساب السلبية التي تنحسر شيئاً فشيئاً.

● «ولد عمره ١٤ سنة لا يقدر أن يجلس هادئاً في الاجتماع. فبينما تكون الفرقة بكاملها مصغية إلى التوجيه يقوم بحركات لجذب انتباه رفاقه وإثارة الضحك. كما أنه يعاملني كأنني أصغر منه، والجدير بالإشارة أنه يعامل أهله بنفس الطريقة أي أنه لا يحترمهم ويأخذ كل الأمور على محمل التسلية. وهو ولد مدلّل وكل ما يطلبه من والديه يكون حاضراً عنده.

كلّمته على انفراد، أنا وسواي، وكان يعدني خيراً إلا أنه يعود إلى سابق عدم انتباهه وغلاظته.

فما هي الوسائل التي يجب أن أستعملها معه لردّه إلى الطريق الصحيح؟»*

***

● تدليل هذا الفتى أنشأ عنده الشعور بأنه محور الوجود وبأن رغائبه أساس كل شيء. لذا يصعب عليه أن يقبل بأن يركّز على المجموعة واهتماماتها إذ اعتاد التركيز على ذاته ورغائبه، من هنا إنه تلقائياً يتصرف في المجموعة بأن يلفت الأنظار إليه ويسلّط الأضواء عليه، بحيث يعود محوراً لا مجرد عضو في جماعة يساهم في هواجسها وأعمالها.

● أما معالجة الوضع فتكون:

أ ـ بمساعدة هذا الفتى على تخطي أنويته (التي ترسخها المرحلة المراهقية التي يجتازها) بإفساح المجال أمام علائق تنشأ بينه وبين سائر أعضاء الفرقة. علماً بأن هذا الأمر لا يتم بشكل مُرضٍ إلا في إطار الفرقة المتفاعلة المترابطة التي تكرر الحديث عنها في هذا الكتاب.

* أجيب عنه في حلقة اعداد لمرشدي الفرق الاستعدادية في فروع طرابلس لحركة الشبيبة الأرثوذكسية، عُقدت في ٥ و٦/٣/١٩٨٨.

ب ـ بتجاهل محاولاته لجلب الانتباه عن طريق الحركات المضحكة، كأن يقول المرشد بحزم وهدوء عند حدوث هذه الحركات: يبدو أن (فلاناً) يحاول لفت انتباهنا بحركات يقوم بها. إن رغب هو أن يقوم بها، فهذا شأنه، أما نحن فلنا في الوقت الحاضر ما يشغلنا عن الالتفات إليها، لأن الوقت ليس وقت ترفيه. ولكي يكون بالامكان تحقيق هذا التجاهل، لا بدّ أن تكون الفرقة منشغلة معاً فيما تقوم به، لا مجرد مستمعة إلى حديث المرشد، أي أن يتحول «التوجيه» من درس يُلقى إلى حوار يشارك به الجميع. فإذا أحسّ الفتى أنه لا يتوصل إلى لفت الأنظار بهذا الأسلوب الفوضوي، يُضطر إذ ذاك إلى تبديل خطته التي ثبت له فشلها.

ج ـ بالمقابل علينا أن نفسح أمام هذا الفتى مجال البروز ولفت النظر بشكل إيجابي، أي بشكل يصبّ في عمل الفرقة واحتياجاتها. فكلما قدم مساهمة من هذا النوع (مثلاً: كل ما أبدى رأياً مفيداً وبنّاءً) ينبغي إبراز هذا الإنجاز بالثناء عليه. مما يساهم في توجيه حاجة هذا الفتى إلى البروز، في سُبل إيجابية بنّاءة له وللآخرين.

● «ولد عمره ١٣ سنة يشاغب في الفرقة ويقوم بحركات مّضحكمة للفت نظر رفاقه. إذا كلّمته على انفراد أظهر لي كل تفهم ولكنه يعود لسابق تصرفاته حال انتهاء الحديث. تجدر الاشارة إلى أن أهله يجبرونه أحياناً على المجيء إلى الحركة. أبوه قاسٍ جداً معه ويعامله بالضرب. وهو أيضاً مشاغب في المدرسة وتشتكي منه كل المعلمات. أرجو (...) تنويري إلى الطريقة الفضلى للتعامل معه»*

***

● وضع هذا الفتى شبيه بوضع الفتى السابق، إنما انطلاقاً من خلفية مختلفة:

---

* أجيب عنه في حلقة إعداد لمرشدي الفرق الاستعدادية في فروع طرابلس لحركة الشبيبة الأرثوذكسية، عُقدت في ٥ و١٩٨٨/٣/٦.

أ ـ يبدو أن له حساباً عسيراً مع السلطة ـ المتمثلة بسلطة أبيه القاسية ـ يرغب في تصفيته. من هنا إنه يشاغب في الفرقة متحدياً سلطة المرشد، وفي المدرسة متحدياً سلطة المدرّسين. وكأنّه ينفّس، عبر ذلك، عن تمرده على سلطة الوالد ويعيد إلى نفسه شيئاً من الاعتبار.

ب ـ من جهة أخرى، يبدو أن هذا الفتى يشعر بنقمة على اجتماعات يُكرَه أحياناً على المجيء إليها. فيعبّر عن هذه النقمة بتعكير الاجتماع بالمشاغبة وإثارة الضحك، مثبتاً لنفسه بهذه الطريقة أنه فاعل لا مجرد منفعل، ومبادر مقتدر لا مجرد منقاد مغلوب على أمره.

● من أجل معالجة هذا الوضع ينبغي:

أ ـ أن نفسح أمام هذا الفتى مجال الاكتشاف بأنه، في الفرقة، لا يتعامل مع سلطة فوقية لا بدّ وأن يتمرد عليها نتيجة معاناته من سلطة الوالد، بل مع مجموعة من أترابه همّ كل واحد فيها، بما في ذلك المرشد الذي يتموقع في وسطها لا فوقها، أن يقيم علاقة منعشة مع الآخرين وأن يقوم معهم بعمل مشترك محبّب. مما يعيدنا إلى الفرقة المترابطة المتفاعلة.

ب ـ فإذا ما استطاع الفتى أن يندرج في سياق العلاقات المنعشة التي أتينا على ذكرها وأن يندمج في نشاطات محببة لديه تحييها الفرقة، فإنه سينضبط تلقائياً حينذاك، كما أنه لن يعود يأتي إلى الاجتماعات مكرهاً بل منجذباً إليها بما يجده فيها من انتعاش.

ج ـ بانتظار أن يتحقق ذلك ينبغي أن نواجه مشاغبته وحركاته بالتجاهل، إلا إذا تمادى فيها بدرجة لا تطاق. إذ ذاك يقول له المرشد بحزم وهدوء: «يبدو أنك غير قادر في الوقت الحاضر على الانسجام مع جو الفرقة. لذا أطلب منك الخروج من القاعة على أن تعود إليها عندما تجد نفسك قادراً على ضبط ذاتك. أخبرني عند ذاك، فاسمح لك بالعودة بيننا». بالمقابل ينبغي إبراز كل ما قد يقوم به الفتى من محاولات إيجابية للفت النظر ونيل الاعتبار، وتقريظها. هكذا يعتاد تدريجياً على توجيه رغبته في تأكيد ذاته واستعادة اعتباره

لنفسه، في منحى إيجابيّ.

● «ولد (. . . .) عمره ١٢ سنة كان في (أسرة) الطفولة جيداً خاصة بعد أن حُرم من عدة نشاطات بسبب تصرفاته غير المقبولة. ولكنه عندما أصبح في فرقة الاستعداديين عاد إلى «شيطنته» السابقة. أهمّ ما في مشكلته هو عدم احترامه لأمه وتوجيه الشتائم لها وهو دائماً يتشاجر مع أخوته الأكبر والأصغر منه سناً.

تجدر الإشارة إلى أنه يتيم منذ ٥ سنوات. أرجو (. . .) إرشادي إلى كيفية التعامل معه»*.

***

● هذا الولد اليتيم الأب يفتقد سلطة أبوية يتماهى بها فيكوّن بموجبها روادع داخلية تسمح له بضبط نزواته. وقد حُرم من هذه السلطة عندما كان في حوالي السابعة من عمره أي في بداية المرحلة التي تترسخ فيها عادة تلك الكوابح لدى الولد بتأثير تمثله للسلطة الأبوية وما لها من امتدادات اجتماعية (كسلطة المعلم مثلاً). ويبدو أن الأم لم تستطع أن تقدم البديل للسلطة التي غيّبها الموت. من هنا أن هذا الفتى لا بدّ وأنه يشعر في قرارة ذاته أنه متروك لنفسه وللنزوات التي تعصف به بعد أن تيقظت بفعل ابتداء المراهقة. وهو على الأرجح ناقم على أمه لأنها لم توفّر له تلك السلطة الخارجية التي كان محتاجاً إلى الركون إليها ليبني رقابته الذاتية على نزواته وليجد في نفسه من جراء ذلك بعض الأمان والاستقرار. من هنا تلك الشتائم التي يبدو وكأنه يستفز الأم بها لتبدي أخيراً حياله تلك السلطة التي يحتاج إلى الاستناد إليها. ولكن الأم لا تستجيب لهذا النداء الخفي فتتصاعد الشتائم فيما يشبه الدوامة.

ثم إن هذا الولد يشغل مركزاً متوسطاً بين أخوته. وهو مركز حسّاس يضطر الولد فيه أن يحارب على جبهتين، جبهة الأكبر منه الذين يتفوقون عليه

* أجيب عنه في حلقة إعداد لمرشدي الفرق الاستعدادية في فروع طرابلس لحركة الشبيبة الأرثوذكسية، عُقدت في ٥ و١٩٨٨/٣/٦.

من جراء عمرهم، وجبهة الأصغر منه الذين يحسّ أنهم انتزعوا منه الاهتمام والعطف اللذين تركزا عليه في وقت من الأوقات عندما كان هو الأصغر ولم يكونوا هم قد وُجدوا بعد. ويشعر الولد الذي يشغل هذا الموقع بالغبن لأنه، من جهة، لا يستطيع أن يجاري الكبار في قدراتهم، ومن جهة أخرى يجد نفسه مطالَباً بما لا يطالَب به الأصغر منه الذين يحظون بقسط أوفر من التساهل. ولربما وجد أن الأهل يعاملونه وفق حاجتهم هم دون مراعاة لحاجاته الذاتية، بحيث يتصرفون معه تارة على أنه كبير يُسأل عن إعطاء القدوة الصالحة لمن هم أدنى منه سناً وعن مساعدة الأهل في الاهتمام بشؤونهم، وطوراً على أنه صغير يُستبعد عما يتمتع به الأخوة الكبار من امتيازات. لذا فكثيراً ما تتيقظ لديه عدوانية يعبّر بها من جهة عما يلحقه من المحيط من غبن وضيق ويسعى عبرها من جهة أخرى إلى انتزاع الاعتراف به وبأهميته*. والفتى الذي نحن بصدده يندفع بعدوانية بالغة في هذا النضال من أجل تأكيد ذاته على الجبهتين اللتين أشرنا إليهما، ويؤجج عدوانيته فقدان هذا الضابط الداخلي الذي تحدثنا عنه. من هنا إنه «دائماً يتشاجر مع أخوته الأكبر والأصغر منه سناً». وقد يكون لشتائمه الموجهة إلى أمه معنى آخر بالإضافة إلى الذي أسلفنا ذكره، وهو التعبير عن نقمته عليها بسبب ما قد ينسبه إليها من عدم الانصاف بينه وبين أخوته**.

● أما معالجة الوضع فينبغي أن تعتمد الخطوات التالية:

أ ـ هذا الولد بحاجة ماسة إلى الاندماج في فرقة مترابطة متحابة يجد فيها، من جهة، التقدير والاهتمام والعطف التي يشعر نفسه مفتقراً إليها، فيرتاح إلى هذه الجماعة ويطمئن إلى ما يجده فيها من اعتبار وتفهم، فتتلطف

* cf Jacqueline Dana: La constellation familiale, Coll. «Réponses», R.Laffont, Paris, 1978, pp.108-109.

** إن ما يعاني منه هذا الفتى من فوضى داخلية وإحباط وما يتفجر فيه، نتيجة لذلك، من عدوان، ينسحبان على سلوكه في الاجتماعات فيتجليان في «شيطنته» التي يحاول بها تأكيد ذاته والتنفيس عن ضيقه ونقمته.

عدوانيته من جراء هذا الاطمئنان، كما أنه يتخذ من تلك الجماعة مرجعاً له يتماهى به فيضبط بموجبه نزواته التي لا تزال محتاجة إلى الوازع الداخلي كما سبق وقلنا.

ب ـ يحسن أن يكون هذا الولد بعهدة مرشد حازم ومتفهم بآن، يكون بالنسبة إليه بمثابة بديل لتلك الصورة الأبوية التي يُفتقد حضورها في حياته والتي يحتاج إليها ليتمكن من ضبط نفسه.

ج ـ هذا ومن المفيد جداً أن يقيم المرشد حواراً مع الأم التي لا شك وأنها تعاني، بالإضافة إلى ترمّلها وما ألحقه بها من حرمان وأعباء، من سوء العلاقة بينها وبين ولدها الوسطي وعدم احترامه السافر لها. هذا الحوار مع مرشد متفهم من شأنه أن يخفف من وطأة عزلتها وأن يلفتها إلى عناصر هامة لحلّ المشكلة. إذ ينبغي توعيتها، عبر هذا الحوار، إلى أن ولدها محتاج إلى حزم تبديه حياله، حزم لا تشوبه عدوانية ولكنه يرسم للفتى حدوداً من الاحترام لا يُسمح له بتجاوزها في تعامله مع والدته. ينبغي إفهامها أن ولدها يتمادى في التهجم عليها على قدر ما يلمسه لديها من ضعف حياله، لا بل إن هـذا الضعف عينه يثير لديه شعوراً خفياً بالاحباط يغريه بمزيد من التحامل عليها. وأنه يعود إليها ان تحطم هذه الدوامة، فتقدم لولدها، ولو كلفها ذلك مجهوداً كبيراً، صورة تلك الأم الحازمة، الواثقة من نفسها، التي تنتصب سداً منيعاً أمام نزواته فتعينه بالتالي على ضبط تلك النزوات والحدّ من غلوائها، وبالتالي على بناء شخصية متزنة وناضجة تشعره بـالأمن والاستقرار. ويجـدر هنا أن يلفت نظر الأم إلى أن هذا الحزم قد أتى بثمر عندما استعمله المرشدون مع الفتى في أسرة الطفولة، وأن ولدها ينتظره منها في قرارة نفسه ويطالبها به لا شعورياً عبر ثورته عليها، كما ينبغي إرشادها إلى ضرورة أن تكتشف ما يكمن وراء العدوانية التي يبديها الفتى حيال أخوته، من رغبة مشروعة في تأكيـد الذات ونيل الاعتبار. فإذا ما تمّ للوالدة هذا الاكتشاف، عـبر ملاحـظتها للظروف التي تنطلق فيها المشاجرات الأخوية والخلفيات القائمة وراءها، تسنى لها أن تعالج الاحباط الذي يعاني منه ولدها من جراء موقعه في الأسرة، مما

يؤدي تلقائياً إلى تخفيف حدة عدوانه على أمه وأخوته.

د ـ بانتظار أن يتمّ تحول الولد المرجوّ، بتأثير الفرقة والمرشد والحوار مع الوالدة، فالقاعدة هي نفسها التي أشرنا إليها بمعرض الحديث عن الفتية المشاغبين، أي أن نتجاهل قدر الامكان التصرفات السلبية كي نحبط رغبة الفتى في لفت انتباهنا بهذه الطريقة، وأن نركز بالمقابل على كل ممارسة إيجابية تصدر عنه ونبرزها ونمدحها علناً، بغية تحويل الولد تدريجياً إلى اعتماد هذا النمط من الممارسات لتأكيد ذاته.

ـ الولد الكثير الحركة ودور «القسوة» في التربية

● «الولد الكثير الحركة. كيف نتعامل معه؟ كيف تحددون القسوة ووجوهها وما رأيكم بها كطريقة للتعاطي مع هذا النوع من الأطفال أو في الوضع العام؟»*

***

١ ـ كيف نفهم كثرة الحركة عند الولد؟

أ ـ إنها نتيجة طاقة حيوية لم تتوفر بعد لدى الولد المقومات الكافية لضبطها وتوجيهها بسبب عدم اكتمال نضجه العصبي والعقلي (العصبي: من حيث القدرة على الرقابة الإرادية الواعية على حركات الجسم العفوية، الغريزية؛ العقلي: من حيث القدرة على تركيز الانتباه). هذا يصحّ خاصة بالنسبة للولد الصغير (فئة «المستنيرين») ويتراجع تدريجياً مع تقدم العمر.

ب ـ قد تكون نتيجة اضطراب في القدرة على ضبط السلوك وتوجيهه، نابع من خلل يعاني منه الولد على صعيد شخصيته. هذا الخلل قد يكون مرتبطاً بعوامل عضوية (اضطراب في الجهاز العصبي، سوء تغذية، قلة نوم...) أو نفسية ـ اجتماعية (جو عائلي مضطرب أو متأزم، افتقاد العطف،

* أجيب عنه في إطار حلقة تدريبية عقدت في ١١ و١٢ آذار ١٩٨٩ لمرشدي الطفولة في مركز بيروت والجبل لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

صراعات نفسية يعيشها الولد في علاقته بأحد الوالدين أو من جراء الغيرة من منافس أخوي...). هذا ما يؤدي إلى تشتت في السلوك يعبّر عنه بحركة دائمة وعجز عن التركيز، وهو ما يُسمى بـ«عدم الاستقرار النفسي الحركيّ» Instabilité Psychomotrice وهو اضطراب شائع عند الأولاد*.

ج ـ وقد يكون أيضاً نتيجة خلل في الأسلوب التربوي المتبع في التعامل مع الولد. فالولد الذي لا يجد مجالاً لتوظيف حيويته بشكل هادف، إيجابي، إما لأن المربي لا يتيح له فرصة المشاركة الفعلية الناشطة في العمل التربوي، إما لأنه يقف منه موقفاً سلطوياً يشعره بضآلته، هذا الولد قد لا يجد مصرفاً لحيويته المكبوتة إلا بتحويلها إلى حركة فوضوية هي بمثابة احتجاج لا شعوريّ على نمط التعامل الذي يعاني منه.

٢ ـ كيف نتعامل مع كثرة الحركة عند الولد؟

أ ـ بالنسبة للولد الصغير: ينبغي أن لا نطالبه بفترات تركيز جسدي وعقلي يتجاوز طولها قدراته. فقد نعتمد معه فترات تركيز قصيرة تتخللها فسحات يُتاح فيها للأطفال أن يتصرفوا على سجيتهم أو أن يصرفوا حيويتهم من خلال تعبير جماعيّ كالأناشيد أو الصرخات، خاصة إذا ترافقت هذه بحركات (مثلاً: أغنية: «جارنا جبرا انفخت دولابو...»)

ب ـ بالنسبة للأولاد الصغار أيضاً، وبغية مساعدتهم على إنماء قدرتهم على التركيز:

● اعتماد «درس الصمت»، وهو من أساليب المربية الرائدة الدكتوره ماريا مونتسوري. وهو يجري على الشكل التالي: يخبر المرشد الأطفال أنه سوف يخرج من القاعة ويتركهم وحدهم فيها وأن عليهم أن يحفظوا طيلة غيابه الصمت الكامل ويتجنبوا كل حركة، إنما مع تركيز كامل انتباههم لتلقي ما سوف يوجهه إليهم، من موقعه خارج القاعة، من نداءات، إذ إنه سينادي

* cf Article «Instabilité» in Dr Alain Rideau: 400 difficultés et problèmes chez l'enfant, CEPL, Paris, 1971, p.151.

كلاً منهم على التوالي باسمه. فإذا ما سمع أحدهم اسمه كان عليه أن ينهض من مقعده دون إحداث أي ضجيج وأن يتجه على رؤوس أصابع قدميه إلى خارج القاعة حيث يلاقي المرشد. إنها لعبة مشوقة للأطفال، الذين يتمرسون عبرها على ضبط النفس والحركة وعلى التركيز*.

- اعتماد الحركات الايقاعية المرافقة بموسيقى.
- اعتماد ألعاب تستدعي التركيز وتنمّيه، مثلاً: «غطّ الحمام، طار الحمام» وألعاب الطابة على اختلافها.

ج - بالنسبة لجميع الأولاد: اعتماد نمط تربوي ناشط يفسح أمامهم فرصة المشاركة في أعمال الاجتماع بشكل فعّال، بحيث يتحول الاجتماع إلى ورشة يكون لكل ولد فيها دوره ومساهمته بإشراف المرشد وتوجيهه، بدلاً من أن يكون درساً يلقى عليهم ولا يُطلب منهم سوى تلقيه.

د - بالنسبة للأولاد الذين يتميزون بتشتت بارز**: تحرّي ظروف معيشتهم في الأسرة: الاستفسار عن مقدار نوم الولد، عن علاقاته بأهله وإخوته، الاطلاع على المناخ السائد في الأسرة، وعما إذا كان الوالدان يعاملان ولدهما بعصبية، أو يفرضان عليه متطلبات باهظة، أو يقاطعان باستمرار عمله أو لعبه، أو يقمعان بإفراط حاجته الطبيعية إلى الحركة، أو يسلّطان عليه ضجيج جهاز الراديو أو التلفزيون، أو يسمحان له في سن مبكرة بالجلوس طويلاً أمام التلفزيون (على حساب حاجته إلى النوم) ومشاهدة برامج ترهقه بإثارة لا يتحملها عمره...

٣ - موضوع «القسوة» ودورها في مواجهة كثرة الحركة

- ما يُقصد هنا بـ«القسوة» إنما هو الحزم والصلابة، على ما أعتقد.
- وينبغي بالضبط التمييز بين الحزم والقسوة.

---

* cf Hélène Lubienska de Lenval: L'éducation du sens religieux.

** cf L'enfant agité et nerveux, in Trapmann, Liebetrau, Rotthaus: Les petits problèmes de nos enfants, traduit de l'allemand par Bernard Kapp et Marcel Neusch, Le Centurion, Paris, 1973, pp.13-22.

● فالقسوة، بمعناها الدقيق، موقف عدواني يجرح الـولد في الصميم لأنه لا يراعي مشاعره وحاجاته. أثرها سلبي على الولد لأنها إما أن تضعف شخصيته أو أن تدفعه إلى التمرد العشوائي. وقد تذكي من هذا القبيل كثرة الحركة التي رأينا أنها قد تتخذ معنى الاحتجاج والتمرد.

● أما الحزم فأمر لا بد منه في التربية:

أ ـ فلا بد أن يكتشف الولد تدريجياً أن ليس كل شيء ممكناً وليس كل شيء جائزاً، مما يسمح له بالانتقال من وهم محورية الأنا إلى اكتشاف حقيقة ذاته وحقيقة الكون من حوله والتمايز القائم بينهما، فيكتسب هكذا القدرة على أخذ الواقع بعين الاعتبار وإقامة الحساب لمقتضياته ومتطلباته ومقاوماته، مما يخوله أن يصبح فاعلاً فيه.

ب ـ لا بدّ للمربي أن يجسّد «الشريعة» في نظر الولد كي يتمكن هذا من تمثّل هذه الشريعة تدريجياً و«دخلنتها» Intériorisation في ذاته، بحيث يتوصل أن يصبح «شريعة لنفسه»، أي أن يكوّن في ذاته رقيباً داخلياً يغنيه عن الرقيب الخارجي.

ج ـ إن صلابة المربي تمنح الولد شعوراً بالاطمئنان، لأنها ترسم لـه حدوداً واضحة يستطيع أن يتخذها مرجعاً له فينجو من الضياع. إنه إذ ذاك يتعامل مع هذه الحدود وقد يحاول تجاوزها ولكنه يكـون، على كـل حال، مرتاحاً إلى ثباتها ووضوحها.

د ـ إلا أن هذه الصلابة ينبغي أن تقترن بـالتفهم والمراعـاة، وأن لا تكون الغاية منها تنفيـذ إرادة المربي عـلى حساب إرادة الـولد، بـل تأكيـد متطلبات الواقع والقيم، تلك المتطلبات التي يخضع لها المربي والولد على حد سواء. هذا ما يسهّل على الولد تقبلها وتمثلها بدل أن يرى فيها عدواناً مسلطاً عليه باسم منطق القوة المقنّع بالذرائع التربوية والخلقية.

هـ ـ كذلك ينبغي أن تستبعد تلك الصلابة الانفعال الذي يفقدها شيئاً

من مصداقيتها ومن هيبتها في نظر الولد، لأنه يرى فيه مؤشراً لمزاجية المربي وكشفاً لضعفه وعدم ثقته بنفسه.

ـ الثرثرة عند الطفل

● «الثرثرة عند الطفل تؤذي المسلك العام للفرقة. كيف نتمكن من مداواتها؟»*

⁂

١ ـ كيف نفهم «ثرثرة» الولد؟

أ ـ قد تكون ردّة فعل على نمط تربوي يُخرس الأولاد عملياً لأنه يضطرهم إلى الاكتفاء بالاستماع إلى كلمة المرشد. في حين أن الولد يحس بالفطرة أن «استلامه الكلام» (تذكرون أهمية «La prise de parole» في انتفاضة الطلاب سنة ١٩٦٨ في فرنسا) إنما هو حاجة ملحة لديه لتأكيد شخصيته من خلال التعبير عنها، وأن إخراسه إنما هو بمثابة تنكّر لشخصيته وفرادتها. فيحتج على هذا التجاهل ويطالب بحقه في التعبير عن نفسه بالكلام، وذلك عن طريق ذلك الأسلوب العشوائي ـ «الثرثرة» ـ الذي يسمح له بالخروج من دور مجرد المستمع المفروض عليه فرضاً، وبتشويش ذلك العمل التربوي الذي لا يقيم الوزن الكافي لشخصه.

ب ـ قد تكون ردة فعل على نفس النمط التربوي الفوقيّ من حيث أنه يكبت حاجة الأولاد إلى الاتصال بعضهم ببعض والتعاطي فيما بينهم (ممارسة «العلاقة الأفقية») ويحدّهم بالاتصال الافرادي بالمرشد للاصغاء إليه والاجابة عن أسئلته (ممارسة «العلاقة العامودية»). وهو ما يعبّر عنه حتى نمط الجلوس في صف تقليدي حيث إن مقاعد التلامذة متجهة كلها إلى منبر المعلم بدل أن تكون متجهة بعضها إلى بعض. هنا أيضاً ينفّس الولد عن حاجته المكبوتة

* أجيب عنه في إطار حلقة تدريبية عُقدت في ١١ و١٢ آذار ١٩٨٩ لمرشدي الطفولة في مركز بيروت والجبل لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

بخروجه الفوضوي على العلاقة العامودية المفروضة وإقامته علاقة أفقية هامشية بأحد رفاقه أو بالبعض منهم.

ج ـ قد تكون تعبيراً عن رغبة أحد الأولاد بالتمايز عن نمط سلوك المجموعة بغية لفت النظر إليه وتركيز الانتباه على شخصه بفعل ما يقدم عليه من مخالفة للنظام المتّبع وما تحدثه هذه المخالفة من صدمة نظراً لطابعها الشاذ. وقد يكون مردّ هذه الرغبة إلى شعور بالاحباط لدى هذا الولد(ربما تولّد عنده نتيجة الأوضاع التي يعيشها في أسرته) أضعف ثقته بنفسه ودفعه إلى اعتماد هذه الوسيلة ليستقطب اهتمام الآخرين ويرغمهم على الاعتراف بوجوده وأهميته.

٢ ـ كيف نتعامل مع «ثرثرة» الولد؟

أ ـ بأن نحوّل الاجتماع إلى ورشة ناشطة يكون فيها لكل ولد مساهمته ودوره، بحيث لا ينحصر هذا الدور في الاصغاء إلى المرشد واسترجاع ما قاله بل يتعداه إلى إبداء أفكاره الشخصية (التي ينبغي أن تؤخذ على محمل الجدّ رغم نقصها وتعثرها) وخبراته، بحيث يصبح الاجتماع سعياً مشتركاً إلى الحقيقة لا مجرد تلقين يتلقاه الأولاد، وبحيث، كما أشرنا أكثر من مرة، يتحدث المرشد مع الأولاد لا إلى الأولاد، فيصبح هؤلاء مشاركين لا مجرد متلقين، وتخف بالتالي حاجتهم إلى الخروج من العمل الجماعي لإثبات حقهم الشخصي في الكلام والتعبير. أسئلة المرشد، في هذه الحال، لا تقتصر غايتها على استرجاع ما ألقاه من تعليم، إنما تكون حافزاً (على طريقة «الحافز» Catalyseur في التفاعلات الكيميائية) يوقظ أفكار الأولاد ويوجهها ويزيد من فاعليتها.

ب ـ بأن نهتم بأن يفسح نمط الاجتماع للأولاد مجال التعاطي بعضهم مع بعض. هذا ما يتجسد مثلاً:

● بنمط ترتيب المقاعد، بحيث تنتظم بشكل دائرة يمثل المرشد نقطة منها ويواجه الأولاد فيها بعضهم بعضاً، بدل أن يكون كل واحد منهم متجهاً

إفرادياً إلى منبر «الأستاذ».

● بأن يُقترح على الأولاد التفاعل مع فكرة أبداها أحدهم بحيث يبدون رأيهم بها وتعليقاتهم عليها.

● بأن يُطلب من حين إلى حين إلى الكبار منهم («صاعدون» و«شاهدون») أن ينقسموا إلى حلقات صغيرة للتداول معاً حول فكرة ما ثم تجتمع الحلقات الفرعية هذه بعضها إلى بعض للإدلاء بحصيلة ما وصلت إليه ومناقشته.

ج - إذا لاحظنا أن ولداً ما يميل إلى الثرثرة بفعل عوامل نفسية خاصة به تدفعه إلى التهافت على لفت الانتباه إليه بهذا الأسلوب، فينبغي:

● أن نواجه هذه الظاهرة دون تساهل (ندعوه إلى لزوم الصمت) إنما دون التركيز عليها ودون انفعال، بل بحزم مقرون بالصفاء، ذلك لأن كل تركيز وكل انفعال يُشعران الولد بأنه بلغ المأرب الذي كان يقصده من خلال ذلك السلوك (فقد أثارنا وشغلنا)، وبالتالي فإنهما يؤولان إلى تدعيمه لديه.

● أن نبرز بالمقابل كل تصرف إيجابيّ يصدر عن هذا الولد (إجابة طيبة، رأي صائب، مشاركة ناشطة، خدمة مقدّمة، موهبة برزت...) فنثني عليه علناً.

● هكذا يكتشف الولد تدريجياً أن لديه وسيلة أفضل من «الثرثرة» لبلوغ قصده بالحصول على الاهتمام والاعتبار، فيتعلم شيئاً فشيئاً أن يعتمد هذه الوسيلة وأن يتخلى عن وسيلته الأولى التي ثبت له فشلها.

● أن نجتهد في الاطلاع عن كثب على أوضاع هذا الولد في محيطه العائلي والمدرسيّ وعلاقاته برفاقه، بحيث يتسنى لنا أن نكتشف أسباب ما قد يعاني منه من إحباط، فنسعى إلى معالجتها بالتعاون مع من يتولى تربيته من أهل ومدرّسين.

الفصل الثاني

العناد والعصيان والتسلّط

كيفية التعاطي مع الطفل العنيد

● «كيفية التعاطي مع الطفل العنيد»*

***

علينا أن نتفهم أولاً ظاهرة عناد الطفل قبل أن نفكّر في أفضل السبل لمواجهتها.

١ ـ كيف نفهم «عناد» الطفل؟*

أ ـ العناد ظاهرة طبيعية لدى الطفل في حوالى الثالثة من عمره. من

---

* أجيب عنه في إطار حلقة تدريبية عُقدت في ١١ و١٢ آذار ١٩٨٩ لمرشدي الطفولة في مركز بيروت والجبل لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

* راجع بهذا الشأن:

- L'enfant difficile, désobéissant, in Trapmann, Liebetrau, Rotthaus: Les petits problèmes de nos enfants, op.cit., pp.102-111.

- L'Ecole des parents: Les difficultés de votre enfant, Le Livre de poche, Paris, 1974, pp.215-239.

ـ كوستي بندلي: عناد الولد وسلطة الوالدين، «نحن وأولادنا»، ٤، منشورات النور، ١٩٨١.

ـ د. نبيه الغبرة: عناد الطفل... هل هو دليل ذكاء؟ «العربي»، الكويت، العدد ٣٥٧، آب ١٩٨٨، ص ١٦٧ ـ ١٦٩.

هنا إنه ينبغي أن ننتظرها كثيراً لدى «المستنيرين». إنها في ذلك العمر ظاهرة من ظواهر النموّ:

● فالطفل في هذه المرحلة يبدأ باكتشاف تمايز شخصيته عن المحيط. لقد كان قبل ذلك مندمجاً بأسرته وبنوع خاص بوالدته. أما الآن فقد بدأ يعي، بفعل قدراته المتزايدة، كيانه الخاص الفريد. ولكنه بآن معاً يعي حدود إمكانياته وبنوع خاص عجزه أمام قدرة الراشدين. فهو حيالهم كالقزم يواجه جبابرة**. من هنا إن السبيل الأقرب منالاً إليه لتأكيد شخصيته الناشئة، طالما أنه يستحيل عليه الاستقلال عن الراشدين أو مجاراتهم في إنجازاتهم، إنما هو المخالفة التي يثبت عبرها لنفسه وللراشد تمايزه عنه. فكأنه يطبق المثل السائر: «خالف تُعرَف»، وكأن لسان حاله هو: «أنا أعارض، إذاً أنا موجود».

● ثم أن الطفل، في هذه المرحلة، يتميز بما يُسمى بـ«مركزية الأنا» أو «الأنوية» Egocentrisme، أي أن تمايزه الناشئ عن المحيط لم يبلغ بعد قدراً يسمح له بأن يدرك فعلاً بأن هناك مقاييس تختلف عن مقاييسه هو ووجهات نظر تختلف عن وجهة نظره الذاتية. فقد بيّن بياجيه Piaget في اختبارات له شهيرة كيف أن الطفل الصغير إذا ما سأله شخص يقف بإزائه: أشِر إلى يدي اليمنى، يشير إلى اليد التي تقابل يمناه هو والتي هي بالحقيقة اليد اليسرى للشخص الذي يواجهه. ذلك لأن مفهوم «اليمين» عنده لم يتحرر بعد مما يعنيه بالنسبة إلى ذاتيته. كذلك فإنه اذا ما سُئل عن عدد أخوته يجيب بصواب، فيقول مثلاً: إن لي ثلاثة أخوة سمير وفادي وحبيب. أما إذا سُئل: كم أخوة لسمير؟ فإنه يخطئ في جوابه. ذلك أن مفهوم «الأخ» عنده لم ينسلخ بعد عما يعنيه من وجهة نظره الذاتية هو، فلا يسعه أن يواجهه من منظار غير هذا المنظار*. إن هذه الأنوية التي تتسم بها ذهنية طفل هذا العمر تلقي هي

** cf Guy Vattier: L'adulte et l'enfant, Coll. «Psychologie et éducation», Fleurus, Paris, pp.21-23.

* عن «أنوية» الطفل كما درسها بياجيه، راجع مؤلفات هذا العالم النفسي، ومنها: =

أيضاً بعض الضوء على عناده. فطالما أنه يصعب عليه أن يتخطى وجهة نظره ليتصور وجهة نظر الآخر ويدرك مصداقيتها، فلا غرو أن يصرّ بعناد على موقفه الذاتي الذي يتراءى له على أنه الموقف الوحيد الممكن.

ب ـ **ولكن العناد قد يظهر أيضاً عند الولد في كل الأعمار**، وقد يكون عند ذاك، وعلى سبيل المثال:

● **نتيجة شعور الولد بأن الراشد لا يأخذ بعين الاعتبار حاجاته ورغائبه وآراءه** وأنه يريد أن يخضعه قسراً لمشيئته لمجرد كونه صاحب الاقتدار والسلطة. فلا يبقى أمامه في هذه الحال، لمواجهة قدرة تفوق قدرته، وللدفاع عن كيانه المهدد، سوى المقاومة السلبية عن طريق الامتناع عن الطاعة أي عن طريق العناد. والحقيقة أن «العناد» الحقيقي، في هذه الحال، ليس عناد الطفل بقدر ما هو عناد الراشد ـ كما قال لي بحق أحد الأهالي في لقاء تربوي بيني وبينهم أجرته إحدى المدارس ـ ذلك الراشد الذي يصرّ على فرض إرادته على الولد لمجرد كونه الأقوى ودون إقامة الوزن لرأي الأضعف وحاجاته. فإذا كان الولد، في هذه الحال، يرفض الاستماع إلى الراشد، ويضرب بكلامه عرض الحائط، فذلك عائد لكون الراشد يرفض الاستماع إليه وأخذه على محمل الجدّ.

● **نتيجة إحباط يعاني منه الولد في علاقاته** (خاصة الأسرية منها)، مما يعرقل اتصاله بالآخرين وتوافقه معهم ويدفعه إلى التقوقع في ذاته وتخليد مرحلة الأنوية التي كان يُفرض فيه تجاوزها بفعل حركة النموّ وما تأتي به من نضج عقلي وتدامج اجتماعي Socialisation متساندين. إن العناد، في هذه الحال، يكون بمثابة تأكيد منعزل منطوٍ للذات لمواجهة محيط يحسه الولد معادياً له لأنه لا يجد فيه ما يحتاج إليه من التفهم والانعطاف.

- Jean Piaget: Le langage et la pensée chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel — Paris. =

- Jean Piaget: Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel — Paris.

٢ ـ كيف نتعامل مع عناد الطفل؟

من أجل مواجهة سليمة، بنّاءة، لعناد الطفل، ينبغي اتباع التوجهات التالية:

أ ـ أن لا نطالب الطفل بسلوك ما إلا إذا كان هذا السلوك ضرورياً فعلاً لخير الولد وخير المجموعة التي ينتمي إليها، لا لمجرد كونه ينسجم مع رغائبنا وتصوراتنا. هذا ما يقلّل حتماً من كمية الأوامر التي نصدرها وبالتالي يجعل الولد أكثر تقبلاً لها.

ب ـ إذا ما اضطررنا إلى إصدار أمر للولد، فعلينا أن نهتم بشرح مبرراته بأسلوب واضح مفهوم يتلاءم مع عمر الولد وامكانيات استيعابه. كما أن علينا قدر الامكان (أي إذا كان تطبيق الأمر غير مستعجل وقابل للتأجيل)، أن نستمع إلى رأي الولد ووجهة نظره ونتعاطى معهما بجدية ورحابة صدر.

ج ـ إذا ما امتنع الولد عن الانصياع للأمر الذي اقتنعنا نحن بضرورته، فينبغي أن نصرّ على مطالبته به، بحزم لا يشوبه انفعال ولا عدوانية. فالحزم يعطي أمرنا وزناً في نظر الولد، في حين أن التردد يضعف وقعه عليه. أما الانفعال فيُشعر الولد أن بامكانه أن يخرجنا من طورنا وبالتالي فهو يضعف هيبتنا في نظره. أما العدوانية فهي تثير لديه عدوانية مضادّة وتدفعه بالتالي إلى مزيد من العناد، خاصة إذا تحولت المواجهة إلى صراع «تكسير رؤوس» و«عض أصابع».

د ـ ينبغي الحرص على أن لا تكون الطاعة والانصياع من طرف واحد. فإذا ما طالَبنا الولد من ناحيته بأمر ما، وإذا ما وجدنا أن ما يطالبنا به معقول، فينبغي أن ننصاع له من جهتنا بطيبة خاطر ولو كان المطلوب منا مخالف لما كنا نتصوره أو نرغبه. هكذا يعتبر الولد أن القضية ليست أن يفرض القوي إرادته بل أن يستمع كل طرف إلى وجهة نظر الآخر ويتصرف بموجبها إذا ما اقتنع بصوابيتها. فيتشجع على التصرف خيالنا على هذا المنوال

إذا ما طالبناه نحن بأمر ما.

هـ ـ إذا لاحظنا أن ولداً ما يعتمد العناد وسيلة لتأكيد ذاته في مواجهة احباط يعاني منه، فيترتب علينا:

● أن نواجه عناده بحزم وهدوء بحيث لا نعطيه فرصة لتأكيد ذاته عن هذه الطريق، إن لم يكن إلا بإخراجنا من طورنا، وأن نعطيه بالمقابل فرصاً أخرى لتأكيد ذاته بصورة إيجابية، فيتعلم شيئاً فشيئاً اعتماد هذه الوسائل بدل أسلوبه الأول.

● أن نحاول اكتشاف أسباب إحباطه وأن نسعى إلى معالجتها.

ـ أولاد يزدادون عناداً كلّما عوقبوا

● «العناد مشكلة عند الأولاد وخاصة أولئك الذين يزدادون عناداً كلما عوقبوا»*

***

«مشكلة» العناد تقضّ مضاجع المربين. إنما السؤال حول هذا الموضوع لا يُطرح عادة كما ينبغي. لأننا نركّز على ظاهرة العناد لدى الولد من دون أن نتساءل عما يحاول الولد أن يعبّر عنه من خلال عناده. والحق يقال إننا نحن المربين نحجم عن هذا التساؤل لأننا نشعر في قرارة نفوسنا أننا، إذا أقدمنا على طرحه على أنفسنا، سوف نوضع شخصياً على المحك وقد نكتشف أننا، على الأقل أحياناً، نسيء استعمال سلطتنا. ومن الطبيعي أن تسوّل لنا نفوسنا التهرب من هذا الاكتشاف المرير الذي يخالف صورة المربي الناجح التي نودّ أن نرسمها عن أنفسنا. ولكن لا بد من مواجهة السؤال العسير، لأنها وحدها تسمح بمعالجة عناد الولد العلاج السليم من جهة (والوقاية، في هذا المضمار كما في سواه، خير من العلاج)، كما أنها تتيح لنا، نحن المربين، فرصة التغيّر نحو الأفضل إن في شخصيتنا أو في عملنا التربوي.

* أجيب عنه في ١٩٨٧/٥/١ في حلقة لمرشدي فروع البترون لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

فما هو مفهوم «العناد» في آخر المطاف؟ ما معناه بالنسبة لصاحبه، وليس بالنسبة لشعوري أنا المربي الذي لا بدّ وأن أحسّه تلقائياً إزعاجاً لي وتحدياً لسلطتي؟ تعالوا نتجاوز اضطراب مشاعرنا لنلاقي الولد في صميم معاناته. فإذا شئنا أن نساعده على التحرر من الأنوية، هل من سبيل أفضل من أن نقدم له شخصياً قدوة لهذا التخطي؟

فإذا ما واجهنا الأمر من هذا المنظور، وجدنا أن العناد تعبير عن محاولة لتأكيد الذات. إذا ما لجأ الولد إليه، فكأنه يخاطبنا من خلال سلوكه ويقول: انتبهوا، فأنا موجود! أنا لست شيئاً يستهان به. أنا لست شيئاً يمكن تجاهله. أنا موجود! إنه يعبّر عن تأكيده لهذا الوجود بالمقاومة السلبية التي يبديها حيالنا. العناد مقاومة سلبية، مقاومة تنحصر في رفض التعاون مع السلطة والانصياع لأوامرها. هناك أولاد (أو الولد نفسه في ظروف أخرى) تتخذ مقاومتهم شكل العدوان السافر. إنها مقاومة هجومية. أما العناد فهو مقاومة سلبية. يتخذ الولد موقعاً ولا يتزحزح عنه، يقف في خط دفاعي ويتشبث به.

وإذا ما أدركنا أن الولد المعاند، عبر تشبثه بموقفه، إنما يستميت في تأكيد وجوده، كان لا بدّ لنا من التساؤل: لماذا، يا تُرى، يحتاج الولد إلى هذه الاستماتة في تأكيد وجوده؟ إذ ذاك فقد نكتشف أن السبب يعود إلى كونه لا يجد مجالاً آخر لتأكيد هذا الوجود. وهنا لا بد أن نراجع أنفسنا ونتساءل بصدق: هل نمنح هذا الولد، في الاجتماعات، مجالاً للتعبير عن رأيه؟ إذا عزمنا على إطلاق نشاط ما في المجموعة، فهل نأخذ رأيه بهذا النشاط؟ هل نطلب منه إذا كان يفضل هذه اللعبة الجماعية أو غيرها؟ هذه الأسئلة بالطبع لا تنطبق على الولد العنيد وحسب بل تنطبق على غيره أيضاً. ولكن قد يكون الولد العنيد أحوج من غيره إلى تأكيد ذاته، ربما نظراً لخلفية محبطة يعيش فيها. إذاً: هل نطلب رأي هذا الولد ونفسح له مجال التعبير عنه؟ هل نترك له المبادرة؟ أو نجعل منه مجرد منفذ لما نستأثر نحن بتخطيطه؟ هذه أسئلة، إذا ما طرحناها بإخلاص على أنفسنا، فقد تكشف لنا أخطاء نرتكبها دون قصد. فالمسؤول كثيراً ما يرغب بأن يعمل كل شيء بنفسه. لماذا؟ لأنه يفكر: إذا

عملت كل شيء بنفسي، ضمنت بأن يتمّ إنجاز العمل بشكل كامل وعلى خير ما يرام. وقد يكون ذلك صحيحاً، ولكن ما هو الثمن؟ الثمن - وهو باهظ - إننا نكون قد أقصينا الأولاد عن المشاركة في العمل التربوي. وإذا ما أُقصوا عن هذه المشاركة، فتربيتنا لهم - رغم ما تمنحنا إياه من رضى - سطحية، تمرّ على الأولاد مرور الكرام ولا تترك أثراً عميقاً في نفوسهم. فإنها لن تترك مثل هذا الأثر إلا إذا شاركوا هم في تربية أنفسهم، وبعبارة أخرى إذا ربّوا أنفسهم بمساعدتنا. هنا يأتي عناد الولد لينبهنا إلى خطئنا. إنه يضطرنا إلى التساؤل عن مدى المبادرة التي نتركها فعلاً للولد. فمثلاً: بدل أن نستأثر بتفسير الدرس، هل نشرك الأولاد في التفسير؟ إذا شرحنا للأولاد مقطعاً انجيلياً، هل نعطيهم الشرح جاهزاً أم أننا نشركهم في البحث عن المعاني؟ هل نحثهم على التفتيش عنها بأنفسهم وعلى مسؤوليتهم، طارحين عليهم من حين إلى آخر سؤالاً ينشطهم وينبههم إلى ناحية لم تخطر على بالهم؟ فإذا اتبعنا هذا النهج، أحسّ الولد بأنه فاعل وليس مجرد منفعل، وبالتالي أحس بأنه موجود ومعترف بوجوده. ولم يعد مضطراً إلى اللجوء للعناد ليؤكد هذا الوجود.

أمر آخر قد يكون من أسباب العناد. فلنتساءل: هل الأوامر التي نمليها على الأولاد لها دائماً ما يبررها؟ إذا ما قلنا للولد: اعمل كذا! أو: لا تعمل كذا! فهل نحن مقتنعون بجدوى ما نطالبه به، أم أننا نطلق الأوامر فقط، أو بالدرجة الأولى، لتأكيد سلطتنا عليه، لنبلّغه ما معناه: ينبغي لك أن تطيع، لأنني أنا الرئيس وأنت المرؤوس؟ قد نطلب من الأولاد أموراً يمكن الاستغناء عنها. مثلاً: نفرض عليهم أن يشغلوا وقتهم بصورة ما، مع أنه من الممكن أن يشغلوا وقتهم بنفس الفائدة بطريقة أخرى أدنى إلى رغبتهم، ولكن هذه لم تخطر على بالنا أو أنها لا تروق لنا، فاستبعدناها وأصررنا على فرض ما فكرنا به وما يحلو لنا. إذ ذاك لا يكون لأمرنا مبرر موضوعي بل يكون القصد الوحيد منه فرض إرادتنا. وهذا ما لا يغيب عن وجدان الولد. فهو يدرك، إن لم يكن بعقله فعلى الأقل بحدسه وشعوره، متى يكون همّ المسؤول،

بالدرجة الأولى، أن يطالب بما هو مفيد وضروري، ومتى يكون همّه الأول أن يؤكد سلطانه. إنه يتحسس للفارق بين الموقفين. فإذا ما شعر بأن الهاجس الرئيسي لدى المسؤول تنفيذ كلمته، رأى ذاته مدفوعاً إلى النفور والمقاومة. ذلك لأنه يحسّ بأن المسؤول بتهافته على تأكيد وجوده الذاتي إنما يتنكر لوجود الأولاد حياله. فتصبح مقاومته بالعناد لسلطة المسؤول قضية مصيرية، قضية وجود: فالمسألة تكون إذ ذاك، في نظره، أن يكون أو لا يكون. في ضوء ما سبق، لا بدّ إذاً أن يحيلنا ما نراه من عناد الولد إلى هذا السؤال نطرحه بصدق على أنفسنا: هل الأوامر التي نمليها هي عادة ضرورية أم لا من الناحية الموضوعية؟

ثم، إذا حصل العناد، فهل يجب أن نعاقب الولد؟ هناك مبدأ عام يمكننا استرشاده بهذا الصدد، ألا وهو: أن العناد تشنّج، والتشنج لا يواجه بتشنج مماثل. تلك قاعدة بالغة الأهمية. ذلك لأننا، إذا تشنجنا جواباً على تشنج الولد، نكون قد جاريناه في تصرفه، وبالتالي لم يعد من مجال للولد بأن يلمس فينا ذلك النضج الأكبر من نضجه والذي يحتاج إلى رؤيته وتمثله لكي ينمو هو في النضج. يحسّ الولد إذ ذاك أننا «حطّينا رأسنا برأسه»، كما يقول التعبير الشعبي (أي أننا حذونا حذوه)، وأننا، في آخر المطاف، انحدرنا إلى مستواه، فلم يعد من مجال لكي يرتقي هو إلى مستوانا. ينبغي أن لا ندع عناد الولد ـ على ما يحمله من تحدٍّ ـ يقودنا إلى الانفعال. ما يحصل في كثير من الأحيان أننا، عندما نعاقب الولد على عناده، نعاقبه ونحن في حالة الانفعال. إذ ذاك تصبح القضية، بالنسبة إلينا، قضية «تكسير عظام»، أي قضية صراع على من يتغلب على خصمه ويخضعه لإرادته، قضية «مين بدّو يطلع راس» وفق التعبير الشعبي. فإذا ما انزلقنا إلى ذلك الموقف ودخلنا تلك اللعبة، رسّخنا الولد في عناده بدل تحويله عنه. ذلك لأننا نكون قد أتحنا له فرصة تحقيق غايته. فقد شاء أن يتحدانا عبر عناده، وإذا بنا نستجيب لذلك التحدي وندخل معه في المعركة التي أراد استدراجنا إليها. مما يشكّل تشجيعاً له على الاستمرار في ذلك الخط آنياً ولاحقاً. ثم إننا، إذ نواجهه بالتشنج، نحرج موقفه ولا ندع له فرصة ليحفظ ماء الوجه. لا نترك له خياراً سوى

الانتصار أو الذلّ، وبما ان للولد كرامته، فإنه يأبى الذلّ ولذا فهو يتشبث بعناده مهما كلف الثمن، ونكون نحن قد دفعناه دفعاً إلى الموقف المستميت. هذا ما يفسر برأيي الظاهرة التي أشار إليها السؤال، ظاهرة «الذين يزدادون عناداً كلما عوقبوا».

من هنا أنه يترتب علينا، أمام عناد الولد، أن نتصرف بأكبر هدوء وأكبر صفاء ممكن. فإذا كان الأمر المطلوب من الولد أمراً ضرورياً، نعود فنشرح للولد بهدوء ووضوح لماذا هو ضروري، ونعيد بحزم مطالبته به، إنما دون أن نفرض عليه التنفيذ الفوري تحت طائلة العقاب أو أن ننزل به عقاباً بغية تحطيم مقاومته. نقول له: فكر بالموضوع، فلا بدّ أن تجد أن هناك ما يبرر عودتك عن موقفك. ثم ننتقل إلى شيء آخر تاركين للولد مجال التروي ومراجعة النفس بمعزل عن التهديد والمواجهة ومفسحين أمامه فرصة التراجع في الوقت الذي يراه مناسباً ووفقاً لما اقتنع به لا رضوخاً لسلطان لا يقوى على مواجهته. هكذا يصبح بامكانه أن ينصاع مع الحفاظ على ماء الوجه أمام رفاقه وأمام نفسه.

هكذا نرى أننا بقدر ما نبقى صامدين أمام عناد الولد، إنما دون الانقياد إلى الانفعال والتشنج، بهذا القدر نساعد الولد على تخطي التشنج وتحكيم العقل. أما إذا عاقبنا العنيد مدفوعين بالانفعال والتشنج، فيحصل ما ذُكر في السؤال عن «أولئك الذين يزدادون عناداً كلما عوقبوا». لأن القضية تصبح إذ ذاك قضية صراع على إثبات الوجود، وفي هذا الصراع لا بدّ للولد أن يستميت، بالضبط لأنه الأضعف ولأنه يعرف ذلك. فيترتب علينا نحن أن نبادر إلى الخروج من هذه الدوامة فنساعد الولد على الخروج منها هو أيضاً.

ـ مدى استعمال الأساليب الرادعة في مواجهة العناد

● «إلى أي مدى يمكن استعمال الأساليب الرادعة مع أطفال يتسمون بالعناد وعدم الانصات والخضوع إلى أوامر القادة؟»*

* سؤال طُرح تمهيداً للحلقة التدريبية التي أقيمت في ١٩٨٧/٥/١ لمرشدي فروع البترون لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

أهمّ ما في الأمر أن نتساءل ما مبرر العناد، فنجد أنه وسيلة لتأكيد الذات لدى ولد يشعر بحاجة ماسة إلى ذلك (ربما لأنه يعاني من الاحباط ومن ضعف الثقة بنفسه). في ضوء ذلك نرى أن الأساليب الرادعة من شأنها أن تعطي الولد شعوراً بأنه تميز عن باقي الأولاد من حيث معاملة القائد له وأنه بذلك لفت الأنظار إليه كما كان يرغب. لذا فمن شأن هذه الأساليب أن تثبّته في عناده بتحقيقها الغرض الذي يبغيه من خلال العناد. من هنا أن غضّ النظر عن عناده قدر المستطاع، أو مواجهته بهدوء وصفاء لا يخلوان من حزم، من شأنه أن يساعد الولد على التحول عن أسلوب يتضح له فشله في بلوغ مرماه، خاصة إذا قدمنا للولد فرصاً لتأكيد ذاته بشكل إيجابي تغنيه عن توسّل السلبية لتحقيق هذا الهدف، وأبرزنا كل استجابة منه لهذه الفرص.

ـ أطفال يتذرعون بالبكاء لمخالفة الأوامر

● «هناك أطفال يتذرعون بالبكاء حتى لا ينفذوا أوامر القائد. ما هو الحلّ؟»*

***

البكاء هنا نوع من المقاومة السلبية يلجأ إليها من غُلب على أمره. الطفل هنا تتجاذبه نزعتان. فهو من جهة يرغب في مخالفة أوامر «القائد» تأكيداً لوجهة نظره الذاتية وربما سعياً إلى لفت النظر واستجلاب الانتباه، ومن جهة أخرى فهو يخشى خوض مواجهة سافرة مع السلطة ويعتريه شعور بالذنب من جراء عدم انصياعه لها. من هنا إنه يلوذ بالبكاء يعبّر به من جهة عن توتره ومعاناته من جراء هذا الصراع ومن جهة أخرى يتخذ منه، لا شعورياً إلى حدّ ما، ذريعة يغلّف ويبرّر بها عصيانه.

من شأن هذه الظاهرة أن تدفعنا إلى التساؤل (علماً بأن تساؤلاً من هذا

* سؤال طُرح تمهيداً للحلقة التدريبية التي أقيمت في ١٩٨٧/٥/١ لمرشدي فروع البترون لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

النوع كان من الأجدر أن نطرحه على أنفسنا قبل إصدار الأمر): هل الولد محقّ في مقاومته؟ هل أملينا عليه أمراً ليس له بالحقيقة من موجب؟ هل أمرناه بتنفيذ ما لم نحاول أولاً إقناعه به؟ فإذا صحّ ذلك، كان علينا أن نراجع موقفنا فنتراجع عن الأمر أو نجتهد في إفهام الولد جدواه. وفي كلتا الحالتين يقتضي أن نقرّ ببساطة أمام الولد بما ارتكبناه من خطأ وتقصير ونوضح له بآن أننا لم نرضخ لبكائه بل لما نبهنا إليه هذا البكاء من خلل في تصرفنا. علماً بأن اعترافنا بهذا الخلل لا يؤول إلى انتقاص قدرنا في نظر الولد، وإن كان يساهم في تبديد هالة وهمية ينزع الولد إلى إحاطتنا بها بسبب عدم نضجه. إنه بالعكس يزداد ثقة بنا ويكتشف من خلال سلوكنا أن علاقتنا به ليست مبنية على شريعة القوة بل على مقتضى الحق، فيجني من خبرته هذه توجيهاً له واستنارة لوجدانه.

أما إذا لم يكن الولد محقاً في مقاومته، فينبغي الاصرار الهادئ على تنفيذ الأمر الذي أصدرناه له، مع التعبير للولد عن تفهمنا لحاجته إلى المقاومة.

ـ شاب «لا يفهم معنى الطاعة المسيحية»

●«لديّ في الفرقة أخ ملتزم وجيد إلا أنه كثير الاعتراض على أمور مثل مواضيع مجلس الارشاد وغيرها ويريد أن يضرب عرض الحائط ليكون له استقلالية أو لنا كفرقة استقلالية في المواضيع وفي تحديد القرارات. رغم التزامه فهو غير مطيع في كثير من الأحيان، ولا يمكنه إطلاقاً أن يفهم معنى الطاعة المسيحية رغم أنه ملتزم بالصلوات وأستطيع القول بأنه أفضل أخ في الفرقة. فكيف أتصرف معه؟»*

***

* أجيب عنه في ١٩٨٦/٩/٢٠ في حلقة إعداد للمرشدين في دير مار جرجس الحميراء. السؤال يتعلق بفرقة شباب لهم من العمر حوالي ١٧ سنة وهم في الصف قبل الأخير من المرحلة الثانوية.

● هل إن هذا الأخ لا يفهم فعلاً معنى الطاعة المسيحية، أم أن سلوكه يتحدانا لنراجع نحن مفهومنا المسلّم به لهذه الطاعة وندقق في ما إذا كان بالفعل مفهوماً مسيحياً أو أنه ملصق بالمسيحية الصاقاً وهي في جوهرها براء منه؟ خاصة وأن هذا الأخ، كما يشهد مرشده، «ملتزم بالصلوات»، وهو «ملتزم وجيد»، لا بل إنه «أفضل أخ في الفرقة». من هنا أن سلوكه يدعو إلى التأمل ويترتب علينا، قبل أن نعزوه إلى مجرد نزوة، أن نتساءل حول إذا كان هذا السلوك، على إزعاجه لنا وللسلطة التي نمثلها، لا يستلهم بالفعل أصالة روحية قد تكون أهمّ من الطاعة الشكلية.

● باعتقادي إن الطاعة المطلقة، في منظور الايمان المسيحي، إنما هي لله وحده: «الله أحقّ بالطاعة من الناس» (أعمال الرسل ٥: ٢٩). من هنا أن الانجيل يشكّل خطراً على كل سلطة قائمة، اجتماعية كانت أو حتى دينية، لأنه يذكّرها بنسبيتها ومحدوديتها، في حين أنها تنزع طبيعياً إلى تناسي ذلك. من هنا، بالمقابل، محاولة السلطات القائمة ـ اجتماعية كانت وحتى دينية ـ احتواء الانجيل وتسخيره لتثبيت دعائمها بدل أن تعتبره مساءلة دائمة موجهة إليها ودعوة متواصلة إلى مراجعة الذات والاهتداء والتوبة. هذا الاحتواء قد حصل تاريخياً لصالح السلطة العائلية وسلطة الدولة وسلطة القيمين على شؤون الكنيسة وأدى إلى تحالف غير مقدس بين السلطة الكنسية وسلطات هذا الدهر وتساندهما على قهر الإنسان وتقييده وإذلاله. والحق يقال أن الاحتواء المشار إليه لا يزال حتى الآن جارياً، بشكل مقصود أو غير مقصود، واعٍ أو غير واعٍ، وأننا مهددون به باستمرار، وأن الكنيسة، المفروض بها أن تكون في الأرض شاهدة لإطلاقية الله وحده، لا تزال معرضة لخطر إضفاء شرعية «الطاعة المسيحية» على أبعد ما يكون عن إرادة الإله الحق. من هنا ضرورة الكثير من اليقظة ومحاسبة النفس، وهو ما ينطبق لا على المؤسسة الكنسية وحسب بل على كل عضو من أعضاء الجماعة المسيحية من حيث ممارسته لمسؤولية ما في هذه الجماعة أو خارجها، كبيرة كانت أم صغيرة، بحيث يتساءل عن طبيعة طاعته لرؤسائه وسلطته على مرؤوسيه وعن مدى

توافقهما مع مقاصد الله الذي يتحقق مجده بأن يحيا الإنسان، كما أوضح أحد الآباء القدامى، إيريناوس، في القرن الثاني للميلاد.

● فإذا كانت الطاعة المطلقة لله وحده، لا يمكن لإنسان، أياً كان مقامه، ولهيئة أو مؤسسة ما، أياً كانت شرعيتها، أن يطلب الطاعة له دون قيد أو شرط. صحيح أن أشخاصاً وهيئات في الكنيسة ـ وفي الحركة التي هي امتداد لها ـ لهم حق، بداعي مسؤوليتهم، بقسط من الطاعة، ولكن هذه الطاعة التي من حقهم أن ينتظروها ليست بحال من الأحوال طاعة آلية وغير مشروطة. نطيعهم طالما أننا نرى في توجيهاتهم صدى لإرادة الله ـ وعلينا أن نتجرد عن الهوى لنصغي فعلاً إلى هذه التوجيهات ونرى إن كانت تحمل بالفعل نداء من الله إلينا. أما إذا اقتنع أحدنا، لا عن تسرّع وتهوّر، بل عن تروٍّ واخلاص، بأن له رأياً آخر يعبّر بشكل أفضل عن حقيقة الله، فله لا بل عليه أن يبديه ويدافع عنه، وللهيئات المسؤولة أن تستمع إليه بانتباه وقلب مفتوح. فإذا تحسست فيه صوت الله، فعليها أن تطيعه رغم كونه صادراً عن أخ مجرد من كل مسؤولية رسمية. فالطاعة الانجيلية ليست بحال من الأحوال طاعة من طرف واحد. إنها طاعة متبادلة، قد يخضع فيها الكبير للصغير، وصاحب السلطة لمن لا سلطة له. هكذا يمكن أن نفهم توجيه الرسول: «ليخضع بعضكم لبعض بتقوى المسيح» (أفسس ٥: ٢١)، الذي تردد صداه الكنيسة في خدمة أسبوع الآلام عندما تدعونا إلى أن نكون «خاضعين بعضنا لبعض وغاسلين أرجل بعضنا بعضاً».

● أما في الحالة التي نحن بصددها، فأرى أن الخلاف بين الأخ المذكور ومجلس الارشاد يدور حول وحدة البرامج وتعدديتها. ولكن من قال أن الوحدة تنفي التعدد؟ من قال أن الوحدة هي في التماثل الكامل؟ وحدة كهذه ليست على كل حال على صورة وحدة الثالوث التي هي مرجعنا الأول والأخير. قد تختلف المواضيع من فرقة إلى فرقة، باختلاف الحاجات والأمزجة والظروف، ولكنها قد تصبّ مع ذلك في خط واحد واتجاه واحد على مجلس الارشاد أن يرعاه بإمانة لا تنفي المرونة بل على العكس تحتاج إليها كي

تصبح تلك الأمانة مثمرة لا عقيمة، حقيقية لا شكلية، محرّرة لا مكبّلة، محيية لا مميتة.

أفلا نساهم في حل مشكلة هذا الأخ إذا ما اجتهدنا ـ رغم صعوبة الأمر ـ في التوفيق بين الوحدة والتنوع؟

مراجع عن معنى الطاعة المسيحية

● للاستزادة من هذا الموضوع، راجع مثلاً:

ـ المطران جورج خضر: بين المطيع والمطاع (١٩٦٥)، في: حديث الأحد، منشورات النور، بيروت، ١٩٧٠، ص ٢٨٨ ـ ٢٨٩.

- Rudolf Hoess: Le Commandant d'Auschwitz parle, traduit de l'allemand par C. de Grunwald, Julliard, 1959, pp. 17-19.
- Olivier Clément: Purification par l'Athéisme, «Contacts», Paris, 18e année, n˜53, 1er trim. 1966.
- Dorothée Sölle: Imagination et Obéissance, Casterman, 1970.
- David Floyd: Echec au Tsar, «Les Dossiers du XXe siècle», Ed. Rencontre, Lausanne, 1971, p.114.
- Françoise Dolto: Interview, p.14, in «Informations Catholiques Internationales», Paris, n˜450, 15 Fév. 1974, pp.9-17.
- Françoise Dolto: L'Evangile au risque de la Psychanalyse, Ed. J.-P. Delarge, Paris, 1977, pp.36-37.
- Antoine Bloom: Certitude de la Foi, Cerf, Paris, 1973, pp.152 et 171.
- Leonardo Boff: Jésus-Christ Libérateur, traduit du brésilien par François Malley, Cerf, Paris, 1982, pp.98-99.
- Claude Julien: 1954-1984. Un parcours de trente ans. Manière de voir, p.22, «Le Monde Diplomatique», Paris, 31e année, n˜362, Mai 1984, pp.15 et 22.

- Erich Fromm: Avoir ou Etre? (To Have or to Be? New York, 1976). traduit de l'américain par Théo Carlier (1978), Coll. «Réponses». R. Laffont, Paris, 1984, pp.143-144.

ـ فتاة مراهقة متسلطة

● «في فرقتي بنت متسلطة ذات شخصية قوية، تؤثّر بآرائها على غالبية أعضاء الفرقة. ففي كثير من الأحيان تأخذ دور وليّ الأمر فتقوم بنصحهم وتنبيههم على أمور حصلت معهم أو تصرفات قاموا بها وهي في نظرها خاطئة، وهم يصغون إليها ويرضخون لتعليماتها بدون أدنى مناقشة (إذ إنها تحسن وضع العبارات وإيجاد الأجوبة). فالمهم في الأمر أنني أرى أن شخصيات بعض الفتيات خاصة تضمحلّ أمام شخصيتها المسيطرة، وهي تدّعي دائماً أنها تنصحهم من منطلق المحبة، كما أنها تسعى دائماً إلى العمل بحسب رأيها وبحسب ما تقوله فيما يتعلق بالفرقة. وإن لم يُعمل برأيها تقيم الفرقة كلها ضدّ المرشدة وتأخذ موقفاً سلبياً وقد تجد الآخرين وراءها لاتخاذه.

فما هو الحلّ أمام مشكلة كهذه؟»*.

***

مشكلة «البنت المتسلطة» يصعب حلّها إذا ما بقيت الفرقة على النمط التقليدي، أي نمط العلاقة العامودية بين المرشدة من جهة وكل واحد من أعضاء الفرقة من جهة أخرى. فهذا النمط يفسح المجال أمام صراع على السلطة بين المرشدة وهذه الفتاة «ذات الشخصية القوية»، كما يصفها السؤال، التي تحاول، كما يتراءى لي، أن تنافس المرشدة على دورها، وبما أن هذا الدور دور «فوقيّ» ـ على الأقل كما تراه الفتاة المذكورة ـ فإنها تجتهد أن تفرض شخصيتها وآراءها على أعضاء الفرقة وأن تفرض نهجها في ما يتعلق

* سؤال طرحته عليّ مرشدة فرقة استعداديين مختلطة تتراوح أعمار أعضائها بين ١٣ و١٥ سنة. وقد أجيب عنه خطياً في ١٣/١٠/١٩٨٦.

بسير الفرقة. وقد تكون مخلصة في تصرفها هذا ومقتنعة فعلاً بأن «المحبة» هي الموجّه لسلوكها.

الحلّ السليم للمشكلة يكون برأيي بتبديل نمط الفرقة، أي بتحويل العلاقات فيها من علاقات عامودية أو فوقية إلى علاقات أفقية، أي أن تتحول الفرقة من صفّ يتلقى الدروس والتوجيهات من مرشدة تُعتبر مصدر المعرفة والحقيقة، إلى شلّة صداقية وورشة عمل تختبر الحياة المشتركة وتسعى إلى الحقيقة بتآزر أفرادها أجمعين بما فيهم المرشدة التي إن تميزت بشيء فهو أن نضجها وثقافتها يسمحان لها بأن تكون ملهمة ومنشطة هذا السعي المشترك وهذه الحياة المشتركة دون أن يخولاها حق الهيمنة عليهما من موقع فوقيّ. بحيث أنها تأخذ وتعطي، تربي وتتربى، تكشف وتكتشف، تغني وتغتني. وبعبارة أخرى تكون في وسط الفرقة وفي قلبها، لا فوقها. فإذا تمّ ذلك، كان لا بد للفتاة التي نحن بصددها أن تكتشف نموذجاً جديداً للقيادة تستطيع، إذا ما تمثلت به، أن توظف طاقاتها في خط أكثر تلاؤماً مع مقتضيات المحبة الحقة التي لا يمكن بحال من الأحوال أن تؤول إلى «اضمحلال» شخصيات الآخرين بل إلى إطلاقها وإثرائها.

أما الطريقة العملية لتبديل نمط الفرقة على هذه الصورة، فتتناول مختلف وجوه حياتها، من معالجة المواضيع، التي ينبغي أن تصبح جماعية كما وتحديد المواضيع أيضاً، إلى إقرار مختلف شؤون الفرقة، الذي ينبغي أن يتم بالشورى، إلى تكثيف كل ما من شأنه أن يوطد الروابط الإنسانية بين أعضاء الفرقة (من لقاءات ورحلات وتعارف وتعاون...). هذا كله من شأنه أن يمهّد دروب المحبة وأن يشق لها أقنية في بنية الفرقة نفسها، بحيث يتسنى لها أن تعاش بالفعل لا بالتمني وأن تؤتي ثمارها من حرية وانتعاش ونمو وفرح... وخدمة حقة لا تسلط فيها ولا استعلاء.

الفصل الثالث

الخجل والانطواء

ـ كيف التعامل مع الفتى الخجول؟

● «هناك فتى خجول مؤدب يشارك قليلاً لا يصارحني ولا أعرف كيف أتقرب منه» (الفتى ينتمي إلى فرقة تضم فتياناً من مرحلة الصف السابع في النظام التربوي السوري الذي يعادل الأول المتوسط في النظام اللبناني).

● «كيف ننمي شخصية العضو الخجول أو المكبوت في تربيته البيتية من خلال تواجده مع الجماعة؟» (السؤال صادر عن فرقة شباب في نهاية المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم بين ١٧ و١٨ سنة)*

***

● إن تحوّل الفرقة إلى جماعة متحابة، متفاهمة، من شأنه أن يؤثر بشكل خاص في «المكبوتين» من أفرادها فيساعدهم على التحرر من عقدة النقص وعلى إطلاق طاقاتهم المقيدة. الخجول هو من عاش في خوف مقيم من نظرة الآخر التي يتصورها مسلطة أبداً عليه، مبخّسة، ساخرة، عدائية. أما إذا اكتشف في الفرقة نظرة للآخر مختلفة، مرحّبة ومتعاطفة، فهذا من شأنه أن يحرره تدريجياً من مخاوفه وأن يمنحه جرأة التعبير عن نفسه في الفرقة

* أجيب عن هذين السؤالين في ١٩٨٦/٩/٢٠ في حلقة تدريب للمرشدين عقدت في دير مار جرجس الحميراء.

أولاً ثم في مجالات أخرى من الحياة الاجتماعية. هذا التأثير الذي يمارسه الجوّ المتعاطف السائد في الفرقة على الخجولين من أعضائها أتيح لنا أن نختبره بشكل ملموس في فرقة تحولت إلى هذا المنحى، فانطلقت ألسنة الشباب فيها، حتى من كان أكثرهم خجلاً وانطواء. ولطالما شهد أعضاء هذه الفرقة أنفسهم بهذا التحول**.

● مهم أيضاً أن يشعر أعضاء الفرقة بأن آراءهم هامة، يُعتمد عليها ولا يمكن الاستغناء عنها، مما يؤثر خاصة في الخجولين منهم الذين يعانون من شك دائم بقيمة ما يملكونه من أفكار. هذا ومن أجل إشاعة الشعور الذي نحن بصدده بين أعضاء الفرقة، ينبغي:

أ ـ أن نعتمد عليهم في اختيار قسم من مواضيع الاجتماعات على الأقل وأن لا نعالج أي موضوع دون مساهمتهم الناشطة.

ب ـ أن لا ندع لأي عضو المجال بأن يتنصل من ابداء رأيه في شؤون حياة الفرقة (كالتحضير لرحلة أو لقاء أو تقييمها أو تقييم حياة الفرقة ونشاطاتها بشكل عام). من هنا يترتب علينا، بما يخص هذه المواضيع، أن لا نكتفي بما يبديه البعض تلقائياً من آراء، بل أن نسأل كل واحد بدوره، قبل اتخاذ القرار النهائي الذي يلي المناقشة ويحسم الموضوع، أن يعبّر عما يرتأيه. هكذا يُحفز الخجولون، ولو بشيء من الضغط اللطيف، إلى الخروج من القوقعة والمشاركة في الحوار.

ج ـ أن يكون واضحاً، من كلامنا وسلوكنا، أن شباب الفرقة لهم الحق بأن يغلطوا، وأن المرء لا يتمرس على اكتشاف الحقيقة إلا مروراً بالأخطاء، التي لا مناص منها. فهذا الموقف من شأنه أن يحرّر الشباب بشكل عام، والخجولين منهم بنوع خاص، لأن هؤلاء، كما قلنا، يكبلهم خوف مقيم من حكم الغير عليهم.

● ثم ما رأيكم بأن يعالج موضوع الخجل بشكل عام في فرق

** راجع: كوستي بندلي: ندوات شبابية، منشورات النور، ١٩٨٧، ص ١٩ ـ ٢٠.

المراهقين. إنه برأيي موضوع يأتي في طليعة هواجس هذا العمر، وقد تأكد لي هذا الأمر عبر خبرتي الارشادية في فرقتين كان متوسط أعمار إحداهما ١٥ سنة ومتوسط أعمار أعضاء الأخرى ١٦ سنة*. قلت أن يُعالَج بشكل عام دون التطرق إلى أوضاع الأفراد الخجولين في الفرقة، إلا إذا شاء هؤلاء أن يتعرضوا تلقائياً لخبرتهم الشخصية. أما منهجية بحثه، فيمكن أن تكون ـ كما حصل في الفرقتين المشار إليهما ـ وفقاً للتسلسل التالي: ما هي ظواهر الخجل؟ ـ ما هي أسبابه؟ ـ ما هي سبل معالجته؟. ولا شك أنكم سوف تتعجبون ـ كما تعجبت أنا ـ من الأفكار الصائبة المحكمة التي بإمكان الشباب أن يبدوها في هذا المضمار. هذه الأفكار سيستفيد منها الخجولون في الفرقة بشكل خاص، من جهة لأنهم اكتشفوها بأنفسهم أو اكتشفها أقران لهم، ومن جهة أخرى لأنها سوف تؤول الى موقف أكثر تفهماً وتعاطفاً يقفه رفاقهم منهم.

ـ كيف نحرّر فتيات من الخجل؟

● «ما هي الطريق الفضلى لكسر طوق الخجل والخوف الذي تحتاط به بعض الفتيات؟»**

***

«طوق الخجل والخوف الذي تحتاط به بعض الفتيات» (والصيغة موفقة وبالغة التعبير) يُكسر:

١ ـ **بقيام الفرقة المتعاطفة** التي أشرنا إليها مراراً، والتي توفّر لأعضائها مناخاً منعشاً يعيد لكل منهم الشعور بالأمان والطمأنينة والثقة بالنفس، فيتحرر من خوفه وخجله (إذ لا يعود من مبرر له للاحتماء بهذا «الطوق» من مواجهة الحياة والعلاقات) وينطلق لسانه ويتجرأ على أخذ المبادرة.

---

* راجع: كوستي بندلي: ندوات شبابية، مرجع مذكور، ص ١١٩.

** سؤال وضع برسم حلقة تدريب مرشدي فروع عكار لحركة الشبيبة الأرثوذكسية، المنعقدة في ١٩٨٨/٥/١٦.

٢ ـ **بأن تبرز المرشدة الميزات الايجابية** التي تتمتع بها هؤلاء الخجلات والخائفات وأن تظهرها أمام الملأ، فيتشجعن بهذا الاعتراف العلني بقيمتهن ويستعدن ثقتهن بأنفسهن ويتجرأن على تخطي القوقعة التي يحتمين بها.

٣ ـ **بأن تتحاشى المرشدة التحدث عن خجل هؤلاء الفتيات وخوفهن.** فالحديث عن تلك الظواهر من شأنه أن يزيد الفتيات المعنيات به شعوراً باختلافهن وعزلتهن، وبالتالي فهو يغذي لديهن تلك الظواهر عينها إذ يدفعهن إلى التشبث بها كوسائل دفاعية. المطلوب أن تتصرف المرشدة معهن بشكل طبيعي وأن تحمل باقي فتيات الفرقة على التصرف معهن بنفس النمط.

ـ طفلتان منطويتان

● «امرأة لديها طفلتان تحبان الضحك والمرح ولكنهما لا تخالطان أطفال الحركة ولا تخرجان خارج البيت. ما هو السبيل إلى إخراجهما من المنزل ومخالطتهما الطفولة؟»*

***

إذا كانت الطفلتان تحبان الضحك والمرح، فقد تكون الخطوة الأولى لدفعهما إلى مخالطة أطفال الحركة إنما هي أن يُدعيا مع والديهما إلى لقاء تنظمه الحركة للأهل والأولاد ويسوده الضحك والمرح.

فقد يستهويهما اللقاء، مما يمهد لزيارات لاحقة لبيتهما يقوم بها المرشدون برفقة بعض الأولاد، غايتها وضع الطفلتين ووالديهما في صورة الأجواء التي يعيشها الأطفال في الحركة وما يرافق هذه الأجواء من حيوية ومرح.

وقد يصبح الأهل، من خلال هذه الاتصالات، دعاة لطفلتيهم إلى حضور اجتماعات أطفال الحركة إذا ما استهوتهم أجواؤها وأدركوا ما يمكن لطفلتيهم أن تجنياه منها من فائدة وانتعاش. وقد يشجعونهما على الخروج من

* سؤال وضع برسم حلقة التدريب المنعقدة في ١٩٨٨/٥/١٦ لمرشدي فروع عكار لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

البيت للذهاب إلى تلك الاجتماعات بدل التشبث بإبقائهما في البيت بدافع الحرص المفرط عليهما.

ـ فتاة مكتئبة ومنطوية

● «عمرها: ١١ ـ ١٢ سنة. في الصف الخامس الابتدائي.

في البيت: عندها أخوة وأخوات ليسوا أقل من خمسة. هي الثانية فيهم. والكبير شاب عمره ١٥ سنة. وضعهم المادي ليس جيداً. يسكنون في بيت مؤلف من غرفة واحدة وأمامها دار صغير. ينامون جميعهم على سريرين في نفس الغرفة التي يطبخون فيها ويجلسون فيها. بالطبع بالنسبة لهذا الظرف لا يؤمَّن لهم كل شيء.

حالتها: حساسة جداً تزعل وتبكي بسرعة. أحياناً أعرف السبب وأحياناً لا أعرفه مع أني أقوم بكل جهدي لأعرف السبب لكنها لا تتكلم.

أحياناً أشعر أنها تحس بالفرق بينها وبين رفيقاتها، مما يجعلها تحزن وأنا أكيدة من هذا. ولكن بالرغم من أن رفيقاتها لا يعاملنها معاملة سيئة إنما يحببنها، وفي الفترة الأخيرة أصبحن يتقربن منها ويترددن إلى بيتها إذا تغيبت عن الطفولة.

في أغلب الأحيان تحب أن تنزوي وتبقى وحيدة. لم أستطع أن أعرف السبب في أغلب الأحيان.

عنيدة، لا تحب أن يعطف عليها أحد وتحاول أن تثبت أنها ليست أقل من رفيقاتها، وتبتعد عن من يعاملها معاملة عطف»*

***

* حالة دُرست في ١٩٨٩/٢/١١، في إطار حلقة تدريبية لمرشدي الطفولة في فرع الميناء لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

أولاً: كيف نفهم هذه الحالة؟

١ ـ المعلومات التي جُمعت عن هذه الفتاة، على أهميتها ودلالتها، لا تكفي لرسم صورة واضحة عن وضعها النفسي:

أ ـ فمن حيث بيئتها العائلية، تمّ التركيز على المستوى المادي المتدني جداً للأسرة ولكن لم تتوفر أية معلومة عن المناخ المعنوي الذي يسود فيها وعن علاقة هذه الفتاة بوالديها من جهة وبأخوتها من جهة أخرى. في حين أن تأثير هذه العوامل المعنوية قد لا يكون أقل من تأثير الحرمان المادي والازدحام السكنيّ علماً بأنه من الطبيعي أن تتأثر من جهتها بهذا الوضع المادي البائس.

ب ـ أما من حيث شخصية الفتاة، فقد توفرت معلومات عن حساسيتها المرهفة، وسرعة اكتئابها، وعدم رغبتها في التعبير عما يختلج في نفسها، وشعورها بالنقص حيال رفيقاتها، وميلها إلى الانزواء، وعنادها، ونفورها من كل ما ينمّ عن شفقة حيالها. كل ذلك بالغ الأهمية ولا شك، ولكننا نكاد لا نعرف شيئاً عن مواهب هذه الفتاة وميولها وهواياتها. وكأنها، على ما يبدو لي، بقيت عالماً مغلقاً استعصى على إدراك المرشدة التي اصطدمت، على ما يتراءى لي، بجدار الصمت الذي تحتمي هذه الفتاة وراءه، فيئست من اكتساب معرفة أفضل بها.

٢ ـ انطباعي أن هذه الفتاة تعاني من شعور بالنقص (عائد جزئياً، ولا شك، إلى الوضع المادي البائس الذي تعاني منه أسرتها وما ينتج عنه من حرمان وإذلال، ولكنه قد يكون عائداً أيضاً إلى أسباب أخرى مرتبطة بعلاقات الفتاة بأسرتها، لم تظهر في البيان المكتوب)، وأن هذا الشعور يجعلها بالغة الحساسية في العلاقة بالآخرين، بما فيهم المرشدة والرفيقات، فتنجرح لأي سبب، وتتضايق من كل عطف تشتمّ منه شفقة مذلّة، فتلوذ بالانطواء والصمت لتحتمي من الجراح التي تتلقاها حتى من الذين يحاولون بكل حسن نية، إنما دون القدر المطلوب من الدراية، مساعدتها، ولكنها، بانطوائها هذا،

تحرم نفسها مما كان من شأنه أن يمدها بالقوة والانتعاش ويعيد إليها ثقتها بنفسها، وتحكم باليأس على الذين ـ وفي طليعتهم المرشدة ـ يودون أن يقدموا لها دعمهم وتعاطفهم. وهكذا تبقى أسيرة الدوامة التي أغلقت على نفسها ضمنها.

ثانياً: كيف نعالج هذه الحالة؟

١ ـ هذه الفتاة هي بأحوج ما يكون إلى تقدير يمنحها الشعور بقيمتها ويعيد إليها ثقتها بنفسها. من هنا إنه لا بدّ للمرشدة من السعي إلى اكتشاف مواهب هذه الفتاة وقدراتها بقصد إفساح المجال أمام هذه المواهب والقدرات للبروز عبر إنجازات من شأنها أن تعود على الفتاة بالاعتبار والاعجاب. فقد يكون لهذه الفتاة ذكاء أو مهارة يدوية أو صوت جميل أو انضباط في السلوك أو استعداد للخدمة... كل ذلك ينبغي اكتشافه وتوظيفه في علاقة الفتاة بالمجموعة التي تنتمي إليها بحيث يتاح لهذه الفتاة:

أ ـ أن تشعر بإمكانياتها وقدراتها فتتخطى تدريجياً، من جراء ذلك، شعورها بالنقص، وينمو فيها بالمقابل شعور التقدير والاعتبار لذاتها.

ب ـ أن تشعر بأنها لا تحتاج إلى الآخرين فحسب، بل هي قادرة أيضاً أن تقدم لهم، من جهتها، خدمة ومساعدة تفيدهم وتسرهم، مما يدعم ثقتها بنفسها ويخولها بالتالي أن تتقبل من الآخرين مساعدة دون أن تشعر بانتقاص لكرامتها.

٢ ـ ثم إن هذه الفتاة بحاجة إلى نشوء علاقة الفة وصداقة بينها وبين المرشدة (علماً بأن نموّ الشخصية الذي يتميز به عمر هذه الفتاة ـ وهو مرحلة المراهقة المبكرة ـ يسمح بقيام مثل هذه العلاقة). فإن من شأن هذه الصداقة أن تخرجها من عزلتها وأن تمنحها مزيداً من الشعور بقيمتها الذاتية. ولا شك أن إنشاء مثل هذه العلاقة يتطلب من المرشدة تأنياً وصبراً. فالفتاة محتمية بقوقعتها، متشبثة بها، لأنها تخشى العلاقات الإنسانية وما قد تلحقه بها من جراح، فلا بدّ إذاً من التقرب منها بتأن كبير يتفهم مشاعرها ويعطيها فرصة

كي يتسنى لها أن تتخطى تدريجياً حذرها وخوفها وتتخلى شيئاً فشيئاً عن هذا الانطواء الذي يحميها ويكبّلها بـآن. إن طريقة «التدجين» التدريجي التي يتحدث عنها «الثعلب» في كتاب «الأمير الصغير»*، يتضح أنها الطريقة الوحيدة التي لها حظ بإنقاذ هذه الفتاة من عزلتها. ولا بد بهذا الصدد من التأكيد على أن حديث المرشدة مع الفتاة ينبغي أن لا يتناول لأول وهلة ما تشكو منه من مشاكل. فقد تشعر الفتاة، والحالة هذه، بأن المرشدة تحاول اقتحام القوقعة التي تحتمي بها أو أنها تقدم لها شفقة تمعن في إذلالها. بل ينبغي أن يتناول هذا الحديث سائر اهتمامات الفتاة وميولها وتطلعاتها. كأن تُسأل عما يستهويها وعما ترغب بتحقيقه، على أن تشجع المرشدة الفتاة على الإفصاح عن ذلك بتحدثها هي عن هواياتها الشخصية وميولها.

٣ ـ **ينبغي للمرشدة أن تعرف المزيد عن أوضاع الأسرة**، وذلك عبر ترددها على والدة الفتاة وتقربها منها. وقد يتاح لها، بهذه المناسبات، أن توحي إلى هذه الوالدة بأن تسمح للفتاة بأن يكون لها في الغرفة الوحيدة التي تزدحم الأسرة فيها زاوية خاصة بها تضع فيها أغراضها الشخصية وترتبها كما يحلو لها وتتصرف بها كما تشاء. فإن هذا من شأنه أن يدعم شخصيتها (بما يمنحه لها من ركيزة مادية لتأكيد كيانها الذاتي) وأن ينمي بالتالي ثقتها بنفسها.

٤ ـ أخيراً لا بدّ للمرشدة أن تكون صلة وصل بين هذه الأسرة البائسة وبين مؤسسة أو أكثر من مؤسسات الخدمة الاجتماعية، يُطلب منها أن تساعد قدر طاقاتها على **رفع مستوى الأسرة على الصعيد الاقتصادي**، مما يؤول إلى إنعاش مختلف أفرادها بما فيهم الفتاة التي نحن بصددها.

ـ بعض المراجع عن الخجل ومعالجته

ـ الدكتورة منيرة حلمي: مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الإرشادية، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٩، ص ٧٩ وص ٢٤٦ ـ ٢٥٢.

* cf Antoine de Saint-Exupéry: Le Petit Prince (1946), éd. Gallimard, Paris, 1948, p.69.

- كوستي بندلي: الولد الخجول وتربية الثقة بالنفس، سلسلة «نحن وأولادنا»، ٤، منشورات النور، بيروت، ١٩٨١.
- كوستي بندلي وفرقة «الماء الحيّ»: ندوات شبابية، القسم الثالث: ندوات حول الخجل، ص ١١٩ - ١٦٣، منشورات النور، بيروت، ١٩٨٧.
- Dr René Allendy: L'Enfance Méconnue (1946), Chap. «L'enfant timide», pp.102-105, Ed. du Mont-Blanc, Genève, 5e éd., 1951.
- Trapmann, Liebetrau, Rotthaus: Les Petits Problèmes de nos enfants, Chap. «L'enfatn inhibé», pp.188-199, Le Centurion, Paris, 1973.
- L'Ecole des Parents: Les Difficultés de votre enfant, Chap. «L'enfant timide», pp.113-125, Le Livre de poche, Paris, 1974.
- Robert Lafon: Article «Timide, Timidité», in Vocabulaire de Psychopédagogie et de Psychiatrie de l'enfant (sous la direction du Dr Robert Lafon), pp.581-582, P.U.F, Paris, 1963.
- Catherine Roubier et Jean Ormezzano: Il est timide? Aidez-le..., «L'Ecole des parents», Paris, n°4, Avril 1985, pp. 1 à 8.
- Anne Débarède: Il est timide. N'en faites pas une maladie, «Le Monde de l'éducation», Paris, n°128, Juin 1986, pp.10-13.
- Guy Avanzini: Le Temps de l'Adolescence, Ed. J.-P. Delarge, Paris, 6e éd., 1978, pp. 135-136.

الفصل الرابع

الكذب والسرقة

ـ مراهقون يكذبون

● «هناك أكثر من فتى يكذب بكل بساطة ودون وجل» (سؤال طرحه مرشد فرقة استعدادية تضم فتياناً من الصف السابع في النظام التعليمي السوري الذي يقابل الأول المتوسط في النظام اللبناني).

● «هناك العديد من الاخوة (الحديث لمرشد فرقة شباب لهم من العمر حوالي ١٧ عاماً وهم في الصف قبل الأخير من المرحلة الثانوية) غير الملتزمين إلا قليلاً. إلا أنهم من النوع الذي يكذب ليبرر غيابه وهم غير مدركين لما يفعلونه. وهؤلاء ينقسمون إلى أنواع:

أ ـ النوع الأول: أخ يعيش في أسرة مخلخلة جداً. الأب وصل مع الأم لدرجة الطلاق. ثم الأم تريد ابنها داخل البيت (عندما كان صغيراً) لا يخرج أبداً. والآن هو بدون شخصية لا يعرف كيف يتصرف. يكذب ليبرر كثيراً من الأشياء، لا يلتزم بشيء داخل الاجتماع فلا يجلب معه لا دفتر ولا قلم ولا يهتم كأنه جسم بلا عقل... ما الحل لذلك وكيف أتعامل معه؟ (....).

ب ـ النوع الثاني: أخ يعيش في أسرة إن رأيتها وجلست معها تجدها سعيدة جداً وتحب بعضها البعض، ولكن من كثرة الكبت والمحبة على ما أظن صار الابن (وهو وحيد وقد جاء إلى العالم بصعوبة) يرافق السيئين ويدخن

ويكذب بشكل كبير حتى أنني في كثير من الأحيان أجد نفسي من الغباء أن أصدقه. في كل مرة يعدني بأن يترك ما هو عليه ويحلف ويصنع الوعود لكن لا نتيجة وكأنه يضحك عليّ. ليس فقط أنا بل (. . .) والعديد من الاخوة، فكيف أساعده؟ هو الآن شعر بضعفه وبدأ يحاول العودة إلى الطريق. فكيف أساعده وأنتشله (. . .) من ورطته؟ بالإضافة إلى ما ذكرته هناك وقاحته مع الكثير من الاخوة. وشعوره بأنه صار شاباً كبيراً. فالذي يريد أن يكلمه يجب أن يكلمه بشكل لائق. حتى ولو كان مرشداً»*.

***

الكلام هو أساساً قناة التواصل بين الناس. من هنا أن كل اضطراب وخلل يطرأ على التواصل من شأنه أن ينعكس على الكلام فيعطله بشكل أو آخر. فقد يحجم المرء عن الكلام (حتى درجة البكم العصابيّ أحياناً) أو قد يتأتئ في كلامه أو يتلعثم فيه، كما أنه قد يستعمل الكلام لعكس ما وُجد في الأساس من أجله، أي لإخفاء الحقيقة وتشويشها بدل التعبير الصادق عنها. هكذا يقوم تناقض بين ما يفكر به المرء وما ينطق به. وهو ما نسميه الكذب.

المهم أن نواجه الكذب من هذه الزاوية النفسية أولاً (خاصة إذا ما صدر عن الولد أو المراهق). فالمواجهة الخلقية البحتة كثيراً ما تؤدي بنا إلى طريق مسدود لأنها لا تولي الدوافع الانفعالية الكامنة وراء ظاهرة الكذب ما تستحقه من اهتمام. هذا وإن الحالتين الأولى والثانية المعروضتين تساعدان، بما ورد فيهما من ملاحظات تفصيلية، على وضع سلوك الكذب في إطاره النفسي وبالتالي على بلوغ تفهم أفضل له يساعد على تجاوزه عبر معالجة أسبابه.

تتكون نظرة الولد إلى المجتمع عبر علاقاته بالأشخاص الذين تربطه بهم صلات حميمة تنبني من خلالها شخصيته، ألا وهم في الدرجة الأولى أفراد

* أجيب عن هذه الأسئلة في ١٩٨٦/٩/٢٠ في إطار حلقة تدريب المرشدين المنعقدة في دير مار جرجس الحميراء.

أسرته. فإذا كانت هذه العلاقات بالأشخاص ذوي الدلالة في حياته سليمة، منعشة، كان له حظ أكبر بأن تتكون لديه نظرة إيجابية إلى المجتمع تساعد على اندماجه به وتواصله معه. أما إذا كانت هذه العلاقات مضطربة، متأزمة، فإنه قد يرى المجتمع، من خلالها، خطِراً عليه ومعادياً له، مما يحمله إلى الاحتماء منه من جهة وإلى مقابلة عدوانيته المفترضة بعدوانية مماثلة من جهة ثانية.

والكذب من شأنه أن يكون أداة لتحقيق هاتين الغايتين. فبه، من جهة، يقيم الولد أو المراهق حاجزاً بينه وبين مجتمعه، حاجزاً يخفي وراءه حقيقة أفكاره ومشاعره ومشاريعه وأهدافه ليحميها من رقابة الآخرين ومن تعدياتهم المتوقعة. ومن جهة أخرى، فإنه، بتضليله الآخرين، يثبت قدرته حيالهم وسطوته عليهم وينفّس عن العدوانية التي تعتمل بنفسه تجاههم والتي هي وليدة الخبرة المريرة التي عاشها في تاريخ نشأته بما ساورها من إحباطات.

هذه المشاعر والأهداف التي تتخذ من الكذب تعبيراً عنها تبقى لا شعورية إلى حد بعيد، لأن الكبتَ الناتج عن الخوف من مواجهة العوامل النفسية المقلقة المحرّمة يحجبها عن العقل الواعي، ولكنها مع ذلك حاضرة، فاعلة، تطبع الممارسات وتوجهها خفية.

هذا وإن الشابين اللذين وُصف لنا وضعهما النفسي بشكل ثاقب ومحكم، يعانيان على الأرجح من خلل في علاقاتهما الاجتماعية ناتج عن اضطراب في علاقاتهما الأسرية.

فالأول عانى من تفكك الأسرة الذي أدى إليه الخلاف الفادح بين أبويه، وهو تفكك يشيع في نفس الطفل، كما هو معروف، شعور موجع بالقلق والتمزق والضياع. ثم إنه عانى من الحماية المفرطة من قبل والدته وتشبثها الشديد به ـ الناتج ربما عن حاجتها إلى التعويض عن إحباطها الزوجيّ ـ فكانت هذه الحماية وبالاً عليه لا نعمة، إذ قيدته وكبلته وسجنته داخل البيت وحالت دون انطلاقه لاكتشاف الكون واختبار قدرته على

مواجهته، ومنعته من الارتباط بأقران له والتمرس على الحياة الاجتماعية عبر علاقته بهم. فهل يُستغرب، والحالة هذه، أن تنشأ بينه وبين المجتمع (و«مدارس الأحد» إنما هي جزء منه) علاقة تسودها الريبة والخوف والاحباط، فيعبّر بالكذب عن رفض التواصل معه، كما أنه يعبّر عن نفس الرفض بلامبالاته وإهماله؟ وتجدر الإشارة هنا إلى أن كذب هذا الفتى قد يعكس ـ بموجب أوالية «التماهي بالمعتدي» ـ الزيف الذي عانى منه في نشأته: زيف علاقة زوجية قائمة في الظاهر، ولكنها متصدعة بالفعل؛ زيف حماية تدّعي التعبير عن الحب ولكنها تتخذ شكل العدوان على حرية الولد واستقلاله.

أما الشاب الثاني فيبدو لي أن مشكلته هي أنه، بصفته الولد الوحيد والذي أتى بصعوبة إلى العالم، قد أحيط، هو الآخر، بحب آسر عاشه استلاباً لا يحتمل لشخصيته الناشئة وقيداً خانقاً يعطّل نموه وانطلاقه. فتكونت لديه، عبر هذه المعاناة المريرة، نظرة سلبية إلى المجتمع، فصار همه أن يقطع بالكذب كل تواصل حقيقي معه وأن ينفلت من قيوده عبر مخالفة القواعد السلوكية التي يفرضها. من هنا اعتماده التدخين ومرافقته لـ«السيئين»، وكأن قصده أن يصبح هامشياً مثلهم. هنا أيضاً قد يعكس الكذب الزيف الذي خبره هذا الولد من حيث أن الحب الآسر الذي أُغدق عليه كان بالفعل مبطناً للعدوان. وهو بكذبه يقابل بدوره العدوان بعدوان مماثل، إذ إنه يبدو و«كأنه يضحك على» الراشدين ـ كما لاحظ المرشد بالنسبة لتصرفه حياله ـ كما ضُحك عليه هو.

معالجة الكذب لدى المراهق ـ خاصة في تلك الحالتين اللتين نحن بصددهما ـ تمرّ إذاً، باعتقادي، عبر إتاحة الفرصة أمامه لاختبار نمط جديد من العلاقات مغاير لتلك التي اختبرها في أسرته، فيحيا في جماعة متحابة فعلاً لا شكلاً تمنحه بترابطها المتين الطمأنينة والأمان، ويحسّ فيها نفسه محبوباً من أجل نفسه، مقبولاً في فرادته واختلافه، مشجعاً على إطلاق قدراته وطاقاته. عند ذاك تتغلغل الثقة تدريجياً في نفسه وتحلّ محلّ الريبة والخوف وينشأ

الانفتاح بدل الانغلاق والتعاطف بدل العدوان. هكذا تتوفر شيئاً فشيئاً لدى الفتى شروط التواصل الحقيقي ويزول الكذب تلقائياً لأنه لم يعد له من مبرر. إنها عملية تتطلب النَفَس الطويل وتتعرض للكثير من العثرات والنكسات. فهل المرشد مستعد أن يقدم عليها بمعونة فرقته؟ ولكن هل تُستطاع عملية كهذه في فرقة يتراوح عدد أعضائها بين ٢٠ و٣٠، كما هي حال الفرقة التي ينتمي إليها الشابان المذكوران حسبما أشار المرشد؟

ختاماً لا بدّ لي من ملاحظة أبديها. ألا وهي أن الفتى الثاني محقّ في مطالبته بالاحترام لشخصه وبالاعتراف له بأنه لم يعد طفلاً. المحبة لا تنفكّ عن الاحترام. ومحبة المرشد لا تكتمل إلا باحترام لكل واحد من أعضاء فرقته أياً كان سنه وأياً كان سلوكه (حتى التأنيب يجب أن يكون مقروناً بالاحترام للمذنب). إن هذا الفتى قد عانى من محبة لم تحترم شخصه بل حاولت تذويب هذا الشخص واحتواءه، وقد صعبت عليه مقاومة هذا الاحتواء والتصدي له لأنه بالضبط كان مغلفاً بالحب، لذا أحسّ المحبة التي أحيط بها زيفاً فنشأت منها مشكلته. وهو ينتظر، دون أن يعي ذلك جلياً، أن تقدَّم له محبة من نوع آخر، محبة حقيقية لأنها صنو الاحترام، حتى إذا توفرت له أمكنه أن يتصالح مع مجتمعه وأن يتخطى وزر ماضيه. فهلا ساعده المرشدون على ذلك؟

ـ مراجع عن الكذب عند الولد

- Dr André Arthus: Un Monde inconnu: nos enfants, Casterman, 1964, pp.71-88.
- Dr André Berge: Les défauts de l'enfant, PBP, 1968, pp. 82-106.
- Dr André Berge: L'Enfant au caractère difficile, Hachette, 1970, p.139.

- Dr André Berge: Le métier de parent, Aubier-Montaigne, 1956, pp.79-85.
- Nicole Fabre: L'éducation familiale et ses problèmes, Mon enfant ment, pp. 109-114, Fayard-Mame, 1968.
- Dr Pierre Debray-Ritzen: L'écolier, sa santé, son éducation, Casterman, 1970, pp. 177-178.
- Georges Mauco: L'Inconscient et la Psychologie de l'enfant, P.U.F., 1970, pp.165-166.
- Bruno Castets: La Loi, l'enfant et la mort, Fleurus, 1971, pp.19-21.
- Colette Hovasse: Liberté et Autorité devant les enfants de notre temps, Centurion, 1965, pp. 159-160.
- A.S. Neill: Libres enfants de Summerhill, Maspéro, 1973, pp. 136-140.
- Brice Parain: Recherches sur la nature et les fonctions du langage, «Idées», Gallimard, 1972, p.222.
- Françoise Dolto: Lorsque l'enfant paraît, tome 2, Seuil, 1978, p.113.
- Bruno Bettelheim: Le cœur conscient (1960), Coll. «Pluriel», Le Livre de poche, Paris, 1981, p.368.
- Dr Alfred Adler: L'Enfant difficile. Technique de la Psychologie individuelle comparée, PBP, Paris, 1978, pp.39, 129-130, 134-135.

- Rudolf Dreikurs: Le Défi de l'enfant (1964), R. Laffont, Paris, 1978, pp.249-250.
- Lazarine Bergeret: Il refuse d'aller à l'école, Coll. «L'Ecole des parents», Casterman, Paris, 1981, p.34.
- Fitzhugh Dodson: Tout se joue avant six ans (How to parent, 1970), Nouvelles éditions Marabout, Verviers, 1980, p.142.
- Marie-Joseph et Dominique Chalvin: Vivre heureux en famille. Analyse transactionnelle et vie familiale, ESF, Paris, 1980, pp.149-150.
- Rose Vincent: Connaissance de l'enfant, Op.Cit., p. 42.
- Dr René Allendy: L'Enfance méconnue, Op.Cit., L'enfant menteur, pp.73-82.
- L'Ecole des parents: Les difficultés de votre enfant, Op.Cit., l'enfant menteur, pp.141-155.
- Trapmann, Liebetrau, Rotthaus: Les petits problèmes de nos enfants, Op.Cit., l'enfant menteur, pp.234-245.
- Annemarie Sänger: L'Enfant menteur et fanfaron, in Soucis d'enfant, t.1, pp.160-175, Rencontre, Lausanne, 1961.
- Gérard Broyer: Pourquoi les enfants mentent-ils?, «Parents et Enfants», Le Centurion, Paris, 1974.
- Dr Marcel Eck: Mensonge et Vérité, Casterman-Feuilles familiales, 1965.

- د. عبد المنعم المليجي ود. حلمي المليجي: النموّ النفسي، مرجع مذكور، ص ٢٠٢ - ٢٠٣.

- د. علي زيعور: الكذب كمشكلة نفسية اجتماعية عند الطفل، في: د. علي زيعور: أحاديث نفسانية اجتماعية ومبسطات في التحليل النفسي والصحة العقلية، ص ٢٠٠ - ٢٠٣، دار الطليعة، بيروت، ط ١، حزيران ١٩٨٦.

- ولد يسرق وينكر فعلته

● «إذا رأينا طفلاً - من بيئة فقيرة - يسرق وهو ينكر فعلته، فكيف نتعامل حيال كذبه وسرقته معاً؟»*

***

١ - سرقة الولد يختلف معناها باختلاف عمر الولد:

أ - فإنها، قبل ٦ أو ٧ سنوات، تعبير عن عدم اكتمال مفهوم الملكية لدى الولد، الذي لا يزال في مرحلة «الأنوية» Egocentrisme، فينزع إلى رؤية الأمور كلها من زاوية ذاتيته وحاجاته ورغائبه. من هنا أنه يصعب عليه أن يميز بين ما هو له وما هو لسواه، مما يدفعه إلى التصرف بما ليس له وكأنه مباح له. فإذا كانت السرقة المشار إليها في السؤال قد ارتكبت من ولد من هذا العمر، فينبغي أن لا ننظر إليها على أنها سرقة فعلية، أي اعتداء مقصود على ملك الغير، بل على أنها مظهر من مظاهر عدم نضج الولد ينبغي لنا أن نعالجه بالتأكيد على التمييز الواجب بين ما لكل واحد وما لسواه من أغراض، وبأن نغذي لدى الولد المشار إليه وعيه لما هو ملكه الخاص (ما يحمله من مال، ما لديه من لوازم الرسم أو الأشغال...) ولما هو ملك رفيق أو رفاق له: فقد نطلب مثلاً من هذا الولد ومن عدد من رفاقه أن يذكروا، قبل البدء بالاجتماع، ما أتى به كل واحد منهم من مال ولوازم، فنسجل ذلك أمامهم، ثم نطلب من كل واحد منهم، في نهاية الاجتماع، أن يتحقق، بالمقارنة مع ما سُجّل، بأن ما كان بحوزته لم يُفقد منه شيء.

* سؤال أجيب عنه في ١٩٨٨/٩/٢٠ في ندوة لمرشدي الطفولة في فرع طرابلس - البلدة لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

ب ـ أما بعد هذا العمر، فالسرقة التي تحصل تكون سرقة بالمعنى الحقيقي من الكلمة، أي تعدياً مقصوداً على ما هو معروف بأنه ملك الغير. وينبغي هنا أن نعرف أن كثيرين من الأولاد قد يقدمون على ارتكاب سرقات من هذا النوع دون أن يترك ذلك أثراً في شخصيتهم ومستقبلهم. مما يعني أن لا مبرر للارتياع إذا ما حصل أمر من هذا النوع واضفاء سمة درامية عليه ـ كما يحصل لعدد من الأهل والمربين ـ وهذا لا ينفي ضرورة اليقظة حياله. واليقظة تقتضي معرفة الدوافع التي قادت إلى ارتكاب السرقة، مما يسمح بمواجهة هذه الدوافع وبالتالي بمعالجة الظاهرة انطلاقاً من جذورها.

وقد تكون الحاجة المادية دافعاً إلى السرقة لدى الأطفال، ولكن ذلك نادر جداً بموجب الاحصاءات العالمية. أغلب الدوافع إنما هي دوافع نفسية (وقد تكون البيئة العائلية الفقيرة مثيرة لهذه الدوافع لا من حيث فقرها بالذات بل من حيث ما يرافق هذا الفقر، في كثير من الأحيان، من بؤس معنوي: جهل، تفكك عائلي، إهمال، تسلط...). فقد يسرق الولد:

- ليحصل على شيء يكون فعلاً له، وذلك لأنه محروم من أية ملكية خاصة في أسرته.
- ليعوّض عن افتقاده للعطف: فيكون المسروق هنا لا غاية بحد ذاته بل رمزاً للعطف المشتهى.
- لينتقم مما يصيبه من إحباط، وذلك بمخالفته لأوامر الوالدين ونواهيهم، خاصة في مجال يكون عادة حساساً جداً في نظرهم، ألا وهو مجال الشرف والسمعة.
- ليؤكد ذاته وقدراته، وقد يتم له ذلك عبر توزيعه المسروق على رفاقه بقصد إعلاء شأنه في أعينهم.
- ليعبّر عن عدوانية قد يكون مصدرها الغيرة: في هذه الحال قد يعمد إلى إتلاف الشيء المسروق الذي يخص خصمه أو منافسه.

٢ ـ أما الكذب، فإذا صدر عن الولد قبل حوالي الخامسة من عمره، فهو يعبّر عن عجزه، في تلك الفترة المبكّرة من نموه، عن التمييز بين الواقع

والخيال، بحيث أن ما يرغب هو أن يكون (وهو هنا أن لا يكون قد قام بهذه الفعلة التي يستهجنها المربي) يتصور له وكأنه حاصل فعلاً. أما إذا رافق هذا الكذب سرقة ارتكبها ولد بلغ ٦ ـ ٧ سنوات من عمره أو تجاوزها، فكثيراً ما يعني محاولة غريزية يبذلها الولد ليحتمي من بطش كائن أكثر اقتداراً منه يرهب غضبه ولا يجرؤ بالتالي على مواجهته بالحقيقة.

٣ ـ أما كيف يمكن للمربي أن يتصرف حيال سرقة يرتكبها ولد بلغ أو تجاوز ٦ ـ ٧ سنوات من العمر ويحاول إنكارها بالكذب، فأراه على الوجه التالي:

أ ـ أن يفاتح الولد بالأمر على حدة وليس أمام رفاقه. وذلك حفاظاً على كرامته من جهة، ولئلا يُدمَغ بسمة «السارق» من جهة أخرى فيصبح أسير ذلك التصنيف ويجد نفسه محمولاً في ما بعد على التصرف بموجبه لأنه يعبّر عن الدور الذي ينتظره الآخرون منه ولا ينتظرون سواه. فالولد شديد التأثر بالصورة التي يرسمها المحيط عنه، وقد تحدّد هذه الصورة معالم شخصيته ومسار حياته المستقبلة.

ب ـ أن يبيّن للولد ما هو وجه السوء في هذا العمل، فيوضح له أن احترام ملكية الآخر إنما هو احترام لشخص هذا الآخر، وأن لا بدّ له أن يبدي للآخرين الاحترام الذي يرغب هو أن يقابلوه به.

ج ـ أن يتحاشى في تنبيهه هذا ما يسترسل فيه الاهل غالباً في هذه الحالات، من لهجة واعظة ومبالغات درامية وترهيب «بالويل والثبور وعظائم الأمور» («سوف تصبح لصاً وتذهب إلى السجن...»). إن هذا الاخراج الانفعالي من شأنه أن يبلبل الولد ويضعف صلته بالمربي وقدرته على المواجهة الواعية المسؤولة للمشكلة.

د ـ أن يُشعر الولد بأنه، رغم كونه مذنباً، لا يزال موضوع عطف المربي واحترامه، وأن القصد من اتصال المربي به ليس محاسبته بقدر ما هو مساعدته على وعي الخطأ بغية تصحيح المسار وتقويم الاعوجاج.

هـ - أن يوضح له أن بعض المعاناة النفسية قد يكون كامناً وراء هذه الفعلة، وأنه ربما شاء أن يعبّر من خلالها عن أمر يشكو منه سواء في أسرته أو في المدرسة أو في الفرقة... وأنه هو، أي المرشد، يرغب في تفهمه ومساعدته.

و - أن يطلب من الولد إعادة المسروق أو التعويض عنه (على أن يتم ذلك بشكل خَفيّ متكتم، يحفظ للولد ماء الوجه) مما يسمح له باستعادة اعتبار نفسه ويربي لديه حسّ المسؤولية.

ز - أن يسهر على توفير أجواء الانتعاش للولد ضمن الفرقة (وإذا أمكن في البيت، عبر حوار مع الأهل)، مما يؤدي إلى زوال الاحباط الذي قلنا أنه من دوافع السرقة.

حـ - أن يسهر على اندماجه بالفرقة وتعاطيه الوثيق المتعاطف مع أفرادها، مما يساعد على انتعاشه من جهة، ويوقظ عنده، من جهة أخرى، حسّ اعتبار الآخر ومراعاته.

- كذب وسرقة عند فتاة (١٠ سنوات)

● «فتاة عمرها ١٠ سنوات. في الصف الخامس الابتدائي. من عائلة ميسورة.

وضعها في البيت: لديها أخوان أصغر منها علاقتها بهما ليست جيدة دائماً بسبب أنانيتها. تريد كل شيء لها مع العلم أنها ليست محرومة من أي شيء. أمها تقسو عليها بالضرب أحياناً بسبب تصرفاتها الشاذة. أما والدها فطريقته الكلام معها. مما يجعلها تقول إنها تحب أباها أكثر من أمها، والعكس أحياناً.

حالتها: تكذب باستمرار للضرورة ولغير الضرورة. مثلاً: أحياناً تكذب لتكون أمام رفاقها أفضل منهم. مع أنها تعرف أن كذبتها مكشوفة

فهي تصرّ على الكذب ولا تتراجع عن كلامها، وإذا تراجعت تتراجع بكذبة أخرى.

هناك أمر ثانٍ لاحظته بصفتي أدرّسها في البيت. فهي، بالرغم من وضعها الميسور وبالرغم من أنها ليست محرومة من شيء، لاحظتُ أحياناً أنها تمدّ يدها إلى أغراض ليست لها. وحتى تبرّر تصرفها تقول أي شيء لتظهر لصاحب الغرض أنه لها وقبل أن يكتشف أن غرضه قد ضاع.

وهي أيضاً تغار بشكل غير معقول من أخوتها في البيت ومن رفيقاتها في الطفولة (أي: في أسرة الطفولة: ك.ب.)»*

***

أولاً: كيف نفهم هذه الحالة؟

١ ـ في بيان هذه الحالة، تتكرر مرتين عبارة «ليست محرومة من أي شيء» والمقصود أنها ليست محرومة من شيء على الصعيد المادي، وهو ما يفسره وضع عائلتها الميسور. ولكن مطالعة البيان توحي بأن هذه الفتاة، وإن لم تكن محرومة على الصعيد المادي، تعاني من حرمان أشدّ وأقسى، ألا وهو الحرمان العاطفيّ. وقد يستغرب الوالدان هذا الأمر وقد يشعران أنهما يمدّان ابنتهما بما تحتاجه من عاطفة، ولكن المهمّ هو ما تشعر به الفتاة نفسها بهذا الصدد، لأن هذا الشعور هو المؤثّر في سلوكها كله.

٢ ـ أما مصدر هذا الشعور، فقد يكون مفتاحه هو العبارة الأخيرة الواردة في البيان: «وهي أيضاً تغار بشكل غير معقول من أخوتها في البيت ومن رفيقاتها في الطفولة». مما يشير إلى أن الغيرة قد تكون محور هذه الحالة كلها. ليس لدينا في البيان تفاصيل عن علاقة هذه الفتاة بأخويها الأصغرين ولا عن تاريخ هذه العلاقات. كل ما نعرفه أن «علاقتها بهما ليست جيدة

* حالة دُرست في ١٩٨٩/٢/١١ في إطار حلقة إعداد لمرشدي الطفولة في فرع طرابلس ـ الميناء لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

دائماً» وإنها «تغار (منهما) بشكل غير معقول». إنما يجوز تصور الوضع على الشكل الآتي: هذه الفتاة كانت بكر العائلة على ما يبدو، وبهذه الصفة كانت لفترة ما وحيدة والديها تستأثر بكل اهتمامهما، ثم وُلد لها أخ انتزع منها مركز الصدارة هذا وصار بدوره محور الاهتمام، ربما بشكل أخصّ لأنه ذكر. فإذا صحّ ذلك تكون البنت قد شعرت ربما أنها أصبحت منبوذة (فمنطق الطفل، الذي لا يزال مسخراً لرغبته اللامحدودة، هو منطق «كل شيء أو لا شيء») لصالح أخيها، بصفته الأصغر من جهة وبصفته الذكر من جهة أخرى، وقد تكون المأساة قد تكررت بالنسبة إليها عند ولادة ذكر جديد، خاصة وانها أصبحت عند ذاك وحيدة حيال ذكرين، دون أن يكون لها أخت كان بإمكان الكبرى، لو وُجدت، أن تجد لها عوناً بالتعاطف معها. من هنا أنها أصبحت تعيش بإحباط دائم، إحباط الولد الذي يفتقد (أو يتراءى له أنه يفتقد، والأمران سيّان على المستوى النفسي) الحب الوالدي الذي هو بحاجة إليه حاجته إلى الهواء والدفء والطعام.

٣ ـ من هنا تلك «الأنانية» التي ينسبها البيان للفتاة، مضيفاً أنها «تريد كل شيء لها». وكأني بكاتبة البيان تتصور أن الأنانية سبب المشكلة. في حين أنها بالحقيقة نتيجتها. فالولد، إذا ما تيقن أنه محبوب، اكتسب من جراء ذلك شعوراً بالأمان يسمح له بأن يتخطى التركيز على ذاته وينطلق بدوره في مسيرة الحب. أما إذا شعر (ولو خطأ) بأنه محروم من الحب، فإنه ينكمش على نفسه وينغلق عليها خوفاً من قسوة الحياة. إنه يصبح إذ ذاك أسير حب منحرف، ضيق، لذاته، لأنه لم يتح له أن يختبر حباً يحرره من قيود هذه الذات. إنه يكون كالبرعم الذي لم يتفتح لأنه لم يتعرض للنور والدفء. وقد قال أحد الأولاد الذين حُرموا من الحب الوالديّ هذه الكلمة المعبّرة: «إنني مضطر أن أحبّ ذاتي، لأن أحداً لم يحبني».

٤ ـ انطلاقاً مما سبق، يمكننا فهم ظاهرة الكذب عند هذه الفتاة. إنها، يقول البيان، «تكذب باستمرار للضرورة ولغير الضرورة». مما يعني أن الكذب صار بالنسبة إليها نمطاً للوجود، أسلوباً للتعامل. وهذا النمط غير

خاضع للمنطق لأن الفتاة التي نحن بصددها لا تحمّل نفسها مشقة حبك كذبتها بشكل محكم، مقنع: «مع أنها تعرف أن كذبتها مكشوفة فهي تصرّ على الكذب ولا تتراجع عن كلامها». الكذب، بعبارة أخرى، هو عندها سلوك تلقائي، غريزي، لا يخضع لمقتضيات المنطق ولا يأخذ بعين الاعتبار متطلبات الواقع. لماذا، يا ترى، أصبح الكذب لديها نمطاً غريزياً، تلقائياً في التعامل؟ الأرجح أن هذا عائد إلى اختلال علاقاتها بالآخرين بسبب التقوقع على الذات الناتج عن الشعور بالحرمان من الحب. فالكلام هو أصلاً وسيلة التواصل. ولكن يبدو أن هذه الفتاة أصبحت عاجزة عن التواصل الحقيقي، ترفض كل علاقة فعلية بالآخرين لأنها ترى في هذه العلاقة خطراً عليها (وبالفعل فإن عالماً خالياً من الحب، كما تتصوره هذه الفتاة انطلاقاً من خبرتها العائلية، إنما هو عالم قاسٍ ومخيف). وهي تعبّر عن هذا الرفض بالكذب المتواصل، لسبب أو لغير سبب، لأنها بالكذب تعطّل العلاقة بينها وبين الآخرين، تقطع الجسور بينها وبينهم. وقد يكون أحياناً لهذا الكذب غرض أكثر تحديداً: «مثلاً أحياناً تكذب لتكون أمام رفاقها أفضل منهم». إن غيرتها من أخويها انتقلت إلى علاقتها برفاقها («تغار بشكل غير معقول... من رفيقاتها في الطفولة») ولذا فهي تستميت لتؤكد وجودها حيالهم وقد تلجأ إلى الكذب لتحقيق هذا الغرض.

٥ ـ السرقة أيضاً تُفهم من هذه الزاوية. إن هذه الفتاة بقيت إلى حد ما، بسبب تقوقعها على ذاتها نتيجة الشعور بالحرمان، عالقة بالمرحلة الأولى من الطفولة (قبل ٦ ـ ٧ سنوات) حيث لا يميز الولد بعد بين ما له وما للآخرين لأن ذهنيته تتسم بالأنوية*. يتعجب البيان من كون الفتاة «تمدّ يدها

* cf Jean-Pierre Lauzel: L'enfant voleur, P.U.F., Paris, 1966, pp.11-12.
نفس التخلف الانفعالي، الناتج عن وطأة الحرمان، نلاحظه في كون الفتاة، كما أشير أعلاه، لا تكلف نفسها عناء إضفاء صفة الواقعية على كذبها بل تكذب بشكل عشوائي، غير معقول، مما يشير إلى أنها لا تزال إلى حد ما عالقة بمرحلة بدائية من النمو لا تتناسب مع عمرها الحقيقي، وهي المرحلة التي لا يزال فيها «مبدأ اللذة» (حسب تعبير فرويد) ـ وهو مبدأ الاشباع العشوائي الأهوج للرغبة ـ غالباً على «مبدأ الواقع» الذي يأخذ بعين الاعتبار، في السعي إلى اشباع الرغبة، مقتضيات الواقع وضروراته.

على أغراض ليست لها»، وذلك «بالرغم من وضعها الميسور وبالرغم من أنها ليست محرومة من شيء». ولكن لا بد هنا من تكرار ما سبق قوله، وهو أن الفتاة تعاني من حرمان أساسي وهو الحرمان العاطفيّ. وما تقوم به من سرقات إنما هو تعبير عن هذا الحرمان ومحاولة ـ فاشلة لا محالة ـ للتخلص منه. إن الأغراض التي تمدّ الفتاة يدها إليها لتستولي عليها ليست هي المقصودة بالحقيقة: فقد كان بإمكان الفتاة أن تحصل عليها من والديها بطريقة مشروعة لو طلبتها منهما. ولكنها، قبل كل شيء، رموز للحب المفقود والذي تحاول الفتاة ـ عبر سرقاتها ـ اختلاسه عنوة لأنه لم يُقدم لها تلقائياً (أو أنها هكذا تشعر على الأقل)**.

ثانياً: كيف نعالج هذه الحالة؟

١ ـ برأيي إن أساس المعالجة هي أن تغيّر المرشدة التي كتبت البيان نظرتها إلى الفتاة، فتنتقل من الاحكام التي تغلب عليها السمة الخلقية («أنانية»، «كذب»، «سرقة») ـ تلك الأحكام التي تشعر الفتاة بوطأتها مسلطة عليها فتزداد إحساساً بأنها مرفوضة، منبوذة، ويترسخ فيها الاعتقاد بأنها رديئة لا ينتظر منها شيء صالح ـ إلى التفهم النفساني للدوافع التي تكمن وراء أنماط السلوك هذه. فإذا فعلت، اتضح لها أن هذه التصرفات والمواقف «الشاذة» إنما هي بمثابة نداءات استغاثة تطلقها هذه الفتاة ـ لا شعورياً ـ باتجاه محيطها، معبّرة بها عن بؤسها العاطفي (الذي يخفيه وضعها المادي الميسور) ومطالبة بالعون والنجدة. فإذا ما عرفت المرشدة كيف تلتقط هذه الرسالة الغامضة في الظاهر وتفكّ رموزها، شعرت الفتاة بأنها لم تعد تتخبط وحدها في مأزقها الوجودي وأن هناك من يفهمها ويتعاطف معها ويقف إلى جانبها. وإذا ما انتابها مثل هذا الشعور، كان ذلك بالنسبة إليها بدء الخلاص والتحرر، إذ تحسّ بأن هناك من يحبها فعلاً فتبدأ المصالحة بينها وبين الحياة.

** cf Le cas de Sabine, 7 ans, pp. 200-201, in Le tien et le mien dans la vie de l'enfant, Soucis d'enfant, t.1, op.cit., pp.195-205.

٢ ـ من هذا المنطلق ـ منطلق التفهم والتعاطف ـ تستطيع المرشدة أن تعالج ظواهر الكذب والسرقة والغيرة من الرفيقات في «الطفولة»، التي تصدر عن هذه الفتاة. فلا ينبغي التركيز على هذه الظواهر بحد ذاتها لأنها مجرد أعراض (مع أنه ينبغي، بحزم وهدوء، إعادة الحقيقة إلى نصابها في حال شوهتها الفتاة بكذبها، ودفع الفتاة إلى إعادة المسروق في حال ارتكابها سرقة، إنما مع تحاشي أي تشهير لهذه الأعمال)، إنما ينبغي معالجة المصدر الذي منه تنبع ألا وهو شعور الفتاة بالنبذ والاحباط. هذه المعالجة تبدأ، كما أشرنا، بتفهم المسؤولة للفتاة وتعاطفها معها، ولكنها تكتمل بسعي الى توجيه الفتاة نحو إبراز مواهبها وقدراتها عبر منجزات تشجّع على القيام بها في مجموعة «الطفولة» التي تنتمي إليها، بحيث تحصل من جراء ذلك على تقدير رفيقاتها واعجابهن وتعاطفهن، مما يوقظ لديها شعوراً بالطمأنينة والارتياح ينعكس إيجابياً على مجمل وضعها النفسي ويخفف تدريجياً من حدة الأعراض المشكو منها ومن تكرارها.

٣ ـ هذا وإن للمرشدة دوراً تلعبه مع والدَي الفتاة لمساعدتها على تخطي مشكلتها:

أ ـ فمن جهة ينبغي إجراء حوار مطول مع الوالدة تستوضح فيه هذه عن ظروف ظهور غيرة الفتاة من أخويها وعن مظاهر هذه الغيرة وعن المعاملة التي يعامَل بها كل من الأولاد في البيت (فقد يستفيد الأهل من كون البكر في الأسرة هو بنت ليسندوا إليها مسؤولية تفوق عمرها وتُشعرها بالاجحاف، إذ يجعلون منها خادمة لإخوتها)*. وينبغي بالمناسبة توعية الأم إلى الارتباط القائم بين غيرة ابنتها من جهة، وبين «أنانيتها» وكذبها من جهة أخرى (أما السرقة فيحسن عدم ذكرها أمام الأم إذا كانت هذه على غير اطلاع عليها). كما ينبغي إفهامها أن معاملتها لابنتها بالضرب والقسوة من شأنها أن تزيد من تفاقم المشكلة لأنها تغذي لدى الفتاة شعورها بأنها مرفوضة، منبوذة، وهو كما

* cf Rose Vincent: Connaissance de l'enfant, op.cit., p.129.

رأينا، أساس مشكلتها كلها، كما ينبغي توجيه الأم إلى ضرورة منح بعض الامتيازات لابنتها بصفتها الكبرى (فالإنصاف في معاملة الأولاد لا يعني بشكل من الأشكال معاملتهم بالتساوي**، إذ لكل منهم وضعه الخاص وحاجاته الذاتية)، كي تشعر بأن هذا المركز لا يفرض عليها مسؤوليات وحرماناً فحسب بل إنه يعود عليها أيضاً بما ترغبه وتتمناه. هذا من شأنه أن يخفف من حدة غيرتها وأن يصالحها مع وضعها. كما ينبغي لفت نظر الأم إلى ضرورة ابراز المزايا الحسنة والمواهب التي تتمتع بها الفتاة، والثناء على هذه الايجابيات علناً وعلى مسمع الأخوَين، بدل التركيزعلى السلبيات، التي ينبغي أن تقاوَم إنما بهدوء مقرون بالحزم وبدون أي عنف أو تشهير. هذا ولا بد من لفت نظر الوالدة إلى ضرورة إطراء أنوثة ابنتها واظهار الاعتبار لها، خاصة في هذه المرحلة التي أصبحت فيها هذه الأنوثة على عتبة الاكتمال (فالمتوقع في هذا العمر أن تكون قد بدأت في الجسم تحولات ـ في القامة والشكل ـ تنبئ ببروز امرأة الغد في طفلة الأمس***)، مما يساعد الفتاة على استعادة الشعور بقيمتها حيال أخويها الذكرَين ويدفع في طريق التغلب على مشكلتها.

ب ـ وللوالد دور خاص يلعبه من حيث مصالحة ابنته مع أنوثتها، ينبغي لفته إليه إما مباشرة إما عن طريق الأم. فالبنت تشعر بميل خاص إلى والدها الذي هو الرجل الأول في حياتها والذي تتكون، عبر العلاقة به، نظرتها إلى الرجال من جهة وإلى أنوثتها من جهة أخرى. ومن حسن الحظ أن علاقة هذه الفتاة بأبيها طيبة كما يبدو، على وجه الاجمال، بسبب المعاملة الحسنة التي يبديها الوالد لابنته كما ذكر البيان. مطلوب من الأب أن يكثف علاقته بابنته ويوطدها، وأن يشعرها بأنها أصبحت «صبية» تصلح لتكون رفيقة ومحدثة له بين حين وحين، مما يعبّر عنه بخروجه معها على انفراد بين الفينة والفينة. إن هذا السلوك الأبوي كفيل بأن يلعب دوراً هاماً في استعادة الفتاة ثقتها بنفسها وفي تخفيف حدة غيرتها ومصالحتها مع الوجود.

** «Equité ne peut signifier ici égalité», André Berge, cité par R. Vincent: Connaissance de l'enfant, p.125.

*** cf R.Vincent: op.cit., p.64.

- مراجع حول السرقة لدى الطفل والمراهق

- Dr René Allendy: L'enfance méconnue, Op.Cit., 8. L'Enfant voleur, pp.82-87.
- L'Ecole des parents: Les difficultés de votre enfant, Op.Cit., L'enfant chapardeur, pp. 241-254.
- Trapmann, Liebetrau, Rotthaus: Les petits problèmes de nos enfants, Op.Cit., pp. 341-348.
- Elisabeth Vitzhum (comtesse): Le tien et le mien dans la vie de l'enfant, in Soucis d'enfant, t.1, Op.Cit., pp. 195-205.
- Dr André Berge: Les défauts de l'enfant, Op.Cit., pp.106-111.
- Dr André Berge: Le métier de parent, Op.Cit., pp.86-89.
- Dr André Berge: L'enfant au caractère difficile, Op. Cit., pp. 102-106.
- Dr André Arthus: Un monde inconnu: nos enfants, Op.Cit., pp.115-128.
- Dr Alfred Adler: L'enfant difficile, Technique de la Psychologie individuelle comparée, Op.Cit., pp.43, 162-163.
- Nicole Fabre: L'Education familiale et ses problèmes, Op.Cit., Mon enfant vole, pp.114-118.
- Nicole Fabre: Les non-dits de la famille, p.16, in «Alliance», Paris, n°18, Novembre-Décembre 1981, pp.14-18.
- Hans Zulliger: Chapardeurs et jeunes voleurs, faut-il les aider ou les punir? traduit de l'allemand par A. Sommermeyer et J. Légaud, Bloud et Gay, 1969.

- Charles Baudouin: L'Ame et l'action, Ed. du Mont-Blanc, Genève, 1969, pp. 119, 123, 125.
- Dr Jean-Pierre Lauzel: L'enfant voleur, Coll. «Paideïa», P.U.F., Paris, 1966.
- Dr F. Marty: Le copiage, pp. 50-51, in «L'Ecole des parents», Paris, Janvier 1969, pp.45-58.
- A.S. Neill: Libres enfants de Summerhill, Op.Cit., pp.128, 223-224, 245-246.
- H.-D. Richter: Parents, enfant et névrose, traduit de l'allemand par Léa Marcou, Mercure de France, 1972, p.227.
- Françoise Dolto: Lorsque l'enfant paraît, t.2, Seuil, Paris, 1978, pp.88-90.
- Karl Abraham: Œuvres Complètes — t.2 — Développement de la libido (1913-1925), PBP, Paris, 1977, p.115.
- Gilbert Tordjman: La violence, le sexe... et l'amour, Op.Cit., p.194.
- D. Origlia et H. Ouillon: L'Adolescent, Op.Cit., p.129.

- د. مصطفى حجازي: الأحداث الجانحون (١٩٧٥)، دار الطليعة، بيروت، ط ٢، ١٩٨١، ص ٣٠٣ - ٣٠٦.
- طارق عبد الظاهر محمد (إعداد): نزعة السرقة عند الأطفال، «العربي»، الكويت، السنة ٣١، العدد ٣٥٦، تموز ١٩٨٨، ص ١٦٢ - ١٦٥.

الفصل الخامس

التخلف العقلي

ـ هل يُرقّى ولد بسيط الذكاء؟

● «طفل أو أكثر في فرقة الصاعدين (فئة «الصاعدين» تضم الأولاد ما بين ٨ و١٠ سنوات: ك.ب.)، على قدر بسيط من الذكاء، والقدرة على الاستيعاب، رفاقه سيترقون هذا الصيف إلى فرقة الشاهدين (فئة «الشاهدين» تضم الأولاد ما بين ١٠ و١٢ سنة: ك.ب). كيف يمكن أن نعامله وهو كما نعتقد ليس أهلاً ليترقى مثلهم؟ وهل أن بقاءه حيث هو سيؤثر على شخصيته إن ترقّى رفاقه؟»*

***

أشعر أن طرح هذا السؤال ينطلق من الافتراض بأن الارتقاء من فئة إلى فئة في أسرة الطفولة يرتبط بعنصر الذكاء وعنصر المعلومات. ولكنني أعرف أن الأسس التي يرتكز إليها العمل في أسرة الطفولة منذ أول عهدها لا تزال قائمة إلى الآن، ومنها أن الفئات الأربع التي يتوزع عليها الأولاد في هذه الأسرة (المستنيرون ـ الزارعون ـ الصاعدون ـ الشاهدون) هي **فئات سنّ** ليس إلاّ لا يدخل في تحديدها قطعاً أي عامل غير عامل السن. وهي ليست صفوفاً

* أجيب عنه في ١٩٨٧/٥/١، في حلقة لمرشدي فروع البترون لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

بالمفهوم المدرسي بشكل من الأشكال بل مجموعات يغلب عليها لا الطابع التعليمي بل الطابع الحياتي، أي أنها مجموعات عيش مشترك في الأساس يشغل التعليم فيها دوراً ليس هو بالدور الرئيسي. فإذا أقررنا هذا المبدأ وعملنا به، لا يعود للسؤال المطروح من مبرّر. أي أن الولد الذي نحن بصدده يرتقي بصورة طبيعية من فئة «الصاعدين» إلى فئة «الشاهدين» بفعل تقدمه في العمر ليس إلاّ ودون إقامة الوزن لأي اعتبار آخر.

هذا، وبالإضافة إلى ما سبق، فإن إبقاء الولد البسيط الذكاء في مجموعة تضمّ من هم أصغر منه سناً يصطدم بالاعتبارين التاليين:

١ ـ إن الولد البسيط الذكاء Débile mental لا يمكن الموازاة بينه وبين ولد آخر سويّ الذكاء أصغر منه عمراً. صحيح أنه يوازيه في مستوى نموّ ذكائه، بحيث نقول مثلاً أن الولد الفلاني الذي يبلغ عشر سنوات من العمر الزمني لا يتمتع سوى بثماني سنوات من العمر العقلي (هذا ما تحدده روائز الذكاء مثل رائز Binet-Simon)، مما يعني أنه يتوازى، من حيث مستواه العقلي، لا مع الأولاد الأسوياء الذين من عمره بل مع الأولاد الأسوياء الذين هم دون عمره الزمني بسنتين. ولكن هذا التوازي بينه وبين ولد سويّ أصغر سناً ينحصر في صعيد المدارك العقلية* ولا يمكن تعميمه بحيث نتصور الولد البسيط الذكاء متماثلاً كلياً مع ولد سويّ أصغر منه** وبالتالي إنه يمكن التعامل معهما بنفس الطريقة. فالولد البسيط الذكاء، وإن كان متخلفاً من حيث نمو ذكائه، فهو ليس متخلفاً عادة من حيث نموّه الجسدي. فهو، من هذه الناحية، يحاكي أولاد عمره، مما ينشئ لديه حاجات ومواقف وذهنية وسمات شخصية، وحتى مهارات عملية، يتميز بها عن الأولاد الأصغر منه سناً الذين يجارونه من حيث مستوى الذكاء. هذا ما أشار إليه أحد كبار

* cf Monique Vial: Les déficients intellectuels, p.28, in M.Vial, E.Plaisance, J.Beauvais: Les mauvais élèves, Coll. «SUP — L'Educateur», P.U.F. Paris, 1970, pp.17-80.

** cf René Zazzo: Où en est la psychologie de l'enfant, Denoël-Gonthier, Paris, 1983, p.82.

الاخصائيين في التخلف العقلي، وهو العالم النفسي الفرنسي رينيه زازّو عندما أشار، سنة ١٩٦٠، إلى أن الولد البسيط الذكاء يتميز بـ«تباين في وتائر النموّ» Hétérochronie du développement، أي أن نموه من حيث المدارك العقلية أدنى من نموه على أصعدة أخرى من المؤهلات. من جهة أخرى، فإذا كان الولد البسيط الذكاء يوازي الولد السويّ الأصغر سناً من حيث مستوى قدراته العقلية، فإنه يتفوق عليه من حيث خبرته الأطول التي أكسبته معلومات عملية واجتماعية لم تتوفر بنفس الدرجة لمن كان دونه في السن، مما يتيح له بأن يتصرف في بعض المواقف بطريقة أكثر إحكاماً من الولد الأصغر الذي يماثله من حيث المستوى العقلي***.

٢ ـ إن فصل الولد البسيط الذكاء عن أقرانه وتصنيفه مع الأولاد الأصغر سناً يشكّل تمييزاً مؤذياً للولد يجرح شعوره بقيمته وكرامته ويفرض عليه صورة تبخيسية لذاته ليس من شأنها بحال من الأحوال أن تساعده على شحذ طاقاته وأن تدفعه إلى استغلال امكانياته الراهنة إلى أبعد حدّ. إن تصنيفه مع من هو أصغر سناً منه ليس مجحفاً بحقه وحسب، كما أشرنا أعلاه، بل إنه تثبيط لعزائمه يدفعه إلى الاستكانة والخمول ويفوّت عليه فرصة إنماء قدراته المحدودة بالممارسة الناشطة المتحفزة.

ـ موقع المتخلف عقلياً في فرقة وطريقة معاملته

● «ما العمل إذا صادفنا في حياتنا الارشادية وضمن فرقتنا إنساناً متخلفاً عقلياً؟ كيف نعامله؟ وكيف نحدد وضعه في الفرقة؟»*

***

السؤال الأول الذي تنبغي مواجهته في هذه الحال هي: هل هذا

*** cf R.Zazzo et Equipe de l'hôpital Henri Rousselle: Les débilités mentales (1969), Coll. U, A.Colin, Paris, 1971, p.289.

* أجيب عن هذا السؤال في ١٩٨٦/٩/٢٠ في حلقة تدريب المرشدين في دير مار جرجس الحميراء.

الإنسان هو بالفعل متخلف عقلياً، أم أن هناك قيوداً نفسية تكبله وتحول دون تفتق امكانياته؟ هذا افتراض وارد، لا يمكن استبعاده مبدئياً. فالحالة التي أشرنا إليها شائعة، وهي تلك التي لا يكون فيها التخلف الظاهر في الذكاء نتيجة نقص أساسيّ في الطاقة العقلية مرتبط بالتكوين البيولوجي نفسه بما يحمله من سمات موروثة أو إصابات مبكرة، إنما نتيجة عوامل انفعالية ترتبط بالمشاكل المعاشة، خاصة في علاقة الولد بأسرته، وتقيد الانتاج العقلي فتحول دون بلوغه المستوى الذي يتناسب مع امكانياته الأصلية. هذا ما يشار إليه أحياناً بعبارة Fausse débilité أو Pseudo débilité**. في مثل هذه الحال تكون الفرقة، إذا أصبحت جماعة متحابة، متفاهمة، متعاطفة، متعاونة، عنصراً هاماً في إطلاق شخصية هذا الإنسان ـ بما فيها ذكاؤه ـ من عقالاتها.

أما إذا كان بالفعل متخلفاً عقلياً، فينبغي أن نأخذه كما هو، وأن نرحّب به كما هو، وأن نتقبله بحدوده الراهنة، مدركين بأننا عبره نتقبل المسيح بنوع أخص، كما نتقبله بنوع أخص في كل هامشيي الأرض الذين وحّد ذاته بهم: «كل ما فعلتموه بأحد أخوتي هؤلاء الصغار فبي فعلتموه» (متى ٢٥ : ٤٠).

هذا يفترض بالطبع أن نحميه بحزم من كل سخرية واستخفاف، وأن نحمل أعضاء الفرقة، بقدوتنا أولاً وبرباط التعاطف والتقبّل المشترك الذي

** راجع مثلاً:

- Jean Plaquevent: Misère sans nom, Seuil ,Paris, 1955, p.66.
- Dr Angel Garma: Les maux de tête, PUF, 1962, pp.13 et 34.
- Denise Saada: L'enfant et les grandes personnes, Aubier-Montaigne, 1968, pp.84-85.
- Paule Parent et Claude Gonnet: Les écoliers inadaptés, PUF, 1968, pp.115-116.
- Bruno Bettelheim: Le traitement des troubles affectifs chez l'enfant, Fleurus, 1972, p.177.
- Bernard Voizot: Le développement de l'intelligence chez l'enfant, A.Colin, 1973, p.285.

نسعى إلى إرسائه بين أفرادها، إلى تبنيه دون أي تحفظ. علماً بأن هذا ليس دوماً بالأمر السهل. فقد أثبتت دراستان ميدانيتان أجريتا سنة ١٩٥٠ وسنة ١٩٥٨ أن رفاق المتخلف عقلياً في صف من الصفوف المدرسية ينزعون إلى نبذه باعتباره «غليظاً»، مزعجاً، مشاكساً، وما شابه ذلك، وأن المدرّسين أنفسهم يبدون حياله النزعة نفسها*.

إن هذا التقبل المتعاطف من شأنه أن يوفّر لهذا الفتى أفضل الشروط لاستعمال امكانياته العقلية المحدودة إلى أبعد حدّ. علماً بأنه ينبغي أن لا يغيب عن بالنا أن الناحية العقلية ليست كل شيء، وأنه قد يكون لدى المتخلف عقلياً ـ حتى ولو كان تخلفه عميقاً ـ كنوز من المشاعر المرهفة والاحساس الروحيّ الأصيل، يمكن أن تتخذ منطلقاً لنموه الروحي الشخصي كما يمكن أن تغتني بها الفرقة كلها.

* cf René Zazzo et Equipe de l'hôpital Henri Rousselle: Les débilités mentales, op.cit., p.427.

الفصل السادس

المشاكل الأسريّة

ـ مواجهة التوتر بين المراهق ووالدَيه

● «الطفل حتى الثانية عشرة هو جزء من العائلة. بعدها يبدأ الشعور لديه بالاستقلالية. وتنشأ إذ ذاك علاقة توتر بينه وبين الأهل. كيف يمكن للقادة المعاطاة معه حينذاك وهم يجتمعون معه مرة كل أسبوع في حين يتواجد مع أهله أكثر الأحيان؟»*

***

السؤال يواجهنا بناحية هامة في تطور الطفل النفسيّ، ألا وهي التوتر الناشئ في مطلع المراهقة بينه وبين والديه. وقد كان السؤال محقاً في إشارته إلى سبب هذا التوتر، وهو انتقال الولد من «رحلة كان فيها «جزءاً من العائلة»، لأن شخصيته لم تكن قد تبلورت بعد بما فيه الكفاية ولم تدرك ذاتها بعد حق الإدراك، الى شعور بالاستقلالية يبرز لديه في مطلع المراهقة عندما يبدأ بوعي ذاته كائناً متمايزاً فريداً. إذ ذاك «تنشأ علاقة توتر بينه وبين الأهل». وهو توتر لا بدّ منه حتى إذا حظي المراهق بأهل على قسط كبير من التفهم. ذلك لأن نزعته إلى الانسلاخ عنهم إنما هي، في العمق، نزعة إلى

* أجيب عنه في ١٩٨٧/٥/١ في حلقة عُقدت لمرشدي فروع البترون لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

الانسلاخ عن طفولته، وهي عملية لا بدّ منها لكي يتاح له الاتجاه نحو الرشد. فإذا عارض أهله وقاومهم فإنما هو يعارض ويقاوم في الأساس بقايا طفولته، تلك البقايا التي لا تزال تشده إلى والديه وتدفعه إلى المكوث في كنفهما والتشبث بتبعيته لهما رغبة في الحماية وتهيباً من الانتقال إلى استقلال مسؤول يستهويه ويخيفه بآن.

في إطار هذه الأزمة يندرج دورنا كمربين.

فالولد لا بدّ له، في هذه الآونة، من فك التلاحم بينه وبين الوالدين للأسباب التي أشرنا إليها. إن هذا شرط لنموّه وانطلاقه، وينبغي للأهل أن يدركوا هذا الأمر وأن لا يتصوروا أن هذا التباعد الضروري - والوقتي على كل حال إذا ما سارت الأمور بشكلها الطبيعي - إن هذا التباعد يعبّر عن عداء لهم واستخفاف بدورهم واستهتار بحنانهم وتنكّر لرعايتهم. فتباعده عنهم يعبّر بالعكس، ولو سلبياً، عن مقدار ارتباطه بهم، إذ إنه يشير إلى مدى خوفه من طغيان هذا الارتباط عليه. فالمراهق يتباعد عن والديه وفي قرارة نفسه حنين إلى الاندماج بهما مجدداً وشعور بالذنب حيالهما، وقد يتهافت على التباعد كرد فعل على هذا الضيق ومن باب الامعان في مقاومة ذلك الحنين. لذا يجدر بالأهل أن يتفهموا ذلك الوضع النفسي الدقيق الذي يجتازه ولدهم المراهق - ولكن أنى لهم، في كثير من الأحيان، أن يجدوا من يساعدهم على هذا التفهم؟ - وأن يفرحوا لما يعنيه هذا التمايز عنهم من سير لولدهم في مشروع استقلالي مؤلم، والحق يقال، لشعورهم الغريزي الامتلاكي ولكنه يحقق وحده غاية أبوّتهم، ألا وهي إطلاق كائنات حرة في رحاب الوجود*. فإذا ما أدركوا ذلك وعاشوه على صعيد الشعور والمواقف، شجعوا ولدهم على المضي في هذا الاتجاه، أياً كانت كلفته بالنسبة إليه وإليهم، مما يعود بالخير عليه ولكنه بالمقابل ينعكس إيجابياً على علاقته بهم نظراً لما يشيعه في نفسه من ثقة بهم وارتياح إليهم.

* راجع: كوستي بندلي: مواقفنا من أولادنا: امتلاك أو اطلاق؟، «نحن وأولادنا»، ١، منشورات النور، بيروت، ١٩٨١.

ولكن المراهق، وإن كان ينزع إلى التحرر من تبعية والديه التي تقيده بطفولة تدفعه حركة النموّ إلى تجاوزها، إلا أنه لا يزال بحاجة إلى مراجع والدية يستند إليها ليتسنى له أن يكمل بناء شخصيته الناشئة. بعبارة أخرى إنه بحاجة إلى أن يجد في عالمه النفسي شخصيات ذات طابع والديّ إنما تكون أقل انخراطاً في حياته الانفعالية من والديه، بحيث يمكنه الركون إليها دون أن يخشى طغيانها عليه. ومن الطبيعي أن يفتش عن هذه البدائل الوالدية خارج المحيط العائلي.

هنا يأتي دورنا كمربين. إذ إننا مرشحون لنكون تلك المراجع الوالدية البديلة التي يسعى المراهق إليها والتي يمكن أن تلعب في حياته دور الجسر الذي يساعده على الانتقال من تبعية الطفولة إلى الاستقلال الناجز.

يشير السؤال إلى ضالة حضور المرشد في حياة المراهق إذا ما قيس هذا الحضور بالفترة الزمنية («مرة واحدة في الأسبوع») وقورن باتصال حضور الأهل في حياته («يتواجد مع أهله أكثر الأحيان»). ولكن لا بدّ هنا من ملاحظة أمرين. أولهما أن كثافة الحضور لا تقاس بامتداده الزمني بل بنوعيته وتأثيره. أما الثاني فهو أننا، في الفترة الوجيزة التي نقضيها مع المراهق نستفيد من العلاقة العاطفية التي بناها الأهل مدة سنين مع ولدهم والتي ننتقل تلقائياً إلينا بصفتنا نصبح في نظره بدلاء للوالدين. ولكننا، بالمقابل، وبسبب ضآلة الحيّز الزمني الذي نشغله في حياته، أقل تورطاً من الوالدين في مجاله الحميم، مما يسمح لنا وله بالتصرف بشكل أكثر صفاء وأقل انفعالية في العلاقة التربوية التي تنشأ بيننا وبينه.

عدم التورط العاطفي هذا يسمح لنا بأن نوفّق، بأكثر يُسر من الأهل، بين موقفين متكاملين لا بدّ لنا، كبدلاء للوالدين، أن نوفرهما للمراهق في علاقتنا به، ألا وهما التفهم والصلابة. فالأهل كثيراً ما يقعون - بأطيب النوايا - في فخ إهمال أحد هذين البعدين الضروريين لعلاقة تربوية ناجحة مع ولدهما المراهق. فإما أنهم يتسلطون عليه بالقمع أو بالعاطفة الخانقة، يحدوهم إلى ذلك في كثير من الأحيان خوفهم عليه ورغبتهم في حمايته، فيضيع التفهم

ويشعر المراهق أن رغبته العميقة في تأكيد فرادته الناشئة غير معترف بها وغير مأخوذة على محمل الجدّ، فتتعمق من جراء ذلك عزلته ويزداد التأزم بينه وبين أقرب الناس إليه. وإما أنهم يستقيلون من سلطتهم خشية التصادم مع المراهق واشفاقاً عليه من الاحباط، فتضيع تلك الصلابة التي يحتاجها المراهق في قرارة نفسه، وإن كان أحياناً يضيق بها ويتمرد عليها، حاجته إلى ركيزة متينة يستند إليها للحدّ من غلواء نزواته ولبلوغ النضج والاستقرار والتوافق مع الواقع. فإذا ما غابت عنه، أحسّ بأنه متروك لنفسه ولعشوائية انفعالاته، يفتقد الحماية والعون والأمان.

دورنا كمرشدين أن نستفيد من علاقتنا به، التي يلتقي فيها الودّ مع قسط من التمايز يصونها من الانفعال، لكي نجمع في موقفنا منه وجهي المتانة والتفهم اللذين سبقت الإشارة إليهما، ولكي نحقق في سلوكنا حياله ذلك التوازن، الجميل والصعب بآن، بين هذين البعدين للعلاقة التربوية. فيرتاح المراهق إلينا وينفتح أمامه، عبر هذا الارتياح، مجال اتمام نموّه النفسي بأسلم ما يمكن. لا بل إن علاقته بأهله من شأنها أن تصبح من جراء ذلك أكثر انسجاماً ووفاقاً. فمن جهة يتصالح المراهق من خلالنا مع الصورة الوالدية إذ يراها متجاوبة مع حاجاته العميقة، مما ينعكس إيجابياً على علاقته بوالديه الحقيقيين. ثم إن موقفنا المتوازن منه يشيع فيه ثقة بنفسه من شأنها هي أيضاً أن تخفف من حدة التأزم بينه وبين والديه.

من هنا إنه ينبغي لنا نحن المرشدين أن نعرف كيف نوضح للأهل أننا لسنا بحال من الأحوال خصوماً لهم أو منافسين على محبة أولادهم بل معاونين ومكملين لهم في رعاية هؤلاء خلال فترة حساسة من نموّهم، وأننا، في آخر المطاف، حلفاء لهم، لا على أولادهم، بل من أجل صالح الأولاد والأهل معاً وسلامة العلاقة بين الطرفين.

ـ مراجع عن علاقة المراهق بوالدَيه

- Dr André Arthus: Un monde inconnu: nos enfants, Casterman, 1964, pp.227-235.
- Dr Claude Kohler et Paule Aimard: De l'enfance à l'adolescence, Casterman, 1970, pp.90-92.
- Dr André Berge: La Sexualité aujourd'hui, Casterman, 1970, pp.61-63.
- Olivier Targowla: Les adolescents et le suicide, p.18, in «Ecclesia», Paris, n°262, Janvier 1971, pp.17-19.
- Dr J.-P. Lauzel: L'enfant voleur, Op.Cit., p.130.
- Hans Zulliger: Bandes, Hordes et Communautés, Bloud et Gay, 1969, p.205.
- Jean-Claude Filloux: La situation scolaire, p.34, in Pédagogie et Psychologie des groupes, l'Epi, 1964, pp.31-62.
- Guy Avanzini: Le temps de l'adolescence, Op.Cit., pp.67-69.
- J. Kahn Nathan: Les parents face à l'éducation sexuelle, p.25, in J. Kahn Nathan, G. Tordjman et coll.: Le Sexe en questions. Une expérience d'éducation sexuelle dans la région parisienne, Denoël-Gonthier, 1970, pp.17-34.
- Les Ecoles de parents: L'amour, de 12 à 17 ans, Coll. «L'Ecole des parents», Casterman, 1982, p.11.
- Louis Evely: Oser parler. Désir et peur de communiquer, le Centurion, Paris, 1982, p.104.

- Nicole Prieur: Adolescents, parents: Des rendez-vous manqués?, coll. «L'Ecole des parents», Casterman, 1981, pp. 70 et 86-87.
- Jacques Duquesne: Les 13-16 ans, Bernard Grasset, Paris, 1973, pp.70-71, pp.72-75.
- John Killinger: La solitude de l'enfant (1980), R. Laffont, Paris, 1983, pp.200-201, 203-205, 205-207, 210-211.
- Jacques Nimier: Mathématique et Affectivité, Stock, Paris, 1976, p.65.
- Marie-Reine Sorel: Les petites filles, la Guilde du livre, Lausanne, 1961, p.137.
- D. Origlia et H. Ouillon: L'adolescent, Op.Cit., pp.183-190.
- Dr Jacques Lévine: La Crise de la pré- adolescence, in Encyclopédie de la psychologie, t. 2, Psychologie de la vie familiale, Fernand Nathan, Paris, 1971, pp.152-157.
- Dr Julien Rouart: Les Rapports parents-enfants chez l'adolescent, in Encyclopédie de la psychologie, t.2, Op.Cit., pp.200-206.

- د. عبد المنعم المليجي ود. حلمي المليجي: النموّ النفسيّ، مرجع مذكور، ص ٣١٦.
- د. عزت حجازي: الشباب العربي والمشكلات التي يواجهها، «عالم المعرفة»، الكويت، العدد ٦، حزيران ١٩٧٨، ص ١٣٤، ١٤٥ - ١٤٦، ١٥١ - ١٥٣، ٢٧١.
- كوستي بندلي: مع تساؤلات الشباب، منشورات النور، بيروت، ط ٣، ١٩٨٥، القسم الأول، الفصل الأول: علاقة الأهل بأولادهم المراهقين،

ص ١٥ ـ ٢٩، القسم الثاني، الفصل الأول: أسئلة حول سلطة الوالدين وحرية المراهق، ص ٦١ ـ ٦٩.

- كوستي بندلي: خلاف الأهل والأبناء، منشورات النور، بيروت، ١٩٨٢.
- كوستي بندلي: هواجس شبابية حول الأسرة والحب، منشورات النور، ١٩٨٦، القسم الأول: بعض الأضواء على تأزم العلاقات بين الشباب ووالديهم، ص ١١ ـ ٧١.
- كوستي بندلي وفرقة «الماء الحيّ»: ندوات شبابية، منشورات النور، ١٩٨٧، القسم الثاني: ندوات حول المشاكل بين الأهل والأبناء، ص ٧٩ ـ ١١٧.
- الدكتوره منيرة حلمي: مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الارشادية، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٩، الفصل السابع: مشكلات البيت والأسرة عند المراهقة، ص ١٩٤ ـ ٢١٧.
- خليل ميخائيل معوض: دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف (السلطة والطموح)، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٧١، ص ٧٧ ـ ١٦٢.

ـ كيفية التعامل مع الولد اليتيم

● «الولد اليتيم. كيف السبيل إلى عدم إشعاره باليتم وسط رفاقه الكُثُر؟»*

***

يتم ذلك بالضبط إذا تجنبنا معاملته أثناء الاجتماع بعطف زائد سافر يُشعره ويُشعر رفاقه بأنه أحوج من سواه إلى الاهتمام وأنه، بالتالي، في موقع ضعف وانتقاص ودونية. مطلوب بالعكس التصرف معه بشكل طبيعي أثناء الاجتماع مع التفهم بالطبع لوضعه.

* أجيب عنه في ١٩٨٥/٤/٦ في حلقة تدريب لمرشدي الطفولة في أبرشية طرابلس الأرثوذكسية.

يبقى أن نرافقه خارج الاجتماعات ونهتم قدر الامكان بمساعدته (وربما بمساعدة أولياء أمره) على مواجهة ظرفه الحساس بأحسن ما يمكن، كأن نسعى إلى مدّ أسرته بالمعونة المادية التي قد تحتاجها، إنما بشكل يحفظ لها كرامتها ويتحاشى إذلالها، وكأن نسعى لتأمين بديل أبويّ له (قد يكون من أقاربه أو من المرشدين) يعوّض قدر الامكان، بحضوره في حياته، عن غياب والده المتوفي، فيساعده على بناء شخصيته بأسلم ما يمكن.

ـ ولد يتيم وأمّ صارمة

● «هناك ولد يتيم الأب وأمه صارمة. لم أعرف كيف أعامله بقسوة أم بحنان؟ وإن عاملته بحنان، يشعر البقية بالغيرة»*

***

● الأم صارمة لأنها، على الأرجح، كما يحصل غالباً في تلك الحالات، ترى نفسها مضطرة إلى أن تمارس دور الأب والأم معاً، وأن تجمع، بالتالي، في شخصها، سلطة مزدوجة، مما يؤول إلى فقدان هذا التوازن بين السلطة (التي يجسدها الأب عادة) والحنان (الذي تجسده الأم عادة) الذي تنعم به الأسر المتكاملة.

● برأيي أن يعامَل هذا الفتى من قِبَل المرشد بالحنان الذي يفتقده ويحتاج إليه، إنما دون أن يعني هذا الحنان التساهل المفرط معه، إذ إن هذا، لو حصل، يكون مؤذياً من كل النواحي. فهو، من جهة، يشجع الولد على إطلاق العنان لنزواته، وبالتالي يحول بينه وبين النموّ والنضج. ثم إنه يُشعره بأنه يعامَل معاملة خاصة ولا يطالَب بما يطالَب به سواه لأنه أنقص وأضعف من غيره، فيفاقَم لديه من جراء ذلك الشعور بالدونية. أخيراً فإن هذا

* سؤال أجيب عنه في ١٩٨٦/٩/٢٠ في حلقة للمرشدين عقدت في الحميراء. الفتى المذكور ينتمي إلى فرقة استعدادية ينتسب أفرادها إلى الصف السابع في النظام التربوي السوري (الأول المتوسط في النظام اللبناني).

الانحياز الصارخ إلى أحد الأولاد لا بدّ وأن يثير غيرة الآخرين التي قد تنعكس نبذاً لرفيقهم وتضعضعاً لثقتهم بالمرشد.

● ولكن الأمور تجري على منوال آخر إذا عرف المرشد كيف يبقي الحنان الخاص الذي يحيط به هذا الولد ضمن حدود الاعتدال والخَفَر. عند ذاك يتسنى لبقية الأولاد أن يقبلوا بهذه المعاملة الخاصة لرفيقهم دون كبير صعوبة لأنهم يشعرون بالفطرة أن المساواة في المعاملة لا يصلح أن تكون مساواة حسابية، وإلا أعوزها الانصاف الحقيقي (راجع عبارة الدكتور أندريه برج المذكورة آنفاً)، بل لا بدّ لها أن تأخذ بعين الاعتبار حاجات كل واحد وفرادة أوضاعه.

ـ طفلة مرتبطة بشكل مفرط بأختها الأكبر

● «أختان (الكبرى: ٥ سنوات؛ الصغرى: ٣ سنوات) متعلقتان إحداهما بالأخرى، لا تفترقان أبداً. في البيت، البنت الكبرى لا تغار من أختها الصغرى. أما الصغرى فتغار كثيراً ولا تريد أن تقوم بأي شيء إلا مع أختها. فمثلاً من جهة اللباس، لا تقبل الصغرى أن تلبس إلا نفس ما تلبسه الكبرى، أما الكبرى فلا فارق عندها. وفي حال أراد أحدهم أن يقبّل الصغرى، فلا تقبل هذه إلا بأن تُقبّل الكبرى أولاً. في المدرسة الأختان تفترقان والصغرى لا تتضايق من فراق أختها. أما في الطفولة (أي: في اجتماعات أسرة الطفولة: ك.ب.) فبالعكس.

الأم تعمل ولا تعود إلى البيت إلا عند الظهر، مما اقتضى أن تهتم مربية بالطفلتين في غياب والدتهما. هذا حصل قبل دخولهما المدرسة، مما دفع الصغرى إلى التعلق بالمربية وفي نفس الوقت بأختها»*.

***

* دُرست هذه الحالة في ١٩٨٩/١/١٤ في إطار حلقة إعداد لمرشدي الطفولة الجدد في فرع طرابلس ـ الميناء لحركة الشبيبة الأرثوذكسية.

أولاً: كيف نفهم هذا السلوك؟

● يبدو أن الأخت الصغيرة تغار من الكبرى لشعورها أن هذه متفوقة عليها بسبب تقدم سنّها. إنها تعاني حيالها من شعور بالنقص وترغب أن يكون لها ما لأختها من قدرات رغم فارق السنّ بينهما. وقد خُيّل إليها، على ما يبدو، أن بوسعها أن تتقمص شخصية أختها الكبرى وأن تحصل بالتالي على كل ما تتمتع به أختها هذه من ميزات، إن هي جارتها في كل شيء وبقيت ملازمة لها ملازمة الظلّ. من هنا إصرارها على أن ترتدي نفس الثياب التي ترتديها أختها، وأن لا تقوم بأي عمل ما لم تشاركها فيه أختها، وأن تكون، في أسرة الطفولة، في نفس المجموعة التي توجد فيها أختها. مجمل الكلام أنها تحاول أن تكون نسخة طبق الأصل عن أختها علّها بذلك تلغي هذا الفارق بينهما الذي يضايقها جداً لأنه يثبت تفوق أختها عليها.

● هذا التشبه الكامل بالأخت الكبرى يبدو وكأنه يعبّر عن اتفاق تام بين الأختين، ولكنه يبطن عدوانية من الصغرى حيال الكبرى. فالصغرى تحاول عبره - إذ هي المصرة عليه كما يبدو - أن تلغي تفوق أختها، أن تجرّدها منه لتصبحا كلاهما في منزلة واحدة. إنها تحاول إذاً لا شعورياً أن تبتر شخصية أختها، أن تنزلها من عليائها، أن تقوّض امتيازها. هذا موقف عدواني لا تعيه الصغرى تمام الوعي ولكنها تحسّ به في قرارة نفسها فينشأ لديها من جرائه شعور بالذنب تحاول أن تسكته بإصرارها على أن تُقبَّل أختها الكبرى قبلها. وكأنها تريد أن تثبت بذلك لنفسها أنها لا ترغب في إبطال تفوق أختها طالما أنها تقدمها على نفسها في تلقي التقبيل.

● إن هذه الحالة مؤذية لكل من الطرفين، فالأخت الصغرى تحاول أن تذوب في الكبرى عبر التشبه الكامل بها، فتهمل من جراء ذلك فرادتها وتطمسها، ثم إنها، بتوهمها أنها أصبحت مماثلة لأختها في كل شيء عبر مجاراتها في المظهر والعمل ومكان الحضور، توفّر على نفسها مشقة السعي الفعلي للارتقاء إلى مرتبة أختها، ذلك السعي الذي كان يُفرض أن يكون حافزاً لها في طريق النموّ. أما الكبرى، فلا بدّ أنها تتضايق من إصرار أختها

على هذا الشبه الكامل والتلازم الكلي بينهما، إذ إنها تشعر ولا شك بأن أختها الصغرى تقيّدها إليها وتسلبها فرادتها وتعيق تمايزها واستقلالها.

ثانياً: كيف نعالج هذا السلوك؟

١ ـ في علاقتنا بأهل الطفلتين

● ينبغي أن نستوضح من الأهل أسباب هذه الغيرة الشديدة التي تبديها الأخت الصغرى حيال الكبرى (والتي يبدو لي إنها السبب الأهم في ارتباطها المفرط بها، علماً بأن ما ورد في آخر السؤال قد يساهم أيضاً في تعليل هذا التشبث: فالأم تعمل خارج المنزل طيلة فترة قبل الظهر، وقد عهدت بابنتيها إلى مربية قبل دخولهما المدرسة، مما قد يكون دفع الصغيرة إلى التعلق لا بالمربية وحسب بل بأختها الأكبر أيضاً التي بدت لها ملاذاً في غياب الأم). فهل هذه الغيرة ناتجة يا تُرى عن تفضيل يبديه الأهل للكبرى في المعاملة؟ إن ما يدعم هذه الفرضية هو ما ورد من ملاحظة شفهية بأن أهل الطفلتين، من خلال بعض تصرفاتهم، قد يُشعرون الصغرى، عن غير قصد منهم، بأن الكبرى أعلى منزلة في نظرهم: فمثلاً عندما تترك الأم المنزل، توجّه توصياتها للكبرى دون الصغرى وتدلها على المكان الذي يُحفظ فيه الطعام وعلى طريقة تحضيره، وهذا من شأنه أن ينشئ لدى الصغرى شعوراً بأن الدور كله والمسؤولية كلها إنما هما محصوران في الكبرى وأن هذه وحدها، دون أختها، جديرة بثقة الأم. ناهيك عن ذلك، فقد تكون غيرة الصغرى ناتجة عن مقارنات يجريها الأهل (أو محيطهم) بين الأختين وتصب لصالح الكبرى. بهذا الصدد أتيح لي أن ألتقي صدفة بالوالدة، وهي من معارفي. فتحت الحديث معي حول قضية ابنتيها، وقد عَلِمَت أنني أشرفت على دراسة حالتهما (علماً بأنني عندما فعلت ذلك كنت أجهل هويتهما). اغتنمت الفرصة لأسألها إن كان هناك من تفضيل للكبرى يبديه الوالدان، فأجابت بالنفي ولكنها أقرت بأنها تدعو الصغرى إلى التشبه بالكبرى من حيث أن هذه الأخيرة، كما قالت الأم، بالغة الاهتمام بسواها. إن هذا التفتيش عن الأسباب، في حوار متأنٍ مع الأهل، ينبغي أن يؤول إلى مراجعة للمواقف من شأنها أن تساعد على إزالة هذه الأسباب.

● عبر هذا الحوار، يمكننا أيضاً أن نوجّه الأهل إلى عدم تشجيع هذا التشبه والتلازم الكاملين بين الأختين: يمكن أن نوحي إليهم مثلاً بأن يقترحوا على الأختين أن تلبسا ثياباً متشابهة من بعض النواحي ومختلفة من نواحٍ أخرى (مثلاً: القماشة نفسها مع لونين مختلفين) مما يشكل مرحلة انتقالية على درب التمايز الكامل وتدريباً تدريجياً للصغرى على تقبله. ولكن هذا ليس سوى الشق السلبي من المعالجة. أما الشق الإيجابيّ، فهو أن يجتهد الأهل في تحويل الصغرى عن المحاكاة الكلية لأختها عن طريق مساعدتها على اكتشاف ميزاتها الفريدة. دور الأهل هنا أن يكشفوا للصغرى أن لديها ميول ومواهب وطاقات تتميز بها عن أختها وأن يشجعوها على إبراز هذه كلها وتنميتها بحثهم إياها، مثلاً، على ممارسة هوايات تسير في خط مواهبها وميولها وتختلف عن هوايات أختها. هكذا إذا أتيح للصغرى أن تكتشف أن بإمكانها أن تبرز وتنجح وتؤكد ذاتها في خطها الشخصي الفريد، فإنها لا تعود تشعر بحاجة إلى الاستمرار في تلك المحاولة العقيمة المؤذية للتشبه الكامل بأختها.

٢ ـ في تعاملنا مع الطفلتين ضمن أسرة الطفولة

الطفلتان تنتميان إلى شعبة واحدة هي شعبة «المستنيرين». هذه الشعبة تنقسم إلى فِرَق يوزع عليها الأطفال وفقاً لفئة عمرهم. من الطبيعي إذاً أن تُفصَل الطفلتان موضوع هذه الدراسة فتوضع كل منهما في فرقة تناسب سنها. سوف يكون هذا الانفصال أليماً بالطبع بالنسبة للصغرى، ولكن هناك ما من شأنه أن يخفف وطأته عليها، ألا وهو أن لكافة فرق «المستنيرين» نشاطات مشتركة تسمح للأختين بأن تلتقيا. هكذا يتم تدريجياً «فطام» الصغرى عن التواجد الدائم مع أختها ضمن أسرة الطفولة. مما يهيؤها للمرحلة المقبلة، ألا وهي انتقال أختها الكبرى إلى شعبة أخرى هي شعبة «الزارعين» بعد أن تبلغ الخامسة والنصف من عمرها، فيتم عند ذاك الفصل الكامل بينهما في اجتماعات أسرة الطفولة.

بانتظار ذلك واعداداً له، نحاول أن نبرز وننمي ميزات الصغيرة بحيث نساعدها على اكتشاف فرادتها والقبول بها والسعي إلى تحقيقها، كما أننا نشجع

قيام علاقات بينها وبين رفيقات ورفاق من الفرقة التي تنتمي إليها لكي يصبح لها مرجع مستقل عن أختها.

هذا وإن اعتماد الأهل للخط التربوي الذي أشرنا إليه أعلاه، من شأنه أن يتآزر مع ما نعتمده من تدابير، فتلتقي جهودنا وجهودهم في سبيل تحضير الصغرى إلى تقبّل انفصال أختها الكبرى عنها تماماً في أسرة الطفولة عند انتقال هذه الأخيرة بشكل طبيعي إلى شعبة جديدة.

ملحقات

الملحق رقم ١

الفرقة مكانٌ لعيش المشاركة*

● «أستشيرك في هذه الرسالة في أمر فرقة من شعبة الطلائع مؤلفة من حوالي ١٤ فتاة تتراوح أعمارهن بين ١٣ و١٤ سنة وصفوفهن الدراسية بين الثاني والرابع المتوسط. هذه الفرقة ربيت في الحركة من الطفولة وكانت لها مسؤولة ناجحة اضطرّت إلى ترك خدمتها لأسباب قاهرة ابتداء من شهر أيلول الماضي (الرسالة كتبت في أيار: ك.ب.) ولقلة المسؤولين ـ أو بالأحرى المرشدين ـ شاءت نعمة الله أن تضاف إليّ مسؤولية هذه الفرقة. قبل أن أصير مرشداً للفرقة (...) نشأت بيني وبين (الفتيات) علاقات طيبة سهّلت أن أكون مرشداً لهن.

ولكن العناية الإلهية شاءت لي أن أعمل مع فتيات في مرحلة صعبة جداً من حياتهن. فمنذ بداية عملي معهن واجهتني مشاكل عديدة أوجزها لك كما يلي:

* أثبت في ما يلي مقتطفات من رسالة تلقيتها من أحد أصدقائي المرشدين مع مقتطفات من إجابتي عنها المؤرخة في ١٩٨٧/٥/١١. والرسالة نموذجية لأنها تجمع وتختصر مشاكل ترددت في أسئلة هذا الكتاب. أما الجواب فجامع لمواصفات الفرقة المتعاطفة المتعاونة التي تكرر ذكرها على صفحاته.

١ ـ عدم انضباط في الاجتماع، باستثناء نسبة قليلة جداً من البنات.
٢ ـ عدم انضباط في الكنيسة (ضحك، وشوشة...).
٣ ـ عدم التزام في الحياة الروحية (بعضهنّ لا يصلّي بانتظام ولم يصُم في الصوم الاربعينيّ، إضافة إلى ذلك هن يتذمرن كلما حاولت تعويدهن على صلاة يسوع).
٤ ـ غيرة وحسد واصطدام بين ذوات الشخصية القوية مما أدى إلى نشوء تكتلات وتحالفات تتبدل بين الحين والآخر.

المشاكل المتعددة وانقسام الفتيات إلى مجموعات والغيرة وغير ذلك جعلت فتاة تترك الفرقة وتنتسب إلى الكشاف «لأنّو بالحركة ما في محبّة» كما قالت لي. كلمتها هذه سمعتُها من فتاة أخرى أيضاً. لقد شكرتهما على إحساسهما وطلبت مساندتهما في حلّ مشاكلنا لتكونا خميرة صالحة تخمّر العجين كله. وأنوي اللجوء إلى القيام ببعض الخطوات لعلها تساعد في حل المشاكل. مثلاً: إقامة لقاءات في منازل البنات تجمع الفرقة كلها مرة أو مرتين في الشهر لتعميق الأواصر، إقامة لقاءات صلاتية (رغم أنه من الصعب إقناعهن بذلك)، ترتيب نشاطات تجمعهنَّ معاً (رالي، تمثيليات، موائد محبة). مما يجدر ذكره أن حوالي نصف الفتيات يتدربن ليصبحن مرشدات في الطفولة (أي: في أسرة الطفولة: ك.ب.) بعد فترة. الحلقة التدريبية ستكثّف في الصيف.

لا يمكنني الاستعانة بالأهل ـ أو بالأحرى ببعضهم ـ لأنهم غير مؤهَّلين لذلك، لا بل هم سبب مشاكل بعض البنات (مثلاً: إحدى أصعب الفتيات في الفرقة وأقواهنَّ تأثيراً تعاني من الأنانية والكبرياء والعُجب بسبب تدليل أهلها المفرط لها ومدحهم إياها، واظهار إعجابهم بمعظم تصرفاتها).

من الطبيعي أن تنشأ مشاكل بين المراهقين أو المراهقات، وأنا لا أستغرب ما يحدث، ولكن مشاكل هذه الفرقة فاقت الحدّ وتهدد بقاء الفرقة. فما العمل برأيك؟...».

***

. . . . لقد تسلمت رسالتك (. . .) واطلعت على ما تعاني منه في إرشادك للفرقة التي حدثتني عن أوضاعها المضطربة.

كنت أودّ لو أُتيحت لي فرصة التحدث معك شفهياً بشأنها، ولكنني، بسبب استحالة ذلك، سوف أحاول أن أعرض لك كتابةً خلاصة ما أتصوره بهذا الشأن.

أعتقد ـ بناء على ما يردني من أسئلة من مختلف المناطق في الكرسي الأنطاكي ـ أن مشكلة فرقتك هي على وجه العموم مشكلة معظم الفرق الحركية، وإن تفاوتت حدة هذه المشكلة من حالة إلى أخرى. إنها مشكلة الاختلاف بين ما تتطارحه الفرقة على صعيد الفكر الديني وما تحياه فعلاً في واقعها الراهن، وهو ما عبّرت عنه بشكل بليغ إحدى الفتيات (وقد تقبلت أنت تعبيرها برحابة صدر المرشد المتفهم المحبّ) بقولها: «لأنّو بالحركة ما في محبّة». والسبب في هذا التفاوت، برأيي، يعود إلى أننا ننسى غالباً «أن الروح نشيط وأما الجسد فضعيف» (متى ٢٦: ٤١) (و«الجسد» هنا هو الوجود الإنساني الراهن بكل ما فيه من كثافة وهشاشة وثقل ونقص)، فنخاطب «الروح» في شبابنا، أي أننا نتوجه إلى ما هو متقدم ومتوثب فيهم، دون أن نولي العناية الكافية لمساعدة وجودهم الراهن على الارتفاع تدريجياً إلى مستوى متطلبات الروح. هكذا فسُرعان ما تجهض انطلاقة الروح لأن ليس لها ما ترتكز إليه في الحياة الحقيقية.

من هنا هذا الهاجس الذي يلاحقني منذ فترة، ألا وهو أن نجعل من الفرقة مكاناً يسمح بتجسيد الانجيل في نمط التعامل بين الأعضاء بحيث يقوم تجانس بين واقع الفرقة الراهن وبين الانجيل، فتضيق الشقة بين الانجيل والحياة ويتسنى للمحبة أن تتحول تدريجياً إلى واقع معاش. هذا يقتضي إعادة نظر جذرية في تصورنا للفرقة وأسلوب العيش والتعامل فيها، واعتماد أسلوب يقدم للمحبة ركيزة تستند إليها في نموّها العسير وتحررها التدريجي من عقالاتها. شخصياً أحاول أن أختبر هذا الأسلوب منذ حوالي سنتين في فرقتين أساهم في إرشادهما، وقد توفرت لديّ، بناء على هذه الخبرة، معطيات يسرني

أن أنقل زبدتها إليك.

باعتقادي أن الفرقة، إذا شاءت أن تكون متجانسة في واقعها مع الانجيل (ومع المحبة التي هي ألفه وياؤه)، قابلة للتجاوب معه والاهتداء به، إنما ينبغي أن تكون مبنية برمتها على المشاركة. مما يقتضي اعتماد أمور عدة ينبغي أن تُسجَّل في بنية الفرقة وأن توجّه بشكل دائم طريقة العيش والتعامل فيها. ومن هذه الأمور:

● أن يندمج المرشد بالفرقة وأن يكون موقعه لا فوقها بل في وسطها، أن يكون فيها متعلماً ومعلماً بآن، مرشداً ومسترشداً: «ولا تُدعَوا معلمين، لأن معلمكم واحد، المسيح» (متى ٢٣: ١٠)، وأن يعبّر عن ذلك لا بالكلام وحسب بل بالفعل والسلوك، كأن يتقبل انتقادات الفرقة برحابة صدر (كما فعلت أنت) ويبادر هو إلى النقد الذاتي أمام الفرقة ويصغي بكل احترام إلى الآراء التي تخالف آراءه ويسمح لأصحابها أن يعبّروا عنها دون حَرَج...

● هذا يعني، فيما يعنيه، أن لا يتفرد المرشد بتحديد المواضيع التي تبحثها الفرقة، بل أن يتمّ هذا التحديد بالاتفاق بينه وبينها، وعلى أساس إعارة أكبر الانتباه إلى رغبات أعضاء الفرقة وحاجاتهم وهواجسهم. كما يعني أنه ينبغي للمرشد أن لا يلقي محاضرة (مهما كانت غنية وبارعة وحية) على الفرقة، مما يحوّله إلى مدرّس بالمعنى التقليدي للكلمة، بل أن يدعو أعضاء الفرقة إلى تطارح الموضوع فيما بينهم بمشاركته هو، بحيث يسعون معاً إلى الحقيقة بالتعاون والتفاعل فيما بينهم، علماً بأنه يترتب على المرشد، في هذا السعي المشترك، أن يلخص كل مداخلة يقدمها أحد الأعضاء (مما يساهم في توضيحها كما أنه يُشعر العضو المتكلم بأنه قد أُصغي إليه وفُهم وأُخذ رأيه على محمل الجدّ) وأن ينسق بين مختلف الآراء وأن يطرح بين الحين والحين الأسئلة التي تدفع البحث قدماً.

● أن تصبح الفرقة شركة حياة، خلية صداقة. الصداقة أمر يشغل المراهقين ويجذبهم (فهم كثيراً ما يقترحون تلقائياً، إذا ما تُرك لهم الخيار، أن يُبحث موضوع الصداقة). فينبغي بالتالي أن تُتخذ الصداقة قاعدة للتعامل في

فرقهم من أجل إحلال المحبة وتجسيدها وتنميتها. بعبارة أخرى ينبغي العمل على تحويل الفرقة إلى شلة أصدقاء وأن يندمج المرشد في شبكة الصداقة هذه. هذا الغرض نحاول أن نحققه باعتماد ممارسات عدة، منها:

- التعارف المفصّل بين أعضاء الفرقة، بمن فيهم المرشد، بحيث يتكلم كل منهم مطولاً وعلى دفعات عن سائر جوانب شخصيته وحياته: وضعه العائلي، وضعه المدرسي أو المهني، هواياته، توجهاته المستقبلية، خبرته الحركية... على أن يُفسح المجال أمام تعليقات رفاقه وأسئلتهم. هذا التعارف نختبره إطلالة مُحبَّة من كل واحد على الآخرين وطريقاً إلى التكاشف والتعاطف.

- احتفال الفرقة بأعياد ميلاد أعضائها، ولو بشكل رمزي، وإتاحة المجال أمام كل عضو لكي يعبّر في هذه المناسبة عما يشعر به تجاه المحتفى به (هذا ما نسميه «باقة كلمات» تقدم للمحتفى به).

- اعتماد «سجلّ ذهبيّ» تخصص فيه بضع صفحات لكل من أعضاء الفرقة (بمن فيهم المرشد). تحمل هذه الصفحات في مطلعها صورته ومعلومات عنه، ويُترك له أن يكتب هو فيها ما شاء من مقاطع ونصوص من تأليفه أو اقتباسه تكون بمثابة رسالة يخاطب عبرها أعضاء الفرقة كاشفاً لهم هواجسه وميوله ومعاناته وتطلعاته ومواهبه. وقد يرسم أيضاً عليها إذا كانت له موهبة الرسم. هذا الدفتر ينتقل من عضو إلى عضو، بحيث يطّلع كل واحد على ما كتبه الآخرون ويوافيهم من جهته بما يكتبه من أجلهم.

- إقامة لقاءات بين أعضاء الفرقة (في منازلهم أو في أماكن أخرى) - هذا يتجاوب مع مقترحاتك - وكذلك ما نسميه «أمسيات المحبة»، وهي لقاءات شهرية تدوم بضعة ساعات يعيشها أعضاء الفرقة معاً، فيشتركون في إعداد الطعام ويأكلونه سوية ويلعبون وينشدون ويصلون معاً («موائد المحبة» التي تقترحها أنت تندرج في هذا السياق). وقد أثبتت هذه الأمسيات أنها عنصر أساسي لتعميق الأواصر بين أعضاء الفرقة، وهم ينتظرونها بلهفة شهراً بعد شهر ويختبرونها واحات فرح وإخاء وتجدد في حياتهم. الرحلات والمخيمات

لها دور أيضاً في خط التعايش هذا.

- إنشاء «صندوق تعاون» للفرقة، يضع فيه أعضاؤها (بمن فيهم المرشد) في كل اجتماع ما يستطيعون إليه سبيلاً، فتصرف محتوياته على لقاءات الفرقة، كما أن كل عضو يحتاج ظرفياً إلى مبلغ من المال لقضاء حاجته يستطيع أن يقترض من هذا الصندوق وأن يسدد القرض على راحته.

● كل نشاط ينبغي أن تقرره الفرقة مجتمعة بالتداول والتشاور بين أعضائها، كما ينبغي أن تقيّمه الفرقة بأكملها بعد إنجازه، على أن يُفسح المجال بهذا الصدد لكل من أعضاء الفرقة لإبداء رأيه بكل حرية.

● أن توزع المسؤوليات على كافة أعضاء الفرقة بحيث يكون لكل منهم دوره الناشط في حياة المجموعة، على أن تنتدب الفرقة نفسها لكل مسؤولية من تراه مناسباً للاضطلاع بها (تاركين لها المجال كي تتعلم من أخطائها اختيار الشخص المناسب للمهمة المناسبة)، وعلى أن يتجدد توزيع المسؤوليات دورياً (كل ثلاثة أشهر أو أربعة مثلاً).

● أن تندرج الصلاة ضمن حياة الفرقة. وذلك بأن نعوّد الأعضاء (ابتداء بمثال المرشد) على تلاوة صلوات عفوية في أول الاجتماع وآخره يرتبط مضمونها بأوضاع الفرقة وحاجات أعضائها وحاجات المحيط الذي تحيا فيه. ولا مانع من أن تقترن هذه الصلوات العفوية بمقاطع ليتورجية شرط أن يتم ربط هذه الأخيرة هي أيضاً بالوضع المعاش. وهذا ما ينطبق بنوع خاص على المزامير ـ ذلك الجزء الأساسي من الصلاة الليتورجية ـ التي تتناسب مضامينها بشكل ملفت مع مختلف أنواع الخبرة الإنسانية (المهم بهذا السياق الحرص على استخدام ترجمة للمزامير تنقلها بصيغة واضحة سلسة تحافظ قدر الامكان على نفحتها الشعرية).

ومن أجل الغرض نفسه، أي دمج الصلاة بحياة الفرقة، يصلح أن يقام دورياً «لقاء صلاتي وتأملي» (مرة أو مرتين كل شهر) تجتمع فيه الفرقة حول مقطع انجيلي أو أحد المزامير، فتتبادل الخواطر حوله بمشاركة المرشد وتوجيهه،

ثم يصب التأمل في آخر المطاف في مناجاة تتخذ شكل صلوات عفوية يعبّر فيها من شاء من الأعضاء، أمام الرب وأمام أخوته، عما أوحاه لـه المقطع الكتابيّ موضوع اللقاء.

هكذا يكتشف الشباب تدريجياً طعم الصلاة وارتباطها الصميم بالحياة.

باعتقادي إن هذا كله من شأنه أن يبدّل مناخ الفرقة وأن يساعد على مواجهة جذرية، وإن تدريجية، لمختلف المشاكل التي تعاني منها فرقتك لا بل ومعظم الفرق الحركية، ألا وهي مشكلة الانضباط، مشكلة مجافاة الصلاة وسائر الممارسات الروحية، مشكلة التنافر بين أعضاء الفرقة...

إنما أرى، بالنسبة لوضع فرقتك بالذات، أن تسعى إلى إيجاد مرشدة تتعاون وإياك على إرشادها، وذلك بالنظر إلى حاجات الفتيات (خاصة في هذه المرحلة الحاسمة من بناء الشخصية) إلى صورة أنثوية يرتحن إليها ويتماهين بها. ليس المطلوب أن تكون هذه المرشدة، لأول وهلة، متمتعة بثقافة دينية متينة. فهذا الأمر متوفر لديك وبامكانك أن تساعدها على اكتسابه تدريجياً من خلال تعاونها معك. المهم أن تكون متمتعة بحد معقول من النضج ومن القدرة على تفهم المراهقين وعلى إقامة علاقات إنسانية سليمة معهم.

هذه (...) بعض الأفكار النابعة من تأملاتي وخبراتي. أرجو أن تقدم لك بعض الفائدة. قد تراها طموحة فوق اللزوم، ولكنني واثق بأن الجرأة والطموح في الأهداف، مع التأني في التنفيذ، قادران وحدهما على إنقاذ فرقنا من الرتابة والفشل. أسأل الرب أن يكون لك رفيقاً في جهادك وأن يشملك بحنانه...

الملحق رقم ٢

نموذج صيغة للتعارف*

الشطر الأول: معلومات عامة

ـ الاسم:

- من أطلقه عليك؟
- لماذا سُميت هكذا؟
- هل تحب اسمك وما الذي يوحيه لك؟

ـ تاريخ الولادة ومكانها:

- هل تحب مكان ولادتك؟ (أو: مكان إقامتك ـ في حال كونه مختلفاً عن مكان الولادة).
- ما الذي يعجبك وما الذي لا يعجبك فيه؟

الشطر الثاني: الوضع العائلي

ـ ما اسم الوالد؟

ـ ما هي مهنته؟

- هل لديك فكرة واضحة عن مهنة الوالد أم هي غامضة بالنسبة إليك؟

* هذا نموذج لأسئلة يمكن اعتمادها مرتكزاً لإطلاق عملية التعارف بين أعضاء فرقة استعدادية أو طلابية. وهي بالطبع قابلة للتنويع والتعديل وفقاً للظروف والحاجات. كما أنها تترك المجال مفتوحاً لأسئلة إضافية وتعليقات يبديها أعضاء الفرقة تعقيباً على ما يقوله زميل لهم عن نفسه في كل بند من البنود.

● هل تتحدث بين حين وحين مع والدك عن مهنته؟
● هل يتاح لك أن تزوره في مكان عمله؟
● هل تساعده في عمله أحياناً؟
- ما اسم الوالدة؟
- ما هو عمل الوالدة؟
● هل هي ربة بيت فقط أم أنها تمارس عملاً آخراً؟
● في حال ممارستها عملاً آخراً، فما هو هذا العمل؟
● هل أنت تساعد والدتك في عملها المنزلي؟ كيف وبأية نسبة؟
● هل تعتقد أن مساعدة الوالدة في عملها المنزلي ينبغي أن تقتصر على البنات؟
- ما هو انطباعك عن علاقتك بوالديك؟
- ما هو عدد إخوتك وأخواتك؟
- اذكرهم بترتيب العمر مع أسمائهم وأعمارهم، وحدّد موقعك بينهم.
● هل أنت راضٍ عن موقعك بين إخوتك؟
● ما هي، برأيك، حسنات وسيئات هذا الموقع؟
● هل كنت تفضّل موقعاً آخراً؟ وما هو؟
- ما هو انطباعك عن علاقاتك بإخوتك؟

الشطر الثالث: الوضع الدراسيّ

- ما هي المدرسة التي تنتمي إليها حالياً؟
- هل سبق لك أن انتسبت إلى مدرسة أو مدارس أخرى؟
● إذا صحّ ذلك، فما هو سبب انتقالك؟
- ما هو الصفّ الذي تنتمي إليه حالياً؟
- هل أنت راضٍ بوجه عام عن تحصيلك الدراسي؟
● هل من مادة أو مواد دراسية تفضّلها على سواها؟ وما هي؟ عدّدها حسب ترتيب الأفضلية. لماذا تفضل هذه المواد؟

- هل من مادة أو مواد دراسية تنفر منها؟ وما هي؟ عدّدها بترتيب درجات نفورك منها. لماذا تنفر من هذه المواد؟
- هل من مادة أو مواد تعتبر نفسك قوياً فيها؟ عدّدها حسب ترتيب درجات القوة.
- هل من مادة أو مواد تعتبر نفسك ضعيفاً فيها؟ عدّدها حسب ترتيب درجات الضعف.

ـ ما هو انطباعك عن نوعية علاقاتك بالمعلمين؟

- هل من معلمين ترتاح إليهم وتشعر بأنك قريب منهم؟ ولماذا؟
- هل من معلمين تشعر بحاجز أو توتر بينك وبينهم؟ ولماذا؟
- هل من صلة بينك وبين بعض المعلمين خارج الصف؟

ـ ما هو انطباعك عن نوعية علاقاتك بالرفاق؟

- هل تشعر أنك، بوجه عام، على انسجام وتضامن معهم، أو بأنك وإياهم في تباعد واغتراب أو نفور؟
- هل من علاقات شخصية تجمعك بالبعض منهم؟
- هل تمتد هذه العلاقات إلى خارج المدرسة؟
- هل تتعاون مع البعض منهم في الدراسة؟
- هل تشارك في تحركات ونشاطات تعود بالخير على طلاب صفك ومدرستك والطلاب جميعاً (رابطة طلابية، جريدة حائط...)؟ في حال الايجاب، ما هو انطباعك عن هذه المشاركة؟ وإذا كنت لا تشارك، فما هو السبب؟

ـ في حال إطلاق مشروع «التعاون الدراسيّ» في الفرقة*:

- ما هي المادة أو المواد التي ترغب بأن تتلقى مساعدة فيها؟
- ما هي المادة أو المواد التي ترى أنك مستعد لتقديم مساعدة فيها لسواك؟

---

* هو مشروع يدخل في إطار إيجاد الفرقة المتعاطفة المتعاونة. إنه عبارة عن شبكة تنشؤها الفرقة بمشاركة المرشد لتأمين التبادل الدراسيّ بين أفرادها بحيث يساعد القوي في مادة من هو أضعف منه فيها على أن يتلقى هو نفسه المساعدة، إذا اقتضى الأمر، في مادة يعتبر نفسه فيها مقصراً. كما أن الضعيف في مادة قد يمكنه بدوره مساعدة غيره في مادة يتقنها. وقد تشمل شبكة التعاون هذه أصدقاء للفرقة يساعدون أو يتلقون المساعدة أو الأمرين معاً.

الشطر الرابع: الهوايات

- ما هي هواياتك؟
- هل ترى نفسك موهوباً لهذه الهوايات أو لبعض منها؟
- هل تمارس بالفعل هذه الهوايات؟
  - كيف تمارسها؟
  - هل تمارسها بصورة متقطعة أم بانتظام؟
  - هل تمارسها لوحدك أو مع سواك؟
  - هل من عوائق تحول دون ممارستك هواياتك المفضلة؟ وما هي؟
- إذا صممت الفرقة يوماً ما على إقامة معرض فني، فهل يمكنك المساهمة في تقديم معروضات انطلاقاً من هواياتك؟

الشطر الخامس: التوجهات المستقبلية

- هل ترى نفسك منجذباً نحو مهنة أو أكثر ترغب في ممارستها مستقبلاً؟
- ما هو، باعتقادك، سبب انجذابك إلى هذه المهنة أو المهن؟
- هل ترغب في الحصول على معلومات أوفر عن هذه المهنة أو المهن؟ ما هو برأيك السبيل إلى ذلك؟
- هل ترى أن لك من المواهب العقلية والشخصية ما يسمح لك بالنجاح فيها؟
- ما هي الطريق التي تنوي أن تسلكها لبلوغ المهن التي ترغبها؟
- هل ترى عوائق تعترض هذه الطريق؟ ما هي؟ وما هو، برأيك، السبيل إلى تذليلها؟

الشطر السادس: الوضع الحركيّ

- كيف تعرفت إلى الحركة وانتميت إليها؟ متى تمّ ذلك؟
- ما هي ذكرياتك عن ماضيك الحركيّ
  - في أسرة الطفولة؟
  - في أسرة الاستعداديين؟

● في أسرة الطلاب؟

- ما هو تقييمك للفترة التي قضيتها في كل من هذه المراحل؟

● ما هي سلبياتها؟

● ما هي إيجابياتها؟

- في حال قرب انتقالك إلى أسرة جديدة، ما شعورك حيال هذا الانتقال؟

● هل تتمناه؟ ولماذا؟

● هل تتخوف منه؟ ولماذا؟

● ما الجديد الذي تنتظره من انتقالك إلى الأسرة الجديدة؟

- ما هو وضعك الحركي الحاضر؟

● هل أنت ترتاد البيت الحركي بتواتر أم لا؟ ولماذا؟

● هل تشارك بانتظام في نشاطات أسرتك أم لا؟ ولماذا؟

● ما هي النشاطات التي تفضّلها؟ ولماذا؟

● كيف ترى علاقاتك بالحركيين الآخرين؟ أهي طيبة، أم فاترة، أم متوترة؟ لماذا؟

● هل لديك مسؤوليات في الحركة؟

- في فرقتك؟

- في أسرتك؟

- خارج الأسرة؟

- ما هو انطباعك عن هذه المسؤوليات؟

- إذا لم تكن لديك مسؤوليات، فإلى ما تعزو ذلك؟

- كيف تفهم الحركة وتعيشها؟

- ما هو برأيك مبرر وجود الحركة؟

- ما الذي تنتظره منها؟

- ما الذي تعتقد أنها تنتظره منك؟

- ما هو انطباعك عن الحركة؟ ماذا ترى فيها من سلبيات وإيجابيات؟

- هل تركت الحركة أثراً في شخصك وحياتك؟ وما هو هذا الأثر؟

الملحق رقم ٣

تخطيط بيان عن حالة تربوية لأحد أولاد أسرة الطفولة*

أولاً: معلومات عامة عن الولد

- اسمه وشهرته.
- جنسه.
- عمره (الأفضل ذكر تاريخ الولادة الكامل باليوم والشهر والسنة).

ثانياً: وضعه في أسرة الطفولة

- إلى أية شعبة ينتسب؟
- منذ كم من الزمن انتسب إلى أسرة الطفولة؟
- هل هو مواظب على الاجتماعات؟
- هل يبدو راضياً عن انتسابه إلى أسرة الطفولة؟
- هل هو مشارك بنشاط في الاجتماعات؟
- هل هو مشارك بنشاط في الألعاب؟
- هل هو منضبط؟
- ما هي المواهب والمزايا التي يتمتع بها؟

* لقد وُضع هذا التخطيط بغية توفير أكبر عدد ممكن من المعلومات التي تسمح بتفهم مشكلة قد يعاني منها أحد الأولاد، استناداً إلى مختلف معطيات ظروفه وعلاقاته، وبالتالي تساعد على مواجهة تلك المشكلة مواجهة تربوية واعية وفعالة. لا حاجة طبعاً للإشارة الى أن جميع المعلومات هذه ينبغي الحفاظ عليها تحت طيّ الكتمان الشديد.

- ما الذي يبدو منه من نقائص وعيوب؟
- ما المعروف عن هواياته؟
- ما هو نمط علاقته بالمرشدين؟
- ما هو نمط علاقاته برفاقه؟
- ما هي المشكلة التي يشكو منها المرشدون في سلوك هذا الولد؟

ثالثاً: وضعه العائلي

- ما هو عمر الوالد وما هو عمله؟ ما هو مستواه الدراسي؟
- ما هو عمر الوالدة. هل تعمل خارج البيت؟ وما هو عملها؟ ما هو مستواها الدراسي؟
- ممن تتألف مجموعة الإخوة في هذه الأسرة؟ (يُذكر عدد الأولاد وجنس كل منهم وعمره وموقع الولد صاحب العلاقة بينهم).
- ما هو المستوى المادي للأسرة؟
- ما هي ظروف السكن المتوفرة لديها؟ هل هناك عدد من الغرف يؤمّن مجالاً حيوياً كافياً لكل فرد من أفراد الأسرة؟
- هل يزور المرشدون أسرة هذا الولد؟ ما هي وتيرة زياراتهم؟ ما هو عدد الزيارات التي قاموا بها للأسرة حتى الآن؟
- هل لديهم مصدر للمعلومات عن الأسرة غير الزيارات؟ وما هو؟
- كيف يبدو لهم مُناخ الأسرة بشكل عام؟ (مثلاً: منفتح على المحيط أو منغلق؟ فَرح أو كئيب؟ هادئ أو مضطرب؟ منسجم أو متوتر؟...).
- ما هو انطباعهم عن شخصية الوالد؟
- ما هو انطباعهم عن شخصية الوالدة؟
- ما هو انطباعهم عن العلاقة بين الوالدَيْن؟
- ما الصورة التي تكوّنت لديهم عن علاقة الوالد والولد صاحب العلاقة؟
- ما الصورة التي تكوّنت لديهم عن علاقة الوالدة والولد صاحب العلاقة؟
- هل يعيش مع الوالدَين أقارب آخرون في نفس المنزل؟ ما هي علاقتهم بالولد؟ وما هي علاقتهم بالوالدَين؟

- كيف يرى المرشدون علاقة الولد بإخوته، وبنوع أخصّ:
  - هل من علاقة مميزة بأحدهم؟ ومن هو؟
  - هل من علاقة متأزمة بأحدهم؟ ومن هو؟
  - هل من تكتلات ضمن الاخوة وما موقع الولد صاحب العلاقة منها؟
  - هل من غيرة يبديها الولد حيال أحد أخوته أو بعضهم؟ ومن هو أو هم موضوع الغيرة؟
- كيف نشأت هذه الغيرة؟
- هل في معاملة الأهل لأولادهم ما من شأنه أن يغذيها؟
- كيف يرى الوالدان الولد صاحب العلاقة (يذكر على حدة رأي الوالد ورأي الوالدة).
  - ما هي حسناته برأيهما؟
  - ما هي سيئاته برأيهما؟
  - هل ينتظران منه خيراً على وجه العموم؟
  - **هل من مشكلة يعاني منها الولد برأيهما؟ وما هي؟**
- كيف يعامل الوالدان الولد صاحب العلاقة؟ (يُذكر عند الاقتضاء التمايز في المعاملة بين الوالد والوالدة).
  - ما هو مدى الحرية التي يتركانها له؟
  - هل يسمحان له بالتعبير عن رأيه؟
  - هل يحاولان أن يتفهما وجهة نظره وطبيعة مشاعره ورغباته؟
  - هل يحاولان أن يقنعاه بجدوى ما يطلبانه منه؟ أم يكتفيان بمطالبته بتنفيذ الأوامر؟
  - هل يركّزان على ما يبدر منه من سلبيات، أم أنهما يبرزان إيجابياته ويكافآنها؟
  - هل يعاقبانه كثيراً؟ وما هو نوع العقوبات؟ هل يستعملان الضرب في معاملتهما له (أبداً، نادراً، كثيراً)؟
  - هل من مجال لأحاديث حرة وحميمة بينهما وبينه؟
  - هل طرح عليهما أسئلة حول مصدر الأطفال وطريقة ولادتهم وما

شابه ذلك من الأسئلة المرتبطة بالجنس؟ كيف استجابا لهذه الأسئلة؟

- هل يمنحان لولدهما بانتظام مبلغاً مالياً محدداً لمصروفه؟ ما هو هذا المبلغ وبأية وتيرة يُعطى؟ هل يشعر الولد بأنه حرّ بالتصرف به كما يشاء؟
- هل يتركان للولد زاوية خاصة في البيت يتصرف بها كما يشاء؟
- هل يسمحان له بمعاشرة الرفاق واللعب معهم؟

رابعاً: وضعه المدرسيّ

- ما هي المدرسة التي ينتسب إليها الولد؟
- هل من مدارس أخرى تردد إليها قبلها؟ وما هي؟
- ما هو الصفّ الذي ينتسب إليه؟
- ما هو مستوى تحصيله الدراسي؟
- ما هو رأي مدرّسيه به؟
- **هل من مشكلة يعاني منها برأيهم وما هي؟**
- ما هي علاقته بالرفاق؟
- ما رأي الولد بحياته المدرسية؟
  - ما هي حسناتها بنظره؟
  - ما هي سيئاتها بنظره؟
  - هل تغلب الأولى على الثانية بنظره أو العكس؟
  - ما هي نظرته إلى المعلمين؟
  - ما هي نظرته إلى الرفاق؟

خامساً: خلاصة مشكلة الولد برأي المرشدين

سادساً: ما هي برأيهم طرق معالجتها؟

المراجع المذكورة في الكتاب

أولاً: المراجع العربية والمعرّبة

١ ـ إبراهيم، عبد الستار (د.): الإنسان وعلم النفس، «عالم المعرفة»، الكويت، العدد ٨٦، شباط ١٩٨٥.

٢ ـ بندلي، كوستي: الجنس ومعناه الإنساني (١٩٧١)، منشورات النور، بيروت، ط ٣، ١٩٨٥.

٣ ـ بندلي، كوستي: مع تساؤلات الشباب (١٩٧٣)، منشورات النور، بيروت، ط ٣، ١٩٨٥.

٤ ـ بندلي، كوستي: الدين بين الايمان والسحر: خواطر حول قصة «دايم دايم» لمارون عبود، «النور»، السنة ٣٧، العددان ٦ و٧، آب وأيلول ١٩٨١، ص ١٦٥ ـ ١٧١.

٥ ـ بندلي، كوستي: مواقفنا من أولادنا: امتلاك أو إطلاق؟، سلسلة «نحن وأولادنا»، ١، منشورات النور، بيروت، ١٩٨١.

٦ ـ بندلي، كوستي: عناد الولد وسلطة الوالدين، «نحن وأولادنا»، ٢، منشورات النور، ١٩٨١.

٧ ـ بندلي، كوستي: عصبية الولد، «نحن واولادنا»، ٣، منشورات النور، بيروت، ١٩٨١.

٨ ـ بندلي، كوستي: الولد الخجول وتربية الثقة بالنفس، «نحن وأولادنا»، ٤، منشورات النور، ١٩٨١.

٩ ـ بندلي، كوستي: الغيرة الأخوية، «نحن وأولادنا»، ٥، منشورات النور، بيروت، ١٩٨١.

١٠ ـ بندلي، كوستي: خلاف الأهل والأبناء، منشورات النور، بيروت، ١٩٨٢.
١١ ـ بندلي، كوستي: أمثال الملكوت، منشورات النور، بيروت، ١٩٨٣.
١٢ ـ بندلي، كوستي: الأبعاد الروحية للتربية الجنسية، منشورات النور، بيروت، ١٩٨٥.
١٣ ـ بندلي، كوستي: ما المقصود بالاهتمامات «الروحية» والاهتمامات «الدنيوية»؟، «النور»، السنة ٤١، ١٩٨٥، العدد ٩، ص ٣٣٧ ـ ٣٤٠، ص ٣٤٦.
١٤ ـ بندلي، كوستي: هل «الحياة الروحية» قطاع يضاف إلى سائر قطاعات الحياة؟، «النور»، السنة ٤٢، ١٩٨٦، العدد ١، ص ١٠ ـ ١٢، ص ٢٦، العدد ٢، ص ٥٥ ـ ٥٨.
١٥ ـ بندلي، كوستي: هواجس شبابية حول الأسرة والحب، منشورات النور، بيروت، ١٩٨٦.
١٦ ـ بندلي، كوستي: هل يقتل الله في سبيل التأديب؟ «النور»، السنة ٤٣، ١٩٨٧، العددان ٩ و١٠، ص ٣٢٧ ـ ٣٣٩.
١٧ ـ بندلي، كوستي وفرقة «الماء الحيّ»: ندوات شبابية حول الصداقة والأسرة والخجل، منشورات النور، بيروت، ١٩٨٧.
١٨ ـ بندلي، كوستي: كيف نفهم قصة آدم وحواء؟ قراءة لصورة الإنسان في الفصول الثلاثة الأولى من سفر التكوين، «النور»، السنة ٤٤، ١٩٨٨، العدد ٩، ص ٣٢٣ ـ ٣٢٨؛ والعدد ١٠، ص ٣٥١ ـ ٣٥٩؛ «النور» السنة ٤٥، ١٩٨٩، العدد ١، ص ٨ ـ ١٣ وص ٤٠؛ والعددان ٣ و٤، ص ١٠٥ ـ ١١٤؛ والعددان ٥ و٦، ص ١٥٥ ـ ١٦١.
١٩ ـ حجازي، عزت (د.): الشباب العربي والمشكلات التي يواجهها، «عالم المعرفة»، الكويت، العدد ٦، حزيران ١٩٧٨.
٢٠ ـ حجازي، مصطفى (د.): الأحداث الجانحون (١٩٧٥)، دار الطليعة، بيروت، ط ٢، ١٩٨١.

٢١ ـ حداد، غريغوار وشاهين، جيروم: المسيحية والمرأة، منشورات مجلة «آفاق»، بيروت، د.ت.
٢٢ ـ حلمي، منيرة (د.): مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الإرشادية، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٩.
٢٣ ـ خضر، جورج (المطران): بين المطيع والمطاع (١٩٦٥)، في: حديث الأحد، منشورات النور، بيروت، ١٩٧٠، ص ٢٨٨ ـ ٢٨٩.
٢٤ ـ زيعور، علي (د.): الكذب كمشكلة نفسية اجتماعية عند الطفل، في: د. علي زيعور: أحاديث نفسانية اجتماعية ومبسطات في التحليل النفسي والصحة العقلية، ص ٢٠٠ ـ ٢٠٣، دار الطليعة، بيروت، ط ١، حزيران ١٩٨٦.
٢٥ ـ سعداوي، نوال (د.): الرجل والجنس (١٩٧٦)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط ٢، ١٩٧٩.
٢٦ ـ صعب، أديب (د.): الدين والمجتمع. رؤية مستقبلية، دار النهار للنشر، بيروت، ١٩٨٣.
٢٧ ـ عبد الخالق، أحمد محمد (د.): قلق الموت، «عالم المعرفة»، الكويت، العدد ١١١، آذار ١٩٨٧.
٢٨ ـ غبرة، نبيه أل (د.): عناد الطفل... هل هو دليل ذكاء؟ «العربي»، الكويت، العدد ٣٥٧، آب ١٩٨٨، ص ١٦٧ ـ ١٦٩.
٢٩ ـ كون، الفي: رمل وذهب، «المختار»، بيروت، تشرين الأول ١٩٨٨، ص ٦٢ ـ ٦٤.
٣٠ ـ محفوظ، نجيب: السراب (١٩٤٨)، دار القلم، بيروت، د.ت.
٣١ ـ محمد، طارق عبد الظاهر (إعداد): نزعة السرقة عند الأطفال، «العربي»، الكويت، السنة ٣١، العدد ٣٥٦، تموز ١٩٨٨، ص ١٦٢ ـ ١٦٥.
٣٢ ـ معوض، خليل ميخائيل: دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٧١.

٣٣ - مليجي، عبد المنعم أل (د.): تطور الشعور الديني عند الطفل والمراهق، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٥٥.
٣٤ - مليجي، عبد المنعم أل (د.) ومليجي، حلمي أل (د.): النموّ النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، ط ٥، ١٩٧١.
٣٥ - مليكيان، ليفون: كيف ينظر مجتمعنا إلى الرجل والمرأة، «الأزمنة»، نيقوسيا، المجلد الأول، العدد ٣، آذار - نيسان ١٩٨٧، ص ١٢ - ٢١.
٣٦ - موسى، سلامه: فن الحب والحياة (١٩٤٧)، مكتبة المعارف، بيروت، ط ٤، ١٩٧٨.
٣٧ - موسى، سلامه: تربية سلامة موسى، مؤسسة الخانجي، القاهرة، ١٩٦٢.
٣٨ - نشابه، فالي (د.): بعض آثار الحرب على أطفال لبنان (١٩٧٨)، في: النادي الثقافي العربي: الاتجاهات الجديدة في ثقافة الأطفال، ص ٤٧ - ٦٢.
٣٩ - وكالة رويتر: أطفال لبنان وألعاب الحرب في تحقيق لوكالة رويتر، «الأنوار»، بيروت، ١٣ تموز ١٩٨٩، ص ٥.

40 - ABRAHAM, Karl: Œuvres complètes, t.2, Développement de la libido (1925), Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1977.
41 - ADLER, Alfred: Ecole et Psychologie Individuelle comparée (1929), PBP, Paris, 1975.
42 - ADLER, Alfred (Dr): L'enfant difficile, Technique de la psychologie individuelle comparée, PBP, Paris, 1978.
43 - ALLENDY, René (Dr): L'enfance méconnue (1946), Ed. du Mont-Blanc, Genève, 5e éd., 1951.
44 - ALSTEENS, André: La masturbation chez l'adolescnent, Desclée de Brouwer, Paris, 1967.
45 - ALSTEENS, André: Dialogue et Sexualité, Feuilles Familiales- Casterman, Tournai-Paris, 1969.

46 - ANDREY, Bernard et Le Men, Jean: La psychologie à l'école, PUF, Paris, 1968.
47 - ANTOINE, Charles: Le Sang et l'Espoir. Ces Chrétiens d'Amérique Latine, 2e éd., Le Centurion, Paris, 1979.
48 - ARFOUILLOUX, J.C.: L'Entretien avec l'enfant, Privat, Toulouse, 1975.
49 - ARTHUS, André (Dr): Un monde inconnu: nos enfants, Casterman, Tournai-Paris, 1964.
50 - AVANZINI, Guy: Le temps de l'Adolescence, Ed. J.-P. Delarge, 6e éd., Paris, 1978.
51 - BABIN, P.: Les Jeunes et la Foi, Ed. du Chalet, Lyon, 1961.
52 - BABIN, P. (sous la direction de): Dieu et l'Adolescent, Ed. du Chalet, Lyon, 1962.
53 - BACCIOCCHI, Joseph de: Jésus-Christ dans le débat des hommes, Le Centurion, Paris, 1975.
54 - BARTHÉLEMY, Dominique: Dieu et son image. Ebauche d'une théologie biblique, «Foi Vivante», Cerf, Paris, 1973.
55 - BAUDOUIN, Charles: L'Ame enfantine et la Psychanalyse, t.1, Les Complexes, Delachaux et Niestlé, 3e éd., 1954.
56 - BAUDOUIN, Charles: L'Ame et l'Action, Ed. du Mont-Blanc, Genève, 1969.
57 - BENDALY, Costi: Les exigences d'une vocation cahtéchétique (1969), in l'Evangile dans la vie, Ed. An-Nour, Beyrouth, 1975, pp. 108-122.
58 - BERGE, André (Dr): La Liberté dans l'éducation, Scarabée, Paris, 1955.
59 - BERGE, André (Dr): Le Métier de parent, Aubier-Montaigne, Paris, 1959.
60 - BERGE, André (Dr): L'Éducation sexuelle et affective, Scarabée, Paris, 1964.
61 - BERGE, André (Dr): Les Défauts de l'enfant, PBP, 1968.
62 - BERGE, André (Dr): L'Enfant au caractère difficile, Hachette, Paris, 1970.
63 - BERGE, André (Dr): La sexualité aujourd'hui , Casterman, 1970.
64 - BERGER, Gaston: Traité pratique d'analyse du caractère (1950), PUF, Paris, 1952.

65 - BERGERET, Lazarine: Il refuse d'aller à l'école, Coll. «L'Ecole des Parents», Casterman, Tournai-Paris, 1981.
66 - BETBEDER, Marie-Claude: Les Jeunes Couples (Enquête), «Le Monde de l'Education», n°128, Paris, Juin 1986, pp.30-42.
67 - BETTELHEIM, Bruno: Le traitement des troubles affectifs chez l'enfant (Love is not enough, 1950), traduit de l'américain par Marie-Noëlle Czesnowicka, Fleurus, Paris, 1972.
68 - BETTELHEIM, Bruno: Le Cœur conscient (1960), Coll. «Pluriel», Le Livre de poche, Paris, 1981.
69 - BLOOM, Antoine: Certitude de la foi, Cerf, Paris, 1973.
70 - BLOS, Peter: Les Adolescents. Essai de Psychanalyse (1962), Stock, Paris, 1971.
71 - BOFF, Léonardo: Jésus-Christ libérateur, traduit du brésilien par François Malley, Cerf, Paris, 1982.
72 - BOURBON-BUSSET, Jacques et Laurence de: Entretien avec Christian Chabanis, in: Dieu existe? Oui..., Stock, Paris, 1975, pp.313-346.
73- BOVET, Pierre: Le Sentiment religieux et la Psychologie de l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 2e éd., 1951.
74 - BREUSE, Edouard: La Coéducation dans les écoles mixtes, PUF, Paris, 1970.
75 - BROYER, Gérard: Pourquoi les enfants mentent-ils?, Le Centurion, Paris, 1974.
76 - BURGER, Elisabeth: L'efficacité des punitions corporelles, in Soucis d'enfant, Nouveau Guide psychologique de l'éducation, Ed. Rencontre, Lausanne, 1961, pp.67-84.
77 - CASTETS, Bruno: La Loi, L'Enfant et la Mort, Fleurus, 1971.
78 - CATTAUI, Georges: Claudel, Poète lyrique, «Ecclesia», Paris, n°245, août 1969, pp.45-50.
79 - CHABANIS, Christian: Dieu existe. Oui..., Stock, Paris, 1979.
80 - CHARPENTIER, Etienne: Pour lire le Nouveau Testament, Cerf, Paris, 1983.
81 - CHALVIN, Marie-Joseph et Dominique: Vivre heureux en famille. Analyse transactionnelle et vie familiale, ESF, Paris, 1980.

82 - CHALVIN, Mireille; Corset, Pierre; Souchon, Michel: L'Enfant devant la télévision, Coll. E3, Casterman, 1979.
83 - CLAUDE, Robert: Adolescent, qui es-tu?
84 - CLAUDEL, Paul: Feuilles de Saints.
85 - CLAUDEL, Paul: Le Soulier de satin, version intégrale, Gallimard, Paris.
86 - CLAUDEL, Paul: Partage de midi, Le Livre de Poche, Paris, 1965.
87 - CLÉMENT, Olivier: Purification par l'athéisme, «Contacts», Paris, 18e année, n°53, 1er trim. 1966.
88 - CLÉMENT, Olivier: Dialogues avec le patriarche Athénagoras, Fayard, Paris, 1969.
89 - CLÉMENT, Olivier: Donner un sens à notre corps (1980), «Contacts», Paris, 33e année, n°114, 2e trim. 1981, pp.103-135.
90 - COLETTE: Le Blé en herbe (1923), Ed. «J'ai lu», Paris, 1978.
91 - COLLECTIF: Les Miracles de l'Evangile, «Cahiers Evangile», n°8, mai 1974, Cerf, Paris.
92 - COLLECTIF: Situation du problème de la mixité, Ed. Feuilles familiales-Vie Ouvrière, Bruxelles, 1964.
93 - DACO, Pierre: Comprendre les femmes... et leur psychologie profonde (1972), Les Nouvelles Editions Marabout, Verviers, 1983.
94 - DANA, Jacqueline: La Constellation familiale, Coll. «Réponses», R.Laffont, Paris, 1978.
95 - DANIÉLOU, Jean: Les Manuscrits de la Mer Morte et les origines du christianisme, «Livre de Vie», Seuil, Paris, 1974.
96 - DANIEL-ROPS: Jésus en son temps, Fayard, Paris, 1946.
97 - DANSEREAU, Michel: Freud et l'athéisme, Desclée, Paris, 1971.
98 - DAVID, Myriam (Dr): L'Enfant de 2 à 6 ans. Vie affective, Problèmes familiaux, Privat, Toulouse, 1963.
99 - DEBARÈDE, Anne: Il est timide. N'en faites pas une maladie, «Le Monde de l'Education», Paris, n°128, Juin 1986, pp.10-13.
100 - DEBRAY-RITZEN, Pierre (Dr): L'Ecolier, sa santé, son éducation, Casterman, 1970.

101 - DELORME, Jean: Lecture de l'Evangile selon saint Marc, «Cahiers Evangile», n°1-2, novembre 1972, Cerf, Paris.
102 - DEUTSCH, Hélène: La Psychologie des Femmes (The Psychology of women. A psychanonalytic interpretation, New York, 7e édition, 1945), t.1, Enfance et Adolescence, PUF, Paris, 1959.
103 - DIERKENS, Jean: L'Amour à 18 ans, Editions Universitaires, 1970.
104 - DODD, Charles-Harold: Le Fondateur du Christianisme, Seuil, 1972.
105 - DODSON, Fitzhugh: Tout se joue avant six ans (How to Parent, 1970), Nouvelles Editions Marabout, Verviers, 1980.
106 - DODSON, Fitzhugh (Dr): Le Père et son enfant (How to Father, 1974), traduit de l'américain par Yvon Geffray, Ed. Marabout, Verviers, 1980.
107 - DOLTO, Françoise: Interview, in «Informations Catholiques Internationales», Paris, n°450, 15 fév. 1974, pp.9-17.
108 - DOLTO, Françoise: L'Evangile au risque de la Psychanalyse, Ed. J.-P. Delarge, Paris, 1977.
109 - DOLTO, Françoise: Lorsque l'enfant paraît, t.1, Seuil, 1977.
110 - DOLTO, Françoise: Lorsque l'enfant paraît, t.2, Seuil, 1978.
111 - DREIKURS, Rudolf: Le Défi de l'enfant, R.Laffont, Paris, 1978.
112 - DUBUISSON, O. et AUDINET, J.: Prières et Récits pour toute l'année, 6 à 9 ans, Livre des Parents, Cerf-Desclée, Paris, 1972.
113 - DUQUESNE, Jacques: Les 13-16 ans, Grasset, Paris, 1973.
114 - DUQUOC, Christian: Jésus homme libre, Cerf, Paris, 1974.
115 - ECK, Marcel (Dr): Mensonge et Vérité, Casterman-Feuilles Familiales, 1965.
116 - (L') Ecole des Parents: Les Difficultés de votre enfant, Le Livre de Poche, Paris, 1974.
117 - (Les) Ecoles des Parents: L'Amour, de 12 à 17 ans, Coll. «L'Ecole des Parents», Casterman, 1982.
118 - Ell, Ernest: De l'Enfant à l'Adulte, Le Centurion, 1971.
119 - EVELY, Louis: Oser parler. Désir et peur de communiquer, Le Centurion, Paris, 1982.

120 - FABRE, Nicole: L'Education familiale et ses problèmes, Fayard-Mame, Paris, 1968.
121 - FABRE, Nicole: Parents, vos enfants!, Fleurus, Paris, 1973.
122 - FABRE, Nicole: Les non-dits de la famille, «Alliance», Paris, n°18, nov.-déc. 1981, pp.14-18.
123 - FILLOUX, Jean-Claude: La situation scolaire, in Pédagogie et Psychologie des Groupes, L'Epi, Paris, 1964, pp.31-62.
124 - FLOYD, David: Echec au tsar, «Les Dossiers du XX^{e} siècle», Ed. Rencontre, Lausanne, 1971.
125 - FORD, C.S. et BEACH, F.A.: Le Comportement sexuel chez l'homme et l'animal, R.Laffont, Paris, 1970.
126 - FRAIBERG, Selma H.: Les Années magiques, PUF, Paris, 1967.
127 - FREUD, Anna: Le Moi et les Mécanismes de défense (1946), trad. de l'allemand par Anne Berman (1949), PUF, Paris, 2^{e} éd., 1952.
128 - FREUD, Sigmund: Introduction à la psychanalyse (1916), trad. de l'allemand par le Dr S. JANKÉLÉVITCH, PBP, Paris, 1962.
129 - FROMM, Erich: Avoir ou Etre? (To have or to be?, New York, 1976), traduit de l'américain par Théo CARLIER (1978), Coll. «Réponses», R. Laffont, Paris, 1984.
130 - GARAUDY, Roger: Parole d'homme (1975), R. Laffont, Paris, 1977.
131 - GARMA, Angel (Dr): Les Maux de tête, PUF, Paris, 1962.
132 - GENTIL-BAICHIS, Yves de: Les Grandes Questions des Jeunes, Le Centurion, Paris, 1973.
133 - GEORGE, Augustin: Pour lire l'Evangile selon saint Luc, «Cahiers Evangile», n°5, Cerf, Paris, oct. 1973.
134 - GERMAIN, Elisabeth: En quel Dieu croyons-nous? Desclée de Brouwer-Bellarmin, 1975.
135 - GLOTON, R.: L'Autorité à la dérive (1974), Casterman, 2^{e} éd., 1979.
136 - Godin, André: Le Dieu des parents et le Dieu des enfants. Trois études de psychologie religieuse, Casterman, 1963.
137 - GRATIOT-ALPHANDÉRY, Hélène: Liberté d'expression et

respect de l'enfant, «L'ECOLE DES PARENTS», Paris, mai 1972, pp.58-73.
138 - GROUPE FRANÇAIS D'EDUCATION NOUVELLE: Agir ensemble à l'école. Aujourd'hui... la pédagogie du projet, 2e éd., Casterman, 1983.
139 - GUASCH, Gérard-Philippe: La Mort du Père, «L'ECOLE DES PARENTS», Paris, avril 1969, pp.45-61.
140 - GUASCH, G.-Ph.: Trois questions d'adolescence, «LE GROUPE FAMILIAL», Paris, n°54, Janvier 1972, pp.25-34.
141 - GUASCH, G.-Ph.: L'Adolescent et son corps, Ed. Univ., Paris, 1973.
142 - GUENEAU, Monique: L'Enfant et son désir d'aimer, Le Centurion, Paris, 1971.
143 - GUILLET, Jacques: Jésus devant sa vie et sa mort (1971), Aubier-Montaigne, Paris, 1978.
144 - GUTIÉRREZ, Gustavo: Thélogie de la libération, Perspectives, Ed. Lumen Vitae, Bruxelles, 1974.
145 - HADFIELD, J.A: L'Enfance et l'Adolescence (Childhood and Adolescence), trad. de l'anglais par Elisabeth GILLE, PBP, Paris, 1966.
146 - Hœss, Rudolf: Le Commandant d'Auschwitz parle, traduit de l'allemand par C. de GRUNWALD, Julliard, 1959.
147 - HOVASSE, Colette: Liberté et Autorité devant les enfants de notre temps, Le Centurion, 1965.
148 - JULIEN, Claude: 1954-1984. Un parcours de trente ans. Manière de voir, «LE MONDE DIPLOMATIQUE», Paris, 21e année, n°362, mai 1984, pp. 15 et 22.
149 - KAHN NATHAN, J.: Les Parents face á l'éducation sexuelle, in J. KAHN NATHAN, G. TORDJMAN et col.. Le Sexe en questions. Une expérience d'éducation sexuelle dans la région parisienne, Denoël-Gonthier, 1970, pp. 17-34.
150 - KILLINGER, John: La Solitude de l'Enfant (The Loneliness of Children, 1980), traduit de l'américain par Théo CARLIER, Coll., «Réponses», R. Laffont, Paris, 1983.
151 - KOHLER, Claude (Dr) et AIMARD, Paule: De l'Enfance à l'Adolescence, Casterman, Tournai-Paris, 1970.

152 - KOLLE, Oswalt: Ton mari cet inconnu, Casterman, 1969.
153 - LACOURT, Jacques: Au risque de croire, t.2, Ce Nazaréen nommé Jésus, Droguet et Ardant, Limoges, 1979.
154 - LAFON, Robert(Dr): Article «Timide, Timidité», in Vocabulaire de Psychopédagogie et de Psychiatrie de l'enfant (sous la direction du Dr Robert LAFON), pp.581-582, PUF, 1963.
155 - LANDRY, C.-F.: Le Ciel d'eau, La Guilde du Livre, Lausanne, 1954.
156 - LAUFER, Moses: Troubles psychiques chez les adolescents, Le Centurion, Paris, 1979.
157 - LAUNAY, Clément Dr: Introduction à: E.PICHON et S.BOREL-MAISONNY: Le Bégaiement, sa nature et son traitement, 3e éd., Masson et Cie, Paris, 1971, pp.3-13.
158 - LAURENT, Eveline: Dire la mort aux enfants. L'adulte désemparé, «LE MONDE DE L'EDUCATION», Paris, n°95, Juin 1983, pp.60-62.
159 - LAUZEL, Jean-Pierre: L'Enfant voleur, PUF, Paris, 1966.
160 - LEBOVICI, S. et SOULÉ, M.: La Connaissance de l'enfant par la Psychanalyse, PUF, Paris, 1970.
161 - LEDERER, Wolfgang Dr: La Peur des Femmes (The fear of women, New York, 1968), traduit de l'américain par Monique MANIN (1970), «Bibliothèque scientifique», Payot, Paris, 1980.
162 - LE GALL, André: Caractérologie des enfants et des adolescents à l'usage des parents et des éducateurs (1950), 4e éd., Presses Universitaires de France, Paris, 1958.
163 - LE GALL, André: Le Rôle nouveau du Père, ESF, Paris, 1975.
164 - LEMAIRE, Jean-G. Dr: Les Conflits conjugaux, Les Editions Sociales Françaises, Paris, 1967.
165 - LEPP, Ignace: La Mort et ses Mystères, Grasset, 1966.
166 - LÉVINE, Jacques Dr: La Crise de la Pré-adolescence, in Encyclopédie de la Psychologie, t.2, Psychologie de la vie familiale, Fernand Nathan, Paris, 1971, pp.152-157.
167 - LOBROT, Michel: La Formation de la personnalité dans l'enfance et l'adolescence, «L'ECOLE DES PARENTS», Pa-

ris, n°3, mars 1971, pp.20-38.
168 - LUBIENSKA DE LENVAL, Hélène: L'Education du sens religieux.
169 - MACLEOD, Sheila: Anorexique (1981), Aubier- Montaigne, 1982.
170 - MADAULE, Jacques: Claudel et le Dieu caché, Coll. «Foi Vivante», Desclée de Brouwer, Paris, 1969.
171 - MALEWSKA, Hanna et AMZELLAG, Gise: L'apprentissage du comportement sexuel, Casterman, 1974.
172 - MARTY, F.(Dr): Le Copiage, «L'ECOLE DES PARENTS», Paris, janvier 1969, pp.45-58.
173 - MAUCO, Georges: L'Inconscient et la Psychologie de l'enfant, PUF, Paris, 1970.
174 - MAUCO, Georges: La Paternité, Ed. Universitaires, Paris, 1973.
175 - MAURIAC, François: Un Adolescent d'autrefois, Ed. «J'ai lu», Paris, 1972.
176 - MAUROIS, André: René ou la Vie de Chateaubriand, Ed. Rencontre, Lausanne.
177 - MEAD, Margaret: Trois sociétés primitives de Nouvelle-Guinée (Sex and Temperament in Three primitive societies,1935), in Mœurs et Sexualité en Océanie, Plon, Paris, 1973.
178 - MÉDICI, Angéla: L'Ecole et l'Enfant, PUF, Paris, 1955.
179 - MENG, Heinrich: Contrainte et Liberté dans l'éducation, Privat, Toulouse, 1968.
180 - MEREJKOVSKY, Dmitry: Jésus inconnu, «Foi Vivante», Cerf, 1974.
181 - MILLET, Louis: Introduction à la caractérologie, Bordas, 1969.
182 - MITCHELL, Marjorie E.: Aider l'enfant en face de la mort des autres, in Mort et Présence, Les Cahiers de Psychologie religieuse, 5, pp.199-216, Ed. de Lumen Vitae, Bruxelles, 1971.
183 - MORALI-DANINOS, André (Dr): Evolution des mœurs sexuelles, Casterman, 1972.
184 - MUCCHIELLI, Roger: La Personnalité de l'enfant. Son édi-

fication de la naissance à la fin de l'adolescence, Les Editions Sociales Françaises, Paris, 1964.
185 - MULDWORF, Bernard Dr: Le Métier de Père Casterman, 1972.
186 - NEILL, A.S.: Libres enfants de Summerhill, Maspéro, 1973.
187 - NIMIER, Jacques: Mathématique et Affectivité, Stock, Paris, 1976.
188 - ODIER, Charles (Dr): L'Angroisse et la Pensée magique, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1966.
189 - ORAISON, Marc: L'Harmonie du couple humain, Les Editions Ouvrières, Paris, 1968.
190 - Origlia, D. et OUILLON, H.: L'Adolescent, Les Editions Sociales Françaises, Paris, 1964.
191 - ORMEZZANO, Jean: Jeunesse à deux. Les premiers pas, Casterman, 1970.
192 - OSTERRIETH, Paul: Introduction à la Psychologie de l'enfant, PUF, Paris, 1957.
193 - OSTROVSKY, Everett: L'Influence masculine et l'enfant d'âge préscolaire, Delachaux et Niestlé, 1959.
194 - PARAIN, Brice: Recherches sur la nature et les fonctions du langage, Coll. «Idées», Gallimard, Paris, 1972.
195 - PARENT, Paule et GONNET, Claude: Les Ecoliers inadaptés, PUF, Paris, 1968.
196 - PERRON, Roger: Les Enfants inadaptés (1972), «Que sais-je?», PUF, Paris, 3e éd., 1979.
197 - PIAGET, Jean: Le Langage et la pensée chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris.
198 - PIAGET, Jean: Le Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris.
199 - PIAGET, Jean: Psychologie et Pédagogie, Denoël-Gonthier Paris, 1976.
200 - PICHON, E. et BOREL-MAISONNY, S.: Le Bégaiement, sa nature et son traitement, 3e éd., Masson et Cie, Paris, 1971.
201 - PLAQUEVENT, Jean: Misère sans nom, Seuil, Paris, 1955.
202 - PORTZ, Alex: Le Sens de la Mort chez l'Enfant, in Mort et Présence, Les Cahiers de Psychologie religieuse, 5, pp. 143-160, Ed. de Lumen Vitae, Bruxelles, 1971.

203 - PRIEUR, Nicole: Adolescents, Parents: des rendez-vous manqués? Coll. «L'ECOLE DES PARENTS», Casterman, 1981.
204 - QUÉRÉ, France: Les Femmes de l'Evangile, Seuil, 1982.
205 - QUESNEL, Michel: Comment lire un évangile. Saint Marc, Seuil, Paris, 1984.
206 - QUOIST, Michel: Aimer ou le Journal de Dany, Les Editions Ouvrières, Paris.
207 - REYMOND-RIVIER, Berthe: Le Développement social de l'enfant et de l'adolescent, Ed. Charles Dessart, Bruxelles, 1965.
208 - RICART, Bernard: La Violence dans les Médias, in: Institut d'études religieuses et pastorales de Toulouse: L'Homme face à sa Violence, pp.11-17, Cerf, Paris, 1984.
209 - RICHARD, Michel, et Coll.: La Psychologie et ses domaines, Chronique Sociale de France, Lyon, 1971.
210 - RICHTER, H.-E.: Parents, Enfant et Névrose, trad. de l'allemand par Léa MARCOU, Mercure de France, Paris, 1972.
211 - RIDEAU, Alain (Dr) et DIDIER, Françoise: 400 difficultés et problèmes chez l'enfant, Centre d'Etude et de Promotion de la Lecture, Paris, 1971.
212 - ROCHERLAVE-SPENLÉ: L'Adolescent et son Monde, Ed. Universitaires, Paris, 1969.
213 - ROCHEDIEU, Edmond: Personnalité et Vie religieuse chez l'Adolescent, Delachaux et Niestlé, 1962.
214 - ROGUET, A.M.: Initiation à l'Evangile, «Livre de Vie», Seuil, 1973.
215 - ROSENTHAL, R.A. et JACOBSON, L.: Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves, Casterman, 1973.
216 - ROUART, Julien (Dr): Les rapports parents-enfants chez l'adolescent, in Encyclopédie de la Psychologie, t.2, Psychologie de la vie familiale, pp.200-206, F. Nathan, Paris, 1971.
217 - ROUBIER, Catherine et ORMEZZANO, Jean: Il est timide? Aidez-le.., «L'ECOLE DES PARENTS», Paris, Avril 1985, pp. 1 à 8.

218 - SAADA, Denise: L'Enfant et les Grandes Personnes, Aubier-Montaigne, Paris, 1968.
219 - SAINT-EXUPÉRY, Antoine de: Le Petit Prince (1946), Gallimard, Paris, 1948.
220 - SÄNGER, Annemarie: L'Enfant menteur et fanfaron, in Soucis d'enfant, t.1, pp.160-175, Rencontre, Lausanne, 1961.
221 - SARTRE, Jean-Paul: Les Mots, Gallimard, Paris, 1965.
222 - SAULNIER, Christiane et ROLLAND, Bernard: La Palestine au temps de Jésus, «Cahiers Evangile», n°27, Cerf, Paris, 1979.
223 - Six, Jean-François: Jésus (1972), Livre de Vie, Seuil, Paris, 1974.
224 - SÖLLE, Dorothée: Imagination et Obéissance, traduit de l'allemand par Gwendoline JARCZYK, Casterman, 1970.
225 - SOREL, Marie-Reine: Les Petites Filles, La Guilde du Livre, 1961.
226 - STAGNARA, Denise: Qui nous répondra? Chalet, Lyon, 1971.
227 - STORR, Anthony: L'Agressivité nécessaire (Human Agression), trad. de l'anglais par Simone ROUX, «Réponses», R. Laffont, 1969.
228 - SUYIN, Han: L'Arbre blessé, traduit de l'anglais par Marcelle SIBON, Le Livre de Poche, Paris, 1972.
229 - SUYIN, Han: Multiple splendeur, Ed. Rencontre, Lausanne.
230 - TARGOWLA, Olivier: Les Adolescents et le Suicide, «Ecclesia», Paris, n°262, janvier 1971, pp.17-19.
231 - TAVOILLOT, Henri: Les Parents et le travail scolaire, Le Centurion, Paris, 1972.
232 - THIBAULT, Odette: Le Couple, aujourd'hui, Casterman, 1971.
233 - THIS, Bernard(Dr): La Psychanalyse, Casterman, 1960.
234 - TORDJMAN, Gilbert(Dr): Vie sexuelle et affective, in Le Sexe en questions, Denoël-Gonthier, 1970.
235 - TORDJMAN, Gilbert(Dr): Clefs pour la sexologie, Seghers, Paris, 1972.

236 - TORDJMAN, Gilbert (Dr): La Violence, Le Sexe... et l'Amour, R. Laffont, Paris, 1978.
237 - TRAPMANN, LIEBETRAU, ROTTHAUS: Les Petits Problèmes de nos Enfants (1970), traduit de l'allemand par Bernard KAPP et Marcel NEUSCH, Le Centurion, Paris, 1973.
238 - VAN CANEGHEM, Denise: Agressivité et Combativité, PUF, Paris, 1978.
239 - VAN CANEGHEM, Denise: Comment ritualiser notre agressivité. Entretien avec Jacques SEMELIN, «ALTERNATIVES NON VIOLENTES», Lyon, n°38, sept. 1980, pp.36-48.
240 - VAN ROY, Fabienne: L'Initiation sexuelle de nos enfants, Casterman, 1971.
241 - VATTIER, Guy: L'Adulte et l'Enfant. Lettres à des adultes, Coll. «Psychologie et Education», Fleurus, Paris, 1969.
242 - VERGOTE, Antoine: Psychologie religieuse, Dessart, Bruxelles, 1966.
243 - VIAL, Monique: Les Déficients intellectuels, in M. VIAL, E.PLAISANCE, J.BEAUVAIS: Les Mauvais Elèves, Coll. «SUP-L'Educateur», PUF, Paris, 1970.
244 - VINCENT, Rose (avec la collaboration de Claire DAURAT et de Claudie BERT): Connaissance de l'Enfant, CEPL, Paris, 1969.
245 - VITZHUM, Elisabeth (Comtesse): Le Tien et le Mien dans la vie de l'enfant, in Soucis d'enfant, t.1, pp.195-205, Rencontre, Lausanne, 1961.
246 - VOIZOT, Bernard: Le Développement de l'intelligence chez l'enfant, A. Colin, Paris, 1973.
247 - WALLON, Denis: Les Ages de l'Enfant, t.2, 3 à 11 ans, Editions Universitaires, Paris, 1971.
248 - WALLON, Henri: Les Origines du caractère chez l'enfant, Presses Universitaires de France, Paris, 1954.
249 - WALLON, Henri: Les Etapes de la personnalité chez l'enfant (1956), «ENFANCE», Paris, n°1-2, janvier-avril 1963, pp.73-78.
250 - WOLMAN, Benjamin B. (Dr): Comment vaincre les peurs enfantines (Children's Fears), traduit de l'américain par Jo-

sette FÉRAL, Marabout, Verviers, 1980.
251 - ZAZZO, René: Où en est la Psychologie de l'Enfant?, Denoël-Gonthier, Paris, 1983.
252 - ZAZZO, René et Equipe de l'Hôpital Henri Rousselle: Les Débilités mentales (1969), Coll. U, A. Colin, Paris, 1972.
253 - ZIMAN, Edmund: La Jalousie chez les enfants, Scarabée, 1959.
254 - ZLOTOWICZ, Michel: Les Peurs enfantines, PUF, Paris, 1974.
255 - ZULLIGER, Hans: Bandes, Hordes et Communautés, Bloud et Gay, 1969.
256 - ZULLIGER, Hans: Chapardeurs et jeunes Voleurs. Faut-il les aider ou les punir? traduit de l'allemand par A. SOMMERMEYER et J. LÉGAUD, Bloud et Gay, 1969.

الفهرس

مقدمة ٧

القسم الأول: الفرقة والعلاقة بين افرادها ١١

الفصل الأول: دور الفرقة ١٢

● «ما هو دور الفرقة في فترة الطلائع؟» ١٢

الفصل الثاني: الانقسامات داخل الفرقة وكيفية تنمية روح المشاركة ١٩

ـ كيف تنمّى حياة الشركة؟ ١٩

ـ التكتلات داخل الفرقة ٢٢

ـ مشكلة الجُدُد ٢٤

ـ مشكلة فارق النموّ ٢٥

ـ المشاجرة والغيرة والتنافر ٢٥

ـ حواجز الأنانية والتكبّر والفوارق الاجتماعيّة ٣٠

الفصل الثالث: مشكلة الافراد المميّزين ٣٥

ـ كيفية التعامل مع طفل مميّز ٣٥

ـ مشكلة الفتاة اللامعة التي تعيق انطلاق سواها ٣٨

ـ التأثير السلبي لتسلم بعض اعضاء الفرقة مسؤولية قيادية خارجها ... ٣٩

الفصل الرابع: مشكلة الانعزال والتفرّد ٤٣

ـ رفيقان يعتزلان المجموعة ٤٣

ـ مشكلة الوشايات ٤٤

القسم الثاني: علاقات المرشد واساليب عمله ٤٩
الفصل الاول: كيف يندمج المرشد بفرقته؟ ٥٠
ـ كيف يدخل إلى حياة اعضاء فرقته؟ ٥٠
ـ كيف يكسب ثقة الشباب؟ ٥١
ـ اهتمام المرشد بمشاكل الاعضاء الخاصة ٥٢
الفصل الثاني: كيف يتعامل المرشد مع خصوصيات المراهقة؟ ٥٤
الفصل الثالث: مشاكل تعترض علاقة المرشد بفرقته ٥٩
ـ عدم مصارحة المرشد ٥٩
ـ مشكلة التعلق الشديد بالمرشد ٦٠
ـ خيبة مرشدة لما لمسته من نقص في النضج لدى فتياتها ٦١
ـ مشكلة التمييز والتفرقة ٦٣
الفصل الرابع: أسس عمله التربوي وبعض مقوماته ٦٨
ـ الانجيل والحلول التربوية ٦٨
ـ هل ينبغي تغيير أساليب اسرة الطفولة؟ ٦٩
ـ مشكلة الانتقال من اسرة الطفولة إلى الفئة الاستعدادية ٧٠
ـ هل يمكن الخروج عن خط المواضيع المحددة؟ ٧٢
ـ التنسيق بين المرشد والاهل ٧٣
الفصل الخامس: أساليب المكافأة والعقاب ٧٦
اولاً: أساليب المكافأة ٧٦
ـ العلامات الجيدة وقيمتها التربوية ٧٦
ـ ايجابية «علم الشرف» وسلبيته ٧٧
ثانياً: أساليب العقاب ٧٩
ـ أساليب العقاب السليمة ٧٩
ـ هل يمكن تجنب القمع مع اطفال تربّوا عليه؟ ٨٢
ـ توبيخ الولد علناً ٨٣
ـ هل ينبغي طرد ولد فوضوي من الفرقة؟ ٨٧

القسم الثالث: المشاركة في الاجتماعات والتجاوب مع التربية الدينية ٨٩
الفصل الاول: ظواهر عدم الاندماج في الاجتماعات ٩٠
اولاً: الفوضى ٩٠
- مقاطعة الاطفال للمرشد ٩٠
- فوضى مستمرة في اجتماعات «الشاهدين» (١٠ - ١٢سنة) ٩١
- الفوضى واللامبالاة لدى «الاستعداديين» (١٢ - ١٦سنة) ٩٤
- فرقة «استعداديين» فوضوية ٩٥
- معالجة الفوضى في اجتماعات «الاستعداديين» ٩٦
ثانياً: الضجر وعدم الاهتمام ٩٨
ثالثاً: السلبية ١٠٢
الفصل الثاني: المواقف الرفضية حيال التربية الدينية ١٠٥
- اهمال فرقة «استعدادية» لقراءة الانجيل والصلاة ١٠٥
- مشكلة التخلف عن القداس ١٠٧
- ملل الشباب من المواضيع الكتابية ١١٣
● مشروع دراسة الامثال بالطرق الناشطة في «طلائع النور» ١١٨
- عدم التحسس للمواضيع «الدينية» ١٢٣
- شكوى الشباب من «مثالية» الحلول المسيحية و«تعقيدها» ١٢٦
- عدم تأثر الشباب بالمواضيع الدينية ١٢٧
- امهات يعرقلن تطبيق الارشاد الروحي ١٣٠
الفصل الثالث: الكلامية وكيفية مواجهتها ١٣١
- الازدواجية بين الفكر والتطبيق في فرقة «استعدادية» ١٣١
- ولد يتنافى سلوكه الراهن مع «اندفاعه في الانجيل» ١٣٤
- كيف السبيل الى نقل روح الحديث الروحي إلى العمل؟ ١٣٥
- كيف السبيل إلى ترجمة المعلومات الدينية في حياة فتى «الطلائع»؟ ... ١٣٨

القسم الرابع: تساؤلات حول مضمون التربية الدينية وأساليبها ١٤١
الفصل الاول: تساؤلات دينية يطرحها الاولاد والمراهقون ١٤٢
- لماذا لا يأتي المسيح الآن؟ كيف يحيا القديسون مع يسوع؟ ١٤٢

ـ اولاد يرفضون ان يسبب المسيح موت محبيه ١٤٤
الفصل الثاني: مواضيع شائكة ١٤٦
١ ـ المناولة ١٤٦
٢ ـ فكرة «الله يخنقنا» ١٤٧
٣ ـ الشيطان ١٤٨
٤ ـ عجائب يسوع ١٤٩
● مراجع عن معنى عجائب يسوع ١٥٢
٥ ـ أنواع الخطايا ١٥٣
٦ ـ الطفل والموت ١٥٥
٧ ـ صورة الله في العهد القديم ١٥٩
٨ ـ الملاك الحارس ١٦٣
الفصل الثالث: التربية الدينية والتربية الانسانية ١٦٧
اولاً: ما الهدف من استخدام وسائل ترفيهية والعاب؟ ١٦٧
ثانياً: هل المواضيع الشبابية غريبة عن التربية «الروحية»؟ ١٦٨
القسم الخامس: قضايا الجنس والتربية الجنسية والاختلاط ١٧٣
الفصل الأول: مشاكل الاختلاط وموضوع الفرقة المختلطة ١٧٤
اولاً: صعوبة التقارب بين الفتيان والفتيات في المراهقة ومطالعها ١٧٤
ـ تكتلات على أساس الجنس في فرقة «شاهدين» (١١ سنة) ١٧٤
ـ شجار بين فتيان فرقة «استعدادية» وفتيات فرقة مماثلة ١٧٦
ـ صعوبة التقارب بين الشبان والشابات في فرقتين «استعداديتين» ١٧٩
ـ ازدواجية مشاعر مراهقي فرقة «استعدادية» حيال فتيات فرقة مماثلة .. ١٨٠
ـ هل يسمح التنافر بينهما بدمج «الطلائعيين» و«الطلائعيات»؟ ١٨١
ثانياً: تربية مختلطة ام منفصلة؟ ١٨٢
ـ اختلاط أو انفصال في المرحلة الثانوية؟ ١٨٢
ـ انفصال او اختلاط في مخيمات الشباب الصيفية؟ ١٨٥
ثالثاً: تقويم الفرقة المختلطة ١٨٦
ـ الفرقة المختلطة وأهميتها في مرحلة المراهقة ١٨٦

- هل الفرقة المختلطة اكثر أو اقل انضباطاً من سواها؟ ١٩١
- الا تسبب الفرقة المختلطة حرماناً لبعض اعضائها؟ ١٩٢
- الا تساعد الفرقة المختلطة على معالجة بعض المواضيع؟ ١٩٤

الفصل الثاني: الدور الجنسي وما يكتنفه من مشاكل ١٩٦

- فتاة لها نفسية الصبي ١٩٦
- مراجع حول نسبية السمات الجنسية واثر المجتمع في تحديدها ١٩٩
- فتى ذو ميول انثوية ٢٠١
- هل تؤثر العاب الفتيان على نفسية الفتيات؟ ٢٠٣

الفصل الثالث: بعض وجوه التربية الجنسية ٢٠٥

اولاً: التربية الجنسية في مطلع المراهقة ٢٠٥
ثانياً: التعامل مع العادة السرية لدى المراهق ٢٠٧
- بعض المراجع بشأن العادة السرية لدى المراهق ٢١١

ثالثاً: العلاقات الجنسية والعاطفية بين الجنسين ٢١٣
- اهتمام الثانويين الشديد بموضوع الحب ٢١٣
- مراجع عن البعد الروحي لخبرة الحب ٢١٥
- علاقات بالجنس الآخر تقام خفية عن المرشد ٢١٧
- التعامل مع العلاقات الجنسية العابرة لدى المراهق ٢١٨
- كيف السبيل إلى مواجهة تسلط الشهوة؟ ٢٢١

القسم السادس: مشاكل السلوك غير المتوافق ٢٢٥

الفصل الاول: العدوانية والفوضوية ٢٢٦

اولاً: السلوك العدواني ٢٢٦
- كيف تدارى العدوانية عند الولد؟ ٢٢٦
- مراهقون هجوميون في صراع مع المرشد ٢٣٠
- فتى مشاكس ومثير للشغب ٢٣١
- الاسلوب السليم لمعاملة ولد مشاكس ٢٣٤
- عدوانية مستترة عند احد الفتيان نتيجة معاملة عائلية قاسية ٢٣٩
- ولد شديد العنف ٢٤٥

- طفل (٣ سنوات) مشاكس وعنيف في بيته ٢٤٨
- عدوانية فتى (١٠ - ١١سنة) مع كذب وسرقة ٢٥١
- طفل (٥ سنوات) عدواني وغير قادر على التركيز ٢٥٨
- طفلان أخوان عدوانيان (٣و٥ سنوات) ٢٦٢
- العنف التلفزيوني ومدى تأثيره على نفسية الولد ٢٦٧
١ - هل يثير العنف التلفزيوني العنف لدى الولد؟ ٢٦٧
٢ - هل يثير العنف التلفزيوني الخوف لدى الولد؟ ٢٦٩
٣ - مراجع عن تأثير العنف التلفزيوني على نفسية الولد ٢٧١
- اطفال يلعبون لعبة الحرب ٢٧٢

ثانياً: الفوضوية ٢٧٦
- التوتر العائلي وأثره السلبي في توافق المراهقين ٢٧٦
- أربع حالات لمراهقين فوضويين ٢٧٦
- الولد الكثير الحركة ودور «القسوة» في التربية ٢٨٤
- الثرثرة عند الطفل ٢٨٨

الفصل الثاني: العناد والعصيان والتسلّط ٢٩١
- كيفية التعاطي مع الطفل العنيد ٢٩١
- اولاد يزدادون عناداً كلّما عوقبوا ٢٩٥
- مدى استعمال الاساليب الرادعة في مواجهة العناد ٢٩٩
- اطفال يتذرعون بالبكاء لمخالفة الاوامر ٣٠٠
- شاب «لا يفهم معنى الطاعة المسيحية» ٣٠١
● مراجع عن معنى الطاعة المسيحية ٣٠٤
- فتاة مراهقة متسلطة ٣٠٥

الفصل الثالث: الخجل والانطواء ٣٠٧
- كيف التعامل مع الفتى الخجول؟ ٣٠٧
- كيف نحرّر فتيات من الخجل؟ ٣٠٩
- طفلتان منطويتان ٣١٠
- فتاة مكتئبة ومنطوية ٣١١

- بعض المراجع عن الخجل ومعالجته ٣١٤

الفصل الرابع: الكذب والسرقة ٣١٦

- مراهقون يكذبون ٣١٦
- مراجع عن الكذب عند الولد ٣٢٠
- ولد يسرق وينكر فعلته ٣٢٣
- كذب وسرقة عند فتاة (١٠ سنوات) ٣٢٦
- مراجع حول السرقة لدى الطفل والمراهق ٣٣٣

الفصل الخامس: التخلف العقلي ٣٣٥

- هل يُرقّى ولد بسيط الذكاء؟ ٣٣٥
- موقع المتخلف عقلياً في فرقة وطريقة معاملته ٣٣٧

الفصل السادس: المشاكل الأسريّة ٣٤٠

- مواجهة التوتر بين المراهق ووالديه ٣٤٠
  - مراجع عن علاقة المراهق بوالديه ٣٤٤
- كيفية التعامل مع الولد اليتيم ٣٤٦
- ولد يتيم وامّ صارمة ٣٤٧
- طفلة مرتبطة بشكل مفرط باختها الاكبر ٣٤٨

ملحقات

- الملحق رقم ١: الفرقة مكان لعيش المشاركة ٣٥٣
- الملحق رقم ٢: نموذج صيغة للتعارف ٣٦٠
- الملحق رقم ٣: تخطيط بيان عن حالة تربوية لأحد اولاد اسرة الطفولة ٣٦٥

المراجع المذكورة في الكتاب ٣٦٩

الفهرس .....