التواحي النفسيّة في العلاقة التربويّة بين المربّين والولد ومسألة الثواب والعقاب

الدكتورة سهيلة رزق - سلّوم*

لا تزال المدرسة الجوّ الطبيعيّ الملائم الذي يتابع الولد فيه مسار نموّه ليصل إلى كمال نضجه بانفتاحه على المجتمع واضطلاعه بدوره المستقبليّ. ففي هذا الجوّ تنمو العلاقة التربويّة بين المربّين والولد. فإذا كانت صحيحة دفعت بالنموّ في طريقه السويّ، وإن تعثّرت تعثّر معها هذا النموّ. ضمن هذا الإطار، نطرح أسس بنيان العلاقة التربويّة الصحيحة، إذ قد يشوبها بعض اضطراب خاصّة عندما تتداخل فيها مسألة الثواب والعقاب. فإلى أيّ حدّ يُعتبر اللجوء إلى مبدأ الثواب والعقاب عملًا تربويًا؟ ألا تغني العلاقة التربويّة المبنيّة على الحوار والتواصل، لتفهّم مشاكل الولد ومساعدته كي يتخطّاها هو نفسه؟

إنطلاقًا من هذا التساؤل، ستتناول في القسم الأوّل من بحثنا التواحي النفسيّة في العلاقة التربويّة، ونتطرّق في القسم الثاني إلى مسألة الثواب والعقاب وتأثيراتها النفسيّة، لنقترح في النهاية الحوار والتواصل - خاصّة الكلاميّ - وسيلةً تعليميّة تربويّة وعلاجيّة لحلّ الإشكالات وتقنين العنف والتعبير عن الذات.

(*) رئيسة قسم علم النفس في كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، الفرع الثاني - الجامعة اللبنانيّة.

القسم الأوّل: النواحي النفسيّة في العلاقة التربويّة

إنّ أيّ عمل تربويّ ناجح ومثمر يجب أن يُبنى على علاقة تربويّة صحيحة بين المربّين والولد.

لبنيان هذه العلاقة هناك شروط يجب الالتزام بها تعود إلى أربعة:

- محبّة الولد - معرفة الولد - قبول الولد - وإنماء قدرات الولد.

أوّلًا: محبّة الولد

لا تعني محبّة الولد عبادته، أي أن نحقّق له كلّ مطالبه ونقوم بخدمته وكأنّه السيّد المطلق، كما لا تعني أيضًا أن نشعر بالضعف تجاهه.

* إنّها محبّة مبنيّة على عاطفة متّزنة عميقة تجاه الولد، وتفاهم في سبيل مستقبله. إنّ الولد كائن مستقبليّ، لذا يجب أن نراه من خلال ذاته لا من خلال أنفسنا، أو من خلال ماضينا[1].

* يجب أن نحبّه لنفسه لا لنفسنا.

فما تعني هذه المحبّة في نظر المربّين؟

* في نظر الأهل، إنّ مجيء الولد هو لتحقيق رغباتٍ وتصوّرات وهوامات (Fantasme) عندهم تعود إلى طفولتهم، إذ إنّ الولد جزء من ذاتهم النرجسيّة (Objet Narcissique)، (الحبّ النرجسيّ: حبّ الذات للذات). يحبّونه لذاتهم لأنّه يُكمّل أناهم أو يُعوّض ما ينقصهم[2].

- المطلوب إلى الأهل أن ينظروا إلى الولد نظرتهم إلى شخصٍ مستقلّ ومنفصل عن ذواتهم، له ذاته وشخصيّته التي يجب أن تنمو بمساعدتهم ولكن أيضًا بالاستقلال عنهم. فهذه «المسافة» النفسيّة ضروريّة.

فكما يؤثّر الأهل في نفسيّة الولد، فإنّ مجيء الطفل يؤثّر بدوره في نفسيّة الأهل. فيعتمدون السلوك التربويّ بحسب تقبّلهم إيّاه أو لاتقبّله (صبيّ، بنت، الشكل، مَن يشبه، ثمّ في ما بعد الذكاء، النتائج المدرسيّة،

---

(١) Mialaret, G. «Profil d'Educateur - Enseignant», in Debesse et Mialaret. *Traité des Sciences Pédagogiques*. T. 7 Paris, P.U.F., 1978, pp. 75-108.

(٢) Lebovici, S.& Soulé, M. *La Connaissance de l'Enfant par la Psychanalyse*. Paris, P.U.F., 1977, p. 445.

الفشل، إلخ... هل كلّ ذلك يطابق ما يصبو إليه الأهل عند ولدهم؟).

ويتأثّر سلوك الوالدين تجاه ولدهم خاصّةً بمدى تقبّلهم أبوّتهم أو أمومتهم، أي ما نسمّيه الوظيفة الوالديّة (La fonction parentale) التي لها صلة بنوعيّة علاقتهم بوالديهم في ما مضى. (كثير من الأهل يكرّرون مع أولادهم الإشكالات نفسها التي عاشوها مع والديهم). لنأخذ مثلًا: مسألة الفشل: يعيش الأهل فشل أولادهم وكأنّه فشلهم، ويشعرون بجرح نرجسيّ في ذواتهم. هذا الشعور يعيشه الأهل أيضًا عند ولادة طفل معوق. حتّى إنّ الأهل الذين حقّقوا توازنًا في شخصيّتهم تبقى مواقفهم التربويّة ذاتيّة، غير موضوعيّة. وقد قال كريس (Kris): «لا أحد خبيرًا في التربية عندما يتعلّق الأمر بأولاده»[٣].

* في ما يختصّ بالمعلّم والمربّي: على المعلّم أن يعرف كيف «يدوزن» علاقته بتلاميذه من الناحية العاطفيّة. من غير المقبول أن يكون للمعلّم تعلّق عاطفيّ بتلميذه. فالعلاقة بين المربّي والتلميذ محفوفة بالمخاطر: فالولد الذي يشعر بحرمان في بيته والمعلّم الذي يشعر بنقص عاطفيّ من النوع نفسه يَنجذبان طبيعيًّا نحو بعضهما. على المعلّم أن يعرف كيف يظهر محبّته الواعية من دون أن ينجرف عاطفيًّا. فكم من مراهقين يتولّهون بأستاذ لهم أو معلّمة[٤].

على المعلّم أن يُبقي على مسافة بينه وبين تلميذه، فـ «فارق الأجيال» بينهما عطيّة بل قاعدة نفسيّة عليه أن يحترمها ولا يتخطّاها: فإذا ما خرق هذه القاعدة عمّت الفوضى وضاعت الحدود وغابت بين ما هو مسموح وما هو محرّم. (أي إنّ الكبير لا يستطيع أن يتصرّف كالصغير أو يتصرّف مع الصغير وكأنّه من جيله؛ ما هو مسموح بين الكبار، ليس بالضرورة مسموحًا للصغار ومسموحًا مع الصغار (كما يقول أناتريلا Anatrella))[٥].

---

(٣) Lebovici, S. & Soulé, M. *La Connaissance de l'Enfant par la Psychanalyse.* Paris, P.U.F., 1977, p. 447.

(٤) Richard, M. *La Psychologie et ses Domaines.* Paris, Chroniques Sociales, 1971, p. 21.

(٥) Anatrella, T. *Interminables Adolescences les 12/30 ans.* Paris, Cerf, (Ethique et Société) 1990, p. 21.

هناك بعض المعلّمين الذين يجدون في تلامذتهم متنفّسًا لعواطفهم المكبوتة (حرمان، حاجة إلى المحبّة، شعور بالاضطهاد، كره، عدائيّة...) فيفرغون هذه العواطف على تلامذتهم: إضطهاد التلميذ، قصاص أو العكس...

دون أن ننسى أحيانًا الميول الجنسيّة المنحرفة والمكبوتة التي تظهر من خلال تصرّفات ذات معنى معيّن. (انحراف جنسيّ، سادية...)

ثانيًا: معرفة الولد

مبدآن أساسيّان يجب أخذهما بعين الاعتبار لمعرفة نفسيّة الولد:[٦]

* **المبدأ الأوّل:** ليس الولد صفحة بيضاء نستطيع أن نخطّ عليها ما نشاء، أو عجينة ليّنة نستطيع أن نجعلها على الشكل الذي نريد.

- للولد طاقات وقدرات ومواهب تولد معه، مثلًا: ذكاء، طباع هادئ أو عنيف، ميول تتبلور في ما بعد باتّجاهات فنّيّة أو مهنيّة إلخ...

- إنّ التربية هي عمليّة نموّ هذه القدرات والمواهب ضمن محيط يعزّزها. لذا يجب أن نطلب إلى كلّ ولد بحسب عمره وقدراته. (كحبّة الحنطة تنمو وتزدهر في تربة خصبة لكنّها لا تتخطّى طاقاتها لتصبح شجرة وارفة).

* **المبدأ الثاني:** ليس نموّ الولد متجانسًا بل يمرّ بمراحل لها ميزاتها الخاصّة: فكلّ تصرّف يصدر عن الولد يجب أن نفهمه بحسب العمر أو مرحلة النموّ التي يقطعها.

- مثلًا: إذا لاحظنا عند الولد القساوة الزائدة Cruauté: كضرب الهرّ، أو قتل العصفور، أو تعذيب حيوان، أو تعذيب ولد آخر إلخ... أو إذا لاحظنا عنده عدم الحياء Impudeur.

جميع هذه التصرّفات هي طبيعيّة، بل من متطلّبات النموّ بالطفولة

---

(٦) Golse, B. *Le développement Affectif et Intellectuel de l'Enfant.* Paris, Masson, 1985, p. 255-257.

الأولى (عمر سنتان أو ثلاث) أو بمرحلة البلوغ Puberté، ولكنّها تصبح مبعث قلق إذا ظهرت بمرحلة ٥-٦ إلى ١٠ سنوات (مرحلة الكمون Latence)، أو عند الراشد، إذ إنّها قد تؤدّي به إلى انحراف (تعرٌ - سادية...).

أمثلة أخرى

- الكذب والتخيّل: كثيرًا ما يخبرنا الولد في مرحلة الطفولة أشياء من صنع خياله، فيأخذ رغباته كأنّها واقع. هذه القصص هي تخيّل لا كذب لأنّه في هذا العمر لم يرسم بعد الحدود الفاصلة بين الواقع والخيال، أو بين الرغبة والواقع.

- التعلّق الزائد بالأهل: ضروريّ في الطفولة، أمّا إذا ما استمرَّ إلى ما بعد البلوغ فيدلّ على توقّف في النموّ.

- الثورة والتمرّد: هما من ضروريّات مرحلة البلوغ والمراهقة، فغيابهما مقلق...[٧].

ثالثًا: قبول الولد

المحبّة تفترض أن نقبل الولد لشخصه، كما هو؛ أن نقبله بنقائصه فنساعده على تجاوزها لا أن نعتبرها عيبًا يُقلّل من قيمة شخصه.

وهذا يعني أن نقبل قدراته وميوله حتّى لو كنّا نتنظر منه غير ذلك. يجب أحيانًا الاعتراف بأنّ قدرات هذا الولد محدودة فلا نطلب إليه أكثر (أحيانًا يجب معالجة الأهل لا معالجة الولد).

علينا أن نقدّر ما يستطيع أن يعطي وأن نشجّعه، لا أن نوبّخه ونحتقره أو نذلّه (مش طالع منّك شي) كي لا يفقد الثقة بالذات ويشعر بالدونيّة، فيلجأ إلى الانغلاق على الذات، إلى العدوانيّة، مع ظهور القلق. أو يلجأ إلى الهروب والتعويض خارج المدرسة وخارج البيت ممّا قد يقوده في بعض الحالات إلى النجاح.

---

(٧) Freud, A. *Initiation à la Psychanalyse pour Educateurs*. Paris, Privat, 1969, p. 37-45.

رابعًا: إنماء قدرات الولد

علينا نحن المربّين أن ننمّي قدرات الولد لا أن نكبتها (إذا كانت لا تعجبنا)، أو نستبدل غيرها بها (أريد أن أكون طبيبًا أو مهندسًا أو غير ذلك...)

يجب علينا نحن المعلّمين أن نُنَمّي عند كلّ تلميذ، مهما كانت قدراته وإمكاناته، ما يُسمّى «اعتبار الذات» (Estime de Soi) أو «تقدير الذات». أي تكوين صورة إيجابيّة عن ذاته: شكله، ذكائه، قدراته، وعن طاقته على التقدّم.

ويتأثّر اعتبار الذات الذي يكوّنه الولد عن نفسه بنظرة الآخرين له، في ما يشبه عمل المرآة، ويتكوّن منذ طفولته الأولى، ويوطّد هذا الانطباع نظرة المربّين والرفاق له في أثناء مراحل الدراسة[٨].

فالصورة الإيجابيّة عن الذات تُعطي الثقة بالنفس وتقود إلى النجاح. (مثلًا: إذا كان الفرض عاطلًا، نُصحّحُه ونشرح له كيف يجب إتمامه، ولا ننتقد شخصيّة الولد أو قدراته، بل ننتقد الأعمال والأفعال).

* في ما يختصّ بالأهل: يشعر الأهل بصدمة تجاه فشل أولادهم (جُرح نرجسيّ)، ففشل الولد يُوقظ عند الوالدين مخاوف قديمة وهواجس لاواعية مكبوتة تعود لطفولتهم، فيأخذ الأهل بالدفاع عن هذا الفشل وكأنّهم لا يرونه (يدرس كثير، إنّه ذكيّ...)، أو يلجأون أحيانًا إلى تدريسه فوق طاقته فيضاعفون من فروضه أو من قصاصه.

* في ما يختصّ بالمعلّمين: يجب دائمًا اتّخاذ موقف إيجابيّ تجاه التلميذ واعتبار الفشل تجربةً عليه أن يتخطّاها، فيساعدونه على تحقيق ذلك باعتماد المبدأ التالي:

- يجب إعطاء التلميذ فرصًا للنجاح ونجعله يعتاد النجاح كما اعتاد

(٨) Gergen & Alii. *Psychologie Sociale*. Montréal, Vigot, 1992, p. 70

الفشل (مثلًا: إعطاؤه تمارين من مستواه يستطيع القيام بها، فيشعر بالنجاح).

الهدف إذًا هو إنماء شخصيّة الولد بكلّ أبعادها. فمن المهمّ إيجاد الوسيلة الفضلى للوصول إلى هذه الغاية.

هنا تُطرح قضيّة الثواب والعقاب التي تكوّن حافزًا يحضّ التلميذ على عمل مرغوب فيه أو ينهيه عمّا هو غير مرغوب فيه. فإلى أيّ حدّ نستطيع اعتبار هذا الحافز وسيلةً تربويّةً صحيحة؟

القسم الثاني: مسألة الثواب والعقاب من الناحية النفسيّة

الثواب والعقاب في العمليّة التربويّة

من الطبيعيّ جدًّا أنّ التصرّف الذي يُتَوَّج بمكافأة يحفظه الفرد ويميل إلى إعادته، والذي يؤدّي إلى عقاب يميل الفرد إلى تجنّبه... حتّى لو كان هذا التصرّف بحدّ ذاته لا يخلق لذّة (كتجربة المتاهة حيث التوجّه إلى اليمين يؤدّي إلى مكافأة، وإلى اليسار يؤدّي إلى عقاب).

وقد طبّقت التربية التقليديّة هذا المبدأ النفسيّ في عمليّة التعلّم (قانون الأثر لثورنديك Thorindike).

وأخذت التربية الحديثة الجانب الإيجابيّ منه باعتمادها المبدأين التاليين أساسًا في التعلّم: الاهتمام والنشاط. كي يتعلّم الولد يجب إثارة اهتماماته باختيار مواضيع يرغبها، من جهة، كما يجب أن يكون ناشطًا. من جهةٍ ثانية، أي أن يقوم بذاته بالعمل وهذا ما يثير عنده الرغبة. فيشعر الولد بلذّة في التعلّم بحدّ ذاته بدل أن يتعلّم أشياء لا يرغبها طمعًا بالمكافأة أو خوفًا من العقاب.

لكنّ التربية الحديثة لا تنفي إطلاقًا تتويج عملٍ مدرسيّ ما أو تصرّف إيجابيّ أو نجاح باهر (مفرح بحدّ ذاته) بمكافأة تزيد الولد تقديرًا لذاته في نظره وفي نظر الآخرين، ولا تنفي إمكانيّة اللجوء ضمن شروطٍ دقيقة وواضحة

إلى العقاب الذي يُعتبر رادعًا أخلاقيًا (نجده في كلّ القوانين المدنيّة والشرائع الدينيّة) أو سلوكيًا يتهيّبه الولد فيتجنّب التصرّف المؤدّي إليه.

في جميع الأحوال، إنّ استعمال الثواب والعقاب يجب أن يتمّ ضمن شروط معيّنة لدرء النتائج النفسيّة السلبيّة التي قد تحصل، وهي معروضة من خلال الأسئلة التالية:

السؤال الأوّل: مسألة الثواب وشروطها

لا شكّ في أنّ المكافأة تشجّع الولد على القيام بعمل مدرسيّ جيّد، وتحثّه على تحسين عمله وتعطيه مزيدًا من الاعتبار في نظر نفسه: (تَعِب ولاقى) وفي نظر معلّميه والآخرين (المكافأة رمز لتقدير الآخرين له). كما تبعث عنده روح المنافسة الطبيعيّة بروحها الرياضيّة (لوحة الشرف، ميداليّة، إلخ...).

لكي تؤدّي المكافأة هدفها التربويّ، علينا تجنّب التالي:

- روح التنافس العدائيّ ممّا يخلق الغيرة والحسد والعدوانيّة والتنافس المُقَنَّع.
- توزيع المكافآت عشوائيًا: ممّا يفقد من قيمتها وتأثيرها.
- حصرها فقط بالمتفوّقين: من المفيد تربويًا اكتشاف مواهب كلّ ولد وتشجيعه وإعطائه عملًا ينجّحه فيُكافأ عليه.
- خلق روح المتاجرة: «أعمل إذا أعطوني مكافأة»... «أساعد غيري إنْ أستفِدْ من ذلك». ممّا يُغَيِّر الهدف والوسيلة، فتصبح المكافأة غايةً بذاتها بدل أن تكون تتويجًا لعمل يخلق بحدّ ذاته الفرح والشعور بتحقيق الذات.
- من الناحية الأخلاقيّة: أن لا تمسّ المكافأة قيمة العمل المجّانيّ ولا تحصره بالمنفعيّة.

لذا يجب عند منح المكافأة مراعاة عمر الولد من جهة (الانتقال من المكافأة المحسوسة - لعبة، صورة جميلة.. - إلى المكافأة الرمزيّة - علامة، لوحة شرف... - إلى الاعتزاز بإنجاز العمل بحدّ ذاته)، والاقتراب من الأهداف التربويّة الصحيحة من جهة أخرى.

السؤال الثاني: مسألة العقاب: لماذا نعاقب الولد؟

قد نعاقب الولد بسبب سلوكه أو بسبب فشله المدرسيّ:

١ - بسبب سلوكه: وهنا ينبغي ألّا نخلط:

- بين المزاج والطباع من جهة (مثلًا لأنّه عنيد، بليد، مُتسرّع... - هذه التصرّفات تعود بمعظمها إلى الطباع). علينا في هذه الحالة تقبّل هذه الطباع ومساعدة الولد على السيطرة عليها وتهذيبها لا زجرها أو كبتها.
- وانحرافه عن المعايير أو المقاييس أو القيم المتّبعة من جهة أخرى: كأن يعصي القوانين أو النظام. ففي هذه الحالة على المربّي أن يرسم له بوضوح الحدود بين ما هو مسموح وما هو مُحرَّم أو ممنوع، ويوضعه عند حدّه إذا ما تجاوزها، بتَفَهُّم وإقناع.

٢ - بسبب فشله المدرسيّ أو نتائجه: وهنا أيضًا يجب ألّا نخلط:

- بين الكسل الناتج من ردّة فعلٍ على حرمان معيّن ممّا يستدعي معالجته، وقدرات التلميذ التي يجب مراعاتها وليس تجاوزها.

وما هو الهدف من القصاص؟ وهنا يجب ألّا نخلط:

- بين الرغبة في الانتقام أو التنفيس عن النفس أو ردّة الفعل الانفعاليّة عند المعلّم، ممّا يستوجب ضبط النفس وعدم إسقاط المشاعر الذاتيّة من قبل المعلّم على تلميذه؛
- والرغبة الحقيقيّة في إصلاح التلميذ.

لذا على المعلّم أن يتّصف بقدرة «التمييز» Discernement وصفاء الذهن وتوازن النفسيّة.

هنا يجوز لنا أن نتساءل: هل اللجوء إلى القصاص يعني عجزنا عن إيجاد وسيلة أخرى «مقنعة»، وهل العقاب هو الحلّ؟

السؤال الثالث: هل العقاب هو الحلّ؟

* مساوئ العقاب وأخطاره:

مهما كان نوع العقاب، أجسديًا كان أم حرمانًا من الحبّ أم منعًا أم إهمالَ الولد، فإنّ له مساوئ متعدّدة[٩]:

(٩) Lebovici & Soulé. Op. Cit. pp. 456-458.

١ - يوقظ العقابُ القلقَ عند الولد، ويُعيده إلى وضعيّة القلق الأساسيّ الذي عاشه في الطفولة، أي وضعيّة الكائن الصغير المُهَدَّد. وإذا تراكم هذا القلق يُخَلِّف نفسيّة قلقة تكون أرضًا خصبة لأمراض عُصابيّة (Névrose).

٢ - للعقاب الجسديّ خاصّةً مخاطر عدّة: فهناك صلة بين العقاب الجسديّ وإيقاظ اللذّة الجنسيّة في الموضع الذي يتعرَّض للضرب (خاصّةً القفا) ويكون عاملًا لظهور الانحرافات الجنسيّة عند الكبار أو نموّها: كالساديّة والمازوشيّة والجنسيّة المثليّة... اللذّة في الألم وفي تعذيب الآخرين (مثلًا: هذا الولد الذي يزعج ويحرقص غيره ليستجلب لنفسه القصاص).

٣ - العقاب وخاصّةً الجسديّ يمتهن شخص الولد وجسمه، ويشعره بالضعف والدونيّة فتصبح نظرته إلى جسمه غير سليمة، ممّا يُعزّز عنده كُره جسده وعدم ثقته بنفسه.

٤ - يخلق العقاب العنف عند الولد: لقد دلّت الأبحاث أنّ الأهل الذين يسيئون معاملة أولادهم (ضرب، حبس...) كانوا هم أولادًا تعرّضوا لإساءة المعاملة من قبل أهليهم[١٠].

٥ - القبول بمبدأ العقاب الجسديّ وتهديد الولد بعدم محبّته يجرّنا إلى استعمال هذا المبدأ دائمًا، فيصبح اللجوء إلى العقاب عادةً أو حتّى حاجةً لا غنى عنها لدى المربّي أو لدى الولد نفسه:

- المربّي يفقد أكثر فأكثر السيطرة على ذاته.
- أمّا الولد فيصبح متعوِّدًا على العقاب ويعمل على إثارة المربّي ليستجلب القصاص لنفسه (حاجة للقصاص).

٦ - إنّ عنف ردّة فعل الأهل أو المربّين عند لجوئهم إلى العقاب يُعطي

---

(١٠) Rizk-Salloum, S. «Comprendre et Aider les Enfants Maltraités au Liban», in *Psyché*. Beyrouth, 21 Mars 1993, 1 (2) pp. 7-29.

صورة مُرَوِّعة (مخيفة) عنهم للولد، ويكشف بالوقت نفسه عن ضعفهم.

٧ - للعقاب تأثيراته التي تتراوح بحسب العمر أيضًا:

+ في الطفولة: العقاب يحيي القلق ويزيده، ويحطّم الشخصيّة، («أنا» الولد تكون ضعيفة في هذا العمر فلا تستطيع أن تجابه العنف).

+ في مرحلة الكمون: (٦-٧ سنوات إلى ١٠ سنوات)

- يزيد الكبت Refoulement.
- يجعل تصرّف الولد سالبًا أي لا يجرؤ على المبادرة والإقدام، ويعتريه الخوف.
- أو يزيد من التمرّد والثورة والعبور إلى الفعل كما نرى ذلك عند الجانحين: تكسير، تحطيم، ضرب، قتل...

يخلق العقاب في اللاوعي «أنا أعلى» قاسيًا جدًّا هو أساس التصرّفات العدوانيّة والإجراميّة كما تقول ميلاني كلاين (M. Klein) بحسب تحليلها النفسيّ هذه التصرّفات[١١].

السؤال الرابع: ولكن، هل يعني ذلك التساهل وعدم القصاص؟

مسألة التساهل:

* التساهل يعني قبول كلّ متطلّبات الولد وعدم حرمانه من تحقيقها.

* الحرمان يعني رفض تحقيق هذه الرغبات وزجرها.

* التساهل الزائد والحرمان الزائد لهما مخاطرهما:

- الحرمان الزائد والكثيف يصدّ (Inhibition) النموّ ويوقفه. ويخلق حالة أليمة (Traumatisme) دائمة عند الولد.
- أمّا التساهل الزائد فيعني في نظر المربّين التنازل عن السلطة (Abdication) الضروريّة لوضع حدود لسلوك الولد، وبالتالي لوضع أُطُر السلوك الأخلاقيّ، أُطُر يجب ألاّ يتخطّاها. فالسلطة ضروريّة

(١١) Klein, M. *Essais de Psychanalyse*. Paris, Payot, 1968, pp. 296 et sq.

لاستيعاب القانون أو الشريعة.

- أمّا تلاشي السلطة فقد يُضعف عند الولد آليّة استيعاب أو استدخال القانون والشريعة (Interiorisation de la Loi) فيصبح بالتالي كلّ شيء مسموحًا وما من شيء محرَّم.

على الولد أن يعرف أنّ هناك حدودًا. وليعرف ذلك، على الكبير أو على المربّي أن يرسم له هذه الحدود كي يستطيع، عندما يصبح ناضجًا، أن يرسم لنفسه تلك الحدود. من هنا ضرورة النظام واحترامه والتربية على المسؤوليّة.

إستيعاب القانون هو شرط أساسيّ لتنمية الضمير الأخلاقيّ عند الولد.

مثلًا: في مجال التربية الجنسيّة، على الولد أن يستوعب المحرَّم الأساسيّ ويقبله، أي (l'Interdit de l'inceste) تحريم العلاقة الجنسيّة بين أفراد العائلة. فيدرك منذ البدء أنّ هناك شيئًا غير مسموح وعليه أن يقبله.

يخضع الطفل في البدء لمبدأ اللذّة، أي يسعى إلى إشباع رغباته في الحال. وروبدًا روبدًا يتعوّد الانتظار أو يتعوّد التخلّي عن نزواته ليحصل على الحبّ أو ليُظهر الحبّ الذي يفترض العطاء[١٢].

* فتربية النزوات وإخضاعها لنظام أو لقاعدة، هما بدء نشوء الضمير الأخلاقيّ.

الخضوع للنظام لا يتمّ بالإكراه، بل بالمحبّة. يقبل الولد النظام لأنّه يحبّ مَن يصدر عنه هذا النظام (أب، أمّ، مربّيّ)، ثمّ يَعبُر من محبّة المربّي إلى محبّة القيمة الأخلاقيّة التي يحملها، وذلك بالتماهي (Identification).

* من جهة أخرى، إنّ التساهل الزائد معه يؤثّر في التعبير عن

---

(١٢) Zulliger, H. *La Formation de la Conscience Morale chez l'Enfant*. Mulhouse, Salvator, 1971, p. 17.

العدوانيّة ويحيط هذا التعبير:

مثلًا: فالأب الزائد التساهل يخلق في نفس ابنه إحباطًا لعدم استطاعة الولد أن يُظهر عدوانيّته إلى الخارج وبالتالي أن يُسيطر عليها، فيأخذ اتّجاهين:

- إمّا أن يوجّهها نحو الداخل، نحو ذاته؛
- أو يبحث عن بديل فيتعلّق بشخص آخر أو بمجموعة أخرى يخضع لها.

* بالمقابل، يجب أن نعوّد الولد على تحمّل الحرمان ولكن ضمن قدرته. فالحرمان يُعوّد الولد على مجابهة الواقع، وعلى السيطرة على الذات ورغباتها، ويُنمّي القدرة على تحمّل الإحباط.

السؤال الخامس: ما هي الشروط التربويّة لتطبيق الثواب والعقاب؟

المبدأ الأساسيّ: لا للعقاب الجسديّ ولا للتساهل المطلق.

نستطيع اللجوء إلى الحرمان ضمن شروط واضحة:

١ - أن يكون هادفًا: يُنمّي المسؤوليّة ويبغي الإصلاح.

- مثلًا: حرمان الولد من لذّة له. كأن نطلب إليه أن يقوم بعمل إضافيّ يستفيد منه أو يختاره هو بذاته. وعليه أن يتحمّل مسؤوليّة أعماله ويقطف ثمار أتعابه ممّا ينمّي عنده روح المسؤوليّة.

٢ - الشرط الأساسيّ عند تطبيق هذا النوع من العقاب أو القصاص هو التالي:

- أن يشعر الولد عندما تقاصصه أو نحرمه أنّنا ما نزال نحبّه، ولأنّنا نحبّه، فلا نهدّده بالحرمان من الحبّ.
- أن لا يمسّ العقاب ما نسمّيه «اعتبار الذات» أو «تقدير الذات».

٣ - أن يتميّز بالتالي:

أ - أن يكون واضحًا: فنفهمه السبب ونشرح له لماذا قمنا بمعاقبته، وأن نترك له المجال للكلام كي يُعَبِّر عن نفسه. وهذا ما يساعده على استعادة الأحداث بطريقة منطقيّة فيعي بنفسه خطأه ويُعَبِّر عنه، بدل أن نؤنّبه ونتكلّم نحن له وعليه. فللكلام مدى علاجيّ ستكلّم عليه في النهاية.

ب - أن ينطبق على عمل محدّد حاضر قام به الولد، فلا نعود إلى الماضي فنتذكّر أخطاءه السابقة ونعاقبه عليها.

ج - أن يكون سريعًا: لا تطويل ولا تأجيل.

د - أن يكون مدروسًا بروية أي:

- عادلًا،
- متعلّقًا بنوع العمل الذي أخطأ فيه: الابتعاد عن المزج بين الأخطاء ذات الطابع السلوكيّ وبين التقصير المدرسيّ (عدم حذف علامات دراسيّة للولد المشاغب).
- متناسبًا مع الخطأ، ومع العمر، ومع شخصيّة الولد.

وأهمّ من العقاب عدم جعل الولد في وضعيّة تستحقّ العقاب، وتنمية روح المسؤوليّة عنده.

النهاية: التواصل الكلاميّ طريقة تعليميّة تربويّة وعلاجيّة، ومدخل لحلّ المشكلات

يقوم التواصل التربويّ على دعوة الولد إلى التعبير اللفظيّ في كل عمل يقوم به. فيجب أن يرافق الكلامُ كلَّ تصرّف عند الولد في عمليّة التعلّم، ممّا يساعده أن يستدخل (Intériorisation) مع الصورة السلوكيّة، الصورة اللفظيّة حسبما يقول بياجيه Piaget[١٣]. فالكلام يسمح بالانتقال من الحيّز الحركيّ - الحسّيّ إلى الحيّز المجرّد العقلانيّ والواعي، فيدفع بالنموّ العقليّ نحو التفكير الرمزيّ والعمليّات المنطقيّة الشكليّة.

وشرط نجاح هذا التواصل هو «الاستماع»: لنستمع إلى الولد وهو يعبّر عن ذاته، من دون أن ندخل عنوة في طيّات نفسه، لئلّا ينحرف «الاستماع» عن هدفه.

وفي هذا «الاستماع» يجب أن نشجّع التواصل الكلاميّ، لأنّ الكلام ليس تعبيرًا عن التفكير المنطقيّ المنظّم وحسب، بل هو أيضًا تعبير

---

(١٣) Piaget, J. *Six Etudes de Psychologie*. Paris, Denoël-Gontier, 1964, 416 pp.

عقلانيّ عن الرغبات التي هي غير عقلانيّة، ممّا يسمح بالسيطرة عليها من خلال إخراجها في قالب كلاميّ، فيتجابه إذ ذاك «مبدأ اللذّة» بـ«مبدأ الواقع» مجابهة ضروريّة في بناء العلاقة الصحيحة مع الواقع. من هنا أهمّيّة المدى العلاجيّ للتواصل الكلاميّ.

يجب أن يُعطى الكلام الشفهيّ منزلةً خاصّة لأنّه يفترض التواصل المباشر مع الآخر وجهًا لوجه. وقد استوحينا من رودجرز Rogers في كتابه نموّ الشخصيّة[١٤] ضرورة تشجيع التعبير الحرّ عند الآخر ضمن «علاقة المساعدة» التي تفترض عند مَن يقدّمها الحسّ وتقدير مشاعر الآخر تقديرًا جيّدًا من دون أيّ حكم أو شرط، بل بتعاطف واستعداد تامّ لتقبّل الآخر، كما هو ولذاته.

إنطلاقًا من ذلك، فلنُشَجِّع عند الولد التعبير الشفهيّ في جميع الظروف: أثناء الدرس، أمام الجمهور، على خشبة المسرح... فالتلميذ الصامت ليس هو المثال أو النموذج في هذه العلاقة التربويّة الصحيحة.

إنّ الكلمة تبني ليس الفكر وحسب، بل الشخصيّة بكاملها في علاقتها بمحيطها. كثير من الشبّان لا يعرفون أن يتكلّموا على ذواتهم، وكأنّهم قد أصيبوا بالحبسة الكلاميّة Aphasie، كما يقول المحلّل النفسانيّ أناتريلا[١٥]: «عندما يأخذ الفعل محلّ الكلمة لا يساهم ذلك إطلاقًا في نضج الشخصيّة. نُحرِّك جسمنا لتجنّب الكلام. من الضروريّ أن نساعد الشباب على التعبير عمّا لا يستطيعون عادةً أن يتكلّموا عليه. فالكلمة تقوّي الشابّ وتجعله منفتحًا وجاهزًا لملاقاة الآخر...»

أوَليس الأحرى بنا، نحن معلّمي الكلمة، أن نكون أفضل مَن يتعامل معها وبها، فنتركها حيث يلزم لطلاّبنا، ليكوّنوا بها ومن خلالها ذواتهم؟

---

(١٤) Rogers, C. *Le Développement de la Personne*. Paris, Dunod, 1968, p. 28-55.

(١٥) Anatrella, T. *L'Adolescent au Fil des Jours*. Paris, Cerf, 1989, p. 148.

أسئلة تطبيقيّة

روضة - حضانة

١ - تبدأ مرحلة الحضانة (٣-٥ سنوات) بأزمة معاكسة ورفض إثبات الذات.

- كيف تتصرّفون في حالة عدم الطاعة والمشاكسة والعناد عند طفل من هذا العمر؟
- هل من الممكن، وهل من المستحسن أن يعمّ الهدوء الصفّ؟ وكيف نستوعب حاجة كلّ ولد إلى الحركة والضجّة وعدم قدرته على ضبط الذات؟
- هل تلجأون إلى القصاص أحيانًا؟ مثلًا...
- هل تتركونه يتصرّف كما يريد؟ وكيف نعوّده على تقبّل الحرمان؟

٢ - لا يُميِّز الولد كثيرًا في هذا العمر بين الواقع والخيال، بين ما يتمنّى وما هو حاصل، فيخبرنا أخبارًا غير صحيحة.

- هل تعتبرون ذلك كذبًا؟
- هل تماشونه في تخيّلاته؟
- هل تحاولون إظهار ما هو واقعيّ لتربية الحسّ على الواقع من دون أن نزجر عمل خياله؟

٣ - كثيرًا ما يتعلّق الولد في هذا العمر بمعلّمته تعلّقًا عاطفيًّا يتمّ على حاجته إلى الحبّ والاهتمام.

- كيف تتصرّفين تجاه هذا النوع من الأولاد؟
- كيف نستطيع أن نُظهر له المحبّة والعطف من دون أن نحضنه حضانة الأمّ؟

٤ - يحاول بعض الأولاد في هذا العمر أن يمتلكوا أشياء ليست لهم يرونها عند رفاقهم (لعبة، مسطرة جميلة، قطعة نقديّة...)

- هل تعتبرون هذا عملًا من نوع السرقة ويستحقّ العقاب؟
- هل تحاولون فهم الأسباب بدل الحكم على التصرّفات؟
- كيف يجب أن نتصرّف تجاه الولد ليفهم ويميّز ويحترم ما له وما لغيره؟

تمهيديّ - إبتدائيّ (٦-١٠ سنوات)

١ - عندما تعترضكم مشكلة سلوكيّة (شغب في الصفّ، وقاحة، عنف...)

- كيف تتصرّفون وقتئذٍ مع التلميذ؟
- في الصفّ؟
- خارج الصفّ؟
- هل تحاولون فهم الأسباب التي تؤدّي إلى مثل هذه التصرّفات (تأخير دراسيّ، صعوبات بيتيّة، إلخ...)؟
- هل هذا ممكن؟
- هل هذا ضروريّ؟ أم من مسؤوليّة الذين يهتمّون بالنظام في المدرسة؟

٢ - كيف تعالج قضيّة التلميذ «المتأخّر» نسبةً إلى مستوى الصفّ؟

- هل بحثت في الأسباب: كسل، عدم قدرة، شغب،... مع التلميذ، مع الأهل، مع سائر المعلّمين؟
- كيف تعالج القضيّة؟
  - ✡ قصاص، كيف .....
  - ✡ تشجيع، كيف .....
  - ✡ النتيجة .....

٣ - لكلّ ولد طاقاته وقدراته (حتّى ذلك المتأخّر مدرسيًّا). كيف السبيل للتعرّف أكثر إلى الولد وإظهار تلك القدرات واستثمارها في المجال الممكن؟

٤ - كيف ننمّي عند الولد في هذا العمر الثقة بالذات؟

- من خلال تعليمنا؟
- من خلال علاقتنا التربويّة؟

تكميليّ (١١-١٥ سنة)

١ - يتّصف هذا العمر بتقلّبات نفسيّة وجسديّة، واهتمامات جديدة قد تؤثّر في السلوك والنتائج الدراسيّة.

- ما هي أهمّ المشاكل التي تعترضك في الصفّ؟ (فوضى، مشاكسة،

تأخّر مدرسيّ، كسل، عزلة، غير ذلك...)

- كيف تتصرّف إزاءها؟
- وما السبيل لخلق جوٍّ هادئ ونشط في آن، داخل الصفّ؟

٢ - كثير من التلامذة في هذا العمر لا يتبعون مسيرة Rythme النموّ نفسه خاصّة من الناحية العقليّة (وخاصّة في السنة الأولى تكميليّة).

- هل يعني ذلك عدم قدرتهم على التحصيل؟ أو ينمّ على بطء آنيّ يتخطّاه التلميذ؟
- كيف نقدر أن «نكتشف» عند كلّ تلميذ «مواهبه»، ونساعده على تنميتها بحسب قدراته وذلك من خلال تعليمنا...

٣ - تؤثّر النشاطات غير الصيفيّة كثيرًا في استيعاب طاقة الولد في هذا العمر، وتوجيهه بطريقة مفيدة ومنظّمة.

- هل تشعر بأنّ ذلك يؤثّر في سلوك التلميذ وإنماء شخصيّته؟

٤ - كيف تنمّي عند طلاّبنا في هذا العمر الثقة بالذات و«اعتبار الذات»؟

- من خلال تعليمنا؟
- من خلال علاقتنا التربويّة؟

ثانويّ

١ - يميل الشبّان إلى إعادة طرح كلّ ما يتلقّونه من الكبار ووضعه موضع نقد، وذلك على مختلف الصعد: الأخلاقيّة، الدينيّة، الاجتماعيّة، وبخاصّة في ما يتعلّق بالنظام.

- كيف نفهم موقفهم ونوجّه تصرّفاتهم من دون أن نحطّم عنفوانهم؟

٢ - كيف نتصرّف نحن المربّين والمعلّمين إزاء عنف الشبّان، وما هو دور الحوار في استيعاب هذا العنف؟

٣ - كيف نتعامل مع الشبّان الذين علينا عاتق إعدادهم لمستقبل موعود، وإعطائهم دورًا فاعلاً في المجتمع عامّة وفي لبنان خاصّة؟

٤ - كيف تنمّي عند طلاّبنا «تقدير الذات» والشعور بالمسؤوليّة:

- من خلال تعليمنا؟
- من خلال علاقتنا التربويّة؟