

استكشاف

التلمذة

ديناميكيات التعليم المسيحي



دين ج. بلفينز

مارك مادكس

استكشاف

التلمذة

مؤثرات التعليم المسيحي
وتفاعلاته ومتغيراته



استكشاف

التلمذة

مؤثرات التعليم المسيحي
وتفاعلاته ومتغيراته

دين ج. بليفنز
مارك أ. ماديكس

جميع الحقوق ٢٠٢٥ © محفوظة لبيكون هيل للنشر في كانزاس سيتي، ودين ج. بليفنز، ومارك أ. ماديكس

طُبِعَ في
الولايات المتحدة الأمريكية

تصميم الغلاف: براندون هيل
التصميم الداخلي: شارون بيدج

إخلاء المسؤولية: لا يشارك مؤلفو كتاب **استكشاف التلمذة** وبيكون هيل للنشر بكانزاس سيتي في تقديم الخدمات أو الاستشارات القانونية. بل يُحصل على هذه الخدمات والاستشارات من أي من خبراء القانون. ينبغي الرجوع إلى قوانين الولاية والقوانين المحلية ومتطلباتهم أينما ووقتما كان ذلك مناسبًا.

يُرفع عن المؤلفين وبيكون هيل للنشر في مدينة كانزاس سيتي أي مسؤولية متعلقة بأي خسارة أو خطر- شخصي أو غير ذلك- ينتج عن استخدام أو تطبيق أي من محتويات هذا العمل مباشرة أو غير مباشرة.

ما لم يُشر إلى خلاف ذلك، فإن جميع اقتباسات الكتاب المقدس مأخوذة من **ترجمة البستاني فاندريك عن دار الكتاب المقدس بمصر**، لسنة ١٩٩٩م.™ مستخدمة بإذن من Zondervan. جميع الحقوق محفوظة في جميع أنحاء العالم. www.zondervan.com

النصوص المقدسة التي تحمل علامة kjv هي من ترجمة الملك جيمس للكتاب المقدس.

بيانات الفهرسة والنشر بمكتبة الكونغرس

بليفنز، دين جراي.
استكشاف التلمذة: مؤثرات التعليم المسيحي وتفاعلاته ومتغيراته دين ج. بليفنز، مارك أ. ماديكس.

الحواشي والمراجع متضمنة.

١. كنائس مقدسة - التعليم. ٢. التلمذة (المسيحية) ٣. التعليم المسيحي.

1. مادكس، مارك أ.، 1965-2. العنوان.

BX7990.H6B64 2010

248.4'871—dc22

المحتويات

٧	شكر وعرفان
١٠	مقدمة
١٦	جزء ١: تعريف التلمذة الأمانة
١٨	١. لماذا التلمذة من المنظور الويسلي؟
٢٤	٢. قصة الله
٣٥	٣. التلمذة عبر القرون
٤٦	٤. الأسس اللاهوتية الويسلية
٥٩	٥. ويسلي المُعلِّم
٧١	٦. وسائط النعمة
٨١	جزء ٢: مؤثرات التلمذة الأمانة وتفاعلاتها ومتغيراتها
٨٣	٧. الانتباه إلى الناس والثقافة
٩٥	٨. نظرية النمو
١١٢	٩. إلهاء الإيمان
١٢٥	١٠. نظريات التعلم
١٣٩	١١. التعليم الذي يُحدث فرقاً: وضع المنهج وتنفيذه
١٥٢	جزء ٣: إرساء التلمذة الأمانة في الجماعة
١٥٤	١٢. التشكيل الجماعي
١٦٥	١٣. التمييز الشخصي والجماعي
١٧٨	١٤. التحوُّل الجماعي
١٨٣	جزء ٤: ممارسة التلمذة الأمانة
١٨٤	بيئات التلمذة الأمانة
١٨٥	١٥. بيئات التعلم
١٩٨	١٦. السياق جماعة الإيمان والمجموعات الصغيرة
٢١١	التلمذة الأمانة التنموية
٢١٢	١٧. خدمة الأطفال
٢٢٥	١٨. خدمة الشباب
٢٣٩	١٩. التلمذة المسيحية للبالغين
٢٥٣	٢٠. خدمة الأسرة
٢٦٦	رعاية التلمذة الأمانة
٢٦٨	٢١. إدارة التلمذة الأمانة
٢٨٢	٢٢. الاعتبارات القانونية للتلمذة المسيحية
٣٠٩	٢٣. القيادة التربوية في المجتمع
٣٢٥	الخاتمة: التلمذة الأمانة: ممارستها واعتبارها وسيلة للنعمة
٣٢٦	المراجع

شكر وعرفان

لا أحد يكتب كتابًا مفردة من دون مساعدة دؤوبة. يظل كلانا مدينًا لكثيرين ممن شكلوا فهمنا للتعليم المسيحي ومكنونا من تحقيق أفكارنا. فعلينا الاعتراف بتقدير وتواضع بتأثير أولئك الذين استخدمهم الله وسيلة للنعمة في حياتنا.

على المستوى المهني، أود أنا (دين بليفنز) أن أشكر خمس مؤسسات علمية وتعليمية ساهمت في تشكيل رحلتي وتعضيدها. أود أن أشكر كلية John Wesley College التي شكلت هيئة تدريسيها رؤيتي اللاهوتية الأولى لويسلي، ومعهد Nazarene Theological Seminary (NTS) الذي ساعدتني هيئة تدريسه في تشكيل شغفي نحو اللاهوت والتعليم المسيحي وربطتهما، وكلية Nazarene School of Theology التي صاغت هيئة تدريسيها تلك الأفكار الأولية في دراسة الدكتوراة عن ويسلي ومنهجه في التعليم الديني المسيحي. أود أيضًا أن أشكر جامعة Nazarene University (TNU) التي شكلت سنواتي الأولى أستاذًا جامعيًا في التعليم المسيحي والتي قدمت لجنيتها البحثية موارد مالية سخية عندما بدأت هذا المشروع لأول مرة. أصبحت NTS بيتي مرة أخرى، هذه المرة عضوًا في هيئة تدريسيها، حيث بحث وناقش طلاب الدراسات العليا والزلاء أفكارني على نحوٍ جديدٍ، وقد وفرت المؤسسة وقت التفرغ الذي كنت في أمس الحاجة إليه لكتابة هذا الكتاب. وتستحق جامعة MidAmerica Nazarene University أيضًا التقدير والعرفان لتوفير الموارد اللازمة والمساحات المكتبية من أجل الكتابة، عندما كنت باحثًا مقيمًا في تلك المؤسسة المضيفة. تمثل كل من هذه المؤسسات المحبة المسيحية، شأنها شأن جماعات الإيمان التي غذت رحلة إيماني: كنيسة Calvary Church of the Nazarene، وكنيسة Anaheim First Church، وكنيسة Trevecca Community، وكنيسة Kansas City First Church. تمثل كل كنيسة كنيسة Church of the Nazarene، الطائفة التي أدعوها الآن «البيت».

وفي ذهني كثيرين يجب أن أذكرهم من بينهم أبرز النماذج الأولى للتلمذة الأمانة في حياتي أذكر جون سميث، المُسن الذي رغب في تعليم طالب مبتدئ مرتبك؛ وبيثا يوري، السيدة التي احتضنت شابًا محطّمًا بالمحبة والرعاية المسيحية؛ ومايك مكلور وجودي وهر وجيري وليندا ويتوم، الذين وجهوا شابًا نحو الدعوة إلى الخدمة؛ ودي ودوروثي بليفنز، اللذان أحبا ابنًا عبر العديد من المنعطفات الغريبة ولحظات النعمة. أود أن أشكر المعلمين الذين قدموا نموذجًا للتلمذة الأمانة: بريان دونلي، وكارل لوف، وجون وأبريل ليندسي، وتشيت جالواي، وإد روبنسون، وروب ستابلز، ودون ويتلوك، ودي فريبورن، وفرانك روجرز، وجاك فيرهادين، وماري إليزابيث مور. وقادة آخرون أثروا رحلتي راعيًا ومعلمًا: جاريل جارسلي، وتوم جوبل، ورون بينيفيل، وخاصة ميلارد ريد، الذي أثبت أنه بقدر كونه راعيي، كذلك أيضًا هو رئيسي في جامعة TNU. كما بوركت بزملاء عظماء تمتعوا برغبة في تخصيص وقت إضافي لمناقشة مهمة التلمذة الأمانة: هنري

سبولدينج، وريك كوين، وتيم جرين، وديفيد ويسلي، وفيكي كوب، ودوغ هاردي، وجيم هامبتون، ومارك هايز، وبالطبع المؤلف المشارك والصدیق العزيز، مارك ماديكس. أخيراً، أود أن أشكر زوجتي، جوان، وابنتي راشيل، وكلاهما كانتا صبورتيْن للغاية مع زوجها/والدها (طالما كان لدي الوقت لقص العشب والقليل من لعب كرة السلة) واللذان ما زالتا مصدرًا للنعمة في حياتي.

أنا (مارك مادكس) ممتن للغاية للتراث المسيحي الثري. وباعتباري من الجيل الأول من الناصريين، تعود جذوري إلى كنيسة ريفية صغيرة بالقرب من أوليف هيل بولاية كنتاكي. وقد عشت التلمذة الأمانة في نشأتي متمثلة في والديّ، إيموس وجانيت مادكس، كما في مؤمني كنيسة Globe Christian church. أود أن أشكر تيموثي توماس، أستاذي في التربية المسيحية في كلية Asbury College، الذي عزّمني على كنيسة الناصري ونظام التعليم المسيحي. وقد ساعدني الدكتور توماس على وضع قدمي على طريق التلمذة الأمانة وخدمة كنيسة الناصري، اللذان يعدان أساساً لعمل حياتي وخدمتي. أريد أن أشكر أعضاء هيئة التدريس في كلية Asbury College الذين عضدوا وطوّروا فهمي الويسلي للحياة والإيمان، وغيروا فهمي عن الإيمان والممارسة عبر فتح عالم من الأفكار والآراء الجديدة. أود أيضًا أن أشكر أعضاء هيئة التدريس في معهد Asbury Theological Seminary الذين ساعدوني في تضافر اللاهوت والخدمة وفق منظور ويسلي، وأعضاء هيئة التدريس في معهد Princeton Theological Seminary وكلية Trinity Evangelical Divinity School الذين خلقوا مساحة لي لدمج العلوم الاجتماعية واللاهوت الويسلي كإطار للتربية المسيحية. أود أن أشكر كلية Nazarene Bible College (NBC)، التي أتاحت لي الفرصة الأولى للتدريس في التعليم المسيحي الجامعي. إذ كان الوقت الذي قضيته في NBC مهمًا، إذ طورت العديد من الدورات التدريبية في التلمذة المسيحية وأكملت أطروحتي. وأود أن أشكر على وجه الخصوص إدارة هيئة التدريس وأعضائها في جامعة Northwest Nazarene University، الذين منحوني إجازة لإكمال هذا الكتاب. كان دعم الجامعة وزملائي في كلية اللاهوت والخدمة المسيحية حاسمًا في إكمال هذا المشروع.

وأود أيضًا أن أشكر طلاب المرحلة الجامعية والدراسات العليا الذين درّست لهم عبر السنوات العشر الماضية. لقد علمني هؤلاء الطلاب الكثير عن الحياة والتلمذة الأمانة. وأود أيضًا أن أشكر الطلاب الدوليين من فنزويلا، والإكوادور، والبرازيل، والفلبين، وكوريا، وأستراليا، وفرنسا، وسويسرا، وبلغاريا، وإنجلترا، وإسبانيا (برشلونة)، وأفريقيا. إن نموذج التلمذة الأمانة الذي شهدته في هذه الأماكن كان تحديًا لإعادة التفكير في وجهة نظري الغربية (أمريكا الشمالية) عن التلمذة على أصعدة عدة. وهكذا فقد طورت فهمًا أكثر ثراءً وأوسع للتلمذة الأمانة نتيجة للتعامل مع الطلاب في ثقافتهم الخاصة.

لقد أعطتني الكنائس التي خدمت فيها بدوام كامل، فرصة مشاركتهم في التلمذة الأمانة. أود أن أشكر كنائس أبرشية First Church of the Nazarene في ليكسينجتون، كنتاكي؛ وكنيسة Fairview Village Church of the Nazarene، بنسلفانيا؛ وكنيسة College Church of the Nazarene، نامبا، أيداهو؛ وكنيسة Community Chapel، وكنيسة Air Force Academy، وكنيسة Colorado Springs.

كولورادو؛ وكنيسة Ephrata Church of the Nazarene، بنسلفانيا. أريد بشكل خاص أن أشكر كنيسة أفراتة لإيمانهم برؤيتي الأوسع بسماحهم لي الحصول على درجة الدكتوراة من كلية Trinity. لقد مكّنتني استثمارهم في حياتي من تلبية دعوتي للتدريس في التعليم العالي المسيحي. أود شخصياً أن أشكر أعضاء هيئة التدريس الذين قدموا لي نموذجاً للتلمذة الأمينة: تيموثي توماس، وفيك هاميلتون، وأوين ديكنز، ودونالد جوي، وستيف سيماندرز، وتيد وارد، وليندا كانيل، وبيري داونز، وجيمس لودر. شكراً أيضاً للقسوس الذين استثمروا في حياتي: رايلي وبتي ليمون، وبروس بيترسون، وبّي ديليو هامبريك، ولاري كوك، وداريل جونسون. أريد أن أشكر زملائي الذين يشاركونني الحياة والخدمة وهم بمنزلة تذكير يومي بالتلمذة الأمينة: جاي أكرمان، جو بانكارد، ويندل باوز، روندا كاريم، إد كروفورد، مايك كيب، ديان لوكليرك، جورج ليونز، رالف نيل، توم أورد وبرنت بيترسون وجيم وكارول روتز. أريد أن أشكر بصورة خاصة دين بليفنز، المؤلف المشارك والصديق، لمشاركتي هذه الرحلة المخلصة من الكتابة معاً. وأخيراً أوجه حديثي لأهم الأشخاص في حياتي، زوجتي شيري، لتشجيعها ودعمها المستمر خلال هذا المشروع وأبنائي أديان ماير وناثانيل الذين ذكراني بقولهما: «واصل براعتك يا أبي». إن محبة الزملاء والعائلة ودعمهما هما لتذكير دائم بمحبة الله وصلاحه.

نتوجه بالشكر معاً إلى أليكس فاروغيز وروجر هان وبوني بيري لتوجيهاتهم المتأنية لهذا العمل كجزء من مشروع كنيسة الناصري في الذكرى المئوية. كما نتقدم بالشكر الجزيل لعدد من زملائنا الذين قرأوا وعلقوا على مسودات الفصول المختلفة. شكراً لباربرا أ. ديك وريتشارد باكر على مساعدتهما في تحرير الكتاب.

نريد أيضاً أن نعرب عن تقديرنا للدوريات ودور النشر التي سمحت لنا بتلخيص أعمالنا السابقة لهذا الكتاب، وخاصة الأعمال التالية.

مقدمة

مرحبًا بك في كتاب استكشاف التلمذة: مؤثرات التعليم المسيحي وتفاعلاته ومتغيراته، وهو منهج ويسلي للتعليم المسيحي. ما الذي يتبادر إلى ذهنك عندما تفكر في التعليم المسيحي في كنيستك؟ أين تتم التلمذة ولأي سبب؟ كيف تشرح لشخص ما أهمية التعليم المسيحي بالنسبة إليك في خمس دقائق أو أقل؟ إذا كنت مهتمًا بإجابات مثل هذه الأسئلة، فنحن ندعوك لرحلة معنا نحو هدف التلمذة الأمينة.

سوف نقدم لك المبادئ النظرية المحورية التي تعرّف التلمذة، ونشارك المؤثرات الحالية في التعليم المسيحي، ونقترح تصميمًا للتلمذة في الخدمات المحلية. نحن نؤمن بأن تراثنا الويسلي يقدم منهجًا سليمًا للتلمذة للجماعات المسيحية ذات التقاليد الأخرى.

لا يضعنا تراثنا في تعارض مع التقاليد الأخرى، بل نطلّ مسيحيين أولًا وأخيرًا، مستفيدين من تعاليم الآخرين ومواردهم عبر تاريخ الكنيسة. وينعكس هذا الوعي المسكوني والإنجيلي في خلفيتنا العلمية وعلاقتنا المستمرة مع أقراننا، إذ نحن على دراية شخصية كقادة في النقابات العلمية الكبرى المكرسة للتعليم المسيحي والديني، بشغف وعمق العديد من المعلمين المسيحيين في الطوائف والعلوم الاجتماعية الأخرى. ونحن ملتزمون بدمج مساهماتهم في عملنا لإظهار عمق التلمذة داخل ملكوت الله وغناها.

ليس كل نهج يثبت القدر عينه من الفعالية أو الأمانة لمشيئة الله ورسالته، رغم أن ملكوت الله غني جدًا والكنيسة متنوعة جدًا إذ لا يمكنها قصر التلمذة على طريقة واحدة فحسب. وهكذا نسعى إلى التلمذة الأمينة- أي الوفية لقناعاتنا عن عمل الله في المسيح بالروح القدس، ولميراثنا المسيحي ويسلي الفكر، وللسياقات التي تمثل لنا تحديًا- والتي ستقود الناس إلى حياة القداسة من أجل الآخرين. نحن نؤمن أن تراثنا الويسلي يحمل مفتاحًا لهذا النوع من الممارسة الأمينة، والمنظمة حول المهام الأساسية للتشكيل والتمييز والتحوّل. إن رؤية جون وتشارلز ويسلي تقدم مثل هذا النهج للتلمذة، وهي رؤية تجلت في هدف قداسة القلب والحياة والتي تحققت من خلال هذه العملية، أي وسيلة النعمة. يسعى هذا النهج الويسلي إلى تمجيد الله، وفهم دورنا في السياق المعاصر، وتوجيه الأشخاص والمجتمعات وفقًا لمبادئ الملكوت.

◀ الآبار والخرائط: القراءة للتعلم... لا لمحو ما تعلمته

نحن نُقر بقلقنا العميق من أنه بتوفير هذا الكتاب لأجل قراءتك واستكشافك قد نساهم في محو ما تعلمته. يلاحظ روبرت بوستروم (2005) أن تقديم نظرة شاملة للمادة يمكن أن يؤدي إلى «انعدام التفكير» (18-19) لأن المؤلف قد فكّر بالإجابة عنك. بمعنى آخر، قد تفترض أننا (أي المؤلفين) قد قدمنا لك (أي القارئ) بالفعل كل ما تحتاج إلى معرفته، مما يجعل المزيد من الاستكشاف أو الدراسة غير ضروريين. إذا كان هذا يبدو غريبًا، ففكر في عدد المرات التي أخذت

فيها دورة تدريبية وتوقفت عن تعلم الموضوع بمجرد اجتياز الفصل الدراسي. إذا كنت تعتقد أننا في هذا الكتاب قد استنفذنا جميع التخصصات الممكنة حول التعليم المسيحي ووضعنا الملخصات في موجز شامل، فقد تدرس النص ولكن لا تكلف نفسك عناء تعلم هذا المجال فعليًا. تقود القراءة بهذه الطريقة إلى محو ما تعلمته، إذ إنك لا تستمر في التفكير أو الاستكشاف النشط أو تكوين أفكار الخاصة حول هذا الموضوع.

كيف نعالج هذا الأمر الحساس؟ هل السعي وراء شغفنا وإعطاؤك مقدمة شاملة لعالم التلمذة، وتعريفك بالمجال كما عرفناه وعملنا به في التعليم المسيحي لسنوات عدة، وتأطير القضايا الرئيسية وتقديم معلومات مفيدة لمصلحتك يؤدي بك إلى محو ما تعلمته عن التعليم المسيحي؟ ثمة استعارتين، حفر الآبار ورسم الخرائط، سوف يساعدان على الإجابة عن هذا السؤال. تتسم بعض الموضوعات بالعمق، لكننا لم نتطرق سوى إلى سطحها في هذا الكتاب. لقد قدمنا المعلومات، مثل الماء المستخرج من بئر ضحل، لإرواء عطشك الأولي للمعرفة. وكما هو الحال مع البئر، كلما حفرت أكثر وتعمقت أكثر، أصبحت المياه أكثر برودة وحلاوة. نأمل أن تستمر في البحث بعمق للعثور على الثروات الحقيقية للتعليم المسيحي الذي قدمنا لك رشفة أولى منه. وعلى المنوال نفسه، رسمنا لك المشهد الطبيعي، لكن عليك القيام بالرحلة. توفر الخرائط نظرة عامة ثنائية الأبعاد للتضاريس. إنها تشير إلى الطريق من موقع إلى آخر، لكنها نادرًا ما توفر الصور الكاملة للجبال والأنهار والصحاري، ناهيك عن التجربة المثيرة للتلال والجداول والغابات. رسم الخرائط هو مجرد بداية الرحلة. وإلى أن تنزه في البرية، أو تعبر نهرًا، أو تتسلق جبلًا، فلن تتمكن من معرفة قصة الأرض حقًا. والأهم من ذلك، هو إنك لن تسافر حقًا، إلى أن ترسم مسارك الخاص على الأرض. إن التعامل مع المادة كسائح هو أمر؛ وأن تصبح رائدًا متقدمًا لهو أمر آخر.

نأمل أن تستمر في القراءة والتعلم. ونسألك أن تأخذ ما تقرأه وتعمق فيه أو تفتح مجالات جديدة في مجال التلمذة من خلال التعليم المسيحي. سوف نكشف أمامك «نظام» (Boostrom 2005, 48-50) التعليم المسيحي وندعوك للسماح لهذه المقدمة بتنظيم سعيك المستمر للتلمذة الآمنة.

القراءة والتنظيم

ثمة أربعة مجالات كبيرة تشكل الأجزاء الأربعة من هذا الكتاب: التعريفات والتأثيرات والتصميم والممارسة الأساسية. تتقاطع الكثير من تلك المواد مع حياة جون ويسلي وفكره، ولكننا نُبرز أيضًا موضوعات أوسع داخل المسيحية تتوافق مع منظور ويسلي، وهي: دور السرد في الأسفار المقدسة، والتاريخ، والحياة الشخصية؛ وطبيعة الإنسانية والطرأق المهمة التي يساهم بها الناس في تعلمهم من خلال نعمة الله الحامية؛ وعمليات التلمذة الجماعية والفردية. كل من هذه الموضوعات، المتوافقة مع تراثنا الويسلي، تؤكد الممارسة العملية المسيحية، وتركز على هدف قداسة القلب والحياة، وتُعَلِّي من شأن أدوارنا الإرسالية كحجاج مشاركين في هذه الرحلة بينما نسعى جميعًا لنصبح وسيلة نعمة للآخرين ولعالمنا. وسوف نشير أين تبرز هذه الموضوعات في النصوص والمصادر الأخرى. توجه أغلب عملنا هذا ثلاثة جوانب للممارسة المسيحية، وهي التشكيل والتمييز والتحول. كما نؤكد أن التلمذة الآمنة، أي التربية المسيحية المؤثرة، تدور حول

هذه العناصر الأساسية الثلاثة. وإذا لم تكن على دراية بهذه الاصطلاحات، فراجع الفصل الخامس واحتفظ به نقطة مرجعية في دراستك.

يحدد الجزء ١ المصطلحات والمفاهيم الأساسية التي تشكل فهمنا للتملذة الأمانة (انظر الفصل ١). عند البدء في فهم طبيعة التعليم المسيحي الويسلي، وقيمه للتجمعات الدينية المحلية، وتأثيره المحتمل ضمن السياقات الإنجيلية والمسكونية الأكبر، ستدرك مصدر شغفنا وستشكّل نقطة مرجعية لبقية العمل. وهكذا نتقل موضوعيًا عبر دور الكتاب المقدس (الفصل ٢)، وتاريخ الكنيسة (الفصل ٣)، ومكانة المعتقدات اللاهوتية في تشكيل التملذة الأمانة (الفصل ٤). إذ نستكشف في كل فصل هذه الموضوعات باعتبارها مشاهد منهجية موسعة تُرشد فهمنا لعملية التعليم المسيحي. ثم نتقل إلى حياة جون ويسلي، وجهوده في التربية المسيحية (الفصل ٥)، والمنهج الذي يتولد من استخدامه لوسائل النعمة (الفصل ٦). هذان الفصلان الأخيران هما فصلان ويسليان صريحان، ويحتويان على ردنا على الأسئلة المطروحة في الفصل ١. قد يتساءل القراء المطلعون على طبيعة الكتب التأسيسية في التعليم المسيحي عن كيفية تعاملنا مع دور الفلسفة، وخاصة المناهج المختلفة للفلسفة التعليمية. وهكذا حددنا وجهة نظرنا الفلسفية واللاهوتية في حدود حجم هذا الكتاب. وعلى عكس بعض منطري التعليم المسيحي، نعتقد أن جون ويسلي استخدم عددًا من التقاليد الفلسفية: تجريبية لوك، والفكر الأفلاطوني المحدث لوليم لو وأفلاطونيو كامبريدج، والقراءات التصوفية، والنظرية الجوهرية الضمنية لنظام التعليم البريطاني في عصره. قد يظهر منهجه في المعرفة أفلاطونيًا، في حين أن منهجه في التجربة يمكن أن يكون عمليًا بالكامل. كان تخصيصه للتقاليد الفكرية المختلفة شاملاً، وكان استخدامه للممارسات بالإضافة إلى وصفه للأمزجة الفاضلة أرسطيًا. من الواضح أن روسو حصل على تمييز مشكوك فيه بوصفه المنظر التربوي الوحيد الذي استخف به ويسلي علنًا في عصره (Blevins 2005). يتضمن منظور ويسلي الكتابي واللاهوتي مجموعة واسعة من التخصصات، ونحن على ثقة من أنها تغذي نهجنا أيضًا.

ويتناول الجزء ٢ مؤثرات التملذة الأمانة وتفاعلاتها ومتغيراتها. يتواجد التعليم المسيحي في سياقات متغيرة، لذا نحن بحاجة إلى أدلة جديرة بالثقة لفهم العالم التجريبي الذي نعيش فيه. يقدم الفصل ٧ التصنيفات الأساسية (التطور، والتعلم، والإيمان) لهذا التداخل، ويزكرنا أنه حتى اهتمامنا يتضمن منظور ويسلي الكتابي واللاهوتي مجموعة يمكن أن يكون خدمة فعالة. تستكشف الفصول التالية هذه السياقات بعمق، بدءًا من العمليات التطويرية (الفصل ٨)، وتنمية الإيمان (الفصل ٩)، ونظرية التعلم (الفصل ١٠). ويختتم القسم بتأثيرات ومتغيرات أخرى، وهي تشكيل المناهج الدراسية وممارسات التدريس بصفاتها استجابة إبداعية للسياق (الفصل ١١). نحن ننظر إلى المنهج الدراسي باعتباره عملية انعكاسية وتفاعلية بدلًا من كونه ترتيبًا جامدًا للمحتوى، وهي عملية غالبًا ما تشبه الفن أكثر من كونها عملية علمية، وهي تكمل عملية التدريس والتعلم.

وهكذا تقود هذه المناقشة حول المنهج الدراسي إلى الجزء ٣، إذ نبدأ بمساعدة القراء على دمج التصميم الأساسي للتشكيل والتمييز والتحول بأمانة في سياقاتهم الخاصة. نحن نؤمن

أن أغلب التعليم المسيحي السليم يظهر من داخل التجمعات الدينية والخدمات عندما تواجه القناعات الأساسية الظروف والملابسات الفريدة لتلك الجماعات. ومع ذلك، نحن نؤمن أنه يمكننا الاعتماد على مؤشرات وموضوعات وممارسات معينة لمساعدتنا في تحديد وتوجيه الجهود الأمنية في التلمذة. توفر هذه الفصول الثلاثة إطاراً لدراسة وتطوير الممارسات التكوينية والمتميزة والمُعيرة التي تتوافق مع القناعات التي تدفع هذه الجهود، وذات الصلة بالسياق المحلي، وذلك بدلاً من تقديم صيغة محددة للنجاح. نحن نشك ونثق أنه من خلال هذه الدراسة للتشكيل والتمييز والتحول، سيحدد القُراء وسائل وأساليب أخرى لممارسة التلمذة الأمنية في جماعاتهم الدينية. قد يكون تنظيم هذه الممارسات وتفاعلها مختلفاً تماماً من جماعة إلى أخرى، ولكننا نعتقد أن كل خدمة تحتاج إلى دمج جميع الأساليب الثلاثة للتلمذة الأمنية. هدفنا هو تزويد القُراء بفلسفة أو لاهوت التعليم المسيحي العملي الذي يسمح لهم بالإجابة على الأسئلة التي طرحناها أولاً حول التلمذة (عندما تتأمل في التعليم المسيحي في كنيستك، ما الذي يتبادر إلى ذهنك؟ أين تتم التلمذة ولماذا؟ كيف تشرح لشخص ما في خمس دقائق أو أقل سبب أهمية التعليم المسيحي لك؟)، والمساعدة في صياغة أنظمة تعليم مسيحي مؤثرة وأمنية لأنفسهم وللتجمعات الدينية والخدمات التي يخدمونها.

يستكشف القسم الأخير، الجزء ٤، كيف يمكن ممارسة التلمذة الأمنية في بيئات وهياكل تعليمية مختلفة، من خلال مختلف المستويات العمرية والبيئات الأسرية، ومن خلال رعاية الآخرين. يعد هذا القسم وصفيًا وعمليًا إلى حد كبير. نحن ندرك أن اقتراحاتنا سوف تتكيف وتتغير لتناسب سياقات وظروف ثقافية معينة. ومع ذلك، شعرنا أنه من المفيد تقديم الملاحظات والمبادئ التي تتماشى مع الفلسفة واللاهوت الموضحان في الكتاب لتوجيه الممارسة الإيمانية. تُمارس التلمذة الأمنية في الحياة اليومية للتعليم المسيحي في الكنيسة المحلية، داخل هياكلها ومسارات تطورها ومن خلال الخدمة الأمنية. يقضي المعلمون المسيحيون الكثير من وقتهم وطاقاتهم في تطوير الممارسات التي من شأنها تعزيز الإيمان وتشكيل الجماعة بصورة صحيحة. وهكذا في حين أنه لا يوجد كتاب يمكن أن يغطي جميع جوانب الخدمة، إلا إن الممارسات التي حددناها في الجزء ٤ تقدم نظرة عامة على مجالات التركيز المهمة للتلمذة الأمنية للمعلمين المسيحيين: السياق (بيئات التعلم، مدارس الأحد، والمجموعات الصغيرة)، والتنمية (المستوى العمري وخدمة الأسرة)، والخدمة (الإدارة، والاعتبارات القانونية، والقيادة). نأمل أن تلهم هذه الفصول القُراء لاستكشاف وتطوير الممارسات والأنظمة المناسبة لبيئاتهم وأن ينمو الناس في معرفتهم وعلاقتهم بالرب يسوع المسيح.

كلمة عن النصوص والسياق

في أثناء قراءة الكتاب، ستتعرف على مجموعة واسعة من المراجع في نهاية كل فصل. تعود بعض هذه الكتابات إلى الأجيال السابقة ولكنها لا تزال الموارد الأساسية للكتاب. وقد يكون من الأفضل فهم هذه النصوص على أنها أعمال مرجعية مؤثرة، إذ تشكل جودتها الجوهرية الكثير مما نعرفه عن التعليم المسيحي. إن الكتاب مثل أوغسطينوس، وويسلي، وكومينيوس، ودويو، وحتى إريك إريكسون، يمثلون أفكاراً موضوعياً يمكننا جميعاً الاستفادة منه، حتى لو لم نتفق مع

وجهات نظرهم دائماً. نحن نستفيد من هذه الموارد المهمة والدائمة بقدر ما استمدها ويسلي من المكتبة المسيحية، ومجموعة النصوص التي حررها واستشهد بها كثيراً كونها مصادر لفكره. تمثل النصوص الأخرى المدرجة مصادر تشكيلية وإثرائية من سياقاتنا الخاصة كوننا طلاب ومعلمين في هذا التخصص. العديد منها كتب استكشفناها خلال فترات دراسية غنية خاصة في مجالات نظرية النمو، وخطط التعلم، وتطوير المناهج الدراسية. هذه هي النصوص التي نجت من التدقيق النقدي للعلماء وأظهرت فائدتها للممارسين. ونحن نشك (ونأمل إلى حد ما) في أن تصبح العديد من هذه الكتب مرجعية في حد ذاتها. وبطبيعة الحال، لن تكون كل هذه الكتب جديرة بالاهتمام على المدى الطويل، ونحن ندرك سياقنا وتفضيلاتنا في اختيارها. أذكر (أي دين بليفنز) أنني قرأت كتاباً صدر حديثاً استشهد فيه المؤلف بعالم لاهوت مشهور وعلق بأن اقتباساً معيناً يبدو صحيحاً، حتى بعد مرور عشرين عاماً. لكن فحص المرجع كشف أن تعليق اللاهوتي الشهير عمره الآن أربعون عاماً. وهكذا من الواضح أن المؤلف عمل وفق نموذج عمره عشرين عاماً! ونأمل أن تكون الموارد التي نشير إليها أكثر سرعة في التطبيق، حتى بعد أن اجتازت اختبار الزمن.

وهكذا تتضمن قائمة المراجع أيضاً النصوص والمقالات الحديثة. وتستمر نظرية التعليم المسيحي في التحرك والتغيير مع مرور الوقت. غالباً ما تتقاطع اهتماماتنا مع حدود البحث الحالي، إذ يبدو أن المعرفة الجديدة تتكون يومياً. لقد اخترنا أن نصرف بحكمة مع هذه النصوص الأكثر حداثة؛ فهي لم تخضع بعد للنطاق عينه من النقد والتطبيق المدروس مثل المواد السابقة، ونحن نحض على النظر والاستخدام الحصيف لهذه المراجع.

يحتوي الكتاب الجيد في كتابته على جميع الأنواع الثلاثة من الموارد، أي: الحكمة الدائمة التي تصمد أمام اختبار الزمن، والنصوص التشكيلية التي نجت من التدقيق واختبارات التطبيق، والأبحاث الحديثة غير المختبرة، والتي تستكشف حدود المعرفة والممارسات الجديدة في سياقنا المعاصر. ورجاؤنا هو أن تكون جهودنا صادقة وثابتة.

تعريف التلمذة الأمانة

من أين يجب أن نبدأ بفهم دور التعليم المسيحي في الكنيسة؟ ما هو الديداعي؟ كيف تحدث التلمذة الأمانة في التقليد الويسلي؟ تشكل هذه الأسئلة الجزء الأول. ولأغراضنا تلك، فإن الديداعي، المصطلح اليوناني للتعليم، والذي يعمل كإطار مفاهيمي للتلمذة يكون وفيًا للمعتقدات المسيحية ويمثل التقليد الويسلي. غالبًا ما نستخدم مفهوم التلمذة والتعليم المسيحي بالتبادل. التلمذة هي المفهوم الأقدم لطريقة محددة للعيش كمتعلمين ومعلمين في تناغم مع الروح القدس. يربط الكثير من الناس التعليم المسيحي بالمناهج الأحدث في التدريس والتعلم، والتي غالبًا ما تركز على مناهج تقوم على الفهم الحديث للنظرية والممارسة التربوية. وهكذا فإننا نرى أيضًا أن التعليم المسيحي لهو أكبر من الأساليب التعليمية الحديثة، بينما نتحقق من العديد من هذه الرؤى المعاصرة (كما يوضح الكتاب). ويشمل التشكيل الروحي، والإرشاد المسيحي، والقيادة الرعوية، والخدمة الرحيمة، والمشاركة التبشيرية. تشكل هذه الأفعال الأشخاص أثناء فوهمهم في النعمة، وهذا هو عمل التلمذة فعليًا. وهكذا يدعونا الله جميعًا إلى ممارسة التلمذة الأمانة التي تتضمن جهودًا تعليمية مسيحية محددة ولكنها تتضمن منهجًا شموليًا أكبر.

نبدأ بالأساس المنطقي للنهج الويسلي للتلمذة المسيحية (الفصل ١)، وأساسيات الكتاب المقدس والأساليب الأساسية لتعليم الكتاب المقدس (الفصل ٢)، وتاريخ التلمذة المسيحية من خلال الكنيسة (الفصل ٣)، وغالبًا ما نستخدم الموارد من ذلك التاريخ لتوجيه هذه الدراسة. يتناول الفصل ٣ الاعتبارات اللاهوتية للتعليم بطريقة مسيحية وويسلية. يبقى الفصل ٤ ضمن التقليد الويسلي لسرد جهود جون ويسلي في التعليم المسيحي وتقديم نهج معاصر لتنظيم التلمذة المؤمنة الحقيقية لممارسة وسائط النعمة. وقد اخترنا تقديم إطار لاهوتي عملي في الفصل الخامس بدلاً من تقديم فلسفة تقليدية للتعليم المسيحي، وهو إطار يكشف بعض الافتراضات الفلسفية ولكنه يوجه أيضًا نهجنا في المحادثة مع الجهود الأخرى في التعليم المسيحي المعاصر. يعد الفصل ٥ في الواقع المبدأ التوجيهي للكتاب بأكمله. سيكون من الحكمة للطلاب الذين يرغبون في فهم شغفنا بالتشكيل والتمييز والتحول (أي الموضوعات التي تدور في الفصول الأخرى) مراجعة هذه المادة بعناية.

نأمل أن يرشد هذا الكتاب عن التعليم المسيحي التلمذة الأمانة في أي تجمع أو خدمة تأخذ الرسالة المسيحية على محمل الجد. يجب أن يكون التعريف الذي نقدمه لـ **التلمذة** واسع بما يكفي لتوفير مساحة للمحادثة في تقاليد الكنيسة الإنجيلية والرئيسية. ومع ذلك، فإننا ندرك أيضًا أن هذا الكتاب يمثل ويورد تقليدًا معينًا يركز على رؤية قداسة القلب والحياة، والتي تركز على خدمة جون ويسلي. هذا هو سياقنا، وهو يُوْطِر افتراضاتنا وعواطفنا كمعلمين مسيحيين. لا يمثل هذا الكتاب سوى واحدة من محاولات عديدة لتحديد الجهود وتوجيهها نحو التلمذة الأمانة في جميع أنحاء الكنيسة.

ومع ذلك، يبقى التحدي هو تعريف التلمذة الأمانة للأشخاص الذين يعتبرون أنفسهم مسيحيين وويسليين. كان جون ويسلي يعتقد أنه مسيحي قبل تطبيقه لمصطلحات مثل **الميثودية** «النظامية» على حركته. وبما أن ويسلي كان مهتمًا بتجديد الكنيسة وفداء الشعب، فإننا نأخذ أدلتنا من جهوده، إذ تركزت أعيننا على الرب يسوع المسيح، بنعمة الله وبقوة الروح القدس.

لماذا التلمذة من المنظور الويسلي؟

◀ مقدمة

تخيل أنك في مقابلة لشغل منصب في خدمة الشباب في كنيسة محلية تركز على التقليد الويسلي. ويطلب منك أحد القادة خلال عملية المقابلة أن تعبر عن لاهوتك الخاص بالتلمذة المسيحية. ماذا ستقول؟ يطلب منك عضو آخر في القيادة تقديم أسس كتابية للتلمذة المسيحية. ما المقاطع الكتابية التي ستسردها لوصف التلمذة المسيحية؟

تخيل أنك تُدرّس سلسلة عن التلمذة المسيحية. كيف تقارن المنظور الويسلي حول التلمذة مقابل وجهة نظر التقاليد الدينية الأخرى؟ كيف تصف التلمذة المسيحية من منظور ويسلي؟

أن تكون تلميذًا يعني أن تكون تابعًا للرب يسوع المسيح. التلميذ هو متعلم، خادم (*doulos*). المسيحيون مدعوون إلى حياة التلمذة التي تحاكي حياة المسيح. تتضمن التلمذة بذل حياتك من أجل خلاصها (مرقس ٨: ٣٤-٣٨) بغض النظر عن تقليد الإيمان. كانت المهمة العظيمة التي أعطاها الرب يسوع لأتباعه هي «فأذهبوا وتلمذوا جميع الأمم» (متى ٢٨: ١٩-٢٠). وهذه الدعوة موجهة لنا أيضًا. نحن مدعوون لأن نكون سفراء المسيح (راجع ٢ كورنثوس ٥: ٢٠)، لنعلن البشارة لجميع الأمم.

◀ التلمذة المسيحية والتحدي الويسلي

يتمسك جميع المسيحيين بهذه النظرة الكتابية للتلمذة المسيحية؛ ومع ذلك، فإن كل تقليد ديني يعطي تعبيرات محددة عما يعنيه أن تكون تابعًا للرب يسوع المسيح. إذ تركز بعض التقاليد الدينية بشدة على حياة التعبد؛ ويشدد البعض على العدالة الاجتماعية والرحمة، بينما يركز البعض الآخر على السلوك الأخلاقي. إذ لكل منها تعبير صحيح عن التلمذة المسيحية، لكن لا يوجد بينها من يقدم رؤية كاملة.

يعكس التقليد الإيماني الويسلي تعبيرًا محددًا عن التلمذة المسيحية، متجذرًا في لاهوت جون ويسلي وفي حركة القداسة الأمريكية. يتألف التقليد الويسلي من كنائس عدة، بما في ذلك كنيسة الناصري، والكنيسة الميثودية الحرة، والكنيسة الويسلية، وكنيسة الله (أندرسون). يسعى هذا الكتاب إلى تطوير النهج الويسلي للتلمذة المسيحية.

لا يزال ثمة توتر بين التعليم المستمر والتركيز البارز على النهضة والتجارب الآنية في حين أن التقليد الميثودي الأكبر كان يركز دائماً على التلمذة، والتي غالباً ما يُروج لها المبشرون المتجولون وغيرهم من القادة. تؤثر هذه التحديات في تراثنا الويسلي عامة وعلى الحركة الإنجيلية الأوسع في أمريكا الشمالية خاصة. وهكذا يبدأ هذا الفصل تلك العملية من خلال توفير الأساس المنطقي للنهج الويسلي للتلمذة المسيحية وقيمتها للكنيسة الأوسع نطاقاً اليوم.

ندرة المؤلفات الأدبية

لقد ناضل المعلمون المسيحيون الويسليون لتوضيح دور لاهوت جون ويسلي والتعليم المسيحي في العديد من الأطر (Blevins 1999; Maddix 2001). حتى التأكيد على نصوص التشكيل الروحي ذات التوجه الويسلي للتلمذة العلمانية (Tracy et al. 1994)، يجب أن يتعامل مع النصوص التكميلية الإنجيلية غير الويسلية بوضوح في تدريب معلمي مدارس الأحد و«الإنجيلية العامة» التي شكلتها النماذج التعليمية المصلحة من تقاليد الإنجيليين المحافظين (York 1992; Gangel 1992).

كانت ثمة بعض الردود على هذا التفاوت. يركز كتاب (1990) *On the Way* ليس ستيل «Les Steele» على التشكيل المسيحي، كما أن كتاب «دافيد مايكل هندرسون - David Michael Henderson» بعنوان (1997) *John Wesley's Class Meeting* يقدم إطاراً تعليمياً لمجموعات ويسلي الصغيرة، كما أن كتاب «سوندرا ماتاي - Sondra Mattheae» بعنوان (2000) *Making Disciples: Faith Formation in the Wesleyan Tradition* يقدم حجة قوية لتشكيل الإيمان من منظور ويسلي. إلا أن أياً من هذه الكتب لا يقدم نهجاً شاملاً للتعليم المسيحي الويسلي للقرن الحادي والعشرين، رغم أن هذه الكتب تقدم مساهمة كبيرة في هذا المجال.

فقدان الهوية اللاهوتية

إن الافتقار إلى نهج شامل للتلمذة الويسلية يعكس قلقاً آخر، وهو أن التأثير الإصلاحي داخل الإنجيلية الأمريكية يهدد الهوية الويسلية (Benefiel 1996; Blevins 1998, 1999; Drury 1995; Hoskins 1997).

يقترح «ستيف هوسكينز - Steve Hoskins» (1997) و«كيث دروري - Keith Drury» (1995) أن أزمة الهوية تشير إلى مشكلات في الحركة الويسلية الأكبر. وبحسب «دروري - Drury»، السبب الرئيس للموت الظاهري للحركة هو أننا «انغمسنا في التيار الإنجيلي السائد» (1995، 2): «مرور الوقت، توقفنا عن تسمية أنفسنا «شعب القداسة» أو «كنائس القداسة» أو «كليات القداسة» أو «طوائف القداسة»، وبدأنا بتقديم أنفسنا على أننا «إنجيليون». بدأنا نشعر وكأننا في بيتنا مع NAE [الرابطة الوطنية للإنجيليين - National Association of Evangelicals] وCHA [جمعية القداسة المسيحية - Christian Holiness Association]. أعادت الكنائس المحلية وضع نفسها باعتبارهم «إنجيليين» في جماعتهم... لقد اندمجنا تدريجياً في التيار الإنجيلي السائد... كما أن

التأثير على رعاتنا \[يأتي من] الإنجيليين، وليس من قادة القداسة. تدريجيًا، أصبح اللاهوت بين شعبنا هو المزيج الإنجيلي العام عينه الذي يُقدم في أي كنيسة إنجيلية أخرى. (Drury 1995, 2)

كان يُنظر إلى التقليد الويسلي ضمن الحركة الإنجيلية الأوسع، وذلك حتى انهيار الإنجيلية وتحولها إلى الأصولية في القرن العشرين. قد عُرفت الإنجيلية بصورة مختلفة؛ وفقًا للمؤرخ الأمريكي «جورج مارسدن - George Marsden»، فإنها تشير إلى «مجموعة واسعة من المسيحيين الذين يؤمنون بالمذاهب نفسها» أو «حركة واعية بين الطوائف، لها قادة ومنشورات ومؤسسات تتماثل معها العديد من المجموعات الفرعية» (5, 1991). إن التوتر بين تعاون الطوائف والصراع العقائدي يحدث صراحة وضمنيًا بين الاهتمامات الويسلية والإنجيلية.

هل التقليد الذي يسعى ليكون ويسليًا أصبح إنجيليًا (وإصلاحيًا) عامة بسبب إهمال تراثه اللاهوتي المميز؟ يشير «دوجلاس سويني - Douglas Sweeney» إلى أن الإنجيلية الأمريكية، رغم تركيزها على النهضة، تُستمد في المقام الأول من تقليد الكنيسة الإصلاحية والافتراضات المسبقة الكالفينية، والتي غالبًا ما تتعارض مع اللاهوت الويسلي (85-70, 1991). وهكذا تواجه التلمذة الويسلية التحدي المتمثل في التمييز بين اللاهوت الضمني داخل الثقافة الفرعية الإنجيلية الأمريكية واللاهوت الأكثر اتساقًا مع المنظور الويسلي.

إن التقليديين الإنجيلي والويسلي يشتركان في بعض من التاريخ، بما في ذلك المصطلحات المستعارة، وذلك رغم جميع الفروق اللاهوتية بينهما. على سبيل المثال، يزعم الإنجيليون أن ويسلي جزء من أصلهم المشترك (Noll 2003)، وهي نقطة انطلاق معينة سوف نناقشها لاحقًا. وبالمثل، غالبًا ما يعتمد الويسليون اصطلاح الإنجيلي لوصف أفعالهم وأنشطتهم (Santer and Harper 1978, 11). ومع ذلك، يؤكد كلا التقليديين أيضًا أن ثمة «فجوة» (بالنسبة إلى البعض) أو «انقسام» (بالنسبة إلى البعض الآخر) لا يزال قائم بينهما.

يميل الإنجيليون (Noll 2004, 38) إلى الشك، إن لم يكونوا معارضين فعليًا، في المحتوى الفكري داخل الحركات الويسلية. كما يميل الإنجيليون أيضًا إلى تشويه، إن لم يكن إساءة فهم عقيدة القداسة في التقليد الويسلي، وهذا غالبًا ما يرجع لعدم الإلمام بالأبحاث الحالية (Geisler 2004, 238-40, 578-87). لا يزال الويسليون متشككين بالتأكيد في عقيدة الخلاص الكالفينية، سواء كان البدلية العقابية أو الاختيار غير المشروط (Dunning 1988, 378-79). يلاحظ الويسليون بقلق أن حيابة المناهج الإنجيلية التي تبدو عامة يحمل في طياتها مخاطر خلاصية حقيقية (York 1992).

تتصارع الكنائس الويسلية الأخرى أيضًا مع الرغبة في أن تكون وفية لجذورها الويسلية. على سبيل المثال، يقدم «ديفيد ماكينا - David McKenna» من Free Methodist Church رابطًا بين رسالة جون ويسلي وأهميتها في ثقافة ما بعد الحداثة سريعة التوتيرة والمربنة (1999). وأيضًا «ثيودور رونيون - Theodore Runyon»، وهو من الميثودية المتحدة، يقدم وصفًا سليماً للاهوت جون ويسلي كما صيغ في القرن الثامن عشر وكيف ينطبق اليوم على قضايا مثل حقوق

الإنسان، ومشكلات الفقر والحقوق الاقتصادية، وحقوق المرأة (1998, 168). كانت لهذه القضايا العالمية أهميتها في عهد ويسلي، وقد أصبحت لها أهمية جديدة في يومنا هذا. قد يكون الصوت الويسلي القوي داخل الإنجيلية مفيداً لكلا التقليدين. يدعي كل منهم أن الأخوين ويسلي جزء من الجذر المشترك (حتى لو بدأت الخلافات في وقت مبكر من مواجهات ويسلي مع الإنجيليين الطهوريين). على سبيل المثال، ادعى كل من «مارك نول - Mark Noll» (2000, 1-11) و«دالاس ويلارد - Dallas Willard» (2000, 30) أن ويسلي هو الجد الأكبر لكل تقليد عندما تكونت الأستاذية الإنجيلية في جامعة ييل. ويعترف «جورج مارسدن - George Marsden» بإدراج الحركات الميثودية، والخمسينية، وغيرها من الحركات كعامل مساعد في تنويع تدشين الرابطة الوطنية للإنجيليين - National Association of Evangelicals (1991, 28-31). قد تضمن مكانة اللاهوتيون الويسليون الأسوياء داخل الحركة الإنجيلية استمرار محادثة أوسع ضمن البيئات الإنجيلية.

قد يجد الويسليون أيضاً نقاطاً جديدة للمحادثة والتعاون مع تغير الإنجيلية في مواجهة تبنيات ما بعد الحداثة الجديدة. يقدم «هنري نايت - Henry Knight» مقارنات أساسية بين الوعي المسيحي ما بعد الحداثي الناشئ واللاهوت الويسلي، فيقول: «يجب على الويسليين دعم هذه الحركة الجديدة لأن الأهداف والقيم التي تسعى الكنائس الناشئة إلى تجسيدها - مثل رؤيتهم للتلمذة والكنيسة والرسالة - تتوافق إلى حد كبير مع تلك الخاصة بالتقليد الويسلي» (Knight 2007, 34). إذ إن التعاون مع قيادة الكنيسة الجديدة قد يفتح الأبواب بين الويسليين والإنجيليين الذين يحترمون مساهمات كلا التقليدين.

تشير هذه الأمثلة إلى ظهور لاهوت ويسلي قوي جديد للكنيسة. لذلك، فإن المحاولة الجديدة لاستعادة النهج الويسلي للتلمذة المسيحية، استناداً إلى لاهوت جون ويسلي، يعد مساهمة ضرورية وقيمة في هذه المحادثة.

◀ اللاهوت الويسلي والتعليم المسيحي

ثمة سبب منطقي آخر للنهج الويسلي في التلمذة المسيحية وهو التفريق الذي يحدث غالباً بين اللاهوت الويسلي والتعليم المسيحي. ينبغي للاهوت أن يقود التعليم المسيحي. إن ما نؤمن به عن الله والخطية والخلاص يجب أن يؤثر في ممارساتنا التعليمية. يقول «راندولف كرومب ميلر - Randolph Crump Miller»: «إن المهمة الرئيسة للتعليم المسيحي اليوم هي اللاهوت، وفي تفسير اللاهوت بصورة صحيحة تكمن الإجابة عن معظم المشكلات التعليمية الملحة في يومنا هذا» (1950, 4). إن إعادة اكتشاف اللاهوت ذي الصلة سوف يسد الفجوة بين المحتوى والطريقة، مما يوفر خلفية للحق المسيحي ومنظور له (١٥).

تاريخياً، اهتم التعليم المسيحي بمعرفة الله (من خلال عدسة التقليد)، ودور الكنيسة، وطبيعة البشر، ورسالة الكنيسة في العالم، ومنهج اللاهوت (Seymour and Miller 1982, 10). ومع ذلك، كان التعليم المسيحي بحلول نهاية القرن العشرين قد انحصر في تطوير التقنيات والمهارات. أصبح المعلمون المسيحيون أكثر عملية، متأثرين بتوجه التعليم المسيحي، مما

أدى إلى الانفصال بين تقاليدهم الإيمانية واللاهوتية وممارسات خدمتهم. قد يكون لدى القساوسة في التقليد فهمًا جيدًا للاهوت الويسلي، لكنهم لا يطبقونه في البيئات التعليمية (Maddix 2001, 220). عندما وصف القساوسة كيف أثار لاهوتهم في ممارساتهم التعليمية، استخدموا لغة لاهوت ويسلي لكنهم لم يربطوها بممارساتهم التعليمية (المرجع السابق). ركز القساوسة والمعلمون المسيحيون بشدة على التدريس والوعظ برسالة القداسة، لكنهم لم يتمكنوا من رؤية تأثير القداسة في ممارستهم للخدمة. ولكي يعكس التقليد لاهوت جون ويسلي، يجب رؤيته في ممارسة خدمته (25). اللاهوت والممارسة يرشدان بعضهما بعضًا؛ لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر. تتأسف «ماري إليزابيث مور - Mary Elizabeth Moore» قائلة: «لا يزال علم اللاهوت لا يتأثر إلا قليلًا بالممارسات التعليمية»، والممارسات التعليمية لا تتأثر إلا قليلًا بالتفكير اللاهوتي. تدعو مور إلى «تأكيد العلاقة بين اللاهوت والتعليم، وأن يخاطب أحدهما الآخر، وإصلاح أحدهما للآخر» (1991, 1). يعد دمج اللاهوت والممارسة أمرًا أساسيًا في النهج الويسلي للتعليم المسيحي.

◀ نحو منهج ويسلي للتعليم المسيحي

يسعى النهج الويسلي للتعليم المسيحي إلى استعادة اللاهوت الويسلي واقتراح الممارسات التي شكلها هذا اللاهوت. وستضمن هذا تركيزًا متجددًا على وجهة نظر ويسلي للاهوت الأسرار، وتحديدًا «وسائط النعمة»؛ إذ يركز ويسلي على التجمعات المسيحية في مجموعات صغيرة كوسيلة «لنمو في النعمة»؛ والاهتمام المتجدد بوجهة نظر ويسلي عن القداسة باعتبارها عملية «نمو في النعمة» (Maddix 2001, 225). سنتناول هذه الأمور بالتفصيل في الفصول اللاحقة، ولكن من المفيد القاء نظرة عامة مختصرة.

«وسائط النعمة»

انعكس منظور جون ويسلي اللاهوتي والتعليمي بوضوح في وجهة نظره عن «وسائط النعمة» (Blevins 1999, 21-30). يرتب الله هذه الآيات والكلمات والأفعال الخارجية كقنوات لنقل نعمته. تشمل وسائط النعمة الممارسات التي يربطها المسيحيون بالتشكيل الروحي: الأفخارستيا، وقراءة الكتاب المقدس وإعلانه، والصلاة والصوم، والعبادة، الخدمة الاجتماعية، والمشاركة الكنسية والمجموعات الصغيرة. وكما وصف ويسلي، فإن الله ينقل النعمة إلى البشرية عبر تلك الممارسات التعليمية والخدمية، مما يؤدي إلى النضج الروحي وتقديس القلب والحياة. «بالنسبة إلى ويسلي، توفر وسائط النعمة منطقتًا داخليًا يؤكد أن الوسيلة إلى بلوغ حياة مسيحية (أي الخلاص) وأهداف الحياة المسيحية (أي حياة القداسة) متشابكة ضمن ممارسات وسائط النعمة» (Knight 1992, 168-96).

توفر وسائط النعمة إطارًا توجيهيًا للتعليم المسيحي. وهكذا فإن الأساليب التكميلية التي حددناها بالفعل تُعبر عن التشكيل، والتمييز، والتحول كتعليم مسيحي ويسلي أصيل، انطلاقًا من لاهوت الأسرار عند ويسلي ورغبته في قداسة مُعيرة للقلب والحياة. يتوافق تنظيم ويسلي

لوسائط النعمة المنهجية والحصيفة، جنبًا إلى جنب مع أعمال الرحمة، مع النظريات التعليمية للتشكيل والتمييز والتحول (انظر الفصل ٥).

تشكيل مجموعة صغيرة

يتضمن الجانب الثاني من النهج الويسلي للتعليم المسيحي استعادة تشكيل مجموعة ويسلي الصغيرة. تطوير ويسلي للمجموعات المتشابهة من الجماعات والفصول والفرق، يوفر الإطار العام للمسؤولية والعلاقات والتشكيل الروحي للميثودية (Henderson 1997, 83-126). إن نظام ويسلي لتشكيل المجموعة متميز وكان الأساس الرئيس لنجاح الميثودية. إن تطويره للمجموعات كوسيلة للحياة المقدسة لا مثيل له في إنجلترا في القرن الثامن عشر. إنه يعكس تركيزه الخلاصي على «قداسة القلب والحياة». مجموعات «د. مايكل هندرسون - D. Michael Henderson»، التي تؤكد الجوانب المعرفية (في الجماعات)، والسلوكية (في الصفوف)، والجوانب العاطفية (في الفرق) للتنمية البشرية، تتلاءم طبيعيًا مع نموذج ويسلي. وهكذا يمكن تكييف نظام هندرسون لتشكيل المجموعة للاستخدام في الجماعات الدينية كوسيلة للنمو الروحي والتلمذة (1997)، واستعادة نهج ويسلي المميز في التشكيل الروحي والتلمذة.

«قداسة القلب والحياة»

الهدف من الخدمة الويسلية التعليمية هو «قداسة القلب والحياة». انعكس تركيز ويسلي الخلاصي بوضوح في رغبته في قداسة البشرية وتقديسها جمعاء. قداسة القلب والحياة هي القوة الدافعة وراء كل ممارسات ويسلي التعليمية. إنها الغاية لجميع ممارسات الخدمة والتعليم. يختلف المعلمون والرعاة المسيحيون في وجهات نظرهم حول القداسة، إذ يعتقد البعض أن قداسة القلب والحياة هي عملية نمو تدريجي، بينما يرى آخرون أن القداسة حدث فوري. يتضمن النهج الويسلي للتعليم المسيحي فهم القداسة كعملية نمو من خلال المشاركة في وسائط النعمة وحياة الطاعة لله، وهو أمر أساسي للتلمذة المسيحية.

الخلاصة

تتجلى الحاجة إلى نهج ويسلي في التلمذة المسيحية نتيجة الافتقار للكتابات في مجال التعليم المسيحي، والقلق بشأن فقدان الهوية اللاهوتية ضمن التقليد الويسلي، والدور المهم الذي يؤديه اللاهوت في تشكيل التلمذة المسيحية. يهتم المعلمون المسيحيون ضمن التقليد الويسلي دومًا بلاهوت جون ويسلي وعلاقته بالتلمذة المسيحية. يطرح هذا الكتاب نهجًا جديدًا للتلمذة المسيحية من منظور ويسلي من خلال التركيز على وسائط النعمة كإطار توجيهي للتعليم المسيحي الذي يتضمن نموذج ويسلي لمجموعات التعلم والتشكيل المتشابهة، مع الهدف الأساسي وهو قداسة القلب والحياة.

قصة الله

مقدمة

تخيل نفسك في اجتماع مع اثنين من معلمي مدارس الأحد. يقول الأول بحزم: «إذا تمكنا من العودة إلى العهد الجديد، فسوف نُحل جميع مشكلاتنا في هذه الكنيسة.» ويرد الثاني: «قد يكون هذا مناسباً لك، لكنني لا أعرف لماذا يتعين علينا قضاء الكثير من الوقت في دراسة الكتاب المقدس مع الشباب مع علمنا أنهم يريدون حقاً وقتاً للمرح والمشاركة. إذا غيرنا فحسب ما نركز عليه، فيمكننا مضاعفة مجموعتنا الشبابية في شهر واحد!» كيف ترد على هذا الأمر؟

التلمذة الأمانة لا تأتي من الفراغ، بل من حياة الكنيسة المسيحية وتتوافق مع مصادر الإيمان، سيما الأسفار المقدسة والتقليد. إنها تنبع من عمل الله الدائم، المعلن في الكتاب المقدس والظاهر عبر التاريخ الذي يستمر في تشكيل افتراضاتنا حول طبيعة الكنيسة والتأثير فيها. يستكشف هذا الفصل دور المصدر البارز للتلمذة، أي الكتاب المقدس، في تاريخ التعليم المسيحي حين استخدمه المؤمنون في كل جيل مصدراً للإلهام والتعليم.

الأسفار المقدسة: المحتوى والسياق والبوصلة

ما دور الكتاب المقدس في تشكيل التعليم المسيحي؟ الكتاب المقدس أساسي لأي جهد في تشكيل التلمذة ويقدم لنا إجابات متنوعة وغنية عن هذا السؤال. نحن نرى الكتاب المقدس على أنه يقدم المحتوى، ويكشف السياق، ويعمل كبوصلة في التعليم المسيحي.

المحتوى: المركز التشكيلي للتربية المسيحية

يقدم الكتاب المقدس محتوى محدداً للتعليم المسيحي، ولكنه ليس مصدر المعلومات الوحيد الذي تنقله الكنيسة. إذ منذ الكنيسة الأولى فصاعداً، تعلم المسيحيون أيضاً أساسيات الإيمان عبر الإقرارات الإيمانية مثل قانون إيمان الرسل وقانون إيمان نيقية ومن خلال ممارسات العبادة التي شكّلها التقويم المسيحي. لا يفاجئنا أن الكنيسة أضفت طابعاً رسمياً على عقائدها وأنشأت العديد من أنماط عبادتها واحتفالاتها المسيحية في الوقت نفسه الذي كانت تحدد فيه الكتابات التي ستشكل الأسفار القانونية (Johnson 2006). ومع ذلك، يظل الكتاب المقدس المصدر الأساسي للتلمذة الأمانة، ويوفر الأساس التشكيلي للإيمان الخلاصي والمبادئ الأمانة للحياة المسيحية. تظهر أهمية الكتاب المقدس ضمن إطار ويسلي من اعتراف جون ويسلي نفسه:

لقد ظننت أنني مخلوق ابن يوم، يمر في الحياة مثل سهم في الهواء. أنا روح أتى من الله، وأعود إلى الله: لا أفعل شيء سوى أن أحوم فوق الخليج العظيم؛ لكنني لن أعود مرثياً بعد لحظات قليلة من الآن؛ سأسقط في الأبدية التي لا تتغير! أريد أن أعرف شيئاً واحداً: الطريق إلى السماء؛ كيف ترسو بأمان على هذا الشاطئ السعيد. لقد تنازل الله نفسه ليعلم الطريق؛ ولهذا أتى من السماء. وقد كتب ذلك في كتاب. أعطني هذا الكتاب! أعطني كتاب الله هذا بأي ثمن! إنه عندي: به ما يكفيني من المعرفة. دعني أكون *homo unius libri* [رجل الكتاب الواحد]. أجلس وحدي: والله وحده هنا. وفي حضوره أفتح كتابه، وأقرأه؛ من أجل هذه الغاية، ألا وهي إيجاد الطريق إلى السماء. (Wesley 1984, 1:104-5)

شمل العثور على «الطريق إلى السماء» بالنسبة إلى ويسلي تنفيذ مشيئة الله على هذه الأرض («كما في السماء كذلك على الأرض» كما تقول الصلاة الربانية) وفقاً للدروس المستمدة من الكتاب المقدس. في الواقع، يدعو الكتاب المقدس إلى التعليم. يفترض شكل سفر التثنية وجود جمهور متعلم؛ لقد خدم جماعة التعليم من اللاويين وشرح الإجراءات المطلوبة لتشكيل شعب الله. تقدم المزامير إرشاداً أساسياً للصلاة والعبادة. يتضمن إنجيل متى قوالب كتابية كبيرة من الأسفار المقدسة مرتبة للحفاظ، كما أن الرسالة إلى أهل أفسس كتبت لنشرها ودراستها في جميع أنحاء المنطقة. يدعو الكتاب المقدس إلى التمييز، ويشجع على التشكيل، ويدعو إلى المشاركة المستمرة وتطبيق تلك الأمور في الحياة. إن فهم تأثير الكتاب المقدس في حياة القراء والمؤمنين الأوائل عبر القرون يثري اختبارنا وشهادتنا كونه حضور توجيهي وتشكيلي.

يلاحظ المعلم المسيحي «دونالد ميلر - Donald Miller» أن غالباً ما يقترب الناس من الكتاب المقدس متوقعين عمله بطريقة معينة، خاصة عند التفكير في كيفية تداخل النص مع الحياة (1987, 5-103). يرى بعض الأشخاص أن الكتاب المقدس يخدم في المقام الأول كمصدر للمعرفة الافتراضية (أي المعلومات التي تقدم أو تقترح تفسيراً وفهماً واضحاً لموضوع ما؛ والمعروفة أيضاً بالمعرفة المعلوماتية). كما هو الحال في الكتب المدرسية والكتيبات التقنية، تكشف الآيات الكتابية عن مبادئ مجردة تحتاج ببساطة إلى حفظها وتطبيقها من أجل الخلاص الشخصي والحياة المسيحية. يعتمد هذا النهج على كتلة حاسمة من المعلومات التي تثبت حقائق الله وتفرض التحوّل بصورة لا تقبل الجدل. ومع ذلك، يشير «ليس ستيل - Les Steele» إلى أن هذا الرأي غالباً ما يفصل الكتاب المقدس عن الحياة وينتهي به الأمر إلى تفريق الناس حول أي عبارات لها الأولوية (على سبيل المثال ما يخص الملابس، أو السلوك، أو دور المرأة) (1990). ويرى أشخاص آخرون أن الكتاب المقدس وصف تاريخي للاختبارات الدينية في الماضي. ينظر هؤلاء الأشخاص إلى الكتاب المقدس باعتباره مستودعاً للمعرفة التجريبية التي يمكننا التعمق فيها، ونأمل تكرارها في ممارستنا اليومية من خلال تطوير خبرات مماثلة بواسطة الأنشطة (التي غالباً ما تكون أنشطة ممتعة) التي تثبت صلاح الله. للأسف، فإن وجهة النظر هذه غالباً ما تضع اختبارات الماضي (في الكتاب المقدس) مع الاختبارات المعاصرة في نوع من الشد والجذب حول ما هو صحيح. يرى النهج الثالث أن الكتاب المقدس يعمل لتسهيل اللقاء الوجودي مع الله في

المقام الأول. تفترض هذه الرؤية أن الكتاب المقدس يتحدث مباشرة إلى حياتنا، ويتحدانا لحظة بلحظة عندما نقرأه، ويدعونا إلى الاستجابة له. في كل مرة نتقي نصًا كتابيًا، نتذكر تحذير بولس في ٢كورنثوس ٥: ١٩ أنه «في الْمَسِيحِ مُصَالِحًا الْعَالَمَ [حتى أتنم] لِنَفْسِهِ»! بدلًا من تحليل النص للحصول على مبادئ إرشادية، أو البحث عن رؤية تاريخية، فإننا نعد فحسب أنفسنا للاستماع والاستجابة من خلال العبادة وحياة الطاعة. يشير «مiller - ميلر» إلى أن هذا النهج المباشر لدراسة الكتاب المقدس يتوقع التغيير ولكن غالبًا ما يكون من الصعب الحفاظ عليه ويميل إلى عدم الاستقرار بمرور الوقت.

قد تخدم كل من هذه الأساليب غاية صالحة في سياق ظروف معينة. ومع ذلك، ثمة نهج إضافي له تطبيق أوسع ويتوافق مع وجهات النظر الويسلية. إذ في حين أن الكتاب المقدس يخدم العديد من الوظائف المختلفة، فإن محتوى الكتاب المقدس عبارة عن سردية أو قصة، تقود القراء إلى فهم طبيعة الله وأعماله نيابة عن الخليفة، بما في ذلك البشرية. يشير عالم الكتاب المقدس «تيم جرين - Tim Green»:

نحن ندرك أنه بالنسبة إلى شعب الله ثمة قصة عظيمة أكثر من مجرد سرد للعديد من القصص المنفصلة، وهذه القصة تبدأ من الأصحاحات الأولى من الكتاب المقدس وتمتد عبر تاريخ الكنيسة المسيحية حتى يومنا هذا. إنها قصة عظيمة ذات حبكة محورية: الله يصلح العالم لنفسه من خلال شعبه. في السنوات الأخيرة، أُطلق على هذا النهج في الخدمة الذي يدعو الأشخاص لإيجاد هويتهم ضمن قصة الله العظمى اسم السردية. (26, 2001) إن النهج السردى لقراءة الكتاب المقدس (والعيش فيه)، يربط قوة الله بالحياة اليومية للناس عبر التاريخ. وبحسب «ليس ستيل - Les Steele»، يحتوي الكتاب المقدس على قسمين سرديين رئيسيين (العهد القديم والعهد الجديد) يكشفان بطريقة واسعة عن معنى الكتاب المقدس. يتضمن الفصل الأول روايات عن قصة الله وعلاقة الله الحميمة مع الخليفة، وتأثيرات الخطية بالسقوط، ودعوات الله المتكررة للعودة إلى علاقة العهد. يستشعر المرء في هذه القصص مرارًا وتكرارًا محبة الله، وجمال الخليفة، وانكسار البشرية، وثبات الله في استمرارية العلاقة الأمانة مع الجنس البشري (22-17, 1990). يتضمن الفصل الثاني روايات التجسد والهوية المسيحية. تكشف روايات الأنجيل محبة الله المستمرة في شخص الرب يسوع المسيح ورسالته، وتدعونا إلى «التقدم» كتلاميذ للمسيح، من الميلاد إلى الخدمة ومن الموت إلى القيامة (35-22). ويدعونا باقي العهد الجديد إلى اتباع الروح القدس بينما يعلن الله عن الرب يسوع مرارًا وتكرارًا من خلال خدمة بطرس ويوحنا واسطفانوس وبرنابا، ومن خلال لغة بولس ويعقوب، ورؤى يوحنا.

الفرق بين السردية والاختبارية

في النماذج الاختبارية، الكتاب المقدس هو مجرد وصف لاختبار شخص آخر، يُقرأ لإلهام اختبار الخاص للمرء؛ في النماذج السردية، الكتاب المقدس هو قصة مشتركة (وعليه فإن الكتاب المقدس ينتج

الاختبار ويصفه أيضًا). يتغلب النهج السردي على مسألة الموثوقية. تميل الليبرالية (المركزة على التعلم التجريبي) إلى التقليل من سلطة الكتاب المقدس والتأكيد على الاختبار المعاصر. يتحدى النهج السردى ذلك من خلال إظهار العلاقة الضرورية بين القصة والاختبار من أجل تفسير الحياة أو نقدها أو إعادة تجربتها من خلال القصة.

مثل الجوهرة، يقدم الكتاب المقدس العديد من الجوانب الفردية التي توفر الاستنارة. يقدم البعض تأكيدات صريحة («إِنْ لَمْ يَكُنِ الْمَسِيحُ قَدْ قَامَ... بَاطِلٌ أَيْضًا إِيمَانُكُمْ» [١ كورنثوس ١٥: ١٤])، وبعضها عبارة عن روايات وصفية (مثل تشكيل أمة إسرائيل والكنيسة الأولى)، ويواجه البعض بجرأة (كان الله وهو في المسيح مصالحيًا العالم... حتى أنت!). ومع ذلك، فإن الجمال الحقيقي للكتاب المقدس وقوته يظهران عندما يُنظر إلى الجوهرة في مجملها؛ يوفر السرد الرئيس، أو **القصة العظمى**، للكتاب المقدس فرصة لتعليم محتوى الكتاب المقدس كقصة حية إذ تمكن الناس من اكتشاف «العالم الجديد الغريب» (Barth 1928/1978, 28-50) للكتاب المقدس ولحياتهم داخله.

السياق الفطن: وضع الكتاب المقدس في مكانه

رغم أن تدريس المحتوى الخاص بالكتاب المقدس هو أحد جوانب الدور التكويني للكتاب المقدس في التعليم المسيحي، يجب علينا أيضًا أن نتعلم من الكتاب المقدس للتأكد من تفاني تلمذتنا. يتضح أن أسلوبنا في فهم المحتوى سيؤثر في اختيارنا للطرق التي نستخدمها (أي المنهجية العملية المتبعة). هل يقدم الكتاب المقدس مشورة حول مدى ملاءمة التعليم؟ هل كُشف عن الروايات التاريخية أو التحذيرية للتعليم في النص؟ هل توفر الروايات الأكبر موضوعات لتوجيه جهودنا؟ لقد استفاد المعلمون المسيحيون من كل هذه الأساليب في استكشاف الكتاب المقدس للحصول على المساعدة. في إحدى المقاربات الآتية، قارنا الروايات التاريخية في الكتاب المقدس مع فهمنا الأكبر للتعليم في العهدين القديم والجديد. وسوف نتناول هذا النهج لاحقًا في لمحة تاريخية خاصة بنا (انظر الفصل ٣). وفي منهجية أخرى، يستشهد الخدام بمقاطع محددة إما على أنها توجيهات مجردة أو تحديات وجودية لتطبيق التلمذة. يمكن أن تحقق هذه الجهود نجاحًا محدودًا، ولكنها تسبب أحيانًا مشكلات كبيرة وسوء فهم. على سبيل المثال، استخدم أحد قادة الورش مقطع يوحنا ٨: ٦ (حين كتب الرب يسوع على الرمال أثناء محاولة رجم المرأة التي أمسكت وهي تزني) للإشارة إلى أن الرب يسوع يؤيد استخدام الوسائل السمعية والبصرية! في حين أن الرب يسوع استخدم بالتأكيد الصورة التخيلية في تعليمه، فإن إخراج حادثة ما من سياق الكتاب المقدس لا يبرر استخدام برنامج الباوربوينت أو الشاشات في الكنيسة. وفي سياق آخر، استخدم أحد قادة الشباب مقطع لوقا ٢: ٤١-٥٢ (حيث الرب يسوع بين المعلمين في هيكل أورشليم) ليستدل أن أهمية خدمة الشباب تنبع من سنوات «مراهقة» الرب يسوع. مرة أخرى، القليل من البحث السياقي فيما يتعلق بالفهم اليهودي للطفولة والبلوغ كان من شأنه أن ينجي من بعض الإحراج في المستقبل. وكما أشار «دونالد ميلر - Donald Miller» (1987, 108-9)

و«روبين ماس - Robin Maas» (1982, 58-90)، يجب علينا أن نتعامل مع الكتاب المقدس بعناية، باستخدام مجموعة كاملة من الدراسات العلمية المتوفرة لنا.

كيف يمكننا أن نعتمد اعتماداً مناسباً على مقاطع محددة من قصة الله؟ إذ يبرز نهج أمين واحد عندما نسعى إلى تمييز التصريحات والأساليب التعليمية المستخدمة في الكتاب المقدس. وهكذا ستظهر الآيات التي يستوعبها المعلمون لشرح أو تبرير تعليمهم من خلال القراءة المدروسة. هذه ليست مفاهيم مجردة؛ إنها أمثال تعليمية، وعبارات قصيرة تعد مداخل لغنى حكمة الله. على سبيل المثال، في تثنية ٦: ٩-١٠، تشتمل مقطع ٤-٥ على الشِّماع (الكلمة العبرية بمعنى «اسمع»)، أو الوصية، التي تلخص الكثير من تعاليم أمة إسرائيل. «اسْمَعْ يَا إِسْرَائِيلُ: الرَّبُّ إِلَهُنَا رَبٌّ وَاحِدٌ. فَتَحِبُّ الرَّبَّ إِلَهَكَ مِنْ كُلِّ قَلْبِكَ وَمِنْ كُلِّ نَفْسِكَ وَمِنْ كُلِّ قُوَّتِكَ».

هذه العقيدة هي عبارة قوية ومباشرة تفتح الباب أمام قصد الله لإسرائيل. إنها المدخل الذي يفتح على الوصايا العشر، وعلى سفر التثنية بأكمله، وفي نهاية المطاف على تعاليم الأسفار الخمسة الأولى من الكتاب المقدس، المعروفة بالتوراة، أو الناموس عند اليهود. هذا النص البسيط المكون من عشرين يدفعنا أيضاً إلى بقية العهد القديم: كفاح إسرائيل في كسر هذه الوصية واستعادتها مراراً، ودور الأنبياء، والسبي، والعودة لإعادة بناء إسرائيل. هذا البيان الصغير هو البوابة لقصة كبرى. فماذا نجد أيضاً في هذا المقطع؟ تكشف القراءة السريعة نصائح من أجل استلام هذه الوصية كعائلة (مقطع ١-٢) وإيصال معنى الشِّماع للجميع. استمع إلى الأفعال التي تأتي في مقطع ٦-٩: «فُصِّهَا عَلَى أَوْلَادِكَ، وَتَكَلَّمْ بِهَا حِينَ تَجْلِسُ فِي بَيْتِكَ، وَحِينَ تَمْشِي فِي الطَّرِيقِ، وَحِينَ تَنَامُ وَحِينَ تَقُومُ، وَارْبُطْهَا عَلَامَةً عَلَى يَدِكَ، وَلْتَكُنْ عَصَائِبَ بَيْنَ عَيْنَيْكَ، وَارْتَبِطْ بِهَا عَلَى قَوَائِمِ أَبْوَابِ بَيْتِكَ وَعَلَى أَبْوَابِكَ».

إذا كانت الشِّماع تقف في مركز رسالة العهد القديم بأكملها، فإن الوصية بالتعليم تحتل المساحة نفسها التي تحتلها الاستجابة لله. يفتح المقطع في سفر التثنية الباب لعدد لا يحصى من الأنشطة المتعلقة بالتعليم والتعلم: التواصل، والإرشاد، والمثال، والوعظ، والكتابة، والتفسير، والعيش بموجب هذه الوصايا كشخص، وكعائلات، وكشعب لله. يشير «روبرت بازمينيو - Robert Pazmiño» (2008, 54-55) إلى أنه ثمة مقاطع أخرى تفتح أبواباً مماثلة، بعضها مألوف أكثر من غيرها. وكل منها يقدم حكمة يضرب بها المثل من خلال اللغة؛ عندما نستمع ببطنة، فإنها تقدم أيضاً لقاءات وجودية لتحدينا كمعلمين.

تثنية ٣٠: ١١-٢٠ - مدخل لتشكيل جماعة مخصصة لله، يذكرنا بتشكيل أمة إسرائيل من

خلال التعاليم والممارسات والرموز المختلفة، وحتى أفعال موسى.

تثنية ٣١: ٩-١٣ - مدخل إلى تلمذة الجميع، والذي يبدأ في الجماعة ولكنه يتطلب مشاركة شخصية.

المزمور ٧٨ - مدخل إلى عالم العبادة والتسبيح الذي يدفع الناس نحو محبة الله. ويكشف

عما يسميه «بازمينيو - Pazmiño» (2008, 51) «تعليم العبادة».

أمثال ٢٢: ٦ — مدخل يضرب به المثل في الحاجة إلى التعليم المتأني للأطفال، وهذا صحيح منذ زمن الآباء وحتى تشكيل التربية المسيحية في العهد الجديد، وهو قائم حتى اليوم.

متى ٥-٧: مدخل إلى النموذج الحقيقي للتعليم، أي الرب يسوع المسيح. وسوف نلاحظ جوانب أخرى من تعليم الرب يسوع، ولكن المسيح يوضح مركزية التعليم في إعلان ملكوت الله.

متى ٢٨: ١٦-٢٠ — مدخل إلى المهام المستمرة للتلمذة اليومية، بما في ذلك ضم الناس إلى الجماعة، وتشكيلهم في حياة الله مثلث الأقانيم، ودعوتهم إلى طاعة وصايا المسيح، والتأكيد على الحضور المستمر لروح المسيح. تعود مهمة الرب يسوع بعد القيامة إلى دعوة/إرسال التلاميذ و«الاثنين والسبعين» المذكورين في لوقا ٩ و ١٠، وتتقدم إلى دعوة الشماسة السبعة في أعمال الرسل ٦. وهي تستحضر اعتراف بولس بدعوة المسيح ليكون «رسولا» (أعمال ٢٢، ٢٦)، ودعوة رفاق بولس (٢ تيموثاوس ٣-٤؛ تيطس ١-٢) وغيرهم.

لوقا ٢٤: ١٣-٣٥ — مدخل إلى الدروب المتنوعة التي يلتقي بها الرب يسوع المسيح القائم مع الناس ودور التعليم في «رحلة» التلمذة. قد يتباين لوقا ٢٤ مع أعمال الرسل ٩، فيه إيمان بولس أكثر تأثيرًا (لحظة وجهًا لوجه بدلًا من الاستدراك التدريجي بطريق عمواس). ومع ذلك، فحتى بولس يحتاج إلى التمييز والتفسير من حنايا (الأعداد ١٧-١٩) قبل أن يتمكن من المضي قدمًا في رحلته.

أعمال الرسل ٢: ٤٢-٤٧ — مدخل إلى حياة الكنيسة. تؤكد «ماريا هاريس - Maria Harris» (1989) أن هذه الأنشطة تشكل المجتمع المسيحي والتلمذة باعتبارها المهام الأساسية للتلمذة المنظمة من خلال حياة الجماعة. بعد استخدام «هاريس - Harris» للمصطلحات اليونانية لكل مهمة، يذكرنا هذا المقطع، مع مقاطع أخرى، بأن التلمذة تحدث من خلال العبادة (ليتورجيا)، والخدمة (دياكونيا)، والتعليم (ديداخي)، والشركة (كينونيا)، والكراسة (كريزما). عندما تنخرط الكنيسة في خدمات التشكيل والرعاية المجتمعية والتحول الإرسالي، فإنها تشكل التلاميذ.

رسالة تسالونيكي الأولى ٢: ٧-١٢؛ العبرانيين ٥: ١١-٦: ٣ — مداخل لمواقف المعلمين وتصرفاتهم كونهم خدامًا حريصين على فهم طبيعة التلاميذ، وتشكيل التعليم وفق «استعداد المتعلمين»، ونموذج التشبه بالمسيح بطريقة تعلمها الحياة المسيحية وتقدمها كمثال.

أفسس ٤: ١-١١ — مدخل إلى حياة الكنيسة ككل، ومجتمعة معًا في مهام تهدف إلى أن تكون مجتمعًا من التلاميذ، منخرطين في التعليم الرعوي ولكن أيضًا في أعمال الخدمة الأخرى التي تقود إلى الوحدة والنضج المسيحي، وهو الهدف من تعليم العهد الجديد بأكمله.

مما لا شك فيه أن هناك مقاطع أخرى ماثورة في الكتاب المقدس توضح أهمية التلمذة وممارستها. لا يسأل المعلم المسيحي «أي سفر أستخدم؟» ولكن «كيف يفتح لي هذا المقطع، أو يتحداني، أو يصفني، أو يدعوني إلى مهمة التلمذة؟»

بالإضافة إلى هذا النهج الذي يقتدى به، ثمة وسائل أخرى لتمييز سياق التلمذة في الكتاب المقدس. إذ باتباع عمل «ماريا هاريس - Maria Harris» (المذكور عند الحديث عن أعمال الرسل ٢: ٤٢-٤٧)، فكر معلمون آخرون في كيف يكشف التدفق السردى للكتاب المقدس شيئاً عن دور التلمذة. درس الباحث «والتر بروجمان - Walter Brueggemann» الأنواع الأدبية في العهد القديم ولاحظ أن كل نوع أدبي، بوصفه شكل معين من أشكال السرد، يدعو إلى أدوار وأهداف مختلفة للتعليم. توفر الأسفار الخمسة الأولى من الكتاب المقدس، أي التوراة، نهجاً تشكلياً عميقاً يركز على التقليد وحس الاستمرارية، في حين تفتح الأسفار النبوية كلمة الله على تفسيرات جديدة أصولية وخطيرة على القديم. تكشف المزامير ذروة مجد الله المغير، خاصة من خلال خلوات العبادة، بينما تذكر حكمة سفر الأمثال القارئ بكيفية تمييز الله في الحياة اليومية (1982, see appendix 2.2).

يكشف كل شكل سردي عن وسيلة مختلفة كلية للبحث عن مشيئة الله وفهمها، مما يوفر رؤية تكملية أكبر لممارسات التلمذة بصورة جماعية. يقدم «روبرت بازمينيو - Robert Pazmiño» (2008, 46-53) صورة من العهد الجديد، مع حياة الكنيسة كموضوع للتلمذة. يرى «بازمينيو - Pazmiño» أن التعليم المسيحي الشامل يحدث من خلال نموذج متكامل يتضمن خمسة مناهج تكملية (وتشجيعية) للتلمذة. تتضمن هذه المهام كينونيا: تعليم جماعة الإيمان ومن أجلها؛ كريجما: تعليم المناداة بالإنجيل ومن أجله؛ بروفتيا: تعليم الدعوة ومن أجلها؛ دياكونيا: تعليم الخدمة ومن أجلها؛ وليتورجيا: تعليم العبادة ومن أجلها. وكما هو الحال مع «ماريا هاريس - Maria Harris»، يرى «بازمينيو - Pazmiño» أن هذه التعبيرات المتنوعة هي حيث تتحقق التلمذة في الحياة اليومية للكنيسة وتُمارَس.

بوصلة لتوجيه التعليم المغير

كيف نرى أنفسنا نمثل الرب يسوع في جهودنا التعليمية والتلمذة؟ يقدم المعلم المسيحي «ويليام يونت - William Yount» مجموعة من الملاحظات المستمدة من الكتاب المقدس (1996, appendix 3.2) والتي نُظمت حول الأفكار القائلة بأن الرب يسوع جسّد ما علمه، وأنه تنوع في تعاليمه لكنه ركز على العلاقات، وأنه فهم حدود تلاميذه وإمكاناتهم. توفر ملاحظات «يونت - Yount» وغيرها من الملاحظات المماثلة انطلاقة جيدة. ومع ذلك، نلاحظ بينما نتابع تنظيم الموضوعات السردية أن الرب يسوع قد صاغ وأعاد صياغة العديد من الجوانب الرئيسة للتعليم المتوقع من المعلمين في العهد القديم، ووسع هذه المهمة لتشمل الأدوار النبوية والوسيطية. كان الرب يسوع معلماً؛ أي «راي»، وكان هذا اللقب الأساسي له عند التلاميذ. إذ دعا الرب يسوع أتباعه (أشخاص لا نتوقعهم على الإطلاق) إلى تشكيل نموذج التلمذة السائد في أيام الرب يسوع. شارك الرب يسوع أيضاً في الأعياد والممارسات اليهودية مثل المعمودية، بينما غرس ممارسات جديدة، مثل مائدة الشركة، وذلك لتشكيل مجتمع جديد. وبهذا المعنى، توسع دور

الرب يسوع كونه المعلم ليشمل الأدوار الوسيطة والرعية لكهنة العهد القديم في تشكيل بني إسرائيل لتكوين مجتمع جديد. وأشار الرب يسوع أنه لم يكن ينقض التوراة، بل يتممها إلى كمالها الحقيقي كوسيلة من الله لتشكيل شعب في التلمذة الحقيقية. كانت صلاته، مثل صلاته بصفته رئيس الكهنة في يوحنا ١٧، عضدت رؤية من أجل مستقبل التلمذة. ليس من المستغرب أن يُقارن كاتب الرسالة إلى العبرانيين الرب يسوع بموسى (انظر ٣: ١٦-٢).

كما قد أظهر الرب يسوع حكمته بوصفه المعلم. كما يشير «تشارلز ميلشرت - Charles Melchert»، فإن الرب يسوع فعل أكثر من مجرد ترديد الأسفار المقدسة، فقد رسم صوراً قوية من الحياة اليومية بالأمثال، وكشف عن الحكمة السرمديّة عندما استخدم هذه الروايات لقلب توقعات الطبقة الدينية المهيمنة (7-205, 1998). إن قدرة الرب يسوع في فضح الافتراضات الدينية وإعادة صياغة الحياة في ضوء ملكوت الله خلقت أسلوباً جديداً وخطراً للتلمذة في أعين أولئك الذين عارضوه.

وأخيراً، علّم الرب يسوع من خلال حضوره النبوي، بالأقوال والقدوة. إذ في الموعظة على الجبل (متى ٥-٧) أكد الرب يسوع، «قَدْ سَمِعْتُمْ أَنَّهُ قِيلَ.... وَأَمَّا أَنَا فَأَقُولُ لَكُمْ» (متى ٥: ٢١). وهكذا تعبر عباراته تلك، مثل الأنبياء الذين سبقوه، عن التفاوت بين المعتقدات المفترضة وتوقعات الله. أظهر الرب يسوع دوره النبوي والإلهي في جميع أنحاء إنجيل يوحنا. فقد كشف الرب يسوع عن ألوهيته من خلال أعمال معجزية، لكنه غالباً ما حول هذه الأعمال إلى فرص لدعوة الناس إلى قبوله «خبز الحياة» (يوحنا ٦: ٣٥)، و«نور العالم» (٨: ١٢)، و«القيامة والحياة» (١١: ٢٥). لا يحتاج الرب يسوع إلى إثبات ألوهيته بصفته ابن الله؛ ولكنه استخدم لاهوته بطريقة نبوية ليعلن مقصده ويعلن ملكوت الله من أجل تلاميذه.

باختصار، استخدم الرب يسوع كل جانب من جوانب حياته - أعماله الكهنوتية، وتعاليمه الحكيمة، وأفعاله النبوية - للتعبير عن ملكوت الله وتعليمه. وقد نحاول التشبه بأساليب الرب يسوع التعليمية، ولكن من الحكمة أن نتذكر من هو المعلم الأعظم. فقد نكون أحد التلاميذ على الطريق مع سيد المعلمين، أو أحد الفريسيين الذين صدمتهم قصة بسيطة عن صلاة خاطئ، أو مجرد عضو يهودي أو غير يهودي من الريف الفلسطيني يشهد معجزة مدهشة. وفي كل وضع، يدعونا الرب يسوع إلى قصة فداء الله العظيمة التي وضعها ورواها باعتباره المعلم الأعظم. وبدلاً من أن نطمح إلى أن نكون معلمين أكفاء، يجب أن نسعى إلى العمل كمعلمين من خاصة المعلم؛ ونتنبه ونقدر هذا، مع البقاء متواضعين أمام قدرة الرب يسوع ورحمته. يمنحنا هذا النهج بوصلة جديرة بالثقة لتعليمنا. إنه يذكرنا بأننا داخل قصة الله مع تلاميذنا. إن سردياتنا العظيمة تشكلنا وتعدنا بمجموعة كبيرة من أساليب التلمذة والأهداف الجديرة بملكوت الله - كل ذلك عند أقدام المعلم الأعظم، الرب يسوع المسيح، الراي الحقيقي وحده والمخلص والرب.

وكما يلهمنا الرب يسوع ويجعلنا خداماً متواضعين، فإننا نكتشف كيف تبدو التلمذة الحقيقية الآمنة من خلال قصة الله. إن الأساليب ذاتها التي تدعو طلابنا للمشاركة في قصة الله تزودنا أيضاً بأهداف وبوصلة توجه جهودنا. على سبيل المثال، نموذج «روبرت بازمينو - Robert Pazmiño» التكاملي لا يوفر المهام فحسب، بل يوفر أيضاً تطلعات فيما يخص تدريسيها.

يستخدم «بازمينيو - Pazmiño» الفئات عينها لتذكيرنا بأننا نعلم لسبب وأن جهودنا يجب أن تنمي الفضائل اللاهوتية مثل الإيمان (كريجما) والرجاء (بروفتيا) والمحبة سواء داخل المجتمع (كينونيا) أو خارجه للعالم (دياكونيا)، وهي الفضائل التي تلخصت جميعها في عبادتنا (ليتورجيا) لله التي تقدم «بالكرامة والمجد والتسبيح والاستحقاق لله» (46, 2008). توفر هذه العناصر حجر الأساس لتذكيرنا بالنتائج المناسبة لتعليمنا، والتي عُبر عنها في التقليد الويسلي باعتبارها السعي إلى قداسة القلب والحياة.

إن اهتمامنا الدقيق بالموضوعات السردية في قصة الله توفر لنا مرجعًا قويًا لتقييم جهودنا. يذكركنا الكتاب المقدس بإبداع الله العظيم ويدعونا للمشاركة من خلال أشكال جديدة ومبتكرة من التعليم. يذكركنا النص أيضًا بمسؤوليتنا عن محبة وتلمذة الأشخاص المولودين على صورة الله ويعيشون تحت نعمة الله المستمرة. نسعى إلى أن نكون مخلصين بينما نعكس الله ومثله في العالم. بينما يجب أن نظل يقظين لمدى سهولة إغوائنا بالتلاعب بجهودنا التعليمية لتحقيق أهداف الكسب الشخصي المُضَلَّة بدلاً من قيم الملكوت، يمكننا الاطمئنان إلى أن الله القدوس الذي يحفظ العهد يدعونا إلى الشركة معه في عمل فدائه. وهكذا يجب أن نسأل كيف تعكس جهودنا في التلمذة التشبه بالمسيح وتثبت استعدادنا لاتباع قيادة الروح، كي يظل عهدنا راسخًا في عمل الرب يسوع وقوة الروح القدس. في النهاية يجب أن نقيم كيف تحاكي أساليب تعليمنا حياة الفداء داخل قصة الله وملكوته. عندما نطرح هذه الأسئلة فإننا نتجه مرة أخرى إلى قصة الله والمعلم الأعظم باعتباره البوصلة والدليل لنا.

◀ الخلاصة

يمثل الكتاب المقدس عاملاً لا غنى عنه في التعليم المسيحي كونه المحتوى والسياق والبوصلة. يظل الكتاب المقدس بالغ الأهمية، ولكن ليس كنص صوفي يمتلك قوة تشبه التعويذة في حد ذاته، لأن هذا سيكون بمنزلة عبادة أصنام. عندما يجتمع النص والقراء معًا، يخدم الكتاب المقدس رغبة الله السخية في الإعلان عن الرب يسوع المسيح بقوة الروح القدس. يقدم الكتاب المقدس المعلومات اللازمة لخلاص الأشخاص والجماعات والعالم. تأتي هذه المعلومات في المقام الأول من خلال القصة الكبرى، أي قصة الله، التي تكشف لنا عن قوة الله الخلاقة والفدائية، وتشير إلى هدف محبته في الخليقة وفي البشرية التي تحمل صورته، وتوضح إمكانية الفداء من خلال عمل المعلم الأعظم، الرب يسوع المسيح، ومن خلال الإرشاد المستمر للروح القدس.

ملحق ١.٢

المناهج الكتابية

المنهج	الافتراضي (المعلوماتي)	التجريبي	الوجودي	السردى
الكتاب المقدس	يؤكد	يصف	يواجه	يدعو
المعرفة	المعرفة توجه الفعل	توضح الأسفار المقدسة الاختبار الديني	اللقاء الوجودي يلهم الإيمان	حياة قصصية أعيد تشكيلها من خلال قصة الإنجيل
الوسيلة	التذكر والموافقة	التعبير والتصرف	السماع واللقاء	السماع وإعادة التفسير
التعلم	التعلم من خلال الاستنساخ	التعلم من خلال العمل	التعلم من خلال المواجهة	التعلم من خلال إعادة معايشة القصة
النشاط	الحفظ والتطبيق العملي	الألعاب والتكرار الدرامي	الدراسة والعبادة	التسمية واستكشاف القصة وإعادة سردها
الهدف	الإيمان القابل للتأريخ	النمو والتطور	الإيمان المستمر	العيش في القصة
الحدود	الميل إلى التقسيم	الخضوع للتفسير التجريبي	صعوبة الاستمرارية	فوضى في التنفيذ

الملحق ٢.٢

التدريس كما يعلمنا الرب يسوع

William R. Yount, *Created to Learn* (B&H Academic, 1996), 354-62.

ملاحظات عن الرب يسوع المعلم:

- كان نموذجًا لما علم به
- يألف جميع أطراف الناس
- يشفق على المتعلمين
- يمتلك مفهومًا ذاتيًا قويًا يركز على الآب
- رجل في مهمة
- تواضع مؤثر
- هدوء أمام الهجوم
- طويل الأناة مع التلاميذ
- الوحدة مع الآب من خلال الصلاة
- كان يعرف متعلميه
- معلم العهد القديم

كما تضمنت أساليب تعليم الرب يسوع:

- إقامة علاقات مع الناس
- تحفيز الاهتمام والحفاظ عليه
- التعليم بالقُدوة
- تعليم الناس وليس مجرد الدروس
- التركيز على مجموعات صغيرة للغاية
- إدراك قيمة متعلميه
- التركيز على الشخصية أكثر من المحتوى
- التركيز على طبيعة العمل أكثر من عدد المتعلمين
- التركيز على العمل أكثر من المعرفة
- التركيز على البنية أكثر من التفاصيل
- التركيز على النتائج طويلة المدى بدلاً من النتائج الفورية
- كما أدرك الرب يسوع أن التلاميذ
- غير كاملين (إذ تقابل معهم حيث كانوا ولكن لم يتركهم هناك)
- بطيئون التعلم (يتطلبون طول أناة)
- أنانيين (كان عليه إخراجهم من عوالمهم)
- قابلون للتعلم (التعلم ممكن دائمًا)

التلمذة عبر القرون

مقدمة

تصور نفسك في بيت حيث ينخرط الأطفال والآباء في هذه السلسلة من الأسئلة والأجوبة: السؤال: لماذا تختلف هذه الليلة عن كل ليالي السنة الأخرى؟ في كل الليالي الأخرى نأكل إما بالخبز المختمر أو غير المختمر. لماذا نأكل في هذه الليلة الخبز غير المختمر فحسب؟

الإجابة: نأكل الخبز غير المختمر لنظهر كيف خرجنا مسرعين من مصر. لم يكن حينها وقت لانتظار الخبز ليختمر. كانت هذه وصية الله. السؤال: في كل الليالي الأخرى نأكل كل أنواع الأعشاب. لماذا نأكل في هذه الليلة أعشاباً مُرة خاصة؟

الإجابة: نأكل أعشاباً مُرة إشارة إلى المرارة التي اختبرناها في مصر. السؤال: في كل الليالي الأخرى لا نغمس الأعشاب في أي نوع من التوابل؟ لماذا نغمسها في هذه الليلة في ماء مالح؟

الإجابة: لأن الماء المالح يشير إلى دموعنا وبؤسنا في مصر. السؤال: في كل الليالي الأخرى يمكننا الجلوس على المائدة منتصبين. لماذا نتكئ في هذه الليلة؟

الجواب: يتكئ الملوك والأباطرة على المائدة لإعلان حريتهم. ونحن نفعل الشيء نفسه في هذه الليلة لأن الله جعلنا أحراراً.

الآن تخيل نفسك في فصل تلمذة صغير، تستعد لمعموديتك في الإيمان، وتسمع لأول مرة: أوّمن بالله الآب ضابط الكل، خالق السماء والأرض؛

وبالرب يسوع المسيح، ابنه الوحيد، ربنا؛
الذي جبل به من الروح القدس

ومن مريم العذراء تجسد،

وصلب عنا في عهد بيلاطس البنطي

تألم وقُبر؛

وقام من بين الأموات في اليوم الثالث
وصعد إلى السموات،
وجلس عن يمين أبيه؛
وأيضًا يأتي في مجده ليدين الأحياء و الأموات.
نعم نؤمن بالروح القدس،
وبكنيسة واحدة مقدسة جامعة
رسولية
ومغفرة الخطايا،
ونتنتظر قيامه الأموات
وحياة الدهر الآتي.
آمين.

ما الذي يجعل هذه التدريبات تعليمية؟ ما الفرق الذي تحدثه مثل هذه الاختبارات في دراستنا للتعليم المسيحي؟ ما الذي ينبغي لنا أن نأمل في تعلمه من دراسة الماضي؟ إن التعليم المسيحي لا يبدأ في فراغ. فنحن نعيش في زمن محدد في التاريخ مع صراعات وتحديات معينة، ولكن تعليم قصة الله يتطلب منا أن نفهم قصص التلمذة الأمنية من عصور مختلفة عبر تاريخنا. ويمكننا أن نتعلم من الجهود السابقة لتشكيل الناس كتلاميذ، وقيادتهم في التمييز وتمكينهم من العمل على تغيير العالم. هذا هو تراثنا، وهو يقدم لنا رؤى جديدة لأدوارنا ومسؤولياتنا في التعليم المسيحي اليوم.

يبدأ الكتاب المقدس قصة الله العظيمة، الطريق إلى التلمذة الأمنية. توجد هذه القصة في تاريخ محدد، وتأتي إلينا من خلاله. وكما يذكرنا الفيلسوف «جورج سانتاينا - George Santayana»: «أولئك الذين لا يستطيعون تذكر الماضي محكوم عليهم بتكراره» (122, 1905/1980). ومع ذلك، فإن دراستنا للتاريخ تقدم أكثر من مساعدتنا على تجنب أخطاء الماضي، إذ تساعد قصص تراثنا أيضًا في توجيه ممارستنا الحالية وتشكيل الجهود المستقبلية في التلمذة الأمنية. تقليديًا، شكلت ثلاثة مناهج كيفية تقديم العلماء لأناس التاريخ وقصصه:

السير الذاتية التمجيدية أو سير القديسين: يقدم شهود العيان أو التابعون الأوائل الشخصيات والحركات التاريخية على أنها غير عادية وخالية من العيوب. غالبًا ما تنبع مثل هذه الجهود من الرغبة في الاحتفاظ بأفضل ما في هذه الحركة للأجيال القادمة.

المساءلة الصادقة: يعيد الباحثون اللاحقون النظر في المواد الأصلية لتوضيح طبيعة الشخص الحقيقية أو نقاط قوة الحركة بتدقيق (ودقة). يتضمن هذا عادةً وضع الشخص أو الحركة في سياق القوى التاريخية التي أثرت فيهما.

تكرار الغاية: في المرحلة النهائية، يعيد الباحثون تقييم الشخص أو الحركة في ضوء الحقائق السياقية، مع تسليط الضوء على الأفكار الأصلية (ومن جهة الحدود وكل شيء) واكتشاف آثارها في السياق الحالي.

يمثل هذا النهج نموذجًا سليمًا للتعليم إلى حدٍ ما: أولاً، يؤدي الافتتان بموضوع ما إلى تكوين روابط عميقة؛ ثانياً، إن الانخراط في استكشاف منضبط للموضوع (سواء الإيجابي أو السلبي) يشجع على مهارات التفكير النقدي اللازمة للوصول للفهم الحقيقي؛ وثالثاً، إن إدخال الموضوع في محادثة إلى جانب القضايا والمخاوف الحالية يعزز ويؤمن كل من الفهم والعلاقة. في التعلم الحقيقي بهذه الطريقة، يمكن دمج الموضوع في الممارسة الحالية والمستقبلية. وهكذا يجب أن تستحضر كل دراسة تاريخية هذه المراحل من الاحترام والفهم والتطبيق. تستحق الحركات والشخصيات التاريخية التي سنغطيها في هذا الفصل مثل هذا المراعاة، لكن لدينا مساحة لمراجعة موجزة للمؤمنين الذين سعوا إلى تلمذة الأجيال القادمة بناءً على تعلمهم.

◀ تنظيم الوقت

إن أي استعراض للتاريخ يثير مشكلة تنظيم جهود التلمذة في عصور معينة. يحتوي تاريخ الكنيسة على العديد من الأحداث أو الحقب التي ساعدت منظرين آخرين في كتابة تاريخ التعليم المسيحي (Pazmiño 2008, 133-66). ومع ذلك، قد ندرج أطرًا إضافية لمساعدتنا على فهم جهود كل عصر، والمبادئ النظرية التي ظهرت، والأشخاص أو الحركات التي أعطت الحياة لتلك المبادئ وتقديرهم. إن التسلسل الزمني الموجز لهذا الفصل يستخدم مجموعة فريدة من المعايير المتعلقة بالتعليم المسيحي، رغم أنه يوجد العديد من المراجعات العامة والقوية التاريخية بالفعل (Estep et al. 2003; Reed and Prevost 1993). سيستخدم مسح كل عصر الثلاثة مناهج التعليمية الأساسية وهي التشكيل، والتمييز، و التحوّل. سوف نستكشف هذه المناهج الثلاثة بمزيد من التفصيل في فصل لاحق يتعلق مباشرة بالتقاليد الويسلية. في الوقت الحالي، ستساعدنا هذه المناهج في تنظيم مراجعتنا التاريخية للتلمذة الآمنة من حيث الموضوع والتسلسل الزمني. سراجع سبعة عصور مهيمنة في تطور الكنيسة: (١) القوى التاريخية التي أثرت في العهد القديم وتفاعلت معه، و(٢) العهد الجديد (وخاصة الموضوعات اليونانية والرومانية)، و(٣) الكنيسة الأولى، و(٤) الكنيسة القائمة، و(٥) عصر الإصلاح، و(٦) الكنيسة الحديثة، و(٧) التعليم المسيحي المعاصر.

نشير هنا إلى تنويه: إذ بينما تشير دراسة تاريخ التعليم المسيحي غالبًا إلى أشخاص وحركات بعينها باعتبارهما فعالين، فإن القوة الكلية للتلمذة المسيحية تكمن في العمليات التشكيلية التدريجية للكنيسة عامة. وتشير «ماريان ساويكي - Marianne Sawicki» إلى أنه لا يمكن فصل قصة الإنجيل عن «صورة» حياة الكنيسة. الجماعات الدينية المحلية موجودة نتيجة للإنجيل، باعتبارها أداة للإنجيل، وباعتبارها الوسيلة والرسالة الأساسية التي يمثل بها الإنجيل فداء الله في العالم ومن أجله (10-5، 1988). ومن الناحية التاريخية، يتعين على التلمذة الآمنة أن تسأل كيف شكلت مبادئ كل عصر وممارساته شعب الله وصيرته مطلعًا، وخاصة (بالنسبة لمهمتنا) كجماعات دينية داخل تاريخ المسيحية.

زمن العهد القديم

إن الوقوف على القوى التاريخية التي شكلت الحضارة المبكرة، والتي تشمل آباء إسرائيل وأبنائهم، تعد مهمة ضخمة. وتشمل هذه القوى أبناء الله الذين عاشوا شعباً رحالاً في وسط ثقافات أخرى أكبر، وهربوا من العبودية، وأسسوا أمة توحيدية في وسط معتقدات وممارسات وثنية، ثم حافظوا على الهوية والتقاليد وأعادوا تأسيسها أثناء السبي والعودة والاحتلال من البابليين والفرس، وفي النهاية الرومان.

التشكيل: لا بد أن تشتمل التأثيرات التكوينية المبكرة في الأسرة. فقد ظلت الأسرة، التي كانت بدوية في زمن إبراهيم، العامل الأساسي في تشكيل حياة الأبناء. وشملت ممارسات الأسرة كلاً من الطقوس والعبادة. ومع هروب أبناء إسرائيل من مصر وبدء رحلتهم عبر البرية، حدث التشكيل على مستوى المجتمع، إذ تضمنت العديد من النواميس اللاوية ممارسات تهدف إلى تشكيل الأسباط الاثني عشر على وجه التحديد في مجتمع متماسك. وامتدت المساحات الطقسية مثل خيمة الاجتماع والأعمال الكهنوتية والاحتفالات الدينية والأعياد مع تحول إسرائيل إلى أمة ذات هيكل ونظام رسمي للعبادة (Estep et al. 2003, chapter 2). وفي وقت لاحق، أثناء السبي، عادت الأسرة إلى مركز الحياة والممارسة الدينية. وبحلول بداية العهد الجديد، ومع تشتت الشعب اليهودي في جميع أنحاء الشرق الأدنى القديم، تعاونت الأسرة والمجتمع اليهودي كجماعات تكوينية بقصص وطقوس وأعياد محددة لتوجيه التشكيل في سياقات متغيرة.

التمييز: بقدر ما ركز العهد القديم على تشكيل الله لشعبه في جماعة محددة، فقد دُعي الشعب اليهودي إلى تمييز طرقه. وشمل التمييز تدريباً على القراءة والكتابة، في المقام الأول للأبناء والرجال؛ وتعلمت بعض النساء، الأرستقراطيات منهم فحسب (Crenshaw 1998, 14-15, 168-69). بدأت نماذج التعليم في وقت مبكر مع المعلمين البابليين للكتابة المسماة وامتدت إلى تعليم البلاط الملكي في زمن سليمان. كما عبّر ظهور أدب الحكمة ودور الحكماء في إسرائيل المبكرة وأثر في الرغبة في فهم عمل الله في العالم وتقديره. ومع السبي وعودة إسرائيل إلى وطن محطم، سرعان ما حل دور التوراة محل غياب الهيكل. ظهرت الدراسة كعملية تعبدية تعادل العبادة. بدأ التعليم اليهودي بعد السبي في سن مبكرة بلغت الخامسة من العمر، واستمر على ثلاثة مستويات من التعليم: القراءة والكتابة الأساسية، والبحث الأكاديمي، والتدريب المتقدم (Estep et al. 2003, 3:9). إن وجود الأنبياء الكُتبة فحسب، إلى جانب توسع الأسفار المقدسة العبرية لتشمل كل من التاريخ وكتابات الحكمة، يشير إلى التركيز المتزايد على فهم قصد الله للشعب اليهودي.

التحول: يجب ألا ننسى أن الله كان له هدف خاص لإسرائيل - أي أن تعيش وعده من أجل العالم، في حين أنه قد يُركز بصورة كبيرة على تشكيل الأسرة وتعليم التوراة. فشلت إسرائيل باستمرار في هذا، منذ خداع إبراهيم لسارة إلى فشل موسى في امتلاك أرض الموعد، وإلى فشل القضاة والملوك في إبعاد إسرائيل عن عبادة الأصنام والاعتماد السياسي على الثقافات الأخرى. ومع ذلك، أعلن الأنبياء باستمرار أن إسرائيل يجب أن تتعلم من أخطائها ويجب أن تحاول إشراك

الآخرين كشعب لله. الطبيعة البدوية لإسرائيل، من بدايتها كأسباط إلى السبي والعودة، هي دليل قوي على أن إسرائيل عملت على إشراك الثقافة الأكبر، وليس الهروب منها.

زمن العهد الجديد

استمدت العمليات التعليمية في العهد الجديد وعصر الكنيسة الأولى الكثير من الثقافات اليهودية واليونانية. لم يكن بولس معلمًا (فريسيًا) فحسب، بل كان أيضًا مواطنًا رومانيًا وربما تلقى تعليمًا رومانيًا أساسيًا، إن لم يكن متقدمًا. سنركز على التوقعات الثقافية للتعليم في هذا العصر، ليس في فلسطين وحولها فحسب، ولكن أيضًا في جميع أنحاء الإمبراطوريتين اليونانية والرومانية التي شكلت هذه الفترة.

التشكيل: شدد التركيز التشكيلي الجديد على **باديا** (الكلمة اليونانية بمعنى التدريس) من أجل المواطنة، وذلك عند بدء نهضة التعليم اليوناني. وضع اليونانيون تركيزًا كبيرًا على دولة المدن، وشكل التعليم الجنود والقادة المدنيين الذين حموا المدن وحكموها. تضمنت عملية التثقيف تدريب الجسم مع العقل في ساحات الألعاب الرياضية. مر العديد من اليونانيين بثلاثة مستويات من التعلم: الدروس الخصوصية، والمدرسة الابتدائية (التي تغطي القواعد النحوية، والموسيقى، والتربية البدنية)، والدروس المتقدمة في الفلسفة والبلاغة. سعت هذه المدارس التعليمية مجتمعة إلى رعاية مواطنين متعلمين ومثقفين وذوي لياقة بدنية تمكنهم من التفكير بوضوح والجدال بقوة لصالح مدنيهم.

التمييز: أدى التركيز على التعليم الشامل والمدرّس إلى ظهور العديد من الموضوعات الرئيسة التي شكلت لاحقًا تقليد الفنون التحررية للتعليم المعاصر. قدم الفهم اليوناني للتعليم الشامل ثلاثية القواعد النحوية والبلاغة والجدل (الاستدلال) بالإضافة إلى رباعية الهندسة والحساب ونظرية الموسيقى والعلوم. عملت هذه الموضوعات السبعة على تنمية القدرات الفكرية الأساسية (الثلاثية) والقدرات الثقافية الدائمة (خدمت الدراسة الرباعية السفر والتجارة والفن والتقنية) الضرورية لأي مواطن صالح. سعى التعليم اليوناني أيضًا إلى مساعدة الشباب في السعي وراء الفضائل - الحق والإخلاص والجمال والخير - التي كانت الغاية النهائية للـ **باديا** (Estep et al. 2003, 4:16).

التحوّل: اتخذ التعليم من أجل التحوّل مسارين متميزين. ووسعت الثقافة الرومانية العملية اليونانية لإعداد الناس ليس للمواطنة المحلية فحسب، ولكن أيضًا للمشاركة العالمية مع توسع الإمبراطورية. وبمعنى ما، أعدت العملية التعليمية اليونانية الرومانية الجنود والمواطنين لتوسيع نطاق الثقافة الرومانية (Estep et al. 2003, 5:1-16). ومع ذلك، حدث شكل آخر من أشكال التحوّل من خلال حياة الرب يسوع وخدمته. لقد شكلت مشاركة الرب يسوع وتعليمه ورعايته الرحيمة إمبراطورية أو مملكة مختلفة أعدت مواطنيها أيضًا للانخراط في العالم، ليس من خلال الهيمنة، ولكن من خلال الكرازة والرحمة. لقد شكل بولس نموذجًا لكلا طريقي التعليم. إذ باستخدام كل من تراثه الرايبي واليوناني، استخدم بولس مهارات المنطق والبلاغة لمناقشة معنى حياة الرب يسوع وموته وقيامته، وأعلن رسالة الإنجيل لجماعات الإيمان الجديدة والمتنامية (Estep et al. 2003, 4:17).

الكنيسة الأولى

نشأت الكنيسة الأولى بالكراسة بالإنجيل، وعاشت أولاً كدين أقلية في ثقافة معادية، وسعت إلى تمييز نفسها عن اليهودية، وتحملت الاضطهاد، وفي النهاية أعادت صياغة نفسها كدين للدولة تحت حكم الإمبراطور قسطنطين. تغيرت ممارسات التلمذة مع نمو الحركة في الاحترام، لكن الظروف لم تغير التحدي المتمثل في تنمية التلاميذ الأمانة.

التشكيل: تضمنت مهام الكنيسة الأولى أكثر من مجرد تحديد الأسفار القانونية (أي الأسفار المتضمنة فيه). كما وضعت الكنيسة الأولى أشكالاً أساسية للعبادة، بما في ذلك الاحتفال بالعشاء الرباني والأعياد الرئيسة التي نسميها التقويم المسيحي (أي المجيء، وعيد الميلاد، والصوم الكبير، وعيد القيامة، وما إلى ذلك). سمح التعمق في الأسفار المقدسة والعبادة والحياة الاحتفالية للمسيحيين «بالعيش في» قصة الله (Johnson 2006). غالباً ما شارك المسيحيون الأوائل في عملية تشكيل مستمرة، تشبه ممارسات التشكيل الروحي التي تحدث في ومن خلال الكنيسة اليوم: الصلاة، والعبادة، والقراءة التعبدية للأسفار المقدسة، وخدمة الآخرين، وما إلى ذلك.

التمييز: بالإضافة إلى الممارسات التشكيلية الواسعة، تضمن الأمر عملية أكثر رسمية للإعداد للانضمام للكنيسة من خلال المعمودية. تضمنت هذه العملية التعليمية مراحل محددة من الإعداد، استمرت حتى عامين قبل القبول في الكنيسة. **الكاتيكيتيكال** و**الكتاكيومينيت** كلاهما ينبع من فكرة التعليم الديني أو «أصداء» الإنجيل (Harmless 1995, 39-69). قد تتضمن هذه العملية الرسمية تعليمًا محددًا في أساسيات الإيمان المسيحي، مع استخدام الكتاب المقدس وقانون إيمان الرسل كونهما الموارد الأساسية. ومع تقدم الطلاب، سُمح لهم بالبقاء لفترة أطول في العبادة قبل إعفائهم من التعليم. بقي «السامعون» خلال خدمة الكلمة حتى يتمكنوا من سماع الإنجيل الذي يُكرز به قبل العودة إلى التعليم. سُمح «للساجدين» بالبقاء للصلاة حتى يتمكنوا من المشاركة في حياة الجماعة. وبعد تعميدهم، شارك «المختارون» في عشاء الرب كأعضاء كاملين في الجماعة (Estep et al. 2003, 6:1-4). وفي حين أثبت هذا الإعداد للعبادة أنه تشكيلي، كان دوره الأساسي هو التمييز. كانت الكنيسة المضطهدة بحاجة إلى أن تكون قادرة على التمييز بين الصديق والعدو، والحذر من الكشف عن الكثير من المعلومات مثل أسماء أبناء الرعية، لغريب قد يكون جاسوساً للسلطة. كان المسيحيون المبتدئين بحاجة إلى معرفة ما يكفي عن إيمان الكنيسة ليقبلوا كمؤمنين.

التحول: ومع ذلك، لم يكن الكاتيكيزم (التعليم التفاعلي القائم على الاستفسار للتعليم فحسب بل أيضاً للتبشير. إذ يشير أغسطينوس في عظته «عن تعليم الموعوظين»، توجيهات قوية بتنويع التعليم بناءً على قدرة الشخص على الفهم واستعداده لقبول الإنجيل (Harmless 1995, 113-23). لقد ظل تعليم الناس عن الإنجيل جزءاً من الحياة التبشيرية للكنيسة الأولى. وامتدت شهادة الكنيسة خلال الاضطهادات لتشمل استشهاده المسيحيين الأوائل، الأمر الذي شكل أغلب فهم الكنيسة الذاتي للتبشير العام (Harmless 2003, 50-51).

الكنيسة القائمة

تتضمن هذه الفترة، التي تتداخل مع الكنيسة الأولى، أطول حقبة مسيحية. قد يبدأ المرء في وقت مبكر منذ دمج قسطنطين للكنيسة في الثقافة الرومانية وينتهي بانشقاقات الكنيسة، أولاً الكنائس الأرثوذكسية اليونانية والرومانية ثم الإصلاح لاحقاً. تشبه هذه الفترة، جزئياً، العهد القديم؛ حين كانت الكنيسة في مركز القوة (في روما وأثناء العصور الوسطى) وعلى هامش القوة (بعد سقوط الإمبراطوريتين في روما والقسطنطينية). ومهما كانت التحديات، فإن التعليم المسيحي غالباً ما خدم الكنيسة من خلال الحفاظ على التلمذة الأمانة أو استمرارها في خضم القوى التاريخية المتغيرة (Sawicki 1988, 112).

التشكيل: خدمت الكنيسة خلال هذه الفترة الطويلة حقبتان من التشكيل، غالباً ما كانتا متباينتين. بدأت الأولى بعد سقوط الإمبراطورية الرومانية مباشرة. إذ استمرت الحركات الرهبانية، التي نشأ بعضها احتجاجاً على عمل الكنيسة في المقام الأول كمؤسسة دينية مدنية تحت حكم روما، في التطور تحت أعلام مثل بنديكتوس، وأوغسطينوس، وفرانسيس وكلارا، وإغناطيوس لويولا، ويوحنا الصليبي، وتيريزا الأفيلية. وقد حافظت هذه الحركات الرهبانية على الإيمان من خلال حياة الانضباط والتقوى اليومية، وكانت بمنزلة الحضور التشكيلي للكنيسة في خضم اليأس أو خلال فترات التوغل في العصور الوسطى. وثانياً، استمرت الكنيسة في تشكيل الحياة المسيحية من خلال السلطة الرعوية. والقادة مثل غريغوريوس الكبير في روما وبطاركة بيزنطة في الأرثوذكسية الشرقية، شكلوا الأدوار الرعوية والسلطة. كما أسسوا صيغ رسمية للعبادة شملت الصور الفنية والموسيقى والاحتفالات لتعزid المصلين وتعزيز المفاهيم المسيحية في سعيهم إلى توفير عالم سماوي بديل لمواجهة الصراعات الساحقة للحياة اليومية.

التمييز: كانت الأديرة مواقع للحفاظ على الأسفار المقدسة واللاهوت أثناء انهيار روما (Reed and Prevost 1993, 111-19). غالباً ما جمعت هذه المراكز التعليمية وحفظت كتابات آباء الكنيسة الأوائل (القادة البارزون مثل كليمنس الإسكندري وأوريجانوس وأثناسيوس وأوغسطينوس، الذين قدموا التعليم العقائدي الرئيس للكنيسة النامية). بعد مطلع الألفية الأولى (١٠٠٠م)، مع نمو نفوذ الكنيسة مرة أخرى في جميع أنحاء العالم الغربي، قدمت مدارس الكاتدرائيات تعليمًا بارزاً أساسياً في مجالات رئيسة لقانون الكنيسة والعقيدة وسلطة الكنيسة. أفسحت المدارس الكاتدرائية الطريق لاحقاً لظهور الجامعات حيث أسست الدراسة الأكاديمية لللاهوت باعتباره أبو العلوم، وظهر أول معلمي الكنيسة الذين أسسوا الشكل الرسمي للتدريس (المجمع العلمي) للكنيسة (Osmer 1990, 73-83). أفسح أوغسطينوس وأوريجانوس المجال لعمل لومبارد وأنسلم والأكوينيين حين سعت الكنيسة إلى تعميق فهمها للإيمان وتوسيعه.

التحول: لم يخدم الرهبان الأديرة فحسب بل العالم أيضاً، إذ استمرت الكنيسة في التحرك وتوسيع نفوذها خلال الأوقات الأكثر ظلمة في إنجلترا وألمانيا وروسيا ومناطق أخرى من العالم. تأسس بعضها، مثل المسيحية القبطية في مصر، في وقت مبكر. وكافحت مناطق أخرى، مثل إسبانيا، للبقاء مسيحية مع التوغلات الإسلامية المتكررة. غالباً ما نمت التلمذة حيث واجهت الكنيسة المعارضة (يجب على المرء أن يعرف ما يؤمن به أمام المعاناة). لكن الإيمان تطور أيضاً من خلال

التبشير. وقامت الكاتدرائيات في مراكز المدن، حيث قدمت الخدمات والتوجيه اللازمين. تبنت قرى ومناطق بأكملها كنيسة ما، كانت تؤثر في كل جانب تقريباً من جوانب الحياة الشخصية فيها (Gonzales 1984/2007, 301-23).

الإصلاح

بمعنى ما، لا يمكن فهم الإصلاح إلا من خلال عصر النهضة كتمهيد له. ينبع اندماج الإنسانية المسيحية لإيراسموس في شمال أوروبا من الرغبة في العودة إلى المصادر الأصلية وإعادة اكتشاف التعاليم الإنسانية من العصر اليوناني والروماني، فضلاً عن الاحتفال بالابتكار والتعلم (McGrath 2001, 39-44). وفي الوقت نفسه، تضمنت الفترة انعدام الثقة المتزايد والتلاعب وطبقات من التعليم الأهوج الذي غالباً ما خنق أي شعور بالتعلم. ورغبة في إصلاح الكنيسة، شجع لوثر وكالفن وغيرهما الإيمان المسيحي بتقاليد متنوعة ناشئة طالبت بمناهج جديدة للتلمذة الأمانة.

التشكيل: كما هو الحال مع أي حركة جديدة، واجهت الكنيسة (التي أصبحت الآن ذات توجه طائفي) الحاجة إلى صياغة تقاليد وممارسات جديدة. ظهرت إرشادات عبادة جديدة داخل كل تقليد، وغالباً ما كانت تجمع بين وجهة نظر معينة للأفخارستيا وممارسات كنسية محددة. ووضعت صلوات وكتب صلاة جديدة، إما كدليل تعبدية أو كنماذج للمختارين. كما أُعيد توجيه الكتاب المقدس باعتباره محوراً مركزياً للكنيسة وقُدِّمَ باللغات المحلية، وذلك بفضل تطور المطابع. وبفضل القدرة على قراءة الكتاب المقدس بنفسك تحولت عملية التشكيل من عملية جماعية إلى مسعى شخصي أو عائلي.

التمييز: دفعت الرغبة في العودة إلى الكتاب المقدس لوثر وغيره من المصلحين إلى الحز على توفير التعليم لجميع الأطفال (الأولاد والبنات). ومع الاهتمام المتجدد بالكتاب المقدس، جاءت الحاجة إلى تعليقات وأطروحات لاهوتية جديدة. وسرعان ما طورت الكنائس البروتستانتية مراكزها الأكاديمية الخاصة، ومعلمي الكنيسة الجدد (كان الخدام البروتستانت يبشرون مرتدين ثياباً أكاديمية بدلاً من ثياب الكهنوت خلال هذه الحقبة). وقد كُتبت كتب التعليم المسيحي الأساسية لاستخدامها في الكنيسة أو في المنازل، بما في ذلك «أحاديث المائدة» لمارتن لوثر، دليل **أسئلة وستمنستر وأجوبته**، و«مبادئ الإيمان» للكنيسة الأنجليكانية. ورداً على ذلك، أطلقت الكنيسة الكاثوليكية حركة الإصلاح المضاد التي لم تتضمن دحض الفكر البروتستانتي فحسب ولكن أيضاً تطهير التجاوزات الكاثوليكية في العصر السابق (Haugaard 1981; Thompson 1981). واجه المعلمون المسيحيون مهمة شاقة تتمثل في فرز الادعاءات اللاهوتية العديدة لإيجاد الطريق الصحيح للمضي قدماً نحو التلمذة الأمانة.

التحول: إذا أراد المرء أن يبدأ ثورة (أو إصلاحاً)، فيجب عليه إقناع الناس بالحاجة إلى تغيير جذري. وفرت الطباعة أداة قوية لانتشار الأمر، وعليه المساعدة في تأمين نجاح الإصلاح وإثبات الحاجة إلى التعليم الشامل. كما هو الحال في الحركات السابقة، أثبت التعليم المسيحي أهميته ليس في نشر الإنجيل فحسب ولكن أيضاً في انتشار التفسيرات التصحيحية بين الأعضاء الجدد في الكنائس الناشئة. كان يُنظر إلى التعليم على أنه عمل بطولي وتخريبي في الوقت ذاته، اعتماداً

على وجهة نظر المعلم. ظهرت كتابات من حركات مستقلة، بعضها قمعته الكنيسة المؤسسية (الكاثوليكية والمصلحة)، لتوفير رؤية غنية للحياة المسيحية. كان التعليم المسيحي مثيراً وخطيراً، اعتماداً على وجهة النظر اللاهوتية السائدة لدى القيادة السياسية والدينية. وفي إنجلترا وحدها، شهدت هذه الفترة تحولات هائلة أدت إلى صعود القيادات الأنجليكانية والكاثوليكية والپهورية التي هزت المشهد الديني والتعليمي لمدة تقرب من مائتي عام.

الكنيسة الحديثة

إذا كانت النهضة قد خدمت الإصلاح، فإن عصر التنوير في القرن الثامن عشر قد شكل الكنيسة الحديثة. فقد بدأ المثقفون، الذين أصابهم خيبة الأمل بسبب الصراع الديني والسياسي في العصر السابق، في التركيز على الفرد العقلاني كمصدر للمعرفة بدلاً من السلطة الدينية أو المؤسسية. وشمل هذا التحول نحو الفرد تأكيداً جديداً على الاختبار الديني الفردي (المعروف أيضاً باسم التقوية) وبصيرة جديدة في تعليم الأطفال. واجهت الكنيسة تحديات جديدة في إعادة تأكيد الإنجيل في عصر العقل حين بدا الإيمان والفكر متعارضين.

التشكيل: فتح عدد من المعلمين والمنظرين المتفانين الباب أمام عالم الأطفال والتعلم، وذلك بالتزامن مع عصر التنوير. اقترح المنظر المثير للجدل جان جاك روسو أن الأطفال، باعتبارهم «هجم نبلاء»، لا يحتاجون سوى التحرر من تدخل الكبار للتفوق. ولقد اكتشف آخرون، مثل جون أموس كومينيوس، ويوهانس بيستالوزي، وفريدريش فروبل (مؤسسوا روضة الأطفال)، أن الأطفال يتفوقون في عالم التعلم التجريبي. وهكذا أصبح التشكيل، بعيداً عن السيطرة على نمو الأطفال، وسيلة لمساعدة الأطفال على الانخراط والازدهار وهم يستكشفون العالم من خلال حواسهم. وشملت الجهود التعليمية المبكرة في الولايات المتحدة إنشاء قارئ ماكغوفي، الذي شكل جيلاً من المتعلمين الشباب. وكثيراً ما كان يُتداول منهج موحد لمدارس الأحد في الكنائس المحلية والصحف المحلية في مطلع القرن العشرين (Estep et al. 2003, 11:1—13:10). وكان الاختبار الديني نفسه مصدراً قوياً للتأثير التشكيلي. كما أن النهضة الروحية العظمى في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، والتي اتسمت باجتماعات كبيرة بين الطوائف المختلفة وأعمال دينية معبرة (حركات النهضة)، شكلت الشباب والبالغين من خلال الدعوات التوضيحية حول المذبح ودراسات الكتاب المقدس في مجموعات صغيرة التي كانت تركز على تنمية الاختبار الديني الشخصي. مع التركيز على التغيير الفردي من خلال الممارسات التعبدية الشخصية، والعبادة التوضيحية والمساءلة ضمن مجموعات صغيرة، كانت هذه السمات المميزة لحياة الكنيسة ومعظم المدارس المسيحية الخاصة.

التمييز: أثار التركيز على الفرد مجموعة لا تصدق من الدراسات في الشخصية والتعلم. وكان من بين أقدم التغييرات، الدراسة المتعمقة للمناهج الدراسية والتحول إلى خطة تعلم متدرجة لفئات عمرية مختلفة. وشمل تخصص علم النفس الناشئ منظرين مثل «جان بياجيه - Jean Piaget» و«إريك إريكسون - Erik Erikson» و«جيمس فاولر - James Fowler»، الذين أثرت رؤاهم في التعلم والتنمية البشرية والإيمان عميقاً بتطوير التعليم المسيحي المعاصر. وبمرور الوقت، أصبح التعليم المسيحي مجالاً مهنيًا، أولاً من خلال جمعية التعليم الديني ثم لاحقاً مع

تطوير أقسام التعليم المسيحي المرتبطة بالكنيسة وأساتذة التعليم المسيحي في أمريكا الشمالية (Maddix 2003, 14:1—15:31). ولكون الأمر مجالاً متخصصاً يخدم كل من الكنائس والمدارس المسيحية، فقد استقصى تخصص التعليم المسيحي (CE) في عدد من المجالات المتخصصة داخل علم النفس وعلم الاجتماع والتعليم والتي أدت إلى ظهور محاولات متعمقة لربط الكتاب المقدس والعقيدة بالحياة اليومية من أجل التلمذة الأمانة (CE20 Project 1998).

التحول: ترسخت فكرة تأسيس مدارس الأحد في إنجلترا بريادة «روبرت رايكس - Robert Raikes» في الولايات المتحدة كعامل أساسي للتعليم على الحدود (Lynn and Wright 1971). كان التعليم المسيحي قد خدم بالفعل المستعمرات المبكرة من خلال قوانين التعليم الإلزامي وجهود جمعية تعزيز المعرفة المسيحية (Reed and Prevost 1993, 293-99). ومع ذلك، أدى نهوض الصناعة والتحويلات في عدد السكان إلى إنشاء منظمات للدفاع عن الشباب، بما في ذلك YMCA وYWCA والكليات المسيحية. وشملت الجهود اللاحقة مجموعات شباب الكنيسة المحلية على غرار منظمة الشباب في القرن التاسع عشر Christian Endeavor. أدى تقسيم الشباب من خلال نظام المدارس العامة في القرن العشرين إلى عدد من برامج الشباب القائمة على العلاقات والتركيز على التجارب مثل Young Life وYouth for Christ، والتي لا تزال تؤثر في مناهج خدمة الشباب (Senter and Kesler 1992, 71-106). لقد تمتعت الكنيسة الحديثة بظهور المسيحية التجريبية التي وصلت إلى جيل بعد جيل من المؤمنين الجدد من خلال جهود التلمذة.

الكنيسة المعاصرة

بدءاً من أواخر القرن العشرين، بدأ العالم يشهد تحولات جديدة في كل من المناهج الفكرية وفي توسع انتشار الإنجيل. ومع ظهور وجهات نظر ثقافية متعددة، بدأت النظرة المتجانسة للعقل الفردي في الانهيار. فجأة، وجدت الكنائس أنها تحررت من المناهج التي تركز على ترسيخ الإنجيل، وأنه أصبح بوسعها دعوة تلاميذاً واكتسابهم مرة أخرى. بالإضافة إلى ذلك، فرض التوسع السريع للمسيحية في نصف الكرة الجنوبي تحديات لا تصدق في تعليم مناطق بأكملها من المسيحيين الجدد والناشئين مع ضمان مشاركة الناس في الإنجيل في ضوء ثقافتهم الخاصة. وأيضاً حيث المسيحية تقاليد إيمان سائدة (ولكن ليس بالضرورة مهيمنة)، غالباً ما تظهر اتجاهات جديدة في الإعلان والتعلم في الوقت نفسه. ماذا يحمل المستقبل للتلمذة الأمانة؟ تقدم الملاحظات التجريبية التالية بعض الأدلة للمستقبل.

التشكيل: تجد الأجيال القادمة من المسيحيين أنفسهم في مواجهة عالم تعددي ومنقسم إلى حد كبير. يبدو أن العودة إلى الممارسات المسيحية الأساسية التي تشكل الإيمان المسيحي وتمنحه الحياة هي الاتجاه المستقبلي (Bass 1998). وهكذا تدعو المبادرات الأخيرة إلى كنيسة راسخة في الصلاة والعبادة والدراسة والخدمة، بدلاً من مزيج الدراسات المتخصصة للتنمية الشخصية؛ بعبارة أخرى، كنيسة تعود إلى الممارسات التشكيلية الأساسية التي تعمق الحياة المسيحية.

التمييز: تتطلب التقنيات الجديدة، وخاصة في وسائل الإعلام، التمييز المستمر في تطوير أفضل الممارسات التعليمية (Hipps 2006). ومع الاعتراف بأن السياق الاجتماعي يؤثر في التنمية

الشخصية، يولي المزيد من الاهتمام للتلمذة التي تركز بصورة أقل على علم النفس التنموي وأكثر على التحليل الثقافي والمشاركة المتعددة الثقافات. ومع ذلك، فإن صعود علم الأعصاب يعد بخلق اهتمام جديد بطبيعة التعلم والتحول الشخصي، والذي يوفر توازنًا صحيًا بين العوامل المجتمعية والشخصية التي تشكل التعليم المسيحي.

التحول: يبدو أن الاهتمام الأخير بمعنى **الإرسالي** يثير المساعي التبشيرية التي تتجاوز المشاركة الشخصية (Guder and Barrett 1998). فكرة أن الكنيسة ممثلة الله في العالم يجب أن تحول التركيز بعيدًا عن التعليم المسيحي كوسيلة لدعوة الناس ليكون نحو الكنيسة من خلال المناسبات التعليمية المناسبة لكل مرحلة عمرية. ستستكشف الجماعات عوضًا عن ذلك أساليب جديدة للتلمذة وتنمية القيادة التي تمكن الناس من عيش الإنجيل في الجماعات المحلية والعالمية ككنيسة.

الخلاصة

يتضمن كل عصر تاريخي عددًا من التأثيرات التي شكلت المبادئ والممارسات التعليمية، وشملت هذه التأثيرات الافتراضات الاجتماعية/الثقافية، والاقتصاد، والتأثيرات السياسية، والتقدم التقني، والرؤى الفلسفية. تحاول التلمذة الأمانة دائمًا إلقاء الضوء على مبادئ الإنجيل المستمرة في إطار تاريخي معين. إن فهم نقاط القوة والحدود لكل عصر يتطلب اهتمامًا أكبر مما يمكن أن يقدمه هذا الفصل، ولكن الابتكار والتصميم على تقديم التعليم المسيحي طوال تاريخ الكنيسة يتطلب اهتمامنا وتقديرنا إذا كنا نرغب في أن نكون مخلصين في جهودنا اليوم وفي المستقبل.

الأسس اللاهوتية الويسلية

مقدمة

تخيل أنك معلم مدارس أحد في كنيسة محلية. لديك طالبة جديدة لم يسبق لها أن انضمت لكنيسة ذات توجه ويسلي. تسألك، «ما يؤمن الويسليون؟» و«كيف يشبه أو يختلف كونك ويسليا عن كونك معمدانيًا أو مشيخيًا أو خمسينيًا؟ هل كونك ويسليا يختلف عن كونك مسيحيًا؟» كيف تلخص القواسم المشتركة والاختلافات بين العقائد الإيمانية هذه في الدقائق القليلة المتاحة لك؟ كيف تبرز معتقداتك المسيحية الويسلية من خلال خدمتك التعليمية؟

الآن تخيل أنك تحضر ندوة تدريبية في مدارس الأحد. يشير مقدم العرض أنه نظرًا لأن الناس يظنون خطأ باستمرار، فنحن بحاجة إلى مناهج سلوكية قوية لكبح جماح شهواتهم الخاطئة. كما يفترض مقدم العرض أن هذا من أجل منهج يؤكد صراع الحياة المسيحية في المجتمع المعاصر. فيقول أحد المشاركين: «يبدو أنك لا تثق في الناس»، ويرد المقدم: «لا أثق بهم حتى يتخذوا قرارًا بشأن المسيح... وبعد ذلك أعتقد أن أفضل ما نأمله هو الطاعة العرضية لله بين الفشل والميل إلى الخطية». ويختتم المقدم بتشجيع المعلمين على العمل الجاد لأن «الله يُعين أولئك الذين يساعدون أنفسهم». يوقفك أحد المشاركين في طريق الخروج ويسألك: «كيف يمكنني مساعدة نفسي عندما يكون كل ما يمكنني فعله هو محاربة الخطية باستمرار في تعليمي ومن خلاله؟» كيف ترد على هذا؟

للاهوت دور جوهري في تشكيل إيماننا ووجهات نظرنا حيال التعليم المسيحي. التعليم المسيحي الذي لا يعكس قناعاتنا المسيحية الأساسية لا يعد مسيحيًا، واللاهوت هو الأساس للممارسات التعليمية المسيحية. ما تؤمن به الكنيسة عن الله والإنسانية والخطية والفداء يظل مهمًا في كل من المحتوى الذي نعلمه والأساليب التي نستخدمها. من الضروري فهم الأسس اللاهوتية الويسلية المتميزة للتلمذة المسيحية، والتي تشكل مناهجنا اللاهوتية والفلسفية لأنماط التدريس. يركز هذا الفصل على القنوات اللاهوتية الويسلية ومنهجيات التلمذة المسيحية.

الإيمان والعقيدة المسيحية

لم يكن تعريف الإيمان، وهو التصرف البشري الذي لا يوجد إلا من خلال نعمة الله، يومًا سهلًا، ففي أحيان كثيرة يختزل الناس الإيمان في الإدراك فحسب، وهو خطأ كبير يرتكبه المعلمون

المسيحيون. يتضمن التعريف الأكثر شمولاً للإيمان عناصر موضوعية وذاتية: فالإيمان المسيحي هو استجابة مؤكدة وعميقة وثقة بنعمة الله التي كُشِفَ عنها في الرب يسوع المسيح (جانب موضوعي). وهكذا يحدد الإيمان علاقة متبادلة تدعو إلى استجابة إنسانية تمامًا (جانب ذاتي)، على الرغم من أنها مبنية على المبادرة السخية لله بالروح القدس. وتشمل هذه الاستجابة الإنسانية أبعادًا معرفية وعاطفية وإرادية تظهر من خلالها إيماننا بما نفعله (جانب سلوكي). ومع ذلك، فإن الإيمان هو أكثر من مجموع هذه الأبعاد الإنسانية؛ فهو جزء من السرّ الذي نعتز به عطية النعمة. لذلك، فإن «الإيمان الذي يسعى إلى الفهم» لا يشمل عمق اليقين (أي القدرة على الإيمان ومع ذلك النضال مع الشك في بعض الأحيان) فحسب، ولكن أيضًا الاعتقاد الثابت (الأرثوذكسية، أي قوامة الإيمان)، والسلوك الثابت (الأرثوذكسية، أي استقامة الفعل)، والموقف المُحب الثابت (الأرثوذكسية، أي تقوى القلب) نحو الله والقريب.

الإيمان والعقيدة

إن الإيمان والعقيدة مرتبطان ولكنهما ليسا الشيء نفسه. ولعل إحدى الطرائق لفهم علاقتهما هي من خلال تشبيه الزواج. فعندما يتزوج الزوجان فإنهما عادة ما يتبادلان العهود في حفل الزفاف. ومن الواضح أن العهود غير كافية لوصف حبهما الكامل (تمامًا كما لا تعبر العقائد المحددة عن كامل إيماننا أو إعلان الله بصورة كافية). ومع ذلك، تظل العهود مهمة للغاية. أحيانًا يمكن لتلك الالتزامات المنطوقة (علاقة العهد) أن تدعم الزواج خلال الأوقات الصعبة، عندما لا تكون مشاعر الحب وحدها كافية. تذكرنا العهود «بالحب والإكرام والطاعة» حتى عندما لا نشعر بالرغبة في ذلك. في النهاية، لا يمكن للعهود وحدها أن تجعل الزواج ناجحًا (يتطلب وجود الحب المتبادل)، لكنها تعطي التوجيه والغاية، وأحيانًا تعمل كتذكير بهذا الحب بين شخصين. يعمل الإيمان والعقيدة بالطريقة نفسها، خاصة عندما تذكرنا العقيدة بحبة الله لنا حتى عندما لا نشعر بالرغبة في محبة الله (أو إظهار إيماننا). توفر العقيدة التوجيه والشكل في العلاقة. إذا كانت العقيدة فاسدة (مثل عهود الزواج غير الموفية)، فقد تفشل العلاقة عندما يتعثر الإيمان. إن التصريحات العقائدية تتجاوز هذا القياس، وخاصة لأنها تحاول وصف ليس فحسب علاقتنا بشريكنا في الزواج (الله مثلث الأقانيم) ولكن أيضًا طبيعة علاقتنا (أي الخلاص) من وجهة نظرنا وحتى من وجهة نظر الله - وهي ليست مهمة سهلة. لحسن الحظ أن لدينا الموارد للمساعدة في حل هذه القضية، في الكتاب المقدس ومن تاريخ المفكرين المسيحيين الذين فكروا وجاهدوا بشدة قبلنا. جون ويسلي هو أحد هؤلاء المفكرين الذين يأخذهم تقليدنا على محمل الجد، سواء بسبب جمعه بين الكتاب المقدس والتقليد المسيحي وبسبب اهتمامه بالعقل وخبرة العالم من حوله في صياغة لاهوته. يتطلب أن تكون «ويسليا» الانتباه إلى مساهمات ويسلي المميزة في طبيعة العقيدة وتطبيقه لها على ممارسة الحياة اليومية، بما في ذلك مهمتنا في التلمذة. تحمل العقيدة أهمية خاصة في التعليم المسيحي لأن هذه الأفرع اللاهوتية مرتبطة ومتشابكة. يزعم «لوك تيموثي جونسون - Luke Timothy Johnson» أن معظم الأديان تبدو مكثفية بالتركيز على الأفعال الصالحة (الممارسات الشخصية والطقسية)، بينما تؤكد المسيحية ضرورة قوامة المعتقد لتوجيه الغاية والسلوك (11-9، 2003). يعترف المسيحيون بأن إقرار الإيمان

نقطة البداية «للاعترااف» بقناعاتنا وإيماننا؛ كما يوفر معياراً أو «قاعدة» أو أساس للهوية المسيحية (49-40). في البداية، كُتبت معظم الصيغ العقائدية أو قوانين الإيمان لتوجيه الكنيسة، وعلى وجه الخصوص، لتعليم الإيمان لشعبها. يحدث التوجيه من خلال عملية التدريس/التعلم؛ إذ يتضمن تعلم العقيدة دائماً التفكير المستمر في معنى العقيدة لحياتنا اليوم. نحن ندرّس اللاهوت، ونفكر أيضاً لاهوتياً للتأكد من أن كيفية التدريس تعزز ما نعلمه.

اللاهوت بوصفه إجراء وممارسة

يصبح السؤال «كيف» مهماً لأن التعليم المسيحي لا يعمل كونه آنية للعقيدة اللاهوتية فحسب بل أيضاً بوصفه اختبار لاهوتي. كان اللاهوت يعتبر إجراء تأملي في الأصل لتعميق فهمنا لله (وهو هدف غالباً ما يرتبط بالتشكيل الروحي). في النهاية، وبسبب الدور المتغير للتعليم في تدريس الأفرع، انقسم اللاهوت إلى أفرع مختلفة، مثل اللاهوت النظامي، واللاهوت الكتابي، واللاهوت التاريخي، واللاهوت التطبيقي (Farley 1983). كل تخصص يعني نقاط انطلاق مختلفة (العقيدة، والكتاب المقدس، وتاريخ الكنيسة، أو الممارسات المعاصرة داخل الكنيسة وخارجها)، وبعض التكييف للمنهج. ومع ذلك، يشترك كل تخصص في الهدف المشترك المتمثل في اتباع نهج أكثر إخلاصاً للحياة المسيحية.

لا يعد اللاهوت ممارسة مجردة أبداً بالنسبة للكنيسة؛ فنحن نخرط في التأمل اللاهوتي للتعبير بصورة أفضل، من خلال الوعظ والتعليم عن الإيمان المسيحي. ومع ذلك، كما يشير «كارل بارث - Karl Barth»، يوفر اللاهوت أيضاً عملية تميّز بها الكنيسة ما إذا كانت كرازتها (وتعاليمها) لا تزال آمنة للإنجيل. نأمل أن يصنع تعليمنا شيئاً أكثر من مجرد نقل الحقائق. يجب أن يولد التعليم الإيمان، ويحدث تحولاً في الدارس.

باختصار، يحدد اللاهوت التمييز المنضبط لطبيعة الله وكذلك عملية تأملية لفهم من «أنا» (أي الخليفة) في علاقته به (أي الخلاص). إن كل سؤال يتعلق بطبيعة الله يحتوي على سؤال ضمني عن علاقتنا به. وهكذا فإننا نخرط في اللاهوت بينما يثير تعليمنا في الجماعة هذه القضايا والأسئلة. يمثل التعليم المسيحي ممارسة لاهوتية بين المسيحيين بالإضافة إلى إجراء تأملي داخل كل مسيحي. يحدد اللاهوت محتوى تعليمنا (أي العقيدة)، وبوصلتنا (إظهار توجهنا الحقيقي)، وسياقنا (أي التعليم المسيحي كونه مسعى لاهوتياً).

القناعات اللاهوتية الويسلية

إن إيماننا الأساسي ومعتقداتنا العقائدية الواسعة وممارساتنا التأملية تتحد في صورة معينة للحياة المسيحية، كما تتحد ما نعتقد أنه ينبغي أن تكون عليه بناءً على فهمنا لمنظور الله. هذه الصورة أو المنظور للحياة المسيحية غالباً ما تشكّل وتتشكل من خلال تقليد معين. وهكذا ينشأ التقليد الذي يوجه تفكيرنا اللاهوتي في ظل ظروفنا من منظور الحياة المسيحية الذي أكدّه جون ويسلي.

قداسة القلب والحياة

إن التعليم المسيحي الويسلي يأخذ على محمل الجد ذلك النوع من الحياة المؤثرة والمتأثرة والمتغيرة والمغيرة التي اعتقد ويسلي أن الله جعلها متاحة للمسيحيين. إن مفهوم ويسلي عن قداسة القلب والحياة، يمثل منظوراً أو تقليدًا يشكل قناعات كتاباته، ونعتقد أنه يتطلب تعليمًا أمينًا. لقد شكل الفهم العميق للكتاب المقدس والقراءات العقائدية من الكنيسة الأولى وجهة نظر جون ويسلي، والتي خاطبت بعد ذلك احتياجات العالم المسيحي وغير المسيحي من حوله.

تاريخ التقليد الويسلي

بحسب منظور تاريخ المسيحية الواسع، غالبًا ما تنشأ الطوائف الويسلية (ولكن ليس دائمًا) من حركة القداسة الأمريكية المحافظة، وترجع جذورها اللاهوتية إلى الأنجليكانية في القرن الثامن عشر وجذورها التاريخية إلى حركة القداسة الأمريكية في القرن التاسع عشر. يظل التقليد الويسلي ملتزمًا بالإيمان المسيحي التاريخي، كما يظهر في قانوني إيمان نيقية والرسل، والعقائد الرئيسة للإصلاح البروتستانتي، مثل التبرير بالإيمان، وسلطة الكتاب المقدس، وكهنوت كل المؤمنين. ومع ذلك، يشعر التقليد الويسلي بدعوة خاصة للتأكيد على التعاليم الكتابية للخطية الأصلية، والنعمة المبادة، والولادة الجديدة، والكمال المسيحي، والحياة المملوءة بالروح القدس كما عُبر عنها في لاهوت جون ويسلي. إن هدف التقليد الويسلي هو السير في الروح، وتجسيد ثمار الروح، والسعي إلى مجد الله وخلص البشرية بروح المحبة الكاملة. تشكل كل هذه العوامل اللاهوتية الأساس للنهج الويسلي في التلمذة المسيحية. توضح البيانات اللاهوتية التالية كيف يؤكد اللاهوت الويسلي عقائد الكنيسة العالمية ويقف في إطار روح الإنجيلية الجامعة الأوسع. سنسلط الضوء أيضًا على العناصر المميزة التي تجعل النموذج الويسلي فريدًا في سياق التعليم المسيحي.

المحبة المقدسة لله مثلث الأقانيم

يؤكد اللاهوت الويسلي أن السمة الأساسية لله مثلث الأقانيم هي المحبة المقدسة. الله هو خالق كل ما هو موجود ويظل مرتبطًا بالخلقة بمحبة. يقدم الله محبة خاصة للبشرية ويريد الشركة معنا. يلاحظ المنظرون نزعة ويسلي الثالوثية (Anderson 1999; Collins 1998; Wainwright 1995). الإله الواحد-الثالوث (مصطلحه المفضل) في ١ يوحنا ٥ في عظمته بعنوان «العبادة الروحية» (97-88:3، 1780/1986). يكتب ويسلي أن الغرض الأصلي لكتابة ١ يوحنا لم يكن الإيمان أو القداسة «ولكن أساس كل شيء»، أي الشركة السعيدة والمقدسة التي يتمتع بها المؤمنون مع الله الآب والابن والروح القدس» (90-89). إن كيان الله يشتمل على القداسة والعلاقة في آن واحد. إن كفاية الله المقدسة في العلاقة الثالوثية تمتد إلى الخارج نحو البشرية. يظل الأقانيم الثلاثة في اللاهوت في علاقة كاملة ويعبرون عن محبة مقدسة تجاه بعضهم بعضًا. تتجلى هذه المحبة، ليس في السياق الاستشفائي، ولكن في المقام الأول من الناحية الأخلاقية كالحق والعدالة الكاملين. إن نقاء الله الأخلاقي ليس شيئًا يجب على الله أن يمارسه؛ بل هو ينبع بصورة طبيعية من العلاقات المشتركة داخل اللاهوت مثلث الأقانيم. يبدو أن البشر يكافحون دائمًا في علاقات ثالوثية (مثل

بين الوالدين والطفل)، ويفضلون دائماً إحدى العلاقات (Thatcher 2007, 78-108). يُظهر الله مثلث الأقانيم الواحد محبة فريدة لا تحتاج إلى تفضيل علاقة واحدة لصالح الأخرى (لذلك لا يتمتع الابن بامتياز من الآب على الروح القدس رغم أن الابن «محبوب»). وهذا يعني أن محبة الله العلاقية للبشرية تمتد خارج كيان الثالوث ذاته. وهكذا فإن جوانب اللاهوت الثالوثي تعطي نظرة ثاقبة لطبيعة شخصية الله في حين يصف الثالوث جوهر الله.

◀ الرب يسوع المسيح

لقد أُعلن عن الله إعلاناً جلياً وحاسماً في شخص الرب يسوع المسيح، وعليه فإن اللاهوت الويسلي يظل متمركزاً بالكامل حول المسيح. يهتم الله اهتماماً عميقاً بفداء جميع البشر، وهذا يأتي من شخصيته العلاقية ويتجلى من خلال المحبة المتواضعة الباذلة للذات والتي عبر عنها الرب يسوع المسيح على الصليب. **عقيدة شخص المسيح وأعماله**، هو ببساطة دراسة شخص الرب يسوع المسيح ورسالته. وكما يقول «لوك تيموثي جونسون - Luke Timothy Johnson»، فإن قانون الإيمان الرسولي يوضح أنه لا ينبغي لنا فصل هذين الاسمين، لأنهما يشيران إلى أن ابن الله إله حق وإنسان حق في الوقت نفسه. وبالمثل، لا يوجد تمييز بسيط بين من هو الرب يسوع (أي التجسد) وما جاء الرب يسوع ليفعله (أي الكفارة)؛ فهما يوضحان بعضهما بعضاً، رغم أن المادة غالباً ما تظل منقسمة بين عقيدة المسيح وعمل الخلاص (عقيدة الخلاص).

يجب على المعلمين المسيحيين دائماً أن يطرحوا الأسئلة الرئيسة: من الرب يسوع؟ وما علاقة الرب يسوع بالله؟ لكن عادةً ما يتناولون هذه الأسئلة من أربعة منظورات:

١. ما اعتقد فيه الرب يسوع وعلمه عن نفسه

٢. ما أكدته كتبه العهد الجديد

٣. ما يؤكده التقليد (كل من التاريخ المسيحي واللاهوت المسيحي الحالي)

٤. ما يعترف به المعلمون المسيحيون هو نتيجة المنظورات الثلاثة المذكورة سلفاً

لقد أعيد النظر في هذه الأسئلة بمرور الوقت، لكنها تحمل معها بعض الآثار المترتبة على الرب يسوع وعلينا نحن المؤمنين.

الرب يسوع هو الله

يؤكد يوحنا ١ أن الرب يسوع، باعتباره كلمة الله، هو أبدي (يعطي البنية والمعنى للخلقية منذ بدايتها)، ومتميز (مع الله، ولكن ليس متطابقاً في كل شيء)، ومع ذلك كونه الله أمر مؤكد تماماً. تترك لنا ألوهية الرب يسوع بعض الدلالات الأخرى: (١) يمكن لله أن يعلن عن نفسه للبشرية بطريقة محددة للغاية. الرب يسوع ليس مجرد كلمة الله بل الكلمة المعلنه من قبل الله. يعلن الرب يسوع نعمة الله ويحققها، حتى تتمكن من رؤية عمل الله الخلاصي في التاريخ. (٢) يمكن لله أن يتماهى تماماً مع البشرية وعليه يدخل العالم ويخلصه من الخطية. هنا نقرب من مهمة الرب يسوع. إن مجرد وجود الرب يسوع، أي بالتجسد، يعلن عن نية الله لدخول التاريخ من أجل خلاصنا. يُظهر التجسد قدرة الله على التغلب على الخطية داخل عالمنا (كسر عبودية الخطية) والتغلب على الخطية من أجل مستقبلنا الآتي (أي تقديم الحياة الأبدية). لقد

أظهر الله عميق محبته عندما دخلت الأبدية في التاريخ في صورة طفل، وذلك قبل فترة طويلة من آلام المسيح.

الرب يسوع إنسان

يقول يوحنا ١: ١٤ «والكلمة صار جسداً» (متجسداً = أخذاً جسداً لحمياً). وتؤكد فيلبي ٢: ٩-٦ فكرة الإنسانية الكاملة في تسبحة الإخلاء الشهيرة.

الَّذِي إِذْ كَانَ فِي صُورَةِ اللَّهِ،

لَمْ يَحْسِبْ خُلْسَةً

أَنْ يَكُونَ مُعَادِلًا لِلَّهِ.

لَكِنَّهُ أَخْلَى [كَنُوسِيْس] نَفْسَهُ،

أَخِذًا صُورَةَ عَبْدٍ،

صَائِرًا فِي شِبْهِ النَّاسِ.

وَإِذْ وُجِدَ فِي الْهَيَاةِ كِإِنْسَانٍ،

وَضَعَ نَفْسَهُ

وَأَطَاعَ حَتَّى الْمَوْتِ

مَوْتِ الصَّلِيبِ.

لِذَلِكَ رَفَعَهُ اللَّهُ أَيْضًا،

وَأَعْطَاهُ اسْمًا

فَوْقَ كُلِّ اسْمٍ.

إن الرب يسوع يظهر صفات الإنسانية الكاملة. ومثل هذه الملاحظة تثير المزيد من الدلالات. (١) يتغلب هذا التأكيد على الصراع اللاهوتي الكبير الآخر، فإذا كان الله مختلفاً جذرياً إلى هذا الحد، فكيف يمكننا أن ندرك إعلانه عن ذاته للخلاص المقصود للبشرية؟ يأتي الإعلان عن الذات إلينا من خلال وسائل بشرية وفي وقت تاريخي من خلال إنسانية الرب يسوع. يستطيع الله أن يتواصل معنا لأنه يتماهى تماماً مع البشرية، رغم أننا قد لا نفهم كلية هذا التماهي. نحن ننظر إلى الرب يسوع من خلال عدسة القيامة، مما يجعلنا نركز على ألوهيته السامية (النصف الآخر من تسبحة فيلبي) ونغفل عن حقيقة إنسانيته. (٢) الله يأخذ بادرة (يتخذ أو يحمل) ما يخلصه الله (المعروف عادة عبر التوصيف السلبي: ما لا يتخذه الله، لا يمكن أن يخلصه). إن تماهي الرب يسوع الكامل مع البشرية يؤدي إلى تأكيدين رئيسين: صلاح الخليقة الأصلي والخلقة الجديرة بالفداء.

لقد أتى الرب يسوع

غالبًا ما تُتجاهل حقيقة أن الرب يسوع أتى في التاريخ، إلا أن هذه الحقيقة البسيطة توفر منظوراً مذهلاً في بعض الأحيان. فنحن جماعة من الناس الذين يركزون على التأكيد أن الله عمل بطريقة محددة في هذا العالم، مما يمنحنا ذكرى أو قصة عن الفداء ودعوة لفهم آثار عمل الله الذي صار إنساناً. وهذا التأكيد على وجود الله/الإنسان الذي كان موجوداً يأتي

بصعوبات: أي محاولة فهم كيف يمكن للأبدية أن تتعايش مع البشرية. يؤكد «ويليام جريتهاوس-William Greathouse» و«هـ راي دوننج - H. Ray Dunning» أنه لا يوجد عقيدة إيمان رسمية للمسيح، ولا محاولة رسمية تتجاوز قوانين الإيمان لشرح كيف تتعايش هاتان الطبيعتان (1989, 35). ومع ذلك، فإن الواقع الراسخ للرب يسوع في التاريخ يقدم الأساس لحقيقة محبة الله في المسيح لعيش حياة تلمذة تشكلها حياة الرب يسوع وتعاليمه.

◀ الروح القدس

يُستخدم مصطلحان من الكتاب المقدس لتعريف الروح القدس. مصطلح العهد القديم، **روح**، يصف تنفس الطفل وكذلك الزوبعة. لا يمكن التنبؤ بعمل روح الله، إذ يهيمن الروح على الناس ويخترقهم ويهزمهم، ويمنحهم القوة للقيام بأعمال عظيمة أو قول أشياء مذهشة. ومع ذلك، غالباً ما يمنح الروح القوة لأشخاص معينين، مثل قضاة إسرائيل. في العهد الجديد، يُعلن عن مصطلح جديد، **بنفما**، عن نشاط قد يكون شخصياً (أي بشري)، أو جماعياً، أو فريداً (كما في الروح «القدس»). قد يبدو الفهم اليوناني في بعض الأحيان مجرداً، ولكن في عيد العنصرة أصبح الروح القدس يُفهم في النهاية على أنه مظهر مختلف فريد من طبيعة الله، يُسكب ويُوعد به الجميع (ديمقراطية الروح القدس).

يشير حضور هذا الأَقنوم الثالث في اللاهوت تساؤلات حيال سمو الله ووجوده. فنحن ندرك أن الله متسامٍ. ويظل الله متميزاً عن الخليقة ويتجاوز فهم أي ذكاء مخلوق. ومع ذلك فإن حضور الروح القدس يجبرنا أيضاً على الاعتراف بوجود الله، الذي يتخلل العالم في قوة خلاقة مستدامة، ويشكل الخليقة ويوجهها، إن لم يكن في الواقع مسيطراً على كل لحظة. إن تأكيدات جون ويسلي بشأن استقلالية الروح القدس والترابط المتبادل للروح القدس داخل الثالث تحافظ على حرية الروح وعلاقة الروح كما هو مُعلن في الكتاب المقدس. «بالنسبة لويسلي، فإن النقطة الرئيسة لمثل هذه التعاليم الكتابية ليست مجرد أن الروح هو أَقنوم في علاقة مع الآب والابن، بل أن الروح هو أَقنوم بالنسبة إلينا! عندما يتعامل الروح معنا، فهذا ليس 'تأثيراً' غير شخصي علينا أن نتعامل معه. إن خدمة الروح القدس ليست سوى الله الأَقنوم نفسه في نشاطه العلاقتي الخارجي» (Staples 1986, 201-2).

يمكن إدراك خدمة الروح القدس في نشاط مباشر مع الأفراد، لكن الروح القدس حر أيضاً في العمل بهدوء في حمل الخليقة بأكملها. يتضمن هذا الشكل من النشاط «غير المحسوس» «عملاً كوثياً أولياً للروح والذي على أساس الكفارة، يمنح جميع البشر الحرية والضمير الأخلاقي» (Starkey 1962, 77). وهكذا يعمل الروح القدس في كل هذه الخدمات لتعضيد البشرية. يؤكد المنظور الثالوثي، ربما بدرجة مختلفة عن التقاليد الأخرى، على عمل الروح القدس في العالم، وفي حياة الكنيسة، وفي حياة الأفراد (Leclerc and Maddix 2010).

◀ علم طبائع البشر من منظور مسيحي

يعتقد التقليد الويسلي أن البشرية خُلقت على صورة الله بطريقة فريدة، وأن هذه الصورة لم تُحْجَ تمامًا بسبب السقوط، بل شوّعت فحسب. يظل الخير موجودًا في البشرية جمعاء، وخاصة بسبب نعمة الله المستمرة والسابقة في العالم. يعتقد الويسليون أن أحد الأهداف الأساسية للخلّص، وخاصة التقديس، هو التجديد الكامل لصورة الله وتحقيق التمثّل بالمسيح. هذا ممكن في هذه الحياة من خلال نعمة الله وقوة الروح القدس. باختصار، ينظر اللاهوت الويسلي إلى البشرية في ضوء أكثر إيجابية من العديد من التقاليد الأخرى. إنه يؤكّد تحديدًا الإرادة الحرة البشرية ودور البشرية كشركاء في الخلق مع الله (Leclerc and Maddix 2010).

يؤكد اللاهوت الويسلي عقيدة قوية للخطية ويقر بأن الخطية موروثّة من والدينا البشريين الأولين. ولكن مرة أخرى، على عكس العديد من التقاليد الأخرى، فإن المسيحيين الويسليين متفائلون بشأن عيش حياة النصر في الله والغلبة على قوة الخطية بالنعمة. بالنسبة إلى الويسليين، تصف الخطية فعلًا إراديًا (أو إهمالًا للأعمال الصالحة). ومع ذلك، لا يُنظر إلى القيود البشرية (مثل اللعل النفسية أو العقلية أو الافتقار إلى الحكمة) على أنها خطايا، بل كأمراض لا تنحمل مسؤوليتها (إلى الأبد). وهذا يقود الويسليين مرة أخرى إلى موقف متفائل تجاه نعمة الله المُغيّرة في الحياة البشرية هنا على الأرض. وهكذا يُعبّر عن الخطية، من حيث العلاقات، وذلك عندما يُركّز عليها بصورة واضحة. تؤثر الخطية سلبيًا في علاقات الشخص مع الله، والآخرين، ومع نفسه، ومع الأرض. وبالمثل، تحدد القداسة «الْمَحَبَّةُ الْكَامِلَةُ» (١ يوحنا ٤: ١٨) المُعبّر عنه في سياق هذه العلاقات نفسها. وهكذا توفر القداسة المُعبّر عنها في الحب علاجًا للخطية (Leclerc and Maddix 2010).

◀ عقيدة الخلاص

يؤكد اللاهوت الويسلي فيما يتعلق بالخلاص (عقيدة الخلاص) أن الرب يسوع هو «الطَّرِيقُ وَالْحَقُّ وَالْحَيَاةُ» (يوحنا ١٤: ٦)، وأن كل نعمة - مُخلّصة ومقدسة - تظل قائمة بسبب موته وقيامته. وهذا يشمل النعمة السابقة، التي تصف النعمة التي تجذبنا إلى اختيار علاقة مع الله وإلى ميلادنا الجديد، حتى قبل أن ندركها فعليًا. تشمل هذه النعمة أيضًا أولئك الذين في حكم غير المسؤولين، مثل الأطفال الصغار، وأولئك الذين يعانون من علّات عقلية أو نفسية، وبحسب ويسلي، أولئك الذين لم تتح لهم الفرصة لسماع الأخبار السارة للإنجيل (انظر رومية ٢: ١٢-١٦). تمنحنا النعمة السابقة أيضًا إمكانية الوصول إلى المعرفة العامة. يؤكد اللاهوت الويسلي أن كل الحقيقة هي حقيقة الله. والنعمة تصالح البشرية الخاطئة مع الله من خلال الرب يسوع المسيح، وذلك حتى نخلص بالنعمة عبر الإيمان بالمسيح وحده. إن حياة الرب يسوع التي امتازت بالطاعة والمحبة الإراديين، والموت المُحب، والقيامة الجسدية، توفر وسائط الخلاص لكل من يقبله (Leclerc and Maddix 2010).

يؤكد اللاهوت الويسلي أن غاية البشرية، كما خلقنا الله، هي أن نعيش حياة مقدسة وأن نحقق أعظم وصيتين - أي محبة الله ومحبة الآخرين. والواقع أن كل النقاط المذكورة أعلاه موجهة

نحو رسالة القداسة. إن اللاهوت الويسلي للقداسة ملتزم التزاماً راسخاً بعقيدة التقديس الكامل والنمو الروحي في التشبه بالمسيح من خلال قوة الروح القدس الساكنة فينا. ومع ذلك، فإن جوهر رسالة القداسة الويسلية ليس «القداسة من أجل القداسة» أو «الخلو من الخطية من أجل الخلو من الخطية» على الإطلاق. إن القداسة التي تعززها النعمة تمكننا من محبة الله والآخرين، وخاصة أولئك الذين يحتاجون إلى المسيح. وهكذا، تظل الوصايا العظمى مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالإرسالية الكبرى باعتبارها رسالة الكنيسة (Leclerc and Maddix 2010).

◀ الكنيسة والأسرار المقدسة

يقبل الويسليون دور الكنيسة والأسرار المقدسة باعتبارها معتقدات أساسية. وتبرز بعض الاستعارات من بين الاستعارات الكتابية العديدة للكنيسة باعتبارها مناسبة لعقيدة الويسلين خاصة. كان مصطلح شعب الله هو المصطلح الأقدم والأكثر شمولاً. يصف هذا المصطلح في العهد القديم مجموعة عرقية وقومية معينة. وقد أصبح هذا المصطلح أكثر عالمية (بلا حدود) بحلول زمن العهد الجديد، ومع ذلك كان لا يزال يصف شعباً معيناً. يبرز مصطلح جسد المسيح كوصف أكثر خصوصية. وتكشف تلك العبارة المستخدمة كثيراً في رسائل بولس عن التنوع داخل الكنيسة مع الالتزام بمركزية المسيح. تشير الاستعارة التالية، أي المشاركة، إلى أن كل فرد يجد هويته وتحقيقه لذاته من خلال المسيح، بينما يشير مصطلح الشركة إلى بُعد علاقتي مع المسيحيين الآخرين وفي المسيح. أخيراً، تشير مصطلحات مثل ملهم، روحي، أو بقوة الروح، إلى القوة التي تربط الكنيسة معاً (من خلال حلول الروح القدس) والدعوة الخارجية المستمرة للإرسالية (من خلال تعزید الروح القدس).

وقد تميزت الكنيسة بدءاً من قانون إيمان نيقية بـ«علامات» أو «شواهد» الكنيسة: واحدة، مقدسة، جامعة، رسولية. يشير «أليستر ماكجراث - Alister McGrath» أن كل من هذه المصطلحات تشير إلى جانب من طبيعة الكنيسة (2001، 494-505).

الفصل الأول

يؤكد هذا المصطلح على الوحدة، ولكن ليس بالضرورة التوحيد. تضمنت الاستجابات التقليدية لفكرة كنيسة واحدة وجهة نظر إمبراطورية، إذ يحدد التسلسل الهرمي للكنيسة من هو داخل أو خارج، ووجهة نظر أفلاطونية، والتي تخلق ثنائية بين الكنيسة المثالية (غير المنظورة) مقابل الكنيسة الفعلية (أي المنظورة) المكونة من المسيحيين الحقيقيين وغير المؤمنين. تشمل التفسيرات الأخرى وجهة نظر أخروية مفادها أن الكنيسة اليوم غير كاملة ولكنها ستظهر عند مجيء المسيح، ووجهة نظر بيولوجية لاعتراف كنيسة العهد الجديد بالمسيح باعتباره جذع الشجرة الذي تفرع إلى الكنائس المختلفة. يبدو أن مفتاح الوحدة هو الاعتراف بالرب يسوع المسيح رباً، العامل الموحد الوحيد حتى المجيء الثاني للمسيح.

كنيسة مقدسة

يُترجم هذا المصطلح إلى «مُنْفَصِلَة وَمُكْرَسَة»، مما يعني في الأصل «التطهر من» (العالم) أو «التكرس» (لله). يشير هذا اللقب أيضًا إلى طبيعة أخلاقية وشهادة للنعمة. تعني القداسة أيضًا القدرة على العمل وفقًا للغاية والرسالة اللتان تُدعى جماعة الإيمان إلى تحقيقهما. بمعنى ما، إنها دعوة لكل جماعة للانضمام إلى عملية التقديس كشعب جماعي في العالم، ليصبح مجتمعًا يتمتع بالنزاهة والتشبه بالمسيح.

كنيسة جامعة

غالبًا ما تُرجمت هذه الكلمة بمعنى **عالمية**، وتشير أيضًا إلى جماعة في مرحلة انتقالية. يشير هذا المصطلح الوصفي إلى جميع الكنائس التي تظهر داخل العائلة المسيحية. وبينما مر المصطلح بعبارات مختلفة من المعنى، فإنه يؤكد في المقام الأول تنوع الكنيسة من دون التخلي عن القواسم المشتركة التي تربط هذه الكنائس المختلفة معًا كجزء من الكنيسة العالمية.

كنيسة رسولية

يستحضر هذا المصطلح التاريخ والرسالة (أبوستولوس، تعني «إرسال»). نحن كنيسة رسولية لأننا نتمتع باتصال خاص بالرسول (شخصيات العهد الجديد أو الشخصيات الأكثر معاصرة مثل لوثر أو ويسلي أو برسي). إن إرساليتهم الرسولية هي جزء من تراثنا وتدعونا إلى رسالتنا الخاصة لإعلان إنجيل المسيح للعالم.

علامات الكنيسة عند ويسلي

كان لدى جون ويسلي نسخته الخاصة من «علامات الكنيسة». لقد أظهرت «المجتمعات المُخْلِصَة والمُخْلِصَة» إيمانًا حيًا، كرازة وأسرارًا كتابية، واختصاصات الروح القدس، والإرسالية المسيحية، وكل ذلك من خلال قوة الروح القدس. تعطي هذه العلامات أدلة على طبيعة ما دُعيت الكنيسة إلى أن تكونه وتعمله. إن تأكيد ويسلي على العمل - أي الوعظ والأسرار (الكلمة والمائدة) - يكشف عن تقديره للأسرار التقليدية وتصنيفه الأوسع لوسائط النعمة.

السر المقدس

يعرّف عالم اللاهوت «روب ستابلز - Rob Staples» مصطلح **السر المقدس** كعلامة أو رمز لتعهد سابق بين شخصين وللوعود الذي يمثله هذا التعهد (86-85، 1991). ويقر ويسلي، على غرار القديس أوغسطينوس، بأن **السر المقدس** «علامة خارجية لعمل داخلي للنعمة». وتختلف الطريقة التي ينقل بها السر المقدس النعمة باختلاف التقاليد، ولكن يبدو أن ويسلي قاوم فكرة أن الأسرار المقدسة تمتلك القدرة على نقل النعمة بمفردها (*ex opere operato*) بغض النظر عن إيمان الكاهن الذي يدير السر المقدس أو الشخص الذي يتلقى السر المقدس (*ex opere operantis*). ويبدو أن ويسلي يتبنى فكرة أن السر المقدس يجسد حضورًا افتراضيًا. وهكذا، يعمل السر بهذا المعنى على تجسيد النعمة من خلال فعل الروح القدس، وتحول ليس

العناصر على وجه الخصوص ولكن الأشخاص والحياة الأوسع للكنيسة إلى جسد المسيح أثناء شركتهم فيه (Blevins 2003).

اعترف ويسلي بالمعمودية والشركة باعتبارهما سرين حقيقيين (ودافع عن كليهما). ومع ذلك، فقد قدم أيضاً معياراً أكبر لمساعدتنا على فهم كيف يمكن اعتبار أي فعل سرّاً من خلال استخدامه لمصطلح **وسائل النعمة**. إن تأكيد ويسلي على وسائل النعمة يوفر كلاً من المراجع لفهمنا للممارسات المسيحية (بما في ذلك التعليم المسيحي) وهو فرصة لرؤية كيف يعمل الثالوث في العالم. سوف يُقدم المزيد في الفصول اللاحقة.

◀ المنهجيات التعليمية: الفرضيات اللاهوتية والفلسفية

لا يدعم المنظور الويسلي فهمًا معينًا للعقائد اللاهوتية فحسب، بل يمثل أيضًا أسلوبًا معينًا للاستقصاء اللاهوتي، وعليه، بعض الأفكار المنهجية للتعليم أيضًا. فيما يلي قائمة بالمنهجيات التعليمية التي تستنير بالمنظور اللاهوتي الويسلي.

السعي نحو الحق

لقد اكتسبت كلمة **الحق** في اللغة العامة العلمانية والدينية اليوم معاني عميقة ومتنوعة. فقد أصبح الحق في المجال العلماني نسبيًا وسياقيًا بحثًا في عصر ما بعد الحداثة. وردًا على ذلك، وضع العالم الديني الحق في صندوق إذا جاز التعبير، واعتبره شيئًا لا ينبغي استكشافه، بل يجب الدفاع عنه فحسب. لذا يُختزل الحق في افتراضات دينية يعتبرها البعض مطلقة. ويميل اللاهوت الويسلي إلى تجاوز هذه المواقف المتطرفة. إذ بالنسبة إلى ويسلي، فإن الحق مجسد في المقام الأول وليس مجردًا. وعلى وجه التحديد، فإن الحق هو شخص الرب يسوع المسيح الذي نتقابل معه. وهكذا، عندما نشير إلى «السعي نحو الحق»، فإننا لا نعني شيئًا أكثر أو أقل من السعي نحو الشركة الشخصية مع الله بالمسيح بحسب الروح القدس. وهذا لا يعني أنه لا توجد حقائق نتمسك بها. ولكن هذا يعني ضمناً، في النموذج الويسلي، أن العلاقة الحقيقية لها الأسبقية على التعبيرات أو المقترحات الدينية (Leclerc and Maddix 2010).

وفقاً لويسلي، يمكن للمرء أن يؤكد فكرياً تعبيرات الإيمان من دون أن يكون مسيحياً حقاً في العالم، إذ عندما يستكشف جون ويسلي كونه مسيحياً، فإنه يركز على عيش «الإيمان المليء بطاقة المحبة». إن التعليم المسيحي يُنظر إليه على أفضل وجه باعتباره الجمع بين المعرفة والتقوى الحيوية. فهو يسعى إلى المعرفة ويؤكد التميز في المساعي الفكرية. كما يسعى إلى دمج الإيمان والتعلم. ما يجعل التعليم مسيحياً هو أنه لا يسعى فحسب إلى أن يكون إعلامياً ولكن أيضاً إلى أن يكون تشكيليًا ومُغيّرًا من خلال المشاركة مع الله الحي.

الاستقراء والمعرفة

يتضمن أحد جوانب فلسفة/لاهوت التعليم الويسلي حقيقة مفادها أن النهج الويسلي لا يبدأ بتلقين افتراضات استنتاجية، بل بالانخراط الإبداعي والتفكير الاستقرائي في مواقف وسياقات الحياة الواقعية التي تسمح للطلاب بالدخول في المواد على مستويات عميقة. ومع ذلك، فإن

النهج الويسلي، وخاصة في سياق الفنون المتحررة، يسعى إلى المعرفة من خلال جميع التخصصات العلمية التقليدية في الجامعة، وفي جميع جوانب خلق الله، سواء كانت دينية أو دنيوية. كل الحق هو حق الله. يركز التعليم المسيحي الويسلي على دمج الكتاب المقدس والتقليد والعقل والاختبار. يظل المعلمون المسيحيون أيضاً متعمقين في السياق والوجود، ويربطون الحق الكتابي بكل جيل جديد وسياق ثقافي.

رباعي الأضلاع

بينما أكد ويسلي على فكرة الإصلاح الخاصة بـ **سكربتورا (أي «الكتاب المقدس وحده»)** ووضع سلطة الكتاب المقدس فوق كل شيء آخر، إلا أنه عدل بعض الآثار المترتبة على هذه العقيدة. كان ويسلي يؤمن بأن الكتاب المقدس هو المصدر الأساسي للسلطة، ولكنه ليس بالضرورة السلطة الدينية الوحيدة. وكما يقول «دونالد ثورسن - Donald Thorsen»: «إن المساهمة الأكثر ديمومة التي قدمها جون ويسلي في المنهج اللاهوتي تنبع من... [إدراجه] للاختبار جنباً إلى جنب مع الكتاب المقدس والتقليد والعقل كمصادر حقيقية للسلطة الدينية. وفي حين حافظ ويسلي على أولوية الكتاب المقدس، فقد عمل بتفاعل بين المصادر في تفسير الحقائق الكتابية وإضائها وإثرائها وتوصيلها» (81، 2004). لا يعني هذا المنظور أن التقليد أو العقل أو الاختبار يمكن أن تقف بمفردها كمصادر للسلطة، إذ يعلو الكتاب المقدس فوق أولئك المساعدين الثلاثة.

إن التقليد، وخاصة ذلك الذي يعود إلى فترة الكنيسة الأولى، يتطلب دراسة جادة. فلا بد أن نفهم كيف فسرت الكنيسة الكتاب المقدس، وخاصة في تطور المعتقدات الأرثوذكسية مثل طبيعة الثالوث وطبيعة الرب يسوع المسيح إلهاً وإنساناً. وتظل كيفية تفسير الخدام للكتاب المقدس عبر القرون مهمة. ولا بد أن يستخدم الناس العقل في فهم كيفية تمييز الرسالة الكتابية وصياغتها وتوصيلها. ولم يقترح ويسلي أننا نستطيع أن نستدل على طريقنا إلى الله بالعقل، بل إن الله أعطانا قدرات عقلانية لنستخدمها، كما يعمل الاختبار على تأكيد حقيقة الكتاب المقدس. فإذا لم يختبر المسيحيون الرسالة الكتابية، فلا بد أن نشكك في تفسيرنا للرسالة. ومن المعروف عن ويسلي إعادة فحص الكتاب المقدس وإعادة تفسيره في ضوء بعض تجارب شعبه الميثودي. ويوفر التقليد والعقل والاختبار رؤى حاسمة في فهم الكتاب المقدس (Leclerc and Maddix 2010).

الروح الجامعة

غالباً ما يركز الويسليون انتباههم على تلك الأشياء الأساسية لخلاصنا. أما فيما يتعلق بالأمور غير الأساسية، فيجب علينا أن نمنح الحرية للتفكير في مجالات لم ترد في الكتاب المقدس أو في المقالات. على سبيل المثال، رفضت إحدى الطوائف إلزام أتباعها بمعتقدات معينة حول بدء العالم أو نهايته، متبعة مقولة القديس أوغسطينوس: «في الأمور الأساسية الوحدة؛ وفي الأمور غير الأساسية الحرية؛ والمحبة فوق كل شيء». تعبر عظة ويسلي بعنوان «الروح الجامعة» عن الموضوع نفسه، إذ تدافع عن المعتقدات اللاهوتية الأساسية ولكنها تترك مساحة كبيرة للاختلافات في العبادة والممارسة والسياسة. وهكذا، عندما نتحدث عن الروح الجامعة، فإننا نُظهر الانفتاح على

الاستماع إلى وجهات نظر أخرى باحترام ومحبة. يجب أن تدخل هذه الروح إلى كل فصل دراسي واجتماع. لا يعني هذا النهج أن الأشخاص ليس لهم تبني آراء قوية ولكن يجب على الأشخاص أن يتفقوا على الاختلاف بمحبة في مجتمع تعليمي صحي (Leclerc and Maddix 2010).

الخلاصة

يمثل لاهوت جون ويسلي نظامًا واحدًا من المعتقدات داخل التقليد المسيحي، وهو نظام معتقدات يعلم التلمذة في الجماعات القائمة على المذهب الويسلي. يستهل النهج الويسلي تجاه تلمذة المسيحيين بفهم لاهوت جون ويسلي والعقائد الإيمانية الأساسية. توفر هذه العقائد الأساس للتدريس والممارسة الأمانة. كون المرء مسيحيًا يتضمن العقيدة القويمة المتسقة (الإيمان القويم) مع الأورثوبراكسيس (استقامة العمل) والأرثوبائية المتسقة (تقوى القلب مع الله والقريب). ندرس اللاهوت لمعرفة المزيد عن الله وكيف يعمل الله في العالم. والنتيجة هي التلمذة الأمانة، وعيش حياة متمثلة بالمسيح، والتي يعتقد ويسلي أنها ستقود إلى «قداسة القلب والحياة».

ويسلي المُعلِّم

◀ مقدمة

تخيل أنك تعيش في إنجلترا في القرن الثامن عشر. ما التحديات التي قد تواجهها كمعلم مسيحي في ضوء منظور الأطفال في ذلك الوقت؟ ما العقبات التعليمية التي تحتاج إلى التغلب عليها عند العمل مع الفقراء؟ فكر في حياتك اليوم كخادم. ما الشيء الرئيس الذي يوجه خدمتك التعليمية؟ إذا كنت تريد أن تسعى إلى تشبه الناس بالمسيح كلية، فأين ستبذل أفضل جهودك؟ ما توجه اهتمامك؟ ولماذا؟

كان جون ويسلي عالم لاهوت عملي. لقد عاش لاهوته في خدمته، وفهم الحاجة إلى تأسيس ممارسات الخدمة التعليمية التي تساعد الناس على النمو نحو «قداسة القلب والحياة» (Blevins 1999). كان مؤثرًا جدًا في تطوير الممارسات التعليمية التي عززت تحول الأشخاص والمجتمع. لقد استخدم ويسلي أربعة مضامير أساسية على وجه الخصوص - تعليم الطفولة، وتعليم الكبار (التشكيل)، والإصلاح الاجتماعي للحياة الفردية والهياكل الاجتماعية، والتبشير (الإيمان الشخصي) - والتي تكشف عن وجهات نظر خدمته التعليمية والتأثير اللاهوتي لاهتمامه الموجه الأساسي بقداسة القلب والحياة.

◀ تعليم الطفولة

نهج ويسلي للتعليم المسيحي للأطفال يتبع لاهوته منطقيًا، فقد كان يؤمن بسقوط الجنس البشري منذ الولادة، بما في ذلك أصغر أفرادهم. أزاحت الخطية الصورة الأخلاقية والطبيعية لله في البشرية جمعاء وجلبت الاغتراب عن الله للصغار والكبار. كان ويسلي مهتمًا بشدة بخلص الأطفال ورأى في التعليم المسيحي وسيلة أساسية لتحقيق هذه الغاية. في عظمته «عن تعليم الأطفال»، يقول ويسلي: «الآن، إذا كانت هذه هي الأمراض العامة للطبيعة البشرية، ألا يكون الهدف الأسمى للتعليم هو علاجها؟ أليس من واجب كل من عهد الله إليهم بتربية الأطفال أن يحرصوا قدر الإمكان أولاً على عدم زيادة أو تغذية أي من هذه الأمراض (كما يفعل غالبية الآباء باستمرار)» (1975/2003, 3:352).

المعمودية

لقد أمضى ويسلي جزءاً كبيراً من خدمته في تعليم الأطفال، وكان يعتقد أن الخطوة الأولى في خلاصهم هي المعمودية (Wesley 1872/1986, 10:188). يصل البالغون إلى الميلاد الجديد من خلال المعمودية، أي بداية التحول الروحي، ولكن بشرط أن يتوبوا ويؤمنوا بالإنجيل. أما الأطفال فقد وصلوا إلى الحياة الروحية من خلال علامة خارجية للمعمودية غير مشروطة، إذ لا يستطيعوا الآن التوبة أو الإيمان (٥: ٣٨). ظل الأطفال في حالة الخطية الأصلية، وعادة لا يمكن تخليصهم إلا إذا اغتسلوا بالمعمودية. المعمودية تجدد الأطفال وتبرهم وتمنحهم امتيازات الإيمان المسيحي. غالباً ما يسيء الناس فهم وجهة نظر ويسلي اللاهوتية حول المعمودية الأطفال. ونتيجة لذلك، غالباً ما لا تُمارس المعمودية الأطفال بحسب التقاليد الويسلية. «ربما لم تبتعد الكنائس في التقليد الويسلي/القداوسة عن تراثها الويسلي الكلاسيكي بصورة أكثر وضوحاً في جوانب أخرى من ممارساتها الخاصة بالأسرار كما حدث في مسألة المعمودية الأطفال» (Staples 1991, 161). أحد الأسباب الرئيسة لتجنب ممارسة المعمودية الأطفال هو المفهوم اللاهوتي الخاطئ لمعمودية الأطفال كسر مقدس متجدد (Blakemore 1996, 179). يتساءل معظم الناس كيف يحدث التحول الذي يصفه ويسلي في طفل يفتقر، وفقاً للحجة، إلى القدرات المعرفية اللازمة لهذا الاختبار. يرد ويسلي ويقول: «لا يمكننا أيضاً أن نفهم كيف يتم ذلك في شخص أكبر عمراً» (Wesley 1872/1986, 6:74).

يقدم «روب ستابلز - Rob Staples» ملخصاً جيداً لمنطق ويسلي في المعمودية الأطفال: (١) إن فائدة المعمودية هي غسل ذنب الخطية الأصلية؛ (٢) المعمودية مناسبة للأطفال بسبب استمرارية عهد النعمة الذي قطعه الله مع إبراهيم؛ (٣) يجب إحضار الأطفال الصغار إلى المسيح وقبولهم في الكنيسة، بناءً على ما ورد في متى ١٩: ١٣-١٤ ولوقا ١٨: ١٥؛ و(٤) وجد ويسلي دعماً لمعمودية الأطفال في ممارسة الكنيسة «في جميع العصور وفي جميع الأماكن» (1991, 167-72). رأى ويسلي المعمودية الأطفال كخطوة مهمة في التطور الروحي للطفل ودخوله إلى جماعة الإيمان. علّم ويسلي أنه من خلال المعمودية «تنغرس نعمة أساسية» (Wesley 1872/1986, 10:192) و«أن الأطفال بحاجة إلى أن يُغتسلوا من الخطية الأصلية؛ لذلك هم أشخاص مناسبون للمعمودية» (10:193) فإذا عاش الطفل، فلن يمر مرة أخرى عبر باب التوبة إلى الإيمان، إلا إذا ارتكب خطية. ومع ذلك، فمن الطبيعي أن يرتكب الأطفال الخطية، لأن مبدأ الطبيعة لا يزال يعمل في الطفل (320, Towns 1975). الطريقة الوحيدة للحفاظ على براءة الأطفال هي حمايتهم تماماً من الفساد أثناء سنوات ضعفهم وبناء الشخصية في الوقت نفسه. ونتيجة لذلك، قد يقاومون الشر بقوتهم الخاصة عندما يكبرون (95, Prince 1926). يقدم ويسلي مهمة التعليم بقوله: «إن الهدف الأسمى للتعليم هو علاج أمراض الطبيعة البشرية» (Wesley 1872/1986, 2:310).

الإيمان

رأى ويسلي أن الإيمان هو الخطوة التالية في التعليم المسيحي للأطفال. كان يؤمن أن أي شخص أخطأ بعد المعمودية قد أنكر صحة المعمودية، وعليه، يجب أن يلجأ إلى ولادة جديدة

للخلاص. وقد شعر ويسلي أن الإيمان ضروري بصورة كلية للأطفال وكذلك للبالغين. لذا يقول «برينس - Prince»: «لم يعتقد ويسلي أن التعليم المسيحي يجعل الإيمان غير ضروري، ولكن التعليم والإيمان المسيحي يكملان بعضهما بعضًا» (Prince 1926, 96). في عظمه «عن تعليم الأطفال» (360-347, 3: 1975-2003)، ذكر ويسلي أن تدريب الأطفال على الطريق الذي يجب أن يسلكوه يساوي علاج مرض الطبيعة بتدريب الفرد على الدين. عمل «برينس - Prince» الريادي عن ويسلي وتعليم الطفولة، يطرح فكرة ويسلي عن غاية التعليم المسيحي: إن هدف كل عمل مع الأطفال في المنزل، وفي المدارس، وفي المجتمع الميثودي هو جعلهم أتقياء، وقيادتهم إلى الإيمان الشخصي، وضمان الخلاص. «إن التعليم الديني ليس مجرد تربية الأطفال على عدم الإضرار بأنفسهم والامتناع عن الخطية الخارجية، وليس اعتيادهم على استخدام النعمة، وتلاوة صلواتهم، وقراءة كتبهم، وما إلى ذلك، ولا تدريبهم على الآراء الصائبة. إن الغاية من التعليم الديني هي غرس الإيمان الحقيقي والقداسة ومحبة الله والبشرية في الأطفال وتدريبهم على صورة الله». (1926, 87-88)

الممارسات

هذا التعليم لجعل الأطفال مسيحيين، سواء داخليًا أو خارجيًا، يبدأ مع الوالدين ويستمر في المدارس بواسطة المعلمين وفي المجتمعات (Naglee 1987, 228-37). تختلف التقييمات التعليمية لنهج ويسلي مع الأطفال (انظر Blevins 2005, 2008; Estep 1997, 43-52; Felton 1997; Heitzenrater 2001; Prince 1926, 103-36; Seaborn 1985, 30-59; Stonehouse 2004). ومع ذلك، يظل جميع المعلمين مدينين إلى «برينس - Prince»، لأنه كان أول من استكشف نهج ويسلي في التعليم (Hall 1998, 12). يشير «جون جروس - John Gross» إلى أن بعض تجارب ويسلي المبكرة ربما أثرت في تصميمه للمناهج الدراسية للتعليم العالي (1954, 13-14). يزعم «ستونيهوس - Stonehouse» أن لاهوت ويسلي كان محوريًا لمنظوره التعليمي ووفر قوة دافعة لتطبيقاته في الخدمة التعليمية (2004, 133-48). يقدم ويسلي نفسه ملخصًا واحدًا لأسسه اللاهوتية لتعليم الأطفال ويقول: «إن تحيز الطبيعة هو الطريق الخطأ؛ والتعليم مصمم لتصحيحه. وهذا، بنعمة الله، يحول التحيز من الإرادة الذاتية والكبرياء والغضب والانتقام ومحبة العالم، إلى التسليم والتواضع والوداعة ومحبة الله» (1872/1986, 13:476).

لا شك أن تطبيقات ويسلي التعليمية مع الأطفال تأثرت بقناعاته اللاهوتية، لكن يجب أن نتذكر أنه كان ينظر إلى الأطفال من خلال عدسة إنجلترا في القرن الثامن عشر. أولاً، كما يقول «جون جروس - John Gross»، «لم ينظر [ويسلي] إلى الطفل على أنه طفل، بل اعتبره وحدة للخلاص، نشأ في الخطية، وعرضة للشرب، وبجميع الأحوال هو مثل جمرة يجب انتشالها من النار» (1954, 9). ثانيًا، كان ويسلي يعتقد اعتقادًا راسخًا أن الحياة الدينية الحقيقية العميقة ممكنة في مرحلة الطفولة (Prince 1926, 82). أثبت هذا الاعتقاد بوضوح في التحولات الطفولية في مدرسة كينجسود، إذ تشير التقارير إلى أن الأطفال في كينجسود اختبروا الخلاص بين سن السادسة والرابعة عشرة. كان ويسلي يعتقد أن الأطفال يظلون مؤهلين للتغيير الروحي حتى سن

العاشرة. وهكذا تحمى خطايا الطفل بحلول سن العاشرة عبر «غسل الروح القدس» الذي يناله في المعمودية (Wesley 1872/1986, 2:465). ثالثاً، شعر ويسلي أن بداية التعليم الديني الواعي يجب أن تتزامن مع بدء نمو التفكير المنطقي والعقلي للطفل (13:476).

رابعاً، يجب تربية الطفل بعيداً عن مرض الخطية. وكما رأينا، كانت وجهة نظر ويسلي عن الخطية الأصلية هي الأساس لمفهومه عن التعليم المسيحي. خامساً، يجب كسر إرادة الطفل. كان تأديب ويسلي للأطفال قاسياً ومتشدداً في بعض الأحيان، وخاصة عند وصول الأمر إلى هذا الحد. ومع ذلك، هذا لا يعني أنه دعا إلى شكل شمولي أو غير مقيد من تأديب الطفل (Estep 1997, 49). وهكذا يشير ويسلي في سياق فكرة ما حول طريقة تعليم الأطفال، ويقول: حتى القادة المتدينين قد لا يتمتعون بحكمة الحكم التي قد يفتقرها بعض الرجال الصالحين. وقد يميلون باعتيادية إلى هذا التطرف أو ذاك، بين التسامح والشدّة. وإذا تساهلوا مع إرادة الأطفال الحرة، أو قيدوهم بلا داع وبوقاحة؛ وإذا لم يستخدموا أي عقوبة على الإطلاق، أو بأشدّ مما هو ضروري، وهكذا فإن الميل إما لطرف أو لآخر، قد يحبط مساعيهم. (1872/1986, 13:474)

إن وجهة نظر ويسلي في تأديب الأطفال تفسر رفضه للعب باعتباره ضاراً، سواء من الناحية التعليمية أو الروحية: «ليس لدينا لعب في أي يوم؛ لأن من يلعب كطفل سيلعب كرجل» (285). اختلفت وجهة نظر ويسلي في اللعب عن وجهة نظر أسلافه (Reed and Prevost 1993, 319). سادساً، تحدث ويسلي إلى معلميه حول الممارسات والتقنيات التربوية التي تضمنت أشياء مثل كيفية التحديث، وكيفية تطوير علاقة محبة، وكيفية تعليم الأطفال من خلال التكرار (Towns 1975, 325).

المدارس

يوضح تطوير مدرسة كينجسود والمدارس الخيرية أيضاً قناعة ويسلي اللاهوتية القوية بشأن التعليم المسيحي والتي نمت من ازدهاره للتعليم العام. كان يعتقد أن المدارس العامة في عصره كانت «حضانة لكل أنواع الشر» (1872/1986, 2:301). وكما يقول «ألفريد بودي - Alfred Body»: «كان التعليم العام يفتقر تماماً إلى الدين والدافع الديني، وهذا ما يمنحنا على الفور المفتاح إلى فكرته التعليمية الرئيسة: الدين والتعليم يسيران معاً» (1936, 47). يقدم «جيم إستيب - Jim Estep» (1997, 51) قائمة بانتقادات ويسلي للتعليم العام في إنجلترا، والتي اعتبر كينجسود حلاً لها:

١. كانت معظم المدارس تقع في «مدن كبيرة» حيث يمكن تشتيت انتباه الأطفال عن دراستهم بأنشطة المجتمع.
٢. كانت معظم المدارس تقبل الطلاب بلا تمييز، حيث يفسد الأسوأ الأفضل.
٣. كان التعليم الديني معيباً، وعليه فإن هدف التعليم، في رأي ويسلي، كان مضللاً.
٤. أهملت مهارات الدراسة الأساسية، مثل القراءة والكتابة، لصالح المساعي التعليمية الأكثر رسمية، مثل اللغات الكلاسيكية.

٥. أخيرًا، عندما توفر التعليم الكلاسيكي، فأن التعليم وتدفق المناهج تُسق تعسفيًا (انظر (Wesley 1872/1986, 13:289-301).

دفعت مخاوف ويسلي بشأن التعليم العام إلى اتخاذ إجراء حاسم، إذ تحدث إلى الآباء ومديري المدارس، وزودهم بالموارد المفيدة كما هو موضح في «توجيهات للأطفال» (1872/1986, 14:217-18) وفي منشورات أخرى (Felton 1997). ظل ويسلي ملتزمًا بشدة بتوفير بيئة تعليمية تعزز النمو والتطور الديني، كما تحقق في مدرسة كينجسود. لم يؤكد ويسلي أن جميع أشكال التعليم المسيحي المعاصرة أثبتت فائدتها. في الواقع، كان يعتقد أن الديانات الزائفة والتعليم السيئ والمعلمين غير المنضبطين تسببوا في «ضرر أكثر من نفعهم». لذلك، زعم أن معلمي الأسر والمتخصصين يجب أن يقدموا تعليمًا سليمًا للأطفال لضمان ليس فقط التعليم الديني ولكن التعليم المسيحي (Wesley 1872/1986, 14:474-77).

يشير «ألفريد بودي - Alfred Body» إلى أن المدرسة الداخلية في كينجسود كانت بمنزلة نموذج مثالي للتعليم، رغم كفاحها كمؤسسة (1936, 84-130). يكشف «بودي - Body» عما يعتقد أنهما السمتان الرئيستان لفلسفة ويسلي التعليمية، وهما: «التدريب الديني والهيمنة الكاملة على الأطفال» (94). وهكذا فإن استكشاف «بودي - Body» فيما يخص مدرسة كينجسود يوظف عمل ويسلي في الروح الإنسانية للقرن الثامن عشر، رغم الصراعات مع الموظفين والمخاوف المالية المختلفة في المدرسة (39-40). بالنسبة إلى ويسلي، كما هو الحال بالنسبة إلى «وايتفيلد - Whitefield»، فإن الدين والتعليم ينتميان إلى بعضهما بعضًا: «فقد كان الغرض من التعليم أن يكون وسيلة لتحقيق الغاية العظيمة المتمثلة في خلاص نفوس الأطفال» (74). ومع ذلك، عكست مدارس ويسلي عددًا من الافتراضات المتسقة مع الأنظمة التعليمية البريطانية الأخرى في ذلك العصر، وخاصة بالمقارنة مع المدارس الخيرية ومدارس اللغة في زمن ويسلي (Blevins 2008; Heitzenrater 2001).

كان ظهور مدارس الأحد في عام ١٧٨٠ تطورًا تعليميًا مهمًا هو الآخر. ورغم أن الفضل الرئيس في تطوير مدارس الأحد يعود إلى «روبرت رايكس - Robert Raikes»، لا يمكن تجاهل تأثير الميثودية. فقد طور الميثوديون مدارس الأحد لأطفال الأسر الفقيرة (Marquardt 1992, 54). فتحت مدارس الأحد الأبواب لجميع الأطفال، على عكس مدارس اللغة العادية. تعلم الأطفال أساسيات القراءة والكتابة والحساب وأهم جوانب التعليم المسيحي. كما كانت دراسة الكتاب المقدس هي التركيز الأساسي لمدارس الأحد (54-55). لقد طور ويسلي تأسيس مدارس الأحد بهدف تبشير الضالين. كانت مدارس الأحد تعني أكثر من مجرد نقل المعرفة؛ كان الأطفال بحاجة إلى النمو كمسيحيين قد يقودون تجديد الأمة بأكملها.

إن أساس عمل ويسلي التعليمي، كما كانت مهمته الإنجيلية، إنسانيًا في المقام الأول، وكانت مدارسه المبكرة تؤسس لأجل الطبقة الأفقر. لقد لاحظ فقر الفقراء وبؤسهم، وتحرك قلبه لمنحهم حياة أفضل، حتى إنه قدم الملابس للمحتاجين (Body 1936, 133). فقد أدرك «بودي - Body» «أن الخدمة للإنسانية كانت بالنسبة لويسلي مجرد مظهر مرئي لخدمته لله»، وهي تغذي تقديره لجميع جهود ويسلي التعليمية (134).

باختصار، يظل تأكيد ويسلي على تعليم الأطفال مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بأسسه الطبع-إنسانية واللاهوتية. إن التأكيدات على معمودية الأطفال، وإيمانهم، وتشكيلهم روحياً تكشف جميعها عن تأثير فهمه اللاهوتي للإنسانية.

◀ تعليم البالغين

تشير كتابات ويسلي وتقييمها من قبل العلماء إلى أن ويسلي قدم ممارسات تعليمية محددة بوضوح كبير للبالغين مقارنة بالأطفال. تشمل أدلة تركيز ويسلي على تشكيل البالغين دراسات حديثة عن حياته التبعية الشخصية المبكرة ودراسة المؤلفات الصوفية في التشكيل الروحي القديمة (Harper 1983a; Tuttle 1989) بالإضافة إلى مناهج ويسلي للتوجيه الروحي، والتي تظهر في رسائله إلى تابعيه. (Tracy 1987). علاوة على ذلك، يستنتج العلماء أن مفهوم ويسلي وممارسته لتشكيل المجموعة كان سمة أساسية في ممارساته التعليمية ويوفر دليلاً للخدمة المعاصرة. كانت فلسفة ويسلي لتشكيل المجموعة موجهة بوضوح لتطويره للمجموعات الصغيرة. بدأ تشكيل تفكير ويسلي فيما يتعلق بالمجموعات الصغيرة بتجارب تعليمه في مرحلة الطفولة في المنزل، إذ كان لوالدته سوزانا دوراً رئيساً:

لم تُقم العبادات العائلية لنا فحسب بل للخدم أيضاً. كانت الاجتماعات التبعية تُقام باستمرار في مطبخ بيت الكاهن مساء يوم الأحد. وعندما كان والدي غير متواجد كانت والدي تتولى المسؤولية. ذات مرة عندما كان والدي يقضي وقتاً في لندن... انضم بعض أعضاء الجماعة الدينية إلى اجتماعاتنا. في البداية كان يحضر ثلاثون أو أربعون شخصاً، ولكن بحلول الوقت الذي عاد فيه والدي كان الحضور قد وصل إلى أكثر من مائتي شخص. (Tuttle 1978, 44-45)

ساهمت تجارب ويسلي في أكسفورد أيضاً في أساليبه التأديبية (Tyerman 1872/1986, 69-70) ومع ذلك، حدثت مرحلة أكثر أهمية في تطوير ممارسة ويسلي للمجموعات الصغيرة بعد تجربة الأديرسجيت في مايو ١٧٣٨. إذ بعد ثلاثة أسابيع من تحوله، بدأ ويسلي في زيارة المستوطنات المورافية في ساكسونيا. التقى في المستوطنة الأولى، مارينبورن، بالزعيم المورافي الكونت زينزيندورف. والتفت ويسلي في مستوطنة هيرنهوت نحو الجماعة المورافية بافتتان كبير. كان الكونت زينزيندورف قد رتب الجماعة في خلايا مدمجة، أو «فرق» كما أسماها، للإشراف الروحي وإدارة الجماعة (Henderson 1997, 59). أصبح نموذج المورافيين أحد السمات المميزة للمنهجية الميثودية: إذ فصلوا بين التعليم والتثقيف باعتبارهما وظيفتين متميزتين. وكانت الجلسات التعليمية تسمى «جوقات»، مخصصة بالكامل للتدريس. كانت مجموعات التثقيف، المسماة «الفرق»، مخصصة للتشجيع الشخصي. لم يُسمح بأي تعليم خلال هذه الاجتماعات، المشاركة الحميمة، والاعترافات، والتقارير الشخصية عن الاختبارات الروحية فقط (60-61).

عندما عاد ويسلي إلى إنجلترا، كان حريصاً على تجربة المعرفة التي اكتسبها حديثاً وفي غضون ثلاثة أسابيع كان قد نظم فرقاً من المؤمنين وفقاً لنموذج المورافيين/هيرنهوت. ورغم حماسه، انفصل ويسلي في النهاية عن المورافيين بسبب الشكوك حول عقيدتهم وممارساتهم.

كان الانفصال مؤلماً، لكنه اعتبره ضرورياً. ومع ذلك، اكتسب ويسلي رؤى قيمة وفرت له الزخم لتشكيل مجموعته (Outler 1964, 353-76).

شارك ويسلي في قيادة الجماعات الجديدة التي شكلها، مع «بيتر بولهر - Peter Bolher» المورافي، حين جمع أربعين أو خمسين رجلاً اجتمعوا للصلاة ومجموعة التشجيع (Simon 1923, 150). تضمنت الاجتماعات قائمة من ثلاثة وثلاثين مادة، تتكون في الغالب من قواعد القبول في المجموعة، والوظيفة، وأساليب التماسك، والطرء، والترتيب (Wesley 1872/1986, 97). كان تطور هذه المجموعات تحولاً جوهرياً في ممارسات ويسلي التعليمية للبالغين؛ لم تكن المجموعات مرتبطة بكنيسة إنجلترا. كما كان ويسلي غير راضٍ عن مشاركته في الجمعيات الدينية الأخرى بسبب افتقارها إلى الفرصة لكشف نفس المرء ومشاركة صراعاته الروحية في مجموعة آمنة ومتقبلة (Henderson 1997, 65).

واجهت جمعية فيتر لين صعوبات في عام ١٧٣٩، إذ فقد العديد من الأعضاء اهتمامهم بالمجموعات. وبدأت الانقسامات تنشأ ما بين المورافيين والأنجليكانيين. ونتيجة لعدم رضا ويسلي عن المجموعة، عقد اجتماعاً في المسبك القريب، الذي كان تحت الإنشاء. وأدى نجاح ويسلي إلى حضور أكثر من ثلاثمائة شخص لافتتاح المسبك، وقرر ويسلي الانفصال عن جمعية فيتر لين لبدء مجموعة جديدة تسمى جمعية المسبك (Henderson 1997, 76-77).

لقد حققت جمعية المسبك نجاحاً كبيراً وفمت إلى أكثر من تسعمئة عضو بحلول عام ١٧٤١. ومع ذلك، لم يكن عدد الفرق يزداد بسرعة مثل الجمعيات، وقد قلق ويسلي بشأن الحاجة إلى إشراف أفضل. وكانت النتيجة نشأة اجتماعات الفصل. وهكذا ملأت اجتماعات الفصل الفجوة الحرجة بين الجمعية والفرق. ومن خلال اجتماعات الفصل، خلق ويسلي بيئة من القبول للأشخاص من خلفيات اجتماعية مختلفة على نطاق واسع. كانوا يجتمعون في المنازل والمحلات التجارية وغرف المدارس والعليات وحتى مخازن الفحم. كما تشكلت مجموعات تسمى فرق التوبة، والتي كانت مصممة لإعادة التأهيل في هذا الوقت. وشملت هذه المجموعات أشخاصاً يعانون من مشكلات اجتماعية وأخلاقية حادة، والذين كانوا بحاجة إلى علاج أكثر صرامة وقوة (Henderson 1997, 80).

لقد وفرت نشأة الجمعيات والفرق واجتماعات الفصل نظاماً تعليمياً شاملاً للبالغين. وقد كَيَّف المعلمون والرعاة في القرن العشرين تشكيل مجموعات ويسلي لتعكس الممارسات التعليمية الأكثر حداثة. لقد طور «ديفيد مايكل هندرسون - David Michael Henderson» تصنيفاً (أو نظام تصنيف) يوفر إطاراً خارجياً لتحديد هوية المجموعات الويسلية (1981). ويستند نظام هندرسون على الأهداف التعليمية وليس العوامل النفسية (Drakesford 1978, 104). وهكذا يقدم قائمة بالمبادئ الأساسية التي تستند إليها فلسفة ويسلي التعليمية. وهي تشمل ثلاثة «أنماط» أساسية أو «طرق منهجية مناسبة» تشمل الجماعات (النمط المعرفي)، واجتماعات الفصل (النمط السلوكي)، والفرق (النمط العاطفي) (Drakeford 1978, 187-88). يوفر تقييم هندرسون لتشكيل المجموعة عند ويسلي أساساً فلسفياً للمجموعات الصغيرة اليوم. يمكن للجماعات استخدام مجموعات ويسلي لتقييم الأغراض الأساسية لمجموعاتها الصغيرة.

قدم «ديفيد لوز واتسون - David Lowes Watson» المساهمة الأكثر أهمية في المناهج المعاصرة في تشكيل المجموعة الويسلية (1985, 1990, 1991). لقد وضع واتسون إطار عمل لمجموعات التلمذة في الجماعات الدينية المحلية، وخاصة الكنائس الميثودية المتحدة. إن عمله هذا كان نافعا في توفير التطبيق العملي لتشكيل مجموعات ويسلي. وقد ربط «ديفيد هونسليكر - David Hunsiker» في الآونة الأخيرة تشكيل مجموعات ويسلي بتطورات مجموعات الخلايا الحالية في البروتستانتية الأمريكية. وقد أطلق على ويسلي لقب «أب حركة المجموعات الصغيرة الحديثة» (1996, 210).

ينعكس نهج ويسلي في تعليم الكبار بوضوح في تشكيله للمجموعات. إذ يمثل تشكيل المجموعات قناعاته اللاهوتية. كان ويسلي يعتقد أن النمو الروحي وقداسة القلب والحياة يتطلبان الانضباط والرعاية والمسؤولية. وتوفر مجموعاته الصغيرة السبل الأساسية للأشخاص للنمو نحو قداسة القلب والحياة (Henderson 1997؛ انظر أيضًا الفصل ١٦).

◀ الإصلاح الاجتماعي

لقد شكل تطوير ويسلي للمدارس للأطفال، وجهوده التبشيرية، وتشكيل مجموعات الكبار نظامًا تعليميًا نشأ عن قناعاته اللاهوتية. لا يمكن تجاهل تأثير ويسلي في إنجلترا في القرن الثامن عشر. فقد ازدهر بعض الناس في أوائل القرن الثامن عشر. ومما عدد السكان ببطء، في حين نمت التجارة بسرعة. أولئك الذين امتلكوا الأراضي أو امتلكوا المهارات ووسائل الإنتاج كانت لديهم فرص للنمو الاقتصادي. ومع ذلك، أصبح أكثر من نصف عمال إنجلترا فقراء باطراد خلال هذا الوقت من الطفرة الاقتصادية (Tyson 1997, 176). ولقد تفاقم الوضع الاقتصادي للطبقات الدنيا بسبب التشريعات المصممة للحفاظ على دخل الطبقات العليا ومصالحها.

كانت الحركة الميثودية أقوى في مراكز التصنيع والصناعة الناشئة. وكان الويسليون أكثر فعالية في الأماكن التي كانت كنيسة إنجلترا الراسخة ضعيفة فيها، إذ كانوا قادرين على تعزيز الجماعات التي أنشأها آخرون بالفعل (Armstrong 1973, 68). وتكمن عبقرية الويسليون والميثودية المبكرة في الهياكل التحررية والمُعززة للجماعات، وذلك بالنظر إلى الوضع الاجتماعي والاقتصادي في أربعينيات القرن الثامن عشر (Tyson 1997, 179).

كانت المجموعات بقيادة علمانية، وهو ما يتناسب جيدًا مع فردية الطبقة العاملة الناشئة. وحقيقة أن الميثودية كانت تقف خارج المجالات التي تدعم النظام الاجتماعي القديم القمعي، جعلتها بديلاً جذاباً لأولئك الذين لم تتوافق مصالحهم مع مصالح رجال الدين أو ملاك الأراضي (180-91). وقد وصفت الميثودية نفسها بأنها حركة إصلاحية في عصر بدأ في التشجيع على الإصلاح الاجتماعي. كانت الجمعيات الميثودية هي الوسيلة الرئيسة لتنفيذ «التدبير الإنجيلي» لويسلي (180). كانت رغبة ويسلي في الوصول إلى الفقراء ومقاومة الشر الاجتماعي من المبادئ الأساسية لنهجه في التعليم المسيحي (199). أدى تعاطف ويسلي مع الفقراء إلى نشأة المدارس، التي وفرت للفقراء التعليم والملبس أيضًا.

يقدم «مانفريد ماركوارت - Manfred Marquardt» حجة قوية للإصلاح الاجتماعي ويسلي، فهو يوضح العلاقة بين جهود ويسلي التعليمية وأخلاقياته اللاهوتية التي تركز على تحويل الهياكل الاجتماعية (Marquardt 1992, 199-204). يركز ماركوارت في الأساس على الاهتمام الاجتماعي الذي شجع أسلوب ويسلي التعليمي ونتائج هذا الأسلوب التعليمي في تعضيد الفقراء (22-103). وهو يخلص إلى أن «أحد الجوانب البارزة في عمل ويسلي في حياته، وفقاً للخدمة التبشيرية والاجتماعية، هو دوره كمؤسس ومروج ومنظر لمشروعات تعليمية متنوعة، وخاصة لمجموعات: الفقراء، الذين استُبعدوا من وسائل التعليم القائمة؛ وأعضاء الجماعة الميثودية الذين اعتنقوا المسيحية حديثاً، والذين شعر ويسلي بمسؤولية كبيرة تجاههم» (49). «كان السبب الرئيس وراء تطوير المدارس ضمن دائرة نفوذه في المقام الأول هو سبباً دينياً وإنسانياً» (52). ويختلف العلماء حيال تأثير الإصلاح الاجتماعي الذي قاده ويسلي في إنجلترا إبان القرن الثامن عشر. ويؤكد بعض المؤرخين أن الميثوديين ظلوا مهتمين في المقام الأول بخلاص النفس. وكان التركيز الميثودي على الإصلاح الاجتماعي من صميم «الأخلاق البروتستانتية» وهو أمر مبالغ فيه إلى حد كبير (Madron 1981, 109). ويرى علماء آخرون أن الميثودية كان لها تأثير محوري في الإصلاح الاجتماعي. ويفترضون أن الممارسات الديمقراطية والخيرية التي تتبناها الجماعات الميثودية قد انتقلت تلقائياً إلى المجال العام الأوسع. ويُعد ويسلي بطلاً في نظر هؤلاء العلماء، الذين ينسبون الفضل إليه وإلى الميثوديين في منع اندلاع ثورة في إنجلترا على غرار تلك التي حدثت في فرنسا (Keefer 1990, 11). وهكذا يضع معظم المؤرخين أنفسهم بين هذين النقيضين (Armstrong 1973). وهم يدركون التأثير الواسع الذي خلفته ثورة ويسلي الروحية في التاريخ الإنجليزي، والذي تضمن التحسن التدريجي للحالة الاجتماعية في البلاد. إن إنجازات الميثودية في مجال العمل الخيري، وتوسيع نطاق إصلاح التعليم، وإلغاء العبودية، كلها تتوافق مع مواقف ويسلي وتركيزه.

يتفق العلماء على أن الإصلاح الاجتماعي الذي قام به ويسلي كان مقصوداً حقاً؛ فقد أنشأ هياكل محددة وجنّد آخرين لمواصلة العمل حتى بعد حياته. أثبتت حياته أنها نموذج لكل الميثوديين. وقد أراد أن يكون قدوة للآخرين في كيفية توظيف أنفسهم في مشروعات مماثلة ضمن مجالات خدمتهم. وهكذا تضاعف اهتمامه بعمل الخير عدة مرات في حياة أولئك الذين تأثروا بعمله (Keefer 1990, 8). يقدم «هنري أبلوف - Henry Abelow» عرضاً منطقياً مفصلاً لنجاح ويسلي. كان أحد الأسباب الرئيسة هو أن ويسلي قدم خدمات طبية مجاناً أينما سافر (Abelow 1990, 8). إذ نادراً ما كان الفقراء قادرين على تحمل تكاليف طبيب أو صيدلاني. بدلاً من ذلك كانوا يذهبون إلى الباب الخلفي لمنزل قسيس أو منزل كبير على مقربة، حيث يمكنهم الحصول على المرق أو النبيذ أو الأدوية الشائعة أو النصيحة أو أي خدمة (٩). لقد استخدم ويسلي أعمال الخير بسخاء ولطف، فلم يكتفِ بتوفير الفحم والخبز والملابس للمحتاجين - وخاصة بين أتباعه الذين كان يزورهم من بيت إلى بيت ويشرف عليهم من كُتب - بل عمل أيضاً على توفير فرص عمل مؤقتة للعاطلين عن العمل، وفي إحدى المرات تولى مسؤولية طفل يتيم (٩). ولا يمكن إغفال اهتمام ويسلي بالإصلاح الاجتماعي باعتباره أحد وجهات نظره التعليمية الأساسية.

الكرازة

كان جون ويسلي يرغب في «شفاء النفس المريضة». ويقدم «جون برينس - John Prince» وجهة نظر لويسلي باعتباره كَارِزًا في المقام الأول، كان محور جهوده مع البالغين والأطفال تركيزه على الخلاص. وهكذا سعت معظم أعمال برينس لربط جهود ويسلي التبشيرية نحو البالغين بتعاليمه حول التنشئة المسيحية للأطفال: «لقد بشر العديد من الواعظين بقوة كبيرة، لكن القليل فحسب من الغالبية جمعوا بين الكرازة والحماس لنشر التعليم» (1926، 10). بالنسبة إلى برينس، تضمنت أهداف ويسلي التعليمية تحليلاته اللاهوتية والتربوية، والتي كانت مترابطة ومتبادلة. لقد قدم التركيز التعليمي لويسلي مع الأطفال على أنه إعداد للتحويل في المقام الأول. «إنه [أي ويسلي] يعطي مفهوم التدريب والتعليم دلالة أوسع مما يحملانه بالفعل. ويستخدمهما لا ليشتملا على جذب الأطفال إلى المعرفة والتقدير لحالة الخلاص فحسب، بل أيضًا إلى تخصيصهم الشخصي للخلاص» (99-100).

في عظمته «عن إيمان الأسرة» (1872/1986، 7:76)، يتحدث ويسلي عن أهمية «تربية الطفل على الطريق الذي ينبغي له أن يسلكه». وبالنسبة إليه، فإن هذا يعني قيادة الأطفال إلى اختبار الخلاص بالطريقة نفسها التي يختبرها الكبار. ففي رسالته فكرة عن طريقة تعليم الأطفال (1872/1986، 7:458-59)، يحدد ويسلي التحويل كجزء من العملية التعليمية على أقل تقدير (101، Prince 1926)، فيقول: «إن التعليم مصمم لتصحيح تحيز الطبيعة، وعلاج مرض الإرادة الذاتية، والكبرياء، وما إلى ذلك» (1872/1986، 7:458-59) (Wesley).

إن الجهود التبشيرية لجون ويسلي، وتشارلز ويسلي، وجورج وايتفيلد مثيرة للإعجاب. إذ في كل مكان تقريبًا يركز فيه ويسلي، كان سامعوه يستشعرون دينونة خطيتهم. فقد سافر نحو خمسة وعشرين ألف ميل وألقى نحو أربعين ألف عظة (3-2، Abelove 1990). كان التركيز الأساسي في عظاته، كما إنشاء المدارس للأطفال، وتشكيل مجموعاته، هو شغفه بخلاص النفوس. ومع ذلك، فإن هذه الممارسات التعليمية غير مكتملة في حد ذاتها. ففي حين أنها تنمي جانبًا من لاهوت ويسلي ومنظوره التعليمي، إلا أنها لا تحتوي على هدفه بالكامل، ويمكن أن تحد من الممارسات الضرورية في الدراسات الويسلية المعاصرة. وهكذا فإن ممارسات ويسلي التعليمية كما طبقت في عصره ليست واسعة بما يكفي لإرضاء فهمه للمسيحية التي تركز على قداسة القلب والحياة.

الأساس اللاهوتي عند ويسلي: «قداسة القلب والحياة»

لقد طور العلماء موضوعات تسعى لتوحيد النهج اللاهوتي لويسلي. على سبيل المثال، يستخدم «راندني مادوكس - Randy Maddox» مفهوم «النعمة المسؤولة» كخيطة رابط للموضوعات العقائدية الفردية التي طورها ويسلي في وقت مبكر عن تلك التي برزت لاحقًا في حياته (15-19، 1994). يستخدم «نايت - Knight» (1992) و«بليفنز - Blevins» (1999) مفهوم «وسائط النعمة» كموضوع موحد لربط لاهوت ويسلي مع المجموعة الواسعة من ممارساته التعليمية. يؤكد بليفنز أن ثلاثة مناهج- التشكيل والتمييز والتحوّل- توفر إطارًا

للممارسة التعليمية ونهجًا موحدًا لمنظور ويسلي التعليمي (80-362). إن التركيز اللاهوتي الأساسي والتأكيد الفريد لوجهات نظر ويسلي التعليمية يظان «قداسة القلب والحياة» (Maddox 1994; Collins 1997; Grider 1994; Dunning 1988). وهكذا فإن قداسة القلب والحياة تشمل أهداف ويسلي في التبشير والإصلاح الاجتماعي والممارسات التعليمية للأطفال والكبار، كوصف واسع للإيمان. إنها عبارة مستخدمة مرارًا في عظات ويسلي وكتاباتة، بما في ذلك عظته «بر الإيمان»:

ثمة شيء آخر مطلوب بصورة لا غنى عنها من قبل بر الناموس، ألا وهو أن هذه الطاعة الشاملة، هذه القداسة الكاملة لكل من القلب والحياة، يجب أن تكون مستمرة بالكامل أيضًا، يجب أن تستمر بلا أي انقطاع، من اللحظة التي خلق فيها الله الإنسان، ونفخ في أنفه نسمة الحياة، حتى تنتهي أيام محنته، ويثبت في الحياة الأبدية. (1872/1986, 5:67)

كما تناول هذا الموضوع في عظته «عن الكمال»: «يعبر القديس بطرس عن ذلك بطريقة مختلفة أيضًا، وإن كان بالتأثير نفسه، فيقول: «نَظِيرَ الْقُدُّوسِ الَّذِي دَعَاكُمْ، كُونُوا أَنْتُمْ أَيْضًا قَدِيسِينَ فِي كُلِّ سِيرَةٍ» (١ بطرس ١: ١٥). وفقًا لهذا الرسول، فإن الكمال هو اسم آخر للقداسة الشاملة: البر الداخلي والخارجي: أي قداسة الحياة، الناشئة عن قداسة القلب» (6:414).

تنبع جميع ممارسات ويسلي التعليمية من هذه الحقيقة اللاهوتية الشاملة. تنبع قداسة القلب والحياة من آراء ويسلي حول خطية البشرية والحاجة إلى استعادة *imago dei* (أي الصورة السياسية والأخلاقية لله). طور ويسلي هذه الفكرة في عظته «صورة الله» (1872/1986, 4:293-95). وهكذا حدد ويسلي من بين ثلاثة جوانب لصورة الله - الطبيعية والسياسية والأخلاقية- الجانب الأخير باعتباره الصورة الرئيسة: «لذلك خلق الله الإنسان على صورته... ولكن في الأساس على صورته الأخلاقية» (المرجع السابق). والسبب وراء هذا التمييز، بحسب «كين كولينز - Ken Collins»، هو أن الصورة الأخلاقية تحتوي على البر الحقيقي والقداسة؛ إنها السياق لامكانية الخطية وترتبط ارتباطًا وثيقًا بالناموس الأخلاقي (24-25, 1997). وبسبب هذا، يضع العلماء (Lindström 1980; Williams 1960; Outler 1964; Collins 1997) مفهوم ويسلي عن *ordo salutis* أو نظام الخلاص، في قلب لاهوته. وهكذا يدرك الفرد ويختبر وعد صورة الله المستعادة من خلال نعمة الله الممكنة، والتي لن تحدث من دون تعاون بشري مع نعمة الله واستجابته لها.

وهكذا، فإن اختبار قداسة القلب والحياة المغير الذي يدوم مدى الحياة يعبر بدقة عن قناعة ويسلي بشأن الخلاص وتشكل الإطار اللاهوتي الأساسي لمنظوره التعليمي. كل من السبل التعليمية التي اتبعها ويسلي -سواء تعليم الأطفال، وتعليم الكبار، والكراسة، والإصلاح الاجتماعي- تنبع جميعها من هذا الإطار اللاهوتي.

الخلاصة

توفر وجهات نظر ويسلي التعليمية نهجًا شاملاً للتعليم المسيحي يعزز النمو الروحي نحو قداسة القلب والحياة. ركز ويسلي على تنمية المتعلم الفرد، سواء الأطفال أو البالغين. كانت الرعاية والتنمية من أهم النقاط التي ركز عليها في توفيره الفرص التعليمية للأطفال المضطهدين وتجمعات الفصول (أي المجموعات الصغيرة) للبالغين. إن تنمية الجماعات والفصول والفرق، والتي تميز ويسلي، هي النهج التعليمي الأساسي الذي يحقق قناعاته اللاهوتية بقداسة القلب والحياة. كان هدفه النهائي هو رؤية البشر يتغيرون بنعمة الله من خلال قوة الروح القدس. إن وجهات نظر ويسلي التعليمية، التي تدعمها أسسه اللاهوتية، توفر نهجًا شاملاً للتعليم المسيحي الذي يعزز قداسة القلب والحياة.

وسائط النعمة

مقدمة

تخيل أنه ليس أمامك سوى عشر دقائق بين الساعة المخصصة لمدارس الأحد والعبادة. وأوقفك أحد أولياء الأمور في ردهة الكنيسة وسألك: «لماذا بحق السماء نبذل الكثير من الجهد في خدمة (الأطفال/الشباب/البالغين)؟ ما الذي تسعون لتحقيقه في التعليم المسيحي على أي حال؟» كيف سترد على هذا السؤال؟

تخيل، أثناء مقابلة في الكنيسة، يسأل أحد القادة: «لدينا عدد من المعلمين النابغين في الكنيسة، لماذا يجب أن نوظفك؟ كيف ستنظم خدمات التلمذة لدينا بصورة مختلفة عن المدرسة المحلية؟ ما الفرق الذي سيحدثه وجود خادم يقود خدمات التعليم المسيحي لدينا؟» ماذا ستقول في هذا الأمر؟

يسعى كل معلم مسيحي جاد ضمناً أو صراحةً إلى تنظيم الأنشطة التعليمية حول نهج أو موضوع مشترك. وغالبًا ما يكشف هذا الجهد عن الافتراضات اللاهوتية والتعليمية التي توجه محاولات التلمذة الآمنة. توجه هذه الافتراضات اختيارات المناهج والبرامج وتوفر الأساس المنطقي للبرنامج نفسه. إن التعبير عن نهجنا يكشف عن فلسفتنا في التعليم المسيحي، ورغم أننا قد لا نملك الوقت في محادثة مدتها خمس دقائق في الردهة لنقول كل ما نعتقد أنه مهم. إذن ماذا ستقول عن هدفك ورسالتك ونهجك في التعليم المسيحي؟ هل من المهم تعليم الكتاب المقدس، وتشكيل الناس من خلال جماعة الإيمان، والتقرب من الناس ورعايتهم على أساس موضعهم في الحياة، وإحداث فرق في الجماعة؟ هل هذا مزيج من تلك أو جميعها؟ ماذا تعتقد في رأيك؟ إن فهم رسالتك المستمرة يمكن أن يساعد في التغلب على رعب ضغوط الأقران، ومطالب الجماعة، والتغيرات التي لا حصر لها في الخدمة والتي قد تكون مبنية على صيحات الموضة الأخيرة. يوفر هذا الفهم أيضًا الرؤية اللازمة للتكيف والابتكار من دون فقدان محور تركيزك.

إن الحفاظ على الاستمرارية في أثناء التكيف مع الأوقات المتغيرة هو مشكلة دائمة (M. E. Moore 1983). ثمة مناهج تفضل الاستمرارية، مؤكدة الحاجة إما إلى تعليم محتوى الإيمان (أي الكتاب المقدس والعقيدة المسيحية) وإما تشجيع المشاركة المنتظمة في المجتمعات الدينية التي تغرس الإيمان الثابت في الأوقات الصعبة. وتفضل مناهج أخرى الاستجابة الضرورية للتغيرات المؤثرة في الأشخاص (أي الخبرة التنموية أو الحياتية) أو التحولات في النسيج الاجتماعي.

تحدد مناهج التلمذة هذه المشاركة والتكيف كفضائل أساسية في التعليم المسيحي، مع التركيز على احتياجات الأفراد أو المجتمع (Seymour 1997). لقد طُبقت جميع المناهج الأربعة في أوقات مختلفة في تاريخ التعليم المسيحي، وغالبًا ما كانت مصحوبة بتحديات لتفسير الأزمنة واكتشاف ما هو الأكثر أهمية للمسيحيين في سياق أو في موقف تاريخي معين. غالبًا ما يكمن التحدي في التعرف على نقاط القوة والمحدودية لكل نهج عند تطبيقه منفردًا. فما هو النهج المتوافق مع منظور ويسلي، أهو من تلك المناهج أم شيء آخر؟

◀ العودة إلى ويسلي المُعلِّم

يبدأ اكتشاف نهج متسق مع قنوات وممارسات ويسلي بالافتراضات اللاهوتية والشغف التعليمي الذي تم تغطيته بالفعل في الفصول السابقة. وكما أُشير في الفصل الخامس، بدأ فهم جون ويسلي للتعليم المسيحي نتيجة النهج التأديبي لوالده سوزانا والعاطفة الفكرية لوالده صموئيل. وقد تشكل نهج ويسلي المنهجي بجانب ركبة والدته، في حين نمت حساسياته الرعوية من رسالة والده القس. ركز ويسلي على تعليم الأطفال والشباب واحتياجات البالغين الذين انضموا إلى الجمعيات والفرق الميثودية. وقد عمل ويسلي على إدامة الأنظمة التعليمية للثقافة من بعض النواحي، وخاصة في تشكيل مدرسة كينجسود للطلاب الصغار وتشجيع الاهتمام المتزايد بتعليم يوم الأحد الذي صُمم على غرار المدارس الخيرية في عصره (Blevins 2005). كان ويسلي أيضًا مبتكرًا، إذ عدّل فهمه للجماعات الدينية الأنجليكانية والفرق المورافية لإنشاء جماعات ميثودية واجتماعات صفية (Blevins 2002/2003). أثبتت رغبة ويسلي في توفير المواد التعليمية (أي العظات المكتوبة والمنشورات والمجلدات المحررة) للصغار والكبار قيمتها التي لا تقدر بثمن، آنذاك والآن. جهوده لتعزيز الاختبار الديني للشباب جنبًا إلى جنب مع حياة البالغين قدمت شهادة حية على قوة الرسالة الويسلية (Blevins 2004). وكما أُشير، فإن جهوده في التعليم التقليدي والتلمذة المسؤولة تظهر بوضوح في معالجات أكاديمية مختلفة إذ سعى إلى إنشاء جماعة تقوم على التفاني والانضباط، جماعة من التلاميذ المخلصين تركز على قداسة القلب والحياة (Chilcote 2004; Henderson 1997).

كما شجع ويسلي الممارسات المسيحية الشخصية والاجتماعية التي تهدف إلى تعزيز النمو الأعظم في النعمة. إن دفاعه عن هذه الممارسات وتنظيمها، والمعروفة باسم «وسائل النعمة»، يوفر أفضل مبدأ تنظيمي للتلمذة الأمانة من منظور ويسلي. ويقدر العديد من الخدام والعلمانيين ويسلي لإسهاماته اللاهوتية، وخاصة تأكيده على قداسة القلب والحياة. كان ويسلي يعلم أن مثل هذه القداسة وجدت حياتها وتعبيرها فحسب من خلال أشكال الانضباط التي تتخذ مصدر القداسة، ومحبة الله المقدسة، على محمل الجد. وكانت النتيجة دعوة ويسلي للمؤمنين لممارسة وسائل النعمة، وهي مجموعة من الممارسات المسيحية الدائمة والمرنة التي تشكل حياة القداسة. وكما سترى، توفر وسائل النعمة أيضًا إطارًا لاستكشاف وتنظيم ممارسات التعليم المسيحي المعاصر.

◀ وسائط النعمة

يرد تعريف ويسلي الأكثر وضوحًا لوسائط النعمة في عظمته التي تحمل العنوان ذاته، فيقول: «أفهم بواسطة «وسائط النعمة» تلك العلامات الخارجية، أو الكلمات، أو الأفعال، التي أمر بها الله، وعينها لهذا الغرض- لتكون القنوات الطبيعية التي ينقل بها إلى البشر النعمة التي تُحصن أو تُبرر أو تُقدس» (1975-2003, 1:381).

نشأ مصطلح **وسائط النعمة** أثناء جدال مع المورافيين بشأن جمعية فيتر لين، وبلغ ذروته بتعليمات ويسلي للرعاة لاستخدام ممارسات (وترتيبات) مختلفة للعيش بالتقوى. مهدت حجة ويسلي التفصيلية لوسائط النعمة في فيتر لين الطريق لاستخدامه المستمر لهذا المصطلح للتأكيد على عدد متزايد من الممارسات المقدسة. وقد وصف ويسلي الممارسات المختلفة لوسائط النعمة في العظات والكتابات الأخرى، باستخدام فئات مختلفة، وخاصة في الوثائق الرئيسية للسياسة الميثودية وتلك التي تركز على ممارسة المناولة (Blevins 1999, 136-227). ولكن في هذه العظة الأولى الرئيسية، أدرج ويسلي ثلاث «وسائط رئيسة»- الصلاة، والبحث في الأسفار المقدسة، والشركة في العشاء الرباني (1975-2003, 1:381). تظهر قائمة أخرى من الممارسات في عظة «درب الكتاب المقدس للخلاص»:

أولاً، جميع **أعمال التقوى**، مثل الصلاة العامة، والصلاة العائلية، والصلاة في مخدعنا؛ وتناول عشاء الرب؛ والبحث في الكتاب المقدس عن طريق الاستماع والقراءة والتأمل؛ واستخدام مثل هذا القدر من الصيام أو الامتناع عن الطعام الذي تسمح به صحتنا الجسدية.

ثانيًا، جميع **أعمال الرحمة**، سواء كانت تتعلق بأجساد البشر أو نفوسهم؛ مثل إطعام الجائع، وستر العريان، واستضافة الغريب، وزيارة المسجونين، أو المرضى، أو المصابين بأنواع مختلفة من الأمراض؛ ومثل السعي لتعليم الأُمِّي، وإيقاظ الخاطئ الجاهل، وتشجيع الفاتر، وتثبيت المتردد، وتعزيزه ضعيف العقل، ومساعدة المُجرب، أو المساهمة بأي شكل من الأشكال في إنقاذ النفوس من الموت. (2:166)

كما كانت **وسائط النعمة**، عبارة ويسلية معتمدة في التدبير والخدمة. وقد أكد ويسلي، في عظمته بعنوان «طبيعة الجمعيات المتحدة العامة وتصميمها وقواعدها»، على أن أعضاء الجمعية يجب أن يثبتوا رغبتهم في الخلاص بثلاث طرق: عدم الإضرار وتجنب الشر، وفعل الخير، وحفظ أوامر الله (1872/1986, 9:69-73).

ترد وسائط النعمة في مواضع أخرى إذ يسرد ويسلي ممارسات مثل القراءة والتأمل والصلاة بالإضافة إلى التركيز الإضافي على أعمال الرحمة... وكلها تذكرنا بالمصطلحات الأنجليكانية التقليدية في عصره (1975-2003, 3:340, 343, 385-89). في عام ١٧٨١، في عظمته «عن الغيرة»، وصف ويسلي سلسلة من الدوائر المتحدة المركز حول محبة الله. تحتوي الدائرة الأولى على الطباع المقدسة: «طول الأناة، واللفظ، والوداعة، والصلاح، والإخلاص، والحلم» (3:313). تضمنت الدوائر الإضافية أعمال الرحمة تليها أعمال التقوى، وكلها تجسدها الكنيسة «رمز صغير

للكنيسة العالمية، لدينا في كل جماعة مسيحية خاصة» (3:314). وقد تناول ويسلي أعمال التقوى بالتفصيل وأنشأ علاقة بين مجموعتي الممارسات وتأثيرهما في تصرفات المؤمن (أو طباعه).
 قد تكون مسودات «الأكثر» لعام ١٧٧٨ واحدة من أهم الوثائق التي توضح كيف أدرج ويسلي وسائط النعمة كجزء من الفحص المنتظم لجميع الخدام العلمانيين (24-322، 13:299، 1872/1986). شجع ويسلي خدامه على النظر إلى «مساعديهم» باعتبارهم تلاميذ وتشجيعهم على استخدام جميع وسائط النعمة (13:322). وقد كشف ويسلي في هذه الوثيقة عن لغة جديدة لوصف وسائط النعمة. فبدلاً من أعمال الرحمة وأعمال التقوى، استخدم ويسلي الآن لغة وسائط النعمة المؤسسية والتدبيرية. **الوسائط المؤسسية** (المماثلة تماماً لفهم ويسلي للطقوس أو أعمال التقوى) تشمل الصلاة (الخاصة والعائلية والعامّة)، والبحث في الأسفار المقدسة (بالقراءة والتأمل والاستماع)، والعشاء الرباني، والصوم، والمؤتمرات المسيحية (13:322-23). تشمل **الوسائط التدبيرية** القواعد، وفنون الحياة المقدسة، وأعمال الخدمة، والمواقف الأوسع تجاه الحياة اليومية تحت مفاهيم الاحتباس، وإنكار الذات، وحمل الصليب، والحياة في محضر الله (13:323-24).

◀ وسائط النعمة بوصفها تشكيل وتمييز وتحول

كان ويسلي متأكداً من تأثيرات الممارسة الأمانة لأي وسيلة من وسائط النعمة: «لا يمكنك أبداً استخدام هذه الوسائط إلا وستبعتها نعمة. وكلما استخدمتها أكثر، كلما صرت تنمو في النعمة» (13:324). عند الجمع والمقارنة، فإن تصنيفات ويسلي للوسائط المؤسسية والتدبيرية للنعمة، جنباً إلى جنب مع أعمال الرحمة، تشير إلى طريقة لتنظيم الممارسات التعليمية في ثلاثة مناهج تكميلية ووسيلة للتعليم المسيحي- أي التشكيل، والتمييز، والتحول- والتي تحترم كل من غاية الممارسات والهدف الأكبر للتلمذة الأمانة.

التشكيل باعتباره تعليمًا مسيحيًا

إن فهم ويسلي للوسائط المؤسسية للنعمة يشير إلى نهج للتعليم المسيحي يمكن وصفه على أفضل وجه بأنه **التشكيل**، إذ تكون النعمة وسيطة من خلال استيعاب الأشخاص في الثقافة المسيحية عبر سلسلة من الممارسات المسيحية الراسخة. وهكذا يُشكل الأفراد ويتحولوا أثناء مشاركتهم في الحياة الكلية لجماعة الإيمان، بالممارسات المنفصلة التي تحدد هذه الجماعة. وهكذا يتشكل الأشخاص في الهوية المسيحية ويتغيرون لهويتهم الجديدة من خلال المشاركة المخلصة (أي الإرادية).

تشكل الوسائط المؤسسية للنعمة سلسلة من الممارسات المترابطة التي تؤدي إلى نعمة مُختبرة، إذا اتبعت بأمانة. كان ويسلي يعتقد بلزوم أن يستخدم الناس الممارسات «بعين ثابتة» نحو تجديد نفوسهم في «البر والقداسة الحقيقية» (1:545، 1975-2003). وقد شدد على أن هذه الممارسات لن تستحضر النعمة تلقائيًا، ومع ذلك كان واثقًا من أن النعمة ممكنة إذا مورست الوسائط بشعور من الثقة والرجاء. يزعم «هنري نايت - Henry Knight» أنه في ممارسة وسائط النعمة، يتكشف الأشخاص ويتشكلون في نهاية المطاف في شخص الله (185-240، 1988).

يحدث التشكيل عندما يجتمع الأشخاص على الإيمان المسيحي عبر حياة وممارسات جماعة الإيمان (Foster 1982). وهكذا يتحول الناس، شخصيًا وجماعيًا، من خلال الممارسات التقليدية للإيمان المسيحي.

وكما أوضحنا سابقًا، كانت الممارسات التشكيلية، طوال تاريخ الجماعات المسيحية، راسخة داخل السرد المسيحي ومتأثرة بالثقافة، وهي التي وفرت الهياكل العميقة التي شكلت المسيحيين المتمرسين (Engen 2004, 20-22). وهكذا فإن المعلمين المسيحيون المعاصرون الذين يشددون على الحاجة إلى التشكيل غالبًا ما يربطون المصطلح بكتابات «سي. إليس نيلسون - C. Ellis Nelson» وأطروحته التي مفادها أننا نعيش في ثقافة الإيمان المسيحي من خلال سلسلة من الممارسات (1967, 35-66). يدعو «جون ويسترهوف - John Westerhoff» إلى الاستيعاب المتعمد في النظرة العالمية المسيحية من خلال ثمانية جوانب من الحياة الجماعية:

١. الطقوس الجماعية (الأفعال المتكررة والرمزية والاجتماعية التي تعبر عن السرد المقدس للجماعة وتجسده إلى جانب إيمانه وحياته الداخلية)
 ٢. بيئة الكنيسة (بما في ذلك الحيز المعماري والتحف)
 ٣. الوقت (وخاصة الرزنامة المسيحية)
 ٤. الحياة الجماعية (السياسة والبرامج والحياة الاقتصادية بالإضافة إلى سلوكيات الدعم)
 ٥. الانضباط (الممارسات المنظمة داخل الجماعة)
 ٦. التفاعل الاجتماعي (العلاقات الشخصية والدوافع)
 ٧. القدوة (النماذج الشخصية والمرشدون)
 ٨. اللغة (التي تحدد السلوك وتصفه). (1992, 272-78)
- يعتقد «ويسترهوف - Westerhoff» أنه من خلال الاستخدام المتعمد لهذه الجوانب بطرق مسيحية مميزة، يمكننا إدخال الأطفال في مجتمع وثقافة مسيحيين، والتي تشكل الأنماط الأساسية للتلمذة بالنسبة إلى المسيحيين. ويدافع «ويسترهوف - Westerhoff» عن نهجه (1987) ويقدم لاحقًا السبب التالي: «تفترض سلامة الكنيسة بالنسبة إلى المؤمنين وجود مجتمع بديل إلى جانب المجتمع الفعلي وداخله، المجتمع الذي يقبل فيه التعصب والتدخل. تحتاج الأسر المسيحية إلى أن تكون قادرة على تشكيل القناعات التي يجب أن تعيش بها والتي تأمل أن يعيش بها أبنائها» (1992, viii).

يعكس اهتمام «ويسترهوف - Westerhoff» الجهود التي يبذلها المعلمون المسيحيون الإنجيليون مثل «لاري ريتشاردز - Larry Richards» في رعاية الأطفال المتعمدة ليدخلوا في حياة الكنيسة (1983, 17-83). قد يكون نهج «ويسترهوف - Westerhoff» الجماعي أكثر تعمداً من نهج «ريتشاردز - Richards»، لكنهما يشتركان في أهداف مماثلة.

تشير وسائط النعمة المؤسسية، كنهج للتعليم من خلال التشكيل، إلى ذخيرة من الممارسات المسيحية التي تشكل فهمًا لله بصورة جماعية. توفر الممارسات وسيلة للاستجابة للحضور النشط لله من خلال التدريب على أسلوب حياة مسيحي. كما توفر الممارسات فرصة لربط الإيمان بالحياة اليومية (Bass 1997, xiii, 6-11). لقد شجع ويسلي نفسه على الالتزام المستمر بالطقوس

الدينية. يمكن للاستخدام المتكرر لهذه الممارسات أن يشكل الشخصية المسيحية ويوفر تغيراً مستمراً إلى قداسة القلب والحياة (Markham 2007).

من الواضح أن هذه الممارسة التشكيلية في مركز العبادة (Murphy 2004). ورغم أن العبادة تشكل نقطة بداية ضرورية، فإنها لا تشكل سوى جزءاً واحداً من بيئة أكبر لممارسات الكنيسة، بما في ذلك المجالات الأوسع للخدمة والتلمذة والتواصل والسياسة. ويتضمن كل مجال من مجالات الحياة الجماعية عملية تشكيلية، ويكشف التفاعل الجماعي بين كل هذه المجالات (مثل وسائل النعمة) إما عن نظام تشكيلي متعمد أو يذوب في مجموعة محيرة من الممارسات المتناقضة. يتطلب تحديد كيفية ترتيب الممارسات نهجاً يكمل التعليم المسيحي التشكيلي. وينشأ هذا الشكل الثاني من التلمذة والتمييز من خلال وسائل النعمة الحصرية.

التمييز باعتباره تعلبماً مسيحياً

تتضمن وسائل النعمة المنهجية الحصرية مجموعة كبيرة من الممارسات السياقية التي قد تصبح أيضاً وسائل نعمة للممارس. ويتضمن تمييز الممارسات التي تعد حقاً وسائل نعمة بحثاً نقدياً وتقديراً ببناءً (أو تصورياً) لعمل الله المستمر. إن تمييز السياق المناسب ونوعية الممارسات التشكيلية، وعلاقتها بالمعتقدات الأساسية، وموقعها في كل فترة تاريخية يشكل تحدياً رئيساً (Engen 2004, 3). إن الممارسات المجتمعية ليست «عامة»؛ فهي مدعومة بالتداعيات الثقافية (20-21). إن تحديد مدى صلاحيتها كوسيط للنعمة هو عمل التمييز. إن توفير ويسلي لمجموعة سياقية من الممارسات المنهجية الحصرية يدعو الخدام إلى مهمة مستمرة تتمثل في تمييز الممارسات التي تنقل النعمة حقاً.

للتمييز تاريخ طويل في المسيحية (McIntosh 2004) كممارسة فردية وجماعية (107-13) (Rogers 1997). كثيراً ما تعمق ويسلي في ممارسات التمييز في تشكيل شعب الميثودية وتكرسهم وتأديبهم (88-92) (Blevins Fall 2002/Spring 2003). كما طبق ويسلي التمييز كمرشد روحي للآخرين (186-44) (Tracy 1987) ومن خلال سلسلة من التوجيهات للممارسات المصممة لتعزيز المسؤولية بين الميثوديين المشاركين في اجتماعات الفصل واجتماعات الفرق (Henderson 1997). وهكذا يشير عالم اللاهوت «مارك ماكينتوش - Mark McIntosh» إلى خمس حركات أساسية في مسحه لتاريخ التمييز الروحي، وهي:

- ١) التمييز بوصفه إيمان، التمييز الروحي بوصفه عنصر مؤسس على علاقة محبة وثقة مع الله؛
- ٢) التمييز بوصفه تفريق بين الدوافع الصالحة والشريرة التي تحرك الناس؛
- ٣) التمييز بوصفه تقدير وحكمة عملية واعتدال وحس جيد عام فيما يتعلق بما يتوجب القيام به في مواقف عملية معينة؛
- ٤) التمييز بوصفه حساسية تجاه مشيئة الله ورغبة في اتباعها في كل شيء؛
- ٥) التمييز بوصفه استنارة وحكمة تأملية وعلاقة معرفية مع الله تشع وتسهل معرفة كل نوع من أنواع الحقيقة. (5, 2004)

تنطبق العديد من هذه الأوصاف على حياة ويسلي الشخصية وممارسته الخدمية إذ سعى إلى تحقيق التوازن بين الإيمان والرؤية مع التعليمات الخاصة بتثقيف وتوجيه التقوى والانضباط الميثودي (Chilcote 2004). يتضمن التمييز فهماً عميقاً للكتاب المقدس، بالإضافة إلى التفاعل

الصادق في السلوك المسيحي. تتضمن توجيهات ويسلي الأسئلة التالية التي يجب طرحها في كل اجتماع صف:

١. هل غُفرت خطاياك؟
 ٢. هل تتمتع بسلام مع الله، ربنا يسوع المسيح؟
 ٣. هل تحمل شهادة روح الله في روحك، بأنك ابن الله؟
 ٤. هل محبة الله منسكبة في قلبك؟
 ٥. ألا يوجد للخطية، سواء داخلية أو خارجية، سلطان عليك؟
 ٦. هل ترغب في أن تُخبر بعيوبك؟
 ٧. هل ترغب في أن تُخبر بعيوبك، وبوضوح واختصار؟
 ٨. هل ترغب في أن يخبرك كل واحد منا من وقت لآخر، بكل ما في قلبه نحوك؟
- (1872/1986, 8:272-74)

قد تتضمن الاستفسارات ما سمعه أعضاء الصف والتي تحتاج إلى التحقق منها، بالإضافة إلى تصريحات مفتوحة وصريحة وقاطعة بشأن الأخطاء الحالية لأحد الأعضاء. وتشمل الأسئلة: «١) ما الخطايا التي ارتكبتها منذ اجتماعنا الأخير؟ (٢) ما الإغراءات التي واجهتها؟ (٣) كيف تحررت؟ (٤) ما الذي فكرت فيه أو قلته أو فعلته، والذي تشك في كونه خطية أم لا؟» (273).

كانت التوجيهات المحددة تتعلق بتجنب بعض السلوكيات «الخطئة»، بما في ذلك تدنيس يوم الرب، وشرب الخمر، وعدم الأمانة في العمل، والنميمة، وما إلى ذلك. كما أن الجمع بين الأسئلة والأفعال ساعد الميثوديين على المشاركة في الحركات الأربع الأولى في الأقل التي وصفها «ماكنتوش - McIntosh». يصنف «هنري نايت - Henry Knight» العديد من تحذيرات ويسلي باعتبارها «وسائط نعمة عامة»، ويسردها على النحو التالي: الطاعة، وحفظ الوصايا، واليقظة، وإنكار الذات، وحمل الصليب يوميًا، وممارسة حضور الله (5, 1992). ويشير «نايت - Knight» إلى أن هذه ترتبط جماعيًا بتعاليم الميثوديين مباشرة، أي «لا تضر غيرك، افعل الخير، انتبه لوسائط النعمة» (26-122). لا تعكس هذه الممارسات التمييز بين الخير والشر فحسب (16-13, McIntosh 2004)، ولكنها توفر أيضًا نوعًا من الحكمة اليومية التي تجمع بين الفضيلة والحس السليم في طلب مشيئة الله (20-16). من المفيد أيضًا ملاحظة أن حدس ويسلي اللاحق حول «الخلقة الجديدة» باعتبارها تحولًا فرديًا، وأخيرًا تحولًا كونيًا (12-7, Runyon 1998) يعكس المرحلة الخامسة التي ذكرها «ماكنتوش - McIntosh»، إذ يقود التأمل في تغير الخلقة بأكملها إلى تقريب المرء من الله (22-20, 2004). ويواجه الويسليون التحدي بأن يحددوا النطاق الكامل للتمييز كجزء من تراثهم.

إن التمييز، وفقًا لجذره اللاتيني *discerner*، هو فعل التغير والتمييز (Wood 1985, 68). وكنشاط سمعي، فإن التمييز يعني نوعًا من الإنصات يدعو إلى مزيد من الانتباه، من أجل تقدير التناغمات المعقدة داخل النوتة الموسيقية. لا ينطوي التمييز على التفرقة بين الخيارات فحسب، بل يشمل أيضًا التقدير المتصور للإمكانيات المتاحة من الخيارات المختلفة المقدمة. وبهذا المعنى، يشمل التمييز مكونات نقدية وإبداعية. إن التفكير النقدي قد يكون مهمة صعبة

بالنسبة للطلاب والمعلمين. ويتطلب الأمر شجاعة للتخلي عن الهيمنة على المعرفة، والثقة في الروح القدس لتوجيه المعلمين وأبناء الرعية المؤمنين في سعيهم إلى الحق. ويبدأ هذا النوع من التفكير بالتشكيك في الافتراضات التاريخية والثقافية والنفسية التي تؤثر في الحياة والممارسة المسيحية. وهذا يعني السماح للطلاب بطرح الأسئلة بدلاً من أن يقدم المعلمون الإجابات دائماً (Kasachkoff 1998). يجب على المعلمين أن يجعلوا الطلاب على دراية بإطار أي حجة جيدة ومدى استمرار الطلاب- ومعلميهم- في تجاهل التناقضات الصغيرة في حياتهم.

يحدث التمييز النقدي عندما يستكشف الممارسون له إمكانية تحول أي ممارسة جديدة إلى وسيط حكيم للنعمة. إن الممارسات لا تتأهل تلقائياً لتكون إحدى وسائل النعمة، بل يجب أن تكون نعمة الله المغيّرة واضحة داخل الممارسة، وتتجلى خاصة في قداسة القلب والحياة. يجب تحليل كل ممارسة، في سياقها، لتحديد ليس ما إذا كانت وسيطاً للنعمة فحسب، بل أيضاً ما إذا كانت تعوق نشاط الله المُنعم. يشرك التمييز النقدي العالم لتحديد كيف يمكن استخدام الممارسات للشر وللخير أيضاً. إن المناهج المتبعة في التعليم المسيحي الليبرالي (Moore 1982; Schipani 1988)، والتي تتحدى الهياكل والممارسات في العالم التي تقمع الأشخاص وتعوق نشاط الله المُنعم، تشكل نموذجاً لهذا الجانب من التمييز. يمكن لعملية التمييز النقدي نفسها أن تصبح فعلاً مقدساً (Warren 1994a). في النهاية، يجب أن تميز جهود التشكيل أولاً حياة الجماعة لضمان الممارسة الأمانة. وهذا يؤدي إلى خطط القيادة الجماعية التي تنظر إلى التمييز باعتباره مهمة جماعية في المقام الأول (Hawkins 1997).

إن التأمل الذاتي يصبح جزءاً من العملية النقدية أيضاً. ويتعين على المعلمين المسيحيين أن يستكشفوا تراثهم وتدريبهم، كما يتعين عليهم أن يتعلموا كيف يعززون الجوانب الإيجابية في تاريخهم في حين يصبحون في حالة تأهب للتأثيرات السيئة والافتراضات الخاطئة. ويتعين عليهم أن يميزوا بين احتياجاتهم الشخصية (الرغبات غالباً) وبين الاحتياجات الحقيقية لحياتهم. والأهم من ذلك كله، يتعين عليهم أن يدركوا أن التفكير عملية نشطة وليس مجرد استقبال سلبي للمعلومات.

يدرك المعلمين أن التمييز يتطلب أكثر من مجرد التحليل النقدي. ويتعين على المنظرين الذين يمارسون التمييز أن يدرجوا الخيال والفكر البناء لقبول انفتاح ويسلي على الممارسات الجديدة وإمكانية النعمة في هذه الممارسات. ويعترف التمييز الإبداعي من الناحية اللاهوتية بقوة الروح القدس في تعزيز الهياكل الجديدة من أجل نقل نعمة الله المجانية حتى يتسنى الكشف عن حضور الرب يسوع المسيح في أكثر الأماكن تميزاً وخلال أكثر الممارسات دينوية. والتمييز الإبداعي هو ممارسة تفسيرية لتمييز الله أثناء عمله في العالم وكذلك طلب وسائل عمل الله المُنعم (Seymour et al. 1993). وتستند ممارسة التمييز الإبداعي على رجاء عودة المسيح، وتتوقع أيضاً وعود الله الواضحة في الممارسات (Schipani 1988, 68-100).

إن التمييز مهمة مستمرة من مهام التلمذة الأمانة. إن الانفتاح المستمر على الممارسات التي قد تكشف عن نعمة الله لفترة من الوقت يعزز من خلال الوسائل النعمة المنهجية الحسيفة. إن تحديد مثل هذه الممارسات هو مهمة التمييز البناء، ويتطلب تحديد صلاحيتها

تقييمًا نقديًا. إن تنمية القدرة على تمييز عمل الله في الممارسات الجديدة يساعد المشاركون أيضًا على تقدير نعمة الله العاملة داخل الممارسات التشكيلية. يزيد التمييز من إخلاص المشاركين وهم يسعون بتوقع إلى نعمة الله المغيّرة من خلال الممارسة المسيحية. وهكذا تشير وسائل النعمة أيضًا إلى الأنشطة التي تسعى إلى خلق التحوّل وتحديدده. تشجع أعمال الرحمة المشاركين على أن يصبحوا وسيلة للنعمة وكذلك على استخدامها.

التحوّل كتعليم مسيحي

يسرد الباحثون أعمال الرحمة جنبًا إلى جنب مع وسائل النعمة المنهجية الحصرية، لكنها تستحق دراسة منفصلة. وقد أكد ويسلي على أهمية أعمال الرحمة من خلال ممارساته المتلمذة الخاصة لأولئك المهمشين (Blevins 1999, 87-93, 114-18). وهكذا فإن الغرض من التحوّل كنهج تعليمي هو شفاء وتحرير الأشخاص والجماعات المسيحية والمجتمع، وفي نهاية المطاف الخليقة بأكملها. ويسعى الويسليون إلى تحقيق هذه الأهداف من خلال الأنشطة التعليمية المحوّلّة.

للتعليم من أجل التحوّل تاريخ طويل في التعليم الديني (Seymour et al. 1984)، بما في ذلك حركة التعليم التقدمية لديوي، وكو، وهاريسون إليوت (Moore 1989). سعت هذه الحركات المبكرة إلى إشراك الجمهور من أجل تحقيق التحوّل التعليمي والديني. تشمل المحاولات المعاصرة لتحويل الهياكل الاجتماعية والبيئة *conscientização* أو «توعية الضمير» بحسب «باولو فريير - Paulo Freire» (Freire 1988, 19, 75-118; M. E. Moore 1991, 166-74). يصف توعية الضمير عملية تعليمية لا تميز بصورة نقدية النظام الاجتماعي القائم فحسب، بل تسعى أيضًا إلى إصلاحه. يستخدم عدد من المعلمين المسيحيين هذا النهج، حتى في خدمة الشباب (Warren 1994a; White 2005). كما يتبنى المعلمون الإنجلييون نهج «فريير - Freire» ضمن حدود معينة (Pazmiño 1997, 75-80). وقد كان هناك مناهج أخرى للتعليم المغيّر بالفعل. إذ تعمل المناهج الليبرالية على رفع دور المرأة (Harris 1988) أو تعزيز الفقراء الذين كثيرًا ما يقعون أسرى لنظام اجتماعي ظالم (Evans et al. 1994). وتشمل التلمذة المسيحية الجهود المبذولة من أجل السلام والعدالة، والزيارات أو الانتقال إلى المناطق الفقيرة من أجل فهم أعمق للحالة الإنسانية، والتعلم من خلال الخدمة ودراسات الكتاب المقدس البديلة التي تستكشف مواقف الحياة الواقعية في تفاعل مؤثر مع الكتاب المقدس.

وتظهر أساليب محوّلّة مماثلة في التعليم المسيحي الإنجيلي من خلال جهود الإرساليات (Habermas and Issler 1992, 50, 52-53) أو جهود التبشير التي تتسم دائمًا بجوانب من التعاطف أو التواضع (Root 2001, 55-57). وغالبًا ما تتطلب مثل هذه الخطط التمييز إلى جانب العمل، ولكن النتائج قد تكون محوّلّة تمامًا (Pazmiño 2001, 130-31). غالبًا ما يعالج المعلمون الاحتياجات البيئية والفردية من أجل إحداث تحويل (Habermas and Issler 1992, 52). في النهاية، يشمل التحوّل أعمال الشهادة وتأييد الكنيسة والجماعة الأكبر (Long 2004, 3-20). يمكن أن «ترجم» الأعمال التشكيلية إلى لحظات تشاركية من المحادثة المغيّرة.

وكما أشرنا سابقاً، فإن جهود ويسلي لا تلائم دائماً الفهم النقي للتعليم الليبرالي، رغم وجود ميزة اجتماعية في العديد من جهوده مع الأطفال والكبار (Marquardt 1992)، إذ تتوافق رغبته في تغيير الآخرين روحياً ومادياً مع وجهة نظر واسعة للتحويل الاجتماعي، بما في ذلك تحول الخليقة بأكملها (Runyon 1998, 8). قد يكون هدف جهود ويسلي التعليمية، قداسة القلب والحياة، هو في الواقع مفتاحاً لفهم ويسلي للتعليم المسيحي المُعَيَّر. يمكن أن تكون قداسة القلب والحياة جزءاً من عملية التعليم وكذلك هدفها. هذا واضح من فهم ويسلي للوحدة المسيحية. لقد فهم ويسلي أن قداسة القلب والحياة كانت هدفاً مستمراً يجب أن يُعاش كل يوم. عندما يسعى الأشخاص إلى عيش حياة القداسة، فإنهم يغيرون العالم من حولهم بالإضافة إلى تغييرهم بشركتهم في وسائط النعمة. وبعبارة أخرى، شارك الميثوديون في وسائط النعمة من أجل أن يصبحوا وسيلة للنعمة للمجتمع الأوسع.

إن التمييز، باعتباره تفكيراً نقدياً وخيالاً متنامياً، ينضم إلى الممارسة التحريرية لخلق ما يسميه «بيتر هودجسون - Peter Hodgson» باسم «التعليم المُعَيَّر» أو *padeia* لأجل حكمة الله (1999, 114). يتولد التعلم الجديد من محاولات خلق التغيير، والذي بدوره يعيد تنشيط الجهود المحوِّلة وإعادة تركيزها. وبينما يُشرك الميثوديون العالم باعتباره «وسيطاً للنعمة»، فإن جهودهم توفر إطاراً محوِّلاً لحياتهم الخاصة. والنتيجة هي أن الممارسات الويسلية المُعَيَّرة «تشكل» أيضاً الممارسين أنفسهم.

الخلاصة

توفر المناهج الثلاثة للتشكيل والتمييز والتحوُّل فهمًا واسعًا للتلمذة الويسلية، وخاصة من خلال وسائط النعمة. هذه المناهج تفاعلية، تمامًا مثل الممارسات المختلفة لوسائط النعمة التي تعمل معًا من أجل التلمذة. تشكل الممارسات التشكيلية طرقًا جديدة لتمييز العالم. كما يدعو التمييز النقدي والبناء المشاركون إلى رؤية ليس فحسب الضرورة الملحة للتحوُّل، بل أيضًا الإمكانية الإبداعية لعالم متحوِّل. الممارسات المحوِّلة، التي تعتمد على التمييز، هي في حد ذاتها تشكيلية، وتدمج الأشخاص في مجتمع يؤمن بالتحوُّل ويعمل من أجله. تكشف هذه المناهج الثلاثة معًا عن مهام مشتركة، رغم أن المناهج تظل منفصلة بما يكفي لتنظيم خدمتنا حول الفئات الأكبر: يشركنا التشكيل في استمرارية إيماننا المسيحي، ويدعونا التحوُّل للاستجابة للبيئة المتجددة، في حين أن تمييز العلاقة بين تراثنا الماضي ورؤيتنا المستقبلية يحافظ على استقامتنا نحن شعب الله. إن هذه الأساليب مجتمعة ترشد الأفراد والمجتمعات إلى طريقة جديدة للعيش والتعمق في التلمذة الأمانة التي تتوافق مع جذورنا الويسلية ولكنها مفتوحة على الأمل في إنجازات الله المستمرة في هذا العالم. في المرة القادمة التي يسألك فيها شخص ما عن سبب حاجته إلى خدمة التعليم، يمكنك الرد بسهولة: «نحن بحاجة إلى تشكيل الأشخاص ليصيروا شعب الله، وإرشادهم إلى تمييز اتجاه عمل الله في الكنيسة والعالم، وتمكينهم من أن يكونوا وكلاء للتحوُّل من أجل الإنجيل». أو قد تقول: «نحن نشترك في وسائط النعمة، والتلمذة الأمانة للرب يسوع، من أجل أن نصبح، بقوة الروح القدس، وسائط للنعمة، ووكلاء لمصالحة الله في عالمنا ومن أجله». فلتكن خدمتنا التعليمية جدية تمثل هذه الأهداف ومنظمة للاستجابة لها بنعمة الله.

مؤثرات التلمذة الأمانة ومتغيراتها

إن صك تعريف للتلمذة الأمانة خطوة أولى ضرورية لأي سياق تعليمي مسيحي. ومع ذلك، فإن مهمتنا ستعد منقوصة إذا لم تنتقل من المفهوم النظري إلى الاعتبارات العملية. تحدث التلمذة في سياق مؤثر وتغيري يشمل التغيرات الحيوية (البيولوجية) والتنموية في حياة الناس، بالإضافة إلى التغيرات في السياق الاجتماعي التي تؤثر خدمتنا التعليمية غالباً.

يبدأ هذا القسم بنظرة عامة موجزة على المؤثرات والمتغيرات التي يجب علينا نحن الخدام، أن ننتبه إليها في سبيل التلمذة الأمانة: التعلم، والنمو، والإيمان في بيئات ثقافية محددة (الفصل ٧). كما تستعرض الفصول من ٨ إلى ١٠ عدد من النظريات التنموية المكونة لمعرفتنا العامة بالناس، والبحوث التي تساعدنا على فهم قدرتهم على التعلم. نعي أن معرفتنا بالناس تتقاطع دائماً مع رغبتنا في تعليمهم؛ إذ يندمج المحتوى والسياق عندما نبدأ في التفكير ملياً في كيفية صياغة منهج للتدريس الأمين (الفصل ١١). يتضمن الجهد التعليمي الأمين فهماً مؤثراً ومتغيراً للمتعلّم والبيئة الاجتماعية والنتائج المرجوة. كما أن تصميم المناهج الدراسية وتقديمها يظل متغيراً مع تكييف أساليب التدريس لدينا مع المهام المطروحة.

تتولد الديداخية، أو التلمذة الأمانة، عندما تتفاعل المعتقدات المحددة مع المشاركة التفاعلية للسياق. وهكذا، بعد إنجاز هذه المهام، سنعيد توجيه تعليمنا المسيحي في إطار يحترم كل من المفاهيم والسياقات بينما نشكل نهجاً أميناً للتلمذة المسيحية.

الاهتمام بالناس والثقافة

مقدمة

تخيل نفسك في بهو كنيسة. ويصل زوجان جديدان لمراسم العبادة. ما الأسئلة التي ستطرحها عند تقديم نفسك؟ ما المعلومات الأساسية التي ستطلبها وما مدى عمق معرفتك بهؤلاء الأشخاص بعد ثلاث إلى خمس دقائق؟ كيف ستساعدك هذه المعلومات في تحديد هويتهما من منظور روحي؟

تخيل أنك خادم محلي للشباب، وتدعوهم لتناول الطعام في محل بيتزا قريب أو مكان تجمع شعبي آخر- كجزء من تجمع بعد خدمة الأحد. وبعد ذلك يواجهك أحد الأشخاص المتفانين في كنيستك بشأن الحدث: «كيف يمكنك أن تسمي هذا التجمع فرصة للخدمة؟ يجب أن تدرس الكتاب المقدس، والمشاركة في الصلاة، أو في الأقل مساعدة الآخرين في الكنيسة بدلاً من تناول البيتزا!» كيف سترد على هذا الأمر؟

تتضمن التلمذة الأمانة تشكيل الناس في ملكوت الله، ومساعدتهم على تمييز وجهة الله، وتعزيدهم لمشاركة أمانة وكرزية في العالم. ما الفرق الذي تحدثه هذه السيناريوهات في دورنا نحن المعلمين المسيحيين، وخدام التعليم؟ لا بد أيضاً من فهم التلمذة الأمانة والتعليم المسيحي الأصيل من خلال عدسة الخدمة.

الخدمة: الاهتمام بالناس

بما نَعْرِفُ الخدمة؟ يتبادر إلى ذهننا مفهومان عن الخدمة وهما: «الخدمة» و«الرعاية»، ولكن ليس كمتلقين لأعمال المحبة تلك. الخدمة هي عمل بحد ذاتها، وامتداد محبة الله نحو الآخرين ومعهم. لا يصف المصطلحان الخادم والخدمة نطاق عملهما («أنا» خادم أو «هذه خدمتي»). بل يصفان الأنشطة (أنا أخدم، نحن نخدم). يجب فهم الخدمة على أنها فعل وعمل أكثر من كونها لقبًا.

تصف الخدمة التفاعلات المتبادلة بين الأشخاص التي تبرز من حياة كوينونيا الكنيسة، وذلك في نطاق الحياة الأوسع للكنيسة. مصطلح كوينونيا هو مصطلح يوناني يشير إلى الجماعة أو الشركة، وهو يعني «المشاركة مع» أو المشاركة مع الآخرين في محبة رعية (Hauck 1984, 797-809). ربما يصف مفهوم الخدمة بدقة أعمال المحبة، تلك التي يتبادلها أفراد جماعة الإيمان بوصفهم مجتمعًا مسيحيًا في العالم. أحد المصطلحات التي نستخدمها للعشاء الرباني هو الشركة، أي شركة حميمة مع المسيح ومع بعضنا بعضًا. إذ تحدد تصرفاتنا وأفعالنا تجاه بعضنا بعضًا علاقاتنا

المسيحية. عندما نشترك نحن المؤمنين، ونهتم، ونخدم في محبة، فإننا نخدم بوصفنا جسد المسيح. عندما تصبح مثل هذه الأفعال الدور الأساسي في حياتنا؛ وعندما نستجيب لدعوة الله، من خلال حياة الكنيسة، لضمان حدوث مثل هذا العمل الرعوي، حينئذ نكون **خدًا**. إذا كانت رعاية الآخرين تحدد معنى الخدمة، فكيف يتغير هذا عندما نضيف صفة «التعليمية»؟ لقد لخص المعلم المسيحي «دانيال أليشاير - Daniel Aleshire» هذا الدور على أفضل وجه عندما وصف خدمة التعليم بأنها «الاهتمام» بالناس. لا يقصد أليشاير تعريف الخدمة بأكملها بهذه الطريقة؛ في الواقع، لقد كتب يقول: «إن الاهتمام بالناس يوفر المعلومات المطلوبة للتعبير بوضوح عن الخدمة» (15, 1988). بعبارة أخرى، إن الاهتمام، أو التمييز، يعدنا لتقديم الخدمة المناسبة، سواء كان مقصدنا هو رعاية محددة أو ببساطة «مباركة» الشعب في رحلتهم (23).

ما الذي ينبغي لنا «الانتباه إليه»؟ أين ينبغي لنا تركيز تمييزنا وتوجيه انتباهنا؟ يقدم أليشاير ثلاثة مجالات رئيسة لينتبه إليها خدام التعليم: كيف ينمو الناس، وكيف يتعلمون، وكيف يأتون إلى الإيمان. يلاحظ أليشاير أن مثل هذا التمييز، أو الانتباه، ليس سهلًا دائمًا، بسبب حياة الناس المعقدة، وتعقيد خدمتنا، وإدراكنا المعقد للناس أنفسهم (24-27)، إذ غالبًا ما نركز على المعلومات الأساسية. هل تذكر سيناريو بهو الكنيسة أعلاه؟ نحن عادة ننتبه إلى المعلومات الأساسية عن المهنة، والعلاقات الأسرية، والموقع الجغرافي، والخلفية الكنسية. قد نستمع أيضًا إلى تجارب الحياة المباشرة - سواء أزمات أو نجاحات معينة. يزعم أليشاير أننا بحاجة إلى النظر بعمق والانتباه أكثر إلى الاهتمامات التنموية الأساسية المرتبطة بموضع الناس في سياق رحلات حياتهم. يساعدنا الاهتمام بهذه القضايا في صياغة الخدمة المستمرة، وخاصة الخدمة التعليمية، للناس، ومن أجلهم، ومعهم.

كيف ينمو الناس: الطبيعة أم التنشئة؟

عندما ننتبه إلى كيفية نمو الناس، فإننا نطور فهمًا واضحًا لقدراتهم واحتياجاتهم في مراحل مختلفة من عمرهم. وهكذا يوفر حقل علم النفس التنموي في هذا الصدد، خطأً أساسيًا مفيدًا للخدمة التعليمية. سنستفيد بعمق من تلك المادة العلمية.

إن أحد الصراعات المستمرة حول النمو يكمن في كيفية حل استمرارية الطبيعة / التنشئة: هل الناس هم على ما عليه بسبب الجينات، أم أن السياق الاجتماعي هو الذي يشكلهم؟ تدور جميع نظريات النمو تقريبًا حول هذه المخاوف. هل لدى الناس دوافع طبيعية تؤثر في كل قرار يتخذونه، أي دافع أساسي، أم رغبة طبيعية؟ هل يتمتع الناس بقدرات فطرية للتعلم المستمر والتكيف مع البيئة؟ إذا أجبت بنعم عن هذه الأسئلة، فأنت متأثر بجانب **الطبيعة** من جهة الاستمرارية. ومع ذلك، إذا كنت تعتقد أن السياق هو ما يشكل حياة الناس، فقد تجد نفسك أقرب إلى معسكر **التنشئة**. أنت تعتقد أن القوى الاجتماعية الواسعة، بما في ذلك الثقافة والخبرات الشخصية (على سبيل المثال، وفاة أحد الوالدين أو النجاح في الحياة المهنية)، تشكل الناس أكثر من الميول الوراثية.

إن الأبحاث الجديدة في علم الأعصاب تحلل التباين بين الطبيعة والتنشئة، إذ بحسب عالم الأعصاب «جوزيف ليدو - Joseph LeDoux»، يبدأ الإنسان في النمو على المستوى المشبكي، عند النقاط التي تتصل بها الخلايا العصبية. وهكذا توفر الخلايا العصبية الإطار الجيني، والمخطط الأساسي للحياة البشرية. وتكون العديد من الخلايا مستعدة للانتقال إلى أماكن محددة للغاية في جسم الإنسان عند الولادة، وذلك لتوفير نقاط الاتصال والتأثير في حركة الخلايا الأخرى. وهكذا، فإن الطاقة التي تنتقل من خلية عصبية إلى أخرى، والتي ترسل إشارات مصممة لتحفيز الفعل البشري، تنتقل عبر هذه الاتصالات، أو التشابكات. وتحدد هذه التشابكات الوصلات المختصة. إذ إن النبضات الكهروكيميائية توجه التجارب البشرية وتساعد على استجابات بشرية معينة. ويكشف علم الأعصاب أنه حتى على هذا المستوى الأساسي، فإن جودة التجربة الشخصية حرفيًا تشكل الاتصالات المشبكية بطرائق محددة للغاية؛ وهكذا فإن الطبيعة والتنشئة يلتقيان. كما يشير ليدو: «إن الطبيعة والتنشئة هما في الواقع طريقتان للقيام بالشيء نفسه- أي ربط المشابك العصبية- وكلاهما ضروري لإنجاز المهمة» (66, 2002). إذاً الطبيعة (أي استعداداتنا الحيوية «البيولوجية» والوراثية) والتنشئة (أي التأثيرات الاجتماعية والعلائقية) تحدان للكشف عن عادات محددة واتجاهات أوسع نطاقاً. وسوف نشارك في الفصول التالية العديد من نظريات النمو التي تؤكد مدى أهمية الاهتمام بالطرق التي ينمو بها الناس ويتغيرون خلال حياتهم.

كيف يتعلم الناس: الإدراك ومعالجته

يعتبر التعلم أحد أهم نعم الله في «خليقته» للحياة البشرية، فنحن نستخدم قدرتنا على التعلم في التعامل مع المهام اليومية، والتكيف مع الناس، واكتساب مهارات تعامل جديدة مع الأسرة والعمل، والتعامل مع التحديات، وتسلية أنفسنا. وهكذا تختلف «كيفية» تعلمنا، والعمليات المعرفية التي تمر بها والتكيفات الجسدية والعاطفية التي نخوضها، أسلوباً ومقداراً من شخص لآخر.

ما الذي يؤثر في القدرة والاستعداد، أو الميل، للتعلم؟ يتضح أن السياق الداعم، والملائم للتعلم، مهم للغاية؛ وسوف نستكشف طبيعة البيئة في الفصول القادمة (انظر الفصلين ١٥-١٦). ومع ذلك، عندما يتعلق الأمر بالانتباه، نحتاج إلى النظر في الميول الشخصية والسياق أيضاً. إذ ما الذي يميز طبيعة الناس ويشكل الطريقة التي يتعلمون بها؟ سوف نستعرض أنماط التعلم الفردي، ولكن يجب علينا أولاً طرح السؤال الأهم عن كيفية تصنيف أنماط التعلم المختلفة وتنظيمها. دعونا نتفحص مسألة الإدراك وطريقة التطبيق العملية.

الإدراك يصف الطريقة التي يستقبل بها الإنسان المعلومات التي تطرأ في الحياة اليومية ومن خلال خطط التعلم الإرادية -أي كيف يستوعبون أو يدركون التجارب والنوايا في البداية- وكذلك كيف يفهمون البيانات والمفاهيم. وهكذا لن تعرف كيفية تحويل هذه المعلومات إلى تعلم، ما لم نفهم كيف يتمهل الناس لفترة كافية للتقاط فكرة أو مفهوم أو حدث أو ممارسة، إذ إننا نعالج هذه المعلومات لتصير معرفة بمجرد استيعابنا للمعلومات، أو اكتساب منظور للبيانات، أو إدراك ما يحدث حولنا.

على سبيل المثال، غالبًا ما يستخدم الناس إحدى الحواس الرئيسية (اللمس، والتذوق، والبصر، والشم، والسمع) في تفاعلهم مع معلومات جديدة. استكشف الباحثون ما يحدث عندما يميل الأشخاص إلى الاعتماد على حاسة واحدة بعينها أكثر من غيرها في جمع المعلومات. السؤال هنا: هل تفضل رؤية حدود بصرية واضحة للمعلومات في أثناء تقديمها، أم تفضل إغلاق عينيك والاستماع بعمق لما يقوله مُقدم العرض؟ هل تقدر الأعمال الفنية والرسوم البيانية التي ترد في كتاب ما؛ أتفضل وجود مساحة بيضاء في الهوامش لتدوين الملاحظات عند القراءة؛ هل ستغمرك السعادة مع كتاب صوتي؟ توضح طريقة إجابتك عن هذه الأسئلة طبيعة ميولك في التفاعل مع المعلومات في أثناء التعلم. أحد نماذج أساليب التعلم المستندة إلى هذه الاتجاهات الإدراكية هو مخطط VAK(t) أو VAK(t) التعليمي المأخوذ من والمبني على بحث «جريس فيرنالد - Grace Fernald» (1943). يرمز الحرف «V» إلى التعلم البصري *visual* أي الأشخاص الذين يميلون إلى تفضيل التواصل المرئي بالمادة التي يتعلمونها. عرض شرائح العروض التقديمية «البوربوينت» والمخططات وحتى الأشكال التجريدية يساعد هؤلاء الأشخاص على فهم المعلومات. يرمز الحرف «A» إلى التعلم السمعي *auditory* أي الأشخاص الذين يتعلمون أفضل عندما يستطيعون سماع عرض ما أو شرح للمفاهيم الأساسية. يظل التعلم الشفهي نهجًا رئيسًا للعديد من الجماعات، وليس مجرد قيد تقني (LCWE/ION 2005, 18-27). يرمز الرمز K(t) إلى التعلم *الحركي والحسي*. يميل المتعلمون في هذه الفئة إلى الجانب العملي في التعلم، إما من خلال اختبار الحدث مباشرة وإما استخدام بعض وسائل التعامل مع المعلومات أثناء تفاعلهم معها. هل ترسم عندما تستمع إلى شخص ما؟ هل تميل إلى إنشاء مخطط أو رسم صورة للمعلومات المقدمة لك؟ هل تفضل تجربة مهمة بالفعل ومعرفة ما إذا كان يمكنك تعلم كيفية تثبيت شيء ما أو إصلاحه من دون قراءة التعليمات أولاً؟ غالبًا ما يشير ميلنا نحو النشاط العملي إلى تفضيلنا لهذه الطريقة في إدراك المعلومات أو استيعابها في البداية.

بالإضافة إلى الإدراك، يجب على المعلمين المسيحيين أيضًا استكشاف طريقة **معالجتنا** للتجارب والمعلومات والبيانات إلى معرفة جديدة. إذ إن دراسات أنماط التعلم غالبًا ما تستكشف العمليات الداخلية للتأمل أو الميل إلى إخراج المعلومات وتجربتها لمعرفة الآثار المترتبة عليها. يُلى اهتمام خاص إلى كيفية تحقيق التعلم مع بزوغ علم الأعصاب. يظل الباحثون مندهشين من كيفية توجيه مسارات معينة للمعلومات ونقل القرارات، ليس في الدماغ وحده لكن أيضًا في جميع أنحاء الجسم. وهكذا، فإن الآثار المترتبة على المواد الكيميائية المحددة التي تنقل المعلومات وتخزينها، حتى على المستوى المشبكي، بدأت في البزوغ (Wolfe 2001). فاكشف عمليات محددة على المستوى المجهرى وتخطيطه استغرق جيلًا كاملاً، رغم أننا نكتسب بالفعل رؤية ثاقبة لكيفية تشكيل هذا النوع من المعلومات في التواصل بين الأشخاص (Goleman 2006) وحتى اتخاذ القرار في جزء من الثانية أيضًا (Gladwell 2005). تشير المزيد من الدراسات العيانية في الوقت نفسه على المستوى الثقافي إلى أننا نميل نحو معالجة المعلومات معالجة مختلفة تمامًا بناءً على الاتجاهات الثقافية والحيوية. ويشير «ريتشارد نيسبيت - Richard Nisbett» إلى أن الثقافات الغربية والآسيوية تتعامل مع اللغة وغيرها من العمليات الثقافية معاملة مختلفة تمامًا. فالثقافة

الآسيوية تميل نحو النظر إلى العالم بشمولية أكثر، في حين يميل المفكرون الغربيون إلى اتباع طريقة خطية وأكثر تحليلًا (44-45، 2003).

ولعل أشهر مثال على عمليات التعلم المتنوعة ظهر في أعمال «هوارد جاردنر - Howard Gardner». طرح جاردنر، الذي يدرّس في جامعة هارفارد، سلسلة من أنواع الذكاء المتعددة. ويعرّف جاردنر الذكاء بأنه «إمكانية بيولوجية حيوية نفسية لمعالجة المعلومات التي يمكن تحفيزها في بيئة ثقافية لحل المشكلات أو خلق مستخرجات ذات قيمة في ثقافة ما» (34-35، 1999). وكثيرًا ما تعتمد هذه الإمكانية على قيمة ثقافية معينة (فإذا لم تقدّر الثقافة العملية المطبقة، فإن الناس يميلون إلى عدم استخدامها). وقد ذكر جاردنر في الأصل سبعة أنواع من الذكاء:

اللغوي: إدراك اللغة المنطوقة وتبنيها والتكيف معها
الرياضي المنطقي: التحليل والتحقيق والعمل بدقة منطقية ورياضية
الموسيقي: إدراك الأنماط الموسيقية وتأديتها وتأليفها
الجسدي الحركي: أي استخدام أجزاء أو الجسم كله لحل المشكلات أو تصميم المنتجات (بما في ذلك الفنون والرياضة)

المكاني: تمييز المساحات الواسعة أو الأشياء المحددة والحكم عليها واستغلالها
العلائقي الخارجي: أي التداخل وفهم النوايا والدوافع والرغبات بين الأشخاص
الذاتي الداخلي: أي القدرة على التأمل الذاتي لفهم النفس. (41-43)
بالإضافة إلى ذلك، يقترح جاردنر الآن ذكاءً إضافيًا واحدًا في الأقل، وهو: الشخص الذي **الطبيعي** والذي يُظهر خبرة في تمييز الأنواع العديدة وتصنيفها- مثل النباتات والحيوانات- في بيئته» (48). ويبدو أن جاردنر يستكشف أيضًا نوعين آخرين من الذكاء، وهم: **الذكاء الروحي** (التواصل مع البعد المتسامي للحياة وفهمه) و**الذكاء الوجودي** (أي التعامل مع القضايا «الحاسمة» في الحياة). ومع ذلك، يظل جاردنر مترددًا في نعت هاتين الفئتين الأخيرتين بقدرة خاصة على عكس الذكاء الطبيعي؛ وربما هذا لسبب وجيه، لأنه يعني ضمناً أن بعض الناس ليسوا ميالين إلى أن يكونوا روحانيين أو فلسفيين مثل الآخرين (53-66).

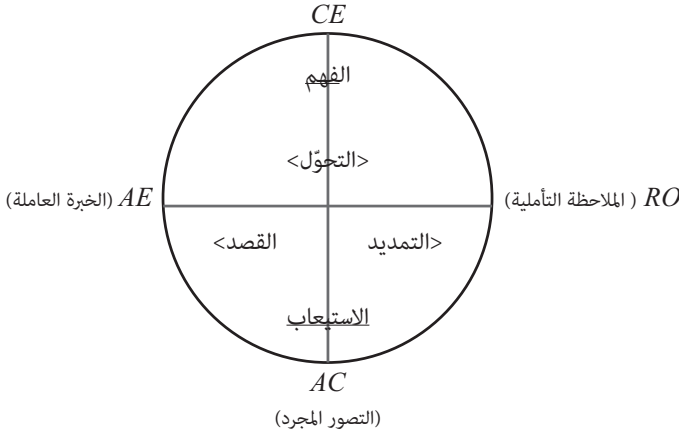
وقد أسفرت أعمال جاردنر عن عدد من الكتب في أنماط التعلم والتقييمات المتعددة الذكاء: بعضها لا يشبه ما كان يدور في ذهن جاردنر نفسه (79-92). ويُقر جاردنر بأن نموذج التعليم المعاصر يميل إلى تفضيل الأشخاص الذين يظهرون ذكاءً لغويًا أو منطقيًا رياضيًا أكثر من أنواع الذكاء الأخرى (41). وهكذا تساعدنا تصنيفات جاردنر عامة على فهم كيف ولماذا يميل الأشخاص المختلفون إلى الاستجابة أفضل لبعض المعلومات التي يستوعبونها عن غيرها، ومعالجتها بوسائل مختلفة.

يشير عمل جاردنر أيضًا إلى حقيقة مفادها أن أنواع الإدراك والتطبيقات العملية تتداخل مع بعضها بعضًا في أغلب الوقت، ويمكن أن يؤثر تداخل هذين المجالين من التعلم في كيفية انتباهنا إلى كيفية تعلم الناس. على سبيل المثال، يستخدم «ديفيد أ. كولب - David A. Kolb» (1984) طريقة معينة للاستدلال على قدرتنا على «تحويل» ما تلقيناه ليصير تعلمًا جديدًا (51).

شكل ١.٧

التمثيل البصري لنموذج كولب

(الخبرة الملموسة)



تتحرك الدورة في اتجاه عقارب الساعة من CE الخبرة الملموسة إلى RO (الملاحظة التأملية) إلى AC (التصور المجرد) إلى AE (الخبرة العاملة). تبدأ عمليات التعلم الأربع هذه بخبرة ملموسة (CE). وبينما يختبر الشخص الحياة، فإنه يتأمل هذه الخبرات، والتي يطلق عليها كولب **الملاحظة التأملية (RO)**. تبدأ هذه التأملات في النمو إلى مفاهيم وأحكام، أو **التصور المجرد (AC)**. وتقود المفاهيم أو الأفكار التي صيغت من التأمل إلى الفعل أو التصرف: **الخبرة العاملة (AE)**.

تتضمن معالجة المعرفة أيضًا التقاطعات الجدلية بين اكتساب (الفهم) الخبرة وتحول الخبرة إلى معرفة

CE—AC continuum «فهم» الخبرة من خلال الإدراك (الفهم) أو البصيرة (الاستيعاب)

RO—AE continuum «تحول» الخبرة من خلال التنظيم الداخلي («القصد») أو التلاعب

الخارجي («التعميد»)

لذا يزعم كولب استنادًا إلى الأبحاث التي أجراها «جان بياجيه - Jean Piaget» و«جون ديوي - John Dewey» و«كورت لوين - Kurt Lewin»، أننا نميل إلى معالجة التجربة والخبرة وتحويلها إلى معرفة من خلال دورة معينة (شكل رقم ١.٧) تبدأ عندما ندرك تجربة جديدة، ونحول تلك المعلومات بالتأمل إلى مفاهيم، ونتحقق من مفاهيمنا مقابل المعلومات الرئيسة التي نفهمها بالفعل، ثم نوسع معرفتنا عبر تجربة المعلومات الجديدة لإحداث تعلمًا جديدًا. وبحسب كولب، يبدو أن هذا النوع من التعلم يحمل طابعًا دوريًا، ينتقل من التجربة إلى المعرفة ثم يعود إلى التجربة. وهكذا يشير استخدامنا الإدراك (أو ربما الاستيعاب) والتطبيق العملي إلى دورة مماثلة

كيف يؤمن الإنسان: نشاط الإنسان واستجابته لله

لم يكن تعريف الإيمان (أي الميل البشري الذي لا يوجد إلا بنعمة الله) سهلاً على الإطلاق، فنحن ندرك أن الإيمان البشري يستلزم وعينا وثقتنا بشيء أكبر من أنفسنا، وغالبًا ما يكون شيئًا ذا قيمة وقوة متسامية. ووفقًا لهذا المعنى العام، نتحدث عن إيماننا بعائلاتنا أو بلدنا، والقيم التي

تحرك حياتنا على وجه الخصوص، أو حتى الولاءات للجماعات والحركات والأشخاص. قد يكون لدى مشجعي الرياضة إيمان بأن فريقهم المفضل سيحقق أداءً أفضل في العام المقبل. وقد يكون لدى الوطنيين إيماناً ببلدهم. ويؤمن الأطفال بقدرة أسرهم على رعايتهم. لكن في كثير من الأحيان، يختزل المنظرون الإيمان في الإدراك فحسب، وهو خطأ كبير لا سيما للمعلمين.

إن الإيمان المسيحي يبدأ بالقدرة البشرية على الإيمان، تمامًا مثل العواطف الشخصية الأخرى (تلك التي تولد من حضور الله الخلاق في حياتنا). ولكن الإيمان المسيحي هو أكثر من ذلك بكثير، وذلك بسبب علاقة الله المستمرة ومحبه لنا. ونحن نعلم أن مشيئة الله في الوعي العميق والعلاقة المتنامية تسبق فهمنا أو إدراكنا للحاجة إلى هذا الحضور المحب. والمبادرة الثانية السخية لله في الكشف عن ذاته الإلهية من خلال الرب يسوع المسيح بقوة الروح القدس توقظ فينا الوعي مجددًا بحبة الله والاستجابة بالإيمان. ولعل أفضل تشبيه بشري هو ولادة طفل، إذ يدرك المولود الجديد وجودنا ولكن من دون أن يعرف من نحن (أي هويتنا، وعلاقتنا الرسمية بالطفل، وحتى لون بشرتنا أو طبيعة جسدنا). ومع ذلك يظل الطفل معتمدًا علينا ويصبح تدريجيًا مدرّجًا لوجودنا المحب بطرائق ذات مغزى. يقدم «جيمس إي. لودر - James E. Loder» مثالًا ممتازًا لاستكشاف أهمية الوجه البشري وضرورته (73-165، 1981)، إذ يشير إلى أن أول صورة حقيقية تتولد عند المولود الجديد عبر النظر هي صورة لوجه بياضوي مستدير له عيون وابتسامة، أي وجه الأم. وغالبًا ما تكون هذه الصورة مصحوبة بالطعام والدفع والمداعبة والأصوات المحبة والشعور العام بالرفاهية. وهكذا عندما يختفي الوجه، فهو يختفي من العالم من وجهة نظر المولود الجديد، وذلك لأن الطفل لا يستطيع أن يتصور شخصًا في غرفة أو مكان آخر. والاختبار الحقيقي الأول للطفل هو الثقة، والإيمان بأن الوجه المحب سيعود إلى العالم. لذا ليس من المستغرب أن يأمر الله سبط هارون بإعطاء هذه «البركة» لأبناء إسرائيل.

«يُبَارِكُكَ الرَّبُّ وَيَحْرُسُكَ.

يُخَيِّئُ الرَّبُّ بِوَجْهِهِ عَلَيْكَ وَيَرْحَمُكَ.

يَرْفَعُ الرَّبُّ وَجْهَهُ عَلَيْكَ وَيَمْنَحُكَ سَلَامًا.»

(عدد ٦: ٢٤-٢٧)

يصف الإيمان معرفتنا بأن الله يتأملنا وبيتسم، ويدعونا إلى علاقة في حضور الله. إن الإيمان المسيحي هو استجابة عميقة واثقة ولطيفة نحو نعمة الله التي كُشِفَ عنها في الرب يسوع المسيح (العنصر الموضوعي للإيمان). كما يصف الإيمان علاقة متبادلة تدعو إلى استجابة بشرية (العنصر الذاتي للإيمان)، رغم أنها مبنية على المبادرة السخية لله من خلال الروح القدس. وتشمل هذه الاستجابة البشرية أبعادًا معرفية (العقل)، وعاطفية (المشاعر)، وإرادية (الاختيار) نبرهن من خلالها على إيماننا من خلال أفعالنا (السلوك). ومع ذلك، يثبت الإيمان أنه أكثر من اجتماع هذه الأبعاد البشرية (وذلك بالطريقة نفسها التي يكون بها الخبز أغنى وأكثر من الحبوب والخميرة والحليب فرادي). وهكذا يظل الإيمان سرًا جزئيًا، نُقِر به أيضًا بصفته هبة أجزلتها النعمة. لذلك، فإن «الإيمان الساعي إلى الفهم» لا يشمل فحسب عمق اليقين (القدرة على الإيمان حتى عندما نجاهد ضد الشك)، بل يشمل أيضًا الإيمان الراسخ (استقامة

الإيمان- orthodoxy)، والسلوك الثابت (قوامة الإيمان- orthopraxis)، وحياة المحبة الثابتة (أصالة الإيمان- orthopathy) فيما يتعلق بالله والقريب (Steele 1990, 102-5). لذا فإن هذا الإيمان يحدد ما نلتفت نحوه في حياتنا وفي حياة الآخرين. ما الذي علينا تمييزه أو الانتباه إليه بعيداً عن معرفة الفئات الأساسية للنمو والتعلم والإيمان؟

◀ الانتباه إلى السياق الثقافي

نحن نعيش في عالم متنوع ثقافياً، فالناس من مختلف الأعراق والجوانب الثقافية يجتمعون جسدياً (وافترضياً، بفضل التقنية الحديثة والإنترنت). والمسيحية أيضاً متنوعة بتزايد مستمر. والمسيحية قوية وتنمو بسرعة في العديد من البيئات التي غالباً ما عدّها المسيحيون في أمريكا الشمالية أمراً مسلماً به باعتبارها حقولاً للإرساليات الأجنبية، وخاصة في نصف الكرة الجنوبي (Jenkins 2002). ومع ذلك، فإن سياقنا وافترضاتنا الثقافية توجه طريقة فهمنا للناس. ويتعين علينا أن نميز كيف ينمو الناس ويتعلمون ويبلغون الإيمان؛ ويتعين علينا أيضاً أن ننتبه إلى السياق الثقافي.

غالباً ما تدور الاختلافات السياقية حول الخصائص الرئيسة التي تحدد ثقافة ما أو ثقافة فرعية. يمكننا تنظيم تمييزنا هذا من خلال تلك الفئات التي توجه انتباهنا. على سبيل المثال، باستخدام دليل LASTS الثقافي (انظر الملحق ٧. ١)، يمكننا التركيز على لغة الثقافة وأعمالها (والعوامل الفاعلة الرئيسة)- مثل استخدام المساحات، ومفاهيم الوقت، والرموز الأساسية. يشير كل من «شروود لينجنفيلتر - Sherwood Lingenfelter» و«مارفن ك. مايرز - Marvin K. Mayers» إلى أن الثقافات تختلف في العديد من أنظمة القيم الرئيسة، مثل: فهمنا للزمن (الساعة أو الحدث)، وكيفية اتخاذ القرارات (إما/وإما أو كلاهما/بالإضافة إلى)، وكيفية التعامل مع الأزمات (التوقع أو الابتكار)، والأهداف (إنجاز المهام أو التعامل مع الناس)، وما يمنحنا شعوراً بقيمة الذات (المكانة أو الإنجاز)، والتعبير عن نقاط الضعف (إخفاء أو كشف) (1986, 2003). إن الطريقة التي تحيا بها الثقافات المختلفة وتأييد صحة كل نظام قيم، تخبرنا بالكثير عن توقعاتها وسلوكياتها السياقية.

يشير كل من «إليزابيث كوندلي-فريزر - Elizabeth Conde-Frazier»، و«ستيف كانج - S. Steve Kang»، و«جاري أ. باريت - Gary A. Parrett» إلى أن الاهتمام بالسياق غالباً ما يتضمن قضايا مثيرة للجدل تتطلب منا الاعتراف بكيفية تصنيف الناس للآخرين، وأحياناً تصويرهم بصورة ساخرة، وذلك من خلال مجالات مثل العرق (وهو بناء اجتماعي)، والانتماء الإثني، والطبقة الاجتماعية، والنوع الاجتماعي (2004, 17-20). وكثيراً ما كان الناس يستبعدون من التعلم، وحتى من الشركة المسيحية، بسبب التحيز والخوف. وهكذا يتخلل جزء من اهتمامنا بالآخرين، إدراك مخاوفنا الخاصة وفتح حياتنا للسماح للروح القدس بمنحنا روح الانفتاح والتواضع (Law 1993). يشير «جيمس أ. بانكس - James A. Banks»، أحد رواد التعليم المتعدد الثقافات، إلى أن اهتمامنا يجب ألا ينصب فحسب على الاختلافات الثقافية، بل على كيف

تُعيق هذه الاختلافات تمكين الناس عندما يكونون أقلية (15-16, 2008). يدعو بانكس الناس، بصفتهم مواطنين عالميين، إلى العيش في تشابك دقيق بين هويتهم العالمية والوطنية والإقليمية والثقافية (29) مع تقدير الآخرين الذين يأتون من وجهات نظر مختلفة (خاصة الاختلافات الوطنية والإقليمية والثقافية). وهكذا يجب علينا بصفتنا مسيحيين بحسب منظور «ملكوت الله»، أن نقدر ما يعنيه العيش كمواطنين في الملكوت (Kang 2004, 79-104) واستكشاف حدود توقعاتنا الثقافية وعبور تلك الحدود لفهم الآخرين وصراعاتهم وأفراحهم. لا يمكننا القيام بذلك إلا عندما ننمي المعرفة بالثقافات الأخرى، ونتبنى موقف الانفتاح، ونتعامل مع ثقافات مختلفة لاختبار الناس في سياقاتهم (Kim 1992).

الخلاصة

تتطلب الخدمة تمييزًا جادًا. إذ يجب علينا «الانتباه» إلى كيفية نمو الناس وتعلمهم وبلوغهم الإيمان بعيدًا عن أمر جمع المعلومات في بهو الكنيسة فحسب، كما يجب أن ندرك الثقافة والسياق اللذين يشكلان حياتهم. يمكننا أن نبدأ في تصور أساليب التعليم المسيحي التي من شأنها أن تحدث فرقًا حقيقيًا، عندما نسمح للروح القدس بتوجيه انتباهنا وتقليل افتراضاتنا وتحيزاتنا، أي نتعمق في التلمذة الأمانة.

ملحق ١.٧

دليل LASTS الثقافي

LASTS: استكشاف ثقافة الشباب وشرحها

هل أردت يوماً مساعدة شخص ما على فهم عالمك أو شعرت أنك بحاجة إلى أن تكون مرشداً ثقافياً لشخص ما حتى يتمكن من فهم ما هو ذو معنى لجيلك بصورة أفضل؟ هذه فرصتك. أنت على وشك أن تصبح عالم أنثروبولوجيا ثقافي ومرشداً عبر الثقافات لمساعدة الآخرين على أخذ عالمك على محمل الجد. على سبيل المثال، إذا كنت شاباً، ففكر في الفئات الخمس التي غالباً ما تصف الجوانب المستمرة للثقافة (أي ما يعطي الثقافة معنى دائم): اللغة، والأنشطة (ومن يفعلوها)، والمكان، والزمان، والرموز. إن كيفية استخدام مجموعة معينة من الأشخاص لهذه الفئات تطلعنا على ما هو دائم وثابت في ثقافتهم.

اللغة

اللغة موصّل الآراء والأفكار. نستخدم في بعض الأحيان لغة مشفرة أو لغة عامية (نوع من اللغات المحلية) والتي تعد مهمة لأصدقائنا. وفي أحيان أخرى، توصل اللغة المفاهيم والقيم الأساسية (مثل الأمان والرحمة والصدقة) والتي لها معنى في حياتنا. هل يمكنك تحديد اللغة المشفرة أو المفاهيم القيمة المهمة في عالمك؟

الأنشطة (ومن يقومون بها)

غالباً ما نخبرنا الأنشطة (والأشخاص الذين يقومون بها) بما هو ذو معنى فيما نقوم به في حياتنا اليومية. وقد تتضمن عملية بسيطة (مثل المصافحة) أو أنشطة معقدة (مثل ممارسة الرياضة). تتمتع بعض الأنشطة بقيمة طقسية (أي طريقة معينة لتحية شخص ما)، بينما تساعدنا أنشطة أخرى على تجاوز اليوم. غالباً ما نربط أنواعاً مختلفة من الأنشطة بأشخاص متنوعين (الرياضة/الرياضيون، العلماء/المثقفون، العلاقات/المواعيد الغرامية، إلخ). ما أبرز الأنشطة التي تشارك فيها يومياً أو في أوقات محددة من الأسبوع ومع من؟

المكان

غالباً ما نربط جوانب معينة من حياتنا بأمكان معينة. لدينا مباني مخصصة للتعليم، والدين، والرياضة، والأعمال التجارية، والأنشطة القانونية، وما إلى ذلك. في بعض الأحيان نقسم المبنى إلى مساحات اجتماعية وخاصة وأمنة أيضاً. فكر في أسبوعك؛ أين تقع بعض أبرز الأماكن التي تقضي فيها وقتك ولماذا؟ أين يجتمع أصدقاؤك؟ أين تقضي معظم وقتك كل يوم أو خلال أوقات الذروة من اليوم؟

الزمن

إذا كان المكان يحدد وجودنا المادي، فإن الزمن يحدد احتياجاتنا ورغباتنا. غالباً ما يحدد الزمن كيفية ترتيب أنشطتنا وعلاقاتنا وتحديد أولوياتها. في بعض الأحيان، لا تكون أهم الأشياء في

حياتنا هي الأشياء التي نقضي معظم الوقت في القيام بها بالضرورة، لذا فإن التوقيت مهم أيضًا. كيف يقضي الشباب من حولك معظم وقتهم؟ ما اللحظات أو الأوقات التي لها أهمية خاصة؟

الرموز

تحتوي كل ثقافة على صور/رموز ملموسة معينة تنقل المعنى (على سبيل المثال، أشكال الفن أو المنتجات التجارية). لا تحتاج هذه الصور إلى شرح داخل الثقافة؛ بل إنها بدلاً من ذلك تلهب عاطفتنا وخيالنا. يدرك المسوقون هذا الأمر تمامًا مثلما تدركه الحكومات والكنائس. إذا كان بإمكانك ذكر ثلاث أو أربع صور/رموز ذات مغزى لثقافتك، فما هي؟

يوميات LASTS

اقض بضع دقائق لتحديد المكونات الرئيسة لثقافتك في كل مجال، ولكن من الذاكرة. لا تتردد في إدراج أي شيء تريده من الأكثر عمقًا إلى التافه (يمكنك تغييره لاحقًا). ثم لاحظ خلال اليوم المدخلات الجديدة لكل فئة وأضفها عندما تتاح لك الفرصة. ستفاجأ بما تلاحظه كل يوم.

اللغة:

الأنشطة (والذين يقومون بها):

المكان:

الزمن:

الرموز:

تقاطعات LASTS

من الواضح أن هذه المجالات الخمسة تتقاطع زمنيًا. فكر في الأمر وحدد ما هو مهم. هل تحدث أنشطة معينة في أوقات محددة؟ هل ترتبط الرموز الرئيسة بأماكن محددة؟ دقق وحدد ما هو مهم في ثقافتك إذا حاولت شرحها لشخص آخر.

الرموز	الزمان	المكان	النشاط	اللغة	
				LASTS	اللغة
			LASTS		النشاط
		LASTS			المكان
	LASTS				الزمان
LASTS					الرموز

الفصل الثامن

نظرية النمو

مقدمة

تخيل أنه قد طلب منك تدريس فصل مدارس الأحد للفتية لأول مرة. أنت على دراية بأن المراهقين يعدون في مرحلة نمو خاصة، لكنك لست متأكدًا من كيفية التعامل معهم. وهكذا تطلب من مدير التعليم المسيحي في خدمتك معلومات عن كيفية نمو المراهقين ونموهم فكريًا واجتماعيًا وأخلاقيًا. ماذا تتوقع أن تسمع؟

تخيل أنك تقود دراسة للكتاب المقدس مع مجموعة من كبار السن. وخبرتك الوحيدة مع كبار السن هي تعاملك مع أجدادك، ولم تُدرّس فصل دراسي لهذه الفئة العمرية قط. لذا تطلب من قس الكنيسة أثناء التحضير لدراسة الكتاب المقدس، أن ينصحك بما يمكن توقعه من تعليم كبار السن. ما تصوراتك عن النمو في المراحل اللاحقة من الحياة؟

يتضمن التعليم المخلص فهم طريقة خلق الله لنا. لقد خلقنا الله على صورته ومثاله مع القدرة على التعلم والنمو والتطور. وكما ندرس جسم الإنسان لفهم مراحل النمو الجسدي طوال فترة حياتنا، يمكننا أيضًا فهم كيفية نمو الإنسان ونموه إدراكيًا وأخلاقيًا واجتماعيًا. عندما نفهم النمو بصورة أكثر اكتمالًا، يمكننا أن نعلم بأمانة أكبر.

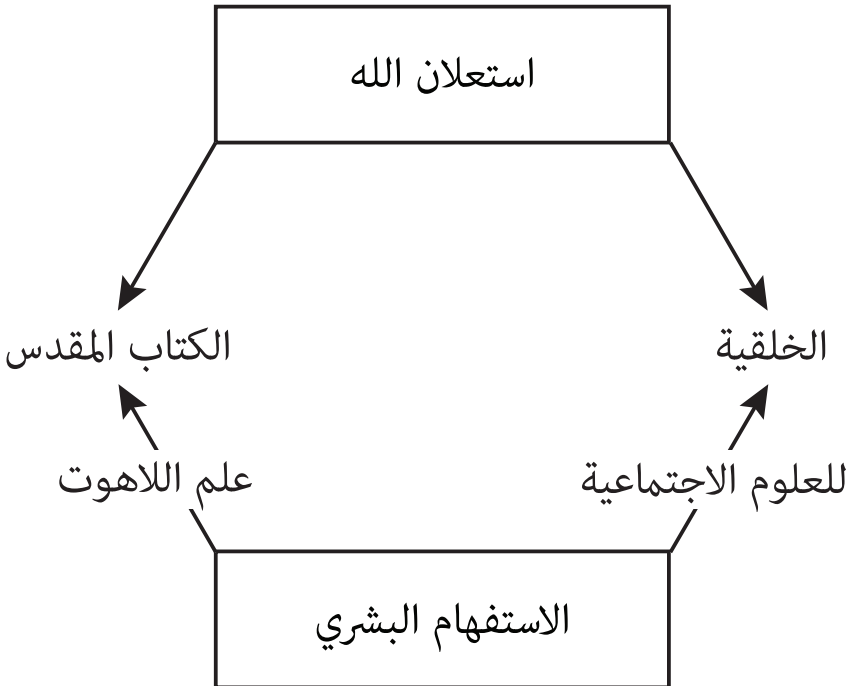
يستكشف هذا الفصل العلاقة بين اللاهوت والعلوم الاجتماعية فيما يتعلق بالتلمذة المسيحية. كما يقدم الفصل مقدمة عن التطوير، وهو نهج شامل للتلمذة المسيحية، وملخصًا لنظريات التنمية بحسب «جان بياجيه - Jean Piaget» و«لورانس كولبرج - Lawrence Kohlberg» و«إريك إريكسون - Erik Erikson» مع تحليل لنقاط القوة والضعف لديهم.

اللاهوت والعلوم الاجتماعية

يندرج التعليم المسيحي، بوصفه تخصصًا قائمًا، أسفل جعبة اللاهوت التطبيقي، الذي يشمل أيضًا تخصصات مثل الإرساليات والوعظ والعبادة والكراسة والتلمذة. إن اللاهوت التطبيقي هو نهج متعدد التخصصات يجمع بين اللاهوت والعلوم الاجتماعية. كما يجمع التعليم المسيحي بين إطار لاهوتي قوي، في حالتنا إطار لاهوتي ويسلي، وفهم للعلوم الاجتماعية. يوفر اللاهوت العدسة التي ينظر من خلالها الخدام إلى العلوم الاجتماعية ويقيمونها. يميل الناس إلى التركيز على جانب واحد من هذه المعادلة على حساب الجانب الآخر. إما أن يكون لديهم أساس لاهوتي وكتابي قوي بلا فهم كيف تنطبق وجهة نظرهم على الخدمة، أو لديهم فهم عميق لكيفية نمو

الناس ونموهم من دون استخدام عدسة لاهوتية واضحة يركزون من خلالها على عملهم. كل من اللاهوت والعلوم الاجتماعية جزء لا يتجزأ من الدراسة متعددة التخصصات للتعليم المسيحي. يظهر أحد الأطر التي يمكن الجمع من خلالها بين هذه التخصصات من فهم الطريقتين اللتين يكشف بهما الله الخالق الحق، أي: الكتاب المقدس (الإعلان الخاص) والخلقة (الإعلان العام). وهكذا يجب علينا دراسة كلا المصدرين المُعتبرين للإعلان الإلهي من أجل فهم عجائب حكمة الله وبيانه. إن الحق، أينما وجد، مصدره هو الله، وعليه يجب أن يُكْرَم (Downs 1994, 14). لذا يعتبر علم اللاهوت هو التحقيق المنهجي في الإعلان الإلهي الخاص من خلال الكتاب المقدس في هذا الإطار، وذلك باستخدام العقل البشري والاختبار وتقاليده الكنيسة؛ بينما العلم هو التحقيق المنهجي في الإعلان الإلهي العام من خلال الخلقة (١٥؛ انظر الشكل ٨، ١). يفهم العلماء الخلقة من خلال تطبيق قواعد البحث العلمي على البيانات التجريبية. تشمل دراسة الخلقة تخصصات مثل علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الأحياء والعلوم الإنسانية. عندما ندرس الخلقة، نكتسب فهمًا أكبر لطبيعة الحياة البشرية.

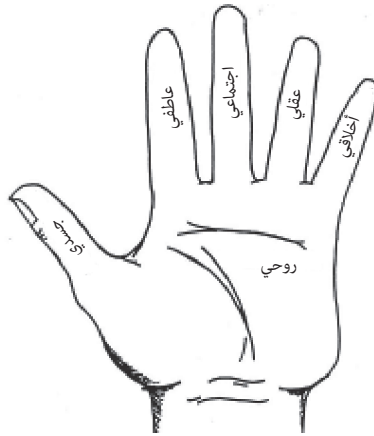
الشكل ٨. ١: اللاهوت والعلوم الاجتماعية (Downs 1994, 14)



هذا الإطار، الذي يقدّر الإعلان العام والخاص، هو ما يوجه التلمذة الأمينة. لا يوجد تعارض بين العلم واللاهوت؛ إذ يجب أن نحافظ على نهج متكامل. إن فهم كل من الإنسانية والله أمر بالغ الأهمية لتلمذتنا المسيحية وخدمتنا للتعليم المسيحي.

التلمذة المسيحية الشاملة

لقد قارن «تيد وارد - Ted Ward» بين عملية النضج الروحي وبين نظام بيئي للنمو البشري. ويؤكد ثمة خمسة مجالات تجريبية للنمو البشري- الجسدي والفكري والعاطفي والاجتماعي والأخلاقي- تعمل بصفتها «آليات إدخال وإخراج من النواة الروحية وإليها» (1995, 16). يساهم كل مكون في نظام مترابط للنمو. يستخدم «وارد - Ward» رسم اليد البشرية لتحديد الأبعاد الخمسة التي تمثل الشخص البشري (١٦؛ انظر الشكل ٨. ٢). هذه الأبعاد الخمسة تعطينا بعض المعلومات التجريبية المتناسكة عن العوامل المعقدة التي تشكلنا.



الشكل ٨. ٢: جوانب الإنسان (Ward 1995, 16)

يمثل الإبهام البعد الجسدي مع الاهتمام بجسم الإنسان خاصة. يمثل السبابة البعد العاطفي، أو المجال العاطفي. ويمثل الوسطى البعد الاجتماعي وقدرتنا على التواصل والتفاعل مع الآخرين في مجموعة مختلفة من المواقف والأدوار الاجتماعية. يمثل الخنصر البعد الفكري أو الوظيفة المعرفية التي تمكننا من التفكير. ويمثل البنصر البعد الأخلاقي إذ التعامل مع الأمور الأخلاقية بتقدير واحترام. وتمثل راحة اليد البعد الروحي الذي يتجسد من خلال لقاء شخصي مع الرب يسوع المسيح ولكنه حاضر بصورة احتمالية في كل إنسان نتيجة لكونه مخلوقاً على صورة الله ومحمولاً بالنعمة المسبقة (Lowe and Lowe 2008, 13-15).

توضح صورة اليد نهجاً شمولياً للتعليم المسيحي. إذ يعمل الله عبر جوانبنا الطبيعية، أو شخصيتنا، لتشكيلنا على صورة المسيح الرب. يشمل النضج الروحي كل جانب فردي، ولكن

من المستحيل فصل جانب عن الآخر. يقودنا هذا النموذج إلى التفكير في النمو الروحي باعتباره البعد المركزي المتكامل للشخصية البشرية، والذي يتداخل مع القدرات التنموية الأخرى إذ تتبع جميعها أنماط النمو نفسها.

ورغم أن الأدلة غير مكتملة، فإننا نفترض أن النمو الروحي هو بُعد من أبعاد الحياة البشرية والخبرة بأهمية النمو المعرفي ذاته، أو النمو العاطفي، أو النمو الاجتماعي. كل هذه الأبعاد من النمو والنمو مترابطة. إن البعد الروحي هو الأكثر تعمقاً في جهود الشخص لدمج الجوانب العديدة للنمو. (9, Roehlkepartain et al. 2006)

وهكذا تتبع الروحانية عمليات النضج عينه بطول حياة الإنسان مثل الأبعاد الأخرى، وذلك بِعَدَّهَا أحد الأبعاد المهمة للنمو البشري. من المهم أن نضع البعد الروحي في راحة اليد؛ إذ يصعب فصله عن بقية اليد ومعاملته كما لو كانت يعمل وفق قوانين نمو مختلفة. يؤكد هذا الاستنتاج الأساس الكتابي لتدريس النمو الروحي؛ يبدأ الكتاب المقدس كل مقطع عن كيفية نمو الأشياء في العالم الروحي بتوضيح كيفية نمو الأشياء في العالم الطبيعي (Lowe and Lowe 2008, 13-15)؛ انظر، على سبيل المثال، تثنية ٥: ١؛ ٦: ٤؛ ١ تسالونيكي ٥: ٢٣).

تعرف نظريات أنظمة النمو الشخص بالكامل من حيث «الخصائص البيولوجية الحيوية والنفسية والسلوكية» (Lerner 2002, 176) أو من خلال منظور «علم الأحياء والإدراك والشخصية والسلوك» (178). تتضمن بعض القوائم الأكثر تفصيلاً «علم الأحياء والنظام العقلي والعمليات اللاواعية والقيم والمعايير والدوافع والأهداف؛ وهياكل وإدراك الذات؛ والخصائص السلوكية» (178). ومع ذلك، فإن أي شخص يشرح الأبعاد المختلفة للشخص ككل، وتعمل كل النظريات على النظر إلى الفرد باعتباره «كياناً متكاملًا ومعقدًا ومؤثرًا متأثرًا» (178).

إذا كان الهدف يتمثل في التحول «إِلَى قِيَاسِ قَامَةِ مَلِءِ الْمَسِيحِ» (أفسس ٤: ١٣)، فلا يمكن للنهج الشامل للتلمذة المسيحية تجاهل أو إهمال أيًا من الجوانب الستة. إن التوقف عن النمو الفكري أو الجسدي أو العاطفي أو الاجتماعي أو الأخلاقي له تأثير في التشكيل الروحي. يجب رعاية جميع الجوانب الستة وتطويرها حتى ينمو الشخص نحو النضج الروحي.

يقدم العهد الجديد أمثلة نافعة لهذا المبدأ. على سبيل المثال، يدعو بولس الجماعة المسيحية بقوله «تُقَدِّمُوا أَجْسَادَكُمْ ذَبِيحَةً حَيَّةً» (رومية ١٢: ١). وفي مناسبة أخرى، يدعو الكنيسة إلى «تَجَدُّدُوا بِرُوحِ ذَهْنِكُمْ» (أفسس ٤: ٢٣). يذكرنا الرب يسوع بملخص شريعة العهد القديم: «تُحِبُّ الرَّبَّ إِلَهَكَ مِنْ كُلِّ قَلْبِكَ، وَمِنْ كُلِّ نَفْسِكَ، وَمِنْ كُلِّ فِكْرِكَ، وَمِنْ كُلِّ قُدْرَتِكَ.... تُحِبُّ قَرِيبَكَ كَنَفْسِكَ» (مرقس ١٢: ٣٠-٣١). هذه الوصية تدعو إلى التزام الشخص كلية، وليس تقسيم الطرق المختلفة التي يجب أن نحب بها الله والقريب.

عندما نهتم بجميع الجوانب الستة للنمو البشري ونغذيها، نقرب من أن نكون بشرًا كاملين، مشكلين على صورة المسيح ومثاله. يعمل الله من خلال الجوانب الطبيعية للإنسانية لتسهيل تشكيلنا الروحي. غالبًا ما تنفي الأساليب المتبعة في التشكيل الروحي أهمية هذه الجوانب الطبيعية، إذ يتطلب التشكيل الروحي الفعّال تنمية جميع هذه الجوانب.

◀ نظرية النمو

يتضمن التعليم المسيحي الوحي الإلهي كما هو مُعلن في الكتاب المقدس وتصميم الله للإنسان كما هو مُعلن في دراسة الخليقة. توفر نظرية النمو إطارًا لفهم عملية النمو البشري ونضجه طوال فترة الحياة. تساعد **نظرية النمو** المعلم المسيحي على فهم منهجية تعليم الناس من أجل النمو الروحي، على افتراض أن التعلم جزء لا يتجزأ من النضج الروحي (Downs 1994, 69). تأتي المساهمات في فهم النمو البشري من تخصصات العلوم الاجتماعية الخاصة بالأنثروبولوجيا الثقافية (أي دراسة عملية النمو البشري)، وعلم الاجتماع (أي دراسة دور الأسرة والكنيسة والتعليم وتأثيرهم في الأفراد)، والعلوم الطبيعية الخاصة بالأحياء (أي النمو الجيني والخلوي ودراسة الشيخوخة). لا يتعامل منظرو النمو مع التغيرات في السلوك عبر عملية نمو الناس فحسب، بل يتعاملون أيضًا مع الاختلافات الفردية في هذه التغيرات (Pullman 2001, 63). بعبارة أخرى، يجب أن تكون النظرية الفعّالة قادرة على وصف وتفسير المسار العام للنمو، بالإضافة إلى وصف جوانب محددة من هذا النمو على مدار حياة الإنسان.

ثمة مناهج مختلفة لعلم النفس التنموي، مع التركيز على نقاط محددة في كل منهج. ومع ذلك، فإن جميع علماء النمو يتمسكون بافتراضات معينة مشتركة. وقد حدد «دونالد إي ميلر - Donald E. Miller» خمسة من هذه الافتراضات في النهج التنموي للتعليم المسيحي.

١. **يفترض النمو وجود خطة أساسية، وبنية سابقة يتحرك من خلالها الأشخاص.** تحمل جيناتنا هذه البنية. البشر أكثر من مجرد نتاج لمحفزات بيئية؛ إنهم مخلوقات فريدة وراثيًا.

٢. **يفترض النمو تسلسلاً ثابتاً.** النمو له نمط خطي. كل مرحلة تأخذ في الاعتبار المرحلة السابقة وتعود إلى المرحلة التالية. نحن مبرمجون وراثيًا على التحرك عبر أنماط يمكن التنبؤ بها في نمونا. يمر جميع الناس بالمراحل نفسها بالترتيب نفسه، رغم أن بعض الناس يتحركون عبر المراحل بسرعة أكبر من غيرهم (Downs 1994, 74). علاوة على ذلك، لا يمكن أغفال أي مرحلة، وقد تتسبب الصعوبات في إحدى المراحل، في حدوث صعوبات في مراحل لاحقة.

٣. **يستلزم النمو تكامل العناصر المعقدة باطراد.** غالبًا ما يظل هذا التكامل أو التوافق مستقرًا حتى تتحده تجارب جديدة لا تتناسب مع المخطط الحالي. وهكذا يواجه الفرد أزمة شخصية في مواجهة تجارب جديدة، مما يؤدي إلى تكامل تنموي جديد.

٤. **يستلزم النمو تفاعل الأشخاص مع بيئتهم.** ويوفر التكامل النشاط مع البيئة المادية إحساسًا بالواقع؛ كما يوفر التفاعل النشاط مع البيئات الاجتماعية والثقافية والدينية إحساسًا بالذات والهوية والمسؤولية.

٥. **للمنمو هدف وغاية.** لا ينتهي النمو أبدًا، بل يتحرك نحو مستوى غائي من التكامل يشار إليه عادةً بالنضج (Miller 1982, 76-77؛ انظر أيضًا Pazmiño 1997, 214-15).

وهكذا يمكن للمعلمين المسيحيين أن يبدؤوا في رؤية كيف ترتبط نظرية النمو بالنمو الروحي والنضج، عبر اكتسابهم فهمًا لافتراضات المسبقة للنمو، والعمليات البشرية الطبيعية للنمو والنمو.

المناهج التنموية

كان يُنظر إلى علم النفس التنموي تاريخيًا بأنه ينقسم إلى ثلاثة جوانب: المنهج السلوكي، ومنهج التحليل النفسي، وعلم النفس الإنساني أو التكاملي. فيما يلي ملخص لكل من هذه المناهج التنموية وتأثيرها في التعليم المسيحي.

المنهج السلوكي

التصور الأساسي للمنهج السلوكي هو أن السلوك البشري تفسره المحفزات البيئية. وقد قدم هذا النهج النفسي لأول مرة عالم وظائف الأعضاء الروسي «إيفان ب. بافلوف - Ivan P. Pavlov»، ثم طبقه كل من «جون ب. واتسون - John B. Watson» و«إدوارد ل. ثورنديك - Edward L. Thorndike» على علم النفس، وبرز هذا النهج النفسي في المقدمة تحت تأثير «ب. ف. سكينر - B. F. Skinner» (1904-90). يقدم هذا المنظور السلوكي نهجًا تجريبيًا لعلم النفس. ولكن كيف يرتبط هذا بالتعليم المسيحي؟ إنه يساعدنا على فهم أن تعديل السلوك، مثل مكافأة الأطفال أو المراهقين على السلوك الإيجابي أو السلبي، يمكن أن يكون وسيلة فعالة للتعلم. ومع ذلك، فإن النهج السلوكي غير كاف كوسيلة وحيدة للتعلم لأن تصوراته الأساسية لا تقدر البشر تقديرًا كبيرًا، إذ يحاول الممارسون لهذا النهج التحكم في سلوك الآخرين. لذا يجب على المعلمين المسيحيين تبني نهج أكثر شمولًا لفهم الناس.

التحليل النفسي أو علم النفس العميق

النهج الأساسي هنا هو أسلوب العلاج الذي يركز على القوى اللاواعية في العقل. طور سيجموند فرويد نظرية التحليل النفسي من خلال التركيز على اللاوعي في نمو الفرد. يفترض التحليل النفسي أن البشر هم في المقام الأول استباقيون تجاه بيئتهم. وهكذا يُفهم السلوك البشري كقوة معززة من الداخل وتشمل العواطف وتأثيرها في الشخصية. التأثيرات الرئيسية الأخرى في هذا النهج تعود إلى «كارل يونج - Carl Jung» و«آنا فرويد - Anna Freud» و«إريك إريكسون - Erik Erikson». وهم يهتمون بطريقة أو بأخرى بالقوى الداخلية المتنوعة التي تشكل شخصية ونشاط الفرد.

إن المساهمة الأساسية التي قدمها التحليل النفسي للتعليم المسيحي تتلخص في محاولته فهم العمليات الداخلية للشخصية البشرية. ورغم أن مراحل النمو النفسي الاجتماعي الثمانية التي وضعها إريكسون أكثر إفادة في نهج الرعاية العلاجية عن التعليم، إذ إنها تساعد المعلمين في فهم التغيرات التي تطرأ على نمو الأطفال والمراهقين (انظر أدناه).

المنهج الإنساني أو التكاملي

يركز المنهج الإنساني على البعد العاطفي للمتعلم ويقدم منظوراً أكثر توازناً من التحليل النفسي أو المنهج السلوكي. يقدر علماء النفس الإنسانيون البشر باعتبارهم ذوي فكر عميق وهادفين. إنهم يدركون أن الناس يتفاعلون مع بيئاتهم؛ فهم لا يتأثرون بالبيئة فحسب، بل يمارسون تأثيراً فيها أيضاً. إن علم النفس التنموي، كونه علم نفس تكاملي، متوافق للغاية مع المنظور المسيحي ويقدم رؤى مفيدة للخدمة التعليمية للكنيسة. تشمل التأثيرات الأساسية كل من جان بياجيه و«جيمس فاولر - James Fowler» ولورانس كولبرج و«كارل روجرز - Carl Rogers» و«أبراهام ماسلو - Abraham Maslow».

يعتبر الإنسانيون أن أساس التعلم هو إدراك الذات. التعلم موجه ذاتياً، إذ يعمل المعلم كمُيسر في هذه العملية. ويتفق المنظرون على أن بيئة التعلم يجب أن تعزز الاكتشاف وتشجعه؛ كما يدافعون عن الاهتمام بالاحتياجات والتوجهات العاطفية للمتعلمين. يتوافق علم النفس التكاملي مع النهج الويسلي للتعليم المسيحي لأنه يركز على التفاعل الحر للفرد مع البيئة ويعزز تكامل العوامل الداخلية والخارجية للبيئة والإرادة. إن علم النفس التنموي يشمل صيغة معقدة من التأثيرات الاجتماعية/البيئية، والدوافع الشخصية، والمشاركة البشرية التي تعمل بتعامل تكاملي مع نمو الناس.

نظرية النمو المعرفي: جان بياجيه

يشمل النضج الروحي تنمية العقل. وتاريخياً، أعطى تقليد القداسة الويسلية المزيد من التركيز على تنمية القلب من خلال تقاليدھا التقوية، لكن تنمية العقل جانب أساسي من التلمذة أيضاً. وقد اتُهمت الإنجيلية بمعاداة العقلانية، وإهمال الاعتراف بالعقل أو رعايته بصفته جانب مهم من الطبيعة البشرية (Marsden 1991, 72). ومع ذلك، فإن الكتاب المقدس يشهد على أهمية العقل. على سبيل المثال، تدعونا رسالة رومية ١٢: ٢ إلى «تَعَيَّرُوا عَنْ شَكْلِكُمْ بِتَجْدِيدِ أَذْهَانِكُمْ»؛ وتؤكد لنا رسالة ١ كورنثوس ٢: ١٦ أن «لَنَا فِكْرُ الْمَسِيحِ»؛ ويأمرنا متى ٢٢: ٣٧ «تُحِبُّ الرَّبَّ إِلَهَكَ مِنْ كُلِّ قَلْبِكَ... نَفْسِكَ... فِكْرِكَ». ويقول «بيري داونز - Perry Downs»: «عندما يتعلم الناس التفكير بطرائق جديدة، مع وجود قيم جديدة وتصنيفات جديدة، تتجدد أذهانهم، إذ إن مهمة التعليم المسيحي هي التعليم حتى تتجدد عقول الناس» (1994, 62). لا يشمل تطوير العقل اكتساب المعرفة فحسب، بل يشمل أيضاً تحوّل العقل حتى يتمكن الناس من تطبيق التفكير المسيحي على جميع أمور الحياة والإيمان.

جان بياجيه (1896-1980)، عالم المعرفة الجينية السويسري، درس علم الوراثة والمعرفة للوصول إلى كيف يحقق الناس المعرفة (أبستمولوجي). كان مهتماً بإيجاد تفسير بيولوجي للمعرفة، وكان أول من وصف العملية المعرفية عند الأطفال. وقد وضع بياجيه نظرية للنمو المعرفي تشرح كيف ينمو الأطفال. ووضع نظريته المرحلية في مخططات معرفية أو أنماط سلوك منظمة أو وسائل للتفاعل مع البيئة.

إن جوهر نظرية بياجيه هو وجهة نظره حول التكيف. إذ اعتقد أن هذا هو جوهر كيفية عمل الناس إدراكياً. وهكذا يُعرّف التكيف على أنه القدرة على تنظيم المنبهات الحسية التي نلتقها في نوع ما من النظام ثم تكييفه مع سياقنا. يتكون التكيف من عمليتين، الاستيعاب والملائمة. يُعرّف الاستيعاب على أنه العمليات التي ندمج بها الأفكار والأشخاص والعادات والأخلاق وما إلى ذلك في أنشطتنا الخاصة. ويصف الملائمة على أنها كيفية تحقيق التوازن بين الاستيعاب وتعديل كيفية وصولنا إلى بيئتنا وإعادة ترتيب نظام الملفات الخاص بنا للمنبهات والاستجابات. يتعلم البشر ملائمة واستيعاب بيئاتهم؛ إذ نتكيف مع الأشياء التي نتعلمها.

القوة التي تنظم الاستيعاب والملائمة هي التوازن (Downs 1994, 84). إذ يسعى العقل البشري إلى الفهم، والحفاظ على توازن الأفكار. ويعتقد بياجيه أن ثمة ثلاثة عوامل تحفز النمو المعرفي: النضج، والخبرة، والتواصل الاجتماعي. يحدد النضج العملية التي ينمو بها العقل وينضج. يُطور البشر العقل من خلال التمرين، تمامًا كما نمُر أجسادنا. الخبرة هي العملية النشطة للانخراط في البيئة. عندما نشارك بنشاط في محيطنا، نستقبل معلومات جديدة ونختبر حقائق جديدة. يحدث التواصل الاجتماعي عندما تتفاعل مع أشخاص آخرين، مثل الوالدين أو الأصدقاء أو الأقران. توفر هذه التفاعلات الاجتماعية التحفيز للنمو المعرفي.

إن مفتاح التعلم والتحول هو اختلال التوازن، أي عندما يحدث تغيير إما في الكائن الحي أو البيئة. يعتقد بياجيه أن هذا مطلوب للنمو. يعد هذا في التلمذة المسيحية جزءًا ضروريًا من عملية التعلم والنمو والتحول.

تتضمن نظرية بياجيه للنمو المعرفي مراحل أربع. وقد طورها من خلال مراقبة الأطفال لوصف الأنماط التي يشتركون فيها جميعًا. كان يعتقد أنه في جميع الأعمار وفي جميع الثقافات يتبع الأطفال أنماطًا يمكن التنبؤ بها لفهم بيئتهم (Downs 1994, 85).

المرحلة الأولى: الحسية الحركية (من الولادة إلى عمر عامين). يطور الأطفال الذكاء من خلال المدخلات الحسية والنشاط الحركي. وهكذا يحتاج الأطفال إلى بيئة آمنة فيها يقدم الكبار مدخلات حسية من خلال حمل الطفل ولمسه. كما يحتاج الأطفال إلى استكشاف العالم في هذه المرحلة، وليس فحسب تلقي مدخلات.

المرحلة الثانية: ما قبل التطبيقات العلمية (من عامين إلى سبعة أعوام). المهمة الأساسية لهذه المرحلة هي تعلم استخدام الرموز كبداية للأشياء الفعلية. يبدأ الأطفال في التظاهر كوسيلة لجعل أشياء محل أشياء أخرى. يتنكرون، ويتظاهرون بأنهم شخص آخر. وغالبًا ما يتحدث الأطفال إلى أنفسهم أكثر من الآخرين، ويقدمون تعليقات على أفعالهم وأفكارهم. من الطبيعي والصحي أن ينمو لدى الطفل عالم خيالي، وأن يؤمن بابا نويل وجنية الأسنان. هذه العملية ضرورية لانتقال الأطفال إلى المرحلة التالية من النمو المعرفي.

المرحلة الثالثة: التطبيقات العملية الملموسة (من سن السابعة إلى الحادية عشرة). مرحلة العمليات الملموسة هي فترة مثيرة للتعلم المكثف. وكما يقول «داونز - Downs»: «لم يعد الأطفال مقيدين بالبيانات الإدراكية لإصدار أحكام بشأن المشكلات الملموسة والحقيقية؛ بل أصبحوا الآن قادرين على استخدام التفكير العملي المنطقي القادر على إيجاد إدراك لا مركزي

قابل للتحويل» (87, 1994). يبدأ الأطفال في التعلم المكثف إذ يمكنهم الآن استخدام المنطق والتعامل مع أكثر من مفهوم (أي الإدراك اللامركزي). وهكذا يصبح الأطفال قادرين على ترتيب الأشياء ووضعها في ترتيب منطقي. لذا من المهم أن ندرك عند تعليم الأطفال في هذه المرحلة، أنهم ينظرون إلى العالم - بما في ذلك الكتاب المقدس والله - من منظور ملموس وواضح.

المرحلة الرابعة: العمليات الرسمية (من سن الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة). هذه هي المرحلة الأخيرة من النمو المعرفي. يستطيع هذا الشخص الآن تخيل حقائق وحلول محتملة غير تلك الموجودة فعليًا. يبدأ في التفكير بأساليب جديدة ومجردة. على سبيل المثال، يبدأ المراهقون في التشكيك في الدروس التي تلقوها ذات يوم بسطحية. إن هذا التشكيك جيد لأنه يعني أنهم يفكرون، والتفكير ضروري للنمو الروحي.

إن الآثار المترتبة على نظرية بياجيه للنمو المعرفي على التلمذة المسيحية تشمل النظر إلى التدريس كوسيلة لتحفيز التوازن. يقدم المعلمون مفاهيم جديدة تتحدى الهياكل المعرفية القائمة، ولكن يجب على المعلمين أن يتذكروا أن الهياكل المعرفية تحدد ما يمكن للطفل أن يتعلمه أو ما لا يستطيع تعلمه. يجب أن يكون التدريس مناسبًا من الناحية التنموية لعمر الطفل. يتضمن التدريس المخلص للأطفال الصغار المشاركة النشطة واستخدام الحواس في التعلم. التفكير الملموس ضروري لتنمية التفكير التطبيقي، ومن الضروري ألا يحاول المعلمون دفع الأطفال إلى هذه المرحلة من النمو بصورة إجبارية. يجب ربط الأفكار المجردة بأمثلة ملموسة؛ وإلا فلن يتمكن الطفل من إدراك المفاهيم. أخيرًا، يتطلب التدريس المخلص للمراهقين خلق سياق آمن إذ يمكن للطلاب طرح أسئلة صعبة. سيساعد تعزيز الحوار والمناقشة الطلاب على تطوير مهارات التفكير لديهم ويقودهم إلى النضج.

نظرية النمو الأخلاقي: لورانس كولبرج

يتضمن النهج الشامل للتلمذة المسيحية التعليم الذي يساعد الناس على النمو أخلاقيًا واتخاذ قرارات أخلاقية صالحة. كما توفر الكنيسة سياقًا لتعليم السلوك الأخلاقي ووضع نموذجًا له. وهكذا تتكون الأخلاق من تطوير القيم. وما يعتبره الشخص ذو قيمة سوف يشكل كيفية تصرف هذا الشخص وسلوكه. ينظر بعض الأشخاص داخل التقليد الويسلي إلى الأخلاق في المقام الأول على أنها الالتزام بـ«القواعد واللوائح»، والتي غالبًا ما أدت إلى ممارسات قانونية. تظل الكنيسة مهتمة بما يجب على الناس فعله، وبمحتوى الأحكام الأخلاقية، لكن الناس غالبًا لا يعطون اهتمامًا كافيًا لمسببات الأفعال الأخلاقية (Stonehouse 2000, 18). وغالبًا ما يُنظر إلى القواعد واللوائح كوسيلة لتنمية الشخصية. ومع ذلك، فإن تطوير الشخصية المفروض هنا ليس فعالًا في تعليم السلوك؛ بل إن تعليم الشخصية الفعال يهتم بنقل قيم ومعتقدات معينة. تتمثل إحدى المهام الأساسية للتلمذة المسيحية في توفير سياق يطور فيه الأشخاص التفكير الأخلاقي والأحكام الأخلاقية. لذا يتضمن النهج الويسلي للأخلاق القداسة الشخصية والاجتماعية، إذ إن الأخلاق هي مسؤولية الفرد والمجتمع. وهكذا تتشكل وتتألف أخلاقنا من خلال تفاعلنا مع الوالدين وجماعة الكنيسة والمجتمع.

يبيّن لورانس كولبرج (1927-87) نظريته في النمو الأخلاقي باتباع كتاب جان بياجيه بعنوان «النمو الأخلاقي للطفل»: *Moral Development of the Child* (1965). عمل كولبرج مديراً لمركز التطوير الأخلاقي في جامعة هارفارد لأكثر من عشرين عاماً. وكان أول من طبق المراحل على نمو التفكير الأخلاقي. وأُجريت دراسته على مدى ثلاثين عاماً وتألفت من الرجال فحسب. تُعدّ نظرية كولبرج بالغة الأهمية لفهمنا للنمو، لكن المغالطة في حجته كانت الفصل بين الأخلاق والقيم. وهكذا بحسب كولبرج، تتعامل الأخلاق مع سؤال «ما هو»، وهو أمر نسبي للثقافة، وتعامل القيم مع سؤال «ما يجب أن يكون» (أي الأمور المطلقة)؛ وهكذا لا يجمع بين الاثنين.

ميز كولبرج بين الحكم الأخلاقي (أي المعتقدات) والفعل الأخلاقي، معترفاً بإمكانية وجود تناقض بين الاعتقاد والفعل. الحكم الأخلاقي هو ما يعتقد الشخص أنه صواب وخطأ ويتضمن محتوى أخلاقياً وبنية أخلاقية. يركز المحتوى الأخلاقي على ما يعتقد الشخص بأنه صحيح أو خاطئ. يركز الهيكل الأخلاقي على المنطق الداعم للمحتوى الأخلاقي، ويحدد لماذا يكون محتوى معين صحيح أو خاطئ (Downs 1994, 99). حدد كولبرج ثلاثة مستويات من التفكير الأخلاقي، والتي تشمل ست مراحل من النمو. يوجد ملخص لنظريته هنا (انظر النظرية المطبقة على مفهوم العدالة في الملحق ٨. ١).

المستوى ١: الأخلاق ما قبل التقليدية. التفكير الأخلاقي أناني، ويستمد الحكم الأخلاقي من الاحتياجات الفردية. إنه يركز على الثواب والعقاب. **نموذج الجماعة:** يتبع الناس الله نتيجة ما يمكنهم اكتسابه أو تجنبه من خلال طاعتهم.

• **المرحلة ١: الأخلاق المغايرة.** تستند الأخلاق على العواقب الجسدية لأفعال الشخص، وتسعى في المقام الأول إلى تجنب العقاب. وهكذا يُحدد صواب أو خطأ الفعل من خلال العواقب التي قد يجلبها على المرء. كما لا يرى الطفل سوى الموافقة أو عدم الموافقة على الفعل، بغض النظر عن القيم التي يقدّرها البالغين في الفعل نفسه. يعمل الخوف من العقاب كرادع عملي. يتجنب الناس السرقة بناءً على افتراض مفاده أنه «إذا سُرقت، فستقع في مشكلة».

• **المرحلة ٢: الفردية والغرض الأدائي والتبادل.** لا يزال الحكم الأخلاقي في هذه المرحلة أنانياً، ولكنه خارجياً؛ لم تعد السلطات قوية فعلياً. إذ يُعبر عن الإنصاف كتبادل: «إذا خدشت ظهري، فسأخدش ظهرك». وهكذا فإن المعاملة بالمثل توجه الأمانة؛ يتجنب الناس السرقة بناءً على افتراض مفاده أنه «إذا سُرقت، فمن المحتمل أن يسرقك الناس، وستخسر كل شيء على أي حال».

المستوى ٣: الأخلاق التقليدية. يعتمد التفكير الأخلاقي على القيم والمعتقدات المشتركة التي تتمسك بها المجموعة أو الجماعة أو المجتمع. ثمة موقف قوي من الولاء والتوافق مع التوقعات الشخصية والنظام الاجتماعي والتماهي الشديد مع أولئك المشاركين في الحفاظ على نظام الأشياء ودعمه وتبريره. نموذج الجماعة: يجذب الكتاب المقدس الناس في هذا المستوى لأنه

يعلمهم أن الله يجب أن يُطاع لأنه هو الله. هنا يتجاوز الناس «ماذا سأستفيد» إلى قبول السلطة الخارجية، إما من الكنيسة أو من الله.

• **المرحلة الثالثة: التوقعات الشخصية المتبادلة.** تتميز هذه المرحلة بالتوجه نحو الأخلاقيات التي تتسم بطابع «الولد الصالح/الفتاة اللطيفة». وهكذا تصبح توقعات الآخرين مهمة للغاية. لذا فإن الوعي الجديد بالعلاقة مع الآخرين يعني الآن ضرورة مراعاة قضايا الولاء والاحترام والامتنان. وتُقيم الأفعال من خلال مدى تلبيتها لتوقعات المجموعة بما يتجاوز مردود البراجماتية. إذ يحافظ الشخص على توقعات الجماعة، في هذه الحالة الكنيسة، من أجل الحصول على قبول الله والآخرين. ويتبع تجنب السرقة الآن الافتراض القائل «إذا سُرقت، فسوف يعتقد الجميع أنك محتال».

• **المرحلة الرابعة: النظام الاجتماعي والضمير.** هنا يفكر الشخص في سلامة المجتمع ككل، مع تقدير كبير للحفاظ على سلطة القواعد المجتمعية. القواعد هنا ملزمة وتعمل على وصف طبيعة ومدى التزام الفرد الأخلاقي. ومن واجب الشخص اتباع النظام الاجتماعي. ويشمل أبطال المرحلة الرابعة شخصاً يتمسك بالقانون عندما يختلف الآخرون معه. يفترض الناس أن السرقة خطأ «لأن السرقة مخالفة للقانون، وإذا سُمح بها، فإنها ستسبب الفوضى».

المستوى ٣: الأخلاق ما بعد التقليدية. يتبنى الحكم الأخلاقي منظوراً سابقاً للمجتمع، مستعيناً بالمبادئ التي لها تطبيق عالمي. تُبذل الجهود لتحديد القيم والمبادئ الأخلاقية التي لها صلاحية وتطبيق بعيداً عن سلطة المجموعات أو الأشخاص؛ كما يتمسك الأفراد بهذه المبادئ بعيداً عن الهوية الفردية والجماعية. نموذج الجماعة: يتخطى الناس مستوى القواعد، ويستوعبون الكتاب المقدس ويطبقونه على الحياة اليومية.

• **المرحلة ٥: العقد الاجتماعي والحقوق الفردية.** تمثل هذه المرحلة تجاوزاً للتوقعات المجتمعية من خلال اكتشاف المبادئ الأخلاقية العالمية. يدرك الأفراد الآن أن بعض الحقوق، مثل حقوق الحياة والحرية، يجب أن تُحترم في أي مجتمع، بغض النظر عن رأي الأغلبية. هنا قد تكون السرقة مسموحاً بها إذا كانت تخدم الصالح العام. إن مبدأ الصالح العام يتفوق على القانون. لم يعد الشخص يبحث عن ماهية النظام الاجتماعي؛ بل أصبح الأشخاص الآن يفترضون المبادئ التي يجب على المرء والمجتمع الالتزام بها. ويتطلب الانتقال إلى الأخلاق ما بعد التقليدية التشكيك في التقاليد والمعايير الموروثة. وتعني الاستقلالية الشخصية التحرر من آراء المجتمع. ويعني الموقف الأخلاقي الأكثر ملاءمة شيئاً مثل «تكوين رأي المرء فيما هو صواب وما هو خطأ».

• **المرحلة ٦: المبادئ الأخلاقية العالمية.** يُحدد الحكم الأخلاقي على أساس الالتزام الشخصي بالمبادئ الأخلاقية التي يختارها الشخص لنفسه والتي تنطبق على البشرية جمعاء بغض النظر عن العرق أو الجنس أو الجنسية أو الوضع الاجتماعي والاقتصادي. وهكذا فإن المبادئ الأخلاقية العالمية لا توفر للمرء كيفية التصرف على وجه التحديد ولكنها تتحدى المرء على كل المستويات. السرقة خطأ لأنها تنتهك حقوق الآخرين وعليه فهي

غير عادلة. لا يمكن للناس أن يكونوا قادرين على فهم الأخلاق ما بعد التقليدية حتى يتمكنوا من فهم العمليات الرسمية. إن فهم كولبرج للنمو الأخلاقي يعتمد على مراحل يباحيه للنمو المعرفي.

إن الآثار المترتبة على نظرية كولبرج للنمو الأخلاقي على التلمذة المسيحية كبيرة حقًا. يستطيع المعلمون المسيحيون تطوير السبل التعليمية التي تعزز النمو الأخلاقي. ومن المهم للمعلمين المسيحيين أن يطرحوا أسئلة «ماذا» من أجل تحفيز النمو الأخلاقي. تتحسن هياكل النمو الأخلاقي عندما تُمنح للطلاب الفرص لتجربة المشكلات وحلها. يوفر استخدام المعضلات ودراسات الحالة والأحداث العالمية وسيلة للتعامل مع الأسئلة والمشكلات الأخلاقية. يتطلب التدريس المخلص من المعلمين تعديل دعواتهم الأخلاقية وفقًا لمستوى نمو الطالب. ركز على المستوى الأول من أخلاق المكافأة/ العقاب على الأطفال؛ ركز على المستوى الثاني من أخلاق النمذجة والتقليد على المراهقين؛ المستوى الثالث من الأخلاق القائمة على الحوار والمناقشة مناسبة لتعليم البالغين. من المهم جدًا عدم استعجال الناس خلال هذه العمليات التنموية. يتضمن التدريس المخلص خلق سياق من الاحترام المتبادل والانفتاح على الأفكار الجديدة. سيتعطل النمو الأخلاقي إذا شعر الطلاب بالتهديد أو النقد ضدهم عند إصدار الأحكام الأخلاقية.

نقد نظرية النمو الأخلاقي بحسب كولبرج

لقد تعرضت نظرية لورانس كولبرج في النمو الأخلاقي لقدر كبير من النقد منذ ظهورها لأول مرة قبل نحو ثلاثين عامًا. وجاء أحد أقوى أصوات الانتقادات من زميلة كولبرج، «كارول جيليجان - Carol Gilligan» (1993)، التي تستند حجتها الأساسية إلى حقيقة مفادها أن كلاً من يباحيه وكولبرج تتحيز نظريتهما عبر التركيز بصورة أساسية على الرجال. وتزعم جيليجان أن النساء ينظرن إلى الأخلاق بطريقة مختلفة عن الرجال. ويظهر بحثها، المستند إلى إجراء مقابلات مع النساء، أن النساء «مرتبطات ذاتيًا» بطبيعتهن - إذ يعتمد حكم الرجال الأخلاقي على المنطق والقانون، في حين تركز النساء على العلاقات (29). تعيد جيليجان صياغة النمو النفسي للمرأة من خلال التركيز على العلاقات الشخصية، والتي تسميها «أخلاق الرعاية» مقارنة بتركيز كولبرج على المنطق والعقل. وهكذا بحسب جيليجان، تحل أخلاق الرعاية المعضلات الأخلاقية من خلال تحديد أن الرعاية والمسؤولية مطلوبان في موقف معين. يتناقض هذا النهج مع أخلاقيات العدالة لدى كولبرج حيث يحل الناس المعضلات الأخلاقية على أساس ما يعتقد المرء أنه صحيح وأخلاقي. تتضمن أخلاقيات الرعاية لدى جيليجان ثلاث مراحل: (١) رعاية الذات (الأنثى). والعنصر الأساسي هو، «لا أريد أن أتعرض للأذى». (٢) رعاية الآخرين (الأخلاق الأمومية). والتركيز يكون هو «لا أريد أن يتعرض الآخرون للأذى». (٣) رعاية الحق (أخلاق اللاعنف). والتركيز هنا هو التوازن بين رعاية الذات والآخرين، «لا أريد أن يتعرض أي شخص للأذى» (1993).

والكتاب الأخير لـ «مارتن هوفمان - Martin Hoffman»، بعنوان: *Empathy and Moral Development* (التعاطف والنمو الأخلاقي) (2001)، هو على غرار نقد جيليجان أيضًا، إذ يزعم هوفمان أن نظرة كولبرج للعدالة باعتبارها الدافع الأساسي للأخلاق، وكونها صحيحة (أي عادلة)، تعتبر محدودة. ويزعم، على المنوال نفسه الذي اتبعته جيليجان، أن الأخلاق مدفوعة بالتعاطف أو

الرعاية. ويذهب «جون جيبس - John Gibbs» في كتابه *Moral Development and Reality* (النمو الأخلاقي والواقع) (2003) إلى خطوة أبعد من ذلك من خلال التصريح بأن الموقف الأكثر ترجيحاً للدافع الأخلاقي ليس «الأسبقية العاطفية» (أي التعاطف) ولا «الأسبقية المعرفية» (أي العدالة) ولكن «الأسبقية المشتركة» (أي التعاطف والعدالة كدوافع أساسية). ويزعم «جيبس - Gibbs» أن السلوك المؤيد للمجتمع يشمل الأهمية الذاتية الأخلاقية أو «الهوية الأخلاقية»، والتي تحقق حياة تتميز بالتكامل التام بين الذات والأخلاق (10).

وقد اتبع «فانيسا ووكر - Vanessa Walker» و«جون سناري - John Snarey» أطروحة جيليجان من خلال القول بأن الأمريكيين من أصل أفريقي يصلون للأحكام الأخلاقية بطريقة فريدة. إذ تتعلق «أخلاقيات الرعاية» لديهم بتأثير الأسرة في اتخاذ القرارات الأخلاقية (2004). يزعم «دونالد جوي - Donald Joy» أن كولبرج تأثر بفصل إيمانويل كانط بين الحقيقة والقيمة لأغراض معرفية، إذ يقول إن الحقيقة (أي العقل) أكثر أهمية من القيمة (أي الخبرات/التجارب). ويظهر «جوي - Joy» أن التركيز «الأحادي الجانب» بحسب كولبرج على الحقائق يجب أن يشمل التركيز على القيم أيضاً (42، 1983).

توفر هذه الانتقادات تصويماً نافعاً لنظرية كولبرج. إذ إن التركيز على الأولوية المشتركة (بين التعاطف والعدالة) يوفر وجهة نظر متوازنة للأخلاق بوجه خاص. وهكذا فإننا بصفتنا معلمين مسيحيين نهتم بقضايا العدالة (أي البر)، ولكننا مهتمون أيضاً بالرعاية والتعاطف (المحبة والرحمة). هذه النظرة المتوازنة للأخلاق أقرب كثيراً إلى النظرة الكتابية للإله مثلث الأقانيم.

المراحل النفسية الاجتماعية للنمو: إريك إريكسون

يتضمن النهج الشامل للتلمذة المسيحية فهم كيفية نمونا وتطورنا أثناء تفاعلنا مع مطالب المجتمع وتوقعاته. لقد خلقنا الله ككائنات اجتماعية تتمتع بالعلاقات. إن طبيعة الله الثالوثي ذاتها، أي الأقانيم الثلاثة المتحدون، هي عملية علائقية. إذ يُحدد شعورنا بالوجود والشخصية من خلال علاقتنا بالله والآخرين والمجتمع. لذا يتقاطع شعورنا بالذات والجسد والدور في المجتمع مع نمونا ونضجنا، وهكذا يتصل بمستويات مختلفة. طور إريك إريكسون، المحلل النفسي وأستاذ علم النفس التنموي بجامعة هارفارد، نظرية المراحل النفسية الاجتماعية للنمو، والتي توصف بأنها عملية **النشوء المتوالي**، والتي تتبع عملية الصراع والحل طوال فترة الحياة. يعتمد إريكسون اعتماداً كبيراً على سيجموند فرويد، ويؤكد دور الجنس (أي الشهوة) وعلى أهمية دور الصراع الذي يشمل الهوية (الغريزة)، والأنا (الشعور بالذات الذي يتوسط ما بين الغريزة والمجتمع)، والأنا العليا (أي الضمير الاجتماعي) في تحديد الشخصية (Pullman 2001, 64). وفي حين أن وجهة نظر فرويد في البشر سلبية إلى حد كبير، فإن وجهة نظر إريكسون أكثر إيجابية لأنه مهتم بالنمو الصحي للذات.

تركز نظرية إريكسون التنموية على الجوانب الاجتماعية والعاطفية والتفاضلية للشخصية البشرية. ويفترض إريكسون أن الشخصية البشرية تنمو وفقاً لأنماط يمكن التنبؤ بها، متبعاً النهج البنيوي حسب بياجيه. وهكذا تتشكل الشخصية عندما يتفاعل الناس مع المجتمع، سواء بصورة إيجابية أو سلبية. كما ينظر إلى المجتمع باعتباره وسطاً تعاونياً في المقام الأول؛ إذ

تكون التفاعلات الاجتماعية/الشخصية داعمة لبعضها بعضاً في كل مرحلة من مراحل الأزمة (Pazmiño 1997, 201-2). ولا ينظر إريكسون إلى كل مرحلة باعتبارها إنجازاً فعلياً؛ إذ توفر الاستجابة السلبية للأزمة نظيراً متغيراً. وهكذا سوف تبرز قضايا الحياة على السطح لاحقاً وتتطلب الالتفات لها. يؤدي الحل الإيجابي لكل مرحلة إلى فضائل أو عناصر متنوعة من قوة الأنا التي تعزز النمو الفردي داخل المجتمع الأوسع (202).

كان نموذج إريكسون للنمو النفسي الاجتماعي يتضمن في الأصل ثماني مراحل، ولكن في الآونة الأخيرة تحددت إحدى عشرة مرحلة من مراحل النمو. هذا البناء النظري المنقح يأخذ في الاعتبار التغييرات الناشئة في المجتمع وكيف تؤثر في النمو البشري (Pullman 2001, 64). وقد حدد إريكسون سلسلة من الصراعات أو الأزمات التي يجب مواجهتها وحلها في كل مرحلة من مراحل النمو إذا كان الشخص سينضج بالفعل. تشير كلمة أزمة هنا، ليس إلى حدث غير عادي، ولكن إلى العملية الطبيعية للفهم والتكيف مع مجموعة جديدة من التوقعات. ويعتقد إريكسون أن الناس يعانون من صراع أو أزمة تعمل كنقطة تحول في النمو بكل مرحلة.

يصف «ليز ستيل - Les Steele» ثلاثة جوانب لكل مرحلة من مراحل النمو (1998). أولاً، تتضمن كل مرحلة أزمته النفسية الاجتماعية الخاصة. ثانياً، تتضمن كل مرحلة ما أسماه إريكسون في البداية نقاط قوة الأنا ثم أطلق عليها فيما بعد الفضائل. هذه هي نقاط القوة التي تنمو مع الحل الصحي لكل مرحلة. بينما الفضائل السلبية، التي يسميها إريكسون الكراهية أو الرذائل، تصاحب الصراعات غير المحلولة (79). ثالثاً، تتضمن كل مرحلة ما يسميه إريكسون الطقوسية، وهي الوسائل التي يتفاعل بها الأفراد أو يتواصلون اجتماعياً مع من حولهم. توفر الطقوسية أنماطاً مألوفة من التفاعل البشري تسمح لنا بمرافقة الآخرين (80). فيما يلي المراحل الثماني الأساسية بحسب إريكسون للنمو النفسي الاجتماعي (انظر أيضاً الملحق ٨. ٢):

- **المرحلة ١: الطفولة (من الولادة إلى سنتين):** الثقة مقابل عدم الثقة. تكمن أزمة الرضيع ما بين الثقة وعدم الثقة، والتي تعتمد على طبيعة العلاقة مع جودة العلاقة المادية. فإذا أدى الحل إلى عدم الثقة، فثمة قلق أذن.
- **المرحلة ٢: الطفل الصغير (من سنتين إلى أربع سنوات):** الاستقلال مقابل الخزي. يبدأ الطفل في تطوير مفهومي الحرية والاستقلال مع نمو القدرات البدنية والعقلية. فإذا تشجع الطفل على استكشاف هذه الحرية الجديدة، فإنه يصبح أكثر ثقة. ومع ذلك، إذا لم يوافق الوالدان، فقد يُضمر الطفل الشكوك والشعور بالخزي.
- **المرحلة ٣: ما قبل المدرسة (من أربع إلى ست سنوات):** المبادرة مقابل الشعور بالذنب. تزداد قدرة الطفل على تحمل المسؤولية والمبادرة الذاتية. إن الدعم والتشجيع الأبوي يزيدان من المبادرة، ولكن عدم تأييد الوالدين يمكن أن يعزز الشعور بالذنب.
- **المرحلة الرابعة: الطفولة المتوسطة (من ستة إلى اثني عشر عاماً):** العمل الجاد مقابل الشعور بالدونية. يبدأ الطفل في تطوير قدرته على العمل الجاد من خلال تطوير المهارات. تُقرب هذه المهارات الجديدة الطفل من مرحلة البلوغ؛ ومع ذلك، قد ينتج شعور بالدونية إذا عدَّ الكبار مثل هذا السلوك طفولياً.

- المرحلة ٥: المراهقة المبكرة (من اثنتي عشرة إلى ثمانية عشر عامًا): الهوية مقابل اضطراب الهوية. ربما يكون هذا هو المفهوم الأكثر شيوعًا في نظرية إريكسون. يتمتع المراهقون بإحساس متزايد بنمو الهوية يتميز بالأسئلة حيال دورهم في العالم. وقد توسعت في الآونة الأخيرة هذه المرحلة من النمو مع الأبحاث في المراهقة المتأخرة. ينمو المراهقون الآن بصورة أبطأ من الأجيال السابقة.
 - المرحلة ٦: مرحلة البلوغ المبكر (من أربعة وعشرين إلى خمسة وثلاثين عامًا): الحميمة مقابل العزلة. سيطور البالغ الناشئ علاقات قيمة مع الآخرين، بما في ذلك الزواج في بعض الأحيان. ويمكن أن تقود النتيجة السلبية إلى العزلة.
 - المرحلة ٧: مرحلة البلوغ المتوسطة (من خمسة وثلاثين إلى ستين عامًا): الإبداع مقابل الخمول. سيشترك الشخص البالغ الذي طور شعورًا قويًا بالذات حياته مع الآخرين عبر العطاء والإنتاجية. يصاب الأشخاص غير المنتجين بالخمول، مما قد يؤدي إلى الانغماس في الذات والشعور بالفراغ.
 - المرحلة الثامنة: أواخر مرحلة البلوغ (من ستين إلى خمسة وسبعين عامًا): النزاهة مقابل اليأس. يستطيع البالغ الذي يتمتع بالنزاهة أن يقيم حياته/ها بشعور بالرضا والاكتمال. أما اليأس فيصيب البالغين الذين يشعرون بالندم والإحباط عندما يدركون أنهم لا يستطيعون تغيير الماضي أو يعتقدون أنهم لا يستطيعون التأثير في المستقبل إيجابيًا.
- توفر مراحل النمو التي وضعها إريكسون للمعلم المسيحي مسارًا لفهم كيفية نمو الشخص ونضجه في سياق معين من الحياة. تساهم النظرية النفسية الاجتماعية بصورة كبيرة في التلمذة المسيحية. كما يتكون نمو الذات ويتشكل من خلال الأزمة أو الصراع في كل مرحلة من مراحل النمو. وهكذا توفر جماعة الإيمان سيقًا للرعاية والنمو في كل مرحلة ويمكنها تعزيز عملية التشكيل مع تقدم الأشخاص أو انحدارهم خلال كل مرحلة. يمكن للجماعة المسيحية مساعدة الأشخاص في البحث عن المعنى والأهمية في حياتهم.
- إن نمو الفضيلة، بحسب إريكسون، يعني صفة تنمي شعور المسيحي بذاته. وهكذا يضيف الإيمان المسيحي إلى فكرة الروحانية، وهي صفة شخصية تحفز الشخص وتوجهه للمسار الصحيح (Steele 1998, 131). إن اتحاد الجماعة المسيحية - للعبادة أو التعلم أو الخدمة - هو سياق طبيعي للطقوسية.

الخلاصة

يتضمن النهج الشامل للتلمذة المسيحية فهم المراحل الطبيعية للنمو البشري. فكما ننمو جسديًا، ننمو أيضًا معرفيًا وأخلاقيًا واجتماعيًا. توفر نظرية النمو للمعلم المسيحي مسارًا لتعزيز النمو الروحي والنضج، إذ يعمل الله من خلال جوانب الشخص البشري لتكويننا وتشكيلنا على صورته ومثاله. لن تكتمل التلمذة المسيحية الشاملة من دون حوار في تنمية الإيمان، والتي نتنقل إليها بعد ذلك.

الملحق ١.٨

النمو الأخلاقي بحسب كولبرج

«العدالة»

III ما بعد التقليدية		II التقليدية		I ما قبل التقليدية	
مبدئي الدافع الداخلي التركيز: صحة القاعدة/القانون يتم التقييم من حيث: العالمية الدافع الصالح العام القاعدة الذهبية: افعل للآخرين ما أريد أن يفعلوه لأنه أعظم خير للجميع		وجه نحو الآخرين الدافع الخارجي: إرضاء الآخرين التركيز: الولاء والتوافق مع التوقعات الخارجية الحاجة إلى الكفاءة تجذب الفرد لمراقبة الآخرين القاعدة الذهبية: افعل للآخرين أشياء تجعلهم راضين عني		التمركز حول الذات التركيز: النتائج المادية للفعل تجنب العقوبة/تحقيق المكافأة القاعدة الذهبية: افعل للآخرين ما يجعلهم يكافئونني ولا يعاقبونني	
٦	٥	٤	٣	٢	١

الملحق ٢.٨

مراحل النمو النفسي الاجتماعي حسب «إريك إريكسون - Erik Erikson»

أواخر مرحلة البلوغ							الاستقامة مقابل اليأس
٧. منتصف مرحلة البلوغ							الإبداع مقابل الخمول
٦. أوائل مرحلة البلوغ						الحميمية مقابل العزلة	
٥. المراهقة المبكرة						الهوية مقابل اضطراب الهوية	
٤. منتصف مرحلة الطفولة					العمل الجاد مقابل الشعور بالدونية		
٣. مرحلة ما قبل المدرسة					المبادرة مقابل الشعور بالذنب		
٢. طفل صغير					الاستقلال مقابل الخجل		
١. الطفولة						الثقة مقابل عدم الثقة	

الفصل التاسع

تنمية الإيمان

مقدمة

تخيل أنك قس في مدرسة ثانوية. ولاحظت أن العديد من المراهقين الذين يحضرون مجموعة الشباب لديهم إيمان نابض بالحياة حقًا؛ ومع ذلك، عندما يكونون مع أصدقائهم غير المسيحيين في المدرسة، يبدو أن إيمانهم غائب. لماذا يخبرك هذا الأمر بخصوص نمو إيمان مراهقيك؟

تخيل أنك والد لطالب في المدرسة الإعدادية، وقد ربيته في بيئة مسيحية. وهو عضو نشط في الكنيسة ومتجاوب مع الإيمان المسيحي. ومع ذلك، بصفتك والدًا، فأنت قلق بشأن عدم التزامه بالإيمان أو قراره باتباع المسيح. هل يجب أن تقلق حقًا؟ لماذا يخبرك هذا الأمر بخصوص نمو إيمانه؟

الإيمان هو في صميم التلمذة المسيحية. نجد هويتنا كمسيحيين في الإيمان بالحقائق القديمة للأسفار المقدسة، وفي حياة الرب يسوع المسيح وموته وقيامته. يتضمن الأمر الإيمان برسالة المسيح الحي، وذلك لكوننا أتباعًا له فعليًا. يركز النهج الويسلي في التلمذة المسيحية بشدة على العيش وفق «طريق» المسيح بدلاً من الإيمان بالحقائق الافتراضية. إن الرب يسوع يدعونا لكون شعب الطريق. تتميز التلمذة بالتشبه بحياة المسيح عندما نحب الله والقريب من كل القلب.

ما الإيمان؟

الإيمان- كما رأينا في الفصل الرابع- ليس شيئًا نمتلكه، بل هبة من الله. لدينا إيمان بسبب نعمة الله العاملة في حياتنا. بالنسبة إلى الويسليين، دائمًا ما تتضمن المبادرة الإلهية للإيمان استجابة بشرية. الإيمان هو أول عمل لله تجاهنا، ما ينتج عنه استجابة أمينة. هذا التأزر الإلهي البشري يكون عاملًا دائمًا عندما نستجيب لنعمة الله. يتضمن الجانب البشري للإيمان ثلاثة جوانب أساسية: الاعتقاد والسلوك والموقف (Steele 1998, 102).

أولًا، يتضمن الإيمان المسيحي الإيمان القويم (أي الأرثوذكسية). هذا هو الجانب المعرفي للإيمان. ما نؤمن به مهم لكيفية عيش إيماننا. الإيمان بالمسيح ليس أعمى. إنه مستنير بالكتاب المقدس والعقل والتقاليد: «أَمَّا الْإِيمَانُ فَهُوَ أَلْتَقَّةُ مِمَّا يُرَجَى وَالْإِيْقَانُ بِأُمُورٍ لَا تَرَى» (عبرانيين ١١: ١). الإيمان هو دائمًا «سعي للفهم». الإيمان متوافق دائمًا مع المعرفة.

ثانيًا، يتضمن الإيمان السلوك الصحيح أو الممارسة الصحيحة (أي قوامة الإيمان- orthopraxy). يتضمن فهم العهد الجديد للإيمان أكثر من مجرد الارتقاء نحو الاعتقاد؛ فهو يعني

أن يكون المرء مدفوعاً لاتخاذ تصرف ما نحو ما يؤمن به. الإيمان هو فعل. إنه نشط. إن الإيمان بالرب يسوع المسيح يعني أن نعيش حياة طاعة لرسالة الإنجيل: «الإيمانُ بِدُونِ أَعْمَالٍ مَيِّتٌ» (يعقوب ٢: ٢٠). تتضمن التلمذة المسيحية أن نعيش حياة إيمان دائمة النمو وتفاعلية ونشطة. بعبارة أخرى، فإن الإيمان القويم (أصالة الإيمان) من دون الممارسة الصحيحة (قوامة الإيمان) هو إيمان غير مكتمل وميت!

ثالثاً، يتضمن الإيمان امتلاك قلب سليم (أصالة الإيمان). وكما يقول «ستييل - Steele»: «من المهم ليس فحسب أن نؤمن بإيمان قويم ونتصرف باستقامة، بل أيضاً أن نؤمن ونتصرف بأصالة لدوافع تقيّة» (1998, 104). الإيمان هو استعدادنا لاثمان الله على حياتنا، والتسليم له كليّة. هذا الجانب من الإيمان ليس سهلاً حقاً، إذ أنه قد يتطلب التضحية ويدعونا للبقاء على المسار، والاستمرار في اختيار الإيمان عندما لا يكون الإيمان هو الأمر الجيد.

تتضمن التلمذة الأمانة دمج الجوانب الثلاثة معاً، أي: الإيمان (المعرفة)، والسلوك (الفعل)، والعاطفة (الكينونة). عندما يُركز كثيراً على جانب واحد وإهمال الجانبين الآخرين، يكون تشكيل إيماننا غير متوازن. يجب على المعلمين المسيحيين التركيز على كل من هذه الجوانب الثلاثة للإيمان.

◀ نظرية تنمية الإيمان: جيمس فاوُلر

أحد أهم الكتب في تنمية الإيمان هو كتاب *Stages of Faith* (مراحل الإيمان) لجيمس فاوُلر (1994). تأثر فاوُلر بنظرية النمو المعرفي لجان بياجيه، ونظرية النمو المعرفي/الأخلاقي للورانس كولبرج، ونظرية النمو النفسي الاجتماعي لإريك إريكسون. وباعتباره معاصراً لكولبرج، يتبنى فاوُلر النظرية المرحلية كوسيلة للنظر إلى الإيمان. كما تأثر فاوُلر بصورة كبيرة من الناحية اللاهوتية بـ«أتش. ريتشارد نيبور - H. Richard Niebuhr»، و«بول تيليش - Paul Tillich»، و«ويلفريد كانتويل سميث - Wilfred Cantwell Smith» (Dirks 2001, 83).

تختلف وجهة نظر فاوُلر في الإيمان عن وجهة النظر الإنجيلية أو الويسلية. إن نظرية تنمية الإيمان مصممة لتقديم «الطريقة التي يفهم بها الناس الإيمان الناشئ عبر مراحل يمكن التنبؤ بها، ويختبرونها» (Fowler 1981). يعتقد فاوُلر أن «الإيمان هو الطريقة التي نعطي بها معنى للحياة». ويعتقد أن كل شخص لديه إيمان بشري قابل للقياس. الإيمان هو طريقة وجود الشخص أو الجماعة «داخل علاقة بيئية جوهرية». يشير هذا التعريف للإيمان إلى أن جميع الأشخاص يحيون عبر الإيمان، سواء اعتبروا أنفسهم متدينين أو ينتمون إلى تقليد ديني أم لا (Miller 1982, 86). بحسب فاوُلر: «الإيمان، وليس المعتقد أو الدين، هو الفئة الأكثر جوهرية في السعي البشري إلى العلاقة مع المتسامي... يبدو أن الإيمان سمة عالمية للحياة البشرية عامة، ومتشابه بصورة ملحوظة في كل مكان رغم التنوع الظاهر في أشكال ومحتوى الممارسة والمعتقد الديني» (1981, 14).

تركز نظرية فاوُلر على الجانب الإنساني للإيمان، ولكنه يعترف أيضاً بأهمية التسامي الإلهي، أو «الشروط الجوهرية للوجود». تسمح هذه المصطلحات، التي يمكن أن تتوافق مع الله، بتطبيق

نظريته على الإيمان من أي نوع (Dirks 2001, 84). ومع ذلك، لا يدعي فاوولر أن الإيمان عالمي في جميع السياقات والثقافات.

نظرًا لأن وجهة نظر فاوولر الإنسانية للإيمان عامة، فإن محتوى الإيمان غير مكتمل من وجهة نظرنا، ولكن يمكننا قبول بنية الإيمان التي يحددها. يمكن بعد ذلك فهم فحوى الإيمان من خلال البنيات المقترحة للتفكير والتقدير والمعرفة. تخضع هذه البنيات للتغيير مع تنمية الإيمان (Dirks, 84). على سبيل المثال، تختلف بنية إيمان الطفل عن إيمان البالغ. وهكذا توفر كل بنية مسارًا مستقرًا للتعامل مع قضايا الحياة في خضم التغيير.

مراحل تنمية الإيمان

يقترح نموذج «فاوولر - Fowler»، الذي يستند إلى نماذج بياجي وإريكسون وكولبرج، أن المراحل تصف الطريقة التي نحيا بها إيماننا. وهي توفر أنماط الإيمان التي نجعل بها معنى لحياتنا. وهو يرى أن تلك المراحل هرمية الترتيب (أي أن كل مرحلة تبني على المرحلة السابقة وتضيف عليها)، ومتسلسلة (تحدث المراحل بالترتيب نفسه مع كل شخص)، وثابتة (أي يتقدم كل شخص عبر المراحل نفسها). ويمكن تكرار الرحلة عبر تلك المراحل وإعادة النظر فيها، ولكن دائمًا ما يُحفظ بقدرات كل مرحلة. تؤثر كل مرحلة من مراحل النمو في قدرة الفرد على التواصل مع الذات والآخرين والله (انظر الملحق ٩.١).

- **الإيمان الأولي (من الولادة إلى الطفولة المبكرة).** يطلق فاوولر على هذه المرحلة «مرحلة ما قبل الإيمان» لأنها غير منفتحة على الأنماط العادية من الاستقصاء التجريبي المستخدمة في أبحاث تنمية الإيمان. وهكذا يتشكل استعداد الرضيع للثقة عبر الوالدين، وذلك قبل نمو اللغة، من الولادة إلى سن الثانية. إذ تنمو بذور الإيمان.
- **المرحلة الأولى - الإيمان الحدسي/الإسقاطي (الطفولة المبكرة).** ينمو الإيمان من خلال القصص والرموز المقترنة بالخيال، كما يتعلم الأطفال عن الله من والديهم. وهذه مرحلة حدسية وخيالية للغاية، وعادة ما تكون لدى الأطفال بين أربع إلى ثماني سنوات عندما تتحكم بهم القصص والرموز والصور، ولكن ليس بالتفكير المنطقي بعد. وهكذا يطور الأطفال إما وجهة نظر إيجابية أو سلبية عن الله من خلال والديهم.
- **المرحلة الثانية - الإيمان الأسطوري-الحرفي (الطفولة وما بعدها).** العمليات الملموسة الناشئة تسمح للشخص بالتفكير المنطقي وتنظيم العالم من خلال تصنيفات سببية ومكانية وزمانية، وتحدث عادةً في سن السابعة إلى الحادية عشرة. تتميز هذه المرحلة بظهور وجهات نظر شخصية متبادلة: «أراك تراني؛ أرى نفسي كما تراني؛ أراك تراني أراك» (Fowler 1981, 150). يدرك الأطفال الإيمان بمصطلحات حرفية. إنهم يتعلمون كيفية التمييز بين الواقع والخيال، ولكنهم قد يؤمنون ببابا نويل أو جنية الأسنان. يميل الأطفال إلى الشعور بالمشروعية والولاء في نظرتهم إلى الله والإيمان، ومع نضوجهم يتم تحدي هذه النظرة.

- **المرحلة الثالثة - الإيمان التركيبي/التقليدي (المراهقة).** يدرك المراهقون أنفسهم عبر تكوين علاقة مع الآخرين. وتتلخص معتقدات وقيم المراحل السابقة في نوع ما من

- المنظور المتماسك. وهو تقليدي إذ إن المنظور المتبع يميل إلى أن يسير وفق أنظمة المعتقدات وأشكال الجماعة. لذا تؤدي العلاقات دوراً كبيراً في تشكيل الإيمان والهوية. وهكذا تصبح الكنيسة عائلة ممتدة بالنسبة للمراهقين في هذه المرحلة. لا يتشكل الإيمان مستقلاً، بل بالأحرى من خلال العلاقات مع الأقران أو حتى مع إيمان الكنيسة. يمكن لمجموعات الشباب أن تقدم ضغطاً إيجابياً من الأقران، ولكنها يمكن أن تمنع المراهقين أيضاً من المضي قدماً في تطوير إيمانهم بسبب حدة الجماعة والضغط للاندماج مع المجموعة. غالباً ما يقسم المراهقون إيمانهم بسبب تأثير المجموعة. إذ يمكنهم في الكنيسة التعبير عن إيمان حيوي، لكنهم قد يهملون إيمانهم مع الأصدقاء غير المسيحيين. ويمكن أن يكون للمجموعة تأثير إيجابي أو سلبي في قرارات المراهقين بشأن الإيمان أيضاً.
- **المرحلة الرابعة - الإيمان الفردي/التأملي (مرحلة الشباب).** هنا يتخذ الشخص قرارات بناءً على الذات، بعيداً عن توقعات المجموعة. لذا تقف الذات الآن خارج المجموعة، وتتساءل عن سبب اعتقاد المجموعة وتصرفها بهذا الشكل. يبدأ الشخص «في التعامل بجدية مع عبء مسؤولية التزاماته وأنماط حياته ومعتقداته ومواقفه» (Fowler 1981, 182). تُستبدل الرغبة في الانسجام بالنقد. ويؤسس الفرد هويته الخاصة ويتأمل في تصرفات المجموعة. وهذه مرحلة مهمة جداً من تشكيل الإيمان إذ يفكر الشباب تفكيراً نقدياً ويهيمنون على مسألة إيمانهم بالكامل. يمكن أن تكون هذه مرحلة مؤلمة للغاية من النمو لأن الشباب يجب أن يفككوا إيمانهم من أجل جعله خاصاً بهم. إنهم يتساءلون ويكافحون من أجل حفظ الإيمان واستقراره، وقد أضى الآن موضع تساؤل. هذا هو السبب في أنه من الضروري تأسيس أماكن آمنة للشباب لطرح الأسئلة الصعبة ومساعدتهم على استيعاب إيمانهم.
 - **المرحلة الخامسة - الإيمان الترابطي (منتصف العمر وما بعده).** هنا يكون الحق متعدد الأبعاد، ويصبح من المنطقي الافتراض أن الآخرين لديهم رؤى لا تملكها. يدرك البالغون أيضاً حدودهم الخاصة. يقدر الفرد أفكار المجموعات الأخرى وخواطرها ويقبل سعيًا جديدًا للفهم. «يكتسب» الناس هذه المرحلة من خلال العيش حياة تأملية خلال المراحل السابقة. تتطلب هذه المرحلة أن يصبح الشخص متقبلاً «لأصوات الذات العميقة، المكونة من المثل العليا والتحييزات التي غمتها من عائلاتنا وثقافتنا» (Fowler 1981, 198). يشعر الأشخاص في هذه المرحلة بالراحة نحو التناقض والآراء المتضاربة. يمكن أن يصحبوا الآخرين وراضين بسبب الطبيعة النسبية لنظرتهم للعالم (Kelcourse 2004, 46). ومع ذلك، فإن البعض لديهم رغبة قوية في مساعدة الآخرين في تنمية الإيمان (Dirks 2001, 85).
 - **المرحلة السادسة - عالمية الإيمان.** تتطلب هذه المرحلة لامركزية جذرية للذات ونوعية جديدة تمامًا للشركة مع الله. ينمو التواصل مع «الشروط الجوهرية للوجود»، أو مع الله ذاته في هذه المرحلة. ثمة تركيز جديد على أمور الحب والعدالة. يكون الناس على

استعداد لبذل حياتهم من أجل الآخرين. ويتسم الناس في هذه المرحلة بالانفتاح على المعتقدات والحقائق الدينية الأخرى، وعلى استعداد للتفاعل مع أشخاص من جميع المعتقدات والتقاليد الدينية.

يعتقد فاوُلر أن قلة قليلة من الناس يصلون إلى هذه المرحلة النهائية من عملية تنمية الإيمان. وقد خصص المرحلة السادسة لأشخاص مثل مارتن لوتر كينج الابن، والأم تيريزا، ومهاثما غاندي. «إن هؤلاء الأشخاص يجسدون انفتاحًا غاليًا على قوة المستقبل؛ وهم مستعدون للإنفاق وبذل أنفسهم في جعل الملكوت حقيقة» (Fowler 1981, 211). يمكن إدراج الفهم الويسلي للتقديس والكمال المسيحي في هذه المرحلة. ويمكن ربطه ارتباطًا وثيقًا بنظرة كتابية للقداسة والعيش في حياة مقدسة من المحبة والعدالة تجاه البشرية جمعاء، وهو هدفنا الأساسي في التلمذة المسيحية.

نقاط ضعف نظرية تنمية الإيمان

نظرية فاوُلر لها منتقدون، يثيرون مخاوف محددة تستحق النظر فيها. أولًا، يدرك المعلمون المسيحيون حدود رؤية فاوُلر الواسعة والعامة للإيمان المتأصل في جميع الأشخاص. كما ناقشنا أعلاه، لا يمكننا قبول **فحوى** إيمانه، لكن التركيز على بنية الإيمان مفيد للمعلم المسيحي. إذ يوفر طريقًا لفهم كيفية معالجة الناس للإيمان.

ثانيًا، بما أن فاوُلر يعتقد أن قلة من الناس سيصلون إلى أعلى مراحل النمو، فإن هذا يثير تساؤلات عن القدرة على الوصول إلى هذه المرحلة على الإطلاق. بعبارة أخرى، تبدو مرحلته النهائية بعيدة المنال بالنسبة إلى معظم الناس. ثالثًا، رغم زعم فاوُلر أن نظريته عامة، فإن وجهة نظره في النمو تركز على منظور أمريكي شمالي لا معنى له في العديد من السياقات الثقافية. رابعًا، تضع نظرية فاوُلر، المتأثرة بالنمو المعرفي حسب بياجيه، التركيز على الإدراك أكثر من التركيز على العاطفة والتأثر.

وأخيرًا، بالنسبة إلينا، يظل الإيمان عمل روح الله في المسيح. إنه هبة مرتبطة بالخلاص، هبة لا يمكننا تحقيقها أو اكتسبها بذواتنا. لا تستطيع نظرية فاوُلر التعامل مع هذه الجوانب من الإيمان لأنه، في رأيه، يتمتع الأطفال بإيمان أقل من البالغين، مما ينعكس على مدى كفاية خلاصهم (Krych 1992, 71).

فوائد نظرية تنمية الإيمان

رغم كل المخاوف التي ذكرناها للتو، فإن فوائد نظرية فاوُلر عن تنمية الإيمان مهمة لأغراض التلمذة الأمنية.

أولًا، **الإيمان علائقي وتفاعلي**. تركز نظرية فاوُلر على الإيمان كعلاقة بالذات والآخرين والله، وهو ما يتفق مع الفهم المسيحي للإيمان. يُدعى المسيحيون إلى العبادة والخدمة في جماعات الإيمان مع أعضاء آخرين من عائلة الله. الإيمان ليس اعتقادًا جامدًا في عقيدة، ولكنه ينمو تفاعليًا طوال الحياة، كما يحدث نمو للإيمان عبر التفاعل مع البيئة، سواء كان ذلك قائمًا على الإيمان أم

لا. تركز وجهة النظر الويسلية للنعمة الحافظة على عمل الروح القدس في جميع جوانب الحياة، واجتذاب الجميع إلى الله، سواء كانوا يؤمنون أم لا.

ثانيًا، تشمل عملية تنمية الإيمان الصراع والأزمة. ينمو الإيمان على مراحل، وهي عملية تستدعي الدخول في صراع وأزمة، وهي ضرورية للتشكيل المسيحي. يمكن لأزمة الإيمان المسيحية مساعدة المرء على أن يصبح أكثر وعيًا بحقيقة الله. يدرك المسيحيون أن النمو يتطلب العمل على حل المسائل الصعبة في الحياة، وذلك بالاعتماد على نعمة الله الدائمة والتمسك بعهد أن الله معنا. وهكذا نعال الاستنارة ويظهر الإيمان في أشكال جديدة من خلال هذه الصراعات.

ثالثًا، إن هدف تنمية الإيمان هو النضج. إن تنمية الإيمان هي رحلة تقود إلى النضج. ومن الواضح أن وجهة نظر فاوولر بشأن النضج تختلف عن وجهة النظر الكتابية بشأن التقديس. ينظر فاوولر إلى الإيمان باعتباره تجربة إنسانية بعيدة عن كلمة الله. إن هدف التلمذة المسيحية هو نضج الإيمان، أو قداسة القلب والحياة. تحدد نظرية فاوولر مسارًا للنمو الروحي والنضج. وللمعلمين المسيحيين استخدام هذا المسار لتصميم الفرص والتجارب التعليمية التي تساعد الأفراد على النمو الروحي والنضج.

رابعا، تشتمل عملية تنمية الإيمان على التحول. يتضمن النمو عبر مراحل الإيمان تغيير الطريقة التي ينظر بها المرء إلى علاقته بالله والآخرين. يتضمن التحرك عبر مراحل النمو التحول والتغير. كل مرحلة آتية تستحضر إمكانات إضافية للشراكة مع الله أو الاغتراب عن الله، وذلك اعتمادًا على قرار الفرد (Dirks 2001, 86).

◀ «جون ويسترهوف - JOHN WESTERHOFF» ونظرية تنمية الإيمان

يقدم جون ويسترهوف الثالث مساهمة كبيرة في موضوع تنمية الإيمان من خلال عمله الكلاسيكي بعنوان: *Will Children Have Faith?* (هل يكون للأطفال إيمان؟) يتناول ويسترهوف طبيعة الإيمان وكيف يرتبط الإيمان بالتعليم. بالنسبة إليه، يصف الإيمان طريقة للسلوك تتضمن المعرفة والوجود والفعل. تصف مصطلحات مثل **نظرة العالم** أو **نظام القيم** محتوى الإيمان، لكن الإيمان نفسه يظل شيئًا يدر عنا. الإيمان هو فعل (1976b, 89). أثر عمل جيمس فاوولر في تنمية الإيمان على عمل ويسترهوف المبكر؛ ومع ذلك، فتح نهج كارل يونج التنموي «طريقة جديدة تمامًا لفهم الإيمان» (Westerhoff 1992, 130). وبحسب ويسترهوف، يصبح الإيمان ذا معنى من خلال جماعة المؤمنين ويجب اختباره داخل كتلة المؤمنين. «إذ لا أحد يستطيع أن يحدد إيمان شخص آخر ولا أحد يستطيع أن يمنح إيمانًا لشخص آخر، ولكن يمكننا أن نكون أمناء ونشارك حياتنا وإيماننا مع شخص آخر. يمكن للآخرين، بغض النظر عن أعمارهم، أن يفعلوا الشيء نفسه معنا، ومن خلال هذه المشاركة نحافظ على إيماننا وننقله وننشره» (1976b, 91). يجب أن يؤسس تعليم الكنيسة على افتراض أن حياة الجماعة الدينية وعملها هما المنهج الدراسي المتبع.

مراحل الإيمان

يصف ويسترهوف أربعة أنواع من الإيمان ترتبط بالمراحل التنموية الرئيسة (انظر الملحق ٩. ٢). أولًا، خلال سنوات ما قبل المدرسة والطفولة المبكرة، إذ يتصرف الأطفال عادةً

بإيمان اختباري. وهكذا يستكشف الأطفال ويختبرون، ويتخيلون ويبدعون، ويلاحظون ويتمثلون، ويختبرون ويتفاعلون (91, 1976b). «يتعلم الشخص عن المسيح ليس كتأكيد لاهوتي ولكن كخبرة عاطفية» (92).

ثانيًا، يظهر الإيمان التبعية في مرحلة الطفولة والمراهقة المبكرة. ويسعى الأشخاص خلال هذه الفترة إلى العمل مع الآخرين في قبول الجماعة بحس واضح بالهوية. ويشير ويسترهوف إلى أن «جميعنا لدينا حاجة إلى الانتماء إلى جماعة واعية بذاتها ومن خلال مشاركتنا النشطة يمكننا المساهمة في حياة تلك الجماعة» (94, 1976b).

ثالثًا، يستمر الإيمان الباحث حتى مرحلة المراهقة. إذ يبحث الشباب في الافتراضات السابقة ويستكشفون مفاهيم جديدة عن ماهية الحياة. الإيمان الباحث يتضمن التجربة والحاجة إلى تكريس حياة المرء لقضية ولأشخاص. رابعًا، يبدأ الإيمان الخاص في وقت ما في مرحلة البلوغ المبكرة.

بحسب ويسترهوف: «هذه المبادرة من الإيمان الاختباري والاتباعي من خلال الإيمان الباحث إلى الإيمان الخاص هي ما يُطلق عليه تاريخيًا التحوّل» (98, 1976b). قد يكون التحوّل مفاجئًا أو تدريجيًا، أو مؤثرًا أو هادئًا، أو عاطفيًا أو فكريًا، لكن دائمًا ما ينطوي التحوّل على تغيير كبير في تفكير الشخص وشعوره وإرادته - باختصار، في سلوكه الإجمالي (98). يرغب الناس في وضع إيمانهم قيد العمل الشخصي والاجتماعي ما بعد التحوّل (Maddix 2009, 185).

الإيمان والتعليم الديني

بحسب ويسترهوف، فإن الإيمان يتغذى من خلال العمل الرعوي للتعليم الديني في المقام الأول. وقد عبّر عن أطروحته حول التعليم الديني بصورة أفضل في كتابه بعنوان: *A Faithful Church: Issues in the History of Catechesis* (كنيسة آمنة: مسائل في تاريخ التعليم الديني) (1992). لقد أثر «بيرارد مارثالر - Berard Marthaler»، وهو كاثوليكي غربي، على ويسترهوف من خلال توسيع فهمه للتنشئة الدينية ومساعدته على فهم تاريخ الديداخي (التعليم الديني) وطبيعته. وبحسب ويسترهوف، فإن الديداخي يصف العملية التي يتم من خلالها تنمية المسيحيين، ويشير إلى كل التعلم الموجه داخل جماعة الإيمان والحياة المسيحية. نصير مسيحيين بالمعمودية. ونقضي بقية حياتنا مندمجين في عملية مستمرة لنصبح أكثر مسيحية، وهذه العملية التي تستمر مدى الحياة هي الديداخي. ومع ذلك، فإن الديداخي والتعليم المسيحي ليسا مترادفين. الديداخي يصف نشاطًا رعويًا أساسيًا يهدف إلى نقل تقليد الكنيسة وتعزيز الإيمان ليصبح حيًا وواعيًا وفعالًا في حياة الأشخاص الناضجين والجماعة الناضجة أيضًا. إنه لا يهتم فحسب بالتغيير والرعاية والالتزام والسلوك، بل يهتم أيضًا بمساعدة الجماعة لتصبح مسيحية (Maddix 2009, 186). إن الأمر ينطوي على تسليم التقاليد الحية في شكل قصة ورؤية إلى كل أولئك الذين يشتركون في حياة ورسالة جماعة الإيمان المسيحي (Neville and Westerhoff 1978). يؤكد ويسترهوف أن «الديداخي هو العملية الموجهة (المقصودة) والمنهجية (المتربطة) والمستدامة (مدى الحياة) داخل جماعة الإيمان المسيحي وعملية حياة تنشئ وتبني وتجهز وتمكن الجماعة من أن تكون

جسد المسيح أو حضوره في العالم حتى يستعاد جميع الناس إلى الوحدة مع الله ومع بعضهم بعضاً» (1987b, 582).

يقدم ويستهدف ثلاثة جوانب للتعليم المسيحي: **التشكيل والتعليم والتوجيه التشكيل** يعني القولية ويشير إلى الأنشطة الموجهة والعلائقية والتجريبية داخل حياة جماعة الإيمان المكوّن للقصة. **التعليم** ينطوي على إعادة التشكل ويشير إلى الأنشطة التأملية النقدية المتعلقة بالخبرة الجماعية (Maddix 2009, 186)، كما يعني **التوجيه** البناء ويشير إلى الوسائل التي تُنقل من خلالها المعرفة والمهارات المفيدة للحياة الجماعية واكتسابها وفهمها من خلال عملية التعليم. هذه الجوانب الثلاثة المتميزة هي عمليات مترابطة في التعليم المسيحي. يكون التشكيل جسد المسيح، والتعليم يقومه، والتوجيه يبنيه (1987b, 581). التعليم الديني هو عملية محملة بالقيم دون دفاعية؛ وهي عملية تهدف إلى إدماج الأشخاص في جماعة الإيمان المسيحي بقيمه وفهمه وطرقه المميزة؛ إن التعليم الديني عملية تهدف إلى مساعدة الأشخاص على استيعاب إيمان الجماعة وتبنيه باعتباره إيمانهم الخاص وتطبيق هذا الإيمان على الحياة في العالم. وتتمثل إحدى الوظائف الأساسية للتعليم الديني في مساعدة المؤمنين، فردياً وجماعياً، لأجل الوفاء بالمسؤوليات المزدوجة التي يتطلبها الإيمان منهم، أي: الشركة مع الله والشركة مع إخوانهم من البشر - أي رعاية حميمية الحياة الروحية التي تعبّر عن نفسها في العدالة الاجتماعية والحرية والنضال السياسي من أجل الجماعة بأكملها والسلام ورفاهية جميع الأشخاص (1987a, 13-14).

◀ نقد نظرية تنمية الإيمان (البنوية)

نظرية النمو، المبنية على نهج بنيوي حديث، هيمنت على علم النفس التنموي لعقود عدة. وكما ناقشنا في هذين الفصلين الأخيرين، فإن تأثيرها في نظرية تنمية الإيمان وممارستها في التلمذة المسيحية هو تأثير تشكيلي ولا يمكن تجاهله. وهكذا يمكن للمعلمين المسيحيين أن يتعلموا الكثير عن عملية النضج الروحي من نظريات النمو. وقد تعرضت للانتقاد، كما رأينا في الفصل التاسع، على عدة مستويات. أولاً، جيمس لودر (1931-2001)، الأستاذ السابق لفلسفة التعليم المسيحي في معهد برينستون اللاهوتي، قدم نهجاً بديلاً لنظرية النمو على مراحل التي وضعها «فاولر - Fowler» في *The Transforming Moment* (اللحظة المُغيرة) (1981). مثل «فاولر - Fowler»، يهتم لودر بالتحوّلات في الإيمان البشري. ولكن بدلاً من أن يجادل لودر لصالح سلسلة عامة من المراحل التي يمر بها كل شخص، فإنه يركز على ما يسميه «المعرفة اليقينية»، وهي الأحداث التي تغير الحياة والتي تتغير من خلالها سُبل المعرفة والإيمان والشعور والتصرف بصورة جذرية. وعلى النقيض من «فاولر - Fowler» وكولبرج، يركز لودر على متغيرات التحوّل المسيحي. فهو يريد أن يتبين كيف يغير المسيح الروح البشرية، من خلال الروح القدس. ويقدم كل من فاولر وكولبرج رؤية أكثر عمومية للتحوّل البشري، رغم أن لودر يقدم نظرة عامة حول كيفية تبدل المراحل عندما يواجه الناس التحوّل (269-92).

يشمل «منطق» لودر المكون من مراحل خمس للروح البشرية الآتي: الصراع، والبحث، والبصيرة، والتحرر، والتفسير/البرهنة (انظر الملحق ٩. ٣). وهكذا يُعاد بناء الروح البشرية عبر

هذه العملية من خلال عمل الروح القدس، ويتخلل هذا المنطق كل جانب من جوانب النمو البشري كنمط يحكم عملية الانتقال من مرحلة لأخرى (128, 1981). بحسب لودر، فإن عملية التحول لا تقتصر على تنقلات المرحلة التنموية ولكنها تشمل مجموعة متنوعة من تجارب الحياة (61, Dykstra 1982). إن وصف لودر لتأثير الروح القدس في التحول البشري، باعتباره قوة المعرفة اليقينية في الروح، يوفر للمعلمين المسيحيين بديلاً موثقاً به لنظرية «فاولر - Fowler» في تنمية الإيمان.

ثانياً، كما أشرنا بالفعل، تستند معظم نظريات النمو إلى دراسات أجريت على الذكور القوقازيين من الطبقة المتوسطة الذين يُفترض أنهم يمثلون معيار النمو البشري. وتسعى دراسة النساء التي أجرتها كارول جيليجان (1993) و«ماري بيلينكي - Mary Belenky» (1986) إلى تصحيح هذا الخلل من خلال الاهتمام بخبرات النساء والتعبير عن المعاني الضمنية فيما تقوله النساء. كما أشار «روبرت كولز - Robert Coles» (1967) إلى خبرة حياة الأشخاص الذين يعيشون في مجتمعات الأقليات، والبيض الفقراء، والعمال المهاجرين، الذين لا تُسمع أصواتهم عادة في الخطاب العلمي (7, Kelcourse 2004). كما يتعين على المعلمين المسيحيين الذين يعملون في سياقات متعددة الثقافات أو عالمية أن يدركوا حدود النظريات، والتي تنبع من الطبيعة المتحيزة للدراسات.

ثالثاً، للبحوث في مجالات علم الأعصاب وأبحاث الدماغ تأثير كبير في الافتراضات الأساسية لنظرية النمو، كما إن التحالف الجديد بين بعض المناهج في الفلسفة وعلم النفس وعلم الأحياء يخلق مجالاً جديداً ومنتجاً، وإن كان غريباً في بعض الأحيان (13, Damasio 1999). إن العديد من الأفكار الجديدة تظهر على السطح من خلال مجال دراسات الدماغ، وخاصة علم الأعصاب وعلم الأعصاب الاجتماعي. وثمة أفكار أولية وردت بالفعل في المراجعات العامة الشعبية (2006, Goleman; 2005, Gladwell; 1994, Damasio) كما أن الكتب الدراسية الجامعية (23-115, Santrock 2007) تصف وتشرح السلوك البشري من خلال الآليات العصبية والتفاعل الاجتماعي. ويواصل المتخصصون دراسة كل من العمليات الكبرى داخل الدماغ والتحويلات المحددة على المستوى المشبكي (2002, LeDoux)، والتي تؤثر في جودة النمو والنضج. على سبيل المثال، يتضح أن الأطفال من مرحلة الولادة إلى مرحلة الطفولة المبكرة يجتازون مجموعة هائلة من مراحل النمو البيولوجي والعقلي. وقد كشفت دراسات علم الأعصاب في السنوات الأخيرة أن الشباب يتعرضون أيضاً لمجموعة واسعة من مراحل النمو العقلي مع خضوع مسارات عصبية معينة للتوسع السريع. وتوفر هذه الدراسات قاعدة بيولوجية أقوى لمفهوم التفكير المجرد لدى المراهقين (أي ما أطلق عليه بياجيه العلاقات الرسمية). ومع ذلك، حددت دراسات مماثلة أجزاء معينة من الدماغ، وخاصة تلك المرتبطة بالحكم، تتخلف عن العمليات التنموية الأخرى (22-121, Santrock 2007; 2009, Giedd). وتدفع هذه المعلومات منطقي النمو إلى الاعتراف بكل من ميول المخاطرة لدى الشباب والحاجة إلى جماعات سلطوية (وليست استبدادية) لتشكيل طريقة نمو الشباب (2003, Boisture). وهذه الرؤى الجديدة نسبياً تشكل نظرية النمو والسياسة العامة بالفعل. وكلما زادت معرفتنا بالتغير البيولوجي (بما في ذلك العمليات العصبية

الحيوية)، تمكنا أكثر من التعلم عن نظرية النمو وتكييفها. وهكذا تتطلب الملاحظات الأولية من هذه المجالات المزيد من الاستكشاف والتكامل، هذا ولم يُنتبه لتأثير أبحاث علم الأعصاب على نظرية النمو بالكامل بعد. قد يحمل العقد القادم فهمًا جديدًا كلياً لكيفية نمونا ونضجنا.

الخلاصة

تزود نظريات تنمية الإيمان التي وضعها فاو لير وويسترهوف المعلم المسيحي بفهم أعمق لعمليات تشكيل الإيمان. إن كيفية نمو إيماننا ونموه يشكلان محوراً أساسياً في التلمذة المسيحية، بهدف أن نكون على مثال المسيح. ينمو الإيمان عندما نمر بمراحل متوقعة من الحياة، مما يقود إلى حياة من النضج الروحي. تحتاج تنمية الإيمان إلى قدرتنا على تعلم فهم جديد لله عندما نمر بهذه المراحل. يتطلب تشكيل الإيمان تفاعلنا مع الآخرين ومع الله. وكما يذكرنا ويسترهوف، فإن تشكيل الإيمان يحدث في سياق الجماعة المسيحية. وتتضمن التلمذة المسيحية الفعالة التعرف على هذه المراحل من النمو في تطوير الأنشطة التعليمية التي تعزز تشكيل الإيمان.

الملحق ١.٩

ملخص نظرية فاوهر المرحلية لتنمية الإيمان*

المرحلة	العمر النسبي	الخصائص
المرحلة ١: الإيمان الحدسي التأملي	الطفولة المبكرة	• الصور الحدسية للخير والشر • الخيال والواقع هما الشيء نفسه
المرحلة ٢: الإيمان الأسطوري الحرفي	الطفولة الوسطى/المتأخرة	• مزيد من المنطق والفكر الملموس • التفسير الحرفي للقصص الدينية؛ الله يشبه شخصية الوالد
المرحلة ٣: الإيمان التركيبي-التقليدي	المراهقة المبكرة	• فكر أكثر تجريداً • التوافق مع المعتقدات الدينية للآخرين، وخاصة الأقران
المرحلة ٤: الإيمان الفردي التأملي	المراهقة المتأخرة أو البلوغ المبكر	• لأول مرة، يصبح الأفراد قادرين على تحمل المسؤولية عن معتقداتهم الدينية • تُستكشف معتقدات الفرد الدينية بعمق
المرحلة ٥: الإيمان الترابطي	مرحلة البلوغ المتوسطة	• أكثر راحة مع المفارقات ووجهات النظر المعارضة • ينبع من إدراك محدودية الفرد وحدوده
المرحلة ٦: عالمية الإيمان	مرحلة البلوغ المتوسطة/المتأخرة	• الخروج عن نظام المعتقدات لتحقيق شعور بوحدة الوجود • لم تعد الأحداث المتعارضة تُرى على أنها متناقضة.

* John W. Santrock, *The Psychology of Religion Module*, 6th ed. (New York: McGraw Hill, 2000), 16.

الملحق ٢.٩

«جون ويسترهوف - John Westerhoff»، مراحل تنمية الإيمان*

الملاحظة والمحاكاة	الفعل ورد الفعل	الاستكشاف/الاختبار	
الإيمان التجريبي (الطفولة المبكرة)	اكتساب نماذج يحتذى بها وأسس سلامة الإيمان والعمل	تكوين الثقة	جذور الانفتاح أو التقارب
الإيمان التبعية (الطفولة)	الانتماء والمشاركة والانخراط	العواطف؛ هيمنة دين القلب	السلطة؛ قصتنا وطريقنا؛ البحث عن اليقين
الإيمان الباحث (المراهقة)	الالتزام بالمعتقد؛ الانخراط في العمل المرتبط بالأمر	الفكر؛ هيمنة دين العقل	الحكم النقدي على التقاليد التي تربي عليها المجتمع
الإيمان الناضج (البلوغ)	الإيمان الشخصي؛ الشعور الواضح بالهوية مع الانفتاح على الآخرين	الشهادة؛ هيمنة دين الإرادة	التمركز؛ سلامة الاعتقاد والفعل

*Gwen Kennedy Neville and John Westerhoff III, *Learning Through Liturgy* (New York: Seabury Press, 1978), 163. مقتبس عن

الملحق ٣.٩

«جيمس لودر - James Loder»، منطق التحول*

يُطبّق منطق التحول عبر سلسلة من الخطوات المتتالية التي يوجد فيها نوع من الاستمرارية والانقطاع:

١. الصراع. يقع الصراع أينما كان هناك انقطاع في عالمنا الذي نعيشه. قد يكون حدثاً سلبياً مثل حادث أو مرض أو فقدان أحد الأحباء أو شعور بالقلق يهدد استمرارية عالمنا الذي نعيش فيه أو استقراره. قد ينشأ مثل هذا الصراع من وعينا أو لاوعينا. يسبب الصراع قلقاً مؤلماً للغاية.

٢. فترة استراحة للبحث. لا يمكن للذات أن تعيش مع هذا القلق المؤلم. وبصفتها عارفة فهي لا تشعر بالراحة في عدم المعرفة. لذلك تبدأ في البحث عن سُبُل ممكنة لحل الصراع وتقليل مستوى القلق. قد يتضمن هذا البحث أفعالاً واعية وغير واعية تحدث في آن، وقد تستمر فترة البحث هذه للحظات أو لسنوات.

٣. البصيرة. تُقدم حلاً قد لا يكون نتيجة التفكير المنطقي ولكن من خلال عمل بناء وليد الخيال. قد يجتمع حلين أو أكثر غير متوافقين لتوليد حل عملي للصراع. هذه هي العملية الرئيسة في التحول.

٤. الانطلاق. ظهور الحل، المعروف أحياناً باسم لحظة آها، مصحوب بإطلاق للطاقة، والتي هي استجابة اللاوعي لدينا والتي تقلل من مستوى القلق. ثمّة أيضاً انفتاح العارف بالتزامن على معرفة أو وعي جديد وموسع. هذا الانفتاح هو استجابة لعقلنا الواعي. وهكذا تتوسع معرفتنا من خلال هذا الانفتاح، مما يقود إلى عالم حي متحول حين نتمكن من رؤية الأشياء أوضح من ذي قبل. إنه ينطوي على تجديد الهوية الذاتية والعلاقة بعالمنا الذي نعيشه.

٥. التفسير/ التحقق. لقد استخدمنا معرفتنا المُغيرة في المرحلة الأخيرة من التفسير لإعادة بناء عالمنا الذي نعيش فيه أو لتحسينه. وهكذا عندما نعيد صياغة حياتنا للمضي قدماً، وهو ما أطلق عليه لودر مصطلح «التراسل»، فإننا نعيش حياتنا الآن بإحساس متجدد بالهوية والهدف. وعندما نعيد صياغة حياتنا بصورة عكسية، أو «توافقية»، فإننا نتمكن من فهم خبراتنا الماضية في ضوء جديد بسبب فهمنا الجديد.

الفصل العاشر

نظريات التعلم

مقدمة

تخيل أنك تقود مجموعة من الشباب في درس عن محبة قريبك. وتحفز المراهقين من خلال السلوك الخارجي، وتقدم جائزة قدرها خمسين دولارًا للمراهق الذي يجلب أكبر عدد من الأشخاص الجدد إلى المجموعة، فهل يتوافق هذا النهج التحفيزي مع التلمذة المسيحية؟ تخيل أنك مسؤول عن مدارس الأحد في كنيسةك المحلية، وقد طلب منك كبير القساوسة تقييم جميع المعلمين. فتحضر فصل مدارس الأحد للمرحلة الابتدائية وتجد أن المعلمة تعلم من خلال المحاضرات في المقام الأول، فما النصيحة التي ستقدمها لها؟

يتضمن التعليم المسيحي فهم كيفية تخصيص الناس للمعلومات الجديدة وفهمها والاحتفاظ بها. قد تساعد دراسة نظريات التعلم في تسهيل تدريس أكثر إخلاصًا. يشمل التقليد الطويل لنظرية التعلم مناهج قديمة وحديثة. فقد أكد أوغسطينوس في عظته بعنوان **المعلم** (٣٨٩م) على طبيعة المتعلم. وأكد «جون آموس كومينيوس - John Amos Comenius» (من القرن السابع عشر)، من خلال كتاباته وكتابه التدريبي *Orbis Pictus*، و«يوهان هـ. بيستالوزي - Johann H. Pestalozzi» (أب التعليم التقدمي في القرن الثامن عشر)، على أشكال التدريس التي تأخذ على محمل الجد حاجة المتعلمين إلى ربط المعرفة بالخبرة الحسية الشخصية. كما حاول فلاسفة، مثل جون لوك وإيمانويل كانط (من القرن الثامن عشر)، وضع تعريف للمعرفة المستمدة من البيانات التجريبية الخارجية أو الافتراضات الداخلية. كما ظهرت نظرية التعلم كتخصص نفسي، في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين مع عمل العلماء الرواد «هيرمان إيبينجهاوس - Hermann Ebbinghaus» و«إدوارد ثورندايك - Edward Thorndike» ومبدعي اختبار ستانفورد-بينيه لقياس معدل الذكاء لدى الأفراد. كما أن وجهات النظر النظرية المستمدة من «ب. ف. سكينر - B. F. Skinner» وجان بياجيه و«جيروم برونر - Jerome Bruner» و«ألبرت باندورا - Albert Bandura» وإريك إريكسون، و«ليف فيجوتسكي - Lev Vygotsky» توضح التعقيد المستمر وجدية هذا التخصص.

تحاول نظريات التعلم معالجة عدد من الأسئلة الرئيسة المتعلقة بكيفية تلقينا والمعرفة الشخصية والموضوعية واحتفاظنا بها، وغالبًا ما تتضمن تلك القضايا المركزية ما يلي:

١. كيف نتلقى ونميز بين أنواع مختلفة من المعلومات (البيانات) عندما نتعامل معها عبر

حواسنا

٢. ما الظروف (الداخلية والخارجية) التي تعزز قدرتنا ورغبتنا في التعلم

٣. كيف نعالج المعلومات الجديدة جنبًا إلى جنب مع المعلومات السابقة وندمجها جميعًا في حياتنا

٤. كيف نسترجع المعلومات ونستخدمها عندما نحتاج إليها
كل نقطة تتعامل مع المخاوف الرئيسة التي تحاول نظريات التعلم معالجتها من خلال دراسات الإدراك الحسي والترباطي ومعالجة المعلومات والذاكرة والدافع.
تميل نظريات تعلم محددة إلى الوقوع في تصنيف جامع تشترك فيه افتراضات مماثلة حيال طبيعة الناس وأهمية البيئة المحيطة. وتقع أكبر العائلات على طول سلسلة متصلة تؤكد إما تأثير البيئة في تشكيل طريقة تصرفنا (التعلم السلوكي) وإما قدرتنا الفردية على تصفية المعلومات المستلمة (التعلم المعرفي في المقام الأول) وتنظيمها. تجمع العديد من النظريات بين هذين التأكيدين، مع الاعتراف بتأثير المجتمع (سواء جماعات محددة أو أشخاص معينين) في الحوار مع القدرات الشخصية للفرد؛ غالبًا ما تجتمع هذه النظريات في نظرية التعلم الاجتماعي أو العلائقي.

◀ نظرية التعلم السلوكي

تؤكد نظريات التعلم السلوكي قدرة المحفزات الخارجية (S) على التسبب في استجابة انعكاسية (R) داخل الكائن الحي. إن الكائنات الحية، بما في ذلك البشر، يمكن أن تتكيف لربط بعض المحفزات بنمط من الاستجابات المتشابهة (S-R). يمكن وصف نمط «تكييف المحفز-الاستجابة» في عدد من الأشكال بما في ذلك التكييف الكلاسيكي، والتكييف الإجرائي، ونظرية التعزيز. تفترض الضمانات الأساسية التي تدعم هذه النظريات أنه يمكن التلاعب بالقوى الخارجية إلى الحد الذي يتعلم فيه الشخص، عن طريق الربط الذهني، أو الاستجابة أو التصرف بطريقة يمكن التنبؤ بها. وقد دعم علماء النفس أمثال إيفان بافلوف، و«ب. ف. سكينر - B. F. Skinner»، و«جون واتسون - John Watson» هذا النهج. وقد دعا سكينر إلى نهج يسمى التعلم الإجرائي، فيه يُحدد التعلم تدريجيًا من خلال تمارين مجدولة تعمل على تعزيز استجابات معينة من قبل المتعلم. ويحدد الدافع إما من خلال مكافأة المتعلم بصورة إبداعية (التعزيز الإيجابي) أو القضاء عمدًا على العوائق التي تحول دون التعلم (التعزيز السلبي). تُثبط العقوبة الشخصية كشكل من أشكال التعزيز أيضًا.

الأثار المترتبة على التلمذة المسيحية

تميل النظريات السلوكية إلى تبني وجهة نظر سلبية أو عدائية تجاه الأشخاص، وهي وجهة نظر تتناقض مع الأنثروبولوجيا المسيحية في أغلب الوقت. وكما ذكرنا في الفصل الثامن، تتناقض النظريات السلوكية المتطرفة مع تقدير المسيحي لقيمة الأفراد استنادًا إلى محبة الله المستمرة للبشر. وبعيدًا عن هذا القيد، تتطلب جوانب مهمة معينة أن نأخذها في الاعتبار فيما يتعلق بالتعليم المسيحي. تأخذ النماذج السلوكية قوة الأفعال على محمل الجد، مثل العبادة أو الصلاة النمطية، لتشكيل فهمنا للحياة المسيحية وممارستها لها. إن الاعتراف بأن المعلمين بحاجة إلى إزالة الحواجز البيئية أمام عملية التعلم (التعزيز السلبي) ومدح الطلاب (التعزيز الإيجابي)،

هي رؤى معقولة مستمدة من التعلم السلوكي. كما أن تعديل السلوك، بعيداً عن أي تلاعب، قد يساعد الأشخاص على التوقف عن السلوكيات المدمرة من خلال مساعدتهم على التصرف بأساليب جديدة أكثر صحة.

◀ نظرية التعلم المعرفي

تميل نظريات التعلم المعرفي لتأكيد قدرة الفرد على قبول المعلومات وتنظيمها بصورة انتقائية في العقل. تختلف النظريات المعرفية وفقاً لتصوير واضح النظرية لكيفية معالجة المعلومات وتخزينها. فإن الدافع للتعلم، الذي يتحدد بدرجة أقل عبر عوامل خارجية، يبرز أكثر من خلال الفضول الشخصي والمتعة (أو الإحباط) التي تتحقق عند إدراك المعلومات الجديدة. يفترض المنظرون أن العاطفة، كسمة شخصية، إما تشجع عملية التعلم أو تمنعها.

إن أكثر النظريات المعرفية شهرة، أي نظرية معالجة المعلومات، تعامل العقل مثل الحاسوب أو نظام تغذية تقني ضخم، إذ تُفرز المعلومات الحسية ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها في ارتباط معرفي مع أجزاء أخرى مماثلة من البيانات. يحدث التعلم بصورة أفضل عندما تُنظم المعلومات الجديدة جيداً إذ تترابط (أي ترتبط معرفياً)، من خلال بنية ذهنية مناسبة، بالبيانات السالفة التي يعرفها المتعلم بالفعل. يتلقى المتعلمون المعلومات كمفاهيم رئيسة ثم يربطون المعلومات الجديدة التي تتدفق من تلك المفاهيم (أي الاستنتاج). وهكذا يدافع المنظرون مثل «روبرت جانييه - Robert Gagne» عن المنظمين المتقدمين لمساعدة التعلم الموجه، مثل موجز تمهيدي شامل، أو أدلة ملء الفراغات، أو التكرار البسيط.

ثمة نظرية أخرى للتعلم، تدعى **العَشْتَلَت** (وهي كلمة تعني بالألمانية «الشكل» أو «المظهر»)، تفترض أنه قد تظهر خطوط ارتباط مختلفة عندما ينشئ المتعلم نمطاً جديداً أكبر حجماً يعتمد على وحدات فكرية متباينة على ما يبدو. ينصح المنظرون الأشخاص بجمع الأفكار الأصغر معاً لتحديد المفاهيم الأكبر (أي الاستقراء). قد يستخدم المتعلمون أيضاً الاستفسار أو حل المشكلات كخطة للسماح لأفكار مختلفة بالتشكل حول قضية مركزية. ثمة خطة أخرى وهي التعلم بالاكشاف، تشبه نمط حل المشكلات وتفترض أنه يمكن اكتشاف المعرفة الجديدة أو حتى تكوينها من خلال الاستكشاف والتحليل (انظر أدناه).

ربط أحد المنظرين البارزين، وهو جان بياجيه، التعلم المعرفي بنمو الشخصية. وقد أشار بياجيه إلى أن المعلومات الجديدة قد تُحفظ في أنماط تفكير قديمة ومألوفة (أي الاستيعاب) أو تتطلب هياكل فكرية جديدة لتبني البيانات الجديدة (أي التكيف). غالباً ما ترتبط قدرة المتعلم على استيعاب أو تكييف المعلومات الجديدة بالعمر ومستوى النضج (Gallagher and Reid, 1981). يرى منظرون مثل بياجيه و«روجر كيجان - Roger Keagan» أن القدرة على التفكير والتعلم هي أشكال أساسية من أشكال النمو البشري. وهكذا تصبح قدرة المتعلم على قبول البيانات وخلق بُنى ذهنية جديدة مؤشراً على النضج (انظر الفصل الثامن لمزيد من المعلومات عن بياجيه).

التصنيف والتعلم بالاكتشاف: جيروم برونر

يشكل عمل جيروم برونر عن التصنيف في عملية التعلم مساهمة كبيرة في فهم المستويات العليا من العملية المعرفية. وتظل فكرة برونر الشهيرة القائلة بأن «أي موضوع يمكن تدريسه بفعالية للطفل في أي مرحلة من مراحل النمو» متجذرة في فهمه للإدراك ونماذج التعليم (Downs 1994, 171). يركز برونر على طريقة تفكير المرء، وخاصةً من خلال وضع تصنيف للمفاهيم التي نمت في أذهاننا. إذ عندما نفكر، فإننا نضع المفاهيم في تصنيفات محددة تشكلت في أذهاننا. ولكي نلائم تصنيف أو فئة ما، يجب أن يكون للمفهوم سمة وقيمة مماثلة لتلك المفاهيم المدرجة بالفعل في الفئة (المرجع السابق).

ويعتقد «برونر - Bruner» أن نظريته في التصنيف أثبتت أنها ضرورية للتفكير والعمل إدراكياً. ويحدد «بيري داوونز - Perry Downs» خمس وظائف أساسية لنظرية «برونر - Bruner». أولاً، تعمل على تقليل تعقيدات البيئة المحيطة. وثانياً، يسمح لنا هذا التصنيف بتمييز الأشياء والأفكار التي لم نصادفها من قبل. ثالثاً، يقلل التصنيف من ضرورة التعلم المستمر إذ نستطيع التعرف على أشياء جديدة من دون الحاجة إلى المرور بعملية تعلم جديد. رابعاً، يقلل التصنيف من تعقيد البيئة المحيطة من خلال السماح لنا بربط الأشياء أو الأحداث المتنوعة في فئات باستخدام (خامساً) نظام ترميز محدد (172).

يتضمن تأثير نظرية برونر على التلمذة المسيحية مساعدة الناس على تطوير تصنيفات جديدة من أنواع التفكير في الكتاب المقدس واللاهوت. وهكذا يستطيع المعلم المسيحي من خلال هذا الأمر توفير سياق يمكن للناس فيه تطوير المستويات الأدنى من الأفكار الكتابية واللاهوتية من أجل تطوير فئات الفهم. كما يمكن للمعلم المسيحي التركيز على مساعدة الطالب على معرفة أي المعلومات متضمنة في كل فئة في تدريس الكتاب المقدس واللاهوت.

يقترح جيروم برونر أيضاً أن الطلاب يكتشفون التعلم بأنفسهم، ويضعون تصنيفاتهم المعرفية. ويتضمن التعلم بالاكتشاف أساليب تدريس أقل توجيهاً، مثل الأسئلة والمناقشة. ويأتي الدافع للتعلم من المكافآت الجوهرية، ورغبة الطالب في إيجاد المعلومات. ومع تقدم المتعلمين وتطور عمليات معرفية أعلى، يكتشفون الإجابات أو المفاهيم أو القواعد أو الروابط بمساعدة مباشرة أقل من المعلم. يتمثل جمال التدريس الاستقرائي في أن المتعلمين يتحملون مسؤولية تعليمهم ويستخلصون استنتاجاتهم الخاصة.

إن التعلم بالاكتشاف يفترض أن عملية التعلم تشمل الشخص ككلية؛ وعليه فهو يغذي المجالات المعرفية والعاطفية والسلوكية للشخصية. وهو بديل مهم لنموذج التعليم المدرسي الذي يستخدم الأساليب التقليدية، مثل المحاضرات، ويغذي المجالات المعرفية للنمو البشري فحسب. ولأن التعلم بالاكتشاف يتوقع من المتعلم أن يكون بنية شخصية، فإن العملية قد تكون غير موجهة نسبياً، كما أنها تتميز بدرجات متفاوتة من التجربة والخطأ؛ وتسمح الطريقة عمداً للمتعلم بملاحقة الطرقات المسدودة وإيجاد حالات سلبية إذ إن الاستجابة غير الصحيحة للمتعلم تحفز على اكتشاف الاستجابة الصحيحة (Glaser 1966, 13-26).

الأثار المترتبة على التلمذة المسيحية

عندما يتعامل المعلمون المسيحيون مع التعلم المعرفي، يجب عليهم أولاً أن يوازنوا بين فهمهم للحدود البشرية (بسبب الخطية والمحدودية البشرية) وفهمهم للقدرات البشرية (الخلق على صورة الله، والعيش في نعمة الله وعنايته)، إذ تساعد النظريات المعرفية في أمر الإيمان والتمييز المسيحي. ويمكن تحليل البيانات، سواء من الكتاب المقدس أو من مصادر أخرى للفكر والممارسة المسيحية، وتنظيمها وتخزينها واستخدامها للتزود بالمعلومات وإثراء التلمذة المسيحية. كما توفر معالجة المعلومات وسيلة لتطوير هياكل الفكر المعروفة باسم القنوات أو المعتقدات أو المذاهب. تعبر هذه الأمور عن إعلان الله الممتد والمعقد في أشكال موجزة، إذ يتمكن الناس من الوصول لفهم أكثر تماسكاً عن الله. أحد التحذيرات هو أن هذه الصياغات لا يمكن أن تحل محل الإعلان الإلهي بالكامل، لأنها وجدت عبر جهد بشري وعليه فهي محدودة. المهارات التحليلية مفيدة هنا، وذلك في تحليل ومقارنة المعتقدات الحالية والممارسات التشكيلية مع الكتاب المقدس والتاريخ المسيحي والخبرة المعاصرة للتأكد من أن هذه العقائد والممارسات متسقة مع مقاصد الإنجيل.

نظرية التعلم العلائقي

العائلة الثالثة الكبيرة من نظريات التعلم هي نظرية التعلم الاجتماعي أو العلائقي. وكرد فعل على المناهج التعليمية مثل المنهج السلوكي والتعليم المبرمج، ينص منظرو التعلم العلائقي على أن التعلم هو عملية نشطة ومحددة السياق لبناء المعرفة (بياجيه) بدلاً من مجرد اكتسابها. ويحترم منظرو التعلم العلائقي كل من المنظور الفكري والعاطفي للمتعلم فيما يتعلق بالمعلم. وهكذا تُبنى المعرفة باستخدام الخبرات الشخصية والبيئة المحيطة. يختبر المتعلمون هذه الخبرات باستمرار من خلال التفاوض الاجتماعي، فكل شخص لديه تفسير وبناء مختلف لعملية المعرفة. المتعلم ليس مجرد لوحة فارغة ولكنه يجلب خبرات الماضي والعوامل الثقافية لتؤثر في الموقف الحالي بالإضافة إلى الرغبة في التعلم. يتضمن التعلم العلائقي نظريات مرتبطة غالباً بوجهات نظر التعلم الإنسانية.

على سبيل المثال، أكد المنظر وعالم النفس كارل روجرز على تيسير بيئة التعلم التي تؤكد جهود المتعلم وتشجع اكتشاف الذات. وبحسب روجرز، التعلم عملية فردية في البحث عن معنى شخصي في المقام الأول. هذه النظرة، التي تُركز على الطالب أكثر من المعلم، تؤكد الاهتمام بقدرات الطالب وجهوده في بيئة مفتوحة وتعاونية في الوقت نفسه. وقد قدم هذا النهج تصحيحاً لنظريات التعلم السابقة التي كانت تميل إلى النظر للطالب ككائن سلبي وليس كعامل نشط في التعلم. تفهم نظرية التعلم العلائقي أن المعنى الشخصي ينشأ من خلال العلاقات التي تقدر كل من المعلم والمتعلم بالتبادل، وتعترف بالحاجة إلى احترام المتعلم كمشارك فعال في عملية التعلم. يفترض منظرو التعلم العلائقي أن كل المعرفة مبنية على المعرفة السابقة للمتعلم، بغض النظر عن كيفية تعليمه.

تشمل نظريات التعلم الأساسية المرتبطة بنظرية التعلم الاجتماعي أو العلائقي نظريات النمو التكاملية مثل مراحل النمو النفسية الاجتماعية بحسب إريك إريكسون (انظر الفصل التاسع). وقد أكد إريكسون أن التعلم العاطفي يحدث في علاقة بالثقافة الأوسع. إذ غالبًا ما تؤثر المؤسسات الاجتماعية (الآباء والمدرسة والكنيسة وما إلى ذلك) في قدرتنا على التعلم العاطفي من الضغوط الداخلية (الأزمات) والتعامل معها. بالإضافة إلى ذلك، تقدم نظرية النمو الاجتماعي الثقافي بحسب «ليف فيجوتسكي - Lev Vygotsky» نهجًا متباينًا مع نظرية النمو المعرفي الانفصالية بحسب جان بياجيه، بينما تركز نظرية التعلم الاجتماعي بحسب «ألبرت باندورا - Albert Bandura» على النمذجة والتقليد باعتبارهما أساسيين للتعلم.

◀ نظرية النمو الاجتماعي والثقافي: ليف فيجوتسكي

وضع العالم النفسي الروسي ليف فيجوتسكي (1896-1934) نظرية النمو الاجتماعي التي أثبتت أنها جوهرية في النظرية البنائية؛ وهي تتبع نهج يسمح للمتعلمين بتحديد الأهداف وحل المشكلات واستخدام المعنى والمهارات المعرفية (أي فحص عملية التفكير) كمشاركين في عملية التعلم (Santrock 2007, 345-47). يلعب التفاعل الاجتماعي بالنسبة إلى فيجوتسكي دورًا أساسيًا في عملية النمو المعرفي. وقد أدرك فيجوتسكي أن التعلم الاجتماعي يسبق النمو، وهذا على النقيض من فهم جان بياجيه لنمو الطفل (إذ يسبق النمو التعلم بالضرورة). وقد زعم أيضًا أن النمو يحدث على المستوى الاجتماعي والفردى، أولاً بين الناس ثم داخل الطفل. وهكذا ركزت نظريته على مجال النمو القريب (ZPD)، والذي يعبر عن المسافة بين قدرة الطالب على أداء مهمة تحت إشراف الكبار وبالتعاون مع الأقران أو أيهما، وقدرة الطالب على حل المشكلة باستقلالية. وفقًا ليفجوتسكي، يحدث التعلم داخل هذا المجال بالتحديد. وقد ركز على الروابط بين الناس والسياق الاجتماعي الثقافي الذي يعملون ويتفاعلون فيه من خلال الخبرات المشتركة. إن دور المعلم بالغ الأهمية للنمو. وفقًا ليفجوتسكي، يستخدم البشر الأدوات التي تنشأ عن الثقافة، مثل التحدث والكتابة، للتفاعل في بيئاتهم الاجتماعية. وينشئ الأطفال هذه الأدوات في البداية لخدمة وظائف اجتماعية بحتة، وللتواصل من أجل تلبية الاحتياجات. يعتقد فيجوتسكي أن استيعاب هذه الأدوات قاد إلى مهارات تفكير أعلى.

إن أحد الآثار الرئيسية المترتبة على عملية التعليم المخلصة هو أن تحل أشكال نشطة من التعلم محل أشكال التدريس التقليدية المركزة بشدة على نقل المعلومات. وتروج نظرية فيجوتسكي لسياقات التعلم التي يلعب فيها الطلاب دورًا فعالًا. وتتغير أدوار المعلم والطالب، إذ يتعاون المعلمون مع الطلاب لتسهيل تشكيل المعنى، ويصبح التعلم خبرة متبادلة بين الطلاب والمعلمين.

وتؤكد نظرية فيجوتسكي أيضًا أن السياق الاجتماعي أمر بالغ الأهمية للنمو، فالتشكيل المسيحي ليس مجرد عملية داخلية؛ بل يشمل الاكتساب من جماعة الإيمان (Estep 2002, 160). إن كلمات الأفراد والجماعة الدينية ورموزهم ولغاتهم لها تأثير تشكيلي على حياة المرء (162).

نظرية التعلم الاجتماعي: ألبرت باندورا

تفترض نظرية التعلم الاجتماعي أن الناس يتعلمون في الجماعة عندما يلاحظون ويحاكون ويكررون السلوكيات المباشرة للآخرين كتعبير عن الفكر والعاطفة. ويعتقد العلماء أن هذه النظرية، التي دعا إليها ألبرت باندورا، تعمل كوسيط بين التعلم السلوكي والإدراكي، وتأخذ في الاعتبار كل من التأثيرات الخارجية (الأشخاص كقدوة بالتحديد) وعمليات التفكير الداخلية. قد يدرك الأشخاص ويختارون محاكاة السلوكيات بناءً على التفضيل الشخصي، لكن محاكاتهم تُدعم في التفاعلات الشخصية مع القدوة أو في التفاعلات العامة داخل الجماعة. يؤكد التدريس أحد أشكال النمذجة، إذ يُتطلع نحو شخص ما بكليته، أو الأفعال الجماعية للجماعة كمصدر للتعلم. تطبق الكنيسة نظرية التعلم الاجتماعي عندما تنقل تقاليد الإيمان من خلال التشبه والنمذجة. تتحقق التنشئة المسيحية بنشأة الطفل على نحو غير مباشر على الثقافة والإيمان المسيحي. لذا تعد عملية النمذجة وسيلة قوية للتعلم والنمو. يزعم داونز أن لدى المسيحيين نوعين من النماذج. أولاً، النماذج الرمزية، وهم الأشخاص الذين نقرأ عنهم في الكتب أو نراهم على شاشات التلفزيون وفي الألعاب الرياضية. لا تمثل النماذج الرمزية العلاقات الفعلية، بل شخصاً يتطلع إليه الآخرون كنموذج أو بطل. ثانياً، نموذج القدوة، وهو شخص حي فعلي تربطه علاقة وثيقة بالطالب كممثل أعلى أو مرشد (157, 1994). يمكن للمعلمين المسيحيين والقساوسة والمدرسين والآباء والأقران والزلاء أن يكونوا جميعاً قدوة. وهكذا يحاكي الطلاب السلوك ويدعمونه من خلال النماذج الرمزية والقدوة.

الآثار المترتبة على التلمذة المسيحية

التشكيل المسيحي، كفتة واسعة من التلمذة المسيحية، يقر بأن العديد من السلوكيات يمكن تعليمها أو تعديلها من خلال العلاقات الشخصية أو الجماعية، فالتعلم الاجتماعي، مقررًا بنظريات التعلم السلوكي والإدراكي (انظر أعلاه)، يشكل أو يرسم أنماط السلوك المسيحي. للمثل العليا المهمة والمجتمعات الأكبر حجمًا تأثير عميق في الاستجابات الشخصية للخبرة الدينية والافتراضات حول الروحانية والعبادة. يجب على المعلمين المسيحيين أن يأخذوا كل نشاط داخل الكنيسة على محمل الجد وأن يستخدموه في عملية التلمذة. يجب على المعلمين المسيحيين أيضًا أن يكونوا على دراية بمخاطر أنماط التشكيل التي تتعارض مع الإنجيل أو حتى تتناقض معه. إن عملية صياغة التشكيل الأمثل يمكن أن تساعد المتعلمين على الاستجابة للمواقف الجديدة بأنحاء تتفق مع الرسالة المسيحية.

◀ نهج شامل للتدريس/التعلم المسيحي

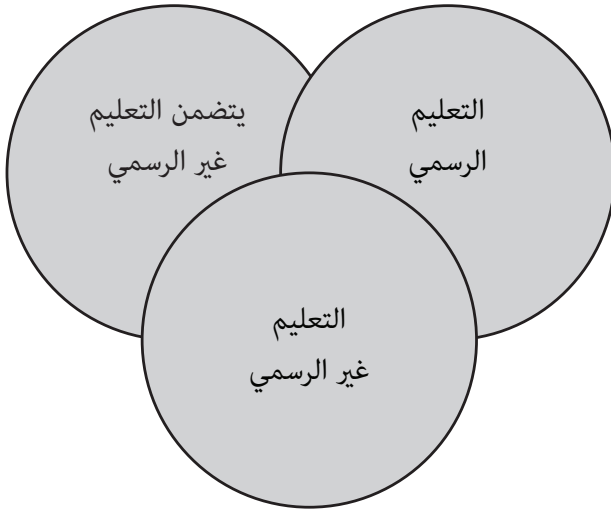
توفر نظريات التعلم الأساسية الثلاث- السلوكية والإدراكية والاجتماعية- نهجًا شاملًا للتعلم. كل نظرية محدودة بمفردها، ولكنها معًا تقدم رؤية كاملة للتعلم، إذ سوف يُدرك التدريس الفعّال معنى القيمة في كل من الأنواع الثلاث من النظريات ويطبقها على سياق التدريس/التعلم نظر المعلمون المسيحيون (Yount 1996; Downs 1994) إلى نظريات التعلم الثلاث هذه باعتبارها ثلاثية التجربة الإنسانية (Yount 1996, 250). توفر هذه الجوانب الثلاثة لنظرية

التعلم نهجاً شاملاً للتعلم يقدر الفعل، والمعرفة، والكيان. الجانب الأول من الثلاثية هو الجانب السلوكي، أي الجانب العملي من التعلم. يأتي التعلم المعرفي في المرتبة الثانية، ويركز على التفكير وتطوير المعرفة (الجانب المعرفي). والثالث هو التعلم الاجتماعي، ويركز على المشاعر والقيم والعلاقات (الجانب الكياني). يتضمن التعلم المسيحي الفعّال مجالات التعلم تلك (الشكل ١٠. ١). قد يميل المعلمون المسيحيون إلى الانجذاب نحو نظرية التعلم التي يجدونها أكثر راحة؛ ومع ذلك، يصبح التعلم غير متوازن عندما تميل التلمذة المسيحية للتركيز أكثر على مجال واحد على حساب المجالات الأخرى. يتضمن التعلم الفعّال المجالات الثلاثة في التعلم.

◀ نظريات التعلم البديل

بعيداً عن التصنيفات التعليمية الأكبر حجماً، يدفع النمو في نظرية التعلم والاحتياجات المتنوعة للمعلمين نحو التفكير في مناهج بديلة. وقد دعا بعض المعلمين إلى سُبُل بديلة للمعرفة تقاوم البنية التقليدية، مثل أساليب المعرفة الحدسية أو الجمالية أو حتى الروحية (Eisner 1985). لا بد أن تتحاور نظريات التعلم الأساسية وتلك البدائل مع قضايا معينة مثل

شكل ١٠.١: النهج الشامل للتعلم



يشمل التعليم الرسمي (المعرفة) التدريس والتعلّم اللذين يتمان من خلال التدريس الرسمي، وخاصة في المدارس، والذي يرتبط بالإنجازات الأكاديمية. وينصب التركيز الأساسي للتعليم الرسمي على تطوير المعرفة والنظريات. ويعد تطوير التفكير الرسمي ضرورياً لأشكال التعلم الأعلى. التعليم غير الرسمي (الكنونة) هو عملية التنشئة الاجتماعية الطبيعية التي تتم من خلال التفاعل البشري في الأسر والمدارس والكنائس والجماعات. ويتم التعلم في المقام الأول من خلال التفاعل مع السياق الاجتماعي. يتضمن التعليم غير الرسمي (العمل) التدريس والتعلم الموجهين، وليس العرضي أو الظرفي فقط، ولا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالسلم الاجتماعي الرسمي للتعليم. يتضمن التعلم غير الرسمي عموماً قدرًا أكبر من المرونة والحرية باستخدام أساليب التعلم التجريبي.

أنماط التعلم المحددة وتُجرب مقابلها، وذلك بقدر اتساع نطاق تأثيرها الذي يتشكل حسب النوع والثقافة، وبقدر تشدد الرؤى الجديدة في علم الأعصاب.

◀ أنماط التعلم والتركيزات الثقافية

يقدم منظرو التعلم مجموعة كبيرة من المؤلفات حول تفضيلات أو أنماط التعلم الفردية. قد تستند أنماط التعلم إلى تفضيلاتنا في نمط تلقي البيانات (سواء بصرياً أو سمعياً أو حركياً أو حتى حدسياً) أو على مقدار البيانات التي نفضل تلقيها (كتل كبيرة أو وحدات أصغر). يقدم ديفيد كولب (انظر الفصل الخامس) عدة مناهج لأنماط التعلم. افترض كولب أن الناس لم يتفاوضوا على دورة التعلم الخاصة به (CE/RO/AC/AE) بصورة متساوية. وهكذا فإن الأرباع الرباعية الموجودة داخل تقاطعات فهم كولب وتحويله للمعرفة تكشف عن مجموعة واسعة من تفضيلات التعلم والمناهج في الحياة. وقد أشارت شروحات كولب الأصلية إلى أن الناس يميلون إلى تفضيل ربع معين، مما يؤدي إلى أنماط تعلم مختلفة وحتى وجهات نظر موسعة تفرض اهتمامات (مهن) ووجهات نظر محددة في فهم كيفية عمل الواقع (انظر الملحق ١٠.١).

التباعدي (CE/RO): أي التركيز على الانفتاح على الخبرات المختلفة أو المتباعدة

الاستيعابي (AC/RO): أي التركيز على أخذ مواد متنوعة ودمجها في الفكر ذاته

التقاري (AC/AE): أي الميل إلى التعمق في معرفة محددة حيال موضوع ما

التكيفي (CE/AE): أي الميل إلى البحث عن إمكانية تطبيق الأفكار من خلال التكيف

وقد كيفت «بيرنيس مكارثي - Bernice McCarthy» (1980) نموذج التعلم التجريبي لكولب وعمل كارل يونج في أربعة أنماط تعلم: المتعلم التخيلي (لماذا نتعلم هذا؟)، المتعلم التحليلي (ما هذا؟)، المتعلم صاحب الفطرة السليمة (كيف يعمل؟)، والمتعلم التفاعلي (ماذا يمكن أن يصبح هذا؟). وقد روجت «مارلين ليفيفر - Marlene LeFever» نموذج مكارثي للجمهور المسيحي، وذلك من خلال دمج مصطلحات مكارثي (19-21، 15-16، 1995) وإضفاء الطابع الرسمي على نهج كولب في التعلم التجريبي باعتباره خطة تعليمية (25-28). وتُعرف ليفيفر بأن التعليم المخلص يتطلب مجموعة متنوعة من أساليب التدريس حتى يتمكن الناس من التعلم بصورة أفضل. وتشير إلى أننا نميل إلى التدريس وفقاً لأسلوب التعلم الخاص بنا ونفتقد التواصل مع الأشخاص الذين لديهم أنماط تعلم مختلفة.

كما يستكشف منظرو التعلم كيف يمكن لبعض الثقافات تعزيز بعض مناهج التعلم، غالباً في قضايا النوع الاجتماعي والسلطة. وتؤثر هذه الثقافات فيما يقدره الناس بعده معرفة أصيلة (علم اجتماع المعرفة) وطرائق مناسبة للمعرفة أو التعلم. على سبيل المثال، يشير علم نفس المرأة، من خلال منظرين مثل «ماري بيلينكي - Mary Belenky» وآخرين (1986)، إلى أن النساء يقدرن عمومًا التعلم العلائقي الذي يساعد على ربط الناس بالموضوع الذي يدرسونه، في حين تفضل نظريات التعلم الأخرى موقفاً علمياً أكثر انفصلاً.

لاحظ المنظرون أن بعض الثقافات ترى المعرفة كتراكم تدريجي ولكنه ثابت للبيانات، بينما تقدر ثقافات أخرى التعلم من خلال حل المعضلات (Pazmiño 2008, 198-200) أو من خلال

قفزات مفاجئة من البصيرة والخيال (Loder 1981). بالإضافة إلى ذلك، يولي المنظرون اهتمامًا خاصًا لقضايا السلطة. وقد طور «باولو فرييري - Paulo Freire»، وهو معلم برازيلي، أسلوبًا تعليميًا نقديًا يركز على تحرير المتعلمين من خلال أسلوب حوار ي طرح المشكلات ويتحدى الطلاب ليصبحوا على دراية بأفكارهم ويدركون قدرتهم على تغيير العالم (1973). يجمع فرييري بين التحول الفردي والاجتماعي في أسلوب أطلق عليه **توعية الضمير**، والذي يتحقق من خلال مزيج من العمل والتأمل، وهو نهج عملي (**بالممارسة**). يسعى التعليم إلى رفع الضمير النقدي للمتعلم من خلال المواجهات التجريبية مع حقائق الثقافة. ويهتم فرييري بأن يتمتع جميع المتعلمين بفرصة متساوية للوصول إلى التعليم (53، 1970). لقد عارض نموذج التعليم الرسمي في عصره، وهو «التعليم المصري» الذي يودع المعلومات من المعلم إلى المتعلم، مما أدى إلى «تخزينها جانبًا» بواسطة الطالب نتيجة الافتقار إلى إمكانية الإبداع والتحول واكتساب المعرفة (58). يقدم نهج فرييري للتعليم تيارًا مضادًا للطبيعة القمعية للتعليم الرسمي في بعض البيئات الثقافية، فهو يضع قيمة كبيرة للبشر وقدرتهم على النمو والتعلم، باعتبارهم فاعلون وليسوا مجرد أشياء تطبق عليهم العملية التعليمية.

◀ علم الأعصاب ونظرية التعلم

كما ذكرنا في الفصل التاسع، فإن الرؤى الجديدة في علم الأحياء والعمليات المعرفية ودراسات الدماغ تعيد تشكيل الكثير من فهمنا لكيفية نمونا وتعلمنا ووصولنا إلى الإيمان. على سبيل المثال، غالبًا ما تكافح الأساليب الشعبية للتعامل مع الصدمات في أمر مقدار ما يجب على الضحية مناقشته أو معالجته لحدث فادح. ومع ذلك، تشير الدراسات الحديثة في كيمياء الدماغ إلى احتمالية أفضلية تأخير المشاركة المباشرة حيال الأحداث المؤلمة، لأن الحديث عن هذه اللحظات العنيفة يمكن أن يزيد من الصدمة. يجب على المشيرين عوضًا عن ذلك تشجيع المرضى على تناول «حاصرات بيتا» لتقليل تأثير البيئات السلبية (Johnson 2004, 200-203). ومع ذلك، يمكن أيضًا استخدام خطط التدخل الترميمي هذه للتقدم إلى ما هو أبعد من العلاج لتعزيز التعلم بوسائل مُفيدة، إما من خلال تلاعب الوالدين بالأطفال (Kass 2003, 27-94) أو من خلال استخدام أدوية علاج نقص الانتباه لتحسين التعلم الطبيعي (Dana Foundation 2009; Pentilla 2009). وبعيدًا عن هذه القضايا الأخلاقية، فإن علم الأعصاب يمدنا بمعلومات عن مجموعة من المخاوف التعليمية الرئيسة، وخاصة الدراسات الأساسية في اكتساب اللغة، والقراءة، والرياضيات، والنوم، والمشاعر، وخوض التجربة (Goswami 2004, 6-10). وهكذا فقد ساعدت الرؤى الجديدة المعلمين على فهم طبيعة القدرة البشرية على تصنيف الخبرات والتكيف معها على المستوى المشبكي (LeDoux 2002, 134-73). ويتضمن التعلم الدماغي استخدام الدوائر العصبية، مما يشير إلى أن أجزاء مختلفة من الدماغ تعمل جنبًا إلى جنب لمعالجة تحديات معينة (64-61). وعلى النقيض من الفكرة الشائعة بأن الجانب العاطفي للدماغ يقع في الجهاز الحوفي، فإن أبحاث ليدو تشير إلى أن العاطفة تتضمن دوائر عصبية أكثر تعقيدًا وتشمل أكثر من هذه المنطقة فحسب (12-210).

يزعم المعلمون أنه يجب توخي الحذر في ربط أبحاث الدماغ بالنظرية والممارسة التعليمية (Hall 2005; O'Boyle and Gill 1998). وعلى وجه الخصوص، فإن المتبنين الأوائل للتعلم القائم على قوة العقل يطبقون معرفة غير كاملة، إن لم تكن غير دقيقة، فيما يتعلق بعلم الأعصاب والتعلم. ولا تزال العديد من هذه الأساطير المتعلقة بالأعصاب قائمة، مثل سوء الاستخدام المستمر لأنماط التعلم بالنصف الأيسر/الأيمن من الدماغ؛ إذ كشفت دراسات التصوير الدماغي أن التعلم «معقد للغاية إذ يصعب التحكم فيه بواسطة نصف واحد من الدماغ» (Willis 2008, 425). وهكذا بدأت دراسات جديدة أجرتها فرق من الباحثين متعددي التخصصات في مجال التعليم وعلم الأعصاب، بعضها مولته مؤسسة العلوم الوطنية الأمريكية (Gura 2005)، والتي تسعى لتحديد العلاقات بين الدماغ والتعلم. وهكذا يحتاج البحث إلى الاستمرار في فهم العلاقة بين علم الأعصاب والتعلم بصورة كاملة، وكذلك مصفوفة أساليب التدريس الناجحة (Goswami 2004, 2)، والتي سوف تُناقش في الفصل الحادي عشر.

يتعمق اللاهوتيون والفلاسفة والمشيرون وعلماء الأعصاب في محادثات تتعلق بعلم الأعصاب ودور الدين والتجربة الدينية (بما في ذلك التقليد الويسلي؛ انظر Strawn and Brown 2004). وي طرح هؤلاء المنظرون طرقًا جديدة لفهم الذات بصورة تحافظ على علاقة متكاملة بين الجسد والنفس (Green and Palmer 2005; Murphy and Brown 2007). وقد أدرج «بول ماركام - Paul Markham» مؤخرًا دراسات اللاهوت الويسلي وعلم الأعصاب في استكشافه لطبيعة التحول الديني (2007). وفي أعقاب عمل عالم اللاهوت الميثودي «راندني مادوكس - Randy Maddox» (1998)، طور ماركام أنثروبولوجيا لاهوتية ويسلية تعمل فيها نعمة الله على تغيير الأشخاص إذ تتشكل عواطفهم في طباع أخلاقية مثل المحبة والقداسة (130، 37-72، 2007). أولًا، يؤكد ماركام الطبيعة المستمرة لهذا التغيير بعده عملية مستمرة من التحول أو التقديس (وهما الشيء نفسه بالنسبة إلى ماركام) التي لا تزال تعد عملية تسمح بالتحول الأخلاقي الجلل (68-72). ثانيًا، يطور ماركام نهجًا عصبيًا حيويًا يناهض النظر إلى البشرية على أنها ثنائية (أي جسد/ عقل، أو جسد/ نفس، أو مادي/ غير مادي)، ولكنه يحتفظ أيضًا برؤية للعقل ككيان منبثق لا يمكن اختزاله في وظائف بيولوجية حيوية معينة. يركز التأكيد الثالث لماركام على الحاجة إلى التطبيق العملي المسيحي في التجمعات الدينية (وليس فحسب الفهم المعرفي للخلاص) والذي يشكل الممارسات التي تعمل كوسيلة لنوال النعمة ويشجعها (152). يخلص ماركام إلى أن التحول الأصيل يحدث من خلال المشاركة التدريجية ضمن وسائط النعمة. قد تساعد مثل هذه النظرة الويسليين على فهم أهمية التشكيل، ليس فحسب ضمن منظور لاهوتي ويزلي ولكن أيضًا من خلال فهم متزايد لعلم الأعصاب. وهكذا ستكون هناك حاجة إلى القيام بعمل إضافي لتفسير التحولات الأخرى الأكثر تأثيرًا وتغيرًا والتي تتطلب تمييزًا دقيقًا (Blevins 2009)؛ ومع ذلك، يقدم ماركام نهجًا واحدًا على الأقل يأخذ علم الأعصاب والتعلم والتلمذة الأمانة على محمل الجد. ولا شك أن ثمة منهاج أخرى سوف تتبع ذلك.

الخلاصة

للمعلمين المسيحيين تقدير تنوع نظريات التعلم، ولكن الأساليب الفردية لها حدود تحض على الحذر في التقييم والاستخدام. قد يثبت أن بعض الافتراضات الناتجة عن كل نظرية ستضر بالإنجيل إن لم تخضع للتمييز المسيحي. يجب على المعلمين المسيحيين الحفاظ على وجهة نظر متوازنة للمتعلّم وفهم مركب لإعلان الله. غالبًا ما يكون دور الروح القدس غير مُدرّك بما يكفي في عملية التعلم، إذ تنشأ المشكلات في بعض المواقف من وجهة النظر القائلة بأن الروح القدس مستقل تمامًا عن عملية التعلم؛ كما يُنظر إلى الاهتمام بتنوع أساليب التعلم وبيئة التعلم الإيجابية على أنها غير ذات صلة. في الطرف الآخر من هذا السياق، قد يُنظر إلى الروح القدس بعد استخدام جميع خطط التعلم الأخرى (مثل إحضار رام إغاثة في نهاية مباراة البيسبول) وذلك حتى لا يتداخل دور الروح القدس في عملية التعلم بأكملها. الطريقة الأفضل هي التطلع نحو الروح القدس كمشارك وعامل عبر الأساليب والمناهج المختلفة. عندئذ يصبح التعلم وسيلة للنعمة يستطيع الروح القدس من خلالها أن ينقل النعمة حقًا عبر الهياكل والممارسات البشرية الحاضرة.

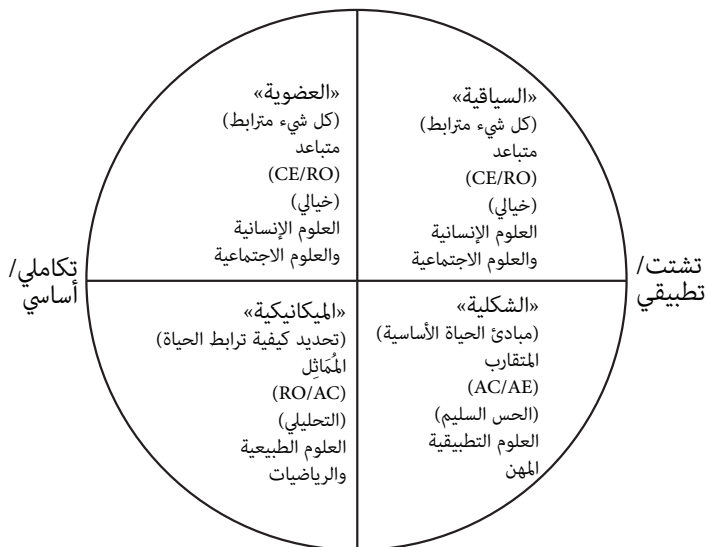
إن تنوع نظريات التعلم يكشف عن تعقيد خلق الله (بما في ذلك البشر) وتنوع طرائق التعامل مع حقيقة الله. إن الاهتمام الدقيق بهذه النظريات من شأنه أن يساعد المعلمين المسيحيين على توسيع أساليبهم التعليمية لإيصال المزيد من الناس لملكوت الله وتعميق إيمان المؤمنين الحاليين.

ملحق ١.١٠

أساليب المعرفة والتعلم القائمة على نموذج كولب
(بما في ذلك تصنيفات بيرنيس مكارثي)

التركيبى/النوعى (الإنسانى)

التحليلى/الكمى (العلمى)



أنماط كولب	التباعدى	الاستيعابى	التقاربى	التكيفى
وجهات النظر الواسعة والتوجه	العضوية	الميكانيكية	الشكلية	السياقية
أسئلة الاستقصاء	لماذا؟	ماذا؟	متى وأين؟	كيف؟
محورية الاستقصاء	التركيب التكاملي	التحليل التكاملي	التحليل المنفصل	التركيب المنفصل
وحدات المعرفة	العمليات	الهياكل الأساسية	القوانين الطبيعية	الأحداث
طريقة تصوير المعرفة	الصور	الرموز	الأشياء	الأفعال
نظرية الحقيقة	التماسك: كيف تتماسك الأشياء معاً	إيجاد السبب (أو الأسباب) الأساسية	كيف تتوافق الأشياء	التحقق من صحة «ما يصلح»
نسخة مكارثي	التخيلية	التحليلية	الحس السليم	الدينامية (التطبيق)

التعليم الذي يُحدث فرقاً: تصميم المنهج وتنفيذه

مقدمة

تخيل أنك قبلت دور القيادة في كنيسة تستخدم حالياً سبعة مناهج مختلفة لمدارس الأحد، بما في ذلك موارد مختلفة للأطفال والشباب وفصول الكبار. كيف تضمن أن جودة الموارد التي تُدرس تتوافق مع جذورك الويسلية؟ ما المعايير التي ستستخدمها لمساعدة معلمي مدارس الأحد في اختيار الموارد الجيدة لفصولهم؟

تخيل أنك تتلقى مكالمة من القس الذي يخطط لسلسلة مدتها ستة أسابيع عن القداسة في العهد القديم. يريد القس أن تدرس الكنيسة بأكملها المقاطع الكتابية نفسها، بدءاً من دور «روح» الله الذي يقود أبناء إسرائيل. كما يريد أن يعرف المدة التي ستستغرقها وضع دروس الدعم لفصول مدارس الأحد من الصف الأول إلى الصف الثالث. إذًا بماذا توصي؟

إن أحد التحديات الأساسية للتلمذة الآمنة هو تنظيم خدمة التعليم في الكنيسة. علينا أن نقرر أسبوعياً ليس فحسب ما نعلمه لكن أيضاً كيفية هيكلة المحتوى (أي المناهج) والتدريس، بناءً على استعداد الطلاب وقدرتهم (خطط التدريس). هل نُعلم الكتاب المقدس (التركيز على المحتوى) أم نعلم الناس؟ الإجابة، بوضوح، هي «كلاهما». ومع ذلك، فإن هدفنا هو فهم كيفية ترتيب جهودنا التعليمية إذ يكون لدى الشعب فرصة معقولة للتعليم.

تصميم المنهج الدراسي

تشمل النظريات المتعلقة بتصميم المنهج الدراسي مجموعة كبيرة من القضايا. نشأ مصطلح **المنهج الدراسي** (المشتق من الكلمة اللاتينية *curere*، والتي تعني الجري) من فكرة الركض على مضمار السباق. يجب على المرء إكمال الدورة على نحو سليم لإكمال المهمة. تصف نظرية المنهج الدراسي تنظيم أو ترتيب المهام المحددة المستخدمة لتعليم الشعب. أولاً، يتضمن المنهج الدراسي مهاماً صريحة تخبر الطلاب بما يتوقعه المعلمون منهم إنجازه بالضبط. ثانياً، يتضمن المنهج الدراسي خطأً أو أهدافاً ضمنية تعمل لأجل التعليم أيضاً، على سبيل المثال، ترتيب قاعة الصف على نحو يواجه جميع الطلاب المعلم بدلاً من مواجهة بعضهم بعضاً، يؤدي ضمناً إلى ترسيخ أن المعلم وحده يعرف أي شيء ذي قيمة. إن المنهج الدراسي الذي لا يتضمن المناقشات الصفية فحسب بل يرتب غرفة الدرس بحيث يتمكن الطلاب من رؤية بعضهم بعضاً والتحدث معاً، وهكذا يعلم ضمناً أن الطلاب يتمتعون بالمعرفة. والمنهج الدراسي الذي يتضمن أسئلة للمناقشة صراحةً، ثم يرتب الطلاب ضمناً في صفوف تواجه المعلم، يرسل رسائل متضاربة. الاعتبار الأساسي

الثالث للمنهج الدراسي هو المادة التي حُذفت من خطة التدريس، أو المنهج الدراسي المُستبعد. تنص نظرية المنهج المُستبعد على أن المعلمين غالباً ما يدرسون على أساس ما يستبعدونه من مسار الدراسة عمداً أو بغير قصد. على سبيل المثال، إذا كانت العظمت تستمد من العهد الجديد بانتظام، فقد يفترض الناس قريباً أن العهد القديم غير ذي صلة بحياتهم. لا يعلم أي قس هذا صراحةً، لكن غياب المادة ينقل ضمناً عدم الاهتمام. يكمن المثل الكلاسيكي لهذا النهج في الرسوم التوضيحية. إذ تضمنت مواد مدارس الأحد قديماً صوراً للمجموعات العرقية المهيمنة مع استبعاد الرسومات أو الصور الفوتوغرافية لأشخاص من ثقافات أو عرقيات أخرى. وهكذا أدرك العديد من واضعي المناهج هذه المشكلة بمرور الوقت، ونوعوا مواردهم. ومع ذلك، فإن غياب الوجوه العرقية المحددة كان له تأثير على جيل كامل في تحديد من ينبغي له أن يتلقى الإنجيل ومن لا ينبغي له أن يتلقى الإنجيل. ويظل تعلم كيفية تحقيق التوازن بين الخطط التعليمية الصريحة والنتائج التعليمية الضمنية (وغير المقصودة في بعض الأحيان)، فضلاً عن إدراك ما قد ينقله المنهج المُستبعد، هو أحد التحديات الأساسية التي تواجه التلمذة الأمانة.

التصميم الجزئي أو الكلي للمناهج الدراسية

تاريخياً، ربط الناس مصطلح **المناهج الدراسية** بالموارد المطبوعة المستخدمة للمساعدة في التدريس. في الواقع، لا تمثل هذه النظرة إلى خطط الدروس أو المطبوعات سوى النسخة الجزئية من نظرية المناهج الدراسية، والوحدة الأصغر من المناهج الدراسية. غالباً ما يواجه المعلمون صعوبة في التعامل مع النظرة الكلية، والتي تشمل بيئة التعلم بأكملها التي تدرس محتوى معيناً أو تشكل وجهات نظر شخصية. قد يسأل الآباء الذين يزورون الحرم الجامعي كيف يتعلم الطلاب المهارات العلائقية أو أساليب القيادة. قد يبحثون عن دورة معينة مصممة لإنجاز هذه المهام ولكنهم يتجاهلون حقيقة أن سلطة الطلاب والمنظمات الطلابية الأخرى موجودة لتوفير التدريب على القيادة، كما أن العيش في مساكن الحرم الجامعي يوفر الفرصة لتطوير المهارات العلائقية أيضاً. بعبارة أخرى، حياة الحرم الجامعي بأكملها تؤثر في مستوى المناهج الكلية لتعليم مهارات وقدرة معينة، سواء كان لدى المدرسة فصل دراسي محدد حول هذا الموضوع أم لا. تقوم الكنائس أيضاً بالتدريس طوال الوقت على مستوى المناهج الكلية. إن الطريقة التي يتصرف بها الناس في التجمعات غير الرسمية، وكيفية تشكيل القيادة لنماذج صنع القرار، والقيم التي تظهر بانتظام في الفصول الدراسية وأثناء الوجبات الجماعية، كلها تساهم في رؤية المستوى الكلي للكنيسة. دفع فهم هذا المستوى من خطط التدريس المضمرة في كثير من الأحيان بعض المتخصصين في التجمعات الدينية إلى ملاحظة أوجه التشابه الأسري بين بعض الكنائس (Dudley 1988). كما تبدو بعض الكنائس، بغض النظر عن الروابط الطائفية، أكثر توجهاً نحو الأسرة، في حين توجد كنائس أخرى أكثر توجهاً نحو المؤسسات عند العمل على مستوى العلاقات عبر الكنيسة. تشدد بعض الكنائس على الكرازة، بينما تشدد كنائس أخرى على الخدمة الرحيمة كوسيلة للتفاعل مع العالم. تفضل بعض الجماعات الوعظ والتعليم الكتابي العميق، بينما تشدد كنائس أخرى على العبادة الاختبارية والحيوية كوسيلة للقاء الله. إن مجموعة الممارسات

الصريحة والضمنية وحتى المستبعدة تخلق بيئة تشكل توقعات الناس لحياة الكنيسة والتلمذة اليومية.

وسواء كان التعامل مع بيانات كلية أو وحدات جزئية من الموارد وخطط الدروس، فإن كل مصمم مناهج يتبع مضمار السباق من خلال وضع حدود وتسلسلات معينة للمحتوى للتعلم. يناقش منظرو المناهج الدراسية هذا الأمر باعتباره نطاق المناهج وتسلسلها. يصف **النطاق** محتوى التعلم الإجمالي أو بيئة التعلم الإجمالية. سواء كان نطاق الدراسة يتضمن إنجيل يوحنا لدراسة الكتاب المقدس في مجموعات صغيرة أو الحياة الأكاديمية والاجتماعية للكلية لطالب جديد، فإن كلاً من المحتوى والبيئة يحددان حدود التعلم. يصف **التسلسل** كيف يجتاز المنهج أو يقدم المحتوى لضمان اتباع نهج منطقي ومتسق. وهكذا قد يُقَوِّم مؤلفو المناهج من إنجيل يوحنا تسلسل المواد بناءً على عناوين الأصحاحات أو دراسات الموضوعات الخاصة، مثل عبارات «أنا هو» عند الرب يسوع. يرتب المعلمون في الجامعة الفصول وفقاً للصعوبة الأكاديمية أو يشجعون المشاركة في تدريبات معينة أو أنشطة طلابية بناءً على طبيعة العام الدراسي. يوفر تحديد نطاق وتسلسل دراسة معينة نظرة ثاقبة قيمة لما قد ينجزه الطالب.

تطبيق المناهج الدراسية

يبحث مصممو المناهج أيضاً في مدى قابلية تطبيق أنشطة التعلم وقدرتها على ضمان حدوث عملية التعلم. وتزعم نظرية تطبيق المناهج أنه لا بد من الاهتمام بالعلاقة بين أهداف التدريس وأنشطته، فضلاً عن نتائج التعلم التي تظهر لدى الطلاب عندما ينخرطون في خطط التعلم. وتبدأ كل خطة تعليمية بوضع هدف ما في الاعتبار أو تتصور نتائج معينة لصالح الطلاب. وعادة ما يُعبّر عن هذه النتائج من حيث ما ينبغي للطلاب أن يعرفوه (العقل/الإدراك)، أو ما ينبغي لهم أن يفعلوه (الأيدي/السلوك أو الحركي النفسي)، أو ما ينبغي لهم أن يقدروه (القلب/العاطفة أو الإرادة). وكثيراً ما يتضمن كل من هذه المجالات الكبيرة (العقل واليدين والقلب) مستويات محددة من الشدة (Bloom 1956; Yount 1996, 140-53).

مستويات المخرجات

العقل/الإدراك

- المعرفة: الذاكرة، القدرة على استرجاع المعلومات
- الاستيعاب: فهم المعنى الأصلي للمعلومات
- الترجمة: القدرة على إعادة صياغة المعنى الأصلي في سياق آخر
- التفسير: تفكيك المعنى الأصلي فيما يتعلق بمعرفة أخرى
- التطبيق: إظهار كيف تشكل المعلومات عملية التعلم المستمر
- التحليل: التقييم النقدي، وتقسيم المعلومات إلى أجزاء ومقارنتها بمعلومات أخرى
- التوليف: إظهار التكامل المناسب مع المعلومات الأخرى
- التقييم: الحكم على جودة المعلومات في ضوء العمليات الأخرى

الأيدي/الحركية النفسية والسلوكية

- الإدراك: رؤية ما يحدث من أجل تكرار الفعل بصورة مناسبة
- الضبط: أداء فعل أساسي معين (بالمعرفة والثقة والاتزان) لأجل تكراره (على سبيل المثال، تسديد كرة السلة أو تمرير كرة القدم)
- التوجيه: اتباع نموذج أو السماح للمدرب بتوجيه الأداء
- الآلية والاستجابة المعقدة: تكرار الفعل بانتظام ونجاح
- التكيف: تغيير الأفعال في مواجهة السياقات والتحديات الجديدة
- التوليد: ابتكار حركة/مهارة جديدة بناءً على ما تعلمه المرء

القلب/العاطفة أو لإرادية

- الاستقبال: إظهار الرغبة في الاستماع
- الاستجابة: الإشارة إلى بعض الاستجابات الشخصية للمعلومات أو التحدي المقدم
- التقدير: قبول وتقدير المعلومات المقدمة
- التنظيم: الالتزام بالمعلومات المقدمة التي تغير طريقة تفكير المرء أو تصرفه أو حكمه
- التميز: السماح للمعلومات بتغيير نمط حياة المرء بطريقة منتظمة

إن طبيعة الطلاب والسياق الذي يعيشون فيه يحددان مستوى حدة أي نتيجة متوقعة. على سبيل المثال، يجب أن يكون الطلاب قادرين على تذكر مفهوم رئيس قبل أن يتمكنوا من تحليل معناه. وعلى نحو مماثل، يجب أن يكون الطلاب قادرين على ممارسة أساسيات عمل معين (رمي كرة السلة أو العزف على البيانو باستخدام عيدان تناول الطعام) قبل أن يتمكنوا من التكيف أو الارتجال في هذه الأفعال. وأخيرًا، يجب أن يكون الطلاب على استعداد على الأقل للاستقبال والاستجابة (على سبيل المثال، لدعوة إنجيلية) قبل أن يتمكنوا من الالتزام وتغيير حياتهم. تشير كل من هذه العمليات إلى أعماق مختلفة من النتائج التي قد يحاول أي منهج دراسي إدراجها. يدفع المعلمون في كثير من الأحيان إلى عمق الشدة من دون أن يسألوا عما قد يكون من المعقول توقعه أولاً. قد يحتاج المعلمون المسيحيون إلى قبول حقيقة مفادها أنه يتعين عليهم اكتساب الحق في أن يُسمعوا مرات عدة (الاستقبال للمحتوى المقدم والاستجابة له) قبل أن يتوقعوا من الناس الالتزام العميق بإعادة تنظيم حياتهم وتغيير أنماط حياتهم. إن تخصيص الأهداف والنتائج الصحيحة يوفر تصميمًا أقوى للمناهج الدراسية.

قد تكون الأنشطة غير الهادفة هي مصدر للترفيه، لكنها ليست تعليمًا. ولكن لا يمكن توقع كل الأهداف أو النتائج المقصودة. فوفقًا لعمل «إليوت إيزنر - Elliot Eisner»، لا يستخدم المنهج أهدافًا محددة فحسب، بل يتضمن أيضًا نتائج معبرة مصممة لتشجيع إبداع الطلاب (2002، 118-22). ويزعم إيزنر أن المنهج الدراسي ينبغي أن يعمل كمورد دينامي، يسمح للطلاب بإظهار نتائج إيجابية وإبداعية لم يتوقعها المصممون في الأصل. ومع ذلك، يتفق جميع المنظرين على أن كل منهج جيد يبدأ بأهداف محددة للطلاب أو برؤية للنتائج التي سيتحصل عليها الطالب أو يحققها.

الأسئلة المطروحة في عملية تصميم المنهج الدراسي

كما رأينا، فإن تصميم المنهج الدراسي، بالنسبة لموارد الكتاب المقدس للمجموعات الصغيرة أو الترتيب الكبير للخدمات داخل الكنيسة، لا بد أن يتعامل مع عدد من الاعتبارات الرئيسية. فعند تنظيم المادة، لا بد من معالجة سلسلة من الافتراضات المنهجية القائمة على الأسئلة الستة التي يستخدمها الصحفيون في جمع الأخبار: مَنْ، ماذا، متى، أين، لماذا، وكيف.

- مَنْ: مَنْ هم المتعلمون، وما قدراتهم؟
- ماذا: ما المحتوى، وكيف يؤثر ذلك في بنية الدروس؟
- متى: متى ستُدرس المادة ولأي مدة زمنية؟
- أين: أين توجد بيئة التعلم، وإلى أي مدى سيكون السياق ملائماً للتعلم؟
- لماذا: لماذا ندرس المادة، وما هدف خطة الدرس والنتائج المتوقعة من التعلم؟
- كيف: كيف ينبغي لنا أن نبني الدروس بحيث يكون هناك تدفق بين أنشطة التعلم المختلفة؟

من الواضح أن هذه الأسئلة يمكن الإجابة عليها في تسلسلات مختلفة. غالباً ما نحتاج إلى السؤال عن مَنْ، وماذا، ولماذا قبل أن نفكر في متى، وأين، وكيف. على سبيل المثال، تكشف نظرية التعلم السليمة أن الناس بحاجة إلى ربط المحتوى بالخبرة الشخصية لتحقيق التعلم الهادف. يستحضر الأشخاص المختلفون مستويات مختلفة من الخبرة إلى مهمة التعلم في التعامل مع أسئلة «مَنْ». يفهم المعلمون عموماً أن المنهج الدراسي الخاص بالأطفال يجب أن يتضمن خبرات تعزز نتائج التعلم. قد لا يتمتع الأطفال بتنوع غني من الخبرة للاستفادة منها، لكنهم يحبون الأنشطة التجريبية (أحد الأسباب التي تجعل التعلم الحسي مهماً جداً للأطفال). وعلى نحو مماثل، يدرك المعلمون أن الشباب يفضلون الدروس التي تربط المفاهيم والخبرات بمواجهة المعارف والخبرات التي تنمو بسرعة، في حين يفضل الكبار الدروس التي تعكس الخبرات التي اكتسبوها على مر السنين. إن مجرد فهم تلك العلاقة بين المتعلمين ومستويات خبراتهم من شأنه أن يشكل بقية خطة المناهج الدراسية.

◀ توصيل المنهج الدراسي

إن المنظرين يأخذون في الاعتبار النهج العام أو أسلوب تصميم المناهج الدراسية، بينما يختار مصممو المناهج الدراسية النطاق والتسلسل، فضلاً عن توظيف الأهداف التعليمية أو النتائج المقصودة. من الذي يقود الدرس؟ ما دور الطالب؟ كيف تتم عملية التعلم؟ تتكشف افتراضاتنا حول عملية التدريس/التعلم في طريقة توجيه الدرس للتعلم.

حدد المنظرون ثلاثة استعارات في الأقل لتصميم المناهج الدراسية وتقديمها. يتبع التصميم الأول استعارة الإنتاج للتعليم. يتصور هذا النهج، المستمد من العالم الصناعي لخطوط الإنتاج التي توفر سلعاً ذات جودة ثابتة، فيكون المعلم كمهندس اجتماعي ومنتمجه هو الطلاب من خلال مناهج دراسية محددة. يتحرك الطلاب خلال عملية التعلم بطريقة منطقية وموحدة تضمن أن كل عنصر من عناصر التعلم يعد الطلاب للمهمة التالية بنتيجة محددة مسبقاً. وقد

دافع عن هذا النهج منظرون مثل «رالف تايلر - Ralph Tyler» (1949)، وكثيرًا ما يبدو هذا النهج ميكانيكيًا، إلا أنه يقوم على عدد من الخطط التي تستخدم التعلم المتسلسل لاستنباط سلوكيات معينة.

أما النهج الثاني فهو استعارة النمو، المستمدة من نهج الدفيئة أو البيت الزجاجي. إذ فيه يُملَى على الطالب التعلم من خلال خبرات الحياة (يوفر المعلم الموارد). ورغم أن هذا النوع من التعلم قد يكون له نطاق ثابت (كما هي الدفيئة لها حدود لحماية الحياة النباتية)، فإن تسلسل التعلم يعتمد على فضول الطالب ودافعه. وقد ربط معلمون مثل «أ. س. نيل - A. S. Neill» (1960/1995) هذا النوع من تصميم المناهج الدراسية ببيئات تعليمية مفتوحة كما هو الحال مع سمرهيل، إذ يختار الطلاب أنشطة التعلم الخاصة بهم كل يوم؛ ولكن النهج غالبًا ما يتضمن مناهج دراسية تتناول موضوعات مثيرة أو نماذج تعلم يقودها الطلاب.

يحاول هذا النهج الأخير توظيف أفضل الأساليب السابقة من خلال استعارة السفر التي تؤكد التفاعل المتبادل بين المعلم (كمُرشد) والطالب (كمسافر)، إذ يقدم كل منهما الدعم المتبادل في التفاوض على المنهج الدراسي. كما هو حال رفقاء السفر في رحلة حج، يشارك كل من المعلم والمتعلم في موضوع معين ويستكشفانه، مما يسمح لمعلم الموضوع بتوجيه الرحلة حين يكتشف الطالب والمعلم رؤى جديدة ويصلان للمعنى معًا أثناء معالجة المعلومات وتحويلها إلى نمط تعلم جديد. يستقي المنظرون من عمل المعلمين جون ديوي (1938) وجيروم برونر (1963) وغيرهما ممن يشجعون حس الاكتشاف المتبادل الذي غالبًا ما يتشكل من خلال التصميم الضمني الموجود داخل موضوع التعلم نفسه.

وكما أُشير سابقًا، غالبًا ما يساعد نمط أسئلة الصحفيين في تحديد النتائج المقصودة وبنية تصميم المناهج الدراسية. يمكن لهذه الأسئلة نفسها أن تشكل خطط التدريس المستخدمة في تقديم المناهج الدراسية. يجب أن يتناول كل منهج دراسي سؤال «كيف» في اختيار أنشطة التعلم التي ستشغل المتعلم وتتفاعل مع المحتوى والأهداف والبيئة. قد يستخدم الدرس عددًا من أنشطة التعلم: حل المشكلات لتحقيق في مجموعات صغيرة، أو أنشطة قوية لتشجيع الدعم بين الأشخاص، أو التأمل الهادئ لتعزيز اكتشاف المعنى الشخصي. وهكذا فإن الدروس غالبًا ما تستخدم خطط تدريس تعود لعائلة أكبر من أساليب التعلم التي تكشف عن أسلوب معين أو منهجية محددة، بينما تستخدم تلك الدروس مجموعة واسعة من الأنشطة. تستعين «سارة ليتل - Sara Little» بعمل العديد من منظري التعليم في تحديد خمس من هذه العائلات التعليمية (1983، 40-85):

- معالجة المعلومات
- التفاعل الجماعي
- التواصل غير المباشر
- التنمية الشخصية
- العمل/التأمل

تؤثر كل من هذه الأساليب (أو عائلات خطط التعلم) في طريقة التدريس المنهجي، لذا يجب أن يتضمن تصميم المنهج المدرسي نط التنفيذ الخاص به.

معالجة المعلومات

تصف سارة ليتل معالجة المعلومات بأنها «الإيمان الذي يطلب معونة العقل» (1983). غالبًا ما تتضمن معالجة المعلومات أنشطة فكرية مثل: **تحصيل** الأسماء والحقائق، **تخزين وتنظيم** المعلومات، **إعادة صياغة** المعلومات كمفاهيم (ملخصات، توليف المعلومات، الدمج)، و**ربط** المعلومات بمفاهيم وخبرات أخرى (تكامل وتقييم أوسع). تعمل المنهجية العلمية كنموذج رئيس لهذه العملية إذ تُجمع الخبرة وتُنظم وتُخزن كبيانات للمقارنة والتكييف. تركز معالجة المعلومات على القدرة المعرفية للطلاب في هيكلة المعلومات المهمة واسترجاعها. توضح العديد من الخطط التعليمية هذا النهج:

١. تتضمن **المنهجية العلمية** عدة خطوات منطقية كما أشرنا سابقًا: إذ يقود عرض المشكلة أو اللغز إلى ملاحظة الظواهر؛ وهكذا تتكون فرضية باستخدام المنطق، والتي تدعو إلى الاختبار من خلال التجارب، والتي تؤدي بعد ذلك إلى بيانات جديدة (إما أن تترك أو تثبت) وغالبًا ما تؤدي إلى إجابة نهائية للمشكلة- أو للغز جديد يبدأ العملية مرة أخرى من جديد.

٢. قد يستخدم المعلمون **تنظيمًا مسبقًا** لتوجيه معالجة المعلومات. تساعد هذه المنصة الفكرية في فرز البيانات من خلال استخدام مخطط أولي ودليل دراسي وبيان ملخص افتتاحي أو مجرد استخدام التكرار (على سبيل المثال، الهلاك، والسعي، ووعد الخلاص)

٣. غالبًا ما يعتمد المعلمون على **الخطط الاستقرائية** لتصنيف الموضوعات الرئيسية من خلال الملاحظة والتحليل المنضبطين. يتبع هذا النهج ثلاث خطوات أساسية:

أ. تشكيل المفاهيم: أي سرد الموضوعات المنفصلة، وتجميعها في فئات، ووضع العلامات

ب. التفسير: الاستدلال والتعميم من خلال البيانات المصنفة

ج. التطبيق: صياغة بيان عام (فرضية) يُستكشف ويُتحقق منه من خلال المعلومات السابقة

٤. تؤكد بعض المدارس والفصول **التعليم المبرمج**، وهو نهج شائع وغالبًا ما يكون موجّهًا ذاتيًا للتعلم. ففي كل خطوة من خطوات عملية التعلم، يواجه الطلاب فرصة لاختبار معرفتهم بموضوع ما قبل الماضي قدمًا. وتؤكد خطة التعلم هذه رد الفعل الفوري. ويؤكد المنهج التكرار واستخدام مصطلح أو مفهوم في مجموعة متنوعة من المواقف لضمان الفهم. كما يجب على الطلاب اجتياز مستوى واحد للتقدم إلى المستوى التالي، وغالبًا ما يتضمن الفصل الدراسي «اختبارًا أوليًا» لتحديد المعرفة السابقة التي يمكن استخدامها للمقارنة في نهاية الدور التعليمية.

إن عائلة معالجة المعلومات تلك مهمة في تشكيل الخبرة لتصل إلى شيء يمكن للطلاب الاستفادة منه، وكثيراً ما تعمل كوسيلة للتمييز بين ردود الفعل الشخصية، التي تعبر عن القيم أو المشاعر دون معرفة، والتعليقات المستنيرة، إذ تشمل القيم أو المشاعر آراءً مستنيرة وتأملية.

التفاعل الجماعي

خذ لحظة لإدراج جميع المجموعات المختلفة في كنيسة معينة واسأل: هل تقوم جميعها بالتدريس؟ ربما يستمر التعلم، ولكن هل تظهر المجموعات خطة تعليمية معينة ومقصودة حقاً؟ إذا كان بإمكانك الإجابة بنعم، فأنت في طريقك إلى تحديد ثاني خطة تعليمية رئيسية. يدور الافتراض الأساسي في هذه العائلة حول الاعتقاد بأن التعلم يحدث بصورة أفضل عندما تشارك المجموعات معاً بدلاً من المساعي الفردية. يشتمل هذا النهج على أكثر من مجرد الممارسات الشخصية أو مهارات بناء المجموعة، كما يتحدى نموذج التعليم التقليدي أيضاً. يعتمد التفاعل الجماعي على مجموعة من عمليات التعلم المعرفية والعاطفية بهدف استكشاف معتقداتنا واختبارها وتعويضها في صحة الأشخاص الذين نثق بهم. ثمة خطر دوماً أن تصبح عملية المجموعة هذه مجرد علاج (مشاركة المشاعر لا الأفكار) أو جهل مشترك (معركة خبرات قصصية)؛ ومع ذلك، يثبت هذا النهج أنه قوي على وجه الخصوص مع التوجيه المناسب.

قد يختلف حجم المجموعة (النطاق الأمثل هو أربعة إلى اثني عشر شخصاً)، لكن دائماً ما تكون منهجية المجموعة تفاعلية للغاية. كما تشترك مثل هذه المجموعات في افتراضات مماثلة: الوحدة الأصغر تعكس الجماعة الأكبر (الاتساق داخل الكنيسة)، تتكون المعرفة (ثُبني) من خلال التفاعل بين الأشخاص بدلاً من جلبها بعيداً عن المجموعة، يعتمد الدافع بصورة أقل على الرغبة الفردية مقارنة باحتياجات المجموعة. قد يكون من الصعب التنبؤ بالنتائج أو التحكم فيها، لكن التفاعل سيؤثر في كل من المجالات المعرفية والعاطفية عندما يعمل المعلم كمورد ماهر ومرشد. توضح العديد من الأساليب هذه الخطة.

١. يتحقق النهج الأكثر عمومية في أي وقت تتولى فيه المجموعة مهمة تعليمية معينة باستخدام التحقيق الجماعي لإنجاز مشروع. عندما تشارك المجموعة في التخطيط والتفويض والقيادة بغض النظر عن التحدي، فإنها تحاكي التعلم الجماعي أيضاً.
٢. يظهر نهج ثانٍ عندما تقرر المجموعات التعلم من خلال المحاكاة أو دراسات الحالة. وهكذا تضع المجموعة سيناريو أو استخدام حدث سابق أو خيالي في خطة التعلم تلك، بدلاً من مهاجمة مشكلة قائمة. عادةً ما يشتمل هذا النهج على عدة خطوات منفصلة:
 - أ. **التوجيه والإعداد:** ربط السيناريو بوحدة الدراسة الأوسع؛ وضع قواعد للعرض والتفسير بالإضافة إلى الأدوار المختلفة المفترضة؛ إجراء دراسة أو بحث

ب. **تقديم وتنفيذ المحاكاة أو دراسة الحالة**

ج. **الإحاطة:** غالباً ما تركز على كل من مقدم العرض والمشاركين، وقد تتضمن الأسئلة

قضايا عاطفية بالإضافة إلى قضايا حل المشكلات؛ قد يكون من المناسب طرح سؤال

«ماذا شعرت؟» مثل «ماذا تعلمنا؟»

٣. قد يتحقق تقدم المجموعة فيما يخص دراسة معينة، بما في ذلك دراسة الكتاب المقدس المتعمقة. يعد التحضير الفردي مفيداً (يوافق كل عضو على قراءة المقطع المحدد ثلاث إلى أربع مرات مسبقاً، ويميّز الأفراد المقطع من خلال الرؤى والأسئلة). ومع ذلك، تحدث عملية التعلم البناءة حقاً عندما تجتمع المجموعة لمناقشة وجهات النظر والتحقيق في الأسئلة. بالإضافة إلى ذلك، غالباً ما يوفر القادة موارد تكميلية لاستخدامها أثناء الدراسة الجماعية الفعلية. إذا لم تكن الموارد متاحة في الموقع المخصص، فقد يتشارك الأعضاء في بحث مسبق. يُقدم ملخص للدراسات الفردية وتُستكشف فمغ بدء الاجتماع؛ ثم تعمل المجموعة على الوصول لإجماع عام حول المقطع وتنتقل إلى التطبيق المحتمل للمقطع.

وهكذا كما ترى، يمكن استخدام عدد من الأساليب للمجموعات الصغيرة. وقد أشارت «روبرتا هيسستينس - Roberta Hestenes» أنه يمكن استخدام المجموعات الصغيرة للدراسة المتعمقة، لتوجيه المشاركة الشخصية والتنمية، لخدمة الآخرين، أو للتلمذة المسؤولة (1983، 25-26). وهكذا فإن جودة التفاعل توجه العملية إذ قد يتحقق التعلم الموجه في كل من هذه البيئات، في حين أن المجموعات المختلفة قد يكون لها أهداف مختلفة.

التواصل غير المباشر

غالباً ما تعتمد الخطط التعليمية داخل العائلة على لحظات الإدراك نتيجة المواجهة إذ نتقابل مع الإيمان أو يأسرنا، على غرار عملية الاكتشاف التي ناقشناها في الفصل التاسع. يحاول المعلمون المسيحيون تنمية المعرفة التي تخترق أعماق كياننا وتقود إلى وعي ذاتي جديد. تعمل الطريقة غير المباشرة عمداً على تعزيز لحظات الإدراك الذاتي المتكامل عندما تتجمع الأجزاء المختلفة معاً كصورة كاملة ذات شعور غني بالوحدة والانسجام. كما سيستخدم المعلمون التدريس المكافئ (أي التدريس بالأمثال) أو يخلقون بيئات تشجع على الصدفة (الحوادث السعيدة). غالباً ما تركز خطط التدريس على التمارين الجمالية للاكتشاف، مثل الأشكال المنحوتة من كتلة من الجرانيت عبر جهود النحات. يدرك المعلمون المسيحيون أنهم لا يمتلكون أي ضمان بأن الأساليب غير المباشرة ستقود إلى المواجهة. إن عدم اليقين والمخاطرة يشكلان جزءاً من عملية التدريس هذه، ومع ذلك فإن المعلمين على استعداد للتعمق في طريقة تؤكد الحدس والخيال والشعور لأن التعلم الذي يحدث من خلال هذه الطريقة يحمل معنى شخصياً للطالب. قد يستخدم هذا النهج عدة خطط كالآتي:

١. تشكيل الصلصال (أحياناً نطلب من الطلاب التشكيل معصوبي العينين)

٢. الكتابة/الرسم بأيدينا الأخرى

٣. سرد القصص بصيغة الأمثال أو المفاجأة: على سبيل المثال، بدء قصة مفتوحة النهاية متروكة للطلاب

٤. استخدام التمثيلات الفنية (الأغنية أو الرسم) التي تصور الأفكار التقليدية بطرق غير معتادة

٥. استخدام القصص والروايات المدهشة (على سبيل المثال، كتابات سورين كيركيغارد - Søren Kierkegaard)

عند الدخول في هذه الخطط، يتساءل المعلمون أحياناً، «هل نحن نعلم حقاً؟» والإجابة بالطبع، يجب أن تكون نعم، إذ رغم أنهم لا يستطيعون التنبؤ بالنتائج باستخدام العملية غير المباشرة، فإن المعلمين يعتمدون خلق الفرصة للحظات اكتشاف غير متوقعة. في واقع الأمر، إن محاولة التحكم في النتيجة تعكس نمط التلاعب أكثر من كونها تعليمًا. ويكمن مفتاح هذه العائلة التعليمية في خلق مساحة للحظات البقطة والمواجهة. وهذا النهج، الذي يرتبط غالبًا بالذكاء المتعدد، يؤكد العديد من الطرق البديلة للمعرفة (Bruner 1970; Eisner 1985) التي تقود إلى زيادة الوعي بالذات والعالم.

التنمية الشخصية

تعمل عائلة التنمية الشخصية من الخطط التعليمية على إشراك الأشخاص الذين يدركون وجودهم الشخصي ودعوتهم العملية. وترتكز الأهداف الضمنية لهذه الجهود على الوعي الذاتي الشخصي وتحقيق الذات الذي يريده الله للفرد. يركز التدريس على التنشئة والنمو، إذ ينظر المعلمون إلى الحياة كاستمرارية بدلاً من الأحداث المنفصلة على طول مسار الحياة. غالبًا ما يصف المعلمون المسيحيون الحياة بأنها رحلة أو حج، وتؤكد التنمية الشخصية مشاركة الطلاب (مع المعلم كمشارك في التعلم أو مرشد أو مساعد). وهي تتضمن الخطط الآتية:

١. المهام التعبيرية (الفن، والأغنية، والكتابة الإبداعية، والمرثيات، وما إلى ذلك) التي تعزز الأنشطة الشخصية.

٢. تمارين تدريب الوعي (المشي «الواثق» معصوب العينين، وتدوين اليوميات، والصور الشخصية، والخلوات الصامتة) التي تركز على العلاقات بين الشخص وغيره وبداخل نفسه.

٣. غالبًا ما يستخدم الطلاب أشكالًا من أمهات التعلم الذاتي، أو الإرشاد، أو التوجيه الروحي في لقاءات فردية مع المعلمين المسيحيين الذين قد لا يكون لديهم مهام تعليمية محددة ولكنهم يستجيبون للمخاوف الشخصية.

٤. قد يستخدم المعلمون التفكير المجازي (التشبيهات) لإطلاق العنان للإبداع البشري. قد يتضمن تمرين افتتاحي بسيط في الفصل العبارة التالية: «الإنجيل يشبه _____ لأنه _____».

قد تستخدم هذه العائلة من الأساليب أحيانًا فنية لتطوير الوعي الذاتي بالإضافة إلى الشعور بالإنجاز والتقدير، ولكن نادرًا ما يتوقع المعلمون لقاءات غير متوقعة. في حين تتضمن هذه الخطط محاولات مقصودة لربط الشعور والتفكير بشكل إبداعي، فإنها تخاطر أيضًا بخطر التفكير (والشعور) السطحي عند فصلها عن محتوى أو تخصص معين.

العمل/التأمل

تبدأ عائلة التعلم النهائية، العمل/التأمل، بافتراض أن التلمذة تنطوي على فعل الحق (أي التعلم من خلال العمل). يفترض المعلمون المسيحيون أن الوعي يتبع الخبرة (تميل إلى إضفاء المعنى على السلوك). ومع ذلك، فإن الوعي الشخصي وحده لا يكفي. يجب أن يرتبط المعنى الشخصي وراء ما يعتقد المرء بما يفعله، وإلا تصبح قناعاتنا أفكار وآراء فارغة من دون التزام («الإيمانُ أيضًا بدونُ أعمالٍ ميّتٌ» [يعقوب ٢: ٢٠]). المصطلح العامل في عائلة التعلم هذه هو مفهوم الممارسة، أو التأمل في العمل. يستخدم المعلمون استعارات التدريس إذ تنشأ الممارسة التأملية بصورة طبيعية، مثل العبادة، والإدارة، والتلمذة اليومية. تظهر الفرص التعليمية في البيئات النشطة: التعليم التبشيري، والخدمة الرحيمة، ومجموعات التلمذة، ومجموعات العمل المسيحية، وفرق المسؤولية، ومجموعات الخدمة الكنسية، والتعليم الميداني/ التدريبي. تتضمن المكونات الرئيسة دائماً عملية منتظمة من المشاركة النشطة والتأمل. ربما تكون المنهجية الأكثر شهرة داخل هذه العائلة هي عمل ديفيد كولب (1984). يشدد كولب على دورة التعلم التجريبي التي (١) تبدأ بالنشاط/الخبرة اليومية، (٢) تنتقل إلى التأمل، (٣) تتضمن مفاهيم البناء (بناءً على التأمل ولكن أيضاً في محادثة عن المفاهيم المجردة للماضي، ما يسميه ديوي «التجربة المحمولة من الماضي» (Dewey 1963, 42)، و(٤) تنتهي بالتطبيق العملي للمعرفة لخلق خبرات جديدة حتى يتمكن الناس من بدء دورة التعلم مرة أخرى.

تضفي خطط العمل/التأمل المتعمد قيمة أينما كان الناس منغمسين ومتحدين للتفكير في معنى هذا الانغماس:

١. إحاطة حول بعض الأحداث الخاصة
 ٢. أوقات التأمل في الخدمة في مجموعات صغيرة
 ٣. فصول خاصة تغمر الطلاب في بيئة جديدة (الانغماس الحضري)
 ٤. اجتماعات مجلس الإدارة التي تدرس فيها قيادة الكنيسة السياسات والخدمة
 ٥. خطط شخصية تشجع الناس على التفكير في الدعوة
 ٦. فرص للمشاركة في الشهادة/الامتداد المسيحي والتأمل فيهما
- تستخدم إحدى الخطط التعليمية البارزة، طريقة AAAR، وهي عملية من أربع مراحل لضمان كل من الاستعداد والتأمل في أثناء أوقات المشاركة في الخدمة.
١. الوعي. يختار الطلاب تحدياً معيناً ويسألون، «ماذا يقول الإنجيل عن هذه المشكلة أو التحدي؟»

٢. التحليل. يتعمق الطلاب في تقييم دقيق وشامل لجميع العوامل المؤثرة في هذه القضية.
٣. العمل. يطور الطلاب خطة عمل لمعالجة التحدي وينفذونها.
٤. التأمل. يتعمق الطلاب في ملاحظة دقيقة لنتائج خدمتهم ويناقشون آثارها، أثناء الخدمة وبعد النشاط بوجه خاص.

يكشف نهج العمل/التأمل عن مشكلة تقليدية في العديد من جهود الخدمة: الافتقار للإحاطة بالوضع بعد تميم الخدمة. يروي «ويليام مايرز - William Myers» قصة حقيقية

لقادة الشباب في الضواحي الذين خططوا لمغامرات حماسية للشباب الأثرياء التنافسيين. بعد أحد هذه المناسبات (بهدف إثارة التعاطف مع الفقراء)، سأل مايرز فتاة عن تجربتها. ذكرت الفتاة أنها تعلمت أنها بحاجة إلى العمل بجدية أكبر في الحياة حتى لا ينتهي بها الحال مثل «هؤلاء الناس» (79-77، 1991). يسمح الاندماج التأملي أثناء وبعد الخدمة للمعلمين بمساعدة الناس على التحقق من المواقف والنتائج في الوقت المناسب لمساعدة الطلاب على ممارسة التلمذة الأمانة بصورة صحيحة.

تعليم «العائلات»

تتفاعل الخطط التعليمية مع خطة المناهج الدراسية، وغالبًا ما تؤثر في كل من التصميم والاستقبال. يفضل المعلمون المسيحيون عمومًا عائلة أو اثنتين من العائلات التعليمية بناءً على تفضيلات التعلم الشخصية ومستوى الراحة. ينبغي للمعلمين أن يشعروا بالتشجيع على تطوير نقاط القوة هذه في التدريس مع الحرص على تطوير أساليب وخطط أخرى من وقت لآخر. وقد يحاول المعلمون في بعض الأحيان دمج العائلات المختلفة من أجل تصميم منهجي أكثر شمولاً. ومع ذلك، يجب أن تدرك أن كل خطة مصممة لتحقيق أهداف مختلفة، لذا على المعلم تطوير إيقاع في التخطيط للدروس يحترم مقصد الأساليب المستخدمة.

الخلاصة

تتحقق التلمذة الأمانة عندما نستخدم نمط أسئلة الصحافي لتصور تصميم منهجي سليم وإعداده والتعمق في النهج أو نمط الاستقبال أو الخطط التعليمية التي تلبى الاحتياجات المحددة لجماعتنا وتجمعائنا الدينية. قد يتساءل المرء عما إذا كانت ثمة مبادئ عامة توجه كل من اعتبارات التصميم والتنفيذ للتعليم المسيحي. هل تخدم خطط تدريس معينة الكنيسة بأمانة أكثر من غيرها؟ هل ثمة إرشادات تصميم محددة؟ في حين أن فرض منهج محدد أمر خطير (لا توجد خطة واحدة للتعليم المسيحي تناسب الجميع)، قد يكتشف المرء بعض الأدلة من الفصول السابقة.

على سبيل المثال، إذا علمنا أن الكتاب المقدس يقدم في المقام الأول دورًا سرديًا، فيجب أن نفهم أن جهودنا لربط التجربة والتعلم تبدأ بالاهتمام بعالم السرد لطلابنا. يشجع مثل هذا الفهم على توفير خبرات تشكيلية معينة للأطفال تترسخ في القصة الكتابية (Pritchard 1992)؛ كما يشجع أيضًا الروابط العلائقية الفدائية بين الشباب والقصة المسيحية (Root 2007)؛ وطرح الأسئلة مع البالغين تتحدى افتراضاتهم عن الحياة، حتى يتمكن البالغون من إعادة توجيه حياتهم على نحو تأملي داخل السرد الكتابي (Groome 1980). إذا أخذنا على محمل الجد الدور العلائقي لله في لاهوتنا الويسلي، فإن أسلوب تعليمنا سيكون تفاعليًا، ليس فقط بين المعلم والطالب، ولكن أيضًا مع التوجيه العلائقي للروح القدس طوال الحياة بينما نتعمق في رحلة التعلم.

عندما نثير قضايا تتعلق بالمنهج الدراسي الكلي، نكتشف من السرد الكتابي ومن تاريخ الكنيسة أن حياة الجماعة بأكملها، بما في ذلك شركتها مع المجتمع، تشكل بيئة التعلم. وكما هو الحال مع «ماريا هاريس - Maria Harris» (1989) وروبرت بازمينو (2008، 46)، نبدأ بالتأمل

في حياة الكنيسة في العبادة والشركة والتعليم والخدمة والشهادة، حيث إن جميع هذه المجالات الخاصة بالجماعة تخدم تصميم مناهجنا الكلية. بالإضافة إلى ذلك، عند تطوير المنهج الدراسي الجزئي، فإننا ندرك دعوة الله لتعليم ليس فحسب الكتاب المقدس بأكمله (الشرعية) ولكن أيضًا الحياة التاريخية وفكر شعب الله، فضلاً عن تداخل جهودنا الحالية في عيش حياة مسيحية. يشمل نطاقنا تعليم الكتاب المقدس وتاريخ الكنيسة والعقائد والقضايا اللاهوتية الأساسية في الحياة المسيحية. غالبًا ما يتولد تسلسلنا هذا من إيقاعات الكنيسة نفسها، بما في ذلك حياة العبادة والمواسم الكنسية (من المجيء إلى العنصرة، ومن عيد الميلاد إلى عيد القيامة)، والتي تتحد لتروي قصة إنجيل الرب يسوع بينما تعيش الكنيسة حياتها معًا.

أخيرًا، عندما نسعى إلى تحقيق أهداف معينة أو نتائج نستهدفها، فإن قناعتنا الأساسية بقداسة القلب والحياة يجب أن تدفعنا إلى قيادة الناس لاكتشاف ما يعنيه معرفة وعيش وقبول (بالرأس واليدين والقلب) محبة الله في المسيح. نحن نصلي مع بولس لكي «تَسْتَطِيعُوا أَنْ تَدْرِكُوا مَعَ جَمِيعِ الْقِدِّيسِينَ، مَا هُوَ الْعَرَضُ وَالطُّوْلُ وَالْعُمْقُ وَالْعُلُو، وَتَعْرِفُوا مَحَبَّةَ الْمَسِيحِ الْفَائِقَةَ الْمَعْرِفَةَ، لِكَيْ تَمْتَلِئُوا إِلَى كُلِّ مِلءِ اللَّهِ» (أفسس ٣: ١٨-١٩).

وعندما نتعمق في الخطط التعليمية المختلفة، يتعين علينا أن نسأل كيف يمكن لكل منها أن تكون وسيلة للنعمة بالطريقة التي يستخدم بها الروح القدس هذه الممارسات لإيصال نعمة الله وقيادتنا نحو التشبه بالمسيح. وفي كل هذه الخطط، يمكننا تنظيم خطتنا التعليمية حول الفئات الثلاث الكبرى للتشكيل والتمييز والتحول داخل حياة تجمع ديني أو مجتمع معين. ويبقى هدفنا: الشركة في وسائط النعمة من أجل أن نصبح وسيلة للنعمة لأجل الله.

تصميم التلمذة الأمنية وسط الجماعة

لقد تعمقنا في مفاهيم التعليم المسيحي وسياقاته؛ كيف نبدأ أن نرتقي إلى ممارسة التلمذة الأمنية وسط الجماعة وسياقات الخدمة الأخرى؟ يعيد هذا القسم الثالث النظر في مجالات التلمذة الثلاثة لدينا- التشكيل والتمييز والتحول- من منظور جماعة الإيمان.

لقد بدأ كل فصل من الفصول السابقة بسيناريوهات تخيلية لمساعدتك على استكشاف افتراضاتك وعاداتك. يقترح هذا التدريب أن نبدأ بتحديات الخدمة، ونتمعن إدراكنا، ثم نمتحن هذه المعرفة بالموارد المقدمة في النص المقدس لكي نرتقي استجابة أكثر أمانة. وهكذا ستتخذ الفصول الثلاثة التالية نهجًا مختلفًا بعض الشيء، إذ فيه تطرح أولاً سؤال إلى أي مدى ترى التشكيل أو التمييز أو التحول يحدث وسط جماعتك، ثم تقترح تعبيرات ممكنة عن هذه المجالات للتلمذة الأمنية في الكنيسة المحلية.

وهكذا، فإن الملاحظات المقدمة تعد اقتراحات إلى الكنيسة العامة التي عليها بدورها توضيح لمؤمني الكنائس المحلية وسياقات الخدمة. بالإضافة إلى ذلك، ندرك أن المناهج الثلاثة للتلمذة الأمنية، رغم كونها منفصلة، تتقاطع غالبًا إذ تصل ممارسات التعليم المسيحي والبرامج والخطط إلى أكثر من هدف واحد. نحن نرتقي التلمذة الأمنية كدوائر متداخلة متحدة المركز؛ يجب أن يكون لكل بيئة أنشطة متداخلة تعمل على تنوير وتعزيز محاولتنا الجماعية لاستخدام وسائل النعمة.



تشكيل جماعة الإيمان

مقدمة

لتفكر لحظة فيما تعلمته بالفعل عن التشكيل. أين ترى هذه العملية تتم في كنيسةك المحلية أو سياق خدمتك؟ كيف تطور خطط التشكيل التي قد تساعد على دفع الشعب نحو التلمذة الآمنة؟

إذا لم تكن حاليًا في سياق الخدمة، ففكر في السيناريوهات التالية:

- تخيل أنك قس ويسألك مؤمن حديث الإيمان عن «ما أهم سُبُل النمو الروحي؟» تجيب بالقول إن أهم أشكال النمو الروحي تتم عبر عملية التشكيل الجماعي. وهكذا يسأل المؤمنون الجدد: «ما جوانب التشكيل الجماعي التي تقترحها؟» ما جوانب التشكيل الجماعي التي تحددها لحديث الإيمان باعتبارها الأكثر أهمية؟
- تخيل أن أفضل صديق مؤمن لديك يعتقد أن المشاركة في العبادة من أجل النمو كمؤمن غير ضرورية. إنه يعتقد بإمكانية مشاهدة الخدمة الكنسية على التلفزيون وقراءة الكتاب المقدس وحدها للنمو روحيًا. هل توافقه أم لا؟ إذا كنت لا توافق، فما الذي ستخبره به على أنه جوهر التشكيل المسيحي؟
- تخيل أنك تشارك كنيسة ما الإفخارستيا كل أسبوع. ويقول لك أحد أصدقائك الذين يحضرون العبادة معك: «لا تروق لي الشركة أسبوعيًا لأنه يصير طقسًا اعتياديًا ويفقد معناه مع الوقت». هل ستوافقه أم لا؟ ولماذا؟

يعتبر التشكيل الجماعي عنصرًا أساسيًا في التلمذة المسيحية إذ يشمل جميع جوانب حياة جماعة الإيمان التي تعزز تشكيل الإيمان. كما يهتم التشكيل الجماعي في المقام الأول بكيفية تشكيل ممارسات جماعة الإيمان وتشكيل الأشخاص وتغييرهم. تخدم الكنائس مهمة محددة، وتوفر حيزًا مقدسًا حيث يعد روح الله بالسكنى بين المؤمنين. تتمثل وظيفة التشكيل الجماعي في بناء وتشكيل جماعات الإيمان التي تخدم الله وتحب الأقرباء من أجل تحويل العالم. وهذا يعبر عن الجهد التعليمي الجماعي الذي يغذي الإيمان ويشكله داخل الكنيسة وحيث تتحقق شهادة الجماعة في وسط العالم (Foster 1994, 13).

تشكل جميع الأنشطة الموجهة داخل الجماعة الدينية، بما في ذلك العبادة والتعليم والخدمة والإرسالية في العالم، جوانب أساسية للتلمذة المسيحية وإعدادات التشكيل الجماعي. كما تشمل التلمذة نقل تقاليد الإيمان المسيحي من خلال الذاكرة الجماعية (Nelson 1988)، ورعاية التشكيل والتعليم (Westerhoff 1978)، وتشكيل الهوية والدعوة (Seymour 1982).

يشمل التشكيل الجماعي الحياة الكاملة للجماعة. وهكذا لا تشمل التلمذة الأمنية فهم الأغراض الأساسية للتشكيل الجماعي فحسب، بل تشمل أيضًا التعمق في عمليات تشكيلية محددة تشكّل الحياة المسيحية بانتظام.

◀ أهداف تشكيل جماعة الإيمان

تتمتع كل جماعة محلية بشخصية وتاريخ فريدين يشكلان كيفية إيمان الناس وممارستهم لإيمانهم. تنبع هذه الهوية الجماعية من ارتباطها بإحدى المجموعات المتنوعة من التقاليد والطوائف الدينية، والتي يعكس كل منها جانبًا معينًا من رؤية الكنيسة ورسالتها.

إن التشكيل الجماعي يوفر أولاً ذاكرة جماعية. فكل شخص يتكون ويتشكل من خلال التقاليد الكتابية واللاهوتية التي تُسلم إليه. والتجمعات الدينية هي السبيل الأساسي لنقل المعتقدات والممارسات المهمة - مثل «من نحن» و«ما نؤمن به» إلى الجيل التالي. وتتضمن الذاكرة الجماعية الاعتراف بمكانتنا في التقاليد الدينية وكيف سيُسلم هذا التقليد إلى الجيل التالي. ويعرب «تشارلز فوستر - Charles Foster» عن قلقه من أن الجماعات تستمر في خسارة الذاكرة الجماعية، وخاصة مع فقدان التواصل عبر الأجيال والافتقار إلى الولاء لتقاليد دينية معينة (1994، 23-24). كما تفقد الجماعات ذاكرتها مع الزيادة الكبيرة في عدد الأشخاص الجدد الذين يحضرون الكنيسة. وهكذا، فإن أحد الأهداف والمهام الأساسية للتشكيل الجماعي هو إدراك الذاكرة والحفاظ عليها وتطويرها.

وهكذا يصنع التشكيل الجماعي كذلك الجماعة. وقد أصبح هذا أكثر صعوبة في الجماعات التي تشكلت أو تأثرت بعقلية غربية فردية، والتي تؤثر في الطريقة التي ينظر بها المسيحيون إلى الإيمان. إن العديد من المسيحيين يحافظون على إيمان خاص بهم، معتقدين أنهم لا يحتاجون إلى أشخاص آخرين أو الكنيسة ولا يتحملون أي مسؤولية تجاههما. ويرجع جزء من سبب هذه النظرة إلى التفتت المستمر للحياة المزدهمة بالعمل والمدرسة والأسرة والكنيسة (Bettsworth 1990، 81-84; Putnam 2001). ويمكن للجماعات أن تتعامل مع هذه التحديات من خلال خلق الجماعة ذاتها، فالجماعة الأصيلة تحطم التشرذم والفردية وتوفر موضعًا للقبول. وهكذا تشترك الجماعات في تراث مشترك ينشأ عن محبة الله ونعمته ويربط بين جميع الأعمار والمجموعات المتنوعة. كما تسمع الجماعة المسيحية قصة الله الموجودة في الأسفار المقدسة وتعيش بطريقة أمينة لتلك القصة. وتساعد ثلاث وظائف مهمة للتشكيل المسيحي في تشكيل الجماعة، وهي: مشاركة قصص الإيمان، وتغذية العلاقات بين الأجيال، وممارسة أسلوب حياة جماعي تشاركي (Foster 1994، 70-76).

- إن مشاركة القصص جزء لا يتجزأ من مفردات الكنيسة. إذ إن رواية القصص تساعد الناس على التواصل على نحو يشكل إيمانهم ويكونه. غالبًا ما تنفي الأساليب الرسمية للتعليم الجماعي أهمية القصص، لكن التلمذة الأمنية تتضمن رواية قصص الإيمان الفردية والجماعية كونها وسيلة للتشكيل.

- إن تغذية العلاقات بين الأجيال توفر لكل جيل الفرصة للتعلم من الآخرين. كما تعزز الحياة الجماعية الأنشطة لجميع الفئات العمرية، مما يوفر فرصاً للتشكيل بين الأجيال، إذ يرفع الكبار الأطفال والشباب ويقدمون نماذج للتمذة الآمنة؛ وتجلب الأجيال الأصغر وجهات نظر جديدة وطاقة جديدة للبالغين الذين يستمعون ويتعلمون. يتضمن التشكيل الجماعي فرصاً لجميع الأعمار للعبادة والتعلم والخدمة معاً. قد يكون هذا تحدياً لبعض الجماعات الدينية التي لديها خدمات منفصلة للفئات العمرية، لكن التلمذة الآمنة تتضمن إيجاد وسائل إبداعية لدمج جميع الأجيال.
 - يتضمن تشكيل جماعة الإيمان ممارسة أسلوب حياة جماعي تشاركي، إذ تتطور عادات ومعتقدات وسلوكيات محددة مع ممارسة الإيمان في سياق الكنيسة. يتضمن التشكيل الجماعي التشاركي المشاركة في ممارسات الكنيسة بصفتها جماعة. وتشمل هذه الممارسات أعمال العدالة الاجتماعية والخدمة، ورعاية المشردين، ومدارس الأحد. إن ممارسة المشاركة في وسائل النعمة المؤسسية تشكل جوهر تشكيل الإيمان والجماعة المسيحية. إن شركتنا في جسد المسيح تشكل إيماننا.
- أخيراً، يحض التشكيل الجماعي على الاستقصاء اللاهوتي. غالباً ما ينظر أبناء الرعية إلى اللاهوت باعتباره نظاماً تجريدياً لأساتذة الكتاب المقدس واللاهوتيين. ومع ذلك، فإن اللاهوت تطبيقي للغاية ويجد موطنه الحقيقي وسط شعب الله. فتشكيل جماعة الإيمان يعد السياق الذي يصنع فيه الناس معنى للحياة والإيمان في صراعهم مع القضايا والأسئلة اللاهوتية العميقة. إذ يختبر الناس اللاهوت بخدمة الله والقريب بأمانة. تدعو التلمذة الآمنة المعلمين إلى توفير مساحة آمنة للتأمل اللاهوتي، حتى يتمكن الناس من فهم الأسئلة والصراعات العميقة الخاصة بإيمانهم.
- يحتاج المعلمون المسيحيون الذين يخدمون في الجماعات إلى إيلاء اهتماماً خاصاً لتطوير الذاكرة الجماعية، وخلق مجتمع أصيل، وتشجيع الاستقصاء اللاهوتي، والجوانب التشكيلية للحياة الجماعية.

◀ الكتاب المقدس كوسيلة تشكيل

يؤمن المسيحيون أن الكتاب المقدس له سلطة على الإيمان والأعمال، إذ يجد المسيحيون في قراءة الكتاب المقدس الإرشاد والإلهام والمعرفة لعيش إيمانهم. يعتقد المسيحيون أن الأسفار المقدسة توفر إعلان الله المحدد المعطى من خلال الإلهام الإلهي. كما يؤمنون أن الكتاب المقدس محور التشكيل المسيحي. غالباً ما كان المسيحيون يقرؤون الكتاب المقدس لمجرد الإلمام بمعرفة مجردة. إذ كان الكتاب المقدس يُستخدم كوسيلة للإرشاد والتدريس وتقديم المعلومات فحسب. يقول «روبرت مولولاند - Robert Mulholland»: «نحن غالباً ما نبحث عن بعض المعلومات التي من شأنها أن تعزز فهمنا للإيمان المسيحي من دون تحدي أو مواجهة للطريقة التي نعيش بها في العالم» (52، 2001). في القرون الأخيرة، كانت الممارسات التفسيرية للدارسين الكتابيين تميل إلى التركيز على ما يعنيه النص، حين كُتبت هذه النصوص في سياقات تاريخية معينة ولأجلها.

هذه الأساليب للتعامل مع الكتاب المقدس غالبًا ما تركت الكنيسة تتساءل عما إذا كان الكتاب المقدس قد يقول أي شيء في البيئات المعاصرة. يزخر التفسير التاريخي بوسائل لقراءة النصوص الكتابية وفهمها في سياقاتها الأصلية ولكنها تفتقر إلى رسالة جديدة تتفاعل مع الحاضر. غالبًا ما تكون التأكيدات العاطفية بشأن سلطة الكتاب المقدس جوفاء بالنسبة إلى الجمهور المعاصر (Thompson 2008, 1-3).

في الآونة الأخيرة، اكتسب علماء الكتاب المقدس اهتمامًا متجددًا بتفسير الأسفار المقدسة وقراءتها باعتبارها وسيلة للتحوّل بدلاً من المعلومات. الكتاب المقدس يقدم ما هو أكثر من معلومات؛ إذ إنه يشكل ويحوّل من خلال التشبع بالمعرفة الواردة فيه، أي الأسفار المقدسة (Stevens and Green 2003, x). لقد كُتب الكتاب المقدس للكنيسة، أي شعب الله في جميع العصور. يكتب «ستيفن فاو - Stephen Fowl» ويقول: «تشكل جماعات الإيمان بالكلمة والأسرار لقراءة الأسفار المقدسة في ضوء غايتها الصحيحة في المسيح» (2006, 127). الكنيسة هي المكان الذي يتشكل فيه المؤمنون بتفسيرهم الأسفار المقدسة على أنحاء تعزز قصد التشبه بالمسيح. يمكن لأي شخص، بغض النظر عن مستوى خبرته الكتابية، أن يقرأ الكتاب المقدس ويتقابل مع الله. إن الانتقال من النهج التاريخي (المركز على النص) إلى النهج السردى (المركز على القارئ) للتفسير يستند إلى افتراض أن الأسفار المقدسة الموحى بها يمكن تفسيرها في سياق الجماعة المسيحية.

تتضمن القراءة التشكيلية الانفتاح على النص، إذ نسعى في قراءة الكتاب المقدس إلى السماح للأسفار المقدسة بالدخول في حياتنا، ومخاطبتنا، ومواجهتنا. وهكذا تدعو القراءة التشكيلية النص إلى اقتيادنا وتشكيلنا، بدلاً من إتقان النص عبر الدراسة. نأتي إلى النص منفتحين على الاستماع، والتلقي، والاستجابة، وخدمة الأسفار المقدسة. كما تؤكد «ساندرا شنايدرز - Sandra Schneiders» أن الروحانية الكتابية تشير إلى عملية تحويلية للمشاركة الفردية والجماعية مع النص الكتابي. يمكن لغير المتخصصين التعامل مع النص، ليس بوصفه سجل تاريخي أو حتى وسيط أدبي، ولكن لكونه كلمة الله (2002, 136). إن التحليل التاريخي والنقدي لا يقود دائماً إلى التحوّل، لكن القارئ الموضوعي يتحول دائماً بكلمة الله، من خلال عمل الروح القدس. سيجد المؤمنون الذين يقرؤون الكتاب المقدس من أجل التحوّل حماسة وطاقة متجددة. تدعو القراءة التشكيلية المعلم المسيحي إلى المساعدة في تطوير الممارسات والأساليب لجعل المؤمنين يتلاقون مع الأسفار المقدسة بأساليب جديدة. لا نقرأ الكتاب المقدس لاسترجاع الحقائق أو اكتساب المعلومات، بل لتشكل. لا يقدم لنا الكتاب المقدس مقاطع لنتقنها، بل يقدم لنا كلمة الله، التي تقود حياتنا وتشكلها. من المؤكد أن الأسفار المقدسة تُقرأ في الأغلب فرادى، لكن قراءة الأسفار المقدسة ودراستها مع المؤمنين الآخرين توفر المساءلة من أجل التفسير الفعّال والتطبيق في الحياة. لذا تتوازن القراءة الشخصية للكتاب المقدس عندما تُقرأ جماعة الإيمان الأسفار المقدسة في العبادة الجماعية واجتماعات دراسة الكتاب المقدس والمجموعات الصغيرة. فمن الضروري للمؤمنين قراءة الكتاب المقدس ودراسته وتفسيره في سياق جماعة الإيمان.

القراءة الإلهية *LECTIO DIVINA*: عيش المكتوب

أحد أساليب قراءة الكتاب المقدس من أجل التحول هو الممارسة القديمة المعروفة باسم: *Lectio Divina*، والتي تعني «القراءة المقدسة» للكتاب المقدس. تعود جذورها إلى الرهبنة البنيديكتية، وهي رهبنة دينية أسسها بنيدكت النورسي في القرن السادس. القراءة المقدسة هي عملية لقاء كتابي تتضمن سلسلة من ديناميات الصلاة، التي تحرك القارئ إلى مستوى عميق من الدخول مع النص المختار ومع الروح الذي يُحيي النص (انظر 1998 Vest 39-41; Hardy 2009). *Silencio* (الصمت): أولاً، اقترَب من المقطع الكتابي بإنصات منفتح ومتقبل، والقراءة بصمت.

- *Lectio* (القراءة): اقرأ النص جهراً، وببطء وبثرو، لاستحضار تصور كامل. إن سماع النص المقروء يذكرنا بكلمة الله المنطوقة. اتبع القراءة بوقت للتأمل. التأمل هو التفكير أو التفكير عقلياً فيما قرأته. خذ وقتاً للاسترخاء والتأمل فيما قرأته.
- *Oratio* (الصلاة): تحدث إلى الله كما تفعل مع شخص تربطك به علاقة وثيقة. تحدث إلى الله، ويفضل أن يكون ذلك جهراً، أو اكتب صلاتك في يوميات.
- *Contemplatio* (التأمل): توقف واسترخ بصمت أمام الله. واقبل كل ما يعطيه الروح.
- *Compassio* (الرحمة): ثمرة التأمل في الله هي المحبة- أي محبة الله والقريب. أي بصيرة أو مشاعر أو التزام ينبثق من الوقت المنقضي مع الأسفار المقدسة يجب مشاركته بصفته نعمة مع الآخرين.

إن التلاقي مع الأسفار المقدسة من خلال القراءة المقدسة هي طريقة جديدة/قديمة لقراءة الكتاب المقدس من أجل التحول بدلاً من تحصيل المعلومات. يتضمن التشكيل الجماعي توفير الفرص للتعبير الجماعي عن القراءة المقدسة بالإضافة إلى مساعدة الأشخاص على تطوير مهاراتهم الشخصية في القراءة من أجل التحول. في حين يمكن متابعة القراءة المقدسة بمفردهم، فإن مشاركة الأفكار والإلهام في مجموعات صغيرة تقدم بعداً إضافياً للممارسة.

◀ العبادَة بوصفها وسيلة للتشكيل

تعد العبادَة جوهر التشكيل الجماعي. يجتمع شعب الله في العبادَة لتقديم التسبيح والشكر لله الثالث. يستجيب المؤمنون لنعمة الله عندما تُعلن الكلمة ويقبلون الإفخارستيا. فيؤمن العديد من المعلمين المسيحيين أن العبادَة ترسخ التشكيل. وتعتقد «ديبرا دين ميرفي - Debra Dean Murphy» أن المؤمنين يتشكلون ويتحولون من خلال العبادَة والتسبيح والتمجيد: «يجب أن تأخذ جميع الجهود المبذولة لتشكيل المسيحيين وتلمذتهم في الاعتبار أمر مركزية العبادَة» (2004, 10). وهكذا تشير ميرفي إلى أن العبادَة والتعليم المسيحي يبدوان كمشروعين منفصلين لأن التعليم المسيحي تأثر بنماذج التعليم الحديثة والليبرالية التي تفصل العبادَة عن التعليم. تدعو ميرفي إلى تعليم مسيحي يوفر تراثاً لاهوتياً غنياً لتوحيد التعليم المسيحي والعبادة والتلمذة والتسبيح. بالنسبة لميرفي، فإن الـ **الديداخي** يتناول بصورة أكثر اكتمالاً هدف التعليم المسيحي باعتباره تشكيلاً وتحويلاً. يجب على أي تعليم رسمي حول العقيدة أو المذهب

أن يعترف بأولوية العبادة لتشكيل الناس ليكونوا قادرين على تلقي وفهم مثل هذا التعليم العقائدي (105).

يعتبر الديداعي رحلة تحوّل تتوج بتمجيد الله وعبادته. يبدأ وينتهي بالليتورجيا، فيه يُقدّم التسبيح والعبادة لله. وعليه، فإن العبادة تهب الهوية المسيحية وتغذيها. ومن خلال الوعظ والصلاة والأسرار، توفر العبادة الجماعية شكلاً قوياً من أشكال التشكيل المسيحي. يشمل التشكيل الجماعي أيضاً أحداثاً مهمة من خلال العبادة داخل الجماعة التي تقدم العبادة ذاتها. يحدد «تشارلز فوستر - Charles Foster» أربعة أحداث تنظم التشكيل الجماعي وتغذي الإيمان: الأحداث المثالية، والأحداث الموسمية، والأحداث العرضية، والأحداث غير المتوقعة.

تحدد الأحداث المثالية، أو التي تؤسس الجماعة، نمطاً للحياة المسيحية والجماعة الذي له أصول في التقاليد والطقوس القديمة. على سبيل المثال، في التقليد الويسلي، تشكل توقعات الحياة الجماعية من خلال أنماط التقوى، ووسائط النعمة المتعلقة بالصلاة والعشاء الرباني. يساعد تأثير قانون بنديكت والضوابط الروحية لجون وتشارلز ويسلي في تجديد هوية الجماعة واستدامتها (Foster 1994, 44-45).

الأحداث الموسمية هي أنماط إيقاعية لتشكيل الجماعة التي تشمل التقويم المسيحي. تحمل العمليات الطقسية التي تنظم هذه الأحداث الجماعة عبر المواسم الليتورجية من زمن المجيء إلى عيد الميلاد وعيد الغطاس والصوم الكبير وعيد القيامة وعيد العنصرة وعيد القديسين (45). في الواقع، تساعد العديد من الأعياد المؤمنين على إحياء حدث ميلاد الرب يسوع وخدمته وموته وقيامته وخدمته المستمرة من خلال الكنيسة. كما يشير «جيمس وايت - James White» إلى أن ذات الله تتكشف من خلال أحداث فعلية في الزمن: «يختار الله أن يعلن الطبيعة الإلهية والإرادة من خلال الأحداث التي تجري داخل التقويم نفسه الذي يُقيم الحياة اليومية للنساء والرجال العاديين» (2000, 47). وفقاً لوايت، يوفر التقويم المسيحي البنية الأساسية للعبادة المسيحية (المراجع السابق). تعبر جماعات الإيمان التي تركز على التشكيل عن اهتمام متجدد باتباع التقويم المسيحي وقراءة القراءات في العبادة. يوجد ما يُعرف باسم *Lectio* أي كتب القراءات، وهي قائمة بمقاطع الكتاب المقدس للقراءة أو الدراسة أو الوعظ، والتي تغطي غالبية الكتاب المقدس في نمط مدته ثلاث سنوات. تتضمن قراءات هذه الأسفار المقدسة عادةً مقاطع من العهد القديم والمزامير والأنجيل والرسائل. لدى بعض الطوائف، مثل الكنيسة الكاثوليكية أو الكنيسة اللوثرية، كتب قراءتها الخاصة، بينما تتبع الطوائف الأخرى مجموعة مشتركة من القراءات، مثل كتب القراءات المشتركة المنقحة. يوفر أتباع كتب القراءات منهجاً تعليمياً يروي القصة الكاملة للكتاب المقدس. وتستخدم كتب القراءات تلك في العبادة لتوجيه قراءة الكتاب المقدس وموضوعات الوعظ. يجعل شعب الله الكتاب المقدس مركزياً في جماعة العبادة أثناء قراءتهم لكلمة الله واختبارهم وتفسيرهم لها. كما يتيح اتباع كتب القراءات كمنهج للعبادة للناس بالمشاركة في القصة المسيحية كل عام. كما يوفر الهيكل الأكثر وضوحاً وثباتاً لتشكيل الجماعة وتعليمها.

كما تستخدم جماعات الإيمان أشكالاً مختلفة من الوسائط لدمج الصور والأيقونات القديمة كوسائل لسرد قصة الكتاب المقدس. تشمل الصور الملابس والألوان المناسبة التي توضح مواسم التقويم المسيحي. على سبيل المثال، خلال موسم الصوم يستخدم القسوس اللون الأرجواني أو البنفسجي الداكن ليرمز إلى آلام المسيح التي قادت إلى صلبه وكذلك معاناة البشرية والعالم تحت الخطيئة. يرمز اللون الأرجواني أيضاً إلى الملكية، وهكذا يوجد توقع لمجيء الرب ورجاء القيامة والحياة الجديدة من خلال آلام المسيح وموته.

تعمل الأحداث العرضية على تعزيز هوية الجماعة ورسالتها من خلال توفير المعنى والتاريخ المشترك. تشمل هذه الأحداث حفلات الزفاف والجنازات والمعموديات والذكرى السنوية ورحلات الإرساليات والعودة إلى الديار وتكريس مباني الكنيسة (Foster 1994, 45). تزداد هوية الجماعة عندما يحضر زوجان شابان طفلاً لتكريسه أو تعميده. توفر احتفالات العودة إلى الديار وقتاً لإعادة سرد تراث الجماعة للأجيال الجديدة. وهكذا يحدث تشكيل الإيمان في سياق الممارسة والحياة الجماعية من خلال هذه الأحداث الكنسية المهمة.

تتعارض الأحداث غير المتوقعة مع الأنماط والهياكل الإيقاعية التي توفر النظام للجماعة المتعبدة. تستحضر هذه الأحداث غير المتوقعة الفرح والحزن والبركة والمعاناة. الخسارة المأساوية للحياة وفقدان الوظيفة وولادة طفل معتل والكوارث الطبيعية هي أمثلة على الأحداث غير المتوقعة التي تقاطع التدفق الطبيعي للحياة الجماعية والعبادة (Foster 1994, 46). تقدم هذه الأحداث معنى وفهماً جديداً عندما تستجيب الجماعة لتلك الأحداث.

تشكل كل من هذه الحركات أو الأحداث وتكوّن الإيمان عندما يتعبد شعب الله ويعيشون معاً. العبادة تشكيلية وتحويلية عندما يجتمع الناس لتمجيد الله وعبادته، والاستماع إلى قراءة الكتاب المقدس والوعظ به، ورواية قصة الإنجيل وإعادة سردها، ومشاركة أفراح الحياة وأتراحها.

◀ شركة الإفخارستيا

تحدد معظم الجماعات الإنجيلية هويتها في إعلان الإنجيل من خلال الوعظ. وترى هذه الجماعات، إلى جانب العديد من الجماعات الويسلية، أن الأسفار المقدسة هي مركز التشكيل والإعلان، وهذا يعكس تأثير الإصلاح البروتستانتي، الذي أعطى قيمة كبيرة للأسفار المقدسة والإعلان. العديد من هذه الجماعات تشارك في الإفخارستيا (أي «تقديم الشكر»)، بوتيرة أقل على أساس أسبوعي. أحد الأسباب الرئيسة هو أن العديد من الجماعات الإنجيلية والويسلية تعتبر نفسها كنيسة «غير طقسية فرضية»، مع نظرة غير كهنوتية للطقوس، وكتاب القراءات، واللاهوت الطقسي. لكن المشاركة في الإفخارستيا، أو المائدة، على أساس منتظم لا تحل محل دور الكلمة في العبادة؛ بل إن الإفخارستيا توفر التوازن في العبادة، كما توسع المائدة فهماً وخطاباً عن نعمة الله من خلال تضمين علامة حية للإنجيل على نحو ملموس ومرئي (Ruth 2002, 138).

غالباً ما تشدد العبادة الحديثة على الأفكار والحقيقة الافتراضية أكثر من اللقاء والخبرة. ومؤخراً، ومن خلال الاهتمام المتزايد بالممارسات القديمة والتاريخية في العبادة، أعادت الجماعات الإنجيلية والويسلية اكتشاف قوة الإفخارستيا على التشكيل. وتؤكد أشكال العبادة ما بعد الحداثة

الخبرة والجماعة والسر بشدة، وقد انتقدت المناهج الحديثة التي تركز على أشكال العبادة الأكثر إدراكًا ونقلًا.

يعطي التقليد الويسلي، القائم على خدمة جون ويسلي وتعاليمه، قيمة عالية للإفخارستيا في العبادة. لقد حض جون ويسلي القس الأنجليكاني، الميثوديين على ممارسة «المناولاة المستمرة». وكان ويسلي يتناول الإفخارستيا عمومًا كل أربعة أو خمسة أيام. وكان يعتقد أنها أعلى نقطة في العبادة الميثودية؛ إذ أن الشركة في الإفخارستيا فرصة لاختبار الحياة مع المسيح والتواصل معه. وهكذا يختبر الأشخاص حضور المسيح ذاته من خلال الشركة المقدسة. وقد علّم ويسلي أن المسيح كان حاضرًا في العناصر، رغم أنه لم يتبن وجهة النظر الكاثوليكية بشأن **الاستحالة** (أي تحويل الخبز والخمر فعليًا إلى جسد ودم المسيح). بالنسبة إلى ويسلي، بما أن المسيح كان حاضرًا، فالجميع مدعوون للمناولاة المقدسة، سواء كانوا مؤمنين أو غير مؤمنين. المسيح حاضر روحياً، وأنيًا، وباستقلالية، متفاعلاً مع المتناول لنقل النعمة. تعكس وجهة نظر ويسلي عن الإفخارستيا كسر مقدس اعتقاده بأن المرء يمكن أن ينال المغفرة والمصالحة من خلال الاستجابة المطيعة لنعمة الله، بما في ذلك الشركة في الإفخارستيا. وقد كان يعتقد أن شيئًا إلهيًا يحدث عندما يأتي الشخص بقلب منفتح لنوال هبة الخبز والخمر المحيين. وقد اعتقد ويسلي بأن الإفخارستيا في هذا الصدد كانت عنصرًا تحويليًا لأولئك الذين اعترفوا وآمنوا في أثناء العشاء الرباني. كانت رغبة ويسلي في رؤية أتباع الميثودية يتناولون الإفخارستيا بانتظام مبنية على الطاعة للمسيح والأمل في أن تتبع البركة والقداسة استخدام هذه الوسيلة الأساسية للنعمة.

الإفخارستيا بوصفها تشكيل مسيحي

وبحسب ويسلي، كانت الإفخارستيا بمنزلة قناة للنعمة التي شكلت المؤمن وحولته. تطرح عظة ويسلي بعنوان «واجب المناولاة المستمرة» سؤال عن لماذا يجب على المسيحيين المشاركة في المناولاة بانتظام ثم تقدم إجابة لهذا السؤال. يجب أن نشترك في المناولاة قدر الإمكان لأن المسيح أمرنا «إِصْنَعُوا هَذَا لِذِكْرِي» (لوقا ٢٢: ١٩). تشمل الفوائد الهائلة للمناولاة لكل من يشترك في طاعة المسيح غفران الخطايا السابقة وتقوية نفوسنا في الوقت الحاضر وتجديدها: «إن نعمة الله المعطاة هنا تؤكد لنا غفران خطايانا، بتمكيننا من ترك تلك الخطايا». كما تتقوى أجسادنا بالخبز والخمر، كذلك تتقوى نفوسنا بهذه الرموز لجسد المسيح ودمه. هذا هو غذاء أرواحنا: فهو يمنحنا القوة للقيام بواجبنا، ويقودنا إلى الكمال» (1872).

إن التناول، كوسيلة للنعمة، يُعد تشكيلًا لأولئك الذين ينجذبون نحو القداسة وأولئك الذين تقدّسوا. وبالنسبة إلى أولئك الذين يرغبون في النمو في نعمة الله، والتي هي تعميق لمحبة الله والقريب، فإن التناول هو الوسيلة المعتادة لمثل هذا النمو. إن السر ليس للحفاظ على الإيمان والقداسة فحسب، بل وأيضًا لتعزيز التقدم والنمو في الإيمان والقداسة. لقد رأى ويسلي أن التناول وسيلة مهمة للنعمة، وجادل ضد أولئك الذين يخشون أن يؤدي تكراره إلى تقليل تأثيره («إذا مارسناه كثيرًا، فسوف يفقد معناه»). هل يجب أن نصلي بصورة أقل لأننا نخشى أن تفقد الصلاة معناها؟ هل يجب أن نقرأ الكتاب المقدس أقل، أو نذهب إلى الكنيسة أقل، أو نخدم الآخرين

أقل؟ لا، بالطبع لا. إذن لماذا نخشى أن يؤدي الإكثار من ممارسة المناولة المقدسة إلى التقليل من معناها؟ (انظر الملحق ١٢. ١).

إن الإفخارستيا تغذي النفس. والفعل الذي يتضمن ذاكرتنا الشخصية والجماعية لمحبة المسيح المتألم، فضلاً عن النشاط المباشر للروح القدس، يوفر طريقة آنية للمشاركة في نعمة الله المستمرة والمغيرة.

الأثار المترتبة على تشكيل جماعة الإيمان

ما الأثار المترتبة على وجهة نظر ويسلي عن تناول فيما يخص التشكيل الجماعي؟ أولاً، تناول هو الفعل المركزي للكنيسة في النمو المستمر للمسيحيين. إن المشاركة في تناول ليست مجرد أمر يجب الخضوع له، لأن تناول يعني الوليمة ذاتها التي تدعم الكنيسة وتدأويها. ثانياً، يقدم تناول نعمة مقدسة. يحدث الشفاء والتشكيل في هذا اللقاء مع الله والآخرين، وهو رمز للشفاء المستقبلي الذي سيحدث. إن التواجد مع الله ومع بعضنا بعضاً يصف حدثاً أخروبياً، لا يوفر رؤية فحسب لما سيكون ولكن أيضاً حدثاً يحول الحاضر إلى ذلك الرجاء المستقبلي. لذلك، فإن حضور المسيح وحضور الآخرين على المائدة أمان مهمان للغاية. ثالثاً، من خلال تقدمه النعمة المقدسة، توفر المناولة تجديد الكنيسة وإعادة توحيدها، مع المسيح كرأس وكل عضو كجسد المسيح. تشير المناولة إلى التحول المستمر للكنيسة بأكملها، وليس مجرد تعبير فردي عن التقوى الشخصية. رابعاً، تقدم المناولة التحول وتجديد الأشخاص كصورة الله، مما ينتج بدوره قلوباً وحياة تزدهر فيها محبة الله. إن الشركة في وسائط النعمة تكون باطلة إذا لم تُستقبل بمحبة الله في قلب المرء. يهدف التحول والشفاء إلى بلوغ المحبة الكاملة. لا يمكن اختزال الشركة في المناولة في مجرد فعل بسيط من التقوى؛ بل تعكس الشركة المستمرة في المناولة كل من المحبة والواجب- مع وجود المحبة كهدف أساسي. إن عيش حياة المحبة يقود إلى أعمال الرحمة (مثل رعاية الفقراء... إلخ). المناولة ليست غاية في حد ذاتها ولكنها وسيلة لمشاركة محبة المسيح مع الآخرين.

إن التجمعات الدينية التي تتخللها الإفخارستيا في العبادة توفر للمصلين طعاماً لنفوسهم. إن المناولة هي إحدى الوسائط الأساسية للنعمة التي يختبر بها الناس نعمة الله من خلال الشركة في حضور المسيح. والإفخارستيا تعبير آخر عن إنجيل الرب يسوع المسيح في شكل ملموس، فهي تشكل كل شخص يشترك بقلب مطيع وتكونه وتغيره. والإفخارستيا كونها أحد وسائط النعمة تعد إحدى أقوى الجوانب وأكثرها تشكيلاً للعبادة المسيحية، للإفخارستيا والوعظ بالكلمة يعلنان إنجيل الرب يسوع المسيح بطرق ملموسة. ومن المهام الأساسية للتمذة المسيحية توفير التعليم اللاهوتي والعمل في معنى وممارسة الإفخارستيا. وإذا فهم الناس اختبارياً ولاهوتياً أن المائدة تشكلهم وتحولهم روحياً، فإنهم سيقدرّون المشاركة المنتظمة في هذا الوسيط الأساسي للنعمة.

الخلاصة

يعتبر التشكيل الجماعي عنصراً أساسياً في التلمذة المسيحية، والذي يشمل جميع جوانب الحياة المجتمعية التي تعزز تشكيل الإيمان. يتشكل المسيحيون فرادى وجماعة من خلال تشكيل

قراءة الكتاب المقدس والعبادة، بما في ذلك المناولة. توفر المشاركة في الأحداث الموسمية للكنيسة واتباع القراءات الكنسية طرقاً للجماعات الدينية لرواية قصة الإنجيل وإعادة سردها، إذ يتشكل المسيحيون ويتكونون وهم يعيشون معاً في الجماعة من خلال هذه الأحداث التشكيلية. تولي التلمذة الأمنية الاهتمام للممارسات الموجهة التي تشكل وتكون الذاكرة الجماعية، وتطور الجماعة، وتوفر سياقات آمنة للاستقصاء اللاهوتي.

ملحق ١.١٢

ملخص عظة جون ويسلي رقم ١٠١ -
«واجب المداومة على كسر الخبز»

لقد كُتبت هذه المحاضرة أعلاه منذ خمس وخمسين عامًا، من أجل منفعة تلاميذي في أكسفورد. لقد أضفت القليل جدًا، لكنني اختصرت الكثير أيضًا؛ إذ كنت أستخدم حينها كلمات أكثر مما أفعل الآن. ولكن، أشكر الله، لم أرَ حتى الآن سببًا لتغيير مشاعري في أي نقطة وردت فيها. (19. Luke xxii. «Do this in remembrance of me.» 1788 J. W.).

لماذا يُفترض بنا أن نتناول الإفخارستيا بقدر الاستطاعة.

١. السبب الأول الذي يجعل من واجب كل مسيحي أن يفعل ذلك هو أنه أمر مباشر من المسيح. إن هذه هي وصيته، كما يتضح من كلمات النص: «اصْنَعُوا هَذَا لِذِكْرِي»: وموجب هذا، كما كان الرسل ملزمين بمباركة الخبز وكسره وإعطائه لكل من انضم إليهم في الأمور المقدسة؛ كذلك كان جميع المسيحيين ملزمين بتناول جسد المسيح ودمه، لذا، هنا، يُؤمر بتناول الخبز والخمر، في ذكرى موته، حتى نهاية العالم.
٢. والسبب الثاني هو أن منفعة القيام بذلك عظيمة جدًا لكل من يفعل ذلك طاعةً للمسيح: غفران خطايانا الماضية، وتقوية نفوسنا وتجديدها في الوقت الحاضر. لذا فإن المناولة (١) وصية من الله و(٢) رحمة (نعمة) للبشر.

توقع ويسلي خمسة اعتراضات:

١. «أنا غير مستحق». يرد ويسلي، «وَمَنْ مستحق؟!» التحدي البولسي الأصلي (الأكل والشرب بغير لياقة) كان موجبًا في الواقع إلى الأشخاص الذين لم يشركوا أحدًا في وليمتهم والذين سُكروا من الخمر، وهكذا تغيرت الممارسات لاستبعاد هذا الاحتمال. بالإضافة إلى ذلك، كان الناس يخشون أنهم لا يستطيعون «الارتقاء» إلى مستوى القداسة التي يتضمنها السر. وقد كان رد ويسلي أننا نتقدم إلى المائدة ونعيش حياتنا مثل جميع المسيحيين الآخرين، في حاجة إلى نعمة الله المستمرة وتحت وصية الله لنعيش حياة تشبه حياة المسيح.
٢. ليس هناك وقت كافٍ للاستعداد من أجل التقدم للمناولة. أجاب ويسلي بأن كل ما نحتاجه للاستعداد هو التوبة عن خطايانا والإيمان بالمسيح (أي ما يجب أن يفعله أي مسيحي). الاستعداد نفسه الذي نحتاج إليه لأجل التقدم لعشاء الرب هو ما نحتاج إليه للبقاء مسيحيين.

٣. التناول المستمر يقلل من قدسية الحدث. إذن، هل طاعة وصايا الله تقلل من أهميتها أم العكس؟

٤. لم أعد أتحصل على أي شيء من التناول. وماذا بالأمور؟ هل تناول العشاء الرباني يتعلق بالحصول على أي شيء منه أم أنه يتعلق بطاعة الله؟ ومن المسؤول عن عدم «حصولك

على أي شيء» من المناولة، أنت أم الله؟ ربما تنال فائدة ولكن على مستوى لا يمكنك الشعور به أو فهمه. اصمد وستعود الفائدة إليك.

٥. **تطلب الكنيسة ذلك ثلاث مرات فحسب في السنة** (ممارسة أنجليكانية في أيام ويسلي).

إذن، هل تذهب حسب الكنيسة أم حسب وصية الله؟ في نهاية الأمر، تقدم الكنيسة المناولة أسبوعياً (أو يومياً) لكنها اعترفت بأن الحد الأدنى لتسمي نفسك مسيحياً هو ثلاث مرات في السنة. إذن هل تمشي في وسط الجسر أم على السور عندما تعبر النهر؟

مقتبس عن (John Wesley, «The Duty of Constant Communion,» in

The Works of John Wesley. 3rd ed. Ed. Thomas Jackson. 14 vols. انظر أيضاً

<http://wesley.nnu.edu>

الفصل الثالث العشر

التمييز الشخصي والجماعي

خذ لحظة للتفكير فيما تعلمته بالفعل عن التمييز. أين تستطيع تحديد موضع حدوث هذه العملية في جماعتك المحلية أو سياق خدمتك؟ كيف يمكنك تطوير خطط التمييز التي قد تساعد الناس على التلمذة الأمينة؟

- إذا لم تكن حاليًا في سياق الخدمة، ففكر في السيناريوهات التالية:
- يأتي إليك شخص ويسألك: «أريد حقًا أن أتعلم في الكتاب المقدس لأتخطى إجابات «مدارس الأحد» التبسيطة. هل يمكنك مساعدتي؟» ماذا ستقول؟
- يقترب شخص ما منك ومن صديق ويقول، «لقد تحدث الله معي حقًا الليلة الماضية! وقد تعلمت هذه الصيغة الجديدة للصلاة، وهي صيغة تصل إلى الله حقًا ويمكنها تغيير حياتك الروحية، لو أنك مررت بتجربة قوية مثل التي مررت بها للتو، فستعرف ما أعنيه». عندما يبتعد ذلك الشخص، يعلق صديقك ويقول: «لم يسبق لي أن سمعت الله يتحدث معي بهذه الطريقة، لكنني كنت أمينا قدر استطاعتي، وأشعر أن الله يعمل بصمت من حولي. هل أنا إنسان روحي بما فيه الكفاية؟» ماذا ستقول له؟
- ينضم زوجان جديان إلى جماعتك الدينية، وسرعان ما تبدأ في سماعهما يقولان لك كيف تختلف هذه الكنيسة عن تجربتهما الأخيرة. يسألان لماذا لا تبذل جماعتك المزيد من الجهد في مجالات معينة من التبشير أو الرعاية أو الخدمة. إذ في نهاية الأمر، ألا ينبغي لكل كنيسة أن تفعل كل شيء بالطريقة نفسها على حد زعمهما؟ كيف سترد على هذا؟

النصوص والسياقات

يتضمن التمييز استقصاءً لطيفًا ومتحديًا وخياليًا يتعلق بالنصوص والسياقات. لقد سألت التلاميذ الأمناء عن طبيعة الله وتداعيات الحياة المسيحية على الجماعات والأشخاص طوال تاريخ الكنيسة. وكما ذكرنا سابقًا، غالبًا ما يبدأ التمييز بالوعي بالله وهو يعمل في حياتنا من خلال المسيح، وينتقل إلى الاستفسار عن كيفية عيش حياة أكثر إخلاصًا نتيجة لنعمة الله، ويصل إلى إدراك عمل الروح القدس في الجماعات وفي جميع أنحاء العالم. غالبًا ما يبدأ التمييز بالنصوص، وخاصة الأسفار المقدسة، وروايات الكنيسة عن عمل الله من خلال الصياغات العقائدية. بالإضافة إلى ذلك، يجد المعلمون المسيحيون أنفسهم مدعويين إلى تمييز عمل الله في سياقات محددة، إما من خلال حياة الأفراد أو في خضم التعقيد التفصيلي والدينامي الذي يشكل حياة الجماعة.

الدراسة الكتابية والتأمل اللاهوتي

لقد فهمنا تقليدياً التمييز في دور الوحي الخاص، والروح القدس في العمل، بينما كانت الأسفار المقدسة تُشكّل وتُصاغ من قبل الكتاب الأصليين. لكن الروح القدس يستمر في العمل في الجماعة والأشخاص الذين يكافحون لفهم معنى الأسفار المقدسة اليوم. لقد ناقشنا قراءة الأسفار المقدسة بوصفها عملية تشكيل (انظر الفصل الثاني عشر)، لكن الكتاب المقدس يدعو القراء أيضاً إلى تمييز المعنى العميق للنص وتداعياته على الحياة اليومية. تؤدي دراسة الكتاب المقدس دوراً يفوق مجرد العمل التعبدية، إذ إن تطبيق الفحص الكتابي (التفسير) هو أيضاً إحدى وسائل النعمة إذ نتعلم معاني الكلمات المحددة، ونوع الأدب الممثل في مقطع معين، والإطار التاريخي للرواية الأصلية والجماعة التي سمعتها لأول مرة كونه نصاً مقدساً، وعلاقة المقطع بالنصوص الكتابية الأخرى. تتضمن كل من مهام الدراسة هذه أسئلة لغوية وأدبية وتاريخية وقانونية تتوج بتمييز أعمق للكتاب المقدس. تسعى الجماعات التي ترى الكتاب المقدس في حوار نشط مع الكنيسة (Maas 1982, 22-30) إلى تمييز ليس فحسب الأسئلة التي تثيرها حيال النص ولكن أيضاً الأسئلة التي تثيرها الأسفار المقدسة حيال حياة الكنيسة! إن تعلم تمييز المعنى العميق للنص لا يمنحنا القدرة على توجيه ما في الكتاب المقدس فحسب؛ بل إنه يعدنا لسماع ما تقوله الأسفار المقدسة بالكامل لتحدي الكنيسة ومسيرتنا المسيحية. تتضمن التلمذة الأمنية الاستعداد للانخراط في دراسة سليمة للأسفار المقدسة، وأن نكون دارسين للكتاب المقدس، وأن نكرس أنفسنا للمهمة الصعبة والمجزية المتمثلة في دراسة الكتاب المقدس بانضباط.

يعني التمييز أيضاً تطبيق مجموعة الأسئلة النقدية والإبداعية نفسها على النصوص الأخرى التي ترشد الكنيسة، مثل قانون إيمان الرسل وغيرها من التأكيدات العقيدية للإيمان. إن استكشاف وفهم آثار قناعاتنا اللاهوتية يعد عملية مهمة للتمييز. **اللاهوت**، التأمل النشط في طبيعة الله وعمله في العالم، هو النموذج التقليدي للتمييز. يشير «تشارلز وود - Charles Wood» أن تنمية التصور اللاهوتي أمر ضروري للخدمة الفعالة. كما يشير وود و«إلين بلو - Ellen Blue» إلى أن انتباهنا نحو الله غالباً ما ينطوي على مجموعة من الموارد اللاهوتية، والتي يسمونها الرباعية الويسلية (بدلاً من كلمة رباعية الأبعاد) - وهي الكتاب المقدس والتقاليد والعقل والتجربة - والمستخدم من أجل شركتنا المستدامة والمنهجية والعملية في التأمل اللاهوتي الذي تشكله بعمق المشاركة التشكيلية مع الأسفار المقدسة (2008, 10, 13-14). وهكذا يقدم كل من وود وبلو ثلاثة أسئلة أساسية تشكل أساس التأمل اللاهوتي كأحد أشكال التمييز (22):

ما الذي يحدث في هذا الوضع؟

كيف يتدخل الله فيما يحدث؟

ما الاستجابة المناسبة لما يحدث؟

تعكس هذه الأسئلة نهجاً للدراسة اللاهوتية يُعرف باسم اللاهوت العملي، والذي سنناقشه بمزيد من التفصيل في نهاية الفصل. في الوقت الحالي، من المهم أن نقول إنه لا يمكن لأي من أشكال التأمل اللاهوتي، أو التمييز، أن يحدث من دون الاهتمام الجاد بالموارد (النصوص) للإيمان المسيحي التي نشأت عبر القرون ومن داخل المجتمعات المسيحية.

التوجيه الروحي وتقييم الجماعة

في حين أن التمييز ينطوي على قراءة وفهم دقيقين للنصوص، فإنه يتطلب أيضًا قراءة دقيقة للسياقات. وهذا يشمل فهم الناس في خضم رحلتهم الروحية (Cunningham 2004) وفهم طبيعة ودور الكنيسة أيضًا إذ تسعى أي جماعة إلى أن تكون وصية على عمل الله في العالم. يمكن تقديم التوجيه الروحي الفردي من خلال عمليات تمييز مختلفة، مثل التوجيه الروحي (Thompson 1995/2005, 107-24). قد يحدث التمييز الشخصي أيضًا من خلال عمليات جماعية، مثل المجموعات الصغيرة التي تمارس التلمذة المسؤولة (Watson 1984)، أو في وجود عائلة راعية (Thompson 1997). استخدم جون ويسلي أسئلة محددة ساعدت المجموعات الصغيرة في السعي لمعرفة حياة مقدسة وعيشها. اجتمعت المجموعات لتقديم شهادة شخصية ثم طرح أسئلة صعبة على بعضها بعضًا حيال التحديات الشخصية والممارسات التعبدية والشخصية العامة وحتى الصراعات الخاطئة. في كل الظروف، كان من المفترض أن يتم التعامل مع هذه الأسئلة بعناية رعوية من قبل قائد المجموعة المعين وعلى جميع أعضاء المجموعة الحفاظ على عهد التقدير المتبادل والمسائلة المتبادلة.

تمييز الخبرة الروحية: طريقتان ومحنة

إن الممارسة التقليدية للتوجيه الروحي، وتسمية عمل الله السخي في حياة المؤمن، هي شكل من أشكال التمييز. قد يعني التوجيه الروحي توظيف مدير أو مُوجه أو مرشد إيماني فردي في علاقة فردية. قد يكون هذا أيضًا حضورًا لطيفًا لصديق روحي، شخص يسافر معنا كحاج مشارك وليس مرشدًا حكيمًا. الدور الأساسي لهذا الشكل من التوجيه هو فهم ورعاية عمق رحلة الإيمان مع الله. قد تختلف هذه الرحلة تمامًا من شخص لآخر.

على سبيل المثال، فكر في الروايات الكتابية عن اللقاءات الشخصية مع الرب يسوع القائم من بين الأموات. في لوقا ٢٤: ١٣-٣٥، يسافر مسافران إلى عمواس. ينضم إليهما المسيح القائم في الطريق، لكنهما لا يتعرفان عليه. أثناء سفرهما، يروي المسافران الإنجيل للمسيح ويتلقون منه تعليمات في الكتاب المقدس. لا يتعرفان على المسيح حتى، من خلال عمل بسيط من الضيافة في كسر الخبز، يصبح الرب يسوع معروفًا لهما، ثم يختفي على الفور! يجب على مسافري عمواس العودة إلى أورشليم، بقلوب دافئة، قبل أن يقابلا المسيح مرة أخرى.

بالنسبة إلى بعض الناس، قد تكون الرحلة مع المسيح مثل رحلة المسافرين إلى عمواس، إذ ترتبط حياتهم بحضور المسيح من خلال المجتمع المسيحي، غارقة في الرسالة، ومع ذلك فهم يجهلون المعنى. ربما من خلال عمل صغير من أعمال الضيافة، يدركون للحظة وجود الرب يسوع، فقط ليختفي بطريقة تجعلهم مضطرين لمواصلة رحلتهم للقاءه مرة أخرى. لقد حدث التحول لهؤلاء المؤمنين، لكن رحلتهم تركز على المستقبل. إنهم يقدررون ويشاركون ما تعلموه في تلك اللحظة الحاسمة من الصحو ويواصلون الرحلة في انتظار لقاء آخر.

على النقيض من ذلك، راجع لقاء شاول (بولس لاحقًا) بالمسيح القائم على طريق مختلف، الطريق إلى دمشق (أعمال الرسل ٩: ١-٣١). يمثل شاول عدوًا غيورًا، ولكنه فتاكًا بـ«طريق»

الرب يسوع. هذا العدو الواثق من نفسه، فريسي الفريسيين، يتجه إلى دمشق ولا يشغل عقله بسوى القتل. خلال الرحلة، وجد شاول نفسه ملقى على الأرض بسبب حضور الرب يسوع القائم من بين الأموات الذي أصابه بالعمى. كان تحول شاول مخيفاً لرفاقه عندما واجه المسيح شاول، وتحدى رسالته في الحياة، وتركه أعمى ومتعثراً ومنكسراً حرفياً. فقط بعد أن أوضح حنايا العواقب الكاملة للقاء، سقطت «القشور» من عيني شاول. ظهر بولس كمداًف معتمس بالقدر ذاته، ولكن الآن لرسالة الخلاص من خلال الرب يسوع المسيح. تمثل هذه المئة وثمانين درجة تغييراً أساسياً في بولس، من رجل مدفوع بالكراهية إلى رجل مدفوع بالمحبة. ينظر بولس إلى هذه اللحظة القوية من التحول (يشهد بولس على ماضيه ثلاث مرات في سفر أعمال الرسل!) كدافع للتحرك نحو المستقبل، والتوجه القوي نحو الهدف الذي أُسس في المسيح.

بالنسبة إلى أهل طريق دمشق، فإن التحول جذري، وغالباً ما يكون فردياً، ويستهلك كل شيء. يتضمن التحول في كثير من الأحيان تفاصيل محددة (فمن غير المرجح أن تنسى أنك سقطت أرضاً!)، ويستخدم شعورهم بالدعوة المسيحية الحدث من الماضي كمنارة للمستقبل. وكثيراً ما يقضي هؤلاء الناس (ومن يشبهون حنايا في عالمنا) وقتاً طويلاً في تفسير ما حدث لهم وإثباته للآخرين، سعياً إلى الشعور بالتوافق مع ماضيهم («كنت... والآن أنا...») والشعور بالتوافق أو العلاقة مع الأشخاص الذين اختبروا النوع نفسه من التحول (Loder 1989, 4-5). لا يرى الناس الذين سلكوا طريق عمواس التحول كما يراه الناس الذين سلكوا طريق دمشق، والعكس صحيح. ومع ذلك، يمكن للناس الذين سلكوا كلا الطريقين أن يشهدوا على حضور المسيح القائم من الأموات في حياتهم. والتحدي يقع على عاتق المعلمين المسيحيين لمساعدة الناس على تمييز كيفية تقدير ما فعله الله في حياتهم مع تقدير كيفية عمل الروح القدس باختلاف في حياة شخص آخر.

◀ التمييز والتحول

وبالرغم من أن التجارب التحولية الحقيقية قد تبدو مختلفة بين الناس، فإن كل ادعاءات البصيرة الروحية لا تثبت صحتها على قدم المساواة. ويشير جيمس لودر إلى أن الناس قد يستسلمون لخداع الذات، فيزعمون البصيرة القائمة على الجهود البشرية ويزعمون معرفة خاصة صوفية تبدو أقرب إلى الترويج للذات منها إلى المحبة الفياضة. ويقدم لودر عدة معايير تستند إلى فهم لاهوتي ونفسي لمساعدتنا على تمييز التحول الحقيقي (1989, 183-210):

- إن الخبرات القائمة على القناعة تبدأ من الله/المسيح/الروح القدس وليس من خلال الجهود البشرية.
- ستؤدي التجارب إلى محبة باذلة في الشخص الذي تحول.
- سيبحث الأشخاص الذين يخضعون للتحول عن نقاط مرجعية موضوعية تتعلق بالله، سواء عن طريق الكتاب المقدس، أو العبادة، أو الكتابات اللاهوتية.
- سيرى الأشخاص الذين يمرون بتجربة التحول هذا الأمر بمنزلة اختراق لا يمكن اختزاله في شيء من تاريخهم الشخصي وحده.

- سيسعى الأشخاص الذين تحولوا إلى سياق اجتماعي يحتضن ويؤكد ما حدث لهم، ولكن لن يسمحوا باختزال الحدث في تصرفات معلم روحي معين بدلاً من الله.
- يميل الناس إلى رؤية تحولهم بوصفه حدثاً معقداً (ليس صيغة بسيطة) يؤدي إلى القبول الداخلي الشخصي، والتقدير الإيجابي للتغيير، والاعتراف بالاختلاف الشخصي وقبوله، والترحيب بالمجتمع من أجل النمو المستمر، والرغبة في اتخاذ بعض الإجراءات الطارئة، للقيام بشيء إيجابي نتيجة للتجربة.

تقدم إرشادات لودر للمعلمين المسيحيين مجموعة من المعايير التي يمكنهم استخدامها في تمييز فعالية التحول الشخصي. قد يقول المرء إن الأشخاص المتحولين يعيشون حياة منفتحة تتميز بالبحث عن الحقيقة والتعبير عن المحبة. هذه السمات الخاصة هي التي أدت إلى رغبة جون وتشارلز ويسلي منذ فترة طويلة في الجمع بين المعرفة والروحانية، والتعلم والقداسة، والحق والمحبة معاً كتلاميذ آمناء يصبحون ذبيحة حية من أجل ملكوت الله (1763/1983, 7:643-44) وحُدوا الثنائي المنفصلين منذ زمن طويل،

المعرفة والتقوى الحية:
التعلم والقداسة مجتمعين،
الحقيقة والمحبة ليرى كل الناس،
في أولئك الذين نسلمهم إليك،
لك بالكامل، للموت والحياة.

الدراسات الجماعية: التعقيد التفصيلي والدينامي

في حين أن التمييز غالباً ما ينطوي على سياقات شخصية، ويتعمق في تجارب والتزامات المسيحيين الأفراد، فإن الممارسة تصف أيضاً المهام الأكبر مثل فهم طبيعة المجتمعات المسيحية من أجل القيادة والإشراف الرعوي. يستخدم القسوس وقادة الجماعة الآخرون غالباً التمييز لتوجيه فهمهم للتعقيد التفصيلي للمجتمع وكذلك الديناميكيات المعقدة للقرارات اليومية التي تؤثر في المجتمع. غالباً ما يتضمن البحث الحديث في دراسات الجماعة استكشاف عمل الجماعة الدينية الشامل بناءً على هيكل المجتمع والموارد التي تمتلكها الكنيسة والسياسات الاجتماعية الذي يؤثر فيها والعمليات التي تمنح المجتمع شعوراً بالهوية والقيم التي تشكل شخصية الكنيسة.

توفر دراسات الجماعة معلومات أكثر عن سياق الكنيسة أو الخدمة عما يوفره الوعي الحدسي أو التحقيق العشوائي، مما يجبر الحُدّام على النظر إلى ما وراء الحدس والإحصائيات العمرية. تختبر عملية التمييز قدراتنا على الملاحظة وتساعدنا على أن نكون أكثر منهجية في فهم الجماعات المحلية. يمنحنا هذا الشكل من الدراسة المنضبطة شعوراً بالتوازن والتناسب غالباً ما يفتقر إليه الوصف الذاتي التلقائي. يساعد هذا النهج جماعات الإيمان على فك تشابك العديد من المشكلات غير المترابطة على ما يبدو من خلال الكشف عن الهياكل أو الأنماط في الالتباس الظاهر. يمكن لدراسة الجماعة الدينية أيضاً مساعدة الجماعة في صياغة رسالتها وخدمتها، وبالتالي توفير شعوراً أعمق بالقصد. تعاني العديد من الكنائس من الصفات البسيطة المكونة من سطر واحد،

سواء أتت من أشد النقاد أو من أكثر الداعمين حماسًا. إن التعقيد التفصيلي للجماعة هو كائن حي من الله، أي الكنيسة، ولا يمكن اختزاله إلى تعريفات مبسطة.

إن الاعتراف بالتعقيد لا يعني الاستسلام للارتباك. قد تكشف الدراسة الجادة المتفحصة تاريخًا من أماط الصراع أو التجديد التي تحتاج الجماعة إلى فهمها من أجل المضي قدمًا في المستقبل بسلامة. تثير الكنيسة التي تكتسب شعورًا واضحًا بالهوية الحماسة في أعضائها الذين يعرفون من هم وأين يتجهون. يشجع الشعور المتزايد بالقصد حياة شركة جماعة الإيمان. تكون القيادة أكثر فعالية وأكثر روعية في الكنيسة التي تعرف هويتها، حتى لو كان التغيير ضروريًا. لكن ثمة تحذير واحد: يمكن لدراسات الجماعة أن تكشف ما لا تريد الجماعة رؤيته. سيقترب القادة المستشعرون من هذه المادة بحذر.

ينطوي الانخراط في سياقات الجماعة، كشكل من أشكال التمييز الجماعي، على عدد من الافتراضات. أولًا، أن الكنيسة موجودة كواقع لاهوتي/روحي وواقع تاريخي/ثقافي. تمثل الجماعات الدينية جسد المسيح بناءً على ما يفعله الله؛ ومع ذلك، فإن هذه الأجساد تعكس أيضًا الثقافة والشكل التاريخي اللذان يشكلانها أو يتفاعلان معها. ثانيًا، يجب على الخُدام رؤية الجماعة ككل وكذلك كمجموعة من الأجزاء. تتمثل إحدى نقاط القوة الرئيسة للقائد الجيد في القدرة على الاهتمام بالعلاقات والمهام اليومية، مع الحفاظ على رؤية أوسع للمكان الذي تتجه إليه الكنيسة يعتمد الافتراض الأخير على التأكيد بأن الجماعات تحتوي على ما هو أكثر من الأفراد. تتكون الجماعات من الناس وتفاعلاتهم: مع بعضهم بعضًا، في وحدات أصغر (مجموعات)، مع تاريخ الكنيسة، ومع رؤية الكنيسة. ينظم الجسد الذي هو الجماعة أنشطتها وينسقها (عادة تحت قيادة الخادم). كمجموعات اجتماعية معقدة، تتضمن الجماعات أولئك الذين في احتياج وأولئك الذين يعطون. تتفاعل الأنظمة الديناميكية وتتغير مع وصول أشخاص جدد وتجربة أفكار جديدة، ولكن الجماعات تعمل أيضًا داخل أنظمة طائفية معينة بأشكال معينة من العبادة والحوكمة (الإدارة).

النظام الاجتماعي هو في الواقع علاقة مترابطة معقدة بين الأنظمة الفرعية داخل المنظمة. الكنيسة أكثر من مجموع أفرادها ومجموعاتها والتفاعلات التي تحدث. يجب على الخدام رؤية الكنيسة في كل من المحدد (خدمات المستويات العمرية، والمجموعات الصغيرة، واجتماعات اللجان، والموظفين، والأفراد، إلخ) وككل. تحكم بعض المبادئ الأساسية حياة الأنظمة الاجتماعية، بما في ذلك:

- في أي وقت تغير شيئًا في النظام، يجب أن يتكيف كل شيء آخر. لا يعمل أي قرار بمفرده؛ ستتبعه قرارات أخرى قد تغير نتيجة الفعل الأصلي.
- كل ما يدخل في نظام يجب أن يخرج، لكنه يتغير بسبب النظام.
- كل الأنظمة فريدة، ولكن قد يكون هناك عدد من النقاط المشتركة بين الأنظمة (على سبيل المثال، الكنائس فريدة ولكنها متشابهة). أثناء مراجعة أي نظام كنسي، يجب أن تطرح دائمًا سؤالًا رئيسًا واحدًا: «ما الأمر الفريد الوحيد الذي يربط الناس والمجموعات بهذه الكنيسة؟»

- تتطلب الأنظمة اهتمامًا (مال، اهتمام، رعاية، إلخ).
- تحتوي جميع الأنظمة على وظيفة وهيكل
 - الوظيفة تصف السبب الذي أدى إلى ظهور النظام (الكنيسة) في المقام الأول. لماذا يوجد هذا النظام؟
 - الهيكل يصف ما يفعله النظام (أي الكنيسة) لإنجاز وظيفته (وهذا يكشف عن موطن القوة).
- الأنظمة لها روابط وحدود.
 - ما الذي يربط الناس معًا في هذا النظام (الجماعة الدينية)؟
 - كيف يدخل الناس إلى النظام ويخرجون منه؟ كيف يعرفون أنهم ينتمون إليه؟

تستخدم دراسات الجماعة الدينية التحليل الكمي (الديموغرافيا والإحصاءات). كما أنها تستخدم التحليل النوعي، أو الإثنوغرافيا، الذي يبدأ بالملاحظة وينتج عن ذلك تعريفات. الإثنوغرافيا تشبه العملية التي يستخدمها علماء الأنثروبولوجيا، الذين يعيشون في ثقافة ويضعون وصفاً لها من خلال ملاحظاتهم. يستخدم الخدام عددًا من الخطط التي تقدم رؤية منهجية للجماعة الدينية؛ ومع ذلك، فإن النهج الإثنوغرافي يعزز التواصل بين الناس. يطور قادة الخدمة انتباهًا حادًا للطبيعة النظامية لصنع القرار، وذلك من خلال الدراسة التمييزية. من خلال عمل «بيتر سنغ - Peter Senge» (1990) وغيره من المنظرين (Hawkins 1997)، يفهم القادة الآن أن القرارات نادرًا ما تتبع خطأ بسيطًا من البداية إلى النهاية. تطلق القرارات حركات ديناميكية أخرى قد تقاوم جهود القيادة أو تعززها أو تقوضها. يساعد التمييز الدقيق لطبيعة الأنظمة العلائقية، غالبًا باستخدام أساليب دراسة الحالة وأدوات تأملية أخرى (Mahan et al. 1993) القادة على تعلم كيف ربما لا تزال للعلاقات السابقة داخل الجماعة (بعضها منذ زمن بعيد) تأثير في التوقعات والحكم (Cosgrove and Hatfield 1994; Friedman 1985; Richardson 1996). بالإضافة إلى ذلك، غالبًا ما يدعو الانتباه الدقيق لتدفق النتائج داخل الجماعة وسط التغيير القيادة إلى العمل كمجتمع تعليمي مع التمييز الذي يساعد على توقع الحاجة إلى إجراءات مستقبلية (Hawkins 1997, 58-75).

من الداخل إلى الخارج/من الخارج إلى الداخل

أخيرًا، يمكن للمرء أن يفهم الكنيسة استقرائيًا، من الداخل إلى الخارج، باستخدام فئات مختلفة لاستكشاف الحياة الداخلية للجماعة. تمامًا كما تحتوي أجساد البشر على أعضاء داخلية، تساعدنا الفئات الوصفية الأساسية على فهم جسد المسيح من الداخل إلى الخارج، بالانتقال من العمليات الداخلية للجماعة إلى وصف عام أكثر شمولية. يظهر مثال على هذا النهج في النص

دراسة الجماعات الدينية (Ammerman et al. 1998)، الذي ينظم حياة الجماعة حول عدد من المجالات الاجتماعية الثقافية.

- علم البيئة (الذي يشمل نطاق السياقات الاجتماعية)
 - الطبقات الاجتماعية في الجماعة (بناءً على التأثيرات العالمية والقومية والمحلية)
 - الصورة الديموغرافية والشبكات الاجتماعية الداخلية في الكنيسة
 - تاريخ الجماعة (كيف نشأت الكنيسة والأحداث التاريخية المهمة)
 - الثقافة (العمليات التي تمنح الكنيسة شخصية أو أخلاقاً معينة)
 - الأنشطة (الطقوس والمشاركات ذات المغزى الأخرى)
 - الأدوات (الرموز المهمة، وترتيب المساحة، والسرديات الرئيسة)
 - الأهمية (النظرة العالمية العامة لأعضاء الكنيسة، والتراث المحدد الذي يستعين به المصلون في شرح تاريخ الجماعة)
 - العمليات (سُبل التخطيط وبناء المجتمع وحل النزاعات)
 - الموارد (البرامج والموارد المالية والأشخاص وما إلى ذلك، التي تدعم الجماعة)
- يعتقد أميرمان وآخرون أنه يمكن للمرء أن يكتسب فهماً كافياً إلى حد ما لجماعة معينة من خلال استخدام هذه الفئات لتمييز طبيعة الكنيسة من الداخل إلى الخارج.
- وبالمثل، يمكن للمرء استكشاف الكنائس قياساً من الخارج إلى الداخل، باستخدام نماذج أو صور للمقارنة. بغض النظر عن تفردنا كأفراد، يحمل الكثير منا تشابهاً عائلياً مع أفراد العائلة الآخرين، واضحاً حتى في أولئك الذين بالكاد نعرفهم. تحمل الكنائس أيضاً تشابهات عائلية تسمح لنا بمقارنتها من حيث جوانب التشابه والاختلاف. يتيح لنا ذلك العمل من الخارج إلى الداخل، مع الاعتراف بالتشابهات حتى تتمكن أيضاً من اكتشاف الاختلافات التي تجعل الجماعة فريدة من نوعها. ثمة عدد من الطرائق لتوصيف الكنيسة خارج الانتماء الطائفي. الحجم (الكنيسة الضخمة، الكنيسة الصغيرة، إلخ)، والسياق الاجتماعي (الحضري، الضواحي، الريفية)، والوضع الاقتصادي (الميسور، الطبقة العاملة، الفقير) كلها تشير إلى شيء ما حول «التشابهات العائلية» بين الجماعات (Dudley 1988, 90-96). يمكن للمرء حتى أن يأخذ خصائص أهل طريق دمشق وطريق عمواس المذكورة أعلاه ويستخدمهما لتصوير الجماعات التي تشبه أفعالها وأنشطتها ميول دمشق أو عمواس. في بعض الأحيان تُستخدم نماذج محددة توفر تمثيلات مثالية للكنائس من أجل المقارنة والتباين. يقدم آفري دالز (1974/1991) خمس فئات لاهوتية بناءً على فهمه للجماعات الكاثوليكية، لكن أثبت وصفها العام أنها مثيرة للاهتمام للمقارنة.
- **المؤسسية:** تركز الكنيسة على البنية باعتبارها الوكيل لنشاط الله؛ والدخول إلى المجتمع والمشاركة فيه هما الهدفان الأساسيان.
 - **الشركة الروحية:** تُرى الجماعات على أنها شخصية وعضوية، ولكنها تعتمد على حركة الروح القدس لتمكين الخدمة وتوجيهها.

- **الأسرار المقدسة:** يحاول هذا النموذج الجمع بين الجوانب الخارجية والداخلية للكنيسة أثناء تجسد المسيح في العالم.
- **المُبشر:** تؤكد الكنيسة الإيمان والاستجابة أكثر من العلاقات الشخصية عندما يجتمع المصلون من أجل حدث الإعلان.
- **الخادم:** توجد الجماعة لخدمة العالم من خلال تعزيز شركة جميع الأشخاص وتقديم المحبة التصالحية.
- على النقيض من ذلك، يستخدم كارل دادلي وسالي جونسون (1993) صور الكنيسة للإشارة إلى كيفية ارتباط الجماعات المختلفة ببعضها بعضًا. يعتقد هذان المؤلفان أن المجتمعات تشكل حياتها حول القصص والرموز والصور من أجل إعطاء معنى لحياتها الداخلية (الهوية) وسبب وجودها في المجتمع (الخدمة)، ويقدمان تصنيفًا يمكن من خلاله مقارنة الجماعات الدينية:
- **الركيزة:** الكنيسة هي مركز الحياة المجتمعية المحلية، وتشرك المواطنة والتلمذة بالطريقة نفسها.
- **الحج:** تتألف الجماعات من شعب محدد، وغالبًا ما يحدد رفاق الحج من خلال التراث الاجتماعي والثقافي؛ وينصب التركيز على تعزيز هوية الجماعة.
- **الناجي:** الجماعات التي تشكلت من خلال التحديات الصعبة والقوة الشديدة في خضم الصعاب.
- **النبي:** الكنائس التي تسعى إلى تقديم رجاء يحمل رؤية وخدمة حماسية للعالم، وغالبًا ما تتخذ مواقف تتحدى التوقعات الاجتماعية والثقافية.
- **الخادم/الراعي:** الجماعات التي توفر شركة رحيمة داخل الكنيسة وخارجها كتعبير طبيعي عن الرعاية المحبة.
- من الواضح أن أي جماعة لا تتناسب تمامًا مع أي وصف عام. غالبًا ما يكشف استخدام النماذج والتصنيفات عن ابتكارات داخل الجماعة تخبرنا أكثر عن مجتمع الإيمان من جميع الأوصاف العامة. ومع ذلك، فإن هذه الفئات الأكبر من التشابه العائلي، التي تفوق مجرد الصور النمطية، توفر للرعاة فرصة لفهم وتقدير أنشطة جماعتهم المحلية، وتفضيلاتهم لقادة معينين، وتركيزهم للخدمة، مع رؤية القيمة في الخدمة وخدمة الكنائس الأخرى.
- بغض النظر عن التشابهات العامة، تظل الافتراضات التي تدفع تحليل الجماعة متجذرة في الاعتراف بتعقيد كل جماعة وتفرداتها. قد يفشل الخدام في إعداد معين من دون أن يفهموا تمامًا السبب. ونادراً ما تنجم هذه الإخفاقات ببساطة عن مهارات خدمة غير كافية من جانب الخادم. في بعض الأحيان، يفشل الخُدام في تمييز سياق كنيستهم وتكييف خدمتهم لهذا الإعداد. ويوفر تحليل الجماعة للخدام وأبناء الرعية فرصة للتمييز يمكن أن تؤدي إلى خدمة جماعية نابضة بالحياة.

◀ اللاهوت العملي: نهج نحو التمييز

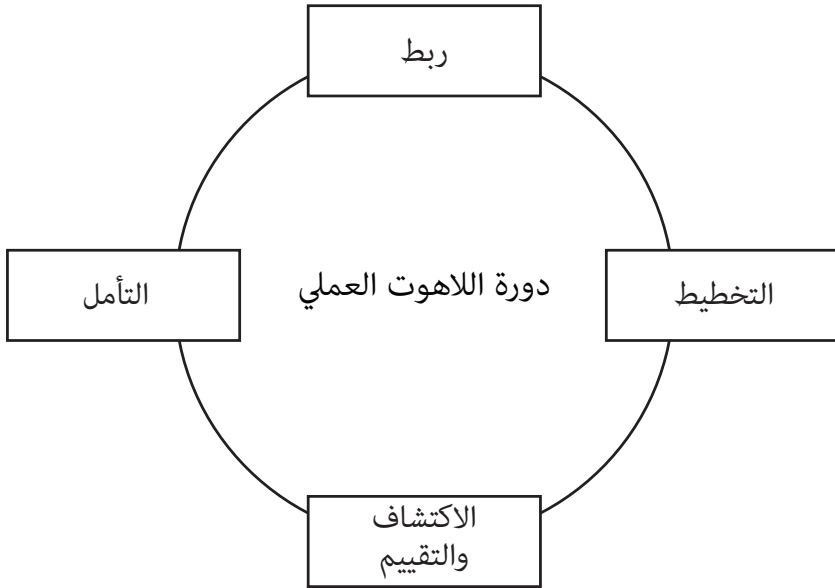
يشتمل اللاهوت العملي، وهو نهج تمييزي خاص، على ممارسة نقدية وإبداعية تجمع بين النصوص والسياقات في نموذج للتأمل اللاهوتي وممارسة الخدمة. ووفقًا للمحررين جيمس وودوارد وستيفن باتيسون، فإن مصطلح اللاهوت العملي يصف مجالًا داخل النطاق الواسع لعلم اللاهوت وطريقة معينة للتأمل اللاهوتي (18-1، 2000). عندما يستخدم الخدام مصطلح اللاهوت، فإنهم يصفون في المقام الأول الانضباط المتمثل في استكشاف طبيعة الله وأعمال في العالم والتحدث عنها.

في الطريقة اللاهوتية العملية، يشرك الخدام أيضًا الحياة اليومية ومسؤولياتهم الرعوية في حياة الكنيسة. كانت هذه الطريقة موردًا قويًا للمعلمين المسيحيين في جميع الخدمات على مستوى الأعمار، بما في ذلك خدمة الشباب (Dean 2001, 27-36; White 2005, 89-199)، إذ بينما يستفيد الخدام بصورة كاملة من الموارد المتاحة في حياة الإيمان، بما في ذلك إرادة الله المعلنة الموجودة في الكتاب المقدس والعقيدة المسيحية، يركزون على الحياة اليومية وممارسة الخدمة. ورغم أن الخبرة، ليست هي المعلم النهائي، إنها تحدد السياق لتشكيل أسئلتنا للتعليم (Kolb 1984).

أولاً، يبدأ علماء اللاهوت التطبيقي بتحديد الخبرات الملموسة التي تؤثر إما في حياة الأفراد وإما في بيئات المجتمع، سعيًا إلى ربط هذه الخبرات من أجل ضمان فهم فعلي لمعناها الحقيقي. ثم يتأمل الخدام في تلك التجارب والخبرات، ويستكشفون افتراضاتهم الخاصة ويكشفون ما يعتقدون أنه أهم أجزاء الأنشطة. ثم ينظر علماء اللاهوت التطبيقي في المعرفة المكتسبة من الدراسة الدؤوبة للنصوص (الكتاب المقدس والعقيدة) التي تشكل الفكر والممارسة المسيحية. في هذه المرحلة يحاول الخدام اكتشاف الممارسة اليومية للناس داخل الإيمان المسيحي وتقييمها، مما يسمح لقناعاتهم المسيحية الأساسية بتشكيل خدمة أكثر إيمانًا ووفاءً. أخيرًا، يحاول الخدام تصور الشكل الذي ستبدو عليه الخدمة الجديدة، وهي خدمة أكثر إخلاصًا لطبيعة الله وما يفعل الله في العالم، ويسعون في النهاية إلى تنفيذ هذه الخدمة. ومن الواضح أن هذه الأساليب الجديدة الأكثر إيمانًا ووفاءً للخدمة تخلق تجارب جديدة تبدأ عملية الاتصال والتأمل والكشف والتصور مرة أخرى في دورة من التمييز وتطوير نهج أعمق وأكثر نضجًا للخدمة (انظر الشكل ١٣، ١):

- **التواصل:** تحديد التجارب اليومية التي تشكل جزءًا من خدمتنا وربطها. (إلى أي مدى نرى ما يحدث حقًا؟)
- **التأمل:** التراجع خطوة إلى الوراء لاستكشاف افتراضاتنا، واختيار تلك الجوانب من التجربة التي تثبت أنها الأكثر أهمية. (إلى أي مدى نفهم التأثيرات المختلفة التي تشكل تجاربنا وما نقدره فيها؟)

- **الاكتشاف والتقييم:** جلب الأفكار الكبيرة التي تطفو على السطح نتيجة تأملنا إلى حوار مباشر مع الكتاب المقدس والعقيدة المسيحية وتاريخ الكنيسة. (كيف تنتقد محتويات الإيمان المسيحي أفعال خدمتنا أو تؤكدها؟)
 - **التخطيط:** البدء في تصور خطط خدمة جديدة تستند إلى رؤية أكثر إخلاصًا للخدمة وتنفيذها. (إلى أي مدى نتعلم من تجربتنا عندما نخطط لأنشطة الخدمة التالية؟)
- الشكل ١٣. ١: اللاهوت العملي بوصفه عملية تميز



تقدم عملية اللاهوت التطبيقي مثالاً آخر للتمييز الذي يشكل وعينا اللاهوتي ويوجهنا نحو تلمذة أكثر إخلاصًا. ويبقى التحدي الذي يواجهنا هو تحديد ممارسات مختلفة لدراسة الكتاب المقدس، والتأمل اللاهوتي، والتوجيه الشخصي، واتخاذ القرارات الجماعية كوسائل للتعليم المسيحي، ووسائل النعمة التي تؤدي إلى تلمذة أمينة وتطبيقهم.

◀ الخلاصة

تعمل عملية التمييز على المستوى الفردي والجماعي بالنسبة إلى المعلمين المسيحيين. وفعليًا، غالبًا ما تعمل عملية التمييز ذاتها بوصفها أحد أشكال الخدمة في حد ذاتها (Crain and Seymour 1996) إذ نتعلم أن نظل منتبهين، وأن نميز بين وسائل النعمة المختلفة، وأن نرشد الناس والجماعات إلى الخدمة في تلمذة أمينة.

الفصل الرابع عشر

التحول الجماعي

مقدمة

خذ دقيقة للتفكير فيما تعلمته بالفعل عن التحول. أين ترى حدوث هذه العملية في جماعتك الدينية المحلية أو سياق خدمتك؟ كيف يمكنك تطوير خطط التحول التي قد تساعد الناس على التلمذة الأمينة؟

إذا لم تكن حالياً في سياق الخدمة، ففكر في السيناريوهات التالية:

- تحضر تجمعاً لمدارس الأحد حيث يشيد المقدم الضيف بفضائل التبشير من خلال مدارس الأحد. تتناول جميع ورش العمل المقدمة أساليب التواصل والخطط الجديدة لتنمية الفصول الدراسية. أخيراً، يشكو أحد أعضاء كنيستك من أن كل هذه الجهود تترك الكنيسة مع عضوية «متسعة السطح ولكن ضحلة العمق» عندما يتعلق الأمر بالنضج الروحي. كيف سترد؟
- أنت تخطط لرحلة شبابية إلى منطقة فقيرة لممارسة الخدمة الرحيمة. يوقفك أحد الآباء ويسألك، «اعتقدت أن وظيفتك هي التعليم المسيحي، وليس الخدمة الرحيمة. لماذا تسافر كل هذه المسافة لمساعدة مجموعة من الناس بينما يحتاج شبابنا إلى التركيز على دراسة الكتاب المقدس والصلاة والتعلم عن كنيستنا؟» كيف ستجيب؟
- تبدأ دراسة الكتاب المقدس في مقهى محلي. سرعان ما تمتلئ مجموعتك بأشخاص من الحي ليس لديهم أي اهتمام بالحضور إلى العبادة يوم الأحد، ناهيك عن الانضمام إلى الكنيسة. يتوقف أحد أعضاء مجلس الإدارة ويسألك لماذا تستمر في الاجتماع في المقهى لأن «هذا لا يساعد الكنيسة». ماذا تقول؟

كما رأينا، فإن التحول قد يصف كل من العملية والنتيجة... والتي تؤدي إلى العملية. باختصار، تستخدم التلمذة التحويلية ممارسات شركة الجماعة (أعمال الخدمة التبشيرية، والخدمة، والرحمة، والدفاع، والتعليم المجتمعي، وما إلى ذلك) إذ ينمو المشاركون ويتعلمون أثناء خدمتهم الآخرين. يؤدي النمو الشخصي الناتج عن هذه الإجراءات إلى التحول الشخصي الذي يوصف بأنه القداسة، والتي تمكن الأشخاص عينهم من إظهار تعبيرات أقوى عن المحبة المقدسة تجاه الآخرين. لا تتضمن التلمذة الأمينة ممارسة الرحمة فحسب، بل تقود أيضاً إلى ممارسة الرحمة عندما نتعلم من جهودنا. نصير وسائط نعمة للآخرين والعالم، عندما نطبق وسائط النعمة، بما في ذلك أعمال الرحمة.

◀ التلمذة: التبشير أم التعليم؟

لقد ركز التعليم المسيحي تاريخيًا على جهود المشاركة والتشكيل. هل بدأت مدارس الأحد خطة للتبشير أم التعليم؟ هل فهم أوغسطينوس التعليم المسيحي لغير المتعلمين كوسيلة للتواصل؟ هل يجب أن تركز خدمات الأطفال على الوصول إلى الأطفال، أو رعايتهم، أو العمل كمداغين عن الأطفال؟ تعيش دائمًا الرغبة في التشكيل والرعاية في كل مستوى عمري (التشكيل) في توتر مع الرغبة في الوصول إلى أشخاص جدد (التحوّل).

لقد أجبرت الفجوة الحديثة بين التبشير والتعليم المعلمين المسيحيين على اختيار نهج واحد على الآخر عند تعريف التلمذة، وهي الخطوة التي غالبًا ما تركت الكنائس في حيرة وتقلصت في أحد أبعاد المشاركة وابتعدت عن المهمة الأعمق المتمثلة في الشهادة المسيحية في عالم متغير (Stone 2007). لطالما كان التعليم المسيحي يتعلق بالتبشير، تبشير عبر العصور، لا يسعى فقط إلى الوصول إلى الجيل الحالي ولكن أيضًا إلى إعداد الناس للوصول إلى الأجيال القادمة. وهكذا فإن الجهود الجماعية في التبشير من دون دعم الخدمة التعليمية، معرضة لخطر عدم الاستمرار لأكثر من جيل واحد. يعكس هذا الواقع وجهة النظر القائلة بأن الجماعات المحلية (في الأقل التجمعات الدينية المحلية) تكون دائمًا على بعد جيل واحد من الانقراض من دون تعليم (Brelsford 2001, 314-15; Brueggemann 1982, 1). ولكن الروح القدس يزود كل جيل بالموارد اللازمة للحفاظ على الكنيسة من خلال التبشير القوي. ومعنى ما، يخدم التعليم المسيحي التبشير أيضًا من خلال الحفاظ على المتحولين الجدد وهم يدخلون الكنيسة. وتوفر إحدى ملاحظات جورج وإيتفيلد، الواعظ المتجول الشهير في النهضة الإنجيلية في القرن الثامن عشر، شهادة على هذه الحاجة، فقد اعتبر وإيتفيلد خدمته «حبلاً من الرمال» لأنه لم يتبع خطة جون ويسلي في التلمذة المسؤولة لدعم التبشير (Ayling 1979, 2001).

لا شك أن التلمذة تشمل وتدعم أكثر من مجرد الجهود التبشيرية، فكل جهد تبذله الكنيسة المحلية لتكون شاهدة على نعمة الله من خلال الرب يسوع المسيح بقوة الروح القدس هو عمل تحويلي. فعندما تشارك الجماعات في الأنشطة المصممة للتعامل مع السياقات المحلية والعالمية، فإنها تشارك أيضًا في الشهادة على محبة الله وقوته من خلال أعمال الرحمة والرعاية والسلام والعدالة. والواقع أن فعل التعليم نفسه هو أسلوب قوي للتعامل المباشر مع الناس والمجتمعات التي تحتاج إلى الرعاية والتوجيه الرحيم. فكيف يستطيع المعلمون المسيحيون تنظيم جهودهم في عمليات التغيير والتحويل إذ يمارس الأعضاء التلمذة الأمانة ويتعلمونها؟ ثمة استعارتين قديمتين جديديتين في آن واحد تساعدان على توجيه أفعالنا.

◀ عقلية الرعية والمشاركة التبشيرية

يجب على كل جيل أن يرتقي إلى أساليب المشاركة في ممارسة التلمذة الأمانة. وقد برز مصطلحان من تاريخ الكنيسة، **عقلية الرعية** و**شركة الكرازة**، بطاقة جديدة للمساعدة في وصف هذه الجهود. يشير المصطلح الأول إلى الحياة داخل الكنيسة ولكنه يمتد ليشمل المسؤوليات تجاه المجتمع، أو الرعية التي تحيط بالجماعة. يستخدم المصطلح الثاني وجهة نظر عن الله كإله مُبَشِّر،

يدعونا لاتباع رسالته وخدمته في العالم. يحوّل هذان المصطلحان معًا مفهوم التعليم المسيحي من نشاط دعوي للجماعة المحلية إلى مسعى منفتح على الخارج للتحويل.

عقلية الرعية

حددت الكنيسة خلال النصف الثاني من القرن العشرين التبشير من خلال لغة الدعوة في المقام الأول. قدمت الجهود المصممة لتبشير المجتمع المحلي عددًا من البرامج -كلها تقع داخل الكنيسة- لجذب الناس (المؤمنين وغير المؤمنين) عبر الأبواب وعلى أمل أن ينالوا الإيمان الخلاصي. يمكن أن تكون البرمجة معقدة، مع فصول ترفيهية ومبتكرة تتعامل مع الحياة اليومية. عندما أعلنت هذه الجهود الإنجيل وأحدثت فرقًا في حياة الناس، فقد خدمت التلمذة الأمنية. ظهرت العواقب غير المتوقعة مع انفصال الكنائس عن مجتمعاتها، حين كانت بعضها لا تخدم سوى الأعضاء الذين يأتون بالسيارة بدلاً من التواصل مع جيرانهم المباشرين.

يبدو أن المعلمين المسيحيين يستعيدون نهجًا للتبشير يأخذ الخدمة داخل المجتمع على محمل الجد. تلاحظ نورما كوك إيفرست: «لا توجد جماعة دينية منعزلة في حد ذاتها، فكل جماعة من المؤمنين تقيم في أبرشية، ومكان، وسياق. الجماعة لديها على عتبة بابها المجتمع والناس والمؤسسات، وتحتاج إلى رؤيتهم والاستفادة منهم، بما في ذلك تلك المعتقدات والقيم والممارسات، للرعية بأكملها» (2002, 21).

ترى إيفرست التعليم المسيحي على أنه دوامة مستمرة، إذ تؤدي لحظات الخدمة إلى أوقات للتأمل والتعلم (64-262) تذكرنا بدورة التعلم التجريبي لديفيد كولب (انظر الفصل ١١). يشمل الانخراط الخدمة والشهادة والرعاية الرحيمة والتواصل والخدمة في الحياة اليومية والقيادة من أجل العدالة والبعثات خارج الحدود. يقدم كل من هذه الأنماط من المشاركة فرصًا للتعلم، وتؤدي المعرفة المجمعة إلى الخدمة المستمرة. «يؤدي التعلم إلى الرسالة الآن -ليس يومًا ما، بل هذا الأسبوع بالذات» (263). يتحد العمل المجتمعي والتعلم الجماعي عندما تعمل الرعية كساحة أساسية للتعليم المسيحي. لا تزال البرامج الجماعية المحلية موجودة، لكنها لا تخدم فحسب بدعوة الناس إلى الكنيسة، ولكن أيضًا لإعدادهم للعيش والعمل داخل مجتمع رعيته. يذكرنا هذا النهج بعصور أخرى من التلمذة المسيحية عندما كان التعليم جزءًا من البعثات. فبدلاً من مجرد تمكين الناس من القيام بأعمال تحويلية، كان التعليم المسيحي تحديداً وسيلة للتحويل والتغيير. استخدمت الجهود الأولية لاتحاد مدارس الأحد الأمريكية خطط تعليمية تجمع بين معرفة القراءة والكتابة والتفاني، غالبًا في مجتمعات لم تكن تمتلك كنيسة بعد! يتجلى التعليم كوسيلة للخدمة خارج جدران الكنيسة في برامج التوعية المجتمعية، والتوجيه بعد المدرسة، والتدريب على المهارات الحياتية، فضلاً عن تعليم الموارد المهنية. يقدم أعضاء الجماعة أفضل ما لديهم من مواهب وتدريب للمجتمع إذ يستطيع الروح القدس أن يستخدم العلاقات الشخصية كفرص للتحويل لكل من يشارك فيها. ماذا يحدث عندما تدرك الجماعات، مثل ويسلي، أن أبرشياتهم قد تكون العالم؟ كيف تدمج الأفعال التحويلية ليس فحسب المجتمع ولكن أيضًا البيئات الإقليمية والقومية والعالمية؟ ستساعدنا استعارة قديمة/جديدة أخرى في الإجابة عن هذا السؤال.

شركة الكرازة

هل تمتلك الكنيسة المحلية خطة إرسالية أم أنها تعبر عن خطة إرسالية؟ بعبارة أخرى، هل تتبنى الجماعة الإرساليات كبرنامج أو تنخرط في العالم ككنيسة إرسالية؟ تكشف إحدى الإجابات عن هذه الأسئلة عن حركة تتخذ التحول معياراً لحياة الكنيسة. تقليدياً، يدرس القساوسة طبيعة ورسالة الكنيسة ويناقشونها. يؤكد منظور الكنيسة الإرسالية أن طبيعة الكنيسة هي التبشير، في المقام الأول لأن طبيعة الله هي تبشيرية. وبالتالي، فإن طبيعة الكنيسة هي البحث والمتابعة إذ يكون الله نشطاً بالفعل في العالم. ترى هذه النظرة الكنيسة في ضوء جديد، مكرسة للانخراط في كل سياق، وخاصة الثقافة المحلية، بقلب على شكل إرسالية. أشعلت الحركة شرارة تطوير منظمات مثل شبكة الإنجيل وثقافتنا (2009) وأليلون: حركة قادة الإرساليات (2009).

يؤكد داريل جود أن الجماعات الإرسالية تجسد خمس صفات أساسية: فهي تظل مؤطرة بالكتاب المقدس، ومبنية على أساس تاريخي، وتركز على السياق، وتركز على الآخرة، وقمارس عملها (1998, 11-12). تخدم كل من هذه الصفات محاولة مستمرة وحماسية للانخراط في الثقافة المحلية والعالمية. لا يزال من الممكن فهم البعثات على أنها نوع من الخدمة في المياه المالحة، إذ يعبر المبشرون إلى ثقافات غريبة ومختلفة، مستخدمين الإبداع عبر الثقافات من أجل التحول. ومع ذلك، قد يتجاوز المرسلون أيضاً الحدود الثقافية في الشارع، مستخدمين العديد من الخطط نفسها لفهم ثقافة السوق في شوارع المدينة والتقنية الشعبية. غالباً ما تظهر الخدمات المحلية في بيئات غير تقليدية بالمرّة، مما يعكس خطط جديدة ومتجددة للجماعات المنخرطة في إرساليات تقود إلى التغيير أينما يقودهم الله، في بيئات محلية أو عالمية. ومن المدهش أن الجماعات الأكبر سناً والأضعف تجد حيوية جديدة وسبباً جديداً للوجود من خلال هذا النهج.

غالباً ما تبدأ التلمذة الإرسالية بأفعال بسيطة من الضيافة، مثل دعوة الناس إلى التجمع والمشاركة في الخدمة فضلاً عن مناقشة الشواغل الاجتماعية والثقافية الأوسع نطاقاً. وغالباً ما تكون الممارسة سابقة على الإيمان. فيتقاسم الناس وجبات الطعام، ويخدمون الآخرين، ويناقشون القضايا الثقافية المتعلقة بالقناعة المسيحية، ويصلون من دون دعوات محددة لقبول الإنجيل. وتحدث لحظات من الوعي مثل تلك التي عاشها تلميذا عمواس في خضم ممارسات الإرسالية. وفي حين شددت الكرازة التقليدية على الإيمان قبل الانتماء (يجب على المرء أن يقبل الإنجيل ثم ينضم إلى الكنيسة)، فإن شركة الكرازة تعكس هذا الاتجاه، مؤكدة على الانتماء أولاً (الذي غالباً ما يخفف من وطأته الممارسات المسيحية)، مع الثقة في أن الإيمان سوف يتبع ذلك. في بعض الأحيان، يتحدى الأعضاء ذوو العقلية الكرازية المخاوف الاجتماعية الأكبر، ويتولون مشروعات تدمج المخاوف العالمية والمحلية، مثل إساءة معاملة الأطفال، والعبودية الحديثة، والمصالحة العرقية، ومناصرة المشردين، ورعاية الخليقة. تعكس مثل هذه الأنشطة، المرتبطة غالباً بمصطلح السلام والعدالة، عقلية مفادها أن العمل ضد الأمراض الاجتماعية يتبع إلهاً يسعى إلى فداء الخليقة بأكملها، من السياسات الاجتماعية التي تشكل المجتمعات البشرية إلى نسيج البيئة ذاته (Frost 2006, 203-72). تدعو التلمذة ذات العقلية الإرسالية الناس إلى هذه الصراعات، مع إدراك أن المؤمن وغير المؤمن يمكن أن يتغيروا عندما يرون انعكاساً للمسيح في جهودهم.

غالبًا ما يدخل خدام الشباب والشباب البالغين في حياة مجموعات فرعية، وأحيانًا مجموعات هامشية، لفهم الخدمة المتجسدة وتقديمها (Ward 1999). لا تخدم هذه العلاقات أهدافًا قسرية؛ فمجرد الحضور وسط الناس يعد وسيلة للروح القدس للعمل على الخلاص في خضم الحالة أثناء تطورها (Root 2007, 62-80, 104-23). تفتح لحظات الخدمة وأوقات المناقشة المدروسة الباب لفهم إيماني أعمق؛ تعمل الخدمة والمناقشة كأحد وسائل للنعمة، وليس وسيلة لتحقيق غاية دعوة الناس إلى جماعة راسخة. لذا تجد الكنيسة نفسها مولودة من جديد في خضم الخدمة الرحيمة والمحاذة المضيفة، خاصة مع ظهور قيم الملكوت وبنية الناس لحضور المسيح في وسطهم. فيتحقق التعليم المسيحي داخل هذه المجموعات وفي توفير الموارد للتوسع المستمر والتعاون بين المجتمعات التبشيرية عبر البيئات الثقافية المحلية والعالمية.

قد تجد الجماعات التابعة للتقاليد الويسلية عدة نقاط اتفاق مع هذه الحركة (Blevins 2007). إن منظور الكنيسة الكارزة يتردد صداه مع مقولة جون ويسلي الشهيرة «العالم هو إيبارشيتي»، وتتوافق جهودها مع الحركة الويسلية/الميثودية. ويشير المؤرخ المسيحي ديفيد هيمبتون إلى أن شغف ويسلي والممارسة الميثودية اللاحقة تشكلت من خلال ثلاثة موضوعات لاهوتية: (١) شخصية الله وطبيعة المسؤولية البشرية؛ (٢) الطريق إلى الروحية الحقيقية التي تحتوي على ممارسات (وسائل النعمة)، بما في ذلك ممارسات الإحسان والصدقة؛ و(٣) إمكانية القداسة الحقيقية كوصية كتابية (58-57, 2005). في أمريكا الشمالية، ضمنت مرونة الممارسات والأساليب الميثودية التوسع غربًا من خلال «المؤتمرات والمناطق والدوائر والمحطات والفصول» (153). بالنسبة إلى جميع الممارسات والأساليب، كان التركيز الويسلي على التوسع والرسالة جهدًا شعبيًا. يلاحظ هيمبتون أن الميثودية كانت تمتلك علمانيين متنقلين قبل أن تمتلك الطائفة مبشرين، ومبشرين قبل أن تمتلك منظمة تبشيرية. أثبتت الميثودية أنها مناسبة بشكل فريد للعمل في ظل الحركات الشعبية الدولية السريعة التي تغذيها التجارة وبناء الإمبراطورية (البريطانية) خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، مما أدى إلى إنشاء مجتمعات على هامش النظام الاجتماعي المتغير (21).

لقد خدم التعليم القلب التبشيري لهذه الحركة المستمرة. ويؤكد راسل ريتشي أن التعليم كان قلب الارتباطية الميثودية: الممارسة المترابطة التعاونية المتمثلة في ربط الجماعات والمؤسسات الميثودية المختلفة معًا من أجل الرسالة والخدمة. ويشير ريتشي إلى أن التعليم، وخاصة الكليات والمعاهد الدينية، كان يغذي العلاقات الارتباطية قبل إنشاء الهياكل البيروقراطية، وهو الاتجاه الذي عكس ميل جون ويسلي إلى الممارسات التعليمية. لقد استخدم ويسلي عددًا من الأنظمة، من التعليم المباشر للوعاظ إلى المنشورات، وغرف الكتب، ومدارس الأحد، والمؤتمرات، والتي حولت الميثودية إلى فصل دراسي عملاق (58-57, 2000). يكتب ريتشي، «لقد ربطت الأنشطة والهياكل الميثودية بويسلي وبعضهم بعضًا. لذلك كان التعليم في الميثودية اتصالًا، وكان الاتصال تعليميًا - وكان السيد ويسلي في قلب كليهما» (59).

وكثيرًا ما استخدمت الحركة خطط تعليمية كجزء من جهودها التبشيرية لإضفاء الصبغة المسيحية على السكان الأصليين في مناطق مثل غرب أفريقيا. ويكتب هيمبتون: «وفرت المدارس

أجياً جديدة من الوعاظ والمعلمين من السكان الأصليين لمواصلة العمل الذي لم يتمكن المبشرون البيض من إنجازه بمفردهم بسبب ضعفهم الصحي والنصرة القومية الثقافية» (2005, 157). وقد خدم التعليم التبشير من خلال ربط الجهود الميثودية، وتوسيع نطاق التبشير ليشمل الجيل التالي من الخدام من السكان الأصليين، وساهم في الرؤية الشاملة لويسلي، وخاصة الرغبة في تحويل الأشخاص والمجتمعات إلى القداسة. يكتب المؤرخ الميثودي ريتشارد هايتزناثر: «يمكننا أن ننظر إلى التعليم على أنه أحد وسائط النعمة التي يمكن من خلالها استعادة الكمال الأصلي للخلقة (مخلوق الحكمة والقداسة)، الذي فقدته في السقوط. إن أهداف هذا التحول في المؤمن لا تقل عن استعادة صورة الله، أي «الشيء الوحيد الضروري»» (2000, 11).

إن التعليم، مثله كمثل الممارسات الأخرى، يخدم السعي الميثودي الأوسع إلى القداسة، وهو وصف شامل لمشروع ويسلي للتحول الكامل. إن المشاركة التبشيرية تحدث في بيئات محلية وعلى مستوى عالمي، وكثيراً ما يكون ذلك مع أشخاص على هامش المجتمع، وكان للتعليم دوراً حيوياً.

يكشف المنظور الإرسالي عن خطة تلمذة تبدأ وتنتهي بالمشاركة. بالنسبة إلى الكنيسة الكارزة، فإن طبيعة الله هي إرسالية الله. ومع ذلك، فإن جودة شركة الكرازة تنطوي على أكثر من مجرد التواصل والخدمة. أجرى الممارسون داخل هذه الحركة مسحاً عدد من الكنائس التي حددها على أنها ذات توجه إرسالي لتمييز الخصائص الأساسية (Barrett 2004, 159-72). وفقاً لنتائجهم، فإن الكنيسة الإرسالية:

١. تعلن الإنجيل
٢. هي جماعة يتشارك فيها جميع الأعضاء في التعلم ليصبحوا تلاميذاً للرب يسوع
٣. تقبل الكتاب المقدس كميّار لحياة هذه الكنيسة
٤. تفهم نفسها على أنها مختلفة عن العالم بسبب مشاركتها في حياة ربها وموته وقيامته
٥. تسعى إلى تمييز دعوة الله الإرسالية المحددة للجماعة بأكملها ولجميع أعضائها
٦. تُعرف من خلال كيفية تصرف المسيحيين مع بعضهم بعضاً
٧. ممارسة المصالحة
٨. ممارسة المساءلة المُحِبّة
٩. ممارسة الضيافة
١٠. تقبل العبادة كعمل مركزي يحتفل به المجتمع بفرح وشكر بحضور الله والمستقبل الموعود
١١. التحلي بشهادة عامة حيوية

١٢. إدراك أن الكنيسة نفسها تعبير غير مكتمل عن ملكوت الله

إن مراجعة هذه الخصائص الأساسية تكشف عن استنتاج مذهل. فحتى مع إبراز الكنائس الكارزة لدور المشاركة في التغيير والتحويل باعتبارها الفعل المركزي لله والكنيسة، فإنها تستمر في الدعوة إلى ممارسات أساسية تؤدي إلى التشكيل والتمييز. وفي خضم أعمال محددة من الإعلان والمصالحة والضيافة والشهادة، تُدعى الكنائس إلى العبادة والمساءلة والانخراط في الكتاب المقدس

والتمييز من أجل الرسالة. ويكشف منظور الكنيسة الإرسالية أن حتى أقوى تعبيرات التحول لا تزال تعيش داخل بيئة تأخذ التشكيل والتمييز على محمل الجد. في نهاية المطاف، تظل كل مظاهر الحياة الجماعية الثلاثة التشكيل، والتمييز، والتحول متشابكة في حياة الكنيسة. وتعترف التلمذة الأمنية بهذه الحقيقة. وبغض النظر عن المكان الذي يبدأ فيه المرء تشكيل المسيحيين، أو السعي إلى إرادة الله، أو تعزيز ملكوت الله فلا بد أن ينتبه إلى المجالات الثلاثة من أجل التعليم المسيحي، ومن أجل الخدمة، ومن أجل التلمذة الأمنية.

ممارسة التلمذة الأمانة

يجب أن تُعاش حياة التلمذة الأمانة وسط الخدمات والجماعات الدينية تطبيقاً عملياً للتعليم المسيحي. وهكذا نقترح من خلال الممارسة أن التعليم المسيحي- مثل الطب أو الموسيقى أو الرياضة- شكل فني يتضمن كل من الأساسيات السليمة والابتكار اليومي. يمارس المعلمون المسيحيون الخدمة التعليمية داخل المجتمعات لفترات زمنية متواصلة، متضمنة معايير التميز ودعوة إلى مشاركة الله في وسط الحياة اليومية داخل الكنيسة المحلية وخارجها (Bass 1997, 6-8). وهكذا سنقدم للقارئ، مع التعمق في هذا القسم الأخير، عددًا من المبادئ التي تشكل التلمذة الأمانة في الحياة اليومية للتعليم المسيحي. تتبع العديد من الخطط التي نقترحها من نظريات سليمة ومعاصرة للتعليم المسيحي. وتعكس بعض التوصيات فهمًا عامًا للتلمذة في سياقنا التاريخي الحالي. فكر في هذه الأمور باعتبارها أفضل التطبيقات للممارسة الأوسع للتلمذة المخلصة. الجزء ٤: تنقسم ممارسة التلمذة الأمانة إلى ثلاثة أقسام فرعية متسقة مع ممارسة التعليم المسيحي.

أولاً، يتعامل المعلمون المسيحيون مع حرفتهم من وجهة نظر الجماعة الدينية ككل، والبيئات المختلفة والهياكل الأكبر التي تشكل التلمذة الأمانة. غالبًا ما تفهم هذه النظرة الواسعة التعليم المسيحي كمغامرة برمجية مع عدد من المسؤوليات المؤطرة من خلال هياكل كبيرة مثل مدارس الأحد (Haystead 1995) أو المجموعات الصغيرة (Gorman 2002). يركز هذا القسم الفرعي على كيفية تشكيل بيئة التعلم للتدريس المخلص مع التركيز بوجه خاص على المناهج الدراسية، المكتوبة والخفية منها (الفصل ١٥). كما يستكشف السياقات الأساسية للتلمذة المخلصة، ومدارس الأحد، والمجموعات الصغيرة (الفصل ١٦).

تتناول خطة ثانية مهيمنة التلمذة إما باعتبارها قضية تنمية/عمرية وإما مؤثرة في الأسرة ككل (Burns and DeVries 2008/2001; Garland 1999; May et al. 2005; Wickett 1991). ويسمح هذا المنهج التنموي، رغم أنه تقييدي بعض الشيء، للمعلمين المسيحيين بتأثير التلمذة في سياقات وتحديات محددة للأطفال أو الشباب أو البالغين أو الأسرة بوجه عام. كما يركز هذا القسم الثاني على كيفية تشكيل الممارسة لفهم الخدمات على مستوى العمر (الأطفال والشباب والكبار) والأسرة (الفصول ١٧-٢٠).

ويبدأ النهج الأخير بالمعلم المسيحي باعتباره خادماً وراعياً محترفاً (Stubblefield 1993). ويسمح هذا النهج باستكشاف أكثر عمقاً لأدوار القادة ومسؤولياتهم في تشكيل التلمذة ونموها. ويتناول القسم كيف تنطوي الممارسة الجيدة على المعلمين المسيحيين في مجالات محددة من القيادة: الإدارة، والاعتبارات القانونية، والقيادة (الفصول ٢١-٢٣).

بيئات التلمذة الآمنة

الفصلان ١٥ و١٦

يستعرض هذان الفصلان السياقات الرئيسة التي تُمارَس فيها التلمذة الآمنة. ويستكشف الفصل ١٥ البيئات المادية والعلائقية وحتى التقنية التي تشكل التدريس والتعلم الفعالين. إن تنظيم مساحة تعليمية آمنة وموثوقة أمر بالغ الأهمية للتدريس الفعال. بالإضافة إلى ذلك، تسمح بيئات التعلم البديلة بالتلمذة خارج حدود الجماعة الدينية المحلية. تُظهر بيئات التعلم المصممة جيدًا رعاية الله من خلال طقوس الرعاية وبناء المجتمع. كما تطرح التقنية فرصًا جديدة للتلمذة المخلصة في بيئة تعليمية افتراضية عبر الإنترنت.

يستكشف الفصل ١٦ أمر تنظيم مدارس الأحد والمجموعات الصغيرة. تاريخيًا، قدمت مدارس الأحد أحد السياقات الأساسية لممارسة التلمذة الآمنة. ولا تزال مدارس الأحد تلعب اليوم وظيفة تعليمية مهمة، لكن مراكز التدريس تركز الآن على تكوين العلاقات وبناء الجماعة. للمجموعات الصغيرة دورًا مهمًا في التلمذة الآمنة بتجمع الناس لتعميق العلاقات وتشكيل الإيمان. تتمتع هذه المجموعات بعدد واسع من الوظائف والأهداف. وهكذا يركز هذا الفصل أيضًا في ضوء عدستنا اللاهوتية الويسلية، على عملية تشكيل المجموعة عند ويسلي وكيفية تبليغ التلمذة الآمنة اليوم.

الفصل الخامس عشر

بيئات التعلم

مقدمة

تخيل أنه طُلب منك تقييم جناح خدمة الأطفال في كنيسة محلية. ما الذي ستبحث عنه لضمان بيئة آمنة ومساحة تعليمية سليمة؟
تخيل أن يتواصل معك فصل للشباب البالغين في أمر الاجتماع في وقت بديل لفصول مدارس الأحد الخاصة بهم، في مكان آخر غير مبنى الكنيسة، فما الإرشادات التي قد تقدمها لهم؟

عندما يناقش قادة الكنيسة جودة بيئات التعلم الخاصة بهم، غالبًا ما يركز التقييم على توفر المساحة وجودة الأثاث. قد تكون مثل هذه الاعتبارات نقطة بداية، ولكن البيئة التعليمية الجيدة، المواتية للتعلم، يجب أن تأخذ في الاعتبار المخاوف المادية والعلائقية. تشير «نورما كوك إيفرست - Norma Cook Everist» إلى أن «التدريس الفعال يعتمد على خلق بيئة يمكننا أن نكون فيها حاضرين- حاضرين حقًا- مع بعضنا بعضًا على نحو آمن وصحي ومؤمّن» (٢٠٠٢، ٦١). لا تتضمن مسؤوليتنا توفير المساحة فحسب، بل تتضمن أيضًا توفير الأشخاص في تجربة التعلم. يزعم «مايك كينج - Mike King» أن إحدى مسؤولياتنا الأساسية تكمن في تنمية بيئات التعلم إذ يسمح الإبداع وتعزيز العلاقات للروح القدس بتعزيد المعلمين والمتعلمين في التلمذة الأمينة (2006، 97-86). يتعظّم التعلم في بيئة تنقل شعورًا بالضيافة والأمان والراحة.

المساحة المادية

لقد تناول المعلمون المسيحيون تقليديًا متطلبات المساحة المادية داخل مبنى الكنيسة. رغم إمكانية تميم التلمذة في عدد من الأماكن، غالبًا ما تخصص الكنائس منشآت محددة لدعم التعلم على مستوى النمو. وقد اتبعت العديد من هذه المساعي توصيات المدارس العامة، وغالبًا ما تكون نقطة بداية مفيدة. وهكذا سيجد المرء كتيبات إدارية تقدم توصيات بشأن حجم الغرفة والأثاث والمعدات المناسبة للعمر والديكورات والموارد والتقنية ومساحة التخزين أو الموارد تقريبًا في أي فترة من فترات التعليم المسيحي الحديث (Blazier and Isham 1993; Haystead and Haystead 2000; Krau 1989; Whited and Whitworth 2003). تتضمن العديد من التوصيات توفير مساحة للأنشطة وعدد المعلمين المطلوبين في كل مكان. على سبيل

المثال، يقدم «ويس - Wes» و«شيريل هايستيد - Sheryl Haystead» إرشادات أساسية لحجم الغرفة والإشغال بناءً على المواصفات التالية (2000, 3-201؛ انظر الشكل ١٥. ١).

الشكل ١٥. ١

مواصفات الغرفة

الفئة العمرية	المساحة المخصصة لكل شخص	الحد الأقصى للحضور	حجم الغرفة	المعلم: مُعَدِّل المتعلمين
الطفولة المبكرة				
الأعمار من ٠ إلى ١٢ شهرًا.	٣٠ إلى ٣٥ قدمًا مربعًا	١٢ إلى ١٥	٩٠٠ قدم مربع	١:٣ أو ٤
من سن ١ إلى ٣	٣٠ إلى ٣٥ قدمًا مربعًا.	١٦ إلى ٢٠	٧٠٠ إلى ٩٠٠ قدم مربع	١:٥
من سن ٤ إلى ٥	٣٠ إلى ٣٥ قدمًا مربعًا	٢٠ إلى ٢٤	٨٠٠ إلى ٩٠٠ قدم مربع	١:٦
الأطفال				
الصفوف من ١ إلى ٥ (من سن ٦ إلى ١١)	٢٥ إلى ٣٠ قدمًا مربعًا	٢٤ إلى ٣٠	٨٠٠ إلى ٩٠٠ قدم مربع	١:٦ إلى ٨
الشباب				
الصفوف من ٦ إلى ١٢ (من سن ١٢ إلى ١٨)	٢٠ إلى ٢٥ قدمًا مربعًا	٣٠ إلى ٤٠	٩٠٠ قدم مربع	١:٨
البالغون				
١٨ سنة فما فوق	١٠ إلى ١٥ قدمًا مربعًا	٣٠ إلى ٤٠	٤٥٠ قدمًا مربعًا	١:٨

غالبًا ما تقترح مثل هذه الموارد ترتيبات تقوم على أهداف التدريس، بما في ذلك ترتيب الطاولات، وموقع الأرفف، وخطط تقسيم الغرفة إلى مراكز تعليمية، وما إلى ذلك. قد تبدو مثل هذه الاقتراحات مثالية أو نموذجية (اعتمادًا على حجم الجماعة الدينية المحلية ومواردها)، وغالبًا ما تكون موجهة نحو الافتراضات الثقافية الغربية. ومع ذلك، تعمل هذه المبادئ التوجيهية كنقاط مرجعية مفيدة عند وضع تصور للاستخدام التعليمي.

وهكذا، من الأفضل للمعلمين المسيحيين دمج العديد من مبادئ التشغيل عند النظر في الجودة المادية لبيئة التعلم، بدلًا من ترتيبات الغرف بصورة محددة. على سبيل المثال، طورت «إيفلين جونسون - Evelyn Johnson» و«بوبي باور - Bobbie Bower» عبارة بسيطة، SCANR، والتي يعتقدان أنها تساعد في توجيه تصميم مساحة تعليم الأطفال: أمانة ونظيفة

وجذابة ومرتبطة حتى يعودوا مرة أخرى (1992، 81-68). في حين أن مثل هذه الوسائل للذاكرة قد تبدو مفيدة فحسب للإشراف الإداري، فإن العديد من المخاوف الرئيسية تطفو على السطح من خلال هذه الصيغة البسيطة.

الأمان

إن أحد المخاوف الرئيسية في أي بيئة مادية، سواء كانت مبنى الكنيسة أو غيرها من الأماكن، يتعلق بقضية السلامة والأمان. وهذا يشمل غالبًا جودة المبنى ونظافته والتدابير الأمنية. يحتاج الأطفال والوالدين إلى التأكد من أن بيئة التعلم تتضمن أثنًا متينًا ومناسبًا لمستوى العمر. يحتاجون إلى معرفة أن الموارد الضارة بعيدة عن متناول الأطفال أو الشباب. يحتاج الأطفال إلى أن يكونوا آمنين من العدوى والأمراض قدر الإمكان من خلال تنظيف الألعاب والغرف بين الاستخدامات المختلفة. حاليًا، تتعلق مخاوف مماثلة بالوجبات الخفيفة للأطفال وحساسية الطعام ونظافة الحمامات. يحتاج المعلمون المسيحيون إلى إرشادات بسيطة ولكن فعالة، تتناول كيفية التصرف أثناء الطقس الخطير والسيء أو الحريق أو الكوارث الأخرى. عادة ما يكون الخدم يقطنين بشأن المناطق المخصصة للأطفال، لكنهم غالبًا ما يتجاهلون المخاوف نفسها في أجزاء أخرى من المبنى حيث يذهب الأطفال مع والديهم. يجب أن تحكم تدابير السلامة اللازمة في قسم الأطفال الأماكن العامة الأخرى: قاعات الخدمة، ومداخل الكنيسة، وحافلات الكنيسة. يجب إعطاء الاعتبارات نفسها لاستخدام المنازل والشركات والأماكن العامة الأخرى حيث قد تحدث أنشطة الكنيسة.

يشكل أمن الأطفال والشباب قضية أساسية. ويمثل التمييز الدقيق لأولئك الذين يعملون مع الأطفال والشباب مصدر قلق متزايد في سياسة الكنيسة، وذلك في ضوء الصراع المستمر مع إساءة معاملة الأطفال (كما سيُناقش فيما يتعلق بالقضايا القانونية؛ انظر الفصل ٢٢). وهكذا، لا بد من وضع مبادئ عامة للمساعدة في تحديد إرشادات فحص الأطفال والإبلاغ. وقد تشعر الكنائس بالإرهاق عند تنفيذ برنامج أمن الأطفال المعد مسبقًا، رغم إمكانية إجراء عدد من التصحيحات من خلال تدقيق أمني بسيط. يتضمن أحد النماذج لتقييم بيئة الأمن في كنيسةك خمسة أسئلة (Blevins 2006):

١. حدد خمس مرات قد يكون فيها الطفل غير خاضع للإشراف في كنيسةك. ما تبحث عنه هو تلك الأماكن التي يُترك فيها الأطفال بحرية لفترة كافية ليختفوا عن أنظار الوالدين (أو المشرفين). غالبًا ما تكون هذه اللحظات عندما يغادر الأطفال الردهة الرئيسية للمدرسة الكنسية، أو يذهبون إلى الحمام من دون مراقبة، أو ينتظرون أحد الوالدين المشاركين في اجتماع، وما إلى ذلك. اكتشفت إحدى الكنائس أن الآباء الذين يتكون الأطفال بحرية بعيدًا عن بهو الكنيسة أثناء العبادة لاستراحة الحمام يفترضون أن الموظفين سيشفرون عليهم. كشفت أسئلة المتابعة أن الموظفين لم يبقوا حتى في الممرات.

٢. حدد خمس نقاط عمياء، أو أماكن قد تتعذر فيها رؤية الأطفال. توفر جميع الكنائس أماكن غير مراقبة وبعيدة عن الطريق (مكاتب فارغة، وزوايا في الممرات، وغرف صلاة،

ومكتبات، وما إلى ذلك) حيث قد يُحاصر الطفل، حتى عن غير قصد. غالبًا ما يكشف التجول البسيط عن عدد مدهش من الخزائن والفصول الدراسية وحتى المطابخ التي تُركت مفتوحة وغير مراقبة خلال جزء من اليوم الكنسي.

٣. كم عدد الأبواب التي لديك والتي يمكن لشخص بالغ أن يخرج طفلًا من خلالها في خمس خطوات؟ إحدى الكنائس التي أعرفها ربطت قاعتها الرئيسية بمبنى تصنيع (تم تجديده كمساحة تعليمية). كان ثمة خمسة أبواب في أحد الممرات المجاورة لغرف الأطفال، تؤدي تلك الأبواب مباشرة إلى خارج المبنى. في هذه الظروف، كان لدى الكنيسة ثلاثة أبواب على الأقل يمكن لشخص بالغ الوصول إليها في أقل من خمس خطوات. مثل هذا صدمة كبيرة للمراجعين. غالبًا ما نعتقد أن مثل هذه الأبواب تظل محروسة، ولو عرضيًا، من قبل المستقبلين. ومع ذلك، غالبًا ما تُترك من دون مراقبة في أوقات مختلفة من اليوم. غالبًا ما ينطبق الأمر على الأبواب الخلفية للمطابخ والأبواب الجانبية لبهو الكنيسة ومخارج الطوارئ في القبو.

٤. اذكر خمس نقاط لقاء سريع محتملة حيث يختلط الأطفال غالبًا بشكل غير رسمي مع الشباب أو البالغين. توفر العديد من الكنائس حضانات في الممرات الرئيسية، والتي تزدهم بالناس قبل العبادة وبعدها. استخدمت مجموعة الشباب في إحدى الأماكن، مساحة الكنيسة للأطفال لمدارس الأحد، لذلك تجول الشباب والأطفال في المدرسة الأكبر من الباب ذاته أثناء الانتقالات. قد لا ينطبق الأمر ذاته على عشاء الخدمة، لكن الأطفال غالبًا ما ينخرطون مع غرباء في هذه المناسبات، على افتراض أن الجميع يجب أن يكونوا جزءًا من الكنيسة.

٥. حدد خمسة وجوه جديدة في الجماعة الدينية لا يمكنك التعرف عليها بعد التحقق من ثلاثة أشخاص. في الواقع، يُعرف العديد من الأشخاص في الكنيسة بواسطة شخص نشط في الجماعة. قد يعرف المرحبون أن الشخص دخل من الباب مع أحد أقاربه. قد يعرف الأشخاص في مكتب المعلومات أن الوافد الجديد حضر فصلًا معينًا في مدارس الأحد، ويمكنك التحقق من ذلك مع المعلم. هل يمكن لشخص أن يصل ويغادر، رسميًا أو غير رسمي، من دون أن يكون معروفًا؟

إن عمليات التدقيق المرتجلة أثناء جولة مجموعة ما في المنشأة يمكن أن تحدد مواضع المشكلات المحتملة. إن حل هذه المشكلات قبل حدوثها يوفر بيئة أكثر حرية للمعلمين المسيحيين من المشتتات المزعجة مثل الدعاوى القضائية (Crabtree 2008, 27-39). والأمر الأكثر أهمية هو أن مثل هذه التدخلات تظهر اهتمامنا برفاحية جميع شعب الله.

بيئة موالفة للمتعلم

بالإضافة إلى توفير بيئة ساملة وآمنة، يجب أن تكون المساحات المادية موالفة للمتعلم. غالبًا ما يكافح المعلمون المسيحيون مع المنشآت القديمة أو يكافحون مع البناء الجديد الذي يقاوم الاستخدام الصارم. لا تنظر الكنائس دائمًا في المشكلات التعليمية عند تصور المنشآت الجديدة، حتى عندما يكون الأطفال أو الشباب هم محور التطوير. يركز المهندسون المعماريون

ولجان البناء على الشكل، وليس أداء الوظيفة. أتذكر (دين) كنيسة جددت الجناح التعليمي للكنيسة. علقت لجنة البناء على المظهر الحديث للغرف، مثل مركز المؤتمرات. ومع ذلك، كانت الجدران مطلية بلون أحمر داكن غير لامع يلطخ بسهولة، وحظرت إرشادات المرفق الجديد وضع الأعمال الفنية الشخصية أو الملصقات على الجدران، وقُلِّصَت الموارد لتعويض تكاليف التجديد. وبدلاً من إنشاء مساحة نابضة بالحياة للأطفال بألوان زاهية وملصقات وموارد مناسبة للنمو، أصبح الأطفال الصغار إلى طلاب المرحلة الابتدائية غرباء في الغرف التي كانوا يشغلونها سابقاً. يجب تطوير المساحات مع وضع المتعلم في الاعتبار. في كثير من الأحيان، تُوضَع الأعمال الفنية أو الأرفف على ارتفاع في مستوى البالغين، حتى في فصول الأطفال. غالباً ما أُطلب من المعلمين البالغين التنقل في فصولهم الدراسية على ركبهم لرؤية الغرفة من منظور الطفل. يشير وضع الأعمال الفنية والموارد على مستوى الطفل إلى أن البالغين يعتزمون استخدام المساحة لخدمة الأطفال. يجب توفير مساحة كافية لأنشطة التعلم المختلفة. قد تتطلب الغرف سجادة لتقليل الضوضاء وحماية الأطفال عند سقوطهم. يجب تنظيم المواد وإتاحتها عند الحاجة. يجب أن تكون غرف الأطفال قريبة من دورات مياه كافية وتتضمن إمكانية الوصول إلى الموارد مثل المياه الجارية والتخزين. غالباً ما يقسم المعلمون المسيحيون الغرفة إلى مراكز تعليمية يمكن للأطفال البدء في استخدامها بمجرد وصولهم، بدلاً من الجلوس وانتظار العمل في صف أكبر. يمكن إنشاء المراكز لأنماط أو اهتمامات تعليمية مختلفة: الأعمال الفنية، والقراءة، والموسيقى، ورواية القصص، والألعاب التي تشبعهم بقصة الله.

بالنسبة إلى الشباب والبالغين، يجب ترتيب الكراسي لتتناسب مع أسلوب التدريس. تسمح الكراسي المرتبة على شكل دائرة أو في شكل حرف V، أو طوليًا على شكل حرف U للطلاب برؤية بعضهم بعضاً والتحدث مع المعلم. يجب أن تستوعب الغرف المخصصة لكبار السن صعوبة الحركة والسمع والبصر. تعقد الكنائس الصغيرة أحياناً فصولاً لكبار السن في بهو الكنيسة، وهو كبير وغالباً ما يكون خافت الإضاءة- وهو الموقع الأكثر إعاقة في المبنى لعملية التعلم. يجب أن تخدم المساحة المادية الاحتياجات التعليمية كلما أمكن ذلك.

فئات خاصة

بالإضافة إلى الإعدادات التقليدية للتعلم، تدرّك الجماعات الآن مسؤوليتها في جعل المنشآت مفتوحة لفئات خاصة من ذوي الإعاقة أو الاحتياجات الاستثنائية. تبدو العديد من الجماعات محبة، ولكنها غير مستعدة لهذه التحديات، سواء ظهرت تلك المشكلات من خلال الولادة، أو نتيجة لحادث مأساوي، أو ظهرت في وقت متأخر من الحياة. من الجيد أن تراجع الكنائس إمكانية الوصول بصورة منتظمة. تشمل المخاوف المادية نقاط الوصول إلى المبنى، وأماكن العبادة والتعليم، والحمامات في جميع أنحاء المنشأة، ومواقف السيارات، والمنحدرات، واللافتات، ونوافير المياه.

قد تقع مسؤولية مراجعة المرافق في الكنائس الكبيرة على عاتق موظفي الصيانة أو الشؤون الداخلية. قد يكون للقيادة غير الدينية في أماكن أخرى من خلال مجلس الكنيسة أو اللجنة الفرعية دور الإشراف الأكبر. ومع ذلك، يجب على المعلمين المسيحيين قبول المسؤولية

عن المراجعة العرضية للمنشآت من أجل ضمان بيئة تعليمية معقولة. يساعد الاحتفاظ بقائمة مرجعية مثل تلك المقدمة أدناه في تجنب إغفال مجال رئيس من المسؤولية.

الشكل ٢.١٥

قائمة مراجعة المرافق						
رقم الغرفة أو المنطقة المخصصة	الخدمة التعليمية (بالمستوى العمرى أو غير ذلك)	المساحة الكافية والتي يسهل الوصول إليها	الأثاث والتخزين المناسبين	المعدات اللازمة والعملية	مسألة قرب المرافق (الحمامات... إلخ)	قضايا السلامة أو الأمان

المواقع البديلة

تُبذل الجهود الآن لتوفير الكرازة والتلمذة في مواضع غير تقليدية، والمعروفة في البيئات في أمريكا الشمالية باسم الأماكن الثالثة (Frost 2006, 56-63)، والتي تشمل أماكن التجمع الشعبية بخلاف المنزل أو العمل. هذه المواقع مميزة ولكنها غير رسمية، مع اتصالات متنوعة ولكن الشعور بالتواجد في المنزل. باتباع عمل «راي أولدنبرج - Ray Oldenburg»، يقترح المتخصص في الإرساليات «مايكل فروست - Michael Frost» أن هذه الأماكن تخلق حسًا بالجماعة والرفقة حيث يسترخي الناس ويشعرون بالارتباط ببعضهم بعضًا ويستمتعون بإحساس عميق بالمكان (2006).

مثل هذه التجمعات حاسمة في بيئات مثل أمريكا الشمالية حيث يشعر العديد من الناس بالعزلة. يقدم «روبرت بوتنام - Robert Putnam» هنا ملاحظة استفزازية ومزعجة. يشير بوتنام، استنادًا إلى مجموعة واسعة من الدراسات البحثية (كما في ذلك أكثر من ٥٠٠ ألف مقابلة أجريت خلال الربع الأخير من القرن)، إلى الآتي:

دفع المد القومي الأمريكيين إلى الانخراط بعمق في حياة مجتمعاتهم خلال الثلاثين الأولين من القرن العشرين، ولكن قبل بضعة عقود من الزمان- بصمت ومن دون

سابق إنذار- انعكس هذا المد وتغلب علينا تيار ضار. ومن دون أن نلاحظ في البداية، انفصلنا عن بعضنا بعضاً وعن مجتمعاتنا على مدى الثلث الأخير من القرن [العشرين]. (2000, 27)

ويدعو بوتنام هذا فقدًا لـ«رأس المال الاجتماعي» في الجماعات المدنية أو التجمعات غير الرسمية للأصدقاء والعائلات، فنحن أكثر عزلة وأقل ميلاً إلى الاختلاط الاجتماعي في كل البيئات تقريباً باستثناء العمل. ومع ذلك، وجد بحث بوتنام المستمر بيئات جديدة للجماعة في المكتبات الفرعية، والمبادرات الخاصة بالأحياء، والنوادي المدرسية، والبيئات المهنية، وعلى شبكة الإنترنت، ونعم، في الكنائس (2003).

ويؤكد فروست أن العديد من السمات المشتركة تميز الأماكن الثالثة، رغم أن هذه هي بيئات متنوعة حقاً. وبغض النظر عن القضايا الشخصية، قد يجد المعلمون المسيحيون أنه من المدهش أن الموقع المادي ووسائل الراحة هي خصائص مهمة لمثل هذه البيئات:

- يجب أن تكون مجانية أو غير مكلفة إلى حدٍ كبير.
 - الطعام والشراب، رغم عدم كونهما ضروريين تمامًا، يعدا عاملان مهمان.
 - يجب أن يكون الوصول إليها من الأحياء المجاورة سهلاً، حتى يجد الناس أن جعل المكان جزءاً منتظماً من نمط معيشتهم مسألة بسيطة.
 - يجب أن يتمكن الكثير من الناس من المشي براحة إلى ذلك المكان من منازلهم.
 - يجب أن تكون أماكن يذهب إليها عدد من الأشخاص بانتظام على أساس يومي.
 - يجب أن تكون أماكن يشعر فيها الشخص بالترحيب والراحة، إذ يسهل الدخول في محادثة مع الآخرين.
 - يجب أن يتوقع المرء مقابلة أصدقاء قدامى وجدد في كل رحلة إلى ذلك المكان.
- (2006, 57-58)

يجب معالجة العديد من المخاوف عند التحضير للخدمة التعليمية في مثل هذه البيئات. لا يمكن للخدام تجاهل قضايا السلامة والأمن وإمكانية الوصول لها. يجب تأمين الإذن من المكان الثالث لاجتماعات المجموعة، وخاصة تلك التي لها أجندة محددة (دراسة الكتاب المقدس، والمسائلة، وإعداد الخدمة) إذ قد تغلق تفاعلات المجموعة المشاركة أمام الآخرين في المكان الثالث. قد تستبعد بعض الخيارات أيضاً أعضاء الكنيسة الذين قد لا يحضرون بسبب ظروف البيئة. يحتاج المعلمون المسيحيون إلى الانتباه إلى الغرض العام للمكان الثالث، سواء في تقديم الطعام أو المشاركة في الترفيه المدفوع ومحاولة التكيف مع ثقافة الموقع قدر الإمكان وفقاً للمعايير المسيحية. يجب عليهم إظهار الاحترام والاعتبار إذا كانوا يأملون في حدوث تلمذة آمنة في مثل هذه البيئات.

تظهر الأماكن الثالثة التلمذة الآمنة التي تحدث خارج جدران الكنيسة. يحتاج المعلمون المسيحيون إلى الحفاظ على عقلية الرعية، ورؤية الحي بأكمله كجزء من بيئة التعلم (Everist 2002, 74-75؛ انظر الفصل ١٤). يجب على الخدام أن يسعوا إلى ضمان سلامة الحي وأمنه، وتوفير الموارد، والتعامل مع مخاوف المجتمع، والعمل على توفير بيئة تعليمية مضيافة

للأشخاص الذين يعيشون بالقرب من الكنيسة، أي الرعية. إذا فهمت الكنيسة أن الفصول الدراسية والأسر والمجتمعات كلها توفر أماكن للتعليم، فقد توجه خطط مماثلة لعملية التلمذة الأمينة. إن توسيع أفق بيئات التعلم لدينا يسمح لنا بطرح أسئلة أوسع حول العمل بين الكنائس والمجتمعات والأمم وحول العالم (76-81).

المساحات الخاصة بالعلاقات

تذكر المواقع البديلة مثل الأماكن الثالثة أيضًا المعلمين المسيحيين بأن البيئة العلائقية مهمة بقدر أهمية الظروف المادية عند تأمين بيئة تعليمية سليمة. يوظف المعلمون المسيحيون عددًا من العوامل عند مناقشة العلاقات: احترام الوقت، والسلطة، والوعي العاطفي، والتحدي الفكري، والحدود الشخصية، والتحديات الاجتماعية/الثقافية (Everist 2002, 81-91). إن الطريقة التي نستقبل بها الناس، ونحفزهم على التعلم والنمو، ونقدمهم للخدمة تؤثر جهودنا بقدر ما تؤثر الجدران والسقوف أماكننا الفعلية. والأمر الأكثر أهمية هو أنها تذكرنا بالممارسات الإنسانية الأساسية التي تشكل الجماعة في أي بيئة، بدءًا من الفصول الدراسية التقليدية وحتى شجرة السنط (الأكاسيا).

جعل عناية الله منظورة

يشير «تشارلز فوستر - Charles Foster» إلى أن المعلمين المتطوعين غالبًا ما يواجهون مهمة التأكيد على أنهم لا يقومون بعملية التدريس فحسب، بل يوفرون بيئة مناسبة «تجعل رعاية الله مرئية» حتى قبل بدء الدرس (34, 1986). وهكذا يعتبر فوستر البيئة العلائقية مركزية لحل هذه المشكلة، رغم اهتمامه بالبيئة المادية إلى حد ما، لذا يقدم سلسلة من المؤشرات الرئيسة:

يدرك الناس أنهم متوقعون: بيئة التعلم مهيئة لأولئك الذين يأتون (على غرار SCANR، الغرف مُجهزة للمتعلمين). يُرحب بالناس عند وصولهم عبر الإيماءات الجسدية والاستماع باهتمام. باختصار، ننتبه إلى الناس عندما يدخلون بيئة التعلم.

يشعر الناس وكأنهم في بيتهم: يوصي فوستر بأن تتضمن البيئة المادية مؤشرات الانتماء من خلال الأمور الشخصية مثل الصور أو الملصقات أو الإضافات الصغيرة الأخرى. وقرّ الفرص للتعبير عن المشكلات الشخصية ذات الأهمية، ربما استعدادًا للصلاة، والتواصل الاجتماعي من خلال التنزه الجماعي، أو وجبات الطعام في الفصل، أو التجمعات الاجتماعية الأخرى.

تأخذ الأنشطة اهتمامات وقدرات الناس في الاعتبار: يختلف المحتوى التعليمي لاستيعاب اتجاهات التعلم المختلفة والمشكلات المحددة. يقدم المعلم محتوى يعالج الاحتياجات المختلفة بين الفصل، ولو في لحظات خطة وحرية فحسب. يجب على المعلمين إيلاء اهتمام خاص للحدود الزمنية والمشكلات الأخرى التي تعوق التعلم.

نعلم الطلاب ما نتوقعه منهم: تساعد القواعد الأساسية الواضحة الفصل على معرفة المتوقع من وقتهم معًا، وغالبًا ما تتشكل التوقعات الواضحة في لغة العهود

الصريحة أو الضمنية، وتحرر الطلاب لمعرفة كيفية الاستجابة عندما يوجد تحدي الإبداع أو الصراع في بيئة التعلم. (36-43)

يشير فوستر إلى أن البيئات التي تجعل رعاية الله منظورة تمتد من خلال أفعال الرعاية، سواء داخل المجتمع أو من قبل المعلم. تظهر بيئات التعلم ثراءً في العلاقات إذ تقدم المجتمعات الرعاية لبعضها بعضاً. غالباً ما تأتي هذه الرعاية من خلال طقوس بسيطة تربط الناس معاً وتكثف علاقاتهم (47). لا تتطلب الأعمال الطقسية أنشطة منمقة ولكنها تشير إلى ممارسات أساسية تجسد المعنى. تحدث التفاعلات الطقسية في جميع أنحاء الطبيعة وغالباً ما تدمج وسط البشر بين الفعل الهادف وروايات الحياة والانتماء (Anderson and Foley 1998, 20-32). يقترح فوستر تسلسلاً بسيطاً يحدث عادةً عندما تتفاعل المجموعات حول أحداث مهمة (ممتعة أو مؤلمة):

١. الإعلان عن موقف أو حدث ما (حتى يكون لدى الجميع المعلومات نفسها).
 ٢. تتفاعل المجموعة مع هذا الإعلان (عبر تقديم التهاني أو التعازي).
 ٣. تُعطى «البركة» (غالباً من قائد معين أو بصورة ارتجالية، معترفاً بحضور الله في الاحتفال، من أجل الشفاء، ومن أجل القوة).
 ٤. يُمنح المشاركون في هذا الأمر الفرصة لإبداء ردود الفعل (حتى تتاح الفرصة للمتأثرين مباشرة بالحدث والاهتمام بالاستجابة للنعمة التي يقدمها الآخرون). (1986, 48)
- تكتسب الأفعال البسيطة مثل الاحتفال بأعياد الميلاد أو الحداد على فقدان أحد الأحباء معنى خاصاً عندما يستخدم الناس الممارسات الطقسية. مثل هذه الممارسات تكون ذات صيغ احتفالية وتساعد الناس على التعامل مع الأزمات؛ كما أنها تعزز هوية المجموعة وتنظم الحياة الجماعية للمجموعة. وهكذا ينمو معاً عندما تشارك فئة أو مجموعة في أنشطة منتظمة تتضمن معنى خاصاً لهم. يشجع فوستر على تلك الممارسات التي يقوم بها المعلمون والتي تمد رعاية الله من خلال الصلاة والتميز، وكذلك من خلال إعداد الذات للروحانية (53-58). تمتد رعاية الله من خلال المعلمين المسيحيين عندما يتخلون عن ذواتهم خاضعين لإرشاد الله من أجل أن يكونوا إحدى وسائل نعمة لمجتمعاتهم. إن تطوير مثل هذا الانفتاح يسمح أيضاً للمعلم المسيحي بتسهيل العلاقات داخل بيئة التعلم إذ تتغير العلاقات بمرور الوقت، مما يرشد المجموعات للبقاء منفتحة على الأشخاص الآخرين.

تسهيل العلاقات داخل الجماعة وخارجها

عندما يغني الناس معاً، ويضحكون ويبكون معاً، ويصلون معاً، بل ويعانون من الصراع معاً، فإنهم يصبحون مرتاحين للغاية مع بعضهم بعضاً. تعكس هذه التجارب جزءاً طبيعياً من العملية الاجتماعية النفسية المرتبطة بأي فئة أو مجموعة تقريباً. يضع معظم خبراء المجموعات الصغيرة أربع مراحل في الأقل للانتقال عبر تطوير الجماعة.

- **الجماعة المؤقتة أو شبه الجماعة:** توجد هذه المرحلة الأولى (مرحلة شهر العسل) في المجموعات الصغيرة عندما يريد الناس أن يتكون لهم جماعة ولكنهم لا يعرفون بعضهم بعضاً جيداً. تتضمن هذه المرحلة أشخاصاً عازمون على أن يكونوا لطفاء، حتى لو لم

يتمكنوا من فرز توقعاتهم نحو الآخرين. غالبًا ما يركز المعلمون المسيحيون على تسهيل الوضوح والتواصل العميق في هذه المرحلة لتشجيع الناس على تجاوز الارتباطات البسيطة.

• **الجماعة العاصفة:** المرحلة الثانية هي واحدة من أصعب المراحل حين يفرز الناس الأدوار الفردية. يحاول بعض الأشخاص التحكم في عمليات المجموعة، أو في الأقل فرض افتراضاتهم وتوقعاتهم على المجموعة. في حين أن هذا هو وقت الصراع، يجب أن تكون المواجهات صادقة، وليست عدائية، إذ تفرز المجموعة نوع الجماعة التي تريد حقًا أن تكون عليها. يجب على المعلمين المسيحيين أن يظلوا صبورين خلال هذه المرحلة، وتجنب تكوين الولاءات الشخصية، وتركيز المجموعة على هدف عهدهم للجماعة (انظر الفصل ١٤). غالبًا ما تكون هذه المرحلة الأكثر صعوبة، إذ تنحل بعض المجموعات أثناء مرحلة العاصفة بسبب عدم ارتياح الكنيسة للصراع.

• **الجماعة المطبّعة:** إذا وصلت المجموعة إلى هذا المستوى، فهذا يشمل نوعًا من التخلي عن الأجندات الشخصية والاستماع حقًا إلى الأشخاص الآخرين في المجموعة. لا يحدد أعضاء المجموعة الفائزين والخاسرين بصورة خاصة، ولكنهم يقبلون اجتماعًا متبادلًا للعقول والقلوب حول هوية المجموعة. غالبًا ما يركز المعلمون المسيحيون على رؤية الجماعة ككل، ويذكرون الناس بمواهب ونعم معينة يمتلكها كل منهم لتحقيق أهدافهم المشتركة.

• **الجماعة المؤدية:** في هذه المرحلة تكون المجموعة متزامنة حيث يعملون معًا من أجل ملكوت الله. إن المجموعات لا تمر بمرحلة ثابتة، بل تحتاج إلى تجديد وتحدي مستمر لكي تظل نابضة بالحياة ومنفتحة على المستقبل. ويوازن المعلمون المسيحيون بين الاحتفال والتحدي، وغالبًا ما يساعدون المجموعات على التفاوض بشأن مستقبلها وغالبًا ما يتوقعون نهايتها.

كما أشرنا، لا تتقدم جميع المجموعات عبر المراحل الأربع، وخاصة في ثقافات الكنيسة التي لا تعرف كيفية التعامل مع الصراع البناء (انظر الفصل ٢٣). تتفتت العلاقات وتذوب إذا لم يتمكن أعضاء المجموعة من التخلي عن الأجندات الشخصية.

ومع ذلك، ثمة خطر أعظم على المجموعات التي تبقى حية ولكنها تفشل في الازدهار. يمكن للمجموعة الصغيرة أن تتطور إلى زمرة بدلًا من أن تكون جماعة. يشير مصطلح **زمرة** عادةً إلى مجموعة غير رسمية، غالبًا ما تشكل من مصالح اجتماعية متبادلة ولكنها لا تضم أشخاصًا آخرين. تصبح بعض المجموعات في المرحلة الأولى زمرة لتجنب الصراع. قد تنجو مجموعات أخرى من المراحل الأربع ولكنها لا تزال تتطور مواقف وسلوكيات الزمرة. عندما تغلق مجموعة صغيرة حدودها، يواجه الأشخاص الجدد وقتًا صعبًا، إن لم يكن تعجيزيًا، في التواصل مع المجموعة. هذه الجماعات المتحجرة عبارة عن شبكات من العلاقات المجعدة والهشة. كيف يتجنب المعلمون المسيحيون العزلة في تشكيل المجموعات؟ كيف يمكن للمجموعات التي تنجو من المراحل الأربع لتشكيل الجماعة أن تزدهر وتحضن أشخاصًا جديدًا وإمكانات جديدة؟

بغض النظر عن مدى تماسك المجموعة الصغيرة، فإن الجماعة المسيحية الحقيقية تكون مستعدة لاستقبال الآخرين، بما في ذلك أولئك الذين لديهم اختلافات اجتماعية أو ثقافية، وذلك بسبب طبيعة الله الإرسالية. يجب على المعلمين المسيحيين تضمين طقوس الضيافة المتناسبة مع إعداداتهم التي تساعد المجموعات على دعوة أشخاص جدد. ومع ذلك، فإن الشمولية تعني أكثر من مجرد دعوة. يجب أن يكون أعضاء الجماعة على استعداد أيضاً للبحث عن أشخاص جدد وتوسيع شركة المائدة أو أشكال أخرى من الضيافة. أدركت الكنيسة الأولى أنه يجب أن نكون على استعداد لتجاوز الحدود الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لضمان أن كل من يرغب في ذلك يختبر جودة الشركة التي يقدمها المسيح (انظر أع ٦: ١-٧). تتكون الجماعة الأصيلة عندما تمتد العلاقات إلى الخارج كأحد وسائط النعمة للعالم الأوسع. تفتح مثل هذه الحركة مساحة العلاقات للتعلم الجديد من الآخرين الذين قد يُنظر إليهم على أنهم غرباء من قبل الجماعة الموجودة فعلياً. وهكذا يجب عليهم أيضاً قبول العلاقات الجديدة كأحد وسائط النعمة في عملية التعلم، وذلك بالطريقة نفسها التي يستكشف بها الناس مواقع مادية جديدة، وأماكن ثالثة، كبيئات تعليمية محتملة.

◀ الفضاء «الافتراضي»: بيئات التعلم في عالم تقني

إن التطورات الحديثة نسبياً، وخاصة في تقنية الاتصالات، تفتح بيئات تعلم جديدة تفرض تحديات جديدة على الفهم الحالي للفضاء المادي والعلائقي. إن خطط الإنترنت والشبكات الاجتماعية من خلال المواقع الإلكترونية التي تعتمد على أجهزة الحاسوب، والألعاب عبر الإنترنت، وحتى الهواتف المحمولة، تحتاج إلى مزيد من الاستكشاف باعتبارها بيئات تعلم جديدة (Blevins 2008). إن التقنيات التي نادراً ما كانت موجودة في منازل أمريكا الشمالية قبل بضع سنوات فحسب، تهيمن الآن على معظم الأسر (Digital Future 2004, 97). يكتشف الناس تقاطعات متعددة بين الإنترنت والدين (Last 2005, 34-40). كما يستكشف علماء النفس التنمويين القضايا عبر الإنترنت المتعلقة بالهوية، والقيمة الذاتية، والجنس، والسلوكيات الصحية (Greenfield and Yan 2006, 391). وتتضمن المدونات بناء الهوية أكثر من الوسائط السابقة (مثل التلفزيون)، والتي تعاملت مع المشاهدين كمستهلكين سلبيين. المراهقون على الإنترنت «يشاركون بالأساس في بناء بيئاتهم الخاصة» (392).

يميل المعلمون المسيحيون إلى التعامل مع هذه البيئات الجديدة بحذر، وكثيراً ما يقلقون بشأن قدرة التقنية على إعاقة التلمذة الأمنية بدلاً من توسيعها. يشير «توماس دي زينجوتيتا - Thomas de Zengotita» إلى أن فهمنا للإنسانية بدأ يختلط بين الواقع والبناء الإعلامي (2005, 72-270). ويتعرض الأطفال والشباب لشكل وهمي من الإطراء الذاتي والاستحسان من خلال وسائل الإعلام التي تحرّمهم من إحساسهم بالكفاءة الحقيقية وتحول رغبتهم في الانخراط في العالم المعقد الممتد كبالغين (110-73). ويؤدي هذا الشكل من الإطراء الوسيط (الذي يتجنب التقييمات الصعبة) إلى «المراهقة البالغة» إذ يفضل الناس شخصية بسيطة ومصطنعة (أفانار) على مواجهة الظروف اليومية للعالم وحياتهم الخاصة،

رافضين «الحصول على حياة واقعية» (90-181). يتساءل «ريتشارد جايارديتز - Richard Gaillardetz» عما إذا كانت التقنية تخاطر بنشيت انتباهنا عن الارتباطات العادية والأساسية في حياتنا والتي تقود إلى النمو الروحي وتصبح «تأملات في النعمة ومناسبات للبركة الإلهية» (2000, 27). تربط «مارفا داون - Marva Dawn» التقنية بطبيعة انشغال المستهلك (2003, 60-1; 1995). يستشهد أولئك الكتاب بالنموذج التكنولوجي للمُنظر الاجتماعي «ألبرت بورجمان - Albert Borgmann» إذ تعمل الأجهزة التقنية كـ«وسائل محورية» ينظم الناس حولها ممارساتهم (2000, 23 Gaillardetz) وحياتهم بدلاً من تنمية «الاهتمامات المحورية» لمحبة الله ومحبة القريب (2003, 41-60, 79 Dawn).

كما يقدم «كوينتين شولتز - Quentin Schultze» معالجة متوازنة للحياة الروحية بالقدر نفسه ولكنها أكثر حذرًا، وذلك وسط عالم عالي التقنية (2002). يقترح شولتز أن التقنية تمثل تحدياً أخلاقياً. ويشجع الممارسين لها على الانخراط في التقنية من خلال سلسلة من الفضائل - الاعتدال والحكمة والتواضع والأصالة - من أجل إثارة القضايا الأخلاقية وراء التقنية، مع البقاء مدعومين من قبل مجتمع يعطي الحياة لهذه الفضائل. بينما يعترف بإمكانات التقنية، يرى شولتز تحدياً أكبر من الدعم في العالم الرقمي. وهكذا يقترح شولتز أن التقنية يجب الحذر والحيطة في التعامل معها في أفضل الأحوال مع الدعوة إلى حياة صادقة من القلب:

أولاً بعد الاعتراف بهشاشة وجودنا الرقمي، يجب أن لا نثق في السحر التقني السائد الذي يعدنا بفوائد غير واقعية من التقنيات السحرية. يجب علينا أيضاً إزالة التقنية من تقاليدنا الدينية من خلال تخليصها من النمط التقني المفرط وتجديد ممارساتها المغذية للفضائل. إن قبولنا لميراثنا من العالم المخلوق بشكر، يعني أنه يتعين علينا خدمة الله والقريب بمسؤولية. ودعوة الصداقة هي إحدى الوسائل الأكثر ملاءمة لتنمية العلاقات الأخلاقية. وأخيراً، يتعين علينا الاستمرار بقلبنا طوال الحياة. (2002, 190 النص الأصلي بالبنط).

كل عبارة بالبنط تمثل إما ممارسات محظورة أو استباقية بالنسبة لشولتز، الذي يحض على المشاركة الأخلاقية العميقة مع التقنية والتي من شأنها تجنب الفهم السطحي أو الغريب لها. وبالنسبة إلى شولتز، فإن التحدي يقع على عاتق المرء لإبقاء التقنية بقوة على مسافة جيدة حتى لا تحولنا انشغالاتنا إلى «مجرد لصوص ومتسولين» (2006).

مع وضع هذه التحذيرات في الاعتبار، فإن التقنية المتطورة لديها القدرة على توفير بيئات تعليمية حيوية وناضة بالحياة. تسمح الموارد المتاحة عبر الإنترنت للشباب بجمع وتوزيع المعلومات الصحية على مستوى العالم لصالح المجتمعات المهمشة (2006, 393 Greenfield and Yan). يستخدم بعض الشباب الشبكات الاجتماعية لمحاربة أشكال أخرى من الظلم، مثل العبودية، أو لتعزيز العناية بالخلقة (2007 Rymer). تتيح مواقع المدونات أنماطاً بديلة لبناء الهوية، تذكرنا بأشكال سابقة من تدوين اليوميات، ولكن مع عناصر فريدة من ردود الفعل الفورية التي قد تعوض عن خداع الذات (2007b Blevins).

إن الأبحاث المستمرة تكشف عن نتائج إيجابية من خلال التعلم عن بعد عندما يُقدم بطريقة تحترم نقاط القوة في بيئة التعلم هذه. ويبدو أن الشكوك الأصلية تفسح المجال لإمكانات الممارسات التعليمية البناءة. وقد يوفر استخدام تقنية الإنترنت فرصاً جديدة لتعزيز الخدمة التحويلية على هامش المجتمع، وهو ما يذكرنا بالحركة الويسلية المبكرة (Blevins 2007a).
 إن ظهور بيئات تعليمية جديدة ذات أشكال تقنية يطرح تحديات وفرصاً في الوقت نفسه، ولكن ينبغي للتقنية أن تخدم دائماً قضايا أعمق تتعلق بالممارسة المسيحية والفضائل المسيحية. وقد يرغب المعلمون المسيحيون الذين يتعاملون مع هذه البيئة في وضع ثلاثة مبادئ أساسية في الاعتبار (Blevins 2008).

١. يجب أن تكون التقنية امتداداً للنشاط البشري وليس بديلاً عنه. ويجب أن تعزز التقنية شعوراً أعمق بـ **العلائقية**، سواء داخل البشر أو فيما بينهم. وتوفر التقنية التي تفتح الناس على الوعي الذاتي والتقدير الشخصي للآخرين شكلاً مخلصاً للممارسة التكنولوجية.

٢. يجب دائماً النظر إلى التقنية الجديدة التي تحل محل النسخ القديمة بنوعٍ من **السياقية** التي تشمل التاريخ والسياق المحيط (Hips 2005, 41-43). ويحتاج المعلمون المسيحيون إلى استكشاف العواقب الاجتماعية المحتملة (المساهمات الإيجابية والنتائج غير المتوقعة). باختصار، ينبغي للممارسة التقنية أن تقاوم أي شعور بإخراجها من السياق أو تحويلها إلى سلعة تفصلها عن التاريخ والتراث والتداعيات الاجتماعية. ويزعم «فينسنت ميلر - Vincent Miller» أن المستهلكين بحاجة إلى إدراك السياق التاريخي والثقافي وراء كل منتج قابل للاستهلاك (2003). وعلى نحو مماثل، يتعين على المعلمين المسيحيين أن يطرحوا أسئلة أساسية: كيف توفر التقنية حساً بالاستمرارية التاريخية؟ ما نوعية البيئة الاجتماعية المحيطة بالممارسة التقنية؟

٣. يجب أن تعزز التقنية الشعور الأعمق بـ **التعقيد** (في الأقل الممارسة المعقدة) التي تدعو إلى التعاضد من خلال الممارسة. يجب على المعلمين المسيحيين تجنب التقنية التي تحظر المشاركة من خلال الترهيب (تتطلب مستوى من الإثقان الضروري) أو تؤدي إلى الاستهلاك السلبي الذي يقوض أي شعور بالنمو التنموي والتعاضد. وهكذا فإن التقنية التي تشجع الإنتاج البشري بدلاً من الاستهلاك السلبي قد تثبت أنها ممارسة تكنولوجية مخلص، في حين أنها ليست إلزاماً عالمياً.

لذا مع وضع هذه المبادئ التوجيهية في مكانها قد يتمكن المعلمون المسيحيون من التمتع بفوائد الانخراط في بيئة التعلم هذه بقدر ما يتمتعون بالمساحات المادية والعلائقية التي تشكل بيئات أخرى.

الخلاصة

يحتاج المعلمون المسيحيون إلى النظر في كيفية تطبيق التلمذة الأمانة داخل بيئات التعلم المختلفة التي تشكلها التأثيرات المادية والعلائقية والتقنية. إن توفير السلامة والأمان للمتعلمين،

بما في ذلك الأشخاص المميزين الذين يأتمنهم الله برحمته على الجماعات، يضمن أن البيئات المادية ستعزز عملية التعلم، سواء داخل مبنى الكنيسة أو خارجه. إن تشكيل التعلم الذي ينقل عناية الله ويربط الناس معًا في علاقات مع بعضهم بعضًا بينما يساعدهم على البقاء منفتحين على الفرص الجديدة، يضمن بيئة علائقية صحية تحفز التعلم أيضًا. إن إدراك نقاط القوة والمحدودية التي تتمتع بها التقنية يضمن الاستخدام الحكيم لبيئات التعلم الافتراضية. وبشكل جماعي، تفتح هذه البيئات إمكانية التلمذة الآمنة داخل حياة الجماعة أو الخدمة المحلية وخارجها.

الفصل السادس عشر

سياق جماعة الإيمان الدينية والمجموعات الصغيرة

مقدمة

تخيل أنك تعمل كمدير تعليم مسيحي وطُلب منك تطوير خدمة مجموعات صغيرة لكنيستك. ولديك بعض الخبرة في المجموعات الصغيرة، لكنك لست متأكدًا من أنواع المجموعات التي ستكون الأفضل في سياقك الحالي. من أين تبدأ في تقييم الاحتياجات؟ ما الأغراض الأساسية لهذه المجموعات؟

تخيل أنك مسؤول عن خدمات مدارس الأحد في كنيستك المحلية. وتراجع عضوية الفصول الدراسية خلال ساعة صباح الأحد التقليدية. ومعظم الفصول الدراسية للبالغين تكون بتنسيق المعلم الرئيس، والذي يركز على المحاضرات والتعليم ولا يلبي الاحتياجات العلائقية. كيف تُعيد استخدام مدارس الأحد لمعالجة هذه المخاوف والاحتياجات؟

تخيل أنك تشارك في مجموعة صغيرة على أساس أسبوعي. وكانت المجموعة موجودة منذ عدة أشهر وتضم بعض أصدقائك المقربين. المحتوى الرئيس للمجموعة هو دراسة الكتاب المقدس والشركة والصلاة. يبدو أن المجموعة تعمل جيدًا، لكن الإحباط يتزايد لأن المجموعة تفتقر إلى هدف واضح وعهد لتوجيه العملية برمتها. ما الغرض من مجموعتك؟ ما جوانب العهد التي يجب تأسيسها حتى تعمل المجموعة بكفاءة أكبر؟ كيف ستساعد المجموعة على استكشاف هذه الأسئلة؟

تتم عملية التلمذة الآمنة في جميع جوانب حياة الجماعة الدينية، فعندما يشارك الناس في عبادة الكنيسة المحلية وتعليمها وخدمتها ورسالتها، تتشكل حياتهم وتتحول. تتمتع الجماعات الدينية بمجموعة واسعة من السياقات للإيمان والتشكيل الروحي، وتنظم العديد من الجماعات برامج التلمذة الخاصة بها وتخطط لها حول فئات عمرية من خدمة الأطفال والشباب والبالغين. لكل من برامج التلمذة هذه صفات فريدة تعالج الاحتياجات والتحديات التنموية لكل مجموعة. وهكذا سوف تستكشف الفصول العديدة التالية هذه المجالات المهمة للخدمة، ولكن من المهم أن نرى هذه المجالات الفردية للخدمة كجزء من خدمات التلمذة الأوسع للكنيسة.

التلمذة، المنظمة حول هذه الخدمات الثلاث على مستوى المراحل العمرية، غالبًا ما تتم في صباح يوم الأحد من خلال خدمات وبرامج مدارس الأحد التقليدية، مما يوفر الطريق الأساسي للتعليم والتشكيل. تتم خدمات التلمذة الأخرى في أوقات أقل تقليدية، مثل أمسيات الأحد أو الأربعاء أو خلال الأسبوع في دراسة الكتاب المقدس والمجموعات الصغيرة الأخرى. تتضمن التلمذة الآمنة التخطيط والتنظيم وتنفيذ الخدمات التقليدية وغير التقليدية.

◀ مدارس الأحد

كانت مدارس الأحد بمثابة السياق الأساسي للتلمذة لأكثر من مائتي عام وتظل الذراع التعليمي الرئيس للعديد من الكنائس الإنجيلية. توجد مدارس الأحد لتوصيل رسالة إلهية ونقل الإيمان المسيحي (Borchert 1990, 623). وهي تشمل فرصة للتبشير بالإضافة إلى تنمية المجتمع. تستمر مدارس الأحد في تنمية التلاميذ وتعميق الإيمان وبناء الشخصية وتوفير الوعي بدور الكنيسة في العالم. إنها أطول حركة دينية حيوية في تاريخ البروتستانتية الأمريكية (624). ومع تراجع مدارس الأحد في السنوات الأخيرة، استجابت الجماعات الإنجيلية بمجموعة متنوعة من الخدمات لتلبية الاحتياجات التعليمية. تعمل مدرسة الكتاب المقدس في العطلة، والمجموعات الصغيرة، والتخيم المسيحي، والخلوات، والمؤتمرات كبدايات في التلمذة المسيحية. توفر الأقسام على مستوى العمر (مدارس الأحد للأطفال، والشباب، والكبار) الإطار الشامل لتلمذة الجماعة المصممة لتخطيط خدمة التدريس، وتنظيمها وتعزيزها وإدارتها. قد تشمل الخدمات لكل مستوى عمري فصول صباح الأحد وبرامج وأنشطة محددة (على سبيل المثال، خدمة القوافل، ومدرسة الكتاب المقدس في العطلة، وأنشطة الشباب، ودراسة الكتاب) التي تشمل جوانب تنمية القيادة، والتعليم المستمر، ودراسة الكتاب المقدس. كما توفر خدمات مدارس الأحد جوهر تعليم الكنيسة في الكتاب المقدس، وتنمية الإيمان، واللاهوت، جنبًا إلى جنب مع خدمة الوعظ للكنيسة المحلية. سواء كانت الفصول تجتمع صباح الأحد في الكنيسة أو في أوقات أخرى وفي أماكن أخرى، لا تزال مدارس الأحد توفر أحد السياقات الأساسية لخدمة التدريس في الكنيسة.

لاهوت مدارس الأحد

يبدأ لاهوت مدارس الأحد بالنظر إلى الفصول باعتبارها جماعات نعمة. وهكذا يعيش أعضاء الفصل ويتشاركون النعمة من خلال شركة أفراد المجتمع معًا. توفر مجتمعات النعمة هذه أربعة جوانب أساسية للتلمذة المسيحية: التعلم والشركة والخدمة والتبشير. أولاً، يتعمق الناس في الكتاب المقدس لأجل الحياة المعاصرة (التعلم). توفر مدارس الأحد بيئة آمنة إذ يتمكن الناس من قراءة الكتاب المقدس وتفسيره وتطبيقه. تعمل مدارس الأحد، في هذا الصدد، كمكتب تعليمي أساسي للكنيسة المحلية، إذ يجتمع الناس بانتظام لتفسير الحقائق القديمة للأسفار المقدسة وتطبيقها على الحياة المعاصرة. تتضمن التلمذة الآمنة استخدام أساليب التدريس المناسبة لجعل الكتاب المقدس وثيق الصلة بالحياة اليومية، وخاصة في ثقافة ما بعد الحداثة المتغيرة.

ثانيًا، يطور الناس علاقات مع المسيح والآخرين (الشركة). توفر مدارس الأحد كتجمعات نعمة سباقًا لتطوير التواصل والصداقات مع المؤمنين الآخرين. يشارك الناس في الاحتياجات الشخصية وطلبات الصلاة. قد تشمل مدارس الأحد أنشطة وأوقات شركة خارج إطار الفصل الدراسي الرسمي إذ تتطور علاقة أفراد الجماعة. ينمو الناس في علاقتهم بالله وهم يدرسون الكتاب المقدس ويصلون معًا. توفر مدارس الأحد المسؤولية الروحية للناس لتحمل أعباء بعضهم بعضًا والاحتفاء بنعمة الله.

ثالثًا، يشارك الناس في رعاية الآخرين وخدمتهم (الخدمة). وباعتبارها جماعات نعمة، تهتم مدارس الأحد ببعضها بعضًا وتخدم الناس في مجتمعاتها. تمارس فصول مدارس الأحد القداسة الاجتماعية من خلال مساعدة المحتاجين، والخدمة في رحلات التبشير، ومعالجة القضايا الاجتماعية والعدالة في المجتمع. في هذا الصدد، تصبح فصول مدارس الأحد تبشيرية، وتشارك في عمل الله الخلاصي في العالم.

رابعًا، يحدث التحول عندما يواجه الناس كلمة الله الحية (التبشير). تخلق جماعات النعمة في مدارس الأحد مساحة لدعوة الناس لقبول نعمة يسوع المسيح المخلصة. يمكن أن تكون مدارس الأحد، وخاصة للأطفال والشباب، سباقًا يتخذ فيه الناس قرارًا بأن يكونوا أتباعًا ليسوع المسيح. مدارس الأحد هي حيث للباحثين استكشاف حقيقة رسالة الإنجيل ومواجهتها (Haystead and Haystead 2000, 16).

تتحقق التلمذة الأمينة من خلال فصول مدارس الأحد حيث يشعر الناس بالترحيب والقبول واختبار نعمة الله. كما توفر مدارس الأحد باعتبارها جماعات للنعمة سباقًا للتعلم من الكتاب المقدس، وبناء علاقات مهمة مع الآخرين ومع الله، والمشاركة في خدمة المجتمع، وتوفير فرص التبشير. توفر هذه الجوانب الأساسية لمدارس الأحد للمعلم المسيحي نهجًا متوازنًا للتلمذة المخلصة.

خطط الكتاب المقدس لفعالية مدارس الأحد

يجب على الجماعات تطوير خطط وخطط لبرامج مدارس الأحد الفعالة. هذه الخطط، رغم أنها ليست شاملة، توفر للمعلمين المسيحيين إطارًا لإحياء مدارس الأحد والحفاظ عليها. أولاً، يجب على الجماعات أن تنمي علاقة بين مدارس الأحد وحياة الجماعة الدينية. تهتم حياة الجماعة الدينية في المقام الأول بكيفية تشكيل الجماعة ككل للإيمان. توفر خدمة التعليم في الكنيسة رابطاً مهماً لتشكيل الجماعة الدينية، بما في ذلك العبادة (Hemphill 1996, 26). يجب النظر إليها كجزء لا يتجزأ من العبادة والوعظ والخدمة. إن التزام القس بمدارس الأحد أمر بالغ الأهمية لنجاحها. القس الذي يشارك في مدارس الأحد ويدعمها ويحتفي بها يزيد من فعاليتها. ثانيًا، فهم الاحتياجات المميزة للمتعلمين وتوفير مناهج التدريس المناسبة. يحتاج المعلمون والقادة إلى فهم الاحتياجات الفريدة لطلابهم وتوفير مناهج التدريس التي تشرك المتعلم.

ثالثًا، التعرف على الأهداف المميزة لفصول مدارس الأحد. قد تكون الفصول أكثر تركيزًا على المعلم أو على الطالب. يركز البعض أكثر على التدريس والتعلم بينما يركز البعض الآخر أكثر

على المجتمع وبناء العلاقات. يحتاج المعلمون المسيحيون إلى تحديد الغرض الأساسي لكل فصل لكل فئة عمرية.

رابعاً، خلق سياق للتعزيز والاستيعاب. إن جعل رعاية الله منظورة يخلق بيئة يشعر فيها الناس بالحب والقبول. توفر مدارس الأحد المهتمة أيضاً سياقاً للأشخاص الجدد للتواصل مع الكنيسة. يعد استيعاب الحاضرين الجدد وظيفة مهمة لفصول مدارس الأحد. قد يشمل ذلك إرسال بطاقة تقدير للحضور أو دعوة للمشاركة في وجبة طعام.

خامساً، الحياة الشخصية والروحية للمعلم أمر بالغ الأهمية للتدريس والتوجيه الفعال. المعلمون نموذج للتشبه بالمسيح والحياة المقدسة. كما يقول «باركر بالمر - Parker Palmer»: «لا يمكن اختزال التدريس الجيد في التقنيات؛ يأتي التدريس الجيد من هوية المعلم ونزاهته» (1998، 10). المعلمون يعلمون انطلاقاً من ذواتهم. ويتجلى حب المعلمين ورعايتهم للطلاب عندما يستثمرون حياتهم في طلابهم. ولهذا السبب يجب على الجماعات أن تستثمر في تدريب المعلمين وإعدادهم.

سادساً، يشترك المعلمون مع الله في تحويل الإنسان. لا يغير معلمو مدارس الأحد حياة الناس، ولكن عبر خدمتهم المخلصة يعمل الروح القدس من خلالهم لتغيير الناس وتحويلهم. يجب أن تكون خدمات مدارس الأحد منغمسة في الصلاة وقوة الروح القدس.

تعمل هذه الخطط وغيرها على تعزيز التلمذة الأمانة من خلال الاهتمام بالتأثير الوظيفي لمدارس الأحد. يمكن أن تكون برامج مدارس الأحد وسائل حية للنعمة حين يجتمع الناس لدراسة الكتاب المقدس، والشركة، والنمو في علاقتهم بالله. يجب أن تعمل الجماعات متعمدة على إيجاد السبل المناسبة لتطوير فصول مدارس الأحد المرتبطة بالحياة الجماعية. لا تزال مدارس الأحد واحدة من أهم السياقات للتلمذة المخلصة.

المجموعات الصغيرة

في حين أن المجموعات الصغيرة غالباً ما تُعتبر مجرد جانب واحد من الخدمة التعليمية، إلا أنها توفر أحد أكثر الجوانب تشكياً للتلمذة المخلصة في الكنيسة المحلية. لقد غيرت حركة المجموعات الصغيرة التي بدأت في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي فهم الكنيسة للمجتمع وساعدت في إعادة تعريف الروحانية (Gorman 2002; Wuthnow 1994). يجد المسيحيون المجموعات الصغيرة مهمة لأنها توفر وسيلة لتطوير المجتمع والعلاقات مع المسيحيين الآخرين. تعكس المجموعات الصغيرة في كثير من النواحي نموذج الكنيسة الأولى للمجتمع كما ينعكس في أع ٢: ٤٢ «وكانوا يُواظَبُونَ عَلَى تَعْلِيمِ الرُّسُلِ، وَالشَّرَكَةِ، وَكَسْرِ الْخُبْزِ، وَالصَّلَاةِ». كان أتباع يسوع الأوائل يجتمعون بانتظام في البيوت لمعرفة المزيد عن حياة يسوع وموته وقيامته؛ لتلقي الدعم وتقديمه من خلال الشركة؛ وقضاء الوقت في الصلاة من أجل بعضهم بعضاً. وهكذا فهدمت هذه المجموعات المبكرة أهمية تطوير الجماعة الدينية والعلاقات المهمة، رغم الاضطهاد والمعاناة. وفي مواجهة تحديات الحياة المعاصرة، لا تزال كتلة المؤمنين تجتمع في مجموعات صغيرة للدعم والتشجيع، ودراسة الكتاب المقدس، والصلاة.

توفر المجموعات الصغيرة أيضًا سياقًا لتعميق العلاقات والترابط. وانعكاسًا لطبيعة الله مثلث الأقانيم، خُلِقَ البشر ككائنات علائقية في حاجة إلى القبول والحب والرعاية. وكما قال جون ويسلي: «لا توجد قداسة شخصية من دون قداسة اجتماعية». إن التشكيل والنمو الروحي يحدثان دائمًا في سياق اجتماعي. إن الحياة المسيحية ليست رحلة منعزلة، بل هي رحلة حج تتم بصحبة مؤمنين آخرين (Hestenes 1983, 11). تمنح المشاركة في مجموعة صغيرة المؤمنين شعورًا بالرفاهية والترابط والملكية لحياتهم وتشكيل إيمانهم. في مجال علم النفس، تركز نظرية التعلق على حاجة الطفل إلى إقامة علاقات آمنة مع مقدمي الرعاية من البالغين. وعلى النحو عينه، يحتاج البالغون إلى التعلق بالبالغين الآخرين من خلال العلاقات الشخصية المهمة. توفر المجموعات الصغيرة سياقًا لذلك من خلال تطوير المجتمع المسيحي الأصيل، والذي يشكل جوهر الهوية المسيحية ويعكس الطبيعة العلائقية لله مثلث الأقانيم.

إن النمو الكبير للمجموعات الصغيرة في الجماعات الدينية يجعل من الصعب أن نغطي هنا المجموعة المتنوعة من المجتمعات المتاحة. اعتمادًا على غرض المجموعة، قد تكون المجتمعات مفتوحة للناس ليأتوا ويذهبوا أو مغلقة بتوقعات محددة. تخدم المجموعات الصغيرة وظائف وأغراض مختلفة. تتضمن القائمة أدناه بعض الأنواع التمثيلية للمجموعات الصغيرة المقدمة في التلمذة المسيحية.

مجموعات العهد أو التلمذة (ثلاثة إلى خمسة أشخاص): تختلف مجموعات العهد في التركيز، لكن التركيز الأساسي لهذه المجموعات هو المساواة المتبادلة. توفر هذه التجمعات الحميمة المكونة من ثلاثة أو أربعة أشخاص المساواة الشخصية والروحية (Halverson 2000, 64). تشمل بعض مجموعات العهد الرجال فحسب أو النساء فحسب للتركيز على القضايا التي تتعلق باحتياجات وتحديات جنس بعينه. التركيز الأساسي لهذه المجموعات هو تعزيز النمو الروحي والتلمذة النشطة في العالم.

مجموعات الحياة (من ثمانية إلى خمسة عشر شخصًا): تركز مجموعات الحياة على بناء العلاقات وتنمية الجماعة. غالبًا ما تستخدم مجموعات الحياة موضوعًا أو كتابًا معينًا كإطار للمناقشة. تجتمع معظم مجموعات الحياة في المنازل خلال الأسبوع أو خلال أوقات مجدولة في الكنيسة. تعمل العديد من فصول مدارس الأحد كمجموعات حياة. ربما تكون هذه هي المجموعة الصغيرة الأكثر شعبية في الكنيسة المحلية.

مجموعات دراسة الكتاب المقدس (من ثمانية إلى خمسة عشر شخصًا): تجتمع مجموعات دراسة الكتاب المقدس في المقام الأول للتركيز على قراءة الكتاب المقدس وتفسيره. وقد تتضمن أحيانًا للشركة، ولكن الغرض من المجموعة هو تلقي التعليم والإرشاد من الكتاب المقدس.

مجموعات الألفة (من ثمانية إلى خمسة عشر شخصًا): تتجمع مجموعات الألفة حول اهتمام أو هدف مشترك (على سبيل المثال، كرة السلة، والتمارين الرياضية، وركوب الدراجات، ولعب الجولف، والتخييم، والخياطة) من أجل التشجيع والنمو. الاحتمالات لا حصر لها، ولكن مجموعات الألفة تقدم طرقًا شائعة للتواصل مع المسيحيين الآخرين الذين يشاركونهم في

الاهتمامات والاحتياجات. ولأن الأنشطة الجماعية تحدث غالبًا خارج مبنى الكنيسة، فإن هذه مجموعات يمكن أن تقدم شهادة قوية للمجتمع.

مجموعات الدعم/التعافي (يختلف الحجم): توفر مجموعات الدعم بيئة آمنة إذ للأشخاص مشاركة رحلات حياتهم مع الآخرين. تستخدم مجموعات الدعم والتعافي أساليب مجربة لمساعدة الأشخاص على تطوير أنماط سلوكية جديدة وصحية. يمكن أن يساعد تشجيع ودعم الآخرين الذين يواجهون التحديات الصعبة عينها الأشخاص على الانتقال إلى مستويات جديدة من الثقة والطاعة. تركز مجموعات الدعم والتعافي على مجالات الإدمان (المواد المخدرة، والجنس، والطعام)، والإساءة المنزلية والجنسية، والطلاق، والحزن. تساعد هذه المجموعات الجماعات على تلبية الاحتياجات والقضايا المتنوعة التي يواجهها الأشخاص داخل المجتمع الديني وخارجه.

فوائد المجموعات الصغيرة

تتضمن فوائد المجموعات الصغيرة تنمية الجماعة والنمو في نعمة الله، وهي احتياجات أساسية للحياة والإيمان. يقول «روبرت هستنيز - Robert Hestenes» إن المجموعات الصغيرة تلبى العديد من الاحتياجات (1983، 10):

- الحاجة إلى النمو والتطور الروحي
- الحاجة إلى الصداقة والدعم والتشجيع
- الحاجة إلى القوة في مواجهة الإغراءات والتجارب
- الحاجة إلى إعطاء الحب وتلقيه
- الحاجة إلى خدمة الآخرين

تتضمن الفوائد الأخرى تطوير القيادة العلمانية. توفر المجموعات الصغيرة سياقًا للناس للتعلم واستخدام مواهبهم الروحية وهباتهم للخدمة وتطويرها. على سبيل المثال، يوفر القادة الذين يتمتعون بموهبة الضيافة سياقًا دافئًا وجذابًا للناس. يتمتع القادة الموهوبون في الخدمة الروحية بفرصة رعاية الآخرين. تمنح المجموعات الصغيرة الكنيسة طريقًا مهمًا لتطوير قادة للكنيسة ومساعدة القس في رعاية الاحتياجات الأوسع للمجتمع الإيماني والعناية به. تساعد المجموعات الصغيرة أيضًا الناس على الانخراط في رعاية الآخرين وخدمتهم، سواء داخل سياق المجموعة أو خارجه. يشارك أعضاء المجموعات الصغيرة في خدمة المحتاجين وفي أعمال العدالة الاجتماعية. أخيرًا، يمكن للمجموعات الصغيرة أن توفر وسيلة لبناء علاقات مع غير المؤمنين. قد يكون الأشخاص الباحثون عن الإيمان أكثر ميلًا لزيارة مجموعة صغيرة تستضيفها إحدى المنازل بدلاً من حضور خدمة الكنيسة. يمكن للمجموعات الصغيرة أن تتواصل مع الجيران المهتمين بالحديث عن أمور الإيمان ويسعون للوصول إلى موضع للحب والقبول.

تصميم المجموعات الصغيرة وتخطيطها وتسييرها

تتضمن التلمذة الأمانة تصميم مجموعات صغيرة تعالج الاحتياجات المميزة لسياق الجماعة. من المهم جدًا تطوير نهج متوازن للتلمذة المسيحية في تصميم المجموعات الصغيرة. إن

إضافة مجموعات لمجرد وجود المزيد من الأشخاص يثبط الغرض من المجموعات الصغيرة. يجب أن تعالج كل مجموعة احتياجاً محدداً في حياة الكنيسة. تقدم «جولي جورمان - Julie Gorman» سبعة من أهم عناصر تصميم المجموعات الصغيرة: الغرض والالتزام والحجم والتشكيل والتوقيت والقيادة والمناخ (Gorman 2001, 178).

- أولاً، تحتاج المجموعات إلى تطوير غرض مشترك منذ البداية.
- ثانياً، يجب مشاركة التوقعات والمسؤوليات داخل المجموعة مقدماً. هل هذه مجموعة مفتوحة أم مغلقة؟ من يشارك، الرجال أم النساء، أم كلاهما؟ متى ستجتمع المجموعة؟ ما المتطلبات للمشاركة؟ يجب توضيح مستوى التزام المشاركين.
- ثالثاً، سيؤثر حجم المجموعة في غرضها ومقصدتها. هل تركز المجموعة على أشكال أعمق من المسألة أم تتناول مواضيع ذات أهمية أوسع نطاقاً؟ يؤثر حجم المجموعة على الحميمية التي يمكن للمجموعة أن تنميها. فالمجموعة التي يزيد عدد أعضائها عن ثمانية تزيد من احتمالية صمت بعض الأعضاء وعدم المساهمة. تميل المجموعات الأكبر إلى تثبيط الحميمية والعلاقات الوثيقة.
- رابعاً، يؤثر تشكيل المجموعة في نجاح المجموعة. فالمساحة المادية، والجلوس، والتواصل البصري مع الأعضاء الآخرين يمكن أن يثبط أو يعزز تفاعلات المجموعة.
- خامساً، إن تكرار الاجتماعات مهم لتطور المجموعة. إن كثرة الاجتماعات الجماعية تخلق ثقة وانفتاحاً أكبر بين أعضاء المجموعة. كما أن طول الاجتماعات يؤثر في تفاعلات المجموعة. وبطبيعة الحال المجموعات التي تقضي وقتاً أطول معاً، وتتشارك في الوجبات، والخولة، والدراسة، واللعب، تتطور لديها علاقات أوثق. كما أن طول عمر المجموعة عامل في تفاعلات المجموعة. وغالباً ما تحتاج المجموعات إلى البقاء معاً لعدة أشهر أو حتى سنوات لتطوير علاقة وثيقة.
- سادساً، إن دور القائد وأسلوبه وشخصيته وخبرته يؤثران في فعالية المجموعة. إن قائد المجموعة المسيطر يؤدي إلى انهيار الثقة، ولكن الافتقار إلى التوجيه من قبل قائد متساهل يمكن أن يسبب الإحباط. إن القادة الفعالين هم ميسرون جيدون، ومرنون في أسلوب قيادتهم مع نمو المجموعة وتطورها.
- سابعاً، يحدد القادة وأعضاء المجموعة هوية المجموعة من خلال وضع معايير سلوكية منطوقة أو غير منطوقة. هل يصنعون سياقاً من القبول لبعضهم بعضاً وللمشاركين الجدد، أم أنهم يخلقون الشعور بانعدام الأمن والدفاعية؟ (2001, 79-178).
- بمجرد تحديد معايير المجموعة الصغيرة، من المهم إرساء عهد صريح ومشترك بين الأعضاء. وبينما سيكون كل عهد فريداً من نوعه للمجموعة، تقدم «روبرت هيسستينس - Roberta Hestenes» قائمة بالخصائص الأساسية لجميع العهود:
- عهد التأکید (الحب غير المشروط). لا يوجد شيء فعلته أو ستفعله يمكن أن يجعلني أتوقف عن حبك.

• **عهد الإتاحة.** أنا متاح لك أثناء جلسة المجموعة وخارجها. وقتي وطاقتي ومواردي متاحة لك.

• **عهد الصلاة.** سأصلي من أجلك بانتظام، وأطلب بركات الله لأجلك.

• **عهد الانفتاح.** أعد بأن أسعى جاهداً لأصبح شخصاً أكثر انفتاحاً، وأن أكشف عن مشاعري وصراعاتي وأفراحي وآلامي معك ومع أعضاء آخرين في المجموعة.

• **عهد الصدق.** سأحاول أن أعكس لك ما أسمعك تقوله وتشعر به. سأثق في علاقتنا بما يكفي لتحمل المخاطر من خلال أن نكون «صَادِقِينَ فِي أَلْمَحَبَّةِ» (أف ٤: ١٥).

• **عهد الحساسية.** سأكون حساساً تجاهك وتجاه احتياجاتك بأفضل ما أستطيع. سأسمعك، وأراك، وأشعر بمكانك وأقدم لك التشجيع.

• **عهد السرية.** أعد بأن أحافظ على سرية كل ما يُشارك به في هذه المجموعة من أجل تعزيز الثقة والانفتاح.

• **عهد المسؤولية.** سأكون مسؤولاً عن سلوكي، وإذا كانت هناك أي مجالات في حياتي يجب تحريرها، فسأبلغ بها المجموعة. (1983، 20-21).

يدير الميسرون طريقة سير المجموعة الصغيرة، إذ يحتاجون إلى معرفة كيفية تحقيق التوازن بين محتوى مناقشات المجموعة وعمليتها. يفهم الميسر الفعّال كيفية طرح الأسئلة الجيدة، والتي يمكن استخدامها للحصول على المعلومات، وإظهار الاهتمام أو تعزيزه، والتوضيح، وإجراء المحادثة، والتعبير عن المشاعر، وتحفيز، وإعادة صياغة الفهم. الأسئلة الجيدة بسيطة وواضحة وغير مزدحمة. تسهل الأسئلة المفتوحة المناقشة. تجنب الأسئلة الموجهة، والتي تخبر الأعضاء إلى أين تريد منهم أن يذهبوا. هذا يثبط المشاركة ويمكن أن يؤدي إلى عدم الثقة والشك. كُن متفهماً وشجع الآخرين في المجموعة على طرح أسئلة جيدة أيضاً.

كيف تدير الصمت في مجموعة صغيرة؟ ماذا تفعل إذا لم يجب أحد على سؤالك؟ ربما لم تمنح الأشخاص وقتاً كافياً للرد، أو ربما يفكر الأشخاص بعمق في سؤالك. في بعض الحالات، قد لا يكون السؤال واضحاً وستحتاج إلى إعادة توجيهه أو إعادة صياغته بطريقة أخرى. يمكن أن يؤدي عدم الارتياح للصمت إلى شعور المجموعة بالاستعجال والتوتر. من المهم أن تشعر بالراحة مع الصمت والسماح له بالحدوث بصورة طبيعية، عند الضرورة.

كيف ترد على شخص قدم إجابة خاطئة بشكل سافر (وليس مجرد إجابة لا توافق عليها)؟ أحد الأساليب هو الاعتراف بسوء الفهم للسؤال. يمكنك بعد ذلك توضيح ذلك من خلال تقديم مثال آخر أو إعادة صياغة سؤالك. أحياناً سوف يصحح أعضاء المجموعة الآخرون الإجابة الخاطئة من خلال تقديم الإجابة الصحيحة. يمكنك أيضاً أن تطلب من الشخص دعم الإجابة بالتوضيح أو بمثال. من المهم خلق بيئة يشعر فيها الأشخاص بحرية الرد بصراحة.

كيف ترد على الأسئلة غير المناسبة؟ حاول إعادة توجيه السؤال إلى المجموعة من خلال طرح السؤال، «ما رأيكم جميعاً في هذا السؤال؟» إذا كان السؤال غير ذي صلة بالمهمة الحالية أو الموضوع، فاعترف بذلك واقترح وقتاً بديلاً لمتابعة الإجابة. في بعض الحالات، ادعُ المجموعة

لاتخاذ قرار بشأن التعامل مع السؤال الآن أم لا. من المهم الاعتراف بأي سؤال مطروح، لتعزيز بيئة منفتحة ومتقبلة للآخرين.

دراسة الكتاب المقدس في مجموعات صغيرة

إن أحد الموارد الأساسية لتشكيل حياة الكنيسة ينشأ من دراسة الكتاب المقدس في مجموعات صغيرة، رغم أن المجموعات الصغيرة لها مجموعة واسعة من الأغراض والأساليب (Hestenes 1983, 15). يكوّن الكتاب المقدس حياة الناس ويشكلها. تتضمن القراءة التشكيلية الانفتاح على النص، مما يسمح للنص بتوجيه الدارس بدلاً من محاولة الدارس توجيه النص (انظر الفصل ١٢). تدعو القراءة التشكيلية الناس إلى الحضور نحو النص منفتحين لسماع كلمة الله واستقبالها والاستجابة لها وخدمتها. تشير «ساندرا شنايدرز - Sandra Schneiders» إلى أن الروحانية الكتابية تمثل عملية تحويلية لمشاركة الشخص والمجتمع مع النص الكتابي. يتعامل غير المتخصص مع النص، ليس كسجل تاريخي أو حتى كوسيلة أدبية، ولكن ككلمة الله (2002, 136). بالنسبة إلى الأشخاص الذين لديهم معرفة محدودة بالكتاب المقدس، فإن قراءة الكتاب المقدس ودراسته في سياق مجموعة حميمة يمنح فرصاً للتعلم والنمو الروحي. إن الأشخاص الذين لن يقرؤوا الكتاب المقدس بمفردهم في المنزل سوف يقرؤونه في سياق مجموعة صغيرة (Hestenes 1983, 16). إن دراسة الكتاب المقدس في مجموعة صغيرة تساعد الناس على توسيع فهمهم لفقرة معينة وتعميقها، مع الحماية من التفسيرات الفردية المضللة للكتاب المقدس. يجب دائماً تفسير الكتاب المقدس وفهمه في سياق الجماعة. كما تساعد دراسة الكتاب المقدس في مجموعة من الناس على فهم إيمانهم من خلال التعبير عن معنى الكتاب المقدس وكيفية تطبيقه على حياة الإيمان. يتجاهل الناس بمفردهم العلاقة بين الحقيقة الكتابية وحياتهم الخاصة بسهولة. في إطار المجموعة، يتحدث الناس عن الأسفار المقدسة معاً، مما يساعدهم على تطبيق ما يتعلمونه على حياتهم (17).

تتضمن التلمذة الأمنية دراسة الكتاب المقدس في مجموعات صغيرة. تعتبر دراسة الكتاب المقدس مهمة بوجه خاص مع انخفاض معرفة الناس بالكتاب المقدس ودخول أشخاص لديهم خلفية ضئيلة أو معدومة بالكتاب المقدس أو الكنيسة إلى جماعاتنا. توفر دراسات الكتاب المقدس في مجموعات صغيرة للجماعات سياقاً مهماً للتلمذة المخلصة.

تشكيل المجموعات عند ويسلي

لن تكتمل مناقشة أشكال المجموعات الصغيرة وأنظمتها من من دون الإشارة إلى نظام المجموعات الصغيرة عند جون ويسلي. يقدم ويسلي نموذجاً لنهج شامل للتلمذة المسيحية. تعتبر مجموعات ويسلي ذات صلة بال حاضر ويمكن تكييفها لخدمة التلمذة المعاصرة، رغم أنها تطورت منذ أكثر من ثلاثمائة عام. أطلق على ويسلي لقب «أب» مفهوم المجموعات الصغيرة الحديث (Hunsicker 1996, 210). استخدم ويسلي نهجاً منهجياً للتشكيل الروحي من خلال تشكيل المجموعات. بالنسبة إلى ويسلي، وفرت المجموعات المتشابكة الطريق الأساسي لتعزيز قداسة القلب والحية. يزعم «دي. مايكل هندرسون - D. Michael Henderson» أن مجموعات

ويسلي المتشابكة تتضمن تسلسلاً هرمياً للتعليم لكل مجموعة، مصمماً لوظيفة محددة. يميز هندرسون كل مجموعة- المجتمعات والفصول والفرق- بأسلوب تعليمي محدد (1997، 83).

المجتمعات- النمط المعرفي: مصطلح المجتمع مرادف من حيث الحجم لمصطلح الجماعة الدينية. تشمل هذه المجموعة جميع الأعضاء الرسميين بالإضافة إلى أي أتباع حضروا أعمال مفتوحة للشركة. كان المجتمع الميثودي هو النقطة المحورية لتحديد المجموعة. كان مركز المنظمة. كانت الوظيفة الأساسية للمجتمع هي التعليم المعرفي. قدمت مبادئ الميثودية من خلال هذه القناة التعليمية، ونُقلت هذه المبادئ في المقام الأول من خلال المحاضرات والوعظ والقراءة العامة وغناء الترانيم والتشجيع. كانت مجموعة كبيرة (خمسون أو أكثر) تجلس في صفوف وتستمع إلى متحدث يلقي محاضرة مُعدة مسبقاً. لم يُوفر سوى القليل من التسهيلات للاستجابة الشخصية أو ردود الأفعال (84). كانت بيئة التعلم لهذه العملية المعرفية هي الكنيسة الميثودية، وهو مبنى بسيط ومتقشف من دون آلات موسيقية ومناطق منفصلة للرجال والنساء. مُثِّلَت جميع شرائح المجتمع، من الطبقة العليا إلى الطبقة العاملة. كان جون وتشارلز ويسلي يقودان المجتمعات، ولكن مع توسع الحركة فيما بعد، فوَّضَا الإشراف لمساعدتين من العلمانيين في غياب رجال الدين المرسومين. كل شيء يتعلق بنمط المجتمع- البيئة، والمسؤولون، والمناسبات الخاصة، وما إلى ذلك- سهَّلَ تركيزه على الوظيفة الإدراكية. بطبيعة الحال، بالنظر إلى الوعظ العاطفي والغناء المتحمس، كان ثمة بُعد عاطفي للتعليم. ومع ذلك، تمثل الهدف الرئيس في تقديم الحقيقة الكتابية حتى يسهل فهمها.

اجتماع الفصل - النمط السلوكي: كان اجتماع الفصل الوحدة التعليمية الأكثر تأثيراً في الميثودية وربما أعظم مساهمة لويسلي في تجربة المجموعة. تركز نجاحه على التغيير السلوكي. أصبح كل ميثودي عضواً في فصل وكان يحضر بانتظام، وإلا لم يعد عضواً في المجتمع. يتألف الفصل من عشرة أو اثني عشر شخصاً يجتمعون أسبوعياً للإشراف الشخصي على النمو الروحي. لقد وفرت قواعد المجتمعات المتحدة الإطار الأساسي لاجتماعات الفصول الدراسية (Watson 1998, 45)، إذ حددت العملية الأساسية «للاستقصاء» والموضوع باعتباره «كيفية ازدهار نفوسهم». لم يكن هناك مجال للمحاضرات أو الوعظ؛ بقيادة زميل باحث، وليس مدرِّباً محترفاً، كان التركيز واضحاً على النمو الحالي والشخصي (Henderson 1997, 96). وقد وفرت القواعد نوعاً من الدستور لاجتماعات الفصول الدراسية. كانت هناك ثلاث فئات محددة من السلوك: (١) المحظورات، أو الأشياء التي لا ينبغي القيام بها؛ (٢) الحُض، أو السلوكيات الإيجابية؛ (٣) الممارسات المفيدة التي يجب الحفاظ عليها، والتي كانت تُعرف باسم «وسائط النعمة». كان المتطلب الوحيد لحضور الفصول الدراسية هو «الرغبة في الفرار من الغضب الآتي، والخلاص من خطاياهم» (Henderson 1997, 97).

كان اجتماع الفصل استثناءً من نمط الفصل بين الرجال والنساء الذي فرضه ويسلي. وكانت القيادة مفتوحة للنساء. وكانت اجتماعات الفصل تجارب تعليمية مختلطة في تنمية المجموعات الصغيرة. وكانت المجموعات أيضاً غير متجانسة من حيث العمر والمكانة الاجتماعية والاستعداد الروحي. وهكذا أراد ويسلي أن تمثل الفصول مقطعاً عرضياً من الميثودية. كان بعض الأعضاء

في نقاط مختلفة جدًا في نضجهم الروحي، وكانت الفصول تقبل أشخاصًا من خلفيات اجتماعية متنوعة، مما ساعد في تفكيك نظام الطبقات الجامد في إنجلترا في القرن الثامن عشر. كانت اجتماعات الفصل تُعقد في المنازل والمحلات التجارية وغرف المدارس والعليات وحتى عند صناديق الفحم- حيثما أُتيح متسع لتجمع عشرة أو اثني عشر شخصًا. ومع بناء الكنائس الميثودية، توفرت غرف صغيرة لاجتماعات الفصل (Henderson 1997, 98-99). لم يتغير شكل اجتماع الفصل أبدًا. كان يبدأ الأمر بتنمية قصيرة، يتبعها القائد بذكر حالة حياته الروحية، ومشاركة صادقة حول الفشل، والخطايا، والإغراءات، أو المعارك الداخلية. كان القائد هو النموذج الذي يحتذى به للمجموعة. كان موضوع اجتماعات الفصل هو الخبرة الشخصية، وليس الفكر العقائدي أو المعلومات الكتابية، وكان الهدف الجماعي هو القداسة الشخصية أو المحبة الكاملة التي تُعاش في الحياة اليومية. كان القائد شريك الصراع ذاته هو من يبدأ الاجتماع، ويقدم الإشراف الروحي أو الخدمة الرعوية للآخرين- وهو قس مساعد في التسلسل الهرمي التنظيمي الميثودي- ويحمل هموم الفصل طوال الأسبوع. كان هذا المنصب هو الدرجة الأولى في سلم القيادة في الميثودية. خلق القائد سياقًا من القبول والالتزام، والذي تضمن جوءًا من الثقة «لتحمل كل شيء».

الفرق - النمط العاطفي: سهلت الفرق عملية التغيير العاطفي. على عكس الفصول، تتطلب الفرق تجميعًا متجانسًا حسب الجنس والعمر والحالة الاجتماعية. كانت هذه الخلايا التطوعية تتألف من أشخاص يعلنون التزامهم المسيحي الواضح ويرغبون في النمو في المحبة والقداسة ونقاء النية. وكانت بيئة المجموعة تتسم بالصدق الشديد والانفتاح الصريح، حيث سعى الأعضاء إلى تحسين مواقفهم وعواطفهم ومشاعرهم ونواياهم ووجدانهم. وقد يقول المرء إن المجتمع كان يستهدف الرأس، واجتماع الفصل من أجل الأيدي، والفرقة من أجل القلب. وكانت الوظيفة المركزية للفرقة تشمل ما أطلق عليه ويسلي «المحادثة الحميمة»، والتي كان يقصد بها الفحص العميق للنفس، وليس للسلوك والأفكار بقدر ما هو للدوافع والانطباعات القلبية.

خلال اجتماعات الفرقة والفصل، كانت تُطرح الأسئلة التالية:

- ما الخطايا المعروفة التي ارتكبتها منذ اجتماعنا الأخير؟
- ما الإغواء الذي واجهته؟
- كيف تحررت؟
- ما الذي فكرت فيه أو قلته أو فعلته والذي تشك في كونه خطية أم لا؟
- هل لديك شيء ترغب في إخفاؤه؟ (Henderson 1997, 117-18)

لقد حققت الفرق، باعتبارها جمعيات تطوعية، نجاحًا محدودًا في الميثودية. ومع ذلك، كانت الفرق هي المفضلة لدى ويسلي، ربما بسبب تقديره للمساعدة التي تلقاها من «المحادثة الحميمة» في تجمعات مماثلة للقيادة. لقد احترم أقرانه الذين اهتموا به بما يكفي لطرح أسئلة صعبة.

آثار تشكيل ويسلي للمجموعات

بعض الجوانب المحددة لنهج ويسلي في المجموعات الصغيرة لا تنطبق على الكنيسة اليوم، لكن نهجه الشامل للتشكيل الروحي الذي ينمي العقل (الإدراكي) واليد (السلوكي) والقلب (العاطفي) يوفر نموذجًا للتطور المتعمد من خلال المجموعات الصغيرة. كل مجموعة لها غرض ووظيفة محددة. تعمل المجموعات على تنمية الجماعة التي يمكن من خلالها التشكيل والنمو الروحي. يمكن للمجموعات الصغيرة تقديم الدعم ومحاسبة الناس على علاقتهم المتنامية بالمسيح. بما أن كون المرء مسيحيًا يشمل العلاقة مع الآخرين والعلاقة مع الله، فإن تشكيل مجموعات صغيرة يساعد الناس على العيش والخدمة بأمانة أكبر أثناء مشاركتهم بانتظام. كان استخدام ويسلي المبتكر للعلمانيين، رجالًا ونساءً، تحولًا جذريًا في عصره. يوفر نهجه البنيوي أحجار الأساس التي يمكن للمعلمين المسيحيين من خلالها بناء نماذج للتلمذة تصل إلى المسيحيين اليوم. إن تركيز ويسلي على التلمذة المسيحية والوصول إلى العالم الضال والمحتضر يوفر للكنيسة مثالًا مفيدًا للتلمذة المخلصة (Hunsicker 1996, 210).

◀ مدارس الأحد والمجموعات الصغيرة

تاريخيًا، ركزت فصول مدارس الأحد في المقام الأول على تعليم الكتاب المقدس. ومع ذلك، الآن، تتناول فصول مدارس الأحد الموضوعات أو القضايا الحالية التي يواجهها الناس في الحياة، إذ يمكن تنظيمها حول اهتمامات مماثلة أو انتماءات الفئة العمرية. أدى الاهتمام المتزايد بتطوير العلاقات وبناء الجماعة إلى هذه التغييرات. من المرجح أن يشارك الناس في الحوار والمحادثة بشأن الكتاب المقدس وأمور الإيمان في سياق تعليمي آمن إذ تقدر فيه آرائهم. إن فصول مدارس الأحد الأصغر حجمًا، والتي تتراوح عادةً بين ثمانية إلى خمسة عشر شخصًا، مصممة لبناء الجماعة وتنمية العلاقات المهمة.

تجتمع الجماعات الدينية التي تأسست حديثًا في مجموعات صغيرة قبل التجمع للعبادة. تختار الجماعات التبشيرية والناشئة الابتعاد عن الأوقات التقليدية أو العبادة يوم الأحد لتشمل مجموعات الخلايا وفرص الخدمة خلال الأسبوع. تحافظ الجماعات الأكثر تقليدية على فصول مدارس الأحد وتضيف مجموعات صغيرة خلال الأسبوع، ولكن يجب أن تقرر أيهما أكثر أهمية. يقول بعض الخبراء إن الجماعات لا يمكن أن يكون لديها مجموعات صغيرة وفصول مدارس الأحد ناجحة في الوقت نفسه بسبب الجداول الزمنية المزدحمة والتنوع المفرط. يجب على كل جماعة تقييم أنواع المجموعات التي تعمل بصورة أفضل في سياق خدمتها. فيما يلي بعض الأسئلة التي يجب طرحها عند تحديد وتقييم قيمة وفعالية المجموعات الصغيرة وفصول مدارس الأحد:

- ما الأغراض الأساسية للمجموعات الصغيرة أو فصول مدارس الأحد؟
- هل صممت فصول مدارس الأحد لتكون مجموعات صغيرة تعزز الجماعة أو فصول تدريس أكبر؟
- هل يمكن لفصول مدارس الأحد التقليدية والمجموعات الصغيرة أن يتعايشا معًا وينجحا؟

- هل تُنظم الفصول للبالغين حسب مراحل نمو البالغين، أم أنها تشمل جميع البالغين من جميع الأعمار؟
- إذا كانت جماعتك لديها برنامج فعّال لخدمة مدارس الأحد، فهل تحتاج إلى تكوين مجموعات صغيرة أو دراسات للكتاب المقدس خلال الأسبوع؟
- هل يجب استبدال فصول مدارس الأحد التقليدية بمجموعات صغيرة ودراسات للكتاب المقدس خلال الأسبوع؟

الخلاصة

تتم التلمذة الأمانة من خلال مجموعة واسعة من السياقات الجماعية مثل العبادة والتدريس والخدمة والكراسة. يستغرق الأمر كل حياة الجماعة لتشكيل الأشخاص وتكوينهم ليصيروا تلاميذًا مخلصين. في معظم السياقات، يُنظم التعليم المسيحي ويُطور لمستويات عمرية محددة من الأطفال والشباب والبالغين. يتضمن تنظيم وتخطيط التلمذة دمج هذه الخدمات على مستوى العمر في النطاق الأوسع للحياة الجماعية والتشكيل. عندما يجتمع شعب الله في صفوف مدارس الأحد أو في مجموعات صغيرة لدراسة الكتاب المقدس والشركة والصلاة، تتشكل الحياة وتتحول بقوة الروح القدس. في هذه التجمعات الحميمة يفتح الناس على بعضهم بعضًا وعلى إلهام الكتاب المقدس. تعد صفوف مدارس الأحد والمجموعات الصغيرة أحد وسائل نعمة التي تساعد الناس على النمو في قداسة القلب والحياة لأن النمو الروحي وتشكيل الإيمان يحدثان في سياق الجماعة. يتضمن نمونا الروحي الشخصي البعد الاجتماعي للإيمان الذي يحدث عندما يتقاسم الناس الحياة معًا في سياق الجماعة المسيحية.

يجب على الجماعات أن تولي اهتمامًا خاصًا لتطوير المجموعات التي تعكس تشكيل النظام الشامل لجون ويسلي الذي يعزز تنمية العقل والقلب واليد. يجمع النهج الويسلي للتلمذة المسيحية بين القداسة الشخصية والقداسة الاجتماعية، وهو تذكير مفيد للجماعات بأن الإيمان المسيحي يُعاش دائمًا في الجماعة. تشمل التلمذة الأمانة علاقة الفرد بالله والمشاركة الفعّالة في حياة الآخرين. بنعمة الله، عندما نجتمع في الفصول والمجموعات، نصبح الأشخاص الذين دعانا الله لنكونهم، أشخاصًا ينمون في معرفة ونعمة يسوع المسيح.

التلمذة الأمنية التنموية

الفصول ١٧-٢٠

تركز الفصول التالية على ممارسة التلمذة الأمنية من خلال فهمنا للمستوى العمري (سواء الأطفال والشباب والراشدين) والخدمات القائمة على الأسرة ضمن أطر محددة تفاعلية وعملية. يقدم الفصل ١٧ أسسًا كتابية ولاهوتية وتنموية لفهم حياة الأطفال. يستعرض الفصل الخطط الحالية والمستحدثة لخدمة الأطفال مع الآثار المترتبة على كيفية تقديم الجماعات الدينية للخدمة إلى الأطفال، ومن أجلهم، ومعهم. يقدم الفصل ١٨ نظرة عامة على الجوانب اللاهوتية والتنموية والتاريخية التي تشكل فهمنا للشباب. تقدم النظريات والمناهج الحالية لخدمة الشباب إرشادات للممارسات المخلصة في خدمة الشباب. يقدم الفصل ١٩ نظرة عامة على الجوانب الكتابية والنظرية والتنموية للتلمذة المخلصة لدى الراشدين. يطور الفصل مناهج عملية لخدمة الراشدين جنبًا إلى جنب أمثلة عن التلمذة الأمنية عند الراشدين. يقدم الفصل ٢٠ أسسًا كتابية ونظرية لفهم الأسر. كما يستكشف الفصل تعريف الأسرة، والأساليب التقليدية لخدمتها، ويختتم بنهج جماعي لخدمة الأسرة. يتضمن كل فصل اقتراحات للجماعات الدينية لممارسة التلمذة الأمنية من خلال الخدمات القائمة على المستوى العمري والأسرة.

الفصل السابع عشر

خدمة الطفل

مقدمة

تخيل أنك تحضر ندوة تدريبية في مدارس الأحد مع مجموعة من المعلمين من كنيستك. يقترح مقدم الندوة أنه بما أن الأطفال يظنون خطأ بطبيعتهم، فإن أهم الأشياء التي يقوم بها المعلمون تتضمن الانضباط. ويوجه مقدم الندوة التماساً عاطفياً لتطبيق العقاب البدني في فصول الأطفال، بحجة أنه حتى يحين وقت اتخاذ الأطفال قراراً واعياً بقبول المسيح في رشدهم، فإنهم لا يمتلكون القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، ناهيك عن اتخاذ قرارات إيجابية في الكنيسة. يسألك أحد معلميك بعد هذه الجلسة ويقول: «إذن، هل لدى الأطفال أي شيء مفيد ليقدموه؟» كيف تجيب؟

في اجتماع مجلس الكنيسة، تسمع اقتراحاً بإبقاء الأطفال في جناح الخدمة في الكنيسة حتى يذهبوا مباشرة من مدارس الأحد إلى كنيسة الأطفال كل أسبوع. يشير مقدم هذا الاقتراح إلى أنه يمكن للأطفال بعد ذلك تلقي تعليم مناسب لأعمارهم مما يتيح للكبار فرصة العبادة. يقول شخص آخر إنه لا يمانع وجود الأطفال في الخدمة، وأن كنيسة الأطفال لا بد أن تكون أكثر من مجرد مكان لرعاية الأطفال. كيف يكون ردك على هذه المسائل؟

لا شك أن خدمة الأطفال أحد أهم ساحات التعليم المسيحي وتثير آراء متحمسة. قليل من الخدمات في الكنيسة تجتذب مثل هذا العدد من المشاركين، ليس بسبب النطاق العمري الكبير فحسب المشارك (من حديثي الولادة إلى سنوات المراهقة) ولكن أيضاً بسبب عدد الآباء والمتطوعين الراشدين المشاركين في جوانب مختلفة من الخدمة. وهكذا اتخذت خدمة الأطفال كمجال ناشئ في الولايات المتحدة ومناطق أخرى شكلها على خلفية التعليم العام، ما يمثل نعمة ومشكلة في بعض الأماكن. نتحدثنا التلمذة الأمانة للاضطلاع بمسؤوليتنا تجاه الأطفال بجدية ولكننا تدعونا إلى الدفاع عن دور الأطفال في حياة الكنيسة بأكملها.

التعريفات: خدمة مَنْ، أو بواسطة مَنْ، أو مع مَنْ؟

إنه صباح يوم الأحد وحن وقت غناء جوقة الأطفال الصغار لجماعة دينية ما، والتي، بناءً على تعبيرات وجوههم، تحمل مشاعر مختلطة حيال الحدث. يصطف الآباء في المقاعد الأمامية (ربما أقرب ما وصل إليه البعض من سياج المذبح)، ويجلسون خلف الأضواء الحمراء الواضحة لكاميرات الفيديو الجاهزة للالتقاط صور الموسيقيين الصغار الموهوبين أثناء شهرتهم وتألقهم الذي يستمر خمس دقائق. تجلس مسؤولة الخورس (الجوقة) أمام الأطفال مباشرة، وتشير بالتناوب إلى الكلمات وتشير إلى الأطفال «بالابتسام» بينما تغني بأعلى صوتها لتوفير بعض الانسجام. الطفل

الأقرب إلى الميكروفون لديه منظور موسيقي غريب، مستنتجاً أنه مع ارتفاع النغمات على السلم الموسيقي، يجب أن ترتفع النغمة مع الحفاظ على نغمة (G-flat)، خاصة أثناء غناء الخورس (الجوقة) (وحدهم الأطفال يمكنهم إعادة تعريف السلم الموسيقي وتلقي الإطراء بسببه). تظل مساعدة الخورس (الجوقة) مشغولة بتتبع المتخلفين الذين يستخدمون منصة العبادة كنقطة انطلاق لبلوغ الجماعة. هل تسمي هذا خدمة للأطفال؟

المنظور الكتابي للتمذة المسيحية مع الأطفال

تبدأ التلمذة الآمنة بتوفير مجتمع تشكيلي فيه يتعلم للأطفال وينموا وفي النهاية يؤمنوا بالمسيح كما فعلت الأجيال السابقة. غالباً ما نجد الأطفال في مركز علاقة العهد بين الله وشعبه: إسحق (تك ١٥-٢٢) يؤسس رجاء إبراهيم وإيمانه أمام الله، أو الرب يسوع الذي يضع طفلاً في وسط التلاميذ ويعلن ملكوت الله للأطفال مثل هؤلاء (مت ١٨: ٢-٥؛ مر ١٠: ١٣-١٦؛ لو ٩: ٤٧-٤٨). من خلال ذكرهم الذي ليس بالكثير ضمن السرد الكتابي، يشير الأطفال إلى وجود محبة عهد الله وقوة الملكوت، التي لا تستند إلى الخير المتأصل في الأطفال، ولكن على هامشيتهم كأشخاص في احتياج شديد إلى النعمة. تشير عدد من المقاطع الكتابية إلى مسؤولية الكبار عن رعاية الأطفال في الإيمان:

«اسْمَعْ يَا إِسْرَائِيلُ: الرَّبُّ إِلَهُنَا رَبٌّ وَاحِدٌ. فَتَحِبُّ الرَّبَّ إِلَهَكَ مِنْ كُلِّ قَلْبِكَ وَمِنْ كُلِّ نَفْسِكَ وَمِنْ كُلِّ قُوَّتِكَ. وَلَتَكُنْ هَذِهِ الْكَلِمَاتُ الَّتِي أَنَا أَوْصِيكَ بِهَا الْيَوْمَ عَلَى قَلْبِكَ، وَفَضَّهَا عَلَى أَوْلَادِكَ، وَتَكَلَّمَ بِهَا حِينَ تَجْلِسُ فِي بَيْتِكَ، وَحِينَ تَمْشِي فِي الطَّرِيقِ، وَحِينَ تَنَامُ وَحِينَ تَقُومُ، وَارْبُطُهَا عَلَامَةً عَلَى يَدِكَ، وَلَتَكُنْ عَصَائِبَ بَيْنَ عَيْنَيْكَ، وَاكْتُبْهَا عَلَى قَوَائِمِ أَبْوَابِ بَيْتِكَ وَعَلَى أَبْوَابِكَ». (تثنية ٦: ٤-٩)

«شَوْكٌ وَخُخُوحٌ فِي طَرِيقِ الْمُتَلَوِّي. مَنْ يَحْفَظُ نَفْسَهُ يَتَبَعِدُ عَنْهَا. رَبُّ الْوَلَدِ فِي طَرِيقِهِ، فَمَتَى شَاخَ أَيْضًا لَا يَحِيدُ عَنْهُ». (أمثال ٢٢: ٦-٧).

تشير مقاطع مثل تثنية ١١ أو مقاطع من الأمثال (٢: ٩-١١؛ ٣: ١، ٦-٧، ١١-١٢؛ ٤: ١٠؛ ٦: ٢٣) إلى اهتمام العهد القديم بتربية الأطفال وتكوينهم وتشكيلهم في الحياة الدينية، وتنمية تقديرهم لله والأسرة والمجتمع والعالم.

بحلول زمن العهد الجديد، اتخذ النهج تجاه الأطفال نمطاً جديداً عندما وضع الرب يسوع الأطفال في مركز ملكوت الله بصورة جذرية: «قَدَعَا الرَّبُّ يَسُوعَ إِلَيْهِ وَلَدًا وَأَقَامَهُ فِي وَسْطِهِمْ وَقَالَ: «الْحَقُّ أَقُولُ لَكُمْ: إِنْ لَمْ تَرْجِعُوا وَتَصِيرُوا مِثْلَ الْأَوْلَادِ فَلَنْ تَدْخُلُوا مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ. فَمَنْ وَضَعَ نَفْسَهُ مِثْلَ هَذَا الْوَلَدِ فَهُوَ الْأَعْظَمُ فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ. وَمَنْ قَبِلَ وَلَدًا وَاحِدًا مِثْلَ هَذَا بِاسْمِي فَقَدْ قَبِلَنِي» (متى ١٨: ٢-٥).

إن تحذير المسيح، الذي تكرر في الأناجيل الإزائية الثلاثة، يكشف عن حقيقة مذهلة مفادها أن دور الأطفال (يكون غالباً من خلال الدعوة إلى خدمة الأطفال) هو الكشف عن طبيعة ملكوت الله. تقترح «جودي جندري فولف - Judy Gundry-Volf» أن الترحيب بالأطفال «هو الترحيب بالرب يسوع نفسه بمعنى أنه تواضع مثل طفل صغير وتبنيته لإرساله إلى الموكلة إليه من الله تحمل أسوأ مصير ممكن لابن أن يتحملة» (2001, 45). تقدم جندري فولف مجموعة

من الحقائق عن الأطفال التي تشبه طبيعة ملكوت الله: (١) يوظف عمل الملكوت في أولئك الذين لا يملكون السلطة أو المكانة؛ (٢) الأطفال نموذج لفهم قيمة الرب يسوع وتقديرها؛ و (٣) الأطفال متلقين وتعبير عن قوة القداسة في حياة الوالدين المكرسين لله ومن خلالها (٤٥، ٤٦-٤٨، ٥٢؛ انظر ١ كو ٧: ١٤). باختصار، يكشف الأطفال عن قوة الملكوت من خلال بلوغ التشبه بالمسيح والتعبير عنه بين الأسر وداخل عائلة الله، أي الكنيسة.

وجهات نظر لاهوتية

يبدو أن قوة الأطفال في الكشف عن الملكوت سادت في الكنيسة الأولى. ومع ذلك، سرعان ما ظهرت مشكلات خلقت اختلافات لاهوتية حقيقية حول النهج الخدمي نحو الأطفال. يؤكد «أو. إم. باكي - O. M. Bakke» أن آباء الكنيسة الأوائل نظروا إلى الأطفال على أنهم أبرياء، أو في الأقل محايدون أخلاقياً، حتى القرن الخامس، عندما أجبرت معركة مع البيلاجية (التي أنكرت وجود الخطيئة الأصلية) حيال عقيدة الخطيئة الأصلية التي صورت الأطفال على أنهم خطاة ومستحقون للدينونة (105, 2005). من المؤكد أن الكنيسة الأولى اعترفت بالأطفال في سياق أخلاقي، إذ يتحملون المسؤولية عن أفعالهم، لكن قدرة الطفل على الفعل الأخلاقي قد تتوج بالفضيلة المسيحية بدلاً من الخطيئة، رغم استمرار إمكانية الخطيئة مع تقدم الطفل في السن (7-106). ولكن رؤية أوغسطينوس تصور الأطفال باعتبارهم حاملين للخطيئة الأصلية، وعليه مستحقين لحكم الدينونة الأبدية ما لم يعتمدوا (Storz 2001, 78-102). ومع ذلك، عكس ويسلي، الذي كان ينطلق في كثير من الأحيان من افتراضات أوغسطينية، هذا الرأي بثقته العميقة في النعمة الاستبدارية وقوة الروح القدس للعمل في الأطفال ومن خلالهم (Stonehouse 2004, 135-36). إن هذا التوتر بين أن الأطفال محايدون لكن ذوي فاعلية أخلاقية مقابل الأطفال بعدد هم أشراراً بالضرورة، حتى في الرحم، أثر في تعاليم الكنيسة منذ القرن الخامس فصاعداً في المسيحية الغربية. وقد تجنب علماء اللاهوت الأرثوذكس الشرقيون وغيرهم من المسيحيين في العالم قدراً كبيراً من هذا التوتر، وركزوا على مسألة الفناء البشري وليس الفعل الخاطئ كونه النتيجة الحتمية للسقوط (Guroian 2001, 67). ومع ذلك، سادت وجهة النظر الأوغسطينية في الغرب، وخاصة من خلال المصلحين ومبادئ تربية الأطفال البيوريتانيين (الطهوريين) (Sisemore 2004, 222-26). ولقد قادت التحولات نحو الإحياء الديني والتركيز القوي على التعبيرات الإيمانية الشخصية إلى إثارة قضايا أخرى، لا تزال مستمدة من وجهة نظر القديس أوغسطينوس. وكانت إحدى القضايا تتعلق بتأكيد مسألة مسؤولية الطفل وقدرته على التعبير عن تصريح إيماني في «سن المساواة» المحدد. ومع رفض العديد من الكنائس لمعمودية الأطفال، كان على الخدام اقتراح نوع من الحالة الوسيطة إذ يمكن للأطفال أن يظلوا في نعمة الله حتى يصبحوا مسؤولين أخلاقياً عن خطاياهم أو يستجيبوا لله بوعي وإدراك. ويتقلب تحديد توقيت هذه الخطوة باختلاف المنظرين ويثبت أن الأمر يزداد صعوبة مع انخفاض شعبية «قرارات الإيمان» وتراجع الشعور بمسؤولية الأطفال (Sparkman 1983). تجلّى هذا التوتر تاريخياً في طرائق فهم معمودية الأطفال. ففي ظل النموذج الأوغسطيني، تراجع الفهم الخاص بالمعمودية إلى خدمة دور روتيني في ضمان الخلاص (Stokey 1982, 119-23) أو دور سطحي ولكن عام في تقديم الشهادة على قرار إيماني

راشد. لقد رفضت العديد من الكنائس المعمودية الأطفال بسبب صراعها مع المساءلة الفردية. وكما أشرنا من قبل، كان ويسلي يعتقد أن المعمودية الأطفال يمكن أن تضيع بمرور الوقت (كما قد يحدث مع أي قرار إيماني)، رغم أن المعمودية ذاتها مفيدة وفعالة. لقد ظل الالتزام والمساءلة مترابطين، ومع ذلك فإن المعمودية الأطفال التي تعكس نعمة الله السابقة كانت دائماً المبادرة الأولى في أي نهج للإيمان المستجيب (Stonehouse 2004, 137-40).

إن النهج البديل، الذي يركز على الحساسيات الويسلية، يدرك عمل المعمودية الأطفال ضمن لغة العهد التي تعبر عن نعمة الله السابقة من خلال الكنيسة وإعلاء الأطفال جزءاً أصيلاً من جماعة الإيمان (Staples 1991, 161-200). تعمل المعمودية الأطفال في هذا النهج بصفتها وسيط للنعمة التي تربط الكنيسة والأسرة والطفل برباط نعمة الله. يستفيد الجميع من هذا العمل المقدس، متوقعين التزام الطفل الشخصي ونعمة الله المبررة (Stookey 1982, 44-50). لا تزال العديد من الكنائس تكرر الأطفال علناً لله وتعتز بالمسؤولية في جماعات وعائلات لتربية الأطفال «بِتَأْدِيبِ الرَّبِّ وَإِنْذَارِهِ» (أف ٦: ٤). في حين يفتقر تكريس الرضيع إلى القوة اللاهوتية للمعمودية، فإنه قد يكون بمنزلة إحدى وسائل النعمة في العديد من المواقف المختلفة (Staples 1991, 199-200).

نشأ قلق ثانٍ في طبيعة أماط تربية الأطفال. يقترح بعض المنظرين أن النهضات الروحية، باعتبارها امتداداً للطهورية، قدمت تنشئة اجتماعية معينة للأطفال (Bendroth 2001, 352-54; Greven 1977, 87-99). تنتج هذه التنشئة الاجتماعية راشدين (أي أولئك الذين تجاوزوا سن المساءلة) يقبلون الحاجة إلى الانكسار، أي «إخضاع الذات وطاعة كلمة الله ومشيتته» (Greven 1977, 99). لكن في المقابل، يزعم خدام آخرون، ولا سيما «هوراس بوشنيل - Horace Bushnell»، أن «الطفل يجب أن ينشأ مسيحياً ولا يدرك ذاته أبداً على أنه غير ذلك» (1908/2000, 10). كان نهج بوشنيل، الذي يرتبط غالباً بالجهود المبذولة في خدمة الأسرة، يدعو إلى نهج تنشئة أو تشكيل إذ تشكل الحياة الأسرية الطفل بحسب الحياة المسيحية. وهكذا تصور بوشنيل الحياة الأسرية في اللعب والصلاة والتوجيه والعلاقات الشخصية وحتى التمارين البدنية كوسيلة للنعمة (1908/2000, 271-93)، استحضاراً لوجهة نظر الأرثوذكسية الشرقية للأسرة التقية باعتبارها صورة للكنيسة (Guroian 2001, 64).

إن المعلمين المسيحيين وخدام الأطفال يكافحون من أجل التوفيق بين التفسيرات المعاصرة لنهج جون ويسلي في ممارسات تربية الأطفال وبين كتاباته (Heitzenrater 2001, 279). إن أقوال ويسلي وأفعاله ترسل إشارات متضاربة (في أفضل الأحوال)، ومن الحكمة أن يدرك الخدام المشكلات الكامنة في بعض جوانب فلسفة ويسلي ويحددونها. وكما أشرنا سابقاً (انظر الفصل الخامس)، كان ويسلي يدعو للانضباط ويؤمن بتقويض أو كسر إرادة الأطفال لجعلهم طائعين لأبائهم ومعلميهم، وتباعاً لله. ولا بد أن نفهم نهج ويسلي التعليمي في سياق وجهات النظر التقليدية في تربية الأطفال، بما في ذلك وجهة نظر أمه، والبنية التعليمية في القرن الثامن عشر التي أثرت مناهجها في خطط ويسلي في التعليم. ويمكن للخدام اليوم أن يقدروا النصائح الروحية التي قدمها ويسلي لتعميق الأطفال في الممارسات المسيحية والتأكيد على أن الحياة الروحية للأطفال

تعمل كأحد وسائط النعمة للآخرين من خلال الشهادات والروايات المكتوبة. إن استخدام ويسلي لوسائط النعمة، فضلاً عن تقديره للحضور الروحي للأطفال في بيئة الميثودية، يوفر إطاراً قوياً للتربية الروحية للأطفال والتعبير عنها (Blevins 2007).

لا بد وأن يُقر خدام الأطفال بأن التحدي الأساسي في رعاية الأطفال وتعريضهم يقع على عاتق الراشدين. وكما تشير «بوني ميلر-ماكليمور - Bonnie Miller-McLemore» فإن أول ما يجب معالجته عندما يتعلق الأمر بالتلمذة الأمنية هو تصورات الراشدين للأطفال (2003, xxv). لقد غير المنظرون وجهة نظرهم تجاه الأطفال من خلال التحولات التاريخية في الفهم العقلي للأمر. صوّرت المحاولات المبكرة الأطفال في صور متطرفة محددة، التي إما دعمت الأطفال أو قيدتهم. ويبدو أن هذه التطرفات تفسح المجال الآن لملاحظة ميلر-ماكليمور بأن «التعقيد الأخلاقي والديني الغني قد عاد إلى جانب الصدق والغموض الحقيقي للأطفال وتربيتهم» (21-22). إن وجهة النظر المتوازنة التي لا تعكس وجهة نظر مثالية للأطفال بعدهم رومانسين بلا عيب ولا تشير أيّماً إلى وجهة نظر شيطانية للأطفال بعدهم خطاة عنيدون، تخدم وجهة النظر الويسلية خير خدمة. وهكذا يستطيع المعلمون المسيحيون مع ميلر-ماكليمور أن ينظروا إلى الأطفال باعتبارهم «عملاً من أعمال المحبة» (36-105) يتطلب الاهتمام ولكنه يعمل أيضاً بوصفه أحد وسائط النعمة للراشدين.

◀ الاعتبارات التفاعلية المؤثرة

ثمة عدد من السياقات التي تشكل أي فهم معاصر للأطفال، بما في ذلك الوضع الاجتماعي والتأثير السياسي في رعاية نمو الطفل ورفاهيته. يسعى المنظرون باطراد إلى اكتشاف آثار علم الوراثة والسياسات الاجتماعية في تشكيل نوعية حياة الأطفال (Cook and Cook 2005, 40-169, 460-553). وبقدر أهمية كلا الاهتمامين بالنسبة إلى التلمذة الأمنية، يركز المعلمون المسيحيون على النمو العام للأطفال وقدرتهم على التعلم للمساعدة في تشكيل تصميم المناهج وتقديمها لغالبية الأطفال. يجب أن ندرك أن مثل هذه الأوصاف العامة لا تمنع دور الكنيسة في رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات التنموية الاستثنائية أو السلوكيات المعرضة للخطر اجتماعياً (Cook and Cook, 554-92). ومع ذلك، يتعامل تصميم الخدمة مع الاتجاهات الأساسية للطفولة اليومية ثم يقترح مناهج خاصة لدمج الأطفال الاستثنائيين في الخط الرئيس للتعليم المسيحي.

نظرية نمو الطفل

لقد نشأت الاعتبارات التنموية في العصر الحديث مع وجهات نظر رومانسية مثل تلك التي تبناها «روسو - Rousseau» والجهود التجريبية التي بذلها «بيستالوزي - Pestalozzi» و«فروبل - Froebel». ومع ذلك، فإن تأسيس علم النفس كأحد فروع المعرفة، بالتزامن مع التركيز في أمريكا الشمالية على التعليم العام، أدى إلى ظهور العديد من التصنيفات المستخدمة اليوم. كل من الآباء والمعلمين والخدام غالباً ما يقسمون الأطفال وفقاً للتصنيفات الأساسية الرضع والأطفال الصغار، ومرحلة ما قبل المدرسة، والأطفال في سن المدرسة (May et al. 2005, 73-83). واستناداً إلى بياجيه وإريكسون وغيرهما من منظري النمو، يعترف هذا النهج بأن الطفولة تبدو

محصورة بين فترتين من النمو السريع إما في النمو البيولوجي الأساسي (حديثي الولادة) أو القدرات المعرفية (فترة المراهقة الناشئة).

وبناءً على عمل جان بياجيه (Cook and Cook 2005, 178-92)، يمكن أيضاً تجميع الأطفال في أربع مستويات عمرية كبيرة. ولكن انطلاقاً من نظرية بياجيه فإن هذه المراحل العمرية تتضمن أكثر من مجرد النمو المعرفي مع انتقال الأطفال من العلاقات الاجتماعية الأولية إلى شبكات علاقاتية أكثر اتساعاً. وبمعنى ما تعكس القدرة المعرفية القدرة الاجتماعية مع تعلم الأطفال كيفية النمو من خلال علاقاتهم بعالم الأفكار وعالم البشر.

من الولادة إلى سن عامين: تُعرف باسم المرحلة الحسية الحركية، إذ يتعرف الأطفال في المقام الأول على العالم من خلال الحواس وأنشطتهم البدنية أو الحركية. تتضمن هذه المرحلة نمواً بدنياً هائلاً (هذه أحد الأسباب التي تجعل القدرة البدنية أمراً أساسياً) بالإضافة إلى النمو الأساسي للبصر والمشى واللغة والمشاركة الاجتماعية الأولية-والتي يحدث الكثير منها بحلول نهاية العام الأول. يخطر الأطفال في تمييز شديد بين الذات والآخر، بما في ذلك الشعور بالانفصال عن بيئتهم (يتغير نطاق عالمهم حرفياً مع الإدراك لأن الأطفال حديثي الولادة يفتقرون إلى الشعور بثبات الأشياء)، والتعرف على مقدمي الرعاية (والمهام العاطفية للتعلق والقلق عندما يغيب مقدمو الرعاية)، وتعلم التعبير عن المشاعر الأساسية من خلال العلاقات (Balswick et al. 2005, 120-37).

من عُمر سنتين إلى سبع سنوات: تُعرف هذه المرحلة باسم المرحلة ما قبل الجهوية عندما يبدأ الأطفال للتو في استخدام العمليات العقلية (الرموز والصور والأفكار الملموسة) والمنطق البدائي (تأتي المعرفة في المقام الأول من خلال الارتباط المباشر، وإن كان غير كامل، بالعالم الحقيقي). غالباً ما تعمل الرموز والمفاهيم والأفكار بصورة ضئيلة إذ يتعلم الأطفال المهام البسيطة من خلال اللعب والمنطق البدائي الذي لا يمكن عكسه غالباً. يكافح الأطفال في تشكيل العلاقات بين الأشياء ذات الأحجام والأعداد والأوزان المختلفة. كما يطورون فهماً علائقياً بينهم وبين عالم متوسع من الآخرين المهمين، بما في ذلك ليس أفراد الأسرة فحسب، ولكن أيضاً علاقات الأقران من خلال الأصدقاء. يتعلم الأطفال العلاقات الأساسية، بما في ذلك الانفصال عن مقدمي الرعاية الأساسيين والانخراط مع الأصدقاء من خلال اللعب التعاوني والمظاهر المناسبة للعنف. يُطلق عليها بعض المنظرين «سنوات اللعب»، إذ تساعد المهارات العلائقية والعاطفية الأطفال على التمييز بين حياتهم والعلاقات الأولية الأخرى، ويتعلمون «قواعد» اجتماعية ولغوية للعيش داخل عالم اجتماعي (Balswick et al., 143-47). بالإضافة إلى ذلك، تبدأ القضايا الأساسية المتعلقة بهوية الجنس وتوقعات النمو.

من سن السابعة إلى الثانية عشرة: تُعرف هذه المرحلة باسم المرحلة العملية الملموسة، فيها يطور الأطفال قاعدة منطقية أقوى للتعامل مع المفاهيم المتعددة التي لا تزال قائمة على الواقع اليومي. باتباع نماذج التعليم، غالباً ما يقسم المعلمون هذه المجموعة إلى مستويات عمرية ابتدائية مبكرة ومتأخرة. ينتقل العديد من الأطفال بسرعة إلى أنشطة ذهنية أكثر تعقيداً تتطلب الذاكرة والتفكير المجازي، بينما يتعامل الأطفال الأصغر سناً في المستوى العمري الابتدائي مع المشكلات الأساسية لتشكيل المفاهيم. يبدأ هؤلاء «الأساتذة الصغار» في الانخراط في

الأفكار والتلاعب بها (الأرقام والحروف والحجم وما إلى ذلك) طالما كانت لديهم علاقة مباشرة بالتعبير الملموس. بمعنى ما، يتعلم الأطفال التفكير في الأشياء كوسائل ووسائل للتلاعب بالواقع. يتعلم الأطفال أيضًا العيش والبقاء على قيد الحياة في علاقات ومجتمعات متعددة. وتشمل هذه السنوات المدرسية مهام أساسية تتعلق بتقدير الذات، والكفاءة، وغير ذلك من التحديات الاجتماعية التي تساعد الأطفال على فهم مكانهم في المصفوفات الاجتماعية الأكبر التي تشكل حياتهم الممتدة (Balswick et al. 2005, 148-60). وهم يسعون إلى الشعور بالإنجاز الشخصي، ويخضعون لأدوار متعددة تتطلب المنظور والتعاطف مع الآخرين، وينخرطون في قرارات أخلاقية تستند إلى عواقب ملموسة قد يواجهونها.

اثني عشر عامًا وما بعد ذلك: يبدأ الأطفال في الانتقال من الطفولة إلى المراهقة في هذه المرحلة (يشار إليها أحيانًا باسم «ما قبل المراهقة»). تُعرف هذه المرحلة باسم **المرحلة العملية الرسمية**، إذ يبدأ الأطفال تطوير قاعدة منطقية للتفكير في المفاهيم كونها مفاهيم من دون التأسيس المطلوب في الخبرة اليومية. بمعنى ما، يتعلمون التفكير في التفكير من خلال الاستخدام الأكبر للتفكير المجرد. يبدأ الأطفال اجتماعيًا في الانخراط في سياق أكبر من الشبكات الاجتماعية المباشرة أو الممتدة. يبدوون في وضع أنفسهم داخل العالم الأكبر والممتد الذي يشكل حياتهم. يصبح الأطفال في هذه المرحلة قادرين على استكشاف وتقييم التأثيرات الثقافية التي تشكل آخر الأنظمة البيئية التي يقترح «يوري برونفينبرينر - Urie Bronfenbrenner» أنها تشكل حياة الأطفال: النظام الصغير للآباء/الأصدقاء، والنظام المتوسط للمنزل/المدرسة/الحي، والنظام الخارجي للأسرة الممتدة/مكان عمل الوالدين/اللوائح الحكومية، والنظام الكلي للعادات/القوانين/القيم/الموارد التي تشكل عالمهم الاجتماعي عبر الزمن (Cook and Cook 2005, 17-19).

ورغم وجود عدد من النظريات التنموية المهمة الأخرى، فإن بياجه يقدم الأساسيات لرسم خريطة عامة لحياة الأطفال، عبر إضافة عدسة العلاقات لإريك إريكسون والنظرة البيئية لبرونفينبرينر. ومن المسلم به أن الاختلافات الثقافية تشكل طبيعة هذه التفاعلات ونوعيتها؛ ومع ذلك، فإن هذه النظرة الشاملة للقدرة الفكرية والاجتماعية للأطفال تؤثر في فهمنا لقدرتهم على التعلم ونمذجة التلمذة الأمينة.

أثر التلمذة مع الأطفال

غالبًا ما يستفيد الآباء وخدام الأطفال من الأوصاف العامة للأطفال عند التخطيط والتجارب مع المسائل الأكبر. على سبيل المثال، إدراك أن الأطفال أنانيون بطبيعتهم بين سن عام وثلاثة أعوام يساعد الخدام على الشرح للراشدين القلقين لماذا يشارك الأطفال في اللعب الموازي أو غالبًا ما يتحدثون بطريقة متعالية إلى الراشدين بدلاً من الانخراط معهم (Cook and Cook 2005, 183-84). وبدلاً من رفض مثل هذا الفعل باعتباره خطية، تشرح وجهة النظر التنموية هذا السلوك من خلال مراحل النمو المعرفي والاجتماعي.

وفي الوقت نفسه، يجب أن تعمل الفئات التنموية ك **اتجاهات وصفية**، وليس **أطر توجيهية** تحد من مشاركة الطفل في الكنيسة. يشير عالم نفس الطفل «ديفيد إلكيند - David Elkind» إلى أن التنموية تفترض منظورًا حداثيًا يؤكد الانتظام والتقدم عبر الفئات العالمية.

إن وجهات النظر ما بعد الحداثيّة ترفع من شأن الخبرات الخاصّة والثقافيّة التي تشمل أيضًا الاختلافات الشخصية والميول غير المنتظمة التي قد يعبر عنها أطفال معيّنون (1998, 43-1). تحذر «كارين ماري يوست - Karen Marie Yust» وآخرون من أن التصنيفات المعرفيّة يمكن أن تقود المعلمين المسيحيين إلى افتراض أن الأطفال لا يستطيعون التعبير عن الإيمان حتى وقت لاحق من الحياة. ويستند مثل هذا الافتراض إلى رؤية محدودة للطفولة وتعريف للإيمان يقتصر على المصطلحات المعرفيّة في المقام الأول (2004, 13-10). وبدلاً من ذلك، تقدم يوست وآخرون تعبيراً سلوكيّاً وعلائقيّاً عن الإيمان كفعل نشط لا يشمل فقط الرأس ولكن أيضًا القلب واليدين كعوامل نشطة. يعبر الإيمان عن نفسه عبر التصنيفات التّنمويّة (بحسب (James Fowler, John Westerhoff, and others; Stonehouse 1998, 145-68).

نظرية التعلّم والأطفال

غالبًا ما كانت المناهج التقليديّة للتعلّم تصارع لأجل قدرة الطفل على المشاركة في عمليّة التعلّم، مؤكّدة وجهة نظر إيجابيّة أو سلبية (May et al. 2005, 8-12). تميل النظريات التعلّميّة الحديثّة، بما في ذلك نظرية جون ديوي، إلى وضع وصف للمشاركة التفاعليّة بين المعلم والطفل. ومع ذلك، فإن إحدى نظريات التعلّم الأساسيّة التي تدعم تعليم الطفولة هي التعلّم عن طريق الترابط. بناءً على عمل «فريدريش هربارت - Friedrich Herbart» (1776-1841)، يفترض هذا النهج أن المعرفة الجديدة تُكتسب بربط المفاهيم أو الأفكار الجديدة بالخبرة والفهم السابقين (Reed and Prevost 1993, 248-51)، وذلك عبر اتباع نمط يمكن التنبؤ به:

- الإعداد: يُعدّ الطالب للتعلّم من خلال تذكّر الخبرات والمفاهيم السابقة.
- العرض: تقديم مجموعة المعلومات الجديدة وشرحها للطالب.
- الارتباط: يستكشف الطالب العلاقة بين المعلومات الجديدة والخبرات السابقة.
- التعميم: يميز الطالب مبدأً ما مما تمّ تعلّمه في الخطوة السابقة.
- التطبيق: يجرب الطالب المبدأ من خلال التطبيق في الحياة الواقعيّة والمحاكاة.

يتضمن هذا النهج المعلم كمورد أساسي للمفاهيم والأفكار، حتى في أساليب التدريس التفاعليّة المصمّمة خصيصاً لعالم الأطفال التجريبي. تميل دراسات تعلّم الأطفال إلى دمج مجالات التعلّم التقليديّة- السلوكيّة (النفسيّة الحركيّة أو اليدويّة)، والمعرفيّة (الفكري أو العقليّة)، والعاطفيّة (الاجتماعيّة أو القلبيّة)- على مستويات مناسبة للعمر. في المناهج الدراسيّة المتدرّجة، يركّز المعلمون على تصميم الأنشطة ومعالجة المفاهيم التي تشرك الأطفال وفقاً لقدراتهم التّنمويّة. وقد أقرّت هذه الأساليب التقليديّة للتعلّم أحياناً بالدور التشكيلي للخبرة واللعب الخيالي في حياة الأطفال الصغار كجزء من الرحلة التعلّميّة.

تزعّم نظرية تعلّم بديلة، راسخة في عمل «جون أموس كومينيوس - John Amos Comenius» ويوهان بيستالوزي ولكن روجتا لها ماريا مونتيسوري وصوفيا كافاليتي، أن التعلّم عند الأطفال يحدث من خلال المشاركة الحسيّة والسرد والتساؤل التخيالي (Berryman 1991; May 2006). يؤكّد هذا النهج استخدام «الوسائل التلاعيّة»، وهي عمليّات تعلّم شخصيّة تفتح الأطفال خارجيّاً على العالم وداخليّاً على حياتهم الخياليّة. وهكذا يركّز النهج من منظور معرفي على

استيعاب الخبرة وقدرتها على توسيع الآفاق وتعميق الهوية الشخصية. تقدم «كارين ماري يوست - Karen Marie Yust» نهجاً معدلاً يشتمل على أساليب التعلم المتعددة الحواس والممارسات المسيحية الأساسية (2004, 7-10, 21). تقدم سلسلة من الفئات التي تعتقد أنها تشكل الحياة الروحية للطفل ولكنها أيضاً تعبر عنها (13-19). تأمل في آثار هذا الأمور في حياة الكنيسة:

- **الانتماء:** أي أن يحتضنك الله ومجتمع الإيمان كمحبيب ومقبول. أين يشعر الأطفال بالارتباط بكنيستك؟
- **الشكر:** العيش بشعور بالامتنان لهبة الإيمان وتوفير الله للاحتياجات اليومية. أين يرى الأطفال أفعال النعمة في كنيستك؟
- **الموهبة:** معرفة أن كل شخص خلق على شكل عجيب وفريد، ولديه مواهب وقدرات للمساهمة في المجتمع. أين يُظهر الأطفال مواهبهم؟ أين يحصلون على فرصة للتعبير عن الغرض أو الدعوة في الكنيسة؟
- **الضيافة:** مشاركة مواهب المرء والاحتفاء بمواهب الآخرين حتى يمكن تحقيق رؤية الله لعالم عادل وسلمي. أين يمارس الأطفال الضيافة أو يظهرون روحاً منفتحة في كنيستك؟
- **الفهم:** تأمل خبرات المرء الروحية وتجاربه من أجل إدراك كيفية تشكيلها لحياته والتزاماته. متى يُشجع الأطفال على التأمل؟ في أي المواقف يُطلب منهم تمييز الخيارات المختلفة التي يجب عليهم اتخاذها في حياتهم؟
- **الرجاء:** توقع وجود شيء أكثر من الوجود البشري مما نراه أو نعرفه حالياً. أين يُشجع الأطفال على إظهار التفاؤل؟

يتشابه نهج يوست مع خطط أخرى (Berryman 1995) تسعى إلى دمج العاطفة والخيال والروحانية والممارسات المسيحية الأساسية في نهج بديل للتعلم على مستوى العمر. يجمع هذا النهج السردى لتعلم الطفل بين الممارسات التشكيلية والفهم الأوسع للمشاركة في قصة الله (Pritchard 1992, 1-14). بناءً على وجهة نظر بديلة للطفولة تحترم الهوية السردية والدور الطقسي والخيال، تؤكد نظريات التعلم هذه كل من التساؤل والمشاركة (Berryman 1991, 17-19) إذ يتعمق الأطفال في حياة الكنيسة.

◀ التلمذة الأمانة للأطفال

قد يستكشف المعلمون المسيحيون الأساليب التقليدية لخدمة الأطفال من خلال استخدام درس الموضوع المعبر عنه بأمثال. تستخدم هذه الممارسة المنتشرة التعلم القائم على الصور (الرسوم البيانية المصنعة، أو أوراق العمل، أو العرائس، أو العظة المعروفة المقدمة للأطفال)، إذ تعمل عناصر محددة على ربط الحياة اليومية بمبدأ كتابي أو أخلاقي. يدعم التعلم بالارتباط هذا النهج من خلال صيغة بسيطة: **ربط المفهوم المجرد** (مقترحات الكتاب المقدس/العقائد) **بالخبرة الملموسة** (تجارب الأطفال أو أنشطتهم) **بالارتباط** («هذا كذا»).

إن أغلب أساليب خدمة الأطفال مدينة بالفضل للنهج الذي فصل الإدراك عن الخبرة (المفاهيم عن النشاط)، رغم أن المنظرين على جانبي المعادلة يؤكدون أنفسهم من خلال

التأكيدات الخاصة. يميل المعلمون المسيحيون الذين يقدرون **مصدر المعرفة (أي المفاهيم)** إلى تأكيد أساليب معالجة المعلومات، بينما يركز الخدام الذين يقدرون **الخبرة** على أساليب التعلم النشط.

عند التعامل مع خدمة الأطفال من الجانب المفاهيمي لمعادلة التعلم، يؤكد المنظرون على الاستعداد التنموي (المنهج المتدرج). ينصب التركيز على التعرف على مقاطع الكتاب المقدس الرئيسة (الوصايا العشر، التطويبات، الوصية العظمى) أو المعلومات العقائدية (عبر الديداعي) وتذكرها في أعمار معينة. غالباً ما يرتبط هذا بنهج تعليمي (Carlson and Crupper 2006)، إذ يحفز المعلمون الأطفال باستخدام الألغاز العقلية أو المكافآت المباشرة (النجوم الذهبية) لاستخدام المهارات المعرفية للحفظ والتذكر (May et al. 2005, 12-15). تتضمن هذه الجهود المعرفية اقتراحات أو إرشادات مباشرة للتطبيق، لكن الخُدام غالباً ما يفترضون أن المحتوى المعرفي له قيمة جوهرية؛ فالموافقة على الادعاءات الواردة في الكتاب المقدس أو التصريحات الأساسية للإيمان ستقود إلى الخلاص.

يميل المنظرون الذين يؤكدون على الجانب التجريبي من الانقسام التعليمي إلى التركيز على الأنشطة (أو السلوك) التي تحفز الطلاب، وتقلل من المقاومة من خلال الترفيه والخبرات الممتعة. إن المشاركة وتطبيق المبادئ يعززان التعلم. يمكن أن تكون هذه الأساليب توضيحية إلى حد ما، تشبه أجواء الكرنفال (May et al. 2005, 15-16). مع التركيز المباشر على النشاط العملي، قد تستخدم هذه الخدمات الجانب التطبيقي (Graves 2006) أو التشبع بالوسائل الإعلامية (Ellis et al. 2006) لخلق عالم بديل ونشط على نحو لا يصدق. في النهاية، يجب أن يربط التطبيق والنشاط العملي بين المفاهيم الكتابية أو اللاهوتية وبين فهم الأطفال للعالم على مستوى مُوهِم.

وهكذا تُنظم الخدمة التقليدية للأطفال حول العديد من المجالات الرئيسة بغض النظر عن النهج. أولاً، تتبع الخدمات **التعليم على مستوى العمر** بناءً على القدرات التنموية وتواجه الأطفال. تبدأ هذه الأقسام من الحضانة إلى فصول ما قبل المدرسة، ثم تتبعها بمستويات الصف الأول إلى الثالث والرابع إلى السادس. غالباً ما تعكس كنيسة الأطفال والبرامج المسائية البديلة (النوادي والأنشطة الرياضية وما إلى ذلك) بعض التصنيفات على مستوى العمر. المجال الكبير الثاني هو **الخدمة التي تركز على الأحداث والأنشطة الخاصة** مثل مدرسة الكتاب المقدس في العطلات والمعسكرات وفعاليات العطلات. قد تتكرر الأحداث كل عام، ولكنها نادراً ما تستمر لأكثر من أسبوع في المرة الواحدة. المجال الثالث هو **دعم الوالدين وتدريب الأسرة**، والذي يشمل دعم رعاية الأطفال الأساسي للأنشطة التي يقوم بها الكبار، والأوقات المنتظمة أو العرضية لتعليم الوالدين، والخدمة الرعوية للأسر والأطفال من خلال الزيارات المنزلية.

بالإضافة إلى هذه المجالات الرئيسة، قد يختار خدام الأطفال المناهج الدراسية وقيمونها، فضلاً عن تحديد الموارد وحفظها للمعلمين المتطوعين (مركز الموارد و/أو الخزائن). يطور المعلمون المسيحيون مراكز التعلم في الفصول الدراسية لتعزيز التعلم وتنويع أساليب التعلم وتعزيز إدارة الفصل. غالباً ما يقود قساوسة الأطفال كنيسة الأطفال أو يطورون الموارد، مثل الكتيبات،

أحداث العبادة المنتظمة. قد ينسق خدام الأطفال مشروعات خدمتهم والجهود الخاصة في تبشير الأطفال للوصول إلى المجتمع المحلي. بالإضافة إلى ذلك، على قساوسة الأطفال تطوير سياسات مناسبة لسلامة الأطفال وأمنهم ووضع إرشادات للتهذيب في مختلف بيئات الخدمة. تغطي هذه الأنشطة معظم الخدمات المنظمة والموجهة نيابة عن الأطفال. ومع ذلك، تحاول الأساليب الجديدة دمج مواهب ونعم الأطفال في الكنيسة والأسرة- الخدمة مع الأطفال.

◀ التلمذة الأمانة مع الأطفال

تبدأ الخطط الجديدة التي تتبنى الخدمة مع الأطفال باعتراف متجدد بدور الطفل داخل الكنيسة. إننا نجد أدلة على هذا النهج في المحادثات الأوسع نطاقاً حول دور الأسرة في علاقتها بالكنيسة والأدب المتنامي الذي يمكن وصفه بأفضل ما يكون بالروحانية عند الأطفال. ويؤكد المنظرون داخل هذه الحركة الاختبارات الروحية للأطفال (Hay and Nye 2006; Ratcliff 2008, 21-57). وتستمد الأساليب التعليمية في إطار هذا النهج من عمل ماريا مونتيسوري وصوفيا كافاليتي، اللتين أكدتا على قيمة الطفل في عالم الكنيسة (May 2006, 54-56). وإذا كان الدرس العملي بمنزلة رمز لخدمة الأطفال التقليدية، فقد يحدد الهيكل المقدس دور الأطفال في حياة الكنيسة في ظل هذا النهج الجديد عندما يدخل الأطفال عالم السرد الكتابي والممارسة المسيحية (Stewart and Berryman 1989).

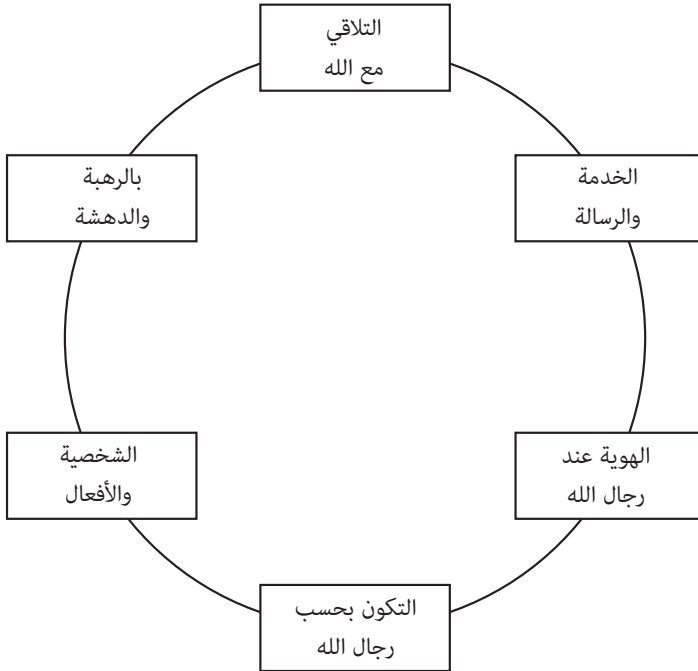
وبدلاً من التعلم عن طريق الارتباط، يبدأ التشكيل برعاية الأطفال في الحياة السردية الأكبر للأسفار المقدسة بدلاً من تطبيق المبادئ الكتابية من النص (Pritchard 1992, 18). وتتضمن القصص البسيطة مؤثرات (أشياء صغيرة) أو أفعالاً محددة ومتعمدة. ويدعو المعلمون الطلاب إلى إشراك خيالهم والانضمام إلى البحث عن المعنى. يكتب جيروم بيريمان: «إن القصة المقدسة، أو المثل، أو العمل الليتورجي، أو الصمت العميق، يدخلهم الراوي بطريقة أصيلة، ولكن المعنى الذي يكتسبه الراوي ليس هو ما يُظهِر للأطفال. إن ما يُظهِر للأطفال هو فعل صنع المعنى. ويدعو الراوي الطالب إلى لغة التقليد المسيحي من خلال المثل، ويُظهِر له كيفية المشاركة» (1995, 34).

إن هذا النهج الوجودي، الذي يؤكد على الخيال والدهشة، مشروط بممارسات الجماعة للعبادة والخدمة. يتميز هذا النهج بجوانب تأملية معبرة (May 2006)، ويتضمن المشاركة الدينامية في البيئات التشكيلية (الطقوس والأعياد والتجمعات المجتمعية) في جميع أنحاء الكنيسة، مما يؤدي إلى التنشئة الاجتماعية الشاملة في العالم المسيحي، إذ يشارك الأطفال والراشدون كحجاج مشتركين في البحث عن التمييز (Westerhoff 2006). يصف «سكوتي ماي - Scottie May» هذا بأنه حركة دائرية مستمرة: تقود اللقاءات مع الله إلى تطوير شعور بالرهبة والدهشة، مما يقود بدوره إلى معرفة شخصية الله وأفعاله، مما يقود تبعاً إلى معرفة شخصية شعب الله والتشكل فيها، مما يقود هكذا إلى امتلاك هوية كجزء من شعب الله، مما يؤول إلى الانخراط في الخدمة والرسالة. يفترض ماي أن الأطفال قد يدخلون في أي نقطة من هذه الدورة.

تشير كل حركة إلى التحول المستمر من خلال الروح القدس، مع قيام الراشدين بتقديم التوجيه والمشاركة مع الأطفال في الرحلة (69-68, 2006؛ انظر الشكل ١.١٧).

الشكل ١.١٧

دورة اللقاء والتميز



تتضمن هذه الدورة جوانب التشكيل والتميز فضلاً عن لحظات الخدمة التحويلية. غالباً ما يتخذ المعلمون المسيحيون دور المدافع عن الأطفال كمشاركين في حياة الكنيسة. يكيّف الراشدون تعليمهم لتحقيق التوازن بين الإدراك والخيال إذ تعمل العبادة (حتى في كنيسة الأطفال) كمدخل إلى سر الله بالإضافة إلى التدريب السلوكي أو الترفيه. تشمل الممارسات التشكيلية تعلم اللغة والقصة المسيحية من خلال الخبرة (على سبيل المثال، أعياد التقويم المسيحي ورواية القصص)، والمشاركة في علاقات مجتمعية خلاصية، والمشاركة في الصلاة والخدمة. يشمل التميز الحصول على المعرفة لتوسيع العقل وتشكيل الشخصية، واختبار الحدود وتخيل إمكانيات جديدة من خلال الأنشطة البناءة. والنتيجة هي أن الطلاب يعيشون روحانية متحوّلة من أجل أنفسهم ومن أجل الآخرين. والأطفال المتعمقون في الخدمة وعمل الرحمة، داخل الكنيسة وخارجها، يعكسون خدمة الكنيسة وهم يمارسون إيمانهم.

الخاتمة

قد تتصور الكنائس التلمذة الأمانة على أنها من أجل ومع الأطفال. وتنظم بعض الكنائس خدمتها حول موضوع أكبر يوسع بعض جوانب التعليم المسيحي مع الأطفال:

- **يرتكز على برنامج:** يحافظ على سلسلة شاملة من البرامج، مع برنامج أو برنامجين مميزين (النوادي، كنيسة الأطفال) يحددان الخدمة
- **التواصل مع الأطفال:** غالبًا ما يتضمن أحداثًا أو ترفيهًا كبيرًا لجذب الأطفال في جو يشبه الكرنفال
- **التلمذة التعليمية:** تؤطر في الأساس عن طريق الأنشطة التعليمية مثل الاختبارات أو تطبيقات الكتاب المقدس الأخرى
- **الرسالة/الخدمة:** مخصصة لتمكين الأطفال من الانخراط في العالم عن طريق الخدمة
- **الأسرة:** راسخة في الحياة والموارد الأسرية (إما تركز على الأسرة أو مناسبة للعائلة فقط)
- **التركيز على العبادة:** راسخة في احتفال عبادة محدد يركز على الطفل
- **الممارسات المسيحية:** إعادة صياغة ممارسات التشكيل الروحي الشخصية والجماعية مع وضع الأطفال في الاعتبار
- عند التفكير في كيفية تنظيم الخدمة، يمكن طرح العديد من الأسئلة الرئيسة:
- كيف يشكل النهج الأطفال ليصبحوا مسيحيين؟
- كيف يعلم هذا النهج الأطفال تمييز ما هو مسيحي أصيل؟
- أين وكيف يحدث التحول مع الأطفال حتى يتمكنوا من الانخراط في العالم بأصالة كوسيلة للنعمة؟

ولنتأمل مرة أخرى سيناريو خورس (جوقة) الأطفال الصغار الذي افتتح الفصل. إذ رغم الفوضى، فإن الأطفال على المنصة يمثلون حقيقتين في صباح ذلك الأحد. لقد عكسوا رغبة الناس بالجماعة في تقديم تسبيح غير مقيد لله على النعمة التي تلقيناها (سواء كنا على نغم واحد أم لا). كما مثل الأطفال الرجاء، مؤكدين أن للأطفال الحق في التواجد وأن نشاط الله الخلاصي سيستمر في المستقبل. بالنسبة إلى الجماعات التي تمر بأوقات عصيبة، فإن مثل هذا الأمل ضروري للبقاء.

كان خدام الأطفال نشطين في توجيه جهود الأطفال؛ واستجاب الكبار وشجعوا الحركات، حتى من خلف الكاميرات. ومع ذلك، لم تكن الخدمة للأطفال أكثر أهمية من الخدمة التي يقوم بها الأطفال وخدمة الأطفال مع الكبار، والمشاركة في العبادة والتلمذة. كان هؤلاء الأطفال، إلى جانب عمال الأطفال المخلصين، بمنزلة وسيلة نعمة لجماعة بأكملها.

الفصل الثامن عشر

خدمة الشباب

مقدمة

تخيل أنك تقود مناقشة في الكتاب المقدس عندما يندفع أحد طلاب المدرسة الإعدادية قائلاً: «انظروا إلى حب الشباب على وجهها!» تحمر الفتاة خجلاً وتهرب خارجة من الغرفة. ينفجر الشاب وأصدقاؤه في الضحك، مدرّكين أنهم لمسوا وترّاً حساساً. كيف سترد؟ تخيل أنك في اجتماع ثانوي بمدارس الأحد عندما يعلن أحد الشباب: «كل مَنْ في هذه الكنيسة منافق! إذا اتبعنا حقاً ما أمر به الرب يسوع، فسوف نبيع كل ما نملك وننزل إلى الشوارع لإعلان الإنجيل». كيف سترد؟

تخيل أنك قس كنيسة إحدى كليات اللاهوت عندما تطلب شابة موعداً. تعترف بأن صف الفلسفة الذي تدرسه قد تحدى إيمانها. لقد قررت أن «الناس يحق لهم أن يؤمنوا بما يريدون لأن كل شيء نسبي». كيف سترد؟

إن الدخول في التلمذة الأمانة مع الشباب يقودنا إلى قلب الكنيسة، فالشباب لا يمثلون المستقبل فحسب، بل يمثلون أيضاً نبض الجماعة الحالي. وتشير «كيندا كريسي دين - Kenda Creasy Dean» إلى أن الشباب غالباً ما يزودون الجماعة بنوع من الشغف الذي يعطي الحياة، ورؤى جديدة لما يمكن للكنيسة أن تحققه من أجل ملكوت الله، والرعاية الرحيمة للأشخاص الذين غالباً ما يتحدون حدود أعضاء الكنيسة الآخرين (2004). ويمثل الشباب الاستقلال الناشئ، والقدرة على أن يكونوا ضعفاء وأقوياء في أي لحظة. قد يكون الشباب هشين، مثل الأطفال، ويحتاجون إلى حماية وتوجيه شديدين. لكن الشباب يمكنهم أيضاً إظهار التضج والمرونة المحنكين اللذين يسمحان لهم بمواجهة التحديات التي يكافح الراشدون الأكثر نضجاً للتغلب عليها. لم يعد الشباب يعتمدون بشكل كامل على الراشدين ولكنهم ليسوا مستقلين تماماً عن توجيه الراشدين ودعمهم، يسمح لهم «الاعتماد الجزئي» (Kett 1977, 14-37) بممارسة مواهبهم مع الاعتماد على توجيه الآخرين. يجسد الشباب مصطلح **العلائقي** (Balswick et al. 2005, 180-83). وهكذا ما زالوا يدركون الحاجة إلى إقامة علاقات مع الآخرين حتى في أكثر لحظات استقلالهم. كما يدركون أن العلاقات تدعم حياتهم خلال اللحظات الصعبة في الأوقات الأكثر ضعفاً.

التعريفات: الشباب المؤمن

إن التلمذة الأمانة، سواء من أجل الشباب أو معهم، تسعى إلى مساعدتهم على تحديد نوعية علاقاتهم عن طريق الإنجيل، حتى يمكن فهم العلاقات على أنها قداسة أو كمثال للمسيح. إن التعليم المسيحي وخدمة الشباب يدعمان الشباب في المجالات التي لا يزالون يعتمدون فيها على إرشادات الراشدين ويمكّنان الشباب من عيش حياتهم المسيحية إلى أقصى إمكاناتهم، في الشهادة والمحبة والإيمان والطهارة. واتباعاً لنصيحة الرسول بولس تيموثاوس، نقول للشباب بثقة: «لَا يَسْتَهِنُ أَحَدٌ بِخِدَاتِكَ، بَلْ كُنْ قُدْوَةً لِلْمُؤْمِنِينَ فِي الْكَلَامِ، فِي التَّصَرُّفِ، فِي الْمَحَبَّةِ، فِي الرُّوحِ، فِي الْإِيمَانِ، فِي الطَّهَارَةِ» (١ تي ٤: ١٢).

وجهات نظر كتابية

يحتاج الشباب إلى فرص لسمع بشارة للرب يسوع والاستجابة لها وتعلم العيش في إطار القصة المسيحية، حتى يتمكنوا من إظهار قداسة القلب والحياة. ما الدور الذي يلعبه الشباب في الكتاب المقدس فيما يتعلق مباشرة بحياة الشباب اليوم؟ غالباً ما يلجأ خدام الشباب إلى ١ تي ٤: ١٢؛ ومع ذلك، فإن المقطع يصبح أقل أهمية عندما نقرأ التعليقات التي تزعم أن تيموثاوس كان لا بد أن يكون عمره بين الثلاثين والخامسة والثلاثين عاماً عندما تلقى الرسالة، بناءً على وقت انضمامه إلى بولس ووقت كتابة بولس للرسالة (Fee 1988, 106-7, 111). في بعض الثقافات والفترات التاريخية، قد يُعتبر سن الخامسة والثلاثين صغيراً، وخاصة فيما يتعلق بالقيادة. لكن العديد من المعلمين المسيحيين يعملون مع المراهقين الذين يبلغون نصف هذا العمر. يلجأ خدام الشباب الآخرون إلى الرب يسوع «الشاب» في لوقا ٢: ٥٢، الذي «كَانَ يَتَقَدَّمُ فِي الْحِكْمَةِ وَالْقَامَةِ وَالتَّعَمُّعِ، عِنْدَ اللَّهِ وَالنَّاسِ». ومع ذلك، يخبرنا لوقا أيضاً أن خدمة الرب يسوع النشطة بدأت بعد ذلك بكثير، عندما كان في الثلاثين من عمره تقريباً (لوقا ٣: ٢٣).

ولكن إلى أين نتجه لإثبات دور الشباب في الكتاب المقدس؟ تزعم كيندا كريسي دين ورون فوستر أننا قد نبدأ بمريم، أم الرب يسوع، باعتبارها «حاملة الله» (1998, 43-53). واستناداً إلى عادات الزواج في زمن الرب يسوع، ربما كانت مريم تبلغ من العمر ستة عشر عاماً تقريباً، ومع ذلك فقد أعطيت الدور الخاص المتمثل في حمل ابن الله (Brown 1977, 123-24). وقد نقرأ أيضاً عن مسح صموئيل لداود. ففي ثقافة كانت تقدر الرقم سبعة، لم يكن داود هو الابن الأصغر فحسب، بل كان أيضاً الابن الثامن (انظر ١ صموئيل ١٦). ثم مسح صموئيل داود، الابن المهمش، الذي سيغير مصير إسرائيل (Brueggemann 1990, 121-23). إن داود ويوسف (انظر تكوين ٣٠-٣٧) وإرميا (Varughese 2008, 40)، وحتى صموئيل عندما كان طفلاً، من غير المرجح أن يُدعون في مستقبل حياتهم. يمثل داود ومريم أشخاصاً أصغر سناً على هامش النظام الاجتماعي، وليس أولئك الذين نتوقع أن يستخدمهم الله كقادة. لقد تبنى بولس تيموثاوس الأصغر سناً كجزء من خدمته، وكما لاحظ دين وفوستر، رأى بولس أيضاً تيموثاوس كعامل (وليس موضوعاً) لرسالة الله: «شاب تغير بالإنجيل يمكنه نقل هذه الأخبار السارة المحولة للآخرين» (1998, 26).

وجهات نظر لاهوتية

إن الشهادة الكتابية تذكرنا بأن الله يتدخل بقوة مع أشخاص قد لا يعتبرهم المجتمع ناضجين بما يكفي أو مستعدين لتمثيل ملكوت الله. يميل الراشدون إلى النظر إلى الشباب باعتبارهم في مرحلة ما بين الطفولة والرشد، غير قادرين على تحمل المسؤولية أو غير مستعدين تمامًا. ومع ذلك، فإن الله يمد يده إلى حياة هؤلاء الشباب ويدعوهم إلى التقدم، مثل داود ومريم وتيموثاوس. يجب على المعلمين المسيحيين وخدام الشباب إعداد الشباب ليس لقبول الإنجيل فحسب، لكن أيضًا لقبول دعوة الله في حياتهم، حتى عندما يقول المجتمع إنهم قد لا يكونون مستعدين. إن مسؤوليتنا هي فهم السبل الرائعة التي يعمل بها الله في حياة الشباب وإرشاد الشباب وتمكينهم والعمل كمدافعين عنهم وهم يتنبهون إلى ما قد يفعله الله بواسطتهم.

يتطلب توفير التعليم المسيحي للشباب سلسلة من القنوات اللاهوتية التي تشكل جهودنا (Dean 2001, 27-36). يشكل الشباب عنصرًا أساسيًا في خدمة التلمذة الأمنية التي تدعو الكنيسة إلى أن تكون قدوة في قداسة القلب والحياة وأن تسعى إلى تحقيق مهمة الله لفداء الخليقة. وتجد خدمة الشباب هويتها في نشاط الله الخلاصي بواسطة الرب يسوع المسيح وتجسده في العالم حيث يعمل الروح القدس من خلال جماعات الإيمان. ولا يجوز فصل أي خدمة للشباب (رعية أو كنيسة) عن الكنيسة العالمية. لذلك، ينبغي أن تعمل التلمذة الأمنية للشباب بالتعاون مع الخدمات الأخرى في الجماعة، وأن تكون مسؤولة بحسب المعايير الكتابية، فليس دور الشباب أن يكونوا متلقين للخدمة فحسب، بل وأيضًا وكلاء لجهود الله التبشيرية داخل حياة الجماعة ومن خلالها.

إن التعليم المسيحي للشباب يتم في المقام الأول عن طريق الروابط العلائقية، وهي قوة وحاجة خاصة بين الشباب في معظم البيئات الثقافية، ولكن برامج الشباب وخدماتهم لا تخلص الشباب؛ المسيح وحده من يفعل ذلك (Dean 1998). يدعو الله الأشخاص الذين يعملون مع الشباب ليشهدوا للقصة الكتابية عن الرب يسوع المسيح ويسمحوا للروح القدس بالعمل عن طريق أفعالهم لتوصيل النعمة. العلاقات بين الراشدين (المعلمين المسيحيين، خدام الشباب، المتطوعين الراشدين) والشباب هي نماذج مهمة للحب العلائقي للآب والابن والروح القدس. إن هذا النوع من الحب لا يتلاعب بالشباب أو يرغمهم على تحقيق هدف يخدم خدام الشباب ولا يخدم الشباب أنفسهم (Root 2007). بل إن خدام الشباب يسمح لمحبة الله بالتدفق بواسطتهم لتعليم أساسيات الإيمان، ورعاية الممارسات التعبدية، وتمكين الشباب من أجل رسالة الله للعالم. يجب على تلمذة الإيمان أن تتعلم كيفية مخاطبة الناس طوال حياتهم التنموية، بما في ذلك الفترة المعروفة باسم الشباب أو المراهقة. يسعى المعلمون المسيحيون إلى معالجة القضايا السياقية للشباب معالجة خلاصية، مع تشجيعهم على الاستمرار في النمو في النعمة وعليه «أَنْ نَنْتَهِيَ جَمِيعًا إِلَى وَحْدَانِيَّةِ الْإِيمَانِ وَمَعْرِفَةِ ابْنِ اللَّهِ. إِلَى إِنْسَانٍ كَامِلٍ. إِلَى قِيَاسِ قَامَةِ مَلَأِ الْمَسِيحِ» (أفسس ٤: ١٣).

الاعتبارات التفاعلية المؤثرة

في حين زادت الدراسات الكتابية عن الأطفال والأسرة في السنوات الأخيرة (Bakke 2005؛ Balch and Osiek 2003; Osiek and Balch 1997; Perdue et al. 1997)، فإن الدراسات الخاصة بالشباب أو الشباب الراشدين لا تزال محدودة. وربما لسبب وجيه، إذ إن أحد أقدم الروايات الكتابية عن الشباب أو الشباب الراشدين هو سفر التثنية ٢١: ١٨-٢١، الذي يعطي الوالدين الإذن بمعاينة الأبناء العصاة برجمهم حتى الموت (Blenkinsopp 1997, 70-71). ومع ذلك، نجد في التاريخ أدلة على وجود الشباب وثقافة الشباب. ففي أوروبا قبل الثورة الصناعية، لم يكن الشباب الفقراء مؤهلين لإرث المزارع العائلية، وكانوا مجبرين على التجول في الريف أو الانتقال إلى المدن. وكان هؤلاء الشباب (الصبيان في الغالب) يتجمعون معاً في دورات تدريبية أو ترتيبات أخوية فضفاضة أخرى في بريطانيا وألمانيا وفرنسا حتى يصلوا إلى الكفاءة المهنية أو الاستقلال الاقتصادي (Gillis 1974, 8-35).

يبدو أن مفهوم الشباب عابر للثقافات والتاريخ، ولكنه يرتبط دائماً بالأوصاف الاجتماعية/الثقافية التي تتوقع مرحلة الرشد، وتجد تعريفاً لها إلى حد ما. سيجد المعلمون معايير أمريكا الشمالية وتوقعاتها لخدمة الشباب في ثقافة الشباب العالمية التي تم توصيلها من خلال وسائل الإعلام والتسويق الغربيين. وإدراكاً لهذه النظرة السائدة للشباب وخدمة الشباب، قد يجد المعلمون المسيحيون أنه من المفيد استكشاف كيفية ظهور هذه المفاهيم بالإضافة إلى وجهات النظر النفسية لهذه المرحلة العمرية.

نظرية تنمية الشباب

عند مناقشة الخصائص التنموية للشباب، يجب على المنظرين حل سؤال مهم. هل المراهقة مرحلة انتقالية أم مرحلة بها انتقالات؟ يعيش الشباب في عالم لا يعتمد كلياً على الراشدين ولا مستقل تماماً كمساهمين في المجتمع («شبه الاعتماد» لكيت). تاريخياً وثقافياً، وصف مصطلح الشباب مرحلة هامشية أو انتقالية (مرحلة عابرة) بين الطفولة والرشد (Grimes 2002, 121-25; Koteskey 1991, 42-69). لم يُنظر إلى المراهقة دائماً بمفردها في الدراسات التاريخية. وحتى نهاية القرن التاسع عشر، كانت مرحلة الطفولة تشمل بعض سنوات المراهقة. وكانت فترة الانتقال إلى مرحلة الرشد قصيرة عموماً، على الرغم من الاعتراف بها، وإن كان ذلك لأسباب غير مرغوبة. على سبيل المثال، بدءاً من أوائل القرن التاسع عشر، ألقى العديد من «الآباء» المؤسسين للولايات المتحدة باللوم على الشباب في الانحدار الروحي والأخلاقي في الولايات المتحدة (Wallach 1997, 1-54)، وكان الشباب هم الهدف الأساسي للعديد من حملات الإحياء في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر (Schultze et al. 1991, 24-27).

لقد حدث التحول الأساسي نحو النظر إلى الشباب باعتبارهم مراهقين (مرحلة بها تحولات) في مطلع القرن العشرين. وقد أثرت العديد من العوامل الاجتماعية في هذا النمو: نهضة العصر الصناعي عندما كان عدد الشباب الذين يحتاجون إلى العمل أقل، وإنشاء أنظمة المدارس العامة الإلزامية التي وفرت بيئات اجتماعية جديدة، والثروة المتزايدة التي حولت الشباب إلى مستهلكين

(Hine 1999). قدم علماء الاجتماع مثل جي ستانلي هول الدافع الأساسي لهذه الفئة. وقد طبق هول، المتأثر بشدة بأفكار داروين، الجوانب العلمية والحيوية (البيولوجية) لآراء داروين على دراسة نمو المراهقين. وقد أكد عمل مكون من مجلدين صدر عام ١٩٠٤ بعنوان **المراهقة** اعتقاد هول بأن الوراثة تتفاعل مع التأثيرات البيئية لتحديد النمو. وقد عرّف هول **المراهقة** بأنها فترة «العاصفة والتوتر»، حين تشد الصراعات وتكثر (Santrock 2007, 6). وقد اقترن تعريف هول بالتأثيرات الاجتماعية لإنشاء وجهة نظر حيال مستوى العمر المميز أو ثقافة الشباب الفرعية التي ندرتها اليوم (White 2005, 19-41). ظهر مفهوم **المراهق** لما بعد الحرب العالمية الثانية في عدد من مجلة *Popular Science* في عام ١٩٤١ (Savage 2007, xv; Hine 1999, 9); أصبحت فكرة الشباب الذين يكافحون من أجل تحقيق الانتقال الأطول الآن من الطفولة إلى مرحلة الرشد جزءًا من النسيج الاجتماعي للمجتمع الغربي.

وعالمياً، تتراوح أعمار الشباب بين سن العاشرة والعشرين، على الرغم من أن بعض الثقافات توسع هذا العمر إلى ما هو أعلى، بما في ذلك بعض المنظرين الاجتماعيين في الولايات المتحدة الذين يفترضون الآن وجود مرحلة نضج مؤقتة أو ناشئة مرتبطة بمرحلة المراهقة المتأخرة (Arnett 2004; Sheehy 1996, 8). يشمل الانتقال عبر الشباب مستويات معتدلة من الاعتماد وطقوس الانتقال. وبغض النظر عن المؤشرات الاجتماعية، تحدث العديد من التغيرات الحيوية (البيولوجية) والتحديات النفسية الاجتماعية خلال فترة الانتقال هذه (Santrock 2007, 70-82, 97-101, 239-57):

- **النمو البدني السريع:** وخاصة الطفرات التي تحدث في نقاط مهمة في مرحلة المراهقة المبكرة
- **النضج الجنسي:** يرتبط غالباً بالبلوغ/بداية الطمث
- **الخصائص الجنسية الثانوية:** بداية تشكيل الجسم الذي يعزز السمات الذكورية والأنثوية
- **التغيرات التحفيزية والعاطفية:** بما في ذلك التغيرات الهرمونية والطفرات في المسارات الدماغية الحوفية
- **النمو المعرفي:** وخاصة في التفكير العملي الرسمي
- **نضج مهارات الحكم والتنظيم الذاتي:** مما يؤدي إلى مستويات مختلفة من اتخاذ القرارات الأخلاقية والمجازفة بين الشباب (انظر أيضاً Holmes 1978; Galvan et al. 2006)
- **تغيرات الدماغ:** المرتبطة بكل تفاعل مذكور، إذ ينحت الدماغ الخلايا العصبية والمسارات المشبكية بناءً على التجارب، على الرغم من أن مناطق معينة داخل الدماغ تبدو وكأنها تنضج في أوقات مختلفة، مما يخلق بعض الانفصال بين وظائف الدماغ الأساسية والأعلى (أيضاً Giedd 2009)

يقسم المنظرون الشباب إلى ثلاث مجموعات تقريبية مستمدة من مناهج المدارس العامة الأمريكية، بدءاً من مرحلة المراهقة المبكرة المرتبطة بسن المدرسة المتوسطة أو المدرسة الإعدادية. وقد تبدأ هذه المجموعة في سن مبكرة تصل إلى عشر سنوات، على الرغم من أن التحول يحدث تقليدياً عندما يصبح المرء مراهقاً في سن الثالثة عشرة.

تاريخيًا، لم يكن يُنظر إلى الأطفال قبل سن المراهقة على أنهم مراهقون مبكرون، لكن تغييرين اجتماعيين مهمين يدفعان الآن المنظرين إلى إدراج هؤلاء الشباب مع المراهقين. أولًا، أدى ارتفاع الرعاية الصحية العالمية إلى خفض سن بداية البلوغ، وخاصة بداية الدورة الشهرية، أو البلوغ المبكر. في عام ١٨٥٠، كان متوسط بداية البلوغ المبكر ١٧+ عامًا أو أكثر؛ وبحلول عام ١٩٧٥، انخفض السن إلى ١٣,٥ عامًا وقد يحدث الآن في وقت مبكر يصل إلى ١٠ سنوات من العمر (Santrock 2007, 73). يأتي إدراج الأشخاص الأصغر سنًا أيضًا من دراسات السلوكيات المعرضة للخطر والتي تهدد حياة الأطفال (Carnegie Foundation 1995). إن الأطفال في سن ما قبل المراهقة، الذين يضطرون في كثير من الأحيان إلى البلوغ الاجتماعي، ويتصرفون بما يتجاوز مستوى اتخاذ القرارات المعرفية لديهم، يواجهون مشكلات المراهقة في أجساد الأطفال (Mowry and Robinson 1993). وبفضل علاقاتهم الودية، يكشف هؤلاء الشباب منظورًا شخصيًا («أراك تراني... ترى الشخص الذي أعتقد أنك تراه») يكشف نوعية جديدة من الوعي الذاتي بناءً على افتراضات حيال كيفية رؤية الآخرين لهم. أثناء المراهقة المبكرة، يمكن أن يعاني هؤلاء الشباب من عدم الأمان بسبب التغيرات السريعة في نوع الجسم، وعدم توازن الهرمونات بما في ذلك حب الشباب، أو غيرها من الصفات غير المريحة. غالبًا ما يحدد الشباب في هذه السن أنفسهم مع المجموعات والاتجاهات والموضات لتقليل الفوضى التي تسببها زيادة اتخاذ القرارات الشخصية والفحص من قبل الآخرين. ومع ذلك، يظهر المراهقون الأصغر سنًا خصائص تنموية واعدة، حين يكشفون عن شعور بالتفاؤل والأمل حتى مع تغير أجسادهم.

تُعدُّ مرحلة المراهقة المتوسطة، التي تُعرَّف الآن بمستوى المدرسة الثانوية، المرحلة النهائية لسلك المراهق في المجتمعات الصناعية الغربية حتى الخمسينيات من القرن العشرين (Schneider and Stevenson 1999). ومن الناحية الجسدية، تشمل هذه المرحلة النضج النهائي للخصائص الجنسية الثانوية. وقد تتغير الخصائص الذكورية والأنثوية بعض الشيء في مرحلة المراهقة المتأخرة، ولكن صفات نوع الجسم تبدو ثابتة. ومن الناحية المعرفية، تُمثل هذه المرحلة ذروة العمليات الشكلية التي وضعها بياجيه، مما يؤدي غالبًا إلى المثالية الشبابية. يشارك الشباب في هذه المرحلة في المهام المتناوبة لتحديد الهوية الشخصية (البحث عن الهوية الشخصية من خلال التمايز عن الآخرين) والتقارب الشخصي (إشراك الآخرين بالعمق والقرب المرتبط غالبًا بأفراد الأسرة). تأخذ العلاقات بين الأقران معنى جديدًا كمجتمعات أساسية. بالنسبة إلى بعض المنظرين الاجتماعيين، تتبثق هذه الثقافات الفرعية للشباب من التخلي عنهم من قبل الراشدين. تُجادل باتريشيا هيرش وتشاب كلارك بأن الثقافة الأمريكية الشمالية تميل إلى عزل الشباب في مجموعات فرعية ثقافية (Clark 2004, 75-86) كـ «قبيلة منفصلة» (Hersch 1999, 17-22, 30) في حاجة ماسة للراشدين للانخراط في عالمهم الشخصي-العلائقي. وسواء كان الشباب مكيفين اجتماعيًا بغياب الراشدين أو متشككين اجتماعيًا من خلال العلاقات الوثيقة بين الأقران، يبدو أنهم يتفاعلون مع مجموعات الأقران والعلاقات الأسرية الوثيقة. وتتضمن الهوية العلائقية كل من النزاهة الشخصية والتقارب الشخصي.

تتضمن مرحلة المراهقة المتأخرة أو الرشد الناشئ عددًا من الشباب الأصغر سنًا من سن الكلية حتى أواخر العشرينات. ويمثل العديد من هؤلاء الشباب، الذين تعرفهم التوقعات الاجتماعية، ظاهرة ثقافية جديدة تتمثل في تأخير القرارات المتعلقة بعلامات الرشد النموذجية: تكوين أسرة، والدخول في مهنة دائمة، وتولي أدوار قيادية مجتمعية، وما إلى ذلك. يلاحظ «جيفري أرنيت - Jeffrey Arnett» خمس خصائص للراشدين الناشئين: استكشاف الهوية (تجربة إمكانيات مهنية ورومانسية مختلفة)، وعدم الاستقرار، والانشغال بالذات، والشعور بالتأرجح أو الانتقالية (لا مرهق ولا راشد)، ومع ذلك متفائل بسبب الفرص المتعددة لتغيير حياة الشخص (8، 2004). وتشير شارون باركس إلى أن المرور عبر هذا العمر يمثل السنوات الحاسمة للتفاوض بشأن المراحل النهائية للإدراك والاعتمادية والمجتمع التي تعد حاسمة للحياة الراشدة (1986). كثير من الوصف الذي قُدم مع هذه المجموعة النهائية يوضح الطبيعة النسبية لفئات النمو. في حين أن مرحلة المراهقة المتأخرة موجودة في العديد من البيئات الصناعية الغربية، فإن الشباب في هذا العمر في ثقافات أخرى يتحولون إلى أدوار راشدة قياسية في العمل والأسرة وتربية الأطفال؛ كما يتولون جوانب الراشدين من الاعتماد المتبادل مع أشخاص من أجيال مختلفة. يجب أن نذكرنا هذه المؤشرات بالآثار النفسية الاجتماعية لأي فئة وصفية. يظل الشباب شبابًا (خاصة في مرحلة المراهقة المتأخرة) جزئيًا بسبب توقعات الراشدين وممكنهم.

التداعيات المترتبة على التلمذة مع الشباب

بقدر ما تتحدد الطفولة بالتغير الحيوي (البيولوجي) فيما يتعلق بالتأثير الثقافي، يبدو أن المراهقة تتشكل بعمق أشد عن طريق التفسيرات الاجتماعية والثقافية للنمو الحيوي (البيولوجي) والنفسية. ورغم غموض الأمر، يبدو أن ثمة علاقة بين وجهة النظر الاجتماعية للشباب الذين لم يعودوا أطفالًا ولكنهم ليسوا راشدين تمامًا، والثقافة التي يعيشون فيها. وبدلاً من تحديد مستوى عمري صارم لهذه الفئة، يجب الانتباه إلى التوقعات التاريخية والثقافية المحددة ثم طرح سؤال عن أفضل طريقة تتمكن بها الكنيسة من خدمة مجموعة من الأشخاص الذين يعيشون في مرحلة الانتقال بين الطفولة والرشد. تؤدي إطالة فترة المراهقة إلى العديد من المشكلات الاجتماعية والثقافية. على سبيل المثال، كان الوقت بين النضج الجنسي وتشكيل علاقة رسمية قصيرًا نسبيًا في العالم الغربي في الخمسينيات من القرن العشرين (Schneider and Stevenson 1999, 15-30). يصل الشباب إلى سن البلوغ في سن الرابعة عشر تقريبًا، وغالبًا ما يتزوجون بعد أربع أو خمس سنوات من ترك المدرسة الثانوية. وبحلول القرن الحادي والعشرين، قد تمتد فترة الامتناع عن ممارسة الجنس ذاتها بسهولة إلى خمسة عشر عامًا أو أكثر، في ثقافة إعلامية مشحونة جنسيًا. إن تطوير أساليب لتشجيع السلوك المسيحي هو تحدٍ حاسم عندما تنهار العادات الاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك، يصور التعليق الاجتماعي في بعض الأحيان الشباب على أنهم خطرون أو منحرفون بطبيعتهم، بينما يثبت المعلقون الراشدون أنهم الجناة الأكبر في السلوك المعادي للمجتمع (Males 1999). وعندما يصور الراشدون الشباب على أنهم جرحى أو خطرون، يجب على المعلمين المسيحيين التدخل لإظهار الصفات الإيجابية للشباب. وبغض النظر عن العمر، يتوق الشباب إلى العلاقات التي تؤكد حياتهم ومُمكنها.

نظرية التعلم والشباب

تُشكّل الطبيعة العلائقية العميقة لهذه المرحلة جزءاً كبيراً من فهمنا لنظرية تعلم الشباب. يدخل العديد من الشباب هذه المرحلة بالعمل ضمن إطار ملموس، ولكنهم سرعان ما يمارسون التفكير العملي الرسمي الذي يركز على تشكيل المفاهيم والأفكار (انظر بياجيه). غالباً ما تشكل المثالية الإطار المعرفي، على الرغم من أن الطلاب قد لا يكونون متسقين دائماً في مطابقة المعتقدات مع أسلوب الحياة. غالباً ما يرغب الشباب في الانخراط في التعلم بطريقة تسمح لهم ببناء المعرفة بصورة مشتركة عن طريق لحظات من المعنى المشترك والنمو الشخصي (أي، البنائية؛ انظر الفصل ١٠). بالإضافة إلى ذلك، فإن نظرية التعلم عبر النمذجة لألبرت باندورا تدعم عدداً من الجهود لاستخدام العلاقات كمصدر للتغيير السلوكي (Yount 1996, 179-85). يجادل «باندورا - Bandura» بأن الشباب يتعلمون عن طريق الملاحظة (من خلال الإعلام والموضة والمجموعات الاجتماعية أو المشاهير المحليين) ويعيدون أسلوب حياتهم ليتوافق مع الأشخاص الذين يرغبون في تقليدهم (Davies 1991, 22-32).

يمكن أن يكون الدافع للتعلم الجديد مرتبطاً بعمق بالهوية والالتزام (Santrock 2007). يلاحظ جيمس مارسيا أن تشكيل هوية المراهقين غالباً ما يدور حول لحظات الأزمة ذات المعنى والتحدى للالتزام بدور معين ومسار محدد في هذه اللحظات. ويعرّف مارسيا التوليفات المختلفة للأزمة والالتزام، ويقدم تصنيفاً يصف مدى نجاح الشاب في التفاوض حول الانفتاح على هذه التجارب الجديدة والاستجابة بالتزامات جديدة. (١) الشاب الذي يكون منفصلاً على الانتقال (الأزمة) ولكنه لم يلتزم بعد هو في «الوقف الاختياري للهوية». وهذا المنظور طبيعي وصحي بالنسبة للغالبية العظمى من الشباب خلال جزء من فترة المراهقة. (٢) الشاب الذي يقاوم التحولات ولكنه يحافظ على التزام محدد هو «شخص محاصر الهوية». (٣) الشباب الذين يقاومون التحولات (الأزمات) ولا يمتلكون التزامات يظهرون على أنهم «الهوية المعطوبة». (٤) الشباب الذين يمكنهم الانخراط في التحولات والحفاظ على التزامات وصلوا إلى منظور يسميه مارسيا «الهوية المكتسبة» (see Santrock 2007, 154-56). غالباً ما يجلب الشباب هذه الاستعدادات إلى عملية التعلم، والتي تشكل بعمق الإطار المعرفي والعلائقي لتعلمهم.

تشير «شارون باركس - Sharon Parks» (1986)، استناداً على مارسيا وأعمال ويليام بيري (1968/1970)، أن المراهقة المتوسطة والمتأخرة تخضع أيضاً لتغيرات فكرية وعلائقية مماثلة مع اقترابها من مرحلة الرشد. واستناداً على فهمها لنمو الإيمان، يساعد نهج باركس المعلمين المسيحيين على فهم عمليات التعلم (المعرفية والعلائقية) عندما يواجه المراهقون الأكبر سناً طرقاً جديدة للتفكير. فعندما يواجه الشباب معرفة وتجربة جديدتين، خاصة في بيئات سلطوية حيث يشعرون فيها بالإلزام بمعالجة المادة المقدمة، ينتقلون عبر مراحل مختلفة. ومن الناحية المعرفية، ينتقل الشباب من وجهة نظر تقليدية ذات قاعدة معرفية مقبولة (تقدم السلطات المعلومات) إلى استكشاف متعمق للمعرفة (غالباً بصورة مثالية) قبل الاستقرار مع مجموعة من الالتزامات التي اختبروها واعتقدوا أنها صحيحة لحياتهم. وبالمثل، ينتقل الشباب من شعور مبكر بالاعتماد العلائقي إلى وقت من الاعتماد الداخلي الهش (يتعلمون الثقة بأنفسهم وسط العلاقات)، مع

انتقالهم إلى الاعتماد المتبادل الصحي الذي يتشكل عن طريق الاحترام المتبادل. إن المجتمعات المبكرة التي تشكل هؤلاء الشباب تقليدية للغاية وتعكس التراث الثقافي. ومرار الوقت، يسعى الشباب إلى مجموعات تتطابق مع التزاماتهم الفكرية (الأيدولوجية؛ غالبًا ما تكون المجموعات الفرعية في المدرسة) قبل إيجاد مجتمعات محددة تعكس حياتهم وأهدافهم المستقبلية وتشجعهم على البقاء منفتحين على الأشخاص الذين يختلفون عنهم. في كل ظرف من هذه الظروف، ينتقل الشباب من حياة مضمنة وغير تأملية إلى موقف تأملي ولكنه عميق العلائقية (110-82). تلاحظ باركس أن النسبية المطلقة أو غياب الارتباط المجتمعي لا يعكسان النضج. لا يختلف الاعتقاد غير المدقق بأن «مجتمعي يمتلك كل الحقيقة والناس الآخرون مخطئون» عن افتراض أن كل شيء نسبي؛ فالحكم المطلق في كلا الموقفين يخدم الأغراض نفسها. وحتى يتمكن الشباب من التمسك ببعض الحقائق مع الإقرار بإمكانية وجود وجهات نظر مختلفة، فإنهم يفتقرون إلى النضج المعرفي والعلائقي.

تؤكد باركس أيضًا أن الخيال يؤدي دورًا كبيرًا في قدرة المراهق على بناء المعرفة وتنشيط الإيمان من خلال الحدس والاستجابة لرؤى المستقبل التحويلية. الخيال هو مورد أساسي ثالث لفهم كيفية تعلم الشباب وموهمهم في الإيمان. تلاحظ كيندا دين أن الشباب يجلبون الشغف إلى عملية التعلم، لذا فإن المصطلح الخيال يصف ليس فقط القدرة المعرفية ولكن أيضًا الرغبة العاطفية والأمل العلائقي بأن المستقبل يمكن تغييره. إن تسخير هذه القدرات لتحقيق الأحلام وتصور ملكوت الله يوفر موردًا بالغ الأهمية في عملية التعلم.

◀ مناهج خدمة الشباب

قد تكون نقطة البداية المنطقية لوصف نهج ثابت للتلمذة المخلصة مع الشباب، في الأقل في الثقافة الغربية، هي إنشاء روبرت رايكس لمدارس الأحد في إنجلترا في القرن الثامن عشر. على الرغم من ارتباطها عادةً بخدمة الأطفال، فثمة أدلة على أن خدمة رايكس شملت أطفالًا أكبر سنًا يمكن عدهم اليوم من المراهقين الأصغر سنًا. وُصِف صعود خدمة مدارس الأحد ببداية خدمة كنسية مشتركة تتميز بتركيز خاص على تقديم التعليم المسيحي للأطفال والشباب، والذي انتشر في جميع أنحاء أمريكا الشمالية. إن الجهود المبكرة لروبرت رايكس (حوالي 1780-1786) في إنجلترا توفر الحافز لواحد فحسب من العديد من التعبيرات التاريخية لخدمة الشباب في أمريكا الشمالية. وبالمثل، تعتبر جمعيات السعي المسيحي (نحو عام 1881) بمنزلة رواد لمجموعة الشباب الحديثة (Senter and Kesler 1992, 85-106). هذه الجمعيات التي بادر الراشدون بإنشائها والإشراف عليها، دعت الشباب إلى الاجتماع باستقلالية في مجموعات كانت غالبًا ما يديرها الشباب وتستند إلى قواعد أساسية للمساءلة المتبادلة، تسمى التعهد. كانت هذه الجمعيات تحظى بشعبية كبيرة، إذ تبنتها العديد من الكنائس والطوائف، بما في ذلك رابطة لوثر وجمعية إيبورث (الميثودية)، كمجموعات شبابية مرتبطة بالكنيسة.

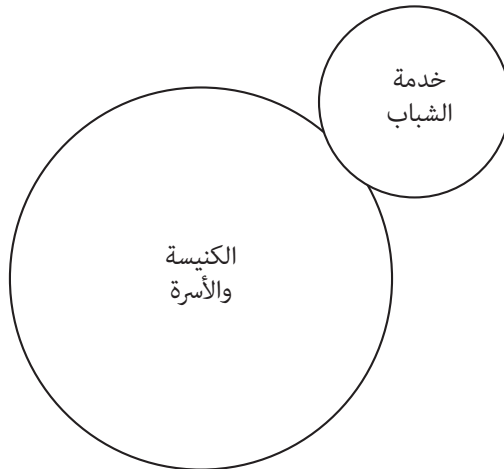
تغيرت هذه المجموعات بصورة كبيرة مع تحول الأفكار الحديثة حول الشباب خلال القرن العشرين، حين سيطرت الخدمات الكنسية المبتكرة مثل شباب من أجل المسيح (YFC) وحياة

الشباب على أفكار المنهجية النظامية. ومع ذلك، بدا مفهوم مجموعات الشباب كوسيلة أساسية للتلمذة مستقرًا. يعود معظم التفكير الحالي حول الحاجة إلى تجمع الشباب معًا رسميًا في الكنيسة لغرض تطوير المبادئ والقيادة المسيحية إلى جمعية السعي المسيحي؛ بينما تجد معظم خطط خدمة الشباب المكرسة للاتصال والتواصل مع الشباب مصدرها في حركات شباب من أجل المسيح. كل من هذه المبادرات في التلمذة مدينة للقيادة المسيحيين المتطلعين الذين استجابوا للقوى الاجتماعية والثقافية (Senter and Kesler 1992, 107-52). تعكس هذه الأطر التاريخية أشكال الخدمة التي تشبه تلك التي تم تناولها في الفصل الخاص بالتعليم المسيحي مع الأطفال.

◀ التلمذة الأمانة من أجل الشباب

كانت الجهود المبكرة لمدارس الأحد وجمعية الشبان المسيحيين وجمعية الشابات المسيحيات تقدم خدمة للشباب المغتربين، على هامش المجتمع بسبب الانتقال إلى مكان آخر أو بسبب عدم الكشف عن هويتهم في المناطق الحضرية، وغالبًا ما كانوا يبحثون عن عمل. بحلول منتصف القرن العشرين، أصبحت المدرسة الثانوية العامة بمنزلة الوسط الاجتماعي للشباب. وعكست الخدمة الحاجة إلى دعم الشباب في بيئاتهم من خلال توفير البرامج التي تتوافق مع اهتماماتهم وربط الشباب بالراشدين المهتمين من خلال العلاقات المغذية. غالبًا ما كانت العلاقات، المغلفة بالمصطلحات الإنجيلية، بمنزلة وسيلة لتقديم الإنجيل وتوجيه الشباب في نموهم المسيحي.

وكما يشير كل من «جيم بيرنز - Jim Burns» و«مايك ديفريز - Mike DeVries»، إلى إن خدمة الشباب تتطلب دخول عالمهم، وإظهار المحبة غير المشروطة، والانخراط في العلاقات إذ يوفر الراشدون الرعاية ويشكلون القيم والممارسات المسيحية (2008/2001, 18-26). وقد تضمن هذا النهج الراسخ في حياة قائد الشباب والراشدين المهتمين الآخرين، مجموعة متنوعة من الخطط العملية الأخرى بما في ذلك التواصل التبشيري، وتنمية المجموعات الصغيرة، وقيادة العبادة، خدمة وإرسالية الشباب، وفرص التخيم والخلوة، والتعليم التجريبي، وتنمية القيادة.



وقد تباينت الأساليب التعليمية تبعاً لفهم قادة الشباب للكتاب المقدس (انظر الفصل ٢). وفي صميم هذه الجهود كان ثمة رُشد مهمون يثقون بشكل صريح في قدرتهم على التواصل مع الشباب من خلال الأنشطة والبرامج مع توفير التعليم الواقعي والمساءلة والنمذجة المسيحية وجرعات كبيرة من الاهتمام الرعوي (308-242, 149-78).

استخدم خدام الشباب القاهمون على العلاقات المناهج النظامية لفتح الأبواب وإنشاء مساحة للعلاقات مع الشباب. تاريخياً، كانت العلاقات تميل إلى التركيز على قادة الشباب؛ ومع ذلك، ظهر دور الأسرة كمركز علائقي مهم آخر (DeVries 1994). بدأ خدام الشباب في الاعتراف بأن خدماتهم كانت بعيدة عن حياة الأسر والكنيسة العامة، مما أدى إلى إنشاء خدمات ميكي ماوس ذو «الأذن الواحدة» التي عزلت الشباب عن التأثير بين الأجيال.

وقد أدرك المعلمون المسيحيون قوة الأسر في تشكيل الإيمان الناضج (أو خلق بيئات معادية)، فسعوا إلى توفير الموارد للأسر وتوظيف العلاقات الشبيهة بالعلاقات العائلية داخل خدمة الشباب. واتخذت خدمة الشباب الموجهة نحو الأسرة عدة أشكال، بما في ذلك التركيز على الأسرة (الأسرة كمكان رئيس للخدمة) أو مراعاة الأسرة (خدمة الشباب التي تدرك احتياجات الأسرة)، وغالباً ما تشمل المهارات التشكيلية والعلائقية التي يجب استخدامها داخل الأسرة (Justice 1998, 31). في حين أن هذه الجهود قدمت تصحيحاً قوياً، يجب إيلاء اهتمام كبير للعمق الروحي العام داخل الأسرة. على سبيل المثال، في أمريكا الشمالية، يكافح العديد من الراشدين (وكذلك أطفالهم) في بيئة اجتماعية دينية تدعم وجهة نظر وصفها «كريستيان سميث - Christian Smith» بـ «الربوبية العلاجية الأخلاقية»، والتي تصور الله على أنه من يجعل الناس سعداء، ويوفر الاحتياجات، ويدعو الأشخاص للتصرف بشكل لطيف تجاه الآخرين (2005, 162-71). يلاحظ سميث أن الدين في سن المراهقة يعكس إلى حد كبير الدين عند الراشدين، لذا فإن التلمذة الأمينة لابد وأن تشمل الوالدين والشباب (170).

قدّم إدخال خدمة الشباب القائمة على الأسرة نموذجاً علائقياً موسعاً، ولكنه لا يزال يتصور العلاقات المتدفقة في اتجاه واحد، حين رُوِّد الشباب بالموارد من خلال التعليم والرعاية والتوجيه، وحتى الاهتمام الرعوي للشباب داخل المجتمع المحلي أو المغتربين في الثقافات الفرعية للشباب على هامش المجتمع. تستخدم هذه الخطط أحداث الترفيه الكبيرة أو التجمعات بعد المدرسة أو اللقاءات الفردية لجذب الشباب إلى العلاقة. غالباً ما تعتمد النتائج على الحكمة الشخصية والروحانية للراشدين، لذلك فإن الفحص الدقيق ضروري، ويجب الحفاظ على حدود واضحة. هذا النهج، القوي والعلائقي والتوجيهي، يفترض أن الشباب يحتاجون إلى توجيه مباشر بسبب التأثيرات الثقافية الخطرة في الإعلام أو الثقافة الشعبية (Mueller 2006). توفر العلاقات وسائل النعمة لتقديم التعليم الحيوي والتوجيه والرعاية.

◀ التلمذة الأمينة مع الشباب

بدءاً من السعي المسيحي، تصورت العديد من خطط التلمذة الشباب أيضاً في مركز الخدمة. في حين أنهم تحت مستوى معين من الإشراف من قبل الراشدين، يمتلك الشباب مجموعة

من القدرات التي تمكنهم من المشاركة مباشرة في حياة الكنيسة. في الآونة الأخيرة، بدأ الخُدام في رفض غلبة برامج الشباب. العلاقات السطحية التي يرى فيها الراشدون الشباب كوسيلة لتحقيق الأهداف التبشيرية أو البرمجية تتناقص لصالح رؤية العلاقات مع الشباب كهدف قيم. يؤكد ظهور ثقافة ما بعد الحداثة الحاجة إلى المشاركة المجتمعية إلى جانب العلاقات الفردية (Folmsbee 2007; Jones 2001). قد يكون رسم كل استجابة إبداعية وغموها أمراً صعباً ما لم يتم تنظيمها تحت إرشاد عام ما. تبعاً للمقصد العام لهذا النص، سنستخدم الفئات الويسلية للتشكيل والتمييز والتحول. استجابةً لبعض القيود التي تواجهها خدمة الشباب العلائقية القياسية، يدعو خدام الشباب الآن إلى التركيز على الممارسات المسيحية التشكيلية التي يمكن للشباب الانخراط فيها للتحويل الشخصي، ولزيادة من التمييز في جودة علاقاتهم، ولمشاركة تحويلية في تغيير العالم وتشكيله.

يرى المعلمون المسيحيون الذين يأخذون ممارسات التشكيل الروحي على محمل الجد الشباب كحجاج مشاركين في عمليات تشكيلهم الخاصة (King 2006; Yaconelli 2006). ويعيد هذا النهج صياغة العلاقة بحيث لا تحدد الأهداف الشخصية للراشدين أو الاحتياجات التنموية للشباب جدول الأعمال. بدلاً من ذلك، عن طريق الممارسة المسيحية، يحدد الله جدول الأعمال من خلال تشكيل حياة الشباب والراشدين معاً (Dean and Foster 1998, 26-29). وتشير التلمذة التشكيلية إلى أهمية القيادة الراشدة المتجذرة والمشاركة مع الجماعة بأكملها. يحتاج الشباب إلى الانخراط في الممارسات التشكيلية بصورة جماعية، مع الراشدين في الجماعة وكذلك فيما بينهم. وتشير «كيندا دين - Kenda Dean»، استجابة للمخاوف بشأن مجموعات الشباب المعزولة، إلى أن بعض الجماعات حاولت حل مجموعات الشباب (غالباً لأسباب اقتصادية) من دون فهم العلاقة التكافلية بين المجتمع الراشد الأكبر واحتياجات الشباب الثقافية الفرعية (1998, 211-12). يتجمع الشباب لدعم بعضهم بعضاً وتمكينهم. ويحدث التشكيل بفهم عميق بأن الكتاب المقدس يوفر عالمًا سرديًا من القصص والطقوس لتشكيل كل من الممارسة اليومية واللقاء العميق (Blevins 2001; Green 2001; Middendorf 2000). قد تختلف الممارسات، مثل استخدام الشباب لأشكال مختلفة من الصلاة (King 2006, 112-38)، ولكن الشباب يحافظون على الاتساق من خلال قاعدة حياتية توجه لقاءهم المستمر مع الله (82-151). عندما يضع المعلمون المسيحيون هذه التجمعات ضمن إطار الممارسات المسيحية، يواجه الشباب لحظات عميقة من التشكيل والتحول. إن تطوير مجموعة شباب متوازنة مع العمل أيضًا كمدافعين في الجماعة الأكبر يضمن حصول الشباب على فرص للمشاركة على قدم المساواة. يمكن أن يصبحوا وسيلة نعمة للجماعة المحلية مع تشكيلهم عن طريق الممارسات التشكيلية داخل مجتمع الإيمان.

دفعت المخاوف المتعلقة بالنهج العلائقي المفكرين إلى تخیل وسيلة للعلاقات تمكن الشباب بدلاً من التلاعب بهم. وكما أشرنا، يثير بعض خدام الشباب مخاوف من أن خدمة الشباب العلائقية تخدم رغبات الراشدين أكثر من احتياجات الشباب (Root 2007, 62-80). وعلى غرار الانتقادات الموجهة لبرامج الشباب التي تتحول إلى أحداث بلا معنى، يقول هذا القلق أن عدم

التمييز يقلل من اهتمام خادم الشباب الحقيقي تجاه الشباب. إن تعريضاً تكميلياً، ولكنه مختزل، للعلاقة مع الله («الرب يسوع صديقي») يخاطر أيضاً بتقليل الفهم اللاهوتي للشباب لعظمة الله، وعمق معاناة المسيح، وتكلفة الدعوة إلى التلمذة الحقيقية. وفي المقابل، يدعو منظرو الشباب الآن إلى انتباه منضبط لحياة الشباب، بما في ذلك العالم الذي يعيشون فيه (65-142). ويسعى هذا النهج إلى مساعدة الشباب على تمييز طبيعة علاقاتهم كشكل من أشكال الممارسة الروحية (White 2005, 63-85)، مما يساعدهم على مقاومة رؤية العالم والمسيحية كمنتجات استهلاكية للاختيار الشخصي.

في أمريكا الشمالية، حيث يرفض الشباب الإيمان بتأثير القوى الثقافية الخارجية، غالباً ما يبادر الراشدون بعملية التمييز (Smith 2005, 234). في النهاية، يتبنى الشباب هذا النهج ويقبلون الدعوة إلى التمييز باعتباره مهمتهم. يبدأ ذلك في تمكين الشباب من تسمية عالمهم، وطرح أسئلة نقدية وإبداعية في ضوء فهمهم للإنجيل، وتصور طريقة بديلة للحياة يشكلها الإنجيل (White 2005, 88-200). وغالباً ما يؤطر هذا النهج في جهود مقاومة ثقافة الاستهلاك (Mahan, Warren, and White 2008)، كما أنه يرشد الشباب نحو ممارسات تحويلية للسلام والعدالة ورعاية الأرض.

يقصد النهج الثالث الإشراك المتعمد للشباب في حياة الكنيسة والعالم من خلال خدمات الفداء. وتتضمن العديد من هذه الجهود أنشطة الرحمة المتعلقة بالإرساليات قصيرة الأجل، واللقاءات الحضرية، ومختلف مشروعات الخدمة داخل الكنيسة وخارجها (Dean and Foster 1998, 149-58)، ومشاركة الكرازة من داخل خدمة الشباب نفسها (Folmsbee 2007, 85-97). ومع ذلك، فإن الشباب يعالجون الآن قضايا أكبر تتعلق بالعدالة، مثل عمالة الأطفال (Kielburger and Major 1999) والعبودية الحديثة (Rymer 2007). وعن طريق العمل مع الموارد عبر الإنترنت والشبكات المحلية في المدارس والأحياء ومجموعات الشباب التقليدية، ينخرط الشباب في العالم بإبداع ونقد بئاً. يتعرف الشباب على المجموعات المهمشة، ويخدمون كمفاعيل عن الفن، ويجمعون الأموال ويرفعون الوعي المجتمعي، ويوجهون الاحتجاجات إلى السلطات الرشيدة. وتعمل هذه الخطط على توسيع نطاق العلاقات في سياق عالمي، إذ يُعاد تأطير العلاقات من خلال العدسات الأخلاقية والأدبية التي تنطوي على المجتمعات والأمم والعالم. يطور المعلمون المسيحيون خطط لرعاية هذه الحركات استدامتها. لن تنمو جميع هذه الجهود إلى خدمات طويلة الأجل، ولكن الشباب المشاركين فيها يُدعمون ويتحولون.

◀ الخاتمة

وتماماً كما استخدم الله الشباب بحكمة وبأهمية في القصة الكتابية (داود، ومريم، وتيموثاوس) ومن خلال تاريخ الكنيسة، يستمر الروح القدس في تمكين الشباب وتوجيههم لمتابعة مهمة الله في إشراك العالم بشغف وبناء جسد المسيح. ورغم كل نقاط ضعف الشباب ومحدودياتهم المدركة، فهم يمتلكون رغبة خالصة وخيالاً يجهزهم للعيش وفقاً لملكوت الله،

ونمذجة قداسة القلب والحياة. تزدهر هذه القدرة عندما توجه الكنيسة الشباب وتمكنهم كشركاء في ملكوت الله.

التلمذة التقية مع الراشدين

مقدمة

تخيل أنك تُدرّس فصل مدارس الأحد للراشدين الذي يشمل فتيان وشباب ورجال. أنت تكافح للتواصل مع كل من هذه الفئات العمرية المميزة. عندما تُعدّل أسلوب التدريس للوصول إلى مجموعة واحدة، تنفصل المجموعات الأخرى. ماذا يخبرك هذا عن كيفية معالجة الراشدين للمعلومات في مراحل مختلفة من نموهم؟

تخيل أنه طُلب منك قيادة درس كتاب لمجموعة من الراشدين في منتصف العمر. أنت في العشرينات من عمرك وتذكر أن هؤلاء الراشدين في مرحلة مختلفة من الحياة. أثناء استعدادك للدراسة، تحاول فهم المشكلات التي تواجه الراشدين في هذا العمر فهمًا كاملاً. ما الذي عليك معرفته عن نمو منتصف العمر لفهم سياقهم؟

تخيل أنك في أوائل العشرينات من عمرك وطلب منك الانضمام إلى لجنة للمساعدة في تطوير خدمة عبادة جديدة بين الأجيال ذات تركيز معاصر. في أول اجتماع للجنة، تذكر أنك أصغر عضو في المجموعة وأن الأعضاء الآخرين في اللجنة لديهم أفكار مختلفة جدًا حيال الحياة والعبادة. تسأل راعي الكنيسة عن بعض الإرشادات للتعامل مع الاختلافات. ما النصيحة التي يمكن أن يقدمها لك راعي الكنيسة في التعامل مع كبار السن؟

يشكل الراشدون العمود الفقري للكنيسة المحلية لأنهم يقودون خدمات التدريس والارشاد والمعونة والإشراف. كما يوفر الدعم المالي ويتخذون قرارات مهمة بشأن مستقبل الكنيسة ويقدمون توجيهًا روحيًا للأطفال والشباب ويشاركون في خدمة المجتمع. تشمل خدمة التلمذة مع الراشدين فهم كيفية الخدمة في مراحل مختلفة من نموهم. تشمل التلمذة أيضًا فهم كيف توفر انتقالات الحياة طريقًا للنمو الروحي والتحول، وإعداد الراشدين وتجهيزهم ليصبحوا تلاميذ المسيح.

بغض النظر عن مرحلة نموهم، يواجه جميع الراشدين ضغوطًا وتحديات الحياة التي تجد طريقها إلى حياة الإيمان. توفر الكنيسة، أي المعلمون المسيحيون بصورة أكثر تحديدًا، مناهج مناسبة للتعلم المستمر والنمو الروحي بينما يفهم الراشدون الحياة. غالبًا ما يكون من الصعب موازنة المسؤوليات الكبيرة للعائلة والعمل والكنيسة والحياة. توفر خدمات التلمذة

الموارد والأدوات لمساعدة الراشدين على النمو والنمو شخصياً وروحياً، مع تكيفهم مع التحديات الصعبة للحياة.

التعريفات: التلمذة المسيحية مع الراشدين

يبحث الراشدون عن أساليب تجعل حياتهم ذات مغزى. ويشكل التشكيل الروحي أو الإيمان محور هذه العملية. وتركز التلمذة المسيحية للراشدين على صيرورة الإنسان إلى صورة المسيح الرب يسوع ومثاله.

الاعتبارات الكتابية

يقدم بولس استعارة لعملية التحول والتشكيل الروحي في غلاطية ٤: ١٩، «يَا أَوْلَادِي الَّذِينَ أَمَحَّضُ بِكُمْ أَيْضًا إِلَى أَنْ يَتَّصِرَ الْمَسِيحُ فِيكُمْ». في اليونانية، تعني كلمة «يتصور» *morphoo*، وهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بكلمة *metamorphoo* (أي «تحول») وهي تشير إلى الطبيعة الأساسية، وليس الشكل الخارجي فحسب. يصلي بولس أن تصبح الطبيعة الداخلية للمؤمنين في غلاطية مشابهة جداً للمسيح لدرجة أنه يمكن القول إن المسيح قد تشكل فيهم. سيكونون أكثر إنسانية، وليس إلهيين أو مخلصين، لكن سيكون لديهم شخصية وسلوك حقيقيين يشبهان المسيح (Tracy et al. 1994, 9). وعليه، يمكن تعريف التشكيل الروحي بأنه «الشخص بأكمله في علاقة مع الله، داخل جماعة المؤمنين، ينمو في شبه المسيح، ويتجلى في أسلوب حياة منضبط موجه بالروح، ويتجلى في عمل فدائي في عالمنا» (١٢). التشكيل الروحي هو عمل نعمة الله في قلوب البشر وأفعالهم. يقول «روبرت مولهولاند - Robert Mulholland»: «التشكيل الروحي هو عملية التوافق مع صورة المسيح، وهي رحلة لنصبح أشخاصاً رحماً، أشخاصاً يغفرون، أشخاصاً يهتمون بعمق بالآخرين والعالم» (25, 1993). لا يمكننا أن نتوافق مع صورة المسيح، لكن الله يكتفينا ويحولنا بقوة الروح. يذكر «دالاس ويلارد - Dallas Willard» أن «التشكيل الروحي، بغض النظر عن أي سياق أو تقليد ديني محدد، هو العملية التي من خلالها يُمنَح الروح البشرية أو الإرادة 'شكلاً' أو شخصية محددين» (19, 2002). يشير التشكيل الروحي إلى عملية تشكيل أرواحنا، وإعطائها شخصية محددة وفقاً لروح المسيح.

تُعاش التلمذة المسيحية للراشدين بحق في المجتمع من خلال العبادة المشتركة والشركة ضمن المجموعات الصغيرة والخدمة. يحدث التشكيل الروحي في المجتمع الإيمان وعن طريقه. وتُستخدم استعارة الرحلة لوصف تشكيل الإيمان للراشدين (Fowler 1995; Mullholland 1993; Hagberg and Guelich 2005)، وهي رحلة مدى الحياة عبر مراحل النمو: «تتضمن الرحلة العملية والعمل والحركة والتغيير والتجربة والتوقف والبدء والتنوع والروتين والمفاجآت». بينما تركز النزهة على الوجهة، تكتسب الرحلة أهميتها عندما يُنظر إليها ككل (Hagberg and Guelich 2005, 5). تشير رحلتنا الإيمان إلى العملية والممرور من مرحلة لأخرى في استجابتنا لمبادرة الله لنا. يستخدم هاجبيرج وجويليتش، إلى جانب جيمس فاولر، مراحل الإيمان كطريقة لعرض رحلتنا الإيمان. بالنسبة إلى فاولر، هذه مراحل حياة يمكن التنبؤ بها؛ تطور هاجبيرج وجويليتش مراحل من حياة الإيمان كما سُجلت في تاريخ الكنيسة (6).

تتعارض فكرة تشكيل الإيمان كعملية مستمرة تتطلب الصبر والتحمل مع تركيز مجتمعتنا على الإشباع الفوري. يتضمن مسار التشكيل الروحي الفرح والنجاح بالإضافة إلى الكفاح والإحباط. يعكس جزء كبير من تاريخ المسيحية النضال والمعاناة، استناداً إلى معاناة المسيح، كجزء ضروري من النمو والنضج. يقول روبرت مولهولاند إن «الحياة نفسها هي عملية من النمو الروحي. الخيار الوحيد المتاح لنا هو ما إذا كان هذا النمو يحركنا نحو الكمال في المسيح أو نحو مُط وجودي بعيد عن الإنسانية ومدمر باطراد» (1993, 24).

لذلك، تصف الرحلة المسيحية التزاماً متعمداً ومستمرّاً بعملية النمو مدى الحياة نحو الكمال في المسيح. يتضمن ذلك عملية «نَمُو فِي كُلِّ شَيْءٍ إِلَى ذَاكَ الَّذِي هُوَ الرَّأْسُ: الْمَسِيحُ» (أفسس ٤: ١٥)، «إِلَى أَنْ نَنْتَهِيَ جَمِيعُنَا إِلَى ... إِنْسَانٍ كَامِلٍ، إِلَى قِيَاسِ قَامَةِ مِلءِ الْمَسِيحِ» (عدد ١٣). يظل الله حاضراً وفعّالاً في كل لحظة من لحظات حياتنا لهذا الغرض (Mulholland 1993, 24). تشمل التلمذة المسيحية للراشدين توفير فرص تعليمية تعزز تشكيل الإيمان والتحول الداخلي للإنسان إلى صورة الرب يسوع المسيح. يحدث هذا التحول عندما يشارك البشر في مجالات نعمة الله مثل العبادة والصلاة ودراسة الكتاب المقدس والتناول وأعمال الخدمة. هذه الممارسات المتعمدة تعد وسائل نعمة توفر قناة للمشاركة والاشتراك مع الله المثلث الأقانيم.

الأسس اللاهوتية

يمكن تحديد أغراض التلمذة المسيحية للراشدين عن طريق ثلاثة مصطلحات في العهد الجديد تحدد مهمة الكنيسة. فالكنيسة قائمة لتوفير المعنى، ومساعدة الناس في استكشاف هياكل المعنى وتوسيعها، وتسهيل التعبير عن المعنى من خلال الأفعال التي تؤدي إلى تحول الإنسان. تحقق الكنيسة ذلك عن طريق مهام الكريجمية، والدياكونية، والكينونية (McKenzie 1986, 16).

تشمل المهمة الكريجمية أي التبشير (كريجما تعني «الإعلان» أو «الرسالة») إعلان الإنجيل كما هو معبر عنه في حياة الرب يسوع وموته وقيامته. يجد الإيمان والمعنى المسيحيان تعبيرهما في حياة الرب يسوع وتعاليمه (McKenzie 1986, 16). يشير الإعلان إلى تعليم الإنجيل والتبشير به ويتضمن الحاجة إلى الاستجابة البشرية. لا يتعلم الراشدين في ملكوت الله، ولكن خدمات الراشدين هي فرص لهم لاستكشاف أبعاد الإيمان استجابة للإنجيل (Pazmiño 1997, 45). وعليه، تتناول التربية المسيحية الراشدين التأمل الكتابي واللاهوتي الذي يشارك حقيقة حياة الرب يسوع. وعن طريق هذه العملية، يصنع الراشدون معنى من الحياة والإيمان.

من خلال مهمة الدياكونية (الشموسية تعني «الخدمة»)، تعمل الكنيسة كأداة يستخدمها إنجيل الرب يسوع المسيح لتلبية الاحتياجات الروحية للراشدين. إن خدمة الراشدين تجهزهم لخدمة الآخرين في الكنيسة ومن خلالها. يُدعى المسيحيون ليكونوا ملحاً ونوراً للعالم، للعمل من أجل العدالة وكرامة الإنسانية (٤٧). تقدم الكنيسة الخادمة وجوداً شافياً يمد يد العون إلى كل محتاج. وتشمل التلمذة المسيحية للراشدين توفير فرص تعليمية تهدف إلى خدمة احتياجات الراشدين (McKenzie 1986, 17). على سبيل المثال، قد تلعب الكنيسة دوراً حاسماً للأم (المُعيلة) العزباء بينما توازن بين العمل والحياة.

تصف مهمة الكينونية (الشركة) الكنيسة كمجتمع يعزز الشركة مع الله ومع المسيحيين الآخرين. تدعم الكنيسة كمجتمع وتستمر في استكشاف الإيمان والتعبير عنه عن طريق التعلم العلائقي. ينمو الراشدون في الإيمان مع انخراطهم في علاقة مهمة مع الآخرين في سياق المجتمع المسيحي.

هذه المهام الثلاث أساسية لمهمة التلمذة المسيحية للراشدين. لا يزال التركيز على دراسة الكتاب المقدس والانخراط في البحث اللاهوتي مهمًا؛ ومع ذلك، فإن خدمة الراشدين تجمع الناس أيضًا في سياق الكنيسة، وتتناول الاحتياجات اليومية للراشدين، وتجهزهم للخدمة والعمل في العالم.

◀ تفاعلات الراشدين وتأثيراتهم

نظرية «دانييل ليفينسون - DANIEL LEVINSON» عن نمو الراشدين

يحتاج المعلمون المسيحيون إلى فهم كيفية نمو الراشدين ونموهم طوال الحياة. لا يزال دانيال ليفينسون (1978, 1996) أحد أكثر الباحثين تأثيرًا في مجال النمو الراشد. يبني ليفينسون، وهو زميل إريك إريكسون، نظريته على المراحل النفسية الاجتماعية التي حددها إريكسون من خلال تتبع مسار نمو الراشدين من خلال ثلاث حقبة حياة رئيسية: الرشد المبكر، والمتوسط، والمتأخر. كل منها فترة نمو تتميز بطابع حيوي (بيولوجي) ونفسي واجتماعي مميز. يحدث انتقال جوهري بين كل حقبة، وأخرى ثانوية داخل كل حقبة (Pullman 2001, 67).

يقول ليفينسون إن الراشدين يمرون بتغييرات في هيكل الحياة. تمثل هياكل الحياة «النمط الأساسي أو تصميم حياة الشخص في أي وقت معين» (Levinson 1978, 6) والحدود التي تتوسط وتحكم في العلاقة بين الفرد والبيئة. تنقسم هياكل الحياة إلى جوانب داخلية وخارجية. يركز الجانب الخارجي على علاقة المرء بالمجتمع من خلال الأدوار الاجتماعية والثقافية التي تؤثر في العمل والزواج والأسرة والإيمان الديني. ينمو المعنى الداخلي لهذه الأدوار كما لو كان مرتبطًا بساعة زمنية تُعلن أن تصورات المرء مستحقة للتغيير في كل حقبة من دورة الحياة.

تُسهّم فترة الانتقال في إنهاء بنية الحياة الحالية وإتاحة الفرصة لتشكيل بنية جديدة. لكل من هذه الهياكل ثلاثة أدوار رئيسية: (١) تقييم بنية الحياة الحالية؛ (٢) استكشاف مجالات التغيير المحتملة في الذات وكيف يتعامل المرء مع العالم؛ و (٣) الالتزام بإجراء خيارات مهمة تساعد على تشكيل بنية حياة جديدة أو متحولة في المرحلة الجديدة (Levinson 1978, 55-59). ومع مرور الشخص عبر هذه الفترات الانتقالية، يحدث النمو والنضج. وفيما يلي نظرة عامة موجزة عن مراحل ليفنسون وتحولاته (انظر أيضًا الجدول في الملحق ١٩.١). تُقدّم المراحل والتحولات كفئات عمرية تتداخل؛ سيتباين التقدم بين الأفراد. في حين أن عمل ليفينسون كان مرتبطًا لا سيما بحياة الرجال، فإن نهجه في هيكل الحياة ينطبق بالقدر عينه على حياة النساء.

الانتقال إلى مرحلة الرشد المبكر (من السابعة عشرة إلى الأربعين): المرحلة الأولى من النمو هي الانتقال إلى مرحلة الرشد المبكر. خلال هذه المرحلة الانتقالية التي تسبق الرشد، يبدأ الأشخاص فترة جديدة من الفردية، ويعدّلون علاقاتهم مع الأسرة والمجتمع من أجل الانتقال إلى

عالم الراشدين. وتتمثل المهمة الأساسية للانتقال إلى مرحلة الرشد المبكر في مغادرة عالم ما قبل الرشد من خلال تحديد الهوية والحياة المنفصلة عن الأسرة. يسمي ليفينسون هذه الفترة الجديدة «دخول عالم الراشدين» (78, 1978). ويستمر في القول إن هذه العملية تتضمن «استكشاف الذات والعالم، واتخاذ الخيارات المؤقتة واختبارها، والبحث في البدائل، وزيادة التزامات المرء، وبناء بنية حياة أكثر تكاملاً» (79). يتضمن الانتقال إلى مرحلة الرشد المبكر تطوير الاستقلال المالي والنفسي وتشكيل أحلام للحياة المستقبلية والعمل.

مرحلة الرشد المبكر (من السابعة عشرة إلى الأربعين): يختفي الانتقال إلى مرحلة الرشد المبكر في مرحلة الرشد المبكر. وهو وقت مليء بالطاقة والإثارة، تشمل المرحلة أيضاً تناقضات وضغوطاً كبيرة. تمثل العشرينات والثلاثينات ذروة القوة والأداء الحيوي (البيولوجي). ولا تزال المهمة الأساسية تتمثل في تشكيل هوية الراشدين، بما في ذلك اتخاذ خيارات حول الوظيفة والزواج والأطفال وأسلوب الحياة. تبدأ علاقات رومانسية طويلة الأمد غالباً هنا. يمكن للراشدين في هذه المرحلة أن يعانون منافسة مرهقة في مكان العمل، وقد يكون مرشدو العمل مهمين للغاية

الانتقال إلى سن الثلاثين (من الثامنة والعشرين إلى الثالثة والثلاثين): يجادل ليفينسون بأن هذا الانتقال يكون أكثر إجهاداً للرجال لأن معظم الرجال يشعرون بأن «الوقت ينفد» ويجب إجراء التغيير قريباً إذا كان الانتقال يتطلب التزامات جديدة (58, 1978). نظراً للتغيرات الثقافية التي أثرت في أنماط الحياة، فقد تصبح هذه التغييرات الآن أكثر انطباقاً بالتساوي على الرجال والنساء. قد يقرر الأفراد إما إنجاب الأطفال أو البدء في العمل، اعتماداً على قراراتهم خلال العشرينات. إنه وقت لإعادة تقييم وإعادة اكتشاف المشاعر والاهتمامات والمواهب والأهداف التي تم تجاهلها لأنها تداخلت مع الأهداف التي تم تشكيلها في العشرينات. يذكر ليفينسون، «إن التحول من نهاية الثلاثينات إلى بداية الفترة التالية هو إحدى الخطوات الحاسمة في نمو الراشدين. في هذا الوقت، قد يتخذ الرجال [والنساء] خيارات جديدة مهمة، أو قد يؤكدون خيارات قديمة» (59).

الانتقال إلى منتصف العمر (من الأربعين إلى الخامسة والأربعين): الانتقال الرئيس التالي للراشد هو انتقال منتصف العمر. هذه هي الوسيلة لبلوغ ذروة مرحلة الرشد المبكر (Levinson 1978, 59). تتمثل المهمتان الأساسيتان لهذا الانتقال في: (١) إنشاء مكانة في المجتمع (ترسيخ الحياة ترسيخاً أكثر ثباتاً، وتطوير الكفاءة في حرفة مختارة، والتحول إلى عضو قيم في عالم قيم)؛ و (٢) السعي إلى النمو أو التقدم وفقاً لجدول زمني (Levinson 1978, 59). يستخدم الراشد هذا الوقت لقياس النجاح في الحصول على الأهداف المختارة ذاتياً التي تشير إلى أنه أصبح «رجلاً أو امرأة مستقلاً». يشعر الراشدون بالنجاح عندما يرون ازدهار العمل، أو يحصلون على منصب أو تأثير مهني معين، أو يتمتعون بالأقدمية فيما يتعلق بالمكافآت والمسؤوليات. يفهم الكثير من الناس هذا الانتقال بمصطلح أزمة منتصف العمر. إنه مرتبط تقليدياً (وبالتأكيد من قبل ليفينسون) بشعور الرجل القوي بأنه لن يحقق «حدثه الأعظم» الذي يمثل إنجاز حلمه. وقد تكون أحلامه قد حُجِبَتْ، وقد يؤدي إدراك عدم تحقيقها إلى تساؤل نظريته عن نفسه والعالم. ومع ذلك، ليس بالضرورة أن تكون فترة انتقال منتصف العمر وقتاً للأزمة،

وهي تحدث عند النساء وكذلك الرجال. إنها فرصة لإعادة النظر في أحلام المستقبل المهني والأسرة والزواج والعمل. وفي جوهرها، هذه فترة تقييم: «ماذا فعلت بحياتي؟» و «ماذا سأغير لتحسين حياتي في المستقبل؟» إنه وقت مكثف لإعطاء المعنى للحياة والتطلع إلى المستقبل. قد يبدأ الراشدون أيضًا في توجيه الآخرين، مما يساعد في إعداد الجيل التالي من الشباب الراشدين.

مرحلة منتصف الرشد (من الأربعين إلى الخامسة والستين): في مرحلة منتصف الرشد يصبح الراشدون أعضاء كبار في عالمهم. تتضمن المهمة الأساسية اتخاذ خيارات مهمة حول الحياة وبناء بنية حياة حول هذه الخيارات. يمكن أن يكون لهذه الخيارات آثار إيجابية أو سلبية. من الجانب الإيجابي، يجد الراشدون المملوون بالرضا والمعنى أن هذه المرحلة هي الوقت الأكثر إبداعًا وإنتاجية في حياتهم الراشدة (Levinson 1978, 61). ومن الجانب السلبي، يمكن للراشدين أن يواجهوا الألم والانفصال الناجمين عن تغيير الوظيفة، أو الانفصال الزوجي، أو إنهاء العلاقات المهمة، أو الانتقال إلى مكان آخر.

الانتقال إلى مرحلة الرشد المتأخرة ومرحلة الشيخوخة المتأخرة (ستين وما فوق): تبدأ مرحلة الرشد المتأخر بـ **الانتقال إلى مرحلة الشيخوخة المتأخرة** من سن الستين إلى الخامسة والستين. وتتميز هذه المرحلة بالتغيرات الجسدية والبيولوجية والنفسية والاجتماعية. يصبح الراشدون مدركين للتراجع والتحديات الجسدية. يراهم المجتمع مسنين. مع التقاعد وتغيير الوضع الاجتماعي، تنخفض المسؤوليات، ولكن قد تحد المخاوف المالية من خياراتهم، ما لم يكونوا قد خططوا جيدًا لهذا الوقت. تتمثل المهمة الأساسية لهذه المرحلة في قبول الحقائق الجديدة والتصالح مع حقيقة الموت.

قد تتطلب الأعمار التي حددها ليفينسون للانتقال إعادة التفكير. تشير غيل شيهي إلى أن العديد من الراشدين المعاصرين يقاومون الانتقال إلى منتصف العمر والشيخوخة المتأخرة (1995, 2-56). ومع ذلك، فإن نهج ليفينسون في التعامل مع الهياكل والتحولات يستحق اهتمامًا وثيقًا.

الآثار المترتبة على تلمذة المسيحيين الراشدين

لماذا تعد هذه الهياكل والانتقالات الحياتية مهمة للتلمذة المسيحية؟ أولاً، لأنها تذكرنا بأن البشر يصارعون باستمرار الأسئلة الوجودية: «كيف حياتي الآن؟» أو «ما أهم مجالات حياتي وكيفية ارتباطها؟» و «أين أستثمر معظم وقتي وطاقتي؟» ثانيًا، تثير احتمال أن يكون الكبار منفتحين ومتقبلين للتغيير. وخلال الانتقالات بشكل خاص، وبتوجيه من عمل الروح القدس، يمكن للمعلمين المسيحيين أن يخدموا الكبار من خلال الحضور والدعم. ثالثًا، تذكرنا بأهمية العلاقات للراشدين. يمكن أن تكون الكنيسة بيئة آمنة حيث يمكن للراشدين في مجموعات فحص هيكल الحياة في ضوء الكتاب المقدس، كما يرشدهم الروح القدس (Wilson 1995, 174).

توفر نظرية نمو الراشدين لدى ليفينسون، والتي تستند على التحولات والمراحل الحياتية، للمعلم المسيحي نظرة عامة على متغيرات حياة الكبار وتفاعلاتها. يقدم المعلمون المسيحيون فرص خدمة للتحويل والتغيير ضمن سياق المجتمع المسيحي. مع انتقال الراشدين من مرحلة إلى أخرى، يصبحون أكثر عرضة للخطر؛ فهذه أوقات مهمة للتمييز والتشكيل الروحي. تجد قضايا

العلاقات والعمل والزواج والأسرة والمعنى طريقها إلى حياة الإيمان. يخدم المعلمون المسيحيون خدمة أكثر فعالية من خلال قوة الروح القدس عندما يفهمون الأحداث الحياتية المتوقعة، وفترات الانتقال، والأزمات التنموية للراشدين.

تعلم الكبار

تشمل التلمذة المسيحية للراشدين فهم التحولات المجتمعية التي تؤثر في حياتهم. لا ينفصل تشكيل الإيمان عن حقائق الحياة، مما يجعل من المهم للمعلم المسيحي فهم التغيرات والتقلبات الثقافية. يتضمن أحد هذه التحولات زيادة عدد الراشدين العائدين إلى المدرسة لإعادة تأهيل أنفسهم لوظائفهم التالية أو لتغيير مهني. تقول باتريشيا كروس: «إن التغيرات الديموغرافية والاقتصادية والتكنولوجية في المجتمع قد أجبرت الراشدين على مواصلة التعلم. وقد ساهم التغيير في التركيبة السكانية منذ الحرب العالمية الثانية والجيل القادم في زيادة عدد السكان في سنوات منتصف العمر. لقد أجبر هذا النمو السكاني المتزايد، مقترباً بالتكنولوجيا المتقدمة، المزيد من الناس على أن يصبحوا متعلمين راشدين» (6-7، 1991). ومع ازدياد السلم الوظيفي، يواجه الراشدون الضغط الاقتصادي الذي يجبرهم على النظر في بدائل ممكنة، وكلها لها تداعيات على تعليم الكبار (Cross 1991، 6; Thomas 1991، 22). تؤدي تقليص الشركات إلى تقاعد الراشدين مبكراً أو البحث عن مهارات جديدة للعمل.

ثانياً، تتطلب التلمذة المسيحية للراشدين فهم الخصائص الفريدة للمتعلمين الراشدين. يتعلم الراشدون بصورة مختلفة عن الأطفال والمراهقين. تقدم «روزماري كافارلا-Rosemary Caffarella» خمس خصائص للمتعلمين الراشدين (Caffarella and Barnett 1994، 29-34):

١. يستحضر الراشدون المعرفة والخبرة السابقة إلى سياق التعلم. يستطيع المتعلم الراشد الاستعانة بالخبرات السابقة والمعرفة السابقة في صياغة أنشطة التعلم وكذلك بمنزلة مورد للمتعلمين الآخرين (see Knowles 1980). وبالتفكير في خبرات الماضي والمعرفة السابقة، يرغب الكبار ويحتاجون إلى تعديل قيمهم ومعتقداتهم وإعادة دمج ما تعنيه هذه التجارب حيال قيمهم ومعتقداتهم.
٢. يستحضر الراشدون عمليات تعليمية مختلفة إلى سياق التعلم. إذ يتمتع الراشدون بأنماط تعليمية مختلفة، ويجب على المعلمين عدم التركيز على نمط واحد من التعلم. يميل الأشخاص الكبار إلى أن يكونوا أكثر تأملاً وجدلية في تفكيرهم. يبدو أنهم أكثر تقبلاً للتناقضات والغموض، وهم يشاركون بقوة وتأثير في حل المشكلات.
٣. الراشدون متعلمون نشطون. يفضل الراشدون المشاركة الفعالة في عملية التعلم بدلاً من كونهم متلقين سلبين للمعرفة. إنهم يريدون تمكينهم من المشاركة في عملية التعلم.
٤. الراشدون متعلمون تعاونيون. يفضل المتعلمون الراشدون تحديد أهداف التعلم الخاصة بهم، مثل اتفاقيات التعلم التعاقدية، ويستمتعون بالمشاركة في عملية التعلم.
٥. يختلف سياق التعلم لدى الراشدون. فالراشدون، اعتماداً على مرحلة نهم، يرون محطات مختلفة من الحياة. ومن المهم تحديد هذه المراحل والتكيف معها.

هذه الخصائص والاحتياجات للمتعلمين الراشدين توفر للمعلم المسيحي فهمًا لكيفية خدمتهم بفعالية. لسوء الحظ، فإن العديد من البرامج التعليمية المسيحية التقليدية لا تراعي احتياجات المتعلمين الراشدين. يلاحظ تيد وارد أن المعلمين غالبًا ما يضعون جميع المتعلمين على المستوى عينه بدلًا من توفير تجارب تعليمية متنوعة تعكس احتياجات المتعلم الراشد. ويسمي هذا «أسلوب القطيع» للتعليم (1997).

تعليم الكبار (التعليم التشاركي)

طور «مالكوم نولز - Malcolm Knowles» نظرية الأندراغوجيا (تعليم الكبار) للراشدين، مجادلًا بأن الراشدين يختلفون في تعليمهم عن الأطفال. ويعرف الأندراغوجيا بأنها «فن وعلم مساعدة الراشدين على التعلم على عكس البيداغوجيا كفن وعلم تعليم الأطفال» (1980، 42). يقترح نولز أن الاختلافات بين الأطفال والراشدين تكمن في أربعة افتراضات حاسمة: مفهوم الذات، والخبرة، والاستعداد للتعلم، والتوجه نحو التعلم. يتوسع كل مفهوم تدريجيًا وتنمويًا مع نضوج الفرد (انظر الملحق ١٩. ٢). يؤكد نولز أن البيداغوجيا، وهي نهج يقوم فيه التعليم على المعلم، يجعل الطالب يعتمد على المعلم. ويؤكد أن التدريس الفعال للراشدين يشمل استقلال الطالب عن المعلم وأن الراشدين يصبحون أكثر توجيهًا ذاتيًا في تعليمهم مع نضوجهم. التعلم الموجه ذاتيًا هو العملية التي من خلالها يطور الراشدون ويصيغون تعليمهم الخاص بناءً على مواقف الحياة وظروفها.

تشمل التلمذة المسيحية المخلصة للراشدين الانتقال من التدريس البيداغوجي (التلقيني) إلى الأندراغوجي (التشاركي). يعمل المعلم كميسر للتعلم عن طريق المناقشة والحوار. يسعى المعلم إلى تمكين الطلاب من تولي مسؤولية تعلمهم.

التعلم مدى الحياة

يفترض المعلمون المسيحيون أن الراشدين يستمرون في التعلم والنمو مدى الحياة. تلاحظ باتريشيا كروس العديد من جوانب التعلم مدى الحياة: «التعليم الرسمي وغير الرسمي وغير النظامي؛ يبدأ التعلم مدى الحياة في المنزل ويستمر طوال العمر؛ ويلعب المجتمع دورًا حيويًا في التعلم. يتميز التعلم مدى الحياة بالمرونة والتنوع في المحتوى والوقت والتقنيات بهدف تحسين نوعية الحياة» (1991، 261).

يؤكد كل من «هوريس ريد - Horace Reed» و«إليزابيث لي لوجران - Elizabeth Lee Loughran» ادعاء كروس: «أحد سمات المجتمع هو أن التعلم يستمر طوال العمر؛ وأن التعلم يحدث في بيئات غير رسمية وغير نظامية؛ وأن التعلم يهدف إلى تحسين نوعية الحياة» (1984، 5).

توفر التلمذة المسيحية للراشدين فرصًا تعليمية تعزز التعلم المستمر. يُدرك المعلمون المسيحيون بأن التعلم والنمو يحدثان ليس فحسب في فصول مدارس الأحد وحلقات دروس الكتاب المقدس، ولكن أيضًا في المنازل والمجموعات والمجتمع. يجب أن تكون تلمذة المسيحيين مع الراشدين شاملة، بما في ذلك خدمات التلمذة للكنيسة المحلية ولكن لا تقتصر على سياق

الكنيسة. يحدث التعلم في كل جوانب الحياة، وتتعرف التملذة المسيحية الفعالة للراشدين على أهمية هذه الفرص المتنوعة للتعلم.

◀ أساليب خدمة الراشدين

تشمل التملذة المسيحية للراشدين مجموعة متنوعة من الأساليب والطرق، اعتماداً على كيفية تنظيم المعلم المسيحي برنامج خدمة الراشدين والتخطيط له. قد تنظم الجماعات الدينية برامج خدمة الراشدين حول واحد أو أكثر من الأساليب التالية وتخطط لها:

- أولاً، يمكن للمعلمين المسيحيين تصميم المناهج التعليمية للراشدين اعتماداً على مجموعات التقارب. كما هو الحال مع الشباب، تجمع مجموعات التقارب بين اهتمامات متشابهة أو نقاط مشتركة في الحياة ويمكن أن تلتقي داخل الكنيسة أو في أشكال غير تقليدية. من المرجح أن تتم خدمات الراشدين المعتمدة على مجموعات التقارب في الجماعات الأكبر حجمًا. هذه المجموعات مفيدة لأن الاهتمامات الحياتية المشتركة للأعضاء تساعد على ربطهم معًا. تواجه مجموعات التقارب خطر أن تصبح طوائف تستبعد وجهات النظر والأفكار المتنوعة (انظر الفصل ١٥).
- ثانياً، يمكن للمعلمين المسيحيين تطوير برامج للراشدين بناءً على قرب المتعلمين الراشدين. قد لا تشمل بعض خدمات الراشدين الفصول الرسمية لمدارس الأحد أو البرامج القائمة على الكنيسة، ولكنها تلتقي في المنازل لدراسة الكتاب المقدس أو التجمعات الصغيرة. هذا صحيح لا سيما في المناطق الحضرية الكبرى، حيث ينفصل الناس جغرافيًا ويتطلب الوصول إلى الكنيسة وقتًا طويلاً. قد تبدو المناهج الدراسية لهذه المجموعات المنزلية مختلفة عن صيغ التعليم التلقيني. تشمل فوائد تنظيم خدمات الراشدين بناءً على القرب تشكيل الإيمان والنمو الروحي الملائم للسياق المحلي. ومع ذلك، فإن مجموعات القرب تواجه خطر العزلة، مما يحد من التعرض لمجتمع الكنيسة الأوسع والاتصال به.
- ثالثاً، يمكن للمعلمين المسيحيين تنظيم خدمات الراشدين حسب مرحلة حياة الراشدين وتطويرها. تُنظَّم العديد من برامج خدمة الراشدين وفقاً لمراحل نموهم لدى ليفينسون. يمكن أن تشمل هذه الراشدين الشباب، والراشدين غير المتزوجين، والراشدين المتزوجين، والراشدين في منتصف العمر، والراشدين كبار السن. تتمثل فائدة النمو حسب المرحلة العمرية في التركيز على الاحتياجات والتحديات المحددة للمرحلة المعينة. عادة ما يستمتع الراشدون بالوجود في مجموعات وبرامج حيث يمكنهم التعرف على الآخرين الذين لديهم مخاوف ومشكلات حياتية مماثلة. ومع ذلك، يمكن لبرامج المراحل العمرية أن تمنع التعلم من الراشدين في مراحل أخرى من النمو. على سبيل المثال، يمكن للأزواج حديثي الزواج أن يتعلموا من الأزواج الذين تزوجوا منذ عدة سنوات.
- رابعاً، يمكن تنظيم خدمات الراشدين حول احتياجات محددة أو مجموعات دعم. يطور عدد متزايد من الجماعات الدينية خدمات للراشدين تتناول مشكلات عاطفية أو

سلوكية محددة. ويشمل ذلك مجموعات الدعم للآباء والأمهات غير المتزوجين، والتعافي من الطلاق، وإدمان المخدرات، والاعتداء الجنسي، والحزن. توفر هذه المجموعات الداعمة أو القائمة على الاحتياجات للراشدين التشجيع والإرشاد والصلاة خلال بعض أصعب أوقات الحياة. تشمل الفوائد الدعم الشامل للراشدين الذين يعانون من الألم والأذى في حياتهم. يمكن أن تصبح الكنيسة مكاناً آمناً للخلاص والتعافي لهؤلاء الراشدين. تعمل برامج الدعم أو القائمة على الاحتياجات على تعزيز برامج خدمة الراشدين الحالية من خلال معالجة الاحتياجات المحددة. قد تؤدي المشاركة في مجموعات الدعم إلى وصم أعضاء الكنيسة أو دفعهم إلى الانسحاب من الجماعة الأكبر. يعد تعاون الكنيسة مفيد هنا، إذ يحضر أعضاء الكنيسة مجموعات الدعم في جماعات مختلفة للحفاظ على بعض السرية.

- **خامساً، يمكن تنظيم خدمات الراشدين حول مجموعات متعددة الأجيال.** ثمة اهتمام متجدد بأشكال التعليم المسيحي المتعدد الأجيال التي تشمل الأسرة بأكملها (White 1988). يمكن أن تدمج خدمات الراشدين وبرامج ومجموعات حول موضوعات خاصة أو موضوعات ذات اهتمام مشترك. على سبيل المثال، يمكن أن يحضر جميع الراشدين، بغض النظر عن مرحلة فهمهم، مجموعة دراسة الكتاب المقدس للراشدين حول سفر التكوين. تظهر الفوائد عندما يتعلم الشباب من الراشدين الأكثر نضجاً والعكس صحيح في سياق تفاعلي للنمو والنضج. ومع ذلك، يجب تسهيل الدراسات متعددة الأجيال بعناية لتجنب تسطیح الاختلافات في التعلم.
- **سادساً، يمكن تنظيم خدمات الراشدين حول مجموعات منفصلة.** كما تُصمم العديد من خدمات الراشدين وتنظيمها حول المجموعات المقسمة. على سبيل المثال، تتكون بعض المجموعات الصغيرة أو فصول مدارس الأحد من المتزوجين، بينما يركز البعض الآخر على الراشدين غير المتزوجين. يرجع السبب الأساس لهذه المجموعات المنفصلة إلى الاحتياجات الحياتية المميزة لغير المتزوجين مقارنةً بالمتزوجين. وأيضاً، مع التنوع العرقي والقومي المتزايد لعالمنا، يجب أن تكون الجماعات أكثر شمولية لجميع الشعوب، لكن البعض يجد صعوبة في خدمة بعض المجموعات العرقية. بالإضافة إلى ذلك، غالباً ما تحتاج المجموعات العرقية في الأقلية إلى أوقات للتجمع من أجل الشاء والتقدير المتبادلين للحفاظ على تراثها العرقي. على سبيل المثال، تحتوي إحدى الجماعات على العديد من المجموعات العرقية المختلفة التي تلتقي في مبنى واحد. يقدمون خدمة محددة للكوريين، وأخرى للصينيين. تتمثل فوائد هذه المجموعات في أنها توفر لهذه المجموعات العرقية الفرصة للتعلم والنمو في سياقها الثقافي الخاص. ومن الناحية السلبية، يؤدي العزل الكامل إلى تفتيت وجهات النظر والتعبيرات المتنوعة لجسد المسيح، وغالباً ما يكون ذلك على حساب المجموعة العرقية المهيمنة التي يمكن أن تتعلم وتنمو من هذه اللقاءات.

يجب على المعلمين المسيحيين تمييز النهج الذي يعمل أفضل في تنظيم وتخطيط خدمة الراشدين في الكنيسة المحلية، مع مراعاة مزايا وعيوب كل نهج. ضع في اعتبارك حجم الكنيسة، وإعدادها الاجتماعي والديموغرافي، والرؤية والرسالة العامة للكنيسة المحلية في اختيار الطريقة الأكثر فعالية للتلمذة المسيحية للراشدين. لا يعمل المثل القديم «حجم واحد يناسب الجميع» عند اختيار نهج خدمة الراشدين. كما سيتعين على المعلم المسيحي مقاومة إغراء فرض أشكال من خدمة الراشدين التي قد تعمل في سياق واحد على سياق جديد. كل جماعة فريدة من نوعها وتتطلب تمييزاً جديداً للخدمة الفعالة.

◀ التلمذة الآمنة مع الراشدين

إن التلمذة الآمنة مع الراشدين مجال واسع، ولا يمكن تغطيته بالكامل هنا. ومع ذلك، فيما يلي بعض الاعتبارات الرئيسية.

أولاً، خصص أماكن آمنة للتعليم والتفكير النقدي. يتعلم الراشدون عندما يكونون في بيئات داعمة. تسمح هذه الأماكن الآمنة للراشدين باستكشاف الأسئلة الصعبة للإيمان واللاهوت من دون إدانتهم أو انتقادهم. يقبل الراشدون عادة أفكار الآخرين وآرائهم في جو من الاحترام المتبادل والثقة. تُظهر الدراسات أن الراشدين يفضلون أن يكونوا في مجموعات صغيرة وفصول مدارس الأحد التي تتحدى تفكيرهم (Schuller 1993, 10-12). بصفتهم متعلمين مدى الحياة، يرغب الراشدون في المشاركة في تجارب تعليمية ترتبط بحياتهم ورحلاتهم الإيمانية.

ثانياً، طور مجموعات أو برامج تعزز العلاقات المهمة. يتطلع الراشدون إلى الصداقات لتوفير التشجيع والتأكيد. يريدون أن يعرفوا أن الأفراد أو مجموعات الأشخاص يهتمون بهم، وسيصلون من أجلهم، ويرغبون في الانضمام إليهم في التعلم. إن إنشاء مجتمعات مسيحية أصيلة يمكن للناس فيها مشاركة حياتهم معاً أمر بالغ الأهمية للتلمذة المخلصة.

ثالثاً، تمكّن الراشدين للخدمة والإدارة. فالراشدون مستعدون ومهتمون بالخدمة في الكنيسة المحلية وفي المجتمع. تدرّس خدمة الراشدين «كهنوت كل المؤمنين» وتروج له، أن الجميع يخدمون ويلعبون دوراً مهماً داخل جسد المسيح. يمتلك الراشدون مواهب وقدرات مميزة يمكنهم من خلالها خدمة الجماعات المحلية (انظر أفسس ٤: ١١-١٣). تمكّن التلمذة الآمنة الراشدين من استخدام مواهبهم ونعمهم للخدمة في الكنيسة وللملكوت.

رابعاً، تطوير وتوجيه الجيل القادم من القادة. يرغب الراشدون في الاستثمار في حياة الآخرين من خلال التوجيه وتطوير القيادة، لنقل التقاليد الإيمانية إلى الجيل التالي. وهم يقدمون نماذج مثالية للأطفال والشباب. يمكن للراشدين مشاركة رحلتهم الإيمانية مع الجيل التالي كشهادة لنعمة الله في حياتهم. يمكن للراشدين أيضاً المشاركة في تطوير القادة المستقبليين في الخدمة من خلال تدريسهم وخدمتهم معاً.

الخاتمة

إن التلمذة المسيحية للراشدين أمر بالغ الأهمية لخدمة الكنيسة المحلية. يقدم الراشدون القيادة في مجموعة متنوعة من الخدمات ويشاركون في الخدمة على عدة مستويات. تتضمن التلمذة الأمانة للراشدين فهم كيفية تعلمهم وموهم ونضجهم طوال الحياة. إن التعرف على هذه التغيرات والتحديات وفهمها يوفر للمعلم المسيحي فرصًا لتعزيز التحول من خلال قوة الروح القدس. إن الراشدين الحريصون على التعلم والنمو روحيًا، يرغبون في إعطاء معنى لتعقيدات الحياة. تشمل التلمذة الأمانة تطوير خدمات الراشدين التي تتناول احتياجاتهم ومخاوفهم المتنوعة وتوفر الوسائل لمساعدتهم على النمو إلى النضج في الإيمان.

ملحق ١.١٩

نظرية دانيال ليفينسون عن نمو الراشدين*

المرحلة	العمر	الوصف
الانتقال إلى مرحلة الرشد المبكر	١٧-٢٢	ترك الأسرة ومجموعات المراهقين واتخاذ خيارات أولية لحياة الرشد
دخول عالم الراشدين	٢٢-٢٨	الاختيارات الأولية في المحبة والمهنة والصداقة والقيم وأسلوب الحياة: الصراع بين الرغبة في الاستكشاف والرغبة في الالتزام
الانتقال إلى سن الثلاثين	٢٨-٣٣	فترة إعادة العمل وتعديل بنية الحياة: انتقال سلس للبعض، وأزمة مزعجة للبعض الآخر؛ شعور متزايد بالحاجة إلى التغيير قبل أن يصبح الأمر محصورًا بسبب الالتزام
الاستقرار	٣٣-٤٠	تأسيس مكانة في المجتمع؛ التقدم وفقًا لجدول زمني في كل من الأسرة والمهنة
الانتقال إلى منتصف العمر	٤٠-٤٥	يصبح هيكل الحياة موضع تساؤل، عادة في وقت الأزمات، فيما يتعلق بمعنى حياة كل شخص واتجاهها وقيمتها؛ إذ تسعى الأجزاء المهملة من الذات مثل المواهب والرغبات والتطلعات إلى التعبير عن نفسها
الدخول إلى مرحلة منتصف الرشد	٤٥-٥٠	نهاية التقييم؛ وقت الاختيارات التي تشكل بنية حياة جديدة فيما يتعلق بالمهنة والزواج والمكان؛ تبين واسع في الرضا ومدى الإنجاز
التحول إلى سن الخمسين	٥٠-٥٥	استكمال مهام الانتقال إلى منتصف العمر وتعديل الهيكل الذي تم تشكيله في منتصف الأربعينات من العمر؛ الأزمة إذا لم يكن هناك ما يكفي من التحدي خلال مرحلة الانتقال إلى منتصف العمر
ذروة مرحلة الرشد	٥٥-٦٠	بناء بنية حياة جديدة؛ وقت الإنجاز العظيم للراشدين في منتصف العمر الذين يمكنهم تجديد حياتهم وإثراءها
الانتقال إلى مرحلة الرشد المتأخر	٦٠-٦٥	إعادة تقييم الحياة؛ تتخلل لحظات الفخر بالإنجاز فترات من اليأس
مرحلة الرشد المتأخر	٦٥-٨٠	المواجهة مع الذات والحاجة إلى تحقيق السلام مع العالم؛ أوهام أقل، ومنظور أوسع للحياة
مرحلة الشيخوخة	٨٠+	التحول النهائي؛ فترة من النمو النفسي الاجتماعي الإضافي؛ الاستعداد للموت

*مقتبس من كتاب

Ellery Pullman, "Life Span Development," in *Introduction to Christian Education: Foundations for the Twenty-first Century*, ed. Michael Anthony (Grand Rapids: Zondervan, 2001), 68.

الملحق ٢.١٩

افتراضات مالكولم نولز الأربعة الحاسمة في علم تعليم الكبار
(التعليم التشاركي - أندراغوجي)*

الافتراضات	الطفل	الراشد
١. مفهوم الذات	من الاعتماد على الغير	إلى الاعتماد المتبادل
	عدد قليل من القرارات	إلى العديد من القرارات
	من توجيه الآخرين	إلى التوجيه الذاتي
٢. الخبرة	من الخبرة المحدودة	إلى الخبرة الغنية
٣. الاستعداد للتعلم	من الاستعداد لتعلم المهام التنموية	إلى الاستعداد لتعلم المهام التنموية التي تتضمن أدوارًا اجتماعية
٤. التوجه نحو التعلم	من التطبيق المؤجل للمعرفة	إلى التطبيق الفوري للمعرفة
	من التركيز على الموضوع	إلى التركيز على المشكلة

*مقتبس من كتاب

Nancy Foltz, "Basic Principles of Adult Religious Education," in *Handbook of Adult Religious Education* (Birmingham, AL: Religious Education Press, 1984), 31.

الفصل العشرون

خدمة الأسرة

مقدمة

تخيل أنك مُطالب بإلقاء كلمة في اجتماع خدمة الأسرة في كنيستك المحلية. أثناء إعدادك، تقرر أن تشمل أنشطة عائلية بعد عرضك التقديمي. هذه الأنشطة مصممة لمساعدة العائلات على التحدث عن قصص حياتهم وإيمانهم. ومع ذلك، تدرك أن بعض الأشخاص الحاضرين لن يكون لديهم عائلة. أنت تكافح بخصوص كيفية تضمينهم في وحدات عائلية. كيف يعكس ذلك وجهة نظرك حول الأسرة؟ هل تمتد إلى ما هو أبعد من الأسرة الصغيرة (التقليدية)؟

تخيلي أنك مخطوبة وتخططين للزواج العام المقبل. كجزء من استعدادك، تشاركين أنت وخطيبك في جلسات استشارية قبل الزواج مع قسكما. في الجلسة الأولى، يقول الخادم إن التوجيه الروحي للأسرة هو مسؤولية الزوج. بصفتك المرأة في هذه العلاقة، لا تتفقين مع القس وتعتقدين أن ثمة أدوار متساوية في الأسرة. تقرر التحدث مع القس في هذا الموضوع في الجلسة القادمة. ما الأسس الكتابية لموقفك؟

تخيل أنك مراهق تحضر اجتماعاً جماعياً. يقدم قس الشباب تأملًا روحياً حول معنى أن تكون تلميذاً وتابعا للرب يسوع. إنه يحض المراهقين على الخدمة ليس فحسب في المدرسة، لكن أيضاً خدمة أسرهم. ماذا يعني للمراهق أن يخدم الأسرة؟

يحتاج المعلمون المسيحيون إلى فهم ما يشكل الأسرة وعلاقتها بالكنيسة حتى تتم عملية التلمذة الأمينة. لماذا يعتبر كل منهما مهماً للآخر؟

التعريفات: الكنيسة والأسرة

لقد شهدت خدمة الأسرة نموًا هائلًا منذ أواخر الثمانينيات. تعين الجماعات خدامًا للحياة الأسرية لمواجهة الطلبات المتزايدة التي تواجهها الأسر في مجتمع معقد ومتغير. وتبدأ الجماعات الدينية في فهم القوة المحتملة والتأثير المحتمل للأسر في التلمذة والتشكيل. تشير الدراسات إلى أن الأسرة هي العامل الإيجابي الأساسي في تشكيل الإيمان (Roehlkepartain 1993, 25). ومع ذلك، فإننا لا نقدر الأسرة؛ بل نُقِرّ بالكنيسة باعتبارها العامل الأساس لمُصالحة الله، الوسيلة الأساسية لنعمة الله للعالم (Clapp 1993, 68). تعمل الأسر والكنيسة كجزء من قوة الله المتجسدة على الأرض في علاقة تكافلية. وتحتاج الكنيسة بأكملها (شعب الله) إلى فهم الكنيسة المنزلية (الأسرة

المحلية) وتمكينها. وتعمل الأسرة، التي تعيش بصدق في العلاقات والأدوار، كوسيلة من وسائل النعمة.

الاعتبارات الكتابية

قد يكون وضع تعريف لخدمة الأسرة بناءً على الكتاب المقدس أمراً صعباً. فمن ناحية، تشمل وجهة النظر الكتابية عن الأسرة الصغيرة. يعلم الكتاب المقدس أن الأسرة تتكون من رجل وامرأة متحدين معاً في الزواج (تكوين ٢: ٢٤). ومن ناحية أخرى، يعلم الكتاب المقدس أن الأسرة تمتد إلى ما هو أبعد من نطاق القرابة والزواج لتشمل الآخرين. عمل الرب يسوع على تحويل فهمنا للأسرة في متى ١٢: ٤٦-٥٠: «مَنْ يَصْنَعُ مَشِيئَةَ أَبِي الَّذِي فِي السَّمَاوَاتِ هُوَ أَخِي وَأُخْتِي وَأُمِّي» (آية ٥٠). إن هذه النظرة التبنية للأسرة هي تذكير بأن أي شخص يقرر أن يكون تلميذاً للرب يسوع هو عضو في العائلة المسيحية. وعليه، تتحمل الكنيسة مسؤولية التأكد من عدم ترك أي شخص في العائلة خارج رعايتها. تكون تسميات «عازب» أو «متزوج» أو «مطلق» في مجتمع الإيمان أقل أهمية من تسمية «مؤمن»، إذ إن مجتمع الإيمان يخلق روابط الالتزام المتبادل والمحبة كروابط حقيقية ويعززها، مثل أي رابطة قانونية أو حيوية (بيولوجية) يعترف بها المجتمع.

توفر وجهة نظر العهد الجديد للأسرة والأدوار المنزلية (انظر رومية ١٢: ١٣؛ أفسس ٢: ١٩) الأساس المنطقي لمهمة الأسرة. في العصور القديمة، كان البقاء يعتمد على الانتماء إلى بيت. كان أولئك الذين لا يتمتعون بهذا الانتماء-الأرامل واليتامى والغرباء- في حالة بائسة. تشير رسائل بولس إلى أن بيت الله يجب أن يضم هؤلاء الأشخاص، بما في ذلك العبيد المحررين، كأفراد عائلة. إنه يردد وجهة نظر العهد القديم في دمج اليتامى في الأسرة/المنزل (على سبيل المثال، زكريا ٧: ٩-١٠؛ انظر Garland 1999, 331).

خُلِقَت الأسرة من أجل حياة الشركة (تكوين ١: ٢٦-٢٨)، وهي ترافق الله في عمله. خلق الله شراكة الأسرة حتى لا تُرعى الخليفة في عزلة. لم يُخلق أول رجل وامرأة لمجرد أن يكونا معاً، بل ليكونا رفيقاً للعمل. للأسر هدفاً، وهو دعوة من الله، لتكون في إرسالية مشتركة. تخدم الكنيسة الأسر حتى تتمكن الأسر، أي الكنيسة المنزلية، من تقديم نموذج للتلمذة المخلصة مع بعضها بعضاً وللعالم. إن الأسر هي القناة التي تتم من خلالها الخدمة باسم المسيح. إنها توفر صورة بيانية لما هو الله، وسيتم محاسبتها: «يجب أن تخضع الأسرة لحكم ملكوت الله وتُقاس في النهاية بمساهماتها في تحقيق ملكوت الله» (Browning 2007, 88).

الأدوار الكتابية في الزواج

في حين أن المصطلح الأسرة يمكن أن يمثل العديد من المجموعات والعلاقات المختلفة، فإن دور الزوجين في الزواج يعد أساسياً لأي نقاش حول خدمة الأسرة. وقد تباينت تفسيرات أدوار الزوجين كما هو موضح في الكتاب المقدس على نطاق واسع. كانت وجهة نظر الكنيسة التقليدية (ولكن ليس دائماً التاريخية) هرمية، حين يوفر الزوج القيادة على الزوجة والأسرة. لقد أُكِّد تحدي هذه النظرة عن الأب كمُعيل الأسرة والزوجة كربة منزل، جزئياً بسبب تأثير دراسات

المرأة واللاهوت النسوي. توفر هذه الحركات تصحيحاً ضرورياً للآراء القائلة بأن المرأة خاضعة، وتحرير المرأة وإعادة تعريف دورها، خاصة في الثقافة الأمريكية. يجادل علماء الكتاب المقدس أيضاً من أجل المساواة في الأدوار بين الرجال والنساء بناءً على تكوين ١: ٢٦-٣١. تأتي الكلمتان العبريتان بمعنى رجل (إيش) وبمعنى امرأة (إيشة) من جذر لغوي واحد. يمكن ترجمة سفر التكوين ٢: ٢٠، الذي يشير إلى المرأة على أنها «معين»، على أنها «شريك» أو شخص «نظير». كما يقترح «والتر بروجمان - Walter Brueggemann» ويقول: «في جنة الله، كما يريد الله، هناك التبادلية والمساواة» (1982, 51). لا يقدم مقطع سفر التكوين هذا تسلسلاً هرمياً، بل يُظهر أن كلًا من الزوج والزوجة يتمتعان بأدوار متساوية في الأسرة.

ثمة آية أخرى غالباً ما يُساء فهمها، أفسس ٥: ٢٢-٣٣، تُوصي الزوجات «أخضعن لرجالكن» (عدد ٢٢). عندما نقرأها في سياقها، نجد أن على الأزواج أيضاً أن يحبوا زوجاتهم كما أحب المسيح الكنيسة؛ ويقول عدد ٢١: «خاضعين بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ فِي خَوْفِ اللَّهِ». يقترح بولس أن المبدأ الذي يحكم الزواج المسيحي يجب أن يشمل التبادلية والشراكة تحت سيادة المسيح. كانت هذه عبارات جذرية في ثقافة اعتبرت النساء أدنى من الرجال.

على الرغم من أن الكتاب المقدس يدعو بوضوح إلى الشراكة المتساوية في الزواج، فإن وجهة نظر الكنيسة الهرمية للأسرة، المنعكسة في الثقافة ومُتأثرة بها، استمرت لقرون. وحتى اليوم، تقضي النساء ضعف الوقت الذي يقضيه الرجال في الأعمال المنزلية والاعتناء بالشؤون المنزلية. الثقافة بطيئة التغيير. يمكن للزوجين أن يقررا كيف يرغبان في تقاسم المسؤولية في الأسرة، ولكن الكتاب المقدس لا يوفر إرشادات حيال الأدوار المحددة التي يجب أن يتوليها (على سبيل المثال، تحتفظ العائلات الأفريقية الأمريكية بنظرة أكثر مساواة لطرفي الزواج من معظم الزيجات القوقازية). اعتبر المسيحيون أيضاً مقطع أفسس أنه يعني أن الزوج يجب أن يكون رأس الأسرة الروحي. مرة أخرى، لا يدعم الكتاب المقدس هذه الرؤية. تتضمن القيادة الروحية وهو الأسرة محبة ورعاية كل من الزوج والزوجة، لكن المسيح هو الرأس الروحي لجميع الأسر المسيحية. كانت وصية بولس بمنزلة نسمة من الهواء النقي في كنيسة القرن الأول وفي عصرنا أيضاً. على الأزواج أن يحبوا زوجاتهم بالمحبة عينها التي يظهر بها المسيح المحبة لعائلة الله. يجب اعتبار الزوجات مساويات ومُكرّمات بوصفهن «وريثات شريكات» لنعمة الله. المبدأ الذي يحكم علاقة الزواج المسيحي هو التبادلية والشراكة تحت سيادة المسيح (Garland 1999, 195).

توفر التلمذة الأمينة للعائلات منتديات لاستكشاف الأدوار الكتابية للأسرة، بدءاً من الزواج. يمكن أن تكون المناقشات حول هذا الموضوع صعبة بسبب الآراء الثقافية المضمنة للعديد من العائلات، ولكنها ضرورية لتوفير تصحيح للمفاهيم الخاطئة القديمة حول أدوار الزوجين. لهذه العلاقة الأساسية آثار كبيرة على خدمة الأسر وومع الأسر.

الزواج والطلاق

عانت مؤسسة الزواج من تراجع كبير في السنوات الأخيرة. فأكثر من ٥٠٪ من الزيجات، سواء المسيحية أو غير المسيحية، تنتهي بالطلاق (Garland 1999, 543). وقد أثارت المناقشات حول زواج الأشخاص من الجنس نفسه مخاوف بشأن ماهية الزواج. على الرغم من هذه

التحديات، لا يزال الزواج هو العلاقة المؤسسية الأساسية بين رجل وامرأة، مرتبطة بطقوس عامة تُذكر الزوجين بعهدهما المتبادل والتزامهما وتؤكد في المجتمع. يشمل الزواج المسيحي العهد مع الله والأصدقاء والعائلة الذي يردد الوصية الكتابية: «لِذَلِكَ يَتْرُكُ الرَّجُلُ أَبَاهُ وَأُمَّهُ وَيَلْتَصِقُ بِأَمْرَاتِهِ وَيَكُونَانِ جَسَدًا وَاحِدًا» (تكوين ٢: ٢٤). الآن يشارك شخصان متميزان الحياة كوحدة واحدة. والعلاقة العهدية هي التزام مدى الحياة يشمل الصداقة والحب والإخلاص الجنسي. الزواج المسيحي هو أيضًا شراكة من الخضوع المتبادل لله ودعوة للتلمذة المخلصة. يشارك الزوجان في عمل الله الخلاق والفدائي في العالم. أحد الأدوار الحاسمة لخدمة الأسرة هو بناء الزيجات وتجهيزها وتقويتها. أكثر من ورش العمل والندوات والاجتماعات، تساعد خدمة الأسرة الأزواج على الحصول على زيجات أكثر إشباعًا. يجب أن تنقل أيضًا أن الزواج ليس أهم علاقة في حياتنا، بل أهم علاقة لنا هي علاقتنا مع الله.

تواجه التلمذة الأمانة للأسر تحدي الحفاظ على قدسية الزواج مع توفير الشفاء والتجديد للأشخاص الذين انتهت زيجاتهم بالطلاق. نظرًا لأن هذا يمثل أكثر من نصف جميع الزيجات (ونصف حفلات الزفاف الأخيرة هي إعادة الزواج لأحد الشركاء في الأقل)، فإن للكنيسة دورًا مهمًا في خدمة هذه الأسر. يؤثر الطلاق سلبيًا في كل من الأطفال والوالدين من الواضح من الشهادة الكتابية أن الله لم يكن مقصده أن يحدث الطلاق (تثنية ٢٤: ١-٤؛ ملاخي ٢: ١٦). عندما سُئل الرب يسوع عن الطلاق، استشهد بتكوين ٢: ٢٤ في إجابته (متى ١٩: ٣-١١؛ مرقس ١٠: ٢-١٢). يقصد الله أن يكون الزواج رباطًا لا رجعة فيه بين رجل وامرأة، ولكن تحدث مواقف من الإهمال والإساءة والخيانة والاختلافات الشديدة والتي لا يمكن التغلب عليها.

ماذا عن الطلاق والزواج من جديد؟ يسمي الرب يسوع الطلاق خطية ولكنه يوفر الزواج من جديد كتمديد للنعمة (انظر، على سبيل المثال، المرأة السامرية عند البئر [يوحنا ٤: ١٦-٤٢]). يقدم الرب يسوع رسالة فداء. بغض النظر عما تسمح به القوانين أو لا تسمح به، لا يمكن تشكيل أو تدمير العلاقات بين الأشخاص من خلال الفئات القانونية؛ يفشل الجميع في تحقيق قصد الله في العلاقات. يمكن أن تغفر خطايا الماضي ويمكن أن يتم المصالحة بين الأشخاص والله ويمكن أن يبدأوا من جديد.

يجب إن تعمل خدمة الأسرة على تقوية الأسر عن طريق توفير الموارد اللازمة لإعداد الأزواج وتثقيفهم وتجهيزهم للزواج الأكثر إشباعًا. يجب أن تحافظ الكنيسة على قدسية الزواج من خلال تطوير وسائل للحوار والمناقشة حول الأفراح والصعوبات والتحديات التي يواجهها الأزواج. كما تشمل التلمذة الأمانة للأسرة أيضًا توفير مساحة للشفاء والتجديد والغفران لأولئك الذين عانوا من الطلاق أو يفكرون فيه. يحمل العديد من الأشخاص ألمًا وذنبيًا عالقًا بسبب العلاقات المحطمة. غالبًا ما يعتقد الأطفال أنهم سبب الطلاق. وتحتاج الجماعات أيضًا إلى تعليم التحولات العائلية ذات النزاهة للأشخاص الذين يشعرون بأنهم عالقون في زواج غير مخلص أو غير سعيد ولديهم أسئلة عميقة حول غفران الله إذا قرروا الطلاق.

الاعتبارات اللاهوتية

لقد خلق الله مثلث الأقانيم العلائقي البشر ليكونوا في علاقات مهمة ومثمرة، والتي يمكن أن تعكس القوة العلائقية لله المثلث الأقانيم لأغراض الفداء. العلاقة هي الطريقة الأساسية التي يعكس بها البشر صورة الله (انظر سفر التكوين ١: ٢٦-٢٧). تتضمن النظرة الثلاثية للأسرة الاعتماد المتبادل والتفرد لكل شخص. إن الطبيعة المعقدة للعقلانية (التمايز والوحدة) هي الموضوع الرئيس في فهم علاقة الأسرة (Balswick and Balswick 2007, 18). تكون الأسرة قوية لا سيما عندما تعكس تحدي حب الآخر بالتساوي؛ يسعى الآباء والأبناء لتقديم حب حقيقي لأكثر من شخص واحد. إن القدرة على تسليم الذات للآخر، والدخول في شركة عميقة كزوج أو زوجة، ثم التعبير عن المحبة والرغبة في الأبناء، تعكس التركيز المستمر والخارجي لمحبة الله (Thatcher 2007, 78-111). كما يلاحظ أديان تاتشر، فإن وجهة النظر «الاجتماعية-الشخصية» قد تدعي أننا موجودون كأشخاص في علاقة، «ولكنها لا تقول شيئاً عن جودة تلك العلاقات التي، من دون الكثير من الفضيلة أو العزم، ستفتقر إلى الحب» (109). لا تكشف الأسرة فقط عن الطبيعة العلائقية للبشر، بل تشير أيضاً إلى جودة تلك العلاقات وسماتها حيال المحبة والسخاء.

وفقاً لجارلاند، تتحمل الكنيسة مسؤولية رعاية نمو «إيمان الأسر»، التي يمكن أن تشمل الأشخاص الذين يعيشون بمفردهم لأنهم ليس لديهم عائلة أو لأن عائلتهم الجسدية/القانونية ليست مسيحية (1999, 374). تُثري الكنيسة حياة جميع الأسر من خلال رعاية نمو الروابط مع أفراد الأسر الإيمانية؛ إنها عائلة ممتدة لدعم أسر الإيمان. تتضمن التلمذة الأمانة للأسرة مساعدة الجماعات على توفير المجتمع والدعم للجميع في الكنيسة. إن الجمع بين حجم بعض الجماعات، والفردية في الثقافة الغربية، وخصوصية بعض الأسر الجسدية تجعل هذا الأمر تحدياً. يتغلب المعلمون المسيحيون على هذه الحواجز من خلال إنشاء وسائل وبرامج متعددة تشمل جميع أفراد عائلة الله.

كما تحتاج الأسر إلى الكنيسة باعتبارها وكيل الله الأساسي لنمذجة العلاقات المُخلصة. كان للكنيسة تاريخياً تأثيراً مذهباً على الأسر، إذ غالباً ما تحدد كيفية تشكيلها ورعايتها وحلها واستمرارها عبر عدة أجيال. تكافح الأسر بمفردها لتحديد الموارد التي تحتاج إليها للصمود والنمو في الإيمان. تتمتع الكنيسة بموقع فريد لمساعدة الأسر من خلال العلاقات الممتدة التي تقدم شبكات القرابة التي غالباً ما يفتقر إليها عالمنا العابر.

مع ذلك، يجب أن نعترف أن جودة تلك العلاقات غالباً ما تحد من فعالية الكنائس كنموذج للعائلات. يذكرنا تشارلز سيل أن الكنائس قد تكون «مثل الأسرة» ولكنها غالباً ما تفتقر إلى كونها أسرة كاملة في الطريقة التي «تمارس بها أعمال الكنيسة» يوماً بعد يوم (1995, 14). يمكن للكنائس أيضاً أن تأخذ على عاتقها صراعات شبيهة بالأسرة. من أعظم العطايا التي ظهرت من دراسات الأنظمة الأسرية هي الطريقة التي غالباً ما تظهر بها العديد من أشكال العلاقات تلك في الكنيسة.

الاعتبارات التفاعلية المؤثرة

العائلات الهيكلية والوظيفية

الأسرة هي أحد أقوى الرموز الأخلاقية والسياسية في الثقافة المعاصرة. الجميع مؤيد للأسرة، على الرغم من وجود خلاف حاد حيال ما يشكل الأسرة. في الثقافة الأمريكية، يتركز الكثير من النقاش حول تعريف الأسرة الصغيرة أو التقليدية. تتكون الأسرة الصغيرة، من الناحية الاجتماعية، من زوجين متزوجين من جنسين مختلفين وأطفالهما، أشخاص مرتبطين ببعضهم بعضًا عن طريق الزواج أو الولادة أو التبني. ينعكس ذلك على نحو أيقوني في برنامج تلفزيوني في الخمسينيات من القرن الماضي *Leave It to Beaver* الزوج هو المعيل الأساسي ورب الأسرة، والزوجة هي ربة منزل تقوم بطهي الطعام ورعاية المنزل والأطفال. امتدت تعريفات الأسرة التقليدية لتشمل الأسر المختلطة، الأزواج في الزواج الثاني أو اللاحق مع أطفال من زيجات سابقة. مثال تلفزيوني آخر، *The Brady Bunch* في الستينيات، يتضمن الآباء الأرملة أو غير المتزوجين الذين لديهم أطفال ويتزوجون ويشكلون أسرة مشتركة. لا يزال الزوج هو رب الأسرة الذي يعمل بينما تبقى زوجته في المنزل. قد تمثل هذه الآراء التقليدية للأسرة قدوة، ولكن في نهاية القرن العشرين، كانت تشكل أقل من ٢٧ في المئة من الأسر في أمريكا. يشكل الأزواج الذين لديهم أطفال ٣٠ في المئة من السكان، و٢٥ في المئة من الأسر كانت بقيادة آباء أو أمهات غير متزوجين (Garland 1999, 23). في الواقع، تمثل الأسرة التقليدية جزءًا صغيرًا من الثقافة الأمريكية. يشعر بعض الناس بالقلق من أن الانخفاض في عدد الأسر الصغيرة يشير إلى أن هذا الشكل من الأسر يتم استبداله، وأن المجتمع والثقافة يسلبون النظرة التقليدية للأسرة.

تستند تعريفات الأسرة الصغيرة والتقليدية على العلاقات القائمة على الهياكل وكيفية ارتباط الأشخاص عن طريق سلالة الدم أو الروابط القانونية للتبني والزواج (Garland 1999, 35). السمات المحددة في هذا التعريف الهيكلي هي الزواج والأبوة والأمومة. تحدد الأنماط التي يخلقها الزواج والتبني والأبوة والأمومة ماهية الأسرة وتوفر حدودًا واضحة، وغالبًا ما تكون صارمة، بين المنزل ومكان العمل وبين الوالدين والأطفال (Elkind 1994, 1). في الأسرة التقليدية، تتمتع المرأة بدور ومكان محددين، إذ تكون خاضعة ومطيعه لسيطرة الزوج.

تقدم «ديانا جارلاند - Diana Garland» رؤية أكثر شمولية للأسرة تستند إلى الطرق التي يتصرف بها الأشخاص تجاه بعضهم بعضًا، وهي رؤية وظيفية للأسرة (1999, 38)؛ الطريقة التي يتفاعل بها الناس مع بعضهم بعضًا على نحو شبيه بالعائلة هي التي تحدد الانتماء العائلي، وليس الوضع الرسمي والجسدي الذي يشغلونه. تفسح هذه الرؤية المجال للأسر المختلطة وغير الأشقاء. تختلف الوظائف التي تلعبها الأسرة في حياة الأشخاص عن العلاقات الشخصية الأخرى. تُعرّف جارلاند الأسرة العملية بأنها «تنظيم العلاقات التي تستمر بمرور الوقت والسيقات التي من خلالها يحاول الأشخاص تلبية احتياجاتهم للانتماء والارتباط ومشاركة أغراض الحياة والمساعدة والموارد» (39). يشير «ديفيد إلكيند - David Elkind» (1994) إلى الأسرة الوظيفية على أنها الأسرة النفاذية؛ إذ تتداخل الخطوط بين المسؤوليات ويصعب تمييزها. وفقًا لإلكيند، يصف هذا

أسرة ما بعد الحداثة: أكثر سلاسة ومرونة وأكثر عرضة للضغوط الخارجية (3، 1994). تتضمن أسرة ما بعد الحداثة النفاذية هذه مجموعة متنوعة من العلاقات: كلا الوالدين يعملان، الأمهات أو الآباء غير المتزوجين والأطفال، أو الأسر بالتبني (31).

الآثار المترتبة على التلمذة مع الأسر

ما الآثار المترتبة على وجهات النظر الهيكلية والوظيفية للأسرة على التلمذة الأسرية المخلصة؟ إن وجهة النظر العملية للأسر أكثر شمولية ويمكن أن تشمل أفراد الأسرة الذين ليسوا من الدم. على سبيل المثال، قد يجد الطفل الذي تولى عنه والداه الحب والدعم والأمان مع صديق مقرب أو مرشد يصبح أسرة جديدة للطفل. يمكن أن تؤدي وجهة النظر الهيكلية إلى خطر استبعاد أولئك الذين قد يؤدون وظائف الأسرة، ولكن ليس لديهم المكانة المطلوبة. في حين أن الأسرة الصغيرة لا تزال هي البنية المستخدمة لتطوير العديد من الخدمات الأسرية في الكنيسة المحلية، إلا أنها تحد من الفرص الأوسع للخدمة التي يوفرها التعريف الوظيفي. تمثل النظرة الوظيفية للعائلات النظرة المثالية؛ وهي أقرب إلى تعليم الرب يسوع عن الأسرة. لا ينبغي لأتباع المسيح أن يكونوا مقيدين بهياكل العلاقات المعترف بها قانوناً أو القائمة على أساس الدم؛ تُعرّف العائلات من خلال العمليات العلائقية-محبة بعضها بعضاً، والإيمان بالرب نفسه، واتخاذ بعضها بعضاً كإخوة وأخوات في بيت الإيمان (50، 1999 Garland).

تقترب خدمة الأسرة التي تشمل الأسرة الصغيرة والرؤية الوظيفية للأسرة من الشهادة الكتابية. تحتفي التلمذة الأمنية مع الأسر وتوفر الموارد للأسرة الصغيرة مع تطوير رؤية وظيفية أوسع تعالج الواقع الاجتماعي المتغير. كلا الفهمين ضروريان للتلمذة المخلصة للأسر. سيتعين على بعض الجماعات تكييف خدماتهم ومقاربتهم للأسر. سيُضطر البعض الآخر إلى تثقيف الجماعة الدينية حول كيفية دمج الأسر غير التقليدية والرؤية العملية للأسرة.

قبل أن يتمكن المعلمون المسيحيون من تقديم الخدمة للأسر، يجب عليهم التعامل مع تصوراتهم الخاصة، والتي تجسد في تاريخ عائلاتهم الشخصي. تتحكم خبرتنا في فهمنا للأسر. قد لا نكون جميعاً آباء أو أمهات، لكننا جميعاً أبناء أو بنات، ويمكن أن تكون خدمة الأسر مباركة أو ملعونة بناءً على افتراضاتنا وخبرتنا. تؤثر هوية الأسرة في كيفية تعاملنا مع الأشخاص على كل مستوى. قد لا تمثل هوية الفرد وجهة نظر كتابية ويمكن أن تكون عائقاً لفهم الله والنعمة والعلاقات. تحتاج الكنيسة إلى نظرة أكثر شمولية لتعريفات الأسرة والزواج وتربية الأطفال. تشمل التلمذة الأمنية للأسر معرفة كيف تؤثر تصوراتنا في خدمتنا في مساعدة الآخرين على استعادة شبكاتهم العائلية وعليه استعادة الكنيسة والمجتمع. يمكن للكنائس أن تحدث فرقاً في الأسر، ويمكن للأسر أن تحدث فرقاً في الكنائس. تتجلى هذه العلاقة التكافلية نفسها في خطط الخدمة المستخدمة لتنفيذ خدمة الأسرة.

تتضمن خدمة الأسرة أي نشاط تقوم به الكنيسة أو ممثلي الكنيسة (١) يطور الأسر الإيمانية في المجتمع الكنسي، (٢) يزيد من شبه المسيح في العلاقات الأسرية المسيحية، و (٣) يجهز ويدعم المسيحيين الذين يستخدمون أسرهم كقنوات لخدمة للآخرين (374، 1999 Garland). وفقاً لهذا التعريف، فإن خدمة الأسرة ليست مجموعة من البرامج التي تعالج قضايا الأسرة؛ بل

تشمل خدمة الأسرة جميع جوانب الحياة الجماعية، عن قصد أو بغير قصد. تتشكل الأسر وتتكون عن طريق العبادة والتعليم والخدمة وهم يعيشون معاً في سياق الكنيسة.

الأسرة كمركز للتشكيل: التعلم داخل الأسرة

لا يقدم الكتاب المقدس نماذج مثالية للعائلات. إذ يعمل الله عن طريق جميع أنواع العائلات. هدف العائلات المسيحية هو أن تعيش حياة صالحة داخل حالة معينة من العلاقات الأسرية (انظر ١ كو ٧: ١٠-٢٤). تتمتع العائلات بإمكانية تعليم معنى الحب، وأن تحب بمحبة تشكل الآخرين على طريق المسيح كما يتكلم الله من خلال الروتين اليومي العادي لحياتنا. الأسر هي «مركز التشكيل» للتشكيل الروحي (Thompson 1996, 19). يتغذى الإيمان أولاً في الكنيسة المنزلية، أي الأسرة. وتنقل الأسر القيم ورؤية الإيمان من خلال الحياة اليومية معاً ومن خلال الممارسات الروحية المتعمدة. وإحدى هذه الممارسات المتعمدة هو الروحانية على المائدة. إن العائلات التي تجتمع لتناول وجبة مشتركة تقدم صلاة شكر، وهي عمل سرّي يدعو بركة الله على الوجبة ومحادثة المائدة. يمكن للعائلات أن تشارك في ممارسات تشكيل روحية أخرى: الصلاة لبعضهم بعضاً، والتقوى العائلية، وحضور العبادة معاً، وحفظ السبت، وقراءة الكتاب المقدس. يمكن للعائلات أن تمارس معاً النظامين الروحيين للصلاة والتأمل. يمكن للعائلات أيضاً المشاركة في عمل الله الفدائي في العالم عن طريق الخدمة معاً في أماكن تقديم الوجبات الساخنة المجانية، أو في رحلة تبشيرية، أو في معالجة المخاوف البيئية (إعادة التدوير أو إدارة النفايات). وأخيراً، يمكن للأسر تقديم الضيافة عن طريق الترحيب بالضيوف والغرباء. تقدم الأسرة نموذجاً لحياة التلمذة لبعضهم بعضاً وللجيران والعالم.

إن أطروحة تومسون عن الأسرة كمركز تشكيل ليست جديدة على التلمذة المسيحية. يقول هوراس بوشنيل: «ينبغي أن يكبر الطفل مسيحياً، ولا يعرف نفسه أبداً على خلاف ذلك» (1871, 10). ردّاً على حركة الإحياء في منتصف القرن التاسع عشر، اقترح بوشنيل أن تولي الأسر المزيد من الاهتمام لرعاية الأطفال وتعليمهم بشأن مسائل الإيمان. تعمل الأسرة كوسيلة أساسية للنمو الروحي للأطفال. يجب على الأسر المسيحية أن تأخذ دورها على محمل الجد في تشكيل إيمان أطفالهم، وتربيتهم على الإيمان. انتقد الخُدام بوشنيل لآرائه، لكن تركيزه على الرعاية قدم ردّاً مفيداً على النهضة الصارمة في عصره. يذكر المعلمين المسيحيين أن المنزل المسيحي يعمل كأقوى مركز تشكيل للإيمان. يتحمل المعلمون المسيحيون مسؤولية تشجيع العائلات وتزويدها وتمكينها لتوفير التشكيل الروحي في المنزل. غالباً ما تركز التلمذة المسيحية على ما يحدث في الكنيسة، ولكن التلمذة الأمينة مع الأسر تشمل تمكين الكنيسة المنزلية، أي الأسرة، لرعاية الإيمان من خلال حياة التلمذة.

تقدم ديانا جارلاند ملاحظات مماثلة من بحثها الذي يدمج أكثر من مئة رواية مختلفة عن الإيمان والأسر (2003, xv-xvi). تلاحظ جارلاند أن الأسر ترعى وتشكل الإيمان عن طريق الطقوس اليومية ورواية القصص. وتلاحظ أن القصص الأسرية قد تتناول البداية أو البدايات الجديدة في الحياة العائلية-الخسارة أو الأبطال أو الأجداد أو البقاء أو الحذر أو مجرد الفكاهة- وتكشف عن الأبعاد المقدسة للقاء مع الله وتعميق الإيمان (19-28). كما تبني العائلات طقوساً

ذات مغزى تربطهم معًا وتوفر سياقًا لتشكيل الأهداف والأحلام (86-57). توسع هذه العمليات الوسائل العديدة التي تتعلم بها العائلات وتغذي الإيمان.

◀ ما هي خدمة الأسرة؟

تستخدم الجماعات الدينية مصطلح **خدمة الأسرة** ليشمل مجموعة واسعة من المعاني. بالنسبة إلى بعض الجماعات، تصف خدمة الأسرة جميع الأنشطة خارج الكنيسة المحلية التي تتعلق بالحياة اليومية لأعضاء الكنيسة، بما في ذلك التمارين الرياضية واللياقة البدنية، وإدارة الإجهاد، ومجموعات الدعم، ودروس الأبوة والأمومة، والندوات، والاستشارات، وإثراء الزواج. بالنسبة إلى جماعات أخرى، تشير خدمة الأسرة إلى الخطط المستخدمة لتعزيز أسر الكنيسة ودعمها. تركز هذه البرامج على إثراء الزواج، وتعليم الحياة الأسرية، وتعزيز الأسر من خلال الأنشطة المشتركة (التخييم والخلوات والرياضة)، والاستشارات (Garland 1999, 371). تستخدم بعض الجماعات خدمة الأسرة كشكل من أشكال التبشير في المجتمع، فهم يعتقدون أن الأشخاص الذين لن يحضروا خدمة العبادة سيحضرون دورة عن مشكلات الأبوة والأمومة. يفترض الخدام أن هذه الموارد العملية توفر جسراً لرسالة الإنجيل.

وفقًا لديانا جارلاند، فإن السبب الرئيس لاهتمام الجماعات الدينية بخدمة الأسرة هو القلق بشأن حالة الأسر. منذ الأربعينيات من القرن الماضي، قلق قادة الكنيسة من تفكك الأسر، حيث كانت الأسر في الجماعات معرضة للخطر بقدر ما كانت عليه الأسر خارج الكنيسة. يُعد العدد المتزايد من حالات الطلاق مثالاً على ذلك. توفر الجماعات ورش عمل لإثراء الزواج لمعالجة هذه المخاوف (1999, 374). كما تتناول جارلاند خدمة الأسرة التي تتبنى النموذج الصحي العقلي في الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين من مهن الخدمة الاجتماعية. الهدف الأساسي لهذا النموذج هو منع المشكلات من خلال التعليم، وعندما يفشل ذلك، تقدم خدمات الأزمات للحد من الضرر. تشبه بعض برامج خدمة الأسرة هذه البرامج لوكالات الخدمات الاجتماعية، بينما يقدم البعض الآخر خدمات استشارية داخلية للأسر في الأزمات (373).

يمكن أن تثبت هذه البرامج فائدتها، لكن يجب على الجماعات توخي الحذر في تبني هذه الأساليب والنماذج. تحتاج الجماعات إلى تطوير خدمات أسرية قائمة على الرسالة والغرض. هل الغرض الأساسي للكنيسة هو تقوية الأسر عن طريق التعليم أو المشورة، أم أن انهيار الأسر هو عرض من أعراض المشكلات الاجتماعية التي تتطلب استجابة أكثر منهجية يمكن للكنايس المشاركة فيها؟ هل الغرض الأساسي للكنيسة هو دعم النظر للأسرة باعتبارها النواة، أم أن الأسرة تُعرّف على نطاق أوسع في الكتاب المقدس؟ ما الذي يشكل الأسرة؟ تحدد كيفية إجابة الكنائس عن هذه الأسئلة النهج الجماعي لخدمة الأسرة.

المناهج التقليدية لخدمة الأسرة

إن التلاميذ المخلصون مع الأسر لا يقتصرون على تقديم البرامج، بل يشملون النشاط الكامل للكنيسة في تشكيل الأسر وتكوينها. تشمل التلمذة الأمانة للأسر مجموعة واسعة من الأساليب. وسوف نتناول بإيجاز بعض النماذج الرئيسية:

التعليم الديني بين الأجيال (IGRE)

يعرّف «جيمس وايت - James White» الخدمة بين الأجيال بأنها «مجموعتان أو أكثر من فئات عمرية مختلفة من الأشخاص في مجتمع ديني يتعلمون/ينمون/يعيشون معًا في الإيمان من خلال التجارب المشتركة والتعلم الموازي والمناسبات المساهمة والمشاركة التفاعلية» (18, 1988). لدى نهج وايت في الخدمة بين الأجيال القدرة على ربط جميع قطاعات عائلة الكنيسة في تنظيم خدمة الأسرة. تشمل الأنشطة بين الأجيال مجموعات الأسرة ودراسات الكتاب المقدس وخدمات العبادة والخلوات العائلية. يمكن أن تبقي هذه الأنشطة وحدات الأسرة معًا مع تعزيز العلاقات بين الأجيال. تكمن فائدة تنظيم خدمة الأسرة حول المجموعات متعددة الأجيال في أنها تساعد على بناء مجتمع قوي مع رعاية جميع جوانب مجتمع الإيمان.

تتضمن خدمة الأسرة «خمس غرف»

يستخدم تشارلز سيل استعارة الخمس غرف في منزل لوصف نهجه في خدمة الأسرة. تشرح الغرفة الأولى كيفية جعل الجماعة بأكملها أكثر شبهة بالعائلة من خلال المجموعات الصغيرة والأنشطة متعددة الأجيال. تركز الغرفة الثانية على توفير محتوى إثراء الزواج ومنهجيته. تولى الغرفة الثالثة اهتمامًا لتدريب الآباء والأمهات وإعدادهم. تركز الغرفة الرابعة على الخدمات المتخصصة مثل الأسر المفككة والأسر في مرحلة انتقالية ومجموعات الدعم والخدمة للراشدين غير المتزوجين. تتضمن الغرفة الخامسة الإدارة، وتصف الخطوات العملية التي يمكن أن تتخذها الكنيسة لتنفيذ خدمة الأسرة في تنظيمها وحياتها (332-173, 1995).

نهج دورة الحياة

يبقى النهج التنموي أو دورة الحياة لخدمة الأسرة شائعًا جدًا في العديد من الجماعات. تنظم الخدمات حول أعمار نمو الأسرة ومراحلها، مع التركيز على نمو الأطفال. يقدم «دوفال - Duvall» و«ميلر - Miller» (1984) المراحل التالية لنمو الأسرة.

- المرحلة ١: الأسر الناشئة (زوجان وليس لديهما أطفال)
- المرحلة ٢: الأسر التي لديها أطفال
- المرحلة ٣: الأسر التي لديها أطفال في سن ما قبل المدرسة
- المرحلة ٤: الأسر التي لديها أطفال في سن المدرسة
- المرحلة ٥: الأسر التي لديها مراهقون
- المرحلة ٦: الأسر كمراكز انطلاق
- المرحلة ٧: الأسر في منتصف العمر

• المرحلة ٨: الأسر المسنة

تكمّن فوائد تنظيم خدمة الأسرة حول المراحل التنموية في توفير برامج محددة تلبي احتياجات الأسر في كل مرحلة. ومع ذلك، فإن هذا النهج يفضل الأسرة الصغيرة على الرؤية الوظيفية للأسر، وتصبح المراحل أقل وضوحًا مع طول فترات حياة الأسرة في عالم ما بعد الحداثة (Schweitzer 2004, 5).

مراحل نمو الأسرة

تقترح ديانا جارلاند أن نمو الأسرة يحدث من خلال مراحل تشبه الحلزون أكثر من الدائرة أو المسار الخطي. في كل مرة تدخل فيها الأسرة مرحلة من مراحل الحياة الأسرية، فإنها تفعل ذلك بطريقة مختلفة، ومعها كل تاريخها وثقافتها المتغيرة. على الرغم من أن موضوعات المرحلة تبدو متشابهة، إلا أن الأسرة تجد نفسها في مكان مختلف. تشير الدورة إلى العودة إلى المكان عينه. لكن حركة إعادة النظر في مرحلة التطوير لا تعني أن الأسرة تتراجع. بل تتحرك الأسر للأمام مع إعادة النظر في المراحل السابقة بطرق جديدة (126, 1999).

- **المرحلة الأولى-الخطوبة:** يمر الأفراد بفترة الخطوبة إما باختيارهم أو بدافع تشكيل وحدة أسرية. هذه هي مرحلة العلاقات التعاقدية التي تسبق تشكيل الأسرة.
- **المرحلة الثانية-التشكيل:** عندما يقرر الأشخاص أو يلتزمون بتشكيل أسرة، فإنهم يدخلون مرحلة التشكيل. تبدأ الحركة من العقد إلى العهد، مما يشكل الأساس للألفة والتماسك والاستحقاق والاستمرار.
- **المرحلة الثالثة-الشراكة:** تتعاون الأسر عن طريق أن يصبحوا شركاء في عملهم. تتوافق هذه المرحلة مع المرحلة التوليدية التي حددها إريك إريكسون (انظر الفصل ٨).
- **المرحلة الرابعة-التوطيد:** تتميز هذه المرحلة بعمليات إغلاق وإكمال مهام الحياة والالتزامات التي كانت محورية خلال مرحلة الشراكة. وقد يشمل ذلك متلازمة العش الفارغ حيث يعيد الزوجان تعريف أدوارهما من دون وجود أطفال في المنزل. وقد يشمل أيضًا التقاعد وتغيير المهنة.
- **المرحلة الخامسة-التحول:** في هذه المرحلة تنتهي العلاقات الأسرية الأساسية ولا يشكل الأعضاء المتبقون أسرة. وقد يشمل هذا وفاة الزوج أو رفيق السكن مدى الحياة. وقد يشمل التحول أيضًا التودد من أجل تكوين نظام أسري جديد أو معدل (Garland 1999, 126-38).

الآثار المترتبة على التلمذة الأمانة

ينبغي للمعلمين المسيحيين أن يقرروا أي نهج أو مجموعة من الأساليب هي الأفضل في سياق خدمتهم. والأسئلة التالية مفيدة في تمييز النهج المناسب للخدمة العائلية:

- ما أنواع الأسر في جماعتك (مختلطة، صغيرة، غير متزوجين، إلخ)؟
- ما عمليات الحياة الأسرية في هذه الأسر (التواصل، الصراع، إلخ)؟
- ما أنواع الضغوط التي يعانون منها؟
- ما نقاط القوة والاحتياجات والتحديات الملموسة والظاهرة لديهم؟

- كيف يعيشون وينمون في الإيمان معاً؟
 - كيف يحددون أدوار الأسرة ووظائفها؟
 - ما الذي يأملون أو يتوقعون أن تفعله الكنيسة لمساعدتهم؟
- تستطيع الجماعات تقييم فعاليتها في خدمة الأسرة من خلال استكشاف الأسئلة التالية (انظر كارول وآخرون ١٩٨٦):
- كيف تدعم الكنيسة (أو لا تدعم) الأسرة؟
 - هل تهيمن بعض العائلات على حياة الكنيسة، ويتم تجاهل بعض العائلات؟
 - كيف يخلق البرنامج ضغوطاً على الأسرة؟
 - كيف تدعم الجماعة الحياة الأسرية وتتحداها؟
 - كيف تدعم الجماعة التشكيل الروحي في الأسرة؟
 - ما البرامج التي تقدم التلمذة المباشرة وغير المباشرة للأسرة؟
 - ما أنواع البرامج المتاحة للخدمات العائلية المحددة (الآباء والأمهات غير المتزوجين، الزواج، تربية الأبناء، إلخ)؟

◀ الحياة الجماعية كخدمة أسرية

تشمل التلمذة الأمانة مع الأسر المجتمع الديني بأكمله. وبغض النظر عن التعريف المطبق، سواء كان هيكلياً أو وظيفياً، تلعب الكنيسة دوراً مهماً في رعاية الأسر وخدمتها. أولاً، تتضمن خدمة الأسرة المشاركة في أشكال العبادة متعددة الأجيال التي تشمل الأطفال. يجب أن تشمل العبادة جميع الفئات العمرية. تساعد القصص والطقوس والرموز في العبادة الجماعة على تذكر قصة العائلات المؤمنة في الكتاب المقدس، مع تشجيعهم على سرد القصة للآخرين. تشمل خدمة الأسرة التعليم حول أسرار المعمودية والافخارستيا كجوانب أساسية من مجتمع العبادة. توفر مشاركة الجماعة في طقوس تعميد الأطفال وسيلة من وسائل النعمة التي تعزز تشكيل الإيمان لدى الأفراد وعائلة الإيمان بأكملها.

ثانياً، تتضمن الحياة الجماعية كخدمة عائلية التلمذة الأمانة. تتجمع العائلات لدراسات الكتاب المقدس، والمجموعات الصغيرة، و«التجمعات العائلية» (Sawin 1979) لتنمية إيمان الأسر، وليس إيمان الأفراد فحسب. تقدم الجماعات دروساً موحدة لجميع الفئات العمرية لدراسة درس الكتاب المقدس أو الموضوع نفسه. إحدى فوائد هذا النهج هو موضوع مشترك للمحادثة على المائدة بعد الكنيسة. تتضمن الجماعات تعليمًا مدى الحياة، مع التركيز على احتياجات العائلات في مراحل مختلفة من النمو. تساعد كل هذه السبل في تعزيز الإيمان في العائلات في سياق الحياة الجماعية.

ثالثاً، تشمل الحياة الجماعية كخدمة أسرية الخدمة والعمل. توفر الجماعات فرصاً للعائلات للعمل معاً في الخدمة عن طريق مشروعات الخدمة التطوعية أو الجهود المجتمعية. يجب أن تكون الخدمة خدمة مشتركة، تشمل جميع أعمار أسرة الكنيسة. غالباً ما توفر الجماعات مشروعات مهمة وخدمية لفئات عمرية معينة (على سبيل المثال، الشباب)، ولكن التلمذة الأمانة

للعائلات تشمل فرصًا للجميع للمشاركة في الخدمة. يمكن للحياة الجماعية أن تدعم وتشجع وتمكن العائلات من الخدمة معًا في الكنيسة المحلية والمجتمع وحول العالم.

رابعاً، توفر الحياة الجماعية كخدمة أسرية التشجيع والدعم للأسر القوية. يجب على الجماعات إعطاء الأولوية والوقت لخدمات الأسرة. من المهم أن نقول إن العائلات مهمة؛ ومن المهم أيضاً توفير مساحة لتنمية خدمات الأسرة وتوفير الموارد اللازمة. يمكن للجماعات الدينية أن تلتزم عمداً بتطوير علاقات مهمة بين الأسر لتعميق الارتباط وتقديم الدعم في أوقات الحاجة. ستستثمر الكنائس التي تعطي الأولوية للأسر الوقت في تلبية احتياجات الأسرة والعمل معاً والاستمتاع بالتزفيه المشترك.

خامساً، تشمل الحياة الجماعية كخدمة عائلية مجموعات الدعم وخدمات استشارية للأسر. عندما تواجه الأسر الأزمات والمحن، يمكن للكنيسة أن توفر الموارد من خلال مجموعة واسعة من الشبكات وهياكل مجموعات الدعم. على سبيل المثال، يمكن للكنائس أن تقدم مجموعات دعم مسيحية للمطلقين أو الحزاني. يمكن توفير خدمات الاستشارات المهنية بأسعار مخفضة لأسر الكنيسة أو من خلال خدمة الإحالة المهنية. يقترح نهج إدوين فريدمان، القائم على نظرية النظم الأسرية، أن دراسة الأنظمة الأسرية يمكن أن تساعد الأسر على فهم كيف تبني تجاربهم «الذات». يمكن للمعلمين المسيحيين أن يتعلموا استخدام هذه النظرية لمساعدة الأسر على فهم «شبكة العلاقات» التي تستمر في دورات الألم والتفكك. يجب أن تكون الكنيسة مكاناً آمناً لرعاية الأسر المتضررة. في بعض الأحيان، يمكن للكنيسة أن تدافع عن الأسر ذات الاحتياجات والاهتمامات الخاصة في الكنيسة والمجتمع.

سادساً، تشمل الحياة الجماعية كخدمة أسرية تعزيز مجموعة واسعة من الخدمات المتخصصة. يتضمن المشهد المتنوع للأسر أفراداً غالباً ما يتم تجاهلهم: العزاب، والأمهات والآباء غير المتزوجين، والأرامل، والمطلقون. يجب أن تشمل خدمة الأسرة على خدمات قائمة على العزاب وتعالج احتياجاتهم ومخاوفهم. تتناول «باتريشيا فوساريلى - Patricia Fosarelli» العبء البدني والعاطفي المتزايد الذي يتحمله الآباء والأمهات غير المتزوجين: «من المرجح أن تشعر الأم غير المتزوجة بالتعب لأنها تقوم بعمل الوالدين معاً» (32, 2003). يمكن لعائلة الكنيسة أن توفر الدعم والموارد للآباء والأمهات غير المتزوجين. ستختلف خدمات غير المتزوجين في سياقات مختلفة؛ يجب أن تكون الجماعات مبدعة في تطوير طرق جديدة للخدمة تلبي هذه الاحتياجات الخاصة وغيرها.

الخاتمة

تتضمن التلمذة الأمانة مع الأسر العلاقة التكافلية بين الكنيسة والأسرة، أو الكنيسة المنزلية، حيث يتشكل الإيمان ويتم رعايته وفوه. يتمثل دور الكنيسة في تجهيز الأسرة وتشجيعها وتمكينها عن طريق الخدمات التعليمية. يعلم الكتاب المقدس أن الأسر المنزلية تشمل أفراداً خارج الأسرة الجسدية. يجب أن يتبنى تعريف الأسر رؤية عملية أوسع من الرؤية التقليدية والهيكلية للأسرة الصغيرة. تحتضن الكنيسة جميع أفراد الأسرة، مع ضمان عدم ترك أي شخص

خارج العائلة الإيمانية. تشتمل خدمة الأسرة الجماعية على العبادة والتعليم والخدمة. تعمل الأسر كوكلاء مبدعين ومخلصين لله في العالم وتقدم لمحة عن طبيعة الله الثالث نفسه. عندما تخصص الجماعات الوقت والطاقة والنية لخدمة الأسرة، فإنهم يساعدون على تحقيق إرسالية الله وقصده للأسر كتلاميذ مخلصين يحبون بعضهم بعضًا والقريب والعالم.

رعاية التلمذة الأمانة

الفصول ٢١-٢٣

تتناول الفصول الأخيرة الإدارة والاعتبارات القانونية والقيادة للتلمذة الأمانة. تبدأ التلمذة الأمانة عندما يتصور المعلمون المسيحيون خدماتهم وفق سياقهم وينظمونها. يركز الفصل ٢١ على الإدارة وتطوير برامج التعليم المسيحي وتخطيطها وتسييرها، بما في ذلك مسألة الميزانية والترويج. يغطي الفصل ٢٢ القضايا القانونية ويوفر أساساً لاهوتياً ونظرياً للاعتبارات القانونية في التلمذة الأمانة. تتطلب برامج التلمذة المسيحية التي تخدم الأطفال والشباب أن يدرك المعلمون الحاجة إلى خلق بيئات آمنة لحماية الطلاب. يتضمن ذلك تطوير عمليات الفحص والإبلاغ عن مشكلات الإهمال أو الإساءة والمعلومات حيال تأمين المسؤولية تجاه الغير التي تتطلبها حماية الخدام والمعلمين والمتطوعين والكنيسة. تتضمن التلمذة الأمانة تعريف القيادة وتعزيزها من خلال ممارسة السلطة ودعوة الناس إلى خدمة العهد. يستعرض الفصل ٢٣ معنى القيادة وتطوير القادة المتطوعين وإقامة عهود القيادة. يؤدي القادة الناجحون دوراً رئيساً في نجاح خدمات التلمذة الأمانة، وخاصة في إشراك الآخرين وحل النزاعات.

الفصل الحادي والعشرون

إدارة التلمذة الأمانة

مقدمة

تخيل أن مجلس الكنيسة يطلب منك إعادة هيكلة جميع الخدمات القائمة على المستوى العمري في كنيستك، فكيف تبدأ؟
تخيل أن عليك التخطيط لعام من أنشطة التعليم المسيحي. من أين تبدأ؟ كم من المال ستحتاج؟ كيف ستعلن عن الأحداث الرئيسية؟
تخيل أنه يُطلب منك قيادة اجتماع مشورة الأطفال؟ كيف تخطط للاجتماع؟ ما الذي يحتاج الناس إلى معرفته مسبقًا؟ كيف تتخذ القرارات؟
تتركز إحدى المسؤوليات الأساسية للتلمذة الأمانة على المهام اليومية لتخطيط التعليم المسيحي وإدارته (Stubblefield 1993). غالبًا ما يُنظر إلى التخطيط واتخاذ القرار أنهما من أقل مهام الخدمة أهمية، إلا أنهما يشكلان الخدمة ويهيئان الساحة للفشل أو النجاح.

تنظيم التلمذة الأمانة

غالبًا ما يكون السياق مؤثرًا في شكل الهيكل النهائي، بينما يستحضر المعلمون المسيحيون خططًا معينة إلى خدمة جديدة. وكما رأينا، تجسد الجماعات الممارسات التشكيلية ولحظات التمييز والجهود التحويلية بطرائق شتى، ومع ذلك تظل وفية للسعي إلى قداسة القلب والحياة. يمكن التعبير عن التلمذة الأمانة من خلال العديد من الخطط التنظيمية المختلفة، إذ يتمثل التحدي في تحديد النهج الأفضل في السياق الحالي.
يبدأ عمل تشكيل أي خدمة جديدة بوضع الإطار. تساعد الإجابة على العديد من الأسئلة الرئيسية في اختيار النهج الأفضل، ولكن تذكر أن الاعتماد المفرط على أي منها قد يحد من الخدمة ككل.

الناس: ما المواهب والهبات التي تمتلكها؟

معظم الخدمات مدينة للوقت والموهبة والكنز الذي يجلبه القادة المتطوعون إلى المكان. يدرك المعلمون المسيحيون أنهم لا يستطيعون إدارة الخدمة بمفردهم. غالبًا ما يرعى قسوس الأطفال عددًا أكبر من العلمانيين الراشدين مقارنة بأي خدمة أخرى في الكنيسة. يحاول قسوس الشباب الجدد أحيانًا أن يركزوا خدمتهم على شخصياتهم وطاقاتهم، ثم يكتشفون الحاجة إلى قادة راشدين واقعيين، ولو كان هذا حتى لتجنب الإرهاق الشديد. يبدأ خدام الراشدين والعائلات بافتراض أن الراشدين سيساهمون في عملية التعلم. لكن يكمن التحدي في اكتشاف نقاط القوة والشغف المتوفرة عند الطلاب الراشدين والمعلمين.

تظهر الفرص الجديدة عندما لا نتوقعها. يريد زوجان جديداً يتمتعان بالقدرة الموسيقية أن يبدأ جوقة شبابية. يعرض مرشد محلي تنظيم خلوة عائلية. تبدأ العديد من الخدمات بشغف الخدام الراشدين الذين يدركون الحاجة أو يؤمنون بالدعوة. لذا، يحتاج المعلمون المسيحيون إلى معرفة الموارد البشرية المتاحة ورعايتها، لكن الاعتماد المفرط على الأشخاص الموهوبين والمتاحين يمكن أن يوقوع مشكلات. في مجتمع شديد التنقل، غالباً ما ينتقل الناس، آخذين معهم قدراتهم. تحتوي العديد من خزائن الكنائس على موارد (دمى، ومعدات مسرح، وآلات موسيقى) تشهد على الخدمات قصيرة المدى. لذا، شجع القادة على بناء فرق يمكنها مواصلة الخدمة وتطويرها حتى إن لم يكونوا هم أنفسهم متاحين. لا ينتقل الأشخاص أحياناً، لكن الخدمة تتغير. قد يكون من الصعب مساعدة القادة على المضي قدماً في التغيير عندما يكونون ملتزمين برؤية محددة للخدمة، وخاصة إذا كانوا قد استثمروا عدداً من السنوات في هذا الجهد. إن ضمان (وحتى الإصرار) على أن يكون المعلمون جزءاً من منظمة التعليم المسيحي الأكبر يساعدهم على إدراك الصورة الأوسع. ومع ذلك، تزدهر الخدمات تحت قوة القيادة التطوعية، لذا فإن المعلمين والقادة يحتاجون إلى توظيفهم ورعايتهم بمرور الوقت.

المناسبات والبرامج: ماذا يحدث هنا؟

نادراً ما يبدأ المعلمون المسيحيون من الصفر عند تنظيم الخدمة. تعطي البرامج والأحداث القائمة شكلاً للتلمذة الأمنية لكل جماعة. تضيي الأحداث والبرامج التقليدية درجة معينة من الاستقرار وغالباً ما تحكي قصة الكنيسة عن التلمذة. إن فهم البرامج القائمة ورعايتها يمكن أن يساعد المعلمين المسيحيين على إدراك نقاط القوة واحتياجات المجتمع. فإن المبدأ التوجيهي المعقول هو أن يحافظ الخدام على وجود البرامج والأحداث حتى يتوفر لديهم الوقت لفهم تاريخ النشاط وتراثه وإرثه المحتمل.

تتضمن العديد من الطوائف هياكل أساسية وأحداثاً إقليمية توفر الاستمرارية والاستقرار لأعضاء الكنيسة الذين ينتقلون من بيئة كنسية إلى أخرى. يمكن للكنائس الكبيرة أن تعمل إما كشركاء رواد مع الكنائس الأصغر في الأنشطة الإقليمية أو المحلية أو الأحواز الإقطاعية التي تتجاهل نقاط القوة التي تجلبها الكنائس الصغيرة للجهود المشتركة. قد تمتلك الكنائس الكبيرة موارد أكبر من المجلس الإقليمي للكنائس الصغيرة؛ ومع ذلك، قد تكون مشاركتها ضرورية كتأثير إيجابي داخل هذه الأحداث الإقليمية.

مرة أخرى، قد يؤدي استمرار البرامج والأحداث من دون مراعاة جوانب أخرى من الخدمة إلى وقوع مشكلات، إذ قد يعلق الخدام في برامج منخفضة الجودة وهامشية يصيبها الركود، وتفقد التركيز، وتعمل في الواقع ضد إرسالية جماعة الإيمان، وذلك نتيجة عدم فحص وفهم كيف تساهم المناسبات والدروس في التلمذة. تميل الكنائس إلى الشعور بالراحة في إضافة خدمات جديدة، ولكنها غالباً ما تكون مترددة في إنهاء البرامج أو المناسبات القديمة أو غير المنتجة حتى ينهار نظام الخدمة بالكامل تحت وطأة الكثير من المسؤوليات. تحتاج جميع البرامج والأحداث إلى مراجعة منتظمة لمعرفة ما إذا كانت لا تزال تخدم الاحتياجات والأهداف التعليمية لهذا المكان وللتأكد من توفر الموارد الكافية.

الاحتياجات والأهداف: ماذا نريد أن نحقق؟

تعمل معظم خدمات الكنيسة بحس أساسي باحتياجات الناس أو أهداف محددة يجب أن تحققها البرامج. يصمم العديد من المعلمين المسيحيين بياناً للإرسالية أو للرؤية يوجه النهج العام للخدمة. فاستخدم المنظرون مصطلحات مثل **الإرسالية، والرؤية، والأهداف** بالتبادل. إذ قد تساعد التعريفات المعقولة في توضيح ما هو مشوش.

الإرسالية هي التعريف الأكثر غمطية للخدمة. يعبر مصطلح الإرسالية عن الفلسفة/ اللاهوت الضمني للخدام في حوار مع السياق المحدد للخدمة، أي: الاحتياجات والتحديات والفرص. إذا كان لاهوتك راسخاً في ملكوت الله، فإن بيان إرساليتك يجب عن السؤال: «ما الذي يشكل التلمذة الأمانة لعيش الملكوت في هذا المكان؟» بمعنى ما، فإن الإرسالية تعد المحرك الذي يعطي الطاقة والقصد للخدمة.

إذا كانت الإرسالية هي المحرك، فإن **الرؤية** تكشف عن وجهة الخدمة بمرور الوقت. فمن دون الرؤية، نسير بلا هدف، ونضيع طاقة المحرك. يجب أن يكون المعلمون المسيحيون قادرين على رؤية وجهة الخدمة، وما قد تحققه في الوقت المناسب. يجب بيان الرؤية عن السؤال: «كيف سيبدو ملكوت الله في هذا السياق بعد عام أو عامين أو خمسة أعوام، إذا ما مارسنا التلمذة الأمانة؟»

بمجرد أن يستعد المعلمون المسيحيون بمحرك الإرسالية ويتخيلون الوجهة، تعمل **أهداف** الخدمة كنقاط على الخريطة تعطي اتجاهات أكثر تفصيلاً للرحلة. ثمة العديد من الطرق التي يمكننا اتباعها في رحلة معينة. يتضمن تحديد أفضل طريق تقييم الاحتمالات ورسم النقاط (التقاطعات، محطات الاستراحة) على الخريطة. في تنظيم الخدمة، تكون الأهداف هي نقاط الرسم. يجب أن تكون الأهداف دائماً «SAM»: محددة/Specific وقابلة للتحقيق/Attainable وقابلة للقياس/Measurable. يحتاج الناس إلى معرفة أن الهدف يتحدث مباشرة عن السياق، ويمكن تحقيقه، ويوفر بعض مؤشرات النجاح بمجرد الانتهاء منه.

يحتاج المعلمون المسيحيون إلى ضمان توافق الإرسالية والرؤية والأهداف معاً. إذا كان بيان الإرسالية يتضمن غرس معرفة خلاص الرب يسوع في الأطفال (بناءً على لاهوت يقدر الأطفال وسيقاً يشمل عدداً من الأطفال المتأخرين عن الركب)، فقد يتضمن بيان الرؤية: «دمج خدمة صيفية نابضة بالحياة للأطفال في العامين المقبلين». قد تكون بعض الأهداف: (١) إجراء تقييم مجتمعي في دائرة نصف قطرها ميل واحد وتحديد أفضل طريقة للوصول إلى الأطفال في غضون ستة أشهر، (٢) اختيار برنامج تجريبي وتنفيذه لمدة أسبوع واحد في الصيف الأول، (٣) جمع الدعم المجتمعي والموارد لبرنامج أكبر في الصيف التالي، و (٤) تدشين برنامج صيفي مستدام بحلول العام الثاني. وهكذا يحقق قادة الخدمة كل هدف بتقييم التقدم وتعديله حسب الحاجة. قد يكتشف المرء أن البرامج الصيفية لن تصل إلى الأطفال في هذه المنطقة، أو أن البرنامج التجريبي لا يجتذب أطفالاً جددًا، أو أن الموارد المتغيرة لن تدعم البرنامج المختار، أو أن البرنامج لا يؤدي إلى حياة متحولة. لذا يتمتع القادة بفرصة جديدة في كل نقطة على الخريطة، وذلك لاختبار الخطة وتجديد الرؤية من دون التخلي عن مهمة التلمذة الأمانة.

إن فهم الإرسالية والرؤية، والحفاظ على أهداف واضحة ومعقولة، يساعد المعلمين المسيحيين على العمل كأوصياء جيدين على خدماتهم. تصبح التلمذة أكثر توجيهًا وأقل رجعية. قد يشعر القادة بالتعزيز للتخلص من البرامج والأحداث التي لا تتوافق مع الإرسالية وبدء برامج وأحداث جديدة بإحساس أكبر بالتركيز والإمكانات.

مرة أخرى، يأتي هذا الإطار مع بعض القيود. إذ يشعر المعلمون المسيحيون الجدد في كثير من الأحيان بأنهم مجبرون على تأسيس إرسالية أو بيان رؤية جديد بمجرد وصولهم. كما تخضع مثل هذه الخطة الكنائس ومنظمات الخدمة للعصف الذهني لوضع بيان إرسالية جديد كل عام أو نحو ذلك، وذلك مع ارتفاع معدل تدوير الخدام في بعض المناطق. وهكذا يصبح المصلون خاملين تجاه السعي المستمر وراء الإرسالية أو بيان الرؤية الصحيح. يضع بعض الخدام أهدافًا رقمية: عدد كبير من الأطفال المتاحين، أو مستوى معين من الحضور في البرنامج التجريبي، أو كمية محددة من الموارد، أو عدد معين من الحيوانات المتحولة. وما لم تكن الأهداف قابلة للتحقيق حقًا، فإن التقييمات الكمية مثل هذه يمكن أن تصبح محبطة للغاية. الانشغال بالأرقام هو الضعف الأساسي للتركيز غير المبرر على الأهداف والغايات. إن الخدمة الأمنية تولي اهتمامًا للناس، وليس الأرقام. كما يمكن أن تتحول القيادة إلى بيروقراطية صارمة واستبدادية إذا فشل الخدام في تنفيذ نظام قوي للتواصل وردود الأفعال. وقد يرى القادة والمتطوعون أنفسهم أجزاء متبادلة من منظمة تشبه الآلة إذ يصبح تحقيق الأهداف هو الإرسالية. كما قد يتجاهل القادة المنشغلون بهذا النهج الطبيعة العضوية وغير المتوقعة للجماعات والفرص غير المتوقعة للنعمة التي تحدث غالبًا في فوضى الخدمة. يجب على المعلمين المسيحيين أن يظلوا يقظين حتى تخدم الأهداف ملكوت الله كما هو مفصل في الإرسالية ونراه في الرؤية. ومع ذلك، يوفر هذا النهج خريطة أساسية للخدمة عند استخدامها جنبًا إلى جنب مع أطر أخرى.

الوظائف: ماذا ينبغي أن تفعل الكنيسة أو الخدمة؟

إذا قَيِّمَ الخادم الإرسالية والرؤية والبرامج الحالية والأشخاص، فهل يضمن هذا أن الجهود ستخدم قصدًا أهم في حياة الكنيسة؟ للإجابة عن هذا السؤال، يسأل المعلمون المسيحيون أولاً كيف عملت الكنيسة تاريخيًا لتجسيد الإنجيل، وكيف نظمت خدماتها التعليمية ممارسات التشكيل والتمييز والتحول. سعى العديد من المنظرين إلى جمع الحياة الأوسع للكنيسة بطرائق تكشف عن فئات أساسية لتنظيم الخدمة. استكشفت «ماريا هاريس - Maria Harris» وصف كنيسة العهد الجديد في أعمال الرسل ٢: ٤٢-٤٧ وتؤكد أن المهام الأساسية للتلمذة يجب أن تنظم حول جوانب العبادة (الليتورجيا)، والخدمة (دياكونيا)، والتعليم (دياخيا)، والشركة (كينونيا)، والشهادة (كريجما) (1989). ويزعم روبرت بازمينو، مستخدمًا بعضًا من اللغة ذاتها، أن التعليم المسيحي الشامل يحدث من خلال نموذج متكامل من: كينونيا (التعليم من أجل المجتمع)، كريجما (التعليم من أجل الإعلان)، بروفتيا (التعليم من أجل الدعوة)، دياكونيا (التعليم من أجل الخدمة)، وليتورجيا (التعليم من أجل العبادة) (2008، 46-53).

ويتبع منظرون آخرون أنماطًا مماثلة (Williamson and Allen 1998). لقد عدَّلَ رِك وَرِن الوصية العظمى والإرسالية العظمى (متى ٢٣: ٣٧-٤٠؛ ٢٨: ١٩-٢٠) لوصف الأهداف

الخمس للكنيسة بالطريقة نفسها تقريبًا: العبادة (محبة الله من كل قلبك)، والخدمة (محبة قريبك)، والإرسالية (اذهبوا وتلمذوا)، والشركة (التعميد)، والتلمذة (التعليم على الطاعة) (9-102, 1995). إن استخدام أي من هذه الخطوط العريضة لمراجعة الهيكل العام للتعليم المسيحي سيكشف ما إذا كانت كل من وظائف الكنيسة الأساسية تظهر بالفعل أم لا. غالبًا ما ينظم المعلمون المسيحيون لجانًا أو مجموعات فرعية بناءً على أحد هذه الخطوط العريضة العامة ثم يرتبون البرامج وينون الأحداث لتناسب تلك الجوانب الكبيرة.

يبدأ أحد أشكال هذا النهج بتوصيف الأشخاص داخل الكنيسة ثم تصميم الخدمة التي تخدم مستويات ارتباطهم والتزامهم. يستخدم نموذج رِك وِرَن مستويات أساسية من التكرس لهذه المهمة. يمثل المجتمع الحي الأكبر. ويمثل الجمع أولئك الذين لديهم مشاركة اسمية مع الكنيسة، وهم أعضاء منتظمون غير غائبين ويحضرون العبادة العامة. تمثل الجماعة الأعضاء الذين يشاركون في نشاط واحد أو أكثر على أساس منتظم (على سبيل المثال، العبادة ومدارس الأحد). يمثل المتزعمون أولئك الذين يتولون بعض مستويات القيادة، والنواة هم الأعضاء الأكثر استثمارًا لجهودهم والذين يشاركون بانتظام في الخدمة ويقودونها (34-131, 1995). يترتب هذا النهج في دوائر أو مستويات متحدة المركز (مثل القمع)، وتصمم البرمجة لمقابلة الأشخاص في مستوى مشاركتهم الحالي بقصد نقلهم بصورة أعمق في حياة الكنيسة نحو الأنشطة الملتزمة والأساسية. إن المعلمين المسيحيين يقيمون قدرة الكنيسة على إشراك الناس في مستواهم الحالي ويشجعونهم على الالتزام بصورة أكبر، وغالبًا ما يكون ذلك من خلال تعيين وصف محدد للأنشطة لكل مستوى: تعال، وانم، وتلمذ، وتطور، وتزايد (Robbins 1990, 108).

إن المخططات التنظيمية التي تأخذ على محمل الجد الحياة الأوسع للكنيسة في الخدمة أو فئات معينة من السكان داخل الكنيسة تقدم نهجًا شاملاً للخدمة التعليمية. ولكن كما هو الحال مع المناهج الأخرى، فإن هذا الإطار يحمل بعض القيود عند استخدامه حصريًا، فعدد قليل جدًا من البرامج والأحداث تعمل ضمن نطاق واحد فحسب. فهل تعد مدارس الأحد تعليمًا أم شركة؟ وهل تعمل برامج الصيف كخدمة أم توعية؟ تخدم العديد من الأنشطة أكثر من وظيفة واحدة. بالإضافة إلى ذلك، فإن الخدمات على مستوى الفئات العمرية تخاطر بالانفصال عن الجماعة الأكبر عندما تحاول تكرار كل عمل لخدمة ما داخل نطاقها الخاص. يجب أن تدرك الخدمات على مستوى الفئات العمرية أن الحياة الأوسع للجماعة تعمل أيضًا كمورد للخدمة. يمكن أن تعاني الخدمات المنظمة لفئات سكانية مستهدفة في محاولة تحديد الأنشطة لمجموعة واحدة بصرامة. يجب على المعلمين المسيحيين الحذر من افتراض أن النشاط الأكبر يساوي التزامًا أكبر. يقضي الخدام وقتًا في الضغط على الناس للتخرج إلى برامج وأحداث أكثر تنظيمًا، على افتراض أن المشاركين الذين يتحركون عبر القمع يعكسون مستويات أعلى من التلمذة والقيادة. غالبًا ما يتجاهل مثل هذا النهج مواهب القيادة أو الخدمة المحددة من قبل أشخاص يعدون مهمشين. إن القيادة، مثل التركيز على الأهداف، لا بد وأن تدرك الطبيعة العضوية للكنيسة، فترى الوظائف أقل كإقسام للخدمة وأكثر كمجالات متبادلة للتشكيل والتمييز والتحول. ومع ذلك، فإن النهج

الوظيفي يمكن أن يساعد المعلمين المسيحيين على إدراك كيف تتلاءم خدمتهم مع الحياة الأوسع للكنيسة.

أي نهج؟

يساعد كل إطار في تشكيل الخدمة التعليمية. وكما هو موضح، فإنها تنتقل من اهتمامات محددة (الموارد البشرية والبرامجية المتاحة) إلى وجهات نظر أوسع (إرسالية الكنيسة وخدمتها)، ولكل منها نقاط قوة وقيود معينة. إن محاولة دمج الجميع قد تجعل التنظيم مملاً، في حين أن تبني إطاراً واحداً فحسب قد يؤدي إلى وجود نقاط عمياء. فالقاعدة العامة الجيدة هي التأكد أولاً من الإطار (إن وجد) الذي يحكم الخدمة القائمة وتقييم جودة هذا النهج. بعد ذلك، حدد أي من الأطر الأخرى تكمل القنوات اللاهوتية المحددة وسياق الخدمة. تذكر أن الأطر تكون في صالح الخدمة؛ والمفتاح يتمثل في البقاء متسقاً قدر الإمكان.

◀ مبادئ التنظيم

توفر الأطر الأربعة (الأشخاص، والبرنامج، والاحتياج/الأهداف، والوظائف) وجهات نظر تنظيمية واسعة النطاق. يجب على المعلمين المسيحيين أن يصمموا هذه المنظورات لتلائم الخدمات والسياقات المحددة. عند الانتهاء من تصميم الخدمة على مستوى العمر وبرنامج التعليم المسيحي الأكبر، قد يطبق الخدّام هذه المبادئ التنظيمية.

• **التصميم البسيط:** حافظ على التنظيم بسيطاً قدر الإمكان. قاوم إغراء الهيكل المعقد؛ يفضل المتطوعون عمومًا البساطة وخطوط الاتصال المباشرة. يدعو قادة الكنيسة الآن إلى هيكل بسيط يوفر شعورًا أكبر بالوضوح، ويشجع على تدفق أفضل للتواصل، وينسق الأشخاص للمهام المعنية، ويحافظ على تركيز الخدمة (Rainer and Geiger 2006, 70-78).

• **ملكية المجموعة:** تحتاج القيادة الرئيسة للمجموعة إلى تبني الهيكل التنظيمي. إن دعوة الأعضاء الرئيسين للمساعدة في تصور الهيكل التنظيمي وتنفيذه لا تتضمن التعاون فحسب؛ فغالبًا ما يُكشف عن النقاط الضعيفة من خلال التمييز الجماعي.

• **الشمولية:** هذا لا يعني التعقيد. ومع ذلك، يجب أن تكون القيادة قادرة على تحديد الطرق الرئيسة التي تحقق بها الخدمة غرضها. إذا كانت تخاطب طلابًا في فئة عمرية معينة، فهل توفر أيضًا قيادة موجهة حسب الفئة العمرية؟ كيف تتماشى الخدمة مع تصرفات الكنيسة والطائفة وأهدافهما؟ ما خطوط التواصل والمساءلة الموجودة بين قيادة الكنيسة العامة، أو الآباء أو الأشخاص الداعمين الآخرين، والمنظمات المجتمعية القائمة على الرعاية؟

• **الترباط والتنسيق:** تتقاطع جميع الخدمات تقريبًا مع الجهود الجماعية الأخرى. إن تحديد الخطوط الجامعة بين الخدمات (الترباط) والعمل بتعاون معها (التنسيق) يضمن خدمة مخلص للكنيسة الأوسع.

- **المراجعة التقويمية (التعليقات البناءة) والمرونة:** التلمذة الأمانة لا تقف مكانها أبدًا. تحتاج المنظمات، مثل الكائنات الحية، إلى التنفس. يساعد تطوير الخطط التي تشجع المراجعات التقويمية من القادة المشاركين والأشخاص المشاركين في التقييم والاستجابة. إذ إن الحفاظ على المرونة يساعد المنظمة أيضًا على الاستجابة بإبداع ومرونة عند الضرورة.
 - **الأدوار المحددة:** سواء أشر لها صراحةً أو ضمناً، فإن الهيكل التنظيمي عليه معونة المشاركين على معرفة دورهم في الخدمة: التوقعات بشأن القضايا الرئيسية مثل المشاركة والمسؤولية وتعريف الخدمة والسلطة والتقييم. تساعد الملفات التعريفية للخدمة (غالبًا ما تسمى توصيف الوظائف) المعلمين أو القادة المتطوعين الآخرين على فهم مكانهم في الهيكل، كما تفعل العهود السلوكية داخل المجموعات.
- سواء استخدم المعلمون المسيحيون لغة المجالس أو اللجان أو الفرق، فيجب أن يحترم الهيكل العام للخدمة هذه المبادئ التنظيمية. سواء تشكلت المنظمة من خلال دستور مفصل أو تربطها معًا علاقات غير رسمية، فإن هذه المبادئ تساعد كل من القادة والمشاركين على فهم أدوارهم ومسؤولياتهم، مما يؤدي إلى خدمة أكثر فعالية.

◀ إدارة التعليم المسيحي

بمجرد أن يحدد المعلمون المسيحيون والعلمانيون أفضل خطة تنظيمية للخدمة، لا تزال القيادة تواجه مهام التخطيط والتيسير ووضع ميزانية والترويج. غالبًا ما ترتبط كل مهمة بالإدارة، وتتضمن عددًا من المسؤوليات الرئيسية التي تضمن استمرار حياة الخدمة. يتجنب الخدام هذه المسؤوليات على حساب الخدمة. غالبًا ما يؤثر الخدام المساعدون والمعلمون المسيحيون الذين يمثلون رؤية قوية وتخطيطًا في الآخرين، بما في ذلك أولئك الذين يخدمونهم في الخدمة (Fisher and Sharp 1998). إن تعلم كيفية التخطيط، وتحديد كيفية قيادة الاجتماعات الأساسية أو تيسيرها، ووضع ميزانية، وتصميم الترويج، يقوي العلاقات ويحافظ على الهدف الإرسالي للخدمة أمام المشاركين والمصلين والقادة.

التخطيط

عند التخطيط للتلمذة الأمانة، يحتاج المعلمون المسيحيون إلى إدراك أن بعض الخطط تنشأ من الحياة الدورية للخدمة بينما تتطلب خطط أخرى اهتمامًا خاصًا كأحداث خاصة لا تتبع التدفق الطبيعي. تشمل الأحداث الدورية أنشطة الخدمة الأساسية مثل العبادة والتجمعات الجماعية والتعليم والخدمة، وهي تتبع إيقاعًا معينًا من العام سواء من خلال المناهج الدراسية المحددة أو الأحداث المدرسية أو تقويم الكنيسة. يشمل التخطيط أيضًا الاجتماعات المجدولة بانتظام والقرارات المتخذة فيها، وأوقات الانتقال المشتركة (على سبيل المثال، التخرج، وحفلات الزفاف، والمعموديات)، والحفاظ على وسائل التواصل والترويج، والأنشطة والأحداث الأخرى التي تملأ تقويم الخدمة (تجمعات الشباب، وجمع التبرعات، ومراجعة طلبات المنح الدراسية، وما إلى ذلك). يجب على المعلمين المسيحيين أن يكونوا حريصين على عدم إغفال الأنشطة

المنتظمة الأخرى، مثل الصيانة المجدولة للبرامج القائمة من خلال رعاية الأشخاص الذين يقودونها ويشاركون فيها.

الأحداث الخاصة هي تلك التي قد لا تحدث كل عام أو بالطريقة نفسها دائماً. هذه الأحداث خاصة لأنها خارج المسار المتوقع للخدمة، رغم أنها قد تتكرر دورياً على مدار عدة سنوات. قد تشمل الأحداث الخاصة المعسكرات أو الخلوات أو الرحلات التبشيرية. تتضمن التركيزات الخاصة أيضاً الاستخدام الحيوي لنهضات الشباب أو ترانيم عيد الميلاد أو أحداث عيد القيامة، اعتماداً على السياق. يتجنب المعلمون المسيحيون العودة إلى هذه الأنشطة بانتظام لأنها تضع ضغطاً خاصاً على الخدمة. إحدى القواعد العامة هي أن الأحداث أو الأنشطة تتطلب ثلاث سنوات متواصلة لتأسيس تقليد التوقع السنوي. مع إدراك أن العديد من الخدام لا يخدمون في مكان واحد لفترة أطول من ثلاث سنوات، يجب على الخدام أن يظلوا حذرين بشأن مدى تواتر تكرار الأحداث الكبيرة. قد تظهر أحداث خاصة أخرى لا يستطيع الخدام التخطيط لها: الحمل، وتعاطي المخدرات، والوفاة، وتعطل المعدات، وحتى النمو المفاجئ في الخدمة يمثل صعوبة أمام الهياكل القائمة. في حين لا يستطيع المعلمون المسيحيون توقع أزمات محددة، يمكنهم التدريب على دراسات الحالة والسيناريوهات لاختبار استجابة الخدمة للأحداث غير المتوقعة والتخطيط للطوارئ.

قد يكون أحد الاقتراحات العامة هو التخطيط لكل سنة على حدة (مع قادة آخرين في معسكر تخطيطي)، ولكن التخطيط مرتين في السنة. على سبيل المثال، قد يبدأ فريقك بالتخطيط سنوياً من يناير إلى يناير العام التالي، ولكن أيضاً جدول اجتماع في يونيو للتخطيط للخدمة لشهر يونيو التالي. تحدد كل جلسة تخطيط الخطة العامة للأشهر الاثني عشر بالكامل، مع التركيز على التفاصيل المحددة لتنفيذ الخدمة على مدار الأشهر الستة القادمة. يوفر هذا خطة عمل مدتها اثني عشر شهراً في أي وقت حتى لا تنفذ أفكار المعلمين، ويسمح للأعضاء الجدد في الخدمة بالمساعدة في تنفيذ الخطط الحالية مع الحلم بالمستقبل. تتطلب بعض الأحداث الكبيرة جدولاً زمنياً أطول؛ وقد تحتاج أحداث أخرى إلى تجديد مستمر. احلم؛ لا تحل المشكلات فحسب. ابحث بصورة إبداعية عن الفرص والمخاوف المحتملة من خلال تحديد الأهداف لمدة عامين وخمسة أعوام وإعادة النظر فيها.

يقوم بعض المعلمين بتزويد أعضاء الفريق بدفاتر ملاحظات أو مجلدات للمساعدة في حفظ المعلومات وتنظيمها. يتضمن التخطيط التفصيلي الاحتفاظ بتقويم عمل للخدمة يتضمن التأثيرات من الكنيسة والمدرسة والأعياد الوطنية أو الإقليمية والأحداث الرياضية وما إلى ذلك. تقبل وقوع تضارب المواعيد، رغم أنه يجب عليك محاولة تجنبها. عندما يقع تضارب في المواعيد، أبلغ الناس بذلك مسبقاً قبل موعده بكثير، خاصة عندما يتعلق التضارب بخدمات الكنيسة الأخرى. تذكر أنك لست وحدك في خدمة الآخرين. احتفظ بقائمة مراجعة مفتوحة للأفكار والبرامج التي جربتها (حتى لو فشلت). احتفظ بجدول موارد لكل برنامج أو حدث، بالإضافة إلى ملف تعريفي تاريخي، وتقارير قصيرة من القادة أو المشاركين تفصل خطوات مشروعهم الخاص. غالباً ما توفر هذه الملفات التعريفية معلومات بالغة الأهمية للتخطيط المستقبلي (جهات

الاتصال الرئيسة والموارد والتحديات المحددة)، خاصة إذا كان على القيادة الجديدة الإشراف على الحدث في المستقبل.

عادةً ما يتضمن كل برنامج وحدث تخطيطي خطوات يجب معالجتها على طول الطريق. تتطلب المعسكرات، على سبيل المثال، الزيارة (نادرًا ما تعطي المواد الترويجية صورة حقيقية أو كاملة)، وتأمين الموقع، والموارد (البشرية والمادية)، والتمويل، والعروض، والإفراجات الطبية، والنقل، ومهام الإسكان، والبرمجة، وردود الفعل. وصمم طريقة لمعالجة كل خطوة وسيطة وتبناها. لا تفترض أن المهام ستعني بنفسها. لا تحدث الأحداث والبرامج الخدمية الفعالة من تلقاء نفسها، ولكن العديد من الكوارث تحدث فحسب بسبب عواقب غير متوقعة. تذكر أنه حتى في عيد العنصرة كان التلاميذ يخططون لتنمية القيادة، والأهم من ذلك، الصلاة من أجل الخدمة.

التقييم

يجب أن يتضمن التخطيط التقييم دائمًا. حدد الأهداف والتوقعات وشاركها في وقت مبكر من عملية التخطيط، فهذه توفر المعايير للتقييم. غالبًا ما يخيف مفهوم التقييم القيادة بسبب الدلالات السلبية من بيانات المدرسة أو العمل. تتضمن العملية البسيطة للتغلب على كلمة «التقييم» المخيفة البحث عن معلومات بشأن ثلاثة مفاهيم رئيسة.

- **الاحتفال:** ادعُ إلى التفكير أولاً في الأمور التي سارت على ما يرام. كيف حقق البرنامج أهدافه المعلنة؟ ما الذي كان مفاجئًا؟
- **التغيير:** ادعُ إلى التفكير في التغييرات في أسلوب القيادة أو النهج الذي قد يكون مفيدًا إذا تكرر الحدث.

- **إعادة النظر:** ادعُ إلى تقديم اقتراحات لتحسينات للبرنامج تساعد على تلبية التوقعات أفضل وتحقيق الأهداف المعلنة. يسمح استخدام لغة «إعادة النظر» بالتأمل في إمكانية التحسين من دون الضغط لإجراء تغييرات فورية.

تساعد الاستجابات في هذه الفئات على تقييم نجاح الحدث فيما يتعلق بالأهداف المحددة. في بعض الأحيان تحدث نتائج غير متوقعة، تستحق الاحتفال، التي تمنح الحدث معنى وهدفًا جديدًا. يمكنها أيضًا تحديد مجالات التحسين في كل من القيادة والتنفيذ. تساعد هذه العملية البسيطة القادة في تحديد ما إذا كان ينبغي تكرار بعض الأحداث أم لا. لسوء الحظ، تحدث معظم التقييمات في وقت متأخر من العملية، بعد الحدث. عندما يكون ذلك ممكنًا، إن أمكن، وفر مساحة خارج الجدول في الأقل للتقييم أثناء الحدث أو البرنامج حتى تتمكن القيادة من إجراء التعديلات حسب الضرورة.

وضع الميزانية

تتضمن عملية التخطيط وضع الميزانية للخدمة. من الناحية المثالية، يجب أن تبدأ عملية إعداد الميزانية باحتياجات الخدمة ثم ضمان التمويل اللازم. يجب أن تحدد الميزانية الشاملة المقدمة للموافقة (على سبيل المثال، إلى لجنة مالية تابعة للكنيسة) مجالات التمويل العامة.

بالإضافة إلى الميزانية المقدمة، يجب أن يكون لدى المعلم المسيحي خطة مفصلة بعناية عن كيفية استخدام الأموال. هذا يوضح العمق في التخطيط ويساعد على الإجابة عن الأسئلة التي قد تطرأ. تشمل الميزانيات البرمجة الدورية، والأحداث الخاصة، والمنح الدراسية للطلاب المستحقين، والاستبدال طويل الأجل للعناصر مثل عربات الكنيسة أو أنظمة الصوت. إذا لم تتمكن الكنيسة من تمويل الخدمة بأكملها، فيجب على لجنة التمويل أن تشير إلى مقدار التمويل المتاح، ولكن لا ينبغي لها اقتراح برامج أو أحداث لإلغائها؛ يجب على المعلم المسيحي اتخاذ القرار النهائي بالتشاور مع اللجنة. تحاول لجان التمويل أحياناً حل مخاوف الميزانية من خلال الموافقات الانتقائية، وغالباً ما تشكل الخدمة التعليمية من خلال الموافقة على تمويل معين أو رفضه. يجب على المعلمين المسيحيين، بوصفهم محترفين، مقاومة هذا النهج، والاحتفاظ بالحق في تحديد النهج المتبع في الخدمة بناءً على الأموال المتاحة.

يتسلم العديد من المعلمين المسيحيين ميزانية تحتوي على نفقات وموارد محددة مسبقاً. يجب عليهم دراسة الميزانية الحالية، واستكشاف تاريخ كل إنفاق ومنطقه، بالإضافة إلى الافتراضات الضمنية المتعلقة بكيفية جمع الأموال لأحداث معينة. ويحتاج الخدام إلى استكشاف مقدار الميزانية التي تأتي من مصادر تمويل خارجية - جامعو التبرعات والرعاة والتبرعات العامة - وأي الأحداث تعتمد بصورة أكبر على هذه المصادر. غالباً ما تحتوي الميزانيات على بعض تعويضات الخدام، إن لم يكن كلها. في بعض المواقف، قد يخصص الخدام جزءاً من رواتبهم للتنمية المهنية، مما يسمح لهم باستخدام الموارد قبل الضريبة للقراءة المهنية والمؤتمرات. في حين تعتبر التنمية المهنية جزءاً من تعويض الخدام الإجمالي (جنباً إلى جنب مع الراتب والتأمين والضمان الاجتماعي وبدل السكن في العديد من الأماكن في أمريكا الشمالية)، فقد تُدرج التنمية المهنية كجزء من برنامج الخدمة. قد يؤدي التعرف على الخصوصيات في الميزانية إلى تجنب الإحراج في المستقبل. بالإضافة إلى بنود الميزانية المخصصة، يجب على الخدام أيضاً التحقيق في مصادر الإيرادات الأخرى داخل الجماعة وخارجها. يمكن أن تُستخدم موارد مدارس الأحد أحياناً في الخدمة بقية أيام الأسبوع؛ وقد تكمل خدمات العبادة برامج الموسيقى على مستوى العمر، وقد تحتوي صيانة المباني على موارد لتحديث الأجهزة التقنية أو استبدال حافلة الكنيسة. إن تحديد مثل هذه المصادر يمكن أن يساعد على تمديد الميزانية. وبخلاف هذه الموارد، يجب على المعلمين المسيحيين أن يكونوا حذرين في كيفية جمع الأموال من داخل الجماعة. عندما يكون ذلك ممكناً، يجب على الخدام التركيز على جهود جمع الأموال على السكان خارج الكنيسة المباشرة. في كثير من الأحيان، تضع فعاليات جمع التبرعات ضغوطاً غير مبررة على الآباء وأبناء الرعية، مما يزيد من التزامهم تجاه الكنيسة المحلية.

إن الإدارة المالية للميزانية توضح قدرة المعلم المسيحي كوصي على الخدمة. يجب على الخدام تتبع نفقات الخدمة بعناية، وتقديم إيصالات المشتريات، وتوثيق جهود جمع الأموال للطلاب وتبويبها، والحفاظ على السجلات الأساسية لجميع الأموال التي تتدفق عبر الخدمة. كلما أمكن ذلك، يجب على الخدام تجنب التعامل مع الأموال بصورة مباشرة. في جميع الظروف،

يجب على الخادم أن يعمل بجد لتوفير حساب شامل لجميع النفقات، مما يزيد غالبًا من الثقة في الخدمة واحترام الميزانيات المقدمة في المستقبل.

الترويج

لقد فتح التطور التقني آفاقًا جديدة للترويج لبرامج وفعاليات الخدمة. إلا أن الترويج السليم لا يعتمد على جاذبية الكتيبات أو المواقع الإلكترونية بقدر ما يعتمد على التواصل الواضح الذي له ذوق سليم، الذي يُقدّم بانتظام قدر الإمكان للأشخاص المتأثرين بالخدمة. أولًا، يتطلب الترويج التواصل المستمر فيما يتعلق بحياة الخدمة. ثم تؤدي التحديثات البسيطة من خلال النشرات الإخبارية أو المواقع الإلكترونية أو غيرها من الوسائل بإعلام الكنيسة بأمانة الخدمة. وتساعد التحديثات الإخبارية أعضاء الجماعة أو المجتمع على تقدير أهمية المبادرات والفعاليات الخاصة وفهمها.

يجب على المعلمين المسيحيين أن يفهموا أن معظم المشكلات المرتبطة بحدث ما تبدأ بضعف التواصل. يجب أن تتضمن جميع المواد الترويجية معلومات أساسية تجيب على الأسئلة الرئيسية:

- مَنْ؟ (مَنْ يجب أن يحضر، مَنْ يحتاج إلى المشاركة، وَمَنْ هو المسؤول؟)
 - ماذا؟ (ماذا سيحدث؟)
 - متى؟ (متى سيقام برنامج المناسبات [التواريخ والمواقيت]، ومتى على الناس الالتزام أو التسجيل؟)
 - أين؟ (أين سيقام الحدث؛ وأين سيجتمع الناس للسفر، إذا لزم الأمر؟)
 - لماذا؟ (لماذا يجب أن أشارك؟ لماذا يجب أن أهتم؟)
 - كيف؟ (كيف أشارك؟)
 - كم؟ (كم سيكلفني ذلك من الوقت والمال والالتزام؟)
- من الواضح أن كل جانب من المواد الترويجية لن يتضمن إجابات عن كل هذه الأسئلة، وهذا أحد الأسباب التي تجعلنا نحتاج إلى أكثر من جهد ترويجي واحد. ومع ذلك، يجب أن تتضمن كل مادة ترويجية الوسائل اللازمة لجمع بقية المعلومات، مثل رقم هاتف جهة الاتصال، أو البريد الإلكتروني، أو موقع الويب، أو الموقع العام، مثل لوحة إعلانات الخدمة.
- يجب أن تكون المواد الترويجية أنيقة وجذابة، ولكن يجب على المعلمين المسيحيين موازنة التكلفة بالتأثير. قد تحد الكتيبات الباهظة الثمن من الإنتاج، وقد يمنع تصميم الفيديو أو موقع الويب الباهظ الثمن إنشاء مواد أخرى منخفضة التقنية للأشخاص الذين يستجيبون استجابة أفضل للموارد المطبوعة. تهدف المواد الترويجية إلى التحفيز، لكن هدفها الأساسي هو توصيل أساسيات الخدمة، وليس التلاعب بالناس من خلال تقديم وعود لا يمكن الوفاء بها.
- الإعلان المبكر، والمتوسط، والمتأخر. يحتاج المعلمون المسيحيون إلى خطة أو جدول زمني للترويج للأحداث الخاصة. تساعد مواعيد التسجيل المسبق الخدام على زيادة الاهتمام وغالبًا ما تنبه القيادة إلى التأثير المحتمل للحدث (رغم أن الثقافة المحلية قد تعمل ضد التسجيل المسبق). قد تتضمن الخطة قطعًا ترويجية تستهدف الأشخاص الأكثر احتمالًا لحضور الحدث

بالإضافة إلى إشعارات أكثر عمومية في منشورات الكنيسة أو المجتمع. أحد الأساليب هو خطة واحد-ثلاثة-واحد. واحد: الترويج للحدث في وقت مبكر جدًا للأشخاص الأكثر احتمالاً للحضور، غالبًا من خلال المراسلة المباشرة أو بعض الإعلانات المحددة الأخرى. قد لا يحتوي هذا الإشعار الأولي على جميع المعلومات، ولكن يجب أن يحتوي على ما يكفي للإجابة عن الأسئلة الأساسية المذكورة أعلاه. ثلاثة: الترويج للحدث لاحقًا باستخدام ثلاث وسائل أكثر عمومية لإخطار الجماعة أو المجتمع: النشرات الإخبارية، والنشرات الإخبارية يوم الأحد، والمصققات، وما إلى ذلك. تتضمن هذه معلومات أقل تحديدًا ولكنها قد تقدم تحديثات أو نقاط اهتمام رئيسية. واحد: مع اقتراب الموعد النهائي للتسجيل للحدث، أرسل دعوة ثانية محددة تحتوي على معلومات مفصلة إلى الفئة المستهدفة الأصلية وإلى الآخرين الذين استجابوا للإعلانات العامة. قد تنطوي الجهود الأولى والأخيرة على تكلفة زائدة للخدمة، لكن الحدث أو البرنامج يتلقى تغطية شاملة. سواء باستخدام هذا النهج أو خطة أخرى، كلما سمع المجتمع عن حدث من خلال معلومات دقيقة وذات صلة، كانت الاستجابة أفضل.

الاجتماعات

يتطلب التخطيط والميزانية والترويج اتخاذ القرارات، التي غالبًا ما تتم من خلال اجتماعات اللجنة أو الفريق، وربما تكون أقل ممارسة مفضلة لمعظم الخدام والمعلمين المسيحيين. ومع ذلك، فإن هذه التجمعات ضرورية في الحياة العلائقية وصنع القرار بالخدمة. لا تسعى جميع الاجتماعات إلى الأهداف نفسها ولا تسعى جميع القرارات إلى النتائج نفسها. يحتاج المعلمون المسيحيون إلى فهم دور كل نوع من الاجتماعات وعملية اتخاذ القرار الفعال في مجموعة متنوعة من الظروف.

تتطلب معظم المنظمات ما يصل إلى خمسة أشكال مختلفة من الاجتماعات، كل منها مصمم لتحقيق أهداف معينة. يمكن الجمع بين بعض العناصر؛ ومع ذلك، نادرًا ما يسعى اجتماع واحد إلى تحقيق الأهداف الخمسة.

١. الاجتماع الطقسي: هذه اجتماعات منتظمة مجدولة تساهم في تدفق الاتصالات في المنظمة. وهي تتألف إلى حد كبير من تلقي التقارير والتحديثات المتعلقة بالحفاظ على المنظمة.

٢. اجتماع الإحاطة: تعمل الإحاطة على تزويد الأعضاء بالمعلومات والتحديثات حول الخطط الجارية بالفعل. يقدم القائد تعليمات حول الأدوار والمسؤوليات الفردية: من سيفعل ماذا، ومتى، وأين.

٣. اجتماعات التدريب: تساعد اجتماعات التدريب (ورش العمل والندوات) الأعضاء على إتقان مسؤولياتهم. غالبًا ما تكون المهنة انتقائية بطبيعتها في عالم الخدمة، وتتطلب العديد من التحديثات المنتظمة أو الأحداث التعليمية أثناء الخدمة كجزء من التطوير المهني.

٤. الاجتماع التشاوري: غالبًا ما يتشاور القائد مع مجموعة مرتبطة مباشرة بالخدمة من أجل الحصول على نصائحهم بشأن قرار ما. قد يتخذ القائد القرار بمفرده، مع دمج

الملاحظات من المشاورة وأخذ النصائح المقدمة خلال هذه الاجتماعات على محمل الجد.

٥. **اجتماع اتخاذ القرار:** في هذا الاجتماع، تتحمل المجموعة مسؤولية اتخاذ القرارات وتتحمل (تتحمل المسؤولية عن) القرارات التي تتخذها. تحدد مثل هذه الاجتماعات بوضوح لحظات اتخاذ القرار إما عن طريق الإعلان عن اللحظة باللغة (على سبيل المثال، بند العمل) أو صياغة القرار في عملية تصويت رسمية تتبع بعض التعديلات على الإجراءات البرلمانية (قواعد روبرت للنظام).

كما ذكرنا، قد تتضمن الاجتماعات أكثر من وظيفة، فتنقل من التقارير إلى بنود العمل أو تبدأ بالإحاطة وتنتهي بالتشاور. يساعد وضع جدول أعمال واضح المشاركين على فهم التحولات داخل الاجتماع وتوقع متى ستغير مسؤولياتهم.

قد يبدو اتخاذ القرار أهم مهمة في الاجتماعات، لكن ليس كل القرارات تحدد اتجاهات جديدة للخدمة. تتكرر بعض القرارات في دورات يمكن التنبؤ بها؛ وهذا يسمح للمشاركين بإنشاء أنماط للتمييز. يتضمن **اتخاذ القرار الدوري** مراجعة مناهج مدارس الأحد، وترتيب العبادة، ووضع الميزانية، والعمليات الإدارية العامة. تتخذ بعض القرارات بسبب المواجهة، أو بسبب الظروف أو الأحداث التي تتجاوز النشاط الروتيني. قد تشكل أزمة معينة (يمكن أن تكون سلبية أو إيجابية) عملية اتخاذ القرار، غالبًا في صورة حل للمشكلات. يتضمن **اتخاذ القرار المواجه** الصراع بين القيادات، أو الحاجة إلى موارد إضافية لفئة مدارس الأحد المتوسعة، أو نتيجة لشغور وظيفة في الخدمة. أخيرًا، قد يتطلب الابتكار اتخاذ القرار. لا تأتي هذه الفرص إلا عندما يبحث عنها المعلمون المسيحيون. لا تنشأ هذه الفرص بصورة طبيعية في كثير من الأحيان، ولكن تُنمى عن قصد. يأتي **اتخاذ القرارات المبتكرة** من الرغبة في زيادة التواصل، من خلال التخطيط بعيد المدى، أو يكون نتيجة لمراجعة متعمدة لاستطلاع رأي الجماعة.

يجب على المعلمين المسيحيين عند تيسير أو قيادة اجتماع الإجابة أولاً عن سؤال محوري واحد: «أي نوع من الاجتماعات أحتاج إليه وما أنواع القرارات التي سأسعى إليها؟» تنشأ المشكلات في الاجتماعات عندما يكون المشاركون غير متأكدين من دورهم في العملية. يصل الآباء إلى الاجتماع متوقعين المشاركة في عملية صنع القرار (رهما قرارات صغيرة فحسب بناءً على احتياجات دورية) فحسب لـ «إطلاعهم» على القرارات التي اتخذها الخادم بالفعل. تظهر مواجهة كبرى في وقت متأخر من اجتماع طقسي طويل، مما يتطلب اتخاذ قرارات غير متوقعة. يصل المعلمون إلى اجتماع تدريبي ويطلب منهم تبادل الأفكار حول خطط مبتكرة من دون توجيه واضح حول كيفية الاستفادة من التمرين. غالبًا ما تؤدي الرسائل المختلطة إلى إبطال فعالية العديد من الاجتماعات.

يمكن للقادة التغلب على مثل هذه المشكلات من خلال التواصل بوضوح حول توقعاتهم من الاجتماع، وتقديم جدول أعمال يوضح العناصر الرئيسية، وتطوير إرشادات واضحة لعمليات التمييز واتخاذ القرار، وتلخيص التحولات من نوع من المشاركة إلى آخر. قد يحتاج القادة إلى خلق فرص مقصودة للابتكار بدلاً من حل المشكلات، والنظر في الإمكانيات طويلة المدى، والاستماع

إلى أعضاء المجموعة الذين قد يُعدون صعبى المراس، والاحتفاء بالملاحظات من دون استخلاص النتائج.

تعمل المجالس واللجان والفرق عملاً أفضل عندما يكون لها قصد محدد يتجاوز عملية صنع القرار التقليدية. قد يستخدم المعلمون المسيحيون اجتماعات اللجان أو الفرق كأوقات للتلمذة والتأمل (Olsen 1995). قد يقدم الخدام عهداً للفريق يقدم توجيهاً داخلياً للمجموعة. يجب أن يتضمن العهد مقدمة (بيان موجز لما فعله الله لجمع هؤلاء الأشخاص معاً) بالإضافة إلى قصد (هدف للجنة أو الفريق). بعد تحديد المواد التمهيديّة، قد يتضمن العهد التزامات محددة سيلتزم بها الفريق، بما في ذلك الممارسات الشخصية والخدمية. قد ينتهي العهد بفرصة للالتزام. ينبغي للقادة أن يخططوا دائماً لتخصيص وقت كافٍ لتوجيه أعضاء الفريق الجدد إلى هدف المجموعة. وينبغي للخدام أن يقدموا تنسيقاً متسقاً للتقارير والاستجابات وقد يستخدمون العبادة أو طقوساً بسيطة مع الصلاة والكتاب المقدس لبدء الاجتماعات وإنائها، مما يساعد على تعزيز هدف المجموعة. تحتاج معظم الفرق إلى فرص للاحتفال بنعمة الله، ويحتاج القادة إلى مباركة جهود الفريق عند انتهاء الاجتماعات.

الخلاصة

تتضمن إدارة التعليم المسيحي تمييز أفضل هيكل للخدمة، وتنظيم العناصر المختلفة في شكل متماسك، وتشكيل الخدمة من خلال عمليات منتظمة للتخطيط ووضع الميزانية والترويج والتيسير. نادراً ما تكون هذه المهام الأساسية هي الأكثر شيوعاً في جوانب الخدمة، ولكنها ضرورية للتلمذة الأمنية. قد يضحى المعلمون المسيحيون أحياناً بالفرص ليكونوا في المقدمة حتى يتمكن القادة الآخرون من تعلم فوائد الإعداد والتخطيط الدقيق. يُذكر «ويس هايستيد - Wes Haystead» المعلمين أن مصطلح الإدارة يعني «الخدمة جنباً إلى جنب» مع الناس، و«تقاسم العبء، وتشجيعهم، ودعمهم، وتمكينهم من تطوير مواهبهم وإمكاناتهم» (1995, 109). إن توفير هيكل سليم، والعمل خلف الكواليس لضمان توفير الخطط الشاملة، والتحضير المبكر للاجتماعات والترقيات لتوفير قرارات سليمة وتواصل واضح، كل ذلك يخدم عملية الخدمة الأوسع. تتطور التلمذة الأمنية من خلال هذه الخطط الواسعة في حياة وخدمة متحولتين.

الاعتبارات القانونية للتلمذة المسيحية

مقدمة

تخيل أنك، راعي الشباب، واستلمت مذكرة من القيادة الإقليمية تطلب من جميع الرعاة، الذين يعملون مع الأطفال أو الشباب تحت سن ١٨ عامًا، استكمال فحص الصحيفة الجنائية من إدارة الشرطة المحلية. يسألك العديد من الراشدين لماذا، بعد عدد من سنوات الخدمة، يجب عليهم فجأة الخضوع لهذا الفحص. ماذا ستقول؟

تخيل أنك تقود مجموعة من الأطفال إلى مسابقة ما. تحتوي الشاحنة التي تقودها على مساحة كافية لأحد عشر شخصًا، بما في ذلك أنت. قيل لك إن بوليصة تأمين الكنيسة تغطي ما إجماله أحد عشر شخصًا في الشاحنة، وإذا تجاوزت هذا العدد، فقد تتحمل أنت والكنيسة المسؤولية. عندما تذهب إلى الكنيسة لإحضار الأطفال، يصعد اثنا عشر طفلًا إلى الشاحنة. لذا تدرك أن لديك عددًا كبيرًا من الأطفال في الشاحنة. كيف تحل هذه المشكلة؟

أصبحت الخدمة في القرن الحادي والعشرين أكثر تعقيدًا. لقد أدت اتهامات الإساءات الجنسية وإساءة معاملة الأطفال الموجهة إلى الكهنة الكاثوليك إلى زيادة الوعي بالعواقب القانونية لاستخدام مناصب السلطة بطرق سلبية. بدأت الجماعات ترى الحاجة إلى برامج وسياسات لضمان السلامة لجميع الأطراف المعنية. يعترف المعلمون المسيحيون بتأثير السياسات الحكومية والمخاوف القانونية في الخدمة. لا يقدر القسوس والمعلمون المسيحيون دائمًا هذه الضمانات كوسائل لحمايتهم والكنيسة والأشخاص الذين يخدمونهم. ومع ذلك، تتطلب التلمذة الأمانة فهماً كاملاً للمسائل القانونية التي تؤثر في الخدمة، بما في ذلك السرية وفحص المتطوعين.

الاعتبارات اللاهوتية

عند معالجة الوظائف الإدارية مثل المخاوف القانونية والخصوصية وفحص المتطوعين، يعتقد العديد من القسوس والمعلمين المسيحيين أن الأساس المنطقي لهذه المساعي يتعلق بالالتزامات القانونية. في حين أن هذه الالتزامات مهمة، يجب على المعلمين المسيحيين وخدام الإنجيل أن يفهموا أيضًا الأساس اللاهوتي: القيمة الجوهرية للأشخاص الذين خلقوا على صورة الله ومثاله. تتضمن التلمذة الأمانة تكوين مكان آمن حيث الاحترام والتقدير لجميع البشر. إن البشر يعكسون الله مثلث الأقانيم من خلال علاقاتهم ببعضهم بعضًا. وعندما يستخدم القادة مناصبهم في السلطة للسيطرة على الآخرين أو إهمالهم أو إساءة معاملتهم، فإنهم ينتهكون الطبيعة الحقيقية للإله مثلث الأقانيم. إن الحياة المقدسة تتضمن محبة كل شخص بالكامل،

بغض النظر عن العرق أو العمر أو الهوية الاجتماعية أو المواطنة. يوفر القانون المدني الحماية من أولئك الذين ينتهكون قانون الله ذاته - محبة القريب.

إن الكنيسة، الملتزمة بقانون المحبة كما هو مسجل في الأسفار المقدسة والقوانين المدنية التي وضعتها الحكومة، تقدم إرشادات لدعم كرامة واحترام جميع الأشخاص. عندما ينتهك القادة قانون المحبة، فإنهم يؤذون مجتمع الإيمان. كما تحمي الإرشادات القانونية القادة من أولئك الذين ينتهون الأذى. في كلتا الحالتين، تعكس الإرشادات المبدأ الكتابي للمحبة والرعاية لكل شخص كما هو مخلوق على «صورة ومثال» الله. عندما يحدث ضرر، يجب على الجماعات أن تتحدث بالحقبة؛ يجب أن تحقق وتكشف عن الجاني. قد تختار الجماعة دعم الجاني على سبيل خلاصه، ولكن ليس في السر وليس على حساب الضحية. يمثل واجب الإبلاغ الحقيقة التي يُنطق بها بالمحبة.

تخصيص ملاذ

إن تخصيص ملاذ آمن للأطفال أمر بالغ الأهمية للتلمذة الآمنة (Melton 1998). يجب أن تكون الكنيسة مكاناً آمناً يعزز تكوين الإيمان وتطوره. يحتاج المعلمون المسيحيون إلى العمل بصورة استباقية مع قيادة الكنيسة المحلية لإنشاء أماكن آمنة للأطفال والشباب (Cobble et al. 2003). يجب أن تتضمن أي خطة لسلامة الطفل للكنيسة المحلية الأساسيات الخمسة التالية (Blevins and Hart 2009):

١. **الوعي بالكنيسة:** ابدأ بمشاركة رؤيتك مع قسك، ثم فريق القيادة الخاص بك. يمكن لهذه المجموعة تجنيد فريق عمل لوضع خطة، مع جدول زمني وسياسة مناسبة. يمكنهم مشاركة مهام البحث والتواصل والدعم. سيكون هذا الفريق قيماً بصفة خاصة في توصيل الحاجة إلى الجماعة. كُن مستعداً بالحقائق والإحصاءات والأمثلة من الكنائس الأخرى. صرح بوضوح كيف ستساعد هذه السياسة والخطة الكنيسة على تحقيق هدفها ورسالتها بصورة أكثر فعالية. يجب على قيادة الكنيسة الموافقة على الخطة وتمويلها لضمان التنفيذ المناسب. أشرك فريقك عندما تقابل العمال والآباء. يمكنهم المساعدة في طرح الأسئلة ومشاركة العملية التي استخدمتها لتطوير الخطة.

٢. **فحص السلامة (المنشأة):** قيّم منشأتك لتحديد نقاط المشكلات المحتملة (انظر القسم الخاص بالسلامة في الفصل ١٥). خطط للتغييرات التي ستجعل هذه النقاط أقل سهولة في الوصول إليها أو أقل جاذبية.

٣. **التصميم الخاص بالموظفين/السياسة:** يجب أن تتضمن سياسة الموظفين: (١) **الوقاية**— هذا هو هدفك الأساسي. إن وجود سياسات وإجراءات واضحة للعمال، بما في ذلك التحقق من الخلفية، هو أفضل رادع للمتعبدين المحتملين. تحمي الخطة المصممة جيداً الأطفال وتساعد أيضاً في حماية العمال من الاتهامات غير العادلة. (٢) **الإبلاغ**— عندما يقع حادث ما أو يوجه اتهام، تشتعل المشاعر ويسهل نسيان ما يجب فعله بعد

ذلك. يجب أن تتضمن سياسة الموظفين وخطة العمل إجراءات إبلاغ واضحة ومباشرة تتضمن نماذج وجدول زمنية وتسلسل السلطة (انظر الاعتبارات أدناه).

٤. **الاستجابة:** استجابة الكنيسة أمر بالغ الأهمية. إن الاستجابة السريعة والصادقة والمهتمة قد تبدأ في الشفاء للضحية والأسرة؛ أما الاستجابة الضعيفة فستتسبب في المزيد من الضرر. إن الاستجابة الاستباقية تقطع شوطاً طويلاً في الحفاظ على العلاقات القائمة على الرعاية. كما ينبغي للجماعات أن تتذكر الصلاة من أجل الجاني مع محاسبته على أفعاله.

٥. **تنفيذ السياسة (من، ماذا، متى):** لا تحقق السياسة الرائعة أي شيء إذا لم تكن على استعداد لتنفيذ الخطة. يجب أن يتضمن تنفيذ السياسة التدريب والمساءلة والإجراءات الواضحة التي تُقيّم بانتظام. يجب أن تكون الإجراءات واضحة في الكتابة وفي مواد التدريب الخاصة بك. اختر سياستك قبل أن تحتاج إليها. استخدم دراسات الحالة أو المواقف الافتراضية واصطحب عمالك/متطوعيك خلال كل خطوة. قدم التدريبات لإعداد الأشخاص للاستجابة بصورة مناسبة قبل وقوع مشكلة (انظر الاعتبارات أدناه)

٦. **التعليم المستمر والمراقبة والتقييم:** غالباً ما يتغير موظفو الكنيسة، مما يجعل التدريب المستمر للعلمانيين أمراً ضرورياً. خطط لتقييم إجراءاتك مرة واحدة في الأقل سنوياً. أجر مسحاً للخدام وأولياء الأمور والزوار. ادعُ المعلمين من الكنائس الأخرى لزيارة مرافقك ورتب لزيارة مرافقهم. تبادل بطاقات تقرير السلامة. انفتح على الأفكار الجديدة وتعلم من الأخطاء والنجاحات. اكتسب المعرفة بالأحداث أو الحوادث في مجتمعك واحتفظ بالتواصل مفتوحاً مع الجماعة.

يجب أن تكون صورة الكنيسة ملائمةً وآمنةً وخاليةً من الحواجز التي تحول عن نشر الإنجيل. ثمة العديد من الاعتبارات المهمة التي ستساهم في نجاح هذه المهمة حين يطبق المعلمون المسيحيون الأساسيات الخمسة لسلامة الطفل (Blevins and Hart 2009).

اكتسب المعرفة بالقضايا. قدم تعليمًا مستمرًا عن الجوانب المهمة لسلامة الطفل. ثقّف نفسك، وراعيك ومجلسك، وموظفيك (المتطوعين والمدفوعين الأجر)، وأولئك الذين تخدمهم. يعد التواصل المستمر مفتاحاً للتعليم الفعال. تختلف القضايا القانونية من ولاية إلى أخرى. تأكد من حصولك على أحدث المعلومات المحدثة. يجب توصيل التعريفات القانونية للإساءة والإهمال وفهمها بوضوح. كما هو مذكور أعلاه، استخدم السيناريوهات ودراسات الحالة لتوضيح الحاجة إلى سياسة ولتوجيه القيادة في توقع المشكلات.

وضع السياسات. كما هو مذكور أعلاه، يجب أن يتم ذلك من قبل فريق عمل، الذي يجب أن يشمل الآباء والعمال والمعلمين. يوفر هذا ملكية الخطة ويساعد على ضمان التنفيذ. بالإضافة إلى المجالات العامة للوقاية والإبلاغ المذكورة أعلاه، يجب أن تتضمن السياسات ما يلي:

- **الفحص:** يبدأ كل من العمل التطوعي والمدفوع الأجر بتقديم طلب، مكتملاً بالمراجع، وإصدار موقع للمعلومات الأساسية مع رقم رخصة القيادة. استشر الكنائس الأخرى في منطقتك، وشركة التأمين الخاصة بك، والشرطة المحلية أو إدارة الخدمات الإنسانية

للشركات التي تخدم منطقتك. ثمة مجموعة متنوعة من هياكل الرسوم، لذا استمر حتى تجد ما يناسب كنيستك.

• **التدريب:** سيوفر الخدام الذين يعرفون كيفية اتباع الإجراءات والإرشادات المناسبة الحماية للطفل والخدام. أوصل التوقعات للخدام لتكون هناك محاسبة. تتمثل إحدى الخطوات المهمة في وجود نظام متابعة لتقييم فعالية إجراءاتك وتنفيذ التغيير حسب الحاجة.

• **الإبلاغ:** الإبلاغ عن الإساءة المشتبه بها أو معرفة الإساءة ليس بالأمر البسيط كما قد تعتقد. لكل ولاية متطلبات وتعريفات وحدود زمنية مختلفة. تعرف على متطلبات ولايتك قبل وضع إجراءاتك. يحتاج جميع الخدام إلى هذه المعلومات. يجب أن تكون هناك سلسلة سلطة واضحة يجب اتباعها عند الإبلاغ. على سبيل المثال، يرفع الخدام تقاريرهم إلى المشرفين، والمشرفين إلى قادة الخدمة، وقادة الخدمة إلى الآباء والمحاميين، وشركة التأمين، والسلطات، وقيادة المنطقة. يجب أن يكون شخص ما مستعداً أيضاً للتحدث إلى وسائل الإعلام.

• **الاستجابة:** خطط مسبقاً لضمان استجابة الكنيسة المناسبة والفعالة لادعاءات الإساءة. هذا ليس سهلاً أبداً. خذ الاتهام دائماً على محمل الجد وأظهر اهتماماً فورياً بالضحية. تعامل مع المتهم بكرامة واحترام، ولكن أعفِ المتهم من أي مسؤولية عن الأطفال إلى حين اكتمال التحقيق الشامل. عند الرد على الجماعة ووسائل الإعلام، من الأفضل أن يكون بحوزتك بياناً مكتوباً. كُن حساساً وامتنع عن مشاركة التفاصيل غير الضرورية أو إلقاء اللوم؛ حافظ على السرية عند الاقتضاء.

وثق السياسات والإجراءات. بقصد المصادقية والموثوقية، يجب أن تكون السياسات والإجراءات متاحة في صيغ مكتوبة، ويجب توثيق موافقة مجلس الكنيسة. يجب أن يتضمن ملف كل خادم، سواء أن كان متطوعاً أو مدفوع الأجر، طلباً، واستمارات متابعة مرجعية مكتملة، وإصداراً موقعاً للمعلومات الأساسية، وموافقة على نموذج الفحص، وما يدل على تلقيه تدريباً على السياسات والإجراءات. يجب أن يكون لدى المعلمين إمكانية الوصول إلى نماذج تقرير الحادث واستمارات للأطفال المشتبه بهم. يجب أن تتضمن الملفات الخاصة بالأطفال إصداراً طبياً موقعاً وموافقة الوالدين على الأنشطة.

◀ الاعتبارات القانونية

تتطلب التلمذة الآمنة إدارة دقيقة في مناخ قانوني متنازع عليه ومتغير باستمرار. لم يعد بإمكان الجماعات أن تعمل بصورة مستقلة عن الاعتبارات القانونية وتحتاج إلى التشاور مع المتخصصين القانونيين بشأن القوانين الحالية التي تؤثر فيها. إن الاتجاه الثقافي هو رؤية القانون والدين كفتتين منفصلتين، مما يمنع الخدمة غالباً من استخدام الحماية المتاحة بفاعلية ويؤدي إلى خطر كبير عند تجاهل القوانين (Henze 2005, 274).

ونظرًا للنطاق المتنوع للقضايا القانونية والقوانين نفسها، لا يمكن لهذا الفصل تغطية كل موقف. سنراجع بعض المجالات الأكثر أهمية للمسؤولية القانونية للكنائس. يحدد «مارك هينز - Mark Henze» خمسة مجالات أساسية (انظر 287-90، 2005):

١. **التوظيف المتهاون:** قد يكون صاحب العمل مسؤولاً عن سوء السلوك المتعمد أو الإجرامي للموظف. غالبًا ما يتضمن هذا ادعاءً بأن صاحب العمل كان مهملاً في اختيار الشخص المخالف وتوظيفه. بعبارة أخرى، يقع على عاتق صاحب العمل واجب توقي الحذر المعقول في التحقيق في المرشح وتقييم مدى ملاءمته للوظيفة.

٢. **الإشراف المتهاون:** بمجرد التوظيف، يكون لدى المنظمة واجب الإشراف بصورة معقولة وسليمة على تصرفات الموظفين. تتضمن العديد من حالات الإشراف المتهاون حوادث التحرش بالأطفال وسوء السلوك الجنسي. يحتاج المعلمون المسيحيون إلى الاحتفاظ بسجلات الحضور، وعدم السماح بتسليم الأطفال للغرباء، وتقييد استخدام دورات المياه في مرافق الأطفال، وإجراء الاستشارات في مرأى من الشهود مع فتح الأبواب، واستخدام العديد من المرافق أثناء الأنشطة خارج الموقع.

٣. **الاستبقاء المتهاون:** قد تكون المنظمة قد تصرفت بمسؤولية في توظيف الموظفين والإشراف عليهم. ومع ذلك، قد تُدان الجماعات بالإهمال إذا احتفظت بموظف ما بلا سبب معقول بعد تلقي معلومات تفيد بأن الموظف قد طور ميلاً أو خطأً أو تصرفاً تعريض الآخرين للأذى.

٤. **الإهمال الطبي:** يتألف الإهمال الطبي من انحراف الشخص المهني عن معايير الرعاية المعقولة المتوقعة من أولئك الذين يعملون في تلك المهنة. وعادةً ما يضيف المحامون مطالبات سوء الممارسات من جانب رجال الدين إلى مطالبات الأفعال المتعمدة (مثل الأفعال الإجرامية أو الاعتداء الجنسي) أو إلى مطالبات الإهمال في المشورة. وترفض معظم المحاكم هذه المطالبات بناءً على الواجبات المهنية المحددة للخادم.

٥. **سرية الاتصالات وامتياز رجال الدين:** السرية والامتياز مفهومان مختلفان. وعادةً ما لا يوجد متطلب قانوني يقضي بأن تظل محادثة الخادم مع أحد أبناء الرعية سرية. في الواقع، ما لم تجر المحادثة على انفراد من دون وجود أي أطراف أخرى ومع توقع السرية، لا ينبغي للخادم عادةً اعتبار المحادثة سرية. إذ يظل أي واجب من واجبات السرية أخلاقياً بطبيعته في معظم الحالات، وليس قانونياً. ومع ذلك، يجب الحفاظ على السرية، أو في الأقل عدم الإفصاح، من أجل بناء الثقة. تحتاج كل كنيسة أو طائفة إلى أن يكون لديها سياسة مكتوبة ومستقرة بشأن سرية اتصالات رجال الدين يتعامل مفهوم الامتياز فحسب مع القدرة على إجبار الخادم قانونياً على الكشف عن الاتصالات السرية في محكمة قانون. يدور الأساس المنطقي للامتياز حول حماية حق الشخص في الاعتراف الديني (التوبة) والحفاظ على الثقة والقيمة العلاجية لمثل هذه الاتصالات. يحكم قانون الولاية في تحديد الاتصالات المميزة للخادم.

إدارة المخاطر

يمكن للمعلمين والقسوس المسيحيين المساعدة في منع الدعاوى القضائية والمسؤولية من خلال إدارة المخاطر. فهي تساعد في حماية القس والجماعة والأشخاص الذين يخدمونهم. من نواح كثيرة، تعد إدارة المخاطر إدارة جيدة للموارد.

أولاً، يجب أن تكون الجماعات مؤمنة تأميناً تاماً. يجب أن يشمل تأمين الممتلكات مبنى الكنيسة والسيارات والشاحنات والآلات. يتعامل تأمين المسؤولية مع القيادة وحوادث السفر والأخطاء والإغفالات والمديرين والمسؤولين والجريمة والخداع. تأمين المسؤولية سيحمي الكنيسة في حالة إصابة أي شخص أو تعرضها لأي ضرر كان في ممتلكاتها (Garland 2001, 186). يغطي التأمين الاستثنائي مخاطر مثل التعدي الجنسي والمسؤولية التعاقدية والممتلكات الشخصية للموظفين والتشهير والقدف. من الضروري أن يكون لدى الجماعات تأمين كافٍ لتغطية نطاق خدمة الكنيسة. يجب على القسوس والمعلمين المسيحيين والأمناء استشارة المستشار القانوني لضمان حماية الكنيسة حماية شاملة.

الجانب الثاني لإدارة المخاطر هو استخدام التنازلات ونماذج الإعفاء الطبي. من المهم تثقيف الآباء والمشاركين حيال مخاطر الإصابة كلما تجمع الناس في الأماكن العامة. في كل مرة يقود فيها الخادم نشاط تعليمي بإدارة نشاط خدمي مع الأطفال والفتيان تحت سن الثامنة عشرة، فإنه يجازف مجازفة كبيرة (Garland 2001, 188). توفر هذه النماذج أيضاً حماية إضافية للكنيسة من خلال إنشاء دفاع ضد المطالبة. يجب تضمين نماذج الإعفاء الطبي في أنشطة الأطفال والشباب، والرحلات التبشيرية، والرحلات الروحية. يجب أن يوقع جميع آباء الأطفال الذين يشاركون في فعاليات الكنيسة على نموذج الإعفاء الطبي للطفل (Haystead and Haystead 2000, 108). تحتفظ بعض الجماعات بوثيقة طبية موقعة في الملف لجميع الأنشطة المتعلقة بالكنيسة. يوفر هذا حماية مفيدة للكنيسة والأسرة. عندما يشارك الطلاب في السفر الدولي، فقد يحتاجون إلى تضمين ملحق تأمين للسفر خارج الولايات المتحدة (Garland 2001, 188). يتم تشجيع المجموعات أيضاً على توفير تأمين طبي جماعي إضافي (Pearsall and Russell 2008).

الجانب الثالث لإدارة المخاطر هو السرية. غالباً ما يُطرح السؤال، «متى يُسمح لي بالإبقاء على السرية، ومتى بموجب القانون أطلب بالكشف عما قيل لي؟» (Garland 2001, 189). وكما أشرنا، فإن السرية تستلزم تعريفات عامة وقانونية. يتضمن التعريف العام تقدير الفرد الذي يتلقى معلومات سرية؛ إنها قضية أخلاقية. يشير التعريف القانوني، كما أشرنا أعلاه، إلى الامتياز وينشأ في علاقات محددة معينة بين المحامي والعميل، والقس والتائب، والمشير ومن يستشير. قد ينطبق الامتياز في المواقف التي يمكن للمرء أن يتوقع فيها السرية بقدر معقول، مثل مكتب القس أو غرفة المشير. لا تكون المعلومات سرية عند مشاركتها داخل مجموعة أو إذا كان ثمة توقع معقول لإيذاء طرف ثالث أو عميل/تائب. يجب على القسوس الإبلاغ عن أي اشتباه في اعتداء على قاصر. قد يرغب المعلمون المسيحيون أو قادة الكنيسة في التحدث إلى قس كبير قبل إبلاغ السلطات الحكومية أو المحلية، لكن واجب الإبلاغ عن الأفعال الضارة يظل قائماً.

تتعلق السرية أيضًا باحترام الخصوصية الشخصية، وخاصة في المحادثات مع أطراف ثالثة. تظل السرية مهمة بصورة كبيرة للغاية؛ ومع ذلك، فإن الكنائس عبارة عن عوالم صغيرة، ومن الصعب إخفاء هوية أي شخص تمامًا. لا تُضمّن السرية التامة أبدًا وقد تصبح قضية قانونية إذا كان الشخص يشكل خطرًا على نفسه أو على الآخرين. من المفيد وضع حدود مع بدء أي محادثة سرية: لا يمكنك الاحتفاظ بالأسرار التي من شأنها أن تضر الشخص، أو تؤذي الآخرين (خاصة الأطفال، الذين لديك واجب الإبلاغ لحمايتهم)، أو تضر بجماعة الإيمان التي تمثلها. إذا لم تتمكن من وضع إرشادات قبل سماع الأمر السري، فقد تحتاج إلى إصدار حكم لحظي واقتراح إشراك الآخرين في المحادثة. هذه طريقة قوية وبها محبة ولكنها حازمة لاحترام المتحدث وتجنب سوء الفهم أو الأذى.

الجانب الرابع لإدارة المخاطر هو المشورة. يجب أن يكون المعلمون والقادة المسيحيون على دراية بالقوانين التي تحكم عملية المشورة، إذ إن ظروف الكنيسة تحديدًا معقدة. ربما يقترب منك شخص ما بعد الكنيسة لمشاركة قصته. في خضم هذه المحادثة، يشارك الشخص معلومات سرية، ولكن في هذا السياق لست في مكانة تحظى بامتياز. بعبارة أخرى، دورك خادما حافظا للسري يمكن أن يعرضك للخطر، فلا بد على الخدام استيعاب وإدراك ما يعنيه التواصل المتميز مع الآخرين.

من المهم ملاحظة أن معظم الخدام ليسوا مشيرين محترفين معتمدين. إذ إن دور الخادم يتمثل في تقديم العناية الرعوية والدعم من خلال الاستماع والصلاة وإظهار التعاطف وتقديم المشورة العملية. ومع ذلك، فإن الأمراض السريية (مثل الأورام والعقلية والحيوية والنفسية) تتطلب مشورة موسعة ومهنية تخصصية. في هذه الحالات، من المهم جدًا إحالة الفرد إلى مشير محترف معتمد. فيما يلي بعض الإرشادات والأفكار العملية للمساعدة في إدارة تجاربك الاستشارية وحمايتك من مخاوف المسؤولية المحتملة:

- اعرف حدودك كمشير. بصفتك خادماً أو معلماً مسيحياً، فأنت لست مشيراً مدرباً ومعتمداً.
- حدد ودون حدود المشورة التي ستقدمها.
- ضع قائمة إحالة ونفذها بدقة. أجل الحالات عندما تدرك أن الموقف يتجاوز قدراتك. عندما تحيل شخصاً ما، فإنك لا تتوقف عن العمل على رعاية ودعم الفرد؛ بل أنت توسع نطاق الرعاية وتشاركها من أجل صالح الفرد.
- احتفظ بسجلات لجلسات المشورة الخاصة بك. سجل التاريخ والوقت وسبب الجلسة مع ملاحظات جيدة.
- استشر وادرس الموارد الموجودة التي تحكم المشورة في كنيستك (السياسات، والأدلة، والقواعد الأخلاقية، وما إلى ذلك).
- تعرف على مدى تغطية التأمين.
- لا تسمح لأي شخص يقل عمره عن ١٨ عاماً بالنوم في منزلك، خاصة إذا كنت أعزباً.

- لا تسمح للقاصرين (أو الراشدين غير الموثوق بهم) بقيادة قاصرين آخرين إلى أي مكان في نشاط ترعاه الكنيسة رسميًا.
- عند تقديم المشورة، لا تقطع وعودًا لا يمكنك الوفاء بها.
- احرص على صيانة أي مركبات ومعدات تابعة للكنيسة تستخدمها.
- يجب تدريب الموظفين المتطوعين (متطوعو المدارس الثانوية، والعاملين في روض الأطفال، وما إلى ذلك) بصورة مناسبة، وإذا أمكن، فحصهم سجلاتهم الجنائية.
- يجب أن تكون ثمة سياسات وإجراءات موضوعة خاصة بالكنيسة لحمايتها من المسؤولية ومن العاملين/المتطوعين غير المسؤولين.
- يجب تثقيف مجالس الكنيسة للقضاء على المخاطر المحتملة.
- يجب على شخص ما إجراء تدقيق دوري لقوانين الولاية التي قد يكون لها تأثير في الكنيسة (يمكن لعضو بالكنيسة يعمل محاميًا أو مستشارًا قانونيًا للكنيسة القيام بذلك) (Pearsall and Russell 2008).

الجانب الخامس لإدارة المخاطر هو سلامة الجماعة. يجب أن تكون الكنيسة، بما في ذلك المباني والمناطق المحيطة بها، مكانًا آمنًا ومحميًا. هل المرافق متاحة لجميع أعضاء الجماعة؟ هل لدى الأطفال أثاث مناسب يمكن استخدامه بسهولة؟ هل توجد مخارج طوارئ كافية لإخراج الجميع في حالة نشوب حريق؟ هل خطط الهروب المناسبة موضوعة في كل فصل دراسي؟ هل تدربت الجماعة على خطة الهروب هذه في حالة الطوارئ (Whited and Whitworth 1989, 43-44)؟ هل تتوفر مجموعة الإسعافات الأولية وتُحدَّث بانتظام؟

يجب إعلام الجماعات بالجوانب المحددة لإدارة المخاطر اللازمة لحماية الخادم والعمال والجماعة. يمكن أن يؤدي إهمال هذه المجالات إلى قضايا مسؤولية مؤلمة ومكلفة. يحتاج القسوس والمعلمون المسيحيون إلى أن يكونوا متعمدين بشأن العمليات والسياسات التي تقلل من المخاطر وتديرها.

متطوعو الفحص

حين كنت قسًا للشباب، جعلت أنا (مارك) عملية الفحص إلزامية لجميع القادة، ويديرها طرف ثالث. قاوم أحد القادة قائلاً: «لقد كنت أعمل مع الأطفال لأكثر من ثلاثين عامًا ولست بحاجة إلى الفحص». رددت موضحًا للرجل أن الزمن قد تغير، ولم يعد بإمكاننا افتراض أن جميع القادة جديرون بالثقة. لم يكن هذا يعني أنه كان مشتبهاً به، لكننا كنا بحاجة إلى تنفيذ العملية لحماية الكنيسة، وحماية أنفسنا، والأشخاص الذين نخدمهم. اليوم، تتطلب معظم الجماعات والهيئات الكنسية من أي شخص يعمل مع الأطفال أو الشباب تحت سن ١٨ عامًا استكمال فحص جنائي وسلوكي. يجب على جميع الخدام في الكنيسة تقديم مرجعيات وموافقة كتابية على الفحص الجنائي قبل النظر في أمرهم للدخول في الخدمة. يحتاج المعلمون المسيحيون إلى الاتصال بجميع المرجعيات المشار لها. يجب أيضًا توثيق المقابلات الشخصية ويجب أن تتضمن شهادة الشخص المسيحية، والاهتمامات الخاصة، وخبرات التعليم والتطوع السابقة، وغيرها من المعلومات ذات

الصلة. تظل جميع المعلومات التي تم الحصول عليها أثناء المقابلة وعملية الفحص سرية؛ ويجب الاحتفاظ بالملفات في مكان آمن (Purcell 2005, 253).

السبب الرئيس لطلب فحص المتطوعين هو خلق بيئة آمنة للأطفال والشباب. يدرك الآباء المخاطر التي يواجهها الأطفال في المدرسة وفي المجتمع المحلي. الكنيسة ليست مستثناة من هذا القلق. يجب أن يكون المعلمون المسيحيون سابقين في وضع خطة لضمان حماية الأطفال والشباب. عملية الفحص الشاملة هي واحدة من الوسائل التي تضمن للآباء والأمهات أن الكنيسة جادة في توفير مكان آمن لأطفالهم. السبب الثاني لفحص المتطوعين هو ثقافة التقاضي الحالية. الدعاوى القضائية هي من الظواهر السائدة في مجتمعنا. يوقع الآباء على إخلاء مسؤولية فيما يتعلق بمشاركة أطفالهم في الأحداث الرياضية المدرسية أو الأنشطة الترفيهية، ويجب على الكنيسة أن تفعل الشيء نفسه من أجل حمايتها القانونية (المرجع السابق). ونظرًا لأن المسائل القانونية تتغير باستمرار، يجب أن يكون لدى التجمعات محام متاح لتقديم المشورة القانونية للنس والقيادة. وكما أشرنا، يجب أن تجري التجمعات أيضًا تأمين المسؤولية.

وضع القانون الوطني لحماية الطفل لعام ١٩٩٣ لتشجيع الولايات على تحسين نوعية سجلاتها المتعلقة بتاريخها الإجرامي وسجلات إساءة معاملة الأطفال. وينص هذا القانون على ضمانات للأطفال والوكالات التي ترعى الأطفال. نتيجة لهذا القانون، تُلزم الولايات الآن المنظمات، بما في ذلك الكنائس، بإكمال فحص جنائي للموظفين والمتطوعين المحتملين الذين يخدمون الأطفال، والشباب، وكبار السن، والأفراد ذوي الإعاقة. يجب على الكنائس أن تتعاون وتبني هذه التدابير كذلك لأسباب أخلاقية أسمى (المرجع السابق).

خاتمة

تشمل التلمذة الأمانة توفير ملاذ آمن للأطفال والشباب حتى يتعلموا وينموا في إيمانهم. ويجب أن تكون الجماعات على دراية بالاعتبارات القانونية التي تؤثر في التلمذة الأمانة. إن تطوير السياسات والإجراءات التي تعكس التوصيات القانونية أمر بالغ الأهمية في حماية المعلم المسيحي والجماعة والأشخاص الذين يخدمونهم. ويجب أن يكون المعلمون المسيحيون على دراية بكيفية إدارة المخاطر من خلال التأمين الكافي، واستمارات الإعفاء الطبي، والمشورة، والسرية، والمرافق الآمنة. ويجب على كل جماعة استشارة القوانين واللوائح التي تفرضها الولاية، وخاصة عندما تتغير. ويجب على الجماعات استشارة المستشارين القانونيين (المحاميين) الذين يمكنهم المساعدة على تفسير القوانين بما يتناسب وسياق الكنيسة. هذه الضمانات ليست مجرد التزامات قانونية، بل هي أيضًا التزامات لاهوتية. يصبح الفهم اللاهوتي للناس باعتبارهم خلقوا على صورة الله ومثاله الأساس اللاهوتي لتوفير ملاذ آمن لهم. يساعد الاهتمام بهذه الأمور الكنيسة على تحقيق مهمتها في تشكيل تلاميذ أمانة. إن عدم الاهتمام بالشؤون القانونية يمكن أن يمنع الكنيسة من أن تكون أحد وسائط النعمة لبعضنا بعضًا وللعالم.

الملحق ٢٢. ١

عملية تطبيق سلامة الطفل

يجب على الجماعات اعتماد سياسات مكتوبة لخدمات الأطفال والشباب على مستوى مجلس الكنيسة. ومن المقرر أن تصبح هذه السياسات هي السياسات الرسمية للكنيسة المحلية. وتساعد هذه السياسات الجماعات على توفير السلامة وتحديد مسؤوليات الموظفين وأولئك الذين يخدمونهم.

١. اشترط الفحص الجنائي لجميع الموظفين والمتطوعين الذين يعملون مع الأطفال والشباب.

٢. ضع نموذج طلب للخادم يتضمن مكاناً للتوقيع عليه، مما يمنح الإذن بفحصه جنائياً. ولا يجوز عمل أي استثناءات.

٣. اشترط وجود خادمين في الأقل في جميع مجموعات رعاية الأطفال، ولا يوجد استثناءات. ويجب أن يكون أحدهما راشداً.

٤. اشترط أن يكون الشخص عضواً في الكنيسة لمدة ستة أشهر في الأقل قبل أن يصعد لتعليم أي فصل.

٥. وقرّ التوجيه المنتظم لجميع المعلمين والخدام حول سياسات الكنيسة المتعلقة برعاية الأطفال وقضايا الاعتداء الجنسي. علمهم كيفية تمييز الطفل الذي يحتمل تعرضه للإساءة. يمكن للشرطة المحلية ووكالات الخدمة الاجتماعية تقديم الاقتراحات.

٦. جدول مراجعة سنوية لسياسات رعاية الأطفال وملفات الموظفين وما إلى ذلك. إجر التحديثات حسب الحاجة، وإبلاغ جميع الخدام كتابياً.

٧. اشترط أنه إذا تصرف أي شخص بأي طريقة تثير الريبة أو فشل في اتباع السياسات، فسيوقف هذا الشخص فوراً عن العمل مع الأطفال حتى التحقيق في الوضع وحله.

حدد من سيعمل متحدثاً إعلامياً باسم الكنيسة إذا نشأت مشكلة (Purcell 2005, 244-57).

لقد طوّرت العديد من الوكالات والطوائف وثائق عمل تعمل كإرشادات غير رسمية لعملية فحص الخدام مع الشباب والأطفال. إنهم يشجعون الكنائس المحلية على تطوير خطة لمنع إساءة معاملة الأطفال في الكنيسة المحلية والاستجابة لها (Justice 1998).

خطوة ١: التعريفات

تتضمن الخطوة الأولى في هذه العملية فهم بعض المصطلحات الأساسية. ستساعدك هذه التعريفات في أثناء عملية فحصك للأشخاص الذين يعملون ويتطوعون في كنيستك:

- **الطفل:** أي شخص، بغض النظر عن حالته الجسدية أو العقلية، من دون سن ١٨ عاماً.
- **إساءة معاملة الأطفال:** إلحاق الأذى بالطفل الذي يحدث بصورة فورية أو من خلال التأثيرات المتراكمة على مدى فترة من الزمن. ثمة أربع فئات أساسية لإساءة معاملة الأطفال: الإساءة العاطفية والإهمال والإساءة الجسدية والإساءة الجنسية (انظر التعريفات).

- الإساءة العاطفية: عندما يُقال للأطفال باستمرار أنهم بلا قيمة ولن يكونوا أبداً ذوي قيمة أو أيهما. إن الشتائم والتهديد بالإيذاء أو الإصابة هي أحد أشكال الإساءة العاطفية.
- الانجذاب الجنسي نحو المراهقين: الانجذاب الجنسي المرضي للراشدين بالمراهقين من نفس الجنس عادةً.
- المسؤولية: إن المسؤولية القانونية عن سلوك الشخص غالباً ما تؤدي إلى أضرار مالية الإهمال: عندما يحدث الضرر نتيجة حجب ضروريات الحياة (الطعام والملابس والمأوى). إن القدرة على توفير ضروريات الحياة، ولكن الفشل في القيام بذلك هو العامل الذي يفصل الإهمال عن الفقر.
- الإغفال: الفشل في ممارسة العناية المعقولة.
- الاختيار المهمل: الفشل في ممارسة العناية المعقولة في توظيف الموظفين أو اختيار المتطوعين.
- الإشراف المهمل: الفشل في ممارسة العناية المعقولة في الإشراف على الموظفين أو العمال المتطوعين.
- الانجذاب الجنسي نحو الأطفال: الانجذاب الجنسي المرضي للراشدين بالأطفال الذين تقل أعمارهم عن سن البلوغ.
- الإيذاء الجسدي: أي نوع من الأذى الجسدي لشخص ما.
- البرنامج: أي فصل أو منظمة أو نشاط أو مجموعة أو حدث وما إلى ذلك.
- التعويضات العقابية: العقوبات المالية التي تفرضها المحكمة على الشخص أو المنظمة التي تنخرط في سلوك متهور.
- العناية المعقولة: العناية التي يمارسها الشخص الحصيف عادةً في ظل الظروف نفسها أو ظروف مماثلة.
- المستجيب الأعلى: مبدأ قانوني يكون بموجبه صاحب العمل مسؤولاً قانونياً عن إهمال موظفيه أثناء وجودهم في نطاق عملهم.
- الاعتداء الجنسي: أي نشاط جنسي بين طفل وراشد، أو بين الأطفال عندما يكون هناك توزيع غير متكافئ للسلطة. وهذا يشمل تعريض الأطفال للنشاط الجنسي أو المواد الإباحية.
- التدريب: برامج دراسية منظمة تعمل على تعزيز المهارات. قد تتضمن هذه البرامج: دورات دراسية منزلية، وورش عمل، وندوات، ومؤتمرات، وعلاقات توجيهية (Justice)، ١٩٩٨، ٣-٢).

خطوة ٢: وضع خطة

الخطوة الثانية في هذه العملية هي وضع خطة. وتتضمن الخطوة: الفحص والتدريب والضمانات والتحرك السريع والإبلاغ.

الفحص: إن استخدام إجراء ثابت لفحص الخدام سيساعد على تقليل مخاطر الإساءة في الكنيسة. إن اختيار الراشدين للمشاركة في الخدمات للأطفال والشباب يتطلب مسؤولية أخلاقية وقانونية من كل كنيسة. عندما تحدث الإساءة داخل الكنيسة، يمكن أن يحدث ارتباك ديني مدى الحياة ومشاعر عميقة من الكراهية تجاه الله والكنيسة. لذلك، يجب أن يخضع جميع الخدام المحتملين لعملية فحص قبل أن يبدأوا الخدمة. تتضمن عملية الفحص الفعالة الفحص الجنائي. يمكن استخدام المعلومات التالية على جميع مستويات الخدمة (أي، خادم الأطفال، مدير المدرسة الصيفية، عمال الأطفال، خادم الشباب، رعاة الشباب المتطوعين، موظفو المخيم، ومعلمو مدارس الأحد).

التدريب: يوصى بشدة بحضور الخدام والموظفين فصول تدريبية سنوية من خلال جهات الخدمة الاجتماعية المحلية أو الحكومية. إن توفير فرص التدريب للخدام والموظفين من شأنه أن يزيد من حساسيتهم لقضايا الإساءة، من جهة منعها واكتشافها والاستجابة لها والإبلاغ عنها. كما يجب أن يتدرب الخدام والموظفون على سياسة إساءة معاملة الأطفال في الكنيسة المحلية وإجراءات الإبلاغ عنها سنوياً. يجب الاحتفاظ بنسخة من شهادات إكمال التدريب في ملف في مكتب الكنيسة.

الضمانات: تعتبر الضمانات عناصر أساسية في برنامج الكنيسة للمساعدة في منع إساءة معاملة الأطفال. يمكن للكنيسة استخدام العناية المعقولة في اختيار العمال ولا تزال مسؤولة عن التعديلات التي تقع إبان أنشطة الكنيسة جراء الإهمال في الإشراف. يشير الإشراف المهمل إلى الفشل في ممارسة العناية المعقولة في الإشراف على عمال الكنيسة وأنشطتها. فيما يلي بعض الضمانات التي يمكن أن تكون مفيدة:

- القيادة العميقة المزدوجة: يجب أن يكون هناك خادمان في الأقل حاضرين جميع الأنشطة. يوصى بشدة بخادم واحد لكل ثمانية أطفال أو شباب في أي حدث. يجب أن يكون للمجموعات والأنشطة المختلطة قيادة مختلطة.
- التواصل المباشر المرئي: يجب أن تكون جميع انماط التواصل بين العمال والأطفال/الشباب في مرمى نظر الراشدين والأطفال/الشباب الآخرين. يجب أن تحتوي الفصول الدراسية على نوافذ (يفضل أن تكون في الباب) حتى يمكن مراقبة جميع الأنشطة.
- احترام الخصوصية: يجب على العمال احترام خصوصية الأطفال والشباب في أماكن الإقامة المشتركة (أي الخلوات والمعسكرات)، ويجب عليهم حماية خصوصيتهم أيضاً.
- الزي المناسب: يلزم ارتداء ملابس مناسبة للأنشطة. يجب أن تأخذ قواعد اللباس في الاعتبار طبيعة الخدمة التي تركز على المسيح.
- الانضباط البناء: يجب أن يكون الانضباط بناءً ويعكس القيم المسيحية. يجب ألا يُسمح بالعقاب البدني أبداً. يُقترح توعية العمال بتقنيات الانضباط المقبولة لتجنب أي صعوبات.
- التلامس الجسدي المناسب: يعد التلامس الجسدي بين الأطفال/الشباب والعمال مجالاً يجب فيه ممارسة قدر كبير من الحكمة في جميع الأوقات. يجب أن يكون

التلامس الجسدي دائماً لصالح الطفل/الشباب (أي لتقديم التعضيد، أو توفير الراحة عند الأذى، أو التعبير عن الفرح).

الإجراءات السريعة: الاستجابة السريعة لادعاءات إساءة معاملة الأطفال من خلال إبعاد الجناة المزعومين عن الاتصال بالأطفال والشباب والإبلاغ عن الموقف إلى السلطات المختصة. يعد اتخاذ إجراءات سريعة في التعامل مع الإساءة المشتبه بها أمراً ضرورياً. سيساعد إعلام جميع الموظفين والخدام المتطوعين بسياسة الكنيسة بشأن إساءة معاملة الأطفال في التعامل مع الحوادث بكفاءة.

الإبلاغ: تحتاج الكنائس إلى تشجيع الأطفال والشباب على الإبلاغ عن السلوك غير اللائق الموجه إليهم والتعاون مع مسؤولي الكنيسة والسلطات المحلية والولائية والفيدرالية عند الإبلاغ عن إساءة معاملة الأطفال. يمكن القيام بذلك من خلال إعطاء المعلومات للآباء ومن خلال تثقيفهم لأطفالهم. تتوفر البرامج التعليمية حيال إساءة معاملة الأطفال وتدريب الموظفين عامة من جهات الخدمة الاجتماعية المحلية. يلتزم موظفو الكنيسة المدفوعي الأجر والخدام المتطوعون بفهم مسؤولياتهم الشخصية والقانونية، بالإضافة إلى اتباع إجراءات الإبلاغ. يجب أن يكون جميع الخدام مع الأطفال والشباب على دراية بقوانين الولاية التي تحكم الإبلاغ عن إساءة معاملة الأطفال. يمكن الإبلاغ عن الإساءة في نماذج مثل «نموذج الإبلاغ عن الإساءة» و«خطوات الإبلاغ عن الإساءة المشتبه بها» الموجودة في هذا الملحق. وهكذا ستعزز الكنيسة جودة الخدمة واحترافيتها وتوفر الحماية لمن شاركوا فيها، من خلال ضمان معرفة الجميع بهذه المبادئ الستة واتباعهم لها (Justice 1998, 4-5).

تتطلب العديد من الولايات/المحافظات أن يقوم أي موظف في الكنيسة بحوزته أي دليل على الإساءة أو تنأه إلى علمه، سواء كان قاطعاً أم لا، بالإبلاغ عن ذلك إلى مسؤولي إنفاذ القانون المحليين أو وكالة حماية الطفل على الفور. يشكل الفشل في القيام بذلك جريمة جنائية ويمكن أن يكون جميع مسؤولي الكنيسة والموظفين الذين علموا بهذه الأدلة مسؤولين وملاحقين قضائياً. يمكن أن تكون هذه أصعب خطوة في عملية الإبلاغ.

الخطوة ٣: عملية الفحص

في قلب أي خدمة راشدون يبذلون للكنيسة عن طيب خاطر الوقت والموهبة والذات. إن الراشدين الذين ينظرون إلى المشاركة مع الأطفال والشباب باعتبارها خدمة بالغة الأهمية للخدمة الناجحة. الكتب ومقاطع الفيديو والألعاب والأنشطة كلها مهمة، لكن هذه الأشياء لا قيمة لها إلا عندما يستخدمها خدام مخلصون ومدربون ومهتمون. إن كونك خادماً خاصاً بالأطفال أو الشباب هو امتياز ومسؤولية. يجب توخي الحذر عند منح هذا الامتياز للآخرين واثمتانهم على هذه الثقة. يمكن لعملية الفحص التالية أن تساعد في ضمان أن خدامك أهل لهذه المسؤولية. يجب تحديد المسؤولية والحماية في برنامج الخدمة. يمكن أن تساعد التعريفات التالية في ضمان المسؤولية والحماية.

- الخادم الضيف: الأشخاص الذين يجلبون خدمة متخصصة إلى برنامج على أسس قصيرة الأجل، مثل المتحدث الخاص للمعسكرات، والرحلات الروحية، وبرنامج منتصف الأسبوع، وخدمة التقرب من الله، وما إلى ذلك. قد يكونون آباءً أو قسوس أو أشخاصًا يتمتعون بمهارة خاصة تضيف إلى البرنامج. يجب فحص الخدام الضيوف إذا كان سيستعان بهم لأكثر من ثلاثة أيام، أو إذا كانوا سيوجهون الأطفال أو الشباب من دون وجود شخص راشد.
- الخادم المتطوع: هو شخص لا يتلقى تعويضًا ماليًا للعمل مع الأطفال أو الشباب. يخدم الخادم المتطوع باستقلالية أو تحت إشراف خادم أطفال أو شباب، اعتمادًا على ما إذا كانت الكنيسة لديها مثل هذا الموظف المدفوع الأجر.
- موظفو الكنيسة مدفوعي الأجر: جميع موظفي الكنيسة مدفوعي الأجر. ويشمل ذلك رجال الدين، والعاملين في مجال السكرتارية، وأمناء الحراسات، وما إلى ذلك. ويجب أن يجري فحصهم كجزء من عملية التقديم (Justice 1998, 5-7).
عندما تكون ثمة حاجة إلى خادم أو عندما يطلب فرد العمل مع الأطفال أو الشباب، فيجب اتباع العملية التالية:

١. شرح القصد من عملية الفحص للخدام المحتمل. يحق للآباء أن يتوقعوا أن يكون الخدام مع أطفالهم وشبابهم من أعلى مستوى. تساعد العملية في ضمان السلامة الجسدية والعاطفية والروحية لأولئك المشاركين في برامج كنيستك. للمساعدة في ضمان برنامج آمن وعالي الجودة، من المناسب أن تطلب من الأشخاص الخضوع للفحص حتى لو لم يكونوا يخدمون حاليًا. وهذا يسمح بالاستعاضة أو الاستبدال من دون تعريض سلامة البرنامج المستمرة للخطر.

من المهم فحص أولئك الذين يعملون بالفعل مع الأطفال والشباب. الإدانات الجنائية التي يجب أن تمتنع الفرد من العمل مع الأطفال والشباب في الكنيسة تشمل: أي جريمة عنف، اعتداء/إساءة جسدية لقاصر، إساءة معاملة الأطفال، استغلال الأطفال في المواد الإباحية، تعريض الأطفال للخطر، سلوك جنسي يعاقب عليه القانون، الاختطاف، الفحش العلني، زنا المحارم، القتل، التحرش الجنسي بالأطفال/المراهقين، الاغتصاب، الإكراه الجنسي، اللواط، التلصص الشهواني، أو أي جريمة حالية أو سابقة في أي مؤسسة بلدية، أي ولاية، أو أي دولة مسميات جرائمها تعادل أيًا من الجرائم المذكورة أعلاه. لا يهم كم مضى من الوقت منذ وقوع هذه الجرائم؛ فمن مصلحة الجميع عدم استخدام شخص في خدمتك للأطفال أو الشباب أدين بمثل هذه الإدانات السابقة (Justice 1998, 5-7).

ملاحظة: إذا أدين أي خادم حالي بأي من الأفعال الجنائية المذكورة، فيجب إعفاء هذا الخادم بلطف من أي واجبات في العمل مع الأطفال والشباب فورًا.

٢. اطلب من مقدم الطلب استكمال «الإفصاح عن المعلومات» و«طلب التحقق من السجلات الجنائية». توجد عينة من هذه النماذج في هذا الملحق. اطلب من محامي

كنيستك مراجعتها للتأكد من امتثالها لقوانين دولتك. على الخادم المحتمل الإجابة عن جميع الأسئلة والتوقيع على كلا النموذجين. تعمل هذه النماذج كإفصاحات عن المعلومات وتسمح لقسم الشرطة المحلي بإجراء فحص للسجل الجنائي لمقدم الطلب. يجب إرفاق نسخة من بطاقة الهوية المصورة (رخصة القيادة) بملف مقدم الطلب.

٣. **تحقق من المرجعية.** يجب إرسال نسخ من نموذج «طلب التحقق من السجلات الجنائية» الموقع أو إرسالها بالفاكس إلى قسم الشرطة المحلي. باستخدام نموذج «سجل التواصل» الموجود في هذا الملحق، اتصل بالأشخاص المشار لهم. استخدم نموذج «تتبع الفحص» الموجود أيضًا في هذا الملحق، لمساعدتك في تتبع عملية الفحص. يجب الحفاظ على سرية جميع المعلومات. احتفظ بجميع الوثائق الأصلية لعملية التسجيل في ملف منفصل في خزانة ملفات مؤمنة.

قد يُطلب من مقدمي خدمات رعاية الأطفال الحصول على فحوصات السجلات الجنائية للعاملين لديهم. إذا كانت كنيستك تدير برنامج رعاية أطفال، فتأكد مما إذا كانت دولتك تنص مثل هذا القانون أم لا. أيضًا، كن على علم بأن معظم فحوصات السجلات الجنائية ستكلف من ٥.٠٠ دولار إلى ٢٥.٠٠ دولار (Justice 1998, 5-7).

الملحق ٢.٢٢

الإفصاح عن المعلومات

(ستكون جميع المعلومات المقدمة سرية)

يجب على جميع الأشخاص الراغبين في الخدمة في أي منصب (متطوع أو مدفوع الأجر) الذي يتضمن الإشراف على القُصّر أو حضانتهم في كنيسة _____ إكمال هذا الإفصاح عن المعلومات. والقصد من فحص السجلات الجنائية والمراجع هو المساعدة في ضمان أن الكنيسة توفر بيئة آمنة ومحمية لأولئك الذين يشاركون في أي برامج أو فصول و/أو أنشطة.

التاريخ _____

الاسم الكامل _____
اللقب/الاسم/اسم الأب/الاسم قبل الزواج/الاسم السابق _____

العنوان الحالي _____

المدينة/الولاية/المحافظة/المقاطعة/الرمز البريدي _____

هاتف المنزل _____ هاتف العمل _____

يجب تأكيد الهوية برخصة قيادة صادرة عن الولاية أو أي بطاقة هوية أخرى بها صورة. أدرج اسم ومدينة وولاية/مقاطعة أي جماعات كنسية أخرى حضرتها بانتظام في السنوات الخمس الماضية: _____

هل سبق إدانتك بارتكاب جريمة، بخلاف مخالفة مروورية بسيطة؟
____ لا ____ نعم. إذا كانت الإجابة بنعم، يرجى الإشارة إلى التاريخ والولاية وطبيعة الجريمة:

هل تخضع للتحقيق حالياً، أو هل سُجِلت من قبل بواسطة إدارة الخدمات الاجتماعية (أو أي إدارة/وكالة مشابهة) بتهمة إساءة معاملة الأطفال و/أو إهمالهم أو أي نشاط إجرامي يتعلق بقاصر؟ ____ لا ____ نعم. إذا كانت الإجابة بنعم، يرجى الإشارة إلى تاريخ السجل وطبيعته: _____

الملحق ٣.٢٢

المراجع الشخصية (لا أقارب)

الاسم:

العنوان:

الهاتف:

الاسم:

العنوان:

الهاتف:

الاسم:

العنوان:

الهاتف:

أنا أسمح لأي مرجعية من أشخاص أو كنائس مدرجة في هذا الإقرار المعلوماتي بتقديم أي معلومات مطلوبة فيما يتعلق بشخصيتي وملاءمتي للخدمة. وأعفي جميع هذه المرجعية من أي مسؤولية عن أي ضرر قد ينتج عن تقديم مثل هذه التقييمات. كما أتنازل عن أي حق قد يكون لي في فحص المعلومات المقدمة نيابة عني.

أشهد وأقر بموجب هذا أنني لم أذن قط أو أقر بالذنب في أي جريمة تتعلق بالعنف أو الاعتداء/الإساءة الجسدية لقاصر أو إساءة معاملة الأطفال أو استغلال الأطفال في المواد الإباحية أو تعريض الأطفال للخطر أو الإكراه الجنسي المتعمد أو زنا المحارم أو الاختطاف أو القتل أو السلوك الجنسي المتحرش بالأطفال/المراهقين أو ممارسة الفحش العلني أو الاغتصاب أو الإكراه الجنسي أو اللواط أو التلصص الشهواني أو أي جريمة حالية أو سابقة في أي مؤسسة محلية أو أي ولاية أو أي دولة تعادل بصورة كبيرة أيًا من الجرائم المذكورة أعلاه. (إذا كنت قد أدنت أو أقررت بالذنب في أي من الجرائم المذكورة أعلاه وترغب في شرح ملائمتها، فيرجى إيضاح ذلك على ورقة منفصلة). كما أشهد أنني لم أفصل من العمل أو من منصب تطوعي أبدًا بسبب أي نشاط يشمل ما سبق ذكره.

بموجب هذا أسمح لأي صاحب عمل حالي أو سابق أو موظف في الكنيسة أو شركة أو مؤسسة أو طبيب أو جهة حكومية بالإجابة على أي أسئلة والإفصاح عن أي معلومات أو تقديمها في حدود علمهم أو سجلاتهم. أوأافق على إعفاء المذكورين أعلاه من أي مسؤولية عن الإفصاح عن أي معلومات صادقة تقع ضمن علمهم وسجلاتهم.

أشهد وأضمن بموجب هذا أن المعلومات المذكورة أعلاه التي قدمتها صحيحة ودقيقة على حد علمي. أفهم أن أي تحريف أو إغفال قد يؤدي إلى استبعادي أو يؤدي إلى فصلي الفوري إذا كنت أخدم بالفعل في برنامج متعلق بالشباب.

التاريخ

التوقيع

الملحق ٢٢. ٤

طلب فحص السجلات الجنائية

معلومات سرية

أطلب بموجب هذا من قسم شرطة _____ الكشف عن أي معلومات تتعلق بأي سجل إدانات وارد في ملفاتها أو في أي ملف جنائي محفوظ بخصوصي سواء كان محلياً أو ولائياً أو قومياً (فيدرالياً). أعفي بموجب هذا قسم الشرطة المذكور من أي مسؤولية ناجمة عن مثل هذا الكشف.

كما أفوض كنيسة _____ بإجراء فحص لسجلاتي الجنائية وأوافق على أنني سأتعاون تعاوناً كاملاً في تقديم جميع المعلومات والتوقيع على جميع المستندات اللازمة لإجراء مثل هذا الفحص.

التوقيع _____ التاريخ _____

كتابة الاسم _____

اسم الأب والجد قبل الزواج (إن وجد) _____

كتابة جميع الأسماء المستعارة _____

تاريخ الميلاد _____

مكان الميلاد _____

رقم الضمان الاجتماعي _____

رقم رخصة القيادة _____

عنوان الشارع _____

المدينة/المقاطعة/الولاية/المحافظة/الرمز البريدي _____

للاستخدام المكتبي فقط:

أرسل السجل إلى: _____

الاسم/اللقب/الهيئة _____

العنوان _____ التاريخ _____

الملحق ٥.٢٢

سجل الاتصال

معلومات سرية - مقصورة على الاستخدام المكتبي

اسم الخادم المحتمل: _____

المرجعية الأولى

الشخص الذي تم الاتصال به _____

اللقب _____ التاريخ _____ الوقت _____

طريقة الاتصال: _____ هاتف _____ خطاب _____ آخر: _____

اسم الشخص الذي أجرى الاتصال: _____

كانت تعليقات المرجع حول مقدم الطلب: _____ إيجابية _____ متحفظة _____ غير إيجابية

ملخص تعليقات المرجعية: _____

المرجعية الثانية

الشخص الذي تم الاتصال به _____

اللقب _____ التاريخ _____ الوقت _____

طريقة الاتصال: _____ هاتف _____ خطاب _____ آخر: _____

اسم الشخص الذي أجرى الاتصال: _____

كانت تعليقات المرجع حول مقدم الطلب: _____ إيجابية _____ متحفظة _____ غير إيجابية

ملخص تعليقات المرجعية: _____

القس/المرجعية الثالثة

الشخص الذي تم الاتصال به _____

اللقب _____ التاريخ _____ الوقت _____

طريقة الاتصال: _____ هاتف _____ خطاب _____ آخر: _____

اسم الشخص الذي أجرى الاتصال: _____

كانت تعليقات المرجع حول مقدم الطلب: _____ إيجابية _____ متحفظة _____ غير إيجابية

ملخص تعليقات المرجعية: _____

توقيع الشخص مقدم هذا التقرير:

_____ التاريخ: _____

الملحق ٦.٢٢

نموذج تتبع الفحص

الاسم: _____

☐ المراجع التي تم الاتصال بها:

١. _____ التاريخ: _____

٢. _____ التاريخ: _____

٣. _____ التاريخ: _____

☐ تم فحص السجلات الجنائية:

_____ نعم

_____ لا

منطقة الخدمة: _____

الملحق ٧.٢٢

مؤشرات الاعتداء الجنسي

تختلف مؤشرات الاعتداء. لن يظهر أي طفل أو مقدم رعاية جميع المؤشرات الجسدية أو السلوكية المذكورة، ولن يظهر مؤشر واحد فحسب على الاعتداء. يجب استخدام المؤشرات كإرشادات لزيادة الوعي وإظهار الحاجة إلى التدقيق المُقرب. يجب أيضًا ملاحظة أن المؤشرات الجسدية موجودة في نسبة صغيرة فحسب من حالات الاعتداء الجنسي. لذلك، لا ينبغي اعتبار غياب المؤشرات الجسدية دليلًا قاطعًا على أن الادعاء غير أكيد.

المؤشرات السلوكية للإساءة الجنسية عند الرضع والأطفال في سن ما قبل المدرسة

١. الشعور بعدم الارتياح في وجود الأشخاص الموثوقين سابقًا
٢. السلوك الجنسي (الاستمنا، استخدام أشياء بطريقة جنسية، اللعب الجنسي الصريح مع الأطفال الآخرين، إلخ).
٣. الخوف من المراهيض أو الدش أو الحمامات (أماكن شائعة للاعتداء)
٤. الخوف من البقاء بمفرده/ مع الرجال أو الأولاد
٥. الكوابيس المتكررة أو حول الشخص نفسه
٦. تغيرات مفاجئة في الشخصية
٧. فرط النشاط غير المعهود
٨. تقلب المزاج، البكاء المفرط
٩. السلوك العدواني أو العنيف تجاه الأطفال الآخرين
١٠. صعوبة في النوم أو الاسترخاء
١١. السلوك شديد التعلق، الذي قد يأخذ شكل قلق الانفصال
١٢. السلوك السلبي أو الانسحابي

المؤشرات السلوكية للاعتداء الجنسي عند الأطفال الأكبر سنًا

١. الشعور بعدم الارتياح في وجود شخص موثوق به سابقًا
٢. المعرفة المحددة بحقائق ومصطلحات جنسية لا تتناسب مع السن
٣. السلوك الجنسي (الاستمنا، التمثيل الجنسي مع أطفال آخرين بانتظام، الإغراء تجاه الأقران والراشدين، إلخ).
٤. ارتداء طبقات متعددة من الملابس، وخاصة عند النوم
٥. سلوك يشبه سلوك الوالدين (النضج الزائف، التصرف مثل الوالدين)
٦. الخوف من البقاء بمفرده/ مع الرجال أو الأولاد
٧. الخوف من المراهيض أو الدش أو الحمامات
٨. القلق المستمر غير المبرر أو التوتر أو الخوف

٩. التأخير المتكرر أو الغياب عن المدرسة، وخاصة إذا كتب مقدمو الرعاية الذكور الأعذار
 ١٠. محاولات جعل نفسه قبيحاً أو غير مرغوب فيه (سوء النظافة الشخصية)
 ١١. اضطرابات الأكل (السمنة، الشره المرضي، فقدان الشهية)
 ١٢. السلوك المرتكز على الذات، وخاصة فيما يتعلق بالجسد
 ١٣. التردد في العودة إلى المنزل بعد المدرسة
 ١٤. تغيرات مفاجئة في الشخصية
 ١٥. يحصل الطفل على الألعاب أو النقود من دون أي تفسير لوجودها
 ١٦. التبول في الفراش أو في الملابس
 ١٧. معاناة الكوابيس بانتظام أو عن الشخص نفسه
 ١٨. تغير في عادات النوم (يحاول البقاء مستيقظاً حتى وقت متأخر أو يبدو متعباً باستمرار)
 ١٩. تقلب المزاج، البكاء من دون سبب واضح
 ٢٠. الاحتياج غير المعتاد إلى تأكيد الحب
 ٢١. السلوك التراجعي (الأوهام الطفولية و/أو السلوك الطفولي)
 ٢٢. السلوك العدواني أو العنيف غير المعهود
 ٢٣. الميل إلى البحث عن الراشدين أو تجنبهم تماماً
- مؤشرات السلوك نتيجة الإساءة الجنسية لدى المراهقين**
١. السلوك الجنسي (العهر والدعارة والاعتداء الجنسي على الأطفال الصغار وما إلى ذلك)
 ٢. الهروب، وخاصة عند الأطفال الذين لا يشكلون عادة مشكلة سلوكية
 ٣. تعاطي المخدرات والكحول
 ٤. التحدث عن الانتحار أو الإيحاء به أو محاولة الانتحار
 ٥. المرض المتكرر
 ٦. الأوجاع والآلام غير المبررة
 ٧. تشويه الذات
 ٨. العداء الشديد تجاه أحد الوالدين أو القائم على الرعاية
 ٩. سلوك يشبه سلوك الوالدين (النضج الزائف، يتصرف مثل الوالدين)
 ١٠. السلوك المرتكز على الذات، وخاصة فيما يتعلق بالجسد
 ١١. ارتداء طبقات متعددة من الملابس، وخاصة عند النوم
 ١٢. اضطرابات الأكل (السمنة عادةً)
 ١٣. الكوابيس أو مشكلات النوم الأخرى (التبول اللاإرادي، اضطرابات النوم)
 ١٤. الخوف المستمر أو القلق
 ١٥. السلوك المنحرف
 ١٦. مشكلات المدرسة (سواء أكاديمية أو سلوكية)

١٧. العصيان والتمرد أو الطاعة السلبية

١٨. ميل إلى الأصدقاء الأكبر سنًا

١٩. الانسحاب

٢٠. السلوك التعليقي

٢١. البكاء من دون سبب واضح

المؤشرات الجسدية للإساءة الجنسية

١. ألم أو حكة في المناطق التناسلية

٢. صعوبة في المشي أو الجلوس

٣. إفرازات مهبلية

٤. كدمات أو نزيف في الأعضاء التناسلية الخارجية أو المهبل أو المناطق الشرجية

٥. الإصابة بمرض جنسي

٦. عنق الرحم أو الفرج أو العجان منتفخ أو أحمر

٧. الحمل عندما ترفض الطفلة الكشف عن أي معلومات عن الأب أو يكون هناك إنكار

كامل للحمل من قبل الطفلة أو والديها

٨. ملابس داخلية ممزقة أو ملوثة أو ملطخة بالدماء

٩. روائح غير عادية أو كريهة

مؤشرات عائلية على تعرض الطفل للإساءة الجنسية

١. انعكاس الأدوار بين الأم والابنة

٢. الحماية المفرطة أو الغيرة تجاه الطفل من قبل أحد الوالدين (يقيد الوالد بشدة

اتصال الطفل بالأقران والراشدين خارج المنزل)

٣. ترتيبات نوم غير مناسبة (نوم الطفلة مع أحد الوالدين بانتظام أو مع كلا الوالدين

حيث تتعرض للنشاط الجنسي)

٤. غياب أحد الوالدين عن المنزل لفترة طويلة (بسبب الوفاة أو الطلاق وما إلى ذلك)

٥. الأم التي غالبًا ما تكون مريضة أو معاقة

٦. نقص شديد في التواصل بين القائمين على الرعاية

٧. مشاركة مفرطة للأب في الأسرة (قد يتفاعل الأب قليلاً مع أفراد الأسرة أو قد يصر على

تولي المسؤولية عن جميع أنشطة الأسرة)

٨. هيمنة الأب الشديدة على الزوجة (على سبيل المثال، الأم لا يُسمح لها بالقيادة أو

التحدث إلى موظفي المدرسة، إلخ).

٩. جداول العمل أو النشاط التي تؤدي إلى قضاء القائم على الرعاية (خاصة الذكور)

قدرًا كبيرًا من الوقت بمفرده مع الطفل أو الأطفال

١٠. الميل الشديد إلى الطفل (قد يقضي الأب الكثير من الوقت مع ابنة واحدة ويوليها

الاهتمام)

١١. رد فعل مبالغ فيه من قبل أحد الوالدين تجاه أي تعليم جنسي يُقدم للطفل
١٢. العزلة الجغرافية للأسرة
١٣. الاكتظاظ في المنزل
١٤. القائم على الرعاية تعرض للإيذاء الجنسي عندما كان طفلاً
١٥. لا تمتلك الأسرة أنظمة دعم اجتماعية أو شخصية
١٦. إدمان الكحول أو المخدرات داخل الأسرة

استجابات المتابعة بعد الإساءة

إذا ما وقع التعدي في الكنيسة، يصعب تحديد احتياجات الكنيسة والأفراد المرتبطين ارتباطاً وثيقاً بالإساءة بصورة موضوعية للتعافي من الصدمة بفاعلية. من المستحسن بشدة أن يجتمع فريق من القادة لمناقشة بعض الخطوات المتعمدة لكيفية الاستجابة بعد وقوع حالة إساءة محتملة في الكنيسة. إن ترتيب خطة عمل في حالة التعدي يساعد الكنيسة على أن تكون متعمدة في علاج هذه الأزمة.

كما تشترط العديد من الولايات أن يقوم أي موظف في الكنيسة بحوزته أو علم بأي دليل على الإساءة، سواء كان قاطعاً أم لا، بالإبلاغ عن ذلك إلى مسؤولي تطبيق القانون من المحليين أو وكالة حماية الطفل على الفور. إن عدم القيام بذلك يشكل جريمة جنائية، ويمكن أن يكون جميع مسؤولي الكنيسة والموظفين الذين علموا بهذه الأدلة مسؤولين وملاحقين قضائياً. يمكن أن تكون هذه أصعب خطوة في عملية الإبلاغ.

إليك بعض المجالات التي يحتاج الفريق إلى معالجتها:

- رعاية الضحية وسلامتها أولوية قصوى. لذلك، كُن مستعداً لتوفير شخص نافع يكون مستشاراً علاجياً وروحياً لحالات الاعتداء في سياق المراهقين.
- الرعاية المتعمدة تجاه الكنيسة. تحتاج الكنيسة إلى أن تكون قادرة على الاستجابة بإيجابية لهذه الأزمة. كيف ستتعامل مع الأزمات وسط الجماعة؟ من المنبر، أو مجموعات الدعم، أو الاستشارة الفردية، أو اجتماعات الآباء؟ إذا كانت الإساءة تتعلق بخادم، فقد يتساءل الكبار عن السلامة. ساعدهم على تعلم كيفية الرد على الأسئلة حول الاعتداء.
- الرعاية المتعمدة تجاه الأطفال والشباب في الكنيسة. يمكن أن تدمر هذه الأزمة الخدمة إذا لم يتم التعامل معها بصورة مناسبة. كيف سيتم التعامل مع الحاجة إلى مشورة الأشخاص الذين ربما كانوا مرتبطين ارتباطاً وثيقاً بالمتهم بالاعتداء؟ كيف سيعاد بناء الثقة؟ كيف سيُرد على الأسئلة؟
- التجاوب مع وسائل الإعلام. قد يستنتج البعض أن الكنيسة لديها ما تخفيه من خلال عدم التحدث إلى وسائل الإعلام. هل يجب عقد مؤتمر صحفي محلي؟ هل يجب نشر المعلومات لوسائل الإعلام قبل وصول أي معلومات مضللة إلى الجمهور؟ كن حذراً في نشر المعلومات لأن هذه المعلومات قد تؤثر في قضية المحكمة. لا تنشر أي أسماء! يجب على الفريق تعيين شخص واحد ليكون المتحدث باسم الكنيسة لوسائل الإعلام.

يجب أن يكون هذا الشخص هو الصوت الرسمي للكنيسة في التعامل مع وسائل الإعلام.

القيادة التربوية في المجتمع

مقدمة

تخيل أن أحد القسوس الكبار يطلب منك قضاء المزيد من الوقت في صياغة رؤية خدمتك في المستوى العمري بدلاً من العمل بشكل علاقتي مع المعلمين والقادة المتطوعين في مجموعتك. كيف ستستجيب؟

تخيل أن لديك مهمة استبدال ثلاثة معلمين متطوعين في مجال خدمة الأطفال. كيف ستصرف؟

تخيل أنك بحاجة إلى حل نزاع بين خادمين متطوعين. ماذا ستفعل أولاً؟

يتعين على المعلمين المسيحيين الذين يسعون إلى تطوير بيئات التعلم في الكنيسة أو الخدمة المحلية أن يقبلوا دورهم كقادة في هذه السياقات. تتضمن القيادة (في الكنيسة كما في بقية الجماعة)، التي غالباً ما تكون مهمة مراوغة، «شخصاً أو مجموعة أو منظمة يقود الطريق في مجال من مجالات الحياة- سواء في الأمد القريب أو البعيد- وبذلك تؤثر في عدد كاف من الأشخاص وتعضدهم لإحداث التغيير في هذا المجال» (Banks and Ledbetter 2004, 16-17). تتضمن القيادة عدداً من التحديات: تحديد الرؤية، وإلهام الآخرين في الخدمة، ودعوة الناس إلى علاقة العهد، وحل النزاعات عند حدوثها. وهكذا ما يشكل شخصاً قادراً على إنجاز هذه المهام- أي قادراً على القيادة- هو موضوع دراسة مستمرة.

تاريخ القيادة والإدارة

أصبح الخدام الآن مغمورين بأدبيات القيادة، بعد فترات من الانشغال بالممارسات الرعوية مثل التبشير والمشورة. ثمة أسباب متعددة لهذا التركيز، بما في ذلك توسع نماذج الأعمال والإدارة في خدمة الكنيسة. في النصف الأخير من القرن التاسع عشر، ركزت مناهج دراسة القيادة على الرجال العظماء الذين أثروا في مسار التاريخ (Bank and Ledbetter 2004, 50-53). وهكذا تحول التركيز إلى الدراسة التجريبية لسمات شخصية القادة، وذلك خلال النصف الأول من القرن العشرين. ركزت الدراسات اللاحقة على سلوك القيادة وأسلوبها. كما تحتفظ كل من هذه المناهج الثلاثة ببعض الشعبية. بدءاً من سبعينيات القرن العشرين، أخذت دراسات القيادة السياق في الاعتبار، مما أدى إلى ظهور مناهج في القيادة الطرفية من قبل «بول هيرسي - Paul Hersey» و«كينيث بلانشارد - Kenneth Blanchard» و«ديوي جونسون - Dewey Johnson». يؤكد نصهم المستخدم على نطاق واسع والمراجع بانتظام *Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources* (1969/2007) المناهج الموجهة نحو الرؤية والأشخاص التي نوقشت في هذا الفصل.

يمكن إرجاع ممارسة القيادة الرعوية في أواخر القرن العشرين إلى نص أساسي واحد في الأقل، *Why Leaders Can't Lead*، الذي ترجمته لماذا يعجز القادة عن القيادة، إذ لاحظ المؤلف «وارن بينيس - Warren Bennis» أن العديد من القادة في أمريكا الشمالية غالبًا ما يتورطون في إدارة الجزئيات اليومية ويفقدون دورهم كأصحاب رؤية (66-59، 1989). كان القادة بحاجة إلى منظور أوسع وأوسع شمولية. وردًا على ذلك، ظهر عدد من النصوص حيال تحديد الرؤية والإرسالية. بالطبع، كان لدى القادة الذين ناقشهم بينيس موظفين إداريين كبيرين مكلفين بالناية بالمهام اليومية، وهي موارد لا يستطيع سوى عدد قليل من القساوسة تحملها. ومع ذلك، ظهرت كتب ومقالات ومعلمون في مجال القيادة وما زالوا يهيمنون على السوق. بدت الإدارة وكأنها من الدرجة الثانية، وهو موضوع لا يزال واضحًا في العمل المعاصر (Godin 2008, 13-14). ومع ذلك، حظيت وجهة النظر الخاصة بالإدارة كمهمة بديلة ولكنها مكملة للقيادة ببعض الاهتمام (Banks and Ledbetter 2004, 17-20). وفي دراسة كلاسيكية أخرى، زعم «توماس جيه بيترز - Thomas J. Peters» و«روبرت ووترمان - Robert Waterman» أن معظم الشركات الناجحة في الولايات المتحدة تضم قادة يمارسون نمط «MBWA»: الإدارة عن طريق التجول (38-121، 1983/2004). إذ يعترفون بمكون علاقتي حين يصبح القادة على دراية بالمهام اليومية للعمال. تستكشف النصوص اللاحقة القيادة الأقل رسمية في منظمات الشبكات اللامركزية. وتتنظر مثل هذه البيئات إلى القيادة في المقام الأول من منظور تحفيزي وتعاوني، مع وجود زعيم أو بطل كاريزمي عرضي لتوفير نقطة حشد عامة للجهود التنظيمية (Brafman and Beckstrom 2006). وتساعد هذه التطورات في تجنب خطر فصل العلاقات اليومية عن الرؤية في تعريفات القيادة.

إن العديد من القسوس في الكنائس الصغيرة والقسوس المساعدين في البيئات الأكبر يقبلون الآن هيكلًا أقل تسلسلاً هرميًا في العلاقات مع قادة الجماعة الآخرين. لا يستطيع سوى عدد قليل جدًا من القساوسة العمل في دور واحد فحسب، خاصة وإن العديد من المهام المرتبطة بالإدارة هي الواجبات الإدارية التي ناقشناها في الفصل ٢١. يجب جماعيًا أن تكون القيادة والإدارة فعاليتين وكفؤتين قدر الإمكان. يناقش «ديفيد آرثر بيكر - David Arthur Bickimer» التوترات التي تتخلل مخاوف القيادة، سواء في الجماعة ككل أو في العلاقات الفردية، مما يخلق مخاوف بشأن القيادة والإدارة المخلصة (61، 1990). تتحول الأدوار تبعًا للحاجة، إذ يتغير التركيز من الرؤية إلى العلاقة. إذا احتاج الناس إلى الدافع والتوجيه المحدد، يستعين القسوس بمهارات القيادة لتوفير الرؤية. عندما تكون الحاجة إلى التشجيع والتوجيه اللطيف لتعزيد الأهداف والرغبات في الخدمة، يستخدم القسوس مهارات الإدارة لتوفير الدعم العلائقي. وبتكييف عمل هيرسي وبلانشارد، قد يتصور المرء شبكة إذ تعمل جاهزية القائد والتابع على تشكيل القرارات بناءً على الاهتمام بالرؤية أو الحاجة إلى تطوير علاقات أقوى، مما يستدعي بدوره التركيز على الإدارة أو الزعامة (انظر الشكل ٢٣، ١).

الشكل ٢٣. ١: شبكة العلاقات/الرؤية للقيادة والإدارة

يبدو القادة متعاونين، ويمنحون الخبرة أو المهارة اللازمة. أتباعهم ليسوا قادرين ولكنهم راغبين وواثقين من قدرتهم على النجاح مع المساعدة.	يمارس القادة قيادة تحفيزية، ويعملون جنبًا إلى جنب مع أتباعهم ويشجعونهم. يبدو أتباعهم قادرين ولكن غير راغبين أو غير آمنين في الوفاء بدورهم.	العلاقة العليا ↑ ا ل إ د ا ر ة
يبدو القادة مهمين وواثقين وموجهين تمامًا لضمان النتائج. يفتقر الأتباع إلى القدرة أو يبدو أنهم غير راغبين أو غير آمنين في أدوارهم.	يفوض القادة الأمر لغيرهم، وهم على استعداد للتخلي عن المسؤولية. يثبت الأتباع قدرتهم وثقتهم في أدوارهم ورؤيتهم للخدمة.	
القيادة ← الرؤية العليا		العلاقة الدنيا/ الرؤية الدنيا

قد يصمم القادة في الخدمة التعليمية نهجهم اعتمادًا على أولوية الرؤية أو العلاقة أو قدرة أو رغبة الأتباع. ومع ذلك، لا يمكن للقادة التخلي عن جانب واحد من الخدمة تمامًا من أجل جانب آخر. تعتمد القيادة التعليمية المسيحية على التطلع لملكوت الله والتركيز على مساعدة الناس كي يصبحوا مثل المسيح في العلاقات. بمعنى ما، تشكل العلاقات جزءًا من الرؤية، وتتجلى الرؤية من خلال العلاقات حين يسعى المجتمع إلى التلمذة الآمنة معًا.

◀ تأملات لاهوتية في سلطة القيادة

تقدم التقاليد الإيمانية تصور للسلطة بشكل مختلف، وتعتمد على فهم لاهوتي معين للكنيسة (لاهوت الكنيسة) ونظام الكنيسة (التدبير) لدعم السلطة الخدمية. تضع النماذج الأسقفية السلطة مع القيادة التاريخية للكنيسة. السلطة الرعوية مستقلة عامة عن رغبات الجماعة المحلية. يجري التحقق من صحتها من خلال التقاليد والمسؤولية السياسية أمام القيادة خارج الكنيسة المحلية. تحدد النماذج الجماعية السلطة داخل دعوة الكنيسة المحلية وتحقق من صحة الإشراف الرعوي، بشرط دعم القادة المحليين. يتضمن كل نموذج مبررات لاهوتية متطورة متسقة مع نهجها. إن النموذج الثالث، الأكثر تأثيرًا في طبيعته، يضع السلطة داخل المواهب والمهارات الخاصة للراعي الفرد، في بعض الأحيان مقابل الإشراف التاريخي الأكبر أو الإشراف

المباشر للجماعة. ولا يضع هذا الرأي الثالث السلطة في الكنيسة التاريخية ولا في الجماعة المحلية، بل في المقام الأول في العلاقة الشخصية بين الخادم والله.

إن التقاليد الويسلية تطرح صعوبات خاصة عند النظر في السياق التاريخي الذي يشكل السياسة والسلطة للقيادة. خدم جون وتشارلز ويسلي كقسوس أنجليكانيين ضمن رؤية أسقفية معدلة للقيادة (Richey and Frank 2004, 43-59). ومع ذلك، رأى جون ويسلي أيضًا أن مساعديه هم خدام في حد ذاتهم؛ غالبًا ما خدموا كوعاظ متجولين في دوائر الوعظ الميثودي (Heitzenrater 1995). نمت الطوائف الويسلية داخل حركة الإحياء في أمريكا الشمالية، مما أدى إلى كل من الوعظ الكاريزماتي القوي وديمقراطية القيادة، وخاصة في البيئات الحدودية حيث حافظ القسوس على دوائر كبيرة (Hempton 2005). تؤدي هذه العوامل الدينامية إلى رؤية مختلطة، إن لم تكن فوضوية، لسلطة القيادة (Richey and Frank 2004, 30, 90).

ولعل أفضل فهم للسلطة في سياق ويسلي يعترف بالقيادة ذات التأثيرات **المجمعية والتأسيسية**. تبدأ سلطة الكنيسة القائمة على العلاقات **المجمعية** مع مجامع الكنيسة في القرن الأول، وربما حتى مع الاقتراع في العلية (أعمال الرسل ١: ١٢-٢٦). تُعاش القيادة المجمعية في المجتمع، غالبًا من خلال عمليات التمييز واتخاذ القرار المتبادل (Osmer 1990, 78-79). وبصرف النظر عن المواهب والمهارات، فإن السلطة الرعوية الممنوحة عند الرسامة تعتمد على فترات طويلة من التحضير والانضباط بالإضافة إلى أنظمة المسؤولية من خلال الإشراف المحلي والإقليمي. إن الاعتماد على السلطة المجتمعية بدلًا من التأثير الشخصي لا يكون دائمًا مرضيًا للقسوس. يستشهد الخدام أحيانًا بمُزحة قديمة: «لأن الله أحب العالم حتى أرسل ابنه... وليس لجنة». ومع ذلك، يدرك أتباع الكنيسة الويسلية أن لا أحد يقف في مكان الرب يسوع؛ فالخدام شهود (رسل) وتلاميذ للمسيح، الرب والرئيس الحقيقي للكنيسة. وتستند السلطة إلى نعمة الله وقوة الروح القدس، وتدعو جسد المسيح، الكنيسة، إلى القيادة الخادمة على غرار المسيح.

يذكر مصطلح **التأسيسية** القادة بأن السلطة تنشأ في سياق ولقصد. إن خدمات الرسامة التي تتضمن النصيحة الكتابية «لكم السلطان» تدعو القس إلى ممارسة تلك السلطة بالإجابة عن ملكوت الله (السياق) من أجل شعب الله (القصد). يدرك التلاميذ الأمانة أن هذه السلطة تمكن مواهب القس ومهاراته، وليس الرغبات الشخصية. تتضمن سلطة القيادة المسؤولية عن تمييز دعوة الله والانخراط فيها. يكمن التحدي في تمييز احتياجات الملكوت من المجتمع والاستجابة من خلال توجيه المواهب والمهارات استجابة لذلك. يزعم «جاكسون كارول - Jackson Carroll» أن القادة يجب أن يكونوا على أساس لاهوتي ولكنهم دائمًا يجلبون منظورهم اللاهوتي إلى المناقشة مع البيئة الاجتماعية، مستمدين من الخبرة والمنظورات النظرية لرؤية السرد المعقد الذي تستفيد منه عملية القيادة (1991). إن انتباه القائد للناس في سياقهم هو خدمة في حد ذاتها.

يحتاج الخدام إلى السلطة لتنفيذ المهام الأساسية للتحفيز والوساطة. لا تحدث القيادة أبدًا في فراغ، بل في المجتمع دائمًا. يذكرنا كارول أن الناس **يسمحون** للقادة بممارسة عملهم القيادي؛ فسلطة القيادة (النبوية والكهنوتية) تأتي من العلاقة بين أبناء الرعية والقادة وكذلك من ملكوت الله (87-83). عندما يتصرف الخدام بموهبة النبوة في مواجهة ممارسات الجماعة غير الأمانة،

فقد يحتاج الخدام أحياناً إلى رؤية أوسع لجماعة الإيمان، ويستدعون الرؤية المجمعية للكنيسة الأكبر (87-89). ولكن حتى الموقف النبوي لا يعفي الخادم من تكوين علاقة وسط الجماعة. يظل مصطلح القائد الخادم مهماً، وخاصة بالنسبة إلى المعلمين المسيحيين الذين يخدمون رؤية مشتركة لملكوت الله مع الأشخاص الذين دعوا لقيادتهم.

◀ دعوة الخدام

يشير «تشارلز فوستر - Charles Foster» إلى أن الأشخاص الذين يعملون داخل الخدمة التعليمية للكنيسة، وخاصة المعلمين المتطوعين، يأتون عبر دعوتهم الخاصة. قد يُختار المعلمون (أو توظيفهم عندما لا يكون هناك أي شخص آخر متاح)، أو قد يتطوعون للقيام بهذا الدور، أو يجدون فرصة للتعليم، أو يقبلون التعليم المسيحي كجزء من دورهم ومسؤوليتهم (15-14، 1986). وبغض النظر عن كيفية وصول الناس، يؤكد فوستر: «لقد تلقى معظمنا دعوة للتعليم من خلال بعض القنوات العامة والعادية لنعمة الله» (16). إن إدراك مثل هذه الدعوة الأساسية يحرر القادة لفهم التحديات وتقدير المواهب التي يجلبها المعلمون والخدام الآخرون للتلمذة الأمانة. إن الخدمة تستغرق وقتاً طويلاً، ولا هواة فيها، وغالباً ما لا تبدي الامتنان للمتطوعين المشغولين، إذ إن كل أسبوع يجلب تحديات جديدة، وغالباً ما يكون المعلمون المتطوعون وحيدون وغير معروفين. قد لا يأخذ أبناء الرعية المعلمين على محمل الجد أو يقللون من جهودهم التعليمية، ويسخرون من عملهم وإجابات مدارس الأحد. ومع ذلك، فإن المعلمين مهمون للكنيسة. إنهم يقدمون خدمتهم مجاناً كمتطوعين، وغالباً ما يدعمون حياة الجماعة وتراثها ومعناها. يعيش المعلمون والخدام المتطوعون في إخلاص العهد لدعوتهم، التي أعطاها لهم الرب يسوع. إنهم جزء من شركة فريدة لمعلمي الكنيسة العظماء الآخرين في التاريخ... بما في ذلك الرب يسوع نفسه، إن تنمية مناخ يعترف بالتحديات ويحتفل بمساهمات هؤلاء الخدام المدعوين هي مسؤولية قيادية أساسية.

تعيين العلمانيين

جماعات الإيمان (الكنائس) في المقام الأول منظمات تطوعية، وخاصة في أمريكا إذ فيها العضوية والدعم المالي نشاطان اختياريان. لكن العديد من الأعضاء ينظرون إلى الخدمة في الكنيسة على أنها انعكاس لإيمان المرء. عملية اختيار الخدام في كنيسة اليوم تعيش في التوتر بين الفاعلية (مساعدة الناس بأفضل ما نستطيع) والكفاءة (المساعدة حتى لا تنهار المنظمة) (Bickimer 1990). تاريخياً، عولج هذا التوتر بطرائق مختلفة:

- ربط الخدمة بالخلاص (نسخة الناموسية)
- ربط الخدمة بالعضوية (وضع توقعات مسبقة)
- ربط الخدمة بالملاءمة (تأكيد المواهب الروحية)
- ربط الخدمة بالمتعة (تشجيع الخدمة الموجهة نحو المشروع بناءً على الاهتمامات الشخصية)
- ربط الخدمة بالخوف (موت خدمة معينة... أو الكنيسة)

- ربط الخدمة بالنعمة (تشجيع الاستجابة للنعمة المستلمة)
 - ربط الخدمة بالقيادة المشتركة (تخرج القيادة من أبناء الرعية عندما تنشأ الحاجة)
- تعيش معظم الجماعات في توتر بين الخدمة الاختيارية والتزام الخدمة الأمانة. قد تضمن الخطط السليمة قاعدة أقوى من الخدام المدعوين.

ابدأ بالخدام الحاليين: يحتاج المعلمون المسيحيون إلى الاهتمام بمعاملة المعلمين الحاليين. لا يمكنك تعيين أحد للخدمة إذا لم تتمكن من رعايتهم، وفي النهاية ستستنفد مواردك. الخطوة الأولى في التعيين هي جعل برامجك واقعية ويسهل الوصول إليها وعملية من خلال فرق الخدمة كلما أمكن. يحتاج الأشخاص في الخدمة إلى معلومات تشرح دورهم. عادة ما تطلق الكنائس عليها الأوصاف الوظيفية، ولكن قد يكون الوصف الأفضل لها هو **الصور التعريفية للخدمة**. يجب التعرف على المستويات المختلفة من الخبرة لدى المتطوعين الحاليين وتطوير نظام للمسؤولية لهم بوصفهم متطوعين وقادة. بمجرد أن ينشئ القادة ممارسات الرعاية، غالبًا ما يعمل المتطوعون كمجندين أساسيين مع قيام القادة بتوفير المتابعة الشخصية. يحتاج الخدام إلى أن يكونوا جزءًا من العملية، ولكنهم لا يستطيعون القيام بكل شيء (مسار أكيد للنضوب). من الأفضل دائمًا تسهيل انضمام المتطوعين الجدد إلى الخدمة من خلال العهد بهم إلى فريق. في النهاية، يساعد هيكل الفريق على تقليل الضغط من أجل الاتصال المستمر من جانبك، ويمكنك التركيز على الموارد والتطوير.

تحديد التوتر بين المواهب والاهتمامات: تؤكد العديد من الخدمات بشدة حصر المواهب الروحية. قد تكون هذه الخطة بمنزلة نعمة ونقمة في آن. يكشف الحصر وحده عن الاهتمامات والشغف، ولكن ليس دائمًا المواهب والقدرات. استمع إلى توصيات أعضاء الفريق الآخرين، واستخدم هذا الحصر كمؤشر، وليس كمحدد نهائي للخدمة.

استخدم الاستطلاعات بحذر: توجد مشكلة مماثلة مع الاستطلاعات. قد تكون طرقًا ممتازة لأخذ عينات من اهتمامات الجماعة، لكنها تفرض مطالب ضمنية على القيادة (خاصة عندما يتلقى المعلمون المسيحيون استجابة إيجابية من شخص يشبهون في أنه قد لا يكون مؤهلًا). يجب أن تصل الاستطلاعات إلى عدد كبير من المعنيين بالأمر، وتقدم عدة مستويات من الاهتمام، وتترك المتابعة للقيادة. يجب أن يكون المعلمون المسيحيون واضحين في أن الاستطلاع يعمل كاستقصاء أولي، وليس توظيفًا فوريًا لمناصب محددة. يتقدم القادة بصورة أفضل من خلال التدريب التنموي مع إمكانية إظهار المواهب والمهارات ضمن عملية تخضع للمراقبة.

الخدمات المستقلة أو الريادية: غالبًا ما تبدأ أفضل الخدمات بصورة عفوية. يحتاج الخدام إلى مراعاة التحذيرات التالية. أولاً، تأكد من أن البادئ يبدأ الخدمة للأسباب الصحيحة. راقب لغة «يجب» أو «ينبغي» التي قد تؤدي إلى خدمة يُنظر إليها على أنها لا غنى عنها. لا بد وأن تتضمن كل الخدمات الجديدة خطة للمراجعة والتقييم بعد فترة تجريبية لبدء العمل. وثانيًا، لا بد وأن يجد رواد الأعمال الموارد الكافية (بما في ذلك الأفراد والتمويل) قبل أن يبدأوا. وأخيرًا، لا بد وأن يكون رواد الأعمال على استعداد لإدامة الخدمة خارج نطاق قيادتهم. وقد يستغرق تنمية الرغبة

في هذا بعض الوقت؛ والقاعدة العامة الجيدة هي ضرورة تأمين قيادات إضافية قبل نهاية العام الأول لضمان الاستمرارية في الخدمة.

تأسيس الفرق

إن أسلوب القائد في تعيين الخدام يكشف عن استعداداته لمشاركة الخدمة والرغبة في تعزيز الآخرين في دعوتهم للخدمة. وتقدم الخدمة القائمة على الفريق رؤية مفيدة للقيادة المشتركة. إن الأساس اللاهوتي للقيادة المشتركة في الفرق يأتي من فهمنا للعلاقة داخل الثلاث. إن الفرق التي ترسخ في العلاقة الثلاثية بين الآب والابن والروح القدس تتعهد بالسعي إلى تحقيق رؤية الله التبشيرية من خلال العلاقات التي تتميزها المحبة والثقة والتعاون التي تمكن الفريق وتنيره من خلال التعلم المستمر (Cladis 1999, 3-16). يمكن للفرق أن تشكل نموذجًا لشكل من أشكال التعلم المشترك الذي يربط بين أنماط التعلم الفردية والتعلم الجماعي الأوسع، وعليه مساعدة الكنائس على الاستجابة للثقافة المتغيرة والتكيف معها (Hawkins 1997, 72-75). لا تتساوى كل الفرق في العلاقة أو القدرة. يجب على أعضاء الفريق أن يتعلموا الثقة ببعضهم بعضًا، والتعامل بمعاملات بناءة مع الصراعات، واكتشاف الالتزام، ومساءلة بعضهم بعضًا، والانتباه من كتب إلى عواقب نشاطهم أو نتائجه (Lencioni 2002). إن الشغف والانضباط المتبادل في الخدمة القائمة على الفريق يطلق العنان للقادة لقبول شعور بالسلطة المشتركة.

عهود الخدمة

تعب العهود دورًا أساسيًا في الخدمة التعليمية كما ذكرنا في الفصول السابقة. لا يحتاج المرء إلى تأييد نوع معين من اللاهوت العهدي لتقدير كيف تشكل العهود التزامات الجماعة. أسس جون ويسلي خدمة عهد ليلة رأس السنة الجديدة التي وجهت الممارسة الميثودية على مر السنين، وغالبًا ما كانت بمنزلة وسيلة للتأمل في عهود المعمودية (Parkes 1997, 35-58; Blevins 1999, 217-27). ومع ذلك، فإن مفهوم علاقات العهد يعود إلى ما هو أبعد من ذلك بكثير. يمتلك فهم العهد القديم للعهد (berit بالعبرية) معنيين مزدوجين. أولًا، كان العهد يعمل على ربط شخصين (مثل داود ويوناثان؛ انظر ١ صموئيل ٨) أو مجتمعين (على غرار المعاهدات التي أبرمها يهوذا مع البلدان المجاورة). أما النوع الثاني، وهو عهد السيادة، فكان بين الملك ورعيته. وكان الملك يضمن الحكم ويطلب بعض أعمال الولاء من رعيته إما بحماية الأرض أو بدفع الضرائب (Anderson 1993, 138-39).

إن مراجعة الكتاب المقدس سوف تكشف عن العديد من المحادثات حول العهد: عهد الله الأولى مع نوح وإبراهيم، والتوضيح التدريجي في سفرى اللاويين والتثنية لعهد إسرائيل، والتحدي والدعوة من أنبياء العهد القديم مثل حزقيال وإرميا، والعهد الجديد الذي أعلنه الرب يسوع وتوضيحه أكثر في رسالتي رومية والعبرانيين.

ويظل تأكيدًا واحدًا ورد في العهد القديم ثابتًا: وعود الله ودعوة الناس لقبول هذه الوعود والعيش في ضوءها. حتى التحديات النبوية اللاحقة تنشأ من ميل الناس إلى اعتبار وعود الله أمرًا مسلمًا به بدلًا من العيش وفقًا لملاء تلك الوعود. يصف «شعب العهد» مجتمعًا، مهما كان صغيرًا

أو كبيراً، يربطه ببعضه بعضاً ما يفعله الله وما سيفعله. العيش وفقاً لملء تلك الوعود يعني أخذها على محمل شخصي، والسماح لها بأن تُكتب على قلوبنا بدلاً من افتراضها كحق تلقائي بالميلاد. تُعطى وعود الله في المجتمع ويتلقاها المرء بشخصه.

لم يقل الرب يسوع الكثير عن العهد، لكن ما قاله عنه ومكانه وكيفيته له أهمية هائلة. خلال العشاء الأخير، تحدث الرب يسوع عن العهد الجديد الذي أقيم بدمه (متى ١٤: ٢٢-٢٥). امتدت وعود الله إلى جميع الناس من خلال موت وقيامه الرب يسوع المسيح. كان العهد الجديد شخصياً للغاية، وُلد من نعمة الله من خلال الرب يسوع المسيح وشدده نشاط الروح القدس. هذا العهد هو أيضاً جماعي في الصميم. أعلن الرب يسوع العهد خلال أول كسر خبز مع تلاميذه. إن كسر الخبز (أو الإفخارستيا)، وهو سر موجه للمجتمع صراحةً، يوفر سياق العهد الجديد. يعيش الناس في علاقة عهد ليس فحسب مع الله من خلال الرب يسوع المسيح، ولكن أيضاً مع بعضهم بعضاً كونهم مؤمنين.

لقد أدرك بولس هذه الطبيعة الجماعية في فعل تقاسم الخبز والكأس (١ كو ١١: ٢٣-٣٤، وخاصة مقطع ٣٣-٣٤). يساعدنا بولس على فهم أن العهد الذي لدينا مع الرب يسوع المسيح هو أيضاً عهد مع مجتمع الرب يسوع المسيح، الذي يُسمى أيضاً جسد المسيح، أي الكنيسة. لذا لنا الدخول في علاقة عهد مع بعضنا بعضاً بسبب العهد الذي أقامه الرب يسوع معنا في موته وقيامته. ما كان يُختزل أحياناً عن طريق الخطأ ليكون حقاً بالولادة في العهد القديم يُفهم الآن على أنه النعمة التي تلقيناها من خلال الإيمان بالرب يسوع المسيح.

سوء فهم العهود

غالباً ما يُساء فهم العهود لأنها تختلط بالعقود. ببساطة، تحدد العقود شروط «إذا-فإن»، إذا استوفى الطرف الأول شروطاً معينة، فيجب على الطرف الثاني الوفاء بالالتزامات. إذا لم يستوفِ أي من الطرفين متطلباته التعاقدية، فقد يُلغى العقد. ومع ذلك، فإن العهود تستند إلى أكثر من القاسم المشترك الأدنى للاتفاقية. تشبه لغة العهد أي لغة الأسرة. تربط العهود الشركاء كأشخاص كاملين (أو مجتمعات كاملة) ببعضهم بعضاً، وتعرفهم كأخوات أو إخوة. تخلق العهود علاقات مرنة حين تظهر الثقة والوفاء من خلال تصرفات شركاء العهد، مما يؤدي إلى استخدام لغة لأن/بسبب، وليس لغة «إذا-فإن». لأنك أخي أو أختي في المسيح، سأخدم معك. بسبب ما فعله الرب يسوع من أجلي، سأشجّعك وأساعدك نحو التشبه بالمسيح الذي يدعوني الرب يسوع إلى أن أمتلكه في حياتي أيضاً. إن العهود أكثر ديمومة من العقود، وأكثر تعزيراً بسبب الثقة الأساسية التي تدعمها وتتدفق منها. عندما يدخل الناس في عهد، فإن الثقة تبنى على الثقة.

يتمثل الارتباك الرئيس الثاني حيال العهود في إدراك أن الدين هو مسعى فردي، في حين أن الكنيسة هي مؤسسة. تظل هذه النظرة بارزة في ثقافة أمريكا الشمالية بوجه خاص، حيث تسود الفردية القاسية ومع ذلك تحظى المؤسسات الكبيرة بالاحترام في عالم الأعمال والمجال الاجتماعي. حتى أعضاء الكنيسة يميلون إلى النظر إلى الكنيسة كمؤسسة، مفهوم مجرد. ومع ذلك، لا تعتمد المسيحية على مفاهيم مثل الفردية أو المؤسسات؛ إن لغة المسيحية شخصية وجماعية وتذكرنا بأننا نحن الكنيسة. الحياة المسيحية شخصية، تمس كل واحد منا على أعماق

مستوى من كياننا. يمكن للروح القدس أن يتغلغل إلى جوهر كياننا. المسيحية أيضًا جماعية، أو قائمة على المجتمع. الروح القدس نفسه الذي يصل إلى جوهر كياننا الفردي يربطنا بالمسيحيين الآخرين. نحن جزء من مجتمع المؤمنين في جميع أنحاء العالم وفي المكان المحدد الذي نجتمع فيه للعبادة والشركة والرعاية والإرسالية: أي الكنيسة المحلية. نحن ننتمي إلى الله وننتهي إلى بعضنا بعضًا. الوصية العظمى من الرب يسوع واضحة في هذا الشأن: أحب الله وأحب قريبك كنفسك (انظر متى ٢٢: ٣٧-٣٩). من المؤكد أن الرسل لم يروا الكنيسة كمجموعة من الأفراد، بل جسد، والمسيح هو الرأس.

وظيفة عهود الخدمة العامة

تحتضن الخدمة العهدية خصوصية كل شخص من خلال الصور التعريفية للخدمة (وليس أوصاف الوظائف) التي توضح الأدوار والمسؤوليات في الخدمة التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، توفر العهود فرصًا للأحداث العامة التي تؤكد الالتزامات المتبادلة بين المعلمين المتطوعين والجماعة المحلية، وتدعو المعلم العلماني، وقيادة الكنيسة، وحتى الجماعة بأكملها إلى علاقات عهدية. عندما تنفذ الجماعات عهود الخدمة علنًا (انظر الملحق ٢٣. ١ النسخة الأولى)، قد تخدم هذه الأحداث ثلاث وظائف مختلفة.

أولاً، التقدير: تعترف العهود بالالتزام الذي يبذله كل شخص كمعلم وخادم وقائد والمواهب التي يمنحها الروح القدس لإنجاز الخدمة. تعترف العهود بالمساهمة التي تقدمها الخدمة التطوعية للكنيسة وتعبّر عن التقدير لهذه الخدمة والثقة فيها. تذكر العهود المعلمين بأهميتهم لعمل المسيح داخل الكنيسة؛ نحن، جسد المسيح، نعترف بخدمتهم المهمة.

ثانيًا، التأمل: المعلم «دونالد جريجس - Donald Griggs» - قائد ورشة عمل مشهور لتدريب المعلمين (1980) - فيه يحدد خمسة مستويات من الخدمة يمر بها العديد من المعلمين والخدام والقادة:

١. ملتزم/مُكرّس: لديه رغبة أساسية في الخدمة
 ٢. مُتأقلم: يطور المهارات الأساسية لمستوى عمري معين أو احتياج إلى الخدمة
 ٣. واثق: يتقن المهارات الأساسية إلى الحد الذي تصبح فيه الخدمة (التعليم) أكثر طبيعية
 ٤. مبدع: يكمل المهارات الأساسية بالأفكار والتقنيات الإبداعية
 ٥. بناء: قادر على تدريب الآخرين وتوجيههم ليصبحوا خدامًا ومعلمين وقادة فعالين
- يمر معظم الخدام بكل هذه المستويات في مرحلة ما من خدمتهم، لكنها ليست خطية. قد يكرر الخدام تطبيق مستويات عدة عند قبول فئة عمرية جديدة أو مهمة خدمة. حتى أكثر المعلمين الراشدين إبداعًا وإنجازًا يمكنهم العودة إلى مستوى التأقلم عند وضعهم في فصل دراسي للأطفال في سن السادسة! إن مدى نجاح الخدام في التفاوض على مرحلة ما غالبًا ما يؤثر في كيفية إنجازهم للمراحل المستقبلية. إن الالتزام، الرغبة الأساسية في العمل في الخدمة، يظل محوريًا للمعلمين وللدعم الجماعي. توفر العهود العامة فرصة للتعبير عن الالتزام الشخصي والجماعي؛ تعكس وتؤكد الرغبة المشتركة في إظهار قداسة القلب والحياة مع الاعتراف بأن هذا لا يمكن أن يحدث إلا بفضل نعمة الله، من خلال الرب يسوع، بقوة الروح القدس.

ثالثاً إعادة التأكيد: يؤدي التأمل إلى الدلالة النهائية للعهود العامة. إنها تعمل على إعادة تأكيد تراث الخدمة ونشاطها وأملها. تؤكد العهود إرادة الله بأن ينمو ملكوت الله في الحجم والعمق والدعوة للجميع للمشاركة في هذا النمو. تؤكد العهود أن الرب يسوع المسيح سيرشد ويمكن جميع الخدام عندما يسمحون للروح القدس بالعمل في حياتهم. تؤكد العهود مجدداً أن لا أحد يخدم بمفرده؛ الجميع جزء من مجتمع يدعم ويثق ببعضهم بعضاً. تؤكد العهود مجدداً الثقة في دعوة الرب يسوع للخدمة. العهود هي فرص للاحتفال والنمو وبناء الثقة التي ستدقق عبر الخدمة.

إذا استخدمت بفاعلية، فإن عهود الخدمة العامة هي تذكيرات قوية للجماعة. إنها توفر فرصاً لتعليم موضوعات كتابية مهمة وخلق التزام جماعي راسخ في الإنجيل.

◀ الصراعات وحلها

تظل الصراعات جزءاً لا مفر منه من حياة القيادة والمجتمع. بعض الصراعات هي جوانب لا مفر منها من التطور الطبيعي للمجتمع. صراعات أخرى ليست حتمية أو مفيدة. يمكن أن تكون ضارة بتطور الجماعة ما لم يحدد القادة مصادرها ويعملوا على حلها.

مناشئ الصراع

ليس كل الصراعات سلبية؛ بل يمكن أن يكشف عن الاختلافات التي تساعد الناس على المضي قدماً. إن تحديد مصدر الصراع غالباً ما يكون مفتاحاً لحله.

التواصل: غالباً ما ينشأ الصراع من سوء فهم بسيط في التواصل وأسلوب التواصل. إن التوقف لفترة كافية لفهم كل من القصد وطريقة توصيل الإرسالية يمكن أن يقلل من الاحتكاك. يمكن أن يكون التدريب على أنماط الاتصال المختلفة وزيادة الوعي بها أمراً بالغ الأهمية لنجاح فريق الخدمة.

الثقافة: قد يشعر الأشخاص من ثقافات مختلفة بالإهانة أو الانجراف إلى الصراع بسبب تصورات خاطئة لبعض السلوكيات والعادات الاجتماعية. تؤثر الثقافة أيضاً في كيفية تعامل الناس مع الصراع. يشير «توماس كوتشمان - Thomas Kochman» إلى أن بعض الثقافات ترى أن المناقشة بلا انفعال هي أفضل طريقة لحل المشكلات، بينما تميل ثقافات أخرى إلى النظر إلى المواجهة على أنها صحية (1981). قد تستند التوقعات الثقافية أيضاً إلى التاريخ العائلي. شجع الحساسية للتصورات الثقافية للإيماءات والسلوكيات.

القوة: غالباً ما تطفو الصراعات على السطح بسبب مسائل القوة والسلطة، وخاصة عندما لا يشارك الناس في صنع القرار. قد يتمسك الناس بشدة بموقف أثناء الصراع. ينصح فيشر و«أوري - Ury» بالتركيز على المصالح المتبادلة بدلاً من المواقف أو الجوانب (1991). يلجأ الناس أحياناً إلى وسائل أو وسائط أو ألعاب ملتوية لتأمين أشكال مختلفة من القوة: القوة الشخصية، أو القوة المرجعية، أو قوة التنفيذ (Berne 1996). يحتاج الخدام إلى أن يكونوا على دراية بمشكلات القوة وموقفهم فيما يتعلق بها.

تطفو الصراعات أحياناً بصورة غير مباشرة. يمكن أن يجد الخدام أنفسهم في مثلث كوسيط لتخفيف بعض التوتر غير المحلول بين خصمين (Richardson 1996). يمكن أن يكون هذا التثليث هادئاً وخفياً؛ غالباً ما يشير إلى صراع تاريخي احتدم داخل الجماعة لفترة طويلة (Friedman 1985). يحتاج المعلمون المسيحيون إلى أن يكونوا على دراية بكل من العملية والمحتوى في التواصل. قد ينقل **محتوى** الإرسالية معنى واحداً، لكن **عملية** الاتصال تشير إلى مشكلات مختلفة تماماً. يخاطر الخدام، باعتبارهم متخصصين في المساعدة، بأن يصبحوا صمامات أمان عاطفية للعلاقات الصعبة ويجب أن يكونوا يقظين، وحريصين على عدم الانحياز إلى أي طرف في اتصال صعب قد يتضمن أجندات خفية.

الشخصية: تؤثر الميول الشخصية في الصراعات. فما يبدو أنه مشكلة كبيرة لشخص ما قد يكون ثانوياً لشخص آخر. يختلف لدى كل منا إدراكه للواقع، ويمكن ملاحظة ذلك في شتى طرائق تصرفاتنا، وكيف نستوعب المشكلات، وكيف نتعامل مع الصراع. ينشأ الناس على أنماط محددة من الاستجابة للصراع من خلال التاريخ العائلي والتأثير الثقافي. لا يوجد أي من هذه الأساليب صحيح أو خاطئ في حد ذاته. يمكن أن يساعد الوعي بها والحساسية لأسلوب الصراع لدى الآخرين في منع سوء الفهم الصغير من التصاعد إلى صراع خطير. طوّر العديد من التصنيفات لوصف هذه الأساليب المختلفة. التصنيف الأول، يصف باستخدام صور الحيوانات خمسة أساليب لحل النزاعات يمكن أن تكون مفيدة في معالجة الاحتياجات المتبادلة لتحقيق الأهداف مع الحفاظ على العلاقات (Johnson and Johnson 1994).

- **السلمحافة (الانسحاب):** تنسحب السلاحف إلى أصدافها لتجنب الصراعات، وتتخلى عن الأهداف والعلاقات الشخصية، معتقدة أنه من الأسهل الانسحاب (جسدياً ونفسياً) من الصراع عن مواجهته.
- **القرش (الإجبار):** تحاول أسماك القرش التغلب على المعارضين من خلال إجبارهم على قبول حلهم للصراع. تثبت أهدافهم أهمية كبيرة بالنسبة لهم، والعلاقات ذات أهمية ثانوية. تفترض أسماك القرش أن النزاعات تُحل بفوز شخص واحد وخسارة آخر.
- **الدب تيدي (التلطيف):** بالنسبة إلى الدببة، فإن العلاقات، وليس الأهداف الشخصية، هي الأكثر أهمية. بدافع من الرغبة في قبول الآخرين لهم، يتخلون عن أهدافهم للحفاظ على العلاقة.
- **الثعلب (المساومة):** يهتم الثعالب باعتدال بالأهداف والعلاقات الشخصية. سعيًا إلى التسوية والمساومة، يضحون بجزء من أهدافهم وعلاقاتهم من أجل تحقيق اتفاق من أجل الصالح العام.
- **البومة (المواجهة):** يقدر البوم الأهداف والعلاقات. إنهم ينظرون إلى الصراعات باعتبارها مشكلات يجب حلها ويسعون إلى حل يحقق أهدافهم وأهداف الشخص الآخر. يرى البوم الصراعات كوسيلة لتحسين العلاقات من خلال تقليل التوتر بين شخصين. (332-39)

لا يستطيع بعض الناس التعامل مع الصراع على الفور. يمكن للقادة توفير باب خلفي حتى يتمكن الناس من العودة إلى مشكلة لاحقاً، حتى ولو بشكل غير مباشر. يعد التعامل مع الصراع تحدياً كبيراً لأي قائد. قد يحتاج الخادم إلى فك الارتباط وخلق مساحة لمعالجة الصراع قبل التصرف في مشكلات القيادة الحاسمة.

حل الصراعات

يعتمد كل حل للصراع على الإجابة عن سؤال واحد أساسي: هل الأهم أن نكون على حق أم أن نتصالح؟ يمكن أن يتضمن حل الصراعات الوساطة إما في التفاعلات الشخصية (بين الأفراد) أو في المواقف التي تؤثر في الجماعة بأكملها. في حين تقدم العديد من النصوص نماذج مفصلة للتدخل (Halverstadt 1991; Cosgrove and Hatfield 1994)، يجب على القادة أن يفكروا في أفضل السبل للتوسط في الصراعات الجماعية (غالباً ما تكون ثمة إرشادات مذهبية)، بما في ذلك الظروف التي لا يستطيع فيها القائد أن يعمل كوسيط. يجب وضع الإجراءات المناسبة مسبقاً. في الصراعات الشخصية، تعمل إحدى الخطط الفعالة على تبديد الانفعال العاطفي. من المهم التركيز على السلوك بدلاً من المعنى أو الأحكام. عندما لا تتفق مع شخص ما، صف سلوك الشخص (ما تعاني منه) وحالتك الداخلية: «عندما _____، أشعر _____». يسمح هذا للشخص بشرح السلوك من دون الشعور بالتهديد الفوري. إنه يفتح حواراً يمكن أن يؤدي إلى التفاهم بدلاً من تصعيد الصراع. بمجرد التعامل مع نية المخاوف السلوكية والعاطفية، يمكن تنفيذ خطط بديلة: «أفضل _____».

الدعوة إلى الخدمة التعليمية باعتبارها تلمذة مبنية على الإيمان

«لَا تَكُونُوا مُعَلِّمِينَ كَثِيرِينَ يَا إِخْوَتِي، عَالِمِينَ أَنَّنَا نَأْخُذُ دَيْنُونَةً عَظِيمًا» (يعقوب ٣: ١). هذه الآية بمنزلة تحذير للكنيسة بشأن الخلافات. ومن المثير للاهتمام أن نستعرض كيف كان دور الخادم ك معلم يرتفع ويتراجع عبر القرون. بدا أن بولس وغيره من الرسل قد تبنا مهمة التعليم باعتبارها موهبة وتحدياً في الوقت نفسه. اعتبر العديد من آباء الكنيسة- أوريغانوس، وأوغسطينوس، وأثناسيوس، وحتى ترتليان الذي بدا وكأنه لا يريد أن يتعامل مع المدارس اليونانية والرومانية- التعليم خدمة حيوية. ستجد أطروحات لاهوتية حيال التعليم كخدمة في العظات وتعليمات المعمودية. لم يُمح التعليم بصفته خدمة إلا في العصور الوسطى عندما أكد بعض القادة على إعلاء القداس الكهنوتي الطقسي على خدمة التعليم الكنسي. أعاد مارتن لوثر، وجون كالفن، ثم الأخوين ويسلي تنشيط دور التعليم.

لقد أطلق لوثر واحداً من أكثر البرامج التعليمية طموحاً في عصره (تحت إشراف فيليب ميلانكتون) الذي افتتح المدارس العامة للبنات والبنين في ألمانيا. وأكد كالفن على أساسية مكتب التعليم في جنيف، الذي أفاد «ريتشارد أوزمر - Richard Osmer» بأنه (١) سيحدد المعتقدات والممارسات المعيارية للكنيسة، (٢) سيعيد تفسير هذه المعتقدات والممارسات في سياقات ثقافية وتاريخية متغيرة، و (٣) سيشكل مؤسسات تعليمية وعمليات ومواد مناسبة يمكنها تعليم كل جيل جديد ومساعدته على تعميق إيمانه مع نضوجه وتقدمه في السن (115, 1990). ولتحقيق

هذه الغاية، صاغ كالفن (مثل لوثر) تعاليم دينية للتعليم. كما افتتح أكاديمية جنيف قبل وفاته مباشرة.

كما رأينا، كتب ويسلي ونظم جهودًا تعليمية واسعة النطاق (سواء كانت أصلية أم لا، فهذه مشكلة حديثة؛ فقد استعار ويسلي كما كان ليفعل أي شخص في عصره). وقد أظهر الإصلاحيون الثلاثة قدرًا كبيرًا من البصيرة والشغف بالتعليم. ولكن في بعض البيئات اليوم، حيث يُبجل هؤلاء المصلحون باعتبارهم مؤسسين وملهمين، لا يزال الناس والقسوس في الجماعات المحلية يشككون في قيمة خدمة التعليم والتلمذة الأمانة.

المشكلة مزدوجة: ينسى القسوس أنهم معلمون؛ وينسى المعلمون المسيحيون أنهم خدام. وفي بيئة مجتمعات أمريكا الشمالية، ظهر هذا الانقسام خلال عصر النهضة الروحية في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين. فقد أصبح الوعظ أعلى من جميع الخدمات الرعوية الأخرى، بما في ذلك الرعاية، والقيادة في العبادة، والتنظيم من أجل خير الجسد، والانخراط في الخدمة الرحيمة، و... التعليم. وأصبحت الخدمة مرتبطة بشخصية الواعظ (Balmer 2000, 115-16). وفي الوقت نفسه، أدى تشكيل اتحاد مدارس الأحد الأمريكية كخدمة تابعة للكنيسة إلى وضع التعليم المسيحي خارج حدود الجماعة. وبدأ القسوس في تعريف الخدمة في المقام الأول، إن لم يكن حصريًا، على أنها الوعظ، في حين أصبح التعليم ملحقاتًا وليس شريان الحياة للكنيسة. لقد أصبح المعلمون المسيحيون مديرين أو مخططين للبرامج بدلًا من كونهم خدامًا. كانت القيادة مقتصرة على مجموعات فرعية من مستوى عمري، مثل خدام الشباب، الذين كانوا لسنوات يُعرفون فحسب باسم عمال الشباب. بدأ القسوس الكبار ينظرون إلى التعليم باعتباره أمرًا ثانويًا، أو شيئًا يفعله شخص آخر من أجلهم، أو استخفوا بالتعليم باعتباره وظيفة خدمية يمكن للمرء أن يقوم بها إذا كان لديه الوقت. في النهاية، تضاءلت الخدمة التعليمية للكنيسة، مع نتائج كارثية للتلمذة.

أحد أهدافنا في هذا النص هو استعادة وظيفة التعليم إلى مكانها الصحيح من أجل الكنيسة ومن أجل المسيحية. إن جوهر هذا الجهد هو اعتقادنا بأن التعليم يلعب دورًا مهمًا مثل الوعظ، على الرغم من أنهما يؤديان وظائف مختلفة. **الوعظ** هو إعلان كلمة الله، وهو حدث نلتقي فيه بالرب القائم من بين الأموات ونُدعى للاستجابة. **التعليم** هو عملية فهم آثار تلك اللقاءات من خلال الحياة اليومية للجماعة. يعتبر التعليم بمنزلة اللاهوت العملي للجماعة، والعمل الجماعي للإيمان في وسط الحياة.

يبدو أن الكنيسة الإنجيلية أعادت اكتشاف العبادة والإرسالية كمهمتين مركبتين، وهما مهمتان حيويتان لحياة الكنيسة. يقدم التعليم المسيحي المشاركة المستنيرة والتأملية التي تضمن أن يتجاوز تأثير العبادة الاستجابة العاطفية الفورية وأن تكون الإرسالية مدفوعة بالتلمذة الأمانة، وليس التلاعب بها من خلال الالتزام. لقد حان الوقت لكي يدرك كل من دُعي إلى الخدمة (حتى في الأدوار الأكثر أهمية) أهمية التعليم المسيحي كجانب مميز وأساسي في حياة الكنيسة بأكملها. يجب على الخدام أن يحتضنوا الإمكانات التي يمكن أن تحققها التلمذة، باعتبارها مكتب التعليم في الكنيسة، من أجل الكنيسة. بينما يبدأ القساوسة في رؤية قوة بيئات التعلم، والخدمات على

مستوى العمر، والقيادة المخلصة داخل الجماعة المخصصة للخدمة التعليمية، فإنهم سيتقدمون بالدعوة والاستجابة نحو التلمذة الأمنية.

الخلاصة

تتطلب القيادة تطوير القادة وحل المشكلات العلائقية. إنها تدعو المعلمين المسيحيين إلى تقييم متغيرات العلاقات وتأثيراتها، والاهتمام برؤية الجماعة، والمصالحة، والتشجيع. تشمل القيادة التربوية السليمة أيضًا إدارة الموارد (التخطيط والميزانية) وتشكيل الخدام. القيادة فن أكثر منها علمًا حيث يميز القادة كيف يقود الروح القدس ثم يعملون بجِد للتخطيط والمشاركة في أعمال الله.

ملحق ٢٣. ١

عهد الخدمة

العهد التالي هو مجرد نموذج. وهو مصمم للاستخدام كوثيقة شخصية وبرنامج عامة. نشجعك على تكييفه مع بيئة جماعتك، مع التركيز على الخدمة المستمرة لكل فرد والعهد المتبادل للجماعة بأكملها لدعم هذه الخدمة.

عهد خدمات مدارس الأحد

«وَلَكِنْ لِكُلِّ وَاحِدٍ مِنَّا أُعْطِيَتْ النُّعْمَةُ حَسَبَ قِيَاسِ هِبَةِ الْمَسِيحِ»
(أفسس ٤: ٧).

المعلم/الخادم/القائد

استجابة للنعمة التي منحها لي الرب يسوع المسيح والثقة التي وضعتها الكنيسة فيّ باختيارني خادماً ومعلماً وقائداً داخل مدارس الأحد، أتعهد بموجب هذا مع هذه الكنيسة ومع الرب يسوع المسيح بمواصلة تقديم أفضل ما لديّ من التزام:

- بأن أتابع مسؤوليات هذه الخدمة بأقصى ما أستطيع
 - بأن أرشد الأفراد وأمكنهم من أن يكونوا تلاميذاً أمناء للرب يسوع المسيح
 - بأن أحافظ على مستوى عالٍ من الحياة المسيحية كشاهد متعمد للمسيح للآخرين
 - بأن أعمل على تطوير نموي الشخصي وتلميذي، وأن أهو كمتعلم وكذلك كمعلم
- أتعهد، كما يفعل جميع أعضاء جسد المسيح، بمواصلة المشاركة بانتظام ودعم مجتمع المؤمنين في العبادة والتعليم والإدارة والخدمة والإرسالية.

«وَهُوَ أَعْطَى الْبَعْضَ أَنْ يَكُونُوا رُسُلًا، وَالْبَعْضَ أَنْبِيَاءَ، وَالْبَعْضَ مُبَشِّرِينَ،
وَالْبَعْضَ رُعَاةً وَمُعَلِّمِينَ» (أفسس ٤: ١١).

لجنة التلمذة (أو مشرف مدارس الأحد)

تؤكد لجنة التلمذة، التي يمثلها مشرف مدارس الأحد وأعضاؤها، على إخلاصك وخدمتك. نحن ندرك أهمية خدمتك ونتعهد لك أمام الرب يسوع المسيح:

- بتوفير المناهج والموارد والإمدادات لخدمتك
- بتوفير الفرص لتوسيع خدمتك وتحسينها
- بتوفير بيئة تعليمية عالية الجودة
- بالعمل كنصر لك في زيادة خدمتك

نحن نتعهد، كما يفعل جميع أعضاء جسد المسيح، بالاستمرار في المشاركة بانتظام ودعم مجتمع المؤمنين في العبادة والتعليم والإدارة والخدمة والإرسالية.

«لِأَجْلِ تَكْمِيلِ الْقِدِّيسِينَ لِعَمَلِ الْخِدْمَةِ، لِئَنِّيَانِ جَسَدِ الْمَسِيحِ»
(أفسس ٤: ١٢).

الجماعة

نحن، الجماعة، التي يمثلها قسنا ومجلس كنيستنا، نعترف بإخلاصك وخدمتك. نحن أيضًا نسعى إلى اتباع مثالك في السعي إلى التشبه بالمسيح ونتعهد لك وللرب يسوع المسيح:

- بأن نذكرك في صلواتنا اليومية
 - بتوفير الدعم لخدمتك من خلال تشجيع المشاركة على مستوى الكنيسة
 - بتزويدك بالبيئة اللازمة لخدمتك وللنمو الشخصي
- نحن نتعهد، كما يفعل جميع أعضاء جسد المسيح، بالاستمرار في المشاركة بانتظام ودعم مجتمع المؤمنين في العبادة والتعليم والإدارة والخدمة والإرسالية.

«إِلَى أَنْ نَنْتَهِيَ جَمِيعُنَا إِلَى وَحْدَانِيَّةِ الْإِيمَانِ وَمَعْرِفَةِ ابْنِ اللَّهِ.

إِلَى إِنْسَانٍ كَامِلٍ. إِلَى قِيَاسِ قَامَةِ مَلَأِ الْمَسِيحِ»

(أفسس ٤: ١٣).

الخاتمة

التلمذة الأمانة:

الممارسة والتحول إلى أحد وسائط النعمة

لقد سعينا في هذا الكتاب إلى تقديم وجهة نظر للتعليم المسيحي تتفق مع تقاليدنا الويسلية المقدسة. استكشفنا التعريفات الأساسية والمتغيرات والمؤثرات والتفاعلات الرئيسة التي تؤثر في التلمذة الأمانة من خلال تلك العدسة، بينما نخدم تقاليد معينة. وفي القيام بذلك استكشفنا أهمية قصة الله، والكتاب المقدس، وتاريخ الكنيسة في التلمذة، وقناعاتنا اللاهوتية الأساسية، وافتراضاتنا الفلسفية التي تتصور الخدمة الراسخة في وسائط النعمة. بالإضافة إلى ذلك، استكشفنا أفضل السبل للانتباه إلى الناس وهم ينمون ويتعلمون ويصلون إلى الإيمان من خلال الاهتمام بعناية بمسار الحياة، والمؤثرات والتفاعلات والمتغيرات المختلفة التي تؤثر في الحياة الأخلاقية والإيمانية، ونظريات التعلم الرئيسة، وفي النهاية مهمتنا في تصميم منهج سليم للتعليم المسيحي وتقديمه. لقد قادتنا هذه المراجعة للتأثيرات الأساسية التي توجه التلمذة الأمانة إلى وجهة نظر حول كيف يبدأ هذا النهج في الكشف عن نفسه في الحياة اليومية للجماعة وممارساتها. لقد سمحنا طوال الوقت لفئات جون ويسلي، الموجودة في الأوصاف المختلفة لوسائط النعمة، بتوجيه جهودنا بينما نتصور التلمذة الأمانة من خلال مهام التشكيل والتمييز والتحول. يظل هدفنا، مثل ويسلي وآخرين ضمن تقاليدنا، خدمة تعليمية تؤدي إلى قداسة القلب والحياة - ممارسة وسائط النعمة داخل التعليم المسيحي من أجل أن نصبح وسيلة نعمة نيابة عن ملكوت الله ومن أجل العالم الأكبر. تتضمن كيفية تطور هذه الجهود داخل جماعة معينة ممارسة التلمذة الأمانة داخل بيئات التعلم التي تشمل مدرسة الأحد والمجموعات الصغيرة، داخل الخدمات والأسر على مستوى العمر، ومن خلال الرعاية الدقيقة للمهام الإدارية وأدوار القيادة.

إن تبني هذا النهج هو نهج ويسلي خاص، ولكنه في النهاية مسيحي. في حين أننا استقينا أدلة من تراثنا الويسلي، فإننا نعتقد أن جوهر عرضنا كان صادقاً مع التقليد المسيحي الأوسع الذي بدأ مع الكنيسة الأولى، التي اعترفت وعلمت بقوة الروح القدس أن «الرب يسوع الْمَسِيحُ هُوَ رَبُّ، لِمَجْدِ اللَّهِ الْآبِ» (فيلبي ٢: ١١). لم يخترع جون ويسلي مسيحية جديدة؛ لقد حاول فحسب استخلاص الأفضل داخل الإيمان والممارسات المسيحية لتجديد الكنيسة وفداء العالم. هدفنا هو الأمر ذاته. نحن لا نطمح إلى تشكيل تلاميذ من الويسليين المؤمنين؛ نحن نطمح إلى رؤية مسيحيين مؤمنين. نحن نسعى إلى تلاميذ الرب يسوع، وأتباع المسيح، ومستقبلي محبة الآب، ومجتمعات الروح القدس، وشعب الله. عندما نعمل جماعياً لتشكيل الناس من خلال نعمة الله المحبة، ومساعدتهم على تمييز نشاط الروح القدس والمشاركة فيه، وتشجيعهم على التحول وتحويل العالم باسم الرب يسوع، نكون قد أنجزنا مهمة التلمذة المسيحية المخلصة. فليمنحنا الله النعمة لنكون إحدى وسائط النعمة في كل جهودنا كمعلمين مسيحيين وتلاميذ أمناء للرب يسوع المسيح.

المراجع

◀ شكر وعرفان

- Blevins, Dean G. "Learning Theories," *Evangelical Dictionary of Christian Education*. Grand Rapids: Baker, 2001. (مستخدم بإذن).
 - Blevins, Dean G. "Renovating Christian Education in the 21st Century: A Wesleyan Contribution," *Christian Education Journal Series* 3, vol. 2, no. 1 (Spring 2005), 6-29. (مستخدم بإذن).
 - Blevins, Dean G. "Take Five: Jumpstarting Your Child Safety Program," *Children's Teacher*, vol. 14, no. 1 (Fall 2006), 33-4. (مستخدم بإذن).
 - Blevins, Dean G. "Story Telling or Storied Telling? Media's Pedagogical Ability to Shape Narrative as a Form of 'Knowing,'" *Religious Education*, vol. 102, no. 3 (Summer 2007), 250-63. (مستخدم بإذن).
 - Blevins, Dean G. "Technology and the Transformation of Persons," *Christian Education Journal Series* 3, vol. 5, no. 1 (Spring 2008), 138-53. (مستخدم بإذن).
 - Leclerc, Diane, and Mark A. Maddix. "Wesleyan Integration: A Distinctive Philosophy of Education," *Wesley Theological Journal*, 45:2 (Fall 2010). (مستخدم بإذن).
 - Maddix, Mark A. "John Wesley and a Holistic Approach to Christian Education," *Wesleyan Theological Journal* 44:2 (Fall 2009), 76-93. (مستخدم بإذن).
- وأخيراً، المجد لله، الآب والابن والروح القدس، على النعمة التي ننالها والرجاء الذي لنا في تتميم ملكوت الله.

◀ مقدمة

- Blevins, Dean, contrib. 2005. Faithful discipleship: A conjoined catechesis of truth and love. In *Considering the Great Commission: Explorations for a Wesleyan Praxis of Mission and Evangelism*. Ed. W. Stephen Gunter and Elaine A. Robinson. Nashville: Abingdon Press.
- Boostrom, Robert. 2005. *Thinking: The Foundation of Critical and Creative Learning in the Classroom*. New York: Teachers College Press.

الفصل الأول ◀

- Benefiel, Ron. 1996. The Church of the Nazarene: The fragmentation of identity. Paper presented at the Association of Nazarene Sociologists of Religion Annual Conference, Kansas City.
- Blevins, Dean G. 1998. Denominational identity and higher education: Formation and discernment. In *Christian Education Journal* 2:111-22.
- _____. 1999. *John Wesley and the Means of Grace: An Approach to Christian Education*. Ph.D. diss., Ann Arbor, MI: UMI / Claremont School of Theology.
- Drury, Keith. 1995. What happened to the holiness movement? Paper presented at the conference for Holy Living in a Post-Christian Age, The Wesley Center for Applied Theology, Nampa, ID.
- Dunning, H. Ray. 1988. *Grace, Faith, and Holiness*. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Gangel, Kenneth O. 1992. Ten steps to Sunday school revival. In *Preacher's Magazine* 68:4-6.
- Geisler, Norman L. 2004. *Systematic Theology*. Vol. 3: *Sin/Salvation*. Minneapolis: Bethany House.
- Henderson, D. Michael. 1997. *John Wesley's Class Meeting: A Model of Making Disciples*. Nappanee, IN: Evangel.
- Hoskins, Steve. 1997. The Wesleyan-holiness movement in search of liturgical identity. In *Wesleyan Theological Journal* 31 (1-2): 121-39.
- Knight, Henry H., III. 1992. *The Presence of God in the Christian Life: John Wesley and the Means of Grace*. Metuchen, NJ: Scarecrow.
- _____. 2007. John Wesley and the emerging church. In *Preacher's Magazine* (Advent/Christmas): 34.
- Maddix, Mark A. 2001. *Reflecting John Wesley's Theology and Educational Perspective: Comparing Nazarene Pastors, Christian Educators, and Professors of Christian Education*. Ph.D. diss., Trinity Evangelical Divinity School / Ann Arbor, MI: UMI.
- Marsden, George A. 1991. Fundamentalism and American evangelicalism. In *The Variety of American Evangelicalism*, 22-35. Ed. D. W. Dayton and R. K. Johnston. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- Matthaei, Sondra H. 2000. *Making Disciples: Faith Formation in the Wesleyan Tradition*. Nashville: Abingdon.
- McKenna, David L. 1999. *What a Time to Be Wesleyan*. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Miller, Randolph C. 1950. *The Clue to Religious Education*. New York: Scribner's Sons.

- Moore, Mary E. M. 1991. *Teaching from the Heart: Theology and Educational Method*. Minneapolis: Fortress.
- Noll, Mark A. 2000. Evangelicalism at its best. In *Where Shall My Wond'ring Soul Begin? The Landscape of Evangelical Piety and Thought*, 1-26. Ed. M. A. Noll and R. F. Thiemann. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- _____. 2003. *The Rise of Evangelicalism: The Age of Edwards, Whitefield, and the Wesleys*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- _____. 2004. The evangelical mind today. In *First Things* 146 (October): 34-39.
- Runyon, Theodore. 1998. *The New Creation: John Wesley's Theology Today*. Nashville: Abingdon.
- Sanner, A. Elwood, and Albert F. Harper, eds. 1978. *Exploring Christian Education*. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Seymour, Jack L., and Donald E. Miller, eds. 1982. *Contemporary Approaches to Christian Education*. Nashville: Abingdon.
- Steele, Les L. 1990. *On the Way: A Practical Theology of Christian Formation*. Grand Rapids: Baker Books.
- Sweeney, Douglas A. 1991. The essential evangelical movement and the observer-participant dilemma. In *Church History* 60 (1): 70-85.
- Towns, Elmer L. 1993. *Ten Sunday Schools That Dared to Change*. Ventura, CA: Regal Books.
- _____. 1994. *Characteristics of a Healthy Sunday School*. Sunday Ministries Division, Church of the Nazarene, Kansas City: Nazarene Publishing House, videocassette no. VA-603.
- Tracy, Wes, et al. 1994. *The Upward Call: Spiritual Formation and the Holy Life*. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Welch, Don. 1984/1985. *American Adult Sunday School Leadership in the Church of the Nazarene, 1907-1994*. Ph.D. diss., Kansas Univ. / Ann Arbor, MI: UMI.
- Willard, Dallas. 2000. Christ-centered piety. In *Where Shall My Wond'ring Soul Begin? The Landscape of Evangelical Piety and Thought*, 27-36. Ed. M. A. Noll and R. F. Thiemann. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- York, Mark. 1992. Is your congregation a church at risk? In *Preacher's Magazine* 68 (1): 10-12.

◀ الفصل الثاني

- Barth, Karl. 1928/reprint 1978. *The Word of God and the Word of Man*. Gloucester, MA: Peter Smith.
- Brueggemann, Walter. 1982. *The Creative Word*. Minneapolis: Fortress Press.

- Green, Tim. 2001. Participating in the story of God: A narrative understanding of Christian ministry. In *Worship-Centered Teaching*, 23-34. Ed. Jim Hampton and Rick Edwards. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Harris, Maria. *Fashion Me a People: Curriculum in the Church*. Louisville, KY: Westminster/John Knox Press, 1989.
- Johnson, Maxwell F. 2006. The apostolic tradition. In *The Oxford History of Christian Worship*, 32-69. Ed. Geoffrey Wainwright and Karen B. Westerfield Tucker. New York: Oxford Univ. Press.
- Maas, Robin. 1982. *Church Bible Study Handbook*. Nashville: Abingdon Press.
- Melchert, Charles. 1998. *Wise Teaching: Biblical Wisdom and Educational Ministry*. Harrisburg, PA: Trinity Press International.
- Miller, Donald E. 1987. *Story and Context: An Introduction to Christian Education*. Nashville: Abingdon Press.
- Pazmiño, Robert. 2008. *Foundational Issues in Christian Education*. 3rd ed. Grand Rapids: Baker Books.
- Steele, Les L. 1990. *On the Way: A Practical Theology of Christian Formation*. Grand Rapids: Baker Book House.
- Wesley, John. 1984. Preface. In *The Works of John Wesley*, Vol. 1. Ed. Albert Outler. Nashville: Abingdon Press.
- Yount, William. 1996. *Created to Learn*. Nashville: B&H Academic.

◀ الفصل الثالث

- Bass, Dorothy, ed. 1998. *Practicing Our Faith: A Way of Life for a Searching People*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CE20 Project: *Christian Educators in the Twentieth Century*. Talbot School of Theology/Lilly Endowment 1998, available online, <http://www.talbot.edu/ce20> (accessed May 28, 2009).
- Crenshaw, James L. 1998. *Education in Ancient Israel: Across the Deadening Silence*. New York: Doubleday.
- Estep, James Riley, Jonathan Hyungsoo Kim, Alvin Wallace Kuest, and Mark Amos Maddix. 2003. *C.E.: The Heritage of Christian Education*. Joplin, MO: Teacher's College Press.
- Gonzales, Justo L. 1984/2007. *The Story of Christianity: Complete in One Volume, The Early Church to the Present Day*. Peabody, MA: Prince Press.
- Guder, Darrell L., and Lois Barrett, eds. 1998. *Missional Church: A Vision for the Sending of the Church in North America*. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Harmless, William. 1995. *Augustine and the Catechumenate*. Collegeville, MN: Liturgical Press.

- Haugaard, William P. 1981. The continental reformation of the sixteenth century. In *A Faithful Church: Issues in the History of Catechesis*, 109-73. Ed. John H. Westerhoff III and O. C. Edwards Jr. Wilton, CT: Morehouse-Barlow Co.
- Hipps, Shane. 2006. *The Hidden Power of Electronic Culture: How Media Shapes Faith, the Gospel, and Church*. Grand Rapids: Zondervan.
- Johnson, Maxwell F. 2006. The apostolic tradition. In *The Oxford History of Christian Worship*, 32-69. Ed. Geoffrey Wainwright and Karen B. Westerfield Tucker. New York: Oxford Univ. Press.
- Lynn, Robert W., and Elliot Wright. 1971. *The Big Little School: Two Hundred Years of the Sunday School*. New York: Harper and Row.
- Maddix, Mark A. 2003. The "early days" of religious education, and The rise of evangelical Christian education: 1951-2000. In *C.E.: The Heritage of Christian Education*. Ed. James Riley Estep, Jonathan Hyungsoo Kim, Alvin Wallace Kuest, and Mark Amos Maddix. Joplin, MO: Teacher's College Press.
- McGrath, Alister. 2001. *Christian Theology: An Introduction*. 3rd ed. London: Blackwell Press.
- Osmer, Richard. 1990. *A Teachable Spirit: Recovering the Teaching Office in the Church*. Louisville, KY: Westminster/John Knox Press.
- Pazmiño, Robert. 2008. *Foundational Issues in Christian Education*. 3rd ed. Grand Rapids: Baker Books.
- Reed, James E., and Ronnie Prevost. 1993. *A History of Christian Education*. Nashville: Broadman and Holman.
- Santayana, George. 1905/reprint 1980. *Reason in Common Sense*. New York: Charles Scribner and Sons; New York: Dover Publications. Available online at <http://d.scribd.com/docs/19ni7uc21cghl782f1ce.pdf> (accessed February 24, 2009).
- Sawicki, Marianne. 1988. *The Gospel in History*. New York: Paulist Press.
- Senter, Mark, III, and Jay Kesler. 1992. *The Coming Revolution in Youth Ministry: And Its Radical Impact on the Church*. Wheaton, IL: Victor Books.
- Thompsett, Fredrica Harris. 1981. Godly instruction in reformation England: The challenge of religious education in the Tudor commonwealth. In *A Faithful Church: Issues in the History of Catechesis*, 174-203. Ed. John H. Westerhoff III and O. C. Edwards Jr. Wilton, CT: Morehouse-Barlow Co.

◀ الفصل الرابع

- Anderson, E. Byron. 1999. Trinitarian grammar of the liturgy and the liturgical practice of the self. In *Wesleyan Theological Journal* 34, no. 2 (fall): 152-74.
- Blevins, Dean G. 2003. A Wesleyan view of the liturgical construction of the self. In *Wesleyan Theological Journal* 38, no. 2 (fall): 7-29.

- Collins, Ken. 1998. Reconfiguration of power: Basic trajectory of John Wesley's practical theology. In *Wesleyan Theological Journal* 33, no. 1 (spring): 164-72.
- Farley, Edward. 1983. *Theologia: The Fragmentation and Unity of Theological Education*. Philadelphia: Fortress Press.
- Greathouse, William, and H. Ray Dunning. 1989. *Introduction to Wesleyan Theology*. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Johnson, Luke Timothy. 2003. *The Creed: What Christians Believe and Why It Matters*. New York: Doubleday Books.
- Knight Henry H., III. 2007. John Wesley and the emerging church. In *Preacher's Magazine* (Advent/Christmas): 34.
- Leclerc, Diane, and Mark A. Maddix. 2010. Wesleyan integration: A distinctive philosophy of education. In *Wesleyan Theological Journal* 45 (fall): 2.
- McGrath, Alister E. 2001. *Christian Theology: An Introduction*. 3rd ed. Oxford: Blackwell.
- Meeks, M. Douglas, ed. 2000. *Trinity Community and Power: Mapping Trajectories in Wesleyan Theology*. Nashville: Kingswood Books.
- Staples, Rob L. 1986. Wesleyan perspectives on the doctrine of the Holy Spirit. In *The Spirit and the New Age*, 199-236. Ed. Alex R. G. Deasley and R. Larry Shelton. Anderson, IN: Warner Press.
- _____. 1991. *Outward Sign and Inward Grace: The Place of the Sacraments in Wesleyan Spirituality*. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Starkey, Lycurgus M., Jr. 1962. *The Work of the Holy Spirit: A Study in Wesleyan Theology*. Nashville: Abingdon Press.
- Thatcher, Adrian. 2007. *Theology and Families*. Malden, MA: Blackwell.
- Thorsen, Donald. 2004. Interpretation in interactive balance: The authority of scripture for John Wesley. In *Reading the Bible in Wesleyan Ways*, 81-106. Ed. Barry L. Callen and Richard P. Thompson. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Wainwright Geoffrey. 1995. Why Wesley was a trinitarian. In *Methodists in Dialogue*, 261-74. Nashville: Abingdon Press.
- Wesley, John. 1780/1986. Spiritual worship. In *The Works of John Wesley: Sermons*, Vol. 3: 88-102. Ed. Albert Outler. Nashville: Abingdon Press.
- _____. 1872. *The Works of John Wesley*, 3rd ed. Ed. Thomas Jackson. 14 vols. London: Wesleyan Methodist Book Room. Also see <http://wesley.nnu.edu>.
- _____. 1984-1995. *The Works of John Wesley*, bicentennial ed. Ed. Reginald Ward and Richard Heitzenrater. Nashville: Abingdon Press.

◀ الفصل الخامس

- Blakemore, Stephen G. 1996. By the Spirit through the water: John Wesley's "evangelical" theology of infant baptism. In *Wesleyan Theological Journal* 31, no. 2: 167-91.
- Blevins, Dean. 1999. *John Wesley and the Means of Grace: An Approach to Christian Religious Education*. Ph.D. diss., Claremont School of Theology. Ann Arbor, MI: UMI Microfilms.
- _____. 2005. Faithful discipleship: A conjoined catechesis of truth and love. In *Considering the Great Commission: Explorations for a Wesleyan Praxis of Mission and Evangelism*. Ed. W. Stephen Gunter and Elaine A. Robinson. Nashville: Abingdon Press.
- _____. 2008. To be a means of grace: A Wesleyan perspective on Christian practices and the lives of children. In *Wesleyan Theological Journal* 43, no. 1 (spring): 47-67.
- Body, Alfred H. 1936. *John Wesley and Education*. London: Epworth.
- Collins, Ken. 1995. The soteriological orientation of John Wesley's ministry to the poor. In *Asbury Theological Journal* 50, no. 1: 75-91.
- _____. 1997. *The Scripture Way of Salvation: The Heart of John Wesley's Theology*. Nashville: Abingdon Press.
- Drakeford, John W. 1978. *People to People Therapy*. San Francisco: Harper and Row.
- Dunning, H. Ray. 1988. *Grace, Faith, and Holiness*. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Estep, James Riley. 1997. John Wesley's philosophy of formal childhood education. In *Christian Education Journal* 1, no. 2: 43-52.
- Felton, Gayle Carlton. 1997. John Wesley and the teaching ministry: Ramifications for education in the church today. In *Religious Education* 92, no. 1 (winter): 92-106.
- Grider, J. Kenneth. 1994. *A Wesleyan-Holiness Theology*. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Gross, John. 1954. *John Wesley: Christian Educator*. Nashville: Board of Education, The Methodist Church.
- Hall, Elaine Friedrich. 1998. *Pedagogical and Andragogical Principles of John Wesley's Anthology*. Ph.D. diss., Univ. of North Texas.
- Harper, Steve. 1983a. *The Devotional Life in the Wesleyan Tradition*. Nashville: Upper Room.
- _____. 1983b. *John Wesley's Message for Today*. Grand Rapids: Francis Asbury Press.
- Heitzenrater, Richard P. 1984. *The Elusive Mr. Wesley*. 2 vols. Nashville: Abingdon Press.
- _____. 1989. *Mirror and Memory: Reflections on Early Methodism*. Nashville: Kingswood Books.
- _____. 1995. *Wesley and the People Called Methodist*. Nashville: Abingdon Press.

- _____. 2001. John Wesley and children. In *The Child in Christian Thought*, 279-99. Ed. Marcia J. Bunge. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Henderson, David Michael. 1981. *John Wesley's Instructional Groups*. Ph.D. diss., Indiana Univ.
- _____. 1997. *John Wesley's Class Meeting: A Model of Making Disciples*. Nappanee, IN: Evangel Press.
- Hunsicker, David. 1996. John Wesley: Father of today's small group concept? In *Wesleyan Theological Journal* 31, no. 1: 192-211.
- Hynson, Leon O. 1995. Wesley, Jennings and the poor. In *Evangelical Journal* 13 (spring): 39-44.
- Jennings, Theodore W. 1990. *Good News to the Poor*. Nashville: Abingdon Press.
- Keefer, Luke L. 1990. John Wesley, the Methodists and social reform in England. In *Wesleyan Theological Journal* 25, no. 1: 7-20.
- Knight, Henry Hawthorn. 1992. *The Presence of God in the Christian Life: John Wesley and the Means of Grace*. Metuchen, NJ: Scarecrow Press.
- Knowles, Malcolm S. 1980. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Chicago: Follett.
- Lawson, John, and Harold Silver. 1973. *A Social History of Education in England*. London: Methuen.
- Lindström, Harold. 1980. *Wesley and Sanctification: A Study in the Doctrine of Salvation*. Grand Rapids: Zondervan.
- Maddix, Mark A. John Wesley and a holistic approach to Christian education. In *Wesleyan Theological Journal* 44, no. 2: 76-93.
- Maddox, Randy. 1994. *Responsible Grace: John Wesley's Practical Theology*. Nashville: Kingswood Books.
- Madron, Thomas. 1981. John Wesley on economics. In *Sanctification and Liberation*, 102-15. Ed. Theodore Runyon. Nashville: Abingdon Press.
- Marquardt, Manfred. 1992. *John Wesley's Social Ethics: Praxis and Principles*. Trans. John E. Steely and W. Stephen Gunter. Nashville: Abingdon Press.
- Naglee, David I. 1987. *From Font to Faith: John Wesley on Infant Baptism and the Nurture of Children*. New York: Peter Lang.
- Outler, Albert C., ed. 1964. *John Wesley*. New York: Oxford Univ. Press.
- Prince, John Wesley. 1926. *Wesley on Religious Education: A Study of John Wesley's Theories and Methods of the Education of Children in Religion*. New York: Methodist Book Concern.
- Reed, James E., and Ronnie Prevost. 1993. *A History of Christian Education*. Nashville: Broadman and Holman.
- Runyon, Theodore. 1998. *The New Creation: John Wesley's Theology Today*. Nashville: Abingdon Press.

- Seaborn, Joseph. 1985. *John Wesley's Use of History as a Ministerial and Educational Tool*. Th.D. diss., Boston Univ. School of Theology.
- Simon, John S. 1921. *John Wesley and the Religious Societies*. London: Epworth Press.
- _____. 1923. *John Wesley and the Methodist Societies*. London: Epworth Press.
- Staples, Rob. 1991. *Outward Sign and Inward Grace*. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Stonehouse, Catherine. 2004. Children in Wesleyan thought. In *Children's Spirituality: Christian Perspectives, Research and Applications*, 133-48. Ed. Donald Ratcliff. Eugene, OR: Cascade Books.
- Towns, Elmer. 1975. John Wesley. In *A History of Religious Educators*. Grand Rapids: Baker.
- Tracy, Wes. 1987. *The Wesleyan Way to Spiritual Formation: Christian Spirituality in the Letters of John Wesley*. St.D. diss., San Francisco Theological Seminary.
- Tuttle, Robert G. 1978. *John Wesley: His Life and Theology*. Grand Rapids: Zondervan.
- _____. 1989. *Mysticism in the Wesleyan Tradition*. Grand Rapids: Francis Asbury Press.
- Tyerman, Luke. 1872/1986. *The Life and Times of the Reverend John Wesley, M.A.* New York: Harper and Brothers.
- Tyson, John R. 1997. Why did John Wesley "fail"? A reappraisal of Wesley's evangelical economics. In *Methodist History* 35, no. 3: 176-87.
- Watson, David Lowes. 1985. *The Early Methodist Class Meeting*. Nashville: Discipleship Resources.
- _____. 1990. *Forming Christian Disciples*. Nashville: Discipleship Resources.
- _____. 1991. *Covenant Discipleship: Christian Formation Through Mutual Accountability*. Nashville: Discipleship Resources.
- Wesley, John. 1872/1986. *The Works of John Wesley*. 3rd ed. 14 vols. Ed. Thomas Jackson. London: Wesleyan Methodist Book Room; reprint, Peabody, Mass.: Hendrickson. Also see <http://wesley.nnu.edu>.
- _____. 1975-2003. *The Works of John Wesley*. 16 vols. Ed. Albert Outler, Richard P. Heitzenrater, and Frank Baker. Nashville: Abingdon Press.
- Williams, Colin. 1960. *John Wesley's Theology Today: A Study of the Wesleyan Tradition in the Light of Current Theological Dialogue*. Nashville: Abingdon Press.

الفصل السادس ◀

- Bass, Dorothy. 1997. *Practicing Our Faith: A Way of Life for a Searching People*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blevins, Dean G. 1999. *John Wesley and the Means of Grace: An Approach to Christian Education*. Ph.D. diss., Claremont School of Theology. Ann Arbor, MI: UMI.

- _____. 2002. Educating the liturgical self: A sacramental view of pedagogy. In *Journal of Christian Education: Australian Christian Forum on Education* 45 (December) (3), 7-20.
- _____. Fall 2002/Spring 2003. Practicing the new creation: Wesley's eschatological community formed by the means of grace. In *Asbury Theological Journal* 57 (2) and 58 (1), 81-105.
- _____. 2004. Holy church, holy people: A Wesleyan exploration in congregational holiness and personal testament. In *Wesleyan Theological Journal* 39, no. 2 (fall): 54-73.
- _____. 2005. Faithful discipleship: A conjoined catechesis of truth and love. In *Considering the Great Commission: Explorations for a Wesleyan Praxis of Mission and Evangelism*. Ed. W. Stephen Gunter and Elaine A. Robinson. Nashville: Abingdon Press.
- Chilcote, Paul W. 2004. *Recapturing the Wesleys' Vision: An Introduction to the Faith of John and Charles Wesley*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- Engen, J. V. 2004. Introduction: Formative religious practices in premodern European life. In *Educating People of Faith: Exploring the History of Jewish and Christian Communities*. Ed. J. V. Engen. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Evans, A. F., R. A. Evans, and W. B. Kennedy. 1994. *Pedagogies for the Non-Poor*. Maryknoll, NY: Orbis Books.
- Foster, Charles R. 1982. The faith community as a guiding image for Christian education. In *Contemporary Approaches to Christian Education*, 53-71. Ed. J. L. Seymour and D. E. Miller. Nashville: Abingdon Press.
- Freire, Paulo. 1988. In *Pedagogy of the Oppressed*. Trans. M. B. Ramos. New York: Continuum.
- Gardner, Howard. 1982. *Art, Mind & Brain: A Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books.
- Habermas, Ronald, and Klaus Issler. 1992. *Teaching for Reconciliation: Foundations and Practice of Christian Educational Ministry*. Grand Rapids: Baker Books.
- Harris, Maria. 1988. *Women and Teaching: Themes for a Spirituality of Pedagogy*. New York: Paulist Press.
- Hawkins, Thomas R. 1997. *The Learning Congregation: A New Vision of Leadership*. Louisville, KY: Westminster/John Knox Press.
- Henderson, D. Michael. 1997. *John Wesley's Class Meeting: A Model of Making Disciples*. Nappanee, IN: Evangel.
- Hodgson, Peter C. 1999. *God's Wisdom: Toward a Theology of Education*. Louisville, KY: Westminster/John Knox Press.
- Kasachkoff, Tziporah, ed. 1998. *In the Socratic Tradition: Essays on Teaching Philosophy*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

- Knight, Henry H. 1988. *The Presence of God in the Christian Life: A Contemporary Understanding of John Wesley's Means of Grace*. Ph.D. diss., Emory Univ. Ann Arbor, MI: UMI.
- Long, Thomas G. 2004. *Testimony: Talking Ourselves into Being Christian*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Markham, Paul N. 2007. *Rewired: Exploring Religious Conversion*. Eugene, OR: Pickwick Publications.
- Marquardt, M. 1992. *John Wesley's Social Ethics: Praxis and Principles*. Trans. John E. Steely and W. Stephen Gunter. Nashville: Abingdon Press.
- McIntosh, M. A. 2004. *Discernment and Truth: The Spirituality and Theology of Knowledge*. New York: Herder and Herder, Crossroads.
- Moore, Allen J. 1982. Liberation and the future of Christian education. In *Contemporary Approaches to Christian Education*, 103-22. Ed. J. L. Seymour and D. E. Miller. Nashville: Abingdon Press.
- . 1989. A social theory of religious education. In *Religious Education as Social Transformation*, 103-22. Ed. A. J. Moore. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Moore, Mary Elizabeth. 1983. *Education for Continuity and Change: A New Model for Christian Religious Education*. Nashville: Abingdon Press.
- . 1991. *Teaching from the Heart: Theology and Educational Method*. Minneapolis: Fortress Press.
- Murphy, Deborah Dean. 2004. *Teaching That Transforms: Worship as the Heart of Christian Education*. Grand Rapids: Brazos Press.
- Nelson, C. Ellis. 1967. *Where Faith Begins*. Richmond, VA: John Knox Press.
- Pazmiño, Robert W. 1997. *Foundational Issues in Christian Education: An Introduction in Evangelical Perspective*. 2nd ed. Grand Rapids: Baker Books.
- Richards, Larry. 1983. *Children's Ministry: Nurturing Faith Within the Family of God*. Grand Rapids: Zondervan.
- Rogers, Frank. 1997. Discernment. In *Practicing Our Faith: A Way of Life for a Searching People*, 105-18. Ed. Dorothy Bass. San Francisco: Jossey-Bass.
- Root, Jerry. 2001. Evangelism and discipleship. In *Introducing Christian Education: Foundations for the Twenty-first Century*, 53-59. Ed. M. J. Anthony. Grand Rapids: Baker Books.
- Runyon, Theodore. 1998. *The New Creation: John Wesley's Theology Today*. Nashville: Abingdon Press.
- Schipani, Daniel S. 1988. *Religious Education Encounters Liberation Theology*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Seymour, Jack L., ed. 1997. *Mapping Christian Education: Approaches to Congregational Learning*. Nashville: Abingdon Press.

- Seymour, Jack L., Robert T. O'Gorman, and Charles R. Foster. 1984. *The Church in the Education of the Public*. Nashville: Abingdon Press.
- Seymour, Jack L., Margaret Ann Crain, and James V. Crockett. 1993. *Educating Christians: The Intersection of Meaning, Learning, and Vocation*. Nashville: Abingdon Press.
- Tracy, Wes D. 1987. The Wesleyan way to spiritual formation: Christian spirituality in the letters of John Wesley. St.D. diss., San Francisco Theological Seminary.
- Tracy, Wes D., E. D. Freeborn, J. Tartaglia-Metcalf, and M. Weigelt. 1994. *The Upward Call: Spiritual Formation and the Holy Life*. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Tracy, W. D., G. Cockerill, D. Demaray, and S. Harper. 2002. *Reflecting God*. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Volf, M., and D. Bass, eds. 2002. *Practicing Theology: Beliefs and Practices in the Christian Life*. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Warren, Michael. 1994a. *Youth, Gospel, Liberation*. 2nd ed. New Rochelle, NY: Don Bosco Multimedia.
- . 1994b. The sacramentality of critique and its challenge to Christian educators. In *Christian Education Journal* 15 (fall) (1): 42-52.
- Wesley, John. 1975-2003. *The Works of John Wesley*. 16 vols. Ed. Albert Outler, Richard P. Heitzenrater, and Frank Baker. Nashville: Abingdon Press.
- . 1872/1986. *The Works of John Wesley*. 3rd ed. 14 vols. Ed. Thomas Jackson. London: Wesleyan Methodist Book Room; reprint, Peabody, Mass.: Hendrickson. Also see <http://wesley.nnu.edu>.
- Westerhoff, John. 1987. Formation, education and instruction. In *Religious Education* 82 (fall) (4): 578-91.
- . 1992. Introduction, and Fashioning Christians in our day. In *Schooling Christians, "Holy Experiments" in American Education*, v-xx, 262-81. Ed. Stanley Hauerwas and John Westerhoff. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- White, David. 2005. *Practicing Discernment with Youth*. Cleveland: Pilgrim Press.
- Wood, Charles M. 1985. *Vision and Discernment*. Atlanta: Scholars Press.

جزء ٢

الفصل السابع ◀

- Aleshire, Daniel O. 1988. *Faithcare: Ministering to All God's People Through the Ages of Life*. Philadelphia: Westminster Press.
- Banks, James A. 2008. *An Introduction to Multicultural Education*. 4th ed. Boston: Pearson.

- Conde-Frazier, Elizabeth, S. Steve Kang, and Gary A Parrett, eds. 2004. *A Many Colored Kingdom: Multicultural Dynamics for Spiritual Formation*. Grand Rapids: Baker Academic.
- Fernald, Grace M. 1943, 1971. *Remedial Techniques in Basic School Subjects*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Gardner, Howard. 1999. *Intelligence ReFramed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gladwell, Malcolm. 2005. *Blink: The Power of Thinking without Thinking*. New York: Little, Brown and Company.
- Goleman, Daniel. 2006. *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. New York: Bantam Books.
- Hauck, Friedrich. 1984. Koinos, Konineo, Koinonia. In *Theological Dictionary of the New Testament*, vol. 3, 797-809. Ed. Gerhard Kittel. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Jenkins, Philip. 2002. *The Next Christendom: The Coming of Global Christianity*. New York: Oxford Univ. Press.
- Kang, S. Steve. 2004. Salient theoretical frameworks for forming kingdom citizens. In *A Many Colored Kingdom: Mutlicultural Dynamics for Spiritual Formation*, 79-104. Ed. Elizabeth Conde-Frazier, S. Steve Kang, and Gary A. Parrett. Grand Rapids: Baker Academic.
- Kim, Young-Il. 1992. Identifying and communicating God's presence in the cross-cultural context. In *Knowledge, Attitude and Experience: Ministry in the Cross-Cultural Context*, 7-20. Ed. Young-Il Kim. Nashville: Abingdon Press.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Books.
- Law, Eric H. F. 1993. *The Wolf Shall Dwell with the Lamb: Spirituality for Leadership in a Multicultural Community*. St. Louis: Chalice Press.
- LCWEION: Lausanne Committee for World Evangelization and International Orality Network. 2005. *Making Disciples of Oral Learners*. New York: International Orality Network with Elim.
- LeDoux, Joseph. 2002. *Synaptic Self: How Our Brains Become Who We Are*. New York: Penguin.
- Lingenfelter, Sherwood G., and Marvin K. Mayers. 1986, 2003. *Ministering Cross-Culturally: An Incarnational Model for Personal Relationships*. 2nd ed. Grand Rapids: Baker Press.
- Loder, James E. 1981. *The Transforming Moment: Understanding Convictional Experiences*. New York: Harper and Row.
- Nisbett, Richard. 2003. *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently ... and Why*. New York: Free Press.

- Steele, Les L. 1990. *On the Way: A Practical Theology of Christian Formation*. Grand Rapids: Baker Books.
- Wolfe, Patricia. 2001. *Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice*. Alexandria, VA: ASCD.

الفصل الثامن ◀

- Downs, Perry. 1994. *Educating for Spiritual Growth*. Grand Rapids: Zondervan.
- Fowler, James. 1995. *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco: HarperOne.
- Gibbs, John C. 2003. *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gilligan, Carol. 1993. *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Hoffman, Martin T. 2001. *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Joy, Donald. 1983. *Moral Development Foundations: Judeo/Christian Alternatives to Piaget/Kohlberg*. Nashville: Abingdon Press.
- Lerner, R. M., ed. 2002. *Concepts and Theories of Human Development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lowe, Stephen, and Mary Lowe. 2008. Spiritual formation in theological distance education: An ecosystems model as paradigm. Unpublished paper for National Consultation on Spiritual Formation in Theological Distance Education.
- Marsden, George M. 1991. *Understanding Fundamentalism and Evangelicalism*. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Miller, Donald E. 1982. The developmental approach to Christian education. In *Contemporary Approaches to Christian Education*, 73-102. Ed. Jack L. Seymour and Donald E. Miller. Nashville: Abingdon Press.
- Pazmiño, Robert W. 1997. *Foundational Issues in Christian Education: An Introduction in Evangelical Perspective*. 2nd ed. Grand Rapids: Baker Books.
- Piaget, Jean. 1965. *The Moral Judgment of the Child*. New York: Free Press.
- Pullman, Ellery. 2001. Life span development. In *Introduction to Christian Education: Foundations for the Twenty-First Century*, 63-72. Ed. Michael J. Anthony. Grand Rapids: Zondervan.
- Roehlkepartain, Eugene, et al. 2006. *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Steele, Les. 1998. *On the Way: A Practical Theology of Christian Formation*. Eugene, OR: Wipf and Stock.
- Stonehouse, Cathy M. 2000. *Patterns in Moral Development*. Eugene, OR: Wipf and Stock.

- Walker, Vanessa Siddle, and John R. Snarey. 2004. *Race-ing Moral Formation: African American Perspectives on Care and Justice*. New York: Teachers College Press.
- Ward, Ted. 1995. Foreword. In *Nurture That Is Christian: Developmental Perspectives on Christian Education*, 7-17. Ed. James C. Wilhoit and John M. Dettoni. Wheaton, IL: Victor Books.
- Wilhoit, James C., and John M. Dettoni, eds. 1995. *Nurture That Is Christian: Developmental Perspectives on Christian Education*. Wheaton, IL: Victor Books.

◀ الفصل التاسع

- Belenky, Mary F., et al. 1986. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. San Francisco: HarperCollins.
- Boisture, Robert A. 2003. Hardwired to connect: The new scientific case for authoritative communities. YMCA, Dartmouth Medical School, and Institute for American Values.
- Coles, Robert. 1967. *Children of Crisis*, Vol. 1. Boston: Atlantic-Little Brown.
- Damasio, Antonio. 1994. *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Penguin Book.
- _____. 1999. *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. San Diego: Harvest Book, Harcourt.
- Dirks, Dennis. 2001. Faith development. In *Introducing Christian Education: Foundations for the Twenty-first Century*, 83-90. Ed. Michael Anthony. Grand Rapids: Zondervan.
- Dykstra, Craig R. 1981. *Vision and Character: A Christian Educator's Alternative to Kohlberg*. New York: Paulist Press.
- _____. 1982. Transformation in faith and morals. In *Theology Today* 39:1, 56-64.
- Fowler, James. 1981. *The Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco: Harper and Row.
- Giedd, Jay N. 2009. The teen brain: Primed to learn, primed to take risks. In *Cerebrum Journal*, February. The Dana Foundation, <http://www.dana.org/news/cerebrum/> (accessed online April 2, 2009).
- Gladwell, Malcolm. 2005. *Blink: The Power of Thinking Without Thinking*. New York: Back Bay Books.
- Gilligan, Carol. 1993. *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Goleman, Daniel. 2006. *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. New York: Bantam Books.
- Kelcourse, Felicity B., ed. 2004. *Human Development and Faith: Life-Cycle Stages of Body, Mind, and Soul*. St. Louis: Chalice Press.

- Krych, Margaret A. 1992. Faith and cognitive development. In *Christian Perspectives on Human Development*, 65-76. Ed. LeRoy Aden, David G. Benner, and J. Harold Eilens. Grand Rapids: Baker Books.
- LeDoux, Joseph. 2002. *Synaptic Self: How Our Brains Become Who We Are*. New York: Penguin.
- Loder, James E. 1981. *The Transforming Moment*. San Francisco: Harper and Row.
- Maddix, Mark A. 2009. John Westerhoff III: historical and theological aspects of Christian nurture. In *Journal of Christian Education and Information Technology* 16 (October): 183-201.
- Miller, Donald E. 1982. The developmental approach to Christian education. In *Contemporary Approaches to Christian Education*, 73-102. Ed. Jack L. Seymour and Donald E. Miller. Nashville: Abingdon Press.
- Neville, Gwen K., and John Westerhoff. 1978. *Learning Through Liturgy*. New York: Seabury Press.
- Santrock, John W. 2000. *The Psychology or Religion Module*. 6th ed. New York: McGraw Hill.
- _____. 2007. *A Topical Approach to Life-Span Development*. 3rd ed. Boston: McGraw Hill.
- Steele, Les. 1998. *On the Way: A Practical Theology of Christian Formation*. Eugene, OR: Wipf and Stock.
- Westerhoff, John. 1976a. *Tomorrow's Church: A Community of Change*. Waco, TX: Word Books.
- _____. 1976b. *Will Children Have Faith?* New York: Seabury Press.
- _____. 1982. A catechetical way of doing theology. In *Religious Education and Theology*. Ed. Norma Thompson. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- _____. 1983. A journey into self-understanding. In *Modern Masters of Religious Education*. Ed. Marlene Mayr. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- _____. 1987a. A discipline in crisis. In *Religious Education* 74:1, 7-15.
- _____. 1987b. Formation, education, instruction. In *Religious Education* 52, no. 4 (fall): 578-91.
- _____. 1992a. *A Faithful Church: Issues in the History of Catechesis*. Wilton, CT: Morehouse-Barlow.
- _____. 1992b. The shaking of the foundation. In *A Reader in Christian Education*. Ed. Eugene Gibbs. Grand Rapids: Baker Book House.

◀ الفصل العاشر

- Belenky, Mary F., et al. 1986. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. San Francisco: HarperCollins.

- Blevins, Dean G. 2009. Neuroscience, John Wesley and the Christian life. In *Wesleyan Theological Journal* 44, no 1 (spring): 219-47.
- Dana Foundation. 2009. The neuroethics of enhancement: How smart are smart drugs? *The Dana Foundation* (February), <http://www.dana.org/events/detail.aspx?id=7854> (accessed April 2, 2009).
- Downs, Perry. 1994. *Educating for Spiritual Growth*. Grand Rapids: Zondervan.
- Eisner, E., ed. 1985. *Learning and Teaching the Ways of Knowing*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Estep, James R. 2002. Spiritual formation as social: Toward a Vygotskyan developmental perspective. In *Religious Education* 97:2, 141-64.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury.
- _____. 1973. *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Gallagher, J. M., and D. K. Reid. 1981. *The Learning Theory of Piaget and Inhelder*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Gardner, Howard. 1983. *Frames of Mind, the Theory of Multiple Intelligences*. San Francisco: Basic Books.
- _____. 1993. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. San Francisco: HarperCollins.
- Glaser, Robert. 1966. Variables in discovery learning. In *Learning by Discovery: A Critical Appraisal*, 13-26. Ed. Lee S. Shulman and Evan R. Keisler. Chicago, IL: Rand McNally.
- Goswami, Usha. 2004. Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology* 74:1-14.
- Green, Joel E., and Stuart L. Palmer. 2005. *In Search of the Soul: Four Views of the Mind-Body Problem*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- Gura, Trisha. 2005. Big plans for little brains. In *Nature* 435, no. 7046 (June 30): 1156-58.
- Hall, John. 2005. Neuroscience and education. In *Education Journal* 87 (March), 27-29.
- Johnson, Steven. 2004. *Mind Wide Open: Your Brain and the Neuroscience of Everyday Life*. New York: Scribners.
- Kass, Leon. 2003. *Beyond Therapy: Biotechnology and the Pursuit of Happiness*, The President's Council on Bioethics. New York: Regan Books/HarperCollins Publishers.
- Kolb, David. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- LeDoux, Joseph. 2002. *Synaptic Self: How Our Brains Become Who We Are*. New York: Penguin Books.
- LeFever, Marlene. 1995. *Learning Styles: Reaching Everyone God Gave You to Teach*. Colorado Springs: David C. Cook.
- Loder, James E. 1981. *The Transforming Moment*. San Francisco: Harper and Row.

- Maddox, Randy. 1998. Reconnecting the means to the end: A Wesleyan prescription for the holiness movement. In *Wesleyan Theological Journal* 33, no. 2 (fall), 29-66.
- Markham, Paul N. 2007. *Rewired: Exploring Religious Conversion*. Eugene, OR: Pickwick Publications.
- McCarthy, Bernice. 1980. *The 4Mat System*. Arlington Heights, IL: Excel.
- Murphy, Nancey, and Warren S. Brown. 2007. *Did My Neurons Make Me Do It? Philosophical and Neurobiological Perspectives on Moral Responsibility and Free Will*. Oxford: Oxford Press.
- O'Boyle, Michael W., and Harwant S. Gill. 1998. On the relevance of research findings in cognitive neuroscience to educational practice. *Educational Psychology Review*, vol. 10, no. 4: 397-409.
- Pazmiño, Robert W. 2008. *Foundational Issues in Christian Education*. 3rd ed. Grand Rapids: Baker Books.
- Pentilla, Nicky. 2009. How smart are we about smart drugs? Using "brain" pills to improve on normal leads to new questions of ethics. *The Dana Foundation* (February). <http://www.dana.org/events/detail.aspx?id=7854> (accessed online April 2, 2009).
- Santrock, John W. 2007. *A Topical Approach to Life-Span Development*. 3rd ed. Boston: McGraw Hill.
- Strawn, Brad, and Warren Brown. 2004. Wesleyan holiness through the eyes of cognitive science and psychotherapy. In *Journal of Psychology and Christianity* 23, no. 2: 121-29.
- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Wills, Judy. 2008. Building a bridge from neuroscience to classroom. *Phi Delta Kappan* (February), 424-27.
- Yount, William R. 1996. *Created to Learn*. Nashville: B&H Academic.

◀ الفصل الحادي عشر

- Bloom, Benjamin S., ed. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Bruner, Jerome. 1963. *The Process of Education*. New York: Random House/Vintage Books.
- _____. 1970. *On Knowing: Essays for the Left Hand*. New York: Atheneum Press.
- Dewey, John. 1938, reprint 1963. *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dudley, Carl S. 1988. Using church images for commitment, conflict, and renewal. In *Congregations: Their Power to Form and Transform*, 89-113. Ed. C. Elis Nelson. Louisville, KY: John Knox Press.
- Eisner, Elliot W. 1985. *Learning and Teaching the Ways of Knowing*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

- _____. 2002. *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Groome, Thomas H. 1980. *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision*. San Francisco: Harper and Row.
- Harris, Maria. 1989. *Fashion Me a People: Curriculum in the Church*. Louisville, KY: Westminster/John Knox Press.
- Hestenes, Roberta. 1983. *Using the Bible in Groups*. Philadelphia: Westminster Press.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Little, Sara. 1983. *To Set One's Heart: Belief and Teaching in the Church*. Louisville, KY: John Knox Press.
- Myers, William. 1991. *Black and White Styles of Youth Ministry*. New York: Pilgrim Press.
- Neill, A. S. 1960, 1995. *Summerhill School: A New View of Childhood*. New York: St. Martins Griffin.
- Pazmiño, Robert W. 2008. *Foundational Issues in Christian Education: An Introduction in Evangelical Perspective*. 3rd ed. Grand Rapids: Baker Books.
- Pritchard, Gretchen Wolff. 1992. *Offering the Gospel to Children*. Lanham, MD: Cowley Publications.
- Root, Andrew. 2007. *Revisiting Relational Youth Ministry: From Strategy of Influence to a Theology of Incarnation*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press Books.
- Tyler, Ralph W. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Yount, William R. 1996. *Created to Learn: A Christian Teacher's Guide to Educational Psychology*. Nashville: Broadman and Holman.

جزء ٣

الفصل الثاني عشر ◀

- Bettsworth, Roger G. 1990. *Social Ethics: An Examination of American Moral Traditions*. Louisville, KY: Westminster/John Knox Press.
- Foster, Charles. 1994. *Educating Congregations: The Future of Christian Education*. Nashville: Abingdon.
- Fowl, Stephen E. 2006. Further thoughts on theological interpretation. In *Reading Scripture with the Church: Toward a Hermeneutic for Theological Interpretation*, 125-30. By A. K. M. Adam, Stephen E. Fowl, Kevin J. Vanhoozer, and Francis Watson. Grand Rapids: Baker Academic.
- Hardy, Doug. 2009. Lectio divina: A practice for reconnecting to God's word. In *Preacher's Magazine: A Preaching Resource in the Wesleyan Tradition*, 38-41.

- Mulholland, M. Robert, Jr. 2001. *Shaped by the Word: The Power of Scripture in Spiritual Formation*. Nashville: Upper Room Books.
- Murphy, Debra Dean. 2004. *Teaching That Transforms: Worship as the Heart of Christian Education*. Grand Rapids: Brazos Press.
- Nelson, C. Ellis, ed. 1988. *Congregations: Their Power to Form and Transform*. Atlanta: John Knox Press.
- Putnam, Robert D. 2001. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Ruth, Lester. 2002. Word and table: A Wesleyan model for balanced worship. In *The Wesleyan Tradition: A Paradigm for Renewal*, 136-47. Ed. Paul W. Chilcote. Nashville: Abingdon.
- Schneiders, Sandra. 2002. Biblical spirituality. In *Interpretation: A Journal of Bible and Theology* 56 (2): 133-42.
- Seymour, Jack L. 1982. Approaches to Christian education. In *Contemporary Approaches to Christian Education*, 11-34. Ed. Jack L. Seymour and Donald Miller. Nashville: Abingdon.
- Stevens, Paul R., and Michael Green. 2003. *Living the Story: Biblical Spirituality for Everyday Christians*. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Thompson, Richard P. 2008. Reading scripture as the church: Canon, authority, and Wesleyans. In *Catalyst* 34:4 (April), 1-3.
- Vest, Norvene. 1998. *Gathered in the Word: Praying the Scripture in Small Groups*. Nashville: Upper Room.
- Wesley, John. 1872. The duty of constant communion. In *The Works of John Wesley*. 3rd ed. 14 vols. Ed. Thomas Jackson. London: Wesleyan Methodist Book Room. See also <http://wesley.nnu.edu>.
- Westerhoff, John. 1978. *Learning Through Liturgy*. New York: Seabury Press.
- _____. 1979. A discipline in crisis. In *Religious Education* 74: 1 (January-February), 7-15.
- White, James F. 2000. *Introduction to Christian Worship*. 3rd ed. Nashville: Abingdon.

◀ الفصل الثالث عشر

- Ammerman, Nancy Tatom, Jackson W. Carroll, Carl S. Dudley, and William McKinney. 1998. *Studying Congregations: A New Handbook*. Nashville: Abingdon Press.
- Cosgrove, Charles H., and Dennis D. Hatfield. 1994. *Church Conflict: The Hidden Systems Behind the Fights*. Nashville: Abingdon.
- Crain, Margaret Ann, and Jack L. Seymour. 1996. The ethnographer as minister: Ethnographic research in ministry. In *Religious Education* 91, no. 3: 299-315.

- Cunningham, Lawrence. 2004. Spiritual direction as Christian pedagogy. In *Educating People of Faith*, 330-49. Ed. John Van Engen. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Dean, Kenda Creasy. 2001. Fessing up: Owning our theological commitments. In *Starting Right: Thinking Theologically About Youth Ministry*. Ed. Kenda Creasy Dean, Chap Clark, and Dave Rahn. Grand Rapids: Zondervan.
- Dudley, Carl S. 1988. Using church images for commitment, conflict, and renewal. In *Congregations: Their Power to Form and Transform*. Ed. C. E. Nelson. Louisville, KY: Westminster/John Knox Press.
- Dudley, Carl S., and Sally A. Johnson. 1993. *Energizing the Congregation: Images That Shape Your Church's Ministry*. Louisville, KY: Westminster/John Knox Press.
- Dulles, Avery. 1974/1991. *Models of the Church*. Garden City, NY: Doubleday; REI 2nd ed., Random House.
- Friedman, Edwin H. 1985. *Generation to Generation: Family Process in Church and Synagogue*. New York: Guilford Press.
- Hawkins, Thomas R. 1997. *The Learning Congregation: A New Vision of Leadership*. Louisville, KY: Westminster/John Knox Press.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Loder, James E. 1989. *The Transforming Moment*, 2nd ed. Colorado Springs: Helmers and Howard.
- Maas, Robin. 1982. *Church Bible Study Handbook*. Nashville: Abingdon Press.
- Mahan, Jeffry H., Barbara B. Troxell, Carol J. Allen. 1993. *Shared Wisdom: A Guide to Case Study Reflection in Ministry*. Nashville: Abingdon Press.
- Richardson, Ronald W. 1996. *Creating a Healthier Church: Family Systems Theory, Leadership and Congregational Life*. Minneapolis: Fortress Press.
- Senge, Peter M. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.
- Thompson, Marjorie J. 1995/2005. *Soul Feast: An Invitation to the Christian Spiritual Life*. Louisville, KY: Westminster/John Knox Press.
- _____. 1997. *Family the Forming Center: A Vision of the Role of Family in Spiritual Formation*. Rev. and exp. Nashville: Upper Room Books.
- Watson, David Lowes. 1984. *Accountable Discipleship*. Nashville: Discipleship Resources.
- Wesley, Charles. 1763/1983/reprint. Hymn 461, For Children. In John Wesley, *The Works of John Wesley, Vol. 7: A Collection of Hymns for the Use of the People Called Methodists*, 643-44. Ed. Franz Hildebrandt and Oliver A. Beckerlegge. New York: Oxford Univ. Press; Nashville: Abingdon Press.
- White, David F. 2005. *Practicing Discernment with Youth: A Transformative Youth Ministry Approach*. Cleveland, OH: Pilgrim Press.

- Wood, Charles M., and Ellen Blue. 2008. *Attentive to God: Thinking Theologically in Ministry*. Nashville: Abingdon Press.
- Woodward, James, and Stephen Pattison, eds. 2000. *The Blackwell Reader in Pastoral and Practical Theology*. Oxford: Blackwell Publishers.

◀ الفصل الرابع عشر

- Allelon: A Movement of Missional Leaders*. 2009. Available online at <http://allelon.org/> (accessed April 10, 2009).
- Ayling, Stanley. 1979. *John Wesley*. Nashville: Abingdon Press.
- Barrett, Lois Y., ed. 2004. *Treasure in Clay Jars: Patterns of Missional Faithfulness*. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Blevins, Dean. Between Athens and Berlin ... and MySpace: Wesleyan reflections on theological education in a digital era. 2007. *Allelon Publishing* (February), available online at <http://archives.allelon.org/articles/article.cfm?id=327> (accessed April 10, 2009).
- Brelsford, Theodore. 2001. Educating for formative participation in communities of faith. In *Religious Education* 96, no. 3: 310-25.
- Brueggemann, Walter. 1982. *The Creative Word: Canon as a Model for Biblical Education*. Minneapolis: Fortress Press.
- Everist, Norma Cook. 2002. *The Church as Learning Community: A Comprehensive Guide to Christian Education*. Nashville: Abingdon Press.
- Frost, Michael. 2006. *Exiles: Living Missionally in a Post-Christian Culture*. Peabody, MA: Hendrickson.
- Gospel and Our Culture Network*. 2009. Available online at <http://www.gocn.org/> (accessed April 10, 2009).
- Guder, Darrell L. 1998. Missional church: from sending to being sent. In *Missional Church: A Vision for the Sending of the Church in North America*. Ed. Darrell L. Guder. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Heitzenrater, Richard P. 1995. *Wesley and the People Called Methodists*. Nashville: Abingdon Press.
- . 2000. Wesley and education. In *Methodism and Education: From Roots to Fulfillment*, 1-14. Ed. Sharon J. Hels. Nashville: General Board of Higher Education, United Methodist Church.
- Hempton, David. 2005. *Methodism: Empire of the Spirit*. New Haven, CT: Yale Univ. Press.
- Richey, Russell E. 2000. Connectionalism and college. In *Methodism and Education: From Roots to Fulfillment*, 57-76. Ed. Sharon J. Hels. Nashville: General Board of Higher Education, United Methodist Church.

- Root, Andrew. 2007. *Revisiting Relational Youth Ministry: From Strategy of Influence to a Theology of Incarnation*. Downers Grove, IL: IVP Books.
- Stone, Bryan. 2007. *Evangelism After Christendom: The Theology and Practice of Christian Witness*. Grand Rapids: Brazos Press.
- Ward, Pete. 1999. *God at the Mall*. Peabody, MA: Hendrickson.

جزء ٤

- Bass, Dorothy, ed. 1998. *Practicing Our Faith: A Way of Life for a Searching People*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burns, Jim, with Mark DeVries. 2008. *Uncommon Youth Ministry: Your Onramp to Launching an Extraordinary Youth Ministry*. Ventura, CA: Regal/Gospel Light. Originally published, Jim Burns and Mark DeVries. 2002. *The Youth Builder*. Ventura, CA: Gospel Light.
- Garland, Diana R. 1999. *Family Ministry: A Comprehensive Guide*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- Gorman, Julie A. 2002. *Community That Is Christian*. 2nd ed. Grand Rapids: Baker Books.
- Haystead, Wes. 1995. *21st Century Sunday School: Strategies for Today and Tomorrow*. Cincinnati: Standard Publishing.
- May, Scottie, Beth Posterski, Catherine Stonehouse, and Linda Cannell. 2005. *Children Matter: Celebrating Their Place in the Church, Family, and Community*. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Stubblefield, Jerry. 1993. *The Effective Minister of Education*. Nashville: B&H Academic.
- Wickett, R. E. Y. 1991. *Models of Adult Religious Education Practice*. Birmingham, AL: Religious Education Press.

◀ الفصل الخامس عشر

- Anderson, Herbert, and Edward Foley. 1998. *Mighty Stories, Dangerous Rituals: Weaving Together the Human and the Divine*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blazier, Kenneth D., and Linda R. Isham, eds. 1993. *The Teaching Church at Work: A Manual for the Board of Christian Education*. Rev. ed. Valley Forge, PA: Judson Press.
- Blevins, Dean G. 2006. Take five: Jumpstarting your child safety program. In *Children's Teacher* 14, no. 1 (fall): 33-34.
- _____. 2007a. Between Athens and Berlin ... and MySpace: Wesleyan reflections on theological education in a digital era. Allelon Publishing (February). Available online at http://archives.allelon.org/missional_journey?p=33 (accessed April 22, 2009).

- _____. 2007b. Story telling or storied telling? Media's pedagogical ability to shape narrative as a form of "knowing." In *Religious Education* 102, no. 3 (summer): 250-63.
- _____. 2008. Technology and the transformation of persons. In *Christian Education Journal*, Series 3, vol. 5, no. 1 (spring): 138-53.
- Bower, Bobbie, and Evelyn M. Johnson. 1992. *Building a Great Children's Ministry*. Nashville: Abingdon Press.
- Crabtree, Jack. 2008. *Better Safe than Sued: Keeping Your Students and Ministry Alive*. Grand Rapids: Zondervan Youth Specialties.
- Dawn, Marva J. 1995. *Reaching Out Without Dumbing Down: A Theology of Worship for This Urgent Time*. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- _____. 2003. *Unfettered Hope: A Call to Faithful Living in an Affluent Society*. Louisville, KY: Westminster/John Knox Press.
- de Zengotita, Thomas. 2005. *Mediated: How the Media Shapes Your World and the Way You Live in It*. London: Bloomsbury.
- The Digital Future Report, Surveying the Digital Future, Year Four, Ten Years Ten Trends. 2004. USC Annenberg School for the Digital Future. Available online at <http://www.digitalcenter.org/downloads/DigitalFutureReport-Year4-2004.pdf> (accessed April 22, 2009).
- Everist, Norma Cook. 2002. *The Church as Learning Community: A Comprehensive Guide to Christian Education*. Nashville: Abingdon Press.
- Frost, Michael. 2006. *Exiles: Living Missionally in a Post-Christian Culture*. Peabody, MA: Hendrickson.
- Gaillardetz, Richard R. 2000. *Transforming Our Days: Spirituality, Community and Liturgy in a Technological Culture*. New York: Crossroads Books.
- Greenfield, Patricia, and Zheng Yan. 2006. Children, adolescents, and the Internet: a new field of inquiry in developmental psychology. In *Developmental Psychology* 42, no. 3: 391-94.
- Haystead, Wes, and Sheryl Haystead. 2000. *How to Have a Great Sunday School*. Ventura, CA: Gospel Light.
- Hipps, Shane. 2005. *The Hidden Power of Electronic Culture: How Media Shapes Faith, the Gospel, and Church*. Grand Rapids: Zondervan.
- King, Mike. 2006. *Presence-Centered Youth Ministry: Guiding Students into Spiritual Formation*. Downers Grove, IL: IVP Books.
- Krau, Carol Fouts, ed. 1989. *Planning for Christian Education: A Practical Guide for Your Congregation*. Nashville: Discipleship Resources.
- Last, Jonathan V. 2005. God on the Internet. In *First Things* 158 (December): 34-40.
- Miller, Vincent J. 2003. *Consuming Religion: Christian Faith and Practice in Consumer Culture*. New York: Continuum.

- Putnam, Robert. 2000. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Putnam, Robert, and Lewis M. Feldstein. 2003. *Better Together: Restoring the American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Rymer, Sally. 2007. Clapham sect phase II. Available online at <http://csp2justiceseekers.com/8.html> (accessed April 17, 2009).
- Schultze, Quentin J. 2002. *Habits of the High-Tech Heart: Living Virtuously in the Information Age*. Grand Rapids: Baker Academic.
- Whited, Linda R., and David Whitworth. 2003. *The Ministry of Christian Education and Formation: A Practical Guide for Your Congregation*. Nashville: Discipleship Resources.
- Wuthnow, Robert. 1996. *Sharing the Journey: Support Groups and the Quest for a New Community*. New York: Free Press.
- _____. 2001. *I Come Away Stronger: How Small Groups Are Shaping American Religion*. Grand Rapids: William B. Eerdmans.

◀ الفصل السادس عشر

- Borchert, Doris Cox. 1990. Sunday school. In *Harper's Encyclopedia of Religious Education*, 623-24. Ed. Iris V. Cully and Kendig Brubaker Cully. San Francisco: Harper and Row.
- Gorman, Julie. 2001. Small groups in the local church. In *Introduction to Christian Education: Foundations for the Twenty-first Century*, 176-84. Ed. Michael Anthony. Grand Rapids: Zondervan.
- _____. 2002. *Community That Is Christian*. 2nd ed. Grand Rapids: Baker Books.
- Halverson, Delia. 2000. *Nuts and Bolts of Christian Education*. Nashville: Abingdon Press.
- Haystead, Wes, and Sheryl Haystead. 2000. *How to Have a Great Sunday School*. Ventura, CA: Gospel Light.
- Hemphill, Kenneth. 1996. *Revitalizing the Sunday Morning Dinosaur: A Sunday School Growth Strategy for the 21st Century*. Nashville: Broadman and Holman.
- Henderson, David Michael. 1997. *John Wesley's Class Meeting: A Model of Making Disciples*. Nappanee, IN: Evangel.
- Hestenes, Roberta. 1983. *Using the Bible in Groups*. Philadelphia: Westminster Press.
- Hunsicker, David. 1996. John Wesley: Father of today's small groups. In *Wesleyan Theological Journal* 31:1 (spring): 192-211.
- Palmer, Parker. 1998. *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Schneiders, Sandra. 2002. Biblical spirituality. In *Interpretation: A Journal of Bible and Theology* 56 (2): 133-42.
- Watson, David Lowes. 1998. *Covenant Discipleship: Christian Formation Through Mutual Accountability*. Eugene, OR: Wipf and Stock.
- Wuthnow, Robert, ed. 1994. *I Come Away Stronger: How Small Groups Are Shaping American Religion*. Grand Rapids: William B. Eerdmans.

◀ الفصل السابع عشر

- Bakke, O. M. 2005. *When Children Became People: The Birth of Childhood in Early Christianity*. Minneapolis: Fortress Press.
- Balswick, Jack O., Pamela Ebstye King, and Kevin S. Reimer. 2005. *The Reciprocating Self: Human Development in Theological Perspective*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- Bendroth, Margaret. 2001. Horace Bushnell's *Christian nurture*. In *The Child in Christian Thought*, 350-65. Ed. Marcia J. Bunge. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Berryman, Jerome W. 1991. *Godly Play: An Imaginative Approach to Religious Education*. Minneapolis: Augsburg Press.
- . 1995. *Teaching Godly Play: The Sunday Morning Handbook*. Nashville: Abingdon Press.
- Blevins, Dean. 2005. Faithful discipleship: A conjoined catechesis of truth and love. In *Considering the Great Commission: Explorations for a Wesleyan Praxis of Mission and Evangelism*. Ed. W. Stephen Gunter and Elaine A. Robinson. Nashville: Abingdon Press.
- Bushnell, Horace. 2000/1908 Reprint. *Christian Nurture*. New York: Charles Scribner's/Eugene, OR: Wipf and Stock.
- Carlson, Greg, and John K. Crupper. 2006. Instructional-analytic model. In *Perspectives on Children's Spiritual Formation*, 103-64. Ed. Michael J. Anthony. Nashville: B&H Academic.
- Cook, Joan Littlefield, and Greg Cook. 2005. *Child Development: Principles and Perspectives*. SOS ed. Boston: Pearson.
- Elkind, David. 1998. *Reinventing Childhood: Raising and Educating Children in a Changing World*. Rosemont, NJ: Modern Learning Press.
- Ellis, Tim, Bill Baumgart, and Greg Carper. 2006. Media-driven active-engagement model. In *Perspectives on Children's Spiritual Formation*, 225-78. Ed. Michael J. Anthony. Nashville: B&H Academic.
- Graves, Trisha. 2006. Pragmatic-participatory model. In *Perspectives on Children's Spiritual Formation*, 165-224. Ed. Michael J. Anthony. Nashville: B&H Academic.
- Greven, Phillip. 1977. *The Protestant Temperament: Patterns of Child-Rearing, Religious Experience, and the Self in Early America*. Chicago: Chicago Univ. Press.

- Gundry-Volf, Judith M. 2001. The least and the greatest: Children in the New Testament. In *The Child in Christian Thought*, 29-60. Ed. Marcia J. Bunge. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Guroian, Vigen. 2001. The ecclesial family: John Chrysostom on parenthood and children. In *The Child in Christian Thought*, 61-77. Ed. Marcia J. Bunge. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Hay, David, and Rebecca Nye. 2006. *The Spirit of the Child*. Rev. ed. London: Jessica Kingsley.
- Heitzenrater, Richard P. 2001. John Wesley and children. In *The Child in Christian Thought*, 279-99. Ed. Marcia J. Bunge. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- May, Scottie, Beth Posterski, Catherine Stonehouse, and Linda Cannell. 2005. *Children Matter: Celebrating Their Place in the Church, Family, and Community*. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- May, Scottie. 2006. The contemplative-reflective model. In *Perspectives on Children's Spiritual Formation*, 45-102. Ed. Michael J. Anthony. Nashville: B&H Academic.
- Miller-McLemore, Bonnie. 2003. *Let the Children Come: Reimagining Childhood from a Christian Perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pritchard, Gretchen Wolff. 1992. *Offering the Gospel to Children*. Cambridge, MA: Cowley Publications.
- Ratcliff, Donald. 2008. "The spirit of children past": A century of child spirituality research. In *Nurturing Children's Spirituality: Christian Perspectives and Best Practices*, 21-57. Ed. Holly Catterton Allen. Eugene, OR: Cascade Books.
- Reed, James, and Ronnie Prevost. 1993. *A History of Christian Education*. Nashville: Broadman and Holman.
- Sisemore, Timothy A. 2004. From doctrine to practice: The influence of the doctrine of original sin on Puritan child-rearing. In *Children's Spirituality: Christian Perspectives, Research, and Applications*. Ed. Donald Ratcliff. Eugene, OR: Cascade Books.
- Sparkman, G. Temp. 1983. *The Salvation and Nurture of the Child of God: The Story of Emma*. Valley Forge, PA: Judson Press.
- Staples, Rob. 1991. *Outward Sign and Inward Grace: The Place of the Sacraments in Wesleyan Spirituality*. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Stewart, Sonja M., and Jerome Berryman. 1989. *Young Children and Worship*. Philadelphia: Westminster Press.
- Stonehouse, Catherine. 1998. *Joining Children on the Spiritual Journey*. Grand Rapids: Baker Books.
- _____. Children in Wesleyan thought. 2004. In *Children's Spirituality: Christian Perspectives, Research, and Applications*, 133-48. Ed. Donald Ratcliff. Eugene, OR: Cascade Books.

- Stookey, Lawrence Hull. 1982. *Baptism: Christ's Act in the Church*. Nashville: Abingdon Press.
- Stortz, Martha Elen. 2001. "When or where was your servant innocent?": Augustine on Childhood. In *The Child in Christian Thought*, 78-99. Ed. Marcia J. Bunge. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Wesley, John. 1988-1995. On the education of children. *Sermons* 3:354. In *The Works of John Wesley*, bicentennial ed. Ed. Albert Outler. Nashville: Abingdon Press.
- Westerhoff, John H. 2006. *Will Our Children Have Faith?* Rev. ed. Harrisburg, PA: Moorehouse Publishing.
- Yust, Karen Marie. 2004. *Real Kids Real Faith: Practices for Nurturing Children's Spiritual Lives*. San Francisco: Jossey-Bass.

◀ الفصل الثامن عشر

- Arnett, Jeffrey Jensen. 2004. *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*. New York: Oxford Univ. Press.
- Bakke, O. M. 2005. *When Children Became People: The Birth of Childhood in Early Christianity*. Minneapolis: Fortress Press.
- Balch, David L., and Carole Osiek, eds. 2003. *Early Christian Families in Context: An Interdisciplinary Dialog*. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Balswick, Jack O., Pamela Ebstyn King, and Kevin S. Reimer. 2005. *The Reciprocating Self: Human Development in Theological Perspective*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- Blenkinsopp, Joseph. 1997. The family in first temple Israel. In *Families in Ancient Israel: Family, Religion, and Culture*, 48-103. Ed. Leo G. Perdue, Joseph Blenkinsopp, John J. Collins, and Carol Meyers. Louisville, KY: Westminster/John Knox Press.
- Blevins, Dean. 2001. Narrative teaching: Learning how to teach the story of God. In *Worship-Centered Teaching: Guiding Youth to Discover Their Identity in Christ*, 63-80. Ed. James Hampton and Rick Edwards. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Brown, Raymond E. 1977. *The Birth of the Messiah: A Commentary on the Infancy Narratives in Matthew and Luke*. Garden City, NY: Doubleday.
- Brueggemann, Walter. 1990. *First and Second Samuel*. In *Interpretation: A Bible Commentary for Teaching Preaching*. Ed. James Luther Mays. Louisville, KY: John Knox Preaching.
- Burns, Jim, with Mark DeVries. 2008. *Uncommon Youth Ministry: Your Onramp to Launching an Extraordinary Youth Ministry*. Ventura, CA: Regal/Gospel Light. Originally published in 2001 as *The Youth Builder*. Ventura, CA: Gospel Light.

- Carnegie Foundation of New York. 1995. *Great Transitions: Preparing Adolescents for a New Generation*. Available online at http://carnegie.org/sub/pubs/reports/great_transitions/gr_intro.html (accessed April 13, 2009).
- Clark, Chap. 2004. *Hurt: Inside the World of Today's Teenagers*. Grand Rapids: Baker Book House.
- Davies, James A. 1991. Adolescent subculture. In *Handbook of Youth Ministry*, 7-41. Ed. Donald Ratcliff and James A. Davies. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Dean, Kenda Creasy. 2001. Fessing up: Owning our theological commitments. In *Starting Right: Thinking Theologically About Youth Ministry*, 27-36. Ed. Kenda Creasy Dean, Chap Clark, and Dave Rahn. Grand Rapids: Zondervan.
- _____. 2004. *Practicing Passion: Youth and the Quest for a Passionate Church*, 1-69. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Dean, Kenda Creasy, and Ron Foster. 1998. *The Godbearing Life: The Art of Soul Tending for Youth Ministry*. Nashville: Upper Room Books.
- DeVries, Mark. 1994. *Family-Based Youth Ministry: Reaching the Been-There, Done-That Generation*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- Fee, Gordon D. 1 and 2 Timothy, Titus. 1988. In *New International Biblical Commentary*. Ed. W. Ward Gasque. Peabody, MA: Hendrickson.
- Folmsbee, Chris. 2007. *A New Kind of Youth Ministry*. Grand Rapids: Zondervan/Youth Specialties.
- Galvan, Adriana, Todd A. Hare, Cindy E. Parra, Jackie Penn, Henning Voss, Gary Glover, and B. J. Casey. 2006. Earlier development of the accumbens relative to orbitofrontal cortex might underlie risk-taking behavior in adolescents. In *Journal of Neuroscience* 26, no. 25 (June 21): 6885-92.
- Giedd, Jay N. 2009. The teen brain: Primed to learn, primed to take risks. In *Cerebrum Journal*, The Dana Foundation (February). Accessed online at <http://www.dana.org/news/cerebrum/> (April 2, 2009).
- Gillis, John R. 1974. *Youth and History: Tradition and Change in European Age Relations 1770-Present*. New York: Academic Press.
- Green, Tim. 2001. Participating in the story of God. In *Worship-Centered Teaching: Guiding Youth to Discover Their Identity in Christ*, 23-34. Ed. James Hampton and Rick Edwards. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Grimes, Ronald L. 2002. *Deeply into the Bone: Re-Inventing Rites of Passage*. Berkeley, CA: Univ. of California Press.
- Hampton, James, and Rick Edwards, eds. 2001. *Worship-Centered Teaching: Guiding Youth to Discover Their Identity in Christ*. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.

- Hersch, Patricia. 1999. *A Tribe Apart: A Journey into the Heart of American Adolescence*. New York: Ballantine Books.
- Hine, Thomas. 1999. *The Rise and Fall of the American Teenager: A New History of the American Adolescent Experience*. New York: Avon Books.
- Holmes, D. S. 1978. Projection as a defense mechanism. In *Psychological Bulletin* 83:677-88.
- Jones, Tony. 1991. *Postmodern Youth Ministry*. Grand Rapids: Zondervan/Youth Specialties.
- Justice, Mike. 1998. *It Takes a Family to Raise a Youth Ministry: Developing an Effective Strategy for Serving Families*. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Keilburger, Craig, and Kevin Major. 1999. *Free the Children: A Young Man Fights Against Child Labor and Proves That Children Can Change the World*. New York: Harper Perennial.
- Kett, Joseph. 1977. *Rites of Passage: Adolescence in America, 1790 to the Present*. New York: Basic Books.
- King, Mike. 2006. *Presence-centered Youth Ministry: Guiding Students into Spiritual Formation*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- Koteskey, Ronald L. 1991. Adolescence as a cultural invention. In *Handbook of Youth Ministry*. Ed. Donald Ratcliff and James A. Davies. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Mahan, Brian J., Michael Warren, and David F. White. 2008. *Awakening Youth Discipleship: Christian Resistance in a Consumer Culture*. Eugene, OR: Cascade Books.
- Males, Mike A. 1999. *Framing Youth: 10 Myths About the Next Generation*. Monroe, MA: Common Courage Press.
- Middendorf, Jon. 2000. *Worship-Centered Youth Ministry: A Compass for Guiding Youth into God's Story*. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Mowry, Kathy Lewis, and Ed Robinson. 1993. *Preteen Ministry: Between a Rock and a Hard Place*. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Mueller, Walt. 2006. *Engaging the Soul of Youth Culture: Bridging Teen Worldviews and Christian Truth*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- Osiek, Carolyn, and David L. Balch. 1997. *Families in the New Testament World: Households and House Churches*. Louisville, KY: Westminster/John Knox Press.
- Parks, Sharon. 1986. *The Critical Years: The Young Adult Search for a Faith to Live By*. San Francisco: Harper and Row.
- Perdue, Leo G., Joseph Blenkinsopp, John J. Collins, and Carol Meyers. 1997. *Families in Ancient Israel: Family, Religion, and Culture*. Louisville, KY: Westminster/John Knox Press.
- Perry, Willam G., Jr. 1968/1970. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College.

- Root, Andrew. 2007. *Revisiting Relational Youth Ministry: From a Strategy of Influence to a Theology of Incarnation*. Downers Grove, IL: IVP Books.
- Rymer, Sally. 2007. Clapham sect phase II. Available online at <http://csp2justiceseekers.com/8.html> (accessed April 17, 2009).
- Santrock, John W. 2007. *Adolescence*. 11th ed. Boston: McGraw Hill.
- Savage, John. 2007. *Teenage: The Creation of Youth Culture*. New York: Viking Press.
- Schneider, Barbara, and David Stevenson. 1999. *The Ambitious Generation: America's Teenagers Motivated but Directionless*. New Haven, CT: Yale Univ. Press.
- Schultze, Quentin J., Roy M. Anker, James D. Bratt, William D. Romanowski, John W. Worst, and Lambert Zuidervart. 1991. *Dancing in the Dark: Youth, Popular Culture, and the Electronic Media*. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Senter, Mark, III, and Jay Kesler. 1992. *The Coming Revolution in Youth Ministry: And Its Radical Impact on the Church*. Wheaton, IL: Victor Books.
- Sheehy, Gail. 1996. *New Passages*. New York: Ballantine Books.
- Smith, Christian, with Melinda Lundquist Denton. 2005. *Soul Searching: The Religious and Spiritual Lives of American Teenagers*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Stafford, Tim, and Tom Albin. 2003. Finding God in small groups. *Christianity Today* 47 (August): 42-44.
- Steele, Les L. 1990. *On the Way: A Practical Theology of Christian Formation*. Grand Rapids: Baker Books.
- Strauss, William, and Neil Howe. 1998. *The Fourth Turning*. New York: Broadway Books.
- Taylor, Mendell. 1948. *Nazarene Youth in Conquest for Christ*. Kansas City: Beacon Hill Press.
- Varughese, Alex. 2008. *Jeremiah 1-25: A Commentary in the Wesleyan Tradition*. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Wallach, Glenn. 1997. *Obedient Sons: The Discourse of Youth and Generations in American Culture, 1630-1860*. Boston: Univ. of Massachusetts Press.
- White, David F. 2005. *Practicing Discernment with Youth: A Transformative Youth Ministry Approach*. Cleveland: Pilgrim Press.
- Yaconelli, Mark. 2006. *Contemplative Youth Ministry: Practicing the Presence of Jesus*. Grand Rapids: Zondervan/Youth Specialties.
- Yount, William R. 1996. *Created to Learn: A Christian Teacher's Introduction to Educational Psychology*. Nashville: B&H Academic.

◀ الفصل التاسع عشر

- Caffarella, Rosemary, and Bruce Barnett. 1994. Characteristics of adult learners and foundations of experimental learning. In *New Directions for Adult and Continuing Education* 62 (summer): 29-42.

- Cross, K. Patricia. 1991. *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Erikson, Erik H. 1982. *The Life Cycle Completed: A Review*. New York: Norton.
- Foltz, Nancy T. 1986. Basic principles of adult religious education. In *Handbook of Adult Religious Education*, 25-58. Ed. Nancy T. Foltz. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Fowler, James. 1995. *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco: HarperOne.
- Hagberg, Janet O., and Robert A. Guelich. 2005. *The Critical Journey: Stages in the Life of Faith*. 2nd ed. Salem, WI: Sheffield.
- Knowles, Malcolm. 1980. *The Modern Practice of Adult Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Levinson, Daniel J., et al. 1978. *The Seasons of a Man's Life*. New York: Ballantine Books.
- _____. 1996. *The Seasons of a Woman's Life*. New York: Ballantine Books.
- McKenzie, Leon. 1986. The purposes and scope of adult religious education. In *Handbook of Adult Religious Education*, 7-23. Ed. Nancy T. Foltz. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Mulholland, M. Robert, Jr. 1993. *Invitation to a Journey: A Road Map for Spiritual Formation*. Downers Grove, IL: InterVarsity.
- Pullman, Ellery. 2001. Life span development. In *Introducing Christian Education: Foundations for the Twenty-first Century*, 63-72. Ed. Michael Anthony. Grand Rapids: Zondervan.
- Reed, Horace B., and Elizabeth Lee Loughran, eds. 1984. *Beyond Schools: Education for Economic, Social, and Personal Development*. Amherst, MA: School of Education, Univ. of Massachusetts.
- Schuller, David S., ed. 1993. *Rethinking Christian Education*. Atlanta: Chalice Press.
- Sheehy, Gail. 1995. *The New Passages: Mapping Your Life Across Time*. New York: Random House.
- Thomas, Allen M. 1991. *Beyond Education: A New Perspective on Society's Management of Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tracy, Wesley E., et al. 1993. *The Upward Call: Spiritual Formation and Holy Living*. Kansas City: Beacon Hill Press of Kansas City.
- Ward, Ted. 1997. Non-Formal Education Lectures. Trinity Evangelical Divinity School (summer).
- White, James W. 1988. *Intergenerational Religious Education*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Wickett, R. E. Y. 1991. *Models of Adult Religious Education Practice*. Birmingham, AL: Religious Education Press.

- Willard, Dallas. 2002. *Renovation of the Heart: Putting on the Character of Christ*. Colorado Springs: NavPress.
- Wilson, Fred. 1995. Adult development. In *Nurture That Is Christian*. Ed. James C. Wilhoit and John M. Dettoni. Wheaton, IL: Victor Books.

الفصل العشرون ◀

- Balswick, Jack O., and Judith K. Balswick. 2007. *The Family: A Christian Perspective on the Contemporary Home*. 3rd ed. Grand Rapids: Baker Books.
- Browning, Don S. 2007. *Equality and the Family: A Fundamental, Practical Theology of Children, Mothers, and Fathers in Modern Societies*. Grand Rapids: Eerdmans.
- Brueggemann, Walter G. 1982. *Genesis*. Atlanta: John Knox.
- Bushnell, Horace. 1871. *Christian Nurture*. New York: Charles Scribner.
- Carroll, Jackson, Carl Dudley, and William McKinney, eds. 1986. *Handbook of Congregational Studies*. Nashville: Abingdon.
- Clapp, Rodney. 1993. *Families at the Crossroads: Beyond Traditional and Modern Options*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- Duvall, E., and Brent C. Miller. 1984. *Marriage and Family Development*. 6th ed. New York: Harper and Row.
- Elkind, David. 1994. *Ties That Stress: The New Family Imbalance*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Fosarelli, Patricia D. 2003. *Family Ministry Desk Reference: Holistic Responses to Contemporary Challenges*. Louisville, KY: Westminster/John Knox Press.
- Friedman, Edwin H. 1985. *Generations to Generations: Family Process in Church and Synagogue*. New York: Guilford Press.
- Garland, Diana R. 1999. *Family Ministry: A Comprehensive Guide*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- . 2003. *Sacred Stories of Ordinary Families*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roehlkepartain, Eugene C. 1993. *The Teaching Church: Moving Christian Education to Center Stage*. Nashville: Abingdon Press.
- Sawin, Margaret. 1979. *Family Enrichment with Family Clusters*. Valley Forge, PA: Judson Press.
- Schweitzer, Friedrich L. 2004. *The Postmodern Life Cycle: Challenges for Church and Theology*. St. Louis: Chalice Press.
- Sell, Charles M. 1995. *Family Ministry*. 2nd ed. Grand Rapids: Zondervan.
- Thatcher, Adrian. 2007. *Theology and Families*. Malden, MA: Blackwell.
- Thompson, Marjorie J. 1996. *Family the Forming Center: A Vision of the Role of Family in Spiritual Formation*. Nashville: Upper Room Books.
- White, James W. 1988. *Intergenerational Religious Education*. Birmingham, AL: Religious Education Press.

◀ الفصل الحادي والعشرون

- Fisher, Roger, and Alan Sharp. 1998. *Getting It Done: How to Lead When You're Not in Charge*. New York: HarperBusiness.
- Harris, Maria. 1989. *Fashion Me a People: Curriculum in the Church*. Louisville, KY: Westminster/John Knox Press.
- Haystead, Wes. 1995. *The 21st Century Sunday School: Strategies for Today and Tomorrow*. Cincinnati: Standard Publishing.
- Olsen, Charles M. 1995. *Transforming Church Boards into Communities of Spiritual Leaders*. Herndon, VA: Alban Institute.
- Pazmiño, Robert. 2008. *Foundational Issues in Christian Education*. 3rd ed. Grand Rapids: Baker Books.
- Rainer, Thom S., and Eric Geiger. 2006. *Simple Church: Returning to God's Process for Making Disciples*. Nashville: Broadman and Holman.
- Robbins, Duffy. 1990. *Youth Ministry Nuts and Bolts: Mastering the Ministry Behind the Scenes*. Grand Rapids: Zondervan.
- Stubblefield, Jerry. 1993. *The Effective Minister of Education*. Nashville: B&H Academic.
- Warren, Rick. 1995. *The Purpose-Driven Church: Growth Without Compromising Your Message and Mission*. Grand Rapids: Zondervan.
- Williamson, Clark M., and Ronald J. Allen. 1998. *The Vital Church: Teaching, Worship, Community, Service*. St. Louis: Chalice Press.

◀ الفصل الثاني والعشرون

- Blevins, Dean, and Leslie Hart. 2009. Safe sanctuaries, safe kids: Reaching out for safe places for children. Unpublished document.
- Cobble, James F., Jr., Richard R. Hammar, and Steven W. Klipowicz. 2003. *Reducing the Risk II: Making Your Church Safe from Child Sexual Abuse*. Mathews, NC: Christian Ministry Resources.
- Garland, Ken. 2001. Legal and ethical issues in ministry. In *Introduction to Christian Education: Foundations for the Twenty-first Century*, 185-91. Ed. Michael Anthony. Grand Rapids: Zondervan.
- Haystead, Wes, and Sheryl Haystead. 2000. *How to Have a Great Sunday School*. Ventura, CA: Gospel Light.
- Henze, Mark. 2005. Legal and ethical considerations in ministry. In *Management Essentials for Christian Ministries*, 274-92. Eds. Michael J. Anthony and James Estep Jr. Nashville: Broadman and Holman.
- Justice, Mike. 1998. Working Document. "Children and Youth Ministry Screening: A Program to Help Prevent Child Abuse in the Local Church." Kansas City: Nazarene Youth Ministries, Church of the Nazarene.

- Melton, Joy Thornburg. 1998. *Safe Sanctuaries: Reducing the Risk of Child Abuse in the Church*. Nashville: Discipleship Resources.
- Pearsall, Joel, and Bill Russell. 2008. *Legal Toolbox*. Nampa, ID: Lectures in Pastoral Leadership, Northwest Nazarene University.
- Purcell, Larry. 2005. Recruiting and screening volunteers. In *Management Essentials for Christian Ministries*, 244-57. Eds. Michael J. Anthony and James Estep Jr. Nashville: Broadman and Holman.
- Whited, Linda R., and David Whitworth, eds. 1989. *The Ministry of Christian Education and Formation: A Practical Guide for Your Congregation*. Nashville: Discipleship Resources.

الفصل الثالث والعشرون ◀

- Anderson, Bernhard W. 1993. Covenant. In *The Oxford Companion to the Bible*, 138-39. Ed. Bruce M. Metzger and Michael D. Coogan. New York: Oxford Univ. Press.
- Balmer, Randall. 2000. *Mine Eyes Have Seen the Glory: Journey into the Evangelical Subculture in America*. 3rd ed., rev. New York: Oxford Univ. Press.
- Banks, Robert, and Bernice M. Ledbetter. 2004. *Reviewing Leadership: A Christian Evaluation of Current Approaches*. Grand Rapids: Baker Academic and Brazos Press.
- Bennis, Warren. 1989. *Why Leaders Can't Lead: The Unconscious Conspiracy Continues*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berne, Eric. 1996. *Games People Play: The Basic Handbook of Transactional Analysis*. New York: Ballantine Books.
- Bickimer, David Arthur. 1990. *Leadership in Religious Education: A Prehensive Model*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Blevins, Dean G. 1999. John Wesley and the means of grace: an approach to Christian religious education. Ph.D. diss., Claremont School of Theology. Ann Arbor, MI: UMI Publications.
- Brafman, Ori, and Rod Beckstrom. 2006. *The Starfish and the Spider: The Unstoppable Power of Leaderless Organizations*. New York: Portfolio Hardcover/Penguin Books.
- Carroll, Jackson W. 1991. *As One with Authority: Reflective Leadership in Ministry*. Louisville, KY: Westminster/John Knox Press.
- Cladis, George. 1999. *Leading the Team-Based Church: How Pastors and Church Staffs Can Grow Together into a Powerful Fellowship of Leaders*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cosgrove, Charles H., and Dennis D. Hatfield. 1994. *Church Conflict: The Hidden Systems Behind the Fights*. Nashville: Abingdon Press.

- Fisher, Roger, and William Ury. 1991. *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In*. Ed. Bruce Patton. New York: Penguin Books.
- Foster, Charles R. 1986. *Ministry of the Volunteer Teacher*. Nashville: Abingdon Press.
- Friedman, Edwin H. 1985. *Generation to Generation: Family Process in Church and Synagogue*. New York: Guilford Press.
- Godin, Seth. 2008. *Tribes: We Need You to Lead Us*. New York: Portfolio/Penguin Group.
- Griggs, Donald L. 1980. *Teaching Teachers to Teach: A Basic Manual for Church Teachers*. Nashville: Abingdon Press.
- Halverstadt, Hugh F. 1991. *Managing Church Conflict*. Louisville, KY: Westminster/John Knox Press.
- Hawkins, Thomas R. 1997. *The Learning Congregation: A New Vision of Leadership*. Louisville, KY: Westminster/John Knox.
- Heitzenrater, Richard P. 1995. *Wesley and the People Called Methodists*. Nashville: Abingdon Press.
- Hempton, David. 2005. *Methodism: Empire of the Spirit*. New Haven, CT: Yale Univ. Press.
- Hersey, Paul, Kenneth H. Blanchard, and Dewey E. Johnson. 1969/2007. *Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources*. 9th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, David, and Frank Johnson. 1994. *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. 5th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Kochman, Thomas. 1981. *Black and White Styles in Conflict*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Lencioni, Patrick. 2002. *The Five Dysfunctions of a Team: A Leadership Fable*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Osmer, Richard Robert. 1990. *A Teachable Spirit: Recovering the Teaching Office in the Church*. Louisville, KY: John Knox Press.
- Parkes, William. 1997. Watchnight, covenant service, and the love-feast in early British Methodism. In *Wesleyan Theological Journal* 32, no. 2 (fall): 35-58.
- Peters, Thomas J., and Robert Waterman. 1983/2004. *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*. New York: HarperCollins.
- Richardson, Ronald W. 1996. *Creating a Healthier Church: Family Systems Theory, Leadership and Congregational Life*. Minneapolis: Fortress Press.
- Richey, Russell E., and Thomas Edward Frank. 2004. *Episcopacy in the Methodist Tradition: Perspectives and Proposals*. Nashville: Abingdon Press.