

التعليم الديني في سياق «العلمانيات» الأوربية



عبد الواحد العلمي
باحث مغربي

مؤمنون بلا حدود
Mominoun Without Borders
للدراسات والأبحاث www.mominoun.com

التعليم الديني في سياق «العلمانيات» الأوربية⁽¹⁾

(1) نشر هذا البحث في كتاب «تجديد التعليم الديني: سؤال الرؤية والمنهاج»، إشراف وتنسيق محمد جبرون، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، شتنبر 2016

ملخص:

سنعرض، في هذا البحث الموسوم بـ «التعليم الديني في سياق «العلمانيات» الأوروبية»، لحالة التعليم الديني، في بعض البلدان الأوروبية، مبيينين قدر المستطاع الملامسات القانونية، والثقافية، والسياسية التي ظهر فيها، وخصوصية كل بلد في تعامله مع المسألة الدينية داخل المدرسة العمومية. وسوف نحاول أيضا الوقوف على بعض السياقات التاريخية والاجتماعية التي نشأ فيها النقاش حول هذه المسألة.

مقدمة:

ارتفعت، في السنوات الأخيرة، وتيرة النقاش حول مسألة التعليم الديني في المجتمعات الأوروبية في سياق يتسم، مع ذلك، بارتفاع وتيرة «العلمنة»، لكنه يتسم، أيضاً، باتساع التعدد الثقافي، وتنامي نزعة البحث عن المعنى، سواء خارج الأطر الدينية التقليدية أو عبرها. وقد كان النقاش والسجال حول الهوية الثقافية والدينية للاتحاد الأوروبي، بمناسبة إقرار الدستور الأوروبي، دال على حساسية موقع الدين داخل فضاء أوروبي أخذ في الاتساع يوماً بعد يوم.

تاريخياً، ومنذ عصر الأنوار، كانت مسألة التعليم الديني في قلب الصراع الديني والسياسي بين العلمانيين، واللادينيين، والكنيسة. «انتهى» هذا الصراع إلى توافق سياسي، واجتماعي، وثقافي يعترف بحق الدين في الوجود عبر مؤسسات وقنوات تقليدية، لكن في حدود خاصة جداً تعمل على الفصل التام بين الفضاء العمومي (السياسي منه خاصة) والممارسة الدينية ببعديها الفردي، والمؤسسي.

انتظمت المؤسسات الدينية التقليدية الكاثوليكية والبروتستانتية في الفضاء الجديد المخصص لها، وكان تطورها وتصورها لماهية التعليم الديني يتأثر، صعوداً وهبوطاً، بالنقاش السياسي والثقافي الدائر في المجتمعات الأوروبية. لكن منذ تنامي الوجود الإسلامي أصبح النقاش حول التعليم الديني في قلب النقاش العمومي حول العلمانية، والديمقراطية.

أسئلة كثيرة يطرحها، إذًا، تطور هذا الفضاء الأوروبي بصدد المسألة الدينية، داخل المدرسة العمومية: هل يمكن للمدرسة أن تسكت عن مسألة المعنى، وأن تتصرف كأنه لا وجود لمختلف الأنظمة الرمزية والدينية التي توجه حياة ملايين من الناس، ومنهم التلاميذ؟ أليس في إبعاد الفضاء المدرسي عن أي مقارنة للدين خطر ترك هذه المسألة للطوائف الدينية المختلفة، خاصة أن الأمر يتعلق بفهم العالم ذاته؛ الذي من المفروض أن تساعدنا المدرسة على العيش فيه بشكل أفضل؟ من الذي ينبغي أن يوكل إليه وضع برامج التعليم الديني؟ ما طبيعة المقاربة والمناهج التي ينبغي أن يتخذها التعليم الديني؟

بين مقاربة لاهوتية دينية لقضية التعليم الديني ومقاربات أخرى نابعة عن العلوم الإنسانية المختلفة؛ يظل السجال خاضعاً لمنطق الصراع أحياناً، والتوافق أحياناً أخرى.

سنعرض، فيما يلي، لحالة التعليم الديني، في بعض البلدان الأوروبية، مبيينين قدر المستطاع الملاحظات القانونية، والثقافية، والسياسية التي ظهر فيها، وخصوصية كل بلد في تعامله مع المسألة الدينية داخل

المدرسة العمومية. لكن، قبل ذلك، يحسن بنا الوقوف على بعض السياقات التاريخية والاجتماعية التي نشأ فيها النقاش حول هذه المسألة.

- السياق التاريخي الاجتماعي:

لا شك في أن المسألة التعليمية تشكل مرآة لما يحدث في المجتمع، وهي متأثرة بشكل مباشر، أو غير مباشر، بما يعج به هذا المجتمع من اتجاهات فكرية، وثقافية، وسياسية. نشاهد يومياً مصداق هذا من خلال ما يثار من مشاكل، في المجتمعات الأوروبية اليوم، داخل الفضاء التعليمي. نمثل لذلك بمشكلة حضور اللباس الديني، أو ما يسمى بمشكلة: حضور الرموز الدينية داخل الفضاء العمومي والمدرسي على الخصوص، وكذلك مسألة تعليم الدين، أو ما يصطلح عليه بعضهم بتعليم «الظاهرة الدينية» داخل التعليم العمومي.

على الرغم من «العلمنة» الفائقة التي عرفتتها هذه المجتمعات؛ فإن المسألة الدينية مازالت تطرح نفسها، بقوة، في شتى المجالات، وما زالت تحتفظ بأهميتها الفلسفية والاجتماعية. فقبل سنوات مضت قدم ريجيس دوبري تقريراً حول المسألة الدينية، طلبته منه الحكومة الفرنسية آنذاك، ينبه فيه إلى «النقص في الثقافة الدينية» (أو انعدام الثقافة) لدى الأجيال المعاصرة من الشباب الفرنسي، وذلك النقص لا يزيد إلا تفاقمًا يوماً بعد يوم، على الرغم من تطور وسائل ووسائط التعليم. يثبت التقرير أن: «غياب مرجع يحيل إلى ثقافة دينية لدى كثير من التلاميذ يجعل جزءاً أساسياً من تراثهم، وكذلك تراث العالم غير مفهوم عندهم. إن الجهل وانعدام الثقافة يفصلان الشباب، بشكل عام، عن جذورهم، ويجعل من الصعب عليهم اكتساب بعض المعارف، ويساعد على ظهور أفضية التعصب، والأحكام المسبقة»¹.

لم يكن غرض التقرير، طبعاً، هو رد الاعتبار إلى الدين، بل إلى الثقافة الدينية باعتبارها إراثاً إنسانياً، كان فاعلاً في تشكيل هوية الإنسانية، على مر العصور والأزمان.

لم يكن هذا الأمر بعيداً عن هموم الاتحاد الأوروبي أيضاً، ففي سنة (1999م) طلبت الجمعية البرلمانية للمجلس الأوروبي من الدول الأعضاء «تقوية» التعليم الديني باعتبار الدين «مجموعة من القيم التي يجب على الشباب أن يطوروا إزاءها حساً نقدياً، في إطار تعليم الأخلاق، والتربية الديمقراطية»² ودعم «تعليم التاريخ المقارن لمختلف الأديان، بالتركيز على الأصل والتشابهات القائمة بين قيمها، والتنوع في تقاليدها»³.

1 - Pépin Luce: L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens, p. 6.

2 - Ibid, p. 21.

3 - Ibid, p. 7.

وفي سنة (2007م) صرح وزراء التربية والتعليم لدول الاتحاد الأوروبي أنه «مهما كان نظام التعليم الديني لدولة ما، فمن الضرورة أن يتبع الأطفال تعليمًا يأخذ بعين الاعتبار التنوع الديني والفلسفي باعتباره جزءاً لا يتجزأ من التربية الثقافية التعددية»⁴.

ما زالت لسؤال الدين، إذاً، راهنيته، وما زال التعليم الديني باعتباره القنطرة الأساسية التي يعبر منها تراث السابقين إلى اللاحقين، والسبيل الرئيس لضمان مرور الثقافة الدينية إلى الأجيال الجديدة على أكمل وجه، لا زال في قلب السجل السياسي، والاجتماعي، والفلسفي في كل المجتمعات الأوروبية من ضمنها تلك التي عرفت بحساسية زائدة ضد هذا النوع من التعليم، نقصد فرنسا.

هناك، عموماً، تطور ملاحظ فيما يخص الموقف الفلسفي والاجتماعي إزاء حضور الدين داخل العلمانيات الأوروبية، تطور نحو ما يسميه إيف لومبيرر بـ: «العلمنة التعددية» من حيث هي «نموذج لا ينبغي فيه للدين أن يهيمن على الحياة الاجتماعية، لكن يمكنه أن يلعب دوره كاملاً؛ باعتباره مورداً روحياً، وأخلاقياً، وثقافياً، وحتى سياسياً، بالمعنى الواسع، في احترامه لاستقلال الفرد، والتعددية الديمقراطية»⁵.

ينحو هابرماس المنحى نفسه حيث يبدي اهتماماً، في سياق التحديات الأخلاقية الكبيرة التي يواجهها عصرنا، «بمقاربة تحترم التقاليد الدينية التي تتميز بقدرتها الفائقة في تكيف «حساسيتنا الأخلاقية»، هذه المقاربة من شأنها أن تعطينا «مثالاً للعلمنة التي تنفذ بدل أن تعدم» وفي ظل هذا الشرط يكون للأصوات الدينية، حسب هابرماس، الحق نفسه الذي تملكه رؤى العالم العلمانية، إذا قبلت في «ترجمة رسالتها إلى لغات عمومية وكونية قابلة للفهم»⁶.

- الفصل بين الكنيسة والدولة وسياق العلمنة:

إن المدرسة تقع في قلب الدولة الوطنية باعتبارها أداة تكوين المواطنين، وتنقيفهم، لكنها، أيضاً، مرآة لكل التوترات والصراعات الاجتماعية والثقافية التي يعرفها المجتمع المدني في هذه الدولة. في بعض الدول أثرت كيفية إدارة المسألة التعليمية في المبادئ المؤسسة لتشكيل هوية الدولة ذاتها؛ مثلما هو الحال مع العلمانية الفرنسية؛ لهذا نقول: إن تطور العلاقة بين التعليم والدين ارتبطت، بنيوياً، وتاريخياً، بتطور العلاقة بين الدولة والدين. إن الفصل بين الكنيسة والدولة بعد تكويني رئيس في هوية الأمم الأوروبية، مع تفاوت في طبيعته حسب التجربة التاريخية لكل دولة. فلا توجد دولة علمانية بالمعنى المطلق للكلمة. ففي دولة سمعتها

4 - Ibid, p. 7.

5 - Lambert Yves, "Le rôle dévolu à la religion par les Européen", in Sociétés contemporaines, n°37, 2000, p. 32.

6 - Habermas Jürgen, "Habermas entre démocratie et génétique", propos recueillis par Alexandra Laignel-Lava - tine, Le Monde, 20 décembre 2002, p. VIII.

العلمانية لا تضاهي مثل فرنسا، لا يعني الغياب التام للتماس بين الدين والدولة فيها، وفي دولة مثل، إنجلترا، حيث هناك كنيسة الدولة، لا يعني هيمنة الدين على الدولة، وبالتالي على التعليم فيها.

ففي فرنسا، حيث العلمانية أكثر تعبيراً عن نفسها، سواء عبر الدستور (قانون سنة 1905م للفصل بين الكنيسة والدين) أم عبر الثقافة الاجتماعية السائدة، تأسست المبادئ التي تسند الجمهورية الفرنسية انطلاقاً من رفض معلن لحضور الدين والكنيسة داخل الدائرة العامة للمجتمع، من ضمنها دائرة التعليم المدرسي. وبالتالي فالدين ليس له الحق في الوجود في دائرة التعليم العمومي، منذ مدة طويلة، إلى غاية سنوات التسعينيات، حيث بدأ الحديث عن ضرورة تدريس ليس الدين لكن «الظاهرة الدينية».

لكن داخل العلمانية الفرنسية ذاتها هناك استثناء، فلم تطل هذه الراديكالية العلمانية الأقاليم الثلاثة لمنطقة الألزاس - موزيل؛ التي كانت تابعة للإمبراطورية الألمانية إبان تبني قانون سنة (1905م). فهي لا زالت تطبق، فيما يتعلق بالدين، القوانين السابقة على هذا القانون، حيث هناك ثلاثة أديان معترف بها، وبالتالي فالدولة هي التي تمول شؤونها التعبدية من أساقفة، ورهبان، وتعليم ديني معترف به داخل المدارس العمومية، تماماً مثلما هو الحال في بلجيكا، مثلاً. وفي هذه الأقاليم لا يقتصر التعليم الديني على التعليم العمومي، بل هناك قطاع خاص في أغلبيه هو تعليم ديني، ترعاه الكنائس الكاثوليكية، والبروتستانتية⁷.

في بريطانيا تطرح المسألة بشكل آخر، فالكنيسة الأنجليكانية هي كنيسة الدولة، والملكة هي «رئيسة الكنيسة وراعية الإيمان»، ومن ثم تشكل التعليم في هذا البلد في تعاون تام بين الكنيسة والدولة، فاتخذ تعليم الدين، مبكراً، طابعاً إجبارياً في كل المدارس الممولة من الدولة، لكن التعليم اليوم، في بريطانيا، أصبح غير مذهبي، وانفتح على تعدد الأديان الحاضرة في المجتمع البريطاني. نجد بلداناً أخرى، حيث التعاون بين الدولة مع الكنيسة في غير صراع ملحوظ، ففي إسبانيا ليس للدولة دين حسب الدستور، لكن السلطات العمومية يلزمها الدستور بالتعاون مع الكنيسة الكاثوليكية، وباقي الديانات والمذاهب (الفصل 16 من الدستور الإسباني 1978م). والكنيسة الكاثوليكية هي المسؤولة عن التعليم الكاثوليكي داخل المدارس العمومية (إثر اتفاق بين الفاتيكان والدولة الإسبانية سنة 1979م)، وباقي الديانات لها الحق في التعليم (البروتستانتية، اليهودية، الإسلام) بموجب اتفاق سنة (1992م)⁸.

7 - Willaime Jean-Paul (sous la dir.), Des maîtres et des dieux, écoles et religions en Europe, pp. 207-249.

- Maintained School

- Multi Faith Education

8 - Pépin Luce: L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens, p. 48.

- إيطاليا والدانمارك: حدود العلمنة:

إيطاليا:

هناك بلدان ترتبط فيها الهوية الوطنية بدين، أو مذهب معين، أشد الارتباط، فكان تطور التعليم الديني فيها وفق هذا الارتباط، وتشكل إيطاليا⁹ والدانمارك مثالين واضحين على هذا النموذج: النموذج الكاثوليكي الإيطالي، والنموذج اللوثيري البروتستانتي الدانماركي، ففي هذين البلدين كل النصوص التشريعية والقانونية، على الرغم من تأكيدها على «علمنة» التعليم؛ فإن التقاليد الدينية الوطنية حاضرة فيها بقوة.

بخصوص النموذج الإيطالي يلاحظ أليساندرو فيراري كيف يظل الإطار الشكلي للتعليم مدموغاً بالملية والدين، على غرار كنيسة «يظل موقفها وموقعها غامضاً داخل المجتمع الإيطالي: هل هي مذهب ديني خاص، أم دين مدني؟»¹⁰. فالتعليم الديني وفق معاهدة (1929 و1984م)، وكذا دستور (1948م) يتأطر بما يلي: «تعترف الجمهورية الإيطالية بقيمة الثقافة الدينية، وتأخذ بعين الاعتبار أن مبادئ الكاثوليكية تشكل جزءاً لا يتجزأ من التراث التاريخي للشعب الإيطالي، وستستمر في ضمان التعليم الديني الكاثوليكي داخل المدارس العمومية غير الجامعية، من كل المستويات، وفي كل أسلاك التعليم في إطار أهداف التعليم». وهذا ما أكدته مذكرة التفاهم بين وزير التعليم ورئيس المؤتمر الأسقفي الإيطالي سنة (2003م) المتعلقة «بالمواد الخاصة لتعليم الدين الكاثوليكي في دور الحضانة والمدارس الابتدائية». تنص المذكرة على أن رؤية العالم «المعترف بها من قبل المسيحيين، وكثير من رجال الدين، والتي تقول: إنه (أي: العالم) هبة من عند الله الخالق»، هي التي ستدرس في دور الحضانة، مع مساعدتهم على اكتشاف «شخصية عيسى كما تقدمها الأنجيل، وكما هي محتفى بها في الأعياد المسيحية»، وكذا «أماكن التقاء الأمة المسيحية، وتعايير التعاليم الإنجيلية للحب كما تمثلها الكنيسة». أما في الابتدائي فالبرامج أكثر تعقيداً، وأكثر تعبيراً عن خصوصية الكاثوليكية، فهي تحتوي على عناوين مثل: «الرب الخالق وأب لكل الناس» و«يسوع النصراني معنا»، و«الكنيسة: جماعة مسيحية منفتحة على كل الشعوب»، «الكنيسة: عقائدها ومهمتها»، «الصلاة: تعبير عن التدين».

لا يتردد أنزو باكو في نعت العلمانية الإيطالية بـ: «العلمانية الكاثوليكية»¹¹، فهي علمانية، لكنها لا تجعل محل تساؤل التمثل الاجتماعي للكاثوليكية؛ باعتبارها أصلاً ثقافياً للهوية الوطنية. هذا النموذج يستند

9 - لعرض النموذج الإيطالي اعتمدنا على:

Willaime Jean-Paul (sous la dir.), des maîtres et des dieux, écoles et religions en Europe, pp. 45-69.

10 - Alessandro Ferrari, Les ambiguïtés de la "saine laïcité" de l'état italienne, in Willaime Jean-Paul (sous la dir.), des maîtres et des dieux, écoles et religions, p. 58.

11 - Paco Enzo, l'insigne faiblesse de la laïcité italienne, in Willaime Jean-Paul (sous la dir.), des maîtres et des dieux, écoles et religions, p. 59

إلى توافق بين السلطة السياسية والكنيسة الكاثوليكية. ومع استقلاليتهم في معتقداتهم، وممارساتهم الدينية، يعترف الإيطاليون للكنيسة الكاثوليكية بدور اجتماعي وطني في مجال الأخلاق والتربية والتعليم، وضمان الهوية الجماعية وذاكرة الأمة. وهذا ما يفسر كون العلمانية الإيطالية هي علمانية «ضعيفة» حسب تعبيره.

لهذا يلاحظ وجود توتر ذي طبيعة ثقافية وسياسية في النظام المدرسي الإيطالي، فهناك غياب للمقاربة النقدية للظاهرة الدينية في هذا النظام، ذلك أنه يعرف «علمنة» واضحة في أساليب العيش، والاختيارات الأخلاقية والقانونية (قانون الطلاق، والإجهاض...) وكذا «الفردانية» في أشكال التدين، إلا أنه حسب أنزو «لا ينجح في تحقيق هويته الجماعية خارج الإطار الثقافي للكاثوليكية»¹².

كل ذلك جعل النموذج التعليمي الإيطالي نموذجاً قاصراً، بحسب منتقديه، في استيعاب تعددية دينية داخل إطاره، وجعل هناك تفاوتاً في الفرص بينه وبين باقي الملل الموجودة في البلاد.

الدانمارك:

هناك حالة شبيهة بحالة إيطاليا، وهي الدانمارك، حيث الوجود المتأصل للوثنية البروتستانتية في التعليم المدرسي منذ زمن طويل. فالدولة الدانماركية¹³ عدت، دائماً، التعليم المسيحي البروتستانتية جزءاً لا يتجزأ من «النموذج البروتستانتية»؛ لهذا يتلقى التلاميذ درس «الدراسات المسيحية» في جميع أسلاك التعليم، وهي مادة استحدثت سنة (1950م) على الرغم من ضعف التدين في المجتمع الدانماركي بصفة عامة.

وعلى الرغم من حدة النقد الذي تعرض له هذا التعليم ابتداء من سنوات الستينيات والسبعينيات بحجة «القولبة المذهبية والدينية» التي يمارسها، فقد احتفظ بهيكله العام في قانون جديد سنة (1975م). ويتلقى هذا التعليم تأييد غالبية آباء التلاميذ؛ الذين يعبرون بوضوح عن رغبتهم في أن يتلقى أبنائهم توجيهاً دينياً داخل المدرسة العمومية.

يحدد قانون آخر صدر سنة (1993م) أهداف مادة «الدراسات المسيحية» بإنشاء الوعي عند التلاميذ بأهمية البعد الديني بالنسبة للفرد، وبالنسبة لعلاقاته بالآخرين. وتضيف الفقرة نفسها أن «نقطة انطلاق التعليم هي المسيحية كما تظهر في سياقها التاريخي والمعاصر».

12 - Ibid, p. 60.

13 - Willaime Jean-Paul (sous la dir.), des maîtres et des dieux, écoles et religions, pp. 83-97.

لكن هناك تعديلات طالت هذا النص في مذكرة صدرت سنة (1999م) حيث تقرر أن «هذا التعليم يقدم معرفة حول المسيحية والأديان الأخرى، معتمداً على الدراسات العلمية للدين، كما يشير النص إلى الأخلاق، والفلسفة المعاصرة».

وهكذا تطور هذا التعليم من تعليم ملي مذهبي، في القوانين السابقة، إلى تعليم غير ملي مفتوح، مع إرادة لجعله وسيطاً بين التراث الديني وبين آفاق أكثر اتساعاً، ليخول للطلاب أن يكونوا مسلحين للانخراط في النقاش حول المجتمع والديمقراطية، مع أفق ثقافي تعددي.

يتعلق هذا الدرس بـ: (35%) في المسيحية، ومن (15%) إلى (20%) في الديانات الأخرى مثل: اليهودية، والإسلام، والبوذية، والفلسفة المعاصرة، و(50%) الباقية يقارب فيها الأستاذ موضوعاً حسب اختياره.

لكن يوجد في الدانمارك قطاع خاص، أيضاً، وكثير من مدارسه أسس على أساس ديني، وهي ملتزمة بالبرامج العامة المسطرة من قبل الدولة؛ لأنها تتلقى مساعدات منها. وتنبغي الإشارة، أيضاً، إلى أن كثيراً من آباء التلاميذ منخرطون في كنائس الدولة، وأبناؤهم يتلقون التربية الدينية خارج المدرسة العمومية.

- بريطانيا وألمانيا: نحو تعليم ديني تعددي:

بريطانيا:

إن مكانة الدين في المدرسة العمومية البريطانية¹⁴ تعكس التاريخ المطبوع بخصوصية ملحوظة لهذا البلد؛ الذي تطورت الحالة الدينية فيه إلى نوع من التعددية الدينية والمالية. فقد عرفت أهداف ومحتويات التعليم الديني؛ الذي يشكل جزءاً لا يتجزأ من نظام التربية ككل، تطوراً دالاً، ليس لأنه مر من «تربية دينية» (قانون التربية لسنة 1944م) إلى «تعليم ديني» ثقافي وغير طقوسي (قانون التربية لسنة 1988م) فحسب، لكن لأنه، أيضاً، أخذ شيئاً فشيئاً شكل «تعليم ديني تعددي» يخص المسيحية والأديان الأخرى الحاضرة في البلد.

منذ القرن التاسع عشر تعاونت المجموعات الدينية مع الدولة لضمان تمويل المؤسسات المدرسية، ودمج تعليم الدين داخل المقررات. وعلى الرغم من أن الكنيسة الإنجليكانية تحتل مكانة متميزة باعتبارها

14 - اعتمدنا في عرض النموذج البريطاني على كتاب:

Jean-paul Willaime, Europe et religion, les enjeux du XXI siècle, pp. 164-169.

وأيضاً كتاب:

Milot Michel et Ouellet Fernand (sous dir.), Religion, éducation et démocratie, pp. 51-79.

الكنيسة الرسمية، إلا أن التغيرات البنيوية التي عرفها المجتمع البريطاني أدت إلى مساواة كبيرة، في المجال التربوي التعليمي، بين مختلف الديانات، ابتداء من الكاثوليك، مروراً باليهودية، وانتهاءً بديانات أخرى كالإسلام.

هذه التغيرات تزامنت مع علمنة حثيثة في سنوات الستينيات والسبعينيات، وظهور تعددية اجتماعية أنتجت الهجرة. فالمجتمع البريطاني له تقاليد طويلة في استضافة المهاجرين، لاسيما منهم الآسيويين الآتين من المستعمرات القديمة. هذه التعددية في المجتمع البريطاني جعلته يختلف في تعاطيه مع التقاليد الدينية الأخرى، فلا توجد فيه مشكلة اللباس الديني داخل الفضاء العمومي، كما هو الشأن في باقي الدول الأوروبية.

كل ذلك جعل من التعليم الديني في بريطانيا اليوم، على الرغم من عدم انتهاء شراكة الكنيسة، تعليمًا تربوياً متعدداً، وليس «مذهبياً» منمطاً للتلاميذ. فالديانات الرئيسية يجب أن تدرس للتلاميذ أينما وجدوا داخل البلد، وفي المقررات المدرسية الدينية هناك اعتراف رسمي بستة «تقاليد» دينية رئيسية.

ألمانيا:

على الرغم من أن ألمانيا تعد أحد البلدان التي أنتجت إحدى أكبر الفلسفات المعادية للدين (الماركسية)، وعرفت الأنوار الفلسفية مثل فرنسا، فإن هناك اختلافاً في الرؤية بين فرنسا وألمانيا في المسألة العلمانية. لا يدعو هذا الاختلاف إلى الاندهاش إذا عرفنا أن هناك اختلافاً عميقاً بين البلدين، ثقافياً وفي مستوى بنائهما السياسي، في علاقتهما بالدين. لنتذكر أن الأنوار في ألمانيا وبريطانيا كانت أقل حساسية من الدين، ومن المؤسسات الدينية من الأنوار الفرنسية. وكما قال أرنست كاسيرر: «ليس بإذابة الدين سنرتبط بالقرن الثامن عشر، ولكن بصهره»¹⁵.

تعترف الدولة في ألمانيا بالكنائس باعتبارها مؤسسات ذات «مصالح عمومية»، وتعترف بها شريكاً في تأسيس الجمهورية، ومساهمة في ضمان الديمقراطية في لحظات حاسمة من التاريخ الألماني. هناك في ألمانيا مقاربة إيجابية، مع الحرص على فصل الدولة عن الكنيسة، للتعاون بين الكنائس والدولة، يترجم بالاعتراف السياسي بالدور العمومي الذي تقوم به الكنائس.

إن التعليم الديني في المدرسة هو المادة الوحيدة المحمية دستورياً بموجب الفصل (7.3) للقانون الأساس: «إن التعليم الديني في المدارس العمومية مادة إجبارية. يرى ألكسندر هولنباخ أن وجود هذا التعليم لا ينبغي النظر إليه باعتباره خدمة تقدمها الدولة للكنائس، بل أيضاً يجب النظر إليه باعتباره خدمة تقدمها

15 - Cassirer Ernst, La Philosophie des Lumières, Paris, Fayard, 1970, p. 155.

الكنائس للدولة، هذه الدولة التي تعدّ «التعليم الديني عنصراً أساسياً في التربية» لتكوين «مواطن مسؤول أخلاقياً واجتماعياً». إن الدولة الألمانية ليست دولة «علمانية»؛ والثقافة الدينية تشكل جزءاً من التراث الثقافي؛ الذي يعد أحد أهداف النشاط المدرسي»¹⁶.

هناك مقاطعات في ألمانيا، مثل مقاطعة باتنبرغ، تعرف فيها المدرسة العمومية بكونها «المدرسة العمومية المسيحية»، ويسطر الفصل (16) من دستور هذه المقاطعة أن «الأطفال ينشؤون على أساس القيم التربوية الثقافية المسيحية والغربية»¹⁷.

على أن التعليم تطور في مقاطعات أخرى، مثل مقاطعة هامبورغ، إلى تعليم ديني تعددي لكل التلاميذ، مهما كانت دياناتهم، بل حتى غير المتدينين منهم. يشتمل هذا النوع من التعليم على تلاميذ مسلمين يتعلمون دينهم في حوار مع الأديان الأخرى، ورؤى أخرى للعالم.

من جهة أخرى حاولت مقاطعات أخرى تعويض التعليم الديني بتعليم بديل، لكن الكنائس رفعت شكاوى قضائية ضدها، ولم تجد المحكمة الدستورية بداً من محاولة التوفيق بين مطالب الكنائس وبين حكومة المقاطعة. ففي مقاطعة براندنبورغ تم إدخال مادة بديلة عن التربية الدينية سميت: (تكوين في الحياة والأخلاق وعلم الدين). كانت حجة الكنائس المعارضة لهذه المادة أنه «ليس من حق الدولة، ولا مجموعات أخرى لديها تصور للعالم؛ أن يكون لها احتكار «رؤية العالم» في المدرسة العمومية». وهذا الموقف الكنسي لا يتردد البعض في وصفه بالعلماني الراديكالي؛ لأنه يرفض احتكار الدولة للتربية على القيم، ويدافع عن الطابع التعددي للمجتمع، ويطالب بحياد تام للسلطات العمومية.

يعلمنا المثال الألماني أن التمدّج المؤسسي للتعليم، نظرياً، لا يعني بالضرورة، عملياً، مزيداً من التمدّج في الدروس الدينية. فمجموعة من العناصر تؤدي بهذا التعليم إلى التخفيف من طابعه المذهبي والطائفي: لامبالاة كثير من التلاميذ، اختلاف المشارب الدينية والثقافية لهؤلاء التلاميذ، تسارع وتيرة انحسار التدين العملي داخل المجتمع...إلخ.

إن ضغط «مستعملي» أو «زبائن» هذا التعليم، وتطور طبيعتهم الاجتماعية والثقافية يسهم، بشكل واضح، في تطوير التعليم الديني في ألمانيا نحو وجهة التعليم الديني والأخلاقي العام. فالتنظيم المذهبي للتعليم الديني لا يمنع «علمنته» الداخلية، على الرغم من المحاولات المتجددة لإعادته إلى سكتة المذهبية.

16 - Hollerbach Alexandre, "La situation en Allemagne", in La Culture religieuse à l'école (dir.Francis Messner), Paris, Editions du Cerf, 1995, p. 191.

17 - اعتمدنا في عرض النموذج الألماني على:

Jean-paul Willaime, Europe et religion, les enjeux du XXI siècle, pp. 159-164.

- بلجيكا وإسبانيا: التعليم الديني بجانب التعليم العلماني:

بلجيكا:

تعدّ الدولة البلجيكية دولة محايدة، فليس لها دين رسمي؛ ما يجعلها تعترف بالأديان الموجودة على أرضها على قدم المساواة (نظرياً). هذا الاعتراف ينتج عنه دستورياً اللجوء على الدولة الإنفاق، وتمويل الشؤون التعبدية للدين المعترف به من دور للعبادة، وأساقفة، وتعليم، ومرشدين دينيين في السجون.

تاريخياً احتفظت الكنيسة بإشرافها على شبكة من المدارس تدرج في قطاع التعليم الخاص، كما تحتفظ بحق تدريس الدين بشكل مذهبي تقليدي.

أما المدرسة العمومية فبدورها تتوافر على مادة الدروس الدينية، وتشرف على برامجها الكنيسة أيضاً. لكن بما أن هناك خمس ديانات معترف بها، وبما أن كل دين معترف به، يتوافر على هيئة دينية تمثيلية تشرف على شؤونه التعبدية، فهذه الدروس أصبحت ملية مذهبية، فلكل تلميذ حق اختيار الدرس الديني الموافق لدينه. فهناك الدرس الديني الكاثوليكي، والبروتستانت، والأرثوذكسي، والإسلامي، واليهودي، والعلماني (فالعلمانية، أيضاً، لها تمثيليتها الرسمية، وتنظم حسب قانون الأديان والمذاهب الفلسفية). فالهيئة التنفيذية لمسلمي بلجيكا، مثلاً، هي التي تشرف على برامج الدين الإسلامي داخل المدارس العمومية، وعليها يقوم عائق اختيار الأساتذة والمعلمين وتكوينهم، وإن كانت الدولة هي التي تؤدي أجورهم.

منذ نشأتها عرفت بلجيكا صراعاً، أحياناً مفتوحاً، وأحياناً أخرى خافتاً، بين الكنيسة الكاثوليكية وبين بعض الأطراف المدنية داخل السلطة أو خارجها. فكان ما عرف بـ: «الحرب المدرسية». فإذا كان الفصل (24) من الدستور ينص على أن «التعليم حر، وكل إجراء تقييدي له فهو ممنوع» فإن الكنيسة كانت تسعى، لمدة طويلة، للحصول على المزيد من المبالغ التمويلية لنشاطها التعليمي، مع حرصها على استغلالها الإيديولوجي، والتنظيمي، والبيداغوجي، وإبقاء إشرافها على التلاميذ الذين يتابعون الدرس الديني داخل المدارس العمومية أيضاً، وذلك بالدفاع عن إجبارية التعليم الديني.

ستنتهي هذه «الحرب» المدرسية مع توقيع الميثاق المدرسي سنة (1958م) الذي أصبح قانوناً منظماً للتعليم في السنة الموالية. وقد أدخلت بعض عناصر هذا الميثاق في الدستور سنة (1988م)، خاصة تلك المتعلقة بالمساواة في الحقوق بين مختلف المؤسسات المدرسية مهما كانت الجهة المشرفة عليها، بغض النظر عن توجهها الإيديولوجي والديني، على أن تحترم جميع المدارس العمومية والخصوصية حداً أدنى

من البرامج التي تضعها «المجموعات» اللغوية الممثلة سياسياً وإدارياً (في بلجيكا هناك تقسيم إداري على أساس المجموعات اللغوية الثلاث المكونة للبلد: المجموعة الفرنكوفونية، والفلمنكية، والجرمانية).

ما يميز بلجيكا في هذا الصدد هو أن الإيديولوجيا العلمانية لها ممثلوها «المذهبيون»، وتتنظم هي، أيضاً، في إطار قانون تنظيم الأديان، فتتلقى تمويلاً لأنشطتها التعليمية والثقافية، ولها داخل المدرسة العمومية حصة «درس الأخلاق» تشرف هي عليه، وتوجه برامجه، فهي على ذلك تمثيلية «مذهبية» كباقي التمثيلات الدينية. فالدولة تقف على الحياد من جميع هذه المجالس التمثيلية مادام ليس لها دين رسمي.

وما يميز التجربة البلجيكية، أيضاً، هو انفتاحها على باقي الديانات، وإفساحها مجال التعليم لباقي الديانات المعترف بها، في اتساق مع مبدأ الحياد، ما مكن المسلمين، باعتبارهم مكوناً من المكونات الدينية للبلد، أن يدرسوا الدين الإسلامي في المدارس العمومية.

هذا لم يمنع من استمرار السجال السياسي والثقافي حول جدوى التعليم الديني، حيث يرى كثير ممن يتأثر بالنقاش الحاد الدائر حول العلمانية في فرنسا، أن مياهاً كثيرة جرت في نهر المجتمع منذ «الميثاق المدرسي»، وأن فصل التلاميذ أثناء حصص الدروس الدينية على أساس ديني أو مذهبي لم يعد أمراً مقبولاً، وأنه ينبغي التوجه إلى نوع من تعليم «الظاهرة الدينية» من الوجهة السوسيولوجية والعلمية.

إسبانيا:

تعترف مختلف القوانين حول التعليم في إسبانيا¹⁸ بحق الآباء بتنشئة أبنائهم وفق معتقداتهم الدينية والأخلاقية (الفصل 27.3 من الدستور)، كما تعترف بحرية اختيار المؤسسة المدرسية (عمومية أو غير عمومية)، وتدعو إلى عدم التمييز على أساس إيديولوجي ديني، أو أخلاقي، أو اجتماعي، أو عرقي.

ترتكز مكانة الدين الكاثوليكي في النظام التربوي على اتفاق كانون الثاني/يناير سنة (1979م) حول التعليم والشؤون الثقافية الذي أبرم بين الدولة الإسبانية والكرسي البابوي. بالنسبة إلى الأديان الأخرى هناك اتفاق أبرم سنة (1992م) مع الكنائس البروتستانتية، ومع فدرالية اليهود الإسبان، والجمعية الإسلامية في إسبانيا.

تثبت هذه الاتفاقيات حق الأطفال في تلقي تعليم ديني داخل المدرسة العمومية والخاصة. الشرط الوحيد هو أن لا يدخل هذا التعليم في صراع، أو تناقض مع فلسفة المدرسة. يتلقى الأساتذة والمعلمون أجورهم من الدولة، وتشرف عليهم المجالس الممثلة لكل دين أو مذهب، كما تشرف على البرامج الدينية، ومحتوياتها.

18 - اعتمدنا في عرض النموذج الإسباني على:

Pépin Luce, L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens, p. 48-52.

لكن ينبغي الإشارة إلى أن تعليم الدين الإسلامي، وإن كان حاضراً في المدارس الخاصة، والمدارس العمومية، إلا أنه أثار ردود فعل سياسية، ودينية، وعنصرية كثيرة. فالحزب اليميني الحاكم يرفض، بشكل واضح، إدماج تعليم الإسلام، ويتخذ من هذا الموضوع محل صراع بينه وبين الحزب الاشتراكي، وهذا ما يجعل النظام التعليمي الإسباني أمام محك التعددية الدينية والثقافية. من جهة أخرى تضغط جهات كثيرة داخل المجتمع المدني لإدماج البعد النقدي في تعليم «الظاهرة الدينية»، وتبني مقاربة علمانية تتماشى مع تطور المجتمع الإسباني المعاصر.

- فرنسا العلمانية والتعليم الديني الحاضر الغائب:

تعد فرنسا البلد الأوربي الوحيد الذي لا توجد فيه دروس خاصة بالدين في المدرسة العمومية (مع استثناء سيأتي ذكره). فجاناب إجبارية المدرسة، ومجانيتها، تشكل العلمانية أحد المبادئ الثلاثة المؤسسة للمدرسة العمومية التي أنشئت سنة (1882م) من قبل وزير التربية آنذاك جول فيري قبل سن قانون فصل الكنيسة عن الدولة سنة (1905م).

أصبح التعليم العمومي بذلك تعليمياً «محياداً»، وليس مذهبياً ولا دينياً. لم يعد للدين الحق في الوجود داخل المدرسة، وتم حصره في الدائرة الخاصة. لكن ينبغي التنبيه أن قانون فيري حرص أن يترك يوماً في الأسبوع للأباء، عدا يوم الأحد؛ ليتمكن من تربية أبنائهم التربية الدينية التي يختارونها، لكن خارج إطار المدرسة العمومية، وكان ذلك القانون قد سمح بوجود مرشدين دينيين داخل المدرسة. لكن بعد (1905م) ولتسجيل قطيعة نهائية مع هذه الاختيارات غيرت مادة «التربية الأخلاقية والدينية بـ: «التربية الأخلاقية والمدنية»، وتغير النظام الأساس للمعلمين؛ لتحدد طبيعته «العلمانية» في المدارس العمومية يسمح بالتدريس فقط لموظفين علمانيين».

إذا كانت العلمانية قد حققت بعض الهدوء في علاقة الدولة بالكنيسة؛ فإن مسألة التعليم لا زالت تثير حساسية بين الفينة والأخرى، وهي لا تثار ضدّاً على العلمانية، لكنها تثار داخلها، فقد تعالت أصوات كثيرة في السنين الأخيرة بخصوص مسألة تعليم الدين داخل المدرسة العمومية. وكانت إحدى توصيات لجنة ريجيس ديبريه سنة (2002م) في تقريره عن «تعليم الظاهرة الدينية داخل المدرسة العلمانية» الذي أعده بطلب من وزارة التربية الوطنية الفرنسية، الانتقال من «علمانية غير مختصة (الدين لا يعنينا) إلى علمانية ذكية (من واجبنا فهم الدين)»¹⁹.

19 - Debray Régis, L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque, rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris, Odile Jacob, 2002. p. 43.

إن المطالبين بإعادة النظر في مسألة تعليم الدين داخل المدرسة العمومية الفرنسية²⁰ لا يقصدون بالطبع إدخال التربية الدينية بطقوسها وشعائرها، كما هو الشأن في المدارس العمومية البلجيكية، والإسبانية، والألمانية، وغيرها، لكن أكثرهم يطالبون بالأخذ بعين الاعتبار، من منظور علماني صرف، كون أن معرفة الثقافات الدينية ضرورية لفهم مجتمعاتنا، ولماضيها وحاضرها، وتراثها الأدبي والفني، وأنظمتها القانونية والسياسية.

كُتبت كثير من المقالات في الصحافة، ونظمت استطلاعات رأي، وعقدت مؤتمرات، مثلاً: مؤتمر بيزانسون سنة (1991م) بعنوان: «تدريس تاريخ الديانات من منظور علماني: تمثلات، آفاق، إدارة التعليم». أعمال المؤتمر الدولي لبيزانسون (1991م)، مؤتمر حول التكوين في البعد الديني للتراث الثقافي (مدرسة اللوفر سنة 1996م)، المؤتمر الوطني المتعدد الاختصاصات حول تعليم الظاهرة الدينية المنعقد سنة (2002م) من قبل إدارة التعليم المدرسي للمفتشين العموميين للتربية الوطنية، إضافة إلى أيام دراسية عديدة، ومبادرات لجمعيات مدنية عديدة كلها لتنبية الرأي العام إلى كون المدرسة، مع حرصها على العلمانية، يجب أن تأخذ بعين الاعتبار الثقافات الدينية داخل التعليم.

كثير من الاعتبارات أملت هذا النوع من التملل نحو هذا النوع من المطالبات: الجهل التام الذي تبديه استطلاعات الرأي عند التلاميذ والأجيال الجديدة عامة بالدين، وبالثقافة الدينية عموماً، سواء منها المسيحية، أو ثقافة الأديان الأخرى.

على أن فرنسا ليست خلواً من التعليم الديني في المدارس العمومية، فكما أسلفنا القول فإن داخل العلمانية الفرنسية ذاتها هناك استثناء، فلم تطل هذه الراديكالية العلمانية الفرنسية الأقاليم الثلاثة لمنطقة الألزاس-موزيل التي كانت تابعة للإمبراطورية الألمانية إبان تبني قانون سنة (1905م)، فهي لا زالت تطبق، فيما يتعلق بالدين، القوانين السابقة على هذا القانون، حيث هناك ثلاثة أديان معترف بها، وبالتالي فالدولة هي التي تمول شؤونها التعبدية من أساقفة، ورهبان، وتعليم ديني معترف به داخل المدارس العمومية، تماماً مثلما هو الحال في بلجيكا، مثلاً. وفي هذه الأقاليم لا يقتصر التعليم الديني على التعليم العمومي، بل هناك قطاع خاص في أغلبه هو تعليم ديني، ترعاه الكنائس الكاثوليكية، والبروتستانتية.

إن التجربة الفرنسية على الرغم من انفتاحها على مسألة «الظاهرة الدينية» لا زالت منطبعة بتجربة الصراع الديني بين الكنيسة الكاثوليكية والدولة الفرنسية منذ القرن التاسع عشر إلى غاية قانون (1905م). ففي هذا البلد هناك علمانية «مناضلة» طورت «حياداً» سلبياً تجاه الدين، فكان الهدف من قوانين العلمانية

20 - لعرض النموذج الفرنسي اعتمدنا على:

Jean-paul Willaime, Europe et religion, les enjeux du XXI siècle, p. 171.

التحرر من هيمنة الإكليروس الكنسي، وتنصيب «العقل» و«العقلانية» في إدارة وتسيير المجتمع. هذا التحرر العلماني تم في علاقة مع فلسفات التقدم التي كانت مقتنعة، أو على الأقل أميل إلى الاقتناع بأن الظاهرة الدينية سائرة إلى زوال؛ بما أنها كانت مرتبطة بالجهل، والخرافة.

كل أولئك جعل من التجربة العلمانية الفرنسية مع التعليم الديني أقل تطوراً من أخواتها في البلدان الأوروبية الأخرى، كما يبين لنا أن المسألة على الرغم من راديكالية الموقف العلماني للدولة، لم تحسم بشكل نهائي.

- مناهج التعليم الديني في سياق الحداثة وما بعدها:

إن البحث النظري والتجريبي عن طرائق التربية الدينية، ومناهج «تبليغ» أو «انتقال» المعارف الدينية من الآباء إلى الأبناء، ومن المعلمين إلى التلاميذ، كان له، بموازاة مع التطور الاجتماعي والثقافي للمجتمع، دور كبير في توجيه النقاش حول أهمية وماهية التعليم الديني، وما ينبغي أن يكون عليه. تولت هذا النوع من البحث مجالات تنتمي إلى العلوم الاجتماعية عامة، مثل علم الاجتماع الديني، وسيكولوجيا التطور المعرفي، والبيداغوجيا، والإثنوغرافيا.

هناك نوع من الأسئلة الإستمولوجية والمنهجية وجهت هذا النوع من البحوث: ما الذي ينبغي فعله فيما يسمى بالتربية الدينية: التبليغ، أم تنمية الاعتقاد والثقافة الدينيين، أم تطوير فهم نقدي للدين؟ ما هدف التعليم الديني: دراسة الدين، أم المساهمة في تنمية شخصية التلميذ؟

إلى حدود الستينيات كانت هناك مسلمة عند المدارس²¹ التي تقدم هذا النوع من التعليم، وهي أن التربية الدينية هي نشر وتنمية الإيمان والأخلاق المسيحية عند التلاميذ، فكانت الأعمال المتعلقة ببيداغوجيا التعليم الديني تستبطن هذا الهدف مع اجتهادها في المحتوى. فأعمال رونالد غولدمان²² التي كانت تركز على التجربة الدينية للطفل ذاته في تمثل القيم المسيحية أصبحت مرجعاً للكتب المقررة في مادة التربية الدينية في سنوات الستينيات. وكذلك طورت أعمال هارولد لوكس²³، المتأثر بأعمال اللاهوتي بول تيليش، منهجية في تدريس الدين تنطلق من الأسئلة المناسبة للشباب، فتحاول استثمارها بعمق.

21 - اعتمدنا في عرض بعض هذه النظريات على بحث روبري جاكسون:

Jackson, R., «La nouvelle éducation religieuse en Grande-Bretagne. Bilan partiel de trente années de recherches» in Milot, M. (dir) Religion, éducation et démocratie, 1997. L'Harmattan.

22 - Goldman, R. (1964) Religious Thinking from Childhood to Adolescence, London, Routledge and Kegan Paul. 1964.

23 - Loukes, H., New Ground in Christian Education, SCM Press, London. 1965.

لكن لم تقم كلا منهجيتي غولدمان ولوكس بالتشكيك في الهدف «التبشيري» للتعليم الديني، فقد اشغلت فقط على تجديد محتويات البرامج الدينية؛ لهذا نعتت أعمالهما بالمقاربة النيو - مذهبية. كما نعتت بالتجريبانية، نظراً لتركيزها على التجربة الخاصة للأطفال مع القيم الدينية. وقد نعتها البعض باعتبارها منهجية الدين الضمني؛ نظراً لتأثيرها بأعمال اللاهوتي الألماني بول تيليش، كما أسلفنا. فهي ترجع الدين، في نهاية المطاف، إلى العناصر الأعمق في التجربة الدينية للناس، والتي يعدونها هم كذلك؛ لهذا هجرت هذه الطريقة البيداغوجية الموضوعات التقليدية، وعوضتها بموضوعات أكثر ارتباطاً بالحياة المعاصرة.

بين أواسط الستينيات وبداية السبعينيات بدأت الكتابات حول التربية الدينية تأخذ بالاعتبار أثر «العلمنة» الحديثة، وتطور التعددية الدينية في بعض المجتمعات الغربية (بريطانيا، وأمريكا مثلاً). هكذا وعلى الرغم من الاختلافات التي يمكن أن نجدها في أعمال إدوين كوكس، ونيبيان سمارت، وآخرين، فإن الدارس لها يستنتج أنها بدأت تتبع الاتجاه العام في فلسفة التربية وفلسفة الدين لهذا العصر، خاصة في «التبرير الإبيستمولوجي» لوجود التربية الدينية داخل البرنامج العام للتعليم. والأهم أن هذا التبرير لم يعد يستند إلى «الأحقية البديهية» للدين، بل لدوره باعتباره شكلاً من المعرفة، أو بعبارة أكثر تحديداً باعتباره مجالاً من مجالات التجربة الإنسانية.

شكلت المقاربة الظاهرانية (الفنومولوجية) للدين، وللتربية الدينية، إحدى أهم التوجهات في مناهج التجربة الدينية. فقد كان لأعمال نيبان سمارت، خاصة كتابه «التجربة الدينية للإنسانية»²⁴ أثر كبير على مناهج تدريس الدين، خاصة في البلدان الأنجلوسكسونية. يمكن تفسير نجاح أعمال سمارت للإحساس العام الذي بدأ يعم حول عدم كفاية المقاربة الدينية الدوغمائية الرسمية، أو التبشيرية التي كانت تعتمدها المقررات الدراسية للتعليم الديني في أغلب الدول الأوروبية.

تتجه مقاربة سمارت إلى اعتبار التربية الدينية موضعاً ينبغي فيه تنمية «الفهم» دون تشجيع على اتخاذ وجهة نظر دينية معينة، وهي تقوم على إنشاء نوع من «التطابق التعاطفي مع الغير» لفهم دين الأفراد والجماعات مع «تعليق» أي حكم سلبي، أو مسبق على الظاهرة الدينية المدروسة.

وافق هذا المنهج، على الرغم من الانتقادات، التوجه العام لتدريس الأديان الأخرى داخل المدارس العمومية والخاصة، كما تزامن مع استقرار كثير من أتباع الديانات المختلفة في المجتمعات الأوروبية. فهذه الطريقة في تعليم الدين بشكل غير متحيز، حيث يحاول الأستاذ والتلميذ «تعليق» أحكامهم المسبقة، وتقادي أية أحكام لاهوتية أو دينية، والدخول في «تطابق تعاطفي» مع المؤمنين، هذه الطريقة جذبت إليها كثيراً من أطر التربية في هذه المجتمعات.

24 - Smart, N. (1971). The Religious Experience of Mankind, London: Fontana.

ولا أدل على الأهمية المتزايدة التي اتخذتها هذه المقاربة الظاهرية لمناهج التعليم الديني؛ من كون كل المساهمات المهمة في حقل مناهج التربية الدينية؛ كانت إما صادرة عن الرؤية الظاهرية، أو عبارة عن رد فعل عليها.

من بين الاتجاهات التي انتقدت المقاربة الظاهرية هناك أعمال البريطاني إدوارد روبنسون²⁵؛ الذي يرى أن المقاربة الظاهرية شجعت الفضول المعرفي للتلاميذ على حساب الالتزام. فحسب رأيه يستطيع الأطفال، وفق هذا المنهج، تعلم كثير من الأشياء عن الدين دون معرفة ما هو الدين؛ لهذا ينبغي إدخال البعد الروحي للتجربة الدينية، الذي هو بعد كوني واحد، ويمكن بعثه عن طريق التربية الدينية. فبدل دراسة الدين يقترح روبنسون الاستعمال العملي والتطبيقي للفن والتفكير حول أمثلة من الفن المعاصر؛ الذي يعدّه مثلاً للعطش الروحي للإنسان المعاصر. إن تربية دينية جيدة، وفق روبنسون، هي تلك التربية التي تدفع التلميذ إلى ممارسة فضوله الروحي، وتنمي عنده انفتاحاً خيالياً نحو الإمكانيات اللانهائية للحياة.

إن بعضهم عدّ مقارنة روبنسون أقرب إلى تبرير المنحى الإيماني عبر تجربة دينية وروحية، إضافة إلى أن هناك تمازجاً مشوشاً لديه بين حدود التربية الدينية والتربية الفنية الجمالية.

إننا، كما أسلفنا القول، لا نروم الاستقصاء التام لكل النظريات التي أسهمت في تطوير مناهج التعليم الدينية، إنما أردنا تقديم الوجه الآخر للتطور القانوني، والاجتماعي، والسياسي؛ لحضور المسألة الدينية داخل المؤسسات التعليمية في أوروبا فحسب. وكما رأينا فإن هذه المناهج لم تكن بمعزل عما يعتمل داخل هذه المجتمعات من سجال فلسفي وثقافي، وصراع سياسي واجتماعي، كما أنها أثرت في كثير من مجريات هذا السجال والصراع.

خاتمة:

هكذا، فبين «العلمنة الداخلية» للدروس الدينية في مختلف البلدان الأوروبية والانفتاح على مسألة الثقافة الدينية داخل المدرسة في فرنسا، هناك نقاط التقاء انطلاقاً من خلفيات تاريخية وقانونية مختلفة، مع تأثرها بضرورة العلمنة، وتشبعها بثقافة الفصل بين الدين والدولة، تجد الدول الأوروبية اليوم نفسها أمام التحديات نفسها: تدرس أطفال المسلمين، بعض التهديدات التي تمثلها بعض الانحرافات الطائفية في مسألة احترام الحريات، النقص في الثقافة الدينية عند التلاميذ، البحث عن المعنى وعن المعايير الأخلاقية، التربية على التسامح والمواطنة داخل مجتمعات متنوعة ثقافياً.. كلها تحديات تعيد طرح مسألة علاقة المدرسة بالدين داخل أطر وطنية منطبعة بالتاريخ السياسي والديني الخاص بكل بلد.

25 - Robinson, E. The original Vision, Oxford, The Religious Experiences Research Unit, Manchester College.

هناك تنوع في علاقة الدولة بالكنيسة داخل التجارب الأوروبية، فأوروبا أصبحت أرضية لتجارب علمانية صارت «فائقة العلمنة»، كما يقول جان بول ويلام، إلى درجة أنها بدأت تتساءل، أو تبحث عن دور محتمل للدين في تعزيز تمرين المواطنة داخل ديمقراطيات بدأت تفقد سحرها.

يمكننا الخروج ببعض الملاحظات، بعد هذا التجوال الوصفي لمختلف تجارب التعليم الديني في أوروبا:

- إن فصل الدولة عن الكنيسة لم يمنع من الاعتراف بالدور العمومي للأديان، ومن ثم محاولة إقامة جسور للتعاون بين الدولة والكنائس (ألمانيا، إيطاليا، إسبانيا، بلجيكا...).

- إن رسوخ الأفراد والجماعات في «الثقافة الرمزية» يعد منبعاً غنياً لممارسة المواطنة في ديمقراطيات، ما فتئ بريقها يبهت.

- إن التحولات الاجتماعية المعاصرة للدين وللسياسة أدت إلى وجود أشكال جديدة للديني والسياسي، تدعو إلى إعادة النظر في علاقة الثلاث: الدولة، الدين، المجتمع.

- هناك خصوصية فرنسية في الطريقة التي يعدّ بها دور الدين في المجتمع، هذه الخصوصية ليست بالضرورة إيجابية، والذي يطفح منها في العقود الأخيرة هو التوتر الكبير الذي تعرفه فرنسا بخصوص القضايا الدينية، التي انفجر السجال والصراع حولها من حين إلى آخر.

قائمة المصادر والمراجع

- Cassirer, Ernst, La Philosophie des Lumières, Paris, Fayard, 1970.
- Debray, Régis, L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque, rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris, Odile Jacob, 2002.
- Goldman, R, Religious Thinking from Childhood to Adolescence, London, Routledge and Kegan Paul. 1964.
- Habermas, Jürgen, "Habermas entre démocratie et génétique", propos recueillis par Alexandra Laignel-Lavastine, Le Monde, 20 décembre 2002.
- Hollerbach, Alexandre, "La situation en Allemagne", in La Culture religieuse à l'école (dir. Francis Messner), Paris, Editions du Cerf, 1995.
- Lambert, Yves, "Le rôle dévolu à la religion par les Européens", in Sociétés contemporaines, n° 37, 2000.
- Loukes, H, New Ground in Christian Education, SCM Press, London. 1965.
- Milot, Michel et Ouellet, Fernand (sous dir.) Religion, éducation et démocratie, L'Harmattan, 1997.
- Pépin, Luce, L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens, Network of European Foundations, 2009.
- Robinson, Edward, The original Vision, Oxford, The Religious Experiences Research Unit, Manchester College. 1977.
- Smart, Ninian, The Religious Experience of Mankind, London, Fontana. 1971.
- Willaime, Jean-Paul (sous la dir.), Des maîtres et des dieux, écoles et religions en Europe, Belin, 2005.
- Willaime, Jean-paul, Europe et religion, les enjeux du XXI siècle.

MominounWithoutBorders



Mominoun



@ Mominoun_sm



مؤمنون بلا حدود
Mominoun Without Borders
للدراسات والأبحاث www.mominoun.com

الرباط - أكدال. المملكة المغربية

ص ب : 10569

الهاتف : +212 537 77 99 54

الفاكس : +212 537 77 88 27

info@mominoun.com

www.mominoun.com