ترجمات | قسم الدراسات الدينية | 08 نوفمبر 2017

تعليم الوقائع الدينية حسب المنظورات الأوروبية

جون بول ويليم
ترجمة: ياسين ساوير المنصوري

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

جميع الحقوق محفوظة © 2017
All rights reserved © 2017

تعليم الوقائع الدينية
حسب المنظورات الأوروبية[1]

جون بول ويليم (Jean-Paul Willaime)[2]

ترجمة: **د. ياسين ساوير المنصوري**[3]

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

2- مدير الدراسات في مجموعة سوسيولوجيا الأديان والعلمانية في المدرسة التطبيقية للدراسات العليا.

3- أستاذ مبرز في الترجمة.

فيما يخص السؤال الذي يشغلنا، يمكن أن يثير توسيع الرؤية، لتشتمل على أوروبا، بعض التساؤلات، وبعض القلق: ألا يتخذ تدريس الوقائع الدينية في غالب البلدان الأوروبية صورةَ دروس في الدين، تشترك في إدارتها السلطات الأكاديمية والسلطات الدينية، ومن ثم يكون الحل الفرنسي بتخصيص تعليم علماني متعدد الاختصاصات للوقائع الدينية متخلفاً وناشزاً بالمقارنة مع أوربا؟. لا نعتقد ذلك لعدد من الأسباب.

أولاً: ليس هناك أي سبب يدعو إلى الاعتقاد بوجوب رجحان نموذج من النماذج الأوروبية في هذا الميدان، مادامت العلاقات بين الكنائس والدولة وبين المعالجة المدرسية للوقائع الدينية شديدة الارتباط بخصوصيات التاريخ السياسي لكل بلد على حدة. فبموجب مبدأ الإلحاق، يحترم الاتحاد الأوروبي، كما نص على ذلك الملحق رقم (11) من معاهدة أمستردام، المكانة التي تحتلها، بفضل القوانين الوطنية، والمنظمات الدينية، والمنظمات الفلسفية غير الدينية.

ثانياً: لأن العدة التي تتوافر عليها البلدان الأوروبية فيما يخص تعليم الوقائع الدينية غير جامدة، بل تتطور تحت ضغط العلمنة، والتنوع الديني المتزايد.

وأخيراً: لأن أوروبا، بعكس ما تفضي إلى تصوره المقاربة السطحية، هي أكثر علمانية مما نعتقد؛ لذلك فإن الحل، الذي في الطريق إلى التحقق في الوقت الراهن، يمكن أن يكون له صدى إيجابي ومفيد في باقي دول الاتحاد الأوربي، وربما بدرجة أكبر، في البلدان المرشحة حالياً أو مستقبلياً للانضمام إلى هذا الاتحاد. فالعلمانية التي توشك أن تحرف أوروبا عن مسارها ليست هي علمانية ندوة جوطار (**Joutard**)، وهي علمانية الفهم التي شغلت تقرير دوبري (**Debray**) بل هي بالأحرى علمانية العجز والتمنع؛ التي تبدو مثيرة للريبة، ومتقادمة في نظر شركائنا الأوروبيين.

ثم إن توسيع الرؤية لتشتمل على أوروبا يتطلب أيضاً بذل جهد للمعرفة، والفهم الضروري لتفادي الأفكار النمطية. كما أن علمانية الفهم يجب ممارستها، أيضاً، بالنظر إلى شركائنا الأوروبيين الذين هم، إن صح التعبير، في خضم حياتهم ضمن بلدان فيها تنوع في صور الشراكة بين الدولة والكنائس والدروس الدينية غير العلمانية في المدرسة، متحررون وأحرار ومنفتحون على أنوار العقل مثلنا.

في الواقع، ليست العلمانية، باعتبارها الاستقلال الخاص للسياسة عن الدين، هي التي تجعل فرنسا متفردة عن باقي دول أوربا، بل إن هذا التفرد يرجع إلى خصائص هي أكثر بروزاً في بلادنا منها في غيرها، وتتمثل في ذلك البعد النزاعي الحاد الذي اتخذته المواجهة بين الكنيسة والدولة، وما طبع هذه المسألة من خضوع زائد للإيديولوجيا والهوى مع الأهمية الكبرى التي أصبحت تكتسيها التصورات الفلسفية والسياسية المنتقدة للدين (الفكر الحر، العقلانية، الماركسية، الماسونية الفرنسية) أضف إلى ذلك اختزال الدين الواضح

إلى خصوصيات الفرد، فضلاً عن وجود تقليد سياسي أكثر رسوخاً، تحتل بموجبه الدولة موقع العامل الفاعل في المجتمع المدني (حيث تكون الدولة محررة ومتنورة تمارس السيادة على المجتمع). بينما في البلدان الأوروبية الأخرى، لا يتنافر احترام الاستقلالية الخاصة لما هو ديني، وما هو سياسي، وبالتالي فصل الكنائس عن الدولة، مع الحفاظ على الأشكال المتنوعة للتعاون والشراكة بين السلطات العمومية والمؤسسات الدينية في الميدان المدرسي، كما في باقي الميادين[1].

انطلاقاً من بعض المؤشرات حول الحالة الدينية لأوروبا، نود، بادئ ذي بدء، إبراز ما الذي يجعل من أوروبا علمانية. ثم ننتقل بعدها إلى تبيين صيغ المأسسة التي اتخذتها العلاقات بين المدارس والأديان في بعض الدول، مع التركيز على بعض برامج تعليم الأديان. وفي الختام نطرح تساؤلات حول القناعة التالية: إن التجربة الفرنسية سيكون لها صدى أوربي إذا قبلنا، أيضاً، أن نأخذ بعين الاعتبار تجربة شركائنا الأوربيين، دون الاعتقاد بأنهم متخلفون تحت ذريعة أن علمانيتهم ليست على الطريقة الفرنسية. فلا يوجد هناك نموذج أوربي واحد، بل نماذج متعددة تسلك طرقاً مختلفة في تنظيم التربية المدرسية العمومية، وممارسة الحرية الدينية. وهي نماذج على الرغم من أنها تعترف باستقلالية السلطات العمومية بالنسبة للأديان، وتضمن حرية المدرسة والمدرسين والتلاميذ، فإنها تدرج الواقعة الدينية في التربية المدرسية.

- الحالة الدينية لأوروبا:

لا حاجة لاستدعاء جل المعطيات التي تضمها سوسيولوجيا الأديان، والتي تسمح برسم صورة عن الحالة الدينية لأوروبا، سنقتصر -فقط- على بعض الحقائق ذات الأهمية البالغة بالنسبة إلى ما نحن بصدده:

- بسبب جعل التجربة الدينية للأفراد مستقلة بالنظر إلى القواعد المؤسسية التي تدعي تشكيلها، فإن علاقات الأفراد بالمؤسسات الدينية تراخت إلى حد كبير. لكن هذا لم يمنع الإيمان من التكاثر والانتشار (وإن قلت بعض مضامينه). فإذا كانت هناك أزمة دين، فإنها ليست أزمة الشعور الديني بقدر ما هي أزمة التأطير المؤسساتي لما هو ديني، وأزمة تشكيله الثقافي.

- ازدياد نسبة «اللادينيين»، خصوصاً في أوساط الشباب، بينما تظل نسبة «الملاحدة المقتنعين» قليلة. ثم إن فرنسا تحتل الرتبة الأولى في نسبة «الملاحدة المقتنعين» (14% في مقابل 4% في ألمانيا وبريطانيا)[2].

1- Notre dernier ouvrage, Europe et religions: la nouvelle donne (èditions Complexe, sous presse), consacre di - férents chapitres à ces questions, y compris par rapport à l'école.

2- Nous nous référons aux données des enquêtes Valeurs de 1999 dites Evs 1999 (European Values Survey 1999) dont on trouvera une présentation générale dans Futuribles n?o? 277, juillet-août 2002; les résultats concernant la religion sont présentés par Yves LAMBERT, "Religion: l'Europe à un tournant" pp. 129-159.

بينما الدول الأوروبية التي تعرف نسبة عليا من اللادينيين هي: هولندا (54%) وفرنسا (43%)، وبلجيكا (37%). أما الدول الأوروبية التي تعرف أقل نسبة من اللادينيين فهي: اليونان (3%) إيرلندا (10%) والدانمارك (11%). هذه التصريحات الاسمية بالانتماء الديني تشتمل بالطبع على مستويات مختلفة جداً من الالتزامات الدينية (خصوصاً أداء العبادات)، ومستويات غير متعلقة بالضرورة بإعلان الانتماء.

- وما يثير الانتباه على الخصوص، ضمن معطيات البحث الأوروبية، هو التفاوت الشديد الوضوح بين الأشخاص؛ الذين تصل أعمارهم إلى الستين أو أكثر من جهة، وبين الشباب البالغين من سن (18) وحتى (24) من جهة أخرى. فهناك نسبة متزايدة من الشباب الذين يعلنون أنهم لا دينيون، خصوصاً في هولندا (70%)، وفرنسا (53%). وإذا كان هذا لا يعني بأنهم ملاحدة، فإنه يدل مع ذلك بأنهم لا يعدون أنفسهم منتمين إلى أي دين منظم، خصوصاً المسيحية. ففي فرنسا، هناك أقلية من فئة عمرية معينة هي التي تعلمت المسيحية داخل الكنيسة، وهذا يؤدي إلى التساؤل حول ما إذا كان المسيحيون في طريقهم إلى أن يصيروا أقلية في المجتمعات الأوروبية الغربية[3].

- وتتجلى هذه السيرورة من عدم الضبط المؤسساتي في مطالبة الأفراد بأن يصنعوا دينهم بأيديهم، إما لكي يتخلوا عن أي مسار ديني، وإما لكي يجربوا طرقاً أخرى للخلاص، وإما، أيضاً، لكي يتعاملوا مع تراثهم الديني بنوع من الحرية، والانتقائية. فأهل هذا الزمان، أصبحوا أقل انتماء للكنيسة؛ لأن انتماءهم الديني جزئي، ومائع، وغير حصري. إذ يرفضون اللائحة الدينية التي تقترحها عليهم الكنائس، لصالح اللائحة الدينية التي يشتهونها، حيث يستقي كل واحد من هنا وهناك، فيركب مجاله الديني الذي يناسبه. وبما أن الناس لهذا العهد أقل استقراراً في انتماءاتهم وعقائدهم، فإنهم يمارسون حريتهم بصدد العروض الدينية، أو المصاحبة للدين التي هي في متناولهم. مثلهم في ذلك، مثل المستهلكين الذين يبحثون عن تجريب مختلف المنتجات، فيميلون، على غرارهم، إلى تجريب هذا التوجه أو ذاك من التوجهات الدينية؛ لكي يحكموا عياناً على كل واحد منه. وهكذا، بتنا نشهد قيام علاقة تجريبية مع الحقيقة الدينية، علاقة تميل لكي تقيم مشروعية أي دين بمعيار الفوائد التي يمكن أن تجنى منه.

- وتتناسب سيرورة عدم الضبط المؤسساتي للشعور الديني مع سيرورة انعدام الثقافة. وبيان ذلك أن الكلمات والقصص والرموز التي تتوسل بها المسيحية لتعبر عن ذاتها، تصير أكثر فأكثر مستغلقة على أفهام أهل هذا الزمان. فهناك أزمة حتى على مستوى اللغة الدينية، ليس فقط للتناقص المتزايد في معرفة معاصرينا بشخصيات الكتاب المقدس، أو بمعاني هذه العبارة، أو تلك من قبيل (وجد طريقه إلى دمشق، كان عامل الساعة الحادية عشرة، حمل صليبه)، بل لأن هناك تفاوتاً بين الدوال [الكلمات] والمدلولات [معانيها].

3 -Sur l'évolution de la religion des jeunes en Europe, on consultera avec profit l'ouvrage collectif dirigé par R - land J. CAMPICHE: Cultures jeunes et religions en Europe, Cerf, 1997.

فحتى صورة الله تغيرت. إذ تعني اليوم، بالنسبة إلى عدد من الأشخاص، فكرة قوة كونية لا شخصية، أكثر مما تدل على فكرة الله الشخصي. كما أن كلمة «قيامة» صارت تفهم من حيث هي إعادة التجسيد.

- ويؤدي عدم الضبط المؤسساتي، وعدم الثقافة إلى فوضى دينية تتسم بتشتت الدين اجتماعياً وثقافياً، خصوصاً الدين المسيحي. بتعبير آخر، لقد صارت الأمور الدينية المعاصرة أقل تنظيماً بكثير من الناحية الاجتماعية والثقافية. فبوقوعها بين العولمة والفردنة، صارت حدود هذه البلدان الرمزية، وهي الأديان، متآكلة ومشتبهة. إذ إن الهوية الدينية للأفراد أصبحت غير يقينية وعائمة. فهذا زمن التلفيقية، واختلاط التقاليد، حيث صارت الحدود الرمزية مسامها مفتوحة، وأصبح الأفراد عرضة لشتى أنواع العروض.

- يمكننا، أيضاً، أن نفهم جيداً لماذا تشكل هذه الوضعية الدينية فرصة مناسبة لتطور حقيقي لسوق عروض الخلاص؛ إذ يجرب صغار المقاولين المستقلين، وبعض المقاولات المتعددة الجنسيات، حظوظهم في سوق الخيرات الروحية، ويأتون كي ينافسوا الكنائس التقليدية، ويحلوا محلها. (انظر النقاش حول «الطوائف» و«الحركات الدينية الجديدة»). إنها العولمة الرمزية، وتطور حرية المقاولة في ميدان الخلاص. كما هو الحال في السياسة، فإن نقص الثقة بالمؤسسات، وتآكل الثقافات، يساعد على ظهور شخصيات كاريزمائية، وعلى تطور الديماغوجيا، إذ يمكن أن يميل الأفراد، في وضعية تتسم بالفوضى الدينية، إلى التماهي مع أبطال العقيدة، حتى وإن لم يتقبلوا ما تتضمنه رسالة أبطالهم. وتصب، أيضاً، هذه الوضعية لصالح الشعبوية والزبونية في المجالين السياسي والديني. ففي حالة الفوضى السياسية، حيث يكون الشعور الديني أقل تأطيراً بكثير من لدن المؤسسات، وحيث تفقد التقاليد الدينية بداهتها التي كانت لها فيما مضى، يتحتم على الفرد أن يرسم وجهته ضمن مجال تعددي، وأن يجد بنفسه انسجامه الرمزي، إذ الهوية الدينية مبنية أكثر مما هي معطاة. وهذا ما يتطلب العديد من الموارد السيكولوجية، والفكرية، والاجتماعية. ومن هنا نفهم أن مثل هذه الوضعية تثير، أيضاً، ردود فعل من طرف التقليديين؛ الذين يسعون إلى أن يسدوا ثلمة هذه الفوضى الدينية بتفعيل الأرثوذكسية الخاصة بكل تقليد من التقاليد، وبتزويد مريديهم بهوية دينية صارمة.

- لقد خرج الدين من إطاره الإكليروسي، واتخذ صبغة الفردانية، وتعلَّمت التقاليد الدينية فَهْمَ ذاتها ضمن فضاء تعددي، وباحترام أخلاقيات الحوار. فهناك علاقة علمانية بالدين اخترقت الوعي الكاثوليكي نفسه. ومن ثم لم يعد هم الشباب الانعتاق من الوصاية الإكليروسية، فقد صار هذا أمراً واقعاً، حيث تمكن الأفراد من تحقيق استقلالهم كذوات، ومن رفض السلطة العليا من أي جهة كانت. لم تعد مشكلة المجتمع هي التحرر من سلطة الكنيسة. لقد انتهى الأمر، وانتصرت العلمنة، وفقدت الكنيسة فعلياً سلطتها الكبيرة على المجتمع. فهذه النهاية للدين من حيث هو سلطة على المجتمع والأفراد، والتي ترافقت مع حركة فردنة المعنى وتذويته

(جعله ذاتياً)، أدت إلى الحرية، ولكن أيضاً إلى الفوضى، الفوضى باعتبارها ثمن الحرية. ومن هنا جاء البحث عن المعنى في اتجاه الروابط، والبحث عن الروابط الاجتماعية باتجاه المعنى.

يلاحظ إيف لومبير (**Yves Lambert**)، في ختام دراسة عن «الدور المخول للدين من طرف الأوروبيين»، أن هناك تطوراً عاماً حصل نحو نموذج يمكن أن نطلق عليه اسم «العلمنة التعددية»، وهو نموذج لا تكون فيه للدين أي سلطة على الحياة الاجتماعية، ولكنه يمكن أن يلعب دوره مورداً روحياً، أو أخلاقياً، أو ثقافياً، أو حتى سياسياً بالمعنى الأوسع، مع احترام الحريات الفردية، والتعددية الديمقراطية»[4].

إن علمنة الوعي الديني ذاته، وتخلي الأديان عن إرادة التحكم بالمجتمع، والتعددية الدينية لأوروبا، كل أولئك يساهم في وضع العلمنة على صراط الإدماج الإيجابي للأديان في الفضاء العام.

- انطلاقاً من البحث الذي أنجز في «المعهد العالي لعلوم السكان» لسنة (1998م)، لاحظ بيير برشون (**Pierre Bréchon**)[5]، أن ثمانية بلدان أوربية من أصل اثني عشر بلداً، يكون الاعتقاد فيها بالحياة بعد الموت أقوى عند الشباب (18-29 سنة) منه عند الشيوخ (60 سنة فما فوق). فكان أن علق على هذا بما يلي: «ليس هناك على كل حال، تدهور محتوم للمعتقدات الدينية عند الشباب. يبدو أننا أمام نوع من إعادة التركيب، إذ إن بعض المعتقدات العامة بقدر لابأس به، والقابلة لتأويلات متنوعة، يمكن أن تأخذ سبيلها في التطور سرباً عند الشباب، بينما يتناقص اعتقادهم في أشكال معينة للألوهة، ويتقلص الانضمام إلى المنظمات الدينية بشكل بارز للعيان»[6]. أما إيف لومبير، فيلاحظ أنه في فرنسا لم تتقدم المعتقدات المرتبطة بما بعد الموت عند الشباب فحسب، بل صرنا نرى أنه من سنة (1981م) وحتى سنة (1999م) ازدادت المعتقدات في صفوف اللادينيين على وجه العموم»[7]. فقد تبين إجمالاً، أن الذين يشهدون على أنفسهم بأنهم لا دينيون لهم غالباً من المعتقدات الدينية أكثر مما لدى الذين يكبرونهم سناً من اللادينيين. بتعبير آخر، لا يعني بالضرورة ازدياد نسبة اللادينيين عند الشباب أن الإلحاد يتقدم[8].

- أما كوي ميشلا (**Guy Michelat**) فقد أبرز بطريقة أبعد غوراً، وأكثر فائدة، بخصوص فرنسا، أن الاعتقادات الموازية (في التنجيم والخوارق) أو ما نسميه بعلوم الخوارق، وهي التنجيم، والعرافة،

4- Yves LAMBERT, “Le rôle dévolu à la religion par les Européens”, Sociétés Contemporaines, n?o? 37, 2000, p. 32.

5- Pierre BRECHON, “L’évolution du religieux “, Futuribles n?o? 260, janvier 2001, pp. 39-48. Il s’agit de l’e - quête Issp (International Social Surveys Programme) de 1998.

6- Pierre BRECHON, art. cit., p. 47.

7- Yves LAMBERT, “Religion: développement du hors piste et de la randonnée”, in Les valeurs des Français. èvolutions de 1980 à 2000 (sous la direction de Pierre BRECHON), Armand Colin, 2000, p. 145.

8- Guy MICHELAT, “L’essor des croyances parallèles”, in Futuribles no. 260, janvier 2001, p. 68.

والشعوذة، والكائنات القادمة من خارج الأرض. هي في ازدياد خصوصاً عند الشباب الذين قاموا بالدراسات العليا، الشيء الذي أدى به إلى «التخلي عن الفكرة التي مفادها أن ارتفاع المستوى الثقافي يتساوق مع انخفاض المعتقدات اللاعقلانية، وأن هذه الأخيرة لا تكون فاعلة إلا عند الفئات الاجتماعية التي بينها وبين العلم بون شاسع»[9]. وهناك ملاحظة ثانية شديدة الأهمية، ومقتضاها أن الكاثوليك الأكثر التزاماً؛ أي: الذين يزاولون الصلوات الأسبوعية، يشكلون مع الملحدين، الفئات الأقل استقبالاً للمعتقدات الموازية. لماذا؟ لأن هاتين الفئتين من الفرنسيين مندمجون في أنساق رمزية منسجمة تزودهم بإطار لتمثل العالم. فانخراطهم في عالم رمزي متسق، هو الذي يقيهم من الإيمان بالخوارق. يتبين إذن، أن ليس الإلحاد وحده، بل الدين، أيضاً، يمكن أن يشكل أفضل جدار ضد اللامعقول. وهكذا «يبدو أن انحلال الأنساق الرمزية التي كانت تؤطر مواقف الأفراد وسلوكياتهم، يفسر على الأقل، وجزئياً، انتشار المعتقدات الموازية»[10].

- تشهد اليوم أوروبا اعترافاً بالتعددية الدينية، ليس فقط على المستوى المؤسساتي، ولكن، أيضاً، على مستوى الثقافة والعقليات، حيث يزداد عدد الأفراد الذين يتخلون فعلياً عن النظرة الإقصائية، وهم يقبلون ليس فقط بوجود أديان أخرى سوى دينهم، بل لأن لهذه الأديان حقيقتها. فاستناداً إلى بحوث المعهد المذكور أعلاه، نلاحظ أن هذا الاستبطان الثقافي لتعددية الأديان ازداد انتشاره عند الشباب، إذ هناك (4%) فقط من الشباب الفرنسيين، والإنجليز، والألمان الذين يقتنعون بأن «الحقيقة مقصورة على دين واحد»[11]، حتى وإن كانت الرؤية النسبية تتفاوت من بلد إلى آخر، فمن الثابت أنها صارت هي الغالبة عند الشباب، وهذا ما يشكل طفرة مهمة في الشعور الديني المعاصر.

- هل أوروبا علمانية؟.

إذا أردنا ألّا نجعل العلمانية متماهية مع النظام الفرنسي للعبادات، نستطيع في هذه الحالة أن نجيب بالإيجاب، ونقول: إن أوربا، لعدد من الاعتبارات، علمانية سواء على مستوى الأفراد الذين تحرروا من وصاية الكهنوت، وأوامر المؤسسات الكنسية، أو على المستوى المؤسساتي باحترام استقلالية السياسي عن الديني، حتى مع وجود أنظمة للعبادات معترف بها. وقد أدى هذا التحرر من سلطة الكهنوت إلى أن تصير للدين وضعية اجتماعية ثقافية، مغايرة تماماً.

9- Ibid., p. 65.

10- Ibid., p. 71.

11- Pierre BRECHON, art. cit., p. 40. Par contre, 46% des jeunes Français, 58% des jeunes Anglais, et 59% des jeunes Allemands estiment qu' "il y a des vérités fondamentales dans beaucoup de religions».

ونلاحظ رفضاً واسعاً في مختلف البلدان الأوروبية لممارسة الدين تأثيراً مباشراً على المجتمع، ويتجلى ذلك في فرنسا بقبول الأغلبية بالعلمانية المدرسية، بما فيهم الفرنسيون الكاثوليكيون (69%) وحتى الملتزمون منهم (59%)[12].

وحسب الملاحظة الجيدة، التي أبداها إدغار موران في كتابه «**التفكر في أوربا**»، فإن السمة المهمة التي تميز الثقافة الأوروبية هي المواجهة، أو الحوار بين الإيمان والعقل، بين الدين والعالم الواقعي، بين ما هو روحاني، وما هو زمني. ففي هذه الحوارية بين الثقافات تشكلت أوربا، حيث تضم هذه الحوارية موروثات عديدة: الفكر الإغريقي، القانون الروماني، اليهودية، المسيحيات (الرومانية، الشرقية، الأنغليكانية، البروتستانتية)، الإسلام، النهضة، الإصلاح، الأنوار والثورة الفرنسية، الفكر العلمي، الأنسنات... هذه الحوارية مع التوترات التي حملتها بين الروحاني والزمني؛ أدت تدريجياً إلى الاعتراف باستقلالية العالم الواقعي، إلى تأكيد حقوق الفرد، وحرية الفكر. وهذا التاريخ الطويل أفضى إلى أن نوعاً من العلمانية صار اليوم في أوروبا الغربية على كل حال ملكاً مشتركاً، وغدا غالبية الأوربيين اليوم جزءاً من هذه «الأسقفية الكبيرة للعقول المتحررة» التي طالما تحدث عنها سانت بوف (**Sainte-Beuve**).

وبعيداً عن تنوع العلاقات بين الكنائس والدولة، ووجوه اعتبار الوقائع الدينية في المدرسة العمومية في مختلف البلدان، فإن أوروبا تتقاسم فيما بينها ما يمكن تسميته بالعلمانية الثقافية، وهي علمانية تحترم الخصائص الكبيرة التالية:

1- الحياد الديني للدولة والسلطة العمومية، والذي يستوجب استقلالية الدولة بالنظر إلى السلطات الدينية، واستقلالية الأديان بالنظر إلى الدولة.

2- الاعتراف بالحرية الدينية، والحرية اللادينية.

3- الاعتراف باستقلالية الوعي الفردي، يعني: الحرية الشخصية للرجل والمرأة بالنظر إلى السلطات الدينية والفلسفية.

4- التأمل النقدي المطبق على جميع الميادين (الدين، السياسة، العلم...)، يعني البحث الحر، والمناظرة بين المتخالفين.

12- Yves LAMBERT, “Le profil des Français selon leur opinion sur la laïcité scolaire”, in La laïcité. Une valeur d’aujourd’hui? Contestations et renégociations du modèle français (sous la direction de Jean BAUDOIN et Philippe PORTIER), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 167.

- وتجعل هذه العلمانية الثقافية من نص كنص الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان ليس فقط نصاً ذا قيمة قانونية، بل أيضاً وثيقة تشهد بوجود أخلاقيات مشتركة، وخصوصاً وجود تصور مشترك، واحترام موحد لحقوق الإنسان؛ وهي أخلاقيات مشتركة تتقاسمها الدول الأوروبية «التي تسري فيها نفس الروح، ونفس التراث المشترك من المثل والتقاليد السياسية، واحترام الحرية، وأولوية القانون» (انظر ديباجة الاتفاقية)، وهي أخلاقيات مشتركة تتجلى على المستوى العقلي في الموقف الذي يثمن التفكير النقدي (بما في ذلك نقد الذات)، والبحث الحر، ووجوب المعرفة. إن العلمانية الثقافية هي نهاية الديني، سلطة، وإعادة ترتيب دور الديني في مجتمع تعددي تحرر من وصاية الكهنوت. وهذه العلمانية الثقافية ليست راكدة، إذ لا تمثل فقط رهاناً مهماً في مختلف الدوائر الدينية، بل لها أيضاً بعد جيوسياسي، لا يخفى عن كل المهتمين بمستقبل الديمقراطيات في زمن نزع الصفة السحرية عن السياسة.

- وتمثل هذه التطورات التوجه الأساس للطفرات المعاصرة التي عرفها الحقل الديني، وهي لم تخل -بطبيعة الحال- من المقاومة، والحركات المعاكسة. فهناك جماعات وشبكات متطرفة، وحركات أصولية وطائفية قامت برد فعل تجاه هذه التطورات، وسعت إلى معاكستها. وهي ظواهر موجودة، ولا يجب التقليل من أهميتها. إلا أنها لا يجب أن تحجب عنا ذلك التوجه الأساس نحو الديني الذي يزداد استقراراً في العلمانية، ويتكيف مع المجالات التعددية.

- العلاقات بين المدرسة والأديان في أوروبا:

إن الطريقة التي تعالج بها مختلف البلدان الأوروبية الوقائع الدينية يحددها عدد من العوامل. لننتبه، بادئ ذي بدء، إلى أن النظم التربوية في أوروبا الغربية تتأرجح بين المركزية واللامركزية، فالنظم المركزية تسعى إلى إدخال اللامركزية (مثل فرنسا) والنظم اللامركزية تسعى إلى المركزية (مثل بريطانيا). كما نلاحظ عدداً من الصور للفدرالية (كما هو الشأن في ألمانيا، وبلجيكا)، وعدداً من الصور للامركزية في هولندا، والدانمارك، وإيرلندا.

ثم إن أوروبا تقدم مثالاً للتمفصل المتنوع بين القطاع العام والخاص في المجال المدرسي، حتى إنه يصعب أحياناً التمييز الصارم بين القطاعين، عندما تكون، في بعض البلدان، حصة مهمة من التعليم الإجباري تضمنها مؤسسات خاصة تحظى بالاعتراف الكامل، والتمويل من لدن الدولة. ومثال ذلك ما يسمى بالمدارس الإرادية في المملكة المتحدة، والتي مع كونها دينية، فإنها أدمجت بالكامل في الشبكة المدرسية العمومية، وصارت جزءاً من المدارس التي ترعاها الدولة. وهذه أيضاً هي حال المدارس الدينية في هولندا.

أما المدارس العمومية في إيرلندا، فإنها تحظى -لعدد من الاعتبارات- بتسيير مشترك من السلطات المدنية، والسلطات الدينية.

إن التمييز بين العمومي والخصوصي لا يغطي، بالضرورة، التمييز بين العلماني والديني، بما أن هناك مدارس عمومية دينية، ومدارس خصوصية غير دينية. وتحدد حسب الظروف والأوضاع الوطنية، عدداً من أنماط التحالفات، والصفقات، والتوترات، والتعارضات، والعلاقات المعقودة بين السلطات العمومية، والعائلات، والجماعات الدينية في المجال التربوي. وتختلف الصلات بين المدارس والأديان حسب حالة تلك العلاقات[13].

ويجب، أخيراً، التذكير بأن الصلات بين الأوساط المدرسية والأديان هي بالطبع متعلقة جداً بالعلاقات بين الدولة، والمجتمع، والأديان في كل بلد، وخصوصاً بنمط العلاقات الغالب بين الكنائس، والدولة، وبالتشكيل الديني لمجتمع معين. فهناك، مثلاً، فرق مهم بين المجتمعات الثنائية الطوائف مثل ألمانيا، وسويسرا، حيث تشكلت الوحدة الوطنية عبر إقامة السلام في النزاع الديني، وبين المجتمعات ذات الأحادية الطائفية مثل اليونان، والدانمارك، حيث تشكلت الهوية الوطنية في انسجام قوي مع الدين المهيمن في البلاد (على التوالي الأرثوذكسية، واللوثرية)، أو في صراع مع الدين المهيمن كما هو الحال في فرنسا. وتؤثر هذه العناصر عميقاً في العلاقات بين الدولة، والمجتمع، والأديان في كل بلد على حدة، لاسيما في نمط حيادية الدولة بالنظر إلى الأديان، وفي الموقع المخول للأديان في الحياة العمومية.

تدرج الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان[14]، في اعترافها بالحرية الدينية، التعليم ضمن شروط ممارسة هذه الحرية. فالمادة (9) من هذه الاتفاقية تعلن:

1- «أن لكل أحد الحق في حرية الفكر، والوعي، والدين. ويلزم عن هذا الحق حرية تغيير الدين، أو الاعتقاد، وحرية إظهار الدين والاعتقاد فردياً أو جماعياً، سراً أو علانية، عبر العبادة، والتعليم، وأداء الشعائر.

2- ولا يمكن تعريض حرية إظهار الدين والمعتقدات لأي قيود؛ إلا تلك التي نص عليها القانون، والمتعلقة بالإجراءات الضرورية للأمن العام في مجتمع ديمقراطي، وحماية النظام والصحة، أو الأخلاق العامة، أو تلك المتعلقة بحماية حقوق الغير وحرياته».

13- Cf. Jean-Paul WILLAIME (sous la direction de), Univers scolaires et religions, Cerf, 1990.

14- La Convention Européenne des Droits de l'Homme a été signée le 4.11.1950 et est entrée en vigueur le 3.9.1953. La France l'a ratifiée en 1992.

كما تنص المادة الثانية من البروتوكول الأول الإضافي للاتفاقية على أن «لا أحد له الحق في رفض حق التعليم. فالدولة في ممارستها للوظائف المنوطة بها في مجال التربية والتعليم ستحترم حق الآباء في أن يؤمنوا هذه التربية، وهذا التعليم، وفقاً لعقائدهم الدينية، والفلسفية».

وبالنظر إلى مثل هذه النصوص، فإن القانون الأوربي يعترف، صراحة، بشرعية أمرين اثنين، هما:

1- يجب على المدرسة العمومية أن تكون تعددية، وأن تحترم العقائد الدينية والفلسفية للعائلات، وأن تُحرم على ذاتها التأطير المذهبي.

2- يلزم عن حرية التعليم حرية خلق المدارس الخاصة، دون أن يعني ذلك أن الدولة ملزمة برعاية هذه المدارس[15]. فالاعتراف بحق العائلات في ضمان تربية لأطفالهم تتناسب مع خياراتهم الفلسفية والدينية، يجعل في عدد من الدول الأوروبية، بالإمكان دراسة الطريقة التي يتكفل فيها النظام المدرسي بتطبيق هذا القانون. ولا يمنع في أغلب الحالات، الفصل بين الكنائس والدولة السائد في أغلب بلدان أوروبا من أن يكون الدين حاضراً في المدرسة، خصوصاً عبر التنظيم الرسمي للدروس الدينية في التعليم العمومي، إذ يعترف غالباً بموقع لتعليم الأنساق الدينية للمعنى، وفي بعض الأحيان للأنساق اللادينية للمعنى. سنتوقف في الحالات الوطنية التالية، خاصة عند التطورات الحديثة التي عرفتها بلجيكا، واليونان، وألمانيا، وإسبانيا، وبريطانيا.

ففي بلجيكا حيث يسير التعليم من طرف الجماعات التي تكون هذا البلد (الفرنسية، والفلامانية، والجرمانية)، يدرج الدستور بوضوح في المادة (17)، احترام التصورات الدينية والفلسفية للعائلات:

1- «التعليم حر، حيث يحظر كل إجراء احتياطي، ولا يخضع الزجر المتعلق بالجنح إلا لقانون، أو لمرسوم.

- تضمن الجماعة للآباء حرية الاختيار.

- تضمن الجماعة تعليماً محايداً. ويترتب، لا سيما على الحيادية، احترام التصورات الفلسفية، أو الإيديولوجية، أو الدينية التي للآباء والتلاميذ.

15- Sans que ce soit une obligation positive, les ètats peuvent octroyer des subventions aux écoles privées à cond - tion que ce financement n'engendre pas de discriminations. Dans les faits, nombreux sont les Etats en Europe qui subventionnent les écoles privées. Cf. Jean DUFAR, «Le régime constitutionnel des cultes», in Consortium Européen: Rapports Religions-ètat/ European Consortium for Church-State Research, Le Statut. constitutionnel des cultes dans les pays de l'Union européenne, Milan-Paris, Giuffré Editore-Litec, 1995, pp. 29-30.

- توفر المدارس المنظمة من طرف السلطات العمومية، حتى نهاية الالتزام المدرسي، الاختيار بين تعليم أحد الأديان المعترف بها وبين تعليم الأخلاق غير الدينية.

2- (...).

3- (...) كل التلاميذ الخاضعين للالتزام المدرسي لهم الحق -على تكلفة الجماعة- في التربية الأخلاقية، أو الدينية.

أما في اليونان، فتشير الفقرة (2) من المادة (16) من الدستور إلى أن «التعليم يشكل المهمة الأساسية للدولة، وهدفه هو التربية الأخلاقية، والثقافية، والمهنية، والبدنية للهلينيين، وكذلك تطوير وعيهم الوطني والديني، وتطوير تكوينهم كي يصيروا مواطنين أحراراً، ومسؤولين»، وهكذا تقدم الدروس في الدين الأرثوذكسي من طرف معلمي القطاع العام الذين، حتى (1988م)، كان يجب عليهم أن يكونوا أرثوذكسيين. فإذا لم يكونوا أرثوذكسيين، وهذا ما صار ممكناً منذ (1988م)، فإن درس الدين الأرثوذكسي يتكلف به زميل من المعلمين الأرثوذكس. لكن في نهاية (2002م)، رخص مجلس الدولة الإغريقية لمعلمين غير أرثوذكسيين كي يعطوا دروساً في الدين، وقد كان هذا تطوراً مهماً. فإذا كان قد صار بالإمكان أن يقدم معلمون غير أرثوذكسيين دروساً في الدين الأرثوذكسي، فإن هذا يمثل علامة على بداية علمنة هذه الدروس، حتى وإن ظلت هذه الأخيرة متمركزة حول الدين الأرثوذكسي. وقد حدث تغير آخر نهاية (2002م)، فحيث كان لا يعفى في الماضي من دروس الدين سوى التلاميذ الذين يعلنون انتماءهم لدين آخر، فقد صار كافياً اليوم أن يطلب الآباء إعفاء باسم معتقداتهم الدينية، أو الفلسفية، كي يعفى أبناؤهم.

وفي ألمانيا، يمثل التعليم الديني في المدرسة المادة الوحيدة التي يضمنها القانون حسب المادة (7.3) من القانون الأساس الذي ينص على أن «التعليم الديني في المدارس العمومية هو مادة ضرورية». وكما يشرح ذلك الفقيه ألكسندر هولنباخ (**Alexander Hollenbach**)، فإن وجود مثل هذه الدروس يجب أن لا يؤول باعتباره خدمة تقدمها الدولة للكنائس فحسب، ولكن، أيضاً، باعتباره خدمة تقدمها الكنائس للدولة؛ لدولة تعدّ «التعليم الديني هو عنصر ضروري للتربية «لتكوين» مواطن يكون مسؤولاً أخلاقياً، واجتماعياً»[16]، «فالجمهورية الفدرالية الألمانية ليست دولة علمانية، والثقافة الدينية تشكل، بالضرورة، جزءاً من التراث الثقافي الذي هو موضوع من مواضيع الفعالية المدرسية»[17]، ففيها يوجد ما يسمى بالجهات مثل «باد - فرتمبرغ» (**Bade-Wurtemberg**)، حيث تكون المدرسة العمومية هي نفسها «مدرسة مشتركة مسيحية»، وتبين المادة (16) من دستور الباد - فرتمبرغ أن الأطفال يربون على أساس القيم

16- Alexander HOLLERBACH, “La situation en Allemagne”, in La culture religieuse à l’école (sous la direction de Francis MESSNER), Cerf, 1995, p. 191.

17- Alexander HOLLERBACH, ibid., p. 187.

التربوية والثقافية المسيحية والغربية. وفي عدد من الجهات، خاصة في رينانى في شمال فيستفالي، كان هناك عدد من المحاولات لتطوير تعليم الديانة الإسلامية في المدارس.

إلا أن إدخال التعليم الديني في المدرسة ضمن الجمهورية الديمقراطية السابقة لألمانيا لم يكن بديهياً، حتى وإن كانت الذهنيات قد تعودت على أن إدماج المسيحية في المجتمع يعود إلى الخورنيات (**des paroisses**)[18]، وليس إلى مدرسة تراقبها الدولة بشدة، والتي كانت تدرس فيها إيديولوجيا ماركسية مضادة للدين. فإذا كانت أربع جهات من الجهات الخمسة المنضمة إلى الجمهورية الفدرالية الألمانية قد أدرجت التعليم الديني في المدرسة، فإنا نلاحظ مع ذلك أن هناك فروقات، وخصوصيات. فمن جهة، يوضع التعليم الديني والأخلاقي على المستوى نفسه، وهذا ما لا تنص عليه المادة (17) من القانون الأساس التي تعدّ التعليم الديني ضرورياً لكل التلاميذ الذين ينتمون إلى دين معين، وأن تعليم الأخلاق هو مادة بديلة للتلاميذ الذين لا يتابعون تعليماً دينياً فحسب. ومن جهة أخرى، تكون الجهات الشرقية، بفتحها أبواب التعليم الديني للتلاميذ الذين لا دين لهم، وبسماحها للتلاميذ المنتمين إلى دين ما أن يختاروا ربما تعليماً دينياً خارج المدرسة، قد أبانت عن تأويل خاص للمادة (7.3) من القانون الأساس يذهب في اتجاه علاقة تبادلية حقيقية بين تعليم الدين، وتعليم الأخلاق. فقد أدرج في براندبورغ سنة (1996م) تعليم بديل للدروس الدينية غير العلمانية، تعليم عنوانه: «التربية على الحياة، والأخلاق، والدين».

يُظهر المثال الألماني أن التدين المؤسساتي للتعليم لا يعني، بالضرورة، تديناً قوياً لدروس الدين في الممارسة، فاللامبالاة الدينية للتلاميذ، وعدم ضرورة أن يكون المستمعون لهذه الدروس متجانسين دينياً، تجبر أساتذة الدين على أن يأخذوا، بعين الاعتبار، انتظارات التلاميذ خاصة[19]. هذا الضغط من جهة المتلقين يساهم في تطوير هذا التعليم في اتجاه تعليم ديني وأخلاقي عام، حيث تكثر النقاشات حول القضايا الراهنة. ولا يمنع هذا التنظيم العقدي للتعليم الديني من علمنته داخلياً، على الرغم من المحاولات المختلفة لإعادة التوجيه الديني لهذا التعليم. وتتحقق هذه العلمنة الداخلية تحت ضغط الناس، والمحيط السوسيو ثقافي. ويذهب البعض مع ذلك، على الرغم من ثنائهم على وجود تعليم للثقافة الدينية مفتوح ونقدي، يأخذ، بعين الاعتبار، مخاطبته للمؤمنين واللامؤمنين، إلى مناصرة الحفاظ على تدين هذا التعليم، إذ يفضل، حسب تقديرهم، اكتشاف الكونية والحرية عبر تقليد خاص. فعلى سبيل المثال، يوصي أولريش هامل (**Ulrich Hemel**)، بتعليم ديني يجعل التلميذ قادراً على النقاش النقدي بصدد الدين، والكنيسة، والإيمان، للوصول في النهاية إلى قرار شخصي ومسؤول في موضوع الإيمان؛ إذ يتعلق الأمر بتزويد التلاميذ بالقدرة الدينية.

18- وهي الأبرشيات، وحدة تنظيمية في النظام الكنسي.

19- Cf. Ralph STEHLY, “L’enseignement religieux islamique en Rhénanie du Nord-Westphalie et en Alsace”, in Le Supplément, n?o? 181, juillet, 1992, pp. 53-60.

ويمكن أن تكون هذه العلمنة الداخلية مشجعة من الداخل، كما هو الحال في الدانمارك، حيث تكون برامج التعليم الديني مراقبة من طرف البرلمان، وليس من طرف الكنيسة، أي: نتاج التعاون بين وزارة التربية الوطنية وجمعية المدرسين. ومن هنا وجود تعليم يقترح في المدارس الثانوية درساً حقيقياً في تاريخ الأديان، يتضمن برنامجه دروساً في الأديان البدائية (10 إلى 15 درساً)[20]، وفي دين أو دينين غير مسيحيين (20 إلى 25 درساً) وفي التصورات الدينية واللادينية للحياة (25 إلى30 درساً). ويجب التذكير أن هذا التعليم يقترح في بلد يعدّ لوثرياً بنسبة (90%) حيث الذهاب الأسبوعي إلى الكنيسة هو الأضعف في أوربا. وعن هذا البلد تحدث جون بوبيرو عن «علمنة دون لائكية»[21]، يعني عن علمنة آراء وسلوكيات الأفراد، في إطار دولة غير لائكية مؤسساتياً؛ لأنها مازالت مرتبطة بالكنيسة اللوثرية الوطنية.

وفي إسبانيا، على الرغم من أن المادة (16) من دستور (1978م) تقول: إن «الدولة لا تتبنى أي ديانة»، فإنها تنص على «أن السلطات العمومية تأخذ بعين الاعتبار المعتقدات الدينية للمجتمع الإسباني، وتقيم بذلك علاقات التعاون مع الكنيسة الكاثوليكية، وباقي الديانات». فيما يخص القانون العضوي حول الحرية الدينية لسنة (1980م)، فإنه يقيم تمييزاً بين الجماعات الدينية «التي لها جذور معروفة في إسبانيا» والجماعات الدينية الطارئة حديثاً. لكن مفهوم «الجذور الحديثة» ربما يصعب استعماله. لننتبه إلى أن المعيار الكمي ليس هو الراجح هاهنا، بل قدم الاستنبات، ومدى الأهمية الثقافية، وهكذا اعترفت الدولة الإسبانية بـــ: «الجذور المعروفة» لجماعات من الأقلية مثل البروتستانت واليهود (وذلك في 14 كانون الأول/ديسمبر 1984م) والمسلمين (وذلك في 14 تموز/يوليو 1989م). وهذا ما أفضى بالدولة الإسبانية إلى التوقيع على اتفاق التعاون، ليس فقط مع الكنيسة الكاثوليكية (1979م)، وإنما، أيضاً في سنة (1992م) مع الأقليات الدينية البروتستانتية، واليهودية، والإسلامية.

ويضمن الدستور الإسباني في المادة (27) المخصصة للحق في التربية: «حق الآباء في أن يتلقى أبناؤهم التكوين الديني والأخلاقي المتفق مع معتقداتهم الخاصة». إذ عدّت المحكمة الدستورية في قرارها الصادر يوم (13 شباط/فبراير 1981م) أن الحيادية التي يفترض أن تميز التعليم العمومي لا تمنع «المؤسسات العمومية من أن تنظم تعليماً دينياً اختيارياً، كي تسمح للآباء أن يمارسوا حقهم في أن يختاروا لأبنائهم تربية دينية وأخلاقية تتفق مع معتقداتهم». وهكذا يتوجب على المؤسسات المدرسية أن تضمن تعليم الديانة الكاثوليكية للتلاميذ الذين يرغبون في متابعته، وتكون هذه المادة كباقي المواد موضوعاً للاختبار، والتقييم. ففي سنة (1998/1997م) تابع (64%) من تلاميذ التعليم الأولي و(61، 69%) من تلاميذ التعليم الثانوي

20- Ulrich SCHNEIDER, Rollenkonflikte des Religionslehrers, Francfort-sur-le Main, Berne, New York, 1984.

21- Ulrich HEMEL, Ziele religiöser Erziehung, Francfort-sur-le-Main, Regensburger "Studien zur Theologie", 1988.

دروسهم في الديانة الكاثوليكية المقدمة من طرف (8406) أستاذاً مقبولاً لدى السلطات الكاثوليكية[22]. وتعدّ اللجنة الأسقفية للتعليم والتعليم المسيحي أن التعليم الديني الكاثوليكي المقدم في المدرسة، والبائن عن التعليم المسيحي التقليدي «يهدف إلى تطوير العقل النقدي عند الشباب تجاه الكنيسة، والنظام التربوي»[23]. وتظهر دروس الدين، التي هي همزة الوصل بين العالم الكنسي وعالم نقل المعرفة، «كيف أن البعد الديني يندرج ضمن تكوين الشخصية كباقي المواد، كما أنه يحاول أن يضع المعارف بصدد الإيمان في علاقة استشكالية واستيضاحية تجاه المعارف الأخرى المقدمة في المدرسة»، ويقترح في المقابل، بالنسبة للتلاميذ غير الراغبين في متابعة هذا التعليم الديني، «نشاط الدراسات» (**activité d'études**) في السلك الأول، ودروس «المجتمع والثقافة والدين» في السلك الثاني، وهذه الدروس يقدمها أساتذة الفلسفة، باعتبارها مقاربة تركز أكثر على البعد التاريخي الثقافي للظاهرة الدينية (ولا تدخل نقاط هذه المواد البديلة، مع ذلك، خلافاً لنقاط التعليم الديني الكاثوليكي في احتساب المعدل العام للسنة الدراسية). وقد أدى هذا الاختلاف في التعامل مع دروس الدين الكاثوليكي والدروس البديلة له إلى رفع عدد من الدعاوى إلى المحاكم، لكن هذا التعامل المختلف لم يعدّ مخالفاً للدستور. كما صار بالإمكان تأمين تعليم مدرسي ديني للأقليات الدينية، ولكن فقط للجماعات التي وقعت اتفاقية التعاون مع الدولة.

في سنة (1998/1997م) وقعت الدولة اتفاقيات للتعليم الديني البروتستانتي والتعليم الإسلامي. وفي سنة (1998/1997م)، حيث أُقِر هذا النظام، بلغ تعداد الأساتذة الذين قدموا دروساً في الدين البروتستانتي في (156) مدرسة عمومية لـــ: (1504) تلميذاً (59) أستاذاً (في سنة (2000م) بلغ تعدادهم (190) أستاذاً للدين البروتستانتي خصوصاً في التعليم الأولي).

في الجماعة المستقلة لمدريد، كان هناك تعليم ديني في سنة (2000/1999م) لـــ (600) تلميذ في ست مؤسسات.

وقد أصاب «دانييل روزنبيغ» (**Danielle Rozenberg**)، حينما أكد على الخلفية التاريخية للوضعية الحالية في إسبانيا، مشيراً إلى أن النموذج الإسباني للعلمانية، الذي لا يندرج في المنطق المضاد للكهنوت، والذي ساد إبان الجمهورية الثانية (1936/1931م) التي سبقت الحرب الأهلية، يعترف بوجود المشاعر الدينية للمجتمع الإسباني، ويرسم إطاراً للتعاون بين الدولة والكنائس[24].

22- H.M. HOLT, "Religious Instruction in the Éducation System of Danemark", in HEINONEN R., TAMMINEN K. eds, The Rise of Neo-religiosity: a Challenge to Religious Instruction, Report (in English and German) of Conference on Religious Éducation, 18-21 septembre 1980, Helsinki, pp. 33-36.

23- Jean BAUBEROT, Religions et laïcité dans l'Europe des Douze, Syros, 1994, p. 48.

24- Joaquin MANTECÒN SANCHO, "L'enseignement religieux dans l'École publique espagnole", in Conscience et Liberté, n?o? 60, 2000, pp.120-121.

أما في بريطانيا، فمنذ السبعينيات، مرت التربية الدينية من الاهتمام شبه المقصور على التقليد المسيحي إلى الانفتاح الواضح على مجموع التجربة الدينية للإنسانية، وحتى على الرؤى غير الدينية مثل رؤى الأنسنة، والماركسية. فقد صار التعليم الديني يُفهم تبعاً للمهمة التربوية للمدرسة أكثر بكثير مما يفهم تبعاً للمهمة التبشيرية للكنائس[25]. ومع ذلك، وتبعاً لقانون إصلاح التربية لسنة (1988م)، لابد لكل برنامج مقبول أن يعكس «واقع غلبة التقاليد المسيحية في بريطانيا، مع الأخذ بعين الاعتبار تعليم وممارسات باقي الديانات الأساسية الممثلة في بريطانيا»[26]. فالقانون كما يؤكد ذلك، روبير جاكسون (**Robert Jackson**)، يضع أيضاً التربية الدينية في سياق مسار مجموع المدارس العمومية، والذي «يجب أن يكون متوازناً، وشاملاً» والذي يجب أن ينهض «بالتطور الروحي، والأخلاقي، والثقافي، والعقلي، والبدني في المدرسة، وفي المجتمع».

في الواقع، على الرغم من ضغوطات اليمين الديني الذي يستنكر هذه التطورات، فإننا نشهد في بريطانيا تطوراً لتربية متعددة الأديان، مع الاعتراف الرسمي في البرامج الوطنية بستة تقاليد دينية على الأقل: المسيحية، واليهودية، والإسلام، والهندوسية، والبوذية، والسيخية. ويمكن القول بأن هناك في بريطانيا هم فتح التعليم الديني في المدرسة على التعددية الدينية الفعلية للمجتمع البريطاني، دون إغفال الاهتمام بالتعريف بالمكون الديني والثقافي للهوية الوطنية. إنه تعليم متعدد الأديان، ولكنه متموقع في مجتمع تاريخه وثقافته موسومتان بعمق بمختلف أطياف المسيحية. فقد تم التخلي عن تطعيم الإيمان المسيحي، أو اتخاذ التزام ديني جديد لصالح أهداف علمانية، وهي: المساهمة في تحسين التواصل بين الجماعات التي تشكل المجتمع التعددي، والسماح بوجود فهم أفضل للدين، والسماح للتلاميذ بأن يشكلوا رؤيتهم الخاصة للعالم، بعد تعرفهم على أديان العالم على اختلافها، ففي «الحياة معاً»[27]، وهو كتاب للمعلم صيغ في بيرمينغهام سنة (1975م)، تحدد الهدف الأساس «للتربية الدينية» وهو جعل التلاميذ قادرين على «الاحتكاك» مع الجوانب الدينية للكينونة الدينية، ومع اتخاذ بعض المواقف غير الدينية؛ ولهذا تم النص على أن دراسة الأديان يجب أن تتصف بخمس خصائص في الوقت نفسه:

25- Cette citation et les suivantes sont tirées de la contribution très informée de Christine WAGNER sur “L’e - seignement secondaire en Espagne” dans le dossier “École et fait religieux dans l’espace et dans le temps” publié par Foi èducation, Revue trimestrielle de la Fédération Protestante de l’Enseignement, Nouvelle série n?o? 110, avril-Juin 2000, pp.14-18.

26- Danielle ROZENBERG, “Espagne: l’invention de la laïcité”, Sociétés Contemporaines, n?o? 37, 2000, pp. 35-51.

27- Fernand OUELLET, L’étude des religions dans les écoles. L’expérience américaine, anglaise et canadienne, Waterloo (Ontario, Canada), Wilfried Laurier University Press, 1985, p. 103. On trouve un exposé détaillé de l’expérience anglaise aux pp. 93-262.

- الخاصية الوصفية: أي الوصف والتلاقي الحي مع المواقف الدينية وغير الدينية، من حيث هي وقائع تاريخية، وثقافية.

- الخاصية الموضوعية: أي إنتاج فهم، وليس التشجيع على اتخاذ شكل من أشكال الالتزام.

- الخاصية النقدية: التوعية بوجود عدد من الجهات للنظر.

- الخاصية التجريبية: ربط تدريس الأديان بالاهتمامات اليومية للتلاميذ.

- الخاصية الأخلاقية: القائمة على الاحترام. إذ تدريس موقف ديني، أو غير ديني، لا يجب أن يربك من يوجد في القسم من أتباع هذا الموقف.

واعتماداً على هذه المبادئ، تناول كتاب المعلم لتلاميذ التعليم الثانوي، الأديان التالية: المسيحية، الهندوسية، الإسلام، اليهودية، السيخية، مع دراسة رؤيتين غير دينيتين هما: الشيوعية، والأنسنة الملحدة. وترافقت هذه العلمنة الداخلية للتعليم الديني في بريطانيا مع تفكير شديد الغنى بأهداف هذا التعليم، ومناهجه، وخطته التربوية، ومادته الديداكتيكية، تفكير يهدف إلى تطوير مقاربة عالمة، ومتفهمة للأديان وللرؤى غير الدينية، في احترام مطلق لمعتقدات هؤلاء وأولئك[28].

حسب روبير جاكسون (**Robert Jackson**) «إذا أردنا أن تساهم التربية الممولة من طرف المؤسسات المالية العمومية في النهوض بالعدالة والإنصاف (باعتبارها قيم ديمقراطية ليبرالية تعددية)، فإن الصورة المثالية للتربية الدينية في المدارس الممولة من طرف الدولة ستكون ربما صورة «دهرية» دون أن تكون «علمانية». وفيما يخص الأساتذة، فإن هذا الجامعي البارز الذي يهتم بسؤال التربية الدينية في معهد التربية بجامعة وارويك، يذهب «إلى وجوب أن يوظفوا اعتماداً على معارفهم ومهارتهم المهنية، دون اعتبار انتسابهم أو عدم انتسابهم، إلى تقليد ديني، أو دهري». ويستند مشروع وارويك في التربية الدينية إلى مكتسبات الأنثربولوجيا الاجتماعية، وعدد من الدراسات الإثنوغرافية، مشروع أنتج مادة ديداكتيكية من قبيل «الجسر الواصل إلى الأديان» (5-7 سنة و7-11 سنة)، «وتأويل الأديان» (11-14). ويشير روبير جاكسون إلى ثلاث خصائص كبيرة تميز تطور التعليم الديني في بلاده[29]:

28- Robert JACKSON, "L'expérience britannique en enseignement religieux: structures institutionnelles et débats politiques", in Religion, éducation et Démocratie (sous la direction de Micheline MILOT et Fernand OUELLET), Montréal-Paris, Harmattan inc./ L'Harmattan, 1997, p. 56. Robert Jakcson cite l'Éducation Reform Act, section 8.3.

29- Living Together: a Teacher's Handbook of Suggestions for Religious Éducation, City of Birmingham. District Council Éducation Committee, 1975, p. 271.

1- إعادة الاعتبار لطابع «الأديان» على ضوء الأعمال في العلوم الدينية، والأنثربولوجيا، وعلم النفس الاجتماعي. الأمر الذي يفتح الباب على استعمال القصص الشخصية التي تعكس المتانة، والتنوع الداخلي للتقاليد أكثر مما يفتحه على العروض الثابتة والمجردة. فالكتب الموجهة للأطفال تركز على الناس أكثر مما تركز على الأنساق، مثل كتاب «**ملتقى المسيحيين**» (7-11)، وكتاب «**المسيحيون والمسلمون والهندوس**»، وكتاب «**شيء نتقاسمه**» (ويحكي تجربة الاحتفال بعيد ميلاد فتاة مسلمة)، وكتاب «**اليوم السابع هو السبت**» (ويحكي تجربة السبت الديني عند شاب يهودي وعائلته).

2- الاعتراف بأن الأديان والثقافات حقائق دينامية ومتغيرة، ومضمونها وحمولتها قابلة للنقاش، وأحياناً للاعتراض، وحدودها ليست دائماً مرسومة بالطريقة نفسها من لدن الداخلين فيها، أو الخارجين عنها.

3- الاحتياط كثيراً لتجنب إسقاط مسلمات، خاصة، بتقليد ديني على تقليد آخر؛ بالتمييز بين مفاهيم قريبة من التجربة، وأخرى بعيدة عن التجربة.

- سؤالات ومنظورات:

ما الذي نستنتجه من كل هذا؟، إن الطريقة التي تتعامل بها المدرسة مع الوقائع الدينية تتأثر تأثراً عميقاً بالخصوصيات الوطنية. ومن هنا تبرز الأهمية الخاصة للطريقة التي تأسست بها الديمقراطية في كل بلد على حدة، ونمط الصلات التي عقدت في هذه السيرورة مع الدين أو الأديان. فالصراع بين فرنسا الكاثوليكية، وفرنسا اللائكية، والذي وسم تاريخنا، لم يكن تجربة شاملة لأغلبية البلدان الأوروبية، حتى وإن كانت التوترات والصراعات بين السلطات الدينية والسلطات السياسية قد عبرت تاريخ البلدان الأوروبية، وحتى وإن كانت بعض البلدان، مثل إسبانيا، قد عرفت تعارضاً مأساوياً بين السلطتين.

بالنسبة إلى عدد من البلدان الأوروبية، لم يكن الأمر يتعلق بتحقيق استقلال السياسي عن الديني، بقدر ما كان يتعلق بطريقة ممارسة السيادة السياسية في مجتمع تتقاسمه طوائف أو عدد من الطوائف يمزق بعضها بعضاً. ولكن سواء في البلدان الكاثوليكية، البروتستانتية من أوربا، أو البلدان البروتستانتية من أوروبا الشمالية، أو البلدان الكاثوليكية من أوروبا الجنوبية، فإننا نشهد تطابقاً في التحديات المتعلقة بالعلمنة، والتعددية الدينية، وتخالفاً في طريقة مواجهتها حسب وضعية كل بلد، ومعطياته التاريخية، إذ تواجه كلها مسألة الأبعاد الثقافية، بما فيها الدينية، للهويات الوطنية.

فالمجتمعات ليست مجرد تجمع من الأفراد، بل إن لها ثباتاً رمزياً وثيق العرى بتاريخها، وبالتقاليد التي ساهمت في صنع ماهيتها. ومن هنا تأتي تلك المناظرات المرتبطة بالمنابع الدينية وغير الدينية التي

صبت في ثقافاتنا الوطنية والأوربية، والتي أسهمت في تكوين ديمقراطياتنا الأوروبية. وهكذا يكون سؤال تعليم الوقائع الدينية مندرجاً في السؤال الأوسع الذي هو الإدماج الثقافي، وهو إدماج يستوجب تذكر المنابع، وإدماج التاريخ بدينامياته، ونزاعاته.

وانطلاقاً من تشكيلات مختلفة، تواجه كل البلدان الأوروبية مسألة كيفية معالجة الوقائع الدينية في احترام لحرية وعي التلاميذ والعائلات، وفي احترام لحرية الفكر وللتربية على الفحص الحر، وعلى الحس النقدي. فالسؤال يتعلق بكيفية إعادة إدماج خيارات المعنى في النظام التربوي، دون التنازل عن العلمانية، والمهام النوعية للمدرسة. ونقول مرة أخرى بأن الاختلاف بين البلدان الأوروبية لا يكمن في العلمانية بمبادئها الأساسية بقدر ما يكمن في الطرق المتبعة لإدماج الأديان والتصورات الدهرية للعالم، أي: باختصار خيارات المعنى في التكوين المدرسي. فالتربية الدينية الإنجليزية، بإدماجها التعددية الدينية، تؤدي في الواقع إلى اتباع مسيرة لائكية بما يكفي في معالجة الوقائع الدينية. ويرجع الاختلاف الأساس في هذه الحالة إلى الابتذال في معالجة الواقعة الدينية: فهناك روحانيات حية يحتفظ بها بطريقة براغماتية وعامة. ونشهد من جهة أخرى، حتى في الحالات التي تعطى فيها دروس غير علمانية في الدين في المدرسة، عدم التنازل مع ذلك عن التربية على الحس النقدي.

بل إن نجاح العلمانية ونضجها هما اللذان يسمحان بإعادة الطرح الواضح لسؤال تعليم الواقعة الدينية في المدرسة اللائكية. أفلا تحمل اللائكية العاجزة أمام الواقعة الدينية رؤية كهنوتية ودوغمائية للواقعة الدينية؟، فبدفع الراهب خارج المدرسة، يمكن أن نذهب إلى تصديق الفكرة التي مفادها أن الدين مقصور على معارف الراهب والمؤسسات الدينية. والمفارقة هي أن الإقصاء المدرسي للواقعة الدينية قوى مقاربتها الكهنوتية، وكبح مقاربتها العلمانية (أي: الانتشار الاجتماعي لمقاربة الدين ظاهرة تاريخية، وثقافية). فبين نقد اختزالي تمارسه عقلانية ضيقة تعدّ الدين مجرد وهم يرعاه الرهبان، وبين مقاربة روحانية تعد الدين واقعاً لا يمكن تناوله إلا بلغة الإيمان، يقع الاتفاق على منع أي تحليل تاريخي للظواهر الدينية. وسواء أفرطنا في اختزال الدين وكأن المقاربة الروحية هي الوحيدة الممكنة، أو فرطنا وكأن النقد العقلاني قال الكلمة الأخيرة فيما يخص الدين، فإن النتيجة واحدة هي اختفاء الدين من حقل الدراسة باعتباره ظاهرة سوسيوثقافية، لا يفهم تاريخ الإنسان دون فهمه. لكن الأديان ليست فقط مجموعة عبادات، بل تمثل ثقافات تندرج فيها كل أبعاد التجربة الإنسانية، وتؤثر في كل دوائر النشاط والتعبيرات. ثم إن الأديان لا يمكن ردها إلى اللامعقول، بل هي أيضاً حاملة للعقلانية: فالحداثة الغربية لا يمكن فهمها دون جذورها اليهودية والمسيحية، والعقلانية لا تختزل إلى العقلانية الأداتية أو التقنية. فدراسة الأديان، عندما تسمح باكتشاف العقلانيات الخاصة بمختلف الأنساق الرمزية، لا يمكن إلا أن تغني التفكير في مختلف الصور التي تتخذها العقلانية.

هناك نقاط تلاق انطلاقاً من خلفيات تاريخية وقانونية جد مختلفة، بين علمنة لدروس الدين في مختلف البلدان الأوروبية وبين الانفتاح على تعليم الوقائع الدينية في المدرسة في فرنسا. فالبلدان الأوروبية التي تميزت بمسار من العلمنة تغلغل فيه نوع من اللائكية الثقافية، تواجه التحديات نفسها: الإدماج المدرسي للأطفال المسلمين، التهديدات التي تمثلها بعض الجماعات الدينية بالنسبة لاحترام الحريات، التربية على التسامح والمواطنة في مجتمعات مختلفة ثقافياً...، كل تلك التحديات، تحديات تحيي، بشكل جديد، سؤال العلاقات بين المدارس والأديان ضمن أطر وطنية وسمها التاريخ السياسي والديني الخاص بكل بلد. والمدرسة لا يمكن أن تظل صامتة أمام سؤال المعنى، وكأن مختلف الأنساق الرمزية الدينية وغير الدينية لا توجه حياة ملايين الناس. إن الأمر يتعلق بمعقولية العالم ذاتها وتاريخه، فإقصاء المقاربة الموضوعية والصارمة للأديان الكبرى والتصورات بصدد الإنسان والعالم من المدرسة، يعني، أيضاً، أن نجازف بإحالة هذا السؤال فقط إلى مختلف الجماعات الدينية. ودون التدخل في خيار المعنى لهؤلاء أو أولئك، يبقى على المدرسة أن تعرض الأنساق الرمزية الكبيرة، التي عبرها عاش الناس، ويعيشون إلى يومنا هذا. وهذا يعني عدم الاكتفاء بعرض بعض الآثار الاجتماعية لهذه الأنساق، بل القيام بصوغ منطقها الخاص، وكشف تطورها التاريخي.

وبانفتاحه على خلق معهد أوربي في علوم الأديان في إطار المدرسة التطبيقية للدراسات العليا، يمثل تقرير «دوبري» تقدماً مهماً ودالاً، فبينما نشهد في بلادنا تطوراً كبيراً للمقاربات العلمية المتعددة الاختصاصات واللائكية بصدد الوقائع الدينية، في مدارس الدراسات العليا، والجامعات، والمركز الوطني للبحث العلمي، فإننا نندهش لوجود فجوة في هذا المجال بين التعليم العالي من جهة والتعليم الأولي والثانوي من جهة أخرى. ومن خلال المعهد الأوربي لعلوم الأديان، يتعلق الأمر بأن يدرج في تكوين أطر التربية الوطنية، مختلف وجوه المقاربات، والتفكير النظري، ومكتسبات الأبحاث في علوم الأديان، مع المعالجة دون لغة خشبية للأسئلة الإبستمولوجية والمنهجية والسوسيو سياسية والتربوية، التي تثيرها كل مقاربة للوقائع الدينية. فقد آن الأوان كي ندمج في تأملاتنا التي ابتدأناها ابتداء حسناً في فرنسا منذ تقرير جوطار وندوة «بزونسون» التأملات الخصبة لجيراننا الأوربيين. نحن لا ننطلق من لا شيء، على العكس من ذلك، لنتذكر، هنا، تطور مجموعة «**تاريخ الأديان**» المنشورة بالتشارك مع مركز البحث والتوثيق البيداغوجي لـ: «بزونسون»[30]، ومنشورات «سير»، وهي مجموعة تضم أعمالاً كتبها جامعيون، وتسعى إلى أن توفر لأساتذة التعليم الثانوي معلومات ووسائل تربوية تسمح لهم بالحديث عن مختلف الأديان في المدرسة[31].

30- Cf. là-dessus les riches et très informées réflexions de Robert JACKSON, “La “nouvelle éducation religieuse” en Grande-Bretagne. Bilan partiel de trente années de recherches”, in Religion, éducation et Démocratie (sous la direction de Micheline MILOT et Fernand OUELLET), Montréal-Paris, Harmattan inc./ L’Harmattan, 1997, pp. 183-222.

31- Robert JACKSON, “La “nouvelle éducation religieuse” en Grande-Bretagne. Bilan partiel de trente années de recherches”, op. cit., pp. 206-210.

فاختيار تسمية هذا المعهد بالأوربي جد إيجابي؛ لأنه يشير بوضوح إلى الرغبة في إدماج التجارب والأبحاث التطبيقية والنظرية لباقي الدول الأوروبية في موضوع تعليم الوقائع الدينية، وفي هذا المجال، كما في غيره، يجب أن تغتني التطبيقات والتأملات التي نقوم بها في فرنسا بتطبيقات وتأملات الآخرين؛ وهي أيضاً الطريقة المثلى كي نعطي صدى أوربياً واسعاً للحل الفرنسي الذي يتجسد اليوم.

مراجع للإغناء:

1- Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque. Représentations-Perspectives-Organisation des apprentissages, Actes du colloque international de Besançon 20-21 novembre 1991, Besançon, CNDP/CRDP, 1992. Cf. également: ministère de la Culture, ministère de l'èducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Forme et sens. Colloque sur la formation à la dimension religieuse du patrimoine culturel. ècole du Louvre, La Documentation Française, 1997?; Danièle HERVIEU-LEGER éd., La religion au Lycée. Conférences au lycée Buffon 1989-1990, Cerf, 1990?; François BOESPLUG et Evelyne MARTINI, S'initier aux religions, Cerf, 1999.?; François BOESPFLUG, Françoise DUNAND et Jean-Paul WILLAIME, Pour une mémoire des religions, La Découverte, 1996?; Jean-Paul WILLAIME, "ècole et religions: une nouvelle donne??", Revue Française de Pédagogie, n°125, oct.-nov.-déc. 1998, pp.7-20.

2- Sont parus: René NOUAILHAT, La genèse du christianisme de Jérusalem à Chalcédoine, 1990?; Michel CLEVENOT, Les religions dans le monde actuel, 1991?; Pierre LEVEQUE, Marie-Claude L'HUILLIER, La création des dieux de Lascaux à Rome, 1992?; Mohamed-Chérif FERJANI, Les voies de l'islam. Approche laïque des faits islamiques, 1996?; Jean-Paul WILLAIME, avec la collaboration de Dominique CUSENIER, Protestantisme, 1998. Signalons également: Gabriel BOULADE, Janine KOHLER, Violaine MONTSARRAT, Lucette PETER, Patrice ROLIN, Violaine WEBEN, Pour lire les textes bibliques. Collège et lycée, CRDP de l'académie de Créteil, 1998?; René NOUAILHAT, Jean JONCHERAY, Enseigner les religions au collège et au lycée. 24 séquences pédagogiques, Paris-Besançon, les éditions de l'Atelier/ Crdp de Besançon, 1999.

MominounWithoutBorders

Mominoun

@ Mominoun_sm

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

الرباط – أكدال. المملكة المغربية

ص ب : 10569

الهاتف : 54 99 77 537 212+

الفاكس : 27 88 77 537 212+

info@mominoun.com

www.mominoun.com

جميع الحقوق محفوظة © 2017

All rights reserved © 2017