ترجمات

التعليم العلماني والدين

• جيمس آرثر James Arthur •

ترجمة:

عمرو بسيوني

مركز نهوض للبحوث والدراسات
NOHOUDH CENTER FOR RESEARCHS AND STUDIES

جميع الحقوق محفوظة ٢٠٢٠
All rights reserved © 2020

التعليم العلماني والدين [1]

• جيمس آرثر James Arthur [2] •

ترجمة:

عمرو بسيوني

---

(١) النصُّ فصلٌ من مرجع أكسفورد عن العلمانية:

The Oxford Handbook of Secularism, Edited by Phil Zuckerman and John R. Shook, 2017.

والفصل متاحٌ من الناشر على الرابط:

https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199988457.001.0001/oxfordhb-9780199988457-e-25

(٢) **جيمس آرثر:** هو نائب ممثِّل الرئيس للتوظيف، وأستاذ التربية والمشاركة المدنية في جامعة برمنجهام بالمملكة المتحدة. وهو مدير مركز اليوبيل للسمات والفضائل بجامعة برمنجهام Jubilee Centre for Character and Virtues، والأمين الفخري لجمعية الدراسات التربوية. حرَّر - بالاشتراك -: مرجع راوتليدج الدولي للتعليم والدين والقيم Routledge International Handbook of Education, Religion and Values.

الفهرس:

مقدمة المترجم ٤

النص المترجم ٧

الملخص ٧

المقدمة ٨

المقاربة الأمريكية للدين في التعليم العام ١١

المقاربات الأوروبية للدِّين في المدارس العامَّة ١٤

قضية الصليب ١٨

الخلاصة ٢١

الهوامش ٢٥

الببليوغرافيا ٢٦

مقدمة المترجم:

- وفقًا لرصدي الشخصي الانطباعي لحالة مصر على الأقل، قد يحدُث مع تولِّي كلِّ وزيرٍ جديدٍ حقيبةَ التعليم أن تطالعنا من حينٍ لآخر تصريحاتٌ متعلِّقة بمسألة تدريس الدين في المدارس العامَّة، حيث تُطرح اقتراحاتٌ تتراوح ما بين الإلغاء والاكتفاء بمقرر (تربية وطنية) مثلًا، أو مادة دينية شبه مُعَلْمَنة تتناول (الأخلاق) بصورة عامَّة، أو حتى وضع توليفة لمادة الدين تركِّز على مفاهيم مشتركة بين الإسلام والمسيحية، باعتبار المسيحية أقليةً كبيرةً في مصر. هذه ببساطة هي قضية التعليم الذي يريد أن يُصبح علمانيًّا، إلَّا أن المصطلحَ سيئ السُّمعة في ثقافتنا ويجري تجنُّبه.

- تبدو هذه القضيةُ متفجِّرةً، وتتعارض مع رغباتِ قطاعاتٍ واسعة أو هي الأوسع في المجتمع الشرقي عمومًا، والمسلم خصوصًا، والاتجاهات المحافظة منه على نحوٍ أخصَّ.

- ومع ذلك، فينبغي أن نشيرَ في هذا المقام إلى أن تلك القضية تمسُّ الوجدانَ الشرقيَّ جميعَه، وليس المسلم فحسب، بل والمسيحي أيضًا، وبخاصةٍ الاتجاهات المحافظة منه أيضًا. ولا نستغرق كثيرًا في التدليل على ذلك، فيكفي أن نستعرض وجهة نظر قامة مسيحية علمية وأدبية كبيرة، هي الأب اليسوعي لويس شيخو (1859-1927)، الذي كتب مطلعَ القرن العشرين منددًا بالاتجاهات العلمانية في التعليم[1]، والتي كان يتبنَّاها أرباب العلمانية الشوام، أمثال فرح أنطون (1922م) وشبلي شميّل (1917م) [الذي ألحد لاحقًا]. ونلحظ لدى شيخو أنه ينفي خصوصية المسألة بالمسيحية، بل يعمِّم القضية، باعتبار أنَّ: «الأديان الثلاثة في الشرق - أي الإسلام والنصرانية واليهودية - تقول كلها بضرورة الدين وبإجلاله وحفظ تعاليمه والدفاع عنه»[2]، ومن ثَمَّ فإنَّ «المدارس اللادينية - مهما زعم أربابها - تعادي كلَّ أديان الشرقيين، وتنسف معتقداتهم نسفًا بإنكارها لوجود الخالق وخلود النفس ووقوع الوحي والثواب والعقاب. أثبتنا ذلك من نفس الكتب التي يتخذها أصحاب تلك المدارس كدستورٍ لتعليم طلبتهم الآداب، فانتزعنا منها عدةَ نصوصٍ تنفي الحقائق الدينية التي يتفق في صحتها النصارى والمسلمون واليهود على السواء»[3]، مع تركيزه أن المقصود ليس المدارس أو الكليات التي تدرس العلوم البحتة ولا تدرس الدين، ولكن المدارس العمومية الأولية والثانوية ونحوها[4]. والأهمُّ من ذلك تعرُّضه لمسألة

---

(١) ارجع إلى مقالتيه: المدارس العلمانية والأديان، مجلة المشرق، العدد (٨)، أغسطس (١٩١٠) - لا يمكن ولا يجوز أن تكون المدارس علمانية بلا دين، مجلة المشرق، العدد (٩)، سبتمبر (١٩١٠)، وقد جُمِعت المقالتان مع ضمائم أخرى في كرَّاسٍ نُشر في بيروت (١٩١٣، ١٩٢٤) بعنوان: «الأحكام العقلية في المدارس العلمانية»، فضلًا عن تعليقٍ آخر نُشر له بعنوان: احتجاجنا على التعليم العلماني اللاديني، في الكتاب التذكاري الذي أصدرته دار المشرق (١٩٢٣) عنه، (ص٣١٨). واستفدتُ معرفةَ هذه المادة الثالثة من: صالح الطعمة، على هامش العلمانية في بداية القرن العشرين: منظور مسيحي لبناني مختلف، مجلة الناقد العراقي، على الإنترنت.

(٢) المدارس العلمانية والأديان، (ص٦٢٣).

(٣) لا يمكن ولا يجوز أن تكون المدارس علمانية بلا دين، (ص ٦٩٠).

(٤) المرجع نفسه.

حياد المدرسة العلمانية تجاه الدين وتصوُّره لاستحالة ذلك: «خلاصة القول إن المدارس الدينية على رغمٍ من أنفها لا تستطيع الحياد عن الدين، فإمَّا تعاديه وإمَّا تقرُّ بمناصرته»[٥]، وهي القضية التي سيفحَصُها نصُّنا المترجَم. وقد استمرَّ هذا الاتجاه نفسُه في مقالات الكاهن يوحنا الحاج (بعد 1925م) التي نشرها في مجلة البشير تحت عنوان: «المدارس العلمانية تنتهك حرمة الأديان، تنتهك حرمة الآداب، تنتهك حرمة الوطنية»[٦].

- فالحاصل أن المتديِّنين قد يختلفون بشأن مفاهيم معيَّنة تدرّس تحت عنوان «الدين»، هل هي دينٌ أم لا، أو هل هي دينٌ صحيح أم لا؟ لكنَّ كلا الفريقَيْن متفقان على أن الدين ينبغي أن يدخل في مؤسسة التعليم والتربية الاجتماعية الرسمية «المدرسة»، وأن يُدرَّس كدينٍ، أي كمقولاتٍ عقدية واضحة ومتعالية ومقدَّسة، وليس كمجرد سلوكيات أو مضامين أخلاقية.

- ولكن ينبغي أن نعيَ جيّدًا أيضًا أن ثمَّة شعوبًا أخرى كان الدينُ يمثِّل لها كلَّ شيء تقريبًا، ويجمع في قبضته السلطتَيْن الرُّوحية والزمنية، ثم آلَ الأمر بها إلى العلمانية البحتة عبر تطوراتٍ سياسية واقتصادية وثقافية كثيرة، لعب فيها التعليمُ العلماني - أو علمنة الدين في التعليم بالأحرى - دورًا مهمًّا.

- كيف آل أمرُ التعليم في أوروبا وأمريكا إلى هذا الاتجاه العلماني، الصارم في كثيرٍ من الأحيان؟

وما هي الإجراءات؟ وما هي المفاهيم الحاكمة لعملية علمنة التعليم في الغرب؟ وسيجرُّنا هذا بطبيعة الحال إلى السؤال العتيد: ما هي العلمانية أصلًا؟ ما العلمانية وما العلماني وما العلمنة؟ وما المساحات الملتبسة والمشتبكة وحتى المتناقضة في التنظير والتطبيق الغربي لعملية علمنة التعليم؟ وكيف يكون التعليم علمانيًّا؟ بعبارةٍ أخرى: ما الديني وما العلماني في التعليم؟ وما الديني الذي يمكن السماح به؟ وبأي معنى؟ وما مساحة الدين التي يمكن أن تتعايش مع العلمانية في المجال العام والذي يقع في القلب منه المجال الاجتماعي في التنشئة المدرسية؟ وما المفارقات التي قد تنتج عن عَزْل الدِّين عن التعليم العام؟ مفارقاتٌ على غرار ما صوَّره الفيلسوف الفرنسي بول ريكور بسخرية حين أجاب في حوارٍ معه حول التربية والعلمانية عن موقفه من قضية ارتداء الحجاب الإسلامي في المدارس الفرنسية العلمانية، قائلًا: «لا يمكن أن أمنع نفسي من التفكير بأن هناك شيئًا مضحكًا في إعطائنا الحقَّ لفتاة مسيحية في أن تظهر مؤخرتها، في حين تُحْرَم فتاةٌ مسلمة من الحقِّ في تغطية رأسها»[٧].

---

(٥) المرجع نفسه، (ص ٦٩٣).

(٦) المطبعة الكاثوليكية، بيروت (١٩٢٥). وعناوين المقالات: المدارس العلمانية اللادينية: هل تحترم المدارس العلمانية اللادينية الأديان؟ - المدارس العلمانية هي منافية لكل الأديان - المدارس العلمانية اللادينية هي منافية لخير الهيئة الاجتماعية. راجع: صالح الطعمة.

(٧) بول ريكور، الانتقاد والاعتقاد، ترجمة: حسن العمراني، دار توبقال للنشر، المغرب، ط١، (٢٠١١)، ص (٥١)، والفصل الكامل للحوار بعنوان: التربية والعلمانية، والحوار نفسه منشورٌ أيضًا بعنوان: التربية والعلمانية، حوار مع بول ريكور، حاوره: فرانسوا أزوفي - مارك دولوناي، ترجمة: حسن العمراني، مجلة: الأزمنة الحديثة، العدد ٣-٤، أكتوبر ٢٠١١. أشكر الصديق العزيز أحمد عبد الباقي لإرفادي بهذا النصِّ الظريف.

- هـذه هـي الأسـئلة التـي يحـاول البحـثُ الـذي بـين أيدينـا إلقـاءَ الضـوء عليهـا ومعالجتهـا. إنـه بحـثٌ يجمـع بـين التنظـير، والتأريـخ، والأشْـكلة، عـلى وجازتـه. إنَّـه يقـدِّم لنـا التفصيـل التاريخـي لإجـراءات علمنـة التعليـم في أوروبـا وأمريـكا واقعيًّـا وعمليًّـا، والتطـورات والإشـكالات التـي نجمـت عنهـا، وهـو موضـوع لم يحـظَ بالـشرح في سـياقنا العـربي سـواء الفكـري أو البيداغوغـي.

- إن المضامـين الـواردة في البحـث الـذي يحـكي هـذه التجربـة التاريخيـة وواقعَهـا: قد تمثِّل إسـهامًا في نقاشـاتٍ اجتماعيـة وتربويـة أخـرى في عالمنـا العـربي، عـلى غـرار: مـا فـرص تحقيـق هـذه العمليـة في بلادنـا؟ ومـا الفـوارق والقواسـم المشـتركة؟ ومـا آفـاق مثـل هـذا التصـوُّر؟ وهـل هـو في صالحنـا أم لا؟ ولكـن كي ننطلـق في نقاشـاتٍ كهـذه، تكـون فعَّالـة وموضوعيـة ولا تقـع في فـخِّ الخطابـات الإعلاميـة الصاخبـة؛ فينبغـي أن نحـرص - كالعـادة - عـلى أن تتوفَّـر لدينـا المعـارف الكافيـة حـول تاريـخ هـذا الموضـوع وواقعـه في البـلاد التـي تدعـو إليـه وتتبنَّـاه. سـنرى في هـذا البحـثِ مثـلًا كيـف كانـت الطائفيـة - التـي تُعتـبر تجليًـا للراديكاليـة الدينيـة - سُـلَّمًا ارتُقِـيَ بـه إلى علمنـة التعليـم في نهايـة المطـاف[٨]. يمكـن أن نلمـس في هـذا البحـثِ شـيئًا مـا في تجربـة التعليـم الدينـي أو الثنائيـة التعليميـة عمومًـا - وهـي أمـرٌ واقـعٌ في بعـض بلادنـا العربيـة - وعلاقـة ذلـك بعلمنـة التعليـم آجـلًا. سـنطَّلع في هـذا البحـث عـلى التفريـق المهـمِّ بـين العلمانيـة التعليميـة وعلمنـة الديـن في التعليـم؛ إذ بـين المفهومَـيْن - العلمانيـة والعلمنـة - فـرقٌ كبـير. سـنفهم أن إجـراء العلمنـة الدينيـة التعليميـة في بلادنـا أسـهلُ بكثـيرٍ عـلى السـلطات العلمانيـة مـن إجـراء علمانيـة التعليـم، وكيـف أن إجـراء العلمنة قـد يـروج عـلى المتدينـين أنفسِـهم.

عمرو بسيوني

---

(٨) ومـرةً أخـرى، ليـس هـذا خاصًّـا بالمجتمعـات الغربيـة، بـل تكـرَّرت هـذه الحالـة في التجربـة الأقلويـة في عالمنـا العـربي، لبنـان عـلى سـبيل المثـال، فبسـبب الطائفيـة والطوائـف نزعـت كثـيرٌ مـن النُّخـب اللبنانيـة - رغـم مسـيحيتها - إلى تبنِّـي الأيديولوجيـا العلمانيـة في المجـالات المختلفـة، ومنهـا السياسـية والتربويـة، والأمـر نفسـه بالنسـبة إلى بعـض نخـب الأقليـات المسـيحية في مـصر، وجميـع ذلـك في أواخـر القـرن التاسـع عـشر ومطلـع القـرن العشريـن: شـبلي شـميل، ويعقـوب صروف، وفـرح أنطـون، ونقـولا حـداد، وسـلامة مـوسى، وولي الديـن يكـن، ولويـس عـوض، عـلى سـبيل المثـال. انظـر حـول الموضـوع: ألبـرت حـوراني، الفكـر العـربي في عـصر النهضـة، ترجمـة: كريـم عزقـول، دار النهـار، بـيروت، دون تاريـخ، الفصـل العـاشر: طلائـع العلمانيـة: الشـميل وأنطـون فـرح، (٢٩٣)؛ وجـورج طرابيـشي، هرطقـات ٢: عـن العلمانيـة كإشـكالية إسـلامية - إسـلامية، دار السـاقي، بـيروت، ط٣، (٢٠١١)، (ص١٠)، وهـو عمـل مهـمٌّ فيـما يتعلَّـق بعلاقـة الطائفيـة الإسـلامية - بـين السُّـنة والشـيعة بخاصـة - بـضرورة العلمانيـة وفـق هـذا المنظـور. وأيضًـا: برهـان غليـون، المسـألة الطائفيـة ومشـكلة الأقليـات، المركـز العـربي للأبحـاث ودراسـة السياسـات، (٢٠١٢)؛ وحسـن حنفـي وعابـد الجابـري، حـوار المـشرق والمغـرب، المؤسسـة العربيـة للدراسـات والنـشر، ط١، (١٩٩٠): حسـن حنفـي: العلمانيـة والإسـلام، (ص٣٥- ٣٦). وللمزيـد انظـر: قـدوري أحمـد محمـود نصيرات، المسـيحيون العـرب وفكـرة القوميـة العربيـة في بـلاد الشـام ومـصر (١٨٤٠-١٩١٨)، مركـز دراسـات الوحـدة العربيـة، (٢٠٠٩).

النص المترجم:

الملخَّص:

- يستعرض هذا الفصل كيف تقوم المجتمعات الديمقراطية والتعدُّدية - على نحوٍ متزايدٍ - بالتوفيق بين قضايا الدين والتعليم العلماني في التدريس العام، مع التركيز على أنظمة المدارس العامَّة الأمريكية والأوروبية. وحيث إنه يتناول النزاعات القانونية الجارية حول التعليم والدين ويبحث بعضَ قرارات المحكمة العليا الأمريكية والمحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان في هذا الشأن على وجه الخصوص؛ فإنه يتناول القضايا المتعلِّقةَ بالعلاقة بين المفاهيم العلمانية والدينية في التعليم العام، وكذلك يناقش الموضوعاتِ المثيرةَ للجدل على نحوٍ متزايدٍ، والمتمثِّلة في الرمزية الدينية ومحتوى المناهج الدينية والحيادية والعلمانية في التعليم العام. يُختتم هذا الفصلُ بمناقشة القضايا المتعلِّقة باتجاه بعض المحاكم المحليَّة والمشرِّعين الوطنيين إلى علمنة معنى الرموز الدينية وتطبيق مبادئ العلمانية لتحقيق الحيادية في المجال التعليمي.

- **الكلمات المفتاحية:**

التعليم، التعليم العام، التعليم الجيني، التعبير الديني، الفصل بين الكنيسة والدولة.

إنَّ مسألةَ الدور الذي يجب أن يلعبه الدينُ في التعليم العام - إن وجِد - هي مسألةٌ مثيرةٌ للجدل وعاطفية. يبحث هذا الفصل ذلك السؤالَ فيما يتعلَّق بأنظمة المدارس العامَّة الأمريكية والأوروبية. إنه يفكِّر في كيفية توفيق هذه المجتمعات الديمقراطية والتعدُّدية - على نحوٍ متزايدٍ - بين قضايا الدين والتعليم العلماني في التعليم العام. ويتناول النزاعات القانونية الجارية حول التعليم والدين ويبحث بعضَ قرارات المحكمة العليا والمحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان (European Court) في هذا المجال. على وجه الخصوص، يناقش القضايا المتعلِّقة بالعلاقة بين المفاهيم العلمانية والدينية في التعليم العام وكذلك الموضوعات المثيرة للجدل بشكلٍ متزايد، والمتمثِّلة في الرمزية الدينية ومحتوى المناهج الدينية والحيادية والعلمانية في التعليم العام.

المقدمة:

عانى "التعليم العلماني" دائمًا من درجةٍ من الغموضِ وعدم الدقَّة في الطريقة التي يعمل بها. استخدم جورج كومب George Combe (1841م هذا التعبيرَ لأول مرة في مناقشةٍ إيجابيةٍ عن المدارس العامَّة الأمريكية في مقالٍ نُشر دون تسمية الكاتب في مجلة أدنبره Edinburgh Review. وهناك أعطى كومب المصطلحَ تعريفًا لا دينيًّا إلى حدٍّ كبير، لكنه لا يستبعد الدين كليًّا. ومع ذلك، فإنَّ العديد من أنصار "التعليم العلماني" فهموا المصطلح بشكلٍ مختلف، وجمَعَ استخدامُهم للمصطلح مصفوفةً من التعاريف. اتسمت المناظراتُ التعليمية في ذلك الوقت بالمناقشة حول التعليم غير الطائفي، والذي كان مرتبطًا في الغالب بالتعليم العلماني الذي فَهِمَه مَن يدافعون عنه بشكلٍ مختلف. فعلى سبيل المثال، روَّج البروتستانت المنشقون في إنجلترا لـ"التعليم العلماني"، لكنهم قصدوا به تعليمًا يتضمَّن تدريسَ المسيحية. لقد اعترضوا ببساطةٍ على أيِّ بند تعليميٍّ يسمح للكنيسة في إنجلترا بالسيطرة على المدارس وتعليم مذاهبها. كما أنهم شجَّعوا أو روَّجوا بطريق الصدفة لفكرةِ أنَّ الدين في التعليم كان "طائفيًّا". لذلك انضموا إلى نُشطاء علمانيين أرادوا في النهاية نوعًا مختلفًا تمامًا من التعليم العلماني. كان هؤلاء المؤيدون الأوائل للتعليم العلماني المحض مُدركين لهذا المصدر المسيحي المحتمل للدعم السياسي، فكانوا حريصين على الإشارة إلى أن التعليم العلماني سيكون موضوعيًّا ومحايدًا، وأنه لن يغيِّر المعتقدات الدينية الشخصية للطلاب (Arthur and Holdsworth 2012). ونظرًا لأن المعترضين العلمانيين كانوا أقليةً صغيرة في بريطانيا وأمريكا، فإن أولى الحركات الناجحة لعلمنة المناهج الدراسية كانت تُقاد بواسطة المسيحيين.

أُدمج الدينُ في المناهج الدراسية، في أمريكا وبريطانيا كلتيهما، منذ البداية. فغالبًا ما كان يُعيَّن لكلِّ مجتمع محليٍّ قَسٌّ (أو وزيرٌ) بروتستانتي، إن لم يكن مسؤولًا رسميًّا أو مديرًا لمدرسة، وكان ذلك بمثابة الأمر الواقع. أراد المنشقون البروتستانت في إنجلترا والكاثوليك في أمريكا مَنْعَ كنائس معيَّنة من ممارسة السيطرة على الأعضاء الشباب من طوائفهم في المدارس العامَّة. ومن ثَمَّ سيكون المنهجُ الدراسي الخالي من تدريس الدين أفضلَ من المنهج الذي يستخدم تعاليمَ المسيحية من وجهة نظر طوائف أخرى. ولذلك فقد توصَّلوا افتراضيًّا إلى فكرة «التعليم العلماني»، وجرى دعمُهم مِن قِبل عددٍ صغير من العلمانيين ذوي الصوت المسموع، الذين أرادوا في النهاية إزالةَ جميع التقاليد الدينية بالكامل من مناهج المدارس العامَّة. في مدرسة هانتر بوينت Hunter Point العامَّة في ولاية نيويورك عام (1871م)، وقَفَتْ في الفصل في المدرسة الحكومية طالبةٌ تُدعى كاثرين آن دينين Catherine Ann Dennen تبلغ من العمر تسعَ سنوات، واعترضت على قراءة الكتاب المقدَّس. طردتها مديرةُ المدرسة على الفور، ولكن كان هذا جزءًا من حملةٍ واسعةِ النطاق أطلقتها الكنيسةُ

الكاثوليكية لاستبعاد تدريس الدِّين في المدارس العامَّة. لقد علَّمت الكنيسةُ الكاثوليكية حينذاك - وما زالت تؤكِّد - أنه من المستحيل أن تكون المدارِسُ محايدةً أو موضوعيةً؛ لأن الافتراضات التي يضعها المعلِّمون والكتب المدرسية المستَخْدَمة وأخلاقيات المدرسة تحمل في طياتها رسائلَ واضحةً أو خفيةً للطلاب. اعتقد الكثيرون في ذلك الوقت أن الكنيسة الكاثوليكية كانت مُثيرةً للانقسام والتخريب في هذه الحملة، لكن الكنيسة الكاثوليكية قد انتصرت في هذا الجدل. ففي يونيو عام (1872م)، أصدر مدير التعليم العام لولاية نيويورك أمرًا بأنه لن تُضمَّن الصلوات أو القراءات للكتاب المقدَّس أو الممارسات الدينية كجزءٍ من المنهج الدراسي في المدارس العامَّة (Justice 2005). على الرغم من هذا القرار، فإن العديد من المدارس العامَّة تسامحت مع تعميم البروتستانتية وروَّجت لها، وكان ذلك أحد الأسباب وراء تأسيس الكنيسة الكاثوليكية لنظامٍ مُوازٍ للمدارس في كلٍّ من بريطانيا والولايات المتحدة. من الواضح إذن أنَّ أصل هذه الحركة لإزالة الممارسات الدينية الخاضعة حصريًّا لفئةٍ واحدةٍ من المدارس العامَّة في بريطانيا والولايات المتحدة كان يقودُها بشكلٍ أساسيٍّ المسيحيون.

في كلا البلدَيْن خلال أواخر القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين، جرى إلغاءُ مَنْح الامتيازات الحصرية لطائفةٍ واحدةٍ من الطوائف الدينية بشكلٍ تدريجيٍّ. لقد أصبحَ معيار تحقيق المساواة بين الطوائف المسيحية على نحوٍ متزايدٍ هو مساعدتهم على تقديم التعليم. ففي أمريكا، كانت المساعدة متواضعةً. حيث سمحت الهيئات التشريعيةُ المختلفة في الولايات بدفع تكاليف النقل للطلاب إلى المدارس الخاصَّة، بنسبة 95% من الحالات، والمقصود بالمدارس الخاصَّة: المدرسة الكاثوليكية المحليَّة. في بريطانيا، ذهب الأمر إلى أبعد من ذلك بكثير. حيث موَّلت الحكومةُ المدارسَ الكاثوليكية والبروتستانتية عبر فرض الضرائب المباشرة، وهو نظامٌ مستمِرٌّ حتى يومنا هذا. استمرت المدارس الحكومية في أمريكا في جعل الطلاب يتلون الصلوات، بينما كان التشريع في بريطانيا يجعل من الإجباري ممارسة عبادة دينية كل يوم - وهو مطلَبٌ ما زال مفروضًا. لكن هناك نقطة تحوُّل حدثت في أمريكا، مع قرار المحكمة العليا (إيمرسون ضد مجلس التعليم) (Emerson v. Board of Education) (1947)، والذي حكم بتطبيق التعديل الأول لنص: «لا يجوز للكونغرس سنُّ قانونٍ يرسِّخ الدِّين» على قانون الولاية[1]. قبل هذا التاريخ، كان بند التعديل الأول يفرض قيودًا على الحكومة الفيدرالية فقط، مما يترك لكلِّ وِلايةٍ داخل الاتحاد أن تمنح امتيازاتٍ معيَّنةً للطوائف المسيحية داخل حدودها. وغالبًا ما يُقال إن هذا البند كان

(١) **المترجم:** التعديل الأول First Amendment في بند التأسيس Establishment Clause في دستور الولايات المتحدة، الذي جرى عام (١٧٩١م) ضمن عشرة تعديلات تعتبر شرعة الحقوق Bill of Rights الأمريكية، ونصُّه: «لا يجوز للكونغرس سنُّ قانونٍ يرسِّخ الدين، أو يحظر الممارسة الحرَّة له...».

يهدف إلى حماية الدين، وليس مطالبة الحكومة بأن تكون حكمًا بين الدين واللادين. ومع ذلك، ففي عام (1947م) فُتح الباب في أمريكا أمام الدُّعاة العلمانيين وبعض المؤمنين الدينيين للمطالبة بإزالة جميع الممارسات الدينية من المدارس العامَّة من خلال استخدام الحجَّة القائلة بأن هذه الممارسات تتعارَضُ مع التعديل الأول؛ لأنه يجب أن يكون هناك فَصْلٌ أو حدٌّ بين الممارسات الدينية والتعليم العام. وبناءً على ذلك، حكمت المحكمةُ العليا في العديد من القضايا المتعلِّقة بالآباء والأبناء بما يتعلَّق بتطبيق البنود المناهضة للترسيخ الديني في التعديل الأول للدستور.

منذ الخمسينيات من القرن الماضي، بدا أنه في المجتمعات الليبرالية - وخاصةً داخل الأكاديمية وفي مهنة المحاماة - كان يُنظر إلى الدِّين على أنه يتعارض مع روح البحث الحرِّ والثقافة العِلمية. كان هناك شعورٌ متنامٍ من جانب بعض النُّخب بأن جميع الممارسات الدينية كانت بطبيعتها على خلافٍ مع المجتمع الشامل (Bruce 2003). وبحلول الستينيات من القرن الماضي، اعتقد الكثيرون منهم أن الدين سوف يذبُل وينتهي؛ حيث إن تقدُّم العلمنة يُضْعِف إيمانَ المسيحيين بصدق ما يعتقدون. لقد زعموا أن المطلوب في التعليم هو المعلِّمون المحايدون والاستقصاء البحثي غير المتحيِّز. في ظلِّ هذه الخلفية، اتخذت المحكمةُ العليا قرارها رقم (1-8) في منطقة أبينجتون التعليمية، (بنسلفانيا ضد شيمب) (1963) (Pennsylvania v. Schempp م)، بإلغاء أشكال العبادة الدينية الإلزامية والقسرية المتبنَّاة من قِبَل المدرسة، وذلك في المدارس العامَّة. أمَّا في بريطانيا، فقد ظلَّت العبادةُ الدينية إلزاميَّةً في المدارس، كما هو الواقع في العديد من الدول الأوروبية. ورغم ذلك، فإن قضية عام (1963م) في أمريكا أشارت إلى أنه يجب على الولايات الحفاظُ على الحياد التامِّ، فلا موالاةَ ولا معارضةَ للدين، فلم تَفصل المحاكمُ في العلاقة بين الدِّين والتعليم بصورةٍ كليَّة. تستمرُّ المعارِكُ القانونية في أمريكا - وبشكلٍ متزايدٍ داخل أوروبا - بين أولئك الذين يرغبون في إنهاء جميع الروابط مع الدين في المدارس العامَّة التي ذكرناها آنفًا، وأولئك الذين يرغبون في مواصلة هذه الروابط أو تجديدها. ساعدت هذه النقاشاتُ على تسهيل زيادة الوعي العام بالدِّين في التعليم، لكنها في الوقت نفسِه زادت الالتباسَ. تسود المناقشاتُ الدلاليةُ النقاشَ الدائر حول المعنى المتغيِّر باستمرار لدلالة وتطبيق «التعليم العلماني» و«الدين». وغالبًا ما يكون كلاهما تعبيرًا عن مصفوفةٍ مُربِكَةٍ من القِيم.

ينبغي الاعترافُ في البداية بأن توفير التعليم الديني في المدارس العامَّة في أمريكا مسموحٌ به كمادةٍ دراسيَّةٍ ضمنَ منهج التعليم ما دام له غرضٌ تعليميٌّ مشروع. إلا أنه في الواقع، هناك عددٌ قليل من المدارس الحكومية في أمريكا تقدِّم التعليم الديني كمادةٍ، في حين أن معظم المدارس في أوروبا تقدِّم ذلك. والسؤال بلا شكٍّ هو: ماذا يعني «الغرض التعليمي المشروع؟». عادةً ما يتضمَّن ذلك: التوازن، والموضوعية، والنزاهة، والحياد؛ مما يعني أنه لا يتمُّ تعليم أيِّ دينٍ على أنه

«صحيح، أو حقيقي»، أو يُقدَّم أيُّ دينٍ باعتبار أنه «حقٌّ أكثر» من أيِّ دينٍ آخر. يمكن للطلاب أيضًا الصلاةُ في أماكن خاصَّة في المدارس العامَّة بناءً على رغباتهم، ويمكن إطلاقهم من المدرسة لحضور دروسٍ دينية في مكانٍ آخر. فليست المدارسُ العامَّةُ مناطقَ خاليةً من الدين، على الرغم من الأحكام القضائية التي تحظر حتى لحظات الصمت في بداية اليوم الدراسي. من المؤكَّد أن هناك خوفًا قويًّا بين العديد من الدعاة العلمانيين من أنَّ أعدادًا كبيرة من الآباء الأمريكيين يريدون بذلَ جهودٍ خفيَّة أو ماكرة لإجبار الطلاب في المدارس العامَّة على التفكير في الدين. ومع ذلك، فإن السياسة القانونية للفصْلِ بين الدين في حدِّ ذاته والتعليم العام هي أمرٌ لا يزال يُتناوَل على أساس كلِّ حالةٍ على حدة في محاكم الولايات المتحدة، مما يؤدِّي إلى نتائج غير متوقعة. أثَّرت سياسةُ الفصْل هذه أيضًا في عملية صُنع القرار في المحكمة الأوروبية، وبخاصةٍ عند تحديد ما إذا كان التعليم العامُّ محايدًا وموضوعيًّا وفي أيِّ ظروف. ومع ذلك، غالبًا ما يجري خَلْطُ هذا مع ما هو «علماني»، مما يُثير المزيدَ من القضايا. ويزيد الأمرُ تعقيدًا من خلال علمنة الرموز والممارساتِ الدينية من جانب المحاكم، والتي أصبحت في بعض الحالات تعني الحفاظَ على الإشارات الدينية في التعليم العام، الأمر الذي يجده الأغلبية مقبولاً. على سبيل المثال، خلال عطلة عيد الميلاد في الولايات المتحدة، يُسمَح بشجرة عيد الميلاد في محيط المدرسة العامَّة، ولكن ليس الصليب أو صورة الميلاد، حيث إنها لم تكتسب بعدُ مكانةً علمانيةً في المجتمع. ومن المثير للاهتمام أيضًا أن هناك صلةً أوثقَ بكثيرٍ بين النقاشات الدينية والتعليمية السياسية في الولايات المتحدة، مقارنة بما هو موجودٌ في أوروبا.

◄ المقاربة الأمريكية للدين في التعليم العام:

قبل مناقشة الموقف الأوروبي فيما يتعلق بالدِّين في التعليم العام، يجدر مراجعة قضيتين قانونيتين في أمريكا: **الأولى** هي المدارس المستقلة لمنطقة سانتا في ضد دو (٢٠٠٠) the Santa Fe Independent (School District v. Doe (2000)، **والثانية** هي تامي كيتزميلر وآخرون ضد مدارس منطقة دوفر (٢٠٠٥) Tammy Kitzmiller, et al. v. Dover Area School District (2005).

قررت القضيةُ الأولى أن سياسة المنطقة التعليمية سمحت وشجَّعت على استفتاح الطلاب للعِب كُرة القدم بالمدارس الثانوية بالصلاة، وذلك عبر نظامِ الخطابات العامَّة التي تلقى في المدرسة، بواسطة متحدِّثٍ يمثِّل الهيئة الطلابية. وانتهى الأمرُ إلى أن هذه الممارسة تنتهك بند التأسيس في التعديل الأول. حيث اعترض عددٌ من الطلَّاب على ممارسة الصلاة قبل المباراة وذلك من خلال آبائهم، على أساس أنها تُعَدُّ تأييدًا للدين، لكنَّ الطلاب الآخرين - وهم الأغلبية - جادلوا بأن هذا لم يكن خطابًا أو دعوةً ترعاها الدولة. ولم تقبل المحكمةُ ذلك. وفي قرارها رقم (٦-3)، أقرَّت

بـأن هـذه الممارسـة تنقِـلُ إقـرارًا حكوميًّـا دينيًّـا، حيـث مـن المنطقـي أن الخطـب أو الصـلاة لم تكـن خاصـةً، ويُسـتخدَمُ فيهـا مرافـقُ المدرسـة. وخلـص القـرار إلى أن معلمـي المـدارس العامَّـة قـد أشرفـوا عـلى المبـاراة وكذلـك عـلى انتخـاب ممثِّـلٍ للطـلاب مـن قِبـل الهيئـة الطلابيـة؛ ومـن ثَـمَّ فقـد كانـت المدرسـة تشـجِّعُ عـلى الصـلاة رسـميًّا. كانـت العائلتـان اللتـان اعترضتـا عـلى هـذه الممارسـة مـن المؤمنـين الدِّينيـين - إحداهـما كاثوليكيـة، والأخـرى مـن المورمـون. جادلـت كلتـا المجموعتـين مـن الآبـاء أنَّ الصلـوات التـي بـدأ بهـا الطـلاب المبـاراةَ كانـت تناقـض بنـدَ التأسـيس. ومـن المثـير للاهتـمام أن هنـاك أفـرادًا مـن الكاثوليـك مـا زالـوا يعترضـون عـلى الممارسـات الدينيـة البروتسـتانتية في المـدارس العامَّـة سـواء بدعـمٍ أو بـدون دعـمٍ مـن كنيسـتهم، في حـين يدافـع كاثوليـك آخـرون عـن الممارسـات الدينيـة نفسِـها في المـدارس العامَّـة. توضِّـح القضيـة أن اسـتخدام بنـد التأسـيس كحجَّـة للفصـل بـين الممارسـات الدينيـة والتعليـم العـام مـا زال يؤخـذ بـه مـن قِبـل المسـيحيين وكذلـك مـن قِبـل الدعـاة العلمانيـين.

قبلـت المحكمـةُ بشـكلٍ أسـاسيٍّ أن الغـرض الحقيقـي مـن اختيـار الطالـب اسـتفتاح لعبـة كـرة القـدم بهـذا التـصرف عـن عمْـدٍ يُعَـدُّ مـن قبيـل الدعـوة والتشـجيع عـلى الصـلاة. الغريـب أنَّ المحكمـة لم تشـعر أن اسـتفتاح هـذا الحـدث يمكـن تأويلـه بشـكلٍ علمانيٍّ. والتفريـق الـذي صنعـه قـرارُ المحكمـة كان بـين خطـاب الحكومـة الداعـم للديـن والخطـاب الخـاص الداعـم للديـن: فـالأول غـير قانـونيٍّ دسـتوريًّا في حـين أن الثـاني مسـموحٌ بـه. وبمعنًـى آخـر، إذا كانـت معايـير اختيـار الطالـب علمانيـةً بحتـة - أي إنـه انتُخِـب بسـبب مهـارات التحـدُّث الجيـدة لديـه أمـام الجمهـور وشـعبيته اجتماعيًّـا -، وإذا قـرَّر الطالـبُ المنتَخَـب إيصـالَ رسـالة دينيـة أو إلقـاء صـلاة؛ فهـذا مقبـول. ومـن ثَـمَّ لم يكـن الاعـتراض عـلى أداءِ طالـبٍ منتخَـبٍ الصـلاةَ قبـل مبـاراة كـرة القـدم، بـل عـلى الغـرض الـذي انتُخِـب مـن أجلـه. يثـير هـذا السـؤالُ مـا إذا كان بإمـكان الإنسـان أن يفصـل الدِّيـنَ عـن النظـر في نواياه العامَّـة، التـي منهـا - عـلى سـبيل المثـال - أسـباب التصويـت لمرشَّـحٍ معـيَّن. لقـد بـدا أنَّ قـرار المحكمـة يؤيِّـد إقصـاء الأسـباب الدينيـة. ومـن هنـا لا يجـوز للطـلاب أن يرجعـوا إلى جميـع أسـبابهم عنـد التـداوُل بشـأن مـا إذا كان ينبغـي عليهـم انتخـابُ مرشَّـحٍ معـيَّن، حيـث يمكـن القـول إنَّ أعضـاء الهيئـة الطلابيـة ينقسـمون بنـاءً عـلى ذلـك الفـرز إلى ذواتٍ عامَّـةٍ وخاصَّـة - وفقـط ذواتُهـم العلمانيـة العامَّـة يمكنهـا الدخـول في التسـويغ لانتخـابِ شـخصٍ مـا -، ومـن ثَـمَّ يجـب أن تلعـب أسـبابُهم الدينيـة دورًا بسـيطًا أو معدومًـا. هـل هـذا النـوع مـن المنطـق ممكـنٌ في الواقـع؟ هـل مـن الصـواب أن نطلـب مـن الطـلاب تـركَ جـزءٍ مـن هويتهـم في المنـزل؟ هـذا هـو أحـد الأسـباب التـي تجعـل هـذه القضايـا القانونيـة لا تحـلُّ وحدَهـا تطبيـقَ بنـدِ التأسـيس وتفسـيرَه.

كانـت القضيـة الثانيـة: تامـي كيتزميلـر وآخـرون ضـد مـدارس منطقـة دوفـر وأخـرى Tammy Kitzmiller, et al. v. Dover Area School District, et al. (٢٠٠٥)؛ أوَّلَ تحـدٍّ مبـاشر يُجلَـب إلى المحكمـة الفيدراليـة الأمريكيـة يختـبر سياسـة منطقـة المـدارس العامَّـة التـي تتطلَّـب

ضمن مقرراتها تدريس التصميم الذكي[٢]. ففي أكتوبر (2004م)، غيَّرت مدارس منطقة دوفر في بنسلفانيا منهجَ تدريس علم الأحياء بناءً على وجوب تقديم طرح التصميم الذكي كبديلٍ لنظرية التطوُّر. جادل بعضُ أولياء الأمور في المنطقة بنجاحٍ بأن التصميم الذكي هو نوعٌ من النظريات الخَلْقِيَّة، وأن سياسة مجلس المدرسة تنتهك بندَ التأسيس. فشلت المحاولات السابقة لإدخال الخَلْقِية في المناهج المدرسية العامَّة؛ لأنه جرى تدريسُها كحقيقةٍ علمية. رفع أحد عشر من أولياء أمور الطلاب في دوفر دعوى قضائية ضد منطقة مدرسة مقاطعة دوفر بسبب اشتراط مجلس إدارة المدرسة تقديم تقرير عن التصميم الذكي "كتفسيرٍ لأصل الحياة، وهي النظرية التي تختلف عن وجهة نظر داروين"، وأن ذلك هو الذي يجب أن يُقْرَأ لجميع الطلاب. كما رفض عددٌ من مدرِّسي العلوم في المقاطعة قراءة التقرير على أساس أنه ليس علمًا. قضت المحكمةُ في 20 ديسمبر (2005م) بأن اشتراط ولاية دوفر قراءة هذا التقرير في الفصل كان غيرَ دستوريٍّ. وخلص الحكم إلى أن التصميم الذكي ليس علمًا، ومنع مجلس الإدارة بشكلٍ دائمٍ من "الإبقاء على سياسة التصميم الذكي في أيِّ مدرسة داخل منطقة مدارس دوفر، ومِنْ مطالبة المعلِّمين بتشويه النظرية العلمية للتطوُّر أو الانتقاص منها، ومن مطالبة المعلِّمين بالإشارة إلى النظرية الدينية البديلة المعروفة باسم التصميم الذكي".

ادَّعى مجلسُ إدارة المدرسة أن تقريرَهم بخصوص نظام التصميم الذكي لم يُدرِّس التصميم الذكي، وأنه ببساطة جعل الطلاب يدركون وجودَه كبديلٍ للتطوُّر، إلا أنه لم يجرِ إصدار مثل هذه التقارير حول موضوعاتٍ أخرى في المناهج الدراسية. نفى مجلس الإدارة أن التصميم الذكي كان اتجاهًا "دينيًّا مستترًا"، على الرغم من أن ممثِّله أمام المحكمة كان مركز توماس مور للقانون، وهو مركزٌ قانونيٌّ مسيحيٌّ محافظ لا يهدف إلى الربح، وكان أعضاء المجلس أيضًا مسيحيين نشطين. في انتخابات مجلس إدارة المدرسة في نوفمبر (2005م)، لم يُعَدْ انتخابُ أيٍّ من أعضاء مجلس إدارة مدرسة دوفر الذين صوَّتوا لصالح سياسة نظام التصميم الذكي، وتولَّى مجلسُ إدارةٍ جديدٌ المدرسةَ، والذي رفض هذه السياسة، وأوقف فعليًّا الاستئناف أمام المحكمة العليا.

اعتقد القاضي في قضية دوفر أن التصميم الذكي هو مجرَّد إعادة تسميةٍ لنظرية الخَلْقِ، والتي كانت قد حظرتْها بالفعل المحكمةُ العليا للولايات المتحدة عام (1987م)، ومن ثَمَّ كان من غير الدستوري تدريس التصميم الذكي كبديلٍ للتطوُّر في المدارس العامَّة. لقد وجدَ أنَّ التصميم الذكي لا

---

(٢) **المترجم:** المقصود بالتصميم الذكي هو مجموعة الأطروحات والنظريات التي تشترك فيما مفاده أن هناك مصمِّماً عاقلاً ذكيًّا صمَّم الكون، بما يعني أن هذه الأطروحات أطروحاتٌ ربوبيَّة من حيث الجملة، ومن هنا فإنها تشترك مع الاتجاه الخَلْقِي creationism الديني الذي يمثِّل نقطة اتفاقٍ بين جميع الأديان الإبراهيمية، ويأتي في مقابلها: الأطروحات الداروينية والحتمية.

يمكن فَصْلُه عن تاريخِه الخَلْقِيِّ، ومن ثَمَّ عن الدين والقدماء. عند استخدام اختبار ليمون ضد كورتزمان عام (١٩٧١) Lemon V. Kurtzman (1971) والمثير للجدل بشكلٍ متزايد، طُرِحت ثلاثة أسئلة حول تدريس التصميم الذكي:

(أ) هل للنشاط غرضٌ وتأثير علمانيَّان؟

(ب) هل يروِّج النشاطُ للدين أو يوطِّده؟

(ج) هل يؤدِّي النشاطُ إلى تشابُك زائدٍ بين الحكومة والدين؟

قرَّر القاضي أنه لا يُعتبر علمًا، ولا يخدم غرضًا تعليميًّا مشروعًا. وبناءً على ذلك، فقد خلص إلى أن التصميم الذكي كان دينيًّا في هدفه في المقام الأول.

اهتمَّت قضيتا سانتا في ودوفر - على التوالي، كلٌّ فيما يخصُّه - بالصلاة في مباني المدارس العامَّة، وبتقديم ما كان يُفهم أنه محتوًى دينيٌّ لمناهج المدارس العامَّة. كان للقضية الثانية سببٌ أقوى من القضية الأولى في القرار النهائي. فمن المُسلَّم به أنه لا يجوز للحكومة أن تمنع الممارسة الحرة للدِّين أو تقيِّدَ خطاب مواطنيها (بمن فيهم الطلَّاب). ولو كان قرارُ قضية سانتا في أكثرَ شمولًا في تفسيرِه لبند التأسيس، لكان من المقبول أن يرى في مباراة كرة القدم نشاطًا تطوعيًّا مع الإشراف الأساسي فقط من المعلِّمين لضمان السلامة. ومن ثَمَّ فقد كان مقدار "الترسيخ" أو "التشابك" مع الدين غير ذي أهميةٍ إذا ما قورن بالممارسة القانونية المسموحة في العديد من الولايات الأمريكية التي تمنح قسائمَ ضمانٍ للآباء للالتحاق بالمدارس الدينية الخاصَّة.

تأثَّرت المحكمةُ الأوروبية - إلى حدٍّ كبير - بالواجب القانوني الأمريكي على الحكومة لتعزيز الحياد الديني من خلال الفصل الصارم. ونتيجة لذلك، بدأت المحكمةُ الأوروبية في تأييد العلمانية المطلقة في سياق التعليم العام على الرغم من أنَّ لكلِّ دولةٍ موقفًا مختلفًا تجاه موقع الدين في المدارس العامَّة. لقد جرى تحدِّي اتجاه المحكمة الأوروبية بصورةٍ ناجحةٍ في السنوات الأخيرة، وهناك تأكيدٌ جديدٌ على مسؤولية الدول عن ضمان الحياد والنزاهة في تقديم التعليم العام.

◄ المقاربات الأوروبية للدِّين في المدارس العامَّة:

في جميع البلدان الأوروبية تنشط الكنائس المسيحية في إدارة المدارس المموَّلة تمويلًا كاملًا أو جزئيًّا من الدولة. هناك علاقة معقَّدة، ولكنها غالبًا ما تكون مباشرة، مالية وقانونية، وذلك بين جميع الدول الأوروبية والكنائس المسيحية تقريبًا. تنطوي هذه العلاقات دائمًا على وجودٍ عامٍّ للمسيحية

في التعليم العام. فالنموذج الأساسي هو نموذج التعاون مع الدين بدلًا من الانفصال عنه. وعادةً ما توفِّر الدولةُ في أوروبا المدارسَ العامَّة وتكون مفتوحةً لجميع المواطنين. غالبًا ما يسعى هذا النوعُ من التعليم الذي يُقدَّم فيها بشكلٍ قانونيٍّ إلى تبنِّي محتوى ونهجٍ مُحايد ونزيهٍ إلى حدٍّ كبير في التعليم، خاصةً فيما يتعلَّق بالمواضيع أو القضايا التي تُعتبر حاليًا مثارًا للجدل. ومع ذلك، فإن مقدار الفصل بين الدين والتعليم المحايد يمكن أن يكون مضلِّلًا للغاية؛ لأن هناك تباينًا واسعًا بين الديمقراطيات الأوروبية في الطريقة التي يجري بها إضفاء الطابع المؤسَّسي على المدارس العامَّة والدين. ففي حين أن جميع الدول الأوروبية تتمتَّع بهويةٍ علمانيةٍ في الأساس، فإنَّ مفاهيم التعليم العلماني المختلفة الموجودة في كل بلدٍ تتداخل وتتقاطع بطرقٍ معقَّدة ومتعدِّدة. ومن ثَمَّ فكما هو الحال في الولايات المتحدة، فإن مستقبل العلاقة ليس سؤالًا مغلقًا، ولكنه سؤالٌ يتطوَّر باستمرار (Cranmer and Oliva 2008). هناك اختلافاتٌ كبيرة بين البلدان في أوروبا، ولكنَّ "المسيحية" التي يُعَبَّر عنها في بلدان أوروبا الغربية من خلال الكنائس الوطنية عادةً ما تكون مغمورةً ومخفَّفةً ومضمرةً - غالبًا ما تُلخَّص على أنها "الانتماء دون إيمان". (Sandberg 2008: 349–350).

حُظِر الدِّينُ في التعليم العام في أوروبا الشرقية في ظلِّ النظام الشيوعي، ولكن كان هناك عودةٌ للدين منذ انهيار الشيوعية عام (1991م) (Knox 2005). وحيثما كان للكنيسة الكاثوليكية وجودٌ كبيرٌ تُنشأ الآلاف من المدارس الكاثوليكية الجديدة لموازاة نظام المدارس العامَّة، وحيثما تكون الكنيسة الأرثوذكسية قويةً يكون النهج المُتبَع هو التأثير في التعليم العام من خلال الدولة. نجحت الكنيسةُ الأرثوذكسية الروسية في الضغط على الحكومة لتمرير قانونٍ في روسيا لجعل التعليم الديني إجباريًّا في جميع المدارس العامَّة، وجعل "المشاعر الدينية المخالفة" في مكانٍ عامٍّ جريمةً جنائيةً من خلال القانون الجديد للتجديف عام (2013م). أقامت الكنيسة الأرثوذكسية الروسية أيضًا حملاتٍ لإنهاء احتكار الداروينية في المدارس العامَّة، والتي تحمل أصداء حملاتٍ مسيحية مماثلة في الولايات المتحدة. وأدى إحياء الإيمان الأرثوذكسي في أجزاء من أوروبا الشرقية إلى وضع العديد من المدارس العامَّة أيقوناتٍ للمسيح في الفصول الدراسية، حيث يبدو أنه لا توجد قيودٌ في التشريعات على وضع الرموز الدينية في الأماكن العامَّة. كما نشطت الأقلية المسلمة في روسيا في المطالبة بدورٍ أكبر في محتوى التعليم العام. ومع ذلك، فقد مرَّرت روسيا قانونًا عام (1997م) يقيِّد بشدَّةٍ مجموعاتِ الأقليات الدينية من الوصول إلى المدارس والمستشفيات. تتمتَّع الكنيسةُ الأرثوذكسيةُ الروسية بامتيازاتٍ تُقِرُّها الدولة بالتأكيد، واحتشادُها الإحيائي مدعومٌ من القوى السياسية والقومية، وترتبط ارتباطًا وثيقًا بالهوية الاعتبارية الروسية. ويمكن قول ذلك أيضًا عن بلدان أوروبا الشرقية الأخرى مثل أوكرانيا. السؤال الحقيقي هو ما إذا كانت الدولة في هذه البلدان هي التي تقود الكنيسة (أو الكنائس)، أم الكنيسة هي التي تؤثر في الدولة؟

إن فرنسا فريدةٌ من نوعها، حيث إنها الدولة الوحيدة في أوروبا التي تدعم "الحياد" في دستورها بين الدين والدولة. تلتزم فرنسا بالفهم العلماني اللائكي في التعليم العام، والذي يُجبر الدِّينَ على الخروج من التعليم نظريًّا، وتختصُّ نفسَها بالقدرة على تعريف التعليم العام. تمارس الدولةُ العلمانيةَ الصارمةَ في التعليم العام. فمن الواضح أن للمواطنين الفرنسيين مفاهيمَ مختلفةً حول ما يشكِّل الحياةَ الجيدة والصالح العام، ويدافع نظامُ التعليم العام عن حقِّ المواطنين في اتخاذ القرار، ولكن من غير أن يتبنَّى أيَّ مفهومٍ معيَّنٍ عن ذلك "الصالح". ليس النظام محايدًا بشأن اتخاذ الطلاب هذه القرارات، وهذا معناه أنَّ فرنسا تستخدم عمومًا الحياد الإقصائيَّ، والذي يبدو أنه يؤدي إلى بقاء الدولة عمياءَ فيما يتعلَّق بالاختلافات الدينية والثقافية في المدارس. ومع ذلك، فإن الحقيقة التي تمثِّل مفارقةً ساخرةً هي أن هناك خطابًا دينيًّا متزايدًا في المجتمع العلماني الفرنسي، في حين تلقى الكنيسةُ الكاثوليكية تقديرًا إيجابيًّا في العلمانية الفرنسية (Barbier 1995؛ Allen 2008). إنَّ فرنسا براغماتيةٌ فيما يتعلَّق بالملاءمة مع الدين إلى حدِّ أن تدعم المدارسَ الكاثوليكية الخاصَّة. يخلُص جاك أودينت Jacques Audinet (1980: 41) إلى أن فكرة العلمانية اللائكية laïcité لا يمكن أن تنكر حقيقةَ أنَّ هناك تأثيرًا عميقًا ودائمًا وسُلطةً تكوينية للدين في الثقافة الفرنسية. ومن ثَمَّ فإن الحياد الشامل الذي يسمح بالاختلافاتِ الدينية والثقافية ويعترف بها دون أن يشجِّعَ بشكلٍ غير عادلٍ دينًا واحدًا على حساب غيرِه من الأديان؛ قد يتيح مساحةً للممارسات الدينية في المدارس. من المثير للاهتمام أن الحكومة الاشتراكية الفرنسية أصدرت عام (2013م) ميثاقًا للعلمانية في المدارس، يستهدف المسلمينَ بالأساس، وبخاصةٍ لمواجهة دعوة بعض الناشطين الإسلاميين لإجراء بعض التعديلات بشأن قواعد اللباس وبعض المواد الدراسية، مثل التربية البدنية للفتيات وتعليم العلوم. لا جديدَ في هذه الوثيقة، ولكن تجدر الإشارة إلى أن معظم المدارس الفرنسية العامَّة تقدِّمُ الأسماكَ يومَ الجمعة (ممارسة كاثوليكية)، ولكن لا تقدِّم اللحم الحلال (شرط إسلامي لتناول اللحم، McGoldrick 2006). تهدف الكثير من التشريعات الفرنسية المتعلِّقة بالتعليم إلى تنميط المطالبات الإسلامية في التعليم على أساس أن الإسلام يهدِّد - بطريقةٍ أو بأخرى - فكرة العلمانية اللائكية الفرنسية.

منذ هجمات 11 سبتمبر ضد الولايات المتحدة، أثارت المحكمة الأوروبية من جديدٍ مسألةَ العلاقة بين الدِّين والتعليم العام. كان هناك تجدُّدٌ للنقاش حول أهمية الدين في الحياة العامَّة والثقافية والاجتماعية بعد فترةٍ بدا فيها أنَّ العلمانية قد اكتسبت أرضية (انظر: Arthur 1998, 2008). يضع حكم كيلدسن وآخرون Kjeldsen et al. (1979–1980) من المحكمة الأوروبية؛ إطارًا لمشاركة الدول الأوروبية في التعليم، ويحدِّد - بشكلٍ خاصٍّ - كلًّا من حدود هذا المشروع ومتطلباته. يحظر الحكمُ على المدارس أن يكون هدفُها التلقين، لكنه يقول أيضًا إنه يجب على المدارس احترام المعتقدات الدينية للوالدَيْن. إن قرار المحكمة الأوروبية يعني أنه لا يمكن للوالدين الاعتراضُ على جميع

المحتويات الدينية أو الفلسفية في المناهج الدراسية، حيث تُنقَل المعلوماتُ أو المعرفة بطريقةٍ "موضوعية وانتقادية وتعدُّدية". كما قدَّمت المحكمةُ الأوروبية دعمًا صريحًا لحياد الدولة. ففي قضية ليلى شاهين ضد تركيا Leyla Sahin v. Turkey (2005)، ذكرت أنَّ: "المحكمةَ أكَّدتْ مِرارًا على دور الدولة كمنظِّمٍ مُحايد وموضوعيٍّ لممارسة مختلف الديانات والعقائد والمعتقدات، وذكرت أن هذا الدور في صالح النظام العام، ويؤدي إلى التوافق الديني والتسامح في مجتمعٍ ديمقراطيٍّ"(١). لقد أدى تطبيق هذه المقاربة لقضية كيلدسن بخصوص القضايا التعليمية إلى قيام المحكمة الأوروبية بتقرير ما إذا كانت الدولة محايدةً حيالها وفي أيِّ ظرفٍ من الظروف. في حين أن إجراء الانسحاب عادةً ما يكون متاحًا بالنسبة إلى التعليم الديني، فإنه قد لا يكون متاحًا عندما يُنظر إلى التعليم على أنه مُحَايد(٢). يصبح السؤال المباشر بعد ذلك: ما هو المحايد أو محايد بالنسبة إلى مَنْ؟ فقد يتبنَّى الوالد الملتزم بعقيدةٍ معيَّنة وجهةَ نظرٍ مفادُها أن التعليم المتعلِّق بالأديان المختلفة بطريقةٍ محايدةٍ وموضوعيَّةٍ هو - من وجهة نظره - تلقينٌ للنِّسبوية أو العلمانية الأيديولوجية (Rivers 2010: 250). وعلى الرغم من الحياد المعلن تجاه الدين، فإن العديد من المدارس الحكومية في جميع أنحاء أوروبا غالبًا ما تشارك في ممارساتٍ تروِّج للدين المسيحي.

في قضية فولجرو ضد النرويج (٢٠٠٨) Folgerø v. Norway (2008)، تمَّ الطعن في محتوى منهج الدين والأخلاقيات النرويجي. لقد وَجدت الأغلبيةُ (المحدودة) للدائرة الكبرى في المحكمة الأوروبية أنَّ مقدار الوقت المبذول للمسيحية كان مقبولًا؛ لأن 86% من سُكَّان النرويج كانوا أعضاء في كنيستها الرسمية. ومع ذلك، فقد انتقدت المحكمةُ الأوروبية النرويجَ بسبب تفضيلها النوعيِّ للمسيحية في مناهج المدارس العامَّة على الأديان الأخرى، وحيث إنَّ هذا لم يكن محايدًا ولا موضوعيًّا، فقد كان ينبغي منطقيًّا تزويد الوالدين بخيار الانسحاب من هذا المقرر. لقد أُرسي بذلك مبدأُ أنَّ واجبَ الدولة المتمثِّل في الحياد والنزاهة لا يتوافق مع أيِّ حُكْمٍ من جانبها على شرعية المعتقدات الدينية أو طرق التعبير عنها. وفي سياق التعليم، يجب أن يضمن الحيادُ التعدُّديةَ (Norway 2008: para. 84).

كان على المحكمة الأوروبية في السنوات الأخيرة الاستماع إلى الحجج القائمة على الضمير والوجدان، والاستجابة لها عن كثبٍ أكثر مما كانت عليه في الماضي. أصبح يجوز للمحكمة الأوروبية أن تحلَّ التحديات التي تواجه الاعتراضات الوجدانية ضد الدين أو المعتقدات الفلسفية باستخدام مبدأٍ يُعرف باسم "هامش السلطة التقديرية". ويعني هامش السلطة التقديرية أن المحكمة الأوروبية قد تلعب دورًا فرعيًّا في القضية وفقًا للمبدأ الذي نصَّت عليه في قضية ليلى شاهين ضد تركيا Leyla Sahin v. Turkey: "السلطات الوطنية من حيث المبدأ في وضعٍ أفضل من المحكمة الدولية لتقييم الاحتياجات والظروف المحلية" (Leyla Sahin v. Turkey 2003: para. 100). تُدرِكُ المحكمةُ الأوروبية أنها تتعرض في إجراءاتها لخطر الصدام مع المفاهيم والممارسات الثقافية والدينية. ففي حين أن المادة (9) من الاتفاقية الأوروبية

تمنح للأفراد صراحةً الحقَّ والحرية في الإدلاء بأيِّ اعتقادٍ يمليه ضميرُهم (وفقًا للقيود الواردة في المادة 9 [2])؛ فإن إجراءات المحكمة الأوروبية تعتمد - بشكلٍ متزايدٍ - على التزام الدولة بمبادئها الداخلية العلمانية في تفسير القضايا المعروضة عليها (Knight 2005, 2007; Taylor 2005). والنتيجة أنَّ بعضَ قرارات المحكمة الأوروبية قد بدأت في تشكيل المعنى في النطاق العام بطريقةٍ علمانيةٍ متزايدة، وليست بطريقةٍ مُحايدةٍ. في القضية البارزة لحزب الرفاه ضد تركيا Refah Partisi v. Turkey، أيَّدت المحكمةُ الأوروبية قرارَ الحكومة التركية بحلِّ حزبٍ إسلاميٍّ بالتأكيد على الرأي القائل بأن "مبدأ العلمانية" في الدستور التركي هو افتراضٌ ضروريٌّ للديمقراطية (2003: 95–90 .paras). وفي حكمٍ آخر، في قضية حسن وإيليم زينجن ضد تركيا Hasan and Eylem Zengin v. Turkey، قضت المحكمة الأوروبية بأن "مبادئ العلمانية" في الدستور التركي تتوافق مع المادة (2) من البروتوكول الأول فيما يتعلَّق بالتعليم في المدارس (Hasan and Eylem Zengin v Turkey 2008: paras. 58, 59).

فعند إصدار المحكمةِ الأوروبية حُكمًا بشأن ما هو محايد، يمكن أن تجعلَ المحكمةُ - عن قصدٍ أو عن غير قصدٍ - وجهةَ النظر العلمانية أو الإلحادية الصارمة هي القاعدة، ومن ثَمَّ يُصبح الموقف الافتراضي موقفًا لادينيًّا. ولكن هل يمكن أن تكون الدولةُ محايدةً تمامًا في جميع المسائل الدينية أو الفلسفية؟ في أحسن الأحوال، يمكن لهذه المقاربة أن تقلِّص من هذه السردية التاريخية والثقافية. ويمكن ملاحظة ذلك بوضوحٍ أكبر في معالجة المحكمة الأوروبية لمسألة الرموز الدينية في المدارس الحكومية. تطبِّقُ الدولُ تفسيراتٍ مختلفةً على ما يُعتبر رمزًا دينيًّا أو ثقافيًّا على وجه التحديد، حيث فَقَدَتِ العديدُ من الرموز الدينية أهميتَها الدينية لتصبح علمانيةً. لقد ظهر عدم وضوحٍ أو اتساقٍ بين المحاكم الدولية والمحلية في تعريف الرموز "الثقافية والدينية" في السياقات التاريخية، وتعتبر هذه إشكاليةً؛ لأنَّ كيفية تعريفنا للرمزية الثقافية أو الدينية بالمعنى القانوني تحدِّدُ ما يجب استيعابه في المدارس العامَّة. أصبحت هذه القضايا مركزةً - بشكلٍ خاصٍّ - في الخلافات المتعلِّقة بعرض الصلبان في الفصول الدراسية للمدارس العامَّة.

◄ قضية الصليب:

لا يوجد لدى معظم الدول الأوروبية قانونٌ بشأن الرموز الدينية في المباني المدرسية (Doe 2011: 197). ومع ذلك، فقد أصبحت القضيةُ مُثيرةً للجدل بالنسبة إلى البعض، وتختلف التشريعاتُ بشأنها في كل دولةٍ أوروبية. على سبيل المثال، يجب عرض الصليب في المدارس الحكومية والعامَّة في النمسا في الفصول التي يكون فيها التعليم الديني إلزاميًّا، إذا كان غالبية التلاميذ ينتمون إلى طائفة مسيحية(3). وصُنِّف عرض الصلبان في المدارس الأسبانية على أنها رموز دينية وثقافية في آنٍ واحد، إلَّا أن وجودها في المدرسة أمرٌ يخصُّ سلطات المدرسة(٤). ومع ذلك، ففي عام (2008م) حكم

قاضٍ إداريٌّ في بلد الوليد بإسبانيا أن عرض الصليب في المدارس العامَّة يتعارض مع مبادئ المساواة والحرية الدينية التي يمنحها الدستور الإسباني، وجرى تأكيدُ هذا القرار لاحقًا من قِبل محكمة الاستئناف الإدارية الإسبانية(٥). إن الصلبان جائزةٌ قانونيًّا في الفصول السلوفاكية، أما في رومانيا فقد قالت إحدى المحاكم إنها قانونيةٌ، وقرَّرت محكمةٌ أخرى أنها غير جائزة قانونيًّا(٦). وفي ألمانيا تسمح بعض الولايات بوجود الصلبان على جدران المدارس العامَّة، بينما تحظرها ولاياتٌ أخرى.

إن الصلبان جزءٌ لا يتجزَّأ من معالم إيطاليا وثقافتها. فقد أصبح وضع الصلبان في الفصول الدراسية الإيطالية إلزاميًّا منذ العشرينيات من القرن الماضي، ولكنه كان واسع الانتشار قبل هذا التاريخ. وبالفعل، لا يزال الصليب مظهرًا ثابتًا في العديد من المكاتب الحكومية والمحاكم والمستشفيات (Mancini 2009; McGoldrick 2011; Ronchi 2011). جاء أول قرار قانوني اعترض على عرض الصليب في المدارس الحكومية الإيطالية عام (2003م) عندما رفع عادل سميث الاسكتلندي المولد المسلم بالتحوُّل، والذي كان أيضًا مسلمًا راديكاليًّا ورئيسًا لاتحاد المسلمين الإيطالي؛ دعوى أمام المحكمة في لاكويلا في وسط إيطاليا. ومع ذلك، فإن الاعتراضَ الرئيسَ الذي يواجه وجود الصليب في المدارس العامة يُعرف باسم "قضية الصليب الإيطالي" في قضية لوتسي ضد إيطاليا (2011م) (Lautsi v. Italy (2011 التي حُكِم فيها أخيرًا من قِبَل الدائرة العليا للمحكمة الأوروبية في 18 مارس (2011م).

رُفِعت القضيةُ من قِبل مواطنة إيطالية المولد تُدعى السيدة سويل لوتسي Soile Lautsi، والتي طلب زوجُها من السلطات المدرسية في بلدة أبانو تيرن، في أثناء اجتماع مديري المدارس عام (2002م)؛ إزالةَ الصلبان من الفصول الدراسية في المدرسة الابتدائية التي يحضر فيها اثنان من أبنائه. قرَّر مجلس إدارة المدرسة تركَ الصلبان، وأُرسِل توجيه من وزارة التعليم الحكومي لاحقًا إلى جميع المعلِّمين الرئيسين بالاحتفاظ بممارسة عرض الصلبان في الفصل الدراسي، ثم رُفعت بعد ذلك القضيةُ إلى محكمة فينيتو الإدارية الإقليمية في يوليو (2002م)، على أساس أن هذه الممارسة تتعارض مع مبدأ العلمانية وتنتهك الحيادَ المطلوب من جانب السلطات العامَّة. رُفضت قضيتها في النهاية. وبعد استنفاد جميع سبل التقاضي المحلية، قُدِّم طلبٌ إلى المحكمة الأوروبية في يوليو (2006م). وفي 3 نوفمبر (2009م)، خرج قرارٌ بالإجماع (7 أعضاء إلى 0)، صدر عن فَرْعٍ أدنى من المحكمة الأوروبية ضد إيطاليا، مُعْلِنًا أنه يجب على الدولة الامتناعُ عن فرض المعتقدات، حتى ولو بشكلٍ غير مباشرٍ، في الأماكن التي يعتمد عليها الناس، أو في الأماكن التي يكونون فيها معرَّضين للتأثُّر بشكلٍ خاصٍّ. يُعتبر تعليمُ الأطفال أمرًا حسَّاسًا بشكلٍ خاصٍّ؛ لأنه في هذه الحالة تُفرَض القُوَّةُ الملزِمَةُ للدولة على عقولٍ لا تزال تفتقر (حسب مستوى نضج الطفل) إلى القدرة النقدية التي يمكن أن تسمح لهم بإبعاد أنفسهم عن الرسالة التي تتضمَّن اختيارًا تفضيليًّا عبَّرت عنه الدولة في المسائل الدينية. (لوتسي ضد إيطاليا 2009: الفقرة 48) (Lautsi v. Italy 2009: para. 48).

لاحظت المحكمةُ الأوروبية أن الرمزية الدينية للصليب كانت سائدةً، وأنها تشكِّل جزءًا لا يتجزَّأ من البيئة المدرسية. ورأت أن وجود الصليب يمكن أن يؤدي بسهولةٍ إلى فهم الطلاب من جميع الأعمار أنهم يتلقَّوْن التعليمَ "في بيئة مدرسية تتميَّز بدينٍ معيَّن" (فقرة 55). ووفقًا للمحكمة الأوروبية، قد يجد بعضُ الطلاب - مثل الملحدين والأقليات الدينية الأخرى - هذا الأمرَ مُقْلِقًا. ومن هنا أعلنت المحكمةُ أنَّ حرية عدم الإيمان بأيِّ دينٍ لا تقتصر على غياب الخدمات الدينية أو التعليم الديني، بل تمتدُّ أيضًا إلى الممارسات والرموز التي تعبِّر عن الاعتقاد، وخلصت إلى أنها لا تدري كيف يمكن أن يكونَ "إبداء الرمزيَّة الدينية في الفصول في المدارس العامَّة، والذي من المنطقي أن يكون مرتبطًا بالكاثوليكية [ديانة الأغلبية في إيطاليا]؛ يمكن أن يكون خادمًا للتعدُّدية التعليمية الضرورية للحفاظ على (مجتمعٍ ديمقراطيٍّ) كما تصورته الاتفاقية الأوروبية" (فقرة 56). كان على الدولة الإيطالية الامتناعُ عن تقييد "حق الوالدين في تعليم أطفالهم وفقًا لمعتقداتهم، وحقوق أطفال المدارس في الإيمان أو عدم الإيمان"، ويجب أن تكون محايدةً في ممارسة وظائفها العامَّة، لا سيما في المجال التعليمي (فقرة 57).

تسبَّب هذا الحكمُ في ردةِ فِعْلٍ عامَّةٍ غيرِ مسبوقة وسلبية - إلى حدٍّ كبيرٍ - داخل إيطاليا، ومعارضةٍ واسعة النطاق داخل العديد من الدول الأوروبية الأخرى. وعندما أحالت إيطاليا القضيةَ إلى الدائرة الكبرى للمحكمة الأوروبية في يناير (2010م) شاركت عشرُ دولٍ أوروبية في دعم إيطاليا. شنَّت الحكومةُ الإيطالية دفاعًا قويًّا عن شرعيَّة عرض الصليب في الفصول الدراسية، معتبرةً في المقام الأول أن المحكمة الأوروبية قد فشلت في منح هامش السلطة التقديرية للسلطات المحليَّة، وأن واجب الحياد لا يعادِل العلمانية، وأن الصليب ليس رمزًا ذا أهميةٍ دينيَّة محضة. كانت الدائرة الكبرى تحت ضغطٍ سياسيٍّ غير مسبوقٍ، وواجهت استياءً شعبيًّا كبيرًا.

انتقدت الحكومةُ الإيطاليةُ الحُكمَ الأوَّلَ للمحكمة الأوروبية لتفسيره شرط التزام الدولة بضمان الحياد في البيئة المدرسية على أنه اشتراطٌ لاستبعاد أيِّ علاقاتٍ بين الدولة ودينٍ معيَّن، وليس على أنه إلزامٌ للسلطات العامَّة بأخذ جميع الأديان في الاعتبار. وكما ذُكِر في الحُكم النهائي، قالت الحكومة الإيطالية: "إن الحُكْمَ قائمٌ على الخلط بين "الحياد" (مفهوم شامل) و"العلمانية" (مفهوم حصري)" (فقرة 35) (Lautsi v Italy 2011: para 35). من وجهة نظر إيطاليا، يعني الحيادُ أنه يجب على الدول الامتناعُ عن الترويج ليس فقط لدينٍ معيَّن، ولكن أيضًا للإلحاد؛ لأن "العلمانية" من جانب الدولة ليست أقلَّ إشكاليَّةً من التبشير بدينٍ معيَّنٍ مِن قِبَل الدولة. كان الحكم الأصلي للمحكمة الأوروبية قائمًا على سوء فَهْم، وصل إلى درجة تفضيل المقاربة اللادينية أو المعادية للدين [على المقاربة الحيادية]، حيث كان المدَّعِي - بصفته عضوًا في اتحاد العقلانيين الملحدين واللاأدريين - مؤيِّدًا للمتشدِّدين (الفقرة 35).

ألغى هذا الحكمُ النهائي للغرفة الكبرى للمحكمة عام (2011م) الحُكمَ السابق بأغلبية خمسة عشر عضوًا إلى اثنين. استندت الغرفة الكبرى في تسبيب حكمها إلى حقيقة أنه لا يوجد إجماعٌ موحَّد على معنى العلمانية laicità، ولا على عرض الرموز الدينية في المباني العامَّة بين الموقِّعين على الاتفاقية. ووجدت المحكمةُ أنه على الرغم من أن الصليب كان في المقام الأول من الرموز الدينية؛ إلَّا أنه لم يكن هناك دليلٌ معروضٌ أمام المحكمة الأوروبية يؤكِّد على أن عرض مثل هذا الرمز على جدران الفصول الدراسية قد يكون له تأثيرٌ في التلاميذ. من هذا المنطلق قرَّرت المحكمةُ أن القرارَ المتعلِّق بعرض الصليب في فصول المدارس العامَّة من عدمه، يمثِّلُ مسألةً تندرج ضمن هامش تقدير الدولة الإيطالية.

ذكر الحُكْم أنه على الرغم من أن عرض الصليب "يمنح ظهورًا لدين الغالبية العظمى في البلاد في البيئة المدرسية"، فإنه لم يكن في حدِّ ذاته كافيًا ليشكِّل تلقينًا دينيًّا ويُحْدِثَ انتهاكًا لمتطلبات المادة (2) من البروتوكول الأول (لوتسي ضد ايطاليا 2011: الفقرة 71) (Lautsi v Italy 2011: para 71). كانت المحكمة الأوروبية تحاول آنذاك وَضْعَ عرض الصلب في سياقٍ أوسع، ولاحظت أن وجود الصليب لا يرتبط بالتعليم الإلزاميِّ للمسيحية، وأن البيئة المدرسية مفتوحةٌ للتعبير عن المعتقدات من مختلف الأديان. على سبيل المثال، لم يكن محظورًا على التلاميذ ارتداء أغطية الرأس الإسلامية أو الرموز الدينية الأخرى. ومن خلال السماح لإيطاليا باستخدام هامش تقديرها، قرَّرت المحكمة الأوروبية - بصورةٍ فعَّالةٍ - أنَّ آراء الأغلبية يجب أن تتفوَّق على آراء الأقلية.

كان حُكم الدائرة الكبرى براغماتيًّا؛ فقد أرجأ الأمرَ إلى الدولة الإيطالية. ومع ذلك، ففيما يتعلَّق بفهم وتحديد ما يمثِّل "العلمانية" و"العلمنة"؛ فإن الحُكْمَ يبقى غامضًا. تظلُّ الدفوع والحُجج المتعارضة التي قدَّمها كلٌّ من الحكومة الإيطالية وعائلة السيدة لوتسي دون حلٍّ.

الخلاصة:

بالتطلُّع إلى المستقبل، هناك مجموعتان من القضايا المركزية التي تنشأ من دراسة قرارات المحكمة الأوروبية والمحكمة العليا فيما يتعلَّق بمكان ظهور الرموز الدينية في المدارس العامَّة. تدور **المجموعة الأولى** حول ميل بعض المحاكم المحلية والمشرِّعين الوطنيين إلى علمنة معنى الرموز الدينية في مواجهة التحديات القانونية، ومن ثَمَّ تفسيرها بطريقةٍ ثقافيةٍ وليس كرموزٍ لأيِّ دينٍ معيَّن. وتتعلَّق **المجموعة الثانية** بتطبيق مبادئ العلمانية لتقرير الحياد في المجال التربوي، كما لا يظهر فقط في قرار المحكمة الأوروبية الصادر في قضية لوتسي ضد إيطاليا (٢٠١١م) (Lautsi v. Italy (2011، ولكن أيضًا في قضية ليلى شاهين ضد تركيا (٢٠٠٥م) (Leyla Sahin v. Turkey (2005.

فيما يتعلَّق **بالمجموعة الأولى** من القضايا، أكَّدت المحكمة الأوروبية على أن الطابع الطائفي المتجسِّد في عرض الصليب لا يمثِّل تلقينًا دينيًّا. وعلى هذا النحو، تتمتَّع المحاكمُ المحليَّةُ والسياسيون بحرية التأكيد على الطابع الثقافي وغير المؤثِّر للصليب أو أيقونة المسيح كجزءٍ لا يتجزَّأ من الميراث الوطني لبلدهم. تقبل المحكمة العليا أيضًا أن الصليب ليس رمزًا دينيًّا فحسب، ولكنه أيضًا تذكارٌ للخدمة العسكرية.

قد يخلق الدِّينُ رموزًا قوية للحياة الاجتماعية والتجارب الإنسانية، ويمكن أن يثير (أو حتى يستفز) في الأفراد استجابةً عاطفيةً أو تجربةً عضويةً اجتماعية (Berger 1999)، كما أنه يوفر إطارًا ونظامًا للنظر في القضايا الأخلاقية والاجتماعية وللتعرُّف إلى هذه المشكلات جنبًا إلى جانب هيكلٍ للتنمية الأخلاقية والاجتماعية. يجادل بروس (٢٠٠٣) Bruce (2003) بأن الدين مُتضمَّنٌ - بشكلٍ وثيقٍ - في هوية البشر؛ لأن الدين مسألةٌ اجتماعية عميقة. إنه مؤسسةٌ جماعية ويعمل كنوعٍ من "الإسمنت الاجتماعي"، ويترك بصمةً دائمة.

فيما يتعلَّق **بالمجموعة الثانية** من القضايا، تبقى هناك أخطارٌ أمام المحكمة الأوروبية وفي أحكامها المستقبلية. يجب أن تكون المحكمة حريصةً على تجنُّب مساواة حيادية الدولة بالعلمانية الأيديولوجية. تقبل المحكمة العليا أن الحرية الدينية لا تتطلَّب العلمنة الكاملة للأماكن العامَّة. إن الفشل في القيام بذلك من شأنه أن يدعم آراء المؤرخ يهوشوا أرييلي Yehoshua Arieli الذي علَّق على ذلك بقوله:

"إن الطابع العلماني للنظام المعياري الذي يجسِّده مذهبُ حقوق الإنسان ضروريٌّ لفهمه. إن جميع مقدماته وقيمه ومفاهيمه وأغراضه تتعلَّق بعالَمٍ مِحْوَرُه الإنسان، وبطُرُقِ التفكير المتحرِّرة من المقدمات الترنسدنتالية (المتعالية)، ومن وصاية السلطة الدينية. ومن ثَمَّ فإن تطوُّر مذهب حقوق الإنسان يرتبط ارتباطًا لا ينفصم بعملية علمنة المجتمع الغربي".

(مقتبس عن النصِّ العِبْري الأصلي في: Raday. 2003: 663)

من هذا المنظور، فإن حقوق الإنسان ليست ذات قيمةٍ محايدة، وهي تركِّزُ بقوَّةٍ على تعظيم المفاهيم الفردية عن "الصالح"، والتي تُنْشِئ بالممارسةِ تركيزًا حتميًّا على الحرية الشخصية إزاء المفاهيم الاجتماعية أو المجتمعية التقليدية. لا يوجد إجماعٌ حول كيفية فهم الدول الأوروبية لمفهوم العلمانية. يُنظر إلى العلمانية - على نحوٍ متزايدٍ - على أنها رؤيةٌ عالمية (Casanova 2009) ترى أنَّ للدين مكانًا شرعيًّا فقط في المجال الخاصِّ، ويجب ألَّا يشتبك مع التعليم العام - ومن الواضح أنه ليس موقفًا محايدًا. فالتعليم العام الخالي من أيِّ تأثيرٍ دينيٍّ لا يُعَدُّ تعليمًا مُحايِدًا بين وجهات النظر العالمية المختلفة.

جادل جوزيف ويلر Joseph Weiler - وهو يهودي متدين، عمل مستشارًا(٧) في قضية لوتيسي ضد إيطاليا Lautsi v. Italy case - بأن الموقف الذي تبنَّته المحكمة الأوروبية في قرارها الأول:

"لم يكن تعبيرًا عن التعدُّدية الواضحة في نظام الاتفاقية، ولكن كان تعبيرًا عن قيم الدولة العلمانية، وتمديده ليشمل أوروبا كلَّها سيمثِّل "أمركة" لأوروبا بوجود قاعدةٍ واحدةٍ وفريدةٍ من نوعها، وفصْلٍ صارمٍ بين الكنيسة والدولة، سيكون مُلزِمًا للجميع". (Lautsi v. Italy 2011: para 47).

لقد رفضت أوروبا هذا الفصْلَ الصارم بين الدولة والكنيسة، ولكنها - مثل الولايات المتحدة - تطبِّق مبدأَ الحياد فيما يتعلَّق بالدِّين كي يكونَ التعليمُ العامُّ محايدًا من الناحية الدينية. في النهاية، قررت الدائرة الكبرى بالمحكمة الأوروبية أن العلمانية تتساوى مع الدِّين؛ لأنَّ كليهما رؤيةٌ عالمية خاصَّة - كما أنها اعترفت بالإلحاد كمعتقدٍ دينيٍّ محمِيٍّ. لذلك لا يمكن قبول العلمانية كمبدأٍ رئيسٍ للمعايير الفوقية الحاكمة للتعليم، ومن شأن اعتمادها مبدأً على نطاقٍ واسعٍ أن يهتك أو يناقض هدف الحياد في التعليم العام.

إن العلاقة بين "الحيادية" و"العلمانية" أمرٌ بالغُ الأهمية من الناحية التعليمية؛ لأنه له مِثْلَ هذا التأثير المباشر على ما يعنيه تشجيعُ التفكير النقدي لدى الأطفال. يعتقد الكثيرون أنه من السذاجةِ - إلى حدٍّ ما - اقتراح أن يكون التعليم العامُّ علمانيًّا، بافتراض أن كلمة "علمانية" تعني الحياد. يمكن القولُ إن التعليم العلماني يهدف إلى تهيئة الأطفال اجتماعيًّا لمجموعةٍ من الافتراضات السياسية الطبيعية والعواطف والممارسات. يمكن بمثلِ هذا التعليم العلماني غير المحايد أن يشرع الأطفالُ دون تمحيصٍ في التفكير بطرقٍ معينة تستخدمُ فئاتٍ من التفسير تستبعد البدائلَ أو تتجاهلها (Assad 2003; Casanova 2009)، وحينها ستكون هناك خطوةٌ قصيرةٌ نسبيًّا بالنسبة إلى المدرِّس كي يستبعِدَ الاعتباراتِ الدينيّةَ من الفصل تمامًا، مع ترك الموارد العلمانية فقط كوسيلةٍ لتعزيز التفكير النقدي لدى الطالب، ومن ثَمَّ تجاهل طرق التفكير الدينية عن العالم. ولذلك يثير استبعاد الدين بشكلٍ منهجيٍّ ومتعمَّدٍ من المشاركة في التعليم العام أسئلةً أكثر مما يجيب عنها. وقد علَّق بود ورايت Budde and Wright (2004: 19، 21، 258) بأن التعليم الجماهيري الإلزامي في مجتمعٍ علمانيٍّ ليبراليٍّ يمكن أن "يُضْعِف ويقلِّل" من تماسك المجتمعات المسيحية الخاصَّة. إنه يعمل على تطوير أنظمةِ معتقداتٍ غير لاهوتية، ومن ثَمَّ زعزعة الولاء الديني. إذن، فإن أحد الاتهامات التي يمكن توجيهها إلى العلمانية الحديثة هو أنها لا تُقِرُّ بالتمييز السياسي بين الكنيسة والدولة فحسب، ولكنها بدلًا من ذلك تحاوِلُ فلسفيًّا فصْلَ الحياة العادية عن التعليم الذي مصدره الله - إذا تحدَّثنا بمصطلحاتٍ دينية. وفي أشكالٍ أكثر تشدُّدًا تصبح العلمانيةُ أيديولوجيا متطرِّفةً، وتحاول أن تحلَّ محلَّ الدين نفسِه على أساس أننا لم نعد بحاجة إلى الله.

ومـع ذلـك، فـلا يـزال التعليـم العلـماني في المناقشـات المعـاصرة يعمـل لتسـويغ مقارَبـة "محايـدة" أو "غـير أيديولوجيـة" في التعليـم العـام. لذلـك تُسـتَخْدَم كلمـة "العلمانيـة" - في كثـيرٍ مـن الأحيـان - كمـرادف للمقاربـة "الموضوعيـة" في التعليـم. ومـع ذلـك، فـإن العقلانيـة العلمانيـة التـي هـي أسـاس التعليـم العلـماني ليسـت موقفًـا محايـدًا ومُطلقًـا. إنهـا تقـوم عـلى تغيـير الأُسـس الفكريـة، فهـي مجـرَّد تقليـد معـيَّن مـن البحـث. يبـدو أن هنـاك تشـابكًا حكوميًّـا أكـبر في أمريـكا وأوروبـا مـع "العلمانيـة"، مـع آثـار وأهـداف علمانيـة محـدَّدة عـلى نطـاقٍ واسـعٍ. فشـلت المحاكـم عمومًـا في مراعـاة الطبيعـة الأيديولوجيـة للعلمانيـة، حيـث إن تصرفاتهـا وقراراتهـا غالبًـا مـا تعنـي أن الآراء الدينيـة للآبـاء يجـب أن تخضـع للقيـم الليبراليـة الكـبرى للتسـامح والتنـوُّع. يجـب أن يكـون هنـاك تـوازنٌ بـين حقـوق الدولـة في تقريـر القيـم الأساسـية للتعليـم وحقـوق الوالديـن في التنشـئة الدينيـة لأطفالهـم. يتناقـض هـذا أيضًـا مـع حقـوق المجتمعـات الدينيـة في أن يكـون لهـا رأيٌ في التعليـم العـام، ومـع حقـوق الأطفـال في عـدم إجبارهـم عـلى قبـول أيِّ ديـن.

كـما يلاحـظ زاخـري كالـو (Zachery Calo (2010: 101، فقـد تبنَّـت المحكمـةُ الأوروبيـة نمطًـا مـن المنطـق القانـوني العلـماني، والـذي يعالـج تأثـير الديـن في المـدارس العامَّـة عـلى أنـه مشـكلةٌ يجـب إدارتُهـا وليـس سـمةً أساسـية لمجتمـعٍ ديمقراطـيٍّ صِحِّـي (Taylor 2005). يمكـن قـول ذلـك بالمثـل عـن المحكمـة العليـا الأمريكيـة. تحـاول العلمانيـة - كأيديولوجيَّـةٍ - اسـتبعادَ المفاهيـم الدينيـة مـن الحيـاة العامَّـة، ويبقـى أن نـرى مـا إذا كان بإمـكان المحكمـة الأوروبيـة تجنُّـب مثـل هـذا التفسـير القضـائي قصـير النظـر في المسـتقبل. إن التعليـم العـام ليـس محايـدًا؛ لأنـه يسـاعد عـلى تشـكيل البـشر. قـد لا تقـوم المـدارس الحكوميـة في الولايـات المتحـدة بتدريـس الديـن، لكـن يمكنهـا أن تـدرِّس الديـن في سـياقٍ علـمانيٍّ. ثَمَّـة حاجـة إلى فَهْـمٍ أكـثرَ دِقَّـةً لـكلٍّ مـن الدِّيـن والحيـاد في التعليـم العـام. إن النهـج الأمريـكي أكـثر صرامـةً، في حين أن النهـج الأوروبي - في الوقـت الحـالي - أكـثر خصوصيـةً ومرونـةً فيـما يتعلَّـق بمسـائل الديـن في التعليـم العـام (Stavros 1997). ومـع ذلـك، فـإن مونسـما وسـوبر (Monsma and Soper (2009: 11, 30 يجعـلان المحكمـة العليـا تبتعـد عـن السياسـة الانفصاليـة الصارمـة، ويريـان أن قراراتهـا أصبحـت منقسـمةً بدرجـةٍ أكبر. لدى الولايـات المتحـدة قوانـين علمانيـة فيـما يتعلَّـق بالثقافـة الدينيـة. ويجـب ألَّا يُنظـر إلى "العلـماني" عـلى أنـه "لا دينـي" أو "محايـد" أو يسـتبعد الديـن. يجـب أن يسـمح القانـون بجميـع القناعـات والتعبـيرات الدينيـة واللادينيـة في التعليـم العـام.

الهوامش:

(1) ليلى شاهين ضد تركيا.(Leyla Sahin v. Turkey (2005: para. 107. وقد أعيد التأكيد على هذه المبادئ في سياقاتٍ أخرى، مثل دوجرو ضد فرنسا (Dogru v. France (2008، التي اعتبرت العلمانيةَ في فرنسا مبدأً دستوريًّا ومبدأً أساسيًّا للجمهورية.

(2) انظر على سبيل المثال: قضية فالسميس ضد اليونان Valsamis v. Greece (١٩٩٧)، حيث أصدرت المحكمة الأوروبية حكمًا مستقلًّا بشأن حيادية توفير التعليم.

(3) قانون التعليم الديني النمساوي (Religionsunterrichtsgesetz) لعام 1949، (1) (b) s :1949 RelUG.

(4) قرارات المحاكم العليا في مدريد (15 أكتوبر 2002) و Castilla-Leon (20سبتمبر 2007). لاحظ أن المحكمة الأخيرة قررت (14 ديسمبر 2009) وجوبَ إزالة الصليب بناءً على طلب الوالدين.

(5) محكمة الاستئناف الإدارية، رقم (3250)، 14 ديسمبر 2009.

(6) محكمة النقض العليا، ١١يونيو 2008: قانوني. Bucharest CA غير قانوني.

(7) مثَّل ويلر Weiler حكومات أرمينيا وبلغاريا وقبرص والاتحاد الروسي واليونان وليتوانيا ومالطة وجمهورية سان مارينو.

البيبليوغرافيا:

- Allen, J. 2008. “Pope in France: The Case for ‘Healthy Secularism.’” National Catholic Reporter (12 September), 1–2.
- Arthur, J. 1998. “British Human Rights Legislation and Religiously Affiliated Schools and Colleges.” Education and the Law 10(4), 225–236.
- Arthur, J. 2006. Faith and Secularisation in Religious Colleges and Universities. London and New York: Routledge.
- Arthur, J. 2008. “Learning Under the Cross: Legal Challenges to ‘Cultural-Religious Symbolism’ in Public Schools.” Education and the Law 20(4), 337–349.
- Arthur, J., and M. Holdsworth. 2012. “The European Court of Human Rights, Secular Education and Public Schooling.” British Journal of Educational Studies 60(2), 129–149.
- Assad, T. 2003. Formation of the Secular: Christianity, Islam and Modernity. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Audinet, J. 1980. “A Culture without Religion? The Case of France.” Concilium: International Journal of Theology 136, 35–39.
- Barbier, M. 1995. La Laïcité. Paris: L’Harmattan.
- Berger, P. 1999. The Desecularisation of the World: Resurgent Religions and World Politics. Grand Rapids, Mich.: Eerdmans.
- Bruce, S. 2003. Politics and Religion. Cambridge, UK: Polity.
- Bruce, S. (ed.). 1992. Religion and Modernization: Sociologists and Historians Debate the Secularization Thesis. Oxford: Oxford University Press.
- Budde, M., and J. Wright (eds.). 2004. Conflicting Allegiances. Grand Rapids, Mich.: Brazos Press.
- Calo, Z. 2010. “Pluralism, Secularism and the European Court of Human Rights.” Journal of Law and Religion 26, 261–280.
- Casanova, J. 1994. Public Religions in the Modern World. Chicago: University of Chicago Press.

- Casanova, J. 2009. "The Secular and Secularism." Social Research 76(4), 1049–1066.
- Combe, G. 1841. "Remarks on Education in America." Edinburgh Review 73, 486–502.
- Connolly, W. 1999. Why I Am Not a Secularist. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cranmer, F., and J. Oliva. 2008. "Church–State Relationships: An Overview." Law and Justice: The Christian Law Review 162, 4–17.
- Doe, N. 2011. Law and Religion in Europe: A Comparative Introduction. Oxford: Oxford University Press.
- Dogru v. France. 2008. 49 EHRR 179.
- Emerson v. Board of Education. 1947. 330 U.S. 1.
- Folgerø v. Norway. 2008. 46 EHRR 47.
- Grant, C. 1968. "A Note on 'Secular' Education in the Nineteenth Century." British Journal of Educational Studies 16(3), 308–317.
- Greenawalt, K. 2005. Does God Belong in Public Schools? Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Hasan and Eylem Zengin v. Turkey. 2008. 46 EHRR 44.
- Justice, B. 2005. The War that Wasn't: Religious Conflict and Compromise in the Common School of New York, 1865–1900. Albany: State University of New York Press.
- Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark. 1979–1980. 1 EHRR 711.
- Knights, S. 2005. "Religious Symbols in the School: Freedom of Religion, Minorities and Education." European Human Rights Law Review 5, 499–516.
- Knights, S. 2007. Freedom of Religion, Minorities and the Law. Oxford: Oxford University Press.
- Knox, Z. 2005. Russian Society and the Orthodox Church: Religion in Russian after Communism. London: Routledge Curzon.
- Lautsi v. Italy. 2009. European Court of Human Rights, Second Section, ECHR (Application No. 30814/06).

- Lautsi v. Italy. 2011. European Court of Human Rights, Grand Chamber, ECHR (Application No.30814/06).
- Lemon v. Kurtzman. 1971. 403 U.S. 602.
- Leyla Sahin v. Turkey. 2005. 41 EHRR 8.
- Mancini, S. 2009. "Between Crucifixes and Veils: Secularism and Religion as Guarantors of Cultural Convergence." Cardozo Law Review 30(6), 2629–2668.
- McGoldrick, D. 2006. Human Rights and Religion: The Islamic Headscarf Debate in Europe. Portland, Ore.: Hart.
- McGoldrick, D. 2011. "Religion in the European Public Square and the European Public Life—Crucifixes in the Classroom?" Human Rights Law Review 11(3), 451–502.
- Monsma, S., and J. Soper. 2009. The Challenge of Pluralism: Church and State in Five Democracies. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Raday, F. 2003 "Culture, Religion, and Gender." International Journal of Constitutional Law 1(4), 663– 715.
- Refah Partisi v. Turkey. 2003. 37 EHRR 1.
- Rivers, R. 2010. The Law of Organised Religion: Between Establishment and Secularism. Oxford: Oxford University Press.
- Ronchi, P. 2011. "Crucifixes, Margin of Appreciation and Consensus: The Grand Chamber Ruling in Lautsi v. Italy." The Ecclesiastical Law Journal 13(3), 287–297.
- Sandberg, R. 2008. "Church–State Relations in Europe: From Legal Models to an Interdisciplinary Approach." Journal of Religions in Europe 1(3), 349–350.
- Santa Fe Independent School District v. Doe. 2000. 530 U.S. 290.
- School District of Abington Township, Pennsylvania v. Schempp. 1963. 374 U.S. 203.
- Smith, G. 2007. A Short History of Secularism. New York: I. B. Tauris.
- Stavros, S. 1997. "Freedom of Religion and Claims for Exemption from Generally Allocable, Neutral Laws: Lessons from across the Pond." European Human Rights Law Review 6, 607–627.
- Tammy Kitzmiller, et al. v. Dover Area School District, et al. 2005. 400 F. Supp. 2d

707 (Docket no. 4cv2688).

- Taylor, P. 2005. Freedom of Religion: UN and European Human Rights Law and Practice. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Valsamis v. Greece. 1997. 24 EHRR 294.

جميع الحقوق محفوظة © ٢٠٢٠

All rights reserved © 2020