الجزء الثالث

الترجمة الكاملة لكتاب (العلمانية)

تُعنى العلمانية بحرية الضمير وتكفل حرية التعبير لجميع الملل

ما العلمانية؟ أول ما يتبادر الى الذهن انها فصل الدين عن الدولة ، وثمة من يعرّفها بالإلحاد ، أو اللادين. وفي المنطقة العربية الاسلامية تسود الشائعات حولها ، فهي مشروع ماسوني استعماري ومؤامرة ضد الدين ، لكن العلمانية بالمعنى الواسع للكلمة تعني ان الدولة لا تمنح امتيازاً لأية ملة من الملل ، وهي تكفل حرية التعبير لهذه الملل ، كما ان الدولة العلمانية لا تعرض على مواطنيها اية وجهة نظر خاصة بها.

بهذا المعنى تعنى العلمانية بحرية الضمير وليس بتقييده أو فرض وجهة نظر واحدة على الشعب ، سواء كانت ديناً أو مبدأ أو عقيدة سياسية.هذا الكتاب الذي تقدمه المدى باسم (العلمانية) يبسط الحقيقة بشأن العلمانية ويذكرنا بوجود علمانيات وليس علمانية واحدة ، ولا يعدو النموذج الفرنسي منها غير تجربة ارتبطت بملامسة التاريخ الفرنسي نفسه ، كما ان المؤلف (غي هارشير) يعدّ الدولة السوفيتية السابقة بأنها غير علمانية لانها تفرض عقيدة سياسية واحدة على السكان ، بهذا المعنى فالكتاب يضعنا امام امكانية البحث عن نموذجنا الخاص للعلمانية .

٣- المدرسة الخاصّة:

حريّة التعليم- لقد تمّت علمنة المدارس العامّة، كما رأينا، ضمن إطار تأكيد متلازم مع مبدأ حرية التعليم. هذا المبدأ، كما يشير كوليار، يمكن أن ينقسم إلى شقّين. أولاً الحريّة عن طريق الدولة: توزّع المخصّصات العامّة بين المدارس الخاصّة والرسميّة بشكل يتناسب مع عدد الطلاّب. إنه النظام الموجود في بلجيكا منذ تبنّيها «الميثاق المدرسي» في العام ١٩٥٨، وفي العديد من الدول الأوروبية الأخرى كذلك. ثم الحريّة بمعزل عن الدولة، التي ميّزت النظام الفرنسي حتى صدور قانون دبريه Debré في العام ١٩٥٩: لمّا كانت المدارس الخاصّة في غالبيتها العظمى دينيّة، فقد بدا إمدادها بالمال متعارضاً مع مبدأي العلمانيّة والحياد. وسيقرّر قانون ١٩٥٩ تقديم الدعم المالي لبعض المؤسّسات، وضمن شروط محدّدة. لكنّه لن يغيّر فيما عدا ذلك شيئاً في النظام.

أ) مشكلة الرهبانيّات

كيف تطوّر التعليم الحرّ منذ نهاية القرن التاسع عشر؟ استثناء مهم من مبدأ الحريّة شكّلته الرهبانيّات غير المرخّصة: كانت مشكلة اليسوعيين قد أثيرت سابقاً في عهد إعادة الملكية (ألغى البابا كليمان الرابع عشر هذه الرهبانية في العام ١٧٧٣، وأعادها بيوس السابع في العام ١٨١٤، قبل أن يحلّها جول فيري في العام ١٨٨٠)، وبرزت ثانية بحدة أكبر اعتباراً من ١٨٨٠ مرسوم صدر في آذار/ مارس ١٨٨٠ أطلق يد الدولة في التصرّف ضد الرهبانيّات غير المرخّصة، فارضاً عليها طلب الترخيص في غضون ثلاثة أشهر. المادة ١٤ من قانون ١٩٠١، التي اعترفت أخيراً بحريّة الاجتماع المطلقة، عزّزت المرسوم، إذ قررت بأنه: «لا يُسمح لأحد سواء بطريقة مباشرة أو عبر شخص وسيط بإدارة مؤسسة من أي نوع، ولا بمزاولة التعليم فيها، إذا كان ينتمي إلى رهبانية دينيّة غير مرخصة.» كانت الرهبانيّات إذن خاضعة لنظام الترخيص المسبق، الذي يشكّل استثناء للقانون العام؛ وبوسع الدولة أن تحلّها. أُعلنت الرهبانيّات غير المرخّصة لامشروعة، ولم يكن يحق لأحد من أعضائها أن يدير مؤسسة تعليميّة أو أن يعمل في التدريس (استهدف الإجراء اليسوعيين بشكل خاص)؛ وقد طالت العقوبات المخالفين. لم يكن الترخيص يُمنح بشكل عام (إذ كان المجلس المنتخَب في العام ١٩٠٢ معارضاً بشدة لتدخّل الإكليروس في الشؤون العامّة)، وتمّ تطبيق القانون بصرامة. في العام ١٩٠٤، لم يعد حتى أعضاء الأخويات المرخّصة مؤهلين قانونياً لممارسة التعليم. لكن بعد ١٩١٤، غدا بوسع الأخويّات أن تتواجد على الساحة، وعاد عدد كبير من أعضائها للعمل في التدريس. وقد ألغى فيما بعد قانون ٨ نيسان/ أبريل ١٩٤٢ (نظام فيشي) المادة ١٤ من قانون ١٩٠١ التي كانت تحظر التعليم على الرهبانيّات غير المرخصة. لم يُبطل قرار ٩ آب/ أغسطس ١٩٤٤ رسمياً نصّ فيشي هذا؛ فأصبحت الرهبانيّات تدرّس إذن بشكل قانوني، كما يبدو، في المدارس الخاصة، وإن لم تكن (بعد) تخضع للقانون العام للجمعيّات.

ب) مسألة المساعدات الماليّة :

منذ ١٩٤٥ (بل حتى منذ ١٩٤٠)، صارت حريّة التعليم عامة، ولكن ممارستها خضعت مع ذلك لشروط محدّدة. وقد احتفظت الدولة بحق الرقابة والإشراف على المدارس الخاصّة، غير أنها لم تطبّق هذه الرقابة على أساليب التعليم. بالنسبة للمناهج، لمّا كانت الدولة تملك احتكار منح الدرجات، فقد فرضت مناهج التعليم العام نفسها. كما كانت الدولة تتحقّق من أن التعليم يتوافق مع الأخلاق، ومع الدستور والقوانين. أما بالنسبة للدعم المالي، فقد طرأ عليه تطوّر تراوح بين منعه (مبدأ الحرية «بدون» الدولة)، وبصورة أساسية في التعليم الابتدائي، ونظام قانون دبريه الصادر في العام ١٩٥٩ لا ينبغي الاعتقاد بأنّ الكاثوليك كانوا جميعهم وطوال الوقت معارضين للمنع ومحبذين للمساعدة الماليّة: فهذا لومير Lemire وهو رئيس دير- عاش في عزلة شديدة - يقول في العام ١٩٢١ للمجلس: «أنا لا أقبل أن نستجدي بأيّة صيغة من الصيغ المال من الدولة في الوقت الذي نأينا بأنفسنا، بحرية، وتلقائيّة، عنها. إنّي من أولئك الذين يحرصون على الحريّة حرصاً يدفعهم إلى الحفاظ عليها كاملة غير منقوصة أو منتهكة. لا أطيق أي تحكّم كان في حريّتي. والحال أنّني إذا أخذت المال من الدولة، فسوف يكون بإمكانها أن تخضعني غداً لمراقبتها.» وبالفعل، فالمساعدة الماليّة تفترض دائماً شيئاً من قبيل واحدة بواحدة: فلذاك الذي يدفع الحقّ في التحكّم بكيفيّة استخدام الأموال التي منحها. لكن ميشيل دبريه نفسه ختم خطابه كرئيس للوزراء أمام الجمعيّة الوطنيّة في ٢٣ كانون الأول/ ديسمبر ١٩٥٩ بالتشديد على أن الدعم المالي يشكّل الضمان لحريّة التعليم. ثلاثة أوضاع يمكن تمييزها في هذا الشأن. أولاً، الحريّة المطلقة، أي الوضع الذي سبق قانون دبريه (تشرف فيه الدولة فقط على مؤهلات المديرين والمعلّمين، وعلى الإلزام الدراسي، إلخ.). ثم الاندماج في التعليم العام. وأخيراً علاقة تعاقديّة مع الدولة. هذه الحالة الأخيرة تنقسم بدورها إلى إمكانيّتين فرعيتين: أي، عقد الشركة، الذي يفرض على التعليم الخاصّ أن يخضع للتعليم العام خضوعاً ملزماً، والعقد البسيط، وهو أقلّ إلزاماً، لا تأخذ فيه الدولة على عاتقها سوى دفع أجور السلك التعليمي.

عندما اقترح اليسار قانوناً يقضي بإحلال «دائرة عامة كبرى موحّدة وعلمانيّة» محلّ النظام التعليمي القائم، أثار اقتراحه معارضة علمانيّة شديدة استمرّت في الأقل حتى بداية الفترة الرئاسية لميتران، وقد جعلته تظاهرات ١٩٨٤ الضخمة يتخلّى عن هذا المشروع (فشل «قانون سافاري»). ثم، في خريف ١٩٩٣- في الاتجاه الآخر إن صحّ التعبير-، اقترح قانون بورغ- بروك، الذي كان عبارة عن محاولة لتعديل المادة ٦٩ من قانون فالو الصادر في العام ١٨٥٠ بهدف تقديم الدعم المالي للمدارس الخاصّة بما يتناسب مع عدد طلاّبها (نسبة إلى عدد طلاّب التعليم العام)، وقد أخفق إخفاقاً ذريعاً: إذ قدر المجلس الدستوري أن إجراء كهذا يخالف مبدأ المساواة نظراً للاختلافات في دفاتر الشروط بين المؤسّسات العامة والخاصة. واحتجاجاً عليه، جرت في كانون الثاني/ يناير ١٩٩٤ مظاهرة حاشدة كتلك التي كانت، قبل عشر سنوات، قد أحكمت إغلاق حلقة المعارضة حول قانون سافاري.

الاستثناءات من القانون العام للعلمانيّة:

الألزاس والموزيل١ لقد حوفظ على نظام الديانات المعترف بها (النظام الوئامي) عندما ضمّت ألمانيا محافظات الراين العلوي، والراين السفلي، والموزيل، في العام ١٨٧١، وحدث الشيء نفسه عندما عادت هذه المحافظات فرنسيةً من جديد. كما يختلف القانون المحلّي لهذه المحافظات الثلاث أحياناً كلّ الاختلاف عن القانون العام للجمهوريّة. وقد حاولت حكومة هيريو Herriot) ائتلاف أحزاب اليسار)، في العام ١٩٢٤، تطبيق قانون الفصل الصادر في العام ١٩٠٥، على تلك المناطق، غير أنّها تراجعت أمام الصعوبات التي أحاقت بمسعى كهذا. وهكذا خلص مجلس الدولة، في ٢٤ كانون الثاني/ يناير ١٩٢٥ إلى إقرار مشروعية الوضع الخاصّ للألزاس- موزيل،٣ كان النظام الوئامي قد ألغي هناك خلال الاحتلال الألماني الذي دام من ١٩٤٠- ١٩٤٤، ثم أعيد إقراره في أيلول/ سبتمبر ١٩٤٤، والوضع الآن هو كالتالي: العبادات الأربع المعترف بها في المعاهدة الدينيّة والمواد الأساسيّة الملحقة بها، لها صفة عامة؛ مباني العبادة وإدارتها تتولاّها في كل رعيّة مؤسسة عامة، كما يتمتّع «المجلس الملّي» بالشخصيّة القانونيّة،٤ أساقفة ستراسبورغ وميتز، ومعاونوهم، يعينهم رئيس الجمهورية بعد التشاور مع روما؛ والأمر عينه ينطبق على مفتشي الكنيسة اللوثرية وثلاثة من أعضاء الإدارة فيها. الكهنة الآخرون يسمّون بموافقة الحكومة (نوّاب أساقفة عامّون، كهنة، قساوسة، رؤساء قساوسة بروتستانت، حاخامات كبار، حاخامات...). ويتلقى الكهنة رواتب من الدولة. مجمل القول إنّ العلمانية الفرنسية لا تطبّق في الألزاس وفي الموزيل، ذلك أن هذه المناطق قد حافظت على مبدأ الاعتراف بالعبادات (وهو في الأصل وئامي)، كما تتلقى تلك العبادات أجراً بالإضافة إلى ذلك. أما بالنسبة للمدرسة، فالتعليم الديني للعبادات الأربع المعترف بها مقرّر في مستويي التعليم الابتدائي والثانوي. ويتعيّن على الأهل إذا لم يرغبوا في ذلك، تقديم طلب يعفي أولادهم من حضور تلك الدروس التي تستبدل في هذه الحالة بدروس في الأخلاق العلمانية. يشير باربييه، وهو محقّ، إلى أن وضع التعليم هذا ليس تابعاً للنظام الوئامي ومن الممكن تغييره على أساس مقدمة دستور ١٩٤٦ (وهو جزء من «كتلة القوانين الدستورية»؟ المعترف بها من قبل المجلس الدستوري)، التي فرضت على الدولة تنظيم «التعليم العامّ والعلماني في جميع المراحل». لم يحدث هذا مطلقاً، لعدم الرغبة على الأرجح في إعادة النظر في تقاليد تاريخية متجذّرة، ولكن السؤال ما زال قائماً: هل بإمكان الجمهورية أن تتلاءم مع نظامي عبادة مختلفين؟ في ما يخص التعليم العالي، تضم جامعة ستراسبورغ كليّتين لتعليم اللاهوت الكاثوليكي والبروتستانتي: ويتطلّب تعيين أساتذة القسم الكاثوليكي موافقة الكرسي الرسولي. التعليم الديني موجود إذن في التعليم الابتدائي والثانوي والعالي: أي إنّ علمانيّة التعليم وفصل الكنيسة عن الدولة لا يطبّقان في الألزاس (الراين العلوي، والراين السفلي) والموزيل.

(قضية غطاء الرأس الإسلامي)

يجب ألاّ ننسى، في هذا السّياق، أنّ «قضية غطاء الرأس الإسلامي»؟ التي حظيت بقسط (زائد) من الشهرة، لا تزال تثير اليوم نقاشاً على المستوى العام؛ وبشأنها، بدأ في الحقيقة انقسام عميق في الظهور بين صفوف أنصار العلمانيّة منذ نهاية ثمانينات القرن المنصرم. فقد دار الجدال حول ما إذا كان ارتداء الحجاب لا يعيد إدخال إشارات دالّة على انتماء خاص إلى المدرسة العامّة، وما إذا كانت، بالتالي، إعادة استعمار ذلك الانتماء للمجال العام لا تلوح من خلال مطالبات هي في النهاية لطيفة وبعيدة عن العنف، في الأقل إذا أخذت كما هي. والحال أنه قد برز موقفان حول هذه النقطة. الأول، وهو قريب من العلمانية التقليديّة، يرفض الحجاب في المدرسة رفضاً باتّاً، انطلاقاً من تصوّر صارم للفصل يقول إنّ الدين ينبغي أن يُحصر في المجال الخاص. وعلى حجة «عدم الخطورة؟ (فالأمر بعد كل اعتبار لا يعدو كونه ارتداء غطاء رأس) التي يتذرّع بها أولئك المدافعون عن الانفتاح يردّ مناصرو العلمانية «المتشددة؟، بأن الحجاب ما هو إلاّ بداية: فمن وراء تلك المطالبة الأولى ستطلّ مطالبات أخرى برأسها، تتعلّق بفصل الفتيان عن الفتيات في دروس الرياضة البدنيّة، أو، وهذا أخطر، بضرورة وجود دروس خاصة («وجهة نظر إسلامية؟ بالنسبة للتاريخ- الحملات الصليبيّة على وجه الخصوص، إلخ.). من هذا المنطلق تجدر الإشارة إلى أنه في بلجيكا، حيث يدرّس الدين في المدارس العامّة (للتلاميذ الحقّ في الاختيار بين مذاهب متعدّدة و«الأخلاق العلمانيّة؟)، هاجم المعلّمون المسلمون أحياناً اتّجاه الدروس العامة هجوماً مباشراً وصريحاً، ورفض بعض الطلاّب على سبيل المثال علم الإحاثة باسم إيمان يقيني بنظريّة الخلق الإلهي، أو أبوا في دروس الرسم، أن يخطّوا على الورق الشكل الإنساني، باعتباره فعلاً «محرماً في الإسلام؟. يتضح إذن أنّه لمن السذاجة بمكان فصل مسألة الحجاب عن سياق معركة أكبر يسود فيها فكر الإسلاميين المتشدّدين: رغبتهم في «تقطيع لحمة نسيج؟ العلمانية، التي يعتبرون أنها تفرض رؤية لا دينيّة للعالم - وبالتالي «معادية للإسلام؟-. يضاف إلى هذا، بالطبع، المطالبة -المشروعة في حد ذاتها- بتعليم أقلّ مغالاة في المركزيّة الأعراقيّة الأوروبية. بحيث تلتقي في معركة كهذه، الهواجس المتطرّفة في محافظتها (تلك التي تسعى لصيانة التراث من هجوم الحداثة، وخاصّة ما يتعلّق بوضع خضوع المرأة وتبعيّتها في الإسلام) مع أفكار «اليسار؟ (التي تحترم ثقافة المهاجرين، وتأبى عجرفة الأوروبيين «المتطورين؟ النابعة من إيمانهم بتفوقهم العرقي، تقبل التعدديّة، و«الاختلاف؟- وبكلمة مختصرة، الحجاب). والحال أنّه ينبغي لفت النظر إلى حقيقة أنّ السياق الذي برزت فيه المطالبة بارتداء الحجاب ما زال يشغل البال، بل أخذ بعد أحداث ١١ أيلول/ سبتمبر ٢٠٠١، يثير القلق. ليس المقصود، بالطبع، الخلط بين الإسلام والإسلاموية (ولا من جهة أخرى بين الإسلاموية والإرهاب)، ولكن يبقى ارتداء الحجاب، إذا تماهى أحياناً مع فعل إثبات حريّة ومطالبة بـ «هويّة؟ ممتهنة، ناجماً غالباً عن ضغوط وسط ليس على المدرسة القبول بها. لا أتكلّم فقط عن فرض ارتداء الحجاب على نساء لم يكنّ راغبات بذلك خلال الثورة الإسلامية في إيران أو تحت حكم طالبان حتى التدخّل الأميركي في خريف ٢٠٠١، فالمشكلات قد طُرحت كذلك عندنا: إذ أظهرت حركة «لا عاهرات ولا خاضعات؟ في فرنسا إلى أيّ درجة يمكن أن يمارس الإرهاب على الشابّات المسلمات، إرهاب يبلغ أحياناً حدّ العنف، الاغتصاب أو القتل، عندما يحاولن التحرّر من وسط يعتبرهنّ في مرتبة «دون مرتبة المواطنات؟. لقد تبنّى مجلس الدولة الفرنسي موقفاً حذراً، يعتمد، بوجيز العبارة، على التصريح بأنّ الحجاب «بحدّ ذاته؟ ليس متعارضاً مع مبدأ علمانيّة المدرسة، ولكن في حالة التبشير، الضغوط الممارسة على نظام المدرسة أو خرق ذلك النظام، فالإدارة مخوّلة باتّخاذ إجراء بمنعه. يدور هذا الجدل كلّه في الحقيقة حول تفسير مبدأ «الحقّ في الاختلاف؟ الشهير: أهو تعبير عن الحريّة أم إعلان إعادة استعمار للمجال العام من قبل طوائف منغلقة على نفسها ومتعصبة؟

١- الحقّ في الاختلاف:

العلمانيّة والمركزيّة الأعراقيّة- لقد شكّكت مسألة «الحقّ في الاختلاف؟ من وجوه شتّى، بالعلمانيّة تلك التي تأسّست انطلاقاً من قانون الفصل الصادر في العام ١٩٠٥، إنّ أغلب البلدان المعاصرة متعدّدة الثقافة: سواء ضمّت أقليّات قوميّة (فئات كانت تنتمي لمجموعة ذات استقلال وسيادة - ألمان بولونيا، هنغار ترانسلفانيا الرومانيّة، إلخ.)، أو جماعات تشكّلت اعتباراً من عمليات هجرة فرديّة وتتمتّع بثقافة مختلفة، خارجة عن إطار الثقافة السائدة، أو سكان البلاد الأصليّين (هنود أميركا، أبوريجين استراليا، ماوري نيوزيلندا) الذين استمروا في العيش في عالم عصري ذي قيم غريبة عنهم كلّ الغرابة. وقد جرت المحاولة في التاريخ الحديث لاختزال مطالب هذه الأقليات المسيطَر عليها في الحماية إلى مجرّد ضرورة احترام حقوق الإنسان الفرديّة: إذا تمتّع أفراد مجموعة ما بحريّة التعبير والاجتماع، بحقّهم في محاكمة عادلة، وبنوع من الضمان الاجتماعي، إلخ.، فسيكونون محميّين من جور وتعديات الجماعة المهيمنة. ولكن غالباً ما يتّضح أنّ مثل تلك الحماية التي توفّرها حقوق الإنسان غير كافية: إذ يتعلّق الأمر بمعرفة ما اللغة التي تستعمل في الدوائر الرسميّة، وما الاستثناءات المقبولة لتكييف دولة الحق مع وجود ثقافة الأقليّة (تغيير أيّام العطل، الخروج على القواعد المتعلّقة بذبح الحيوانات، إلخ.)، كيف يمكن تشجيع وتنمية قيم الجماعة المسيطَر عليها لإكساب أفرادها احتراماً لذواتهم، وثقة في أنفسهم، قد يتعذّر من دونهما بناء المواطنة. في تلك الضمانات تكمن واحدة من أصعب مشكلات المجتمعات الليبراليّة المعاصرة: إذ إنّها تشتمل على الأفضل والأسوأ اللذين تجسّدهما التباسات مبدأ «الحقّ في الاختلاف؟ المعروف. أمّا الأفضل فهو عندما تتيح للأقليّات أن تجد نفسها وتتميّز في دولة لا تفرض عليها قيماً، على أية حال في الوقت الحاضر، تشعر بأنّها غريبة عنها. بعبارة أخرى، تقدم تفسيراً (محترماً) لحقّ الاختلاف يؤكّد بأنّه يتعيّن على الدولة أن «تنفصل؟، على غرار الطريقة التي «انفصلت؟ بها عن الكنائس، عن تصوّرات الحياة الصالحة - عن «الثقافات؟- التي لا تتقاسمها سوى فئة من السكّان. فباسم الشعب aos أبأسره ينبغي رفض احتكار الدولة من قبل ثقافة مهيمنة. ولكن موقفاً كهذا يبدو مثقلاً بالالتباسات. إذ ما هي، في الحقيقة، تلك «الثقافة؟ المهيمنة التي ينبغي انتقاد سلطانها، غير المشروع بالنسبة للقيم العلمانيّة نفسها، الذي تمارسه على الدولة؟ إذا كان يتعلّق بتصوّر شديد الوطنيّة للتاريخ («أسلافنا الغالون؟) أو تطابق الأعياد المسيحية مع التقويم «العلماني؟ للعطل، أو كذلك بتصور للتعليم ممعن في مركزيّته الأعراقيّة ينفي أو يختزل إلى حدّ كبير إسهام بقية العالم في القيم الإنسانويّة، فالقضية واضحة: لا مندوحة من الوقوف في وجه مثل تلك المظاهر التي تدلّ على علمنة منقوصة للمجتمع (في هذه الحالة، للتعليم العام «الجيادي؟)، لأنها تنطوي على احتكار معيّن للمجال العام من قبل قيم ليست (أو لم تعد) قيم الجميع. ولكن هناك شيئاً آخر هو عبارة عن إدخال حقوق الإنسان، ومبدأ المساواة والعلمانيّة نفسها في «الثقافة المهيمنة؟. في تلك الحالة، يصبح حقّ الاختلاف متناقضاً ويدمّر نفسه: إذ لا يمكن المطالبة بحقوق معيّنة مع التشكيك بالأساس نفسه لأيّة مطالبة بالحقوق، أي اللجوء إلى محكمة أعلى من محكمة الطائفة التي يراد تشجيع الاعتراف بها والاهتمام بمصالحها. بعبارة أخرى، إنّ المغالاة في المطالبة باستقلال طائفي واحترام الاختلافات إلى درجة إنكار كل قضاء أعلى، علماني ومواطني، يكفل مساواة الجميع أمام القانون بما يتجاوز التجذّرات المتنوعة، يعني تحويل الاجتماعي والسياسي إلى فسيفساء من «القبائل؟ هي في أحسن الحالات متعايشة (ولكن دون أدنى ضمان بأن الحقوق الفرديّة لأفرادها ستكون مصونة)، وفي أسوأ الحالات تقاد إلى غمار الحرب التي يكون فيها الجميع ضد الجميع، تقاد، بعبارة مقتضبة، إلى شريعة الغاب.

٢ - علمانية وتطييفية :

والحال أن هذا ما يُخشى حدوثه إذا ما بولغ في احترام الاختلافات إلى حدّ القبول بالعناصر المتعارضة جذرياً مع فكرة الاستقلال التي تشكّل أساس العلمانيّة بالمعنى الواسع للتعبير، أي أساس مفهوم اقتلاع مسائل الضمير من المجال السياسي. هناك أولاً- وهي الحالة الأشدّ وضوحاً- قيم مضادة لليبراليّة في حدّ ذاتها: تشويه جنسي (عمليات ختان وخياطة الشفرين) للفتيات الصغيرات والشابات، تفرقة في ما يتعلّق بالنساء، رفض لحرية التعبير وحريّة الضمير (لمسناه في قضيتي سلمان رشدي وتسليمة نسرين)، ميل السلطات القائمة على رأس مجموعة ما (والتي نصّبت نفسها غالباً) إلى اعتبار «رعاياها؟ بمثابة ملكيّة خاصّة لها، والدفاع عن دولة دينيّة. غير أنّه، وبصرف النظر عن المضمون «التسلطي؟ للقيم مثار الجدال، يجب الطعن كذلك - وهذا أكثر صعوبة- في فكرة تطوّر مستقلّ للجماعات. فهكذا تطالب الحركات الأصوليّة في الولايات المتّحدة بالسماح للطلاّب بالاختيار الحرّ بين دراسة «النظرية الداروينيّة؟ أو «نظرية الخلق؟ في مادّة علم الأحياء. إذ بغض الطرف عن حقيقة أن هذا «الاختيار؟ خادع من جميع الوجوه (ذلك أنّ الأهل هم الذين يختارون، ومن خلفهم، الجماعات الأكثر تشدداً)، فهو يؤدي إلى نتائج منحرفة كبرى. ذلك نظراً لأننا نضع خيار تصوّر ديني، شرعي بصفته هكذا ومتمتّع قانونياً (وغالباً دستورياً) بالحماية، مع مقاربة الظواهر بطريقة حرة علميّة، في المستوى نفسه: فالأول يتعلق بتصوّر خاصّ للحياة (لأنّ جميع الناس لا يقرون بنظرية الخلق)؛ بينما تتعلق الثانية بممارسة منفتحة من حيث المبدأ على جميع المحاورين ذوي النيات الحسنة، التواقين إلى الحصول منها على الخبرات، بما يتعدى تجذّراتهم الخاصة. إنّ مثل تلك المقاربة تنكر مباشرة وبصراحة الافتراضات المسبقة الأساسيّة للعلمانيّة، والتي ينبغي على المجال العام بموجبها أن يرجّح كفّة ذاك الذي، بطبيعته، سهل الوصول إلى الشعب كله، لا أن ينمّي قيماً خاصة. غير أن ثمة إيضاحاً حول هذه النقطة يفرض نفسه: ليس من الوارد البتّة رفض تعدد المنظورات والمقاربات؛ فهذه التعددية تشكّل في الواقع شرط أيّة مناقشة ديموقراطيّة. غير أنّ إدخال المناقشات المتعلّقة برؤى مختلفة للعالم، والدينيّة منها بصفة خاصّة، إلى المجال العام للمدرسة، ليس هو ما يريده الأصوليون؛ بل على العكس تماماً، إنهم يطالبون بدروس منفصلة. مطالبة كهذه تفرض حتماً على الطلاب وضع «الانتماء القبلي؟: ففي المحصّلة، سيتلقون تعليماً، وفقاً لأصولهم وانتماءاتهم، في مناهج مختلفة اختلافاً جذرياً. فكيف يمكن أن نتخيّل ولو للحظة، في مثل تلك الظروف، أنهم قادرون على العيش سوياً خارج تعايش ظاهري مبني على تسويات هشة، خاضعة لعلاقات قوة بين «طوائف؟؟ والحال أنّ تنشئة المواطنين في المجتمعات المتعدّدة الثقافة تستلزم بالضرورة أنهم قد تعلّموا العيش المشترك، وأدركوا أن ما يهم في ما يتجاوز الاعتقادات الخاصة بكلّ منهم هو الحصول على جوهر ما. إنّ الثقافة الفصاميّة لا تلد سوى صدمات نفسيّة: فهؤلاء الأفراد عينهم الذين كانوا سيربون بطريقة منفصلة، في غرابة متبادلة، هم الذين سيكون عليهم في وقت ما الجلوس، إن صحّ القول، حول طاولة والبحث معاً بصبر، كما يستدعي النموذج الديموقراطي الأكثر تطلّباً، عما تقتضيه، في هذه الحالة الخاصة أو تلك، المصلحة العامة.

العلمانية كتاب من تأليف غي هارشير وترجمة رشا الصباغ وتدقيق الدكتور جمال شحيد ،من منشورات دار المدى والمؤسسة العربية للتحديث الفكري

يتبع