الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

تخصص علم اجتماع
الأديان والممارسات الدينية

رسالة لنيل شهادة ماجستير في علم الاجتماع الديني
بعنوان:

التكوين الديني والبنية المعرفية للأئمة في الجزائر

المعهد الإسلامي لتكوين الإطارات الدينية بغليزان "أنموذجا"

من إعداد الطالب:

العربي زروقي

الأستاذ المشرف:

الدكتور عبد الكريم العايدي

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د. سلاك بونوة.....رئيسا
أ.د. عبد الكريم العايدي.....مشرفا ومقررا
د. مرزوق محمد نصر الدين.....مناقشا
د. يمينة بن ثابت.....مناقشا

السنة الجامعية: 2011 - 2012

إهداء

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع إلى الوالدين الكريمين عرفانا لهما على جميل عطائهما جازاهما الله عني خير الجزاء وأدعو الله أن يوفقني لرد جميلهما... وإلى كل أفراد العائلة...

إلى كل من أشعل شمعة في دروب عملنا وإلى من وقف على المنابر وأعطى من حصيلة فكره لينير دربنا إلى الأساتذة الكرام في معهد علم الاجتماع وبالأخص الدكتور عبد الكريم العايدي...

إلى روح الفقيد الطيبة المرحوم محمد بن علي... وكما لا أنسى جميع أفراد الأهل والأحبة والأصدقاء وكل من ساهم من قريب أومن بعيد في إنجاز هذا البحث.

شكر وتقديـــر

أتقدم بأسمى عبارات الشكر والامتنان والتقديرالى الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة ...

إلى الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة وإلى جميع أساتذتنا الأفاضل.

وأخص بالتقدير والشكر الدكتور عبد الكريم العايدي الذي تفضل بإشراف هذا البحث وساندني طيلة انجازه بنصائحه وتوجيهاته المسداة وصبره معي، والشكر موصول كذلك إلى نائب مدير الدراسات بالمعهد الإسلامي لتكوين الإطارات الدينية بغيلزان وأشكر كل من كان لنا عونا وساعدنا على إتمام هذا البحث.

مقدمة:

لقد عرف المجتمع الجزائري خلال السنوات الأخيرة تحولات هامة تغيرت بموجبها الأحداث في جميع المجالات وانطلاقا من هذا فإن المنظومة التكوينية لا يمكنها أن تبقى معزولة عن هذه الحركة الشاملة التي يعيشها المجتمع بصورة عامة ويعرفها الحقل الديني بخصوصية مميزة فضروري جدا أن تكون المنظومة التكوينية في السلك الديني بمثابة الرهان المنتظر لرفع التحدي القائم ومسايرة كل مستجدات حاصلة لتعد الإطار الذي له القدرة والإمكانيات التي تؤهله للقيام بوظيفته ومهمته الدينية والاجتماعية والتربوية.

يظهر التعليم الديني في الجزائر بطابعه التقليدي في أغلب صوره وأشكال نظمه الحالية، إذ كان يتم في عدد من الزوايا والمساجد على أيدي فقهاء وعلماء الشريعة واللغة العربية فهو تعليم عربي محض و ينزع إلى التقليد، فكل تعليم خارج إطاره مرفوض لا يجد له مكانا باعتباره خروج عن الدين، وهي نظرة دوغمائية ظلت سائدة لفترة طويلة. ورغم الانتقادات التي تعرض لها هذا التعليم الذي وصف بالانغلاق والتحجر والرجعية والتخلف بالأخص من وجهة رأي المستشرقين والحداثيين، وربما نجح على الأقل في تأخير المد المسيحي والحفاظ على السمات الرئيسة في الشخصية الجزائرية بالأخص العقيدة الدينية والتصدي لكل المؤثرات الثقافية الغربية لمدة أكثر من قرن من منظور كتابات المؤرخين ونخص بالذكر فترة الاستعمار الفرنسي.

ذلك أن هذا التعليم الديني بنظامه ومنهاجه القديمين إنما كان يستهدف فقط استمرارية العلم بالشريعة لاستمرارية الحكم بها وسط الجماهير الإسلامية. وإذا كانت تلك من المآخذ في طريقة نقل العلم من المدرس إلى الطلاب هو ما أثار النزعة الإصلاحية لدعاة الإصلاح الممثلة بوجه خاص في ظهور جمعية العلماء المسلمين في السابق الداعين إلى ضرورة تدعيمه بالطرق الجديـــدة التي تكفـل النجـاح في أوســع نطاق والتكوين في شموليتــه، وجعله يسير إلى جنب

التحولات الاجتماعية والتغيرات الشاملة والسريعة بكل تجلياتها التي يعرفها المجتمع الجزائري والعالم في آن واحد.

فمن هنا سعت الدولة الجزائرية إلى إحكام سلطتها على الشؤون الدينية وذلك بتكليف مجموعة من الإطارات والعلماء القادرين على ممارسة الرقابة باسم أرثوذوكسية إسلامية لها بعد استراتيجي يتمثل في إقامة نموذج ديني موحد وشرعي، لخدمة أيديولوجيتها والحفاظ على هويتها فهي تؤسس وتنظم لهذا من خلال إنشاء مؤسسات دينية رسمية، تخضع لضوابط قانونية ومعرفية كمعايير أساسية، معمول بها في باقي البلدان العربية الإسلامية و بخصوصية جزائرية، أهمها وزارة الأوقاف والشؤون الدينية وذلك لإضفاء الشرعية الرسمية للدولة بتكوين موظفين على اختلاف أصنافهم ومستوياتهم قادرين على حمل الرسالة المتمثلة في إيصال الدين الرسمي وترسيخه لدى أفراد المجتمع وفق قواعد ومعايير محددة.

ويمكن قراءة السياسة الدينية الجزائرية من خلال المجهود الذي بذلته الدولة في مجال التعليم الديني، بحيث واصلت وزارة الأوقاف والشؤون الدينية سعيها إلى تحسين نوعية التربية والتكوين الديني تتلاءم والطابع الحداثي الذي يميز المرحلة الراهنة.

ففي السنوات الأخيرة عرفت الانطلاقة في برنامج تكوين الأئمة ومعلمي القرآن والمرشدات وبقية الأسلاك التابعة، على اعتبار أن هؤلاء المتخرجين من هذه المعاهد الدينية سيوظفون بواسطة عقد عمل مع السلطة الوصية. وفي السياق ذاته تمت إعادة النظر في منظومة التكوين وذلك باستقطاب جيل جديد قادر على القيام بالمهام الجديدة، كتنمية قدرات الإبداع والإقناع لدى الأئمة وتأهيلهم معرفيا من أجل التعاطي مع الواقع الإعلامي في ظل التراكمات الثقافية التي أحدثتها الثورة التكنولوجية ومنافسة تعددية الخطاب الديني وجاذبيته التي تمرره قنوات تملك سلطة البث الإعلامي والإشهاري.

ذلك ما جعل الحكومة الجزائرية تقرر التكفل بصورة مطلقة بمقاصد تأهيل الأئمة في المعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية وضبط إستراتيجية لهذا الغرض تتماشى مع ما تحدده الدولة وتضبطه بما يناسب سياستها السائرة في طريق

ملائمة كل التشريعات والقوانين الوطنية مع المعاهدات الدولية التي أمضتها الجزائر، وبما يجنبها الوقوع في تجربة التسعينيات من القرن الماضي حيث وقع الارتباك والاجتراء في مجال الإفتاء والدعوة والاجتهاد، ويجنب الإمام ما علق به من انحراف خلال تلك المرحلة.

ومن شأن التوجه الجديد في تكوين الإمام في الجزائر أن يلقي بظلاله على طبيعة المناهج المعتمدة الرسمية التي كانت محل انتقاد في عدة مناسبات، إذ اتضّح أنه إلى جانب مراعاة الإطار المرجعي في بناء المناهج التعليمية بما يتفق مع التراث الإسلامي حضارة وعقيدة، عمدت وزارة الشؤون الدينية إلى جزأرة البرامج التأهيلية، تمكن الإمام من الحفاظ على خصائص المجتمع الجزائري ومكوناته وتراثه.في إطار البعد الهوياتي.

وبغية الوصول إلى فهم نسق التكوين الديني وتحقيق هدف علمي ارتأينا انتهاج خطة بحث تناولت الموضوع حسب الخطوات الآتية: فقمنا بتقسيم هذا العمل إلى مدخل وثلاثة فصول، بدأنا بعرض الإطار المنهجي للبحث كمدخل تطرقنا فيه إلى شرح الأسباب والدوافع التي كانت وراء اختيار الموضوع بشكل ملح، فعرضنا الإشكالية ثم قمنا بوضع فرضيات كإجابة أولية وبعدها أهمية البحث وتحديد المفاهيم الإجرائية باعتبارها مادة أولية تحلل على ضوء دراسات ونظريات كمفهوم التكوين ، الإمام، المنهاج، المعهد الإسلامي، الثقافة وكلها عناصر أساسية في نسق التكوين الديني، وبعدها حددنا مجتمع البحث والعينة المراد دراستها ثم شرحنا الأدوات والتقنيات المستخدمة لجمع البيانات وترتيب المعطيات.

أما الفصل الأول فهو بمثابة مدخل تاريخي تطرقنا فيه إلى سوسيو- تاريخية التكوين الديني في الجزائـر من خلال عرض المراحـــل التاريخيـــة التي مر بها التعليم الديني في الجـزائر انطـــلاقا

من مرحلة ما قبل الاستعمار الفرنسي مرورا بالفترة الاستعمارية **1830-1962** وذلك من خلال البحث في المؤسسات الدينية وطبيعـــة النظام التعليمي بها حتى يتسنى لنا معرفـــة مظاهر التـــغير وتجلياته في الحقل الديني من خلال القوانين والأنظمة التي أحدثتها السلطة الفرنسية أثناء حكمها في الجزائر كقوانين الأوقاف وتسيير المساجد وتعيين الأئمة وغيرها، ثم بعد ذلك استعرضنا أهم مرحلة وهي ما بعد الاستقلال وهي أهم فترة لارتباطها بالتكوين الديني الحديث في المعاهد الإسلامية.

وفي الفصل الثاني عمقنا العمل السوسيولوجي الذي يبحث في محددات الالتحاق بالتكوين الديني كتحليل المعطى السوسيو- ديموغرافي للطلبة ومجال التنشئة لديهم وتمثلا تهم وممارساتهم الثقافية ثم البحث في الشروط القانونية والمعرفية التي بها يتم تحديد الالتحاق بالتكوين الديني وحاولنا في هذا الفصل الربط بين هذه المتغيرات وعمل التكوين الديني وفهم تلك العلاقة القائمة ومدى تأثيراتها في النسق العام للتكوين. أما في الفصل الأخير تناولنا فيه التحليل السوسيولوجي للبنية التربوية والبيداغوجية لعمل التكوين الديني في المعهد الإسلامي وبوجه التحديد معهد غليزان **(سيدي محمد بلكبير)** فتطرقنا إلى أساليب العمل البيداغوجي للتكوين كطرق التدريس والوسائل والمنهاج وكذا الأحكام الخاصة بنظام التكوين ومعرفة الإطار المرجعي لتكوين الأئمة والوقوف على شرح أبعاد ومقاصد هذا التكوين وفي النهاية قمنا بعرض النتائج المستنبطة من هذه الدراسة وانتهينا بخاتمة عامة وكل ذلك من شأنه أن يفتح آفاقا أخرى لبداية بحث جديد يسد فراغا أو جوانب قد أغفلت في هذا البحث وهي الغاية النبيلة التي يسعى إليها كل بحث من البحوث العلمية.

الإطار المنهجي

الإطار المنهجي للبحث

أسباب اختيار الموضوع:

للباحث أسباب ودوافع ذاتية وأخرى موضوعية تدفعه وتشجعه على القيام بالبحث والكشف عن حيثيات الظاهرة المدروسة وتقصي الحقائق في ذلك بإتباع خطوات ومناهج علمية معينة، فكذلك دفعتنا أسباب كثيرة لاختيار موضوعنا هذا، فمن جملة الأسباب الذاتية أننا ننتمي إلى مجتمع إسلامي له جذور تاريخية عريقة وميلنا إلى كل ما له علاقة بالدين والممارسات الدينية والثقافة الإسلامية التي تشكل قيمة تراثية كبيرة للمجتمع الجزائري، وكذا الرغبة في التعرف على معرفة ظروف وطبيعة تكوين الأئمة الذين يمارسون بدورهم خطابات دينية على شرائح واسع من المجتمع هذا من جهة، ومن جهة أخرى دافع التخصص يحث الباحث للغوص في كل ما له علاقة بعلم الاجتماع الديني وموضوع دراسة تكوين الأئمة من أولويات هذا التخصص قبل غيره من العلوم الأخرى.

أما الأسباب الموضوعية التي حركت لدينا الرغبة للقيام بهذه الدراسة هو التعرف على المحددات القانونية والمعرفية التي تجعل هؤلاء الشباب يلتحقون بمعاهد التكوين الديني ثم البحث في نمط تلقي المعرفة وطبيعة المنظومة الدينية وكيف تمارس عمل إنتاج وترسيخ المعرفة الدينية لدى الأئمة، ذلك أن تحديات الواقع والعصر وما أفرزته من ثقافات ساهمت في تغيير الملمح العام للمجتمع الجزائري على الخصوص، كل ذلك فرض على الإمام والفاعلين الرسميين في منظومة الحقل الديني بصفة عامة التحرك والتفكير بواقعية علمية وعقلانية لمواجهة تلك التحولات.

لذلك آثرت لدينا الرغبة في عملية البحث عن ظروف تكوين الأئمة ومستويات التأهيل وفق العمل السوسيولوجي وجمع النتائج لاستثمارها في ترقية وتطوير المشروع الديني وجعله

يواكب كل المستجدات والمتغيرات.وحتى نمط الخطاب المسجدي ذو التأثير المحدود في الشرائح الاجتماعية هو حتما حاصل لطبيعة التكوين الديني التي يتلقاها الأئمة في الجامعات والمعاهد الإسلامية. كل ذلك كان جملة الدوافع التي جعلتنا نسعى إلى فهم هذا النسق في عملية التكوين ومن ثمة معرفة الخلل بين وظائف هذا النسق العام ربما تعمل على إيجاد البدائل.

إشكالية البحث:

إن وظيفة الإمامة مرتبطة بالثقافة الشرعية على وجه الخصوص والتسلح بالزاد المعرفي والبناء الروحي الذي من شأنه تمرير الرسالة وحمل العامة من الناس على الانقياد والامتثال للأوامر وترك النواهي التي أقرتها الشريعة وفق منظومة معينة سطرتها الدولة، فالذي يدعو إلى الشيء لا بد أن يفقه حقيقته، ولابد أن تكون هذه المعرفة عميقة وواعية ذات أبعاد مختلفة ليست سطحية عمومية مضطربة، لذلك تعين على الإمام أن يستمد تلك المعرفة وينهل من مصادر الإسلام وينابيعه الأصلية بعيدا عن فلسفة التأويلات والتحريفات المغرضة مع ترك النزعة الذاتية التي تتقصى فكرا معينا وتعمل على إقصاء الطرف الآخر أو تميز مذهبا عن آخر، ومن هنا ينشأ الصراع الفكري الديني ويساهم في جر الإمام إلى إصدار أحكام عفوية اعتباطية من شأنها إحداث فجوة في المنهج والدعوة بصفة عامة.

لذلك كله وجب على الإمام دراسة العلوم الإسلامية دراسة وعي وهضم حتى يقف على حدود الأحكام الشرعية ويلتزم بالأوامر والنواهي وفق منظومة دينية تم إعدادها وفق مقاصد وأبعاد محددة.

من هنا يعتبر الإمام مكونا أساسيا من النخبة الدينية في الجزائر، فمعرفته ووضعيته الاعتبارية والمادية وأدواره الرمزية مرتبطة ارتباطا صميميًا بالاجتماعي في تجلياته الاقتصادية والسياسية والثقافية عامة. وبفعل ذلك تتأثر عقائده بموقعه من المجتمع وبمستواه المعرفي الثقافي.

فهو الشخص الذي تتوفر فيه كفاءات معترف بها رسميا والذي يمارس فعليا الإمامة في الصلوات الخمس بالمساجد التابعة وغير التابعة للدولة، وهو كل من يقوم بمهمة في المسجد، الإمامة والخطابة والوعظ والحزّابة والأذان.

وإذا كان الغرض من تكوين الإمام ليس مجرد إقامة الشعائر الدينية التي ألفها الناس الخاصة بالصلاة بل وظيفته تتعدى ذلك لتشمل الجانب الاجتماعي كإرشاد الناس وتوجيههم في شؤون دينهم ودنياهم العالقة بالأسرة والمعاملات والآداب العامة، عندئذ يكون هو القائم بإصدار الفتوى لتوضيح ما شكل من القضايا وما تعسر إدراكها وتيسيرها لهم وجعل الناس على بينة مما يمارسونه من سلوكيات خاصة بالمعاملات أو العبادات، ومدار أهلية الإفتاء في مرتبته الأدنى هو العلم المقبول بما يفتي به حتى يكون على بصيرة من أمره، وان يكون على قدر كاف من اليقظة وجودة الذهن والإحاطة بمعرفة أحوال الناس وطبائعهم. ولن يتحقق هذا الهدف إلا إذا كان الإمام المكون قادرا على ترجمة ما تعلمه إلى أوعية فكرية تسع حياة الأمة وحركيتها.

ولن يكون قادرا على تحقيق هذا الهدف إلا إذا اكتسب ملكة مما تعلمه تؤهله لاستنباط الأحكام الشرعية فيما يعرض من القضايا الشائكة ذات الشبهة المعقدة التي أفرزتها الحياة المادية من جهة والفهم الخاطئ للأحكام الشرعية والانغلاق من جهة ثانية، فكلها إذن بحاجة ماسة إلى معرفة حكمها، فمن هنا كان الإمام أولى وأحق من غيره في ضبط أحكام المسائل الدينية وفق مرجعية معتمدة.

وفي هذا السياق شرعت الدولة من خلال الوزارة الوصية على الشؤون الدينية القيام برفع وترقية نوعية التربية والتكوين في الحقل الديني وذلك من خلال تنظيم برنامج تكوين الأئمة على اختلاف مستوياتهم وأصنافهم، بحيث تم إعادة النظر في منظومة التكوين الديني وتحديثها

من أجل تنمية قدرات الإبداع والإقناع لدى الأئمة وتأهيلهم معرفيا للتعاطي مع الواقع الإعلامي والثقافي والتراكمات الثقافية التي أحدثتها الثورة التكنولوجية بتغيراتها السريعة ومنافسة تعددية الخطاب الديني وجاذبيته التي تمرره قنوات تملك سلطة البث الإعلامي والإشهاري. فمن هذه المنطلقات والخلفيات أثيرت لدينا طرح الإشكالية الأساسية التالية:

- **كيف يتم إعداد وتكوين الأئمة معرفيا وتأهيلهم لممارسة وظائفهم؟**

وألحقت بها الأسئلة الفرعية التي ننشد من خلالها فهم نسق التكوين بأكثر موضوعية والمتمثلة فيما يلي :

- هل الوسائل والطرق المتبعة في التدريس كفيلة بتكوين الطلبة على أسس منهجية تضمن التحكم في الوظيفة لاحقا ؟ ما أشكال النظام البيداغوجي المعتمدة في عمل التكوين؟

- ما هي المحددات الأساسية للالتحاق بالمعاهد الإسلامية للتكوين الديني؟ وبأية مرجعية تتحدد معالم هذا التكوين؟

- ما طبيعة المنظومة الدينية المتبعة حاليا في ظل التحولات السوسيوثقافية؟

فرضيات البحث:

1- تنعكس محددات الالتحاق بالمعاهد الإسلامية على إنتاج نماذج معينة من الأئمة ومستويات تكوينهم في الجزائر .

2- تؤثر أشكال الممارسات البيداغوجية من خلال الطرق والأساليب المتبعة في التكوين الديني بشكل جلي في تشكيل البنية المعرفية لدى الأئمة .

شرح وتحليل الفرضيات:

الفرضية الأولى:

ما نود توضيحه في هذه الفرضية الخاصة بمحددات التكوين الديني هو أن التحاق فئة الشباب المعنية بالمعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية يتطلب مبدئيا توفر جملة من الشروط القانونية والمعرفية والاجتماعية، حيث أن طبيعة تلك المحددات هي بمثابة المعايير القَيمية التقويمية التي من خلالها يتم ضبط و انتقاء العناصر التي ستشكل لاحقا نخبة الأئمة الذين بدورهم يتولون مهام تسيير المساجد والنشاط الديني بها.

فمن جملة تلك المحددات التنشئة الأسرية للطلبة المتربصين والأصول الاجتماعية والثقافية والمستوى التعليمي لديهم وظروفهم الاقتصادية، فكلها عناصر رئيسة من شأنها تحديد علاقاتها بالالتحاق بمعاهد التكوين الديني، إذ الغايات ومقاصد التكوين هي التي تفرض على السلطات القائمة بالشؤون الدينية وتلزمها صياغة تلك المحددات والشروط كما تبينه المراسيم والقرارات المتعلقة بالحقل الديني. **(أنظر الملحق رقم 08/ 01)**

فربما طبيعة تلك المحددات تفرضها قوانين التوظيف لذلك كان البحث عن الوظيفة هو هدف استراتيجي للطلبة الأئمة وكذا المسؤول عن التكوين إذ الحاجة إلى سد الفراغ الذي عرفته وتعرفه المساجد عبر التراب الوطني أولى بكثير من غيرها من الأهداف الأخرى، ومنه فليس بالضرورة القصوى التركيز على الجانب الجوهري بما فيه الروحي والمعرفي والخلقي في عمل التكوين، فالغايات والمقاصد هي التي تعمل على وضع وبناء المنظومة الدينية بكل مناهجها وطرائقها ويمنح لصاحب السلطة في ذلك التحكم في التسيير وفرض الرقابة من داخل المؤسسات الدينية ومن الخارج.

الفرضية الثانية:

يعبر عن الوسائل التعليمية أنها كل وسيلة تساعد المدرس على توصيل الخبرات الجديدة إلى المتلقي بطريقة أكثر فاعلية وأبقى أثرا، وهي تختلف باختلاف المواقف التعليمية وباختلاف الحاجة الداعية إليها.وفي هذا الشأن يقول **جون ديوي**: "إن المرء يوجد في داخل الحدود المرئية الملموسة والتي يمكن ملاحظتها"[1].

والمعاهد الإسلامية كغيرها من المؤسسات التعليمية لا يمكنها القيام بنشاطها بمعزل عن استخدام الوسائل الإيضاحية واعتماد طرق تتلاءم وطبيعة المنتوج المعرفي المراد تحقيقه، فالبنية المعرفية للأئمة لا يمكنها أن تتشكل بعيدا عن الأخذ بما توفره تلك الوسائل والطرق وكيفية استخدامها وصياغة المناهج، فهي تعمل على توسيع دائرة الخبرات واكتساب أنواع من السلوك وأنماط من المهارات والاتجاهات والقدرة على الإدراك والتصور والانتقال من المجرد إلى المجال الحسي.

ففي عصر تراكم المعلومات وتدفقها بشكل سريع يستوجب أيضا الاستعانة بما أنتجته الثورة التكنولوجية من وسائل سمعية وبصرية وتقنيات عصرية من شأنها إحداث الفارق بين زمن الجيل السابق للأئمة وجيل الفترة الراهنة.

والوسائل المقصودة في بحثنا هذا هي كل ما ينقل الخبرات والمهارات إلى المتعلم بصورة أسهل وأنسب فمن هذه الوسائل الأشرطة والأفلام، الكتب، الملصقات، والأجهزة السمعية والبصرية والندوات، البحوث، المعارض... الخ.

ولعل معظم المعاهد الإسلامية المتخصصة في تكوين الإطارات الدينية لا تزال بعيدة عن استخدامات ما توصلت إليه التكنولوجيا من إنتاج الوسائل المذكورة مما يشكل عائقا في التعاطي

1- راجع المدرسة والمجتمع عند جون ديوي.

المعرفي لدى المكونين والمتكونين وبالتالي اللجوء إلى الأنماط التقليدية التي لم تكن كافية في عالم قويت فيه النزعة المادية وسرعة الاتصالات.

فالطرق والوسائل والبناء المنهجي العام لا يطابق إلى حد بعيد وظيفة الإمامة اليوم بأبعادها الدينية والسياسية والاجتماعية، فهي بأمس الحاجة إلى استخدام مكثف لتلك الوسائل والتكنولوجيات الحديثة على مستوى معاهد التكوين وإعادة النظر في بناء مناهج تتلاءم مع مقاصد الشريعة الإسلامية ولا تتعارض مع قوانينها من جهة ومن ثمة تسجيل الحضور في الواقع الإعلامي بكل تجلياته.

أهمية البحث:

لكل بحث من البحوث العلمية أهمية تؤكدها النتائج المستنبطة من خلال الدراسات سواء ما تعلق بجانبها النظري أو التطبيقي، وبحثنا هذا تكمن أهميته في توفير كم من المعارف والمعلومات عن واقع وطبيعة تكوين الأئمة في المعاهد الإسلامية والتعرف على المنظومة التكوينية في الحقل الديني من حيث المناهج والطرق والأساليب المستخدمة ومدى مطابقتها مع وظيفة الإمامة، ومن ثم تظهر مزايا ومساوئ نمط هذا التكوين التي من شأنها بناء الدراسات الإصلاحية وإحداث التغييرات في مواطن الضعف والخلل فيتم بذلك تحسين الإنتاج على مستوى الخطاب المسجدي الذي له تأثير هو الآخر على الخطاب الديني بمفهومه الواسع.

المفاهيم الإجرائية:

الإمام لغة:

من أم، ومعناها في الأصل **الرئيس**، والدليل الذي يقود القافلة، ومنها كل شخص أو شيء يتخذ دليلا أو قدوة فهو إمام[1] .

1- أحمد الشنتاوي وغيره، دائرة المعارف الإسلامية ، لبنان، بيروت، دار المعرفة،612 .

والإمام كل من أأتم به من رئيس وغيره، والقرآن إمام وسيدنا محمد (ص) إمام والخليفة إمام الرعية وإمام الجند قائدهم[1].

وتطلق الإمامة في اصطلاح الفقهاء على معنيين الإمامة الكبرى والإمامة الصغرى. ومجال دراستنا هو الإمامة الصغرى.القائمة على وجه الخصوص بخدمة المسجد وأداء الشعائر الدينية وفق برنامج عمل محددة قانونا وشرعا يضمن للدولة سلطتها على تأطير المساجد وإنتاج الرمز الدال على قوة النفوذ الإيديولوجي.

الإمامة الصغرى:

هي إقامة الصلاة وتعين ارتباط صلاة المصلي بمصلي آخر بشروط. فالإمام لم يصر إماما إلا إذا ربط المقتدي صلاته بصلاته وهذا الارتباط هو حقيقة الإمامة وهو غاية الإقتداء[2].

الإمام ميدان عمله النفوس، يصلحها بالكتاب والسنة مستحفظ على كتاب الله وقيم الإسلام للعمل بها وتبليغها للآخرين وليحارب كل بدعة وكل شر أو فساد يظهر في المجتمع ولا يقوم الإمام بهذه المهام داخل المسجد فقط، بل عليه أن يكون وسط الناس يطرد الشبهة من عقولهم ويقوم اعوجاج سلوكهم ، فهو ليس راهبا يلزم المسجد أو يلزم بيته، بل الأنفع أن يخالط الناس ويأتيهم هو بدل أن ينتظر قدومهم إليه.

وكون الأئمة في هذه الرسالة يحتاجون إلى صفات لا بد منها كي لا يزيغوا عن هدفهم، وكي يقولوا كلمة الحق دون خوف، يجب أن تكون لديهم الشجاعة والقناعة والعفة والصبر...كي لا يروضوا فتصبح أغراضهم دنيوية وقد قال أبو حامد الغزالي في هذا الشأن: "فقد علماء الدين مركزهم يوم أضاعوا الفضائل التي هي سلاح العالم الديني، فأخذوا يروضون علماء الدين على المهانة،

1- ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط،د ت، ج 12، ص 24.

2- الموسوعة الفقهية ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، د. ط، ج1، ص 75.

والصقوا بهم الحاجة إلى ما في أيديـهم من متاع الدنيا، ثم بوهم على الطمع والتطلع إلى الاستزادة ومد الأعين إلى زهو الحياة الدنيا فزلوا ثم ضلوا ثم ذلوا... "[1]

ماهية التكوين:

هو منظومة عقلية منطقية بيداغوجية قاعدية لأي عمل ونشاط جاد في جميع الميادين العلمية والعملية والتكنولوجية...، فالتكوين مطلب حيوي وضروري لأي نشاط تربوي بيداغوجي اجتماعي بهدف مسايرة متطلبات التغير الاجتماعي الحاصل في المجتمع ومسايرة تطور العلوم واستعمالاتها والبحث عن الجديد، فهو تزويد المتكون بمعارف وتقنيات ليتعامل بها مع الحقل الاجتماعي أو التربوي أو التقني خلال توظيفه، ومن منظور عقلنة أساليب العمل التربوي يعتبر التكوين منهاج التعامل مع الواقع الإنساني بجميع تجلياته، وأسلوب التعامل مع العلاقات الإنسانية والمشكلات الإنسانية.

التكوين الديني:

يقصد بالتكوين الديني في معاهد تكوين الإطارات الدينية ذلك التكوين الذي يشمل المواد الدينية المتمثلة في أصول الدين الإسلامي وأصول الفقه والتفسير والفقه وعلوم الحديث والسيرة النبوية والتجويد والفرائض وفن الخطابة الدينية إضافة إلى المواد الأخرى التي تدعمها والمتمثلة في اللغة العربية والبلاغة والتاريخ وعلم النفس والمنهجية والإعلام الآلي، ويتم كل ذلك وفق منهاج معتمد وضعته الدولة مراعية في ذلك مرجعية دينية مستوحاة من عمق التاريخ الجزائري في بعده الديني ومن جهة أخرى مسايرة التحولات وكل متغير في فضاء العولمة والحداثة.

1- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، الجزائر، دار الثقافة، د. ط 1991 ج 2، ص 155.

معاهد التكوين الديني:

في الاصطلاح يقصد بمعاهد التكوين الديني تلك المؤسسات التعليمية تقوم أساسا على إعداد وتحضير إطارات للقيام بوظائف دينية على مستوى المساجد تتمثل في الإشراف على الشعائر الدينية أو تلقين الأحكام الدينية والدعوة إليها، في جانب العبادات كالصلاة أو المعاملات المالية أو العلاقات الأسرية، وذلك وفق برنامج محدد المواد على أساس فلسفة تربوية وطنية تتوخى أهدافا مدروسة ويتم تلقينه للمتكون خلال فترة زمنية محددة.

ومجال دراستنا يقتصر على معاهد تكوين الإطارات الدينية في الجزائر والخاصة بالأئمة المدرسين.

المنهاج:

يعتبر المنهاج الدراسي أشمل من البرنامج لأن الأول يتضمن مجموعة من البرامج والمقررات ويتضمن أهدافا عامة وطرقا شاملة وتوزيعا للوقت وتحديدا لمبادئ التكوين وأحيانا يتضمن السير الإداري وتوزيع أوقات العمل، أما بالنسبة للبرنامج فإنه يتلقى مع المنهاج في كونه يتضمن أهدافا خاصة بمادة معينة أو سنة دراسية وكذلك الوسائل والطرق وأدوات التقويم[1].

تعتبر المناهج التدريسية تخطيطا لعملية التعلم والتعليم يتضمن الأهداف والمحتويات والأنشطة ووسائل التقويم، ويكون على شكل بناء منطقي لعناصر المحتوى الذي يشكل في وحدات بحيث أن التحكم في وحدة يتطلب التحكم في الوحدات السابقة.

أما البرنامج الدراسي فإنه مجموعة الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم ويتضمن الأهداف والأدوات والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين[2].

1- لحسن بوعبد الله، تقويم العملية التكوينية بالجامعة، قسنطينة، ديوان المطبوعات الجامعية، 1998 ص27.

2- المرجع نفسه.

ومن شأن التوجه الجديد في تكوين الإمام في الجزائر أن يلقي بظلاله على طبيعة المناهج التي تعتمدها وزارة الشؤون الدينية وكانت محل انتقاد في عدة مناسبات، إذ اتضّح أنه إلى جانب مراعاة الإطار المرجعي في بناء المناهج التعليمية بما يتفق مع التراث الإسلامي حضارة وعقيدة.

عمدت وزارة الشؤون الدينية إلى جزأرة البرامج التأهيلية، تمكن الإمام من الحفاظ على خصائص المجتمع الجزائري ومكوناته وتراثه.

ولقد تطرقنا في الفصل الثالث للمنهاج كما وضعته وزارة الشؤون الدينية بمحتوياته من مواد دراسية والأهداف المحددة ومقاصد التكوين والمرجعية الدينية، لذلك رأينا توضيح ماهية المنهاج عناصره الرئيسة حتى نتوقف على ضبط التصور للمفهوم الإجرائي للمنهاج. فهو يتماشى إلى حد بعيد مع بقية مناهج التربية والتعليم في كل مستوياته.

مفهومية الثقافة:

إن الثقافة من أكثر الجوانب الاجتماعية تجريدا وأقلها ملموسية، حيث توجه السلوك بطريقة غير مرئية أو محددة بشكل واضح، ومن ثم فإنها تشكل الدائرة الأكثر ليونة في النسق الاجتماعي وهي لهذا السبب تستمر لفترة طويلة، وتستعصي على محاولات السيطرة من أية جهة كانت داخلية أو خارجية، فمن السهل على المستعمر أن يغتصب أرض فلاح، أوان يهدم جامعة لكنه لا يستطيع أن يغير شيئا من التراتبية الاجتماعية أو رموز التواصل الأهلي[1].

فالثقافة هي مجموع العناصر والمؤثرات التي تطبع سلوك الفرد وتوجهه بطريقة لا شعورية، وهي نتاج لعلاقة الفرد بالمجال الروحي والاجتماعي الذي ينمي فيه وجوده العقلي والنفسي. ومن العناصر الأساسية التي تكون الثقافة: العقائد والأخلاق، الفنون، المنطق العلي، الصناعة العادات والتقاليد، والأفكار.

1- برهان غليون، الوعي الذاتي، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط2، 1992.

وحين نتحدث عن ثقافة الأئمة نريد منها مجموعة المعارف التي ينبغي أن تتوفر فيهم المطلوبة شرعا قصد التحكم في النشاط الدعوي وتسيير المسجد كمؤسسة دينية هامة لها وظيفة الضبط الإيديولوجي من جهة وتلقين التعاليم الدينية من خلال دروس الوعظ والإرشاد والخطب المنبرية.

ونظرا لأهمية الثقافة في تكوين الداعية والأئمة على السواء خاصة في وقتنا الحالي كما يشير الدكتور عبد الكريم بكارفي كتابه(مقدمات للنهوض بالعمل الدعوي) فيقول: "ففي عصرنا هـذا غدا كل شيء معقدا ومتشابكا، وصارت القنوات الثقافية والإعلامية أكثر من أن تحصر، وصار الذين يقومون بتشكيل الرأي العـام ينتمون إلى ملل ونحـل ومذاهب شتى وهم يستخدمون طرقا بارعة وأخاذة، وهذا كله جعل أصوات الدعاة والأئمة غارقة في ضجيج إعلامي اتسعت دائرته من أي وقت مضى، مما جعل المنافسة على إقناع الآخرين شديدة للغاية، وفي هذا السياق سوف يتفوق من يفهم روح العصر وثقافته، ويمتلك إلى جانب ذلك الأسلوب الأمثل والوسيلة الناجعة في إقناع الآخرين وتوجيه الرأي لديهم، كل هذا جعل حجم الزاد الثقافي المطلوب ونوعيته مختلفين اختلافا بينا عما كان مطلوبا في السابق لإنجاح مهمة الدعاة والأئمة، ويمكن القول اليوم إن نوعية ثقافة الإمام وقدرتها على استيعاب مشكلات العصر وتطلعات أبنائه هي المفصل الرئيس في حجم تأثير الإمام في المجتمع وكسب أفراده لصالح القضايا المهتم بها[1].

والمتتبع لشأن العالم الإسلامي لا يمكنه أن يتوقف عند نشاط معين دون أن تتراءى له اللافعالية في شكل أو في آخر، فحتى عن الوعاظ في المساجد أو من يقومون بدور التربية والإصلاح في المجتمع نجد أن حياتهم الخاصة مطابقة تماما للنموذج الذي يخصصون دروسهم ومواعظهم

1- عبد الكريم بكار، مقدمات للنهوض بالعمل الدعوي، دار القلم، دمشق، ط2، 2001، ص54.

لنقده وبيان زيفه، فوعظهم ليس عملا اجتماعيا ولكنه مجرد واقعة لفظية أو هو في أحسن أحواله مجرد أخلاقية ملتفتة إلى الماضي أكثـر من اتجاهها صوب المستقبل، فهو يفتقـد القوة التي تسم الأعمـال الكبيرة والتي تصدر عن الروح في لحظات توترها الخلاق، وهو ما يمكن تفسيره بانعدام النزعة الغيبية الحقيقية، فنحن لا نجد في ذلك الوعظ الاهتمام بالفعالية واللافعالية ذاتها التي تكون معيارا صالحا في كل زمان[1].

فالمسألة في رأي مالك بن نبي لا تتمثل في تلقين أو إعادة تلقين المسلم عقيدته ولكنها تتمثل في إعادة تلقينه استخدامها وفعالياتها في الحياة، إلا أن المصلحين قد أغفلوا وضع هذه المشكلة[2].

أما الثقافة عند بورديو هي أنساق رمزية لها وظيفتان:

الوظيفة المعرفية:

حين يستخدمها الإنسان كأدوات معرفية لبناء الواقع الاجتماعي بطريقة موضوعية من خلال العادة الثقافية"**Habitus**" التي تعترض منظومة معرفية، تتألف من المدركات والمعاني والقدرات التي تمكن الفرد من فهم عالمه والتعامل معه، وتكون في الوقت نفسه مسؤولة عن تصرفاته وأفعاله، وميوله ورغباته واتجاهاته وطموحاته.

والعادة الثقافية وإن تحولت إلى سمة شخصية إلا أنها نتاج ما يتم غرسه في الفرد خلال تنشئته الاجتماعية وسط ظروف موضوعية تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها.

الوظيفة الاجتماعية:

حين تستخدمها القوى الاجتماعية المسيطرة كأدوات لفرض علاقات السيطرة الاجتماعية والسياسية في المجتمع.

1- مالك بن نبي، فكرة كومنولث إسلامي، ترجمة الطيب الشريف، ط2، دار الفكر، دمشق، 1990، ص 59.

2- مالك بن نبي، وجهة العالم الإسلامي، ط1، دار الفكر، دمشق، 1986، ص54.

ويرى بورديو أن القوى الاجتماعية المسيطرة صاحبة المصلحة في استمرار وبقاء نسق علاقات السيطرة القائم في المجتمعات الحديثة، لا يمكن لها أن تلجأ إلى العنف الصريح للمحـــافظة على هذا النسق من العلاقات في ظل المنهج الديمقراطي، الذي تلتزم به هذه المجتمعات دستوريا ومن ثم لا تجد القوى المسيطرة من سبيل أمامها لتحقيق مصالحها وتأكيد سيطرتها إلا اللجوء إلى نوع آخر من العنف هو العنف الثقافي" **Cultural violence**" التي تمارسه تلك القوى المسيطرة لفرض ثقافتها على الطبقات الاجتماعية المقهورة بطريقة موضوعية ومشروعة[1].

الدراسات السابقة:

كل معرفة جديدة تبنى على معارف سابقة لذا يتعين على الباحث في دراسة أي ظاهرة البحث والنظر في الدراسات التي سبقت ذلك، ليقف على النتائج التي توصلت إليها والنقاط الأساسية التي أبرزتها وأثارتها ومن ثمة يتهيأ له كيف ينطلق ويشرع لإتمام ما أنجز أو التطرق إلى إبراز ما أغفله الباحثون السابقون حسب اهتماماتهم بذات الموضوع، وتحديد الأهداف هي الأخرى من شأنها توجه الباحث نحو اختيار المجالات والمحاور التي يتم ضبطها ومعالجتها، ولعل الدراسات التي تناولت موضوع التكوين الديني هي كثيرة من زوايا مختلفة وسنكتفي بعرض واستظهار بعضها والوقوف عند الأفكار والنتائج التي توصلت إليها ومن أهم تلك الدراسات ما يلي:

1- تقويم العملية التكوينية في الجامعة:

وهي دراسة قام بها كل من الأستاذين "**لحسن بوعبد الله**" و"**محمد مقداد**" بجامعات الشرق الجزائري، وهي دراسة وصفية تحليلية تقويمية لعناصر العملية التكوينية بالجامعة وقد قسمت الدراسة إلى ثلاثة فصول، ورأينا فيها ما يتلاءم مع طبيعة بحثنا من حيث التقارب في المواد المدرسة

1 - د. عبد السميع سيد أحمد، دراسات في علم الاجتماع التربوي، الإيديولوجيا والتربية، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، 1986، ص93.

كالفقه والعقيدة وعلم الحديث وعلوم القرآن وفن الخطابة وغيرها رغم الاختلاف في مدة التكوين ومستوى كفاءة الأساتذة بين الجامعة والمعهد.

ففي الفصل الأول تناول تحديد الإشكالية وأهداف البحث والفرضيات التي انطلق منها وتحديد المفاهيم.

وفي الفصل الثاني تعرض إلى تطور منهاج التكوين من النموذج التقليدي إلى النموذج الحديث.

أما في الفصل الثالث فقد تناول بالتفصيل مكونات العملية التكوينية وهي:

الأهداف التربوية، البرامج التعليمية، طرق التدريس، وأساليب التقويم.

وفي الفصل الرابع والأخير تطرق إلى عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية وهي أساس العمل السوسيولوجي، وقد أسفرت نتائج الدراسة الميدانية على مستوى ضعف امتلاك خريجي الجامعات للمهارات التي تتطلبها الوظائف المستقبلية لهؤلاء الطلبة وكان تفسير ذلك الضعف إلى أسباب رئيسة حسب الدراسة أهمها :

- ضعف الكفاءة البيداغوجية للأساتذة.
- ضعف البرامج من حيث المضامين والمحتويات.
- نقص الوسائل التعليمية وقلة التدريبات الميدانية.

ومن خلال ذلك تكون هذه الدراسة قد توصلت إلى معرفة واقع التكوين في الجامعة والكشف عن أسباب الضعف التي ظهرت جلية لدى خريجي الجامعات ومن هنا نتمكن من تجاوز وتجنب الأخطاء وتصحيح الخلل الذي أفرز ضعفا على مستوى الأداء والبناء المعرفي، فكان بالأحرى على كل متخصص بدراسة واقع ومشاكل مجال تخصصه دراسة موضوعية علمية فهم أهل لذلك وأولى من غيرهم من الباحثين .

2- نمط تكوين الأئمة في الجزائر:

وهي دراسة نظرية وميدانية تقويمية لعناصر العملية التكوينية التي يخضع لها الأئمة في معاهد تكوين الإطارات الدينية أو في الجامعات الإسلامية، وهي دراسة تختص بإظهار دور المسجد من خلال المهام التي يمارسها الإمام على ضوء وخلفية التكوين الخاص لهذه الوظيفة، ذلك ما يتجلى من خلال ضعف الخطاب المسجدي الذي له أثر مباشر على الوظيفة العامة للمسجد.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة:

قصر مدة تكوين الأئمة لدى التحاقهم بهذه المعاهد، وكثافة البرامج، واعتماد طرق تقليدية في الغالب في التدريس دون استخدام طرق عصرية تتماشى مع واقع الحداثة ومن شأنها تنمي روح البحث والمطالعة وملكة الإبداع لدى الطلبة أثناء عملية التكوين وما بعد التخرج.

ولهذا تطرح الدراسة عدة اقتراحات أهمها ضرورة إعادة النظر في نمط التكوين الذي يتلقاه الأئمة من حيث تفعيل طرق التدريس الحديثة وعقلنه البرامج وجعلها تواكب التحولات الحاصلة من جهة ولا تنسلخ عن تراث المجتمع وقيمه ولا يتم هذا إلا برسم ووضع أهداف وإستراتيجية تتماشى مع الواقع الاجتماعي وتطلعات الغد[1].

3- اتجاهات أئمة المساجد نحو الأساليب التربوية:

وهي دراسة قام بها " الشريف مرزوق " رسالة ماجستير في أصول الدين والحضارة الإسلامية – جامعة قسنطينة (1998 – 1999)[2] قسم الباحث هذه الدراسة إلى أربعة فصول:

1- بن عثمان فهيمه، رسالة ماجستير في العلوم الشرعية، جامعة باتنة، الجزائر، (2004 – 2005). وهي دراسة نظرية وميدانية تقويمية للتكوين الديني.

2- الشريف مرزوق، رسالة ماجستير في أصول الدين والحضارة الإسلامية ، جامعة قسنطينة، (1998 – 1999).

فقد تناول مفهوم الاتجاه في الفصل الأول ومفهوم الإمامة وصفات الأئمة وأدوارهم ومستوياتهم.

وفي الفصل الثاني عرف المسجد وفضائله ودوره في بناء صرح الأمة الإسلامية.

أما الفصل الأخير فقد تطرق إلى التربية والطرق والأساليب المستخدمة في نشاط الدعوة والوعظ.

ومن نتائج البحث الذي تم في مجموعة من مساجد أم البواقي انتهى الباحث إلى عدة استنتاجات كانت هامة جدا وهي:

أن عمل الأئمة روتيني تتكرر فيه مواضيع الخطابات المسجدية مع تحضير آلي حرفي من المراجع المعتمدة وجفاف الخطاب دون تأثيره في اتجاهات المصلين النفسية والتربوي، وغياب عناصر التشويق والجديد في الأساليب والطرق لإيصال المعلومات التي تلاءم الذهنيات العامة من الناس وكذا غياب تأثير الإمام في الحياة الاجتماعية، وضعف المستوى العلمي والتربوي لدى أغلبية الأئمة، ونقص المساعدات المادية من جهة أخرى للإمام كالأجر وتوفير الكتب وغيرها.

وما يمكن استخلاصه من هذه الرسالة أنها ركزت كثيرا على طبيعة استخدام الأساليب التربوية وأهملت نقائص جوهرية تختص بمجال المعرفة الشرعية وعلاقتها بالعلوم الأخرى التي تساهم في صنع شخصية ذات نسق متكامل في الإمام تمنكه من التأقلم و مواجهة تحديات العصر بكل إفرازاتها.

4- إنتاج النخب الدينية في الجزائر:

وهي دراسة قام بها محمد بغداد تناول فيها إشكالية التكوين الديني بالتحليل والمقارنة متضمنا الكثير من القضايا التي تشغل الساحة الثقافية والفكرية الجزائرية، من خلال دراسة ميدانية

للمؤسسات الدينية الجزائرية، وبالذات حول المضمون الأيديولوجي الذي يحمله البرنامج الذي تطبقه على إطاراتها، وهي الإطارات التي تتولى بعد تخرجها إنتاج وتسيير الخطاب الديني.

اعتمد الكاتب المنهج التحليلي من خلال تتبع ميداني، لعدد من المعاهد الوطنية لتكوين الإطارات الدينية، مستخدما التقنيات الحديثة في التحليل دون التطرق إلى الأحكام أو الأوصاف الذاتية، جاعلا من دراسة الظاهرة منطلقا وقد ترك النتائج تأتي في سياق التتبع اليومي لمضمون المرجعية الفكرية، ومنهجية عمل هذه المؤسسات، وصولا إلى المنتوج الخطابي في مختلف التجليات اليومية للمؤسسات الدينية.

وجاء في الجزء الأول من الكتاب قراءة تحليلية للنخب الدينية، متتبعا لمعالم نشوئها، متعرضا في الكثير من المحطات إلى النواحي الاجتماعية والمعرفية في ظهور النخب الجزائرية الجديدة التي تواجه تحديات غير تلك المتوارثة من الأزمنة الماضية، وبيّن الكاتب أن النخب الجزائرية لم تتخلص من رواسب الماضي، إلا أن النخب الجديدة، وإن لم تتبلور ملامحها بعد بصفة نهائية، إلا أنها تمارس أدورا تاريخية بعيدة عن تتبع المهتمين.

في الكتاب تتبع زمني للفئات الاجتماعية التي تأتي منها هذه الإطارات التي تنتسب إلى المعاهد الدينية، وهي التي ترغب في التحول إلى قيادات ميدانية تتحكم في مسار الخطاب الديني والهيمنة على مسلكية المجتمع متوقفا عند طبيعة هذه الفئات الاجتماعية ثقافيا واقتصاديا.

وقد تناول المؤلف الإشكالية انطلاقا من التحديات الميدانية إلى تواجه النخب الجزائرية في مختلف مستوياتها، بداية من التحديات السياسية إلى الثقافية والاقتصادية.

وركز الكاتب على النخب الدينية باعتبارها مؤطرة المشهد الجزائري في السنوات الأخيرة، والتي رسمت معالمها الأزمة التي اندلعت في السنوات الماضية.

تتناول الدراسة النخب الدينية بداية من بحث جذورها الاجتماعية، وتركيبتها الطبقية وخلفياتها الفكرية ومرجعياتها الإيديولوجية، وصولا إلى معالم صناعتها للمشهد اليومي الجزائري[1].

منهج البحث:

يعرف منهج البحث على أنه مجموعة القواعد العامة التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم أو هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة[2] .

إلا أن المناهج تختلف باختلاف المواضيع وطبيعة كل بحث وفي هذه الدراسة حاولنا الاستفادة من كل منهج من شأنه خدمة البحث وفهم الظاهرة المراد دراستها وتفسيرها على ضوء النظريات العلمية ، لذلك اعتمدنا على المنهج التاريخي ورأينا أنه مهم في تتبع التطور التاريخي للتكوين الديني في الجزائر عبر مراحل مختلفة قبل الاستعمار الفرنسي وأثناءه ومرحلة ما بعد الاستقلال.

فبخصوص المنهج التاريخي يعرف على أنه طريقة لتناول وتأويل حادثة وقعت في الماضي وفق إجراء البحث والفحص الخاص بالوثائق[3].

وكما اعتمدنا على المنهج الوصفي لأن استخدامه ضروري في الدراسات الإنسانية وتحليل الظاهرة انطلاقا من المعطيات الإحصائية والبيانات التي تم جمعها من خلال الاستمارة والمقابلات والملاحظات كتقنيات علمية مرتبطة بالعمل السوسيولوجي.

أما المنهج البنيوي الوظيفي فكان استخدامه بهدف إبراز العلاقات الرابطة بين عناصر ومكونات المعهد الإسلامي لتكوين الإطارات الدينية المتمثلة أساسا في الطلبة والأساتذة والإداريين والعمال وكلهم يشكلون عناصر بنيوية في نسق التكوين ونظامه العام انطلاقا من تكامل الوظائف وعلاقتها ببعضها البعض.

1- نشر في الموقع الالكتروني بتاريخ: الأربعاء 11 ذو الحجة 1431هـ الموافق لـ: 2010-11-17

2- محمد الغريب عبد الكريم، البحث العلمي (تصميم منهج الإجراءات)، مصر، المكتب الجامعي الحديث، 1982.

3- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي، الجزائر، دار القصبة ، ط2، 2004، ص105.

مجتمع البحث:

اعتمدنا في دراستنا لتحليل واقع التكوين الديني في الجزائر على مجموعة من الشباب الذين توفرت فيهم شروط الالتحاق بالمعهد الإسلامي لتكوين الإطارات الدينية بغليزان الواقع مقره ببلدية بن داود، و له تمثيل جغرافي لثماني ولايات وهي معسكر، وهران، مستغانم، غليـزان، الشلف عين الدفلى، تيسمسيلت، تيارت. فاشتراك هؤلاء الشباب في عدة خصائص محددة قانونيا جعلها تشكل مجتمع بحث تقوم عليم الدراسة وهو ما يؤكده **"موريس أنجرس"** بقوله: **"مجتمع البحث هو** مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجري عليها البحث أو التقصي"[1] .

وهذا المعهد الذي يشكل مجتمع بحثنا تحول إلى معهد وطني بعدما كان منذ افتتاحه معهداً جهويا، وقد ركزنا في هذه الدراسة على صنف الأئمة المدرسين الذين يتم تكوينهم لمدة ثلاث سنوات بعد قرار التعديل الأخير عام 2010، وهؤلاء الطلبة المتربصون أجريت عليهم مسابقة من أجل اختيار العدد المطلوب للتكوين في المعهد الوطني ثم حصر حاجيات التوظيف والمقدر عددهم 130 طالب بنظام داخلي موزعين على ثلاث مستويات منهم 60 طالباً في المستوى الأول و40 طالباً في المستوى الثاني، أما السنة الثالثة فهو بمثابة تكوين تكميلي ويضم فوجاً يتألف من30 طالباً.

وتم اختيار معهد غليزان كنموذج لهذه الدراسة الميدانية بسبب قربه الجغرافي ولأنه يمثل ثماني ولايات لا تقل أهميتها التاريخية، ذلك أن منطقة غليزان تعرف هي الأخرى اهتماماً كبيراً بالتعليم الديني وهو إرث ثقافي قديم يظهر من خـلال الانتشار الواسع للزوايا العلمية والقـرآنية، ونشير هنا

1- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي، مرجع سابق ، ص298.

إلى أن أعداد كبيرة من حفظة القرآن والفقهاء تخرجوا أغلبهم من زوايا العلم المنتشرة عبر الولاية ولها هي الأخرى جذور تاريخية ، ذلك ما جعل حضورها يظهر بقوة على مستوى الوطن فحظيت باهتمام الدولة الذي تجسد في إنشاء المعهد الوطني لتكوين الإطارات الدينية، وهذا الأخير لا يقوم بتكوين جميع أصناف السلك الديني المحددة طبقا للقوانين والمراسيم الرئاسية والقرارات الوزارية التي أصدرتها وزارة الشؤون الدينية والأوقاف المتمثلة في الإمام والأستاذ، والمفتي والمفتش والقيـــم والمؤذن، والمرشدات، فالتكوين في هذا المعهد اقتصر على تكوين صنف الأئمة المدرسين، وينتظر إلحاق الأصناف الأخرى لاحقا.

التعريف بالمعهد :

يعتبر المعهد الإسلامي لتكوين الإطارات الدينية بولاية غليزان أحد أهم المعاهد الإسلامية عبرا لتراب الوطني التي تقوم بوظيفة تكوين الأئمة على اختلاف أصنافهم ومراتبهم وتأطيرهم حتى يتمكنوا من ممارسة وظائفهم بموجب قرارات تصدرها الهيئة الوصية المتمثلة في وزارة الشؤون الدينية والأوقاف.

أنشئ المعهد الإسلامي لتكوين الإطارات الدينية (**الشيخ محمد بالكبير**) بغليزان الواقع مقره ببلدية بن داود التي تبعد عن مقر الولاية ب 04 كيلومتر، وقد تم إنشاؤه بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 360/ 00 بتاريخ 15 شعبان 1421هـ الموافق ل11 نوفمبر2000.

وبعد صدور مرسوم رقم 10/ 234 المؤرخ في 26 شوال 1431هـ الموافق ل 05 أكتوبر 2010 تغيرت تسمية المعاهد الإسلامية القديمة وأصبحت تسمى المعاهد الوطنية للتكوين المتخصص للأسلاك الخاصة بإدارة الشؤون الدينية والأوقاف.

التنظيم الهيكلي للمعهد:

كانت المعاهد الإسلامية سابقا تخضع لإشراف إداري مكون من مدير عام ويساعده نائبان: وهما:

1- نائب المدير للإدارة والوسائل.

2- نائب المدير للدراسات والتدريب .

وهؤلاء يتم تعيينهم بموجب قرار وزاري .

أما الهيكلة الجديدة فهي تتكون من المدير العام ويساعده ثلاثة نواب وهم:

1- نائب المدير للإدارة والوسائل.

2- نائب المدير للتكوين المتخصص والتربصات.

3- نائب المدير للتكوين المستمر والبحوث. ويعين المدير العام بمقتضى مرسوم بناءً على اقتراح من الوزير بينما يعين النواب بقرار من الوزارة.

كان المعهد الإسلامي لتكوين الإطارات الدينية بغليزان في السابق كمركز جهوي وبعد التعديلات الأخيرة تحول إلى معهد وطني يضم ثماني ولايات وهي: مستغانم – الشلف- عين الدفلى- غليزان – تيارت – تيسمسيلت – وهران ومعسكر.

مرافق وهياكل المعهد:

تم تصميم المعهد الإسلامي وفق هندسة معمارية ذات طابع إسلامي لها دلالتها للوظيفة الدينية وهي مستوحاة من عمق الحضارة الإسلامية وتاريخ الجزائر. تشغل المساحة الإجمالية للمؤسســـة 8603م^2 .قسمت البناءات الداخلية إلى قسم خاص بالجناح الإداري وقسم خاص بالجناح البيداغوجي التربوي والمرافق الملحقة.

تتكون الإدارة من خمس مكاتب إدارية خاصة بمصلحة الدراسات وقاعة للصيانة والمخزن العام ومطعم، أما قسم الجناح التربوي فيتكون من 08 ثماني قاعات للدراسة طاقتها الاستيعابية 224 مقعـدا وقـاعة مدرج بسعة 210 مقعـدا وقـاعة خـاصة بالأسـاتذة وورشـة مساحتهـا 15م^2

مخصصة للإعلام الآلي وتوجد المكتبة بمساحة قدرها 15م^2 أما المسجد فهو على شكل مصلى صغير (مشروع بناء مسجد في طريق الإنجاز).

وقد بنيت المرافق الملحقة الملائمة لطبيعة النظام الداخلي للمؤسسة مثل الإيواء حيث توجد المراقد الخاصة بالطلبة المتكونة من 34 غرفة طاقتها الإجمالية 180سريرا بمعدل 06 طلبة في الغرفة الواحدة وهذه الوضعية تؤثر على مسار تكوين الطالب حسب قول نائب المدير للإدارة والوسائل[1]، وتوجد قاعة للعيادة وحظيرة للسيارات، ومن المشاريع التي ستنجز لاحقا حسب النائب قاعة للنادي وقاعة العاب ومسجد ومساحة خضراء جديدة.

عينة البحث:

تشمل عينة بحثنا هذا بالدراسة والتحليل 70 إماما مدرسا في طور التربص يتم تأطيرهم من طرف 13 أستاذا باختصاصات تدريس مختلفة موزعين على النحو الآتي: أستاذ واحد في مادة التاريخ وآخر في اللغويات وتسعة أساتذة في العلوم الشرعية وأستاذ واحد في الإعلام الآلي. وركزنا على الطلبة كثيرا لذلك أخذنا جميع طلبة السنة الثالثة وعددهم 40 وهي عينة قصدية في هذه الحالة لتوفر شرط اكتمال البرنامج المقرر للتكوين وحملنا أيضا في هذا التراتب أن الحصيلة المعرفية لهؤلاء تبدو أكبر من مستوى طلبة السنة الأولى والذين لم يحظون بالتأقلم الكافي مع النظام العام للتكوين لذلك وقع اختيارنا على 30 طالب بطريقة العينة العشوائية من مستوى السنة الأولى والثانية وبذلك كان مجموع عينة البحث هو 70 طالبا وهو كاف لتمثيل المجتمع المدروس.

تقنيات البحث وأدوات جمع البيانات:

يعتمد التحليل السوسيولوجي على جمع البيانات وتحليلها باستخدام عدة تقنيات اشتركت لإثراء البحث ومنحه الصبغة العلمية وضبط نتائجه.

1- نائب المدير للإدارة والوسائل.

ولقد استخدمنا تقنية الاستمارة التي تندرج ضمن المناهج الكمية إذ تعتبر الأكثر شيوعا والاستهـلاك المنهجي فهي تمتلك القدرة على قياس الظاهرة الاجتماعيــة واستخــلاص المعلومات بشكل أوفر. فجاءت استمارة بحثنا تحتوي بيانات موجهة للمبحوثين على صيغة أسئلة مكونة من 60 سؤالا تناولت تقريبا جميع محاور البحث الرئيسة تنوعت فيها الأسئلة ما بين المغلقة والمفتوحة تتلاءم وطبيعة الموضوع.

وقد لا تكفي الاستمارة وحدها لتغطية جميع مجالات البحـث والإحاطة بحيثياتـه وبما أن العمل السوسيولوجي يعتمد في الأصل على التحقيق من الميدان وهذه المعاينة تكون انطلاقا من الملاحظات التي يسجلها الباحث والتي لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بموضوع البحث فالملاحظة من الوسائل التي يستخدمها الباحث لجمع المعطيات و المعلومات عن موضوع بحثه مما يتطلب على الباحث الاتصال المباشر مع مجتمع البحث " فالملاحظة هي وسيلة يستخدمها الإنسان العادي في اكتساب خبراته و معلوماته حيث تجمع خبراتنا من خلال ما نشاهده أو ما نسمع عنه، لكن الباحث حيث يلاحظ فانه يتبع منهجا معينا و يحمل ملاحظاته أساسا لمعرفة واعية أو فهم دقيق لظاهرة معينة[1] ".

ولقد استخدمنا تقنية الملاحظة بالمشاركة وذلك بمشاركة الطلبة المتكونين في حضور بعض الدروس، وتأدية الصلاة داخل المعهد، وحضور التربصات التي يجريها الطلبة في المساجد لإلقاء الدروس والخطب المنبرية، فالملاحظة تكون عقيمة ولا تسمى مشاركة إلا إذا قام الباحث بمشاركة الجماعة المدروسة نشاطها لفترة كافية للتحقيق في الظاهرة بشكل يسمح بالتعرف على أسبابها ونتائجها.

1- Grawitz Madeline, méthodes des sciences sociales édition DALOUZ PARIS 5eme édition 1981 P 71.

الفصل الأول

سوسيو- تاريخية التكوين الديني في الجزائر

التعليم الديني في الجزائر قبل الاستعمار الفرنسي:

إن الحديث عن الفترة التي سبقت الاستعمار الفرنسي في الجزائر تحيلنا بصورة مباشرة إلى الوجود العثماني في الجزائر لقرابة ثلاثة قرون إلا أننا لا نركز هنا كثيرا في البحث عن النظام السياسي والاقتصادي التي اعتمدها العثمانيون خلال حكمهم في الدولة الجزائرية بقدر ما يهمنا البحث عن كيفية تشكيل البنية الثقافية والفكرية للمجتمع والتي مع مرور الزمن رسخت صورة أنموذجا للشخصية الجزائرية ولاسيما ما يتعلق بالمقومات الأساسية المتمثلة في الدين كمعتقد وممارسات واللغة والعادات والتقاليد والقيم الاجتماعية .

فالتعليم يعد أحد روافد تشكيل تلك المقومات، إلا أن السلطة العثمانية منذ تواجدها أغفلت إلى حد كبير حقول الفكر والمعرفة وهو ما يبرر اهتمامها بالنشاط العسكري والاقتصادي وفي هذا يقول الدكتور **أبو قاسم سعد الله**: "... غير أن التعليم في وقت العثمانيين لم يكن من شؤون الدولة العثمانية، وإنما كان من شؤون المجتمع ولم تكن هناك وزارة ولا إدارة للتعليم لا في إسطنبول ولا في الجزائر، فالأتراك لم يكونوا يعنون بالثقافة عنايتهم بالحرب، وعليه فإن الرقي والازدهار الثقافيين في الدولة العثمانية حققه الجزائريون بأنفسهم، مدفوعين لذلك بدافع شعوري منبثق من أعماق الشعب مما جعل هذه الثقافة تضل سطحية في اغلب الأحيان رغم انتشارها.

فكان سكان كل قرية ينظمون بطرقهم ووسائلهم الخاصة تعليم القرآن والحديث والعلوم العربية والإسلامية،لأن دراسة هذه العلوم هي السبيل إلي معرفة وفهم أسرار الدين والقرآن والسنة، ولذلك كان القرآن أساسا للتعليم في الجزائر سواء أكان تعليما ابتدائيا أو ثانويا أو عاليا.وكانت المدارس على مختلف مستوياتها تمول وتغذى بالأوقاف التي يحبسها أهل الصلاح والخير، وفي بعض الأحيان كان يحبسها موظفون سامون في الدولة كعمل من عمال الخير، فكان هناك

أملاك خاصة وعقارات وأراضي يذهب ربحها لبناء المدارس وتوظيف المعلمين وتوفير المساكن للطلبة بالأوقاف كانت الأساس في تدعيم التعليم وحماية الطلبة[1].

إلا أن المؤسسات الدينية التي احتضنت التعليم في العهد العثماني فكانت المساجد والمدارس والزوايا، أما المساجد انتشرت بشكل واسع فنذكر منها مساجد بشرق الجزائري في مدينة قسنطينة التي كانت تضم أكثر من سبعين مسجد ا في عهد صالح بآي الذي عني بشأنها والاهتمام بها وفي هذا يؤرخ أبو القاسم سعد الله لعدد المساجد والجوامع التي تم إحصاؤها .

ومدينة بجاية التي شهدت نهضة علمية وفكرية وثقافية هائلة وذلك حتى مطلع القرن 16م كما يذكر **يحي بوعزيز**: "... حيث قامت بها مدارس ومعاهد علمية ذات شهرت واسعة ومساجد جامعة وزوايا صوفية عريقة، حيث تميزت هذه المدينة بكثرة مؤسساتها الدينية والعلمية والتعليمية والتي لا تخلو منا قرية أو عرش تقريبا في هذه المنطقة، وفي كثرة العلماء والمفكرين والفلاسفة والقضاة والأئمة وحفاظ القران الكريم وذلك على مر العصور[2].

وفي مدينة الجزائر أحصى الألماني **"يبردان"** في كتابه عن الجزائر الذي صدر في باريس عام 1949م أن مدينة الجزائر وحدها كان بها عشرة مساجد كبيرة وحوالي خمسين مسجد صغيرا وعدد كبير من الكتاب والمدارس، هذه المساجد بناها عدد من الرياس البحارة الذين كانوا أثرياء آنذاك، كان منها ما هو حنفي وينتمي إليها الأتراك ومعهم الداخلون الجدد في الإسلام ومنها ما هو مالكي وينتمي إليه المهاجرون من الأندلس[3].

1- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي 1500 – 1830، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ج1 ،ط1،1985، ص206.

2- يحي بوعزيز، أعلام الفكر والثقافة في الجزائر المحروسة، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ج1، ط1، 1995م، ص89.

3- أبو العيد دودو، الجزائر في مؤلفات الرحالين الألمان 1830 – 1955، المؤسسة. و. ك، 1989، ص35.

الزوايا:

ظهرت الزوايا في المغرب العربي منذ القرن 13م حيث حلت تدريجيا محل الرباطات وتطور نشاطها أكثر خلال العهد العثماني على أيدي المرابطين فكانت تجمع بين وظيفة التعليم والتوجيه والحرب كما يبين ذلك الكاتب **"دونوفو"** تتكون كل زاوية من مسجد وقبة تجلل ضريح المرابط الذي تحمل اسمه ومحل يقرا فيه القران، ومحل ثان مخصص للاجتماعات وثالث يستخدم مدرسة ابتدائية للأطفال، وسكنا للتلاميذ والطلبة الذين يجيئون للتعلم أو لتحسين مستواهم، وأخيرا مسكن يستقبل المتسولين والمسافرين وتوجد أحيانا مقبرة مخصصة للأشخاص الورعين الذين التمسوا الحظوة في أن يدفنوا بقرب المرابط، فالزوايا هي في الوقت نفسه جامعة دينية ونزل مجاني[1].

وانتشرت الزوايا في الجزائر على اختلاف طرقها وان كانت تتفق في نظامها التراتبي وبعدها الروحي والأخلاقي،وقد عملت الزوايا على إحياء وظيفة المقاومة للرباطات القديمة في الجزائر، فيشرف على إدارة الزاوية أما المرابط أو أحد ذريته، أي المرابط بالولاية ويدعى شيخ الزاوية، بمثابة السلطة الكاريزماتية فهو يتولى التعليم ويساعده في إدارة الزاوية وكيل أو مرؤوس الخدم المتطوعين.

وقد اجتهد المؤرخون في إحصاء عدد الزوايا والرباطات القائمة في الجزائر، فيذكر **أبو القاسم سعد الله**: "... فإن عددها بلغ 16 زاوية في الشرق الجزائري أهمها زوايا وخلوات"سيدي لمناطقي" و"سيدي مخلوف"... الخ. كما كانت للعائلات الكبيرة بالمدينة زواياها الخاصة، مثل زاوية "الفكون"وزاوية "النعمون وأولاد جلال". وكانت هذه الزوايا خاصة بالأتراك والكراغلة[2] مثل زاوية رضوان خوجه وتعتبر منطقة بجاية من أغنى مناطق الجزائر بالزوايا فقد تصل إلى50 زاوية كزاوية **"تيزي راشد"** ذائعة الصيت يقصدها الطلاب من النواحي المجاورة والبعيدة[3].

1- E.Dumas, moeurs et coutumes de l'Algérie. Paris. Sindbad. 1988. p 163

2- الكراغلة الذين هم المولدين من أب إنكشاري وأم جزائرية ، تسمية تركية وتعني أبناء العبيد.

3- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، مرجع سابق، ص270.

والزوايا في الغرب الجزائري أكثر انتشارا من غيرها من المناطق خاصة تلمسان منها زاوية سيدي بومدين، ومحمد السنوسي وتشير الإحصائيات إلى وجود أكثر من30 زاوية في آخر العهد العثماني أما عن زوايا ورباطات الوسط الجزائري هي الأخرى بدأ انتشارها مع بداية ظهور الطرق الصوفية، فمدينة الجزائر العاصمة كانت تعج بالزوايا والأضرحة والقباب المقامة على أولياء الله الصلحين وقائمة طويلة في ذلك اشتهر منها زاوية وضريح عبد الرحمان الثعالبي، " الولي دادة"، **"عبد القادر الجيلاني"**، "سيدي محمد الشريف"، "سيدي الكتاني"، " سيدي بوعنان".

خصوصية التعليم في المؤسسات الدينية في العهد العثماني:

ظل التعليم الديني خلال الفترة العثمانية يتسم بطابع تقليدي، فيتم التعليم الابتدائي في الكتاتيب والمدارس القرآنية، أما برامجه وطرق تدريسه فهي بسيطة بساطة التعليم نفسه حيث كان التدريس لا يخرج عن حفظ القرآن، وقليلا ما يتعداه إلى مواد أخرى كتعليم مبادئ الحساب وقواعد الدين وحفظ بعض المتون التي ستكون أساسا للتعليم ثانوي.

أما طرق التدريس في هذه المرحلة فتعتمد على الحفظ، فالتلميذ الذكي قد يختم القرآن حفظا وهو دون العاشرة. غير أن معدل السن حفظه كله هو الثانية عشر. ويقضي المتعلم بقية السنوات العادة إلي الرابعة عشر من عمره أو أكثر في تكرير القرآن على شيخه برواية ورش وقالون وغيرهما. أما وسائل التدريس فهي أيضا تقليدية، فالكتابة تكون على لوحة بيضاء وملساء من تمرير الطين عليها "الصلصال" ومداد الكتابة هو الصمغ الأسود المستخرج من صوف الضأن والمعصور بعد حرقه في الدواة، أما الأقلام فأغلبها من القصب ولم يكن الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي يتم بطريقة منتظمة وذلك لعدم وجود سلم تربوي ينتقل بمقتضاه من مرحلة إلى أخرى[1].

1- أبو القاسم سعد الله، مرجع سابق ص342.

وعن كيفية وصول الطلبة إلى درجة الرتب العلمية يذكر أوغست موليراس:"إن الواحد يمكن أن يصبح طالبا بل عالما بمجرد أن يحفظ القرآن ويعرف شيئا من النحو والأحكام القانونية، أما علوم الفكر والأدب والفلسفة وعلم الفلك والرياضيات والتاريخ والجغرافيا واللغات الحية فكيف يمكن معرفتها في بلد يكره أي أنوار يكون مصدرها المسيحيون"[1] .

وبدرجة أعلى يصبح التعليم في الجوامع والمساجد والزوايا وهو ما يعبر عنه بالتعليم العالي والثانوي، حيث يتحلق الطلبة حول المدرس، وكل مدرس يتناول مسالة أو كتابا معينا.

فإن كان الطالب قد كوّن فكرة واضحة عن مدرس بعينه قبل مجيئه فانه يقصده مباشرة ويجلس إلى حلقته ويتابع دراسته معه في المادة التي يدرسها، وطريقة التدريس في التعليم الثانوي تختلف عنها في التعليم الابتدائي، حيث تتميز بالشرح والإملاء، فقد كان لكل مدرس مسمع يقرأ له النص أو جزءا من الكتاب المدروس ثم يأخذ المدرس في شرح المسألة وتوضيحها والاستشهاد لها من المنقول والمعقول.

وميزة المدرس الناجح هي الخوض في الجزئية الواحدة من عدة وجوه، وكلما أطال المدرس في المسالة وأفاض فيها كلما كان ذالك من ميزات نجاحه، ثم يختم درسه في العادة بإملاء خلاصات على الطلاب فينسخونها بحذق وعناية. كما أن الطلاب أنفسهم يسجلون الدرس كله إذا كان المدرس واسع العلم، غير متقيد بالمنقول والمسموع من المسائل، فان الطلاب في هذه الحالة يصبحون حريصين على أن لا تفوتهم شاردة ولا واردة من درس شيخهم وبذالك يسهمون بدورهم في حركة التأليف التي كانت ممدوحة حينئذ.

والمدرس حرٌّ في وضع البرنامج الدراسي وفي تحديد أوقات التدريس، ومادام البرنامج شخصيا فإن الاستمرار فيــه أمر شخصي أيضا، وكثير من الطــلاب كانوا يغيرون وجهتهم بعــد وفاة مدرسهم

1- A. Moulieras, le Maroc inconnu , 2eme partie. Paris.1899 A. Chalamel, Editeur, p09.

أو هجرته، وعندما ينهي الطالب المجتهد تعليمه، يتحصل على إجازة شفوية، وهي تسريحه من قبل المدرس ورضاه عنه.

والطلاب في الدرس الواحد لم يكونوا في مستوى واحد من العلم، فليس هناك تدرج محكم في التعليم يراعي مستوى الطلبة وقواهم العقلية، فقد يحضر في الدرس الصغير مع الكبير والذكي مع الغبي، والذي قضى فترة طويلة في التلقي مع الذي قضى فترة قصيرة.

فظاهرة الحشو والتنافس في الحفظ هي السمة الغالبة آنذاك في التعلم دون الحاجة إلى فهم وتمحيص للحقائق العلمية كما يشير في ذلك **"هانوتو ولوتورنو"** : "إن التعليم الإسلامي كما يمارس اليوم هو أكثر نظم التعليم الموجودة فسادا :إنه يفرض جهدا هائلا من أجل فائدة قليلة، ولقد سبق أن قلنا في معرض الحديث عن المدارس القرآنية أن الدراسة فيها ليست سوى تمرين للذاكرة متكرر إلى ما لا نهاية، لذا فإن النتائج واحدة في كل الحالات"[1].

ويضيف قائلا في وصف نظام التعلم: "وخلاصة القول فإن الذين نذروا أنفسهم للدراسة قضوا حياتهم في تعلم كلمات، إن عقولهم هي خانات مطبعة، فهم لا يستطيعون أن يستخرجوا منها جملا جاهزة، ولكن ناظر المطبعة هو الذي يرتبها وينتج بها المعنى..."[2].

وتقتصر برامج الثانوية والمعاهد العالية عموم على العلوم الدينية والثانوية وبعض كتب التاريخ والسيرة وقانون ابن سينا في الطب.

وأهم هذه العلوم هي:

- تفسير القران الكريم بعدة كتب منها تفسير الثعالبي وتفسير السيوطي.

1- C. Hanotaux et A. Letourneau ; la Kabylie et les coutumes kabyles, 1872, chapitrexxx111, de l'instruction publique, tome2, op. Cit ; p113.

2- نفس المرجع، ص114.

- الحديث الشريف وخصوصا صحيح البخاري ومختصر ابن أبي حمزة، وكتاب الشفاء للقاضي عياض، ومصطلح الحديث بألفية العراقي والفقه المالكي برسالة ابن أبي زيد القيرواني، ومختصر ابن الحاجب الفرعي .

- التوحيد أو علم الكلام بالمنظومة الجزائرية وعقائد السنوسي الثلاث.

- أصول الفقه وأصول الدين بجمع الجوامع **"لسبكي"** ومختصر ابن **"الحاجب الأصلي"** وعلم القراءات بمنظومة **"الجزري"** و**"الخراز"** و**" ابن عطاء الله"** وكتاب إسقاط التدبير له أيضا.

أما العلوم اللغوية فقد كانت هي الأخرى لا تخرج عن المواد التقليدية يضاف إلى ذلك هبوط مستوى التحليل والاستنتاج وشيوع روح التصوف لدى مدرسيها أيضا[1].

ومن جملة تلك العلوم اللغوية نجد : تدريس النحو بالأجرومية وألفية بن مالك وشرحها. والصرف بلامية **"ابن مالك"** في التصريف وفقه اللغة، أما عن فنون الأدب فكانت البلاغة بجوهرة **"الأخضري"** وحواشي **"السعد التفت زاني"** ومتنه وتلخيص المفتاح، ثم العروض بالخزرجية مع شرحها **"للشريف الغرناطي"**، وعلم المنطق بالسلم المرموق **"للأخضري"** وتهذيب السعد والجمل **"للخونجي"** ومختصر **"السنوسي"** إلى جانب الخط والسير والأخبار.

ومن خلال هذا الفحص يظهر استحواذ العلوم الدينية على مساحة أكبر في حيز التعليم وهو ما يعكس خصائصه بأبعادها الروحية والتاريخية والتراثية ساهم في تعمير الزوايا وامتداد سلطانها لفترات طويلة على شرائح واسعة من المجتمع.

1- نفس المرجع، ص351.

وضعية التعليم الديني خلال فترة الاستعمار الفرنسي (1830-1962)

إن التراث الثقافي الجزائري الذي تشكل عبر السياق التاريخي الطويل ساهم في رسم معالم الشخصية الجزائرية بكل أبعادها وخاصة البعد الديني بما فيه العقائدي والطقسي، ذلك ما شكل حائلا وعائقا كبيرا أمام فرنسا التي لم تتمكن من تجاوزه وإزاحته منذ بداية احتلالها للجزائر .

فالاستعمار الفرنسي أدرك إن استمرار التعليم الديني الذي ظل منتشرا خلال الفترة العثمانية بكل مواده ومعاهده لا يكون في مصلحته أبدا مهما احتاط في مراقبته وفرض طرائقه عليه.

لهذا عمد أولا إلى الاستيلاء على أوقافه، ثم إلى تعطيل المعاهد العلمية وتحويلها إلى كنائس وثكنات عسكرية، ثم فرض على البقية الباقية منها نوعا من التعليم يقتصر فقط على عملية تحفيظ القرآن في كتاتيب تابعة لبعض الزوايا والأضرحة والمساجد...[1].

من هذه الخلفيات ركز الاستعمار على نمط التعليم وشجعه بكيفية تتلاءم وذهنية السكان. وفي هذا الصدد تقول **"فاني كولونا"**: " فقد بدأ للمرة الأولى بين 1883و1889 وضع نظام تعليمي مؤسسي مخصص للسكان الأصليين"[2].

إلا أن هذا الاستعمار كان يجهل طبيعة القرآن حين أذن لهذه الكتاتيب القرآنية بنوع من الاستمرارية... تلك الزوايا التي أسسها بعض رجال الطرق المختلفة في بلادنا والتي كانت تقتصر على فرض بعض الأوراد على المريدين والأتباع، بعد اخذ ما كان يسمى بـ"الميثاق"على يد شيخ الطريقة، وبعد اقتصارها على ترديد هذه الأوراد في مجالس وحلقات وطقوس خاصة.

أصبحت هذه الزوايا تضطلع بمهام بعض المعاهد العلمية الملغاة بقرارات الحكم الاستعماري الجديد، وأصبحت تقوم بمهام التعليم الديني بالإضافة إلى مهمة الضغط على تحفيظ كتاب

1- محمد الطاهر فضلاء، دعائم النهضة الوطنية الجزائرية، دار البعث،قسنطينة، الطبعة1، 1984، ص26.

2- F. Colonna, instituteurs algériens, 1883- 1939, Alger, 1975, opus. P15.

الله للصغار والكبار وبهذا اتسعت هذه المهام وتطلبت الكثير من الجهود والإمكانيات كقضية توفير القوت اليومي للطلبة وتهيئ المرافق الضرورية لإقامتهم ودراستهم ونظام الحياة بينهم[1].

وكانت نتيجة السياسة المطبقة حيال الزوايا هي تقلص دورها ليصبح دورا سلبيا ثم انهيارها كما تشير إلى ذلك **فاني كولونا**: "قبل أن يعرض عليها هذا الدور السلبي، كانت الزوايا هي القاعدة لما يمكن أن نسميه نظام التعليم التقليدي، وهو النظام الذي يمكن أن يحدد تاريخ انهياره بالتقريب في الربع الأخير من القرن العشرين. ولا شك في أن اختفاء النظام التعليمي المحلي اختفاء تاما تقريبا كان أحد الشروط لإقامة النظام الجديد، ولا شك أيضا في أن هذا التدهور الذي أعلنت المكاتب العربية عن بدايته أو قرب حصوله، قد تم إدراكه وتوظيفه من قبل واضعي السياسة التعليمية في ثمانينيات القرن العشرين"[2].

تشير عدة تقارير فرنسية وغير فرنسية عن الجزائر إلى أن اللغة العربية وثقافتها كانت كثيرة الانتشار على كامل امتداد أرض الوطن، فكان في كل قرية مدرستان اثنتان ذلك ما لاحظه الجنرال الفرنسي "فلازي" سنة 1934[3]. ويذكر **عبد الرحمن الجيلاني** عن عدد المدارس: "ولقد أحصيت هذه المدارس سنة 1830 بأكثر من 2000 مدرسة مابين ابتدائية وثانوية وعالية[4].

كل ذلك يبين وضعية التعليم في الجزائر أثناء الاحتلال عام 1830 حول المستوى التعليمي للفرد الجزائري، ومدى حرص الجزائريين على تعليم أبنائهم ولو كان هذا التعليم في ابسط صوره، ويتوقف عـلى تعلـم مبادئ الكتابة والقراءة وحفـظ القرآن، وإن مرجعيـة الإرادة في التعليم عند

1- محمد الطاهر فضلاء، دعائم النهضة الوطنية الجزائرية، مرجع سابق ص27.

2- فاني كولونا ، مرجع سابق ، تعليم الجزائريين ص 29.

3- عمار هلال، أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة "1830/ 1962"، الجزائر ،1993،ص 75.

4- عبد الرحمان الجيلالي، تاريخ الجزائر العام ، لبنان، دار الثقافة ط6 ،1983 ،ج3 ، ص130.

الجزائريين نابعة من شعورهم الديني، حيث أن طلبه فريضة وواجب ديني قبل أن يكون واجبا اجتماعيا وسياسيا.

فإذا كان واقع التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي هو الازدهار والانتشار، فإن الإهمال وانتشار الأمية والجهل هو سمة وميزة التعليم في عهد الاحتلال الفرنسي وهذا بسبب إهمال المستعمرين الفرنسيين لقطاع التعليم وشل جل المؤسسات التي كانت تقوم به آنذاك، ومصادرة الأوقاف الإسلامية التي كانت تمول هذه المؤسسات وذلك من خلال إصدار الجنرال **"كلوزيل"** غداة الاحتلال قرارا بتاريخ 07 ديسمبر 1830 يقضي بالاستيلاء على أوقاف المسلمين في الجزائر[1].

ويذكر المؤرخ هنري كلين" في كتابه " تاريخ الجزائر" قائمة طويلة للمؤسسات الدينية التي صادرها الاستعمار الفرنسي ووضع يده عليها في بداية الاحتلال[2].

وكما يذكر أيضا في سياق إحصاء المؤسسات الدينية السيد "دوفول"Devoulx" أنه كان بالجزائر العاصمة 176مؤسسة دينية في سنة 1830، 13 مسجدا جامعا، 109 مسجدا و32 قبة وزاوية وفي سنة 1862 نظرا للنهب والتخريب الذي تعرضت له هذه المؤسسات من طرف الفرنسيين لم يبق قائما منها إلا 67 مؤسسة منها 09 مساجد جامع، 19 مسجدا، 15 قبة و05 زوايا لا تعمل منها سوى 21 مؤسسة، أما ما تبقى فهو عاطل عن العمل وليس له أي وظيفة[3].

مواقف وإجراءات فرنسا تجاه الدين الإسلامي:

لقد حرصت فرنسا على إيهام الجزائريين أثناء حملتها الاحتلالية بأن مشكلتها مع الأتراك وبالذات مع الداي حسين الذي أساء إلى شرفها، أما الجزائريون فلا يرون منها إلا كل خير، خصوصا ما تعلق بالدين الإسلامي ومساجده وأوقافه، فهو محط الاحترام والتقدير.

1- محمد الصغير بلعلام، السلك الديني في الجزائر خلال العشر سنوات، مجلة الأصالة ،عدد ،ص244.

2- Henri Klein : Feuillet D'eldjazair, Alger 1937, pp. 15- 20.

3- A. Devoulx.les édifices religieux de l'ancien Alger africaine. 1862. P371 et suite.

إلا أنها سرعان ما انكشفت نواياها وظهر الخصم القديم بلون جديد للحملات الصليبية، وفي هذا يقول الشيخ **البشير الإبراهيمي**: "جاء الاستعمار الدنس إلى الجزائر يحمل السيف والصليب ذلك للتمكن، وهذا للتمكين، فملك الأراضي واستعبد الرقاب، وفرض الجزى وسخر العقول والأبدان، ولو وقف عند حدود الدنيويات لقلنا تلك هي طبيعة الاستعمار الجائع، تدفعه الشهوات إلى اللذات فيجري إلى مداها ويقف وتدفعه الأنانية إلى الحيوانية فيلتقم ولا ينتقم، ولكنه كان استعمارا دينيا مسيحيا عاريا وقف للإسلام بالمرصاد من أول يوم، وانتهك حرماته من أول يوم فابتز أمواله الموقوفة بالقهر وتصرف في معابده بالتحويل والهدم وتحكم في الباقي منها بالاحتكار والاستبداد، وتدخل في شعائره بالتضييق والتشديد، كل ذلك بروح مسيحية رومانية تشع بالحقد وتوفر الانتقام، لم يكتف بذلك حتى احتضن اليهودية وحمى أهلها وأشركهم في السيادة ليؤلبها مع المسيحية على حرب الإسلام ويجندها في الكتائب المغيرة عليه"[1].

واستعملت فرنسا كل الأساليب التي تناولتها بالدراسة وحددت مكامنها وغاياتها القريبة والبعيدة وفي هذا يلخص الشيخ الإبراهيمي تلك الأعمال الإجرائية في ما يلي:

1- تدنيس المساجد:

توجهت فرنسا إلى المساجد من أول يوم فدمرت بعضها وحولت البعض الآخر إلى ثكنات عسكرية وإلى اصطبلات، بل عمدوا إلى أجمل مسجد في العاصمة وحولوه إلى كنيسة كاتدرائية إمعانا في الانتقام من الدين الإسلامي "... فقد حولت بعض المساجد الكبرى إلى كنائس وعمرتها برجال الكنيسة المسيحيين... وناهيك بمسجد كتشاوة العظيم الذي صيرته كاتدرائية عظمى في العاصمة

1- آثار الشيخ الإبراهيمي، عيون البصائر،ص80.

وكأنها فعلت ذلك لتجعله عنوانا لما تبيته للإسلام من شر، ونذيرا للمسلمين بما يترقبهم ودينهم من ويل ودليلا ماثلا على أن احتلال فرنسا للجزائر كان حلقة من الصليبية الأولى ولا غرابة في ذلك..."

2- الاستيلاء على الأوقاف:

سارعت فرنسا إلى الاستيلاء على الأوقاف المرصودة، فأصدرت قرارا بتاريخ 07 فيفري 1830 الذي ورد في جملة بنوده: " إن القائمين بأملاك الأوقاف ملزمون بأن يقدموا في ظرف ثلاثة أيام من تاريخ القرار تصريحا يبين صفة وضع وحالة عقارات الأوقاف المستغلة".

ويواصل القرار مطالبا نظار الأوقاف الإسلامية بتقديم تقارير تفصيلية عن العقارات والأملاك الوقفية ومداخليها، وإن كل مخالف يحكم عليه بغرامة مالية لا تقل عن المد خول السنوي للعقار الذي لم يسجله...".

ولم تتوقف فرنسا عند هذا الحد بل امتد سعيها إلى أن تتحكم في القضية الدينية تحكما كاملا، تتحكم في الصلاة التي هي عماد الدين من خلال التحكم في المساجد بواسطة اللجان الدينية التي تشكلها لتعمل لمصلحتها ومن خلال الأئمة الذين تعينهم لأداء الصلوات في المساجد تسميهم رجال الدين. ثم التحكم في ركن الصيام والحج... وهدف فرنسا البعيد من وراء ذلك هو إيجاد إسلام من نوع خاص هو " إسلام الجزائر" لعزل الجزائر عن بقية البلدان الإسلامية[1].

3- تشجيع المسيحية:

استباحت فرنسا ما حاربته في بلادها وضيقت عليه الخناق وهو تعاليم الديانة المسيحية ورجالها، فأصبحت ترعى رجال الدين المسيحي في الجزائر وتمدهم بالمال لينفذوا مخططاتهم التبشيرية .يقول الإبراهيمي: "جاءت فرنسا إلى الجزائر بالراهب الاستعماري لتفسد به عـلى المسلمين دينهـم

1- نفس المرجع السابق، ص87.

وتفتنهم به عن عقائدهم وتشككهم بتثليثه في توحيدهم، وتضار في ألسنتهم كلمة (**الهادي**) بكلمة (**الفادي**) ذلك كله بعدما أمدته بالعون، وضمنت له الحرية، وكفرت به هناك لتؤمن به هنا.

قطاع الشؤون الدينية بعد الاستقلال:

بعد أن استعادت الدولة الجزائرية سيادتها وتخلصها من قيود السلطة الاستعمارية عرفت نهضة دينية شاملة عمت مختلف المناطق ساهم فيها المواطنون بإمكانياتهم وهو ما يؤكد طبيعة هذا التلاحم الشعبي وراء خلفية التراث الديني فلم يخلو هذا القطاع من النشاط الوطني الواعي بأي شيء يمكن تقديمه فأقيمت الجوامع والمساجد في الأماكن التي ظلت محرومة طيلة فترة الاحتلال الفرنسي، وذلك بإسهامات مالية وجهود المواطنين مع مشاركة رمزية في كثير من الأحيان لوزارة الشؤون الدينية، كما أنشئت بعض من هذه المساجد من ميزانية الدولة.

ومن أروع مظاهر النهضة الدينية في الجزائر فك أسر كثير من المساجد التي شاءت إرادة المستعمر أن تغتصب لتحولها إلى كنائس ومن هذه المساجد "جامع كتشاوة" الذي كان كاتدرائية للقطر الجزائري كله وغيره كثير، أما عن رجال السلك الديني من أئمة ومؤذنين وقيمين فقد عمدت الوزارة إلى تطهير هذا الإطار من المفرنسين فيه والمتطفلين عليه سواء في ذلك من تسرب إليه عن طريق الاستعمار أو من فشل في كل أوجه النشاطات الأخرى فاتخذ الدين تجارة يكتسب بها ويأكل منها أموال الناس بالباطل[1].

نظام تسيير الشؤون الدينية في الجزائر:

شرعت الحكومة الجزائرية ممثلة بوزارة الشؤون الدينية والأوقاف في تعيين الأئمة ورجال السلك الديني في مناصبهم بعد استرجاع الاستقلال مباشرة، وقد خصصت مناصب مالية لهذا الغـــرض، غير أن كل ذلك لم يكن إلا كنـــوع من المســـاعدة تقدم للقائمين لهذا النشـــاط الحيـــوي

1- محمد الصغير بلعلام، السلك الديني في الجزائر خلال العشر سنوات، مرجع سابق ص246.

والأساسي للمجتمع. وفي سنة (1389هـ- 1969م) صدر الأمر الخاص الذي يتضمن قانون رجال السلك الديني الإسلامي الذي لم يبدأ في تطبيقه فعليا إلا في سنة 1971، هذا القانون الذي أصبح بموجبه الإطار يتمتع بكامل حقوق الموظف في الدولة من منح عائلية وضمان اجتماعي وترقية وإجازات وعطل وتقاعد واستقرار في الوظيف واطمئنان إلى المستقبل .

وبعد أن كان يتقاضى من قبل مجرد منحة مؤقتة أصبح الآن يتقاضى راتبا شهريا معينا وثيق الصلة بمستواه العلمي وكفاء ته، ومقدرته ونشاطه وثقافته والتفاني في القيام بواجبه، فالإمام الممتاز يتقاضى راتب الأستاذ الثانوي، والإمام الخطيب يتقاضى راتب الأستاذ المتوسطي وإمام الصلوات الخمس له راتب المعلم الابتدائي، أما المؤذن والحزّاب فإنهما يتقاضيان راتب المساعد في سلك التعليم، ثم بعد ذلك بعد ذلك يأتي الأئمـــة الذين يحملون شهـــادات علمية معترفا بها ويرسمون بمقتضى تلك الشهادات ويتقاضون راتبا حسب ما نص عليه قانون السلك الديني وحسب المقاييس الأخيرة التي ذكرت.

امتحانات المستوى:

وبما أن أغلب رجال السلك الديني لم تكن لهم شهادات علمية مدرسية أو جامعية تشهد لهم بمستواهم العلمي وبكفاءتهم المهنية، فمعظمهم قد زاول وأكمل تعليمه حسب النمط التقليدي المعهود في المساجد والزوايا والمعاهد التقليدية، وكل هذه المؤسسات لم تكن تعرف نظام الشهادات لذلك عمدت الدولة من وزارتها إلى إجراء امتحان مهني خاص بالمستوى شمل كل من الأئمة والمؤذنين والقيمين والحزّابين وذلك حسب ما نص عليه الأمر المشار إليه آنفا والخاص بقانون رجال السلك الديني.

وهذا الامتحان إجباري يتم في دورتين ومن لم يحظى بالنجاح لا يفصل من منصبه بل يبقى في وظيفته كما كان ويتقاضى راتبه كاملا على أن يمتحن في الدورة المقبلة.

وحتى تكون نتائج هذا الامتحان أكثر إيجابية وأصدق دلالة على المستوى الثقافي العلمي لدى الأئمة عملت الوزارة على تنظيم فترات تربصية لجميع رجال السلك الديني الذين دعوا إلى المشاركة في هذا الامتحان على مستوى القطر الجزائري .

المؤسسات الدينية ونظام التعليم الديني:

كان لزاما على الدولة الجزائرية إعادة ترتيب هياكل القطاع الديني باعتباره يشكل أحد الاهتمامات الكبرى في رسم معالم البعد الإيديولوجي من جهة وتأطير النشاط الديني وتفعيله، وهذا لا يتم إلا في سياق منظومة دينية تضبطها القوانين والمناهج ومختلف الآليات، وذلك لإخراج الحقل الديني برمته من الموروث الاستعماري وإفرازاته التي استهدفت القيم والعقيدة الإسلامية للمجتمع الجزائري.

إن تلك التنظيمات العالقة بالشؤون الدينية قد تأخرت نتيجة الوضع العام المرتبك والذي يمكن وصفه بالإجراءات الارتجالية الظرفية عقب الاستقلال مباشرة.

التعليم الأصلي في الجزائر:

توحي كلمة الأصلي إلى رفض كل ما سعت إلى وضعه فرنسا كسياسة دينية من خلال القوانين السالفة الذكر، وشروط تعيين الإطارات الدينية وطبيعة البرامج والرقابة المستمرة التي فرضتها على الموظفين ثم العودة بالدين إلى ينابيعه الأصيلة والأصلية منهاجا وشريعة، وهذا الرد يحمل بداخله بذور صراع جوهرية بين الجزائر كدولة أسلامية تاريخيا وبين المسيحية الفرنسية .

ففي عام 1969 صدر القانون الخاص برجال السلك الديني الإسلامي ولم يوضع حيز التنفيذ إلا في عام 1971 وهو القانون الذي أصبح بموجبه هذا الإطار يتمتع بكامل حقوق الموظف في الدولة الجزائرية كطبقية الموظفين في قطاعات أخرى[1].

1- محمد الصغير بلعلام ، مرجع سابق ص248.

إلا أن هذا القانون لقي معارضة شديدة من أطراف داخل السلطة بتقديم عدة حجج، منها لا تستطيع الدولة تقديم راتبا شهريا يساوي راتب أستاذ أو معلم هذا الأخير الذي تبلغ ساعات عمله أحيانا ثماني 08 ساعات في اليوم، لشخص لا يتجاوز الوقت الذي يؤدي فيه عمله المقدر ب25دقيقة في اليوم، أي: أن الإمام في نظرهم يصلي بالناس خمس صلوات ومدة كل صلاة تستغرق خمس دقائق ومنه مجموع الصلوات الخمس يستغرق خمس وعشرين دقيقة.

وكان جواب وزارة الشؤون الدينية أن مهمة الإمام تتعدى ذلك بكثير فهو زيادة على ذلك يقوم بدروس الوعظ والإرشاد وتحفيظ القرآن للناشئين وتنظيم الدروس للمواطنين الذين لم تسمح لهم الظروف بمواصلة التعليم في المدارس والمعاهد وتنظيم دروس اللغة والفقه والحديث وغيرها.

ومن الحجج التي اتخذتها الإدارة لتعطيل قانون 1969 مشكل الشهادة حيث قالوا إن الوظيف العمومي لا يمكن أن يوظف أحدا إلا إذا كان يملك شهادة يثبت بها مستواه العلمي كما أن سن التوظيف لا يمكن أن يتجـــاوز خمس وثلاثين سنة حسب القانـــون نفسه، وكان رد الوزارة فيما يخص السن بأن الإمامة ليست عملا إداريا وظيفيا يقوم بها أي شخص في أي عمل كان، وإنما الإمامة هي قيادة روحية وتوجيه وسلوك وأخلاق وقد يصعب أن تتوفر هذه الصفات في من لم يبلغ بعد سن النضج العقلي والفكري، وقد نجد هذه الصفات عند شاب يافع ولكن في الغالب لن نجدها إلا عند تجاوز الأربعين[1].

خصوصية التعليم الأصلي:

إن البيئة الاجتماعية والمناخ الثقافي للمجتمع الجزائري هي التي فرضت فكرة الأصالة وأضفتها على نسق التعليم وألحت على قيامه، فمفهوم الأصالة عند وزير التعليم الأصلي والشـــؤون

1- نفس المرجع السابق، ص180.

الدينية سابقا **"مولود نايت بلقا سم"** هي ذلك المثل للقرآن العظيم ﴿**ألم ترى كيف ضرب الله مثلا كلمة طيبة كشجرة طيبة أصلها ثابت وفرعها في السماء تؤتي أكلها كل حين بإذن ربها**﴾[1] .

فالأصالة هي هذه الشجرة الطيبة التي تضرب بجذورها في أعماق التاريخ بكل ما يحمله هذا التاريخ من عقيدة وشريعة وحضارة وأخلاق الرسل وسلوكات وإبداعات وتقاليد وعادات، تلك القيم التي تجعل من المجتمع مجتمعا متميزا متكاملا منسجما متراصا لا تعصف به الرياح ولا تذيبه التيارات وتلك هي صفات المجتمع الإسلامي منذ فجر الدعوة وهي تلك القيم التي حفظت لشعبنا أصالته وشخصيته وعقيدته ولغته طوال العهد الاستعماري ، وهي أصالة ليست منغلقة ولا جامدة ولا متحجرة بل هي أصالة تساير الزمن وتؤمن بالتطور وتنزع إلى التجديد بل وتلد من ذاتها التجدد، إنها تلك الأصالة التي جعلت المأمون الخليفة العباسي ينشئ دار الحكمة ويسن التفرغ لترجمة علوم الأمم السالفة رغم وثنيتها واختلافها العميق في العقيدة لأن العلم ملك للإنسانية جمعاء والانتقال من الترجمة إلى الإنتاج والإبداع [2].

إذن الأصالة التي دعا إليها المرحوم **"مولود قاسم نأيت بلقا سم"** وبني عليها برامج التعليم الأصلي هي أصالة تنبذ التقوقع والتعصب والجمود وتنبذ أيضا التفسخ والذوبان والانحلال فهي أصالة لا تؤمن بغلق الأبواب والنوافذ، ولا بإزاحة السقوف." إن الأصالة ليست الانغلاق والتجمد بل هي بقاء الإنسان هو مع استفادته من احتكاكه بالغير ومسايرة الركب الإنساني فيما ينسجم مع عناصر ذاتية ويتناغم مع مكونات شخصيته إذ بتمييزه ذلك فقط يكون عنصرا يقدم مساهمة للفكر الإنساني والحضارة العالمية ويدونها لا يقيمها بشيء بل يعيش على حسابها عالة يثقل الركب ولا يخدم الإنسانية قيد شبر[3] .

1 - الآية 25، سورة إبراهيم.

2- محمد الصغير بلعلام مرجع سابق ، ص185.

3- عبد الحميد بن باديس وجهوده التربوية ، كتاب الأمة، العدد 07(ماي، جوان) 1997، ص185، مصطفى محمد حميداتو.

ولقد أثمرت مبادئ التعليم الأصلي في مواطن كثيرة عبر التاريخ، فالأمم التي استطاعت أن تنهض نهوضا سريعا وتخلق حضارة جديدة هي التي عرفت كيف تجمع بين العلم والتقنية من جهة والقيم الفكرية من جهة أخرى ومن الأمثلة على هذا الجمع بين هذين العنصرين الأساسيين : الحضارة الإسلامية واليابان والصين الشعبية هاته الأخيرة التي استطاعت أن توائم بين تقاليدها الثقافية القديمة والإيديولوجية الماركسية الحديثة ، وكانت ثورتها الثقافية مجالا خصبا لعملية التلاقح الناجحة هذه[1].

ومن بين الأهداف الكبرى التي سعت إليها معاهد التعليم الأصلي نوجزها فيما يلي:

1- تكوين جيل صاعد من الشباب والشابات يتوفر فيهم التكوين العلمي بأوسع وأحدث معانيه مع التربية الإسلامية المتينة .

2- التركيز على اللغة العربية حسب الطرق العلمية ونشرها على أوسع نطاق بالسرعة الكافية لدعمها وفق مقتضيات العصر.

3- إنقاذ الشباب الذين حرموا من التعليم العام أو ممن فاتهم السن القانوني لدخول المدارس المهنية.

4- تكوين إطارات دينية متينة قادرة على تحمل رسالتها بصدق ويقين ، وعاملة على إزالة ما يعلق بالتعاليم الإسلامية من شوائب المغرضين وافتراءاتهم[2].

مؤسسات التعليم الأصلي:

اصطلحت تسمية المعاهد الإسلامية للتعليم الديني على مراكز التعليم الأصلي في السنوات الأولى بعد الاستقلال والخاصية التي ميزت هذا التعليم هو السير البطيء الناتج عن الإمكانيات

1- عثمان شيبوب، دور التعليم الأصلي في ثقافتنا الحديثة، مجلة الأصالة، عدد 11(نوفمبر ديسمبر)1972، ص07.

2 - عبد المجيد الشريف، التعليم الأصلي في الجزائر، مجلة الأصالة، العدد04، 1971، ص74.

المحدودة التي رصدتها الوزارة لتسييره وبلوغ حاجات الدولة والمجتمع، فكان من الصعب الاستمرار وإبقاء النظام الذي فرضته فرنسا على قطاع الشؤون الدينية وتعليمه وحاولت من خلاله تكريس مساعيها التبشيرية وتشويه البنية العقائدية وطمس لمعالم الشخصية الوطنية للمجتمع.

من هذه الخلفيات سعت الدولة إلى النهوض بالتعليم الديني من خلال إنشاء معاهد جديدة انتشرت في عدة ولايات من القطر الجزائري أهمها:

المدرسة الوطنية للإطارات الدينية:

لقد بلغ عدد الأئمة الذين شملهم قانون رجال السلك الديني عام 1971 عند تطبيقه 2200 إمام، أما المساجد التي كانت آنذاك موجودة على المستوى الوطني فقد بلغ عددها حوالي 6000 مسجدا وبهذا بقي أكثر من نصف مساجد الوطن غير مؤطر ين رسميا وذلك لانعدام الكفاءات ونقص المناصب المالية، ولهذا سارعت الوزارة إلى تفادي هذا النقص بإنشاء المدرسة الوطنية لتكوين الإطارات الدينية بمفتاح والهدف من هذه المدرسة هو تخريج إطارات دينية عصرية تكون على ما يجري من حولها وتلم بأشتات الثقافات المتعددة والمتباينة في المنهج والتفكير والهدف حتى تتمكن من مجابهة مشاكل اليوم العصرية التي يتعرض لها المواطن والمجتمع وحتى تستطيع أن تؤدي رسالتها المنوطة بها[1].

مدارس التعليم الأصلي:

يبلغ عدد مدارس التعليم الأصلي 20 عشرون مؤسسة وهي موزعة جغرافيا على النحو التالي : الجزائر العاصمة، البليدة، المدية، الأصنام سابقا، معسكر، وهران، بلعباس، تلمسان، بني داوله، العثمانية، عنابه، باتنة، بسكرة، بوسعادة (الهامل)، الأغواط، الوادي، أدرار، ثم فتحت مؤسسات أخرى وهي: تيزي وزو، بجاية، سطيف، قسنطينة، مستغانم، أما عدد المعاهد التي كانت

1- محمد الصغير بلعلام، ملتقى تكريم مولود قاسم، مرجع سابق، ص181.

تسمى بالمعاهد الدينية فقد بلغ عددها سنة 1970 سبعة عشر معهدا. وفي نهاية عام 1976 وصل عدد مؤسسات التعليم الأصلي إلى 43 مؤسسة موزعة على مختلف مناطق الوطن، في حين بلغ عدد الطلاب ثلاثون ألف طالب نظامي منهم عشرة آلاف في الجامعة الشعبية ليلا [1].

وقد مارست هذه المؤسسات أدوارا هامة كما يذكر ذلك الدكتور يحي بو عزيز: "...ويمكن القول أن معاهد التعليم الأصلي التي أسستها وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية كانت بمثابة معاهد للتنوير وذلك من خلال تبنيها برامج عصرية تحارب كل أشكال الطرقية والتخلف الذي جسدته بعض المزارات التي كانت راضية بمآل الحال واستطاعت أن تخرجها من الدروشة والتنافس على الموائد كما أنقضت هذه المعاهد آلاف الشباب التي لفظتهم متوسطات وثانويات التعليم العام وكبار السن الذين لم يسمح لهم القانون بالدراسة النظامية.

إن هذه النجاحات التي حققتها هذه المؤسسات لم يكتب لها الاستمرار وذلك بسبب دمج وتوحيد التعليم ودمجه في التعليم العام [2].

وفيما يخص هذه الفئة الجديدة من الأئمة الذين عينتهم الدولة نعتقد أنها رسخت كليا وربما أوجدت الفصل بين الدين العلمي والدين الشعبي.

إن أغلب هؤلاء الأئمة تخرجوا من معاهد وطنية لتكوين الأئمة التي تم تأسيسها في بداية الثمانينات، والتي كانت قد ساهمت في وضع حد لمصلحة ومكانة الزوايا.

وبشكل ملموس كانت هذه المعاهد أكثر تحطيما للنظام والحقل الديني القديم ومنه بالأخص الزوايا، لأن هذه المعاهد قطعت الرابط الاجتماعي والاقتصادي للزوايا مع القرى، وسدت المخرج الوحيد الذي هو مهنة الإمام[3].

1- نفس المرجع، ص187.

2- يحي بو عزيز، أعلام الفكر والثقافة في الجزائر المحروسة، مرجع سابق، ص220.

3- Kamel Chachoua : L'islam kabyle, religion, état et société en Algérie, éditions Maisonneuve et Larousse, Paris, 2002 p. 296

ذلك أن المعاهد الإسلامية الحديثة تقلص دورها الاجتماعي وهو ما يفسر لنا بوضوح البعد الإيديولوجي للدولة الذي يتجلى من خلال سياستها الدينية وإستراتيجية التكوين ومن ثمة التحكم في نمط الخطاب الديني من مرحلة لأخرى حسب الرهانات القائمة.

وظائف التكوين الديني وأبعاده:

لا يختلف التكوين الديني في المعاهد الإسلامية عن التعليم في كل مستوياته من حيث الوظائف التي يمارسها والتي قد لا تظهر في حينها ذلك أنها مرتبطة بالأهداف والغايات المنوطة بها وهذه الأخيرة تتحدد خلال مرحلة زمنية قد تستمر ما بعد مدة التكوين وانطلاقا من هذا فإن للمعهدوظائف يقوم بها يمكن تلخيص أهمها في العناصر التالية:

1- الوظيفة الإيديولوجية :

باعتبار أن معاهد التكوين الديني لا تخرج عن نطاق كونها مؤسسات دينية وهذه الأخيرة تعتبر إحدى مؤسسات الدولة والتابعة لوزارة الشؤون الدينية والأوقاف والمتخصصة في إعداد وتكوين الإطارات الدينية كالإمام الذي يقوم بوظيفة تمرير بعض أيديولوجيات الدولة والتي تتغير كلما تغيرت الأوضاع في الدولة ، ويبين في كل الأحوال مواقفها وقلما نجده إماما متطوعا، إذ كثيرا ما يكون هذا النوع موظفا في وزارة الشؤون الدينية ويمكن إدراج في هذا القسم أولائك الأئمة الرسميون الذين ليس لهم انتماء واضح لأحد الاتجاهات أو التيارات ولكن ليس لهم في الإمامة إلا الوظيفة والمرتب الشهري وهم أكثر الأصناف تنفيذا لتعليمات الإدارة وحفاظا على نظامها الداخلي ولا ينظرون إلى الإمامة كرسالة بقدر ما يعتبرون الإمام كموظف في إدارة أو شركة وطنية [1].

ويؤكد "بياربورديو" على الوظيفة الأيديولوجية لكل من التعليم والتكوين في كل مستوى فيقول : " ..لئن كان من غير اليسير أن نتبين على نحو متزامن، الاستقلال النسبي لنسق التعليم

1- سميرة أحمد السيد، علم اجتماع التربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، ص100.

وتبعيته لبنية الروابط الطبقية، فسبب ذلك من جملة الأسباب الأخرى، أن نتملك ناصية الوظائف الطبقية لنسق التعليم تشترك في التقليد النظري بتمثل أداتي للعلاقات بين المؤسسة التربوية والطبقات المهيمنة، بينما أن تحليل سمات البنية والاشتغال التي يدين بها نسق التعليم للوظيفة المخصصة به كان له دوما على وجه التقريب مقابل، عماء البصيرة عن الربط بين المؤسسة التربوية والطبقات الاجتماعية كما لو أن معا ينة الاستقلال كانت تفترض الوهم الذي يفضي بحياد نسق التعليم.

كما أننا إذ نمتنع عن الاعتراف بالاستقلال النسبي لجهاز الدولة، نقضي لأنفسنا بأن نجهل بعضا من الخدمات الأكثر خفية التي يؤديها ذاك الجهاز للطبقات المهيمنة، استقلاله تمثل الدولة الحكم. كذلك فإن التشهير البسيط بالجامعة الطبقية والذي يطرح قبل كل تحليل الهوية في آخر التحليل، أي هوية الثقافة في المؤسسة التربوية وثقافة الطبقات المهيمنة وهوية التلقين الثقافي والمذهبة الأيديولوجية وهوية السلطان البيداغوجي والسلطة السياسية [1].

2- الوظيفة التربوية:

ظهرت العديد من النظريات والمدارس التي ركزت على البعد التربوي للمؤسسات سيما نظريات التربية عند علماء الاجتماع وبالخصوص تلك التي تفسر ظاهرة التربية والتكوين بأنها وسيلة لإعداد المتعلمين مهنيا، فيرى أميل دوركايم أن التربية تقوم بوظيفة الإعداد المهني لأفراد المجتمع والذي يزيد من تخصص هذا الأخير الذي يعتبر أساس تقسيم العمل. ويرى ويليم جيمس أن التربية تعمل على تنمية الأفراد وتساعده على النمو المتكامل، كما تساعده على تفجير قدراته وخبراته وبالتالي تأهيله لدوره الاجتماعي في المستقبل[2].

1- بيار بورديو، إعادة الإنتاج، ترجمة ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، طبعة أولى، لبنان، 2007

2- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن حسين، دار مكتبة الحياة، بغداد، 1964، ص190.

ولقد نادى **"جون ديوي"** بضرورة ربط المؤسسة التعليمة من مدارس وجامعات ومعاهد بالمجتمع، وهو يرى بأن الوظيفة الأساسية للتربية هي انتقاء العناصر الثقافية التي تساعد المتعلم على اكتسابها، وبالتالي يستطيع في المستقبل القيام بدوره الاجتماعي بطريقة سهلة.

أما **" تالكوت بارسونز"** فانه يؤكد في دراسته للنظام التربوي على التساند الوظيفي بين هذا النظام والنظم الاجتماعية الأخرى، وهو يعتبر أن عملية التنشئة الاجتماعية والاختبار وظيفتان أساسيتان للتربية، ويقصد بالاختبار قدرة المتعلم على الترقي من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تليها وذلك من خلال أدائه وفقا للمعايير المحددة لتقويم الأداء الذي يدرس به.

ويرى **"بارسون"** أن التنشئة الاجتماعية تتم عن طريق النظام التربوي الذي يعد المتعلمين للقيام بأدوارهم الاجتماعية وفقا لمتطلبات وتوقعات المجتمع .

ويتضح لنا من خلال ما سبق أن هذه الوظيفة التربوية الاجتماعية تتمثل في اكتساب المتكونين مختلف الآداب والقيم الاجتماعية وفق ما تقتضيه الوظيفة كالهندام، وحسن المعاملة والاحترام والتضامن، حيث أن هذه المبادئ يكتسبها المتكون باعتباره في المستقبل إمام تنتظره المهام الدينية التي بها يمكن تأطير المجتمع ونصح أفراده وإرشادهم.

ومع الجانب التربوي تظهر الوظيفة البيداغوجية للتكوين الديني في المعاهد الإسلامية والتي تتجسد من خلال تدريس الإطارات الدينية وإعدادهم وفق منهاج وضعته وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، تنشد من خلاله المقاصد والغايات من التكوين فيتلقى الإمام المدرس خلال ثلاث سنوات الدروس المبرمجة تتخللها امتحانات تعمل على تقويم الطلبة، إلى جانب البحوث العلمية والندوات والمحاضرات والتربصات بكيفيات تتوقف على قدرات وكفاءة المؤطرين من أساتذة وإداريين وغيرهم .

الفصل الثاني

محددات الالتحاق بالتكوين الديني في المعاهد الإسلامية

تمهيـــد:

إن الالتحاق بمعاهد التكوين الديني في الجزائر تحدد معالمه وترسمه مجموعة من المحددات المعرفية والقانونية والاجتماعية، فالتنشئة الأسرية تعمل على ضبط سلوك الفرد وتلزمه الارتباط داخل النسق الاجتماعي فمن خلالها تتشكل لديه الاتجاهات والتصورات الفكرية والدينية والثقافية ثم ينزع إما إلى تقليد ممن تأثر بهم كالأب أو غيرهم في اختيار الوظيفة التي تؤكد تلك الاتجاهات وإما يكون كرد فعل تجاه أزمة اجتماعية أو نفسية عطلت طموحه كالفشل المدرسي مثلا.

وعلى مستوى آخر تتولى الدولة مهمة التكوين الديني من خلال مؤسساتها، فالمعاهد الإسلامية في الجزائر هي ملك للدولة لا ينازعها فيها طرف وهي من يعمل على رسم الأهداف المنوطة به ووضع منظومة خاصة، تضمن تمرير إيديولوجيتها وترسيخ مبدأ الهوية التاريخية والدينية للوطن فمن هنا كان على الدولة من خلال الجهة الوصية على الشؤون الدينية اختيار المحددات والوسائل التي بها تنتقي وتصطفي الأشخاص الذين يتم قبولهم في التكوين وتوظيفهم لاحقا كأئمة مدرسين في المساجد وهي الشروط القانونية التي وضعتها بمقتضى مراسيم وقرارات كما تبينه الملاحق[1].

وفي هذا الشأن يقول **"فيخته"**: "إن تربية الشعب على التمسك بالدين والأخلاق هي أساس الحكومة، وعلى الحكومة أن تؤسس معهدا دائما لهذه التربية الدينية، وهذا جزء لا يتجزأ من مؤسسات كل دولة حكيمة طيلة دوامها"[2]، لذلك كان عملنا في هذا البحث محاولة البحث عن هذه المحددات من خلال أسئلة الاستمارة والمقابلات وتحليلها من منظور سوسيولوجي وربط المتغيرات ببعضها البعض كمتغير السن والتعليم بالتكوين أو مستوى تعليـــم الأب ومهنته وتأثيراته

1- المرسوم التنفيذي رقم 10/ 234 مؤرخ في 26 شوال 1431/ 05 أكتوبر 2010، وهو يتضمن القانون الأساسي النموذجي للمعاهد الوطنية للتكوين المتخصص للأسلاك الخاصة بإدارة الشؤون الدينية والأوقاف.

2 - مولود قاسم، اللغة والشخصية في حياة الأمم، مجلة الثقافة، العدد2 1971،ص12.

على مسار حياة أبنائهم وهو ما جعل **بيار بورديو** يركز اهتمامه عليه في عملية التنشئة الأسرية وتجلياتها على مستوى السلوك والشخصية لدى الفرد[1].

الخصائص السوسيو- ديموغرافية للطلبة:

1- الأصل الاجتماعي:

يبدو من خلال الجدول الخاص بالحالة العائلية للأئمة المتربصين أن نسبة الطلبة غير المتزوجين هي أعلى نسبة والتي تمثل68% بينما تمثل فئة الطلبة المتزوجين نسبة 30% وهو ما يفسر إقبال الفئة الأولى غير المتزوجين بقوة على الالتحاق بالتكوين الديني وأغلبهم من الفئات الأقل سنا كما يبينه الجدول أدناه ولعل ذلك يساعد على التفرغ للدراسة وتحمل أعباء ظروف التكوين، فلا تشغلهم إلزامات الحياة الزوجية .

فهؤلاء الشباب جاؤوا للتكوين بحثا عن وظائف تؤمن لهم سبل العيش وهو ما لمسناه عند أغلب المستجوبين وأكده تصريح الطلبة كقول بعضهم: "بعدما تلقينا الإعلان المنشور في الجريدة ووسائل الإعلام والذي ينص على فتح مسابقة توظيف أئمة مدرسين فكانت لنا بذلك فرصة للالتحاق بالتكوين [2].

وربما لو كان الإعلان عن التكوين الديني من غير توظيف لا نخفضت نسبة المشاركة لانعدام الحافز الاقتصادي المتمثل في الوظيفة وهوما يعكس تصريح الطلبة حول دوافع الالتحاق بالتكوين الديني المتمثل في الحصول على العمل. وبذلك أمكن لنا أن نعتبر التكوين الديني في المعاهد الإسلامية وتحصيل الشهادة هي بمثابة تأشيرة ملازمة للحصول على الوظيفة.

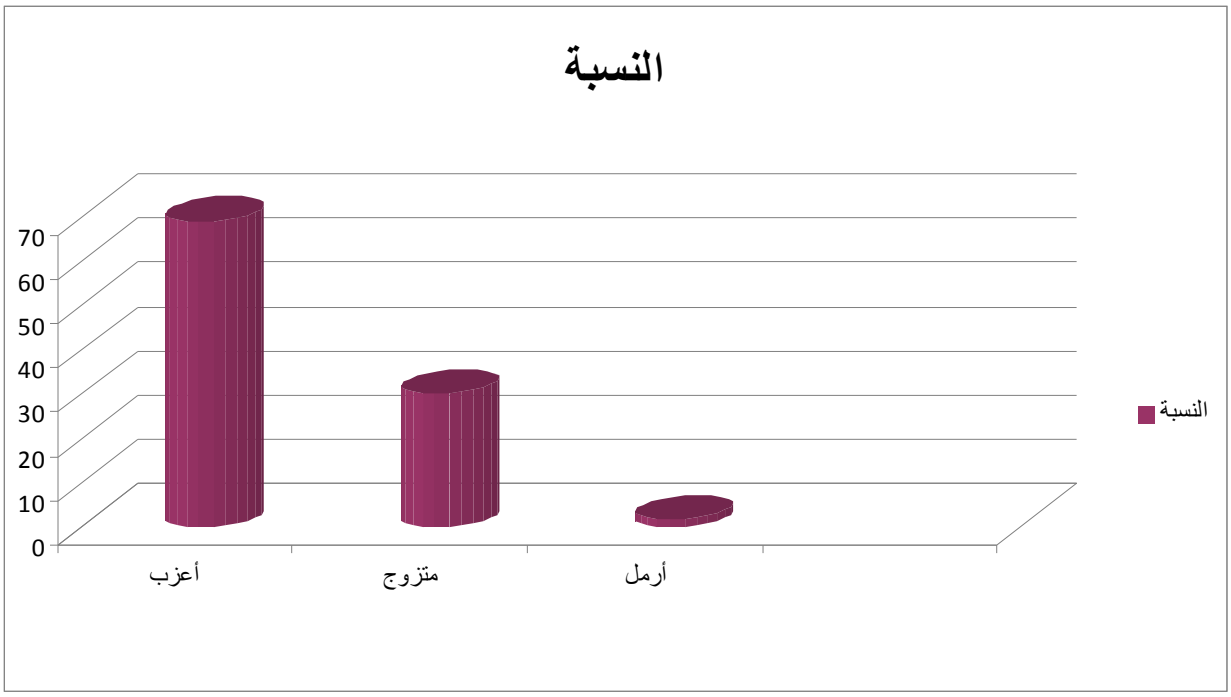
1- بياربورديو، إعادة الإنتاج، ترجمة ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، لبنان، 2007.

2- حوصلة مقابلة مع طلبة السنة الثانية أجريت داخل القاعة في نهاية الحصة.

أما الفئة الثانية والتي تشكل نسبة 30% وهم المتزوجون ووضعهم المادي أحسن لذلك اختاروا التكوين بعد الزواج وهم يفضلون النظام الخارجي لارتباطاتهم العائلية أكثر من الفئة الأولى وهو ما تأكد لدينا من خلال سؤالنا:

هل تفضل النظام الداخلي أم الخارجي ولماذا؟ فطبيعي أن يختار المتزوجون النظام الخارجي لأنه أنسب للتفرغ لقضاء شؤونهم بعد فترة التكوين.

وفي تصريح لأحد الطلبة في الموضوع يقول: "من الصعب بمكان آن توفق بين الدراسة وترتيب مسؤولية الحياة الزوجية"[1] .



تمثيل الحالة العائلية لطلبة المعهد

1- طالب بالمعهد، 33 سنة، مستوى 2، إمام مدرس متربص متزوج.

2- الأصل الجغرافي:

لا يمكن تأسيس فكر ما خارج الإطار المكاني كما لا يمكن دراسة عينة لظاهرة ما دون العودة إلى الأصل الجغرافي لها فكل فرد ينشأ بطبعه في بيئة ما وتحدد هذه الأخيرة نمط تنشئته من حيث أنها تمده بالقيم وتحافظ على وجوده وكيانه وبناء شخصيته من خلال وسائل الضبط الاجتماعي التي تمارسه لذلك تتباين الصورة النمطية لدى سكان الأرياف عنها في المدينة، فإذا كانت بساطة الحياة في الريف فالأمر يختلف كثيرا لدى سكان المدن ذات النسق المعقد في البناء الثقافي والاجتماعي والديني وغيرها من مظاهر الحضارة كان لها التأثير الواضح في إنتاج نماذج مميزة من الأفراد تختلف مع ما تنتجه الطبيعة البدوية في الريف وخاصة على مستوى البنية العقلية والروحية والثقافية لهم، التي تعطينا صورة **لـ الهابتوس** كما حدده بيار بورديو في كتابه إعادة الإنتاج [1].

	التكرار	النسبة المئوية		
سكن ريفي	19	27.1	27.1	27.1
في المدينة	32	45.7	45.7	72.9
شبه ريفي	19	27.1	27.1	100.0
المجموع	70	100.0	100.0	

الجدول رقم 03 يبين الأصل الجغرافي للطلبة

إن معرفة الأصل الجغرافي للطلبة المتكونين في المعاهد الإسلامية له أهميته البالغة لدى الباحث في تشخيص الظاهرة، فالبنية الفكرية والتربوية للطلبة من ذوي أصول ريفية ليست نفسها للطلبة القادمين من المدن الكبرى، حيث أن الرابطة الاجتمـــاعية لدى سكان البدو يعززها المقدس الديـني

1- إعادة الإنتاج، مرجع سابق، وأنظر مفهوم الهابتوس.

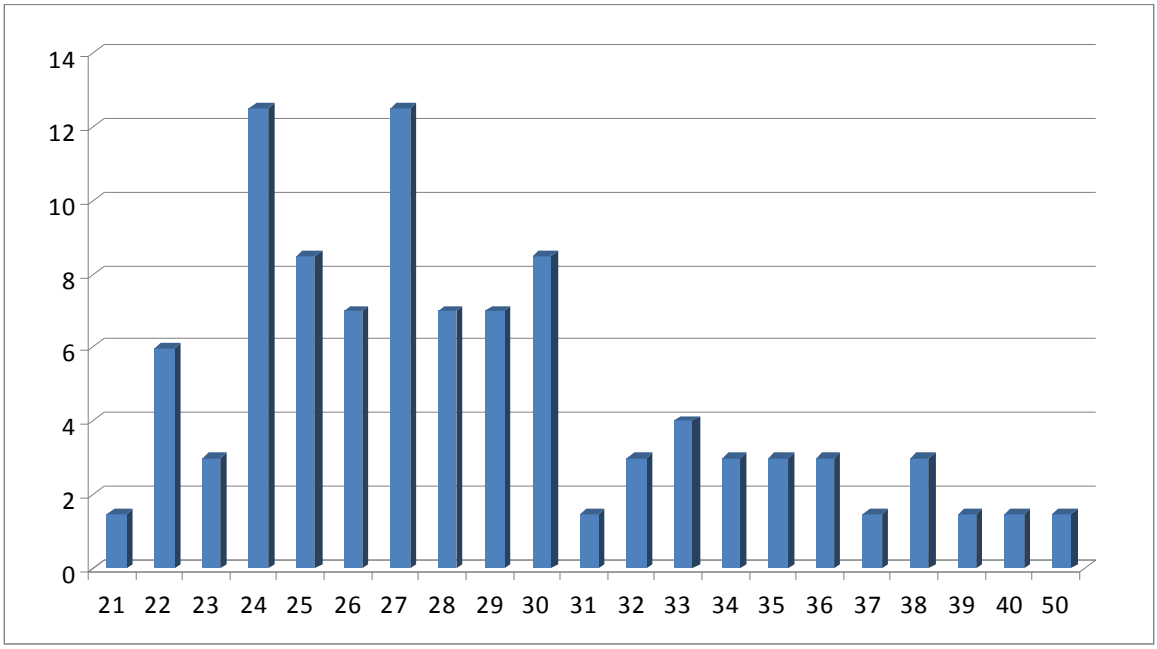
بالدرجة الأولى فلو عدنا إلى التراث الإسلامي لوجدنا أن معظم الزاهدين والعارفين فضلوا الخلوة بعيدا عن التجمعات المدنية وضجيج عمرانها لممارسة عباداتهم وشعائرهم.

وفي السياق ذاته يذكر **علي مراد**: "كما عملت الزاوية بعيدا عن المدن بعيدا عن وصاية الحياة المدنية وعملت على إنجاح مختلف التظاهرات الخاصة بالحياة الدينية ومطالب بصورة مثيرة للإعجاب وذلك لنزوعها نحو الانعزال والروحانية لما توفر لمريدها جوا من الطهارة والتسامح"[1].

وهو ما تؤكده لنا انتشار الزوايا العلمية على اختلاف طرقها خارج المدن وهي ظاهرة اختصت بها شعوب المغرب العربي لذلك كان أجدر بسكان الأرياف أن يعمروا تلك الزوايا وينهلوا منها مختلف أنواع المعارف الدينية ويتخرج منها حفظة القرآن، وهي ظاهرة لم تنقطع حتى مع استمرار وجود الاستعمار الفرنسي هذا الأخير الذي ركز رقابته وكثف تواجده أكثر في المدن.

تبين النتائج التي تم رصدها من خلال الجدول أدناه أن نسبة الطلبة من ذوي أصول ريفية بلغت 27% من عينة البحث الكلية وأن 45 % منهم يقيمون في المدن و27% من أصل شبه ريفي. إلا أن النسب المتحصل عليها لا تعكس بالمطلق طبيعة الإقبال لهؤلاء الشباب على وظيفة الإمامة ذلك أن التغيرات التي عرفتها الجزائر خلال 15 سنة الأخيرة على الساحة السياسية وما رافقها من تدهور أمني ساهمت بشكل كبير في تزايد حجم الهجرة الداخلية وهي هجرة اضطرارية من الأرياف نحو المدن تأمينا لعيشهم واستقرارهم، فخلت معظم الأرياف من ساكنيها وظهر بالمقابل الاكتظاظ داخل المدن، إذن فمن هذا التحليل نستنتج أن حتى سكان المدن الحالية معظمهم ريفيون في الأصل لزمن قريب.

1- Voir: Ali Merad, les réformismes musulmans en Algérie de (1925-1940). Mouton, Paris, 1967.



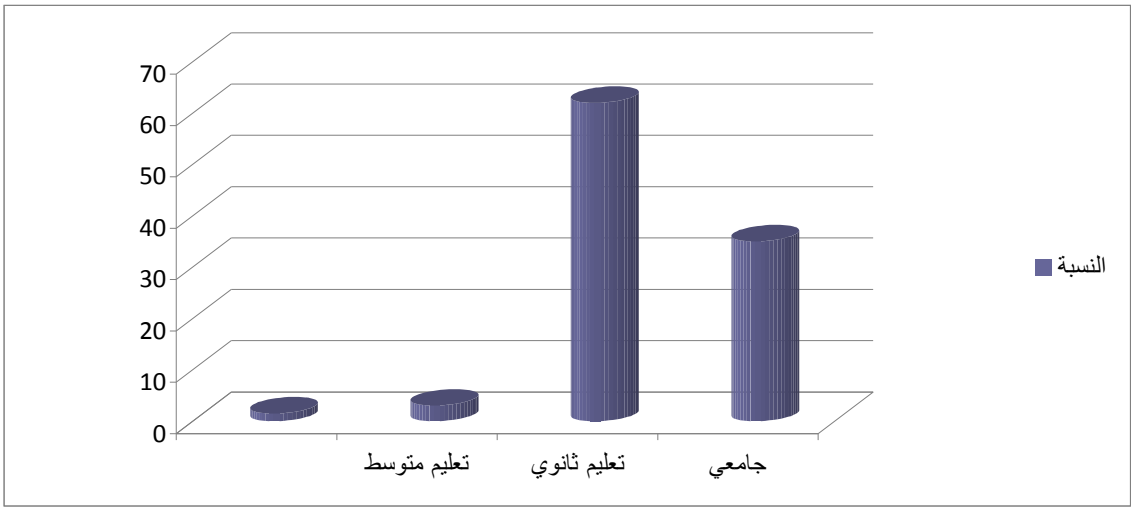
توزيع الطلبة حسب السن

3- الأصل الثقافي للطلبة:

يشكل العنصر الثقافي أهمية كبيرة في تكوين الداعية والإمام بشكل خاص، فالبنية الثقافية المسبقة للطلبة لها علاقة وظيفية بالتكوين الديني وممارسة الإمامة، وهو ما تم التركيز عليه كشرط أساسي للقبول في المعاهد الإسلامية ويتمثل في شهادة تعليمية تثبت المستوى لدى الطلبة كما تبينه أحكام المرسوم التنفيذي (**أنظر الملحق رقم** 05/ 01).

وقد حاولنا التعرف على مستويات الطلبة التعليمية ومدى ملاءمتها لقابلية التكوين الديني وممارسة الإمامة ، فمتغير المستوى التعليمي يؤثر بقوة في إنجاح وظيفة الإمام وإمكانية التفاعل مع جميع المواقف لذلك تبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 61% من الطلبة لهم مستوى ثانوي وذلك ما هو مطلوب كشرط للقبول في التكوين ونجد أن نسبة 34% لهم مستوى جامعي فضلوا الالتحاق بالمعهد الإسلامي لسهولة التوظيف بعد التكوين من خلال الاتفاق الرسمي بين وزارة الشؤون الدينية والوظيف العمومي، بينما يظل أغلب المتحصلين على شهادات جامعية في بحث دائم عن التشغيل في مختلف الاختصاصات.

وبخصوص المستوى المطلوب قانونيا في الالتحاق بالتكوين يرى أستاذ مادة العقيدة بأنه غير كاف فعلى الأقل شهادة الباكالوريا وما فوق[1].



تمثيل المستوى التعليمي للطلبة المتربصين

مستوى تعليم الأب

من خلال قراءتنا للجدول الخاص بمستوى تعليم آباء طلبة المعهد نجد أن 34% هم أميون لم يحظوا بالدراسة لا في مؤسسات التعليم الحديثة ولا في الزوايا وأن 34% لهم تعليم قرآني تم تحصيله من الزوايا والكتاتيب، ويرغبون في نقل هذا الموروث إلى بقية أفراد عائلاتهم، ذلك أن التنشئة الأسرية تمارس تجلياتها وتأثيراتها على الفرد فطلبة المعهد لا يخرجون عن هذا النطاق ففي غالب الأحيان تتم إعادة إنتاج نفس الأنماط في السلوكيات والاتجاهات داخل نفس الأسرة، كشكل من أشكال التوريث وهو ما ركز عليه **"بيار بورديو"** في قوله: **"فالارتياد المواظب للكنيسة أو المسرح هي نتاج سلطان العائلة البيداغوجي"**[2].

1- مقابلة مع أستاذ مادة العقيدة، ليسانس في الشريعة.

2- بيار بورديو، وجان كلود باسيرون، إعادة الإنتاج، ترجمة ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط1، لبنان، 2007، ص144.

فمن خلال قراءتنا للجدول الذي يمثل المستوى التعليمي للوالدين نلاحظ ارتفاع في نسبة الأمية لدى آباء الطلبة بـ34% من مجتمع البحث وهي أعلى نسبة ولعل مرد ذلك إلى بنية المجتمع الجزائري وحظوظه في التعليم خصوصا في المرحلة الاستعمارية واستقرار معظمهم في الأرياف لارتباطهم بالأرض[1].

بينما نجد في المستوى الثاني يأخذ التعليم القرآني نفس النسبة أي 34% وهو ما يعكس ظاهرة انتشار تعليم القرآن بين أفراد المجتمع الجزائري، التي لم تعرف الانقطاع والتوقف حتى خلال الفترة الاستعمارية واستمرارها بعد الاستقلال، فكان حفظة القرآن يتشرفون بحفظه ويتمتعون بسمو مكانتهم داخل المجتمع إلى وقت قريب، في حين نجد أن 10% من مجتمع البحث لهم مستوى ابتدائي و14% مستوى تعليم متوسط و07% مستوى ثانوي وهذه الفئات الأخيرة حظيت بهذا المستوى من التعليم أغلبها بعد الاستقلال، ويظهر ذلك في متغير السن لديهم فهم أقل سنا من الفئة الأولى التي ترتفع بها نسبة الأمية من جهة ومن جهة ثانية البعض منهم لهم تعليم قرآني كما سبق ذكره".

مهنة الأب

تتحدد المهن والوظائف في الغالب حسب المستوى التعليمي للفرد وبيئته الجغرافية وطبيعة تنشئة الأفراد، فمن هذه المتغيرات تقع أغلب الاختيارات للوظائف، لذلك كان لمهنة الأب دورها في التأثير على تنشئة الأفراد وتهيئة استعداداتهم، فالجدول الخاص بتوزيع مهنة الأب يشير إلى أعلى نسبة هي للموظفين بنسبة 37% على اختلاف العمل الوظيفي في السلك الديني أو الحكومي أو إداري وغيره، ومهنة الإمام هي الأخرى لها الخاصية القانونية والإدارية والاجتماعية كغيرها من الوظائف وربما اختار الطلبة وظيفة الإمامة لهذا الغرض بينما نجد نسبة 32% منهم

1- أنظر فاني كولونا، مرجع سابق.

في سن التقاعد في حين أن نسبة 27% هم بدون عمل وهو ما دفع بعض الطلبة للالتحاق بالتكوين الديني بحثا عن الوظيفة كما أكده أحد الطلبة بقوله أثناء مقابلته داخل المعهد: "بصراحة إن الظروف الصعبة التي تعيشها أسرتي بسبب تعطيل الأب عن العمل، دفعتني أكثر للبحث عن عمل يؤمن لنا العيش، فوجدت وظيفة الإمامة أنسب كمدخل لتحقيق ذلك".

في حين وجدنا نسبة 03% بدون إجابة لعدم التصريح بمهنة الأب كحالة الوفاة أو مهنة متواضعة لا يرغب في التصريح بها خصوصا إذا كان الابن يمارس وظيفة الإمامة والأب له شغل يتعارض في مكانته الاجتماعية مع وظيفة الابن كمهنة الإسكافي أو عامل نظافة وغيرها.

ذلك أن طبيعة المهنة والوظيفة أصبحت معيارا اقتصاديا واجتماعيا تتحدد به مكانة الفرد في مجتمعه وتحدد نفوذه فيه.

قرار الالتحاق بالمعهد الإسلامي

في كثير من المواقف يعتمد الفرد في تحديد بعض قراراته على الآخرين وبوجه أخص الوالدان باعتبارهما مصدر وجوده ومحل ثقته، فكثير منهم يرى أن طاعة الوالدين وإرضائهما دون مخالفتهما وإتباع لهما أكثر من واجب في مواقف عديدة كالزواج أو مشروع عمل ما أو الهجرة، فهنا تظهر قوة تأثير التنشئة الأسرية وفاعلية الجاذبية بها، وهو ما يعكس تصريح طلبة المعهد أن 20% منهم صرحوا بأن قرار الالتحاق بالتكوين الديني هو رغبة الأسرة وخاصة الأب، هذا ما يفسر لدينا التوجه الديني لديها الذي ترسخ من جيل إلى جيل ومن بين تلك التصريحات ما رصدناه من قول احد الطلبة: "تمكنت من حفظ القرآن على يد والدي في الزاوية وهو ما شكل لدي الرغبة لأن أصير مستقبلا معلما للصغار أو اشتغل وظيفة إمام بالمسجد"[1] .

1- طالب متربص، 26 سنة، إمام مدرس.

ومن هنا يظهر لنا عامل حفظ القرآن الذي أخذوه عن أسرهم، ومن خلال التعليم المسجدي كاستثمار لهذا الرأسمال الثقافي في الالتحاق بالمعهد الإسلامي للتكوين الديني.

فيما ترى الفئة الثانية التي تمثل 80% أن التحاقها بالتكوين الديني كان اختيارا شخصيا دون إشـراك أي طـرف ولعل مرد ذلك إلى كون أن الاعتقاد السائد لدى هؤلاء الشباب هو أن صناعة القرارات الشخصية هي من السمات البارزة في قوة شخصية الفرد ومن ثم تحمل نتائج أي موقف في حياة هؤلاء، ولعل ضغط حمولة الواقع بهمومه كان أقوى لحمل الشباب نحو البحث عن أي وظيفة تسمح لهم بالتمركز والتموقع الاجتماعي دون أي اعتبار لاستشارة أوليائهم .

أسباب الالتحاق بالتكوين الديني

من خلال الجدول الخاص بأسباب التحاق الطلبة بالمعهد الإسلامي لتكوين الإطارات الدينية تبين لنا أن نسبة 51% من المجتمع المبحوث صرحوا بأن سبب التحاقهم هو رغبتهم في ممارسة وظيفة الإمامة، وهذا الاتجاه نابع من طبيعة تنشئتهم الدينية في أسرهم ومدى تأثير القيم الدينية والأخلاقية في تحديد ملامح شخصيتهم.

إن وظيفة الإمامة لها خصوصيات تجعلها تختلف عن بقية الوظائف، فالإمامة هي قيادة شرعية يمارس فيها الإمام سلطة روحية وتوفر له القدر الكافي من التقدير وسمو المكانة على الأقل في الوسط الذي يؤم فيه الناس، أما عن الافتراض الذي يعتقد بأن السبب الحقيقي لالتحاق الطلبة بالتكوين الديني هو الحصول على وظيفة، فقد ظهر في التصريح بنسبة 30% ، وذلك بحثا عن تأمين مصدر دخل أساسي وثابت يتمثل في أجر شهري وما يتبعه من حقوق يستفيد منها العمال والموظفون كالمنح والعطل والترقية وحقوق التأمين، فيكون قد وفر لنفسه ما يجنبه التهميش الاجتماعي ويحقق له الرضا النفسي، ذلك أن صعوبة تحصيل العمل مع وجود مستوى علمي لا يؤهل هؤلاء لقبولهم ودمجهم في الحيـاة المهنية وانعـدام ملكيـة أو ثـروة خاصـة توفر لهم سبل العيش كلهـا دوافع هامـة

جعلتهم يختارون وظيفة الإمامة وهو اختيار ذكي إذا ما قورن بالوظائف الأخرى وهذا ما تؤكده" فاني كولونا" بقولها: "وفي المحصلة فإن الأمر يتعلق بموجودات لا تتوفر على أي إرث ثقافي أو عقاري يحدد لها مصيرا محددا" [1].

فمن هنا نستنتج أن قدوم الطلبة إلى معاهد التكوين الإسلامي يعود إلى وضعهم الاقتصادي والاجتماعي وان اختيار الالتحاق بالتكوين هو أفضل من البقاء في القرية على الأقل حسب تقدير أحد الطلبة يمكن تعلم العلوم الشرعية.

أما الفئة الثالثة التي اختارت الالتحاق بالتكوين الديني لسبب تحصيل المعرفة الدينية والرصيد العلمي فكانت نسبتها 19%، ولعل هؤلاء جاءوا لمواصلة إثراء الرأسمال السابق قبل التحاقهم بالمعهد وأغلبهم درسوا في الزوايا خاصة ملكة حفظ القرآن لديهم، ذلك أن الحفظ التام هو الغاية القصوى لكل طالب دون مراعاة الأحكام ونظام القراءات الأخرى وهو ما ينقص هؤلاء، ففي المعهد يتمكن الطالب من فن الترتيل وعلم التجويد وعلوم أخرى كالتفسير وعلوم القرآن فتصبح لديه رؤية حول قراءات أخرى كورش وحفص وقالون وغيرها، ليقف عند الاختلافات الواردة بينها إلى جانب المواد الأخرى كالفقه والحديث والسيرة والتاريخ كما هو وارد في المنهاج المقرر خلال مرحلة التكوين (أنظر الملحق رقم 06/ 01)، إلا أن هذا التصريح الخاص بالتحاق هؤلاء الطلبة بالمعهد من أجل تحصيل المعرفة لا يمنع بالمقابل حصولهم على وظيفة مقابل أجر ثابت ففي كل الحالات التي استعرضناها آنفا يحضر الحافز الاقتصادي كدافع أساس حرك الرغبة لدى الطلبة وتوجههم إلى الالتحاق بمعاهد التكوين الديني .

1- Fani Colona; La répétition des tolbas dans une commune rurale de laures; Annuaire de l'Afrique du nord, Aix en Provence 1979 p ; 198.

الشروط القانونية والمعرفية للتكوين:

يقتضي الالتحاق بمعاهد التكوين الديني في الجزائر مجموعة من الشروط القانونية والمعرفية تم تحديدها وفق مراسيم وقرارات وضعتها السلطة الوصية مراعية في ذلك الاعتبارات الدينية ورهانات التوظيف والحاجيات المادية الملحة لسير النشاط التكويني، ذلك أن هذه المعاهد الدينية ليست سوى أنموذجا لمؤسسات ذات الطابع التربوي العلمي تضبطها قوانين شرعت تسمح بالتحكم في آليات التكوين وترسيخ لعمل إيديولوجي معين تظهر تجلياته من خلال الحرص على حفظ الهوية التاريخية والوطنية وتثبيت المرجعية الدينية.

وشروط التكوين وقوانينه تم ضبطها في مواثيق رسمية مدونة في النشرة الرسمية لوزارة الشؤون الدينية والأوقاف[1]. لذلك رأينا أن نعرض تلك القرارات والمراسيم الخاصة بالتكوين ونحاول أن نقدم قراءة تسمح لنا بالوقوف على معرفة التعديلات التي مست بعض المواد في حين حافظت بعضها على بقائها في ظل التغيرات والتحولات الكبرى الجارية، وقد جاء في القرار ما يلي:

المادة الأولى: عملا بأحكام المادة(2) من المرسوم التنفيذي رقم 95/ 293 المؤرخ في 05 جمادى الأولى عام 1416هـ الموافق لـ 30 سبتمبر 1995م يحدد هذا القرار إطار تنظيم المسابقات والامتحانات والاختبارات المهنية للالتحاق بالأسلاك الخاصة بعمال قطاع الشؤون الدينية.

المادة الثانية: يعلن إجراء المسابقات والامتحانات والاختبارات المهنية بقرار أو بمقرر من السلطة التي لها صلاحية التعيين.

1- قرار وزاري مشترك مؤرخ في 13 جمادي الثانية عام 1418 الموافق ل15 أكتوبر1997 يحدد أطار تنظيم المسابقات والامتحانات والاختبارات المهنية للالتحاق بالأسلاك الخاصة بعمال قطاع الشؤون الدينية. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، العدد14، الصادرة بتاريخ16 ذو القعدة 1418هـ الموافق لـ15 مارس 1998م.

المادة الثالثة: تنشر قرارات أو مقررات إجراء المسابقات والامتحانات والاختبارات المهنية حسب الحالة، في شكل إعلانات في الصحافة المكتوبة أو تعلن في أماكن العمل أو على مستوى وكالات التشغيل.

المادة الرابعة: يحتوي ملف الترشيح على الوثائق التالية:

الوثائق التي يقدمها المترشحون غير الموظفين للمشاركة في المسابقة

- طلب خطي للمشاركة
- شهادة تثبت وضعية المترشح تجاه الخدمة الوطنية
- نسخة مصادق عليها من الشهادة المطلوبة أو شهادة معترف بمعادلتها
- شهادة حفظ القرآن الكريم مسلمة في نفس السنة وهذا وفقا للشروط المحددة في المرسوم التنفيذي رقم 91/ 114 المؤرخ في 27 أفريل 1991م للالتحاق بكل رتبة

الوثائق التي يقدمها المترشحون غير الموظفون بعد النجاح في المسابقة

- شهادة ميلاد
- مستخرج من صحيفة السوابق العدلية
- شهادة الجنسية الجزائرية
- شهادتان طبيتان
- أربع صور شمسية

المادة الخامسة: تحدد قائمة المترشحين المقبولين للمشاركة في المسابقات والامتحانات أو الاختبارات المهنية بقرار أو بمقرر من السلطة التي لها صلاحية التعيين، بناء على اقتراح اللجنة التقنية المكلفة بالدراسة المسبقة لملفات المترشحين.

المادة السادسة: تتضمن المسابقات والامتحانات والاختبارات المهنية الآتية :

1- اختبارات كتابية للقبول :

- اختبار في الثقافة العامة في موضوع ذي طابع سياسي أو اجتماعي لمدة 03 ساعات.
- اختبار في موضوع من مواضيع الشريعة الإسلامية لمدة 03 ساعات، المعامل(3).
- اختبار في علوم القرآن والحديث: لمدة 03ساعات، المعامل(3).

2- اختبار شفهي للقبول:

يتمثل هذا الاختبار في نقاش مع اللجنة حول برنامج الامتحان أو المسابقة لمدة 30 دقيقة.

- كل علامة أقل من 06/ 20 يقصى صاحبها .
- لا يشارك في الاختبار الشفهي للقبول إلا المترشحون المقبولون في الاختبارات الكتابية الذين تحصلوا على معدل عام لا يقل عن 10/ 20.

المادة السابعة: تحدد قائمة المترشحين المقبولين للمشاركة في الاختبارات الشفهية للقبول لجنة تتكون من:

- ممثل السلطة التي لها صلاحية التعيين، رئيسا.
- ممثل مركز الامتحانات ، عضوا..
- عضوان(02) من لجنة اختيار المواضيع.
- مصححان(02) من مصححي الاختبارات والامتحانات المهنية.

المادة الثامنة: تستدعي السلطة التي لها صلاحية التعيين المترشحين المقبولين في الاختبارات الكتابية خلال 15 يوما قبل إجراء الاختبارات الشفهية.

المادة التاسعة: تحدد السلطة المخول لها صلاحية التعيين قائمة المترشحين المقبولين في المسابقات والامتحانات والاختبارات المهنية باقتراح من لجنة المداولات حسب درجة الاستحقاق وفي حدود المناصب المالية المتوفرة وفقا لمخطط تسيير الموارد البشرية للسنة المقصودة.

- تعلق قائمة الناجحين أو تنشر حسب طبيعة المسابقة أو الامتحان
- يعين المترشحون الناجحون نهائيا في المسابقات أو الامتحانات أو الاختبارات المهنية بصفة متدربين، ويتم تحويلهم حسب احتياجات المصلحة.
- يجب على كل مترشح ناجح في المسابقة أو الامتحان قصد تعيينه أن يضع نفسه طلية تحت تصرف الإدارة وأن يلتحق بمنصب تعيينه في أجل شهر واحد ابتداء من تاريخ تبليغه مقر التعيين. وفي حالة تجاوزه هذا الأجل يستبدل به حسب الحالة[1].

من خلال الجدول الخاص **بآراء الطلبة** حول شروط المسابقة للتكوين من حيث الشكل المضمون تبين لنا أن نسبة 53% منهم أجابوا بان تلك الشروط مقبولة وكافية إلى حد كبير لانتقاء العناصر التي ستلتحق بمعاهد التكوين وتشكل فيما بعد نخبة الأئمة، إلا أن قبول هؤلاء الطلبة لشروط التكوين واعترافهم بها راجع إلى محدودية مستوياتهم التعليمية من جهة وربما طبيعة السؤال الذي يحمل خلفية مباشرة تثير إشكالية الطعن في مصداقية الهيئة المشرفة على المسابقة.

أما الذين رأوا بأن تلك الشروط غير كافية ولا تلاءم طبيعة الوظيفة الشريفة فيشكلون نسبة 17% وأغلبهم خريجو الجامعات ولهم مستويات معرفية تفوق معرفة الطلبة ذوي المستويات لا تتعدى الثالثة الثانوي في الغالب، واستدلوا في ذلك بعدة أسباب كعدم مراعاة أهم السمات

1- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، العدد14 الصادرة بتاريخ16 ذو القعدة 1418هـ الموافق لـ 15 مارس 1998م.

الشخصية للفرد كالشرط الأخلاقي والسيرة الذاتية للمترشحين فالامتحانات غير كافية لإثبات المستوى العلمي، والكفاءات ثم عامل السن الذي له الدور البارز في القدرة على التبليغ والتأثير أثناء الوعظ والإرشاد .

ومن ذلك نستنتج أن أغلب الطلبة الذين رأوا بأن تلك الشروط مقبولة هي تصورات منطقية لديهم لكونهم جاءوا بحثا عن التوظيف دون النظر إلى كفاءة ونزاهة المهنة والالتزامات الدينية المقررة شرعا، فنجاحه في المسابقة يمكنه من العمل الذي يضمن له المعاش كما ذكرته **" فاني كولونا"** في مرجع سبق ذكره.

وفي هذا السياق يذكر الفقيه الشافعي **" الماوردي"** جملة من الشروط يكتمل بها علم الطالب بقوله: "وأما الشروط التي يتوفر بها علم الطالب، وينتهي معها كمال الراغب، مع ما يلاحظ به من التوفيق، ويمد به من المعونة، فتسعة شروط:

أحدها: العقل الذي به تدرك حقائق الأمور.

الثاني: الفطنة التي يتصور بها غوامض العلوم.

الثالث: الذكاء الذي يستقر به حفظ ما تَصوره وفَهِم ما علمه.

الرابع: الشهوة التي يدوم بها الطلب ولا يسرع إليها الملل.

الخامس: الاكتفاء بيادة تغنيه عن كلف الطلب.

السادس: الفراغ الذي يكون مع التوفر ويحصل به الاستكثار.

السابع: عدم القواطع المذهلة، من هموم وأشغال وأمراض.

الثامن: طول العمر واتساع المدة لينته به الاستكثار إلى مراتب الكمال.

التاسع: الظفر بعالم سمح بعلمه، متأن في تعليمه.

فإذا استكمل هذه الشروط التسعة فهو أسعد طالب وأنجح متعلم.

وقد قال **الإسكندر**:"يحتاج طالب العلم إلى أربع: مدة وجدة وقريحة وشهوة وتمامها في الخامسة معلم ناصح"[1].

ثقافة الطلبة: الممارسات والتمثلات

لطلبة المعهد الإسلامي لتكوين الإطارات الدينية خصوصيات ثقافية تظهر تجلياتها من خلال التمثلات والممارسات اليومية في خاصية اللغة والفكر والتدين واللباس والمطالعة وغيرها، واللغة هي أحد أبرز السمات الثقافية التي تتمايز بها الشعوب عن غيرها.

اللغات الأجنبية:

تعتبر اللغة أساس العمل الاتصالي بين الأفراد والشعوب، فمنذ فجر التاريخ ظل الإنسان يكدح باستمرار ويسعى جاهدا لتطوير تقنياتها وأساليبها ليتيسر له التعامل مع الآخرين وكانت حاجته إلى العلوم والمعرفة دافعا أقوى لتعلم اللغات، فبذلك تمكن من ترجمة التراث العلمي المتراكم الذي تركه الباحثون والعلماء والأدباء والفقهاء من مختلف الأصقاع على مر الأزمنة والعصور، فضروري جدا الاطلاع على لغات الآخرين وقد ورد في الحديث النبوي: "من تعلم لغة قوم أمن شرهم".

فالّذي يفهم اللّغات الأجنبيّة هو الوحيد الّذي يفهمُ لُغتهُ الأمّ، أي أنّ هذا الشّخص حين تعلّمه اللّغةالأجنبية انطلاقا من الجوانب التر ّ كيبيّة والنّحويّة والمرفولوجيّة، يُصبح يفكّر في تكوين اللّغة الأمّ، وأصلها اللّغوي، ويحاول التّطلّعُ إلى تركيبها عامّة، فاكتساب لغة ثانية هو كذلك الوسيلة الوحيدة لفهم المظاهر الخاصّة باللّغة الأمّ، كما أنّ اللّغة الثّانية تفرض تنظيمًا جديدًا للواقع المدرك وللفكر، وسلّمًا جديدًا للقيم الإدراكيّة، وتنير الذّكاء، والفهم الواسع للعالم الخارجي للأشياء، والعالم الدّاخلي للأفكار، كما تشجّع الفهم بدّقة أكثر للآخرين.

1- الماوردي أبو الحسن بن محمد، أدب الدنيا والدين، ط1، 2007.

إنّ اكتساب لغة ثانية يُعتبرُ لدى الفرد فُرصة للاكتشاف والتّحكم في إدراك الأمور وفهمها، فإنّ غنى الشّخصيّة ناتج عن اكتساب لغة أجنبيّة بكلّ ما تقدّمه من رصيد ثقافي ونماذج جديدة للحضارة[1].

إذ أصبح يُنظرُ للإنسان المُثقّف على أنّهُ الشّخص الّذي يتقنُ العديد من اللّغات كأُسلوب لإثراء معارفه على نطاق واسع ممّا لو كان منحصرًا في الاطّلاع على ما تّم نشرُه بلُغة واحدة، فليس من العجيب إذن أنّ مُعظم الدّول تُعطى بالغ الأهميّة لتعليم اللّغات[2].

فمن هنا حاولنا قياس البعد اللغوي ومدى حضور اللغة الأجنبية في ثقافة الطالب فوجدنا أن نسبة 60 % من الطلبة المتكونين لا يتقنون اللغة الأجنبية وهي ظاهرة لها دلالة تقاليد التكوين الديني الذي يتميز بخصوصية عربية محضة ظلت لفترة طويلة تنزع إلى التعصب وعدم قبول أي ثقافة أجنبية دخيلة على اللغة العربية.

ولما كانت اللغة الفرنسية هي لغة الاستعمار الفرنسي الذي حمل معه كل مظاهر الظلم والاستغلال وتعد رمز من رموز الفكر المسيحي حوصرت في المخيال الاجتماعي والديني، بدليل أن اللغة الفرنسية لم تدرج في مقررات وبرامج المعاهد الإسلامية ولا يوجد لها أثر في الزوايا إذ كانت تحرق الكتب الفرنسية للاعتقاد السائد بأنها أحد رموز الاستعمار في حين عكف المستشرقون في زمن الاحتلال وقبله على تعلم اللغة العربية وحتى لهجات البلدان المستعمرة التي ساعدت كثيرا السوسيولوجيين وعلماء الأنتروبولوجيا على فهم وتحليل النسق والبناء الاجتماعي لهذه الشعوب من الداخل من أمثال **"لويس ما سينيون"** وغيرهم .

1- Bouton G.P (1979), le développement du langage, p 258.
2- Ha Key – W (1976), bilinguisme et contact des langues, p18.

فالنسبة المتدنية الخاصة بإتقان اللغة الأجنبية لدى الطلبة الأئمة تؤكده تمثلاتهم وتصوراتهم للغة الفرنسية، إذ تعتبر في نظرهم سلاح ساهم في تدمير معالم الشخصية الإسلامية ومن جهة ثانية إذا بحثنا في المستوى التعليمي لهؤلاء الطلبة، فهو مستوى جد متواضع، فأغلبهم لا يتجاوز مستواهم الثالثة ثانوي وحتى هذه الشهادة هي شكلية كما ذكر لنا أستاذ مادة العقيدة[1].

إن أغلب هؤلاء الذين لهم شهادة الثالثة ثانوي تحصلوا عليها من خلال التكوين المتواصل وهو تكوين تقل فيه الرقابة وتغيب فيه الصرامة فلا يحضر الطالب فيه إلا أيام الامتحانات، لأن غايته ليست علمية بقدر ما هي مكسب للحصول على شهادة تؤهله للمشاركة في المسابقة للالتحاق بالتكوين في المعاهد الإسلامية، ثم إن غياب اللغة الأجنبية في المنهاج المدرس كما يبينه (الملحق رقم: 6/ 4،3،2،1) له الأثر الواضح في ثقافة الأئمة، إذ يجد هؤلاء صعوبة التواصل والتعامل مع مواقف كثيرة تعترضهم أثناء عملهم والتواصل بلغة غير عربية.

وبالرغم من هذا كله يعتقد معظم الطلبة بأن غياب اللغة الأجنبية لدى الإمام تعيق وظيفته وهو اعتراف فرض نفسه بحكم موقع الإمام الديني والاجتماعي والثقافي في عالم متداخل تراكمت فيه المعرفة وتراجعت مكانة اللغة العربية وانحسرت وقل اعتمادها في العلوم العصرية التكنولوجية وحلت محل اللغة اللاتينية قديما.

إلا أن هناك نسبة 10% من الطلبة يعتقد أنهم يتقنون اللغة الأجنبية وخاصة الفرنسية وهم طلبة جامعيون، وربما هذه الفئة يمكن لها عمل التواصل وكسر الحاجز القديم، فاكتسابهم لملكة اللغة الفرنسية تجعلهم قادرين على ترجمة ما نقلوه عن وسائل الإعلام من أخبار أو ردود لرسائل أو الرد على خصوم الإسلام، كل ذلك من شأنه يعمل على تقريب المسافة بين الشرائح الاجتماعية ونقل المفاهيم الدينية الشرعية بلغة أخرى دون تحريف أو تزييف في المعنى والمقاصد.

1- مقابلة مع أستاذ مادة العقيدة، بعد نهاية الحصة الدراسية.

أمّا من وجهة نظر علماء النفس ومنهم **André Martinet** يقول: "أنّ تطوّر اللّغات يتوّقف على تطوّر الحاجات البلاغيّة للجماعة الّتي تستعملها، وتطوّر هذه الحاجات لها علاقة مباشرة بالتّطوّر الفكري والاجتماعي والاقتصادي للجماعة"، فاللغة الفرنسيّة لغة التّقدّم والتّقنيّة[1].

إنّ الّذي يفهم اللّغات الأجنبيّة هو الوحيد الّذي يفهمُ لُغتهُ الأمّ"، أي أنّ هذا الشّخص حين تعلمهّ اللغةّ الأجنبية ّانطلاقا من الجوانب التر ّ كيبيّة والنّحويّة والمرفولوجيّة، يُصبح يفكّر في تكوين اللّغة الأمّ، وأصلها اللّغوي، ويحاول التّطلّعُ إلى تركيبها عامّة، فاكتساب لغة ثانية هو كذلك الوسيلة الوحيدة لفهم المظاهر الخاصّة باللّغة الأمّ، كما أنّ اللّغة الثّانية تفرض تنظيمًا جديدًا للواقع المدرك وللفكر، وسلّمًا جديدًا للقيم الإدراكيّة، وتنير الذّكاء، والفهم الواسع للعالم الخارجي للأشياء، والعالم الدّاخلي للأفكار، كما تشجّع الفهم بدّقة أكثر للآخرين.

إنّ اكتساب لغة ثانية يُعتبرُ لدى الفرد فُرصة للاكتشاف والتّحكم في إدراك الأمور وفهمها، فإنّ غنى الشّخصيّة ناتج عن اكتساب لغة أجنبيّة بكلّ ما تقدّمه من رصيد ثقافي ونماذج جديدة للحضارة[2].

فالمعاهد الإسلامية رغم حداثتها إلا أن الطلبة بها لا يختلفون كثيرا عن طلبة الزوايا التقليدية فغياب اللغات الأجنبية لديهم يجعلهم يتهمشون وينزوون مشكلين مجتمعا له نظامه وقواعده بعيد عن ما يحدث في عالم الاتصال والمعرفة الحديثة.

وكما دفعنا الفضول إلى محاولة التعرف عن موافقة الطلبة ممارساتهم لتمثلانهم لبعض المظاهر الثقافية والفنية والتي تشكل جزءا كبيرا من تراثنا ألا وهي الموسيقى والغناء، فمن خلال الجدول الخاص بتمثلات الطلبة وممارساتهم السمعية للموسيقى والغناء ظهرت النسبة الكبيرة بـ87% منهم برفضهم للاستماع للموسيقى، وهو تصريح متوقع سابقا بحكم موقع هذه الفئة من تمثلات المجتمع

1- Martinet André (1980) , éléments le linguistique générale , p173.
2- Bouton G.P (1979) , Le développement du langage , p 258..

ونظرتهم التقليدية لرجال الدين المنزهة في اعتقادهم عن سلوكات الآخرين لارتباطهم بالمقدس واستندوا في ذلك لمبرر شرعـي وارد في النص، فهي تتعارض مع وظيفة الإمامة المرتبطة بالضوابط الشرعية بحكم التحريم والنهي فلا يجوز للإمام أن ينهَ عن فعل الشيء ويمارسه فكانت معظم تبريرات الفئة الرافضة بأنها حرام أو لا فائدة منها أو هي عمل من عمل الشيطان وشكل من أشكال اللغو وهكذا .

في حين امتنع البعض من الإجابة بنسبة 02% وفي هذا الامتناع احتمال لتأويلات، وقد استفدنا من تواجدنا بالمعهد واعتيادنا المكثف مما جعلنا نقيم علاقات مع بعض الطلبة خارج العمل الرسمي كمرافقة بعضهم عبر سياراتهم الخاصة خارج أوقات الدراسة فكانوا يستأذنون لوضع أشرطة موسيقية تحمل أغاني عصرية لا تختلف عن ما يسمعه بقية الشباب اليوم، كأغاني الراي وأغاني التراث الشعبي وخاطبنا أحدهم بقوله: **"ولا تنس نصيبك من الدنيا"** وقد بلغت نسبة الطلبة الذين قبلوا الاستماع إلى الموسيقى بـ09% وهو اعتراف مسؤول وواع لهؤلاء رغم التناقض الذي يمكن استقراؤه بين الواقع وحقيقة الحكم الشرعي لسماع الموسيقى[1].

إن سماع الموسيقى والغناء لدى هذه الفئة حسب تصريحاتهم هو ناتج عن تراجع القيم الدينية من جهة ومكانة الإمامة في السلم الاجتماعي من جهة أخرى. ثم إن سمو وعلو مرتبة الإمام في الوسط الاجتماعي في زمن ماض لم تعد كذلك في وقتنا الحاضر، فلقد تأثرت بفعل التحولات العميقة بكل أبعادها. وأثناء مرورنا بالنادي أو المرقد كنا نسمع من جين لآخر ترتيل القرآن باللحن الذي عهدوه أثناء الحفظ، وهذا السماع يساعد القارئ على الاسترجاع والتكرار وهي مستوحاة من الطقوس الصوفية كطريقة الحضرة التي تهيئ الفرد للوجد والنشوة بينما لا نجد هذه الممارسة عند

1- أنظر أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء الثاني، ش، و، ن، ت، الجزائر،1981، ص451.

البعض وهم الطلبة الذين لم يتلقوا التعليم القرآني في الزوايا أو الكتاتيب، وهي فئة تمكنت من حفظ القرآن في المساجد أو في بيوتهم أو في مراكز أخرى، وأغلب هؤلاء من التيار السلفي الذين جاءوا إلى المعهد الإسلامي بمنهج دخيل على التراث الشعبي وهو يلقى معارضة شديدة خاصة بين طلبة الزوايا .

إن اختلاف تمثلات الطلبة للسماع الموسيقي والممارسات السمعية لها ناتج عن الغموض الفقهي المتمثل في صرامة التحريم المطلق أو الإباحة. فقد تباينت آراء الفقهاء في الاستماع للغناء والموسيقى فقال القرطبي ناقلا عن الطبري: "وأما مذهب أبي حنيفة فإنه يكره الغناء ويجعل سماع الغناء من الذنوب"، ويرى الإمام مالك أنه من فعل الفساق. ويرى الشافعي أن الغناء مكروه يشبه الباطل ومن استكثر منه فهو سفيه ترد شهادته، وللإمام أحمد ثلاث روايات منها الإباحة وهي محمولة على غناء قصائد الزهد والرقائق[1].

وإذا كان لطلبة المعهد خصوصية في الاستماع للموسيقى كانت لهم أيضا خصوصية في مشاهدة التلفزيون، لذلك لم نركز في الاستمارة على المشاهدة بالرفض أو القبول بقدر ما كان يهم بحثنا نوع البرامج الأكثر استهلاكا لديهم، فكانت النتائج المتحصل عليها هي الإقبال على مشاهدة الأشرطة العلمية والأفلام التاريخية والدينية وحتى الرياضة كانت حاضرة في برامج الطلبة المفضلة فهم شباب ألفوا وتعودوا مشاهدا التلفزيون لأكثر من 20 سنة قبل التحاقهم بالتكوين، وربما صار إدمانا عند البعض وفي هذا يذكر أحد الطلبة: "إن التكوين الديني بمحتواه المعرفي والتنظيمي لم يمنعني من المشاهدة ولكنه نظم لدينا ملكة الفضول في متابعة البرامج حسب أهميتها وفق ما يحتاجه الطالب

1- الجامع لأحكام القرطبي، ج 14 ص55 و56 وانظر إحياء علوم الدين لأبي حامد الغزالي ج 05 ص150 الطبعة 01، دار الريان.

كمصدر ثانوي للمعرفة الشرعية والثقافية كأفلام تاريخية تخص سيرة الخلفاء والأنبياء والعلماء وغيرهم إلى جانب الأشرطة العلمية وبعض من دروس الدعاة الجدد[1].

فاختيار البرامج الدينية تتلاءم مع طبيعة التكوين والوظيفة لاحقا وتقبل فئة أخرى على متابعة الأخبار، وهو أمر طبيعي لدى الإمام الذي توجب عليه أكثر من غيره الاطلاع على جميع الأحداث الوطنية والدولية ثقافية كانت أم سياسية واقتصادية، إذ لا يمكن تأسيس خطاب مسجدي خارج هذا الإطار.

وهذه البرامج هي موزعة بين الفضائيات التلفزيونية وهي متباينة في الشكل والمضمون لذلك عرضنا أهم الفضائيات العربية على الطلبة المتكونين لمعرفة الفضائيات الرائدة والمفضلة لديهم فأظهرت النتائج أن قناة السادسة المغربية في المرتبة الأولى ثم قناة الرسالة وقنوات الجزيرة وإقرأ والجزائر على التوالي.

فإقبال الطلبة على قناة السادسة ربما يفسره تشابه المرجعية الدينية بين الجزائر والمغرب وهي تتمثل أساسا في العقيدة الأشعرية وتلاوة القرآن برواية ورش والمذهب المالكي والحلقات الصوفية ذلك ما يحيلنا إلى تشابه البنية التاريخية إلى حد ما بين البلدين وطبيعة المؤثرات الإسلامية عبر التاريخ المتمثلة في قيام الدويلات الإسلامية فيهما كدولة المرابطين والموحدين، التي رسخت تلك المرجعية وحافظت عليها لفترة من الزمن، وتعمل اليوم كل من الحكومة المغربية والجزائرية على الحفاظ عليها واستمرارها وفق قرارات ومراسيم رغم التحديات التي تواجهها، وذلك من خلال إنشاء المعاهد الإسلامية وإصدار المناهج وتأميم المساجد وتطهيرها من فوضى الفتوى المنتشرة كالتي عرفتها الجزائر خلال تسعينيات القرن الماضي.

1- مقابلة مع طالب السنة الثانية، 31 سنة، إمام مدرس.

مقروئية الطالب:

للتعرف على مقروئية الطلبة وقياسها، حاولنا بقدر الإمكان رصد أهم الكتب التي يفضلها الطلبة في المطالعة ذلك أنها شديدة الصلة بتكوين الرصيد المعرفي وإثراء الجانب الثقافي الذي يشكل أهم روافد الخطاب المسجدي بما فيها دروس الوعظ والإرشاد والتبليغ.

فالجدول الذي يلي يبين الكتب الأكثر مقروئية التي يفضلها الطلبة بحيث أظهرت نتائج الدراسة أن كتب الفقه تشكل نسبة 73% من الكتب المقروءة وهي نسبة كبيرة تعكس أهمية المادة الفقهية لدى الأئمة أثناء التكوين أو خلال التدريس والإفتاء، وقد غلبت هذه المادة في علم الشريعة وعلم أصول الدين والقانون، والفقه في الأصل هو الفهم والفطنة وهي مادة ضرورية لدى الإمام.

ومن بين التعاريف الشائعة للفقه، يعرف على أنه العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسبة من أدلتها التفصيلية أو هو مجموعة الأحكام الشرعية المستفادة من أدلتها التفصيلية، وقد ثبت للعلماء بالاستقراء أن الأدلة التي تستفاد منها الأحكام الشرعية العملية ترجع إلى أربع: القرآن، السنة، الإجماع، القياس[1].

يقول الله تعالى: ﴿وما كان المؤمنون لينفروا كافة فلولا نفر من كل فرقة منهم طائفة ليتفقهوا في الدين ولينذروا قومهم إذا رجعوا إليهم لعلهم يحذرون[2] . وقد روي عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: "ألا أنبئكم بالفقيه كل الفقيه؟ قالوا بلى يا رسول الله، قال: "من لم يقنط الناس من رحمة الله تعالى، ولا يؤيسهم من روح الله ولا يدع القرآن رغبة إلا ما سواه، ألا لا خير في عبادة ليس فيها تفقه، وعلم ليس فيه تفهم وقراءة ليس فيها تدبر[3]".

1- عبد الوهاب خلاف، علم أصول الفقه، دار القلم ، الكويت، الطبعة سنة 1947.

2- الآية 122، سورة التوبة.

3- الحديث النبوي، أورده الديلمي في الفردوس، عن علي 474 والذهبي في التذكرة [1/ 13].

فالأهمية البالغة التي يحظى بها الفقه في الحقل الديني جعل الطلبة المتكونين يخصصون وقتا أكبر لمطالعة وتدارس كتب الفقه والاجتهاد في فك عقد المسائل الفقهية الكبرى وتقفي موضوعاته بشغف.

وبعد كتب الفقه تليها كتب السيرة النبوية ثم كتب التاريخ وبالأخص التاريخ الإسلامي وهو مهم جدا، ذلك أن الأحداث الإسلامية كان لها التأثير البالغ على شؤون الدين، بما فيها العقائد والمسائل الفقهية وعلوم الحديث والصراعات المذهبية التي أنتجت فرقا وآراء فلسفية بأبعادها المختلفة، كالشيعة والمعتزلة والخوارج التي دأب المؤرخون والمؤلفون على تدوين ما تركوه في مجالات الفكر والمعرفة الدينية.

وكما سجلنا اهتماما آخرا للطلبة بكتب الأدب وذلك لارتباطها الوثيق بفنون الخطابة والبلاغة والقصص، فالأدب نثرا أم شعرا كان يساهم في تقوية روح الإبداع والذوق والبعد الجمالي للنص والغوص في أعمق المعاني، فلا يمكن فهم معنى النص القرآني والدلالات اللغوية وتوظيف الأساليب الأدبية إلا باكتساب ثروة غزيرة ما يجنيها الطالب بمداومته لمطالعة كتب الأدب.

فالمطالعة تغذي المواهب وتنمي المهارات في العرض والإلقاء أثناء دروس الوعظ والإرشاد كما ورد على حد تعبير مدير الدراسات أثناء زيارتنا داخل مكتبة المعهد[1].

بينما نسجل انخفاضا قي مطالعة كتب القرآن وعلومه بما فيها الإعراب وأسباب النزول والتفاسير الحديثة، وهذا ما يحيلنا إلى السؤال السابق حول أهم المواد التي تشكل الرصيد المعرفي الأكبر لدى الطلبة فكان القرآن بنسبة عالية فيعتقد الطالب أثناء تكوينه لا يحتاج إلى تخصيص أوقات لمراجعة القرآن فيكفيه الحفظ عن ظهر قلب دون تفسير أو معرفة جيدة بالأحكام، ثم أن مدة التكوين غير كافية للإلمام بكل هذه العلوم فيكتفي بالأهم منها.

1- جاءت المقابلة مع عمال المكتبة ومدير الدراسات أثناء زيارة ميدانية لمكتبة المعهد، للإطلاع على نوع المصادر والمراجع المتوفرة ونسبة إقبال الطلبة على القراءة .

استثمار وقت الفراغ لدى الطلبة

يقصد بالوقت الحر عند المربين وعلماء الاجتماع وقت الفراغ وما يمارسه خلاله من أنشطة ترويحية وقد ورد في هذا تعار يف كثيرة ، من بينها تعريف عالم الاجتماع **دون مازوديه**[1] فيقول: "هو مجموعة من الأعمال يمكن للفرد أن يتعاطاها من تلقاء نفسه وبمحض إرادته إما للاسترخاء أو للتسلية أو لتنمية معارفه وتكوينه أو ممارسته الاجتماعية بعد التخلص من التزاماته المهنية والعائلية والاجتماعية"، وقد تناول هذا التعريف تحديد الوقت الحر والأعمال التي تمارس خلاله والصفة الاختيارية للإقبال عليها والأهداف التي يمكن تحقيقها.

وفي مجمل التعاريف توصلنا إلى تعريف الوقت الحر بأنه الوقت الذاتي الذي يتوفر للفرد خارج المهام الوظيفية والحاجات الحيوية، ويستثمر في ممارسة أنشطة اختيارية ينشد من خلالها المتعة والسرور وتحقيق التنمية المتجددة للمجتمع.

وطلبة المعهد الإسلامي بغليزان كغيرهم من الشباب والقوة النشيطة الفاعلة لها نصيب من الوقت الحر خارج الأوقات الالتزامية لعمل التكوين الديني، فلاحظنا من خلال الاختيارات التي عرضت على الطلبة في استغلال الوقت الحر أن نسبة 43% مخصصة للمطالعة داخل وخارج المعهد و25% مخصصة للرحلات والزيارات و09% لممارسة الرياضة ونسبة 23% لنشاطات أخرى كالعمل والنوم.

والوقت الحر له الأثر البين على دعم التكوين بصورة موجبة أو التأثير السلبي، تحدده طبيعة النشاط وفي علاقته المكملة لما يتعاطاه الطالب من معرفة أثناء التكوين، ومنه فإن استثمار الوقت الحر أصبح ضرورة ملحة ومكيف لخدمة كل جوانب المعرفة فالرحلات العلمية في الداخل والخارج من شأنها خلق أبواب الاحتكاك ودعم لثقافة الطالب، فلطالما ارتبط تحصيل العلم بكثرة الأسفار

1 – دون مازوديه، التربية والتكوين وسوسيولوجية القراءة، مجلة معالم، دار النشر، العدد 01، جانفي 1997.

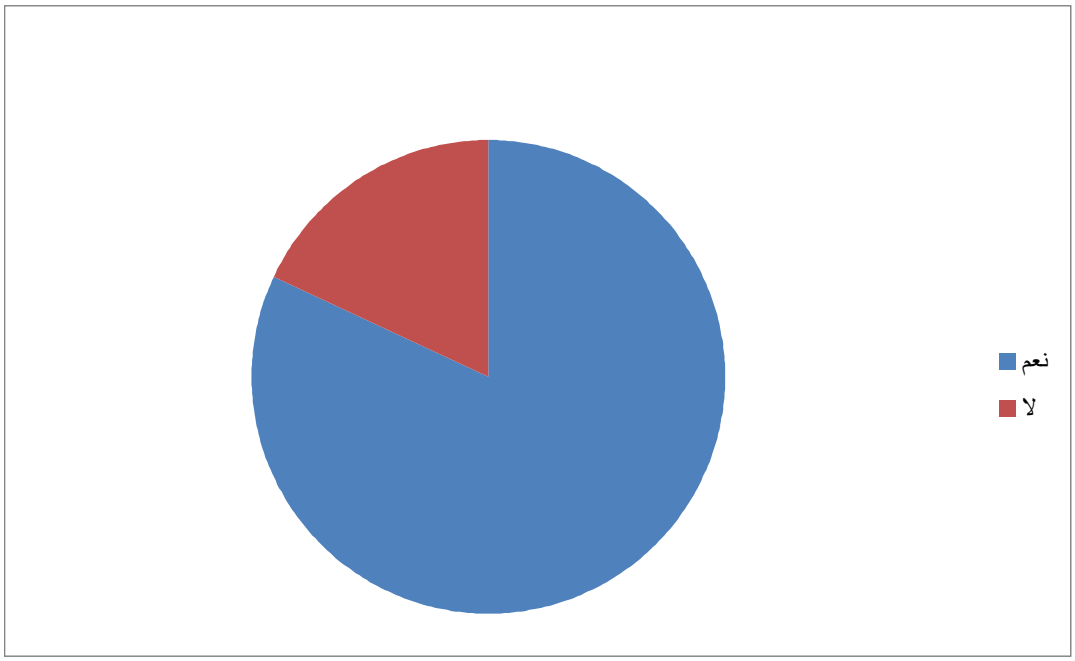
وتقوم المطالعة بتوسيع دائرة المعارف لدى الطلبة وتجديدها حتى لا تصبح عرضة للصـدأ أو يصاب صاحبها بالتعصب والانغلاق الفكري سببه نقص الإطلاع.

وقد يفضل أغلب الطلبة استغلال أوقات فراغهم خارج الالتزامات المهنية في حضور الولائم وكل ما له علاقة بتحصيل قدر من الأموال من خلال دعوتهم إلى الولائم كالمأتم والأعراس أو الرقية وهي تقاليد تبدو متوارثة بين موظفي الشؤون الدينية وخاصة الأئمة ومعلمي القرآن.

مقروئية الجرائد لدى الطلبة

إن طلبة المعهد الإسلامي شغوفون بقراءة الجرائد وهو ما لاحظناه من خلال تواجدنا بالمعهد، واعتمدوا في تبريرهم لهذه الخصوصية على ضرورة مسايرة ومتابعة الأحداث الوطنية والدولية، فبلغت نسبة الذين يداومون على قراءة الجرائد بصفة دائمة 57% والذين صرحوا بعدم قراءة الجرائد يشكلون نسبة43% واعتراضهم كان بسبب عدم كفاية الوقت، ومن جهة أخرى ضعف محتواها وقالوا بأن الكتاب أهم وأفضل من الجريدة حسب رأيهم.

ورغم هذه التصريحات فلا يمكنهم الانقطاع الدائم عن الجرائد لما فيه من تغطية للواقع اليومي في الداخل والخارج وخاصة صفحات الإعلانات عن التوظيف أو المسابقات أو المتعلقة بانشغالات الطلبة والأئمة اليومية كغيرهم من الشباب.



دائرة نسبية توضح نسبة مقروئية الجرائد لدى الطلبة

شبكة المعلوماتية ورابط الاتصال :

نظرا لأهمية فضاء الانترنت في العصر الحالي في عمليات التواصل والإعلام وتبادل المعارف وكونه قناة هامة للبحث العلمي، حاولنا التعرف على مدى نسبة تواجد الطلبة في هذا الفضاء، فكانت نتيجة بحثنا أن الذين يترددون بصفة دائمة على مراكز الانترنت بلغت نسبتهم 11%، وأغلب هذه الفئة هم جامعيون وهو ما يفسر لدينا التعود السابق واستمرارية البحث عبر المواقع الالكترونية وهي مكتسبة لديهم، في حين سجلنا نسبة 40% من الطلبة يستخدمون الشبكة أحيانا ربما لتكاليف الخدمة أو لجهل قيمتها العلمية والثقافية أو ظاهرة التعود لذلك فهم لا يحتاجون إليها إلا أحيانا .

أما الذين صرحوا باستخدام الانترنت في أوقات نادرة جدا فبلغت نسبتهم 21% وأغلب هؤلاء يقيمون في الأرياف بعيدا عن مراكز الانترنت ولعلهم وجدوا البديل كالكتاب وحلقات الحضرة والتلاوة الجماعية للقرآن، أما الذين ليست لديهم خصوصية التعامل مع الانترنت بصفة مطلقة فقد بلغت نسبتهم 28% وهذه النتيجة تطرح عدة احتمالات منها ضعف في تعلم لغة الحاسوب

والقواعد الأساسية للإعلام الآلي خاصة إذا علمنا أن هؤلاء الطلبة هم خريجو الزوايا وهذه الأخيرة لا تزال بطابعها التقليدي ولا تريد الخروج منه بعيدة عن كل ما هو عصري وحداثي.

ذلك فانه لم تعد وظيفة الانترنت ثانوية للتسلية كما ترسخت الفكرة في اعتقاد البعض، فلقد تحولت شبكة المعلوماتية إلى مصدر ورافد هام من قنوات التعاطي المعرفي وفضاء للتعارف والاتصالات بين الشعوب والأفراد في ظل العولمة بكل إفرازاتها. وفي هذا السياق كان الإمام أولى باستخدامه للانترنت بما أنها أضحت وسيلة ضرورية في التأثير الديني من خلال الفتاوى والدروس والرسائل الالكترونية التي تصل إلى شرائح واسعة من الشباب.

وظائف الانترنت:

إن الانترنت كغيرها من وسائل الإعلام والاتصال التقليدية والحديثة تقدم مجموعة من الوظائف المستخدمة والتي تحقق بدورها مجموعة من التأثيرات المتنوعة، سواء على مستوى الفرد أو الجماعة أو المجتمع وهذه الوظائف تتلخص فيما يلي:

الوظيفة الاتصالية، الوظيفة الترفيهية، **الوظيفة الإخبارية والإعلامية، الوظيفة الإعلانية، ووظيفة تكوين الآراء والاتجاهات .**

إن الشبكة تقدم خدماتها الشهيرة في هذا المجال فهي تمكن مستخدميها من الاتصال ببعضهم البعض بفضل خدمات الدردشة وخدمات الفيديو، فتمكنهم من تبادل الآراء والتجارب وتمكنهم أيضا من خلق النقاش وتبادل البريد الإلكتروني.

وهناك أيضا مجال كبير لتقدم كبير في تكنولوجيا الواقع الافتراضي الذي يحاول خلق عوالم غير موجودة بما يساعد على التدريب عن طريق المحاكاة[1].

1- نبيل غزلان، سيناريوهات الأفق الرقمي، مجلة العربي، الكويت، العدد 524، 2002، ص143.

كما يمكن للواقع الافتراضي أن يستخدم في مجال الطب حيث يمكن المرضى من تخفيف آلامهم، لهذا فإن المعالجة عبر التعرض لبرامج الواقع الافتراضي التي تساعد الناس على تغيير طريقة تفكيرهم وتصرفاتهم وتفسيراتهم للمعلومات[1].

وضمن وظيفة الانترنت، الترفيه يوجد ما يعرف بالسياحة الافتراضية التي تسمح لمستخدميها بزيارة مناطق سياحية عن بعد أو الاطلاع على أدلة السياحة (مدن، فنادق، مطاعم،... الخ) التي تعرضها العديد من المؤسسات، وهذا بالإضافة إلى الألعاب الإلكترونية التي تتوافر عليها الشبكة مستفيدة من خصائص الانترنت كالتفاعلية ، فيمكن لعب الشطرنج مع شخص آخر في مكان آخر من هذا العالم الفسيح، عبر شبكة الانترنت، وكل هذا من شأنه إعطاء مزيد من الدفع للإنتاجية وتنشيط الابتكار والإبداع وتنمية الخدمات وتطوير التشغيل علاوة على تحسين البرامج الترفيهية [2].

الوظيفة الإخبارية والإعلامية:

يعتبرا لانترنت وسيط إعلامي كبير الحواجز بين المرسل والمستقبل، حيث أصبحت تتيح الفرصة لمناقشة ونقد ما تقدمه المصادر العديدة والرد عليها، وتبادل الآراء والأفكار حولها، مما يعني أن الإعلام الجديد لم يعد أحادي التوجيه، وإنما أصبح مفتوحا للمناقشة والتوجيه من كل الأطراف المعنية[3]

وهذا بفضل الخاصية التفاعلية التي جعلت الانترنت الجمهور يبعد عن نفسه صفة المتلقي السلبي التي عانى منها في وسائل الإعلام التقليدية .

1- هوفمان، المعالجة بالواقع الافتراضي، مجلة العلوم، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، المجلد 20، العددان 8\9، ديسمبر 2004، ص50.

2- مصطفى مصمودي، المجموعة العربية والطريق السريع للمعلومات، مجلة العربي ، العدد 440، الكويت، يوليو 1995، ص32.

3- أحمد أبو زيد، التكنولوجيا الرقمية والإعلام الجديد، مجلة العربي، العدد 577، الكويت، ديسمبر 2006، ص142.

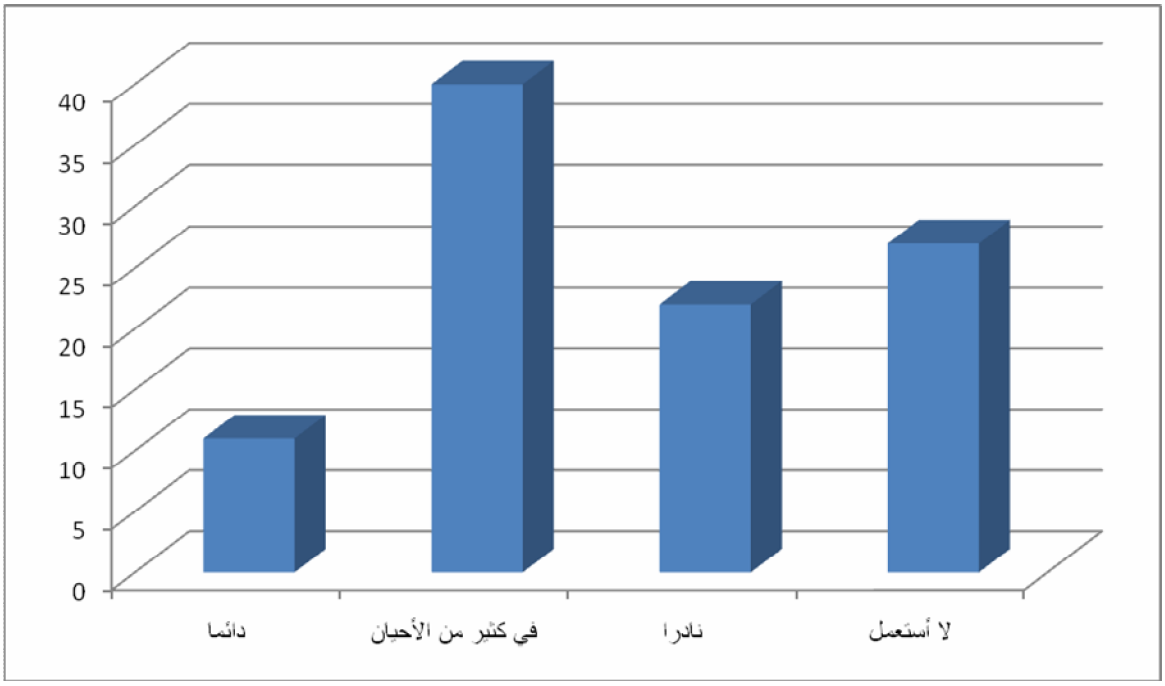
ووظيفة الإعلان في الانترنت تختلف عن الإعلان التقليدي ذلك أن هدف كل منها هو التأثير في المتلقين في محاولة لإقناعهم باتخاذ قرار أو إجراء معين مثل شراء سلعة أو الانتفاع بخدمة... الخ. كما أن الإعلانات تتنوع وتتعدد بتعدد الهويات والميول والرغبات المهنية والدراسية وغيرها من الإصدارات الجديدة في الميادين الاقتصادية والثقافية والعلمية، هذا كله يتواجد في متناول من يستخدم شبكة الانترنت ولكن الشيء المقلق هنا هو أن هذه الإعلانات مغيرة للثقافة العربية ولقواعد السلوك والأخلاق السائدة في المجتمع وبوجه خاص الثقافة الدينية التي ركزنا عليها في هذا البحث.

وظيفة تكوين الآراء والاتجاهات:

تمكن صفحات الواب في وقت وجهد بسيط من إشباع فضول الأفراد في مختلف المجالات الفكرية والعلمية والأدبية والدينية والفلسفية والاطلاع على آخر التقارير السياسية والصحفية، وهنا فكثرة المعلومات والسهولة التي يستطيع بها أي شخص أن يضع معلومة في متناول الجميع تطرح بعض التجاوزات، فيمكن بث أي معلومات خاطئة أو تم إنتاجها بطريقة غير قانونية، ووصولا إلى الدعاية وتشويه الحقائق ولكن عكس ذلك هناك من يرى أن الانترنت قد تساهم في تقوية الوعي بالقضايا الاجتماعية، فقد ترفع من الإحساس بالانتماء والإحساس بقضايا الداخل والمشاركة السياسية الفعالة[1].

فمن خلال استعراضنا لأهم وظائف الإنترنت المتنوعة من جهة ومن جهة أخرى يقابلها ضعف إقبال الطلبة على التردد على فضاءات الانترنت كما يبدو من خلال نتائج الاستمارة والمقابلات يمكن لنا استنتاج غياب أحد أكبر مصدر من مصادر المعرفة وأوعية الثقافة لدى الإمام سواء أثناء فترة تكوينه أو عند قيامه بمهامه المسجدية ولا يفي بذلك تغطية سرعة الحراك الاجتماعي والثقافي والاقتصادي التي يعرفها المجتمع التي تختلف عن ما كانت عليه.

1- بو حنية قوي، وسائل الإعلام والاتصال وحتمية التغير السوسيوثقافي، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة، العدد 14، جوان 2006، ص234.



أعمدة بيانية لتمثيل قياس استخدام فضاء الانترنت لدى الطلبة

تصور الطلبة للتمذهب الديني

أما عن آراء الطلبة حول ضرورة المسلم في إتباع مذهب واحد من بين المذاهب الفقهية الأربعة فكانت النتائج المتحصل عليها أن نسبة 79% منهم أجابوا بضرورة إتباع مذهب واحد كاف ولعل ذلك مرده إلى الالتزام بنص المادة 50 من قانون الأحكام الخاصة بالطلبة والذي جاء فيه: الالتزام بالمذهب الديني الذي تحترمه الأمة والعمل به حفاظا على وحدتها[1].

واعتمدوا في تبريرهم في ذلك على فكرة توحيد المذهب من توحيد المسلمين واعتبروا أن حرية التمذهب الديني داخل البلد الواحد يساهم في تعميق الانقسامات بين المسلمين وإحداث الخلافات ومن ثم بداية ظهور الصراعات لديهم. بينما نجد أن نسبة 21% من الطلبة رفضوا مبدأ إتباع مذهب واحد ورأوا بضرورة تعدد المذاهب الفقهية وكان سندهم في ذلك أن الاختلاف رحمة ومن شأنه حصر قضايا المسلم وإيجاد صيغ وآليات الحكم فيها مع اختلاف المواقف والبيئات الاجتماعية

1- المادة 50 من الفصل الخامس، أحكام خاصة بالطلبة المتكونين.

والجغرافية والتحولات الكبرى بكل أبعادها وتجلياتها كلها تحتاج إلى اعتماد المذاهب الأربعة هذه الأخيرة التي اتفقت في الأصول وتباينت في الفروع ، وفي هذا يقول محمد أبو زهرة: "وإن اختلاف الآراء في الفروع الفقهية لا يدل على انحراف في الدين، ما دام لم يخرج عن المقررات الشرعية المجمع عليها من السابقين ومن جاء بعدهم، بل إن الاختلاف ما دام أساسه طلب الحق يفتح للعقول الطريق للاختيار الصحيح..."[1] .

ويرى **الغزالي** في إتباع المذاهب بقوله: "ووددت لو تعلمنا العبادات من خلاصات سهلة من الكتاب والسنة ثم بعد فترة نتوزع على الفقه المذهبي ولا بأس أن يدرس الطالب أكثر من مذهب فقهي إذا كان سيتجه إلى هذا الميدان، ويجب أن تدرس المذاهب على أنها وجهات نظر متساوية القيمة وأن تناقش الأدلة وتوزن الاتجاهات بحياد علمي وصدر مفتوح لا مكان فيه للخصومة والجفاء وتفريق الأمة[2].

فمن هنا كان تضاربت آراء الطلبة حول إتباع مذهب واحد أو كل المذاهب الأربعة وهذا ناتج عن الاختلاف في درجات الفهم والإدراك والمستويات المعرفية لديهم ومع ذلك فهم جميعا ينصهرون في نظام معرفي واحد يضبطه قانون التكوين الديني ومنهاجه القائمين على ترسيخ المرجعية الدينية المعتمدة من طرف الدولة الذي يمثله المذهب المالكي والعقيدة الأشعرية.

وفيما يخص النتائج المحصل عليها من خلال استعراض أهم الفقهاء والعلماء المسلمين المعترف بكفاءتهم ومكانتهم العلمية لدى الطلبة اتضح لنا ظهور الشيخ رمضان البوطي بنسبة بلغت 46% لأنه يمثل في تصورهم الإمام الواعظ والنموذج الذي تصلح أفكاره ومنهجه العلمي لتحليل القضايا الشائكة وكشف الملابسات في الشأن الديني المعاصر، فهو عالم له نزعة فلسفية وفكرية إسلامية تساير عصر الحداثة ولعل ميزة كتاباته ومنهجه الدعـوي أثر بشكل كبير في اتجـاهات الطلبة

1- محمد عبد اللطيف محمود، الاختلافات الفقهية ، دار الوفاء، مصر، ط1، 2000، ص116.

2- محمد الغزالي، علل وأدوية، دار المعرفة، الجزائر، ص148، بدون سنة.

كمبدأ التسامح ونبذ التطرف والتعصب والدعوة إلى الحوار وهي أسس قطعية في الأديان، ثم يليه الإمام محمد الغزالي باعتراف نسبته 23% وهذا الاعتراف يبرره إنتاجه الغزير من خلال الكتب التي تعرف انتشارا واسعا في المكتبات العمومية والخاصة إلى جانب حضوره الشخصي والرعاية التي حظي بها في الجزائر وممارسته لعمل التدريس في الجامعة الإسلامية بقسنطينة وميزة أسلوبه الخطابي أثناء الدروس والمحاضرات التي كانت تبث لفترة طويلة على التلفزيون الجزائري فهو بذلك يعتبر مرجع هام في الفكر الإسلامي داخل البلدان العربية والجزائر على وجه الخصوص.

في حين مثل الشيخ القرضاوي نسبة 18% من اعترافات الطلبة بكفاءته ومكانته العلمية وهذا الأخير من خريجي الأزهر الشريف له مساهمات في بلورة الفكر الديني والقضايا الفقهية التي أخذت في التعقيد مع بروز موجة الغزو الثقافي الآتي من الغرب بكل حمولته وأدواته الإعلامية إلا أنه بدأ يسجل تراجعا نسبيا سبب كثرة خصومه في الداخل والخارج من جهة ومن جهة أخرى مواقفه الجريئة من عدة قضايا دينية وسياسية واجتماعية لم تلق التأييد الكامل لدى قرائه وأنصاره.

أما الإمام مالك رغم بعد زمنه عن هذا العصر إلا أنه سجل اعترافا بلغت نسبته31% عند الطلبة وذلك طبيعي لكونه أساس المرجعية الدينية في الجزائر والمغرب.

والمذهب المالكي في الجزائر له جذور تاريخية طويلة قد تصل إلى عهد الموحدين كمذهب رسمي اعتمده الحكام رغم المد الشيعي الذي بدأ يسجل حضوره مع تأسيس الدولة العبيدية والإسماعيلية أيام الفاطميين.

إلا أن العلماء الجزائريون تراجعت نسبة الاعتراف بمكانتهم من خلال نسبة المقروئية لهم رغم ثرائهم المعرفي أمثال الشيخ عبد الحميد بن باديس وعبد الرحمان الجيلالي وأحمد حماني وعبد الرحمان شيبان والشيخ بلكبير والإبراهيمي والقائمة أكثر من أن تحصى، ولعل نسبة الاعتراف المتواضعة لهؤلاء ليس بالضرورة بسبب نقص كفاءتهم العلمية والفقهية وإنما مرد ذلك إلى التعتيم الإعلامي وتقصير السلطة الإعلامية في إبراز مكانتهم المنوطة بهم في الأوساط التعليمية في جميع مستوياتها

وحتى على مستو ى المعاهد الإسلامية ومن جهة أخرى ضعف مراكز ودور النشر المحلية في طبع المؤلفات والمصنفات التي تركها هؤلاء على مر التاريخ على عكس دور النشر في البلدان العربية الأخرى كمصر ولبنان وسوريا والعراق وغيرها.

إلا أننا من خلال قراءتنا لهذه الاعترافات اتضح لنا أن هؤلاء العلماء والفقهاء المعترف بكفاءتهم أغلبهم من دول المشرق العربي وبوجه التحديد مصر التي بلغ تأثيرها أكثر في مرحلة سابقة من خلال إسهامات الجامع الأزهر وكيف عمل على جذب وامتصاص أغلب الرحلات العلمية لعدد كبير من الطلبة الجزائريين وغير الجزائريين، ذلك أن علماء الدين من دول المشرق العربي من مصر والعراق ودول الشام تمكنوا من دراسة وتجديد التراث الإسلامي وظهورا لفكر الإصلاحي الذي ساهم في بلورة مناهج جديدة وبرامج وظفت في عمل التنشئة الدينية وشرح قضايا دينية بأسلوب مرن يصل إلى عقول شرائح واسعة من المجتمعات الإسلامية.

وكما سجنا حضور قوي لفقيه جزائري في اعترافات الطلبة أئمة ومعلمي القرآن وبالأخص خريجي الزوايا بنسبة بلغت 06% وهو الشيخ المسمى محمد بلكبير[1] المسمى عليه المعهد الإسلامي لتكوين الإطارات الدينية بغليزان.

ولعله من خلال تعرفنا على أهم العلماء الذين اعترف الطلبة بكفاءتهم ومدى قوة تأثيرهم تحيلنا إلى ضبط مرجعياتهم فلا يستطيع الطالب في هذه المرحلة فهم آلي للنص القرآني والمصطلحات الفقهية دون الاعتماد على شروحات ومؤلفات الفقهاء والعلماء كما يقول غيرتز: "فلا يمكن فهم

1- محمد بالكبير، فقيه صوفي سني صاحب زاوية بولاية إدرار، في جنوب غرب الجزائر، وبالتحديد في منطقة توات أدرار، ولد العلامة الشيخ سيدي محمد بالكبير بن محمد عبد الله بن لكبير، ببلدة لغماره قرية من قرى بوده الواقعة غرب مدينة أدرار على بعد 25 كلم، عام 1330هـ الموافق 1911م، صاحب زاوية علمية مشهورة .

الإسلام بدون العلماء"[1]، وحتى هؤلاء الفقهاء والعلماء المعترف بهم هم نماذج تعكس تيارات وأطر مرجعية لها دلالات تظهر من خلال اجتهاداتهم الفقهية ومواقفهم إزاء قضايا دينية كثيرة وتقصي لآراء معينة .

1- في كليف ورد غيرتز، الإسلام من وجهة نظر الإناسة، التطور الديني في المغرب وإندونيسيا، ترجمة أبي بكر أحمد بقادر، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1993، ص15.

الفصل الثالث

التحليل السوسيولوجي
لبنية النظام المعرفي
والبيداغوجي

تمهيـد

تعتبر المعاهد الإسلامية في الجزائر من بين المؤسسات التعليمية التكوينية التي تعمل على إنتاج إطارات دينية تكرس إيديولوجية معينة من خلال وظائفها، وتسير هذه المؤسسات وفق منظومة قانونية ومعرفية تحدد طبيعة نشاطها وأهدافها ونمط إنتاجها وهي تنطلق من النصوص التشريعية المتمثلة في القوانين والقرارات والمراسيم .

وتعمل هذه القوانين على ضبط أشكال الممارسات التربوية والبيداغوجية الخاصة بالتكوين الديني بالمعهد الإسلامي، لذلك كان عملنا في هذا الفصل القيام بتحليل سوسيولوجي للبناء المعرفي والبيداغوجي لهذا التكوين انطلاقا من ملاحظاتنا داخل المعهد والمتعلقة بسلوكات الطلبة في مختلف مرافق المعهد كالمكتبة والنادي وأماكن تجمعهم وغيرها، وحضورنا لعدد من الدروس إلى جانب معاينة جانب من التربصات الميدانية للطلبة ثم التعرف على مدى قدرة الفاعلين التربويين والبيداغوجيين على التأطير ومدى تعاملهم مع المواقف التعليمية، وكان تركيزنا على الأساليب والوسائل المعتمدة في تلقين المعارف وعن إمكانية حضور الوسائل التكنولوجية وإسهاماتها في عمليات الاتصال والتلقين بشكل يسهل على الطالب إدراك أدق المعلومات وضبط أي تصور من زوايا مختلفة وتقريب المفاهيم الدينية التي ظلت تطرح إشكالات عديدة كالتمثيل الجغرافي للأماكن والبعد الزمني وغيرها.

النظام البيداغوجي في عمل التكوين الديني

تنشأ المعرفة وتترسخ العلوم في أذهان المتعلمين وفق استخدام الطرائق وطبيعة المصادر التي تتولى مهمة نقل تلك المعارف وتوضيحها إلى المتعلم، والمعهد الإسلامي أحد تلك المؤسسات التي يتم فيها تعاطي المعارف الدينية وغير الدينية التي تشكل مرجعية رسمية لدى الإمام.

ومن خلال حضورنا المباشر مع الطلبة لعدد من الدروس المختلفة لاحظنا بأن الفعل البيداغوجي ومنهجية المقاربة في التدريس تتميز بصفة غالبة بالاعتماد على أسلوب التلقين والإملاء والتلقي وكلها أساليب تقليدية غير مستوفية لشروط التطور الهائل للوسائل والمقاربات الحديثة في التعليم والتكوين ومن تلك الأساليب:

1- أسلوب التلقين والتلقي:

هو أسلوب تعليمي يمارسه شيوخ العلم في تدارسهم في المجالات الخاصة بالمعرفة النقلية أو الاحتفاظية والتي تقوم على التسليم والتسلم لإرث ثقافي موروث، يتناقل في تواصل متبوع من جيل إلى جيل، وقويت مع التلقين ملكة الحفظ وبالذات في عصر لم يكن فيه طباعة وإنما عرف النسخ للمخطوطات، وأثمانها غالبا ما كانت مرتفعة، ولهذا نشط المتعلمون في الحفظ وأصبحت كتبهم في صدورهم.

ولم يكن مع التلقين حفظ فقط، فالحفظ لم يكن إلا ملكة من ملكات التحصيل، قال **الجاحظ**: كان يقال: "أول العلم الصمت، والثاني الاستماع، والثالث الحفظ والرابع العمل به والخامس نشره".

وقال أيضا: "قالوا الحفظ عدو الذهن، ولأن مستعمل الحفظ لا يكون إلا مقلدا، والاستنباط هو الذي يفضي بصاحبه إلى برد اليقين وعز الثقة والقضية الصحيحة أنه متى أدام الحفظ أضر ذلك بالاستنباط، ومتى أهمل النظر لم تسرع إليه المعاني ومتى أهمل الحفظ لم تعلق بقلبه وقل مكثها في صدره، وطبيعة الحفظ غير طبيعة الاستنباط[1].

1- دراسات في أصول التربية، د. محمود قمبر، محمد وجيه الصاوي، حسن حسين البيلاوي، دار الثقافة، الدوحة، ط1، 1989، ص389 – 390.

وهذا ما تأكد لدينا من خلال حضورنا لعدد من الدروس مع الطلبة كحضور درس في أصول الفقه موضوعه **"أهل المدينة"**[1]، فالمدرس في طريقة تناوله الموضوع اعتمد الطريقة التلقينية ولم نسجل تدخل الطلبة إلا نادرا، وهو ما يحيلنا إلى التلقي الحرفي للدرس والركون إلى الاستماع، لعلة ضعف الملكة الثقافية للطلبة وفضول النقاش لديهم فلم يجدوا سندا يعترضون به كإظهار الموضوع بأوجه مختلفة تعكس سعة اطلاعهم وكثرة قراءاتهم لذلك اكتفوا بالاستماع والتسليم لما يسرد على مسامعهم، ومن ثمة فلا يجد الأستاذ أي حرج يجعله يتقصى مذهب معين أو رأي أو قراءة خاصة، فتغلب نزعة التقليد دون الاستنباط كما قال الجاحظ.

ومع نهاية الحصة تقدم للطالب خلاصة الدرس بأسلوب الإملاء وهو من الطرق التقليدية المعهودة خاصة في نقل المواد الشرعية.

إن أسلوب الإملاء والاستملاء يؤرخ لبداية ظهوره عند المسلمين في القرنين الثاني والثالث، فقد كانت تجمع الأحاديث ويقوم الناس بإملاء ما حفظوه أو جمعوه، ولم يقتصر الإملاء على الحديث نظرا لقداسته وعلو مرتبته بعد القرآن بل تعداه إلى مواد أخرى كالتفسير والأدب واللغة والنحو والمنطق والحساب وغيرها.

ورغم التطور البيداغوجي الذي تظهر تجلياته في المناهج العصرية والمقاربات العلمية التي تسير وفق العصرنة والتراكم الثقافي والمعرفي والتطور التكنولوجي في نقل المعرفة وصياغتها في ظل هذه التحولات لا تزال المعاهد الإسلامية بنزعتها التقليدية القوية لاعتبارات كثيرة منها الحفاظ على مظاهر الموروث الثقافي، كما كان عليه تشبها بالسلف وإضفاء القداسة أحيانا على بعض المواضيع ومنع إدلاء العقل فيها بحجة التحريم والتكفير.

1- حضور حصة درس نظري في أصول الفقه، موضوعه " أهل المدينة "، مستوى سنة أولى، إمام مدرس.

ذلك أنه دلت التجارب العلمية الحديثة بأنه لا يمكن تحديد صيغة للتعلم وفرضها تعسفا وجعلها نموذجا يحتذى به في الوصول إلى الحقائق والنتائج في كل الحالات، فالمواد الشرعية لها خصوصياتها في طريقة تدريسها وهي تختلف باختلاف المواقف التعليمية وفق مقاييس يفرضها الواقع فرضا وذلك ما يؤكده **"فان درمان"** بقوله: "إن الحقيقة الكامنة في أعراق الحياة الاجتماعية وفي التدريس تقول بأنه: "لا يوجد نموذج واحد يستقطب كل نجاح المعلمين"[1].

وقد كان تحصيل المعرفة التي يتطلبها العمل أقدم معيار يؤخذ به في اعتبار صلاحية المهني لممارسة عمله، وكما رأينا فقد لجأ الناس إلى الكهنة والفلاسفة والأدباء باعتبارهم الوارثين لكنوز المعرفة المطلوبة، وكأقدر عناصر يمكنها أن تقوم بالتعليم.

ولم يكن للمعلم في العالم العربي أن يشتغل بالتدريس إلا بعد حصوله عل إجازة تشهد بوصوله إلى المستوى المعرفي المطلوب، أو بعد اجتيازه امتحان صلاحية يتمكن فيه من إظهار مقدرته العلمية وحسن إجابته على أسئلة الطلبة والممتحنين[2] .

تمثلات الطلبة لكفاءة الأساتذة

للأساتذة قدرة كبيرة في التأثير على البنية المعرفية والشخصانية للطالب في أي مستوى من مستويات التعليم وتتفاوت درجة التأثير باختلاف كفاءات الأساتذة وفاعليتهم السيكولوجية والفكرية والمنهجية، انطلاقا من هذا التصور حاولنا التعرف على تمثلات الطلبة وتصورهم لكفاءة أساتذتهم لأن ذلك له ارتباط وثيق بقوة ثقة الطالب بأستاذه وبمنتوجه المعرفي، إلا أن النتائج المتحصل عليها لا تعكس بالمطلق طبيعة هذه التمثلات فقد تم تسجيل نسبة 38% من الطلبـة الذين

1- Vander Maren. L'enseignant et le problème de l'évaluation pédagogique -une pédagogique pour demain- Paris, p. u. f, 1964, p34.

2- د. محمود قمبر، مهنة التعليم في التراث العربي، بدون سنة.

صرحوا بأن أساتذتهم لهم كفاءة عالية وممتازة وهو تصريح يفسر انطلاقا من مستويات وعي وثقافة الطلبة إذا علمنا أن أغلبهم لا يتعدى مستواهم الثالثة ثانوي كما سبق توضيحه، فطبيعي أن يحقق هؤلاء الأساتذة درجة الكفاءة العالية والامتياز لديهم.

بينما سجلنا نسبة 46% من تصريحات الطلبة الخاصة بوصف تلك الكفاءة بالعادية وهو تصريح موضوعي نظرا لما يقدمه هؤلاء الأساتذة خدمة للمنهاج المقرر في أبسط صوره دون تكليف أو جهد إضافي، في حين ظهرت لدينا نسبة 13% من تصريحات الطلبة التي وصفت كفاءة الأساتذة تتراوح بين المتوسط ودون المتوسط وهي أحكام قيمية تبدو جريئة في نفس الوقت، فهذه التصريحات جاءت أغلبيتها من طلبة الجامعة أو من لهم مستويات معرفية وعلمية تؤهلهم لإصدار تلك الأحكام في تصورهم واعتقادهم .

خصوصا إذا علمنا أن المستوى العلمي لأساتذة المعهد لا يتعدى شهادة الليسانس كأقصى حد لذلك لم يتمكن هؤلاء الأساتذة من فرض قدرتهم وهيبتهم وجعل الطلبة يعترفون بهم كما يحظى به أهل العلم والمعرفة.

معيار الكفاءات

يركز معيار الكفاءات على فاعلية الكفاءات أو القدرات التي تتناسب مع طبيعة التعليم والتي يجب توفرها في المرشحين للمهنة ويرى أصحابه أن هذه الكفاءات أولية أو رئيسية في النجاح التعليمي، ولا يغني عنها شيء آخر إلا أنهم يختلفون فيما بينهم حول نوعيتها.

فعالم سيكولوجي مثل **"بيرون"** يرى أنها قدرات طبيعية يزود بها الفرد ووجودها يشترط أو يؤثر في فاعلية الإعداد، وبدونها لا تكون لهذا الإعداد التربوي أية قيمة حقيقية[1].

1- Piéron(H), les aptitudes in Piéron, traite de psychologie, Appliquée, v,1, paris, 1960, p31.

ويرى العالم الاجتماعي "والر" **Waller** أنها كفاءة ذاتية ويعبر عنها بالبصيرة المهنية **Social intuition** "إن المدرسين لا يزالون يتعلمون التدريس بالتدريس ويدركون بالخبرة وبالعمل المباشر وبالتفاعل الحر مع التلاميذ ما لا ينهض به إعداد، أو يتضمنه كتاب[1].

القانون الداخلي للتكوين ووظيفة الضبط الاجتماعي والتربوي

يعتبر القانون الداخلي للتكوين الديني في المعاهد الإسلامية بمثابة معيار أساس يحدد طبيعة وشكل مسار العملية التكوينية للطلبة وممارسة الرقابة بشكل مستمر، فمن خلال اطلاعنا على الفصل الخامس من الأحكام الخاصة بالطلبة المتكونين اتضح لنا أن جميع مواد هذا الفصل ركزت على وظيفة الضبط الاجتماعي والتربوي التي من شأنها تحدد صفات وسلوك الإمام وبعدها يتم توحيد الخطاب الديني وتوجيهه وفق أيديولوجية معينة .

وقد حاولنا التركيز على بعض المواد التي لها علاقة مباشرة في تجلي هيمنة السلطة القائمة على تسيير شؤون التكوين الديني، فقد ورد في المادة 50 من الفصل المذكور ما يلي[2]:

- يوضع الطلبة الجدد المقبولون للتكوين تحت التجربة خلال السداسي الأول من بداية التكوين ولمجلس الأساتذة كامل الصلاحيات في إقصاء من لا يرى فيهم الأهلية للإمامة.

وتتمثل صفات الأهلية للإمامة التي بانعدامها يقصى الطالب المتكون فيما يلي:

- الإثبات العملي للمستوى العلمي وحفظ القرآن الكريم المشروطين عند مسابقة الدخول للمؤسسات التكوينية.

- الاستقامة العامة في الأخلاق والسلوك والمعاملات والاعتدال في الفكر والتواضع والوسطية في المواقف والرؤى وعند القيام بمهمة الوعظ والإرشاد.

1- دراسات في أصول التربية، مرجع سابق، ص330.

2- المادة 50ـ الفصل الخامس من الأحكام الخاصة بالطلبة المتكونين.

- الابتعاد عن الصفات القبيحة والمنفرة كضيق الصدر وسرعة الغضب وفقدان السيطرة والغلظة وبذاءة اللسان والقذف والغيبة.

- احترام العلماء الأجلاء وتقديرهم والتواضع لهم.

- الالتزام بالمذهب الديني الذي تحترمه الأمة، والعمل به حفاظا على وحدتها.

- احترام الأساتذة المكونين والموظفين والمسيرين وكافة الزملاء من الطلبة وأن يتعاملوا بينهم بالمودة والاحترام وروح التعاون وأن يتجنبوا كل أنواع الإساءة المعنوية والمادية.

- الالتزام بالتوجيهات والنصوص المتعلقة بواجبات الطالب الإمام خلال التكوين.

- احترام القوانين العامة للمؤسسة التكوينية والمتعلقة بالنظام الداخلي وعدم تعطيلها أوخرقها أو تجاوزها.[1]

إلا أنه رغم صرامة هذه النصوص في صفتها النظرية والتي تدلنا على الصورة الخفية للسلطة لم ترق إلى مستوى أعلى من فاعلية التطبيق وذلك من خلال ما لاحظناه طيلة تواجدنا بالمعهد وخاصة لبعض الممارسات وتمثلان الطلبة التي تتعارض مع مبادئ تلك النصوص وأحيانا تتنافى وصفات الأهلية للإمامة كما هي محددة في المادة المذكورة، كتعصب الطلبة لعدد من العلماء وتقصي أفكارهم والإساءة إلى البعض الآخر وكذا تصريحات بعض الطلبة بعدم الالتزام بالمذهب الديني الذي اعتمدته الدولة وفضلوا حرية الاختيار وإتباع كل المذاهب .

فالطلبة يلتحقون بالمعهد الإسلامي وهم يحملون مرجعيات فكرية ودينية متعددة ومعارف مسبقة، وأثناء عملية التكـــوين تجري عملية انتقاء لتلك المعارف وإزالة بعضها وتســـديدها حسب المرجعية المعتمدة في التكوين وفق إيديولوجية معينة وفي هذا الشأن يقول **غاستون باشلار:"لا يتكون الفكر العلمي إلا بتحطيم الفكر غير العلمي"**[2] .

1- أحكام خاصة بالطلبة المتكونين، مرجع سابق.

2- G .Bachelard, la formation de l'esprit scientifiquement, paris 1938.Le rationalisme appliqué vin, paris 1949.

ويقول أيضا: "لا يتعلق الأمر باكتساب ثقافة تجريبية بل بتغير الثقافة، بقلب الحواجز المتراكمة من الحياة اليومية"[1].

وتظهر ممارسات أخرى لدى الطلبة لا تمت بصلة بالصفات النظرية للأهلية كالتدخين وبذاءة اللسان وهي صفات ألفها الطلبة قبل التحاقهم بالمعهد لذلك وجدوا صعوبة في التعامل والتكيف مع واقع الإمامة وإعداد أنفسهم لممارستها وهو ما يحيلنا إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية وكيفية تأثيرها على هؤلاء، وحتى ردود فعل الإدارة الوصية في فرض رقابتها على تنفيذ تلك الأحكام لم ترق هي الأخرى إلى الالتزام والصرامة المطلوبة كما هي في نص المادة المذكورة فأثر ذلك على نسق التكوين، ذلك أن السلطة نجحت إلى حد ما في تمرير خطابها الأيديولوجي الذي يستهدف التحكم في تسيير المساجد وضمان الرقابة باستمرار.

وفي سؤالنا عن طبيعة النظام الداخلي للتكوين الديني في المعاهد الإسلامية وفاعليته في إعداد الطلبة الأئمة رأى 32% من الطلبة أن تلك القوانين هي صارمة وسارية التطبيق بينما صرح لنا 60% من الطلبة بأن تلك الأحكام غابت عنها الصرامة في التطبيق وتتحفظ سلطة الإدارة في تنفيذها وهو ما يتأكد لنا من خلال استمرار بعض الممارسات المنافية لصفات الإمامة كما ذكرناها والتسامح الذي تبديه الإدارة تجاه هؤلاء وتجاهل بعض القوانين، كل ذلك يعتقد أنه خرق لنظام التكوين بما أنه نسق تشكله تكامل الوظائفي المعهد الإسلامي وغيرها من المؤسسات الأخرى، فمنه يمكن الحكم على تصريحات هؤلاء الطلبة بالموضوعية انطلاقا من إفرازات الواقع وطبيعة التعامل مع الأوساط المهنية والتربوية.

2- غاستون باشلار، نفس المرجع السابق.

منهاج التكوين الديني

بما أن المعهد الإسلامي لتكوين الإطارات الدينية هو بمثابة مؤسسة كباقي مؤسسات الدولة تعمل على تمثيل سلطة الدولة في الجانب الديني من خلال تحديد مقاصد هذا التكوين وضبطها وفق مرجعية معينة وجعله يتلاءم مع إستراتيجية التوظيف بمراعاة كل الرهانات والتحديات في الساحة الاقتصادية والثقافية والدينية، من أجل ذلك كله عمدت الدولة إلى وضع منهاج يجمع بين خصوصية الدولة الجزائرية كوحدة سياسية والأمة بمفهوم فلسفي من جهة تحدد معالمه نصوص الشريعة الإسلامية وذلك لإضفاء شرعيته، وسنحاول هنا عرض لأهم ما جاء في منهاج تكوين الأئمة في المعهد الإسلامي حتى تكون لنا رؤية وصورة تمكننا من فهم أهداف التكوين ومقاصده وبرامجه والوسائل المستخدمة لعرض الدروس.

المنهاج الرسمي المقرر كما جاء في الوثيقة الرسمية لوزارة الشؤون الدينية

جاء في نص المنهاج:

"في إطار الديناميكية الجديدة التي أوجدها القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالإدارة المكلفة بالشؤون الدينية والأوقاف، و في إطار السعي الحثيث الذي تقوم به الدائرة الوزارية لرفع مستوى التكوين في مؤسسات تكوين الإطارات الدينية و تعميمه ليشمل كل الأسلاك و الرتب، تم وضع المنهاج الجديد بإدخال تعديلات تكون قد تكفلت بتلافي النقائص التي كانت تظهر على المنهاج القديم، سواء فيما يتعلق بمدة التكوين المتخصص أو محتوياته أو عدم اشتماله على تكوين الأعوان الدينيين، وتستجيب لمعظم انشغالات السادة الأساتذة في مساعدتهم على تحسين الأداء التربوي وتطويره بما يمكن من الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية التي نسعى إليها جميعا وإلى توحيد الطرائق والمقاربات وتوفير الوسائل وتوحيد الرؤى والأفكار حول

مواصفات الإمام القادر على تسيير المسجد تسييراً محكماً، وعلى تقديم كل الخدمات المنتظرة منه دينياً واجتماعياً.

إن الغرض الرئيسي من تأسيس معاهد التكوين في بلدنا هو إعداد الإمام القادر على إيجاد الأرضية التي يمكن البناء فوقها لسدِّ الثغرات الملحوظة هنا وهناك عند محاولة التعامل مع تراث المسلمين في مختلف المجالات واتخاذه مصدر إلهام في تحضير مادة التوجيه والإرشاد والفتوى، ذلك أنّ المسجد اليوم يحتاج إلى إمام يحمل فقها ذكيا ويملك بين جوانحه قلبا طيبا ونية خالصة ينشد من خلال القيام برسالته وجه الله تعالى سرّا وعلانية وخدمة المسلمين كناصح أمين لأنّ الدين أصلا كما بيّنه رسولنا صلى الله عليه وسلم هو النصيحة، ولا يكون كذلك إلاّ إذا كان من العارفين بالقطعي والظني من الدين ومن المميزين بين الأصل والفرع، والرأي والأثر، أي له باعٌ طويل وعلم دقيق في المعقول والمنقول.

وفي هذا المضمار كان لشعبنا اختيار سيّد منذ الأزمنة الأولى من وصول الإسلام إلى ربوعنا، هذا الاختيار الذي حال بينهم وبين ما عانته مجتمعات إسلامية كثيرة من شرّ الاختلاف وبدعة الطائفية، حبذا لو يسهر إمامنا اليوم على الاحتفاظ بنعمة الوحدة، ونبذ شرّ الفتنة والاختلاف عن طريق استماتته ليحول بين مجتمعنا وبين الذين يحاولون أن يقطعوا أوصاله من خلال قطعه عن ميراثه الروحي والفقهي والفكري والأدبي.

ولقد عمل أئمتنا في الجزائر منذ أن اعتنق شعبنا عقيدة التوحيد على سدِّ أبواب شر الاختلاف عن طريق مقاومة التدين المغشوش، إذ كانوا يجمعون بين سعة العلم وصدق الصلة بالله، والطلبة الذين يأخذون العلم عنهم استفادوا منهم أولا نضارة القلب المتجه إلى الله تعالى، ونور الفهم الذي يضئ الطريق، ولا عجب في ذلك فقد كان هؤلاء يجمعون بين العلم و التربية وبين الفقه و التزكية.

ومن هنا تتضح رسالة معاهدنا التي ينبغي عليها أن تأخذها على عاتقها والمتمثلة في معالجة هذا الخلل وإكمال هذا النقص الذي كان سببا في ضعف النزعة الروحية في المجال التعبدي لدى كثير من الناس.

إنّ الدين الحق الذي تهفو إليه النفس السوية، المطمئنة لا تتمثل فقط في جملة معارف يصدِّقها العقل بعد أن يستبين صحتها و لكنه إلى جانب ذلك إحساس بالوجود الإلهي الخالق الذي يروي ظمأ الروح بالتطلع إلى الفوز برضا الله المطلق و إلى التسامي في معارج الكمال النفسي والعقلي.

إن أئمتنا الأوائل عليهم الرحمة و الغفران عملوا كثيرا في هذا المضمار حبذا لو استخلصناه ونقيناه و أزلنا عنه الغبار والصدأ لننتفع به من جديد وننفع به الآخرين.

إننا اليوم بحاجة إلى تكوين يعتمد طرائق تحويل العلوم الدينية والأحكام الفقهية على الخصوص إلى خلق لازم و عمل دائم و أسلوب في التربية معروف الهدف والمقصد، ومن ثم لا أدعو إلى الاكتفاء بتعليم فقه الفروع وتعلُّمها فقط، ولكن أرى أن ذلك كله ينبغي أن يوجه إلى ترسيخ التربية القلبية والتهذيب النفسي لتمكين المتكوّن في المعاهد الإسلامية من مرتبة السمو النفسي و العقلي التي نسعى لنرى إمامنا قد استوى فوقها.

والإسلام في أصله فرض أحكامه من أجل تحقيق هذه الغاية المنشودة، و لا يمكن بالتالي أن ينتفع بالذين يتعمقون في دراسة شتى علومه إذا كانت قلوبهم خواء ونفوسهم مريضة و بواطنهم لا تتحرك فيها إلا الغرائز التي تحركها مطالب الدنيا البسيطة.

هذه هي الأرضية الثابتة التي أقام عليها أئمتنا الأوائل أوراشهم وهي التي ننتظر أن يأخذ طلبتنا منها سماتهم ؛ سمات تؤهلهم للاستفادة من تكوينهم و لإفادة غيرهم بعد توليهم مسؤولية الإمامة، وهذه الأرضية هي تمثل بالنسبة إلينا الأساس الأول للإطار المرجعي للتكوين في معاهدنا، ومنها تنبثق مقاصد التكوين تحديدا.

الإطار المرجعي لمنهاج التكوين و مقاصده:

ولما كان المنهاج الدراسي مستوحىً مما توصل إليه المسلمون في مختلف الأزمان والأمصار في العلوم الإسلامية المختلفة وموجهة لتكوين الطالب وإعداده لتولي الإمامة في مسجد من مساجد الجزائر، ينبغي علينا جميعا أن نضع في الحسبان بأنّ هذا الطالب الذي يتلقى هذا التكوين له مكتسبات قبلية يتمتع بها وملامح يتّصف بها، أخذها من التنشئة الدينية والاجتماعية التي ما تزال مستمرة في مجتمعنا، وتطبع بيئتنا بألوان تبرز خصائص مجتمعنا في ممارسة التدين وتسيير أماكن العبادة والإشراف عليها عندنا.

وهنا لا بدّ من الحسم والفصل للتمييز بين الإسلام كشريعة خالدة صالحة لكل زمان ومكان وبين تراث المسلمين الذي شكلته مختلف تجاربهم في سائر المجالات سعيا منهم لفقه دينهم وفق ما تقتضيه بيئاتهم المتنوعة والمتباينة وعصورهم المتعاقبة، ولابد من غربلة هذا التراث وتمحيصه من أجل التمييز بين ما هو من الشريعة المنصوص عليه صراحة من حيث الدلالة والورود في القرآن الكريم والسنة، وبين فقه الرجال لهذه النصوص وتفسيرهم لها، إذ أنّ الفقه أو الفهم الذي هو من استنباط المجتهد

قد يعالج مشكلات مجتمع ما في زمان أو مكان ما بعلاج يمكن ألا يصلح لمعالجة مشكلات زمان أو مكان آخر.

إنّنا ننتظر من القائمين على التكوين في معاهدنا أن يضعوا طلبتنا في نظام معرفي وخلقي يضمن لهم أقصى درجة من النمو العقلي، والنمو الوجداني والنمو الخلقي، ذلك أنّ التربية الصحيحة في نظرنا ما هي في النهاية إلاّ إشعار الإنسان بقيمة ما أودع الله فيه من قدرات عقلية وخصائص نفسية ووجدانية، وتدريبه على توظيفها في حياته إلى أقصى درجة ممكنة ليكتشف نفسه بنفسه، ويكتشف سنن الله في الحضارة وفي الاجتماع، ويتفاعل مع محيطه وعالم الطبيعة أو عالم الشهادة كما يسميه القرآن المجيد، ليقود الإنسان نفسه للوقوف على حقائق الخلق ومن ثمّ الإيمان بالخالق

والتوصل إلى بناء منظومة القيم الأخلاقية التي تتلائم مع عالمية الإنسان القابلة للتطوير الدائم والتحسين المستمر لتمكين هذا الإنسان من الفوز في النهاية بإقامة مجتمع الفضيلة الذي تسوده العدالة والكرامة والحرية.

ولما كان التكوين في المعاهد الإسلامية يهدف أساسا إلى تكوين إمام جزائري لإعداده لتحمل مسؤولية تسيير المسجد في الجزائر بكل خصوصياته فلا بدّ كذلك أن يستمد هذا المنهاج الذي يخضع له مادته من خصائص المجتمع الجزائري المسلم ومن قيمة ومقوماته، وأن يبرز فيه بوضوح الطابع الوطني الذي تعبر عنه مختلف المواثيق وتجسده مختلف التضحيات الجسام التي قدمها شعبنا في سبيل حريته وكرامته وفي سبيل ردّ العدوان الذي وقع عليه عبر مراحل التاريخ المتعاقبة.

إنّ التكوين في المعاهد الإسلامية، ينبغي أن يسعى لصون المكونات الأساسية للشخصية الجزائرية الدينية والوطنية، وأن يسعى إلى ترسيخ التمسك بالوطن والدفاع عن حياضه، وإلى الاعتزاز بماضيه وبكل أمجاده وأناده، وإلى التعلق الشديد والمتبصر بتراث الجزائر الثقافي والحضاري والعمل المستمر على رعايته وتحسينه وتجويده.

إنّ التكوين الذي ننشده لإمامنا هو الذي يجعله قادرا على فهم الحياة الواقعية وتفهم الظروف الاجتماعية والاقتصادية أمام التكتلات الأجنبية التي تحيط بنا، والتي تتقوى يوما بعد يوم، وأمام الحالة العالمية العامة والعلاقات الدولية المعقدة والتي لم يضطرب حبلها يوما اضطرابه في هذه الأيام. ومن ثمّ لا بدّ أن يستمد هذا التكوين مادته من خصائص الوضع العالمي الراهن، الذي يدعو إلى الالتزام الصارم بالعمل على ترقية حقوق الإنسان من حيث هو إنسان، وبالعمل على حماية الطبيعة والبيئة والمحافظة على الصحة وعلى ترقية ثقافة السلم والمحبة بين الناس جميعا على اختلاف ألوانهم وأجناسهم وألسنتهم وديانتهم.

إنّ الإمام الذي ننشده للإشراف على التوجيه في مساجدنا هو الإمام المتسم بالتفتح (وليس الانفتاح وشتان بين التفتّح والانفتاح) والمتصف بالتسامح (الذي لا يعني السماح والتنازل

عن المبادئ والقيم) بل الذي يمكننا ويعلمنا قبول الاختلاف وقبول الآخر، وتفضيل الحوار ومقابلة الأفكار، والذي يعلم أن هذه المفاهيم ليست مفروضة علينا وإنما هي من صميم ديننا الذي علّمنا بأنّ التنوع والاختلاف من طبيعة البشر التي جبلوا عليها، هذا التنوع والاختلاف الذي يجب أن يفضي إلى التعاون والتعايش والتعارف.

ذلك إذن باختصار الإطار المرجعي لمنهاج التكوين في معاهدنا وتلك هي الأركان التي يقوم عليها في بعده الديني، التراثي، الوطني والعالمي.

ومن ثم فإنّ الإمام الذي نطمح إلى تكوينه في معاهدنا ينبغي أن تتحقق فيه المقاصد التالية:

مقاصد تكوين الإمام المدرس:

1- يفهم مقاصد الشريعة الإسلامية ويفقه مآلات أحكامها.

2- يكون قادرا على تعليمها وتبليغها تبليغا صحيحا.

3- يحفظ القرآن الكريم حفظا جيدا ويتلوه تلاوة صحيحة.

4- يكون بصيرا بواقعه، مدركا لمتغيراته وقادرا على المواءمة بين مبادئ الإسلام وهذه المتغيرات.

5- يعلم السياقات الزمانية والمكانية واللغوية التي وردت فيها النصوص الشرعية ويقرأها من خلالها ولا يفصلها عنها، ويقدر على إسقاطها على الوقائع التي تعرض عليه.

6- يكون قادرا على تسيير المسجد تسييرا محكما وفقا للتنظيم والقانون الساري المفعول وعلى المحافظة على رسالته الدينية والاجتماعية.

7- المحافظة على قداسة المسجد والانسجام داخله ومع كل مؤسسات المجتمع الأخرى ولا يتناقض معها.

8- يتكفل بتقديم كل الخدمات المنتظرة منه دينيا واجتماعيا.

9- يسهر على استمرار الوحدة الدينية السائدة في المجتمع الجزائري من حيث أصولها وفروعها.

10- يجتهد في ترسيخ التوافق الاجتماعي بدعوته إلى الالتزام بالسلوك الاجتماعي الطيب بين أفراد المجتمع.

11- ينأى بخطابه عن التحزّب بمفهومه الخاص ويعدل في علاقاته مع الجميع.

12- يعتز بثوابت الأمة ويتمسك بها ويجيد التعامل مع الآخرين من المسلمين وغيرهم ويتسامح معهم.

13- يحرص على تثبيت صفة التسامح والتفتح بين الناس، وينفر من التعصب والتطرف والعنف والغلو.

14- يتقبل الآخرين من غير دينه ويقدّر أفكارهم ومشاعرهم ومعتقداتهم مهما كان جنسهم أو دينهم.

15- يعمل على ترسيخ محبة المواطنين لوطنهم وذلك بدعوتهم إلى الحرص الدائم على صون أمجاده وعزّته وكرامته وحريته.

16- يرفض تشتيت وحدة المجتمع بكل فئاته تحت أي ذريعة، دينية كانت أو سياسية أو اجتماعية أو ثقافية.

17- يغرس ثقة المواطنين بأنفسهم عن طريق تثبيت الإيمان الراسخ الذي يدفع إلى العمل والإبداع ويبعد عن الكسل والتواكل.

18- يسعى إلى تنمية قدرة المواطنين على مواجهة الحياة الواقعية وظروفها الاجتماعية بواسطة نشر التعليم الديني الصحيح.

19- يسهم في صيانة المجتمع من الانحرافات وحمايته من الآفات الاجتماعية بواسطة الوعي الديني الصحيح.

20- يعمل على توثيق الصلة بين مختلف الفئات الاجتماعية عن طريق تقوية التعاون والتضامن بينها.

21- يشجع على نشر صفة الخير بمعناه المادي والأدبي في المجتمع ويسهر على تنظيمه.

22- يقدر على الابتكار في فهم النصوص الشرعية وتحليلها واستخلاص الأحكام منها مع فقه حكمها وذلك باستثمار أقصى طاقات النص الدلالية الممكنة وفي سياقاتها الزمانية والمكانية واللغوية.

تلك إذن الخطوط العريضة لأسس التكوين في معاهدنا وتلك مقاصده التي نعتمدها كورقة الطريق بالنسبة لعمل السادة الأساتذة والمجالس التربوية، والتي نرجو منهم الحرص والسهر على تجسيدها في الواقع وفاءً للعهود التي تربطنا جميعا بمجتمعنا وتحقيقا لآماله التي يعلقها علينا .وفقنا الله جميعا لخدمة الدين والوطن وهدانا إلى صراطه المستقيم.

استدراك

كل ما استعرضناه هو ديباجة خاصة بمنهاج التكوين الديني حتى يتسنى لنا معرفة الإطار العام الذي يرسم من خلاله معالم التكوين الديني في المعهد الإسلامي والوقوف على غاياته وإطاره

المرجعي وهو ما يهمنا في البحث ومنه لا يمكن عرض جميع محتويات المنهاج بما فيها من برامج ودروس مفصلة بوسائل التدريس والهدف من كل درس واكتفينا بما هو أهم.

أما عن تمثلات الطلبة للمنهاج الخاص بتكوين الأئمة وعن قدرته على التكييف والتأقلم مع كل التحولات والتغيرات التي يعرفها العالم والمجتمع الجزائري على وجه الخصوص، كان تصريح الطلبة بنسبة 55% الذين رأوا بأن المنهاج المعتمد يتماشى بشكل طبيعي مع تلك التحولات الحاصلة وهو قادر على رفع التحدي القائم وإنتاج نخبة من الأئمة تمارس سلطة الإقناع وتكريس الأيديولوجية الدينية لدى المجتمع، وفي مقابلة مع أستاذ مادة الفقه يرى: "بأن منهاج تكوين الأئمة بحاجة إلى تطوير وصياغة جديدة"[1].

وإذا كان هذا رأي نصف المجتمع المبحوث فإن نسبة 43% من الطلبة الآخرين يرون أن المنهاج المعتمد حاليا في المعاهد الإسلامية لا يفي بجميع الأبعاد المنوطة في الحقل الديني وهو بحاجة إلى مراجعة حتى يستوفي كل الشروط الخاصة ببناء الأسس المتينة لشخصية الإمام في عصرنا هذا تجعلها تتوافق بين صفة الأصالة فيه والمعاصرة وقالوا بمآخذ كثيرة قد تحدث خللا في نسق التكوين وتجعله ينصرف عن غاياته فتتعطل وظيفته.

واستدل هؤلاء الطلبة في نقدهم للمنهاج من خلال ثغرات كثيرة وردت، منها غياب عدة مواد يعتقد أنها أساسية كغياب اللغات الأجنبية، واختصاصات علوم العصر كعلم النفس، علم الاجتماع وعلوم البيئة وغيرها وعلم الأديان ذلك أنه لا يتم قراءة وفهم مضمون الشريعة الإسلامية دون وجود أية فكرة أو ثقافة للأديان التي سبقت رسالة الإسلام، كالتطرق لتاريخ نشأة اليهودية والمسيحية والديانات الموازية التي تعرف انتشارا واسعا في أكثر من نصف سكان العالم كالبوذية والكونفوشيوسية والأرواحية وغيرها، وهذه المعتقدات في علاقتها بالإسلام وبذلك يمكن للطلبة

1- أجريت مقابلة مع أستاذ مادة الفقه الإسلامي، وذلك من خلال اجتماع مفتش التكوين الديني والأساتذة لطرح انشغالات خاصة بتعديل بعض الدروس في المنهاج بتاريخ 03 مارس 2011.

كأئمة من خلال الخطاب المسجدي الأخذ بالبينة والحجة العلمية لإظهار أوجه الاختلاف بين الشريعة الإسلامية ومختلف العقائد خارج دائرة الإسلام وليس فقط سرد للقصص الواردة في النص القرآني دون تدبر واعتبار كقصة موسى ويوسف وتاريخ بني إسرائيل وغيرها.

أما عن البرنامج وبنيته من حيث حجم الدروس وعددها وشكلها يجمع معظم الأساتذة والطلبة على أنها كثيفة ولا يسعها الاستعمال الزمني المخصص لتغطيتها وهو ثلاث[1] سنوات فالمدة الزمنية غير كافية في نظر هؤلاء خاصة علم الحديث والفقه والتفسير.

فالطالب حسب أستاذ العقيدة يتلقى عموميات لا تكفيه لتغطية نشاط المسجد من دروس الوعظ والإرشاد والتبليغ في ظل التراكم الثقافي والأيديولوجي والبث الإعلامي على اختلاف المرجعيات الدينية والفكرية، من أجل ذلك كله يحتاج المنهاج المعتمد في تكوين الأئمة إلى التجديد باستمرار وهذا لا يتم بمعزل عن حقول معرفية هامة كعلم الاجتماع وعلم النفس والتاريخ والقانون وغيرها من علوم العصر الأخرى.

معيارا لتقويم الخاص بتكوين الطلبة:

"ما لامتحان إلا تعميد بيروقراطي للمعرفة، واعتراف رسمي باستحالة المعرفة المدنسة معرفة مقدسة" (كارل ماركس)

يعرف التقويم على أنه وسيلة يقاس فيه المردود العلمي والجانب الذي يراد قياسه ولكن مهما كان الاختصاص والمستوى التعليمي فإن هناك جوانب أساسية قد يتجه إليها التقييم جميعا وقد يتجه على بعضها أكثر من بعض وهذه الجوانب هي:

1- كانت مدة التكوين في المعاهد الإسلامية سابقا عامين، وبعد التعديل الأخير في سنة 2012 أصبحت ثلاث سنوات حسب المرسوم المؤرخ في الوثيقة ، أنظر الملحق الخاص في الوثيقة الرسمية المعدلة.

1- **الفهم**: مدى تمثل المضمون أو المهارات التي تلقاها الطالب سواء كان التلقي بطرق مسموعة أو مرئية وسواء كانت المهارات ذهنية أو ميدانية.

2- **التطبيق**: قدرة الطالب على حل مشكلات ذهنية أو عملية بدون توجيه خارجي بمجرد الاحتكام إلى الأسس النظرية والنتائج المترتبة عنها.

3- التحليل: ويعني مدى اكتساب القدرة على التصنيف للأجزاء التي يتكون منها موضوع المعرفة واستخراج العمليات التي تربط بين الأجزاء[1].

تقوم تقاليد التقويم في المؤسسات التعليمية والمعاهد العلمية على الامتحانات في صيغتها الشفهية والكتابية وهي فصلية وسنوية في الغالب، وذلك لاختبار المستوى العلمي للطلبة وقدرة الاستيعاب والاستجابة لديهم ونتائج تلك الامتحانات هي المقياس الذي يتوقف عليه ارتقاء الطلبة من مرحلة لأخرى ومن مستوى لآخر(**أنظر الملحق رقم** 08/ 5) وللمعاهد الإسلامية في الجزائر هذه الخصوصية المتمثلة في إجراء امتحانات فصلية كما يشير إلى ذلك نفس الملحق الذي تظهره المواد: (69، 70، 71، 72، 73)[2] وهي تشرح طريقة تقييم أعمال الطلبة طبقا للتعليمات الرسمية.

وقد حاولنا التعرف على اختيار الطلبة لشكل الامتحانات التي يجريها من أجل تقويمه فاختار أغلب الطلبة بنسبة 80% الامتحانات الكتابية، وقالوا بأهميتها وقدرتها على التعرف على قدرات الطالب الفكرية والمعرفية وهي أهم من الاختبارات الشفهية ذلك أن الاختبار الكتابي يوفر الوقت الكافي للتفكير في استحضار المعلومات ويسمح بترتيب ملائم للأفكار بينما رفضوا الامتحانات الشفهية وقالوا بعدم صلاحيتها للعملية التقويمية لأن الطالب يكون في موقف تقديم إجابات

1- محمد العربي ولد خليفة، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، دار الطباعة، ص62.

2- راجع الفصل الخامس، أحكام خاصة بالطلبة المتكونين، المواد 69، 70، 71، 72، 73.

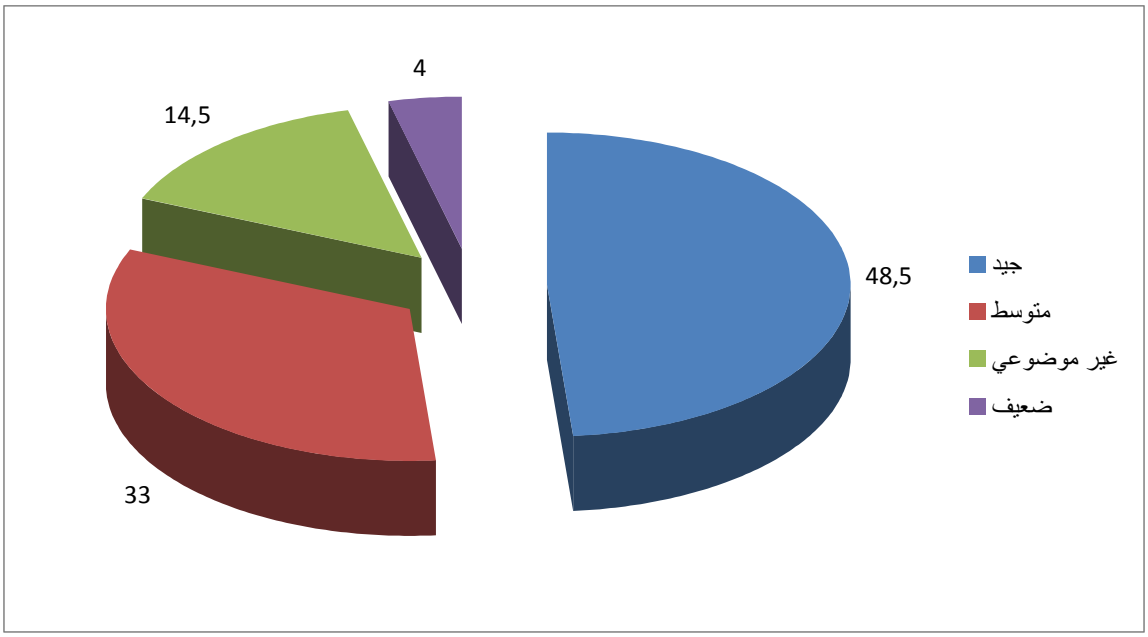
ارتجالية وفي ذلك يفقد التركيز في وقت محدد وضيق لا يتسع للإلمام بالموضوع، إلا أن الفئة الثانية وهي أقل نسبة التي بلغت 19% فضلت الاختبار الشفهي كمعيار تقويمي، ذلك لأن الفروق الفردية بين الطلبة هي التي أظهرت هذا التباين في اختيار وتفضيل نوع الامتحانات، فالبعض لهم القدرة على الحفظ وربما تعودوا على الارتجال في العرض والإلقاء لذلك يرون أن العمل الكتابي يشكل لديهم عائقا.

أما عن آراء الطلبة في تلك الامتحانات التي يجرونها من حيث أهميتها وفاعليتها في عملية التقويم صرح لنا 74% من الطلبة بأن الامتحانات هي موضوعية وكافية لضبط مستوى الطلبة العلمي، وهذا التصريح يمكنه أن يزيد في إضفاء الشرعية واعتبار أفضل لطبيعة الأسئلة وفرض قيمة عالية لتلك الامتحانات وتقديرها حتى يعتبر الطالب ويقدر ولأن الأسئلة الضعيفة لا يمكنها إبراز وإظهار مستوى الطلبة بشكل جيد.

إلا أن المجموعة الثانية من الطلبة التي تمثل نسبة 25% صرحت بأن تلك الامتحانات هي بعيدة عن التقويم المنطقي للطلبة في صياغتها ومضامينها ورأوا بأنه عمل تقليدي وغير كاف لوحده للحكم على مستوى الطلبة وتصنيف ترتيباتهم إلى صفة ممتاز وجيد ومتوسط وغيرها، وفي المقابل قدموا اقتراحات لعلها تساهم في تحسين الأداء العلمي والتربوي[1]، ومن تلك الاقتراحات التي قمنا بتلخيصها هي: التركيز على البحوث العلمية والندوات الخارجية والملتقيات الجهوية والوطنية وتكثيف النشاطات العلمية والفكرية وخاصة الأعمال الفردية فيظهر بذلك التنافس بين الطلبة فذلك أفضل لقياس المستوى وبروز للمهارات والمواهب، إلا أن الأخذ برأي هؤلاء دون الأخذ

1- من خلال نتائج تحليل الاستمارة قمنا بتسجيل أهم اقتراحات المجموعة الثانية من الطلبة المستجوبين حول ضرورة حرية تصرف الطالب في اقتناء المعارف وطرح النشاطات كبديل لمعيار تقويم وقياس المستوى العلمي لديهم.

بالتقويم الكلاسيكي المعهود قد يفقد البرنامج الدراسي قيمته وهيبته ويصرف اهتمام الطالب عنه وربما أصبحت له الحرية في أخذ المعرفة من مصادر تتعارض أو تختلف مع ما هو مقرر لديهم وفي هذا إخلال لمقاصد التكوين.



تقييم الطلبة وتمثلاتهم تجاه الاختبار الشفهي للقبول في معاهد التكوين

وحسب القانون المنصوص عليه في مسار التكوين الديني وإنهاءه بصفة رسمية أن الطلبة في المعهد الإسلامي في نهاية السنة الأخيرة من التكوين هم مطالبون بإنجاز مذكرة تخرج كما هو جاري في التقاليد الأكاديمية في الجامعات حتى يثبت الطالب قدراته في البحث وعلى أساسها تسلم شهادة التخرج كوثيقة رسمية يوظف بموجبها لاحقا، وقد كان لنا حضور لمناقشة مذكرة تخرج موضوعها **"الشيخ سيدي محمد عبد العزيز سيدي عمر"** وكانت طريقة العرض تقليدية كما هي

في المؤسسات الجامعية وبعدها تمت مناقشة الجانب اللغوي والمنهجي والمعرفي من طرف لجنة المناقشة التي يشكلها أساتذة مدرسون في نفس المعهد، إلا أننا لمسنا برودة في النقاش باستثناء تصحيح بعض الأخطاء والمفاهيم والتي لم تكن كافية، في حين لم نسجل أي تدخل من طرف الطالبين المعنيين بالمذكرة مع حضور ضئيل للآخرين، وفي نهايــة المناقشة صرح لنا أحد أعضــاء اللجنة لا يهم موضوع البحث من حيث المضمون وإنما التعامل مع الجانب المنهجي، كيف يبحث الطالب على المعلومات ويعمل على ترتيبها وانتقاءها حتى يستفيد منها بعد التخرج خاصة في تحضير خطب الجمعة وكيفية التعامل مع الكتب والمجلات وجميع المصادر الدينية وغير الدينية[1].

برامج التكوين الديني المتخصص:

يتلقى الأئمة المدرسون تكوينهم بمعاهد تكوين الإطارات الدينية لمدة ثلاث سنوات بعدما كانت تتم في السابق لمدة سنتين، ففي مستوى السنة الأولى من التكوين يضم البرنامج 15 مادة تشكل فيها المواد الدينية نسبة 60%، وفي السنة الثانية يصبح مجموع المواد المدرسة 18مادة بينما نجد في السنة الثالثة 14 مادة فقط، في حين أدرج برنامج إضافي للأئمة السابقين ليسوا في رتبة إمام مدرس وقد سمي ببرنامج التكوين التكميلي ما قبل الترقية للالتحاق برتبة إمام مدرس وقد ظهرت فيه بعض العلوم العصرية المكملة للمواد الدينية كالإعلام الآلي وعلم النفس التربوي والثقافة القانونية، وذلك لإدماج هذه الفئة وتحديث عمل التكوين لديهم أنظر الملحق رقم06/ 1[2].

1- حضور مناقشة مذكرة تخرج ، يوم الاثنين 17 مايو 2010

2- أنظر مواد برامج التكوين المتخصص، الشعبة إمام مدرس (الملحق رقم 06).

محور المواد الدينية في برنامج التكوين

يمثل الفقه نسبة كبيرة في برامج التكوين الديني بالمعهد، إذ يستمر تدريسه في كل المستويات الثلاثة نظرا لقيمته العلمية فهو موزع بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات أسبوعيا بمعامل قيمته ثلاثة تشمل أبواب خاصة بفقه العبادات كالصلاة والطهارة وفقه الأسرة وفقه المعاملات[1].

فإذا كان الفقه يحظى بهذه المكانة في المواد الدينية وفي عمل تكوين الأئمة المدرسين فذلك يدل على حرص المسؤولين القائمين على وضع البرنامج على أن يكون الإمام المدرس على بينة من الأحكام الشرعية العملية مع أدلتها، أي معرفة الإمام بها معرفة تفصيلية مستمدة من أدلتها، والأحكام هنا هي مفهوم شامل لكل ما يصدر عن صاحب الشريعة للناس من أوامر ونظم عملية تنظم حياتهم الاجتماعية وعلاقتهم مع بعضهم البعض، وتحدد نتائج أعمالهم وتصرفاتهم[2]، فممارسة الإمام المدرس لوظيفة الإمامة تستدعي منه الحد الأدنى من هذه الأحكام لتلبية حاجة المصلين على اختلاف مستوياتهم ومداركهم المعرفية، وذلك ماهو شامل في مضمون برنامج السنة الأولى خاصة ما يتعلق بأحكام العبادات من طهارة وحج وأحكام الأحوال الشخصية وفقه المعاملات ، فتمكن الإمام المدرس أثناء تكوينه لهذه الأحكام وقدرة استيعابه الجيدة لها تجعله يتلاءم بصورة عادية مع ما يتطلبه النشاط المسجدي في حده المتوسط على الأقل توفير الشروط الدنيا للمصلين لأداء شعائر العبادة.

1- منهاج تكوين الأئمة، مرجع سابق.

2- مصطفى أحمد الزرق، المدخل الفقهي العام، دمشق، دار القلم، ط2، 2004، ص5

أصول الفقه:

يهدف تدريس هذه المادة للأئمة المدرسين إلى تمكينهم من الوقوف على المصادر الأصلية الأولى للفقه الإسلامي المتمثلة في القرآن والسنة النبوية وعلى المباحث المشتركة بين كلا المصدرين، فيما هو عام وما هو خاص من الأحكام في كلا المصدرين وما هو مطلق وما هو مقيد فيهما وغيرها .

العقيدة:

يتناول برنامج التكوين الديني للأئمة المدرسين مادة العقيدة في كل المستويات الثلاثة بحجم ساعي مقدر بساعتين في الأسبوع لا تقل أهميتها عن الفقه والسيرة والتفسير. والعقيدة هي أساس الدين كما جاء في قول **محمد أر كون**: "ولا يخلو دين من الأديان من العقائد، بصفتها حقائق ثابتة لا تتغير ولا تتبدل ولا تناقش، فهي تعلو على كل تساؤل نقدي للعقل وتحدد مضامين الإيمان"[1] .

ونظرا لسر كون هذه العقائد الإيمانية هو التوحيد، كان تركيز البرنامج على الربوبية والإلوهية وتوحيدهما ثم التعرض لمظاهر الشرك وانتشارها في المجتمعات الإسلامية والتطرق إلى موضوع النبوة والرسالة والمعجزة وفي السنة الثانية جاءت المباحث تناولت مواضيع الكتب السماوية وسياقاتها التاريخية والإيمان ومسألة البعث والقضاء والفرق الإسلامية.

فمن خلال هذه المباحث يتمكن الطالب على الأقل معرفة خصائص العقيدة الإسلامية وأحكام الإيمان بالله ورسوله وأدلة هذه الأحكام الإيمانية النقلية والعقلية وهو الإيمان القائم على التوحيد المؤسس لكل الممارسات الدينية.

1- محمد أركون، الفكر الإسلامي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1993، ص127.

مادة التفسير

تحتل مادة التفسير هي الأخرى مكانة هامة ضمن مواد البرنامج لا تقل عن حجم ساعي مقدر بساعتين في الأسبوع، وهي غير كافية نظريا للإلمام بعلم التفسير وتغطية كاملة للنص القرآني.

وقد ورد في كتاب الجواهر الحسان للثعالبي في تعريف التفسير اصطلاحا:

"أنه حسب السيوطي: علم نزول الآيات وشؤونها وأقاصيمها، والأسباب النازلة فيها ثم ترتيب مكيها ومدنيها، وبيان محكمها ومتشابهها، وناسخها ومنسوخها، وخاصها وعامها، ومطلقها ومقيدها ومجملها ومفسرها وحلالها وحرامها ووعدها ووعيدها وأمرها ونهيها وعبرها وأمثالها ونحو ذلك"[1].

ومادة التفسير ليست إلا نماذج تفسيرية لبعض آيات القرآن بما يناسب المحاور والمواضيع التي ذكرناها وما يتصل بها كعرض آيات من سورة الحج للترغيب في الزواج والنهي عن البغاء، وآيات من سورة النساء التي تناولت موضوع القتل والقصاص في سورة البقرة والقذف في سورة النور وهكذا.

ذلك أن الهدف من إدراج مادة التفسير ليس التخصص في أعمق دلالات النص القرآني كما كانت عليه المعاهد الإسلامية الكبرى كالأزهر مثلا أو الجامعات الإسلامية التي تناولت التفسير من مختلف جوانبه، وإنما تستهدف معاهد التكوين تقديم ما يتلائم في الحدود الدنيا مع دور الإمام في تعامله مع عامة الناس، ويعترف بتكوينه الأولي ما هو إلا قاعدة ينطلق منها لتوسيع دائرة معارفه ما بعد التخرج.

1- عبد الرحمان الثعالبي، الجواهر الحسان ف تفسير القرآن، ج1 ، بيروت، دار إحياء التراث العربي، 1997، ص41.

مادة الحديث:

يعتبر الحديث المصدر الثاني بعد القرآن لفهم مقاصد الدين وهو موزع إلى محاور وأبواب حسب المستويات وهي العقيدة، الأخلاق، الدعوة، فقه السنة وكلها مواضيع تفرض على الإمام الإطلاع عليها ليرشد عن طريقها ويدعو بها كأدلة قطعية في أحكام العبادات والمعاملات.

وحسب ما جاء في منهاج تكوين الأئمة يتبع الأستاذ طريقة تدريس الحديث على العناصر التالية: التعريف براوي الحديث، شرح الألفاظ الصعبة، بيان مكانة الحديث، مجمل المعنى، الأحكام والفوائد وهذه العناصر تتكرر مع كل درس من دروس الحديث.

علوم الحديث:

تشمل هذه المادة التعريف بالمصطلحات والمفاهيم لتكون منطلقا قاعديا في التكوين كتعريف علم الحديث رواية ودراية مع إظهار فائدته وقيمته العلمية لكل من يرغب في تحصيل العلوم الإسلامية ومن بين هذه المصطلحات الأساسية هي : الحديث والخبر والسند والمتن والفرق بين الحديث القدسي والحديث النبوي وأنواع الحديث وكلها مواضيع تمكن الأئمة من الوقوف على بينة من معرفة طبيعة كل حديث ويحيلهم إلى أهم الكتب التي صنفت في هذه المجال. ولهذا الصدد تم تقديم نبذة مختصرة لصحيح البخاري ومسلم باعتبارهما من أهم الكتب التي احتوت الأحاديث الصحيحة عند أهل السنة.

مادة التجويد:

هي مادة مدرجة في كل مستويات التكوين لدى الطلبة، من خلالها يتحصل الطالب على ملكة تمكنه من معرفة أحكام الحروف، ويحافظ على التلاوة الصحيحة للقرآن ثم التعرف على المراحل التي مربها هذا العلم من التلقي والمشافهة إلى مرحلة التدوين والتصنيف.

وفي مقابلتنا مع أستاذ مادة التجويد أكد لنا بوجود خلل توزيع برنامج هذه المادة والتي يطغى فيها العنصر النظري بتوقيته على الجانب التطبيقي الذي لا يفي بالغرض المنشود ويلح على ضرورة الاستعانة بالوسائل السمعية كآلات التسجيل الصوتي والمكبرات والأقراص وكلها تجعل المادة إجرائية نفعية تحسن أداء التلاوة لدى الطلبة وما يتلائم مع منتظرات المسجد أثناء الصلاة[1].

السيرة النبوية:

يخصص لهذه المادة حجم ساعي مدته ساعتان في كل أطوار التكوين وقد تناولت محاور خصت مرحلة ميلاد الرسول(ص) وحياته قبل البعثة مرورا بمرحلة نزول الوحي ثم الدعوة فالهجرة وبداية تأسيس الدولة الإسلامية في المدينة المنورة وأهم أعمال الرسول(ص) من غزوات ومعاهدات وغيرها إلى غاية وفاته.

وتستهدف هذه المادة الإطلاع على حياة الرسول ص والاقتداء بمنهجه في التبليغ والدعوة، وأن يفقه الطالب التوافق بين الدين والعقل والجمع بين الدين والدنيا وبين العقيدة والحرية[2].

إلا أنه رغم أهمية المادة التاريخية والعلمية والدينية فإن تدريسها لا يزال بعيد المنأى فقد لا تكفي المعارف النظرية المجردة في عالم تعرف فيها التكنولوجيا رواجها في ظل الاختراعات لأدق الوسائل الإعلامية والاتصالية ، والسيرة النبوية توقفنا على أهم الأحداث التي ظهرت في عصر الرسول (ص) والتي صنعها هو في شبه الجزيرة العربية وخارجها كشخصية دينية بمنهجه الدعوي وهذا من شأن اختصاص علم التاريخ لذلك كان تدريسه ضروري خلال السنوات الثلاثة من التكوين.

1- مقابلة مع أستاذ مادة التجويد بالمعهد بعد نهاية حصة نظرية خاصة بأحكام التلاوة في السنة الثانية.

2- منهاج تكوين الأئمة المدرسين، أوت 2005.

مادة التاريخ:

تظهر قيمة هذه المادة عي التكوين من خلال تخصيص حجم ساعي مماثل لمادة الفقه وأهمية التاريخ في هذا المستوى من التكوين تجعل الطالب يدرك مفاهيم حول التطور الحضاري ودور الإنسان فيه في سياقات زمنية مختلفة ثم التعرف على عوامل قوة الأمم وعوامل ضعفها، إلا أن البرنامج كان تركيزه أكثر على تاريخ الجزائر بدءا من الفتوحات الإسلامية في بلاد المغرب إلى غاية الاستقلال، وهذا من شأنه تكريس الخلفيات الإيديولوجية من التكوين الديني والمتعلقة أساسا في تعميق البعد الهوياتي كحب الوطن وقيم الثورة والتضحية في صناعة المرجعية التاريخية، وتمرير هذا السجال عبر الخطابات المسجدية أو دروس الوعظ والإرشاد.

وهو ما يعبر عنه جاك بيرك بدور الإسلام المزدوج المتمثل من جهة في رسم الإطار العام للهوية الوطنية وتحديد معالم الوطنية من داخل الهوية المشتركة وتعريف حدودها الخارجية من جهة أخرى[1].

مادة الخطابة:

تعد الخطابة من الفنون القديمة لجأ إليها أهل العلم والحكام وأهل التدريس والساسة في حالات الإرشاد والنصح والحث على الدعوة والسلام وغرس مذاهب وأفكار أو غيرها. والممارسة الخطابية عند فوكو هي مجموعة من القواعد الخفية والتاريخية محددة دائما في الزمان والمكان، والتي تحدد في فترة معينة، ولرقعة اجتماعية واقتصادية وجغرافية أو لسانية معينة شروط ممارسة الوظيفة التلفظية[2] والخطابة بالنسبة للإمام وسيلة هامة تمكنه من الإقناع وقدرة التأثير في الناس فهي وظيفة الأنبياء والمرسلين من قبلهم. ولما كانت للأئمة هذه المكانة الدينية وشرعيته في التدريس

1- Jacques Berque, l'islam veilleur de la nuit colonial, no collection, dossier n°992, p14 -15 .

2- دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2008.

والفتوى لدى الناس وارتبطت فاعليتها بصلاة الجمعة كركن لا تصح إلا به، من هنا كان توظيف الخطابة في المسجد لتمرير إيديولوجية معينة وبما لا يتعارض والشرعية الدينية.

وفي البرنامج ذاته خصصت حصص تدريبية في سياق التكوين، الغرض منها تعلم مهارة الإلقاء واختيار مواضيع الخطبة وطريقة الإلقاء والعرض كلها عناصر تساعد الإمام في مهامه المنتظرة في المسجد، لذلك يتفاوت الخطباء في درجة الإقناع والتأثير وامتلاك سلطة الجاذبية حسب طبيعة تلك العناصر.

وفي هذا الشأن كان لنا حضور حصة تطبيقية في مادة الخطابة فيكلف الأستاذ مجموعة من الطلبة بتحضير خطب نموذجية ثم تعرض ويتم إلقاؤها أثناء الحصة ثم تتبع بمناقشة من طرف الحاضرين من الطلبة، ومن الملاحظات التي تم تسجيلها أثناء حضورنا هي أن أغلب الخطب الملقاة هي منسوخة لم يبدي فيها الطالب أي اجتهاد في إعدادها وهو ما يظهر أثناء الإلقاء في صعوبة قراءتها وفك رموزها وهو تصريح للأستاذ: "لا يتحمل الطالب عناء البحث"[1] وهذه الظاهرة تستمر لدى أغلب الأئمة وهم يمارسون وظيفة الإمامة ذلك أنهم ألفوا الخطب الجاهزة المستخرجة من الكتب.

قواعد اللغة العربية:

إن وجود القواعد ضمن برنامج التكوين الديني له أهمية بالغة لدى الطالب، فهي تجعله قادرا على استعمال أساليب العربية الصحيحة وقادرا على التعليل والاستنباط والموازنة بين التراكيب المتشابهة والمختلفة وتحرير اللسان من اللهجات العامية والأخطاء اللغوية فتحصل لديه ملكة النطق الجيد بلغة سليمة تساعده على فهم دلالات النص القرآني والحديث ومختلف المعاني والمفاهيم اللغوية، لذلك فإن المستوى التعليمي الذي جاء به هؤلاء الطلبة كما أشرنا إليه في السابق لا يكفي

1- تصريح أستاذ مادة الخطابة، خلال حصة تطبيقية، مستوى السنة الثانية، رتبة إمام مدرس.

للإلمام بهذه العلوم ومكنوناتها التي تتطلب دوما التمكن اللغوي وقواعدها فكانت نسبة كبيرة من الطلبة الذين لهم مستوى الثالثة ثانوي، وهي محددات وضعتها الدولة كشرط القبول في التكوين الديني، إذن فالضعف اللغوي لدى هؤلاء له انعكاساته في فهم النصوص القرآنية والحديث وتأويله وصياغة الخطب المنبرية وتقديم دروس الوعظ والإرشاد .

البلاغة:

تعد البلاغة عنصرا أصيلا في الدراسات الأدبية، وهي فن من بين فنون الأدب وتدريسها للطلبة يجعلهم يفهمون الخصائص والمزايا الفنية للنص وينمي لديهم الذوق الأدبي ويتمكنون من تحصيل المتعة والإعجاب والسرور وبالتالي محاكاة النماذج البلاغية الواردة في القرآن وخاصة القصص والسير وكلها نسجت بأساليب بلاغية إعجازية فالذي يفتقر إلى البلاغة يستمر في تلاوة القرآن تلاوة جافة بعيدة عن كل ما يؤثر في النفس البشرية.

ولا يمكن الاكتفاء بما هو نظري في دروس البلاغة إذا لم تكثف تدريبات الطلبة في توظيف أساليب البلاغة من خلال البحوث وإنتاج نصوص تبين قدرة الطالب ومهارته في استخدامها ثم تركيز عمل التقويم على هذه الجانب لزيادة أهميتها.

الأدب العربي:

تعتبر مادة الأدب العربي مادة مألوفة في الوسط التربوي التعليمي لدى الطلبة، وقد خصص له حجم ساعي مدته ساعتان بمعامل يقدر بثلاثة في جميع سنوات التكوين الثلاثة والنصوص الأدبية المقترح تدريسها للطلبة في المعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية قد اتخذت أهدافها ظاهرة من مضامينها من حيث التوجيه الديني في الحفاظ على قيم الإسلام وروحياته وأخلاقه، وهي نصوص لا تختلف كثيرا عن النصوص المقررة في الثانوية كما هو وارد في السنة الأولى كنص القصة

القرآنية، البيان للجاحظ، فضل اللغة للبشير الإبراهيمي، وأحمد أمين، أحمد شوقي، والأدب الثوري لمفدي زكريا وصادق الرافعي وغيرها أنظر برنامج التكوين الديني للأئمة المدرسين.

وهذه النصوص لا تخرج عن نطاق الأهداف المسطرة من التكوين وغاياته كما حددناها في تدريس مادة التاريخ، فتدريب الطالب على حل النصوص الأدبية بالطرق التقليدية التي ألفها في الوسط المدرسي والثانوي تمكنه من القراءة الميسرة السريعة مع مراعاة علامات الترقيم وسلامة الأداء وحسن التمثيل وتصوير المعاني واستيعابها وتصنيفها، ويتعرف على الأساليب والفنون والأنواع الأدبية المختلفة، ولا يمكن للطالب أن يفي بجميع هذه الأغراض إلا بقدر حجم مقروئيته ونوعها أثناء المطالعة وهو ما أشرنا إليه في السابق من خلال تعرفنا على أهم الكتب ومساحة المطالعة لدى الطالب داخل المعهد وخارجه.

الإعلام الآلي:

لا يزال الإعلام الآلي كتكنولوجية عصرية في وسائل الاتصال والإعلام ذو استخدام ضئيل ومحدود في نقل المعارف وتبادل المعلوماتية في المعاهد الإسلامية بين الطلبة والأساتذة، وهذا ما لمسناه من خلال أسئلة الاستمارة حول مجال استخدام الانترنت كفضاء من فضاءات الإعلام الآلي لدى الطلبة فكانت إجابات المبحوثين توحي بنقص كبير في استخدامها ربما كان هذا العزوف ناتج عن ارتفاع تكاليف الاستعمال أو لجهل لقيمتها في الاتصال وكونها مصدر من مصادر المعرفة بأنواعها.

الانترنت وسيط إعلامي كبير الحواجز بين المرسل والمستقبل ، حيث أصبحت تتيح الفرصة لمناقشة ونقد ما تقدمه المصادر العديدة والرد عليها، وتبادل الآراء والأفكار حولها، مما يعني أن الإعلام الجديد لم يعد أحادي التوجيه، وإنما أصبح مفتوحا للمناقشة والتوجيه من كل الأطراف المعنية[1]

1- أحمد أبو زيد، التكنولوجيا الرقمية والإعلام الجديد، مجلة العربي، العدد 577، الكويت، ديسمبر 2006، ص142.

وهذا بفضل الخاصية التفاعلية التي جعلت الانترنت الجمهور يبعد عن نفسه صفة المتلقي السلبي التي عانى منها في وسائل الإعلام التقليدية.

إلا أننا لم نسجل أي استعمال لأجهزة الحاسوب من طرف الطلبة وحتى الأساتذة أثناء التدريس التي من شأنها توضيح مختلف الظواهر وتقريبها إلى الأذهان واستغلالها بما يناسب الدروس في ربح الوقت والجهد في البحث العلمي، ذلك أن سرعة الصورة والصوت أصبحت ضرورة عصرية لا يمكن تغافلها أو تجاهلها، والتكوين الديني للطلبة في المعاهد الإسلامية بصورته الحالية الذي يميزه الطابع التقليدي، يمكن وصفه بصفة الانعزالية عن ما يجري في العالم والسير بخطى ثقيلة في ظل التراكم المعرفي والرواج التكنولوجي المذهل في صناعة المعلومات ومعالجتها.

أم أن العلوم الدينية كتراث أضفيت عليها القداسة وأصبحت تنزع أكثر إلى تقليد كل ما هو قديم وأصيل والاكتفاء فقط بما وجد في مصنفات ومؤلفات الفقهاء والعلماء في الأزمنة السابقة لهذا العصر ومن ثم غلق كل أبواب الاجتهاد، ذلك ما أثار ردة فعل جريئة من طرف مفكري الإسلام الجدد كمحمد أركون والجابري وغيرهم فعدم مواكبة هذه التكنولوجيات العصرية هي نظرة لا أعتقد أنها تساهم في توسيع الفكر الديني من جهة وتحديث عمل التكوين في المعاهد الإسلامية وتؤدي إلى وضع في صورة متناقض[1] .

إلى جانب هذه المواد استحدثت مواد أخرى تزيد في رصيد الطالب المعرفي وتجعله أكثر انفتاحا وبمستوى أعلى من الوعي بشؤون الحياة العامة لدى الناس ولا تتأخر رسالة الإمام عن أي تغير قد يشكل تحد يعيق المنهج الدعوي، ومن بين هذه المواد أدرجت مادة الثقافة القانونية ضمن برنامج التكوين الديني، فإلى جانب الإلمام بالأحكام الشرعية المطلوبة يتحتم على الإمام سعة الاطلاع على القوانين الوضعية حتى يكفي استفسار عامة الناس عن شؤون حياتهم العامة وخاصة الاجتماعية منها، فمعرفة الإمام لهذه القوانين تجعله على بينة في ما يفتي به، رغم وجود فوارق بين

1- Voir Abdella Laroui, islam et modernité, édition, Bouchene, Alger 1999.

الأحكام الشرعية وأحكام بعض القوانين الوضعية في تجلياتها من خلال قضايا اجتماعية كالزواج والطلاق والميراث.

وإدراج مادة الثقافة القانونية وتدريسها في السنة الثالثة من التكوين له ما يبرره إذا علمنا أن هؤلاء هم في نهاية التخرج ثم الالتحاق بميدان العمل الممثل في المسجد لذلك كان لزاما على الطالب معرفة الحد الأدنى على الأقل من قانون التوظيف وعلاقته بسلك الأئمة المتعلقة بالحقوق والواجبات وشروط التوظيف ثم الاطلاع على أهم مصالح الشؤون الدينية ووظائفها التي يرتبط بها ارتباطا إداريا ومهنيا أثناء تدرجه وارتقائه في مساره المهني.

علم النفس:

إن إشكالية الخطاب المسجدي تكمن في مدى قدرته على التأثير والإقناع في نفسية السامعين ولا يمكن بلوغ هذه الغاية إلى إذا امتلك الخطيب خاصية الفهم العميق والتشخيص السيكولوجي للأفراد المخاطبين، من هنا تكمن أهمية تدريس علم النفس لكونها تجعل الإمام ينتهج طرقا ومناهج تتجاوب مع مستويات السامعين الفكرية والمعرفية ودراسة الفروق الفردية وتكوين شخصية الأفراد ونموهم العقلي والمهني كل ذلك له الدور الكافي في صياغة تلك الخطب والدروس وإلا ظلت مجردة جافة لا تستوعبها الأذهان.

رغم ذلك لم يحظى علم النفس بالأهمية التي حظي بها علم الحديث والفقه والسيرة في برنامج التكوين الديني من حيث الحجم الساعي ومعامله واقتصاره في التدريس لطلاب السنة الثالثة.

إن هذا العرض السريع الذي تناولنا فيه المواد التي تشكل البرنامج الخاصة بالتكوين الديني لم نقصد به تحليل مضمون كتقنية منهجية لفحص كل البيانات الواردة في البرنامج وإنما الغرض من ذلك كان معرفة طبيعة تلك المواد وكيفية توزيعها زمنيا على مدة التكوين في المعهد وكذا

التعديلات الحاصلة مقارنة مع التكوين السابق للأئمة ومن ثمة الخروج بتصور عام عن المنظومة التكوينية في الحقل الديني.

من خلال استعراضنا لبرنامج التكوين الديني الموزع على ثلاث سنوات المقررة رسميا يبدو أنها قد تؤدي إلى توسيع الهوة بين المواد الشرعية وبقية المواد الأخرى وهي مكملة لها، باعتبار أن هذا ما يؤدي إلى ترسيخ منطق عدم وجود تشاركيه وتكامل بين العلوم الدينية والعلوم المدنية والمحصلة أن الخطاب الديني يضع تمييزا بين معرفة الحاضر ومعرفة الماضي أي ما يتعلق منه بالعلوم الدينية، بل سيجعل من معرفة الماضي مصدرا أساسا لمعرفة الحاضر وهو ما يزيد من تعميق خطاب الإيديولوجية الدينية ثم عدم تمكن المتكون وفق هذا الخطاب الانتقائي المرتبك والذي يكرس التمييز بين الدين والإيديولوجية الدينية.

إن التركيز على ملكة حفظ القرآن لدى الطلبة كمحدد رئيس في الالتحاق بالتكوين الديني لا يفي إلا بغرض إقامة شعيرة الصلاة، ووظيفة الإمامة يتعدى نشاطها إلى أبعد من ذلك وخاصة في ما علق بمسائل الفتوى والدروس وهذا لا يحصل إلى بمعرفة فقهية عميقة ولا يمكنه خلال مدة التكوين تحصيلها فهو يتعاطى عموميات وهي غير كافية لمنتظرات المسجد وكيفية التعامل مع التحديات الراهنة، وذلك ما سجلنا حضوره لدى الطلبة القادمين من الزوايا هم أفضل حال من غيرهم لتمكنهم نسبيا من أهم قضايا الفقه وأصوله.

استنتاجات عامة

ينهي الباحث عادة بحثه باستنتاجات علمية انطلاقا من إشكاليته الأولى وفرضياته التي صممت لخدمة البحث وإثرائه، ومن شأن تلك الاستنتاجات أنها توضح الطريق وترسم مسارا آخرا لبحث جديد يحاول ضبط الموضوع ضبطا محكما بعيد عن التكرار والكشف عن كل ما هو جديد يفيد الأخصائيين في تجنب الخلل وتقديم الحلول، فمن هنا كانت لنا استنتاجات من خلال تناولنا لموضوع التكوين الديني والبنية المعرفية للأئمة في الجزائر بفضل نتائج الاستمارة وتسجيل الملاحظات وإجراء المقابلات فخلصنا إلى تلك الاستنتاجات في ما يلي:

- أثارت برامج التكوين الديني في حجمها وجدول توزيع الحصص لكل مادة اعتراضا كبيرا لدى الطلبة المتكونين من جهة والمؤطرين كفاعلين رسميين من جهة ثانية لكثافتها من جهة ولعلميتها من جهة ثانية.
- يفتقر المعهد كمؤسسة تكوينية للنشاطات العلمية والثقافية كالندوات والمحاضـــرات والملتقيات الفكرية والمعارض فكلها فضاءات تساعد على تنمية قدرات ومؤهلات الطلبة وترقية مستويات الوعي لديهم باستثناء بعض النشاطات المتزامنة مع الأعياد الوطنية والدينية .
- الاختيار العقلاني لشخصية المكون وكفاءته العلمية وثقافته وقدرته على التأثير في الوسط الطلابي وامتلاكه لمهارة التعليم الحديث هو ضروري بما يتوافق مع علوم العصر وبعيدا عن التلقين والحشو مع الاستعانة بالتقنيات ووسائل الإيضاح العصرية، بحيث لا يزال انتقاء المكونين الأكثر قدرة عن طريق المتطلبات المسبقة هو القاعدة المعتمدة وهذا ما يشكل عقبة حقيقية أمام توسيع نطاق التكوين الديني في صورته الحديثة. فمستوى الأساتذة في المعهد لم يرق إلى قدرته على تغطية جوانب التكوين العلمية والنفسية والمنهجية لدى الطلبة ولا يفي بالمقاصد والغايات المسطرة حسب منهاج التكـوين لا ن ذلك يحتـاج إلى كفـاءات أعلى ومستـويات علمية أرفـع. بحيث كل

أساتذة التكوين في المعهد لا يتعدى مستواهم شهادة الليسانس وعددهم قليل ومنهم ما هو دون ذلك الخاص بفئة الأساتذة المتعاقدين وذلك ما يخلق ثغرة في النسق الكلي للتكوين.

- من خلال استعراضنا لبرنامج التكوين الديني الموزع على ثلاث سنوات المقررة رسميا يبدو أنها قد تؤدي إلى توسيع الهوة بين المواد الشرعية وبقية المواد الأخرى وهي مكملة لها، باعتبار أن هذا ما يؤدي إلى ترسيخ منطق عدم وجود تشاركية وتكامل بين العلوم الدينية والعلوم المدنية والمحصلة أن الخطاب الديني يضع تمييزا بين معرفة الحاضر ومعرفة الماضي أي ما يتعلق منه بالعلوم الدينية، بل سيجعل من معرفة الماضي مصدرا أساسا لمعرفة الحاضر وهو ما يزيد من تعميق خطاب الأيديولوجية الدينية ثم عدم تمكن المتكون وفق هذا الخطاب الانتقائي المرتبك والذي يكرس التمييز بين الدين والأيديولوجية الدينية.
- إن التركيز على ملكة حفظ القرآن لدى الطلبة كمحدد رئيس في الالتحاق بالتكوين الديني لا يفي إلا بغرض إقامة شعيرة الصلاة ووظيفة الإمامة يتعدى نشاطها إلى أبعد من ذلك وخاصة فيما علق بمسائل الفتوى والدروس وهذا لا يحصل إلى بمعرفة فقهية عميقة ولا يمكنه خلال مدة التكوين تحصيلها فهو يتعاطى عموميات وهي غير كافية لمنتظرات المسجد وذلك ما سجلنا حضوره لدى الطلبة القادمين من الزوايا هم أفضل حال من غيرهم لتمكنهم نسبيا من أهم قضايا الفقه وأصوله.
- إن التدريس التكويني لا يكون –في الغالب– إلا تدريسا وصفيا تقريريا دون تحليل ولا تركيب ولا إبداع، حتى إن بعض المواد التي يفترض فيها أن تطلق العقول من عقال التقليد تحولت إلى قيود جديدة تضاف إلى القيود الموجودة أصلا، كما يلاحظ في مادة "أصول الفقه" التي تؤهل للاجتهاد والفهم والتنزيل، والتي تحولت –في كثير من الأحيان– من مادة للتدريب على الفهم والاستنباط والاجتهاد إلى مادة للتدريب على اكتساب كيفيات اجتهاد السابقين.

- ضعف التجهيزات في المكاتب والمكتبات التي يتردد إليها الباحثون، وقلة المصادر والمراجع والدوريات والإحصائيات واللوائح، وهذا الضعف ينفق معه الباحث أوقاتا طويلة للحصول على نتائج ضعيفة، فما يمكن أن يحصله الطالب في بضعة أيام مع وفرة هذه الوسائل قد لا يحصله إلا في أشهر أو أكثر مع ضعف وقلة تلك الوسائل.
- أنها يغلب عليها الطابع النظري، ولا يفسح لها المجال بالقدر الكافي لخدمة الأهداف العليا التي هي الغاية الكبرى من أي مؤسسة للتكوين كيفما كان تخصصها، مثل الحفاظ على شخصية المواطن في عقيدته وتوجيه سلوكه، فمؤسسات التكـوين لا تعكس الرؤية الكليــة الشاملة بجميع أبعادهــا المادية والروحية والعقلية والجسمية والدنيوية والأخروية.
- إن التدريس التكويني لا يكون في الغالب إلا تدريسا وصفيا تقريريا دون تحليل ولا تركيب ولا إبداع، حتى إن بعض المواد التي يفترض فيها أن تطلق العقول من عقال التقليد تحولت إلى قيود جديدة تضاف إلى القيود الموجودة أصلا، كما يلاحظ في مادة "أصول الفقه" التي تؤهل للاجتهاد والفهم والتنزيل، والتي تحولت في كثير من الأحيان من مادة للتدريب على الفهم والاستنباط والاجتهاد إلى مادة للتدريب على اكتساب كيفيات اجتهاد السابقين وكما يلاحظ في مادة "الفقه المقارن" التي تؤهل لدراسة الأدلة والترجيح بينها والتي تحولت إلى مادة تؤهل لمجرد الاطلاع على الاختـلاف بين أهـل العلـم في الفروع، وللاختيـار من الأقـوال اختيــارا مبنيا على التخمين أو التعصب أو التقليد.

وتبدو مسئولية الباحثين والأساتذة أكبر، وتأثير الأساتذة المكونين أعظم، إذ بإمكانهم إن هم تغلبوا على قصـور الأداء أن يرفعـوا معنويـات الباحثين إلى المستـوى الذي يجيـدون فيـه أداءهم، ويجعلهم مؤهلين لاستلام مسؤولية الوظيفة.

ومن الملاحظ أن بعض الأئمة يودعون البحث العلمي فور تخرجهم وتوظيفهم فسعيهم أكثر يكون خارج مهنة الإمامة ومتطلباتها الشاقة ، وينزعون إلى ترديد معلومـات وخطابات جـافة طيلـة سنوات بلا تجديد في المضمون، ولا تحسين في الأداء.

الخاتمة:

ما سيتم التأكيد عليه هو أن مضمون التعليم والتكوين الديني في المعاهد الإسلامية لن يكون فقط تلقينا للمعارف والعلوم، فهذه تتغير وتنمو بصورة متسارعة، لذلك فمهما كانت كفاءة تلك المؤسسات في التلقين عالية، فإنها لا يمكن تلقين الطلبة كل شيء، ثم لا تستطيع أن تستبقي الطلبة في المعهد طوال حياتهم.

لذلك فإن المفهوم الحاكم للعملية التربوية ونظام التكوين للمستقبل سيكون تعليم الطلبة كيف يتعلم ذاتيا، ويقتضي ذلك بالضرورة إعادة تأهيل المكونين المدرسين وإعادة بناء المناهج، بحيث تساعد الطالب على اكتساب مهارة التعلم الذاتي ومعرفة مصادر المعلومات واسترجاعها وتحليلها ونقدها والاختيار الأنجع منها، لتوظيفه أثناء التعامل مع ما يعترضه من مواقف وقضايا تستدعيها عملية الوعظ والإرشاد الديني داخل المسجد وخارجه.

واتساقا مع هذا المفهوم الحاكم في العملية التكوينية فإن المعهد الإسلامي كمؤسسة رسمية نظامية لا بد أن ينظر إليها على أنها أحد مصادر تلقي المعرفة الدينية وغيرها من العلوم، إلى جانب مصادر أخرى موازية، أهمها أجهزة الإعلام والثقافة والاتصالات الحديثة وفضاء العمل والمكتبات العامة أي أن معاهد التكوين الديني ستشاركها مؤسسات مجتمعة أخرى في تزويد الطالب بالمعارف.

وكما لا يمكن اعتبار أن هذه المعاهد الإسلامية تعمل كمؤسسات مستقلة خارج إطار المنظومة التعليمية والتربوية في الجزائر، بل هي واحدة ممن يشكل هذا النسق الكلي، لأن الإيديولوجية الحاكمة هي واحدة، فالعناصر المتواجدة في المعهد الإسلامي احتضنتها المدرسة بأطوارها وهذه الأخيرة تقوم على تكريس تلك الإيديولوجية وتنقلها من جيل إلى جيل وخاصة التنشئة الدينية من خلال برامج التربية الإسلامية المقررة بحصص زمنية ضئيلة جدا لا تفي بالغرض المطلوب، على الأقل تعلم الأصول كالفقه والحديث والقرآن، لذلك يجد الطلبة أثناء التكوين الديني أنفسهم

في مواقف تكيفيه صعبة، فالمـدة لمخصصة للتكوين غير كافية لتحصيل العلوم الشرعية التي تمكنهم من أداء رسالة الإمامة وتسيير المسجد والإمام الذي تنتظره تحديات راهنة.

على أن مكتسبات هذه الوظيفة لا تعود على فرد بعينه بقدر ما تعود على المجتمع برمته وكما أن التقصير والإخلال في ممارستها والانحراف عن مقاصدها لا يقف أثره عند فرد أو مجموعة بل يتعداهم إلى المجتمع كله وهو أثر لا يظهر بطبيعة الحال إلا بعد مرور وقت طويل لأنه متصل ببناء تفكير الإنسان ونظرته العقائدية إلى الأشياء والتعامل مع الذات والآخرين والكون في شموليته لذلك فهي أصعب عملية بناء وأكثرها تعقيدا.

فالتكوين الديني المتخصص للأئمة المدرسين في المعهد الإسلامي ليس إلا مرحلة أولى من مراحل التكوين العام الذي يستمر مع المسار المهني لهم، بأشكال وأساليب شتى كغيرها من الوظائف، من هنا تبرز خاصية التكوين المتواصل الذي يصاغ بمفاهيم النتائج المرتقبة والأداءات المسطرة، وموازاة لذلك يتحرر التكوين شيئا فشيئا من أشكال التعليم التقليدية. ولهذا تبين اليوم بأن الكفاءات لا تكتسب بالنشاط البيداغوجي وحده ولا بالتربصات أو الأوضاع الأكاديمية .

فالتكوين الديني في تطوراته الحالية يعتبر ذو طابع متعدد المواد لكنها تجد لنفسها مصادر مفهوماتية ومنهجية كبرى في علوم إنسانية أخرى مثل علم النفس وعلم الاجتماع والقانون والاقتصاد والتاريخ... ومن ثم يستفيد تحليل العمل من البحوث العلمية ويعتمد تفهم العامل البشري على علم النفس ويرتبط تحليل استراتيجيات ورهانات المعنيين بسوسيولوجية المنظمات والمؤسسات الفاعلة.

إن المناخ السياسي والوضع الأمني العام على وجه التحديد للجزائر من الدوافع ذات الأولويات الضاغطة التي ألحت على وضع سياسة التكوين الديني وضبط إستراتيجية تلاءم تلك المرحلة، إذ الغاية من عمل التكوين وإنشاء المعاهد الإسلامية كانت تتمثل في سرعـة توفير إطـارات

تسد الفراغ الحاصـل في المساجــد وتحريرها من فوضوية الخطابات الدينية على اختلاف المرجعيات فكان ذلك كتحد ورهان كان على الدولة تجاوزه واسترجاع سلطة تسيير المسجد .

إلا أن رهانات الفترة الحالية تختلف عن سابقتها ومنه بات أمر إعادة النظر في المنظومة الدينية برمتها والتكوين الديني على وجه التحديد يلح بقوة واهتمام متزايد بآليات تتوافق وسرعة التغيرات والتحولات الكبرى التي يعرفها العالم والمجتمع الجزائري في منظومة القيم وفلسفة المعارف والحراك الاجتماعي بكل أبعاده.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

الكتب باللغة العربية

- ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دار إحياء التراث العربي، د.ط، ج12.
- أبو العيد دودو، الجزائر في مؤلفات الرحالين الألمان 1830- 1955،المؤسسة. و.ك، 1989.
- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي (1500- 1830)، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ج1،ط1 1985.
- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج2، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981.
- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، الجزائر، دار الثقافة، د.ط، ج2 ،1991.
- آثار الشيخ الإبراهيمي، عيون البصائر.
- أحمد الشنتاوي وغيره، دائرة المعارف الإسلامية ، لبنان، بيروت، دار المعرفة.
- برهان غليون، الوعي الذاتي، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط2، 1992.
- بن عثمان فهيمه ، رسالة ماجستير في العلوم الشرعية، جامعة باتنة، الجزائر2004- 2005.
- بياربورديو، إعادة الإنتاج، ترجمة ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، لبنان، 2007.
- الجامع لأحكام القرطبي، ج 14 ، الطبعة الأولى، دار الريان.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية/ العدد 21/56 جمادي الثانية 1421هـ 20 سبتمبر 2000.
- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن حسين، دار مكتبة الحياة، بغداد، 1964.
- د. محمود قمبر، مهنة التعليم في التراث العربي، دون سنة.
- دراسات في أصول التربية، د. محمود قمبر، محمد وجيه الصاوي، حسن حسين البيلاوي، دار الثقافة، الدوحة، ط1، 1989.
- دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2008، لبنان.
- سميرة أحمد السيد، علم اجتماع التربية، دار النهضة العربية، ط1 ، بيروت.

- عبد الرحمان الثعالبي، الجواهر الحسان ف تفسير القرآن، ج1، بيروت، دار إحياء التراث العربي، 1997..
- عبد الرحمان الجيلالي، تاريخ الجزائر العام ، لبنان، دار الثقافة، ج3، ط6، 1983.
- عبد السميع سيد أحمد، دراسات في علم الاجتماع التربوي، الإيديولوجيا والتربية، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، 1986.
- عبد الكريم بكار، مقدمات للنهوض بالعمل الدعوي، دار القلم ، دمشق، ط2، 2001.
- عبد الوهاب خلاف، علم أصول الفقه، دار القلم، الكويت، ط1 سنة 1947.
- عمار هلال، أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة (1830-1962)، الجزائر، 1993.
- في كليف ورد غيرتز، الإسلام من وجهة نظر الإناسة، التطور الديني في المغرب وإندونيسيا، ترجمة أبي بكر أحمد بقادر، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1993.
- لحسن بوعبد الله، تقويم العملية التكوينية بالجامعة، قسنطينة، ديوان المطبوعات الجامعية، 1998.
- مالك بن نبي، فكرة كومنولث إسلامي، ترجمة الطيب الشريف، ط2، دار الفكر، دمشق، 1990.
- مالك بن نبي، وجهة العالم الإسلامي، ط1، دار الفكر، دمشق، 1986.
- الماوردي أبو الحسن بن محمد، أدب الدنيا والدين، ط1، 2007.
- محمد أركون، الفكر الإسلامي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1993.
- محمد الطاهر فضلاء، دعائم النهضة الوطنية الجزائرية، دار البعث،قسنطينة، ط1، 1984.
- محمد العربي ولد خليفة، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دار الطباعة.
- محمد الغريب عبد الكريم، البحث العلمي (تصميم منهج الإجراءات)، مصر، المكتب الجامعي الحديث، 1982.
- محمد عبد اللطيف محمود، الاختلافات الفقهية، دار الوفاء، مصر، ط1، 2000.

- مصطفى أحمد الزرق، المدخل الفقهي العام، دمشق، دار القلم، ط2، 2004.
- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي، الجزائر، دار القصبة، ط2، 2004.
- الموسوعة الفقهية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، د.ط، ج1 بدون سنة.
- يحي بوعزيز، أعلام الفكر والثقافة في الجزائر المحروسة، بيروت،دار الغرب الإسلامي، ج2، ط1، 1995م.

الدوريات والمجلات

- أحمد أبو زيد، التكنولوجيا الرقمية والإعلام الجديد، مجلة العربي، العدد 577، الكويت، ديسمبر 2006.
- جاك بيرك، دراسة في النوازل، (عن مجلة أنال)، سبتمبر- أكتوبر1970.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، العدد 14 الصادرة بتاريخ 16ذو القعدة 1418هـ الموافق لـ15 مارس 1998م
- د.أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، الطبعة الأولى 1978.
- رسالة المسجد وزارة الشؤون الدينية والأوقاف-الجزائر- العدد 06، جوان 2008م
- عبد الحميد بن باديس وجهوده التربوية ، كتاب الأمة، العدد 07 (ماي، جوان) 1997.
- عبد المجيد الشريف، التعليم الأصلي في الجزائر، مجلة الأصالة، العدد04، 1971.
- عثمان شيبوب، دور التعليم الأصلي في ثقافتنا الحديثة، مجلة الأصالة، عدد 11(نوفمبر ديسمبر 1972).
- مجلة معالم، التربية والتكوين وسوسيولوجية القراءة، دار النشر، مارينو، العدد رقم 01 جانفي 1997.
- محمد الصغير بلعلام، السلك الديني في الجزائر خلال العشر سنوات، مجلة الأصالة ،عدد 5 .

- المرسوم التنفيذي رقم 234/10 مؤرخ في 26 شوال 1431هـ/ 05 أكتوبر 2010 وهو يتضمن القانون الأساسي النموذجي للمعاهد الوطنية للتكوين المتخصص للأسلاك الخاصة بإدارة الشؤون الدينية والأوقاف.
- مصطفى مصمودي، المجموعة العربية والطريق السريع للمعلومات، مجلة العربي ، العدد 440 ، الكويت، يوليو 1995.
- منهاج تكوين الأئمة المدرسين، أوت 2005.
- مولود قاسم، اللغة والشخصية في حياة الأمم، مجلة الثقافة، العدد 02، 1971.
- هوفمان، المعالجة بالواقع الافتراضي، مجلة العلوم، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، المجلد 20، العددان 8\9، ديسمبر 2004.

المراجع باللغة الأجنبية

- A.Devoulx.les édifices religieux de l'ancien Alger africaine. 1862. P371 et suite.
- A.Moulieras, Le Maroc Inconnu ,2eme partie. Paris.1899 Achalâmes, Editeur.
- Abdellah Laroui, islam et modernité, éditions, Bouchene, Alger 1990.
- Ali Merad, les Réformisme musulmanes en Algérie de (1925- 1940) Mouton, Paris, 1967
- Bouton Gp 1979, le développement du langage, p258.
- E. Dumas, mœurs et coutumes de l'Algérie. Paris. Sind Bad. 1988.
- F. Colonna, instituteurs algériens, 1883- 1939, Alger, 1975, opus.
- FANI COLONA ; La répétition des tolbas dans une commune rurale de laures ; Annuaire de L'Afrique du nord, Aix en Provence 1979.
- G Bachelard, la formation de l'esprit scientifique-vrin- Paris 1938-Le rationalisme Appliqué vin- Paris 1949.
- G Bachelard, La philosophie du Nom, Puff Paris-1940.
- Gravitez Madeline, méthode des sciences sociales Edition Dalloz Paris 5emeEdition 1981.
- Hanotaux et A. Le tourneau ; la Kabylie et les coutumes kabyles, 1872, chapitrexxx111de l'instruction publique, tome2, op. cit.
- Hay Key, W 1976, Bilinguisme et contact des langues, p18.
- Henri Klein : Feuillet D'eldjazair, Alger 1937,.-
- J. Berque ; L'islame Veilleur, de la nuit colonial, no collection, dossier n°992, p14. 15

- Kamel chachoua : L'islam kabyle, religion, état et société en Algérie, éditions Maisonneuve et Larousse, Paris, 2002.
- Martinet André 1980, élément de linguistique générale, p173.
- Piéron (H), les aptitudes in Piéron, traite de psychologie Appliquée, vin, Paris, 1960.
- Vander Maren (j.m). l'enseignant et le problème de l'évaluation pédagogique in bon boire (Anna).une pédagogique pour demain. Paris, p. u. f, 1964.

الملاحق

الإهداء .....
كلمـــة شكـــر .....
مقدمة ..... أ
الإطار المنهجي للبحث 07
أسباب اختيار الموضوع 08
إشكالية البحـث 09
الفرضـيات 11
أهمية البحث 14
المفاهيم الإجرائية 14
الدراسات السابقة 21
منهج وتقنيات البحث 26
مجتمع البحث 27
الفصل الأول: سوسيو- تاريخية التكوين الديني في الجزائر 32
التعليم الديني في الجزائر قبل الاستعمار الفرنسي 33
خصوصيات التعليم في المؤسسات الدينية في العهد العثماني 36
وضعية التعليم الديني خلال فترة الاستعمار الفرنسي 38
موقف فرنسا وسياستها اتجاه الدين الإسلامي 42
قطاع الشؤون الدينية بعد الاستقلال 45
نظام تسيير الشؤون الدينية في الجزائر 45
المؤسسات الدينية ونظامها التعليمي 47
التعليم الأصلي في الجزائر 47
وظائف التكوين الديني 53

الفصل الثاني: محددات الالتحاق بالتكوين الديني في المعاهد الإسلامية. 56
الخصائص السوسيو- ديموغرافية للطلبة 58
الأصل الاجتماعي لطلبة المعهد 58
الأصل الجغرافي 60
الأصل الثقافي 62
قرار الالتحاق بمعاهد التكوين الديني 65
أسباب الالتحاق بالتكوين الديني 66
الشروط القانونية والمعرفية للتكوين الديني 68
ثقافة الطلبة: الممارسات والتمثلات 73
مقروئية الطالب 80
استثمار وقت الفراغ لدى الطلبة 82
مقروئية الجرائد 83
شبكة المعلوماتية ورابط الاتصال (فضاء الانترنت) 84
تصور ومواقف الطلبة من التمذهب الديني 88
الفصل الثالث: التحليل السوسيولوجي لبنية النظام المعرفي و البيداغوجي 93
النظام البيداغوجي في عمل التكوين 94
أسلوب التلقين والتلقي 95
تمثلات الطلبة لكفاءة الأساتذة في المعهد 97
القانون الداخلي للتكوين ووظيفة الضبط الاجتماعي والتربوي 99
منهاج التكوين الديني 102
معيار التقويم الخاص بالتكوين 110
برنامج التكوين الديني المتخصص 114

محور المواد الدينية 115
محور المواد غير الدينية 120
استنتاجات عامة 127
خاتمة 130
المراجع 133
فهرس الملاحق 139
فهرس المحتويات 184