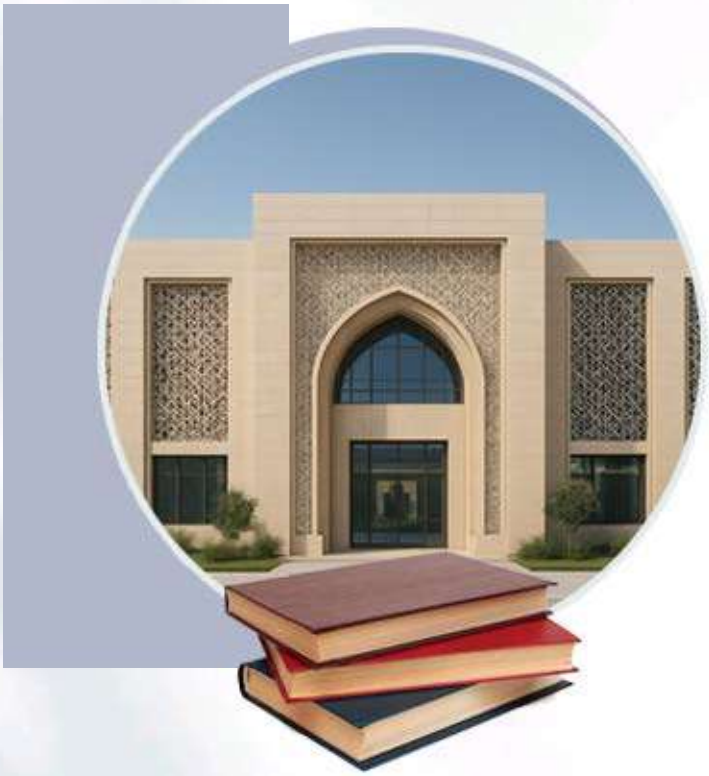
بحـوث

مركز تفسير للدراسات القرآنية
Tafsir Center For Qur'anic Studies



منطق الوظائف في علوم القــرآن

ملامـح الوظيفة المعرفية في الـــدرس التفسيـري الجامعـي

د. عـز الدين حدو

@tafsircenter www.tafsir.net



المعلومات والآراء المقدَّمة هي للكتّاب، ولا تعبّر
بالضرورة عن رأي الموقع أو أسرة مركز تفسير

ملخص البحث:

يتناول هذا البحث الوظيفة المعرفية لعِلْم التفسير في الدرس التفسيري الجامعي، انطلاقًا من النظر إلى الممارسة التفسيرية بوصفها مجالًا لا يقتصر على بيان مراد النصّ القرآني والكشف عن دلالاته، وإنما تتيح -في إطارها العلمي المنضبط- إمكانات معرفية تتصل ببناء الفهم، وتحرير المفاهيم، وربط الجزئيات بكلياتها، وإدراك العلاقات التي تنتظم بينها، وتشكيل التصوّرات الكلية. وينطلق البحث من إشكالية مركزية تتعلّق بكيفية تجلِّي هذه الوظيفة في الممارسة التفسيرية، وإمكان استثمارها في بناء المفاهيم وتأمين أُطُر الفهم وتنمية الكفايات المعرفية للطالب الجامعي.

واعتمدت الدراسة المنهج التحليلي في استقراء الممارسات المعرفية الكامنة في التراث التفسيري وتحليلها، مع الإفادة من المنهج المقارن عند تناول بعض التصوّرات المعاصرة المتعلّقة ببناء المعرفة والمفاهيم. وانتظمت في ثلاثة مباحث تناولت الإطار المفاهيمي والمنهجي للوظيفة المعرفية، وآليات أدائها في الممارسة التفسيرية، وإمكانات استثمارها في التكوين الجامعي.

مقدمة

يعدّ علم التفسير من أكثر علوم القرآن اتصالًا بالنصّ المؤسِّس، ومن أعمقها أثرًا في تشكيل الرؤية الإسلامية للإنسان والكون والحياة؛ إِذْ لم يقتصر دوره عبر تاريخ العلوم الشرعية على بيان معاني الآيات والكشف عن وجوه دلالاتها، بل كان له الأثر في بناء الأنساق المعرفية الكبرى التي وجّهت التفكير الإسلامي في مختلف مجالاته العقدية والتشريعية والأخلاقية والحضارية. ولا يزال على امتداد القرون، مجالًا لإنتاج المعرفة، وصياغة المفاهيم، وتأطير التصوّرات، بما يجعله أحد الروافد المركزية في بناء العقل المسلم وتشكيل وعيه.

غير أنّ حضور علم التفسير في السياق الجامعي المعاصر كثيرًا ما انحصر -في عدد من التجارب التعليمية- في تقديم المعارف التفسيرية بوصفها مضامين جاهزة تُنقل إلى المتعلّم، أو عرض الأقوال والاتجاهات التفسيرية دون استثمارٍ كافٍ لوظيفته المعرفية في بناء المفاهيم، وتأمين الأُطر الإدراكية لفهم النصوص، وتشكيل الرؤية الكلية إلى الإنسان والوجود. وقد تزامن ذلك مع تحوّلات عميقة شهدتها المعرفة المعاصرة، تمثّلت في الانتقال من منطق تراكم المعلومات إلى منطق بناء المعارف والكفايات، ومن التعلّم القائم على الحفظ والاستظهار إلى التعلّم القائم على الفهم العميق، وبناء النماذج التفسيرية، وإنتاج المعنى.

في ظلّ هذه التحوّلات، يبرز سؤال جوهري في الدرس التفسيري الجامعي، مفاده: كيف يمكن لعلم التفسير أن يسهم في تأمين الإطار المعرفي لفهم النصّ القرآني وبناء المفاهيم، بما يجعله فاعلًا في تنمية الكفايات المعرفية للطالب الجامعي، لا مجرّد مصدر لتزويده بالمعلومات والمعارف الجزئية؟

انطلاقًا من هذا السؤال، تندرج هذه الدراسة ضمن مشروع علمي عام يسعى إلى إعادة قراءة عِلْم التفسير من زاوية وظائفه المتعدّدة في التكوين العلمي والوجداني والحضاري للطالب الجامعي. ويقوم هذا المشروع على استكشاف الوظائف المركزية التي يمكن أن ينهض بها الدرس التفسيري في التعليم العالي، والمتمثّلة أساسًا في: الوظيفة المعرفية، والوظيفة المنهجية، والوظيفة القيمية والتربوية، والوظيفة البيداغوجية والتكوينية، مع إمكان توسيع هذا الأفق ليشمل الوظيفة الحضارية والواقعية المرتبطة ببناء الوعي بالسنن وقضايا النهوض.

وقد خُصِّص البحث الأوّل من هذا المشروع لدراسة **الوظيفة المنهجية** لعلم التفسير[(١)]، من خلال إبراز دوره في تنمية العقل البرهاني والملكة التحليلية،

(١) انظر: الوظيفة المنهجية للدرس التفسيري الجامعي من المعرفة التفسيرية إلى بناء الكفايات العلمية، عز الدين حدو، موقع مركز تفسير للدراسات القرآنية، ٢٠٢٦م، رابط الدراسة:
https://tafsir.net/researchs/24688 .

والكشف عن الممارسات المنهجية الكامنة في الدرس التفسيري. أما هذا البحث، فيدرس **الوظيفة المعرفية**، انطلاقًا من النظر إلى علم التفسير بوصفه مجالًا لإنتاج المعرفة، وبناء المفاهيم، وتأمين الأُطُر الإدراكية التي تضبط فهم النصّ وتوجّه تأويله.

يعتمد البحث في دراسته للوظيفة المعرفية مفهومًا إجرائيًّا للتفسير، بوصفه ممارسة علمية تتوخَّى بيان مراد النصّ القرآني والكشف عن دلالاته في ضوء اللغة والسياق وأسباب النزول والمقاصد وسائر الأصول والأدوات التي يتوقّف عليها تمام الفهم، مع التمييز بين الفعل التفسيري وما يؤطره من أصول وقواعد. ولتفصيل هذا المفهوم وبيان حدوده وعلاقته بأصول التفسير وقواعده، يُرجع إلى التمهيد المفهومي والمنهجي في المطلب الأول من المبحث الأول في هذا البحث.

إشكالية الدراسة:

إذا كان بيان مراد النصّ القرآني والكشف عن دلالاته يمثّلان محور الممارسة التفسيرية، فإنّ النظر في علم التفسير من زاوية وظائفه يثير سؤالًا يتجاوز حدود تحديد المعنى المباشر إلى البحث فيما تتيحه هذه الممارسة، بأدواتها ومقتضياتها، من إمكانات معرفية تتصل ببناء المفاهيم وتنظيم المعرفة وتأطير الفهم. من هنا تبرز إشكالية الدراسة في تحديد الكيفية التي يمكن بها الانتقال من النظر إلى التفسير بوصفه علمًا لبيان المعنى إلى النظر فيه بوصفه ممارسة معرفية تنتج من خلال عمليات الفهم والربط والتحليل والاستنباط، أطرًا مفهومية وتصوّرات كلية قابلة للاستثمار في التكوين الجامعي.

وعليه، نصوغ الإشكالية المركزية للدراسة في السؤال الآتي: **كيف تتجلى الوظيفة المعرفية في الممارسة التفسيرية، في ضوء مفهوم التفسير المعتمد في الدراسة، وما إمكانات استثمارها في بناء المفاهيم وتأمين أُطُر الفهم وتشكيل الرؤية الكلية لدى الطالب الجامعي؟**

يتفرّع عن هذه الإشكالية عدد من الأسئلة الفرعية، من أبرزها:

- ما حدود مفهوم التفسير الذي تنتظم في ضوئه الدراسة، وما موقع الوظيفة المعرفية من هذا المفهوم؟
- كيف تتجلّى الوظيفة المعرفية في الممارسة التفسيرية من خلال تأمين الأُطُر اللازمة لفهم النصّ القرآني وضبط دلالاته؟

- كيف يسهم التفسير في بناء المفاهيم القرآنية والكشف عن العلاقات التي تنتظم بينها، بما يتجاوز التعامل مع المعنى في صورته الجزئية؟
- ما الآليات التي تتيح للممارسة التفسيرية تشكيل رؤية كلية للإنسان والكون والتاريخ، وربط المعارف الجزئية بأُطرها الكلية؟
- ما الذي يمكن أن تضيفه هذه الوظيفة إلى بناء الكفايات المعرفية للطالب الجامعي، وكيف يمكن تفعيلها في التعليم العالي المعاصر؟

فرضية الدراسة:

نطلق من فرضية مؤدّاها أنّ الممارسة التفسيرية في مفهومها العلمي الذي تتبناه الدراسة، لا تستنفد وظيفتها في بيان المعنى المباشر للنصّ القرآني، وإنما تشتمل بحكم أدواتها ومقتضيات الفهم الذي تتوخّاه، على إمكانات معرفية تتصل بتحرير المفاهيم، وربط الجزئيات بكلّياتها، وتأمين الأُطُر المرجعية للفهم، وتشكيل التصوّرات الكلية التي تنتظم فيها المعارف؛ وهو ما يمكن استثماره في تنمية الكفايات المعرفية للطالب الجامعي.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج التحليلي، القائم على استقراء الممارسات المعرفية الكامنة في التراث التفسيري وتحليلها، مع الإفادة -عند الحاجة- من المنهج المقارن من خلال مقاربة بعض التصوّرات المعاصرة المتعلّقة ببناء المعرفة والمفاهيم في العلوم التربوية والإنسانية.

تتمثل أهم أهداف هذه الدراسة في:

١. الكشف عن الأبعاد المعرفية الكامنة في علم التفسير.

٢. إبراز دور التفسير في بناء المفاهيم القرآنية وضبط دلالاتها.

٣. بيان إسهام الدرس التفسيري في تشكيل الرؤية الكلية للإنسان والكون والحياة.

٤. استكشاف إمكانات تفعيل الوظيفة المعرفية لعلم التفسير في التعليم الجامعي المعاصر.

مخطط البحث:

انطلاقا من هذه الأهداف، تنتظم الدراسة في مقدّمة وثلاثة مباحث كبرى:

- المبحث الأول: الإطار المفاهيمي والمنهجي للوظيفة المعرفية في الدرس التفسيري.
- المبحث الثاني: آليات أداء الوظيفة المعرفية في الممارسة التفسيرية.
- المبحث الثالث: استثمار الوظيفة المعرفية للممارسة التفسيرية في التكوين الجامعي.

وبذلك، تعدّ هذه الدراسة لَبِنَة جديدة ضمن المشروع العلمي العام الرامي إلى بناء تصوّر متكامل لوظائف علوم القرآن في التكوين الجامعي المعاصر، بما يُسهم في تجاوز منطق التلقين المعرفي نحو منطق بناء الكفايات، وإعادة الاعتبار للعلوم الشرعية بوصفها شريكًا فاعلًا في تطوير المعرفة الجامعية المعاصرة.

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي والمنهجي للوظيفة المعرفية في الدرس التفسيري:

المطلب الأول: ضبط مفهوم التفسير وتأطير الوظيفة المعرفية:

أولًا: ضبط مفهوم التفسير في الدراسة:

يقتضي البحث في الوظيفة المعرفية لعلم التفسير ابتداءً ضَبْط مفهوم التفسير الذي تنتظم في ضوئه هذه الدراسة؛ ذلك أنّ مصطلح التفسير لم يستقرّ في التداول العلمي على دلالة واحدة من حيث حدوده وغاياته وامتداداته، وإنْ ظلّ بيان مراد الله ﷻ من كلامه والكشف عن دلالاته محورًا مشتركًا في الممارسة التفسيرية. فالتفسير – من هذه الجهة – ليس مجرّد نقل للمعاني أو شرح للألفاظ، كما أنه لا يصح اختزاله في كلّ ما يمكن أن يستنبط من النصّ من معارف وهدايات دون تمييز بين أصل الفعل التفسيري وما يترتّب عليه من امتدادات. في هذا السياق، يعرّف الزركشي علم التفسير بأنه «عِلْمٌ يُفهم به كتابُ الله المنزل على نبيّه محمد ﷺ، وبيان معانيه، واستخراج أحكامه وحِكَمه، واستمداد ذلك من علم اللغة والنحو والتصريف وعلم البيان وأصول الفقه والقراءات، ويحتاج لمعرفة أسباب النزول والناسخ والمنسوخ»[(١)]، بما يكشف عن كون بيان المعنى في التصوّر العلمي للتفسير يتم داخل شبكة من العلوم والأدوات التي تسهم في تحقيق الفهم وضبطه. يؤكّد ابن عاشور هذا المعنى حين يجعل غرض المفسِّر «بيان ما يصل إليه، أو ما يقصده من مراد الله تعالى في كتابه، بأتمّ

(١) البرهان في علوم القرآن، بدر الدين الزركشي، (١/ ١٣).

بيان يحتمله المعنى ولا يأباه اللّفظ، من كلّ ما يوضح المراد من مقاصد القرآن، أو ما يتوقّف عليه فهمه أكمل فهم، أو يخدم المقصد تفصيلًا وتفريعًا»[(١)].

انطلاقًا من ذلك، نعتمد في الدراسة مفهومًا إجرائيًّا للتفسير، نقصد به الممارسة العلمية التي تتوخَّى بيان مراد النصّ القرآني والكشف عن دلالاته في ضوء اللّغة والسياق وأسباب النزول والمقاصد وسائر الأصول والأدوات التي يتوقّف عليها تمام الفهم. ولا يعني هذا المفهوم توسيع دائرة التفسير بحيث تشمل كلّ معرفة يمكن ربطها بالقرآن الكريم، وإنما يحدّد مجال النظر في الوظيفة المعرفية داخل الممارسة التفسيرية نفسها؛ إِذْ إنّ استحضار السياق، وربط الآيات بعضها ببعض، والنظر في المقاصد، وتحرير الدلالات، والتمييز بين الجزئي والكلي، والكشف عن العلاقات التي تنتظم المعاني؛ كلها عمليات لا تنفصل عن مطلب الفهم التفسيري حين يمارس في مداه العلمي المنضبط. ومن ثمّ، لا تنظر الدراسة إلى الوظيفة المعرفية بكونها تعريفًا جديدًا لماهية التفسير أو مكوّنًا مستقلًّا عن وظيفته الأصلية، وإنما بكونها وظيفة كامنة في الممارسة التفسيرية وامتدادًا معرفيًّا لما تقتضيه عملية الفهم المنضبط للنصّ القرآني؛ إِذْ يمكن أن ينتقل فعل التفسير، من خلال أدواته ونتائجه، من بيان المعنى المباشر إلى بناء المفاهيم، وربط الجزئيات بكلياتها، وتأمين الأُطُر المرجعية للفهم، وتشكيل التصوّرات الكلية التي تنتظم فيها المعارف الجزئية.

(١) التحرير والتنوير، الطاهر بن عاشور، (١/ ٤١).

ثانيًا: التفسير وأصوله وقواعده: حدود التمايز والتكامل:

يقتضي ضبط مفهوم التفسير، من جهة أخرى، تمييزه عن الحقول العلمية التي تتصل بتأصيل ممارسته وضبطها، وفي مقدّمتها أصول التفسير وقواعده؛ إِذْ إن الحديث عن بعض الغايات التي تتصل بالفعل التفسيري، كضبط الفهم وتوجيه الدلالة وترجيح وجوه المعنى، قد يفضي إلى التباس بين ما ينهض به علم التفسير من حيث غايته، وبين ما تتولّاه الأصول والقواعد من حيث تأطير الممارسة التفسيرية وتنظيمها. ولا سيما أنّ التداول العلمي لم يستقرّ على حدود فاصلة تمامًا بين أصول التفسير وقواعده، بل وقع بينهما قدر من التداخل في بعض المؤلَّفات والتعريفات، مما يجعل الأَوْلَى في هذا البحث اعتماد تمييز وظيفي يخدم موضوع الدراسة، بدل بناء تصوّر قطعي يدّعي الفصل الاصطلاحي بين هذه المجالات.

على هذا الأساس، تنظر الدراسة إلى علم التفسير بكونه المجال العلمي الذي تتجه ممارسته إلى فهم كتاب الله ﷻ وبيان مراده والكشف عن دلالاته، وما يتصل بذلك من بيان الأحكام والحِكَم والمقاصد بحسب ما يقتضيه المقام التفسيري. هذا المعنى لا يختزل التفسير في شرح المفردات أو تعيين المعنى المباشر لكلّ آية؛ إِذْ إن تمام الفهم قد يتوقّف على استحضار السياق واللغة وأسباب النزول والقراءات والمقاصد وسائر المعارف التي يُعين توظيفها على بيان المراد. من هنا جاء في تعريف الزركشي للتفسير أنه عِلْم يُفْهَم به كتاب الله وبيان معانيه واستخراج أحكامه وحِكَمِه، مستمدًّا من علوم اللغة والنحو والتصريف والبيان وأصول الفقه والقراءات، مع الحاجة إلى معرفة أسباب النزول والناسخ والمنسوخ. كما جعل ابن

عاشور غرض المفسِّر بيان مراد الله ﷻ «بأتم بيان يحتمله المعنى ولا يأباه اللفظ»، وما يتوقّف عليه فهمه أكمل فهم. وهذه الإشارات تكشف أنّ التفسير لا يقوم على معنى معزول عن أدوات فهمه وقرائنه، مع بقاء غايته الأساس متّصلة ببيان مراد النصّ والكشف عن دلالاته.

أما أصول التفسير، فتتصل -في التصوّر الإجرائي الذي تعتمده الدراسة- بالأُسُس والمصادر والمناهج والمبادئ التي تؤطّر الممارسة التفسيرية، وتحدّد ما تستند إليه في فهم النصّ وكيفية التعامل معه، وما يتصل بصناعة المفسِّر وشروط ممارسته وآدابها. وهي بهذا المعنى سابقة من جهة التأطير على الفعل التفسيري، وإن كانت لا تنفصل عنه من جهة التطبيق؛ إِذْ لا يمكن تصوّر ممارسة تفسيرية منضبطة دون أصول ترجع إليها، كما لا تستمد هذه الأصول قيمتها العملية إلا من صِلَتِها بفعل التفسير. ولا ندّعي في الدراسة أن هذا التحديد يحسم جميع الخلافات الاصطلاحية في مفهوم أصول التفسير؛ ذلك أنّ استعمال المصطلح عرف تداخلًا مع مصادر التفسير وقواعده، وإنما الغرض منه تحديد وظيفته في البناء الذي تقوم عليه هذه الدراسة.

أما قواعد التفسير، فتتصل بالضوابط الكلية التي يستعملها المفسِّر في أثناء تعامله مع النصّ، لفهم دلالاته أو توجيه وجوهها، أو الترجيح بينها عند تعدد الاحتمالات والأقوال. ومن ثمّ فهي أقرب إلى الجانب الإجرائي في ممارسة التفسير؛ إِذْ تتحول الأصول والمبادئ العامة من خلالها إلى ضوابط حاكمة لفعل الفهم والتفسير. ومع ذلك، لا يعني هذا التمييز الفصل التام بين أصول التفسير وقواعده؛ فبينهما قَدْرٌ من

التداخل، وقد عُدَّت القواعد في بعض التصوّرات جزءًا من مجال أصول التفسير أو مظهرًا من مظاهرها. والمقصود هنا – إذن – بيان اختلاف الوظيفة الغالبة لكلّ مجال، لا إقامة حدود اصطلاحية صلبة بينها.

بناء على هذا التمييز، لا ننسب في الدراسة إلى علم التفسير ما هو من صميم أصوله أو قواعده، ولا نجعل "ضبط الفهم" وظيفة مستقلّة عن الأصول والقواعد التي تؤطره؛ وإنما ننظر إلى الممارسة التفسيرية بكونها فعلًا علميًّا يستند إلى تلك الأصول والقواعد، ويستثمرها في تحقيق غايته الأساس المتمثلة في فهم النصّ القرآني وبيان مراده. من داخل هذه الممارسة نفسها تنشأ إمكانات معرفية يمكن الكشف عنها واستثمارها في الدرس الجامعي؛ إِذْ إنّ استحضار السياق، وربط الجزئيات بكلّياتها، والنظر في العلاقات بين المعاني، وموازنة الأقوال، وتحقيق وجوه الدلالة، ليست غايات بديلة عن التفسير، وإنما عمليات تقتضيها ممارسته المنضبطة أو تتيحها أدواته ومسالكه.

على هذا الأساس، فإنّ الوظيفة المعرفية التي نتبنّاها في الدراسة لا يُراد بها إعادة تعريف عِلْم التفسير، ولا نَقْل وظائف أصول التفسير أو قواعده إليه، وإنما الكشف عن الإمكانات المعرفية الكامنة في الممارسة التفسيرية حين تستوفي أصولها وقواعدها؛ وهي إمكانات تتصل ببناء الفهم وتنظيم المعاني، وتحرير المفاهيم، وربط الجزئيات بكلياتها، وإدراك العلاقات التي تنتظم فيها، بما يمكن استثماره في تنمية الكفايات المعرفية للطالب الجامعي.

المطلب الثاني: المعرفة في التصور القرآني؛ خلفية للوظيفة المعرفية:

يقتضي الحديث عن الوظيفة المعرفية للممارسة التفسيرية استحضار التصور الذي ينتظم فيه مفهوم المعرفة في الخطاب القرآني؛ لا بقصد بناء نظرية مستقلّة في المعرفة القرآنية، وإنما لتحديد الخلفية التي يتحرك ضمنها الفعل التفسيري، وبيان طبيعة المعرفة التي يمكن أن يسهم في بنائها. فالقرآن الكريم لا يقدّم المعرفة بوصفها مجرّد تراكم للمعلومات أو امتلاكًا لمجموعة من التصوّرات الجزئية، وإنما يربطها بعمليات متكاملة من العلم والفهم والتدبّر والتعقّل والاعتبار، بما يجعلها انتقالًا من إدراك المعطى إلى فهم دلالته، ومن فهم الجزئي إلى إدراك علاقاته وكلّياته وما يترتّب عليه من وعي.

تكشف القراءة في الخطاب القرآني عن تنوّع الأفعال الدالّة على هذه العمليات المعرفية؛ فالعلم يمثّل أصل الإدراك وطلب الزيادة فيه، كما في قوله ﷻ: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾، والفهم يتّصل بإدراك وجه القضية وتمييز دلالتها، كما في قوله ﷻ: ﴿فَفَهَّمْنَٰهَا سُلَيْمَٰنَ﴾. ويتجاوز التدبّر مجرّد القراءة إلى النظر في انتظام المعاني وعلاقاتها وغاياتها، كما في قوله ﷻ: ﴿كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ مُبَٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓاْ ءَايَٰتِهِۦ﴾، بينما يرتبط التعقل بإعمال النظر وإدراك ما تفضي إليه الآيات من دلالات، قال عز وجل: ﴿كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْءَايَٰتِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾. أما الاعتبار فيتضمّن الانتقال من الوقائع الجزئية إلى استيعاب ما تكشف عنه من دلالات وعبر، قال ﷻ: ﴿فَٱعْتَبِرُواْ يَٰٓأُوْلِى ٱلْأَبْصَٰرِ﴾. ومن ثمّ، لا تبدو هذه الأفعال في التصوّر القرآني مجرّد

مراتب معرفية متجاورة، وإنما تكشف عن مسارٍ متكاملٍ ينتقل فيه الإنسان من تحصيل المعطى إلى فهمه، ومن فهمه إلى تحليل علاقاته، ثم إلى إدراك ما ينتظم وراءه من دلالات وكليات.

يرتبط هذا البناء المعرفي بمصدرية الوحي ومحدودية الإدراك الإنساني؛ فالقرآن الكريم يقرّر أنّ جانبًا من العلم الذي يحصله الإنسان إنما هو من تعليم الله ﷻ، قال تعالى: ﴿عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ﴾، وقد جاء في تفسيرها: «أي علّمه ما لم يكن يعلم، أو علّمه ما لا يستطيع علمه بقواه البشرية»[(١)]، بما يلفت إلى أنّ المعرفة الإنسانية لا تستقلّ عن التعليم الإلهي. وفي المقابل، يقرّر القرآن الكريم محدودية ما يحوزه الإنسان من العلم، قال ﷻ: ﴿وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلۡعِلۡمِ إِلَّا قَلِيلٗا﴾، وهي دلالة عبّر عنها التميمي بقوله: «هذه الآية تبين محدودية علم الإنسان»[(٢)]. وبالتالي لا يضع التصوّر القرآني المعرفة الإنسانية في مقام الإحاطة المطلقة، وإنما يؤسّس وعيًا بحدودها، ويجعل الاعتراف بحدود الإدراك جزءًا من سلامة النظر في الإنسان والكون والوحي.

كما أنّ المعرفة في التصوّر القرآني لا تنفصل عن أثرها في الإنسان وحركته في الحياة؛ فالعلم ليس قيمة مستقلّة عن مقتضياته، وإنما تتصل قيمته بما يحدثه

(١) أوضح التفاسير، محمد بن الخطيب، (١/ ٧٥٦).

(٢) شرح التَّدمرية لشيخ الإسلام ابن تيمية رَحِمَهُ ٱللَّهُ، محمد بن خليفة التميمي، (١/ ٦٧).

من وعي وخشية واستقامة، قال ﷻ: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُاْ﴾، قال ابن عاشور: «العلم دليل على الخيرات وقائد إليها، وأقرب العلماء إلى الله أَوْلَاهم به وأكثرهم له خشية وفيما عنده رغبة»[1]. ومن ثمّ لا يُراد بالمعرفة في التصوّر القرآني مجرّد امتلاك المعلومة، وإنما تتجه إلى بناء وعي يترتّب عليه أثر في النظر والموقف والعمل. وهذه الغائية لا تجعل البعد القيمي موضوعًا مستقلًّا لهذا المطلب، وإنما تكشف عن خاصية في طبيعة المعرفة القرآنية نفسها، بما يحول دون اختزالها في البعد الإدراكي المجرّد.

على هذا الأساس، يمكن النظر إلى المعرفة في التصوّر القرآني بوصفها بناء مركبًا تتفاعل فيه عمليات العلم والفهم والتدبّر والتعقل والاعتبار، ويتكامل فيه إدراك الجزئيات مع استيعاب علاقاتها وكلّياتها، مع وعي بحدود المعرفة الإنسانية وغاياتها. وهذه الخلفية مهمّة في فهم الوظيفة المعرفية للممارسة التفسيرية؛ لأنّ التفسير لا يتعامل مع المعنى القرآني بوصفه معلومة معزولة، وإنما يقتضي، بحسب أصوله وأدواته، النظر في السياق واللغة وأسباب النزول والعلاقات بين الآيات ووجوه الدلالة، وربط الجزئيات بكلّياتها عند الحاجة. ومن هنا، فإنّ استحضار التصوّر القرآني للمعرفة لا يُراد به جعل هذه الخصائص تعريفًا لعلم التفسير، وإنما بيان الإطار الذي يمكن في ضوئه فهم الإمكانات

(١) التحرير والتنوير، الطاهر بن عاشور، (٢٢/ ٣٠٥).

المعرفية الكامنة في ممارسته العلمية؛ إِذْ تتيح عملية التفسير -حين تمارس في إطارها المنضبط- الانتقال من مجرّد تلقي المعنى إلى فهمه وتحليله وربطه وتنظيمه ضمن أُطر مفهومية أوسع، وهو ما يمهّد للانتقال إلى تحديد مفهوم الوظيفة المعرفية في الدرس التفسيري وحدودها الإجرائية.

المطلب الثالث: مفهوم الوظيفة المعرفية في الدرس التفسيري: من بيان المعنى إلى بناء الأطر المعرفية:

إنّ الحديث عن الوظيفة المعرفية في الدرس التفسيري لا يقتضي تجاوز الغرض الأساس للممارسة التفسيرية، المتمثّل في فهم النصّ القرآني وبيان مُراده والكشف عن دلالاته، وإنما يقتضي النظر فيما تتيحه هذه الممارسة، حين تستوفي أصولها وقواعدها وأدواتها، من امتدادات معرفية تتجاوز الوقوف عند المعنى المباشر إلى بناء الفهم وتأطيره وتنظيمه. فالتفسير، بما يستند إليه من علوم اللغة والسياق وأسباب النزول والقراءات وأصول الاستدلال والمقاصد وغيرها من المعارف المُعِينة على فهم النصّ، لا يتعامل مع المعنى باعتباره وحدة معزولة، وإنما يسعى إلى تحديده في سياقه، وربطه بقرائنه، وردّ جزئياته إلى كلّياته، والنظر في علاقاته بما يتصل به من معان ودلالات. ومن هنا يمكن النظر إلى الوظيفة المعرفية لا باعتبارها ماهية مضافة إلى التفسير من خارج، وإنما بكونها إمكانًا معرفيًّا ينبثق من طبيعة الممارسة التفسيرية نفسها، ومن مقتضى السعي إلى تحقيق الفهم الأكمل للنصّ.

فالتفسير، من هذا المنظور، لا يقتصر على نقل المعارف المتعلّقة بالقرآن الكريم، بل يشارك في إنتاجها وإعادة تنظيمها داخل أُطُر مفاهيمية ومقاصدية تؤثّر في تشكيل الوعي الفردي والجَمْعِي.

تتحدّد الوظيفة المعرفية -في هذا السياق- في جملة الإمكانات المعرفية التي تتيحها الممارسة التفسيرية المنضبطة في تأمين الأُطُر الضرورية لفهم النصّ القرآني، وتنظيم المعاني، وربط الجزئيات بكلّياتها، وتحرير المفاهيم في سياقاتها، وإدراك العلاقات التي تنتظم بينها. وبالتالي فالقيمة المعرفية للدرس التفسيري لا تتحدّد في حجم المعلومات التي يقدّمها، وإنما فيما يتيحه من عمليات عقلية تمكّن المتعلم من الانتقال من إدراك الجزئيات إلى استيعاب الكليات، ومن تلقّي المعارف إلى توظيفها في بناء الفهم والتصور.

يعدّ الانتقال من منطق "تراكم المعلومات" إلى منطق "بناء المفاهيم" من أهم الاتجاهات الحديثة في التدريس[(١)]، حيث لم تعد المعرفة تُقاس بكمية المعلومات التي يمتلكها المتعلِّم، وإنما بقدرته على تنظيمها داخل شبكات مفهومية مترابطة[(٢)]، لاستثمارها في تفسير الظواهر وحلّ المشكلات وإنتاج المعنى. في هذا الإطار، تبرز أهمية الدرس التفسيري بوصفه مجالًا خصبًا لبناء المفاهيم، إِذْ إنّ القرآن الكريم لا يقدّم المعارف بشكلٍ متناثر، بل يبنيها في إطار منظومة مفهومية متكاملة، من قبيل: الإيمان، والتقوى، والاستخلاف، والإصلاح، والفساد، والبِرّ، والإحسان، والعدل، والعمران.

(١) راجع: تدريس العلوم تأصيل وتحديث، إبراهيم المحيسين، ص١١٧.

(٢) انظر: أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، عدنان أحمد أبودية، ص٣٠٥.

وبالتالي لا يقتصر النظر التفسيري في هذه المفاهيم على تعريفها أو بيان دلالتها اللغوية، بل يقتضي – بحسب السياق الذي ترد فيه والقرائن المتصلة بها – الكشف عن بنيتها الدلالية، وبيان علاقاتها بالمفاهيم المجاورة أو المقابلة لها. ومن هنا يمكن للممارسة التفسيرية أن تتيح للمتعلِّم بناء المفهوم في سياقه، بدل الاقتصار على تلقي تعريفه المجرّد، وهذا ما يمكّن الباحث من «الوقوف على معاني هذا اللفظ الجمّة وعلى حقيقته والمراد منه في هذا الموطن أو ذاك؛ سواء اتّحدت المعاني أو اختلفت، ولكان ذلك خير مُعِين لفهم المراد من كلام الله تعالى في كتابه»[(١)]. فعند دراسة مفهوم "التقوى" مثلًا، لا يقتصر المفسِّرون على بيان معناها اللغوي المتمثّل في الوقاية، بل يعملون على إبراز أبعادها العقدية والتربوية والسلوكية، وربطها بمفاهيم أخرى كالإيمان والإحسان والخشية والصلاح – كما سيأتي بيانه –. وبهذا المعنى، تتحوّل الممارسة التفسيرية إلى أداة لبناء المفهوم لا إلى مجرّد وسيلة لتعريفه.

من جهة أخرى يكشف لنا النظر في المدوّنات التفسيرية، أنّ المفسِّرين لم يكونوا مجرّد ناقلين للمعرفة، بل كانوا منتِجِين لها حقيقة؛ فالطبري وهو يوازن بين الأقوال ويوجّه ويرجّح، لا يحرّر معرفة جاهزة فحسب، بل أَسّس لمنهج معرفي للتعامل مع النصّ القرآني. والرازي عندما يحوّل التفسير إلى فضاء

(١) المصطلحات والمفاهيم في الثقافة الإسلامية بين البناء الشرعي والتداول التاريخي، سعيد شبار، ص٧.

للحوار الكلامي والفلسفي، والشاطبي وابن عاشور عندما يجعلان المقاصد إطارًا معرفيًّا موجّهًا للفهم، وكثير من المفاهيم والقواعد التي استقرّت في الثقافة الإسلامية والتي نشأت داخل الممارسة التفسيرية، تؤكّد أنّ التفسير كان – ولا يزال – منتجًا للمعرفة وليس مجرّد ناقل لها.

ولعلّ هذه السِّمة الإنتاجية هي ما تفسِّر استمرارية العمل التفسيري وتجدّد أسئلته؛ فكلّ جيل من المفسِّرين كان يعيد بناء المعنى في ضوء تحدّيات عصره وأسئلته المعرفية، دون انفصال عن أصول الفهم وقواعده. فلا ينبغي النظر إلى الممارسة التفسيرية بوصفها مخزونًا معرفيًّا جامدًا؛ إِذْ تتيح في سياقاتها المختلفة، إعادة تنظيم الفهم وتوليد الأسئلة وإعادة تركيب المعاني في ضوء النصّ وأدوات النظر فيه، مع بقاء ذلك كلّه مرتبطًا بغايتها الأصلية في فهم القرآن وبيان مراده.

وعليه، يمكن تعريف الوظيفة المعرفية في الدرس التفسيري كونها: جملة الإمكانات المعرفية التي تتيحها الممارسة التفسيرية المنضبطة في بناء الفهم وتنظيم المعاني وربط الجزئيات بكلياتها وتحرير المفاهيم وإدراك العلاقات التي تنتظم بينها، بما يساعد المتعلِّم على الانتقال من مجرّد تلقي المعارف التفسيرية إلى توظيفها في الفهم والتحليل والتركيب وبناء التصوّرات.

وهي وظيفة معرفية تتصل بما تقتضيه الممارسة التفسيرية المنضبطة من عمليات في الفهم والتحليل والربط والتركيب، وما تتيحه هذه العمليات من إمكانات في تشكيل العقل المفهومي للمتعلّم وإعداده للتعامل مع النصوص والوقائع تعاملًا واعيًا ومنظّمًا. من هنا تكتسب الوظيفة المعرفية أهميتها في التكوين الجامعي، لا بوصفها وظيفة بديلة عن الغاية الأصلية للتفسير، وإنما بكونها إمكانًا معرفيًّا يمكن استثماره تربويًّا في بناء كفايات المتعلم.

المبحث الثاني: آليات أداء الوظيفة المعرفية في الممارسة التفسيرية:

لا يكفي في إثبات الوظيفة المعرفية للممارسة التفسيرية مجرّد وجود معلومة أو تصوّر معرفي في كتب التفسير، وإنما يتطلّب ذلك النظر في العمليات التي أنتجت هذا التصوّر، والكشف عن الأدوات والمسالك التفسيرية التي انتقلتْ من خلالها الممارسة من بيان المعنى الجزئي إلى تنظيم المعاني وربطها وبناء المفاهيم والتصوّرات. وعليه، فإنّ الشاهد التفسيري في هذا المبحث لا يُستدعى لمجرّد إثبات أنّ مفسِّرًا قال بفكرة معينة، وإنما بوصفه نموذجًا كاشفًا عن آلية من آليات العمل التفسيري يمكن من خلالها تفسير الكيفية التي تؤدّى بها الوظيفة المعرفية.

المطلب الأول: تحرير المفاهيم وبناء دلالتها:

تعدّ المفاهيم من أهم أُسُس بناء المعرفة الإنسانية، «الشيء الذي ينفي عن أيّ عمل فِكْري أو علمي قيمته المنهجية والمعرفية إن لم يكن مسبوقًا بتأصيل مفاهيمي يوضح مُرَادَات الكاتب وأهدافه»[(١)]. ذلك أنّ المعرفة لا تُبنى من خلال تراكم المعطيات الجزئية فحسب، وإنما من خلال تنظيمها داخل شبكات مفهومية تمنحها الاتساق والمعنى[(٢)]. ومن هذا المنطلق، تمثّل عملية بناء المفاهيم وتحريرها إحدى أهم الوظائف المعرفية التي ينهض بها القرآن الكريم، والتي يتولّى علم التفسير الكشف عنها وتأطيرها.

---

(١) في أهمية الدرس المفاهيمي مقاربة أولية في المداخل المعرفية والمنهجية، محمد طويل، موقع الرابطة المحمدية للعلماء، تم الاطلاع عليه يوم: ٢٣/ ٧/ ٢٠٢٣، رابط المقال: https://h1.nu/1urhv.

(٢) راجع: خصوصية المفاهيم في بناء المعرفة دراسة إبستمولوجية، بناصر البعزاتي، ص١٠٩.

فالقرآن الكريم، لا يقدّم - لخصوصية خطابه - المفاهيم في صورة تعريفات اصطلاحية جامدة على النحو الذي استقرّ عليه التقليد المنطقي والفلسفي، بل يبنيها تدريجيًّا وتكامليًّا من خلال: تعدّد السياقات، وتنوّع الاستعمالات، وربط المفهوم بمنظومة من القِيَم والمقاصد والتجارب الإنسانية. ومن ثمّ، فالمفاهيم القرآنية ليستْ مجرّد ألفاظ دالة على معانٍ معجمية، بل هي أنساق معرفية مركّبة تشكّل رؤية مخصوصة إلى الإنسان والعالم والوجود.

ويمكن أن نلمس هذا البناء بوضوح في عدد من المفاهيم المركزية التي تشكّل النواة الصلبة للتصوّر القرآني، من قبيل: البِرّ، والتقوى، والإيمان، والإصلاح، والعدل، والفساد، والاستخلاف، وغيرها من المفاهيم المؤسِّسة للمرجعية الإسلامية.

فمفهوم البِرّ، على سبيل المثال، لا يُقَدَّم في القرآن باعتباره سلوكًا جزئيًّا أو فعلًا تعبديًّا معزولًا، وإنما يُعاد بناؤه ضمن رؤية كلية جامعة، كما في قوله ﷻ: ﴿لَّيْسَ ٱلْبِرَّ أَن تُوَلُّوا۟ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ ٱلْمَشْرِقِ وَٱلْمَغْرِبِ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ...﴾ [البقرة: ١٧٧]. هذه الآية جعلها بعض المفسِّرين من أجمع آيات القرآن لمعاني الخير[(١)]؛ إِذْ يرى الزحيليُّ البِرَّ في هذا السياق اسمًا

(١) انظر: تفسير القرآن العظيم، إسماعيل بن كثير، (١/ ٤٨٥).

جامعًا لكلّ خير[١]، وكذلك قال الزمخشري[٢]، بينما يرى ابنُ عاشور أنّ الآية نقلت مفهوم البِرّ من الدلالة الطقوسية الضيّقة إلى مفهوم شامل يجمع بين العقيدة والعبادة والمعاملة والأخلاق بكونه هو «حُسْن المعاملة في تلقي شرائع الله وأوامره»[٣]. وبذلك، يتحوّل البِرّ من ممارسة جزئية إلى إطار مفاهيمي كلي تنتظم داخله مختلف مظاهر التدين.

وبالمثل، فإنّ مفهوم التقوى لا يقف عند حدود الخوف[٤] أو الاتقاء بمعناه اللغوي، أو الإصلاح والتوحيد كما فسّرها الرازي[٥] والسمرقندي[٦] وغير ذلك، بل يتطوّر داخل الخطاب القرآني ليصبح مفهومًا معرفيًّا وأخلاقيًّا مركزيًّا يحكم علاقة الإنسان بالله وبذاته وبالعالم. فعندما نقف عند أقوال المفسِّرين في التقوى، نجدها في مجملها دلالات تشمل الوعي المعياري أو ما أطلق عليه البقاعي في تفسيره للتقوى بـ«عمارة الباطن»[٧]، الذي يوجّه الاختيارات الإنسانية ويضبط السلوك في ضوء مقاصد الشرع.

(١) التفسير الوسيط، وهبة الزحيلي، (١/ ٨٢).
(٢) الكشاف، جار الله الزمخشري (١/ ٢١٧).
(٣) التحرير والتنوير (٢/ ١٢٨).
(٤) جامع البيان عن تأويل آي القرآن، ابن جرير الطبري، (٢٤/ ٥٣٥).
(٥) مفاتيح الغيب، فخر الدين الرازي، (٣٢/ ٢٢٣).
(٦) بحر العلوم، (٣/ ٤٩٤).
(٧) نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، إبراهيم البقاعي، (٢٢/ ١٦٥).

أما مفهوم الإيمان، فقد شكّل أحد أكثر المفاهيم تداولًا وإعادة بناء في التراث التفسيري، لكَوْن القرآن الكريم لا يقدمه باعتباره مجرّد تصديق ذهني، وإنما يربطه بالمعرفة أولًا، قال ﷻ: ﴿وَلِيَعْلَمَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ مِن رَّبِّكَ فَيُؤْمِنُواْ بِهِۦ فَتُخْبِتَ لَهُۥ قُلُوبُهُمْ﴾ [الحج: ٥٤]، ثم بالعمل والسلوك ثانيًا، وقد اقترن الإيمان بالعمل في القرآن الكريم في أكثر من عشرة مواضع في قوله ﷻ: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ﴾، ثم بالانتماء القيمي ثالثًا، قال ﷻ: ﴿إِنَّمَا وَلِيُّكُمُ ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ﴾ [المائدة: ٥٥]، ﴿وَٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَآءُ بَعْضٍ﴾ [التوبة: ٧١]. فجاءت الممارسة التفسيرية لتسهم في تحرير هذا المفهوم والكشف عن أبعاده المختلفة؛ حيث ناقش المفسِّرون والباحثون قضايا متعلّقة بحقيقته، ومكوّناته، وعلاقته بالعمل، وآثاره الفردية والاجتماعية، الأمر الذي جعل مفهوم الإيمان يتجاوز البعد العقدي المجرّد ليغدو إطارًا معرفيًّا يحدّد طبيعة العلاقة بين الإنسان والوجود.

كما يحظى مفهومَا الإصلاح والفساد بمكانة مركزية في البناء المعرفي القرآني؛ إذْ لا يُقدَّم الإصلاح بوصفه مجرّد فعل أخلاقي فرديّ، بل باعتباره وظيفة إنسانية وحضارية تتصل بتحقيق العمران «الذي يشمل كلّ النشاط البشري، ويستوعب كلّ أبعاده الكونية، وهو المعبر عنه في القرآن الكريم بقوله تعالى: ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ [هود: ٦١]»[(١)]. وفي

(١) بلاغ الرسالة القرآنية؛ فريد الأنصاري، ص١٧.

المقابل، يتجاوز الفساد معنى الانحراف السلوكي الضيق ليشمل كلّ اختلال يمسّ نظام الإنسان أو المجتمع أو الكون. وقد بيّن المفسِّرون عند تفسير قوله ﷻ: ﴿وَلَا تُفۡسِدُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ بَعۡدَ إِصۡلَٰحِهَا﴾ [الأعراف: ٥٦] أنّ الفساد يشمل المعاصي والظُّلْم وإخلال الإنسان بما جعله الله سببًا لصلاح الأرض[١].

تكشف هذه الأمثلة وغيرها أنّ المفاهيم القرآنية لا تعمل في عزلة عن بعضها، بل تنتظم داخل شبكات داخلية مترابطة[٢]؛ فالإيمان يرتبط بالتقوى، والتقوى تُفضي إلى الإصلاح، والإصلاح يقابل الفساد، والبِرّ يجمع بين هذه المفاهيم جميعًا داخل نسق قيمي ومعرفي متكامل. ومن هنا، فإنّ معرفة أي مفهوم قرآني تظلّ ناقصة إذا عُزِلَ عن سياقاته النصّية وعلاقاته المفهومية والمقاصدية.

في هذا الإطار، يضطلع عِلْم التفسير بدور معرفي محوري يتمثّل في ضبط المفاهيم وتمييز حدودها الدلالية؛ إِذْ لا يقتصر عمل المفسِّر على بيان المعنى اللغوي للألفاظ، بل يتجاوزه إلى تحرير المفهوم من خلال استقراء مواضع وروده، وبيان سياقاته المختلفة، والكشف عن علاقاته بالمفاهيم الأخرى،

(١) انظر مثلًا: العذب النّمير من مجالس الشّنقيطيّ في التّفسير، محمد الأمين الشنقيطي، (٣/ ٤٠٤)، وتفسير القرآن، عز الدين ابن عبد السلام، (١/ ٤٨٦).

(٢) منهج تحرير المفاهيم القرآنية، هيئة التحرير، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، عدد: ٦٦، ٢٠٢٢م، (١٧/ ٧٠).

وتحديد أبعاده العقدية والأخلاقية والتشريعية والحضارية. وبذلك، يسهم التفسير في حماية المفاهيم من الاختزال أو التوسّع غير المنضبط، كما يمنع إسقاط الدلالات المعاصرة على النصوص دون مراعاة بنيتها الأصلية.

وتبرز أهمية هذه الوظيفة أكثر في ظلّ ما تشهده الساحة الفكرية المعاصرة من اضطراب مفهومي وتنازع في تحديد دلالات كثير من المفاهيم المركزية، الأمر الذي يجعل من تحرير المفهوم القرآني شرطًا أساسيًّا لبناء معرفة شرعية رصينة، قادرًا في الآن نفسه على تأمين الإطار المعرفي اللازم لفهم النصّ القرآني وإعادة توظيفه في معالجة قضايا الإنسان المعاصر.

وعليه؛ يمكننا القول إنّ بناء المفاهيم وتحريرها يمثّل إحدى أبرز آليات البناء المعرفي في القرآن الكريم وتفسيره؛ لكونه يسهم في الانتقال من مستوى فهم الألفاظ إلى مستوى بناء الرؤية، ومن المعرفة الجزئية إلى المعرفة النسقية، بما يجعل الدرس التفسيري فضاء لإنتاج المفاهيم وإعادة تشكيل الوعي المعرفي للمتعلّم.

المطلب الثاني: بناء الرؤية الكلية للعالم والإنسان:

لا تقتصر الوظيفة المعرفية للقرآن الكريم على بناء المفاهيم الجزئية أو تحرير المصطلحات المركزية، بل تتجاوز ذلك إلى بناء رؤية كلّية تنتظم داخلها مختلف المعارف والتصوّرات المتعلّقة بالإنسان والكون والتاريخ. فالقرآن الكريم لا يقدّم مفاهيم متناثرة أو معطيات معزولة، وإنما يؤسّس نسقًا معرفيًّا متكاملًا يجيب عن الأسئلة الوجودية الكبرى المرتبطة بماهية الإنسان، وطبيعة العالم، ومسار التاريخ، وغاية الوجود الإنساني. ولعلّ ذلك ما نلمسه في قول الزركشي في سياق حديثه عن (علم المناسبة): «واعلم أنّ المناسبة عِلْم شريف... وفائدته جعل أجزاء الكلام بعضها آخذًا بأعناق بعض، فيقوى بذلك الارتباط ويصير التأليف حاله حال البناء المحكم المتلائم الأجزاء»[(١)]. ومن ثمّ، فإنّ إحدى أهم آليات البناء المعرفي في القرآن الكريم وتفسيره تتمثّل في قدرتهما على تشكيل رؤية شمولية للوجود، تمنح الجزئيات معناها، وتؤطّر الفهم الإنساني للواقع.

(١) البرهان في علوم القرآن، بدر الدين الزركشي، (١/ ٣٦).

أوّلًا: الإنسان في القرآن الكريم: منطق العبودية والاستخلاف:

يحظى الإنسان بمكانة مركزية في الخطاب القرآني؛ إذْ يشكّل موضوعًا رئيسًا من موضوعات الوحي، لا بوصفه كائنًا بيولوجيًّا فحسب، بل باعتباره فاعلًا أخلاقيًّا وحضاريًّا مكلَّفًا بمهمّة محدّدة داخل الوجود. وتقوم الرؤية القرآنية للإنسان على ركيزتَيْن معرفيتَيْن متكاملتَيْن: العبودية والاستخلاف؛ فالعبودية في التصوّر القرآني لا تُفهم بوصفها مجرّد ممارسة شعائرية أو امتثال تعبّدي محدود، وإنما باعتبارها الإطار المرجعي الذي يحدد علاقة الإنسان بالله وبالكون وبذاته. يقول تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات: ٥٦]. وقد ذهب بعض المفسِّرين إلى أنّ معنى العبادة هنا هو المعرفة[١]، وقال آخرون هي التوحيد[٢]، بينما يوسّع ابن عاشور مدلولها ليجعلها غاية وجودية ينتظم تحتها أمر الإنسان بوقوفه عند حدود التكاليف التشريعية من الأوامر والنواهي[٣]. وبذلك، تتحوّل العبودية من مجرّد فعل تعبّدي جزئي إلى رؤية كلية تمنح الوجود الإنساني معناه وغايته.

---

(١) انظر: أطروحة دكتوراه، تفسير إسحاق البستي، الجامعة الإسلامية في المدينة النبوية، كلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية – قسم التفسير وعلوم القرآن، (د.ت)، (٢/ ٤٣٦).

(٢) معالم التوحيد في فاتحة الكتاب، أبو عبد الرحمن عرفة بن طنطاوي، ص٤٣.

(٣) انظر: التحرير والتنوير، (٢٧/ ٢٧).

وهذه العبودية لا تؤدِّي إلى الانسحاب من العالم أو تعطيل الفعل الإنساني، بل تتكامل مع مبدأ الاستخلاف الذي يمنح الإنسان وظيفة عمرانية داخل الكون. قال ﷻ: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ [البقرة: ٣٠]، فهم المفسِّرون والمفكّرون الاستخلاف بكونه تكليفًا للإنسان بإقامة العمران وتحقيق الصلاح في الأرض وفق منهج الله تعالى. ومن ثمّ، فالإنسان في الرؤية القرآنية ليس كائنًا منفصلًا عن العالم، ولا ذاتًا مستقلة استقلالًا مطلقًا، بل هو عبد مستخلف، يجمع بين الانتماء إلى الوحي والمسؤولية عن التاريخ والعمران.

تسهم الممارسة التفسيرية في ترسيخ هذا التصوّر من خلال إعادة بناء المفهوم القرآني للإنسان في ضوء مجموع الخطاب القرآني؛ إِذْ لا تقف عند بيان مدلولات الألفاظ، وإنما تستقرئ سياقاتها المختلفة، وتكشف عن شبكة العلاقات التي تربطها بالمفاهيم المركزية في القرآن، من قبيل: الإيمان والاستخلاف والتكريم والعبودية والإصلاح والعمران، من خلال هذا البناء المفهومي تتجلَّى الأبعاد العقدية والأخلاقية والتشريعية والحضارية للإنسان، بوصفه كائنًا مكلَّفًا، ومسؤولًا، ومستخلفًا، وفاعلًا في صناعة العمران وإقامة القيم. وبهذا يغدو التفسير أداة لإنتاج وعي إنساني متوازن، يُعيد الإنسان إلى موقعه ضِمْن النَّسَق القرآني، ويتجاوز القراءات الاختزالية التي فصلت بين أبعاده الروحية والمادية، أو حصرتْ حقيقته في الوظيفة البيولوجية، أو رفعتْ من النزعة الفردانية والنفعية على حساب المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية والحضارية.

ثانيًا: الكون في القرآن: منطق الآية والتسخير:

إذا كان الإنسان يمثّل قُطْب الفعل في الرؤية القرآنية، فإنّ الكون يمثّل المجال الذي يتحقّق فيه هذا الفعل، ذلك أنّ القرآن الكريم لا يقدِّم الكون موضوعًا ماديًّا محضًا أو فضاء محايدًا، وإنما ينظر إليه من خلال مفهومَيْن معرفيّيْن مركزيّيْن: الآية والتسخير. فالكون -قبل كلّ شيء- هو مجال للدلالة والمعرفة؛ إِذْ تُقَدَّم موجوداته بكونها آيات تشير إلى الخالق، وتكشف عن حِكْمته وقُدْرته، وتدعو الإنسان إلى النظر والتفكّر، يقول ﷻ: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ﴾ [آل عمران: ١٩٠]، فاختيار التعبير القرآني بـ"الآيات" لا يجعل الكون مجرّد موضوع للمشاهدة، وإنما ينقله إلى مجال الدلالة الذي يستدعي إعمال العقل في قراءة ما وراء الظواهر.

هذا المعنى يبرز بوضوح في تفسير السعدي رَحِمَهُ ٱللَّهُ؛ بحيث يرى أنّ الآية تتضمن «حثّ العباد على التفكّر فيها، والتبصّر بآياتها، وتدبّر خَلْقها»، وأنها «تنبّه العقول النيّرة على جميع المطالب الإلهية». وبذلك يكون النظر في الكون، وفق هذا التفسير، ليس غاية معرفية مكتفية بذاتها، وإنما هو ممارسة عقلية تنتقل بالإنسان من ملاحظة الظاهرة إلى استكشاف ما تدلّ عليه. فنجده رَحِمَهُ ٱللَّهُ يقرّر في بيان ما تكشف عنه هذه الآيات، بأن «ما فيها من العظمة والسعة، وانتظام السّير والحركة، يدلّ على عظمة خالقها»، وأن ما فيها من «الإحكام والإتقان، وبديع الصنع، ولطائف الفعل»[1] يدلّ على حِكْمته

(١) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، عبد الرحمن السعدي، ص١٦١.

وسعة عِلْمه. وهكذا تتأسّس العلاقة المعرفية مع الكون على الانتقال من المشاهدة إلى الدلالة، ومن الدلالة إلى الاستدلال.

ويؤكد القرطبي رَحِمَهُ ٱللَّهُ هذا البُعْد العقلي حين يفسِّر وصف ﴿لَأَيَٰتٍ لِّأُوْلِي ٱلْأَلْبَٰبِ﴾ بأنهم «الذين يستعملون عقولهم في تأمل الدلائل». ولاحظ في ذلك أن الانتفاع بالكون لا يتحقّق بمجرّد إدراك مظاهره الحِسّية، وإنما بإعمال العقل في دلالاتها[(١)]. ومن هنا، فإنّ (أولي الألباب) في الآية يمثّلون نموذجًا للمتلقِّي الذي يتحوّل لديه النظر في العالم إلى فِعْل معرفي واعٍ، وهو ما يجعل العقل أداة مركزية في قراءة الآيات الكونية.

لا يقف الأمر عند حدود الاستدلال على الخالق وصفاته، بل يتجاوز إلى بناء موقف معرفي من الكون يقوم على الاعتبار؛ وهو ما يلفت إليه ابن عاشور رَحِمَهُ ٱللَّهُ حين يرى أنّ الآية تشكّل انتقالًا في سياق السورة إلى «غرض جديد هو الاعتبار بخلق العوالم وأعراضها والتنويه بالذين يعتبرون بما فيها من آيات»[(٢)]، فالمعرفة الكونية هنا لا تنتهي عند اكتشاف النظام والإحكام، وإنما تتجه إلى الاعتبار بوصفه ثمرةً معرفيةً للنظر في العالم. وبذلك ينتقل الإنسان من إدراك الظاهرة، إلى فهم دلالتها، ثم إلى استخلاص ما يترتّب عليها من وعي وموقف.

(١) انظر: الجامع لأحكام القرآن، محمد القرطبي، (٤/ ٣١٠).

(٢) التحرير والتنوير، (٤/ ١٩٦).

على هذا الأساس، يكشف مفهوم الآية عن بنية معرفية متدرجة: فالكون يُقدَّم بكونه مجالًا للآيات، والإنسان مدعو إلى النظر فيها بعقله، ثم إلى التفكّر في انتظامها وإحكامها، وصولًا إلى الاعتبار بما تكشف عنه من حقائق ودلالات. ومن ثمّ، لا يقدّم القرآن معرفة كونية منفصلة عن غايتها، وإنما يؤسِّس لطريقة في إنتاج المعرفة تجمع بين الملاحظة، والتفكّر، والاستدلال، والاعتبار. وهذه الوظيفة المعرفية هي التي تجعل النظر في الكون جزءًا من بناء العقل القرآني، لا مجرّد موضوع من موضوعات المعرفة.

من جهة أخرى، يقرّر القرآن الكريم مبدأ التسخير بكونه إطارًا معرفيًّا يحدّد طبيعة العلاقة بين الإنسان والكون، يقول ﷻ: ﴿وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ جَمِيعٗا مِّنۡهُ﴾ [الجاثية: ١٣]، التسخير في سياق الآية ليس مجرّد إخضاع الكون للإنسان، وإنما هو دلالة على تهيئة ما فيه من الموجودات والظواهر بحيث يصبح مجالًا للانتفاع الإنساني. وهذا ما يتّضح في تفسير ابن كثير رَحِمَهُ ٱللَّهُ للآية، إِذْ يقول: «أي: من الكواكب والجبال، والبحار والأنهار، وجميع ما تنتفعون به، أي: الجميع من فضله وإحسانه وامتنانه»[(١)]؛ فيربط التسخير بما أودعه الله ﷻ في الكون من وجوه الانتفاع، فيغدو الكون، من هذه الزاوية، مجالًا لاكتشاف ما أُتيح للإنسان فيه من منافع وإمكانات.

(١) تفسير القرآن العظيم، إسماعيل بن كثير، (١٢/ ٣٥٩).

يفصّل ابن عاشور رَحِمَهُ ٱللَّهُ هذا المعنى، فيبين أن المراد بـ(ما في السماوات وما في الأرض) «عامّ مخصوص بما تحصل للناس فائدة من وجوده: كالشمس للضياء، والمطر للشراب، أو من بعض أحواله: كالكواكب للاهتداء بها في ظلمات البر والبحر، والشجر للاستظلال، والأنعام للركوب والحرث، ونحو ذلك»؛ ثم يحدّد مفهوم التسخير بقوله: «والتسخير: تسهيل الانتفاع بدون مانع»[(١)]. يكشف هذا التفسير أنّ التسخير يتضمّن بُعْدًا معرفيًّا يتجاوز مجرد تقرير المنفعة؛ إِذْ يلفت النظر إلى قابلية الموجودات الكونية لأنْ تُكتشف خصائصها، وتُعرف وجوه الانتفاع بها، ويُبنى على ذلك توظيفها في حياة الإنسان. ومن ثمّ، ينتقل الإنسان في علاقته بالكون من مجرّد المشاهدة إلى معرفة خصائصه، واكتشاف إمكاناته، وتوجيهها نحو الانتفاع والعمران.

على هذا الأساس، يتكامل مفهومَا الآية والتسخير في بناء الرؤية القرآنية للكون: فهو آيةٌ يُنظر فيها ويُستدلّ بها، ومجال مُسخَّرٌ تُكتشف إمكاناته ويُنتفع بها. وبذلك نؤكِّد مرّة أخرى أنّ الكون في الخطاب القرآني لا يأتي موضوعًا منفصلًا عن الإنسان، ولا مجرّد مادة للمعرفة النظرية، بل مجالًا تتفاعل فيه المعرفة والنظر والانتفاع؛ وهو ما يمنح التصوّر القرآني للكون بُعْدًا معرفيًّا يوجّه علاقة الإنسان بالعالم من الإدراك إلى التوظيف.

(١) التحرير والتنوير، (٢٥/ ٣٣٧).

فيقدّم القرآن الكريم رؤية للكون تجمع بين البُعْد المعرفي والبُعْد الوظيفي؛ فهو مجال للمعرفة والتفكّر، ومجال للفعل والإعمار في الآن نفسه. وهي رؤية تتيح تجاوز الثنائية التي سادتْ بعض التصوّرات الحديثة بين الإنسان والطبيعة، وتؤسِّس لعلاقة تكاملية قائمة على المسؤولية والمعنى.

ثالثًا: التاريخ في القرآن: منطق السّنن والاعتبار:

لا يقتصر البناء المعرفي القرآني على الإنسان والكون، بل يمتد أيضًا إلى التاريخ بوصفه مجالًا للفهم والتفسير والتعلّم، ذلك أنّ القرآن الكريم لا يتعامل مع الأحداث التاريخية بوصفها وقائع معزولة أو سرديات للتسلية والعِظَة المجرّدة، وإنما يقدّمها في سياق الكشف عن سنن الله في حركة الأفراد والجماعات والأُمَم، بما يجعل التاريخ مجالًا لاكتشاف القوانين التي تنتظم حركة الاجتماع البشري. ومن هنا، يقوم التصوّر القرآني للتاريخ على مبدأَيْن متكاملين: السّنن، والاعتبار.

فأما السّنن، فهي القوانين المطّردة التي تحكم حركة المجتمعات والأمم، قال ﷻ: ﴿فَلَن تَجِدَ لِسُنَّتِ ٱللَّهِ تَبۡدِيلٗا﴾ [فاطر: ٤٣]، ودراسة التاريخ لا تكون من المنظور القرآني مجرّد استحضار للماضي، وإنما تكون بحثًا في انتظام الأحداث والعلاقات التي تحكمها، وفي الأسباب التي تقف وراء التحوّلات الاجتماعية والحضارية. وفي هذا السياق، يكتسب تصوّر ابن خلدون للتاريخ دلالة منهجية لافتة، إِذْ لا يراه مجرّد نقل لأخبار الأيام والدول، بل يقرّر أن في

باطنه «نظر وتحقيق وتعليل للكائنات ومبادئها دقيق، وعلم بكيفيات الوقائع وأسبابها عميق»[(١)]. فالتاريخ، وفق هذا التصوّر، ينتقل من مستوى الإخبار عن الوقائع إلى مستوى تفسيرها وتعليلها والكشف عن أسبابها، وهو ما يجعله مجالًا لإنتاج المعرفة لا مجرّد مستودع للمعلومات.

أما الاعتبار، فيشكّل الآلية التي ينتقل بها العقل من الوقائع المشاهدة إلى ما وراءها من دلالات وقوانين؛ يقول ﷻ: ﴿لَقَدۡ كَانَ فِي قَصَصِهِمۡ عِبۡرَةٞ لِّأُوْلِي ٱلۡأَلۡبَٰبِ﴾ [يوسف: ١١١]، يحدّد ابن عاشور مفهوم العبرة بقوله: «والعِبرة: اسم مصدر للاعتبار، وهو التوصّل بمعرفة المشاهد المعلوم إلى معرفة الغائب»[(٢)]؛ فيجعل الاعتبار فعلًا معرفيًّا يقوم على الانتقال من المعلوم إلى ما لا يكون معلومًا ابتداء. وهو المعنى الذي يقرّره أيضًا الرازي رَحِمَهُ ٱللَّهُ بصورة أكثر صراحة حين يقول: «اعلم أن الاعتبار عبارة عن العبور من الطرف المعلوم إلى الطرف المجهول، والمراد منه التأمل والتفكر»[(٣)]. وبهذا لا تعود العبرة مجرد أثر وجداني يترتب على مشاهدة مآلات الأُمم، وإنما تصبح عملية عقلية استدلالية ينتقل فيها المتعلم من الحدث إلى دلالته، ومن الواقعة الجزئية إلى ما يمكن أن تكشف عنه من قاعدة أو نمط أو سُنّة.

---

(١) العِبَر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، عبد الرحمن بن خلدون، (١/ ٦).

(٢) التحرير والتنوير، (١٣/ ٧١).

(٣) مفاتيح الغيب، فخر الدين الرازي، (١٨/ ٥٢٢).

يتكامل مبدآ السنن والاعتبار في بناء الوظيفة المعرفية للتاريخ؛ فالسّنن تكشف انتظام حركة الأحداث، بينما يتيح الاعتبار الانتقال من هذا الانتظام المشاهد إلى فهم دلالاته واستثمارها في تفسير الواقع. ولذلك يصبح التاريخ - في المنظور القرآني - مجالًا يتجاوز حفظ الوقائع إلى فهمها وتحليلها وتعليلها واستخلاص ما تكشف عنه من سنن. هذا المعنى يقترب منه ابن خلدون[1] حين يميز بين ظاهر التاريخ الذي يقوم على نقل الأخبار، وباطنه الذي يقوم على النظر والتحقيق والتعليل ومعرفة الأسباب؛ بما يجعل المعرفة التاريخية معرفة تفسيرية لا وصفية فحسب.

من هذا المنظور، يتحوّل التاريخ في القرآن الكريم إلى مجال لإنتاج المعرفة من خلال الجمع بين الوقائع والسنن، والمشاهدة والاعتبار، والوصف والتفسير؛ إِذْ لا يُطلب من الإنسان أن يعرف ما حدث فحسب، وإنما أن ينظر في كيفية حدوثه وأسبابه ومآلاته، وأن ينتقل من معرفة الماضي إلى بناء قدرة على فهم الحاضر. وبهذا تتضح القيمة المعرفية للقصص القرآني؛ فهو لا يقدِّم الماضي بوصفه غاية في ذاته، وإنما يجعله مادة للنظر العقلي واكتشاف السنن والاعتبار بها.

وعليه، يتضح أنّ القرآن الكريم لا يقتصر على تزويد الإنسان بمعارف جزئية حول نفسه أو حول العالم، وإنما يبني رؤية كلية متماسكة للإنسان

(١) العِبَر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، (١/ ٦).

والكون والتاريخ؛ فالإنسان فاعل في العالم، والكون مجال للآية والتسخير، والتاريخ مجال للسنن والاعتبار. وبهذا تتشكّل شبكة معرفية تتجاوز تجزئة موضوعات المعرفة إلى ربط الإنسان بالعالم الذي يعيش فيه، وبالمسار التاريخي الذي يتحرّك داخله. وتؤدِّي الممارسة التفسيرية هنا دورًا محوريًّا في الكشف عن العلاقات التي تنتظم هذه المجالات، وإبراز المفاهيم الناظمة لها، بما يجعلها مدخلًا إلى بناء وعي كليّ لا يكتفي بتراكم المعلومات، وإنما يسعى إلى فهم العلاقات والسنن التي تمنح تلك المعلومات معناها داخل رؤية متماسكة.

المطلب الثالث: التفسير وبناء العقل المفهومي:

تؤكّد الأدبيات المعاصرة في علوم التربية وعلم النفس المعرفي أنّ الفهم العميق لا يتحقّق من خلال حفظ المعلومات أو استظهار المعطيات الجزئية، وإنما يتأسّس على قدرة المتعلِّم على إدماج المعرفة الجديدة في بنيته المعرفية وتنظيمها داخل شبكة من المفاهيم والعلاقات؛ ذلك أن «التعلم لا يحدث نتيجة تراكم المعلومات الجديدة وإضافتها إلى المعلومات التي سبق تعلمها، ولكنه يحدث عندما يتمكّن المتعلم من ربط المعلومات الجديدة بالمفاهيم الموجودة في بنيته المعرفية»[(١)]. ومن ثمّ، لا تكتسب المعرفة قيمتها التعليمية بمجرّد إضافتها إلى الرصيد السابق، وإنما بقدر ما تحدث اتصالًا دالًّا معه، وتعيد تنظيم بعض عناصره، وتفتح إمكانات جديدة للفهم. ولذلك يغدو «العامل الأكثر تأثيرًا في التعلم هو مقدار المعرفة الراهنة ووضوحها وتنظيمها عند المتعلِّم»[(٢)]؛ لأن وضوح هذه البنية وتنظيمها يوفّران الإطار الذي تنتظم داخله الخبرات اللاحقة وتكتسب معانيها.

يتعزّز هذا المعنى حين تكون المعرفة السابقة نفسها قائمة على علاقات مفاهيمية مترابطة؛ إِذْ «تكون المفاهيم والعلاقات مرتبطة بعضها البعض،

(١) طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق، محمد نجيب عطيو، ص٢٧٥.

(2) Ausubel, In Defense of Advance organizers: A Reply to the Critics, Review of Educational Research, 1978, 48(1), p 4.

وتكون ذات معنى سيكولوجي، فتكون الخبرة الشخصية الجديدة مرتبطة بالخبرة التعليمية الموجودة مسبقًا في البنية العقلية للمتعلم»[(١)]. هنا ينتقل التعلّم من مجرّد إضافة معلومات متجاورة إلى بناء بنية معرفية مترابطة يستطيع المتعلِّم من خلالها تفسير الظواهر، وربط المعارف بعضها ببعض، واستحضارها في سياقات جديدة. من هذا المنطلق، لم يعد الهدف الرئيس للتعليم الجامعي المعاصر هو تزويد الطالب بكمّ متزايد من المعلومات، وإنما مساعدته على بناء ما يمكن تسميته بـالعقل المفاهيمي (Conceptual Mind)، أي العقل القادر على تنظيم المعرفة داخل شبكات مترابطة من المفاهيم والعلاقات والدلالات.

في هذا السياق، يضطلع علم التفسير بوظيفة معرفية مركزية تتمثّل في بناء العقل المفاهيمي لدى المتعلِّم؛ إِذْ لا يتعامل مع النصّ القرآني بوصفه مجموعة من الألفاظ أو الأحكام المتفرّقة، وإنما بوصفه نسقًا دلاليًّا متكاملًا تنتظم داخله المفاهيم والعلاقات والرؤى. ولذلك نرى أنّه من أهم وظائف التفسير؛ الانتقال بالمتعلِّم من مستوى التعامل مع الألفاظ منفصلة إلى مستوى إدراك الشبكات المفهومية التي تنتظم داخلها تلك الألفاظ، وربط المفاهيم بعضها ببعض، والكشف عن العلاقات التي تمنحها معناها داخل البناء الكلّي للنصّ.

(١) نماذج التدريس الصفي، قطامي يوسف وقطامي نايفة، ص٢٧٣.

أولًا: من الألفاظ إلى الشبكات المفاهيمية:

يتميّز الخطاب القرآني بكونه خطابًا مفهوميًّا بامتياز؛ فالألفاظ القرآنية لا تؤدِّي وظيفة معجمية محضة، وإنما تحمل شحنات دلالية ومعرفية تتجاوز حدود معناها اللغوي المباشر. ولذلك يكون الاقتصار على فهم الألفاظ في دلالاتها المعجمية عاجزًا عن إدراك البنية المعرفية العميقة للنصّ.

تتجلى أهمية التفسير في كونه ينقل المتلقي من مستوى المعنى المعجمي إلى مستوى البناء المفهومي؛ فلفظ (التقوى) كما سبق بيانه، لا يُفهم من خلال معناه اللغوي الدالّ على الوقاية فحسب، وإنما من خلال استقراء استعمالاته القرآنية المختلفة، وربطه بالسياقات التي ورد فيها، ثم الكَشْف عن علاقته بمفاهيم أخرى من قبيل الإيمان، والإحسان، والخشية، والصلاح، والهداية. ذلك أنّ المعنى القرآني لا يتحدّد دائمًا في حدود الموضع الذي ورد فيه اللفظ، وإنما يتشكل من خلال علاقته بسائر أجزاء الخطاب، بحيث «لا ينظر في أوّلها دون آخرها، ولا في آخرها دون أولها»، وإنما يُرَدّ «آخر الكلام على أوّله، وأوّله على آخره»[(١)]؛ لأنّ الجُمَل والمواضع، وإن تعدّدت، يظل «بعضها متعلقًا بالبعض؛ لأنها قضية واحدة نازلة في شيء واحد»[(٢)]. وعلى هذا الأساس،

(١) الموافقات، أبو إسحاق الشاطبي، (٤/ ٢٦٦).

(٢) المرجع السابق، (٤/ ٢٦٦).

تتحوّل التقوى من مجرّد دلالة لغوية إلى مفهوم مركزي يتحدّد معناه من خلال شبكة العلاقات التي تربطه بمختلف المفاهيم القرآنية، ويغدو جزءًا من الرؤية القرآنية المتكاملة للإنسان والأخلاق.

الأمر نفسه يصدق على مفاهيم من قبيل: الإيمان، والكفر، والإصلاح، والاستخلاف، والفساد، والعمران؛ إِذْ لا يمكن إدراك دلالاتها الحقيقية من خلال تعريفات معجمية أو اصطلاحية معزولة، بل من خلال النظر إليها داخل الشبكة الدلالية التي تنتظمها في الخطاب القرآني. فـ«إن كثيرًا منه لا يفهم معناه حقّ الفهم إلا بتفسير موضع آخر، أو سورة أخرى»[(١)]، بما يكشف أنّ الفهم لا يتأسّس على تجميع المعاني الجزئية، وإنما على إدراك الروابط التي تصل بينها وتكشف عن دلالتها داخل السياق الكلي. من هنا يمكن للممارسة التفسيرية، حين تستوفي مقتضيات الفهم والربط بين مواضع الخطاب، أنْ تُتيح الكشف عن الشبكات المفاهيمية الكامنة في النصّ وإعادة تركيبها في ذهن المتعلِّم؛ إِذْ ينتقل من فهم اللفظ في موضعه إلى إدراك علاقته بما يتّصل به من مفاهيم، ثم إلى استيعاب موقع هذه العلاقات داخل البناء العام للخطاب القرآني. وبذلك لا يظلّ فعل التفسير محصورًا في تفكيك النصّ إلى ألفاظ وجُمَل منفصلة، بل يتيح – من خلال الوصل والتركيب وإدراك العلاقات – انتقالًا من اللّفظ إلى

(١) الموافقات، أبو إسحاق الشاطبي، (٤/ ٢٧٥).

المفهوم، ومن المفهوم إلى شبكة المفاهيم، ثم من الشبكة إلى الرؤية الكلية. وهذا الامتداد هو الذي يمكن أن يسهم في بناء معرفة أكثر عمقًا واتساقًا، وفي تنمية العقل المفهومي القادر على إدراك البنية التي تنتظم فيها المفاهيم القرآنية.

ثانيًا: العلاقات بين المفاهيم القرآنية:

لا تعمل المفاهيم القرآنية في عزلة عن بعضها، بل تنتظم داخل شبكة مفهومية تتسم بدرجة عالية من الترابط والتكامل، بحيث يضيء كلّ مفهوم غيره، ويكتسب دلالته الكاملة من خلال علاقاته بالمفاهيم المجاورة أو المقابلة له؛ ذلك أنّ المفهوم القرآني لا يستمد معناه من دلالته المفردة فحسب، وإنما أيضا من موقعه داخل النظام العام للنصّ؛ إذ إن «الألفاظ بعلاقاتها تظهر وتبين»[(١)]، ويغدو الكشف عن طبيعة علاقة المصطلح بالأُسرة المفهومية التي ينتمي إليها سبيلًا إلى مزيد من إظهار دلالته وبيانها. وبهذا المعنى، فإنّ النظام الدلالي القرآني يقوم على «شبكة مفهومية (Conceptual Network)، منظمة إلى أقصى حدود التنظيم، تعكس رؤيته المحددة للعالم»[(٢)]، بما يجعل المعنى

(١) منهج دراسة المصطلح القرآني؛ عرض وتقويم، إبراهيم بن يحيى، مركز تفسير للدراسات القرآنية، رابط المقال: https://tafsir.net/articles/11204?utm_source، تم الاطلاع عليه يوم: ٢/ ٩/ ٢٠٢٦.

(٢) مرجعيات البحث اللساني في دراسات توشيهيكو إيزوتسو القرآنية، عبد الرحمن الحاج، مجلة التجديد، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، عدد: ٥١، ١٤٤٣هـ، (٢٦/ ١٣٣).

في جانب منه (علاقيًّا)، ناتجًا عن شبكة العلاقات الدلالية التي تنتظم المفاهيم داخل النصّ.

يتّضح ذلك في عدد من المفاهيم المركزية؛ فلا يمكن فهم مفهوم الإيمان فهمًا دقيقًا بمعزل عن علاقته بمفاهيم العمل الصالح، والتقوى، والهداية، والإحسان، كما أنّ مفهوم الإصلاح لا يستقيم إدراك دلالته في معزل عن مفهوم الفساد، ومفهوم العدل يكتسب أبعاده من خلال علاقته بالقسط والإحسان والظُّلْم، في حين يتحدّد مفهوم الاستخلاف ضمن شبكة تتصل بالعبودية والعمران والأمانة والمسؤولية. وعلى هذا الأساس، «لا يمكن الحديث عن الإصلاح دون الرجوع للمفاهيم القرآنية التي تشكّل وحدة كلية لا تتجزأ»[١]؛ لأنّ المفاهيم القرآنية، في مجالاتها المختلفة، يقوم بينها «من الوشائج ومن الترابط، وبينها من الوحدة والتكامل ما يجعل كلّ مفهوم يستمد من المفهوم الآخر قليلًا أو كثيرًا»[٢]، الأمر الذي يجعل أخذ مفهوم واحد معزولًا عن سائر المفاهيم غير كافٍ لاستيعاب دلالته ضمن الرؤية القرآنية.

(١) منهج الدراسة المصطلحية، وأهميته في تجلية مفاهيم القرآن، خالد صدوقي، مركز تفسير للدراسات القرآنية، رابط المقال: https://tafsir.net/articles/11334?utm_source، تم الاطلاع عليه يوم: ٢/ ٩/ ٢٠٢٦.

(٢) منهج الدراسة المصطلحية وأهميته في تجلية مفاهيم القرآن، خالد صدوقي.

من هنا، فإنّ التفسير لا يكتفي بشرح المفردات وتحديد دلالاتها المنفردة، وإنما يتّجه إلى الكشف عن العلاقات التي تنتظم هذه المفاهيم داخل النظام الكلي للنصّ؛ فالقرآن، من هذه الزاوية، «يختصّ بنظام مفاهيمي يتجاوز المفاهيم الفردية إذا أخذت منعزلة عن التركيب»[(١)]، ولذلك تقتضي القراءة التفسيرية أن يُراعى كلّ مفهوم في علاقته بالمفاهيم الأخرى التي تشاركه بناء الدلالة. وبذلك يصبح عمل المفسِّر أقرب إلى إعادة تركيب البنية المفاهيمية للنصّ، والكشف عن الروابط التي تجعل مفاهيمه متساندة ومتفاعلة في إنتاج المعنى، لا مجرّد جَمْع لتعريفات متفرّقة.

يترتّب على إدراك هذه العلاقات انتقال المتعلِّم من التفكير الخطِّي القائم على تلقي المعلومات المفردة وحِفْظها إلى التفكير النّسقي القائم على الربط والتحليل والتركيب؛ إِذْ لا يعود المفهوم وحدة معرفية مستقلّة، وإنما يصبح عقدة داخل شبكة من العلاقات يمكن من خلالها تفسيره وتحديد موقعه ووظيفته. ومن ثمّ، فإنّ إدراك البنية العلائقية للمفاهيم القرآنية لا يعمّق فهم النصّ فحسب، بل يسهم في بناء قدرة معرفية تتجاوز تجزئة المعلومات إلى إدراك الأنظمة والعلاقات والبنى التي تنتظمها، وهو ما يمثّل أحد المداخل الأساسية لبناء المعرفة العميقة لدى المتعلِّم الجامعي.

(١) النبوّة ومفاهيم القرآن، الملتقى الفكري للإبداع، طه جابر العلواني، رابط المقال:
www.almultaka.org/site.php?id=171&idC=1&idSC=&utm_source
تم الاطلاع عليه يوم: ٢/ ٩/ ٢٠٢٦.

ثالثًا: أثر البناء المفاهيمي في تنمية الفهم العميق:

تذهب النظريات المعرفية المعاصرة إلى أنّ التعلّم العميق لا يتحقّق بمجرد امتلاك المعلومات أو القدرة على استظهارها، وإنما يتأسّس على قدرة المتعلِّم على تنظيم معارفه وربط عناصرها وإدراك العلاقات التي تنتظمها، بما يمكّنه من تفسير المعطيات الجديدة ونَقْل المعرفة إلى سياقات مختلفة والتعامل مع المشكلات المركبة؛ ذلك أنّ عُمْق التعلّم يرتبط بانتقال المعرفة من مستوى المعلومات المتفرّقة إلى مستوى البنية المنظّمة التي يصبح فيها المتعلِّم قادرًا على الإحاطة بمبادئ المعرفة وقواعدها ومسائلها، وعلى الربط بين أجزائها واستنباط ما يتفرع عنها؛ فـ«الحِذقُ في العلم والتفنّنُ فيه والاستيلاءُ عليه، إنما هو بحصول مَلَكةٍ في الإحاطة بمبادئه وقواعده، والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفنّ المتناول حاصلًا»[(١)]. بهذا المعنى، لا يكون امتلاك المعرفة مساويًا لمجرّد فهم بعض مسائلها؛ لأنّ «هذه المَلَكة هي في غير الفهم والوعي»[(٢)]؛ إذْ قد يشترك المبتدئ والمتخصّص في فهم المسألة الواحدة ووعيها، بينما يظلّ الفرق بينهما قائمًا في القدرة على إدراجها ضمن نظامها المعرفي، والإحاطة بعلاقاتها بأصول العلم وقواعده وفروعه.

---

(١) تاريخ ابن خلدون، (١/ ٥٤٣).

(٢) المرجع السابق، (١/ ٥٤٣).

تتأكّد أهمية هذا الانتقال في التعامل مع النصوص القرآنية؛ إِذْ إن الفهم العميق لا يتأسّس على استيعاب الآيات أو المفاهيم كلًّا على حِدَة، وإنما على إدراك العلاقات التي تنتظمها في سياق واحد. فالنظر في النصّ لا يستقيم بتجزئة أجزائه وعزل بعضها عن بعض، وإنما يقتضي ردّ بعضها إلى بعض؛ لأن «القضية وإن اشتملت على جُمَل؛ فبعضها متعلِّق بالبعض؛ لأنها قضية واحدة نازلة في شيء واحد، فلا مَحِيص للمتفهّم عن ردِّ آخر الكلام على أوّله، وأوّله على آخره، وإذ ذاك يحصل مقصود الشارع في فهم المكلّف؛ فإن فرّق النظر في أجزائه فلا يتوصّل به إلى مراده، فلا يصح الاقتصار في النظر على بعض أجزاء الكلام دون بعض»[(١)]. هنا يتجاوز الفهم حدود استيعاب المعنى المباشر إلى إدراك البنية التي تنتظم المعاني وتربط بعضها ببعض، وهو ما يجعل القراءة التفسيرية تدريبًا على الانتقال من الجزئي إلى الكلي، ومن العنصر المنفرد إلى النظام الذي يحتضنه.

في هذا الإطار، يكتسب النظر في ترتيب أجزاء النصّ وروابطها أهمية خاصّة في بناء الفهم القرآني؛ لأنّ إدراك العلاقات بين الآيات والجُمَل لا يَكشف فقط عن انتظام النصّ، وإنما يسهم في الكشف عن مقاصده ومعانيه الكلّية؛ ذلك أنّ «عِلْم مناسبات القرآن عِلْمٌ تُعْرَف منه عِلَل ترتيب أجزائه، وهو سِرّ البلاغة؛

(١) الموافقات، الشاطبي، (٤/ ٢٦٦).

لأدائه إلى تحقيق مطابقة المعاني لما اقتضاه من الحال، وتتوقّف الإجادة فيه على معرفة مقصود السورة المطلوب ذلك فيها، ويفيد ذلك معرفة المقصود من جميع جملها»[(١)]. وبذلك يصبح البحث في المناسبات والروابط وسيلة لتدريب المتعلّم على اكتشاف العلاقات الداخلية للنصّ، وربط الجزئيات بمقاصدها، وعدم الاكتفاء بالمعاني التي تظهر عند القراءة المنفصلة. ذلك أن «أكثر لطائف القرآن مودعة في الترتيبات والروابط»[(٢)]؛ الأمر الذي يجعل إدراك هذه الروابط جزءًا أصيلًا من عملية الفهم، وليس إضافة خارجية إلى النصّ.

فبناء المعرفة التفسيرية على هذا الأساس يتيح للمتعلِّم تجاوز القراءة التجزيئية إلى قراءة نسقية، يصبح فيها قادرًا على استحضار السياقات المختلفة، وربط الآيات والمفاهيم بعضها ببعض، والكشف عن العلاقات التي تنتظمها، ثم تركيبها في تصوّر كلّي متماسك. وهذه العملية تستدعي جُمْلَة من الكفايات المعرفية العليا، من قبيل التحليل والمقارنة والتركيب والتصنيف والاستدلال؛ لأنّ المتعلِّم لا يكتفي باستقبال المعنى، وإنما يعمل على تحديد عناصره، واكتشاف الروابط بينها، وإعادة تنظيمها في بنية تمكّنه من تفسير المعارف الجديدة واستثمارها في سياقات أخرى.

---

(١) مصاعد النَّظر للإشرافِ على مقاصد السُّور، برهان الدين البقاعي، (١/ ١٤٢).

(٢) مفاتيح الغيب، فخر الدين الرازي، (١٠/ ١١٠).

وعليه، فإنّ أثر البناء المفاهيمي في الفهم العميق لا يتمثّل في زيادة حجم المعلومات التي يمتلكها المتعلِّم، وإنما في تحويل المعرفة إلى مَلَكَة؛ أي إلى قُدْرَة على الإحاطة بالمبادئ والعلاقات، وربط الجزئيات بكلّياتها، وفَهْم العناصر في ضوء النظام الذي تنتظم فيه. ومن هنا تتجاوز الوظيفة المعرفية للتفسير مجرّد تزويد الطالب بمعارف حول القرآن إلى الإسهام في تكوين عقل قادر على تنظيم المعرفة، وإدراك العلاقات، وبناء المعنى، والانتقال من الفهم الجزئي إلى الفهم الكلي. وبذلك يغدو الدرس التفسيري مجالًا لتكوين الفهم العميق؛ لأنه يدرّب المتعلِّم على قراءة النصّ في وحدته، واستكشاف ترابط مكوّناته، وإدراك المقاصد التي تنتظمها، بما ينقله من مجرّد استظهار المعارف إلى امتلاك القدرة على فهمها وإعادة بنائها وتوظيفها.

المبحث الثالث: استثمار الوظيفة المعرفية للممارسة التفسيرية في التكوين الجامعي:

تمهيد:

يندرج هذا البحث ضمن مسار بحثي متدرّج في دراسة علم التفسير وطرائق تدريسه في التعليم الجامعي، ولم ينشأ موضوع الوظيفة المعرفية فيه منفصلًا عن جُمْلة من الدراسات السابقة التي انشغلت - في مراحل متتابعة - بتحديد طبيعة علم التفسير وخصائصه، وتشخيص واقعه التعليمي، واستكشاف وظائفه وإمكانات استثمارها في بناء الدرس الجامعي. فقد انطلق هذا المسار من دراسة «علم التفسير: النشأة والخصائص: دراسة معرفية تربوية»[(١)]، التي توجّهت إلى النظر في علم التفسير من حيث نشأته وخصائصه وما يميز بنيته المعرفية والتربوية، ثم انتقل إلى دراسة «منهاج الدرس التفسيري الجامعي: من التشخيص والتقويم إلى الإصلاح والتجويد»[(٢)]، التي اتّجهت إلى تشخيص واقع الدرس التفسيري بالتعليم الجامعي وتقويم عناصر منهاجه، واقتراح مداخل لإصلاحه وتجويده، اعتمادًا على دراسة ميدانية شملت تحليل مضمون

(١) علم التفسير: النشأة والخصائص: دراسة معرفية تربوية، عز الدين حدو، ركاز للنشر والتوزيع - الأردن، ط١/ ٢٠٢٥م.

(٢) منهاج الدرس التفسيري الجامعي: من التشخيص والتقويم إلى الإصلاح والتجويد -دراسة نظرية ميدانية، عز الدين حدو، منشورات أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية، سلسلة كتب وأبحاث "٣"، مطبعة قرطبة - وجدة، المغرب، ط١/ ٢٠٢٤م.

الملفات الوصفية، واستبيانًا موجّهًا إلى الطلبة، ومقابلات مع أساتذة التفسير. ثم اتسع مسار البحث في دراسة «مداخل معرفية ومنهجية لتحقيق مبدأ الوظيفية في تدريس علم التفسير بالتعليم الجامعي»[(١)]، قبل أن يتّجه البحث في دراسة «الوظيفة المنهجية للدرس التفسيري الجامعي؛ من المعرفة التفسيرية إلى بناء الكفايات العلمية»[(٢)]، إلى إبراز الصِّلَة بين المعرفة التفسيرية والعمليات المنهجية والكفايات العلمية التي يمكن أن يسهم الدرس التفسيري في بنائها.

إذا كانت هذه الدراسات قد أَسّست في مجموعها، لوعي متدرج بضرورة تجاوز التصوّر الذي يحصر الدرس التفسيري في نقل المعرفة التفسيرية إلى تصوّر ينظر إليه باعتباره مجالًا لاستثمار ما ينطوي عليه عِلْم التفسير من إمكانات معرفية ومنهجية وتكوينية، فإنّ البحث الحالي يمثّل امتدادًا لهذا المسار من زاوية أكثر تحديدًا؛ إِذْ ينتقل بالسؤال من الوظيفة المنهجية وما تتيحه من بناء للكفايات العلمية إلى البحث في الوظيفة المعرفية للممارسة التفسيرية ذاتها: كيف تسهم في تأمين الإطار المعرفي اللازم لفهم النصّ القرآني؟ وكيف تشتغل على تحرير المفاهيم وربط الجزئيات بكلّياتها وبناء التصوّرات التي

(١) مداخل معرفية ومنهجية لتحقيق مبدأ الوظيفية في تدريس علم التفسير بالتعليم الجامعي، عز الدين حدو، مركز تفسير للدراسات القرآنية، ٢٠٢٣، رابط الاطلاع: https://tafsir.net/articles/11059.

(٢) الوظيفة المنهجية للدرس التفسيري الجامعي؛ من المعرفة التفسيرية إلى بناء الكفايات العلمية، عز الدين حدو، مركز تفسير للدراسات القرآنية، ٢٠٢٦م، رابط الاطلاع: https://tafsir.net/researchs/24688.

تنتظم فيها المعارف القرآنية؟ ثم كيف يمكن تحويل هذه الإمكانات إلى مكوّنات فعلية في الدرس التفسيري الجامعي؟

يكتسب هذا الانتقال أهميته من كون الوظيفة المعرفية لا تتحوّل إلى أثر تعليمي بمجرّد وجودها في المادة التفسيرية، وإنما تقتضي أن تستوعبها بنية الدرس في أهدافه ومحتواه وطرائق تدريسه وأساليب تقويمه. ومن هنا تأتي نتائج الدراسة الميدانية السابقة للدرس التفسيري الجامعي بوصفها معطى تشخيصيًّا سابقًا لا يُعَاد بحثه هنا، وإنما تستثمر نتائجه في الكشف عن الفجوة بين الإمكانات التي تتيحها الممارسة التفسيرية وبين بعض صور استثمارها في البناء الجامعي. فقد أظهرت الدراسة ضعف قدرة المحتوى التفسيري على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وضعف صِلَته بالقضايا الواقعية المرتبطة بمجتمع الطالب. كما كشفت عن ضعف استهداف التقويم للمستويات المعرفية المختلفة، ولا سيما الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، فضلًا عن ضعف استهدافه للجوانب المعرفية والمهارية والقيمية بصورة متكاملة. وفي جانب طرائق التدريس، أظهرت النتائج غلبة الطريقة الإلقائية القائمة على المحاضرة، حيث أفادت نسبة ٧٢٪ من أفراد العينة بغلبتها في تدريس مباحث علم التفسير، بينما أشارت نسبة ٦٧٪ إلى الاقتصار على الإلقاء في الوسائل المستعملة.

وعليه، لا يستهدف استحضار هذه النتائج إعادة تشخيص واقع الدرس التفسيري الجامعي، وإنما توظيفها في تحديد موضع الحاجة الذي تتحرّك فيه الدراسة الحالية: فإذا كانت الممارسة التفسيرية تتيح عمليات معرفية تتصل بالفهم والتحليل والموازنة والتركيب وتحرير المفاهيم وربط المعاني بسياقاتها وكلّياتها، وكان التشخيص السابق قد كشف عن محدودية استثمار بعض هذه الإمكانات في بناء المقرّر وطرائق تدريسه وتقويمه، فإنّ السؤال يصبح متّجهًا إلى البحث في كيفية تفعيل الوظيفة المعرفية لعلم التفسير داخل التعليم العالي. ومن ثمّ، يأتي هذا المبحث ليبحث هذه الوظيفة من خلال ثلاثة مداخل متكاملة: تأمين الإطار المعرفي لفهم النصّ القرآني، وبناء الكفايات المعرفية لدى الطالب الجامعي، وبيان راهنية الوظيفة المعرفية وإمكانات تفعيلها في التعليم العالي.

المطلب الأول: التفسير وتأمين الإطار المعرفي لفهم النص القرآني:

لا يمكن للنصّ القرآني - بحُكْم طبيعته اللّغوية والدلالية والتشريعية - أنْ يُفهم فهمًا صحيحًا بمعزل عن الإطار المعرفي الذي تنتظم داخله دلالاته؛ ذلك أنّ المعنى القرآني لا يتولّد من الألفاظ في ذاتها، وإنما ينشأ من تفاعل جُمْلة من العناصر اللغوية والسياقية والتاريخية والمقاصدية التي توجّه عملية الفهم وتضبطها. ومن ثمّ يمكن الكشف في الممارسة التفسيرية المنضبطة عن إمكان معرفي يتمثّل في تأمين الإطار الضروري لفهم النصّ القرآني، بما يحول دون اختزال دلالاته في المعنى المباشر للألفاظ، أو فصل جزئياته عن سياقاتها ومقاصدها وعلاقاتها الداخلية.

هذا ما يكشف عنه التصوّر العلمي لعِلْم التفسير ذاته؛ إِذْ لا ينحصر في مجرّد بيان معاني الألفاظ، وإنما يتّسع ليشمل «بيان معانيه، واستخراج أحكامه وحِكَمه»[(١)]، مستمدًّا أدواته من علوم اللغة والنحو والتصريف والبيان وأصول الفقه والقراءات، ومستعينًا كذلك بمعرفة أسباب النزول والناسخ والمنسوخ. وعلى هذا الأساس، يصبح التفسير نسقًا معرفيًّا تتكامل داخله مجموعة من المداخل التي لا يعمل بعضها بمعزل عن بعض، وإنما تتضافر في بناء المعنى وتحديد مراد النصّ؛ ولذلك يتحدّد غرض المفسِّر في «بيان ما يصل إليه، أو ما

(١) البرهان في علوم القرآن، بدر الدين الزركشي، (١/ ١٣).

يقصده من مراد الله تعالى في كتابه، بأتم بيان يحتمله المعنى ولا يأباه اللفظ»[١]، مع استحضار «كلّ ما يوضح المراد من مقاصد القرآن، أو ما يتوقف عليه فهمه أكمل فهم، أو يخدم المقصد تفصيلًا وتفريعًا»[٢].

أولًا: السياق بوصفه إطارًا معرفيًّا لتوجيه المعنى:

يُعَدّ السياق من أهم الآليات المعرفية التي يعتمدها التفسير في ضبط الدلالة؛ إِذْ لا تؤدِّي الألفاظ معانيها بمعزل عن السياقات التي تَرِد فيها، وإنما تتحدّد دلالتها الدقيقة من خلال موقعها داخل البنية النصّية ومقام الخطاب. ومن ثمّ فإنّ فهم النصّ يقتضي النظر في عناصره مترابطة، لا التعامل معها بوصفها وحدات مستقلة؛ فالسياق «مرشد إلى تبيين المجملات، وترجيح المحتملات، وتقرير الواضحات»[٣]، وتتحدّد دلالة اللفظ تبعًا للسياق الذي ينتظم فيه، حتى إنّ «كلّ صفة وقعتْ في سياق المدح كانت مدحًا، وكلّ صفة وقعت في سياق الذّم كانت ذمًّا»[٤].

---

(١) التحرير والتنوير، (١/ ٤١).

(٢) المرجع السابق، (١/ ٤١).

(٣) الإمام في بيان أدلة الأحكام، عز الدين بن عبد السلام، ص ١٥٩.

(٤) المرجع السابق، ص١٥٩.

يتّصل بذلك النظر في السياق الداخلي للنصّ والسياق الخارجي المحيط به؛ إِذْ إنّ «فهم القرآن الكريم وتفسيره لا يتم إلا في ظلّ السياق العام بنوعيه الداخلي والخارجي»[(١)]، ولا يتحقّق هذا الفهم بمجرّد الوقوف على المعنى المفرد، وإنما من خلال استحضار التفاصيل المحيطة بالآية بما يسهم في «بناء الصورة العامة للمعنى»[(٢)]. ومن هنا، فإنّ السياق لا يمثّل مجرّد قرينة مساعدة على الفهم، وإنما يشكّل إطارًا معرفيًّا تنتظم داخله الدلالات الجزئية، وتُرَجَّح في ضوئه الاحتمالات، وتُربط فيه الآية بما يسبقها ويلحقها.

يظهر أثر ذلك بوضوح في قوله ﷻ: ﴿فَوَيۡلٞ لِّلۡمُصَلِّينَ﴾ [الماعون: ٤]، إِذْ لا يستقيم فهم الوعيد بمجرّد الوقوف عند هذه الجُمْلة، وإنما يتحدّد المراد من خلال ما يليها: ﴿ٱلَّذِينَ هُمۡ عَن صَلَاتِهِمۡ سَاهُونَ﴾ [الماعون: ٥] وما بعدها من أوصاف – والأمثلة في ذلك كثيرة –. فالمعنى هنا لا يُستمدّ من الجزء منفصلًا، وإنما من اندماجه في السياق الذي يحدّد جهة الوعيد ومحلّه. وبذلك يسهم التفسير – من خلال استحضار السياق – في الانتقال من المعنى المنفرد إلى المعنى المركب، ومن القراءة الجزئية إلى الفهم الذي يراعي وحدة الخطاب وترابط عناصره.

(١) أثر السياق في فهم النص القرآني، عبد الرحمن بودرع، الرابطة المحمدية للعلماء، ٢٠١٦م، رابط المقال: https://2u.pw/cGNOm8، تم الاطلاع عليه يوم: ٣/ ٩/ ٢٠٢٦.

(٢) أثر السياق في فهم النص القرآني، عبد الرحمن بودرع.

ثانيًا: أسباب النزول وتوسيع أفق الفهم:

تمثّل أسباب النزول مدخلًا معرفيًّا آخر لتأمين الفهم؛ إِذْ تكشف عن الملابسات التي نزلتْ فيها الآيات، وتضيء جانبًا من السياق التاريخي والاجتماعي الذي انتظم فيه الخطاب عند نزوله؛ ولذلك كان العلم بالسبب معينًا على إدراك المراد، إِذْ «إنّ العلم بالسبب يورث العلم بالمسبَّب»[(١)]، حتى ذهب الأمر في بعض عبارات العلماء إلى أنه «لا يمكن معرفة تفسير الآية دون الوقوف على قصّتها وبيان نزولها»[(٢)]. تكشف هذه العلاقة أنّ معرفة سبب النزول ليستْ مجرّد إضافة معلومات تاريخية إلى النصّ، وإنما وسيلة لتحديد سياق الخطاب، ورفع الإشكال، وتوجيه دلالته.

غير أنّ القيمة المعرفية لأسباب النزول لا تتوقّف عند خصوص الواقعة التي صاحبتْ نزول الآية؛ ذلك أنّ معرفة السبب تتيح فهم المناسبة التي ورد فيها الخطاب، ثم النظر في مدى امتداد دلالته إلى ما وراء تلك المناسبة. فيتكامل بذلك السياق التاريخي الخاصّ مع الدلالة العامة للنصّ، فلا تتحوّل الواقعة إلى قيد يحصر الآية فيها، ولا يُفصل النصّ في المقابل عن الملابسات التي أسهمت في إضاءة معناه. وتظهر أهمية هذا التوازن في الآيات التي قد يوهم ظاهرها معنى لا يستقيم إلا باستحضار

(١) مجموع الفتاوى، ابن تيمية، (١٣/ ٣٣٩).

(٢) أسباب نزول القرآن، أبو الحسن الواحدي، ص٨.

سبب النزول، كما في قوله ﷻ: ﴿لَيۡسَ عَلَى ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ جُنَاحٞ فِيمَا طَعِمُوٓاْ﴾ [المائدة: ٩٣]، حيث يكشف سياق النزول عن المقصود بالآية ويدفع توهم إباحة ما حُرِّم من المطعومات.

وبذلك توسّع أسبابُ النزول أُفُقَ الفهم من خلال وَصْل النصّ بظروف ظهوره، وإمداد المتعلِّم بالمعطيات التي تساعده على تحديد جهة الخطاب ومقصده، مع إبقاء الدلالة القرآنية في أُفقها الأوسع وعدم اختزالها في الواقعة التاريخية وحدها.

ثالثًا: المقاصد القرآنية وتأمين الفهم الكلي للنصّ:

إذا كان السياق وأسباب النزول يمدّان الفهم بالمعطيات التي تساعد على ضبط الدلالة في مستواها النصِّي والتاريخي، فإنّ المقاصد توفّر أفقًا كليًّا تنتظم فيه هذه الدلالات. ففهم النصّ القرآني أكمل فهم لا يقتصر على إدراك ما تدلّ عليه الآية في موضعها، وإنما يتطلّب استحضار الغايات التي ينتظم في إطارها الخطاب؛ ولذلك كان من مقتضيات عمل المفسِّر أن يستحضر «مقاصد القرآن مما جاء لأجله»[١]، وأن يدرك أن «للتنزيل اصطلاحات وعادات»[٢]، بما يجعل فهم المفردات والجزئيات مرتبطًا بالنظام العام الذي تنتظم فيه.

(١) مقاصد الشريعة الإسلامية، الطاهر بن عاشور، (١/ ٣٢١).
(٢) المرجع السابق، (١/ ٣٢١).

من هنا، لا تعمل الجزئيات بمعزل عن كلياتها؛ إِذْ «من الواجب اعتبار تلك الجزئيات بهذه الكليات عند إجراء الأدلة الخاصة من الكتاب والسنة والإجماع والقياس؛ إِذْ محال أن تكون الجزئيات مستغنية عن كلّياتها»[(١)]. يترتّب على ذلك أنّ الآية أو الحُكْم أو المفهوم لا يُقرأ في انفصال عن المقصد الذي ينتظم فيه، وإنما يُفهم ضمن شبكة الغايات الكلية التي تمنح الجزئيات دلالتها ووظيفتها. لهذا كان استحضار مقاصد القرآن الكريم مسهمًا في وصل الدلالة الجزئية بالرؤية الكلية، وفي تجنّب القراءات التي تفصل الأحكام عن غاياتها، أو النصوص عن البناء العام الذي تنتظم داخله.

يتأكّد هذا البُعْد في التعامل مع مفاهيم كبرى من قبيل العدل والإصلاح والتزكية والرحمة والعمران؛ إِذْ لا تكتمل دلالتها بمجرّد تحديد معناها في موضع معيّن، وإنما من خلال استحضار موقعها ضمن المقاصد العامة للخطاب القرآني. ومن ثمّ، فإنّ المقاصد تؤدِّي وظيفة معرفية تتمثّل في نقل المتعلِّم من فهم الجزئي إلى استيعاب الكلي، ومن إدراك الدلالة المباشرة إلى إدراك موقعها ضمن الرؤية القرآنية العامة.

(١) الموافقات، الشاطبي، (٣/ ١٧٤).

رابعًا: اللغة وأثرها في بناء المعنى:

لا ينفصل فهم القرآن الكريم عن استيعاب خصائص لُغَته وأساليبها؛ ذلك أنه نزل بلسان عربي، ومخاطبته للإنسان تجري من خلال نظام لغوي له دلالاته وأساليبه وطرائق استعماله. وبالتالي فإنّ استحضار اللغة ليس مرحلة شكلية في التفسير، وإنما هو أحد المداخل المؤسّسة لبناء المعنى؛ إِذْ «خاطب اللهُ بكتابه العربَ بلسانها، على ما تعرف من معانيها، وكان مما تعرف من معانيها اتساعُ لسانها»[(١)]. ويقتضي ذلك استحضار طرائق العرب في التعبير، ومجاري كلامهم، واتساع الدلالة بحسب المقام والسياق.

كما أنّ تحديد مراد المتكلّم لا يتوقّف على اللّفظ في صورته المجرّدة، إِذْ «إنّ معرفة مراد المتكلّم تعرف تارة من عموم لفظه، وتارة من عموم علّته»[(٢)]؛ وهو ما يكشف عن تعدّد المداخل التي تسهم في بناء الدلالة، وعن ضرورة الجمع بين الدلالة اللغوية وسائر القرائن التي تكشف المراد؛ ولذلك فإن المعرفة اللغوية في الدرس التفسيري تمتد من المعنى المعجمي إلى النحو والتصريف والبيان وأساليب العرب، وتتكامل مع السياق والمقاصد وسائر أدوات الفهم.

---

(١) الرسالة، الشافعي، ص٥٢.

(٢) إعلام الموقعين عن ربّ العالمين، ابن قيم الجوزية، (٢/ ٣٨٧).

من هنا، فإنّ التفسير لا يوظِّف اللُّغة لمجرّد شرح الكلمات، وإنما يجعلها مدخلًا إلى بناء المعنى وتحديد حدوده وطاقاته الدلالية؛ إِذْ إنّ إدراك الفروق بين الألفاظ، ومراعاة الأساليب، وفهم مقتضيات الخطاب، كلّها عمليات معرفية تقي من إسقاط معانٍ خارجية على النصّ، وتساعد على بناء فهم يستند إلى خصائص الخطاب نفسه.

وبذلك تتكامل هذه المداخل في تأمين الإطار المعرفي لفهم النصّ القرآني: السياق يوجه الدلالة، وأسباب النزول تكشف سياق الخطاب وملابساته، والمقاصد تصل الجزئيات بكلّياتها، واللغة تضبط آليات إنتاج المعنى ودلالاته. ولا تعمل هذه العناصر في مسارات منفصلة، وإنما تتفاعل في بناء صورة أكثر اكتمالًا للنصّ؛ وهو ما يجعل التفسير ممارسة معرفية تتجاوز شرح الألفاظ إلى توفير الشروط التي تجعل الفهم ممكنًا ومنضبطًا وعميقًا. بهذا المعنى، تتمثّل الوظيفة المعرفية للتفسير في أنه لا يقدّم للمتعلِّم معنى جاهزًا فحسب، بل يهيئ له الإطار الذي يستطيع من خلاله أن يفهم النصّ، ويربط جزئياته بكلياته، ويستوعب دلالاته داخل نسقه اللغوي والسياقي والمقاصدي.

أثر هذه الأطر في توجيه الفهم وضبط الدلالة:

يتبين من خلال ما سبق أنّ السياق، وأسباب النزول، والمقاصد، واللغة، لا تمثّل أدوات مساعدة فحسب، وإنما تشكِّل مجتمعة إطارًا معرفيًّا متكاملًا يوجّه عملية الفهم ويضبط الدلالة. فمن خلال هذه الآليات، ينجح التفسير في الانتقال بالقارئ من القراءة الحرفية أو التجزيئية للنصّ إلى قراءة علمية نسقية تراعي وحدة الخطاب واتساقه ومقاصده.

وبذلك، يضطلع علمُ التفسير بوظيفة معرفية مركزية تتمثّل في تأمين الشروط المعرفية الضرورية لفهم النصّ القرآني، وحماية المعنى من الانفلات التأويلي أو الاختزال الدلالي، الأمر الذي يجعله أحد أهم الحقول العلمية القادرة على بناء الفهم العميق للنصوص داخل التكوين الجامعي المعاصر.

المطلب الثاني: التفسير وبناء الكفايات المعرفية لدى الطالب الجامعي:

شهدت المقاربات البيداغوجية المعاصرة تحوّلًا في النظر إلى وظيفة الجامعة؛ إِذْ لم يعد الهدف الرئيس للتعليم العالي مقتصرًا على نقل المعارف أو تزويد الطالب بكمٍّ من المعلومات المتخصّصة، بل أصبح موجَّهًا نحو تنمية الكفايات المعرفية التي تمكِّن المتعلِّم من الفهم والتحليل والتركيب وبناء المعرفة. في هذا السياق، يكتسب الدرس التفسيري أهمية خاصّة؛ لأنّ ممارسة الفهم التفسيري لا تقف عند استيعاب المعاني القرآنية، وإنما تتيح للطالب ممارسة عمليات عقلية تتصل بربط المعاني وتحليلها وتركيبها وإعادة تنظيمها داخل أُطُر مفهومية متماسكة. ومن ثمّ فإنّ القيمة المعرفية للدرس لا تتحدّد في مقدار ما يقدّمه من معلومات تفسيرية، وإنما في ما يتيحه من فُرَص لتوظيف تلك المعلومات والموارد في بناء الفهم، وتحليل الدلالة، وتركيب عناصر المعنى، والكشف عن العلاقات التي تنتظم بينها.

يُقصد بالكفايات المعرفية هنا مجموع العمليات الذّهنية التي تمكّن الطالب من فهم النصوص، وتحليل مضامينها، وربط عناصرها، وإعادة بنائها داخل أُطُر مفهومية متماسكة. ومن خلال استقراء الممارسة التفسيرية، يتبيّن أن التفسير يتيح مجالًا خصبًا لتنمية أربع كفايات مركزية مترابطة: الفهم، والتحليل، والتركيب، وبناء المفاهيم.

أولًا: التفسير وتنمية كفاية الفهم:

تمثّل كفاية الفهم المدخل الأوّل إلى المعرفة، غير أنّ الفهم المقصود هنا لا يقف عند إدراك المعنى المباشر أو استيعاب الدلالة المعجمية، وإنما يتجه إلى بناء معنى يستحضر السياق، والعلاقات الداخلية للنصّ، ومختلف القرائن المفسِّرة له؛ ذلك أنّ الفهم التفسيري لا يقوم على النظر في الآية بكونها وحدة منعزلة، وإنما يقتضي ردّ أجزائها بعضها إلى بعض؛ لأنه كما قال الشاطبي رَحِمَهُ ٱللَّهُ: «القضية وإن اشتملت على جُمَل، فبعضها متعلِّق بالبعض؛ لأنها قضية واحدة نازلة في شيء واحد، فلا محيص للمتفهّم عن ردّ آخر الكلام على أوّله، وأوّله على آخره، وإذ ذاك يحصل مقصود الشارع في فهم المكلّف»[(١)]، ولا يستقيم هذا الفهم إذا «فرق النظر في أجزائه؛ فلا يتوصل به إلى مراده، فلا يصح الاقتصار على النظر في بعض أجزاء الكلام دون بعض»[(٢)].

ويتّسع هذا الأفق حين تُجمع المواضع القرآنية المتّصلة بالمعنى الواحد؛ فما أُجمل في موضع قد يُفَصّل في موضع آخر، وما اختُصر في سياق قد يأتي بيانه في سياق مغاير، بحيث يصبح تفسير القرآن بالقرآن طريقًا إلى استكمال المعنى وفهمه في امتداده النصّي. ومن هنا، فإنّ الطالب لا يتدرب على استيعاب الآية في

(١) الموافقات، الشاطبي، (٤/ ٢٦٦).

(٢) المرجع السابق، (٤/ ٢٦٦).

حدودها المحلية فحسب، وإنما على تتبّع المعنى واستكمال عناصره وربط مواضعه المختلفة.

ويتجلى ذلك – على سبيل المثال – في تفسير قوله ﷻ: ﴿لَّيْسَ ٱلْبِرَّ أَن تُوَلُّواْ وُجُوهَكُمْ﴾ [البقرة: ١٧٧]؛ إِذْ لا يقف الفهم التفسيري عند الدلالة المباشرة للفظ (البِرّ)، وإنما يتتبّع ما ينتظم تحته من الإيمان والعبادة والإنفاق والوفاء والصبر، فينتقل الطالب من فهم عنصر مفرد إلى استيعاب بنية مركّبة للمعنى. وبذلك يصبح الفهم التفسيري أقرب إلى ما يمكن وصفه بالفهم العميق؛ لأنّه لا يكتفي بتلقي المعنى، وإنما يبحث عن كيفية تشكّله داخل السياق وعلاقته بسائر عناصر الخطاب.

هذا هو المعنى الذي يجعل التعامل مع القرآن – في صورته المتعمقة – تجاوزًا للوقوف عند ظواهر المعاني إلى استكشاف ما وراءها؛ إِذْ يعبّر الغزالي رَحِمَهُ ٱللَّهُ عن هذا المستوى من القراءة بصورة بليغة حين يدعو إلى تجاوز «ظواهر وجُمَل» المعاني إلى الغوص في عُمْقها «لاجتناء أطايبها» و«نيل جواهرها»[(١)]. فيسهم التفسير بذلك في تدريب الطالب على الانتقال من مجرّد إدراك المعنى إلى استيعاب طبقاته وعلاقاته وسياقه الكلي.

(١) جواهر القرآن، أبو حامد الغزالي، ص٢١.

ثانيًا: التفسير وتنمية كفاية التحليل:

إذا كان الفهم يتيح استيعاب المعنى في سياقه، فإنّ التحليل يقتضي تفكيك مكوّناته والكشف عن الأدلة والقرائن التي تسند كلّ وجه من وجوهه. وهذه العملية حاضرة بوضوح في الممارسة التفسيرية التي تتعامل مع تعدّد الأقوال، وتفحص وجوهها، وتقارن بينها، ثم ترجّح ما يسنده الدليل. فلا يكون القول التفسيري مقبولًا لمجرد إمكانه، وإنما تزداد قوّته حين «يدل على صحة القول كلام العرب من اللغة والإعراب أو التصريف أو الاشتقاق»، أو «أن يشهد بصحة القول سياق الكلام ويدل عليه ما قبله أو ما بعده»، أو يكون هو «المعنى المتبادر إلى الذهن»[(١)].

تتجلى هنا وظيفة التحليل في تحويل عملية التفسير إلى ممارسة قائمة على فحص المعطيات وتقويم الاحتمالات، بحيث يتعلّم الطالب ألّا يكتفي بعرض الأقوال، بل يبحث عن مستنداتها، ويميز بين مستويات الأدلة، ويفحص مدى انسجام كلّ وجه مع السياق واللغة وسائر القرائن. ويظهر هذا المنهج في التطبيقات التفسيرية التي تجعل من ترابط أجزاء القرآن نفسه دليلًا في الترجيح، بحيث يكون «بعضه يصدّق بعضًا، وبعضه يشهد لبعض»[(٢)]. فيتدرّب الطالب على ممارسة المقارنة والترجيح والنقد، وهي عمليات لا تنحصر في الدرس التفسيري، وإنما تمثّل أساسًا عامًّا للتفكير العلمي.

---

(١) شرح مقدمة التسهيل لعلوم التنزيل لابن جزي، مساعد الطيار، ص١٨٦.

(٢) جامع البيان عن تأويل آي القرآن، ابن جرير الطبري، (١٥/ ١٤١).

ثالثًا: التفسير وتنمية كفاية التركيب:

لا تكتمل العملية المعرفية بالتفكيك والتحليل؛ إِذْ تظلّ المعرفة مجزّأة ما لم يستطع المتعلِّم إعادة تركيب عناصرها في نسق يكشف عن العلاقات التي تجمع بينها. وفي الدرس التفسيري، لا تُستنفد مهمّة المفسِّر في تحليل الآيات منفردة، وإنما تمتد إلى الكشف عن انتظامها داخل السورة والموضوع والنسق القرآني العام. فالسورة، مهما تعددت قضاياها، «هي كلام واحد يتعلّق آخره بأوله، ويتآخذ أوسطه بطرفيه، ولهذا وجب أن يُتناول درسها من هذا الوجه»[(١)]؛ وبذلك يصبح الربط بين الأجزاء شرطًا لإعادة بناء المعنى الكلي.

يتخذ هذا التركيب صورة أكثر وضوحًا في علم المناسبات، الذي يتجه إلى الكشف عن «عِلَل ترتيب أجزائه»[(٢)]، بما يتيح الوصول إلى المقصود من الجُمَل والآيات في انتظامها الكلّي. فالتركيب هنا ليس مجرّد جمع للنتائج التي انتهى إليها التحليل، وإنما هو إعادة بناء للعلاقات التي تجعل هذه النتائج تنتظم في صورة كلية؛ ولذلك تكتسب الترتيبات والروابط قيمة معرفية، إِذْ إن «أكثر لطائف القرآن مودَعة في الترتيبات والروابط»[(٣)].

---

(١) النبأ العظيم نظرات جديدة في القرآن الكريم، عبد الله دراز، ص ١٩٢.

(٢) تناسق الدرر في تَناسُب السوَر، جلال الدين السيوطي، ص٥.

(٣) مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، فخر الدين الرازي، (١٠/ ١١٠).

يمتد هذا المعنى إلى مستوى أوسع؛ فالنظر في القرآن الكريم لا يقف عند حدود معرفة الأحكام الجزئية أو المعاني المتفرّقة، وإنما يمكن أن يكشف، خلال التدبر والتفسير، عن «نكت من العلم وكليات من التشريع، وتفاصيل من مكارم الأخلاق»[(١)]، بما يجعل عملية التركيب انتقالًا من الجزئيات إلى الكليات، ومن النتائج المتفرّقة إلى بناء تصوّر متماسك. ومن هنا، يسهم التفسير في تدريب الطالب على الربط بين المعارف، وإدراك العلاقات التي تنتظمها، وبناء تصوّرات كلية قادرة على استيعاب تعدّد عناصر الظاهرة الواحدة.

رابعًا: التفسير وتنمية كفاية بناء المفاهيم:

تتوج الكفايات السابقة بكفاية بناء المفاهيم؛ إِذْ لا يكفي أن يفهم الطالب النصّ، أو يحلّل عناصره، أو يركّبها، ما لم يستطع أن يحوّل نتائج هذه العمليات إلى مفاهيم واضحة ومترابطة يمكن توظيفها في بناء المعرفة. هنا تظهر خصوصية الدرس التفسيري؛ ذلك أنّ القرآن الكريم لا يقدِّم المفاهيم في صورة تعريفات مجرّدة، وإنما يبنيها من خلال تكرار الاستعمال، وتنوّع السياقات، وترابط الدلالات، وتكامل الجزئيات والكليات.

(١) التحرير والتنوير، (١/ ٥).

لهذا فإنّ بناء المفهوم في الدرس التفسيري لا ينشأ من إضافة معنى جديد إلى النصّ بقدرِ ما يتصل بإعادة تنظيم المعاني التي يكشف عنها النظر في السياقات والروابط والدلالات. فالمعنى المفرد لا يستقلّ عن النظام الذي ينتظم فيه، كما أنّ إدراك الكليات لا يستغني عن تتبّع جزئياتها؛ ومن ثم تتيح الممارسة التفسيرية للمتعلِّم الانتقال من إدراك المعنى في موضعه إلى فهم موقعه ضمن شبكة أوسع من العلاقات والدلالات. وبهذا يصبح بناء المفهوم امتدادًا معرفيًّا لعملية الفهم، ونتيجة لما يقتضيه ربط الجزئيات بكلياتها والكشف عن العلاقات التي تنتظم بينها.

هنا تتكامل الكفاية المفاهيمية مع الكفايات السابقة: فالفهم يوفّر إدراك المعنى، والتحليل يكشف مكوّناته وقرائنه، والتركيب يعيد بناء علاقاته، ثم يأتي بناء المفهوم ليمنح هذه المعارف صورة أكثر تجريدًا وتنظيمًا. وبهذا لا يتعامل الطالب مع (الإيمان) أو (التقوى) أو (الإصلاح) أو (الاستخلاف) بوصفها ألفاظًا تحتاج إلى تعريف فحسب، وإنما بوصفها مفاهيم تتحدّد دلالتها من خلال شبكة من العلاقات والسياقات والمقاصد.

وبذلك، فإنّ الوظيفة المعرفية للتفسير لا تتمثّل في تزويد الطالب بنتائج تفسيرية جاهزة، وإنما في إشراكه في عمليات إنتاج الفهم وبناء المعرفة: يتتبّع، ويربط، ويفحص، ويقارن، ويرجّح، ويركّب، ويجرد المفاهيم من خلال النصّ وعلاقاته. وهو ما يجعل التفسير مجالًا علميًّا تتفاعل داخله مستويات متعدّدة

من النشاط العقلي، وينقل المتعلِّم من مجرّد استظهار المعارف إلى امتلاك القدرة على التعامل معها بوصفها بنية مترابطة قابلة للفهم والتحليل وإعادة البناء.

وعليه، فإن استثمار هذه الإمكانات في التعليم الجامعي يمكن أن ينقل الدرس التفسيري من نموذج العرض المعلوماتي إلى نموذج يقوم على بناء الكفاية المعرفية؛ فلا يكون الطالب مجرّد متلقّ لنتائج المفسِّرين، بل قارئًا قادرًا على فهم النصّ في سياقه، وتحليل وجوه دلالته، وتركيب عناصره، وبناء مفاهيمه، وإعادة توظيف ما اكتسبه من معرفة في قراءة مسائل أخرى. وبهذا تتحدّد قيمة التفسير في التكوين الجامعي في قُدرته على الجمع بين المعرفة وعمليات إنتاجها، وبين فهم النصّ والقدرة على بناء المعنى من خلاله.

المطلب الثالث: راهنية الوظيفة المعرفية لعلم التفسير في التعليم العالي:

أفضت التحوّلات التي شهدها التعليم العالي إلى إعادة النظر في طبيعة المعرفة التي ينبغي أن يكتسبها الطالب الجامعي، فلم يعد المقصود من التكوين مجرّد امتلاك قَدْر من المعلومات المتخصّصة، وإنما أصبح الرهان متّجهًا نحو قدرة المتعلِّم على توظيف المعرفة، وربط عناصرها، وتحليلها، ونقلها إلى أوضاع جديدة، والمساهمة في بناء حلول للمشكلات المركبة[١]. ومن ثمّ، لم تعد قيمة المعرفة التعليمية متوقّفة على حجم ما يختزنه الطالب منها، بل على قُدْرته على تحويلها إلى موارد فاعلة في التفكير والممارسة.

في هذا السياق، تبرز الوظيفة المعرفية لعلم التفسير بكونها قابلة لإعادة القراءة في ضوء حاجات التعليم الجامعي المعاصر؛ فالممارسة التفسيرية، بما تتضمّنه من عمليات الفهم والتحليل والربط والاستنباط والنظر في السياقات والمقاصد والعلاقات الدلالية، لا تقدم المعرفة القرآنية بوصفها مادة مغلقة على ذاتها، وإنما تتيح أن تتحوّل إلى بنية معرفية قابلة للفهم والتوظيف وإعادة البناء. وتزداد أهمية هذا المعطى حين يُنظر إلى هذه الممارسة بوصفها مجالًا تتفاعل فيه علوم متعدّدة، وتتصل فيه الجزئيات بأصولها وكلّياتها، والمعاني بسياقاتها ومقاصدها.

---

(١) راجع: UNESCO, Transforming Higher Education: Global Collaboration on Visioning and Action, 2026، منشور على: https://2u.pw/yeyl6G.

من هنا تتحدد راهنية الوظيفة المعرفية لعِلْم التفسير في التعليم العالي من خلال ثلاثة مستويات متكاملة: انسجامها مع منطق الكفايات، وإسهامها في تحقيق التكامل المعرفي بين العلوم، وإمكانات تفعيلها في الممارسة الجامعية المعاصرة.

أولًا: الوظيفة المعرفية لعلم التفسير ومنطق الكفايات:

أصبحت المقاربة بالكفايات من المداخل المؤثرة في إعادة بناء التصوّرات المعاصرة للتعليم؛ إذ انتقل الاهتمام من مجرّد تحديد المعارف التي ينبغي للمتعلِّم امتلاكها إلى النظر في قُدْرَته على تعبئة تلك المعارف والموارد وتوظيفها في مواجهة وضعيات مختلفة. وفي هذا المعنى، لا تكمن الكفاية في الموارد ذاتها، من معارف وقدرات، وإنما في فعل تعبئتها وتوظيفها؛ «لا تُقاس الكفاءة بالموارد ... المُراد استدعاؤها، وإنما بتفعيل هذه الموارد وتوظيفها بالفعل؛ فالكفاية من قبيل معرفة كيفية التعبئة»[(١)]. وبذلك تنتقل المعرفة من كونها رصيدًا ثابتًا إلى كونها موردًا يدخل في عملية تفكير وفعل تتحدّد قيمتها بقدرة المتعلم على استثمارها في السياق المناسب.

(١) نقل المعرفة أم توظيفها؟ من استعارة إلى أخرى: الآثار الاجتماعية والتربوية، فيليب بيرينود، جامعة جنيف، رابط المقال: https://2u.pw/iU9zUe، اطلع عليه يوم: ٣/ ٩/ ٢٠٢٦، مترجم.

يتقاطع هذا التصوّر مع طبيعة الممارسة التفسيرية التي سبق بيان أبعادها المعرفية؛ فالطالب في الدرس التفسيري لا يواجه المعرفة بوصفها مادة جاهزة للحفظ، وإنما يتعامل مع جُملة من الموارد التي ينبغي أن يستحضرها ويربط بينها لفهم النصّ وبناء دلالته. فالسياق، واللغة، وأسباب النزول، والمقاصد، وأقوال المفسِّرين، ووجوه الاستدلال؛ ليست معارف منفصلة، وإنما تتحوّل قيمتها العلمية حين تُعَبّأ في عملية واحدة لفهم النصّ وتحليل دلالاته وترجيح وجوهه.

من هنا تتضح الصِّلَة بين التفسير ومنطق الكفايات بصورة أدقّ: فالمعرفة التفسيرية لا تبلغ تمام وظيفتها بمجرّد امتلاك الطالب لمصادرها، وإنما حين يستطيع تعبئة هذه المصادر في وضعية معرفية تتطلّب الفهم والتحليل والاستدلال والتركيب. وهو ما يجعل الدرس التفسيري قابلًا لأنْ يتحوّل من مجال لتلقي المعلومات إلى مجال لتكوين القدرة على استعمال المعرفة.

يتأكّد هذا المعنى في تصوّر المعرفة القابلة للاستعمال؛ فالمعارف التعليمية، لكي تكون نافعة، «ينبغي أن تكون قابلة للنقل والتوظيف؛ غير أن ذلك يقتضي أكثر من مجرّد التمكّن من المعارف»[(١)]، إِذْ لا يكفي امتلاك المعرفة لكي تصبح قابلة للنقل إلى سياق آخر، وإنما «يمرّ عبر دمجها في كفايات التفكير واتخاذ القرار والفعل، بما

(١) من المعرفة إلى المهارات: ما الذي نتحدث عنه عندما نتحدث عن المهارات؟، فيليب بيرينود، جامعة جنيف، رابط المقال: https://2u.pw/8zPUDn، اطلع عليه يوم: ٣/ ٩/ ٢٠٢٦، مترجم.

يتناسب مع الوضعيات المعقدة»[1]. وبناء عليه، فإنّ الرهان في تدريس التفسير لا ينبغي أن يقف عند تمكين الطالب من معرفة أقوال المفسِّرين أو استيعاب المصطلحات، وإنما يتجاوز ذلك إلى تدريبه على نقل ما تعلّمه إلى عمليات معرفية جديدة: أن يوظّف قواعد فهم السياق في قراءة نصّ آخر، وأن يستثمر بناء المفهوم القرآني في تحليل قضية معاصرة، وأن يستعمل آليات الترجيح والاستدلال في معالجة إشكال علمي أو فكري.

هنا تتخذ راهنية الوظيفة المعرفية للتفسير معناها التربوي الحقيقي؛ فهي لا تعني مجرّد إدخال التفسير في منظومة الكفايات المعاصرة، وإنما إعادة النظر في كيفية تدريس المعرفة التفسيرية نفسها، بحيث يصبح الطالب فاعلًا في بنائها واستثمارها. أي إنّ فعل الطالب في عملية التعلم يمثّل عنصرًا حاسمًا في تحديد ما يتحقّق من تعلّم، وهو ما يقتضي الانتقال في الدرس التفسيري من عرض المعرفة إلى إشراك الطالب في عمليات تحليلها ومناقشتها وربطها وتوظيفها.

وبذلك لا تعود الكفاية المعرفية مجرّد إضافة تربوية خارجية إلى الدرس التفسيري، بل يمكن استثمار البنية الداخلية للعمل التفسيري في بنائها؛ إِذْ يتحوّل الطالب من مستهلك لأقوال المفسِّرين إلى قارئ يُحسن استحضار الموارد، وربطها، وفحصها، وتوظيفها، وإنتاج الفهم في ضوء المعطيات المتاحة.

(١) من المعرفة إلى المهارات: ما الذي نتحدث عنه عندما نتحدث عن المهارات؟ فيليب بيرينود.

ثانيًا: الوظيفة المعرفية للتفسير والتكامل المعرفي بين العلوم:

إذا كان منطق الكفايات يُعيد تعريف علاقة الطالب بالمعرفة، فإنّ الإشكال الآخر الذي يواجه التعليم العالي يتمثّل في كيفية تنظيم المعرفة ذاتها وعلاقاتها الداخلية. فقد أدّى التخصّص المتزايد إلى تحقيق قدرٍ كبيرٍ من الدقّة العلمية، لكنه قد يُفضي، إذا عُزلت التخصّصات عن إمكانات الحوار بينها، إلى صعوبة استحضار الروابط التي تصل الأجزاء بالكليات، وهو ما لفت إليه إدغار موران بقوله: إن «هيمنة المعرفة المجزّأة بحسب التخصّصات تجعل الإنسان – في كثير من الأحيان – عاجزًا عن إقامة الصِّلَة بين الأجزاء والكليات»[(١)].

تبرز هنا خصوصية التفسير من جهة كونه عِلْمًا نشأ في تفاعل وثيق مع حقول معرفية متعدّدة؛ فاللغة والنحو والبلاغة والقراءات وأصول الفقه والعقيدة والتاريخ وغيرها ليست مجرّد علوم مجاورة له، بل تدخل – بدرجات مختلفة – في بناء الفهم التفسيري نفسه. وقد عَبّر الزركشي عن هذا التداخل حين جعل التفسير عِلْمًا يُستمد فيه من «علم اللغة والنحو والتصريف وعلم البيان وأصول الفقه والقراءات»[(٢)]، إلى جانب الحاجة إلى معرفة أسباب النزول والناسخ والمنسوخ. ومن ثمّ فإنّ طبيعة التفسير نفسها تكشف عن إمكانية بناء

(1) Edgar Morin, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, UNESCO, Paris, 1999, p.17

(٢) البرهان في علوم القرآن، (١/ ١٣).

معرفة لا تقوم على العزلة بين التخصّصات، وإنما على تفاعل الموارد العلمية حول موضوع معرفي واحد.

يتأكّد هذا البُعْد في تصوّر ابن عاشور لوظيفة التفسير؛ إِذْ لا يقف عمل المفسِّر عند بيان المعنى المباشر، بل قد «يجلب المسائل ويبسطها لمناسبة بينها وبين المعنى، أو لأنّ زيادة فهم المعنى متوقّفة عليها، أو للتوفيق بين المعنى القرآني وبين بعض العلوم مما له تعلّق بمقصد من مقاصد التشريع»[(١)]. فإدخال المعارف الأخرى في التفسير هنا ليس استعراضًا موسوعيًّا، وإنما يرتبط بوظيفتها في زيادة فهم المعنى أو بيان ما يتّصل بمقاصد القرآن؛ وهو ما يضع أساسًا منهجيًّا للتفاعل بين المعرفة التفسيرية والمعارف الأخرى دون إلغاء خصوصية كلّ علم.

من هذه الزاوية يمكن قراءة التفسير بكونه مجالًا للحوار بين مستويات مختلفة من المعرفة: النصّية واللغوية، والشرعية والإنسانية، والتاريخية والاجتماعية. ولا يعني هذا أن التفسير يستوعب العلوم جميعًا بالمعنى الاصطلاحي، وإنما أنّ بنيته التأويلية تتيح للباحث أن يستدعي من المعارف ما يخدم فهم النصّ ومقاصده. وفي هذا الإطار يأتي التصوّر الذي يجعل القرآن مصدرًا لتكوين الإنسان في أبعاده العقلية والنفسية، إِذ «القرآن الكريم هو الكتاب الكوني الذي يمدّ المسلم بالطاقة الروحية

(١) التحرير والتنوير، (١/ ٤٢).

والعقلية التي يحتاج إليها ليتكوّن نفسيًّا وعقليًّا»[١]. يمكن قراءة هذه الرؤية في ضوء الحاجة إلى تجاوز الفصل الصارم بين المعرفة التي تتناول الإنسان في بُعْده العقلي والمعرفة التي تتناوله في أبعاده الوجودية والقيمية.

لا يقف التكامل المعرفي عند استدعاء معلومات من علوم مختلفة، بل يتّصل كذلك بطريقة إنتاج المعنى التفسيري؛ فالمفسِّر قد ينتقل من ظاهر اللفظ إلى ما تقتضيه دلالة اللفظ أو المقام، من خلال ما يسميه ابن عاشور «استنباط معانٍ من وراء الظاهر تقتضيها دلالة اللفظ أو المقام، ولا يجافيها الاستعمال ولا مقصد القرآن، وتلك هي مستتبعات التراكيب»[٢]. هنا يتضح أن العلاقة بين التفسير والمعرفة ليست علاقة إضافة خارجية، وإنما هي علاقة بحث في الدلالات التي تنتجها اللّغة والسياق والتركيب والمقصد مجتمعة.

وبذلك يمكن أن يسهم الدرس التفسيري في تدريب الطالب على رؤية المعرفة في صورة علاقات وتقاطعات بدل النظر إليها باعتبارها جزرًا معرفية منفصلة؛ فيتعلّم أن القضية الواحدة قد تحتاج إلى أكثر من مدخل علمي، وأن الاستفادة من تخصّص معيّن لا تعني إلغاء التخصّصات الأخرى، بل توظيف

(١) الدكتور طه جابر العلواني في موكب الخالدين، مولود عويمر، المكتبة الشاملة الجزائرية، رابط المقال: shamela-dz.net/?p=116&utm_source، تم الاطلاع عليه يوم: ٦/ ٩/ ٢٠٢٦.

(٢) التحرير والتنوير، (١/ ٤٢).

كلّ مَورد في الموضع الذي يخدم فيه بناء الفهم. ومن هنا يصبح التكامل المعرفي في الدرس التفسيري مدخلًا لتطوير التفكير البيني، لا مجرّد جمع معلومات متفرّقة من علوم متعدّدة.

ثالثًا: آفاق تفعيل الوظيفة المعرفية لعلم التفسير في الجامعة المعاصرة:

إنّ استعادة الوظيفة المعرفية للتفسير لا تكتمل بإثبات قُدْرته النظرية على بناء الكفايات أو وصل العلوم، وإنما تقتضي إعادة ترجمة هذه الإمكانات إلى ممارسات تعليمية وبحثية داخل الجامعة. فالتحوّل المطلوب لا يتعلّق بإضافة موضوعات جديدة إلى المقرّرات بقدرِ ما يتعلّق بإعادة بناء العلاقة بين الطالب والنصّ والمعرفة التفسيرية؛ بحيث يصبح التعلّم قائمًا على السؤال والتحليل والربط والاستنباط، بدل الاقتصار على استهلاك الأجوبة الجاهزة.

من أهم مداخل ذلك إعادة بناء مقرّرات التفسير حول المشكلات والمفاهيم والعمليات المعرفية، بحيث لا يكون عرض الخلاف التفسيري غاية في ذاته، وإنما مادة لتدريب الطالب على المقارنة والفحص والترجيح واكتشاف أُسُس الاختلاف. كما يمكن تحويل النصوص التفسيرية إلى مواقف تعلمية يطلب فيها من الطالب استحضار الموارد المناسبة، وربطها بالسياق، وفحص دلالة الألفاظ، وموازنة الأقوال، وبناء موقف علمي معلّل.

يَتّصل بذلك توسيع مجال التفسير الموضوعي والدراسات المفاهيمية، لا باعتبارهما بديلَيْن عن التفسير التحليلي، وإنما باعتبارهما مجالَيْن لاستثمار المعرفة التفسيرية في بناء رؤى كلية وشبكات مفهومية. كما يمكن أن تتجه البحوث الجامعية إلى دراسة القضايا الإنسانية والعمرانية من خلال استقراء التصوّرات القرآنية وتحليلها تفسيريًّا، مع الإفادة من العلوم الإنسانية والاجتماعية وسائر الحقول ذات الصِّلَة، بما يحافظ على الانضباط المنهجي ويتيح في الوقت نفسه إنتاج أسئلة معرفية جديدة.

في هذا السياق، تكتسب الوظيفة الإنسانية والعمرانية للقرآن أهمية خاصّة؛ إِذْ يقرّر ابن عاشور أن «القرآن أنزله الله تعالى كتابًا لصلاح أمر الناس كافة، رحمة لهم، لتبليغهم مراد الله منهم [...] فكان المقصد الأعلى منه صلاح الأحوال الفردية، والجماعية، والعمرانية»[(١)]. فاستحضار هذا الأفق في التعليم الجامعي يتيح ألا يبقى الاشتغال بالتفسير محصورًا في استيعاب التراث التفسيري، وإنما يتّجه إلى استكشاف ما يمكن أن يقدّمه فهم القرآن في دراسة الإنسان والمجتمع والعمران، وفق مناهج علمية تضبط العلاقة بين النصّ والواقع.

(١) التحرير والتنوير، (١/ ٣٨).

كما أنّ هذا التفعيل يقتضي إتاحة مساحة أوسع للطالب في إنتاج المعرفة؛ من خلال البحوث التطبيقية، والمشروعات البحثية، والدراسات البينية، وتحليل النصوص، وبناء الخرائط المفاهيمية، والمقارنة بين التفسيرات، وربط المفاهيم القرآنية بقضايا علمية وإنسانية محدّدة. فبهذه الممارسات ينتقل الطالب من موقع المتلقِّي الذي يستعيد ما قيل إلى موقع الباحث الذي يستعمل ما تعلّمه في بناء سؤال، وتحليل معطيات، وتكوين تصوّر، والدفاع عنه بالحُجّة.

يكتسب هذا الاتجاه مشروعيته كذلك من طبيعة النصّ القرآني نفسه بوصفه نصًّا مفتوحًا على التدبّر وإعمال النظر، لا مادة معرفية تُختزل في قراءة واحدة مغلقة؛ إِذْ إنّ حصر فهم القرآن في رؤية عصر بعينه قد يؤدي - كما عبر محمد الغزالي - إلى «محاصرة النصّ القرآني، وقصر فَهْمه على عصر معين، وعقل محكوم برؤية ذلك العصر، وحَجْر على العقل، وتخويف من التفكر، الأمر الذي يَحُول بين الإنسان والتدبر المطلوب إليه بنصّ القرآن»[(١)]. والمقصود هنا ليس تجاوز ما قرّره المفسِّرون أو إهدار مناهج التفسير الموروثة، وإنما فتح المجال أمام تجدّد النظر المنضبط الذي يستثمر تلك المناهج في التعامل مع أسئلة المعرفة المتجدّدة.

(١) كيف نتعامل مع القرآن الكريم، محمد الغزالي، ص٢٢.

وعليه، فإنّ راهنية الوظيفة المعرفية لعلم التفسير في التعليم العالي لا تتمثّل في مجرّد ملاءمته لبعض الاتجاهات البيداغوجية الحديثة، وإنما في إمكان إعادة اكتشاف ما يتيحه العمل التفسيري نفسه من موارد لبناء المتعلِّم والباحث: تعبئة المعرفة وتوظيفها، والانتقال بها إلى سياقات جديدة، وربط الجزئيات بالكليات، والحوار بين العلوم، واستنباط المعاني، وبناء الرؤى القادرة على التعامل مع القضايا الإنسانية والعمرانية. ومن ثم يصبح التحدِّي الحقيقي أمام الجامعة هو الانتقال من تدريس التفسير بوصفه مادة معرفية إلى استثماره بوصفه ممارسة معرفية؛ أي من تعليم ما قيل في التفسير إلى تكوين القدرة على الفهم والبحث والتفكير والإنتاج في ضوء التفسير.

هذا التحوّل هو الذي يمنح الوظيفة المعرفية للتفسير راهنيتها الفعلية؛ إِذْ لا يعود حضور هذا العلم في الجامعة مبررًا بمجرّد الحفاظ على مادة من مواد التراث العلمي، وإنما بقدر ما يستطيع أنْ يدخل في مشروع التكوين الجامعي بوصفه مجالًا لبناء العقل الباحث، والمعرفة المترابطة، والكفاية القابلة للتوظيف، والرؤية الإنسانية والعمرانية.

خاتمة

سعت هذه الدراسة إلى استكشاف الوظيفة المعرفية لعلم التفسير والكشف عن أدوارها في تأمين الإطار المعرفي لفهم النصّ القرآني وبناء المفاهيم وتشكيل الرؤية الكلية لدى الطالب الجامعي، وذلك في سياق مشروع علمي أوسع يروم إعادة قراءة علم التفسير من زاوية وظائفه المتعدّدة في التكوين العلمي والوجداني والحضاري. وقد انطلقت الدراسة من فرضية مؤدّاها أنّ الممارسة التفسيرية – في مفهومها العلمي الذي اعتمدته الدراسة – لا تستنفد إمكاناتها المعرفية في بيان المعنى المباشر للنصّ القرآني، وإنما تتيح – بحكم أدواتها ومقتضيات الفهم الذي تتوخّاه – امتدادات معرفية تتصل بتحرير المفاهيم، وربط الجزئيات بكلياتها، وتأمين الأُطُر المرجعية للفهم، وتشكيل التصوّرات الكلية التي تنتظم فيها المعارف؛ بما يجعل استثمار هذه الإمكانات في الدرس الجامعي مدخلًا لتنمية عدد من الكفايات المعرفية لدى الطالب.

أفضى البحث إلى جملة من النتائج، من أبرزها:

– أنّ المعرفة في التصوّر القرآني لا تُختزل في مجرّد تحصيل المعلومات أو تراكم المعطيات، بل تقوم على بناء مركّب يجمع بين الإدراك والفهم والوعي والعمل، ويستند إلى التكامل بين الوحي والعقل والحِسّ.

– أنّ الوظيفة المعرفية في الدرس التفسيري تتجاوز حدود الشرح اللغوي للنصّ إلى بناء الأطر المفاهيمية والتصوّرات الكلية التي تضبط عملية الفهم وتوجه إنتاج المعنى.

- أنّ القرآن الكريم يشتغل بمنطق مفاهيمي متكامل، حيث تُبنى المفاهيم القرآنية - مثل الإيمان، والتقوى، والإصلاح، والفساد، والبِرّ - داخل شبكات دلالية مترابطة، الأمر الذي يجعل من علم التفسير فضاءً أساسًا لتحرير المفاهيم وضبط حدودها وعلاقاتها.

- أنّ التفسير يسهم في بناء رؤية كلية للإنسان والكون والتاريخ، قائمة على ثنائية العبودية والاستخلاف، ومنطق الآية والتسخير، وسنن التاريخ والاعتبار، وهو ما يمنح المتعلِّم إطارًا معرفيًّا متماسكًا لفهم الذات والعالم.

- أنّ الممارسة التفسيرية تمثّل مجالًا خصبًا لتنمية الكفايات المعرفية العليا لدى الطالب الجامعي، من خلال تدريبه على الفهم العميق، والتحليل، والتركيب، وبناء المفاهيم، بما ينسجم مع التوجهات البيداغوجية المعاصرة القائمة على التعلّم العميق وبناء الكفايات.

- أنّ الوظيفة المعرفية لعلم التفسير تمتلك راهنية خاصّة في التعليم العالي المعاصر، بالنظر إلى قدرتها على الإسهام في تجاوز النزعة التجزيئية للمعرفة، وتعزيز التكامل المعرفي بين العلوم، وبناء الرؤية النسقية للظواهر والقضايا الإنسانية.

انطلاقًا من هذه النتائج، يمكن اقتراح جملة من **التوصيات** العملية الكفيلة بتفعيل الوظيفة المعرفية لعلم التفسير داخل مؤسّسات التعليم العالي، **من أهمها:**

- إعادة بناء مقرّرات التفسير وعلوم القرآن وفق مقاربة تركّز على بناء المفاهيم والكفايات المعرفية، بدل الاقتصار على العرض الوصفي للمعارف التفسيرية.

- تعزيز حضور الدراسات المفاهيمية والموضوعية في البرامج الجامعية؛ لما توفّره من إمكانات في بناء الرؤية الكلية وتنمية التفكير النسقي.

- تطوير طرائق تدريس التفسير بما يتيح للطالب ممارسة عمليات الفهم والتحليل والمقارنة والتركيب، والانتقال من التلقي السلبي إلى المشاركة الفاعلة في بناء المعرفة.

- تشجيع البحوث البينية التي تستثمر الرؤية القرآنية في معالجة القضايا المعاصرة، وتعزيز الحوار المعرفي بين علوم القرآن والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

- إدماج المقاربات البيداغوجية الحديثة، ولا سيما التعلم القائم على المفاهيم (Concept-Based Learning) والتعلم العميق (Deep Learning) ، في تدريس التفسير وعلوم القرآن.

- العناية ببناء المعاجم والدراسات المفاهيمية القرآنية، وتوظيفها في التكوين الجامعي بما يسهم في ضبط المفاهيم المركزية وتحريرها.

وختامًا، فإنّ استعادة الوظيفة المعرفية لعلم التفسير لا تمثّل مجرّد خيار بيداغوجي أو توجّه أكاديمي جزئي، بل تندرج ضمن مشروع أوسع لإعادة الاعتبار للعلوم الشرعية بوصفها علومًا منتجة للمعرفة، وقادرة على الإسهام في بناء العقل الجامعي المعاصر، وتطوير البحث العلمي، وتأطير الوعي الإنساني في مواجهة التحديات الفكرية والحضارية المتجدّدة. ومن ثمّ، فإنّ إعادة توظيف الإمكانات المعرفية الكامنة في الدرس التفسيري تمثّل أحد المداخل الواعدة لتجديد الدراسات القرآنية وتعزيز حضورها في فضاء الجامعة المعاصرة.

قائمة المراجع والمصادر

أولًا: الكتب:

- أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، عدنان أحمد أبو دية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١١م.
- أسباب نزول القرآن، أبو الحسن الواحدي، تحقيق: عصام بن عبد المحسن الحميدان، دار الإصلاح، الدمام، ط٢، ١٤١٦هـ.
- إعلام الموقعين عن رب العالمين، ابن قيم الجوزية، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط١، ١٤٢٣هـ.
- الإمام في بيان أدلة الأحكام، عز الدين بن عبد السلام، تحقيق: رضوان مختار بن غربية، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط١، ١٤٠٧هـ.
- أوضح التفاسير، محمد بن الخطيب، المطبعة المصرية ومكتبتها، ط٦، ١٩٦٤م.
- بحر العلوم، أبو الليث نصر بن محمد السمرقندي، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٣م.
- البرهان في علوم القرآن، بدر الدين الزركشي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركائه، ط١، ١٣٧٦هـ/ ١٩٥٧م.

- بلاغ الرسالة القرآنية: من أجل إبصار آيات الطريق، فريد الأنصاري، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، ط١، ٢٠٠٩م.
- تاريخ ابن خلدون: العِبَر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، عبد الرحمن بن خلدون، دار الفكر، بيروت، ط١، ١٤٠١هـ.
- التحرير والتنوير، الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر، تونس، ١٩٨٤م.
- تفسير إسحاق البستي، إسحاق البستي، الجامعة الإسلامية في المدينة النبوية، كلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية، قسم التفسير وعلوم القرآن، د.ت.
- تفسير القرآن العظيم، إسماعيل بن كثير، تحقيق: سامي بن محمد السلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض، ط٢، ١٩٩٩م.
- تفسير القرآن العظيم، إسماعيل بن كثير، تحقيق: مصطفى السيد محمد وآخرون، مؤسسة قرطبة، مكتبة أولاد الشيخ، الجيزة، مصر، ط١، ١٤٢١هـ.
- التفسير الوسيط، وهبة الزحيلي، دار الفكر، دمشق، ط١، ١٤٢٢هـ.
- تَناسُق الدرر في تَناسُب السور، جلال الدين السيوطي، د.ن، د.ت.

- تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، عبد الرحمن السعدي، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢٠هـ.
- جامع البيان عن تأويل آي القرآن، ابن جرير الطبري، دار هجر، بيروت، ٢٠٠١م.
- الجامع لأحكام القرآن، محمد القرطبي، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط٢، ١٣٨٤هـ.
- جواهر القرآن، أبو حامد الغزالي، تحقيق: محمد رشيد رضا القباني، دار إحياء العلوم، بيروت، ط٢، ١٤٠٦هـ.
- خصوصية المفاهيم في بناء المعرفة: دراسة إبستمولوجية، بناصر البعزاتي، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط١، ٢٠٠٧م.
- الرسالة، الشافعي، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط١، ١٣٥٧هـ.
- شرح التدمُرية لشيخ الإسلام ابن تيمية رَحِمَهُ ٱللَّهُ، محمد بن خليفة التميمي، دار إيلاف الدولية للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٢١م.
- شرح مقدمة التسهيل لعلوم التنزيل لابن جزي، مساعد الطيار، دار ابن الجوزي، ط١، ١٤٣١هـ.

- طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق، محمد نجيب عطيو، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، ٢٠٠٦م.
- العذب النمير من مجالس الشنقيطي في التفسير، محمد الأمين الشنقيطي، تحقيق: خالد بن عثمان السبت، دار عطاءات العلم، الرياض، ط٥، ٢٠١٩م.
- علم التفسير: النشأة والخصائص: دراسة معرفية تربوية، عز الدين حدو، ركاز للنشر والتوزيع، الأردن، ط١، ٢٠٢٥م.
- كيف نتعامل مع القرآن الكريم، محمد الغزالي، نهضة مصر للطباعة والنشر، ط٧، ٢٠٠٥م.
- مجموع الفتاوى، ابن تيمية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، السعودية، ١٤٢٥هـ.
- مصاعد النظر للإشراف على مقاصد السور، برهان الدين البقاعي، مكتبة المعارف، الرياض، ط١، ١٤٠٨هـ.
- المصطلحات والمفاهيم في الثقافة الإسلامية بين البناء الشرعي والتداول التاريخي، سعيد شبار، منشورات المجلس العلمي الأعلى، ط١، ١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م.
- معالم التوحيد في فاتحة الكتاب، أبو عبد الرحمن عرفة بن طنطاوي، دار المأثور، دار الأمل، ط٢، ٢٠٢٠م.

- مفاتيح الغيب (التفسير الكبير)، فخر الدين الرازي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط٣، ١٤٢٠هـ.
- مقاصد الشريعة الإسلامية، الطاهر بن عاشور، تحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، ١٤٢٥هـ.
- منهاج الدرس التفسيري الجامعي: من التشخيص والتقويم إلى الإصلاح والتجويد: دراسة نظرية ميدانية، عز الدين حدو، منشورات أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية، سلسلة كتب وأبحاث "٣"، مطبعة قرطبة، وجدة، المغرب، ط١، ٢٠٢٤م.
- الموافقات، أبو إسحاق الشاطبي، تحقيق: أبي عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، ط١، ١٤١٧هـ.
- النبأ العظيم: نظرات جديدة في القرآن الكريم، عبد الله دراز، دار القلم للنشر والتوزيع، ١٤٢٦هـ.
- نماذج التدريس الصفي، قطامي يوسف وقطامي نايفة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٩٧م.

ثانيًا: الدوريات:

- In Defense of Advance Organizers: A Reply to the Critics، David Ausubel، Review of Educational Research، ١٩٧٨م، مجلد ٤٨، عدد ١.

- مرجعيات البحث اللساني في دراسات توشيهيكو إيزوتسو القرآنية، عبد الرحمن الحاج، مجلة التجديد، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، مجلد ٢٦، عدد ٥١، ١٤٤٣هـ.
- منهج تحرير المفاهيم القرآنية، هيئة التحرير، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، مجلد ١٧، عدد ٦٦، ٢٠٢٢م.

ثالثًا: المواقع والدراسات المنشورة إلكترونيًّا:

- الدكتور طه جابر العلواني في موكب الخالدين، مولود عويمر، المكتبة الشاملة الجزائرية، تاريخ الاطلاع: ٦/ ٩/ ٢٠٢٦. http://shamela-dz.net/?p=116.
- في أهمية الدرس المفاهيمي: مقاربة أوّلية في المداخل المعرفية والمنهجية، محمد طويل، موقع الرابطة المحمدية للعلماء، تاريخ الاطلاع: ٢٣/ ٧/ ٢٠٢٣. https://h1.nu/1urhv
- مداخل معرفية ومنهجية لتحقيق مبدأ الوظيفية في تدريس علم التفسير بالتعليم الجامعي، عز الدين حدو، مركز تفسير للدراسات القرآنية، ٢٠٢٣م. https://tafsir.net/articles/11059
- من المعرفة إلى المهارات: ما الذي نتحدث عنه عندما نتحدث عن المهارات؟، فيليب بيرينود، جامعة جنيف، مترجم، تاريخ الاطلاع: ٣/ ٩/ ٢٠٢٦. https://2u.pw/8zPUDn.

- منهج الدراسة المصطلحية وأهميته في تجلية مفاهيم القرآن، خالد صدوقي، مركز تفسير للدراسات القرآنية، تاريخ الاطلاع: ٢/ ٩/ ٢٠٢٦. https://tafsir.net/articles/11334.
- منهج دراسة المصطلح القرآني: عرض وتقويم، إبراهيم بن يحيى، مركز تفسير للدراسات القرآنية، تاريخ الاطلاع: ٢/ ٩/ ٢٠٢٦. https://tafsir.net/articles/11204
- النبوّة ومفاهيم القرآن، طه جابر العلواني، الملتقى الفكري للإبداع، تاريخ الاطلاع: ٢/ ٩/ ٢٠٢٦. http://www.almultaka.org/site.php?id=171&idC=1&idSC
- نقل المعرفة أم توظيفها؟ من استعارة إلى أخرى: الآثار الاجتماعية والتربوية، فيليب بيرينود، جامعة جنيف، مترجم، تاريخ الاطلاع: ٣/ ٩/ ٢٠٢٦. https://2u.pw/iU9zUe.
- الوظيفة المنهجية للدرس التفسيري الجامعي: من المعرفة التفسيرية إلى بناء الكفايات العلمية، عز الدين حدو، مركز تفسير للدراسات القرآنية، ٢٠٢٦م. https://tafsir.net/researchs/24688.
- UNESCO, Transforming Higher Education: Global Collaboration on Visioning and Action ،UNESCO ،Paris ، 2026 .https://2u.pw/yeyl6G

فهرس الموضوعات

ملخص البحث ٢
مقدمة ٣
إشكالية الدراسة ٦
فرضية الدراسة ٨
منهج الدراسة ٨
مخطط البحث ٩
المبحث الأول: الإطار المفاهيمي والمنهجي للوظيفة المعرفية في الدرس التفسيري ١٠
المطلب الأول: ضبط مفهوم التفسير وتأطير الوظيفة المعرفية ١٠
المطلب الثاني: المعرفة في التصور القرآني؛ خلفية للوظيفة المعرفية ١٥
المطلب الثالث: مفهوم الوظيفة المعرفية في الدرس التفسيري: من بيان المعنى إلى بناء الأطر المعرفية ١٩
المبحث الثاني: آليات أداء الوظيفة المعرفية في الممارسة التفسيرية ٢٤
المطلب الأول: تحرير المفاهيم وبناء دلالتها ٢٤
المطلب الثاني: بناء الرؤية الكلية للعالم والإنسان ٣٠
المطلب الثالث: التفسير وبناء العقل المفهومي ٤١
المبحث الثالث: استثمار الوظيفة المعرفية للممارسة التفسيرية في التكوين الجامعي ٥٢

تمهيد ٥٢
المطلب الأول: التفسير وتأمين الإطار المعرفي لفهم النص القرآني ٥٦
المطلب الثاني: التفسير وبناء الكفايات المعرفية لدى الطالب الجامعي ٦٥
المطلب الثالث: راهنية الوظيفة المعرفية لعلم التفسير في التعليم العالي ٧٣
خاتمة ٨٤
قائمة المراجع والمصادر ٨٨
فهرس الموضوعات ٩٥