@Tafsircenter
www.tafsir.net

الوظيفة المنهجية للدرس التفسيري الجامعي

من المعرفة التفسيرية إلى بناء الكفايات العلمية

د. عز الدين حدو

مركز تفسير للدراسات القرآنية
Tafsir Center For Qur'anic Studies

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

ملخص البحث:

يسعَى هذا البحث إلى إعادة تعريف موقع عِلْم التفسير داخل التكوين الجامعي من زاوية وظيفته المنهجية، في سياق تربوي وفكري يتّجه فيه التعليم العالي إلى المقاربة بالكفايات وتحويل المعارف إلى أدوات ممارسة وبناء. فينطلق البحث من فرضية مركزية مفادها أنّ عِلْم التفسير لا يُختزل في بيان معاني النصّ القرآني ونقل أقوال المفسِّرين، بل يختزن إمكانات منهجية أصيلة قادرة على تكوين العقل البرهاني والملَكَة النقدية لدى الطالب الجامعي، من خلال ممارسات عِلْمِيّة متجذّرة في بنية الدّرْس التفسيري، من قَبِيل: الاستدلال، وضبط الأقوال، وفهم السياق، والتمييز بين التفسير والرأي.

وقد اعتمد البحث منهجًا تحليليًّا مقارنًا، يقوم على تتبّع عناصر المنهج التفسيري كما تشهد بها مصادره، ثم مقارنتها بمقاصد التكوين الجامعي في الفلسفات التربوية الحديثة. وقد توصّل البحث إلى كون الاستدلال في التفسير يشكّل رافعةً لتكوين التفكير البرهاني، وأنّ ضبط الأقوال يرسّخ أخلاقيات البحث العلمي والنزاهة العلمية، وأنّ فهم السياق يعزّز التفكير السياقي المركّب، وأنّ التمييز بين التفسير والرأي يشكّل مدخلًا لبناء الوعي النقدي المنضبط. وهي جميعها كفايات منهجية لا تزال تحتلّ موقعًا محوريًّا في التربية المعاصرة.

انتهى البحثُ إلى اقتراح مقاربة بيداغوجية تجعل من عِلْم التفسير مختبراً للتدريب المنهجي، بدلًا من أن يكون مادةً تلقينية لنقل المعاني. بحيث تقوم هذه المقاربة على إعادة بناء الدرس التفسيري حول الإشكال، وإدماج خطوات الممارسة التفسيرية داخل التعليم، واعتماد التعلّم بالمشكلات، والتقويم بالكفايات. وتبرز أهمية هذه المقاربة في قُدْرتها على جَعْل علوم القرآن شريكة في المشروع التكويني الجامعي عبر إنتاج عقل منهجي قادر على التحليل والترجيح والتحرير، بدل الاكتفاء بالتلقّي والاستظهار. وبذلك يمثّل هذا البحث لبنةً في مشروع أوسع يُعْنَى بوظائف علوم القرآن في التكوين العلمي المعاصر.

مقدمة:

يُعَدّ عِلْم التفسير أحد أهمّ العلوم القرآنية اتصالًا بالنصّ المؤسِّس، وأشدّها تأثيرًا في تشكيل العقل الشرعي وبناء الوعي الديني عبر التاريخ. وظلّ هذا العِلْم محتفظًا بمكانته في التكوين العلمي داخل مؤسّسات التعليم التقليدي والجامعي على حدّ سواء، إلّا أنّ طبيعة حضوره المعاصر كثيرًا ما اتّسمت بالتركيز على **نقل المعاني** وعَرْض الأقوال التفسيرية، دون استثمار كافٍ لِمَا يختزنه من **وظائف عِلْمية وتربوية ومنهجية** يمكن أن تُسْهم في بناء عقل الباحث، وتكوين شخصيته العلمية، وتنمية مهاراته النقدية والتحليلية.

وفي سياق يتّجه فيه التعليم العالي عالميًّا نحو **المقاربة بالكفايات**، وإعادة تعريف أدوار المواد العلمية ضمن منطق (الوظائف) بدل (المحتويات)، يبرز سؤالٌ مهمّ في الدرس التفسيري الجامعي، مفاده: كيف يمكن لعِلْم التفسير، وهو عِلْمٌ أصيل في التراث، أن يُسهم في بناء الكفايات البحثية والمنهجية للطالب الجامعي، لا أن يقتصر على تزويده بالمعارف والأقوال؟

واعتبارًا على ذلك، يأتي هذا المقال ضِمْن **مشروع بحثي عامّ** يسعى إلى إعادة قراءة عِلْم التفسير من زاوية **وظائفه المتعدّدة** في التكوين العلمي والوجداني والحضاري للطالب الجامعي. ويقوم المشروع على حَصْر الوظائف المركزية التي يمكن أن ينهض بها الدرس التفسيري في أربعة مجالات كبرى، هي:

١. **الوظيفة المعرفية**: تأمين الإطار المعرفي لفهم النصّ وبناء المفاهيم.

٢. **الوظيفة المنهجية**: تنمية العقل البرهاني والملَكة التحليلية من خلال الاستدلال وضبط القول وفهم السياق.

٣. **الوظيفة التربوية/ القيمية**: غرس القيم والمقاصد والأخلاق المستنبطة من النصّ القرآني.

٤. **الوظيفة البيداغوجية/ التكوينية**: تأهيل الطالب لممارسة البحث العلمي وتحويل المعرفة إلى كفايات.

(وتتّسع بعض الدراسات لإضافة **الوظيفة الحضارية/ الواقعية** المتعلّقة ببناء الوعي بالسنن والنهوض، وهو جزء من المشروع الشامل).

تتوزّع مقالات هذا المشروع على هذه الوظائف وفق نَسَق متكامل، بحيث يتناول كلّ مقال **وظيفة محدّدة** من وظائف التفسير؛ تحليلًا وتأصيلًا وتنزيلًا.

إشكالية البحث:

في ضوء ما سبق، **يأتي هذا البحث تحديدًا ضِمن الوظيفة المنهجية**، من خلال بحث سؤال محوري هو: كيف يمكن لعلم التفسير أن يتحوّل إلى **مختبر لتعلّم المنهج العلمي** في التعليم الجامعي، عبر ممارسات منهجية أصيلة من قَبِيل: الاستدلال، وضبط الأقوال، وفهم السياق، والتمييز بين التفسير والرأي؟

وتتفرّع عن هذا السؤال الرئيس أسئلة فرعية من قَبِيل:

- ما الكفايات المنهجية التي يوفّرها عِلْم التفسير للطالب الجامعي؟
- كيف تُترجم هذه الكفايات في ممارسات تفسيرية قابلة للتعلّم والتدريب؟
- وما السُّبُل البيداغوجية لتحويل عِلْم التفسير من محتوى معرفي إلى كفايات منهجية؟

وينطلق المقال من **فرضية مركزية** مفادها أنّ: عِلْم التفسير، إذا أُحْسِن تدريسه وإعادة توظيفه، قادرٌ على **ترسيخ ملكة البحث العلمي** لدى الطالب الجامعي، من خلال ممارسات منهجية تجمع بين الاستدلال، والتحرير، والنقد، والتحليل.

منهج البحث:

وقد استند المقال إلى **منهج تحليلي-مقارن**، يقوم على تتبّع الممارسات المنهجية داخل حقل التفسير كما تشهد بها مصادره التراثية والمعاصرة، ثم مقارنتها بالتصوّرات البيداغوجية الحديثة في التعليم الجامعي، وصولًا إلى بناء **مقترح وظيفي** لتدريس عِلْم التفسير بما يحقّق الوظيفة المنهجية المنشودة.

أهداف البحث:

تتحدّد أهداف هذا المقال في:

١. الكشف عن العناصر المنهجية الكامنة في الدرس التفسيري.

٢. إبراز الدور التكويني لعِلْم التفسير في بناء العقل البرهاني والملَكة النقدية.

٣. اقتراح نموذج بيداغوجي يساعد في تحويل التفسير إلى كفايات منهجية عملية قابلة للتدرّب.

٤. وضع هذا المسار ضمن رؤية إصلاحية أشمل تسعى إلى جَعْل العلوم الشرعية جزءًا فاعلًا في تطوير التعليم الجامعي.

وبناءً عليه، فإنّ ما يقدّمه هذا المقال يُعَدّ **لبنةً منهجيةً** داخل المشروع البحثي العام المشار إليه، يُعنى بتفعيل الوظيفة المنهجية لعِلْم التفسير، ويُمهّد لمقالات مكمّلة تُعالج الوظائف الأخرى (المعرفية، التربوية القيمية، والحضارية/ الواقعية، والبيداغوجية)، في أفق بناء **تصوّر متكامل** لوظائف علوم القرآن في التكوين الجامعي المعاصر.

مخطط البحث:

سينتظم البحث في مقدّمة وأربعة مباحث، في كلّ مبحث مطلبان، ثم خاتمة تضمّ التوصيات، وخاتمة تركيبية. تضمّنَت المقدمة سياق البحث وأهميته، ثم طرح الإشكالية التي سيعالجها مع بيان الأهداف المقصودة. أمّا المباحث الأربعة فجاءت كالآتي:

المبحث الأول: عِلْم التفسير والوظيفة المنهجية في التكوين الجامعي.

- المطلب الأول: من عِلْمٍ يُدَرَّس إلى منهجٍ يُتدرَّب عليه.
- المطلب الثاني: عِلْم التفسير حقل تطبيقي للمنهج العلمي.

المبحث الثاني: منهج الاستدلال وضبط الأقوال كفايتان منهجيتان.

- المطلب الأول: منهج الاستدلال في عِلْم التفسير وبناء التفكير البرهاني.
- المطلب الثاني: ضبط الأقوال وأخلاقيات البحث العلمي في الدرس التفسيري.

المبحث الثالث: فهم السياق والتمييز بين التفسير والرأي.

- المطلب الأول: السياق أداة منهجية في فهم النصّ القرآني.
- المطلب الثاني: التمييز بين التفسير والرأي وأثره المنهجي في التكوين العلمي.

المبحث الرابع: عِلْم التفسير مختبر لتعلّم المنهج العلمي (التنزيل البيداغوجي).

- المطلب الأول: من المحتوى إلى الكفاية: تحويل عناصر التفسير إلى مهارات منهجية.

- المطلب الثاني: مقترح بيداغوجي لتدريس عِلْم التفسير بوظائفه المنهجية.

الخاتمة:

- التوصيات.

- خاتمة تركيبية.

المبحث الأول: علِم التفسير والوظيفة المنهجية في التكوين الجامعي:

المطلب الأول: من علِمٍ يُدرَّس إلى منهجٍ يُتدرَّب عليه:

يُعَدّ عِلْم التفسير من أعرق العلوم الإسلامية وأوثقها صِلَةً بالنصّ المؤسِّس، غير أنّ حضوره في التكوين الجامعي المعاصر غالبًا ما يظلّ محكومًا بمنطق **نقل المحتوى المعرفي**، أكثر من كونه مجالًا لتكوين **الملَكة المنهجية** لدى الطالب. ويُفَسّر هذا الوضع باستمرار هيمنة المقاربة التقليدية في التدريس، التي تركّز على عرض الأقوال التفسيرية وبيان معاني الآيات، دون استثمار الإمكانات المنهجية الكامنة في هذا العِلْم. خاصة وأنّه «مادة تطبيقية بالدرجة الأُولى، فلا معنى لأنْ يضبط الطالب معلومات سطحية عن المادة ولم يرجع طوال حياته إلى تفسير واحد ليرى عمليًّا تطبيق ما راكمه من مسمّيات في المجال»[(١)].

ويقتضي الانتقالُ من عِلْمٍ يُدَرَّس إلى منهجٍ يُتدرَّب عليه إعادةَ النظر في وظيفة عِلْم التفسير داخل المنظومة الجامعية، من حيث كونه **حقلًا تطبيقيًّا لتعلّم آليات البحث العلمي**، لا مجرّد مادة معرفية يُراد حِفْظها أو استيعاب مضامينها. فالتفسير -في بنيته الداخلية- يقوم على جُملة من الممارسات العلمية الأصيلة،

(١) منهاج الدّرس التفسيري بالتعليم الجامعي المغربي، عز الدين حدو، رسالة دكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، المغرب، غير منشورة، ص٢٤٩.

من قَبِيل: جمع المعطيات، وتحليل النصّ، وربط الجزئي بالكلّي، واستحضار السياق، وترتيب الأدلة، والترجيح بين الأقوال، وهي ممارسات تُشكّل في مجموعها نواة المنهج العلمي في العلوم الإنسانية. وهي التي من شأنها أن تملّك أدوات العلم وتكوين القدرة على الاشتغال به، وهو ما عبّر عنه ابن خلدون قديمًا بقوله: «**ذلك أنّ الحذق في العِلْم والتفنّن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول مَلَكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله**»[(١)].

إنّ الاقتصار على تدريس عِلْم التفسير بوصفه رصيدًا معرفيًّا جاهزًا، يُفرِّغ هذا العِلْم من وظيفته التكوينية، ويُحوِّله إلى مادة تلقينية، في حين أنّ المقاربة الوظيفية تنظر إليه باعتباره **وسيطًا تربويًّا لتكوين العقل المنهجي**، وتمكين الطالب من مهارات التفكير النقدي والتحليل المنضبط. ومن هنا، فإنّ الفرق الجوهري بين التدريس المعرفي والتدريب المنهجي لا يكمن في طبيعة المادة المدروسة، بل في **كيفية الاشتغال بها داخل الفصل الجامعي**.

فالتدريس المعرفي يركّز على: ماذا قال المفسِّرون؟ بينما يهدف التدريب المنهجي إلى الإجابة عن سؤال: كيف توصّل المفسِّرون إلى أقوالهم؟ وبأيّ

(١) ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومَن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، عبد الرحمن بن خلدون، دار الفكر، بيروت، ط١، ١٤٠١هـ، (١/ ٥٤٣).

أدوات؟ ووفق أيّ ضوابط؟ وهذا التحوّل في زاوية النظر من الناتج إلى المسار، ومن المعلومة إلى المنهج، كفيل بأن يجعل من عِلْم التفسير مجالًا حيًّا لتعلّم مهارات البحث العلمي، بدل أن يظلّ حقلًا لاختزان المعارف فحسب.

وعليه، فإنّ إعادة تفعيل الوظيفة المنهجية لعِلْم التفسير في التكوين الجامعي تستلزم الانتقال من منطق (التلقّي والتقرير) إلى منطق (التدريب والممارسة)، بما يُعيد الاعتبار للتفسير بوصفه علمًا يُنمِّي العقل العلمي، ويُدرِّب الطالب على قواعد الاستدلال، وضبط القول، وفهم السياق، والتمييز بين ما هو تفسيري منضبط وما هو اجتهاد بالرأي. وهو ما يمهّد للانتقال، في المطلب الموالي، إلى بيان موقع عِلْم التفسير بوصفه مختبرًا تطبيقيًّا للمنهج العلمي في التعليم الجامعي.

المطلب الثاني: علم التفسير حقل تطبيقي للمنهج العلمي:

لا يقتصر عِلْم التفسير، في بنيته المعرفية، على بيان دلالات النصّ القرآني والكشف عن معانيه، بل يتجاوز ذلك إلى كونه **حقلًا تطبيقيًّا غنيًّا لممارسة المنهج العلمي** في أحد أكثر صوره اكتمالًا في العلوم الإنسانية. وهذا ما يُفهم من تعريف علم التفسير بوصفه «عمليةً تركيبية نسقية»[(١)]. فالمفسِّر، وهو يتعامل مع النصّ القرآني، لا يباشر عملية شرحٍ لغوي أو بياني فحسب، بل يخوض مسارًا مركّبًا من البحث والتحليل والتركيب، تتداخل فيه أدوات متعدّدة، وتنتظم ضِمن نسق منهجي منضبط.

ويظهر الطابع التطبيقي للمنهج العلمي في عِلْم التفسير من خلال مراحل اشتغاله الداخلية؛ إِذْ يبدأ المفسِّر عادةً **بجمع المعطيات التفسيرية** المرتبطة بالنصّ؛ من لغة، وقراءات، وأسباب نزول، ونصوص سنيّة، وأقوال الصحابة والتابعين، ثم ينتقل إلى مرحلة **تحليل هذه المعطيات** في ضوء السياق النصِّي والتداولي، قبل أن يباشر عملية **الترجيح والاستنتاج** وفق ضوابط علمية مضبوطة. وهذه المراحل لا تختلف في جوهرها عن خطوات البحث العلمي المعروفة في العلوم الإنسانية، من تحديد المعطيات، وتحليلها، وبناء النتائج.

---

(١) عِلْم التفسير: النشأة والخصائص دراسة معرفية تربوية، عز الدين حدو، دار ركاز للنشر والتوزيع، الأردن، ط١، ٢٠٢٥م، ص٧١.

كما يتجلّى البُعد المنهجي في عِلْم التفسير من خلال **إدارة الخلاف العلمي**؛ إِذْ يشكّل الخلاف التفسيري مجالًا خصبًا لتدريب الطالب على مهارات المقارنة والنقد العلمي، بعيدًا عن منطق الإلغاء أو الترجيح الاعتباطي. فالمفسِّر لا يكتفي بعرض الأقوال، بل يعمل على تحليل مستنداتها، وتقويم أدلّتها، وبيان وجوه قوّتها وضعفها، وهو ما يُنَمِّي لدى الطالب مَلَكة التمييز بين القول المؤسَّس والقول المرجوح، ويُكسبه قدرةً على التعامل الرشيد مع التعدّد العلمي. وهو عمل أغلب المفسِّرين قديمًا؛ بحيث يتجلّى في «**استقصائهم للآراء واستيعابهم للوجوه المحتملة، مع الترجيح والمقارنة، والردّ أو القبول؛ بناءً على ما يصحّ لديهم من النقول، وما يستقيم من المعقول**»[(١)].

ومن مظاهر الطابع المنهجي في عِلْم التفسير كذلك **حضور السياق بوصفه أداة تحليلية مركزية**، حيث لا يُفهم النصّ القرآني بمعزل عن سياقه اللغوي، أو سابقه ولاحقه، أو سياق نزوله، وهو ما يدرّب الطالب على التفكير السياقي، الذي يُعَدّ من أهم مهارات البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. فإدراك السياق في التفسير لا يقتصر على ضبط المعنى، بل يرسِّخ وعيًا منهجيًّا بأهمية العلاقة بين النصّ والواقع، وبين الجزئي والكلي.

---

(١) منهج الإمام فخر الدين الرازي في تفسيره، عادل محمد صالح أبو العلا، جامعة الملك عبد العزيز – جدة، د.ط، ص١٤٧. بتصرف.

ويُضاف إلى ذلك أنّ عِلْم التفسير يُكرّس بوضوح **التمييز المنهجي بين التفسير والاجتهاد بالرأي**، وهو تمييز بالغ الأهمية في التكوين العلمي؛ إِذْ يُعلّم الطالبَ الفرق بين ما يُنسب إلى النصّ بدليل وضابط، وما يُعَدّ اجتهادًا بشريًّا مشروطًا بالسياق والمنهج. وهذا التمييز ليس اصطلاحًا حديثًا فحسب، بل له أصل إبستمولوجي راسخ في تصوّرات العلماء قديمًا للعلم؛ إِذْ قعّد ابن تيمية هذا المعنى بقوله: «العِلْم إمّا نقل مصدَّق، وإمّا استدلال محقَّق»[(١)]؛ وهو ما يُبرز أنّ النظر التفسيري يتأرجح بين معطيات مأثورة (نقل)، واستنباطات مؤسّسة (استدلال)، لا بين نقلٍ آلي ورأيٍ مجرّد. وهذا التمييز يُسهم في بناء الوعي النقدي، ويمنع الخلط بين العلمي والانطباعي، وبين ما هو قابل للنقاش وما هو ملزم بالدليل.

وعليه، فإنّ النظر إلى عِلْم التفسير بوصفه حقلًا تطبيقيًّا للمنهج العلمي يفتح آفاقًا جديدة في تدريسه الجامعي، ويحوّله من مادة معرفية إلى **مختبر حيّ لتعلّم مهارات البحث العلمي**، من استدلال منضبط، وتحقيق للأقوال، وفهم للسياق، وإدارة للخلاف، وبناء للاستنتاجات. وهو ما يُرسّخ الوظيفة المنهجية لهذا العلم، ويُبرز دوره المحوري في تكوين الطالب الجامعي تكوينًا علميًّا متوازنًا، يُمكّنه من أدوات البحث الرصين داخل الحقل الشرعي وخارجه.

---

(١) مقدمة في أصول التفسير، ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط ١٤٠٩هـ، ص٢٠.

المبحث الثاني: منهج الاستدلال وضبط الأقوال كفايتان منهجيتان:

المطلب الأول: منهج الاستدلال في عِلْم التفسير وبناء التفكير البرهاني:

يُعَدّ منهج الاستدلال -«بما هو تقرير الدليل لإثبات المدلول؛ سواء كان ذلك من الأثر إلى المؤثر أو العكس، أو من أحد الأثرَيْن إلى الآخر»[(١)]- من الركائز الأساسية التي يقوم عليها عِلْم التفسير؛ إِذْ لا ينفكّ تفسير النصّ القرآني عن ممارسةٍ استدلاليةٍ مركّبة، تستند إلى منظومة من الأدلة المتكاملة، وتتقيّد بضوابط علمية دقيقة. فقد «اجتهد علماء التفسير في بيان معاني الآيات وتحقيقها غاية الاجتهاد، وعُنوا -في سبيل ذلك- بتحديد أدلّة المعاني، وطرائق الاستدلال بها على الصواب، وكَثُر ذلك منهم كثرة ظاهرة، حتى غدتْ كتب التفسير ما بين اختيار لمعنى، ودليل على ذلك الاختيار، ولا يكاد يخرج موضوعها عن ذلك»[(٢)]. ومن ثمّ، فإنّ الاشتغال على الاستدلال في الدرس التفسيري لا يكتسب أهميته من كونه آلية تفسيرية فحسب، بل من كونه **أداةً فاعلة في بناء التفكير البرهاني لدى الطالب الجامعي**.

---

(١) التعريفات، الشريف الجرجاني، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة ١، ١٩٨٣م، (١/ ١٧).

(٢) الاستدلال في التفسير دراسة في منهج ابن جرير الطبري في الاستدلال على المعاني، نايف الزهراني، مركز تفسير للدراسات القرآنية- السعودية، الطبعة ١، ٢٠١٥م، ص٦.

وما يُلفت في هذا الاشتغال أنّ الاستدلال لا يُختزل في نوع واحد من الأدلة -كما سيتبيّن-، بل يتنوع بحسب طبيعة المعنى المراد استنباطه، فتوظيفه عند أهل التفسير، كان لثلاثة أغراض: «إثبات المعاني وتصحيحها، الترجيح بين المعاني المقبولة، نفي المعاني وإبطالها»[(١)]. وهذا التقسيم يُبرز أفقًا بيداغوجيًّا مهمًّا، يجعل الطالب يتعلّم -من خلال هذه الأغراض- كيف ينتقل من الإثبات إلى النقد، ومن التركيب إلى الإبطال، وهو انتقال لا يتمّ إلا ضِمْن العقل البرهاني.

كما أنّ منهج الاستدلال في عِلْم التفسير يقوم على مبدأ أساس مفاده أنّ المعنى القرآني لا يُستخرج اعتباطًا، ولا يُبنى على الذَّوْق أو الانطباع، بل يُستنبط في ضوء أدلّة معتبرة، تتنوّع بتنوّع مستويات الخطاب القرآني. ومن أبرز هذه الأدلة: تفسير القرآن بالقرآن، والاستدلال بالسنّة النبوية، والاعتماد على الدلالة اللغوية، واستحضار السياق، والاستئناس بأقوال السّلف[(٢)]، وهي جميعها تشكّل شبكةً استدلالية تُوجّه الفهم، وتضبط مسار التأويل.

(١) منهج الاستدلال وتوجيه الأقوال عند علماء التفسير وأهميته في الدرس التفسيري، عز الدين حدو، مجلة المدونة، العدد ٤١، ذو الحجة ١٤٤٥هـ/ يوليو ٢٠٢٤م، ص١٧٤.

(٢) خصّصنا لتفصيل ذلك دراسة مستقلة. انظر: منهج الاستدلال وتوجيه الأقوال عند علماء التفسير وأهميته في الدرس التفسيري، عز الدين حدو، مرجع سابق.

ويُسهم هذا التنوّعُ في مصادر الاستدلال في تدريب الطالب على **التفكير التراكمي**، الذي لا يكتفي بدليلٍ واحدٍ، ولا يُقْصِي المعطيات المخالفة، بل يعمل على جَمْعِها وترتيبها والموازنة بينها. فالتفسير، في هذا السياق، يُعَلّم الطالب كيف ينتقل من الجزئي إلى الكلي، ومن النصّ إلى القاعدة، ومن المعطى اللغوي إلى المعنى المقصدي، وهو انتقال يُعَدّ من صميم الممارسة العلمية في العلوم الإنسانية.

كما يُبرز الخلافُ التفسيري بوصفه مجالًا تطبيقيًّا للاستدلال أهميةَ **الترجيح المبني على التعليل**، لا على مجرّد الانتصار لرأي معيّن. فالمفسِّر، حين يعرض الأقوال المختلفة، لا يكتفي بسردها، بل يُعمل أدوات الاستدلال في بيان وجوه القوّة والضعف فيها، ويُقيم الترجيح على أساس الدليل والسياق والانسجام مع كليات النصّ القرآني. وهذا المسار يُنمّي لدى الطالب مهارة تقييم الحجج، والتمييز بين الاستدلال القوي والاستدلال الضعيف، وهي مهارة مركزية في تكوين العقل النقدي.

ومن زاوية تربوية، يُعَدّ تدريب الطالب على منهج الاستدلال في عِلْم التفسير مدخلًا أساسًا إلى **تحرير العلاقة بين النصّ والفهم**؛ إِذْ يتعلّم الطالب أنّ النصّ القرآني ثابت في مرجعيته، بينما الفهم البشري متغيّر في أدواته ومقارباته، وأنّ سلامة الفهم رهينة بسلامة المنهج. ويُسهم هذا الوعي في ترسيخ التواضع العلمي، والحدّ من النزعة القطعية في الآراء الاجتهادية، وتعزيز ثقافة الحوار العلمي الرصين.

وعليه، فإنّ إدماج منهج الاستدلال في تدريس عِلْم التفسير بوصفه كفايةً منهجية لا يهدف فقط إلى تحسين فهم النصّ القرآني، بل يسعى إلى **بناء عقل برهاني** قادر على التحليل، والتعليل، والنقد، والترجيح، وهي وظائف تتجاوز حدود التفسير لتطال مُجمل التكوين العلمي للطالب الجامعي. وهذا ما يجعل من الاستدلال في عِلْم التفسير رافعةً منهجيةً أساسية لتحقيق الوظيفة التربوية المنشودة لهذا العلم.

المطلب الثاني: ضبط الأقوال وأخلاقيات البحث العلمي في الدرس التفسيري:

يُشكّل **ضبط الأقوال** أحد الأعمدة المنهجية الكبرى في عِلْم التفسير؛ إِذْ لا تقوم المعرفة التفسيرية على مجرّد عرض الآراء، بل على تحريرها، وتوثيقها، ونسبتها إلى قائليها نسبةً دقيقةً، مع بيان سياقاتها ومستنداتها. ومن ثمّ، فإنّ ضبط القول لا يُعَدّ إجراءً تقنيًّا محضًا، بل ممارسةً علميةً ذات أبعاد أخلاقية ومنهجية، تُسهم في تكوين الطالب الجامعي على قواعد **النزاهة العلمية والانضباط البحثي**. وإلى هذا نبّه الإمام النووي رَحِمَهُ ٱللَّهُ قائلًا: «ومن النصيحة أن تُضاف الفائدة التي تُسْتَغرب إلى قائلها، فمَن فعلَ ذلك بُورك له في عِلْمه وحاله، ومَن أَوْهَم ذلك وأَوْهَم فيما يأخذه من كلام غيره أنه له؛ فهو جدير أن لا يُنتفع بعلمه ولا يُبارَك له في حال. ولم يزل أهل العلم والفضل على إضافة الفوائد إلى قائلها، نسأل اللهَ تعالى التوفيق لذلك دائمًا»[(١)].

ويُقْصَد بضبط الأقوال في الدرس التفسيري جملةُ العمليات التي تسبق اعتماد القول أو مناقشته، من قَبِيل: التثبّت من صحة النسبة، وتمييز القول المعتمد من الشاذّ، وتحرير محلّ النزاع، وعدم الخلط بين ما هو تفسير مأثور وما هو اجتهاد لاحق. وهذه الممارسات تُعلّم الطالب أنّ الرأي العلمي لا يُؤخذ إلا بعد تحقيق، وأنّ الأمانة في النقل شرطٌ لازم لصحة النظر والاستدلال.

(١) بستان العارفين، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي، دار الريان للتراث، د.ط، ص١٦.

كما يكشف الاشتغال على ضبط الأقوال في عِلْم التفسير عن **البُعد الأخلاقي للبحث العلمي**؛ إِذْ يُدرّب الطالب على احترام جهود السابقين، وتقدير التراكم المعرفي، والتمييز بين العرض الموضوعي والنقد العلمي. فالمفسِّر، حين ينقل قولًا أو يعلّق عليه، يكون ملتزمًا بأخلاقيات علمية صارمة، تفرض عليه الدقّة في النقل، والعدل في التقويم، وتجنّب الإسقاطات الأيديولوجية أو الانتقائية في توظيف النصوص. وهو الأقرب إلى قوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا﴾ [الإسراء: ٣٦].

ويَبرز هذا البُعد الأخلاقي بشكلٍ خاصّ في التعامل مع الخلاف التفسيري، حيث يقتضي ضبط الأقوال تجنّب الاختزال أو التشويه، والسعي إلى فهم القول في سياقه المعرفي والتاريخي، قبل الحُكْم عليه أو ترجيحه؛ إِذْ إنّ العِبرة في فهم الخطاب ليست بظاهر الألفاظ مجرّدة عن سياقاتها، وإنما بمراد المتكلِّم كما يُستدلّ عليه بمجموع القرائن. وفي هذا المعنى قرّر ابن القيم أنّ «الألفاظ لم تقصد لذواتها، وإنما هي أدلة يُستدل بها على مراد المتكلّم، فإذا ظهر مراده ووضح بأيّ طريق كان عمل بمقتضاه؛ سواء كان بإشارة أو كتابة أو إيماء أو دلالة عقلية أو قرينة حالية أو عادة له مطردة لا يخل بها...»[(١)]. فمِن ثمّ يمكننا أن

(١) أعلام الموقعين عن رب العالمين، ابن قيم الجوزية، تح: مجموعة من الباحثين، دار عطاءات العلم (الرياض) – دار ابن حزم (بيروت)، ط٢، ٢٠١٩م، (١/ ٤٣٦).

ننمّي لدى الطالب من خلال هذا المنهج، وعيًا نقديًّا متزنًا، يقوم على التفريق بين النقد العلمي والتجريح، وبين المخالفة المنهجية والموقف الشخصي، وهو وعيٌ تشتدّ الحاجة إليه في التكوين الجامعي المعاصر.

ومن جهة أخرى، يُسهم ضبط الأقوال في تدريب الطالب على **التحرير المنهجي للمفاهيم والمصطلحات**؛ لأنّها «أكثر ما يحتاج به في تحصيل العلوم المدوّنة، والفنون المروّجة...؛ فإنّ لكلّ علم اصطلاحًا خاصًّا به، إذا لم يعلم بذلك؛ لا يتيسّر للشارع فيه الاهتداء إليه سبيلًا، وإلى انفهامه دليلًا. فطريق عِلْمه إمّا الرجوع إليهم، أو إلى الكتب التي جمع فيها اللغات المصطلحة»[(١)]. والناظر في الدرس التفسيري يجد أنّ كثيرًا من إشكالاته ترجع إلى عدم التمييز بين دلالات المصطلحات أو الخلط بين مفاهيم متقاربة[(٢)].

فالتفسير بوصفه عِلْمًا دقيقًا يفرض على الدارس التزام الوضوح المفاهيمي، وضبط الاستعمال الاصطلاحي، وهو ما يُعَدّ من صميم مهارات البحث العلمي الرصين.

---

(١) كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، الإمام التهانوي، تح: د. عليّ دحروج، مكتبة لبنان ناشرون – بيروت، ط١/ ١٩٩٦، (١/ ١٠).

(٢) راجع: منهاج الدرس التفسيري بالتعليم الجامعي المغربي، عز الدين حدو، رسالة دكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، المغرب، غير منشورة، ص٧٦ وما بعدها.

وعليه، فإنّ إدماج مبدأ ضبط الأقوال في تدريس عِلْم التفسير لا يهدف فقط إلى تحسين جودة الفهم التفسيري، بل يتجاوَز ذلك إلى **ترسيخ أخلاقيات البحث العلمي** في وعي الطالب وممارسته. فالتزام الدقّة في النقل، والعدل في العرض، والإنصاف في التقويم، ليست قيمًا علمية فحسب، بل هي مقوّمات أساسية لتكوين باحث قادر على الاشتغال المنهجي المسؤول، داخل حقل الدراسات القرآنية وخارجه.

المبحث الثالث: فهم السياق والتمييز بين التفسير والرأي:

المطلب الأول: السياق أداة منهجية في فهم النصّ القرآني:

يقصد **بالسياق**: تتابُع واتصال المفردات والتراكيب القرآنية لأداء المعنى، أي: فهم النصّ بمراعاة ما قَبله وما بَعده؛ ولذلك قال العلماء: «إذا حدَّثْتَ عن اللهِ حديثًا فَقِفْ حتى تنظر ما قَبله وما بَعده»[(١)]. وهو أحد المفاهيم المنهجية المحورية في عِلْم التفسير؛ إِذْ لا يستقيم فهم النصّ القرآني بمعزل عن شبكة العلاقات التي تحيط به لغويًّا وتاريخيًّا وتداوليًّا؛ فهي الدالّة على مراد المتكلّم من كلامه. وهي المرشدة إلى بيان المجملات، وتعيين المحتملات. فضبط هذه القاعدة مفيد في مواضع لا تُحصى»[(٢)]. ومن ثمّ، فإنّ استحضار السياق لا يُمثّل إجراءً تفسيريًّا مساعدًا فحسب، بل يُشكّل أداةً تحليليةً أساسيةً، تضمن سلامة الفهم، وتَقِي من الانزلاق إلى التأويل المجتزأ أو القراءة الإسقاطية للنصّ.

يتّخذ السياق في الدرس التفسيري أبعادًا متعدّدة، يأتي في مقدّمتها **السياق النصّي**، الذي يربط الآية بما قبلها وما بعدها، ويُبرز انسجام المعنى داخل البناء الكلي للسورة. فالنصّ القرآني لا يتكوّن من وحدات منفصلة، بل من خطابٍ

---

(١) فضائل القرآن، للقاسم بن سلّام، تح: مجموعة من الباحثين، دار ابن كثير- بيروت، الطبعة ١، ١٩٩٥م، ص٣٧٧.

(٢) إحكام الإحكام شرح عمدة الأحكام، لابن دقيق العيد، مطبعة السنّة المحمدية، (لم تذكر الطبعة ولا تاريخها)، (٢/ ٢١). بتصرف يسير.

متكاملٍ تتفاعل أجزاؤه فيما بينها، وما أجمل قول رشيد رضا -رحمه الله- حينما قال: «إنّ أفضل قرينة تقوم على حقيقة معنى اللفظ: موافقته لِمَا سبق له من القول واتفاقه مع جُمْلة المعنى، وائتلافه مع القصد الذي جاء له الكتاب بجملته»[(١)]. وهو ما يفرض على المفسِّر -والطالب من بعدِه- قراءة الآية في ضوء سباقها ولحاقها، لا باعتبارها مقطعًا مستقلًّا عن نظامه الدلالي العامّ.

ويُضاف إلى ذلك **سياق النزول**، الذي يُسهم في كشف المعنى أو ردّه؛ من خلال معرفة الملابسات التاريخية والاجتماعية التي نزلت فيها الآية، فـ«في كتاب الله -جلّ ثناؤه- ما لا يُعلم معناه إلا بمعرفة قصّته»[(٢)]. لكن دون حصر الدلالة في تلك الملابسات. دراسة أسباب النزول وفهمها، يُدرّب الطالب على التمييز بين سبب الورود وعموم الدلالة، ويُنمّي لديه وعيًا منهجيًّا بحدود الاستفادة من المعطى التاريخي في بناء المعنى القرآني، دون الوقوع في أسْرِ التاريخ أو تجميد النصّ في سياقه الأول.

(١) تفسير المنار، لمحمد رشيد رضا، الهيئة المصرية العامة للكتاب- مصر، طبعة ١٩٩٠م، (١/ ٢٠).

(٢) الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، لأحمد بن فارس، الناشر: محمد عليّ بيضون، الطبعة ١، ١٩٩٧م، ص٤٢.

كما يشمل السياقُ البُعدَ **التداولي**، ومعناه «النظر إلى الآية القرآنية من خلال مقاصد القرآن الكريم والرؤية القرآنية العامة للموضوع المعالَج»[(١)]، أي؛ استحضار مقاصد الخطاب القرآني ووظائفه التربوية والتوجيهية. وهو بُعْدٌ يُمكّن من فهمِ العلاقة بين النصّ والمتلقّي، وبين المعنى والمقصد. ويُسهم هذا المستوى من السياق في تدريب الطالب على تجاوز القراءة الحرفية الضيّقة، نحو فهمٍ أكثر شمولًا يراعي مقاصد الخطاب وأبعاده القيمية.

من الزاوية التربوية، يُعَدّ تدريب الطالب على استحضار السياق في التفسير مدخلًا أساسًا إلى **تنمية التفكير السياقي**، الذي يُمثّل إحدى أهمّ مهارات البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. فإدراك السياق في التفسير لا يقتصر على ضبط المعنى، بل يُرسِّخ وعيًا منهجيًّا بأهمية العلاقة بين النصّ ومحيطه، وبين الجزئي والكلي، وبين الثابت والمتغيّر، وهي علاقات تشكّل جوهر التفكير العلمي الرشيد.

في المقابل، يُفْضي إغفال السياق في الدرس التفسيري إلى اختلالات منهجية خطيرة، من قَبِيل إسقاط المعاني المعاصرة على النصّ دون ضابط، أو اقتطاع الآيات من سياقها لتسويغ مواقف مسبقة. ومن هنا، فإنّ الوعي بالسياق

(١) منهج السياق في فهم النص، عبد الرحمن بودرع، سلسلة كتاب الأُمّة، العدد: ١١١ محرم ١٤٢٧هـ، ص٣٠.

يُمثّل آلية وقائية تحمي الفهم التفسيري من الانحراف، وتُعزّز لدى الطالب حسّ النقد المنهجي والانتباه إلى شروط إنتاج المعنى.

وعليه، فإنّ اعتبار السياق أداةً منهجية في عِلْم التفسير يُعيد توجيه الدرس التفسيري من مجرّد شرحٍ للمعاني إلى **ممارسة علمية واعية**، تُنمّي لدى الطالب مهارات التحليل، والربط، والتقويم، وتُسهم في تحقيق الوظيفة المنهجية والتربوية لعلوم القرآن في التكوين الجامعي.

المطلب الثاني: التمييز بين التفسير والرأي وأثره المنهجي في التكوين العلمي:

يُعَدّ **التمييز بين التفسير والرأي** من القضايا المنهجية الدقيقة في علوم القرآن؛ لِمَا له من أثرٍ بالغٍ في ضبط العلاقة بين النصّ وفهمه، وبين الثابت الاجتهادي والمتغيّر البشري. ولا يقتصر هذا التمييز على كونه مسألةً تصنيفية داخل حقل التفسير، بل يتجاوز ذلك إلى كونه **مبدأً منهجيًّا مؤسِّسًا لأخلاقيات البحث العلمي**، وضابطًا حاكمًا لسلامة الممارسة التفسيرية في السياق التكويني.

ويُقصد بالتفسير -في دلالته المنهجية- بيانُ معنى النصّ القرآني استنادًا إلى أدلة معتبَرة وضوابط علمية منضبطة، من قَبِيل النقل الصحيح، والدلالة اللغوية، والسياق، وأقوال السَّلَف، دون مجاوزة حدود النصّ أو تحميله ما لا يحتمل. أمّا الرأي «ليس الذي يغلب من غير دليل قام عليه، بل الذي يسنده برهان، فالقول به جائز»[(١)]، فيُحيل إلى الاجتهاد البشري في فهم النصّ أو تنزيله، وهو اجتهادٌ مشروع من حيث الأصل، غير أنّ مشروعيته تظلّ **مشروطة بالالتزام بقواعد الاستدلال وضوابط المنهج**، وانتفاء الهوى والتعسّف. وفي أصول التفسير يَرِد ذِكْر التمييز بين النقل والرأي بوضوح عند علماء السَّلَف والأصوليين، يقول ابن تيمية رَحِمَهُ ٱللَّهُ: «والعِلْم إمّا نقل مصدَّق عن معصوم، وإمّا

(١) انظر: الإتقان في علوم القرآن، جلال الدين السيوطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط ١٣٩٤هـ، (٤/ ٢١٠).

قول عليه دليل معلوم، وما سوى هذا فإمّا مزيّف مردود، وإمّا موقوف لا يُعلم أنه بهرج ولا منقود»[(١)].

يَكتسب هذا التمييز أهميته المنهجية من كونه يَحُول دون الخلط بين ما يُنسب إلى النصّ بوصفه معنًى مُستفادًا بدليل، وما يُعَدّ اجتهادًا قابلًا للنقاش والمراجعة. فإغفال هذا الفرق يؤدّي إلى اختلالات عِلْمية خطيرة، من قَبِيل إضفاء القطعية على آراء اجتهادية، أو توظيف النصّ القرآني لتسويغ مواقف فكرية أو أيديولوجية سابقة عليه، وهو ما يتعارض مع مقتضيات البحث العلمي الرصين، التي تدعو إلى التجرّد من الذاتية والهوى. والبحث العلمي في تاريخنا الإسلامي يبرز هذه المقتضيات في مواطن عدّة، يقول الدكتور فاروق حمادة: «فبالأمس أَعلنها الإمام عليّ ابن المديني، أستاذ البخاري أمير المؤمنين في الحديث، على رؤوس الأشهاد، عندما سُئل عن أبيه، فأجاب: إنّه الدِّين، وإنّ أبي ضعيف في الحديث. وتركها أبو داود السجستاني صاحب السنن كلمةً باقيةً في الوارثين، عندما سُئل عن ابنه العالم عبد الله، فقال لهم: إنّ ابني كذّاب، ومن البلاء أن يُطْلَب للقضاء»[(٢)].

---

(١) مجموع الفتاوى، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف- المدينة المنورة- السعودية، ٢٠٠٤م، (١٣/ ٣٣٠).

(٢) المنهج الإسلامي في الجرح والتعديل: دراسة منهجية في علوم الحديث، مكتبة المعارف بالرباط، ط١، ١٤٠٢هـ، ص٦- ٧.

ومن الزاوية التربوية، يُمثّل تدريب الطالب على التمييز بين التفسير والرأي مدخلًا أساسًا إلى **بناء الوعي النقدي المنضبط**؛ إِذْ يتعلّم الطالب أنّ سُلْطة النصّ لا تعني مصادرة الاجتهاد، كما أنّ مشروعية الاجتهاد لا تبرّر الانفلات من الضوابط المنهجية. ويُسهم هذا الوعي في ترسيخ ثقافة علمية تقوم على التفريق بين الثابت والمتغيّر، وبين المقدّس والبشري، وهي ثقافة تُعَدّ شرطًا لازمًا للتكوين الجامعي المتوازن.

كما يُسهم هذا التمييز في ضبط العلاقة بين التفسير والواقع؛ فحين يُدَرَّب الطالب على إدراك حدود التفسير وحدود الرأي، يصبح أكثر قدرةً على التعامل مع قضايا العصر دون إسقاطات غير منضبطة، وأكثر وعيًا بآليات تنزيل النصّ على الواقع في ضوء المقاصد والسياقات، لا عبر قراءة تجزيئية أو انتقائية. وتتأكّد الحاجة إلى هذا الضبط حين يُنظر إلى واقع التفسير التطبيقي الذي ظلّ -في كثير من أطواره- «مرتعًا للخَلَل والخطل» بسبب غياب التقعيد الأصولي الذي يحكمه، مما جعله عُرضةً لـ«الإسرائيليات والأساطير» أو لـ«كلّ قراءة جديدة مغرضة» تستثمر النصّ أكثر مما تفقهه[(١)]. ومن ثمّ، فإنّ التمييز بين التفسير والرأي يُشكّل آليةً منهجيةً تحمي الدرس القرآني من التوظيف الإيديولوجي، وتُعيد الاعتبار للمنهج بوصفه حاكمًا على الفهم.

(١) راجع: أبجديات البحث في العلوم الشرعية، فريد الأنصاري، منشورات الفرقان، ط١، ١٤١٧هـ، ص١٥٦.

وعليه، يكون إدماج هذا التمييز في تدريس عِلْم التفسير مسهمًا في تحويل الدرس التفسيري إلى **فضاء تربوي لتعلّم الانضباط العلمي**، حيث يُدَرَّب الطالب على تحرير القول، وضبط النسبة، واحترام حدود الدليل، والاعتراف بنسبية الاجتهاد البشري. وهو ما يجعل من عِلْم التفسير مجالًا فاعلًا في تكوين الباحث المسؤول، القادر على الجَمْع بين الوفاء للنصّ والوعي بشروط الفهم، وبين الالتزام المنهجي والانفتاح النقدي.

المبحث الرابع: عِلْم التفسير مختبر لتعلّم المنهج العلمي (التنزيل البيداغوجي):

المطلب الأول: من المحتوى إلى الكفاية؛ تحويل عناصر التفسير إلى مهارات منهجية:

تُعَدّ الإشكالية البيداغوجية المركزية في تدريس عِلْم التفسير اليوم هي **كيفية الانتقال من نقل المحتوى المعرفي إلى بناء الكفايات المنهجية**؛ إِذْ إنّ مجرّد عرض المعاني وشرح الألفاظ لا يكفي لتحقيق الوظيفة التكوينية لهذا العِلْم في السياق الجامعي. خاصّة وأنّ «مادة التفسير مادة تطبيقية بالدرجة الأُولى، فلا معنى لأن يضبط الطالب معلومات سطحية عن المادة ولم يرجع طوال حياته إلى تفسير واحد ليرى عمليًّا تطبيق ما راكمه من مسمّيات في المجال»[(١)]، ومن ثمّ فإنّ السؤال التربوي الجوهري لا يتعلّق بماذا نُدرّس؟ بل بكيف نُدرّب؟ وما الكفايات التي ينبغي أن يُكتسبَها الطالب من خلال هذا العِلْم؟

وفي هذا السياق، يقتضي النظر البيداغوجي إعادة توصيف علم التفسير بوصفه **مجالًا لتكوين المهارات والمنهجيات**، وليس مجرّد حقل معرفي يُقدَّم على هيئة بيانات ومعلومات. فالعناصر التي يتناولها المفسِّر أثناء تعامله مع النصّ القرآني –من استدلال، وضبط للأقوال، وفهم للسياق، وتمييز بين التفسير

(١) مقابلة علمية مع الدكتور الجيلالي سبيع (أستاذ جامعي بشعبة الدراسات الإسلامية). انظر: 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"، ط١، ٢٠٢٤م، ص٨٥.

والرأي- يمكن تحويلها إلى **مجموعة من الكفايات المنهجية**، التي تشكّل قيمة مضافة في تكوين الطالب الجامعي.

ومن أبرز هذه الكفايات:

١. **كفاية الاستدلال والتحليل**: وتُكتسب من خلال تدريب الطالب على تتبّع أدلة المفسِّرين، وفهم مسارات التعليل، والتمييز بين الدليل المباشر والقرينة السياقية، و«كيفية نقلهم للنّصوص، وكيفيات توظيفهم لها، وطرائق الاستدلال عندهم، والأدوات التي اعتمدوها، ومسالك النقد والترجيح لديهم... وغير ذلك مما هو متعلّق بأمور لا يمكن أن ينصّ المفسّر عليها»[(١)].

٢. **كفاية تحرير الأقوال ونقدها**: وتتطلّب القُدْرة على جَمْع الأقوال، والتحقّق من نسبتها، وتعليل أسباب الاختلاف فيها، وتقويمها وفق ضوابط منهجية.

٣. **كفاية قراءة السياق**: وتشمل التدرّب على فهم السياق النصّي والتاريخي والتداولي، وربط الآية بمحاور السورة وأهدافها ووظائفها التربوية.

٤. **كفاية الفرز بين النصّ والاجتهاد**: وتتمثّل في التمييز بين التفسير المؤسَّس على دليل، والرأي المبني على الاجتهاد البشري القابل للنقاش.

---

(١) علم التفسير وأهمّ الإشكالات، حوار فريق موقع مركز تفسير مع د. محمد صالح سليمان، تم الاطلاع عليه بتاريخ: ٢٧/ ١٢/ ٢٠٢٢م، على الرابط الآتي: tafsir.net/interview/32

إنّ تحويل هذه العناصر إلى كفايات يقتضي اعتماد **مقاربة بيداغوجية وظيفية**، تقوم على مبدأ:

«المعرفة وسيلة لا غاية»، فـ«مَن كان عنايته بالحِفْظ أكثر مِن عنايته إلى تحصيل الملَكة لا يحصل على طائل مِن مَلَكة التصرّف في العِلْم؛ ولذلك ترى مَن حَصّل الحفظ لا يُحسن شيئًا من الفنّ، وتجد مَلَكته قاصرة في عِلْمه إنْ فاوض أو ناظر»[(١)]. بمعنى أنّ الهدف من تدريس التفسير ليس تكديس المعلومات، **بل جَعْل الطالب قادرًا على ممارستها وتحويلها إلى مهارات تحليلية ونقدية**، تُسهم في تكوين شخصيته العلمية.

كما يستلزم هذا التحوّل مراجعة **أدوات التقويم** المعتمدة في الدرس التفسيري، بحيث لا يُقاس أداء الطالب بمدى حِفْظه للأقوال أو استحضاره للأمثلة التراثية فقط، بل أيضًا «بمدى إدراكه وضبطه للمنهج السليم في تفسير القرآن الكريم، ومدى قدرته على التعامل مع المعرفة التفسيرية انتقاءً وتحليلًا وتركيبًا، ثم مدى امتثاله لِمَا اقتنع به خلال تكوينه في وحدة التفسير»[(٢)]. فالتقويم هنا يصبح جزءًا من البناء المنهجي، لا مجرّد قياس لمدى الاستيعاب.

من منظور تربوي، يُسهم هذا الانتقال في تعزيز حضور عِلْم التفسير داخل التكوين الجامعي، من خلال جعله مجالًا وظيفيًّا يُدرّب على «التفكير بطريقة

(١) أبجد العلوم، محمد صديق خان، دار ابن حزم، ط١، ١٤٢٣هـ، ص١٣٤.

(٢) منهاج الدرس التفسيري بالتعليم الجامعي المغربي، عز الدين حدو، ص٢٤٥.

عِلْمية وموضوعية، والعمل بمنهجية وكفاءة»[1]، ويُنمِّي لديه الحِسّ النقدي، ويُؤسّس لعلاقة واعية بين النصّ والعقل والمنهج. وهذا التحوّل يتّسق مع الاتجاهات الحديثة في بيداغوجيا التعليم العالي، التي تؤكّد أنّ القيمة المضافة للتكوين الأكاديمي لا تكمن في نقل المعارف، بل في **تكوين العقول القادرة على إنتاج المعنى وتحليل السياقات.**

وعليه، فإنّ الانتقال من المحتوى إلى الكفاية يُعَدّ مدخلًا أساسًا لتحويل عِلْم التفسير إلى **مختبر تربوي ومنهجي** داخل الجامعة، يمارس فيه الطالب مهارات البحث العلمي في سياق واقعي، بدل الاكتفاء بممارسة نظرية لا أثر لها في تكوينه العلمي.

(١) الإصلاح التعليمي بالمغرب، المكي المروني، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، ١٩٩٦م، ص٢٨.

المطلب الثاني: مقترح بيداغوجي لتدريس عِلْم التفسير بوظائفه المنهجية:

إنّ تفعيل الوظائف المنهجية لعِلْم التفسير في السياق الجامعي يقتضي تبنّي **مقاربة بيداغوجية متكاملة** تنقل هذا العِلْم من مجال العرض المعرفي إلى فضاء التدريب المنهجي، بحيث يصبح الدرس التفسيري **ممارسة علمية حيّة** يُبنى فيها المعنى عبر أدوات ومهارات، لا عبر استظهار الأقوال الجاهزة. نضع معالم هذا المقترح في أربعة مكوّنات بيداغوجية متكاملة:

أوّلها: بناء الدرس التفسيري انطلاقًا من إشكالية:

نقترح أن يُبنى الدرس التفسيري على **سؤال إشكالي** يفتح أفق التفكير، بدل بدء الدرس بعرض المعنى مباشرة.

مثلًا: «**ما وجهُ الاختلاف بين أقوال المفسِّرين في الآية؟ ما الأدلّة التي اعتمدها كلُّ فريق؟**».

بناء الدرس حول إشكال يُحقّق وظائف عدّة أهمّها:

- تحفيز التفكير والتحليل.
- ربط الطالب بعملية الاستدلال.
- تقليل التلقّي السلبي لصالح البحث النشط.

ثانيها: إدماج خطوات الممارسة التفسيرية داخل الدرس:

بحيث يقوم الأستاذ بتقسيم العمل التفسيري إلى **خطوات منهجية**، ويتدرّب الطالبُ على كلّ خطوة، مثلًا:

١. تحديد المفردات والمصطلحات المشكلة.

٢. جَمْع الأقوال المعتبرة في المسألة.

٣. التحقّق من صِحّة النسبة وتحرير محلّ النزاع.

٤. تحليل الأدلة السياقية واللغوية.

٥. ممارسة الترجيح والتعليل.

فتحوّل هذه الخطوات الدرسَ إلى **مختبر منهجي** تُمارس فيه الكفايات التي جرى الحديث عنها سابقًا.

ثالثها: توظيف التعلّم بالمشكلات:

من خلال تكليف الطلبة بتحليل مقاطع تفسيرية أو قضايا خلافية قصيرة، مثلًا:

- سبب اختلاف القراءات في آية معيّنة.
- تعليل قول صحابي في تفسير لفظة قرآنية.
- تحديد أثر سبب النزول في توجيه المعنى.

وظيفة هذا الأسلوب:

- الانتقال من التلقّي إلى الإنتاج.
- تدريب الطالب على البحث والتحرير.
- ترسيخ مهارات الاستدلال وضبط الأقوال.

وهو مدخل ملائم للعلوم الشرعية ككلّ؛ لأنه لا يُلْغي المرجعية النصِّية، بل يعيد ترتيبها **وفق منطق السؤال والتحقيق**.

رابعها: التقويم وفق الكفايات:

هنا ننبّه إلى مسألة بالِغَة الأهمية، وهي أنّه لا ينبغي أن يُقَاس أداء الطالب بمدى حِفْظه للأقوال، بل بقدرته على:

- تحرير مسألة تفسيرية.
- تحليل تعليل مفسّرٍ ما.
- تمييز التفسير من الرأي.
- رصد السياق النصّي أو التاريخي.
- تسويغ ترجيح علمي محدّد.

حتى يتحوّل التقويم إلى **جزء من التكوين المنهجي**، لا مجرّد قياس للمعرفة.

صيغة تطبيقية مختصرة (نموذج درس جامعي وظيفي):

يمكن صياغة درس تفسيري جامعي وفق النموذج الآتي:

١. **إشكال الدّرس**: تحديد سؤال رئيس.

٢. **مدخل لغوي/ سياقي**: ضبط المفردات وسياق الآيات.

٣. **عرض الأقوال**: تحرير الأقوال مع توثيق النسب.

٤. **تحليل الأدلة**: لغوية، سياقية، حديثية، مقاصدية...

٥. **مقارنة الأقوال**: كشف نقاط الاتفاق والاختلاف.

٦. **الترجيح والتعليل**: تحديد الراجح، وتبيان سبب الترجيح.

٧. **استخلاص الوظائف التربوية**: ربط النتائج بالبُعد القيمي والمنهجي.

٨. **تقويم مرحلي**: سؤال تطبيقي قصير لاختبار الكفايات.

هذا النموذج يُدرِّس التفسير **كما يُمارَس**، لا كما يُروى.

أثر المقترح على التكوين الجامعي:

من منظور تربوي ومنهجي، يُنتظر أن يُنتج هذا النموذج:

- **طالبًا باحثًا** لا مُتلقِّيًا.
- **ناقدًا** لا مُستنسِخًا.
- **منضبطًا منهجيًّا** لا انتقائيًّا.
- **مدركًا للعلاقة بين النصّ والمنهج**.
- **قادرًا على الإنتاج العلمي** داخل الحقل الشرعي وخارجه.

وعليه، فإنّ إدماج هذا المقترح في تدريس عِلْم التفسير يمكنه أن يعيد للعِلْم وظيفته **المنهجية والتكوينية**، ويُسهم في بناء عَقْل جامعي ذي كفايات بحثية، متجاوزًا منطق الاكتفاء بالمحتوى نحو منطق **إنتاج المعنى واستثمار المنهج**.

الخاتمة:

خلصَتْ هذه الدراسة إلى أنّ عِلْم التفسير، على الرغم من موقعه المركزي داخل منظومة العلوم الإسلامية، لم تُستثمَر بعدُ كاملُ إمكاناته المنهجية والتكوينية في التكوين الجامعي، حيث ظلّ حضوره -في كثير من السياقات التعليمية- أسيرًا لمقاربات معرفية قائمة على نقل الأقوال وتقرير المعاني، بدل تحويله إلى مجال لتعلّم مهارات البحث العلمي وتكوين الملَكات العقلية النقدية.

وقد أثبتَ التحليل الذي تمّ في هذا المقال أنّ الممارسات العلمية الأصيلة في علم التفسير -مثل منهج الاستدلال، وضبط الأقوال، وفهم السياق، والتمييز بين التفسير والرأي- تُعَدّ مداخل منهجية قادرة على تكوين كفايات بحثية مهمّة لدى الطالب الجامعي، من قَبِيل: التحليل، والترجيح، والتعليل، والتحرير، والنقد، والتمييز بين الدليل والرأي. وهي كفايات لا تزال تحتلّ موقعًا مركزيًّا في الفلسفات التربوية الحديثة، لا سيما في إطار التعليم بالكفايات والتكوين الأكاديمي الموجّه نحو البحث.

كما بيّنَت الدراسة أنّ تفعيل الوظيفة المنهجية لعِلْم التفسير يحتاج إلى إعادة بناء طرق تدريسه، وتقويم مخرجاته، وتوظيف أدوات تعليمية مناسبة، تُحوّل الدرس التفسيري من **فضاء للتلقّي إلى فضاء للممارسة العلمية**، ومن الاكتفاء باستظهار المعارف إلى امتلاك مهارات التفكير البحثي، ومن الانغلاق داخل حقول الاختصاص إلى الانفتاح على رهانات التربية الجامعية المعاصرة.

ومن هنا، تبرز أهمية النظر إلى عِلْم التفسير بوصفه **مختبرًا تربويًّا ومنهجيًّا** داخل الجامعة؛ إِذْ يتيح للطالب التدرّب على أدوات البحث في حقل العلوم الشرعية، مع إمكانية نقل هذه الكفايات إلى حقول معرفية أخرى، مما يجعله عِلْمًا تأسيسيًّا في تكوين الشخصية الأكاديمية المتوازنة.

وعليه، فإنّ تفعيل الوظيفة المنهجية لعِلْم التفسير في السياق الجامعي لا يمثّل مجرّد تعديل تقني في طرائق التدريس، بل يشكّل جزءًا من **رؤية إصلاحية أوسع** تسعى إلى جَعْل العلوم الشرعية شريكة في المشروع التربوي المعاصر، عبر إنتاج كفايات عقلية ومنهجية وبحثية يحتاجها الطالب في القرن الحادي والعشرين. ويأتي هذا المقال لبنةً في مشروع بحثي أشمل يُعنى بوظائف علم التفسير في التكوين العلمي، على أمل أن تُسهم هذه المقاربة في فتح مسارات جديدة للتجديد العلمي والبيداغوجي داخل حقل الدراسات القرآنية.

التوصيات:

أولًا: توصيات علمية/ منهجية:

١. **توسيع البحث في الوظائف المنهجية للتفسير** داخل مشاريع الدراسات القرآنية المعاصرة، وعدم الاقتصار على المقاربات المعرفية التقليدية.

٢. **تطوير مقاربات مقارنة** بين الممارسة التفسيرية التراثية والمقاربات التحليلية الحديثة في العلوم الإنسانية، بما يسمح ببناء جسور علمية بين الحقول.

٣. **تعميق دراسة عناصر المنهج التفسيري** (الاستدلال، السياق، التحرير...)، ككفايات معرفية، وليس فقط كمباحث نظرية في كتب علوم القرآن.

ثانيًا: توصيات تربوية/ بيداغوجية:

١. **إعادة بناء توصيف الوحدات الجامعية** المتعلقة بالتفسير، بحيث تتضمّن كفايات ومنهجيات صريحة إلى جانب المحتويات.

٢. **تدريب الطلبة على الممارسة التفسيرية** من خلال ورشات تطبيقية وتقويمات عملية (تحرير أقوال، ترجيح، تحليل سياق...).

٣. **تطوير صِيَغ للتقويم** تتجاوز الامتحانات المعرفية إلى تقويم الكفايات المنهجية (تحليل نصّ تفسيري، تحرير رأي، نقد دليل...).

٤. **توظيف بيداغوجيات نشطة** (التعلّم القائم على المشكلات، التعلّم بالمشاريع، الدراسة النصّية التحليلية...)، في تدريس التفسير.

ثالثًا: توصيات مؤسّسية/ تنظيمية:

١. **تشجيع فرق البحث** داخل الجامعات والمراكز العلمية على بناء مشاريع مشتركة حول وظائف العلوم الشرعية في التكوين الجامعي.

٢. **ربط التفسير بسياقات التكوين المهني** في العلوم الشرعية (الإفتاء، التعليم، البحث...)، بما يبرز قيمته الوظيفية.

٣. **إدماج التحوّل الرقمي** في تدريس التفسير (منصات تعليمية، موارد تفاعلية، تصحيح آلي...)، بما يخدم بناء الكفايات وليس مجرّد عرض المحتويات.

المصادر والمراجع:

١. أبجد العلوم، محمد صديق خان، دار ابن حزم، ط١، ١٤٢٣هـ.

٢. أبجديات البحث في العلوم الشرعية، فريد الأنصاري، منشورات الفرقان، ط١، ١٤١٧هـ.

٣. أعلام الموقعين عن ربّ العالمين، ابن قيم الجوزية، تح: مجموعة من الباحثين، دار عطاءات العلم (الرياض) - دار ابن حزم (بيروت)، ط٢، ٢٠١٩م.

٤. الإتقان في علوم القرآن، جلال الدين السيوطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٣٩٤هـ.

٥. الإصلاح التعليمي بالمغرب، المكي المروني، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، ١٩٩٦م.

٦. الاستدلال في التفسير دراسة في منهج ابن جرير الطبري في الاستدلال على المعاني، نايف الزهراني، مركز تفسير للدراسات القرآنية (السعودية)، الطبعة ١، ٢٠١٥م.

٧. الإمام التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: د. علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون - بيروت، ط١، ١٩٩٦م.

٨. بستان العارفين، أبو زكريا محيي الدين النووي، دار الريان للتراث، د.ط.

٩. تفسير المنار، محمد رشيد رضا، الهيئة المصرية العامة للكتاب (مصر)، ١٩٩٠م.

١٠. ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومَن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، عبد الرحمن بن خلدون، دار الفكر، بيروت، ط١، ١٤٠١هـ.

١١. الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، أحمد بن فارس، الناشر: محمد عليّ بيضون، ط١، ١٩٩٧م.

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

١٣. علم التفسير وأهمّ الإشكالات، حوار مركز تفسير مع د. محمد صالح سليمان، موقع تفسير، تم الاطلاع عليه بتاريخ: ٢٧/ ١٢/ ٢٠٢٢م.

١٤. مقدمة في أصول التفسير، ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط١٤٩٠هـ.

١٥. مجموع الفتاوى، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة – السعودية، ٢٠٠٤م.

١٦. منهج الإمام فخر الدين الرازي في تفسيره، عادل محمد صالح أبو العلا، جامعة الملك عبد العزيز – جدة، د.ط.

١٧. منهج السياق في فهم النص، عبد الرحمن بودرع، سلسلة كتاب الأمّة، العدد ١١١، محرم ١٤٢٧هـ.

١٨. منهاج الدرس التفسيري الجامعي من التشخيص والتقويم إلى الإصلاح والتجويد، عز الدين حدو، منشورات أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية، سلسلة كتب وأبحاث "٣"، ط١، ٢٠٢٤م.

١٩. منهاج الدرس التفسيري بالتعليم الجامعي المغربي، عز الدين حدو، رسالة دكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول (المغرب)، غير منشورة.

٢٠. منهج الاستدلال وتوجيه الأقوال عند علماء التفسير وأهميته في الدرس التفسيري، عز الدين حدو، مجلة المدوّنة، العدد ٤١، ذو الحجة ١٤٤٥هـ/ يوليو ٢٠٢٤م.

٢١. فضائل القرآن، للقاسم بن سلّام، تح: مجموعة من الباحثين، دار ابن كثير، بيروت، ط١، ١٩٩٥م.

٢٢. المنهج الإسلامي في الجرح والتعديل: دراسة منهجية في علوم الحديث، مكتبة المعارف بالرباط، ط١، ١٤٠٢هـ.

فهرس الموضوعات

ملخص البحث ٢
مقدمة ٤
إشكالية البحث ٦
منهج البحث ٧
أهداف البحث ٧
مخطط البحث ٨
المبحث الأول: عِلْم التفسير والوظيفة المنهجية في التكوين الجامعي ١٠
المطلب الأول: من عِلْمٍ يُدرَّس إلى منهجٍ يُتدرَّب عليه ١٠
المطلب الثاني: علم التفسير حقل تطبيقي للمنهج العلمي ١٣
المبحث الثاني: منهج الاستدلال وضبط الأقوال كفايتان منهجيتان ١٦
المطلب الأول: منهج الاستدلال في عِلْم التفسير وبناء التفكير البرهاني ١٦
المطلب الثاني: ضبط الأقوال وأخلاقيات البحث العلمي في الدرس التفسيري ... ٢٠
المبحث الثالث: فهم السياق والتمييز بين التفسير والرأي ٢٤
المطلب الأول: السياق أداة منهجية في فهم النصّ القرآني ٢٤
المطلب الثاني: التمييز بين التفسير والرأي وأثره المنهجي في التكوين العلمي ٢٨
المبحث الرابع: عِلْم التفسير مختبر لتعلّم المنهج العلمي (التنزيل البيداغوجي) . ٣٢
المطلب الأول: من المحتوى إلى الكفاية؛ تحويل عناصر التفسير إلى مهارات منهجية ٣٢
المطلب الثاني: مقترح بيداغوجي لتدريس عِلْم التفسير بوظائفه المنهجية ٣٦

الخاتمة ٤١
المصادر والمراجع ٤٥
فهرس الموضوعات ٤٩