



طرائق التعلّم الكشفية وتطبيقاتها عند المفسّرين

أسماء زعيتر* و عبد العزيز حاجي

قسم التفسير وعلوم القرآن، كلية الشريعة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا

*Email: asmazoaiter@gmail.com

الملخص

يركز البحث على تطبيقات الطرائق الكشفية عند المفسرين، ويهدف إلى تسليط الضوء على جهودٍ عظيمةٍ لا تزال حتى اليوم مخبأة في الكتب؛ إذ لم يحظ هذا الجانب بالبحث والاهتمام من قبل. وتكمن أهمية هذه الطرق الكشفية في أنها تعلّم القارئ التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وتفتح ذهنه ليصل من كلماتهم إلى فضاءات أخرى للمعارف. ويتناول البحث في هذه الدراسة طريقة التعليم بالتجربة، والتعلم الذاتي، والتعليم بالمراسلة، والتصنيف، وحلّ المشكلات، والمشروع، والاكتشاف، والسؤال، والعصف الذهني، وتآلف الأشتات بنوعيه: جعل المؤلف غريباً، وجعل الغريب مألوفاً.

واعتمد البحث في كل طريقة من الطرائق الكشفية على التأصيل العلمي التربوي، ثمّ عرضت الأمثلة التطبيقية لكل طريقة من خلال جهود المفسرين. وخلص البحث إلى أنّ هذه الطرق جميعها موجودة في جهود المفسرين، ولكنها اتّسمت بطابع خاص وكيفيات محددة وذلك يرجع لخصوصية علم التفسير.

الكلمات المفتاحية: اكتشاف، حل المشكلات، طرائق تدريس، تنقيبية، كشفية، تجربة، تعلم ذاتي، مفسرين، مراسلة تصنيف، مشروع، سؤال، عصف ذهني، تآلف أشتات.

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله وصحبه ومن والاه، أما بعد، فقد تقرر في العلوم جميعها أن أول خطوة للإبداع هو قتل القديم بحثاً والاستفادة القصوى منه، ولا سيما في التدريس؛ لأن الجهود البشرية تتراكم عبر الزمن ولكنها لا تتطور إلا بالتحليل والاستنتاج والنقد، وقد اتُّهم المفسرون القدامى بالجمود في تأليفهم والقصور في تقديم المادة العلمية، ومن هنا نشأت فكرة البحث لتقديم الصورة الموضوعية لتلك الجهود وخاصة في الطرائق الكشفية التي تنمي كلاً من التفكير النقدي والتفكير الإبداعي.

سبب اختيار البحث

اختار الباحثان بحث "طرائق التدريس الكشفية عند المفسرين" لعدم وجود دراسات وقت بحق هذا الجانب بالتحديد مع كثرة الدراسات المؤلفة في طرائق تدريس التربية الإسلامية، ولعزوف طلاب العلم الجدد عن هذه الكتب بدعوى أنها قديمة، جامدة، مملّة للقارئ، لا تفتح ذهنه وليس فيها أي أثر على تطوير فكر الطالب.

أهمية البحث

تتبع أهمية البحث من المشكلة التي يهدف للوصول إلى حلها، وهي الاستفادة القصوى من جهود السابقين ليس بغرض تقديرها فقط، بل من أجل تطوير طرائق تدريس التفسير خصوصاً وطريقة التأليف فيه بنحو عام، بما يلائم متطلبات العصر دون أن يصادم أبجديات علم التفسير أو العلوم التربوية.

أهداف البحث

يهدف البحث للوصول إلى:

- 1) إحصاء طرائق التدريس الكشفية في كتب التفسير محل الدراسة.

- (2) الوقوف على اجتهادات المفسرين التربوية الخاصة في طرائقهم.
- (3) دراسة نسبة وجود هذه الطرائق في الكتب محل الدراسة.
- (4) تحديد الطريقة الكشفية الأكثر استعمالاً والأكثر فاعلية في هذه الكتب.

أسئلة البحث

يتمحور هذه البحث حول سؤال أساسي هو: ما طرق التدريس الكشفية المستخدمة في كتب التفسير، وتتفرع عن هذا السؤال أسئلة فرعية هي:

- (1) ما الطريقة الأكثر بروزاً في التفسير؟
- (2) ما منطلقات المفسرين لاستخدام هذه الطرائق؟
- (3) ما الأهداف التي حققها المفسرون من استخدام الطرائق الكشفية؟

منهج البحث

اعتمد الباحثان المنهج العلمي القائم على **المنهج الوصفي** في غالب البحث في الجانبين النظري والتطبيقات العملية، وذلك لوصف الطريقة من الناحية التربوية، ثم لوصف عمل المفسرين في التطبيقات العملية لكل طريقة. ثم على كل من:

أ) استقراء كتب التفسير المذكورة في مجتمع البحث لاستخلاص الطرائق الكشفية منها.

ب) تحليل الطرائق الناتجة عن الاستقراء.

ج) استنتاج أهم الطرائق التي اعتمدوا عليها في الكتب موضع الدراسة.

المنهج المتبع في كتابة هذا البحث والاستفادة من مصادره

أولاً: إلى الكتب التربوية؛ وذلك لتعريف كل طريقة من الطرق الكشفية من وجهة نظر التربويين المعاصرين؛ وبيان ما يتعلق بها من تعريف أو أهمية أو كيفية أو ميزات.

ثانياً: بيان التطبيق العملي لكل طريقة من هذه الطرق في كتب المفسرين سواءً أكان المفسر من القدامى أم من المعاصرين، وما ينبغي على ذلك من قيمة علمية لهذه التفاسير، وتقدير جهود أصحابها في التعلم. ويرافق ذلك ما قد يلزم من تخريج للأحاديث أو الآثار أو توضيح أمر غامض في كلام المفسر، وذلك بالرجوع إلى المصادر الأصلية في هذه المجالات.

خطة البحث

قسمنا بحثنا إلى مقدمة، ومطلب تمهيدي، وعشرة مطالب:

المطلب التمهيدي: شرح عنوان البحث.

المطلب الأول: طريقة التعلم بالتجربة.

المطلب الثاني: التعلم الذاتي.

المطلب الثالث: التعليم بالمراسلة.

المطلب الرابع: طريقة التعليم بالتصنيف أو الصنفات.

المطلب الخامس: طريقة حلّ المشكلات.

المطلب السادس: طريقة المشروع.

المطلب السابع: طريقة التعليم الاكتشافي.

المطلب الثامن: طريقة السؤال.

المطلب التاسع: طريقة العصف الذهني أو توليد الأفكار.

المطلب العاشر: طريقة التعليم بتألف الأشتات.



المطلب التمهيدي: شرح عنوان البحث

أ) التعريف بالطرائق الكشفية:

لا بد من التذكير أنه ثمة تصنيفات متعددة لطرائق التدريس يمكن الاستفادة منها لتصنيف طرائق التدريس في التربية الإسلامية، ولا سيما تصنيف "إدوين فنتون" الذي قسم طرائق التدريس إلى ثلاث طرائق: الطرائق العرضية، والطرائق

التفاعلية، والطرائق الكشفية (التنقيبية). ويلاحظ من خلال استعراض تقسيم "إدوين فنتون" شموليته طرائق التدريس التي تضمنتها المصادر الشرعية ولا سيما القرآن الكريم والسنة النبوية من ناحية، وتطابق كثير من آرائه التربوية حول هذه الطرائق مع آراء علماء المسلمين من جهة أخرى (العلي، 2014، 89/2).

الطرائق الكشفية (التنقيبية) تعتمد على النشاط الذاتي للمتعلم وما يبذله من جهد ذاتي، فكري أو عملي، ليكتسب معلومات أو خبرات أو مهارات جديدة، وهذه الطرائق هي: التعلم بالتجربة، والتعلم بالذاتي، والتعليم بالمراسلة، والتعليم بالتصنيف، طريقة حل المشكلات، طريقة المشروع، طريقة التعليم الاكتشافي، طريقة السؤال، طريقة العصف الذهني، طريقة تألف الأشتات (العلي، 2014، 151/2 وما بعدها).

أسباب تصنيف هذه الطرائق المذكورة في الطرائق الكشفية:

أولاً: أنّ كلّ واحدة منها تعتمد بالدرجة الأولى على جهود المتعلم الذاتية الخاصة؛ حيث يبدأ من معارف بسيطة تُعرض عليه ليصل إلى معارف جديدة لم يكن يعلمها عند استخدامه لإحدى هذه الطرق، وهذه المعارف لم تكن موجودة أصلاً في المجال التعليمي من قبل، مما دفع التربويين إلى تسميتها بالكشفية.

ثانياً: أنّ دور المعلم يقتصر فيها على تهيئة المتعلم لاستعمال هذه الطرق للوصول للمعرفة دون تلقين المعلومات بنحو مباشر، فيكتفي بالإرشاد إلى الطريق الموصل لها، ثم يتيح المجال للمتعلم ليصل إلى ما يمكنه الوصول إليه من خبرات تعليمية.

ب) التعريف بعلم التفسير:

عرّفه الزركشي (794 هـ) بأنه: علَمٌ يُعرَف به فهم كتاب الله المنزل على نبيه محمد ﷺ، وبيان معانيه، واستخراج أحكامه وحكمه (الزركشي، 13/1).



المطلب الأول: طريقة التعلم بالتجربة

بينت كوجك (1997، 339) أن هذه الاستراتيجية تؤكد على أهمية التعلم من خلال التجريب والاكتشاف، وعرفتها بأنها: "نشاط تعليمي مخطط بعناية، ويتعلق بتطبيق المعلومات الأساسية والتصرف في موقف ما، أو حل مشكلة معينة، أو اكتشاف معلومات جديدة، لذلك فهي تعتمد على تهيئة البيئة التعليمية التي تسمح للتلاميذ للعمل بأنفسهم، سواء أفراد أو في مجموعات صغيرة". كما أكدت على أن هذه الطريقة هي الفرصة الوحيدة التي يستطيع التلاميذ من خلالها تطبيق ما سبق لهم أن تعلموه من مدركات وتعميمات، وتجريب هذه المدركات في مواقف جديدة، كما تُتاح لهم الفرصة للابتكار والتجديد فيما تعلموه (كوجك، 339). ويؤكد فرانسيز (2004، 74) دور التجربة بأنه كلما ازداد المرء نضجاً احتفظ بذخيرة من الخبرات والتجارب التي تساعده على اقتناء بعض من المصادر التعليمية الثرية. وفي الوقت ذاته تقدم له تلك الخبرات بعض الأساسيات التي تساعده في الربط بين الخبرات القديمة والجديدة. وبالنسبة لأي طفل في مراحل العمر المبكرة تعني التجربة أي شيء يحدث له. أما بالنسبة لشخص بالغ فإن الخبرة أو التجربة تعني له إدراكه لما يحدث حوله. ولذلك فإنه في أي موقف يحدث فيه تجاهل لمجال التجربة أو التقليل من شأن الخبرات، لا تكون المعارضة ضد التجربة فقط ولكن ضد الإنسان نفسه. وذكر فرانسيز أن السبب في اختيار الطرق التجريبية واتخاذها طريقة في تعليم أنها يحدث فيها التعليم من خلال تكريس الشخص لكامل وعيه ونشاطه في تلك العملية، أي أنه يركز فيها بجهد المبدول وعاطفته وأحاسيسه وحده وتصوراته والنية لعمل شيء والفعل الأساسي له (فرانسيز: 81).

ولا تقتصر طريقة التعليم بالتجربة على المجالات العلمية التطبيقية فحسب، بل تدخل في كل المجالات المعرفية ولو كانت ليست من العلوم التجريبية وذلك لأن المعرفة التجريبية: معرفة تم اكتسابها من خلال العمل

والممارسة. أي أن هذا النوع من التعليم يستقبله الآخرون من خلال المواجهة والمعرفة المباشرة والانضمام إلى بعض الحالات المعينة (فرانسيز: 80).

ومن الأمثلة التطبيقية في كتب المفسّرين: أن الرازي (606 هـ) ذكر في تفسيره في بعض المواضع تجربته الشخصية المتصلة بالآية حيث قال مثلاً عند ترجيحه لمعنى قوله تعالى: ﴿فَأَنسَأَ الشَّيْطَانُ ذِكْرَ رَبِّهِ فَلَبِثَ فِي السَّجْنِ بِضْعَ سِنِينَ﴾ [يوسف: 42] حيث اختار أن الناسي هو سيدنا يوسف عليه السلام: "والذي تجربته من أول عمري إلى آخره أن الإنسان كلما عول في أمر من الأمور على غير الله صار ذلك سبباً إلى البلاء والمحنة، والشدة والرزية، وإذا عول العبد على الله ولم يرجع إلى أحد من الخلق حصل ذلك المطلوب على أحسن الوجوه فهذه التجربة قد استمرت لي من أول عمري إلى هذا الوقت الذي بلغت فيه إلى السابع والخمسين، فعند هذا استقر قلبي على أنه لا مصلحة للإنسان في التعويل على شيء سوى فضل الله تعالى وإحسانه" (الرازي، 606 هـ، 145/18).

ولم يقتصر المفسرون على تجاربهم الذاتية، بل عملوا على ربط الآيات القرآنية التي يفسرونها بالكون المحيط بهم، وحرصوا على لفت النظر إلى الدقائق العلمية الموجودة في ثنايا آيات القرآن الكريم.

فأورد الرازي اعتراضاً قد يرد في ذهن القارئ لكتابه فقال: "وربما جاء بعض الجهال والحمقى فقال: إنك أكثر في تفسير كتاب الله من علم الهيئة والنجوم، وذلك خلاف المعتاد! فيقال لهذا المسكين إنك لو تأملت في كتاب الله حق التأمل، لعرفت فساد ما ذكرته" (الرازي، 606 هـ، 121/14).

وردّ الرازي على هذا الاعتراض من وجوه: الأول: أن الله تعالى ملأ كتابه من الاستدلال على العلم والقدرة والحكمة بأحوال السماوات والأرض، وتعاقب الليل والنهار، وكيفية أحوال الضياء والظلام، وأحوال الشمس والقمر والنجوم، وذكر هذه الأمور في السور وكررها وأعادها مرةً بعد أخرى، فلو لم يكن البحث عنها والتأمل في أحوالها جائزاً لما ملأ الله كتابه منها. والثاني: أنه تعالى قال: ﴿لَخَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ أَكْبَرُ مِنْ خَلْقِ النَّاسِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [غافر: 48].

وقد شجع طنطاوي جوهرى صاحب تفسير الجواهر في تفسير القرآن على التأمل والدراسة في تفاصيل الكون المحيط بنا فقال: "إن الآيات الكونية تبلغ نحو سبعمئة وخمسين آية، كلها في عجائب الكون ومنافعه وغرائبه، والذي أراه أن المسلمين في مستقبل الزمان سيقروءون هذه الآيات، ويعرفون هذه العجائب، وكما أن الذين قبلنا درسوا الشريعة وأحكموها وحكموا بها، ثم دالت دولتهم، فهكذا سيكون في هذه الأمة من يرون خلق الله وآياته وعجائبه وحكمه، وقد ذكرها الله في كتابه أكثر مما ذكر الأحكام الشرعية، والعناية الإلهية توجهت إليها أكثر من توجهها إلى أحكام الفقه، فيدرسون علم الهيئة، والفلك والحساب، والهندسة، وعلم المعدن، والنبات، وسائر علوم هذه الدنيا، ويرون ذلك من الدين، فيكون علم الدين على قسمين: العلم الأول: علم الآفاق والأنفس: أي معرفة العوالم العلوية والعوالم السفلية المشروحة في هذا التفسير، وعلم النفس. والعلم الثاني: علم الشريعة فنرى العالم الديني شارحاً النبات والحيوان، والآخر مدير المعمل الكيميائي. وهذا من قوله تعالى: ﴿سَزِيهِمْ عَائِتَنَ فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾ [فصلت: 53] (جوهري، 1350 هـ، ص: 7/1).

المجلد (32) العدد الثاني (ديسمبر 2019)

الأرض بعناصرها التي تنقسم إلى التراب والماء أنها وعاء للحياة؛ إذ ليست الحياة من طبيعتها بل الحياة أمرٌ خارجٌ عنها، وهي تحلّ فيها ضمن نظام ربّاني، فإذا حلّت الحياة في قبضة من طين الأرض كانت هذه القبضة وعاءً ضاماً للحياة، وعند الموت تُسلب الحياة من الجسد الذي هو من عناصر الأرض، ثمّ يعود الجسد تراباً، وينحلّ إلى مثل ما كان عليه قبل أن تدبّ الحياة فيه. وتضمّ الأرض الجسد الميت حتى تستهلكه، ثم تنشأ حياة أخرى من عناصر الأرض نفسها، وقد تدخل في تركيب الأجساد الحية الجديدة مواد وعناصر من أجساد الأحياء السابقة التي ماتت وانحلّت عناصرها إلى التراب، وهكذا تتكرر دورات الحياة والموت في الأرض (حبّكة، 2000، 2/ 579).



المطلب الثاني: طريقة التعلّم الذاتي

وهذه الطريقة من الطرق الحديثة في التعلّم التي يستقل فيها التلميذ بتعليم نفسه والاعتماد عليها (أبو الهيجاء، 2001، 211).
مفهوم التعلّم الذاتي: هو عملية إجرائية مقصودة يحاول فيها المتعلّم أن يكسب بنفسه القدر المقنن من المعارف والمفاهيم والمبادئ والاتجاهات والقيام بالمهارات مستخدماً أو مستفيداً من التطبيقات التكنولوجية، كما تتمثل في الكتب المبرمجة ووسائل وآلات التعلّم والتقنيات المختلفة (حمدان، 1998، ص: 211-212).
ويمكن القول إن طريقة التعلّم الذاتي ليست جديدة ولا حديثة، وإنما جاءت معها الحداثة من تطور أساليبها، واستعمال الوسائل الحديثة في تنفيذها (حمدان، ص: 214).

وليس التعلّم الذاتي جديداً في مجال تعلّم الكبار؛ إذ إن معظم المبدعين في مجالات العلوم والآداب والفنون اعتمدوا على أنفسهم في اكتساب المعارف والمهارات، فأبدعوا بها (القلا، 1990، 1/ 285).
وينبغي أن يركز المعلم على بناء جو من الثقة بينه وبين الطلبة، ويهيئ الظروف التي تفسح المجال أمام الطالب لاتخاذ قرارات فردية بالنسبة لتعلمه

وتساعده في مكافأة نفسه على ما يحرز من تقدم في التعلم. أي بحيث يحس الطالب بالرضا داخلياً بأنه أنجز شيئاً ما ويستحق المكافأة على هذا الإنجاز، وهكذا يشعر بالرضى الداخلي عن نفسه وتزداد ثقته بنفسه وبإمكاناته وقدراته العقلية على التعلم. وإن تشجيع التعلم الذاتي يعني تشجيع الطلبة على مزيد من الثقة بأنفسهم وبإمكاناتهم وقدراتهم العامة، وتشجيعهم على اتخاذ القرارات وتشجيعهم على البحث والاستكشاف بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة، وفي الوقت نفسه ترك الخيار لهم في التقدم بالسرعة الملائمة لقدراتهم الفردية (مسلم، 1994، ص: 121)

ومن الأمثلة التطبيقية لهذه الطريقة في كتب التفسير نجد أن أصل التشجيع على التعلم الذاتي في التفسير يعود إلى الحديث الذي رواه البخاري (256 هـ) في كتاب الجهاد، باب: فكاك الأسير، عن أبي جحيفة رضي الله عنه، قال: قلت لعلي رضي الله عنه: هل عندكم شيء من الوحي إلا ما في كتاب الله؟ قال: لا والذي فلق الحبة وبرأ النسمة، ما أعلمه، إلا فهماً يعطيه الله رجلاً في القرآن وما في هذه الصحيفة. قلت: وما في الصحيفة؟ قال: العقل وفكاك الأسير وأن لا يقتل مسلم بكافر". (البخاري، 1422 هـ، 69/4).

فهذا علي رضي الله عنه يذكر أن الوحي وإن كان قد انقطع، إلا أن الفهم لكتاب الله تعالى لا ينتهي لمن قدر على الاستنباط من كتاب الله تعالى. وقد شجع المفسرون القارئ على التعلم الذاتي من خلال استخدام ألفاظ تحت على ذلك كقولهم: (فتأمل) (وفيه نظر) وذلك ليُعمل القارئ عقله وليراجع المسألة في أصولها، ويمحص بنفسه ما هو صواب وما هو أصوب وما هو غير صحيح.

ومن أمثلة ذلك ما جاء في تفسير قوله تعالى في سورة يس: ﴿وَإِنْ نَشَأْغْرِقَهُمْ فَلَا صَرِيحَ لَهُمْ وَلَا هُمْ يُنْقِذُونَ﴾ [يس: 43] قال ابن عطية (542 هـ): "والكلام تام في قوله: ﴿وَإِنْ نَشَأْغْرِقَهُمْ فَلَا صَرِيحَ لَهُمْ وَلَا هُمْ يُنْقِذُونَ﴾ [يس: 43] استئناف إخبار عن السائرين في البحر ناجين كانوا أو مغرقين فهم بهذه لا نجاة لهم إلا برحمة الله،

وليس قوله: ﴿فَلَا صَرِيحَ لَهُمْ﴾ [يس: 43] مربوطاً بالمغرقين، وقد يصح ربطه به والأول أحسن فتأمله" (ابن عطية، 1992، ص: 4/455).

فقول ابن عطية: "والأول أحسن فتأمله" يشير إلى القارئ إلى ترجيح اختياره لكنه لم يبيّن له سبب استحسانه له، بل أشار عليه بالتأمل، وذكر الكفوي (1094 هـ) أن المقصود به النظر في سبب تقريره وتحقيقه، وأن فيه أمراً زائداً على الدقة (الكفوي، 1998، ص: 287). فيخلص من ذلك إلى حثّ القارئ على اكتساب المعرفة التي تعينه على التأمل الصحيح في القرآن الكريم، وتعينه على معرفة ما يرجّح بين الآراء ويقوّي بعضها على بعض.

وجاء في تفسير قوله تعالى: ﴿وَلَوْ أَلْفَ مَعَادِيرٍ﴾ [القيامة: 15] حيث قال البيضاوي (685 هـ): "ولو جاء بكل ما يمكن أن يعتذر به جمع معذار وهو العذر، أو جمع معذرة على غير قياس كالمناكير في المنكر فإن قياسه معاذر وذلك أولى وفيه نظر". (البيضاوي، ص: 5/266).

فقول البيضاوي "وفيه نظر" دون أن يبين السبب يدفع القارئ إلى البحث عن سبب لزوم فساد هذا القول وكون الأول هو الصحيح (الكفوي، ص: 287).



المطلب الثالث: طريقة التعليم بالمراسلة

وهي طريقة تمكّن المتعلم من الحصول على المعرفة ولو لم يكن في مكان التعلم. وهذه الطريقة تسمح للمتعلّم أن يتعلّم ذاتياً. (العلي، 2014، 1/157). ويمكن أن يُستعان بما كُتب عن التعليم عن بُعد للتعريف بالتعليم بالمراسلة، فهو: "منظومة تعليمية متكاملة تتيح للمتعلّمين بمختلف أعمارهم ومؤهلاتهم وأماكن إقامتهم فرصاً متساوية لاكتساب المعلومات والمعارف والمهارات المختلفة؛ وذلك وفقاً لمفهوم التعلم الذاتي، دون الاعتماد المباشر من المعلم، من خلال مجموعة من البرامج الأكاديمية المتنوعة، والتي لا يُشترط فيها الحضور المكاني للمتعلّم أو المعلم، ولكن يتم الاعتماد على مجموعة متنوعة من الوسائط التعليمية والتكنولوجية أحادية وثنائية الاتجاه (محمد، 2006، ص: 11).

فيتبين من هذا التعريف أن التعليم بالمراسلة يقدم تسهيلات للمعلم والمتعلم حين يصعب التقاؤهما، وهذا ما حصل في العصور الماضية، مما شجع على ظهور التعليم بالمراسلة مبكراً مع بدايات تدوين العلوم الإسلامية، ومنها علم التفسير.

ومن الأمثلة التطبيقية لهذه الطريقة أن التعليم بالمراسلة هو أحد الأسباب التي دعت المفسرين إلى كتابة معارفهم، فقد ذكر أن عبد الملك بن مروان (86 هـ) سأل سعيد بن جبير - وهو من أكبر تلاميذ ترجمان القرآن عبد الله بن عباس رضي الله عنهما - أن يكتب إليه بتفسير القرآن، فكتب سعيد بهذا التفسير، ثم أخذ التفسير بعد ذلك من هذه الصحائف التي أرسلها سعيد بن جبير (العسقلاني: 7/ 198).

وقد نقل ابن النديم (438 هـ) عن سبب تأليف الفراء (207 هـ) لكتابه معاني القرآن: "أن عمر بن بكير كان من أصحابه، وكان منقطعاً إلى الحسن بن سهل، فكتب إلى الفراء: إن الأمير الحسن بن سهل ربما سألني عن الشيء بعد الشيء من القرآن، فلا يحضرني فيه جواب، فإن رأيت أن تجمع لي أصولاً أو تجعل في ذلك كتاباً أرجع إليه فعلت؟ فقال الفراء لأصحابه: اجتمعوا حتى أمِلَّ عليكم كتاباً في القرآن، وجعل لهم يوماً، فلما حضروا خرج إليهم، وكان في المسجد رجل يؤذن ويقرأ بالناس في الصلاة، فالتفت إليه الفراء فقال له: اقرأ بفاتحة الكتاب نفسرها، ثم نوفي الكتاب كله، فقرأ الرجل ويفسر الفراء، فقال أبو العباس ثعلب: لم يعمل أحد قبله مثله، ولا أحسب أن أحداً يزيد عليه" (ابن النديم، 1997، ص: 91).

فيدل هذا النص على أنه حين كان المعلم في مكان والطالب في مكان آخر، سأل أن يكتب له كتاباً يعينه على فهم كتاب الله تعالى، ويجيب عن الأسئلة التي تعرض له، ويجمع له في الكتاب أصول المسائل، بحيث يكون الكتاب المكتوب مرجعاً معتمداً في كل ما يعرض له من المسائل.

فالمفسرون عرفوا طريقة التعليم هذه منذ زمن طويل وأما في الزمن المعاصر يمكن القول إن التعليم بالمراسلة هو من أقدم أشكال تعليم الكبار،

وأكثرها شيوعاً بفاعلية لتحسين فرص تعلم الكبار، ولكن التعلم بالمراسلة يتطلب تنظيماً دقيقاً لتهيئة المعلومات، وصوغها بأشكال تيسر التعلم المستقل، ويزوّد المتعلّم بالأسئلة والاختبارات الفورية، والاختبارات التي تصحح من المرشد وتُعاد للمتعلّم بعد فترة زمنية، ويجري متابعة كل متعلّم على حدة عن طريق البريد. ولكن هذه الأشكال القديمة من التعلم بالمراسلة، تأثرت بالتقنيات الحديثة الإلكترونية (القالا، 1990، ص: 181/1-182).



المطلب الرابع: طريقة التعليم بالتصنيف أو الصنفات

عرّف القنوجي (1307 هـ) التصنيف بأنه: تأليف الكلام لتحريره نشرًا ونظمًا، والمقصود بالكلام هو الكلام في العلوم. (القنوجي، 2002، ص: 120). فأساس التصنيف كما يظهر هو التأليف أي التجميع على نحوٍ معيّن، وهذه الطريقة تعدّ من الاكتشافات التربوية الحديثة التي يُعنى بها كثير من علماء التربية.

وأما الباعث على استخدام هذه الطريقة فقد قرره جينيس بأمرين، الأول: أنه ينبه التمرين مهارات التفكير الرئيسة مثل الترتيب والتصنيف والانتقاء والمطابقة. الثاني: أنه يغذي الفضول الإنساني الطبيعي ورغبة الدماغ في إيجاد الصلات لرؤية كيفية تناسب الأشياء بعضها مع بعض (جينيس، 2010، ص: 155).

ولم يغفل علماء المسلمين طريقة التصنيف، وقد ظهرت عناية المسلمين بالصنافة والتصنيف، فبيّنوا أهميتها، وشروطها، وفوائدها، والمنهج العلمي فيها، وعدّوها أحد أهم المهارات التي ينبغي لطالب العلم أن يتقنها. قال العلمي: "ينبغي لمن كملت أهليته، وتمت فضيلته أن يُعنى بالتصنيف، ويجدّ في الجمع والتأليف، محققاً في مسائله، مثبتاً نقوله واستنباطه، متحريراً إيضاح العبارة وإيجازها. ولا يوضح إيضاحاً يؤدي إلى الرّكة، ولا يوجز إيجازاً ينتهي إلى المحق والاستغلاق، ولا يطول تطويلاً يؤدي إلى الملالة، ويجتنب الأدلة الضعيفة،

والتعليلات الواهية، ويبين المشكلات ويجيب عن التعقبات، ويفك المعضلات، ويستوعب معظم أحكام الفن، ويستعمل القواعد والنوادر، فبذلك تظهر له حقائق العلم ودقائقه، ويثبت عنده العلم ويرسخ إن أكثر التفتيش والمطالعة والتنقيب والمراجعة (العلي، 2009، ص: 181).

وفي جهود المفسرين تطبيقات كثيرة على التعليم بالصناعات، منها: أن المفسر إذا رأى أنه تكاملت عنده الملكة العلمية اللازمة للتصنيف فإنه يقدم على ذلك بأن يجمع كل ما لديه من علوم التفسير في كتاب واحد، وهذا موجودٌ عبر التاريخ الإسلامي، ويصعب حصر عدد الكتب التي ألفت في تفسير القرآن الكريم، أو جزءٍ منه، ويمكن القول إنه لا يغني كتابٌ منها عن كتابٍ آخر؛ لأن كلَّ مفسرٍ أودع في كتابه خلاصة ما تبيّن له من تفسير لآيات القرآن الكريم، ولا شك أن العلوم الميسرة لكل مفسر مختلفة بين مفسر وآخر، وكذلك نجد فروقاً بين هذه التفاسير لاختلافهم في أصول استنباط المسائل، واختلاف مشاربهم، بين محدّث وفقهه ونحوي وبلاغي، وكانت نتيجة هذا الاختلاف بينهم إغناء المكتبة الإسلامية بكتب متنوعة المجالات في التفسير، ومتوافقة مع العصر الذي أُلّفَت فيه، بحيث يكون التفسير مرجعاً لأهل كل عصر، ومع تناقل الكتب من عصر إلى عصر نضجت كثير من الأفكار، وحُرّرت المسائل، وتوضحت المعارف المتعلقة بالتفسير، فبدأ التصنيف في التفسير من القرن الثالث في طبقة تابعي التابعين من أمثال سفيان بن عُيينة، ووكيع بن الجراح، وهما في بدايات المئة الثانية للهجرة، واستمرت التصنيفات حتى هذا اليوم.

ولم يقتصر التصنيف على تأليف كتاب لتفسير كل آية من آيات القرآن، بل توجهت جهود بعض المفسرين للجمع بين آيات القرآن التي يشملها موضوع واحد، ليؤلف بينها في موضع واحد في تفسيره، ليبيّن للقارئ توافقها واتساقها وتكاملها. فنجد مثلاً المفسر ابن كثير الدمشقي (774 هـ) يحرص أشد الحرص على جمع الآيات المتعلقة بالموضوع الواحد في كتابه، ليتكامل الموضوع من كل جهاته. انظر مثلاً عندما تحدّث ابن كثير عن أنواع الناس في تفسيره لبدايات سورة البقرة، فذكر أن الناس أقسام: "مؤمنون خُلّص، وهم الموصوفون بالآيات

الأربع في أول البقرة، وكفار خُلص، وهم الموصوفون بالآيتين بعدها، ومنافقون، وهم قسمان: خُلص، وهم المضروب لهم المثل الناري، ومنافقون يترددون، تارةً يظهر لهم لمع من الإيمان، وتارةً يخبو وهم أصحاب المثل المائي، وهم أخفّ حالاً من الذين قبلهم. وهذا المقام يشبه من بعض الوجوه ما ذكر في سورة النور، من ضرب مثل المؤمن وما جعل الله في قلبه من الهدى والنور، بالمصباح في الزجاجية التي كأنها كوكب دري، وهي قلب المؤمن المفطور على الإيمان واستمداده من الشريعة الخالصة الصافية الواصلة إليه من غير كدر ولا تخليط، كما سيأتي تقريره في موضعه إن شاء الله. ثم ضرب مثل العباد من الكفار، الذين يعتقدون أنهم على شيء، وليسوا على شيء، وهم أصحاب الجهل المركب، في قوله: ﴿وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاءً حَتَّى إِذَا جَاءَهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئًا وَوَجَدَ اللَّهَ عِنْدَهُ فَوَفَّاهُ حِسَابَهُ وَاللَّهُ سَرِيعُ الْحِسَابِ﴾ الآية [النور: 39]. ثم ضرب مثل الكفار الجهال الجهل البسيط، وهم الذين قال الله فيهم: ﴿أَوْكَلْتُمْ فِي بَحْرِ لُجِّيٍّ يَغْشَاهُ مَوْجٌ مِّنْ فَوْقِهِ مَوْجٌ مِّنْ فَوْقِهِ سَحَابٌ طُلُمْتُ بِعُضِّهَا فَوْقَ بَعْضٍ إِذَا أَخْرَجَ يَدَهُ لَمْ يَكْدِرْهَا وَمَنْ لَّمْ يَجْعَلِ اللَّهُ لَهُ نُورًا فَمَا لَهُ مِن نُّورٍ﴾ [النور: 40] فقسم الكفار هاهنا إلى قسمين: داعية ومقلد، كما ذكرهما في أول سورة الحج: ﴿وَمَنْ النَّاسِ مَن يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَيَتَّبِعْ كُلَّ شَيْطَانٍ مَّرِيدٍ﴾ [الحج: 3] وقال بعده: ﴿وَمَنْ النَّاسِ مَن يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلَا هُدًى وَلَا كِتَابٍ مُّنِيرٍ﴾ [الحج: 8] وقد قسم الله المؤمنين في أول الواقعة وآخرها وفي سورة الإنسان، إلى قسمين: سابقون وهم المقربون، وأصحاب يمين وهم الأبرار. فتلخص من مجموع هذه الآيات الكريمات: أن المؤمنين صنفان: مقربون وأبرار، وأن الكافرين صنفان: دعاة ومقلدون، وأن المنافقين -أيضا- صنفان: منافق خالص، ومنافق فيه شعبة من نفاق (ابن كثير، 1999: 1/193).

كما أنّ علماء التفسير لم يكتفوا بذلك بل وجدوا أنّ للقرآن الكريم صلة بمباحث كلّية لها علاقة شديدة بعلم التفسير والعلوم الرديفة له، التي تنتوع في موضوعات كثيرة، ولذلك فإنهم جمعوا هذه المباحث وأودعوها كتباً ليعينوا الباحث

في التفسير على ترتيب أفكاره، وليجمعوا ما تناثر في بطون الكتب، فألفوا كتباً مختصة بعلوم القرآن بجمع هذه المباحث، وأودعوا فيها كل ما يعين القارئ على تكوين النظرة الكلية الشاملة في أثناء اختصاصه في علم التفسير. ومن الذين ألفوا في علوم القرآن ابن الجوزي (597 هـ) في كتابه "فنون الأفنان في عيون علوم القرآن" والزرکشي (794 هـ) في كتابه "البرهان في علوم القرآن" والسيوطي (911 هـ) في كتابه: "الإتقان في علوم القرآن".



المطلب الخامس: طريقة حل المشكلات

أ) تعريف أسلوب حل المشكلات:

نشاط حيوي يقوم به الإنسان ويمارسه على مستويات متنوعة من التعقيد كلما كُلف بأداء واجب أو طُلب منه أن يتخذ قراراً في موضوع ما. وعملية حل المشكلة تتضمن بين طياتها عملية تعليمية على مستويات مختلفة، ويرى بعض التربويين أنها العملية الأكثر فاعلية في إحداث التعلم. وفي ضوء ذلك فإنها يجب أن تشغل جانباً كبيراً من مناهجنا وأساليبنا التدريسية (مسلم، ص: 15).

ب) أهمية أسلوب حل المشكلات:

يجب أن يُنظر إلى هذا الأسلوب باعتباره طريقة تمكن الطلاب من تعلم المفاهيم العلمية، وباعتباره طريقة تتحدى أبنيتهم المعرفية السابقة، من خلال عرض المشكلة الجديدة في موقف تعليمي يجبر الطلبة على التفكير ومراجعة مفاهيمهم (مسلم، ص: 14).

ج) أنواع المشكلات:

1) المشكلات المغلقة وهي المشكلات التي يوجد لها حل صحيح واحد وطريقة صحيحة، واحدة للوصول إلى الحل، وهي تمثل النمط التقليدي لأسلوب حل المشكلات.

(2) المشكلات المفتوحة: وهي المشكلات التي ليس لها جواب صحيح واحد؛ بل لها عدة أجوبة صحيحة، كما أن لها عدة طرق مختلفة للوصول إلى الحل.

(3) المشكلات المتوسطة: وهي مشكلات تقع بين المشكلات المغلقة والمشكلات المفتوحة؛ حيث يوجد هنالك جواب صحيح واحد للمشكلة، ولكن يمكن الوصول إلى الجواب بعدة طرق مختلفة (مسلم، ص: 24-25).

والمشكلات العلمية في مجال التفسير أغلبها مفتوحة أو متوسطة، ولم أجد في كتب التفسير أيّاً من المشكلات المغلقة؛ بل إن الغرض من وجود الآيات التي تبدو "مشكلة" في القرآن الكريم هو الحث على التفكير وإعمال العقل للوصول إلى الصواب. "لما كان القرآن مشتملاً على المحكم والمتشابه، افتقروا إلى تعلم طرق التأويلات وترجيح بعضها على بعض، وافتقر تعلم ذلك إلى تحصيل علوم كثيرة من علم اللغة والنحو وعلم أصول الفقه، ولو لم يكن الأمر كذلك ما كان يحتاج الإنسان إلى تحصيل هذه العلوم الكثيرة، فكان إيراد هذه المتشابهات لأجل هذه الفوائد الكثيرة" (الرازي، 7/ 184).

ويبدو أسلوب حل المشكلات في أوضح تطبيق له من خلال جهود المفسرين في تفسير الآيات المتشابهات، حيث إنهم ألفوا كتباً منهجية تعين على الوصول إلى الفهم الصواب، ككتابي الغزالي وابن العربي باسم "قانون التأويل"، والغرض من الكتابين هو الوصول إلى حل لمشكلة تعارض آية محكمة "ما ظهر معناه وانكشف كشفاً يزيل الإشكال ويرفع الاحتمال" (الأمدي، 1984، 218/1) مع آية من المتشابه "ما تعارض فيه الاحتمال إمّا بجهة التساوي، أو لا على جهة التساوي، وهو مفتقر إلى تأويل" (الأمدي، 1984، 218/1) وذلك التوفيق أتى بأسلوب منهجي يرشد القارئ إلى النتيجة بسهولة ويسر.

ومن أمثلة ذلك: ما جاء في تفسير قوله تعالى: ﴿مَنْ كَانَ عَدُوًّا لِلَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَرُسُلِهِ وَجِبْرِيلَ وَمِيكَالَ فَإِنَّ اللَّهَ عَدُوٌّ لِلْكَافِرِينَ﴾ [البقرة: 98]

حيث قال الرازي: "كيف يجوز أن يكونوا أعداء الله، ومن حقّ العداوة الإضرار بالعدوّ، وذلك محالّ على الله تعالى؟ والجواب: أن معنى العداوة على الحقيقة لا يصحّ إلا فينا؛ لأنّ العدوّ للغير هو الذي يريد إنزال المضارّ به، وذلك محالّ على الله تعالى؛ بل المراد منه أحد وجهين: إمّا أن يعادوا أولياء الله، فيكون ذلك عداوةً لله، كقوله ﴿إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خَلْفٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾ [المائدة: 33]، وكقوله: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يُؤْذُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ لَعَنَهُمُ اللَّهُ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَأَعَدَّ لَهُمْ عَذَابًا مُهِينًا﴾ [الأحزاب: 57]؛ لأنّ المراد بالآيتين أولياء الله دونه؛ لاستحالة المحاربة والأذية عليه. وإمّا أن يُراد بذلك كراحتهم القيام بطاعته وعبادته، وبُغدهم عن التمسك بذلك، فلمّا كان العدوّ لا يكاد يوافق عدوّه أو ينقاد له، شبّه طريقتهم في هذا الوجه بالعداوة، فأما عداوتهم لجبريل عليه السلام والرسول عليهم السلام فصحيحة؛ لأنّ الإضرار جائز عليهم، لكنّ عداوتهم لا تؤثر فيهم؛ لعجزهم عن الأمور المؤثرة فيهم، وعداوتهم مؤثّرة في اليهود؛ لأنّها في العاجل تقتضي الدّلة والمُسكنة، وفي الآجل تقتضي العذاب الدائم" (الرازي، 197/3-198).

فيلاحظ كيف أثبت الإمام الرازي أنّ المعنى الظاهر المتبادر للعداوة ممتنع في حقّ الله ﷻ، ثمّ ذكر المعنى الصحيح له بتأويله الآية استدلالاً بما دلّت عليه الآيات الأخرى وما أفادته من معانٍ تشهد لصحة التأويل المختار.

د) مبررات استخدام أسلوب حل المشكلات في تعليم التفسير:

1) إثارة الدافعية للتعلّم: يرى كثير من المعلمين أن أسلوب حل المشكلات يحرك شوق الطلبة للمعرفة ويثير الدافعية للتعلّم إلا أنهم يخشون من استخدامه في التدريس بسبب استغراقه وقتاً طويلاً، وقد أمكن التغلب على هذه الصعوبة بتصميم مشكلات يمكن حلها في وقت قصير (مسلم، ص: 27).

وقد بيّن الإمام الرازي من قبل أنه متى كانت المتشابهات موجودة، كان الوصول إلى الحق أصعب وأشقّ وزيادة المشقة توجب مزيد الثواب، قال الله تعالى: ﴿أَمْرٌ

حَسِبْتُمْ أَنْ تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَعْلَمِ اللَّهُ الَّذِينَ جَاهَدُوا مِنْكُمْ وَيَعْلَمَ الصَّابِرِينَ [آل عمران: 142] (الرازي، 184/7).

2) تعلم المفهومات العلمية: تتحى كثير من الكتب والمواد التدريسية الحديثة في مجال تدريس العلوم منحى حل المشكلات ووظّفته في بعض المفاهيم العلمية؛ حيث إن استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس المفهومات العلمية يعني أن يقوم الطلبة ببناء معرفتهم ذاتياً بدلاً من أن يكونوا مستقبلين سلبيين للمعرفة (مسلم، ص: 28).

وقد قال الرازي: "لما كان القرآن مشتملاً على المحكم والمتشابه، افترضوا إلى تعلم طرق التأويلات وترجيح بعضها على بعض، وافترض تعلم ذلك إلى تحصيل علوم كثيرة من علم اللغة والنحو وعلم أصول الفقه، ولو لم يكن الأمر كذلك ما كان يحتاج الإنسان إلى تحصيل هذه العلوم الكثيرة، فكان إيراد هذه المتشابهات لأجل هذه الفوائد الكثيرة" (الرازي، 184/7).

3) تعديل الأطر المرجعية أو تغييرها: إن تعديل البنى المفاهيمية أو تعديل الأطر المرجعية التي يعود إليها المتعلم عند محاكمته للأمور لا يتم من خلال إخباره بأن مفهومه لقضية ما ليس صحيحاً. إن تغيير البنى المفاهيمية أو تعديلها لا يتم من خلال تحدي هذه البنى المفاهيمية أو الأطر المرجعية وإثبات عدم فعاليتها في الواقع العملي، مما يضطر الطالب إلى البحث عن بنى مفاهيمية بديلة أو تعديل ما توفر لديه منها. إن أسلوب حل المشكلات يوفر الوسيلة الفعالة لتحدي الأطر المرجعية والبنى المفاهيمية للتعلم ويثبت للطالب ضرورة مراجعتها والبحث عن تعديلها (مسلم، ص: 28).

وفي هذا الإطار ذكر الإمام الرازي أنه لو كان القرآن محكماً بالكلية لما كان مطابقاً إلا لمذهب واحد، وكان تصريحه مبطلاً لكل ما سوى ذلك المذهب، وذلك مما ينقّر أرباب المذاهب عن قبوله وعن النظر فيه، فالانتقاع به إنما حصل لما كان مشتملاً على المحكم وعلى المتشابه، فحينئذ يطمع صاحب كل مذهب أن يجد فيه ما يقوّي مذهبه، ويؤثر مقالته، فحينئذ ينظر فيه جميع أرباب

المذاهب، ويجتهد في التأمل فيه كل صاحب مذهب، فإذا بالغوا في ذلك صارت المحكمات مفسرة للمتشابهات، فبهذا الطريق يتخلص المبطل عن باطله ويصل إلى الحق (الرازي، 184/7).

4) تخدم أنشطة حل المشكلة مبدأ التربية من أجل الحياة؛ لأنه عندما يعلم الطالب طرق حل المشكلة فإنه يمكن أن ينقلها ليطبقها في مواقف حياتية عملية. وتتضمن عملية حل المشكلة جوانب من التفكير الإبداعي (مسلم، ص: 28). قال الرازي: "إن القرآن إذا كان مشتملاً على المحكم والمتشابه افتقر الناظر فيه إلى الاستعانة بدليل العقل، وحينئذ يتخلص عن ظلمة التقليد، ويصل إلى ضياء الاستدلال والبيئة، أما لو كان كله محكماً لم يفترق إلى التمسك بالدلائل العقلية فحينئذ كان يبقى في الجهل والتقليد" (الرازي، 184/7).



المطلب السادس: طريقة المشروع

تقوم هذه الطريقة على فكرة رئيسة هي التعلم بالعمل والتعلم بحسب رغبة التلاميذ وحاجاتهم من أجل الحياة، ويجب أن يأتي التعلم ذاتياً واستقلالياً أي أن التلاميذ مسؤولون عن تعلمهم ودور المعلم في هذه الطريقة دور إرشادي وعند الضرورة (أبو الهيجاء، 2001 ص: 203).

ويُفسر المشروع بأنه سلسلة من النشاط المتنوع يقوم به الفرد بمفرده، أو مع أفراد الجماعة بقصد الحصول على بعض الأهداف، وعن طريق قيام الفرد بالنشاط يتعلم ويكتسب كثيراً من المعلومات والحقائق والمهارات والاتجاهات في مجالات مختلفة، كذلك يقوم باكتساب هذه الأمور جميعاً عن طريق مروره بخبرات مباشرة يتفاعل فيها مع المواقف تفاعلاً مباشراً وكاملاً. (دندش، 2003، ص: 62).

مراحل تنفيذ المشروع:

1) تحديد واختيار المشروع حيث يكون جاداً مثيراً لهم التلاميذ وميولهم.

(2) التخطيط للمشروع، حيث يضع المعلم الخطة مع تلاميذه مستفيداً من خبراتهم وأفكارهم ووضع الصعوبات المتوقعة والمصادر التي لا بد من الرجوع إليها وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات عمل. ورسم الخطة بدقة ومراقبة تنفيذها بدقة وتصحيح مسارها.

(3) مرحلة التنفيذ: وهنا يبدأ عمل التلاميذ، وتبدأ كل مجموعة بتنفيذ كل عمل كُلفت به، ودور المعلم هنا ملاحظتهم وتشجيعهم والاجتماع بهم كلما رأى في ذلك ضرورة.

(4) مرحلة التقويم: وفيها يقوم المعلم بتقويم أعمال اللجان المختلفة ابتداءً من سير المرحلة الأولى من مراحل العمل واستعراض ما قاموا به، وتصويب المسار، وذلك حتى يتم الانتهاء من العمل، أو تنفيذ المشروع وظهوره إلى حيز الوجود، وكتابة تقرير عن سير العمل كله، وخطواته، ودرجة نجاحه، والصعوبات التي وجدها التلاميذ خلال مراحل التنفيذ. (أبو الهيجاء، 2001، ص: 204-205؛ الحري، ص: 96).

أما نوع المشروع الذي ظهر عند المفسرين فهو يركز على كتاب معين من مفسر سابق، حيث إن فيه الكثير من العبارات التي يعسر على المبتدئ فهمها، كما أن هدف المشروع هو اكتساب مهارة فهم كلام المفسر على النحو الصحيح، فهو مشروع علمي، وذلك لا يعني أنه ليس واقعياً، لأن بعض أصحاب الحواشي على تفسير البيضاوي -وهو السيوطي (911 هـ)- ذكر أنه قد تصدر لتدريس هذا التفسير من ليس أهلاً له (السيوطي، 2005، 14/1)، وذلك يحول دون فهم التفسير فضلاً عن فهم مراد الله تعالى، فهذه مشكلة في الواقع تدور حول فهم كتاب من أمهات كتب التفسير، فلا بد من حل هذه المشكلة بطريقة توضح كل ما فيه من عبارات صعبة، ومسائل متشعبة، واستنباطات دقيقة.

ومن الكتب التي دارت حولها الحواشي -التي هي بمثابة المشاريع العلمية- كتاب الكشف، وهو كتاب جليل سابق لتفسير البيضاوي، وهو مدرسة بذاته في التفسير القائم على إعلاء شأن بلاغة القرآن والكشف عن إعجازه، لكن

فيه آراء لمؤلفه تأثر فيها بمذهب الاعتزال زينها بعبارات أخاذة لا تظهر إلا للناقد البصير، وقد يتعثر بفهم بعض عباراته المتخصصون فكيف بالمبتدئين؟! وقد يكون من العسير جداً حصر الجهود التي قام بها أصحاب الحواشي على هذا التفسير، لكن يمكن أن يذكر من ذلك مع التصنيف بحسب خطوات المشروع:

أولاً/ التحديد والاختيار: وذلك من خلال ملاحظتهم الحاجة الماسة إلى ما يوصل الطلاب إلى الفهم الصحيح للكتاب، وقلة من يتصدى لذلك في واقعهم، كما سبقت الإشارة إليه.

ثانياً/ التخطيط: وذلك حين يقرر مؤلف الحاشية أهدافه من تأليف الحاشية، وما يسعى لعمله فيها. فقد قال الشهاب الخفاجي (1069 هـ) في مقدمة حاشيته على تفسير البيضاوي: "ولكني رأيتُ البغاثَ لربما تفكّكت بأعذب الثمار، ووردت قبل الضواري غير الأنهار، فحداني ذلك إلى موارده ومصادره، وحتني على الغوص في فرائد جواهره، وأن أكتب عليه حواشي تكون سياجاً لثماره، ومقدمات لنتائج أفكاره التي تحير فيها البيان". (الشهاب الخفاجي، 3/1). ويمكن تلخيص ما قصده الشهاب: تصحيح الأخطاء التي حصلت في الحواشي السابقة له، وأنه أراد أن تكون حاشيته مانعةً للفهوم القاصرة من الخوض في هذا التفسير القيم، والوقوف على مصادر هذا التفسير، واستخراج الآراء القيمة في هذا التفسير ولفت النظر لها، وحماية المعارف الواردة في التفسير عن عبث العابثين، وتحرير الاختلافات الواردة حول عبارات التفسير.

ثالثاً/ التنفيذ: وهذه المرحلة تتضمن: شرح الكلمات الغامضة، وتعليل اختيار المفسر لعباراته وبيان جودتها وعلو شأنها في البلاغة، ورفد الحاشية بما يراه مؤلفها ضرورياً من المباحث البلاغية أو المنطقية أو الأصولية لشرح المسألة التي اكتفى المفسر بالإشارة إليها شرحاً وافياً واضحاً للقارئ، وتتبع استعمالات المفسر للمصطلحات والعبارات وتحديد المراد منها للاستفادة القصوى من كلامه، كما خرج بعض أصحاب الحواشي الأحاديث الواردة في التفسير، وذكروا مصدر الرأي الذي ذكره المفسر إن كان قد استقاه من غيره.

رابعاً/ التقويم: وذلك في قيام أصحاب الحواشي بأمور عدة منها: بيان القول الراجح من وجوه التفسير عند تعدد الأقوال التي ذكرها المفسر، والمقارنة بين كلام المفسر وكلام غيره من المفسرين بهدف توضيح أهمية رأيه، وتوجيه كلام المفسر المشكل، وتعقب المفسر حين يختار رأياً بناءً على فكرة شاذة في عقيدته، وبيان وجه شدوذها والرد الصحيح عليها، ومناقشة المفسر في الرأي الذي اختاره إذا رأى صاحب الحاشية أن غيره أصوب منه.

ومن السلبات التي تؤخذ على المفسرين في طريقة المشروع أنهم في مواضع محدودة فقط أثقلوا حواشيهم بمباحث رافدة لتوسيع معرفة القارئ لكنها أدت إلى الدخول في تفاصيل علوم أخرى، قد لا يكون القارئ محتاجاً إليها. ومن أمثلة ذلك: قول البيضاوي في تفسيره في مطلع تفسير سورة البقرة عند حديثه عن الحروف المقطعة التي بدأت بها سورة البقرة: "هذا وإن القول بأنها أسماء السور يخرجها ما ليس في لغة العرب، لأن التسمية بثلاثة أسماء فصاعداً مستكره عندهم ويؤدي إلى اتحاد الاسم والمسمى، ويستدعي تأخر الجزء عن الكل من حيث إن الاسم متأخر عن المسمى بالرتبة، لأننا نقول: إن هذه الألفاظ لم تعهد مزيدة للتنبيه والدلالة على الانقطاع والاستئناف يلزمها وغيرها من حيث إنها فواتح السور، ولا يقتضي ذلك أن لا يكون لها معنى في حيزها ولم تستعمل للاختصار من كلمات معينة في لغتهم" (البيضاوي، 1/ 3).

قال الشهاب في حاشيته: "قوله: (ويؤدي إلى اتحاد الاسم) ولبعض أرباب الحواشي هنا تطويل بغير طائل [يقصد بذلك مثلاً (ابن التمجيد، 2001، 306/1)] كما قيل إن الاسم هنا جزء من المسمى، والجزء لا يغير الكل، وإلا لصار غير نفسه، وقيل الاسم جزء خارجي من الكل غير ممتاز عنه في الوجود". (الشهاب الخفاجي، 173/1)، فيلاحظ أن الشهاب أعرض عن ما ذكره أصحاب الحواشي حيث استفاضوا في الكلام في هذا الموضوع بما لا طائل منه، والقارئ في غنى عنه.



المطلب السابع طريقة التعليم الاكتشافي

يشير التعلم الاكتشافي إلى الموقف الذي لا تُعرض فيه مواد التعلم على المتعلم في صورتها النهائية، ويتطلب هذا النوع من التعلم أن يمارس المتعلم نوعاً من النشاط العقلي يتمثل في إعادة التنظيم والترتيب، والتحويل الذي يدخله على مادة التعلم قبل دمج النتائج النهائي في البنية المعرفية (القلا، 1/94).

ويهتم التعلم بالاكتشاف بالوسائل والطرق التي يسلكها الإنسان مستخدماً مصادره العقلية والجسمية ليصل إلى معرفة جديدة، أو ليحقق أمراً لم تكن له معرفة به من قبل. فهو يتحقق نتيجة لعمليات ذهنية عالية المستوى يتم فيها تحليل المعلومات المعطاة، ثم إعادة تركيبها وتحويلها إلى صور جديدة، بهدف الوصول إلى معلومات واستنتاجات غير معروفة من قبل. (جابر، ص: 212)، ومن الجدير بالذكر أنه لا توجد طريقة واحدة تسمى بالطريقة الاكتشافية، ولكن ينظر البعض إلى الاكتشاف من وجهات نظر مختلفة، فكل مدرس يساعد طلبته على اكتشاف المعلومة فإنه يستخدم الطريقة الاكتشافية. والتدريس الاكتشافي نوعان: الاكتشاف الحر، والاكتشاف الموجه، والفرق بين الطريقتين يتعلق بمدى تدخل المعلم في العمل التدريسي، فإن رتب المعلم الموقف التربوي بشكل يصل الطالب نفسه إلى اكتشاف المعلومة فهو في هذه الحالة يدرس بالطريقة الاكتشافية الحرة. أما إذا رتب المعلم الموقف التربوي إما باستخدام أسئلة معينة أو بنماذج ووسائل تعليمية معينة ليقودهم إلى الاكتشاف ففي هذه الحالة يدرس بالطريقة الاكتشافية الموجهة. (العزاوي، 2009، ص: 157).

والتعلم بالاكتشاف في مجال التدريس موجه من قبل المفسر لقارئ كتابه، بحيث يحثه على التفكير وإعمال عقله حين يعلم المفسر أن ذلك مفيد للقارئ، وأنه لا يؤدي به إلى الخطأ في فهم كتاب الله تعالى.

ومن مميزات هذه الطريقة: تعمل هذه الطريقة على زيادة الكفاءة الذهنية للطالب، كما تجعلهم يشعرون بالرضا بعد عملية اكتشاف المعلومات، كما يساعد الاكتشاف الطلبة على تخزين المعلومات بطريقة يسهل استرجاعها،

ويساعد على التعلّم بطريقة أفضل، كما يساعد على بقاء أثر التعلّم. (العزاوي، ص: 158).

ومن مميزاتها أيضاً: أن يتعلّم التلميذ من خلال اندماجه في دروس الاكتشاف بعض الطرق والأنشطة الضرورية للكشف عن أشياء جديدة في نفسه. وأن يَنميّ عند التلميذ اتجاهات واستراتيجيات تدريبية، مما يمكنه من استخدامها في حلّ المشكلات. (جابر، ص: 213).

ومن الأمثلة التطبيقية على التعلّم بالاكتشاف: استخدام المفسّرين للتقارير الذهنية في تفسيراتهم، وأبرز من اشتهر بذلك هو البيضاوي. وقد ذكر الفاضل ابن عاشور أن من سمات تفسير البيضاوي "الاختصار، ودقة التعبير، والتزام المصطلح العلمي، والإشارة إلى ما يتفرع عن التعبير من معان يُكتفى بحضورها في ذهن عن ذكرها، ثم تؤخذ مباني لما يأتي به التعبير بعدها" (ابن عاشور، 1970، ص: 96).

ويمكن أن تُعرّف التقارير الذهنية من حيث إنها مركب وصفي بأنها: المعاني المقصودة غير المذكورة في نص المؤلف التي تحضر في ذهن القارئ، المعينة له على فهم ما يأتي بعدها. وهذا التعريف استخلصه من خلال دراسة مستقلة لهذا الأسلوب في التفاسير. وقد استخدم المفسّرون التقارير الذهنية بديلاً عن المتون التي وضعها العلماء في الفنون من أساسيات العلوم، حيث يقرأ القارئ المتمكّن التفسير، فيحيط بأهم المسائل التي أرادها المفسّر. ولا بد من التنبيه على أنه لا يمكن للقارئ أن يصل إلى ما قرره المفسّرون في تفاسيرهم دون أن يكون متمكناً من العلوم الأساسية التي يقوم عليها علم التفسير كعلوم اللغة من النحو والصرف، والفقه، والعقائد. وقد تنوعت المجالات التي وردت فيها التقارير الذهنية؛ لتحت القارئ على التمكن في كل العلوم.

وقد تحدث فرانسيز في كتابه عن أثر المراجعة الذهنية في المعرفة التي وجدت تطبيقها في التقارير الذهنية، فقال: تعد المراجعة الذهنية أو التخيلية للأداء صيغة أخرى من الصيغ التي توظفها الطريقة الإبداعية. وترتبط المراجعة الذهنية الفكرية بقدراتنا على ممارسة الأنشطة في عقولنا. وفي النظام اللغوي

العصبي، تستخدم المراجعة الذهنية من أجل تقوية أو تحسين الأداء السلوكي وأشكال التفكير المعرفي والحالات الداخلية (فرانسيز، ص: 105).



المطلب الثامن: طريقة السؤال

وذلك عندما تُلقى مجموعة من الأسئلة المترابطة الهادفة على المتعلمين بغرض مساعدتهم على التعلم. ومن شأن ذلك أن يساهم في إيصال معلومات جديدة إلى عقول المتعلمين، وتوسيع آفاق معرفتهم، أو بيان نقصان معرفتهم أو خطئها (العلي، 2014، 178/2).

أنواع الأسئلة:

هناك ثلاثة أنواع للأسئلة هي:

(1) سؤال التذكر: هو السؤال الذي يختبر المعلومات المختزنة لمعرفة أو تجربة سابقة، وهذا السؤال يهدف إلى استخراج المعلومات من داخل الطالب.

(2) السؤال التحليلي: هو السؤال الذي يتطلب المعالجة، وأن يكون مرتبطاً عادة بالسبب والنتيجة، وهو يتطلب مهارات تفكير متنوعة، وهذه الأسئلة تتطلب القدرة على التمييز والجمع والشرح والتجربة.

(3) السؤال التطبيقي: يتطلب هذا السؤال أن يتخطى الطالب المعلومة الفورية لكي يصل إلى معرفة ذاتية. ومن خلال مثل هذا التفكير المبدع يجب أن يعتمد الطالب إلى استخدام خياله وقدرته على الابتكار والإقناع. وتشمل أسئلة التطبيق أيضاً الأسئلة التي تتطلب إصدار نظريات، وذكر أمثلة، وإصدار أحكام، وتخيلاً واستقراء. (جنسن، 2007، ص: 174-175).

الأمثلة التطبيقية: تجلّت طريقة السؤال في أغلب كتب المفسرين على تفاوتٍ بينهم فيها بين أكثر ومقلّ بحسب منهج كل مفسّر وطريقته في التأليف، وأكثر أسئلة المفسرين تبدأ بخطاب القارئ على نحو: "فإن قلت" وهو أسلوب شائع عندهم للسؤال، ثمّ يتبعونه بالإجابة عليه. ومن أكثر المفسرين استخداماً

لطريقة السؤال الزمخشري (538 هـ) حيث نجد في تفسيره 1543 سؤالاً يبدأ بـ"إن قلت"، ونجد عند الرازي أكثر من مئة سؤال. وقد وردت في التفسير أسئلة تعتمد على التذكر وعلى التحليل وعلى التطبيق.

فمن أمثلة أسئلة التذكر ما ذكره الرازي (606 هـ) في تفسير قوله تعالى: ﴿شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِي أُنْزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ هُدًى لِلنَّاسِ وَبَيِّنَاتٍ مِنَ الْهُدَى وَالْفُرْقَانِ﴾ [البقرة: 185] حيث قال: "السؤال: أنه تعالى جعل القرآن في تلك الآية هدى للمتقين، وها هنا جعله هدى للناس فكيف وجه الجمع؟ وجوابه ما ذكرناه هناك". (الرازي، 95/5)، فأراد الرازي من سؤاله أن يستدعي من ذهن القارئ ما قد أجاب عنه في مطلع تفسيره لسورة البقرة ذاتها، وذلك يعينه على الربط بين الآيات، ويذكر القارئ بالمعلومة المذكورة سابقاً، أو يحثه للعودة إليها مرة أخرى إن لم يكن متذكراً لها.

ومن أمثلة أسئلة التحليل ما ذكره الزمخشري (538 هـ) في تفسير قوله تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ وَهُوَ أَهْوَنُ عَلَيْهِ وَلَهُ الْمَثَلُ الْأَعْلَى﴾ [الروم: 27] حيث قال: "فإن قلت: لم أخرت الصلة في قوله: ﴿وَهُوَ أَهْوَنُ عَلَيْهِ﴾ وقدمت في قوله: ﴿هُوَ عَلَى هَيْنٍ﴾ [مريم: 21]؟ قلت: هناك قصد الاختصاص وهو محزه، فقل: هو على هين، وإن كان مستصعباً عندكم أن يولد بين هين وهو الشيخ الفاني وعافر، وأما هاهنا فلا معنى للاختصاص، كيف والأمر مبني على ما يعقلون من أن الإعادة أسهل من الابتداء، فلو قدمت الصلة لتغير المعنى". (الزمخشري، 1407 هـ، 476/3)، أراد الزمخشري بهذا السؤال أن يحث القارئ على المقارنة بين آيتين اختلف ترتيب مفرداتهما، ثم لفت النظر إلى أن المعنى لا يؤدي إلا بهذا الترتيب الذي جاءت به الآية، وذلك بحسب معنى كلٍّ منهما وسياقها في السورة.

ومن أمثلة أسئلة التطبيق: ما ذكره الرازي (606 هـ) في تفسير قوله تعالى: ﴿وَالسَّمَاءَ وَمَا بَنَاهَا﴾ [الشمس: 5] حيث قال: "السؤال الأول: أن الذي ذكره صاحب «الكشاف» من أن ما هاهنا لو كانت مصدرية لكان عطف (فألهمها)

عليه يوجب فساد النظم حق، والذي ذكره القاضي من أنه لو كان هذا قسماً بخالق السماء، لما كان يجوز تأخير عن ذكر الشمس، فهو إشكال جيد، والذي يخطر ببالي في الجواب عنه: أن أعظم المحسوسات هو الشمس، فذكرها سبحانه مع أوصافها الأربعة الدالة على عظمتها، ثم ذكر ذاته المقدسة بعد ذلك ووصفها بصفات ثلاثة، وهي تدبيره سبحانه للسماء والأرض والمركبات، ونبه على المركبات بذكر أشرفها وهي النفس، والغرض من هذا الترتيب هو أن يتوافق العقل والحس على عظمة جرم الشمس، ثم يحتج العقل الساذج بالشمس، بل بجميع السماويات والأرضيات والمركبات على إثبات مبدئ لها، فحينئذ يحظى العقل هاهنا بإدراك جلال الله وعظمته على ما يليق به، والحس لا ينزعه فيه. فكان ذلك كالطريق إلى جذب العقل من حضيض عالم المحسوسات إلى يفاع عالم الربوبية، وببدء كبرياء الصمدية، فسبحان من عظمت حكمته وكملت كلمته" (الرازي، 91/31). يلاحظ في كلام الرازي أنه ذكر إشكالات المفسرين السابقين، ليثير ذهن القارئ قبل أن يعرض عليه الجواب الذي يراه صواباً، ثم إنه أراد أن يبين له أنه توصل من كلامهم إلى جواب لم يسبق إليه، فتلك الإشكالات التي أثارها المفسرون السابقون له، أدت إلى وصوله إلى جواب من اجتهاده الشخصي.



المطلب التاسع: طريقة العصف الذهني أو توليد الأفكار

يمكن تعريف العصف الذهني بأنه: عبارة عن موقف يزود الطلاب بمجموعة من القواعد لتوليد الأفكار في جو يجب أن يخلو من إصدار الأحكام على الآخرين وعلى مقترحاتهم، ويدور حول مشكلة ويكون تعاونياً، ويكون مفتوحاً لتقبل أفكار كل طالب (جابر، 172).

ويطلق عليها أيضاً مؤتمر الأفكار، وتقوم على تصور حل المشكلة على أنه موقف به طرفان؛ أحدهما يتحدى الآخر، العقل البشري من جهة، والمشكلة من جهة أخرى، ولا بد للعقل من الالتفاف حول المشكلة، والنظر إليها من أكثر

من جانب ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة، وهذه الحيل تمثّل الأفكار التي تتولّد بنشاط وسرعة (الفوال، وسليمان، 2013، ص: 192).

وخيّر تطبيق لاستراتيجية العصف الذهني ما ذكره الإمام الرازي (606 هـ) في بداية تفسيره لسورة الفاتحة حيث قال: "اعلم أنه مر على لساني في بعض الأوقات أن هذه السورة الكريمة يمكن أن يستنبط من فوائدها ونفائسها عشرة آلاف مسألة، فاستبعد هذا بعض الحساد، وقوم من أهل الجهل والغي والعناد، وحملوا ذلك على ما ألفوه من أنفسهم من التعلقات الفارغة عن المعاني، والكلمات الخالية عن تحقيق المعاهد والمباني، فلما شرعت في تصنيف هذا الكتاب، قدمت هذه المقدمة لتصير كالتنبيه على أن ما ذكرناه أمر ممكن الحصول، قريب الوصول" (الرازي، 5/1).

فاستنبط الرازي في مجلد كامل المسائل والفوائد التي تولّدت في ذهنه من سورة الفاتحة، وقد قام بالتقسيم أولاً إلى كتب، ثم إلى فصول، وتحت كل فصل من هذه الفصول أبواب عدة. والكتب التي ذكرها الرازي في المجلد الأول من تفسيره الذي يحوي تفسير سورة الفاتحة فقط هي كالاتي: الكتاب الأول: في العلوم المستنبطة من قوله: (أعوذ بالله من الشيطان الرجيم)، الكتاب الثاني: في مباحث (بسم الله الرحمن الرحيم)، الكتاب الثالث: الكلام في تفسير سورة الفاتحة، وتحت كل كتاب من هذه الكتب التي قسم تفسيره لسورة الفاتحة لها نجد أبواباً وفصولاً كثيرة.



المطلب العاشر: طريقة التعليم بتآلف الأشتات

يتم تنظيم نموذج تآلف الأشتات وفق استراتيجيتين هما:

أ) استراتيجية جعل المؤلف غريباً:

وهذه الاستراتيجية تساعد الطلاب على رؤية المشكلات والأوضاع القائمة من زاوية جديدة، وبأسلوب جديد ليتمكنوا من إيجاد أشياء وأفكار جديدة تسهم في حل المشكلات أو في تصوير الواقع وتحسينه (الفوال، 2013، ص: 189).

وقد اعتمد بعض المفسرين هذه الاستراتيجية في تفاسيرهم، ومن أمثلة ذلك: أن القرآن الكريم نزل بلغة العرب، وأن هذا القرآن هو معجزة النبي ﷺ، وقد تحدى القرآن الكريم البشر أن يأتوا بمثل هذا القرآن، فعجزوا عن ذلك، ولكن الناظر في القرآن الكريم يراه كتاباً عربياً، موافقاً لمعهود العرب في خطابهم، فهو مؤلف من الحروف والكلمات التي يتألف منها الكلام العربي الذي يقوله كل العرب، فمن أي جهة إذن يعدّ القرآن الكريم معجزاً؟ وللإجابة عن هذا السؤال درس المفسرون آيات القرآن الكريم جميعها؛ لبيان وجه رفعتها وتميزها عن سائر الكلام العربي، وذلك عبر التاريخ الإسلامي كله. ويعود الإعجاز في القرآن الكريم بحسب ما ذكر الطاهر بن عاشور إلى ثلاث جهات هي: الجهة الأولى: بلوغه الغاية القصوى ممّا يمكن أن يبلغه الكلام العربي البليغ من حصول كفاءات نظمه مفيدة معاني دقيقة، ونكتاً من أغراض الخاصة من بلغاء العرب مما لا يفيد أصل وضع اللغة، بحيث يكثّر فيه ذلك كثرة لا يدانيها شيء من كلام البلغاء من شعرائهم وخطبائهم. الجهة الثانية: ما أبدعه القرآن من أفانين التصرف في نظم الكلام مما لم يكن معهوداً في أساليب العرب، ولكنه غير خارج عمّا تسمح به اللغة. الجهة الثالثة: ما أودع فيه من المعاني الحكيمة والإشارات إلى الحقائق العقلية والعلمية، ممّا لم تبلغ إليه عقول البشر في عصر نزول القرآن وفي عصور بعده متفاوتة (ابن عاشور، 1984، 104/1).

ب) استراتيجية جعل الغريب مألوفاً:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى مساعدة الطلاب في النظر إلى الأشياء والمواقف والوقائع غير المألوفة بأسلوب مألوف ومن خلال خبرات الطلاب المعروفة، وذلك لتقريب الغريب من فهمهم وتيسير استيعابهم له، ويستخدم في هذه الاستراتيجية المجاز والاستعارة بهدف تحليل الموقف وليس بهدف إيجاد بُعد مفهومي كما في الاستراتيجية السابقة (الفوال، 2013، ص: 190).

وقد استخدم المفسرون أيضاً استراتيجية جعل الغريب مألوفاً، ولكن على طريقة خاصة بهم، ومن الأمثلة على ذلك: يلاحظ الناظر في سور القرآن الكريم وآياته تداخل موضوعاته، وتنوعها، فيجد آية من كتاب الله في المحافظة على

الصلاة على وقتها بين آياتٍ في موضوع الطلاق، فلعلّ القارئ يستغرب ذلك، وأمثلة هذا التنوع في موضوعات الآيات القرآنية كثيرة جداً في القرآن الكريم. وانطلاقاً مما سبق بحث بعض المفسرين في وجه ترابط هذه الآيات المتنوعة بعضها ببعض، إلى أن نشأ علم رديف لعلم التفسير، ألا وهو علم المناسبات، ويمكن تعريفه بأنه: "علم تعرف منه علل ترتيب أجزاء القرآن" (البقاعي، 1969، 6/1).

ولهذا العلم فوائد كثيرة، منها:

أولاً: جلاء كيفية ارتباط الكلام؛ فإن علم المناسبات يجعل أجزاء الكلام بعضها آخذاً بأعناق بعض، فيقوى بذلك الارتباط، ويصير التأليف حاله حال البناء المحكم المتلائم الأجزاء.

ثانياً: إن معرفة مناسبة السورة أو الآيات لما قبلها يساعد على ترجيح الآراء بعضها على بعض.

ثالثاً: المساعدة في حل المشكلات التي تعرض في أثناء تفسير القرآن.

رابعاً: يرسخ الاعتقاد بإعجاز القرآن الكريم؛ لما يبيده هذا العلم ويكشفه من لطائف تدهش الناظر في كتاب الله وأسرار تحبيره. (عتر، 2011، 23-26).

وأما عن كيفية الوصول إلى المناسبة، فإن علم المناسبات علم دقيق، يعتمد على العقلية ذات التفكير الكلي، أي التي تربط الأشياء ببعضها، وتكشف وجوه العلاقة بينها. والمناسبة معنًى واصلٌ بين الجمل أو الآيات أو السور، عامٌ أو خاص، عقلي، أو حسي، أو خيالي، أو غير ذلك من أنواع العلاقات، أو التلازم الذهني كالسبب والمسبب والعلّة والمعلول، والنظيرين، والضدين، ونحو ذلك، مما يربط أجزاء الكلام، ويجعل بعضه آخذاً بأعناق بعض، فيقوى بذلك الارتباط، ويصير التألف حاله حال البناء المحكم المترابط الأجزاء (عتر، 2011، ص: 43).



الخاتمة

وردت في التفاسير كل الطرق الكشفية، على تفاوت بينها، فكان أكثر الطرق استعمالاً طريقة التصنيف وطريقة السؤال، وتفاوت المفسرون بعد ذلك في سائر الطرق بين مقلٍ ومكثر.

ويمكن القول إن المفسرين طوّروا في كل طريقة كيفية خاصة بهم تتناسب مع علم التفسير وما له من خصوصية؛ لأنه يتعامل مع أقدس ما عند المسلمين ألا وهو القرآن الكريم.

وتتلخص نتائج البحث في النقاط الآتية:

- في طريقة التجربة لم يكن من المعقول أن تخضع آيات القرآن الكريم نفسها للتجربة، لكن المفسرين استفادوا من العلم التجريبي في تفاسيرهم، وحثوا على أهمية ربطه بالتفسير، ولم يكتفوا بذلك؛ بل أودعوا في كتبهم خلاصة تجاربهم في الحياة مع آيات القرآن الكريم، ليستفيد منها القارئ لكتبهم.
- جاء الدليل من السنة النبوية المطهرة على أن العلم بكتاب الله تعالى غير متناهٍ لمن ملك آلية الفهم والاستنباط له، وحثّ المفسرون في عباراتهم في كتبهم على التأمل والنظر والترجيح بين الأقوال بإشارات للقارئ تحثه على أن يعمل بنفسه على ذلك، فكان كل ذلك دليلاً على أن المفسرين لم تغب عنهم استراتيجية التعلم الذاتي.
- وقد كان التعليم بالمراسلة موجوداً عند المفسرين منذ القرن الأول في الإسلام، واستمر إلى ما بعد ذلك، وكانت المراسلة هي الدافع لتأليف بعض المفسرين تفاسيرهم.
- اشتغل المفسرون بالتصنيف منذ أن بدأ تدوين العلوم الإسلامية، ولم يتوقف التصنيف في التفسير والعلوم التابعة له حتى هذا اليوم، وحرصوا في تصانيفهم أيضاً على أن يجمعوا آيات القرآن الكريم التي تتعلق بالموضوع الواحد ليعودوا القارئ على ربط الجزئيات والتأليف بينها، وأعان

- المفسرون المشتغلين بعلم التفسير بتأليف كتب علوم القرآن، وكل ذلك يدلّ على أن التصنيف كان حاضراً في جهودهم.
- اهتمّ المفسرون بحلّ المشكلات التي تعرض للقارئ في كتاب الله تعالى، وأوضحوا أسباب وجود تلك الآيات التي قد تسبب مشكلة لبعض القارئ، وذلك من أجل إثارة تفكير القارئ، وحثه على بذل الجهد لحلها.
 - ظهرت في جهود المفسرين تقاسير كانت موضع اهتمام من المفسرين اللاحقين بهم، حيث عمدوا إلى هذه التقاسير وخدموها من وجوه عدة في حواشيه، وهم بخدمتهم تلك أضافوا إلى علم التفسير معارف وطرقاً جديدة في التأليف، فعُدّت جهودهم تلك بمثابة مشروعات متكاملة تهدف إلى تقريب الفهم للقارئ فيها.
 - حتّ بعض المفسرين في كتبهم على الاكتشاف، وأودعوا في كتبهم ما يشجع المتعلم على الاكتشاف والبحث في ما وراء الكلمات ليتوصلوا بهم إلى معارف تكون أساساً فيما بعد لما يأتي من مسائل.
 - برزت طريقة السؤال في كتب المفسرين، وهي أكثر الطرق الكشفية وجوداً في التقاسير، وتنوعت الأسئلة في كتب التفسير بين أسئلة التذكر والتحليل والتطبيق.
 - اعتمد بعض المفسرين على طريقة العصف الذهني أو توليد الأفكار في استنباط الفوائد من آيات القرآن الكريم، واشتروا على أنفسهم أن تكون هذه الاستنباطات صحيحة ومفيدة.
 - اجتهد المفسرون في إبراز وجوه الإعجاز في القرآن الكريم التي سما بها القرآن على سائر كلام العرب، فكان ذلك داخلاً تحت استراتيجية جعل المألوف غريباً.
- كما اجتهدوا في علم خاص نشأ في علم التفسير، وهو علم المناسبات الذي يهدف إلى إيجاد الروابط الخفية بين آيات القرآن الكريم وسوره، فأدى ذلك إلى إخراج ما يبدو غير مترابط إلى صورة التآلف والتكامل.

المصادر والمرجع

- ابن التمجيد، مصلح الدين بن إبراهيم الرومي الحنفي (2001). حاشية ابن التمجيد على تفسير البيضاوي، ط الأولى، مطبوع مع حاشية القونوي، تحقيق: عبد الله عمر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- ابن النديم، محمد بن إسحاق الوراق (1997). الفهرست، ط الثانية، تحقيق: إبراهيم رمضان، دار المعرفة، بيروت، لبنان.
- ابن عاشور، الفاضل (1970). التفسير ورجاله، طبع مجمع البحوث الإسلامية، القاهرة، مصر.
- ابن عاشور، محمد الطاهر (1984). التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس.
- ابن عطية، عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن الأندلسي (1992). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ط الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- ابن كثير، إسماعيل بن عمر (1999). تفسير القرآن العظيم، ط الثانية، دار طيبة، الرياض، السعودية.
- أبو الهيجاء، فؤاد حسن (2001). أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة، ط الأولى، دار المناهج، عمان، الأردن.
- الأمدي، علي بن محمد (1984). الإحكام في أصول الأحكام، ط الأولى، تحقيق: د. سيد الجميلي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.
- البخاري، محمد بن إسماعيل (1422 هـ). صحيح البخاري، ط الأولى، تحقيق: محمد الناصر، دار طوق النجاة، الرياض، السعودية.
- البقاعي، إبراهيم بن عمر (1969). "نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، دائرة المعارف العثمانية، الهند.
- البيضاوي، عبد الله بن عمر بن محمد (1418 هـ). أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ط الأولى، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.
- الجبلاطي، علي؛ التوانسي، أبو الفتوح (1971). الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط الأولى، دار نهضة مصر، القاهرة، مصر.
- الحريري، رافدة (2010). طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الرازي، فخر الدين محمد بن عمر (1938). مفاتيح الغيب، المكتبة البهية، القاهرة، مصر.

- الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله (1957). البرهان في علوم القرآن، ط الأولى، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركائه، القاهرة، مصر.
- الزمرخري، محمود بن عمر (1407). الكشف، ط الرابعة، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (2005). نواهد الأبيكار وشوارد الأفكار أو حاشية السيوطي على تفسير البضاوي، ط الأولى، طبع جامعة أم القرى، كلية الدعوة وأصول الدين، مكة المكرمة، السعودية.
- الشهاب الخفاجي، أحمد بن محمد بن عمر (د.ت). عناية القاضي وكفاية الرازي، المطبعة الخديوية وصورته دار صادر، بيروت، لبنان.
- العزاوي، رحيب يونس (2009). المناهج وطرق التدريس، ط الأولى، دار دجلة، عمان، الأردن.
- العسقلاني، أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر (د.ت). تهذيب التهذيب، ط الأولى، دائرة المعارف النظامية، الهند.
- العفون، نادية حسين (2012). الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ط الأولى، دار صفاء، عمان، الأردن.
- العلي، صالح (2009). أصول التدريس عند علماء المسلمين في العصور الوسطى بين القرنين الخامس والخامس عشر الميلادي، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- العلي، صالح (2014). طرائق تدريس التربية الإسلامية، مطبعة جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- الغوال، محمد خير؛ و سليمان، جمال (2013). طرائق التدريس العامة، مطبعة جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- القلا، فخر الدين؛ ناصر، يونس (1990). أصول التدريس، مطبعة جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- القنوجي، محمد صديق خان بن حسن (2002). أبجد العلوم، ط الأولى، دار ابن حزم، بيروت، لبنان.
- الكفوي، أيوب بن موسى (1998). الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تحقيق: عدنان درويش، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
- الهاشمي، عابد توفيق (1985). طرق تدريس التربية الإسلامية، ط التاسعة، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
- سمارة، نواف؛ العديلي، عبد السلام (2008). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- جابر، وليد (2005). طرق التدريس العامة وتطبيقاته، ط الثانية، دار الفكر، عمان، الأردن.

- جنسن، إيريك (2007). التدريس الفعال، ط الأولى، مكتبة جرير، الرياض، السعودية.
- جوهرى، طنطاوي (1350 هـ). الجواهر في تفسير القرآن المشتمل على عجائب المكونات وغرائب الآيات الباهرات، ط الثانية، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، مصر.
- جينيس، بول (2010). أدوات المعلم 50 استراتيجية لتحقيق احتياجات أساليب التعلم المختلفة ولتحفيز الإبداع لدى المعلم، ط الأولى، ترجمة: فضل أبو العلا، فادي رضوان، و بسام قلعجي، دار القدس للعلوم، دمشق، سوريا.
- حبكة، عبد الرحمن (2000)، معارج التفكير ودقائق التدبر، ط الأولى، دار القلم، دمشق، سوريا.
- حمدان، محمد زياد (1998). التدريس المعاصر وتطورات وأصوله وعناصره وطرقه، دار التربية، عمان، الأردن.
- دروزة، أفنان نظير (2000). النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، ط الأولى، دار الشروق، عمان، الأردن.
- دندش، فايز مراد (2003). اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، ط الأولى، دار الوفاء لنديا، الإسكندرية، مصر.
- عتر، نور الدين (2011). علم المناسبات وأهميته في تفسير القرآن الكريم وكشف إعجازه، ط الأولى، دار الغوثاني، دمشق، سوريا.
- فرانسيز، ت. م (2004). فن وطرق التدريس، ط الأولى، ترجمة: قسم الترجمة بدار الفاروق، دار الفاروق، القاهرة، مصر.
- كوجك، كوثر حسين (1997). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط الثانية، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- محمد، مصطفى (2006). الخطة العربية للتعليم عن بُعد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- مسلم، إبراهيم أحمد (1994). الجديد في أساليب التدريس، ط الأولى، حل المشكلات وتنمية الإبداع وتسريع التفكير العلمي، دار البشير، عمان، الأردن.

The Exposing Methods of Learning & Its Applications according to The Interpreters

Abstract

This study aims to shed light on the great efforts of scientists in their methods of interpretation. The significance of this research lies in rising readers awareness of the critical and creative thinking to reach through authors' words to other spaces of knowledge. The research addresses the experimental learning, the self-learning, learning through correspondence, classification learning, learning through solving problems, projects, discovery learning, question, brain storming, and synthesizes. The educational scientific research methods has been adopted to study every method based on the interpreters' efforts. The findings of the study revealed that all the addressed scientific research methods in this study have been implied in interpretations books in different ways in accordance with the interpretation science.

Keywords: Research methods, Interpreters, Brain storming, Self-learning.