

## The effect of hypothetical case law in the development of the situational approach

Omar Bychou

University of Hafr Al-Batin || KSA

Received:

17/09/2022

Revised:

11/10/2022

Accepted:

14/10/2022

Published:

30/01/2023

\* Corresponding author:

[obychou@gmail.com](mailto:obychou@gmail.com)

Citation: Bychou, O.

(2023). The effect of hypothetical case law in the development of the situational approach.

Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(2), PageX–PageX.

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.B170922>

2023 © AJSRP • National Research Center, Palestine, all rights reserved.

• Open access



This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) [license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

**Abstract:** The study aims to highlight the relationship between hypothetical (estimated) case law and what is happening in current theories of action. These theories work on improving human behavior from the point of view of the situational approach and on what this jurisprudential work can contribute to the understanding and improvement of this approach as a procedural aspect of the skills approach in education and training. This forced us to research each of the foundations of hypothetical jurisprudence, and the foundations of postural work (the situational approach) from the joint launch of their work on the basis of hypothetical situations. To achieve the objectives of this study, an inductive- analytical method has been used to extrapolate the texts of the mechanism of virtual jurisprudence with regard to postural work and analysis. Additionally, a pedagogical rooting of this type of jurisprudence, in the definition of its purposes and the mechanisms of its functioning and its status are also implemented. One result of this study was that jurisprudential work approach that pragmatic education (Freire, Dewey,...), because they imagine the problem at the social level, rooted in the human environment. A number of recommendations have been made, including broadening the scope of the fields of work of educational sciences and jurisprudence in its realist and predictive dimensions because of its authentic link of transmission (transfer of the original rule to the branch) with the behavioral framework of social practices.

**Keywords:** Hypothetical case law, situational approach, sciences of education.

### أثر الفقه الافتراضي في تطوير المقاربة بالوضعيات

عمريشو

شعبة علوم التربية || المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بني ملال || المغرب

**الملخص:** هدفت الدراسة الحالية إلى إبراز علاقة الفقه الافتراضي (التقديري) وما يجري في رهن نظريات الفعل، التي تشتغل على تجويد التصرف البشري من مدخل المقاربة بالوضعيات، وما يمكن أن يسهم به هذا الاشتغال الفقهي في فهم وتجويد هذه المقاربة الأخيرة كوجه إجرائي للمقاربة بالكفايات في التربية والتكوين. وهو ما اقتضى منا البحث في كل من أسس اشتغال الفقه الافتراضي، وأسس الاشتغال الوضعياتي (المقاربة بالوضعيات)؛ وذلك من مشترك انطلاق اشتغالها الأساس على وضعيات افتراضية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الاستقرائي التحليلي باستقراء نصوص آلية اشتغال الفقه الافتراضي، وكذا ما يتعلق بالاشتغال الوضعياتي وتحليلها، واعتنيت بتأصيل هذا النوع من الفقه تربويًا، وتحديد مقاصده وآليات اشتغاله وضعياتيًا. ومن نتائج الدراسة، اعتبار الفقهاء الافتراضيين أقرب في اشتغالهم إلى التربويين البراغماتيين (فريير، ديوي، الخ)، حيث يتصورون المشكلة على المستوى الاجتماعي، متأصلة في البيئة المعيشية للإنسان. وقد تقدم الباحث بعدد من التوصيات، منها توسيع دائرة مجالات اشتغال علوم التربية لتشمل كذلك علم الفقه ببعديه الواقعي والتوقعي، نظرا لصلته التأصيلية النقلية (انتقال حكم الأصل إلى الفرع) بالتأثير السلوكي للممارسات الاجتماعية.

**الكلمات المفتاحية:** الفقه الافتراضي- المقاربة بالوضعيات- علوم التربية.

## مقدمة.

شكل موضوع الفقه الافتراضي (التقديري) في رهن الفكر الإسلامي حيزا هاما من الدراسة والبحث والاهتمام؛ حيث تم تناوله من زاوية التعريف به، وتأصيله، وضوابطه، ومقاصده، ومدى تواجده وحظه في التناول بين المذاهب الفقهية في إطار مرونة الفقه الإسلامي، وتوسع نطاقه في الزمان والمكان، ومن دائرة الواقعية إلى المرحلة النظرية، أو دائرة اللامتوقع (بارحمه، 2021؛ العجمي وسميران، 2022؛ العطاس، 2022؛ الكبيسي، 2015؛ النجيري، 2010؛ همام، 2014). وانطلاقا من هذا الاهتمام التوسعي لموضوع الفقه الافتراضي، تقترح هذه الدراسة تناولا جديدا في الاهتمام، يتعلق الأمر بارتباط هذا الأخير بالبعد التربوي وقضاياها البيداغوجية والديداكتيكية الراهنة. وهو بحث جديد في موضوعه، يحاول تناول المقاربة الفقهية الافتراضية (التقديرية) من زاوية رهن العلاقة بالمعرفة (المعرفة بما هي برهنة على ما لدينا من كفاية)، والاشتغال على الكفايات الافتراضية، حيث الكفاية "تبنى من خلال تصرف الأشخاص في وضعية ما" (Jonnaert، 2019)، أو اعتبارها "علاقة الشخص بوضعية ما" (Pastré، 2001). وكذا من زاوية المقاربات البيداغوجية التي تشتغل على تجويد العملية التعليمية التعلمية، من منطلق المقاربة بالوضعيات، وتجويد الاشتغال على "الوضعية المشكلة" / Situation- problème، تجاوزا للقصور البيداغوجي للمقاربة بالكفايات وفشلها في أجرائها ديداكتيكية عبر هذا الاشتغال، كما كشف عنه الباحث البيداغوجي الفرنسي Meirieu (2007).

إن المتأمل في تبريرات العمل بالفقه الافتراضي في المذاهب الفقهية عموما، وعند الأحناف خاصة، يجدها فعلا، ذات طبيعة مقصدية، ولا يقينية، تتمثل أساسا في معرفة التعامل مع "المسألة المشكلة" الممكن حدوثها، والاستعداد للبلاء المفترض وقوعه في الحياة. وهو مقصد لا يمكن أن يخرج من جهة، عن ذلك المقصد العام من وجود الإنسان في علاقته بتحسين تصرفه، والمشار إليه في الذكر الحكيم: ﴿الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْعَفُورُ﴾ (الملك: 2). وبالتالي، من منطلق التوجيه المقاصدي هذه الآية الكريمة، يكون الاستعداد لمواجهة البلاء مطلوبا، وحسن التعامل معه واجبا وضروريا. كما لا يمكن أن يخرج هذا المقصد من جهة أخرى، عن ذلك التوجه الذي يمكن نعتة "بالميكرو فقهي" الذي بدأ يشتغل في مجال المتوقع والممكن حدوثه من الأفعال؛ وهو اتجاه، يمكن القول إنه ينخرط بشكل عام في النزعة الفعلية / Actionnisme، كما هو الشأن بالنسبة للاتجاه الميكرو سوسولوجي في محاولته تفسير الممارسات الاجتماعية.

من هنا يمكن فهم ذلك الربط الذي يحدث بين السياق الخاص للاستعداد لمواجهة البلاء (متطلبات الاشتغال الفقهي)، والسياق العام لهذا الأخير (متطلبات الوجود الإنساني). مما يعني أن تقوية الاستعداد للبلاء يسهم في توضيق دائرة الفشل والإخفاق في مواجهة، مما يعني التمكن من توفير فرص حسن العمل. وهذا يعني أن الوصول بالتصرف البشري إلى أحسنه وأجوده وأرقاه، يقتضي اعتبار متغيرات الحياة والمعنى. هذه الفكرة الأخيرة، يمكن القول إن رهن الاهتمام التربوي (بيداغوجيا وديداكتيكا)، والذي يقوم على أساس الاشتغال الوضعياتي، أو ما يعرف بالمقاربة بالوضعيات كوجه إجرائي للمقاربة بالكفايات، يمكن القول إنه لا يخرج عن دائرة الاهتمام المشار إليها في هذه الفكرة المذكورة، حيث الاشتغال على الوضعيات، يعني الانتقال من الاشتغال على ما هو لا سيأتي في اكتساب المعارف، إلى ما هو سيأتي في اكتسابها؛ وبالتالي، إلى ما هو مانح للمعنى للتصرف البشري في الحياة، ومبعد لفضية انحسار التعلم والاكتساب داخل أسوار المدرسة، فحسب. وهذا ما يجعل إعادة التفكير في الاشتغال الفقهي الافتراضي ضرورة ملحة لمعرفة كيفية اشتغال بنيته واستخراج منهجيته وفهم أسسه، وذلك كله بغية استلهامه واستثماره في توضيح رهن اشتغال العلاقة بالمعرفة، القائم على استحضار ما هو لا يقيني ولا متوقع في التعلم والاكتساب كسمة من سمات تربية المستقبل (موران، 2002).

**مشكلة الدراسة:**

يعد التفكير المستقبلي جزءاً أصيلاً من شريعة الإسلام، له قواعده ومناهجه وامتداداته التي تصل إلى اليوم الآخر. وعلى الرغم من ذلك، فإن حيز المستقبل في المنظومة المعرفية عند المسلمين لم يكن متناسبا في عمقه وحجمه وتكليفه في الواقع مع دلالات الشرع ومستلزماته، ولا يدل ذلك- بالطبع- على الإهمال المطلق، بل يؤكد أن حجم التوظيف والتشغيل للتقعيد المستقبلي والنظر المآلي كان ضئيلاً (همام، 2014). ولئن كانت أهمية دراسة الفقه الافتراضي وفقه التوقع، الذي يضع في اعتباره خصوصيات المجتمعات والمتغيرات المستجدة التي يمكن أن تحدث بلاءات/ مشكلات ما يقتضي التفكير في حلها لتجاوزها؛ فإن اهتمامات دراسة هذا الاجتهاد الفقهي من زاوية التأصيل التربوي، يمكن القول من جهة، إنها الأشد حظاً في هذه الضالة، ومن جهة أخرى، تمثل مدخلاً خصباً في فهم راهن مفهوم الذكاء. وكذا فهم راهن العلاقة بالمعرفة وتطبيقاتها التربوية.

بعبارة أخرى، إذا كان الفقه الافتراضي يشتغل على مسائل ممكن حدوثها درءاً لابتلاءات ممكن توقعها، مما يدفع المرء للتفكير في الانخراط في حل مشكلاتها؛ فإنه بهذا الأساس، يمكن القول إنه يتقاطع بشكل ما، مع ذلك القائم على المقاربة بالوضعيات في راهن الشأن التربوي (بيداغوجياً وديداكتيكياً). وبالتالي، تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. إلى أي حد يلتقي الاشتغال الفقهي الافتراضي مع الاشتغال التربوي الوضعياتي؟
2. وإلى أي حد يمكن أن يسهم الفقه الافتراضي في توضيح اشتغال المقاربة بالوضعيات؟
3. وماذا يمكن أن يقدم الفقه الافتراضي لعلوم التربية من تصور حول التأصيل النقلي الديدائكتيكي (نقل المعرفة، والانتقال من الاشتغال على لا تسييق المعرفة إلى تسييقها)؟

**تهدف الدراسة الحالية إلى:**

1. دراسة فقه التوقع والافتراض من منظور تربوي، وإبراز التقاطعات الممكنة بين الفقه والتربية.
2. تجويد العملية التعليمية القائمة على المقاربة بالوضعيات استناداً على آلية الاشتغال الفقهي الافتراضي.
3. تطوير الاهتمام بالاشتغال الفقهي الافتراضي الوضعياتي استناداً على معطيات راهن العلاقة بالمعرفة.

**تكمن أهمية الدراسة الحالية في:**

- إغناء البحث في مجال الفقه الافتراضي وتوسيع دائرة الاهتمام به.
- تناول مجال الفقه الافتراضي من زاوية التأصيل التربوي (البيداغوجي والديداكتيكي).
- تعزيز تكامل المعرفة بين العلوم الشرعية والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

**حدود الدراسة:**

- الحدود الموضوعية: البحث في ارتباط مجال الفقه الافتراضي أو التوقعي براهن الاشتغال الوضعياتي.
- الحدود المجالية: الاشتغال في مجالي الفقه والتربية.
- الحدود الزمنية: الاشتغال على فترة الإنتاج الفقهي الافتراضي التأسيسي (مدرسة أبي حنيفة في الفقه).

## منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الورقة البحثية والإجابة على المشكلة المطروحة، اتبعت الدراسة المنهج الاستقرائي، باستقراء آلية الاشتغال الفقهي التي يستند عليها "الفعل الافتراضي"، وتحليلها وبيان دلالتها على الاشتغال الوضعياتي، وعلى اعتبار هذا الفعل الفقهي الافتراضي فعلا وضعياتيًا، وما يترتب عن ذلك من آثار تربوية وبيداغوجية.

## هيكل الدراسة:

اتبعتنا التقسيم الثلاثي بتقسيم محاور هذا البحث عن طريق تقسيمه إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة:

- المقدمة: وتضمنت ما سبق.
- المبحث الأول: الفقهي الافتراضي: مفهومه، بنية اشتغاله
- المبحث الثاني: في تقاطع اشتغال الفقه الافتراضي والاشتغال الوضعياتي (المقاربة بالوضعيات)
- الخاتمة: خلاصة بأهم النتائج، التوصيات والمقترحات.

## الدراسات السابقة:

- أجرى الكبيسي (2015) دراسة حول الفقه التقديري وعلاقته بالنوازل، على أساس أن التعامل مع الفقه التقديري كنمط من التفكير الخارجي والذي يعبر عن نضج في استشراق المستقبل ومحاكاة التطور. ومما استنتجه الباحث أن الفقه التقديري الصحيح يفضي إلى نتائج صحيحة أصبحت مصدرا للعلماء اليوم يستلهمون منها التأصيل لكثير من النوازل. ومما أوصى به الباحث: تشجيع الفكر التقديري ورعاية المواهب التقديرية في كافة المجالات مع وضع ضوابط شرعية له.
- هدفت دراسة بارحمة (2021) إلى إبراز أهمية تأصيل الفقه الافتراضي، ومدى أهمية مسائله للفقه المتأخرين، ومما أوصت به الباحثة الالتفات إلى أهمية استقراء كتب الفقهاء في المذهب الحنفي، وجمع المسائل الافتراضية في الأبواب الفقهية المختلفة، والنظر فيما وقع منها وما لم يقع.
- هدفت دراسة ضو (2022) إلى التعريف بالفقه الافتراضي وبيان حكمه وحكمته، وكذا أهمية التنبؤ والافتراض في توسيع الملكة الفقهية، وأن هذه الأخيرة، وهو مما توصل إليه الباحث، تكتسب من خلال افتراض المسائل والنظر فيها، وذلك بإحاطته بكل الفروع المتوقعة للمسألة المفترضة ومعرفة مستندها الشرعي.
- سلطت دراسة العججي وسميران (2022) الضوء على أدوات الفتوى الافتراضية من الأدلة النقلية، والأدلة العقلية، وتوصلت الدراسة إلى أن أدوات الفتوى الافتراضية هي العلوم والمعارف الكسبية التي يجب على الراغب في الفتوى الافتراضية التمكن منها بغية استخدامها وتوظيفها عند الهم بالتوقيع عن رب العالمين.
- أجرى العطاس (2022) دراسة حاول فيها بيان معالم الاقتران بين المجال التربوي والأصولي من خلال الإمام الجويني. ومما استنتجه الباحث أن علم أصول الفقه له دور في عملية ضبط التوازن بين الفكر التربوي وأصوله والانتفاع بالعلوم المتنوعة. ومن أهم توصيات الدراسة: أن تقوم دراسات ذات منحنى تباعي إجرائي يعتمد على النمذجة والاختزال للعمليات المعرفية الفكرية التي تظهر في الحقل الأصولي، وبالتعاون مع مناهج وطرق التدريس وتقنياتهم العملية وتوظيفها في تنمية مهارات رواد الفكر التربوي.

## التعقيب على الدراسات السابقة:

تطرقنا في الدراسات المذكورة لموضوع الفقه الافتراضي، من زوايا متعددة، سواء من داخل دائرة الاشتغال على الفقه الافتراضي في إطار توسيع اشتغال الملكة الفقهية، وما يقتضيه اكتسابها من عدة نظرية ومنهجية؛ ومن خارج دائرة

اشتغال هذا الفقه، بمحاولة ربطه بالمجال التربوي. إلا أن جديد دراستنا لموضوع الفقه الافتراضي فيتمثل في مقارنة موضوعه من زاوية ارتباطه بالتفكير الوضعياتي أو المقارنة بالوضعيات في إطار نظريات الفعل. وهو ما يميز دراستنا عن باقي الدراسات على حد علم الباحث.

## المبحث الأول: الفقهي الافتراضي: مفهومه، بنية اشتغاله

### المطلب الأول: مفهوم الفقه الافتراضي

هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الفقه الافتراضي في سياق تحديد مفهومه وتحريه من جملة من المفاهيم التي تزاخمه كمفهوم التقدير ومفهوم الاحتمال، ومفهوم النوازل، إلخ. ومن جملة هذه التحديدات لمفهوم الفقه الافتراضي، نستعرض البعض منها كالآتي:

- "الفقه القائم على افتراض وقوع أحداث لم تقع وبناء أحكام لها، في حين أن فقه النوازل هو للمسائل التي حدثت ولم يكن فيها اجتهاد سابق، بغض النظر عما إذا كان لها أصل يبني عليه أم لا" (الحاج، 2019، 5)؛
- "اجتهاد الفقيه في وضع الحكم الشرعي لما لم يقع بعد من الحوادث والنوازل المقدره" (بارحمه، 641، 2021).
- "توقع الفقيه أو غيره لمسائل في محيطه المكاني والزمني وخارجهما مما يمكن حصوله واحتمال وقوعه على الأغلب والاستعداد لها باستنباط الأحكام المناسبة لها وفق الضوابط الشرعية" (الكبيسي، 2015، 243).
- "حسن الاستعداد للنزلة قبل وقوعها، أو الاستعداد لآثارها بعد وقوعها، باستشراف المشاهد التي يمكن أن تؤول إليها في المستقبل، وذلك بواسطة تبصرات ومقاربات عقلية ينجزها عقل الفقيه، المزكي بنور الوحي، المستند إلى شواهد الماضي وقرائن الأحوال الحاضرة، فيعمد عند النظر في الوقائع المستقبلية، أو الوقائع الحالية التي تترتب عليها آثار مستقبلية، يعمد بشفوف نظره إلى توقع الصورة التي ستؤول إليها الواقعة، ثم يرصد جملة المصالح والمفاسد المترتبة على تلك الصورة، ثم ينزل الأحكام المناسبة لها". بعبارة أخرى، الفقه الافتراضي هو ذلك الفقه الذي امتازت به مدرسة أهل الرأي في مقابل مدرسة أهل الحديث في عصور الإسلام الأولى؛ فقد اشتهر عن أهل الرأي أنهم كانوا يفترضون صوراً لا وجود لها في الواقع، لكن يمكن وقوعها مستقبلاً، لتتنزل أحكامهم على وقائع مفترضة، فيستعدوا لها قبل وقوعها، وليتدرب الطلاب على التعاطي مع تلك الصور (المزني، 2017).

وممن عرف بهذا النوع من الفقه الإمام أبو حنيفة، فإن قتادة السدوسي لما دخل الكوفة اجتمع إليه الناس، فقام أبو حنيفة وسأله عن مسألة مشككة، فقال قتادة: «ويحك أوقعت هذه المسألة؟ قال: لا، قال: فلم تسألني عما لم يقع؟ قال أبو حنيفة: إنا نستعد للبلاء قبل نزوله، فإذا ما وقع عرفنا الدخول فيه والخروج منه» (البغدادي، د.ت، 348/13).

ويمكن استخلاص الأبعاد التالية من رد أبي حنيفة، مع محاولة قراءتها وفق راهن العلاقة بالمعرفة:

- ✓ تحديد الغاية والقصد من الفعل الفقهي الافتراضي: الاستعداد للبلاء قبل نزوله، ويتضمن بعداً تربوياً مقاصدياً.
- ✓ طبيعة السؤال الفقهي هو من يحدد طبيعة الفقه المستعمل: السؤال عما وقع/ واقع (مجال فقه النوازل/ مجال لتوليد الأحكام في وقت حاضر)، والسؤال عما لم يقع (مجال الفقه الافتراضي/ مجال لتوليد الأحكام في وقت لاحق).
- ✓ تتضمن عبارة "معرفة الدخول فيه والخروج منه"، الواردة في النص المذكور أعلاه، نمطا من أنماط التأصيل للموارد المعرفية (المعرفة كفعل وليس كمحتوى)، والذي يعمل على جعل هذه الأخيرة (أي معرفة الفعل/ savoir faire) تندرج ضمن مفهوم "المهارة"/ Habileté. وبالتالي، التأصيل من جهة، لمفهوم الذكاء كملكة لحل المشاكل، والذي يقوم على أساسها الاشتغال الوضعياتي في جعله للموارد المعرفية خادمة للذكاء. ومن جهة أخرى، التأصيل لفكرة أن "التعلم القائم على الوضعيات لا يؤدي إلى اكتساب المعرفة فحسب، بل إلى اكتساب المهارات" (Rey، 2011).

بناء على هذه الأبعاد والتعريفات المذكورة، يمكننا تعريف الفقه الافتراضي (التقديري) كالآتي: هو "اشتغال فقهي وضعي، ينطلق في وضع الحكم الشرعي، من افتراض "مسألة مشكلة"، متصورة من حوادث الحياة ونوازلها المقدره التي لم تقع بعد".

### المطلب الثاني: بنية اشتغال الفقه الافتراضي (التقديري)

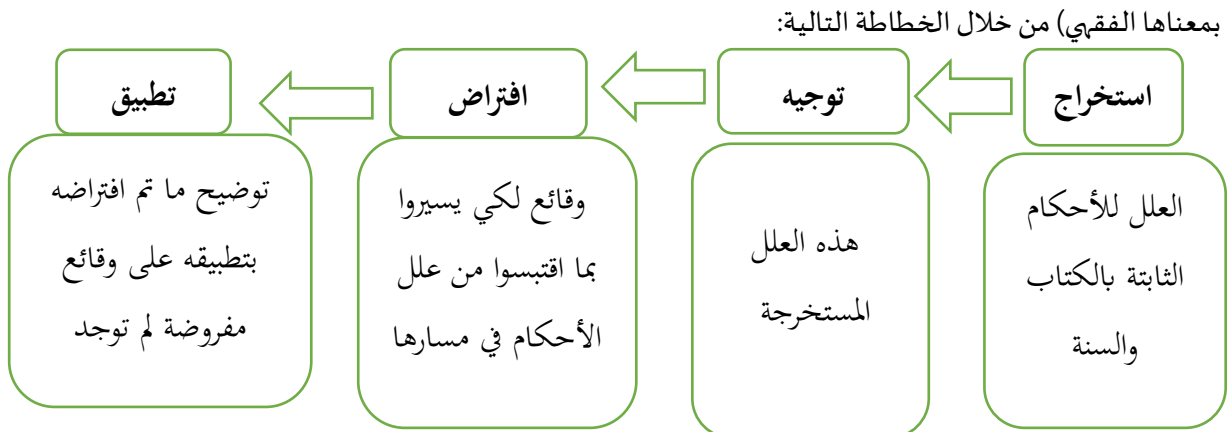
يعتبر الاشتغال الفقهي للمسائل المستجدة (فقه النوازل)، أو المسائل المتوقعة (فقه المتوقع)، آلية منهجية تحقق استمرارية الشريعة الإسلامية وقدرتها على تغطية متطلبات التكليف والتصرف الشرعي الآتي والمستقبلي. وقد عرف الفقه الافتراضي (التقديري) اشتغالا نمطيا بالموازاة مع ذلك التقليدي المعتاد، وهو ما ينشغل به هذا البحث، إذ يحلل كيفية استخدام هذا الاشتغال الفقهي القائم على افتراض وقوع أحداث لم تقع وبناء أحكام لها، ومدى تقاطعه مع ذلك الذي للاشتغال الوضعي التربوي.

ويمكن تحليل آلية الاشتغال الفقهي عموما، ومنه ذلك المتعلق بالفقه الافتراضي (التقديري) القائم على الاشتغال الوضعي إلى العناصر الآتية:

أولا: واقعة جديدة أو افتراضية مقدره لم ترد في الفقه الإسلامي الكلاسيكي.  
ثانيا: مقارنة الواقعة بأصل فقهي مناسب في أحكام الوقائع الواردة في الفقه.  
ثالثا: بناء توصيف فقهي يسمح بوضعها تحت أصل ما، أو تحت عموم الشريعة والاحتجاج له.  
رابعا: الحكم عليها انطلاقا من اعتبارها فرعاً عن هذا الأصل، أو مندرجة في عموم الشريعة ومقاصدها.  
ويستخدم في سبيل ذلك، كل العدة الأصولية ووسائل الحجج الفقهي، بما في ذلك التأويل ومقاصد الشريعة، حيث إن جميع تلك العدة المنهجية هي بمنزلة أدوات لهذه الآلية. أو باللغة العلمية المعاصرة، بمنزلة موارد معرفية/ Ressources cognitives، والتي تقتضي من الفقيه المجتهد تعبئتها لإيجاد حل مناسب للواقعة، مستجدة كانت أو مقدره. وهو ما يمنح بذلك معنى للشريعة ودوام استمراريتها التنزيلية ومسايرتها للواقع.

وعليه، إن بنية اشتغال الفقه الافتراضي، يمكن القول إنها تقوم على الأسس التالية:

- ✓ افتراض واقع يتضمن مسألة مشكلة قابلة للتوقع وحلها فقهيًا بشكل مناسب (عبر آليتي التأصيل والتقصيد)؛
  - ✓ آلية اشتغال معرفية ذهنية تتحرك في إطار إمكانية الحدوث والحصول للحوادث؛
  - ✓ مجموعة من "الموارد المعرفية" التي ينبغي استحضارها ضمن تفعيل هذا الاشتغال الافتراضي فقهيًا؛
  - ✓ طرح أسئلة استباقية تتلمس إيجاد حل لمشكلة محتمل وقوعها مستقبلا؛
  - ✓ البعد المقاصدي في اعتبار أن وظيفة الاجتهاد تمهيد الفقه للناس، والاستعداد "للبلاء قبل نزوله"، واستيعاب الحوادث المتجددة والمستبعدة، وجلب المعنى للحياة التكليفية (حياة الإنسان في كنف الشريعة).
- ويمكن تمثيل بنية آلية اشتغال الفقه الافتراضي الوضعي (القائم على افتراض وتقدير "مسألة مشكلة" بمعناها الفقهي) من خلال الخطاطة التالية:



### خطاطة رقم (1): بنية اشتغال الفقه الافتراضي الوضعياتي

يمكن توضيح هذه الخطاطة بما يلي:

1- يذهب أهل الرأي إلى أن أحكام الشرع معقولة المعنى، تشتمل على مصالح ترجع إلى العباد، كما أنها بنيت على أصول محكمة وعلل ضابطة لتلك الحكم، فكانوا يبحثون عن تلك العلل والحكم، ثم يربطون الحكم بها وجودا وعندما (النجيري، 2010).

2- يتم توجيه هذه العلل المستخرجة من منطلق تفكير "ديداكتيكي" يروم إمكانية تنزيل "المعرفة الشرعية/ العلل المستخرجة" في واقع مقدر لم يحدث بعد.

3- استدعاء آليات ذهنية معرفية cognitive (القياس، الاندراج في عموم الشريعة) وممارستها على مسألة مشكلة مفترضة لم تقع، وإبداء الرأي فيها (إيجاد حل مناسب لها).

وعليه، يمكن القول إن الاشتغال الفقهي الافتراضي هو اشتغال يحاول معالجة مسألة مشكلة قابلة للوقوع في الحياة؛ مما يعني، أن مجرد التفكير في نمط هذه العلاقة وما يفترضه من حل استباقي للمسألة؛ يعني التفكير في جعل ما يعرفه الفقيه وما يملكه من قدرات وملكات في خدمة حل مسألة أو مشكلة ما قابلة للوقوع. وبالتالي، فهو اشتغال في جعل هذه الموارد المعرفية (معارف فرعية فقهية ومسائل جزئية، قدرات فقهية وملكات في الفهم والتصور الصائب للسنن الكونية، الخ) في خدمة حل مسألة مشكلة ما، تعكس درجة من الذكاء الوضعياتي بالمعنى الذي يمنحه له بياجي في كونه "ملكة لحل المشكلات" Fournier (2001). بلفظ آخر، الاشتغال الفقهي الافتراضي بما هو اشتغال يتحرك في إطار توسيع نقل المعرفة الفقهية في حيز اجتماعي معقد ومركب، وليس بسيطا فحسب، يقتضي استحضار متغيرات أخرى غير تلك المرتبطة بالحاضر وبتفاعل الأصل مع الفرع المستجد، ومنها متغير طبائع الاجتماع البشري. وبالتالي، فهو (الاشتغال الفقهي الافتراضي) تفكير في علاقة جديدة بالمعرفة، تشير إلى الارتكاز على مسألة مشكلة أو "وضعية مشكلة"، بالمعنى العلمي المعاصر للعبارة. أي أن الاشتغال الفقهي الافتراضي يعتبر قلبا لمعهد التفكير الفقهي الكلاسيكي، حيث يقوم على افتراض مسألة مشكلة قابلة للوقوع، وقابلة لحلها وفقا لآليات الاشتغال الفقهي بشكل مناسب.

### المبحث الثاني: في العلاقة بين الاشتغال الوضعياتي الفقهي والاشتغال الوضعياتي التربوي

#### المطلب الأول- في مفهوم الاشتغال الوضعياتي وبنيته:

يرتبط الاشتغال الوضعياتي (أو المقاربة بالوضعيات، والتي يشار إليها اختزالا بـ "APS") بفكرة جعل التعلّمات المدرسية سياقية وذات معنى. بلفظ آخر، يمكن القول إن الاشتغال الوضعياتي، بدأ الاهتمام به مدرسياً منذ أن فصل فيه الشكل المدرسي قضية التعلّم عن الممارسات والتطبيقات الاجتماعية، وبالتالي التساؤل حول ما إذا كانت المدرسة "تهيئ للحياة" أو تعمل في مدار مغلق. ويعني هذا الاشتغال: مجموع الظروف التي يتموضع من خلالها الشخص، ضمن علاقات تجعله منصهرا في وسطه. أو كل ما يتم تحليله داخل وضعية مركبة على أنه تواشج لمهمات Vergnaud (1990) Lenoir (2011). بلفظ آخر، تركز المقاربة بالوضعيات على براديغم الفعل الوضعياتي/ Action située، وهو تيار بحثي يهتم بالفعل الوضعياتي (الفعل ضمن وضعية)، حيث يعتبر أنه لا يمكن فصل المعارف والأفعال والإجراءات المرتبطة بها عن الظروف الملموسة التي تحدث فيها Jonnaert (2020,104). حيث أنه وفقا لهذا النموذج أو البراديغم، يبدو أن التلميذ لا يعيد فقط بناء هذه الوضعيات، لكنه بالإضافة إلى ذلك، ينظر جزئيا فقط فيما هو مقترح له في هذه الوضعية.

يمكن القول بالتالي، إن الاشتغال القائم على الوضعيات، برز كمنعطف تربوي (بيداغوجي وديداكتيكي)، صاحبه تحول إبستمولوجي تجاوز الاهتمام بالمعارف اللاسياقية إلى الاهتمام بتلك السياقية منها؛ وبالتالي، العمل على نقل



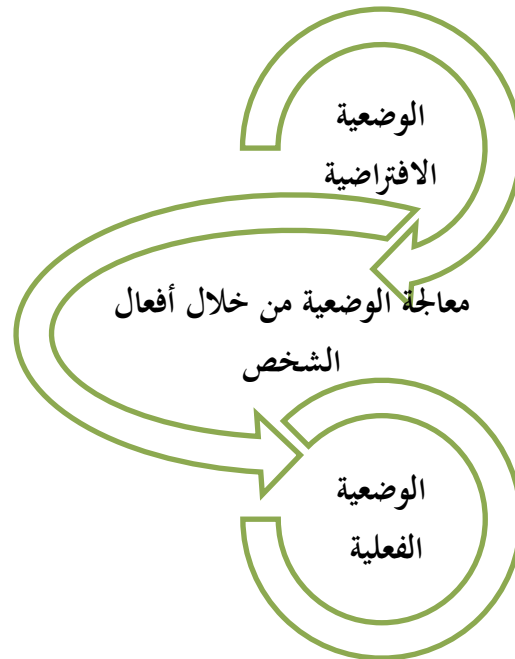
ديداكتيكي يتم من خلال ممارسات واقعية. هذا الإشكال الديداكتيكي يمكن لمسه كذلك، على مستوى ما بينته سوسولوجيا الممارسات الاجتماعية Perrenoud (1998) في:

✓ عدم معرفة الممارسات الاجتماعية المرجعية بشكل جيد؛

✓ مشكل النقل الديداكتيكي، حيث التعدد المعقد للوضعيات يحول دون التوفر على معرفة جديدة للمجتمع ولحياة الناس. بعبارة أخرى، تعقيد الوضعية لا يسمح بعد، بخطاب وصفي معياري كالذي يتحرك فيه المنظور السلوكي (البيهافيوري)؛ وهذا يعني، إن المناهج ينبغي أن تكون أكثر نسبية، وأقل معيارية ووصفية (جونايير، 2005، 55). وعليه، تحتل الوضعيات مكانا رئيسيا أثناء التفكير في تطوير الكفايات؛ حيث المعالجة للوضعية هي السيرورة الكاملة التي يتصرف من خلالها الشخص. وبالتالي، من الصعب تخيل أنها خطية ويمكن وصفها بسهولة، حيث الشخص الذي يواجه الوضعية هو الوحيد المخول لشرح تصرفه فيها، وصياغة ما حققه بالكلمات، وإعادة بناء تاريخ تطور فعله الكفائي، ووصفه، واستجوابه، والتشكيك في جدوى تصرفه فيما بعد Jonnaert (2017).

يتميز كذلك Jonnaert (2020,105)، في إطار سيرورة هذه المعالجة للوضعية بين نوعين من الوضعيات: "الوضعية الفعلية" و"الوضعية الافتراضية"، الأولى: تلك التي يلتزم بها الشخص حقا من خلال أفعاله؛ والثانية: هي بمثابة إمكانية للفعل، أو بالأحرى توفرها، وتمثلها تلك الأمثلة من الوضعيات الافتراضية المعروضة في البرامج التعليمية. بعبارة أخرى، هي وضعية غير فعلية، أو لا تزال في عالم الممكن. أي، إن هذه الوضعية تصبح في نهاية المطاف واقعية، فقط من خلال الإجراءات التي يقوم بها التلاميذ أثناء معالجتها. أي، أن الوضعية الافتراضية تصبح وضعية ديديكتيكية عندما تبرهن نية للتكوين والتعلم في بيئة تربوية رسمية أو غير رسمية.

وتبين الخطاطة التالية نمط اشتغال هذين النوعين من الوضعيات والعلاقة التي بينهما:



خطاطة رقم (2): نمط اشتغال الوضعية الفعلية والوضعية الافتراضية والعلاقة التي بينهما

بخصوص بداية الاهتمام بتفعيل المقاربة بالوضعيات في مجال المناهج وبرامج التعليم، يمكن القول إنها حديثة عهد، ومن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع من حيث مجالات التفكير فيه، وممارساته وأبحاثه، هناك دراسة Masciotra (2010)، و Jonnaert (2010) ومن معه، حول منهجية تطوير اللبنة الأساسية لبرامج تدريبية مصممة وفق المقاربة بالوضعيات في شكل دليل يسمح ببناء مصفوفة معالجة كفاية للوضعيات. وذلك في إطار عملية إصلاح المناهج التي تسهر عليها اليونيسكو من مدخل مفهوم الكفايات. ووفق مسلمة مفادها أنه لا يمكن وصف كفاية مسبقا، لارتباط



مفهومها أكثر بكثير بنظريات الفعل / Action والتي من خلال أساليبها، تجعل من الممكن وصف تصرفات شخص ما في وضعية ما، على أنه كفاء في الوضعية ذاتها. وعليه يتم تطوير كفاية ما في الفصل الدراسي، بفضل الاشتغال على الوضعيات التي يقترحها المدرس على تلامذته وكذا الاستراتيجيات الديدانكتيكية والبيداغوجية التي يعتمد عليها. كما أن تطوير الكفاية، هو أقرب بكثير من قبل الديدانكتيكيين، مقارنة مع المتخصصين في المناهج. وهو ما يمثل تحدياً كبيراً لهذا الاشتغال الأخير لأنه يعاكس المنطق التربوي التقليدي، والذي يتطلب من التلميذ بناء المعرفة أولاً من أجل القيام بتطبيقها في الوضعيات. بينما في الاشتغال الوضعياتي، يكون الأولى في الاشتغال للوضعيات وليس المعارف، باعتبار أن الوضعيات تمثل مصدر ومعيار بناء المعارف والكفايات.

### المطلب الثاني: مقارنة بين الاشتغال الوضعياتي الفقهي والاشتغال الوضعياتي التربوي

#### جدول (1) مقارنة بين الاشتغال الوضعياتي الفقهي والاشتغال الوضعياتي التربوي

الاشتغال الوضعياتي	في المجال الفقهي	في المجال التربوي
معناه	"اشتغال فقهي وضعياتي، ينطلق في وضع الحكم الشرعي من افتراض "مسألة مشكلة"، متصورة من حوادث الحياة ونوازلها المقدرّة التي لم تقع بعد، كاقترح لحل مناسب في مواجهتها".	التدريب على مهارات إعداد وضعيات التعلم وتنظيمها، والتصرف وفقاً لما تم تعلمه واكتسابه إياها، للتمكن من النجاح في مواجهة وضعيات الحياة.
الهدف منه	- الاستعداد للبلاء قبل نزوله. - معرفة الدخول فيه والخروج منه.	- تحقيق تحويل أفضل للمعرفة المكتسبة من النظرية إلى التطبيق من خلال التركيز بشكل أكبر على الكفايات التي تتطلبها ممارسة ما. - تطوير القدرة على تحليل الوضعيات (شرح الأسباب والتعقيد والمآلات). - تطوير القدرة على التصرف. - موضعة المعرفة في الوضعيات الحقيقية. - إتاحة تعميم وتحويل المعرفة إلى الممارسة. - بناء كفايات ومعارف أكثر شمولاً وملاءمة واستدامة يمكن حشدها في الحياة والعمل.
موارده	- معرفة الدخول في البلاء المقدر والخروج منه. - حفظ الفروع الفقهية والمسائل الجزئية. - معرفة طبائع الاجتماع البشري. - القدرة على التخريج والتوسع في تفرع الفروع على الأصول. - القدرة على افتراض الحوادث التي لم تقع، وتوليد المسائل وافتراضها، واستعمال الرأي في الفروع قبل أن تنزل. - القدرة على قياس الأمر بأشباهه، واستخراج العلل والأسباب، ووجوه الفروق والمواقفات. - ملكة الفهم والتصور الصائب للسنن الكونية.	- معارف عامة (مفاهيم، معارف مجالية، إلخ). - معارف حول سياق عمل الشخص (معدات، قواعد التدبير، ثقافة تنظيمية، رموز اجتماعية، تنظيم...). - معارف إجرائية (تهدف هذه إلى وصف "كيفية العمل"، و"كيفية القيام بالشيء"، وإلى وصف الإجراءات والأساليب وطرق الاشتغال). - معارف وخبرات عملية (تأتي من الخبرة، من العمل/الفعل). - درايات علائقية (تلك التي تجعل من الممكن التعاون بشكل فعال مع الآخرين، والتي لها ارتباط بمورد القدرة على الاستماع، والتفاوض، والعمل في فريق، والعمل في شبكة). - ...

الاشتغال الوضعية	في المجال الفقهي	في المجال التربوي
العلاقة بالمعرفة	- وصل المعرفة باللامتوقع (الفقيه/ العارف هو من يعرف توصيل المعرفة باللامتوقع وليس الذي يقع فقط، أو ما يعرف بفقهِ النوازل والحوادث الواقعة). - فكرة إعادة الاستثمار والتوظيف للمعرفة في سياقات أخرى.	- وصل المعرفة بالفعل والممارسة الاجتماعية. - وصل المعرفة بوضعية معقدة، بمشاكل، بمشروع.. - فكرة قابلية التعلم والصنع من خلال تحويل المعرفة.
بنيتها	آليات ذهنية معرفية cognitive تروم حل مشاكل مفترضة لم تقع بعد، من خلال التمكن من استخراج مجموعة من الموارد المعرفية، ومن مواجهتها معها بشكل مناسب (استحضار آلية التطبيق: السير وفق ما تم اقتباسه من علل الأحكام في مسار الوقائع المفترضة).	آليات ذهنية معرفية تروم حل وضعية فعلية من خلال التمكن من تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية بمواجهتها ووضعية مشابهة بشكل مناسب (استحضار آلية التحويل).

## الخاتمة.

### خلاصة بأهم نتائج الدراسة.

- استنادا إلى المطلوب تحقيقه من أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، بخصوص دراسة فقه التوقع والافتراض من منظور تربوي، وإبراز التقاطعات الممكنة بين الفقه والتربية، يمكن قول ما يلي:
- أن الفقه الافتراضي قدم مدخلا اشتغاليا جديدا، وآلية جديدة للإنتاج الفقهي، شكلت نموذجا جديدا في "تأسيس النظر" بعبارة الفقيه الدبوسي الحنفي، وطريقة مختلفة جذريا في رؤية الأشياء المراد حل مشاكلها ومسائنها فقهيًا؛ وعلى هذا الأساس يشكل الاشتغال الفقهي الافتراضي "الوضعياتي" مشهدا مفهوما جديدا لرؤية العالم، لم يكن ليتأتى له ذلك، لولا تحولات جذرية همت تفاعل علاقة الوحي بالإنسان والكون.
  - فقه الافتراض وإمكانية الحدوث، يمكن أن يطلق عليه في علاقة المجال بالفعل، بالمجال الميكرو- فقهي، في مقابل المجال الماكرو- فقهي الذي تتحرك في إطاره أسئلة التأصيل الفقهي للمستجدات التي حدثت بالفعل.
  - تجاوز الأزمة التي يعرفها التفكير الفقهي يعني إمكانية التفكير في إيجاد بنية موحدة للمجالين الفقهيين المذكورين. وهو ما يمكن القول إنه التحدي الذي يعرفه التفكير العلمي راهنا. شأنه في ذلك شأن التفكير الفيزيائي (تحدي الجمع بين الماكرو فيزياء والميكرو فيزياء)؛ والتفكير السوسولوجي (تحدي الجمع بين الماكرو سوسولوجيا والميكرو سوسولوجيا)، الخ.
  - إن الاشتغال الوضعية التربوي يتقاطع والفقه الافتراضي، أو ما أطلقنا عليه بالاشتغال الوضعية الفقهي، وذلك في خدمة المعنى الذي تحتاجه كل من المؤسسة التعليمية (ربط المعارف بالواقع من المدرسة إلى الجامعة)، وكذا المؤسسة الدينية (استمرار ربط الشريعة بالحياة)؛ كما يتقاطعان في كونهما ينطلقان من افتراض وضعية أو "مسألة مشكلة" بتعبير الإمام أبي حنيفة، أو بالمصطلح التربوي المعاصر "وضعية مشكلة".
  - الفقهاء الافتراضيون هم أقرب هنا إلى التربويين البراغماتيين (فريز، ديوي، الخ)، حيث يتصورون المشكلة على المستوى الاجتماعي، متأصلة في البيئة المعيشية للإنسان، وانبثاق الموضوع نفسه في صراع مع هذه البيئة، وليس كمنتج نفسي في البداية.

أما بخصوص تجويد العملية التعليمية القائمة على المقاربة بالوضعيات استنادا على آلية اشتغال الفقه الافتراضي، وما يمكن أن يقدمه هذا الاشتغال الأخير لعلوم التربية، فيمكن القول:

- إن التفكير الفقهي الوضعياتي ينطلق في حله لمسألة مشكلة مقدرة من التفكير الفقهي الوضعياتي الفعلي؛ بينما ينطلق التفكير الوضعياتي في التربية من الوضعية الافتراضية نحو الوضعية الفعلية، وهو ما يمكن أن يمنح تنوعا لمقاربة هذا التفكير الأخير.
- أن الفقه الافتراضي/ التقديري يتسم ببعد لوغاريتمي، بما أنه يهتم بالشكل الذي تتم به بناء المعرفة؛
- أن التفكير في التعامل مع مستويات المعرفة، حيث المستوى الأول يجعل من الممكن توجيه العمل أو توقع الصعوبات التي يجب التغلب عليها، لكن كل واحدة مناسبة فقط لفئة محدودة إلى حد ما، من المشاكل؛ في مقابل المستوى الثاني من التعامل مع المعرفة ذات صلة بفئة كبيرة من المشاكل، حيث تشمل إمكانات التجريد والتعميم والنقل. وهنا نتحدث كذلك عن مستويين من التعامل مع المعرفة الأخيرة: مستوى بسيط وآخر معقد؛ الأول يتيح مواجهة وضعية فريدة، من أجل "إبداع" وبناء استجابة مكيفة تكون مستخلصة من مجموعة من الاستجابات المبرمجة مسبقا، وهو ما يمكن أن يندرج فيه الفقه الافتراضي الوضعياتي، والذي يمكن لمسه من خلال تعبير أبي حنيفة "إنا لنستعد للبلاء قبل نزوله، فإذا ما وقع، عرفنا الدخول فيه والخروج منه". في مقابل المستوى الثاني، والذي يحاول أن يبديع ويبني استجابة مكيفة، لكنها مغايرة لمواصفات الأولى وغير خاضعة للاستجابات المبرمجة مسبقا؛ وهنا نتحدث عن راهن العلاقة بالمعرفة والمتمثل في المقاربة بالوضعيات. حيث يتعلق الأمر هنا بمواجهة التعقيد باستمرار، في مستويات متزايدة من المتطلبات. وحيث المدرس لا يدبر تجديد المحتوى فحسب، بل يدبر تحوُّلاً في مستويات الإتقان، يتمثل في التدريب على مهارات إعداد وضعيات التعلم وتنظيمها وفقا لما تم تعلمه واكتسابه، لكي يتمكن المتعلم من النجاح في مواجهته لوضعيات الحياة. وعليه، يمكن القول إن تعامل الفقهاء مع مستويات المعرفة بناء وإنتاجا، يتم في المستوى الأول، ويتمثل في التأصيل الفقهي في بعده الإجرائي المحدود، والذي يتم على أساس الخبرة وكيفية القيام بذلك، أما المستوى الثاني فيتمثل في بعده الإجرائي اللامحدود، يتعلق الأمر بالتأصيل الفقهي الافتراضي الوضعياتي.

وأما بخصوص ما يمكن أن يقدمه هذا الاشتغال الأخير لعلوم التربية في نظرنا، فهو كالاتي:

- الإسهام في توسيع مجال التفكير في ربط المعارف بالحياة، والانطلاق من الممارسات الاجتماعية (سوسولوجيا التربية، سوسولوجيا الممارسات الاجتماعية، الميكرو سوسولوجيا...؛) وبالتالي، ترسيخ فكرة تعلم مواجهة اللاتيقين، في إطار تفعيل المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل (موران، 2002)، والتي تقتضي فسح المجال للاشتغال على تمرير عمليات عقلية عالية المستوى، تتطلب موارد أكثر تعقيدا؛
- الإسهام في توسيع مجال التفكير الابدستيمولوجي في النقل الديدكتيكي انطلاقا من الممارسات، ومن التفكير في نقل المعرفة من الواقع إلى المتوقع، ومن فكرة كون المعرفة تبنى كاستجابة لمشاكل، وأنه ليس هناك معارف بدون ممارسات، ولا ممارسات بدون معارف؛
- الإسهام في ترسيخ فكرة المنهاج التعليمي في الممارسات الاجتماعية (استحضار المجال الأكثر نسبية والأقل وصفية ومعيارية في وضع المناهج)، باعتباره منهاجا يفسح المجال للاشتغال على الممارسات بدل الاكتفاء بحفظ نمط ما من المعارف وإعادة إنتاجه؛ أي، فسح المجال للتفكير في كيفية إمكان تعليم ما لا يمكن تعليمه بطريقة المعارف، وإنما من خلال التدريب والتمرن في وضعيات اندماجية معقدة تروم إمكانية استيعاب ما لا يتناهى من وضعيات الحياة؛

## توصيات الدراسة ومقترحاتها.

- ✓ ضرورة توسيع دائرة مجالات علوم التربية (علم النفس، علم الاجتماع، الإبيستيمولوجيا، الخ)، أو العلوم المتدخلة في التربية، ليشمل كذلك علم الفقه، نظرا لصلته التأصيلية بعلوم التربية، وذلك من جهة كونه يشتغل على مقصد تحقيق السلوك الحسن في التصرف البشري في بعده الواقعي واللامتوقع، وصلته بالتأطير السلوكي للممارسات الاجتماعية، وهو ما تسعى إليه التربية في بعدها السوسولوجي تحديدا؛
- ✓ حصر هذا الاشتغال الوضعياتي الفقهي في إطار تفقه هذا الاشتغال وضبطه ومحاولة التوسط بين مدرستي الحديث والرأي، يمكن القول إنه شكّل قوة اقتراحية منهجية في استيعاب التعارض بين توجهين مختلفين، وفي إمكانية تجاوز هذا التقابل بينهما. وهو ما كان يمكن أن يستفيد منه راهن الشأن التربوي القائم على الاشتغال الوضعياتي، بل ويمكن أن يشكّل مرجعا للاشتغال العلمي للفعل المتوقع، وللعمل الوضعياتي/ Action située بلغتنا العلمية المعاصرة، لو أن الفقهاء القدماء التزموا فعلا بضابط التعليم ومقصد الاشتغال عليه، وتحصيل ملكة فقهية في اكتساب آلية الاشتغال الوضعياتي الفقهي المسخرة فقط لتدبير الزمن الحاضر وإنما زمن المستقبل أيضا؛
- ✓ ضرورة التعامل مع الفقه في بعده "الماكرو فقهي" و"الميكرو فقهي"، وفسح لهما المجال في الإبداع الاجتهادي بالتساوي في الاهتمام؛ حيث البعد الأول يتحرك في إطار التأصيل الفقهي للنوازل الواقعة فعلا (إكراهات الواقع)، والبعد الثاني الذي يتحرك في إطار التأصيل الفقهي للنوازل الممكن توقعها وحدثها (إكراهات اللامتوقع)، وهو ما يمكن أن يشكل إضافة نوعية في الفهم "للنزعة الفعلية"/ Actionnisme، والتي جسدها الاتجاه الميكرو سوسولوجي في فهم الظواهر والممارسات الاجتماعية.
- ✓ ما يمكن أن يسهم به التفكير الفقهي الافتراضي الوضعياتي، بشكل أهم، لصالح التفكير الديدانكتيكي والتفكير البيداغوجي القائمين على الاشتغال الوضعياتي أو المقاربة بالوضعيات- إضافة إلى تسليط الضوء على آلية الاشتغال "النقلي"/ Transposition من خلال الممارسات- هو في مدخلاته؛ أي، من حيث ارتكاز سيرورة هذا الاشتغال الفقهي في إرسائه للموارد المعرفية، والتي تعتمد أولا: على فكرة معقولية المعنى للمعرفة (المقصود هنا الشرعية، باعتبارها مصالِح وحكم ترجع إلى متلقي هذه المعرفة بالنفع)؛ كما تعتمد ثانيا: على استخراج أصول محكمة وعلل ضابطة في بناء هذه المعرفة/ المكونة من مجموعة من العلل والمصالح؛ ثم تأتي الخطوة الثالثة وتتمثل في: البحث عن تلك العلل والحكم، لربط الحكم بها وجودا وعدما.
- ✓ لتطوير الاشتغال الفقهي الافتراضي ينبغي أن يفتح هو الآخر، على آلية الاشتغال الوضعياتي القائم على المقاربة بالكفايات، والذي يفتح على آلية التحويل/ Transfert، التي تندرج ضمن نسق اشتغال معرفي Cognitif يهتم كل من أليات التعبئة والمواجهة المناسبة للموارد المعرفية، بدل آلية التطبيق، التي تعتبر في منطلق جديد مفهوم الذكاء، فعلا عقليا محدودا وبسيطا (Samson 2002).

## المصادر والمراجع.

### أولاً- المراجع بالعربية:

- بارحمه، عفاف محمد أحمد. (2021). تأصيل الفقه الافتراضي، مجلة كلية الشريعة والقانون بتفهننا الأشراف- دقهلية العدد الثالث والعشرون، الجزء الأول، ص: 639-678.
- بارحمه، عفاف محمد أحمد، (2018). "الفقه الافتراضي" مجلة البحوث الفقهية المعاصرة، السنة الثلاثون، العدد مائة وعشرة، ص: 248-260.
- البغدادي، أحمد بن علي أبو بكر الخطيب، (د.ت). تاريخ بغداد، دار الكتب العلمية- بيروت-

- جوناير، فيليب، (2005). نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيوبنائية)، تعريب وتوضيب عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى.
- الحاج، عبد الرحمان، (2019). "التأصيل الفقهي في الاجتهاد الحديث: تطوع الفقه لمقتضيات العصر" Journal of Islamic Ethics 3 (2019) 64-89
- ضو، خالد، (2022). "الافتراض في الفقه ودوره في ضبط أحكام النوازل وبناء الملكة الفقهية"، مجلة أبحاث- العدد التاسع عشر- كلية الآداب، جامعة سرت، ص: 155-177.
- العجمي، مبارك سعود، وسميران، محمد علي، (2022). أدوات الفتوى الافتراضية "دراسة تأصيلية"، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والدراسات الإسلامية، المجلد 19 العدد 2، 43-81.
- العطاس، طالب صالح حسن، (2022). معالم الفكر التربوي عند الأصوليين. الإمام الجويني أنموذجاً، مجلة كلية التربية- عين شمس، العدد السادس وأربعون، الجزء الأول، ص: 121-189.
- الكبيسي، عمر شاكر، (2015). الفقه التقديري وعلاقته بالنوازل، مجلة العلوم الإسلامية، العدد التاسع، ص: 236-284.
- المزيني، خالد عبد الله، (2017). "فقه التوقع، مفهومه والحاجة إليه"، <http://ijtihadnet.net>
- موران، إدغار، (2002). تربية المستقبل. المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، ترجمة: عزيز لزرقي ومنير حجوجي، دار توبقال للنشر، المغرب، الطبعة الأولى.
- النجيري، محمد، (2010)، الفقه الافتراضي بين أهل الرأي وأهل الحديث، مجلة الوعي الإسلامي، الكويت. عدد 532 [http://alwaei.com/topics/view/article\\_new.php?sdd=322&issue=454](http://alwaei.com/topics/view/article_new.php?sdd=322&issue=454)
- النقيب، أحمد بن محمد نصير الدين، (2001). المذهب الحنفي، مراحل وطبقاته، ضوابطه ومصطلحاته، خصائصه ومؤلفاته، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الأولى.
- همام، عبد الفتاح، (2014)، فقه التوقع المستقبلي عند الإمام الجويني، <https://eldorar.info/science/article>

### ثانياً- المراجع بالفرنسية:

- Astolfi, J- P., (1993) « Placer les élèves en situation- problème ? » , dans Probio revue, 16, 4, Bruxelles: Association des professeurs de biologie (ASBL).
- Fournier, J- Y., (2001). « L'intelligence à l'école », in, Sciences Humaines, n°116, pp.25- 26.
- Jonnaert, Ph. (dir, 2010). Approche par situation- Matrice du traitement compétent d'une situation. Cahiers de la CUDE, (1010) 5, numéro thématique.
- Jonnaert Ph , (2017), « La notion de compétence: une réflexion toujours inachevée », in, éthique publique (revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale), VOL. 19 ? N° 1.
- Jonnaert, Ph. (2019). Action située — Agir compétent. Orford: BACSE International. Texte en ligne: <http://bacseinternational.com>
- Jonnaert, Ph. (dir, 2020). Curriculum et situations Un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs contextualisés, De Boeck Supérieur.
- Lenoir, Y et Tupin F, (2011). « Édito », notion de situation, Recherches en éducation [En ligne], 12 | 2011, mis en ligne le 01 novembre 2011, consulté le 16 décembre 2021.
- URL: <http://journals.openedition.org/ree/5074> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.5074>
- Masciotra D, Medzo F, Jonnaert Ph (2010). Vers une approche située en éducation Réflexions, pratiques, recherches et standards, in, Cahiers scientifiques 111, Acfas, Montréal (Québec).
- Meirieu P. (2007). Les situations- problèmes... vingt ans après. Propos recueillis pour la revue ECHANGER, de l'Académie de Nantes, par M. BLIN et J. PERRU, le 28 mars 2007, à l'Hôtel de Région des Pays de la Loire, à l'occasion du congrès du 17ème Salon national Pédagogie Freinet, organisé par l'Institut Coopératif de l'École Moderne. Disponible sur Internet: <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATIO... blemes.htm>.

- Pastré, Pierre et Renan Samurçay (2001), « Travail et compétence: un point de vue de didacticien. Activités de travail et dynamique des compétences », dans Jacques Leplat et Maurice. de Montmollin (dir.), Les compétences en ergonomie, Toulouse, Éditions Octares, p. 147- 160.
- Perrenoud Ph., (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes, in, Bentolila, A. (dir.) Savoirs et savoir- faire, Paris, Nathan, 1995, pp. 73- 88.
- Perrenoud Ph.,(1998), Transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences, in, Revue des sciences de l'éducation (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487- 514.
- Rey, B., (2011). « Situations et savoirs dans la pratique de classe», in, Yves Lenoir et Frédéric Tupin (dir.), Recherches en éducation, 12 | 2011, « Revisiter la notion de situation: approches plurielles » [En ligne], mis en ligne le 01 novembre 2011, consulté le 29 juin 2021. URL: <https://journals.openedition.org/ree/5055> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.5055>
- Samson,Gh., (2002). «Le transfert a- t- il un avenir dans l'apprentissage et l'enseignement ? » ,in, cahiers pédagogiques, n°408, novembre.(Dossier: Savoir , c'est pouvoir transférer?).
- Vergnaud. G. (1990). La théorie des champs conceptuels. Recherches en Didactique des Mathématiques, 10/2, pp. 133- 170.