توظيف النص الروائي كوسيط ديداكتيكي
لتدريس المفاهيم الفلسفية

الباحث: عبد العزيز شكود

ملخص:

يسعى هذا المقال إلى دراسة إمكانات توظيف النص الروائي داخل درس الفلسفة بوصفه وسيطاً ديداكتيكياً قادراً على ربط المفهوم الفلسفي بالتجربة الإنسانية المعيشة، انطلاقاً من فرضية أساسية مفادها أن التعلم الفلسفي لا يتحقق عبر تلقي المفاهيم في صورتها المجردة والنهائية، وإنما من خلال إدماج المتعلم في وضعيات إشكالية تستدعي التفكير والتأويل والمناقشة والحجاج. وفي هذا السياق، تبرز الرواية باعتبارها فضاءً سردياً غنياً بالأحداث والشخصيات والتوترات القيمية والزمنية التي تسمح بتجسيد الإشكالات الفلسفية وإثارة الحاجة إلى التفكير فيها. لذلك يهدف المقال إلى الكشف عن الأسس النظرية التي تجعل النص الروائي أداة ديداكتيكية فعالة في تدريس الفلسفة، من خلال استحضار مفاهيم ديداكتيك الفلسفة، والتحويل الديداكتيكي، ونظرية السرد، والتخييل الأخلاقي، مع بيان كيفية انتقال المفهوم الفلسفي من بعده التجريدي إلى بعده التداولي والتجريبي داخل القسم الدراسي. كما يناقش المقال الأبعاد البيداغوجية والمعرفية لهذا التوظيف، مبرزاً أن القراءة الروائية داخل درس الفلسفة لا تستهدف تنمية الذوق الأدبي فقط، بل تسهم في بناء التفكير النقدي، وتعزيز القدرة على التحليل والمقارنة، وتطوير الكفايات الحجاجية والتأويلية لدى المتعلم. ومن الناحية التطبيقية، يقترح المقال مساراً ديداكتيكياً متكاملاً لتوظيف النص الروائي في تدريس المفاهيم الفلسفية، يبدأ بوضعية الانطلاق وإثارة الإشكال، مروراً بالقراءة الموجهة واستخراج البنية المفهومية للنص، وصولاً إلى بناء المفهوم الفلسفي وصياغة المناقشة الحجاجية والتقويم. كما يقدم نماذج تطبيقية لمفاهيم الحرية والهوية والعدالة والغيرية والمعرفة، مع توضيح الكيفية التي تسمح بها الرواية بتحويل هذه المفاهيم من مجرد تصورات نظرية إلى قضايا معيشة قابلة للفهم والنقاش. وفي المقابل، ينبه المقال إلى مجموعة من الحدود والإشكالات المرتبطة بهذا الاختيار الديداكتيكي، خاصة خطر اختزال الدرس الفلسفي في قراءة أدبية خالصة، أو تحويل النص الروائي إلى خطاب وعظي وأخلاقي يفقد الفلسفة بعدها النقدي والإشكالي. لذلك يؤكد المقال على ضرورة تحقيق التوازن بين البعد الجمالي للنص الروائي والبعد المفهومي للدرس الفلسفي، بما يضمن الحفاظ على خصوصية التفكير الفلسفي وفي الوقت نفسه تجديد طرائق تدريسه وجعلها أكثر ارتباطاً بعالم المتعلم وخبراته الوجودية.

الكلمات المفتاحية :النص الروائي؛ الوساطة الديداكتيكية؛ المفهوم الفلسفي؛ ديداكتيك الفلسفة؛ السرد؛ التخييل الأخلاقي؛ القراءة الحجاجية.

Abstract:

This article examines the potential of employing the novelistic text in philosophy teaching as a didactic medium capable of linking philosophical concepts to lived human experience. It is based on the central assumption that philosophical learning is not achieved through the passive reception of abstract and ready-made concepts, but rather through the learner's engagement in problematic situations that require interpretation, argumentation, reflection, and critical discussion. Within this perspective, the novel emerges as a rich narrative space filled with characters, events, temporal dynamics, and value tensions that enable the embodiment of philosophical issues and stimulate the need to think about them. The article therefore aims to explore the theoretical foundations that make the novelistic text an effective didactic tool in philosophy teaching by drawing on the didactics of philosophy, didactic transformation, narrative theory, and moral imagination. It also explains how philosophical concepts can move from abstract formulations to experiential and contextualized forms within the classroom. Furthermore, the study highlights the pedagogical and cognitive dimensions of this approach, emphasizing that the use of literary reading in philosophy lessons does not merely develop literary sensitivity, but also contributes to the construction of critical thinking, argumentative competence, interpretative abilities, and analytical reasoning among learners. On the practical level, the article proposes a didactic framework for integrating the novelistic text into philosophy teaching through several stages: the starting situation, guided reading, problem extraction, concept construction, argumentative discussion, and evaluation. In addition, it presents applied examples related to the concepts of freedom, identity, justice, alterity, and knowledge, showing how narrative fiction can transform philosophical concepts into concrete and discussable human experiences. At the same time, the article warns against certain limitations of this pedagogical choice, particularly the risk of reducing philosophy teaching to a purely literary reading or to a moralizing discourse that weakens the critical and problematic nature of philosophical inquiry. Consequently, the article stresses the importance of maintaining a balance between the aesthetic dimension of the novelistic text and the conceptual dimension of philosophy teaching in order to preserve the specificity of philosophical thinking while renewing its pedagogical practices and making them more connected to learners' existential experiences.

Keywords: *Novelistic text; Didactic mediation; Philosophical concept; Philosophy didactics; Narrative theory; Moral imagination; Argumentative reading*

مقدمة

يحتل الدرس الفلسفي في المنظومة التربوية الحديثة مكانة مركزية، ليس فقط بوصفه مادة معرفية تراكمية، بل باعتباره فضاءً حيوياً لتنمية التفكير النقدي وصقل الكفايات الحجاجية لدى المتعلم. بيد أن هذا الطموح التربوي يصطدم في الممارسة الصفيّة بعوائق إبستيمولوجية وديداكتيكية جمّة، لعل أبرزها طبيعة "المفهوم الفلسفي" في تجريده وتعاليه، مما يخلق هوة سحيقة بين لغة الفيلسوف الصارمة وبين تمثلات المتعلم وعالمه المعاش. إن هذا "الاستعصاء" المفهومي هو ما جعل البحث في ديداكتيك الفلسفة يتجه نحو ابتكار وسائط "ناقلة" تسهم في تيسير عملية "التحويل الديداكتيكي"، وتجعل من الفلسفة ممارسة ممكنة ومحفزة للذهن، بعيداً عن السقوط في فخ التلقين أو التبسيط المخل.

في هذا السياق، يبرز "النص الروائي" كواحدة من أنجع الوسائط الديداكتيكية القادرة على جسر الهوة بين الفكر والواقع؛ فالرواية بما هي "مختبر إنساني" بامتياز، توفر فضاءً سردياً يتم فيه "تشخيص" المفاهيم وتجسيدها في مواقف درامية وصراعات وجودية. إن استحضار السرد في الفصل الدراسي لا يعني استبدال الصرامة العقلية بالخيال الأدبي، بل يعني استغلال الطاقة الإيحائية للرواية لتمثيل الإشكالات الفلسفية وجعلها قريبة من أفق انتظار المتعلم. وكما يشير ميشيل طوزي، فإن تعليم الفلسفة يقتضي وضع المتعلم في "وضعية بناء" حقيقية، حيث لا يتم استهلاك المعنى بل إنتاجه عبر مواجهة "وضعية مشكلة" تستفز ملكة السؤال وتدفع نحو التفلسف الذاتي

تتأطر إشكالية هذا البحث حول مدى نجاعة توظيف النص الروائي كوسيط ديداكتيكي في بناء المفاهيم الفلسفية؛ فإلى أي حد يمكن للسرد أن يسهم في تيسير مسارات "المفهمة" و"الأشكلة" و"الحجاج" لدى تلاميذ التعليم الثانوي التأهيلي؟ وما هي المرتكزات النظرية والمرجعيات التخييلية التي تشرعن هذا التداخل بين الأدب والفلسفة في الفضاء التربوي؟ وإذا كانت الرواية تفتح آفاقاً رحبة لـــ "التخييل الأخلاقي" وتوسيع أفق الفهم، فما هي الحدود الإبستيمولوجية التي تضمن سلامة الدرس الفلسفي من الانزلاق نحو التحليل الأدبي الصرف أو التبسيط القيمي؟ إن الرهان هنا يكمن في اعتبار الرواية "عقلاً سردياً" موازياً يسهم في بناء مواطن حر ومسؤول، قادر على تمثل القيم الكونية من خلال تجارب إنسانية متخيلة. وكما تؤكد مارثا نوسباوم، فإن الأدب يمتلك قدرة فريدة على تنمية "البصيرة الأخلاقية" التي تعجز النصوص النظرية المجردة عن تحقيقها وحدها

للإجابة عن هذه التساؤلات، تم تقسيم هذا البحث إلى مبحثين أساسيين؛ يخصص المبحث الأول لاستجلاء "الأسس النظرية لتوظيف النص الروائي"، عبر دراسة طبيعة المفهوم وآليات التحويل الديداكتيكي، مع الوقوف عند إسهامات نظرية السرد والتخييل الأخلاقي. أما المبحث الثاني، فيروم مقاربة "المسار التطبيقي والحدود"، من خلال رصد مراحل إدماج السرد في بناء الدرس، وتقديم نماذج تطبيقية لبعض المفاهيم المركزية (كالحرية، الهوية، والعدالة)، وصولاً إلى فحص العوائق والمحاذير التي تسيّج هذه الممارسة الديداكتيكية لضمان جودتها وصرامتها.

المبحث الأول: الأسس النظرية لتوظيف النص الروائي في تدريس الفلسفة

تطرح مسألة ديداكتيك الفلسفة في السياق التربوي المعاصر تحديات ابستيمولوجية ومنهجية عميقة، تتعلق أساساً بكيفية الانتقال بالمعرفة الفلسفية من طابعها التجريدي المتعالي إلى فضاء الممارسة الصفية القائمة على "التعلم" لا مجرد "التلقين". إن الدرس الفلسفي، بما هو فضاء لإنتاج الفكر النقدي وممارسة التفلسف، يواجه معضلة "الاستعصاء المفاهيمي" لدى المتعلمين، وهو ما يفرض البحث عن وسائط ديداكتيكية قادرة على جسر الهوة بين صرامة المفهوم وانفتاح التجربة الإنسانية. ومن هنا، يبرز النص الروائي ليس كمجرد ملحق أدبي أو عنصر ترفيهي، بل كبنية حكائية قادرة على احتضان المفاهيم الفلسفية وتجسيدها في سياقات حيوية تجعل من الفلسفة شأناً معاشاً.

إن التفكير في ديداكتيك الفلسفة اليوم يتجاوز النماذج التقليدية التي تحصر الدرس في عرض تاريخ المذاهب، نحو نموذج يركز على بناء القدرات والكفايات الفلسفية (الأشكلة، الحجاج، والمفهمة). وفي هذا الصدد، يؤكد ميشيل طوزي أن تعليم الفلسفة يقتضي وضع المتعلم

في وضعية بناء حقيقية للمفهوم، حيث لا يتم استهلاك التعريفات الجاهزة، بل يتم تتبع مسارات تشكل المفهوم من خلال مواجهة مشكلات وقضايا واقعية أو متخيلة تثير دهشة التفكير واستقصاء المعنى[1]. إن هذا التوجه يقتضي إيجاد "نواطل" ديداكتيكية تسهم في عملية التحويل الديداكتيكي، حيث يلعب النص الروائي دور الوسيط الذي ينقل المعرفة من مستواها "العالم" إلى مستواها "المدرس" دون السقوط في التبسيط المخل.

علاوة على ذلك، فإن النص الروائي يمتلك قدرة فائقة على تشخيص المواقف الفلسفية وتجسيدها في حبكة سردية تتيح للمتعلم ممارسة "التخييل الأخلاقي" و"التجربة الفكرية". فالسرد، بما هو تنظيم للزمان والمعنى، يشكل مختبراً للذات والهوية، حيث تتقاطع فيه الأسئلة الوجودية مع الإكراهات الواقعية. وكما يشير بول ريكور، فإن الفعل السردي ليس مجرد وصف للأحداث، بل هو عملية إعادة بناء للزمان وللتجربة الإنسانية، مما يجعل من الرواية فضاءً ابستيمولوجياً يسمح باستنطاق المفاهيم الكبرى كالعدالة، والحرية، والغيرية، من خلال حيوات الشخصيات ومصائرها. وبناءً على ذلك، يهدف هذا المبحث إلى استجلاء المرتكزات النظرية التي تشرعن إقحام السرد الروائي في صلب الديداكتيك الفلسفي، بدءاً من آليات التحويل الديداكتيكي، وصولاً إلى استثمار المرجعيات التخييلية في بناء الفهم وتنمية الفكر النقدي لدى المتعلم.

المطلب الأول: مرتكزات ديداكتيك المفهوم والتحويل الديداكتيكي

أولاً: طبيعة المفهوم الفلسفي ومسارات بنائه لدى المتعلم (من التعريف إلى الإشكلة)

تقتضي مقاربة "المفهوم الفلسفي" في السياق الديداكتيكي الوعي بخصوصيته الابستيمولوجية التي تميزه عن "المفهوم العلمي" أو "اللفظ اللغوي" المتداول؛ فالمفهوم الفلسفي ليس مجرد وحدة لسانية تعبر عن دلالة ثابتة، بل هو بنية فكرية معقدة تتسم بالدينامية والارتباط بسياقات إشكالية محددة. إن طبيعة المفهوم في الفلسفة تتحدد بكونه أداة للتعقل ووسيلة لإنتاج المعنى، وليس غاية في ذاته. فالمفهوم لا يكتسب مشروعيته من خلال تعريفه القاموسي، بل من خلال شبكة العلاقات التي ينسجها مع مفاهيم أخرى، ومن خلال قدرته على الإحاطة بظاهرة إنسانية أو وجودية معينة. ومن هنا، يرى ميشيل طوزي أن المفهوم الفلسفي يتحدد من خلال ثلاث عمليات ذهنية متلازمة: "الأشكلة" التي تمنحه المبرر، و"المفهمة" التي تمنحه البناء، و"الحجاج" الذي يمنحه الصلاحية والتبرير[2]

بناءً على هذه الطبيعة المعقدة، فإن مسارات بناء المفهوم لدى المتعلم في الثانوي التأهيلي لا يمكن أن تختزل في عملية "شحن" الذاكرة بتعاريف مدرسية جاهزة، بل هي مسيرة ذهنية تبدأ من "التمثلات" الأولية للمتعلم حول اللفظ (كالحرية أو العدالة) لتنتقل به نحو مستوى "القطيعة" مع المعنى العامي الشائع. إن أولى خطوات البناء هي الانتقال من "التعريف" بوصفه انغلاقاً دلالياً، إلى "الإشكلة" بوصفها انفتاحاً تساؤلياً. فالمتعلم حين يواجه مفهوماً فلسفياً، فإنه يواجه في الحقيقة "مشكلة" مخفية وراء الكلمات. وتؤكد جاكلين رص في هذا السياق أن المفهوم لا يدرس ككتلة صلبة، بل كمسار تفكيري (Itinéraire) ينطلق من مراجعة البداهات والشك في المسلمات، وصولاً إلى صياغة مفهومية دقيقة تستحضر التقابلات والاراء المختلفة التي تحوم حول هذا المفهوم[3]

إن هذا المسار البنائي يفترض أن المتعلم يمر بمرحلة "المفهمة(Conceptualisation) "، وهي العملية التي يتم من خلالها تحديد "سمات المفهوم" ونفي ما ليس منه. فبناء مفهوم "الشخص" مثلاً يقتضي تمييزه عن "الفرد" و"الشيء"، وهو تمييز لا يتم إلا بوضع المفهوم في سياق حجاجي. إن الانتقال من التعريف المدرسي إلى الإشكلة يعني تحويل المفهوم من "معطى (Donné) "إلى "بناء" (Construit)؛ حيث يكتشف المتعلم أن كل تعريف للمفهوم هو في جوهره انحياز لموقف فلسفي معين. ولهذا السبب، يشدد برنار كوفيلير على ضرورة أن ينخرط المتعلم في عملية "إنتاج" المفهوم بدلاً من استهلاكه، وذلك عبر وضعه في سياق "العملية الفلسفية" التي تعيد مساءلة الواقع وتفكيك خطاباته ([4]. بهذا المعنى، يصبح المفهوم الفلسفي وسيطاً ذهنياً يمكن المتعلم من تنظيم تجاربه الخاصة وفهم

العالم من حوله بوعي نقدي، مما يمهد الطريق لاستثمار الوسائط السردية (كـــالرواية) لتمثيل هذه المسارات البنائية وتجسيدها في مواقف حيوية.

ثانياً: آليات التحويل الديداكتيكي ودور الوسائط في نقل المعرفة الفلسفية

تعد عملية "التحويل الديداكتيكي (La Transposition didactique) "الركيزة الأساسية التي تسمح للمدرس بصياغة المعرفة الفلسفية في قالب تعليمي يتناسب مع الخصائص السيكولوجية والذهنية للمتعلمين. إن المعرفة الفلسفية بطبيعتها هي "معرفة عالمة " (Savoir savant)تتسم بالتعقيد، والنسقية، والارتباط الوثيق بلغة اصطلاحية شديدة الخصوصية، مما يجعل نقلها المباشر إلى الفصل الدراسي أمراً محفوفاً بمخاطر السقوط في "الاستعصاء" أو "الدوغمائية". ومن هنا، تبرز الحاجة إلى إحداث قطيعة ابستيمولوجية مع المعرفة في مستواها الأكاديمي الصرف لإعادة بنائها كـــ "معرفة مدرسة .(Savoir enseigné) "وتتمثل آليات هذا التحويل في عمليات الانتقاء، والتبسيط، وإعادة الهيكلة، حيث يتم تجريد المفاهيم من سياقها الأصلي (التاريخي أو المذهبي) وإعادة إدماجها في سياق تعليمي يراعي عوائق التعلم لدى التلميذ. وكما يشير إيف شيفالار، فإن التحويل الديداكتيكي هو تلك المسافة التي تفصل بين المعرفة بوصفها نتاجاً للبحث الأكاديمي، وبينها بوصفها موضوعاً للتعليم، وهي مسافة تتطلب جهداً إبداعياً من المدرس لضمان عدم ضياع "الروح الفلسفية" للمفهوم أثناء عملية النقل[5]

في هذا الإطار، تلعب "الوسائط الديداكتيكية" دور الجسر الذي يقلص الفجوة بين المعرفة المدرسية والواقع الحي للمتعلم. فالمعرفة الفلسفية لا يمكن أن تنتقل في فضاء معزول، بل تحتاج إلى "حوامل" مادية ورمزية تسهم في تمثيل المفهوم وتجسيده. وهنا يبرز دور النص الروائي كواسطة ديداكتيكية متميزة؛ إذ يعمل السرد على "أنسنة" المفهوم الفلسفي وتنزيله من برجه العاجي إلى سياق التجربة الحياتية المتخيلة. إن الوسيط في الدرس الفلسفي ليس مجرد أداة إيضاحية ثانوية، بل هو محفز لعملية "النقل" التي تحول المفهوم من صياغته المنطقية الصارمة إلى صياغة سردية تثير دهشة المتعلم وتدفعه للتساؤل. فالرواية، بما هي "عالم ممكن"، تتيح للمتعلم ممارسة التفلسف داخل سياق درامي، مما يجعل المفهوم قابلاً للإدراك والتمثل.

علاوة على ذلك، فإن دور الوسائط يتجاوز مجرد التبسيط؛ فهي تسهم في تفتيت "العوائق الابستيمولوجية" التي تحول دون استيعاب المفهوم. فالمتعلم غالباً ما يصطدم بجدار التجريد، ولكن حينما يُقدم المفهوم (كالغيرية أو الوجود) من خلال شخصيات روائية تعيش صراعات إنسانية، فإن الوسيط السردي يسهل عملية "التحويل الديداكتيكي الداخلي" التي يقوم بها المتعلم نفسه لدمج المعرفة الجديدة في بنيته المعرفية السابقة. ويؤكد محمد الدريج في هذا الصدد أن نجاح العملية التعليمية رهين بقدرة المدرس على اختيار الوسائط التي توفر "وضعية مشكلة" حقيقية، حيث تصبح الواسطة الديداكتيكية هي المختبر الذي يتم فيه فحص الأفكار وتجريب المفاهيم قبل صياغتها في شكلها النهائي[6]. إن استثمار النص الروائي كواسطة لا يعني التفريط في صرامة الدرس الفلسفي، بل يعني استغلال طاقته الإيحائية والجمالية لتيسير مسارات بناء المفهوم، وجعل عملية النقل الديداكتيكي عملية حيوية وتفاعلية.

المطلب الثاني: المرجعيات السردية والتخييلية في بناء الفهم الفلسفي

أولاً: إسهامات نظرية السرد في تشخيص المفاهيم وتجسيدها

تمثل نظرية السرد (Narratology) أحد أهم الروافد المعرفية التي تشرعن توظيف الرواية في الدرس الفلسفي، وذلك لكون السرد ليس مجرد تقنية لنقل الأحداث، بل هو نمط من أنماط التعقل ومنظم أساسي للتجربة الإنسانية. إن الإسهام الجوهري لنظرية السرد في ديداكتيك الفلسفة يكمن في قدرة الحبكة (Intrigue) على "تشخيص" المفاهيم التجريدية وتحويلها إلى كائنات حية تتحرك في فضاء الزمان والمكان. فالمفهوم الفلسفي، حينما ينصهر في البنية السردية، يتخلى عن صرامته المنطقية ليصبح "موقفاً" أو "تجربة" تعيشها

الشخصيات؛ وبذلك ينتقل التفكير من مستوى الاستدلال الصوري إلى مستوى "التمثيل الدرامي". ومن هنا، تبرز أهمية ما يسميه بول ريكور بـــ "المحاكاة(Mimesis) "، حيث لا يكتفي السرد بوصف الواقع، بل يعيد بناءه في نسق يحول الفعل الإنساني إلى "نص" قابل للفهم والتأويل، مما يجعل الرواية بمثابة "مختبر" لتجريب المفاهيم وفحص تداعياتها في سياقات وجودية معقدة[7]

علاوة على ذلك، فإن نظرية السرد تمنح للمتعلم إمكانية تتبع مسارات "المفهمة" من خلال "شخصنة" الأفكار. فالشخصية الروائية ليست مجرد اسم، بل هي تجسيد لمنظور فلسفي أو قيمة أخلاقية في حالة صراع. إن هذا التجسيد يسمح بتجاوز العائق التجريدي الذي يواجهه التلميذ؛ فبدلاً من الحديث عن "الحرية" كتعريف ميتافيزيقي جاف، يواجه المتعلم "وضعية حرية" متجسدة في اختيارات بطل الرواية ومسؤولياته. إن السرد هنا يعمل كآلية لإنتاج "عالم ممكن" يتيح ممارسة "التفكير بالتمثيل"، وهو ما يمنح المفهوم عمقاً حسياً يجعل استيعابه أكثر يسراً وديمومة. وفي هذا الصدد، يؤكد أمبرتو إيكو على دور "التعاون التأويلي" بين النص والقارئ؛ حيث إن النص الروائي يترك فراغات وبياضات يدعى القارئ (المتعلم) لملئها عبر إعمال فكره وتأويلاته، مما يحول فعل القراءة إلى ممارسة فلسفية نشطة تستهدف استخراج المعنى الكامن خلف الأحداث[8]

إن إسهام السرد في تشخيص المفهوم يتجلى أيضاً في قدرته على الربط بين "اللوغوس" (الخطاب العقلاني) و"الميثوس" (القصة)، مما يخفف من حدة التوتر بين العقل والخيال في العملية التعليمية. فالسرد يوفر "عظاماً" و"لحماً" للمفهوم، ويخرجه من حيز التعريفات القاموسية إلى رحابة "التخييل المفاهيمي". وبناءً عليه، يصبح النص الروائي وسيطاً لا غنى عنه في بناء "الفهم"؛ لأنه لا يكتفي بنقل المعلومة، بل يشرك المتعلم وجدانياً وذهنياً في عملية بناء الحقيقة الفلسفية. ويشير محمد الديهاجي إلى أن السرد يمتلك قوة "تكوينية" قادرة على إعادة صياغة المفاهيم والصور الذهنية لدى المتعلم، من خلال قدرة الخيال السردي على اختراق آفاق التفكير النمطي وفتح مسارات جديدة للتأمل والمناقشة[9]. إن هذا التجسيد السردي للمفاهيم هو ما يجعل من الرواية وسيطاً ديداكتيكياً قادراً على تحويل الدرس الفلسفي من فضاء لتلقين النتائج إلى فضاء لتعلم آليات التفكير وإنتاج المعنى.

ثانياً: التخييل الأخلاقي كمدخل لتنمية التفكير النقدي والقيمي

يُشكل "التخييل الأخلاقي (Moral Imagination) "أحد أهم الرهانات الديداكتيكية التي تبرر استحضار النص الروائي في درس الفلسفة، خاصة عند معالجة القضايا المتعلقة بالقيم والأخلاق والسياسة. فالتفكير الأخلاقي في الفلسفة لا ينبغي أن يظل سجين الاستدلالات المنطقية الجافة أو القواعد الآمرة، بل يحتاج إلى فضاء رحب يسمح للمتعلم بـــ "تجريب" المواقف والقيم قبل تبنيها. إن التخييل الأخلاقي، كما تذهب إلى ذلك مارثا نوسباوم، هو القدرة على تمثل حياة الآخرين ومعاناتهم وتطلعاتهم من خلال التعاطف السردي؛ حيث تتيح الرواية للمتعلم الخروج من مركزية ذاته ليتخذ مكان "الآخر"، مما ينمي لديه حس "المواطنة العالمية" والقدرة على فهم التعقيدات الإنسانية التي لا تستوعبها القوالب النظرية الجاهزة. فالأدب، بهذا المعنى، هو مدرسة لتنمية الحساسية الأخلاقية وتوسيع أفق الفهم الإنساني[10]

ومن منظور ديداكتيكي، يسهم التخييل الأخلاقي في تنمية "التفكير النقدي" لدى المتعلم عبر وضعه أمام "معضلات أخلاقية (Ethical Dilemmas)" متجسدة في حبكة روائية. إن مواجهة المتعلم لمصير شخصية روائية تجد نفسها مضطرة للاختيار بين قيمتين متصادمتين (مثل الواجب والحب، أو القانون والعدالة) يدفعه إلى ممارسة النقد والتحليل والمقارنة، وهي جوهر الكفاية الحجاجية في الفلسفة. وفي هذا السياق، يؤكد مارك جونسون أن التفكير الأخلاقي ليس عملية تطبيق آلي للقواعد، بل هو نشاط تخييلي بامتياز؛ إذ إننا نستخدم الاستعارات والقصص لفهم تجاربنا وتقييم أفعالنا. وبالتالي، فإن إقحام الرواية في الدرس الفلسفي يوفر المادة الخام لهذا النشاط الذهني، حيث يصبح المتعلم مطالباً بتبرير اختيارات الشخصيات أو نقدها، مما يحول القيم من شعارات مجردة إلى "اختيارات واعية" خاضعة للفحص العقلي[11]

علاوة على ذلك، يلعب التخييل الأخلاقي دوراً حاسماً في تعزيز "التفكير والقيمي" عبر آلية "التعاطف النقدي". فالرواية لا تقدم دروساً في الوعظ، بل تشرك القارئ في حوار صامت مع الشخصيات، وهو ما يسميه ريتشارد روتي بـــ "توسيع نطاق التضامن". إن قراءة النصوص الروائية تزيد من قدرتنا على ملاحظة الألم لدى الآخرين الذين قد يختلفون عنا عرقياً أو اجتماعياً، مما يقلص من حدة الأحكام المسبقة ويسهم في بناء وعي قيمي قائم على الاعتراف والغيرية. إن هذا المدخل السردي يجعل من درس الفلسفة فضاءً حياً لبناء الذات الأخلاقية، حيث لا يكتفي المتعلم بتعلم "تاريخ الأخلاق"، بل يمارس "الفعل الأخلاقي" ذهنياً وتخييلياً، وهو ما يضمن استمرارية أثر الدرس الفلسفي في سلوكه وقناعاته خارج أسوار المؤسسة التعليمية، محققاً بذلك الغاية الأسمى للتربية الفلسفية وهي تكوين الإنسان الحر والمسؤول.

المبحث الثاني: توظيف النص الروائي في درس الفلسفة: المسار التطبيقي والحدود

إذا كان المبحث الأول قد انصب على استجلاء المرتكزات الابستيمولوجية والنظرية التي تشرعن حضور السرد في الفضاء الفلسفي، فإن الانتقال إلى هذا المبحث يمثل عبوراً ضرورياً من "نظريات التلقي" و"آليات النقل الديداكتيكي" إلى حيز الممارسة الصفية الإجرائية. إن الرهان الحقيقي لديداكتيك الفلسفة لا يكتمل بمجرد إقرار مشروعية الوسيط، بل يتوقف بالدرجة الأولى على كيفية استثماره كأداة طيعة لبناء الكفايات الفلسفية لدى المتعلم. فالتحدي الذي يواجه المدرس في هذا المسار التطبيقي يكمن في تحويل النص الروائي من "مادة خام" أو "جنس أدبي" مستقل، إلى "مختبر ديداكتيكي" تُفحص فيه المفاهيم وتُبنى فيه الحجج. إن هذا الانتقال يقتضي وعياً منهجياً صارماً بمراحل الدرس، بدءاً من لحظة الدهشة والانطلاق، وصولاً إلى لحظات التقويم والمناقشة التي تضمن تملك المتعلم للأدوات الذهنية الكفيلة بجعله يتفلسف ذاتياً.

إن "درس الفلسفة" في جوهره هو تمرين مستمر على الحرية الفكرية، وهو فعل لا يستقيم إلا بقدرة المدرس على خلق وضعيات تعليمية تحفز المتعلم على الاشتباك مع القضايا الوجودية. وفي هذا الصدد، تؤكد مونيك كاستيلو أن الدرس الفلسفي ليس مجرد إلقاء لمحاضرة، بل هو بناء مشترك للمعنى يتطلب وسائط قادرة على إحداث صدمة التفكير؛ حيث تلعب النصوص والوسائط دور المحرك الذي يخرج المتعلم من سباته الدوغمائي ليضعه في مواجهة إشكالاته الخاصة [12] ومن هنا، يبرز المسار التطبيقي لاستثمار الرواية كاستجابة لهذا المطلب؛ حيث تصبح شخصيات الرواية وحبكتها الدرامية هي "الحوامل" التي تيسر على التلميذ تلمس خيوط الإشكال الفلسفي، مما يحول الفصل الدراسي من فضاء لتراكم المعلومات إلى فضاء لتوليد الأفكار واختبار القيم.

بيد أن هذا الانفتاح الديداكتيكي على السرد الروائي، رغم نجاعته في تنشيط الدرس، يظل محفوفاً بمخاطر "الانزلاق" التي قد تفرغ الدرس الفلسفي من جوهره التجريدي والمنطقي. فاستخدام الرواية يطرح تساؤلات حادة حول "الحدود" الفاصلة بين التأويل الفلسفي والتحليل الأدبي الصرف، وبين التبسيط الديداكتيكي المطلوب والسطحية التي قد تخل بصرامة المفهوم. ويشير لوران كورنو في هذا السياق إلى أن الخطاب الديداكتيكي الفلسفي يجب أن يظل وفياً لرهان "الأشكلة" و"المفهمة"، محذراً من أن تتحول الوسائط إلى غايات في ذاتها، مما قد يؤدي إلى استبدال التفكير الفلسفي الرصين بنوع من التبسيط الأخلاقي أو الوعظي الذي يغيب النقد[13]. بناءً على هذه الجدلية بين الإمكانات والحدود، يسعى هذا المبحث إلى رسم خارطة طريق إجرائية لتوظيف النص الروائي، مع استعراض نماذج تطبيقية لبعض المفاهيم المركزية، وفي الوقت ذاته، التوقف عند العوائق والمحاذير التي تضمن سلامة الدرس الفلسفي من أي انحراف عن أهدافه التكوينية الأساسية.

المطلب الأول: مراحل إدماج النص الروائي في بناء المفهوم الفلسفي

أولاً: من وضعية الانطلاق إلى استخراج الإشكال (القراءة الموجهة وبناء السؤال)

تُعد "وضعية الانطلاق" اللحظة التأسيسية التي يتوقف عليها نجاح الدرس الفلسفي، فهي المسؤولة عن إثارة دافعية المتعلم وتحفيز رغبته في التفكير. وفي هذا السياق، يبرز النص الروائي كأداة ديداكتيكية قادرة على خلق "وضعية مشكلة" تتجاوز الطابع المدرسي الجاف؛ إذ إن السرد بما يحمله من صراعات درامية ومفارقات وجودية يضع المتعلم مباشرة في قلب "الدهشة الفلسفية". إن البداية بالنص الروائي تكسر حاجز الهيبة من المفهوم المجرد، حيث يتحول المتعلم من متلقٍ سلبي إلى "قارئ مشتبك" مع نص يحاكي تجارب إنسانية قابلة للفهم. ويؤكد ميشيل طوزي أن وضعية الانطلاق الناجحة هي تلك التي تنجح في تحويل "المعطى" السردي إلى "مشكلة" تقتضي التفكير، وهو ما يتطلب من المدرس اختيار مقاطع روائية تتضمن "بؤرة إشكالية" واضحة قادرة على توليد أسئلة فلسفية[14]

تعتبر "القراءة الموجهة (Guided Reading) "هي الآلية المنهجية التي تضمن الانتقال السلس من المستوى الأدبي السردي إلى المستوى الفلسفي الإشكالي. فالمدرس لا يطلب من المتعلمين قراءة النص للتمتع الأدبي فقط، بل يوجه أنظارهم نحو "التوترات" الكامنة في المواقف السردية. القراءة الموجهة هنا هي عملية "تفكيك" لبنية الحكاية من أجل استخراج "البنية المفاهيمية" المواراة خلف الأحداث. ففي هذه المرحلة، يتم التركيز على استخراج "الكلمات المفاتيح" وتحليل شبكة العلاقات بين الشخصيات بوصفها علاقات بين أفكار متصادمة. إن الهدف هو جعل المتعلم يكتشف أن الصراع السردي هو في جوهره صراع بين قيم أو مفاهيم (كصراع الإرادة مع الضرورة، أو الأنا مع الغير)، مما يمهد الطريق لعملية "الأشكلة."

إن تتويج مرحلة القراءة الموجهة يتم عبر "بناء السؤال" الإشكالي، وهي اللحظة التي يتحول فيها الارتباك الذهني للمتعلم أمام النص إلى صياغة منطقية دقيقة. النص الروائي بما يوفره من تفاصيل حسية يساعد المتعلم على صياغة "المفارقة (Paradoxe) "التي تعد منطلق كل أشكلة ناجحة. فبدلاً من طرح سؤال عام حول "ما هي الحرية؟"، يجد المتعلم نفسه أمام سؤال مشتق من وضعية بطل الرواية: "كيف يمكن للفرد أن يكون حراً في ظل حتميات اجتماعية قاهرة؟". وكما يرى جان بيير أسطولفي، فإن القيمة الديداكتيكية للوضعية المشكلة تكمن في قدرتها على دفع المتعلم لإعادة بناء تمثلاته الخاصة من خلال مواجهة "عوائق" يطرحها النص، مما يجعل بناء السؤال فعلاً ذاتياً ينبع من ضرورة الفهم وليس من إكراه الدرس[15]. وبهذا المعنى، يصبح النص الروائي هو المختبر الذي يُصاغ فيه السؤال الفلسفي، مما يمنح الدرس حيوية تجعله مرتبطاً بوجدان المتعلم وعقله في آن واحد.

ثانياً: من بناء المفهوم إلى المناقشة الحجاجية والتقويم

تنتقل الصيرورة الديداكتيكية بالمتعلم من لحظة التساؤل والإشكلة إلى مرحلة "بناء المفهوم(Conceptualisation) "، وهي اللحظة التي يتم فيها استثمار النص الروائي كأداة للتحليل والتركيب المنطقي. في هذه المرحلة، لا يعود النص مجرد قصة، بل يتحول إلى "شبكة دلالية" تسمح بتحديد الخصائص الجوهرية للمفهوم الفلسفي. إن السرد يوفر سياقاً ملموساً يساعد المتعلم على ممارسة عملية "النفي والإثبات"؛ فعبر تتبع مصير الشخصية الروائية، يستطيع المتعلم تمييز المفهوم عما يختلط به من أشباه مفاهيم. إن بناء مفهوم "الهوية" مثلاً، من خلال نص روائي، يتيح للمتعلم إدراك الفرق بين الهوية البيولوجية الثابتة والهوية السردية المتغيرة، حيث تصبح أحداث الرواية هي الحجج التي تدعم هذا البناء المفهومي. وتؤكد جاكلين رص أن هذه المرحلة تقتضي صرامة منهجية تحول التشخيص السردي إلى تجريد فلسفي، حيث يُنتزع المفهوم من غلافه القصصي ليصاغ في تعريفات فلسفية دقيقة[16]

علاوة على ذلك، يشكل النص الروائي منطلقاً غنياً لـــ "المناقشة الحجاجية" داخل الفصل الدراسي. إن تعدد الأصوات (البوليفونية) في الرواية، وتصادم وجهات النظر بين الشخصيات، يمثل محاكاة حية للصراع بين المذاهب الفلسفية. فالمتعلم، حينما ينخرط في مناقشة

مواقف الشخصيات، فإنه يمارس في الحقيقة "الحجاج الفلسفي"؛ إذ يضطر إلى تقديم أدلة، وتفنيد اعتراضات، واستنتاج عواقب منطقية. إن الرواية توفر المادة الخام لهذا الحجاج، وتجعل من "المناقشة" ممارسة فكرية نشطة بدلاً من أن تكون مجرد عرض لآراء جاهزة. ويشير مارك جونسون إلى أن الاستدلال الأخلاقي والحجاج القيمي يعتمدان بشكل كبير على الاستعارات السردية التي تسمح لنا بتقييم المواقف من زوايا متعددة، مما يعزز من قدرة المتعلم على بناء حجاج متماسك ومنفتح في آن واحد[17]

أما في مرحلة "التقويم(Évaluation) "، فإن توظيف النص الروائي يفرض تبني مقاربة تقويمية لا تقيس فقط مدى استيعاب المعلومات، بل تقيس "الكفاية الفلسفية" في شموليتها. إن التقويم هنا يركز على قدرة المتعلم على إعادة استثمار المفاهيم في وضعيات جديدة، أو قدرته على كتابة "مقالة فلسفية" تنطلق من نص إبداعي. فالهدف من التقويم ليس التأكد من حفظ التعريفات، بل التأكد من قدرة التلميذ على "الفعل الفلسفي": أي القدرة على الأشكلة والمفهمة والحجاج انطلاقاً من دعامات وسيطة. وفي هذا الصدد، تؤكد ماري فرانسواز شيفرييه أن تنويع أشكال الكتابة والتقويم، من خلال دمج الوسائط السردية، يسهم في تقييم مدى تملك المتعلم للروح النقدية والقدرة على التأويل، مما يجعل من التقويم لحظة تعلم إضافية تكرس مبدأ التعلم الذاتي[18]

ثانياً: من بناء المفهوم إلى المناقشة الحجاجية والتقويم

تنتقل الصيرورة الديداكتيكية بالمتعلم من لحظة التساؤل والإشكلة إلى مرحلة "بناء المفهوم(Conceptualisation) "، وهي اللحظة التي يتم فيها استثمار النص الروائي كأداة للتحليل والتركيب المنطقي. في هذه المرحلة، لا يعود النص مجرد حكاية، بل يتحول إلى "شبكة دلالية" تسمح بتحديد الخصائص الجوهرية للمفهوم الفلسفي. إن السرد يوفر سياقاً ملموساً يساعد المتعلم على ممارسة عملية "النفي والإثبات"؛ فعبر تتبع مصير الشخصية الروائية، يستطيع المتعلم تمييز المفهوم عما يختلط به من أشباه مفاهيم. إن بناء مفهوم "الهوية" مثلاً، من خلال نص روائي، يتيح للمتعلم إدراك الفرق بين الهوية البيولوجية الثابتة والهوية السردية المتغيرة، حيث تصبح أحداث الرواية هي الحجج التي تدعم هذا البناء المفهومي. وتؤكد جاكلين رص أن هذه المرحلة تقتضي صرامة منهجية تحول التشخيص السردي إلى تجريد فلسفي، حيث يُنتزع المفهوم من غلافه القصصي ليصاغ في تعريفات فلسفية دقيقة تمنحه طابعه الكوني[19]

علاوة على ذلك، يشكل النص الروائي منطلقاً غنياً لـــ "المناقشة الحجاجية" داخل الفصل الدراسي. إن تعدد الأصوات (البوليفونية) في الرواية، وتصادم وجهات النظر بين الشخصيات، يمثل محاكاة حية للصراع بين المواقف الفلسفية. فالمتعلم، حينما ينخرط في مناقشة مواقف الشخصيات وتبرير أفعالها، فإنه يمارس في الحقيقة "الحجاج الفلسفي"؛ إذ يضطر إلى تقديم أدلة، وتفنيد اعتراضات، واستنتاج عواقب منطقية انطلاقاً من "العالم الممكن" الذي يقترحه النص. إن الرواية توفر المادة الخام لهذا الحجاج، وتجعل من "المناقشة" ممارسة فكرية نشطة بدلاً من أن تكون مجرد عرض آلي لآراء الفلاسفة. ويشير مارك جونسون إلى أن الاستدلال القيمي والحجاج الأخلاقي يعتمدان بشكل كبير على "الاستعارات السردية" التي تسمح لنا بتقييم المواقف من زوايا متعددة، مما يعزز من قدرة المتعلم على بناء حجاج متماسك ومنفتح في آن واحد، بعيداً عن الوثوقية الصارمة[20]

أما في مرحلة "التقويم(Évaluation) "، فإن توظيف النص الروائي يفرض تبني مقاربة تقويمية لا تقيس فقط مدى استيعاب المعلومات، بل تقيس "الكفاية الفلسفية" في شموليتها. إن التقويم هنا يركز على قدرة المتعلم على إعادة استثمار المفاهيم المبنية في وضعيات جديدة، أو قدرته على إنتاج خطاب فلسفي (شفهي أو كتابي) ينطلق من دعامة إبداعية. فليس الهدف من التقويم التأكد من حفظ التعاريف، بل التأكد من قدرة التلميذ على "الفعل الفلسفي": أي القدرة على الأشكلة والمفهمة والحجاج انطلاقاً من مادة سردية وسيطة. وفي هذا الصدد، تؤكد ماري فرانسواز شيفرييه أن تنويع أشكال الكتابة والتقويم، من خلال دمج النصوص السردية، يسهم في تقييم مدى تملك المتعلم للروح النقدية والقدرة على التأويل الشخصي، مما يحول التقويم من أداة للجزاء إلى لحظة تعلم إضافية تكرس مبدأ استقلالية

التفكير[21]. وبهذا، يكتمل المسار الديداكتيكي الذي يجعل من الرواية وسيطاً حيوياً يرافق المتعلم من الدهشة الأولى إلى التملك الفلسفي الرصين.

المطلب الثاني: نماذج تطبيقية وحدود التوظيف الديداكتيكي

أولاً: تطبيقات على مفاهيم الحرية والهوية والعدالة والغيرية والمعرفة

ينتقل الدرس الفلسفي، عبر الوسيط الروائي، من حيز التجريد النظري إلى فضاء التجربة الحية، حيث تصبح الرواية بمثابة "مختبر مفاهيمي" يُتيح للمتعلم معاينة المفاهيم في تشابكها وتعقيدها. ففي مفهوم **"الحرية"**، يمكن استثمار الرواية الوجودية (كأعمال سارتر أو كامو) لوضع المتعلم أمام ثقل المسؤولية الفردية وجدلية "الاختيار والضرورة"؛ فبطل الرواية الذي يجد نفسه مضطراً لاتخاذ قرار مصيري يجسد للمتعلم فكرة أن الإنسان "محكوم عليه بالحرية". إن هذا التجسيد السردي ينقل المفهوم من تعريفه الميتافيزيقي إلى مستواه الأنطولوجي المعاش، حيث يدرك المتعلم أن الحرية ليست مجرد غياب للإكراه، بل هي إقدام ومسؤولية عن الذات والعالم[22].

وفيما يخص مفهوم **"الهوية"**، تبرز الرواية كأداة مثالية لتفكيك الوحدة الوهمية للأنا؛ فمن خلال تتبع "الهوية السردية" للشخصيات التي تمر بتحولات جذرية (كما في روايات التحول أو الاغتراب)، يكتشف المتعلم أن الهوية ليست معطى بيولوجياً ثابتاً، بل هي بناء مستمر يتشكل عبر الزمان ومن خلال العلاقة مع الآخر. إن هذا التوظيف يسمح للمتعلم بالانتقال من "الهوية كجوهر" إلى "الهوية كصيرورة"، وهو ما يعزز لديه القدرة على قبول الاختلاف والتعدد داخل الذات الواحدة[23]. أما في مفهوم **"الغيرية"**، فإن الرواية تكسر مركزية الأنا عبر دفع المتعلم للتعاطف مع "الآخر" (الغريب، المهاجر، المختلف)، مما يحول الغير من "موضوع" للدراسة إلى "ذات" مكافئة تقتضي الاعتراف والاحترام.

وعند معالجة مفهوم **"العدالة"**، توفر الروايات التي تعالج الظلم الاجتماعي والقانوني (مثل "بؤساء" هوغو) مادة دسمة للمفارقة بين "القانون الوضعي" و"العدالة الأخلاقية". فالمتعلم يواجه وضعيات قانونية قد تكون جائرة أخلاقياً، مما يحفزه على أشكلة مفهوم العدالة والبحث عن أسسها الفلسفية بعيداً عن التبسيط الإجرائي. وفي مجال **"المعرفة"**، يمكن استثمار الروايات ذات الطابع التأملي أو "روايات الطريق" (مثل "حي بن يقظان") لتشخيص مسارات البحث عن الحقيقة، حيث يرافق المتعلم الشخصية في انتقالها من المعرفة الحسية إلى المعرفة العقلية، مما يجعل من "نظرية المعرفة" رحلة استكشافية ذهنية تتجاوز التلقين المدرسي[24].

إن هذه التطبيقات المنهجية لا تهدف إلى استبدال المتن الفلسفي بالمتن الروائي، بل تسعى إلى خلق "تفاعل ديداكتيكي" يجعل من السرد جسراً نحو المفهوم. فالرواية هنا هي "نص موازي" يمنح للمتعلم المادة الخام لإنتاج الحجاج وتوليد الأسئلة؛ حيث تصبح القضايا الفلسفية الكبرى (الحرية، الهوية، العدالة) قضايا تهم كينونته الشخصية وليست مجرد دروس للامتحان. وكما تشير مارثا نوسباوم، فإن الأدب يمتلك قدرة فريدة على تقديم "معرفة أخلاقية" لا يمكن للخطاب النظري وحده تقديمها، لأن الرواية تشرك العقل والعاطفة معاً في عملية الفهم والتأويل، مما يؤدي إلى بناء وعي نقدي وقيمي متجذر في الواقع الإنساني[25]. إن نجاح هذه التطبيقات رهين بقدرة المدرس على توجيه "القراءة الفلسفية" للنص الروائي، بحيث لا يغرق المتعلم في تفاصيل الحكاية على حساب صرامة المفهوم.

ثانياً: حدود توظيف النص الروائي بين الانزلاق الأدبي والتبسيط الأخلاقي

على الرغم من المكاسب الديداكتيكية الجلية التي يحققها استثمار النص الروائي في رحاب الدرس الفلسفي، إلا أن هذه الممارسة تظل محفوفة بمخاطر إبستيمولوجية ومنهجية قد تنحرف بالدرس عن غاياته الأصلية .إن أولى هذه التحديات تتمثل في ما يمكن تسميته بـ **"الانزلاق الأدبي"**؛ حيث يجد المدرس والمتعلم أنفسهما غارقين في جماليات السرد، وتحليل الحبكة، وتتبع المصائر السيكولوجية للشخصيات، على حساب الصرامة المفاهيمية المطلوبة .في هذه الحالة، يتحول النص الروائي من "وسيط" ديداكتيكي إلى "غاية" في حد ذاته، مما يؤدي

إلى استبدال المفهمة الفلسفية بالتحليل الأدبي الصرف .إن الخطر هنا يكمن في تغليب "الإمتاع" على "التفكير"، وفي ضياع المسافة الضرورية بين لغة الأدب الموحية ولغة الفلسفة الواصفة والمجردة .ويؤكد "ألان" (إميل شارتييه) في هذا الصدد أن الفلسفة تقتضي نوعاً من الجهد الذهني الذي يقطع مع انسيابية الحكي، محذراً من أن تتحول التربية الفلسفية إلى مجرد استهلاك للنصوص الجميلة التي قد تداعب العاطفة لكنها لا تبني العقل النقدي[26]

أما التحدي الثاني، فيتجلى في السقوط في فخ **"التبسيط الأخلاقي "**أو النزعة الوعظية .فغالباً ما يُنظر إلى الرواية بوصفها حمالة لـــ "عبرة" أو "رسالة أخلاقية" جاهزة، مما قد يدفع المدرس إلى توظيفها لتمرير قيم معينة بشكل تبسيطي يغيب عنه النقد .إن الفلسفة هي أشكلة للقيم وليست تلقيناً لها؛ وعندما تتحول الرواية إلى أداة للتبسيط الأخلاقي، فإنها تقتل "الدهشة" وتحول الصراع الفلسفي المعقد إلى ثنائيات ساذجة (خير/شر، حرية/عبودية) .إن هذا التوظيف يفرغ المفهوم من توتره الإبستيمولوجي، ويحول الدرس الفلسفي إلى "درس في الأخلاق" بالمعنى التقليدي .وتشير مونيك كاستيلو إلى أن "الوهم البيداغوجي" يكمن في الاعتقاد بأن الوسيط السردي يحل محل التفكير؛ فالتدريس بالوسائط يتطلب حذراً مضاعفاً لضمان عدم تحول الدرس إلى وعظ اجتماعي أو تبسيط مخل لتعقيدات الوجود الإنساني[27]

علاوة على ذلك، يطرح توظيف الرواية إشكالية "النقل الديداكتيكي" ومدى أمانته للمتن الفلسفي .فالاكتفاء بـــ "المواقف السردية" قد يحجب عن المتعلم الجهاز الحجاجي الرصين الذي يبنى عليه الموقف الفلسفي في كليته .إن هناك مسافة ضرورية يجب الحفاظ عليها بين "المثال" الروائي و"المفهوم" الفلسفي؛ فالمثال الروائي، مهما كان غنياً، يظل مرتبطاً بـــ "الجزئي" و"الفردي"، بينما تطمح الفلسفة دائماً نحو "الكلي" و"الكوني ."ويحذر لوران كورنو من أن الخطاب الديداكتيكي الذي يبالغ في الاعتماد على الوسائط التخييلية قد يسقط في "التحريف"، حيث يتم ليّ عنق النص الروائي لخدمة غرض فلسفي قد لا يحتمله النص أصلاً، مما يخل بمبدأ "الأمانة للنص" و"سلامة المفهوم" في آن واحد[28]

ختاماً، إن حدود التوظيف الديداكتيكي للرواية تفرض على المدرس دور "الرقيب الإبستيمولوجي" الذي يعرف متى يستحضر السرد ومتى يغادره نحو التجريد .إن النجاح في هذا التوظيف رهين بالقدرة على الحفاظ على "التوتر" بين المحسوس والمتخيل من جهة، وبين المجرد والعقلي من جهة أخرى .وكما يخلص ميشيل طوزي، فإن الوسيط الديداكتيكي يجب أن يظل "خادماً" للمفهمة والأشكلة والحجاج؛ فإذا ما طغى السرد على السؤال، وتحولت "العبرة" إلى بديل عن "الحجة"، فإن الدرس الفلسفي يفقد هويته ويتحول إلى نوع من الثقافة العامة التي تفتقر إلى العمق والمنهج[29] .لذا، يظل التوازن الدقيق بين الانفتاح على الأدب والتمسك بصرامة الفلسفة هو الضامن الوحيد لتحقيق نقل ديداكتيكي ناجح وفعال.

خاتمة

وفي ختام هذا البحث، نخلص إلى أن استثمار النص الروائي في درس الفلسفة ليس مجرد خيار ترفيهي أو ملحق بيداغوجي عابر، بل هو ضرورة ديداكتيكية يمليها واقع "الاستعصاء المفاهيمي" وحاجة المتعلم إلى وسائط ملموسة تُقرّب إليه تجريد المفاهيم. لقد كشفت الدراسة أن الرواية، بما تمتلكه من طاقة سردية وتخييلية، تمنح المفهوم الفلسفي "لحماً وعظماً"، وتحوله من تعريف قاموسي جاف إلى تجربة إنسانية معاشة تثير الدهشة وتحفز على السؤال. إن نجاح هذا التوظيف رهين بالانتقال من "المعرفة العالمة" إلى "المعرفة المدرسة" عبر آلية النقل الديداكتيكي، التي تجعل من السرد مختبراً لفحص القيم وبناء الحجج وتطوير الكفايات النقدية.

لقد أكدت النتائج المتوصل إليها أن "التخييل الأخلاقي" الذي يوفره النص الروائي يعد مدخلاً حاسماً لتنمية وعي قيمي يتجاوز الوعظ المباشر؛ فمن خلال التماهي مع الشخصيات وتأويل مصائرها، يتدرب المتعلم على استحضار الغيرية وفهم تعقيدات الحرية والعدالة، مما يساهم في تكوين مواطن قادر على التعاطف النقدي والتفكير المستقل. ومع ذلك، يظل هذا الانفتاح الديداكتيكي مشروطاً بـــ "يقظة إبستيمولوجية" من طرف المدرس، تمنع انزلاق الدرس نحو التحليل الأدبي الصرف أو التبسيط القيمي المخل، وتضمن بقاء النص الروائي "واسطة" لخدمة "الغاية" الفلسفية المتمثلة في الأشكلة والمفهمة والحجاج. وكما يخلص ميشيل طوزي، فإن الهدف الأسمى هو تمكين المتعلم من "التفكير بذاته"، وهو مسار يجد في الرواية خير حافز ومنطلق

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن المزاوجة بين صرامة اللوغوس وانفتاح الميثوس في الفضاء التعليمي لا تخدم فقط استيعاب المتن الفلسفي، بل تفتح أفقاً جديداً لتربية إنسانية شاملة تخاطب العقل والوجدان معاً. إن الرهان المستقبلي لديداكتيك الفلسفة يكمن في تعميق هذا المسار التفاعلي، وتنويع الحوامل السردية لتشمل وسائط أخرى، مع الحفاظ دائماً على "الروح النقدية" التي تجعل من الفلسفة فعل تحرر دائم. وكما تؤكد مارثا نوسباوم، فإن تنمية الإنسانية في المؤسسات التعليمية تقتضي تعليم الطلاب كيف يكونوا قراءً ناقدين لحيوات الآخرين، وهو ما يجعل من الرواية رفيقاً لا غنى عنه في رحلة البحث عن الحقيقة والمعنى

الهوامش:

[1] طوزي، ميشيل. (2005). بناء القدرات والكفايات في الفلسفة. ترجمة: حسن أحجيج، تقديم: محمد سبيلا، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ص. 42.

[2] طوزي، ميشيل. (2005). بناء القدرات والكفايات في الفلسفة. ترجمة: حسن أحجيج، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ص. 55.

[3] رص، جاكلين. (2012). طرق تدريس الفلسفة. ترجمة: يوسف بن عدي، دار الأمان، الرباط، ص. 82.

[4] كوفيلير، برنار. (2001). ديداكتيك الفلسفة. ترجمة: عبد اللطيف المودني، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ص. 104.

[5] شيفلار، إيف. (1991). النقل الديداكتيكي: من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسة. ترجمة مقتبسة) الأصل الفرنسي La Transposition : didactique، منشوراتLa Pensée sauvage ، غرينوبل(، ص. 26.

[6] الدريج، محمد. (2004). تحليل العملية التعليمية: مدخل لديداكتيك عام. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص. 158.

[7] ريكور، بول. (2005). الزمان والسرد (الجزء الأول: الحبكة والسرد التاريخي). ترجمة: سعيد الغانمي، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، ص. 94.

[8] إيكو، أمبرتو. (1985). القارئ في الحكاية: التعاون التأويلي في النصوص السردية. ترجمة: أنطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ص. 38.

[9] الديهاجي، محمد. (2016). الخيال وشعريات المتخيل: دراسة المفاهيم والصور. دار الأمان، الرباط، المغرب، ص. 112.

[10] Tozzi, Michel. (1994). Penser par soi-même: Initiation à la philosophie. (Penser par soi-même: Initiation à la philosophie). Chronique Sociale, Lyon, p. 74.

[11] Astolfi, Jean-Pierre. (2008). La saveur des savoirs: Disciplines et plaisir d'apprendre. (La saveur des savoirs: Disciplines et plaisir d'apprendre). ESF Éditeur, Paris, p. 112.

[12] Castillo, Monique. (1992). La leçon de philosophie. (La leçon de philosophie). CROP, Lille, p. 58.

[13] Cornu, Laurence. (2001). "Le discours didactique: ses questions et ses enjeux". (Le discours didactique: ses questions et ses enjeux). Revue de l'enseignement philosophique, n° 8, p. 14.

[14] Tozzi, Michel. (1994). Penser par soi-même: Initiation à la philosophie. Chronique Sociale, Lyon, p. 74.

[15] Astolfi, Jean-Pierre. (2008). La saveur des savoirs: Disciplines et plaisir d'apprendre. ESF Éditeur, Paris, p. 112.

[16] Russ, Jacqueline. (1994). Les méthodes en philosophie. Armand Colin, Paris, p. 95.

[17] Johnson, Mark. (1993). Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics. University of Chicago Press, Chicago, p. 156.

[18] Chevallier, Marie-Françoise. (2000). "Diversifier les formes d'écriture en classe de philosophie". Diotime l'Agora, n° 8, p. 22.

[19] Russ, Jacqueline. (1994). Les méthodes en philosophie. Armand Colin, Paris, p. 95.

[20] Johnson, Mark. (1993). Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics. University of Chicago Press, Chicago, p. 156.

[21] Chevallier, Marie-Françoise. (2000). "Diversifier les formes d'écriture en classe de philosophie". Diotime l'Agora, n° 8, p. 22.

[22] بدوي، عبد الرحمن. (1973). دراسات في الفلسفة الوجودية. دار الثقافة، بيروت، لبنان، ص. 142.

[23] بوخريص، فوزي. (2015). "الرواية وسؤال الهوية: مقاربة في التفاعل بين الأدب والفلسفة". مجلة فضاءات سوسيولوجية، العدد 4، ص. 67.

[24] برينيفيه، أوسكار. (2014). حكمة القصص الصوفية: تمارين فلسفية. ترجمة: (مقتبسة)، منشورات إيرول، ص. 89.

[25] Nussbaum, Martha. (1990). Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature. Oxford University Press, New York, p. 148.

[26] Alain (Émile Chartier). (2002). Propos sur l'éducation. (Propos sur l'éducation). PUF, Paris, p. 118.

[27] Castillo, Monique. (1992). La leçon de philosophie. (La leçon de philosophie). CROP, Lille, p. 84.

[28] Cornu, Laurence. (2001). "Le discours didactique: ses questions et ses enjeux". (Le discours didactique: ses questions et ses enjeux). Revue de l'enseignement philosophique, n° 8, p. 19.

[29] Tozzi, Michel. (1994). Penser par soi-même: Initiation à la philosophie. (Penser par soi-même: Initiation à la philosophie). Chronique Sociale, Lyon, p. 102.