**جامعة8ماي 1945قالمة**

**كلية العلوم الانسانية والاجتماعية**

**قسم الفلسفة**

**يوم تكويني لطلبة الدكتوراه**

**الموضوع: تدريس الفلسفة في الجزائر: واقع وآفاق**

**مداخلة د/ كحول سعودي: تدريس الفلسفة في الجزائر: الأهداف والصعوبات**

**تمهيد :**

نحاول في هذه الورقة البحثية أن نشير إلى الخطاب الفلسفي في الجزائر وواقع تدريس الفلسفة من زاوية الأهداف المنشودة من جهة والعوائق والصعوبات من جهة أخرى. ونحاول تشخيصها خاصة وأن واقع تعليم الفلسفة بالجزائر مازال يعاني من وضعية جد متدهورة رغم الجهود المبذولة من طرف وزارة التربية الوطنية لإصلاحه منذ عقود من الزمن، بهدف تحسين مستوى الطالب. سواء كان ذلك على المستوى الثانوي أو الجامعي، ذلك أن مستوى طالب الفلسفة على العموم يعتبر دون المتوسط، وهذا يعني افتقاده للقدرة على التفكير. مما يزيد في انحطاط المجتمع وتدهوره.

**أولا: أهداف تدريس الفلسفة:** وقد أشار اليها العديد من الفلاسفة كبرتراند راسل، حيث يمكن تلخيصها في:

**-** ترسيخ ثقافة التسامح والحوار والتعايش وتربية المتعلمين على المواطنة وممارسة الديمقراطية وحقوق الإنسان بما يمنحه الدرس الفلسفي من حرية وحوار وتواصل ونقد ومساءلة وتسامح وقبول التواصل مع الأخر والحق في الاختلاف  وتعدد المواقف والأفكار والأطروحات.

- تربية الروح النقدية وتأصيلها وتهذيبها ، فالخطاب الفلسفي خطاب نقدي تحليلي وتشخيصي للواقع الإنساني في كل إبعاده، الثقافية ، الاجتماعية ، السياسية ، التربوية والأخلاقية ، ذلك من خلال الثورة على الفساد ، من خلال إقحام الفلسفة في مواجهة معضلات العصر ، ذلك من خلال وضعيات حياتية تطرح في درس الفلسفة في أفق إنقاذ الإنسان والمجتمع من ظاهرة انحطاط الثقافة وانتشار قيم الاستهلاك والربح والمنفعة وسيطرة الصورة والإشهار ، مع تطور تقنيات التواصل وتأثيرها الفعال على أنماط التفكير وأساليب الحياة، أصبحت البلاهة شاملة لأنشطة الإنسان، حيث سيادة أنماط من الحياة ومن المعرفة والفهم و التفكير؛ كالاهتمام المرضي بالسلع والبضائع، واللامبالاة تجاه الذات والآخرين وضعف الانشغال بشؤون المجتمع والحياة وتسبب هذا الوضع في تقليص حضور الفلسفة والتفلسف في الفضاء العمومي.

- يضاف إلى ذلك التحليل النقدي للمعرفة العلمية ، فلسفة العلوم والإبيستيمولوجيا أي البحث في مبادئ ومناهج والأسس المنطقية قصد الكشف عن العوائق وتجاوزها كشرط لتقدم العلم ،وعلى هذا الأساس “لم يعد النقد الإبستيمولوجي تفكيرا تأمليا في العلم فحسب، بل يغدو أداة على ضوئها يحصل التقدم العلمي ، بحكم كونه تنظيما داخليا للأسس التي يقوم عليها العلم.”  
  - يساهم الدرس الفلسفي في تعزيز الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية وإثبات الذات والإقبال على الحياة وتوازن الشخصية ، ذلك من خلال أنشطة التدريس والمقاربات البيداغوجية والديداكتيكية القائمة على مبادئ ، التعلم الذاتي، المساءلة ، النقد ، الحوار والتواصل ، بيداغوجيا الخطأ، التقييم والتقويم، المشاركة في بنات التعلمات، التدريس بالمشاريع، التعليم التعاوني، والمهارات البيداغوجية للمدرسين، الدعم ، المرافقة، التوجيه، القيادة، الحضور، الهندام الكفاءة ، العدل والجدية ،لان تلك المرحلة العمرية غالبا ما يكون المتعلم في مرحلة البحث عن القدوة وقد يجدها عند أساتذته وهذا من منطلق  التربية بالقدوة

- تحافظ الفلسفة وتدافع وتؤسس لإنسانية ألإنسان وتحقيق التوازن في الوجود الإنساني من خلال البحث في الثنائيات ، كالروح والمادة، وتقوم الفلسفة الإنسانية على منطلقات فلسفية تعلي من شأن الإنسان عبر التأكيد على قيم الحرية والعقلانية والإبداع والتفكير الذاتي ، بعيدا عن كل أشكال الوصاية والاستعباد وذلك ما تراهن عليه التربية

- تنمي البعد الأخلاقي في شخصية المتعلم وتحثه على التمسك بالفضيلة ونشرها في مختلف المؤسسات ،لأن مبحث القيم الأخلاقية شأن فلسفي بامتياز، وطرحت إشكالية الفضيلة وثنائية الخير والشر منذ فجر التفكير الفلسفي من أجل استئصال دوافع الشر وتخليق الحياة العامة ، والتصرف وفقا لمعايير أخلاقية تستجيب لإنسانية الإنسان ، على الشباب أن يكون متحصنا أخلاقيا وروحيا في الفكر والعمل لإضفاء المعنى والقيمة على الحياة ، ونقف ما جاء في بعض التوجيهات الخاصة بتدريس الفلسفة من الجهات الرسمية لإضفاء الشرعية على تدريس الفلسفة بوصفها تحمي النظام الأخلاقي وقيم الجمهورية ومما جاء فيها موجها كلامه للشباب :” من الأفضل أن يكونوا مسلحين بطرق التأمل وببعض المبادئ العامة للحياة الثقافية والأخلاقية التي تقدم لهم سندا،.. وتجعل منهم مواطنين قادرين على ممارسة الحكم الواضح والمستقل الذي يتطلع إليه مجتمعنا الديمقراطي.”

والغاية من هذا الإعلان ،هي تثبيت الوضع المؤسساتي والشرعية البيداغوجية للفلسفة في النظام التعليمي وتوسيع قاعدة المنتسبين إلى الفلسفة في المؤسسات التعليمية(1)

و يهدف تدريس الفلسفةعموما إلى

إبراز الفروق بين الأسلوب الفلسفي وأساليب التفكير الأخرى

التعود على استخدام النظرة الكلية الشاملة في فحص شئون الحياة وعدم الاكتفاء والتسليم بالعلل القريبة

تكوين وجهة نظر شخصية عقلية تفسر أحداث الحياة وتحدد موقف الفرد منها بطريقة إيجابية واضحة

إستخدام النظرة النقدية الناجحة في تناول حقائق الحياة بدلاً من قبولها على علاتها

التأكيد على أهمية النظرة التحليلية الناقدة العميقة لأمور الحياة

تأكيد حرية التفكير وارتباطها بالتسامح العقلي وعدم التعصب الفكري

إبراز حقيقة تمتع الإنسان بالحرية باعتبار أن الإسلام دين حرية تتمثل في صورة معتدلة دون تطرف في الجبرية أو الفوضى تحت شعار الحرية

تأكيد إرتباط مفهوم الحرية بالكرامة الإنسانية وأنها من العوامل الأساسية لارتقاء الإنسان وذلك من خلال معالجة مشكلة الحرية

إبراز أهمية التمسك بالسلوك الأخلاقي المعتدل من خلال دراسته لمذاهب الالتزام الأخلاقي(2)

**ثانيا: العوائق والصعوبات:**

ردّ مجموعة من المفكرين الجزائريين، ومن بينهم الزواوي بغورة، ضعف طالب الفلسفة، إلى مجموعة من الأسباب تنحصر إما في ضعف برنامج الفلسفة وخاصة بعد الإصلاح الذي تم في ، إذ اختزل جزءا كبيرا من الإشكاليات الفلسفية مثل الألوهية، ومصير الإنسان والروح والمادة، بدعوى التبسيط، وهذا ما أدى إلى إفراغ البرنامج الفلسفي بكل ما يتعلق بالتأويل والبحث والدلالة الفلسفية. وإما في انعدام الكفاءات المؤهلة لتدريس الفلسفة وانغلاقهم على واتهم، وعدم انفتاحهم على الآخر للتأثر بثقافته ومناهجه العلمية الجدُّ متطورة. غير أن هذه الأسباب في نظرنا، لا تحدد فعلا سبب ضعف تدريس الفلسفة بالجزائر، فهي مجرد أسباب شكلية سطحية، ذلك أن السبب الحقيقي يعزى إلى السلطة السياسية التي فرضت نظاما تربويا معينا على التلاميذ في الثانوي، هذا النظام يخول للطلبة النجباء الانتماء إلى شعبة الرياضيات أو العلوم أما المتوسطين أو الضعفاء، فإنهم يصنفون ضمن شعبة الآداب، ضعف هذه الفئة، يكمن بالأساس في الرياضيات، ولذلك تصنف هذه المادة في شعبة الآداب من المواد الثانوية التي لا يزيد معاملها عن اثنان، مما يقلل من اهتمام الطالب بها وعدم محاولة تحسين مستواه بها، على الرغم من أهميتها وضرورتها في تعلم مختلف العلوم، وفي رأينا هنا تكمن المشكلة، أي مشكلة ضعف طالب الفلسفة فهذا الطالب أثناء دراسته بالثانوي لا يتعلم كيف يفكر، لأن المادة الوحيدة التي تقدم له هذه الإمكانية هي الرياضيات، إذ تنمي قدراته على التجريد، فتنقله مما هو حسي إلى ما هو مجرد، من ما هو متغير إلى ما هو ثابت كلي مجرد، ولذلك اشترط أفلاطون على من يريد أن يدرس بأكاديميته أن يكون عالما بالرياضيات، كما تعلمه التفكير المنطقي، كيف يضبط المشكلة؟ وكيف يسعى في حلها بمقدمات صحيحة مرتبة ترتيبا سليما تؤدي به إلى بلوغ نتيجة صحيحة منطقيا، فكلما "وُجد العدد وجد النظام والترتيب، وإذا اختفى حلّت الفوضى، ومنه يتعلم الوضوح والدقة، هذا إلى جانب أنها تعلمه كيفية وضع الفرضية، باعتبارها علم فرضي استنتاجي، بإمكان الرياضي أن يضع أية فرضية فقط أن يبرهن على صدقها بأوليات لا تتناقض ونسقه الاستنباطي(2).

وهذا ما يمكنه من المرونة الفكرية في البرهنة على الإشكاليات المطروحة والاستنتاج منها، فضلا عن سرعة الفهم والتفكير فكيف لطالب لا يتمتع بكل هذه الآليات والإمكانيات في التفكير أن يكون طالب فلسفة؟ له القدرة على فهم الوجود، إذ يقول غاليلي في ذلك: "المبادئ الرياضية هي الأبجدية التي كتب بها الله هذا العالم وبدونها سوف يكون صعبا علينا أن نفهم واحد من كتاب الطبيعة"، هذا النص يؤكد على أن الطبيعة خاضعة لنظام دقيق، أي رياضي وبدون الرياضيات لا يمكن فهما وعلى غرار هذا، فالمؤسسة التربوية الجزائرية تكوِّّن طالبا عدوا للفلسفة، لأنها تعلمه كيف يخزن المعلومات، ليتمكن من ردِّّها أثناء الامتحان، وهذا برفعها لمعاملات المواد الأدبية على حساب المواد العلمية، فهي بهذا تشجع على الحفظ لا على التفكير، والفلسفة كما قال كانط لا تعلم، وهذا ما نستشفه من قوله: "لا يمكن تعليم أية فلسفة من الفلسفات، لا يمكن تعلم سوى التفلسف، هذا يعني أنه على أستاذ الفلسفة أن لا يقدم للطالب مادة فلسفية معينة تتعلق بأفكار معينة أو نظام أخلاقي معين بحسب اتباعه في الحياة، وإنما عليه أن يعلمه كيف يفكر؟ كيف يستخدم آليات التفكير التي اكتسبها من تعلم الرياضيات في فهم مشكلة ما، طبيعية أو إنسانية أو إلهية، وتحليلها تحليلا دقيقا، أن يعوده على التفكير الحر دون إلزامه باتباع نمط معين من التفكير هذا لا يعني أبدا أن الفلسفات السابقة ليس لها دور في تكوين الطالب، وإنما لها دور أساسي في تنمية قدراته على التفكير، ذلك أنها تعتبر المادة الأساسية التي يفكر من خلالها في حل المشكلات الراهنة، وهذا ما يبينه هيجل بوضوح من خلال قوله: "...لا يستطيع التفكير أن يمارس عمله في الواقع إلا على مادة ليست من وحي الخيال أو تصورا حسيا أو فكريا، بل على فكرة وبالإضافة إلى ذلك فإن الفكرة لا يمكن تعلمها إلا باعتبارها هي ذاتها فكرة"(3).

أي يجب أن نتعلمها كوسيلة لحل المشكلات الراهنة، لا أن نتعلمها هي في ذاتها كقواعد تمنعنا من التفكير الحر، لأن الفلسفة تعبر "عن روح العصر الذي تظهر فيه، فهي ليست فوق زمنها، بل هي الوعي الماهوي لزمنها أو المعرفة التأملية لما يحدث في العصر(4)

وقد ركز بغورة علر جملة من الصعوبات لعل اهمها تلك المتعلقة بالانغلاق والعزلة في الثانوي كما في الجامعي مما ادى الى ضعف في المستوى وفي تشكيل تصور خاطئ عن الممارسة الفلسفية في العالم(5)

ويمكن ايضا الحديث عن بعص الصعوبات العامة :

1-عائق اللغة:

يعود مصدر هذا العائق إلى كون الفلسفة لا تملك لغتها الخاصة، وليس لها مفاهيم تميزها بوصفها ممارسة معرفية عن الممارسات الأخرى. فالفلسفة خطاب يستخدم اللغة الطبيعية ويوظفها في سياق مغاير فقط، إلا أن السياق لا يجدد عناصر اللغة؛ أي المكونات اللسنية. ولهذا السبب، تظلّ موضوعات الفلسفة حبيسة الخطاب السيّار واللغة المتداولة. لاحظت فرانص لوران أنّ "خيبة التلميذ تأتي من أمله في اكتشاف موضوعات جديدة، فإذا به يلاحظ أننا نتحدث له عن عالم مشترك ... فقد سبق له أن تعرّف على الموضوعات الفلسفية في مجالات الأدب، من قبيل العنصرية والمخدرات والسعادة ... وهكذا ستتمثل مشكلة المدرس في كيفية الارتقاء بالتلميذ إلى إدراك معنى التساؤل الفلسفي؛ أي الطريقة التي تُسائل بها الفلسفة العالم" (F.Rollin , L’éveil philosophique, UNAPEC 1982, p.9 ) .

إنّ قضايا الحرية والسعادة والعدالة والوعي واللغة والفن والتاريخ ... ليست غريبة عن ذهن التلميذ، بل هي قضايا مألوفة لديه، وسبق أن تعرّف عليها في دراسته لمواد مختلفة. وسيكون هذا هو مكمن الارتباك لديه؛ أي عندما سيبدأ في دراسة قضايا مألوفة ولكن بطريقة غير مألوفة.

**2-عائق التبليغ:**

يتبيّن من العائق الأول أنّ التلميذ في حاجة إلى مساعدة؛ فهو ضرير رغم أنه يبصر. من سيقود خطاه عدا شخص واحد هو المدرس؟ فمن هو مدرس الفلسفة؟ وما الحاجة إليه؟

عادة ما نسمع من يشتكي من تدني مستوى التلاميذ، غير أنّ أحداً لم يتساءل: "متى كان مستوى التلاميذ مرتفعا"؟، "في أية حقبة"؟، و"في أي زمن"؟. وعادة ما نسمع الأجوبة الجاهزة، فكلّ متسائل يعتبر أنّ المستوى كان مرتفعاً أثناء الحقبة التي كان فيها تلميذاً أو طالباً، هل هو الحنين إلى الماضي؟ هل هو الرغبة في استرجاع أيام الطفولة الزاهية؟ هل هو تقديم العزاء للذات بعد فقدان الأصدقاء والخلان أيام الجلوس على مقاعد الدراسة، والذي ولى إلى غير رجعة؟ لا أدري.

لكن ما أعلمه أنّ تقديم مثل هذه الأجوبة هو مدعاة أو حافز للتدخّل: تدخّل مدرس الفلسفة لتصحيح الوضع البيداغوجي. فمن أين يبدأ؟

من حسن حظ مدرس الفلسفة أنه ليس فاعلاً وحده في الساحة البيداغوجية، بل هناك فاعلون آخرون يحملون همومه، و يقدمون يدّ العون. من بين هؤلاء الفاعلين: هناك منظرو علوم التربية و البيداغوجيا والديداكتيك، والمؤطرون في مراكز التكوين، هناك المفتشون والمرشدون التربويون، هناك واضعو البرامج والمناهج، ومؤلفو الكتب المدرسية، ومؤلفو الكتب الموازية... وغيرهم. إلا أنّ هذا الحشد من الفاعلين لا يدخلون في تشكيل عناصر العملية التعليمية ـ التعلمية بشكل مباشر، بل هم يتوارون إلى الخلف ولا يظهرون أمام التلاميذ بشكل مباشر. وهذا يعني أنّ الفاعل التربوي الوحيد الذي يقذف به في أتون التجربة، ويقود سفينة الفصل الشراعية هو المدرس: إنه الملاح الذي يتحمّل مصير الكثير من النفوس المتعلمة، بالإضافة إلى مصيره الشخصي. سيجد المدرس نفسه في وضعية المايسترو الذي يتوقف عليه تسيير الجوق البيداغوجي والتربوي: الكلّ ينتظر قدومه كلّ صباح، لكي يبدأ "العزف الديداكتيكي". يبدأ تهييء الظروف الملائمة بدءاً من رئيس المؤسسة إلى ناظر الدروس ثم الحراس العامون والمعيدون، ويقرع الجرس مؤذناً بانتهاء عمليات التهييء ومعلنا إعطاء الكلمة للمايسترو. البدايات الأولى تكون دائماً حاسمة، صورة القائد أهم شيء في المشهد. ماذا سيفعل هذا القائد؟ ما المطلوب منه عملياً؟ المايسترو لايعزف، والقائد لا يحارب؛ ولكن من دونهما لا يمكن إنجاز أيّ شيء، وهذه مفارقة.

**3- من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفايات: تذليل العائق أم ترسيخه؟**

لتذليل العوائق المذكورة سابقاً ـ أقصد عوائق اللسان- طرحت بيداغوجيا الأهداف طريقة عمليّة لردم الهوّة بين اللغة العادية و"اللغة" الفلسفية. وتتمثل هذه الطريقة في الانتقال من تمثلات التلميذ الأولية، والارتقاء به إلى التمثلات الفلسفية، مروراً بتمثلات وسيطة هي التي تتضمنها المعاجم. وجاء الكتاب المدرسي الذي وضع في التسعينيات من القرن الماضي مبنياً بهذه الصيغة الثلاثية في مقاربته لأيّ مفهوم من المفاهيم التي عالجها. كان الأمر يتعلق إذن، بالمفهوم أو الموضوعة la notion كما كنا نقول آنذاك؛ أي الانتقال من الدلالة الأولية لذلك المفهوم كما نجدها متداولة لدى عامة الناس، ثم الدلالة المعجمية كما نعثر عليها في الاشتقاقات اللغوية التي تتضمنها المعاجم، وأخيراً الدلالة الفلسفية كما تعرضها المعاجم المتخصصة في المصطلحات الفلسفية، (مثل معجم لالاند على سبيل المثال).

بعد هذا التقديم، يتمّ الانتقال إلى النصوص التي يتمّ رصفها وترصيصها بشكل يستجيب للعناوين الفرعية التي ينقسم إليها المفهوم أو الموضوعة التي نعالجها. غير أنه تبيّن بعد الممارسة، أنّ التركيز يتمّ على الدلالات المختلفة التي يحيل إليها المفهوم، بدل التركيز على تحليل النصوص الفلسفية التي تعالج ذلك المفهوم. وما زاد الطين بلّة هو تعامل التلاميذ مع الدرس الفلسفي، إذ بدل أن ينقلهم هذا الدرس إلى المستوى الفلسفي، عمل ـ مقابل ذلك- على سجنهم في شبكة الدلالات. وهكذا ضاعت الأهداف التي كان من المفروض الوصول إليها، وبخاصة الأهداف الكبرى أو ما سماه طوزي وجماعته الأهداف ـ النواة (الأهداف النووية) objectifs noyaux les، ونعني بها: الأشكلة والمفهمة والمحاجة.

بعد أن استكان مدرس الفلسفة إلى هذه الطريقة، وبعد أن جاءه طوق النجاة من جهة لم تكن في الحسبان؛ حلت به طامة جديدة: إنه التدريس بالكفايات بدل التدريس بالأهداف، وجد مدرس الفلسفة في الكتاب المدرسي السابق شيئاً يرضي نزوعاته، هو شبيه إلى حد ما بما كان سائداً فيما قبل عندما كان يدرّس تاريخ الفلسفة بدل تدريس الفلسفة. ونعني بذلك، أنّ التركيز على الدلالات العاميّة والمعجميّة والفلسفيّة أشبه ما يكون بعملية التأريخ لإنتاج المفهوم. فنحن فعلاً أمام تطور كرونولوجي، وهذا ما يرضي المدرس والتلميذ على السواء. وسواء كنا أمام تاريخ أو أمام كرونولوجيا، فإنّ الأمر يتعلق بمخاطبة الذاكرة. وعندما نقول الذاكرة، فإننا نقول الحفظ ثم الاستظهار؛ (أي الخصم العنيد لفعل التفلسف).

مع بداية المنتصف الثاني من هذا العقد، تمّ تغيير البرامج والمناهج. بدأ العمل بالتدريس بواسطة الكفايات بدل التدريس بواسطة الأهداف. وترافق ذلك مع تحرير التأليف في مجال الكتب المدرسية، بالإضافة إلى تعدّد الكتاب الواحد في المادة نفسها. فما هو الحلّ الذي يقدّمه هذا التدريس الجديد لتجاوز العائق المذكور (عائق اللسان)؟

يحدّد فيليب بيرنو الكفاية بوصفها "قدرة على التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات؛ فهي قدرة تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها. فلمواجهة وضعية ما، يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة، ومنها المعارف" (ص 12 من الترجمة العربية). فالتدريس بالكفايات إذن، لا يضع تحليل النصوص هدفاً له. أمّا الأهداف النووية، فما هي سوى جزء من الموارد التي يلزم استنفارها أو تحريكها عند الاقتضاء.(7)

وبهذا الشكل يدخل الطالب يف ساحة احلداثة، أي حداثة الدرس الفلسفي، وذلك بتناول

مشاكل واقعه املعاصر ابلتحليل، وحماولة إجياد احللول هلا، مما خيرجه من االنعزال واالنغالق، إىل التواصل الناتج عن تعدد اآلراء الناجتة هي األخرى عن احلوار واالعرتاف حبق اآلخر يف االختالف، وهبذا يكتسب املتعلم القيم "اليت يتأسس عليها التفكري الفلسفي ويعمل على ترسيخها، ويف مقدمتها حرية )8 )التفكري والفكر املستقل القائم على العقل واحلوار والتواضع واالحرتام املتبادل"

، ولكن هذه احلرية الفكرية، قد ال تتحقق داخل املؤسسة ملا فيها من ضغوط مؤسساتية تتعلق ابلربامج املقررة، ويف أشكال التقومي ويف حتديد احلصص الزمنية املخصصة للمادة؟ غري أنه إبمكان أستاذ الفلسفة أن يتجاوز هذه الضغوطات مبحاولته عرض اإلشكاليات الفلسفية من خالل تقريبها للواقع املعاشي، مما يشعر الطالب أهنم يدرسون مشكلة تتعلق بواقعهم، فيدفعهم هذا الشعور إىل التفكري يف حل هذه املشكلة من خالل املناقشة والنقد واحلوار، كما حيملهم على الدفاع عن أطر وحة فلسفية معينة، قد يعتربها األستاذ أكثر إملاما ابملشكلة من غريها ومن مث خيرج الطالب من دائرة السرد والتلقني إىل دائرة التفكري واإلبداع الفلسفي ومنه على أستاذ الفلسفة يف الثانوي أو اجلامعي أن يهدف إىل تكوين الطلبة، وذلك بعرض الربانمج الفلسفي يف صورة مشاكل فلسفية يف حاجة إىل حل ليدفع ابلطالب إىل التفكري واملناقشة والنقد، والتحرر من األحكام اجلاهزة واملسبقة، ال أن يعرضه يف صورة آراء واضحة عليه اكتساهبا عن طريق احلفظ والتخزين.(9)

**خاتمة:**

على أستاذ الفلسفة أن يدفع الطالب الى التفكري الحر لتدريبه على الروح النقدية، بتناول المشكلات الواقعية بالتحليل والمناقشة لتذليل جميع الصعوبات والعوائق الموضوعية والذاتية.

المراجع:

- ميلان محمد https ://couua.com/2019/11/17 1-

مفتش التربية الوطنية لمادة الفلسفة. الجزائر

2- ملخص "تطبيقات في المناهج"، أ. د. سهام حنفي محمد

3- بغورة الزواوي الخطاب الفلسفي في الجزائر.الممارسات والاشكاليات، ص157.

4- المرجع نفسه، ص158.

5- فاطمي فتيحة: اسباب صعف تدريس الفلسفة في الجزائر ص4-5,

6 بغورة الزواوي: ض159.

<https://www.mominoun.com/articles/%D87-> محمد مزوز

8- وزارة الرتبية الوطنية، منهاج مادة الفلسفة والفكر اإلسالمي ابلتعليم الثانوي، الرابط، 1996 ،ص9.

9- انظر: تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي يف الوطن العريب، دار الغرب اإلسالمي، ط1 ،1990 ،ص4