

**فضاءات الحجرات الدراسية في ظل المناهج التربوية
الجديدة؛ مقارنة أولية للفضاء العام والتربية على أخلاقيات
النقاش.
التعليم المتوسط نموذجا**

ط.د/يحي هني، د/عبد القادر مالفى.

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم ، aissate2002@yahoo.fr

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، malfi.abdelkader@yahoo.fr

تاريخ الإرسال: 2019/01/20؛ تاريخ القبول: 2019 /02/14

**The Space of the Classrooms Under the New Educational
Curricula**

**An Initial Approach to Public Space and Education On
the Ethics of Debate..**

The Average Education Model .

Abstract: The logic of learning based on the learner as a cornerstone in the construction of knowledge, and the reconstructed curriculum building taken from the structural - social background theory to reveal an optimistic outlook for the future of the discussions between the learners, as these curricula focus much on the dimension of communication as an efficiency must be built by the learner during A specific educational stage, which is no doubt - if the best use - to find a generation that improves the debate and seeks it and avoids violence of all kinds and save it.

And because the good implementation of these curricula and good exploitation collide with the reality of education, Algerian living, a reality in which we can classify the professors into two types, the first type, which is almost eliminated by going to retire, and this type, which does not have the initial configuration on the new approaches, but very little and does not apply on the ground Indeed, it almost stands against any change. And the second type of new teachers who joined the education through organized

professional competitions for the use of retirees, this type and despite the loss of professional experience, but can - and through intensive form - to benefit from them.

Constructions greetings and the availability and overcrowding as well as an obstacle in the implementation of the good and use of Jig of these approaches.

This study attempts to explore the reality of the implementation of the second generation curriculum in its construction of the competencies of the communicative learner, especially in the form of education in the ethics of the debate based on the scientific argument and remote from any domination of any kind, through the search for knowledge and building it in the middle of the peers in the atmosphere Interactive supervised by the direction and organization Professor.

Keywords: Second-Generation Curricula; Ethic of Debate; Social Constructivism; Public Space; Juergen Habermas.

الملخص:

إن منطق التعلم المبني على المتعلم كركيزة أساسية في بناء المعرفة، ومبنى المناهج المعاد كتابتها الذي اتخذ من البنائية -الاجتماعية خلفية نظرية له ليُنكشِف عن نظرة تفاؤلية لمستقبل النقاشات البيئية بين المتعلمين، في فضاءات الحجرات التربوية، ذلك أن هذه المناهج تركز كثيرا على البعد التواصل ككفاءة يجب بناؤها عند المتعلم خلال مرحلة تعليمية محددة، وهو الأمر الكفيل ولا شك -إذا ما أُحسِن استغلاله -بإيجاد جيل يحسن النقاش ويسعى إليه وابتعد عن العنف بكل أنواعه وينبذه.

يصطدم حسن التنفيذ والاستغلال وبالتالي تحويل الحجرات لفضاءات نقاش بواقع تربوي جزائري معيش، واقع يوجد فيه نوعان من الأساتذة، نوع أول يكاد يزول بفعل الذهاب للتقاعد، لا يملك من التكوين الأولي على المقاربات الجديدة إلا النزر اليسير ولا يطبقها

على أرض الواقع بل ويكاد يقف ضد أي تغيير. ونوع ثانٍ يمثله أساتذة جدد التحقوا بالتعليم لتغطية العجز، هذا النوع و بالرغم من فقدانهم للخبرة المهنية، إلا أنه يمكن-وعبر تكوين مكثف وممنهج- الاستفادة منهم.

يتوقف حسن التنفيذ وحسن الاستغلال كذلك على البناءات التحية المختلفة كحجرات الدرس والمكتبة والمخابر وساحة المدرسة وغيرها، ومدى ملاءمة كل ذلك، ويتوقف على عدد المتعلمين في الحجرة الواحدة.

تحاول هذه الدراسة أن تقارب مقارنة أولية فضاءات الحجرات الدراسية في ظل المناهج الجديدة للفضاء العام الهابرماسي، وأن تستكشف واقع تنفيذ هذه المناهج في شقها المتعلق ببناء كفاءات المتعلم التواصلية وخاصة في ما تعلق منها بالتربية على آداب النقاش المبني على الحجة العلمية، والبعيد عن كل هيمنة مهما كان نوعها، عبر مسارات البحث عن المعرفة وبنائها وسط الأقران في جو تفاعلي يشرف على توجيهه وتنظيمه الأستاذ.

الكلمات المفتاحية: مناهج الجيل الثاني؛ أخلاقيات النقاش؛ البنائية الاجتماعية؛ الفضاء العام؛ يورجن هابرماس .

مقدمة:

إن تقبل الآخر وحسن الاستماع له واحترام رأيه ووجهة نظره مهارة لا يحسنها ويتقنها إلا من تربي عليها ومارسها، وإن تربية النشء على مثل ذلك لتتكفل به المدرسة في فضاءتها المختلفة، كثاني دار من دور التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة، وخاصة في سنواتها الأولى التي توافق الطورين الابتدائي والمتوسط في المنظومة التربوية الجزائرية حيث متوسط العمر العقلي للتعلم من ست سنوات إلى خمسة عشر سنة، وحيث تؤتي التربية بعضا من أكلها، إنها المرحلة العمرية التي يودع فيها الطفل الطفولة المتأخرة التي يسعى فيها لمعرفة (المزيد عن المعايير والقيم و الضمير ومعاني الخطأ والصواب [...]) ويهتم بالتقييم الأخلاقي للسلوك) (زهران حامد عبد السلام، 1986: 247)، ويستقبل

مرحلة المراهقة والتي فيها يسعى لاكتشاف (القيم والمثل [...]) إنها مرحلة الميلاد الحقيقي للفرد كذات فردية (زهران حامد عبد السلام، 1986: 293).

إن عدم التقبل هذا وعدم احترام الرأي الآخر، بل ومحاولة طمسه والهيمنة عليه وحمل الآخر على الإتياع بعيدا عن الإقناع بالحجة والدليل لهو العائق الذي يحول دون وصول النقاشات إلى مبتغاه، وإن أفضل ما قد ينتج ذلك هو جيل من المُستَسَخِين التابعين والعديمي الرأي، وإننا لنتحمل وزر ذلك في مجتمعاتنا.

لم نعد نحسن النقاش ولم نعد نلتزم بأخلاقياته، أخلاقيات (أنظر التعليق رقم 1) نظر لها الكثيرون، وعلى رأسهم 'هابرماس' (انظر التعليق رقم 2)، وعاشها كواقع يومي قبل ذلك صحابة الجيل الأول من الصحابة ومن تبعهم امتثالا لقوله تعالى: (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ) (النحل: 125)

إننا نعيد إنتاج أنفسنا كما يقول 'بورديو' ، ونعيد إنتاج جيل من الأتباع إذا لم نندارك ونبادر إلى إصلاح ذلك، ولكن كيف يتم ذلك؟ لا شك أن نقطة البدء هي الأسرة فإليها تعود التربية التحضيرية وإيجاد الأرضية والتربة الخصبة لكل غراس، وإليها يعود تعهد ذلك ومراقبته، وإن ثاني من تُثَّ وُكل لهم هذه المهمة، وبشكل آلي هي المدرسة، ونحسب أن المدرسة الجزائرية قد تفتنت لذلك وهو ما ظهرت بوادره في مناهج الجيل الثاني، أو مناهج الإصلاح أو المناهج المعاد كتابتها (أنظر التعليق رقم 3).

ويكفينا تديلا على ذلك أن تلميذ السنة الخامسة ابتدائي يقرأ (أنظر التعليق رقم 4) في كتابه للتربية المدنية- بهدف التربية على الحوار والمناقشة - ما نصه: (الحوار والمناقشة هو حديث يدور بين شخصين أو أكثر بهدف الوصول إلى نتيجة متفق عليها أو قبولها من طرف الأغلبية، لكي لا ينتج عن الحوار والمناقشة عداوة، يتقيد الجميع بقواعد المناقشة التالية: البعد عن استعمال العنف بنوعيه، وحسن

الإصغاء للمتحدث وحسن التدخل للابتعاد عن مقاطعة المتحدث، واستعمال العبارات المهذبة في الخطاب وقبول الحجة دون تعصب لرأي من الآراء) (فريطس أحمد، 2016 : 53).

نعم إن مناهج الجيل الثاني وتلك المعاد إصلاحها تأخذ في الحسبان بُعد التواصل وتوليه اهتماما كبيرا، جاء في المادة (5) من القانون التوجيهي للتربية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 مايلي: (تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية[...]) وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار) (الأمانة العامة للحكومة، 2008: 9).

تشكل **المقاربة بالكفاءات** المحور الرئيس للمناهج الجديدة، وهي مقارنة تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية مختلفة جديدة وذات دلالة، و تتيح له فرص تقديم مساهماته في مجموعة من أقرانه، جاء في وثيقة ' الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط' ما نصه: (..) والمناهج الجديدة تركز على **المقاربة بالكفاءات** المستوحاة من النظرية المعرفية، والبنائية، والبنائية الاجتماعية[...]. فالبنائية الاجتماعية تقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه) (وزارة التربية الوطنية، 2016: 6).

يبدو هذا الطرح جميلا جدا ومقبولا لتكوين جيل ناشئ مختلف، ولكن الواقع وما يحتويه من تناقضات وعوائق قد يقف حجر عثرة في طريق تنفيذ هذه المناهج بصورتها المشار إليها، وإن من بين ما يقف في وجه ذلك، الأستاذ الذي يطبق هذه المناهج، والاحتفاظ الذي يميز المدرسة الجزائرية وغير ذلك من العوائق المتعددة، فهل يمكن أن تشكل هذه الحجرات الدراسية والمدرسة ككل فضاءات أولية لتربية جيل جديد يؤمن بالنقاش ويمارسه في أحسن صورته وخاصة في ظل المناهج الجديدة؟ ذلك ما يحاول الباحث معالجته وفق منهجية يتعرض فيها إلى:

- المناهج الجديدة من منطق التعليم إلى منطق التعلم.

- البنائية الاجتماعية والتعلم البنائي.
- الفضاء العام كما يتصوره هابر ماس.
- فضاءات الحجرات الدراسية، مقارنة أولية لفضاء هابر ماس.
- خاتمة.

أهداف الدراسة :

- من بين ما تهدف إليه هذه الدراسة:
- استكشاف واقع تنفيذ المناهج الجديدة وخاصة في جزئها المتعلق بالتربية على التواصل الفعال والإيجابي.
- حصر مختلف العوائق والمشاكل التي تحول دون حسن تنفيذ هذه المناهج في شقها التواصلي.
- اقتراح بعض الحلول الممكنة لتجاوز هذه العوائق.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من كونها تحاول تسليط الضوء ووصف وتحليل واستكشاف جزء مهم في الفعل التربوي، وهو التربية على التواصل والاعتراف بالأخر والذي بقي مضمرا في المناهج التربوية السابقة، إلا من إشارة هنا أو هناك، ولكنه حظي ببعض الاهتمام في المناهج المعاد كتابتها.

منهجية الدراسة :

من الناحية المنهجية يمكن اعتبار هذه الدراسة من حيث نوعيتها من الدراسات والبحوث الاستكشافية وهي البحوث التي تهدف إلى: (اكتشاف ظاهرة معينة أو مجموعة من الظواهر وإلقاء المزيد من الضوء عليها[...]) وذلك بهدف الصياغة المحددة للمشكلة البحثية أو لتنمية فروض جديدة عنها) (حسين سمير، 1999 : 125) والباحث في (استكشافاته غير مطالب باختبار مدى صحة فروض معينة، وإنما يسعى للحصول على نتائج كشفية تزيد من تفهمه للواقع المدروس) (حسين سمير، 1999: 129) والمنهج الذي يصلح لأن يتبع في مثل هذه البحوث الوصفية والاستكشافية، هو منهج المسح الشامل أو بالعينة. ومنهج المسح) هو جهد علمي منظم للحصول على بيانات ومعلومات وأوصاف عن الظاهرة أو مجموعة الظواهر موضوع البحث من

العدد الحدي من المفردات المكونة لمجتمع البحث، ولفترة زمنية كافية) (حسين سمير، 1999: 147).

لقد اعتمد الباحث كأداة لجمع المعطيات والبيانات على أداة الملاحظة المباشرة والتي تستخدم (... في المنهج الكيفي من أجل جمع المعلومات الممكنة والأكثر شمولية عن وضع اجتماعي محدد [...] وكأداة للاكتشاف النظري لأنها تريد الربط بين الفهم الذاتي للأوضاع الاجتماعية المدروسة والتحليل الموضوعي لديناميكيته القائم على المقارنة المنتظمة بالمعطيات المستقاة من مصادر البحث) (علياضي نصر الدين، 2011: 25).

وتُعرف الملاحظة على أنها: (مشاهدة الظواهر قصد عزلها وتفكيك مكوناتها للوقوف على طبيعتها وعلاقتها والكشف عن التفاعلات بين عناصرها) (الدريج محمد، 1988: 119).

كما تعرف على أنها: (معاينة للمواضيع السلوكية والحصول على المعلومات عنها في المواقع الطبيعية) (سلطانية بلقاسم، 2002: 17)

وغالبا ما يكون السلوك البشري هو المستهدف من الملاحظة وهو ينقسم إلى سلوك غير لفظي، وسلوك مكاني، وسلوك لغوي (شافا ناشيماز و دافيد ناشيماز، 2004: 214).

فالأول يتمثل في حركات الجسد مثل تعابير الوجه والإشارات والإيماءات المختلفة، أما الثاني فيتمثل في محاولات الأفراد تنظيم المكان المحيط بهم و يتمثل السلوك اللغوي في الكلام ومعانيه وما يتبعه.

لقد وظف الباحث الملاحظة المباشرة على عينات عرضية في إطار زيارته الدورية للأقسام التربوية (أنظر التعليق رقم 5)، حيث تدوم كل زيارة تربوية ما يقارب الساعة من الزمن يقف فيها الباحث على سيرورة النقاشات التي تدور بين المتعلمين في إطار المقاربة الجديدة، والتي تختلف حدها من زيارة إلى أخرى، هذه الزيارات فاقت المنتئين

وخمسون(250) زيارة منذ اعتماد المناهج المعاد كتابتها. جمع خلالها الباحث كما هائلا من الملاحظات.

المناهج الجديدة من منطق التعليم إلى منطق التعلم .

كغيرها من الكثير من دول العالم، عرفت المناهج التربوية الجزائرية مراجعات وإصلاحات مختلفة منذ الاستقلال، مراجعات أملت التوجهات السياسية حيناً وتماشياً مع البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية الجديدة أحياناً أخرى، حتى وإن افتقدت هذه الإصلاحات والتغييرات للدورية اللازمة والتي يفرضها منطق بناء المناهج، فإنها انتقلت منذ الاستقلال من التدريس بالمحتويات أو المضامين، حيث تُشكل المادة المعرفية العمود الفقري للمنهاج أو ما سمي في حينها البرنامج أو المقرر الدراسي، وهي مقارنة أملتها البحوث النفسية التي كانت ترى في المتعلم صفحة بيضاء نكتب عليها ما نشاء، وقد كانت هذه المعارف مطلوبة لذاتها، حيث كان لزاماً على المتعلم أن يتمكن منها حفظاً وفهماً واسترجاعاً، والنموذج التطبيقي الذي غلب على العملية التعليمية في حينها هو أستاذ يقدم ويحاضر ويفعل كل شيء ومتعلم يتلقى، ومع تطور المعارف وازديادها ومع ظهور المدرسة السلوكية في علم النفس ببحوثها المختلفة بقيادة (ثورندايك، واتسن، كاثري، مورر، كلارك، هل) التي ترى أن معظم سلوكيات الإنسان متعلمة، وهي بمثابة استجابات لمثيرات محددة في البيئة، ومن خلال علاقته بهذه البيئة يتعلم أنماط الاستجابات المختلفة، أُعيد النظر في المناهج التربوية وأُعيدت في بنائها ما يسمى بالمقاربة بالأهداف وخاصة السلوكية-الإجرائية منها، على أساس أن الفعل التربوي هو محاولة تغيير في سلوك المتعلم، سلوك يمكن ملاحظته وقياسه مقارنة ببعض المؤشرات المحددة سلفاً، وظهر في الساحة التربوية الجزائرية مصطلح المنهاج تعويضا لمصطلح البرنامج، حيث يحيل (مفهوم البرنامج) على نموذج لتنظيم التعليم يركز على المعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلمين[...]. ويحيل الثاني (المنهاج) على كل التجارب التعليمية المنظمة، وكافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينه ويشمل (نشاطات التعلم،

الطرائق، الوسائل المستعملة، كفايات التقويم)) (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009: 8)، وبدأت مع هذه المقاربة العملية التعليمية تنتقل من منطق التعليم المرتكز على الأستاذ إلى منطق التعلم المرتكز على المتعلم كمنشط ومشارك واستمر الحال على ذلك حيناً، حتى جاءت الألفية الثانية بجديدها ومرة أخرى تحت ضغط تدفق المعارف التي عجز القائمون على التربية في الجزائر كما في غيرها على إيجاد إجابة لسؤال ما نأخذ منها وما نذر؟ ومع ظهور أسواق تريد كفاءات عملية قادرة على التصرف لحل المشكلات المختلفة، وفي ظل وجود بحوث نفسية وتربوية واجتماعية سلمت بأن المتعلم ليس صفحة بيضاء خالية، بل يملك وهو يلج المدرسة بعضاً مما يشكل تصورات ومعارف قبلية أو خبرة -كما يعبر عنها- لا يجب إهمالها، وأن المتعلم يتعلم من أقرانه ومن محيطه، في ظل ذلك تمت مراجعة المناهج وبنائها على مقاربة جديدة هي المقاربة بالكفاءات والتي تعني في أبسط تعاريفها: (القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالاً ناجحاً) (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009: 20)، ولم تعد المعرفة مطلوبة لذاتها بل غدت حوامل لبناء مركبات كفاءة (معرفة، منهجية، قيمية) وانتقلت بذلك العملية التعليمية- على الأقل نظرياً- من منطق التعليم المرتكز على الإلقاء والمحاضرة من قبل الأستاذ إلى منطق التعلم المرتكز على البحث والتقصي والاكتشاف والمناقشة والتواصل مع الأقران القائم على المتعلم كمحور أساسي فيها، وانحصر دور الأستاذ في التنظيم والتوجيه والتنشيط.

هدفت المناهج الجديدة (وزارة التربية الوطنية، 2016: 13) إلى بناء كفاءات ذات طابع تواصلية عند المتعلم، حيث نُقِرُّ أنه في نهاية التعليم المتوسط (يكون في مقدور التلميذ وفق مستواه وسنه أن:

- يتواصل بصفة سليمة في مختلف وضعيات التواصل.
- يتواصل باستعمال مختلف أساليب التواصل (الأدبية، الفنية، والبديعية).

- يستعمل وسائل الإعلام والاتصال لتبليغ الرسائل واستقبالها.
- يستعمل موارد تكنولوجيات الإعلام والاتصال للبحث والتواصل مع أقرانه.

- يتواصل في مختلف الوضعيات بالاستماع المناسب والحوار المسئول والبناء).

والمتعلم في المناهج الجديدة ومع اعتماد المقاربة بالكفاءات يتدرب على حسن التصرف (البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقديم حلول...) وكل ذلك وفق وضعيات مشكلة مختارة من الحياة اليومية التي يمكن أن تحدث له (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009: 19)، والمفروض أن يُدفع المتعلم مع أقرانه إلى بناء تَعَلُّمَاتِهِ (المعرفية، المنهجية، السلوكية) لمعالجة هذه المشكلات في أفواج صغيرة لا يتجاوز عدد أفرادها في العادة (3-4) متعلما، مع اختلاف بين المواد الدراسية، يعملون مع بعض، يتناقشون، يقدمون فرضياتهم وملاحظاتهم واستنتاجاتهم، تُخْتَمُّ بمناقشات عامة للقسم كله، في جو من حرية الرأي والمحاكاة العلمية.

البنائية الاجتماعية والتعلم البنائي .

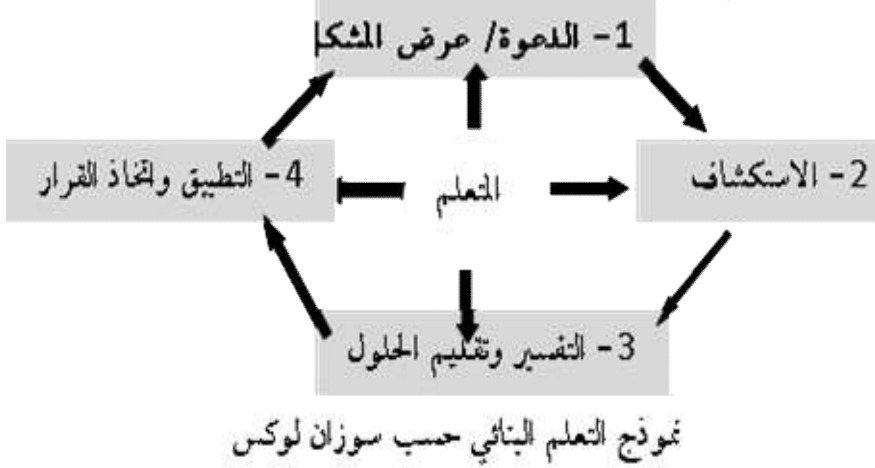
يُورَخُ لظهور البنائية الاجتماعية كمقاربة لعلم اجتماع المعرفة، يظهر الكتاب المعنون (البناء الاجتماعي للواقع) عام 1966 على يد الباحثين 'بتر لودينغ برجر' 'Peter ludwing Berger' و' توماس لوكمان' 'Thomas Luckmann' .

والبنائية الاجتماعية كما يقول 'العياضي': (تنطلق من فكرة أن الأحداث والمواضيع الاجتماعية ليست معطيات مكتملة البناء ومنجزة، بل تبنى وتعدل، ويعاد تنظيمها، والتفاوض حولها بين البشر في مساعهم لإعطاء معنى لكل ما يظهر في المجتمع (العياضي نصر الدين، 1999 :

(18)

وترتكز البنائية الاجتماعية على مرتكزات أهمها: الخبرة السابقة، حيث ترى أن المتعلم ليس صفحة بيضاء كما كان يُعتقد، لأنه يملك خبرة ما، وترتكز ثانيا على التكيف مع البيئة الخارجية وما تتضمنه من متغيرات، فالمتعلم بالنسبة إليها يعيش في بيئة اجتماعية، عندما يمارس عملية التعلم (وهذه البيئة الاجتماعية تتضمن العناصر التي تؤثر عليه أثناء حدوث عملية التعلم (المعلم، الأقران، المدير، الموجهين، الأصدقاء، جميع الأفراد الذين يتعامل معهم أثناء قيامه بأنشطته التعلُّمية المختلفة)) (زيتون حسن حسين وزيتون كمال عبد الحميد،

2002: 52). وترتكز ثالثا على المعرفة التي يتعرض لها المتعلم في الموقف التعليمي/ التعليمي الراهن.
و من بين ما يهدف إليه التعلم البنائي(أبو عودة سليم ، 2006: 19):
- تشجيع البحث والاستقصاء عند المتعلمين.
- تشجيع المتعلمين على الاشتراك في المناقشة مع المعلم وفيما بينهم.
- التركيز على التعلم التعاوني.
- وضع المتعلمين في مواقف حقيقية.
- الأخذ بعين الاعتبار معتقدات واتجاهات للمتعلمين.
وقد اقترح الكثيرون من رواد البنائية-الاجتماعية نماذج لاستراتيجيات التعلم البنائي ومنهم 'سوزان لوكس' 'Susan Loucks' (الخليلي خليل وآخرون، 1999: 441) التي تقترح نموذجا من أربعة مراحل كما يمثله المخطط التالي، وهو النموذج المتبع في طريقة حل المشكلات:



الفضاء العام كما يتصوره هابرماس .

بالنسبة لهابرماس الفضاء العام هو مساحة اجتماعية تمكن المواطنين من النقاش الجماعي الحر غير الطوعي، للوصول إلى ما يشبه الإجماع بخصوص القضايا التي تهم الصالح العام. وإذا كان الفضاء العام عند هابرماس قد اقتصر على البرجوازيين المثقفين، القادرين على التفاعل مع مستجدات السلطة وطرح الآراء من خلال الصحافة المكتوبة كوسيط في ذلك الوقت، لتوفر سبل الالتقاء والنقاش الحر والعقلاني، فإن هذا الفضاء قد أصابه الكثير من التحولات (Mutations)، إن على مستوى الفاعلين حيث لم يعد قاصرا على المثقفين والبرجوازيين فقط، أو على مستوى الوسائط، حيث ظهرت وسائل الإعلام الجماهيرية المختلفة والويب ومواقع التواصل الاجتماعي وغيرها، وحتى على مستوى القضايا المطروحة للنقاش إذ لم تعد القضايا سياسية فقط، وحتى على مستوى استعمال الحجج العقلانية كسبيل وحيد لإقناع الآخر، إذ يمكن للعاطفة الخالية من كل عقلانية أن تكون أداة إقناع مثلها مثل الدين ومثل الأسطورة وغيرها، وقد رافع 'هابرماس' لوجوب إعادة النظر (في قدرة الخطاب الديني الفائقة على مخاطبة هواجس الهوية والشقاء والمعنى لدى الإنسان المعاصر) (هابرماس يورجن وآخرون ، 2013: 13).

إن أهم تحولين أصابا الفضاء العام كما يذكر 'برنار مياج ' Bernard Miège' هما التوسع (Elargissement) والتجزؤ (Fragmentation) (Bernard Miège, 2005 : 60) حيث أصبح بإمكاننا الحديث عن فضاءات جزئية في المقام الأول، كما أصبح بإمكاننا الحديث عن فضاء عمومي مجتمعي Sociétale (يهتم بقضايا مجتمعية مختلفة) أكثر منه سياسي وهذا لا يعني أن هذه الفضاءات (الموسعة والمجزأة) لم تكن موجودة من قبل، بل لأن أب الفضاء العام في القرن العشرين 'هابرماس' ركز على فضاء عالمي ووحيد وخاضع لوسائل الإعلام (Ballarini Loic, 2011 : 114)،

هذه الفضاءات المجزأة تُناقش فيها الآراء التي تتعلق بخصوصيات المجتمع المحلي أو الجماعة (طريقة العيش، الهوية ...).

إن أهم ما يتميز به فضاء 'هابرماس' ولو في شكله المثالي الذي أراده هو:

- المساواة وعدم التمييز مهما كانت أسباب هذا التمييز من نفوذ اجتماعي أو منصب أو مال، أو نحو ذلك فالبقاء للحجة القوية المؤسسة على براهين قاطعة .

- إمكانية مناقشة كل القضايا التي تهم الصالح العام و التي كانت حkra على الدولة في ذلك الحين .

- كل فرد من أفراد المجتمع يستطيع ولوج هذا الفضاء، ولوج يريده (وربما يتمناه) 'هابرماس' وكانط! من قبله أن يعتمد على العقل والاستعمال العام لهذا العقل وفي جو من حرية التعبير دون إقصاء أحد، يقول كانط: (يجب أن يكون الاستعمال العمومي للعقل حرا دائما، وهو وحده من يستطيع التعبير عن الأنوار عند الناس) (Ballarini 2011 : 07).

'داشو أريك' 'Eric Dacheux' يرى أن الفضاء الهابرماسي هو فضاء للتوسط Médiation والتواصل Communication، والمشاركة Participation، والتي تجعل منه فضاء مفتوحا على الجميع دون إقصاء.(لعياضي نصر الدين، 1999: 35)

يحتلنا مصطلح (Sphère Publique) حسب 'برنار مياج' 'Bernard Miège' على (الفضاء الفيزيقي أو الفضاء الملموس، والذي قد يتجلى في)ساحة عامة، حديقة عامة، ملعب، جامعة، مدرسة، كنيسة (تمييزا له عن الفضاء الافتراضي)(لعياضي نصر الدين، 1999: 32) ما قد يفهم على أن هذا الفضاء يمكن أن يكون افتراضيا أو فيزيقيا ملموسا.

كما يشكل العُلقن أو الخروج/الإخراج إلى العُلقن الركيزة الأساسية في بناء هذا الفضاء، ويمكن اعتباره (الإخراج إلى العُلقن) النقطة الفصلية بين ما هو خاص وما هو عام، فالمشاركة في الفضاء

تقتضي وضع مَوْضِعٍ تشارك الرؤى والاهتمامات والتصورات المختلفة، تلك التي تمت بصلة إلى العام، والخروج للعلن كما ترى 'حنا أرنت' 'Hannah Ahrendt' (هو الذي يمنح الإنسان صفة المواطنة)(كوبنيتين دولافيكوتوار، 2013: 51).

وإن ما يُناقَشُ داخل هذا الفضاء العام أيا كان شكله، ووفقا لما رآه 'هابرماس' وعابنه وعاصره كالفضاء البرجوازي والفضاءات المختلفة في إنجلترا وفرنسا ومن بعدهما ألمانيا، هو مناقشات عامة، يتوصل من ورائها المشاركون إلى إجماع حول القضايا الآنية المهمة- سياسية في غالبيتها- معتمدين على الحجاج العقلاني، حيث تنتصر أفضل الأفكار لا الصوت الأعلى ولا الصوت المهيمن، وكل ذلك تحت تأطير أخلاقيات مناقشة يريدها 'هابرماس' معيارية يلتزم بها الكل، فالقيم المعيارية للنقاش هي الحاكم والمؤطر للنقاش، مثل (قدرة المرء على تحمل معارضيه، واستعداده لقبول الحجاج، وأن لا ينسحب منه (الحوار) إذا ما ظهرت أصوات مخالفة له وأكثر إقناعا، ومثل التزامه بقول الحقيقة والبحث عنها)(مايكل إدواردز، 2015: 106)، نقاش تشترط له 'رجاء العتيري' ليكون مرضيا (صحة المبدأ المقدم كحجة ومناسيته للظرف الإشكالي وصلاحيته الأخلاقية وصدق المتدخل وبحثه الجدي عن الحقيقة)(باحمد أحمد، 2016: 100)، الصدق والمصادقية والصراحة والأحقية تلك هي معايير النقاش الجاد والمسئول في جو من الديمقراطية وحرية التعبير.

وإذا ما أحسنا آليات التعبير المختصر فإننا نقول أن من مؤشرات وجود فضاء عام -افتراضي أو فيزيقي - هو الخروج من الخاص إلى العام الخروج/ الإخراج للعلن، وجود قضايا، وجود نقاش حر وديمقراطي مدعوم بالحجة والبرهان وملتزم بأخلاقيات محددة، كل ذلك بغية الوصول إلى تفاهم أو اتفاق أو رأي عام أو شبه إجماع، فهل يمكن مقارنة ذلك لفضاءات الأقسام بما هي فضاءات جزئية للتربية على النقاش وخاصة في ظل المناهج المعاد كتابتها وفي ظل المقاربات الجديدة والطرائق المتنوعة؟

فضاءات الحجرات الدراسية، مقارنة لفضاء هابرماس .

إن محاولة مقارنة ما يحدث داخل فضاءات الحجرات الدراسية كفضاءات فيزيقية لمفهوم الفضاء العام، إن في شكله العام والوحيد كما وصفه 'هابرماس' أو في شكله المجرأ المجتمعي الذي سبق الحديث عنه، إن محاولة ذلك تقتضي منا أن نُسقط مجموعة المؤشرات السابقة على هذه الفضاءات. وقبل الخوض في عملية الإسقاط تلك والتي اعتمدنا فيها على الملاحظة المباشرة، يحسن بنا أن نقدم صورة مبسطة لخصّة تعليمية/تعليمية كما تريدها المناهج الجديدة والتي يختلف شكلها قليلا من مادة دراسية إلى أخرى، وهي الصورة التي يمكن مقاربتها لنموذج 'سوزان لوكس' في التعلم البنائي المشار إليه سابقا، حيث يتم في مرحلة الدعوة عرض مشكلة متصلة بالمتعلمين من واقعهم، أو بعض الأسئلة التي تدعو التلاميذ للتفكير.

تليها بعد ذلك مرحلة الاستكشاف والتقصي حيث وكخطوة أولى يجتمع المتعلمون في أفواج صغيرة (3-4) لطرح تصوراتهم ومقارنة أفكارهم وتقديم مجموعة من الفرضيات تشكل حولا أولية للمشكلة، يليها القيام بمجموعة من الأنشطة المختلفة للتحقق من الفرضيات المقدمة.

تأتي بعد ذلك مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول وتقديمها، وفي هذه المرحلة يُقدم المتعلمون اقتراحاتهم للتفسيرات والحلول انطلاقا من الملاحظات والاستنتاجات والنقاشات البنينة المختلفة بعد القيام بالأنشطة المختلفة.

يُختتم النموذج بمرحلة اتخاذ القرار (حل المشكلة)، وفيها يتم الوصول إلى الحل المناسب للمشكلة وتنفيذه وكتابة التقرير الذي سيرفع للأستاذ انطلاقا مما اتفق عليه المتعلمون، وهو الذي يعبر-على الأقل في شكله النظري- عن الوصول إلى ما يشبه الإجماع/الاتفاق/التفاوض.

تلك هي النمطية التي من المفروض أن تجري بها الحصص التعلّمية داخل حجرات الدرس.

واقعيًا زودتنا الملاحظة المباشرة ومقارنة بالمؤشرات السابقة بمعطيات، يمكننا تصنيفها وفقا للثنائية (متعلم - أستاذ):

- **مؤشر وجود قضايا للنقاش:** مؤشر إيجابي جدا حيث لا تخلو الوضعيات المقدمة للمتعلمين في بدايات الحصص التعلّمية من قضايا يُتَنَاقَشُ عليها، وهي قضايا تختلف باختلاف الموارد المعرفية المراد بناؤها عند المتعلم وهذه الموارد تختلف باختلاف المواد الدراسية.

- **مؤشر الإخراج للعلن:** وهو مؤشر إيجابي في عمومها، حيث يطرح المتعلمون أفكارهم وتصوراتهم المختلفة حسب الموضوع، وعادة ما تُشكّل هذه التصورات وخاصة الخاطئة منها (عوائق تعلّمية) لذلك يُرَكِّز عليها الأستاذ فيما بعد ليتجاوزها، يأبى بعض المتعلمين الخروج إلى هذا العلق ويتجنبون طرح ما لديهم، وهؤلاء إما من الذين يمنعون حياتهم من ذلك أو من الذين لا يهتمون أصلا بالعمل. وهنا يأتي دور الأستاذ (المنشط- المنظم) ليحث هؤلاء وهؤلاء على المشاركة، ولكن الملاحظة زودتنا بوجود أساتذة لا يهتمون بذلك لأسباب مختلفة ومتعددة.

- **مؤشر النقاش الحجاجي وأخلاقياته:** هو الآخر مؤشر إيجابي في حدود تصورات المتعلمين وعمرهم العقلي، وكثيرا ما وقفنا على عبارات مثل (كيف عرفت؟)، (من قال لك؟)، (ما نظننش/لا أظن ذلك)، (مانيش نشوف كيما هاك/ لا أرى مثل ذلك)، (نورلمالمو كيما هاك /منطقيا هكذا) وقد فاجأنا متعلم أصر على رأيه، رغم معارضة كل زملائه في الفوج، واكتشفنا بعد ذلك أنه كان على حق. وعادة ما تستعمل اللغة الدارجة في نقاشات المتعلمين، ولكنهم يحاولون التعبير كتابيا باللغة العربية، تظهر المحاجة العلمية كثيرا في العلوم التجريبية (فيزياء-علوم طبيعية)، حيث تُبنى على الملاحظات العلمية للتجارب التي يجريها الفوج، أو للظواهر الطبيعية كما هي في الطبيعة، وتختلف هذه الحجج والأدلة باختلاف المادة الدراسية.

-**مؤشر الحرية والابتعاد عن الهيمنة:** هو المؤشر الذي يبدي نوعا من السلبية، لأسباب وقفنا عليها من خلال الملاحظة والتي نوجزها في التالي: **أولها** تصرفات الأستاذ وتوجيهاته الكثيرة التي تحد من حرية التصرف والقول عند المتعلمين وتجبرهم على الخضوع للأستاذ الذي

يضعهم في رواق معلوم البداية والنهاية، حيث ما يهم بعض الأساتذة في النهاية هو الوصول إلى المعرفة التي يريدون تقديمها وفي أسرع وقت، فهم مطالبون بتنفيذ المنهاج في وقت محدد. **ثانيها** يرجع للفروق الفردية بين المتعلمين في الفوج الواحد وبالدرجة الأولى المعرفية منها، حيث يُعتبر قول التلميذ النجيب في الفوج قولاً فصلاً، وخاصة إذا ما تكلم في البداية، وقد سمعنا عبارات من قبيل (تعرف خير منو/أتعرف خيراً منه؟)، تليها الفروق الفردية الخلقية والتي تؤثر سلبيًا على المشاركة الجماعية، فعادة ما يُعطى على قصيري القامة سُبل الملاحظة والرؤية، أو يُتجاوز أصحاب العاهات في الكلام، أو في النظر. وقد لاحظنا كيف يُقاطع من له صعوبة في النطق، وقد لاحظنا أن درجة الهيمنة والتعنيف قد تبلغ حد نزع التقرير من المقرر لسبب أو لآخر.

عند الانتقال إلى النقاش الجماعي والذي عادة ما يكون مع القسم كله، والذي قد يذهب إلى 45 تلميذاً في القسم الواحد، فإنه يصعب المحافظة على أخلاقيات النقاش، وخاصة مع بعض الأساتذة الذين لا يولون هذا الأمر (الأخلاقيات) أهمية كبرى، زودتنا الملاحظة بحالات كثيرة للمقاطعة، وللهيمنة حيث تعلق صيحات (أستاذ..أستاذ..) ويصبح الذي صوته أعلى، أو ذراعه أطول، أو قريب من مكان تواجد الأستاذ هو الذي يتكلم وهو الذي يجيب.

- **مؤشر الوصول إلى شبه إجماع أو رأي واحد:** وهو المؤشر الأكثر إيجابية من ضمن المؤشرات السابقة، رغم ما قد يشوبه، وقد لا حظنا أنه ورغم النقاشات التي تطول أو تقصر بحسب طبيعة الوضعية وطبيعة أعضاء الفوج، والمدة المخصصة لذلك، ومدى اهتمام الأستاذ بالنقاش، فإن أعضاء الفوج في النهاية مطالبون بكتابة تقرير الفوج وتقديمه للأستاذ، ويكتب التقرير في الغالب -لا نناقش مدى صحته من خطئه- بعد إجماع، أو اتفاق أو تنازلات أو تفاوض، وليس أدل على ذلك من قول المقرر (اتفق أعضاء الفوج على)، وقد سجلنا في حالات قليلة جداً أنه جاء عن طريق الهيمنة من نوع ما، حيث يتبرأ بعض أعضاء الفوج مما جاء في التقرير لأنه جاء من طريق واحد، ونسمع عبارات مثل (أستاذ، كتبوا وحده)/(كتبه بمفرده).

الخاتمة

يتبين لنا وكنتيجة لجملة الملاحظات السابقة أن فضاءات الحجرات الدراسية وفي ظل المناهج التربوية الجديدة يمكنها أن تشكل فضاءات أولية أو ابتدائية لتربية النشء على النقاش وتقبل الآخر بشرط أن تُستغل وتوظف توظيفا مقبولا، ويكون ذلك بمعالجة الاختلالات والعوائق التي تقف في طريق هذا الاستغلال والتوظيف وقد وجدنا أن أهمها :

- سوء تكوين الأستاذ ورعايته يقف عائقا في وجه هذا الاستغلال وهو المنظم والمنشط لهذه الفضاءات، وقد تُساعد حصص تكوينية أو مقابيس تضاف لتكوينه الجامعي على كيفية رعاية التواصل والنقاش داخل القسم التربوي كقيلة بذلك.

- يقف تضخم المنهاج مقارنة بما حُصص له من حجم ساعي عائق هو الآخر في وجه هذا التوظيف، حيث يعمل الأستاذ في ظل هذا التضخم على المراهنة على إتمامه في ظل مطالبات الوزارة الوصية وحرصها على إتمامه في وقته، وقد يؤدي تخفيفها إلى اهتمام الأستاذ بمنح الوقت الكافي لهذا النقاش.

- يقف الاكتظاظ والذي بلغ في بعض الأقسام 48 تلميذا في القسم الواحد عائقا كذلك في طريق التربية على النقاش وأخلاقه، وفي ظل رقم كهذا لا يملك الأستاذ إلا أن يُلقي ويُحاضر ليمرر المعرفة المطلوبة.

- يقف سوء تخطيط وهندسة فضاء الحجرة عائقا هو الآخر في وجه هذا حسن الاستغلال هذا ، حيث تهندس الحجرات على أساس أن يكون فيها إلقاء وتلقي ، يمثل الأول الأستاذ ويقوم المتعلم بالوظيفة الثانية.

وعليه فإننا نقترح على القائمين على الوزارة الوصية :

- الاهتمام بالتكوين الأولي للأستاذ وخاصة في بعده البيداغوجي وإعادة الاهتمام بالمعاهد والمدارس العليا، وإضافة مساقات لهذا التكوين تخص كفايات التنشئة على التواصل والنقاش والاهتمام بهما ورعايتهما.

-التخفيف من المناهج، وخاصة في ظل هذه الثورة المعرفية التي عرفها هذا القرن والتي لا ولن تتمكن منها كلها، فهي(المعارف) في النهاية تشكل حوامل لبناء الكفاءات المختلفة عند المتعلم.
-التخفيف من الاكتظاظ في الأقسام بما يعود بالفائدة على حسن الاستماع والتواصل والنقاش.

- نقترح على السادة مديري المؤسسات التعليمية تهيئة الأقسام كفضاء للنقاش وفتح فضاءات أخرى للنقاش ليس بين تلاميذ القسم الواحد فقط ، ولكن بين تلاميذ المتوسطة ككل مثل النوادي المختلفة.

-نقترح العمل بما يمكن الاصطلاح عليه بالبرلمان المدرسي، حيث ينتخب من كل قسم ممثلين ليشكلوا مع زملائهم من الأقسام الأخرى برلمانا ينتخب رئيسا له ونوابا من بين هؤلاء المنتخبين، يجتمع بدورية معلومة ليناقش وفي ظل مبادئ وأخلاقيات محددة سلفا أمور المؤسسة المادية والتربوية، بل ولما لا ينتقد ويقدم البدائل الممكنة، نفعل ذلك بغية التربية على الحوار والمناقشة تحت نظر الكبار والمشاركة في الحياة المدرسية والاهتمام بها، والعمل على رفع العزائم والهجمات وعندها فقط سيصبح لتواجد المتعلم في المؤسسة معنى لأنه وبكل بساطة سيجد نفسه.

-نقترح أن يحاول التغيير من هندسة الحجرات، وجعلها على شكل موائد مستديرة يحس معها المتعلم بوجوده، بل وبأهمية هذا الوجود كطرف له رأيه.

-نقترح أن يتم تطبيق هذه المقاربات في التعليم الثانوي، حيث لم تجد بعد ضالتها في الثانويات، مع العلم أنها مطبقة وبأشكال متفاوتة في الابتدائية، وذلك كفيل بإخراج جيل يحسن النقاش وأخلاقياته.

شروح وتعليقات

- استعمل الباحث مفهوم الأخلاقيات بما هي التزام طوعي جماعي ذي طابع عملي ينم عن شعور بالمسؤولية الاجتماعية، وقد ذكر لعياضي نصر الدين بعضا من الفروق بين الأخلاق والأخلاقيات فقال على لسان عالم الاجتماع 'ميشال مفيسولي': (إن الأخلاقيات تقوم على منطق "ما يجب" أن تكون عليه الأمور.

وتفضل القيم الكونية المجردة التي تتجاوز المكان والزمان، فهي ذات طابع معياري. بينما تستند "الأخلاق" إلى منطق ما يمكن أن تكون عليه الأمور، أو ما يُراد لها أن تكون عليه. لذا، فإنها تتسم بالخصوصية وتملك طابعا محليا أو فئويا، وتروم تجسيد ما هو لائق أو مناسب وصائب في سياق محدد. فهي التزام طوعي فردي). (لعباضي نصر الدين، 2014).

- يورغن هابرماس من أهم علماء الاجتماع في العالم المعاصر ، من أهم منظري مدرسة فرانكفورت النقدية ، ولد في 18 جويلية 1929 بدسلدروف شمال الراين - ويستفاليا حاليا بألمانيا، تربي في أسرة بروتستانتية، نال درجة الدكتوراه في الفلسفة 1953. في 1962 صدر له كتابه المشهور الذي نظر به للفضاء العام وتحت عنوان (التحولات البنوية للأوضاع الاجتماعية، تساؤلات ضمن أصناف المجتمع البرجوازي، عام 1976 صدر له التواصل وتطور المجتمع، كما صدر له عام 1981 (نظرية الفعل التواصلية)، و عام 1983 الوعي الأخلاقي والفعل التواصلية، والتبرير والتطبيق 1991، والحقائق والمعايير 1992، وبراجماتيات التواصل 1992 والحقيقة والتبرير 1998 (أودينة سليم، 2009: 115).

- أطلق اسم مناهج الجيل الثاني أو مناهج الإصلاح على مجموعة المناهج التي ظهرت بعد : إصدار القانون التوجيهي للتربية والتعليم سنة 2008، و إعداد وثيقة المرجعية العامة للمناهج 2009، و صدور الدليل المنهجي لإعداد المناهج 2009، كما صدرت خلاصة الاستشارة الميدانية حول التعليم الإلزامي (2013)، وأخيرا صدور

ميثاق أخلاقيات المهنة 2015. وذلك تمييزا لها على مناهج الجيل الأول (2003-2013) ، وتتميز مناهج الجيل الثاني على مناهج الجيل الأول بـ: نظرة شمولية أو نسقية. بناء المناهج من ملمح التخرج الشامل للمرحلة ثم للطور ثم للسنة ، وتمتاز بالتكامل بين المواد مع توحيد شكل المنهاج والمصطلحات في مقابل البناء سنة بسنة لمناهج الجيل الأول، وبالتركيز على مركبات الكفاءات، خاصة الكفاءات العرضية والقيم والسلوكيات في كلّ مكوّنات المناهج في مقابل كفاءات المادة في الجيل الأول، وتحديد الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفاءات في مصفوفة أو جدول شامل في مقابل التركيز على التحكم في المعارف في الجيل الأول.

- يطرح مؤلف الكتاب نشاطا للمناقشة ثم يطلب من المتعلمين تقويم النشاط من خلال الإجابة على مجموعة من الأسئلة وذلك لتعويد المتعلمين عليها، ولكنه في النهاية نشاط لتقديم مورد معرفي يحفظ ويسترجع وقت التقويم.
- هي عينات عرضية، لأن الباحث وانطلاقا من وظيفته كمفتش للتعليم المتوسط. يلاحظ مجموعة المتعلمين الذين يشكلون الفوج التربوي الذي يدرسه هذا الأستاذ المبرمج للزيارة في هذه المؤسسة وفي هذا التاريخ وفي هذا التوقيت.

قائمة المراجع:

- أبو عودة، سليم، (2006)، أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، لنيل شهادة الماجستير في (علوم التربية)، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- أودينة، سليم، (2009)، فلسفة التداوليات الصورية وأخلاقيات النقاش عند يورغن هابرماس، رسالة ماجستير غير منشورة، لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة، جامعة منتوري بقسنطينة، الجزائر.
- الأمانة العامة للحكومة، (2008)، الجريدة الرسمية، الجزائر : المطبعة الرسمية، العدد 04.
- سلاطنية، بلقاسم، (2002)، « ملاحظات حول استخدام الاستمارة والملاحظة كأداتين لجمع البيانات في التدريبات قصيرة المدة في البحث السوسولوجي». مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، العدد 03: أكتوبر 2002، ص.ص 11-19.
- باحمد، أحمد، (2016)، الأخلاق التطبيقية عند يورغن هابرماس، رسالة ماجستير، غير منشورة، لنيل شهادة الماجستير في (الفلسفة)، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، الجزائر.
- حسين، سمير، (1999)، دراسات في مناهج البحث العلمي بحوث الإعلام، القاهرة : عالم الكتب
- الخليلي، خليل، وآخرون، (1996)، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دبي: دار القلم.
- الديرج، محمد، (1988). تحليل العملية التعليمية، المغرب: كلية التربية، جامعة محمد الخامس.
- زيتون، حسن حسين و زيتون، كمال عبد الحميد، (2002)، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، الإسكندرية : عالم الكتب.
- زهران، حامد عيد السلام، (1986)، علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة، مصر : دار المعارف.
- كوينتين، دولافكتور، ترجمة علواش، نور الدين، (2013)، «مفاهيم المواطنة والفضاء العمومي عند حنة أرنت و هابرماس استمرارية السياسي من العصور القديمة إلى الحداثة»، مجلة إضافات، العدد 22: 2013، ص.ص 48-59.

- لعياضي، نصر الدين، (2011)، « فضاء عمومي 'أم' مخيال إعلامي؟ مقارنة نظرية لتمثل التلفزيون في المنطقة العربية»، *حولية الآداب والعلوم الاجتماعية*، الشارقة، العدد 31: 2011، ص.ص 7-128
- لعياضي، نصر الدين، (2014)، «ماتت الأخلاق، تحيا الأخلاقيات»، *جريدة الحبر*، العدد 7684: 27 جانفي 2014.
- اللجنة الوطنية للمناهج، (2009)، *المرجعية العامة للمناهج*، الجزائر.
- مايكل، إدواردز، ترجمة شاهين، عبد الرحمن عبد القادر، (2015)، *المجتمع المدني، النظرية والممارسة*، بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- فريطس، أحمد، (2016)، *الجديد في التربية المدنية للسنة الخامسة ابتدائي*، الجزائر: الديوان للمطبوعات المدرسية.
- شافا، ناشيماز و دافيد، ناشيماز، ترجمة الطويل، ليلي، (2004)، *طرائق البحث في العلوم الاجتماعية*، سوريا: بترا للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية الوطنية، (2016)، *الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط*، الجزائر.
- هايرماس، يورغن، وآخرون، ترجمة فلاح، رحيم، (2013)، *قوة الدين في المجال العام*، بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر.
- Bernard Miège. (2005). "penser l'espace public...les enjeux actuels". Education & management. N°30. (12/2005)
- Ballarini Loic. (2011). *L'espace public au-dela de l'agir communicationnel ; quatre renversements de perspective pour sortir des impasses du modèle habermassien*. Thèse de Doctorat en(Sciences de l'information et de la communication). Université Paris 8.

لإحالة على هذا المقال:

- مالفي عبد القادر، يحي هني، (2019)، «فضاءات الحجرات في ظل المناهج التربوية الجديدة، مقارنة أولية للفضاء العام والتربية على أخلاقيات النقاش، التعليم المتوسط نموذجاً». *المواقف*، المجلد: 15، العدد: 01، سبتمبر 2019، ص.ص. 09-30.