نظام مقترح للتعليم الشعبى لدعم التحول الديمقراطى فى المجتمعات العربية (الحالة المصرية نموذجا)

د. هديل مصطفى مصطفى الخولى*

ما تزال المنطقة العربية تشهد تحولا إستراتيجيا فى بنية نظامها السياسى على الصعيد الوطنى والإقليمى، ومنذ انطلاق الحركات الشعبية على شكل ثورات أو توجهات إصلاحية ظهرت القدرة الكامنة لديناميكيات المجتمع العربى وحركاته السياسية التقليدية بمشاركة فاعلة وأساسية من قطاعات الشباب (الذى سخر وسائل التواصل الإعلامى والاجتماعى الحديثة لخدمة برامج هذه الحركات).

وقد تجلى مفهوم العولمة بوصفه تحديًا للبشرية بعد أن أصبحت الولايات المتحدة القطب الوحيد للعالم مع زيادة صور الهيمنة وزيادة حدتها (عمار، حامد،٢٠٠٠، ٢٧)، وزيادة الديمقراطيات والدول المستقلة فى العالم كله، وسقوط حائط برلين، وتطبيق الديمقراطية فى الدول الشيوعية السابقة (UNESCO).

ودأبت أدبيات التحول الديمقراطى على وصف العالم العربى بأنه يمثل الاستثناء ضمن موجات الديمقراطية التى شهدها العالم منذ منتصف سبعينيات القرن العشرين والتى انطلقت من جنوب أوربا، وإفريقيا، وامتدت لتشمل بلدانا عديدة فى أمريكا اللاتينية، وآسيا، وشرق ووسط أوربا، وإفريقيا جنوب الصحراء (إبراهيم، ٢٠١٤، ٥٤-٦٠)، وانشغل كثير من الباحثين العرب والأجانب بتفسير ذلك من خلال ثلاثة احتمالات (إبراهيم، ٢٠١٤، ٥٤-٦٠):

١. يتعلق بعضها ببنية وطبيعة الثقافة السياسية العربية/الإسلامية.

* أستاذ مساعد أصول التربية – كلية التربية جامعة حلوان.

٢. وبعضها يتعلق بظاهرة الاقتصاد الريعى والدولة الريعية.
٣. بعضها الآخر يتمحور حول دور الدول الغربية وخصوصا الولايات المتحدة الأمريكية، والتى دعمت النظم الاستبدادية لتحقيق أهدافها ومصالحها.
٤. وركز بعض الباحثين على توجهات وسياسات النخب السياسية التى كرست للتسلطية، وحدثت آلياتها من خلال صيغ وإجراءات ديمقراطية فى شكلها وتسلطية فى مضمونها.

ولم تترسخ بعد الثقافة الديمقراطية فى المجتمعات العربية ولم تكن ممارسة من قبل، لذلك لا يمكن تحقيق المزيد من المكاسب للشعوب العربية، إلا إذا ترسخت الثقافة الديمقراطية فى الأوساط العربية، لأن الديمقراطية قبل أن تكون ممارسة هى فى البدء ثقافة، فسلوك، فمهارة (خرباشى، ٢٠١٢، ٤٢)، وقد أعطى فريرى أهمية لمفهوم العمل الثقافى للتحول الديمقراطى، ووجده مفهوما رئيسا للعمل التربوى، فالتحدى التربوى – من وجهة نظر فريرى – هو تعديل رؤية الناس لذواتهم من كونهم متلقين للثقافة إلى صانعين للثقافة، وخصوصا أولئك الذين حكم التعليم الرسمى عليهم بالإقصاء الاجتماعى من الفقراء والمهمشين؛ مما يؤثر على قدراتهم سلبيا، فيروا أنفسهم كأشياء بدلا من كونهم أفراد مؤثرين (Flowers, ,2004, 10-13)، وبذلك لا يتحقق التحول الديمقراطى إلا من خلال عمل ثقافى وتعليم شعبى وطنى، نابع من الثقافة الوطنية العربية.

مشكلة الدراسة

لقد شهدت المنطقة العربية التى انتفضت بداية من عام ٢٠١١ تحولات لم تعرفها منذ عقود من الزمن، والفضل فى ذلك يعود للشعوب العربية التى انتفضت وخرجت للشوارع مطالبة بتغيير الأوضاع، ورفع الظلم عن الشعوب، وتمكينها من حقوقها الأساسية فى التعبير والمشاركة الحقيقية فى شئون الحكم (خرباشى، ٢٠١٢، ٣٥)، وقد

عانت مصر بعد ثورة يناير ٢٠١١ فى متاهات مراحل انتقالية صعبة ومعقدة، أنهكت الدولة والمجتمع على حد سواء، كما وقعت ليبيا فريسة لحالة من الفوضى والانفلات تكاد تعيدها إلى ما قبل الدولة، وبالنسبة لليمن ورغم التوافق حول وثيقة الحوار الوطنى، إلا أن الدولة ظلت عاجزة على فرض سيطرتها على إقليمها أمام تحديات داخلية هائلة تتمثل بصفة أساسية فى الحوثيين، وقوى الحراك الجنوبى، وتنظيم القاعدة من ناحية، وتدخلات إقليمية ودولية كبيرة من ناحية آخرى، وعلى خلفية ذلك راحت الأوضاع الأمنية والاقتصادية والاجتماعية فى الدول الأربع تسوء (إبراهيم، ٢٠١٤، ٥٤-٥٥).

فالبداية كانت فى تونس لتمتد إلى مصر فالشعب الليبى، وسوريا والتى مازلت تمر بانعطافات خطرة وقتل الكثيرين، والتصادم بين الشعب والسلطة فى اليمن، وقد انتصر الشعب فى كل هذه المواجهات، وفى المقابل استطاعت السلطة فى كل من الجزائر والمغرب والبحرين والأردن احتواء حركات الاحتجاجات التى كانت فى أغلبها احتجاجات اجتماعية. (خرباشى، ٢٠١٢، ٣٦)

وإذا كان التاريخ يعترف للشعوب العربية بقدرتها على تغيير الأوضاع الصعبة التى كانت تعيشها فى ظل القيادات الديكتاتورية المستبدة، ولكن الأهم الآن هو إدارة الشعوب العربية للتحول الديمقراطى ولم تترسخ لديها الثقافة الديمقراطية، ولديها أوضاع أمنية وتبعات اقتصادية بالغة الخطورة مثل العقوبات الاقتصادية على سوريا، وتجميد حلف الناتو تعاملاته المالية والنفطية مع ليبيا (خرباشى، ٢٠١٢، ٣٧، ٤٠).

وقد مر الشرق الأوسط فى مطلع التسعينيات، بكارثة تطلبت إعادة ترتيب الأوضاع فى المنطقة برمّتها، وهى كارثة الغزو العراقى للكويت؛ كما كانت الفرصة مواتية لكل هذا العدد الضخم من المهتمين بالمجتمع المدنى لينخرطوا فى هذا الجدل الموسّع من داخل المجتمع المدنى ومن أجل المجتمع المدنى، وفى سبيل تأكيد دوره فى

التحوّل الديمقراطى المطلوب فى هذه المنطقة من العالم التى بدت لكثيرين، آنذاك، أنها صارت على أهبة التحول من الدكتاتورية إلى الديمقراطية، إلا أن أزمة الخليج الكبرى مرّت من دون أن تلّف وراءها أى تغيير حقيقى فى بنية الدولة العربية التسلطية، كما مرّت الموجة الثالثة من التحوّل الديمقراطى فى أواخر القرن العشرين من دون أن تترك وراءها أثرًا بالغًا يذكر فى أى دولة عربية (كاظم، ٢٠١٣، ٢٣٥).

ولم تنجز أى دولة عربية تحوّلا ديمقراطيًا حقيقيًا طوال عقد التسعينيات، بالرغم من التحول الديمقراطى فى العديد من دول أوربا الشرقية وبولندا، وانهيار الاتحاد السوفيتى وتحرر دوله واستقلالياتها، وأمريكا اللاتينية، وآسيا، ويُرجع كريمر سبب هذه الظاهرة إلى أن الشرق الأوسط، باستثناء إسرائيل (حيث التحرير الاقتصادى، والخصخصة، وإصلاح النظام الانتخابى، وانتعاش الإعلام) ، ليس مكاناً مناسبًا للمجتمع المدنى، وأن الأنظمة العربية قادرة على إعاقة أى تحول ديمقراطى لكونها تمتلك مصادر قوة كانت غائبة، كما يدّعى، عن أذهان المتحمسين للمجتمع المدنى. وتتمثّل مصادر قوة هذه الأنظمة، فى تحالفها مع كلٍّ من النخبة والجماعات والطوائف والعوائل والقبائل التى تمتلك مصالح حيوية مع هذه الأنظمة، الأمر الذى سيجعلها مستعدة للدفاع عنها فى حال تعرّضها لأى تهديد جدّى (Kramer, 2001, 69).

وتتفق الباحثة مع نادر كاظم (كاظم، ٢٠١٣، ٢٣٩) فى دراسته عن التحول الديمقراطى والتى أكد فيها أن المجتمع العربى قد عرف بالفعل، دولة الطاغية، إلا أنه تمتع، كذلك، بقسط كبير من الحرية والحيوية والفاعلية والاستقلال عن الدولة، فالتجربة العربية الإسلامية أنتجت "دولة سلطانية" لا يؤمن أهلها وأسرها بتداول السلطة، ولكنها بالمقابل شهدت مجتمعًا أهليًا تلته تعبيرات من المبادرات والحريات والمشاريع الاجتماعية والعلمية، ومواقف معارضة وممانعة، وإذا كانت هذه الحيوية الأهلية لم تلق مجتمعًا مدنيًا

كما فى الاستخدام الحديث، فإنها أسست المجتمع الأهلى المؤلَّف من فعاليات الإنتاج الحرفى وطرق الصوفية والأسواق والحارات ومؤسسات الوقف وغيرها، ويرى أن المشكلة الحقيقية كامنة فى عقل أهل الدولة العربية المعاصرة الذى يأبى فكرة التداول، وفى عقل المعارضة على اختلاف اتجاهاتها، التى تستعجل أمر الاستيلاء على السلطة، وما دام الوضع العربى محكومًا بهذه العقلية، فإن من المرجَّح أن تطول محنة الديمقراطية وبذلك فالداء ليس الاستبداد ولكن العقلية العربية.

على الرغم من تعدد أسباب المحنة الديمقراطية، فإن الحل الواضح الذى يحل المسألة من الجذور هو تغير العقلية العربية؛ لتتقبل الاختلاف، والرأى والرأى الآخر، وتنقية التراث الثقافى العربى من مظاهر الاستبداد، وتجديد الخطاب الدينى وإعادة تفسير المقولات السياسية فى الفكر الإسلامى، بعرض كل الآراء ونقدها – بما لا يخالف الإجماع – ويتأتى ذلك بالتعليم الشعبى الداعم لحرية المجتمع والنضال للوصول للديمقراطية.

وأوضحت أحد الدراسات (سالم، ٢٠١٦، ١٣) التى حللت ثورات الربيع العربى أنه من أهم الأسس التى تنهض عليها عملية التحول الديمقراطى العربى ومصر على وجه الخصوص رفع العبء عن الفقراء، ونشر ثقافة المواطنة، واحترام الآخر، وخلق حالة من الحوار الحضارى، وهى فى مجملها اجتماعية ثقافية يكون كلمة الفصل فيها للتعليم لتحقيق الديمقراطية والتنمية المستدامة.

وخلاصة القول أن المجتمعات العربية وخصوصا الفئات المحرومة والمهمشة واللاجئين وضحايا الحروب فى حاجة لتعليم شعبى نهضوى، يؤصل لمفهوم الديمقراطية، ويساعد فى التحول الواعى للديمقراطية العربية فى ظل الثورات بما رفعته من شعارات

حول العدالة الاجتماعية والمساواة، لتحقيق التنمية المستدامة والأمن والأمان للمنطقة العربية.

منهجية الدراسة:

تقوم الدراسة على **المنهج الوصفى التحليلى** وتستخدمه الباحثة فى تقديم وصف لواقع الديمقراطية والتعليم الشعبى فى المجتمع العربى والمصرى، بتكامل عدد من الأساليب التحليلية، وذلك لتوضيح العلاقة بين التعليم الشعبى والتحول الديمقراطى، كما يلى:

تحليل المفاهيـــم: - دراسة الحالة - التحليل الفلسفى - تحليل الأنساق باستخدام مدخل (SWOT Analysis) - تحليل النظم: لوضع رؤية واضحة للتعليم الشعبى بوصفه نظاما مفتوحا من حيث مدخلاته وعملياته ومخرجاته وتقويم هذا النظام من خلال التغذية المرتدة، وقدرتها على التحول الديمقراطى.

تساؤلات الدراسة:

تتساءل الدراسة التساؤل الرئيس الآتى:

ما النظام المقترح للتعليم الشعبى لدعم التحولات الديمقراطية للمجتمعات العربية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسى عددًا من التساؤلات الفرعية:

١. ما التعليم الشعبى، وما المصطلحات المرتبطة به والداعمه له؟
٢. كيف نشأ التعليم الشعبى، وما خصائصه؟
٣. ما خبرات الدول الأجنبية التى تحولت للديمقراطية بدعم التعليم الشعبى؟
٤. كيف ارتبط التعليم الشعبى فى مصر بالتحول الديمقراطى؟
٥. ما النظام المقترح للتعليم الشعبى لدعم التحولات الديمقراطية للمجتمعات العربية؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى اقتراح نظام مقترح للتعليم الشعبى لدعم التحولات الديمقراطية للمجتمعات العربية.

المصطلحات:

تهتم الدراسة بتحليل مصطلحين أساسيين وهما:

١. التعليم الشعبى:

تستخدم الباجثة مصطلح التعليم الشعبى العربى بأنه تبادل الخبرات والأفكار التى عاشها المجتمع العربى حول المشاكل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، والغرض الواضح للتعليم الشعبى هو أن تكسب المجموعات فهمًا لمشاكلها المشتركة وتطوير الحلول وتنفيذها وتقييمها فى إطار ديمقراطى.

٢. التحول الديمقراطى:

فالتحول الديمقراطى (Democratic Transformation) عمليُّة معقدة وممتدُّة بمراحل متعدِدة تختلف أبعادها ومستوياتها من دولة إلى أخر، وقد تشتمل على عمليات مرتدُّة تعمل فى الاتجاه المعاكس، وتنتهى (فى حالة النجاح) إلى مستويات جديدة بحيث يتمُّ فيها ترسيخ قواعد النظام الديمقراطى (Democratic Consolidation) **ويختلف عن الانتقال الديمقراطى** Democratic Transition الذى يشير إلى تحويل السلطة من يد الحكام المطلقين إلى حكومة ديمقراطيُّة منتخبة، أى اجتياز المسافة الفاصلة بين أنظمة الحكم غير الديمقراطى وأنظمة الحكم الديمقراطى، وعادة ما يتحقق الانتقال بعد انهيار النظام القديم، وتوافق القوى السياسيُّة على اختيار النظام الديمقراطى الجديد بمؤسُّساته وإجراءاته وضماناته المتعارف عليها. (أبو حسن، حمزة محمد، ٢٠١٢، ٧٠-٧١)

أما إذا كان الانتخاب الشعبى لقمُّة صنُّاع القرار هو جوهر العمليُّة الديمقراطيُّة فهى عمليُّة تحول ديمقراطى بتغيير حكومة لم يتم اختيارها بطريقة ديمقراطيُّة واستبدالها بأخرى يتمُّ فى انتخابات حرُّة وعلنيُّة ونزيهة.

ويعرف كذلك بأنه تحول للقوة ينتج عنه عملية حل للنظام الاستبدادى واستبداله بالديمقراطية (Guo, 2000, 63-64)، ويُعد مفهوم "التحول الديمقراطى" من أكثر المفاهيم شيوعاً فى الوقت الراهن سواء على المستوى الأكاديمى أو السياسى، وهو يشير إلى عملية الانتقال أو التحول من نمط أو صيغة حكم غير ديمقراطى – مدنى أو عسكرى – إلى نمط أو صيغة حكم ديمقراطى (جاد الله، ٢٠١٨).

ويشير مفهوم التحول الديمقراطى إلى الانتقال من الحالة الديكتاتورية إلى حالة الديمقراطية، والتى تعنى التخلص من الجمود السياسى وأحادية الفكر والانتقال إلى أفاق أرحب من التعددية الفكرية والسياسية والعدالة الاجتماعية (سالم، ٢٠١٦، ١٧).

وقد جرت عملية التحول الديمقراطى – منذ انطلاق ما يُعرف بـــ"الموجة الثالثة للديمقراطية" التى شهدها العالم منذ سبعينيات القرن العشرين– من خلال أساليب وطرق عديدة منها (جاد الله، ٢٠١٨):

- **نمط التحول من أعلى،** وهو نمط تقوم به وتهندسه النخبة الحاكمة فى النظام غير الديمقراطى أو الجناح الإصلاحى فيها كما هو الحال فى كل من إسبانيا والبرازيل.
- **نمط التحول من أسفل،** وهو الذى يتم بضغوط واسعة من قبل قوى المعارضة المدعومة بتأييد شعبى كبير مثلما حدث فى كل من البرتغال، والأرجنتين، ورومانيا.

- **نمط التحول التفاوضى:** ويتم من خلال عمليات المساومة والتفاوض بين النخبة الحاكمة والقوى المعارضة لها على نحو ما حدث فى جنوب أفريقيا، والسلفادور، ونيكاراجوا.
- **نمط التحول من خلال تدخل عسكرى خارجى** على غرار ما حدث فى جرينادا، وبنما فى ثمانينيات القرن الماضى، والعراق فى عام ٢٠٠٣.

وتؤكد التجارب المقارنة للتحول الديمقراطى على الصعيد العالمى على أن هذه العملية لا تسير فى اتجاه واحد، ففى بعض الحالات أفضى التحول إلى تأسيس نظم ديمقراطية مستقرة جسدت ما يُعرف بـــ"عملية ترسيخ الديمقراطية"، وفى حالات أخرى حدثت ردة أو انتكاسة قادت إلى ظهور نظم تسلطية جديدة، وفى حالات ثالثة تمخضت عملية التحول الديمقراطى عن ظهور نظم سياسية هجين تجمع بدرجات متفاوتة وأشكال مختلفة بين بعض سمات النظم الديمقراطية وبعض سمات النظم غير الديمقراطية.

الإطار النظرى:

ويتضمن تحليل الرؤى النظرية والتطبيقية لمفهومى التعليم الشعبى والتحول الديمقراطى، والخبرات الداعمة لهذا التحول من خلال التعليم الشعبى.

▪ التعليم الشعبى خصائصه وأهدافه:

يتميز التعليم الشعبلا بالخصائص العامة التالية: (Flowers, Rick, 2004)

- يأتى منهجه من الخبرة الملموسة والمادية.
- يستند على معاناة الناس فى مجتمعات المقاومة والنضال.
- ويركز فى المقام الأول على مجموعة متميزة عن التعلم الفردى والتنمية.
- يحاول – قدر المستطاع – إقامة علاقة مباشرة بين التعليم والعمل الاجتماعى.

- يستخدم لدعم أعضاء المجتمع؛ بتطوير إيمانهم بأنفسهم وأوطانهم، والتضامن المجتمعى، والتى هى متطلبات أساسية ضرورية للعمل الجماعى؛ لمعالجة عدم المساواة الأساسية.
- وأخيرًا، وربما الأهم من ذلك، يحتاج إلى بناء بعناية، والحفاظ على الدقة الصارمة لفلسفة التعليم الشعبى ومنهجيته، والتى يجب أن تستند إلى فهم طبيعة التعليم الشعبى على أنه ليس منهجًا فحسب، بل أيضًا فلسفة ذات جذور تاريخية عميقة.

وبناءً على هذا الفهم، يجب أن يحافظوا دائمًا على الهدف النهائى للتعليم الشعبى، وهو إعادة توزيع السلطة من الجماعات المتميزة إلى المجموعات المضطهدة فى ممارستهم اليومية، والتهيئة المستمرة لخلق قيم لعلاقات قوة متوازنة فى المجتمع؛ مما يحتاج لتخطيط طويل المدى يسهم فى تطوير "الأشكال الجديدة للنشاط المجتمعى" يعتمد عليها للقضاء على عدم المساواة (Wiggins, Noelle,2011, 369).

- **هدف التعليم الشعبى عند باولو فريرى Paulo Freire :**

يعد باولو فريرى (١٩٢١ – ١٩٩٧) المفكر الأكثر تأثيراً فى التعليم فى أواخر القرن العشرين، وتمتع باولو فريرى بشعبية خاصة لدى المعلمين غير الرسميين مع تركيزه على الحوار واهتمامه بالمضطهدين (Smith, 2002).

ووضع باولو فريرى نهجا مبتكرا لتعليم القراءة والكتابة، كان يعمل مع الفلاحين الريفيين وسكان الأحياء الفقيرة فى المناطق الحضرية، ويعتقد أن تعلم القراءة والكتابة بالنسبة للأشخاص المضطهدين يعنى أكثر من مجرد تعلم القراءة والكتابة، وإنما توعية الناس ومساعدتهم على تحليل وضعهم لتغييره للأفضل، وبذلك يرى أن محو الأمية الأبجدية جزء من عملية أكبر للنقد والتحليل للعالم المعاش، حتى يتمكنوا من العمل على تغييره. (Freire, 2003, 20)

وتهدف فلسفة فريري ورؤيته للتعليم الشعبى إلى تحويل المتعلمين من السلبية إلى الوعى النقدى والنشط واستخدم مصطلح التوحيد "Conscientization" لوصف هذا النوع من التحول، وكان لفريرى تأثير هائل على ممارسات ونظريات المعلمين الذين يعملون مع الناس الفقراء والمضطهدين والمستغلين، ولقد كان التأثير كبيرًا جدًا لدرجة أن العديد من الممارسين والكتاب ينسبون التعليم الشعبى لفريرى Freire. وقد نشأت مجموعة واسعة من الأدب المكرسة لمناقشة أفكاره وكيف تم تطبيقها (Flowers, 2004, 10-13)

وأعطى فريرى أهمية لمفهوم العمل الثقافى، ووجده مفهوما رئيسا للعمل التربوى، فالتحدى التربوى – من وجهة نظر فريرى – هو تعديل رؤية الناس لذواتهم من كونهم متلقين للثقافة إلى صانعين للثقافة، وخصوصا أولئك الذين حكم التعليم الرسمى عليهم بالإقصاء الاجتماعى من الفقراء والمهمشين؛ مما يؤثر على قدراتهم سلبيا، فيروا أنفسهم كأشياء بدلا من كونهم أفراد مؤثرين (Flowers, 2004, 10-13)

وبذلك رفض فريرى المناهج الموحدة حيث أكد على محتوى تعليمى مستمد من تجارب الناس – بالنسبة للشباب والعاملين فى المجتمع – باستخدام المعارف والقضايا المحلية كأساس للمبادرات التعليمية.

وتكتسب خمسة جوانب من عمل باولو فريرى أهمية خاصة لأغراض الدراسة الحالية، وهى كما يلى (Smith, 2002):

أولاً، لقد أثار تأكيده على الحوار توترًا قويًا للغاية مع أولئك المهتمين بالتعليم الشعبى غير الرسمى، وبالنظر إلى أن التعليم غير الرسمى هو حوار (أو حديث) بدلاً من كونه منهاجا، ومع ذلك، استطاع باولو فريرى أن يأخذ النقاش حول عدة خطوات أو شروط للحوار منها:

- أن الحوار ينطوى على الاحترام.

- لا ينبغى أن ينطوى على شخص واحد يتصرف ويهيمن على شخص آخر، بل أشخاص يعملون مع بعضهم البعض.
- لم يكن الحوار مجرد تعميق الفهم، بل كان جزءًا من إحداث فرق فى العالم.
- الحوار فى حد ذاته هو نشاط تعاونى، وهذه العملية مهمة ويمكن اعتبارها تعزيز للمجتمع وبناء رأس المال الاجتماعى ودفعه إلى التصرف بأساليب تحقق العدالة والإزدهار البشرى.

ثانيًا، كان باولو فريرى مهتمًا بالتطبيق العملى، ويرى باولو فريرى بأن هناك الكثير من التعليم الذى ينطوى على "الأعمال المصرفية"، حيث يقوم المعلم بإعداد "الإيداعات" فى التعليم، وهو ما يطلق عليه مسمى التعليم البنكى، وكان للمعلمين غير الرسميين والشعبيين توجه طويل الأمد للعمل دون حوار أو مشاركة حقيقية منهم فى العمل؛ لذلك كان التركيز على التغيير فى العالم باتخاذ إجراءات مستنيرة تحقق التوازن المضاد أو التوازن بين النظرية والتطبيق.

ثالثًا، كان لاهتمام فريرى بتسمية علم جديد بتشكيل "علم التربية للمضطهدين" أهمية كبيرة للمعلمين الذين عملوا تقليديًا مع أولئك الذين ليس لديهم صوت، والذين يتعرضون للقمع، دفعة قوية للعمل، كان من بين العناصر المهمة فى هذا الأمر اهتمامه بتطوير الوعى، وهذا الوعى يملك القدرة على تحويل الواقع.

رابعًا، أدى إصرار باولو فريرى على وضع النشاط التعليمى فى التجربة المعيشية للمشاركين إلى فتح سلسلة من الاحتمالات للطريقة التى يمكن للمعلمين غير الرسميين إتباعها، مع اهتمامه بالبحث عن الكلمات التى لديها إمكانية توليد طرق جديدة لتسمية العلوم مسميات شائعة ومفهومة عند العمل مع الناس حول القراءة والكتابة هو مثال جيد على ذلك.

خامسًا، ارتبط عدد من المعلمين غير الرسميين باستخدام باولو فريرى لأنشطة من الموقف التعليمى لعمل روابط تشاركية مع المتعلمين، وهى الطريقة التى يمكن بها تجاوز الفجوة بين المعلمين والمتعلمين، ويحدث هذا جزئياً مع تطور المتعلمين لوعيهم.

نشأة التعليم الشعبى:

يمكن تتبع تاريخ التعليم الشعبى من خلال ثلاث مراحل أساسية – بالإضافة لمرحلة تعريف التعليم الشعبى عند فريرى – وفى كل المراحل يكون الأساس هو الاهتمام بالتعليم الذى يخدم مصالح الناس "العاديين"، كما يراه الناس "العاديون"، وهناك افتراض حدوث تضارب بين مصالح مجموعات الشركات الكبرى، والأحزاب السياسية الخاصة والطبقات الحاكمة من ناحية ومصالح الناس العاديين ومجموعات المجتمع الشعبى على الجانب الآخر، ويشير مفهوم "الشعبية" إلى فكرة التعليم للشعب، حيث أن المحافظين والليبراليين والمتشددين على حد سواء يهتمون بالتعليم للشعب، وفكرة التعليم من قبل الشعب وللشعب، حتى مع انتشار العديد من أشكال التعليم وتقاليده، فإن فكرة التعليم من قبل الناس ومع الناس تأخذ الاهتمام الأكبر (Flowers, 2004, 2).

مراحل تاريخ التعليم الشعبى (Flowers, 2004, 3-10):

يمكن تقسيم تاريخ التعليم الشعبى إلى ثلاث مراحل فارقة فى تاريخ التعليم الشعبى كما يلى (Flowers, 2004):

١. تعليم الطبقة العاملة فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر.
٢. التعليم التقدمى والراديكالى.
٣. تعليم الكبار للديمقراطية فى أوائل القرن العشرين.

١. تعليم الطبقة العاملة فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر*

تستنتج الباحثة من هذه المرحلة، ارتباط التعليم الشعبى منذ نشأته بنضال القوى العاملة؛ مما يدعم البحث الدائم عن العدالة والديمقراطية، وذلك مرتبط إلى حد كبير بتغيير

* وجدت مجموعة من الأدبيات التى تستخدم مصطلح "التعليم الشعبى" أنه بدأ مع نضال الطبقة العاملة فى أوروبا وأمريكا الشمالية فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر؛ لتطوير التعليم الذى كان يسيطر عليه مبادئ وممارسات قهرية مستبدة، إن لم يستخدم دائما المصطلح نفسه، حيث لم يكن لدي الطبقة العاملة فى القرن الثامن عشر فى البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية الحق فى التعليم الرسمى لأكثر من قرنين من الزمان، وكانت الحجة لدى بعض المربين – أعضاء الطبقة الارستقراطية – أن التعليم سوف يربك الشعب العامل ويقلقه، وذهب البعض أن تعليم الفقراء قد يكون مفيدًا للعمل طالما أنه مخصص للمهارات الأساسية.

وقد كانت أراء دى ماندفيل ذات طابع اجتماعى واقتصادى، يؤكد على أنه لا تتحقق عظمة الأمم دون وجود أعداد كبيرة من الناس الجاهلين للقيام بالعمل الشاق، واستمر العداء لتعليم الفقراء فى القرن التاسع عشر، حيث أكد دافيس غيدى – عضو فى مجلس العموم البريطانى فى عام ١٨٠٧– أن إعطاء التعليم للطبقات العاملة من الفقراء سيكون ضارة بأخلاقهم وسعادتهم؛ لتعليمهم أن يحتقروا الكثير من عملهم فى الحياة، بدلا من جعلهم خدامًا جيدين فى الزراعة وغيرها من الوظائف الشاقة، كما يعلمهم التبعية بدلا من المقاومة، مع وجهات النظر السابقة السائدة، كانت فصول الفلاحين ضئيلة ومتناثرة، وتم تقديم التعليم "الشامل" للجماهير "العاملة" فقط بعد قوانين الإصلاح وقوانين التعليم فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر، حيث قدمت الدولة تعليمًا صغيرًا للفقراء والطبقات العاملة حتى عام ١٨٧٠، ولعبت الكنائس والمجتمعات الدينية دورًا هامًا فى توفير التعليم للأطفال العاملين، ويشير هوج Hogg وتايسون Tyson إلى أنه من حين لآخر تم إنشاء المدارس الابتدائية من خلال المنفعة الخاصة، ويقترح جارفيت Garfit أن التعليم الشعبى بدأ مع المدارس، والتى أنتجت فئة من القراء الجدد وهذا بدوره أعطى قوة دافعة لشعبية التعليم للبالغين، ولم يكن من السهل على جميع الأشخاص أن يتبنوا التعليم الشعبى، لقد كانوا على استعداد أن يتعلم الفقراء القراءة، لكنهم لا يرون ضرورة تعليمهم التفكير، تتتبع نيوبرج Neuburg جهود الجمعيات الشعبية العاملة، لا سيما فى الفترة قبل عام ١٨٧٠، لتطوير أشكال التعليم الخاصة بهم فى شكل المجلات والمجموعات الدراسية والأنشطة المجتمعية، وكان هناك جهود لإنشاء وتوسيع التعليم من أجل "الشعب" وأنشئت معاهد الميكانيك لغرض نشر العلم بين الطبقات العاملة ونظر إليها البعض على أنها ثورية.

معتقدات المجتمع والتحول للديمقراطية بشتى تأثيراتها على الجوانب الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية؛ مما يرتبط بالتحول الديمقراطى للمجتمعات، وكلما كان التحول شاملا، كان تأثير التعليم الشعبى أكبر.

٢. التعليم التقدمى والجذرى*:

ترى الباحثة أن التربية التقدمية طورت معنى التعلم، واقتربت بشدة من المعنى الحديث للتعليم الشعبى الذى يتكيف مع المجتمع من خلال قوة أفراده من الطفولة ليصبحوا فى المستقبل القريب شبابا واعين بحقوقهم وواجباتهم، لديهم القدرة على التفكير والحوار الهادف؛ للمشاركة الفعالة فى المجتمع.

* بحلول فجر القرن العشرين، ومع ظهور طريقة جديدة للتفكير فى طبيعة الطفل، وأغراض المدرسة وأساليب الدراسة، هيمن على الخطاب التربوى بشكل متزايد التعليم المرتكز على الطفل، بوصفه جزءًا من أكبر ثورة ضد الطابع الرسمى للمدارس واعتداء على التقاليد، وتصف أدبيات التعليم التقدمية والجذرية – فى وقت متأخر من القرن التاسع عشر – جهود التربويين الذين سعوا لتطوير بدائل للأشكال السائدة والاستبدادية للتعليم ومساعدة الطبقة العاملة، ومجموعات المجتمع وجعلها تعمل نحو تقرير المصير، ومعظم هذا الأدب يركز على المدارس، لكنها أثرت أيضًا على البالغين والشباب المربين فى المجتمع، ومن أنصار التعليم التقدمى السويسرى الإنسانى يوهان وفرانسيس باركر وجون ديوى، والرواد مثل ماريا مونتيسورى وأصر رودولف شتاينر، وآخرين، على ضرورة فهم التعليم بأنه فن لزراعة الأخلاقيات والعاطفة، مع الاهتمام بالجوانب الجسدية والنفسية، **ومن أفكار المدرسة التقدمية:** ينبغى أن يكون الطفل متعلمًا نشطًا وليس سلبيًا؛ وينبغى أن يكون المعلم ميسرا ومرشدا للتعلم وليس مسيطرًا عليه، وينبغي أن يكون المنهج متكيفا مع تغيير الصناعة وتغير المجتمع، ويؤمن المعلمون التقدميون بالتعليم من أجل الحرية بدلاً من ضبط النفس فى سن الطفولة، وهذا يترجم رفضهم المبالغ فيه للمنهج المخطط.

٣. تعليم الكبار من أجل الديمقراطية فى أوائل القرن العشرين:

هناك مجموعة من المؤلفات حول تعليم الكبار للديمقراطية فى وقت مبكر من القرن العشرين، بالمقارنة بحجم الأدب حول شعبية التعليم فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، وقد قدم اثنين من علماء تعليم الكبار فى الولايات المتحدة فى ذلك الوقت مساهمات كبيرة فى الأدب وهما كوتينسكى عام ١٩٣٣، الذى اهتم بعلاقة تعليم الكبار والمشهد الاجتماعى لتحديد المشاكل الاجتماعية والتعامل معها بطرق ذكية وبتخطيط مسئول من المشاركين أنفسهم، وادوارد ليندمان (١٩٢٦) الذى شارك فى الاهتمام بالتعليم الذى يقوى قدرات الناس على المشاركة فى صنع القرار، وكان كلا من ليندمان وكوتينسكى يكتبان فى وقت كانت فيه الديمقراطية هشة فى أوروبا، وأكدوا على تعزيز قدرات الناس على ممارسة الديمقراطية والمشاركة بنشاط فى مبادرات تجديد المجتمع وتخطيطه.

وعلى ذلك ترى الباحثة أنه مع التقدم فى القرن العشرين كان التعزيز أكبر للديمقراطية الشعبية التى تعزز قدرة الناس – لا سيما من الفئات الفقيرة والضعيفة – للمشاركة فى قرارات حول تخطيط مستقبل مجتمعهم – التى هى من صميم أهداف التعليم الشعبي– وتعزيز البعد التربوي، والانتقال من التعليم للتدريب المهني، للتعليم للحياة بكل ما فيها من خبرات ومواقف تعليمية، فالبداية دائما تطوير الذات الذى ينسحب إلى تطوير المجتمع وإعداد شخصيات حيوية تعمل فى بيئات جديدة متغيرة.

وهذا ما أكده جون ديوى، الذى أدرج كتابه التعليم والديمقراطية (١٩١٦)، تحدى التعليم من أجل حياة أفضل؛ لإعداد الطفل للحياة المستقبلية، وقدرته على قيادة نفسه بالاستخدام الكامل لكل قدراته، ليصنع قراره مستقبليا (Flowers, 2004, 9)، وتاريخ الدول زاخر بأمثلة متنوعة لتوظيف التعليم الشعبى لخدمة التطور الديمقراطى.

خبرات الدول لتوظيف التعليم الشعبى للتطور الديمقرا خى:

على الرغم من أن المصطلح ارتبط حديثًا نسبيًا بالتطورات فى أمريكا اللاتينية، فإن صداه القوى كان فى بريطانيا والاهتمام الأسكتلندى المميز فى تعزيز الوصول الديمقراطى؛ باستكشاف الأفكار والمناقشة حول ما يعد معرفة جديرة بالاهتمام (Flowers, 2004, 5)، وفى عام ١٨٥٨ عين البرلمان البريطانى لجنة ملكية للاستفسار عن الوضع الحالى للتعليم العام فى إنجلترا، والنظر فى التدابير المطلوبة لتوسيع التعليم الابتدائى الجيد والرخيص لجميع فئات الشعب.

وهناك عدد من الدول استخدمت مصطلح التعليم الشعبى خلال فترات نضالها ومنها:

١. **الأجندة التعليمية للحركات الشعبية للتحول المجتمعى فى السويد:** أصبح تاريخ الحركات الشعبية فى السويد، والأشكال التعليمية الشعبية التى تتبناها – بعد صراع طويل فى القرن التاسع عشر– جزءًا لا يتجزأ من تاريخ السويد الحديث، من الجزء الأخير من القرن التاسع عشر فصاعدًا، فأصبحت الحركات الاجتماعية الجديدة فاعلة شرعية فى الحياة السياسية للبلاد، وقد أصبح ذلك ممكنا من خلال الاعتراف بالدولة والدعم الاقتصادي العام، كما تم دمج المجتمع المدنى تدريجيا فى الثقافة السياسية المهيمنة التى تميزت بالتوجه الاشتراكى الديمقراطى نحو التعاون والتوفيق والمساواة، وقد قللت الحركات الجديدة من مظاهر الاحتجاج ودعمت مشروع فولكيم الجديد (منزل الشعب) the new folkhem project (people's home)، وهو عبارة عن مشروع تعويضى للرؤية السياسية للحزب الديمقراطى الاجتماعى لنظام الرعاية العامة، وتم إتباع روح ما

بعد الحرب لتوافق الآراء فى الستينيات والسبعينيات بمرحلة جديدة من التنمية المدنية الاجتماعية.

وهناك عدد من الاتجاهات خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين التى أحدثت تغييرات كبيرة فى مجتمع السويد واقتصادها وحياتها الثقافية، فتم تأسيس "مورفولوجيا اجتماعية" 'new 'social morphology جديدة للشبكات التى تستخدم المعلومات كأساس للإنتاجية.

وخلقت دوائر التعليم والدراسة الشعبية مساحات عامة للحوار والتفكير التحليلى والنقدى فى الماضى، واليوم، فقامت عشر مؤسسات للدراسة بترتيب ما يقرب من ٢٨٠ ألف دائرة دراسية كل عام، شارك فيها ما يقرب من ١,٨ مليون فرد فى جميع أنحاء البلاد فى أكثر الموضوعات تنوعًا، هذه الدوائر الدراسية مكنت المواطنين البالغين من ممارسة حرياتهم المدنية والمساهمة فى الثقافة السياسية السويدية، والتى بدورها شكلت عقلية الشعب السويدى، إنها العقلية التى خدمت السويد بشكل جيد وستستمر فى فعل ذلك عبر الحركات الشعبية والجمعيات التعليمية التى تبنيها، وفقا لمبادئ التعلم التحليلى والنقدى والتحويلى.

٢. **جنوب إفريقيا** (Endresen, 2013, 30-36, 139): تقع موضوعات مثل الديمقراطية والمواطنة والحقوق والمسؤوليات، فى قلب الجدل السياسى المعاصر فى جنوب أفريقيا، فبعد عام ١٩٩٤، أصبح تطوير الموارد البشرية (HRD) والتعليم الأساسى للبالغين والتدريب (ABET) محط تركيز السياسة التعليمية الوطنية، لكن تعليم البالغين التدريجى فى جنوب إفريقيا كان دائم الانسجام مع العمل الاجتماعى لهذا الغرض، واعتقد الميسرون أنه من المناسب بناء مجتمع

مدنى قوى ومستقل يمكن أن يؤثر على الدولة والمؤسسات الوطنية والدولية والمؤسسات العالمية.

ويبدو أن التزام RDP "بالمشاركة النشطة وتمكين النمو" يشير إلى دور مستمر واضح للتعليم السياسى والمشاركة السياسية، فى أعقاب صراع التحرير الطويل، للانتقال إلى الديمقراطية وسط موجة من التوقعات، كان أبرزها أن توفر "الحكومة الشعبية" العمالة والإسكان والصحة والتعليم والازدهار والرفاهية للجميع، ومع ذلك، وعلى الرغم من كل هذه التوقعات والادعاءات السياسية، فإن جنوب إفريقيا لا تزال مجتمعاً مستقطباً مع وجود اختلافات كبيرة بين الأغنياء والفقراء.

وقد وصل الحزب الوطنى فى جنوب أفريقيا إلى السلطة فى عام ١٩٤٨ وأدخل نظام الفصل العنصرى الذى أرسى الطابع المؤسسى وأدى إلى تفاقم الظلم فى مجتمع عنصرى، وقد تم التعبير عن هذه الإيديولوجية العنصرية فى قانون تعليم البانتو Bantu رقم ٤٧ لعام ١٩٥٣، كان تعليم البانتو يدور حول إبقاء السود فى جنوب أفريقيا فى ثقافتهم البانتوية، والتأكيد على مهارات منخفضة للغاية، على الرغم من وجود أشكال من التعليم الفقير خلال حقبة الفصل العنصرى لأغلبية السكان السود، إلا أن العديد من الناس تلقوا تعليمهم الحقيقي الأول فى النضال السياسى من خلال التعليم والعمل السياسى غير الرسمى.

وأصبحت المؤسسات التعليمية أساس التدريب، والمواقع الفعلية للمقاومة السياسية للفصل العنصرى جنبًا إلى جنب مع القوة المتنامية للنقابات المستقلة فى المصانع والمناجم، على سبيل المثال، كانت رابطة المعلمين الأفارقة كيتا (CATA)، التى تشكلت فى عام ١٩٢١، أول منظمة تعليمية تربط بين مطالب التعليم ومطالب ونشاط السياسيين، بحلول نهاية الحرب العالمية الثانية أصبح العمال السود يتزايد أهميتهم فى قطاع

الصناعات التحويلية وكانت هناك آمال كبيرة فى أن تصبح جنوب أفريقيا، مع هزيمة الفاشية، ديمقراطية حقيقية.

وقد انعكست هذه الآمال فى تطوير المدارس الليلية فى جميع أنحاء البلاد، حيث قدم المعلمون محو الأمية والتعليم المدرسى الأساسى غير الرسمى للبالغين السود، وطورت العديد من المنظمات غير الحكومية مشاريع لمحو الأمية، بما فى ذلك الحزب الشيوعى فى جنوب أفريقيا (SACP) الذى قدم دروسًا فى محو الأمية فى مختلف المحافظات ابتداءً من عام ١٩١٩ وتركز مشاريع محو الأمية العامة على محو الأمية الوظيفية؛ ليتمكن السود من القيام بأدوار معينة، فى حين ركزت جهود المنظمات غير الحكومية – التى تأثرت بأراء فريرى – على التعلم من أجل التحرر، وعلى ذلك، كان للنهج السياسى لتعليم العمال جذور عميقة فى تاريخ النضال فى جنوب إفريقيا، على سبيل المثال، أصبحت إضرابات دربان عام ١٩٧٣ "مدرسة" للعمال حيث علمتهم تجربة العمل الجماهيرى، على الرغم من أن قوانين الفصل العنصرى قد حرمت حقوق العمال، إلا أنه كان بإمكانهم المطالبة ببعض الحقوق وكسبها من خلال "عمل موحد" كجزء من النضال الذى تعلموه، ومع تكثيف النضال، تم استكمال هذا التعلم من خلال الندوات وورش العمل النقابية.

وفى أوائل القرن العشرين، قاد تعليم العمال الراديكاليون عدد من الحركات السياسية مثل حزب المؤتمر الوطنى الأفريقى، وولد شعار "التعليم الشعبى من أجل السلطة الشعبية" من أزمة التعليم لعام ١٩٨٥، وأصبح جزءًا لا يتجزأ من النضال السياسى الأوسع ضد الفصل العنصرى والرأسمالية، ليشدد التعليم الشعبى على تعليم الناس وخصوصا التعليم السياسى، وكذلك التعليم الاجتماعى، مع التأكيد على الصلة بين التعليم والسياسة والتحول الاجتماعى.

٣. **فرنسا**)Ferrer,2011,17-21(: فى عام ١٩٨٣ تم نشر تاريخ جديد من التعليم الشعبى فى فرنسا، من قبل أنطوان ليون- وهو مؤرخ فرنسى شهير للتعليم – ساهم ليون مساهمة بارزة ذات جانبين متكاملين: من ناحية، هو يقدم مجموعة أكبر من البيانات الكمية والمراجع؛ من ناحية أخرى – على الرغم من أنه لا يوضح المفهوم الذى يستخدمه – فإن كتابه يقدم تحليل لتطور الدولة، ونظام التعليم الشامل (الأولى والثانوى بعد ذلك) لتثقيف الناس، وارتبط هذا المصطلح الأخير باسم الطبقات الدنيا من المجتمع، من خلال تقديم التعليم لأطفال الطبقات العاملة التى توسعت فى القرن التاسع عشر وترجمت إلى مبادرات، وبذلك فهو تعليم مهتم حقًا بالتوسع فى التعليم للطبقات الشعبية، بالإضافة للمبادرات المهنية أو الثقافية للعمال البالغين.

٤. **أسبانيا**)Ferrer,2011,30-32(: نظرت أسبانيا إلى تطوير التعليم الشعبى على أنه ارتباط وثيق مع عملية إنشاء وتطوير أنظمة التعليم الوطنية الحديثة، قبل وقت الثورات الليبرالية البرجوازية – فى نهاية القرن الثامن عشر وبداية التاسع عشر – تم النظر إلى التعليم بشكل أساسى بوصفه مؤسسة خاصة لعبت فيها جمعيات مدنية وكنائس مختلفة دورًا بارزًا؛ وأنه مسؤولية عامة، وذلك مع رؤية العديد من المناطق أن التعليم على امتياز للأثرياء، وبدأت المطالبة بحق التعليم كحق من الحقوق المدنية فى العديد من الدساتير الوطنية فى تلك الأوقات – مثل الدستور الأسبانى عام ١٨١٢ – وتضمن ذلك الالتزام بإنشاء مدارس ابتدائية فى جميع المدن فى القرن التاسع عشر، وتكليف التعليم الإلزامى على جميع المواطنين.

لا ينبغى أن يكون من المفاجئ أن مصطلح "التعليم الشعبى بدأ استخدامه وتعميمه بين الإصلاحيين خلال فترة التنوير فى أسبانيا، واستمر ينتشر بين الليبراليين بطريقة مشابهة لدول أخرى بارزة، وقد قدم الإصلاحيون الأسبان مقترحات مؤثرة لتطوير "التعليم الشعبى" للمساهمة فى انتشار المصطلح، ليشمل مجموعة كبيرة من السكان تتألف من الحرفيين، والعمال والفلاحين والمزارعين والمتسولين والمتشردين، ممن يعيشون فى الجهل، وهذا ما نادى به القديس سيمون لتثقيف ما يعتبره "طبقة المجتمع الأكبر والأكثر فقراً" على الرغم من أن جميع أعضاء الطبقات الحاكمة لا يتمتعون بنفس العقيدة التعليمية مما جعلهم يقاومون التعليم المدرسى الإلزامى، إلا أن ٣٤ مدرسة ابتدائية للجماهير انتشرت فى العديد من البلدان التى تضم مجموعات كبيرة من السكان، فى هذه الظروف، أفسح مصطلح "التعليم الشعبى" المجال لـــ "التعليم الوطنى"، مع استثناء وحيد من بعض المجموعات الهامشية – مثل الجانحين أو العناصر الخطرة – المفهوم السابق ساعد الناس ليصبحوا مدمجين أخيرًا فى الأمة الأوسع.

٥. **كوريا الجنوبية والفلبين** Yoo, (2008, 355-365): شهد البلدين أحداثا تاريخية مشابهة جدًا، فتأثروا بالاستعمار من قبل القوى العظمى، حيث عانت الفلبين ٤٠٠ سنة من الاستعمار من قبل أسبانيا (١٩٦٥-١٨٩٨)، والولايات المتحدة (١٨٩٨-١٩٤١ و١٩٤٤-١٩٤٦)، واليابان (١٩٤١-١٩٤٤)، فى حين احتلت شبه الجزيرة الكورية من اليابان (١٩١٠-١٩٤٥) لمدة ٣٥ عاما.

وقد قوضت تجارب الاستعمار من قبل القوات الأجنبية فى العصر الحديث احترام الذات الجماعى والشعور بالاستقلال، واستغلال الموارد الطبيعية وفرص العمل، والتراث الثقافى، والموروثات الروحية لكلا البلدين، والأسوأ من ذلك، ترك الموروث الاستعمارى فجوة هائلة بين الذين استفادوا من الاحتلال وأولئك الذين لم يفعلوا، وبذلك

أثر هذا الإرث على الهياكل الاجتماعية، والهياكل الثقافية والسياسية – مع الحفاظ على التسلسل الهرمى المنظم – وتوقف التحول الاجتماعى.

ولعب التعليم الشعبى دورًا مهمًا فى "إثارة" و"تعبئة" و"تنظيم" الأشخاص مع هدف التحول الاجتماعى فى كل من الفلبين وكوريا الجنوبية، وقد تعامل المعلمون الشعبيون بكلا البلدين بوصفهم ناشطين اجتماعيين كرسوا أنفسهم لـــ "التنظيم المجتمعى" و "النضال العمالى" و"إدارة" الدروس الليلية "وخدمة المهمشين ومحاولة تغيير الظروف السياسية للناس، وحاولوا من خلال التعليم الشعبى القضاء على الاستبعاد الهيكلى والاغتراب النظامى وأشكالاً مختلفة من التمييز، ومواجهة تحدى الطبقات المهيمنة الذين يرغبون فى التكاثر والحفاظ على علاقات السلطة الهرمية.

- **فى الفلبين:** نشأت حركة شعبية جذرية نتج عنها ثورة معتمدة على قوة الشعب (المعروفة باسم EDSA) التى وفرت الزخم لتحقيق الديمقراطية فى السبعينات والثمانينات، فقد تم توظيف التعليم الشعبى كوسيلة لتمكين الناس وتقويض ديكتاتورية الرئيس ماركوس Marcos القمعية، حيث أدرك التربويون الشعبيون أن توحيد الناس من خلال التعليم أكثر تنوعًا وأكثر عملية، ويمكن أن يجعل التحول للديمقراطية يتم بصورة أكثر إنسانية، وهكذا، قدم التعليم الشعبى النظرى، قاعدة منهجية وعملية تقوم عليها نقاشات التحول الاجتماعى الديمقراطى.
- **وفى كوريا الجنوبية:** كان التعليم الشعبى الأساس الضرورى الذى قدم الفلسفة والطرق والفرص للحوار من قبل المشاركين فى الحركات الشعبية، وقد مثل مكان رمزى لممارسة الديمقراطية وأساس ملموس للممارسة التعليمية للمضى قدما نحو الديمقراطية.

وفى كلا البلدين، يتم تعريف التعليم الشعبى بشكل مشابه للغاية. وفقًا للتعليم الشعبى لتمكين الناس [PEPE] Popular Education for People's Empowerment، ولكن يختلف الهدف فى كلا البلدين:

- **فالتعليم الشعبى فى الفلبين:** هو "التعليم من أجل التغيير الاجتماعى"، وتعنى PEPE أن التعليم الشعبى يدور حول التدخل الثقافى الذى يهدف فى نهاية المطاف إلى تحويل البنية الاجتماعية، وتمكين الناس بتوعيتهم بالظروف الاجتماعية التى تعرقل إبداء وعيهم الخاص بهم.
- **بينما فى كوريا الجنوبية، يتم تعريف التعليم الشعبى** – على وجه الخصوص تعليم "مين جونغ" 'Min-Joong' education – بأنه "تعليم يهدف إلى تغيير وعى الناس"، حيث يهتم المربون الشعبيون أكثر من أى شىء آخر برفع الوعى النقدى للفقراء والمظلومين والمغتربين والمستبعدين، ويشير التعليم الشعبى فى كوريا، مباشرة إلى التوحيد 'Conscientization.

باختصار، كانت أهمية التعليم الشعبى مختلفة فى كل بلد، ففى جين بدأت المنظمات الشعبية فى الفلبين، التعليم بشكل أكثر نشاطًا بعد "انتفاضة EDSA" لعام ١٩٨٦؛ وأصبح شكلا من أشكال التعليم السياسى، ضرورى وهام فى مواجهة نظام ظالم لا يحترم المبادئ الأساسية لحقوق الإنسان، يمكن وصف فترة السبعينيات إلى الثمانينيات فى كوريا الجنوبية بأنها عصر مظلم فيما يتعلق بحقوق الإنسان والتنمية الاجتماعية، وبذلك ازدهر مع الوقت التعليم الشعبى، فى حين أصبح التعليم الشعبى غير مهم تقريبا بعد "إعلان الديمقراطية فى عام ١٩٨٧، عندما تخلت البلاد عن الحركات الاجتماعية الشعبية.

وقد تشابهت نتائج التعليم الشعبى فى البلدين بوضعهم حدًا لنظم الديكتاتورية العسكرية التى استمرت قرابة عقدين، فلم يتم إثارة كلا الثورتين من خلال جداول أعمال

من أعلى إلى أسفل، ولكن من خلال قوة الناس، كما أثرت على التحولات الاجتماعية والثقافية بعد تغيير النظام السياسى فى كلا البلدين، وبشكل عام، كان من الممكن أن يتم ذلك بناء على كفاح الناس المتناسق ضد القواعد الاجتماعية الظالمة والاعتراف بالحاجة إلى ظروف معيشية أكثر إنسانية.

وعلى ذلك كانت الديمقراطية بالنسبة للفلبين وكوريا الجنوبية، هى الجواب على السؤال، "ما هو نوع المجتمع الذى يجب السعى لتحقيقه؟" وفيما يتعلق بمسألة "كيف يمكن أن يتحول المجتمع؟"، فإن مصطلح "الديمقراطية" هو إجابة صحيحة.

ويمكن فهم الديمقراطية المتحققة فى البلدين على أنها:

(أ) النضال من أجل دولة ديمقراطية وإقامتها (بالمعنى المعتاد لها).

(ب) النضال ضد نظام استبدادى، تنتهى فى تحوله أو إسقاطه واستبداله بنظام ديمقراطى.

(ج) لا يتم توطيد الديمقراطية دون المشاركة الفعلية للناس فى العملية الديمقراطية.

مما سبق يتضح ارتباط التعليم الشعبى بالنضال للوصول للديمقراطية، وبتعليم الطبقات العاملة من العمال والفلاحين والفئات المهمشة والفقيرة، ليكون الهدف تثقيف المجتمع الفقير الذى يمثل الأغلبية، من خلال التعليم الإلزامى الرسمى، والمجتمع المدنى، والتعليم الشعبى غير الرسمى.

المصطلحات المرتبطة بالتعليم الشعبى:

سبق أن تم التفريق بين التعليم الشعبى وتعليم الناس، ويوجد فرق بين التعليم الشعبى والتعليم التقليدى، والتعليم المجتمعى والبديل، كما ينبغى التفريق بين التعليم الشعبى والتعليم من التراث الشعبى وتعليم على جانب الطريق Street Side Education.

- **التعليم الشعبى والتقليدى:**

يوضح جدول (١) الفرق بين التعليم الشعبى والتعليم التقليدى.

جدول (١) الفرق بين التعليم الشعبى والتقليدى

التعليم الشعبى	التعليم التقليدى
التعلم بالفعل من خلال العمل	التعلم من خلال الحفظ والاستيعاب
تصاعدى وشمولى وتفاوضى	يبدأ التعلم تنازلى (من أعلى لأسفل) وحصرى وتخصصى
يعتمد على حل المشكلات والعمل	الأهداف المؤسسية والوطنية المحددة مسبقا
التعليم لتنمية رأس المال الاجتماعى	تنمية رأسمال البشرى
التعلم أكثر وعيا ونقدا	التعلم لتصبح مهما فى المجتمع
التعليم لانتصار الحق	التعليم لإشباع الحاجات
التعليم لمقاومة طرق التفكير المهيمنة	التعليم للتوافق مع طرق التفكير السائدة والمهيمنة
التعليم لتعزيز القادة فى القاعدة الشعبية	التعليم لتقوية قادة النخبة
التعليم لقيادة المجتمع	التعليم للقيادة الفردية
التعليم من أجل التغيير الاجتماعى	التعليم من أجل التغيير الفردى
التعليم للفئات الضعيفة	التعليم على أساس الجدارة
التعليم من أجل الصالح العام	التعليم من أجل الخواص

التعليم الشعبى	التعليم التقليدى
التعليم لدعم مبادرات المساعدة الذاتية	التعليم لمساعدة المنظمات على إدارة الموظفين
التعليم الجماعى	التعليم للوصول إلى امتياز
التعليم بالمساواة	التعليم للانتخاب (الانتقائية)
التعليم كعمل سياسى واجتماعى	التعليم كمنهجية
التعليم من أجل تنمية المجتمع وتمكينه	التعليم للإنجاز الفردى والتمكين
التعليم متحمس وملتزم	التعليم تقنى
التعليم للمجتمع والأمة	التعليم من أجل المواطنة الصالحة
التعليم من أجل الديمقراطية الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية	التعليم للحراك الاجتماعى، الحياة الخاصة، والنزعة الاستهلاكية، والسلطة والنظام
التعليم للتعلم الموجه للمشاركين	التعليم للتعلم الذاتى
التعليم من أجل الفهم النقدى	التعليم لتنمية المهارات
التعليم للتفكير	التعليم لنشر المعرفة
التعليم من أجل المسؤولية الاجتماعية	التعليم للاستقلالية
ينتج النظام التعليمى متعلم	ينتج النظام التعليمى مستهلك
القلق على السياق الاجتماعى	القلق على التقنية

المصدر: Flowers, Rick (2004): **Defining Popular Education**,

- **التعليم الشعبى والتعليم المجتمعى والتعليم البديل:**

يعتبر مصطلح التعليم الشعبى أشمل وأكثر تفصيلا ودقة من مصطلح التعليم المجتمعى، حيث يقتصر على تعليم ما يحتاجه المجتمع من أفراده، دون النظر إلى ظروف المجتمع السياسية أو نضاله، فالمعلمين فى التعليم المجتمعى ينبغى أن يلتزموا الحيادية فى العلوم والأفكار المقدمة، بينما المعلمون فى التعليم الشعبى لديهم رؤية وفلسفة يسعون لتوصيلها للطلاب، وتستخدم اللهجات المختلفة فى التعليم الشعبى بينما تستخدم لغة إنجليزية – فى البلدان الناطقة بالإنجليزية – فى التعليم المجتمعى (Ferrer, 2011,30-32)

بينما سمى التعليم البديل بالبديل أو الغير التقليدى أو المنزلى لكن الأقرب للغرض الذى نشأ بسببه هو" البديل "لأنه جاء كبديل عن التعليم النظامى الذى تتبعه أى دولة، فيختلف فى المناهج والأساليب المتبعة فى التعليم التقليدى أو النظامى، وقد ثارت العديد من الآراء حول تعريفه وكينونته فالبعض يرى أنه لابد أن يكون له شكل مؤسسى مثل منظمات المجتمع المدنى، والبعض يراه أشمل من ذلك فيضم أنواع وأنماط تعليمية مختلفة كالتعليم من على بعد عبر شبكة الإنترنت وسواها، وهو شكل لا يشترط وجود إطار مؤسسى محدد. (مركز هردو لدعم التعبير الرقمى، ٢٠١٧، ١١)

وتطور التعليم البديل منذ ظهوره فى القرن الثامن عشر، فلم يعد مجرد بديل عن التعليم التقليدى، بل أصبح له أساليبه المختلفة وتوسعت اهتماماته فشملت التغييرات الاجتماعية فى ستينات القرن العشرين بكل الموضوعات التى فجرتها تلك الفترة من الثقافات المهمشة ظاهريا كالعدالة العرقية والنسوية وغيرها، مما شكل أزمة مهمة عن التعليم التقليدى" كنظام واحد أفضل، ما ساعد بالطبع على زيادة ظاهرة التعليم البديل وزيادة عدد المدارس أو المؤسسات التى تتبع ذلك الاتجاه فى دول عدة، ويشمل التعليم

البديل على سبيل المثال لا الحصر التعليم المنزلى والمدارس الصديقة ومدارس مونتيسورى)، التعليم البديل قد يكون بعدة وسائل أهمها (مركز هردو لدعم التعبير الرقمى، ٢٠١٧، ١٢):

١. شبكة الإنترنت التى تعد مساعد رئيسى فى مصادر البحث عن المعلومة، وهو ما يفتقده بالطبع التعليم المصرى التقليدى الذى لا يقر سوى منهج الكتب المدرسية.
٢. بجانب الاعتماد على كتب وموسوعات علمية مترجمة أو غير مترجمة.
٣. استخدام الأفلام الوثائقية وغيرها من وسائل الدمج بين الترفيه والدراسة.
٤. الأنشطة اليدوية.
٥. أحيانا يكون البرنامج الدراسى متضمن أنشطة جماعية وخارجية كثيرة.

ويلاحظ أنه على الرغم من مشاركة العديد من أوجه التشابه بين التعليم الشعبى وغيره من أشكال التعليم البديل، فإن ما يميزه حقيقة هو عمله فى سياق الظلم الاجتماعى، وعدم حياديته، وعمله مع الفئات الأكثر فقرًا وتهميشا من المجتمع، فيستبعد الطبقة الارستقراطية، والشريحة العليا من الطبقة المتوسطة فى محاولته لتغيير المجتمع.

- **التعليم الشعبى Puplar Education والتعليم من الشارع Streetside Education، والأدب الشعبى Popular Literature**

يعتبر تعليم جانب الطريق (Streetside Education) أسلوبا لدمج الفنون، والممارسات التعليمية للفنون واللغة الإنجليزية الأساسية، من خلال الفن الشعبى أو التراث الأدبى للشارع وربطه بالأدب التعليمى، وظهر فى بدايته عندما بدأ الأخوة سيث وجيمس ليفى تشجيع القراءة والكتابة عبر البلاد، من خلال ركوب دراجاتهم الهوائية عبر البلاد، لسماع وحكاية القصص والمسرح، والكتابة الإبداعية للأطفال فى المجتمعات التى توقفوا فيها على طول الطريق، وانتقل الإخوة إلى سان فرانسيسكو وأنشئوا قصص جانب

الطريق فى عام ١٩٨٩، واستهدف البرنامج الفصول الدراسية فى المدارس العامة، خلال السنة الأولى، خدم البرنامج ٦٠ طالبا فى ثلاث مدارس وعلى مدى السنوات الـ ٢٤ الماضية، ساعد Streetside أكثر من ٢١٠٠٠ طلاب وعمل على (Grantee Project, 2018):

أ- تبادل قصص حياتهم.

ب- والتذوق الفنى وممارسة الفن الأدبى والمسرحى.

ج- وتحسين مهارات القراءة والكتابة

د- إشراك الطلاب من الصف K-8 فى رواية القصص، واستخدام الوسائط، والمسرح، والفنون الأدبية والبصرية، وتقديم ورش عمل للمعلمين والإداريين فى المدارس.

ه- تقديم تعليم متكامل للفنون للطلاب ذوي الدخل المنخفض، وقد تم تطوير أكثر من ٢٠٠٠ شاب.

و- مساعدة الطلاب على رسم الإلهام من تجاربهم الخاصة لإنتاج قصص مكتوبة، وأفلام قصيرة، وروايات ورسوم البيانية، ومقالات مصورة، بالإضافة للفنون البصرية.

وترى الباحثة أن برنامج Streetside Stories هو برنامج مشابه إلى حد كبير برامج التعلم الشعبى التراثى، واستخدام الأدب الشعبى فى تعليم الطلاب، من بيئتهم ومجتمعهم، حيث يساعد الأدب الشعبى بجميع أنواعه من أزجال، وأشعار العامية المصرية، وأمثال، وحكم، وقصص شعبية، وأغانى، ومواويل) سواء كانت هذه الأنواع مجهولة المؤلف، أو معلومة المؤلف، تسهم إلى حد كبير فى المحافظة على الهوية العربية، وتدعم خصوصيتها، ولا يتوقف تأثير الأدب الشعبى عند حد المحافظة على

الهوية، بل يزكى روح الانتماء للوطن، ويحدد اتجاهات المجتمع، ويعتبر مصدر من مصادر منظومة القيم لأفراد المجتمع.

ويعرف الألفى (الألفى، ٢٠١١، ٤١٨) الأدب الشعبى بأنه أدب أنتجته العامة بهدف التعبير عن الذات أو مواقف حياتية، أو بهدف الترويح والتسلية، أو التوجيه وإبداء الرأى فى موضوع ما بشكل فنى منسق لإمتاع المتلقى، وإثارة مشاعره، وكانت دراسة الألفى بمثابة دعوة لتضمين الأدب الشعبى فى مناهج محو الأمية وتعليم الكبار، واستثماره فى تعليم وتعلم محو الأمية بالفصول، كما يعتبر البحث دليلاً للمعلم لكيفية تناول الأدب الشعبى من خلال معايير واضحة لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من شأنها الإسراع بتعلم الدارس من خلال نصوص يتفهمها ويستخدمها فى حياته اليومية، وبالطبع هى نصوص إيجابية تتماشى مع اهتماماته والقضايا الحياتية التى يعيشها. (الألفى، ٢٠١١، ٤١٨)

وينطلق سعيد المصرى ليؤكد على أهمية إنتاج التراث الشعبى ويعنى قدرة أساليب الحياة فى أى مجتمع على استمرار أهم ملامحها عبر التغير، وانتقال العناصر الثقافية الشعبية رأسيا عبر الأجيال أو أفقيا من خلال التواصل الإنسانى، ويؤكد أن ذلك لا يعنى الاستنساخ الكامل والحرفى لكل ملامح الثقافة ولا يعنى فنائها أو استبدالها كليا بعناصر جديدة، وإنما تتضمن عمليات التناقل والاستعادة وإضافة (بالاستعارة أو الإبداع)، فالبشر يواجهون الحياة بما لديهم من موروثات ثقافية ومعها يغيرون حياتهم أو يتغيرون، وتبرهن قراءة أساليب حياة الفقراء على شدة ارتباطهم بتراثهم الشعبى الذى يعد بمثابة رأسمالهم الحقيقى فى ظل حرمانهم (المصرى، ٢٠١٢، ١١– ١٢).

مما سبق يتضح للباحثة أن الأدب الشعبى وقصص جانب الطريق كلها يمكن أن تمثل طرقا وأشكالا للتعليم الشعبى بشرط ارتكازها على مفاهيم الطبقة، والنضال السياسى،

والتحول الاجتماعي؛ ولتهدف إلى تحقيق مصالح الطبقات الدنيا من المجتمع، والمحرومين والمهمشين.

المصطلحات الداعمة للتعليم الشعبى:

يوجد مصطلحات داعمة للتعليم الشعبى وتوضح مفهومه ومنها:

o الديمقراطية والتعليم الشعبى:

من المهم أن ترتكز الديمقراطية على أساس مشترك من المعتقدات والقيم التى يتم تعزيزها وتجديدها بمجموعة من المعتقدات والقيم التى يتم تعزيزها من خلال التعلم التحويلى الفردى الذى يتم الحفاظ عليه عبر التعليم الشعبى (Gougoulakis, 2012, 238)،

o التعليم الشعبى والمجتمع المدنى والتحول الديمقراطى

إن العلاقة بين المجتمع المدنى والديمقراطية هى علاقة تداخل وترابط، فالمجتمع المدنى ينتعش فى إطار نظام ديمقراطى، كما أنه يشكل فى الوقت نفسه ركيزة أساسية لتحقيق التحول الديمقراطى، وترسيخ الديمقراطية على نحو يضمن لها الاستمرارية والاستقرار.

ويمكن فهم هذه العلاقة فى ضوء عدة اعتبارات منها (جاد الله، ٢٠١٨):

- ◊ أن مؤسسات المجتمع المدنى ومنظماته، تتوسط العلاقة بين المجتمع والدولة، وتعمل كحلقات وصل مؤسسية وسيطة بينهما، ولذلك فهى تحمى المواطن من تعسف السلطة، وتحمى السلطة من أعمال العنف السياسى التى قد تلجأ إليها بعض القوى والجماعات عندما تعجز عن توصيل مطالبها عبر قنوات مؤسسية وبطريقة سلمية.

- كما تقوم مؤسسات المجتمع المدنى بدور هام فى تدريب أعضائها على المشاركة سواء من خلال الانتخابات الداخلية التى تتم فى هذه المؤسسات، أو من خلال أنشطتها الأخرى.
- كما تقوم بدور هام فى نشر ثقافة الديمقراطية، والدفاع عن حقوق الإنسان ضد أى انتهاكات، والمشاركة فى الرقابة على الانتخابات، ومراقبة أداء الحكومة مع المناقشة العلنية لسياساتها وقراراتها.
- أضف إلى ذلك، أن مؤسسات المجتمع المدنى تقدم بدائل موضوعية ينخرط فيها أفراد المجتمع بشكل طوعى على أسس تتجاوز حدود الولاءات والانتماءات الأولية، القبلية والعرقية والمذهبية والدينية، مما يحد من التأثيرات السلبية لهذه الانتماءات على عملية التحول الديمقراطى.

ولذلك يكون لمنظمات المجتمع المدنى دورا رئيسيا فى تقديم التعليم الشعبى ونظريته التربوية لاتخاذ موقف بشأن التغييرات الاجتماعية والتحول الديمقراطى، فمع الاهتمام بالفرد لا ينكر الأهمية التى توفرها المجموعة العاملة لفرص الفرد فى التطور Endresen(2013,139,)

وتمكن مشاركة الجمعيات الأهلية فى التعليم الشعبى الناس من استغلال الموارد؛ وتشكيل مصيرهم الجماعى، وتزيد من قدرة الفرد على مواجهة تهديدات مراحل التحول الديمقراطى ومخاطرها، وهذا يجعل القدرة على التعلم، والتطوير، والتعاون والتأمل، والعمل، والتعبير من ضروريات الحياة، ويمكن أن يساعد التعليم الشعبى فى بناء هذه القدرة عن طريق تعزيز القيم الديمقراطية التى تمكن المواطنين من المشاركة سياسياً فى مجتمع حديث.

- **التعليم الشعبى والحركات الاجتماعية:**

للتعليم الشعبى صلة عضوية بالحركات الاجتماعية، لأنها تخلق أشكالاً جماعية من العمل لمعالجة قضايا عدم المساواة والاستبعاد وحقوق الإنسان والتمييز، وبالتالى تعتبر جزءاً من الكفاح التاريخى من أجل الديمقراطية والعدالة الاجتماعية، غالباً ما يحدث تعليم الكبار فى الحركات الاجتماعية من خلال أساليب المشاركة فى إنتاج المعرفة، ولا يتم نقل المعرفة كسلعة ثابتة ولكن يتم إنشاؤها فى حوار يقدّر أنظمة المعرفة المحلية والمرتبطة/ الموجودة والأصلية، ويحاول التعليم الشعبى أن يتحول إلى نظام يساعد الناس على إعادة صنع واقعهم (Endresen, 2013, 35)

- **التعليم من أجل التمكين والتعليم للتحرر** (Endresen, 2013, 36)

يميز إنجلس Inglis بين التعلم من أجل التمكين والتعلم من أجل التحرر، وبشكل عام، يشير التعلم من أجل التمكين إلى التمكين الاقتصادي من خلال التكيف الفردى داخل النظام، فى حين يشير "التعلم من أجل التحرر" إلى الوكالة الجماعية للأشخاص الذين يعملون على إزالة العقبات والقيود التى تقف فى طريق إنشاء حياة كريمة، ويهتم بنظام وهياكل وعلاقات عدم المساواة والقوة التى أدت إلى ظروف الاضطهاد فى المقام الأول.

أسباب التعليم الشعبى:

هناك الكثير من الأسباب تفرض ضرورة التعليم الشعبى منها (Wiggins, 2011, 359):

١. التوزيع الحالى لموارد العالم غير عادل والتغيير ممكن، ولذلك يعمل التعليم الشعبى على تطوير الوعى النقدى ليصبح الفرد قادرًا على اتخاذ موقف لتغيير العالم.

٢. خلق مناخ من الثقة ليستطيع الأشخاص تبادل الأفكار والخبرات.
٣. يؤكد التعليم الحديث بأهمية أن يبدأ التعلم بما يعرفه الناس بالفعل أو يريدون فعله.
٤. الوصول للمعرفة التى تحصل بالخبرة الحياتية أكثر ثباتًا ورسوخًا من المعرفة التى يجنيها التعليم الرسمى.
٥. الربط بين النظرية والتطبيق فى التعليم بأن يطور التعليم من خلال العمل ثم التفكير ثم العمل مرة أخرى وهكذا فى دائرة من التطبيقات العملية.
٦. بناء المعرفة بالتفاعل بين الناس، وأن يشارك الأفراد بفاعلية – بدلا من التلقى السلبى – فى عمليات تعلمهم.
٧. التعليم الشعبى حركة شاملة تجمع بين تأثيرات من مصادر متعددة، وهو ما يناسب نظريات التعلم الحديث.
٨. أن يتشارك التربويين والمنظمين خبراتهم الحياتية للتدريس أو/والتنظيم، وفى كل موقف تدريسى أو تنظيمى ينبغى أن تنعكس ظروف المجتمع، وهذا يعنى المشاركة بين الطالب والمعلم وديمقراطية اتخاذ القرار.
٩. التأكيد على التعلم بالتكامل بين العقل، والقلب، والجسد، وبذلك تكون الفنون (الموسيقى والدراما، الفنون البصرية)، أدوات مهمة للتدريس والتنظيم.

أشكال التعليم الشعبى:

يمكن أن يكون التعليم الشعبى تعليمًا رسميًا أو غير رسمى.

التعليم الشعبى فى التعليم الرسمى:

بالرغم أنه من الشائع أن أغلب أنشطة التعليم الشعبى غير رسمية، فقد وجدت الباحثة نماذج للتعليم الشعبى الرسمى مدرسة لازليان Lasallian School نموذجًا (Bolton, 2004, 2-8) بوصفها مجتمع تعليمى فى مالفيناس أرجنتيناس Malvinas

Argentinas (Near Cordoba, Argentina) (بالقرب من قرطبة، الأرجنتين) حددت لنفسها التحدى المتمثل فى التخطيط للمدرسة لتحسين حياة الفقراء بإعطائهم تعليما ذا مغزى – كانوا يريدون أن تكون مدرسة تجنبها عيوب المدرسة الحديثة – بوصفها نوعًا جديدًا من المدارس التى من شأنها تقديم خدمة للأطفال فى محاولة لبناء أفضل حاضر ومستقبل لهم.

وتعتمد المدرسة على مقولة باولو فريرى (Freire, 2002, 22) "أنا على قناعة تامة بأن التعليم، كتجربة للحرية، هو عمل تفاهم، للمقاربة النقدية للواقع"، وقد كان الهدف من إنشاء هذه المدرسة تقديم تعليما شعبيا، يتم من خلاله تعليم كل طفل لمصلحتهم ولصالح المجتمع الأوسع، بإنشاء مشروع تعليمى رسمى يحقق شروط الفضاء الاجتماعى والممارسة الاجتماعية، بالانطلاق من التاريخ، ونضال هؤلاء الفقراء من أجل حياة أفضل والتحدث بلسانهم، حيث التعلم مما يعيشه الناس، لتكون المدرسة مكانًا من شأنه أن ينقل عناصر هامة من الثقافة المعترف بها من قبل الجميع وقيمها، فالسؤال فى المدرسة لن يكون محتوى ما يتم تدريسه، ولكن الشكل الذى يتم تدريسه وتعلمه، فيدرس الحياة والثقافة والحكمة الشعبية للشعب؛ لإعادة انتعاش الثقافة الشعبية، والتفاوض الثقافى، وعمل النقل الحرج للثقافة الشعبية.

وتهتم المدرسة ببناء صلة بين المدرسة والحياة اليومية، فى هذه العملية من التفاوض الثقافى، بحيث تكون عملية تسمح للتلاميذ والمعلمين، والآباء، والجيران؛ لقراءة العالم وتفسيره وتحويله؛ أى المكان الذى يعيشون فيه، للعمل، والحب والحلم مع الآخرين، كل هذا يمكن رؤيته من منظور المجتمع، والعمل فى مجموعات، إنها عملية تعلم للعيش معا، من أجل المواطنة ومن أجل القاعدة الشعبية، هذا يستدعى القدرة على العيش والعمل مع الآخرين، وخلق الشبكات، وقبول بعضهم البعض مع الاختلافات، هذه القدرة تعنى

التعليم للتمكين واحترام الذات، والاعتراف بكل إنسان، إنها تنطوى على رؤية وتعزيز قيمة كل شخص، باختصار، تتعامل المدرسة مع التعليم بوصفه عملية تطوير الفرد، وخلق وإعادة خلق، وليس الإرسال السلبى للمعرفة، التعليم من أجل الحرية هو شرط مسبق من أجل الديمقراطية، ويعتمد التعليم على الحوار، وتنظيم القاعدة الشعبية والاعتراف بالنضال من أجل حقوق الإنسان فى مناطق الطبقة العاملة.

التعليم الشعبى غير الرسمى والديمقراطية:

يتم التعبير عن وجهة نظر الدولة حول طبيعة التعليم غير الرسمى والشعبى أنه تعليمًا حرًا وطوعيًا، يتيح العمل التعليمى المجانى والتطوعى للجميع، والبحث عن المعرفة على أساس خبرتهم وتفضيلاتهم وأسلوب تعلمهم، دون الحد من المطالب الخاصة بالنتائج، وبدون آليات الاستبعاد، ويسمح النهج بالحوار والمشاركة والاستجواب، دون إطار مسبق.

ولهذا السبب، فإن التعليم الشعبى يؤدى دورًا لا تغطيه أى مؤسسة تعليمية أخرى، وهو دور يساهم فى الحفاظ على حيوية الديمقراطية (Gougoulakis, 2012, 250)، وقد حدد كومبس التعليم غير الرسمى فى أنه **أى نشاط منظم وتثقيفى ينفذ خارج إطار النظام الرسمى لتوفير أنواع محددة من التعلم لمجموعات فرعية معينة من السكان والبالغين والأطفال** (Endresen, 2013, 30-36).

التحول الديمقراطى فى المجتمع العربى:

من أبرز إشكاليات التحول الديمقراطى فى الوطن العربى، غموض الديمقراطية كقيمة عليا فى منظومة القيم التى يبحثها الفكر السياسى العربى بتياراته المختلفة فقد تجاهل الديمقراطية لصالح العدالة والوحدة (أبو حسن، ٢٠١٢، ٨٦-٩٦)، وتتسم قضية التحول الديمقراطى فى المنطقة العربية بأربع سمات رئيسية (عبد الرحمن، ٢٠٠١، ٢٣٦-٢٣٧):

١. وجود تحول كمى فى المسيرة الديمقراطية متمثل فى إجراء انتخابات وتعددية حزبية، وحرية الصحافة، إلا أن الإشكالية الكبرى تتمثل فى عدم وجود تحول كيفى متمثل فى تجذير الديمقراطية فى الوطن العربى.

٢. هناك عوامل داخلية وخارجية شكلت البيئة المناسبة للتحول الديمقراطى فى الوطن العربى، من العوامل الداخلية تآكل شرعية النظم السياسية القائمة، والأزمات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى واجهتها، ومن العوامل الخارجية الضغوط الغربية المتمثلة فى ربط المساعدات والمنح بالالتزام بالديمقراطية وحقوق الإنسان.

٣. عمليات التحول الديمقراطى العربية تمت فى معظمها بإرادة الحاكم وذلك بهدف احتواء الضغوط الداخلية والخارجية.

وهناك مجموعة من المعوقات اعترضت مسيرة التحول الديمقراطى العربى من أهمها أزمة التنمية الاقتصادية والتبعية الاقتصادية، وتفشى الفساد السياسى وضعف الرقابة السياسية، ويلاحظ على المستوى العربى الإقليمى، أن العلاقات العربية/ العربية تتأثر إلى حد كبير بعلاقات بعض الدول العربية بالخارج، إذ لا يزال نمط "الإملاء – الإذعان" هو القاعدة المعتمدة من قبل دول كبرى على بعض الدول العربية، فلا تزال العلاقات العربية/ العربية محكومة بقرار خارجى عالمى (أمريكى) أو صهيونى فى الأساس، أو إقليمى (من قبل دول الجوار "تركيا وإيران"، مما جعل الطبقات الحاكمة فى الدول العربية تتعامل مع هذا الوضع إما بالعنف (حرب الخليج الأولى) أو بالتحالف والجذب (التطبيع مع إسرائيل والتحالف مع تركيا) (حماد، ٢٠٠٧، ٣٠٤، ٣٠٧)، مما أدى إلى بروز المشروع الشرق أوسطى خلال عقد التسعينيات، وتقوم الرؤية الأمريكية له على ضرورة تحويل الشرق الأوسط إلى منظومة واحدة وإنهاء كافة الصراعات الإقليمية من خلال صيغة تقوم على

الربط بين السلام والأمن والتعاون الاقتصادى فى بناء واحد (مركز الأهرام للدراسات السياسية والإستراتيجية، ٢٠٠٠، ١٨٨-١٨٩).

وقد شهد بداية العقد الثانى من القرن الحادى والعشرين ثورات شعبية قامت بها بعض الشعوب العربية ذات النظم الديكتاتورية المتسلطة؛ لإسقاط هذه النظم والسعى وراء الحرية والكرامة وتحقيق مبادئ حقوق الإنسان.

بدأت الثورات من تونس ثم عبرت من مصر إلى ليبيا والجزائر واليمن والبحرين وسلطنة عمان والبقية تأتى، وكلها تدعو لإسقاط الأنظمة المتسلطة والدعوة لحرية المواطن العربى، وزيادة فرص المشاركة الفعالة لبناء وطنًا جديدًا متطورًا له مستقبل مشرق.

لقد انتفضت الشعوب ضد الظلم والقهر والاستعباد والتوزيع غير العادل للثروات، ثارت ضد استحكام أقلية بدواليب الحكم فهى تقرر ما تشاء حيث تزوّر الانتخابات وتعدل الدساتير وتورث الحكم، ثارت ضد الزواج غير الشرعى المبرم بين السلطة السياسية وسلطة المال، حيث أدى إلى ظهور أقلية غنية مسيطرة وأكثرية فقيرة خاضعة.

هذه العوامل هى التى أدت بالشعوب إلى الثورة ضد هذه الأنظمة الاستبدادية التى عاثت فسادًا فى ثروات الأوطان ومقوماتها، ثورات صنعتها إرادات أجيال جديدة رفضت العيش فى ظل الظلم والطغيان، إرادات أجيال متحكمة فى أدوات العصر ووسائله، إرادات أجيال تريد العيش كما تعيش الشعوب الأخرى، حيث الحرية والعدالة الاجتماعية والكرامة الإنسانية (يخلف،٢٠١١).

إن الرغبة فى المطالبة بالديمقراطية أو بالتحول الديمقراطى أمر مختلف فى جوهره عن العمل من أجله أو من أجلها كحاجة، فالحاجة ضغط نفسى وبيولوجى لا يمكن

تأجيله عندما تحين ساعته بينما الرغبة حاجة مؤجلة أو يمكن تأجيلها وليست ضاغطة (أبو حسن، ٢٠١٢، ٦٩).

وبرغم التفاوت فى تقدير ونهج تعامل النخب السياسية الحاكمة مع هذا الحِراك بمطالبها الوطنية المشروعة، غير أن الخوف من المجهول بُعدٌ القاسم المشترك بينها، ومن المهم فى هذه المرحلة أن ندرك أن لهذا التحول الديمقراطى الجارى والمتوقع دلالات سياسية واجتماعية أساسية سوف تؤثر فى تشكيل المشهد السياسى فى مختلف الدول العربية على المستويين المحلى والإقليمى، وستؤثر فى طبيعة العلاقات الإقليمية والدولية للعرب.

خصائص التحول الديمقراطى (أبو حسن، ٢٠١٢، ٨٤)

١. إنَّ خيار الديمقراطيُّة الأن، هو خيار إستراتيجى، والمستقبل، هو مستقبل الديمقراطيُّة، ويجب أن تكرِس جهود جميع الفاعلين باتجاه إحداث التحول الديمقراطى المنشود.
٢. إنَّ عمليات التحول الديمقراطى لا يمكن استيرادها، لأنها عمليات وطنيُّة خالصة تقف بإرادتها للإفادة من أولئك الذين قادوا مسيرات الإصلاح فى مختلف دول العالم.
٣. العمل على الخطوات التنفيذية الجادة لتحقيق التحول الديمقراطى، بداية من إطلاق حريُّة تكوين الأحزاب السياسيُّة، واستحداث أو تفعيل دور المجالس النيابية وإصدار القوانين المتعلقة بهذه الشؤون، إلى جانب ضمان استقلال القضاء وتعزيز دور المؤسسات القضائية كافة، وفى مقدمتها ذات الصلة بممارسة الحقوق السياسيُّة ، وصولاً إلى إقرار الحقوق والحريات العامة (حريُّة التعبير

عن الرأى) والتجمع السلمى وتكوين الجمعيات والمنظمات غير الحكومية، بالإضافة إلى حريُّة الصحافة والإعلام).

التعليم الشعبى والتحول الديمقرا فى العربى (حالة مصر نموذجا):

المتتبع لحركة المجتمع المصرى عبر التاريــخ يلمس مدى الجهد الذى بذلتــه الجماعــة الوطنية من أجل تحقيق الديمقراطية، إنهــا حركة ظل يراكمها التاريــخ حتى أثمرت بداية من الإرهاصات الأولى لتحقيق الدولة المستقلة حتى القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر مع تأسيس الدولة المستقلة الحديثة، ودور محمد على فى تأسيسها، ثم تأسيس مجلس شورى النواب عام ١٨٦٦ فى عهد الخديوى إسماعيل، ثم فى لحظات النهوض الوطنى المتتالية من حركة عرابى وثورة ١٩١٩، ووضع الدستور عام ١٩٢٣، حتى ثورة يوليو ١٩٥٢ وحكــم مصر بواسطة المصريين لأول مرة منذ آلاف السنين، وفى كل مرحلــة تاريخيــة يمكننا أن نرصد كيف بزغت الديمقراطية فى مراجل وخبت فى مراحل آخري من المرحلة الليبرالية ثم الاشتراكية حتى الانفتاح (قلادة، وآخرون، ١٩٩٨، ٥، ٢٣).

ومنذ عهد إسماعيل ازدهر التعليم ولقى اهتمامًا شعبيًا، وقد حدد هدف التعليم فى المرحلة الابتدائية بأنه تعليم وتثقيف للشعب، وكانت مشكلات التعليــم تناقش من خلال مجلس شورى النواب (حجى، ٢٠٠٢، ١٢١-١٢٢)، وفى عهد الاحتلال البريطانى وقفت الحكومــات والسلطــات الأجنبية عقبة أمام التعليم، الذى تحمل مسئولياته واضطلع بمهامه جمعيات دينية وتجمعات وطنية إعدادًا لرجال الأمة ومقاومة للاحتلال والسيطرة الأجنبية، ومن هذه الجمعيات الجمعية الخيريــة الإسلامية والعروة الوثقى والمساعى المشكورة والجمعية الخيرية القبطيــة، كما نظــم الحزب الوطنى مدارس للشعب كنوع من التعليم الوظيفى للعمال والحرفيين ومتابعة عمليات التعليم فى نقابات عمال الصنايع

اليدوية وغيرها، وشـــارك فى هذا النضـــال نادى خريجى المدارس العاليـــة بمدارس ليلية ومحاضرات ودروس عامة وتعليم للأطفال الصغار (حسان، ١٩٨٣، ١٧٣-١٧٤).

والثورات بما تحمله من أيديولوجيات جديدة وخدمة لمصالح الشعب وتوسع فى مشروعات الخدمة والتنمية، وظهور الطبقة الوسطى الوطنية؛ تدفع إلى مزيد من الاهتمام بالتعليم العام، فعندما استقلت مصر رسمياً وفقاً لتصريـــح ٢٨ فبراير ١٩٢٢ صدر دستور١٩٢٣، وتنـــص مادته التاسعة عشر على أن التعليم الأولى إلزامى لجميـــع المواطنين، وبالفعل حدث توســـع هائل فى السنوات التاليـــة فيما اشتهر بمدارس المشروع، وحدثت بعض تغييرات فى فلسفـــة المناهج ومحتواها، وأضيفت مواد جديدة مثل التربية الوطنية (حسان، ١٩٨٣، ١٧٥).

وقد أوصى مؤتمر التعليم الإلزامى والتعليم الشعبى عام ١٩٥٥ أن يكون للمدارس الحرة خصوصاً المملوكة لهيئات وجمعيات، دور مهم فى نظم التعليم بالنظر إلى ضيق المدارس الحكومية، كما دعا المؤتمر إلى الاهتمام بمدارس البدو الرحل فى ظروف يستحيل معها توفير مدارس ثابتة مستقرة للبدو الرحل، ولذلك أوصى المؤتمر بتوفير مدارس متنقلة ومدرسين متنقلين مع زيادة التسهيلات التعليمية لهذا النوع من المدارس، وأوصى المؤتمر كذلك برعاية ذوى الاحتياجات الخاصة وتوفير أماكن لهم بالمدارس (وزارة التربية والتعليم (إدارة الشئون العامة)، ١٩٥٥، ٦٦-٦٨).

أما فيما يختص بالتعليم غير النظامى، فقد صدر قانون التعاون رقم ٣١٧ لسنة١٩٥٦، للاهتمام بنشر الوعى التعاونى بين طلاب المدارس، مجاراة لفلسفة المجتمع التعاونى فى ذلك الوقت، وتشجيعهم على إنشاء الجمعيات التعاونية المدرسية؛ ليتعود الأفراد على حب الجماعة وحرية التعبير عن الرأى وتعلم آداب الجوار والمناقشة (وزارة التربية والتعليم (منطقة دمنهور التعليمية قسم التدريب)، ١٩٥٧، ٤٩)؛ وقد صدر القرار

الوزارى رقم ٤١٤ بتاريخ ١٩٥٧/٥/٢٨ بتنظيم دراسات نهارية مهنية للحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة أو ما فى مستواها، وتهدف إلى تخريج فنيين زراعيين متخصصين فى الإنتاج الزراعى، واتخذت من المدارس الثانوية الزراعية مقراً لها، وأنشأت مراكز التدريب المهنى فى المدارس الإعدادية الزراعية يقبل فيها كل مزارع تتوفر لديه الرغبة فى التزود بنوع خاص من المعرفة، وكذلك أنشأت الوزارة خلال عام ١٩٥٨/٥٧ عشرين مركزًا ملحقًا بالمدارس الثانوية التجارية؛ لتدريب موظفى الحكومة الكتابيين والإداريين، وأنشئت المدارس للأهالى توثيقاً للصلة بين المدرسة والمجتمع (المركز القومى للبحوث التربوية، ١٩٨٠، ١٤٩، ١٦٤-١٦٥).

وبالإضافة إلى ما سبق، أنشأت الوزارة معاهد ليلية ومدارس تدريبية للصناعات والحرف المختلفة ومراكز للتدريب الصناعى، ونظم التلمذة الصناعية، ومعاهد للبحوث والدراسات، وكلها مؤسسات تدريبية تعليمية (عبد الرحمن، ١٩٦٠، ١٩، ٨٥، ٩٨)، وقد صدر القرار الوزاري رقم ٢٣١ بتاريخ ١٩٧١/٩/١٢ بشان تنظيم المشروعات الإنتاجية بمدارس التعليم الفنى، بهدف خدمة أغراض التعليم، وتدريب الأفراد ورفع مستواهم المهنى، والإسهام فى الإنتاج العام للدولة لخدمة خطة التنمية (المركز القومى للبحوث التربوية،١٩٨٠، ١٨٩).

وبذلك يلاحظ الاهتمام الكبير بنشر التعليم، وترسيخ مبدأ إتاحة التعليم الوطنى لأفراد المجتمع المصرى، والدفاع عن الحق فى التعليم للجميع بوصفه بداية حقيقية للوصول للتعليم الديمقراطى فى مصر خلال فترة هامة من فترات النضال المصرى؛ لنيل أبناء مصر لحقوقهم كاملة.

ومنذ قيام ثورة يوليو١٩٥٢ أنشأت الدولة المدارس والجـــامعات والمعاهد وأتاحت مجانية التعليم، فمن الممكن أن نقسم الخمسين عامًا التى انقضت منذ قيام ثورة

يوليو إلى قسمين يكـــاد أن يكونا – بمحض المصادفة – متساويين فى الطول، شهدت مصر خلالهما نظامين مختلفين أشد الاختلاف فى السياسة الاقتصادية، نظام التدخل الصارم من جانب الدولـــة فى الحياة الاقتصادية، ونظام أقرب بكثير لنظام الحريـــة الاقتصادية أو سياســـة الانفتاح الاقتصادى، والتاريخ الفاصل بينهما هو عام ١٩٧٤، عام تدشين سياســـة الانفتاح الاقتصادى، ففى عـــام ١٩٧٢ كـــان الشعب المصري كله فى خندق واحد، فالعدو يحتل الأرض مع غلبـــة مشاعـــر الخوف والإحباط إزاء العالم المتربص، ولكن بعد عام ١٩٧٤ أصبـــح الأمر مختلفـــاً تمامـــاً، واليوم تم تقسيم الشعب المصرى إلى معسكرين، معسكر الأغنياء، ومعسكر الفقراء، لا يكـــاد يجمع بينهما شيء بل تحكم كل منهما عواطف مختلفـــة، وهناك فجوة كبيرة بينهمـــا (أمين، ٢٠٠٥، ١٤١،١٦٧،١٧٢).

والحروب التى شهدتها مصر والمنطقة العربية وموجات العنف المتتالية والمد الدينى المتطرف فضلاً عن مشكلات الحياة اليومية وضبابية صورة المستقبل، قد أثرت فى مجملها فى حياة البشر، وجعلت الإحباط واليأس والعبوس سمات عامة لم تكن بهذا الحجم من قبل، وقد أثر التعليم فى المدى البعيد والإعلام فى المدى القصير تأثيرات سلبية فى تكوين الشخصية المصرية وسحبا منها جزءاً كبيرًا من الرصانة والمصداقية والشفافية، وحالة السكون التى تميزت بها العقود الأخيرة قد خلقت نوعًا من تمرد الناس على الحقيقة واستسلامهم للواقع، ودخول نسبة كبيرة منهم فى غيبوبة سياسية واضطراب أخلاقى انعكس على ضعف المشاركة العامة، واختفاء الليبرالية الاجتماعية وشيوع التزمت والتشدد فى كثير من القطاعات مما كان له أثره على تكوين المواطن (الفقى، ٢٠٠٧، ٣٢١ – ٣٢٢).

ولتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ينبغى مراعاة الفئات المحرومة من المواطنين – بوصفهم المواطنين الأكثر ضعفاً وتعرضاً للأذى ولكون التعليم هو حقهم الطبيعى –

ووضع السياسات والبرامج التى تسمح بتعليمهم وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم (صقر، ٢٠٠٥، ١١٣، ١٦١).

وقد كانت ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١ فى مصر انعكاسا لسوء الأحوال المعيشية فى مصر على كل الأصعدة، وكل المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ولذلك جاءت معبرة عن مطالب الشعب مستنفرة الهمم للعمل والإصلاح، جاءت من شباب واعى بقيمة الحرية والكرامة، وأمامها خطوات كبيرة للعمل لاجتياز مرحلة الانتقال إلى دولة مدنية ديمقراطية تحترم حقوق الإنسان، بالتعاون مع القوات المسلحة، وبالشراكة مع المجتمع المدنى الذى يمكنه المساهمة فى متابعة ومراقبة تنفيذ خريطة الطريق للإصلاح الشامل، والوصول للديمقراطية.

وتشير المواد الخاصة بالتعليم فى دستور ٢٠١٤ إلى الأهمية المتعاظمة التى أولاها هذا الدستور للتعليم، والتى تعد من المميزات الفريدة لهذا الدستور الذى انفرد بها عن الدساتير السابقة، ويتضح هذا الاهتمام المتعاظم من خلال التأكيد على حل قضايا التعليم، وسبل تطويره، وتخصيص مواد لزيادة تمويله، وتوفير متطلبات هذا التطوير، ولم يغفل معالجة قضية محو الأمية بنفس القدر، وعلى ذات المستوى من الالتزام والوعى، لقد أدرك هذا الدستور بنصوصه أن التعليم قضية أمن قومي، وأنه حق كالماء والهواء، وأن التعليم هو قاطرة التقدم والخروج من دائرة التخلف والفقر إلى آفاق التقدم والرفاهية، وهى أمور تستلزم من القائمين على شئون التعليم أن يبذلوا جهودهم لترجمة تلك المواد الجوهرية الحاكمة إلى سياسات وتشريعات، وخطط للتعليم تعزز الأمن القومى، وتحافظ بقوة على الانتماء للوطن، وتنمى الجوانب الوطنية الأخرى (وزارة التربية والتعليم ،٢٠١٣، ١٤).

يلاحظ مما سبق أهمية التعليم الشعبى النابع من ثقافة المجتمع، والمستهدف للطبقات المحرومة لتحقيق الوعى الوطنى، ورفع روح الانتماء، والولاء للجماعة الوطنية، والوصول للديمقراطية، وهناك قاعدة للتعليم الشعبى فى مصر فى الماضى والحاضر، يدعمها الدستور وفعلت من خلال قوانين وقرارات، تم تنفيذها فى فترات زمنية محددة، فكلما ازداد الفقر، واتسعت الفجوة بين الأغنياء والفقراء، وتغيرت النظم، كانت الحاجة أشد لتعليم شعبى يرفع الظلم، ويزيد الوعى، للتحول الديمقراطى وتنمية الفرد والمجتمع.

التعليم الشعبى، ومحو الأمية:

تعتبر محو الأمية وتعليم الكبار من أبرز تطبيقات التعليم الشعبى غير النظامى، وقد اهتمت مصر والمجتمعات العربية بمحو الأمية وتعليم الكبار، وبعد ثورة يوليو١٩٥٢، وبالتحديد عام ١٩٥٥ تم إعادة تنظيم الهيئة المشرفة على محو الأمية، وأطلقت عليها الوزارة اسم الإدارة العامة للتربية الأساسية ومكافحة الأمية، وعدلت أهداف محو الأمية لتهدف إلى زيادة وعى الأفراد بأحوالهم وإمكانياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والصحية؛ لتصبح عملية تعليم القراءة والكتابة وسيلة من وسائل تثقيف المواطنين وتوعيتهم، كما اتفقت الوزارة مع هيئة الصحة العالمية عام١٩٥٥ على إنشاء مركز للتدريب والتنظيم فى قليوب، كان من بين إداراته إدارة تعنى بمحو الأمية والتربية الأساسية (المركز القومى للبحوث التربوية، ١٩٨٠، ١٢٢)، وقد عملت وزارة التربية والتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة على تخريج قوى عاملة مدربة فى مجالات العمل المختلفة، مع تربيتهم تربية دينية قومية تؤدى بهم إلى مراعاة المصلحة العامة وتقدير المسئولية، مع زيادة نصيب المواد الثقافية لتدعيم شخصية الطلاب باعتبارهم مواطنين مستفيدين مؤمنين بقوميتهم، وزيادة مدة التدريب العملى بالقدر الذى يساعد الطلاب على

اكتساب المهارات المناسبة التى تتطلبها البلاد فى ذلك الوقت (وزارة التربية والتعليم (ج.ع.م)، ١٩٦١، ١٢٢، ١٥٤).

وبذلك تم الانتقال من محو الأمية الاصطلاحية إلى محو الأمية الوظيفية ومحو الأمية الثقافية؛ بتحقيق التوظيف الاجتماعى لما يتعلمه الفرد مما يزيد وعى المواطنين بحقوقهم وواجباتهم؛ لتحقيق أول خطوة فى التعليم الشعبى الهادف إلى الوعى الديمقراطى.

ومع تدهور العملية التعليمية والتنازل عن مكان الصدارة التعليمية والسبق للغير، وزيادة الخريجين عن متطلبات سوق العمل، وزيادة الكم على حساب الكيف ومعاناة التعليم المصرى من فجوات متعددة، مثل التفاوت بين محافظات مصر فى معدل القيد والخدمات التعليمية ومعدل الأمية (معهد التخطيط القومى، ١٩٩٤). وذلك مع تفاقم الازدواجيات بالنظام التعليمى من مدارس عامة ومدارس خاصة، ومدارس عامة عربى ومدارس عامة لغات، ومدارس خاصة مصرية ومدارس أجنبية، ومدارس مدنية، ومدارس أزهرية دينيـــة، ومدارس تعليم عـــام ومدارس تعليم مهنى، وهناك أشكال أخرى للازدواجية تتمثل فى مدارس المناطـــق السكنيـــة الغنيـــة ومدارس المناطق الفقيرة، ظهر التفاوت فى تكوين القاعدة الثقافية المشتركة وتباينها، وهو ما له تأثير سلبى على الهوية الثقافية للتلميذ (عبد الجواد،٢٠٠٢، ٣٨٤).

وقد أدى ما سبق إلى محدودية دور التعليم فى الحراك الطبقى والاجتماعى، فالتعليم لا يساعد سوى القادرين أما غير القادرين – حتى وإن تعلموا تعليمًا جامعيًا – لا يحصلون على العمل الملائم، فالحراك فى الإجمال هو حراك هابط، حيث إن التعليم فى حد ذاته لا يُكسب المكانة الاجتماعية بل نوعية العمل الذى يوفره هذا التعليم (عبد المنعم، ٢٠٠٢، ٣٥١-٣٥٣).

وفى المقابل وفرت الدولة للأطفال الذين تجاوزوا سن الالتحاق بالتعليم الابتدائى (ثمان سنوات)، أو تسربوا منها، فرصة الالتحاق بمدارس الفصل الواحد أو مدارس

المجتمع وهى مدارس حكومية تابعة لنظام التعليم العام، أنشئت فى التسعينيات وتعرف بمدارس الفرصة الثانية بمساعدة منظمة يونيسف، ووزارة التربية والتعليم والمجتمع المحلى، ويتم افتتاحها فى الغالب فى المناطق محدودة السكان، والمحرومة من المدارس والمؤسسات التعليمية، وتتميز بنظام مرن يسمح بالتدريس للفئات المحرومة، هناك أشكال مختلفة من هذه المدارس التى تم تطويرها كى تستجيب إلى حاجات محددة مرتبطة بالمجتمع المحلى أو بالوضع الاجتماعى أو الجغرافى (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣، ١٧).

ويدل ما سبق على اهتمام الدولة المصرية بمحو الأمية لتحقيق تكافؤ الفرص فى المجتمع، وزيادة وعى الأفراد، وتري الباحثة أنه لكى تحقق مصر أهداف التعليم الشعبى، ينبغى أن تعمل لزيادة برامج محو الأمية الأبجدية، مع محو الأمية الوظيفية، والثقافية، والتربوية، والنقدية؛ مما ينتج عنه زيادة الوعى الديمقراطى، ويسهل عملية التحول الديمقراطى.

المجتمع المدنى والتحول الديمقراطى:

تأخرت سياسات الإصلاح الاجتماعى – المتمثلة فى تحرير العمل الأهلى وتطوير فلسفته، مقارنة بسياسات الإصلاح السياسى الذى بدأ عام ١٩٧٦ من خلال تجربة المنابر، وما تلاها من تعددية حزبية مقيدة وسياسات الانفتاح والإصلاح الاقتصادى منذ عام ١٩٧٤ (عبد الوهاب، ٢٠٠٠، ٥)، حيث أدت سياسات الإصلاح الاقتصادى والسياسى فى السبعينيات إلى ظهور أزمة بين الدولة والمجتمع، وبرزت آثارها فى الثمانينات، باعتبارها سمة غالبة على حركة التطور الاجتماعى، وقد ارتبطت هذه الأزمة – إلى حد كبير – بصعود التيار الإسلامى وقدرته على النفاذ إلى الكثير من التنظيمات

الوسيطة وفى مقدمتها الجمعيات الأهلية والنقابات (عبد الوهاب، ٢٠٠٠، ١٠)، وكان من آثار ذلك استمرار الزيادة فى وزن المكون الديني فى أنشطة الجمعيات الأهلية (أو المنظمات التطوعية)، بوصفها مراكز شاملة للعبادة والثقافة والتعليم والرعاية الاجتماعية وتتمثل مصادر تمويلها فى أموال الزكاة والصدقات بينما تنخفض وزن الجمعيات النقابية والعلمية، ويزيد عدد المنظمات العاملة فى مجال التكافل الاجتماعى ومساعدة الفقراء، والتى تتكامل مع المنظمات الدينية (قنديل، ١٩٩٤، ١٦٣-١٦٦)، وفى مجال الشراكة مع الجمعيات الأهلية – التى تمثل مع غيرها من مؤسسات المجتمع المدنى رافداً مهمًا من روافد المشاركة المجتمعية، وخصوصًا إذا تعلق الأمر بجهودها وأنشطتها فى دعم التعليم، فعلى سبيل المثال انحصرت الشراكة مع وزارة التربية والتعليم عام ١٩٩٨م فى مجال المساعدة فى بناء المدارس وفقاً لاحتياجات المجتمع المحلى، ومن أمثلة تلك المدارس إنشاء مدرسة لصيد الأسماك بأسوان، يتوجه اهتمامها إلى مجال بناء السفن وميكانيكا السفن والصيد التكنولوجى، وتزويد المدارس الزراعية بالصوب الزراعية (الحسينى، وآخرون، ٢٠٠٥، ٢١٠-٢١١)، ومن أمثلة الجمعيات الأهلية المساندة للتعليم ومحو الأمية فى مصر جمعية الصعيد للتربية والتنمية، التى وضعت إستراتيجية للتنمية والتعلم المستمرين (جمعية الصعيد للتربية والتنمية،٢٠٠٣، ٥)، وكذلك جمعيات تنمية المجتمع المحلى التى تبنت مشروعًا لدعم التعليم من خلال أنشطة المجتمع، ومن أهدافه تأسيس خدمات التعليم الأساسى المبنية على جهود المجتمع، وتشمل إنشاء المدارس الصغيرة، وفصول محو الأمية وأنشطة تنمية الطفولة المبكرة، وتحسين القدرة المؤسسية للمدارس الابتدائية الحكومية، وقد شاركت بعض الأجهزة الحكومية فى هذا المشروع؛ لضمان استمراريته (مشروع أنشطة المجتمع لدعم التعليم، ٢٠٠٢).

وبالرغم من نمو العدد المطلق للجمعيات الأهلية، فإن متوسطاتها تأخذ فى الانخفاض، ولا تتفق مع نسبة التزايد فى عدد السكان، كما أن علاقة الدولة بمؤسسات المجتمع المدنى أخذت طابع الوصاية أو السلطة الأبوية (قنديل، ١٩٩٤، ١٦٦).

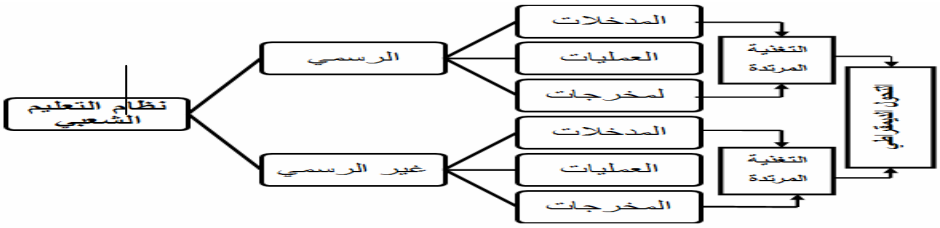
يلاحظ افتقاد المجتمع المدنى فى مصر للكثير من مقوماته ومؤسساته، فالمجتمع المدنى من المفترض أن يشتمل على تنظيمات اقتصادية وثقافية ومهنية وتنموية ومنظمات مدينة موجهة للدفاع عن قضايا عامة، منها حماية البيئة وحقوق الإنسان أكثر من اهتمامه بالقضايا الخاصة، بينما يلاحظ الغلبة فى مصر للمؤسسات الدينية والاجتماعية التى تهدف إلى التكافل الاجتماعى ومساعدة الفقراء، وهو هدف نبيل خصوصاً مع بروز التحديات العالمية والخصخصة ولكن غير كاف وحده للوصول للتحول الديمقراطى.

وترتكز المداخل الإستراتيجية لسياسات التعليم فى الألفية الثالثة على تقوية الشراكة مع المجتمع المدنى والقطاع الخاص والمحليات، وبناء رأى عام داعم للتطوير المستمر فى ظل التوجه القوى إلى اللامركزية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨)، وتزايد دعم أولياء الأمور للمدرسة وتشجيع مبادرات رجال الأعمال والجمعيات الأهلية فى دعم التعليم، وتنفيذ برامج ومشروعات اجتماعية متنوعة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ١٠٦-١٠٧)

وترى الباحثة أن هناك حاجة مستمرة لدعم المشاركة فى مجالات متنوعة على مستوى التعليم قبل الجامعى والتعليم الجامعى، خصوصًا فى مجالات التخطيط وصنع القرار وتنفيذه، وفى المحافظات الريفية المختلفة والمناطق النائية، وبشكل خاص المناطق الصحراوية والبدوية ومحافظات الحدود فى سيناء ومرسى مطروح وغيرهما من المناطق ذات الطبيعة الخاصة.

النظام المقترح فى علاقته بالتحول الديمقراطى: يتم التعامل مع التعليم الشعبى

بوصفه نظاما مفتوحا يساعد على التحول الديمقراطى الواعى، ويتفاعل مع نظم مجتمعية متعددة، ويتكون النظام المقترح من مدخلات وعمليات ومخرجات مع التغذية المرتدة، للمخرجات فى إمكانية تحقيقها للتحول الديمقراطى العربى، كما بالشكل رقم (١).



شكل (١) **النظام المقترح للتعليم الشعبى فى علاقته بالتحول الديمقراطى**

- **مدخلات التعليم الشعبى:** تتشابه مدخلات النظام المقترح للتعليم الشعبى فى بعض جوانبها، وتختلف فى جوانب آخرى، وتتداخل فى عدد من الجوانب خصوصا المعنوية كما يلى:

– **المدخلات المادية فى التعليم الشعبى الرسمى:** مدارس مجهزة وصحية، فى الأماكن الفقيرة، منها مدارس الفصل الواحد، والمدارس الصديقة للفتيات، المدارس المهنية والمجتمعية والليلية الرسمية، والمدارس المتنقلة، ومراكز محو الأمية المعتمدة من الهيئة العامة لتعليم الكبار.

– **المدخلات المادية فى التعليم الشعبى غير الرسمى:** فى المؤسسات الاجتماعية التى تؤدى أدوارًا تربوية، فى النقابات والروابط العمالية والمهنية، فى المدارس الليلية، ومراكز التدريب المهنى، مؤسسات المجتمع المدنى.

– **مدخلات مادية مقترحة فى ضوء الخبرات الأجنبية منها:**

o **منزل الشعب** وهو مشروع تعويضى لرعاية المحرومين؛ بتوفير منازل للرعاية المتكاملة تقدم تعليما طيلة الأربع والعشرين ساعة.

- **مركز التنمية البديلة:** وهو مركز لدعم جهود العاطلين عن العمل.
- **المدارس الليلية،** وهى مدارس تساعد فى محو الأمية والتعليم المدرسى الأساسى للفئات المهمشة وغير القادرين (طبقت مصر خلال الستينيات نظام المدارس الليلية المهنية بشكل رسمى).

– **المدخلات البشرية:** والفرق الأساسى بين التعليم الشعبى الرسمى وغير الرسمى، فى كون المدخل البشرى تطوعى فى التعليم الشعبى غير الرسمى، بينما يكون معين وإلزامى فى التعليم الشعبى الرسمى، ويتفقوا فى الآتى:

- **المعلمون:** معلم مثقف وميسر للتعلم، مؤمن بالحرية والعدالة، وناشطين اجتماعيين.
- **المتعلمون:** الطلاب فى سن الإلزام من طلاب الطبقات الدنيا المحرومة، وساكنى العشش، والعشوائيات، وساكنى المقابر، والمضطهدون، وأطفال الشوارع، واللاجئون، وضحايا الحروب، وأبناء المعتقلين والسجناء (وخصوصا سجناء الرأى والسياسيون)، الطبقات العاملة من العمال والفلاحين والفئات المهمشة والفقيرة.
- **الإداريون:** موظفون ميسرون ومتابعون، (معينون بشكل رسمى، أو متطوعون فى حالة التعليم الشعبى غير الرسمى).

– **مدخلات معنوية:** وتتشابه فى نوعى التعليم الشعبى الرسمى وغير الرسمى؛ لأنها تمثل أساس التعليم الشعبى وقوته وقيمته، وتشمل:

- **فلسفة التعليم الشعبى:** يتبنى التعليم الشعبى فلسفة تهدف لتحويل المتعلمين من السلبية إلى الوعى النقدى والنشط واستخدام مصطلح التوحيد "Conscientization" لوصف هذا النوع من التحول.
- **المعتقدات:** يتبنى التعليم الشعبى معتقدين أساسيين متساويين : **الأول:** التوزيع الحالى للسلطة والموارد فى العالم غير عادل، **والثانى:** أن التغيير ممكن.
- **الأفكار:** يتبنى التعليم الشعبى مجموعة من الأفكار منها أن التعليم الشعبى يمثل:

– تعليما للمجتمع والأمة – تعليما من أجل تنمية المجتمع وتمكينه – تعليما من أجل الديمقراطية الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية – تعليما لانتصار الحق – تعليما من أجل التغيير الاجتماعى – تعليما من أجل الصالح العام – تعليما للمساواة – تعليما كعمل سياسى واجتماعى – تعليما للفئات الضعيفة – تعليما لتنمية رأس المال الاجتماعى.

- **المواصفات:** يتصف التعليم الشعبى بمجموعة من المواصفات كما يلى:

– تعليما متجذرًا فى المصالح الحقيقية والكفاح لدى الناس العاديين – يتبنى سياسة علنية وانتقادات للوضع الراهن – ملتزما بالتغيير الاجتماعى والسياسى التقدمى – معتمدا على تحليل واضح لطبيعة اللامساواة، والاستغلال والقمع – محققا النظام الاجتماعى العادل والمتكافئ.

- **المعلومات والمناهج:** يركز المنهج على مشكلات المجتمع، ببناء التعلّم بنظرة نقدية على الدولة، حول تجربة البطالة، وتعاطى المخدرات والعنف ضد المرأة والطائفية، وانعكاسها على المشكلات التعليمية من نقص الموظفين فى المدارس،

والجريمة، والعنف فى المدارس، وإدمان الكحول، وخبرات العنف المنزلى، وفيروس نقص المناعة البشرية، والاغتصاب العائلى، والطائفية فى السياسة، وتحرير التجارة، وقوانين العمل، وخبرات العمل، وعدم وجود الأجور العادلة، والخدمات العامة الفقيرة، وعدم وجود برامج لخلق فرص العمل.

عمليات التعليم الشعبى المقترحة للتحول الديمقراطى:

وتتشابه العمليات فى نوعى التعليم الشعبى، وتتضمن:

- **التخطيط للتعليم الشعبى للتحول الديمقراطى:**

ويلزم للتخطيط العلمى السليم تحديد الأهداف والأولويات، والإمكانات والزمن والمهام.

أولا: تحديد الأهداف والأولويات: على الرغم من تشابه الأهداف بين نوعى التعليم الشعبى، فإنه يغلب على التعليم الشعبى الرسمى الغايات العامة، بينما يهتم التعليم الشعبى غير الرسمى بالغايات العامة والأهداف الإجرائية.

ومنها أهداف اجتماعية وسياسية، وثقافية، واقتصادية:

الأهداف الاجتماعية

١. التعرف على العلاقات الاجتماعية بالمجتمع العربى، والحقوق الممنوحة لكل طبقاته وفئاته، وواجباتهم ومسئولياتهم تجاه تنمية ونهضة المجتمع، وتثبيت دعائم الوحدة الوطنية بين فئاته وطوائفه.
٢. التمرس على العلاقات الاجتماعية داخل المجتمع العربى، والمشاركة الإيجابية فى مؤسسات المجتمع المدنى، ودعم دورها فى خدمة المجتمع.
٣. دعم قيم التضامن والتكافل بين الطلاب من الطبقات والفئات الاجتماعية المختلفة.

٤. رفع الوعى بالتحديات المجتمعية.

٥. فهم المجتمع بفئاته وطبقاته ومستوى طموحه، والتفاعل مع قضاياه برؤية مستقبلية.

٦. إتاحة الوصول إلى التعليم لكل فرد فى المجتمع؛ لتثقيف الناس بأسرهم.

الأهداف السياسية:

١. المشاركة بفاعلية لإحداث التغيير المطلوب.

٢. التعرف على النظام السياسى بالمجتمع العربى، وأساليب اختيار القادة والرؤساء فى المجالات المختلفة، والمؤسسات السياسية والتشريعية وأهدافها ورسالتها.

٣. اكتساب الاتجاه الديمقراطى فى التعامل الرؤساء والمرؤوسين والتدرب على مهارات القيادة.

الأهداف الثقافية،

وتتضمن ما يلى:

١. التعرف على التراث الثقافى العربى، من خلال دراسة الأعمال الأدبية والفنية المتميزة من الأحقاب التاريخية المتعاقبة، ودراسة الآثار التاريخية والدينية، مع عدم إهمال الثقافات الأخرى والاستفادة من روائعها.

٢. إتقان المهارات الأساسية للغة العربية من قراءة وكتابة، ومحسنات بلاغية، وإتقان أسلوب التحدث باللغة العربية الفصحى.

الأهداف الاقتصادية،

وتتضمن ما يلى:

١. التعرف على الأنظمة الاقتصادية العاملة فى المجتمعات العربية، وقوانينها والعجز والزيادة فى فرص العمل المتاحة.

٢. ربط التعليم النظرى بالتدريب المهنى اللازم فى سوق العمل.
٣. التمرس على المهارات الاقتصادية (المرتبطة بالوظيفة وغيرها من الأنشطة الاقتصادية)، ليكون لدى الطلاب تخصص أساسى وأخر فرعى؛ لتزداد فرص حصوله على عمل فى إطار سوق العمل المتغير، مع التدرب على التنمية المهنية المستمرة.

الأهداف فى التعليم الشعبى غير الرسمى (بالإضافة للأهداف السابقة):

١. تغيير وعى الناس، وإكساب المجموعات فهمًا لمشاكلها المشتركة وتطوير الحلول وتنفيذها وتقييمها فى إطار ديمقراطى.
٢. مقاومة الظلم وكل أشكال عدم المساواة فى المجتمع من خلال المؤسسات الاجتماعية التى نؤدي أدوارا تربوية غير رسمية أو غير نظامية.
٣. التعليم لتعزيز القادة فى القاعدة الشعبية، وتمكين الناس وتقويض الديكتاتورية.
٤. التعليم من أجل التغيير الاجتماعى.

ثانيا: وضع خطة للعمل، بالاستفادة من الإمكانات وفقا للزمن المتاح:

يتطلب التخطيط للتعليم خطط طويلة الأمد؛ وعلى ذلك يتم وضع خطة حتى ٢٠٣٠، تتناسب مع الخطط التعليمية المستقبلية الموضوعة فى مصر، وغيرها من البلاد العربية، بالاستفادة من نقاط القوة المتاحة داخل النظم التعليمية القائمة بالفعل، ومعالجة نقاط الضعف، وبرصد التهديدات والفرص المؤثرة من الخارج باستخدام مدخل (SWOT Analysis).

أولا: نقاط القوة المساعدة على التخطيط للتعليم الشعبى للتحول الديمقراطى:

ومن نقاط القوة الآتى:

١. **تاريخ التعليم الشعبى:** وجود أرضية للتعليم الشعبى فى مصر والبلدان العربية، ومساهمته – بجهود الحركات الوطنية – فى دعم الديمقراطية والاستقلال، وذلك بتطبيق العديد من التجارب التى كان لها أبلغ الأثر فى رفع وعى الجماهير؛ للمطالبة بالتحرر أولا، والمطالبة بالديمقراطية ثانيا، بداية من حركات تعريب التعليم ومجانيته، مرورا بالمدارس الليلية والمهنية، والتعليم المجتمعى، وصولا لجعل محو الأمية هدفًا وإنشاء مؤسسات وهيئات رسمية لدعمه، إلى جعل عام ٢٠١٩ عاما للتعليم وتطويره فى مصر.

٢. **نمو المجتمع المدنى ومساهمة مؤسساته فى الرقى بالتعليم:** وقد تطورت مشاركة المجتمع المدنى، بداية من مساهمة جمعيات المساعى المشكورة والعروة الوثقى، فى توفير تعليم وطنى، إلى بلورة مؤسسات تراعى الحق فى التعليم وتنمية المجتمع المحلى، وتشمل إنشاء المدارس الصغيرة، والمدارس الحرة وفصول محو الأمية وأنشطة تنمية الطفولة المبكرة، وتحسين القدرة المؤسسية للمدارس الابتدائية الحكومية، وقد شاركت بعض الأجهزة الحكومية فى هذا المشروع؛ لضمان استمراريته، والتوصية بالمدارس المتنقلة لخدمة المدارس فى مناطق البداوة، ومساهمة المجتمع المدنى فى التعليم الفلسطينى (حلس، ٢٠١٣، ٨١–١٠٠)، والتعليم فى مناطق الحروب.

٣. **انخفاض نسبة الأمية وتطور برامج محو الأمية فى معظم البلدان العربية وجعلها هدفا للدولة:** حيث اهتمت العديد من المجتمعات العربية ببرامج ومشروعات محو الأمية، والحملات الوطنية منذ الاستقلال (العطار، و مرسى، ٢٠١٧، ٣–١٢)، وقد بلغت نسبة الأمية فى مجمل الوطن العربي فى سنة ٢٠١٤ حوالى ١٩% من إجمالى السكان (الإيسيسكو، ٢٠١٦، ٩) وكانت قد

بلغت النسبة فى سنة 2005 حوالى ٣٥% من إجمالى سكان المنطقة، وعلى ذلك فقد انخفضت معدلات الأمية فى الوطن العربى انخفاضًا كبيرًا وملحوظًا فى العقود الأخيرة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ALECSO، ٢٠١٧)، وجعل العقد العربى لمحو الأمّية (٢٠١٥-٢٠٢٤)، لتحقيق أهداف التّنمية المستدامة (٢٠٣٠) (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ALECSO، ٢٠١٧)، مما يرفع من وعى الشعوب العربية، ويساعد فى التحول الديمقراطى.

٤. **تطوير التعليم وربطه بالمستحدثات فى معظم البلدان العربية** (الخولى، ٢٠١٢، ٣١ – ٥٠)، والاهتمام بالتعليم الذكى، والتعلم المجتمعى: أطلقت بعض الدول العربية مبادرات لتطبيق النظم الذكية، ومنها المملكة العربية السعودية، وقطر، وتطوير التعليم الإلكترونى بالأردن.

ثانيا: نقاط الضعف التى يعانى منها التعليم المصرى:

أما نقاط الضعف التى يعانى منها المجتمع العربى، والتى من شأنها إحداث قصور فى الإعداد للديمقراطية، فهى كما يلى: غياب فلسفة واضحة للتعليم فى المجتمع العربى – الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، فى الكثير من مؤشراته – الفجوة بين ما يقال على المستوى النظرى من أهداف وسياسات فى الوثائق والأدبيات، وما يطبق منها على مستوى الممارسة والتطبيق، والاهتمام بالتعليم البنكى – الذى رفضه فريرى – مع ضعف التعليم التطبيقى – قلة العناية الواجبة بالتعليم غير النظامى والتعلم غير الرسمى، وضعف التكامل بين منظومات المجتمع – مازالت نسبة الأمية عالية فى المجتمع العربى – إهدار الكثير من الجهود التى بذلت فى مراحل تطور التعليم الشعبى – لم يعد لبعض التجارب تواجد بالرغم من أهميتها مثل المدارس الليلية المهنية – بتغير فلسفة المجتمع أو

قيادته؛ مما يهدر المال العام والوقت الذى بذل فى التجريب – تطبيق اتجاهات عالمية فى التعليم دون مراعاة لثقافة المجتمع العربى.

ثالثا: الفرص المتاحة فتتمثل فى:

نمو وعى الشعوب العربية بحقوقها بعد ثورات الربيع العربى.

١. الاهتمام العالمى بقضايا حقوق الإنسان، ومواجهة الفقر، وتمكين المرأة، وحماية البيئة.. وغيرها من الموضوعات التى تساعد على توفير الأمن الاجتماعى للشعوب والأفراد.
٢. الإصلاح السياسى المستمر وتوسيع أفق الحريات وممارستها، وخصوصاً بعد تعديل بعض الدساتير المصاحب لتغير الأنظمة.
٣. الاهتمام بالمشروعات المشتركة بين الدول العربية.
٤. تطور وسائل الإعلام العربية، وانفتاح المواطن العربى على العالم مع تطور التكنولوجيا، وانتشارها فى المجتمعات العربية.

رابعا: التهديدات التى تعيق التعليم الشعبى عن التحول الديمقراطى:

١. الإرث الثقافى العربى الداعم للاستعباد والسلطة الأبوية، والعقلية العربية الجامدة المتخوفة من التجديد والتحديث.
٢. الآثار السلبية الناتجة عن ثورات الربيع العربى من ضعف الأمن، ووضعف الاقتصاد، وتدخل الخارج.
٣. الهيمنة الغربية على الدول العربية نتيجة المساعدات المادية أو البشرية أو المعرفية، بالإضافة للحروب التى خاضتها بعض البلدان العربية، والتى شاركت فيها القوى الدولية.

٤. الخلافات بين بعض الدول العربية، وسيطرة دول الجوار (إيران، وتركيا، وإسرائيل) على بعض مسارات الأحداث.

٥. انتشار الإرهاب ومعركته مع الحكومات والدول والشعوب.

٦. بروز طبقة تربع على عرشها نخبة من الأفراد وقليل من المؤسسات والدول التى تحتكر صناعة المعلومات، وتمتلك مفاتيح القوة والسيطرة على المستويات الدولية والإقليمية والوطنية.

٧. خلق فجوة بين ما تريده الشعوب وما تستطيع القيادة السياسية تنفيذه.

٨. ضعف المجتمع المدنى ومشاركة المواطنين فى مؤسساته ومنظماته، بالرغم من تعددها.

٩. ضعف المشاركة بكل أنواعها، وضعف الثقة فى جدية الإصلاحات السياسية والانتخابات.

١٠. ضعف القاعدة المعرفية والتكنولوجية، مع التنامى المعرفى الزائد فى الدول المتقدمة التى تمتلك المعرفة وتفرض القيود لحمايتها واحتكاره.

- **التطبيقات:** الخطوة الثانية لعمليات التعليم الشعبى للتحول الديمقراطى، ومنها:

١. **نشر ثقافة الديمقراطية بين الفئات المستهدفة:** بالطرق التعليمية الرسمية وغير الرسمية، من خلال: رفع وعى المشاركين فيه، ويسمح لهم بأن يصبحوا أكثر إدراكًا لكيفية ارتباط تجارب الفرد الشخصية بالمشاكل المجتمعية الأكبر.

٢. **التعلم بالفعل من خلال العمل، وربط النظرية بالتطبيق العملى،** من خلال طرق التدريس الحوارية، والمعتمدة على حل المشكلات.

٣. **التعليم لمقاومة طرق التفكير المهيمنة،** بالاهتمام بالتعليم النقدى وتنمية التفكير العلمى الناقد المحلل، برفع الوعى النقدى للفقراء والمظلومين والمغتربين والمستبعدين.

٤. التعليم لدعم مبادرات المساعدة الذاتية، والتوجيه الذاتى مع الاهتمام بالعمل الجماعى.

٥. التعليم من أجل المسؤولية الاجتماعية، وتنوع أنشطة التعليم الشعبى لتشمل أنشطة تعليم الكبار والجامعات الشعبية والمبادرات الدينية والخطابات المتعلقة بتعليم الناس وأفكار الطبقة العاملة.

٦. التعليم الشعبى يدور حول التدخل الثقافى الذى يهدف فى نهاية المطاف إلى تحويل البنية الاجتماعية، وتمكين الناس بتوعيتهم بالظروف الاجتماعية التى تعرقل إبداء وعيهم الخاص.

٧. استخدام طرق التدريس الحوارية، والاهتمام بالتطبيق العملى.

٨. عمل روابط تشاركية مع المتعلمين، وهي الطريقة التى يمكن بها تجاوز الفجوة بين المعلمين والمتعلمين، ويحدث هذا جزئياً مع تطور المتعلمين لوعيهم، "إثارة" و"تعبئة" و"تنظيم" الأشخاص مع هدف التحول الاجتماعى.

٩. **بيئة العمل الديمقراطية:** تؤدى بيئة العمل دورًا كبيرًا فى ترسيخ قيم العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص التعليمية والمشاركة، والقيم التى تدعم الروح الديمقراطية واحترام الرأى والرأى الآخر.

١٠. **استراتيجيات التدريس والتعلم:** تساعد الإستراتيجيات المتطورة للتعليم على الوصول للنقد البناء والتقييم الذاتى الموضوعى والتقييم المقارن بالأخر؛ للتأكيد على قيم الديمقراطية من خلال ما تتيحه من مناقشات مفتوحة وتقييم مستمر؛ لينتج عن ذلك تعلم واعى مستنير، كما يستخدم قصص جانب الطريق Streetside Stories، وقصص التراث الشعبي؛ للتعامل مع المشكلات

الحياتية للمتعلمين من وجهة نظرهم، وبلغتهم، وخبرتهم المعاشة؛ ليكون أكثر ارتباطا بهم، وأكثر قدرة على حل مشكلاتهم.

١١. عمليتى التعليم والتدريب: تكون مسئولية الإعداد للديمقراطية متكاملة يشترك فيها كل فرد فى المجتمع التعليمى بما يحتويه من مجتمعات للطلبة وأعضاء هيئة التدريس والإداريين؛ ليتفاعل الجميع لتحقيق الإعداد اللازم للديمقراطية الفعالة، فالديمقراطية ليست مادة نظرية يمتحن فيها الطلاب، وإنما ممارسة حية يمارسونها بالتدريب المستمر والمقنن والتنمية المهنية المستمرة وفقاً للمستجدات على الساحة العالمية والإقليمية والمحلية.

١٢. **التعلم غير النظامى Non- Formal Learning:** ويعرف بأنه نظام يتضمن أى أنشطة تعليمية منظمة ومستمرة، يحدث داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، ويخدم الأفراد من جميع الأعمار وفق السياقات المجتمعية، إذ تغطى البرامج التعليمية غير النظامية برامج محو الأمية للكبار، واكتساب مهارات العمل والمهنة، واكتساب الثقافة العامة، وهو لا يتبع بالضرورة السلم التعليمى، ويمكن أن يختلف معه فى المدة، **ويدعم هذا النوع من التعليم التحول الديمقراطى،** كما يلي: عقد ندوات ودورات غير نظامية داخل المؤسسات التعليمية لزيادة الوعى الديمقراطى السياسى والاجتماعى والثقافى والاقتصادى، والمشاركة فى الأنشطة المجتمعية ودعم علم التربية للمضطهدين، وتطوير برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

١٣. **التعلم غير الرسمى** Informal Learning: وهو تعلم غير مباشر وغير مقصود، يحافظ على حيوية الديمقراطية، وبذلك يختلف عن التعليم الرسمى والتعليم غير النظامى، حيث يكون هدف التعلم فيها هدفًا أساسيًا بمؤسسات

اجتماعية غير تعليمية، ويسعى إلى تنمية التفكير الناقد والتفكير المبدع للطلاب، وقدرتهم على تحليل المعلومات فى مؤسسات المجتمع المدنى والمؤسسات الحقوقية، ووسائل الإعلام ونقدها؛ لإدراك أهدافها، وعدم الوقوع ضحية لتزييف الوعى الذى يقوم به البعض لأسباب سياسية واجتماعية، مع زيادة المحتوى المعرفى العربى للتعليم الديمقراطى.

مخرجات التعليم الشعبى:

مما سبق، تكون المخرجات كما يلى:

مخرجات مادية: مدارس موجهة إلى الطبقات الدنيا – مدارس موجه ذاتيا، يسعى أفرادها لحل مشكلاتها وإدارتها ديمقراطيا يكون لكل فرد دوره ومسئولياته – مشروعات طلابية فى التربية الوطنية الديمقراطية – ورش عمل ومراكز تدريبية على تطبيقات الديمقراطية فى المجتمع.

مخرجات بشرية: ينتج النظام التعليمى متعلم مثقف – متعلم مفكر ناقد – متعلم ناشط اجتماعيًا وسياسيًا – مواطن فعال مشارك بايجابية فى مجتمعه – متعلم باحث يحلل المشكلات والقضايا الجدلية فى المجتمع.

مخرجات معنوية: تتضمن الأفكار والمعتقدات، والمعارف المحصلة، والمهارات، والقيم، والهوية:

أولا: المعتقدات والأفكار: التعليم لقيادة المجتمع – نهج للتعليم يتفاعل فيه المشاركين مع بعضهم البعض – الاستقلالية أساس الحرية – لا للسلطة غير الديمقراطية.

ثانيا: المعارف المحصلة: يزود نظام التعليم المتعلمين بمعرفة شاملة حول الموضوعات الآتية: الديمقراطية تعريفها وأصولها، ونشأتها، والتجارب المؤيدة لها –

حقوق الإنسان، من حيث تعريفها والقوانين والمواثيق المحددة لها، وكيفية المطالبة بها بشكل شرعى، ومنظمات حقوق الإنسان الدولية والإقليمية والمحلية وأسلوب عملها – اتجاهات السياسات العامة الداخلية والخارجية، والمصطلحات السياسية على الساحة العالمية والإقليمية والمجتمعية، والمنظمات السياسية الأساسية بتقسيماتها المختلفة التشريعية والبرلمانية والتنفيذية، والتفاعل بين هذه المنظمات لتحقيق السياسات العامة، ودور المواطن فى اتخاذ القرارات الهامة والمصيرية، والمشاركة فى صنع القرارات والسياسات المهنية والوظيفية – المعارف التاريخية.

ثالثا: المهارات: وتتوافر المهارات والقدرات الآتية:

- **المهارات البحثية:** إنتاج متعلمين باحثين لديهم تلك القدرات للمساعدة فى المشاركة بفاعلية فى المجتمع وحل مشكلاته واتخاذ قرارات مستنيرة، والتقييم العلمى الدقيق للأحداث والظروف المحيطة بالمجتمع والتعامل معها بحلول واقعية موضوعية.
- **النقد البناء:** فالنقد البناء يشتمل على الإيجابيات والسلبيات، ونقاط القوة ونقاط الضعف، وبالتالى يساعد المضطهدين على التحلى بأسلوب التفكير الناقد الذى يساعدهم على التطوير والتنمية المستمرة لذواتهم ومجتمعاتهم.
- **مهارات الإبداع:** وقدرة الأفراد على تطوير أسلوب حياتهم وابتكار طرق جديدة لحل مشكلات مجتمعهم، خصوصًا فى ظل التغيرات السريعة التى تمثل سمة مميزة للحاضر والمستقبل، الذى يعتمد على التميز والحلول الإبداعية غير التقليدية.
- **مهارات التفاعل الاجتماعى ومهارات المناقشة والحوار:** ويتطلب تنمية تلك

المهارات تنمية الذكاء الاجتماعى، وتقبل الآخر المختلف والتعاون معه؛ لتحقيق الفرد ذاته من خلال تقدير الآخرين له، بالإضافة إلى مهارة الإصغاء، والجدال المنطقى، والإلقاء، والإقناع.

- **مهارات العمل التعاونى:** مثل مهارة توزيع العمل، واختيار القيادات، والتعلم من الأقران.

رابعًا: القيم: القيم السياسية مثل الديمقراطية والحرية وحقوق الإنسان والمشاركة السياسية والسلام والأمن والشفافية – القيم الاجتماعية مثل العدالة والمساواة والمشاركة الاجتماعية والتنوع – القيم الأخلاقية متمثلة فى القيم الروحية فى الكتب السماوية و القيم المطلقة (الحق والخير والجمال)، القيم الاقتصادية مثل العمل المنتج والشفافية والنزاهة والمحاسبية، والعدالة فى الأجور، والمساواة بين الأعمال الذهنية واليدوية.

خامسًا الهوية: ينتج التعليم الشعبى متعلم/ مشارك له هوية، تتضمن الآتى:

تحقيقه لذاته وتقدير الآخرين له؛ ليصبح له احترامه ومكانته فى المجتمع – مطالبته بحقوقه وأدائه لواجباته تجاه مجتمعه، وإحساسه بالرضا عن هذا المجتمع – الإحساس بالهوية القومية: وانتمائه للأمة العربية التى يشترك أفرادها فى اللغة والتاريخ، ليفرض ذلك حقوق وواجبات تجاه تلك الأمة.

- **التغذية المرتدة:**

وتعنى استمرار تأثير التعليم الشعبى على المجتمع، فمخرجات التعليم الشعبى – بقسميه الرسمى وغير الرسمى – تدخل للأنظمة المختلفة فى المجتمع فى شكل مشاركات فى مجالات متعددة اجتماعية واقتصادية، وسياسية وثقافية، تهدف جميعها إلى العدالة والحرية، تمهيدًا للتحول الديمقراطى فى المجتمعات العربية، كما يلى:

- **المشاركة السياسية**: تتضمن الآتى:

المشاركة العالمية: بنقد السياسات والقرارات العالمية، واتخاذ مواقف ايجابية مسموعة مثل المقاطعة والاحتجاج السلمى أمام السفارات ومن خلال وسائل الإعلام – المشاركة الإقليمية: المطالبة بالحقوق المسلوبة من بعض الدول الإقليمية، ومحاولة رفع العناء عن الشعب الفلسطينى ومساعدة الشعب العراقى لاسترداد حكمه الذاتى، ودعم الشعب السورى والسودانى.

- **المشاركة الاجتماعية**: تتضمن الآتى:

المشاركة فى أنشطة المنظمات الأهلية والحقوقية العالمية والعربية – دعم أنشطة المجتمع المدنى والجمعيات الأهلية والمنظمات الحقوقية المصرية، والمشاركة فى المنظمات الدينية – تحقيق دولة الرفاهية؛ بتوفير فرص العمل، وتحقيق التضامن الاجتماعى لكل فئات الشعب، وتوفير احتياجات المعيشة الكريمة لكل شرائح الشعب.

- **المشاركة الثقافية**: ينتج من التعليم الشعبى متعلم مشاركًا فى:

الأنشطة الثقافية والفنية العالمية، وفى المؤتمرات والندوات التى تهدف إلى دعم حوار الثقافات، والدفاع عن الثقافة الذاتية فى مواجهة ثقافة الآخر – فى المنتديات الثقافية العربية والإقليمية، والتأكيد على نقاط التشابه والوحدة، ومناقشة نقاط الاختلاف – فى الندوات والحوارات الثقافية الوطنية البناءة والجدال الموضوعى، وتقبل الاختلاف، والمرونة فى عرض وجهات النظر المتباينة.

- **المشاركة الاقتصادية**:

ينتج متعلما يعمل على:

المشاركة فى النقابات المهنية، ودفع الضرائب، ودراسة احتياجات سوق العمل بشكل علمي مقنن، والأمانة والإتقان فى العمل، وتحديد الحقوق والواجبات بين صاحب

العمل وعماله وتقنينها – حماية حقوق العمال، وحل مشاكلهم، والدفاع عن حقوقهم ضد استغلال بعض أصحاب رؤوس الأعمال المستغلين – المشاركة فى الاحتجاجات والوقفات السلمية الداعمة للاقتصاديات المحلية العربية فى مقابل الآثار السلبية للإصلاحات الاقتصادية خصوصا بعد ثورات الربيع العربى – دعم حقوق العمال وحمايتهم من الآثار السلبية للعولمة، والخصخصة – متابعة المؤتمرات والمنتديات الاقتصادية العالمية، واتخاذ مواقف حاسمة تجاه ما يطرح فيها من توصيات تمثل حقوق والتزامات للدول النامية والمتقدمة.

يتضح من النظام المقترح السابق أنه نظام مرتبط بالنضال للوصول للديمقراطية، وبتعليم الطبقات العاملة من العمال والفلاحين والفئات المهمشة والفقيرة، ليكون الهدف تثقيف المجتمع الفقير الذى يمثل الأغلبية، من خلال التعليم الإلزامى الرسمى، والمجتمع المدنى، والتعليم الشعبى غير الرسمى.

وتحتاج المجتمعات العربية لمثل هذا التعليم فى ظل الظروف والتحديات التى تمر بها، من حروب وقلاقل، وإرهاب، وتصادم بين عدد من القوى المجتمعية والسياسية، ليكون الوعى بهذه المتغيرات هو كلمة السر التى تحكم الممارسات والأنشطة التى تجعل الشباب والبالغين على استعداد للمشاركة الإيجابية الفعالة فى الحياة الديمقراطية.

المراجع

١. إبراهيم، حسنين توفيق (٢٠١٤): **معوقات التحول الديمقراطى فى دول" الربيع العربى"**، مجلة الديمقراطية، عدد ٥٥، مؤسسة الأهرام، القاهرة.

٢. أبو حسن، حمزة محمد (٢٠١٢): **إشكاليات التحول الديمقراطى فى الوطن العربى (الربيع العربي نموذجا)**، مجلة الفكر السياسى، س ١٤ ع ٤٥، اتحاد الكتاب العرب.

٣. الألفى، السيد مسعد عبد الجواد (٢٠١١): **مقترح لاستخدام الأدب الشعبى فى محو الأمية وتعليم الكبار (الشعر العامى – والأمثال كنموذجين)**، المؤتمر السنوى التاسع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس حول تطوير تعليم الكبار فى الوطن العربى (رؤى مستقبلية)، مصر.

٤. العامرى، سلوى، وآخرون (٢٠٠٢): **أجيال مصر المستقبل (أوضاعهم الحالية وتصوراتهم المستقبلية)**، مشروع مصر ٢٠٢٠، منتدى العلم الثالث، مكتب الشرق الأوسط، القاهرة.

٥. أمين، جلال (٢٠٠٣): **عصر الجماهير الغفيرة (١٩٥٢-٢٠٠٢)**، دار الشروق، القاهرة.

٦. جاد الله؛ إسلام (٢٠١٨): **الديمقراطية الآمنة فى عصر ما بعد الجقيقة**، مجلة الديمقراطية، مركز الأهرام للدراسات، العدد ٧٢،

http://democracy.ahram.org.eg/News/426.aspx

٧. جمعية الصعيد للتربية والتنمية (٢٠٠٣): **التقرير السنوى**، جمعية الصعيد للتربية والتنمية، القاهرة.

٨. حجى، أحمد إسماعيل (٢٠٠٢): **التاريخ الثقافى للتعليم فى مصر**، دار الفكر العربى، القاهرة.

٩. حسان، حسان محمد (١٩٨٣): **دراسات فى الفكر التربوى**، دار الشروق، جدة، الطبعة الثانية.

١٠. الحسينى، رباب، وآخرون (٢٠٠٥): **دور المنظمات الأهلية فى التعليم غير النظامى فى جمهورية مصر العربية**، الشبكة العربية للمنظمات الأهلية، القاهرة.

١١. حلس، عصام (٢٠١٣): **الواقع الثقافى للطفل الفلسطينى فى الأراضى العربية المحتلة قطاع غزة**، المجلة العربية للثقافة، مج ٣١، ع ٦١، تونس.

١٢. حماد، مجدى (٢٠٠٧): **جامعة الدول العربية (مدخل إلى المستقبل)**، عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط٢.

١٣. خرباشى، عقيلة (٢٠١٢): **الشعوب العربية والتحول الديمقراطى بين المفاخر والمخاطر**، الكتاب الدورى الأول لمجلة دراسات وأبحاث (الوطن العربى والتحولات الديمقراطية، ع ١، جامعة الجلفة، الجزائر.

١٤. الخولى: هديل مصطفى (٢٠١٢): **خارطة طريق للتحول من نظم التعليم التقليدية إلى نظم التعليم الذكية فى جمهورية مصر العربية**، كراسات مستقبلية، المكتبة الأكاديمية، الدقى، مصر.

١٥. سالم؛ حنان محمد حسن (٢٠١٦): **تحديات التحول الديمقراطى بعد ثورات الربيع العربى (دراسة تحليلية للحالة المصرية)**، حوليات آداب عين شمس، مجلد (٤٤).

١٦. سعد الدين إبراهيم (٢٠٠٠): **المجتمع المدنى والتحول الديمقراطى فى الوطن العربى**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

١٧. صقر، عبد العزيز الغريب (٢٠٠٥): **دراسات فى اجتماعيات التربية**، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الهرم.

١٨. عبد الجواد، ليلى (٢٠٠٢) : **التعليم فى مصر (أزمة كيان وأزمة هوية)**، المؤتمر السنوى الثالث (الفئات الاجتماعية)، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.

١٩. عبد الرحمن، إبراهيم حلمى (١٩٦٠): **التخطيط القومى**، دار القلم، القاهرة.

٢٠. عبد الرحمن، حمدى، وعرفة، خديجة (٢٠٠١): **التحول الديمقراطى فى العالم العربى خلال التسعينات**، مؤسسة الأهرام، مج ١، ع ٣.

٢١. عبد المنعم، محمد (٢٠٠٢): **الطبقة الوسطى المصرية (إشكالية راهنة ومستقبلية)**، المؤتمر السنوى الثالث (الفئات الاجتماعية)، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.

٢٢. عبد الوهاب، أيمن السيد (٢٠٠٠): "**قانون الجمعيات الأهلية**" **نحو تنشيط المجتمع المدنى فى مصر**، كراسات إستراتيجية، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام، القاهرة، السنة العاشرة.

٢٣. العطار، سلامة صابر محمد، و مرسى، سعيد محمود (٢٠١٧): **التجارب الناجحة فى محو الأمية "عربيًا إسلاميًا دوليًا"**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ALECSO، وISESCO ايسيسكو (المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم)، الرباط.

٢٤. عمار، حامد (٢٠٠٠): **مواجهة العولمة فى التعليم والثقافة** ، دراسات فى التربية والثقافة (٨)، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

٢٥. الفقى، مصطفى (٢٠٠٧): **الدولة المصرية والرؤية العصرية (من فقه المراجعة إلى فكر المستقبل)**، سلسلة الفكر، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٢٦. قاسى، سليمة (٢٠١٦): **دور المدرسة فى الحفاظ على التراث كهوية ثقافية لدى الناشئة: دراسة تحليلية لمحتوى مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية**، مجلة العلوم الإنسانية – جامعة العربى بن مهيدى – أم البواقى – الجزائر، عدد ٦.

٢٧. قلادة، وليم سليمان، وآخرون (١٩٩٨): **المواطنة**، المركز القبطى للدراسات الاجتماعية، مكتب النشر للطباعة، القاهرة.

٢٨. قنديل، أيمن (١٩٩٤): **الجمعيات الأهلية والثقافة والتنشئة السياسية فى مصر**، المؤتمر السنوى السابع للبحوث السياسية، (الثقافة السياسية فى مصر بين الاستمرارية والتغير)، مركز الدراسات والبحوث السياسية، جامعة القاهرة، المجلد الثانى.

٢٩. كاظم، نادر (٢٠١٣): **المجتمع المدنى والتحول الديمقراطى:** قراءة نقدية، مجلة تبين للدراسات الفكرية والثقافية، مج ١، ع٤، المركز العربى للأبحاث ودراسة السياسات.

٣٠. المجالس القومية المتخصصة (**١٩٩٩**): **الآثار الاجتماعية الناتجة عن التحول الاقتصادى**، تقرير المجلس القومى للخدمات والتنمية الاجتماعية، الدورة التاسعة عشر، المجالس القومية المتخصصة، رئاسة الجمهورية، ١٩٩٨/١٩٩٩.

٣١. مرزوقى، عمر (٢٠١٤): **حركيات التحول الديمقراطى** فى **الوطن العربى: قراءة فى المؤثرات الدولية**، مجلة المفكر، ع ١٠، جامعة محمد خيضر بسكرة – كلية الحقوق والعلوم السياسية، الجزائر.

٣٢. مركز الأهرام للدراسات السياسية والإستراتيجية (٢٠٠٠): **التقرير الإستراتيجى العربى (١٩٩٩)**، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية، مؤسسة الأهرام، القاهرة.

٣٣. المركز القومى للبحوث التربوية (١٩٨٠): **وزراء التعليم فى مصر وأبرز إنجازاتهم (١٨٣٧-١٩٧٩)**، المركز القومى للبحوث التربوية، جهاز التوثيق والمعلومات التربوية، القاهرة.

٣٤. مركز هردو لدعم التعبير الرقمى (٢٠١٧): **التعليم البديل فى مصر**، مركز هردو لدعم التعبير الرقمى، القاهرة.

٣٥. مشروع أنشطة المجتمع لدعم التعليم (CASE) (٢٠٠٢): **تقرير توثيق أنشطة المجتمع لدعم التعليم (توثيق الخبرة فى مجال التعليم ذى الجودة العالية)**، مركز المحروسة، القاهرة، يوليو.

٣٦. المصرى، سعيد (٢٠١٢): إعادة إنتاج التراث الشعبى: كيف يتشبث الفقراء بالحياة فى ظل الندرة، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.

٣٧. معهد التخطيط القومى (١٩٩٤): **مصر (تقرير التنمية البشرية، ١٩٩٤)**، معهد التخطيط القومى، القاهرة.

٣٨. ممدوح الولى (١٩٩٣): **سكان العشش والعشوائيات (الخريطة السكانية للمحافظات)**، نقابة المهندسين، مطابع روز اليوسف الجديدة، القاهرة.

٣٩. المنظمة الإسلامية والعلوم والثقافة إيسيسكو ISESCO (٢٠١٦): **رؤية الإيسيسكو الجديدة فى مجال محو الأمية**، منشورات المنظمة الإسلامية والعلوم والثقافة – إيسيسكو ISESCO ، الرباط، https://www.isesco.org.ma/ar/wp-content/uploads/sites/3/2015/05/%D9%85%D8%AD%D9%88-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%85%D9%8A%D8%A9.pdf

٤٠. **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ALECSO (٢٠١٧):** بيان الألكسو فى اليوم العالمى لمحو الأمّية ٨ سبتمبر٢٠١٧، **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ALECSO، تونس، http://www.alecso.org/newsite/2016-02-02-13-47-43/1717-7-9.html**

٤١. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): **مبارك والتعليم (التعليم المصرى فى مجتمع المعرفة)**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

٤٢. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨): **المداخل الإستراتيجية لسياسات التعليم**، بوابة وزارة التربية والتعليم الالكترونية، http://www.emoe.org/ministry/

٤٣. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣): الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠١٤- ٢٠٣٠، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

٤٤. وزارة التربية والتعليم بـــ (ج.ع.م) (١٩٦١): **قرارات هيئة التخطيط الفنى**، وزارة التربية والتعليم المركزية، القاهرة.

٤٥. وزارة التربية والتعليم (إدارة الشئون العامة) (١٩٥٥): **التعليم الشعبى (توصيات مؤتمر التعليم الإلزامى)**، إدارة الشئون العامة، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

٤٦. وزارة التربية والتعليم (منطقة دمنهور التعليمية قسم التدريب) (١٩٥٧): **مؤتمر التعاون المدرسى**، المركز الفنى الثقافى بمدرسة دمنهور الزراعية، دمنهور، من ٩-١٩٥٧/١٢/١١.

٤٧. اليحى، عبد الرزاق (١٩٩٠): **التعليم الشعبى وتعزيز الديمقراطية فى الأراضى العربية المحتلة**، مجلة (تعليم الجماهير)، س ١٧ ع ٣٧، تونس.

٤٨. يخلف، سعدون (٢٠١١): **محاولة للفهم: هل هى ثورات شعبية؟**، http://www.alarabonline.org/index.asp?fname=%5C2011%5C03%5C03-03%5C834.htm&dismode=x&ts=3-3-2011%209:23:38

49. Bolton, Patricio (2004): **Lasallian School and the 'popular education' Can popular education be carried out in a system of formal education?,** Brothers of the Christian Schools, Rome, Italy,

50. Davies, Brent & Ellison, Linda (1999): **Strategic Direction and Development of the School**, Routledge, London and New York, pp.61-73

51. Endresen, Kristin (2013) : **Popular education in three organizations in Cape Town, South Africa,** Journal Studies in the Education of Adults , Volume 45, Issue 1,

52. Ferrer, Alejandro Tiana (2011): **the Concept of Popular Education Revisited, Or What Do We Talk about When We Speak of Popular Education**, International Journal of the History of Education, v47 n1-2

53. Flowers, Rick (2004): **DEFINING POPULAR EDUCATION**, https://www.uni-due.de/imperia/md/content/eb-wb/defining_popular_education.pdf

54. Freire, P. (2003): **Pedagogy of the Oppressed**, Continuum, New York

55. Gougoulakis, Petros; Christie, Michael (2012): **Popular Education in Times of Societal Transformation--A Swedish Perspective**, Australian Journal of Adult Learning, v52 n2 p237-256,

56. Grantee Project (2018): **Streetside Stories (21st Century Schools),** http://streetside.org/21stcentury schools/

57. Guo, Sugian (2000)**: Democratic Transition: A Comparative Study of China and the Former Soviet Union,** Ph.D. Department of political Science, the university of Tennessee at Knoxville, no.8, p.p. 63-101

58. Johansson, Lotta; Bergstedt, Bosse(2015): **Visions Unite through the Concept of Democracy: The School and the Popular Adult Education**, Scandinavian Journal of Educational Research, v59 n1 p42-57 2015. 16 pp.

59. Kramer, Martin (2001): **The Failure of Middle Eastern Studies in America**: Washington Institute for Near East Policy, in Washington, DC

60. Practicing Freedom (2013): **Popular Education**, Practicing Freedom, http://www.practicingfreedom.org/offerings/popular-education/

61. Rick Flowers (2004): **DEFINING POPULAR EDUCATION**, https://www.uni-due.de/imperia/md/content/eb-wb/defining_popular_education.pdf

62. *Smith, Mark K. (2002): **Paulo Freire: dialogue, praxis and education**, http://infed.org/mobi/paulo-freire-dialogue-praxis-and-education/*

63. UNESCO (2016): **Citizenship Education**, Http: /www.porlal.unesco.org/education/en/ev.php-url.htm

64. Wallerstein, N. (2006): **What is the Evidence on Effectiveness of Empowerment to Improve Health**?, Copenhagen, Who Regional Office for Europe , Health Evidence Network Report,

65. WIGGINS, NOELLE(2011): **Popular education for health promotion and community empowerment: a review of the literature,** Health Promotion International, Vol. 27 No. 3

66. Yoo, Sung-Sang (2008): **Democratization during the Transformative Times and the Role of Popular Education in the Philippines and Korea**, Asia Pacific **Education** Review, v9 n3.