منشورات
اليونسكو

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

إعادة التفكير في التربية والتعليم

نحو صالح مشترك عالمي؟

منشورات
اليونسكو

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

إعادة التفكير في التربية والتعليم

نحو صالح مشترك عالمي؟

صدر في عام ٢٠١٥ عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة،
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© اليونسكو ٢٠١٥

الترقيم الدولي الموحد للكتب: 978-92-3-600034-3

هذا المنشور متاح مجاناً بموجب ترخيص نسبة المصنف إلى مؤلفه – التقاسم بالمثل 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (رابط الإجراء القانوني) (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/)

يقبل المستفيدون، عند استخدام محتوى هذا المنشور، بالالتزام بشروط الاستخدام الواردة في مستودع الانتفاع الحر لليونسكو. (رابط) (http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-ar)

العنوان الأصلي: *Rethinking Education - Towards a global common good?*

صدر في عام ٢٠١٥ عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

إن التسميات المستخدمة في هذا المطبوع وطريقة عرض المواد فيه لا تعبر عن أي رأي لليونسكو بشأن الوضع القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة، ولا بشأن سلطات هذه الأماكن أو رسم حدودها أو تخومها.

إن الآراء والأفكار المذكورة في هذا المطبوع هي خاصة بالمؤلف وهي لا تعبر بالضرورة عن وجهات نظر اليونسكو ولا تلزم المنظمة بشيء.

صورة الغلاف: © Shutterstock / Arthimedes
التصميم الطباعي: اليونسكو
طباعة: اليونسكو
طبع في فرنسا

تصـديـر

ما هو نوع التعليم الذي نحتاجه للقرن الحادي والعشرين؟ وما هي مقاصد التعليم في سياق التحول المجتمعي الراهن؟ وكيف ينبغي تنظيم التعلّم؟ هذه هي الأسئلة التي ألهمت الأفكار المقدّمة في هذا المطبوع.

وعندي قناعة راسخة بأنه، عملاً بروح مطبوعَيْ اليونسكو البارزين: تعلم لتكون: عالم التربية اليوم وغداً (١٩٧٢)، «تقرير فور»؛ و التعلّم: ذلك الكنز المكنون (١٩٩٦)، «تقرير ديلور»، يلزمنا اليوم من جديد أن نمعن التفكير في التربية والتعليم.

إذ إننا في زمن اضطرابات. فالعالم يغلب فيه عامل الفتوة، وتتصاعد التطلعات إلى إحقاق حقوق الإنسان واحترام كرامته. والمجتمعات أصبحت أكثر ترابطاً مما في أي وقت مضى، ولكن يبقى التعصّب والنزاع مستشْريين. وتبرز مراكز سلطوية جديدة، لكنّ الفوارق آخذة في التعمّق، واشتدت الضغوط على كوكب الأرض. والمجال رحب لفرص التنمية المستدامة والشاملة، لكن التحديات قاسية ومعقّدة.

إن العالم على تغيّر – فيجب أيضاً أن يحدث تغيّر في التربية والتعليم. وتخوض المجتمعات، في كل مكان تحولا عميقاً، ما يستدعي أشكالاً جديدة من التربية والتعليم تشجع الكفاءات التي تحتاج إليها المجتمعات والاقتصادات حاضراً ومستقبلاً. وهذا يعني لزوم تخطّي تعليم القراءة والحساب إلى التركيز على بيئات التعلم، وعلى نهوج جديدة في التعليم والتعلّم، نشدانا لعدالة أكبر، وإنصاف اجتماعي أوفى، وتضامن عالمي أجدى. يجب في التربية والتعليم أن يُعنَيا بالتنشئة من أجل العيش في كوكب اشتدت عليه الضغوط، وبمحو الأمية الثقافية، على أساس الاحترام والتساوي في الكرامة، وأن يسهما هكذا في نسج الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية للتنمية المستدامة.

إنها رؤية إنسانية تُدرك في التربية والتعليم صالحاً أساسياً مشتركاً. وأعتقد أن هذه الرؤية تُجدِّد الأخذ بالرؤية التي ألهمت الميثاق التأسيسي لليونسكو، الذي أُقِرّ منذ ٧٠ عاما، وفي الوقت نفسه تتجلى فيها أزمنة ومطالب جديدة.

ثم إن التربية والتعليم أساسيان للإطار العالمي المتكامل لأهداف التنمية المستدامة. فهما في صميم جهودنا الرامية في آن واحد إلى التكيف مع التغيّر، وإلى تحويل العالم الذي نعيش فيه. ولذا فإن التعليم الأساسي الجيد هو الأساس الضروري الذي يُبنى عليه التعلم مدى الحياة، في عالم معقد وسريع التغيّر.

لقد شهدنا عبر العالم تقدماً كبيراً في مجال زيادة فرص التعلم للجميع. ولكن يتوجب علينا أن نستخلص الدروس الصحيحة لرسم مسار جديد إلى الأمام. إذ لا يكفي إيصال التعليم، بل يلزمنا التركيز على جودة التعليم وملاءمة التعلم، والتحقق مما يتعلّمه بالفعل الأطفال والشباب والكبار. وفي حين لا غنى عن المدارس والتعليم النظامي، يتوجّب علينا توسيع الزاوية وتشجيع التعلم مدى الحياة. ثم إن إلحاق الفتيات بالتعليم الابتدائي أمر حيوي، ولكن يتوجّب علينا أن نساعدهن على طول الطريق إلى التعليم الثانوي وما فوقه. ويلزمنا تركيز اهتمام أقوى فأقوى على المعلمين والمربين لكونهم قوى التغيير الدائمة.

إذ ليس من قوة تحويل أقدر من التربية والتعليم – على تعزيز حقوق الإنسان وكرامته، على استئصال الفقر وترسيخ الاستدامة، على إعداد مستقبل أفضل للجميع، مبني على تساوي الحقوق والعدالة الاجتماعية، واحترام التنوع الثقافي، وعلى التضامن الدولي والشراكة في المسؤولية، قِيم كلها جوانب أساسية في إنسانيتنا المشتركة.

وهذا هو ما يوجب علينا أن نَسموَ في التفكير من جديد، ونجدد رؤيتنا للتربية والتعليم في عالم متغيّر. وهذا هو ما يُحوجنا إلى النقاش والحوار بصورة منهجية، وهما مقصد هذا المطبوع – لكي نكون طموحين وملهَمين معا في التحدث مع أبناء زماننا.

إيرينا بوكوفا
المديرة العامة لليونسكو

شكر وتقدير

يسرّني أن أرى هذا المطبوع يصدر في هذا الظرف التاريخي، وقت يتحرك المجتمع التعليمي والإنمائي الدولي نحو الإطار العالمي لأهداف التنمية المستدامة. وقد جاء هذا المطبوع نتيجةً لمباحثات مبكرة أجريتها مع السيدة إيرينا بوكوفا، المديرة العامة لليونسكو، أثناء ولايتها الأولى. فقد أيّدَت قويّ التأييد فكرة استعراض «تقرير ديلور»، بغية تحديد اتجاهات التعليم في المستقبل على المستوى العالمي. وأعربَت عن رغبة حكيمة في تبيين أن اليونسكو، عدا دورها التقني القيادي في حركة التعليم للجميع، لها أيضاً دور قيادي فكري هام في مجال التعليم على الصعيد الدولي.

فمن هذا المنظور كان أن أنشأت المديرة العامة لليونسكو فريقاً من كبار الخبراء، من أجل إعمال النظر مجدداً في التربية وسط عالم متغيِّر. فأُسنِدت إلى فريق الخبراء الدوليين مهمة إعداد وثيقة مقتضَبة تحدد المسائل المحتمل أن تؤثّر على تنظيم التعلّم، وتحفز النقاش في رؤية ما للتربية. ورأس الفريقَ بالاشتراك السيدة أمينة محمد، الشاغلة منصب المستشار الخاص للأمين العام للأمم المتحدة بشأن تخطيط التنمية لما بعد عام ٢٠١٥ ومساعدة الأمين العام، والأستاذ و. جون مورغان، الشاغل كرسي اليونسكو بجامعة نوتّنغهام، في المملكة المتحدة. والأعضاء الآخرون لفريق كبار الخبراء هم: السيد بيتر رونالد دِسوزا، أستاذ في مركز دراسة المجتمعات النامية، نيودلهي، الهند؛ والسيد جورج حداد، أستاذ بجامعة باريس ١ بانطيون – سوربون، فرنسا؛ والسيدة فاديا كيوان، المديرة الفخرية لمعهد العلوم السياسية بجامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان؛ السيد افْرِد فان ليوفِن، الأمين العام للاتحاد الدولي للمعلمين؛ السيد تِئيشي ساتو، أستاذ بالجامعة الدولية للصحة والرفاه، اليابان؛ والسيدة سيلفيا اشْميلكِس، رئيسة المعهد الوطني لتقييم التعليم في المكسيك.

ومنذ البدء، دعمت المديرة العامة لليونسكو قطاع التربية دعما قويا للاضطلاع بهذا المشروع. فتولّى فريق البحث والاستشراف في مجال التعليم عمل الفريق المذكور، واجتمع هذا في باريس خلال شباط/فبراير ٢٠١٣، و شباط/فبراير ٢٠١٤، وكانون الأول/ديسمبر٢٠١٤، من أجل توسيع أفكارهم ومناقشة مشاريع نصّهم. وأود أن أغتنم هذه المناسبة لأعبِّر عن صادق شكري لجميع أعضاء فريق كبار الخبراء، على إسهامهم الذي يفوق التقدير في هذا العمل الجماعي. فقطاع التربية يكنّ لهم عظيم العرفان لجهودهم والتزامهم.

وما كان هذا المطبوع ليرى النور، لولا إسهام أناس كثُر، من خبراء خارجيين وزملاء من داخل اليونسكو أيضا. فأود أن أنوّه بدعمهم وأشكرهم عليه: عبد الجليل عكّاري (جامعة جنيف)، وماسّيمو أماديو (مكتب التربية الدولي لليونسكو)، ودافيد أتشوارينا (قسم السياسات ونظم التعلم مدى الحياة لليونسكو)، وسيلفان أوبري (المبادرة العالمية بشأن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية)، ونجيب عايد (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم)، وآرون بينافوت (التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع)، ومارك ابْراي (جامعة هونغ كونغ)، وآنّ كارلسِن (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة)، وميشيل كارتون (الشبكة الدولية للسياسات والتعاون في مجال التعليم والتدريب)، وبرهان شاكرون (شعبة الشباب ومحو الأمية وتنمية المهارات باليونسكو)، وكايمِنغ اتْشِن (جامعة هونغ كونغ)، ومارِن إيلفِرت (جامعة ابْريتش كولومبيا)، وبولين ج. هونتوندجي (مجلس بنين الوطني للتربية)، وكلاوس هوفنِر (جامعة برلين الحرة)، وروث كاجيا (معهد تحقيق النتائج من أجل التنمية)، وتائيونغ كانغ (معهد POSCO للبحوث، سيئول)، وماريا خان (رابطة آسيا وجنوب المحيط الهادي للتعليم الأساسي وتعليم الكبار)، وفاليري لايشتي (الوكالة السويسرية للتنمية والتعاون)، وكاندي لوغاس (معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية)، ويان مكفيرسون (مكتب مؤسسات المجتمع المفتوح)، ورلى مومني بولك (شعبة السياسات التعليمية في اليونسكو)، ورناتو أوبرتّي (مكتب التربية الدولي لليونسكو)، وسفاين أوستفايت (المكتب التنفيذي، قطاع التربية لليونسكو)، ودافيد بوست (التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع)، وشيلدون شيفر (أخصّائي في تعليم الطفولة المبكرة وتدبيرها)، ودنيس سينيولو (الاتحاد الدولي للمعلمين)، وروسا ماريا تورِّس (إنسْتيتوتو فورنيسيس، كيتو).

أخيراً، إني لشاكر فريق اليونسكو للبحث والاستشراف في مجال التعليم على مضيّهم بهذا المشروع حتى التمام. فعملية الصياغة انطلقت على يد جورج حداد، المدير السابق للفريق، ثم اضطلع بقيادتها وتنسيقها صبحي طويل، من أخصّائيّي البرنامج الكبار. وتلقّوا مساعدة من ريتا لوكاتيلّي ولوقا سولِسين في كرسي اليونسكو لحقوق الإنسان والأخلاقيات بقسم التعاون الدولي في جامعة برِغامو، إيطاليا؛ وكذلك من هوونغ لي ثو، أخصائي برنامج في اليونسكو. ومن المساعدين الآخرين في البحوث ماري كوغوري، وجياوِن لي، وجيورجيانا ماسيوكا، وغيلِرمو نينو فاليدِهيتا، وفيكتور نويس، وماريون بوترِل، وهِلين فيرّوي، وشان بين.

كيان تانغ، د. فلسفة
مساعد المدير العام للتربية

جدول المحتويات

تصـديـر

شكر وتقدير

لائحة الإطارات

خلاصة تحليلية

المقدمة ١٣

١ – التنمية المستدامة: شاغل محوري ١٩

تحديات وتوترات ٢٠

آفاق معرفية جديدة ٢٦

استكشاف نهوج بديلة ٢٩

٢ – العودة إلى التأكيد على اعتماد نهج إنساني ٣٥

نهج إنساني في التربية والتعليم ٣٧

ضمان التعليم الجامع ٤٢

تحول مشهد التربية والتعليم ٤٧

دور المعلمين في مجتمع المعرفة ٥٤

٣ – صنع سياسة التربية والتعليم في عالم معقّد ٥٩

الفجوة المتزايدة اتساعاً بين التعليم والعمالة ٦٠

الاعتراف والتحقق من صحة التعليم في عالم متغيّر ٦٣

إعادة النظر في تعليم المواطنة في عالم متنوع ومترابط ٦٧

حوكمة التربية والتعليم عالمياً، وصنع السياسة الوطنية ٦٩

٤ – التربية والتعليم كصالح مشترك؟ ٧٣

اشتداد الضغوط على مبدأ التربية والتعليم كصالح عام ٧٤

التربية والمعرفة كصالح مشترك عالمي ٧٩

اعتبارات للمضيّ قُدُماً ٨٦

لائحة الإطارات

١-	فوارق الدخل الكبيرة في أمريكا اللاتينية رغم النمو الاقتصادي القوي	٢٣
٢ –	تلاقي أنظمة معرفية متنوعة	٣٠
٣ -	سوماك كاوساي: رؤية أخرى للتنمية	٣١
٤ -	النهوض بالتنمية المستدامة من خلال التربية والتعليم	٣٢
٥ –	المهارات الأساسية، والقابلة للنقل، ثم التقنية والمهنية	٤٠
٦ -	الأطفال المعوقون مهمَلون في كثير من الأحيان	٤٣
٧ –	سماع صوت الفتيات المحرومات من التعليم	٤٤
٨ –	السنغال: تجربة «بيت صغار الأطفال»	٤٥
٩ -	الجامعات المشتركة بين الثقافات في المكسيك	٤٧
٩	تجربة «الجدار المثقوب»	٥٠
١١ -	محو أمية الفتيات في باكستان بواسطة الأجهزة المحمولة	٥٢
١٢ -	نحو أشكال من التعليم العالي غير التقليدية	٥٣
١٣ -	معلمون رفيع إعدادهم ومرموقون في فنلندا	٥٥
١٤-	تحسين فرص العمل للشباب	٦٢
١٥-	الهجرة المعكوسة باتجاه بنغالور وحيدر أباد	٦٤
١٦-	التدريس الخاص يقوّض فرص تعليم الفقراء في مصر	٧٧
١٧-	احترام الحق في التعليم، وإحقاقه، وحمايته	٧٨
١٨-	ابتداع المعارف، وضبطها، واكتسابها، وإقرار صلاحيتها، واستعمالها	٨٢

خلاصة تحليلية

تتسم تغيرات عالم اليوم بسويّات جديدة من التعقيد والتناقض. وتُولّد هذه التغيّرات توتّرات، يُنتظر من التربية والتعليم أن تهيِّئا لها الأفراد والجماعات، من خلال تزويدهم بالمقدرة على التكيّف والاستجابة. وفي هذا السياق يسهم هذا المطبوع في النظر مجددا في عمليّتي التعليم والتعلّم. إذ إنه يؤسس على دور رئيسي تؤديه اليونسكو، دور مرصد عالمي للتحولات الاجتماعية، بهدف حفز نقاش السياسات العامة.

ويمثّل هذا المطبوع دعوة إلى الحوار بين جميع الجهات المعنية. فهو مستلهَم من رؤية إنسانية للتعليم والتنمية، مبنية على احترام الحياة وكرامة الإنسان، وعلى التساوي في الحقوق، والعدالة الاجتماعية، والتنوع الثقافي، والتضامن الدولي، والتشارك في المسؤولية من أجل مستقبل مستدام. تلك هي أساسيات إنسانيتنا المشتركة. إن هذه الوثيقة تؤيّد الرؤية التي قدّمها مطبوعا اليونسكو المعْلَمان: تعلّم لتكون: عالم التربية اليوم وغداً (١٩٧٢)، «تقرير فور»؛ و التعلّم: ذلك الكنز المكنون (١٩٩٦)، «تقرير ديلور».

التنمية المستدامة: شاغل محوري

يقتضي منا الطموح إلى تنمية مستدامة أن نحلّ المسائل والتوترات العادية المشتركة، ونتعرَّف آفاقاً جديدة. نعم، بفضل النمو الاقتصادي وابتداع الثروة انخفضت معدلات الفقر على المستوى العالمي؛ ولكن ازداد ضعف الحال، واللامساواة، والاستبعاد، والعنف عبر العالم داخل المجتمعات وفيما بينها. إذ إن الأنماط الاقتصادية غير القابلة للاستدامة إنتاجاً واستهلاكا تسهم في الاحترار العالمي، وتدهور البيئة، وحدوث طفرة في الكوارث الطبيعية. ويُشاهَد، زيادة على ذلك، أن أُطر حقوق الإنسان وقد تعززت على مدى العقود الأخيرة، لا يزال إنفاذ هذه المعايير وإحقاق هذه الحقوق من كبير التحدّي. مثلاً: على الرغم من تمكين النساء تدريجيا من خلال نفعهنّ بالتعليم، فهنّ ما زلن يعانين التمييز في الحياة العامة وفي حياة العمل. ولا تزال ممارسة العنف على النساء والأطفال والفتيات تقوّض حقوقهن. فنعود إلى القول إننا، في حين نشهد التطور التكنولوجي يسهم في مزيد من الترابط بين البشر، ويتيح سبلاً جديدة واسعة للتبادل والتعاون والتضامن بينهم، نشهد أيضاً تفاقما في التعصب الثقافي والديني، وفي التعبئة السياسية والنزاعات المبنية على هوية الانتماء.

ولذا يجب في التربية أن تجد السبل لمواجهة هذه التحديات، مراعيةً تعدد تصوّرات العالم، والأنظمة المعرفية المغايرة، ومراعية أيضاً التخوم الجديدة التي وصل إليها العلم والتكنولوجيا، مثل ما أُحرز من تقدم في علوم الأعصاب، ومن تطوّر في التكنولوجيا الرقمية. ألا إن النظر من جديد في مقاصد التربية والتعليم، وفي تنظيم التعلّم، هو حاجة ماسّة في هذه الأيام أكثر مما في أي وقت.

العودة إلى التأكيد على اعتماد نهج إنساني

لا قِبَل للتعليم وحده أن يأمل في حل جميع معضلات التنمية، لكنّ نهجا إنسانياً شاملاً يستطيع، وينبغي له، أن يسهم في تحقيق نموذج إنمائي جديد. وفي مثل هذا النموذج، يجب أن يسترشد النمو الاقتصادي برعاية البيئة والاهتمام بالسلام والاندماج والعدالة الاجتماعية. إذ إن المبادئ المسلكية والأخلاقية، التي يقوم عليها النهج الإنسانيّ في التنمية، تقف بوجه العنف والتعصب والتمييز والاستبعاد. وفيما يخص التعليم والتعلم، يعني النهج الإنساني تجاوُزَ المذهبين النفعي والاقتصادي الضيقَيْن، إلى دمج أبعاد الوجود الإنساني المتعددة. فهو يُعلي شأن إدماج الناس الذين كثيراً ما يمارس بحقهم التمييز، مثل النساء والفتيات والسكان الأصليين والأشخاص المعوقين والمهجَّرين والمسنّين والمقيمين في بلدان تخوض حالة نزاع. وهو يتطلّب نهجا منفتحاً ومرناً في تعلّم يستمرّ مدى الحياة، ويشمل كل جوانبها: نهجا يتيح للجميع فرصة تحقيق إمكاناتهم من أجل مستقبل قابل للاستدامة وحياة كريمة. وينطوي هذا النهج الإنساني على متطلَّبات بخصوص تعريف مضمون التعلم وتعريف البيداغوجيا، وكذلك بخصوص دور المعلمين وغيرهم من المربّين. حتى ليجوز القول إنه أصلح لأداء الغرض، بالنظر إلى التطور السريع في التكنولوجيات الجديدة، ولا سيما الرقمية منها.

صنع السياسة محلياً وعالمياً في عالم معقَّد

تَطرح سويّات التعقيد الاجتماعي والاقتصادي المتصاعدة عددا من التحديات، على صنّاع السياسة التعليمية، في عالم اليوم المتوحّد على نطاق الكوكب. إذ إن تكثيف العولمة الاقتصادية يُنتج أنماط نموّ منخفضِ العمالة، وما يستتبع من تصاعد بطالة الشباب، وهشاشة العمالة. وفي حين تشير النزعاتَ إلى تنامي الانفكاك بين التعليم ودنيا العمل السريعة التغيّر، تمثّل أيضاً فرصة لمعاودة النظر في الصلة بين التعليم والتنمية المجتمعية. وزيادة على ذلك، إن تزايد حراك الدارسين والعاملين عبر الحدود الوطنية، وظهور أنماط جديدة لنقل المعارف والمهارات، يتطلّبان طرائق جديدة للاعتراف بمحصَّلات التعلّم، وإقرار صلاحيتها، وتقييمها. ومن حيث المواطَنة، يكمن التحدي المطروح على الأنظمة التعليمية في صياغة الهويّات، إلى جانب النهوض بالوعي وحس المسؤولية تجاه الغير، في عالم متزايد الترابط والتكافل.

ثم إن انتشار الانتفاع بالتعليم في شتى أنحاء العالم، خلال بضعة العقود الأخيرة، زاد الضغط على التمويل العام. وإضافة إلى ذلك، شهدت السنوات الأخيرة تزايد الطلب على إبداء الرأي في الشؤون العامة، وعلى إشراك الفعاليات غير الحكومية في التعليم، على المستويين الوطني والعالمي. ويعمل تعدد الشراكات هذا على تمويه الحدود بين القطاعين العام والخاص، مثيراً مشكلات أمام إدارة التعليم ديمقراطياً. وباختصار، توجد حاجة متنامية إلى التوفيق بين إسهام وطلب النواظم الثلاثة للسلوك الاجتماعي: المجتمع، والدولة، والسوق.

وضع التربية والمعرفة في السياق الجديد كصالح مشترك عالمي

على ضوء هذا الواقع السريع التغيرّ، أصبحنا بحاجة إلى النظر من جديد في المبادئ المعيارية التي تستهدي بها إدارة التربية والتعليم: أي على وجه الخصوص، الحق في التعليم ومفهوم التعليم، من حيث هما صالح عام. نعم، كثيراً ما نشير إلى التعليم كحق إنساني وكصالح عام في الخطاب الدولي المتعلق بالتربية والتعليم. لكن هذين المبدأين، وإن يُسلّمْ بهما بلا اعتراض نسبياً على مستوى التعليم الأساسي، ليس من إجماع على قابلية تطبيقهما على ما فوق التعليم الأساسي وعلى التدريب. فهل ينطبق أيضاً الحق في التعليم، ومبدأ الصالح العام، على التعليم غير النظامي والتعليم غير الرسمي، وهما أقل اندراجاً في إطارٍ مؤسسي، إن وُجد لهما مثل هذا أصلاً؟ وبناء على ذلك فإن الاهتمام بالمعرفة – من حيث هي معلومات، ومدارك، ومهارات، وقيم، ومواقف مكتسبة بالتعلّم – هو المحور لأي نقاش في مقاصد التربية والتعليم.

ويقترح مؤلفو هذا المطبوع أن يُعتبَر كل من المعرفة والتعليم صالحاً مشتركاً. وهذا يتضمّن أن ابتكار المعرفة واكتسابها وإقرار صلاحيتها واستعمالها أمور مشتركة لجميع الناس، كجزء من مسعى مجتمعيّ جماعي. إن معنى الصالح المشترك يمكّننا من تجاوز تأثير نظرية اجتماعية اقتصادية، فردية النزعة، ملازمة لمعنى «الصالح العام». إذ إنه يشدد على عملية تشاركية في تعريفه ما هو صالح مشترك، تعريف يراعي تنوع الأسيقة، ومفاهيم الرفاهية، والنُظم الإيكولوجية للمعرفة. والمعرفة جزء من تراث البشرية المشترك لا ينفصل عنه. ونظراً للحاجة إلى تنمية مستدامة في عالم يتزايد تكافلاً، ينبغي من ثَمّ أن يُعتبرَ التعليم والمعرفة صالحاً مشتركاً عالمياً.

إن اعتبار المعرفة والتعليم صالحاً مشتركاً عالمياً مبدأ مستلهم من قيمة التضامن المتأصِّلة في إنسانيتنا المشتركة، ومن ثَمّ فهو يتضمّن أمورا تنعكس على أدوار ومسؤوليات مختلف الأطراف المعنية. ويصدُق هذا القول على المنظمات الدولية مثل اليونسكو، التي تؤدّي وظيفة مرصد عالمي ووظيفة معيارية، تؤهّلانها لتشجيع نقاش عالمي وقيادته في موضوع السياسة العامة.

اعتبارات مستقبلية

إذ نحاول التوفيق بين مقاصد التعلم وتنظيمه كمسعى مجتمعي جماعي، تتطرح علينا الأسئلة التالية خطوات أولى نحو النقاش: فدعائم التعلّم الأربع – المعرفة والعمل والكيان والعيش معاً – بالرغم من بقائها صالحة سديدة، أصبحت تهددها العولمة وعودة ظهور السياسات المؤكِّدة على هوية الانتماء. فكيف لنا بتوطيد هذه الدعائم وتجديدها؟ وكيف يمكن للتربية والتعليم أن يردّا على التحدّيات التي يطرحها تحقيق الاستدامة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية؟ وكيف نستطيع التنسيق بين تصوّرات للعالم متعددة، من خلال نهج تعليمي إنساني؟ وكيف يمكن تحقيق هذا النهج الإنساني، من خلال سياسات وممارسات تعليمية؟ وما هي آثار العولمة على السياسات الوطنية وصنع القرار في مجال التربية والتعليم؟ وكيف ينبغي تمويل التربية والتعليم؟ وما هي المتضمّنات النوعية بخصوص إعداد المعلمين وتدريبهم وتطويرهم الوظيفي ومساندتهم؟ وما هي بخصوص التربية والتعليم متضمَّنات التمييز بين مفاهيم الصالح الخاص، والصالح العام، والصالح المشترك؟

فينبغي الجمع بين مختلف الأطراف المعنية، بمنظوراتهم المتعددة، لكي يتشاطروا نتائج البحوث، ويخرجوا بتعبير واضح عن مبادئ معيارية تستهدي بها السياسة. ومن شأن اليونسكو، بوصفها منظمة فكرية، أن توفر منبرا لمثل هذا النقاش والحوار، ما يعزز فهمنا لنهوج جديدة في سياسة التربية والتعليم وفي تأديتهما، بقصد استدامة البشرية ورفاهها المشترك.

المقدمة

المقدمة

”التعليم يولّد الثقة بالنفس؛ والثقة بالنفس تولّد الرجاء؛
والرجاء يولّد السلام “

كنفوشيوس، فيلسوف صيني (٥٥١-٤٧٩ ق.م)

دعوة إلى الحوار

تسهم هذه الوثيقة في تكوين رؤية جديدة للتربية والتعليم في عالم متغيّر، وتستند إلى أحد الأدوار الرئيسية التي تؤديها اليونسكو بوصفها مرصداً عالمياً للتحولات الاجتماعية. والقصد منها هو حفز نقاش في السياسة العامة، ينصبّ على التربية والتعليم في عالم متغيّر. إنها دعوة إلى الحوار مستلهمة من رؤية إنسانية للتربية والتعليم والتنمية، مبنية على أساس المبادئ التالية: احترام الحياة وكرامة الإنسان، والتساوي في الحقوق والعدالة الاجتماعية، واحترام التنوع الثقافي، والتضامن الدولي والتشارك في المسؤولية، وهي كلها جوانب أساسية من إنسانيتنا المشتركة. وأُريدَ بهذه الوثيقة أن تكون تطلعية وإلهامية معا، تُكلّم الأزمنةَ الجديدة وكلَّ من له مصلحة في التربية والتعليم عبر العالم. فقد كُتبت بروح مطبوعَين بارزين من مطبوعات اليونسكو وهما: تعلَّم لتكون: عالم التربية اليوم وغداً، «تقرير فور» الصادر في عام ١٩٧٢؛ و التعلّم: ذلك الكنز المكنون «تقرير ديلور» الصادر في عام ١٩٩٦.

النظر في الماضي لاستشراف المستقبل[١]

يجب علينا، عند تكوين رؤية جديدة للتعليم والتعلم من أجل المستقبل، أن نبني على ما وصلنا من التحليلات الماضية. فتقرير فور الصادر في عام ١٩٧٢، مثلاً، أقام مفهومين مترابطين هما

١ مقتبس بتصرّف من بحث Morgan, W. J. و White, I. الصادر عام ٢٠١٣ بعنوان Looking backward to see ahead: The Faure and Delors reports and the post-2015 development agenda (نظرة إلى الوراء لنبصر ما أمامنا: تقريرا فور وديلور وجدول أعمال التنمية لما بعد ٢٠١٥)، في المجلة *Zeitschrift Weiterbildung*، عدد ٤، ص ٤٠-٤٣.

المجتمع المتعلِّم و التعلّم المستمرّ في زمن شهد تعرّض أنظمة التعليم التقليدية لمصاعب. وجاء في التقرير أنه، نظرا لتسارع التقدم التكنولوجي والتغير الاجتماعي، لا يمكن لأحد أن يظن أنّ تعليمه الأصلي سيخدمه مدى الحياة. ولذلك لا بد للمدرسة، وإن بقيت السبيل الأساسي لإيصال المعرفة المنظّمة، من أن تُستَكمل بفضل جوانب أخرى من الحياة الاجتماعية – كالمؤسسات الاجتماعية، وبيئة العمل، والأنشطة الترفيهية، ووسائل الإعلام. وأيّد التقرير حق كل شخص في التعلّم وحاجته إلى التعلّم، من أجل نمائه الشخصي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي. وأكّد أن التعليم مدى الحياة هو ركيزة السياسات التعليمية في البلدان النامية والبلدان المتقدمة على حد سواء[٢].

ثم اقترح تقرير ديلور الصادر في عام ١٩٩٦ رؤية متكاملة للتربية والتعليم، مبنية على مفهومين رئيسيين، أولهما «التعلّم مدى الحياة»، وثانيهما دعائم التعلّم الأربع: المعرفة والعمل والعيش معا والكينونة. ولم يكن هذا التقرير بحد ذاته مخططا أوليا لإصلاح التربية والتعليم، بل أساساً للتأمل والنقاش في الخيارات التي ينبغي الأخذ بها عند صياغة السياسات. ودلل هذا التقرير على أن الخيارات بشأن التربية والتعليم مرهونة بخيارات نوع المجتمع الذي نرغب أن نعيش فيه. وتجاوز وظيفية التعليم المباشرة، فرأى أن إعداد الشخص بكامله جزء جوهري من مقصود التربية والتعليم[٣]. وجاء تقرير ديلور وثيقَ الاتساق مع المبادئ الأخلاقية والفكرية التي تستند إليها اليونسكو، ولذا أتى بتحليل وتوصيات أكثر اتساماً بالتوجّه الإنساني، وأقل اتساماً بالطابع الأداتي وتأثراً بضغط السوق، مما لوحظ على دراسات أخرى لإصلاح التربية والتعليم صدرت في ذلك الوقت[٤].

ولا شك في أن تقريري فور وديلور ألهما سياسة التربية والتعليم في مختلف أنحاء العالم[٥]، ولكن لا بد لنا اليوم من الاعتراف بأن السياق العالمي شهد تحولات كبيرة، في مشهده الفكري والمادي، بعد سبعينيات القرن الماضي أولاً، ثم بعد تسعينياته. وهذا العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين يؤذن بمرحلة تاريخية جديدة، تجلب في طيّاتها مصاعب مختلفة وفرصا مشرقة للتعلّم الإنساني والتنمية الإنسانية. فها نحن ندخل مرحلة تاريخية جديدة، متّسمة بترابط المجتمعات وتكافلها، وبمستويات جديدة من التعقيد والارتياب والتوتّر.

---

٢ راجع Medel-Añonuevo, C., Oshako, T. and Mauch, W. 2001. *Revisiting lifelong learning for the 21st century*. Hamburg, UNESCO Institute for Education.

٣ انظر مقال Power, C. N. ١٩٩٧، بعنوان Learning: a means or an end? A look at the Delors Report and its implications for educational renewal (التعلم: وسيلة هو أم غاية؟ نظرة في تقرير ديلور ومتضمّناته بخصوص تجديد التربية). مجلة *Prospects* (آفاق)، المجلد السابع عشر، العدد ٢، ص ١١٨.

٤ نفس المرجع.

٥ انظر مناقشة هذا الموضوع، مثلاً، عند Tawil, S. and Cougoureux, M. ٢٠١٣، في المصنّف: *The treasure within – Assessing the influence of the 1996 Delors report Revisiting Learning* (عودة إلى التعلّم: ذلك الكنز المكنون – تقييم أثر تقرير ديلور ١٩٩٦)، باريس، اليونسكو، فريق البحث والاستشراف في مجال التعليم، العدد ٤ من سلسلة ERF Occasional Papers؛ وانظر كذلك بحث Elfert, M. 2015 في موضوع: اليونسكو، وتقرير فور، وتقرير ديلور، والطوباوية السياسية للتعلم مدى الحياة، ص ٨٨–١٠٠ من *European Journal of Education*, 50.1.

سياق عالميّ جديد للتعلّم

تتميز الأوضاع السائدة في عالم اليوم بعدد من المفارقات. ففي حين أسفر تكثيف العولمة الاقتصادية عن خفض نسبة الفقر عالمياً، نراه يُنتج أنماطاً من النمو ينخفض فيها معدل العمالة، مما يزيد بطالة الشباب والعمالة الهشة. وتعمل العولمة الاقتصادية أيضاً على تعميق أشكال اللامساواة بين الأقطار وداخل كل قطر. وتُسهم الأنظمة التعليمية في ترسيخ هذه الفوارق، إذ تُغفل احتياجات الطلاب التعليمية في المناطق المحرومة والبلدان الفقيرة، بينما تُجمّع فرص التعليم تجميعاً كثيفاً في أوساط الميسورين، جاعلة جودة التعليم والتدريب العالية حكراً على فئة دون غيرها من الناس. وها هي أنماط النمو الاقتصادي الراهنة المقترنة بالنمو الديمغرافي والتوسع العمراني تستنفد الموارد الطبيعية غير المتجددة وتلوث البيئة، مسببة أضراراً إيكولوجية ومناخية لا تُستدرَك. وزيادة على ذلك، نشهد إلى جانب تنامي الاعتراف بالتنوع الثقافي (سواء كان تاريخيا متأصّلا في الدول الأمم أو ناجما عن تعاظم الهجرات والحراك بين البلدان) اشتدادا هائلا في التعصّب الثقافي والديني، والتعبئة السياسية على أساس هوية الانتماء، وفي العنف. ونشهد أيضاً تصاعد الإرهاب، والعنف المرتبط بالمخدِّرات، وتفشّي الحروب والنزاعات الداخلية وحتى العنف، داخل الأسرة والمدرسة. فأنماط العنف هذه تطرح على التربية والتعليم أسئلة من حيث القدرة على الإعداد بما يؤاتي العيش المشترك، من إبراز القيم وتكوين المواقف. يضاف إلى ذلك أنه، نتيجة للنزاعات والأزمات المشار إليها، يُحرم نحو ٣٠ مليون طفل من حقهم في التعليم الأساسي، مما يؤدي إلى نشوء أجيال من الأشخاص غير المتعلمين، الذين كثيراً ما يُغفَلون في السياسات الإنمائية. ألا إن هذه القضايا كلّها مصاعب أساسية تعترض فهم الآخرين إنسانياً وتعيق التلاحم الاجتماعي في شتى أنحاء العالم.

ونشهدفي الوقت ذاته تزايد الطلب على إبداء الرأي في الشؤون العامة في سياق حوكمة متغيّر محلياً وعالمياً. ثم إن التقدم المذهل في مجال الاتصال بشبكة الإنترنت والتكنولوجيات المحمولة والوسائل الرقمية الأخرى، واقتران هذا التقدم بتعميم الانتفاع بالتعليم العام وقيام أشكال مختلفة من التعليم الخاص، كل هذا آخذ في تحويل أنماط الالتزام الاجتماعي والمدني والسياسي. ويضاف إلى ذلك أن ما هو جارٍ من حراك أكبر للعاملين والدارسين بين البلدان، من خلال الوظائف وفضاءات التعلم، يزيد الحاجة إلى إعادة النظر في طريقة الاعتراف بنتائج التعلّم والكفاءات وإقرار صحتها وتقييمها.

وينطوي ما يحصل من التغيّرات على آثار تخص التربية والتعليم، ويُؤذن بظهور سياق عالمي جديد للتعلم. ولا تتطلب كل هذه التغيرات اتخاذ تدابير معينة في السياسات التعليمية لمواجهتها، لكنها، بيد أنها تؤدي إلى إيجاد ظروف جديدة. ولا تستلزم هذه التغيرات ممارسات جديدة فحسب، بل تقتضي أيضاً منظورات جديدة يُنطلق منها لفهم طبيعة التعلم ودور المعرفة والتربية والتعليم في التنمية البشرية. ويتطلب السياق الجديد من التحول الاجتماعي أن ننظر من جديد في مقصد التربية والتعليم وفي تنظيم التعلّم.

ما المقصود بالمعرفة، والتعلّم، والتعليم؟

تعدّ المعرفة الركن الأساسي لأي مناقشة لموضوع التعلّم، ويمكن اعتبارها الطريقة التي يُضفي بها الأفراد والمجتمعات معنى على التجربة. ومن ثَمّ يمكن اعتبارها بالمعنى الواسع

معلومات ومفاهيم ومهارات وقيماً ومواقف اكتُسبت بالتعلّم. والمعرفة بحد ذاتها مرتبطة ارتباطاً لا ينفك بالسياق الثقافي والاجتماعي والبيئي والمؤسسي الذي فيه صُنعت واستُنسِخت[٦].

ويراد بالـتـعـلّـم هنا عملية اكتساب هذه المعرفة. إنه عملية و نتيجتها معا؛ وسيلة وغاية في آن؛ ممارسة فردية كما هو مجهود جماعي. فالتعلم واقع متعدد الجوانب يُعرّفه السياق. فما هي المعرفة المكتسبة، ولماذا تُكتسَب، وأين، ومتى، وكيف تُستعمَل – هذه أسئلة أساسية بالنسبة لنمو الأفراد والجماعات على حد سواء.

ويراد بالـتـعـلـيـم هنا التعلّم المتروّي والمقصود والهادف والمنظّم. وتفترض فرص التعليم النظامي وغير النظامي وجود بنية ما مؤسسية. لكن قدرا كبيرا من التعلم أقل ارتهانا بالبنية المؤسسية، إن وُجدت له بها صلة أصلاً، حتى عندما يكون مقصوداً ومتروّيا. وهذا التعليم غير الرسمي، الأقل تنظيما وهيكلية من التعليم النظامي والتعليم غير النظامي، قد يشتمل على أنشطة تعلّم تحصل في مكان العمل (تدريب داخلي، مثلاً)، وداخل المجتمع المحلي، وفي الحياة اليومية، على أساس توجّه ذاتي أو توجيه أُسري أو توجيه اجتماعي[٧].

فما هي المعرفة المكتسبة، ولماذا تُكتسَب، وأين، ومتى، وكيف تُستعمَل - هذه أسئلة أساسية بالنسبة لنمو الأفراد والجماعات على حد سواء.

ومن الجدير بالذكر في نهاية المطاف أن كثيراً مما نتعلمه في الحياة ليس متروّيا ولا مقصودا. وهذا التعلّم غير الرسمي ملازم لجميع خبرات الاندماج الاجتماعي. ويقتصر ما يلي من بحث مع ذلك على التعلم المقصود والمنظّم.

بنية المطبوع

ينطلق القسم الأول من شاغل محوري هو التنمية الإنسانية والاجتماعية، فيرسم ملامح النزعات والتوترات والتناقضات المشهودة حالياً في عملية التحول الاجتماعي عالميا، وما تحمله من آفاق جديدة للمعرفة. وفي الوقت نفسه يسلّط هذا القسم الضوء على الحاجة إلى استكشاف نهوج بديلة بشأن رفاه الإنسان، ومنها الاعتراف بتنوّع رؤى العالم وأنظمة المعرفة وضرورة استدامتها.

ويؤكّد القسم الثاني مجددا النهج الإنساني، مشددا على الحاجة إلى نهج في التربية والتعليم متكامل، مبنيّ على تجديد الأسس الأخلاقية والمسلكية. فيدعو إلى عملية تربوية تعليمية تكون شاملة ولا تقتصر على استنساخ وزيادة أوجه اللامساواة. ويرى أن دور المعلمين وغيرهم من المربّين، في المشهد العالمي المتغيّر للتربية والتعليم، دور حيوي لتنمية الفكر النقدي والحكم المستقل، بدلاً من الموافقة دون تفكير.

---

٦ انظر المصنّفين التاليين الصادرين عام ٢٠١١ عن المؤسسة الأوربية للعلوم (European Science Foundation) / والمؤسسة الأوربية للتعاون في مجال العلوم والتكنولوجيا: *Responses to Environmental and Societal Challenges* و *ESF Forward Look – ESF-COST 'Frontier of Science' joint initiative. Strasbourg/ for our Unstable Earth (RESCUE)* ؛ Brussels, European Science Foundation / European Cooperation in Science and Technology

٧ نفس المرجع.

وينظر القسم الثالث في القضايا المتصلة بصنع سياسة التربية والتعليم في عالم معقّد. وتشتمل هذه القضايا على المصاعب التالي بيانها: الاعتراف بالفجوة بين التعليم النظامي والعمالة ثم العمل على سدّها؛ والاعتراف بالتعلّم وإقرار بصلاحيته في عالم متزايد الحراك عبر الحدود والوظائف المهنية وأماكن التعلّم؛ وإعادة النظر تعليم المواطنة في عالم تتزايد عولمته نظراً يعيد التوازن بين احترام التعدد والقيم العالمية والاهتمام بإنسانيتنا المشتركة. وأخيراً، ندرس في هذا القسم أوجه التعقيد في صنع السياسة الوطنية للتربية والتعليم، في سياق أشكال ممكنة لحوكمة عالمية.

ويستكشف القسم الرابع الحاجة إلى وضع المبادئ المؤسِّسة في السياق الجديد من أجل حوكمة التربية والتعليم، ولا سيما الحق في التربية والتعليم، ومبدأ أنهما صالح عام. فيقترح أن يُبدى في سياسة التربية والتعليم اهتمام أكبر بالمعرفة وسبل ابتداعها والنفاذ إليها واكتسابها وإقرار صلاحيتها، واستعمالها. ويُبرز الحاجة إلى أن توضع مجدداً في السياق المبادئ المؤسِّسة التي تحكم تنظيم التربية والتعليم، ولا سيّما المبدأ القائل بأن التربية والتعليم صالح عام. ويرى أن اعتبار كل من التربية والمعرفة صالحاً مشتركاً عالمياً يمكن أن يوفّر طريقة مفيدة للتوفيق بين مقصد التعلّم وتنظيمه كمسعى مجتمعي جماعي في عالم متغيّر. وأما القسم الختامي، فيلخّص الأفكار الرئيسية، ويطرح أسئلة لمواصلة النقاش.

١ – التنمية المستدامة: شاغل محوري

١ – التنمية المستدامة: شاغل محوري

”يتوجّب علينا الاعتقاد بأننا ورقة في شجرة، والشجرة هي البشرية جمعاء. فنحن لا نستطيع العيش بدون الآخرين، بدون الشجرة“

بابلو كاسالس، عازف فيولونسيل وقائد فرقة موسيقية إسباني

عند العودة إلى النظر في مقاصد التربية والتعليم، تستهدي رؤيتنا بشاغل محوري يتعلق بالتنمية الإنسانية والمجتمعية المستدامة. وتعني الاستدامة العمل المسؤول من جانب الأفراد والمجتمعات، على تهيئة مستقبل أفضل للجميع، محلياً وعالمياً – مستقبل تكون فيه العدالة الاجتماعية ورعاية البيئة نبراس التنمية الاجتماعية الاقتصادية. إذ إن التغيرات الحاصلة في عالم اليوم المترابط والمتكافل جلبت معها سويّات جديدة من التعقيد والمفارقة، وآفاقاً معرفية جديدة يلزمنا النظر فيها. وتقتضي منّا أنماط التغيّر هذه أن نستكشف نهوجاً أخرى لتحقيق التقدم ورفاه الإنسان.

تحديات وتوترات

وجد تقرير ديلور عدداً من التوترات المتولّدة عن التغير التكنولوجي والاقتصادي والاجتماعي. إنها التوترات: بين العالمي والمحلي؛ وبين الكلّي والجزئي؛ وبين التقليد والحداثة؛ وبين الروحي والمادي؛ وبين الاعتبارات الطويلة الأجل والقصيرته؛ وبين حاجة المنافسة ومثالية تكافؤ الفرص؛ وبين توسّع المعارف ومقدرتنا على تمثّلها. ولا تزال هذه التوترات السبعة منظورات مفيدة، تُرى منها ديناميّات التحول الاجتماعي الراهنة. ويتّخذ بعضها معنى جديدا، بينما تنشأ توتّرات جديدة، مثل أنماط النمو الاقتصادي المتّسمة بتصاعد الهشاشة، وتزايد اللامساواة، واشتداد الضغط الإيكولوجي، وتفاقم التعصّب والعنف. أخيراً، في حين حصل تقدم في مجال حقوق الإنسان، يبقى إعمال المعايير ضربا من التحدّي في كثير من الحالات.

الضغط الإيكولوجي والأنماط الاقتصادية غير القابلة للاستدامة إنتاجا واستهلاكاً

طالما اعتُبر أن ضمان النمو هو مقصد التنمية، استناداً إلى المقدمة أن النمو الاقتصادي يأتي بنتائج إيجابية تضمن بحصولها رفاهية أكبر للجميع. لكنّ أنماط الإنتاج والاستهلاك غير القابلة للاستدامة تدلّ على تناقضات أساسية في النمط الإنمائي السائد، المرتكز على النمو الاقتصادي البحت. إذ إن النمو الاقتصادي دون ما كابح، والإفراط في استغلال المساحات الطبيعية، أسفر عن تغيّر مناخي سبّب ازدياد الكوارث الطبيعية، واضعا البلدان الفقيرة، بوجه خاص، في خطر عظيم. نعم، لقد برزت الاستدامة هاجسا إنمائياً محورياً إزاء تغير المناخ، وتدهور الموارد الطبيعية الحيوية، مثل الماء، والخسارة في التنوع البيولوجي.

إن التغيرات الحاصلة في عالم اليوم المترابط والمتكافل جلبت معها سويّات جديدة من التعقيد والمفارقة، وآفاقاً معرفية جديدة يلزمنا النظر فيها.

ففي الفترة الأخيرة من القرن العشرين (١٩٦٠–٢٠٠٠)، تضاعف استعمال الماء، وازداد استهلاك الأطعمة وإنتاجها ٢,٥ مرة، وارتفع استهلاك الخشب ثلاثة أضعاف. وتعود هذه الطفرة إلى النمو الديمغرافي، إذ ارتفع عدد سكان العالم ثلاثة أضعاف في النصف الثاني من القرن العشرين، مزدادا من ٢,٥ مليار في عام ١٩٥٠ إلى أكثر من ٧ مليارات في عام ٢٠١٣، ويتوقّع أن يصل ارتفاعاً إلى أكثر من ٨ مليارات في عام ٢٠٢٥[٨]. ويُقدَّر أنه، بحدود ٢٠٣٠، سيرتفع الطلب على الطعام بنسبة لا تقل عن ٣٥ بالمائة، وعلى الماء بنسبة ٤٠ بالمائة، والطلب على الطاقة بنسبة ٥٠ بالمائة[٩].

وعلاوة على ذلك، للمرة الأولى يعيش أكثر من نصف سكان العالم في مناطق حضرية. وفي عام ٢٠٥٠ سيكون ثلثا سكان العالم، أي أكثر من ٦ مليارات نسمة، في المناطق الحضرية[١٠]. ويُقدّر أنه سيكون وقتئذٍ ٨٠ بالمئة من سكان المدن في العالم مجمّعين في مدن كبيرة وصغيرة في النصف الجنوبي من العالم[١١]. وإذا ما اقترن نمو سكان المدن بانتشار طريقة عيش الطبقة الوسطى، وأنماط الاستهلاك والإنتاج، كان لكل ذلك تأثير

٨ انظر تقرير إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية في الأمم المتحدة، ٢٠١٣. عن *World Population Prospects : The 2012 Revision* (التوقعات السكانية في العالم: تعديل ٢٠١٢)، نيويورك. حصلت أغلبية هذا النمو، وستظل تحصل، في بلدان العالم الجنوبية. فقد ارتفعت حصّة الجنوب من مجموع سكان العالم من ٦٦٪ في عام ١٩٥٠ إلى ٨٢٪ في عام ٢٠١٠. ويتوقّع أن تزداد هذه النسبة ارتفاعا حتى ٨٦٪ بحدود عام ٢٠٥٠ و ٨٨٪ في حدود عام ٢١٠٠.

٩ انظر تقرير مجلس الاستخبارات الأمريكي لعام ٢٠١٢، بعنوان *Global Trends 2030: Alternative worlds* (الاتجاهات العالمية بحدود عام ٢٠٣٠: عوالم بديلة). واشنطن العاصمة، National Intelligence Council.

١٠ انظر تقرير إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية في الأمم المتحدة ٢٠١٢ . *World Urbanization Prospects* :The *2011 Revision* (توقّعات التوسع الحضري في العالم: تعديل ٢٠١١). نيويورك، الأمم المتحدة.

١١ نفس المرجع.

سلبي على البيئة وتغيّر المناخ، ما يزيد خطر وقوع كوارث طبيعية في كل أنحاء العالم[١٢]. وتطرح هذه الاضطرابات تهديداً أساسياً على حياة البشر، وأسباب عيشهم، وعلى الصحة العامة في كل أنحاء العالم. ثم إن التوسّع الحضري العديم التخطيط أو السيّئ التخطيط يتزايد هشاشة أمام الكوارث الطبيعية وظروف المناخ المفرطة قسوة. فوتيرة النمو الحضري غير المسبوقة هي التي تفرض اتجاهات العالم الاجتماعية والسياسية والثقافية والبيئية. ولذا أصبح التحضّر المستدام هو أحد التحديات الأشد إلحاحا، المطروحة على المجتمع العالمي في القرن الحادي والعشرين[١٣].

وأنماط النمو الديمغرافي والحضري هذه لها أيضاً متضمّنات هامة بخصوص الترتيبات والشراكات المؤسسية المطلوبة لتوفير فرص تعليمية سديدة ومرنة، من منظور التعلّم مدى الحياة. ومن المرتقب إسقاطا أن تبلغ في عام ٢٠٥٠[١٤] نسبة المسنّين بين مجمل السكان ضعف ما هي اليوم، مع مزيد من الطلب على تعليم الكبار وتدريبهم بتنوع أكبر. ثم إن ضمان ترجمة الزيادات، المقدرة إسقاطا في عدد السكان البالغين سن العمل، إلى إيرادات بشرية[١٥]، سيتطلب توفير فرص ملائمة للتعليم والتدريب مدى الحياة.

تعاظم الثراء، ولكن مع تكاثر حالات الهشاشة وتزايد الفوارق

انخفضت معدلات الفقر العالمية بمقدار النصف، بين عامي ١٩٩٠ و ٢٠١٠. وقد نجم هذا الانخفاض إلى حد كبير عن معدلات نمو اقتصادي قوية، حصلت في الاقتصادات الناشئة، وكذلك في كثير من الأقطار الأفريقية، وهذا على الرغم من حدوث الأزمة المالية والاقتصادية العالمية في عام ٢٠٠٨. ويتوقّع أن تستمر الطبقات المتوسطة في التوسع توسعاً هاماً في العالم النامي، على مدى الخمس عشرة إلى العشرين سنة القادمة، وأن يحصل بعض أسرع وتيرات النمو في الصين والهند[١٦]. ومع ذلك يستمر وجود فوارق كبيرة على امتداد العالم، وتختلف معدلات الفقر كثيراً بحسب مناطق العالم المختلفة[١٧].

ولا يتولّد دائماً عن أنماط النمو القوي في الناتج المحلي الإجمالي السويّات المطلوبة في

١٢ انظر: SPREAD Sustainable Lifestyle 2050. 2011
Sustainable Lifestyle: Today's facts and Tomorrow's trends. Amsterdam, SPREAD Sustainable Lifestyle 2050

١٣ راجع موقع برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية، الأمم المتحدة – الموئل،
www.un-ngls.org/spip.php?page=article_fr_s&id_article=819. [Accessed February 2015]

١٤ انظر تقرير إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية في الأمم المتحدة، ٢٠١٣. عن
World Population Prospects : The 2012 Revision (التوقعات السكانية في العالم: تعديل ٢٠١٢)،
نيويورك، الأمم المتحدة.

١٥ انظر Drummond, P., Thakoor, V. and Yu, S. 2014. A *Africa Rising: Harnessing the Demographic Dividend*
(صعود أفريقيا: تسخير الإيراد الديمغرافي). ورقة عمل رقم ١٤/٤٣. صندوق النقد الدولي.

١٦ انظر تقرير مجلس الاستخبارات الأمريكي لعام ٢٠١٢، بعنوان *Global Trends 2030: Alternative worlds*
(الاتجاهات العالمية بحدود عام ٢٠٣٠: عوالم بديلة). واشنطن العاصمة،.National Intelligence Council

١٧ في عام ٢٠١٠، قُدِّر معدل الفقر في شرقيّ آسيا والمحيط الهادي بنحو ١٢,٥٪، بينما كان يفوق ٣٠٪
في جنوبيّ آسيا، ويقارب ٥٠٪ في بلدان ما جنوب الصحراء من أفريقيا. انظر تقرير صندوق النقد
الدولي والبنك الدولي لعام ٢٠١٣، بعنوان
Global Monitoring Report 2013. Rural-Urban Dynamics and the Millennium Development Goals(تقرير الرصد
العالمي ٢٠١٣. ديناميّات التفاعل الريفي الحضري والأهداف الإنمائية للألفية). واشنطن العاصمة.

العمالة، ولا في نوع الوظائف المرغوبة. ولا تكثر فرص العمالة بالقدر الكافي، لتواكب نموّ القوة العاملة. ففي عام ٢٠١٣ أحصي ٢٠٠ مليون عاطل عن العمل في العالم، والبطالة على مستوى العالم مقبلة على الازدياد أكثر. والمناطق التي خبرت معظم الزيادة في البطالة العالمية، مثل شرقيّ آسيا، وجنوبيّ آسيا، وما جنوب الصحراء من أفريقيا، خبرت أيضاً انخفاض جودة الوظائف. وفي الوقت الحاضر، تكاد العمالة الهشة تساوي نصف مجموع العمالة الكلي، ما أسهم في ارتفاع عدد العاملين الذين يعيشون في مستوى معيشي منخفض أو قريب جداً من خط الفقر. ومن الراجح أن يكون الأشخاص الهشّة عمالتهم إما أقل حظاً في الانتفاع بالضمان الاجتماعي أو الدخل الثابت من العاملين بأجر والعاملين بمرتّب، وإما معدومي الحظ[١٨] في ذلك.

ومما يفاقم هذه المشكلات ويسهم في زيادة اللامساواة، نقص الحماية الاجتماعية الأساسية في أغلبية البلدان، بين بلدان القسم الشمالي من العالم وداخل كل منها، كما هي الحال في بلدان النصف الجنوبي[١٩]. فقد شهد آخر ربع قرن تجمع الثروة أكثر فأكثر في أيدي عدد أقل فأقل من الناس[٢٠]. وتنقسم ثروة العالم على النحو التالي: نصفها تقريباً في أيدي الأكثر ثراء وهم واحد بالمائة، والنصف الآخر موزّع على الـ٩٩ بالمائة الباقين[٢١]. إن هذا الاتساع السريع في فجوة اللامساواة يسهم في تفاقم الاستبعاد الاجتماعي، وتقويض التماسك الاجتماعي. إذ إن الأشكال القصوى في اللامساواة هي مصدر توتر اجتماعي في كل المجتمعات، وعامل حفّاز لعدم الاستقرار السياسي، والنزاع العنيف.

الإطار ١ - فوارق الدخل الكبيرة في أمريكا اللاتينية رغم النمو الاقتصادي القوي

تظل أمريكا اللاتينية والكاريبي إحدى المناطق المتصفة بأعلى سويّات اللامساواة في الدخل، وهذا على الرغم من نمو اقتصادي قوي، وتحسّن في المؤشرات الاجتماعية، لوحظا في العقد المنصرم. فقد لاحظ التقرير: «عُزيَ انخفاض حصّة الأجور إلى توفير الأيدي العاملة نتيجة التغير التكنولوجي، وإلى ضعف عام في الأنظمة والمؤسسات الضابطة لسوق العمل. ويرجَّح أن تؤثر أوجه الانخفاض هذه على الأفراد الذين في وسط وأسفل سلم توزيع الدخل تأثيراً غير متناسب، لكونهم يعتمدون على دخل عملهم». ولاحظ التقرير، إضافة إلى ذلك، أن «التفاوت الكبير في توزيع الأراضي أحدث توترات اجتماعية وسياسية، وصار عاملَ عدم فعالية اقتصادية، إذ إن صغار ملاكي الأراضي كثيراً ما ينقصهم الحصول على قروض وغيرها من الموارد لزيادة إنتاجيتهم، في حين قد لا يحصل كبار الملاكين على ما يكفي من الحوافز للقيام بذلك».

المصدر: تقرير إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية التابعة للأمم المتحدة، 2013. Inequality Matters. Report of the World Social Situation 2013. New York, United Nations. ، نيويورك، الأمم المتحدة.

١٨ انظر تقرير مكتب العمل الدولي، ٢٠١٤، بعنوان *Global Employment Trends 2014* (اتجاهات العمالة في العالم ٢٠١٤). جنيف.

١٩ انظر تقرير إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية التابعة للأمم المتحدة لعام ٢٠١٣، بعنوان *Inequality matters. Report on the World Social Situation 2013* (شؤون اللامساواة. تقرير عن الحالة الاجتماعية في العالم عام ٢٠١٣). نيويورك، الأمم المتحدة.

٢٠ انظر تقرير World Economic Forum. 2014، بعنوان *Outlook on the Global Agenda 2015* (نظرة مستقبلية على جدول الأعمال العالمي ٢٠١٥)، مجلس جدول الأعمال العالمي، ص ٨-١٠.

٢١ انظر تقرير Oxfam. 2014. عن العمل من أجل القليل من الناس: الاستيلاء السياسي واللامساواة الاقتصادية، ولا سيما الورقة الإعلامية *Oxfam Briefing Paper* No. 178. أوكسفورد، المملكة المتحدة، أوكسفام.

تنامي الترابط، ولكن مع تصاعد التعصب والعنف

أسفر تطور التكنولوجيات الرقمية الجديدة عن نمو خارق في حجم المعلومات والمعارف المتاحة، ويسّر النفاذ المباشر إليها أكثر، لأعداد أكبر من الناس على امتداد العالم. ومن شأن تكنولوجيات المعلومات والاتصالات، بحد ذاتها، أن تؤدي دوراً أساسياً في تشاطر المعارف والخبرات خدمةً للتنمية المستدامة، وبروح التضامن. إلا أنه، في نظر كثير من المراقبين، يشهد العالم تصاعداً في سويّات التعصّب الإثني والثقافي والديني، ناجماً في كثير من الحالات عن استعمال نفس تكنولوجيات الاتصالات للتعبئة الإيديولوجية والسياسية ترويجاً لتصوّرات للعالم استبعادية. وكثيراً ما تقود هذه التعبئة إلى الإمعان في العنف الإجرامي والسياسي وإلى النزاع المسلّح.

ويجنح العنف بحق النساء والفتيات إلى التزايد في أوقات الأزمات وعدم الاستقرار، وأثناء فترات الاضطراب والتهجير بسبب النزاع المسلح وبعدها. ففي مثل هذه الظروف تنتشر ممارسة العنف بحق النساء، وقد يصير هذا العنف منهجيا، حين تَستعمل المجموعات المسلّحة الاغتصاب، والبغاء القسري، والاتجار بالجنس تكتيكا في الحرب[٢٢]. والنساء أكثر عرضة للتهجير الداخلي، وما ينتج عنه من انحطاط الظروف الصحية والتربوية[٢٣]، ما يؤثر بدوره مباشرة على معاملة الأسر والأطفال وظروفهم.

ويستمر العنف – بما فيه العنف الإجرامي المرتبط بإنتاج المخدرات والاتّجار بها (وهذه معضلات عويصة في بعض أنحاء العالم مثل أمريكا الوسطى)، وبعدم الاستقرار السياسي والنزاع المسلح – يستمر في تهديد حياة الناس ومنع التنمية الاجتماعية والاقتصادية[٢٤]. ويقدَّر أن نحو ٥٠٠ مليون نسمة يعيشون في بلدان معرّضة لعدم الاستقرار والنزاع[٢٥]. وتُقدَّر الكلفة الاقتصادية المترتبة على احتواء العنف في العالم ومعالجة عواقبه بما يضاهي ١٠ تريليونات دولار أمريكي، أي أكثر من ١١ بالمائة من الناتج المحلي الإجمالي العالمي، أو ضعف مجموع

---

٢٢ انظر تقرير جهاز الأمم المتحدة المعني بشؤون المرأة، ٢٠١٣.
A Transformative Stand-alone Goal on Achieving Gender Equality, Women's Rights and Women's Empowerment
نيويورك، جهاز الأمم المتحدة المعني بشؤون المرأة.

٢٣ انظر تقرير البنك الدولي ٢٠١١، عن التنمية في العالم،
World Development Report 2011: Conflict, Security and Development «تقرير التنمية في العالم ٢٠١١: النزاعات والأمن والتنمية». واشنطن العاصمة، البنك الدولي.

٢٤ توجد أسواق المخدرات بصورة رئيسية في العالم المتقدم، لكن بلدانا من العالم النامي هي المنخرطة في إنتاجها وتحويلها والاتجار بها. وتجارة المخدرات كبيرة ومتنامية، ومثلها بالتالي صناعة المخدرات. ويصاحب العنف صناعة المخدرات، لأن المجموعات المتنافسة تتقاتل على الأراضي. وتجتذب صناعة المخدرات أيدي عاملة بكثافة، ولا تحتاج إلى عاملين مدرَّبين لتنفيذ الكثير من أنشطتها. ومن يلتحق بهذه الأنشطة في كثير من الأقطار هم الفتيان بصورة رئيسية. وهذا ينطوي على تسربهم من المدارس، وتعريض حياتهم للخطر بصورة دائمة، مقابل أجور مغرية. ويستتبع إنتاج المخدرات احتلال مساحات كبيرة من الأراضي، والتحكّم بسكّانها. والاتّجار بالمخدرات يقود أيضا إلى أنشطة إجرامية أخرى – من ابتزاز، واتّجار بالبشر، واسترقاق جنسي، واختطاف، وغير ذلك – أنشطة تهدد الأمن الشخصي بوجه عام في كثير من الأماكن. ومن ضحايا هذه الآفة بلدان أمريكا الوسطى، والمكسيك، وكولومبيا وبعض بلدان غربي آسيا. ولا تزال هذه المعضلة بانتظار الحل.

٢٥ انظر Global Peace Index and Institute for Economics and Peace. 2014
Global Peace Index 2014. Institute for Economics and Peace.

الناتج المحلي الإجمالي للبلدان الأفريقية في عام ٢٠١٣[٢٦]. وعلاوة على ذلك، فإن الحصة المستثمرة في الأمن والجهد العسكري، المقتطعة من الميزانيات العامة، تنأى بموارد كبيرة عن الأنشطة الإنمائية. فقد استمرت المصروفات العسكرية في العالم تتصاعد منذ عام ٢٠٠٠، حتى إنها في عام ٢٠١٢ بلغت ١٧٤٢ مليار دولار أمريكي في جميع أنحاء العالم[٢٧]. وهناك عدد من الأقطار تخصص حصّة من الناتج المحلي الإجمالي للإنفاق العسكري أكبر مما تخصصه للتربية والتعليم.

لكل ذلك تأثيرات على تصميم وتنفيذ سياسات تربوية تراعي حالات النزاع. ويلزم هذه السياسات أن تكون شاملة في كلا تصميمها وتنفيذها، إذا كان يراد أن لا تكرر التربية الفوارق والتوترات الاجتماعية، المحتمل أن تكون عوامل حفّازة للعنف وعدم الاستقرار السياسي. وللتربية على حقوق الإنسان أن تؤدّي دوراً هاماً في التوعية على قضايا من شأنها إثارة النزاع، وفي إيجاد الوسائل الملائمة لحلها حلاً عادلاً. ألا إن هذه التربية هامة لتعزيز المبدأ الرئيسي، مبدأ عدم التفرقة وحماية حياة جميع الناس وكرامتهم في أزمنة العنف والأزمات. وهذا يستلزم أن تُضمَن للجميع بيئات تعلم سليمة، خالية من العنف، شاملة وفعّالة.

حقوق الإنسان: أوجه التقدم والمصاعب

تمثّل حقوق الإنسان العالمية تطلعا جماعيا نحو مثال أعلى مشترك، يتحقق بموجبه احترام كرامة جميع الكائنات البشرية، أيّاً كانت أوجه التباين والتمايز بينهم، وتوفير كامل الفرص الملائمة لكامل نموهم[٢٨]. إلا أن الفجوة الملاحظة بين اعتماد الأطر المعيارية الدولية وإنفاذها تمثّل توترا متزايدا، بين ديناميات السلطة وقواعد الحقوق المدوّنة قانونا. فالطموح إلى إقامة قاعدة القانون والعدالة، على كلا الصعيدين الدولي والوطني، يحبطه في حالات كثيرة هيمنة فئات مقتدرة ذات مصلحة. ومن ثَمّ يتمثل التحدي في طريقة ضمان حقوق الإنسان العالمية من خلال تطبيق قاعدة القانون، وكذلك من خلال إعمال المعايير الاجتماعية والثقافية والأخلاقية.

وظلّت الجنسانية لزمن طويل عاملاً أساسياً للتفرقة. ثم تعززت حقوق النساء على مدى العقود القليلة الماضية، وعلى الخصوص بفضل ما بُذل من جهود في سبيل تطبيق اتفاقية عام ١٩٧٩ بشأن القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، وتنفيذ إطار العمل الذي وضعه مؤتمر بيجين الدولي (١٩٩٥). إلا أنه، على الرغم من التقدم الكبير الذي حصل في مجال ضمان مساواة أفضل بين الجنسين في الانتفاع بالصحة والتعليم، حصل تقدم أقل بكثير في مجال تعزيز صوت المرأة ومشاركة النساء في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية[٢٩].

---

٢٦ نفس المرجع.

٢٧ الأرقام هي بالسعر ومعدل الصرف الثابتين للدولار الأمريكي (٢٠١١). قاعدة بيانات SIPRI، الموقع www.sipri.org/research/armaments/milex [Accessed February 2015]

٢٨ أُعلنت حقوق الإنسان العالمية أولا في عام ١٩٤٨ في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ثم لاحقا في ميثاق حقوق الإنسان المؤلّف من اتفاقيات متتالية، اعتمدتها الأمم المتحدة وصدّقت عليها الحكومات.

٢٩ انظر تقرير الأمم المتحدة ٢٠١٣، *A New Global Partnership: Eradicate poverty and transform economies through sustainable development* (شراكة عالمية جديدة: استئصال الفقر وتحويل الاقتصادات من خلال التنمية المستدامة)، تقرير الفريق الرفيع المستوى من الشخصيات البارزة بشأن جدول أعمال التنمية بعد عام ٢٠١٥. نيويورك، الأمم المتحدة.

إذ إن أغلبية الناس الذين يعيشون في فقر مدقع نساء[٣٠]. وهنّ أيضاً الأغلبية في العالم بين الأميين من شباب وبالغين[٣١]. ولا تشغل النساء سوى ٢٠ بالمئة من المقاعد البرلمانية في العالم[٣٢]. ثم إن موقف المرأة الهش أصلا في سوق العمل، ولا سيما في القطاع غير الرسمي، صائر إلى مزيد من الضعف إزاء التنافس الوحشي على الوظائف، الناجم عن انخفاض فرص العمالة، وتأثير أزمات متتالية اقتصادية ومالية. ففي الوقت الحاضر، نصف النساء الموجودات في القوة العاملة عمالتهن هشة، لا يأمنّ على وظائفهن، وليس ما يحميهنّ من الهزّات الاقتصادية[٣٣]. وهذا الواقع ينضاف إلى ما يوجد من أنماط التمييز ضد النساء، في الأجور كما في مستقبل المسار المهني.

آفاق معرفية جديدة

عالم شبكات الاتصال الإلكترونية

إن أحد العوامل المميِّزة للتنمية في أيامنا هو بروز وانتشار عالم شبكات الاتصال الإلكترونية، العالم السيبرني، وقد حفزه النمو اللافت الحاصل في توصيلية الإنترنت وتغلغل الاتصالات المتنقلة[٣٤]. فصرنا نعيش في عالم يغمره نسيج من التوصيلات. إذ يقدَّر حالياً بنسبة ٤٠ بالمئة من سكان العالم عديد أولئك الذين يستعملون الإنترنت، وهذا العديد يتزايد بوتيرة ملحوظة[٣٥]. وعلى الرغم من التباين الكبير في توصيلية الإنترنت تبعا للأقطار والمناطق، فإن عدد الأسر المتمتّعة بالتوصيل في النصف الجنوبي من العالم فاق عدد نظرائهم في النصف الشمالي. وعلاوة على ذلك، يُوجد في النصف الجنوبي ٧٠ بالمائة من المجموع العالمي لاشتراكات الهاتف المتنقل[٣٦]. ويُتوقّع لخمسة

---

٣٠ نفس المرجع.

٣١ انظر تقرير اليونسكو: التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠١٣-٢٠١٤. باريس، اليونسكو.

٣٢ انظر تقرير UN Women. 2011: *Progress of the World's Women: In Pursuit of Justice* (تقدم نساء العالم: في طلب العدالة). نيويورك، جهاز الأمم المتحدة المعني بشؤون المرأة.

٣٣ انظر تقرير *Global Employment Trends for Women*. ILO. 2012 (اتجاهات العمالة في العالم بخصوص النساء). جنيف، منظمة العمل الدولية.

٣٤ انظر تقرير الاتحاد الدولي للاتصالات ٢٠١٣.
Trends in Telecommunication Reform: Transnational aspects of regulation in a networked society
(الاتجاهات في إصلاح الاتصالات: الجوانب عبر الوطنية في التنظيم داخل مجتمع مندرج في شبكات). جنيف، الاتحاد الدولي للاتصالات.

٣٥ انظر تقرير الاتحاد الدولي للاتصالات ٢٠١٣، بعنوان *The world in 2014: Fact and Figures*
(العالم في عام ٢٠١٤: الواقع والأرقام). جنيف، الاتحاد الدولي للاتصالات.

٣٦ انظر تقرير الاتحاد الدولي للاتصالات ٢٠١٣، بعنوان
Trends in Telecommunication Reform, Special Edition . Fourth-generation regulation
(الاتجاهات في إصلاح الاتصالات، طبعة خاصة. تنظيم الجيل الرابع). جنيف، الاتحاد الدولي للاتصالات.

مليارات من الناس أن ينتقلوا، من حالة عدم التوصيل إلى توصيلية كاملة، في غضون العشرين سنة القادمة[٣٧]. ومع ذلك لا تزال فجوة كبيرة قائمة بين البلدان والمناطق من حيث التوصيل، بين المناطق الحضرية والريفية، مثلاً. ثم إن السرعة المحدودة للنطاق العريض، والنقص في التوصيلية، يعرقلان النفاذ إلى مصادر المعرفة، والمشاركة في شؤون المجتمع، والتنمية الاقتصادية.

فالإنترنت بدّلت طريقة الناس في النفاذ إلى المعلومات والمعارف، وفي التفاعل، وفي توجه الإدارة العامة والأنشطة الاقتصادية. وتحمل التوصيلية الرقمية وعودا بالكسب في مجالات الصحة، والتربية والتعليم، والاتصال، والترفيه، والرفاه[٣٨]. والذكاء الاصطناعي يتقدم أيضا، فما برمجيات الطابعات الثلاثية الأبعاد، والاسترجاع التجسيمي، والنسخ الآني بلغة مختلفة، وتعرّف الصوت، وتعرّف الحركة، إلا بعض الأمثلة على ما يجري اختباره حاليا. ألا إن التكنولجيات الرقمية تعيد صياغة النشاط البشري، من الحياة اليومية إلى العلاقات الدولية، من العمل إلى الأنشطة الترفيهية، فتعيد تحديد جوانب متعددة من الحياة الخاصة والعامة.

وقد زادت هذه التكنولوجيات الفرص لحرية التعبير، والتعبئة الاجتماعية والمدنية والسياسية، لكنها تثير أيضاً هموما كبيرة. إذ إن تيسّر الحصول في العالم السيبرني على المعلومات الشخصية، مثلاً، يثير قضايا كبيرة مثل حرمة الحياة الخاصة وضمان الأمن. والفضاءات الجديدة للاتصال والتنشئة الاجتماعية آخذة في تحويل مقوِّمات مفهوم «الاجتماعي»، فهي تقتضي ضمانات قانونية قابلة للإنفاذ وغيرها من الضمانات لمنع الإفراط في استعمالها، والتعسّف في استعمالها، وإساءة استعمالها[٣٩]. وتتراوح الأمثلة على سوء استعمال الإنترنت، والتكنولوجيا المتنقلة، والوسائط الاجتماعية، من البلطجة السيبرنية إلى النشاط الإجرامي، وحتى الأفعال الإرهابية. ففي العالم السيبرني الجديد هذا، يلزم المربّين أن يُعدّوا الأجيال الجديدة من «مواليد العصر الرقمي»[٤٠] إعدادا أفضل، لكي يُحسنوا الأخذ بالأبعاد الأخلاقية والاجتماعية، لا للتكنولوجيات الرقمية الموجودة فحسب، بل أيضاً للتكنولوجيات التي لم تُخترَع بعد.

التقدم في العلوم العصبية

ما حصل مؤخَّراً من تطورات في العلوم العصبية يجتذب بصورة متزايدة اهتمام الأوساط التربوية التي تسعى إلى فهم أفضل للتفاعلات بين العمليات البيولوجية والتعلم الإنساني. وربما كان من السابق لأوانه أن توجّه هذه التطوراتُ السياسةَ التربوية، لكنّ إمكاناتها لتحسين ممارسات التعليم والتعلم تبدي وعودا كبيرة. مثلاً: إن آخر ما تم إدراكه من مناحي تطور الدماغ واشتغاله عبر مراحل مختلفة من الحياة، أصبح يسهم في فهمنا كيف نتعلّم ومتى.

---

٣٧ انظر مصنَّف Schmidt, E. and Cohen, J. 2013، بعنوان
The New Digital Age: Reshaping the Future of People, Nations and Business (العصر الرقمي الجديد: إعادة رسم ملامح المستقبل للناس والأمم والأنشطة الاقتصادية). New York, Knopf.

٣٨ نفس المرجع.

٣٩ انظر المصنَّف المشترك لـ Hart, A.D. و Hart Frejd, S . الصادر عام ٢٠١٣ بعنوان
The Digital Invasion: How Technology Is Shaping You and Your Relationships
(الغزو الرقمي: كيف تصوغ التكنولوجيا شخصيتك وعلاقاتك)، عن دار Ada, MI, Baker Books.

٤٠ انظر مصنَّف Prensky M. الصادر عام ٢٠٠١ بعنوان *Digital Natives, Digital Immigrants. On the horizon*
(مواليد العصر الرقمي، المهاجرون الرقميون. في الأفق)، عن MCB University Press, Vol. 9, No. 5.

وعلى سبيل المثال، يتعلّق بعض المدرَكات الهامة بـ«الفترات الحسية» التي تمر بها أنشطة التعلّم[٤١]، ويفيدنا ذلك أن اكتساب اللغة يكون في ذروته أثناء مرحلة مبكرة من العمر. وهذا يُبرز أهمية تربية الطفولة المبكرة، والطاقة على تعلّم عدة لغات في السنوات الأولى. وتشير مكتشفات أخرى إلى «مرونة» الدماغ، واستطاعته التغير استجابة لطلبات المحيط، طيلة الحياة[٤٢]. وهذه المكتشفات تؤيد فكرة التعلم مدى الحياة، وإعطاء الجميع فرص تعلّم ملائمة، بصرف النظر عن العمر.

ولا بد لنا، إضافة إلى ذلك، أن نعترف بفضل العوامل البيئية، كالتغذية والنوم والرياضة والترفيه، على الاشتغال الأمثل للدماغ. ويجب علينا الاعتراف، وهذا لا يقل عن ذلك أهمية، بالحاجة إلى نهوج شمولية، تعترف بالتكافل الوثيق بين حسن الحال البدني وحسن الحال الفكري، وتعترف كذلك بالتفاعل بين الجانبين الانفعالي والمعرفي، وبين الدماغ التحليلي والدماغ الإبداعي. وإن توجهات البحث الجديدة في العلوم العصبية ستزيدنا فهماً للعلاقة بين الطبيعة والتنشئة، ما يساعدنا على تدقيق مبادراتنا التربوية.

تغير المناخ والمصادر البديلة للطاقة

إن تغير المناخ هو أحد التحديات المميّزة لهذا القرن، من حيث الاستجابات المطلوبة لمعالجته والوسائل الضرورية لمواجهة آثاره الضارة، في آن واحد. وتستدعي جهود التخفيف من هذه الآثار الضارة التزاماً مشتركاً بالعمل على احتواء الانبعاثات الكربونية، درءاً لمزيد من العواقب القاسية على كوكبنا؛ وتستلزم جهود التكيّف تقليلَ مَواطِن الهشاشة، وإقامة بنى مرنة إزاء هذه الآثار. وللتربية دور فائق الأهمية في التوعية، والترويج لتغيير السلوك، من أجل التخفيف من تغير المناخ وبذل الجهود للتكيّف[٤٣].

نعم إن التربية عامل رئيسي في الترويج والتيسير للانتقال الجماعي إلى استعمال مصادر للطاقة بديلة متجددة وخالية من الكربون، يكون من شأنها التخفيف من الآثار الضارة الناجمة عن تغير المناخ. ويلزمنا، كي نحقق الإقلاع عن مصادر الطاقة القائمة على الكربون إلى مصادر خالية منه، أن نغيّر قناعاتنا وإدراكاتنا، ونغذّي التوجّهات الفكرية التي تسهّل هذا الانتقال. إذ إن البنية التحتية للطاقة لن تأتي من تلقاء ذاتها بالتغييرات الملائمة.

وتمثل التربية والتعليم، في الوقت نفسه، مكوّناً مفتاحياً لاستطاعة التكيف، على اعتبار أن المعارف والمهارات وأنماط السلوك الضرورية لتكييف الحياة وأسباب العيش، وفقاً للواقع الإيكولوجي والاجتماعي والاقتصادي لبيئة متغيّرة، يجب تسليمها لأجيال الحاضر والمستقبل. وقد جاء إعلان ليما الوزاري عام ٢٠١٤ بشأن التربية والتوعية مشجِّعاً «الحكومات على إعداد استراتيجيات للتربية والتعليم تدمج قضية تغير المناخ في المناهج الدراسية، وعلى إدراج التوعية

---

٤١ انظر OECD 2007.*Understanding the brain: The birth of a learning science* (فهم الدماغ: ولادة علم التعلّم)، Paris, EDUCERI-OECD.

٤٢ نفس المرجع.

٤٣ انظر

Lutz, W., Muttarak, R. and Striessnig, E. 2014. Universal education is key to enhanced climate adaptation *Science*. 28 November 2014. Vol. 346, No. 6213. Education is key to climate adaptation. www.iiasa.ac.at/web/home/about/news/20141127-Science-Pop.html [Accessed February 2015].

على تغير المناخ في تصميم وتنفيذ الاستراتيجيات والسياسات الوطنية المتعلقة بالتنمية وتغير المناخ، إدراجاً متّسقاً مع أولوياتهم واختصاصاتهم الوطنية».

الإبداع والتجديد الثقافي والشباب

ظهرت في السنوات الأخيرة أشكال جديدة من التعبير الثقافي والفني. إنها ناجمة عن التطبّع الثقافي الحاصل بدفع من تنامي التوصيلية والتبادل الثقافي على نطاق العالم. ومن يقود هذه العملية هم على الأغلب الشباب. فنشهد التعبير عن جمالية عامة، غنية بالتعددية الكامنة فيها، ونصادف استعداداً جديداً للابتكار يتّخذ شكلاً في كل من المجالات التي يألفها الشباب، من الأزياء إلى الأطعمة، من الموسيقى إلى العلاقات الشخصية. ففي عالم اليوم شباب أكثر من المليار عددا، بأعمار من ١٥ إلى ٢٤، وهم جيل لم يعرف العالم مثله سعةَ اطلاع، وقوةَ نشاط، وجودةَ اتصال، وسرعةَ حركة[٤٤]. ويقدَّر أن أكثر من ٩٠ بالمئة من شباب عالمنا الذين أعمارهم بين ١٨ و ٢٤ يتعاطون بدأب شكلاً ما من وسائط الاتصال الاجتماعي، مثل فيسبوك أو تويتر. فيصرفون وقتا كبيرا على هذه الوسائط، يستكشفون ويشاركون في نتائج استكشافهم. وهذا النشاط يولّد بيئة فيها وعي وفهم أكبر لثقافات أخرى، والتزام بالقضايا الجمالية على نطاق العالم، ما يقود إلى الاعتراف بأهمية الأنظمة المعرفية الأخرى. وصار التنوع الثقافي بصورة متزايدة مصدراً ملائماً للاختراع والتجديد؛ فهو اليوم مورد قيّم للتنمية الإنسانية المستدامة[٤٥].

استكشاف نهوج بديلة

فحين نؤكد من جديد نواة مشتركة من القيَم العالمية، يتوجب علينا في الوقت نفسه أن نعترف بتنوع الواقع المعيش

الاعتراف بتنوّع رؤى العالم في عالم تعددي

أن نستكشف نهوجاً بديلة لتقدم ورفاه الإنسان أمر حاسم، فيما نواجه تعقيد الأنماط الإنمائية الحالية. ومن الأهمية بمكان أن نسلّط الضوء على تنوع المجتمعات، في شماليّ العالم كما في جنوبيّه. فالتنوع الثقافي هو أكبر مصدر تمتلكه البشرية للإبداع والثروة. إنه يعني مناحي متنوعة في رؤية العالم. فيتيح مقاربات مختلفة لحل المشكلات التي تؤثر علينا جميعاً، وتقويم الجوانب الأساسية من الحياة، مثل مشكلات النظام الإيكولوجي الطبيعي، الجماعة، والفرد، والديانة، والحياة الروحية. فحين

---

٤٤ راجع ما يلي:
'Youth-support' by Chernor Bah, Chair, Youth Advocacy Group for Global Education First Initiative (GEFI); Panel discussions: 'Enabling conditions for the delivery of quality global citizenship education: Where are we? Where do we want to go?' Global Citizenship Education: Enabling Conditions & Perspectives, 16 May 2014, UNESCO, Paris. www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Chernor-Bah_16May2014.pdf [Accessed February 2015]

٤٥ راجع تقرير اليونسكو عام ٢٠٠٩، بعنوان
UNESCO World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue. Paris, UNESCO
(تقرير اليونسكو العالمي: الاستثمار في التنوع الثقافي والحوار بين الثقافات). وراجع الموقع
http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202e.pdf [Accessed February 2015]

نؤكد من جديد نواة مشتركة من القيَم العالمية، يتوجب علينا في الوقت نفسه أن نعترف بتنوع الواقع المعيش. ولما كان التنوع يجعل من العسير تحقيق تعريف ونهج دوليين، فقد بات من المرحَّب به جداً أي منظور يتجاوز المؤشّرات التقليدية بشأن الصحة والتربية والدخل. ولكن لسوء الحظ لا تزال الأبعاد الذاتية والسياقية، الملازمة لهذه التصورات المتنوعة للرفاه البشري، تجعل الكثير من النهوج السياسية الراهنة نهوجا جزئية وغير ملائمة[٤٦].

الإطار ٢ – تلاقي أنظمة معرفية متنوعة

وصلت إلينا الثقافة الأوربية حاملة ليس فقط معارفها الخاصة، بل أيضاً سرعتها. فهي، على الرغم من كون تمثّلنا إياها ناقصا، وما يستتبعه هذا النقص من أشكال الانحراف العديدة، تحفز حياتنا الفكرية على النهوض من خمولها في العادات الشكلية إلى الوعي المتوهّج، بمجرّد مناقضتها تقاليدنا الذهنية. وما أعترض عليه هو التدبير الاصطناعي الذي تنزع به هذه الثقافة الأجنبية إلى احتلال فضاء عقلنا القومي، فتقتل من ثَمّ، أو تُعيق، تحقق الفرصة العظيمة لابتداع قدرة فكرية عن طريق دمج الحقائق. وهذا هو ما يجعلني أحث على تعزيز جميع العناصر المقوّمة لثقافتنا، لا بقصد مقاومة الثقافة الغربية، بل لقبولها وتمثّلها حقا، واستعمالها مغذّيا لنا لا عبئا علينا؛ من أجل امتلاك ناصية هذه الثقافة، وليس العيش في هوامشها بمثابة حطّابي نصوص وأدراج معرفة كُتبية.

المصدر: Tagore, R. 1996. The Centre of Indian Culture. Sisir Kumar Das (ed.), The English Writings of Rabindranath Tagore, Vol. 2, Plays, Stories, Essays. New Delhi, Sahitya Akademi, p. 486 .

إدماج نُظُم معرفية أخرى

يتوجّب علينا إذاً أن نستكشف بدائل للنموذج المعرفي السائد. فيلزمنا الاعتراف بالأنظمة المعرفية الأخرى، ومراعاتها حق المراعاة، بدلا من طرحها إلى مرتبة أدنى. إذ إن المجتمعات أينما وُجدت تستطيع أن تتعلم كثيراً بعضها من بعض، بانفتاحها أكثر على اكتشاف وفهم التصوّرات الأخرى للعالم. فهناك كثير يجدر تعلّمه من المجتمعات الريفية في العالم، على سبيل المثال، ولا سيّما المجتمعات الأصلية، بشأن علاقة المجتمع البشري بالبيئة الطبيعية. إذ إن كثيراً من ثقافات

٤٦ على الرغم من أنه لا يوجد فهم مشترك لما يستتبعه معنى «الرفاه» على المستوى الدولي، فإنه من الثابت اليوم أن التعويل على المؤشّرات الاجتماعية الاقتصادية التقليدية بعيد عن الكفاية. وفي الآونة الأخيرة، تجاوز برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) دليل التنمية البشرية (HDI)، الذي يدمج مؤشرات تتعلق بحالة الدخل والصحة والتعليم. ولقيت معضلة تنامي اللامساواة والقضايا الجنسانية مزيدا من البحث والتدقيق، من زاوية ضبط دليل التنمية البشرية على اللامساواة، ودليل التنمية الجنسانية (GDI)، ودليل اللامساواة الجنسانية (GII). وبُذلت جهود لتخطّي المؤشرات المبنية على تصور ضيق جدا للتقدم البشري، تمثّلت في سلسلة من المبادرات التي استكشفت تدابير بديلة لإدماج الشمول والاستدامة على المستوى العالمي. ومن الأمثلة المقترحة دليل الثروة الشاملة (IWI) الذي اقترحته جامعة الأمم المتحدة. والمبادرات الأخرى هي: مبادرة من أجل حياة أفضل (من جانب منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي – OECD)؛ ومبادرة البرنامج الأوربي للتنمية (EDP) بعنوان: صافي الناتج الداخلي المضبوط بيئيا (المحاسبة البيئة والاقتصادية المتكاملة لمنظومة الأمم المتحدة – UN SEEA٩٣)؛ ودليل الأداء البيئي– EPI(جامعة ييل)؛ ودليل الاستدامة البيئية– ESI (جامعة ييل)؛ ومؤشرات التقدم الحقيقي– GPI(إعادة تعريف التقدم)؛ ومؤشرات النمو الأخضر (OECD)؛ والادخارات الحقيقية (Pearce, Atkinson & Hamilton)؛ ودليل الرصيد البشري– HCI(المنتدى الاقتصادي العالمي)؛ ودليل الرفاه الاقتصادي المستدام– ISEW(Cobb & Daly)؛ وصافي الرفاه الوطني– NNW (الحكومة اليابانية)؛ ومؤشرات التنمية المستدامة– SDI (الاتحاد الأوربي؛ حكومة المملكة المتحدة).

الشعوب الأصلية تعتبر الأرض هي الأم. فلا يجوز إيذاء أي من منتجاتها دون ما سبب وجيه، يتعلّق في أغلب الحالات بإنقاذ الحياة. وفي كثير من الثقافات، يُعتبَر الكائن البشري عضوا من أعضاء الطبيعة، مساوياً في الحقوق لسائر الكائنات الحية وليس أسمى منها. وعند كثير من المجتمعات الريفية، تصوّر الزمن دائري، لا خطّي؛ لكونه مرتبطاً بالإنتاج الزراعي، وتتابع الفصول، وتكرار الأعياد والطقوس، التي تعزز حسن الحال الروحي للجماعات. وعلى نفس النحو أيضاً تختلف النهوج الجماعية في صنع القرارات. فبعض المجتمعات يعوّلون على الديمقراطية والتصويت لصنع القرارات الجماعية، حتى ولو في مجموعات صغيرة؛ بينما تسعى مجتمعات أخرى لتحقيق توافق الآراء، ما يعني سَوْق الحجج، والنقاش، والإقناع. ألا إن صفيفاً لا ينتهي من رؤى العالم متيسِّر لإثراء الجميع، إذا كنا على استعداد للخروج على يقينياتنا، ولفتح أذهاننا لإمكانات تفسير الواقع تفسيراً مختلفاً.

يلزمنا الاعتراف بالأنظمة المعرفية الأخرى، ومراعاتها حق المراعاة، بدلا من طرحها إلى مرتبة أدنى

ومن الجوهري التذكير – كما صنع مفكّرون مثل فرانتز فانون، وإيميه سيزير، ورابيندراناث طاغور، وغيرهم – بأننا حين نرجّح شكلا معرفيا بإعطائه الامتياز، فنحن بالواقع نغلّب بهذا الامتياز نظاما ما سلطويا. لكنّ مستقبل التربية والتنمية في عالم اليوم يتطلّب تشجيع الحوار بين مختلف رؤى العالم، بقصد إدماج نظم معرفية نشأت في أشكال من الواقع متنوّعة، وإقامة تراثا المشترك. نعم، يلزم سماع أصوات من جنوبيّ العالم في المناقشات الدولية لموضوع التربية والتعليم. مثلاً، عند جماعات

الإطار ٣ - سوماك كاوساي: رؤية أخرى للتنمية

إن مفهوم سوماك كاوساي متأصل في رؤية العالم عند قوم كويتشوا في إكوادور. يُشار إليه باللغة الإسبانية بتعبير «بوين فيفير» (العيش الحسن أو العيش الصالح)، ويترجم إلى الإنجليزية تقريبيا بعبارة «غود ليفينغ» أو «ويل ليفينغ». إنه يفيد ضمنا نمواً جماعياً منسجماً يتصوّر الفرد مندمجاً في السياق الاجتماعي والثقافي لجماعته(ها) ولبيئته(ها) الطبيعية. يعود هذا المفهوم بجذوره إلى نظام المعتقدات الدينية لقوم كويتشوا، ويتضمّن انتقادات لأنماط التنمية الغربية السائدة، مقدِّماً مثالاً تنموياً بديلاً، مبنياً على الانسجام بين الكائنات البشرية، وبين هذه الكائنات وبيئاتها الطبيعية.

وقد ألهم هذا المفهوم التعديل الأخير لدستور إكوادور الذي أصبح يقول بـ«شكل جديد من التعايش العمومي، على تنوع وانسجام مع الطبيعة، من أجل تحقيق طريقة العيش الصالحة، سوماك كاوساي». ويستند هذا الدستور على الاعتراف «بحق السكان في العيش داخل بيئة صحية ومتوازنة إيكولوجيا، تضمن الاستدامة والعيش الصالح (سوماك كاوساي)». وينصّ الدستور أيضاً بالتحديد على أن ما يلي من مسؤولية الدولة: «النهوض بتوليد المعارف وإنتاجها، وتشجيع البحث في مجالات العلم والتكنولوجيا، وإعلاء شأن الحكمة الموروثة عن الأجداد بغية الإسهام هكذا في تحقيق العيش الصالح (سوماك كاوساي)»[٤٧].

٤٧ انظر المادتين رقم ١٤ ورقم ٣٨٧ من دستور إكوادور : المادة ١٤ – يُعترف بحق السكان في العيش داخل بيئة صحية ومتوازنة إيكولوجيا، تضمن الاستدامة والعيش الصالح، سوماك كاوساي؛ والمادة ٣٨٧ – يكون من مسؤولية الدولة: [...] ٢- النهوض بتوليد المعارف وإنتاجها، وتشجيع البحث في مجالات العلم والتكنولوجيا، وإعلاء شأن الحكمة الموروثة عن الأجداد بغية الإسهام هكذا في تحقيق العيش الصالح، السوماك كاوساي.

الأنديز بأمريكا اللاتينية، يُعبَّر عن التنمية بعبارة سوماك كاوساي، التي تعني بلغة الكويتشوا العيش الحسن أو العيش الصالح. إن مفهوم سوماك كاوساي متجذّر في ثقافات الشعوب الأصلية ورؤاهم للعالم، وقد اقتُرح تصوّراً بديلاً للتنمية، وأُدرِج في دستور كل من إكوادور وبوليفيا. ويجدر كذلك النظر في مفهوم «الأمانة» عند مهاتما غاندي، الذي يرى أننا لسنا مالكين لثروات الأرض، وإنما نحن «مؤتمنون» عليها، على جميع المخلوقات الحيّة وأجيال المستقبل[٤٨].

تجديد رؤية التربية والتعليم في عالم متنوّع

فيجب، بناء على ذلك، أن يعاد النظر في مقاصد التربية والتعليم، على ضوء رؤية مجدَّدة لتنمية مستدامة إنسانية واجتماعية، تكون منصفة وقابلة للتطبيق معا. ويجب في هذه الرؤية للاستدامة أن تراعي الأبعاد الاجتماعية والبيئية والاقتصادية للتنمية الإنسانية، ومختلف أوجه ارتباط هذه الأبعاد بالتربية والتعليم: «إن التنشئة من أجل التمكين تبني الموارد البشرية التي نحتاج إليها لنكون منتجين، ونستمر في التعلم، ونحل المشكلات، ونكون مبدعين، ونعيش معا ومع الطبيعة بسلام وانسجام. فحين تضمن الأمم انتفاع الجميع بهذه التنشئة طيلة حياتهم، تكون ثورة حقيقية قد انطلقت: إذ تصير التربية هي المحرّك للتنمية المستدامة ومفتاح الدخول في عالم أفضل»[٤٩]. نعم تستطيع التربية والتعليم، ويجب فيهما، أن يسهما في قيام رؤية جديدة للتنمية العالمية المستدامة.

الإطار ٤ – النهوض بالتنمية المستدامة من خلال التربية والتعليم

«يجب أن يُعتبَر التعليم، بما فيه التعليم النظامي وتوعية الجمهور والتدريب، عملية تستطيع الكائنات البشرية والمجتمعات من خلالها تحقيق إمكاناتها بالكامل. فالتربية والتعليم أمر حاسم للنهوض بالتنمية المستدامة وتحسين استطاعة الناس على معالجة قضايا البيئة والتنمية».

جدول اعمال القرن الحادي والعشري، المادة ٣٦، الفقرة ٣، ١٩٩٢.

ثم جاء إعلان آيشي – ناغويا بشأن التعليم من أجل التنمية المستدامة عام ٢٠١٤، ودعا الحكومات إلى «تعزيز إدراج التعليم من أجل التنمية المستدامة في سياسات التعليم والتدريب والتنمية المستدامة».

٤٨ انظر
M. K. Gandhi, 1960. *Trusteeship*. Compiled by Ravindra Kelekar. Ahemadabad, India, Jitendra T. Desai Navajivan Mudranalaya

٤٩ انظر مصنّف Power, C. 2015 الصادر عن دار Springer بعنوان
The Power of Education: Education for All, Development, Globalisation and UNESCO
(قدرة التربية والتعليم: التعليم للجميع، والتنمية، والعولمة، واليونسكو).

ويمكن لجميع أشكال التعلّم المنظَّم أن تكون تكييفية وتحويلية معاً. فالتعليم الأساسي الجيد، وما بعده من تعلّم معمّق وتدرّب، أمور جوهرية لتمكين الأفراد والجماعات من التكيّف مع التغير البيئي والاجتماعي والاقتصادي، على المستويين المحلي والعالمي. لكن التعلم أمر حاسم أيضاً بخصوص التمكين وتنمية القدرات على إجراء التحولات الاجتماعية. نعم، تستطيع التربية والتعليم حقاً الإسهام في تنفيذ المهمة العسيرة المتمثلة في تحويل عقليتنا ورؤيتنا للعالم. ألا إن التربية والتعليم أمر مركزي لتنمية القدرات المطلوبة لإفساح مجال الفرص التي يحتاج الناس إليها، لكي يعيشوا حياة ذات معنى ويتمتعوا فيها بالتساوي في الكرامة. وينبغي أن تشتمل الرؤية المجدَّدة للتربية والتعليم على تنمية الفكر النقدي، والحكم المستقل، والنقاش. ولا بد لتحقيق هذه التحولات من شروط جوهرية هي تحسينات في جودة التربية والتعليم، وتوفير تعلم ملائم اقتصادياً واجتماعياً، باعتباره رهناً بالأفراد والجماعات.

ولذا ينبغي أن تنفتح التصورات النفعية السائدة للتربية والتعليم، على التعبير عن إبستِمولوجيات مغايرة، ومناحٍ أخرى في فهم الرفاه البشري، وهكذا ينبغي التركيز على سداد النظر إلى التربية والتعليم كصالح مشترك

والحق في التعليم الجيّد هو الحق في تعلّم هادف يفي بالغرض. لكنّ التعلّم يحتاج إلى التنوع عبر الجماعات في عالم متنوّع. ولذا يجب في التعلم الوافي بالغرض أن يعكس ما تحدده كل ثقافة، كل مجموعة بشرية، مطلباً لعيشها بكرامة. فيتوجّب علينا القبول بوجود أوجه مختلفة لتعريف جودة الحياة، ومن ثَمّ بوجود أوجه متنوّعة جداً لتحديد ما يلزم تعلّمه. ولذا ينبغي أن تنفتح التصورات النفعية السائدة للتربية والتعليم، على التعبير عن إبستِمولوجيات مغايرة، ومناحٍ أخرى في فهم الرفاه البشري، وهكذا ينبغي التركيز على سداد النظر إلى التربية والتعليم كصالح مشترك. وهذا يستتبع الإصغاء إلى الأصوات الصامتة، أصوات الذين لم يُسمَعوا بعد. وما يمثّله هذا التنوع من غنى عظيم يمكن أن ينوّرنا جميعاً في سعينا الجماعي إلى الرفاه. وعليه، فالمنظور الإنساني هو الأساس الضروري للنهوج البديلة في التربية والتعليم والرفاه الإنساني.

٢ - العودة إلى التأكيد على اعتماد نهج إنساني

٢ – العودة إلى التأكيد على اعتماد نهج إنساني

"إنسانيتي وثيقة الارتباط بإنسانيتك، إذ لا نستطيع أن نكون بشراً إلا معاً"

ديسموند توتو، أُسقُف ناشط في مجال الحقوق الاجتماعية من جنوب أفريقيا

إن صون وتعزيز كرامة الشخص البشري، وقدراته، ورفاهه، في علاقاته بالآخرين وبالطبيعة، ينبغي أن يكون المقصد الأساسي للتربية والتعليم في القرن الحادي والعشرين. ويجوز تسمية مثل هذا الطموح توجهاً إنسانياً، ينبغي أن تقوم رسالة اليونسكو على تنميته نظرياً وعملياً. ولمفهوم التوجه الإنساني تقليد عريق في اليونسكو. إذ إنه منذ عام ١٩٥٣ نشرت اليونسكو أعمال مائدة مستديرة دولية ناقشت موضوع التوجه الإنساني والتربية شرقاً وغرباً كانت عقدتها في نيودلهي[٥٠].

ولمفهوم التوجه الإنساني تقليد عريق أيضاً في تقاليد ثقافية ودينية متنوعة، كما في التأويلات الفلسفية العديدة والمتباينة. مثلاً، يذهب أحد التأويلات البارزة إلى القول بأن التوجه الإنساني هو إلحاد وعقلانية دنيوية. وسُحبت هذه النظرة على فلسفات أخرى، مثل الفِنومِنولوجيا (علم الظواهر) والوجودية، اللتين تريان فرقا أنطولوجيا بين البشرية وسائر العالم الطبيعي. إلا أن هناك تأويلات دينية قوية للتوجه الإنساني، ترى في إنجازات البشرية – التربوية منها والثقافية والعلمية – أمثلة ناضجة على علاقتها بالطبيعية، والعالم، والخالق. ولكن ظهرت، في أواخر القرن العشرين ومطلع الحادي والعشرين، نزعات نقدية إزاء كلا تأويلي التوجّه الإنساني، القائل بمركزية الإنسان والقائل بمركزية اللّه، صدرت عن بعض أبناء ما بعد المذهب العصري، وبعض أنصار الحركة النسائية، وبعض الإيكولوجيين، وفي آونة أخيرة أقرب إلينا، صدرت عمّن يعتبرون

٥٠ اليونسكو، وحدة الثقافات وتنوعها، ١٩٥٣.
Humanism and Education in East and West: An international round-table discussion
(التوجه الإنساني والتربية شرقا وغربا: نقاش مائدة مستديرة دولية). باريس، اليونسكو.

أنفسهم متجاوزين للتوجه الإنساني أو حتى أبناء ما بعد التوجّه الإنساني، المنادين بالاصطفاء البيولوجي وتعزيزه جذرياً.

وكل من هذه التأويلات يثير قضايا أخلاقية ومسلكية تهم التربية والتعليم بشكل سافر.

نهج إنساني في التربية والتعليم

إن رؤية إنسانية تؤكد من جديد مجموعة من المبادئ الأخلاقية العالمية، التي ينبغي أن تكون الأساس لإقامة نهج متكامل بشأن مقاصد التعليم للجميع وتنظيمه. ولمثل هذا النهج آثار على تصميم عمليات التعلم التي تعزز اكتساب المعارف الملائمة وتنمية الكفاءات، خدمة لإنسانيتنا المشتركة. وهذا التوجّه الإنساني يأخذ نقاش التربية والتعليم إلى أبعد من الدور النفعي في تنمية الاقتصاد. إذ إنه ينطوي على شاغل مركزي يتوخّى الشمول، ويسعى من أجل تعليم لا يستبعد ولا يهمِّش. فهو يقوم بمثابة مرشد يهدي سواء السبيل إلى معالجة تحويل مشهد التعلم على المستوى العالمي، مشهد يظل فيه للمعلمين وغيرهم من المربّين تأدية دور محوري في تسهيل التعلم من أجل التنمية المستدامة للجميع.

مناهضة الخطاب الإنمائي السائد

عندما نتناول بالبحث مسألة أهداف ومقاصد التربية والتعليم، ونمط المجتمع الذي نطمح إليه، يلزمنا النظر في الأبعاد الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية والمدنية. إن وظائف التعليم الاقتصادية هامة بدون شك، ولكن يتوجب علينا أن نتجاوز الرؤية النفعية الصارمة، ومقاربتها لموضوع الرصيد البشري التي يتّسم بطابعها الكثير من الخطاب الإنمائي العالمي[٥١]. إذ إن التربية والتعليم مهمة لا تقتصر على تكسيب المهارات، بل تتعلق أيضاً بتجسيد قيم احترام حياة الإنسان وكرامته، قيم مطلوبة لتحقيق الانسجام الاجتماعي في عالم متنوّع. وهذا الإدراك أن القضايا الأخلاقية أساسية في عملية التنمية يعاكس الخطاب السائد في الوقت الحاضر، لأنه يعزز دور التربية والتعليم في تنمية القدرات اللازمة للناس، كي يعيشوا حياة هادفة وكريمة، وهو فهم يتّسق مع رؤية أمارتيا سين البديلة للتنمية[٥٢].

نهج متكامل مبني على أُسس أخلاقية ومسلكية سليمة

فلا بد، بناء على ذلك، من التأكيد مجددا على ضرورة الأخذ بنهج إنساني للتعلم مدى الحياة، من أجل التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. ومن الجائز، طبعا، أن يتبدل التركيز على أبعاد معيّنة في أسيقة تعلم مختلفة، ومراحل مختلفة من مجرى الحياة. ولكن عند التأكيد من جديد على سداد التعلم مدى الحياة كمبدأ منظِّم للتعليم، يكون من الأمور الجوهرية إدماج الأبعاد

٥١ مثلًا، في تقرير الفريق الرفيع المستوى المعني بالتنمية بعد عام ٢٠١٥، تقرير صدر في عام ٢٠١٣، دُوّنت الصفحتان المخصصتان للتعليم بلغة مقاربة الرصيد البشري المذكورة، التي تتحدث عن عائدات الاستثمار في التعليم، وعن إسهامه في تكوين «مواطنين منتجين».

٥٢ انظر مصنَّف Sen, A. 1999، بعنوان *Development as Freedom* (التنمية كتحرير)، الصادر في نيويورك عن دار Random House؛ ومصنَّف Sen, A. ١٩٩٩، بعنوان *Commodities and Capabilities* (السلع والقدرات)، الصادر في نيودلهي عن دار نشر جامعة أوكسفورد.

الاجتماعية والاقتصادية والثقافية[٥٢]. فالنهج الإنساني بشأن التربية والتعليم يتجاوز معنى التوجه الإنساني العلمي، الذي اقترحه مبدأ هاديا أول مدير عام لليونسكو، جوليان هاكسلي، واستأنف الأخذ به تقرير فور[٥٤] في عام ١٩٧٢. إذ إن مفهوم التوجه الإنساني أثار، كما لوحظ أعلاه، عدة تأويلات متضاربة في كثير من الأحيان، تأويلات يثير كل منها قضايا أخلاقية ومسلكية سافرةَ الصلة بالمهمة التربوية. فيمكن القول بأن صون وتعزيز كرامة الشخص البشري، وقدراته، ورفاهه، في علاقاته بالآخرين والطبيعة، ينبغي أن يكون المقصد الأساسي للتربية والتعليم في القرن الحادي والعشرين[٥٥]. نعم، إن القيم الإنسانية التي ينبغي أن تكون أسس التربية ومقاصدها هي: احترام الحياة وكرامة الإنسان، التساوي في الحقوق والعدالة الاجتماعية، احترام التنوع الثقافي والاجتماعي، والشعور بالتضامن الإنساني، وتقاسم المسؤولية عن مستقبلنا المشترك. ومطلوب اعتماد نهج حواري في التعليم، كما شجّع عليه، مثلاً، مارتين بوبر[٥٦] و باولو فرايري[٥٧]. وعلينا أيضاً أن نطرح جانبا أنظمة التعليم التي تستلب الأفراد وتعاملهم كالسلع، وأن نكافح الممارسات الاجتماعية التي تفرّق الناس وتجرّدهم من إنسانيتهم. فإذا أردنا تحقيق الاستدامة والسلام، توجّب علينا أن نأخذ بالوسيلة الحاسمة، أي التنشئة على هذه القيم والمبادئ.

> دعائم التعلم الأربع مهددة جذريا في سياق التحديات المجتمعية الراهنة، ولا سيما دعامتا تعلم المرء ليكون و التعلم للعيش مع الآخرين

متى توسّع نطاق التربية والتعليم بهذه المناحي، أمكن لهذا النشاط أن يكون تحويليا وأن يسهم في تهيئة مستقبل مستدام للجميع. فاستنادا إلى هذا الأساس الأخلاقي، يصير الفكر النقدي، والحكم المستقل، وحل المشكلات، ومهارات محو الأمية في مجال المعلومات والوسائط، مفاتيح لتكوين مواقف تحويلية. إن نهجا إنسانياً متكاملاً في التربية والتعليم، كما عرضه تقرير ديلور عام ١٩٩٦، لا يزال ملائماً كل الملاءمة لعالم اليوم، حيث أصبحت الاستدامة همّا محوريا للتنمية العالمية. إذ إن التنمية المستدامة التي يستهدي فيها النمو الاقتصادي برعاية البيئة وهمّ العدالة

---

٥٣ يجدر بالملاحظة أن الهدف المقترح لما بعد ٢٠١٥، بشأن التنمية المستدامة المرتبطة بالتربية والتعليم، قد صيغ بعبارات التعلم مدى الحياة: مطالبا «بضمان التعليم الجيد الشامل ولمنصف وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع». https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1579SDGs%20Proposal.pdf

٥٤ انظر مصنّف See Huxley, J. 1946، بعنوان *UNESCO: Its purpose and philosophy* (اليونسكو مقصدها وفلسفتها)، باريس، اللجنة التحضيرية التابعة لليونسكو؛ وكذلك الإحالة إليه في المقال المشترك Haddad, G. and Aubin, J. P. 2013، بعنوان *Toward a humanism of knowledge, action and cooperation* (نحو توجه إنساني في المعرفة والعمل والتعاون)، الصادر في المجلة الدولية للتربية، المجلد ٩٥، العدد ٣، ص ١٣٣-١٤٣.

٥٥ انظر، على سبيل المثال، مجموعة المقالات في « On Dignity » (موضوع الكرامة)، مجلة *Diogenes*, August 2007, Nol. 54, No. 3 http://dio.sagepub.com/content/54/3.toc#content-block. [Accessed February 2015]

٥٦ انظر مصنّف Morgan, W. J. and Guilherme, A. 2014، بعنوان *Buber and Education: Dialogue as conflict resolution* (بوبر والتربية: الحوار حلا للنزاع) London, Routledge.

٥٧ انظر على سبيل المثال مصنَّف Roberts, P. 2000، بعنوان *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the work of Paulo Freire* (التعليم ومحو الأمية والأنسنة: استكشاف عمل باولو فرايري) Westport, CT and London, Bergin and Garvey

الاجتماعية، تقتضي نهجاً متكاملاً في التربية والتعليم يُعنى بأبعادها المتعددة، الاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية والثقافية والمدنية والروحية.

فنحن بحاجة إلى نهج شمولي في التربية والتعليم يتغلّب على التقسيمات التقليدية بين الجوانب المعرفية والانفعالية والأخلاقية. وقد أصبح من المعترف به بصورة متزايدة أن التغلّب على التقسيم بين الجانب المعرفي وسائر أشكال التعلم شيء أساسي في التربية والتعليم. ويصدق هذا القول حتى عند الذين يركّزون الاهتمام على قياس إنجاز التعلم في إطار التعليم النظامي. وفي الآونة الأخيرة اقتُرحت أطر تقييم أكثر شمولاً، تتجاوز المجالات التقليدية للتعلم الأكاديمي وتشمل، على سبيل المثال، التعلم الاجتماعي والانفعالي أو الثقافة والفنون[٥٨]. وإنما تدل هذه المحاولات على الحاجة المعترف بها إلى تجاوز التعلم الأكاديمي التقليدي، على الرغم من التحفظات الجدية على إمكان التعبير بواسطة القياس عن أشكال هذا التعلم الهامّ الانفعالي والاجتماعي والأخلاقي، وخصوصا على المستوى العالمي.

العودة إلى تأويل وحماية الدعائم الأربع للتربية والتعليم

كان من الأشد تأثيراً بين المفاهيم التي أتى بها تقرير ديلور ١٩٩٦ مفهوم دعائم التعلم الأربع. فقد وجد التقرير أن التعليم النظامي ينزع إلى إعلاء شأن بعض أنماط التعلم على حساب أنماط أخرى، هامة جداً لاستدامة التنمية البشرية. وقال إنه ينبغي، في إطار كل تعلم منظَّم، أن يولى الاهتمام بالتساوي لكل من دعائم التعلم الأربع[٥٩]، وهي:

- التعلم للمعرفة – الجمع بين ثقافة عامة، واسعة بدرجة كافية، وإمكانية البحث المعمّق في عدد محدود من المواد.
- التعلم للعمل – لا للحصول على تأهيل مهني فحسب، وإنما أيضاً لاكتساب كفاءة تؤهل بشكل أعم لموجهة مواقف عديدة وللعمل الجماعي.
- تعلم المرء ليكون – لكي تتفتح شخصيته على نحو أفضل، ويكون بوسعه أن يتصرف بطاقة متجددة دوماً من الاستقلالية والحكم على الأمور والمسؤولية.
- التعلم للعيش مع الآخرين – بتنمية فهم الآخر وإدراك أوجه التكافل.

إن فكرة النهج المتكامل في التربية والتعليم، المتجلّية في دعائم التعلم الأربع، أثّرت عظيم التأثير على النقاشات السياسية، وإعداد المعلمين، وتطوير المناهج الدراسية في عدد من البلدان في شتى أنحاء العالم. ومن الأمثلة الحديثة على ذلك: اتُخذت فكرة الدعائم الأربع نقطة انطلاق ملهِمة لمنهاج التعليم الأساسي في إقليم الباسك الإسبانِي، وطُوِّعت لإعداد هذا المنهاج. وتظل دعائم التعلم الأربع صالحة لنهج متكامل في التربية والتعليم. إذ إن طبيعتها العامة تتيح تأويل نمط التعلم المتكامل المطلوب استجابة لمختلف الأسيقة والأزمنة. وقد تحتاج هذه الدعائم الأربع هي نفسها لتأويل مستجدّ، نظرا لتعاظم الاهتمام بالاستدامة. فدعامة «التعلم للعيش مع الآخرين»، مثلاً، يجب أن تتجاوز البُعدَين الاجتماعي والثقافي للتفاعل البشري، لتشمل الاهتمام بالعلاقة بين المجتمع البشري والبيئة الطبيعية.

---

٥٨ انظر، على سبيل المثال، عمل فريق العمل الخاص المعني بمقاييس التعلم.

٥٩ انظر مصنّف Delors, J. et al. 1996، التعلّم: ذلك الكنز المكنون، باريس، اليونسكو.

وما يثير قلقا أكبر هو أن دعائم التعلم الأربع مهددة جذريا في سياق التحديات المجتمعية الراهنة، ولا سيما دعامتا تعلم المرء ليكون و التعلم للعيش مع الآخرين، اللتين تتجلى فيهما على أحسن وجه وظيفة الإدماج الاجتماعي التي تؤديها التربية والتعليم. فتعزيز المبادئ والقيم الأخلاقية في عملية التعلم أمر حيوي لحماية هذه الدعائم التي تأتي بها رؤية إنسانية للتربية.

التعلم للتعلم وتنمية الكفاءات

دعائم التعلم الأربع مهددة جذريا في سياق التحديات المجتمعية الراهنة، ولا سيما دعامتا تعلم المرء ليكون و التعلم للعيش مع الآخرين

يجري الآن كثير من النقاش الدولي في موضوع أنواع المهارات والكفاءات المطلوبة في السياق الراهن، المتسم بالتعقيد والارتياب. إلا أن التعريفات المتنوعة والمتداخلة في كثير من الحالات، للمهارات والكفاءات، والطرائق المتعددة في تصنيفها، من شأنها أن تسبب الخلط. إذ إن مصطلحي مهارات و كفاءات، على الرغم من استعمالهما في كثير من الأحيان الواحد بدل الآخر، بينهما فرق واضح. فالكفاءات أوسع نطاقا من المهارات، وتشير إلى استطاعة استعمال المعارف – بمعناها الواسع الذي يشمل المعلومات والفهم والمهارات والقيم والمواقف – في أسيقة معيّنة، وتلبية المطاليب.

الإطار ٥ – المهارات الأساسية، والقابلة للنقل، ثم التقنية والمهنية

يقترح التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠١٢ نهجاً مفيداً بشأن أنواع مختلفة من المهارات المتعلقة بعالم العمل. يحدد ثلاثة أنواع رئيسية من المهارات يحتاج إليها جميع الشباب – الأساسية، والقابلة للنقل، ثم التقنية والمهنية – كما يحدد الأسيقة التي يمكن فيها اكتساب هذه المهارات:

المهارات الأساسية: هي في أبسط أشكالها القراءة والكتابة والحساب، اللازمة للحصول على عمل ذي أجر كاف لتلبية الاحتياجات اليومية للفرد. ويشكل امتلاك هذه الأساسيات شرطاً مسبقاً لازماً لمواصلة التعليم والتدريب، ولاكتساب المهارات القابلة للنقل ثم المهارات التقنية والمهنية.

المهارات القابلة للنقل: يتطلب إيجاد عمل والاحتفاظ به مجموعة واسعة من المهارات الممكن نقلها وتطويعها لشتى احتياجات وبيئات العمل. وتشمل هذه المهارات القدرة على تحليل المشكلات والوصول إلى حلول مناسبة، والقدرة على التعبير عن الأفكار وإبلاغ المعلومات بصورة فعالة، وملكة الإبداع، والمقدرة القيادية، والحرص على حسن الأداء، وإظهار القدرة على مزاولة الأعمال الحرة. وتُكتسب هذه المهارات إلى مدىً ما خارج البيئة المدرسية. إلا أنه يمكن تنميتها أكثر من خلال التعليم والتدريب.

المهارات التقنية والمهنية: ثمة وظائف عديدة تتطلب امتلاك دراية تقنية معيّنة، سواء تعلق الأمر بزراعة الخضراوات، أو استخدام ماكنة خياطة، أو العمل في البناء بالطوب أو في النجارة، أو استخدام الحواسيب في العمل المكتبي. ويمكن اكتساب المهارات التقنية والمهنية عن طريق برامج التدريب المقترنة بالتعليم الثانوي، وعن طريق التعليم التقني والمهني النظامي، أو عن طريق التدريب في العمل، بما فيه التلمذة المهنية التقليدية، والتعاونيات الزراعية.

المصدر: تقرير اليونسكو العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠١٢. الشباب والمهارات: تسخير التعليم لعالم العمل.

إن التركيز على أهمية المهارات «الناعمة»، و«القابلة للنقل»، و«غير المعرفية»، أو مهارات «القرن الحادي والعشرين»، قد أثرى التفكير الحالي في مضامين التعليم وأساليبه. والأساس المنطقي الذي يُستنَد إليه، والضمني في كثير الأحيان، هو الحاجة إلى الإبداع وروح المبادرة من أجل المنافسة الشديدة. وهذا الأساس المنطقي، على الرغم من كونه المفتاح لفهم وظيفة التعليم الاقتصادية، يجب ألا يحجب الحاجة إلى تنمية الكفاءات اللازمة للأفراد والجماعات، من أجل الأبعاد المتعددة للوجود الإنساني – كفاءات تسهم في تمكين الجانبين. فالكفاءات تعزز القدرة على استعمال المعارف الملائمة (من معلومات، وفهم، ومهارات، وقيم) استعمالا إبداعيا ومسؤولا في مواقف معيّنة، لإيجاد حلول وإقامة صلات مع الآخرين.

لم يسبق أن كان التعلم للتعلم بالأهميّة التي يتّصف بها اليوم

وليست المعارف المكتسبة أشياء مما تعيّنه سلطة مركزية، بل مما يحدده المدارس والمعلمون والجماعات. فهي ليست معارف تُكتسَب بمجرّد نقلها، بل تُستكشف ويُبحث عنها وتُختبَر وتُبتَدع، بحسب حاجة الناس. إنها معارف تُستعمَل لتنمية اللغة ومهارات الاتصال الأساسية؛ ولحل المشكلات؛ وتنمية مهارات أعلى مرتبة مثل التفكير المنطقي، والتحليل، والتوليف، والاستدلال، والاستنتاج، والاستقراء، والتفكير الفرضي. فهي معارف إنما أمكن التوصّل إليها بطرائق تغذي مهارة ربما كانت أهم المهارات إطلاقا، أي: القدرة على النفاذ إلى المعلومات ومعالجتها نقديا. ولم يسبق أن كان التعلم للتعلم بالأهميّة التي يتّصف بها اليوم.

فحجم المعلومات المتيسّرة اليوم بالإنترنت ساحق. وهنا يتمثّل التحدي في طريقة جعل المنخرطين في التعلّم يكتشفون طريقهم عبر هذا الكم الهائل من المعلومات التي يصادفونها كل يوم، فيتعرّفون المصادر الموثوقة، ويقيّمون موثوقية وصحة ما يقرأون، ويسألون عن استيقان المعلومات ودقتها، ويربطون هذه المعارف الجديدة بما سبق لهم أن تعلّموه، ويميِّزون مغزاها بالنسبة إلى المعلومات التي تم لهم فهمها[٦٠].

إعادة التفكير في إعداد المناهج الدراسية

تُرى بمَ يكون المنهاج الإنساني شبيها، من منظور الصياغة السياسية والمضمون؟ المنهاج الإنساني، من حيث مضمون التعلم وأساليبه، هو بالتأكيد منهاج يطرح أسئلة أكثر مما يقدّم إجابات. فهو يشجّع على احترام التنوع ورفض كل أشكال الهيمنة (الثقافية)، والقولبة الفكرية، والتحيّز. إنه منهاج مبني على تنشئة مشتركة بين الثقافات تراعي تعددية المجتمع، وتضمن في الوقت نفسه التوازن بين التعددية والقيم الشاملة. ومن حيث السياسة، يتوجب علينا التذكير بأن أُطر المنهاج الدراسي هي بمثابة جسور بين الأهداف التعليمية العريضة والعمليات الساعية لبلوغها. فيجب، كيما تكون أطر المنهاج الدراسي شرعية، أن يكون الحوار السياسي الرامي إلى

٦٠ راجع مصنّف Facer, K. 2011 ، بعنوان *Learning Futures: Education, Technology and Social Challenges* (مستقبل التعلم: التعليم والتكنولوجيا والتحديات الاجتماعية). New York, Routledge.

تحديد الأهداف التعليمية عملية تشاركية شاملة[٦١]. إذ يجب أن تستهدي سياسة المنهاج الدراسي ومضمونه كلاهما بمبادئ العدالة الاجتماعية والاقتصادية، والمساواة، والمسؤولية البيئية، التي تشكل دعائم التنمية المستدامة.

ضمان التعليم الجامع

تقدم في التعليم الأساسي، ولكن مع استمرار الفوارق

منذ عام ٢٠٠٠ حتى اليوم، أحرزنا تقدما ملحوظا من حيث ضمان الحق في التعليم الأساسي، تقدم دفعته أطر التعليم للجميع، والأهداف الإنمائية للألفية. وتجلّى هذا التقدم في تحسّن نسب القيد في المدارس، وانخفاض عدد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم، وارتفاع معدلات محو الأمية بين الشباب على الخصوص، وتضييق الفجوة الجنسانية عالمياً من حيث القيد في المدارس ومن حيث محو الأمية معا.

ولكن، على الرغم من هذا التقدم، لم يوفَ بالتعهد الذي قطعته، منذ تاريخ ١٩٩٠ البعيد، الحكومات وشريكاتها من المؤسسات الإنمائية الدولية على أنفسها، بأن «تلبّي احتياجات التعلم الأساسي لجميع الأطفال والشباب والكبار». إذ إن في العالم قرابة ٦٠ مليون طفل و٧٠ مليون مراهق لا يزالون غير حاصلين بالفعل على التعليم الأساسي. وفي عام ٢٠١١، كان لا يزال على مستوى العالم نحو ٧٧٥ مليونا من الكبار يُعتبَرون دون مستوى الكفاية من حيث محو الأمية. وحتى الذين ينتفعون بالتعليم الأساسي النظامي، لا تزال مستويات اكتسابهم المهارات الأساسية دون الكفاية، بسبب عدم اكتمال المرحلة التعليمية، وهزال جودة التعليم، ما يُبقي جودة التعليم وملاءمة التعلم همّين أساسيين. ولا يقلّ عن ٢٥٠ مليونا عدد الأطفال الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة والحساب بصورة وافية، حتى بعد قضاء أربع سنوات في المدرسة[٦٢].

وبالإضافة إلى ذلك، تستمر الفوارق الكبيرة بين البلدان، والمعدلات الوطنية في كثير من البلدان تحجب فوارق مذهلة داخل كل بلد، من حيث مستويات التحصيل في التعليم الأساسي ونتائجه[٦٣]. إذ إن العوامل التقليدية للتهميش في مجال التربية والتعليم، كالجنس والإقامة في مناطق حضرية أو ريفية، لا تزال تنضمّ إلى الدخل واللغة ووضع الأقلية والإعاقة لتخلق «أضرارا متضافرة»، على الخصوص في البلدان المنخفضة الدخل أو المتأثّرة بالنزاعات[٦٤].

---

٦١ انظر المصنف المشترك Amadio, M., Opertti, R., Tedesco, J.C. 2014 الصادر بعنوان *Curriculum in the Twenty-First Century: Challenges, Tensions and Open Questions* (المنهاج الدراسي في القرن الحادي والعشرين: تحديات وتوترات وأسئلة مفتوحة)، عن فريق البحث والاستشراف في مجال التعليم، اليونسكو، باريس، الرقم ٩ من سلسلة Working Papers

٦٢ انظر تقرير اليونسكو العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠١٣-٢٠١٤، بعنوان التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع، اليونسكو، باريس.

٦٣ مقتطف من اتفاق مسقط (٢٠١٤) الذي يستند إلى بيانات التقرير العالمي لرصد التعلم للجميع. أكثر من ٥٧ مليون طفل و٦٩ مليون مراهق ليسوا بعد منتفعين بالتعليم الأساسي الفعلي. وفي عام ٢٠١١، كان نحو ٧٧٤ مليون أمي بين الكبار.

٦٤ انظر اليونسكو ٢٠١١، الأزمة الخفية: النزاعات المسلحة والتعليم. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠١١. باريس، اليونسكو.

الإطار ٦ - الأطفال المعوقون مهمَلون في كثير من الأحيان

كثيراً ما يُحرم الأطفال ذوو الإعاقة من حقهم في التعليم. ومع ذلك فقلّما يُعرف شيء عن أنماط حضورهم إلى المدارس، لأن جمع البيانات عن الأطفال ذوي الإعاقات ليس دقيقاً، لكن البيانات لا بد منها للتأكد أن السياسات قائمة لمعالجة التقييدات التي تعترض هؤلاء الأطفال.

يذهب أحد التقديرات إلى أنه وُجد في عام ٢٠٠٤ نحو ٩٣ مليون طفل ممّن دون الرابعة عشرة من العمر، أي ما يعادل ٥,١٪ من أطفال العالم، يعيشون في حالة «إعاقة متوسّطة أو شديدة». وذكر المسح الصحي العالمي، أن الناس الذين في سن العمل وهم ذوو إعاقات، بين سكان الأقطار المنخفضة أو المتوسطة الدخل الـ ١٤ من مجموع ١٥، كان ثلثهم تقريباً أقل احتمالاً إتمامهم مرحلة التعليم الابتدائي. ففي بنغلاديش، على سبيل المثال، ٣٠٪ من الأشخاص ذوي الإعاقات أكملوا مرحلة التعليم الابتدائي، مقابل ٤٨٪ ممّن لا إعاقة لهم. وكانت النسب المناظرة في زامبيا هي ٤٣٪ و ٥٧٪؛ وفي باراغواي ٥٦٪ و ٧٢٪.

وقد أُثبت أن الأطفال المرتفع احتمال كونهم ذوي إعاقات هم الأرجح احتمالا بكثير أن يُحرموا حقهم في التعليم. والأطفال ذوو الإعاقة العقلية، من أبناء بنغلاديش وبهوتان والعراق، هم الأرجح احتمال أن يحرموا حقهم في التعليم. ففي العراق مثلاً، وفي عام ٢٠٠٦، ثبت أن ١٠٪ من الأطفال غير المعرّضين للإعاقة الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و٩ سنوات، لم يلتحقوا بالمدرسة قط، مقابل ١٩٪ من الأطفال المعرضين لمشكلات سمعية، و٥١٪ من المعرضين إلى حد كبير للإعاقة الذهنية. وفي تايلاند، تقريباً كل أطفال السادسة إلى التاسعة من العمر السليمين من الإعاقات التحقوا بالمدارس في عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، ومع ذلك فإن ٣٤٪ ممّن لهم إعاقات في المشي أو الحركة لم يلتحقوا بالمدرسة قط.

المصدر: تقرير اليونسكو العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠١٤، التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع، اليونسكو، باريس ٢٠١٣-٢٠١٤

المساواة بين الجنسين في التعليم الأساسي

من المألوف تقليدياً أن تعادَل المساواة بين الجنسين في التربية والتعليم وثيق المعادلة مع تكافؤ الجنسين على مختلف مستويات التعليم النظامي. فقد ظل الجنس عاملا تقليديا لعدم المساواة وعدم التكافؤ في التربية والتعليم، وفي أغلب الأحيان لغير صالح الفتيات والنساء. ومع ذلك نلاحظ تقدما كبيرا من حيث تضييق الفجوة على مستوى العالم منذ عام ٢٠٠٠ حتى اليوم، بأن ازدادت نسبة الفتيات والنساء اللواتي يصلن إلى مختلف مستويات التعليم النظامي. وبالفعل، تحقق تكافؤ الجنسين في التعليم الابتدائي في أوروبا الوسطى والشرقية، في وسط وشرقي آسيا وفي المحيط الهادي، في أمريكا اللاتينية والكاريبي، في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية. ومنذ عام ٢٠٠٠ حتى اليوم، أحرز بالإضافة إلى ذلك تقدم ملحوظ على صعيد تضييق الفجوة الجنسانية، على الخصوص في جنوبيّ وغربيّ آسيا، وبدرجة أقل في ما جنوب الصحراء الكبرى من أفريقيا وفي البلدان العربية. ولكن، على الرغم من التقدم الكبير المُحرز، أغلبية الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بنات، وثلثا الشباب والكبار المنخفضة سويّات محو أميتهم في العالم فتيات ونساء. ففي سبيل الإسهام في ضمان تمكين النساء، يجب على الفتيان والرجال أيضاً أن ينخرطوا في العمل على مكافحة اللامساواة الجنسانية.

الإطار ٧ – سماع صوت الفتيات المحرومات من التعليم

التعليم نعمة من نعم الحياة – وضرورة من ضروراتها.

اليوم...لست صوتا منعزلا، بل أنا أصوات كثيرة.

إنني أولئك الفتيات الـ٦٦ مليونا المحرومات من التعليم.

وصوتي الذي أرفعه اليوم هو صوت أولئك الـ٦٦ مليون فتاة.

كلمة ملالا يوسف زاي بمناسبة قبولها جائزة نوبل للسلام، أوسلو، ١٠ كانون الأول/ديسمبر ٢٠١٤

تكافؤ الجنسين في التعليم الثانوي والعالي

في التعليم الثانوي، تحقق هدف تكافؤ الجنسين في عدد من المناطق هي: آسيا الوسطى، شرقيّ آسيا، أمريكا اللاتينية والكاريبي، أمريكا الشمالية، وأوروبا الغربية. وحصل تضييق الفجوة الجنسانية في مناطق أخرى، ولا سيّما جنوبيّ آسيا وغربيّها، وبدرجة أقل في الدول العربية. والفجوة الجنسانية على صعيد القيد في التعليم الثانوي هي أوضح ما تكون في ما جنوب الصحراء الكبرى من أفريقيا، وغربيّ آسيا وجنوبيّها، حيث تلاحظ أخفض متوسّطات نسب القيد. وأما التعليم العالي فإن نسبة النساء بين الطلبة الجامعيين في ما جنوب الصحراء الكبرى من أفريقيا تبقى ضئيلة، وهدف تكافؤ الجنسين في التعليم العالي يمثّل تحدياً كبيراً. ولوحظ تقدم في أغلب مناطق العالم، والملفت بوجه خاص ما حصل منه في الدول العربية، وشرقيّ آسيا والمحيط الهادي، وغربيّ آسيا وشرقيّها. وفي بعض المناطق، مثل أوروبا الوسطى والشرقية، والكاريبي، وأمريكا الشمالية، والمحيط الهادي، وأوروبا الغربية، تفوق نسبة النساء المشاركات في التعليم العالي نسبة الرجال. وسبب تفوّق نسبة النساء هذا ليس فقط ازدياد عدد المقيّدات في التعليم الثانوي بسرعة أكبر من سرعة ازدياد المقيّدين، بل أيضاً ما يلاحظ في مناطق كثيرة من تدنّي تحصيل الشبّان في التعليم الثانوي، وانخفاض نسبة إتمامهم هذه المرحلة قياسا إلى إتمام الشابات لها. ثم إن وتيرة تسرب الشبان من التعليم الثانوي في بعض أنحاء العالم، مثل الكاريبي وأمريكا اللاتينية، هو مسألة أخرى مقلقة لأنه يزيد الضغط على التماسك الاجتماعي.

التربية والتعليم عامل تسوية ممكن

كثيراً ما يكرر التعليم الفوارق أو يفاقمها، ولكن يمكن أن يعمل أيضاً على تحقيق المساواة. فعمليات التعليم الشاملة أساسية للتنمية المنصفة، ويبدو أن هذا يصح في شتى مستويات التعليم.

تربية وتعليم الطفولة المبكرة: يصح هذا، على سبيل المثال، في مستوى تربية وتعليم الطفولة المبكرة، حيث يلاحَظ تزايد الاعتراف بالأهمية التأسيسية التي تتسم بها المبادرات المبكرة بالنسبة للتعليم اللاحق وفرص الحياة. وتُثبت نتائج البحوث أن المبادرات المبكرة لصالح الأطفال تتسم بأهمية أساسية ليس فقط لصالح رفاهيتهم، بل لها أيضاً آثار مستدامة طويلة الأجل على تنمية الرصيد البشري، والتماسك الاجتماعي، والنجاح الاقتصادي. وهناك بيّنات تثبت أن الأطفال المحرومين أكثر الحرمان – لأسباب منها الفقر، والانتماء إلى أقلية

إثنية ولغوية، والتمييز نظرا للجنس، والعيش في منطقة نائية، والإعاقة، والعنف، وحالة الإصابة بفيروس/مرض الإيدز (السيدا) – يحققون المكاسب الباهرة من البرامج الجيدة لتنمية الطفولة المبكرة؛ ومع ذلك فإن هؤلاء الأطفال المحرومين هم بالضبط الأقل احتمال مشاركتهم في هذه البرامج[٦٥]. وقد حددت دراسات تعقيبية للمبادرات المبكرة سبباً لفعاليتها، وهو أنه كلما كبر الأطفال، تتسع الفجوة الفارقة بين مسار نمو وسطيّ ومسار نموّ مؤجَّل. وأصبح اليوم من المعروف أن التدخل المبكر أقل تكلفة من حيث الموارد، وأقل تطلّباً من حيث الجهد؛ وهو في الوقت نفسه تدخّل أجدى. وتظهر أهميته بوجه خاص حين تولى العناية لأطفال ذوي إعاقات واحتياجات خاصة، كالمصابين بالانطواء على الذات مثلاً أو بمتلازمة أسبرجر[٦٦].

الإطار ٨ – السنغال: تجربة «بيت صغار الأطفال»

إن صحة الأطفال ووضعهم الاجتماعي في السنغال أمر غير سارّ، ويبقى مثارَ قلق كبير، على الرغم من الجهود الجادة المبذولة لحماية الأطفال. واستجابةً لضرورة معالجة هذه الحالة، تعتبر السلطات الوطنية السنغالية حالياً رعاية الطفولة المبكرة من أولوياتها الإنمائية. ومنذ عام ٢٠٠٢، تواكب «بيوت صغار الأطفال»، النموذج الجديد لتنمية الأطفال في سنواتهم الأولى، مختلف بنى التعليم قبل الابتدائي النظامي، وغير النظامي، وغير الرسمي. وهذا البرنامج، على الرغم من وجود حاجة إلى التحسين، هو تجربة مجتمعيّة قيّمة، مبنية على التقاليد الثقافية المحلية.

إن «بيوت صغار الأطفال» بنية مجتمعية، يراد بها مساندة الأطفال من عمر ٠ إلى ٦ سنوات. ولفظ *case* أو البيت التقليدي، يدل ضمنا على طراز عيش، على منحى في الوجود والتفكير، ويرمز إلى الالتزام بالقيم الأفريقية. فالـ *case* بوصفه مكان العيش والاندماج الاجتماعي والتعليم بامتياز، يُعتبَر المنطلق لتعلّم الطفل في الحياة.

وهذه «البيوت» صُممت أصلا من أجل الأوساط المحرومة والريفية، من أجل ضمان نفاذها إلى الخدمات الوافية والمتكاملة. ويقوم بتشغيلها السكان أنفسهم، وأصبحت تمثل ٢٠٪ من البنى التربوية للطفولة المبكرة في السنغال. وبيت صغار الأطفال هو، من الناحية المعمارية، مضلّع سداسي قوامه غرفتان، واحدة لأنشطة الأطفال التربوية، والأخرى لتثقيف الآباء والأمهات. وهذه البنى التربوية تعمل بنهج شامل في رعاية الطفولة يستوعب برامج تربية وتعليم وصحة وتغذية.

ومع أن المشاركة ليست مجانية، فالرسوم أقل مما يُدفع في سائر بنى رعاية الطفولة التابعة للقطاع النظامي. يعني أن المشاركة المالية رمزية، وتتيح للأسر العمل بالتآزر في سبيل صالح مشترك هو ملك للجماعة ويُنتظر من الجماعة أن تصونه.

المصدر: مقتبس بتصرف من

Turpin Bassama, S., 2010. La case des tout-petits au Sénégal. Revue Internationale d'éducation de Sèvres. No. 53-2010, pp. 65–75.

٦٥ انظر تقرير Global Child Development Group، بعنوان *Child Development Lancet Series: Executive Summary* (سلسلة لانسِت لتنمية الطفل: خلاصة تحليلية) [Accessed February 2015] www.globalchilddevelopment.org

٦٦ انظر مصنَّف Baron-Cohen, S. 2008 ، بعنوان *The Facts: Autism and Asperger Syndrome* (الوقائع: الانطواء على الذات ومتلازمة أسبرجر). منشورات جامعة أوكسفورد، أوكسفورد، المملكة المتحدة.

التعليم الثانوي: ويصدق ذلك أيضاً على التعليم الثانوي والعالي. إذ إن زيادة الانتفاع بالتعليم الأساسي على نطاق العالم، زاد الطلب على التعليم الثانوي والتعليم العالي، والاهتمام بتنمية المهارات المهنية، على الخصوص في سياق تنامي بطالة الشباب وعملية التأهيل وإعادة التأهيل. ففي بعض بلدان أمريكا اللاتينية والكاريبي، مثلاً، أسفرت زيادة فرص التعليم فوق الأساسي وقد اجتمعت مع السياسات العامة لصالح الفقراء، عن تضييق مدى الفوارق: «من الممكن أن الاستثمار في التربية والتعليم، والمؤسسات المعنية بسوق العمل وتنظيمات هذه السوق، يغيّر أنماط اللامساواة. ففي بلدان أمريكا اللاتينية التي انخفضت فيها الفوارق، أسهم عاملان رئيسيان في تحقيق هذا الانخفاض: انتشار التعليم، والتحويلات العامة لصالح الفقراء... وعلى سبيل المثال، تؤدي زيادة الإنفاق العام على التربية والتعليم في أمريكا اللاتينية والكاريبي إلى ارتفاع معدلات القيد في التعليم الثانوي ومعدلات إتمام المرحلة، فيصير هذا الارتفاع عاملاً حاسماً رئيسياً في تقليص الفوارق»[٦٧].

التعليم العالي: لوحظ انتشار مُلفت للتعليم العالي خلال الخمس عشرة سنة الأخيرة. إذ تضاعف القيد في التعليم العالي منذ عام ٢٠٠٠ حتى اليوم، بحيث صار عدد الطلبة اليوم نحو ٢٠٠ مليون على صعيد العالم، ونصفهم نساء[٦٨]. ومع ذلك تظل الفوارق القائمة على الدخل وغيره من عوامل التهميش الاجتماعي واسعة الانتشار، وهذا بالرغم من سلسلة تدابير سياسية خلال السنوات الأخيرة. فالدارسون من أبناء المجموعات المرتفعة الدخل احتفظوا، على المستوى العالمي، بمزاياهم النسبية من حيث الانتفاع بالتعليم العالي. وحتى في البلدان المرتفعة معدلات القيد، لا تزال مشاركة الأقليات متخلّفة عن متوسِّط المشاركة الوطني. ومن الأهمية بمكان الملاحظة في هذا الصدد، أن أغلبية النمو في التعليم العالي حصل ولا يزال يحصل في القطاع الخاص. ثم إن تنامي حصة المؤسسات الخاصة في التعليم العالي، والميل عالمياً إلى خصخصة القطاع العام، له آثار على فرص النفاذ إلى التعليم العالي والإنصاف فيه. وتظل تكاليف الدراسة في التعليم العالي، المباشرة وغير المباشرة، سبب الاستبعاد الرئيسي. وبرامج الإقراض جذابة، لكنها غير واسعة الانتشار[٦٩].

---

٦٧ انظر تقرير UN DESA. 2013، بعنوان *Inequality Matters. Report of the World Social Situation 2013. New York* (قضايا اللامساواة. تقرير عام ٢٠١٣ عن الحالة الاجتماعية في العالم). نيويورك، الأمم ا متحدة.

٦٨ بناء على بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

٦٩ راجع التقرير Altbach, P. G., Reisberg, L. and Rumbley, L. E. 2009، بعنوان
Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution
A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education
(الاتجاهات في التعليم العالي عالميا: تتبع الثورة الأكاديمية. تقرير أُعدّ من أجل مؤتمر اليونسكو العالمي للتعليم العالي ٢٠٠٩). باريس، اليونسكو.

الإطار ٩ – الجامعات المشتركة بين الثقافات في المكسيك

على الرغم من أن سكان المكسيك الأصليين يُقدّر عددهم بنحو ١٠٪ من مجموع السكان، فإنهم الأقل تمثيلاً في التعليم العالي. إذ تتراوح نسبة المقيَّدين في التعلم العالي من أبناء السكان الأصليين، بحسب التقديرات، بين ١٪ و ٣٪.

فتوخّياً لتدارك هذه الفوارق، أنشأت إدارة التنسيق العامة للتعليم المشترك بين الثقافات والثنائي اللغة، التابعة لوزارة التربية، في عام ٢٠٠٤، بمشاركة نشيطة من منظمات السكان الأصليين والمؤسسات الأكاديمية في كل منطقة من البلاد، أنشأت الجامعات المشتركة بين الثقافات. جُعلت هذه المؤسسات في المناطق الكثيفة حضور السكان الأصليين، وعلى الرغم من مراعاتها التنويع في القيد، فقد أُريدت من أجل السكان الأصليين. أُسست هذه الجامعات على مبدأ التعليم المشترك بين الثقافات، هادفة إلى تعزيز الحوار بين مختلف الثقافات، فهي تمثّل منحى في تلبية مطالب السكان الأصليين التاريخية والأقرب عهداً.

وانسجاماً مع الاعتراف بالتنوع، لا تعرض الجامعات المشتركة بين الثقافات نهجاً ثابتاً في أنشطتها التعليمية. ففي حين يُضمن الاحترام لبعض المبادئ الأساسية، تحدد كل جامعة منهاجها الدراسي الخاص بها، وفقاً لاحتياجات وإمكانات المنطقة حيث يوجد موقعها. وينخرط الطلاب في أنشطة تصل بينهم وبين الجماعات المحيطة بالجامعة، من خلال مشاريع البحث والتطوير، بقصد العمل والإسهام في تنمية منطقتهم وشعبهم وثقافتهم.

وتشتغل في الوقت الحاضر اثنتا عشرة جامعة مشتركة بين الثقافات، بمجموع من الطلبة المقيَّدين يقرب من ٧٠٠٠، بينهم نسبة عالية من الطالبات. وإن هذه الجامعات، على الرغم مما يعترضها من مصاعب التمويل، وظروف معيشة الطلبة، والهشاشة السياسية، تمثّل إسهاماً كبيراً على سبيل تحقيق الإنصاف في التعليم.

المصدر: مقتبَس بتصرّف من مقالة Source: Adapted from Schmelkes، بعنوان Intercultural Universities in Mexico: Progress and difficulties (الجامعات المشتركة بين الثقافات في المكسيك: التقدم والعقبات)، المنشورة في مجلة Intercultural Education، المجلد ٢٠، العدد ١، ص ٥–١٧. www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675980802700649

تحول مشهد التربية والتعليم

يخوض مشهد التربية والتعليم في عالم اليوم تحوّلا جذريا من حيث الأساليب والمضمون وفُسَح التعلم. ويصدق هذا الوصف على كلا التعليم المدرسي والتعليم العالي. إذ إن ازدياد تيسّر شتى مصادر المعرفة والنفاذ إليها يزيد انشار فرص للتعلّم، قد تكون أقل تنظيما وأكثر ابتكارا، ما يؤثّر على قاعة التدريس، وأصول التدريس، وسلطة المعلم، وعمليات التعلم.

وعلى سبيل المقارنة، شُبِّه التحول الراهن في مشهد التعليم بالانتقال التاريخي من نمط التعليم قبل الصناعي التقليدي إلى نمط المصنع الذي بُدئ في القرن التاسع عشر. ففي النمط التقليدي قبل الصناعي، معظم ما يتعلّمه الناس كان يأتيهم عبر أنشطة حياتهم اليومية وعملهم المعتاد. وأما نمط التعليم الجماهيري الذي نشأ من الثورة الصناعية فقد ساوى بين التعلّم والالتحاق بالمدرسة – مساواة شبه حصرية. وفضلاً عن ذلك، لا يزال النمط المدرسي يقرن التعلم بالتعليم داخل قاعة التدريس، في حين أصبح مقدار كبير من التعلم يجري في البيت وأمكنة أخرى

(حتى في أسيقة التعليم التقليدي). إلا أن الفضاء المادي الذي تحدده قاعة التدريس بالمكان الرئيسي للتعلم يبقى السمة المركزية لأنظمة التعليم النظامي، على اختلاف مستويات التعلم[٧٠].

هل انتهى حقا عصر التعلم في المدارس؟

اليوم، يذهب البعض إلى الأخذ بالرأي أن نمط التعلم المدرسي لا مستقبل له في العصر الرقمي، نتيجة للفرص التي يتيحها التعلم الإلكتروني، والتعلم بالأجهزة المحمولة، وسائر التكنولوجيات الرقمية. وفي هذا الصدد، ربما كان من الجدير الرجوع إلى ما جرى في ستينيات وسبعينيات القرن الماضي من نقاش في موضوع إلغاء المدارس، ولا سيما مصنَّفات بول غودمان[٧١] وإيفان إيليتش[٧٢]. وصحيح أن نمط التعليم المدرسي الصناعي القائم حالياً صُمّم لتلبية احتياجات الإنتاج طيلة أكثر من مئة عام خلت، وصحيح أن أساليب التعلم تغيّرت تغيّرا مذهلا في غضون العقدين الماضيين، وتغيّرت كذلك مصادر المعرفة وطرائقنا في تبادلها والتفاعل معها. وصحيح أيضاً أن أنظمة التعليم النظامي بطيئة التغيّر وتبقى بصورة ملحوظة مماثلة لما كانت عليه طيلة القرنين الماضيين[٧٣]. ولكن، بالرغم من ذلك، يبقى التعلم المدرسي هاماً كما كان دائما. إذ إنه الخطوة الأولى للإنسان في رحاب التعلم المؤسسي وعالم التكيّف الاجتماعي خارج الأسرة، فهو مكوِّن جوهري من مكوِّنات التعلم الاجتماعي: تعلّم المرء لكي يكون، وتعلمه لكي يعيش مع الآخرين. فالتعلم ينبغي ألا يكون مجرَّد عملية فردية. لكونه يقتضي، باعتباره تجربة اجتماعية، التعلم مع الآخرين وعن طريقهم – من خلال المباحثات والمناقشات مع الأنداد ومع المعلمين أيضاً.

> فما نحتاج إليه هو نهج أكثر مرونة في التعلم على اعتباره شيئاً متّصلاً، تتفاعل فيه المؤسسات المدرسية والتعليم النظامي تفاعلاً أوثق مع تجارب تعليمية أقل انتظاماً، منذ الطفولة المبكرة إلى نهاية الحياة

نحو تكوين شبكات من فُسَح التعلم

إلا أن تحول المشهد التعليمي في عالمنا المعاصر ما زال يشهد تنامي الاعتراف بأهمية وملاءمة التعلم خارج مؤسسات التعليم النظامي. فهناك حركة انتقال من مؤسسات التعليم التقليدية، إلى مشاهد تعلم مختلط، متنوع، معقَّد، يحصل فيها التعلم النظامي وغير النظامي وغير الرسمي

---

٧٠ راجع
Frey, T. 2010. The future of education. *FuturistSpeaker*. www.futuristspeaker.com/2007/03/the-future-of-education [Accessed February 2015]

٧١ Goodman, P. ١٩٧١. *Compulsory Miseducation*. Harmandsworth, UK, Penguin Books

٧٢ Illich, I. ١٩٧٣. *Deschooling Society. Harmandsworth*, UK, Penguin Books

٧٣ راجع المصنّف الجماعي Davidson, C.N. and Goldberg, D.T. with Jones, Z.M. 2009، بعنوان *The Future of Learning Institutions in the Digital Age* (مستقبل مؤسسات التعليم في العصر الرقمي). Cambridge, MA, MIT Press (MacArthur Foundation Report on Digital media and Learning)

عن طريق مؤسسات تعليمية متنوعة وأطراف ثالثة مزوِّدة[٧٤]. فما نحتاج إليه هو نهج أكثر مرونة في التعلم على اعتباره شيئاً متّصلاً، تتفاعل فيه المؤسسات المدرسية والتعليم النظامي تفاعلاً أوثق مع تجارب تعليمية أقل انتظاماً، منذ الطفولة المبكرة إلى نهاية الحياة. والتغيرات التي تحصل في الفُسَح والأوقات والعلاقات التي يجري فيها التعلم، تشجّع الميل إلى إقامة شبكة من فُسح التعلم، تتفاعل في إطارها فسح التعلم، النظامية منها وغير الرسمية، مع مؤسسات التعليم النظامي وتكمّلها.

فُسح التعلم المستجِدّة

يواجه التعلم المرتكز على قاعة التدريس تحديا ناجما عن ازدياد وانتشار فرص النفاذ إلى المعرفة، وظهور فُسح تعلم تتجاوز قاعات التدريس، والمدارس، والجامعات، وسائر المؤسسات التعليمية[٧٥]. فوسائط التواصل الاجتماعي، مثلاً، من شأنها تمديد عمل قاعة التدريس بتوفير فرص لأنشطة مثل التعاون والشراكة في التأليف. والأجهزة المحمولة تمكّن الدارسين من النفاذ إلى الموارد التعليمية، والاتصال مع الآخرين، وابتكار مضمون، داخل قاعة التدريس وخارجها[٧٦]. وفي منحى مماثل، نشأت في التعليم العالي مقررات دراسية على الخط مفتوحة للجمهور، نتيجة لاتحاد جامعات ضمّت موارد هيئاتها التدريسية في إعداد مضامين المقررات، ففتحت طرقاً واسعة جديدة تبلّغ بواسطتها التعليم العالي إلى جماهير أكبر على امتداد العالم. ويُتيح السياق الراهن الخاص بتحول المشهد التعليمي فرصة للتوفيق بين جميع فُسح التعلم، عن طريق إقامة أشكال من التآزر بين مؤسسات التعليم والتدريب النظامية وتجارب تعليمية أخرى. ويتيح أيضاً فرصاً جديدة للتجريب والابتكار.

---

٧٤ انظر بحث Scott, C. 2015، بعنوان The Futures of Learning (مستقبَلات التعلم)، في سلسلة Working Papers (أوراق عمل) التي يُصدِرها فريق البحث والاستشراف في مجال التعليم (ERF). باريس، اليونسكو.

٧٥ راجع مصنَّف Hannon, V., Patton, A. and Temperley, J. 2011 بعنوان Developing an Innovation - Eco-system for Education (الإتيان بابتكار – نظام إيكولوجي للتربية والتعليم). Indianapolis, CISCO ؛ ومصنّف Taddei, F. 2009 بعنوان Training creative and collaborative knowledge-builders: A major challenge for 21st century education (إعداد بناة معرفة مبدعين وتعاونيين: تحدٍّ رئيسي أمام التربية والتعليم في القرن الحادي والعشري). تقرير أُعِدّ بناء على طلب من منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD). باريس، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD).

٧٦ انظر مقالة Grimus, M. and Ebner, M. 2013، بعنوان M-Learning in Sub Saharan Africa Context- What is it about (سياق التعلم المتعدد الوسائط في أفريقيا ما جنوب الصحراء الكبرى–ما هو المقصود)، في Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013 (المؤتمر العالمي المعني بالتعليم المتعدد الوسائط، والوسائط الفائقة، والاتصالات ٢٠١٣)، ص ٨٢٠٢-٣٣٠٢. Chesapeake, VA: AACE

١٠- تجربة «الجدار المثقوب»

د. سوغاتا ميترا، كبير العلماء في شركة NIIT يُعزى إليه الفضل في تجربة الجدار المثقوب. إذ كان منذ عام ١٩٨٢ تراوده فكرة التعلّم بدون إشراف مع فكرة الحواسيب. آخر الأمر وفي عام ١٩٩٩ قام فريق الدكتور ميترا بحفر طاقة في الجدار الفاصل بين مبنى الشركة NIIT وحيّ كالكاجي الفقير الملاصق في نيودلهي. ونُصب حاسوب للاستعمال المجاني، يُنفذ إليه عبر هذه الطاقة.

وقد اكتشف سكان الحي الفقير وجود هذا الحاسوب على الفور، ولا سيما الأطفال. وتعلم الأطفال استعمال الحاسوب لوحدهم ودون سابق تجربة. فبعث هذا الحدث الفرضية التالية: يمكن لأي مجموعة من الأطفال أن تكتسب المهارات الأساسية للحوسبة بالتعلم العرضي، بشرط أن يتاح لهؤلاء المتعلّمين النفاذ إلى مرفق حوسبة ملائم، مزوَّد بمضمون ترفيهي حافز، مع قدر أدنى من التوجيه (البشري).

وشجّع نجاح تجربة حي كالكاجي على إتاحة حواسيب في شيفبوري (مدينة في منطقة ماديا بْراديش) في قرية مادانتوسي (في أوتار بْراديش). وعُرفت هذه التجارب باسم تجارب الجدار المثقوب. وجاءت نتائج تجارب شيفبوري ومادانتوسي مؤيِّدة لنتائج تجارب كالكاجي. وتبيّن أن الأطفال في هذين الموقعين اكتسبوا المهارات الحاسوبية بجهودهم الذاتية. وهذا المنحى الجديد في التعلم أصبح يُعرف بتسمية التعليم الأقل تدخلا.

ونمت تجربة الجدار المثقوب، بعد انطلاقتها عام ١٩٩٩، من حاسوب منفرد في حي كالكاجي، نيودلهي، إلى أكثر من مئة حاسوب في أماكن مختلفة – حتى في مواقع نائية عسيرة المنال – في بلاد الهند وخارجها، مثل بهوتان وكمبوديا وجمهورية أفريقيا الوسطى.

ملاحظة: NIIT المحدودة المسؤولية شركة هندية مقرها في غورغاؤن، الهند، تشغِّل عدة مؤسسات تعليم عالٍ بهدف الربح.

المصدر: مقتبس بتصرف من: www.hole-in-the-wall.com [Accessed February 2015].

التعلم بالأجهزة المحمولة

في الآونة الأخيرة حصل اهتمام كبير بتسخير التكنولوجيات المنقولة لأغراض التعلم. فالتعلم بالأجهزة المحولة وحدها أو مشفوعةً بتكنولوجيات أخرى للمعلومات والاتصال، يوصف بأنه يمكّن من التعلم في أي وقت وأي مكان[٧٧]. وهذه التكنولوجيات في تطور مستمرّ، ومنها في الوقت الحاضر الهواتف المحمولة، والهواتف الذكية، والحواسيب اللوحية، والقارئات الإلكترونية، والمشغّلات السمعية المحمولة، ووحدات التحكم المحمولة. ألا إن ظهور التكنولوجيات الجديدة غيّر طبيعة العمليات التعليمية شديد التغيير. إذ إن الأجهزة الخفيفة الوزن والمحمولة – بدءاً من الهواتف المحمولة، إلى الحواسيب اللوحية، وانتهاء بالحواسيب الراحية – حررت التعلم

٧٧ انظر مطبوع UNESCO. 2013 بعنوان *المبادئ التوجيهية لسياسات اليونسكو* فيما يتعلق بالتعلّم بالأجهزة المحمولة. باريس، اليونسكو

من المواقع الجامدة المعيّنة سلفا، مغيِّرة طبيعة المعرفة في المجتمعات الحديثة[٧٨]. فهكذا صار التعلم أكثره غير رسمي، وشخصي، وفي كل مكان[٧٩]. وتتسم التكنولوجيات المحمولة بأهمية خاصة بالنسبة إلى المعلمين، نظراً لانخفاض تكلفتها قياسا إلى الحواسيب المكتبية، واستمدادها موارد غنية من الإنترنت[٨٠].

إن التعلم بالأجهزة المحمولة، وقد اكتسب مزيدا من الرواج في قطاعات تعليمية متنوعة، عزز التعليم الأساسي والتعليم العالي، وحقق التوصيل الإلكتروني للتعليم النظامي والتعليم غير الرسمي[٨١]. فأجهزة التعلم المحمولة، بالنظر إلى سهولة حملها وانخفاض تكاليفها، من شأنها أن تزيد التعليم الأساسي تيسّرا وفعالية[٨٢]. ألا إن التكنولوجيات المتنقلة «تمتلك المفتاح لتحويل الفجوة الرقمية القائمة الآن إلى أرباح أسهم تحقق التعليم المنصف والجيد للجميع»[٨٣]. ويُسترعى الانتباه إلى أن تطور التكنولوجيات المتنقلة أوجد كثيراً من الإمكانات لمحو الأمية وتعلم اللغات[٨٤]. وقد أظهرت البحوث فعالية التكنولوجيا المتنقلة في تحسين أداء محو الأمية بين متعلّميه. إذ إن التكنولوجيا المتنقلة بفضل قدرتها على تبليغ جمهور أوسع، تمتلك الوعد بتحقيق التعليم للأطفال والشباب الذين في مناطق معزولة أو مفتقرة إلى الخدمات[٨٥].

---

٧٨ راجع المصنّف الجماعي O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J.P., Taylor, J., Sharples, M. and Lefrere, P. 2003 بعنوان *MOBIlearn WP4 - Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment* (مبادئ توجيهية بشأن التعلم/التعليم/التعليم الخصوصي في بيئة الأجهزة المحمولة)، في الموقع www2.le.ac.uk/Members/gv18/gv-publications [Accessed February 2015]

٧٩ راجع مقالة Traxler, J. 2009. M. Alley (ed.)، بعنوان Current State of Mobile Learning (الحالة الراهنة للتعلم بالأجهزة المحمولة)، في الصفحات ٩-٤٢ من المصنَّف *Mobile Learning Transforming the Delivery of Education and Training* (التعلم بالأجهزة المحمولة يغيّر تأدية التعليم والتدريب)؛ نشر Athabasca, AB, Canada, AU Press

٨٠ راجع مقدمة Kukulska–Hulme, A. ٢٠٠٥، ص ١-٦ من مصنّف J. Traxler and A. Kukulska-Hulme (eds) بعنوان *Mobile learning—a handbook for educators and trainers* (التعلم بالأجهزة المحمولة–دليل للمعلمين والمدربين)؛ صدر عن New York, Routledge.

٨١ انظر Traxler نفس المرجع.

٨٢ راجع Kim, P.H. 2009. Action Research Approach on *Mobile Learning Design for the Underserved. Education Technology Research Development*. Vol. 57, No. 3, pp.415-435.

٨٣ انظر أعمال الأسبوع المشترك بين اليونسكو والاتحاد الدولي للاتصالات ٢٠١٤، بعنوان Mobile learning week : A revolution for inclusive and better education (أسبوع التعلم بالأجهزة المحمولة: ثورة من أجل تعليم شامل وأفضل). موقع الويب لليونسكو: www.unesco.org/new/en/media-services/in-focus-articles/mobile-learning-week-a-revolution-for-inclusive-better-education [Accessed February 2015]

٨٤ راجع مداخلة Joseph, S., Uther, M. 2006 بعنوان Mobile language learning with multimedia and multi–modal interfaces (تعلم اللغات بالأجهزة المحمولة بفضل السطوح البينية المتعددة الوسائط والمتعددة الأساليب)، في الصفحات ٤٢١-٨٢١ من *Proceedings of the fourth IEEE International Workshop on Wireless, Mobile and Ubiquitous Technology in Education* (ICHIT '06) (أعمال حلقة العمل الدولية الرابعة لمعهد مهندسي الكهرباء والإلكترونيات–IEEE في موضوع استعمل التكنولوجيا اللاسلكية والمتنقلة والمتيسّرة في كل مكان، لأغراض التعليم).

٨٥ راجع
Saechao, N. 2012. Harnessing Mobile Learning to Advance Global Literacy. *The Asia Foundation* http://asiafoundation.org/in-asia/2012/09/05/harnessing-mobile-learning-to-advance-global-literacy/ [Accessed February 2015]

الإطار ١١ - محو أمية الفتيات في باكستان بواسطة الأجهزة المحمولة

في مشروع اليونسكو لمحو الأمية بواسطة الأجهزة المحمولة، جرى استعمال الهواتف المحمولة من أجل تكميل ودعم دورة محو الأمية بالطريقة التقليدية وجها لوجه، قُدّمت لـ٢٥٠ مراهقة يعشن في المناطق النائية من باكستان. فالأمية مشكلة حادة في باكستان، وتأثيرها غير متناسب بحق النساء والفتيات. إذ إن معدل محو أمية الراشدين في البلاد هو ٦٩٪ للذكور و٤٠٪ للإناث. وبما أن البحوث في مجال التعليم تبيّن أن مهارات محو الأمية الحديث اكتسابها تضمحل سريعاً إذا لم تساندها ممارسة مستقرّة، أراد مخططو المشروع سبيلاً إلى مساندة الفتيات المقيمات في أماكن نائية بعد إتمامهن دورة محو الأمية.

فكان السبيل الوحيد للتواصل مع الطالبات المشاركات، اللواتي يعشن في قرى بدون حواسيب أو بدون توصيلات إنترنت بالخط الثابت يمكن الاعتماد عليها، هو سبيل الهواتف المحمولة. أرسل الموجهون العاملون في البرنامج إلى طالباتهم رسائل نصية تذكّرهن بممارسة مهارات الكتابة اليدوية أو بأن يقرأنَ مجددا مقاطع من الكتاب التعليمي. وطرح الموجّهون أيضاً أسئلة على طالباتهم، وأجبْنَ عنها برسائل نصية. وهدفت الأنشطة والاتصالات جميعها إلى ترسيخ مهارات محو الأمية التي اكتسبتها الفتيات أثناء الدورة التعليمية بالحضور الشخصي.

وقبل إدخال الأجهزة المحمولة على المشروع، كانت نسبة الفتيات اللواتي يُتممن دورة محو الأمية وينجحْنَ بعلامة 'A' في امتحان المتابعة لا تتجاوز ٢٨٪. وأما بعد استعمال المساندة بواسطة الأجهزة المحمولة، فقد تجاوزت الـ٦٠٪ نسبةُ الفتيات اللواتي ينجحن بعلامة 'A' في امتحان المتابعة. وانطلاقا من هذا النجاح البدئي، يجري توسيع المشروع في الوقت الحاضر ليشمل ٢٥٠٠ طالبة.

المصدر: اليونسكو، ٢٠١٣. *المبادئ التوجيهية لسياسات اليونسكو فيما يتعلق بالتعلّم بالأجهزة المحمولة*، ص ١٥.

المقررات الدراسية على الخط المفتوحة للجمهور (MOOCs) - وعودها وحدودها

وتعمل المقررات الدراسية على الخط المفتوحة للجمهور (MOOCs) هي أيضاً على تغيير مشهد التعليم العالي إلى حد ما. فقد أيقظت اهتماما كبيرا من جانب الحكومات، والمؤسسات التعليمية، والمجموعات التجارية[٨٦]. إلا أن هذه المقررات المفتوحة (MOOCs)، وقد أصبحت منصّة هامة لتوسيع فرص الانتفاع بالتعليم العالي والابتكار على الخط في مجال التربية والتعليم، أثارت مع ذلك القلق بشأن تفاقم الفوارق، وقلقا كبيرا بشأن مسائل البيداغوجيا، وضمان الجودة، وضعف معدلات إتمام التعليم، وكذلك بشأن إصدار الشهادات والاعتراف بالتعلم[٨٧]. فالجودة مثار هم بالغ، على اعتبار أن هذه المقررات المفتوحة (MOOCs) تعتمد أصلاً على الدراسة الفردية، وتفتقر إلى بنية دورات أخرى تنظَّم على الخط[٨٨]. وانتُقدت طرائق التعليم في هذا

٨٦ انظر مصنّف Yuan, L. and Powell, S. 2013، بعنوان *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education—A White Paper* (المقررات MOOCs والتعليم المفتوح: آثارها على التعليم العالي – كتاب أبيض). Centre for Educational Technology, Interoperability and Standards. http://publications.cetis.ac.uk/2013/667 [Accessed February 2015].

٨٧ راجع مصنَّف Daniel, J.S. 2012 بعنوان Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility، في العدد ٨١، من المجلد ٣ من مجلة *Journal of Interactive Media in Education*، عن طريق الموقع http://jime.open.ac.uk/article/view/259 [Accessed February 2015]

٨٨ انظر مصنَّف Butcher, N. and Hoosen, S. 2014 بعنوان *A Guide to Quality in Post-Traditional Online Higher Education* (دليل إلى الجودة في التعليم العالي غير التقليدي المعطى على الخط). Dallas, TX, Academic Partnerships. www.icde.org/filestore/News/2014_March-April/Guide2.pdf [Accessed February 2015]

الإطار بأنها تخطّاها الزمن، لأن أغلبية المقررات المفتوحة (MOOCs) لا تزال تعتمد على «نقل المعلومات، وإعطاء الوظائف للطلبة عن طريق الحاسوب، وإجراء التقييم بواسطة الأنداد»[٨٩]. وانعدام التحاور الشخصي والمناقشات وجها لوجه يجعل من العسير تلبية احتياجات الطلبة المنفردين[٩٠]. وكذلك، كثيراً ما يكون تقييم تحصيل الطلبة وإصدار الشهادات إما معدوما وإما غير مطابق، في إطار المقررات الدراسية على الخط المفتوحة للجمهور (MOOCs). وعلى الرغم من أن المؤسسات بدأت تمنح أرصدة في إطار هذه المقررات، وتعطي أشكالاً جديدة من الشهادات مثل الأوسمة، لا تزال هذه تُعتبَر شكلا متدنيا من التحصيل التعليمي، وإشارة غير مطابقة إلى جودة التعلم[٩١]. وربّما كانت هذه الانتقادات أكثر انطباقا على جامعات شماليّ العالم، بينما يجوز أن تخدم المقررات الدراسية على الخط المفتوحة للجمهور (MOOCs) احتياجات مختلفة وأوساطا مختلفة في جنوبيّ العالم.

الإطار ١٢ - نحو أشكال من التعليم العالي غير التقليدية

الصورة المألوفة عندنا عن مؤسسة للتعليم العالي هي أنها مكان يتردد عليه الناس فترة من العمر، وكثيراً ما تكون بين سن ١٨ و٢٢ سنة، يتحركون فيها على نحو خطّي على مدى أربع سنوات. ونرى في قاعة التدريس والأستاذ المحاضر المنهلين الأولين للمعلومات، وفي الحرم الجامعي مركز التعلم.

إلا أن هذه الصورة في تغيّر سريع. فمكان العمل يتطلّب مهارات، مثل التواصل والتفكير النقدي، يكون اكتسابها بتجارب التعلم غير الرسمي أسهل منه في إطار مؤسسات. [...] وكذلك، فإن الطرائق الجديدة في التعليم عن بعد والتعلم على الخط تغيّر تجربة الطلبة، حتى داخل الحرم الجامعي.

المصدر: Butcher, N. and Hoosen, S. 2014. A Guide to Quality in Post-Traditional Online Higher Education (دليل إلى الجودة في التعليم العالي غير التقليدي المعطى على الخط) . Dallas, TX, Academic Partnerships

تحديات أمام النموذج الجامعي التقليدي

يتمثل أحد التحديات الرئيسية التي يواجهها التعليم العالي حالياً في التوفيق بين تلبية الطلب الجماهيري الكثيف عالمياً على المؤهِّلات المهنية من جهة، والحفاظ من جهة أخرى على دوره الرئيسي أن يُعدّ من أجل البحوث وعبر البحوث. ففي سياق التنافس العالمي المتزايد، أصبح من الضروري أن يعاد تحديد العقد الاجتماعي الذي يُلزم مؤسسات التعليم العالي بالمجتمع عموما. وهذا يطرح عددا من الأسئلة الأساسية، بشأن مستقبل النموذج الجامعي كما نعرفه. نعم، إن مشهد التعليم العالي جارٍ

ففي سياق التنافس العالمي المتزايد، أصبح من الضروري أن يعاد تحديد العقد الاجتماعي الذي يُلزم مؤسسات التعليم العالي بالمجتمع عموما

٨٩ راجع مصنَّف Bates, T. 2012 بعنوان *What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs?* عن طريق الموقع www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs [Accessed February 2015] .

٩٠ راجع Daniel، في المصنّف المذكور.

٩١ انظر Bates، في المصنَّف المذكور.

تحويله بتنويع البنى والمؤسسات، وتدويل تزويد التعليم العالي، وتطور المقررات الدراسية على الخط المفتوحة للجمهور (MOOCs) المتقدم ذكرها، وثقافة التقييم الناشئة، تقييم جودة التعلم وسداده، ونمو الشراكات بين العام والخاص. فهذا السياق المتغيّر له آثار كبيرة على الموارد المالية والبشرية، إذ إنه يضع موضع التساؤل الأشكال القائمة لإدارة التعليم، ويثير هموما بشأن مبدأ الاستقلال الذاتي والحريات الأكاديمية أي الأسس التي يقوم عليها النموذج الجامعي التقليدي.

ترتيب الجامعات: استعمالات وإساءات استعمال[٩٢]

يتجلّى في تنامي ترتيب الجامعات اتجاه قوي نحو تدويل التعليم العالي، واهتمام متزايد بمقارنة الجودة بين مؤسسات التعليم العالي. وفي حين ازداد الاهتمام بترتيب الجامعات ازديادا كبيرا، صدر كثير من النقد عن أكاديميين، وطلبة، ومزوّدين بالخدمة التعليمية، وصناع السياسة، ووكالات التنمية. إذ إنه، من الناحية الإيجابية، يلبّي ترتيب الجامعات طلباً متزايداً على رُزَم معلومات سهلة المنال، طيّعة للاستعمال، وبسيطة نسبياً، بشأن «جودة» مؤسسات التعليم العالي. وهذا الطلب تغذّيه الحاجة إلى اختيار مستنير بشأن الجامعات، في سياق التضخم الجماهيري للتعليم العالي، والنمو السريع في تنوع الجهات المزوِّدة به. ففي نظر الكثيرين، شجّع الترتيب نهج الشفافية في المعلومات والمساءلة عند مؤسسات التعليم العالي. لكن النقّاد يقولون بأن الترتيب من شأنه أن يحرف انتباه الجامعات عن التعليم والمسؤولية الاجتماعية تجاه نمط البحث العلمي الذي يتلقّى هكذا تقييمه من مؤشِّرات مستعملة في عمليات الترتيب. وأُبدي أيضاً قلق من أن تطبيق مجموعة معايير محدودة على جامعات العالم، وتلبية الرغبة القوية في الاندراج في نسق الـ٢٠٠ جامعة الأعلى ترتيبا في العالم، يشجّع على تجانس مؤسسات التعليم العالي، ما يجعلها أقل استجابة وأقل ملاءمة لأسيقتها المباشرة. ويقال أيضاً بأن الترتيب يشجّع المزايا التي تتمتّع بها المؤسسات الـ٢٠٠ الأفضل ترتيبا، وله آثار قوية من حيث الإنصاف بينها.

دور المعلمين في مجتمع المعرفة

التكنولوجيات الرقمية ليست بديلاً عن المعلمين[٩٣]

إن التضخّم الهائل في حجم المعلومات والمعارف المتيسّرة يتطلب نهجا نوعيا في إيصالها وبثّها واكتسابها، على المستويين الفردي والجماعي. إذ إنه، بالنظر إلى الإمكانات التي تتيحها تكنولوجيات المعلومات والاتصالات، ينبغي للمعلم أن يكون الآن مرشداً يمكّن الذين يتعلّمون، منذ الطفولة المبكرة وطيلة

> ينبغي للمعلم أن يكون الآن مرشداً يمكّن الذين يتعلّمون، منذ الطفولة المبكرة وطيلة مسارات تعلّمهم، من التطور والتقدم عبر متاهة المعارف، المتاهة المستمرة في التوسّع

---

٩٢ مقتطف بتصّرف من مصنَّف Marope, P.T.M., Wells, P.J. and Hazelkorn, E. 2013 بعنوان *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses* (الترتيب والمساءلة في التعليم الجامعي: استعمالات وإساءات استعمال). باريس، اليونسكو.

٩٣ مقتطف بتصّرف من مقالة Haddad, G. 2012. Teaching بعنوان Teaching: A profession with a future (التعليم: مهنة ذات مستقبل). في العدد ٩٥١ من *Worlds of Education*.

مسارات تعلّمهم، من التطور والتقدم عبر متاهة المعارف، المتاهة المستمرة في التوسّع. وفي ظل هذه الظروف، توقَّعَ البعض في البداية أن مهنة التعليم محكوم عليها بالزوال التدريجي. وادّعت هذه الأصوات بأن التكنولوجيات الرقمية الجديدة ستحل تدريجيا محل المعلمين، مُحدِثةً انتشارا للمعرفة على نطاق أوسع، وتحسين النفاذ إليها، ثم، فوق كل شيء، وفورات في الوسائل والموارد إزاء التوسّع الهائل في الانتفاع بالتعليم. ولكن يتوجّب علينا، رغم ذلك، الاعتراف بأن هذه التوقّعات لم تعد مقنعة: بل يتوجّب الاعتراف بأن مهنة تعليم فعّالة لا تزال تُعتبَر أولوية في السياسات التعليمية عند جميع البلدان.

العمل على عكس نزعة تجريد المعلمين من المهنية

إذا كان يراد للتربية والتعليم أن يسهما في تحقيق نمو كامل للشخص ونموذج جديد للتنمية، فإن المربين والمعلمين يبقون اللاعبين الأساسيين في هذا المضمار. ولكن، على الرغم من أن الخطاب السائد يبرز تكرارا أهمية المعلمين، يتّجه عدد من النزعات إلى عملية تجريد المعلمين من المهنية في شماليّ العالم كما في جنوبيّه. وتشتمل هذه النزعات على: تدفق المعلمين غير المؤهَّلين، الذي يُعزى جزئيا إلى النقص في عديدهم، ولكن أيضاً إلى أسباب مالية؛ تحويل المعلمين من عاملين رسميين إلى عاملين عرضيين، من خلال التعليم التعاقدي، وعلى الخصوص في التعليم العالي حيث يُعوَّل على المساعدين لمواجهة عبء العمل المتزايد؛ تضييق استقلال المعلمين الذاتي؛ الحط من جودة مهنة التعليم، نتيجة لتوحيد معيار الاختبار، ورفع سوية تقييم المعلمين؛ وتعدي تقنيات القطاع الخاص الإدارية داخل المؤسسات التعليمية؛ والفجوات بين أجور المعلمين ومهنيي سائر القطاعات في كثير من البلدان.

الإطار ١٣ - معلمون رفيع إعدادهم ومرموقون في فنلندا

بحسب برنامج التقييم الدولي للطلاب، التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD)، تدخل فنلندا في عداد الأقطار الأفضل إنجازا في مجال القراءة والرياضيات والعلوم لمن هم في سن الـ١٥. والفضل في هذا النجاح، على الرغم من إمكان أن يُعزى إلى عوامل كثيرة، يعود بقدر كبير إلى كون معلمي فنلندا رفيعي الإعداد ومهنيين ومحترمين. إذ إن التعليم في فنلندا مهنة مهيبة، وللمجتمع الفنلندي ثقة في التربية والتعليم والمعلمين. فالمعلمون رفيعو المؤهِّلات (حائزون أقلَّه على درجة ماجستير لكي يعملوا على أساس التفرّغ)، وعملية الاصطفاء للوظائف قاسية، لا يُختار فيها لإعداد المعلمين إلا أفضل المرشحين. والمعلمون مزوّدون بكفاءات عالية في مضمون المعرفة وفي البيداغوجيا، ويتمتّعون باستقلال ذاتي، وبخبرة أكاديمية رصينة.

المصدر: Niemi, H., Toom, A. and Kallioniemi A. 2012 (ناشرون). Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools (معجزة التربية والتعليم: مبادئ وممارسات التعليم والتعلم في المدارس الفنلندية). Rotterdam, Sense Publishers.

ولذا يتوجب علينا أن نعيد النظر في مضمون وأهداف إعداد المعلمين وتدريبهم. إذ إن المعلمين يحتاجون إلى تدريب لكي يسهّلوا التعلّم، ويفهموا التنوع، ويرحّبوا بالشمول في التعليم، وينمّوا كفاءات العيش المشترك، وحماية البيئة وتحسينها. وعليهم أن يعززوا بيئات لقاعات التدريس يسودها الاحترام والأمان، ويشجّعوا احترام الذات والاستقلال الذاتي، ويطبّقوا استراتيجيات شتى بيداغوجية وتعليمية. وعلى المعلمين أيضاً أن يقيموا علاقات منتجة مع الآباء والجماعات. ويلزمهم أن يعملوا عمل أفرقة مع المعلمين الآخرين، لفائدة المدرسة جملةً. وينبغي أن يعرف المعلمون طلبتهم وأُسَر طلبتهم، وأن يكونوا قادرين على الربط بين التعليم وأسيقته الخاصة. وينبغي أن يكونوا قادرين على اختيار المضامين الملائمة، وعلى استعمالها استعمالاً منتجاً في تنمية الكفاءات. وينبغي أن يستطيعوا استعمال التكنولوجيا، إلى جانب وسائل أخرى، أدواتٍ للتعلم. وينبغي تشجيع المعلمين على الاستمرار في التعلّم والتطور المهني.

يتوجب علينا أن نقدم للمعلمين شروط عمل وظروف معيشة أكثر جاذبية وتحفيزا، واستقرارا، بما في ذلك الأجور المناسبة وأفق مفتوح للمسار المهني. وهذه الأمور أساسية، إذا اردنا تجنب خطر فقدانهم الاهتمام، وبالتالي إضعاف ما نعتبره أهم مهنة تأسيسية في العالم

ويتوجب علينا أن نقدم للمعلمين شروط عمل وظروف معيشة أكثر جاذبية، وتحفيزا، واستقرارا، بما في ذلك الأجور المناسبة وأفق مفتوح للمسار المهني. وهذه الأمور أساسية، إذا اردنا تجنب خطر فقدانهم الاهتمام، وبالتالي إضعاف ما نعتبره أهم مهنة تأسيسية في العالم. ويجب أن يعاد باستمرار تنظيم مهام المعلمين ومساراتهم المهنية، والنظر فيها على ضوء المتطلبات والتحديات الجديدة للتربية والتعليم، في عالم مُعوْلَم مستمر التغير. ولهذا الغرض، يجب في إعداد المعلمين بمستوياته كافة – من أعمها إلى أشدّها تخصصاً – أن يجسّد روح التشارك بين التخصصات: باعتماد نهج جامع بين التخصصات يمكّن المعلمين والأساتذة من قيادتنا في طريق الإبداع والعقلانية، نحو حالة إنسانية يكون فيها التقدم والتنمية مشتركين بين الناس، ويسودها الاحترام لتراثنا المشترك الطبيعي والثقافي.

تحديات أمام المهنة الأكاديمية

في الوقت الحاضر وعلى امتداد العالم، تخضع المهنة الأكاديمية للضغط من حيث الوضع وظروف العمل، بسبب أمرين، نفاذ الجماهير إلى التعليم العالي وقيود الميزانية. وبينما تواجه المهنة تحديات شتّى في مناطق مختلفة في العالم، تجابه الأستاذية مصاعب كبيرة في كل مكان. إذ إن توسّع فرص الانتفاع بالتعليم العالي أوجد حاجة رهيبة إلى المعلمين الجامعيين، لكن إعداد جامعيين مؤهَّلين لا يجري بالسرعة الكافية لتلبية الطلب. من الممكن أن يكون حتى نصف معلمي الجامعات في العالم لا يحملون أكثر من شهادة بكالوريوس. وفي الكثير من العالم، نصف العاملين الأكاديميين قريبون من سن التقاعد. وهناك أيضاً قلة قليلة من حملة شهادة دكتوراه فلسفة الجدد ليحلوا محل مغادري المهنة، لأن كثيرين من مرشَّحي الدكتوراه يتسرّبون في وقت مبكر، مفضّلين العمل خارج الإطار الأكاديمي، بسبب تعويضات العمل الأكاديمي غير الملائمة. وفي كثير من بلدان أمريكا اللاتينية، يوظَّف معلمو التعليم العالي توظيفا جزئيا

بنسبة ٨٠ بالمائة منهم. وهذه الظاهرة تقوّض جودة التعليم، على اعتبار أن هؤلاء المعلمين لا يستطيعون تكريس كامل انتباههم للتعليم، ناهيك عن البحوث. وزيادة على ذلك، نمت في السنوات الأخيرة سوق عالمية لتشغيل الأكاديميين، فأصبح هؤلاء متنقلين دوليا. وفي حين أن الأجور الأفضل هي الحافز الرئيسي الذي يفسر تدفق الأكاديميين خارج بلدانهم، توجد عوامل أخرى مثل تحسين ظروف العمل، ولا سيما البنى التحتية للبحوث، وكذلك فرص الترقّي الوظيفي والحرية الأكاديمية. إن ظاهرة «هجرة ذوي الكفاءات» و «تنقّل ذوي الكفاءات» هذه التي سننظر فيها بالتفصيل لاحقا، تطرح تحديات بشأن صنع سياسة التعليم العالي وبشأن تأديته.

لا بد لنا من التذكير بالدور الأساسي الذي يضطلع به المربّون في ضمان التعلم مدى الحياة، وخارج مؤسسات التعليم النظامي

المعلمون العاملون خارج القطاع النظامي

أخيرا، لا بد لنا من التذكير بالدور الأساسي الذي يضطلع به المربّون في ضمان التعلم مدى الحياة، وخارج مؤسسات التعليم النظامي. وأهمية هذا الدور تعززها البيّنات المتمثّلة في نمو البرامج على امتداد العالم، لتدريب المربّين العاملين في شتّى الأطر غير النظامية وغير الرسمية. هؤلاء المربّون يوفّرون فرص التعلم عن طريق المراكز المجتمعية، والمنظمات الدينية، ومراكز التدريب التقني والمهني، وبرامج محو الأمية، ورابطات العمل الطوعي، وجمعيات الشباب، والبرامج الرياضية والفنية. وإن قيمة فرص التعلم هذه عظيمة بالنسبة للتنمية والرفاه لصالح الأفراد والجماعات على السواء.

٣ - صنع سياسة التربية والتعليم في عالم معقّد

٣ – صنع سياسة التربية والتعليم في عالم معقَّد

تطرح العولمة تحديات متزايدة على استقلال الدول الأمم، ما يجعل صنع السياسة أكثر تعقيدا. وعلى سبيل المثال، بالرغم من تعولم النشاط الاقتصادي تعَوْلما متزايدا، يبقى صنع القرار السياسي وتنفيذه على المستوى الوطني بصورة أساسية. وهكذا يجد صناع السياسة الوطنيون من الصعب صعوبة متزايدة أن يستجيبوا ويضبطوا انعكاسات العولمة لصالح التنمية الوطنية. ومن البيّنات المثبتة لهذا الواقع تأثير أزمة ٢٠٠٨ الاقتصادية العالمية، مثلاً، والارتفاع في معدل بطالة الشباب، حتى في بلدان الشمال. وعلى نفس النحو، يواجه صناع السياسة الوطنيون تحديات جديدة من جهة الحراك المتزايد للدارسين والعاملين عبر الحدود الوطنية، والنماذج الجديدة لتنقّل الكفاءات، وكذلك الأشكال الجديدة من الالتزام الاجتماعي. وفي هذا الفصل، نعرض أمثلة على تأثير كل ذلك على صنع السياسات التعليمية.

الفجوة المتزايدة اتساعاً بين التعليم والعمالة

النمو المنخفض العمالة وتصاعد الهشاشة

يعمل تكثيف العولمة الاقتصادية على إحداث أنماط من النمو المنخفض معدل العمالة، وزيادة بطالة الشباب والعمالة الهشة، بتأثير عالمي في مجتمعات الشمال كما في مجتمعات الجنوب. وفي الآونة الأخيرة، أصاب النمو المنخفض معدل العمالة أجزاء من أوربا حيث يواجه جيل الشباب الجديد توقّع أن يتأخر حصولهم على عمل أو أن لا يحصلوا عليه أبداً. ولكن ينبغي التذكير بأن مصاعب التوفيق بين طلب سوق العمل ومجموعة المهارات التي تُكتَسب في التعليم والتدريب، ليس أمرا جديدا[٩٤]. وينبغي استرعاء الانتباه زيادة على ذلك إلى أن بطالة الشباب، عدا كونها تدل

٩٤ انظر، على سبيل المثال، بحث Blaug, M. 1965 بعنوان The Rate of Return on Investment in Education in Great Britain (عائد الاستثمار في التعليم في بريطانيا العظمى)، المنشور في المجلد ٣٣ من الدورية *The Manchester School*.

على عدم التناسب بين مطالب العمالة والمهارات المكتسبة في التعليم والتدريب، ذات صلة أيضاً بخيارات السياسة الاقتصادية والمسؤوليات السياسية. ومع ذلك فإن اتجاهات العمالة حالياً تشكك في الصلة القائمة منذ زمن طويل بين التعليم النظامي والعمالة، صلة طالما استند إليها الخطاب الإنمائي الدولي، والممارسة أيضاً، لترشيد الاستثمار في رأس المال البشري.

تنامي الشعور بالإحباط عند الشباب

إن القلة، الصائرة إلى ندرة، في الوظائف الملائمة، تسبب تفاقم الشعور بالإحباط عند الأسر وعند الخرّيجين الشباب، في مختلف أنحاء العالم. وإن تصاعد السويّات في التحصيل الدراسي بين الشباب، وبين العاملين بوجه أعم، تقود إلى اشتداد التنافس على الوظائف. ففي كثير من البلدان، ولا سيما بلدان عالم الجنوب، يُسفر دخول أعداد كبيرة من الشباب إلى سوق عمل محدودة، وهم، في كثير من الحالات، الأوائل في مجتمعاتهم المحلية الذين استفادوا من توسيع نطاق الانتفاع بالتعليم، يسفر عن تفاقم الفجوة بين الطموحات التي يخلقها التعليم النظامي وندرة العمالة في الواقع. فهناك أعداد كبيرة ممن دخلوا التعليم النظامي للمرة الأولى لن يجنوا فوائد مؤهلاتهم التعليمية، أي العمالة والوعد بمستقبل أفضل. وإن خيبة الأمل آخذة في التنامي داخل بعض شرائح المجتمع وبعض البلدان، من التعليم كناقل فعلي للحراك الاجتماعي الصاعد، ولرفاه أفضل. ثم إن الأمل في حراك اجتماعي صاعد، الذي بعثه في النفوس الزيادة الكبيرة جداً في فرص الاستفادة من التعليم منذ تسعينيات القرن العشرين، أخذ يضعف، لا في بلدان الجنوب وحسب، بل أيضاً في بلدان الشمال. وأخذ الشباب يشكّون في «عوائد الاستثمار» في مسارات التعليم التقليدية «المرموقة»[٩٥].

إن خيبة الأمل آخذة في التنامي داخل بعض شرائح المجتمع وبعض البلدان، من التعليم كناقل فعلي للحراك الاجتماعي الصاعد، ولرفاه أفضل

ومع ذلك فمن المهم أن ننظر نظرة أقرب، وأن نفهم فهما أفضل ديناميات انتقال الشباب هذا، من الدراسة والتدرّب إلى حياة العمل. إذ إن إطالة فترة هذا الانتقال قد تعود لأسباب مختلفة، ليست كلها على صلة بسوء التناسب بين المهارات المكتسبة واحتياجات سوق العمل. وعلى الرغم من جواز اعتبار فترة الانتقال هذه «غير منتجة» اقتصاديا، يجوز أيضاً أن تمثّل عند بعض الشباب فترة تعلم هام، من خلال الانخراط في العمل الاجتماعي، والعمل الطوعي، والسفر، والأنشطة الترفيهية، والأنشطة الفنية، وغير ذلك. وفضلاً عن ذلك، يمكن للشباب المتعلمين، حتى وهم خارج العمالة، أن يكونوا في مقدمة الطليعة المنخرطة في الأنشطة المدنية والاجتماعية والسياسية.

إعادة النظر في العلاقة بين التعليم وعالم العمل السريع التغير

اقتُرح عددٌ من الإجابات في صدد معالجة هذا الانفكاك بين التعليم والتدريب النظاميين وعالم العمل، بما في ذلك إعادة تدريب العاملين، وبرامج الفرصة الثانية، وتقوية الشراكة مع القطاع الصناعي. ولاحظنا أيضاً تركيزا أشد على كفاءات التكيّف بشأن المسار المهني. ولكن، في

---

٩٥ انظر مصنّف Facer, K. 2011، بعنوان *Learning Futures: Education, Technology and Social Challenges* (مستقبل التعلم: التعليم، والتكنولوجيا، والتحديات الاجتماعية)، منشورات Routledge، نيويورك.

الحقيقة، يجعل تسارع وتيرة التطور العلمي والتكنولوجي استشراف نشوء مهن جديدة وما يصحبها من احتياجات إلى المهارات، أصعب فأصعب. وقد حفز هذا الواقع جهودا لإقامة نظام تعليم ومهارات مهنية أفضل استجابة، ينطوي على تنويع ومرونة أكبر، بحيث يفسح مجالا لتكييف الكفاءات وفقاً للاحتياجات السريعة التغيّر. فهو يفترض ضمان أن يكون الأشخاص أكثر مرونة، وقادرين على تحصيل وتطبيق كفاءات تكيّف مهني بفعالية كبيرة[٩٦]. وكثيراً ما تشمل هذه المهارات زيادة التركيز على ما تنوعت تسميته بالمهارات «القابلة للنقل»، ومهارات «القرن الحادي والعشرين»، و«غير المعرفية»، مثل مهارات الاتصالات، ومحو الأمية الرقمية، وحل المشكلات، والعمل الجماعي، ومبادرة تنظيم المشاريع.

الإطار ١٤- تحسين فرص العمل للشباب

نظرا لتعقيد مشكلة عمالة الشباب، كثيراً ما يُسترعى الانتباه إلى أن الحلول ستبقى صغيرة وهامشية، ما لم تتكاتف الجهات المعنية وتعتمد استراتيجيات والتزامات شاملة وواضحة. وقد أُثبت نجاح هذا النهج الجماعي في تحقيق نتائج وأثر أفضل، في عدد من الصناعات والجغرافيات المختلفة.

ففي جنوب أفريقيا، حيث ثلثا السكان ممن أعمارهم بين ١٨ و٢٨ عاطلون عن العمل، تساعد مؤسسة Harambee Youth Employment Accelerator مجموعة منتقاة من شباب جنوب أفريقيا المنخفضي الدخل على «العبور» إلى وظائفهم الأولى في إطار القطاع الخاص. إن هذه المبادرة، على الرغم من صغرها قياسيا، تقدّم نموذجا إيجابيا لالتزام القطاع الخاص. ولذا أصبح بعض أكبر شركات جنوب أفريقيا العاملة في تجارة التجزئة، والفنادق، والسياحة تتشارك في تقديم تعهدات توظيف. وأنشأ مصرف جنوب أفريقيا الإنمائي صندوقا للتوظيف، يقدّم موارد تناظرها أجور المستثمرين وأرباب العمل في القطاع الخاص، من أجل تمكين مؤسسة Harambee Youth Employment Accelerator من توسيع وتحسين برامجها.

وفي كوستا ريكا، تنفّذ رابطة CAMTIC، الرابطة الصناعية لشركات التكنولوجيا، برنامجا تخصصيا من أجل تزويد الشبان الضعيفي الحال بما يلزمهم من مهارات تكنولوجيا المعلومات، توخّيا لسد فجوة الوظائف الشاغرة في قطاع تكنولوجيا المعلومات، فجوة مقدارها بضعة آلاف وظيفة. وبإيعاز من شركات تكنولوجيا المعلومات، مثل Cisco و Microsoft وغيرهما، صممت مؤسسات تعليمية دورات تدريب بمستوى تحصيل شهادة، تجمع بين تكسيب المهارات الناعمة، وتعليم اللغات، والتدريب التقني، وتؤدي إلى وظائف أجورها تفوق الحد الأدنى الوطني للأجور بخمس مرات.

المصدر: Banerji, A., Lopez, V., McAuliffe, J., Rosen, A., and Salazar-Xirinachs, J.M., with Ahluwalia, P., Habib, M., and Milberg, T. 2014. An 'E.Y.E.' to the Future: Enhancing Youth Employment. Education and Skills 2.0: New Targets and Innovative Approaches. Geneva, World Economic Forum.

٩٦ راجع وثيقة UNESCO. 2011 بعنوان
Education and Skills for Inclusive and Sustainable Development Beyond 2015
(التعليم والمهارات من أجل تنمية شاملة ومستدامة بعد عام ٢٠١٥). Thematic Think Piece for the UN Task Team on the Post–2015 International Development Agenda. Paris, UNESCO

وهكذا تتطرح عدة أسئلة مفتاحية. كيف يمكن توثيق الارتباط بين التعليم والعمالة؟ وكيف يمكن، في السياق الحالي، تعزيز القيمة الاقتصادية والاجتماعية للتعليم والتدريب؟ وكيف يمكن تعزيز ملاءمة التعليم، في المرحلة الثانوية على الخصوص، لجعله أوفى استجابة لحياة الشبان الطلبة وتطلعاتهم إلى العمالة؟ وهل تكفي التدابير المعتمدة حالياً؟ أخيراً، يتمثّل الحل في ابتداع العمالة، ما ينطوي على تعزيز مسؤولية الدولة عن إعداد سياسات عمالة سليمة.

إنه لا يمكن للتعليم وحده حل مشكلة البطالة

ثم إنه لا يمكن للتعليم وحده حل مشكلة البطالة. إذ إن هذا الأمر يتطلب إعادة النظر في نمط التنمية الاقتصادية السائد، ما يكون فرصة لإعادة التفكير في الصلة بين التعليم وعالم العمل. ومن الأهمية بمكان، آخر الأمر، أن نعترف بمكانة التعلم وإعادة التعلم الذي يستمر خارج مؤسسات التعليم والتدريب النظامية. ويمكن اكتساب المهارات الملائمة عن طريق التعلم الذاتي، والتعلّم من الأنداد، والتعلم في العمل (بما فيه التدريب الداخلي والتلمذة المهنية)، والتدريب في العمل، أو عن طريق تجارب أخرى في التعلم واكتساب المهارات خارج الأطر النظامية للتعليم والتدريب. فيتوجّب علينا من ثَمّ التفكير في نهوج جديدة للتعليم وتنمية المهارات، تبني رصيدها على كامل إمكانات بيئات التعلم.

الاعتراف والتحقق من صحة التعليم في عالم متغيّر

أنماط الحراك البشري المتغيّرة

بلغ الحراك البشري، داخل البلدان وفيما بينها، أعلى سويّات عُرفت في التاريخ[٩٧]. إذ إن واحدا من سبعة من سكان العالم، أي ما يقرب من مليار نسمة، يجوز اعتبارهم «في حالة حراك» في عالم اليوم[٩٨]. ففي حين يستمر تدفق المهاجرين من جنوبيّ العالم إلى شماليّه، تتنامى تدفقاتهم بين بلدان الجنوب بسرعة أكبر حتى ويرجّح لها أن تزداد بسرعة أكبر في المستقبل[٩٩]. ويضاف إلى ذلك أن «تغير جغرافية النمو الاقتصادي»[١٠٠]، وما ينجم عنه من آثار على العمالة والرفاه،

٩٧ راجع Rio+20, UNCSD. 2012. Migration and sustainable development. *Rio 2012 Issues Briefs*. No. 15, p. 1

٩٨ راجع تقرير المنظمة الدولية للهجرة ٢٠١١، بعنوان
World Migration Report 2011. *Communicating effectively about migration*
(التقرير العالمي عن الهجرة ٢٠١١. التبليغ الفعّال عن الهجرة).
Geneva, International Organization for Migration

٩٩ راجع تقرير إدارة الأمم المتحدة للشؤون الاقتصادية والاجتماعية ٢٠١١، بعنوان
Urban Population, Development and the Environment (سكان المناطق الحضرية، نموهم وبيئتهم).
New York, United Nations

١٠٠ راجع تقرير OECD. 2011 بعنوان *Perspectives on Global Development 2012: Social Cohesion in a Shifting World*
(آفاق النمو العالمي في عام ٢٠١٢: التماسك الاجتماعي في عالم متحوّل). Paris, OECD.

يشجّع عددا متزايد من الناس العائشين في الشمال على نقل عملهم من الشمال إلى الجنوب[١٠١]. ولأنماط الحراك البشري المتغيّرة هذه آثار هامة على التعليم وعلى العمالة.

من هجرة ذوي الكفاءات إلى عودتهم

يمكن القول، نظراً إلى النزعات الديمغرافية العالمية، بأن أغلبية القوة العاملة في العالم سيكون موضعها في جنوبيّ العالم. إذ يُقدَّر أن ٢٥ بالمئة من قوة العالم العاملة، أو «رصيد المواهب»، ستوفّره الهند وحدها في عام ٢٠٣٠. وتثير هذه الأنماط لتنقّل ذوي الكفاءات هموما بشأن التمويل العمومي للتربية والتعليم وتنمية المهارات، على اعتبار أن قسماً كبيراً من قوة العمل هذه ستهاجر لتعيش وتعمل خارج البلاد. وتُقدَّر في عام ٢٠١٢ تكلفة هجرة هذا الرأسمال البشري من الهند بنحو ٢ مليار دولار أمريكي[١٠٢]. ولا بد لنا مع ذلك من ملاحظة أن هجرة ذوي الكفاءات يمكن أن تُنتج أيضاً كسباً من ذوي الكفاءات، لأن المهاجرين يطوّرون شبكات الشتات ويشكّلون موارد لتدفق رؤوس الأموال والكفاءات التكنولوجية على بلدانهم الأصلية[١٠٣].

الإطار ١٥- الهجرة المعكوسة باتجاه بنغالور وحيدر أباد

تُعتبَر بنغالور وحيدر أباد حالياً مدينتين رائدتين عالميا، تشغلان مكانة مشكاة في قطاع تكنولوجيا المعلومات عالمياً. أما في سبعينيات وثمانينيات القرن العشرين، فكان هناك قلق من أن الهند تخسر قوتها العاملة المتعلمة لصالح الغرب، ولا سيما الولايات المتحدة الأمريكية، من خلال ظاهرة سُمّيت «هجرة ذوي الكفاءات». ولكن، في الآونة الأخيرة، تشير البيّنات إلى أن هجرة معكوسة لذوي الكفاءات تجري، إذ إن المهنيين الهنود المتدربين في الولايات المتحدة بدأوا يعودون إلى بلادهم الأصلية بأعداد متزايدة، ليستفيدوا من جديدِ النمو وفرص العمالة. وهذه القوة العاملة الماهرة، الناشطة بين الدول، لها تأثير على مختلف قطاعات الاقتصاد، وعلى البنى التحتية الاجتماعية والمادية، في كل من بنغالور وحيدر أباد، وتأثير أيضاً في تكوين وتمتين الروابط العابرة للأمم بين الهند والولايات المتحدة.

المصدر: Chacko, E., 2007. From brain drain to brain gain: reverse migration to Bangalore and Hyderabad, India's globalizing high tech cities GeoJournal, 68 (2), pp. 131-140

١٠١ راجع تقرير المنظمة الدولية للهجرة ٢٠١٣، بعنوان *Migrant, Well-Being and Development. World Migration Report 2013* (المهاجرون والرفاه والتنمية. تقرير الهجرة العالمي ٢٠١٣). Geneva, IOM؛ وتقرير منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD. 2013 بعنوان *International Migration Outlook 2013*. (منظور الهجرة الدولية في ٢٠١٣). Paris. OECD.

١٠٢ راجع مصنَّف Winthrop, R. and Bulloch, G. 2012 بعنوان *The Talent Paradox: Funding education as a global public good* (مفارقة المواهب: تمويل التربية والتعليم على اعتباره صالحاً عاماً عالمياً) Brookings Institution www.brookings.edu/blogs/up-front/posts/2012/11/06-funding-education-winthrop [Accessed February 2015]

١٠٣ راجع مصنَّف Morgan, W. J., Appleton, S. and Sives, A. 2006 بعنوان *Teacher mobility, brain drain and educational resources in the Commonwealth* (حراك المعلمين، وهجرة ذوي الكفاءات، وموارد ا لتربية والتعليم في الكومنويلث). Educational Paper No. 66.London, UK Government Department for International Development

حراك متزايد للعاملين والدارسين

إضافة إلى ازدياد حركة اليد العاملة عبر الحدود الوطنية، نشهد مزيدا من حراك العاملين عبر الوظائف المهنية. وتوخّياً لتدبّر أمر هذا الحراك المهني والجغرافي المتزايد، أنشأ نحو ١٤٠ قطرا في العالم أُطر التأهيل الوطنية. وأُنشئت كذلك أطر تأهيل إقليمية، مستلهمَة في كثير الأحيان من أطر التأهيل الأوربية. إلا أن تعاظم مقياس الهجرة وتغير أنماطها أصبحا يزيدانها تعقيداً وعالمية في جميع مناطق العالم.

وعلى نفس النحو، ارتفع عدد الطلبة المتنقلين عالمياً ارتفاعاً كبيراً خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، ويتوقع له أن يستمر في الارتفاع. ونتيجة لذلك، أصبحت الاتفاقيات بشأن الاعتراف بدراسات التعليم العالي وشهاداته ودرجاته العلمية غير كافية لتلبية متطلبات تدويل التعليم العالي وتزايد حراك الطلبة.

ثم إن حراك الدارسين ليس مقصوراً على تنقل الطلبة بين مؤسسات التعليم النظامي. بل إنه يشمل حراك الدارسين المتنامي عبر فُسَح التعلم النظامي وغير النظامي وغير الرسمي. ما يثير أسئلة في موضوع تقييم المعارف والكفاءات وإقرار صلاحيتها، بصرف النظر عن دروب اكتسابها المتعددة.

تعاظم الاهتمام بتقييمات التعلّم الوسعة النطاق: المزايا والمخاطر

بعد تركيز تقليدي على مضامين برامج التعليم والتدريب، نتحوّل الآن إلى التركيز على الاعتراف بالمعارف المكتسبة، وتقييمها، وإقرار صلاحيتها. إذ إنه، عدا أطر التأهيل الوطنية والإقليمية المبنية على نتائج التحصيل الدراسي، أخذت تكسب الصدارة تقييمات واسعة النطاق لسويّات المهارات عند البالغين، مثل برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين (PIAAC) التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD). وفيما يخص الدارسين، حفز الاهتمام بجودة التعليم نموا كبيرا، خلال العقدين الماضيين، في عدد التقييمات الواسعة النطاق وفي مداها[١٠٤]. ويمكن أن تُستخدَم هذه التقييمات الواسعة النطاق أدوات قيّمة للمساءلة الوطنية، بشأن الاستثمار العمومي والخاص في مجال التربية والتعليم، ولا سيما رصد محصَّلات التعلم عند المحرومين أشد الحرمان بسبب الأنظمة التعليمية. لكنّ هذه التقييمات الواسعة النطاق هي أيضاً مثار للقلق. إذ يُخشى منها أن تقوِّض جودة التجارب التعليمية وملاءمتها، وتنوّعها، بتشجيعها التعليم

بعد تركيز تقليدي على مضامين برامج التعليم والتدريب، نتحوّل الآن إلى التركيز على الاعتراف بالمعارف المكتسبة

١٠٤ انظر تقرير اليونسكو ٢٠١٤، *التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠١٣-٢٠١٤*. باريس، اليونسكو.

من أجل الاختبار، ومن ثَمّ التقارب في إعداد المناهج[١٠٥]. إذ يميل الانتباه السياسي عندئذ إلى التركيز على مدى ضيّق من المحصَّلات التعليمية. ويصير الخطر المصاحب للتقييمات الواسعة النطاق عظيما بشكل خاص حين تُستعمَل لأغراض غير إعلام السياسة التعليمية، كأن تُستعمَل مثلاً لتحديد أجور المعلمين أو ترتيب المدارس.

نحو أنظمة تعلم مدى الحياة مفتوحة ومرنة

إن التطورات المجتمعية عاملة، على إعطاء زخم جديد لملاءمة التعليم الذي يستمر مدى الحياة

ويبقى مع ذلك أن الاعتراف بالمعارف والكفاءات المكتسبة على دروب تعلم متعددة، وإقرار صلاحيتها، جزء من إطار التعلم مدى الحياة. إذ إن التطورات المجتمعية عاملة، كما سبق بيانه، على إعطاء زخم جديد لملاءمة التعليم الذي يستمر مدى الحياة طولا وعرضا. وليس هذا المفهوم بجديد، لكنّه يحافظ على أهميته وسيلةً لجعل التعلم منهجيا وتنظيمه تنظيماً شاملاً ومنصفاً[١٠٦]. فيضع تمكين الدارسين، على اختلاف أعمارهم، في موقع الصدارة[١٠٧]. وبالنظر إلى ما لاحظناه من التحديات التكنولوجية والتطورات العلمية والنمو الخارق في المعلومات والمعارف، يتّسم التعلم مدى الحياة بأهمية حاسمة لتقييم وتدبّر الأنماط الجديدة للعمالة، وتحقيق السويّات والأنواع المطلوبة من الكفاءات عند الأفراد والمجتمعات.

ويتوقّف تفعيل أنظمة تعلم مدى الحياة مفتوحة ومرنة، على آليات للاعتراف بالمعارف والكفاءات، وتقييمها، وإقرار صلاحيتها عبر أماكن التعليم والعمل، مثل:

- **ترابط أطر تأهيل معتمدة على المحصَّلات وشفافة**

إنما كان بهذه الروح أن أوصى المؤتمر الدولي الثالث بشأن التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (شنغهاي ٢٠١٢) التوصية التالية: «دعم المسارات المرنة وتراكم التعلم الفردي والاعتراف به ونقله، عن طريق أنظمة تأهيل معتمدة على المحصَّلات، جيدة البنيان، وشفافة».

---

١٠٥ بخصوص النزعة إلى عولمة المناهج، انظر على سبيل المثال مصنَّف Baker, D. and LeTendre, G.K. 2005 بعنوان *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling* (التباينات الوطنية والتماثلات العالمية: الثقافة العالمية ومستقبل التعليم المدرسي). Stanford CA, Stanford University Press. وانظر أيضا وثيقة اليونسكو ومكتب التربية الدولي (IBE UNESCO. 2013) التعلمّ في إطار خطة التعليم والتنمية لفترة ما بعد عام ٢٠١٥ (متيسّرة بالإنجليزية والفرنسية والاسبانية والعربية).

١٠٦ انظر على سبيل المثال UNESCO. 2014، البيان الختامي للاجتماع العالمي لحركة التعليم للجميع – ٢٠١٤: اتفاق مسقط. مسقط، عمان ١٢-١٤ أيار/مايو ٢٠١٤ (ED-14/EFA/ME/3)؛ وانظر كذلك United Nations. *Open Working Group proposal for Sustainable Development Goals*، 2014 (مقترح الفريق العامل المفتوح باب العضورة بشأن أهداف التنمية المستدامة). نيويورك، الجمعية العامة للأمم المتحدة.

١٠٧ راجع التقرير السنوي ٢٠٠٩ الصادر عام ٢٠١٠، عن معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، هامبورغ، ألمانيا.

- **نحو «سويّات مرجعية عالمية» للاعتراف بالتعلم؟**

حالياً يحفز التزايد الكثيف في حركة العاملين بين المناطق إجراء دراسات جدوى بشأن وضع سويّات مرجعية عالمية للاعتراف بالمعارف والكفاءات على الصعيد العالمي[١٠٨].

- **نحو اتفاقية دولية للاعتراف بالتعليم العالي**

عدا الاتفاقيات الإقليمية للاعتراف بالتعليم العالي، شرعت اليونسكو مؤخراً في استكشاف إمكان إعداد اتفاقية دولية للاعتراف بالتعليم العالي.

إعادة النظر في تعليم المواطنة في عالم متنوع ومترابط

أشكال ناشئة للتعبير عن المواطَنة

دوما كان للتعليم العام وظيفة هامة اجتماعية ومواطنية وسياسية، لكونه مرتبطاً بالهوية الوطنية، وتكوين إحساس بالمصير المشترك، وصياغة المواطنة. فمفهوم المواطنة يحيل إلى عضوية الفرد في جماعة سياسية محددة داخل دولة أمة. فالمواطنة بحد ذاتها يمكن أن تكون مفهوما خلافيا، خاضعا لتأويلات، خصوصا في المجتمعات المقسَّمة. فقد تُنكَر الحقوق الأساسية المقترنة بالمواطنة على الأقليات، بما فيها المهاجرون واللاجئون. ويبقى تعريف المواطنة مرتكزاً في الوقت الحاضر على الدولة الأمة، لكن المفهوم آخذ في التغير هو والممارسة المرتبطة به، تحت تأثير العولمة[١٠٩]. فالجماعات الاجتماعية والسياسية المتجاوزة للأوطان، والمجتمع المدني، والنشاطية تعابير ناشئة عن أشكال مواطنة تَخلف المواطنة المقترنة بالدولة الأمة[١١٠]. ألا إن العولمة، إذ توجِد فسَحاً جديدة، اقتصادية واجتماعية وثقافية، تتجاوز الدول الأمم، تُسهم في قيام أساليب جديدة لتحديد الهوية والتعبئة تتجاوز حدود الدولة الوطنية.

التحديات أمام مهمة التربية والتعليم الوطنية

وهكذا يواجه دور الدولة في تعريف وتكوين المواطنة تحديا متزايدا، جرّاء نشوء أشكال من المواطنة متجاوزة للأوطان. وهذا أمر حقيقي، وإن بقيت الدولة أهم مكان للمواطنة، على كلا الاعتبارين «كوضع قانوني نظامي ومشروع معياري أو كتطلّع»[١١١]. والحافز الأساسي لهذا التحول، خصوصا بين الشباب، هو تكنولوجيات الاتصال ووسائط التواصل الاجتماعي. وفي الحقيقة، يمثل شباب اليوم فرصة رهيبة، لكونهم الجيل الأكثر تعلماً، واطّلاعاً، وتواصلاً في تاريخ البشرية. ويتزايد انخراطهم في أنواع من النشاط المدني والاجتماعي والسياسي، تُديم

---

١٠٨ انظر Keevy, J. and Chakroun, B. 2015 بعنوان (*The use of level descriptors in the twenty-first century*) «استعمال واصفات السويّة في القرن الحادي والعشرين». Paris, UNESCO

١٠٩ مقتبس بتصرف من بحث Tawil, S. 2013 بعنوان Education for 'global citizenship': A framework for discussion (التربية من أجل «مواطنة عالمية»: إطار للمناقشة). *ERF Working Papers*, No. ٧. Paris, UNESCO

١١٠ راجع بحث Sassen, S. 2002 بعنوان Towards Post-national and Denationalized Citizenship (نحو مواطنة بعد المقترنة بالدولة الأمة ومجرَّدة من الوطنية). في ص ٧٧٢-١٩٢ من *Handbook of Citizenship Studies* نشر E.F. Isin and B.S. Turner، دار London, Sage Publications Ltd

١١١ راجع Sassen، نفس المصنّف.

حفزهم إليها وسائط وتكنولوجيات التواصل الاجتماعي، التي تفتح أمامهم طرقاً رحبة للتعبئة والتعاون والابتكار. والدور الذي يؤديه التعليم النظامي في التهيئة الاجتماعية مدنيا وسياسيا يتحداه تأثير الجدائد من الفُسح والعلاقات والديناميات التي تقدمها الوسائط الرقمية. وعلاوة على ذلك، يتطلّب منا العالم الرقمي الجديد، المتسم بالمدوّنات والفيسبوك، والتويتر، وغيرها من وسائط التواصل الاجتماعي، أن نعيد التفكير في المعاني الأساسية للعام والخاص والعناصر التي تميّزهما.

الدور الذي يؤديه التعليم النظامي في التهيئة الاجتماعية مدنيا وسياسيا يتحداه تأثير الجدائد من الفُسح والعلاقات والديناميات التي تقدمها الوسائط الرقمية

الاعتراف بالتنوع الثقافي ورفض التعصّب الثقافي

ويُشاهَد تنامي الاعتراف بالتنوع الثقافي، سواء كان تاريخيا متأصّلا في الدول الأمم (بما فيه الأقليات اللغوية والثقافية وأقليات الشعوب الأصلية) أو ناجما عن الهجرة. فالهجرة، على وجه الخصوص، تسهم في زيادة التنوع الثقافي داخل أنظمة التعليم، ومواقع العمل، والمجتمع عموماً. لكننا نشاهد في الوقت نفسه تصاعداً في التعصب الثقافي، والتعبئة السياسية المبنية على الهوية، ما يمثّل تحديات كبيرة بوجه التماسك الاجتماعي على امتداد العالم. وفي حين يمثّل التنوع الثقافي مصدر غنى، يمكن أن يولّد أيضاً نزاعاً حين يتعرض التماسك الاجتماعي للضغط.

تعزيز المواطَنة المسؤولة والتضامن في عالم مُعوْلَم[١١٢]

للتربية والتعليم دور حاسم في النهوض بالمعارف التي نحتاج إلى تنميتها، وهي: أولا، الشعور بالمصير المشترك مع البيئات المحلية والوطنية، الاجتماعية والثقافية والسياسية، وكذلك مع البشرية جمعاء؛ ثانيا، إدراك التحديات التي يطرحها نمو الجماعات، من خلال فهم التكافل بين أنماط التغير الاجتماعي والاقتصادي والبيئي محلياً وعالمياً؛ وثالثاً، الالتزام بالانخراط في العمل المدني والاجتماعي، على أساس الشعور بمسؤولية الفرد تجاه الجماعات، محلياً ووطنياً وعالمياً.

- **إعلاء شأن التنوع الثقافي في التربية والتعليم**

ينبغي إعلاء شأن التنوع الثقافي في التربية والتعليم. إذ إن تعزيز التنوع في التربية والتعليم من شأنه تحسين الجودة بأنه يُدخل المربين والدارسين في منظورات التنوع وشتى أنواع العالم الحياتي. ويجب التشديد على البعد الثقافي للتربية والتعليم، بروح إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي في عام ٢٠٠١، واتفاقية عام ٢٠٠٥ بشأن حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي[١١٣].

---

١١٢ راجع طويل، المصنّف المذكور.

١١٣ راجع مصنَّف Sharp, J. and Vally, R. 2009 بعنوان Unequal cultures? Racial integration at a South African university (ثقافات غير متساوية؟ الاندماج العنصري في جامعة جنوب أفريقيا)؛ ومقالة Stoczowski, W. 2009 بعنوان نظرية اليونسكو في التنوع البشري: لاهوت خلاص دنيوي؟ في ص ٣-١١ من دورية *Anthropology Today*, 25 (3) June 2009

- **تشجيع الإعداد الشمولي المنحى للسياسة التعليمية**

إن ازدياد التنوع يمثل تحديات أمام التوصل إلى توافق الآراء بشأن خيارات السياسة التعليمية، التي تؤثر التأثير الأقوى مباشرة على الهوية وتكوينها. وربما وجدنا هذا الجانب بأصرح تعبير عنه في اختيار لغة (لغات) التدريس، وطبيعة تعليم المواطنة، بما فيه تدريس التاريخ والجغرافيا والاجتماعيات والديانة في المجتمعات المتعددة الثقافة. ولذا فإن عمليات تشاور أكثر شمولاً بشأن القضايا السياسية الرئيسية شيء جوهري لإيجاد تعليم بنّاء للمواطنة في عالم متنوع.

حوكمة التربية والتعليم عالمياً، وصنع السياسة الوطنية

أشكال ناشئة من الحوكمة العالمية

ليست جديدةً أنظمة وضع المعايير واللوائح الخاصة بتأدية المنافع العالمية مثل التربية والتعليم، لكنها تتعقّد أكثر. تقليدياً كانت هذه الأنظمة من مسؤولية الحكومات الوطنية والمنظمات الدولية الحكومية، لكننا أصبحنا نرى مشاركة فيها من جانب جهات فاعلة غير تابعة للدولة. فاليوم يوجد عدد كبير من الجهات الفاعلة، الحكومية وغير الحكومية، القاصدة للربح وغير القاصدة له، المنخرطة – والمتنافسة حتى – في ترتيبات حوكمة على الصعيد العالمي»[١١٤]. ونتيجة هذا العدد الكبير من الجهات الفاعلة يحدث تحول تدريجي لموقع السلطة من الدولة إلى المستوى العالمي، حيث لا تروّج له المنظمات الدولية الحكومية فقط، بل أيضاً بصورة متزايدة منظمات المجتمع المدني، والشركات، والمؤسسات، وأفرقة التفكير. وصارت أيضاً ترتيبات الحوكمة على المستوى العالمي أكثر تعقيداً، كما يتّضح من ترتيبات أصحاب المصلحة المتعددين، مثل الشراكة العالمية من أجل التعليم (GPE). أما التأثير المحتمل لترتيبات الحوكمة العالمية على التربية والتعليم وتنمية المهارات فيمكن القول فيه إنه موضع شك وخلاف أكثر مما في قطاعات إنمائية أخرى، كالصحّة مثلاً. ويعود السبب إلى الطبيعة السياسية أصلاً للسياسة الوطنية في التربية والتعليم، ولتعدد ما تتضمنه من أبعاد محبوكة، أخلاقية، وثقافية، واقتصادية، واجتماعية، ومدنية.

> ترتيبات الحوكمة على المستوى العالمي أكثر تعقيدا

المساءلة وما يقترن بها من احتياج للبيانات

تحتاج الحوكمة والمساءلة إلى البيانات احتياجاً حيوياً، من أجل مختلف المعنيين المنخرطين في التعليم العمومي والمهتمين به وطنيا وعالميا. فعلى المستوى الوطني، من الأمور الحاسمة أن تكون سلطات التربية والتعليم في موقع يمكّنها من معرفة كيف يَضمن قسم كبير من المصروفات العامة (مستكمل باستثمارات خاصة كبيرة بقدر كاف) الحقَ لجميع الأطفال والشبان والبالغين، في الانتفاع بفرص التعليم الأساسية الكفيلة بإيصالهم إلى تعلّم فعّال وملائم. ومن الأمور الأساسية

---

١١٤ انظر تقرير NORRAG. 2014 Global governance in education and training and the politics of data scoping workshop report في الموقع التالي: www.norrag.org/en/event/archive/2014/June/16/detail/scoping-meeting-on-the-global-governance-of-education-16-17-june.html [Accessed February 2015]

كذلك أن تستطيع السلطات الوطنية ضمان فرص متكافئة للتعليم بعد الأساسي والتدريب. وعلى المستوى العالمي، أصبحت البيانات على تزايد تقييساً وتكمية بشكل إحصاءات، ومؤشرات، ودلائل مركَّبة، قابلة للمقارنة دولياً، وكذلك بيانات التقييم الواسع النطاق، وكل ذلك يُستعمل للرصد والمقايسة الوظيفية والترتيب[١١٥]. ويتزايد استعمال هذه البيانات لأغراض الإعلام، ولتبرير شرعية صنع السياسة والاستثمار في مجال التربية والتعليم.

واستنادا إلى هذه الأسس المنطقية، أُطلقت دعوة إلى «ثورة بيانات» بخصوص مختلف أبعاد التنمية[١١٦]. إذ إن ما اكتُسب من خبرة منذ عام ٢٠٠٠، في إطار تجربتَي الأهداف الإنمائية للألفية والتعليم للجميع، قد شجّع على تقديم بيانات وطنية إجمالية، تحجب في كثير من الحالات مدى اللامساواة والفوارق داخل البلدان. فإذا كنا نهتم بالإنصاف في أن نوفّر للجميع فرص تعلم فعال وملائم، وجب أن يراعى في تحديد الأهداف الوطنية إمكان تقديم بيانات أكثر تفصيلاً بكثير مما هي حاليا. فتجميع البيانات واستعمالها يجب أن يتجاوزا العوامل التقليدية التمييزية، مثل التمييز على أساس الجنس والإقامة في المدينة أو الريف، بحيث يشمل أيضاً التمييز على أساس الدخل، وحيثما أمكن وضع الأقلية. ويمكن تحقيق هذا الغرض باستعمال أفضل لمجموعات بيانات بديلة، مثل معايير المعيشة المنزلية، والصحة، والاستقصاءات المتعلقة باليد العاملة.

أنماط متغيّرة لتمويل التربية والتعليم

فيما يتوسّع انتشار الانتفاع بالتعليم الأساسي وما بعد الأساسي، نعي عميق الوعي حجم الضغط الذي يقع على التمويل العام لأنظمة التعليم والتدريب النظاميين. ويتولّد عن هذا الضغط حاجة إلى ما يلي: توخّي المزيد من الفعالية في استعمال هذه الموارد العمومية المحدودة؛ وضمان مساءلة أقوى عن استثمار الموارد العمومية في التربية والتعليم؛ وإيجاد سبل لتكميل هذه الموارد عن طريق تكبير الاستطاعة الضريبية، والدعوة إلى زيادة المساعدة الإنمائية الرسمية، وإقامة شراكات جديدة مع جهات فاعلة غير مؤسسات الدولة. ودوما اضطلع المانحون تقليدياً بدور هام في إكمال المصروفات العامة الوطنية، ولا سيما المتعقلة بالتعليم الأساسي. وقد لوحظ أن «التصريحات العلنية من جانب مؤسسات متعددة الأطراف تُشعر بالتزام قوي تجاه التربية والتعليم. وإضافة إلى ذلك، يتبيّن من استقصاءات الجهات المعنية داخل حكومات البلدان النامية، والمجتمع المدني، والقطاع الخاص، وجود طلب قوي على دعم التعليم على نطاق أوسع. ولكن، على الرغم من قوة إعطاء الأولوية للتعليم الأساسي والطلب عليه، توجد بيّنات على أن الدعم المتعدد الأطراف الذي يقدَّم للتعليم الأساسي آخذ في التباطؤ قياساً إلى قطاعات

---

١١٥ نفس المرجع. ويشمل ذلك إحصاءات: برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) والبرنامج الأيبيري الأمريكي لتقييم تأثيرات تغيُّر المناخ وقابلية التأثر المتصلة به والتكيُّف معه (PIACC) و معهد اليونسكو للإحصاء (UIS) و منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) و systems approach for better education resultes (النهج القائم على النُظم لتحقيق نتائج أفضل في التعليم) (SABER)

١١٦ انظر United Nations. 2013: *تقرير فريق الشخصيات البارزة الرفيع المستوى المعني بخطة التنمية لما بعد ٢٠١٥، بعنوان شراكة عالمية جديدة: اجتثاث الفقر وتحويل الاقتصاديات من خلال التنمية المستدامة*. نيويورك، الأمم المتحدة.

أخرى»[١١٧]. ويحصل هذا التراجع عن تمويل التعليم الأساسي في وقت يوجد بعض البلدان أحوج ما يكون إليه[١١٨]. وبالفعل، تبقى حصة التعليم العام من المساعدات الدولية كبيرة، لصالح كثير من البلدان المنخفضة الدخل. ففي تسعة بلدان، كلها مما جنوب الصحراء الكبرى الأفريقية، تمثل المساعدات الدولية أكثر من ربع الإنفاق العمومي على التربية والتعليم[١١٩]. وعلاوة على ذلك، يسفر الاعتراف المتزايد بتنقل ذوي الكفاءات عبر الحدود الوطنية، عن توجيه الدعوة إلى تدابير جماعية عالمية، ولا سيما إنشاء آلية تمويل، يكون من شأنها تكميل الإنفاق العمومي الوطني على التربية والتعليم، باعتبار الأمر صالحاً عاماً عالمياً[١٢٠].

تأثير المانحين على صنع السياسات الوطنية

لا يقتصر دور المانحين على تقديم مساعدات إنمائية تكمّل الموارد الوطنية الشديد جداً احتياجها، بل هم يمارسون تأثيرا رهيبا على السياسة التعليمية. ولهذا النفوذ آثار إيجابية وسلبية معاً. مثلاً، شجّع كلا صندوق المجتمع المدني للتعليم (CSEF) والشراكة العالمية من أجل التعليم (GPE) على مشاركة المجتمع المدني في تكوين أفرقة تعليم محلية. وهذه المبادرة تمكّن المجتمع المدني من مشاركة الحكومات والمانحين في إعداد البرامج التعليمية وتتبّع تنفيذها باتجاه تحقيق أهداف التعليم للجميع[١٢١]. ولكن، حين يفرض المانحون شروطاً أو قواعد لمنح المساعدات، قد تجد الحكومات أنفسها مرغمة على تغيير سياساتها وفقاً لذلك[١٢٢]. والمنحى الراهن في التمويل بناء على النتائج، المعتمَد لدى كثير من الوكالات المانحة، قد يحقق الأهداف المنشودة لهؤلاء المانحين. لكنه قد يكون مخالفاً لسياسات دول بعينها، ولغير صالح الحلول المستنبطة محلياً، الخصوصية، الملائمة للسياق، والقابلة للاستدامة. ولذا ينبغي على المانحين

---

١١٧ راجع مصنَّف Pauline, R. and Steer, L. 2013 بعنوان *Financing for Global Education Opportunities for Multilateral Action: A report prepared for the UN Special Envoy for Global Education for the High-level Roundtable on Learning for All* (تمويل فرص عالمية للتعليم من أجل أنشطة متعددة الأطراف: تقرير أُعِدّ لمبعوث لأمم المتحدة الخاص بشأن التعليم العالمي، من أجل المائدة المستديرة الرفيعة المستوى المعنية بالتعلم للجميع). صدر عن Center for Universal Education (CUE) at Brookings Institution and UNESCO EFA GMR. يعالج قضايا تتعلق بتمويل التعليم الأساسي (التعليم الأساسي في خطر)، وهو متيسّر عبر الموقع التالي:
www.brookings.edu/~/media/research/files/reports/2013/09/financing%20global%20education/basic%20education%20financing%20final%20%20webv2.pdf [Accessed February 2015]

١١٨ انظر كلمة Bokova, I. 2014 في افتتاح الاجتماع العالمي للتعليم للجميع، ١٢-١٤ أيار/مايو ٢٠١٤، مسقط، سلطنة عمان. متيسّرة في الموقع www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/UNESCO-DG.pdf [Accessed February 2015].

١١٩ راجع UNESCO. 2012 بعنوان: *الشباب والمهارات: تسخير التعليم لمقتضيات العمل*. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠١٢. باريس، اليونسكو، ص ١٤٦.

١٢٠ راجع مصنّف Winthrop, R. and Bulloch, G. 2012 .

١٢١ انظر في موقع والشراكة العالمية من أجل التعليم (GPE): www.globalpartnership.org/civil-society-education-fund [Accessed February 2015].

١٢٢ راجع مصنَّف Moyo, D. 2009 بعنوان *Dead Aid: Why Aid Is Not Working and How There Is Another Way for Africa* (المساعدات الميتة: لماذا لا تُفلِح المساعدات، وكيف أن هناك سبيلا آخر من أجل أفريقيا). صدر عن London, Penguin Books.

أن يساندوا الحكومات والمجتمع المدني المحلي والمعنيين، في إعداد وتنفيذ سياسات تراعي التطلعات والأولويات والأسيقة والشروط الوطنية.

ديناميّات متغيرة للتعاون الدولي

غيّرت كثيراً ديناميات المساعدات الدولية، منذ تاريخ نشر تقرير ديلور (1996) واعتماد الأهداف الإنمائية للألفية (2000) حتى اليوم

لقد تغيّرت كثيراً ديناميات المساعدات الدولية، منذ تاريخ نشر تقرير ديلور (١٩٩٦) واعتماد الأهداف الإنمائية للألفية (٢٠٠٠) حتى اليوم. ففي حين يبقى تدفق المساعدات من الشمال إلى الجنوب أمرا حاسما، صار التعاون بين الجنوب والجنوب والتعاون الثلاثي يؤديان دورا متزايد الأهمية في مجال التنمية الدولية. ثم إن الأزمة المالية العالمية وظهور قوى اقتصادية جديدة أسهما أيضاً في تغيير العلاقات بين الأقطار، وخلق هيكلية جديدة للمساعدات الدولية. وإذ تواجه البلدان بصورة متزايدة مصاعب متشابهة (من بطالة، وفوارق، وتغير المناخ، وغير ذلك)، أصبحت الحاجة قائمة إلى جعل الشمول والتكامل جانبين أساسيين في جدول أعمال التنمية القادم لما بعد عام ٢٠١٥. فالشمول ينطوي بالواقع على أنه يلزم جميعَ البلدان أن تغيّر مسار تنميتها، كلا بنهجه الخاص وحسب ظروفه الخاصة. وهذا التحول في المنوال يدفعنا إلى التفكير من منظور مسؤوليات مشتركة ومستقبل مشترك.

٤ - التربية والتعليم كصالح مشترك؟

٤ – التربية والتعليم كصالح مشترك؟

”حين نعتبر التربية والتعليم غاية بذاتها نعترف بأن المعرفة واحدة من القيم العليا“

أبو الكلام آزاد، وزير التربية والتعليم في الهند في الفترة ١٩٤٧–١٩٥٨

نحتاج، في إقبالنا على إعادة تصوّر التربية والتعليم في سياق عالمي جديد، إلى إعادة النظر لا في مقاصد التربية والتعليم فحسب، بل أيضاً في طريقة تنظيم التعلم. وإزاء تنوع الشراكات وتغشية الحدود بين العام والخاص، نحتاج إلى إعادة التفكير في المبادئ الهادية لحوكمة التربية والتعليم، ولا سيّما المبدأ المعياري أن التربية والتعليم صالح عام، وكيف ينبغي فهم هذا الصالح العام في سياق متغيّر مجتمعا ودولةً وسوقا[١٢٣].

اشتداد الضغوط على مبدأ التربية والتعليم كصالح عام

تنامي الحاجة إلى الشمول والشفافية والمساءلة

يكتسب الأفراد والجماعات تمكّنا بفضل تعمق الديمقراطية في كثير من الأقطار، وبفضل توسّع انتشار النفاذ إلى المعارف عن طريق التعليم النظامي والتكنولوجيات الرقمية كليهما. وهذا الانتشار بدوره يُحدِث طلباً متنامياً على إبداء الرأي في الشؤون العامة وعلى التغيير في أساليب الحوكمة المحلية والعالمية. ويتزايد الطلب الشعبي على مساءلة وانفتاح وإنصاف ومساواة أقوى في الشؤون العامة. وعلى الرغم من أن الطلب الشعبي على إسماع صوت أقوى لا

١٢٣ انظر مقالة Morgan, W. J. and White, I. 2014 بعنوان
Education for Global Development: Reconciling society, state, and market
(التربية والتعليم من أجل تنمية عالمية: التوفيق بين المجتمع والدولة والسوق)، في ص ٣٨–٤١ من الدورية
Weiterbildung, 1, 2014

يتزايد الطلب الشعبي على مساءلة وانفتاح وإنصاف ومساواة أقوى في الشؤون العامة

يزال على الصعيد المحلي أو الوطني، فهو أيضاً وبصورة متزايدة عابر للحدود الوطنية، ويُعنى بقضايا تستقطب الاهتمام العالمي. وينطوي ذلك على دور أكبر في إدارة الشؤون العامة على المستوى المحلي والوطني والعالمي، تضطلع به الجهات الفاعلة غير التابعة للدولة، سواء كانت منظمات المجتمع المدني أو الشركات. ويصدق هذا القول على سياسة التربية والتعليم حيث كلا القطاعين العام والخاص له مصلحة في بناء مجتمعات معرفية شاملة. ونشاهد لهذا الصوت المتزايد طلبه أثراً في أُطر إعداد المناهج الدراسية، والكتب المدرسية، والسياسات المتعلقة بالعمل الإيجابي.

تنامي انخراط القطاع الخاص في التربية والتعليم

تتنامى في العالم قوة الميل إلى خصخصة التربية والتعليم، على اختلاف مستويات تأديته. ففي العقد الماضي ازداد القيد في مؤسسات التعليم الخاص، ولا سيما المرحلة الابتدائية منه، في البلدان المنخفضة الدخل، ومرحلة التعليم بعد الثانوي وغير العالي، في بلدان اقتصادها أكثر تطوراً وفي وسط آسيا[١٢٤]. ويُفهم بخصخصة التربية والتعليم أنها عملية نقل الأنشطة، والأصول، والإدارة، والوظائف، والمسؤوليات المتعلقة بالتربية والتعليم، من مؤسسات الدولة أو القطاع العام إلى القطاع الخاص من أفراد ووكالات[١٢٥]. وفي حالة التعليم المدرسي، تأخذ هذه العملية أشكالاً شتى، مثل: المدارس الدينية، والمدارس الخاصة المنخفضة الأقساط، ومدارس المساعدات الأجنبية أو المدارس الدولية التي تسيّرها منظمات غير حكومية، والمدارس المستقلة، والمدارس التعاقدية، ومدارس القسائم، والمدارس المنزلية، والدروس الخاصة، والمدارس المتجهة نحو السوق، والمدارس القاصدة للربح[١٢٦]. وليس انخراط القطاع الخاص في التربية والتعليم شيئاً جديداً، لكنّ «ما هو جديد بشأن هذه الظواهر هو مقياسها، ونطاقها، وتغلغلها في كل جوانب مجال التربية والعليم»[١٢٧].

---

١٢٤ حسب قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء. الفترة الزمنية: ٢٠٠-٢٠١١.

١٢٥ مقتبس بتصرف من : Right to Education Project. 2014. *Privatisation of Education: Global Trends of Human Rights Impacts*. London, Right to Education Project.

١٢٦ Patrinos, H.A. et al. 2009. *The Role and Impact of Public-Private Partnership in Education*. Washington, DC, World Bank.
Lewis L., and Patrinos H.A. 2012. *Impact Evaluation of Private Sector Participation in Education*. London, CfBT Education Trust
Right to Education Project. 2014. *Privatisation of Education: Global Trends of Human Rights Impacts*. London, Right to Education Project

١٢٧ انظر مصنَّف Macpherson, I., Robertson, S. and Walford, G. 2014 بعنوان *Education, Privatization and Social Justice: case studies from Africa, South Asia and South East Asia* (التربية والتعليم، الخصخصة والعدالة الاجتماعية: دراسات حالات من أفريقيا وجنوبيّ آسيا وجنوبيّ شرقيّ آسيا). صدر عن Oxford, Symposium Books.

تأثير الخصخصة على الحق في التربية والتعليم

يمكن أن يكون لخصخصة التربية والتعليم أثر إيجابي بالنسبة إلى بعض الفئات الاجتماعية، على اعتبار أنها تزيد تيسّر فرص التعلم، وتوسّع مدى الاختيار أمام الآباء، وتعزّز تنوع المناهج الدراسية. ولكن يمكن أن يكون لها آثار سلبية، على اعتبار عدم كفاية وملاءمة الرصد والتنظيم من جانب السلطات العامة (وجود مدارس بدون ترخيص، ومعلمين غير مدرَّبين، وغياب ضمان الجودة)، مع ما يكتنف ذلك من مخاطر على التماسك الاجتماعي والتضامن. ومما يثير القلق بوجه خاص أن «الفئات المهمّشة لا تستطيع التمتع بالآثار الإيجابية للخصخصة، لكنها فوق ذلك تتحمّل عبء آثارها السيئة الذي يفوق بلا تناسب قدراتها»[١٢٨]. ويمكن أن تؤدي الرسوم غير المضبوطة التي تطلبها المؤسسات التعليمية الخاصة، فضلاً عن ذلك، إلى تقويض أسس الانتفاع العام بالتعليم. وقد يؤثر هذا الأمر بوجه أعمّ تأثيراً سلبياً في إمكانية التمتع بالحق في الحصول على تعليم جيد وإمكانية توفير فرص تعليمية متكافئة.

والدروس الخاصة الإضافية، أو «التعليم في الظل يمثّل بعداً متميّزاً من أبعاد خصخصة التربية والتعليم»، وهو أيضاً متزايد على نطاق العالم[١٢٩]. كثيراً ما يظهر التدريس الخاص بمثابة عَرَض مرَضي على تعليم نظامي سيِّئ[١٣٠]، لكنّ له، مثل الظواهر الأخرى للتعليم الخاص، آثارا إيجابية وسلبية معا، على الدارسين وعلى المعلمين. فهو من جهة، يمكن تطويعه لاحتياجات الدارسين البطيئين، وفي الوقت نفسه يمكّن المعلمين من تكميل مرتّباتهم التي يتقاضونها من التعليم النظامي. ومن جهة أخرى، تمثّل أجور التدريس الخاص جزءاً كبيراً من دخل الأسرة، يَثقُل دفعه على الفقراء، فمن شأنه بالتالي أن يخلق فوارق في فرص التعلّم. ثم إن بعض المعلّمين يبذلون جهدا أكبر في إعطاء دروس خاصة مما في التعليم الرسمي، فيهملون واجباتهم النظامية، ما يؤثر سلباً على جودة التعليم والتعلم في المدارس[١٣١]. إن نمو التعليم في الظل، والموارد المالية التي يعبِّئها الأفراد والأسر في سبيله، وما يثيره من قلق إمكان حصول سوء سلوك وفساد من جانب المعلمين، يقود بعض وزارات التربية والتعليم إلى محاولة تنظيم الظاهرة[١٣٢].

---

١٢٨ انظر The Right to Education Project. 2014 (الحق في مشروع التربية والتعليم).

١٢٩ راجع مصنَّف Bray, M. 2009 بعنوان
Confronting the shadow education system. What government policies for what private tutoring?
(مجابهة نظام التعليم في الظل. أي سياسات حكومية من أجل أي تدريس خاص؟). Paris, UNESCO–IIEP.

١٣٠ انظر UNESCO. 2014 التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠١٣-٢٠١٤. Paris, UNESCO.

١٣١ انظر مقال Bray, M. and Kuo, O. 2014 بعنوان
Regulating Private Tutoring for Public Good. Policy options for supplementary education in Asia
(تنظيم التدريس الخاص من أجل الصالح العام. الخيارات السياسية بشأن التعليم الإضافي في آسيا). العدد ١٠ من السلسلة *CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development*
تصدر عن Hong Kong, Comparative Education Research Center and UNESCO Bangkok Office

١٣٢ نفس المرجع.

الإطار ١٦- التدريس الخاص يقوّض فرص تعليم الفقراء في مصر[١٣٣]

في مصر، يمثل التدريس الخاص قسما كبيرا من إنفاق الأسر على التعليم، نسبته الوسطية ٤٧٪ في المناطق الريفية، و٤٠٪ في المناطق الحضرية. وعُلِم أن ما يُنفق على التدريس الخاص بلغ ٢,٤ مليار دولار أمريكي، ما يضاهي ٢٧٪ من إنفاق الحكومة على التربية والتعليم في عام ٢٠١١.

والاستثمار في هذا النوع من التعليم يستحق التضحيات المالية، في نظر الأسر التي تستطيع دفع تكاليفه. لكنّ ذلك ليس في مقدور كل أحد: فاحتمال تلقّي أطفال الأسر الغنية دروساً خاصة هو ضعف الاحتمال لأبناء الأسر الفقيرة. ويعاني أطفال الأسر التي لا تستطيع دفع أجور التدريس الخاص عواقب فقر الجودة في التعليم النظامي حيث من الأرجح أن يبذل المعلمون طاقاتهم ومواردهم على التدريس الخاص بدلاً من بذلها في سبيل التعليم داخل قاعات المدارس.

ويتمثل سبب هام لانتشار التدريس الخاص هو أن الوضع الاجتماعي للمعلمين في مصر انحطّ خلال العقود الأخيرة، مُذ بدأت الحكومة تشغِّل معلمين أقل تأهيلا، بغية تلبية الطلب على التعليم العمومي. وكثيراً ما يصير خرّيجو المدارس معلمين، لا عن اختيار بل كملاذ أخير. وانخفاض تقييم المعلمين في المجتمع المصري جعل التعليم إحدى الوظائف الحكومية الأدنى أجرا. ولذا يعوّل المعلمون على التدريس الخاص ليكمّلوا أجورهم.

المصدر: UNESCO. ٢٠١٤ التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠١٣-٢٠١٤. باريس، اليونسكو.

وضع الحق في التعليم في السياق الجديد

كثيراً ما يصف الخطاب الإنمائي العالمي التربية والتعليم حقاً من حقوق الإنسان وصالحاً عاماً في آن واحد. ومبدأ أن التعليم حق أساسي للإنسان، يمكّن من إحقاق حقوق الإنسان الأخرى، له أساسه في الأطر المعيارية الدولية[١٣٤]. إنه ينطوي على دور للدولة في ضمان احترام الحق في التعليم، وإنجاز هذا الحق، وحمايته. وهكذا يتوجّب على الدولة، عدا تأدية التعليم، أن تكون الضامن للحق في التعليم.

تركّز معظم نقاش الحق في التعليم، حتى تاريخ قريب، على التعليم المدرسي، وربما بوجه أضيق على التعليم المدرسي الابتدائي، على الرغم من الواجبات القانونية المفروضة في هذا المجال بموجب مختلف الأحكام المتعلقة بالحق في التعليم.

وإن استنساخ الفوارق في فرص التعلم وإمكان تفاقمها نتيجة للخصخصة على اختلاف أشكالها، يطرح أسئلة بشأن مفهوم التربية والتعليم كصالح عام، وبشأن دور الدولة في ضمان الحق في التعليم.

١٣٣ UNESCO. 2014. *التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠١٣-٢٠١٤*. باريس، اليونسكو. [استنادا إلى المصادر التالية: Central Agency for Public Mobilization and Statistics (2013); Elbadawy et al. (2007); Hartmann (2007); UNESCO (2012a)]

١٣٤ انظر، بوجه خاص، إعلان ١٩٤٨ العالمي لحقوق الإنسان (المادة ٢٦)، والعهد الدولي ١٩٦٦ بشأن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (المادة ١٣)، واتفاقية ١٩٨٩ لحقوق الطفل (المادة ٢٨).

الإطار ١٧- احترام الحق في التعليم، وإحقاقه، وحمايته

٤٦- إن الحق في التعليم، مثل جميع حقوق الأنسان، يفرض على الدول الأطراف ثلاثة أنواع أو مستويات من الواجبات هي: واجبات الاحترام، والحماية، والإحقاق. وينطوي واجب الإحقاق بدوره على واجب التيسير وواجب التأدية.

٤٧- ويتطلّب واجب الاحترام من الدول الأطراف تجنّب التدابير التي تعوق أو تمنع التمتع بالحق في التعليم. ويتطلب واجب الحماية من الدول الأطراف اتخاذ تدابير تمنع أطرافا ثالثة من إعاقة التمتع بالحق في التعليم. وواجب الإحقاق (التيسير) يتطلب من الدول اتخاذ تدابير إيجابية تمكّن الأفراد والجماعات من التمتع بالحق في التعليم وتساعدهم فيه. أخيرا، على الدول الأطراف واجب إحقاق (تأدية) الحق في التعليم. وفي القاعدة العامة، على الدول الأطراف واجب إحقاق (تأدية) حق معيّن منصوص عليه في العهد، حين لا يكون في مقدور الفرد أو الجماعة، لأسباب تتجاوز إمكان سيطرتهم، أن يُنفِذوا الحق بأنفسهم بالوسائل المتيسّرة لهم. إلا أن مدى هذا الواجب مرهون دائماً بما ينص عليه العهد.

المصدر: United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 1999, General Comment No. 13, The right to education (Art. 13 of the Covenant), 8 December 1999, E/C.12/1999/10 (46/47), available at: http://www.refworld.org/docid/4538838c22.html (Accessed 6 March 2015).

أما مفهوم التعليم الأساسي الذي اعتُمد عام ١٩٩٠ في المنتدى العالمي للتربية، في جومتيين، تايلاند، فقد كان واسعاً. إذ شمل أدوات التعلم الأساسي، مثل تعليم القراءة والكتابة والحساب، والمعرفة الأساسية المستجيبة للسياق، والمهارات، والقيم. فمن منظور التعليم النظامي، غالباً ما يساوَى التعليم الأساسي بالتعليم المدرسي الإلزامي. وعند الأغلبية العظمى من بلدان العالم تشريع وطني يحدد فترات التعليم المدرسي الإلزامي. فمن هذه الزاوية، يبدو الحق في التعليم الأساسي لا نزاع فيه، كما هو دور الدولة في حماية المبدأ وضمان تكافؤ الفرص.

ولكن، في حين لا يوجد نسبياً اعتراض على هذه المبادئ في مستوى التعليم الأساسي، لا يوجد اتفاق عام على إمكان تطبيقها ومنفعتها بخصوص المستويات التعليمية بعد الأساسي[١٣٥]. إذ إن توسع انتشار الانتفاع بالتعليم المدرسي الأساسي أسفر عن تزايد الطلب على التعليم الثانوي والتعليم العالي، وعن زيادة الاهتمام بتنمية المهارات المهنية، وعلى الخصوص في سياق تنامي بطالة الشباب، واستمرار عملية التأهيل وإعادة التأهيل. فبالنظر إلى هذا الطلب المتزايد على التعليم بعد الأساسي والتعليم مدى الحياة، كيف يجب أن يُفهم وأن يُطبّق مبدأ الحق في التعليم؟ وكيف يختلف عن الحق في التعليم الأساسي (الإلزامي) المدرسي، من حيث استحقاقات المطالبين بالحقوق، ومسؤوليات متحمّلي الالتزامات؟ وما هي مسؤولية الدولة عن التعليم بعد المستويات الإلزامية، سواء في المرحلة الثانوية العليا، أو التعليم العالي، أو التعليم التقني والمهني في التعليم الثانوي والتعليم العالي؟ وكيف يمكن تقاسم المسؤولية عن صون مبدأ عدم التمييز بخصوص الانتفاع بمستويات ما بعد الأساسي من التعليم والتدريب؟

١٣٥ انظر بحث Morgan, W. J. and White, I. ٢٠١٤ بعنوان The value of higher education: public or private good? (قيمة التعليم العالي: صالح خاص أم صالح عام؟)، في ص ٣٨-٤١ من الدورية *Weiterbildung*, 6, 2014.

تغشية الحدود بين التعليم العام والتعليم الخاص

كثيراً ما يشار إلى التعليم في الخطاب الدولي بأنه صالح عام. وقد أكد المقرر الخاص للأمم المتحدة المعني بالحق في التعليم على أهمية صون المصلحة الاجتماعية في التربية والتعليم، حين يجري ترويج مفهوم التربية والتعليم كصالح عام[١٣٦]. ومع ذلك يتزايد الجدل في أن تكون المسؤولية الأولى عن توفير التعليم العام هي للدول، جدل يواكبه دعوات إلى الحد من الإنفاق العام وإشراك جهات فاعلة غير الدولة إشراكاً أكبر في التعليم. ويعمل تكاثر أصحاب المصلحة، من منظمات للمجتمع المدني، وشركات ومؤسسات للقطاع الخاص، وكذلك تنوع مصادر التمويل، على تغشية الحدود بين التعليم العام والتعليم الخاص. ولم يعد واضحاً ما المقصود بلفظة «عام» في السياق العالمي الجديد للتعلم، المتّسم بتنوع أكبر لأصحاب المصلحة، وتوهّن قدرة كثير من الدول الأمم على تحديد سياسات عامة، وبنشوء أشكال من الحوكمة العالمية. نعم، إن طبيعة ودرجة انخراط القطاع الخاص في تقديم التعليم تعمل على تغشية الحدود بين التعليم العام والتعليم الخاص. وهذا واضح مثلاً في تزايد اعتماد مؤسسات التعليم العالي العامة على تمويل الجهات الخاصة لها؛ وفي تكاثر المؤسسات الهادفة للربح والمؤسسات غير الهادفة للربح؛ وفي إدخال طرائق المشاريع الاقتصادية على تشغيل مؤسسات التعليم العالي. والأشكال الناشئة لتدخل القطاع الخاص – حيث ينفتح كلا التعليم الأساسي والتعليم بعد الأساسي انفتاحاً متزايداً على توخّي الربح، والتجارة، ووضع جدول أعمال من قبل القطاع الخاص، والمصالح التجارية – تعمل على تغيير طبيعة التربية والتعليم من صالح عام إلى صالح خاص (استهلاكي)[١٣٧]. ألا إن التغير السريع في علاقات المجتمع والدولة والسوق يضعنا في مأزق. إذ كيف يمكن حماية المبدأ الأساسي أن التربية والتعليم صالح عام، في السياق العالمي الجديد الذي يجري فيه التعلم؟

كيف يمكن حماية المبدأ الأساسي أن التربية والتعليم صالح عام، في السياق العالمي الجديد الذي يجري فيه التعلم؟

التربية والمعرفة كصالح مشترك عالمي

محدودية نظرية الصالح العام

تستند نظرية الصالح العام إلى تقليد طويل وتستمد أسسها من اقتصاد السوق[١٣٨]. فقد عُرّفت المنافع العامة خلال خمسينيات القرن العشرين بأنها "تلك التي يتمتع بها الجميع بصورة مشتركة، بمعنى أن استهلاك كل فرد من هذا الصالح لا يؤدي إلى خسارة أي فرد آخر استهلاكه

---

١٣٦ انظر Singh, K. 2014، تقرير الممثل الخاص المعني بالحق في التعليم، United Nations. A/69/402, 24 September 2014 . http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?si=A/69/402 [Accessed February 2015]

١٣٧ انظر Macpherson, Robertson and Walford، المصنف المذكور، ص ٩.

١٣٨ راجع بحث Menashy, F. 2009 بعنوان Education as a global public good: the applicability and implications of a framework (التربية والتعليم كصالح عام عالمي: إمكان تطبيق إطار وانعكاساته). في ص ٣٠٧-٣٢٠ من سلسلة *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 7, No. 3

من هذا الصالح»[١٣٩]. وظل نقل مفهوم اقتصادي أصلا إلى مجال التربية والتعليم إشكالياً دوماً. إذ إن المنافع العامة تُعتبر ألصق اقتراناً بالسياسة العامة وسياسة الدولة. كثيراً ما يسبب مصطلح عام سوء تفاهم كأن تُعتبَر «المنافع العامة» منافع يوفّرها عامة الناس[١٤٠]. وبالمقابل، عُرّفت المنافع المشتركة بأنها تلك المنافع التي تتسم، أيا كان منشأها، عاماً أو خاصاً، بأن هدفها ملزم وضروري لتحقيق الحقوق الأساسية لجميع الناس[١٤١].

من هذا المنظور، ربما ثبت أن مفهوم «الصالح المشترك» بديل بنّاء. فالصالح المشترك يجوز تعريفه بأنه «مكوّن من أشياء ينتفع بها البشر أصلاً بصورة مشتركة، ويوصلونها بعضهم إلى بعض، مثل القيم، والفضائل المدنية، وحس العدالة»[١٤٢]. إنه تصاحب أشخاص تضامني يكون أكثر من صالح الأفراد في المجموع». إنه الصالح المتمثّل في أن تكون جماعة – «الصالح المتجسّد في العلاقات المتبادلة التي يحقق البشر فيها وبها رفاههم»[١٤٣]. وبناء على ذلك فإن الصالح المشترك ملازم للعلاقات القائمة بين أعضاء مجتمع مقترنين في مسعى جماعي. ومن ثَمّ فإن المنافع التي من هذا النوع تكون بذاتها مشتركة في «إنتاجها» كما في عائداتها[١٤٤]. ومن هذا المنظور، يمكّننا مفهوم الصالح المشترك من تجاوز حدود مفهوم «الصالح العام» في ثلاثة مناحٍ على الأقل:

١ –إن مفهوم الصالح المشترك يتجاوز مفهوم الصالح العام الأداتي، الذي يكون فيه الرفاه البشري محكوما بنظرية اجتماعية اقتصادية فردية التوجّه. فمن منظور «الصالح المشترك» ليست «الحياة الجيّدة» للأفراد هي المهمة، بل أيضاً طيب الحياة التي يعيشها البشر معا[١٤٥]. فلا يمكن أن تكون صالح شخصية بعينها ولا صالح مجموعة ضيّقة[١٤٦] من الناس. ومن الأهمية بمكان التشديد هنا على أن تحوّل الخطاب الدولي في الآونة الأخيرة عن «التعليم» إلى «التعلّم» يدل على إهمال ممكن للأبعاد الجماعية ولمقصد التربية والتعليم كمجهود اجتماعي. ويصدق هذا القول على النتائج الاجتماعية الواسعة المنشودة من التربية والتعليم،

---

١٣٩ انظر بحث Samuelson, P.A. 1954 بعنوان The Pure Theory of Public Expenditure (النظرية المحض في الإنفاق العام)، في ص ٢٨٧–٣٨٩ من الدورية *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 36, No. 4.

١٤٠ مقتبس بتصرف من مصنَّف Zhang, E. 2010 بعنوان
Community, the Common Good, and Public Healthcare – Confucianism and its relevance to contemporary China
(الجماعة والصالح المشترك والرعاية الصحية العامة – الكونفوشيوسية وملاءمتها للصين المعاصرة).
صدر عن Department of Religion and Philosophy, Hong Kong Baptist University.

١٤١ مقتبس بتصّرف من Marella, M.R. 2012. *Oltre il pubblico e il privato: per un diritto dei beni comuni*
(تجاوز العام والخاص: إلى حق الخير المشترك). Verona, Ombre Corte

١٤٢ راجع بحث Deneulin, S., and Townsend, N. 2007 بعنوان
Public Goods, Global Public Goods and the Common Good (المنافع العامة، والمنافع العامة العالمية، والصالح المشترك)، في ص ١٩–٣٦ من الدورية *International Journal of Social Economics*, Vol. 34 (1-2)

١٤٣ مقتبس من :Deneulin and Townsend Cahill، نفس المرجع.

١٤٤ مقتبس بتصّرف من Deneulin and Townsend، نفس المرجع.

١٤٥ مقتبس بتصّرف من Deneulin and Townsend، نفس المرجع.

١٤٦ راجع بحث Holster, K. 2003 بعنوان The Common Good and Public Education
(الصالح المشترك والتعليم العام)، في ص ٧٤٣–١٦٣ من الدورية *Educational Theory*, 53(3)

كما يصدق على طريقة تنظيم الفرص التعليمية. فالقول بالتربية والتعليم «صالحاً مشتركاً» تأكيد متجدد على البعد الجماعي للتربية والتعليم كجهد اجتماعي أعباؤه متقاسَمة (تقاسم المسؤولية والتزام بالتضامن).

إن مفهوم الصالح المشترك يتجاوز مفهوم الصالح العام الأداتي، الذي يكون فيه الرفاه البشري محكوما بنظرية اجتماعية اقتصادية فردية التوجّه.

٢ –لا يمكن تعريف المقصود بالصالح المشترك إلا بمراعاة تنوع الأسيقة والتصوّرات للرفاه والحياة المشتركة. إذ إن الجماعات المتميّزة سيكون لكل منها فهم مختلف للسياق المحدد الذي يندرج فيه الصالح المشترك[١٤٧]. ونظرا لتنوع التأويلات الثقافية لما يتكوّن منه الصالح المشترك، يلزم السياسة العامة أن تعترف بتنوع السياق ورؤية العالم ونظام المعرفة، وأن تغذّي هذا التنوع، مع الاحترام في الوقت نفسه للحقوق الأساسية، إذا لم ترد تقويض رفاه البشر[١٤٨].

٣ –إن المفهوم يُعلي شأن العملية التشاركية التي هي بحد ذاتها صالح مشترك. فالعمل المتقاسم جوهري للصالح نفسه، مثلما هو أداتي له، وتُجنى الفوائد في جريان العمل المتقاسَم[١٤٩]. ومن ثَمّ فإن مفهوم التربية والتعليم كصالح مشترك يقتضي عملية شمولية لصياغة السياسة العامة وتنفيذها مع ما يجب من المساءلة. ألا إن الخروج بالمنافع المشتركة على ثنائية العام والخاص ينطوي على تصوّر أشكال ومؤسسات جديدة للديمقراطية التشاركية، وعلى الطموح إليها. وهذا يستلزم تخطّي السياسات الراهنة التي تُعمِل الخصخصة، وعدم الرجوع إلى الأنماط التقليدية في الإدارة العامة[١٥٠].

الاعتراف بالتربية والتعليم والمعارف منافع مشتركة عالمية

التربية والتعليم هما العملية المتروّية في اكتساب المعارف، وفي تنمية الكفاءات لتطبيق هذه المعارف في الظروف الملائمة. وتنمية المعارف واستعمالها هما غاية التربية والتعليم، يستهديان بمبادئ ونوع المجتمع الذي نطمح إليه. فإذا رُئيت التربية والتعليم في هذه العملية المتروّية المنظَّمة للتعلّم، لا يمكن بعدئذ لأي نقاش فيهما أن ينحصر في عملية اكتساب المعارف (وإقرار صلاحيتها). ولذا يتوجّب علينا أن ننظر لا في كيف تُكتسَب المعارف وتُقرّ صلاحيتها فحسب، بل أيضاً في كيف أن النفاذ إليها كثيراً ما يكون مضبوطاً، ومن ثَمَّ النظر في كيف نجعل هذا النفاذ متيسّرا بصورة مشتركة.

١٤٧ Zhang، المصنّف المذكور.

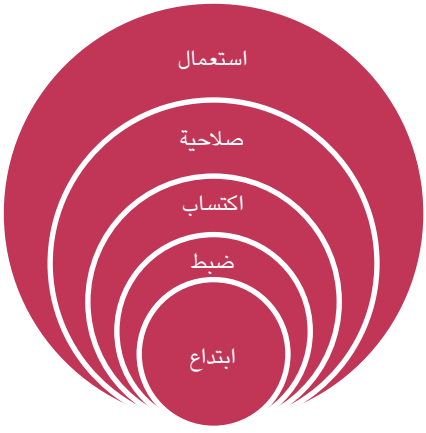
١٤٨ Deneulin, and Townsend، المصنّف المذكور.

١٤٩ مقتبس بتصّرف من Deneulin and Townsend، نفس المرجع.

١٥٠ Marella، المصنّف المذكور.

الإطار ١٨- ابتداع المعارف، وضبطها، واكتسابها، وإقرار صلاحيتها، واستعمالها

يمكن فهم المعارف بمعناها الواسع الذي يشمل المعلومات والفهم والمهارات والقيم والمواقف. والكفاءات تشير إلى استطاعة استعمال المعارف في مواقف معيّنة. والمناقشات التي تتناول التعليم (أو التعلم) تُعنى عادة بالعملية الهادفة إلى اكتساب المعارف وتنمية القدرة (الكفاءات) على استعمالها. والجهود التعليمية تُعنى أيضاً عناية متزايدة بإقرار صلاحية المعارف المكتسبة.



ولكن، في عالم اليوم المتغيّر، ربما لزم النقاشَ في التعليم والتعلم أن يتجاوز عملية اكتساب المعارف وإقرار صلاحيتها واستعمالها: يجب في هذا النقاش أن يعالج المسألتين الأساسيتين، *ابتداع المعارف وضبطها*.

المصدر: الكتاب

إن المعارف هي تراث البشرية المشترك. ومن ثَمّ يجب اعتبار المعارف، مثل التربية والتعليم، صالحاً مشتركاً عالمياً. أما إذا اعتبرت فقط صالحاً عاماً عالمياً[١٥١]، فكثيراً ما توضع قيود على النفاذ إليها[١٥٢]. وما يثير خطير القلق هو التوجه الحالي نحو خصخصة إنتاج المعارف واستنساخها ونشرها. إذ يجري تدريجياً خصخصة الموارد المعرفية المشاعة عن طريق القانون، وعلى وجه التحديد، عن طريق نظام حقوق الملكية الفكرية الذي يسود إنتاج المعارف. وهذه الخصخصة التدريجية لإنتاج المعارف واستنساخها ظاهرة جليّا في عمل الجامعات، وأفرقة

١٥١ راجع مصنّف Kaul, I., le Goulven, K. et al. (eds) 1999 بعنوان *Global Public Goods. International Cooperation in the 21st Century* (المنافع العامة العالمية. التعاون الدولي في القرن الحادي والعشرين). صدر عن New York, Oxford University Press. وانظر أيضا UNDP. ١٩٩٩ تقرير التنمية البشرية، الصادر عن

١٥٢ انظر بحث Stiglitz, J. 1999 بعنوان *Knowledge as a global public good* (المعارف كصالح عام عالمي) في ص ٣٠٨-٣٢٥ من المصنّف الجماعي المذكور لـ Kaul, I., le Goulven K. et al. (eds). وانظر أيضا تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ١٩٩٩، *Human Development Report* (تقرير التنمية البشرية) الصادر عن New York, Oxford University Press .

التفكير، وشركات الخدمات الاستشارية، والنشر. ونتيجة لذلك، أصبحت جاريةً خصخصة كثير من المعارف التي نعتبرها صالحاً عاماً ونعتقد أنها جزء من الموارد المعرفية المشاعة.

ويثير الأمر اضطرابا من القلق على الخصوص حين يمس معارف السكان الأصليين الإيكولوجية والطبية إذ تستولي عليها شركات عالمية. وقد ظهر بعض المقاومة لهذا التوجه عند الأقوام الأصليين. ويولّد أيضاً حركات مناهضة تشاركية في العالم الرقمي، مثل برمجيات لينوكس التي تعطي المستعملين حرية تسيير المنتَج الأصلي، ونسخه، وتوزيعه، ودراسته، وتحسينه[١٥٣].

أن تعتبر التربية والتعليم والمعارف منافع مشتركة عالمية. وهذا يعني أن ابتداع المعارف وضبطها واكتسابها وإقرار صحتها واستعمالها هي أمور مشتركة لجميع الناس، باعتبار كل منها جهداً اجتماعياً جماعياً

وهكذا ينبغي، بالنظر إلى الهمّ المحوري، همّ التنمية المستدامة في عالم متزايد التكافل، أن تعتبر التربية والتعليم والمعارف منافع مشتركة عالمية. وهذا يعني أن ابتداع المعارف وضبطها واكتسابها وإقرار صحتها واستعمالها هي أمور مشتركة لجميع الناس، باعتبار كل منها جهداً اجتماعياً جماعياً. فحوكمة التربية والتعليم لم يعد ممكنا فصلها عن حوكمة المعارف.

حماية المبادئ المؤسِّسة

من الأهمية بمكان هنا استرعاء الانتباه إلى أن الخطاب الدولي الحالي المتعلق بالتربية والتعليم ينطوي على عمل كامن لتقويض المبادئ المؤسِّسة التي استهدت بها حتى الآن، وطنيا ودوليا، سياسة وممارسة التربية والتعليم. وبالفعل، إن الخطاب الدولي الحالي المتعلق بالتربية والتعليم، والمصوغ بعبارات التعلّم، يرتكز أساسا على نتائج عمليات التعليم، ويميل إلى إهمال عملية التعلّم. فهو إذ يركّز على النتائج، يحيل أساساً إلى محصَّلات التعلم[١٥٤]؛ أي إلى المعارف والمهارات التي يمكن قياسها بأكثر ما يكون من السهولة. ومن ثَمّ فهو يميل إلى إهمال طيف من النتائج أوسع بكثير، يشمل المعرفة، والمهارات، والقيم، والمواقف التي تُعتبَر هامة لنمو الأفراد والمجتمعات، على اعتبار أنها لا يمكن قياسها (بسهولة). وعلاوة على ذلك، يُرى في التعلم مجرّد عملية فردية لاكتساب المهارات، وقلّما يولى اهتمام لمسائل مقاصد التربية والتعليم، وتنظيم فرص التعلم كمسعى اجتماعي جماعي. ففي هذا الخطاب يكمن خطر تقويض مبدأ التربية والتعليم كصالح مشترك.

---

١٥٣ انظر www.linuxfoundation.org [Accessed February 2015].

١٥٤ «تعني محصَّلات التعلم ما يكتسبه فعليا الأفراد من المهارات والمواقف والقيم ومستويات المعارف؛ إنها تفترض القياس أو البرهان على أن التعلم قد حصل». المؤتمر العالمي حول التعليم للجميع ١٩٩٠ – *تأمين حاجات التعلّم الأساسية: رؤية للتسعينات؛ وثيقة عن الخلفيّات*. نيويورك، اللجنة المشتركة بين الوكالات الخاصة بالمؤتمر العالمي حول التعليم للجميع.

الأدوار والمسؤوليات في تنظيم المنافع المشتركة

إن مبدأ الحق في المعرفة والتربية والتعليم كمنافع مشتركة عالمية مستلهم من قيمتَيْ التضامن والعدالة الاجتماعية المتأصلتين في إنسانيتنا المشتركة، وله انعكاسات على أدوار ومسؤوليات مختلف المعنيين، في السعي الجماعي إلى تحقيق تنمية إنسانية واجتماعية مستدامة وشاملة.

- **تعزيز دور المجتمع المدني وشركاء آخرين**

من الأمور الحيوية، في السياق الراهن، تعزيز دور أكثر أهمية وصراحة، يؤديه المجتمع المدني في مجال التربية والتعليم. إذ ينبغي مناهضة النزعات الحالية نحو جعل التعليم سلعة، بإقامة شراكات أقوى مع رابطات المجتمع المحلي، ومع المنظمات غير الهادفة إلى الربح. ففي الحقيقة، ليس مجال التربية والتعليم – بوظائفه المتعددة – مسؤولية الحكومة وحدها، بل مسؤولية المجتمع بأسره. فالحوكمة الجيدة في قطاع التربية والتعليم تستلزم شراكات متعددة بين الحكومة والمجتمع المدني، وينبغي أن تكون السياسة الوطنية لهذا القطاع حصيلة مشاورات اجتماعية واسعة وتوافق آراء وطني.

وابتُكرت آليات لتمويل التنمية عن طريق الشركات والمؤسسات، واختُبرت في السنوات الأخيرة، في تمويل التربية والتعليم على وجه الخصوص. وأسهم أيضاً تجريب هذه الآليات في انتشار شراكات ابتكارية عند جميع شركاء التنمية – من بلدان، وقطاع خاص، ومجتمع مدني، وأكاديميات، ومواطنين – من أجل تفعيل خبرة الشركاء الخارجيين، وقدراتهم، ومواردهم. وتوجد أمثلة كثيرة على شراكات ناجحة أسهمت في إحراز نتائج هائلة، حتى في مجال ما يُعتبَر تقليديا منافع عامة مثل التعليم.

والشركات الخاصة تستطيع أيضاً أن تقوم بدور رئيسي بأن تموّل التربية والتعليم، دون التقيّد باحتياجات العمالة المباشرة، كجزء من مسؤوليتها الاجتماعية كشخصيات اعتبارية. ففي الهند، مثلاً، تشجّع الدولة الشركات الخاصة على الاستثمار على هذا النحو بنسبة ٢ في المئة من عائداتها السنوية. ويمكن استعمال الأموال المجنية من مساهمات الشخصيات الاعتبارية من قبيل المسؤولية الاجتماعية، للإسهام في تلبية الاحتياجات الاجتماعية والتعليمية للجماعات المحرومة. وقد يُطلب من التشريع، الذي يمنح الشركات المعنية مزايا ضريبية، أن يزيد هذه الموارد الإضافية.

- **تعزيز دور الدولة في تنظيم الصالح المشترك**

في السياق الراهن، سياق العولمة الاقتصادية وتحرير الأسواق، يتوجب على الدولة الحفاظ على وظيفتها كضامن للنفاذ إلى المنافع المشتركة ومنظّم لها، ولا سيما التربية والتعليم. إذ لا يجوز التخلّي كليا للسوق عن التربية والتعليم، على اعتبار هذا المجال أول حلقة في سلسلة تكافؤ الفرص. ومن هذا المنظور على الدولة واجبان:

١ – إصلاح النظام العام للتربية والتعليم وجعله مهنياً، بما في ذلك مكافحة الفساد داخل القطاع التعليمي بإجراءات واضحة، تُخضع العاملين فيه لمساءلة المجتمع العريض.

٢ –رصد وتنظيم انخراط القطاع الخاص في التربية والتعليم. وينبغي ألا يكون الرصد قط إداريا وبيروقراطيا – ألا يكون وظيفة بوليسية. إذ ينبغي لوظيفة الدولة في الرصد أن تضمن تطبيق المعايير التي يعتمدها مهنيو التربية والتعليم العاملون في كلا القطاعين العام والخاص، والمعتمدة أيضاً في الأطر المعيارية الدولية.

- **تعزيز دور المنظمات الدولية الحكومية في تنظيم الصالح المشترك العالمي**

لا يجوز التخلّي كليا للسوق عن التربية والتعليم، على اعتبار هذا المجال أول حلقة في سلسلة تكافؤ الفرص

تقع على المجتمع الدولي مسؤولية حوكمة المنافع المشتركة العالمية. إذ إن حوكمة المنافع العالمية قضية تخص منظومة الأمم المتحدة وسائر المنظمات الدولية، التي يتوجّب عليها تعزيز تعاونها في مجالَي السياسة والممارسة. فوكالات الأمم المتحدة عليها، عدا وظائفها التقنية، أن تضطلع بدور في وضع المعايير الدولية التي تستهدي بها حوكمة المنافع المشتركة العالمية، مثل: المعارف، والتربية والتعليم، والتراث الثقافي المادي وغير المادي. وفي هذا الصدد، يحسُن التذكير بمجالين اضطلعت فيهما اليونسكو بدور قيادي تنسيقي وإيحائي، وهما: حركة التعليم للجميع، وإعداد الأهداف المعيارية للتربية والتعليم[١٥٥].

اعتبارات للمضيّ قُدُماً

هذا المطبوع، المستلهم من شاغل محوري، متمثل في التنمية المستدامة الإنسانية والاجتماعية، يرسم الخطوط الكبرى للاتجاهات والتوترات والتناقضات المشهودة في التحولات الاجتماعية العالمية، وكذلك في الآفاق المعرفية الجديدة المتاحة. فهو يسلّط الضوء على أهمية استكشاف نهوج بديلة بشأن الرفاه البشري، وعلى تنوع رؤى العالم والأنظمة المعرفية، ولزوم استدامتها. ويؤكد من جديد على التوجّه الإنساني في التربية والتعليم، الذي يستدعي الأخذ بنهج متكامل، مبني على تجديد الالتزام بالأسس الأخلاقية والمسلكية. ويشير نحو تحقيق عملية تربوية تكون شاملة، ولا تقتصر على استنساخ الفوارق: عملية يُضمَن فيها الإنصاف والمساءلة. ويُبرِز أهمية دور المعلمين وغيرهم من المربين، دور يبقى مركزياً من حيث رعاية نمو التفكير النقدي، والحكم المستقل، بدلاً من عادة الامتثال بلا تفكير.

---

١٥٥ انظر مصنّف Bray, M. and Kwo, O. 2014 بعنوان Regulating Private Tutoring for Public Good Policy Options for Supplementary Education in Asia (تنظيم التدريس الخاص من أجل خيارات لسياسة الصالح العام بخصوص التعليم الإضافي في آسيا)، الرقم ١٠ من سلسلة *Monograph Series in Comparative and International Education and Development* التي يصدرها مركز البحوث التربوية المقارنة، التابع لجامعة هونغ كونغ (CERC).

ويتناول هذا المطبوع قضايا تتعلق بصنع السياسة التعليمية في عالم معقد. أولا، نحن بحاجة إلى الاعتراف بالفجوة بين التعليم النظامي ومتطلبات العمالة، وإلى سدّ هذه الفجوة. وثانيا، يتوجّب علينا مواجهة تحدي الاعتراف بالتعلم وإقرار صلاحيته في عالم يشهد تزايدا للحراك عبر الحدود، والوظائف المهنية، وفُسح التعلم. وثالثاً، يتوجّب علينا إعادة التفكير في تعليم المواطنة، مع تحقيق التوازن بين احترام التعدد والقيم العالمية والاهتمام بالإنسانية المشتركة. أخيراً، ينظر المطبوع في تعقيدات صنع السياسة التعليمية الوطنية، إلى جانب أشكال ممكنة للحوكمة العالمية. وفي حين نشير إلى هذه القضايا، يبقى كثير من الأسئلة بدون إجابة.

ويستكشف الحاجة إلى وضع المبادئ المؤسِّسة للحوكمة في السياق الجديد، ولا سيما الحق في التعليم ومبدأ أن التربية والتعليم صالح عام

ويستكشف المطبوع أيضاً الحاجة إلى وضع المبادئ المؤسِّسة للحوكمة في السياق الجديد، ولا سيما الحق في التعليم ومبدأ أن التربية والتعليم صالح عام. ويقترح أن يولى، في سياسة التربية والتعليم، اهتمام أكبر للمعارف وطرائق ابتداعها، واكتسابها، وإقرار صلاحيتها، واستعمالها. ويقترح أيضاً أن تُعتبَر التربية والتعليم والمعارف منافع مشتركة عالمية، لأنه يمكن أن يكون في هذا المقترح نهج مفيد، في التوفيق بين غاية التعلم وتنظيمه كمسعى مجتمعي جماعي في عالم متغيّر.

وعند النظر في سُبل المضيّ قُدُماً، تُقترَح عدة أسئلة لمزيد من النقاش اللاحق:

في حين لا تزال دعائم التعلم الأربع – التعلم للمعرفة، والتعلم للعمل، وتعلم المرء ليكون، والتعلم للعيش مع الآخرين – صالحة لعصرنا بل وأصلح، نجدها عرضة لتهديد العولمة من جهة ولسياسات الهوية من جهة أخرى. فكيف يمكن توطيد هذه الدعائم وتجديدها؟

كيف يمكن أن تأتي التربية والتعليم برد أفضل، على تحديات تحقيق الاستدامة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية؟ وكيف يمكن تحقيق هذا النهج الإنساني من خلال سياسات وممارسات التربية والتعليم؟

كيف يمكن التوفيق بين رؤى للعالم متعددة عبر نهج إنساني في التربية والتعليم؟ وما هي تهديدات العولمة وفرصها، بالنسبة لصنع السياسات والقرارات الوطنية في مجال التربية والتعليم؟

كيف ينبغي تمويل التربية والتعليم؟ وما تكون آثار هذا التمويل على إعداد المعلمين، وتدريبهم، وتطويرهم، ودعمهم؟ وماذا يكون للتمييز بين مفاهيم الصالح الخاص، والصالح العام، والصالح المشترك، من آثار على التربية والتعليم؟

ينبغي لليونسكو، بوصفها وكالة الأمم المتحدة للتربية وما إليها من مجالات العلم والثقافة والاتصالات، أن تعزز دورها كـ«مختبر للأفكار» يرصد اتجاهات التطور العالمي وآثارها على

التعلم. ويكون هذا متّسقا مع ولاية اليونسكو التربوية ودورها كمركز تفكير[١٥٦]. وبما أنه لم يعد فعّالا إعداد سياسة بصورة منعزلة، ينبغي جمعُ أطراف معنية مختلفين، يحمل كل منهم منظوره ليتقاسموا نتائج البحوث، ويصوغوا مبادئ معيارية ترشد السياسات.

يجدر استرعاء الانتباه إلى أن اليونسكو وكالة استثنائية في منظومة الأمم المتحدة، من حيث أن لها شبكات عالمية من اللجان الوطنية، وكراسي اليونسكو الجامعية، والمعاهد المتخصصة. فيمكن استعمال هذه الشبكات استعمالاً مكثّفاً كوسيلة لإعادة تقويم غاية التربية والتعليم وتقييم الممارسة في هذا المجال على أساس دوري، كلما تغيّرت الظروف والاحتياجات. وينبغي أن يتم هذا عن طريق آلية رصد دائمة، تستعرض وتقدم التقارير عن تطور النزعات وآثارها على التربية والتعليم.

ينبغي جمعُ أطراف معنية مختلفين، يحمل كل منهم منظوره ليتقاسموا نتائج البحوث، ويصوغوا مبادئ معيارية ترشد السياسات

وقد دخلت البشرية مرحلة من تاريخها متّسمة بتطورات سريعة في العلم والتكنولوجيا. وفي هذه التطورات إمكانات طوباوية ونقيض الطوباوية. أما نحن، فإذ أردنا أن نستفيد منها استفادة تحررية عادلة مستدامة، وجب علينا أن نفهم ونتدبّر الفرص والأخطار. وجعلُ هذا الأمر ممكنا ينبغي أن يكون مقصدا أساسياً من مقاصد التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين. وينبغي أن يكون أيضاً من مهام اليونسكو الأساسية، بوصفها مختبراً عالمياً للأفكار، أن تعزز فهمنا لهذه الإمكانات بهدف استدامة البشرية ورفاهها المشترك. وإنما أُريدَ بهذا المطبوع أن يكون إسهاما في حفز النقاش.

١٥٦ انظر بحث Elfert, M. 2015 بعنوان the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning (تقرير فور وتقرير ديلور والطوباوية السياسية للتعلم مدى الحياة)، في ص ٨٨–١٠٠، من الدورية European Journal of Education، ٥٠,١.

نعيش في عالم يتّسم بالتغيّر والتعقيد والمفارقة. فقد خفّض النموُ الاقتصادي وتكوين الثروة معدلات الفقر على المستوى العالمي، وكثُرت مع ذلك حالات الهشاشة وازدادت اللامساواة وتصاعد الاستبعاد والعنف داخل كل مجتمع وفيما بين المجتمعات على امتداد العالم. والأنماط الاقتصادية غير القابلة للاستدامة إنتاجاً واستهلاكاً تمعِن في إشاعة الاحترار العالمي وتدهور البيئة وطفرة الكوارث الطبيعية. وعلاوة على ذلك، بعدما وطّدنا الأطر الدولية لحقوق الإنسان، على مدى عدة عقود مضت، لا يزال تطبيق هذه المعايير وحمايتها تحدياً يعترض سبيلنا. وفي حين يقود التقدم التكنولوجي إلى مزيد من الترابط ويُفسِح مسالك جديدة للتبادل والتعاون والتضامن، نشهد أيضاً تفشّي التعصّب الثقافي والديني وازدياد التعبئة السياسية على أساس هوية الانتماء وكثرة نشوب النزاعات. إلا إن هذه التغيرات إيذان بظهور سياق عالمي جديد للتعلم له آثار حيوية على التربية والتعليم. ولذا أصبحت الحاجة إلى إعادة النظر في مقاصد التربية والتعليم وفي تنظيم التعلم أكثر إلحاحاً ممّا كانت عليه في أي وقت مضى.

ويُراد لهذا الكتاب أن يكون دعوة إلى الحوار. وقد استلهم رؤية إنسانية في التربية والتنمية، مبنية على احترام حياة الإنسان وكرامته، وعلى المساواة في الحقوق، والعدالة الاجتماعية، والتنوع الثقافي، والتضامن الدولي، والمسؤولية المشتركة عن العمل من أجل مستقبل مستدام. فهو يقترح علينا أن نعتبر التعليم والمعرفة صالحاً مشتركاً عالمياً، سعياً إلى التوفيق بين مقاصد التربية والتعليم وتنظيمهما كمجهود مجتمعي جماعي في عالم معقّد.

9 789236 000343

منشورات اليونسكو

UNESCO

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة