منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

أهداف
التنمية المستدامة

سلسلة البحث والنظرة الاستشرافية بشأن التعليم

أوراق عمل

حزيران/يونيو 2017

21

التعلّم مدى الحياة من منظور العدالة الاجتماعية

كارلوس فارغاس[1]
كبير مسؤولي المشاريع
قسم الشراكات والتعاون والأبحاث – اليونسكو

ملخّص

برزت خلال العقدين الماضيين مجموعة من الخطابات المتقاربة عالميًا بشأن التعلّم مدى الحياة في مختلف أنحاء العالم. وحظيت هذه الخطابات، بقيادة المنظّمات ما بين الحكومية عمومًا، بترحيب كبير من أنظمة التعليم الوطنية والمحلّية على السواء، الساعية إلى عكس التقاليد والأولويات المحلّية. وتعتبر ورقة العمل أنّ هذه الخطابات تميل إلى أن تكون متشابهة بشكل ملحوظ، حيث تتبلور ضمن أساس منطقي متجانس يطغى فيه البُعد الاقتصادي للتعليم على أبعاد التعلّم الأخرى، ويتفوّق التكيّف على التحوّل الاجتماعي باعتباره أحد أهداف التعلّم مدى الحياة. كذلك، تُظهر كيف أنّ هذه الخطابات المتقاربة راسخة في منطق اقتصاد المعرفة، بدفع من المخاوف حيال تكوين رأس المال البشري كما تقتضيه الطلبات المتغيّرة لسوق العمل العالمي، وقد تتجاهل حاجات التعلّم ومصالح المجتمعات المحلّية. إلى ذلك، تخلص الورقة إلى القول إنّ تقارب خطابات التعلّم مدى الحياة عالميًا يميل إلى خدمة مصالح وتوجهات سوق العمل قبل مصالح الجماعة، وتشير إلى أنّ

المقدّمة
العقلانية الاقتصادية وتدهور التعليم مدى الحياة
الخطاب المهيمن للتعلّم مدى الحياة
التوتّرات بين التعليم والتعلّم
التوتّرات بين التكيّف والتحوّل
اقتصاد المعرفة ودور التعلّم مدى الحياة
الخاتمة: نحو المزيد من البناء الاجتماعي للتعلّم مدى الحياة

[1] بريد المؤلّف الإلكتروني: c.vargas-tamez@unesco.org

ED-2017/WP/3

التعليم 2030

وصفًا بديلًا لهذا النوع من التعلّم، راسخًا في العدالة الاجتماعية، ضروري في ضوء خطّة التنمية المستدامة لعام 2030، لا سيّما الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، الذي يرمي إلى الحرص على ضمان التعليم الجيّد الشامل والمنصف، وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع.

المقدّمة

إن التعلّم مدى الحياة ليس مفهومًا جديدًا. فقد كانت فكرة التعلّم مدى الحياة حاضرة في التفكير التعليمي وراسخة في أنظمة وسياسات التعليم طوال عدّة قرون. ومن الممكن أن تُعزى سوابقها إلى الثقافات والحضارات القديمة في جميع أنحاء العالم، لكن من المرجّح أن يكون هذا المفهوم قد بات رائجًا ومحدّدًا خلال أربع مراحل على مرّ التاريخ. وتكمن المرحلة الأولى في عصر التنوير خلال القرن الثامن عشر، حيث شدّدت المبادئ الفلسفية التي برزت أثناء هذه الحقبة على دور العلم والعقل في التقدّم الفردي والاجتماعي، وهيّأت بيئة خصبة لتحسين المعرفة والممارسة الفكرية اللتَين تستلزمان بدورهما تأمين التعليم الدائم للمواطنين. أمّا المرحلة الثانية فقد تلت الثورة الصناعية في القرن التاسع عشر، حين افترضت أشكال الإنتاج والمكننة الجديدة أن يكون العمّال الذين تلقّوا تدريبًا لاستخدام التكنولوجيات الجديدة، قادرين على التعلّم بشكل متواصل ومستعدّين له. وبرزت المرحلة الثالثة خلال النصف الأوّل من القرن العشرين الذي كان شاهدًا على حربَين عالميتَين وازدهار تعليم الكبار والتعليم المستمرّ لمواجهة المشاكل الناشئة. وصدر خلال هذه المرحلة كتاب الديمقراطية والتعليم Democracy and Education للمؤلّف جون ديوي (1916)، والتطوّر اللاحق لمفهومَي الذرائعية والبراغماتية في قطاع التعليم، اللذَين أشارا إلى أنّه لا يمكن تحديد هدف التعليم إلّا من خلال الفعل التعليمي بحدّ ذاته. وعليه، كان الهدف من التعليم يتمثّل في إعداد المتعلّمين للتعليم مدى الحياة. وبعد مرور عدّة أعوام، قام بازل يكسلي بنشر التعليم مدى الحياة Lifelong Education (1929)، واعتبر أنّ دمج أشكال التعلّم الرسمي، وغير النظامي، وغير الرسمي، قد يشمل الأبعاد المختلفة للحياة والتعليم، أي الحكمة، والعمل، والراحة.

وصادفت المرحلة الرابعة خلال النصف الثاني من القرن العشرين حين تمّ على الأرجح دمج التعلّم مدى الحياة ضمن المبدأ التوجيهي للجهود التعليمية. وبعد الحرب العالمية الثانية، وإثر الزخم الناجم عن تعليم الكبار والتعليم المستمرّ، وبتوجيه من الحاجة إلى إعادة بناء أوروبا، عملت الدول القومية والمجتمع المدني بشكل ناشط بغية إيجاد سبل لتعزيز المجتمعات الأكثر عدلًا، وديمقراطية، وإنسانية. وتمثّل أحد هذه المساعي في إنشاء منظّمة الأمم المتّحدة ومنظّمة التربية والعلم والثقافة التابعة لها (اليونسكو) خلال العام 1945. ونصّت مهمة المنظّمة المعلَن عنها على «المساهمة في صون السلام والأمن بالعمل، على توثيق التعاون بين الأمم، عن طريق التربية والعلم والثقافة، لضمان الاحترام الشامل للعدالة، والقانون، وحقوق الإنسان، والحريّات الأساسية للناس كافة دون تمييز بسبب العنصر أو الجنس أو اللغة أو الدين» (اليونسكو، 1945). لذا، من الطبيعي أن تكون القيم التي توجّه خطواتها قد دارت حول مبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص. وفي ما يخصّ التعليم، كان ذلك يعني تعزيز فرص التعلّم مدى العمر وفي كافة المجالات للجميع، لا سيّما بالنسبة إلى الفئات التي كانت مستبعدة من التعليم في دولها الأعضاء.

وفي هذا الصدد، تمثّلت إحدى مبادرات اليونسكو الأكثر أهميّةً في إنشاء اللجنة الدولية لتنمية التعليم عام 1971. وقد كُلّفت هذه اللجنة، التي عُرفت أيضًا باسم «**لجنة فور**» نسبةً إلى رئيسها، بمهمة البحث والتفكير في الحلول الممكنة للتصدّي للتحدّيات الرئيسية التي يواجهها تطوير التعليم في عالم متغيّر. وفي تقريرها الأخير بعنوان **تعلّم الكينونة: عالم التعليم اليوم وغدًا** (1972)، اقترحت اللجنة أن يكون التعليم مدى الحياة المبدأ التنظيمي للإصلاح التعليمي ووسيلة لاستحداث نوع «الشخص الكامل» الضروري لبناء مجتمع تعلّمي. وفي أعقاب هذا التقرير النوعي، بذلت العديد من المنظّمات ما بين الحكومية جهودًا لاقتراح صيغة مماثلة. فعلى سبيل المثال، كانت هذه

وفي تقريرها الأخير بعنوان تعلّم الكينونة: عالم التعليم اليوم وغدًا (1972)، اقترحت اللجنة أن يكون التعليم مدى الحياة المبدأ التنظيمي للإصلاح التعليمي ووسيلة لاستحداث نوع «الشخص الكامل» الضروري لبناء مجتمع تعلّمي. وفي أعقاب هذا التقرير النوعي، بذلت العديد من المنظّمات ما بين الحكومية جهودًا لاقتراح صيغة مماثلة.

حال مشروع التعلّم مدى الحياة الخاصّ بالمجلس الأوروبي الرامي إلى المحافظة على التراث الثقافي الأوروبي وتجديده وتعزيز الاندماج الثقافي، واستراتيجية التعلّم المستمرّ الخاصّة بمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (1973) التي أُعدّت لسدّ الثغرة بين التعليم والتوظيف، واستحداث ممرّات مرنة بين التعليم، والتوظيف، والراحة، والتقاعد.

العقلانية الاقتصادية وتدهور التعليم مدى الحياة

شهدت هذه الآراء الأوّلية، التي تنظر إلى التعلّم مدى الحياة باعتباره مفهومًا واسع النطاق ذا أهداف متنوّعة تشمل تعدّد أبعاد التعليم والحياة الاجتماعية بحدّ ذاتها، مع ذلك انحسارًا منذ سبعينيات القرن الماضي، لتركّز في الدرجة الأولى على أهميّته بالنسبة إلى الأداء الاقتصادي. ويُعزى صعود التعليم كأداة للسياسات الاقتصادية إلى انتشار نظريّات العقلانية الاقتصادية ورأس المال البشري منذ ستينيات القرن الماضي، لا سيّما إلى تقدّمها منذ ظهور مفهوم الليبرالية الجديدة مطلع الثمانينيات (ديجاردان، 2009). وتتعارض التغيّرات التي حملتها وجهة النظر الاقتصادية هذه مع تقليد اجتماعي قائم منذ فترة طويلة، أي منذ تشكيل الدول القومية حيث كان يُعتبر التعليم وسيلة لتعزيز الهوية الوطنية، والمواطنة، والقيم الأخلاقية (غرين، 1990). وعوضًا عن هذه القيم السامية، حدّدت نظريّة رأس المال البشري (أنظر شولتز، 1961؛ وبيكر، 1962) مفهوم التعليم باعتباره استثمارًا نظرًا إلى أنّه يعود بفوائد اقتصادية على الدولة في شكل نموّ اقتصادي، وعلى الأفراد كوسيلة للحصول على أجور أفضل والارتقاء اجتماعيًا. ومنذ ذلك الحين، كانت سياسات التعليم في أماكن كثيرة من العالم تسترشد بالضرورات الاقتصادية على غرار تعزيز التوظيف، وتشجيع التنافسية والابتكار، والنموّ الاقتصادي، وتستجيب لها.

واعترافًا بالتحدّيات التي فرضها التغيير التكنولوجي والاجتماعي في منتصف التسعينيات، وفي ظلّ تنامي التشديد على المنافسة والذرائعية الاقتصادية في قطاع التعليم، شكّلت اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين. وقد أُنشئت هذه اللجنة «في وقت تتعرّض فيه سياسات التربية لانتقادات شديدة، أو يُدفع بها – لأسباب اقتصادية أو مالية– إلى آخر مراتب الأولوية» (اليونسكو، 1996، ص 13). واقترحت مخرَجات أعمال اللجنة، التي تمّ تصويرها في التقرير النوعي بعنوان التعلّم: ذلك الكنز المكنون (اليونسكو، 1996)، رؤية متكاملة للتعليم تستند إلى مفاهيم «التعلّم مدى الحياة وركائز التعلّم الأربع، ألا وهي: التعلّم لكي نكون، والتعلّم لكي نعرف، والتعلّم لكي نعمل، والتعلّم لكي نعيش معًا. هذا وقد أعادت اليونسكو مؤخّرًا تأكيد هذه الرؤية الإنسانية عبر مراجعة تقرير ديلور الصادر عام 1996، وإعادة النظر في هدف التعليم وتنظيم التعلّم في عالم يزداد تعقيدًا، وضبابيةً، وتناقضًا (اليونسكو، 2015).

وعلى الرغم من أنّ تقرير «**ديلور**» أكّد «دور اليونسكو كجهة مناصرة لرؤية التعليم الإنسانية والمثالية» (إيلفرت، 2015، ص 91)، و«قدّم رؤية مختلفة للتعليم بعيدًا عن الأسلوب المهيمن، والنفعي، والاقتصادي الذي كان سائدًا في ذلك الحين» (طويل وكوغورو، 2013، ص 4)، واصل مفهوم العقلانية الاقتصادية انتشاره بالكامل خلال تسعينيات القرن الماضي. وقد تمّ تعزيز هذا المنحى على نحو أكبر بفضل العولمة عمومًا، وتزايد حركة التجارة الدولية والعلاقات الاقتصادية عبر الوطنية خصوصًا.

وعلى الرغم من أنّ تقرير ديلور أكّد «دور اليونسكو كجهة مناصرة لرؤية التعليم الإنسانية والمثالية» [...]، و«قدّم رؤية مختلفة للتعليم بعيدًا عن الأسلوب المهيمن، والنفعي، والاقتصادي الذي كان سائدًا في ذلك الحين» [...] واصل مفهوم العقلانية الاقتصادية انتشاره بالكامل خلال تسعينيات القرن الماضي. وقد تمّ تعزيز هذا المنحى على نحو أكبر بفضل العولمة عمومًا، وتزايد حركة التجارة الدولية والعلاقات الاقتصادية عبر الوطنية خصوصًا.

وإنّ أحد التطوّرات الرئيسية التي حدّدت رؤية التعليم في وبالنسبة إلى عصر العولمة، قد تمثّل في تنشيط وتفعيل «مجتمع المعرفة» والعزم على إنشاء «اقتصادات قائمة على المعرفة»، في إشارة إلى قيمة المعرفة المتغيّرة في القطاع والعمل في ضوء التطوّرات التكنولوجية وتبدّل شروط التوظيف. وأقرّ بأنّه لا بدّ لأنماط التعليم التقليدية من أن تتغيّر، وتنتج «عمّال المعرفة» الذين سيكونون قادرين على التأقلم مع التبدّلات في أنماط التوظيف، وتغيير وظائفهم ومهنهم خلال حياتهم. وقد تمّ تعزيز

فهم التعليم هذا باعتباره القوّة الموجّهة للتكيّف بفضل فكرة المجتمع ما بعد الصناعي (بيل، 1973). وفي النظريّات الصناعية وما بعد الصناعية على السواء، اضطرّ التعليم – الذي اعتُبر بمثابة تنمية للرأس المال البشري – إلى لعب دور من منظور مستمرّ مدى الحياة.

هذا وقد حظيت فكرة مجتمع المعرفة، وكيف يجب إصلاح التعليم لمواكبة التغيّرات المجتمعية والاقتصادية، بدعم من المنظّمات ما بين الحكومية (مثل اليونسكو، ومنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، والبنك الدولي، والمفوّضية الأوروبية) من خلال التقارير المؤثّرة التي استخدمت مفهوم مجتمع المعرفة و/أو اقتصاد المعرفة للتأكيد على ضرورة إصلاح سياسات وأنظمة التعليم. وكان تأثير السياسات الذي خلّفته هذه المنظّمات مزدوجًا. فقد سلّط من جهة الضوء على دور التعليم في التنمية والأداء الاقتصاديين، في حين استحدث من جهة أخرى فكرة كيان التعليم العالمي؛ أي أنّ التعليم، تمامًا مثل الاقتصاد، يشكّل مجالًا سياساتيًا عالميًا. ومن الناحية العملية، يشير الافتراض الثاني إلى أنّ عملية اتّخاذ القرارات في القطاع التعليمي لم تَعُد مسألة وطنية فحسب، وأنّه ثمّة جهات فاعلة سياساتية مختلفة يمكنها المساعدة – وهي تساعد فعلًا – في تحديد هدف التعليم وتنظيم التعلّم خارج الحدود الوطنية.

وفي ضوء هذه المعطيات، صار التعليم والتعلّم يشكّلان أسس التنافسية والنموّ الاقتصادي على الساحة العالمية. وقد مهّد هذا المنطقُ، إلى جانب الواقع القائل إنّ أسواق العمل تصبح عالمية بدورها، وإنّ الطبيعة المتغيّرة للعمل بحدّ ذاته تستدعي مواصلة التعلّم طوال حياة الإنسان، بالإضافة إلى تعزيز المهارات، الطريقَ أمام تحوّل التعلّم مدى الحياة إلى مسار سائد، وإن كان مسارًا يفضّل بُعده الاقتصادي. وبات هذا المفهوم السائد للتعلّم مدى الحياة رائجًا برعاية المنظّمات ما بين الحكومية التي قامت خلال السنوات القليلة الماضية بعرض هذا التعلّم باعتباره «مفهومًا رئيسيًا» أو «مبدأ تنظيميًا» لكي تتأقلم سياسات التعليم مع التغيّرات التي تحملها العولمة وضرورات النظام الاجتماعي الجديد المزعوم ألا وهو، اقتصاد المعرفة العالمي.

ونتيجةً لذلك، تبنّت الحكومات الوطنية سيناريو اقتصاد المعرفة أو مجتمع المعرفة عند إعداد الإصلاحات التعليمية وتوجيه جهودها نحو تطوير أنظمة وبرامج واستراتيجيات التعلّم مدى الحياة. ونظرًا إلى أنّ المنظّمات ما بين الحكومية تستخدم الآليات القوية للتعبئة والتعاون السياسيَين، تبنّت السلطات الوطنية والإقليمية الخطابات المتقاربة عالميًا بشأن التعلّم مدى الحياة، غير أنّها عمدت إلى تكييفها لكي تتلاءم مع التقاليد والتطلّعات المحلّية. لكن، في إطار التفاعل بين المثل المحلّية وخطابات التعلّم مدى الحياة العالمية، برزت توتّرات عالقة بين النموّ الاقتصادي والتماسك الاجتماعي، وبين القابلية للتوظيف والمواطنة، وفي نهاية المطاف بين التنافسية والإنصاف باعتبارهما محرّكات وسياقات التعلّم مدى الحياة.

وبالفعل، حظي تقارب الخطابات هذا بدعم من الأزمة المالية العالمية عام 2008 والخسائر في الوظائف التي تبعتها. ومنذ ذلك الحين، أظهرت العديد من المزاعم والتبريرات القائلة إنّ التعلّم مدى الحياة يشكّل خيارًا سياساتيًا، الحاجةَ إلى تطوير، وتعميم، وتنظيم التعلّم مدى الحياة باعتباره استجابة للبطالة، والسماح للأفراد بتغيير وظائفهم ثلاث أو أربع مرّات خلال حياتهم. ويتجلّى هذا النَهج للتعلّم مدى الحياة كأداة للتكيّف مع سوق العمل في عدد كبير من وثائق السياسة التعليمية في مختلف أنحاء العالم. ومن الواضح في هذه الوثائق أنّ التماسك الاجتماعي والمواطنة النشطة أصبحا يندرجان ضمن وظائف النموّ الاقتصادي بدلًا من أن يكونا من بين غاياته. وقد أُعيدت صياغة هذَين الهدفَين ضمن مفاهيم الرفاه النفعية حيث يتمّ تقدير التماسك الاجتماعي والمواطنة النشطة نظرًا إلى أنّهما يوفرّان إطارًا أفضل للنموّ الاقتصادي.

[...] تبنّت السلطات الوطنية والإقليمية الخطابات المتقاربة عالميًا بشأن التعلّم مدى الحياة، غير أنّها عمدت إلى تكييفها لكي تتلاءم مع التقاليد والتطلّعات المحلّية. لكن، في إطار التفاعل بين المثل المحلّية وخطابات التعلّم مدى الحياة العالمية، برزت توتّرات عالقة بين النموّ الاقتصادي والتماسك الاجتماعي، وبين القابلية للتوظيف والمواطنة، وفي نهاية المطاف بين التنافسية والإنصاف باعتبارهما محرّكات وسياقات التعلّم مدى الحياة.

وعليه، تبنّت العديد من سياسات التعليم في مختلف أنحاء العالم التعليم والتدريب المهني كحلّ لمشاكل البطالة، وأعطت الأولوية للدورات المهنية والكفاءات ضمن التعليم الإلزامي وتعليم الكبار، وعمدت إلى تضييق نطاق المنهج ليشمل المهارات الجوهرية[2] أو الاختصاصات التي يُعتقد أنّها تقدّم فرص توظيف أفضل. وينطبق الشيء نفسه على التشديد المتجدّد على مهارات القرن الحادي والعشرين، والمهارات القابلة للنقل، وتدريس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في مختلف أنحاء العالم، الذي يتمّ تشجيعه الآن «ليس من أجل التدريس بحدّ ذاته أو التوصّل إلى رؤية أفضل للعالم الطبيعي، بل للاستفادة من الفرص الجديدة المرتبطة باقتصاد المعرفة، والمساهمة في جداول أعمال الإنتاجية والابتكار الوطنية» (رزقي، 2017، ص 7).

الخطاب المهيمن للتعلّم مدى الحياة

ينطوي فيض الأعمال العلمية على أربعة أهداف رئيسية للتعلّم مدى الحياة، ألا وهي: (1) تعزيز التنمية الاقتصادية والتوظيف؛ و(2) الاندماج والتماسك الاجتماعيان والمشاركة الديمقراطية؛ و(3) النموّ الشخصي وتحقيق الذات؛ و(4) التنمية والإثراء الثقافيان. وتعمد المنظّمات ما بين الحكومية والحكومات إلى تقدير وتقييم هذه الأهداف بشتّى الطرق، علمًا أنّها تميل إلى التشديد أو إعطاء الأولوية لبعض الأهداف على حساب أخرى، رهنًا بتفسيرها للحاجات المجتمعية. ويمكن القول إنّه في حين تميل صياغات المنظّمات ما بين الحكومية أو الحكومات إلى المحافظة على الخصائص الأساسية للتعلّم مدى الحياة، أي التركيز على المتعلّم، والمشاركة الشاملة، والتعلّم في السياقات غير النظامية، يتبدّل تشديدها ويتجّه على نحو متزايد إلى أن يكون ضمن المجال الاقتصادي. ويمكن تحديد مجموعة من التوتّرات التي قد تؤدّي إلى انتقال التعلّم مدى الحياة من الحقلَين الاجتماعي والثقافي إلى الحقل الاقتصادي، وتدفع بالمنظّمات ما بين الحكومية والحكومات إلى إعطاء الأولوية للحقل الاقتصادي. ومن بين هذه التوتّرات، نذكر التوتّرات بين التعلّم والتعليم باعتبارهما نماذج تقود دفّة سياسات واستراتيجيات التعليم أو التعلّم مدى الحياة؛ والتوتّرات بين التكيّف والتحوّل كهدف نهائي للتعلّم مدى الحياة؛ والتوتّرات بين مجتمع المعرفة والاقتصاد القائم على المعرفة كسياقات – وسيناريوهات مستحبّة – يتمّ ضمنها تقديم التعلّم مدى الحياة. في ما يلي، سنتطرّق إلى هذه التوتّرات.

التوتّرات بين التعليم والتعلّم

تكمن إحدى السمات الواضحة لمفهوم التقارب الخاصّ بالتعلّم مدى الحياة في الانتقال من التعليم إلى التعلّم في الخطاب التعليمي، وهو انتقال يقرّ بأنّ التعلّم عامل فطري بالنسبة إلى الوجود الإنساني، وعملية تستمرّ مدى العمر وتتجاوز أنظمة التعليم، وتضع المتعلّم وحاجاته وتطلّعاته في صميم العملية، وتركّز على أهميّة الأفراد الذين يتحملّون مسؤولية تعلّمهم طوال حياتهم. وفي حين أنّ التعليم والتعلّم هما مصطلحان يُستخدمان أحيانًا على أنّهما مترادفان في سياسات التعليم، تمّ تفضيل التعلّم على التعليم في سياسات ومبادرات التعلّم مدى الحياة. ويبرّر بعض المؤلّفين والمنظّمات ما بين الحكومية الانتقال من التعليم إلى التعلّم على أنّه انتقال يركّز على نتائج التعليم من جهة، وعلى المتعلّمين بدلًا من المدرّسين أو مزوّدي الخدمات التعليمية من جهة أخرى. وفي وقت تبرز فيه بعض الحجج الجيّدة المؤيّدة لهذا التحوّل، ولعلّ أكثرها شيوعًا يكمن في الطبيعة التمكينية للنَهج القائم على المتعلّم وتفادي اختلال موازين القوّة المحتمل واستبداد المدرّسين، ينطوي ذلك على نتائج ليست تربوية بقدر ما هي سياسية بطبيعتها.

يبرّر بعض المؤلّفين والمنظّمات ما بين الحكومية الانتقال من التعليم إلى التعلّم على أنّه انتقال يركّز على نتائج التعليم من جهة، وعلى المتعلّمين بدلًا من المدرّسين أو مزوّدي الخدمات التعليمية من جهة أخرى. وفي وقت تبرز فيه بعض الحجج الجيّدة لهذا التحوّل، ولعلّ أكثرها شيوعًا يكمن في الطبيعة التمكينية للنَهج القائم على المتعلّم وتفادي اختلال موازين القوّة المحتمل واستبداد المدرّسين، ينطوي ذلك على نتائج ليست تربوية بقدر ما هي سياسية بطبيعتها.

---

[2] حدّد مكتب التربية الدولي التابع لليونسكو في مسرد المصطلحات المنهجية (2013) المهارات الجوهرية على أنّها «مهارات ترتبط عادةً بالمعرفة المهنية أو بالوظائف، أو الإجراءات، أو القدرات التقنية لممارسة وظيفة ما. وغالبًا ما تسهل مراقبتها وقياسها».

ويعتبر بعض المؤلّفين أنّ التخلي عن مصطلح «التعليم» لصالح «التعلّم» في سياسات التعليم قد يخفي تحوّلًا سياسيًا كبيرًا، مثل الانتقال من التقليد الديمقراطي الاجتماعي إلى مفهوم ليبرالي جديد (رزفي ولينغارد، 2010). وينقل هذا التشديد على التعلّم بدلًا من التعليم المسؤولية من الدولة (باعتبارها الجهة المكلّفة بالوفاء بالحقّ في التعليم) إلى السوق (أي التعليم القائم على الطلب مقابل ذلك القائم على العرض)، والفرد الذي يُثقل كاهله الآن «عبء» (بييستا، 2015) التعلّم ومواصلة القيام بذلك طوال حياته، علمًا أنّ غريفين (2000) وصف هذا الأمر بـ«التنمّر المعنوي» لخطاب التعلّم مدى الحياة. وتُرافق هذا الانتقالَ في المسؤوليات حجّةٌ أساسية، ألا وهي أنّ مسؤولية الأفراد والمنظّمات المتعلّقة بتعلّمهم تعني أنّ أشكال التعليم العامة تبدو غير قادرة على تلبية حاجاتهم على نحو متزايد (غريفين، 2000).

وبالفعل، يُعدّ التشكيك في مصداقية أنظمة وسياسات التعليم ممارسة شائعة في صفوف مناصري «التعلّم». «وغالبًا ما تشمل خطاباتُ سياسات التعلّم مدى الحياة الافتراضَ القائل إنّ التعليم العام قد أخفق أو لن يستطيع أقلّه في المستقبل، إمّا تلبية حاجات الأشخاص التعلّمية وإمّا تعزيز الوصول وتكافؤ الفرص» (غريفين، 1999، و2000). ويثير هذا الأمر تساؤلات حول صحّة هذا الافتراض وقاعدة الأدلّة التي قد تدعمه. وبحسب غريفين (المرجع الآنف ذكره)، لا شكّ في أنّه ثمّة سبب للاعتقاد أنّ التعلّم مدى الحياة – ضمن هذا المفهوم – قد يشكّل جزءًا من سياسة أوسع نطاقًا لإصلاح دولة الرفاه بحدّ ذاتها. ويتمثّل أحد المخاوف الرئيسية في هذا الإطار في أنّ نظرة التعلّم مدى الحياة الموجّهة نحو السوق والقائمة على مفهوم الليبرالية الجديدة قد تفتح الباب أمام خصخصة التعليم على نطاق واسع، ما من شأنّه أن يخلّف عواقب جديّة في ما يخصّ الوصول إلى التعليم وتكافؤ الفرص في هذا القطاع، بما أنّ الأسواق تؤدّي إلى حالات عدم المساواة ووحدها الحكومات قادرة على إعادة توزيع الفرص (غريفين، 2000، ص 6). وكما وصف غريفين هذه النقطة، إنّ «خطاب سياسات التعلّم مدى الحياة يتوقّع عادةً ازدياد فرص التعلّم، إنّما ليس كازدياد توفير القطاع العام لهذه الخدمات على نحو دائم» (المرجع نفسه).

بالإضافة إلى ذلك، يكمن مبعث قلق آخر نشأ عن الاستبدال المنهجي لمصطلح التعلّم بالتعليم في أنّ التعلّم يُعتبر مفهومًا أكثر غموضًا لكي يقوم عليه اتّخاذ القرارات العامة. ويُعدّ التعلّم أحد أهداف السياسات الأكثر غموضًا. بالفعل، في حين يسهل القول مَن يستفيد ومَن لا يستفيد من القرارات السياساتية في قطاع التعليم العام، «يبدو أنّ التعلّم مدى الحياة يصبّ في مصلحة الجميع ولا ينعكس سلبًا على أحد» (غريفين، 2000، ص 7).

[...] يكمن مبعث قلق آخر نشأ عن الاستبدال المنهجي لمصطلح التعلّم بالتعليم في أنّ التعلّم يُعتبر مفهومًا أكثر غموضًا بكثير لكي يقوم عليه اتّخاذ القرارات العامة. ويُعدّ التعلّم أحد أهداف السياسات الأكثر غموضًا.

ووصف غيرت بييستا هذه الظاهرة بأنّها «تضفي الطابع التعلّمي على الخطابات والممارسات التعليمية» (2015، ص 76). وحدّد عددًا من التحوّلات الاستدلالية (كاستخدام «التدريس والتعلّم» بدلًا من «التعليم»، أو استخدام كلمة «المتعلّمين» بدلًا من «الطلّاب») التي جرت مؤخرًا، وفسّر مخاطر الخلط بين التعليم والتعلّم. وافترض أنّ التعلّم يمثّل عملية «فردية ويضفي طابعًا فرديًا» في آن، وبالتالي يقوّض الطبيعة العلائقية للممارسات التعليمية؛ وأنّ التعلّم مصطلح حيادي لا يشير إلى محتواه ولا إلى هدفه (2012، ص 7). ونظرًا إلى افتقاره إلى المحتوى، والهدف، والعلاقات، (بييستا، 2015، ص 76)، يبدو أنّ التعلّم يشكّل بحدّ ذاته مفهومًا فارغًا ولاغيًا، وأنّ التعلّم مدى الحياة (القائم على هذه الرؤية) هدف سياساتي غير ضروري: قد نملك إمكانية الاختيار بين الوسائل وحدها، لكن لا يمكننا اختيار غايات سياسة التعليم» (غريفين، 2000).

وبحسب بييستا، تَحول لغة التعلّم دون طرح الناس الأسئلة التعليمية الرئيسية المتعلّقة بالمحتوى، والهدف، والعلاقات، أو بعبارة أخرى هدف التعليم الثلاثي الذي يشمل المؤهّلات، والتنشئة الاجتماعية، وإضفاء الطابع الذاتي (بييستا، 2012، 2015). ويساعد هذا التصنيف على فهم كيف أنّ القيم التي تقود التعليم قد تكون مكمّلة لبعضها البعض، أو متناقضة، أو متعارضة في آن. فعلى سبيل المثال، من الممكن أن ينعكس السعي إلى اكتساب المؤهّلات بشكل ناجح، استنادًا إلى النَهج التربوي الذي يعتمده أحد مزوّدي الخدمات التعليمية أو المدرّسين، إيجابًا أو سلبًا على تنشئة الطالب الاجتماعية، وبناء طابعه

الذاتي. لذا، يقترح المؤلّف أن تُطرح المسألة المتعلّقة بالأهداف للنقاش بشأن التعلّم مدى الحياة كي يصبح جدول أعمال صناعة السياسات والاتجاه الذي يسلكه التعلّم مدى الحياة واضحَين ويمكن أن يشكّلا موضوعًا للنقاش (بييستا، 2012).

من جهته، رأى ليما (2014) أنّ خطاب التعلّم مدى الحياة هذا يفترض أنّ التحديث والتكيّف الوظيفي للاقتصاد والمجتمع المرتبطَين بالتعلّم يشكّلان الأهداف الرئيسية للسياسات التعلّمية، بدلًا من المثل التعليمية الخاصّة بتنمية التفكير التحليلي أو تمكين التحويل الاجتماعي، التي كانت أكثر شيوعًا في ما مضى. ويقترح غريفين (2000) وبييستا (2006)، من جملة خبراء آخرين، تفسيرًا للانتقال من التعليم إلى التعلّم، إذ يعتبران أنّه يمثّل أحد عوارض تدهور دولة الرفاه ونهوض الليبرالية الجديدة. ويؤثّر هذا التدهور، بحسب ميلانا (2012)، في دور الدولة من حيث إعادة توزيع الثروات عبر توفير القطاع العام للخدمات، ويخصخص العلاقة بين الدولة والمواطنين (ص 105). وبناءً على وجهة النظر هذه، يُعتبر المواطن مستهلكًا والتعليم سلعة وبالتالي يمكن شراؤها، أو بيعها، أو تبادلها في السوق. وتؤدّي خصخصة التعليم والتعلّم ومنحهما طابع السلعة إلى تدهور دولة الرفاه وتقويض مسؤولية الدولة لاحترام حقّ التعليم الأساسي، وحمايته، والوفاء به. ومن هذا المنطلق، يشير هذا الانتقال من التعليم إلى التعلّم إلى رسالة مهمة جديدة للتعلّم مدى الحياة باعتباره «أداة إدارية للقوّة العاملة؛ ووسيلة لتفادي أشكال النزاع الاجتماعي؛ وأداة للتكيّف» (باروس، 2012، ص 125–126).

التوتّرات بين التكيّف والتحوّل

طغى مفهوم معيّن ومحدود للتعلّم على التعليم باعتباره نموذجًا توجيهيًا للتعلّم مدى الحياة. وقد كان ذلك اختيار البنى الاستدلالية والسياساتية الأخيرة التي توّجه هذا النوع من التعلّم نحو تكيّف الأفراد والمجتمعات مع التغيّرات المزعومة في عالمنا الحاضر وسرعة حصولها. ويُترجَم هذا الأمر عمومًا في التكيّف مع الظروف الجديدة التي تفرضها العولمة الاقتصادية. واستنادًا إلى هذا النَهج، يُعتبر التعلّم مدى الحياة الصيغة المفضّلة لإعداد الأفراد والمجتمعات لحياة مليئة بالضبابية وانعدام الأمن، وعدم استقرار الوظائف، وتبدّل مواصفات العمل وأماكنه (البنك الدولي، 2003). وتستدعي رؤية العامل المتنقّل هذه تكيّف الناس باستمرار مع الظروف المعيشية الجديدة، والتكنولوجيات الجديدة، وكذلك متطلّبات العمل الجديدة التي تخوّلهم التكيّف مع عالم يتطوّر بشكل دائم. غير أنّ التكيّف باعتباره أحد أهداف التعلّم مدى الحياة يتخطّى حدود سوق العمل.

تشير هذه الحماسة المحيطة بالتكيّف – والمرونة في بعض الأحيان – إلى أنّ التعلّم مدى الحياة قد يكون مفيدًا من حيث التأقلم مع التغيّرات على صعيد التكنولوجيا، والاقتصاد، وسوق العمل، بدلًا من تحليل أسباب ونتائج هذه التغيّرات بشكل نقدي والأثر المتباين الذي ينعكس على رفاه الأفراد والمجتمعات على السواء.

فإنّ معظم المبادرات ووثائق السياسات الرئيسية، الصادرة عن المنظّمات ما بين الحكومية والحكومات على السواء، تفترض التكيّف مع مختلف السيناريوهات المجتمعية كهدفها الرئيسي. وتشير هذه الحماسة المحيطة بالتكيّف – والمرونة في بعض الأحيان – إلى أنّ التعلّم مدى الحياة قد يكون مفيدًا من حيث التأقلم مع التغيّرات على صعيد التكنولوجيا، والاقتصاد، وسوق العمل، بدلًا من تحليل أسباب ونتائج هذه التغيّرات بشكل نقدي والأثر المتباين الذي ينعكس على رفاه الأفراد والمجتمعات على السواء (فارغاس، 2013).

وقد حلّ التكيّف باعتباره أحد أهداف التعلّم مدى الحياة محلّ التشديد السابق على التحوّل الاجتماعي في إطار التعليم مدى الحياة. وفي حين سلّط تقرير فور الضوء على دور التعليم في تحوّل الأفراد، والمؤسّسات، وأنظمة التعليم والمجتمعات، ركّز تقرير ديلور بدلًا من ذلك على التكيّف مع الأوقات الجديدة والتغيير. ويشير التعلّم: ذلك الكنز المكنون (اليونسكو، 1996، ص 18) إلى ضرورة «تناول مفهوم التربية التي تدوم طوال الحياة وتحديثه بما يوفّق بين ثلاث قوى هي المنافسة التي تقدّم الحوافز، والتعاون الذي يعطي القوّة، والتضامن الذي يوحّد». وفسّر بعض النقّاد اعتماد المنافسة كحافز في التعليم وللتعلّم مدى الحياة باعتباره وسيلة للتكيّف مع التغيّرات في سوق العمل على أنّه انتقال أيديولوجي من تقرير فور الذي شدّد على تحوّل البنى الاجتماعية، وكرؤية «تأثّرت بخطاب التنمية التقليدي» (طويل وكوغورو، 2013، ص 4).

لكنّ التوتّرات التي تمّ تحديدها في تقرير ديلور بين المنافسة وتكافؤ الفرص دعت بالأحرى إلى توخّي الحذر في وجه نظرات التعليم الاقتصادية التي تزداد شعبية، وكانت دعوتها للتكيّف ثنائية: تكيّف التعليم مدى الحياة مع التغيّرات في طبيعة العمل من جهة، والتكيّف باعتباره أداة لمحافظة وممارسة الأفراد حقّهم في تقرير المصير من جهة أخرى:

> ثمّة حاجة إلى إعادة النظر وتوسيع مفهوم التعليم مدى الحياة، إذ لا يتعيّن عليه التأقلم مع التغيّرات في طبيعة العمل فحسب، بل عليه أن يشكّل أيضًا عملية مستمرّة لتكوين الإنسان بالكامل، أي معرفته وقدراته، بالإضافة إلى الملكة النقدية التحليلية والقدرة على التصرّف. ويجب أن يمكّن الأشخاص من زيادة الوعي بشأن أنفسهم وبيئتهم، وتشجيعهم على الاضطلاع بدورهم الاجتماعي في العمل والمجتمع على السواء (اليونسكو، 1996، ص 21).

لا يَرد في سياسة التعليم العالمية إلا بشكل ضئيل ذكرُ الدور الذي من الممكن أن يلعبه التعلّم مدى الحياة من حيث التساؤل بشأن طبيعة التغيّرات التي يُفترض بالمجتمعات التكيّف معها، بل وبقدر أقلّ الدورُ الذي قد يضطلع به هذا النوع من التعلّم في المساعدة على تحويل البنى التي تؤدّي إلى الفردانية وعدم المساواة.

لكن لسوء الحظّ، لم يتمّ تصوير سوى بُعد واحد من هذه الأبعاد ضمن الخطابات المتقاربة عالميًا بشأن التعلّم مدى الحياة، ألا وهو التكيّف الوظيفي مع سوق العمل. ولا يَرد في سياسة التعليم العالمية إلا بشكل ضئيل ذكرُ الدور الذي من الممكن أن يلعبه التعلّم مدى الحياة من حيث التساؤل بشأن طبيعة التغيّرات التي يُفترض بالمجتمعات التكيّف معها، بل وبقدر أقلّ الدورُ الذي قد يضطلع به هذا النوع من التعلّم في المساعدة على تحويل البنى التي تؤدّي إلى الفردانية وعدم المساواة. وبحسب نسبيت، واستنادًا إلى هذا المفهوم، يُعتبر التعلّم مدى الحياة أنّه «يركّز على الفرد، ولا يرتبط بأيّ سياق، وقد تبنّاه بسرعة أكثر من اللازم الذين يعتقدون أنّ التعليم ينطوي على الالتزام بالعقائد الاجتماعية، بدلًا من التصدّي لها» (نظرة نسبيت، 2006، التي وردت في بوشيير، 2011، ص 82).

اقتصاد المعرفة ودور التعلّم مدى الحياة

إنّ الخطابات المتقاربة عالميًا بشأن التعلّم مدى الحياة راسخة ضمن مفهوم اجتماعي يرتبط بشكل وثيق برؤية اقتصاد المعرفة التي تفسّر دور التعليم من ناحية السوق استنادًا إلى افتراض أنّ التعلّم المستمرّ ضروري بالنسبة إلى الطلبات المتغيّرة للاقتصاد العالمي وتكوين رأس المال البشري، والمعارف والمهارات التي يستلزمها.

وقد أدّت التغيّرات التي شهدها الاقتصاد وحملتها العولمة والرؤية الليبرالية الجديدة بشأن دور المعرفة والتعليم من حيث إنتاج وتوزيع الثروات إلى بروز الاقتصاد القائم على المعرفة. وفي هذا السياق، تمّ اعتماد تحرير التجارة، والتغيّرات في إنتاج السلع واستهلاكها وتوزيعها، وتراجع الصناعة في الاقتصاد، والتغيّر التكنولوجي السريع، باعتبارها الأسباب الرئيسية التي تبرّر حاجة الأشخاص إلى مواصلة التعلّم مدى الحياة في حال أرادوا المحافظة على قابلية التوظيف. وأسفرت هذه التغيّرات، ونهوض الاقتصاد القائم على المعرفة، عن تحوّلات عميقة في طبيعة العمل (كالتهشيش) والتعليم. وبات من المفترض الآن أنّ المهارات الجديدة ضرورية لتوجيه هذه التحوّلات، وبالتالي صقل المهارات وتحسينها، واعتُبر أنّ التعلّم مدى الحياة لا يساهم في حلّ مشكلة البطالة وخطر الفائض فحسب، بل في تعزيز الرفاه الواسع الانتشار.

ويشكّل الارتقاء بالمعايير التعليمية و«الامتياز» جزءًا من التغيّرات التي تسود سياسة التعليم بتأثير من الاقتصاد القائم على المعرفة. وانطلاقًا من الاعتقاد أنّ المهارات المعرفية ومستويات التعليم العالي ستؤدّي مباشرةً إلى المزيد من الوظائف، والنموّ، والرفاه، حوّلت أنظمة التعليم المحتوى وأصول التدريس على صعيد التعليم والتعلّم لخدمة مصالح الاقتصاد. وتستند فكرة الاقتصاد القائم على المعرفة، المستوحاة من نظريّة رأس المال البشري، إلى ثلاث فرضيّات رئيسية لا يمكن على ما

انطلاقًا من الاعتقاد أنّ المهارات المعرفية ومستويات التعليم العالي ستؤدّي مباشرةً إلى المزيد من الوظائف، والنموّ، والرفاه، حوّلت أنظمة التعليم المحتوى وأصول التدريس على صعيد التعليم والتعلّم لخدمة مصالح الاقتصاد.

يبدو تأكيدها بشكل واضح ضمن الأنماط الحالية للتوظيف والنموّ. أولًا، سيفضي بلوغ مستويات التعليم العالي دائمًا إلى تحسّن فرص عمل المتعلّمين؛ ثانيًا، ستساهم مستويات المهارات الأعلى أو المعرفة الأكثر تخصّصًا في تحقيق الذين راكموا المعارف أو قاموا بتعزيز مهارات متخصّصة عالية أرباحًا أكبر؛ ثالثًا، تتحوّل الاقتصادات على نحو متزايد إلى اقتصادات الخدمات غير الصناعية إثر تسارع وتيرة التطوّر التكنولوجي وتغيّر طبيعة عملية الإنتاج، أي أنّ نسبة كبيرة من الوظائف المتوفّرة في السوق تستلزم عمالة ذات مهارات بدلًا من العمالة غير الماهرة. وتعترض هذه الافتراضاتِ أنماطُ البطالة في صفوف الخرّيجين وكذلك نموّ الوظائف المنخفضة المهارات الذي تشهده مناطق عديدة من العالم.

وعلى الرغم من ذلك، ساهم خطاب الاقتصادات القائمة على المعرفة في تحديد سياسات التعليم، لا سيّما التعلّم مدى الحياة، نظرًا إلى أنّ المعرفة تُعتبر المصدر الرئيسي لرأس المال والإنتاج؛ ونتيجةً لذلك، يصبح التعليم عاملًا أساسيًا لتحسين الإنتاجية والتنافسية عبر تحسين قابلية توظيف الأفراد. وفي إطار هذا النَهج، تمسي البطالة مشكلة تتمثّل في قلّة المؤهّلات والمهارات (على المستوى الشخصي)، لذا تمّ اقتراح صيغ مختلفة لمعالجة مشكلة عدم تطابق المهارات والمعرفة القديمة من جهة، والتوصّل إلى مجموعة المهارات المناسبة للعمل من جهة أخرى. ومن بين هذه الصيَغ، نذكر التعلّم مدى الحياة، والتعلّم القائم على العمل، والتعليم والتدريب المهني، وهي صيَغ لا تَعِد بتزويد المتعلّمين بـ«مزيج المهارات المناسب» فحسب، بل بمساعدة المجتمع على التأقلم مع «المجتمع التعلّمي» أو الاقتصاد القائم على المعرفة.

ويمكن القول إنّ الخطابات التي تتناول «مجتمع المعلومات» لم تقم سوى بإضعاف الحتمية الاقتصادية لسياسات التعليم العالمية التي تعرّضت لوابل من الانتقادات خلال الأعوام الخمسة عشر الماضية. غير أنّه تمّ الإعراب عن هذه الخطابات أيضًا ضمن مفاهيم الاقتصاد القائم على المعرفة. ونتيجةً لذلك، لا يوجد أيّ فرق – بل ثمّة نسبة من الغموض – بين المعلومات والمعرفة؛ وبين المعرفة والتعلّم؛ وبين مختلف أنواع المعرفة واستخدامها؛ والأهمّ من ذلك بين الاقتصاد والمجتمع. وقد لعب هذا الدمج بين فكرة المجتمع والاقتصاد دورًا مهمًّا جدًا في تطبيع مفهوم الاقتصاد القائم على المعرفة، وفي إقامة «تدبير الحقيقة» (فوكو، 1980) القائم على ضرورة تكيّف التعليم مع حاجات السوق والاقتصاد، وعلى أنّ هذه الحاجات هي نفسها في مختلف بلدان العالم.

الخاتمة: نحو المزيد من البناء الاجتماعي للتعلّم مدى الحياة

يمكن القول إنّ الطبيعة المتقاربة عالميًا لخطابات التعلّم مدى الحياة واضحة نظرًا إلى أنّ هذا التعلّم يخدم مصالح السوق على حساب مصالح المجتمع، ويتمتّع بإمكانية إنشاء جماعات تقودها مصالح الأفراد الذاتية وأوجه عدم المساواة المتفشّية. لكنّ أحد الأوصاف البديلة للتعلّم مدى الحياة، الراسخ في قيم المساواة والاندماج، ليس ممكنًا فحسب بل مرغوبًا أيضًا.

ويكمن أحد المخاوف الرئيسية المحيطة بالخطاب المتقارب عالميًا للتعلّم مدى الحياة في أنّه ينظر إلى التعليم على أنّه مسألة خاصّة بدلًا من اعتباره منفعة عامة ومشتركة (اليونسكو، 2015). ويخلّف هذا الأمر انعكاسات كبيرة على السياسة العامة إذ إنّه يدفع بالتعليم إلى خارج الميدان العام، وبالتالي، لا يُعتبر من المسائل التي تثير اهتمام وقلق العامة على نحو متزايد (أي أنّه يؤثّر في المجتمع ككلّ) بل مسألة ذات منفعة خاصّة. ويفترض تحديد مفهوم التعليم باعتباره خدمة أو سلعة خاضعة للتعاملات بأنّه يعود بفوائد فردية، ويمنح الأفراد الأفضليّة لاتّخاذ مواقع أفضل في الحقل الاجتماعي بالمقارنة مع الذين لا يشترون سلعة مماثلة، أو لا يمكنهم تحمّل تكلفتها. وبناءً على هذه الرؤية التي تعتبر التعليم سلعة تحدّد وضع الناس، يُقال إنّه يتعيّن على الأفراد الذين يحقّقون مكاسب من التعليم الدفع للحصول على هذه السلعة أو الخدمة. ويفترض ذلك مسبقًا وجود سوق يمكنه توفير أيّ سلعة أو خدمة يكون الأفراد مستعدّين (وقادرين) على شرائها. يُذكر أنّ هذا هو المنطق الذي تستند إليه الحجج المؤيّدة لخصخصة التعليم والمعارِضة لتوفيره مجانًا. وعلى نحو مماثل، يجعل الوعد بقابلية التوظيف هذه السلعة أكثر جاذبية، ومن هنا يتمّ التشديد على أهميّتها من جديد.

وثمّة مخاوف أخرى مهمّة بالقدر نفسه. فعلى سبيل المثال، حين يُعتبر التعليم منفعة خاصّة، تعطي السياسات العامة الأولوية للكفاءة على حساب الإنصاف بما أنّه من المفترض ألّا يُحرَز أيّ تقدّم اجتماعي واقتصادي إلّا من خلال أنظمة التعليم الرامية إلى تلبية حاجات السوق، لا سيّما حاجات الاقتصاد القائم على المعرفة. وعليه، تُحدّد أهداف التعليم عمليًا من حيث قدرتها على إعداد عمّال يتمتّعون بأسس متينة لمعرفة القراءة والكتابة والحساب، والمرونة، والإبداع، فضلًا عن اطّلاعهم على تكنولوجيات المعلومات والاتّصالات، وقدرتهم على العمل في بيئات ثقافية متنوّعة. على صعيد آخر، في حال اعتُبر التعلّم مدى الحياة منفعة عامة ومشتركة، فذلك لا يعني أنّه يندرج ضمن المسؤوليات العامة فحسب، بل أنّه بإمكان جميع أفراد المجتمع تشارك التعليم، وأنّه يساهم في الرفاه المجتمعي المعمّم (رزفي، 2010).

من الممكن أن تساهم سياسات التعلّم مدى الحياة في التماسك والاندماج الاجتماعيَين في حال رمت من جهة إلى تحقيق الإنصاف في الوصول إلى التعليم، والمعاملة، والمخرَجات، وسعت من جهة أخرى إلى تفادي استنساخ وزيادة أوجه عدم المساواة في التوظيف والمشاركة المدنية، والثقافية، والسياسية.

ويلعب التعلّم مدى الحياة كمنفعة عامة دورًا مهمًّا في الحدّ من الفقر لأنّه يُعدّ الأفراد لممارسة المواطنة والديمقراطية؛ ويحمي الفئات الأكثر ضعفًا في المجتمع ويعزّز المساواة من حيث الوصول إلى الفرص والرفاه إلى حدّ أكبر (فارغاس، 2004). ومن هذا المنظور، من الممكن أن تساهم سياسات التعلّم مدى الحياة في التماسك والاندماج الاجتماعيَين في حال رمت من جهة إلى تحقيق الإنصاف في الوصول إلى التعليم، والمعاملة، والمخرَجات، وسعت من جهة أخرى إلى تفادي استنساخ وزيادة أوجه عدم المساواة في التوظيف والمشاركة المدنية، والثقافية، والسياسية. وبهذه الطريقة، قد يساهم التعليم أيضًا في النموّ الاقتصادي والتوظيف، لكن من دون اعتباره منفعة خاصّة بالضرورة، والأهمّ من ذلك، من دون القيام بذلك على حساب الآخرين، وتنميتهم، ورفاههم.

كذلك، سلّط تقرير إعادة التفكير في التربية والتعليم: نحو صالح مشترك عالمي (اليونسكو، 2015) الضوء على الحاجة «إلى التأكيد مجدّدًا على ضرورة الأخذ بنَهج إنساني للتعلّم مدى الحياة من أجل التنمية الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية» (ص 37)، ودمج الأبعاد الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية للتعلّم مدى الحياة من أجل التأكيد من جديد على أهميّته كمبدأ منظّم للتعليم. ويقترح التقرير ألّا يُعتبر التعليم مجرّد منفعة عامة بل منفعة مشتركة لتجاوز الوكالات وتلبية الطلب المتنامي «على إبداء الرأي في الشؤون العامة [...] وازدياد الطلب على مساءلة، وانفتاح، وإنصاف، ومساواة أقوى في الشؤون العامة» (ص 72).

وفي ما يخصّ صياغة وصف بديل للتعلّم مدى الحياة، وصف يختلف عن «خطاب المنافسة، والسعي الشخصي، والتغيّر الدائم، والإدماج والاستبعاد، والتصنيف الطبقي [...] يختبئ تحت ستار ‹الخير المتأصّل› للتعلّم مدى الحياة» (براين، 2006، ص 663)، من الممكن أن يشكّل مفهوم العدالة الاجتماعية قيمة راسخة مناسبة يتمّ حولها تحديد الأهداف المتعدّدة للتعلّم مدى الحياة.

بدورها، تحدّد نانسي فرايزر (1995، و1996، و2008) العدالة باعتبارها «التكافؤ في المشاركة» وتفسّر أنّ «التغلّب على الظلم يعني تذليل العقبات المؤسّسية التي تَحول دون مشاركة بعض الأشخاص على قدم المساواة مع الآخرين كشركاء كاملين في التفاعلات الاجتماعية» (نظرة فرايزر، 2008، ص 16، التي وردت في تيكلي وباريت، 2013، ص 13). وتمثّل هذه العقبات المؤسّسية البنى الاقتصادية التي تَحول دون وصول الأفراد إلى الموارد، والتسلسلات الهرمية المؤسّسية للقيمة الثقافية التي قد تحرمهم من التمتّع بمكانة ما، وتؤدّي إلى استبعادهم من المجتمع حيث يمكن تقديم المطالبات العادلة والتصدّي للظلم. وعليه، حدّدت فرايزر (1996) ثلاثة أبعاد للعدالة الاجتماعية – إعادة التوزيع، والاعتراف، والتمثيل – التي تعادل المحاور المختلفة للظلم، أي المحاور الاقتصادية، والثقافية، والسياسية، وتقترح وفقًا لذلك سبل انتصاف: إعادة التوزيع للظلم الاجتماعي–الاقتصادي (كالاستغلال، والتهميش، والحرمان)؛ والاعتراف بالظلم الثقافي أو الرمزي (كالهيمنة، وعدم الاعتراف، وعدم الاحترام)؛ والتمثيل أو التكافؤ في المشاركة الذي يشمل عناصر من محورَي الاعتراف وإعادة التوزيع لكي يتمتّع الناس بالموارد المادية الضرورية لتنمية الحسّ بالمسؤولية، وامتلاك الحقّ في إبداء الرأي و«الأنماط المؤسّسية [الثقافية] للتفسير والتقييم» التي تحرص على نيل الناس الاحترام الاجتماعي لاختلافهم ويمكنهم تحقيق التقدير الاجتماعي (فرايزر، 1995، ص 141).

وتدلّ إعادة التوزيع، في حال طُبّقت على سياسات التعلّم مدى الحياة، على تأمين وصول الجميع إلى الفرص التعليمية طوال العمر، وضمان إمكانية وصول المتعلّمين إلى هذه الفرص، والبقاء ضمنها، والتمتّع بها، فضلًا عن الحرص على إمكانية تحقيق مخرَجات التعليم والاستفادة منها بشكل متساوٍ نسبيًا. أمّا الاعتراف فقد يُعتبر على أنّه يعمل على تحديد مطالبات، وحاجات، ورغبات، وتطلّعات الذين تمّ تهميشهم واستبعادهم من التعليم، والإقرار بها ومعالجتها، على أن تشمل المشاركة «حقّ الأفراد والمجموعات في أن تكون أصواتهم مسموعة في النقاشات بشأن العدالة والظلم الاجتماعيَين، وأن يشاركوا بشكل ناشط في اتّخاذ القرارات (تيكلي وباريت، 2013، ص 13). وفي قطاع التعليم، يشير ذلك إلى أن يكون لدى الناس رأي في متى وماذا وكيف يريدون أن يتعلّموا، والأهمّ من ذلك هو كيف يريدون التعلّم؛ أي بعبارة أخرى، مسائل المحتوى، وأصول التدريس، والمناهج، والأهداف.

وإذا ما نظرنا إلى الهدف الوارد في تقرير تحويل عالمنا: خطّة التنمية المستدامة لعام 2030 (الأمم المتّحدة، 2015) والمتمثّل في «عدم ترك أي أحد بدون تعلم»، والهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة الذي يرمي إلى «ضمان التعليم الجيّد الشامل والمنصف وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع»، مع إعطاء الأولوية لذوي المهارات المتدنّية، والمعرّضين لخطر الاستبعاد الاجتماعي، وذوي الاحتياجات التعلّمية الخاصّة (اليونسكو، 2016)، قد لا تحظى مجموعة القيم المختلفة التي تُعدّ فيها العدالة الاجتماعية أساسية بترحيب فحسب، بل قد تكون ضرورية. ولا بدّ لنَهج مماثل من أن يكون مفيدًا من أجل إعادة توزيع الفرص، وتعزيز المشاركة، والاعتراف بالأسباب الهيكلية الكامنة وراء استبعاد فئات مماثلة وتهميشها، وبالتالي الإقرار بأنّه قد لا تتمّ تلبية مطالباتها وحاجاتها إلّا من خلال الترويج للتعلّم مدى الحياة كوسيلة تؤدّي إلى التكامل في عالم العمل أو قابلية التوظيف.

ويدعو إطار العمل الخاصّ بالتعليم بحلول العام 2030 لتنفيذ الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة (اليونسكو، 2016)، المستوحى من رؤية التعليم والتنمية القائمة على الناحية الإنسانية، والحقوق، ومبادئ الكرامة والعدالة الاجتماعية، إلى اعتماد رؤية شاملة للتعليم، ويحذّر من «التركيز الضيّق على المهارات الملائمة للعمل» (ص 43).

[...] يطرح الوعد بتأمين فرص العمل والأهميّة التي يعلّقها المجتمع عليه كوسيلة للإدماج الاجتماعي، وطريقة لجعل الحياة الشخصية ذات معنى، ومكان للمشاركة المدنية، ومحرّك للنشاط الفعلي، عددًا من المشاكل والصعوبات في مجتمعنا المعاصر.

وبالفعل، يطرح الوعد بتأمين فرص عمل والأهميّة التي يعلّقها المجتمع عليه كوسيلة للإدماج الاجتماعي، وطريقة لجعل الحياة الشخصية ذات معنى، ومكان للمشاركة المدنية، ومحرّك للنشاط الفعلي، عددًا من المشاكل والصعوبات في مجتمعنا المعاصر. ولا يتماشى وصف العمل باعتباره «نشاطًا نبيلًا ويرفع من شأن الفرد» (بومان، 2005، ص 8)، وشائعًا جدًا في الأزمنة الحديثة وما قبلها، إلى حدّ كبير مع إعادة طرح أخلاقيات للعمل في القرن الحادي والعشرين والمطالبة باعتمادها. وإلى جانب الثغرة بين حاجات الاستهلاك والإنتاج، واغتراب العمّال واستغلالهم، لم يَعُد العمل قادرًا بعد اليوم على تأمين مساحة آمنة حيث من الممكن أن يتمّ تحديد الذات وتنميتها، وكذلك تكوين الهويات ومشاريع الحياة (بومان، 2003). ولا يجري الأمر على هذا النحو بسبب التغيّرات التي يشهدها الاقتصاد وأشكال الإنتاج فحسب، بل نظرًا إلى ما يرافق – إن لم نقل ما يُذكي- هذه التغيّرات من تفاقم البطالة، واستقطاب الدخل، وازدياد الهوّة بين الأغنياء والفقراء، وتهشيش العمل وشروطه. وعليه، تمسي الأهميّة المعلّقة على العمل وقابلية التوظيف باعتبارهما محرّكين لتحقيق الذات والتماسك الاجتماعي مريبة للغاية، لا سيّما في السياق الذي لا يضمن فيه نيلُ قسط أكبر من التعليم الحصولَ على وظائف أفضل، أو في بعض الحالات الوصولَ إلى سوق العمل على الإطلاق.

ويبدو أنّ التعليم من أجل التوظيف يشكّل تناقضًا في وقت يزداد فيه التعليم لكنّ الوظائف تتراجع، وتنمو الرغبة في الاستقلالية إنمّا تتقلّص فرص تحقيق هذا الهدف، وترتفع نسبة الوصول إلى المعلومات إنمّا ينحسر النفاذ إلى أماكن اتّخاذ القرارات، ويزداد انتشار الحقوق المدنية والسياسية (لا سيّما الحريّة الفردية) والديمقراطية كمسارات حكومية، لكن في الوقت نفسه لا تحظى الحقوق الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية بالكثير من الاحترام (اللجنة الاقتصادية لأميركا اللاتينية ومنطقة بحر

الكاريبي، 2007). وعلى الرغم من أنّ أوجه التفاوت هذه واسعة الانتشار ضمن النطاق الاجتماعي، إلّا أنّها تؤثّر على نحو غير متناسب في الأفراد الأقلّ حظًا من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. وفي حال لا بدّ من إعطاء الأولوية لهذه الفئات باعتبارها الجهة التي تستهدفها سياسات التعليم والتعلّم مدى الحياة، يجب اتّخاذ خطوات، بعيدًا عن قابلية التوظيف، بغية تعزيز تنميتها الشخصية الفعلية وإدماجها الاجتماعي.

لذا، لا بدّ من أنّ يعالج وصفٌ بديل للتعلّم مدى الحياة يسعى إلى تعزيز العدالة الاجتماعية في الوقت نفسه، الأبعادَ المترابطة لإعادة التوزيع، والاعتراف، ومشاركة الفئات المهمّشة. وهكذا، عليه تجاوز التوظيف، أو البحث في كيفية تعزيز القدرات الأخرى التي تنسجم بشكل وثيق مع هذه الحاجات إلى الاعتراف والمشاركة.

ومن المحتمل أن يكون التشديد على التعلّم مدى الحياة من أجل التوظيف، الذي يتمّ تحليله وفق منظور العدالة الاجتماعية، ملائمًا لهدف إعادة التوزيع على المستوى الإيجابي[3]، إذ يرى البعض أنّ التصدّي للظلم الاقتصادي قد يكون ممكنًا من خلال التوظيف، أو أنّ الأفراد قد يعمدون على الأقلّ إلى تحسين ظروفهم عبر دخول سوق العمل. لكن، لا شكّ في أنّ التوظيف، كاستراتيجية، لا يلبّي وحده الحاجة إلى الاعتراف بأكثر الفئات ضعفًا وممارساتها ومفاهيمها الثقافية؛ أو الحاجة إلى زيادة مشاركتها في اتّخاذ القرارات. لذا، لا بدّ من أن يعالج وصفٌ بديل للتعلّم مدى الحياة يسعى إلى تعزيز العدالة الاجتماعية في الوقت نفسه ،الأبعادَ المترابطة لإعادة التوزيع، والاعتراف، ومشاركة الفئات المهمّشة. وهكذا، عليه تجاوز التوظيف، أو البحث في كيفية تعزيز القدرات الأخرى التي تنسجم بشكل وثيق مع هذه الحاجات إلى الاعتراف والمشاركة.

وقد يَعِد انفتاح الأبعاد الاجتماعية والثقافية للتعلّم مدى الحياة بتوسيع الآفاق من حيث كيفية دعم الفرص التعليمية من نوع آخر لسياسات الاعتراف التي قد تمهّد بدورها الطريق أمام سياسات إعادة التوزيع المناسبة. ومن منظور العدالة الاجتماعية، يشمل ذلك التغيّرات الثقافية والرمزية بطريقة بناء بعض المجموعات الاجتماعية. وبحسب فرايزر، قد ينطوي الأمر على «إعادة تقييم الهويات التي لا تحظى باحترام والمنتجات الثقافية للفئات المضطهدة إلى ارتفاع [...] وتقدير التنوّع الثقافي على نحو إيجابي» (1996، ص 73). وعلى الصعيد العملي، يعني ذلك الاعتراف بما يريده الناس بعيدًا عن الولايات الاجتماعية، والمفاهيم العالمية، والخطابات المهيمنة؛ وهي عملية تعلّم مدى الحياة يمكنها أن توفّر عناصر الرفاه المختلفة، بعيدًا عن إعادة التوزيع. ويشمل ذلك تطوير الأدوات لتحديد، وتحليل، و«البحث عن حلّ» للبنى الاجتماعية، والسياسية، والثقافية، التي تدعم الفقر والتهميش، وتمثّل حاجزًا يحول دون تحقيق الأشخاص للأوضاع المرغوبة.

وفي ما يخصّ التمثيل والمشاركة، قد تساعد عمليات التعلّم مدى الحياة أيضًا على ممارسة القدرة على الطموح عبر تعزيز صوت الفقراء والمهمّشين (أبادوراي، 2004). وفي حين أنّ «المضطهدين قد يرفعون الصوت ويعرفون ظروفهم، في حال تسنّت لهم الفرصة» (سبيفاك، 1995)، غالبًا ما يتمّ تجاهل فرص «رفع الصوت» نتيجة سوء الاعتراف والتمثيل. وقد تختلف آثار سوء الاعتراف في التعليم بدءًا من انعدام الوصول إلى بعض أشكال التعليم (أو إلى تفضيل بعض الفئات على حساب أخرى)، إلى «الطرق الدقيقة المتنوّعة التي يعكس محتوى التعليم من خلالها القيم المهيمنة المعيّنة، ويؤدّي إلى إسكات أو سوء تفسير قيم الفئات المهمّشة» (باور وتايلور، 2013، ص 468).

إلى ذلك، عمدت كونرادي وروبينز (2013) إلى النظر في الدور المحتمل للتعبير ودراسة التطلّعات من حيث تحقيقها الممكن وكسر الأفضليّات القابلة للتكيّف. ورأتا أنّ عملية التعبير عن التطلّعات تلقائيًا ضمن فئة مهمّشة واحدة أدّت إلى بروز تطلّعات جديدة أو اكتشاف «تطلّعات مستترة»، أي تطلّعات كان يُعتقد أنّها صعبة المنال لكن يسهل في الواقع تحقيقها. كذلك، اعتبرت

---

[3] اقترحت نانسي فرايزر نوعَين من سبل الانتصاف لمعالجة الظلم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي. وأفادت أنّ سبل الانتصاف الإيجابية تشمل «سبل الانتصاف الرامية إلى تصحيح المخرَجات غير المنصفة للترتيبات الاجتماعية من دون الإخلال بالإطار الأساسي الذي يستحدثها»، في حين ترمي سبل الانتصاف التحويلية إلى «تصحيح المخرَجات غير المنصفة على وجه التحديد عبر إعادة هيكلة الإطار المنتج» (1995، ص 82).

المؤلّفتان أنّ التطلّعات قد تضطلع بدورَين على صعيد التنمية البشرية: «دور انتقاء القدرات» حيث قد تقوم الفئة المستهدفة باختيار القدرات التي ستتمّ تنميتها، بواسطة تدخّل صغير الحجم يُعنى بالتنمية البشرية، و«دور إطلاق إمكانيات الوكالات» الذي يقضي بإطلاق الخطوات التي تؤدّي إلى تحقيق التطلّعات استنادًا إلى التوعية والانعكاس.

وتوفّر هذه الأنواع من الممارسات، الراسخة في أصول التدريس التحليلية والشائعة في التعليم الشعبي، أمثلة حول كيف أنّ التعلّم مدى الحياة قد يضطلع بدور مهمّ في معالجة وتجاوز الحرمان الاجتماعي عبر تعزيز قدرة الناس على الطموح، والأهمّ من ذلك، فرصهم للإفلات من التهميش. وفي حال كان التعلّم مدى الحياة يرمي فعلًا إلى تعزيز العدالة الاجتماعية من خلال اللجوء إلى سياسات إعادة التوزيع، والاعتراف، والتمثيل، فسيتعيّن على الهدف النهائي لهذا النوع من التعلّم الانتقال من تكيّف الأشخاص، والسياسات، والأنظمة، إلى الولايات الاقتصادية، وتحوّل الظروف التي تفرضها علينا جميعًا الولايات المماثلة، لكنّ الأهمّ من ذلك على الفقراء والمهمّشين. وفي إطار التحديد البديل لمفهوم التعلّم مدى الحياة، لا بدّ من أن تشكّل القدرة على التأثير، وتغيير، وتحويل الواقع والذات أساس المنهج والنُهج التربوية.

في حال كان التعلّم مدى الحياة يرمي فعلًا إلى تعزيز العدالة الاجتماعية من خلال اللجوء إلى سياسات إعادة التوزيع، والاعتراف، والتمثيل، فسيتعيّن على الهدف النهائي لهذا النوع من التعلّم الانتقال من تكيّف الأشخاص، والسياسات، والأنظمة، إلى الولايات الاقتصادية، وتحوّل الظروف التي تفرضها علينا جميعًا الولايات المماثلة، لكن الأهمّ من ذلك على الفقراء والمهمّشين.

إلى ذلك، لا بدّ من أن يعمد نَهج العدالة الاجتماعية الخاصّ بالتعلّم مدى الحياة أيضًا إلى التوفيق بين النمو الاقتصادي والتماسك الاجتماعي، ويدعم هذا التماسك ليس باعتباره إحدى وظائف الاقتصاد أو شرطًا مسبقًا له، بل بالأحرى كتوسيع لما هو جماعي، ومشترك، واجتماعي، بما يشمل الإحساس بالانتماء. وبالنسبة إلى الدولة، قد يعني ذلك تركيز السياسة المركزي على مكافحة عدم المساواة في ومن خلال التعليم، وانفتاح الفرص التعلّمية التي تعزّز في الوقت نفسه تنمية المهارات والكفاءات لتأمين عمل لائق، والمشاركة الاجتماعية والسياسية، والتنمية الثقافية وتحقيق الذات. ومن شأن فرص تعلّمية مماثلة، تستند إلى حاجات المجتمعات المحلية، ومصالحها، وخصائصها، أن ترفع على الأرجح مستوى التوعية المهمّة والمرتبطة بمصادر وآثار عدم المساواة، بالإضافة إلى إدراك أنّ الواقع ليس أمرًا مسلّمًا به بل بناءً اجتماعيًا، وعليه، قد يصطدم بتحديّات وصعوبات، ويشهد تحوّلات في عمليات الاكتشاف، والبحث، وإصدار الأحكام مدى العمر؛ أي بعبارة أخرى عملية تعلّم مدى الحياة.

المراجع

Appadurai, A. 2004. The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. V. Rao and M. Walton (eds.), Culture and public action. Stanford, Stanford University Press, pp. 59-84.

Barros, R. 2012. Form lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults. Vol. 3, No. 2, pp. 119-134.

Bauman, Z. 2003. Modernidad líquida. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. 2005. Work, consumerism, and the new poor. Berkshire, Open University Press.

Becker, G. 1962. Investment in human capital: A theoretical analysis. Journal of Political Economy, Vol. 70, No. 5, pp. 9-49.

Bell, D. 1973. The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting. Basic Books.

Biesta, G. J. J. 2006. Beyond learning: Democratic education for a human future. Boulder, Paradigm.

Biesta, G. J. J. 2012. Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? Studies in the education of adults. Vol. 44, No. 1, pp. 5-20.

Biesta, G. J. J. 2015. What is education for? On good education, teacher judgment, and educational professionalism. European Journal of Education. Vol. 50, No. 1, pp. 75-87.

Boshier, R. 2011. Better city better life! Lifelong learning with Canadian characteristics. J. Yang and R. Valdés-Cotera (eds.), Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Brine, J. 2006. Lifelong learning and the knowledge economy: Those that know and those that do not: The discourse of the European Union. British Educational Research Journal, Vol. 32, No. 5, pp. 649-665.

Castells, M. 2010. The rise of the network society: The information age: Economy, society and culture, Vol. 1. London, MacMillan.

CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe. 2007. Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, Naciones Unidas.

Conradie, I. and Robeyns, I. 2013. Aspirations and human development interventions. Journal of human development and capabilities: A multidisciplinary journal for people-centered development, Vol. 14, No. 4, pp. 559-580.

Desjardins, R. 2009. The rise of education as an economic policy tool: Some implications for education policy research. R. Desjardins and K. Rubenson (eds.), Research of vs research for education policy in an era of transnational education policy making. Saarbrucken, VDM Verlag, pp. 18-40.

Dewey, J. 1916. Democracy and education. New York, Simon and Schuster.

Elfert, M. 2015. UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the political utopia of lifelong learning. European Journal of Education, Vol. 50, No. 1.

Foucault, M. 1980. Discipline and punish: The birth of the prison. New York, Random House.

Fraser, N. 1995. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-socialist' age. New Left Review, Vol. 6-7, No. 212, pp. 68-93.

Fraser, N. 1996. Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. The Tanner lectures on human values. Delivered at Stanford University. http://www.intelligenceispower.com/Important%20 E-mails%20Sent%20attachments/Social%20Justice%20in%20the%20Age%20of%20Identity%20Politics.pdf (Accessed 10 August 2016.)

Fraser, N. 2008. Adding insult to injury: Nancy Fraser debates her critics. K. Olson (ed.). London, New York, Verso.

Green, A. 1990. Education and state formation: The rise of education systems in England, France and the USA. London, Palgrave.

Griffin, C. M. 1999. Lifelong learning and social democracy. International Journal of Lifelong Education, Vol. 18., No. 5, pp. 329-342.

Griffin, C. M. 2000. Lifelong learning and welfare reform. International Journal of Lifelong Education, Vol. 18, No. 6, pp. 431-452.

Jakobi, A. 2009. International organizations and world society: Studying global policy development in public policy. TranState Working Papers, No. 81. Bremen, Universität Bremen.

Lima, L. 2014. Revisión crítica de la hegemonía de un cierto concepto de "aprendizaje a lo largo de la vida". Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos, No. 39, pp. 34-38.

Milana, M. 2012. Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Vol. 3, No. 2, pp. 103-117.

Power, S. and Taylor, C. 2013. Social justice and education in the public and private spheres. Oxford Review of Education, Vol. 39, No. 4, pp. 464-479.

Rizvi, F. 2010. La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neoliberal. Revista Española de Educación Comparada, Vol. 16, pp. 185-210.

Rizvi, F. 2017. Globalization and the neoliberal imaginary of educational reform. Education Research and Foresight Working Papers Series, No. 20. Paris, UNESCO.

Rizvi, F. and Lingard, B. 2010. Globalizing education policy. Oxon, Routledge.

Schultz, T. W. 1961. Investment in human capital. The American Economic Review, Vol. 51, No. 1, pp. 1-17.

Spivak, G. 1995. Can the subaltern speak? B. Aschcroft, G. Griffiths and H. Tiffin (eds.), The post-colonial studies reader. London, Routledge.

Tawil, S. and Cougoureux, M. 2013. Revisiting learning: The treasure within. Assessing the influence of the 1996 Delors Report. Education Research and Foresight Working Papers Series, No. 4. Paris, UNESCO.

Tikly, L. and Barrett, A. M. 2013. Education quality and social justice in the global South: Towards a conceptual Framework. L. Tikly and A. M. Barrett (eds.), Education quality and social justice in the global South: Challenges for policy, practice and research. Oxon, Routledge.

UNESCO. 1945. Constitution of the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. United Nations General Assembly. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Accessed 11 August 2016.)

UNESCO. 1972. Learning to be: The world of education today and tomorrow. Paris, UNESCO.

UNESCO. 1996. Learning the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2015. Rethinking Education: Towards a global common good? Paris, UNESCO.

UNESCO. 2016. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Paris, UNESCO.

UNESCO-International Bureau of Education. 2013. IBE Glossary of Curriculum Terminology. Geneva, UNESCO-IBE. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf (Accessed 9 August 2016.)

United Nations. 2015. Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. A/RES/70/1. New York, UN.

Vargas, C. 2013. Discursos e influencias internacionales en las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida: el caso de la nueva propuesta legislativa para el País Vasco. INGURUAK Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política, Vol. 56, pp. 1961-1974.

Vargas, C. 2014. Lifelong learning principles and higher education policies. Tuning Journal of Higher Education, Vol. 2, No. 1, pp. 91-105.

World Bank. 2003. Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries. Washington D.C., The World Bank.

Yeaxlee, B. 1929. Lifelong education: A sketch of the range and significance of the adult education movement. London, Cassel and Company LTD.

تعمل سلسلة البحث والنظرة الاستشرافية بشأن التعليم على إصدار وتعميم نظرات معمّقة مستقاة من الأعمال الجارية أو تلك المنجزة مؤخّرًا لتشجيع تبادل الأفكار بشأن التربية والتعليم والتطوير في عالم يخيّم عليه جوّ عدم الاستقرار والتعقيدات والتناقضات. ويكمن الهدف من هذه السلسلة في جمع المساهمات التي قد تكشف عن معلومات بشأن النقاشات والتحدّيات الراهنة التي تواجهها السياسات التربوية واستعراضها للمزيد من المناقشات أو التفصيلات. كما ترمي هذه السلسلة إلى توفير نظرات معمّقة بشأن المفاهيم والمبادئ التي توجّه سياسة التعليم العالمية، وكذلك بشأن مجالات الأولوية الرئيسية الخاصّة بخطة التعليم لعام 2030، لجمهور واسع يشمل صانعي السياسات، والأكاديميين، والمناصرين، والممارسين. وتتضمّن ورقة العمل هذه أسماء المؤلّف (المؤلّفين) ويجب ذكرها بناءً على ذلك. إنّ وجهات النظر الواردة في أوراق العمل تعبّر عن آراء المؤلّف (المؤلّفين) ولا تعكس بالضرورة وجهة نظر اليونسكو والمنظّمات التابعة لها، أو الحكومات التي تمثّلها.

للاستشهاد بهذا المقال:

فارغاس، ك. 2017. التعلّم مدى الحياة من منظور العدالة الاجتماعية. سلسلة البحث والنظرة الاستشرافية بشأن التعليم، رقم 21. باريس، اليونسكو. متوفّر على الرابط: https://en.unesco.org/node/268820