

أوراق عمل

17 تموز/يونيو 2016

إعادة الاستثمار في مبدأ التعليم كمنفعة عامة

17

باربره دافيت¹

قسم الدراسات التربوية
جامعة باريس ديكرت

ملخص

اعتُبر التعليم أحد حقوق الإنسان ومن بين المنافع العامة التي تدرج ضمن السياسة العامة العالمية وذلك اعتباراً من العام 1945 على الأقل. ومنذ ذلك الحين، عمدت المنظمات الدولية، لا سيما وكالات الأمم المتحدة ومن بينها اليونسكو، إلى صياغة هذا المفهوم وتعزيزه. غير أنّ المشهد التربوي شهد تغييرات كبيرة منذ تلك الفترة وبات يتميّز الآن بمشاركة متزايدة للجهات الفاعلة غير الحكومية، بما فيها المنظمات التي تتوخى الربح. وفي ضوء هذه المعطيات، تعمل ورقة العمل هذه على تحليل مفهوم المنفعة العامة القائم على النظريات الاقتصادية من جهة، والبحث في إمكانياته للتصدّي لآثار خصخصة التعليم ومنحه طابع السلعة من جهة أخرى. وبعد استعراض دقيق للأسس النظرية الخاصّة بمفهوم المنفعة العامة وقبوده، تُعتبر ورقة العمل أنّ قراءة فلسفية للمبادئ التي يقوم عليها هذا المفهوم تبدو مناسبة في هذا اليوم والعصر. وعليه، تشير المؤلّفة إلى مفهوم التعليم كصالح عام يتجاوز وجهات النظر النفعية، وكوسيلة للنظر إلى التعليم على أنّه جهد جماعي من منظور إنساني.

المقدمة

التعليم كمنفعة عامة: فكرة
متعدّدة المعاني

قيود نقل المفهوم الاقتصادي
للمنافع العامة إلى التعليم

التعليم كمنفعة عامة تحت
وطأة الضغوط وسط تحوّل

المشهد التربوي

الخاتمة

¹ بريد المؤلّفة الإلكتروني: barbaradaviet@vivaldi.net

المقدمة

خلال العقود التي تلت الحرب العالمية الثانية، وفي إطار دولة الرفاه المتنامية التي تشمل مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية كافة، اعتُبر التعليم منفعة عامة على نطاق واسع، أي أنه سلعة تقوم الدولة بتوفيرها. وتشكل صياغة مفهوم التعليم كمنفعة عامة، الراسخ في النظريات الاقتصادية، إلى جانب الحق في التعليم، أساس نهج التعليم الإنساني الذي تبنته المنظمات الدولية على غرار اليونسكو² ولجنة الأمم المتحدة لحقوق الطفل. وتستند النهج الإنسانية المماثلة على مبدأ احترام الحياة، والكرامة الإنسانية، والتنوع الثقافي، والعدالة الاجتماعية. وهي تركز على تطوّر الفرد بالكامل، وتتنظر في أبعاد التعليم الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، والأخلاقية، والمدنية.

ومع أنّ ثمة إجماع حول الحق في التعليم الابتدائي، يثير مؤيدو الاقتصاد الكلاسيكي الجديد، تساؤلات وشكوكاً متزايدة حيال دور الحكومة، حتى على المستوى الابتدائي. ونتيجة لذلك، يفقد نهج التعليم الإنساني زخمه مقابل مسار اقتصادي ونفسي على نحو حصري يُعتبر التعليم منفعة خاصة أو سلعة. كذلك، يطرح التحول في المشهد التربوي علامات استفهام بشأن صياغة مفهوم التعليم كمنفعة عامة، علماً أنّ هذا التحول يتسم على وجه الخصوص بازدياد مشاركة الجهات الفاعلة غير الحكومية، بما فيها الجهات الفاعلة التي تتوخى الربح، في ما كان يُعتبر لفترة طويلة من الزمن أحد مجالات الحكومة. وتجري هذه التغييرات في إطار مليء بالتحديات الهائلة التي تشمل «الأنماط الاقتصادية غير القابلة للاستدامة إنتاجاً واستهلاكاً»، بالإضافة إلى «ازدياد التعصّب الثقافي والديني...»، و«الهشاشة، واللامساواة، والاستبعاد، والعنف، داخل كل مجتمع وفي ما بين المجتمعات» (اليونسكو 2015).

وعليه، تبرز الحاجة إلى مبدأ معياري أساسي يسمح للنهج الإنساني والشامل بمواجهة التحديات الناجمة عن تبدل الإطار العالمي، إلى جانب إعادة النظر في هدف التعليم واستحداث نموذج تطوير جديد. ويُطرح سؤال في هذا السياق: هل يوفّر مفهوم المنفعة العامة الأسس المعيارية الضرورية لنهج التعليم الإنساني³؟

تستعرض ورقة العمل هذه أولاً الأسس النظرية لمبدأ التعليم كمنفعة عامة وتسلسل الضوء على مجموعتها من التفسيرات. ثانياً، تعرض القيود النظرية لمفهوم المنفعة العامة من منظور إنساني. ثالثاً، تنظر الورقة في التحديات الرئيسية التي يواجهها مبدأ التعليم كمنفعة عامة على المستوى الوطني بسبب التغييرات العامة التي تؤثر في المشهد التربوي. أخيراً، تُختتم الورقة بالإشارة إلى فوائد استخدام المفهوم الفلسفي للمنفعة المشتركة بدلاً من المفهوم الاقتصادي للمنفعة العامة في التصدي للتحديات التي يفرضها التطوّر الحالي لنهج التعليم الإنساني.

التعليم كمنفعة عامة: فكرة متعدّدة المعاني

إنّ مبدأ التعليم كمنفعة عامة مربك على الرغم من أنّه يقوم على مفهوم اقتصادي محدّد بدقة. فهو لا يستند إلى فهم المنفعة العامة الذي يختلف عن التعريف الاقتصادي الموحد الذي يشير إليه فحسب، بل يواصل الابتعاد عن هذا التعريف الموحد بطرق مختلفة، ليصبح فكرة متعدّدة المعاني.

2 أنظر على سبيل المثال الدورة 194 التي عقدها المجلس التنفيذي لليونسكو بعنوان: «التعليم هو منفعة عامة، والدولة هي الجهة المؤتمنة على التعليم كمنفعة عامة» (ص 2).

3 تمّ عرض رؤية التعلّم الإنسانية الخاصة باليونسكو في منشورين بارزين: الأوّل بعنوان التعلّم لكي نكون (1972) الذي يُعرف بتقرير فور، والثاني بعنوان التعلّم: ذلك الكنز المكنون (1996) الذي يُشار إليه بتقرير ديلور. ويركز المنشور الأوّل على ضرورة أن يرد التعليم مدى الحياة كمفهوم أساسي في السياسات التربوية، في حين يقترح المنشور الثاني رؤية شاملة ومتكاملة للتعليم تستند إلى نموذج التعلّم مدى الحياة وعلى الركائز الأربع المتمثلة بالتعلّم لكي نكون، والتعلّم لكي نعرف، والتعلّم لكي نفعّل، والتعلّم لكي نعيش معاً. هذا وقد أعيد تأكيد نهج التعليم الإنساني في ديباجة إعلان إنشيون - التعليم بحلول عام 2030: نحو التعليم الجيد المنصف والشامل والتعلّم مدى الحياة للجميع، الذي تمّ تبنيه في 21 أيار/ مايو 2015 في إطار المنتدى العالمي للتربية 2015: «نؤكد أنّ التعليم صالح عام وحقّ أساسي من حقوق الإنسان، وأساس يُستند إليه لضمان إنفاذ الحقوق الأخرى».

قام ماسغرايف (1941، و1959، و1969) بصياغة التعريف الموحد للمنفعة العامة الذي يُعزى عمومًا إلى سامويلسون الذي عمد إلى تشكيله رياضياً (1954 و1955). ويُعتبر هذا التعريف ضيقاً إلى حد كبير، فالمنفعة العامة، التي يتم تعريفها على أنها نظرية المنفعة الخاصة، هي «سلعة لا يؤدي استهلاكها إلى تقليص مدى توفرها بالنسبة إلى المستهلكين الآخرين» (سامويلسون، 1954). وتبحث النظرية الموحدة للمنفعة العامة في معيارين⁴، ألا وهما: اللاتنافسية (متى أنتجت هذه السلعة لشخص واحد، يمكن لمستهلكين آخرين استهلاكها من دون تكبد أي تكلفة إضافية)، وعدم الإقصاء (لا يمكن منع شخص ما من استخدام هذه السلعة متى تم إنتاجها). ونظراً إلى هذه الخصائص، يميل الأفراد إلى أن يكونوا من «المنتفعين مجاناً»، أي أنه من المرجح أن يعمدوا إلى التقليل من أهمية تفضيلاتهم المرتبطة بهذه المنافع كيلا تُفرض عليهم أي ضرائب جزاء استخدامها، والسماح للآخرين بالدفع لقاء الحصول عليها. ونتيجة لذلك، يعجز السوق عن تقدير الطلب بشكل مناسب ولا يتم توفير هذه المنافع بالقدر الكافي. لذا، تُعتبر المنافع العامة بمثابة إخفاقات السوق وتبرر قيام الدولة بتوفيرها. فعلى سبيل المثال، يستفيد الجميع من إضاءة الشوارع، بما في ذلك الأفراد الذين لا يدفعون أي ثمن لقاء الاستفادة منها. وعليه، قد لا يتم تصنيع القدر الكافي من هذه التجهيزات في حال ترك الأمر لأصحاب المشاريع الذين ينتمون إلى القطاع الخاص الذين لا يمكنهم تقاضي أي رسم لقاء استخدامها.

هذا ولا يتماشى التعليم مع هذا التعريف الضيق للمنفعة العامة الخالصة، أي المنفعة التي تتسم في الوقت نفسه بصفتي عدم الإقصاء واللاتنافسية. فيمكن من الناحية التقنية حرمان التلاميذ من إمكانية الذهاب إلى المدرسة، أو قد يحول حضورهم المدرسي دون استفادة الأطفال الآخرين من هذه الإمكانيات، نظراً إلى أن قدرات الصف محدودة. غير أن صياغات مفهوم التعليم كمنفعة عامة تشير بشكل واضح بعض الشيء إلى هذا التعريف الموحد. فهذه الصياغات إما تعزز التعريف الموحد للمنفعة العامة بواسطة الاعتبارات الأخلاقية التي تُعتبر غريبة بالنسبة إلى هذا التعريف، أو تستكمل منحاه الفكري الأساسي بفضل نظريات اقتصادية أخرى.

**بالفعل، ونظراً إلى الإمكانية
التقنية المتمثلة في حرمان
أحدهم من الحضور المدرسي،
من المرجح ألا توفر الجهات
الفاعلة الخاصة التعليم
سوى للأطفال الذين بإمكان
أهلهم دفع الرسوم المدرسية.
لذا، تبرز الحاجة إلى
تدخل الحكومة حرصاً على
الإنصاف.**

ويُعدّ الخيار الأول من بين النهج الأوسع انتشاراً ويتمحور حول توسيع النظرية الموحدة للمنفعة العامة من الداخل عبر تزويدها بالاعتبارات الأخلاقية. ويشير هذا النهج بوضوح إلى النظرية الموحدة للمنفعة العامة فيما يقوم بتفسيرها بشكل عام: يُعتبر التعليم منفعة لا يمكن إقصاؤها وذلك على أساس أخلاقي و/أو قانوني وليس على أساس تقني. ويندرج النهج القائم على حقوق الإنسان ضمن هذه الفئة ويطرح الأسباب الكامنة وراء التعليم الإلزامي. فمن وجهة النظر هذه، يمثل التعليم منفعة عامة غير خالصة بما أنه لم يتم استيفاء سوى معيار عدم الإقصاء؛ ولم يُعدّ النقص في توفير الخدمات التربوية الذي يبرر تدخل الدولة مرتبطاً بمسألة المنتفعين مجاناً بل بتوفير القطاع الخاص لهذه الخدمات. بالفعل، ونظراً إلى الإمكانية التقنية المتمثلة في حرمان أحدهم من الحضور المدرسي، من المرجح ألا توفر الجهات الفاعلة الخاصة التعليم سوى للأطفال الذين بإمكان أهلهم دفع الرسوم المدرسية. لذا، تبرز الحاجة إلى تدخل الحكومة حرصاً على الإنصاف.

أما الصياغات البديلة لمفهوم التعليم كمنفعة عامة فتعتمد إلى توسيع نطاق التعريف الموحد من الخارج، استناداً إلى نظريات اقتصادية أخرى تُعنى بالإنفاق العام. وفي هذا الإطار، تحافظ هذه الصياغات على الرابط الوارد ضمن النظرية الموحدة بين إخفاق السوق وضرورة أن يتخطى توفير الدولة لهذه المنافع النقص الحاصل، لكنّها تعتمد على الأسباب المنطقية المكتملة

4 لم يتطرق سامويلسون في بحثه الصادر في العام 1954 سوى إلى معيار اللاتنافسية، علماً أن السمة الثانية للمنفعة العامة بحسب ماسغرايف التي تمثلت بمعيار عدم الإقصاء، أُضيفت ضمناً إلى تقرير سامويلسون الصادر في العام 1958. وفي حين اعتبر ماسغرايف أن عدم الاستبعاد يشكل السمة الأكثر أهمية التي تميز المنافع العامة، شدد سامويلسون في المقابل على أن السمة الأهم هي اللاتنافسية (ديسماري-ترمبلاي، 2015 ب).

التي تبرّر تدخل الدولة. وبالتالي، لم يُعد فشل السوق (الذي يحدث عندما تخفق آلية العرض والطلب في التخصيص الأمثل للموارد) المحدد مرتبطاً بمشكلة المنتفعين مجاناً بل بالأحرى بالمفاهيم الاقتصادية التي تتناول افتقار الوكلاء الاقتصاديين إلى الأسباب المنطقية، وعدم دقة المعلومات، والعوامل الخارجية.

إنّ المجموعة البديلة الأولى من التبريرات النظرية لتوفير الدولة لخدمات التعليم، أي البحث في مفهوم التعليم كمنفعة عامة، تمثل فشلاً للسوق بسبب عدم دقة المعلومات و/أو افتقار الوكلاء الاقتصاديين إلى الأسباب المنطقية. وتتماشى هذه الأسباب مع مفهوم السلع النفعية الذي طرحه ماسغرايف⁵ (1959) ويشير إلى السلعة التي لا بدّ من دعمها أو توفيرها بصورة مجانية على أساس مفاير لخيار المستهلكين، نظراً إلى أنّه لا يجب أن يحصل الفرد عليها على أساس القدرة على الدفع و/أو الاستعداد للدفع⁶. وبسبب عدم دقة المعلومات أو انعدام الأسباب المنطقية، يكون العديد من الأفراد غير مستعدين لدفع رسوم التعليم لأنهم ليسوا قادرين على تقييم، وبالتالي تقدير فوائده بشكل صحيح و/أو أنّهم قصيرو النظر أي يقدرّون الفائدة القصيرة الأمد إلى أقصى حدّ من دون التفكير في الفوائد الطويلة الأمد. واعتبر ماسغرايف أنّ «مزايا التعليم تبدو أكثر وضوحاً بالنسبة إلى المطلعين بالمقارنة مع غير المطلعين» (ماسغرايف، 1959) وأنّ الذين يفتقرون إلى التعليم قد لا يشترطون القدر الكافي من الخدمات ذات الصلة، حتّى في حال كانوا قادرين على تحمّل تكلفتها. لذا، قد تكون الدولة في موقع أفضل يخولها تقدير احتياجات الأفراد وقد تضطر إلى توفير خدمات التعليم لأسباب اجتماعية وأخلاقية.

**التعليم يوئد فوائد جماعية تُعرف
بالعوامل الخارجية الإيجابية التي
تتجاوز الفوائد الفردية إلى حدّ كبير.
وتشمل هذه الفوائد الجماعية على
وجه الخصوص نمو البلاد الاقتصادي،
والقدرة الابتكارية، والتنافسية، فضلاً
عن التماسك الاجتماعي والقيم
المشتركة.**

كذلك، يبرّر قصرُ نظر الأفراد تدخل الحكومة عند البحث في آثار التعليم غير المباشرة. فالتعليم يوئد فوائد جماعية تُعرف بالعوامل الخارجية الإيجابية التي تتجاوز الفوائد الفردية إلى حدّ كبير. وتشمل هذه الفوائد الجماعية على وجه الخصوص نمو البلاد الاقتصادي، والقدرة الابتكارية، والتنافسية، فضلاً عن التماسك الاجتماعي والقيم المشتركة، علماً أنّها لا تؤخذ عموماً في الحسبان من جانب الأفراد الذين يضطرون إلى دفع رسوم للالتحاق بالمدرسة أو الجامعة ويفضّلون بالتالي الحصول على مستوى تعليم قد يكون متدنياً للغاية يحول دون تحقيق الحدّ الأقصى من هذه الفوائد. وتعتبر هذه الحالة من وجهة نظر اقتصادية فشلاً للسوق ولا بدّ من توفير الدولة لخدمات التعليم لكي تتماشى التكاليف والفوائد الخاصة مع التكاليف والفوائد الاجتماعية. ومن هذا المنظور، يُعدّ التعليم منفعة عامة تستلزم تدخل الدولة.

ثمّة نقطة مشتركة بين النهج المتنوّعة للمنافع العامة (التعريف الموحد بالإضافة إلى الصياغات البديلة للتعليم كمنفعة عامة). ويمكن تلخيص هذه النقطة وفق السلسلة المنطقية التالية:

فشل السوق ←←← النقص في توفير الخدمات ←←← توفير الدولة للخدمات

5 ترد افتراضات مفهوم السلع النفعية في مؤلّفات سميث (فير إيكبي، 2003) وكذلك في مؤلّفات ميل (ديسماري-ترمبلاي، 2015أ). وقد أفاد آدم سميث، مؤسس الليبرالية الاقتصادية، أنه يجب توفير التعليم للجميع، بغض النظر عن الثروة. وبالفعل، اعتقد أنّ تعليم الجماهير ينعكس إيجاباً على المجتمع بأسره، باعتباره وسيلة ترتقي بمستوى المواطنين وتعزّز جوّ الهدوء الداخلي، لا سيّما في الدول الديمقراطية حيث تشارك الجماهير في الحكومة (سميث، 1776). بدوره، اعتبر ميل أنه «لا بدّ من أن يشكل الاقتصاد الحرّ... الممارسة العامة» (ميل، 1848). وأقرّ ميل باستثناءات هذه القاعدة، لا سيّما حين لا يُعتبر الفرد الحكم الأفضل لمصالحه، كما هي الحال بالنسبة إلى التعليم حيث «لا يمكن لغير المتقّف أن يكون حكماً مختصّاً بالتقييف» (المرجع نفسه). غير أنّ نظرية الاقتصاد الكلاسيكي الجديد تجاهلت إلى حدّ ما مفهوم السلع النفعية.

6 عند الإشارة إلى الخدمات التي يجب توفيرها عموماً للجميع بغض النظر عن قدرة الفرد على الدفع، يستوجب مفهوم السلع النفعية اعتبارات أخلاقية تُعدّ أكبر من تلك المرتبطة بإخفاق السوق المحض. في هذه الحالة، يمثل هذا المفهوم، الوثيق الصلة بمفهوم السلع الأولية (رولز، 1971)، طريقة أخرى لإرساء أسس نهج حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية الخاصة بالتعليم.

الحدود الفاصلة بين المنافع العامة والخاصة لا ترسمها معايير ثابتة إنما تقوم على عوامل اجتماعية: فالمجتمعات تحدّد أيّ منافع تُعدّ خاصة أو عامة على ألا يقتصر هذا الخيار على الأسس التقنية، بل عليه أن يشمل في الوقت نفسه أسسًا اجتماعية أو سياسية. فعلى سبيل المثال، يُعتبر التعليم الابتدائي منفعة خاصة استناداً إلى خصائصه التقنية (المنافسة والاستبعاد)، لكنّه تحوّل في معظم البلدان إلى منفعة مجانية، وغير حصريّة، ومتوفّرة للجميع، حتى أنّه صار يشكّل خدمة إلزامية توفّرها الدولة. وعلى نحو مماثل، يختلف نطاق توفير الدولة لهذه الخدمات بين البلدان ومع مرور الوقت. ففي معظم دول الغرب، وخلال العقود التي تلت الحرب العالمية الثانية، اضطلعت الدولة بدور مهم في الاقتصاد، حيث قامت بتزويد الأفراد بعدد كبير من المنافع الخاصة. ولكن، منذ ثمانينيات القرن الماضي، انقلبت كفة الميزان نحو تقلص امتيازات الدولة. لذا، سيتعيّن على نظرية إيجابية مناسبة للإنفاق العام الانغماس في «المياه العكرة لعلم الاجتماع السياسي»¹¹ (مارغوليس، 1955) و«تحليل السياسة العامة بواسطة القيم الواضحة والصريحة التي لا تختبئ وراء المفهوم التقني للمنافع العامة ظاهرياً» (مالكين ووايلداوسكي، 1991).

بالإضافة إلى عدم توفير المفهوم الاقتصادي للمنفعة العامة دليل عمل ملموساً يُستشهد به، تتعارض أسسه النظرية مع المبادئ الأساسية التي يقوم عليها نهج التعليم الإنساني. وتستند النظرية الكلاسيكية الجديدة الداعمة لمفهوم المنفعة العامة بمعناه الأوسع، إلى مجموعة من الافتراضات النظرية المترابطة التي تشمل الفردانية والنفعية المنهجيتين. في هذا السياق، تنظر الفردانية المنهجية إلى الفرد المعياري والمجرّد باعتباره وحدة تحليل، ويتمّ تصوير المجتمع على أنّه تلاقٍ لأفراد متشابهين إلى حدّ كبير يتواجدون جنباً إلى جنب ضمن فراغ اجتماعي ويتخذون قرارات من دون شعورهم بالانتماء إلى مجموعة أو ثقافة ما. وتُعدّ المصلحة العامة بمثابة تراكم للمصالح الفردية. وتكمّل هذا النهج النظرية النفعية الخاصة بالإنسان الاقتصادي التي تفترض أنّ الأفراد هم وكلاء منطقيون ذوو مصلحة ذاتية بشكل محدود ويسعون إلى الاستفادة من هذه المنفعة إلى أقصى حدّ، فيقارنون بين فوائد قرار ما والتكاليف المرتبطة به، بما أنّه يمكن قياس المنفعة بالقيم النقدية. كما ينطبق تحليل التكاليف والفوائد¹² على الدولة؛ فالمصلحة الجماعية هي تراكم للمصالح الفردية. يُذكر أنّ السياسة الجيدة هي سياسة ترمي إلى تحقيق الحدّ الأقصى من المزايا الفردية من خلال تحليل التكاليف والفوائد.

... يميل المنظور الفردي الذي تستند إليه النظرية الكلاسيكية الجديدة إلى تجاهل أو التقليل من تقدير الأبعاد الجماعية الأساسية للتعليم مثل الجوانب الأخلاقية، والثقافية، والمدنية، والاجتماعية، بما أنّ الأفراد يقللون من تقديرها عموماً إذ يعتبرون أنّ مصلحتهم الفردية تأتي في المقام الأول وقبل كل شيء.

10 إنّ نهج حقوق الإنسان الخاصة بالتعليم المذكورة أعلاه، سواء كانت تعمد إلى توسيع النظرية الموحّدة من الداخل أو تستند إلى مفهوم ماسغرافيش بشأن السلع النفعية، تشكّل استثناءً لهذا التأكيد نظراً إلى أنّها تعتمد على المبادئ الأخلاقية. غير أنّ إرساء أسس نهج تعليم أخلاقي يعتمد على التعريف الاقتصادي للمنفعة العامة ينطوي على جملة من المفارقات نظراً إلى أنّه قد يودّي إلى الجمع ما بين إطارين نظريين متعارضين. في الأقسام التالية من هذا التقرير، سيركز التحليل على المفهوم الاقتصادي للمنفعة العامة مستبعداً هذه النهج القائمة على حقوق الإنسان.

11 نظراً إلى الاختلاف بين انعكاسات نموذج القائم على الإنفاق العام الأمثل وماهية القطاعات التي تتفق عليها الحكومات في الواقع، قرّر سامويلسون الابتعاد عن «نموذج» المعياري إذ اعتقد أنّ الإنفاق العام والقواعد التنظيمية تتأتّى من اعتبارات تشمل إعادة توزيع المخاوف، والسياسات الوالدية المعتمدة ديمقراطياً، وحالات ازدياد العائدات، بالإضافة إلى حالات الاقتصاد الخارجي والافتقار إلى الوفورات العامة. كما بدأ بإبداء تحفظه إزاء إمكانية مساهمة النظرية الاقتصادية في النقاش الدائر حول الإنفاق العام. «لا بدّ من أن تضيف النظرية الاقتصادية ما يمكنها لفهمنا للنشاطات الحكومية. وأنا أنضمّ إلى النقاد على أمل ألا تثبط المزاعم الطنّانة غيرها من النهج الاقتصادية، والمساهمات من المجالات المجاورة، والتحقيقات القائمة على الأدلة التجريبية الملموسة» (سامويلسون، 1955). «بالنسبة إلى المنظر، ليست نظرية المالية العامة سوى أحد أجزاء نظرية الحكومة العامة. وعلى هذا الصعيد، لا تثير الصيغ السهلة للاقتصاد الكلاسيكي الطريق بعد اليوم» (سامويلسون، 1958).

12 «إنّ [الاقتصاد السياسي] لا يعالج طبيعة الإنسان التي تغيّرت جرّاء الحالة الاجتماعية، ولا سلوك الإنسان ككلّ في المجتمع، إذ إنّهُ يركّز فقط على كونه شخصاً يرغب في امتلاك الثروات، وقادراً على اتخاذ قرار بشأن الكفاءة المقارنة لسبل تحقيق هذه الغاية» (ميل، 1836).

وتتطوي النظرية الكلاسيكية الجديدة على العديد من الانعكاسات التي تتعارض مع نهج التعليم الإنساني، فهي تقدّر ما يمكن تقييمه نقدياً ومالياً، على غرار الفوائد الاقتصادية، على حساب ما لا يمكن احتسابه. من هنا، يقارب النهج الكلاسيكي الجديد الرئيسي الخاصّ بالتعليم، نظرية رأس المال البشري (بيكر، 1964)، التعليم على أنّه استثمار لا يفضي سوى إلى فوائد اقتصادية، على المستوى الفردي (أرباح أعلى)، وكذلك على المستوى الجماعي (نمو اقتصادي، ازدياد الإنتاجية والتنافسية، إلخ)¹³. علاوةً على ذلك، يميل المنظور الفردي الذي تستند إليه النظرية الكلاسيكية الجديدة إلى تجاهل أو التقليل من تقدير الأبعاد الجماعية الأساسية للتعليم مثل الجوانب الأخلاقية، والثقافية، والمدنية، والاجتماعية، بما أنّ الأفراد يقللون من تقديرها عموماً إذ يعتبرون أنّ مصلحتهم الفردية تأتي في المقام الأول وقبل كل شيء. وي طرح تقدير المصالح الفردية للتعليم على حساب المصالح الجماعية أسباباً لتصور التلاميذ كمستهلكين وأنّ التعليم سلعة، ما يمثّل صياغة لفكرة تهدّد بشكل جدّي وخطير الإنصاف وتميية الفرد وتطوره بالكامل.

أخيراً، تشير النظرية الكلاسيكية الجديدة إلى أنّ مجال تدخّل القطاع العام مهمل بالنسبة إلى القطاع الخاصّ والسوق، الذي يُفترض بأن يكون النموذج المرجعي للقواعد التنظيمية. ولا تُعتبر الدولة مؤهلة للعب دور إيجابي بمفردها وإنّما يُنظر إليها على أنّها خيار احتياطي لا بدّ من تقييده قدر المستطاع. ولكن، في قطاع التعليم، يُعدّ السوق ممكناً من الناحية التقنية بما أنّ التعليم لا يستوفي المعيار الموحد القائم على عدم الإقصاء وبما أنّه يمكن معالجة عوامله الخارجية بفضّل وسائل تختلف عن تدخّل الدولة¹⁴. وعليه، قد يشكّل مبدأ المنفعة العامة، كما هو محدّد في النظرية الكلاسيكية الجديدة، سبباً منطقياً لخصخصة التعليم.

باختصار، يصطدم مبدأ التعليم كمنفعة عامة بقيود نظرية من منظور إنساني، إذ لا يمكن فصله عن النظرية الكلاسيكية الجديدة التي يتواجد فيها. كما أنّه لا يقدّم أيّ دليل عمل ملموس يُسترشد به، ويعجز عن دراسة أبعاد التعليم الأساسية، وقد يشكّل سبباً لخصخصة التعليم ومنحه طابع السلعة.

التعليم كمنفعة عامة تحت وطأة الضغوط وسط تحوّل المشهد التربوي

بالإضافة إلى افتقاره إلى تعريف واضح وإلى القيود النظرية التي يواجهها من منظور إنساني، يزرع مبدأ التعليم كمنفعة عامة تحت وطأة الضغوط وسط تحوّل المشهد التربوي. ما الذي يميّز هذا التحوّل؟ وما هي الانعكاسات بالنسبة إلى دور الدولة، ثم بالنسبة إلى أهمية مبدأ التعليم كمنفعة عامة؟

في معظم البلدان، يواجه دور الدولة من حيث التمويل وتوفير الخدمات تحديات بسبب اتّساع وتنوّع المشاركة غير الحكومية في التعليم. ففي الدول الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي على سبيل المثال، ازدادت حصة القطاع الخاصّ في الإنفاق الوطني، المتأتّي من الأسر المعيشية بشكل رئيسي، من 12.1 في المئة في العام 2000 إلى 16.8 في المئة في العام 2010 لمستويات التعليم كافة¹⁵. وينجم هذا التوجّه نحو تنامي مشاركة الجهات الفاعلة غير الحكومية في

13 تعتمد قرارات السياسة العامة التي تُعنى بالاستثمار في رأس المال البشري على قياس معدّلات العائد على استثمارات مماثلة، أي المقارنة بين الأرباح الإضافية المتأتية من توظيف أفراد ذوي تحصيل علمي أفضل والتكاليف الإضافية للاستثمار في المزيد من خدمات التعليم. غير أنّ النهج الأقلّ انحصاراً المرتبطة برأس المال البشري لا تأخذ في الحسبان الفوائد الاقتصادية فحسب، بل الفوائد الاجتماعية المرتبطة بهذه الاستثمارات، على غرار الصحة العامة الفضلى، والجرائم الأدنى، والبيئة الفضلى.

14 توصل عدد من الأبحاث في مجال الاقتصاد الكلاسيكي الجديد إلى أنّ العوامل الخارجية لا تستلزم بالضرورة توفير الدولة للخدمات، إذ يمكن معالجتها من خلال مجموعة كبيرة من التدابير على غرار حقوق الملكية، والضرائب، والحوافز، وغيرها من التدابير (بيغو 1924؛ وكوس، 1960، وديمستز، 1964). واستناداً إلى استنتاجات بيغو، نظر فريدمان (1955) في فرض الدولة للضرائب بدلاً من توفير التعليم للتطرّق إلى العوامل الخارجية الإيجابية المتأتية من التعليم.

15 قاعدة بيانات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. في مختلف الدول الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، لا يرتبط ازدياد الإنفاق الخاصّ عموماً بانخفاض الإنفاق العام على قطاع التعليم، وكمعدّل وسطي، يشكّل التمويل العام نحو 84% من جميع التمويلات التي تحصل عليها المؤسسات التربوية. وفي ما يخصّ التعليم بعد الثانوية، تمثل الأسر الفردية في معظم البلدان القسم الأكبر من الإنفاق الخاص.

ينجم هذا التوجّه نحو تنامي مشاركة الجهات الفاعلة غير الحكومية في قطاع التعليم بشكل رئيسي، عن التعارض بين ازدياد الطلب على التعليم في المستويات كافة والقيود المفروضة على الميزانية العامة في إطار توسّع منظمات المجتمع المدني، وزيادة تحرير الاقتصاد الذي يعزّز مشاركة قطاع الأعمال التجارية. وتتخذ المشاركة المتزايدة للجهات الفاعلة غير الحكومية في قطاع التعليم مجموعة متنوعة من الأشكال، مثل تشغيل القطاع الخاص للمدارس الحكومية (المدارس المتعاقدة)، وضخّ القطاع الخاص المدخلات في العملية التربوية، والقوائم التعليمية والمنح الدراسية، وتوفير المزودين الخاصين للخدمات التعليمية. وبشكل عام، تمثّل هذه الحالات المتعددة أنواعاً من الشراكات بين القطاعين العام والخاص¹⁶، وهو مصطلح يضمّ مجموعة متنوعة من التعريفات، لكن يمكن تحديدها بشكل عام على أنّها

تفاعل بين القطاعين العام والخاص لتوفير خدمة ما¹⁷.

بالإضافة إلى تمويل وتوفير خدمات التعليم، يُعنى تقاسم مسؤوليات الدولة باتخاذ القرارات أيضاً. فتمكين مجتمع مدني يزداد علماً وتعليماً من خلال إضفاء الطابع الديمقراطي على الوصول إلى التعليم والانترنت يعمل على تحويل أنماط المشاركة الاجتماعية والمدنية والسياسية، ويعزّز الطلب المتزايد على «مساءلة، وانفتاح، وإنصاف، ومساواة أقوى في الشؤون العامة» (اليونسكو، 2015). وتؤدي هذه العملية، إلى جانب مشاركة القطاع الخاص الأكبر وازدياد نفوذ الوكالات الدولية في قطاع التعليم¹⁸، إلى تحوّل من الحكومة إلى الحوكمة في صناعة السياسات (روسنو، 2005؛ وروذ، 1997)، أي أنّه ثمة انتقال من عملية اتّخاذ القرارات التراتبية والعامة، المحصورة ضمن بنى الدولة، إلى عملية اتّخاذ القرارات المشبّكة التي تشمل القطاع الخاص والمنظمات غير الحكومية (لينغارد وراول، 2011)¹⁹.

في هذا السياق، تؤدي الجهات الفاعلة غير الحكومية دور «أصحاب المشاريع السياسيين» (كيك وسكينك، 1999): إنهم لاعبون مهمون يضطلعون بأدوار متنوعة في مجالات السياسة كلها، بدءاً بالتأثير في صانعي السياسات وصولاً إلى القيام بخطوات بشكل مستقل عن الحكومات²⁰. أما بالنسبة إلى الدولة، فيتمحور دورها حول الوظيفة التنظيمية من خلال إرساء المعايير التربوية وإنفاذها ورصد الآليات عبر إطار مساءلة وطنية. وفي مواجهة المخاوف المهمة بشأن الإنصاف وعدم التمييز الناجمة عن مشاركة الجهات الفاعلة التي تتوخى الربح المتزايدة في قطاع التعليم، تميل الحكومة إلى دعم دور الضامن للملاذ الأخير في مجال التعليم باعتباره حقاً من حقوق الإنسان، أي أنّه يجب توفير التعليم غير التمييزي والمنصف مجاناً، أقله على صعيد التعليم الابتدائي.

- 16 وضعت مؤسسة التمويل الدولية، التابعة لمجموعة البنك الدولي، هذا التصنيف للشراكات بين القطاعين العام والخاص.
- 17 غالباً ما يُنظر إلى الشراكات بين القطاعين العام والخاص التي تروّج لها المنظمات الدولية على غرار البنك الدولي أو منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، على أنّها مبادرات حكومية مشتركة تتوخى الربح أو تجارية. وقد تمّ توسيع نطاق هذا النهج عبر إعداد مفهوم الشراكات ذات الجهات المعنية المتعددة بشأن التعليم الذي يغطّي الشراكات التي تجمع بين مجموعة واسعة من الجهات المعنية العامة والخاصة وتلك المنتمية إلى المجتمع المدني أيضاً (دراكسلر، 2008). وقد قامت اليونسكو بتعزيز هذا المفهوم.
- 18 تُعتبر العولمة إحدى أبرز المسائل التي تُعنى بالتعليم. غير أنّه لم تتمّ مناقشة هذه المسألة، إلى جانب تلك المرتبطة بحوكمة التعليم الدولية، على هذا النحو في هذا التقرير، إذ إنّها يركّز على القضايا الوطنية.
- 19 يعرف لينغارد وراول هذا التقدّم على أنّه «إعادة قياس للسياسة التربوية والسياسات». وقد أدرجا ضمن العوامل التفسيرية الخاصّة بهذه النقطة أثر الإدارة العامة الجديدة في طرق التشغيل الحكومية على مستوى التعليم الوطني. وقد رافقت الإدارة العامة الجديدة أشكال جديدة من المساءلة حول النتائج (وايزمان، 2010).
- 20 وسط تكييف تصنيف ألبين (1999) لنشاطات المنظمات غير الحكومية بما يتماشى مع السياق، اقترحت ناسيريتوسي وآخرون (2014) تسعة أبعاد رئيسية لنشاطات حوكمة الجهات الفاعلة غير الحكومية: التأثير في جدول الأعمال، واقتراح حلول، وتوفير المعلومات والخبرة، والتأثير في القرارات وصانعي السياسات، والتوعية، وتنفيذ الإجراءات، وتقييم آثار السياسات والتدابير، وتمثيل الرأي العام وأصوات المهمّشين. كما وضعت ناسيريتوسي وآخرون (2014) تصنيفاً لمصادر القوّة التي تستخدمها الجهات الفاعلة غير الحكومية لتعزيز سلطتها في مجال الحوكمة: القوّة الرمزية (الشرعية لتحريك المزاعم الأخلاقية)، والقوّة المعرفية (المعرفة والخبرة)، والقوّة الاجتماعية (الوصول إلى الشبكات)، وقوّة التأثير (الوصول إلى الوكلاء الرئيسيين وعمليات اتّخاذ القرارات)، والقوّة المادية (الوصول إلى الموارد والموقع في الاقتصاد).

وتؤثر هذه التحوّلات في مبدأ التعليم كمنفعة عامة من ثلاثة جوانب. ويشدّد المجتمع المدني على المسائل المتعلقة بالإنصاف والعدالة الاجتماعية بدلاً من فشل السوق باعتبارها العوامل المحدّدة الأساسية للقرار السياسي. بالإضافة إلى ذلك، يُسفر تقاسم مسؤوليات الدولة مع مجموعة واسعة من الجهات الفاعلة غير الحكومية كصانعي القرار، والممولين، ومزوّدي خدمات التعليم، عن غشّية الحدود بين العام والخاصّ (اليونسكو، 2015). ويشير هذان التوجّهان تساؤلات حول أهمية مبدأ التعليم كمنفعة عامة، التي تربط تدخّل الدولة بإخفاق السوق. أخيراً، تبدّلت عملية اتّخاذ القرارات بالتزامن مع بروز أشكال جديدة من تأثيرات التشبيك المشتركة والداخلية. غير أنّ مبدأ التعليم كمنفعة عامة لا يعالج هذا التغيير في اتّخاذ القرارات، إذ إنّهُ يركّز على توفير الدولة للخدمات.

لذا، يتعيّن على مبدأ التعليم كمنفعة عامة استبدال السلسلة المنطقية الحالية (1) بأخرى جديدة (2) كي يكتسي أهمية ويكون ذا صلة في السياق الحالي:

- | | | | | |
|---------------|---|------------------------------------|---|--|
| (1) فشل السوق | ← | النقص في توفير الخدمات | ← | توفير الدولة للخدمات |
| (2) الإنصاف | ← | عمليات اتّخاذ القرارات الديمقراطية | ← | مجموعة متنوّعة من مزوّدي الخدمات |
| | | | | (على أن تضطلع الدولة بدور الجهة الضامنة للإنصاف) |

الخاتمة

لقد مرّ المشهد التربوي بتغيّرات كبيرة خلال العقود الماضية، وسط تحوّل نماذج الحوكمة، وازدياد مشاركة منظمات المجتمع المدني، بالإضافة إلى تنامي التوجّه نحو خصخصة التعليم ومنحه طابع السلعة. وتدعو هذه التغيّرات في المشهد التربوي، إلى جانب بروز الوقائع المليئة بالتحديات والصعوبات في المجالات الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والبيئية، والفكرية، إلى اعتماد نهج تعليم إنساني وشامل يتجاوز «المذهبيين النفعي والاقتصادي الضيقين إلى دمج أبعاد الوجود الإنساني المتعدّدة» (اليونسكو، 2015). وتفترض هذه الوقائع الجديدة أن يفسح النهج الإنساني المجال أمام إعادة النظر في هدف التعليم ودور الدولة بالإضافة إلى التوصل إلى نموذج تطوير جديد.

ولم يعد مبدأ التعليم كمنفعة عامة مهماً باعتباره مبدأً معيارياً يدعم هذا النوع من نهج التعليم الإنسانية والشاملة، فهو يعجز عن النظر في أبعاد التعليم الاجتماعية والثقافية والأخلاقية²¹، فضلاً عن مواكبة إعادة تحديد دور الدولة إثر التحوّلات في المشهد التربوي²². كذلك، يوفّر هذا المبدأ المنبثق عن النظرية الكلاسيكية الجديدة، أسباًباً تؤيّد خصخصة التعليم ومنحه طابع السلعة.

21 يمثل مفهوم المنفعة العامة تخفيضاً لصياغة مفاهيم التدخّل العام في أوساط خبراء الاقتصاد. فعلى سبيل المثال، قام التقليد الألماني الخاص بالتمويل العام بتطوير نظرة تعدّدية لدور الدولة استناداً إلى وصف شامل للخطوات التي تتفّدها فعلاً. وأقرّ واغرنر الذي يُعتبر من بين الشخصيات البارزة، بوجود العديد من الاحتياجات الجماعية الخاصة على غرار الاحتياجات الدينية والأخلاقية، والتعليم الأولي، وغيرها (واغرنر، 1892). وشدّد على أن يتمّ تحديد السلع التي توفرها الحكومة من خلال تحليل اجتماعي - سياسي. وفي مقابل هذا النهج الواسع، يمثل مفهوم المنفعة العامة تضييقاً لنطاق شواغل السياسات يعيد الكفاءة في حالات إخفاقات السوق. وحتى ماسغرايف، أحد المساهمين الرئيسيين في التعريف الموحد للمنفعة العامة، لم يكن راضياً تماماً عن ذلك. فاستحدث مفهوم السلع النفعية في العام 1959 للأخذ في الحسبان الاعتبارات الأخلاقية ومسؤوليات الدولة التي أغفلها المفهوم الضيق للمنفعة العامة (ديسماري - ترمبلاي، 2016). «من الممكن أن يكون التمويل العام قد أتبع رؤية ضيقة للغاية... ويسود شعور بعدم الارتياح بأنّ شيئاً ما مفقود. إنّ مفهوم السلع النفعية... يعالج هذه الثغرة، لكن ثمة الكثير من الخطوات التي يجب القيام بها لحل مشكلة المطالب المجتمعية بشكل مرض» (ماسغرايف، 1996). وبالنسبة إلى فير إيكي (1998)، كان مفهوم السلع النفعية بمثابة حصان طروادة في الاقتصاد، وهذا ما أشعل فتيل «ثورة أخلاقية غير منتهية». ولا بدّ للقبول التام بهذا المفهوم من أن يشمل «تحوّلاً نموذجياً» من وجهة النظر الاقتصادية الفردية إلى وجهة اجتماعية - اقتصادية.

22 اقترحت كول تجديد وتوسيع مفهوم المنفعة العامة. وقد تقدّمت باقتراح يلزم المنافع العامة بأن تكون شاملة (عامة من حيث الاستهلاك)، وقائمة على المشاركة في صنع القرارات (خاصة من حيث توفير الخدمات)، وأنّ تقدّم صفقة عادلة للجميع (عامة من حيث توزيع الفوائد) تماشياً مع السلسلة المنطقية: الإنصاف، وعمليات اتّخاذ القرارات الديمقراطية، ومجموعة متنوّعة من مزوّدي الخدمات. غير أنّ مفهوم المنفعة العامة، الموسّع حتّى، محدود ضمن الاقتصاد الكلاسيكي الجديد، لذا ينطوي على الافتراضات الأساسية لهذا المنحى الفكري.

ويكمن خيار بديل اقترحته اليونسكو (2015) في إعادة النظر في الأسس النظرية التي يستند إليها نهج التعليم الإنساني. في هذا السياق، يمثل مفهوم المنفعة المشتركة خياراً بديلاً واعدًا بالمقارنة مع المنفعة العامة. وينطوي هذا المفهوم، المتجذر في التقاليد الفلسفية، على بُعد جماعي جوهري يفسح المجال أمام تجاوز «المفهوم الأداتي للمنفعة المشتركة، الذي يكون فيه الرفاه البشري محكومًا بنظرية اجتماعية اقتصادية فردية التوجّه» (اليونسكو، 2015). فالمنفعة المشتركة هي تلك التي تساهم في المصلحة العامة، وتسمح بتعزيز المجتمع وعمله بشكل أفضل، وتساعد الأفراد على العيش بطريقة فضلى أيضاً²³. لذا، يجب أن تعود المنفعة المشتركة بالفائدة على الجميع، علمًا أنّ تحديد ماهية المنفعة المشتركة يُعتبر قرارًا جماعيًا يشمل كلاً من الدولة والسوق والمجتمع المدني²⁴.

ومن الممكن أن يشكّل مفهوم المنفعة المشتركة مبدأً أساسياً لنهج التعليم الشامل والإنساني إذ يفسح المجال أمام البحث في أبعاده الاجتماعية والثقافية والأخلاقية. ويساهم هذا المفهوم الذي يبتعد عن الصياغة القائمة على المذهب النفعي لمفاهيم التعليم، في إعادة ترسيخ الاقتصاد ضمن بيئته الاجتماعية ويعالج مسألة ومنح التعليم طابع السلعة، كما يفسح مفهوم المنفعة المشتركة المجال أمام فهم واستيعاب التغييرات التي تؤثر في المشهد التربوي من خلال النظر في هيكليات الحوكمة وتوفير الخدمات التي لا تضمّ الدولة فحسب بل مجموعة كبيرة ومتنوعة من الجهات الفاعلة غير الحكومية. أخيرًا، يوفّر مفهوم المنفعة المشتركة، التي تشمل المسائل الأخلاقية والسياسية، مبدأً لإعادة النظر في هدف التعليم. لذا، فهي تمثل وسيلة مناسبة لمواصلة البحث في هذه المسألة.

23 يعرف ماستروماتيو وسولاري المنفعة المشتركة على أنّها «تقييم ذاتي مشترك يُعنى بتنفيذ العمليات الضرورية لتلبية احتياجات المجتمع. ويرتبط ذلك بـنظام مجتمع لا يقتصر على الاحتياجات والرغبات الفردية ويكتسي طابعاً سياسياً بطبيعته» (ماستروماتيو وسولاري، 2014). لذا، تُعتبر المنفعة المشتركة فكرة مبهمّة جوهرياً، لا يمكن إنتاجها مثل السلع بل هي بالأحرى قوّة موجهة للتحرّكات بالنسبة إلى الجهات الفاعلة الاجتماعية كلّها» (ديسماري-ترمبلاي، 2016). من هذا المنظور، يشبه مفهوم ماسغرايف للسلع النفعية مفهوم المنفعة المشتركة: «شكّلت المسائل والمخاوف الاجتماعية، التي يصعب تحديدها باعتراف الجميع ويُعدّ النظر فيها خطيراً، جزءاً من المشهد اعتباراً من زمن أفلاطون ولغاية يومنا الحاضر، والهدف من مفهوم السلع النفعية الذي ابتكرته... كان يرمي إلى توفير منفذ محدود لدورها». (ماسغرايف، 1997).

24 يتماشى مفهوم كول المتجدّد بشأن المنافع العامة عموماً مع مفهوم المنفعة المشتركة. لذلك، يمكن دمج مساهماتها ضمن الأفكار الخاصّة بمفهوم المنفعة المشتركة.

- Albin, C. (1999). Can NGOs enhance the effectiveness of international negotiation? *International Negotiation*, 4 (3), 371-387.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*.
- Coase, R. H. (1960). The Problem of Social Cost. *Journal of Law and Economics*, 3, 1-44.
- Delors, J. (1996). *Education. The treasure within. Report of the International Commission on Education for the XXI Century*. Paris: UNESCO.
- Desmarais-Tremblay, M. (2014). On the Definition of Public Goods. Assessing Richard A. Musgrave's contribution. *Documents de travail du Centre d'Economie de la Sorbonne* 2014.04.
- Desmarais-Tremblay, M. (2015a). A genealogy of the concept of merit wants. Forthcoming in *The European Journal of the History of Economic Thought*.
- Desmarais-Tremblay, M. (2015b). Musgrave, Samuelson and the crystallization of the standard rationale for public goods. Mimeo.
- Desmarais-Tremblay, M. (2016). The normative problem of merit goods in perspective. Forthcoming in *Forum for Social Economics*.
- Demsetz, H. (1964). The exchange and enforcement of property rights. *The Journal of Law & Economics*, 7, 11-26.
- Draxler, A. (2008). *New Partnerships for EFA: Building on Experience*. International Institute for Educational Planning (IIEP). Paris: UNESCO.
- Enke, S. (1955). More on the Misuse of Mathematics in Economics: A Rejoinder. *Review of Economics and Statistics*, 37 (2), 131-133.
- Etzioni, A. (2014). *Common Good*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Hammond, J. D. (n.d.). *The Economist as Social Physician: Stigler's Thesis Revisited*.
- Kaul, I., & Mendoza, R. U. (2003). *Advancing the Concept of Public Goods, in Providing Global Public Goods: Managing Globalization*. UNDP. New York: Oxford University Press.
- Kaul, I. (2001). *Public Goods: Taking the Concept to the 21st Century. The Market of the Public Domain*. Drache D. (ed.), 255-273. London and New York: Routledge.
- Keck, M. E., & Sikkink, K. (1999). Transnational advocacy networks in international and regional politics. *International Social Science Journal*, 51 (159), 89-101.
- Lingard, B., & Rawolle, S. (2011). New scalar politics: Implications for education policy. *Comparative Education*, 47 (4), 489-502.

- Malkin, J., & Wildavsky, A. (1991). Why the traditional distinction between public and private goods should be abandoned. *Journal of theoretical politics*, 3 (4), 355-378.
- Margolis, J. (1955). A comment on the pure theory of public expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, 347-349.
- Mastromatteo, G., & Solari, S. (2014). The idea of “common good” and the role of the state in present day social economics. *Rivista Internazionale Di Scienze Sociali*, (1), 85-102.
- Mill, J. S. (1836). On the Definition of Political Economy, and on the Method of Investigation Proper to It. *London and Westminster Review*, (October).
- Mill, J. S. (1848). *Principles of Political Economy*, 3 (2006), Indianapolis: Liberty Fund.
- Musgrave, R. A. (1941). The planning approach in public economy: A reply. *The Quarterly Journal of Economics*, 319-324.
- Musgrave, R. A. (1957). A multiple theory of budget determination. *Finanzarchiv*, 17 (3), 333-343.
- Musgrave, R. A. (1959). *Theory of public finance; a study in public economy*.
- Musgrave, R. A. (1969). Provision for Social Goods. In *Public Economics: An Analysis of Public Production and Consumption and their Relations to the Private Sectors*. Margolis (J.) and Guitton (H.) (eds.). London: Macmillan.
- Musgrave, R. A. (1996). Public finance and Finanzwissenschaft traditions compared. *FinanzArchiv/ Public Finance Analysis*, 145-193.
- Nasiritousi, N., Hjerpe, M., & Linnér, B. O. (2014). The roles of non-state actors in climate change governance: understanding agency through governance profiles. *International Environmental Agreements: Politics, Law and Economics*, 1-18.
- Pickhardt, M. (2006). Fifty Years After Samuelson’s ‘The Pure Theory of Public Expenditure’: What Are We Left With? *Journal of the History of Economic Thought*, 28 (December), 439-460.
- Pigou, A. C. (1924). *The Economics of Welfare*, 2nd ed. London: Palgrave Macmillan.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*, Cambridge Mass.: Harvard University.
- Rhodes, R. A. (1997). *Understanding governance: policy networks, governance, reflexivity and accountability*. Maidenhead, UK, Philadelphia, US: Open University Press.
- Rosenau, J. (2007). *Globalization and governance: bleak prospects for sustainability. Challenges of Globalization: New Trends in International Politics and Society*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Samuelson, P. A. (1954). The Pure Theory of Public Expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, 36 (4), 387-389.
- Samuelson, P. A. (1955). Diagrammatic exposition of a theory of public expenditure. *The review of economics and statistics*, 350-356.

Smith, A. (1776). An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations. London: George Routledge and Sons.

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

Ver Eecke, W. (1998). The concept of a “merit good” the ethical dimension in economic theory and the history of economic thought or the transformation of economics into socio-economics. The Journal of Socio-Economics, 27 (1), 133-153.

Ver Eecke, W. (2003). Adam Smith and Musgrave’s concept of merit good. The journal of socio-economics, 31 (6), 701-720.

Wagner, A. (1892). Grundlegung der politischen Ökonomie, 1. Leipzig: C.F. Winter.

Wiseman, A. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. In What counts as evidence and equity? Review of research in education. Luke (A.), Green (J.), and Kelly (G.) (eds.), 1-24. New York: AERA, Sage.

تعمل سلسلة البحث والنظرة الاستشراعية بشأن التعليم على إصدار وتعميم نظرات معمّقة مستقاة من الأعمال الجارية أو تلك المنجزة مؤخرًا لتشجيع تبادل الأفكار بشأن التربية والتعليم والتطوير في عالم يخيم 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 التفاصيل. وتتضمّن ورقة العمل هذه أسماء المؤلف (المؤلفين) ويجب ذكرها بناءً على ذلك. إنّ وجهات النظر الواردة في أوراق العمل تعبّر عن آراء المؤلف (المؤلفين) ولا تعكس بالضرورة وجهة نظر اليونسكو والمنظمات التابعة لها، أو الحكومات التي تمثلها.

للاستشهاد بهذا المقال:

دافيت، ب (2016). إعادة الاستثمار في مبدأ التعليم كمنفعة عامة. سلسلة البحث والنظرة الاستشراعية بشأن التعليم، رقم 17. باريس: اليونسكو. متوفّر على الرابط: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-theinternational-agenda/rethinking-education/erf-papers-ED-2016/WP/1>