منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

سلسلة أوراق العمل

بشأن البحث والاستشراف في مجال التعليم

كانون الثاني/يناير 2023

31

نحو عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم: الأخذ بترابط العلاقات نموذجاً فكرياً

إيلينا طوقان[1]، الفريق المعني بمستقبل التعلم والابتكار، اليونسكو

المقدمة
تحليل النموذج الفكري للعقد الاجتماعي
النماذج الفكرية للترابط فيما وراء حدود العقد الاجتماعي
نحو التعليم باعتباره مشروعاً مشتركاً
الخاتمة

الخلاصة

تتناول هذه المقالة الدعوات الصادرة مؤخراً إلى إبرام «عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم» وذلك بمنظار العلاقات الوجودية بين البشر والكوكب الحي، وتفحص من خلال التحليل النقدي لنظرية العقد الاجتماعي كيف يمكن أن توفر تلك الدعوات مدخلاً إلى إحداث تحول أعمق على مستوى النموذج الفكري عند تناول مسألة العدالة والتنظيم الاجتماعي والتعليم بحد ذاته. وتقترح المقالة التحول من نموذج المعاملات القائمة على قواعد محددة إلى نموذج قائم على العلاقات يرتكز على إدراك علاقات الترابط والتداخل وتقديرها حق قدرها. وسعياً إلى بناء مستقبل أكثر عدلاً واستدامةً للبشرية والكوكب، لا بد للعقد الاجتماعي الجديد للتربية والتعليم من تجاوز الديناميات الاجتماعية الفردية الذرية والقائمة على المعاملات والصدام، بل أن ينتظم حول ترابط العلاقات المتشابكة.

1 تعرب المؤلفة عن امتنانها للأشخاص العديدين الذين شاركوا بتمعن واهتمام في بلورة الأفكار الواردة في هذه المقالة، وتخص بالذكر إينيس دوسيل، وإليزابيث سوميدا هوامان، وكريكيت كيتنغ، وجوزيف لامبل، وشون راوول، وشارون تود.

المقدمة

أصدرت اللجنة الدولية المعنية بمستقبل التربية والتعليم في تشرين الثاني/نوفمبر 2021 تقريراً بعنوان «وضع تصورات جديدة لمستقبلنا معاً: عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم»، دعت فيه إلى العمل معاً على إبرام عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم[2]. وقدّم الأمين العام للأمم المتحدة أنطونيو غوتيريش قبل ذلك بشهرين، أي في أيلول/سبتمبر 2021، تقريراً بعنوان «خطتنا المشتركة» طرح في صلبه فكرة وضع «عقد اجتماعي جديد»، وتم تعريف مفهوم العقد الاجتماعي في ذلك التقرير على أنه «التفاهم داخل المجتمع حول الكيفية التي يحل بها الناس مشاكلهم المشتركة، ويديرون المخاطر، ويقومون بتجميع الموارد لتوفير المنافع العامة، فضلاً عن الكيفية التي تعمل بها مؤسساتهم ومعاييرهم الاجتماعية» (United Nations, 2021, p. 22). ثم أصدر معهد الأمم المتحدة لبحوث التنمية الاجتماعية، في إثر تقرير «خطتنا المشتركة»، دعوة أخرى إلى إبرام «عقد بيئي اجتماعي جديد» من أجل تحقيق التنمية المستدامة (UNRISD, 2022).

ينطوي تداول مفهوم العقد الاجتماعي على نطاق واسع مؤخراً على خطاب مختلف تماماً عما يوحي به المعنى التقليدي لهذا المفهوم بالأصل. فتجدد الاهتمام بمفهوم العقد الاجتماعي يعبّر عن حاجة شبه وجودية لاستكشاف ما يعنيه أن نكون جزءاً من مجتمع مترابط يمتد عبر العالم ويتجاوز الحدود المألوفة لسيادة الدولة القومية.

ولا يقتصر طرح هذه الفكرة على الأمم المتحدة ومختلف وكالاتها. فقد أدرج مؤتمر المنتدى الاقتصادي العالمي لعام 1202 الذي عُقد في دافوس مسألة «النهوض بعقد اجتماعي جديد» في عِداد المواضيع الرئيسية للمؤتمر (World Economic Forum, 2021). ولاقت هذه الفكرة أيضاً استحساناً لدى العديد من الحركات الشعبية المعنية بمجموعة متعددة من القضايا، ابتداءً من العدالة العرقية وانتهاءً بتغير المناخ (انظر على سبيل المثال، Anku et al., 2020; John-Williams, 2020). ويرى الكثيرون في هذا الظرف التاريخي الخاص فرصةً مؤاتيةً لإعادة النظر في الأفكار والافتراضات والمعايير التي يقوم عليها الوجود الجماعي.

فما سر جاذبية فكرة «العقد الاجتماعي» التي باتت تُطرح في مختلف القطاعات والمؤسسات والحركات؟ علماً بأن هذا المفهوم ما هو في نهاية المطاف إلا أداة فلسفية استنباطية خلافية تتسم بالغموض إلى حد ما يُستعان بها لبناء تصور للترتيبات الدستورية والقانونية التي تطبقها الحكومات لحماية المصالح الفردية للدولة. وقد تفاوتت ردود الفعل الأولية على تقرير اليونسكو فأعرب البعض عن حماسه لهذه الدعوة الجريئة، وانتاب البعض الآخر الحيرة بشأن الغاية من هذا الاقتراح ولمن هو موجَّه فعلاً، وراود البعض القلق العميق من احتمال محاولة فرض توجه فكري تقليدي متحيّز يقوم على المركزية الأوروبية ويتمحور حول الإنسان (انظر على سبيل المثال، Elfert and Morris, 2022; Klees, 2022; Locatelli, 2022).

بيد أن تداول مفهوم العقد الاجتماعي على نطاق واسع مؤخراً ينطوي على خطاب مختلف تماماً عما يوحي به المعنى التقليدي لهذا المفهوم بالأصل. فتجدد الاهتمام بمفهوم العقد الاجتماعي يعبّر عن حاجة شبه وجودية لاستكشاف ما يعنيه أن نكون جزءاً من مجتمع مترابط يمتد عبر العالم ويتجاوز الحدود المألوفة لسيادة الدولة القومية. ويعد رداً على ما نواجهه من اضطرابات غامضة، وأوجه اختلال اقتصادية وبيئية، فضلاً عن أنظمة السيطرة الجديدة العقائدية والتكنوقراطية أو التي تفرضها الشركات.

ولم يعد المنطق الساري في الظروف «العادية» (سواء أكانت حقيقةً أم ضرباً من ضروب الخيال) مناسباً للأخذ به في خضم التحولات الكبيرة الحاصلة على مستوى النماذج الفكرية. وتتناول نانسي فريزر (Fraser, 2010) هذه المسألة في بحثها بشأن العدالة، وتدعي أن منطق السيادة الوطنية الذي تمخضت عنه معاهدة وستفاليا باعتباره الآلية الأساسية التي يمكن من خلالها ضمان العدالة لم يعد مناسباً (إن كان مناسباً أصلاً) لضمان حقوق الإنسان والكرامة والرفاهية. ولا شك في أن قوى التغيير والحراك المتسارعة، وتزامنها مع الاضطرابات الاجتماعية والبيئية والتكنولوجية، وضعت على المحك العديد من الافتراضات التي يقوم عليها التنظيم الاجتماعي للبشرية، ومؤسساتها، واتفاقاتها، وقواعدها. ويبدو هذا الأمر جلياً في مجال التربية والتعليم، إذ بات عدد سكان العالم الذين يتمتعون بفرص الانتفاع بالتعليم النظامي أكبر مما كان عليه في أي وقت مضى، ومع ذلك لا ينفك يستعصي على الكثيرين الحصول على العديد من الفوائد الفردية والجماعية التي يتوخون جنْيَها من التعليم.

وتسعى هذه المقالة في البداية إلى دراسة الأفكار والافتراضات التي قام عليها مفهوم «العقد الاجتماعي» تاريخياً والتي يقوم عليها في الوقت الحاضر. ثم تعمد إلى تقييم مدى قدرة مفهوم العقد الاجتماعي على تمكيننا من إعادة صياغة الروابط التي تربط البشر بعضهم ببعض وبكوكبنا الحي. وتطرح أسئلة من قبيل ما أسباب التسليم بهذه الفكرة؟ وما الاحتياجات الجماعية – في مجال التعليم وغيره من المجالات

– التي قد يلبيها العقد الاجتماعي؟ وتدرس المقالة أيضاً دراسةً استشرافيةً المزالق والقيود وأوجه الاستئثار المرتبطة بالعقد الاجتماعي التي يمكن توقعها وتجنبها. وتبحث المقالة، بمراعاة حدود مفهوم العقد الاجتماعي، في كيف يمكن لدعوة اليونسكو إلى إبرام عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم أن تفتح سبلاً جديدة ممكنة للمشاركة وتقاسم الفوائد.

وتتمثل الحجة الرئيسية في هذه المقالة في أنه ليس في وسع نمط التبادل الاجتماعي التعاقدي التصدي للتحديات العالمية المعاصرة لأنه لا يتناسب مع الطابع المترابط للبشرية والكوكب. لذلك تستعرض المقالة في مستهلها استعراضاً تاريخياً لمساهمة مفهوم العقد الاجتماعي في الفكر السياسي الغربي (Boucher and Kelly, 1994; Mills, 2022; Weale, 2020) وتنظر في مدى حضور هذا الإرث التاريخي في الدعوة إلى وضع تصور جديد بشأن المستقبل الممكن الذي يرتكز على عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم.

وإذا ما ألقينا نظرة خارج حدود الادعاءات المألوفة التي نشأت في عصر التنوير الأوروبي ثم النهضة الأوروبية في عصر الحداثة، فمن المهم التنبه إلى وجود نماذج فكرية متميزة تستند إلى ترابط العلاقات لدى مجموعة متنوعة من الثقافات، ونظريات المعرفة، ووجهات النظر بشأن العالم، والتقاليد الروحية، ومدارس الفكر. وتتضمن العديد من الفلسفات المتنوعة تعبيراً عن ترابط العلاقات الوجودي، ومنها مفهوم الانسجام وفرضية «الوحدانية» المرتبطة بالفلسفة الصينية (Li, 2006; Ivanhoe, 2017)؛ ومفاهيم «أوبونتو» الأفريقية بشأن العلاقات المترابطة (Assié-Lumumba, 2020; Wiredu, 1996)؛ ونظرات مجتمعات الشعوب الأصلية إلى العالم ورؤيتها الكونية بشأن العلاقات بين العالم البشري والعالم غير المقتصر على البشر (LaDuke,1999; McCarty and Lee, 2014; McGregor, 2005; Romero, 1994). وتساعد هذه النظريات الموروثة الغنية في إرساء الأساس لوضع تصور جديد للاتفاق الاجتماعي المراد إبرامه في مجال التربية والتعليم الذي يتجاوز المعاملات المحدودة، والفردية الذرية، والتفكير التعاقدي القائم على الصدام.

ويكمن مقياس النجاح في وضع تصور جديد لعقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم، على غرار سائر المجالات، في مدى قدرة هذا المفهوم على تجاوز الطابع التعاقدي للمعاملات على مستوى الدولة الفردية، بل أن يعبّر عن الترابط والتشابك المتأصلين والحتميين بين البشر.

تحليل النموذج الفكري للعقد الاجتماعي

قد يسفر تناقض وجهات النظر بشأن كيفية تطبيق نظرية العقد الاجتماعي بصورة عملية (Boucher and Kelly, 1994) عن استنتاجات متناقضة. وتعد فكرة العقد الاجتماعي جزءاً من مجموعة كبيرة من الأفكار المنبثقة من عصر التنوير الأوروبي، التي تم نشرها عبر نظام ليبرالي عالمي، والتي تنطوي على افتراضات قاطعة بشأن الطبيعة البشرية والوجود – أي بشأن معنى «الكينونة» في العالم. وتتطلب إعادة صياغة مفهوم العقد الاجتماعي باعتباره عنصراً مساعداً لوضع تصور جديد لمستقبل التربية والتعليم فهم المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها استخدام هذا المفهوم في الوقت الراهن. أي الإجابة عن أسئلة من قبيل: على أية مفاهيم للفرد ينطوي هذا المفهوم ضمنياً؟ وأي رؤى للمجتمع يجري تعبئتها في النموذج الفكري للعقد الاجتماعي؟ ومن تم استبعاده من هذه التعريفات؟ وما أنواع «الاتفاقات» التي يمكن الاتفاق عليها طوعاً، وعلى من يمكن فرضها؟

وتمثل لفظة «العقد» استعارة للتعبير عن تجربة فكرية افتراضية تنطوي على تخيل اجتماع مجموعة أفراد بصفتهم أطرافاً عقلانية وذات مصلحة ذاتية، قادرة على التوصل إلى اتفاق على القواعد والشروط لوضع نظام اجتماعي وسياسي شرعي (Boucher and Kelly, 1994). وقد طالبت الحركات الثورية التي اجتاحت أوروبا في القرنين السابع عشر والثامن عشر بوضع إطار جديد للنظام الاجتماعي بعيداً عن استبداد الحكم الملكي والقهر. وطرحت نظرية العقد الاجتماعي فكرة تحررية تمثلت في أنه لا يمكن للترتيبات الاجتماعية أن تكون عادلةً وشرعيةً إلا في حال تمخضها عن اتفاق بين الأفراد الذين يعيشون في ظلها (Rawls, 1971/2020). وترتكز استعارة «العقد» على فرضية أن جميع الأطراف قادرة على إبرام اتفاق طوعاً وبصورة مستقلة قبل «استهلال» الفعل السياسي. فيُفترض أن جميع الأفراد قادرون على التفاوض والموافقة على أحكام العقد وشروطه، ومن ثَمّ، فهم على استعداد للالتزام بشروطه لصالح الحفاظ على نظام حكم شرعي. ويُصاغ مفهوم «العقد» بعبارات التبادل، أي أن التنازل عن قدر محدّد من الحرية الفردية عبر الالتزام بترتيبات بشأن الحكم وبقوانين ومعايير ومؤسسات محددة يُسفر عن تراكم فوائد أخلاقية واجتماعية كبيرة. ويُتوخى في الوضع المثالي أن تفوق الفوائد الناجمة عن العقد تلك التي قد تنجم عن فسخه، وهو ما يعني صون الاستقلال الفردي في نهاية المطاف (Boucher and Kelly, 1994; Mills, 2000).

وتعد الأهمية المركزية التي أولاها العقد الاجتماعي بمفهومه التقليدي المنبثق من عصر التنوير للفرد أمراً تقدمياً خلافاً لمفاهيم العبودية للإقطاعية الموروثة والحكم الاستبدادي المطلق. بيد أنه من المهم التذكير بأن هذه الفكرة النظرية للعقد الاجتماعي تقوم على مفهوم الفرد السائد في زمانٍ ومكانٍ محددين، أي في المجتمع الأبوي الأوروبي.

فكيف تم تعريف الفرد في العقد الاجتماعي التقليدي؟ يرى توماس هوبز وجون لوك أن «الرجل» الفرد هو شخص عقلاني ومستقل، ويمثل الوحدة التنظيمية للمجتمع. ووفقاً لتلك الرؤية ليس اهتمام الشخص بعلاقاته مع الآخرين إلا من باب المصلحة الذاتية. وكان يُقصد بمفهوم «العقلانية» أن يكون الشخص مدفوعاً بالسعي إلى تحقيق مصالحه الفردية قدر المستطاع بأكثر الوسائل فعاليةً (Boucher and Kelly, 1994). وإذا نظرنا إلى الأمور من هذه الزاوية نرى أن الشروط والصيغ والضمانات التي تنطوي عليها نظرية العقد الاجتماعي هي في الواقع انطوائية ولا اجتماعية إلى حد بعيد. فقد كانت النظرة السائدة إلى المجتمع تتلخص في كونه جهازاً ينتظم عمله حول تنبؤات تصحّ على الجميع بشأن الطبيعة البشرية العقلانية التي تحكمها المصلحة الذاتية المادية والفعالية. وما من مسوّغ للتعاون والاتفاق الاجتماعي غير تعزيز المصلحة الذاتية، وما لم يحققا ذلك فليس لهما أية قيمة خاصة في حد ذاتهما. وتفضي الفردانية بطبيعة الحال وفقاً لهذا الإطار الفكري إلى أنماط تفاعل تقوم على الصدام والمعاملات والنفعية ويُفترض أنها تسفر عن مجتمع مكوَّن من كيانات «ذرية» منفصل بعضها عن البعض (Taylor, 2002).

ولا شك في أن الفرد مثّل خلال عصر الحداثة، وفقاً لهذه الرؤية الذرية، الوحدة التنظيمية الأساسية للحكم الديمقراطي والاقتصاد الليبرالي، وللمؤسسات الاجتماعية الواسعة النطاق مثل التعليم. ورأى تشارلز تايلور أن الوجود الذري للفرد يُنتج رؤية للمجتمع باعتباره «يتكون من أفراد من أجل تحقيق غايات كانت غايات فردية في الأصل» (مقتبس في Redhead, 2002, p. 84). ويعد كل شيء – المجتمع والبيئة والمعارف، وما إلى ذلك – في إطار هذه الرؤية الذرية مجرد وسيلة لتحقيق غايات فردية. أما الرؤى الجماعية للمجتمع فتركز اهتمامها على الحفاظ على استقلال الفرد والتمكين من خوض المساعي المدفوعة بدوافع فردية. ومع أن هذين الهدفين مهمّان كليهما، فإنهما لا يفيان بالمطلوب عندما يؤخذ بهما بتطرف ويُصرف النظر عن الضرورات المشتركة. فضلاً عن ذلك، تنطوي أيضاً النظرة إلى العالم المتمحورة حول الإنسان باعتباره وحدة فردية ذرية على الهيمنة على الطبيعة، فتبرر استغلال البيئة وتدميرها سعياً إلى إنتاج السلع التجارية والاستهلاك الاقتصادي اللذين يُعتقد أنهما غير محدودين.

> لا شك في أن الفرد مثّل، وفقاً للرؤية الذرية، الوحدة التنظيمية الأساسية للحكم الديمقراطي والاقتصاد الليبرالي، وللمؤسسات الاجتماعية الواسعة النطاق مثل التعليم.

في نقد العقد الاجتماعي

افترضت نظرية العقد الاجتماعي التقليدية – والكثير من الصيغ الحداثية لإعادة إحيائها في سبعينات القرن الماضي – أن «نجاح» المجتمعات الديمقراطية والرأسمالية يُعزى إلى حد بعيد إلى موافقة الأفراد على الخضوع لحكومة شرعية من أجل تلبية مصالحهم المتبادلة والتوافقية (Weale, 2017). بيد أنه بات من الواضح أن الروايات عن التجارب الغربية الناجحة عمدت إلى تجاهل فئات سكانية وشعوب وشرائح اجتماعية برمتها لم تستفد من منافع تلك التجارب على قدم المساواة، أو تضررت من جراء هذه الترتيبات. وقد قدمت فعلاً أطروحات توماس هوبز بشأن السيادة المكتسبة بالعنف، في سياق عصر التنوير الأوروبي والقرون التي تلته، مسوغاً أخلاقياً للحرب والرِقّ، بل وحتى الإبادة الجماعية. وقدمت مفاهيم جون لوك بشأن حقوق الملكية الشرعية في إطار العقد الاجتماعي مسوغاً لاستعمار أراضي الشعوب الأصلية (خاصة في قارة أمريكا الشمالية) والانتهاك المتعمد لسيادة الشعوب الأصلية (انظر على سبيل المثال، Ward and Lott, 2002).

ولفت الباحثون في مجال العرق والجنسانية والاستعمار والشمولية وعدم المساواة الانتباه إلى بطلان فرضية وجود حالة اتفاق سابقة للتنظيم الاجتماعي والسياسي بين أفراد متساوين في المكانة تمكنهم من إبرام مجموعة عادلة من الاتفاقات الاجتماعية. وأشار هؤلاء الباحثون إلى مختلف ديناميات القهر المتعددة التي نتجت عن مسوغات الفكر التعاقدي (انظر على سبيل المثال، Mills, 2022; Pateman, 1988). ويشير تشارلز ميلز (Mills, 2000) إلى تناقضٍ على مستوى التطبيق فيما يتعلق بهذه الاستعارة التعاقدية إذ يرى أن حالة «النقاء» الطبيعية للإنسان قبل التنظيم الاجتماعي هي ضرب من ضروب الوهم:

> تعد فكرة العقد [الاجتماعي] مضللة إذ إنها فكرة انطوائية ولا اجتماعية، فهي تنطلق منهجياً من منطلق أن الأفراد في حالة «سابقة للتنظيم الاجتماعي» تحدو بهم خصائصهم التي يُفترض أنها فطرية (ولكنها ناجمة في الواقع عن التنشئة الاجتماعية) إلى بناء أنماط من الترابط البشري، ثم تُعزى تلك الأنماط مجدداً إلى الحالة الطبيعية للبشر. فضلاً عن ذلك، تتجلى الفردانية الذرية التي تتسم بها الفكرة الليبرالية في أوضح صورها لدى تمثيل المجتمع باعتباره يتكون من مجموعة من فرادى متخذي القرارات المتساوين من حيث القوة الذين أوجدوه. (Mills, 2000, p. 441).

وثمة وجهات نظر عديدة ترفض فكرة كون الوجود الفرداني سابقاً للمجتمع أو الحياة الجماعية. فقد عاش البشر منذ الأزل بصورة تعاونية ومن ثَمّ يعد الإنسان كائناً اجتماعياً (Arendt, 1951; Mills, 2000). ولا مجال بتاتاً للتغاضي عن أوجه عدم المساواة

والاختلاف القائمة بين الأفراد من حيث المركز والقوة والموقع التي تفضي إلى تحديد شروط العقد – وذلك بصرف النظر حتى عن تجربة جون رولز الفكرية الشهيرة (Rawls, 1971/2020) بشأن التوصل إلى اتفاق على مبادئ اجتماعية مقبولة بين أفراد يغشي بصيرتهم «حجاب الجهل»، أي جهل الفرد بوضعه الاجتماعي في عالم حيث الجميع مختلفون بعضهم عن البعض.

وخلافاً للاستخدامات التقنينية للعقد الاجتماعي بروح جون هوبز وتوماس لوك وإيمانويل كانط وجون رولز الذين يرومون وضع أسس وتحسينها من أجل إنشاء تنظيم اجتماعي مثالي، استخدم باحثون آخرون العقد الاجتماعي استخداماً نقدياً ووصفياً ممتازاً باعتباره أداةً تحليليةً لوصف إخفاقات الواقع غير المثالي وعيوبه. ويرى كثيرون من خلال هذا التحليل أن هندسة العقد الاجتماعي أسفرت – ضمنياً أو لا ضمنياً – بطبيعة الحال عن الهيمنة والسلطة والاستغلال، أي الأمور التي سعى مفكرو عصر التنوير إلى تلافيها في المقام الأول (Mills, 2000).

وترى كارول بيتمان (Pateman, 1988) في كتابها «العقد الجنسي» أن قهر المؤسسة الأبوية الواقع على المرأة باعتبار الرجال قوامين على النساء، وتجسيده في مجالي الملكية والعمالة، لم ينبثق من اتفاق توافقي حقاً بين أطراف متساوية. إنما نجم هذا القهر عن هيمنة تاريخية وهيكلية اندمجت في نظام الإدارة الهرمي للحياة العامة والخاصة. ويفنّد هذا المثال الادعاء بنشوء العقد عن اتفاق بين أنداد، وعدم كونه وسيلة قسرية لإخضاع الأشخاص الذين لا يتمتعون بمراكز القوة المستمدة منه. وترى كارول بيتمان في العقد الاجتماعي، فضلاً عن العقود المتفرعة منه (عقد العمل وعقد الزواج، على وجه الخصوص)، آليةً حديثةً يمكن من خلالها تحريف صورة علاقات الهيمنة والتبعية بحيث تبدو كأنها قائمة على الحرية والاختيار (Pateman, 1988; Pateman and Mills, 2007).

ويمكننا من خلال تعميم وجهة نظر كارول بيتمان النقدية بشأن العقد الاجتماعي على مجال التربية والتعليم أن نرى كيف يمكن للتعليم أن يفضي في الواقع إلى تهيئة الناس لتطويعهم عوضاً عن تحريرهم. وطرح مفكرون تربويون نقديون عديدون هذا الادعاء كما فعل باولو فريري من خلال طرح نموذج «التعليم المصرفي» ودوره في القهر بوجه عام (Freire, 1972/2000). ويدعونا نقد كارول بيتمان للعقد الاجتماعي إلى دراسة سبل إفضاء التعليم إلى استحداث هياكل قسرية ورغبات وشروط تفضي إلى الخضوع للوضع الراهن.

ويستخدم كذلك تشارلز ميلز في كتابه «العقد العرقي» (Mills, 1999/2022) العقد الاجتماعي أداةً استنباطيةً وصفيةً – وليس أداةً استنباطيةً معياريةً – لتفسير الافتراضات الأساسية التي أفضت إلى استعباد الشعوب الأفريقية واستعمار الشعوب الأصلية على نطاق واسع في ظل نشوء النظام الرأسمالي الغربي في ربوع أوروبا وأمريكا الشمالية وسائر أنحاء العالم. ويتأمل تشارلز ميلز في هذا الصدد في مقال جان جاك روسو عن اللامساواة بين البشر (Rousseau, 1913) الذي، وفقاً لتأويل تشارلز ميلز، استخدم العقد الاجتماعي استخداماً وصفياً ليبيّن من خلال فرضية العقد الاجتماعي المفترض أسباب حالة اللامساواة الاقتصادية والطبقية، وليس ليبيّن استمرار هذه الحالة على وجود العقد الاجتماعي.

> يتطلب وضع تصور ''لعقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم'' أن نعيد النظر في الافتراضات الوجودية المسبقة والسبل التي تساهم من خلالها نظم التعليم والعمليات والممارسات التعليمية في إنتاج ''الاتفاق'' المزعوم للعقد الاجتماعي.

وتفيد كريستين كيتنغ (Keating, 2011, p. 6) بأن العلماء النظريين النقديين المعنيين بالعقد الاجتماعي من أمثال كارول بيتمان وتشارلز ميلز يرون ما يلي: «لا توافق النساء ولا يوافق الأشخاص غير البيض، على التوالي، على الخضوع للسيطرة، لأنهم في الواقع مستبعدون من العقد – فهم يخضعون لأحكام العقد لكنهم ليسوا مشمولين في موضوعه». وهنا بالضبط تكمن المفارقة في الفرضية الوجودية بشأن هوية الطرف الذي يخضع للعقد الاجتماعي – أي الفرد باعتباره وحدة ذرية. فكيف يمكن ممارسة الاستقلال الذاتي الفردي عندما يسفر الترتيب التعاقدي عن الاستغلال والهيمنة؟ وتقترح في الواقع كارول بيتمان وكريستين كيتنغ إيجاد مصطلحات أخرى لوصف التعهد المتبادل الطوعي، والامتناع عن استخدام العلاقات النظرية والافتراضات التي يقوم عليها الفكر التعاقدي.

ويتمثل التحدي الناجم عن دعوة اليونسكو إلى «إبرام عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم» في كيفية الانتقال إلى أنماط من التنظيم الاجتماعي وبناء الثقة وبذل المساعي المشتركة تنطوي على قدر أكبر من المشاركة والشمول من الناحية المعرفية – وتفضي إلى التحرر في نهاية المطاف. ومع أن هذا التحدي ينطبق على جميع المجالات، فإنه أعظم شأناً في مجال التربية والتعليم. فالتعليم يساهم بأجمعه في نقل نظم القيم الهرمية ومعايير المُلكية والقوة والاستغلال. وقد كتبت تيريزا مكارتي وتيفاني لي (McCarty and Lee, 2014) في معرض دراستهما للممارسات التعليمية لدى مجتمعات الشعوب الأصلية في أمريكا الشمالية، على سبيل المثال، ما يلي:

> تتشابك رغبات الشعوب الأصلية في السيادة القَبَلية والحكم الذاتي القَبَلي وحق تقرير المصير وتحديد الهوية الذاتية ... مع مخلفات موروث الاستعمار والإبادة الثقافية والإبادة اللغوية. وقد مثّل التعليم

المدرسي الغربي البوتقة التي تم فيها إعادة تشكيل هذه الرغبات المتنازع عليها، وهو ما أثّر في مجتمعات الشعوب الأصلية بسبل أسفرت عن انسلاخ هوياتهم عن لغاتهم وأراضيهم وطريقة رؤيتهم للعالم. (p. 201)

ومن ثَمّ، يتطلب وضع تصور «لعقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم» أن نعيد النظر في الافتراضات الوجودية المسبقة والسبل التي تساهم من خلالها نظم التعليم والعمليات والممارسات التعليمية في إنتاج «الاتفاق» المزعوم للعقد الاجتماعي.

بين النموذج الفكري لترابط العلاقات وإحداث التغيير

تعمل دعت نانسي فريزر (Fraser, 2010) إلى اعتماد «أسلوب جديد لوضع نظريات العدالة» يأخذ بمفهوم «العدالة غير القياسية» خلال المرحلة الانتقالية التي تمر بها النماذج الفكرية المهيمنة، حينما تُنحّى هيمنة نموذج فكري ما بفعل الأخذ بافتراضات نموذج فكري آخر. ونحن نمر في الوقت الراهن في مرحلة انتقالية في التاريخ البشري الجماعي تتجلى في تضارب النماذج الفكرية التي تفتقر إلى قواسم مشتركة. ونأخذ في هذا القسم بنهج نانسي فريزر المتمثل في «الإقصاء خارج الإطار» (Fraser, 2010) – الذي يعد فكرة تأملية «تمكننا من تفحص توزيع خريطة الحيز السياسي من وجهة نظر العدالة» (p. 286) – من أجل تمييز النهج التصادمي عن النهج القائم على ترابط العلاقات للتنظيم الاجتماعي.

> يمكّننا تناول مفهوم النموذج الفكري لترابط العلاقات من تبيان الروابط الموجودة على صعيد مختلف وجهات النظر والنظرات إلى العالم، وكذلك فيما بينها.

ويعد مفهوم عصر التنوير الأوروبي للطبيعة البشرية، باعتبارها ذرية وفردية في جوهرها، والاعتقاد بأنه يمكن للتنظيم الاجتماعي أن ينجم عن آلية التعاقد الاجتماعية السابقة للتنظيم السياسي، «إطاراً» يمكن قراءته بطرق متعددة. فيمكن رؤية هذا الإطار من وجهة نظر كونه نافراً وسط تشكيلة واسعة من الخبرات والآراء والفلسفات الإنسانية التي ترى أن الفردية تنطوي ضمنياً على ترابط العلاقات. وتشجعنا هذه الرؤية على مجابهة النموذج الفكري الفرداني، وربما حتى رفضه. بيد أنه يُخشى من أن تفضي إلى رؤية تصادمية بين أفكار «متنافسة»، نابعة من النهج القائم على المعاملات لخوض الحوار والبحث عن الحقيقة. وتتجلى هذه الصيغة التصادمية، على سبيل المثال، في الهيمنة العقائدية التي تنطوي عليها ضمنياً عبارات من قبيل «الصراع بين العقل والقلب»، والمنافسة في «سوق الأفكار».

أما من وجهة نظر أخرى، فيمكن رؤية الأفكار التقليدية الغربية بشأن الفردية الذرية على أنها تدرك بصورية جزئية وغير مكتملة جوانب معينة من الهوية والطبيعة والعلاقات البشرية. وقد مكّنت الأهمية المعطاة للفردية على مر التاريخ من شق الطريق للعديد من الأشخاص والفئات. فساعدت في إفساح المجال للتعبير عن حقوق الإنسان، وإعطاء قيمة للرؤى الذاتية ووجهات النظر، فضلاً عن تقدير المبادرات والمساعي الفردية. بيد أنه، مثلما أظهرنا آنفاً، أُجهضت الوعود التحررية التي حملتها تلك الأفكار التقليدية بفعل عدم تحليل الشواغل والمسؤوليات المشتركة تحليلاً كافياً، وكذلك بفعل ديناميات القوة المرتبطة بالاستعمار والقمع التي مجّدت الاستقلال الذاتي الفردي وتحرر بعض الأفراد، لكنها استبعدت وقمعت البعض الآخر (Maldonado-Torres, 2003; Mills, 2022; Pateman, 1988).

ويمكّننا تناول مفهوم النموذج الفكري لترابط العلاقات من تبيان الروابط الموجودة على صعيد مختلف وجهات النظر والنظرات إلى العالم، وكذلك فيما بينها. ويساعدنا ذلك أيضاً في بلورة موقف مختلف من المفاهيم غير المكتملة والجزئية. إذ قد تترتب عواقب وخيمة على تعميم المفاهيم غير المكتملة والجزئية باعتبارها عامةً وكليةً، في حين أنها في الواقع خاصة جداً أو حتى خاطئة (Wiredu, 1996). وينطبق هذا الأمر على المفاهيم الواقعة في أقصى طرفي الفردية مثلما تنطبق على ضروب القمع الجماعية التي تنفي وتكبت التعبير والمبادرة والهوية الفردية متذرعة بالحجة الواهية المتمثلة في خدمة صالح الجميع. ومع ذلك، يمكن للقدرة على إدراك الروابط، وإعادة صياغة البيّنات، وتطوير الرؤى الجزئية بحيث تكتمل فتشمل مجالاً أوسع من الطيف المعرفي، أن تمثل تعبيراً منفتحاً وبنّاءً عن مفهوم ترابط العلاقات. ويمكنها أن تساعدنا أيضاً في تحديد ترتيبات اجتماعية جديدة.

> هنالك وعي عام لا ينفك يتنامى بأن "قواعد" العقد الاجتماعي القائم على العدالة والمساواة إما قد تم خرقها أو وُضعت بطريقة غير عادلة منذ البداية.

ومهما كان النهج الذي يُؤخذ به، لا بد من التحلي بمستوى عالٍ من التواضع المعرفي (Srivastava, 2022) عند فحص «مضامين» أي عقد اجتماعي جديد أو العلاقات الأساسية التي تحكمه وتحفز وضعه وتطبيقه. ويعترف هذا الموقف كذلك بعدم اكتمال المفاهيم الحالية وطبيعتها المتغيرة باستمرار. ولا ينفي ذلك قيمة المعارف الموجودة، التي تدعي براتشي سريفاستافا بأنه لا بد من

إخراجها من منطقة الاعتراف الهامشي والنهج التجريبي. بل يجب الاعتراف بأن تطبيق المعارف يجري بلا انقطاع في أوقات وأماكن جديدة ووفقاً لوجهات نظر جديدة أيضاً. ولا مسوّغ لافتراض أن النشاط البشري المركزي المتمثل في اكتساب المعارف وتطبيقها وإنتاجها سيصل إلى محطة نهائية.

وهنالك وعي عام لا ينفك يتنامى بأن «قواعد» العقد الاجتماعي القائم على العدالة والمساواة إما قد تم خرقها أو وُضعت بطريقة غير عادلة منذ البداية. وتمثل الثقة وانعدام الثقة المقياسين الرئيسيين هنا. فقد أتاحت القواعد التي يقوم عليها قسم كبير من التنظيم الاجتماعي الحديث – بدءاً من الاقتصاد ومروراً بالتفاعلات البيئية، والتعليم، والمؤسسات الاجتماعية، وما إلى ذلك – سلوك عالمنا مسالك أفضت إلى الانهيار البيئي، والاستقطاب العقائدي، وانعدام المساواة بصورة صارخة، والإقصاء، والاستغلال، والقمع.

ولا يسعنا إيجاد حلول لهذه الأزمات بمجرد إعادة الالتزام بمبادئ العقد الاجتماعي الذي يركز على الفردانية الذرية ويحد في الوقت نفسه من المشاركة الفردية في الأمور المهمة للبشر. ويوضح تشارلز ميلز (Mills, 2000) هذه المسألة على النحو التالي:

> يؤكد العقد الاجتماعي تاريخياً الأهمية المحورية للإرادة الفردية وموافقة الفرد، لكنه يجسد الإرادة الطوعية لبناء علاقات وهياكل للهيمنة ناجمة عن اتفاق توافقي حر وعام، ويمثل تلك العلاقات والهياكل التي لا خيار لمعظم الناس حقاً بشأنها والتي تضطهد في الواقع غالبية السكان. (p. 144).

ومن ثَمّ، يجعل الإطار المفاهيمي «للعقد» – في وضعه الحالي المنطوي على الالتزام بالقواعد، والأطراف الثابتة، ومصالح القوة المتضاربة، والنوايا الفردية المتنافسة – من الصعب وضع تصور جديد للمؤسسات من غير القيام ببنائها وإصلاحها والتفاوض بشأنها من خلال المعاملات.

فإذا كنا سنأخذ بأنماط التنافس وأساليب التداول ذاتها القائمة على السعي إلى تحقيق المصلحة الذاتية، فكيف لنا أن نفترض أن نتائج «العقد الاجتماعي الجديد» ستختلف كثيراً عن نتائج العقد «المتصدع» الذي نسعى إلى إصلاحه؟ لكن ما يسعفنا هو أن هنالك استعارات وأطراً وافتراضات أخرى يمكن الاستناد إليها في وضع التصور الجديد للتنظيم الاجتماعي الجماعي. ونبحث في القسم التالي في الأمور التي يمكن تعبئتها في المناقشات بشأن العقد الاجتماعي الجديد، أو في صيغ الاتفاق المحتملة الأخرى. ونستطلع مختلف الأزمنة والأماكن وعوامل التأثير والسياقات المفيدة لبعض المفاهيم أو الاستعارات، أو التي تنتقص منها.

النماذج الفكرية للترابط فيما وراء حدود العقد الاجتماعي

طرحت الأمم المتحدة في إحدى الوثائق المرجعية لتقرير «خطتنا المشتركة» فكرة انتشار مفهوم العقد الاجتماعي في كل المجتمعات والثقافات البشرية: «مع أن تسمية العقد الاجتماعي قد تختلف من مجتمع إلى آخر ومن حقبة تاريخية إلى حقبة أخرى، فإن فكرة العقد الاجتماعي مشتركة بين جميع المجتمعات وعبر التاريخ ... ويمكن صياغتها بأبسط صورها باعتبارها الطريقة التي يتعاون من خلالها الناس سعياً إلى إنتاج المنافع العامة وإدارة المخاطر الجماعية وحل المشكلات المشتركة» (United Nations, 2021, p. 5). وينطوي هذا الطرح الذي يرى بأن العقد الاجتماعي مشترك بين الجميع على فك الارتباط الحصري بين مفهوم العقد الاجتماعي والتقاليد الثقافية والفكرية الأوروبية التي نوقشت آنفاً. وهو يدعو مختلف الشعوب والثقافات على تنوعها إلى التفكير في نهجها الخاص للتنظيم الاجتماعي وبناء الثقة. ومن ثَمّ، يسفر هذا الطرح عن توسيع إمكانيات الاستناد إلى العقد الاجتماعي باستخدام مفاهيم أخرى غير مفهوم المعاملات.

> ينبغي لنا أن نرى في هذه الدعوات المتنوعة لإبرام عقد اجتماعي جديد دعوةً إلى توسيع القاعدة التي يرتكز عليها الاتفاق الاجتماعي بحيث تتجاوز إطار المعاملات الضيق.

وينبغي لنا أن نرى في هذه الدعوات المتنوعة لإبرام عقد اجتماعي جديد دعوةً إلى توسيع القاعدة التي يرتكز عليها الاتفاق الاجتماعي بحيث تتجاوز إطار المعاملات الضيق. ويمثل مفهوم ترابط العلاقات إطاراً بديلاً للتفتيت الذري. ويمثل العقد بوجه عام عملية تبادل أو تفاوض محدودة مقيدة بقواعد معينة، تنتهي بانتهاء استخدامها للغرض المحدد لها. بيد أن العلاقة تنطوي على رباط أوسع نطاقاً بكثير من حيث الزمان والمكان والسياق. فالنموذج الفكري لترابط العلاقات لا يستند إلى الأفراد المتباينين باعتبارهم الوحدة الأساسية للتحليل الاجتماعي، بل يدرك أن الحيوية والتغيير والتمايز خصائص لا تنفك تتجلى وتتجدد باستمرار عبر عمليات التفاعل وخوض غمار الحياة في العالم الرحب. وتصف شارون تود (Todd, 2020) جيداً هذه السمة الدائمة التغير لخبراتنا الحياتية كما يلي:

> لا تظل «علاقتنا» ثابتة بأي شيء أبداً، إنما نجري مع تيار مستمر التدفق من العلاقات، ونخوض غمار الحياة في عالم هو نفسه نابض بالحياة ومتغير ويتسم بالتمايز والتنوع اللانهائي. ومن ثمَّ، نحن لا نتعرف على العالم، بل إننا جزء من العالم: أي أننا نخوض لقاءات في الحاضر تكشف لنا الواقع المتجلي والمتغير للأشياء ولخبرات الحياة التي نصادفها. (p. 1116).

ونطرح هنا تعريفاً واسع النطاق لمفهوم «الوجود القائم على العلاقات» باعتباره مخالفاً ومناقضاً لمفهوم الوجود الذري. وينطوي طرح وجهة النظر هذه على رؤية أشمل لأوجه الترابط القائمة عبر الزمان والمكان والسياق مقارنةً بما يتيحه النهج القائم على العقد. وبينما ينحي النموذج الفكري لترابط العلاقات النظرة الذرية للوجود باعتبار الوحدة الذرية حجر الزاوية في تحليل النظام الاجتماعي، تظل الذاتية الفردية عنصراً حاسماً في وجهة النظر المطروحة هنا. إذ لا يمكن في نهاية المطاف فهم المعنى الكامل لكون الإنسان الفرد بمعزل عن العلاقات.

ويرد فيما يلي بعض الأمثلة التي ما هي إلا غيضٌ من فيض الأفكار الفلسفية التي يمكن أخذها في الاعتبار في إطار إعادة التفكّر في استناد العقد الاجتماعي إلى نموذج الفردانية الذرية وفقاً لمفاهيمه التقليدية والحديثة على حد سواء.

تنطوي العديد من المذاهب الفلسفية لمجتمعات الشعوب الأصلية على وجهات نظر متباينة بشأن ترابط العلاقات، تعبّر عن العلاقات المحددة لكل شعب من الشعوب في إطار العالم عبر الزمان والمكان. فيترتب على مفهوم «القرابة» في العديد من تقاليد مجتمعات الشعوب الأصلية في أمريكا الشمالية، على سبيل المثال، آثار مهمة على التنظيم الاجتماعي وإدارة شؤون المجتمع. وقد استُخدم نموذج العائلة حرفياً لبناء العلاقات من خلال الشراكة وتربية الأطفال في إطار الشعائر والطقوس المقدسة لإقامة أواصر الوحدة والاتصال بين القبائل. واستُخدم هذا النموذج مجازياً أيضاً باعتباره أداةً استنباطيةً لفهم الروابط المتشابكة وغير القابلة للفصل بين العالمين البشري وغير البشري (Gould, Pai, Muraca and Chan, 2019). فوفقاً لتعاليم شعوب الأنيشينابي، على سبيل المثال، تعد الجوانب الروحية للعلاقات – التي لا تقتصر على العلاقات بين الناس، بل تشمل العلاقات مع الأرض والخليقة والروح – جوهريةً في مآل أي شعب من الشعوب. وتنوّه وينونا لادوك (LaDuke, 1999) بمفهوم «مينوبيماتيسيوين» (Minobimaatisiiwin)، الذي يعني «الحياة الجيدة»، بوصفه «أسلوب الحياة» الذي مكّن من بقاء شعوب الأنيشينابي آلاف السنين، وتصفه بأنه «الطريقة الثقافية والروحية لارتباط الشعوب الأصلية بنظامها البيئي» (p. 127).

وتستند أيضاً العديد من الرؤى الأفريقية للعالم إلى مرجعيات قائمة على ترابط العلاقات الوجودي. فيمكن ترجمة مفهوم «أوبونتو» (Ubuntu) في ثقافة البانتو (Bantu) أحياناً «بالتصرف بإنسانية»، ولكنه يحمل أيضاً المعنى الحرفي «أنا موجود لأننا موجودون». ويُستخدم مفهوم «أوبونتو» في حالات أخرى للدلالة على نظام أخلاقي كامل يتمثل في «أسلوب الارتباط والترابط» (Murobe, 2000). وقد كتبت إندري تيريز أسيي-لومومبا (Assié-Lumumba, 2016) ما يلي في هذا الصدد:

> ... وفقاً لمفهوم «أوبونتو» يعد الأساس الفلسفي للعلاقات الإنسانية مجتمعياً بامتياز. وقد طرح فالنتين-إيف موديمبي وجهة نظره بهذا الشأن كما يلي: «وجود الإنسان هو حتماً وجوده بعلاقة» مع الآخرين يقع في «مركزها إنسان ينبغي له أن يكون حراً وفي الوقت ذاته يعتمد كثيراً على الآخرين، وعلى ذاكرة الماضي، وعلى تأكيد التوازن بين الطبيعة والثقافة» (ebmiduM, 8891, p. 4). ويعد هذا الارتباط مع الآخرين جوهرياً في روح الثقافة الأفريقية وممارسات الحياة العملية الأفريقية. (Assié-Lumumba, 2016, p. 23)

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه وفقاً لهذه الرؤية للعالم، شأنها شأن العديد من غيرها من الرؤى للعالم، لا يمكن فصل عملية التعلم التي يخوضها أي شخص من أجل تنميته باعتباره إنساناً عن حياة المجتمع.

وترى لي تشينغ هو وكيث بارتون (Ho and Barton, 2020) فيما يتعلق بمنطقة شرق آسيا أن الأهداف الاجتماعية والمدنية القائمة على التقاليد الغربية المتعلقة بالحقوق والمسؤوليات الفردية حازت اهتماماً كبيراً، مقارنةً بالأهداف الاجتماعية القائمة على ترابط العلاقات وتشابكها التي لم تحظ إلا بالقليل من الاهتمام. وترى الباحثتان أن الأهداف القائمة على ترابط العلاقات وتشابكها شائعة ومنتشرة في معظم المجتمعات في جميع أنحاء العالم،

> لم يكن الهدف الاجتماعي والسياسي المركزي في العديد من المجتمعات في العالم على مر التاريخ يقتصر على تحقيق العدالة فحسب، بل تمثل في تحقيق الانسجام أيضاً. وفي هذه السياقات، لا ينطوي مفهوم المشاركة العامة على الحقوق والمساواة – أو حتى العدالة – فحسب، بل ينطوي على أمر أكثر استناداً إلى ترابط العلاقات، أي العيش معاً بطرق تنطوي على الاعتراف بقيمة الترابط مع الآخرين، وكذلك مع

البيئــة، وضرورة هــذا الترابــط. (p. 276) [التوكيــد بالخــط المائــل موجــود في الأصــل]

ويمثل الانسجام هدفاً اجتماعياً بمفهوم ترابط العلاقات في العديد من المجتمعات التي تعتنق مذهب الكونفوشية والطاوية والبوذية، وغيرها. ولا يعد الانسجام في هذا الإطار إنجازاً ساكناً وثابتاً، إنما هو عملية سعي تعتمد على النشاط والتفاعلات البشرية (Li, 2013). وهنالك أطر فلسفية ومفاهيمية في جميع أنحاء آسيا تعترف بترابط العلاقات الوجودي بوصفه عنصراً من عناصر الهوية البشرية والتنظيم الاجتماعي. ويصف فيليب إيفانهو (Ivanhoe, 2017)، استناداً إلى الروافد الفلسفية الشرق آسيوية، «فرضية الوحدانية» باعتبارها ليست نظرية واحدة فحسب، بل مجموعة من وجهات النظر المعنوية التي ترى أن الوجود البشري ورفاه البشر مرتبطان ارتباطاً متشابكاً لا تنفصم عراه بسائر الأشخاص والمخلوقات والأشياء في العالم الرحب. فهنالك تقاليد دينية في مختلف أنحاء شرق آسيا، بل وفي مختلف أنحاء العالم، تؤكد الطبيعة السامية لهذه الروابط المتشابكة. وإذا ما رأينا في النموذج الفكري لترابط العلاقات فائدة تتجاوز كونه وسيلة لتحقيق غاية ما، فيمكن أن يمثل هذا النموذج موقفاً روحياً عميقاً بشأن الترابط بين كل ما في الوجود.

إعادة تحديد مكانة الفرد في الإطار القائم على ترابط العلاقات في مجال التعليمً

يتطلب النأي عن نموذج المعاملات للتبادل الاجتماعي تفكيك الافتراضات التي ينطوي عليها الفكر التعاقدي الاجتماعي التقليدي بشأن الفرد والمجتمع. ولا ينتقص الكشف عن أوجه القصور التي تعتري النظر إلى الأفراد باعتبارهم وحدات «ذرية» من أهمية الفردية والاستقلال الذاتي. بل يلقي بظلال الشك على صحة فكرة كون الفرد الوحدة المركزية في عمليات التحليل المتعلقة بالتعليم والمجتمع.

ويعني وصف شيء ما بأنه «مفتت»، أو ذري، النظر في خصائصه بمعزل تام عن علاقاته بسائر الوحدات. فما إذن خصائص الفردية وتجلياتها التي نتغاضى عنها عندما يستند تحليلنا إلى الفرد باعتباره وحدة ذرية، بمعزل عن علاقاته بالآخرين؟ وما الخصائص التي لا يمكننا الوقوف عليها أو التعبير عنها؟ وكيف يمكن أن تسفر نظرة كهذه إلى الإنسان الفرد عن تحريف مفهوم الدوافع والتفكير العقلاني والقوة والترابط والرعاية في الممارسات التعليمية؟

تسود في نظم التعليم المعاصرة نزعة إلى فصل المتعلم الفرد عن سائر المتعلمين، والتعامل معه باعتباره وحدة ذرية، ومقارنته بالآخرين، تستند إليها عمليات المنافسة والاختيار. ولم تفض هذه الأساليب بوجه عام إلى بناء نظم تعليم تمكّن غالبية الطلاب من امتلاك زمام أمورهم باعتبارهم أطرافاً فاعلة في عملية تعلمهم. بل تنطوي إحدى المعاملات الرئيسية في هذا الإطار على السلوك المتواطئ لدى مختلف الأطراف وإنجاز المهمات المطلوبة للحصول على علامات جيدة والارتقاء في الرتبة. ويسفر ذلك عن تعزيز النظام الخطي الذي لا يفسح إلا مجالاً ضيقاً لتنمية التشكيلة الكبيرة للاهتمامات والمواهب والقدرة على التميز التي قد تتجلى لدى الطلاب والمعلمين أو التي قد يعربون عنها. بيد أن المجتمعات تتطلب قدرات ووجهات نظر عديدة ومتنوعة لا بد من تطويرها وتطبيقها من أجل الوقوف على الأهداف المشتركة وتحقيقها.

ويتمثل أحد الأمثلة المثيرة للاهتمام في هذا الصدد في مفهوم «الموهبة» في التعليم لدى مجتمع السكان الأصليين «كيريس بويبلو». فقد أظهرت نتائج الدراسة التي أجرتها ميري روميرو (Romero, 1994) بشأن مجتمع الشعب الكيريسي أن «المجتمع الكيريسي يرى في الموهبة صفة إنسانية عامة لدى كل الأفراد تتجلى في مساهمة الفرد في تحقيق رفاهية المجتمع». ومع أن الأمثلة الواردة في هذه الدراسة عن القدرات والسمات والمواهب الفردية متنوعة جداً، فإنه يمكن تصنيفها بوجه عام وفقاً للمجالات الأربعة التالية: القدرات الإنسانية أو العاطفية المتعلقة بالعطاء من القلب (مثل الرأفة والتعاطف والكرم)؛ والقدرات اللغوية (مثل التواصل وإتقان الأنماط اللغوية الشفهية المعقدة)؛ والقدرات بشأن اكتساب المعارف وتطبيقها في الأوقات المناسبة (التفكير الإبداعي)؛ والقدرات الحركية الحسية (مثل الإبداع، والأشغال اليدوية). وتعد تلك القدرات «هبات» ومواهب يعبّر عنها الأفراد. ويولي المجتمع عناية كبيرة لرعاية هذه القدرات والمواهب المتنوعة، التي تعد كلها مساهمات حيوية في مجتمع البويبلو (Romero, 1994).

أما على صعيد التعليم والأزمة البيئية العالمية، فتسلط شارون تود (Todd, 2020) الضوء على أهمية تمكين الطلاب «من بناء علاقة حية مع البيئة الطبيعية» (p. 1113). فالتحديات المعقدة مثل تغير المناخ والدمار البيئي تثير بحراً بلا قرار من المشاعر مثل الخوف والحماية والحزن والغضب والخسارة والريب – فضلاً عن الخصال المتمثلة في الحزم والإبداع وحب الاستطلاع. ولا يكفي مجرد استهلاك المعلومات والحقائق لبلورة العلاقات الدينامية الناشئة بين البشر والآثار والعواقب المترتبة على الدمار البيئي. فالأساليب التربوية الجيدة تتيح لصغار السن والشباب التنفيس عن مشاعرهم السلبية بشأن المستقبل من خلال تمكينهم من بناء علاقة حية مع العالم غير المقتصر على البشر في اللحظة الراهنة. وينسجم هذا النهج مع نهج الباحثة الأنيشينابية ديبورا ماكغريغور (McGregor, 2005) بشأن المعارف الإيكولوجية التقليدية في سياق مفهوم «مينوبيماتيسيوين» (Minobimaatisiiwin)، الذي يعني «الحياة

الجيدة». وتلقي ديبورا ماكغريغور (McGregor, 2005) نظرة ناقدة على الأساليب العلمية التقليدية التي تقوم على تجزئة واستهلاك المعارف بشأن النظم البيئية من غير إحداث تغيير أعمق في العلاقات بتلك المعارف والحياة والعالم.

يفضي التنوع في وجهات النظر، والأهداف المشتركة، والرؤى بشأن "الحياة الجيدة"، والممارسات التعليمية المعمول بها في سياقات وأزمنة مختلفة من حياة البشر، إلى توسيع الأفق الضيق الذي تحدده المبادئ المهيمنة المتمثلة في المنافسة والسيطرة والاستهلاك التي تحدد معالم العقد الاجتماعي التقليدي في مجال التعليم.

وقد يسفر النهج القائم على تفتيت الأفراد إلى وحدات ذرية، ونقل المعارف بطريقة ترى فيهم وحدات منقسمة ومجزأة وخاملة، عن تقويض القدرة الكامنة في التعليم على إحداث التحول المنشود في علاقاتنا بالآخرين والعالم من حولنا. ويفضي إضفاء صفات الذرية على الفردية في مجال التعليم إلى نتائج عكسية في نهاية المطاف فيما يتعلق بالاستقلال الذاتي للفرد والحد من قيمة التمايز والعناية والتعاون عند طرح الأسئلة وتشاطر الإجابات. وقد ظل الأداء الفردي والاعتماد على الشهادات العلمية باعتبارها مقياس النجاح الوسيلة الأساسية المتداولة في إطار العقد الاجتماعي التقليدي في مجال التعليم لاكتساب المكانة والقيمة الاجتماعيتين في الظاهر.

ويفضي التنوع في وجهات النظر، والأهداف المشتركة، والرؤى بشأن «الحياة الجيدة»، والممارسات التعليمية المعمول بها في سياقات وأزمنة مختلفة من حياة البشر، إلى توسيع الأفق الضيق الذي تحدده المبادئ المهيمنة المتمثلة في المنافسة والسيطرة والاستهلاك التي تحدد معالم العقد الاجتماعي التقليدي في مجال التعليم. وسعياً إلى تسخير هذه المبادئ القائمة على ترابط العلاقات لبناء مستقبل عادل ومنصف للتربية والتعليم في العالم المعاصر، لا بد من دراسة تأثير تلك المبادئ في تحديد مكانة مفهوم الفردية والذاتية وإثرائهما من خلال فهم الكينونة والفعل والتعلم بمفهوم ترابط العلاقات.

نحو التعليم باعتباره مشروعاً مشتركاً

كيف يمكن وضع تصور جديد لطابع الاتفاق الاجتماعي نفسه في ضوء التحول الحاصل في الافتراضات بشأن الطبيعة البشرية من المفاهيم الذرية إلى مفاهيم ترابط العلاقات؟ وما مدى ملاءمة وفعالية مشروع «العقد الاجتماعي الجديد» باعتباره آليةً عالميةً لتحقيق الرؤية الواردة في تقرير اللجنة الدولية المعنية بمستقبل التربية والتعليم؟ إذ لم تكن المسألة المحورية في تقاليد العقد الاجتماعي تتمثل في المعايير والقيم التي ينطوي عليها العقد الاجتماعي في حد ذاتها، إنما تمثلت في قبول من يتولون السلطة لهذه المعايير والقيم (Taylor, 2002). فهل من الممكن تذليل التوتر المتأصل في طرح النموذج التعاقدي كما ورد في تقرير اللجنة الدولية، بالتزامن مع النداء إلى تحقيق التضامن الجذري والترابط مع الإنسانية والكوكب؟

يعد الترابط القائم على تشابك العلاقات ضرورة وجودية، على غرار العالم المترابط بالعلاقات المتبادلة. ويمكن أن يتجلى هذا الترابط في مشاريع طوعية ومشتركة ومتبادلة على كل الصعد وفي كل القطاعات. وقد تتباين صيغ ومضامين تلك الأنشطة والاتفاقات في مجال التعليم تبايناً كبيراً بحسب السياق.

ليس المقصود فعلاً بالرؤية الجديدة لمستقبل التعليم الذي يتسم بمزيد من الانسجام والتوازن بين الإنسان والعالم المحيط الواسع إبرام عقد يستطيع الأطراف الانضمام إليه أو الانسحاب منه بالنيابة عن الآخرين. إنما يعد الترابط القائم على تشابك العلاقات ضرورة وجودية، على غرار العالم المترابط بالعلاقات المتبادلة. ويمكن أن يتجلى هذا الترابط في مشاريع طوعية ومشتركة ومتبادلة على كل الصعد وفي كل القطاعات. وقد تتباين صيغ ومضامين تلك الأنشطة والاتفاقات في مجال التعليم تبايناً كبيراً بحسب السياق. ومن ثَمّ، يعد اقتراح إجراء عمليات الفحص والتحليل ووضع تصور جديد للعقد الاجتماعي الجديد للتربية والتعليم في سياقات متنوعة اقتراحاً واعداً في هذه المرحلة الحرجة من الوعي العالمي. كذلك يُعدّ طرح العقد الاجتماعي للتربية والتعليم على بساط البحث انعطافاً محموداً جداً عن مسار التركيز الضيق الأفق والقصير النظر على الأهداف والغايات والمعايير الذي تميزت به معظم الخطابات الدولية بشأن تطوير التعليم.

الأخذ بنهج قائم على ترابط العلاقات لوضع تصور جديد للعقد الاجتماعي

تمثل الدعوة إلى إبرام عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم وسيلةً فعالةً لإثارة ردود الفعل والاستجابة والمشاركة فيما يتعلق بعمليات التحليل والاقتراحات الواردة في تقرير اللجنة الدولية المعنية بمستقبل التربية والتعليم، التي تستند إلى النزعة الإنسانية الجديدة (انظر Bokova, 2010) وتتخذ لها مرجعية في نهج التحرر من الهيمنة الفكرية الغربية وفي مذهب ترابط العلاقات في العالم غير المقتصر على

البشر. بيد أنه لا بد لتلبية الدعوة إلى إبرام عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم من أن تنطوي على الانتقال من مفهوم الوجود الذري إلى العقد الاجتماعي القائم على مفهوم ترابط العلاقات. إذ لا مناص من هذا الانتقال لوضع تصور جديد لعالمنا عبر نظام تعليم يراعي بصورة أفضل التحديات المشتركة والإمكانيات المتاحة في الأزمنة المتداخلة من الماضي إلى الحاضر فالمستقبل.

لا بد لتلبية الدعوة إلى إبرام عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم من أن تنطوي على الانتقال من مفهوم الوجود الذري إلى العقد الاجتماعي القائم على مفهوم ترابط العلاقات (...) لوضع تصور جديد لعالمنا عبر نظام تعليم يراعي بصورة أفضل التحديات المشتركة والإمكانيات المتاحة في الأزمنة المتداخلة من الماضي إلى الحاضر فالمستقبل.

ويقوم التقرير بمهارة ولكن بطريقة استراتيجية بتقويض الاستخدام التقليدي لمفهوم «العقد الاجتماعي» لكي يفسح المجال أمام مجموعة أوسع من المنظومات الفكرية. وينتقد التقرير ضمنياً العقد الاجتماعي المصطنع «القديم» المرتبط بنموذج مأسسة التعليم المدرسي الإلزامي لدى المجتمع الحديث. ومن ثَمّ، يفسح التقرير المجال لوضع تصور جديد للعمليات التعليمية ونظم التعليم التي تعبّر بصورة أشمل عن علاقاتنا الأساسية بالبشر والكوكب.

وامتنع معدو التقرير عن تضمين الدعوة إلى وضع تصور جديد بشأن العقد الاجتماعي للتربية والتعليم خريطة طريقة تكنوقراطية يُقترح من خلالها طريقة وضع هذا التصور الجديد. ويعد هذا النداء والدعوة الواسعة النطاق إلى المشاركة في عملية استحداث التصور الجديد عوضاً عن صياغة توصيات محددة الأهداف مسعى متواضعاً ومنعشاً، يفسح المجال أمام عمليات التفكّر وبناء تصورات جديدة بشأن المعايير اللازمة لإحداث تحول جوهري فعلاً على مستوى النموذج الفكري. وتتجاوز هذه الدعوة مجرد عملية السعي إلى إيجاد «قواعد لعبة» جديدة لإبرام عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم، تضع إطاراً وتحدد نطاقاً ثابتاً للعمل يلتزم بهما الأفراد والدول والجهات الفاعلة الدولية. وهذا ما يعني أن هنالك عدة استراتيجيات ممكنة لتلبية الدعوة إلى إبرام عقد اجتماعي جديد في مجال التعليم.

أما من وجهة النظر البحثية، فيمكن استخدام المذاهب الفكرية التقليدية لنظرية العقد الاجتماعي لتعميق فهم المعايير والأطر المحدودة التي يقوم عليها التنظيم الاجتماعي والاقتصادي. فكما رأينا في مصنّفات تشارلز ميلز وكارول بيتمان وغيرهما، يعد استخدام العقد الاجتماعي باعتباره أداة تحليل استنباطيةً وسيلةً فعالةً لفحص الافتراضات بشأن الهوية البشرية والطبيعة البشرية وطبيعة المجتمع. ويمكن أن يفضي تحليل وفحص الفكر التعاقدي والفكر الصدامي فيما يتعلق بالتنظيم الاجتماعي إلى توضيح المفاهيم المسلم بها والضمنية التي تكرس القمع والإقصاء وعدم المساواة.

أما من وجهة نظر الحكم والإدارة، فمن الضروري وضع مبادئ واضحة لتفكيك الأطر والمعايير التي لا تتناسب مع النموذج الفكري لترابط العلاقات «والتخلص» منها. وتشمل هذه الدعوة أمرين، أولهما القيام بصياغة المبادئ التي تتسق وتنسجم مع الرؤية الوجودية القائمة على ترابط العلاقات صياغةً واضحةً وصريحةً، وثانيهما دراسة سبل التطبيق الممكنة لتلك المبادئ في سياقات وظروف متنوعة. ويمكن للمعلمين والمربين والسلطات والموظفين الإداريين النظر في المسائل التالية في هذا الصدد: ما الآثار المترتبة على اعتماد نهج قائم على ترابط العلاقات، والعزوف عن أنماط المعاملات بحيث يجري الأخذ بالنموذج الفكري الواسع النطاق للترابط الاجتماعي في سياق معين؟ وكيف يمكن إعادة صياغة الغرض من التعليم، بحيث يتعدى الرؤية الضيقة للتعليم باعتباره مجرد وسيلة، والاستعاضة عنها برؤية أشمل للأغراض الفردية والمشتركة للتعليم؟ وكيف يمكن ربط المفاهيم الجديدة للمعلمين والطلاب والأسر وأفراد المجتمع والمدارس بمفاهيم المعرفة والتحصيل والامتياز والرفاهية في إطار قائم على مفهوم ترابط العلاقات؟

أما من وجهة نظر الممارسين، فيمثل الاعتراف بمفهوم ترابط العلاقات في الممارسات والعمليات والأساليب التعليمية وضع تصور جديد للاتفاق الاجتماعي بطرق تزيل حواجز التقوقع الناجمة عن العمل المنعزل والتنظيم الهرمي وظروف الزمان والمكان، سعياً إلى تعميق التضامن والعلاقات المترابطة. وقد ركزت نظرية العقد الاجتماعي الحديثة على العقلانية البشرية والمنهج العلمي باعتبارهما الوسيلة الوحيدة لوضع مدونة لمعايير اجتماعية ثابتة وعالمية في الظاهر (Weale, 2017). لكن مذهب ترابط العلاقات يطرح نهجاً قائماً على السيرورة ويتطلب القيام بعمليات مستفيضة تشمل المشاركة والتشاور والحوار والعمل الجماعي والتفكّر المشترك. فالنهج القائم على ترابط العلاقات يسير عكس تيار التجزئة والتفتيت إلى وحدات ذرية، ولا يسعه أن يكون مستداماً في حال تطبيقه بطريقة انعزالية. ومن ثَمّ، لا بد من الأخذ بنهج متعدد الصعد، يتميز بالتضامن على صعيد الأزمنة والسياقات والأماكن وفيما بينها. وينطوي التضامن على العدالة باعتبارها سمة وشرطاً مسبقاً لتحقيق الانسجام والوحدانية، على أن تكون تلك العدالة مرآة لوحدتنا البشرية الأساسية وانسجامنا مع العالم الطبيعي (Ho and Barton, 2020; Ivanhoe, 2017). وتعد العلاقة بين العدالة والانسجام أمراً حيوياً بحيث تنمي الواحدة الأخرى بطريقة متبادلة. وينطبق مفهوم العدالة أيضاً في إطار ترابط العلاقات الذي يتجاوز العلاقات بين البشر، بل يشمل أيضاً علاقاتنا بالعالم غير المقتصر على البشر وبالكوكب والكون.

الخاتمة

انتشرت العديد من الشعارات غداة تفشي جائحة كوفيد-19 وقد حاكت المزاج السائد حينئذ. ومع أن بعض التعابير من قبيل «كلنا في خندق واحد» «وإعادة البناء على نحو أفضل» لاقت حماساً في بادئ الأمر، فإن المشاعر الجياشة التي أثارتها تلك التعابير سرعان ما تلاشت في ضوء أوجه الاختلال الأساسية التي تبيّن أنها ما فتئت تتفاقم وبوتيرة أسرع. فقد زادت ثروة الأغنياء بقدر الضعفين أو الثلاثة أضعاف؛ واستُبعد النساء ومقدمو الرعاية طراً من المشاركة في الحياة العامة والاقتصادية؛ وحُرم جيل من الأطفال والشباب من الذهاب إلى المدرسة، حينما أُعطيت الأولوية لتنفيذ البرامج الاقتصادية للشركات؛ واقتربت النظم الإيكولوجية من حافة الانهيار غير القابل للاستدراك. فقد بان جلياً أننا لم نكن في خندق واحد، أو لم نعش تلك الفترة بالطريقة ذاتها، ويعرب الكثيرون عن استنكارهم لهذا الوضع ويتساءلون لمَ عسانا «نعيد بناء» ما قد أسفر في الماضي عن أوجه اختلال وأزمات كهذه؟

بعدما خفت صوت الشعارات، علا وتصاعد صوت التوق إلى مواصلة السعي إلى تحقيق التضامن وإحداث التغيير الفعال. ولا بد في هذا السياق لمفهوم العقد الاجتماعي الجديد، وما سيترتب عليه من آثار في وضع تصور جديد بشأن التربية والتعليم، من الانسلاخ عن أصوله المستمدة من الفكر القائم على التعاقد والصدام والفردانية والمعاملات.

ولكن بعدما خفت صوت الشعارات، علا وتصاعد صوت التوق إلى مواصلة السعي إلى تحقيق التضامن وإحداث التغيير الفعال. ولا بد في هذا السياق لمفهوم العقد الاجتماعي الجديد، وما سيترتب عليه من آثار في وضع تصور جديد بشأن التربية والتعليم، من الانسلاخ عن أصوله المستمدة من الفكر القائم على التعاقد والصدام والفردانية والمعاملات. وتمثل الدعوة إلى إبرام عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم مدخلاً لطرح أسئلة على صعيد النموذج الفكري بشأن العدالة وبناء الثقة في إطار التنظيم الاجتماعي. فقد تبيّن أن المفهوم التقليدي للعقد الاجتماعي ينطوي على إمكانيات محدودة لتحقيق الرفاه الجماعي. ولا بد من إعادة دراسة الافتراضات المتعلقة بطبيعة الأفراد والمجتمع التي يستند إليها هذا المفهوم، سواء في مجال التعليم أو على نطاق أوسع. كذلك لا بد لنا من الانعطاف عن النموذج الفكري الحالي من أجل وضع عقد اجتماعي جديد – عبر الانتقال من مفهوم الوجود الذري للفرد إلى مفهوم الوجود القائم على ترابط العلاقات. ولا مناص من إدراج الدعوة إلى إبرام عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم في إطار عملية انتقال أوسع نطاقاً تأخذ بنموذج فكري جديد للتنمية البشرية، يمثّل التعليم جزءاً لا يتجزأ منه. ولعلّ عمليات التدريس والتعلم وأساليب التدريس، التي تعد بحد ذاتها عمليات قائمة على ترابط العلاقات بامتياز، توفر نقطة انطلاق مثالية لهذه المساعي.

المراجع

Anku, K., Barrows, A., Bernhard, K., and Biel, M., et al. (2020, July 9). *We Need a New Social Contract to Undo a System of White Supremacy*. The Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/blog-posts/undo-a-system-of-white-supremacy/

Arendt, H. (1951). *Imperialism: Part Two of the Origins of Totalitarianism*. Harcourt Brace.

Assié-Lumumba, N. (2016). Evolving African attitudes to European education: Resistance, pervert effects of the single system paradox, and the ubuntu framework for renewal. *International Review of Education*, 62(1), 11–27. https://doi.org/10.1007/s11159-016-9547-8

Assié-Lumumba, N. T. (2020). Gender, knowledge production, and transformative policy in Africa. *Paper Commissioned for The UNESCO Futures of Education Report.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374154.

Bokova, I. (2010). *A New humanism for the 21st Century.* UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/ pf0000189775

Boucher, D., and Kelly, P. J. (Eds.). (1994). *The social contract from Hobbes to Rawls.* Routledge.

Elfert, M., and Morris, P. (2022). The long shadow between the vision and the reality: A review of the UNESCO report "Reimagining our futures together: A New social contract for education". *Quaderni di pedagogia della scuola,* 2, 37-44.

Fraser, N. (2010). Who Counts? Dilemmas of Justice in a Postwestphalian World. *Antipode,* 41, 281–297. https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2009.00726.x

Freire, P. (1972/2000). *Pedagogy of the oppressed.* Penguin.

Gould, R. K., Pai, M., Muraca, B., and Chan, K. M. A. (2019). He 'ike 'ana ia i ka pono (it is a recognizing of the right thing): How one indigenous worldview informs relational values and social values. Sustainability Science, 14(5), 1213–1232. https://doi.org/10.1007/s11625-019-00721-9

Ho, L.-C., and Barton, K. C. (2020). Critical harmony: A goal for deliberative civic education. *Journal of Moral Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1847053

UNRISD. (2022). Crises of Inequality: Shifting Power for a New Eco-Social Contract. United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD). https://www.unrisd.org/en/library/publications/crises-of-inequality

Ivanhoe, P. J. (2017). Oneness (Vol. 1). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780190840518.001.0001

Klees, S. J. (2022, February 21). UNESCO's Futures of Education Report: What is Missing? NORRAG -. https://www.norrag.org/unescos-futures-of-education-report-what-is-missing-by-steven-j-klees/

John-Williams, K. (June 22, 2020). *The Broken Social Contract.* Centre For Public Impact (CPI). Retrieved June 14, 2022, from https://www.centreforpublicimpact.org/insights/broken-social-contract

LaDuke, W. (1999). *All Our Relations: Native Struggles for Land and Life*. Cambridge, MA: South End Press. Li, C. (2013). *The Confucian Philosophy of Harmony.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315886619

Locatelli, R. (2022). Faure's new social contract fifty years later: Promises and evolutions. *International Review of Education,* 68(5), 731–746. https://doi.org/10.1007/s11159-022-09974-6

Keating, C. (2011). *Decolonizing democracy: Transforming the social contract in India*. Pennsylvania State University Press.

McCarty, T., and Lee, T. (2014). Critical Culturally Sustaining/Revitalizing Pedagogy and Indigenous Education Sovereignty. *Harvard Educational Review*, 84(1), 101–124. https://doi.org/10.17763/haer.84.1.q83746nl5pj34216

McGregor, D. (2005). Traditional ecological knowledge: An Anishnabe woman's perspective. *Atlantis: Critical Studies in Gender, Culture & Social Justice,* 29(2), 103-109.

Mills, C. W. (2000). Race and the Social Contract Tradition. *Social Identities*, 6(4), 441–462. https://doi.org/10.1080/13504630020026404

Mills, C. W. (2022). The racial contract (Twenty-fifth anniversary edition). Cornell University Press. Pateman, C. (1988). The Sexual Contract. Cambridge: Polity Press and Stanford: Stanford University Press. Pateman, C., Mills, C. W., & Mills, C. W. (2007). *Contract and Domination*. Polity.

Rawls, J. (1971/2020). *A Theory of Justice: Original Edition.* https://www.degruyter.com/isbn/9780674042605

Redhead, M. (2002). *Charles Taylor: Thinking and living deep diversity.* Rowman & Littlefield Pub.

Romero, M. E. (1994). Identifying Giftedness Among Keresan Pueblo Indians: The Keres Study. *Journal of American Indian Education*, 34(1), 35–58.

Rousseau, J.-J. (1913). *The Social Contract and Discourses*. Everyman's Lonraru.

Srivastava, P., (2022). Education and the Pandemic: Engaging in epistemic humility to question assumptions, institutions, and knowledge(s). Education Research and Foresight Working Paper 30. Paris, UNESCO.

Todd, S. (2020). Creating Aesthetic Encounters of the World, or Teaching in the Presence of Climate Sorrow. *Journal of Philosophy of Education,* 54(4), 1110–1125. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12478

United Nations. (2021). *Our Common Agenda. Report of the Secretary-General. United Nations.* https://www.un.org/en/content/common-agenda-report/assets/pdf/Common_Agenda_Report_English.pdf

Ward, J. K., & Lott, T. L. (Eds.). (2002). *Philosophers on race: Critical essays*. Blackwell.

Weale, A. (2020). *Modern Social Contract Theory* (1st ed.). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780198853541.001.0001

Wiredu, K. (1996). *Cultural Universals and Particulars: An African Perspective*. Indiana University Press.

World Economic Forum. (n.d.). The World Economic Forum: *Why We Need A New Social Contract And Reskilling Revolution To Recover From COVID*. Retrieved November 18, 2021, from https://www.adeccogroup.com/future-of-work/latest- insights/the-world-economic-forum-why-we-need-a-new-social-contract/

تسهم سلسلة أوراق العمل بشأن البحث والاستشراف في مجال التعليم في المناقشات العالمية بشأن التعليم والتنمية في عالم يكتنفه الغموض والتعقيد والتناقض. ويستفيد من هذه السلسلة جمهور واسع من محللي السياسات والأكاديميين والممارسين. وتلقي هذه السلسلة أيضاً نظرة فاحصة وثاقبة على القضايا الرئيسية التي تتناولها خطة التنمية المستدامة لعام 2030 وكذلك مبادرة مستقبل التربية والتعليم.

وتتضمن أوراق العمل هذه اسم مؤلفها أو أسماء مؤلفيها التي ينبغي الاستشهاد بها كما وردت في الوثيقة. ولا تعبّر الآراء الواردة في هذه الأوراق إلا عن رأي كاتبها أو كاتبيها، ولا تمثل بالضرورة وجهات نظر اليونسكو والمنظمات المنتسبة إلى اليونسكو، أو الحكومات التي تمثلها المنظمة.

للاستشهاد بهذا المقال: إيلينا طوقان، 2023. نحو عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم: الأخذ بترابط العلاقات نموذجاً فكرياً. سلسلة أوراق العمل بشأن البحث والاستشراف في مجال التعليم – العدد 31. باريس، اليونسكو.