الجزء الثاني

تصور جديد للمساحات

نظرة عامة

إن أي استكشاف مجدٍ لعلاقات جديدة بين البحث والتدريس، وربما لمساحات جديدة داخل الأكاديميا (موضوع الجزء الثالث)، يقتضي أولاً تحديد مواقعنا من النسق الحالي للأنشطة السائدة، وهذا هو غرض هذا الجزء.

بإيجاز، يتكون هذا الجزء من أربعة فصول، وهي تقدم الأفكار الآتية:

- *هناك قوى تعمل على تشجيع ابتعاد البحث عن التدريس، ولكن هناك أيضًا اعتبارات قديمة أخرى وناشئة تشير إلى التقارب بينهما (Peter Scott). وعلى ذلك فإن حزمة العلاقات المعاصرة بين التدريس والبحث أبعد ما تكون عن الوضوح؛ فهي تستدعي مخاطر، ولكنها كذلك تتيح فرصًا.*
- *كما يتضح من التطبيقات الخاصة بالمناهج وطرق التدريس (Mick Healy)، ومن معتقدات المعلمين ورؤاهم (Jane Robertson/Carol Bond)، أن هناك اختلافات مهمة دقيقة جدًا بين التخصصات. وتنبع هذه الاختلافات من تعارض سمات المنهجية المعرفية المميزة لهذه التخصصات.*
- *يوجد في التعليم العالي حاليًا مجموعة من التوجهات التعليمية المنافسة، فالعملية التعليمية، حسب هذه الرؤية البديلة، مسألة بحث نقدي ومسألة إقناع (Stephen Rowland). فمن جانب، يشير فهم التعليم العالي بوصفه عملية بحث نقدي إلى توفير مساحة تعليمية يتاح للطالب فيها طرح تساؤلاته، ومن جانب آخر، يشير إلى الحب الفكري؛ فحب المعلم لمادته يجعله يوفر المساحة الفكرية للطالب، إذ إن هذا*

النوع من الحب ليس استحواذيًّا في طبعه. فهذا اللون من التدريس يتسم بالكرم، ويغذيه الحب الذي يحفز البحث التخصصي لدى المدرس.

إن مـا يميـز هذه الفصول الأربعـة، لا سيما عند جمعها معًا، أنهـا تبين أن الموقف الحالـي نفسه يحوي مساحـات للإبداع ولتصـور جديد للتدريس والبحـث وعلاقاتهما. إن ارتبـاك الحيـاة الأكاديمية (إن صح التعبيـر) بصوره المختلفة عبـر التخصصات، بـل وداخلها، فيما يخصـ ممارستها التعليميـة ونماذج مناهجها وفـي رؤاها المشروعة المتباينـة للمعرفة وعلاقتهـا بالتدريس، وفي الحوارات الضمنية بيـن الأكاديميا والبيئة الاجتماعيـة والمجتمع الأكبر، هذا الجـو المرتبك ينطوي على مساحات يمكن فيها عمل أشياء جديدة. بل إن مساحات العمل الإيجابي في الأكاديميا هي في نمو.

وهنا مفارقة، ففي اللحظة التي تكتسب فيها القوى اللاصفّية (الخارجة عن المنهج) المزيد من القوة وتفرض إرادتها كأيديولوجيات فاسدة على الأكاديميا، بل عندما يهاجم «المجتمـع» الأكاديمي نفسه تلك الأيديولوجيات بأيديولوجيات ومقولات من عنده، تظهر فرص ممارسات جديدة يمكن أن تأخذ بيد الأكاديميا إلى الأمام. فمن ناحية هناك فرض إرادة مـن الخارج ومـن الداخل من شأنه أن يؤدي إلى ضمـور المجال ومن ناحية أخرى تنشأ مجالات جديدة لأفكار وأنشطة إبداعية.

تغيم السماء وتبعث على الكآبة، ولكن السحب تتفرق، وتسمح بسطوع النور. ولكن ما قدر هذا النور، ما حجم الفراغات بين الغيوم؟ هذه الأسئلة نفسها تعد استجابات مقبولة فـي هذا الموقف، وربما تكون هذه الاستجابات مغالية في العقلانية؛ فإننا لا نرى من بين الغيوم إلا لأننا جزئيًا نسعى إلى ذلك. ولكن هناك من يمضون في طريقهم ناظرين تحت أقدامهم، يهمهمون متذمرين من ضياع الحرية الأكاديمية، قائلين: إن الجامعة في «خراب» وفي «أزمة»، ولكنهم لا يبحثون عن بارقة أمل. والمهم هنا ليس القراءة الموضوعية لموقفٍ ما، بل هو اتجاهاتنا. فاستجابة المتفائلين أمر مفهوم؛ لأن التفاؤل يفرض تحدياته، ولن يكـون للتفاؤل معنى حتى يتحول إلى عمل. ولكن هـذه الأفكار استباقية، أما الآن، في هذا القسم، فالهدف هو فهم النسق الحالي للأشكال التي تكون الجامعة.

4

تقارب أم تباعد؟
الصلات بين التدريس والبحث
في التعليم العالي الواسع

بيتر سكوت

مقدمة

إن العلاقة بين التدريس والبحث في التعليم العالي الواسع هي من بين أعقد العلاقات الفكرية إدارة وأشدها تشابهًا وأكثرها إثارة للخلاف السياسي. فمن الناحية الفكرية تبدو الحدود بين التدريس والبحث متجهة إلى المزيد من الضبابية والبعد عن الوضوح. فإن عملية وضع خطوط تصنيفية وفكرية أصيلة بين الأشكال المختلفة للعمل الأكاديمي تزداد صعوبة. ويكون التميز العملي بين برامج التعليم ومشروعات البحث على المستوى نفسه من الصعوبة؛ «فالتدريس» و «البحث» كلاهما صار فئة تتعدى كل منهما على الأخرى، وتتداخل معها. وخير مثال على ذلك هو النمو المقصود للأنشطة الهجينة بين النشاطين، كنشاط رسائل الدكتوراه المهنية. ولكن هذه الظاهرة لم تعد محصورة في منطقة الالتقاء بين درجات الدراسات العليا البحثية والتعليمية؛ بل تمتد إلى «الوراء»، لتشمل مساقات درجة البكالوريوس، وإلى «الأمام» فتدخل في مجالات البحث الأساسية.

ولكننا يمكن أن نلاحظ التوجه المضاد في السياسة العامة والسياسة التنفيذية؛ فالتوجه نحو الفصل بين التدريس والبحث شديد الوضوح. ويحدث هذا على مستويات عدة، فعلى المستوى المهني الفردي ينحسر مثال الأكاديمي المنخرط بطبيعة عمله في نشاطي التدريس والبحث لصالح الهويات المهنية الأكثر تركيزًا؛ فمن ناحية، هناك

خبـراء التعلم والتعليـم، ومن ناحية أخـرى الهيئة المتفرغة للبحـث (وهناك جيش من الباحثين المتعاقدين آخذ في الزيادة). وعلى مستوى مصادر التمويل، يحل محل «المنح الشاملة» والميزانيـات المؤسسية العامة مخصصات منفصلـة للتدريس وأخرى للبحث تحسـب طبقًا لمعايير مختلفة. وعلـى مستوى الرسالات المؤسسية، هناك تشجيع صريح للتنـوع (شاملاً التنظيم الهرمي) والتباين. كما يعـد كثير من واضعي السياسيات فصل البحث عن التدريس في منظومات التعليم العالي الواسعة أمرًا حتميًا (بل ومحمودًا)، لأن بدائلـه هي تشجيع «الانحراف الأكاديمي» غير الملائم و/أو إنتاج منظومة بحث جامعية تفتقر إلى التركيز (أو تم إفقارها عمدًا).

بين هذيـن الموقفين يجد القـادة المؤسسيـون أنفسهم أمام واقعيـن متعارضين، فمن ناحية هناك «الضبابية» المتزايدة في مجالي التدريس والبحث؛ ومن ناحية أخرى، ضـرورة التركيـز على نقاط القوة البحثية (الأمر الذي سيـؤدي حتمًا إلى تكاثر الأقسام و/أو المؤسسات المكتفية بالبحث) نتيجة لهذا فإن التوترات الناشئة بين حركة "التنمية المستقلـة لكل مـن التدريس والبحث، والتي تشجعها الدعوة إلـى التخصص المهني في إحـدى الوظيفتين داخل الجامعـة الحديثة وحركة التداخل بيـن التدريس و البحث على المستـوى الفكري (واستمرار الدعـم المتبادل بينهما على المستـوى اللوجيستي). هذه التوتـرات بين التوجهين تضع تحديـات إستراتيجية شديدة أمـام المؤسسات التي تجد نفسهـا فـي معضلة أحد شقيهـا التقارب الفكري، بينمـا يعتبر التباعـد السياسي شقها الثاني. وبين هذين التوجهين تم حصر قادة المؤسسات المعنيين بوضع الإستراتيجيات والأولويات وكنتيجة للتوتر بين هذين الاتجاهين المهتمين بتطور كل من التدريس والبحث اللذين يشجعهمـا المهنيـون من كل طرف داخـل الجامعة الحديثة. فـإن فكرة الجامعة ومثالها وأغراض التعليم العالي قد نالها نصيب من «حروب» البحث والتدريس هذه.

سيتنـاول الفصـل الحالي الاتجاهات الثـلاث: السياسية والإداريـة والفكرية. فهي تتقاطـع جميعًا على نحو متناقض، ولكنه يحمل إمكانية إبداعية، وتسهم هذه الاتجاهات جميعًـا في تواصـل جديد بين البحث والتدريـس في منظومات التعليـم العالي الواسعة. وليـس بين هـذه الاتجاهات الثلاث منظور مستقيم؛ ففي المنظـور الأول يمكن رسم حد بيـن السياسات العامـة والسياسات التنفيذية؛ فالأولى قاطعـة (وربما ساذجة) والثانية

أكثـر دقـة وتفصيلاً. والمنظـور الإداري معقد كذلـك: فلا بد أن تتوجـه الإستراتيجيات البحثيـة نحـو التحديد الصريـح للأولويـات والاستخدام الفعـال للمـوارد، ولكنها - أي الإستراتيجيات البحثية - لا بد أن تراعي إدارة مظاهر السمعة المؤسسية (أو «العلامات التجاريـة»). والمنظور الفكري حتمًا متعدد ومُتَشَظٍّ. ففي بعض الموضوعات (والسياقات تبـرز التخريجات الكليـة «للعمل المعرفي» (البحـث والتدريس وأشيـاء كثيرة أخرى ذات صلة)؛ وفي أخرى تكون التخريجات التفصيلية المتمايزة أكثر إقناعًا. ومن هنا فإنه من التبسيـط المخل القول: إن القـوى السياسة تنزع نشاطي البحـث والتدريس أحدهما عن الآخر، بينما تقربهما الاتجاهات الفكرية، وأن المديرين المؤسسيين محصورون بينهما.

علاقة البحث والتدريس: تصوران

يستقصـي هـذا القسـم المنظـور الأول وهو المنظـور السياسي؛ وهنـاك تصوران متعارضـان للصلات بين التدريـس والبحث، يؤكد الأول الطبيعـة المتداخلة المتمازجة لهذين النشاطين، ويؤكد الثاني هشاشة العلاقة أو ضعفها.

الصلات المتمازجة

يـرى التصـور الأول أن البحـث والتدريس متمازجـان؛ لأنهما يمثـلان جانبي العمل الأكاديمي. فالمدرس الجامعي الناجح لا بد له من أن ينخرط في البحث والمعرفة العلمية وكذلـك فـإن المؤسسة الجامعية «الحقـة» لا تكتفي بتقديـم تعليم عالٍ، بـل تغذي ثقافة البحـث. ولكن هذا التصـور لم يعدم معارضين، ومنهم كارديـنـال نيومان، فهو يرى، كما يرى كثير من قادة الجامعة في القرن التاسع عشر أن «البحث» (الذي يلحق به دائمًا صفة «النافع») لم يكن يشكل جزءًا من الرسالة الأساسية للجامعة (Newman 1852/1966). وحتـى في بداية القرن العشرين لم يكـن يخصص للبحث دعم تمويلي عام من الحكومة؛ فالمجالس البحثية تعد اختراعاً جديداً نسبيًا. وأخيرًا، ففي أنظمة التعليم العالي ازدهرت مؤسسات ذات نصيب محدود من البحث، وبعضها يتمتع بمكانة كبيرة (مثل جراند إيكول فـي فرنسا أو كليات الفنون الليبرالية فـي الولايات المتحدة). هذا التصور المفترض أنه تقليدي سيبدو أقل تقليدية بعد النظر إليه عن قرب.

قد نجانب الصواب إذا تصورنا جميع من بداخل الأنظمة الجامعية النخبوية يقبلون فكرة وجود صلات عضوية بين البحث والتدريس، وأن التشكك في حقيقة وجودها لم يبرز إلا مع ظهور منظومات التعليم العالي الواسعة. وترتبط درجة صحة الجملة الأولى بقدر عملية تفسيرها والالتزام الأيديولوجي بها. ذلك أن الجامعات لم تكن تعلّم سوى نخبة محدودة من «عظماء المستقبل وصالحيه» وكانت أنشطة البحث والمعرفة غير مكلفة نسبيًا، فقد كان متاحًا أن يتولى تدريس طلاب الجامعة ناشطون في مجال البحث والدرس العلمي (على مستوى الإمكان، وفي الواقع لم يكن كثير منهم على هذا النحو). بتعبير آخر، كان «الانسجام» بين البحث والتدريس في الأنظمة الجامعية النخبوية أمرًا خاصًا. فإذا صح ذلك، فالرأي المعاكس (الذي يستند إليه كثير من واضعي السياسات المعاصرين) ينبغي أن يعامل بحذر؛ بمعنى أن الانسجام بين البحث والتدريس قد ساء في الجامعات التي صارت مؤسسات عامة، والبحث عمومًا في العلوم التجريبية والهندسة، صار عالي التكلفة، بل صار مشروعًا شبه صناعي.

التطور المنفصل

طبقًا للتصور الثاني،، فإن البحث والتدريس نشاطان (أو عالمان) منفصلان. وهناك رؤى عديدة تبرر هذا الفصل:

1. يقول الرأي الأول: إن التعليم العالي في المنظومة الواسعة (مع إمكانية استثناء عدد قليل من الجامعات النخبوية) لا يختلف اختلافًا حقيقيًّا عن تعليم الكبار أو حتى التعليم الثانوي – وهذا مصدر شعبية فئة "التعليم الجامعي". وعلى هذا فليس ضروريًا لأغلب الطلاب أن يتعلموا على أيدي باحثين نشطين. وبطبيعة الحال يتجاهل هذا الرأي مسألة أساسية وهي هل من الممكن في مجتمع المعرفة فصل عملية التعلم عن عملية البحث في أي مستوى تعليمي.

2. يقول الرأي الثاني: إن المبالغة في الربط بين البحث والتدريس من شأنه أن يقلل من قدر التدريس؛ لأن التدريس لا يمكن أن ينفصل بسهولة من ظل البحث، فالنجاح في البحث هو الذي يمنح القدر الأكبر من المكانة الأكاديمية.

وهذا صحيح بلا شك، ففي أغلب أنظمة التعليم العالي تعتمد إجراءات الترقي (للأفراد) ومؤشرات الأداء (للأقسام والمؤسسات) على البحث وليس هذا بالوضع السليم، برغم أنه ظاهرة استحدثت في مرحلة ليست بعيدة كما يظن كثير من الناس. ولكن وضع تصنيفات هرمية تحدد المكانة وتتمتع بصلاحية شبه مستقلة ليس بالأمر المسلم به، ويرتبط هذا الرأي ارتباطًا وثيقًا بالرأي القائل: إن الطلاب أنفسهم يشعرون بعدم تجانس بين نشاطي البحث والتعليم (Lindsay, Breen and Jenkins 2002).

3. ويمثل الرأي الثالث في فصل البحث عن التدريس الوجه الآخر للمسألة بوضوح أكبر (أو يفترض ذلك). فالبحث نشاط أكاديمي له (أو ينبغي أن يكون) تنظيماته المهنية وأنساقه الأصيلة، وإلا ستكون معلقة بمقتضيات التعليم وأنماط الاختيار الطلابية. وقد ذاع هذا الرأي في ثمانينيات القرن العشرين عندما جرت أولى محاولات فصل تطور البحث عن حركة تزايد أعداد الطلاب، مما أدى - في المملكة المتحدة - إلى ظهور "اختبار تقييم الأبحاث". فقد طرح السؤال: لماذا ينبغي زيادة الطاقة البحثية للأمة بالتوازي (والتجانس) مع زيادة الطلب على أماكن دراسية للطلاب؟

4. أما الرأي الرابع والأخير، فيقول: حتى تنتج بحثًا على مستوى عالمي؛ من الضروري أن تجمع التمويل البحثي وتركزه، وأن تصل إلى كتلة حرجة(*) من الباحثين، وأن تؤمّن بنى تحتية بحثية أقوى، وفوق ذلك كله أن تستنبت بيئات بحثية أكثر إنتاجية وإبداعًا. إذ إن ظهور «مجتمع المعرفة» وعمليات العولمة قد أنشأ بيئة قاسية لا تسمح بالبقاء إلا للأصلح والأمهر، والحق أن هذا الاستنتاج لا يعتبر منطقياً. ففكرة مجتمع المعرفة تفترض أن المجتمع تتغلغل فيه سلوكيات وأفراد يوجهها العلم، في حين أن العولمة أبعد من أن تكون مجرد ظاهرة لليبرالية الجديدة والتقنية العالية.

(*) الكتلة الحرجة في الفيزياء النووية هي نقطة تراكم البلوتينيوم التي يمكن حدوث الانفجار عندها، والمقصود هنا توافر أعداد كافية. (المعرِّب).

اقتصاد مزدوج

لا يكاد يوجد اختلاف بشأن الرأي الذي له الغلبة حاليًا، فقد شككت الورقة البيضاء البريطانية الصادرة عام 2003 بشأن مستقبل التعليم العالي، بصورة مباشرة في صحة وجود علاقة عضوية بين البحث والتعليم. فمن ناحية، صرح هذا الرأي مستندًا إلى أدلة تاريخية بأن هذه العلاقة موضع خلاف ومرهونة بالظروف، ومن ناحية أخرى طرح الرأي في إطار الخلاصات السياسية التي كان الوزراء يسعون إلى استخلاصها (DfES 2003). وتتضافر بلاغة الخطاب السياسي وأدوات السياسة التنفيذية معًا لتشجيع ظهور اقتصاد مزدوج في التعليم العالي طرفاه التعليم والبحث. وبرغم أن مؤسسات التعليم العالي مستمرة في تلقي منح عامة من مجالس التمويل (وقد تم تجنب إجراء تحويلات عامة ضخمة من التمويل البحثي إلى مجالس البحث، حتى الآن)، فإن عنصري «التعليم» و«البحث» في المنح يحسبان بطرق مختلفة، إذ يتم حساب الأول وفقًا لصيغ محددة، والثاني بصورة انتقائية.

ولأن قواعد الحساب مختلفة على هذا النحو، ولكونها كاملة الشفافية، فما يسمى بتمويل «ت» و تمويل «ب» هي تعد حاليًا منحًا شبه محددة. ولكن هذا حدث من خلال عملية تطور السياسات التنفيذية. فعندما ظهر اختبار تقييم الأبحاث كان هدفه المعلن ملاءمة التمويل البحثي مع المخرجات البحثية، وذلك لأن سياسة لجنة المنح الجامعية وهي «الانحياز المستنير» (فقد كانت عمليًا مجرد تصريف فوري لمستويات التمويل القائمة) لم تعد مقبولة، وكان هدفه كذلك فصل التطوير الإستراتيجي للبحث عن ديناميات التوسع الطلابي. ولكن اختبار تقييم الأبحاث كان بالأساس أداة سلبية تعتمد على رد الفعل، برغم أنه من البداية كان له أثر عميق على سلوك الأفراد والأقسام والمؤسسات. أما الآن فقد صار هذا الاختبار أداة فاعلة ولا تستخدم لمجرد التمويل البحثي، بل لإعادة صياغة النظام عن طريق تحديد الرسالات المؤسسية (Sharp 2004).

وقد حدث تطور مماثل يخص التعليم؛ فالمحاولات المبكرة لتقوية نظام الفحص الخارجي وإدخال المراجع الأكاديمي كانت بالدرجة الأولى من مظاهر استباق الدفاع

عـن النفس – الغرض منها طمأنة المعنيين بالأمر. ولم يكن هناك قصد صريح لتشجيع «التطـور المنفصل» لنشاطـي التعليم والبحث. بعد ذلك، بطبيعـة الحال نشأ جهاز قوي لتوكيـد الجـودة وتعزيزها مـن خلال تأسيـس وكالة توكيـد الجـودة (QAA) (Brown 2004)، فقـد ألزمـت المؤسسـات بتطوير إستراتيجيـات التعلم والتدريـس، وخصص استثمـار واسع النطاق في أنظمة إدارة التعلم. كان لذلك كله آثار بالغة – أدت إلى ظهور التنظيم الخارجـي للمعايير الأكاديمية، وكذلك إلى بـروز التدريس بوصفه مجالاً مهنيًّا منفصلاً ومستقلاً عن التخصصات المحددة (التي ربما تتبع خطى البحث) وهذا تطور شديـد الأهميـة. ولكن كما هـو الحال في اختبار تقييـم الأبحاث، فإن هـذه الآثار كانت نتيجـة تطور السياسات التنفيذيـة، وليست نتيجة إعادة نظر وتفكير مقصود في العلاقة بين التدريس والبحث.

إن أفضـل وصف لنشأة اقتصاد مزدوج يخصـ التدريس والبحث في التعليم العالي البريطانـي هو أنه مرتبط بتطور السياسات التنفيذية والاستجابات العملية لهذا التطور؛ لذلك فمن الصعـب استخلاص نتائج تصنيفية، فالانفصام الصريح للصلات العضوية بيـن البحـث والتدريس فـي الورقة البيضاء يبدو أقـل أهمية في ضـوء السجل التاريخي الـذي يبين أن هذه الصلات كانت دائمًا في جوهرها مرهونة بالظروف (وغالبًّا موضع خـلاف). وحتى اقتراحات إنشـاء ما يسمى بجامعات «للتعليم فقـط» فهي عمليًا هدفها وصف الجامعات بأنهـا مؤسسات لا تملك حاليًا السلطة لمنح الدرجات البحثية (ولكنها بالطبـع قد تملك بيئات علمية وبحثية متطورة). هـذه الاقتراحات تبدو أقل إثارة للجدل عندما نتذكر أن المؤسسات ذات التوجه التعليمي التي لها مكانة كبرى كانت دائمًا عنصرًا مهمًّـا في كثير من أنظمة التعليم العالي. وكلما درست أدلة على وجود صلات معقدة بين البحـث والتدريس، زادت الحاجة لتحويـل أولوية الاهتمام من الفصـل، المتمثل مؤخرًا فـي فرض اقتصاد مـزدوج (أو تطور منفصـل) غير مبالٍ و غير مسبـوق، إلى استمرار تطـور الصـلات بين البحث والتدريس، على أن يؤخذ هـذا المنظور في سياق إطار عمل براجماتـي الجوهر في التعامل مـع التحولات التنظيمية داخل أنظمـة التعليم العالي مع السماح بتدخلات من السياسات التنفيذية أقرب إلى الهامشية.

التعليم والبحث: رؤى إدارية

إذا قبلنا التحليل السابق؛ فإن الرسائل التي تبعث بها السياسة «التنفيذية» إلى مديري المؤسسات بشأن البحث والتعليم ليست بالحسم الذي يفترض فيها عمومًا. ولكن رسائل السياسة «العامة»، مع عدم دقة صياغتها تبدو أقل من رسائل السياسات التنفيذية غموضًا. فإذا كانت الدوافع الحقيقية للعلاقة بين البحث والتعليم تعديلات عملية مع تطور أنظمة التعليم العالي الماضي والمستقبلي، وكذلك تدخلات سياسية واسعة، لكنها قصيرة الأجل، فالناتج سيكون ظهور ساحة أوسع كثيرًا. وبدلاً من أن تجد المؤسسات نفسها محاصرة بين النشاطين، فإن هذه المؤسسات وقادتها سيتمكنون من «تفعيل» الحوار بين قوى التباعد واتجاهها من القمة إلى القاعدة السياسية في جوهرها، وقوى التقارب واتجاهها من القاعدة إلى القمة الفكرية في جوهرها (وإن لم يحدث الالتحام يحدث تشابك).

وهكذا فبرغم أن قادة المؤسسات مضطرون للتكيف مع تدخلات السياسة التنفيذية (من ذلك زيادة الانتقائية في توزيع التمويل البحثي بعد اختبار تقييم الأبحاث لعام 2001) فعليهم أيضًا أن يهتموا بالمدى البعيد، أي البنية الأساسية لأنظمة التعليم العالي التي بدورها تدفعها تغيرات جوهرية في القاعدة العلمية (والاجتماعية). وإن الدمج المتسرع الحالي للبحث والتعليم ليس أمرًا طبيعيًا، ومن ثم ليس حتميًا، وينطبق الكلام نفسه على عملية الفصل المهددة بعدم الاستمرار. وربما وصفت الجامعة الحديثة النشاطين بأنهما من رسائلها، ولكن هذه ظاهرة حديثة العهد نسبيًا؛ إذ ترجع في تاريخها إلى أوائل القرن التاسع عشر، ولم تطبق إلا بعد ذلك مدة طويلة، ذلك أن التنظيم الحالي للبحث والتعليم لم يوضع إلا بعد عام 1945. ومن هنا ينبغي على الأقل التفكير في احتمال أن يكون الدمج الحالي المتسرع للبحث والتعليم في الجامعة مرهونًا بمصادفة وجود عنصرين «اقتصاديين» محددين للتعليم والبحث (يختص الأول بالتعليم العالي للنخب السياسية والمهنية، والثاني يختص بالقوة غير العادية لما يسميه توماس كوهن «العلم العادي» (Kuhn 1962).

لـم تعـد منظومات التعليـم العالي الواسعة تولـي اهتمامها الأكبر إلـى تكوين نخب مستقبليـة مـن جانب، لأن الجامعات يسجل بها أعـداد كبيرة من الطلاب كثير منهم لن يسعوا إلى مهن نخبوية، ومن جانب آخر، لأن النخب نفسها قد صارت فئات غير محددة الشكل، ومثيرة للجدل وتحوطها الإشكاليات. وفي الوقت نفسه، تحول مجال البحث ذاته فصـار عملية شبه صناعية (وأحيانًـا صناعية بحتة) كما صار أكثر انفتاحًا وانتشارًا مع إتاحـة إمكانية خروج الإبداع الفكري (والعلمي أيضًـا) من الأكاديميا. وبرغم أن الربط المتواصـل بين التعليم والبحث داخل تركيبات واحـدة لا يمكن التخلص منه بسبب هذه التحولات؛ فليس من الممكن كذلك اعتباره من المسلمات.

مـع ذلك، فمن منظور إداري، هناك ثلاثة آراء تشجع استمرار دمج رسالتي التعليم والبحث، حتى في ظل هذه الظروف شديدة الاختلاف:

1. يتعلق الرأي الأول بأساسـ السلطة الأكاديمية للجامعة من جانبين منفصلين. الأول يخص قدرتها على الحفاظ على جودة تعلم الطلاب وتعليمهم وتعزيزها، وقد سبق مناقشتها بإيجـاز. يظل هذا الجانب مسؤولية كل مؤسسة على حدة، برغـم ما تحدثه هيئة توكيد الجودة من أثر في تطوير معايير المواد. ولا يمكن ببساطة استقصاء هذه القدرة بعمليات إدارية فقط، فهي في جوهرها مسؤولية فكرية يمكن تقسيمها إلى: أولاً، الحفاظ على الانضباط الأكاديمي في سياقات مـواد محددة ترتبط ارتباطًا مباشرًا بجودة البحث في المجال المعنيّ. وثانيًا، دراسـة (وتحسين) الممارسة الأكاديمية، وهذا يستلـزم تقييم تلك الممارسة ويفترض أن يكون التقييم مستعينًا بالبحث المؤسسي والتعليمي الفاعل.

أمـا الجانب الثاني، فيخص حق الجامعة في رقابـة معاييرها الأكاديمية، وتحديد ما تـراه مـن مكافآت. وهـذه مزايا تنفرد بها الجامعـات (وليسـت كل مؤسسات التعليم العالـي). لا شك في أن الانخراط في البحث هو أحد العناصر - المهمة - في تطوير قـدرة المؤسسـات لوضع المعاييـر والحفاظ علـى الجودة وإنشـاء المكافآت الأكاديميـة. وبطبيعة الحال لا يعتبر البحـث العنصر الوحيد في هذه القدرة، فالعمليـات الإداريـة لها أهميتها أيضًا. ولا شك أيضًـا في أن مساهمة عنصر

البحث في إضفاء الشرعية على المعايير والمكافآت يمكن أن تهددها تلك الآثار المربكة، بل المدمرة التي تحدثها مستويات البحث والدرس العلمي العليا في المعرفة القائمة والحكمة المتوارثة. ولكن التعليم الجامعي الأفضل هو الذي يعين الطلاب على اختبار صفة عدم الثبات أو التأقيت في المعرفة القائمة (واستفزازها). وهذه الصلة بين البحث وسلطة الجامعة ليست مجرد مبدأ عام، بل لها مظاهر ملموسة، ونقدم مثالين على ذلك. الأول، أن كثيرًا من الهيئات المهنية تصر على الانخراط في البحث بوصفه شرطًا مسبقًا للاعتماد، بل يصر بعضها للأسف على درجات محددة في اختبار تقييم الأبحاث كمؤشر لهذا الانخراط في البحث. والمظهر الملموس الثاني هو أن وكالة الجودة، عند تحديد مسؤولياتها الأساسية، أكدت على الارتباط بين التدريس الجيد والبحث. ولدى إطار العمل الجديد لوكالة الجودة الخاصة بمؤهلات التعليم العالي الافتراض نفسه، وستقوم المراجعات المؤسسية باختباره (QAA 2001).

2. يقول الرأي «الإداري» الثاني: إن الانخراط في البحث يمكّن الجامعات من اجتذاب معلمين جيدين. ومن الخطأ، بالطبع، الافتراض بأن الناشطين بحثيًا هم وحدهم المعلمون الجيدون، ولو أن المعلمين الجيدين لا شك يحتاجون – بصورة ما – إلى إثراء تخصصاتهم. ومن الخطأ أيضًا أن نقرر أن البحث هو المسؤولية الأساسية للجامعات، ومن ثم لا بد من «تحفيز» الأكاديميين؛ حتى يقوموا بالتدريس عن طريق إتاحة الوقت لهم ليقوموا بالبحث. إن المسؤولية الأساسية للجامعات هي التعليم، حتى بالنسبة لأعلى الجامعات نشاطًا في البحث. القضية إذًا هي كيف تستطيع الجامعات أن تستخدم قوة عمل أكاديمية جيدة التأهيل وعالية الدافعية – وهي قضية ستزيد حدتها في العقد القادم، عندما يتقاعد «حشد» المعلمين الجامعيين الذين عينوا في الستينيات والسبعينيات. يريد معلمو الجامعة، بل من الضروري لهم، أن «يتطوروا» من خلال تخصصاتهم (وهذا يحدث في العموم ولكن البحث ليس هو المصدر الوحيد لذلك). كما يريدون، وينبغي لهم، أن يظلوا مطلوبين في السوق لا سيما في الأسواق التي صارت أكثر مرونة وانفتاحًا أمام العمالة الأكاديمية

التي صارت من سمات «مجتمع المعرفة» (وهذا أمر صعب بالنسبة للباحثين دون مؤهلات بحثية). ومن أشد الآراء معارضة للانتقائية العالية في تمويل البحث، أنها أبعد ما تكون عن تقوية عنصر التعليم في الجامعات منخفضة النشاط البحثي (على أساس فاسد بأنها لن «تنشغل» عن جوهر رسالتها وهو التعليم، عن طريق السعي الواهم نحو طموحات بحثية غير واقعية) بل إن هذه الانتقائية في التمويل البحثي قد تضعف التعليم بسبب ما تحدثه من أثر على تركيبة قوة العمل الأكاديمية.

3. الرأي «الإداري» الثالث المؤيد لربط البحث بالتعليم يتعلق بأثر الانخراط في البحث على السمعة المؤسسية، وما إلى ذلك على الشكل العام لنظام التعليم العالي. ومن السذاجة تصور أن نجد هذا الأثر منعكسًا في جداول الترتيب التي تنشر في الصحف، ولكن نظام التعليم العالي، الذي يزيد اقترابه من صورة جداول تصنيف الأداء شبه السوقية، ربما لا يجعل استبعاد مثل هذا الموقف أمرًا مفروغًا منه. إن الأداء البحثي كما تقيسه درجات اختبار تقييم الأبحاث، ومنح البحث الخارجية، وعدد درجات الدكتوراه التي تسجل والتي تتم، ليس عاملاً رئيسًا فحسب في حساب جداول تصنيف الأداء هذه، بل إنه ينوب عن غيره من مقاييس المكانة (وليس هذا بالأمر غير المنصف تمامًا، إذ يوجد ارتباط قوي بين درجات اختبار تقييم الأبحاث العالية، والدرجات العالية في مقاييس جودة التعليم ومراجعة المواد في وكالة توكيد الجودة). ولا يمكن كذلك إنكار ما لجداول التصنيف من أثر مهم على الروح المعنوية المؤسسية (وعلى الحظوظ المؤسسية أيضًا). وكذلك تأثر الطلاب المحتملين بجداول التصنيف – إما مباشرة أو، بطريق غير مباشر، وهو الأرجح، من خلال آبائهم أو معلميهم أو غيرهم من الناصحين أو الأصدقاء.

ومن السذاجة أيضًا أن نرى أثر السمعة البحثية على الحظوظ المؤسسية في سياق «الانجراف الأكاديمي»، أي رغبة المؤسسات ذات الميول التعليمية في أن تجعل لها سجلاً بحثيًّا أقوى لاكتساب المكانة. و«الانجراف الأكاديمي» عملية معقدة ذات اتجاهين، في اتخاذ الجامعات التقليدية أدوارًا أقل تقليدية (كما

فـي نقل المعرفة أو توسيع المشاركة) وفي ظل تطلع المؤسسات الأقل تقليدية إلـى أدوار أكثـر تقليدية (كالبحث). والأفضل أن نـرى هذا الموقف في سياق توسيـع الرسـالات المؤسسية في منظومـة التعليم العالي الواسعـة – لا سيما داخل نظام يتجه باطراد نحو «السوق».

وهكـذا، فليست الضغـوط التي تمارسها جـداول التصنيف، ولا التطلعـات التي تسمى (على نحو مضلل) «الانجراف الأكاديمي» تستطيع أن تقدم تفسيرًا مناسبًا لأثر الأداء البحثي والسمعة البحثية على النجاح المؤسسي. وإن أي تفسير مرضٍ يستلزم توجيه الاهتمام الكافي ليـس فقط للاعتبارات العملية، مثل صعوبة الحصول على هيئة أكاديمية عالية الجودة، وقد سبق ذكره، بل أيضًا الاهتمام باعتبارات عامة مثل ظهور «العلامات» [التجارية] المؤسسية، وهي تطور جديد، وقد يكون حاسمًا، في أنظمة التعليم العالي الحديثة.

وهـذه «العلامـات» ذات الأسلـوب الجديد هـي نفسها أشـكال السمعـة المؤسسية القديمـة. صحيح أنها تحوي عناصر السمعة التقليدية، ليس أقلها مقاييس الأداء البحثي والمكانـة التعليمية، ولكن «العلامات» تحوي كذلك عناصر أكثر ذاتية وتغيرًا وعدم ثبات (وأقـرب إلى الاستغـلال) لا سيما فيما يخص الخبرات الحياتيـة للطلاب والخريجين. والأرجـح أن قـادة المؤسسات ومديري التعليم العالي يتجهـون نحو استخلاص نتائج لها علاقـة بمـدى الحاجة إلى تقويـة أو إضعاف أو تعديل الصلات بيـن البحث والتعليم في سياق إنشاء «علامات مميزة».

البحث والتعليم: تلاحمات فكرية

المنظـور الثالث والأهم للعلاقـة المتحورة بين البحث والتعليـم من منظور فكري؛ وهو يتعلق بالتغيـرات الملموسة في ممارسة هذين النشاطين (التنظيم الجديد) ويتعلق كذلـك بالتصـورات الأقرب إلى النظريـة لعملية الإنتاج المعرفي (إعـادة التنظير). إن إعـادة التنظيم الجديد لممارسة البحثية والتعليمية أسهل في الفهم من التصور الجديد للعمـل المعرفـي ككل الذي يشمل كلاًّ من البحث والتعليم. فـإن «التعليم» و «البحث» كانا دائمًـا، ولا يزالان، عنوانين يندرج تحتهما مدى متنوع من الأنشطة الانتقائية، برغم أنها تتحـول في المناظرات حول السياسات التنفيذية إلى فئـات متجانسة غير إشكالية. وإن هذه المجموعات العريضة من الأنشطة غالبًا ما تختلط وتتداخل.

التصور الجديد للتعليم

كان التعليم دائمًا مجالاً للتنوع. ولم يكن هذا في جوانب نطاق التعليم ومستواه وأسلوبه وموقعه والتكنولوجيا التي يستخدمها فحسب، بل أيضًا فيما يخص الثقافات التخصصية المختلفة (Becher and Trowler 2001; Neumann 2001). لماذا ثم دمج هذه الأنشطة المتنوعة معًا تحت عنوان «التعليم»؟ هذا سؤال جدير بالاهتمام، وجزء من الإجابة عنه مؤسسي (لأن المؤسسات محددة الهدف المسماة بالجامعات نشأت لهذا الغرض، برغم وجود فروق مهمة - حسب الزمان والمكان - في مدى اتساع الأنشطة التعليمية التي تعد مسؤوليتها الخاصة). وجزء من الإجابة اجتماعي النزعة (لأن كل هذه الأشكال المختلفة من «التعليم» تشترك في تحقيق عملية التطبيع الاجتماعي للشباب، فتكون منهم ثقافات نخبوية وخبرية). وجزء من الإجابة معياري (لأن أغلب أشكال «التعليم» لها مرجعية تتمثل في أفكار ومُثُلٍ للتطور والتحرر والتنوير).

ولكن هذه الإجابات جميعًا تفقد كثيرًا من مصداقيتها. فالجامعات، مثل كثير من المؤسسات التي نشأت في أوج الحداثة يطرأ عليها عملية تفكيك (ولا يمكن إخفاؤها بإجراء حاد مثل الذي يسمى «الإدارة العامة الجديدة»). فلم تعد الجامعات تهدف إلى إنشاء ثقافات تثري تجارب نخبة من الشباب؛ فجموع الطلاب في أنظمة التعليم العالي العام، أكثر تنوعًا في العمر والنوع والطبقة والعرق والثقافة، وكذلك فإن النخب قد تقلصت وتشظت، بل إن مفاهيم الخبرة قد صارت أقل ثباتًا، كما لم تعد موضع اتفاق. وأخيرًا ففي المجال الفكري الأوسع، يكون البحث «فيما وراء الحداثة» (تحت أي مسمى) يدعو إلى فصم الصلات بين الجامعة والعلم والتنوير (Barnett 2000; Delanty 2001; Taylor, Barr and Steele 2002).

ربما كان هذا التفكك الحادث في الأسس الفكرية للتكامل، هو السبب في عملية الزيادة المطردة في تنوع «التعليم» (Northedge 2003). ويحدث هذا بأربع طرق مختلفة:

1. زيادة تنوعه التركيبي، الذي يتضح تمامًا في الزيادة المطردة لعدد المسارات الدراسية. فهناك أنواع جديدة من المسارات الدراسية توضع، مثل ما يسمى بالدرجات الأساسية مع تقوية عنصر الارتباط بالعمل وزيادة الانفتاح في أشكال التعليم مدى الحياة واستمرار التنمية المهنية.

2. صارت تصميمات المسارات أكثر مرونة، جزئيا، كنتيجة لعملية التقسيم إلى وحدات أصغر، مما يسمح للطلاب بأن يزاوجوا ويوفقوا بين ما يختارون من مواد حسب اقتصاديات تعليمية مختلفة، وهذا يتيح لهم التعرض لأنواع مختلفة من أساليب التعليم. كما يتم استحداث مواد جديدة أو تركيبات من تخصصات متداخلة، استجابة – في المقام الأول – لمطالب السوق.

3. يسهم ظهور أنظمة لإدارة التعليم قائمة على الحاسوب في إنشاء مخزون جديد متكامل من أشكال التعليم الجديدة. وأهم آثار هذه العناصر الجديدة تعزيز القدرة على التفاعل أو التعلم غير المتزامن، وكلاهما يوسع الإمكانية لأشكال تعليمية أكثر تقليدية، ولكنه كذلك يتحداها.

4. يتحول الاهتمام من «التعليم» إلى «التعلم» – أو ينقل إلى «التعلم والتعليم». فالتعليم (الذي يقابل «البحث») طرأ عليه توسع جديد. فهو الآن يضم كل الأنشطة والخبرات التي تسهم في تعلم الطلاب، كالمكتبات، وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والخدمات الطلابية.

نتيجة لذلك أُعيد طرح تعريف «المعلم» في جانبين: الأول، هو التداخل بين المعلمين والمتعلمين (ويُشَجع، مثلا، عن طريق تطوير التعلم بمساعدة الأقران) والثاني، هو توسعة نطاق مجتمع «التعليم» ليضم مدى واسعًا من الهيئة المهنية.

إعادة هندسة البحث

«البحث» حقل له القدر نفسه من التنوع (Brew 2001; Laredo 2003) وما يذكر أحيانا من تمييز بين «البحث» و«المعرفة» يشير إلى هذا التنوع. كان هذا التمييز يشير عادة في الماضي إلى الاختلافات بين الإنسانيات، التي يعد باحثوها «الممارسون

الفرادى» أكاديميًا، والعلوم الطبيعية التي تستلزم فرق بحث وموارد متخصصة ومكرسة لهـا. وفي مدة لاحقة استخدم هذا التمييـز بطريقة مختلفة (وأكثر إبهامًا) للتفريق بين مـن يقومون بالبحث فعلاً ومن لا يعدو عملهـم السعي «للحاق» به (Andersen 2000). ولكـن انتقائية البحث تتجاوز هذا التمييـز كثيرًا. فالبحث الذي يجرى داخل موقع بحثي مكرس لـه كالجامعات أو المختبرات الصناعية والحكوميـة ليس سوى فئة واحدة وسط حشـد ضخم من فئات الإنتاج المعرفي. ففي مجتمع صارت المعرفة فيه مصدرًا رئيسًا؛ لا عجب أن تصبح كل أنماط المؤسسات وأنواعها مؤسسات معرفية (كما سبق أن تحولت كلها تلقائيًا إلى مؤسسات تعليمية).

وبالطبـع فإن هذه «المعرفة» هي في الحقيقة معلومـات تتحقق فاعليتها عن طريق استخداماتها في مجموعات بيانية ضخمة، أو تحويلها إلى علامات مميزة سريعة التغير، وإلى صور في عالمنا الذي يتجه بشدة إلى التمثيل البصري. وليس من الصواب وصفها على هـذا النحو المتدني، ولا من الصواب أيضًا تأويل «توسيع» نطاق البحث بأنه عملية إعادة التـوازن للأولويات، أو ظهور البحث المرتبط بالشركات التجارية (Smith 2001). فهي ظاهـرة أكثر تفردًا وتعقيدًا من ذلك، فقد وصفت في إطار التمييز بين «نمط 1» البحثي و«نمـط 2» في الإنتاج المعرفي، وفي إطـار «سياقات التطبيـق» (و«سياقات التضمين») والبحـث القوي اجتماعيًا (والمرتبـط اجتماعيًا) وإطار الفحـص الذاتي لعملية البحث (Gibbons et al. 1994). ويمكـن استخلاصـ أمريـن من ذلـك: الأول، أن أي مناقشة للصـلات بيـن التعليم والبحث لا بـد أن تراعي تزايد عدم الاستقرار، بـل تقلب الفئتين «الأساسيتيـن» اللتين تتداخلان وتتغلغلان إحداهمـا في الأخرى بطرق جديدة. والثاني، أن التمييـز العـام بين التعليم والبحث حتى لو ظل صالحًا، لا تتطابق الصلات بينهما في كل التخصصـات وكافة المراحل. فهي تعتمد إلى حد بعيـد على السياق، وهذا الاعتماد على السياق في تزايد مستمر.

إعادة تفسير الصلات بين البحث والتعليم

إذا كانت الخلفية التي لدينا تتصف بتداخل البحث والتعليم (وتحوي عناصر تباعد وتقـارب) فمن الممكن تحديد ثلاثة آراء تؤيد على الأقل الحفاظ على ارتباط حميم بين المجالين، حتى في أنظمة التعليم العالي الواسعة:

1. يقول الرأي الأول بضرورة انخراط الأكاديميين في تخصصاتهم؛ حتى يكونوا معلمين مؤثرين، وهو رأي تقليدي يستلزم تحليله بتروٍ في ضوء التغييرات الطارئة على تنظيمات البحث والتعليم. فلا بد للمعلمين الجيدين من أن يوصلوا لتلاميذهم حس الإثارة الفكرية، ولكن الممارسة البحثية الراهنة ليست دائمًا (أو غالبًا) بالشيء الجاذب فكريًا. «فالأفكار الكبيرة» كانت دائمًا تنبع من أشكال التعبير الفكرية (المقالات والتعليقات والمحاضرات) وليس هذا هو الحال في الممارسة البحثية الحديثة. فالمقالات التأملية لا يزال لها ثقل فكري يفوق ثقل تقارير البحث التجريبي. مع ذلك، حتى لو صدقت فكرة أن المعلمين الجيدين، حسب عبارة ديفيد شون المستهلكة، ينبغي أن يكونوا «ممارسين متفكرين»، فإن الصلة بين الممارسة المتفكرة والبحث ليست ذات صلة مباشرة بحال (Schon 1995). فمنذ سبعين عامًا قال الناقد الألماني والتر بنجامين في مقال مجتزأ شديد التأثير بعنوان «ينبغي أن نعيد دراسة الصلة بين البحث والتعليم: إنه "في الموضوعات التي تحتل مركز الحياة الحديثة، ينبغي أن توجد صلة بين الاثنين"، أما غيرها، من المواد الأكثر تقليدية "فينبغي تحريرها من الأشكال التي تحقق فيها [هذا] الاستحواذ العلمي [على هذه المكانة المركزية] إذا حرصنا على أن تحتفظ بأي قيمة وأي شخصية محددة حاليًا (Benjamin 1999).

من المهم كذلك مراعاة نوع البحث الذي يتم مقارنته أو مقابلته مع التعليم. فإذا عرّف البحث بأنه عملية استقصاء منهجي شبه صناعية، فربما يصعب إثبات الصلات مع التعليم أكثر من تعريف البحث بصيغ أكثر انفتاحًا وإبداعًا تحت مظلة أو إطار العمل الأكاديمي الأوسع. وفي الحالة الأخيرة يكون المدرسون الناشطون بحثيًا (أو المنخرطون في أمور الفكر بأي حال) بوصفهم نموذجًا ضروريًا لطلابهم، أكثر أهمية من عملية التدوين التفصيلي لنقاط الاتساق بين أبحاثهم وتدريسهم. فإذا كان أحد أهداف منظومة التعليم العالي الواسعة في «مجتمع المعرفة» هو إنتاج عمال المعرفة – وهم «أكثر» من مجرد خريجين يملكون مهارات وخبرات أكاديمية ومهنية و يمتلكون

«قـدرة بحثية» نشطة، ولكنهم «أدنى» مـن أن يكونوا باحثين مهنيين، فإن هذا مـن شأنه تعزيز أهمية الباحث - المعلم (بـل المعلم - الباحث - الممارس) بوصفه نموذجًا يُحتذى.

2. أمـا الـرأي - (الفكـري) - الثاني المؤيـد للحفاظ على ارتبـاط صريح بين البحـث والتعليـم، فقد تمـت مناقشته، وهو يتعلـق بظهور ممارسـات جديدة تتعـدى الحـدود التقليدية بين المجاليـن. والأمثلة كثيرة على هـذا التعدي أو بالأحرى التغلغل المتبادل). أحدهما زيادة الأهمية التي تولي لعنصر الواجبات والمشروعـات الطلابية التي تكون تكليفات العنصر البحثي فيها أكثر وضوحًا (Livingston and Lynch 2000). بـل إن فكرة فرق البحث تم إدخالها من خلال المشروعات الجماعية. نتيجة لذلك، يحتمل أن يكون الطلاب الحاليون فـي منظومات التعليم العالي الواسعة أكثر ألفـة بالبحث في جانبه التطبيقي من طلاب الجيل السابق داخل نظام جامعي أكثر نخبوية. مثال ثانٍ للتعدي هو تزايد الأهمية المعطاة في مجال البحث للممارسة المبنية على الدليل العملي، وللسياسـة التنفيذية القائمة على نشر نتائج الأبحاث. كلا المثلين يشجع على سلوك شبه تعليمي من جانب الباحثين. وتستلزم الممارسة القائمة على الدليل تفاعلاً أكثر منهجية بين «الدليل العملي» (أي البحث و «التطبيق» الذي تسهم بقوة في تشكيله الصياغة المهنية والتنظيم المهني (أي التعليم بمعنى أوسع). وبالقدر نفسه، فإن النشر النمطي لنتائج الأبحاث تلزم الباحثين أن يستحدثوا إستراتيجيـات اتصـال لا تقف عند المؤتمرات والنـدوات، بل تستخدم أدوات مثل المواقع الإليكترونية. فالاهتمام يتزايد حاليًا بإستراتيجيات الاتصال في تحديد المقترحات التي تحصل على التمويل.

3. وأمـا الـرأي الثالـث المؤيـد لاستمـرار الارتباط بيـن البحـث والتعليم حتى (أو لا سيمـا) فـي منظومـات التعليـم العالي الواسعـة، فيتعلق بأثـر «مجتمع المعرفـة»(Stehr 1994, Scott 1999) يتحول الجميع في مجتمع المعرفة إلى عمـال معرفة بدرجة ما (أو بالحد الأدنى مؤدٍّ واعٍ). ويترتب على هذا نتيجتان: الأولى أن المعرفة تتغلغل في المجتمع كله، فحتى تكون المعرفة مؤثرة ينبغي أن

تنتشـر انتشارًا واسعًا، ففكرة مانويل كاستيـل عن المجتمع الشبكي مؤداها أن فوائد المعرفة (وجودتها) ليست في قيمتها الذاتية، أو مجرد إنتاجها الأساس فحسـب؛ بـل أيضًا في نقـاط تواصلها، وبثهـا الثانوي (ربما يكـون من الخطأ وصف الأول بالنشاط الرئيسـ، والأخير بالنشاط الثانوي) (Castells 1996-2000). نتيجة لذلك، فإن دور مؤسسات «المعرفة» المتخصصة المتفرغة مثل الجامعات، يواجه تغيرات، بل تحديات. وعلى كل المؤسسات أو أغلبها حاليًا أن تكـون «معرفية»، وقد يعين هذا على تفسير القوة المحركة وراء نمو الجامعات، المتخذه نسق الشركات والجامعات الافتراضية والربحية. والنتيجة الثانية، هي أن من الصعب حاليًا التمييز المجدي العقلاني بين منتجي المعرفة الرئيسين (الباحثيـن) ومـن ينشرونهـا أو يقايضـون بهـا (المعلميـن والاستشارييـن) ومستخدميها النهائيين. بل إن المصطلحات نفسها قد يتجاوزها الزمن؛ لأنها تقوم على نموذج خطي قديم في الإنتاج المعرفي أي «اقتصاد» معرفي «قديم». وربمـا يظهـر حاليًا «اقتصـاد جديد» تكون فيـه المصطلحات التـي تشير إلى المجالين المسميين «البحـث أو المعرفة» والتدريس مصطلحات غير متمايزة الدلالة (Nowotny, Scott and Gibbons 2001).

الخلاصة

أمـام منظومات التعليم العالي الواسعة تحدٍ فكري ومؤسسي ومعياري، وهو أن تكون قادرة على الاستجابة المبدعة لما قد يبدو قوى الارتباك والتشظي داخل هذا «الاقتصاد الجديد» المرتبط بالعمل المعرفي وضمن مظلة أكبر هي «مجتمع المعرفة» (ويعبر عنوان الفصـل عنها بتعبير «تباعـد»)، وذلك لأن هذه القوى نفسها يمكـن أن تعد قوى للتكامل («التقـارب»). إن تلاشي الحدود الفئوية والمؤسسية هي خطر على الجامعة، ولكنها في الوقـت نفسه فرصة. وعلى هذا فالمناظـرات الحامية بشأن العلاقة بين البحث والتعليم في منظومات التعليم العالي الواسعة، هي غالبًا مجرد عنصر واحد (ولكنه رئيس) داخل مناظرة أوسع وأهم عن مستقبل الجامعة في «مجتمع المعرفة».

هناك تصوران محتملان للمستقبل: إما تمجيد الجامعة بوصفها المؤسسة المعرفية المهيمنـة، أو فقدانهـا الجدوى مع زوال الحاجـة لمؤسسات معرفيـة متخصصة بسبب

حركـة انتشار المعرفة في مجتمع المعرفة». فـأي الطريقين المتعارضين يتم السير فيه سيتوقف على كيفية إعادة صياغة عناصر كثيرة في العمل الأكاديمي، ومنها بالطبع البحث والتدريـس) داخـل مؤسسات توجه بمعاييـر محددة (حتى لو كانـت منظوماتها القيمية تختلـف عن تلك السائدة في الجامعات التقليديـة). أو داخل مؤسسات تدار على أساس إجرائي (سواء بتنسيق من الدولة أو السوق). ولا يمكن لأحد أن يتيقن من الإجابة. ولكن ثمـة تيار «سطحـي» للسياسة التنفيذية يتجه نحو فرض الفصـل بين البحث والتعليم قد يجعل النتيجة الثانية (وهي بالتأكيد ليست مرغوبة) هي الأقرب. ومع أن تيارات التحول الفكـري والعلمي الأعمـق، التي توحي بوجـود أنساق أعقد من التقـارب والتباعد، تقدم مبررات للتفاؤل بأن الجامعة تستطيع مرة أخرى أن تقاوم وتستمر في الحياة والتطور.

8

5

ربط البحث بالتدريس: استكشاف المجالات المعرفية ودور التعلم القائم على الاستقصاء

ميك هيلي

مقدمة

يتسم قدر كبير من الجدل الدولي حول العلاقة بين البحث والتدريس بالاختلاف. يختلف الأفراد بدرجة كبيرة في آرائهم عن طبيعة هذه الصلة. فيعتقد بعضهم أن "البحث الجامعي غالبًا ما ينقص من جودة التعليم" (Pocklington and Tupper 2002: 7). في حين يرى آخرون أن "المقررات الدراسية التي يدرّسها المنخرطون في البحث ستكون بالضرورة ذات جودة أعلى من تلك التي يدرّسها من يكتفون باستخدام نتائج أبحاث غيرهم – مهما بدت جودة أسلوبهم في العرض" (Lee 2004: 9). وجزئيًّا، تعكس هذه الآراء المتشددة أهمية ربط البحث بالتدريس في هوية أكاديميين كثيرين (Henkel 2000). والاختلاف قائم أيضًا بين الأدلة البحثية، أو على الأقل في تأويلها، فمثلاً، لم يجد هاتي ومارش (Hattie and Marsh 1996) ارتباطًا دالاً بين إنتاجية البحث، وفاعلية التدريس؛ ومن جانب آخر "يوجد دليل واضح من سلسلة من أبحاث متنوعة في أنواع مختلفة من المؤسسات على أن الطلاب يثمنون قيمة التعلم في بيئة قائمة على البحث" (Jenkins 2004: 29). وفي ظل هذه الاختلافات، لا عجب أن يظهر عدد من المقولات عن طبيعة الارتباط بين البحث والتدريس (انظر الفصل الأول Hughes).

أما ما يتضمنه هذا الفصل فهو: إن قدرًا من التعقيد والاختلاف حول طبيعة الصلات بين البحث والتدريس تعكس، أولاً، اختلافات في تعريف مصطلحات «البحث» و«التدريس» و«التعلم»؛ ثانيًا، في طبيعة المساحات التابعة للتخصصات التي تظهر فيها

هـذه الصـلات، أي البيئة المرتبطة بالثقافـات التخصصية المختلفـة التي تجرى فيها أنشطة البحث والتدريس؛ فالتخصص وسيط مهم (Healey and Jenkins 2003). ذلك لأن عملية إجراء البحث وأساليب التدريس غالبًا ما تختلف بين التخصصات. وهذا، في كثير من الأحيان، يجعل التخصصات تتصرف وكأنها تابعة "لقبائل أكاديمية" منفصلة (Becher and Trowler 2001) أو "مجتمعـات [أنشأتهـا] الممارسـة [المشتركـة]" (Wenger 1998). ويستقصـي هـذا الفصل المساحات التخصصيـة التي تتطور فيها الصلات بين البحث والتدريس.

وهناك موضوع آخر متغلغل في ثنايا هذا الفصل، وهو أن الطلاب أميل إلى الاستفادة مـن البحـث، أي فيما يخص عمق التعلـم والفهم، عندما ينخرطون فـي البحث، كما هو الحـال، مثلاً فـي أشكال متنوعة من التعلـم النشط مثل التعلم القائـم على الاستقصاء (Healey and Roberts 2004) ويضـع هـذا الموقـف تحديـات أمام الهيئـة التعليمية الجامعية، حتى تعيد تشكيل المناهج، وربما يؤدي إلى إبداع طرق جديدة لهيئة التدريس وللطلاب حتى يعملوا معًا في مجتمعات بحث واستقصاء، ولكنها مجتمعات استفادت من طبيعة الاختلاف بين المساحات التخصصية.

مساحات التخصصات ومناهجها

أغلـب الهيئـة الأكاديمية ولاؤهـا الأول لتخصصها أو مهنتها، أمـا الشعور بالانتماء إلـى هيئة داخـل مؤسسة معينة فيأتي في المقام الثاني (Diamond and Adam 1995; Healey 2003; Jenkins 1996). وأعضـاء الهيئـة الأكاديميـة لديهم اقتناع بأن هناك اختلافات كبيرة بين التخصصات وهذا ينعكس على ما يقوم به الأكاديميون وعلى كيفية وصـف الأنشطة وتقييمها. وهناك أدلـة على وجود هذه الأفكار لـدى الأكاديميين، فعلى سبيل المثال، موزس (Moses 1990) بينت في دراسة على أربعة تخصصات في جامعة أستراليـة بينت أن الاتجاهات نحو مهام التدريس والبحث، وأنماط الاتصال تختلف بين التخصصات. ومن ذلك أنها وجدت أن نسبة عالية ملحوظة من أعضاء الهيئة الأكاديمية فـي علم الكيميـاء الذين يلقون أبحاثًا فـي مؤتمرات، يختلفون مع مقولـة "عندما أراجع

مقـررًا دراسيًا، أقوم بفحـص الموضوعات التعليمية والخاصـة بالتقويم؛ حتى أرى مدى ملاءمتهـا"، أما في مجال القانـون فكانت النتائج عكس ذلك. فقد بين دونالد (Donald 2002) أن أساليـب التعلـم تختلـف باختلاف التخصصـات الأكاديمية. وهكـذا نجد أن جانـب التأويل ينال الاهتمام الأكبر فـي الأدب الإنجليزي، حيث يتم بناء معنى النصوص مـن خـلال عملية تأويليـة تتألف من حركة فـي اتجاهين بين افتراضاتنـا والنص. وعلى النقيض من ذلك، يذهب الاهتمام الأكبر في الهندسة إلى تنمية مهارات حل المشكلات، حيث يتم اتباع إجراءات لصياغة حل المشكلة، ثم عمل الحسابات اللازمة، ثم التأكد من صحة المنطق المستخدم بهدف التأكد من معقولية الإجابة النهائية.

وقد ميّز كل من بيجلان (Biglan 1973) وكولب (Kolb 1984) بين مجموعات من التخصصات. ركز بيجلان علـى أن العاملين داخل التخصصات ينظرون إلى خصائص المادة العلمية داخل المجالات الأكاديمية المختلفة؛ أما كولب فانصب اهتمامه على أساليب التعلم السائدة بين الطلاب؛ مع ذلك فهناك اتساق كبير بين التصنيفين. ويستخدم بيكر كلا التصنيفين في أعماله (Becher 1994; Becher and Trowler 2001; Neumann et al. 2002). ولـدى بيجلان ثنائيات يقابل فيها في التخصصات بين ما هو بحث جامد (كالفيزيـاء)، وبحث مرن (مثل التاريـخ)، وتطبيقي جامد (مثـل الهندسة)، وتطبيقي مـرن (مثل التربية). ويفضل هنا استخدام ثنائيات بيجلان على فئات كولب صعبة الفهم (تأملي تجريدي، تأملي ملموس، نشط تجريدي، نشط ملموس).

ومع التسليم بأهمية التخصصات لتحديد الهوية الشخصية للأكاديميين، وأساليب التعلـم لدى الطلاب، فلنا أن نتوقع أن تختلف طبيعـة الصلات بين البحث والتدريس مع اختلاف التخصصات.

طبيعة الصلات بين البحث والتدريس

عندما يسأل أغلب أعضاء الهيئة الأكاديمية عن تأثير بحثهم على تدريسهم، فإنهم يشيـرون إلى طريقة إدمـاج نتائج أبحاثهم في محاضراتهم. مع ذلك فهناك طرق كثيرة

لربط البحث بالتعليم غير تعلم الطلاب معلومات عن التخصص من خلال المحاضرات. فقد يتعلم الطلاب شيئًا عن مناهج البحث وفنياته؛ وقد يتولون مشروعاتهم الخاصة، فرادى أو فرقًا، وربما عاونوا أعضاء الهيئة الأكاديمية في أبحاثهم، وربما اكتسبوا خبرة عن البحث التطبيقي والعمل الاستشاري من خلال التعلم القائم على العمل (Jenkins et al. 2003) ويمكن للهيئة الأكاديمية أن تصمم أساليب تعليمية قائمة على النموذج البحثي يستخدمونها في تدريسهم (انظر الفصل الثامن Elton 2001a; Elton) وقد تقدم الهيئة الأكاديمية نموذجًا عمليًّا للإبداع في مجال التدريس والتعلم ويفحصون عملية التعلم التي تتم في مقرراتهم الدراسية، بغرض تعزيز مستوى تدريسهم (Breslow et al. 2004; (Cousin et al. 2003; Healey 2000 ولكننا لن نواصل مناقشة مسألة إجراء البحث التعليمي؛ ذلك أن التركيز هنا على معرفة كيفية استفادة الطلاب من البحث القائم على المادة التخصصية داخل الأقسام التي يدرسون بها.

يختلف الأفراد والأقسام في طريقة بناء الصلة بين البحث والتدريس. فمن الممكن تصميم مناهج تعزز الصلة بين البحث والتدريس، على ثلاثة أبعاد حسب الآتي:

- أولوية الأهتمام بمحتوى البحث أو عمليات البحث ومشكلاته.
- معاملة الطلاب بوصفهم مشاهدين أو مشاركين.
- تمحور التدريس حول المعلم أو حول الطلاب.

إن التعلم القائم على الاستكشاف هو ما يعزز تعلم الطلاب من خلال الارتباط المباشر بالبحث، وهذا النوع من التعلم يميل إلى الطرف الأيمن في الأبعاد الثلاثة التي تكون تصميم المنهج (الشكل 5-1).

ويستخدم عدد من المصطلحات في أدبيات المجال، وكثيرًا ما يكون الاستخدام ترادفيًا؛ وذلك لوصف ارتباط البحث بالتدريس. ويشير جريفث إلى أهمية التمييز بين التعليم الذي يغلب عليه:

القياد البحثي: حيث يتعلم الطلاب نتائج الأبحاث، وحيث يغلب على محتوى المنهج الاهتمامات البحثية للهيئة الأكاديمية، ويكون نمط نقل المعلومات هو النمط التعليمي السائد:

الأولوية للعمليات البحثية والمشكلات ◄——► الأولوية للمحتوى البحثي

يعامل الطلاب بوصفهم مشاركين ◄——► يعامل الطلاب بوصفهم جمهورًا

التعليم متمركز حول الطالب ◄——► التعليم متمركز حول المعلم

شكل (5-1) الأبعاد الثلاثية لتصميم المنهج

التوجه البحثي: حيث يتعلم الطلاب عن العمليات البحثية، وحيث يولي المنهج اهتمامًا للعمليات التي يتم من خلالها إنتاج المعرفة يماثل اهتمامه باكتساب المعرفة ويحاول أعضاء الهيئة الأكاديمية بث روح الفريق من خلال تدريسهم.

الأساس البحثي: حيث يتعلم الطلاب بصفتهم باحثين، وحيث المنهج مصمم إلى حد بعيد حول الأنشطة القائمة على الاستكشاف. وهنا يتم تقليص تقسيم الأدوار إلى معلم وطلاب إلى أدنى حد.

يبين الشكل (5-2) كيف يمكن لتصميم المنهج أن يرتبط بمنظومة العلاقة بين البحث والتدريس. فالمحور الرأسي يبدأ من أنشطة محورها الطالب تراعي أن يكون الطلاب مشاركين، وتصل إلى أنشطة محورها المعلم، يكون فيها الطلاب مشاهدين. ويمتد المحور الأفقي من الاهتمام بالمحتوى البحثي إلى الاهتمام بالعمليات والمشكلات البحثية؛ فالتعليم ذو القياد البحثي يحتل الربع السفلي الأيسر، ويحتل التعليم القائم على البحث الربع الأعلى الأيمن. ويظهر التعليم ذو التوجه البحثي في الربع الأيمن السفلي. يبقى هنا الربع الأعلى الأيسر، وقد غفل عنه جريفث (Griffiths 2004) ولكنه الربع الذي يحتله التمركز حول الطالب مع الاهتمام بالمحتوى البحثي. وأفضل تمثيل له هو النظام التدريسي الخاص بـ «أوكسبريدج» (أكسفورد وكامبريدج معًا)، حيث

يدخل الطلاب في مناقشة مع معلميهم، وينتج من ذلك ثلاث أوراق بحثية أو مقالات كل أسبوعين في المتوسط (في أوكسفورد) (Ashwin 2003). وبرغم صعوبة التسمية بعض الشيء، فإن "البحث الموجّه" قد يكون وصفًا مناسبًا يوضع مع فئات جريفث الأخرى. ومن الطريف أن مصطلح «التدريس» لا يستخدم عند الإشارة إلى جلسات التوجيه التعليمي في أوكسفورد (بالاتصال الشخصي Gibbs 2004) وعندما يساء استخدام جلسات التوجيه وتخصص للتدريس؛ فإن أثرها التعليمي الإيجابي يقل. ويبين بحث تريجويل وأشوين (Trigwell and Ashwin 2003) في السياق التعليمي بأكسفورد، أن الطالب عندما يدرك أن حصص التوجيه، التي يحضرها، والمكونة من مجموعات صغيرة، تستخدم للتدريس؛ أي الشرح وقياس معرفتهم، وليس في المناقشة الجماعية للمادة العلمية، ينخفض مستوى اهتمامهم بالتعلم، يكون اتجاههم نحوها أقل عمقًا.

نادرًا ما يتقيد أي منهج بحدود ربع واحد من الأرباع الموجودة في شكل (5-2). وبرغم أن أغلب التعليم الجامعي التقليدي يقع في الربع السفلي الأيسر، فإن بعض التخصصات لها نشاط أكبر نسبيًا في الأرباع الأخرى. فمثلاً، تركز بعض الأقسام المعنية بالتعليم المهني، كالطب والهندسة والعمل الاجتماعي، تدريسها على التعلم القائم على حل المشكلات، وهو شكل متخصص من أشكال التعلم القائم على الاستقصاء، الذي يقع بالكامل داخل الربع الأعلى الأيمن من شكل (5-2). وهناك أقسام كثيرة تدخل الطلاب في جوانب من التعلم القائم على الاستقصاء في أجزاء صغيرة من مناهجها.

التمركز حول الطالب

الطالب مشاركًا

منهج الأساس البحثي يهتم المنهج باتباع الطالب لتعليم أساسه الاستقصاء **الأولوية للعمليات والمشكلات البحثية**	التوجيه البحثي يهتم بالتعلم المتمركز حول كتابةالطلاب ومناقشتهم لأوراق بحثية أو مقالات **الأولوية للمحتوى البحثي**
توجه بحثي يهتم المنهج بتعليم عمليات بنية المعرفة في المادة العلمية	قياد بحثي يصمم المنهج حول محتوى تعليمي للمادة

التمركز حول المعلم

الطالب مشاهدًا

شكل (5-2) تصميم المنهج وعلاقة البحث بالتعليم/التدريس

ويمكن تقسيم كل نوع من علاقات البحث والتدريس الأربعة إلى وحدات أصغر. فمثلاً، يميز بارنيت (بالاتصال الشخصي 2004) بين ستة أنواع من التدريس بحثي القياد، وذلك بناء على ما إذا كان الأفراد يغذون تدريسهم بأبحاث جارية أو أبحاث قديمة،وما إذا كان هذا البحث قد أجري - أو يجرى حاليًا - من قبل المعلمين أنفسهم، أو آخرين في أقسامهم أو مؤسساتهم، أو في مكان آخر. أما مدى ارتباط فاعلية التدريس بكون المعلمين القائمين به مشتركين في البحث محور الدراسة بأنفسهم، أو على الأقل بكونه يجرى في قسمهم أو جامعتهم، فهو موضوع شديد الأهمية بالنسبة لجدل السياسات التنفيذية حول أثر الانتقائية البحثية. وهناك آراء مشابهة حول مدى ضرورة أن يكون المعلمون المشرفون على التعلم القائم على البحث أو الموجه بحثيًّا، ناشطين أو أصحاب خبرة بحثية. وهذا بدوره يثير السؤال عن مدى توافق مواقع مهارات الإشراف على التعلم ومهارات الاستكشاف البحثي.

ومـن العناصـر المهمة فـي الخطاب الجدلـي حول ارتبـاط «البحـث» و«التدريس» الاستعانة باستخدامات مختلفة لمصطلحي «البحث» و«التدريس» (Healey 2005 انظر الفصـل الرابع Scott). وعلى سبيل المثال، يميز جريفيث (2004) بين العلم التجريبي والاستقصـاء التأويلـي والاستقصاء التطبيقـي، بقوله: إن المنهـج الأول يرتبط بالعلوم الطبيعيـة خاصة، والثانـي بالإنسانيات وبعض العلـوم الاجتماعيـة، والثالث بالمجالات المهنية. وقد طالب بوير (Boyer 1990) منذ عقد ونصف بتعريف أوسع للبحث يتجاوز مـا سماه «البحث الاستكشافي» ليضم دروب البحـث «التطبيقي التكاملي». وطبقا لكلام كولبـك (Colbeck 1998) أنه كلما اتسع تعريف ما يعتبـر بحثًا وصار أكثر شمولاً تيسر دمجه مع التدريس.

وممـا يزيد الأمر تعقيدًا، أن الفواصل التقليدية بيـن البحث والتدريس تقل تحديدًا مع ظهور «نمط الإنتاج المعرفي 2» حيث الحدود بين البحث الاستكشافي والتطبيق أكثر اختلاطًا وتكامـلاً، ومعها البحث التخصصي من «النمـط 1» الذي يجرى في الجامعات (Gibbsons et al. 1994 ؛ انظر الفصل الرابع Scott). ويشير جينكنز وزيتر Jenkins and Zetter 2003:11) إلى أن مجتمع المعرفة فيه:

> *البحـث محدد السياق، متعـدد المجالات، متجاوز حـدود التخصصات، وليس مجردًا أو مرتبطًا بتخصص واحد؛ وهو ذو ارتباط اجتماعي وليس منقادًا لفروض نظريـة. وهو يستخدم بيانات أقرب إلى الإبهام منها إلى الثبات التجريبـي، وهو يقوم على حل لمشكلات لا على الاستقراء. ففيما يمكـن أن يسمى بسلعنة المعرفة، تحظـى طريقة إدارة المعرفة وتركيبها وتهيئتها بأهمية المعرفة نفسها.*

إن التدريـس، شأنـه شأن البحث، يتجه نحـو بنية متنوعة تعدديـة. فهناك مذاهب مختلفـة فـي التدريس، تنعكـس في طـرق مختلفة للارتبـاط بالبحـث. فالمذاهب التي تتمحـور حول المعلم تهتم بنقل المعرفـة البحثية إلى جمهور من الطلاب، في حين تهتم المذاهـب المتمحورة حول الطالب ببناء الطلاب لمعرفتهم من خلال المشاركة النشطة

داخل الفصل. وقد أشرنا سابقًا إلى أن التعلم بالعمل طريقة فعالة لاستفادة الطلاب من أبحاث الهيئة الأكاديمية (Gibbs 1998)؛ وذلك لأن التعلم النشط هو الأقرب لتشجيع الطلاب على تبني اتجاه نحو التعلم أكثر جدية من نموذج نقل المعرفة الذي قد يعمق الاتجاه السطحي (Biggs 2003; Brew and Boud 1995b; Prosser and Trigwell 1999). ويدعم هذا القول أعمال باكستر ماجولدا (Baxter Magolda 1999) وبلاكمور وكازين (Blackmore and Cousin 2003)، إذا يبينون أن الطلاب المنخرطين في استقصاءات قائمة على البحث يكتسبون مستويات أكثر تعقيدًا من التطور الفكري. يرى باكستر ماجولدا أن مثل هذا البحث "منهج تعليمي للتنمية البناءة...(من خلاله) يقدم المعلمون نموذجًا لعملية بناء المعرفة في تخصصاتهم، ويعلمون طلابهم هذه العملية، ويمنحون طلابهم الفرصة ليمارسوها ويصبحوا أكفاء فيها" (ص 9). ويمكن تنفيذ الأساليب المتمحورة حول الطلاب في كل التخصصات، ولكن تطبيقها يختلف بين الأفراد، ويتأثر بالثقافات الخاصة بكل مؤسسة أو قسم.

كما تؤثر الثقافات التخصصية على طبيعة التدريس والتعلم. فبرغم قول جيبز (Gibbs 2000): إن كثيرًا من الطرق التي توصف بارتباطها بتخصصات معينة تطبق على نطاق واسع في تخصصات كثيرة، فإنه يقر بأن مبادئ التعلم نفسها تنطبق بدرجات مختلفة من التركيز على تخصصات مختلفة. ويذهب نيومان وآخرون (Neumann et al. 2002: 405) إلى أبعد من ذلك، فيقولون بوجود كثير من "نقاط التشابه والاختلاف" في التدريس والتعلم الجامعي (مرحلة الدراسة الجامعية) بين المجموعات التخصصية. فمثلاً، في التخصصات البحتة الجامدة، يقولون: إن أنشطة التدريس والتعلم أقرب إلى التركيز العلمي، وينصب الاهتمام عادة على المعلم الذي يدرس الطالب. كما أن القرارات الخاصة بالمحتوى التعليمي مباشرة نسبيًا، ولا تقبل الاختلاف، ولا تخصص سوى وقت محدود لعملية تحضير المقرر الدراسي؛ ولو أن الوقت المخصص للتواصل مع الطالب يطول عند استخدام التعليم المعملي. وعلى النقيض من ذلك، ففي التخصصات البحتة المرنة، يقولون: إن أنشطة التدريس والتعلم أميل إلى أن تكون بنيوية تأويلية، وإن تحصيل المقرر الدراسي يحتاج وقتًا وعناية. ومن ثم فهذا الإعداد يستهلك من وقت التدريس الفعلي، هذه النزوعات المرتبطة بالاختلافات بين التخصصات تؤثر على شكل الصلة بين البحث والتدريس.

مساحات التخصصات وصلة البحث بالتدريس

لم يعد البحث مجرد استكشاف أو إيجاد للمعرفة، وكذلك لم يعد التدريس مجرد نقل مـا هو معروف بالفعل، فهناك علاقات متعددة ومختلفة بين البحث والتدريس، ومختلفة بين المجموعات التخصصية (Colbeck 2004: انظر الفصل السادس Robertson and Bond). وفيمـا يخص "محتوى المادة"، فإن تفعيـل الصلات أصعب في التخصصات الجامـدة من التخصصات المرنة، لا سيمـا في السنة النهائية من المسار الدراسي قبل التخـرج، بسبب البنية الهرمية التراكميـة للمعرفة في التخصصات الجامدة. ومن هنا، توجـد صعوبـة أكبر في دمج النتائج البحثيـة النهائية في منهج المستـوى الجامعي، في تخصصات مثل الرياضيات، منه في التاريخ مثلاً. وعلى النقيض من ذلك، ففيما يخص "العملية الاجتماعية" فالأكثر شيوعًا في كثير من التخصصات الجامدة، بالنسبة لطلاب المرحلـة الجامعية لا سيمـا في سنتهم النهائية أن يعملوا مع الهيئة الأكاديمية كجزءٍ من فريق البحث، وهذا ليس شائعًا بالدرجة نفسها في التخصصات المرنة. ويتيح هذا للطلاب الجامعييـن فرصًا للعمل كمساعدي بحث في مشـروع بحثي في مختبر لعلم الأحياء أكثر مـن العمل مثلاً مع أستـاذ أدب إنجليزي في تأويل مسرحية. والأقرب أن العمل الجماعي سمـة للعمل في التخصصـات التطبيقية أكثر منه في التخصصـات البحتة. وثمة عامل آخـر يؤثر علـى طبيعة الصلات بين البحث والتدريس، وهـو دور التجمعات التخصصية والمهنيـة. فهذه الهيئات قد تؤثر علـى اتجاهات الهيئة الأكاديمية، والطلاب نحو صلات البحث والتدريس، وبالتحديد حين يعتمدون الدخول في التخصصات المهنية عن طريق التحكـم بالمنهج. ويشير ويبستـر مثلاً (Webster 2002:6) إلـى الهيئات المهنية التي تشجـع "زحـف المناهج" علـى [بعضها البعض] استجابـة للتعقد المتنامـي للمارسة وللتوسع المعرفيين. فهذا، كما يقول، يؤدي إلى "التباعد بين التدريس والبحث".

إن مختلـف الفرص التخصصية لإقامة أشـكال متنوعة من الارتبـاط بين البحث والتدريـس قـد تساعد على تفسير وجـود بعض التنوعات المرتبطـة بالصلة بين البحث والتدريس فيما يخص الهيئة الأكاديمية والطلاب. ففي دراسة قائمة على مقابلة شخصية

لاستطلاع آراء الهيئة الأكاديمية عن التأثير المتبادل بين البحث والتدريس بالجامعات النورويجية، عبر 67% من الأكاديميين في الإنسانيات و59% في العلوم الاجتماعية، و47% في العلوم الطبيعية، عن شعورهم بأن أبحاثهم لها آثار إيجابية على تدريسهم في المرحلة الجامعية (Smeby 1998). ويؤيد هذا وجود الاختلافات بين التخصصات الجامدة والمرنة المذكورة سابقًا، وذلك في سهولة دمج النتائج البحثية النهائية في التدريس. ولكن على النقيض من ذلك، فقد أُجري مسح استطلاعي لحجم العمل للوقت الذي ينفقه أعضاء هيئة التدريس في إحدى جامعات الولايات المتحدة على الأنشطة التي تدمج البحث بالتدريس، وجد أن ترتيب المجموعات التخصصية قد تبدل من الأعلى للأدنى (12,9% للإنسانيات، و 16,8 % للعلوم الاجتماعية، و18% للعلوم الطبيعية) (Krahenbuhl 1998). وهذه الاختلافات في النتائج تحتاج إلى المزيد من الاستكشاف.

هناك إشارات إلى أن اتجاهات هيئة التدريس والطلاب ودوافعهم قد تختلف بين التخصصات، برغم أن هذه منطقة فقيرة في الأبحاث. وعلى سبيل المثال، قد تظهر صراعات في المواد التطبيقية بين الرؤى الأكاديمية والرؤى المهنية. ففي دراسات الأعمال التجارية في المملكة المتحدة، يجد هارينجتون و بوث (Harrington and Booth 2003) توترات بينهما حول دور مقررات طرق البحث وجدواها. فقد وجد قيمًا والتزامات وتوقعات متعارضة بطبيعتها في الجامعات «الجديدة» بين أعضاء الهيئة الأكاديمية أنفسهم وبين أعضاء الهيئة الأكاديمية والطلاب، بشأن ضرورة اكتساب الطلاب اتجاهًا إيجابيًا نحو البحث، وتقل هذه الصراعات في التخصصات البحتة، برغم أن هناك طلابًا في كل التخصصات لا يتأثرون إلا بالدافع الخارجي، ولا يهتمون بالتواصل مع الهيئة الأكاديمية، ويبدون غير مكترثين أو لديهم اتجاهات سلبية نحو البحث (Breen and Lindsay 1999). ومن الطريف أن برين (2002) وجدت أن الدافعية المرتبطة بالتخصص لها أثر كبير على أداء الطلاب. فقد خلصت من دراسة لعدد 380 طالبًا وطالبة، في ثمانية تخصصات في إحدى الجامعات في المملكة المتحدة، إلى أن:

أداء الطالب يمكن تفسيره على نحو أفضل بالنظر إلى الدافعية داخل التخصصات المحددة، وليس عبر التخصصات، وذلك لأن بعض الدوافع تتعارض بين التخصصات. فمثلاً، يكون الطالب الذي يسعى إلى أنشطة التفكير التحليلي الاجتماعي أقرب إلى الأداء الجيد في مجال التاريخ، ولكن أداءه سيكون ضعيفًا في الحساب الإحصائي والجيولوجيا، وعلوم الغذاء والتغذية (ص 40).

وتظهر الاختلافات في مواقف الطلاب من البحث داخل مجموعة التخصصات التطبيقية أيضًا. فقد وجدت إحدى الدراسات أن 43% من الطلاب الذين يدرسون مجالات الترفيه والسياحة والضيافة والرياضة في إحدى الجامعات، كان لديهم خبرة الانخراط في الأنشطة العملية أو العمل الميداني القائم على البحث والمشروعات الاستشارية، في حين كان 9% فقط من الطلاب الذين يدرسون الأعمال التجارية يملكون هذه الخبرة (Healey et al. 2003). ويعيدنا ذلك إلى مسألة الفوائد التي تعود على الطلاب من الانخراط النشط في البحث.

إعادة تشكيل الجامعة

بدأ هذا الفصل بتقرير أن الاختلاف هو سمة العلاقة بين البحث والتدريس. والمحتمل أنه مع القرن الواحد والعشرين، ومع تزايد التنوع الطلابي وتفرع المهام المؤسسية، ستبرز الحاجة إلى عدد من أساليب تطوير العلاقة بين البحث والتدريس تراعي الاختلافات بين التخصصات. ولكن الأدلة المقدمة سابقًا تؤيد الرأي القائل: إن الأساليب جيدة التصميم والمتمحورة حول الطلاب تعزز التعلم العميق. وقد وجد إلتون (Elton 2001a:43)؛ ذلك عندما قال: "التعليم والتعلم المتمحوران حول الطالب يتميزان بطبيعتيهما باتجاه معزز نحو علاقة البحث بالتدريس، في حين أن طرق التدريس التقليدية قد تؤدي، في أحسن الأحوال، إلى ارتباط إيجابي بينهما لدى أعلى الطلاب قدرة". ويشير هذا إلى أنه بالرغم من اختلاف التوازن والشكل، فإن زيادة الاهتمام بربط الطلاب النشط بالبحث من شأنه أن يعزز الروابط بين البحث

والتدريس، ويفيد تعلم الطلاب في كل أنواع مؤسسات التعليم العالي. بتعبير آخر، هناك دعوة لإعادة تشكيل الجامعات؛ حتى تولي أهمية أكبر لأساليب التعليم التي تنتمي إلى الربع الأعلى الأيمن من الشكل (5-2).

إن التعلم القائم على التقصي يعد أحد أنماط التعلم النشط التي تركز على الانخراط المباشر للطلاب في البحث، وهو يضم أشكالاً من التعلم تدفعها عملية تقصٍّ. ويرى برادلي ضرورة "النظر إلى البحث والتدريس بوصفهما شكلين مختلفين من أشكال التقصي". وقد دعا مؤلفون كثيرون في المدة الأخيرة لإقامة روابط بين البحث والتدريس في تجمعات للتقصي يكون فيها الطلاب وهيئة التدريس "زملاء تعلم" (Le Heron et al. 2004) في عملية التقصي الأكاديمي. وتقول برو (Brew 2003: 16) إن مثل هذه التجمعات مفتوحة لكافة الطلاب وليست مقصورة على أصحاب الأداء العالي أو المؤسسات النخبوية. وترى برو هذه التجمعات "مفتاحًا للمستقبل أمام نظام للتعليم العالي الجماهيري".

ويرى روبرتسون وبوند (انظر الفصل السادس ص 79-91) أنه يتكون التعليم العالي من "تجمعات تقصي متعددة ومتقاطعة". ويتوقع وجود اختلافات بين التجمعات عندما تكون مصممة حول تخصصات مختلفة للأسباب المذكورة سابقًا. كما يختلف الأكاديميون على تحديد الوقت المناسب لإدخال الطلاب في تجمعاتهم التخصصية. وقد وجد روبرتسون وبوند أن كثيرًا من الأكاديميين في التخصصات الجامدة يعتقدون أن الطلاب لا بد أن يكتسبوا معرفة أساسية كافية قبل أن يشاركوا. وقد يحد ذلك من فرص الطلاب الجامعيين للمشاركة في تجمعات تخصصاتهم، حتى يشارفوا على إتمام مساراتهم الدراسية. وعلى النقيض من ذلك، فقد وجد أن الأكاديميين في التخصصات المرنة يتوقعون أن يؤدي الطلاب دورًا أكبر في تجمعاتهم التخصصية من البداية.

ليست فكرة التعلم القائم على التقصي بالفكرة الجديدة. فعلى سبيل المثال، دعا كروبوتكن (Kropotkin 1885: 944) في نهايات القرن التاسع عشر إلى استبعاد طريقة التعلم بالاستظهار في تدريس الجغرافيا، واتباع طريقة التقصي المستقل وحل

المشـكلات القائمـة علـى الاستكشاف. فقد لاحظ مـن تجربته الشخصيـة أن " سرعة التعليـم بطريقة «المشـكلات» أمرًا مذهلاً حقًـا." وبعده دعا ستنهاوس (Stenhouse 1975) في سياق المنهج المدرسي إلى "مدخل إلى التعلم والتدريس يحاكي قدر الإمكان نمـوذج التقصي الفعلي فـي التخصص الذي يتم دراسته. ويستند قـدر كبير من التعلم القائـم على التقصي إلـى أفكار من نظريـة التعلم الخبري، التي تدرس كيف "تكتسب المعرفـة من خلال تحور الخبرة" (Kolb 1984: 38). يتيح التعلم القائم على التقصي فرصًا للطلاب حتى ينخرطوا في عدد من الخبرات والأساليب التعليمية المختلفة، برغم تفضيـل التخصصات لبعض أساليب التعلم علـى بعض (Healey and Jenkins 2000; Healey et al. 2005).

يوجـد بالفعـل عدد قليل من المؤسسـات المصممة في الأساس علـى التعلم القائم علـى التقصي. وعلى سبيل المثـال، ففي هامبشاير كوليدج، في مدينـة أمهرست بولاية ماسـا تشوستس، يوجد تركيـز مؤسسي كامل علـى التقصي النشط، بينمـا في جامعة روسكيلدا بالدنمارك، يقـوم 50% من المنهج على مشروعات جماعية (Jenkins et al. 2003: 83-85). أمـا الأكثـر شيوعًا، فهـو دمج عناصر من التعلـم القائم على التقصي فـي البرامـج الدراسية، مثل إدماجها فـي حركة بحث الطـلاب الجامعيين في الولايات المتحدة (Kindkead 2003). ومن الأمثلة المرتبطة بتخصصات بعينها يوجد تخصص الجغرافيـا بجامعـة سالفورد، حيث استغرق «المشروع» ثلث زمـن اللقاءات التعليمية في السنتين الأولى والثانية (Hindle 1993). وتخصص فنون المواطنة بجامعة ميتشجان، حيـث توضـع مقررات يجمع فيها الطلاب بين التعلم والبحـث في مشروعات عملية تفيد حياة المجتمع (Arts of Citizenship 2004).

وبرغـم وجـود دعم نظـري كبيـر للتعلم القائـم علـى التخصص، يدعـى كولبيك (2004:10) أنه من بين السبل المختلفة للربط بين البحث والتدريس، فإن التعلم القائم علـى التقصي، فـي شكل تعلم قائـم على المشكلات هـو الوحيد الذي لـه دليل تجريبي منهجـي علـى حدوث مكاسـب تعليمية للطلاب مـن ورائه. وقد ظهر مـن عمليات تحليل

نتائج التعلم القائم على المشروعات بالنسبة لتعلم طلاب الطب، أن طلاب هذا النوع من التعلم يكتسبون محتوى معرفي أقل (برغم أنهم يتذكرون ما تعلموه لمدة أطول) ولكنهم يتعلمون أكثر في جانب المهارات، ويكون أداؤهم أكثر فاعلية في الفحص السريري من الطلاب الذين يتلقون تعليمًا يعتمد على أسلوب المحاضرة التقليدي.

المناقشة والخلاصة

يستكشف هذا الفصل المساحات التابعة للتخصصات التي تنشأ فيها الصلات بين التدريس والبحث، وكان قوام الفصل عرض ثلاثة آراء. أولها، القول: إن طرفًا من الجدل حول ارتباط البحث بالتدريس يرجع إلى اختلافات في استخدام مصطلحي «البحث» و«التدريس» و«التعلم». وبصفة عامة، من الأسهل إنشاء صلات كلما تقبلنا استخدامًا مرنًا للمصطلح ليشمل مدى أوسع من الأشكال. وقد تم اقتراح رسم رباعي لأنواع مختلفة من الصلات يقوم على مدى تمحور التعلم حول الطالب أو المعلم ومدى الأولوية الممنوحة على المحتوى البحثي أو العمليات والمشكلات البحثية. ثانيًا، هناك القول بأهمية التخصصات في تحديد موقف هيئة التدريس والطلاب من ارتباط البحث بالتدريس. وبرغم أن بعضهم يرى انحسار أهمية الحدود بين التخصصات، لا سيما مع نمو منهج تداخل العلوم وظهور النمط (2) في الإنتاج المعرفي (Brew 2001)، فقد بين هذا الفصل وجود اختلافات ظاهرة على الأقل على مستوى المجموعات التخصصية الكبيرة، في طريقة التعامل مع صلة البحث بالتدريس. وهذه الاختلافات تؤثر بدورها على الفرص المتاحة لهيئة التدريس والطلاب لربط البحث بالتدريس (HEA من دون تاريخ). ثالثًا، تم عرض الرأي القائل: إن التعليم القائم على التقصي هو أحد أقصر الطرق فاعلية لاستفادة الطلاب من البحث الذي يجري داخل الأقسام، وتتأثر طبيعة التقصي بدورها بالفضاء التخصصي الذي توجد فيه.

وبطبيعة الحال، ليس التخصص سوى عامل واحد يؤثر على اختلاف الصلات بين البحث والتدريس؛ وهناك عوامل أخرى منها السياق الوطني والسياق الأكاديمي (النمط المؤسسي والممارسات داخل الأقسام) وسمات الأفراد (الدوافع والمهارات والاتجاهات)؛ فكل عامل من هذه العوامل له آثاره على علاقات البحث بالتدريس (Colbeck 2004).

يتصف أغلب البحث العالمي في الصلة بين البحث والتدريس بالعمومية، ولكننا في هذا الفصل عرضنا بحثين يتسمان بالتركيز التخصصي. فهذا المجال من الكتابة به فجوات واسعة، ومجال الاختلافات (والتشابهات) التخصصية يحتاج إلى المزيد من البحث المنهجي في كيفية ارتباط أو ربط التدريس بالبحث. وينبغي أن يكون بعض هذه الدراسات مقارنة، وينبغي أن يتضمن بعضها الآخر دراسات حالة تفصيلية داخل تخصصات محددة. فإن تحديد الاختلاف تطبيقيًّا داخل التخصصات لا يقل أهمية عن تحليل الاختلافات بين التخصصات. كما ينبغي إعطاء أولوية لاستكشاف المساحات التخصصية وتنميتها.

إن كثيرًا من الممارسات الحالية المتعلقة بطرق ربط البحث بالتدريس تلقي الضوء على تقاليد معينة ومع ذلك هناك تنوع كبير في الأساليب داخل المواد الدراسية. فالتعلم القائم على التقصي، مثلاً، ربما لا يكون منتشرًا في بعض التخصصات، وربما يظهر في مراحل مختلفة من المنهج في تخصصات مختلفة. ولكن باب الابتكار مفتوح، كما تبين أمثلة مثل التعلم القائم على التقصي في مقرر شِعْر القرن التاسع عشر بجامعة مانشستر (Hutchings and O«Rourke 2001)، واستخدام المهمات القائمة على البحث في مقرر العلوم الحيوية الأولى الذي يدرسه أكثر من 450 طالبًا في روتجرز، ستيت يونيفرستي بولاية نيوجيرسي (Devanas 2001).

وتوصي هيئة بوير الخاصة بتعليم الطلاب الجامعيين في «جامعة البحث» بأن يكون التعلم القائم على البحث هو التعلم القياسي، وأن يبدأ بالتعلم القائم على التقصي في العام الأول، وينتهي بتجربة «الذروة» القائمة على مشروع كبير. وحتى يتم تنفيذ هذه الوصايا، لا بد من إدخال تعديلات كبيرة في أساليب العمل وفي علاقات السلطة بين هيئة التدريس والطلاب. ويقترح إجراء تعديلات محدودة في التطبيقات، من خلال تحويل الوحدت الأساسية المختارة، مثلاً، في مستويات مختلفة إلى هذا الأسلوب في التعلم، فسيكون هذا مقبولاً لدى كثير من الأقسام كبداية لاستكشاف فوائد التعلم القائم على التقصي، وبالنسبة لهيئة التدريس وللطلاب اكتساب خبرة العمل بهذا الشكل من

التعلـم النشط. وستحتـاج الأقسام وهيئات التدريس إلى الدعـم لإجراء هذه التعديلات (Elton 2001a: انظـر الفصـل الثامـن Elton). ومع هـذه التعديلات، مـن الضروري إجراء بحث منهجي على آثار إدخال التعلم القائم على التقصي.

يخلص بادلي (Badley 2002: 455) إلى أن:

> *أغلب الناس سيظلون حسب تصوري... على اعتقاد بأن دور التدريس هو النقـل الأكثـر أمانًا لما يعد معرفـة معاصرة. ولكن...مـن باب «الحرية» الأكاديميـة والتنـوع التعليمي ونمو الطـلاب في طريـق الاستقلال، فمن الأساليـب المفيـدة حقًا (والتـي تتميز بقـدر أكبر من إثـارة الدافعية) هـو اعتبـار أن البحث والتدريس عمليتـا استكشاف مختلفتـان، ولكنهما متداخلتان.*

هناك ضغوط كثيرة لفصل البحث عن التدريس (2003:157)، يقول بارنيت، مثلا: "إن القـرن الواحد والعشرين شهد التحول الجامعي من موقع يقف فيه التدريس والبحث فـي علاقـة مريحة نسبيًـا إلى علاقة صـارا فيها غريميـن". إن وضع أهميـة أكبر على انخـراط الطـلاب النشط في البحث معد لهم؛ حتى يدركوا مـدى الاختلاف والتعقد في عملية بناء المعرفة في التخصصات المختلفة يعد واحدًا من طرق إعادة وصلهم بالقرن الواحد والعشرين.

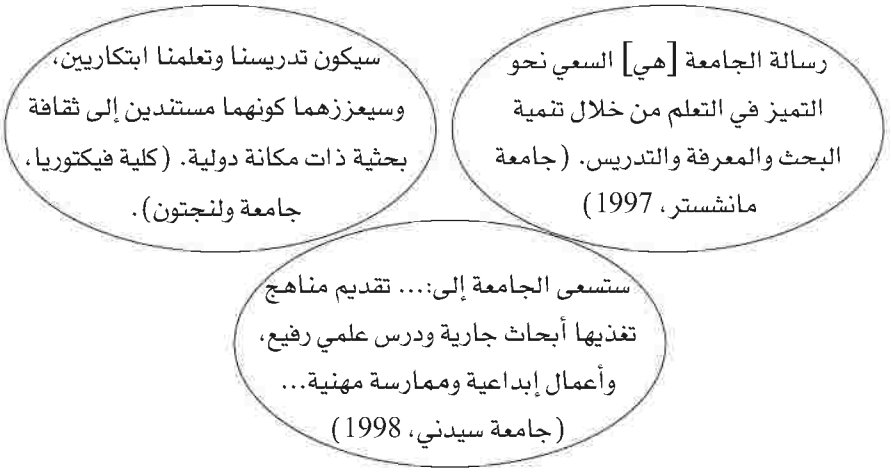
8

6

حينما تكون في الجامعة

جين روبرتسون وكارول بونه

البيانات المتشابهة



وقع الاختيار على هذه البيانات عشوائيًا من المواقع الجامعية على شبكة الإنترنت. وصياغتها لا بد مألوفة للعاملين في التعليم العالي. ويبدو أن كل جملة منها تفترض علاقة متشابهة بين البحث والتدريس: فالبحث «يدعم» أو«يغذي» التدريس؛ ويوجد التدريس داخل بيئة بحثية. وتوحي هذه العمومية بشيء يتم بناؤه اجتماعيًا وصياغته تاريخيًا، وربما كانت جذوره في مفهوم همبولد لوحدة التدريس والبحث. وهذه الجمل المقتبسة هي إعلان نوايا مؤسسية حظيت بتأييد أولي الأمر. وهي تنطوي على مجموعة محددة من الممارسات تحظى بالقبول والتقدير. وبهذا فهي تملك شكلاً ما من السلطة؛ لأنها تمسك بالعدسة التي تحدد صورة البحث والتدريس وعلاقتهما التي يدور حولها الحديث، وتصدر عليها الأحكام. وفوق ذلك فإن الثقة الساكنة في الجمل تدعم وتمنح حياة جديدة لوهم ارتباط البحث والتدريس على صورة واحدة.

وتزيد العدسة الصورة تركيزًا في نيوزيلاندا، حيث تحظى العلاقة بين البحث والتدريس بغطاء تشريعي. إذ يقرر قانون التعليم النيوزيلاندي 1989 أن "البحث والتدريس [في الجامعات] يعتمد كل منهما على الآخر اعتمادًا وثيقًا، وأغلب النشاط التعليمي بها يقوم به ناشطون في حركة تنمية البحث." ويراقب هذا الهدف وحدة المراجعة الأكاديمية للجامعات النيوزيلاندية. وتتقصى الوحدة وجود سياسات تشجع إحدى صور صلات التدريس بالبحث، وتقرر ما إذا كانت هذه السياسات فعالة في تحقيق الصلة المرجوة. وهكذا فإن أغلب الجامعات في نيوزيلاندا تعكس مفهوم الاعتماد المتبادل في وثائقها الإدارية والسياسية. فمثلاً، ينص ميثاق جامعة كانتربري [1] (2003-2010:6) على أن "جامعة كانتربري مؤسسة يقدر فيها الدرس العلمي، ويتصل فيها التدريس بالبحث اتصالاً وثيقًا". ونتيجة لقانون عام 1989، يقرر ملف المراجعة لجامعة كانتربري لعام 2000، أن "العلاقة الوثيقة بين التدريس والبحث كانت دائمًا عنصرًا رئيسًا في ثقافة جامعة كانتربري (University of Canterbury 2001:1) وينعكس هذا الخطاب في الاتصالات بين الجامعات الأخرى. وهذا مثال على ذلك: "لابد أن يكون البحث عنصرًا أساسيًا في عمل الهيئة الأكاديمية لأي جامعة، كما أن البحث والتدريس، بوجه عام، مقترنان على نحو وثيق. فمن المعروف أن الباحثين الجيدين غالبًا ما يكونون معلمين جيدين، شريطة أن يكون توزيع أوقاتهم متوازنًا" (رئيس لجنة البحث، رسالة بالبريد الإليكتروني).

يعد الارتباط بين «البحث الجيد» و«التدريس الجيد» أمرًا مسلمًا به. وتبين فقرة من نشرة إحدى الكليات كيف يترجم «الاعتماد المتبادل» تطبيقيًا، وكيف يترجم هذا الخطاب إلى ممارسات: "إن الصلة المتداخلة المعقدة بين التدريس والبحث في الجامعات أمر له أهمية لا تنكر في هذا الجدل، فعلينا أن نتأكد من إدخال العنصر البحثي في كل منعطف تعليمي مع إبرازه وتوثيقه" (Canterbury 1998).

(1) توجد جامعة كانتربري في كرايتشيرتش في الجزيرة الجنوبية في نيو آيرلند.

وهكـذا لا ينبغـي الاقتصار على ربط البحـث بالتدريس، بل لا بـد أن تكون الرابطة وثيقـة وواضحـة. ويسود هـذا الخطاب كل مستويـات الجامعة. وهو يقـدم مجموعة من القواعد المنطقية للتطبيقات المؤسسية، والخاصة بالأقسام، وأفراد الهيئة الأكاديمية.

مـع ذلك، فثمـة مفارقة في أغلب الجامعات؛ إذ إن ادعـاءات عدم قابلية الانفصال بين البحث والتدريس تقوضها سياسات وتنظيمات تعمل في الوقت نفسه، بالمخالفة لما هـو معلن، على تعزيـز انقسامهما ووضعهما في موقف المتنافسيـن على اكتساب الأولية (تحت الطبع Robertson and Bond, Colbeck 2004) وفي ظل هذا التناقض، لا عجب أن تكـون الكتابـات في موضوع علاقـة البحث بالتدريس مبهمـة وخلافية. فمثلا، هناك دراسـات كثيرة تدرس هذه الصلة على مستـوى الفرد الأكاديمي تشير إلى ضعف الصلة أو انعدامهـا بين البحـث والتدريس. وتشير دراسات أخرى إلـى وجود إيمان قوي بعلاقة تعاونيـة. فالاختلاف فـي فهمنا للمعانـي المنسوبة لهذه العلاقة أمـر واضح، ليس فقط فـي التناقض البادي بيـن الكتابات الكميـة والكيفية، بل داخل الكتابـات الكيفية نفسها (انظـر مثلا Jensen 1988; Colbeck 1998; Smeby 1998; Robertson and Bond 2001).

إن الجـدل حول علاقـة التدريس بالبحث هو إحدى سمـات التعليم العالي في حقبة مـا بعد الحرب العالمية الثانيـة، ويمكن أن يعود إلى التمييز بيـن جامعة "البحث" عند همبولد، وجامعة «التدريس فقط» عند نيومان في القرن التاسع عشر. ونتيجة للمقتضيات التـي تستمد افتراضات عن العلاقة بيـن النمو الاقتصادي واقتصادات المعرفة والإنتاج البحثي، فقد اكتسب هذا الجدل دفعة وأهمية جديدتين؛ فالقول المؤيد لمؤسسات «بحثية خالصة» و«تدريسية خالصة» إحدى هذه المقتضيات. كما أن فصل تمويل التعليم العالي على أساس «مخرجات» البحث، و«مخرجات» التدريس، ظرف حاكم آخر.

يعـد أسلوب فهـم الجامعـات والأكاديمية للبحـث والتدريس، وتعاملهـا مع العلاقة بينهمـا مفتاحًـا لهوياتهـا المؤسسية والمهنية، وتمثـل هذه الزاوية فـي الفهم والتعامل القاعـدة الحقيقية للتعليم العالي. ولكن علاقة البحـث بالتدريس، ومن ثم هذه القاعدة

المقبولة للوجود الحقيقي تتعرض للخطر. فمثلاً، في نيوزيلاندا، تم استخدام الدراسات التي تخلص إلى «لا علاقة» أو «علاقة سلبية» بين البحث والتدريس لتأييد حركة إضعاف مقصودة لهذه العلاقة (الهيئة الاستشارية للتعليم الجامعي). ونحن نقول كما قال آخرون قبلنا: إن نتائج مثل هذه الدراسات واهمة وساذجة؛ واهمة لأنها تقوم على افتراضات لعلاقات سببية بين متغيرات لم يحسم تعريفها؛ وساذجة لأنها تتجاهل تعقد كل ظاهرة من الظواهر المتعلقة بالموضوع. ويزيد التعقيد تلقائيًّا عندما يوضع البحث في مقابل التدريس والعكس، ولا بد من تسليط المزيد من الضوء على الظروف الضمنية الحقيقية التي يقوم عليها هذا الجدل، أي المفاهيم الوجودية التي بني منها هذا المجال، وإلا سيظل الفهم العميق بعيد المنال.

أشكال مختلفة للوجود

للأسباب المذكورة آنفًا، سعينا في دراسة محددة إلى فهم الظروف المحيطة المفسرة لعلاقة البحث بالتدريس - وهي أنواع المعارف التي تبرر وجود هذا المجال. وقد قابلنا شخصيًّا 24 أكاديميًّا، من الجنسين، بخبرات متنوعة في تخصصات مختلفة. وسألنا عن خبراتهم، ليس في البحث والتدريس وعلاقة البحث بالتدريس فقط، بل في التعلم والمعرفة. وقد رسمنا صورة للعلاقة المتداخلة بين البحث والتدريس والمعرفة (أطلقنا عليها مصطلح «حقل الخبرة») خاصة بكل مشارك، وذلك بالتركيز الخاص على الصور المجازية التي يستخدمونها. ثم بحثنا عن نقاط التشابه والاختلاف بين الأفراد.

وقد وجد أغلب المشاركين صلة «وثيقة» بين بحثهم وتدريسهم. ما أدهشنا كان الاختلاف في المعنى الذي ينسبونه لصفة «وثيقة» ومدى الاختلافات التي بين التخصصات في خبرات الأكاديميين ورؤيتهم لهذه العلاقة. ويتبع الأوصاف الآتية هذا الاختلاف فيما يتعلق بالتدريس على المستوى الجامعي. يشير إلى التعبيرات المجازية باستخدام علامات تنصيص مفردة.

التدريس والبحث في علاقة ضعيفة

أما المشاركون الذين رأوا العلاقة ضعيفة بين البحث والتدريس، فكانوا يعدّون «المعرفة» سلعة محددة «يضاف إليها» دائمًا عن طريق البحث. «فقطع» البيانات

المبعثرة تلحم معًا، ولا بد من التأكد من أن القطع «توافق» مواضعها كما في لعبة الصورة المقطّعة. و«البحث» عملية «استكشاف» و «كشف» تحدث عند نهاية «حدود» المعرفة، وبينما يرتبط التدريس والتعلم الجامعي «بالمستوى الأدنى» من المعرفة، فإن البحث والتدريس والتعلم مرتبطة تراتبيًا في «سلسلة وجود كبرى»؛ تتضمن «التعلم» أي اكتساب «قدرٍ» من المعرفة «بمستوى» واحد قبل «الارتقاء إلى المستوى اللاحق. ويتضمن التدريس «نقل» هذا القدر المعرفي والتأكد من أن الطلاب«تشرّبوه» قبل أن «ينتقلوا إلى» المستوى اللاحق. أما البحث فهو عند الحدود الأرقى في التخصص، ويحتل التدريس/التعلم عند المستوى الجامعي الأول الطرف المقابل عند نهاية السلم أو«الدرج» وهما بذلك نشاطان غير مرتبطين بطبيعتيهما. والملاحظ أن الصور المجازية تبرز الطبيعة الهرمية – من الأعلى للأدنى – «للعلاقة».

التدريس والبحث في علاقة نقلية

تظل «المعرفة» في هذه الرؤية سلعة محددة، ولها بنية هرمية. ولكن عملية اكتشاف معرفة جديدة (البحث) تتخذ بعدًا إضافيًّا. لا يقتصر «البحث» على «الاستكشاف» و«الكشف»، بل يشمل وضع «القطع في كيان متكامل» («أساسات» و «سقف» المبنى)، وكما تعبر الصورة المجازية الدقيقة، يشمل البحث حل لغز أو إتمام تركيب الصورة المقطعة عن طريق «توفيق» القطع. ويظل التعلم يشمل اكتساب المعرفة من مصدر خارجي، ولكن يضاف اكتساب مشاركة نشطة في حل اللغز. ولهذا الهدف لا يقوم التدريس «بنقل» (بل بالتغذية الإجبارية) المعلومات فحسب، بل «بدفع الطلاب إلى ارتقاء الدرج» حتى نقطة يكونون فيها قد جمعوا عددًا كافيًا من قطع اللغز. فيبدؤون بتركيبها معًا بمساعدة المعلم. والعلاقة بين إشراك الطلاب الجامعيين في البحث وتعليمهم علاقة إيجابية، كون الاشتراك في البحث يأخذهم إلى حدود المعرفة العليا، والانخراط التعليمي عند المستويات الأساسية للمعرفة يتيح التغذية والإثراء المعرفي المتبادل. فالتعليم في هذه الرؤية "«ينتعش ويثرى» بالبحث. والعلاقة لا تزال هرمية، ولكنها أقرب من وصف المشاركين الذين يضعون البحث والتدريس في علاقة ضعيفة.

التدريس والبحث في علاقة هجين

في رؤية العلاقة هجينية تظل «المعرفة» شيئًا «يُمتلك» ولكن هذا التملك هو ما يتيح إشراك آخرين وتسليط الضوء على المعرفة من زوايا مختلفة. فالمعرفة صارت أقل استقرارًا من ذي قبل، إذ «يمكن هدمها وتحسينها». يرى المشاركون البحث من خلال عدد كبير من الصور المجازية المختلفة والمترابطة في آن. فهناك صور الاستكشاف والبناء وحل الألغاز وفهمها، وهناك أيضًا بعد وجداني صريح. فللبحث القدرة على «إشعال» و«دفع» وتوليد الشغف الشديد. ينتقل هذا الشغف إلى التدريس الذي لا يزال يشمل نقل المعلومات، ولكنه يشمل أيضًا إشراك الطلاب في إثارة «الاكتشاف». ولأول مرة يدعى الطلاب للمشاركة في جوانب من عملية البحث، ويتضمن هذا النوع من «التعلم» درجة من المخاطرة (القيام «بقفزة الثقة»). أما التوجه الهرمي نحو ترتيب التعليم والتعلم بين أعلى وأدنى، وكذلك الطبيعة الهرمية للمعرفة فلم يعد يحتل بؤرة الاهتمام. ويحل مكانه جانب مهم للعلاقة يتضمن إدخال الطلاب في المجتمع البحثي. فالبحث والتدريس يغذي أحدهما الآخر.

التدريس والبحث في علاقة تكافلية

ينتقل مفهوم المعرفة في هذه الرؤية نقلة كبيرة، ففكرة كون المعرفة محددة ومجسدة ومملوكة تختفي ويحل محلها شيء لا يتسم بالقدر نفسه من الوضوح والتحديد وأشد انفتاحًا. وينتج من التفاعل و«الارتباط» بالآخرين. وبدلاً من فكرة التشييد كالأبنية، تنشأ المعرفة في علاقة مع الآخرين. وتولى أهمية أكبر للعملية الاستكشافية (الرحلة) المتضمنة في البحث وأهمية أقل لحدث الكشف (الهدف). فالبحث يتضمن «إنشاء روابط» ولكن دون ذلك الاهتمام القديم بربط كافة القطع معًا بهدف رؤية الصورة الأكبر. وتتغير كذلك الصور المجازية المرتبطة بهذه الرؤية «للتدريس» و «التعلم». فمفاهيم نقل المعلومات و«تغذية» الطلاب تلقى معارضة. ويشمل التدريس عملية بناء بمعنى تهيئة منصة (جسر) للطلاب ليدخلوا إلى عالم التعلم المشترك. ففكرة كون المعلم هو صاحب الدار (الفنان/ قائد الفرقة) أو الشخص الذي يجمع الناس والأفكار،

والذي يدير المحادثات، يقدم الغرباء، ويضمن الظروف الملائمة للتفاعل الاجتماعي هي فكرة جديدة. في هذه البيئة يتمكن المتعلم من الدخول إلى العملية الاستكشافية بصحبة المعلم وغيره من المتعلمين. أما «علاقة» البحث بالتدريس فتحددها الرغبة في إدماج الطلاب في مجتمع البحث.

التدريس والبحث في علاقة تكاملية

يظل مفهوم «المعرفة» شيئاً يُمتلك حاضرًا في هذه الرؤية، ولكنه متوازن بفعل صورتين مجازيتين قويتين للمعرفة كرحلة (دون محطة وصول) وكعملية ميلاد أو خلق. فالمعرفة في نهاية الأمر "لا تحصى ولا يحاط بها". ويتيح الارتباط بالمعرفة أو المعارف مساحة «لظهور» معرفة جديدة، ولكن ليست كعملية بناء مادي جديد. وفي «البحث» يكون الاهتمام بعملية التفتيش وليس الإيجاد. ويشمل «التدريس» ربط الطلاب بالمعرفة أو المعارف وإعدادهم؛ ليكونوا متعلمين مستقلين. و«التعلم» عملية تحويلية بها لحظات استنارة بعد تعقيد ومقاومة. ولا يعد البحث والتدريس نشاطين مستقلين بل ظاهرتين متصلتين اتصالاً لا ينفصم. فالعملية التي تخص أحدهما تخص عملية الآخر، والمعلمون والطلاب جميعهم متعلمون.

ويلخص الجدول (6-1) هذه الرؤى والتخصصات السائدة فيها. ويتضح في الجدول ذلك التباين الشديد في المعاني التي ينسبها الأكاديميون لكل جزء من الأجزاء التي تشكل رؤيتهم للعلاقة التي تعطي المعنى للكل، أو الكل الذي يعطي المعنى للأجزاء. فالأجزاء مترابطة داخليًّا في سياق خبرة معينة؛ ومن ثم يجوز وصفها منفصلة عن تلك الخبرة. فالأكاديمي الذي يعايش هذه العلاقة بوصفها تكافلية، يروي خبرات عن المعرفة والتدريس والتعلم تختلف عن رواية من يجد هذه الصلة «ضعيفة». والواضح كذلك أن المعاني المرتبطة بصفتي «ضعيف» و «تكافلي» تنعكس في المفاهيم الخاصة عن المعرفة والتدريس والتعلم. ولكل رؤية للعلاقة من الرؤى المقدمة بنيتها المنطقية المتجانسة. وهي رؤى تتسم بالعمق والتماسك، كما أنها ترتبط بقوة بالاهتمامات المعرفية التخصصية.

تشيـر محادثاتنا مع ديفيد (التدريس والبحث في علاقة نقلية) وأستريد (التدريس والبحث في علاقة تكاملية) إلى هذه السمات. ففي مدة دراستنا، كان ديفيد أكاديميًّا من الصف الاول وباحثًا بارزًا، في مجال العلوم الطبيعية، وكانت أستريد في مرحلة متوسطة فـي مستقبلها المهني ويقع تخصصـاه بين العلوم الطبيعيـة والإنسانيات. وكان كلاهما شغوفًا لوجود علاقة بين البحث والتدريس في التعليم العالي، وكانا على استعداد لإعلان هـذا الاعتقـاد. فهذه العلاقة كانـت تمثل جزءًا رئيسًـا من هويتهمـا الأكاديمية. فمثلاً، يصـف ديفيد العلاقة بين التدريس والبحـث بالتكافلية، ويرى أن هناك علاقة قوية بين الاثنين. " وتتحدى أستريد ثنائية التدريس والبحث فتقول: "إذا لم يعتبرا بهذا القدر من التمايـز فإن موضوع «الصلة» بينهما يفقد قدرًا كبيـرًا من منطقيته." ويمكن أن نخلص من هذا الخطاب عن التكافل إلى أن خبرتي ديفيد وأستريد بهذه العلاقة متشابهتان.

وفيما يأتي نقدم صوتيهما (مع وضع خط تحت الصور المجازية):

المعرض للخطر هنا هو فهم أسس إطار العمل الراسخة. كأنك تنظر إلى بيـت يجري بناؤه أو أساس بيت يبنى، وتسأل نفسك كيف ربط هذا البنّاء معًـا؟ ولكنك تريد أن تضع في الأعلى هنـاك سقفًا على مأوى الخيول، أو شـيء كهذا، وأنت تدرك الأسلوب المستخدم في الأعلى أو الأسلوب الذي ترى البنّاء يستخدمه يمكن أن يستخدم مرة أخرى (ديفيد - يتحدث عن علاقة البحث بالتدريس).

...المعرفـة... ليست مسألة بناء للمعرفة بغرض إنجاز بناء ملموس هو نتيجتهـا، فكأننا نقيم مكتبات أكبر؛ لأننـا حصلنا على معرفة أكبر. فمع هـذا المعدل مـن إنتاج الكتب لـن يكون لدينـا مساحة تكفيهـا... الأمر بنـاء وبنـاء ثم المزيد من البنـاء والمزيد والمزيد. ولكنـي أرى المعرفة رؤية مختلفة تمامًا فهي فعل ارتباط، هي... ارتباط إيجابي بالعالم، ليس بمعنـى ملموس، كما تبنـي شيئًا سيكون له وجود فعلـي يمكن حمله ونقله (أستريد).

يظهـر ديفيد وأستريد فيمـا اقتبسناه من كلامهما الأسـس المعرفية الإبستمولوجية لمعتقدهمـا الأكاديمـي وتطبيقـه، وهما شديدا الاختـلاف - يكادا يتناقضـان. يستخدم

ديفيد مجاز البناء (بناء بيت) ليمثل الطبيعة الهرمية للعلاقة بين البحث والتدريس. فالبحث مكانه الدور الأعلى أو السطح، والتعليم الجامعي يركز على «الأسس». ويرى ديفيد علاقة قوية ومثمرة وقابلة للتكرار بين الاثنين. أما أستريد فتعارض صراحة مجاز البناء – على الأقل بمعنى إنشاء مبنى حقيقي، فهي تتحدث عن رؤية المعرفة على نحو مختلف تمامًا – كفعل ارتباط. فالبحث والتدريس يتداخلان.

تتسق رؤى ديفيد للتدريس والتعلم مع اعتقاده بأن البحث مكانه المساحة الأعلى ("الحدود البعيدة"، "في الأعلى") وبأن المعرفة تمثل "... العملية التي يتم بها لحام كل قطع البيانات المفردة معًا في رؤية متجانسة"، وتصويره للتدريس مستعار إلى حد بعيد من مجازات التوجيه (عبر وفوق وتحت) والتوصيل. فمثلاً، على المعلم أن "يمر" بكذا "عبر" أو "من خلال" أو "يعطيهم بعض الصور التوضيحية" أو "يجعل الأمر يصل لمستوى الناس المعنيين" وقد يستلزم هذا من المعلم أن "يستبعد شيئًا" أو "يقلص" شيئًا من المادة. أما بالنسبة لإدخال الطلاب في ثقافة بحثية "فربما كانت أنجع طريقة لفعل ذلك ليست إعطاءهم بحثًا مرة واحدة، بل إعطاءهم الخطوة اللاحقة في السلسلة، وذلك لأن "خطوات السلسلة كثيرة جدًا، وعليهم أن يمروا بها قبل أن يفهموا بعمق معنى البحث."

تعد المعرفة في تخصص ديفيد تراكمية وهرمية بصفة عامة. ويشكل هذا الفهم مفاهيم البحث والتدريس والتعلم. وتضع الصور المجازية إنتاج المعرفة الأكاديمية بعيدًا جدًا عن التعلم الطلابي زمانًا ومكانًا، وإن "ضم" البحث والتدريس، مقيد في المستوى الجامعي الأول بسبب المفاهيم الإبستمولوجية والأنطولوجية السائدة. ومن ثم تؤجل الارتباط الطلابي بمجال التخصص.

وبالمقابل، تقول أستريد عن التدريس (وهومصطلح تعترض عليه): "لا يتعلق أبدًا بنقلي أي شيء لهم، فهو عملية تحدٍ وارتباط... لتعينهم على تعلم الارتباط بهذا النوع من العمل". فالتعلم يربط الطلاب بمعرفة "كيفية الارتباط نقديًّا بمختلف الخطابات التي تكوّن المشكلة... ومن خلال تلك العملية يفهمون كيف تتم صياغة العالم". وترى

أستريد أن المعرفة تتضمن عملية «إخلاء» حتى يتمكن الفرد من "فتح مساحة للعمل." فالاهتمام داخل التدريس والتعلم يتعلق بالارتباط؛ فإذا أخذنا كلمة «الارتباط» بمعناها الواسع، يمكننا أن نقول: إن التدريس والتعلم مهمتهما، مجازًا، إنشاء علاقات وثيقة وإيجابية بين الطالب والمعلم، والطالب وغيره من الطلاب، والطالب والخطاب محل الدراسة، إن التدريس (والتعلم) بوصفه علاقة يرتبط بمجاز المعرفة كعملية إظهار (لأن الولادة إحدى النتائج المحتملة للعلاقة). والطلاب (وهم متعلمون مثلي تمامًا) مدعوون للارتباط بعملية البحث نفسها التي يرتبط بها معلمهم. وتختلف الأبعاد الزمنية والمكانية تمامًا عن تلك التي يقصدها ديفيد في حديثه. ففكرة أن البحث مكانه «في الأعلى» على مسافة بعيدة عن تعلم الطلاب لم تعد مقبولة. وبدلاً من تحويل المعرفة من خلال موصل، يرتبط المعلم والطلاب في عملية استقصاء، بل عملية تفكيك معرفي مشتركة.

تصاميم الحقول المعرفية

إن إنعاش «مقولة» وجود علاقة وثيقة بشكل واحد بين البحث والتدريس قد تسببت في عجز الجامعة الجديدة عن إدراك التعقد والتنوع الثري واستثماره في معايشة هذه العلاقة. وتحتضن الجامعة بعد الحديثة معارف عدة، ومن ثم لها مساحات كثيرة مختلفة وأشكال وترتيبات تخص علاقة البحث بالتدريس والتعلم. وسنستكشف في هذا القسم النتائج المترتبة على هذه التعددية بالنسبة لتعلم الطالب وتطور الهيئة الأكاديمية. وسنتطرق أيضًا للمساحة الداخلية للجامعة، وعلاقة الأجزاء بالكل.

يشير الجدول (6-1) ومحادثاتنا مع أستريد وديفيد إلى أن معايشات ورؤى البحث والتدريس والمعرفة ضرورية لبعضها. فكل خبرة تغذي الأخرى، وكل خبرة تكسب الأخرى معناها. هذه العلاقة المتداخلة تعمل على إيجاد مساحة معمارية متجانسة وتسكنها، وينشأ فيها معنى العمل و «الوجود» في التعليم العالي. ولكل مساحة أو «طريقة وجود» منها محركها الزماني والمكاني، ويتضح هذا الشيء أكثر ما يتضح في عملية إدخال الطلاب في علاقة مع حقل معرفي.

وعلى سبيل المثال، فإن أحد الأدوار الرئيسة للجامعة إدخال الطلاب في مجتمع تخصصي (أو بينيّ التخصص حسب التوجه الحالي) وتيسير اشتراكهم في هذا المجتمع

التعليمـي. ويقـدم ليف وفنجـر (Lave and Wenger 1991) فكرة عـن التعلم بوصفه نشاطًا تحكمه ظروف معينة، وسمته الأساسية المميزة كونه عملية يسميانها "المشاركة الهامشيـة المشروعـة". ولا يعد التعلم هنا فعل استيعاب فردي، يتعلق بالمشاركة، وإنما تشـرب ثقافة تطبيقية والذوبان فيها. فالمشاركة تكـون في أول الأمر هامشية مشروعة، ومـا تلبث أن تتطور إلى ارتباط وتعقد. ولأن كل أعضاء المجتمع يتعلمون، تطولهم جميعًا عملية التحول التي تتم من خلال التفاعل المشترك.

وإذا نظرنـا إلـى المفاهيـم التعليميـة المشتركة بيـن خبـرات " التدريس والبحث فـي علاقة ضعيفـة" وفي "علاقة نقلية"، مـن منظور ليف و فنجـر المسمى «المشاركة الهامشيـة المشروعـة»، يمكننا أن نـرى أن بعض الأكاديميين «يتوقعـون» مدة طويلة من الهامشيـة للطلاب؛ فالاهتمام موجه إلى اكتساب معرفـة «تشيأت» وليس إلى المشاركة، والفهـم مؤجل بالضرورة حتى يحين وقـت يتم فيه اكتساب عدد كاف من «القطع» توضع معًـا؛ حتى نـرى «الصورة الأكبر» ويفترض الأكاديميون بعـدًا زمنيًّا ومكانيًّا لفعل التعلم. وبعض الطلاب يشعرون ببعد زماني مماثل (Thomas 1990; Bond 2000).

وعلـى العكس من ذلـك، يرى الأكاديميـون الذين يؤمنـون بالعلاقـة «التكافلية» أو «التكامليـة» أن المعرفة موجودة "في مكان محـدد" تنتظر من يكتشفها؛ بل إنها تُبنى أو تفـكك اجتماعيًا في علاقة حوارية مـع مجتمع علمي ينتمي إليه الطالب. ويشغل الطلاب دورًا أقل هامشية وأكثر مشاركة في المجتمع التخصصي من البداية. ولا تكاد توجد أولوية «لبنيـة» المعرفـة، وإنما الأولوية الكبيـرة «لارتباط» الطلاب بالمحادثـات التخصصية. وتقترح هذه الرؤية سياقًا تكون فيه المعرفة والخبرة تحت قدر أقل من السيطرة، وتتمتع بتوزيع أوسع.

أمـا الأكاديميـون الذيـن يجدون البحـث والتدريس فـي علاقة هجينيـة «فينقلون» المعرفـة، و«يربطـون» الطلاب ببنائهـا. ولكن الأولويـة الكبرى للمشاركيـن في «علاقة الهجيـن» تذهب إلى عمليـة «النمذجة» للمنهـج البحثي للتعلم. ويبـدو أن النمذجة ربما تـؤدي دورًا انتقاليًّـا، بين «الإخبار عن» (العلاقة الضعيفة أو النقلية) و دفع الطلاب نحو

«المشاركة» (العلاقة التكافلية أو التكاملية). وتتيح هذه النمذجة للطلاب رؤية شيء من الثقافة البحثية للمجتمع التخصصي. أما المشاركة الهامشية المشروعة، فتوفر للطلاب «منصة مراقبة» (Lave and Wenger 1991: 95).

قلنا: إن العلاقة المتداخلة بين البحث والتدريس والتعلم والمعرفة ليست متجانسة في كافة أنحاء الجامعة، إذ تختلف ديناميكية العلاقة باختلاف الأكاديميين، كما يبدو أنها ترتبط بفهم المعرفة. ولهذا نتائجه بالنسبة لعملية "تطوير الهيئة الأكاديمية". فبوصفنا باحثين و «مطورين أكاديميين» كانت استجابتنا الأولى لهذه النتائج تفضيل الرؤى التكافلية والتكاملية للعلاقة بين البحث والتدريس. فكنا دعاة منهج استقصائي في التعلم، كما فضلنا التدريس الذي يمكن الطالب من الارتباط بعملية تقصٍّ من بدايات مستقبلهم العملي الجامعي، وطالما أعدنا النظر في مدى ملاءمة تخريج طلاب في عصر التعقد الفائق (Barnett 2000) ربما لا يتمتعون بفهم الطبيعة التدفقية والتعددية للمعرفة (Bernstein 1971, 1996). وقد انجذبنا في البداية - خطأً - نحو فصل خبرات علاقة البحث بالتدريس وتصنيفها إلى «جيد» و «سيء» حسب أثرها الملاحظ على تعلم الطلاب. ولكننا دعاة «مساحة» توحيدية.

الجدول (6-1) التباين في المعاني المنسوبة لجوانب من الحقل الخبري
(المستوى الجامعي الأول)

من زاوية التخصص	من زاوية المعرفة	من زاوية البحث	من زاوية التدريس	من زاوية التعلم	من زاوية العلاقة
«علاقة ضعيفة» الاقتصاد، الرياضيات	محددة، مبنية، سلعة يضاف إليها من خلال البحث	عملية استكشاف وكشف	ينقل قدرًا من المعرفة، يدفع الطلاب للتفكير مثل «.....»	اكتساب مهارات ومفاهيم، تشرب قدرًا من الحقائق	بعيدة (عند المستوى الجامعي الاول)، هرمية، سلسلة الوجود الكبرى
«علاقة نقلية»، الكيمياء، الاقتصاد، اللغويات، الفيزياء، علم الحيوان، الهندسة	فهم للعالم الذي نعيش فيه، مجمل القطع، الصورة الكبرى	استكشاف، كشف، توفيق القطع لتشكيل الكل	بث المعرفة والحماس، استخلاص الاساسيات، تقديم المعلومات بوضوح، توصيل كيفية تطور الأفكار	استظهار، اكتساب مهارات، ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة الجارية، وضع المعرفة الجديدة في سياق الصورة الكبرى	نقل معلومات البحث والخبرة، الارتباط بالبحث ينعكس على التدريس ويغذيه، التدريس يغذي البحث
«العلاقة هجين» تاريخ الفن، الجغرافيا، اللغويات، العلوم النباتية والميكروبية، الرياضيات	منظومة مشتركة من المفاهيم والمعتقدات، لم تعد مطلقة، ويمكن تحديها	صياغة الاسئلة، إبداع معرفة جديدة	نقل المعرفة والمهارات البحثية، نمذجة، تشجيع لطلاب ليكونوا مفكرين مستقلين، إدخالهم في عملية إبداع المعرفة	طرح اسئلة والإجابة عليها، فهم، تأويل، رؤية شيء بطريقة مختلفة	تتطور العلاقة خلال سنوات الدراسة الجامعية الاولى، نمذجة المنهج البحثي نحو التعلم
«علاقة تكافلية» الكلاسيكيات، الجغرافيا، الماوري، الفلسفة	فهم، تُبنى في علاقة مع الآخرين، تعارض، متعددة الزوايا	إبداع معرفة جديدة، بناء تأويلات بديلة من خلال الحوار، عمل روابط	العمل مع التعليم، تنمية التفكير النقدي، ومهارات التعلم مدى الحياة، وصل البشر بالأفكار، بناء جسر	عملية استكشاف بصحبة المعلم ومتعلمين آخرين، توليد المعرفة وامتلاكها	ربط الصلات بمجتمع البحث، الارتباط مع الطلاب في عملية تأويل واستطلاع
«علاقة تكاملية» الدراسات النسوية، اللغة الفرنسية، التاريخ، الماوري	رحلة، تكوين مجتمع، فعل ارتباط بالعالم، قوة	فهم كيفية بناء العالم، بناء صلات، إنشاء أشكال جديدة من الفهم، تأويلات جديدة، تعلم	ربط الطلاب (والقيام معهم) بعمليات تأويل بحثية، نقد بناء أو تفكيكي واستقصاء، تحدي اساليب رؤية العالم والتفكير معه	الفهم، الاشتباك مع العالم، التفكير المختلف، تغير الشخصية، التحول	لا تنفصل، البحث والتعلم شيء واحد، المعلمون والطلاب كلهم متعلمون

ومـع اقترابنـا التدريجـي من خبـرات الأكاديميين وتفكرنـا فيها، نشـأ لدينا قبول بفكـرة أن التباين في عالـم بعد الحداثي، ليس محل قبول فحسب، بل ربما يكون مرغوبًا وضروريًّا؛ فللتعلم إيقاع وسرعة هي جزء لا يتجزأ من معمار التخصص، كما أن مجالات الفعـل التخصصية المختلفة لها أبنيتهـا وترتيباتها الخاصة التـي تسهم بقدر كبير في تحديد طبيعة التعامل معها. أما مفهوم الخبرة الأكاديمية بوصفها «مجالاً خبريًّا» فيتحدى مناهج التطوير الأكاديمية التي تركز على «مفاهيم» التدريس أو التعلم أو علاقة التدريس بالبحـث، وتحـاول تغييرها. ويوحي التجانس المنطقي الـذي يميز أي عمل أكاديمي بأن الجهـود التي تسعـى إلى التأثير على أحـد عناصر الخبرة بمعزل عـن العناصر الأخرى غالبًـا لا يكتـب لها نجاح حقيقي ؛ بـل إن البحث يشير إلى وجود حاجـة للتطوير المهني ضمن وعي وفهم للمجال الخبري الأوسع.

إن محاولات فرض التجانس على الخبرات البحثيـة والتدريسية ورؤى العلاقة بين البحـث والتدريس، من شأنها أن تقوّض سلامة الإبستمولوجيات الخاصة بكل تخصص وأساليـب إقامة علاقة بين الطـلاب والمعارف التخصصية. مع ذلـك فهناك أدلة على أن نمـو حركـة المناهج البينيـة قد تمثل المحفـز الكيميائي لحدوث حـوارات بينية مما يرفـع مستـوى الوعي بالطرق المختلفة التي يمكن أن تربط بيـن البحث والتدريس. فإذا كانـت أرضية بيداجوجيـة التعليم العالي هي مجتمعات تقصٍّ متعـددة متقاطعة؛ فلا بد من دراسـة أبنية المعرفة التي تحدد طبيعة تلك الاستطلاعـات، واستكشافها وتحديها. ومـن الضروري أن نحلـل نقديًّا مفهومنا للمعرفة في الحقـول المعرفية المختلفة، ولا بد مـن إشراك الطلاب فـي هذا الجهد التحليلـي. ومن الضروري أن نفهـم «هوية الشيء» حتـى نستوعب «إمكانية وجـوده» (Ricoeur and Thompson 1981). ويمكن أن تظهر إمكانيـة الوجـود هذه عندما تبرز الـدلالات المهمة التي وراء الصـور المجازية والرموز والشفرات ونخضعها للتفكير الواعي (Herda 1999).

سيجعلنا هذا التفاعل التأويلي وما يثمر من «استيعاب» في موضع القادر على إعادة وصـف عالـم الواقع وتصويره؛ حتى نبـدأ بتغيير أنفسنا وظروفنـا. ويمكن تحقيق ذلك،

ليس فقط من خلال عملية تفكر وحوار متواصلة داخل التخصص الواحد، بل من خلال الجدل البيني القوي المتواصل. ويوصي كوجلر (Kogler 1996) بعدم السعي لتسوية الخلاف؛ بل باستخدام «الآخر» كنقطة انطلاق لتبصر نقدي في الذات. ومن خلال آراء الآخرين يمكننا أن نرى بوضوح أكثر ما وراء مسلماتنا الرمزية وممارستنا التي لا نكاد نفكر فيها. وهكذا، فإن مجرد وجود الاختلاف والاهتمام به يملك إمكانية أداء دور المحفز الكيميائي لإحداث التغيير. ونرى أن تطوير الهيئة الأكاديمية يمكن؛ بل يجب، أن تؤدي دورًا مهمًّا في تيسير حدوث مثل هذا التفكير النقدي، بل والفعل النقدي.

الخلاصة: مساحات «للوجود» - الاهتمام بالاختلاف

يعرف المهندس المعماري النمساوي أدولف لوس المساحة الداخلية بأنها تنظيم مسلسل من المساحات الفردية [1]. فالتقسيمات الأفقية بين الطبقات الفردية اختفت، فالغرف تؤدي الواحدة إلى الأخرى حسب وظيفتها، وتناغمها مع إيقاع معيشة أهل البيت. ويمكن أن نتصور الجامعة على هذا المثال. فلكل مجال معرفي وظيفته وإيقاعه وشكله، كما أن له منطقه في المساحة التي يحددها ويشغلها. ولكن هذه المجالات المعرفية ليست، ولا ينبغي أن تكون، مغلقة على أهلها كمعزل الناسك؛ فإتاحة التواصل عبر الحدود المعرفية أمر حيوي، حتى يمكن إبداع معارف جديدة، وحتى نبقي على انفتاح قنوات الاتصال التي من شأنها تحقيق فهم أكبر في عالم غير آمن.

كان هدفنا في هذا الفصل التحاور مع خطابات الأكاديميين في الإطار المؤسسي. وقد بيّن الإنصات إلى أصوات أكاديميين أفراد وجود تباين معقد في المعتقد الأنطولوجي، وعادة ما يكون هذا التباين وراء قناع من خطابات «التطابق» ولهذا نتائج تربوية مهمة. كما أن هذا التباين والتعقد يعزز فكرة أن الجامعة لم تعد تعرّف بأنها «مجتمع» متوحد، بل ينبغي، على أقل القليل، أن تعرّف بوصفها مجموعة من المجتمعات المتباينة، والمتعارضة أحيانًا كثيرة (Readings 1996).

(1) أحد أمثلة هذا التنظيم المتسلسل المتاح للجمهور هو فيلا مولر في براغ.

ثمة حاجة إلى إدراك التباين والتعقد في رؤية العلاقة بين البحث والتدريس والإقرار بهما. وحاجة أخرى إلى فهم أن بعض الأكاديميين لا يرون سوى علاقة ضئيلة بينهما عند المستوى الجامعي الأول، ويرى آخرون كثيرون أن العلاقة تقع في قلب «وجودهم» العلمي وتشكل ممارستهم الأكاديمية بطرق شتى. وإن محاولات «التشريع» لعلاقة أوثق، أو لفصل العلاقة، من شأنها أن تسبب أزمة وجودية لأولئك الناس الذين يجسدون عملية التعليم العالي برمتها؛ ففي أي مناقشة لمستقبل التعليم العالي، ستحتل قضية معنى «الوجود» و«المعرفة» فيها موقع الصدارة.

وأخيرًا، هناك ضرورة لإيجاد سبل جديدة لتصور أو «تنظير» العلاقة بين البحث والتدريس والحديث عنها، وعن الشخصية الداخلية للجامعات، والعلاقة بين الأجزاء والكل. فمثلاً، يمكن إعادة تصور فكرة المساحة الداخلية وسبل السير في الطرق بين المساحات. إننا ندعو لامتلاك الأجزاء لأبنيتها المكانية والزمانية الخاصة، ولكننا أيضًا لا ننشد، الوحدة بل الحوار الذي يتيح سبل تعايش مثمر بأنواع شتى.

8

7

العشق الفكري والصلة بين التدريس والبحث

ستيفن رولاند

مقدمة

"عندما أتذكر المعلمين أصحاب أكبر تأثير علىّ، فإن ما أذكره هو عشقهم للمادة، ورغبتهـم في أن يمسني حماسهم وانفعالهم وإثـارة الاكتشاف لديهم". كثيرًا ما سمعت كلامًا من هذا القبيل؛ لهذا فالسؤال: «هل ثمة علاقة وثيقة بين التدريس والبحث؟» يكاد يبـدو إنشائيًا عندما ينصرف إلى فروع التعليم العليا. فكيف للمرء أن يستمتع بالتدريس دون أن يكون عاشقًا للمادة وراغبًا في اكتشاف المزيد عنها؟

ولكن عندمـا نذكر أن التدريس والبحث تسيطر عليهمـا علاقات القوة والامتيازات والأغراض البعيدة عن البحث وعن الفهم، لايظل السؤال إنشائيًا؛ بل إنه يتحدى المؤسسات أن تنشئ مساحات للتقصي المفتوح عن تلك المناطق التي يكون فيها البحث معززًا للتدريس أو العكس وأن تحمي هذه المساحات. هذه هي الخلاصة التي أود الوصول إليها، ولكن هناك أيضًـا رأي معاكس يقـول: إن التدريس والبحث نشاطان مختلفـان بطبيعتيهما. فالبحث أساسه اكتشاف أو إبداع معرفة جديدة، بينما التدريس عمله توصيل الفهم القائم. ومن هـذه الزاوية، ربما تختلف أنواع المساحات التي يحتاجها كل من التدريس والبحث، وربما لا يخدم أحدهما الآخر.

ويرتبط الاختلاف بين هذين الرأيـين ارتباطًا وثيقًا بطريقة فهمنا لدور الاكتشاف في التعلم. فإذا كان الاكتشاف جانبًا مهمًّا في التعلم، كما هو في البحث، أمكن استخدامه لربط التدريـس بالبحث، فربما تكون مساحة الاكتشاف من مقتضيات النشاطين، وهذه مسألة تعليمية ترتبط بالعلاقة بين المعرفة والعالم وطالب المعرفة. وربما كانت هذه أقدم المشكلات التعليمية المحسومة: هل يجني الفرد أرقى تعلم بالاكتشاف أم بالتدريس؟

لذلـك أود أن أبدأ هذا الاستطلاع بمناقشة هـذه المشكلة التعليمية المتعلقة بدوري الاستكشـاف والتدريـس في التعلم. وقبل هذا لا بد مـن تقديم نموذج تاريخي منتقى من عدد قليل من بين كتاب كثيرين درسوا هذه المشكلة منذ العصور اليونانية القديمة. ولن تكون إشاراتي ملتزمة علميًّا أو مصحوبة بتعليقات نقدية، بل سيكون هدفها ببساطة دعم مفهوم يمثل صلة بين التدريس والاستكشاف، وبين التدريس والبحث.

موجز تاريخي

ربما يكون أفلاطون أشهر وأول من دعا لما يمكن تسميته المناهج الاستكشافية لتعليم الكبـار، فقـد كتب على لسان أستـاذه سقراط عددًا من الحـوارات البديعة بين سقراط ومحاور آخر، غالبًا في دور الطالب. ويقوم المنهج السقراطي، كما شاعت التسمية، على طـرح المعلم أسئلـة نقدية فقط، دون إجابـات، وعلى هذا النحو يقـود الطالب إلى فهم أفضـل للموضوع المطروح. وبالطبع فقد أدى كثير مـن التساؤلات السقراطية بمحاوريه إلـى إدراك زيف مسلماتهم. ولكـن إدراك زيف الفكرة والاعتراف بالجهل غالبًا ما يكون شرطًـا مسبقًـا لاعتناق فكرة جديدة، وهـذا الإدراك والاعتراف هو مـا يُنْشئ المساحة لمعرفـة جديدة. وهكذا فمـن خلال التسـاؤل السقراطي، وليس التدريـس، ينشأ الفهم الجديد لدى المتعلم الراشد.

يقـوم هذا المنهج السقراطي (انظر تحديدًا حـوار مينو عند أفلاطون) على اعتقاد أفلاطـون بـأن للحياة شـكلاً قبل جسمي يكون الفـرد فيه على دراية كاملـة بالمعرفة (أو أشـكال المعرفـة حسبما يمكـن أن يقول أفلاطون). ومـن ثم فإن التعلـم – الذي يرتبط بالتأكيـد بالمعرفة الرياضيـة والأخلاقية التي تمثل أهم جوانـب التعليم عند أفلاطون – ليـس مسألة تعليم بـل تذكير أو تنبيه بهذه المعرفة الفطرية. وعلى ذلك تكون مهمة المعلم تحفيـز هذا التذكر: يعيد المتعلـم لاكتشاف الحقيقة، فيقال: إن الحقيقة تولد من جديد. وإن مصطلـح «توليدي» (من المفردة اليونانية maievtikos أي التوليد) يستخدم أحيانًا لوصـف المنهـج السقراطي، أو الجدل الـذي يستخلص منه الحكمـة الفطرية عن طريق التساؤل النقدي (Levin 1999).

إذا كانت أفكار افلاطون عن الحياة قبل الجسدية والمعرفة الفطرية غريبة على زماننا، فإن هذا العرض الموجز به بعض أوجه التشابه الملفتة مع الرؤى الحديثة للتعلم. ففكرة تشومسكي أن المخ مبرمج جينيًا بقدرة على تعلم اللغات (Chomsky 1983) تحمل هذه الفكرة الأفلاطونية عن الفطرة ذات التضمينات الخاصة بالتعليم. ويدين اهتمام روجرز بفكرة التيسير ومركزية الطالب في مقابل التدريس (Rogers 1969) بالكثير لمنهج سقراط التوليدي. كما أن الأهمية التي تعطى للتأمل حاليًا في التعلم ترتبط بفكرة أفلاطون أن المعرفة والفهم يكتسبان بالتساؤل والتفكر فيما نعرف وليس بتلقي الحقائق الجديدة.

وهكذا نرى منهج أفلاطون السقراطي يستهدف استكشاف، أو بالأحرى كشف، الحقيقة من خلال الحوار النقدي. وقد كانت هذه العملية جوهرية في التعلم لدى أفلاطون، سواء فيما يتعلق بتعلم الطلاب من معلمهم السقراطي أو العمليات الجدلية لدى الباحث أو المفكر على جبهة المعرفة، وعلى هذا فإن ما نعده الآن تعلمًا (مطبقًا على الراشدين) ومنهجية بحثية لن يتمايزا.

وفي المدة نفسها في أثينا كان هناك آخرون، مثل إيسوقراط، أحد تلاميذ سقراط، لديهم رأي مختلف تمامًا في المعرفة والتعلم. لم يكن اهتمام إيسوقراط موجهًا إلى تشجيع الطلاب على استكشاف الحقيقة بأنفسهم؛ بل بقوة الإقناع أو البلاغة. فالبلاغة في معناها الأصلي جدل تحريضي مصمم لاجتذاب الجمهور إلى رأي المتحدث.

لم يكن البلاغيون اليونانيون القدماء بعلماء أو أكاديميين؛ بل كانوا محامين وديبلوماسيين وأصحاب مناصب أخرى نافذة. وكان أغلب «طلابهم»/«متعلميهم» من شاغلي مراكز السلطة السياسية الذين يقدمون لهم المشورة ويقنعونهم بمعسول الكلام. وبرغم أن بلاغتهم قد تكون حوارية (كما في المحكمة حيث تتنافس الآراء)، فإن غرضها في الأساس عملي وليس نظريًا، وشكلها تنافسي وليس تفكريًا أو تأمليًا. هذا المذهب البلاغي يستتبع تعلماً مناقضاً لتعلم أفلاطون؛ لأنها تسعى لإغلاق وليس لفتح عمليات الاستكشاف والفهم النظري. ويعتقد أن أفكار أفلاطون قد أنشأت ردّ فعل لتسيد المنهج البلاغي في زمنها ولنشر مذهب أقرب إلى الجدلية.

مـرة أخرى، برغم الاختـلاف الشديد للسياق الحالي، نستطيـع أن نرى كيف تؤدي البلاغـة دورًا مهمًـا في التعليم اليـوم أيضًا. فالمحاضـرة الجامعية يمكـن أن تعد أداة بلاغية في المقام الأول، أو شكلاً من أشكال المنهج التعليمي المباشر، يقنع به المحاضر الطلاب فيما يخص الموضوع المطروح. وإذا توسعنا، يمكن أن نرى أن فكرة التخصص بنية فكرية تمت صياغتها من خلال الجدل البلاغي.

وهكـذا فـإن صراع الآراء فـي اليونـان القديمة كان قائمًـا بين من يولـون الأهمية للاستكشـاف مـن خلال الحوار النقـدي، ومن يـرون أن التدريس المباشـر باستخدام البلاغـة هو خير وسيلـة لتحقيق الحاجات العملية. ولهذا الجـدل صور موازية كثيرة في المناظرات المعاصرة حول قيمة إدخال الطلاب في مناقشة وليس في محاضرات.

فإذا تقدمنا قرابة ألفي عام لنصل إلى القرن السادس عشر، فسنرى مناظرة مماثلة فـي بداية ما سمـي لاحقًا بعصر التنوير، بعد انكسار الوحـدة المسيحية في أوروبا. كان الكاتب الفرنسي مونتان (1533– 1592) ينحدر من أسرة ثرية فرضت عليه مسؤوليات مثـل منصـب عمـدة بلدته، وهو بعـد في سـن صغيرة نسبيًـا، ولكنه، وهو فـي منتصف الثلاثينيات من عمره، قرر أن يكرس حياته للدراسة الحرة والبحث والكتابة. وكان التعليم الرسمـي فـي أوروبا في ذلك الوقت يخضع لتنظيم دقيق تحـت تأثير المذاهب المدرسية والعقديـة، فكان على الطـلاب أن يتعلموا فقـرات مطولة من نصوص رومانية ويونانية، وكانـت الترجمة عن اللاتينيـة واليونانية القديمة مهمة في المنهـج، وكانت مواد دراسية كالنحو والمنطق يتم تعلمها رسميًّا من خلال قواعد وإجراءات ترتبط بالذاكرة. وصارت الأعمال الكلاسيكية موضوعًا للتدريب والتكرار والالتزام، وليس للاستمتاع والتنوير.

اعترض مونتـان على هـذا المنـاخ (كما اعترض أفلاطـون علـى السفسطائيين والخطابييـن) وفـي مقاله «عن تعليم الصبيـة» (Montaigne 1935: 142-78) يعرض رأيًا مختلفًا تمامًا يؤسس المنهج بمقتضاه على النشاط الناشيء من اهتمامات المتعلم، كالمنهـج الـذي يسمى أحيانًا فـي هذه الأوسـاط «التعلم النشط»، و«التعلـم القائم على المسائـل». كان رأيه أن أشـكال التعليم المدرسية السائدة في زمنه تخرج طلابًا يعرفون

الكثيـر، ولكنهـم لا يعرفـون كيف يستخدمـون معرفتهم بحكمـة. ويقول مونتـان، وكأنه يتعاطـف مع الطلاب المحدثين الذين طالما عانوا من كثرة المحاضرات: لست مستعدًا لأن أسحـق عقلـي مقابل أي شـيء. (de Botton 2001: 157). فلا بد في رأيه أن يكون التعلـم متعة للطـلاب، ولا ينبغي أن يتحمل الطلاب الملـل، ولا أن تمنح الأولوية لنصوص صعبة لمؤلفين ميتين.. وكان مونتان نفسه يستشهد كثيرًا بنصوص كلاسيكية كان يحبها، بـل إنه كان يزين مكتبته بأربع وخمسين مقولة لكتـاب رومان ويونان محفورة في عوارض خشبيـة (Robertson 1935: xxviii). ولكنـه كان شديد الانزعاج من تحول التعليم إلى ما لا يكاد يتجاوز التكرار دون غرس حب الأعمال الكلاسيكية أو أي مادة أخرى.

ويثـار الموضوع فـي بداية القـرن الثامن عشر، عندمـا قال جان جـاك روسو (1679-1778): إن التعليـم ينبغـي أن يتم في بيئة يتعلم فيها الطـلاب أن يفكروا لأنفسهم لا أن يقوم المعلمون بالتفكير عنهم. وليس دور المعلمين توصيل العقائد الموروثة لطلابهم. مرة أخرى، يشبه هذا الكلام نوع النقد الذي وجه إلى ما يسمى طرق التدريس «التقليدية».

وفـي بدايـة القـرن العشرين طـور جون ديـوي الفكرة بقولـه: إن التعليـم لا ينبغي أن يكـون دراسة ضيقة التفكير لما تعلمه أناس آخـرون. وربما كان على معرفة وثيقة بالصورة الكاريكاتورية لشخصية جراند جريند في رواية «أوقات عصيبة» لتشارلز ديكنز، وهي تهكم على التعليم الفيكتوري في الجيل السابق، حيث كان الانضباط المعرفي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بانضباط مجتمع هرمي صارم. فقد خالف ذلك وقال: إن التعليم له غرض ديمقراطي.

ولا بد في هذا الموجز من الإقرار بالاختلافات الفلسفية بين هؤلاء المفكرين: مثالية أفلاطون، ورومانسية روسـو، وبراجماتية ديوي. ومن الصعب شرح هذه الاختلافات من زاوية مكان وزمان كتابتها «فقط». ولكن تحت هذه الاختلافات، أو بجانبها، هناك اهتمام مشترك لإنشـاء بيئة يكون للطلاب فيها مساحة لاستكشـاف المعرفة نتيجة لمشاركتهم المستقلة والنقدية، وليس بالتضييق عليهم من خلال العقيدة أو التعليم الوعظي. بالطبع، لـن ينـادي كثيرون باستبعـاد التدريس المباشر مـن أداء دور «ما» فـي التعلم. فقد كان أفلاطـون بالتحديد يعتقد أن التدريس المباشر يؤدي دورًا مهمًّا في تعليم الصغار. ولكن

كل واحد من هؤلاء الكتاب يقول: إن مساحة الاستكشاف لا بد أن تحتل أولوية في مواجهة أي نظـام أو ثقافـة تتبنى تعليمًا ينحدر فيه التعليم ليتحـول إلى مجرد توجيه مباشر، ولا يبدو أكثر اهتمامًا بعملية السيطرة على التعليم لا بتحريره.

ولكن العلاقـة بين الاستكشاف والتوجيه المباشر لا تزال تسبب مشكلات. ولا بد من فهمها إذا شئنا أن نبدع أنواعًا من المساحات يمكن أن يرتبط فيها التدريس والبحث على نحو مثمر.

العشق الفكري وطبيعة التقصي

إن مفهـوم الاستكشـاف أضيـق مـن أن يستوعـب ثـراء نـوع الخبـرات والعلاقات والاتجاهـات والقيم التـي وراء التدريس والبحث في الجامعة. لهـذا أود أن أضع مفهومًا «للتقصي» يستوعب الاستكشاف ويتجاوزه؛ و أرى أن العشق الفكري عنصر رئيس في نوع التقصي الذي يمثل أساسًا لكل من التدريس والبحث.

تشمـل مفردة enquiry [بالإنجليزية] (مـن quaere verum اللاتينية بمعنى البحث عـن الحقيقـة) عملية البحث. ومـن الناحية التعليميـة، ربما كانت أهم مهمـة للمعلم هي إنشاء جو بين طلابه، أو اتجاه، يبحثون فيه. يصف جيروم برونر (Jerome Bruner 1966: 142) كيـف يسعـى المعلم إلى أن "يصير جزءًا من حـوار الطالب الداخلي" حتى ينشأ جو التسـاؤل هـذا. وفيما يخص الراشدين تحديدًا، يصف رادلـي (Radley 1980: 42) هذه العمليـة بأنهـا تناظرية يكـون فيها "الطالـب والمعلم كلاهمـا ضالعًا فـي عملية ثنائية الاتجـاه للتعبير عما يحـاولان صياغته، ولفهم الأشياء التي يشيـر إليها الطرف الآخر". ومثـل الحوار السقراطي المشار إليـه سابقًا، فإن هذا الموقف الحـواري التفكري يؤدي بالمتعلميـن إلى توليد الأسئلة وإلى الوعي بما لا يعرفون، ولكنهم يريدون أن يعرفوه. وقد يـؤدي ذلك إلى وعي بالحاجة إلى التوجيه المباشر مـن كتاب مقرر أو محاضرة أو مثال توضيحي أو غيره. وقد يؤدي إلى الاستكشاف عن طريق التجريب أو جمع البيانات. وربما يـؤدي ببساطـة إلى المزيد من التسـاؤل المفتوح والتقصي. المهم هنـا ليس تحديد هل

التوجيـه المباشر أو الاستكشاف ينتج تعلمًا أفضل، بل معرفة أن كليهما لا بد أن ينبع من عملية بحث من جانب المتعلم، أي عملية تقصٍّ.

وبهـذه الطريقة يمثل تقصي المتعلم أساس الاستكشـاف أو أرضيته، ودافعية التعلم من التوجيه المباشر، ومن دون التساؤل الذي ينشأ عن تقصي المتعلم، لا ينتظر أن يحدث الاستكشاف ولا أن ينجح التوجيه المباشر.

وهذا شأن الباحـث، فالتقصي عنده يمثل أرضية استكشاف معرفة جديدة ودافعية لنشرهـا العلمي. وهذا الوصف للبحث يوافق تعريـف ستنهاوس بأنه: "التقصي المنهجي الذي يعلن على الناس" (Stenhouse 1980: 5).

فالتقصـي هكذا صلة بين التدريس والبحـث. فالتدريس ما هو إلا توجيه «في سياق التقصـي». والنشـر البحثي، وغيره من ثمـرات البحث، ما هو إلا نشـر علمي في «سياق التقصي». ولكن ما الذي يغذي التقصي ويبقيه؟ وعما يتقصى الباحثون أو المتعلمون؟

قال لي أحد زملائي، وهو يدرّس طب الأسنان: إن تدريسه لهذا العلم قائم على هدف واحـد، وهو أن يبث في طلابه حب طب الأسنان (Carrotte 1994). بالنسبة لشخص لا يـرى أن طب الأسنان مجرد شر لا بد منه، فقـد كان حبه لهذا التخصص شديدًا. ولكن سرعـان ما اتضـح لي أن ذلك يشبـه الحب الذي يعبـر عنه المؤرخون وعلمـاء الطبيعة وغيرهـم مـن الأكاديميين وهو حب مـن السهل أن أجـد نفسي فيه. هـذا العشق للمادة الدراسيـة هـو سمة التقصي عند هؤلاء، سواء كان ذلـك التقصي موجهًا إلى استكشاف معرفة جديدة (البحث) أو أقرب إلى ما هو معروف بالفعل (يشار إليه غالبًا بكلمة الدرس العلمي) أو نقل تلك المعرفة إلى الطلاب (التدريس).

مـن الصعـب الكلام عن الحب؛ فلا مـكان مطلقًا للتعريفات هنـا. وأحيانًا لا تعني الكلمـة فيمـا يبدو سوى شعـور إيجابي نحو المقصـود بالشعور. وأحيانًـا أخرى، لا يعدو استخدامهـا عـن كونه تعبيرًا عن ميل ما. مع ذلك فهي تمثـل أيضًا أهم شكل من أشكال الالتزام الإنساني. فدلالة المصطلح تعتمد بصورة كبيرة على السياق. فالفورية والشغف

الـذي يعلـن به كثير من الأكاديميين عن حبهم لمادتهم، يقتضي منـا أن نقول شيئًا عن طبيعة هذا الحب الذي يبدو في لب التقصي الأكاديمي، لا أن نستبعده واصفين إياه بأنه مجرد عاطفة أو استخدام وجداني للغة. ربما يكون هذا الحب مثالاً أعلى غالبًا لا يتحقق عمليًّـا. ولكن من المفيد أن نتفكر في طبيعة هذا المثال الأعلى قبل أن نستكشف تطبيقه في الواقع.

يـرى الفيلسوف العقلانـي سبينـوزا (1632 -1677) أن عشق معرفـة الله الخالق (natura naturans) وعشـق الله فـي خلقـه (natura naturata) هي السمـة الإنسانية الأبـرز، وهي السمـة التي تقرب الإنسان من الله، بتعبير سبينـوزا. فيمكن لهذا «العشق الفكـري» أن يقدم أساسًـا مثاليًّا للسعـي الأكاديمي. كان سبينوزا حلوليًّـا، يؤمن بوحدة الوجـود، ولهذا كان يؤمن بأن كل شيء جانب من الله، ولا يمكن فصله (بوصفه الخالق) عما خلق (الطبيعة). ويجمع العشق الفكري عند سبينوزا بين ما قد يسميه علماء النفس المحدثـون المعرفـي والوجداني. وهو في رأيـه أعلى أشكال السعـادة البشرية (Elwes 1955: xxviii-xxix). وخلافًا لجماعة المتطهرين في ذلك الزمن، الذين كانوا يحتقرون مشاعـر العشق بوصفها مصدر الشر الإنسانـي، كان العشق الفكري عند سبينوزا يشمل التفكـر العقلي والعاطفـة، أو الشغف ذاتـي الدافعية. ويميز سبينـوزا غالبًا بين مشاعر العشق هذه، فمنها ما نكون سلبيين حياله (كالشهوة الجنسية) وما نكون إيجابيين حياله (كالشفقة). إن أصل مصطلحي «الشغف» (يوحي بالسلبية والمعاناة أمام قوى نعجز عن السيطرة عليها) و «العاطفة» (يوحي بقوة دافعة) يبين الفرق بينهما.

كان عشق زميلي لطب الأسنان من النوع الأخير الإيجابي، فمن الغريب أن يقول: "لا حيلـة لي في حب طب الأسنان". كأن يقول أحدهم: "لا حيلة لي في حب كعكة الكريمة". ربمـا يقول الأكاديميـون: إنهم شغوفون بمادتهم، ولكن في هـذا السياق لن تحمل الكلمة إيحاءها السلبي الذي يشير إليه تمييز سبينوزا. فهو حب إيجابي وليس شهوة سلبية.

إن العشـق الفكري عند سبينوزا هو الرغبـة في معرفة الله. ومن ثم فإن الرغبة في معرفـة المزيد عن طب الأسنان أو الفيزياء هي في رأي سبينوزا رغبة في معرفة المزيد

عـن الله. ولأن الله لا تدركه العقول والأفهام، فهذا البحث عن المعرفة لا يكتمل أبدًا. مع ذلـك، كلمـا عرفنا اقتربنا من الله، وكلما اقتربنا من الله ازددنا حبًّا له، وتمثلنا صفاته، لا سيما صفة العشق الفكري. وعلى ذلك، فالعشق الفكري يسمح من حيث المبدأ بظهور، مـن حيث المبدأ، دائـرة فاضلة من المعرفة المتنامية عن الله، تـؤدي إلى زيادة العشق الفكري أو الرغبة في معرفة المزيد عن الله.

المفهـوم المثالـي للعشـق الفكري مفيد فـي السياق الأقـرب إلى الدنيويـة من هذه المناقشـة لمسألة التقصي ومعنى حـب الفرد لمادته. فإن موضـوع رغبة العشق الفكري – لمـادة أو موضوع – لا يمكن أن يحاط به بشكل كامل أبدًا. وربما تطورت معرفتنا ولكننا لا نصل إلى الكمال المعرفي مطلقًا. ربما نجد ما أردنا، ولكن ذلك يفتح باب أسئلة أخرى أمـام التقصي وباب الرغبة في معرفة المزيد. ومثل عشق العاشق الذي لا يزال راغبًا في المزيد من وصل المحبوب، كذلك العشق الفكري يرغب دائما في المزيد من المعرفة عن مادته أو موضوعه. فالعشق الفكري كالعشق الشخصي يقوي ولا يستنفد بالتعبير عنه.

ومـن ثـم فإن العشق الفكـري يتيح أساسًا ممتـازًا للتقصي الأكاديمـي، وكغيره من أشـكال التقصي الأخرى (كالتقصي الجنائـي)، فإنه يتطلب اهتمامًا متواصلاً ومتناميًا وليـس اهتمامًا ينفد بعد إجابـة السؤال الأول. فربما قاد إلى وعي بما ليس معروفًا ويلزم معرفته حتى نجيب على السؤال، وقد يؤدي إلى تحولات في اتجاه التقصي وبؤرته، كالذي يحدث عندما يصير المرء واعيًا بجوانب جهل جديدة عنده.

إن إدراك المـرء لجهله، مثل إدراك المـرء لخطئه، هو لحظة التعلم الحاسمة (كما بيَّن أفلاطون من خلال حواراته السقراطية). فهذا هو ما يخلق المساحة الفكرية لظهور معرفـة جديـدة. وسواء كان ذلك بفعل معلم أو نص أو زميل، فـإن هذه الإضافات للفهم غرضية؛ لأنها تنشأ لتفي بالحاجات التي أبرزتها عملية التقصي. ولأنها ناشئة عن سياق التقصي، فإن هذه الإضافات إلى المعرفة تدفع نحو المزيد من التطور لعملية التقصي.

إن الضالعيـن في عمليـة التقصي هذه (سواء كانوا معلمين مـع طلابهم أو باحثين متعاونين) يقرون بوجود المادة أو مجال التخصص بعيدًا عن متناولهم. ومن ثم فالمادة

تظـل مفتوحة دائمًا للمزيد من التأويل والتساؤل وسبل المعرفة الجديدة. فالألفة لا تولد الاحتقـار بل تدعو لفتح دروب جديدة للاستكشاف. وتتبنى نظرية المصباح الكشاف في العلـم عند كارل بوبر هـذه الرؤية لتقدم البحث العلمي التي تقـوم على طرح المزيد من الأسئلـة المهمـة. ويقابل بوبر هذه الرؤية بنظرية الدلو العلميـة التي ترى البحث إضافة تراكميـة للحقائـق (Popper 1979). وفيما يخص التدريس هنـاك تمييز موازٍ يقوم به باولو فريري (Freire 1972)، إذ يقابل بين مذهب نقدي أو تساؤلي في التعلم والنظرية الأكثر تقليدية، وهي «نظرية التعلم البنكية».

العشق الفكري في سياق لاهوت سبينوزا صفة إلهية، ووجودها في البشر موجه نحو زيادة المعرفة بالله؛ ومن ثم فهو عشق مفتوح وليس سريًّا. وترجمة ذلك في سياق دنيوي يجعـل العشـق الفكري ضامًـا لا إقصائيًا يسعى إلـى الشراكة لا إلى الكنـز. ففكرة حب الأكاديميين لمادتهم مع عدم رغبتهم في مشاركة ما يعرفون مع الآخرين فكرة متناقضة. فليست هذه حالة من العشق الفكري. ربما تكون نموذجًا لما سماه فرويد «إبستتيموفيليا» أو يصفها ديريدا «بحمى الأرشيف» (Newman 2003): وهو اضطراب استغراقي قسري أقرب إلى الشهوة منه إلى الحب. وبالطبع فإن كثيرًا من العلماء المشهورين مثل إسحاق نيوتـن كانوا خجوليـن (Gleick 2004) وكثيرون كانوا لا يحبون التحدث عن عملهم إلى مستمعيـن في قاعات محاضرات كبيرة. ولكن مـن الصعب تخيل أنهم اختاروا بإرادتهم عدم إشراك الآخرين في معرفتهم.

لقـد بدأت تقديـم صـورة للتقصي المدفـوع بحب المـادة بوصفه قلـب الممارسة الأكاديميـة؛ فالتقصي شـرط لازم للتدريس الفعال والبحث الفعـال. ومن هذا الطريق، فالتقصـي يقدم وصلة بيـن النشاطين. فكلما زاد التعبير عـن العشق الفكري من خلال البحث، زاد هذا العشق قوة. وكلما زاد قوةً زادت مساهمته في التدريس وهكذا، فبالنسبة لصديقنـا إخصائي الأسنان الأكاديمي، كلما تعزز عشقه لطـب الأسنان بعمليات تقصٍّ فـي هـذا العلم، زاد العشـق الفكري الذي يلهـم تدريسه. وليس معنى هـذا أن المعلمين

ينبغـي أن يدرسوا طلابهم تخصصهم الدقيق، بل إن تدريسهم يغذيه العشق الذي يدفع بحثهم التخصصي.

ولا يترتـب على ذلـك، ولو في ظروف مثالية، أن أقدر المتخصصين على نشر نتائج أبحاثهـم فـي المطبوعات، هـم بالضرورة خير مـن يستطيع جذب الطـلاب إلى عملية التقصـي. فهـذه عملية تستلزم قدرات أخـرى؛ فالعشق الفكري شـرط لازم، ولكنه غير كافٍ لتحقيق الفاعلية في البحث والتدريس. وكلما تعزز زاد أثره على الاثنين معًا.

إعادة صياغة الصلة بين التدريس والبحث

إن المثـال الـذي قدمته حتى الآن لا يصـور بالضرورة ما يحدث فـي الواقع. ولكنه بالتأكيـد يتيح إطـارًا لتأويل المشاهـدات والاستنتاجـات المتعلقة بالبحـث وبالسياسة التنفيذيـة في مسألة ماهية علاقة التدريس بالبحـث. وهناك استنتاج كثيرًا ما يستشهد به (غالبًا على نحو مغلوط) عن استعراض للمراجعات النقدية عن هذه العلاقة (Hattie and Marsh 1996)، يقـول هـذا الاستنتاج بوجود ارتباط ضئيل بين المعلمين الجيدين والباحثيـن الجيدين، وهذه الرابطـة الضعيفة تشير إلى مشكلة ينبغي التعامل معها. وقد تـم الاستشهاد بهذا البحث فـي «الورقة البيضاء للحكومـة البريطانية "مستقبل التعليم العالـي"» (DfES 2003) علـى نحو ينتزعه من سياقه. وقد ادعـت هذه الورقة أن غياب الارتبـاط "يبرر" سياسة مواصلـة الفصل بين التدريس والبحث. وفـي الواقع، كما يقر المؤلفـون، يمكـن استخدام هـذه النتيجة كذلك لتبريـر عملية ربـط النشاطين. وتشير مناقشتنا إلى أن البحث يعزز العشق الفكري لمصلحة التدريس.

مـن المرجح أن غياب الارتباط بيـن التدريس الفاعل والبحث الفاعل نتيجة لضعف ثقافـة التقصي (في كل من التدريس والبحث) في التعليم العالي. يخلص كتَّاب كثيرون، مثـل إلتـون (2001 a)، وبـرو (2001)، وبويـر (1990)، إلى أن العلاقـة بين التدريس والبحث تتوثق عندما يتبع التدريس منهجًا قائمًا على التقصي. ويتسق هذا الاستنتاج مع إطـار العمل الذي نطرحه هنا. وينطبق هذا علـى الرأي القائل: إن السمة المشتركة بين

البحث والتدريس هي أنهما فعلاً تعلم (Brew and Boud 1995b)، شريطة أن يكون التعلم شكلاً من أشكال التقصي.

إن تقوية عنصر التقصي في التعليم العالي قد تسهم في معالجة شكاوى كثير من أعضاء الهيئة الأكاديمية من أن طلابهم لم يعودوا يملكون دافعية حب مادتهم، وأن المخرجات البحثية هدفها حاليًا الوفاء بشروط التقييم. ويسبب ذلك مشكلات طالما اعتمدت مناقشات سياسة التعليم العالي، التي تخص البحث والتدريس، على افتراض أن هدف التعليم العالي هو في المقام الأول زيادة الميزة الاقتصادية الفردية والاجتماعية. وتحت هذه الضغوط الخارجية تهبط القيمة الداخلية لحب المعرفة، وهي أساسية لعملية التقصي، إلى المرتبة الثانية حتمًا. ولو توافر إدراك شعبي أعظم أن "الهدف الأول للتعليم لا ينبغي أن يكون الدخل الذي سيكسبه الطالب بل الحياة التي سيعيشها" (Halsey et al. 1961)، لضمن التقصي القائم على العشق الفكري مكانة متميزة.

ولكن العشق الفكري يستلزم مساحة. فهذه العلاقة مع العالم ليست يسيرة الإدارة. فهي لا تخضع بسهولة للرقابة الفنية، ولا يمكن أن تشرح نفسها بيسر عن طريق المقاييس التي تترجم بسهولة إلى "جداول تصنيف، في بيئة السوق التنافسية؛ لأن تصميماتها داخلية وليست نفعية. فالعشق الفكري طريقة للوجود في العالم وليست أداة عوائد. ومن ثم فمن أسباب ضعف الروح التعليمية العامة أن اعتمادها على مؤشرات الأداء في ازدياد. فهذا من شأنه أن يسيئ فهم حب المادة؛ فيصفه بأنه غير ملائم لمنظومة تعليم عالٍ واسعة، وليست نخبوية، تمولها الدولة.

كتب عضو البرلمان تشارلز كلارك، ووزير التعليم البريطاني، يقول: "إن مفهوم العصور الوسطى عن مجتمع الدارسين الذين يبحثون عن الحقيقة... ليس (في رأيي) أقوى حجة لطلب الدعم المادي" (Clarke 2003). يستنتج من هذه المقولة أن السعي نحو الحقيقة والقيمة الاجتماعية بديلان لا بد من الاختيار بينهما، وليسا قيمتين تعزز إحداهما الأخرى. هذا رأي إشكالي، لا سيما عندما يكون تحديد ما «هو» بالفعل الذي له قيمة اجتماعية ليس بالأمر الواضح؛ بل يبدو أنه يتأثر بدرجة كبيرة بالأسواق التي

خـارج السيطرة الديمقراطية. ولكن في سياق نقاشنا، هذا التهوين من شأن السعي نحو الحقيقة بتشبيهه برهبنة العصور الوسطى أنه إشارة مهمة على وجود مناخ مُعادٍ للثقافة والفكر يصعب فيه إيجاد مساحات للتقصي القائم على العشق الفكري.

إذا كانـت ثقافـة التقصي، كما قلنا سابقًـا، تتيح صلة بين التدريـس والبحث، فإن إضعـاف التقصي سيكون لـه أثر سلبي على البحث والتدريـس، فهل حدث هذا؟ وقد تم تقديـم مناقشة قوية لهذا السـؤال إلى رابطة اتحاد معلمي الجامعة في بريطانيا في عام 2002. وتستنـد هذه الوثيقة إلى أفكار شخصيات أكاديميـة بارزة من توجهات مختلفة، وقـد حددت نواحٍ ترتبط في ثقافة المراجعة بالبحـث، فيتسبب «انحراف البحث» وتعوق الابتـكار (Tagg 2002). تقـوم إحـدى النقـاط المركزية في هـذه المناقشة على فكرة سوسيولوجية توازي مبدأ عدم اليقين في الفيزياء عند هايزنبرج، وهي أن محاولة قياس شـيء حتمًا تغير قيمة الشـيء الذي يراد قياسه. ينص القانون الـذي يشار إليه «بقانون جودهـارت» المسمى باسم تشارلـز جودهارت الذي شغل لسنـوات عديدة منصب كبير مستشـاري بنك أوف إنجلاند، على أنه في المؤسسـات التجارية، ما إن تحاول الحكومة تنظيـم أي مجموعـة معينة من الأصول المالية، حتى تصير هـذه الأصول لا يعتمد عليها كمؤشـرات للتوجهـات الاقتصادية؛ لأن المؤسسات المالية تستطيـع بسهولة اتخاذ أنواع جديدة من الأصول المالية (Goodhart 1984).

ينطبق هذا المبدأ نفسه، كما يقول ماكنتاير (McIntyre 2001) على قياس «أصول» التعليم العالي مـن التدريس والبحث. وفي هذه الحالة، فإن تحديد مؤشرات معينة لقيمة البحث (مثل المنشورات الأكاديمية ودخل عقود البحث) تؤدي حتمًا بالمؤسسات والأفراد إلـى تعظيـم «درجاتهم» في هـذه البنود، بغض النظـر عن النتائج فـي أي جانب غيرها، وهـذا التوجه نحو المراجعة، من شأنه أن يبين زيـادة في المقاييس – سواء كانت خاصة بالمنشورات البحثيـة والدخل، أو بعوامل ترتبط بالتدريس – لمجرد أن اللاعبين صاروا مهـرة في أداء لعبـة تعظيم درجاتهـم. والهدف الحقيقـي، والقيمة الحقيقيـة للمعرفة الجديـدة التي يبدعها البحث ليست دائمًا قابلـة للقياس بسهولة، ومن ثم، فإن الاهتمام

بتعظيم الدرجات يصرف الانتباه عن الأهداف الفكرية الأهم للبحث. وعلى ذلك، يقولون: إن المراجعة تتسبب في «انحراف» البحث (والتدريس).

تؤدي هذه الأشكال من المراجعة بطبيعتها إلى نتائج غير مقصودة، كما لوحظ كثيرًا. وتقلص إحدى هذه النتائج عنصر المخاطرة بسبب تحول السوق البشري إلى إنتاج تقني (Grundy 1992). إن صفة الاستعداد لتقبل المخاطرة جزء جوهري من دينامية العشق الفكري، كما هي جزء من العشق الشخصي. فمن خلال تقبل المخاطرة، يأتي الوصل، إذ يتم خوض مناطق جديدة، وبناء الثقة. وبهذه الطريقة يمكن تحديد المستقر من المعرفة والفهم والمناهج وتعزيز القوة التخصصية. وإذا كان للتعليم العالي أن يفي بأغراضه الاقتصادية والاجتماعية، فلا بد أن يكون مستعدًا لخوض أشكالٍ من المخاطرة التي تصاحب حتمًا عملية الابتكار؛ لإن ثقافة معاداة المخاطرة التي ترتبط بالمراجعة تخنق الابتكار وتهدم الثقة المهنية.

في سياق مناقشتنا للعشق الفكري، كان استخدام تاج Tagg لمصطلح «انحراف» لوصف أثر ثقافة المراجعة على البحث وصفًا في محله. ذلك أن انحراف العشق الفكري يعني ضمنًا "عهر" العمل الفكري. فعشق المعرفة سيحل محله شهوة السلطة في لعبة المعرفة التنافسية. وإن تعزيز العلاقة بين التدريس والبحث قد يقتضي منا مقاومة أشكال الانحراف التي تصيب الاثنين.

الخلاصة

بدأنا بمشكلة استكشاف العلاقات بين التدريس والبحث وحسم التوترات بينهما، ثم تحولت المشكلة إلى محاولة الحفاظ على مساحة للتقصي القائم على العشق الفكري، وإيجادها أو إعادة إيجادها. أما سمات هذه المساحة فهي زيادة الاعتراف بقيم المخاطرة والجهل والثقة وانخفاض الإلزام بمقياس النتائج والتنافس وقابلية التنبؤ. هذا الموقف القيمي له نتائج فورية على كيفية عملنا مع زملائنا، لن يضمن أن يصير المعلمون الجيدون باحثين جديدين أو العكس، ولكنه سيسهم في إيجاد ثقافة يكون فيها كل من البحث والتدريس والتعلم معززًا لغيره.

8