

## الجزء الثالث

### إمكانات إنشاء مساحات

#### نظرة عامة

ربما توجد قوى كثيرة تؤثر على المؤسسة الأكاديمية من الداخل ومن الخارج، وتهدد بفصل أنشطتها المركزية عن بعضها (البحث والمعرفة والتدريس)، وتندر بإغلاق المساحات التي تتمتع بها المؤسسة الأكاديمية. وإن الليبرالية الجديدة وسوقنة وظائف المؤسسة الأكاديمية والتحول إلى الأدائية في البحث والتدريس، وتطورات السياسات التنفيذية (مثل «انتقائية» البحث) والأشكال التنافسية في الإنتاج المعرفي والفرص التعليمية في المجتمع الأكبر، والأنظمة الوطنية المنفصلة والمتعارضة لتقييم التدريس والبحث، وتحفظ المجتمع الأكاديمي ونفوره من النقد، هذه تمثل بعض القوى التي تعمل على تهيئة المناخ لإغلاق ما تملكه الجامعة من مساحات أو تضيقها. في ظل هذه الظروف، من السهل أن يتشاءم المرء بشأن الإمكانات المتاحة للجامعة.

بدأ القسم الأول من هذا الكتاب في إظهار أن الظروف «الحاضرة» للمؤسسة الأكاديمية تسمح حالياً بمساحات لإعادة النظر في الأمور، واتباع دروب جديدة في أدائها. وهذا، جزئياً ثمرة الموقف الجديد الذي وجدت الجامعات فيه نفسها. إن مجرد دعوة المجتمع الأكبر للجامعات أن تفتح على علاقات جديدة في تنظيماتها الداخلية، وجماهيرها الخارجية يمزق الجامعة. أحد هذه الأجزاء (كما رأينا في فصلي نايدو وسكوت مثلاً) هو فصل البحث عن التدريس. وربما يقول المتشائمون: إن الجامعة «تتشظى». فإذا تم التعبير عن الموقف بحيادية أكبر، يقال: إن الجامعة تعاني حالة تفكك، فما كان يوصف بمؤسسة «الثنائية المتراخية» (Clark 1983) يتجه إلى المزيد من التراخي. هذه الرؤية الأكثر مسالمة تفتح بدورها إمكانية ظهور مساحات جديدة مع تعاظم التراخي.

وأرى أن هذا هو إنجاز هذا القسم الأخير، أي تقديم الأفكار الإبداعية والتنبيه إلى بعض الممارسات المعاصرة التي قد تؤدي إلى إعادة تشكيل جامعة جديدة تحقق إمكاناتها التعليمية والأكاديمية في القرن الواحد والعشرين.

وبرغم الغبن الذي يصاحب التلخيص المبسط لنقص ومناقشات معقدة، نقدم فيما يأتي بعض ما يرد من أفكار وإمكانات عملية معروضة في هذا الجزء:

- يمكن للثقافة العلمية أن تبنى جسراً بين البحث والتدريس. وأحد الشروط اللازمة لتحقيق هذا الهدف هو فهم معنى «الثقافة»، وممارستها بوصفها «تعلماً بأسلوب البحث». هذه الرؤية للتعلم بطبيعتها في أصل البحث نفسه، ولكن يمكن أن يتصف التدريس بها - وقد بدأت بوادر لذلك بالفعل في بعض الأماكن (Lewis Elton).

- تتيح رسائل الدكتوراه مساحة أخرى لتحدي التقاليد، ولتجسيد التعلم بأسلوب البحث. ولكن السعي الجاد لتحقيق ذلك يعني تحدي البحث في جوانب، ليس أقلها أنماط الاتصال في البحث. فأسلوب بناء الرسائل العلمية حالياً، ربما لا يقدم صورة دقيقة لعمليات البحث التي تتصف في الحقيقة بقدر أقل من الخطية والتجانس مما يفترض عموماً في شكل الكتابات البحثية (Kathleen Nolan).

- رسائل الدكتوراه مجرد جزء من بنية كبيرة من الأنشطة تساعد على «صنع الأكاديمي». ويتيح العمل في الدكتوراه نشاطاً آخر ليس تحت قيد الأحكام التنظيمية والأدائية. «فالعشق المخلص» عنصر في العلاقة التعليمية يمكنه شحذ طاقات جديدة وهويات جديدة ومجتمعات جديدة من نوع إيجابي. كما يمكن تشكيل «مساحات مخلص» لها صفة الصمود، ولو وسط الطبيعة المتشظية للجامعة (Alison Phipps).

- يمكن أن نتصور الجامعة مسرحاً ونحاول تمثيل التحديات والإمكانات التي تتيحها هذه الفكرة. فمن شأن هذا التصور أن يحول الجامعة إلى مساحة ل طرح

أسئلة، وهي أسئلة ليس لها إجابات مؤكدة، أو إجابات واحدة. ومن ثم يدفع الطلاب إلى إيجاد حلولهم الخاصة للصعوبات، وربما تصير هذه الاقتراحات بدورها جزءاً من المساحة الطبيعية (كما يمكن أن نصفها) للجامعة. بإيجاز، يستطيع الطلاب أنفسهم أن يكونوا جزءاً من المجتمع البحثي (Jan Parker).

• تعرضت فكرة الأداء للهجوم مؤخراً، حتى صارت «الأدائية» مصطلحاً يحمل معنى الإساءة؛ إذ ينطوي على اعتقاد بإمكانية بناء الأنشطة التعليمية، بحيث ترتبط بفكرة التأثير والعائد (لا سيما في المجال الاقتصادي). ولكن أفكار «الأداء» و«الأدائي» و«التأدية»، يمكن أن يكون لها دلالات إيجابية: فهذه الأفكار يمكن أن تشير إلى ممارسات تدعو للانخراط والالتزام وبذل الطاقة من قبل الطالب (Nolan, Parker, Phipps).

• للعب من النوع الملائم مكان في الجامعة، وهو يمنح الطاقة لمن يشعرون به؛ إذ يساعد على خلق مساحات جديدة (Roland, Elton, Phipps).

• إن البحث والمعرفة والتدريس - وإن أولناها تأويلاً واسعاً لتشمل الأنشطة الاستشارية - ليست كل الأنشطة الجامعية. فهناك مساحات أخرى أمام الجامعة لتقوم بدور «خدمي»، وربما تكون هذه المساحة في نمو. أو على الأقل من الممكن أن تطور الجامعات التي تتمتع بخيال واسع دورها الخدمي. إن هذا الدور صار يمثل مكاناً نشطاً في المساحات الجامعية (Bruce Macfarlane). وإن هذا الدور، إن جاز لنا أن نضيفه، يمكن أن يساعد في تطوير الجامعة بوصفها مصدرًا للمصالح العامة (تميزاً لها عن المصالح الخاصة التي ترعاها «الرأسمالية الأكاديمية» (Slaughter and Leslie 1997)).

• على حين أن إنشاء أنواع جديدة من الأنشطة محددة الغرض التي تعوق القيم التقليدية للمؤسسة الأكاديمية، هو في المقام الأول أمر يقرره أفراد، فإن المجتمع الأكاديمي عليه أيضاً مسؤولية جمعية في هذا الموضوع. وغالباً ما ينخفض مستوى هذه المسؤولية انخفاضاً ملحوظاً عندما يتعلق بالتدريس. إن

اللوائح المنظمة لأنشطة المؤسسة الأكاديمية دائماً ما تعد ضارة بمصالح هذه المؤسسة، ولكن الأكاديميين، إذا عملوا معاً لدعم وتطويره الإطار التنظيمي يمكنهم أن يتقدموا بالمؤسسة الأكاديمية وينشئوا معياراً للاستقلال، ولو في سياق القوى الكبرى التي تفرض سلطانها حالياً على المؤسسة الأكاديمية (David Dill).

- الحياة الجامعية لا تمنح مجتمعاً، بل لا بد من العمل لبنائه، وهناك مساحات يمكن أن تحققها (Macfarlane, Dill). وبالتحديد يمكن للطلاب أنفسهم أن يكونوا أنواعاً مختلفة من المجتمعات، ويمكن تقويتهم في هذا المسعى إذا قدم لهم مفهوم الدعم والتشجيع (Parker, Phipps). وكلما زاد التواصل بين المعلمين، زادت إمكانية ظهور أشياء إبداعية فيما يتعلق بتعلم الطلاب (Dill).
- وفي النهاية، لن تطلق الطاقات الخلاقة حتى يتم إنعاش المنظومة القيمية للمؤسسة الأكاديمية على المستوى الجمعي. فالخلق الأكاديمي ليس مسألة قواعد ولوائح، لكنه يجب أن يعاش، ويعاش جمعياً. كذلك إذا انتعش المجتمع الأكاديمي، بوصفه مجتمعاً زادت إمكانية المعرفة بالمبتكرات الإيجابية والقيمة بحق، وتولى رعايتها الآخرون. فإذا فتحت مساحات جديدة بفضل المبادرات، فلا بد من توجيهها لجهود لدعمها (Dill). ومن هنا تنشأ نتائج تتعلق بالإدارة والقيادة داخل الجامعات.

تشهد فصول هذا الجزء على وجود نماذج كثيرة يمكن التعرف عليها، تثبت أثر جهود الأفراد، وهي جهود شجاعة مثابرة، كثيراً ما يقوم بها أعضاء أصغر سناً، وأقل خبرة، ولكنها تحدث تغييراً. وربما لا تكون هذه التغييرات هامشية، بل تغييرات في طريقة فهم الأنشطة الجامعية الرئيسة وممارستها. فمن خلال هذه الشجاعة الشخصية يمكن صياغة طرق جديدة، وإضافة مساحات جديدة إلى الجامعة.



## المعرفة والملة بين البحث والتدريس

لويس إلتون

تشير نتائج الدراسة المعروضة هنا إلى خلط شديد في فكر بعض الأكاديميين لمفهوم المعرفة، ولو أن هذا الخلط غائب عن أدبيات المجال، ونادراً ما يؤخذ في الحسبان في وثائق السياسات التنفيذية. ومن المقبول أن نفترض أن أحد أسباب هذا الخلط هي محاولات إعادة تعريف المفهوم المشار إليه سابقاً، و/أو احتكار مصادرة المفهوم لأغراض سياسية. ولكن مفهوم الخلط نفسه عنصر قوي في المساحة الناتجة عن بيانات هذه الدراسة (Brew 1999).

### نظرة عامة

نقطة البداية في هذا الفصل هي أن المعرفة العلمية يمكنها من خلال التعلم، أن تبني جسراً («صلة») بين البحث والتدريس. ولكن هذه الفكرة لا بد أن تحلل في ضوء المعاني المختلفة التي أصبحت مرتبطة بمفهوم المعرفة عموماً، ويقترّب المفهوم منها من المفهوم الألماني Wissenschaft، وهو التعلم «بأسلوب البحث»، أي لا بد أن يكون هناك تساؤل واستكشاف، وليس مجرد نظام رتيب. ومن ثم فالصلة الممكنة بين البحث والتدريس تكون في العمليات المشتركة التي تربط بينهما وليس في نتائجها. وإذا كان التعلم «بأسلوب البحث» هو القاعدة، فليس هذا هو التدريس التقليدي، فالتدريس «بنمط البحث» يحتاج بشدة إلى عنصر الابتكار، بما في ذلك وضع الطلاب في بؤرة المنهج. إن هذا التعريف للمعرفة نفسه يساعد على تعزيز الصلات الممكنة بين البحث والتدريس، وهذا يقود إلى مفهوم «الحب للتعلم» الذي من شأنه مع التطور أن يعيد شحن الجامعات بالطاقة.

## ترجمة المفاهيم

تمثل ملحوظة برو عن درجة الخلط الذي يسم مفهوم المعرفة - الواردة في صدر هذا الفصل - نقطة بداية مناسبة لمحاولتي استيضاح العلاقة بين البحث والتدريس والمعرفة. فليس «لهذه المعرفة» معنى محدد بدقة، ولكنه في الوقت نفسه شديد الأهمية كمفهوم ومعتقد وممارسة. والثقافة في تخصص ما هو فهم عميق ونقدي لهذا التخصص، ومعرفة واسعة بالمجال الأوسع الذي ينتمي إليه هذا التخصص. فالتخصص بالأفعال الأكاديمي أي شيء يتعارض مع هذا التعريف للمعرفة، هو ما يعادل قسم أبوقراط لدى الأطباء، برغم أنه في الوقت الحالي لا توجد مهنة في الحياة الأكاديمية توازي تدريس ممارسي الطب وتعليمهم.

نقطة بداية جديدة لفهم المعرفة تقدمها ورقة بحث فون همبولد عن جامعة برلين المستقبلية (انظر Humboldt 1810 مترجمة 1970، انظر كذلك الفصل الثاني في هذا الكتاب لنايدو Naido). وبرغم أنني لا أنوي الدخول في عملية تأويل لتلك الورقة البحثية (انظر مثلاً 2004 Hartwig)، فمن المهم أن نحلل ما اقترحه همبولد وما حدث باسمه فيما بعد. وكان ينبغي لذلك أن يتم باللغة الألمانية؛ لأن كتابة همبولد كثيفة وعسيرة الترجمة. وحتماً لا بد أن "يضيع في الترجمة" شيء (Hoffman 1989).

إن أهم مفهومين ألمانيين لفهم ورقة همبولد هما: Akademische Freiheit وWissenschaft. يترجم أولهما Wissenschaft إلى «التعلم learning» أو «المعرفة scholarship» (وأحياناً يترجم خطأ إلى العلم science) بمعنى أن الدارس شخص متعلم، ولكن الترجمتين غير مناسبتين (انظر مثلاً 1990 Pitchard). لأننا نتعامل هنا مع ترجمة مفهوم متجذر في الثقافة الألمانية، وليس في الثقافة الإنجليزية. وبينما يرى الجميع أن المفردة الإنجليزية تنطبق على التخصصات المفردة - ويفيد في هذا نقد هولندي لمقال سي. بي سنو «الثقافتان» - فإن مفردة Wissenschaft متجاوزة للتخصصات، وكذلك اكتسب مفهوم Wissenschaft على مر القرون، إلى حد ما، معنى متفقاً عليه تلقائياً داخل الثقافة الألمانية، وعكس ذلك هو الصحيح بالنسبة لمفردة

scholarship الإنجليزية التي اكتسبت في العشرين سنة الأخيرة عددًا من المعاني الشائعة، كما يبين برو (1999)، وسيوضح لاحقًا.

وبشكل أكثر عمومية، يمكن القول: إن الإنجليزية بوصفها لغة لا تزال أرسطية، تأخذ بقانون إقصاء الوسط بين الفكرة ونقيضها، بينما انتقلت اللغة الألمانية إلى التركيب الهيجلي. ويمكننا التذليل على هذه النقطة في سياق مختلف - ولكنه تربوي - من خلال مفردة ألمانية أخرى هي Ausbildung (بالفرنسية formation [تشكيل / تكوين]) وهي تجمع بين التدريس والتدريب، في حين أن الإنجليزية تعامل هذين المفهومين كنقيضين (والاستثناءات من تخصصات بعينها تتمثل في التدريب القانوني والطبي). وسأستخدم، لاحقًا في هذا الفصل، عبارة «التنمية المهنية» لتقابل Ausbildung.

وعادة ما يترجم المفهوم الثاني Akademische Freiheit «الحرية الأكاديمية»، وهو يختلف في جوهره عن المفهوم الإنجليزي، ذلك أن العلاقة بين الجامعات والدولة في ألمانيا، ومركز الطلاب في الجامعات الألمانية، وهما يعودان إلى العصور الوسطى (انظر Cobban 1998) يختلفان اختلافًا جذريًا عن نظيريهما الإنجليزيين (1998). ففي داخل كل جامعة في ألمانيا ينطبق مفهوم الحرية الأكاديمية دائمًا على تعلم الطلاب (Lernfreiheit) وتدريس المعلمين كذلك (Lehrfreiheit)، أما العلاقة مع الدولة، فالجامعات تمثلها شخصيات علمية لا مؤسسية. ومن ثم، فحتى عهد قريب، وحتى الآن إلى حد ما، يستطيع الأساتذة كأفراد ممارسة، وغالبًا إساءة ممارسة، قدر كبير من الحرية الأكاديمية. وبموازاة ذلك، أنشأت الدولة نمطًا من الدعم للجامعات، شملته بحماية دستورية يكون (Elton and Lucas 2004) على الدولة بموجبه دعم الجامعات في عملها الأكاديمي والثقافي العام.

ويختلف هذا كله اختلافًا كبيرًا عن الموقف في العالم المتحدث بالإنجليزية حيث الحرية الأكاديمية تكاد تكون بلا حماية من الضغوط المالية. كما أن مفهوم Lernfreiheit الذي يشمل الحريات للطلاب في التحويل بين المسارات الدراسية وفي الرسوب، غريب تمامًا على النظام الجامعي البريطاني الذي تتصاعد فيه الرقابة، وتضييق داخليًا

وخارجياً. وحتى مفهوم الثقافة (المعرفة) أي scholarship أو Wissenschaft بوصفه عنصراً جوهرياً في الجامعة لم يدخل إلا قريباً على يد إلتون (1986a) برغم خطورة ادعاءات السابق، ثم قام بوير (1990) بتوسيعه. وقدم الأخير فكرة أنواع المعرفة، برغم أن أنواعه (الأربعة) لم ترتبط بمجالات تخصصية، بل هي في الاكتشاف والتطبيق والدمج والتدريس. وليس من السهل إيجاد منطق مقنع لجمع هذه الأشياء في قائمة، وهي بطبيعتها تقسيمية، كما أن هناك آخرين اقترحوا أشكالاً إضافية من المعرفة scholarship (منهم Brew 1999 و Elton 2003). وقد تشمل أنواع المعرفة الإضافية ما يرتبط بالحكم (التقييم والقياس) والإدارة بنوعيهما التنفيذي والتوجيهي، وكلاهما أقرب إلى الاتحاد منهما إلى الانفصال. ويمكن لهذا الأسلوب في التفكير أن يتواصل ويصل إلى حد تأكيد أن كل الأنشطة داخل الجامعة لا بد أن تتأثر بالثقافة. وهنا يمكن لهذه المفردة أن تسترد الدلالة الألمانية الجامعة التي تتيحها كلمة Wissenschaft.

وأخيراً، أعترف بأني هنا أقارن بين النظام البريطاني كما هو قائم، والنظام الألماني كما يجب أن يكون. أما الحقائق الواقعة في النظام الألماني، فتقتصر عن بلوغ مثلها العليا كما هو الحال في بريطانيا، ولكن ليس بالطريقة نفسها (انظر مثلاً Hunt 2004). ولكن في تتبعنا لأفكار همبولد فإننا نتعامل مع مثل عليا، ومن هذه المثل نتعلم.

### فكرة همبولد المحورية

كانت فكرة همبولد المحورية (Humboldt 1970) هي أنه في التعليم والبحث "ينبغي على الجامعة أن ترى التعليم دائماً مكوناً من مشكلات لم تحل تماماً، ومن ثم فهو أسلوب البحث دائماً. وينطبق هذا على كل من البحث والتدريس. فليس البحث الروتيني، ولا التعليم شبه المدرسي (verschult) يناسبان السياق الجامعي. وقد أدت هذه الفكرة إلى انتعاش واسع للبحث في المئة وخمسين سنة اللاحقة، ولكن تأثيرها كان أقل على التعليم، الذي كان قوامه الأساسي المحاضرات وحصص توجيه المعلمين، وحصص معملية إذا اقتضى الأمر (وهي بالألمانية على التوالي، Vorlesung, Seminar,

(Praktikum) ولكن فصول التوجيه في أحسن أحوالها (Paulson 1908) كانت تختلف اختلافاً كبيراً، وأكثر نضجاً من فصول التوجيه الإنجليزية.

لم يحدث تغير حقيقي في الاتجاه نحو التدريس إلا في الثلاثين سنة الأخيرة، وعلى نطاق واسع في العالم الأنجلو ساكسوني مع تأثير مفاهيم «الثقافة» على التعليم - النوع الرابع من «المعرفة» عند بوير - وأدت إلى ظهور ثقافة علمية للتدريس والتعلم والتقييم. وقد ظهرت نتائج هذا باطراد في التعلم، وليس التدريس، إذ صار في موقع مركزي، وفي حدوث تحول من التعلم المتمركز حول الطالب عموماً (انظر مثلاً Biggs 1999) وبعض الابتكارات في المنهج مثل التعلم القائم على المشكلات بوجه خاص (انظر مثلاً Savin-Baden 2000). وربما يكون هذا التحول الأخير هو الأقرب اليوم لمثال همبولد عن التعلم «بأسلوب البحث» Forschendes Lernen ومظاهره شديدة التباين الموجودة في تخصصات بالغة الاختلاف تدلل جلياً على أهمية العنصر التخصصي في هذا النمط التعليمي وغيره من الأنماط الابتكارية، كما يذكر هيلي في الفصل الخامس.

### ما الذي ينطوي عليه التعلم بأسلوب البحث؟

من ألقى صفات البحث أنه ينبت في عقول الباحثين، وعلى هذا النحو فالتعلم بأسلوب البحث لا بد أن ينبت في عقول المتعلمين. فهذا التعلم نشط، وتساؤلي بطريقة نادرًا ما يعرفها التعلم التقليدي الذي يستجيب فيه المتعلمون في الغالب لمدخلات من المعلمين. وهكذا، يتمثل الدور الحيوي للمعلمين في فهم تعليمي لكيفية تسييرهم لهذا النوع من التعلم التساؤلي. وهذا عبارة عن ثقافة التدريس والتعلم.

وعلى ذلك فإنني أرى أن التعلم بأسلوب البحث ينشأ في عقل المتعلم ارتباطاً بين التدريس والبحث. وبموازاة ذلك، فإن ثقافة التدريس والتعلم - وقوامه فهم عميق ومتأثر بالنخب من جانب المعلم المسؤول عن عمليات التعلم الطلابية - يمكن اعتبارها وسيلة تحقيق التعلم المدفوع بالتساؤل من قبل الطالب. هاتان العمليتان المتوازيتان تمثلان جوهر رابطة التدريس والبحث.

## أشكال أخرى من رابطة البحث والتدريس

لا بد من الاعتراف بأن وصفة همبولد الخاصة «بالتعلم بأسلوب البحث» ليست الوحيدة التي يعرف عنها عمومًا طرح رابطة بين البحث والتدريس، برغم أنها تكاد تكون الوحيدة المتعلقة بالمتعلم، وتخرق المنهج كله. ومن الأشكال الأخرى تعلم نتائج البحث، وتعلم إجراء البحث.

تتسم أول صور التعلم بإجراء البحث بتاريخ طويل كما أنه يستثير دافعية عالية لدى الطلاب، لا سيما إذا كان البحث يقوم به معلمو الطلاب (انظر Hodgson 1984 عن تقمص الخبرة). ولكنها لا تتيح لإقراء محدوداً من تواصل البحث بالتدريس. أما الصورة الثانية من صور التعلم بإجراء البحث، فمن المؤكد أن أصلها برنامج الفرص البحثية لطلاب الجامعة (UROP) في MIT بالولايات المتحدة في أواخر الستينيات من القرن العشرين، ومنها استوردتها بريطانيا، كما فعلت إمبريال كوليدج بلندن. فقد لوحظ على الفور في MIT أن UROP ليس مناسباً لأغلب الطلاب في السنوات الأولى في الجامعة، وتم قصره في بريطانيا في الأساس على عمل المشروع في السنة النهائية. ويمكن لهذين الشكلين أن يعززا تواصل التدريس والبحث، ولكنهما لا ينشئان الصلة وحدهما. ولا يحقق ذلك سوى «التعلم بأسلوب البحث».

## لماذا التعليم بأسلوب البحث؟ Forschendes Lernen

أرسى همبولد التعليم بأسلوب البحث كمبدأ، ولكنه لم يقدم أي تبريرات جوهرية لاتباعه. وقد ظهرت مثل هذه التبريرات على المستوى المدرسي في مدد متلاحقة، مثلما فعل كومينيوس (Murphy 1995) و ديوي (Dewey 1917) والأمر يستحق الاستشهاد بالأول (Comenius 1910):

إن التعليم الذي سيقدم لن يكون زائفاً بل حقيقياً، ولن يكون سطحياً بل شاملاً؛ معنى ذلك أن الحيوان العاقل، أي الإنسان، لن ينقاد لعقول غيره من البشر، بل بعقله، لن يتوقف عند قراءة رأي الآخرين، وفهم مقصدهم، أو استظهار آرائهم وتكرارها، بل سيتوغل بنفسه إلى جذور الأشياء ويكتسب عادة الفهم الأصيل، والاستفادة بما يتعلم.

من الملاحظات الآسرة أن الفعل «يتعلم» في اللغات السلوفاكية - كان كومينوس تشيكياً - معناه الحرفي «يعلم نفسه»، فمثلاً الكلمة التشيكية للفعل «يعلم» هي uciti وكلمة يتعلم هي uciti se. ولا بد من شكر جين روبرتسون (اتصال شخصي 2004) لتنبهني إلى أنه في اللغة الماورية تستخدم كلمة واحدة للتعبير عن المعنيين، وهي ako.

وعلى المستوى الجامعي يتساءل أوجبورن (Ogborn 1977) "ألا ينبغي أن تزيد الفرص التي يظهر فيها العلم بوصفه شيئاً يفعلها البشر، وذلك عن طريق إتاحة المزيد من التواصل الإيجابي مع من يقومون به". وربما كان أوجبورن هو الأول في بريطانيا الذي يدعو إلى «التعلم بأسلوب البحث». إن ما يجمع كل الراغبين في إيجاد الصلة بين التدريس والبحث هو اهتمام بالتعليم الخبري، والبداية من موقع الطالب (أغلب المعلمين يزعمون أنهم يفعلون ذلك ولكن كم منهم يفعل ذلك بحق؟)، ومركزية الطالب في عملية التعلم. وفي الحالات القصوى، يؤدي هذا الأسلوب إلى مسار يتوقع فيه من الطالب إعادة اكتشاف المعرفة بنفسه، كما يبدو أن منهج نوفيلد العلمي قد حاول ذلك أحياناً.

من الجوانب المهمة في فكرة "البداية من موقع الطالب" في السعي لتحقيق "التعلم بأسلوب البحث" إدراك أن الطلاب في المعتاد أقل تعقيداً في التعامل مع مجال التخصص من معلمهم؛ وأن كل تعليم جيد هو شكل من أشكال الترجمة - في هذه الحالة من مستوى المعلم إلى مستوى المتعلم. وشأن كل ترجمة - في هذه الحالة ليست بين لغات وإنما بين مستويات من التعقيد - سيحدث حتماً قدرًا من الخسارة وقدرًا من التشويه (Elton 2001a). وتحتاج هذه النقطة إلى الاهتمام في ضوء حالات كثيرة ثبت فيها أن الأكاديميين، بعد اقتناعهم بأهمية التعلم المتمركز حول الطالب، غالباً ما ينقلون خبرتهم حسب مستوى تعلمهم وليس مستوى تعلم طلابهم. ويقع هذا الخطأ في التدريس التقليدي الشامل (انظر مناقشة تعليم مندليف لاحقاً)، وفي النتائج العامة من التعليم الموجه توجيهاً كاملاً إلى مجال تخصصي واحد، والذي يفترق إلى الفهم التربوي.

## الحاجة إلى الابتكار

أغلب التعليم الجامعي الحالي لا يبدأ من حيث يوجد الطالب أو - في أحسن الاحوال - يبدأ من موقع أفضل الطلاب. وهذا يثير قضية إمكانية أن تقدم أي دراسة لأفضل الممارسات الحالية دليلاً يثبت وجود رابطة بين البحث والتدريس. ومن ثم فإن تجربة التعلم القائم على المشكلات ومثيلاتها من التجارب قد تشير إلى أن تحويل أمل إثبات الرابطة بين البحث والتدريس في التعليم التقليدي إلى واقع يلزمه الابتكار، أي عدم الاكتفاء باستخدام الطرق الموجودة استخداماً أفضل، بل استخدام طرق أفضل منها (Elton 2001a).

يشير البحث والنظر السليم إلى أن التعليم بأسلوب بحثي سيتخذ أشكالاً مختلفة مع التخصصات المختلفة، أما الرابطة بينهما فيمكن أن يوجد لها مفهوم "العشق الفكري" (انظر الفصل السابع)، الذي يقوم عليه ادعاء الأكاديميين بحب مادتهم. ولكن الفعل «يدرس»/«يعلم» teach من الأفعال القليلة في الإنجليزية الذي يتعدى لمفعولين، فالمعلم يعلم/يدرّس مادة للطالب/يعلم/يدرّس الطالب مادة. ومن ثم فهناك حب أكاديمي - وهو حب التلاميذ. وكلاهما فيما أرى مشروع؛ فالمعلم الجيد يحبهما بطريقتين مختلفتين، الحب التخصصي والحب التعليمي (Elton 2000 b). وبرغم أنني لا أستطيع قبول نقد هذا الرأي الذي قدمه رولاند (1998) ويقول فيه: "يصير المعلمون خبراء في الحب دون أن يكون لهم محبوب، أو أساتذة ليس لديهم ما يتأستذون"، فإن كلامه يجب أن يكون تحذيراً دائماً لكل الأكاديميين الذين يأخذون التعليم مأخذ الجد.

## التقليدية الأكاديمية

من السهل القول: إن الأكاديميين في بريطانيا أو ألمانيا حتى وقت قريب، وربما حتى الآن، لا يأخذون التعليم مأخذ الجد، ولكن من الصعب إثباته، ذلك أن البحث لم يكن ميسراً في مناخ يقبل فيه كجزء من الحرية الأكاديمية أن يراقب أحد تدريس زميل له، ناهيك عن أن يتدخل فيه، وبرغم أنني لا أملك دليلاً بحثياً عن التدريس التقليدي؛ فكل الطلاب يعرفون دائماً أن التدريس التقليدي يمكن أن يكون غير متساوٍ بدرجة كبيرة، من

درجة رائع حتى درجة فظيع، ولكن هذا ما تعجز عن معرفته وكالة توكيد الجودة، ويظهر ذلك أحياناً، كما في توبين (1996). وكذلك هناك شهادة لورد أشبي (1985) القديمة التي تؤيد ذلك:

درّست في الجامعات سنوات طويلة. وكنت أفترض، كأغلب الأكاديميين، أن التأهيل الوحيد الذي أحثاه هو الخبرة بالعلم الذي أدرسه (وهو علم الأحياء). وقد طاف بذهني أن مسألة كيف أدرّس قد تكون علماً بذاته، ولكنني لم أشغل نفسي بذلك قط. وقد صممت آلاف الأوراق الامتحانية دون أن أفكر فيما يمكن أن تعلمه لي هذه الأوراق الامتحانية عن أهليتي كمعلم وممتحن.

### التنمية المهنية

هل يمكن أن يكون هذا الفقر المهني الواضح في أنشطة الأكاديمي الكثيرة نتيجة الغياب الكامل، حتى مدة قريبة، للتنمية المهنية في أي نشاط أكاديمي خلاف البحث؟ وحتى الآن، فإن تنمية الهيئة الأكاديمية في مجال التدريس يقتصر على تدريب أولي على ما يمكن وصفه بمستوى الحرفة، برغم أن البحث الحديث (Gibbs and Coffey 2004) قد أثبت أن هذا المستوى البسيط أفضل كثيراً من غياب التدريب تماماً. وتبين أليسون فيبس (الفصل العاشر) ما يمكن إنجازه مع طلاب الدراسات العليا. وفيما يتعلق بالإدارة، فإن «مؤسسة قيادات التعليم العالي» في المملكة المتحدة، التي نشأت مؤخراً، لا يتوقع منها النجاح في إنتاج مسارات تنموية ذات ثقل. ومع ذلك فالجامعات مستعدة لتوفير التنمية المهنية لكل أنواع المهن (غير الأكاديمية). وكما عرفت من منشور داخلي يخص «يونيفيرستي كوليدج لندن» عنوانه «التنمية المهنية المستمرة - سياسة الكلية»، فإن المنشور شمل تقديم تنمية مهنية مستمرة CPD لكل المهن عدا الأكاديمية، وهيئة الكلية نفسها، بالطبع، خارج الإطار.

ربما كان غياب الوعي بالذات بين الأكاديميين التقليديين فيما يخص تنميتهم المهنية هو المسؤول - جزئياً على الأقل - عن «مقولة» العلاقة التلقائية بين البحث

والتدريس (يناقشها هيوز في الفصل الأول ضمن عدد من المقولات). ونجد تفسيراً محتملاً آخر في صورة الطلاب الجالسين عند أقدم باحثين أكاديمين كبار ومنهم مندليف، الذي كان تدرسه يتسم بتميز تصفه الموسوعة البريطانية (Encyclopedia Britanica 1929) كالآتي:

كان مندليف من أعظم معلمي عصره، وكانت قاعة محاضراته تعج دائماً بالطلاب، "كثير منهم، للأسف لم يكن يستطيع متابعة مندليف"، كما يقول أحدهم. أما القليلون ممن استطاعوا ذلك فقد وجدوا فيه استشارة للعقل ودرساً في التفكير العلمي، كانت بالتأكيد تحدث آثاراً عميقة في تطورهم."

الواضح من هذا الوصف أن مندليف، مثل كثير من معلمي الجامعة «الممتازين»، كان ناجحاً مع صفوة الطلاب فقط - أي أساتذة المستقبل. فهل تكون نتيجة هذا التوارث الرسولي السمة السائدة في المقولات التي يناقشها هيوز في الفصل الأول، أي أن طبيعة المنفعة المتبادلة للعلاقة تلقائية الفاعلية؟ إن أحد أبرز المعلمين «الممتازين» من هذا النوع، في القرن الماضي، كان ريتشارد فينمان، ولكنه كان يتمتع بنزاهة جعلته يدرك ويقبل أن ذلك «الامتياز» كان في حقيقته إخفاً (Feynman). وبالرجوع إلى مقولة جبون: "ليس للتدريس المباشر أثر يذكر، إلا أن يصادف عقولاً لامعة، لكنها لن تكون في حاجة إليه".

وتبدو الخلاصة الحتمية أن أغلب الأكاديميين يعدون عرض الأبحاث والقيام بها، في مجالهم التخصصي، الأنشطة الوحيدة التي ينبغي أن تعامل بحرفية، وهذه الأنشطة هي التي تمثل حرفيتهم، أما أي نشاط آخر يدخلون فيه في عملهم الجامعي فلا يلزم له منهج احترافي ملائم لهذا النشاط. ولا يعني ذلك أنهم لا يعاملون هذا النشاط بجدية، ولكنهم غالباً ما يتعاملون معه كالهواة - بأفضل معنى لهذه الكلمة - وهذا بدوره يُنشئ صور مقاومة لأي إشارة إلى كون التنمية المهنية مناسبة ومرغوبة لأي نشاط أكاديمي، باستثناء البحث الذي يرتبطون به. وهذه الرؤية التي لا تزال سائدة، تعبر عنها الفقرة المقتبسة من أشبي (1985) أنفاً، خير تعبير.

## التمية المهنية المتواصلة

استطاع معهد المملكة المتحدة للتعليم والتدريس في التعليم العالي - اسمه الآن أكاديمية التعليم العالي - أن يقنع كلاً من الحكومة والجامعات بأن الأكاديميين يحتاجون إلى تدريب أولي في التدريس، وقد صار هذا الآن جزءاً إجبارياً من المرحلة الاختبارية للمحاضرين الجدد في أغلب الجامعات البريطانية. وفوق ذلك، فبرغم أن جبس وكوفي (2004) أثبتا أن هذا التدريب مفيد، فما يزال أمر الحكم عليه على المستوى الجامعي غير مستقر، فهل يعادل مثلاً سنة دراسية من مستوى البكالوريوس، ولا نقول: مستوى الماجستير، وهل يكون مقياس المعادلة مستوى المسار الدراسي أم مدته (Elton 2001b). كذلك فثمة افتراض ضمني بأن الأكاديميين الكبار لا يحتاجون هذه التمية المهنية. والحقيقة أن أغلبهم يحتاجونها، فمن النادر أن يتاح للأكاديميين التفكير في أسلوب تدريسهم أو يطلبوا تقييمه. إن مقولة: "أنا أدرس منذ عشرين عاماً" قد لا يتعدى معناها كثيراً مقولة: "لقد درّست عاماً واحداً وكررتة عشرين مرة".

ومن المشكلات الحاضرة في تمية الهيئة الأكاديمية ذلك التوتر بين ما هو عام، وما هو تخصصي في التمية المهنية الأولية والمستمرة. فأغلب الدورات التدريبية تتسم بالعمومية الكاسحة، بينما ترتبط النتيجة التطبيقية بالتخصص. مع ذلك، فهناك سبل لحل هذه المشكلة. فالدورة غير الإجبارية القائمة حالياً بجامعة أوكسفورد تتبع نموذج العمل البحثي، فكل مشارك في الدورة يربط أحد المدخلات العامة بالممارسة التخصصية، بما في ذلك التفكير التأملي والتطوير. ويمكن لهذا النموذج أن يتسع ليشمل مستوى الماجستير (انظر مثلاً (Stefani and Elton 2002) للراغبين في أن يكونوا معلمين لزملائهم الأكاديميين. وهناك نموذج بديل اقترحه إلتون (1987) ويستخدم في "مبادرة الاستثمار في التعليم العالي" (Wright 1992). وهو يقوم على وجود هيئة تدريس ذات تخصص علمي دقيق وملتزمة تربوياً داخل الأقسام التي تعمل بالاشتراك مع وحدة نوعية مركزية في تدريب وتمية هيئات أكاديمية أخرى. وبينما يكون اندماج العام والتخصص داخل عقل الأكاديميين كأفراد في النموذج الأول، ففي النموذج الثاني تكون نتيجة ترتيبات مؤسسية مناسبة.

وأياً كان النموذج المستخدم فإن تنمية الاتجاه العلمي نحو التدريس والتعلم من شأنه أن يؤدي إلى نشأة مجال معرفي في التدريس والتعلم، ومن ثم فلا بد له أن يكون عنصراً جوهرياً في تنمية الهيئة الأكاديمية. ما معنى ذلك؟ هذا ما يناقشه الجزء الأخير من الفصل.

## التمييز المهني وArete

يصعب تعريف التميز، كما خلص بيرسيج من مدة طويلة (1974). ولكنه في النهاية اكتشفه فيما سماه الإغريق Arete، بمعنى ثمرة واجب الفرد تجاه نفسه (انظر Vassallo 2004). في أي مهنة (Arete) Elton 1986b يعد أريتي هو واجب الفرد أن يحافظ على المقاييس المهنية، وبالنسبة للأكاديميين، فإن هذه المقاييس هي في المقام الأول مقاييس المعرفة. ولكنها تشمل كذلك مقاييس واجب الأكاديمية تجاه من تخدمهم، أي واجب تقييم عمل أعضائها، وعند الضرورة، فرض النظام على من ينخفض عملهم بصورة كبيرة عن هذه المقاييس (وهي أمور يجنح المجتمع الأكاديمي إلى تجاهلها). ولكن ذلك لا يبدو غريباً على المجلس الطبي العام، الذي أدرك بدوره حالياً أن الثقة الممنوحة ضمناً والمجسدة في الاعتماد المطلق على الضمير المهني، لا يمكن أن تكون مطلقة، ولكن استبدال المساءلة بالضمير المهني، كما يزيد الاتجاه نحو ذلك في كل المهن، هو آخر الخيارات (O«Neill 2002). فالمطلوب هو ما سماه يورك (York 1994) بالثقة الحذرة، التي تحل محل الثقة المطلقة، ويعني ذلك وجود دليل مراجعة لتلك الحالات الفردية التي تبدو الثقة فيها غير حاضرة.

عند مناقشة مفاهيم المهنة والمهنية، من الجدير بالذكر هنا أيضاً أنهما مصطلحان لا ترجمة لهما في الألمانية، فكلمة Beruf تطبيق على المهنة والصناعة، فاللغة الألمانية تفتقر إلى التمييز الطبقي بين «المهنة» و«الحرفة».

## العلاقات بين الشخصية

يضع أغلب الأكاديميين حب المادة قبل حب الطالب، وربما يكون من عواقب ذلك حدوث ضمور عام أكبر في العلاقات بين الشخصية. ربما يوجد حد لقدرة الفرد على

توجيه مشاعره، ولكن اللافت للنظر أن غياب «حب الطالب» لدى أغلب الأكاديميين يكون مقصوراً على طلاب البكالوريوس. ولكنهم يتصرفون على نحو مختلف تماماً في منطقة عملهم حيث يتكامل التدريس والبحث تكاملاً واضحاً، وذلك في الإشراف على طلاب البحث، حيث تكون العلاقات في الغالب شخصية تماماً.

ربما كانت زيادة الأعداد هي ما يصعب عملية مد هذه العلاقة بين الشخصية إلى طلاب البكالوريوس، ولكن الجدير بالذكر أن النسب تختلف في كل مناطق التعليم الأخرى، حيث يكون التدريس هو الغالب، أي في التعليم المدرسي وتعليم الكبار. وبرغم أن هذه المناطق لا ترتبط في المعتاد بالبحث مباشرة، فهي ترى رابطة بين «كيفية» التدريس و«موضوعه»، والأثر المفيد للحفاظ على التوازن بينهما.

### دور الابتكار في إرساء الصلة بين التدريس والبحث

كان من الحتمي أن تقوم الأبحاث التي عن الوجود المحتمل للعلاقة بين التدريس والبحث على تحسين الممارسات القائمة. ولكن يزيد فرص وجود علاقة من النوع الذي يصفه مبدأ همبولد «بالتعليم بأسلوب البحث» تتضاءل في الممارسات الحالية، ولا بد من تهيئة الظروف لوجود علاقة قوية. وفي هذه الحالة، ربما لا تسفر التحسينات في الأنظمة القائمة عن ميلاد هذه الرابطة. فالواجب حالياً هو الابتكار، ودون الابتكار لن يجد البحث في الممارسات القائمة ذلك الأثر التحسيني المنشود (Elton 2002).

وهذا هو الدرس من وراء تنمية الممارسات الابتكارية، مثل التعلم القائم على التقصي (Kahn and Rourke (eds.) 2003) ويعد التعليم القائم على المشكلات حالة خاصة فيه. فهذه أشكال من التعليم تدفعها عملية استقصاء، وليس تراكم معرفياً. ومن ثم، تطبق مبدأ همبولد للتعليم بأسلوب البحث، بطريقة نادراً ما طبقت قبل ذلك. ما يمكن تعلمه من هذه التجربة هو أن كل التحسينات يمكن أن توجه نحو الاعتماد على تقييم الممارسة الحالية، وقد تحتاج إلى قفزة إبداعية من النوع الحاضر تلقائياً عند مجرد تطبيق أي فكرة متقدمة.

إن الاختلافات بين مثل هذه الممارسات الابتكارية وممارسات التدريس التقليدي، تتعلق بكافة جوانب المنهج، مع إعداد كل من المعلمين والطلاب لمثل هذا المنهج، وبالطبع مع اختلافات إيستمولوجية جوهرية، وكذلك أخلاقية. هذا الأمر يجعل من الصعب عمل مقارنات مباشرة بين الاثنين، ومن الضروري ذكر هذا الأمر في المناخ الحالي الذي يتسم «بالممارسة القائمة على الدليل»، التي تقارن بين الفاعلية النسبية «للمعالجات» المختلفة - في حالتنا الاتجاهات المختلفة جوهرياً نحو المنهج - وكأن "الممارسة القائمة على الدليل" ليست أقل تعقيداً من استخدام دواء مسكن بدلاً من دواء حقيقي. ومن ثم تستغرق هيئة المحلفين وقتاً طويلاً في التداول حتى تصل إلى حكم.

ولا بد كذلك من الإقرار بأن التحسينات الحالية قد بدأت في الأساس لجعل التدريس أقرب شبهاً بالبحث، ولم يحدث شيء يذكر يجعل البحث يشبه التدريس. ولا نزال في بداية تحول من شأنه أن يجعل النشاطين وجهين للتعليم (Brew and Boud 1995a).

### ماذا عن إعادة تشكيل الجامعة؟

الجامعة في مجملها تقليدية، ولكن من الممكن إقناعها بالتغير مع تغير الظروف. أما تغيرات الماضي، فكانت تنظيمية في الأساس؛ وأما تغيرات الممارسات الأكاديمية، فهي شديدة الندرة. والتغير الذي اهتم به هذا الفصل يرتبط بالتعلم والممارسة التدريسية، من خلال صلة بين التعلم والبحث قائمة على المعرفة التعليمية. والمرجو أن تحدث هذه الصلة تأثيراً على البحث (Elton 1986a) ولكن هذه النقطة لم تناقش. يكمن أصل التغيير في مفهوم التعليم بأسلوب البحث، كما تمت الدعوة له في ظروف مختلفة تماماً منذ قرابة مائتي عام. فهل لا يزال لهذا المفهوم أي قوة، وإذا كان الأمر كذلك، وهل هو المفهوم الصائب الذي نبني عليه جامعة القرن الواحد والعشرين؟ وهل التراث والتجربة الألمانية لا تزال مجدية؟ في عام 1810 كانت الجامعات للنخبة، وكان مفهوم التعليم بأسلوب البحث مفهوماً نخبياً، فهل يصلح لجامعة اليوم العامة، حيث تفوق نسبة الطلاب 50% من عدد السكان، والتعليم يبدو في الأساس عملية لإعداد الطلاب لسوق العمل والبحث متخصص إلى درجة أن داخل التخصص الواحد، ربما لا

يكاد يجد الباحثون ما يقولونه لبعضهم؟ فهل يمكن استخدام القاعدة العلمية نفسها أو قاعد مختلفة في التدريس والبحث لبث الحماس الذي بدا وكأنه جفَّ من الأكاديميين؟ ربما يكون هذا الاحتمال الأخير هو السمة الوحيدة في جامعات اليوم التي يتفق عليها التقليديون والمجددون معاً. إنني أبحث عن مجال المعرفة في التدريس وفي البحث، وبالتحديد في الصلة بين التدريس والبحث؛ حتى نحبي التجانس الذي من دونه قد تموت الجامعات. ولكن ما هي هذه «المعرفة» وهل تكمن في مفهوم «التعلم»؟ من اللافت أن السؤال ليس على رأس الأجندة التي قبلت التعليم بأسلوب البحث بوصفه أمراً جوهرياً منذ مدة طويلة. ولكنه مفهوم جديد في الدول الأنجلوساكسونية، فإيانا أن نقتله بمجادلة حول تعريفه، وبدلاً من ذلك فلنشرع في تطبيقه. فخير الأشياء في حياتنا لا يحيطها تعريف دقيق؛ وهل استطاع أحد أن يعرف «الحب»؟

## شكر

الشكر واجب لكل من ليديا هارتويج وجين روبرتسون، فقد حفزتا تفكيري، والشكر كذلك لإرشاد المحرر الذي يبدو أحياناً أنه يعرف ما أردت أن أقوله أكثر مني.





## أنشر أو احتفج

### عرض رسالة في المساحات البحثية أو بينها

كاثلين نولان

#### مقدمة

قالت لي إحدى الزميلات بحماس، وهي تعيد لي رسالتي للدكتوراه في ندوة قريبة: "بها شيء يهم الجميع... حتى والداي استمتعا بها." كانت تلك الزميلة تضع الرسالة تلقائياً على طاولة القهوة كلما فرغت من قراءة جزء منها، وفي تلك الأوقات كان كثير من أفراد أسرتها يأخذونها من باب الفضول، منجذبين إليها في أول الأمر بما فيها من ألوان وصور وقصائد وتصميمات طريفة في طريقة طباعة النص. وما إن بدؤوا قراءة جزء منها، حتى تجذبهم حكايات المشاركين الشخصية، و«نشرات مجموعة التركيز» والتصميمات التصويرية للنص، وغيرها من طرق الإخراج. لم يكن من أهداف كتابتي لرسالة الدكتوراه إنتاج كتاب مُسلٍّ، مع ذلك كنت طوال عملية البحث واعية تماماً بجمهوري المحتمل، وجمهوري المفضل؛ فالنص الذي يخاطب الجميع على نحو ما، من منظوري الشخصي، منتج أفضل من نص قابع فوق رفوف المكتبات.

ومن مقاصد هذا الفصل استكشاف الصلات بين البحث والتعلم والمعرفة، وبالتحديد الكلام عن البحث بوصفه فعل معرفة كما أنه فعل تعلم. ولتحقيق ذلك يتم طرح أسئلة ترتبط بالأهداف العامة للبحث التربوي الأكاديمي ونسعى لاستكشافها؛ ومنها: هل توجد مساحة للبحث الأكاديمي الذي يخاطب الجميع؟ ولأي مدى يعد البحث والتدريس (والتعلم) عوالم منفصلة ولكنها متوازية؟ وبالمقابل، إلى أي مدى يمكن أن يعكس البحث عمليات التعلم؟

ولمعالجة هذه الأسئلة، كتبت هذا الفصل في سياق بحثي الحديث، وهو رسالتي للدكتوراه في التربية (Nolan 2001). وفي ذلك البحث تمت دراسة خبرات تعلم لمدرسين ما قبل الخدمة في المرحلة الابتدائية في مادتي الرياضيات والعلوم؛ بغرض الوصول إلى فهم أكبر لأثر هذه الخبرات في تشكيل تصوراتهم على فعل المعرفة وما يعدونه معرفة، ومعنى أن «يعرف» المرء (في) مادتي الرياضيات والعلوم. يقدم نص بحثي هذا ويناقش حكايات عديدة مختلفة عن خبرة الإقصاء من مجتمعات الرياضيات والعلوم، ويتم ذلك من خلال تقديم قصص المشاركين المعاشة في صورة نص «مشكالي» (Nolan 2001) ويمكن القول: إن النص «المشكالي» صورة من صور النص «الاستعراضي»، وهو مصطلح يستخدم في الأبحاث الكيفية ذات القاعدة المرتبطة بالفنون (Barone and Eisner 1997).

كان أحد أهداف رسالتي التي تستكشف كيف عاش المشاركون في البحث خبرة التعلم في مواضيع المادة الدراسية تلك هو استخدام النص «المشكالي» لتصور (أو تصوير) إمكانات أخرى لتدريس الرياضيات والعلوم. لم تكن رغبتني مقصورة على كتابة نص البحث «عن» طرق مختلفة للتعلم والمعرفة (في) الرياضيات والعلوم، بل كتابة نص البحث «من خلال» طرق مختلفة للتعلم والمعرفة. أما دلالة اختيار «من خلال» أو استبعاد «عن» فهو ما يبرز الصلات الوثيقة بين البحث والتعلم والمعرفة، مما يطرح نقلة في النموذج المعرفي لفهم وتحقيق إمكانات نص استعراضي.

### المشكال kaleidoscope

اسم أداة اخترعها سير ديفيد بروستر تحوي قطعاً متحركة من الزجاج الملون وغيره، وأسطحاً عاكسة مرتبة، بحيث تظهر محتوياتها أشكالاً هندسية جميلة ولا نهائية مختلفة الألوان، عندما تتغير أوضاعها. (معجم ويبستر المنقح المختصر).

### النص المشكالي Kaleidoscopic text

قطع متحركة من النصوص والصور والقصاصد وغيرها، وقطع انعكاسية مرتبة بحيث إذا تغيرت أوضاعها (الخبرة الحياتية والرؤى) تعكس محتوياتها في مجموعة لا نهائية من الطرق الجميلة للمعرفة والفهم، وقد استخدمتها نولان كثيراً (2001).

سأناقش في هذا الفصل كيف أنجزت رسالتي، وكيف يفتح هذا العرض مساحة لإعادة التفكير في الصلات بين البحث والتعلم. وفي المناقشة اللاحقة سأنتقل بين الموضوعات التي يوحى بها عنوان الفصل، وهي بالتحديد معنى «عرض رسالة»، والتوترات المرتبطة أصلاً بعرضها في/بين المساحات البحثية، وأخيراً كيف نعيد صياغة التعبير الأكاديمي المؤلف «أنشر أو أحتفي» لتكون «أنشر أو أحتفي»، فهو أكثر تعبيراً عن المعنى المراد في سياق نص بحثي استعراضي.

التعلم رحلة تغير شخصي لها وجهات كثيرة لا أستطيع أن أكون راويها.  
بل إنني منغمس في جو من الحركة تتغير أفكارى، حتى في اللحظة التي  
أكتب فيها.

## إنجاز رسالة

بدأ الفصل بقصة موجزة، وكان وجه الدهشة عندي في تعبير زميلتي عن أن النص البحثي الأكاديمي يمكن أن يحوي "شيئاً لكل الناس". فإن تعبيراً كهذا يبين أن البحث يمكن أن يكون في المتناول، وأن يحمل معاني على المستوى الشخصي. فالتدريس والتعلم من الخبرات التي يعيشها الناس جميعاً. ولكن البحث في التعليم/ التدريس والتعلم يظل بوجه عام مقصوراً على الدوائر الأكاديمية، في حين تجاهد النظرية ويجاهد التطبيق؛ ليفغذي أحدهما الآخر بطرق مثمرة.

إن البحث والتدريس والتعلم عمليات غير منتظمة ومعقدة، مع ذلك، عندما يلقي المرء نظرة على الدوريات الأكاديمية، لا يجد إلا القليل من عدم الانتظام هذا، فإذا كانت «العمليات» غير منتظمة ومعقدة، فلماذا يظهر المنتج البحثي في الأغلب في شكل نص مرتب ومنتظم (وغالباً في صورة مستوية)؟ ربما كانت خير إجابة لهذا التساؤل هي زعم كود (Code 1991) بأن "التحليلات النظيفة المرتبة تلقى تقديراً أفضل من القصص الثرية متعددة الجوانب غير المنتظمة، غير محسومة الدلالة" (p. 169).

إذا كان ذلك هو تعريف الممارسة النصية بعد الحداثية، فإن هذا النص الذي أبدعته أقرب إلى التقليدية من غيره، فليس به خروج مغالٍ عن التراث الذي يستجوبه (Lather 1991 p.10)

وأتمنى أن أسلط الضوء على شرعية النص الاستعراضي عن طريق تفكيك الشرعية المرتبطة بمثل هذه الأشكال المنتظمة المرتبة. ولتحقيق ذلك سنعبّر صراحة عن الصلات (والانقسامات) بين البحث والتدريس والتعلم من خلال إبراز التباينات والتناقضات القائمة. وتمثل إشارة كود (1991) إلى القصص الثرية متعددة الأوجه غير المنتظمة غير محسومة الدلالة، مقدمة جيدة ملائمة لنص استعراضي. وقد سبقت الإشارة إلى الخصائص البصرية للنص الاستعراضي في المقدمة - الصور الفوتوغرافية والقصائد والألوان والأشكال النصية متعددة الطبقات. ولكن ما يمكن أن تراه العين فوراً، بعيداً عن الخصائص البصرية، فإن النص الاستعراضي يعني أيضاً:

#### الشخصية

التصرف والعيش والكلام بطريقة أصيلة  
محاولة الوجود في الحاضر في نص بحثي  
ولا يعلي من شأن المنفعة على حساب العملية نفسها  
تصور الحياة داخل الصندوق وخارجه.

يعرّف دنزن الإنجاز بأنه "فعل عام وطريقة في المعرفة وشكل من التأويل المتجسد" (p.185). أما عن إمكانات عرض نص بحثي، فيقول دنزن: "إذا كان العرض تأويلاً، فإن النصوص الاستعراضية لديها القدرة على انتقاد وتفكيك الرؤى المسلم بها والمتعلقة بكيفية تقديم الخبرة المعاشة" (3-pp.182).

#### عرض محدود

قبل أن نناقش جوانب محددة من رسالتي نفسها، من الضروري أن ننظر إلى عدد من القضايا التي تتسبب حالياً في تحديد شكل النصوص البحثية وعرضها. يعرّف دنزن

«فن التأويل» (1998:313) ويحدد مرحلتين لفعل استيعاب ما تم تعلمه بالاستقصاء (الكيفي: 1 من الميدان إلى النص «ثم» 2) من النص إلى القارئ. وبرغم أن دنزن يبين أن الكتابة والعمل الميداني لا ينفصلان، فإن التقسيم إلى مرحلتين «لا» يمثل عملية معقدة واعية بذاتها. "يوصفها سلسلة من التمثيلات المكتوبة، فإن نصوص الباحث الميداني تتبع من الخبرة الميدانية، من خلال أعمال وسيطة، لأعمال لاحقة، وأخيراً إلى النص البحثي، وهو العرض العام للخبرة الإثنوجرافية والقصصية" (Denzin and Lincoln 2000: 17). هذا المقطع من دنزن إشكالي؛ لأنه يصور عملية مرتبة منتظمة. وهذه العملية بدورها تصور وكأنها تفضي إلى نص بحثي نهائي، إذا أحسن بناؤه محا كل علامة للعملية نفسها، ولكن عملية البحث (من الميدان إلى النص إلى القارئ) هي عرض لا بد من إعادة عرضه في النص البحثي أو من خلاله. وعند الانتقال من الميدان إلى النص إلى القارئ، فإن طرق محو عملية الأداء تمنع رؤية المرء للعلاقات بين البحث والتدريس والتعلم. إن الانتقال من «الميدان» إلى «النص» إلى «القارئ» في الواقع يطمس الحدود، وهو ليس بحركة على الإطلاق؛ بل هو مساحة مزدوجة (Aoki 2000; Nolan 2001). وعند مضاعفة المساحة لا يشعر المرء بأنه مجبر على التمييز «إما» الميدان «أو» النص، بل يجب أن يبقى في المساحة غير محددة الانتماء «لكل» من الميدان «و» النص. يصف ريتشاردسون (Richardson 1998) الكتابة بأنها طريقة للمعرفة:

برغم أننا عادة ما نرى الكتابة من باب «الإخبار» عن العالم الاجتماعي، فليست الكتابة مجرد نشاط اختتامي في نهاية مشروع بحثي. فالكتابة أيضاً طريقة «للمعرفة» - وسيلة للاكتشاف والتحليل. وباستخدام طرق مختلفة في الكتابة، نكتشف جوانب جديدة في موضوعنا وعلاقتنا به. إن الشكل والمضمون لا ينفصلان (p.345).

في عرض من الميدان إلى النص إلى القارئ يوجد وعي نقدي بأن المعنى لا يمكن أن يصاغ إلا للذات؛ فالنص القصصي ينبغي أن يقدم للقارئ فرصاً لمعايشة توتراته، بدلاً من أن يفتصب الباحث مكانه ليحسم توترات النص البحثي وموضوعاته على نحو

مباشر. " إن التفسيرات من صنع البشر، ومن ثم من الممكن أن تقيّم تقييماً أفضل إذا فهم المرء عملية صنعها" (Code 1991: 172). وإن تقديم مناقشة موجزة لمفهوم «البنائية» يمكن أن يساعد على توضيح العلاقة المعقدة التي يراود إبرازها بين نص بحثي وتأويله، بين الباحث والقارئ.

### البحث والتعلم بوصفهما مساحات بنائية

البنائية " رؤية إبستمولوجية لاكتساب المعرفة، تعطي الأولوية لإنشاء المعرفة لا على نقلها أو تسجيلها لمعلومات التي ينقلها الآخرون" (Applefield, Huber, and Moallem 2001: 37). وإن إبراز الصلات بين نظريات المعرفة البنائية والعلاقات بين البحث والتدريس والتعلم من شأنه أن يثبت أن المعرفة البحثية عملية بنائية كما يثبت أن تعلم الطالب عملية بنائية.

فإذا عدنا للحظة إلى المعلم والطالب في ظروف الفصل الدراسي التقليدي، فإننا نجد برونر (Bruner 1986) " يصف عملية التعليم بأنها «نقل» للمعرفة والقيم «من قبل» من يعرفون إلى من يعرفون أقل، ويعرفون ما يعرفون بخبرة أقل" (p. 123). وتتقد أنجيلا برو أيضاً هذا المنهج النقل، فتقول:

مسلمة أساسية في المنهج القائم على المحاضرة هي أن من يعرف يسلم المعرفة إلى من لا يعرفون. ويعد المتعلم مكتسباً لقدر من المعرفة والمفاهيم أو المعلومات التي يفترض وجودها خارجه، ومهمة المحاضر تقديم هذه المعرفة بطريقة «موضوعية» قدر الإمكان. ويفترض عمومًا أن المعرفة المقدمة (أو المنقولة) هي ما يكتسبه المتعلمون (p. 294).

هذا النموذج التقليدي يصف التعلم بأنه منتج تام «يكتسبه» المتعلم، وليس عملية، وهو لا يركز على المعلم بوصفه متعلمًا أو على الطلاب بوصفهم مشاركين نشطاء في عملية التعلم. أليست هذه الرؤية مناظرة للرؤية السائدة عن البحث؟ ففي الكتابة البحثية التقليدية يبذل الجهد في أثناء الانتقال من «الميدان إلى النص إلى القارئ» لاستبعاد كل

التوترات والصعوبات والارتباك والتصورات ومراجعة التصورات، أي عملية تعلم الباحث نفسها. "إن فكرة كون البحث إنشاءً أو اكتشافاً لقدرة معرفي معزول أو مستقل عن الذين أنشؤوه... لا تزال منتشرة على نطاق واسع" (3-Brew 1999: 292).

ولنا أن نرى الآن توازيات بين مفهوم البنائية كقضية إستمولوجية في سياق التعلم المتضمن في «البحث». يصف وندشيتل (Windschitl 2002) الفصل الدراسي البنائي بأنه "يقوم فيه المعلمون بعرض صريح لعمليات تفكيرهم أمام المتعلمين، ويشجعون الطلاب على فعل الشيء نفسه من خلال الحوار والكتابة والرسم وغيرها من وسائل التمثيل" (p.137). إذا استبدلنا في هذا الوصف المتعلم أو القارئ «بالطالب»، والباحث «بالمعلم»، فماذا ستكون نتائج ذلك على فهم البحث بوصفه مساحةً بنائية؟ وما معنى تشجيع القارئ على بناء معرفته في النص عن طريق شيء مثل عرض عمليات تفكير الباحث، ووصفها صراحة في النص؟ وما معنى أن يعيش القارئ التمثيلات المتعددة في طول النص وعرضه في شكل حوار ورسوم وقصائد وتأملات؟ وما العيب في نص بحثي لا يقسر اهتمامه على نقل النتائج أو التأويلات أو الإجابات أو المعرفة؟

من خبرتي الشخصية، فإن الباحث الذي يبني نصًا بحثيًا يشكله أو يغذيه بهذه المبادئ البنائية يتلقى نقدًا لا يختلف كثيرًا عن الانتقادات التي يتحملها المعلمون البنائيون غالبًا. وكما يقول وندشيتل (2002): "إن السمات التي تجعل الفصول الدراسية البنائية على هذا القدر من الفاعلية هي نفسها التي تُنشئ التوترات التي تعقد حياة المعلمين والطلاب والإداريين والوالدين" (p.164).

إن السمات نفسها التي تجعل نص البحث البنائي شديد الفاعلية، تُنشئ  
-أيضًا- توترات تعقد حياة الباحثين والمعلمين والمتعلمين والقراء  
أنصار مبدأ اليقين.

تعاني فكرة البنائية، من وجهة نظر العامة، المعوق نفسه الذي عانتها الفلسفات التقدمية السابقة؛ لأنها تصاغ كبديل مشكوك فيه لما هو قائم بالفعل. فالوضع الراهن تميزه أوصاف مثل «أساسي» و«جوهرية»، وحتى «حقيقي». وبالمقابل تهمش التوجهات البنائية استخدام مصطلحات مثل «بديل» أو «تجريبي» (Windschitl 2002: 157).

تربط برو (1999) بين البحث والتدريس والمعرفة عن طريق إبراز الصلة بين "الافتراضات الموضوعية للمنهج التعليمي التقليدي القائم على المحاضرة من خلال النقل والافتراضات التجريبية العقلانية لمنهجيات البحث التقليدية" (p.298). ولا ضرورة لأن تقتصر الروابط البنائية على كيفية بناء الباحث لعملية تعلمه؛ فمن المهم الإقرار بأن المتعلم ليس الباحث فقط، بل هو أيضاً قارئ النص البحثي. بتعبير آخر، تعبّر برو عن العلاقة بين البحث والتدريس بطريقة تتماشى إلى حد بعيد مع هذه العلاقة البنائية، وذلك بقولها إن: "التعلم والبحث كليهما يعد نظرياً" من عمليات البناء المعرفي"، وعلى الباحثين أن "يتعرفوا على أوجه التوازي بين أنشطتهم وأنشطة الطلاب" (p. 298). بتعبير آخر، إذا كانت البنائية بالفعل ترفع التركيز عن المعلم، ونقل المعرفة وتضعه على المتعلم، فعلى أي منهج بنائي في البحث الأكاديمي أن يرفع التركيز عن الباحث ونقل المعرفة ويضعه على المتعلم، أو على قارئ النصوص الناتجة عن البحث.

إن تحويل النص إلى عرض وتفاعل بين زوايا الرؤية وتقديم مادة بها من الثراء ما يجعلها تحتمل إعادة التحليل بطرق مختلفة من خلال القارئ إلى عملية التحليل عن طريق دافعية نحو التوزيع [لا التركيز]، تشظي السلطة أحادية الصوت. ويسير هذا النوع من الكتابة عكس النزوع نحو تملك بؤرة السلطة؛ وتتغلغل هذه الكتابة في المواضيع المظلمة لتصورات المؤلفين أنفسهم، وتهتم بعناصرها المكونة (Lather 1991: 73).

إذا كانت الرؤية البنائية للمتعم تقضي من المعلم أن ينظر للتدريس بوصفه سياقياً ومتمركزاً حول المتعلم، ومحل تفاوض واستطراذي وإنعكاسي، فإن الرؤية البنائية «للقارئ بوصفه متعلماً» تقضي من الباحث أن يرى عملية البحث بوصفها سياقية، ومتمركزة حول المتعلم ومحل تفاوض واستطراذية وانعكاسية.

يرتبط هذا الخطاب المتعلق بالبحث الاستعراضي والبنائي ارتباطاً وثيقاً بتعريف بارون وأيزنر (1997) للبحث القائم على الفنون. فالبحث القائم على الفنون برأيهما: "يميزه وجود سمات جمالية أو عناصر في تصميمه تستثير التساؤل وكتابته" (Barone and Eisner 1997: 73). وهما يصفان البحث القائم على الفنون من خلال سبع سمات مميزة، تلخيصها كالآتي (73-83):

- إنشاء واقع افتراضي.
- وجود الغموض.
- استخدام لغة معبرة.
- استخدام لغة عامة ومرتبطة بسياق.
- تنمية الفهم التعاطفي.
- استخدام التوقيع الشخصي للمؤلف.
- وجود شكل جمالي.

يقول بتلر كيسبر (Butler-Kisber 2002): إن لب البحث القائم على الفنون هو الاعتقاد بأن الشكل وسيط الفهم، وإن "الأشكال المختلفة يمكن أن تحدث تغييراً كبيراً في طريقة فهمنا للظواهر" (p.231). ويؤيد بولكنهورن (Polkinghorne 1997) هذا بقوله إن: "الباحثين ينبغي عليهم استخدام صيغة يمكن أن توصل عمق عملية توليدهم للمعرفة وتعقيدها وسياقها" (p.13). ويبين بتلر كيسبر (2002) أن الأشكال غير التقليدية للبحث القائم على الفنون "تساعد على تقويض الهيمنة المتأصلة في النصوص التقليدية واستثارة استجابات وجدانية تقرب القارئ أو المشاهد من العمل، إذ تسمح لأصوات مكتومة أن تُسمع" (p. 231). وأضيف إلى هذا أن البحث القائم على الفنون أو الاستعراض، يبرز حقيقة أن الرسالة هي (في) الوسيط. والنص الاستعراضي به إمكانية المساهمة المجدية بأسئلة ترتبط بطرق حدوث المعرفة، مما يبرز الصلات بين «ما» نعرف و «كيف» نعرفه. ففي بحث رسالتي قدمت النص البحثي «من خلال» (وليس فقط «عن») الطرق المختلفة (في) معرفة الرياضيات والعلوم. وفي هذه الصيغة لا تكون الرسالة في الوسيط فحسب، بل تكون الرسالة نفسها هي الوسيط.

ولكن الكتابة الاستعراضية لا يزال ينظر إليها بعين الشك. وغالباً ما تعد معادلة للكتابة التحضيرية، أي الكتابة التي يعتقد باحثون كثيرون أنها لا ينبغي إلا أن تكون جزءاً من مسودة اليوميات الشخصية للمؤلف، أو على الأقل في النسخة الأولى للورقة البحثية، التي لم تخضع الكتابة فيها إلى التدقيق الذي يجعل منها نصاً مستوياً مركزاً.

أحياناً ما تكون نصوصنا الميدانية مفعمة بالطاقة إلى درجة تجعلنا نحن الباحثين نريد أن نتوقف وندعها تتكلم عن نفسها. وقد تتكون النصوص الميدانية من قصص عائلية جاذبة أسرة ومحادثات؛ بل ونصوص أحلام. ولكن لا يستطيع الباحثون أن يقفوا عند هذا الحد؛ لأن المهمة هي استكشاف المعنى وبنائه في تلك النصوص. فلا بد من بناء النصوص الميدانية في شكل نصوص بحثية. (Clandinin and Connelley 1998: 170).

تتطوي الفقرة المقتبسة أعلاه على فكرة أن النص «الميداني» ليس نصاً «بحثياً»، لأنه ليس «تاماً»؛ إن تقويض الهيمنة المرتبطة بالنصوص التقليدية يعني أن نستجوب أعراف الخطاب الأكاديمي، وأن نستجوب الشرعية المرتبطة بالنص المستوي المطبوع عن طريق فتح مساحات (لإعادة) تقديم خلاقة للأفكار من شأنها أن تستثير في القارئ فكراً ناقداً متأنياً.

### في / بين المساحات البحثية

ما تزال الأعراف التقليدية لأسلوب بناء معرفة الرسائل الجامعية (البحث الأكاديمي) مألوفة للأغلبية وما زالت تحكمها الأيدولوجية الأكاديمية، ولا يزال المنهج العلمي هو ما يحكم معايير قبول النصوص للنشر في الدوريات العلمية، ويحكم الخطط والأوراق المقدمة إلى المؤتمرات الأكاديمية. ربما لسنا مستعدين بعد لتبني سمات البحث الكيفي القائم على الفنون (من هذه السمات اللغة العامية والمحكومة بالسياق والتوقيع الشخصي للمؤلف وغيرها، كما يذكر بارون وأيزنر (1997)) برغم أننا مطالبون بإدراجها في النص، بتعبير آخر، لا يزال أغلب الباحثين يكتبون «عن» هذه السمات وليس «من خلالها».

## بناء مألوف للمعرفة؟

موجز البحث

شكر وتقدير

المحتويات

1. المقدمة وأهمية الدراسة

2. الأدبيات

3. عملية البحث

4. مناقشة البيانات

5. النتائج والتوصيات

المراجع

الملاحق

تعددت القضايا المحورية في (الدفاع عن) نص رسالتي الاستعراض وهذه القضايا تردد تلك السمات المميزة للبحث القائم على الفنون التي فصلها بارون وأيزنر (1997). ويمكن وصف هذه القضايا بأنها تخص اللغة، والمعالجة المستوية، وطرق المعرفة، والتمثيل، والشرعية. وهذه القضايا إشكالية بطبيعتها وهي موجودة في نص الرسالة البحثية، وهذه الطبيعة هي التي استثارت استجابات كثيرة من أعضاء لجنة (الحكم على الرسالة) وغيرهم من القراء. وهذه الاستجابات حاضرة بقوة في سؤال موجز من كلمة واحدة طرحه أعضاء اللجنة وغيرهم من القراء:

## كلمة واحدة تلخصها؟

- اللغة... «عامية؟»
- التسلسل... «مربك؟»
- طرق المعرفة... «إجابات؟»
- تمثيل... «ألوان؟»
- شرعية... «كل شيء مقبول؟»

## اللغة ... عامية؟

المحادثات شخصية ومرتبطة بسياق.

وهكذا المعرفة.

النص البحثي يعكس ذلك.

تضمن البحث محادثات مع مشاركين، وكانت هذه المحادثات شخصية ومرتبطة بالسياق وغير رسمية وسلسلة، وشعرت أن أي تمثيل للمحادثات ينبغي أن يعكس هذا. يقول كلاندينين وكونيللي (1998): إن الحياة والمنهج متداخلان تداخلاً لا ينفصم، وطرق الفهم دائماً شخصية، وأساسها الخبرة الشخصية، ونادراً ما ينكر أي باحث هذا، ولكن قلما ينعكس ذلك في تمثيل النص ولغته. إن الشرط المعروف الذي يقتضي تقوية اللغة العامية من خلال المرشح الأكاديمي قد يتسبب في محوجوانب مهمة في المحادثات. ويرى بتلر كسبر (2002) أنه "من خلال اللغة السهلة ومنتج يشجع على التعاطف والمشاركة الوجدانية، يمكن أن تتحقق إمكانية التغيير الإيجابي في التربية (p.229).

## العلاقة الخطية... مضطربة؟

إن عمليتا التفكير والتعلم ليستا ذات علاقة خطية

النص البحثي يعكس ذلك

الدخول في نص بحثي ليس عملية تسلسلية، فأفكار القارئ ترتبط دائماً بأفكار وخبرات أخرى لا يمكن رصدها على لوحة بيانية. علقت إحدى عضوات اللجنة عن خبرة قراءتها لرسالتي (في صورتها المتغيرة)، فجعلني تعليقيها أعي أن التدريس قد يكون تجربة مزعجة؛ قالت: "أشعر بأنتي ألف في دوائر، بل وأعاني دواراً. هذه كلها سمات بعد حداثة ولكن ما صلة ذلك بقصيتك - الشباب والعلم؟" (Nolan 2001: 64) عندما تلقيت هذه التغذية الراجعة، وجدتي أصارع التناقضات الواضحة في ادعاء هذه العضوة في اللجنة بأنها منفتحة على أساليب عرض البحث المختلفة، وفي الوقت نفسه تطلب ضمناً نصاً

مركزاً مستويًا يقدم إجابات. أوّلت تعليقاتها بأنها أرادت تقديم هذه الإجابات من خلال نص أيسر في القراءة، نصًّا لا يتحداها أن تشتبك مع النص على مستويات كثيرة مختلفة ممكن أن تتوه فيها. وتساعدني لاذر (1997) في التعبير عن فرص طيبة أمام نصي البحثي، عندما تقول: إنها أرادت بشدة أن تحمل على النص المريح، وتلزم القارئ أن يصحبها في رحلتها بين طيات المعلومات، وربما يتوه أحيانًا، ولكنه في النهاية سيجد المعنى بنفسه (p.280). وتكتب لاذر عن "جهودها لبناء كتاب يتعلم منه القارئ من خلال قصاصات متفرقة وأخرى متجمعة من حكايات النساء" (p.296)، ولكن منهج «التشتت النصي»، هذا سيكون مصدرًا للارتباك؛ بل وللإحباط لكثير من القراء.

لقد تمت تربيتنا كلنا كقراء على توقع سرد مرتب مسلسل لا يقتضي استنفارًا كاملاً لإنشاء صلات بيننا وبين طبقات المعنى المتعددة، أو خوض مخاطرة التيه في الفكر والفهم. ومن الضروري أن نتذكر أن البحث غالبًا ما يكون مشوشًا وغامضًا، بل ومملوياً أحيانًا. إن قصص تجارب المشاركين في بحثي في تعلم الرياضيات والعلوم تبعث على إزعاج كبير؛ فهي تعبر عن تنقلات سريعة بين الغضب والإحباط والأمل وعدم اليقين. ففي هذه الخبرات جوانب خشنة وأخرى غير مكتملة ولا سبيل لعلاجها. فهي عبارة عن تصميمات دينامية وعلاقات، حتى إن كل منعطف في المحادثة تظهر فيه تصميمات جديد وعلاقات. كنت أرجو لنصي «المسبب للدوار» (أو بتعبير لاذر (1997): نوع من "الارتباك الدقيق" (p. 301)) أن يمكن القارئ من أن يعايش «المتغيرات، المتعلقة بالتعلم» بكل تعقيد وعدم يقينه.

طرق المعرفة... إجابات؟

التعليم مليء بالأسئلة التي لا إجابة لها

النص البحثي يعكس هذا.

كثير من الأسئلة العامة في التربية مغرقة في الذاتية وسياسية حتمًا، وكثيرًا ما لا يكون لها حل. ولا بد أن يعكس النص البحثي الغموض المتأصل في مثل هذه الأسئلة.

ويتضح من النماذج التقليدية لكتابة الرسائل أنه من الطبيعي أن يوجد فصل ختامي له خلاصات وتوصيات، أي «إجابات». إن تطوير تعليم الرياضيات والعلوم قضية معقدة وإشكالية، وبرغم الحلول التي تقترح في الأدبيات التربوية البحثية خلال سنوات طويلة، لم يتحقق تغير كبير. ولا تزال أغلب خبرات تعلم الرياضيات والعلوم تعني معرفة «إجابات».

ولبسطة الشرعية على طرق مختلفة للمعرفة، على أساس أننا بالفعل لدينا معرفة بدون إجابات، كان علي أن أحافظ على تكامل النص البحثي، ولم يكن السبيل لذلك تقديم «إجابات» للمشكلات التي تواجه تعليم الرياضيات والعلوم (إذا كانت ثمة إجابات). عبر أعضاء لجنة رسالتي عن ضرورة وجود خلاصة هادفة (على شكل حلول وتوصيات واضحة)، جعلني ذلك أتفكر في إمكانية صرف الاهتمام عن توقع مألوف لخاتمة، وإلى إنشاء مساحات لمنافذ [جديدة]. وفي محاولة لجذب القراء بعيداً عن هذا التوقع ولفت انتباههم إلى حاجتهم المكتسبة له، فقد بنيت فصلاً ختامياً عنوانه "استنتاجات/تواطؤات". في هذا الفصل عرضت ورددت أصوات المشاركين في محاولاتهم التعامل مع الأسئلة الحيوية في تعليم الرياضيات والعلوم.

وفي حين لا زلت أشعر بحاجة واعية لإجابات، أعتقد أن الإجابة من خلال «المعرفة من دون إجابات»، صوتها أعلى من الكتابة عن «المعرفة من دون إجابات». إن الضغط لتقديم إجابات في نص بحثي من شأنه أن يطيل عمر افتراضات خطيرة عديدة. أولاً، افتراض وجود إجابات بسيطة عن مشكلات معقدة. فمن الضروري الإقرار بأن الرؤى المتعددة تتيح فرصة للتغير أكبر مما تتيحه الإجابات البسيطة. وإن توقع إجابات بسيطة يتجاهل التعقيد والغموض المصاحبين لحركة الذهاب والإياب بين النص والقارئ في إنشاء المعنى.

وثمة افتراض ثانٍ يتواصل وجوده في البحث عن إجابات نهائية هو أن الباحث «يعرف» الإجابات، في الوقت الذي «يجهلها» القارئ. ومن ثم، يحتاج القارئ إلى أن «يُخبر» بها. أما في ظل فكرة التفاعل بين النص والقارئ، فإن افتراض أن النص ينقل المعنى، ولا يوجه وييسر بناء المعنى، افتراض ساذج، ينفي الفعل الشخصي عن القارئ، ويفترض أن بناء الباحث للمعنى فعل مجرد ومفهوم تماماً لدى الجميع. وأما هدفي فبناء

"نص لا يمكن أن تستنفد دلالاته معنى ينسبه إليه أي فرد واحد"، بل نص "يستنز إمكانات متباينة للفهم، ويخاطب كل ذي أذن تسمع" (Lather 1996).

من منظور بنائي، "ينبغي أن تمثل بيئة التعلم التعقيد الحقيقي للعالم الحقيقي وتتجنب التبسيط المخل" (Applefield et al. 2001: 49). إن العالم الحقيقي لتعليم الرياضيات والعلوم وتعلمهما، مع العالم الحقيقي لفهم وإعادة تقديم «خبرات» تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم، عالم معقد مليء بالغموض.

### التمثيل... اللون؟

ليست المعرفة سوداء وبيضاء، صواباً وخطأً.

النص البحثي يعكس ذلك.

الأسلوب المتغير للنص الاستعراضي المستخدم في رسالتي كلها يوجب على القارئ الخروج من منطقة النص الأبيض والأسود المريحة إلى دنيا النص الملون والصور والصفحات الملونة. فالقطع المتغيرة الملونة منثورة في النص بطرق تسلسلية لا يمكن التنبؤ بها لدفع القارئ لتصو (ب)ر طرق أخرى (د)لمعرفة (في) الرياضيات والعلوم. ولاستخدام اللون في النص البحثي المتغير أهمية تتجاوز مجرد تمرد جمالي على ثنائية الأبيض والأسود.

### حضور الشكل الجمالي

Barone and Eisner 1997

اللون مجاز ضوئي للتفكير اللاثنائي يحمل إمكانية الوجود في المساحة التي يشغلها الخط المائل بين (الإجابات) السوداء والبيضاء، الصواب/ الخطأ، والمعرفة/ عدم المعرفة (Nolan، تحت الطبع). إن النص البحثي البنائي يمكن القارئ ويشجعه على الحركة ذهاباً وإياباً بين المعرفة/ عدم المعرفة، والحركة من وإلى طرفي مساحة الخط المائل، الذي يمثل التعلم. الحركة من وإلى مساحة الخط المائل لمجاز الأسود/ الأبيض، بين الامتصاص الكامل والانعكاس الكامل للضوء هو خبرة لونية، ويوجه المجاز

الضوئي للون الاهتمام إلى المساحات بين الأسود والأبيض، كمساحات ميل لجزئية تجمع بين الغموض والإمكانية. وهكذا فإن مجاز اللون مليء بالإمكانية والخطر على البحث الأكاديمي. فمن جانب، يبرز مجاز جهاز المتغيرات إمكانيات الاعتراف بوجود طرق مختلفة للمعرفة. في حين يقبل القارئ الأمور في عقله، تتحرك القطع الصغيرة الملونة، وتعيد ترتيب أماكنها في تصورات جديدة لكل من موضوع البحث ومنهجية هذا البحث. ومن جانب آخر، تظهر المخاطر المرتبطة بالبحث الأكاديمي متعدد الألوان بوضوح عند مواجهة رغبة الباحثين أحادي اللون الدفاع عن تقاليدهم النصية.

ما لون السماء في عالمك؟

لطالما أحببت هذا السؤال (المتهم والإنشائي) لأنه يرسل رسالة واضحة بأن ما يقوله الفرد أو كيفية تصرفه يبدو خارجاً عن المعتاد إلى درجة تجعله ينتمي عمومًا إلى عالم مختلف تمامًا.

بسط الشرعية... هل كل شيء مقبول؟

توجد خبرة حياتية.

يوجد بحث عن الخبرة الحياتية.

يبسط النص الشرعية على نفسه من خلال ارتباطاته بهما.

البحث يعكس هذا.

إن مواجهة نص لا يحاول بسط الشرعية على نفسه من خلال المعايير التقليدية: الثبات والصدق وقابلية التعميم، والاشتباك معه يمكن أن يكون تجربة غير مريحة وغير مألوفة، أما وصف النص بأنه "هروب إلى النسبية" فهو في نظري مجرد مبرر منشؤه الخوف وضياع الراحة والألفة.

مع حركة ما بعد الحداثة ولدت جماليات جديدة؛ جماليات خالية من المفاهيم المطلقة الوضعية الجوهرية عن العدل والسلام والمجتمع الصغير والكبير والثقافة وغيرها. إن المدة التاريخية لما بعد الحداثة متوافقة بقدر أكبر مع تعقد الحياة غير المحدود في أي نظام اجتماعي والوجود الإنساني؛ أي الأبعاد غير المستوية للوجود، مثل المفارقات والعبثيات والتناقضات. (معجم السسيولوجيا النقدية)

عندما واجه أحد أعضاء لجنتي هذا الضياع، علق قائلاً: إذا تم الدفاع عن هذه الرسالة بنجاح، فربما كان معنى ذلك أن "كل شيء يمر". إن صدور مثل هذا التعليق من باحث يصف نفسه بأنه «عالم "بعد حداثي"»، يستدعي صورة بصرية طريفة: شخص يرتدي بفخر نظارات ذات عدسات وضعية (يقينية) في إطارات بعد حداثية، وهذه الصورة تسأل بإلحاح: "تبدو حسن المظهر، ولكن هل ترى على نحو مختلف؟"

إن التعليم في عالم استغرق فيما بعد الحداثة يستلزم أن ننظف عدساتنا، إن لم نفحص أساساً ملاءمتها. فما الملائم إذاً؟ ربما كانت أكثر العدسات ملاءمة هي ما يتيح لنا أكثر الرؤى ثراءً وانتقائية، المفعمة بالإمكانات والمعنى، ولا تقتصر دلالتها على كثافة السياق والتنوع؛ بل كذلك على الأسئلة والمشكلات، وربما الحلول التي تنطلق من هذه السياقات نفسها (Ninnes and Metha 2000: 206).

#### تمية الفهم التعاطفي (Barone and Eisner 1997)

إن إشارة نينز وميثا إلى السياق والتنوع، وسمة الفهم التعاطفي التي يقترحها بارون وأيزنر، تعيدني إلى نقطة البداية عند التعليق الذي افتتحت به هذه الورقة البحثية، "بها شيء لكل الناس". يذكرنا باتلر كيسبر (2002) أن العمل العميق المرتبط بسياق... يسمح للآخرين أن يأخذوا مما هو محدد ما له صدى مع خبراتهم، ويستخدموا هذه الرؤى للنهوض بالممارسات التربوية في مواقع أخرى" (p.231) أما مفهوم التوافق فضروري لفكرة "شيء لكل الناس"، لأنه يبرز الإمكانات أمام نص بحثي سردي؛ حتى

يتفاعل بطرق مختلفة مع خبرات قراء مختلفين. فإنه من السذاجة والأناية أن نعتقد أن سمة مؤلف يمكن أن يتنبأ بزمن وكيفية هذا التفاعل، الذي يحدث من خلال قصص الخبرة المعيشة للنص.

عندما يبني باحث، ويعرض نصًا بطرق «بديلة»، أي خارج صندوق ما هو تقليدي (وربما مهيمن) في ذلك المجال، فالمتوقع أن يبذل قدرًا كبيرًا من الطاقة في الدفاع عن الذات والشك فيها. هل هذه معرفة (مشروعة)؟ هل هذا بحث (أكاديمي بالقدر الكافي)؟ وربما ينبغي أن تتخذ هذه الكتابة الدفاعية المتشككة في الذات موقفًا هجومياً فتسأل: "ولم لا"؟ وما هذه الشرعية المرتبطة بالأكاديميا المتشككة بالتقاليد في الخطاب الأكاديمي؟ وفي التشبث بأشكال البحث والتمثيل التقليدية ما الإمكانيات الخلاقة لإبراز الصلات بين «ما» نعرف و «كيف» نعرفه التي لا يتم استكشافها؟ إن إنشاء مساحات بحثية تتيح وجود سمات مرتبطة بالفن، مثل الغموض والشكل الجمالي، واللغة التعبيرية، من شأنه أن يمكن عالم البحث الأكاديمي المنشور من مخاطبة أناس مختلفين والتحدث عنهم. ويمكن لهذه المساحات أن تتحدى الانقطاع بين مساحة «أنشر» ومساحة «أحتفي» بالنص البحثي.

### أنشر أو أحتفي

في تفكيك حدود اللغة والاستواء وطرق المعرفة والتمثيل والشرعية في الكتابة العلمية، حاولت في هذا الفصل أن أبرز الطبيعة الإشكالية للخطاب الأكاديمي في التزامها بمعايير معينة وتقاليد لما يعد بحثًا ومعرفة. ولتحقيق ذلك وجهت الاهتمام إلى الصلات بين بناء المعرفة البحثية الأكاديمية وبناء المعرفة في تعليم الرياضيات والعلوم مثلاً. وتسعى القضايا المناقشة في هذا الفصل إلى تسليط الضوء على الصراعات المرتبطة بإحداث تحول في التفكير في أمور البحث الأكاديمي و(إعادة) تقديمه - فهو تحول يقتضي الإقرار بوجود عرض نصي مختلف للبحث لا يعده مجرد يوميات بحث ميداني لم ينته بعد، به بيانات «خام» وتأملات للمؤلف. وكما يقول ماك ويليام (McWilliam 1997): "إن قضية الدخول في نوع مختلف تمامًا من العرض النصي... قد تكون تجربة مراوغة ومضنية" (p.223).

إن اختيار إبداع عرض نص مختلف، تجربة مراوغة ومضنية فعلاً، في ظل التعبير الأكاديمي السائد "أنشر أو أحتفي". فمن المغربي للأكاديمي المستجد أن يحاول تعلم الأعراف المقبولة ويقبع داخل هذه التوقعات، لا أن يدخل في رحلة فريدة. فإن اختيار مساحة "أنشر" بحثك تعد عموماً ثمرة أكثر من مجرد "الاحتفاء" بهذا البحث.

### ينشر Publish

أن تعلن على الناس، أن تفشي أمراً، مثل عمل خاص *To make public*  
أن تديع - تعلن قانوناً أو قراراً. (معجم ويبستر 1998)

أستخدم كلمة أحتفي؛ لأصف  
كل الشعور الذي لدي هنا مخبأ لك بالداخل  
لا تدري كم مرة تمنيت لو...  
أما كلمة أحتفي فهي الكلمة التي  
تتطبق أكثر من أي شيء على  
الأمل في قلبي، كل مرة أدرك  
أنني لن أكون الشخص الذي...  
Cherish, by Nina Simon

### فعل Cherish

يفيد معنى: الرعاية والاهتمام  
المرادفات: يعز، يدلل، يتعلق ب، يبقى في الذهن...  
(المرادفات الإنجليزية والكلمتان البارزتان من معجم روجيه  
للمترادفات  
(Roget's Thesaurus 2003)

ليس تحدي الانقطاع بين عمل النشر وعمل الاحتفاء البحثي بالمهمة السهلة على الأكاديمي المستجد. فيما يتعلق برسالتني، علّق غير عضوفي اللجنة على القلق بشأن إمكانات النشر المستقبلي لعملي، مع اتباعي الشكل «البديل» لنصي البحثي. وبعد

مناقشة مميزات وإمكانات نص رسالتي مع اللجنة، سأل أحد أعضائها: "ماذا عن مستقبل كاشي؟" وكانت إجابتي: "نعم، يوجد حالياً «بعض» المجالات العلمية التي تقبل النص البحثي التربوي الاستعراضي". ولم يمضِ وقت طويل على هذه المناقشة، حتى سلمت مخطوطة البحث إلى مجلة لتشرها. وفي حين ظهرت تعليقات كثيرة في نقد مخطوطتي (ترتبط «برسالة» النص و«وسيطه»)، وجدت نفسي منجذبة إلى الرؤى أحادية اللون في تناول «وسيط» الممارسات النصية. ويحكي المربع النصي في (نهاية الفصل صفحة 156) القصة كما هي موصوفة في (Nolan 2001).

### كلمات ختامية

إذا أعدنا الأسئلة الافتتاحية، قلنا: هل توجد مساحة للبحث الأكاديمي الذي يخاطب الناس جميعاً؟ إلى أي مدى يعكس البحث في التدريس والتعلم الخلط والغموض المتأصل في عمليتي التدريس والتعلم؟ إلى أي مدى يكون البحث والتدريس (والتعلم) عوامل منفصلة، ولكنها متوازنة؟ وبصيغة بديلة إلى أي مدى يمكن للبحث أن يعكس عمليات التعلم ويجسدها؟

إن سؤال "تنشر أم تحتفي؟" سؤال عن الإمكانية وعن المخاطرة في البحث الأكاديمي. فقد طرحت في هذا الفصل فكرة إذا كان الاهتمام بالتعلم أساسه أنه الغاية المرجوة لكل من البحث والتدريس، فإن الطرق الإبداعية والبنائية لربط البحث بالتدريس واضحة، وإن إمكانية الكتابة البحثية البنائية والاستعراضية تكمن في قدرتها على إبراز الطبيعة المعقدة للمعرفة في أثناء تكونها. وفي حين قد تتفق الأغلبية على أن المعرفة دائماً في حالة تكون، ولا حالة غيرها، هناك مقاومة شديدة للإقرار بهذا من خلال الكتابة البحثية الاستعراضية، أي الكتابة التي تصور عملية البحث والتعلم بأنها سياقية متمركزة حول المتعلم وخاضعة للمفاوضة واستطردية وانعكاسية. فإذا كانت مقولة "أنشر أو أحتفي" تقوم فقط على قدرة الباحث على إنتاج حلول بسيطة مباشرة لأسئلة معقدة ومقدمة من خلال حزم مرتبة ومنظمة من النصوص البحثية، فإن البحث لن يكون (أو، للحق، لم يحظَ قط بفرصة لأن يكون) عن المعنى رهن التفاوض أو التعلم المجدي.

## نص/ بعدي: جاذبية (أو شعبية) اللون

برغم أنني أعيش وأكتب وأفكر بالألوان، أجد نفسي دائماً محصوراً في عالم/كلمة النشر الأبيض والأسود وسأظل أحلم بعرض نص متغير.

أحتفي	أُنشر
<p>ينبغي أن يكون الباحثون حساسين لجماليات المعرفة وسياساتها، وكذلك الترتيبات الراسخة المحافظة التي تحفظ التقاليد المتعلقة بالمعتقد والتطبيق (Paul and Marfo 2001: 544)</p>	<p>من الواضح أنك أصبت باختيارك موضوعات تستفز طاقاتك. ولكن إذا كنت تأمل في نشر ما تكتب فلا بد أن توازن بين شغفك وألوان شغف جمهورك (Moxly 1992:21).</p>
<p>ليس ما نحتاجه عروضاً أكثر خجلاً أو مشلولة، بل عروض أكثر جرأة. نحتاج مغامرات تسمح لنا بعرض عملية المعرفة بطرق ممتعة لنا ولجمهور أكبر غيرنا (McWilliam 1997: 230)</p> <p>برغم أن التحويل يجد دعماً أكبر ومؤيدين أكثر في التفكير العام والاتجاهات العامة، تستمر المقاومة لتحدي النظام القائم، الطرق القائمة المريحة في رؤية العالم (Applefield et al. 2001: 6-35)</p> <p>يتزايد الاتجاه في البحث التربوي نحو القول: إن التوصيفات النصية الأكثر تقليدية لاتعكس بدقة تعقد دراسة السلوك الإنساني (Butler-Kisber 2002:230)</p>	<p>تستطيع أن تكون محترفاً، تنشر بنجاح، تتجنب الاحتفاء، وربما تجني مالاً وإشباعاً من جهودك. كثير من زملائنا الأكاديميين حققوا الثلاثة، هذا الكتاب سيعطيك معلومات تشد عضدك عند مواجهة الناشرين، حتى في ظروف السعي نحو التثبيت في الجامعة، وتساعدك على جني أكثر ما يمكنك (Benjaminson 1992:18)</p> <p>يحظر نظام المرجعية في العلوم الاجتماعية استخدام الحواشي السفلية، أو وجود مكان لأطروحات ثانوية، أو إشارات جديدة، وما شابه... إن المعرفة توضع بوصفها متمركزة حول المشكلة أي الفرض مستوية مباشرة. والأفكار الأخرى خارجية، والبحث الذي يعرض استقرائياً يقدم استدلالياً (Richardson 1990: 16-17)</p>

## داخل البحث

قدمت أنا - مؤخرًا - وزميلتان لي بحثًا لمجلة معينة عن النساء و«غيرهن» من الأقليات، يرتبط بمجالات العلوم والهندسة. وقد كنت تقليدية إلى حد ما في طريقة كتابة الجزء الخاص بي في الورقة - تخليت عن قصائدي، وفن النصوص الكلامية، وأغلب سماتي المفضلة التي أستمتع باللعب/الكتابة بها. أدخلت بعض السمات غير المعتادة، بظني أن مجلة مخصصة لكتابة/لقراءة أصوات النساء، يمكن أن تدعم شيئًا مختلفًا. ولكن لم تكن تعليقات المراجعة مفاجأة حقيقية لي.

كتبت أحد الاقتباسات مفصلاً على سطرين متعمدة لإحداث أثر شعري، بدلاً من سطر طويل من الكلمات التي لا حياة في صوتها... فتلقى هذا التعليق المكتوب: "يكتب مثل كل الاستشهادات الملتزمة بصيغة كتاب AFA.

وكتبت جملة تستخدم الأقواس للدلالة على إما و/ أو كلاهما مع "معرفة (في) العلوم"... فرسمت دائرة حولها كأنها تقول: إنني لا بد نسيت كيفية كتابة الهجاء والبناء النحوي الصحيح في هذه الصفحة.

كتبت كلام أحد المشاركين داخل مربع نصي مظلل قليلاً؛ لتمييزه عن اقتباسات أخرى مدعمة نظرية من قبل أناس خارج السياق لا أعرفهم أنا شخصياً... فلفت ذلك نظر المراجعة، فكتبت خارج المربع (ولكنها لم تفكر خارجه) «استبعدي التظليل».

وهكذا

كان حالي

أكتب داخل مربع الظل

وأفكر خارج مربع ظلالهم

... وانتصرت ظلالهم

## تكوين الأكاديميين: داخل العملية

### أليسون فيبس

هل هناك درس علمي ينمو طبيعياً كما ينمو نبات الحزاز؟ ر.س. توماس

#### الليمونات والتظاهر

لقد بدلوا حال الغرفة، ظننت للحظة أنني أخطأت، هذه هي الغرفة رقم (5)، عادة ما تكون المقاعد ثابتة ومخرّبة ترجع الصدى عند خلو المكان، يتوسطها الممر وهو وحده المتاح لتهيئة الجو عند تدريس الطلاب. ولكن هؤلاء الطلاب أخذوا هذا المكان الخالي الذي لا حياة فيه، فامتلاً الجو أنواراً وضحكات سحرية. بعض الستائر السوداء تغطي السبورة العتيقة وتتألاً النجوم. تحترق الشموع في أواني المربي، وترحب بي في الغرفة وجوه باسمه تقدم لي الطعام والشراب، وتحييني باعتزاز ماكر. أنضم إلى الزملاء في ترقب، ثم نتخذ مقاعدنا بقدر من التوتر، لا نعرف ما سيحدث، فقد نجحوا ببعض الكلام المعسول مع الفراشين أن ينقلوا المقاعد؛ لتكون نصف دائرة ومسرحاً.

ثم تبدأ القصص، كتبوها بأنفسهم. تنقلوا بنا من القديسين الذين دفنوا أحياء في جزر مقدسة إلى عالم كاليفورنيا الخاص بامرأة اسمها سيلدم سويت [بمعنى: نادراً ما تكون حلوة]. "تناولت إحدى حبات الليمون وتشممتها طويلاً وببطء، احتواني لون الليمونة، استحالت إلى اللون الأصفر، صفراء كضوء الشمس الساقط على وجه أمي. صرت كعكة ثم قطعة حلوى ثم عدت كعكة. كنت أنا تلك الليمونة، كنت مرتاحة جداً «لكوني» شيئاً. نتبادل النظرات، وقد حل الفرح الطفولي مكان عاداتنا المقيدة، وتعقب الاسترخاء حكايات ما قبل النوم. كنا جميعاً نركب ونفكك.

كيف نصنع الأكاديميين؟ هذا هو السؤال الذي يسعى هذا الفصل للإجابة عنه. ولا يفعل هذا باستخدام أبعاد التحليل النفسي للشخصية الأكاديمية، أو آثار الطفولة أو التعريف الداخلي للمسار الأكاديمي. والسؤال المطروح على أنفسنا هنا هو: "كيف نصنع الأكاديميين؟ والإجابة بالطبع بسيطة من أوجه كثيرة، لسنا نحن من نصنعهم، «فعملية» صناعة الأكاديميين هي بهذا الوصف الدقيق، أي «عملية»، وهي تتفاعل مع عوامل عديدة معقدة تتداخل مع الأحلام والرغبة والقصود والسلطة والبنية والإمكانية والتحدى.

يقدم هذا الفصل عملاً أجري على طلاب الدراسات العليا (في إحدى الكليات الجامعية) بغرض المساعدة في تمييزهم بوصفهم باحثين ومعلمين وعلماء، وقد اختبر طلبة الدراسات العليا لهذا الغرض؛ لأنهم في المجمل يمثلون جانباً من جوانب الجامعة في حال تشكله. فإن ارتباطهم الوجداني بالإعداد لمهمة العلماء والباحثين والمعلمين يمكننا من رؤية جانب من الجامعة حال تشكله، وهو جانب تستطلع منه الاتجاهات المستقبلية للبحث والتدريس والمعرفة. ومن هنا، فإن طلاب الدراسات العليا يمثلون واقعاً فعلياً للجامعة كما يمثلون ويجسدون أملنا لجامعة المستقبل.

بدأ هذا الكتاب بإقرار أن الجامعات في طريقها لأن تصبح مؤسسات مرنة لها رسالات وخصائص داخلية مختلفة عن بعضها. فالجامعات هي في النهاية مساحات يمكن فيها رعاية الحب ونزعة الإبداع الإنساني. لذلك فإن هذا الفصل يتخذ فكرتي الحب المخلص والحب المتعدد مثلاً؛ ليبين بعض طرق استخدام هذه المساحات في الحب والإبداع. وي طرح هذا الكتاب أيضاً فكرة أن المساحات الجديدة المفتوحة المتخلفة من القيود ينبغي رعايتها في الجامعات المعاصرة - حتى تواصل إبداع ذواتها. إن تاريخ هذه الجامعات، والترتيبات التنظيمية، والمواد التي تقدمها، والبحوث التي تجريها، والأيدولوجيات التي يستند إليها تعليمها، وأنماط القوى التي تؤسس لها، والمساحات التي تبسط فيها أنشطتها ومحتوى موادها - فيما يخص الطلاب والهيئة معاً - كل هذه الأمور لها أثرها على تشكيل الجامعة.

من هنا، يمكن أن نتناول فكرة تكوين الأكاديميين على نحو أرحب من مجرد اعتبارها عملية تدريب للمحاضرين على الالتزام بمسار مرسوم أو حماية حمى محدد. وإن طلاب

الدراسات العليا لا يدخلون برنامجاً دراسياً دون كينونة أكاديمية، ولا يخرجون منه كأوانٍ مترعة. فإن تكوين الأكاديميين عملية أدق من ذلك، عملية ليست بالمنتظمة ولا رهن تصورات تساوي بين التكوين والتصنيع فالأكاديميون لا يوجدون أو يكونون في المؤسسات الجامعية وحدها؛ فهم أيضاً بشر كغيرهم، يؤثرون في الحياة خارج المباني الجامعية، ويجسدون بذلك إنسيابية المعرفة التي تميز عالم اليوم. فليس إيجادهم فيما نرى مهمة تُؤدى، بل هي عملية تكوين متواصلة.

### المساحة الاستطردادية السائدة

تجذب مدرسة الدراسات العليا للفنون والإنسانيات بجامعة جلاسكو (GSAH) عدداً كبيراً من الطلاب لدوراتها الدراسية والبحثية التي تمنح درجات علمية. وبوصفي مديراً للمدرسة في الأشهر الثماني عشرة الأخيرة، أتحت لي فرصة الدخول في عمليات معقدة للمساعدة في إنشاء المساحات التي ينمو فيها طلاب البحث كأكاديميين. ويجري هذا العمل في سياق الظروف السائدة من المراجعة وتوكيد الجودة وتعزيز الجودة، وفيها نجد الجهات الخارجية التي توجه التعليم العالي، تضع ثقتها حالياً في الشعارين التوأمين الجديدين التدريب والمهارات، فإن «مجموعة النجاح» وهي الخاصة بمراجعة التعليم العالي في المملكة المتحدة، ويقوم بها سير روبرتس جارث، والتحول إلى وضع التمويل بقرار المجلس الذي يتخذه «مجلس بحوث الفنون والإنسانيات»، هما جانب من سياق يسلط الضوء فيه على أسلوبنا في تشجيع الاتجاهات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا وتشكيلها.. فالمال يتدفق بهدف تحسين جودة تنظيم المبادرات التدريبية في التعليم العالي، أي منهجة مراقبتها وتقييمها، هكذا تكون مدرسة الدراسات العليا للفنون والإنسانيات بجامعة جلاسكو، مساحة تمويل مقتصدًا (الميزانية الكلية العاملة حالياً هي 5000 جنيه إسترليني) ويمكن أن يجري فيها جزء من هذا العمل المتمثل في تدريب 600 طالب دراسات عليا ماجستير ودكتوراه.

إن الخط الرسمي الذي تتخذه الجهات الممولة، حسبما يقول بيانها المشترك عن مهارات الدراسات العليا ([www.ahrc.uk](http://www.ahrc.uk)) هو أننا تُنشئ الأكاديميين بالاهتمام بمجالات

الأنشطة الآتية: مهارات البحث وفتياته، بيئة البحث، إدارة البحث، الفعالية الشخصية، مهارات الاتصال، العمل الشبكي وعمل الفريق، وإدارة المسار المهني. هذه القائمة من المجالات أدت إلى فيض من الدورات الدراسية تُجرى داخل الجامعة وخارجها لطلاب الدراسات العليا بهدف تدريبهم على واحدة من هذه المهارات، بدرجات متفاوتة من النجاح. فأحياناً، كما هو في دورات UKGRAD للطلاب الممولين من مجالس البحث، يجري دورة مكثفة مدتها أسبوع مرتبط بأسابيع أخرى في تعلم الهبوط من فوق صخرة «جابل» الضخمة في حي البحيرة، وتمثل هذه الخبرة توفيقاً مؤقتاً مفيداً عن عوالم جمع البيانات المعقدة وتحليلها. كما يتم فتح دورات تنمية أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا، وبذلك، تتاح لهم مباحث بيانات جرانتي «gant charts» وهي أدوات للتدريب على إدارة المشروعات، وبذلك لا تكون مقصورة على المهندسين. وكذلك هناك «دورات المهارات المكتبية» و«دورات تقنية المعلومات» و«دورات للتعامل مع الآلات» تتم في المكتبة، وكذلك حلقات مناقشة للمنهجية كيفية وكيفية يعقّبها جلسة مع هيئة دعم اختيار المهنة، كلها لازمة لطلاب الدراسات العليا.

مشكلة هذه الأساليب كلها أنها تغفل استجابات الخطابات السائدة عن التدريب والمهارات، وتعجز عن إيجاد أساليب بديلة، وذلك في غمار سعيها المحموم نحو تطبيق أحدث الأشياء. بتعبير آخر، فإن عملية تكوين الأكاديميين التي آلت الآن للمدرّبين، تصبح عملاً يجري في مساحة تم تجريدها، فلم يعد منها سوى المهارات والإدارة، وهذا ما يمكن أن نسميه «الخطاب المعد سلفاً»، وهي رؤية الفني والإداري للبحث المضبوطة على موجة المراجعين بوصفهم الجمهور المشاهد لما «يجري من تدريب» على الطلاب. إن الخطابات، كما يقول جيمس جي هي: "تركيبات من النظر والفعل والوجود والتقييم والاعتقاد. فالخطابات طرق للوجود في العالم، وهي أشكال من الحياة تدمج الكلمات مع الأفعال والقيم والمعتقدات والاتجاهات والهويات الاجتماعية، وكذلك الإيماءات والنظرات والأوضاع البدنية والملابس" (Gee 1989).

يعتمد هذا النظام السوقي للتعليم العالي بصورة صارخة، ولو أنها ليست مستغربة، على نموذج مصرفي للتعليم. كانت هذه المذاهب في التعليم هدفاً لكثير من

الكتابات النقدية، ومع ذلك، لانزال مستمرين في العمل وكأن المتعلمين بالفعل أو ان فارغة نصب فيها المعرفة، وتكتسب قدرات معينة. فإذا «رأينا» الطالب (أ) يجاهد في كتابة رسالته، فإن ما يجب أن نفعله بالطالب (أ) هو أن نرسله لورشة عمل مدتها ساعتان عن إدارة الوقت. فمن عجب أننا عندما «نقيم» التدريب والمهارات، «نعتقد» أن رسالة كاملة التكوين ستظهر سريعاً، وهذا لن يحدث.

عندما تخضع المهمة الجامعية الصعبة المتعلقة بتكوين الأكاديميين لخطاب المهارات، فإنها تخرج من دنيا التدريس والبحث أو الدرس العلمي لتوضع في أيدي مدربي الإدارة، وهم جامعيون أصحاب نوايا طيبة، وإمكانات ثرية نسبياً. نعلم ذلك لحظة أن تطلأ أقدامنا مبانهم. فهم ليسوا، أو لم يعودوا، أكاديميين، وجلساتهم التدريبية لن تحل أبداً مكان العمل «العلمي» في تكوين الأكاديميين. ويعلم طلاب الدراسات العليا ذلك كما يعلمه الأكاديميون. ولا يعني ذلك عدم وجود مهام تنجز بالتدريب، بل المقصود أن التعليم والتدريب يختلطان اختلاط الزيت والماء. فعندما تتاح الفرصة لطلاب الدراسات العليا، فإنهم يتعلمون كثيراً عن طريق سعيهم لعمل المستحيل، أي فصل الاثنين بأثر رجعي.

### على الجانب الآخر من بابل

نحن في قاعة اجتماعات فندقية؛ فقد اختار مجلس التمويل أن يقيم يوم التدريب والمعلومات عن المعايير الجديدة للتدريب والإعداد البحثي في فندق أربع نجوم. الجو غريب علينا بعض الشيء، فنحن معتادون أكثر على التكدس في مكاتب ومقر اتحاد الطلاب والمقاهي في بايرز رود. أشعر بتوتر زائد، بدت فكرة أن نلحق طلاب الدراسات العليا بهذه الورشة في حينها فكرة جيدة، ولكن أن نترك الأمر في أيديهم تماماً بدا شيئاً ينطوي على مخاطرة. ولحسن الحظ فإنهم لا يعرفون من سيحضر؛ فبطاقات الأسماء أفهمها أنا، ولكنها ربما لا تعني كثيراً لهذين الطالبين المتحمسين من طلاب الدكتوراه.

في الوقت الحالي لدى هذين الطالبين أساتذة في الفرنسية والعمارة يعملون مع ممارسين مبدعين، وبعض الناس من مجلس التمويل منخرطون

في نشاط تمهيدي. فهناك ثلاث مجموعات مختلفة من الأكاديميين تم إعطاؤهم مهمة بناء أعلى برج ممكن بالورق والمقصات واللاصق الشفاف. وفي مدد توقف معينة يتم حرمان مجموعات مختلفة بصورة منهجية من مواد متنوعة. فهناك مجموعة ينبغي أن تطلب بصورة دقيقة كلما أرادت قطعة من اللاصق الشفاف. وعند أول علامة شكوى، يخبر الطلاب الأكاديميين بوجود تحركات جارية لتقديم بيان من ثلاثين صفحة، يُفصّل مدى «استعداد» المتقدمين لعملية «بناء البرج» وخبرتهم السابقة في مهام كهذه.

اجلس على الخطوط الجانبية، وهذا مكاني، واسمح لهم بالاستمرار فيما يفعلون، فهي بالطبع لعبة، وعلى عكس خلاف أسوأ مخاوفي، تلبست روح اللعبة الأكاديميين واشتركوا في اللعب، وأحب الطلاب ذلك. كلهم متحمسون، يأخذون تارةً لطيفاً عابثاً في عالم حدوده بمهارة، وهم ممسكون بالسلطة التي منحوا إياها بمسؤولية وخفة وبعض المكر في عيونهم.

تبنى الأبراج وتعلق في الثريات فتغير وجه القاعة المبهرج المتأنق. وبيدأ الطلاب في استخلاص الأفكار من الهيئة الأكاديمية، وهم واثقون من تأدية هذه المهمة. تتحرك أجسامهم، يسألون ويضحكون ويؤمنون برؤوسهم ويشجعون ووجوههم مفعمة بالانفعال والترميز، وقد اتسعت حدقات عيونهم، إنهم في فورة من الحركة. فهم يجيدون هذه الأشياء: التدريس والتحليل والتوجيه والتشجيع والتكرار والنقد والتحفيز والإيحاء ومد الروابط بمجالاتها، وهي مشروعات رسالتيهما للدكتوراه، والعوالم الأدبية التي يسكنهاها. "أجمل المفاتن هي الكلمات، فهي سهلة الحمل والحركة، ولا يمكن في العادة أن تضيع منك"، كما قالوا نقلاً عن مرجريت إلفنستون.

وصلت رسالتهما بوضوح. إن الصلات الحقيقية لا تحتاج إلى تصريح، ليس أمام هذا الجمهور، وليس الآن. وماذا عن التدريب على المهارات؟ "هذا هو الشيء الحقيقي"، فإن ما فعلاه يأخذ خطاب المهارات ويبدله تديلاً. هذا عمل بارع قام به طالبان يثبتان أنهما أكثر من مجرد «باحثين متمكنين»، أو «معلمين جامعيين»، أو «دارسين». إنهما أكاديميان في حالة تشكل.

وعند هذه النقطة ينبغي أن نسأل أنفسنا كيف آلت الأمور إلى مساحات يسيطر عليها خطاب المهارات، وسُلم عمل صناعة الأكاديميين للمدربين؟ بتعبير آخر، لماذا في التعليم الجامعي يسمح لخطاب المهارات بأن يضرب بجذوره بهذه السهولة، ويجعل الموارد تصب في الوحدات الخدمية ويترك المعرفة للجفاف؟ ومصالح من التي يخدمها خطاب المهارات القابلة للنقل؟

### المساحات المتداخلة

كان الطلاب قديمًا يأتون إلى الجامعة بفكرة واضحة عما سيدرسونه، وأمامهم خيارات دراسية محدودة. فيدخلون في علاقة مع مادة دراسية - القانون أو الدين أو الكلاسيكيات أو الطب أو الفيزياء أو الفلسفة - ليتعلموا التفكير في خدمة المهن، والسعي المسؤول نحو المعرفة لمصلحة المجتمع. أما مدى المواد المتاحة حاليًا للطلاب الجامعيين فواسع، كما أدى تسويق المواد وأيديولوجيا الاختيار في الجامعة إلى تدهور في بعض مجالات الدراسة التقليدية - الكيمياء والرياضيات واللغات الحديثة - وذلك مع ازدهار مواد مستحدثة مثل دراسات الأعمال التجارية وعلم النفس والدراسات الإعلامية مع التاريخ واللغة الإنجليزية. ومع الانتشار الجديد للمواد يوجد مستوى آخر من الاختيارية يتيح الوحدات الدراسية الصغيرة المستقلة ونظام لحساب القيمة الإجمالية لدورة دراسية من خلال تراكم الاعتماد طوال زمن الدراسة التي تتطلبها الدرجة العلمية. باختصار، يتعلم الطلاب أن يستبيحوا التنقل بين الوحدات الدراسية فيأخذون ما يروق لهم مدة فصل دراسي ثم ينتقلون إلى غيره، مع قيود محددة.

يمكن لمجاز الحب أن يوضح طرفًا من الطبيعة المتغيرة للمساحات والعلاقات داخل الجامعة. ولنا بالفعل أن نقول: إن الجامعة تشجع المساحات والعلاقات المرتبطة بالمعرفة «التعددية». بمعنى أنها تشجع تراكم الخبرات التعليمية وترى التعلم نفسه في حالة أفضل مع زيادة الخبرات مثلما تراه في تحسين جودته. وهي تفعل ذلك بدافع ضرورة تحملها مسؤولية أرقام الاستمرار الدراسي للطلاب وخريطة توزيعهم. ويمكن في هذا السياق أن نسأل هل من الممكن إنشاء مساحات لا تكون فيها هذه الخيارات في العلاقة هي الخيارات الوحيدة، ويتاح فيها تشكل صور أخرى من الحب؟

يقول بومان في مناقشة رثائية لطبيعة تجربة الحب المتغيرة: "هذه الوفرة المبالغية، والإمكانية الصريحة "لخبرات الحب" ربما تغذي (وهي تفعل) الاقتناع بأن الحب... مهارة تتعلم وأن التمكن من المهارة يزيد بزيادة عدد التجارب والدأب في الممارسة" (Bauman 2003: 5). يعتمد قدر كبير من تصميم برامج الدراسة الجامعية الأولى على هذا المبدأ. فالعلاقات المحدودة التي تستمر مدة الفصل الدراسي بين الطالب والمعلم الجامعي والموضوع المفصل المستقل، والوقت المحدد والقاعات والمباني والتقييمات كلها في تغير مستمر. فقد يدرس الطالب مدىً واسعاً من المواد المختلفة مع «نوعيات» مختلفة من المعلمين، ويتراكم لديه أعداد من الخبرات كلها "مرقومة بوعي سابق بصفتي الهاشاشة والإيجاز" (Bauman 2003: 5). وفي هذه الظروف، تكون العلاقات بين الطلاب كجماعة متناغمة مدة سنة كاملة، أو كدفعة واحدة، علاقات ضعيفة تفرضها ضرورة التقييم أو العمل في مهمة جماعية أو التعلم القائم على المشكلات، وليس مصدرها خبرة مشتركة لمادة دراسية ما.

في هذه البيئات تطفئ المهارات والخبرة القابلة للقياس على علاقات الحب، فهي بيئات "العجز المدرب" عن الحب (Bauman 2003: 5). فالجامعات لا تعتمد إلا رعاية الحب، بوصفه إبداعاً جذرياً غير قابل للتعليم ينبع من التزام نادر، لكنه يتواصل بالانضباط والاهتمام والتواضع والمخاطرة والشجاعة؛ بل إنها تسوّق للحب التعددي والممارسة الإبداعية بوصفها أشياء قابلة للتعلم. وقد يثمر ذلك إخلاصاً لمادة أو قسم أو معلم أو هيئة طلابية؛ بل لمؤسسة، ولكنه ليس شرطاً. إن تحقيق نتائج طيبة يقتضي بذور التعلم على نطاق واسع، وفي الغالب بصورة عشوائية من مصادر متعددة للمعرفة حقيقية وافترضية داخل عالم الجامعة وخارجه، فالمنتج يصير عملية. وتعدّ السلعة بالثروة والأمان وقابلية التوظيف والمهارات.

إن الوعد بتعلم فن الحب وعد (زائف خادع، مع ذلك يرجى صدقه بشدة) يجعل «خبرة الحب» مثل سلع أخرى تعري وتجذب بعرض كل هذه السمات، وهو وعد باستبعاد الانتظار من الرغبة، والعرق من الجهد، والجهد من تحقيق النتائج (Bauman 2003: 7).

إن الحداثة السائلة، وهو مصطلح أطلقه بومان (2000) على الظروف السائدة في ظل شروط الاقتصاد الليبرالي العالمي الجديد، تستلزم المرونة وقابلية انتقال الهيئات (لا المهارات)، مع استعداد للحراك. المطلوب أناس يدخلون إلى الوظائف ويخرجون منها بسلاسة وهدوء ومعهم ملف كبير لمساراتهم. وآخر ما يحتاجه هذا النوع من الرأسمالية الاستهلاكية هو الموضوعات ذات الجذور، والولاء والانتماءات. هذه هي العلامات المميزة للأوقات الأصعب، الأوقات التي يرى بومان أنها تميز ظهور الحداثة. أما مناهجنا الهزيلة الضئيلة الانتقالية في المستوى الجامعي الأول، فهي جزء من الواقع الإباحي الجديد.

وفي سياق التعليم على مستوى الدكتوراه، يواجه التطور غير المعوَّق للكائنات الإباحية القابلة للتنقل عقبة خطيرة وهي: الإخلاص.

### المساحات الخالصة

ينتقل الخريجون في مستوى الدكتوراه إلى بيئة تختلف فيها العلاقات، التي تكلمت عنها اختلافاً كلياً. ليس الأمر اختياراً لشركاء، ومساحات لكل فصل دراسي، ولا تراكم خبرات ومهارات «سوف»، كما يقول الخطاب سابق التجهيز: "تساعدهم كثيراً في مستقبلهم" و "تمكنهم من إدارة مستقبلهم العملي بنجاح". إن طلاب الدكتوراه يوقعون عقد التزام طويل الأجل لا يمكن التنبؤ به، وهو التزام بمادة ومشرفين وقسم ومؤسسة. باختصار، مطلوب منهم بذل قدر كبير من الإخلاص للعملية وللمادة وللمؤسسة.

إننا الآن نرى في طلاب الدكتوراه خاصة كيف تتصور الجامعة المستقبل العمل الفكري. وفي طلاب الدراسات العليا، نرى كيف تكون الجامعة مورداً للإبداع وكيف تحفظ نفسها في الحاضر وما ورائه. نرى أن الأمل موجود، حياة فكرية جديدة، ونرى وعداً بالمزيد من الناس الذين يمكنهم أن يواصلوا عمل الجامعة الأخطر، وهو تجسيد التواصل، داخل مرافقها وخارجها. والأمر أشبه بالنظر من خلال كرة بلورية، ورؤية الجامعة تحافظ على مهمة مواجهة الأسئلة العسيرة التي ما لبثت تتردد في كل العصور. وهذا العمل سعي فردي وجماعي. وهو يستلزم زرع الحب الخالص، وتوفير المساحة التي تجري فيها وقائع هذا

الحب من كافة الأطراف. ومن دون حب لن تبذل طاقة، ولن يكون هناك "إضافة إلى العالم" (Bauman 2003: 9). من دون حب لن تكون مبادرة مخلصه، ولن تخاض مخاطر، ولن تطرح أسئلة جديدة، ولن يكون إخفاقٌ وسقوطٌ تنتج عنه طاقة التعافي.

إن مهمة زرع الإخلاص وتوليد الطاقة القادرة على دفع دورة العمل الخلاق يمكن أن تتم حتى داخل تنظيمات الجامعات الحديثة، لا سيما مع طلاب الدكتوراه. بل يمكننا القول: إن هناك حاجة ضرورية لإطلاق أنواع الطاقة، والإخلاص، التي أتكلم عنها هنا في ظل التنظيمات الحالية والظروف شديدة التقييد. إن ظروف الرخاء لا تثمر بالضرورة امتيازاً، ولطالما نتجت أعمال عظيمة في زمن ظروف قاسية وكبت وألم في الماضي كما نتجت عن السعة والرعاية. إن الطبيعة الخائفة للتحكم البيروقراطي الشديد قد يطلق فكراً طازجاً من الأطراف، برغم أننا لا نعرف وصفة أو مجموعة محددة من الظروف يمكن بها تحديد النتائج آلياً.

ونكرر، إن خلط خطاب المهارات القابلة للنقل بالتنمية النشطة للحب الخالص يشبهه خلط الزيت بالماء. في أحسن الأحوال سيكون لدينا موقف إداري، الدموع هي نهايته المحتومة. إن الحصول على الدكتوراه يقتضي بذر الإصرار والحرص والانضباط ويقتضي جذوراً لكل ذلك. كما أن عملية الاستزراع هذه، في ظروف التدريب الحالية، فرضت على الدارس أن ينحني للخطاب المعاكس القوى المرتبط بالحدثة المتمددة. فإن التدريب والمهارات القابلة للنقل ستعلمك في آن واحد أن تكون تعددياً، وأن تخون تعليمك العلمي الرفيع، وأن تضرب في أنحاء مجال التخصص؛ بحثاً عن حلول سريعة، وأن تستخدم لغة الاستهلاك بدلاً من التعليم.

#### استمع الآن مرة أخرى

الجو مظلم في الخارج، لا يسمح برؤية المطر. حل الظلام منذ مدة وسار بنا الفصل الدراسي إلى خواء. خفتت الأصوات في مكتبة بريدي العتيقة، بموافقة رزينة من المعلقين على الجدار. ما لم يسمع لقرون ويجب سماعه كثير، ولكن الغبار يُنفض عن الكتب، وتسمع أصوات طقطقة كعوب الكتب داعية إلى المزيد، نسمع كلمات غريبة، وأغنيات وصوت عود وقصيدة غزل ولحظة من قلب الأرض.

الطلاب مسؤولون الآن. ظهرت الفكرة في محادثة كما يحدث غالباً، في نهاية المشروع الإبداعي الأخير الذي طبقه الطلاب. قال الطالب: "أريد أن أعرف كيف ستكون تجربة عرض عملي مسرحياً. وهل يمكن أن ننشيء عرضاً نسمع فيه عملاً لم نسمعه من قبل، عملاً، هو في المعتاد، ملقى في المكتبات حزيناً؟"

يسير نقاشنا حتى الآن بسيطاً، فخلاصته أن سياق تعليم الدراسات العليا يسوده خطاب المهارات، وخبرات ما قبل التخرج يصورها مجاز الحب التعددي؛ ويتوافق هذا كله مع ظروف ما سماه بومان «بالحدثة السائلة». أما طلاب الدراسات العليا فيسكنون مساحة مختلفة يلزم لها درجة عالية من إخلاصهم، برغم أنها الآن خاضعة للتعليم المضاد المتفشي وقائم على قابلية نقل التدريب والمهارات. ويمكن أن نتوقف عن الجدل هنا، ولكننا قد نضيف احتمالاً جديداً إلى ما عرضنا من مواقف. فهل من الممكن أن يكون المتاح من المساحات والعلاقات هو ما يصنع القدر؟ وهل يحتمل أن تكون المزاجات المتباينة نحو الفعل الإبداعي ناشئة عن هذه العلاقات، وهي التي تأذن باختفاء مساحات قديمة وخلق مساحات جديدة؟

إن منحى النقاش يجعل سؤالنا: "كيف نُكوّن الأكاديميين؟" سؤالاً عن أنواع العلاقات والتبادلات، وأنواع المساحات التي يمكن أن ترعى الممارسة الإبداعية الخالصة، خالصة لوجه ممارسات العمل الأكاديمي، فهل هي علاقات بين المعلمين بوصفهم منتجين للمعرفة والمتعلمين بوصفهم مستهلكين لها، وهو في الغالب سمة تعليم درجة البكالوريوس، أم أن الحب الخالص وترتيبه المهني ينتمي إلى فئة مختلفة تماماً؟ باختصار، ماذا نريد لطلاب الدراسات العليا أن يكونوا أو يصيروا بما ندرسه لهم، وكيف تنشأ المساحات التي تسمح لهذه المهمة أن تتجزأ؟

### الثقة حدث

يفخر طلاب الدراسات العليا في GSAH بإنجازاتهم. فقد أبدعوا حشداً من الأنشطة الإبداعية من مؤتمر واحد للدراسات العليا مكنتهم من صنع مساحات،

وإنشاء علاقات بالعلم وبوصفهم علماء في حالة عمل، أدى المؤتمر الأول إلى إنشاء مجلة على الشبكة العنكبوتية يراجعها النظراء ويديرها الطلاب، وفي مدة خمسة أشهر قام الطلاب المسؤولون بتحرير ونشر عشرين مقالة ومنشوراً إبداعياً وتلقوا مراجعة إيجابية لما أنجزوا (www.Sharp.arts.gla.ac.uk) وتبع ذلك المزيد من المؤتمرات، وأيام الدراسة، وسلاسل الندوات، وورش العمل؛ إذ ألهم ذلك مجموعات طلابية أخرى؛ ليحذوا حذوهم ويحققوا أحداثهم الأكاديمية.

### فرص للتعليم العالي والبحث في المملكة المتحدة HERO

#### عوالم الشبكة العنكبوتية

عروض ثلاثية من الطرف الذكي في الشبكة العنكبوتية العالمية

اختيار «هذا» الشهر من الشبكة العنكبوتية في العالم كله يستخرج كنوزاً

#### *e-sharp*

اتحد كتاب الدراسات العليا بجامعة جلاسكو لإصدار مجلة جديدة هي *e-sharp*، وكان موضوع أول أعدادها «السحر». فلدينا موضوع تحول امرأة عجوز إلى طائر، والعلاج الروحاني في البحر المتوسط، مع استكشاف لمناظر طبيعية محورة في جلاسكو نفسها.

هذه مجموعة كتابات أسرة، فالنص الإلكتروني للمشاركة جيم فريكسون يمنح صوته السردي الجذاب لسرد وقائع المؤتمر، مع جرعة من الواقع الفوضوي والتهور الذي عمل طابع جيمس كيلمان. وتلقى كاثي ماكسيوران نظرة متأنية على صراع الأيديولوجيات بين قصص الأطفال الملحمية لكل من سي. إس. لويس وفيليب بولمان، وهي نظرة تستحق القراءة لكل من اطلع على قصص أي من الكاتيبين.

كانت التكلفة الاقتصادية لهذا الإنجاز لا تكاد تذكر – بعض كؤوس العصير وبعض الطعام الخفيف احتفالاً بإصدار المجلة، ووجبة غداء في أثناء المؤتمرات، وتكلفة متحدث

زائر، وتصريح مني بألوان بسيطة من المرح. كانت العلامات الخارجية لميلاد مضمناز جديد للمعرفة، وتكوين مجتمع، هي بعض القمصان وبطاقات الأسماء، وبطاقات مصورة، وملصقات، وتصميم موقع إلكتروني، وبعض الكعكات المضاءة، والأجنحة السحرية.

كيف حدث هذا؟ حدث عن طريق تجميع المجتمع الأكاديمي في علاقات قوامها الثقة والمسؤولية. منحت هيئة التدريس والطلاب - بمن فيهم المدربون والسكرتارية، وطاقم التغذية والفراشون والإداريون - مساحة تم إخلؤها لهم، ولكنها محددة لإتاحة الفرص لنشأة المعرفة وسطها. فقد منحوا بعض الدعم برغم ضآلته - 1000 جنيه إسترليني هنا، و300 جنيه هناك، و20 جنيهاً أجرة القطار، وبعض المشروبات من خزانة GSAH - مع التأكيد بأن المال تحت تصرفي أنا، وليس تحت تصرفهم. هذه الأنشطة زائدة على مشروعاتهم البحثية الفردية، برغم أن التجربة تقول لنا: إن مشروعاتهم تكتسب دفعة من هذه المساحات والعلاقات. أما علاقتهم بي، بوصفي المنشيء الأول لهذه المساحة ومقدم الدعم والعلاقة، فتصبح علاقة إنسانية، وعلاقة زمالة، ومساءلة علمية، وليست ضمن قائمة المراقبة.

المجتمعات أماكن تعرف بممارستها للخلاقة، وروح المغامرة بخلافاتها وألوان كفاها وبما لديها من طاقة، إن ما يحفظ عملية تكوين الأكاديميين، فيما نرى، هو التزام بما يسميه عالم الإنسان فيكتور تيرنر «البنية المضادة»، أي تعمد قلب البنى الهرمية المعتادة، وطرق الوجود المعتادة (Turner 1995). يمكننا أن ننشئ الأكاديميين بأن نسمح لهم بأن «يكونوا» أكاديميين بما يختارونه من أساليب. ويستلزم ذلك قلب الطاولات، وتقديم الموارد، والسلطة والتحكم، وزرع نوع من الثقة في العملية الإبداعية «داخل» مجتمع.

هذا عمل خطاب معاكس ثقافياً؛ لأنه يعارض مباشرة لب خطابات التدريب المحكم والمهارات. وهو مكلف، وإن لم يكلف مالا كثيراً؛ فإن إنشاء الطلاب شبكات عملهم الجماعي، ومجتمعاتهم واستكشافهم أساليب جوانب خاصة بهم للوجود في جامعة في حالة نشوء، هذا كله يستلزم أن يتاح لهم إنشاء مساحات جديدة من نسيج علاقاتهم

نفسه. إن تخصصاتهم ومعرفتهم، وحتى القاعات المتاحة لهم وشبكة العلاقات غير المحددة خارج الجامعة، والتي ستمنحهم دعماً إضافياً ينبغي أن توضع كلها في ترتيبات جديدة.

و«يمكن» أن يتم ذلك في الأقسام؛ وفي حالات استثنائية يعمل المشرف على إيجاد طرق لجمع تلاميذه في علاقة ديناميكية تكمل مهام الإشراف. ولكن بناء مجتمع متنوع للدراسات العليا يمكن أن يجد طرقه الخاصة في إنشاء الأكاديميين، وهذا يقتضي وجود مساحة مهيأة يمكن فيها قلب ترتيب العالم رأساً على عقب، مساحة يستطيع فيها الآخرون أن يعيدوا كتابة القواعد.

#### «الإغفاء»

«أغفو» في أثناء المناقشة الجماعية الإليكترونية بين أعضاء مجلس التحرير الطلابي لإصدار مجلتهم e-sharp. وهم يعلمون أنني «أغفو»، وأعتقد أنهم يتشجعون أكثر على خوض المخاطرات عندما يعلمون أنني سأظهر فجأة إذا احتاجوا العون أو التشجيع. معنى ذلك أنني أؤيد التخطيط، وأتابع زيادة النشاط وانحساره، وأشعر بحالة اليأس وحالة الفرح. فقد يتس الطلاب من الغياب الواضح للاستجابة لمحاولاتهم لجذب شخصية ما حتى تضيف وزناً رمزياً لدعوتهم للمشاركة بإرسال أوراق بحثية عن موضوع الحدود والتخوم، ثم وجدت الآتي في صندوق بريدي:

بشرى... أحد أعضاء البرلمان الأوروبي سيحضر الغداء معنا!!!!!!

#### مرحى مرحى

إن لم تكن ملحقات الخطاب موجودة، فهي تقول: "السيد ميلر، عضو البرلمان الأوروبي، يسعدنا أن يحضر".

فجأة صار لدينا حدث، يلقي فيه العمداء والمديرون الكلمات، وتتحول فيه أحد أركان الجامعة المتواضعة إلى موضع ترفع فيه الأعلام الأوروبية، وتعرض فيه البيانات بأجهزة العرض، وتجرى فيها أحاديث فكرية مرحة عن السحر والإبداع، والحدود والتخوم و«بافي» [قاتلة مصاصي الدماء].

متابعة صحفية: المؤتمر السنوي الأول لمدرسة الدراسات العليا: السحر  
إذاً، كيف كان استقبال المؤتمر، نحتاج فيضاً من المصطلحات السحرية  
لوصف مباحجه وجاذبيته الأخاذة، وأثره السحري. بريقه يعكس كون  
نجاحه أكثر من مجرد وهم. الأهم أن ذلك تحقق دون استخدام  
عصا سحرية، كان عرضاً سحرياً حقيقياً. كان مؤتمراً أسراً، استمتع  
به المشاركون والحاضرون تماماً، فماذا عن سر نجاح المؤتمر؟ نعلم  
جميعاً أن منظمي المؤتمرات الأكفاء، مثل السحرة الأكفاء، لا يكشفون  
أسرارهم أبداً.<sup>(1)</sup>

متابعة صحفية: المؤتمر السنوي الثاني لمدرسة الدراسات العليا: التنوير  
وهذا ما أرى أنني كسبته من المؤتمر: معرفة أن التنوير يأتي من الداخل.  
والدليل على ذلك أذكر أن ليلة الجمعة تمت دعوتنا في المكان الرائع تشاي  
أوفنا لتناول الشاي وسماع حكايات من طلاب جامعتنا الكتاب المبدعين.  
وهنا وجدنا خطوطاً من النور ترسم أمام أعيننا في أثناء استماعنا ونحن  
في موقعنا المتميز. كانت خبرة تحض على التواضع بالنسبة لي، حيث  
كنت معتاداً على ترف مرور زمن بين الكتابة واستقبالها، أما الآن فأستمع  
إلى مؤلفات تخرج طازجة من عقول عدد من أكثر أفرادنا موهبة. وفي  
مساء السبت، باتحاد جامعة جلاسكو، كنت أستمع إلى عرض ترويجي  
ممتع يقدمه أناس لقيتهم على مدى يومين يبدعون ألواناً ما تلبث  
تدهشني، تفكرت فيما تعلمناه وما تشاركنا فيه. كان سفرنا معاً في  
المؤتمر، وإعجابنا بالخطوط التي شعت نوراً على الماضي والحاضر،  
وجعلتني أشعر بقوة بأننا نشاهد الحاضر يصب في الماضي، وأنه لا بد  
أن نفكر ونبتسم ونتأمل ونقدر ولا ننسى أبداً أن إبداعنا يمكن أن ينير  
طريقاً يتبعه الآخرون، وأن تشبثنا المستمر بالإلهام الذي يجعلنا بشراً،  
يمكن أن يحدث أثراً في المستقبل.<sup>(2)</sup>

(1)© Karen McGavock. All rights reserved> e-sharp issue: autumn 2003.

(2)© Kate Maxwell. All rights reserved. E-sharp issue: autumn 2003.

## عندما يجتمع الناس ينشأ المجتمع

يمكن القول: إن أنواع الأحداث التي نراها والاتجاهات والصفات التي نسعى لبزرها في الطلاب في GSAH تحمل علامات التعددية التي ناقشناها سابقاً. إن الطلاب القادرين على إنجاز هذه الأشياء لا بد يملكون مرونة وقابلية الانتقال واستعداداً للحراك، وهذا مانعتقده. ولكن عملهم معاً في هذه الأحداث العلمية لا يلزمهم أبداً بنبذ جذورهم، أو التخلي عما تعلموه من قواعد في تخصصاتهم أو أن يراكموا خبرات جديدة؛ الأمر عكس ذلك تماماً. إن تجمع الطلاب يجعلهم أكثر إخلاصاً لممارسات عملهم الأكاديمي، وأكثر انتقائية وأكثر صرامة وأشد تمسكاً بجذورهم وأكثر ثقة في علاقاتهم وأكثر وعياً في منح الثقة وفي تقرير اختياراتهم.

إن عمل «البنية المضادة»، حسب كلام تيرنر، هو قلب العمليات المعتادة للهرمية الاجتماعية وللبنية الاجتماعية، وهذا ينتج «التجمع». إن وجود «البنية المضادة» يلزم له خبرة سابقة عليه، ووعي بالبنية. يستخدم تيرنر المصطلح اللاتيني *communitas* ليميز بين مكان العيش المشترك «المجتمع»، ونموذج للعلاقة الاجتماعية - التجمع. فالتجمع، كما يقول، عنصر جدلي أصيل في أي مجتمع فعال. باختصار، يعمل التجمع في رابطة مع البنية، ولقلب هذه البنية، أي مع البنية المضادة. ويسمح تحليل تيرنر بتحديد خصائص عامة معينة تتعلق بالتجمع، منها: الارتباط «بالآن»، والوجود «معاً»، وربط الإنسان ككل مع غيره من البشر ككل وكذلك تحقيق الإمكانيات. هذه هي سلسلة الصفات التي يراها مرتبطة بالتجمع، أما في مظاهرها المحددة، التي بدت في GSAH، فقد أنتج التجمع نماذج محلية معينة تستحق الاهتمام:

- يظهر في المساحات المهملة التي طرأ عليها تحول بفعل مواد بسيطة ملونة تمزج التصميم الاحترافي بطرافة الكرنفال.
- يتسم بالمخاطرة والابتكارية الصريحة.
- يعيش الصفقات.
- يطلق لغة جديدة، لغة حب وضحك يشيعها في الأكاديميا.
- يمزج الفنون الإبداعية بنقادها.

- يثمر عناوين بالبريد الإلكتروني تجعلنا نبتمس، مثل: "لماذا HTML شر"، وأشياء مهمة أخرى"، عندما تعرضنا التكنولوجيا للإخفاق.
- يعبر عن مشاعر عندما تتكرر الأمور.
- يسمح بالطعام والشراب.
- تدور أحاديثه حول الطعام، وليس أحداث التدريب، يجعل الخطابات سابقة الإعداد تختفي.
- يظهر الاحترام المتبادل والاعتزاز الحذر.
- غالباً ما يتجمع حول الإمكانيات التكنولوجية.
- به طموح جمعي.
- يجعل من جمع الأكاديميين الحاليين «آخر» حتى يتمكن من تصور أشكال مستقبلية مختلفة.
- منفتح ومفعم بالطاقة.
- شديد الحساسية.
- يمنح هدايا كثيرة.

## استنتاجات

إن الطرق التي كانت متبعة في تكوين الذات الأكاديمية لأنظمة التعليم النخبوي لم تعد، فيما يبدو، تخدم المنظومات الواسعة الحالية. ويلزم إيجاد طرق جديدة لتناول موضوعات بحثنا، والارتباط بمن يتولون مهمة التدريس. إن البحث والتدريس والاجتهاد العلمي كلها حاضرة حضوراً غير مباشر في سياق مدرسة الدراسات العليا المسماة «التجمع»، وحضورها ارتباطي [ببعضها بعضاً]، إنه حضور العلاقات بين الناس ككل في تيار الشعور بالانتماء الأكاديمي.

كانت الجامعات في حقب من تاريخها مساحات مستقرة نسبياً. أما الآن فإن المباني والمواد والتخصصات والبنية الديموجرافية للمشاركين في عمل الجامعة في حالة سيولة غير مسبوقه، ومن هنا فإن العلاقات التي كانت مستقرة فيما سبق بين هذه الكيانات تخضع للتغير أيضاً. ربما يكون ذلك سيئاً أو لا يكون؛ إذ ليس بوسعنا أن نتيقن من ناتج هذه العلاقات المتغيرة. ولكننا نستطيع أن ننظر إلى طلاب الدراسات العليا في

جامعاتنا، ونرى الإمكانيات المتاحة لتشكيل أمزجة جديدة، ومساحات جديدة، وعلاقات جديدة.

يظل إنشاء الأكاديميين أمراً أكاديمياً، فإن إنشاء الأكاديميين - من تشكيل وثقة وارتباط وتكوين أمزجة أكاديمية - تظل نتيجة الحوار المتواصل بين الثقافة والبحث والتدريس. في الندوات، ومن خلال التعليق النقدي الدقيق على النصوص، وفي العلاقات طويلة المدى التي ننشئها مع طلاب البحث الذين نعمل معهم، فإننا نضع عيناً على عمليات حماية ضرورية تؤكد لنا أننا وصلنا إلى معلم أكاديمي معين. وهذه الغايات الأكاديمية تستلزم ثقة متبادلة في الطلاب وفي الممتحنين، وتستلزم أن يكون الأكاديمي قد تحول إلى مؤرخ أو عالم أحياء أو متخصص في دقائق المجاز والموتيف في نص من القرن الثامن عشر، أو يكون متكلماً للغة أولد نورس Old Norse، كما يلزم لها أن يكتسب هؤلاء شعوراً بأن هذا الأكاديمي موصل للمعارف داخل المؤسسة وخارجها، ويتسم بالثقة بالنفس والإخلاص وأن يكون محل ثقة.

ولكن في سياق المهارات القابلة للنقل والتدريب البحثي السائد، في مهنة كمهنتي، فإن السؤال المطروح من البداية - كيف نكون الأكاديميين؟ - يتجاوز الشكل الأكاديمي الإبستمولوجي المباشر المتعلق بتكوين المؤرخين أو علماء الأحياء. فهو يخص مجموعة من المساحات، والعلاقات المراوغة والبيئية، وهي علاقات، كما قلت، تعمل بين مجازي الإخلاص والتعدد حتى نموذج التجمع.

إن ما قدمته هنا هو عمل في طور الإنشاء، وهو عمل ينمو مع زيادة الطلاب الداخلين في شبكة العمل الإبداعي. وهو عمل جديد برغم أن مبادئه موهلة في القدم. إنه نقلة، وهو مقدم بوصفه ممارسة جيدة ومعززة للجودة، حتى بالنسبة للمراجعين وإخصائيي التوكيد الذين يزورون الجامعة. كما أنه طرفي [أي لامركزي]، وهو حدث يعتمد على فكرة البناية الجديدة مع كل جماعة طلابية جديدة. وهو عمل «ضد المهارات» بوصفها أيديولوجية مفروضة بلا تفكير، أو قناعة بمجرد اتباع خطاب سائد يهدف إلى الاستجابة لضغط خارجي. وهو عمل يكافح في الظروف الحالية المحكومة بفكرة الأداء. وهو يكافح

للتخلي عن السلطة، وليسسي الثقة ولا يعمل بحساب النتائج. وهو عمل لا يرى الممارسة الإبداعية في التعدد وحده، أو الإخلاص وحده، وإنما يراه من أفعال الثقة. وهو يرى أن الثقة طريقة في تكوين الأكاديميين حيوية ونشطة وارتباطية.

إن نتيجة الثقة معروفة، فكلنا عشنا مفهوم التجمع بطريقة أو بأخرى، وكلنا يعرف الإحساس الجميل المراوغ للتدفق الإبداعي الذي يتشارك فيه الناس. ولكن ثمة أشياء غير معروفة، منها أننا لا نستطيع أن نكتب النتائج الخاصة بالمستقبل، ولا نستطيع التحكم في الممارسة الإبداعية، إذا ظهر صراع داخلي بين التعددية والإخلاص، ولكن، كما يقول بومان: هل يمكن أن نتعلم الحب؟ نحتاج أن نبني المسرح؛ حتى نضمن أن يظهر الحب كحدث.

### مناجاة

المرتجلون، كما يظن  
يرضون بالفراغات  
في معرفتهم، وهم لآلاف السنين  
يخطئون الطريق  
ويعزون أنفسهم بالمنظر  
الذي يرونه على جانبيه  
فحياتهم تجربة في الوهم  
يضيفون عدسات فوق عدسات  
حتى يظل المستقبل في مرمى البصر  
وفي المتاحف المقفلة  
يشكون مشقة صعودهم  
فوق سلم من العظام  
يرجون أن ينطلقوا منه إلى الزمكان  
فيسبحون في مدار  
حول مركز غير مستقر

يلهبون ظهور مواردهم  
حتى يظلوا طائرين  
أقول لهم،  
ليس هناك من رحلات  
فالحب يدور في محوره  
مثل الجمال والصدق  
والحكماء وحدهم في كل جيل  
هم من يقيسون قريهم منه باستمرار  
بالنظر إلى طول ظلهم.  
R.S. Thomas

### Web-sites

[www.ahrc.ac.uk](http://www.ahrc.ac.uk)

[www.gsah.arts.gla.ac.uk](http://www.gsah.arts.gla.ac.uk)

[www.sharp.arts.gla.ac.uk](http://www.sharp.arts.gla.ac.uk)

[www.hero.ac.uk](http://www.hero.ac.uk)

Setforsuccess:[http://www.hm-treasury.gov.uk/documents/enterprise\\_  
\\_and\\_productivity/research  
and\\_enterprise/ent\\_res\\_roberts.cfm](http://www.hm-treasury.gov.uk/documents/enterprise_and_productivity/research_and_enterprise/ent_res_roberts.cfm)

## إعداد المشهد من أجل الجامعة المسرحية

جان باركر

بالطبع ليس الدنيا مسرحًا كبيرًا، ولكن تحديد الأوجه غير المسرحية فيها ليس بالأمر الهين (Erving Goffman 1969: 78).

### الجامعة مسرحًا

الجامعة حاليًا مكان يحكمه الأداء. ويقاس أداؤنا نحن الباحثين والمعلمين والإداريين بمؤشرات (النشر في مجلات، ومعدلات التأثير، والتمويل الخارجي لتقييم الأبحاث على المستوى الوطني، وإدارة الميزانية ومستويات النمو، ونقاط المسؤولية عن إدارتنا). وإننا نقيم كمدرسين من خلال أداء طلابنا وأدائنا، وسيتم قريبًا صياغة نظام الاستبيانات الطلابية عن المقررات الدراسية المطبقة حاليًا، في جداول تقييم مدى رضا الطلاب. وتستخدم مصطلحات مثل «الأداء»، و«الدور»، و«السيناريو» في سياق خطاب إداري وظيفي يتم فيه تعريف الغرض الأكاديمي للجامعة.

ولكن ماذا ستكون صورة جامعتنا إذا كان الخطاب السائد يتحدث عن نوع مختلف من الأداء، أي إذا اعتبرنا أنفسنا جزءًا من جامعة مسرحية؟ إذا فصلنا مفهوم «الأداء» عن دلالاته الحديثة التي تشير إلى كون ما يؤدي أو يعرض يوصف (سلفًا) ثم يقيم، حتى يكتسب مجددًا الإمكانيات التطورية الثرية الأصيلة في ثقافات الأداء، أي الثقافات التي تتكون فيها الشخصية، وتصل وتترقى وتواجه تحديًا في كافة ألوان العرض الفكري وغيره؟ (Goldhill 1999: 10-10).<sup>(1)</sup> كيف يصير حال الجامعة إذا عاد خطاب الأداء

(1) كانت ثقافة اليونان من «ثقافات الأداء»، حيث كانت الشخصية تتطور في الأداء أمام الكبار والأقران. كانت الشخصية الفكرية تتصل في المناظرات الفلسفية والسياسية وفي صورة العرض المبهج والتنافسي للأفكار المحفوظة في حوارات أفلاطون، وحتى الحضور في حفل الشراب الاحتفالي، الممتدى، ينتظر منهم تقديم عرض بلاغي راق. كان المسرح امتدادًا خاصًا لمواقع هذه المنافسة التنموية. فقد كانت عروض المشاركين تقيم من قبل جمهور إيجابي يتحمل المسؤولية، ويحكم على القضايا وعلى الفنية المسرحية. وكان حضور هذه العروض يعد نشاطًا سياسيًا وتربويًا أساسيًا. وفي حين تعرض كل الشخصيات - أي تشكل وهي تؤدي أمام الجمهور - فإن العرض المسرحي يكون عمومًا تربويًا صريحًا وفوريًا، ومكونًا للشخصية أيضًا.

ليرتبط بمعنى مسرحي وبتجريب أدوار مؤقتة، ولكنها أدوار تحويلية. إذا كان للجامعة أن تصور نفسها ميداناً ينخرط فيه كل المشاركين في عملية عميقة لصياغة المعنى، كلُّ بطريقته، ومع ذلك، ينخرطون في خبرة تغير حياتهم يتيحها الجو المسرحي؟

ولكن ذلك سيقضي تصوراً مختلفاً للتعليم العالي، ليس أقله أن الموقع الأصلي للمسرح، أي اليونان القديمة، كان موقفاً للتسامح، حيث توجد مساحة منفصلة وخاصة يسمح فيها بكل أنواع الخطاب، وكل صور المساءلة. ولهذا السبب جزئياً، كان «المكان» (الحق) للتعليم العالي، المكان الذي يستطيع فيه المواطنون، أفراداً وجماعات، أن يعيدوا تقييم هويتهم ومكانهم في العالم. كانت مساحة محمية ومؤقتة لخبرات بديلة وتعاطفية يمكن فيها إعادة عرض، وربما إعادة تقييم المعايير والمعتقدات بأمان.

الأهم من ذلك أنها كانت مساحة لما يسميه وينيكوت «اللعب الجاد»: أي تجريب قيم وخبرات ليست حقيقية بعد، لكنها تؤثر على الإنسان «الحقيقي» (Winnicott 1974). كان يُرى لكل أنواع المسرح في اليونان، الملهاة والمأساة، الرومانسية والعبث، هدف تربوي جاد في إبعاد الجمهور مؤقتاً عن المواقف الواقعية الحقيقية الملزمة بالمعايير والأعراف، ودعوته إلى تصور شيء آخر يتحدى الواقع. وفي معايشة تجارب الآخرين وتقمصها والتعاطف معها، وكذلك تصورات الآخرين عن الحياة والقيم، فإن الحضور في المسرح يعايشون بدورهم طرقاً أخرى في صنع المعاني: من خلال الصور والأصوات، والمفارقة والتشخيص، والانقلاب المسرحي، من خلال ثنائيات النص المسرحي، والمنظومات القيمية، وسرديات العلة والأثر والتاريخ والقدر، وكذلك من خلال حيل بلاغية أخرى، وعواطف أخرى غير شائعة في المناظرات والتحليلات اليومية.

الطقوس أصل المسرح - وهي تجري في مكان محدد يمكن فيه توجيه الأسئلة إلى الأسلاف، ويتم تمثيل الأفعال الصادمة أمام جمهور يشارك في الحدث ويكفر عنه. إن الحدث والمشاركة فيه كلاهما يتشكل عن طريق الأسئلة والشكوك والمطالب التي يبدوها أفراد الكورس الذي يقفون بين المسرح والجمهور. ويقدم هذا أنموذجاً موحياً للمساحة التي يدخلها الطلاب عندما يأتون إلى الجامعة: أولاً تتيح الجامعة مساحة خاصة تُقدم لهم

فيها أنواع مختلفة من القصص والشرح، مع توقع أي احتمالات؛ بل كل الاحتمالات مهما كانت بعيدة. ثانياً، يمكن إتاحة دور للطلاب كدور الكورس: أي المسؤولية أمام أنفسهم وأمام مجتمعهم، أي أن يفكروا ويعايشوا وينخرطوا في تفسيرات معقدة، بل يتمثلوها، وأن يستجوبوا ويضعوا سياقاً، ويعلقوا على ما يرون للمجتمع الكبير. وثالثاً، تقدم الجامعة لهم مساحة للأداء، يجربون فيها أقتعة مختلفة، ويخاطبون مجتمعات مختلفة، وبهذا يشكلون ذواتهم ويميزونها بطريقة لا تتم إلا في سياق العرض المسرحي.

في المسرح يمكن قلب الرؤى البسيطة والأحادية للعالم، رؤى السبب والنتيجة، العناية الإلهية، والمصادفة، والخير والشر، انتهاء الأشياء إلى صواب أو خطأ، وهذا يكون خبرات غير مريحة أحياناً. يقول جونسون: إن مسرحيات شكسبير بها من الخير والشر والسعادة والألم، وهي ممتزجة في تنوع لا نهائي... تعبر عن مسار الدنيا، التي تكون فيها خسارة واحد مكسب آخر... وخبث واحد تهزمه أريحية آخر، وتجري مضار كثيرة وتبذل منافع، وتمنع أخرى دون تكلف (Samuel Johnson 1765: 62).

في مثل هذا المسرح توجد نماذج متنافسة لما هو صواب وما هو ضروري، وما هو لائق وما هو خير. هذه النماذج تؤدي أمام المشاهدين، وهم على مسافة تسمح لهم بالانتقاد، وهم في الوقت نفسه منخرطون في الحدث، ويعلقون حكمهم النقدي في حين ويصدرونه في حين آخر.

من هنا، فإن الجامعة المسرحية ستكون جامعة تقدم خبرة تعددية قد تكون مربكة أحياناً، خبرة أدوار وتحديات وأطر تفسيرية وتقويمية، من شأن ذلك أن يجعلها مكاناً للتحدي بالنسبة للطلاب والباحثين والمعلمين في آن: فهي تفرض مطالب للارتباط مع هويات قد تكون غير مألوفة، وأنظمة فكرية تتحدى استقرار الهوية والمعرفة والقيم المعيارية.

## تعدد الأصوات وتعدد الحكايات

إن طرح هذه التعددية نفسها يطرح معها قصصًا كثيرة ومختلفة عن التعليم العالي، وهذا ما يستطيع المسرح أن يفعله أيضًا، أي يعرض نماذج بديلة ومتنافسة لشخصيات تصعد المسرح وتخرج منه. في المأساة الإغريقية تكتشف شخصيات واثقة من هويتها ومكانها في منظومة الأشياء في بداية المسرحية أن الكون ليس بهذه البساطة.

إن فتح زاوية نظر كهذه، لو تم، فسيعني فتح جدل حول أهداف التعليم العالي، وإن الحديث عن طرق عمل بديلة معناه الشك في الإستمولوجية المرتبطة بمجال معين أو تخصص معين، كما أن التجريب في الأفكار المتعلقة بالذوات والهويات تعني زعزعة استقرار دور التدريس، وخبرة المعلمين. وإن أطراف هذا الجدل لا بد رافضون قدرًا كبيرًا من خطاب البحث والتدريس، وتخطيط المنهج الأحادي السائد المسلطن وشبه المهني. ربما تكون هذه القضايا مصدر زعزعة، ولكنها تستحضر أمرًا طال انتظاره ألا وهو عقم المعرفة وتنمية الذات في المجالات «الليبرالية» التقليدية التي يقوم عليها التعليم الليبرالي.

إن قصص التعليم العالي المعاصرة حتمًا من وضع أناس يفضلون أحادية الصوت وضيق الطموح والتعريف - ويبرر هذا بأنه «شفافية»: في بيانات الرسالة الجامعية والتسويق المؤسسي، ودعائيات اليوم المفتوح وفي معايير التقييم، وتوصيفات العمل ومعايير الترقية الأكاديمية أو الفصل الأكاديمي ومناقصات/ مزايدات مجلس الأبحاث. فتخطيط دورة دراسية حسب محاور تطور محددة سلفًا ينصح به بالنسبة للطلاب والباحثين والمعلمين جميعًا - وينطبق هذا حرفيًا على صعود معايير الأكاديميا (تشر الأكاديمية التعليمية بجامعة لوند التصنيف الذي تقيم على أساسه معايير تقييم معلمي جامعتها على المسار المرسوم من معلم «ممتاز» إلى «معلم خبير» حتى قمة الشجرة «علماء في التدريس»). ليست المشكلة هنا هي الرغبة في تطوير المعلمين، بل في دفعهم للتطور في مسار ضيق محدد سلفًا ثم يقاس تطورهم حسب نموذج محدد ولكنه اختزالي في تعريفه للمواجهة المركزية في الجامعة، أي بين الطالب والمعلم.

وعلى هذا المنوال صار تصميم المنهج تحت سيطرة ما أطلق عليه «أيديولوجية التعليم والتدريس»<sup>(1)</sup> (Cameron 2003: 137) وهي أفكار بسيطة أو ساذجة عن التقدم ونتائج التعلم تختزل المواجهة التعليمية إلى تبادل ثنائي البعد للبضائع والخدمات. وفي الوقت ذاته يسود الممارسة الجامعية خطاب المهنية والتدريب والخبرة والكفاءة. وهنا أيضاً نواجه أحادية الصوت بما تسببه من تضيق، وهي تبني هوية المعلمين والمتعلمين، وتضيق على ألوان الباحثين المتعددة وعلى ما يبحثون.

### أمضمار سباق أم مسرح؟

جوهر التعليم العالي هو أن نتعلم كيف نعيش ونتوافق مع تأويلات أو نماذج أو تفسيرات معقدة لا يمكن اختزالها في تفسيرٍ مستوٍ أو تقييم، أو ثنائية بسيطة أو قطبية؛ بل المطلوب لها استجابة وتفكر وارتباط، على القدر نفسه من التعقيد. وربما كان ذلك نموذج الفكر اليوناني: يدرّب الشباب عقولهم وأجسادهم لمضمار السباق، ولقاعة الرياضة، وللحرب، و«كذلك» للمنتدى. ولكن التعليم العالي كان موضوعه اكتشاف الهوية، وتعلم معنى الإنسانية، وكان المسرح هو مكان التعليم.

أما اليوم، فقد اتخذنا مضمار السباق نموذجاً للجامعة الحديثة؛ وليس هذا من باب المجاز، فهذا هو معنى «المنهج». فنحن نتحدث بتلقائية عن «اتباع» الطلاب مساراً دراسياً وتقدمهم، بل ونتحدث بخبث عن «سرعة خروجهم» منه، كل المجازات أصلها مضمار السباق. ونحن نكتب ما نكتب في عام الألعاب الأولمبية، فإن مجاز الجامعة بوصفها مساراً عليه عقبات ينبغي تجاوزها، وسلسلة من الأهداف المحددة المعروفة والمعدة سلفاً، والفخر يؤول لكل من يصل إلى المرحلة النهائية، والمجد لأولئك الذين تمكنهم قوتهم وتدريبهم من كسب ميدالية، هذا المجاز يكتسب قوة إضافية.

(1) وردت في Jones, Mclean et al 2005 ويتواصل الكلام كالاتي: "يسود حقل البحث البيداغوجي في التعليم العالي حالياً منظور واحد محدد، وهو الذي يعرف التميز في التدريس بأنه توصيل نواتج قابلة للقياس، ومن ثم فهو "يعلي قدر التوصيل الكفاء للمعلومات... " وتعد «نواتج التعلم» وحدات القياس التي تخلق هذا التميز. ولنا أن نلاحظ أيضاً كيف أن الخطاب الرسمي عن التدريس الجامعي يصوره بصورة تجعله مملاً بسيطاً فنياً غير خلافي ولا سياسي."

ولكن مضمار السباق في اليونان كان مكاناً للتدريب لا للتعليم. ففي مضمار السباق، كانت الأهداف شديدة الوضوح، وكان برنامج التدريب المناسب يقتضي الانضباط والطاعة. كان التعليم يختلف عن البيداجوجيا: فقد كانت الكلمتان تعنيان «الإرشاد والتوسيع»، وكان سياق تنمية الشباب موقعاً للحوار والتساؤل والاختيار، موقعاً للاستماع والأداء في الجدل الفلسفي والبلاغي والسياسي، ذلك الجدل الذي يتصف بأعلى درجات المسرحية، كان الحضور في المسرح جزءاً إيجابياً وليس سلبياً من اكتساب صفة المواطنة وممارستها، فهم يرون أن تكوين الشخصية لمن على المسرح وللجمهور يشحذه الجدل المسرحي التنافسي، حيث يتم تمثيل قضايا حيوية في عقول المشاركين وقلوبهم. وكان المكسب يأتي من التجربة، ومن الدخول في عملية مفتوحة، قد تتضح الأسئلة ولا تتضح الإجابات، وهذه العملية مفتوحة، ولكنها ليست عديمة الشكل؛ بل هي أنشطة تنموية حوارية منضبطة ملتزمة، يكون للطلاب فيها مسؤولية فردية وجماعية في القيام بأدوارهم.

هذا، إذاً، هو القرار الجوهرى الذي ينبغي أن تتخذه جامعة القرن الواحد والعشرين: "هل ستكون مضمار سباق أم مسرحاً؟" هل أهدافها وطريقها وضعه الآخرون لها سلفاً، أم ستنشأ في أثناء الأداء؟ هل الذوات والهويات تقتبس أم تُعدّل، هل يتم تلقيها أم تسكن أم تنشأ؟ والسؤال الحيوى هل نشجع طلابنا على أن يضعوا معانيهم المنضبطة داخل مجالاتهم الدراسية؟

تنفذ هذه الأسئلة إلى قلب الإستمولوجيا، والسيطرة التخصصية على البحث، وإلى فكرة المجال الواحد نفسها. فإن كانت المعرفة الأكاديمية مبنية بناءً مستقرًا داخل التخصصات ومجالات المواد، كانت أدوار الباحثين والمعلمين والطلاب بالقدر نفسه من الثبات والاستقرار. أما فكرة الجامعة المسرحية فتتترح نموذجاً معرفياً ينشأ في مواجهة بين نماذج معرفية متصارعة، وربما في المواجهة بين أدوار متصارعة. مثل هذه الفكرة تفتح الباب لإمكانية مزعزة للوضع القائم، حيث إن الطلاب سيكونون معرفة تخصصية جديدة.

## المعرفة والرقابة : تعلم من ونواتج من؟

لسنا يونانيين بالقدر الذي نظنه. فلسنا في المسرح الدائري المدرج، ولسنا على خشبة المسرح، بل إننا في آلة للرؤية الشاملة... ليس مجتمعنا موضع مشاهدة، بل موضع مراقبة".

(Michel Foucault 1977: 217)

إن وجود إمكانية إنشاء المعرفة وألوان الفهم خارج قنوات البحث التخصصية المعتادة، من مواجهات بين الطلاب والمعلمين، يقتضي التخلي عن آليات وتصورات رقابية. فالأداء طبقاً لفوكولا بد أن يعود موقفاً للتعليم عن طريق اللعب، وليس أداة للتقييم والرقابة.

أقوم بتدريس حلقات نقاشية عن المأساة الإغريقية، وأشارك في لجان المناهج والاختبارات والإستراتيجيات، والتشابه بين المناقشات في المنتدين يبعث على الضيق؛ ففي كليهما نتحدث عن القيمة المختلف عليها للتعلم من الخبرة، وعن طرق المعرفة المختلفة (الذكورية والأنثوية، المراهقة والناضجة الواعية والحسية الخيرية والعقلية). ونتجادل عن السيطرة الملائمة وغير الملائمة على الآخرين، وعلى صياغة الآخرين لقراراتهم ومعانيهم، وعلى قيمة النواتج وتأويلها. ولكن داخل الفصل الدراسي، نتعامل مع قصص متعددة الصوت، ومسرحيات ذات نهايات إشكالية، أما في اللجنة فكلنا في الأغلب يتعامل مع إطار عمل محدد («محضر مناقشة»، «حدود» «معايير»)، وأهداف موضوعة سلفاً.

في المسرح الإغريقي لا يوجد زاوية رؤية ثابتة كاشفة، ويمكن أن يكون البطل على خطأ. تعرض الشخصيات نفسها، ويعلق الكورس، ولكن النظارة يشاهدون سلسلة من الرؤى المتصارعة بمشاعر وآمال مختلطة. ونادراً ما تقدم النهاية خاتمة بسيطة - فالبطل يموت أو يحيا بإعاقفة أو جروح، والمستقبل غير واضح، وأطر التأويل تعد غير مأمونة.

في عام 1986، كنت ممثلة لتخصص الكلاسيكيات في لجنة تنظر في منح الاعتماد لدورات دراسية غير تفرغية بجامعة كامبريدج، وكان من بين ما وافقنا عليه فكرة كانت

قوية في حينها وهي تحديد نواتج التعلم. كان ذلك بالرغم من مقاومة مجموعة من بعض الأعضاء: فقد تصور بعضنا أن هذه الأفكار منافية للتعليم، فالتعليم بالنسبة لنا كان يعني تفاعلاً تحويلياً، بين الفرد والمسار الدراسي، ومن ثم لا يمكن التنبؤ به. فقد كان الضغط، حتى في تلك المدة، من أجل تحديد نواتج تعليمية يعني إغلاق إمكانات مسارات دراسية، لافتح مسارات جديدة، ويعني التوجه نحو عملية قسرية لا تطويرية. وبعد ذلك، طبعاً، صارت فكرة كون النواتج التعليمية غائية في حد ذاتها - أي أن النواتج التعليمية هي التي تحدد ما ينبغي استهدافه - وليست إرشادية، صارت مقبولة من الجميع. ولكن لجنة الاعتماد لعام 1986 تجاوزت ذلك: إذ أوصت ألا يتنبأ المعلمون بالنواتج التعليمية فحسب؛ بل بشيء أثار عاصفة من الاحتجاج والرفض الصريح للتعاون، أوصت اللجنة بالتنبؤ بما يسمى ULOs، أي نواتج التعلم غير المقصودة. فقد بدا لنا ذلك غير منطقي (إذا كانت النواتج غير مقصودة، فهي بطبيعتها حتمًا، غير قابلة للتنبؤ) والأهم من ذلك أن ذلك بدا خارج حدود اللياقة. لم نجد أبداً أن من واجب المعلم أن يحيط أو يتقصى المكاسب التي قد تكون شخصية وذاتية إلى أقصى درجة، والتي قد تنتج من دراسة المادة المقدمة في فصولنا الدراسية. كان الاعتراض أخلاقياً ومعرفياً. كان نوع الرقابة الذي نقاومه يتعلق بأشكال صنع المعنى المسموح للطلاب به، والمسموح لهم بالاحتفاظ به لأنفسهم. وتمت الموافقة في النهاية على السماح للطلاب بملء صندوق حوار خاص بـ ULOs (نواتج التعلم غير المقصودة)، (كان ذلك نجاحاً كبيراً - فقد رحب الطلاب كثيراً بفرصة نسب أهمية لكل أنواع الخبرة التعليمية وجوانبها)، على ألا يكون ذلك ضمن عملية منح الاعتماد.

إن القوة الدافعة الحقيقية وراء تحديد نواتج التعلم والمبالغة في تخطيط المناهج هو الرغبة في سيادة صوت واحد، أي مجموعة واحدة من المصطلحات يمكن بها التعبير عن النواتج، وكذلك تحقيق السيطرة الكاملة على النواتج ذاتها.

أما المسرح فهو مكان حوار، فالمأساوات ومناقشاتها متعددة الأصوات؛ تصطدم فيه الرؤى الكونية، وكذلك لا بد أن تُقيم. ولكل منظور مختلف، فكل يتعامل مع الحدث

ويعايشه بطريقته، وعندما تأتي النهاية (نهاية الدورة الدراسية أو المسرحية)، توجد رؤية مختلفة لما حدث: على كل أن يتتبع الطريق الذي أدى إلى النهاية وحده، ثم تربط رؤية كل فرد برؤى الآخرين.

في هذه العملية المعقدة والمتعددة الأصوات في صنع المعنى تكون النتائج غير قابلة للضبط أو التنبؤ، ويكون المنتج غير نمطي وإشكالي بدرجة كبيرة. ويتحدى هذا النموذج جامعة القرن الواحد والعشرين أن توفر للطلاب بيئة متنوعة واسعة الخيال مثيرة للأسئلة، كالذي تقدمه، وأن تقدم مشاركة طلابية في الأنشطة والمحادثات تتحدى بنى الفهم القائمة. ولكن على الطلاب أن يجدوا طريقهم وسط ما يتاح لهم، وأن يملكو زمام المحادثة، ويصلوا إلى استنتاجاتهم الخاصة، ولا بد أن يفعلوا ذلك من خلال أنشطة أكاديمية معتادة؛ وإن لم تكن معيارية. وهكذا ينبغي أن تكون المشاركة لونا من الارتباط المؤقت واستخراج الأفكار في ممارسة لا تنتمي لخشبة المسرح؛ بل للأستوديو الدرامي وورشة العمل المسرحية. إذا كان الطلاب والمعلمون يملكون ويوجهون نواتج هذه العمليات التجريبية، فإنها قد تكون نواتج غير نمطية بدرجة مزعجة. الحق أنها ستكون مربكة.

### معرفة مربكة

"وماذا يحدث في النهاية؟" أسأل هذا السؤال لطلاب صف يدرسون مسرحية إشكالية لسوفوكليس. ومن إجاباتهم أقسمهم إلى قسم يرون النهاية فيما يجري لشخصية فيلوكتيتيس المنبوذ المجروح المعزول، وقسم يوجهون نظرهم إلى مصير الصغير نيوبتليموس، ابن أخيلوس، الميت حاليًا، "أعظم الأبطال"، ومع ترسخ اهتمامهم المبدئي وتعاطفهم، تنقسم المجموعتان عندما يحاولون إثبات قراءتهم للمسرحية. وينتهي الأسبوع بمعركة كبيرة عندما تأتي المجموعتان لتجيب عن السؤال: ماذا يحدث في النهاية؟ وذلك لأن النهاية مربكة وغير يقينية، فالخاتمة بالنسبة لإحدى الشخصيات تعني الضياع لشخصية أخرى، والحل الوسط الوحيد حل لا يفي بالأهداف

العليا لأي منهما، ولكنه يبقى على هذه العلاقة حية. ثم يأتي ذلك التدخل (غير) مرضٍ لقوة خارجية كما يصورها المسرح الإغريقي.

وتتطلق مقالات الأسبوع من نقطتي الارتباط والانفصال، وكلها تتحدى بصورة معقدة ومتنوعة أغلب الأفكار في الكتابات الجارية، وترى خيطاً من المراجعة وضياع الإيمان بالسياسيين وأمرء الحرب، وهذه رؤية تتصف بالمعاصرة. أرجع إلى سياق العرض الأصلي وأجد أصداء سياسية مدهشة.

كنت أستطيع أن أطلب منهم تعليقات نقدية، أعمالاً عن الخاتمة بعناوين مثل "معنى نهاية [مسرحية] وأن أعرض عليهم مادة نقدية أكاديمية؛ ولكن ذلك كان سيعني أن ألقى مقالات من كتاب تدفعهم تحديات الكتابة العلمية، وليست تحديات النص ولا رؤاهم الخاصة ورؤى أقرانهم للنص.

نشر منذ عهد قريب نموذجان لتوليد مثل هذه المنتجات الأكاديمية غير النمطية: «مشروع النصوص المرقع»، الذي تتبع نتائج وتضمينات إدخال مهام كتابة تأملية نقدية ابتكارية في عدد من المجالات (Ovens et al. 2003)، ومشروع آخر أثمر إعادة تقييم مهمة ونوعية لعمليات صنع المعنى داخل التخصص لدى الطلاب، وهو "المشروع البحثي للمفاهيم الأولى و«المعرفة المربكة» (Meyer and land 2003). في المشروع الأخير، قام فريق من مؤسسات وتخصصات متعددة، مقره جامعة كوفنتري باستقصاء وعرض البنى الطلابية للمعرفة البديلة والخارجة عن النموذج المعرفي المستقر التي لم تكن في الغالب معروفة، ولم تكن تقيّم بحال، قام الفريق باستقصاء التطور المعرفي للطلاب في مجالات تخصصية كثيرة، وبعض المجالات المهنية، مع اهتمام خاص بتطور اكتساب "المفاهيم الأولى"، وهي المفاهيم التي إذا تم اكتسابها تغير فهم الطالب للنموذج المعرفي التخصصي تغيراً دائماً. وكان اهتمامهم موجهاً إلى عمليات صنع المعنى لدى الطلاب في الحدود الدنيا الذين يبدوون لمعلميهم - من زاوية امتلاك كل المفاهيم - ضائعين ويحتاجون المساعدة. ولكن هؤلاء الطلاب، الذين لم يكتسبوا بعد الإطار التخصصي المطلوب، يصنعون إطاراً لأنفسهم، وينتجون فهماً شديد الخصوصية

وخارجاً عن حدود التخصص للظواهر المطروحة - وبالطبع فإن هذا الفهم يمكن ببساطة أن يعد خاطئاً، ولكن قراءة أقل انتقاداً، وأكثر انفتاحاً، ربما ترى أن ما تولد هو "معرفة مربكة"؛ أي لون من المعاني لا يمكن فهمه في إطار التخصص.

بلغت المسرح، إن ما يعايشه الجمهور الموجود خارج الحدث، ويمثلونه يختلف عما صنعه المخرج. فهم لا يتبنون الفهم الذاتي للشخصية، ولا تعليق الكورس التلخيصي ولا أي رؤية تاريخية، بل يكون لديهم فهم آخر خاص بهم. ومن خلال التجربة، يشكلون قصصاً كبيرة خاصة بهم حول الأسئلة التي واجهتهم.

### توصيل قصص جديدة ومعرفة جديدة للمجتمع

هل أحدد مهمة الكتابة الافتتاحية عن الغريب/الاجتراب والتعاطف: أساليب التقريب والإبعاد في المأساة "الإغريقية" أو الأفعال وأطلب "أي نوع من الكتابة الشائعة" ثم أؤكد أنني لا أريد المقال الأسبوعي المتوقع. تنوع رد الفعل حسب الشخصية بين شاعر بتهديد أو بتحرر، فتلقيت تشكيلة مدهشة من النصوص والنصوص الإلكترونية وأشباهاها. عادت إحدى الطالبات قريباً من تجربة عمل مع المنفيين في إقليم التبت؛ وتحت تأثير التفكير في راهبات التبت المسجونات كتبت عن كوساندررا والكاهنة الفاسدة. وتصور أحد الطلاب الباخوسيين على جبل سيثايرون الموصوفين في مسرحية يوروبيدس "الباخوسيين The Bacchae"، أعضاء في نادٍ لمرتدي ملابس الجنس الآخر في نيويورك. وأعاد طالب آخر كتابة خطاب أنتيجون في صورة رد على مونولوج شخصية رينتون "اختر الحياة" في رواية إرفين وولش Trainspotting.

إن إنشاء الطلاب لمعانٍ خاصة بهم، ونواتج خاصة بهم، وصناعة معرفة مربكة، هي فرص قيّمة يمكن أن تتيحها الجامعة المسرحية. ويحتمل هذا المجاز جانباً آخر يمثل تحدياً أكبر: ففي المسرح الإغريقي، كان شباب المدينة الذين كانوا يمثلون الكورس - كما يرى بعضهم - مسؤولين عن الوقوف بين ساحة المسرح والجمهور، ودورهم أن يعايشوا الحدث عن قرب ويوصلوا خبرتهم للمجتمع ككل. فكيف تتمكن الجامعة الحديثة من إتاحة دور كهذا للطلاب بمقتضاه يعايشون وينخرطون ويتشربون - بقدر ما - التأويلات

المعقدة، ثم يستجوبون ما يرونه ويضعونه في سياق، وأخيراً يعلقون عليه ويقدمون ذلك للمجتمع الكبير؟

ليس الطلاب مجرد متلقين لتعليمهم «المسرحي»، لأنهم يملكون حقاً، بل عليهم مسؤولية توصيل التعليم للمجتمع الكبير. إن امتلاك الطلاب الكامل لصوتهم وقدرتهم على المساهمة الكاملة في النسيج القصصي للتعليم العالي، يقتضي أن تكون عمليات فهمهم من مصادر فهم التخصص لذاته. ولا بد أن يكونوا متأمليين، وليس المقصود التأمل في معنى جدول أعمالهم وتطورهم، برغم أهمية ذلك، بل المقصود أن يمسكوا بمرآة ويرفعوها في وجه مجتمع التخصص. وكما يطلب هاملت من الممثلين أن "يمسكوا بمرآة أمام وجه الطبيعة"، وفي سياقنا هذا أن يري الطلاب مجتمع التخصص كيف تبدو اهتماماته وجدول أعماله وعملياته من الخارج. فقد تكون خبرة الطلاب «بمحتوى» التخصص مختلفة للغاية عن خبرة معلمهم؛ لأن الطلاب يطرحون أسئلة مختلفة ولأنهم يقدرون وزن الأشياء على نحو مختلف.<sup>(1)</sup>

يطرح الطلاب أسئلة مختلفة؛ لأنهم لم يتدربوا بعد على أن يروا بعيون متخصصة. فالشيء الذي بين البطة والأرنب مازال غير مستقر وقد يبدو على شكل مخلوق آخر. ومن الممكن أن تقدم طرق صنع المعنى التي يصل إليها الطلاب، في غياب المفاهيم التخصصية التي لم يكتسبوها بعد، طرقاً جديدة للتفكير في التخصص. إن النماذج المعرفية التي عرفت منذ كوهن يمكن أن تكون مصدر ألغاز، وقد تكون مصدر أدوات لحل الألغاز. ولكن الواقفين خارج النموذج المعرفي ربما يكون لديهم ألغاز مختلفة وطرق مختلفة في حلها، بل إن بعضهم قد يملك بذور نماذج معرفية خاصة يمكن أن يقدموها. وربما يستبعد المعلم هذه الاحتمالات لكونها خارج حدود التخصص أو كعلامات على

(1) ظهر حديثاً سلسلة كاملة من المحاضرات المفتوحة بجامعة كمبريدج بعنوان "ما المهم في... اللاهوت، وعلم الوراثة، والأدب الإنجليزي، والفلسفة، والفن... إلخ". (وستنشر في عدد خاص من مجلة "الفنون والإنسانيات في التعليم العالي" لسنة 2005 (24)). هذه المحاضرات ألقاها أعلام لذلك كان لها أثر تنويري كبير. ولكنني لم أستطع منع نفسي من التساؤل عن ترتيب الأولويات وعن الرؤى في هذه المحاضرات لو ألقاها طلاب من السنة الثالثة أو حتى السنة الأولى الجامعية.

السذاجة، ونقص الأدوات التخصصية، وغياب الفهم؛ فيبدأ المعلم في تصحيح هذا العيب، ولكن كوهن، أشار إلى الدور الرقابي والمعوق في مفهوم التخصص. ومن ثم، فكما أوضح كوهن، فإن تحولات النموذج المعرفي تأتي بالضرورة من الخارج، أي من طرح أسئلة خارج الإطار. ولكن، حتى لو طرح الطلاب أسئلة جديدة تكسر الإطار القائم، فإن هذه المعرفة لا بد أولاً أن يعترف بها، ويوافق على صحتها على نحو صريح. وحتى يتم ذلك، فلا بد للمتخصص أن يتصور نفسه بشكل مختلف.

هل يمكن لصورة المسرح الإغريقي، حيث لكل كلام رد، ويدور الجدل حول كل القضايا في منازلات لغوية متبادلة قولاً بقول، ويستمع الكورس ثم يعلق، أن يقدم نموذجاً جديداً لصنع المعرفة الأكاديمية؟ للمعرفة التي تولد بالتواصل المشترك مع الآخرين في أثناء الأداء؟ فلقد مرتت بخبرة، عرفها غيري، هي إجراء تغييرات على الأوراق البحثية قبل المؤتمر في أثناء إلقائها؛ لأن بطاقات الأفكار الرئيسة والأفكار العامة تكتسب معنى أكمل، معنى مختلفاً في أثناء عملية الإلقاء أو الأداء. فإن مخطوطتي وهويتي كانا يتغيران عند مواجهة الجمهور (Parker 2005). إن ثمة نموذجاً معرفياً يصنع في وجود الآخرين، وفي أثناء العرض، ويمحو هذا النموذج ذلك الفاصل بين العالم والباحث والمعلم؛ فكلهم مؤدون. وبهذه الصورة فالمعرفة "تواجه" ولا تتراكم، ويكون البحث عملية، وليس مجرد فعل وضع "لبنة جديدة في الجدار".

### إنعاش الممارسة التخصصية

من أبواب إنعاش مجتمع التخصص الانفتاح على ما لدى الطلاب من طرق جديدة في الرؤية والاستجابة: أي "صدمة الجديد"، وهي الأثر الذي يمكن أن يحدثه اتصال الطلاب الجدد بنصوص التخصص وقضاياها. ويمكن تخفيف هذه الصدمة بسهولة عن طريق "تطبيع" المهام.

شهد العقد الأخير زيادة استخدام العلوم الجامدة لمهام كتابة تخصصية مصممة لتركييز وتعميق ارتباط الطلاب الجدد. فبناءً على مبدأ أن العلماء لا «يصنعون» العلم

ثم «يؤلفونه»، فإن إقامة دورات مكثفة للكتابة في كل خطوات وزوايا الدراسة الجامعية الأولى من شأنه أن يشجع على تطور الفهم من «خلال» الكتابة و «في» الكتابة. وليس ما ينتج من كتابة تخصصية «إبداعية» أو «تأملية» بالمعنى الشائع لهذين المصطلحين، برغم أن سلاسل مهام الكتابة مصممة، بحيث تسمح بتعبير إبداعي كامل كما تشترط معالجة تأملية. فالمهام متنوعة، وقد تتضمن استجابة لأحد كُتاب العلم «الأدبي» مثل بورجس Borges، أو لسيرة أو لشعر أو لصحافة. وتدعو المهام إلى كتابة تجريبية، وإلى تعمق الابتعاد عن التقرير المعملّي التقليدي، ومقال المجلة العلمية، وصيغة المقال، ويمكن أن تكون النتائج كتابة وتفكيراً علمياً جديداً وأصيلاً (15: 28-Mermin 2002).

يقول هذا النموذج: إن الجامعة، من حيث المبدأ العام، تستطيع عملياً أن تمكن الطلاب «فعالاً» من خطط طريقهم الخاص (مع وجود القيود المؤسسية) وصنع معانيهم الخاصة (مع وجود أطر مجال التخصص)، بل المساهمة بتلك المعرفة المربكة في المجتمع ككل. وحتى يتم ذلك نحتاج إلى ما هو أكثر من مجرد قصص أغنى ونماذج ملهمة، أي لا بد من حدوث تغير مؤسسي. عندما شرع أفلاطون في شرح دولته المثالية سأل ما الخطوة التي يبدأ بها لجعل المثالي قابل للتحقيق؟ ونرى من المناسب أن نفعل الشيء ذاته.

ومن هنا، فإن الخطوة التي من شأنها أن تحمل طريقة الطلاب الخاصة في صنع المعنى إلى المجتمع الكبير هي، فيما أرى، أن نفسح لصوتهم مكاناً في المحادثة التي تمثل التعليم العالي. وتحديداً، ينبغي أن نقبل طريقتهم في صنع المعنى وفي رؤية الأشياء ونعدها مساهمة مشروعة في الجدل التخصصي. وحتى يتحقق هذا المبدأ لا بد أن يحدث تغييران عمليان. أولهما، أن نبعد كتابة الطلاب عن نظام التقييم شديد التحديد، وإلا سيظل الطلاب يرون الكتابة من زاوية المطلوب لإرضاء الممتحنين والوفاء بشروطهم، ويكتبون وهم على وعي بالتقييم وليس لتنمية فهمهم وإدراكاتهم ورؤاهم الشخصية. والتغيير الثاني هو ضرورة إنشاء منتديات لمجتمع التخصص والتعليم العالي الأكبر يقرأ كتابة الطلاب ويدخل في حوار معهم.

يمثل المطلب الأول تغييراً جذرياً؛ فإن مناهج جامعاتنا مصممة للتنسيق بين التدريس والتعلم وإستراتيجية القياس، حيث تملك عملية التقييم الجزرة والعصا معاً، المحفز والحكم. فإذا أردنا أن نبعد كتابة الطلاب، ولو جزئياً، عن عملية التقييم غيرنا دور المعلم من كونه حكماً وحارساً إلى دور ميسر لعملية إبداع قصص جديد ومعرفة جديدة، ثم إضافتها إلى مخزون التخصص. ومن شأن هذا أن يغير الإتجاه المعياري التقليدي الضامن لاستمرار النمط القائم في الكتابة التخصصية وعلاقته البيداغوجية.

هذه التغيرات عنيفة بالنسبة للطالب وكذلك المعلم؛ لأنها تتيح طريقة للخروج من قيود الخطاب التخصصي، والأنماط المسموح بها في التعبير، بل وفي صنع المعرفة التخصصية. كما أنها تغير دور الطالب وهويته من كونه تلميذاً أو متدرّباً في التخصص إلى «كاتب» بكل ما توحيه الكلمة من معنى. فما إن تبعد الكتابة عن التقييم، تصبح وسيطاً لأداء خاص. تصبح منتجاً للفهم، وتصبح عملية الفهم في ذاتها. وكلمة «أداء» مستخدمة هنا بمعنى أوسع من أداء دور أو «قطعة موسيقية»، هو الأداء الناتج عن مهارة وتعلق نشأ عن عملية تأويل وعن قدر معين من الاستثمار في الذات.<sup>(1)</sup>

### ضياع الهوية الأكاديمية وإيجادها

لهذا الأمر توابح تتجاوز كتابة الطلاب وفهمهم إلى بناء الطلاب لهويتهم الأكاديمية. إن الباحثين في مجال المعرفة الأكاديمية (الأساسية) يشيرون إلى ما سبق من خلفية وخبرة في تكوين الهوية، ولا بد من «محوها» حتى يتيسر نشوء الهوية الأكاديمية الجديدة (Ivanic 1998).

(1) هذا النموذج يخالف السائد حالياً في كتابة الطلاب، أي نموذج «دراسات المعرفة الأساسية الجديدة» (حيث يطبع الطالب داخل المؤسسة بالأساليب والتقاليد الأكاديمية (المعرفة الأكاديمية). وفي الدورات التخصصية يتخذ هذا أيضاً تعلم الدخول في مجتمع الخطاب التخصصي يتعلم أشكال صنع المعرفة المعمول بها، وأجناس التعبير والأسلوب المسموح به في التخصص، ومن يرون التخصص متحكماً في الأشكال المسموح بها في بناء المعرفة، والتعبير عنها بالضرورة يرون تنمية كتاب الطلاب في تعلم التوافق والالتزام، وإلى حد ما محاكاة الأشكال المقبولة. ولن ينجح الطلاب في هذا السياق إلا عندما يستطيعون التعبير عن أفكارهم بصيغة العرض المقبولة، وهي صيغة تختلف من تخصص إلى آخر (Lea and Street 1998: 157-72).

تتشرط الجامعة أن يخلف الطلاب رؤاهم واهتماماتهم السابقة وراءهم، ولكن ذلك عسير جداً، إذا كان الموضوع مثلاً فنّاً أو دراسات دينية أو ثقافة شعبية قد وقع عليه اختيارهم بسبب شعور بالارتباط الشخصي. كذلك، فإن الطلاب المرتبطين شخصياً أو المهنيين العائدين للدراسة أو لإعادة التأهيل يأتون ومعهم معرفة خبرية عليهم أن ينبذوها؛ حتى يكتبوا «المطلوب». لا يوجد في نموذجنا الجامعي الحالي مكان للمعرفة المربكة أو لصنع المعنى الفردي، ومن ثم لا يوجد مكان لنشوء هوية جديدة شاملة متكاملة.

أما رؤية التخصص في صورة الفرقة المسرحية، أي مجتمع ممارسة وخطاب، وليس قلعة للمعرفة، فمعناه فتح إمكانية مساهمة الكتاب مباشرة وفردياً في القاعدة المعرفية لذلك المجتمع. فإذا سمح للجميع بالمشاركة بالكتابة، فسيرتبط الجميع ببعضهم، ويتشاركون هوية الكاتب التخصصي، طلاباً (إذا منحوا التصريح وقنوات النشر) ومعلمين (على أمل أنهم يجدون إلهاماً وتحدياً في دورهم الجديد بوصفهم وسطاء للمعرفة الجديدة) وباحثين.

ولكن لا بد من السماح للكاتب الطالب أن يؤدي طرفاً من كل الأدوار بكل ألوان التحديات المذكورة في بداية هذا الفصل. فلا بد أن يتمكن الطلاب من استكشاف النماذج المعرفية المتصارعة، وأن يولدوا معرفة مربكة، وأن يتحدوا شعور مجتمع التخصص بذاته وأولوياته ومهامه. ويستلزم ذلك تسامحاً ودور الكورس الذي يتمتع بميزة القدرة على الرد.

ولكن الأمر الأقل إزعاجاً والأكثر ثورية هو ضرورة أن يتمكن الطلاب من أن يكتبوا؛ حتى يشكلوا لأنفسهم من كتابتهم شخصاً جديدة وغير متصلة بتلك الشخص التي يرونها عادة في مجتمع التخصص. ولا بد من أن نأخذ كتابات الطلاب على محمل الجد بوصفها مساهمات في المعرفة التخصصية - ولو - أو لا سيما - إذا لم تكن الكتابة ملتزمة بالمعايير التخصصية، وسيتم بذلك التعبير عن فهم جديد ومعرفة جديدة بطرق جديدة، برغم إمكانية الحكم عليها بمعايير «معتادة» كالتعامل النقدي وجودة

الفكرة وعمقتها والقضايا المطروحة وأهميتها.<sup>(1)</sup> يمكن لهذه الكتابة أن تغذي المجتمع الأكاديمي بطرق مختلفة: "مباشرة" على قدم المساواة مع أنواع أخرى من المساهمات في المحادثة التخصصية، مع اختلافها عنها، و"غير مباشرة" بتركيز اهتمام المعلمين على خبرات الطلاب وعمليات فهمهم. إن هذا الفهم الثري للأثر الفوري ولتحديات المادة التخصصية، يمكن أن ينعش كتابة المعلمين أنفسهم وجدول الأعمال التخصصي المزدهم بالبحث. ومن المؤكد أن ذلك سيتيح نقلة عكسية محمودة في حركة التدريس والبحث، بمعنى أن المعتاد هو أن نسلم بأن البحث يثري التدريس، ولكن هنا سيثري التدريس البحث.

سيكون الطلاب، ومعلموهم حتمًا، أحرارًا في أن يكتبوا بأصوات تخصصية جديدة وأطر مرجعية جديدة، وأن يكتبوا ألوانًا جديدة من المعرفة التخصصية.

### نحو هوية أدائية

يتطلب هذا اللون من الكتابة نوعًا أكمل وأثرى من أداء الطالب يتجاوز إتقان حزمة تعليمية وتمثيلها. ويتطلب كذلك أن توفر الجامعة سياقًا تزدهر فيه أفكار متكاملة عن الأداء، متكاملة تبث حياة جديدة. يتطلب أن تنتقل الأكاديميا من "فقه (العلم) philology إلى مبدأ الأداء" (Jackson 2004)، وأستعير هنا عنوان كتاب حديث ورائع عن دراسات الأداء. هذا اللون من الكتابة وهذا النوع من الجامعات في آن واحد يتغذى على الاهتمامات الكبرى للطلاب ويخاطبها: خبرات الطالب وأولوياته بوصفه عضوًا في جيله وثقافته، وهذه الاهتمامات نفسها هي هدف الخطاب. أراني زميل حوارًا مكتوبًا في MSN-speak على شبكة الإنترنت نفذ إلى قلب اهتمامات إحدى روايات بيكيت؛

(1) حتى الآن كافتحت في بريطانيا تجارب مثل "نص الترفيع" (Ovens and et al. (eds) (2003) أنماط كتابة أخرى، برغم أن الكفاح أثمر نتائج تم الاعتراف بها ككتابة تخصصية، فقد نشرت تحليلات لكتابة طلابي في مجلة أقسام الكلاسيكيات بالجامعة Bulletin. ولكن الكتابة «البديلة» غالبًا ما تزاح جانبًا بوصفها كتابة تمومية علاجية تفسيسية وأبداعية وليست أكاديمية. وربما كانت كذلك، ولكن ينبغي أن يحكم عليها وتقيم بوصفها مساهمة في المحادثات التي تشكل جدول الأعمال التخصصي الأكاديمي.

كما طلبت أستاذة كلاسيكيات بجامعة دورهام من طلابها ترجمة كلام الكورس إلى راب. وليست هذه التدريبات غريبة أو وسائل لجذب الانتباه، بل محاولات لربط الطلاب على نحو أوثق وأعمق بالنص المدروس، عن طريق سؤالهم أن يترجموا (ما يدرسون) إلى لون من الكتابة خبري ومعاصر وشديد الذاتية. يعتمد هذا النوع من الكتابة على الارتباط الشخصي وفي الوقت نفسه يولد ارتباطاً شخصياً لدى الطلاب بمادة التخصص وبتحديات التخصص.

### الشخص الأكاديمية

ثمة جانب آخر لهذه الفكرة الثرية المتعلقة بالأداء، فإن الأداء على المسرح أو في التدريس، أو في الكتابة يعني عرض شخصية. وحرافياً فإن "القناع الذي يضخم" الشخصية هو القناع الذي يلبس على الوجه، ويجعل ما يقال من خلاله أعلى صوتاً، والمدارس والتقاليد المختلفة في المسرح لها تصورات مختلفة للعلاقة بين الممثل والقناع والشخصية التي يمثلها. ولكن بينما ترى بعض التقاليد المسرحية الغربية الحديثة أن التمثيل مهارة غير شخصية، فإن الغالبية تقول: إن التمثيل ينهل من مناطق في ذات الممثل ويحولها، بل وإن التمثيل نفسه تحويلي، بمعنى أن عناصر في خبرة الممثل وشخصيته تتجه إلى إنشاء «الشخصية» والذات المسرحية، ولكنها يمكن أن تحدث تحولاً في ذات الممثل على نحو غير محسوس. ومن ثم، فإن الادعاء الأخير الذي أود أن أقوله عن الجامعة المسرحية هو أن المسرحية الجادة، أو التجريب أو الكتابة من زوايا شخصيات مختلفة، أو التبنى أو التعديل المؤقت لأنظمة قيمية مختلفة، أو صنع معنى مؤقت ومخالف وصارخ في وجه أنظمة وعلامات بديلة ومتصارعة، كل ذلك يسهم في خلق طالب إنساني متعدد الأبعاد.

### التخرج

العرض المسرحي ليس حياة حقيقية، ولا يعد الجمهور لخبرات الحياة الحقيقية. ولكنه ليس حقيقياً بمعنى معقد فهو مكان يعتمد دائماً على وعي أساسه الحياة الحقيقية، ويقدم هذا الوعي وإلا فقد ارتباطه بالحياة. إن كون الشخص جزء من عرض لا يعني

تعليق التصديق<sup>(\*)</sup> ولكنه يعني وجود إرادة للدخول في علاقات معقدة مع رؤية الآخرين وخبرتهم بالعالم.

تقع في المسرح أشياء غريبة في نهاية العروض مثل الخروج من الظلام [للمتلين] (وهو بالنسبة لنا الاتصال الوحيد بمعنى الطقوس، أو المكان المقدس)، فلا بد من حدوث عبور إلى «العالم الحقيقي» - ويصحب ذلك مشاعر ومرح وضحك وشفقة وإنسانية وشعور بالتجدد والتغير. وكذلك، فإن التغير يمثل تغيراً واضحاً، خروج من مكان خاص إلى عالم العمل.

ثمة عبارة شائعة حديثة وهي الحاجة إلى "قياس سرعة الخروج" عند التخرج. وأرى أن ذلك معناه أننا نطلق الطلاب كما نطلق القذائف (المورتار) إلى عالم العمل. أما الجامعة المسرحية وهي مكان تحدٍ وتغير في الهوية ولعب جاد، فستكون مكاناً يصعب على المرء أن يغادره. أحب الصورة التي في الأبيات الأخيرة من ملحمة "الفردوس المفقود" التي تحمل تأملاً عظيماً عن ثمن المعرفة والفردانية، وعن قابلية الإنسان للخطأ وحب المغامرة ثم بلوغه الحكمة. عندما يولي أول بشرين وجهيهما عن جنة التواكل، وقد تمكنا لتوهما من النظر إلى العالم الخارجي؛ ليريا العالم كله أمامهما، وكل منهما ممسك بيد الآخر، فقد كانت الدنيا بأسرها أمامهما.

## 8

(\*) مبدأ "تعليق التصديق" قال به كولريديج؛ ليصف موقف القارئ عند قراءة القصص، ويقصد به أن القارئ يتظاهر أن ما يقوله المؤلف، أو ما يحدث في القصص «المؤلف» حقيقياً، حتى ينتهي مما يقرأ. (المترجم).



## وضع الخدمة في الحياة الأكاديمية

بروس ماكفرلين

يمكن أن نسامح من يعتقد أن للجامعات غرضين فقط: البحث والتعليم. وكان التوازن المناسب بين هاتين الوظائفيتين دائماً محل اهتمام المجتمع الأكاديمي؛ وقد تجدد هذا الاهتمام في المدة الأخيرة في المملكة المتحدة، على إثر اقتراحات إصلاح التعليم العالي (DfES 2003). ويرى بعضهم ضرورة التزام الجامعات والكليات بالوظيفيتين حتى تعد مؤسسات تعليم «عالي». وكثيراً ما يقال: إن البحث يؤدي دوراً رئيساً في تغذية التعليم على المستوى الجامعي الحق (Barnett 1990). وقد خلص آخرون، من أبرزهم حكومة المملكة المتحدة، إلى قلة الأدلة على أن البحث لازم للتدريس الجيد في التعليم العالي (DfEs 2003). ومن ثم فقد عُدد من الأفضل تركيز التمويل البحثي في مؤسسات نخبوية وترك غيرها تركز على التعليم، وبالأساس تعليم طلاب الدرجة الجامعية الأولى. على أن هذا الموقف يقوِّض مفهوم الصلة بين التدريس والبحث.

وفي خضم هذا الجدل، كثيراً ما ينسى أن للجامعات دوراً تاريخياً يغيب عن المجادلات حول أهمية «وصلة» التعليم والبحث. وفي هذا الخصوص، فإن الجامعات في العالم كله لها رسالتان ثلاث معترف بها: التعليم والبحث والخدمة (Cummins 1998). وبينما تجذب الرسالتان الأوليان اهتمام الأكاديميين وصناع السياسة الحريصين على تشكيل (وإعادة تشكيل) جدول أعمال التعليم العالي، فقد صارت الخدمة البعد الثالث المهمل في الحياة الأكاديمية.

سيكون هذا الفصل استكشافاً لكيفية تأويل مفهوم «الخدمة» في الجامعة الحديثة من خلال استعراض لمدى متنوع من مؤسسات التعليم العالي في أنحاء العالم. وسيعقب ذلك تحليل يسعى إلى تفسير دور الخدمة في علاقتها بالتدريس والبحث ودافعية هيئة

التدريس في أداء الأنشطة الخدمية والقوى المنتشرة في النظام كله، التي تهدد بالمزيد من التقويض لهذه المهمة.

### ما معنى «الخدمة»

قد يسأل بعضهم من أين يأتي مفهوم «الخدمة» وماذا يعني؟ كثير من الجامعات التي تأسست في أثناء العصر الفيكتوري، مثل مانشستر وليفربول وبيرمينجهام، أنشأها رجال برّ وسياسيون محليون ورجال أعمال. كان لهذه الجامعات التزام تأسيسي لخدمة مجتمعاتها المحلية: فقد كانت جامعات «وطنية» تضم مدى كاملاً من المواد لأول مرة منها تخصصات العلوم والهندسة تتعلق بقلب الدولة الصناعي الذي تخدمه (Scott 1995). مع ذلك كانت الجامعات الوطنية تتعلق بأشياء تتجاوز تحديث المنهج والاعتزاز المحلي (Haldane 1913) فقد كان هدفها فتح أبواب التعليم العالي أمام الطبقات الأخرى وأمام النساء.

أما في الولايات المتحدة، فيمكن تتبع معنى الخدمة إلى ما يعرف بجامعات الأراضي الممنوحة التي تأسست في النصف الثاني من القرن العشرين (Boyer 1990). فجامعات مثل ويسكنسون ونيبراسكا كان عليها التزام نحو خدمة مجتمعاتها المحلية من خلال البحث التطبيقي على المشكلات العملية. فقد كان لهذه الجامعات وغيرها من جامعات الولايات القديمة " جذور عميقة في الأرض " (Slosson 1910). ومثل الجامعات الوطنية الإنجليزية، كانت جامعات منح الأراضي تهدف إلى المساواة وإتاحة الفرص والارتباط المهني (Kerr 1982). كان الدور المهني لجامعة العصور الوسطى الأوروبية يتمثل في إعداد الرجال في علم اللاهوت والقانون والطب، وربما يعود هذا الدور إلى زمن أبعد من ذلك (Dunbabin 1999). ولم تستقر هذه المؤسسة الوطنية كرمز لصعود العصر الصناعي، والثقة التي بثها، والانفتاح الأكبر الذي أتى به، قبل القرن التاسع عشر.

ولكن ماذا تعني «الخدمة» فعلاً لأكاديمي القرن الواحد والعشرين؟ يقدم بيتر نايت (Knight 2002) أحد التعريفات المعاصرة القليلة «للخدمة»؛ فهو يميز بين المساهمات

«داخل» المؤسسة والمساهمات في المجتمع «خارج» أسوار الجامعة. ويقدم نايت أمثلة لأدوار الخدمة الداخلية، منها تقديم المشورة الأكاديمية للطلاب والاشتراك في اللجان المختلفة، ومن أمثله للخدمة الخارجية إلقاء الأحاديث العامة، وتمثيل المؤسسة في الهيئات المحلية والخدمة في الهيئات المهنية القومية. وبرغم إيجابية تعريف نايت، فإنه يستبعد عناصر من الخدمة تمثل الجسر بين أصحاب الرداء الجامعي وغيرهم من سكان المدينة. وعلى سبيل المثال، فتعلم الخدمة تقليد راسخ يتم بمقتضاه دمج خدمة المجتمع داخل مسار دراسي أكاديمي (2001 Gascoigne Lally). وهناك تقاليد خاصة للخدمة في تخصصات عديدة: مثل تحديد الأعمال في مجال الأعمال التجارية أو التخصصات المهنية وإقامة المعارض العامة، والعروض الجماهيرية في فنون الأداء أو حسم الخلافات بطرق بديلة في مجال القانون.

يرى بعض الكتاب ضرورة التمييز بين أنشطة الخدمة التي هي أمثلة «للمواطنة الأكاديمية الصالحة» مثل الخدمة في اللجان الجامعية أو التطوع بدعم تعليمي لطلاب الثانوي، وبين تطبيقات الخبرة المهنية بوصفها "امتداداً للمجال الأكاديمي" (Lynton and Elman 1987: 148). فعمل أعضاء الأكاديميا هنا هو عبارة عن توسعة لحدود علمهم، وليس نوعاً من النشاط الإنساني الخيري. يضع بوري (1990) مفهوم «علم التطبيق» على أساس التمييز نفسه بين الخدمة الداخلية والخارجية عند لينتون والمان (1987). ويقول: إن كلمة «خدمة» صارت مصطلحاً شاملاً لا بد من فصل التطبيق الجاد للمعرفة العلمية عنه. ويعطي بوري أمثلة لعلم التطبيق - منها التشخيص الطبي وخدمة العملاء في العلاج النفسي وصياغة السياسة العامة ووضع التصميم المعماري للمدارس العامة والتعاون معها - ويميز هذه الأمثلة عن الأنشطة الخدمية الموجودة داخل الحرم الجامعي، وما وراءه ولكنها غير مرتبطة مباشرة باتساع الخبرة الأكاديمية القائمة على العلم التخصصي. ويعتقد بوير أن رؤيته للخدمة بوصفها «علم التطبيق» تمثل "عملاً جاداً شاقاً" (1990:22) في مقابل الأنشطة الخدمية الداخلية مثل "الاشتراك في اللجان الجامعية وتقديم المشورة للأندية الطلابية، أو أعمال القسم المعتادة"، وأعمال خارجية مثل "الاشتراك في مجالس المدن وأندية الشباب، ونحو ذلك" (1990:22).

إن إعادة النظر في هذه العناصر من الخدمة الخارجية، واعتبارها لوئاً من الدرس العلمي لا بد أن يوضع في سياق أشمل. فقد كان بوير، تحديداً، مهتماً بتوسيع مفهوم المعرفة في الحياة الأكاديمية ليواجه التحيز لصالح مكافأة البحث القائم على الاكتشاف وتقديره. ولكننا لو قبلنا إعادة التصنيف هذه، فماذا سيكون أثره على مفهوم الخدمة؟ إنها ستعني تعريف الخدمة بأنها ليست أكثر من نشاط خيري داخل الحرم الجامعي. والأكثر من ذلك أنها على ما يبدو ستمثل قائمة من «الأعمال المعتادة» الفاترة غير الفكرية.

أما في الواقع، فإن تمييز بوير وغيره بين الخدمة الداخلية والخارجية، واعتبار الأخيرة وحدها علمية أو فكرية، فصعب إثباته. فمن المفضل أن نقصر صفة العلمية على تلك الأنشطة المستمدة مباشرة من الخبرة القائمة على التخصص. فالأنشطة المسماة داخلية أكثر اتساعاً من ذلك وتحتاج معرفة مهنية ومهارات أكبر مما يقدر تقليدياً. فهي تضم الخدمة الداعمة للتدريس، مثل تصميم المسارات الدراسية أو ملاحظة التدريس؛ وخدمات داعمة للبحث مثل توجيه زميل قليل الخبرة؛ وأنشطة خدمية أخرى تتجاوز مهتمتي البحث والتدريس مثل تطوير مواد تعليمية «بين مهنية»، فكل الأمثلة المسوقة هنا ذات طبيعة علمية. وهي لازمة لرعاية الطالب ومصالحته، وكذلك التعليم المستمر لكل من هيئة التدريس والطلاب. أما بالنسبة للأنشطة الخدمية المسماة بالداخلية التي قد تعد أدنى مستوى، فإنها ضرورية لصالح المجتمع التعليمي.

وإذا أردنا الإنصاف لمفهوم الخدمة، فمن المهم أن ندرك دور الخدمة في المجتمع الكبير. ويختص هذا الشكل من الخدمة بالتفاعلات التي تتجاوز المجتمع الأكاديمي إلى المشاركة في التنمية المجتمعية بصورة أشمل. ويوجد أمثلة كثيرة لهذا التقليد، مثل الدراسات اللاصفية التي تعود إلى الجامعات الوطنية في القرن التاسع عشر (Scott 1995)، والتعليم الخدمي، واستخدام الخبرة القائمة على التخصص لمنفعة المؤسسات العامة والخاصة أو الأفراد الذين يقومون بدور «المفكرين الشعبيين».

## تأويلات الخدمة

بينما تعبر جامعات كثيرة عن التزام بالخدمة على المستوى العام كجزء من رسالتها المؤسسية، فمن المهم أن نرى كيف «يترجم» هذا على المستوى «التفصيلي»، أو مستوى الفهم والالتزام الفردي (Becher and Kogan 1992). وسعيًا للوصول إلى هذه الرؤى، استخدمت مقابلات شخصية مباشرة واستبيان قصير لاستخلاص استجابات من 21 عضو هيئة تدريس من جامعات في المملكة المتحدة وأمريكا الشمالية وأستراليا وكندا وجنوب أوروبا يمثلون مدىً من التخصصات والسياقات المؤسسية ومستويات الأقدمية. وقد نتج عن هذا العمل عدد من التأويلات للدور الخدمي.

### 1 - الإدارة

وجد الأكاديميون، لا سيما البريطانيون، صعوبة كبيرة في تعريف رؤيتهم لمعنى مصطلح «الخدمة»؛ فهو مصطلح مغلق عليهم إلى حد بعيد، حتى إن بعضهم قال: إنه مصطلح "لا يمكن ترجمته مطلقاً". نتيجة لذلك، يرى بعض الأكاديميين كل الأنشطة بخلاف التدريس والبحث تحت مظلة «الإداريات». ويربط أكاديميون من دول أخرى الخدمة بالواجبات الإدارية، ولكنهم كانوا أميل إلى ربط قائمة أخرى من المعاني بالمصطلح. وفي محاولة لفهم هذا المفهوم في إطارهم المرجعي، قال عدد من الأكاديميين البريطانيين: إن الأنشطة الخدمية جزء من الدور التعليمي. وهكذا، ظهر لديهم أن فكرة "الخدمة عمل إداري" تستتبع واجبات ذات صلة كبيرة بالتعليم، مثل إدارة الدورات الدراسية، وأعمال القبول مثل مقابلة الطلاب شخصياً، وإعداد الأعمال الورقية للجان الجامعية والمراجعات الخارجية لعملية التعليم.

هذه النظرة التي تساوي مصطلح الخدمة بالعمل الإداري تماماً، هي حتماً نظرة سلبية في المقام الأول. فهذه الأنشطة تعد عبئاً متزايداً، وتدخلاً مرذولاً في جوانب أساسية في الحياة الأكاديمية، وبالتحديد التدريس والبحث. وبهذا المعنى وصف أحد الأكاديميين الأمريكيين الإدارة بأنها "سبب كثير من اللغط في الحياة المهنية"، ووصفها أكاديمي أسباني بأنها "ألوان من التشتت عن إعداد الدروس أو عمل البحوث."

ولكن برغم غياب أي إحساس بالمتعة عندما يطلب من الهيئة الإدارية تنفيذ مهام إدارية، فإنهم يقرون بإحساس الواجب بأن هذا العمل مهم وضروري لصالح المؤسسة وطلابها. وقد أشار أحدهم إلى ما أسماه "المواطنة المؤسسية"، وكان يعني بذلك مسؤولية المساهمة في تطوير المؤسسة. ومن ثم، يعد بعض الأكاديميين أنشطة مثل إدارة الدورات الدراسية، والمشاركة في اللجان الجامعية، ومجموعات العمل، واجبا أصيلاً وليس مطلباً غير مشروع لجزء من وقتهم. مع ذلك فإن مجرد وجود رؤى مختلفة حول ضرورة القيام بمثل هذا العمل أو تجنبه يؤدي إلى ما أشار إليه أحد الأكاديميين الذين شملهم استطلاع الرأي بتعبير "سندروم المتشككين المعتاد".

## 2 - خدمة المستهلك

أدى التحول الجامعي إلى التوسع في سياقات وطنية كثيرة في العشرين سنة الأخيرة إلى تغييرات عميقة في أهداف المؤسسات والمنهج وتركيبه الجمهور الطلابي والتوقعات المجتمعية من أي تعليم جامعي. صار التعليم العالي جزءاً من ثقافة عالمية استهلاكية التوجه تعكس فكرة "الطالب مستهلكاً" (Scott 1999) والمحاضر "عامل خدمة" (Ritzer 1998)، وفي حين كان الأكاديميون لا يرتاحون تاريخياً للأفكار التي تجعل من الطلاب «مستهلكين» و«زبائن» (Gordon 1997)، فإن محاضري الجامعة ذوي الخلفية الاحترافية والمهنية كانوا أقل انزعاجاً عند تطبيق هذا الوصف (Macfarlane 1997).

أشار عدد من المشاركين في الاستبيان إلى مفهوم الخدمة بوصفه عرضاً يقدم «للمستهلك»، هذا المستهلك هو الطالب، حسب كلام أحد الأكاديميين الأعضاء في هيئة إدارية جامعية هولندية، إذ وصف أدوراهم وأدوار زملائهم بأنهم "مقدمو خدمة" للطلاب ولمؤسسات الأعمال التجارية. ويرى مشترك آخر أن "التدريس شديد الارتباط بتقديم أفضل نوعية خدمية ممكنة للطلاب". ولم يكن هذا المنظور الخدمي الاستهلاكي مقصوداً على هيئة التدريس المنتمية إلى تخصصات مهنية وتجارية. إذ يشاركونهم فيه متخصص في التطوير التربوي وصف الخدمة من زاوية العمل مع مدارس الجامعة المختلفة و"تقديم ما تريده المدرسة". كان مفهوم خدمة المستهلك في هذه

المشاركات وصفاً إيجابياً، ولا يرتبط بالرؤى السلبية التي تشير إلى ضياع المكانة أو السلطة أو الاستقلالية.

عبر أكاديميون آخرون عن «مطالبات» الطلاب بالخدمة تعبيراً سلبياً، كما عبروا عن قلقهم أن تكون نتيجة ذلك توقعات غير معقولة تطلب من المحاضرين. قال أكاديمي بريطاني: إنه في مجال تقديم التعليم الإلكتروني توجد "فكرة متنامية أننا نقدم خدمة يدفع (الطلاب) مقابلها؛ وبذلك يستحقون ويتوقعون ويطالبون بمستوى معين من «الخدمة». وسيخبروننا عندما لا نفي بتوقعاتهم المتصاعدة، ونتيجة ذلك زيادة حمل العمل الإداري".

### 3 - فضيلة الزمالة

تشير فكرة كون "الخدمة من فضائل الزمالة" إلى تأويل الخدمة بوصفها التزاماً أخلاقياً في الحياة الجامعية بدعم الزملاء داخل المؤسسة الواحدة وعلى مستوى أعم في المجال التخصصي أو المهني. وتشارك هذه الرؤية للمفهوم مع بعض عناصر فكرة كون "الخدمة عملاً إدارياً" مثل إتاحة المراجعيات للزملاء الأكاديميين، ولكنها تشمل أنشطة علمية أوسع مثل مراجعة الزملاء للمجلات الأكاديمية، وأعمال الامتحان الخارجي والتوجيه الرسمي وغير الرسمي للزملاء. يصف أحد المشاركين في الاستبيان المثال الأخير بأنه "علاقة الموهبة" حيث يساعد الأكاديميون الكبار في تنمية الأصغر و/ أو الأقل منهم خبرة. ويصف محاضر آخر أنشطة مثل مراجعة الأوراق البحثية للنشر بأنها لازمة لبقاء العمل الأكاديمي. واجتذبت هذه النقطة تعبيرات عن مشاعر الواجب والمسؤولية نحو الزملاء الأصغر ومجتمعات التخصص تحديداً. وبرغم ما تستهلكه أنشطة الزمالة من وقت، فقد عبر أكاديميون كثيرون عن غريزة الانتماء لجماعة بأقوال مثل "على كل عضو في مجتمع مسؤولية المساهمة في الدور الخدمي الضروري لأي مجتمع ناجح." ويردد مشترك آخر هذا الشعور بشكل أكثر صراحة بقوله: أنت ببساطة "مدين" لزملائك بأن تدعم نموهم الأكاديمي.

برغم الشعور الطيب الساكن في مثال الزمالة، فقد قال عدد من المشاركين صراحة: إن هذا الخطاب أساسه أحياناً واقع قاسٍ. من هذا المنظور، فإن الأكاديميين الكبار يؤدون دورهم ولديهم سلطة ومكانة مثل مراجعة المجالات العلمية للزملاء، ولكن المحاضرين الأحدث أو الأصغر يجبرون عادة على أداء أدوار خدمية إدارية مثل إدارة المسارات الدراسية، ويعد هذا من «طقوس المرور» (\*). وكما يقول أستاذ بجامعة أمريكية: "الخدمة الداخلية في الواقع هي ما يجبر الأعضاء «الأصغر» (غير المثبتين) على أدائه، ولا يستطيعون رفضه". وبرغم أن أدوار خدمة الزملاء تكسب العضو سمعة طيبة في المحيط العلمي الكبير، فإن مهام الخدمة الداخلية لا تجني القدر نفسه من التقدير أو المكافأة؛ ويتسبب ذلك في الإحساس بالرفض بين أعضاء الهيئة الصغار، حتى إن أحد المشاركين في الاستبيان قال: إنه يشعر بأن الزملاء الأكبر «يستنزفونه» بهذا الحمل من العمل الإداري. إن علاقات القوة داخل المجتمع الأكاديمي، وأثرها على تشكيل الأدوار الخدمية هي نموذج لما أشار إليه هارجريفز بالزمالة "المفتعلة" (1994).

#### 4 - الواجب الوطني

يعكس هذا التأويل للخدمة ما يسمى أحياناً "الخدمة العامة"، وهو شعور بواجب خدمة مصالح المجتمع المحلي والمجتمع الكبير. وهو يمثل امتداداً أكبر للدور الخدمي يتجاوز المؤسسة التي ينتمي إليها الفرد (الخدمة كعمل إداري) والزملاء (الخدمة كفضيلة زمالة). عبرت إحدى الأكاديميات عن هذا الشعور بالواجب الأوسع نطاقاً تجاه المجتمع، عندما قالت إن: "قدرًا كبيرًا من القيمة يضيع عندما ينظر إلى «المجتمع» بوصفه "مجرد مؤسسة يتصادف أن يعمل بها الأفراد".

يقتضي مفهوم الخدمة بوصفه واجباً وطنياً القيام "بعمل تطوعي" أو «الدعم» لصالح المجتمع (المحلي غالباً)، بطريقة لا يشترط ارتباطها بالخبرة العلمية. يقول أكاديمي

(\* «طقوس المرور» تعبير يقصد به في مجال الأدب والدراسات الأنثروبولوجية تجارب يجني الفرد منها خبرة تتقله من مرحلة إلى مرحلة، فهو يمر من طور إلى آخر (الترجم).

يأخذى الجامعات الأمريكية: إن مفهوم الخدمة داخل مؤسسته يفسر بأنه " الخروج إلى المجتمع ومساعدة الناس بطريقة مباشرة... وهذا في المعتاد يعني مساعدة المشردين والعمل في المطابخ الخيرية، وغيرها من «منازل الإيواء». ويتوافق هذا الفهم تماماً مع تقليد حديث هو «خدمة المجتمع» (Coles 1993). ضرب أحد المشاركين البريطانيين مثال التطوع بالعمل في مستشفى محلية كنوع من النشاط الذي يتوافق مع رغبته في " أن يسهم بشيء في المجتمعات التي تمنح الفرد امتيازاته.

## 5 - التعلم المتكامل

إن خدمة المجتمع يمكن أن تكون أكثر من عمل خيري. وحتى يرى الطلاب وهيئة التدريس جدوى ذلك، فهناك تراث يدمج الخدمة في المنهج من خلال تشكيلة من المبادرات. وتشير "الخدمة كتعلم متكامل" إلى ربط الدراسة الأكاديمية بالعمل والمشروعات والأنشطة المرتبطة بالمجتمع. وقد كان الوعي قوياً «بالتعلم الخدمي» وسط أكاديميي أمريكا الشمالية؛ إذ كان الطلاب ينفذون مشروعات، ويخدمون في أثناء التدريب داخل مؤسسات، ويقدمون الاستشارات للأفراد والمؤسسات في المجتمع المحيط. وقد وصفت الثمرات التعليمية العائدة على الطلاب من زاويتي تعزيز فهمهم للصلة بين النظرية والتطبيق، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية المرتبطة بالعمل. وشملت الأمثلة المقدمة لهذه الأنشطة برنامجاً لفض النزاع، حيث توسط الطلاب بين طرفين، بينهما نزاعات قانونية مدنية، أو «الأعمال الداخلية» أو قضاء الطلاب مدة عمل داخل إحدى المؤسسات، ودراسة حالة «لدورات حياة» منتج مع شركة محلية و «وحدة استشارية» ضمن برنامج درجة البكالوريوس في الأعمال. وقد صيغ قدر كبير من هذه الأنشطة، وليست كلها، كجزء من المنهج معتمد و «مقيّم» [يخضع للقياس].

كان لدى الأكاديميين المشاركين في هذا الجانب من التعلم بالخدمة شعور قوي بأن هذا العمل يحسن جودة التعلم الطلابي. وقد طلب من الطلاب تقديم صيغة مكتوبة يحللون فيها أنشطة التعلم بالخدمة التي عاشوها، وكانت هذه آلية مهمة للطلاب لتقدير تطورهم الشخصي والفكري وفهمه. كما تم التعبير عن فوائد ومزايا نشاط التعلم بالخدمة

للتدريس. فمن منظور المعلم، برغم الوقت الطويل المطلوب لإثبات ذلك، فقد قيل: إن هذه الأنشطة تثمر عدداً من المكاسب. كما ذكر استخدام أمثلة تطبيقية داخل الفصل وكتابة دراسات حالة أو بناء علاقات تؤدي إلى فرص بحثية تتعلق باهتمامات علمية.

### ما مكان «الخدمة» المناسب؟

هذه التأويلات الخمسة للخدمة لها نتائج مهمة للعلاقة بين البحث والمعرفة والتدريس. إن إحدى مشكلات تزايد الكتابات التي تركز على هذا الموضوع، هي الانطباع الخاطئ الذي تحدثه، وهو أن «التدريس» و«البحث» هما الدوران الوحيدان اللذان تؤديهما الهيئة الأكاديمية. وإن أحد مظاهر هيمنة جدل التدريس والبحث هو تصنيف كل الأنشطة الأكاديمية تحت هاتين الرأيتين المتلازمتين. وبرغم أن التعريفات نادراً ما تكون صريحة محددة، فإن أشياء كثيرة تتوقف عليها. فمصطلح «التدريس» مثلاً يعرفه الأكاديميون تعريفاً ضيقاً في بعض السياقات المؤسسية، بحيث لا يتجاوز عملية إلقاء محاضرة على جماعة من الطلاب. وعلى خلاف ذلك، كان أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعات المملكة المتحدة بعد عام 1992 من المشاركين في استبياني أقرب من نظرائهم في المؤسسات الأقدم إلى ربط مصطلح «التدريس» بمجموعة أوسع من الأنشطة المتداخلة التي تشمل التوجيه الشخصي وإعداد المواد التدريسية، وتصميم مقررات جديدة.

في التأويلات الخمسة جميعها كان هناك شعور واضح بأن الخدمة التزام أخلاقي ناحية الطلاب والملاء، بغض النظر عن الفوائد المهنية المباشرة أو غير المباشرة. مع ذلك، يوجد توترات تتعلق باستعداد بعض أعضاء الهيئة الأكاديمية لتحمل ما يوصف «بنصيبهم العادل» في الأنشطة الخدمية، لا سيما ما يخص إدارة المسارات الدراسية وعمل اللجان. وهذا إلى حد ما انعكاس لزيادة ضغوط التنافس في الحياة الأكاديمية بغرض تأمين التثبيت الوظيفي، أو جذب التمويل للبحث، أو الوفاء بأهداف زيادة أعداد الطلاب، والنشر في «أفضل» المجالات، وهكذا. صحيح أن المنافسة كانت موجودة دائماً في الحياة الأكاديمية، ولكن هذه الضغوط تصاعدت في السنوات الأخيرة بسبب عولمة سوق التعليم العالي، ومحاولات الحكومات مراجعة التميز البحثي والتعليمي بوصفه جزءاً من ثقافة جديدة أساسها المساءلة ومبدأ الأداء.

كذلك، فمن المشكل، كما بين عدة مشاركين في الاستبيان، «قياس» المساهمة الخدمية لعضو هيئة التدريس؛ إذ يختلف هذا عن الطرق المعتادة في إثبات النجاح البحثي من خلال المنشورات أو المنح البحثية مثلاً. أما الدور التعليمي فقد تطورت مقاييس التميز الخاصة به وتعقدت استجابةً لدعوات رفع مكانة التدريس في مواجهة البحث. فقد توسع استخدام التقييم الطلابي، وزاد الاهتمام بتدريب محاضري الجامعة وتأهيلهم، وتطور الاعتماد المهني، واستخدام سجلات المسيرة التدريسية لأجل الترقى. وعلى النقيض من ذلك، فإن أداء «الخدمة» على المستوى الفردي لا يجد له بين مؤشرات الأداء مكاناً فيما يخص قياس الأنشطة والإنجازات الأكاديمية.

إن زيادة الضغط للوفاء بمقاييس الأداء في البحث والتدريس يعني «تقليص» الدور الخدمي. قال عدد كبير من المحاضرين: إنه ببساطة لا يوجد وقت «كاف» أو «مناسب» يخصص للأنشطة القائمة على الخدمات. إن مبادرات التعلم الخدمية أو التعلم المتكامل، غالباً ما تكون صعبة التأسيس، وعادة ما تستهلك وقتاً من الهيئة الأكاديمية في بناء علاقات مجتمعية والحفاظ عليها. وليس من طبيعتها أن تكون «مرتبة» أو خالية من الصعوبات في الإشراف على الطلاب أو تقييم تعلمهم. وتحت ضغوط التعليم المقسم إلى وحدات الذي يحارب التكامل المعرفي، وضغوط عدد من عمليات مراجعة الجودة المتنوعة، فإن التعلم الخدمي الذي لا يعد جزءاً من المنهج الرسمي الخاضع للتقويم ليس أمامه فرصة كبيرة للبقاء. حتى العناصر التي تمت صياغتها رسمياً مثل تخصيصات العمل التدريبي في دراسات الأعمال ذات الأربع سنوات في المملكة المتحدة، أو ما يسمى درجات «الشطيرة»؛ فقد أصابها تدهور خطير في السنوات الأخيرة.

إن الطبيعة المتغيرة لقوة العمل الأكاديمية العائدة إلى عدم ثبات عامل التوظيف يعني تراجع عدد أعضاء هيئة التدريس الثابتين، أو كاملي الدوام القادرين على تخصيص الوقت والطاقة خارج جداول التدريس الرسمية للأنشطة الخدمية. تشير التقديرات في الولايات المتحدة إلى أن خمسي أعضاء هيئة تدريس الجامعة حالياً يعملون بدوام غير كامل، وهذا ضعف عدد ما كان منذ ثلاثين عاماً (Benjamin 2000). كما أن مراقبة

جودة البحث، في دول منها المملكة المتحدة وأستراليا ونيوزيلاندا وهونج كونج، قد حملت الأكاديميين ضغوطاً منها توجيه جهودهم نحو النشر على حساب أنشطة ومنها الأنشطة الخدمية التي تستهلك وقتاً طويلاً. هذه القوى تعني أن الأنشطة الخدمية تنال تقديرًا أقل باستثناء الترقية إلى كرسي شخصي يحدث من آن لآخر في بعض الثقافات المؤسسية مثل جامعات ما بعد 1992 في المملكة المتحدة (Tight 2002).

كان الأكاديميون على وعي كبير بأن العمل الخدمي يعاني انخفاض المكانة " ولا يؤدي بك إلى الحصول على التثبيت الوظيفي أو الترقية أو زيادة الراتب ". ومن أمثلة هذا الرأي ما قاله أحد المشاركين بشأن إنشاء منبر للتعليم الإلكتروني لإحدى المدارس؛ حيث لم ينل الموضوع فهماً أو تقديرًا كافيًا. فلم يكن من إدراك لأهمية هذا النوع من العمل الخدمي بين الزملاء على أساس أن ذلك " ينبغي أن يكون من أعمال هيئة دعم تكنولوجيا المعلومات ". كان الشعور العام هو أن العمل الخدمي نادرًا ما يكافأ أو يقدر؛ ومن ثم فإن دافعية القيام بأنشطة خدمية كان يترجم إلى مزيج من فكرة «الإيثار» والشعور بالواجب تجاه الطلاب والزملاء ومجتمعات التخصص والمجتمع الكبير. فالخدمة، كما عرفها أحد الأكاديميين، تكاد تكون " أي نشاط مرتبط بالعمل لا يكافأ (أو بالأحرى لا يكافأ بصورة مباشرة) ".

### هل من مساحة جديدة للخدمة؟

يساعد مبدأ الخدمة على ترسيخ أعمال الحياة الأكاديمية والمؤسسية، مع ذلك فإن التزام المحاضرين الجامعيين به عرضة للخطر من مجموعة من القوى. ففي تقاليد جامعية أخرى، وبالتحديد النموذج الجرمانى لجامعة البحوث، قد أولت اهتماماً «للمسافة» بين الأكاديمي كباحث، والعالم كله من حوله (Boyer 1990). فمفهوم الجامعة «كبرج عاجي» لا يتوافق مع مفهوم خدمة المجتمع. فمع تنامي هيمنة دور الحكومة على التعليم العالي في القرن العشرين حل هذا الدور إلى حد بعيد محل أثر الجهود المدنية والخيرية. مع ذلك فالجامعة الحديثة تعاني ضغوطاً متزايدة لإقناع الدولة بأنها تستحق التمويل (Tjeldvoll 1998). ولكن الدور الخدمي التقليدي يظل قائمًا في كثير من

جامعات الولايات المتحدة التي أسست بوصفها مؤسسات على أرض ممنوحة. أما التمويل الخيري والتجاري للجامعات في المملكة المتحدة، بما في ذلك التمويل المحلي المدني، فقد حل محله التمويل الحكومي تدريجياً بخلاف المؤسسات الأمريكية التي أبقت على مستويات دعم عالية من الرعاة المحليين والخريجين والمجتمعات الإقليمية، فليس من قبيل المصادفة، إذاً، أن يكون التعلم الخدمي أعمق جذوراً في جامعات أمريكية كبيرة وأوثق صلة بالمجتمعات المحلية والإقليمية وأقل اعتماداً على تمويل الحكومة المركزية منها في المملكة المتحدة.

إن قوى السوق وكذلك حاجة المؤسسات لتمييز نفسها عن منافسيها يؤدي إلى هزة في تعريف التوصيف الوظيفي الأكاديمي. ويوصف هذا أحياناً بأنه «تفكيك العمل الأكاديمي» (Kinser 1998) بينما يحل محل الأكاديمي الشامل الذي يجمع مهام التدريس والبحث والدور الخدمي، قائمة من المتخصصين، المعيّنين للتدريس أو للبحث فقط مثلاً، أو المصممين التعليميين، أو المتخصصين في القياس والتقييم. تكتسب هذه الظاهرة سرعة متنامية نتيجة لتوسع المؤسسات الربحية الخاصة مثل جامعة فينكس (التي استبعدت الدور البحثي تماماً) ومبادرات التعليم الإلكتروني حيث تهدف الجامعات إلى التنافس في أسواق كبرى على المستوى العالمي. إن هذا «التفكيك» يعني تناقص الأكاديميين المشغولين بمجموعة من المسؤوليات الشاملة، مما يجعل العمل الخدمي إحدى المسؤوليات أو أحد الاحتمالات العملية.

طرأت على مفهوم «الخدمة» تحولات وأعيد تأويله مع الزمن. ففي المملكة المتحدة حدد تقرير روبنز عن التعليم العالي (1963) " بث ثقافة مشتركة ومعايير مشتركة للمواطنة" بوصفه أحد أهداف أربعة للتعليم الجامعي. وربما نجد صدى ذلك في تقرير ديرينج (NCIHE 1997) بعدها بأربعة وثلاثين عاماً، حيث يعرف كلمة الخدمة من زاوية منفعتها الاقتصادية أولاً، فقد خصص الفصل الثاني عشر من التقرير، وهو الفصل المركز على الدور المحلي والإقليمي للتعليم العالي، بكامله تقريباً لتأثير الجامعات المرتبط بالأعمال التجارية والاقتصاد. وقد اكتمل التحول إلى المنفعة الاقتصادية على

يد حكومة المملكة المتحدة عن طريق «الورقة البيضاء» التي نشرت في يناير 2003. ضمت الورقة فصلاً عن البحث والتدريس وإتاحة الفرص والتوسع و«التعليم العالي ومجال الأعمال» (DfEs 2003).

تبين استجابات عدد من الأكاديميين أن الخدمة حالياً مصطلح أقرب صلة بعلاقات الأعمال والمستهلكين منها إلى الخدمة «العامة». وأغلب استعماله يتعلق ببناء علاقات مع شركات أعمال تجارية أساسها «الجودة» و«الكفاءة»، ومن هنا لدينا «جودة الخدمة»، وتوصيل الخدمة أو ببساطة «إدارة الخدمة»، وهي عبارات واردة من معجم الحياة التجارية. وليس لغة التجارة وحدها هي ما دخل الحياة الجامعية، فإن مُثُل الفردانية الليبرالية قد حلت محل قيم المشاركة والزمالة. صحيح أن الفردانية التنافسية كانت دائماً جزءاً من الحياة الأكاديمية، ولكنها الآن خطر على الزمالة والتعاون المطلوبين للحفاظ على جودة أنشطة البحث والتدريس. وإن الاشتراك في لجان القسم والمؤسسة كجزء من "الخدمة كعمل إداري" هي أحد الأمثلة المهمة على ذلك. فالحياة الأكاديمية هنا انعكاس للمجتمع الذي تنحسر فيه المشاركة المدنية منذ سنوات كثيرة. وفي لقاءات شخصية مع أعضاء هيئة التدريس في جامعات بريطانية، وجد هارولد سيلفر (Harold Silver 2003) دليلاً ضئيلاً جداً على وجود شعور انتماء إلى مجتمع خاص قائم على مجموعة مشتركة من المعايير أو القيم المؤسسية. ويعلق ألتباخ (Altbach 1995) أيضاً على انحسار الشعور بالانتماء إلى مجتمع داخل الجامعات الأمريكية نتيجة لتزايد حجم العاملين في المجال الأكاديمي، واتساعه وتنوعه.

لا يتحدث الأكاديميون عن «الخدمة» إلا نادراً؛ فهم أقرب إلى معرفة مطالب «الإدارة» بأنواعها. وإن أداء الأدوار الخدمية مثل تنسيق المسارات الدراسية أو إرشاد القبول أو رئاسة القسم، كلها كانت تعد جزءاً من تعويضات الحياة الأكاديمية. فعضو المجتمع الأكاديمي يتلقى مزايا مقابل تخليه عن مصالحه الشخصية، ومن هذه المزايا الأمان الوظيفي، والحرية الأكاديمية في تنفيذ الأبحاث الشخصية مع الاعتراف بأن للأفراد نقاط قوة وضعف مختلفة. ويتولى الأكاديميون الأدوار الإدارية مثل موجه القبول أو رئيس لجنة أو رئيس قسم بالتناوب.

ومن المفارقات أن أي دراسة لمنطوق رسالات مؤسسات التعليم العالي تظهر أن كلها تقريباً يحوي شكلاً من الالتزام الصريح بخدمة المجتمعات الإقليمية و/أو المحلية. مع ذلك، فالواضح أن هناك تعارضاً متنامياً بين تبني المؤسسات هذه الأهداف والاستمرار المهني للهيئة الأكاديمية. فالخدمة ليست استثماراً جيداً فيما يخص الترقى المهني (Knight 2002). إذ يحظى البحث بنصيب الأسد من المكانة والجوائز في الحياة الأكاديمية، وقد زاد ذلك في السنوات الأخيرة بفعل مراجعات جودة البحث في عدد من أنظمة التعليم العالي. وهناك مبادرات حكومية وجامعية لاقتناص قدر من المكافأة أو التقدير للتميز في التدريس. إذ توجد حالياً برامج مستقرة مثل علماء كارنيجي في الولايات المتحدة، وبرنامج جماعة التدريس 3M في كندا، وجوائز التدريس الجامعي في أستراليا، وخطة زمالة التدريس في المملكة المتحدة. مع ذلك، لا يتوقع أن تصحح سريعاً عدم التوازن التاريخي بين البحث والتدريس في المدى القريب، كما أن عدم المساواة العرقية أو الجنسية لا يمكن محوها سريعاً من خلال التشريعات وحدها.

لم تكن الخدمة بهذه الأهمية قط للأداء الجامعي الكفاء. وقد أضافت مراجعة الدور التدريسي من قبل الوكالات الحكومية توقعات جديدة إلى الحياة الجامعية مثل إرشاد الزملاء وملاحظة التدريس والتصميم المستمر للمنهج (وإعادة التصميم). كما أن التعطش لتمويل الأبحاث قد وسع مدى المطالب الخدمية ومنها دعم إنشاء مجلات جديدة، ومراجعة المزيد من طلبات المنح، والحاجة للتوجيه الفردي للباحثين الناشئين؛ ليحققوا إمكاناتهم كاملة في بيئة تنافسية. إن الدور الحيوي الذي تؤديه الخدمة في دعم التدريس والبحث لا بد أن يُعدّ «مساحة» محورية في الدور الأكاديمي؛ فإذا استعرنا بتصريف صورة من النظرية التنظيمية (Handy 1981) نشبه التوصيف الوظيفي الأكاديمي بقطعة «دونات» (كعكة محلاة مثقوبة الوسط) «مقلوبة». ففي الأصل الرسمي للدور الأكاديمي توجد توقعات محددة تتعلق بالتدريس والبحث، وغالباً ما يعبر عنها بمقاييس مثل ساعات التدريس أو إعداد المنشورات. وهذه هي «المربى» في وسط كعكة الدونات (الأمريكية). وبينما قد تمثل هذه الوظائف الجوهر، أو التوقعات الرسمية للحياة الأكاديمية، وتشكل الخدمة جزءاً كبيراً من الأطراف التي لم تحظ بالقدر نفسه من دقة التعريف، أو إذا عدنا للصورة، تمثل الجزء الخارجي من الدونات (انظر الشكل رقم 1-12).

## الشكل 1-12 الخدمة في الدور الأكاديمي



## أفكار ختامية

ما حال الخدمة في هذه الظروف؟ إن ما ضاع في الجدل حول التدريس والبحث هو أن الجامعات موجودة لخدمة المجتمع أيضاً، ولكن ليس بمعنى اقتصادي ضيق محض، بل حسب تعبير ديرينج "لتؤدي دوراً رئيساً في تشكيل مجتمع ديمقراطي متحضر يضم الجميع" (NCIHE 1997: 72). يشير جون نيكسون إلى طرف من أزمة الحياة المهنية، وهو التراجع عن الدور الخدمي، فالخدمة نشاط معقد يستهلك وقتاً طويلاً ولا يلقى إلا القليل من المكافأة والاهتمام. وبرغم عدم دقة القول بوجود «عصر ذهبي» للخدمة في الماضي، فإن اتحاد قوى فرض البيروقراطية والفردانية تعمل على طرد الخدمة حالياً من الحياة الأكاديمية، ليحل مكانها «أعباء» الإدارة و«مطالب» الطلاب في عصر استهلاكي. وبينما كانت الأدوار الخدمية تؤدي بغرض الحصول على التثبيت الوظيفي أو الترقيّة فإن «قيمة الصرف» الخاصة بالخدمة (Knight 2002) في تدهور خطير. ومن غير المؤكد أن هذا اللون من مهام «المواطنة» سيكون له تأثير ولوضئيل على مسألة الحصول على التثبيت الوظيفي (Bentley et al. 2003).

قد يوحي تحليلنا بقليل أمل في أن تكون الخدمة في المستقبل التزاماً جوهرياً من التزامات الجامعات والحياة الأكاديمية. مع ذلك، فهناك مبررات للتفاؤل. أولاً، يزيد الاهتمام حالياً بمحاولات تعريف مفهوم «المعرفة» في الحياة الأكاديمية. كان

أغلب الاهتمام منصباً على «عملية التدريس» مما يشجع الأكاديميين على البحث في ممارساتهم التدريسية؛ حتى يصلوا إلى فهم أفضل للتدريس بوصفه مسعىً فكرياً. ولكن الخدمة تنطوي على مدى واسع من الأنشطة العلمية التي تشكل البنية التحتية المحيطة التي تدعم كلاً من التدريس والبحث.

وأخيراً، فإن أغلب الأكاديميين لا يعملون على أسس حسابات عقلانية خالصة بهدف «الربحية» الشخصية (Knight and Trowler 2000). فبرغم الضغوط والالتزامات التي يواجهونها، لا يفعل الأكاديميون ما هو عقلاني دائماً (Coate, Barnett, and Williams 2001). ولا يزال الأكاديميون يجدون مساحة للخدمة في حياتهم المهنية. كتب روبرت نيسبت (Nisbet 1971) عن سمات المجتمع الأكاديمي منذ أكثر من ثلاثين عاماً، يقول: إن إحدى هذه السمات هي شعور قوي «بالشرف» وجوهر الشرف، فيما يرى نيسبت "لا يمكن، بطبيعته، أن يقاس، أو يعوض بالمال، أو المكافأة المادية" (Nisbet 1971: 53). والخدمة في النهاية تتعلق بأخذ التزامات المواطنة في المجتمع الأكاديمي على محمل الجد. قال أحد المشاركين في استبياننا: "لو كنت فيه بفرض المكافآت فقط، لما كنت أكاديمياً أصلاً". إن كثيراً من المحاضرين والأساتذة يرون أنفسهم ملتزمين بمقتضى الشرف أن يوفوا واجباتهم كمواطنين في المجتمع الأكاديمي والمجتمع الكبير. وكما يقول روبرت كولز: "كل خدمة نشاط أخلاقي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وهي استجابة لنداء أخلاقي من الداخل يفى بحاجة أخلاقية في العالم" (Coles 1993: 75).



## تدني الخلق الأكاديمي:

### التدريس والبحث وتجديد التنظيم الذاتي المهني<sup>(1)</sup>

ريفيه و. ويل

يتغير إطار عمل القواعد والحوافز التي تؤثر على الالتزامات الأكاديمية لمجالي التدريس والبحث في العالم كله. وتتأثر هذه التغييرات حتمًا بتصرفات الحكومة وقوى السوق. ولكن تراث حكم الزمالة والاستقلال الأكاديمي الممنوح للجامعات يحفظ لهيئة الأساتذة أثرها الكبير في صياغة ظروف العمل الأكاديمي وأولويات نظام المكافآت الأكاديمية، ووسائل الضبط الاجتماعي التي تشكل السلوك الأكاديمي. وقد أشار آدم سميث إلى هذه المسألة في القرن الثامن عشر عندما شكاه من أساتذة أكسفورد الذين "يدعون إلى شيوع التجاوز المتبادل، بحيث يقبل كل فرد أن يهمل جاره واجبه مادام يسمح له بإهمال واجبه" (وردت في Kerr 1994: 9). إذا كان إطار عملنا المؤسسي به أخطاء بناءية فلا بد للمهن الأكاديمية أن تقبل قدرًا من المسؤولية عن وجود هذه الأخطاء، أو الففلة عن ملاحظة وجودها، أو عن عدم بذل الجهود الكافية لتصويبها (Thompson 1987).

من المهم أن يدرس المتخصصون في التعليم العالي ويحللوا الآثار السلبية الناتجة عن قوى السوق، وكذلك الجهود الحكومية غير الصائبة التي تهدف إلى التنظيم الأكاديمي، وتعرضها على الجامعة. وما لا يقل عن ذلك أهمية، وربما يزيد، إذا أردنا للجامعة كما نعرفها أن تستمر، هو أن ننظر منهجيًا ونقديًا في سلوكنا المهني - في بنى الحكم الذاتي الجامعي، وفي عمليات مراجعة النظراء، وما تقوم عليه من معتقدات

(1) هذه صورة منقحة من ورقة قدمتها في مؤتمر SRHE في ديسمبر 2003 بلندن، المملكة المتحدة. وأدين لكل من رونالد بارنيت ومارثا ديل بنقدهما المفيد، وأنا المسؤول الوحيد عن الأفكار المطروحة.

أكاديمية. فإذا كانت هيئة الأساتذة تصر، وأعتقد أنها لا بد أن تفعل، على ضرورة الاستقلال الأكاديمي، فلا بد أن نقدم دليلاً مقنعاً لأنفسنا وللجمهور الكبير على أن عمليات الحفاظ على المعايير الأكاديمية من قبل النظراء صارمة وصالحة.

وعلى ذلك سأستكشف فيما أطرحه من أفكار تدني الخلق الأكاديمي الذي، فيما أرى، يعرض العقد الاجتماعي بين المهن الأكاديمية والمجتمع للخطر.

## التنظيم

نحتاج أولاً أن نستكشف معنى مصطلح «التنظيم» عندما يتعلق بالعمل الأكاديمي. ربما كانت إصلاحات التعليم العالي في العقود الأخيرة في المملكة المتحدة وغيرها من الدول سبباً في أن مصطلح «التنظيم» يفسر تلقائياً الآن داخل المجتمع الأكاديمي بأنه كلمة السر «للسيطرة والرقابة» الحكومية، أي فرض معايير خارجية على الجامعة تساندها لوائح حكومية؛ ولكن مصطلح «التنظيم» يمكن أن يفهم أيضاً على نحو أوسع بأنه كل فعل يقصد به التأثير على السلوك الاجتماعي الذي يقدره عموم الناس (Baldwin and Cave 1999). وبهذا المعنى جرت التقاليد على استخدام المصطلح داخل المجتمع الأكاديمي؛ إذ يشير إلى الأفعال المصممة لضمان المعايير الأكاديمية مثل «التنظيم» الذاتي، ومن الأمثلة الصريحة على هذا نظام الامتحان الخارجي في المملكة المتحدة، والاعتماد الأكاديمي الاختياري في الولايات المتحدة.

إن استعمالنا مصطلح «التنظيم» بالمعنى الأخير يؤكد على نقطة حاسمة في العمل الأكاديمي، وهي أن المعايير الأكاديمية في التدريس والتعلم لا يمكن الحفاظ عليها بأفعال الأساتذة ومعتقداتهم وحدها، كأفراد، فالأساتذة أيضاً يحتاجون إلى الدعم من التنظيمات والعمليات الرسمية، مثل عمليات التأهيل الاجتماعي الخاص بالمادة الأكاديمية ومراجعة النظراء لما يُقترح من وحدات دراسية جديدة، أو مسارات دراسية جديدة، والمراجعة المهنية للجودة الأكاديمية. وفي استخدامي لمصطلح «الخلق الأكاديمي»، إشارة إلى بيئة الضوابط والأعراف الاجتماعية التي تحدد مقاييس السلوك الأكاديمي، وتؤثر على اختياراتنا المهنية.

عند مواجهة دعوات لأشكال جديدة من التنظيم الجامعي، مثل تحسين الجودة الأكاديمية من خلال منافسة سوقية برعاية الدولة، أو تنظيم السلوك الأكاديمي، من خلال قواعد ولوائح حكومية، فإننا بالغريزة نلجأ إلى مفهوم الخلق الأكاديمي الأوسع بوصفه وسيلة أنجع لضمان المعايير الأكاديمية. ولكن هل الدعوة الحالية للتنظيم الذاتي دعوة سليمة؟ هل تعكس قياساً دقيقاً لنقاط الضعف والقوة في الخلق الأكاديمي، أم أنها مبنية أساساً على خياراتنا المهنية المفضلة؟ إن أيّ دعوى نرفعها للمطالبة بالاستقلال الأكاديمي لا بد أن تقوم على إثبات فاعلية الخلق الأكاديمي في الوفاء بالتزاماتنا المهنية نحو المجتمع.

### التدريس والبحث

صار دخول الجامعة متحكماً في تحديد «فرص الحياة» لأعداد متزايدة من مواطنينا، كما تنامي الاهتمام العام بتحقيق توازن مقبول بين التدريس والبحث داخل جامعتنا. وقد لاحظ مراقبون كثيرون في دول مختلفة حدوث «انجراف بحثي» في التعليم العالي؛ حيث صارت الموارد والطاقات الشحيحة أصلاً في كل أنواع المؤسسات الأكاديمية توجه إلى البحث على حساب تطوير التدريس وتعليم الطلاب. وبينما قد نعدّ ذلك اهتماماً راهناً، فإن أسباب المشكلة قائمة من زمن. ففي تحليل حدسي كتب في عام 1970 واستعرت منه عنوان هذه الورقة، هاجم عالم الاجتماع روبرت نسبت (1971) عدم التوازن المتزايد بين التدريس والبحث في الجامعة بالولايات المتحدة. وقد عزا نسبت هذا جزئياً إلى ضياع المعتقدات التي كانت منتشرة ومتجذرة في الأساتذة فيما يخص الالتزامات المهنية، وكذلك ضعف الصلات التنظيمية داخل الجامعات التي تدعم هذه المعتقدات.

إن العلاقة بين التدريس والبحث في القطاع الجامعي في حالة تحول من طريقتين على الأقل. أولاً، هناك قلق متزايد من استخدام الموارد المخصصة للتدريس لدعم إضافي للبحث. وهذه قضية قديمة في الولايات المتحدة، وقد وضعت كأحد الاهتمامات الصريحة في «الورقة البيضاء» البريطانية (DfES 2003). ثانياً، هناك قلق من ألا يكون الأساتذة داخل المجالات التخصصية ملتزمين التزاماً إيجابياً بتحسين جودة تعلم

الطلاب، بينما يعملون على تحقيق جداول أعمالهم البحثية. فما صلة هذه القضايا بتدني الخلق الأكاديمي كما عرفته؟ وما الخطوات التي قد تكون ضرورية لاستعادة التنظيم الذاتي المهني، حتى نتمكن بفاعلية من الوفاء بالتزاماتنا نحو المجتمع الكبير.

### دعم البحث بمخصصات التدريس

برز دعم البحث بمخصصات التدريس في دراسة حديثة للتعليم العالي الأمريكي قام بها باحثون بمؤسسة راند (Brewer, Gates and Goldman 2002). وفي دراسات ميدانية للسلوك الإستراتيجي بين عينات ممثلة لمؤسسات التعليم العالي، اكتشف باحثو راند أن أغلب الكليات والجامعات الأمريكية كانت في سعي نشط نحو تحقيق المكانة الأكاديمية. ولأن المكانة في عالم الجامعة لا تكتسب بما يتعلمه الطلاب؛ بل بسمعة أبحاث أعضاء هيئة التدريس، ومقاييس انتقاء الطلاب، فإن طلب المكانة كان الطريق إلى سباق تسلح أكاديمي. فكل أنواع المؤسسات بما فيها تلك التي كانت مكرسة في السابق للتدريس، بدأت تستثمر مواردها الضئيلة في أعمال تدريسية أقل لأعضاء هيئة التدريس، وفي تحسين المرافق البحثية، وفي توفير الموارد لضمان منح بحثية، وفي إعانة تميز للطلاب المتفوقين والمزايا الاستهلاكية الطلابية، مثل السكن الطلابي، ومرافق التغذية أو شبكات حواسب الألياف الضوئية المصممة للمساعدة في جذب الطلاب المتفوقين. وقد خلص باحثو راند إلى أن هذا السعي نحو المكانة قد رفع التكاليف الاجتماعية للتعليم العالي في الولايات المتحدة بصورة ملحوظة، مع ذلك، لا يتوافر دليل على أن ذلك قد حسّن جودة التدريس. وفي أحد تحليلات إصلاح التعليم العالي في المملكة المتحدة، اكتشف ليندساي وروجرز (1998) أن كثيراً من جامعات المملكة المتحدة قد تبنت إستراتيجيات تخصيص للموارد تشبه إلى حد بعيد الإستراتيجيات المرتبطة بمؤسسات «السعي للمكانة» التي درسها باحثو راند في الولايات المتحدة. أي أن الإستراتيجيات لم تعالج الحاجات التعليمية للطلاب، ولكنها منحت الأولوية لزيادة استثمار وقت أعضاء هيئة التدريس في البحث و«تسويق» المؤسسة لجذب الطلاب المتفوقين.

لا شك أن النشاط البحثي لهيئة التدريس أساسي بالنسبة لمسؤوليات التدريس بالجامعات؛ فأنا لا أستطيع الوفاء بواجباتي المهنية في تدريس طلاب البحث المسجلين لدرجة الدكتوراه،

إلا إذا كان لِدِيّ برنامج بحثي نشيط. ولكن مراجعات البحوث عن تعلم الطلاب تشير إلى أن الارتباط ضعيف بين إنتاجية البحث ورقي المستوى في التدريس، وأن التدريس والبحث أقرب إلى أن يكونا نشاطين مستقلين (Terenzini and Pascarella 1994). وتشير دراسات ألكسندر أستين (1996) التي تستكشف طبيعة العلاقة بين البحث والتدريس في الولايات المتحدة إلى أن التوجه البحثي القوي للقسم (أي القسم الذي ينشر أعضاؤه كتباً ومقالات كثيرة، وينفقون قدراً كبيراً من وقتهم في البحث، ويولون أولوية شخصية عالية للعمل في الأبحاث) يرتبط سلبياً بالعوامل المتعلقة بالتدريس، بما في ذلك ساعات التدريس والإشراف والالتزام بتنمية الطلاب، واستخدام تقنيات التعلم النشطة. اكتشفت ماري فرانك في مسح قومي لعلماء العلوم الاجتماعية (1992:301) أنه كلما زادت إنتاجية الباحثين... قل تواصلهم مع الطلاب داخل الفصل، وقلت ساعات الإعداد للمسارات الدراسية، وقلت أهمية التدريس لديهم عن البحث". وخلصت إلى أن "البحث والتدريس ليسا نشاطين متكاملين؛ بل هما نشاطان مختلفان، وفي حالة صراع بصورة ما".

ربما كان الاعتبار الأهم في مسألة دعم البحث بمخصصات التدريس، لا يتعلق بالموارد المالية؛ وإنما بوقت أعضاء هيئة التدريس. كان عالم الاقتصاد إيستل جيمس (1986) أول من قال: إن هيئة التدريس الجامعي، يمكن اعتبارها عمالة تعاونية غير ربحية ترتبط بإنتاج منتجات متعددة. يقول جيمس (1986): إن أعضاء هيئة التدريس، لا سيما في الجامعات، يرفعون قدر البحث على التدريس، وذلك بسبب عنصر الجذب الذاتي في البحث، ومساهماته الواضحة في صنع سمعة القسم. كما أن البحث التنافسي وأسواق العمل التي تشيع في العالم كله تخصص وقتاً أطول للبحث، وهذا الوقت يمكن أن يؤدي إلى جذب المزيد من المنح، والمكاسب المستقبلية لأفراد أعضاء هيئة التدريس. في هذا السياق، سيختار أعضاء هيئة التدريس «الوفاء بالحد الأدنى» من جودة التدريس (Massy 2003) أي خفض الوقت المستثمر في التدريس، ورفع الوقت المستثمر في تعليم الدراسات العليا والبحث. ويتصرف أعضاء هيئة التدريس، عملياً، على نحو فردي، ويتلقون الدعم في هذه الخيارات من قبل السياسات الأكاديمية التي تم إقرارها جماعياً على مستوى القسم، وهذا يعني أن الوقت المخصص أساساً للتدريس، الذي

تدفع الحكومة المال، وكذلك يدفع الطلاب المصروفات الدراسية، من أجله، يتحول إلى العمل البحثي.

أكدت الدراسات المسحية القومية حول نشاط هيئة التدريس في الولايات المتحدة (Fairweather 1996) في العقود الأخيرة أن نسبة الوقت الذي أقر أعضاء هيئة التدريس بإنفاقه في البحث قد ارتفع في كل أنواع المؤسسات ذات الأربع سنوات، بما في ذلك كليات الفنون الليبرالية الصغيرة. كما اكتشف تشارلز كلوتفلتر (Charles Clotfelter 1996) وهو عالم اقتصاد بجامعة ديوك، في تحليل تفصيلي للتغيرات التي طرأت مع الوقت في أقسام ممثلة بجامعة شيكاغو و ديوك و هارفارد أنه:

إذا أخذنا المؤسسات [الثلاث] المدروسة هنا مؤشراً، فإن المدة بين 1977-1992 كانت مدة تغير تدريجي، ولكنه تغير واعي تماماً. فمتوسط الأعمال التدريسية الصنّية، بمقياس المسارات الدراسية التي تدرس كل عام، انخفضت بلا استثناء تقريباً في كل أقسام عينة الدراسة. وبرغم أن هذه الأعمال المحسوبة لا تغطي كافة جوانب التدريس، فإنها تشير إلى حركة ابتعاد ملحوظة عن التدريس إلى البحث (Clotfelter 1996: 204).

وقد تفاقمت هذه المشكلة بسبب الجذب الجائر للأعضاء المميزين في مجالات مثل الاقتصاد. فقد لاحظ رئيس قسم الاقتصاد بجامعة برينستون وجود تدنٍ كبير حالياً في الأعمال التدريسية لنجوم الأساتذة، الذين يكافؤون بمرتبات مرتفعة وبتكاليف من الواجبات التدريسية، وبالسماح لهم بأداء أعمال كبيرة خارج الجامعة (Steinberger 2001).

إن مشكلة وقت أعضاء هيئة التدريس لا تؤثر على التدريس وحده؛ بل على ممارسات التنظيم الذاتي المهني كذلك؛ حيث تكون أي عملية تحتاج لفعل جماعي مرتفعة التكلفة، فيما يخص وقت الأعضاء. وكما ينسب لأوسكار وايلد القول: إن أكبر نقاط ضعف الاشتراكية هو عدد الليالي التي تهدرها. فإن عمليات التنظيم الذاتي، مثل إجراء الامتحانات الخارجية، والاعتماد الأكاديمي، والمراجعة الأكاديمية، فضلاً عن العمليات التنظيمية داخل الجامعة المخصصة لتوكيد المعايير الأكاديمية، كل ذلك يحتاج قدرًا

كبيراً من أوقات أعضاء هيئة التدريس، دون الحد الأدنى من المكافآت، عادةً. وقد عبّر كلارك كير قبل عقد مضي (1994) عن قلقه بشأن الهبوط الملحوظ في مستوى الخلق الأكاديمي. وقد لاحظ كير ظهور «ثقافة أكاديمية جديدة» قل التزامها بالمجتمع الأكاديمي المحلي وبواجبات المواطنة المتعلقة به:

في كافة أنحاء الولايات المتحدة، زادت عن ذي قبل صعوبة إيجاد معلمين جامعيين يأخذون مسؤولياتهم نحو القسم والكلية مأخذ الجد. وإذا فعلوا، فهم أقل رغبة للخدمة في اللجان، وأقل رغبة في توفير الوقت المطلوب... فهم يريدون التركيز على شؤونهم الخاصة، وليس على شؤون المؤسسة (Kerr 1994: 14).

### الالتزام بتحسين الجودة الأكاديمية في مجالات التخصص

الموضوع الثاني بشأن العلاقة بين التدريس والبحث هو قضية الالتزام بتحسين تعلم الطلاب داخل مجالات التخصص. فالبرامج الأكاديمية توضع وتنفذ وتطور في كل الأنظمة الأكاديمية في الأساس على مستوى القسم أو الكلية، أو ما سمي الوحدة الأساسية (Becher and Kogan 1992). وكما ذكر طوني بيكر (1992) فيما يخص وضع نظام توكيد الجودة بجامعة ساسكس في المملكة المتحدة:

إن أهم الاعتبارات في توكيد الجودة لا بد أن يكون توجهاً كلياً وليس توجهاً متدرجاً، وبالتحديد المزايا التي يجنيها الطلاب من مجمل برامجهم الدراسية، وليس مجرد الشعور بالرضا ونحوه عن التفاعل مع أفراد من هيئة التدريس (Becher 1992: 58).

وتؤكد مراجعات الأبحاث التي تناولت التدريس في التعليم العالي أثر الوحدة الأساسية على تعلم الطلاب. ويرتبط تعلم الطلاب المحتوى الأكاديمي وتطورهم المعرفي ارتباطاً دالاً بنسق وتسلسل الوحدات المقيد بنها حسب ما تقتضي شروط البرنامج التي تدمج التعلم المكتسب من وحدات المنهج المستقلة، وحسب مستوى التواصل والتفاعل بين أفراد هيئة التدريس في مجال التخصص (Pascarella and Terenzini 1991).

وهكذا ينعكس التزامنا العام بضمان تعلم الطلاب ليس فقط فيما نقدم من التزام وطاقه في مساراتنا الدراسية أو الوحدات الدراسية المستقلة، بل أيضاً في حماسنا الجماعي لتوكيد المعايير الأكاديمية وتحسينها على مستوى القسم أو المادة.

يقدم المنظّر الإداري هنري منتزبيرج (1979) وصفاً لما كانت عليه عملية التطبيع الاجتماعي لتخصص ما في الماضي، وكيف كانت تقدم التنظيم اللازم للمعايير الأكاديمية في الجامعات. كانت سنوات التدريب الطويلة تزود أعضاء الهيئة المستقبلين بالمهارات المعيارية والمعارف التي تميز تخصصهم المحدد. كان مدخلهم إلى التدريس، وإلى محتوى مادتهم وبحثهم يتأثر بهذه المعايير المتجذرة. نتيجة لذلك كان أعضاء هيئة التدريس يدرسون كأفراد مستقلين؛ لأن الأستاذ الذي يحاضر في الفيزياء لطلبة الهندسة كان قادراً على التنبؤ الصحيح بما يعطيه الأستاذ الذي يحاضر في التفاضل والتكامل للطلاب أنفسهم. وهكذا كانت معايير التطبيع الاجتماعي المهني تسمح لأعضاء هيئة التدريس بالتنسيق في تدريسهم مع الحفاظ على استقلالهم.

ولكن هذا التوافق على المعايير والمهارات والمحتوى الأكاديمي، إن وجد حقاً، قد أصابه التحلل مع التوسع السريع في المعرفة الأكاديمية، وظهور المواد متعددة، أو متداخلة التخصصات. فالدراسات المسحية لهيئة التدريس في الولايات المتحدة (Lattuca and Stark 1994) تظهر أن المعايير والأعراف التخصصية التي كانت تمثل قاعدة التنسيق الأكاديمي يتدهور مستوى تأثيرها على سلوك الأعضاء. ففي تخصصات كثيرة، لم يعد أعضاء هيئة التدريس يتفوقون بسهولة على تعريف محتوى المادة العلمية، ولا يتفوقون على مدى ملاءمة تتابع وحدات التعليم للطلاب. وقد عبّر كثير من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات عديدة عن اعتقادهم بأن تنوع المجال يمنع الوصول إلى إجماع على ما ينبغي أن يعرفه الطلاب.

أجرى جون براكستون وآلان باير (John Braxton and Alan Bayer 1999) مسحاً قومياً للمعتقدات الأخلاقية حول التدريس الجامعي في الولايات المتحدة، وهو أول دراسة تجريبية اكتشفها تتعلق بالأخلاقيات الأكاديمية، وتطرح الدراسة المزيد

من الأسئلة عن أثر الأعراف الأكاديمية.<sup>(1)</sup> اكتشف الباحثان أن قوة الأعراف المهنية فيما يخص مسؤوليات التدريس، والإشراف والتصحيح، ومسؤوليات تخطيط وتصميم المسارات الدراسية، والتزامات إدارة القسم والجامعة، كانت في أدنى مستوياتها لدى جامعات البحث. كما درس الباحثان الاختلافات بين الثقافات التخصصية، وقالوا بوجود اتفاق أكبر على المعايير الأخلاقية الخاصة بالتدريس، وعلى تطبيق هذه المعايير في المجالات التي تتبع نموذجاً معرفياً، مثل العلوم الطبيعية، أكثر من غيرها، مثل العلوم الاجتماعية والإنسانيات. هذه الاختلافات المرصودة بين التخصصات في الأعراف المهنية لم تلقَ ما تستحق من اهتمام.

وقد لوحظ اختلافات كهذه بين الثقافات التخصصية في دراسات حديثة لتضخم الدرجات في التعليم العالي بالولايات المتحدة (Rosovsky and Hartley 2002). وتضخم الدرجات، أو بالأحرى كثافة الدرجات، هي ألا يحصل على درجات منخفضة سوى عدد قليل من الطلاب. وهي ظاهرة تتصاعد مع الوقت في الولايات المتحدة، وتظهر بصورة أبرز في أعلى الجامعات مكانة مثل هارفارد وييل. وقد ظهر القلق بشأن تضخم الدرجات في المملكة المتحدة أيضاً (Yorke et al. 2002). ومن الخصائص البارزة لظاهرة تضخم الدرجات في الولايات المتحدة، انتشارها في العلوم الاجتماعية والإنسانيات أساساً، وليس في العلوم الطبيعية والرياضيات.

إن الاختلاف بين التخصصات في تقدير الدرجات ينتهك مبدأ المساواة في التعامل بين الطلاب الذي أشار إليه براكتون وباير (1999) في دراستهما المسحية بوصفه معياراً أخلاقياً جوهرياً في وسط الهيئات التدريسية، وغيابه يقوّض قدرة الجامعة على خدمة الصالح العام. وعلى سبيل المثال، تشير دراسات عدة إلى أن الاختلافات في

(1) هذا المنهج الأسر في دراسة الخلق الأكاديمي، الذي اتبعه براكتون وباير (1999)، يستحق أن يطبق في دول أخرى. وقد نشرت هذه الدراسة أصلاً في عام 1999. ولا أشك في أن أكاديميين آخرين سيندهشون مثلما اندهشت؛ ذلك أنه برغم أنني أعيش في منطقة بها كثافة من الأساتذة أعلى من أي مكان آخر في الولايات المتحدة، فعندما استعرت الكتاب من مكتبة الجامعة في صيف 2003، اضطر أمين المكتبة إلى إلصاق بطاقة تواريخ الاستعارة على الغلاف الخارجي للكتاب؛ لأنه لم يُقرأ قط من قبل.

معايير تقدير درجات الطلاب بين المجالات الدراسية المختلفة، أحد أسباب الانخفاض الملحوظ في نسبة القيد في تخصصات الرياضيات والعلوم في الولايات المتحدة، ذلك أن الطلاب الحريصين على مسألة التحصيل يهرعون إلى المواد التي تمنح درجات أعلى (Johnson 2003). إن قليلاً من الجامعات الأمريكية لديه عملية تنظيمية لضمان استطراق المعايير الأكاديمية بين المجالات الدراسية، وحتى عملية توكيد الأسلوب في الولايات المتحدة لا تشمل فحص قضية معايير تحديد الدرجات. وحتى في المملكة المتحدة، فإن الدراسة الثرية التي قام بها ديفيد وارن بايبر (1994) عن نظام الامتحان الخارجي، أظهرت أن أنظمة تحديد الدرجات تختلف اختلافاً كبيراً، وعلى نحو عشوائي من مادة إلى أخرى في الجامعة الواحدة، وبين المؤسسات المختلفة.

### الضبط الاجتماعي والتواصل

إذا كان بالتنظيم الذاتي الأكاديمي عوار، كما أشرت، فكيف نعيد بناءه على أحسن وجه؟ في مناقشات مع صناع السياسات في عدد من الدول حول وسائل ضمان المعايير الأكاديمية، أكدت مراراً على ما تعلمناه من الدراسات التقييمية للأشكال الجديدة من توكيد الجودة الخارجية المتبعة في المملكة المتحدة وأوروبا وآسيا. كانت أشد النتائج اتساقاً هي أن عمليات مثل المراجعة الأكاديمية، وعمليات تقييم المواد زادت من حجم المناقشات بين أعضاء هيئة التدريس، على مستوى الكلية ومستوى الجامعة، بشأن التدريس وتعلم الطلاب (Dill 2000). عندما يدرك صناع السياسات أن أهم أثر لسياستهم يمكن قياسه هو زيادة الحوار بين الأساتذة، فإنهم في الأغلب يُحبطون. مع ذلك، أعتقد أن التواصل لب الأمر. فزيادة التفاعل والتواصل هي الشرط الجوهرى للتنظيم الذاتي المهني الفعال، وهو رجاؤنا الكبير لحمل مسؤوليتنا تجاه المجتمع عن تحقيق تدريس وتعلم طلابي فعال.

يفسر بيل ماسي وزملاؤه هذا الحال في بحث ميداني على مستوى الأقسام في جامعات الولايات المتحدة (Massy, Wilger and Colbeck 1994). فقد كشفوا عن وجود نسق من «الزمالة الجوفاء» بمقتضاه تتظاهر الأقسام بالعمل الجماعي، ولكنها

تتجنب تلك الأنشطة التعاونية المحددة التي قد تؤدي إلى تطورات حقيقية في جودة البرامج الأكاديمية. وعلى سبيل المثال، تحدث أعضاء هيئة التدريس بانفتاح عن اجتماعات غير رسمية لتبادل نتائج الأبحاث والإجراءات الجماعية لتحديد أمور الترقى والتثبيت الوظيفي للأعضاء، واتخاذ قرارات جماعية بشأن تقديم مسارات دراسية معينة في كل فصل دراسي، وبشأن من يقومون بتدريسها، ولكن:

برغم زخرف الزمالة هذا فقد أخبرنا المشتركون في الدراسة أنه نادراً ما أوصلهم إلى مناقشات جادة وضرورية لتحسين تعليم طلاب البكالوريوس، أو إلى شعور بالمسؤولية الجماعية اللازم لجعل جهود القسم أكثر فاعلية. هذه المظاهر الخارجية للزمالة تلائم أعضاء هيئة التدريس، ولكنها تتفادى أسئلة جوهرية عن مهمتهم. وينطبق هذا الموقف المؤسف بخاصة على تعلم الطلاب. وتظل الزمالة مستعبدة فيما يخص معالجة أعضاء هيئة التدريس لقضايا بنية المنهج والبدائل البيداغوجية وتقييم الطلاب (Massy, Wilger and Colbeck 1994: 19).

تشير إلى مثل ذلك دراسة مسحية عن نظام الامتحان الخارجي في المملكة المتحدة قام بها وارين بايبر (1994) إذ يذكر غياب مناقشة معايير وضع الدرجات بين أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون في مسارات دراسية متعددة التخصصات أو مشتركة. وقد كانت تمثل أكثر من 30% من الدرجات في نهاية الثمانينيات في القطاع الجامعي، وكما يقول فإن:

هناك إشارات لا يمكن تجاهلها إلى غياب التواصل بين الأقسام... فقد أشار كثير من الأعضاء المشاركين في الدراسة إلى ضرورة الاستعانة بأعضاء من أقسام مختلفة للتخطيط المشترك لمسارات دراسية متعددة التخصصات، ولتجاوز طريقة الاكتفاء بتجميع قوائم للمواد التي ينبغي تخطيطها (Warren Piper 1994: 158).

من الأسباب الرئيسة لظهور هذا النسق المذكور من انعزال الأساتذة، هذه الالتزامات المعاصرة التي على الأساتذة نحو التخصص والمعتقدات الأكاديمية السائدة

بشأن الحرية الأكاديمية والاستقلال الأكاديمي. فإن أعضاء هيئة التدريس لا يقومون بقدر كبير من أعمال التدريس وحدهم فقط، ولكن التعريف الضيق للمجالات الأكاديمية الفرعية يجعل أعضاء كثيرين غير مستعدين على الإطلاق لمناقشة تدريسهم مع بعضهم. ففي تحليل شامل للمثال المهني في أمريكا، يوثق بروس كيمبول (Bruce Kimball 1992) التحول الذي حدث في القرن العشرين، من الإيمان بخدمة الناس إلى السعي المحموم نحو زيادة الدخل الفردي والمكانة. ويسأل كيمبول في مناقشته للمهنة الأكاديمية (1992:314) هل يتم استخدام الاتجاه نحو التخصص الأكاديمي الدقيق "لتجنب الانتقادات لسلطة المتخصصين ومكانتهم، عن طريق إخفاء مصالحهم الشخصية؟"

بالإضافة إلى ذلك، فكثيراً ما تحبط جهود جمعية لتحسين تعلم الطلاب بسبب دعاوى الحرية الأكاديمية. ولكن هل التمسك بالاستقلالية في التدريس الفردي يخدم الصالح العام أم الحاجات الخاصة؟ يشير مارفن لازرسون (Marvin Lazerson 1997) إلى أن الحرية الأكاديمية في الولايات المتحدة أسوء فهمها مع الزمن، حتى صارت تعني حق أفراد هيئة التدريس المطلق في تحديد محتوى مساراتهم الدراسية.

لم يكن من بد أمام الأساتذة من الدفاع عما يقومون به داخل الفصل ضد التهديدات الخارجية... وكان من أثر الدفاع عن الحرية الأكاديمية تحويل الفصل إلى منطقة «خاصة» كما يتضح من استجابات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بتقويمهم للطلاب؛ فإن أي سؤال عما يجري في الفصل، حتى لمعرفة هل تعلم الطلاب شيئاً أم لا، كان يعد تهديداً لحرية عضو هيئة التدريس، وكان من الضروري استبعاد ما يتم من تعاملات داخل الفصل من تدريس وتعلم من أي متابعة جادة أو مناقشة. (Lazerson 1997: 21).

كذلك لاحظ لي شولمان (Lee Shulman 1993) أن التدريس يختلف عن البحث الأكاديمي في أنه صار يعامل كأنه ملكية خاصة لا ملكية عامة. يقول شولمان:

إنه فيما يخص البحث والدرس العلمي، فإن الأكاديميين أعضاء في مجتمعات نشطة، "مجتمعات للنقاش والتقييم، نجتمع فيها مع الآخرين في كلياتنا غير المرئية لتبادل استنتاجاتنا ومناهجنا وأعدارنا" (Shulman 1993: 6). وعلى النقيض من ذلك، يغلق أعضاء هيئة التدريس أبواب فصولهم رمزياً، ويديرون تدريسهم كأنه نشاط منعزل، وإن التطبيق الخجول للمراقبة الفاعلة من جانب الزملاء للتدريس ولتعلم الطلاب، وهي موجودة في العالم كله، من الأرجح أن مردها في ذلك التأكيد غير المدروس على الحرية الأكاديمية. وكما يقول العميد السابق هنري روسوفسكي من جامعة هارفارد: "إن الحرية الأكاديمية لا تعفي الزملاء أو الإداريين من تحمل المسؤولية عن أمور مرتبطة في جوهرها بالإجراءات والإدارة، وبالتنظيم الجيد، وقبل كل شيء بالحاجات الطلابية المشروعة" (Rosovsky and Ameer 1998: 150).

ذكرت سابقاً أن الأبحاث التي تهتم بحجم التواصل بين أعضاء هيئة التدريس مؤثر مهم إلى تعلم الطلاب. يقول بركستون وباير في دراستهما للخلق الأكاديمي (Braxton and Bayer 1999): إن الردع والمراقبة الفاعلة في مسألة التزام السلوك الأكاديمي المرغوب يوجد أكثر في الأقسام ذات الصلة الاجتماعية الأكبر. فالاجتماعات الخاصة بالقسم والتفاعلات المباشرة، وغير الرسمية، ومراجعات الأداء المرتبطة بالتدريس وتعلم الطلاب تنشئ الصلات الاجتماعية اللازمة للتواصل ولمراقبة المعايير الأخلاقية وتطبيقها.

كذلك يشير هنري منتزبرج في أوائل أعماله عن المؤسسات عمومًا (Henry Mintzberg 1979) إلى أن الجامعات التي تولي اهتماماً أكبر للابتكار والإبداع هي الأقرب إلى تكوين مجموعات متعددة التخصصات. فإن عملية تقنين المهارات والمعرفة المرتبطة بالمجالات التخصصية التقليدية لن تكون نمطاً فاعلاً في التنسيق داخل هذه المجموعات، وسيلزم دعم المعايير المهنية التقليدية بما أطلق عليه منتزبرج وصفه عملية "التكيف المتبادل"، وكان يقصد بها نشوء آليات جديدة للتواصل بين المهنيين المتخصصين.

وأخيراً، في دراسة أقدم، ذات صلة بموضوعنا بعنوان التواصل والضبط المؤسسي (1974)، يقدم عالم الاجتماع جيرالد هادج تفسيراً قيماً للدور الذي يلعبه التواصل في التنظيم الذاتي المهني، فقد أجرى هادج دراسات ميدانية موسعة للمهن الطبية،

وخلص إلى أن المناهج الهرمية التقليدية في التنسيق والضبط غير فاعلة في المواقع المهنية بسبب تعقد المهام المهنية والحاجة للاستقلالية الفردية. ومن ثم، يقول: إن التنسيق اللازم لا بد أن يتحقق من خلال عملية تطبيع اجتماعي تشمل مستويات عالية من التواصل والنتائج عن المهام المهنية. وليس هذا التواصل رأسياً، كما هو الحال مع الإداريين، وليس بالأساس في صورة تقارير تحريرية ووثائق إجرائية، وليس مسلسلاً، ولا يركز على مراقبة تنفيذ اللوائح أو توصيلها؛ وإنما هو تواصل أفقي مع نظراء محترمين، وهو في الأساس شفهي ومباشر، وهو متواصل ويركز على تبادل المعلومات عن وسائل تحسين المهام المهنية الجوهرية.

إذا قارنا هذه الرؤى للدور الذي ينبغي أن يلعبه التواصل والضبط الاجتماعي في المواقع المهنية المؤثرة في واقع تدري الحياة الأكاديمية داخل الجامعات المعاصرة، فسيسهل علينا فهم سبب تردي الخلق الأكاديمي. إن الاعتماد التقليدي على المعايير التخصصية، وعمليات الزمالة التي كانت تضع قدرًا كبيراً من استقلالية المعايير الأكاديمية في يد الأقسام وهيئات التدريس، لم تعد تناسب عالم البحث التخصصي الحديث، وما تشكل من مجالات تخصصية جديدة، والتنافس الدولي على المكانة العلمية. فإذا أردنا الحفاظ على التنظيم الذاتي للجامعات، فلا بد أن نكتشف ونطبق عمليات أكثر فاعلية للحكم الأكاديمي والتزاملي، وتوكيد المعايير الأكاديمية. وسأوجز فيما يأتي عرض بعض هذه العمليات.

### التنظيم المهني للعصر الجديد

أولاً، ليس من المحتمل أن تحدث إصلاحات في التنظيم الذاتي الأكاديمي من دون ضغط خارجي. وإن التغييرات الداخلية في ضمان الجودة الأكاديمية والتطورات في تدريس المستوى الجامعي الأول التي طبقت في الجامعات في عدد من الدول في العقد الأخير ما كانت لتحدث من دون المطالبات التي نادى بها المراجعات الخارجية المدعومة حكومياً، وهذا «التنظيم الذاتي المفروض» (Baldwin and Cave 1999) هو في نظري شرط لازم لإعادة التوازن في العلاقة بين البحث والتدريس، ولكن في النهاية،

كما أشرت، ستكون أكثر العمليات التنظيمية تأثيراً هي إجراءات الضبط الاجتماعي المصممة والمطبقة داخل الجامعات بين أعضاء المهنة الأكاديمية أنفسهم.

لاحظت في زياراتي للجامعات في دول عديدة، بوصفي مُقيماً لممارسات توكيد الجودة، عدداً من الممارسات الفاعلة وغير الفاعلة، مما يشير إلى وجود حاجة لتحديد مسارات التغيير في الحكم الأكاديمي ومراجعة النظراء. إن آثار هذه الممارسات وغيرها من الابتكارات لا بد أن تختبر من خلال دراسة موضوعية مستقلة، ولكنني أعتقد أنها تتيح مؤشرات ملموسة على أهمية دور التواصل والتغذية الراجعة في تحقيق ضبط اجتماعي فاعل في المواقع الأكاديمية.

ومن المفارقات أن تظهر أكثر هذه العمليات التي رأيتها تأثيراً على تشجيع التدريس وتعليم الطلاب على مستوى القسم في واحدة من أشد المؤسسات توجهاً نحو البحث. لم يكن توكيد الجودة الأكاديمية في يد الإداريين في هذه الجامعة؛ بل كان مسؤولية لجنة من أعضاء هيئة التدريس منتخبة من كل مكان بالجامعة، وتتكون هذه اللجنة من باحثين وعلماء محترمين ملتزمين بتوكيد المعايير الأكاديمية. وكانت هذه اللجنة، وليست الإدارة، هي التي تدفع كل قسم إلى إثبات فاعلية عمليات تحسين التدريس وتعليم الطلاب لديه. وقد طلبت اللجنة تقارير مبدئية من كل قسم عن عمليات توكيد الجودة فيه، ثم تابعت هذه التقارير بمقابلات مباشرة مع أعضاء كل قسم لطرح الانتقادات واقتراحات التطوير. وكانت هذه اللجنة رسمية ودائمة في التنظيم الجامعي، أي جزء لا ينفصل عن عملية الحكم الجامعي، ولها صلات وثيقة بالقيادات الإدارية. والواقع أن اللجنة وجدت أن العمداء الأكاديميين يمثلون مشكلة واضحة في تطوير المعايير الأكاديمية؛ لأنهم لم يكونوا يربطون الأقسام بعمليات تحسين تعلم الطلاب من خلال مخصصات الميزانية، وعمليات التخطيط.

ترتبط الحوافز والمكافآت الخاصة بالإداريين الجامعيين في عالم التعليم الجامعي سريع التطور ببناء المكانة الأكاديمية والسمعة البحثية للأقسام، وليس تحدي المهمة غير المحبوبة وهي تحسين المعايير الأكاديمية. وهناك أسئلة موازية تتعلق بالإهمال الإداري،

وعدم الاتساق بين الحوافز الإدارية، والحاجة لتحقيق النزاهة الأكاديمية، طرحها باحثون يدرسون مشكلة سوء السلوك العلمي داخل الجامعات الأمريكية (Sterneck 1999). لهذه الأسباب، فأنا أتفق بقوة مع جيرالد هاج (Jerald Hage 1974) في قوله بضرورة اعتماد التنظيم الذاتي المهني بالأساس على عمليات مراجعة النظراء.

مثال آخر تقدمه جامعة أنشأت برنامج مكافآت ابتكارية لتوكيد الجودة الأكاديمية؛ إذ قدمت الجامعة مكافأة نقدية ضخمة للأقسام التي تستطيع أن تقدم نموذجاً مقنعاً لتطبيق عمليات جديدة تثبت تحقق معايير أكاديمية محسنة. ويقدم كل قسم مرشحاً حالته مكتوبة، ثم تجرى زيارة من أعضاء نظراء من هيئة التدريس يناقشون أعضاء مجلس القسم والطلاب ويقيمون الأدلة ذات الصلة ثم تعرض أنشطة القسم الفائز داخل الجامعة بوصفها وسيلة لتشجيع تطوير وحدات أكاديمية أخرى.

ولنا أن نذكر أن برنامج المكافآت المطبق في هذه الجامعة هو استجابة خلاقة لمشكلتين مزعجتين تتعلقان بتحسين التدريس وتعلم الطلاب في الجامعات. المشكلة الأولى هي كيفية توفير الحوافز المالية للأعمال الجمعية التي تهدف لتحسين المعايير الأكاديمية، لا تكون على حساب الطلاب. والثانية هي كيفية تشجيع نقل تطورات التدريس وتعلم الطلاب التي حققتها وحدة أكاديمية معينة لوحدات أكاديمية أخرى. فإن نقل الممارسات الجيدة تمثل تحدياً كبيراً في المواقع الجامعية (Dill 1999). وقد اكتشفت الدول التي أجرت مراجعات للمواد الدراسية داخل القطاع الجامعي، تبايناً شديداً في جودة التدريس والتعلم بين الوحدات المختلفة داخل الجامعة الواحدة، وقد ذكرت ذلك سابقاً. أما الوحدات جيدة الأداء فلديها معرفة بتحسين التدريس والتعلم يمكن أن تتعلمها منها وحدات أخرى، إذا تم تطوير عمليات زمالة فاعلة لتحديد أفضل الممارسات، ثم نقلها بنجاح بين الوحدات الأكاديمية. إن انتقال المعرفة الذي نطلبه تعوقه تقاليد حكم راسخة تتعلق باستقلالية الأقسام، ولا مركزية صنع القرارات.

المثال الثالث لجامعة قامت بإصلاح برامج الدرجة الجامعية الأولى لديها واتبعت نظام برامج الوحدات المجزأة، والقياس المستمر، ومن ثم الاستغناء عن نظام الممتحن

الخارجي التقليدي لديها. أما بالنسبة لمخاوف العدل مع الطلاب؛ فثمة التزام بتقديم حوافز مناسبة لتعلم الطلاب. وقد أنشأت هيئة تدريس الجامعة لجنة دائمة لتطوير وتطبيق معايير صحيح تطبيق على الجامعة بأسرها، وقامت الجامعة بإعداد ونشر خطوط عريضة لتوزيع الدرجات للجامعة كلها، كما أشرفت على توزيعات الدرجات داخل الأقسام لكل فصل دراسي، أما الوحدات التي كانت تختلف اختلافاً كبيراً عن إرشادات توزيع الدرجات فقد استدعي المسؤولون فيها أمام اللجنة، وطلب منهم تقديم دفع مقنعة وأدلة عما هو قائم من استثناءات.

تشير هذه الأمثلة الموجزة إلى كيفية تحسين تخطيط التنظيم الذاتي الأكاديمي؛ حتى يعالج مسؤوليتنا الأكاديمية عن توكيد جودة التدريس وتعلم الطلاب في البيئة الأكاديمية الجديدة. كما تعطي الأمثلة نماذج لممارسات الضبط الاجتماعي الفاعل من خلال التواصل والتغذية المرتدة، بعد أن يتم تبادلها. وتساعد هذه التنظيمات والعمليات على توجيه السلوك المهني وتمييز الانحراف، وإنشاء توقعات متبادلة. وكما ذكر من قبل، فإن ما عرض من ممارسات جيدة هي ممارسات زمالة ولا شك، أي وضعها أعضاء الهيئة أنفسهم ويطبونها. وهي ممارسات متواصلة، أي أنها جزء دائم من عملية الحكم الأكاديمية المستمرة للجامعات، وليست فرق عمل مؤقتة نشأت استجابة لمطالب خارجية. ويلعب الإداريون دوراً داعماً في هذه الحالات؛ ولكن العمليات، ولا شك، تؤكد على مراجعة النظراء. تشمل العمليات تقارير تحريرية، ولكنها تتجنب خطر «الإجرائية» الفارغة بإعطاء الأولوية لممارسة الحكم المهني النشط (Turner 1999). ويقتضي ذلك تواصلًا مباشرًا بين الوحدات الأكاديمية بوصفها وسيلة تنشئة اجتماعية لهيئة التدريس الكبيرة على المعايير والمسؤوليات المهنية المتوقعة منهم. ومن خلال هذا التواصل، تنشأ إمكانية كبيرة لنشر المعلومات عن وسائل تحسين العمليات الأكاديمية الأساسية بما فيها نقل أفضل الممارسات التي نشأت في وحدات أكاديمية أخرى بالجامعة. وعلى منوال عمليات توكيد الجودة الخارجية التي ذكرتها سابقاً، تضع هذه العمليات الجامعية الداخلية باستمرار ضغوط زمالة على كل وحدة أكاديمية من أجل تحسين معاييرها الأكاديمية.

## الخاتمة

قد تبدو عمليات التنظيم الذاتي الأكاديمي التي وصفناها مألوفة في دول مثل المملكة المتحدة، حيث وضعت استثمارات مؤسسية ضخمة في نظام توكيد الجودة الأكاديمية خلال العقد الماضي. ومن المفهوم أن يشعر بعضنا بأن جامعتهم قد نجحت في الوفاء بالمطالب التعليمية للبيئة الجديدة، وأنه قد حان الوقت لاستثمار قدر من الطاقة العزيزة لديهم في تحديات أخرى، ومع احترامي فأني أختلف معهم. فالواقع أن العالم يتجه بسرعة إلى تبني تنظيمات أكاديمية ستجعل التعليم العالي في العالم كله يشبه التعليم العالي في الولايات المتحدة بدرجات متفاوتة (Trow 2000)، فالمسارات الدراسية التي تُدرّس، والتدريس بنظام الوحدات المجزأة، والتقييم المستمر، وأنظمة رواتب هيئة التدريس القائمة على التميز، وتخصيص المنح البحثية التنافسية، كلها ستصير على الأرجح أموراً شائعة في التعليم العالي. فكثير من الدول تتبنى حالياً البنية الهرمية للدرجات الجامعية الأولى، ثم الدرجات المهنية الثانية للمستوى الثاني، ثم درجات المستوى الثالث، أو درجات الدكتوراه، المتبعة في الولايات المتحدة. وسيكون لذلك نتائج تتعلق باتجاهات الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس نحو معايير توزيع الدرجات والمعايير الأكاديمية. وفي هذه العملية يمكننا أن نرى بالفعل بداية سباق تسلح أكاديمي دولي قائم على مقاييس المكانة الأكاديمية، والسمعة البحثية لأعضاء هيئة التدريس. إن ما نواجهه ليس حالة تكيف عارضة في التعليم العالي، بل تحول ديناميكي مستمر ذو دلالة كبيرة بالنسبة إلى التوازن بين البحث والتدريس.

كما أشرت سابقاً، فإن كثيراً من هذه التغييرات من شأنها أن تمحو المظاهر الباقية من الخلق الأكاديمي التقليدي الذي كان يعيننا في الماضي على الوفاء بالواجبات الأكاديمية نحو المجتمع. وإن زيادة حراك أعضاء هيئة التدريس سيضعف الروابط الاجتماعية داخل الأقسام والجامعات التي كانت تعين على حفظ المعايير والأعراف الأكاديمية. كما أن زيادة عوائد البحث والتأليف العلمي سيؤثر على الاتجاهات نحو التدريس في كل مؤسسات التعليم العالي، حيث يسعى أعضاء هيئة التدريس الصغار

إلى الترقى المهني. وأخشى أن يهتم الأساتذة كأفراد بالحصول على الحوافز والمكافآت التي يقدمها نظام التعليم التنافسي بعدما كان لديهم التزامات شخصية كبيرة بالتدريس والتصحيح بنزاهة أكاديمية، وبالمحافظة على عمليات التنظيم الذاتي لتوكيد المعايير الأكاديمية، ومن ثم سيعدون هذه الالتزامات غير عقلانية حالياً. إن قدرتنا على توكيد المعايير الأكاديمية ستوضع محل اختبار طوال الوقت. ونتيجة لذلك، سنكون جميعاً في بحث مستمر عن سبل تحديد الخلق الأكاديمي.

وعلى ذلك، فأمام العلماء والباحثين في التعليم العالي فرصة تقديم مساهمة مهمة في مستقبل الجامعة بالبحث المتعمق الموضوعي في المعتقدات الأكاديمية، وإجراءات الحكم التي تؤثر على جودة التدريس وتعلم الطلاب في التعليم العالي؛ إذ نحتاج إلى معرفة الكثير عن نقاط القوة والضعف في أشكال حكم الزمالة الجديدة التي تنشأ حالياً استجابة لمطالبات بمستوى أعلى من المساءلة الأكاديمية. إننا نحتاج إلى اكتشاف كيفية الاستفادة القصوى من مراجعة النظراء بتحسين المعايير الأكاديمية، كما نحتاج إلى أن نحسن فهم الاختلافات الظاهرة في المعايير الأكاديمية بين المجالات الأكاديمية والتخصصات المختلفة وأسباب هذا التباين. كما نحتاج أن نعرف كيفية تحقيق التنشئة الاجتماعية الأكاديمية، في عالم تتسع فيه المعرفة والمجالات بسرعة، ويتسارع فيه الحراك المهني. ونحتاج إلى أن نعرف متى تتعرض الحرية الأكاديمية للحقبة للخطر من قبل التنظيم الذاتي الأكاديمي ومتى تكون هذه الدعاوى مجرد تلفيق، أو وسيلة لإخفاء المصالح الشخصية لأعضاء هيئة التدريس.

إذا أردنا الصراحة بشأن ردود الأفعال على مثل هذه الاستقصاءات، فإن أي بحث في موضوع البنية الأخلاقية للجامعات سيسبب انزعاجاً؛ إذ إن الزملاء الذين يؤيدون هجومنا على التسلسل الإداري، ويؤيدون استجوابنا للتعليمات الحكومية الجديدة، ومخاوفنا من تأثيرات قوى السوق، لا بد أنهم سيقفون على أيديهم رفضاً لتطرقنا إلى البحث في معايير السلوك المهني، وكفاية عمليات التنظيم الذاتي. ويعبر بيتر روسي (Peter Rossi 1987: 73) عن ذلك تعبيراً جيداً، إذ يقول: "لم يطبق بحث اجتماعي جيد دون هجوم".

لكن مسؤولية العقد الاجتماعي مع المجتمع لا بد أن تثبتنا. فقد وضع الناس أمانة مستقبل رأس المال البشري في يد المهنة الأكاديمية. وقد مُنحنا قدرًا كبيرًا من الاستقلالية المهنية مع توقع أننا سنرد ذلك بكفاءة وعدل يتمثلان في ضمان تعلم طلابنا للمعرفة والمهارات والقيم الأساسية للمجتمع. ولا بد لنا، كما قال بيل ماسي بقوة في كتابه عن الجودة والإنتاجية في التعليم العالي، أن نصون هذه الأمانة.