2

نحو أنموذج جديد للعلاقة

تعتمد القدرة على إدراك العلاقة بين التعليم والبحث، بشكل أساسي، على أفكار تتعلق بالتساؤل عن ماهية التعليم وماهية البحث، وعن كيفية فهم المعرفة، وكيفية تشكيل المفاهيم عن أستذة التعليم. ثمة اختلاف كبير في طريقة تناول الناس لهذه الأفكار. وهذا الاختلاف مهم لإدراك كيفية الجمع بين هذه الوجوه الصغيرة كلها للحياة الجامعية. لذلك، فأنا أريد، في هذا المقطع التمهيدي الثاني، أن أدرس هذه المفهومات المختلفة. ويستوجب تحقيق ذلك دراسة نموذجين مختلفين للعلاقة بين التعليم والبحث؛ أحدهما تقليدي، حيث يقف التعليم والبحث على طرفي نقيض. والآخر نموذج جديد، نتجاوز فيه الفصل. فالهدف من هذا المقطع إذاً، هو إنشاء العناصر الأساسية لهذا النموذج من أجل تجهيز قاعدة مفهومية للنقاشات الآتية.

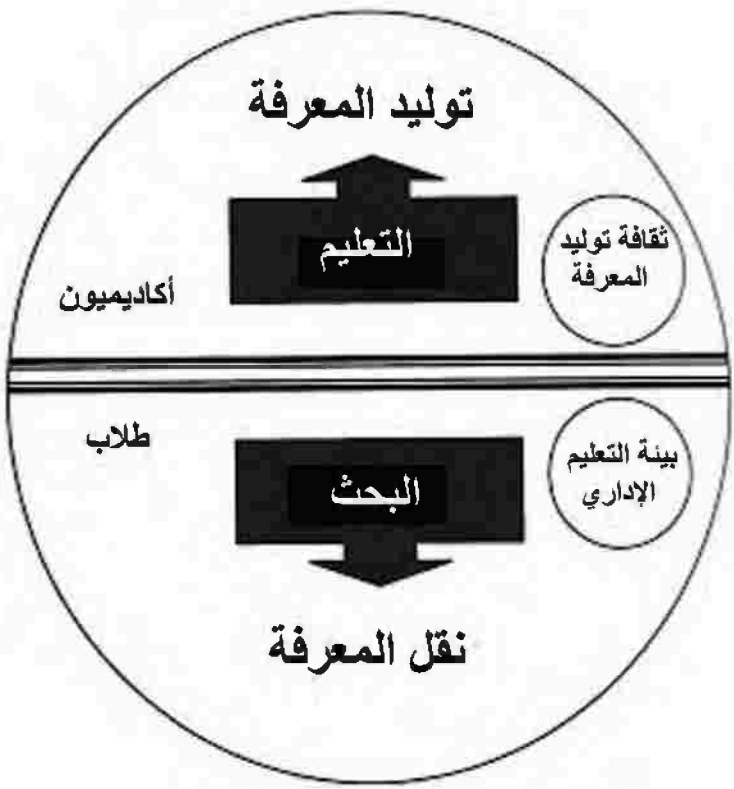
نموذج تقليدي

في معظم الأبحاث التي تتناول العلاقة بين التعليم والبحث، ثمة عنصران تربط بينهما علاقة وثيقة؛ الأول يمثل معياراً لإنتاجية البحث. والثاني يمثل معياراً للتعليم أو لفعالية التعليم (انظر، على سبيل المثال، ويبستر 1985؛ فيلدمان 1987؛ رامسدن وموسيز 1992؛ هاتي ومارش 1996؛ مارش وهاتي 2002). وقد انصرف هذا البحث إلى افتراض وجود نموذج تقليدي للعلاقة بين التعليم والبحث (برو 2003 ب). من المفيد الاطلاع على هذا النموذج بتمعن أكبر، لأنه يلقي الضوء على بعض الأفكار المتعلقة بالبحث والتعليم، والطرق الصحيحة لتناول المعرفة، هذه الطرق التي تؤكد على العديد من النقاشات ف العلاقة. وقد رسمت النموذج، ضمن كتاب سابق، كما هو وارد في الشكل 1.2.

في هذا النموذج، يشغل كل من البحث والتعليم حقلين منفصلين تماماً. فيظهر البحث وقد شغل ما يمكن أن ندعوه ثقافة البحث الصارمة، حيث الأكاديميون

والباحثون وطلاب البحث في الدراسات العليا يحملون على عاتقهم مهمة توليد المعرفة. ويظهر التعليم شاغلاً الحيز الذي أطلقت عليه «وسط التعلُّم الإداري». المراد من الأسهم أن توحي بأن البحث والتعليم يندفعان باتجاهين مختلفين. ويمثل الخطان في منتصف الرسم التخطيطي الفصل بين الطرفين. والمقصود أن ينظر إلى الفصل من زوايا التنافس بين وقت البحث ومصادره ومكانه، ووقت التعليم ومصادره ومكانه (انظر، على سبيل المثال، سيراو Serow 2000).

فيما يقدم هذا النموذج، وصفاً جيداً للعلاقة بين التعليم والبحث بمفهومها التقليدي، تصبح العلاقة جدلية حالما نبدأ بالكشف عما نفهمه من مصطلحي «التعليم» و«البحث»، وذلك لأنه يفترض مجموعة محددة من الآراء عن التعليم وعن البحث، تاركاً مفاهيم أخرى مهمة.



الشكل 1.2 نموذج العلاقة بين التعليم والبحث.

المصدر: إي. برو A. Brew، «التعليم والبحث: العلاقات الجديدة ومضامينها بالنسبة للتعليم والبحث المبنيين على قاعدة التساؤل في التعليم العالي». البحث والتطوير في التعليم العالي، (2003) 22(1): 3 18.

آراء عن التعليم والبحث

بناء على بحثهما المتعلق بتجربة معلمي التعليم العالي وفهمهم للتعليم وطريقة أدائهم فيه، ميز بروسير وتريغويل (Prosser and Trigwell 1999) بين أسلوبين تعليميين؛ يتوخى الأول منهما نقل المعلومة من المنهج إلى الطلاب، باتباع إستراتيجية للتعليم يكون التركيز فيها على المعلم باعتباره نقطة محرقية، من جهة. فيما يرتبط الثاني بالتركيز على الطالب باعتباره المحور، وذلك بهدف تغيير تجارب الطلاب لظواهر دراستهم. وقد أطلقا على الأسلوب الأول: أسلوب «نقل المعلومة/ التركيز على المعلم» في التدريس. فيما أطلقا على الثاني: أسلوب «التغيير المفهومي/ التركيز على الطالب» في التدريس.

ويدل الفصل الحاد بين توليد المعلومة ونقلها في الشكل السابق على أنه يرتكز على أسلوب «نقل المعلومة/ التركيز على المعلم» في التدريس. ويبين بروسير وتريغويل (1999: 143) أن انتباه المعلمين، في هذا الأسلوب، ينحصر في التركيز على أنفسهم وعلى ما يفعلونه فقط. فيما يتسع هذا الانتباه لدى اتباعهم أسلوب «التغيير المفهومي/ التركيز على الطالب» ليشمل، بالإضافة إليهم، الطلاب، وكيفية تعلمهم.

ثمة نقاش يقول إنه وجد أن هذين الأسلوبين يرتبطان بطرق تعلم الطلاب. فأسلوب «نقل المعلومة/ التركيز على المعلم» في التعليم يرتبط بأسلوب سطحي للتعلم، وأسلوب «التغيير المفهومي/ التركيز على الطالب» في التعليم يرتبط بأسلوب عميق للتعلم (تريغويل، بروسير وووترهاوس Waterhouse 1999). في هذا الكتاب، سنرى بأن لهذه الأساليب المختلفة للتعليم نتائج مختلفة تتعلق بالكيفية التي يمكن عبرها ربط التعليم بالبحث.

أثناء العمل على تأسيس طريقة يكتشف عن طريقها الباحثون الأكاديميون الخبراء طبيعة البحث ويفهمونها، (برو 2001 ب)، تم التمييز بين معيارين مهمين للتنوع ولاعتبارات تتعلق بالعلاقة بين البحث والتعليم. فنجد بعض الدراسات المتعلقة بالبحث، تنزع نحو المنتجات الخارجية وتميل إلى إنتاج حصيلة، كإصدار منشور

ما، على سبيل المثال، أو إنتاج عَقار جديد أو ذراع إنسان آلي. فيما تركز دراسات أخرى على العمليات الداخلية مع ميل لفهم المعطيات، مثلاً، أو فهم ظاهرة حديثة الاكتشاف أو بعض النتائج التجريبية. كما ميز هذا العمل بين دراستين حول البحث، يكون الباحث في الأولى شبه غائب، أو لعله يذكر عرضاً، أي أن التركيز لا ينصب عليه أثناء الكلام عن البحث، فيما تعطي الدراسة الثانية مكان الصدارة لشخصية الباحث أثناء الحديث عن طبيعة البحث (برو 2001ب). ويظهر الجدول 1.2 العلاقة بين هذين المقياسين. إذاً، في النظرية التجارية، مثلاً، يتركز البحث خارجياً على

الجدول 1.2 العلاقات بين مفاهيم البحث

البحث موجه إلى	الهدف من البحث	ينصب التركيز أو الاهتمام على الباحث بشكل أساسي	الباحث ليس مصب تركيز أو اهتمام
منتجات خارجية	إنتاج حصيلة	نظرية التجارة	نظرية الدومينو
عمليات داخلية	فهم	نظرية رحلة	نظرية طبقات

المصدر: إي. برو، «التعليم والبحث: علاقات جديدة ومضامينها للتعليم والتعلم المرتكز uلى التساؤل في التعليم العالي»، التعليم العالي، البحث والتطوير، (2003) 22 (1):3 - 18.

ضرب من الأسواق الاجتماعية حيث يكثر التواصل بين الناس، ويتم تبادل المنتجات (أوراق البحث، وطلبات والمنح، والسمعة، الخ..). وفي نظرية الدومينو، يتركز البحث أيضاً على منتجات خارجية، لكن ينظر إلى العملية هنا على أنها تركيب عدد من العناصر المنفصلة (أدوات، وتقنيات، وتجارب، وقراءات، إلخ..) لحل المشكلات، والإجابة عن أسئلة مفتوحة أو خلق موضوع. على العكس من ذلك، فإن نظرية الطبقات تركز على العمليات الداخلية من اكتشاف، وكشف أو خلق معانٍ مهمة مأخوذة من المعطيات. أما نظرية الرحلة، فتعد كما لو كانت رحلة استكشاف شخصية، تقود ربما إلى تحول شخصي. لذلك فهي تتوجه داخلياً إلى أفكار الشخص ذاته (برو 2001 ب).

في نظريتي التجارة والرحلة تحتل شخصية الباحث مكاناً مركزياً، مع اختلاف بؤرة التركيز في كل منهما. حيث ينصب التركيز في نظرية التجارة على مهنة الباحث، وعلى سمعته وكيفية بنائها. أما في نظرية الرحلة، فيتمحور انتباه الباحث على القضايا والمعضلات الشخصية التي تربكه، وعلاقة هذه الموضوعات بالقضايا التنظيمية التي تشكل موضوعات البحث. وفي نظريتي الطبقات والدومينو لا يتركز الانتباه على شخصية الباحث؛ فحضوره، ببساطة، حضور مفترض.

بالعودة إلى النموذج التقليدي للعلاقة بين التعليم والبحث في الشكل 1.2، يمكن أن نستنتج بأن النظريات في البحث التي، تعزز هذا النموذج، هي تلك التي تركز على حل المشكلات أو فهم المعطيات، التي لا تكون شخصية الباحث فيها محور الانتباه (نظريتي الدومينو والطبقات). وحقيقة الأمر، إن شخصية الباحث في هذا النموذج تكون منفصلة عن شخصيته بوصفه معلماً يشغل حيزاً منفصلاً عن الطلاب. فالنموذج يستبعد النظريات التي تعدّ البحث ظاهرة اجتماعية (نظرية التجارة). كما يخفق في أن يأخذ بعين الاعتبار نظريات البحث التي ينصب التركيز فيها على الباحث؛ حياته وقضاياه الشخصية (نظرية الرحلة).

لكل هذه النظريات المختلفة في ماهية البحث، وكيفية إدارته، وفي طبيعة وطرق التعليم التي يجب تبنيها، عقابيل على كيفية رؤية الأكاديميين للعلاقة بين التعليم والبحث. وكما سنرى في المقطع 3، فإن هذه المفهومات المختلفة إما أن تعزز إمكانيات تطوير طرق مختلفة لدمج البحث والتعليم، أو تكبحها. لذلك فنحن بحاجة إلى نموذج للعلاقة بين التعليم والبحث يمكنه أن يجمع نطاقاً أوسع من التجارب والمفهومات عن طبيعة البحث. بما في ذلك تلك التي تركز على الشخصي والاجتماعي. كما أننا بحاجة إلى نموذج يشمل طرق تعليم أكثر تركيزاً على الطالب.

معرفة

ولكن، قبل إيجاد نموذج جديد كهذا، علينا دراسة الافتراضات الأساسية عن طبيعة المعرفة المتمثلة في النموذج التقليدي المبين في الشكل 1.2، علينا أيضاً أن نشكل

فهماً عن النظريات المتعلقة بالتعلم والأستذة. لأنها أساسية أيضاً لقضايا البحث والتعليم على حد سواء (إلتون Elton 1992؛ برو وباود Brew and Boud 1995).

تدل طريقة نقل المعرفة في التعليم على أنها معلومات يجب نقلها. وهذا يفترض، سابقاً، وجود مفهوم تنويري موضوعي للمعرفة. وينظر للمعرفة على أنها «مطلقة، وتخصصية ولا تتعلق بمنظورات أو تجارب حياتية أوسع». (رولاند 1996: 15). من هذا المنظور، يتم النظر، بطريقة مشابهة، إلى المعرفة المبنية عبر البحث على أنها موضوعية ومنفصلة عن الباحثين الذين ولّدوها.

صحيح أن الأساليب التقليدية في التعليم العالي تتضمن بحثاً علمياً، وواجبات مفروضة على الطلاب، ونقاشات خصوصية وبحثاً عملياً. وجميعها تقتضي مشاركة الطلاب فيها وتطوير فهمهم الشخصي، لكن -كما رأينا فيما يتعلق بالطرق المختلفة للتعليم- ثمة اختلاف في كيفية النظر إلى هذه الطرق. فطريقة نقل المعرفة في التعليم تتضمن الفكرة القائلة أن بإمكان المعرفة أن تنتقل من فرد إلى آخر. وقد ميز بروسير وتريغويل حالتين داخل هذه الطريقة: إستراتيجية التركيز على المعلم، مع العزم على نقل المعلومة إلى الطلاب، حيث:

يتم التركيز على الحقائق والمهارات، وليس على العلاقات فيما بينهم. وفي هذه الحالة لا أهمية لما اكتسبه الطلاب سابقاً من معارف، ولا حاجة لديهم في أن يكونوا فعالين في عملية التعليم – التعلم.

(بروسير وتريغويل 1999: 153)

والإستراتيجية الثانية، حيث يكون التركيز على المعلم، مع العزم على أن يكتسب الطلاب مفاهيم النظام:

في هذه الطريقة، يتخذ المعلمون إستراتيجية التركيز على المعلم، مع العزم على مساعدة طلابهم لاكتساب مفاهيم النظام والعلاقات فيما بينهم. لكنهم، يفترضون أن بإمكان طلابهم اكتساب هذه المفاهيم بمجرد الحديث معهم عنها، دون الحاجة لأن يكونوا فعالين في عملية التعليم – التعلم كي تحقق النجاح.

(بروسير وتريغويل 1999: 153)

يتم تبني نظرية المعرفة المتمثلة في طرق التعليم هذه، بشكل واسع، في ممارسة التعليم العالي، بالرغم من معرفتنا بالتغير الذي طرأ على الأفكار المتعلقة بالمعرفة. والواقع أن ثمة رأياً بيِّناً تماماً يقول إن المعرفة تمر بأزمة (انظر، على سبيل المثال، بارنيت وغريفين Barnett and Griffin 1997). وقد حدد البحث الجامعي، تقليدياً، معنى المعرفة. وكان لبنة أساسية في بنيانها الذي كنا -حسب الاعتقاد الذي ساد حينها- نقوم بتشييده. لكن الجامعات كفّت اليوم عن إنتاج الجزء الأكبر من المعرفة، ولم يعد توليدها حكراً على الأكاديميين. وهذا ما جعل كلاً من السؤالين: من يمتلك المعرفة؟ ومن يعرّفها؟ يغدو جدلياً.

يميز غيبون وزملاؤه (Gibbon and colleagues 1994) بين ما يطلقون عليه «الشكل 1 للمعرفة» وهي الفكرة التقليدية للمعرفة المنظمة والمتولّدة في الجامعات، وبين «الشكل 2 للمعرفة» التي يتم توليدها بالممارسة. التي يناقشون بأنها غدت قوة مهمة في المجتمع. ويتم تصوير المجتمع وفقاً لما يصفه كل من ناوتني وسكوت وغيبون (Nowotny, Scott and Gibbon 2001) بأنه «ثانيّ الشكل». وهذا ينتج عن التشابهات بين ما سماه غيبون وزملاؤه (1994) إنتاج الشكل 2 للمعرفة، وتزايد التعقيد وعدم الثبات في مظاهر المجتمع، بما فيها السياسية والاقتصادية. ونجد أن للعلم والتقنية تدخلاً أساسياً فيما يسمونه مجتمع «الشكل 2»، بدل أن يكونا -كما يتم وصفهما تقليدياً- مجرد مسهمين خارجيين. ولا ينشأ مجتمع «الشكل 2» من انتشار أي من المقاييس السببية للحداثة، كهيمنة «السوق»، أو الاستخدام المتزايد لتقنيات الاتصال، أو العولمة. بل ينشأ، حسب نقاشاتهم، عبر عدد من العمليات التي تشكل أساساً لواحد من المقاييس الآتية أو كلها: توليد الشكوك، وضروب جديدة من المعتقدات الاقتصادية (على سبيل المثال، ما الذي يتوجب تمويله)، وكذلك دور التوقعات (تصوير المستقبل على أنه امتداد للحاضر)، وما أطلقوا عليه «تكييف المسافة» (الفيزيائية والاجتماعية، على حد سواء). هذا بالإضافة إلى عملية خامسة مساعدة على النشوء وهي تطور بنى اجتماعية لينة ونفوذة تمتلك قدرة على تنظيم الذات. ويتسم الشكل 2 للمعرفة بأنه متجاوز للضبط، فقد انتشر في العديد من مواقع

إنتاج المعرفة وتم تطبيقه في كثير من الحقول المختلفة. بما في ذلك حقل الأعمال والصناعة. وقد كانت المعرفة النظرية، وهي الحكر على الجامعات، موضوع هجوم لصالح تلك المعرفة التي يمكن أن يكون لها استخدام عملي. ويقول غيبون وزملاؤه، بأن ثمة تفاعلاً ديناميكياً وعميقاً بين المعرفة التي يتم توليدها داخل الأكاديمية وتلك التي يتم توليدها في الخارج.

لكن أزمة الأفكار المتعلقة بالمعرفة لا تقتصر على مكان توليد هذه المعرفة، بل إنها تنشأ عن التقصي النقدي المتعلق بماهيتها. وقد خضعت النظرة التقليدية الواقعية إلى المعرفة لهجوم المنظرين الذين يؤكدون الآراء التي تقول إن المعرفة «تجريبية ومنفتحة على إعادة التأويل أو منضوية على تبصّرات قابلة للتطبيق على نطاق أوسع». وهي آراء تحفز البحث عند المحاضرين لدى طرحها أمام الطلاب (رولاند 1996: 15). في الحقيقة، إن التأثير النظري الأهم على ممارسة التعليم في التعليم العالي أثناء السنوات الثلاثين الماضية، أو ما يقارب ذلك، كان الانتقال من النظرة الواقعية إلى طبيعة المعرفة، نحو النظرة التأويلية. نعلم الآن بأن المعرفة مرتبطة بالمحيط، أي أنها معروفة من قبل مجتمعات محددة. وبأنها تسم مصالح المجموعات القوية. نعلم أيضاً بأن إنشاء المعرفة تم، فردياً وجماعياً، داخل مجموعات اجتماعية، وأن لها علاقة جدلية ومثيرة للنقاش الفلسفي مع ما نطلق عليه، تقليدياً، اسم «الواقع». ولا ينصب تركيز التشكيلات المفاهيمية الجديدة للمعرفة، في المقام الأول، على المعرفة الموضوعية، وإنما على المعرفة الفاعلة والعمليات التفاعلية للأفراد المشاركين في توليد المعرفة والفهم. إنها عملية جدلية من النقاش والتواصل داخل ما سماه ليف ووينغر (Lave and Wenger 1993) «مجتمعات الممارسة».

إن التوجه نحو آراء أكثر تعددية في المعرفة التي تأخذ بعين الاعتبار الطبيعة التأويلية للعمل الأكاديمي، يعني إمكانية عدّ الرابطة بين البحث والتعليم تكافلية. ويطرح بيغز (biggs 1996) فكرة مفادها أن التأثير الأهم على ممارسة التعليم في التعليم العالي أثنا السنوات الثلاثين الماضية، أو ما يقارب ذلك، كان في الانتقال إلى رؤية التعلم على أنه عملية بناء؛ أي رؤيته على أنه خلق للمعرفة، بدل أن

يقتصر، ببساطة، على اكتسابها. بذلك، يتم النظر إلى المتعلم على أنه يطور فهماً شخصياً عن الظواهر، ويقوم بالبناء مرتكزاً على أفكار سابقة، سواء بتفاعله مع مفاهيم ينطوي عليها الموضوع، وأفكار يقدمها المعلمون وغيرهم، أو من عبر تجربته الشخصية. ثمة تأكيد متزايد، كما سنرى في المقطع 4، على تشجيع الطلاب ليتحملوا المزيد من المسؤولية، ويكونوا متعلمين يتمتعون بالاستقلالية والسيادة. إن التأكيد على تعلّم التعلّم والممارسة الانعكاسية هما استجابتان عقلانيتان لفهم طبيعة المعرفة لدى بنائها في محيط اجتماعي سياسي. ويتزايد اعتناق المعلمين والطلاب لأفكار تتعلق بطبيعة المعرفة، ومتساوقة مع مفهوم بيري (Perry 1999) «المسؤولية في النسبية». لذلك تتزايد رؤيتنا للتعليم المنطقي والانعكاسي والتحاوري والمعتمد على مركزية الطالب. إن الرأي القائل بأن بناء المعرفة يتم بأفعال تواصلية، يحمل دلالة ضمنية على الانتقال من التأكيد على التعليم باتجاه التأكيد على تسهيل التعلّم. وتتجسد هذه البنية التأويلية في طريقة بروسير وتريغويل (1999) للتعليم، وهي طريقة تعتمد التغيير المفاهيمي باتجاه التركيز على الطالب. وهذا يلفت الانتباه إلى كيفية أخذ التعليم في عدّه طريقة الأفراد في تطوير فهمهم، وأشكال الفهم التي يطورونها (انظر، على سبيل المثال، إنتويسل Entwistle 1997؛ مارتون Marton وهاونسيل Hounsell وإنتويسل 1997). يتم التعلم، دائماً، في محيط اجتماعي وفكري محدد، فيؤثر ويتأثر بذلك المحيط (مارتون وآخرون 1997). إنه يتم، دائماً، عبر عُرفٍ ثقافي لمعرفة يكون الجزء الأكبر منها مستمداً من بحث سابق. والمطلوب هنا، أن يعكس فهم الطلاب، إلى حد ما، فهماً مقبولاً، من الناحية الاجتماعية، للظاهرة. فهم يقدمون ربطاً بين المفاهيم المتعلقة بالظاهرة والواردة من المحيط الخارجي للمتعلم، وبين تلك المنبعثة من داخله (برو 1993).

ما إن نبدأ في رؤية توليد المعرفة، أي رؤية التعلّم والتعليم يلعبان أدواراً بنائية، حتى يقودنا ذلك إلى التساؤل عن كيفية إنجاز ذلك البناء. وتحول مثل هذه الأسئلة تركيزنا عن شخصية المعلم أو المتعلم، باتجاه النظر إلى عملية التعليم - التعلّم بوصفها ظاهرة اجتماعية. وتغدو نماذج كيفية تعلم الأفراد تابعة لمسائل تتعلق بكيفية تعلمهم ضمن أوساط اجتماعية.

ما من شك في أن إنجاز البحث يتم ضمن أوساط اجتماعية، بالرغم من أن بعض طرائقه تنكر قيام الأفراد بإنجازه، كما أشار فيرابيند (Feyerabend 1978)، وكأنه لا علاقة للأيدي البشرية فيه. ومن الواضح أن تقارب الباحثين الآخرين وطرق الترابط فيما بينهم تختلف تبعاً لمجال الموضوع (بيتشر وتراولر Becher and Trowler 2001). مع ذلك، فالبحث هو عملية اجتماعية. فالباحثون يعطون معنى للأفكار الفوضوية والمعطيات ونتائج البحث، ويحولونها إلى شروحات مقبولة ثقافياً داخل المجموعات الاجتماعية، بغض النظر عن قضايا السلطة داخل هكذا مجموعات. (انظر، على سبيل المثال، واطسون Watson 1969؛ سبانييير Spanier 1995). بذلك، تصبح التأويلات السائدة هي الطريقة التي يدرك عن طريقها المجتمع ظاهرة معينة.

في عملية تشكيل الإدراك، التي أطلق عليها بيرييتر (Bereiter 2002) «بناء المعرفة» يطور الباحثون فهمهم الشخصي لظواهر أبحاثهم. إذاً، فهم يتعلمون. وهكذا، يقدم البحث طرائق يطور الأفراد عبرها طرقاً عميقة للتعلم. وتدور طرق التعلم العميقة حول تشكيل فهم شخصي عبر تعريفات مقبولة اجتماعياً ومعترف عليها ثقافياً. ويكون التركيز هنا على الفهم بدل أن يكون على الحفظ والتطبيق. وهكذا، أصبحنا نعرف الآن -عبر مجموعة كبيرة مما كتب عن موضوع اختبار التعليم والتعلم في التعليم العالي- أن تعريف التعليم الجيد هو: تطوير طرائق عميقة للتعلم (رامسدن 2003a). بذلك يمكننا أن نرى في الحال أن مشاركة الطلاب في البحث هي إحدى الطرق لتحقيق ذلك.. وسنرى، في المقطعين 4 و5، عدداً من الحالات التي يتم فيها إنجاز هذا الأمر، كما سيكشف المقطع 8 الروابط بين البحث والتعليم على نحو أكمل.

مع ذلك، فإننا، وبمجرد قولنا بأن على الطلاب أن يشاركوا في البحث على أنه طريقةٌ لإيجاد طرائق عميقة لتعلمهم، فإننا نربط هذه الطرائق العميقة للتعلم (التي اتفق على عدّها ظواهر فردية) بالمشاركة في الممارسات التعليمية (وهي ظاهرة اجتماعية). وواقع الأمر، أننا نتحرك، بالضرورة، نحو فهم اجتماعي لطبيعة التعلم على أنه علاقة جدلية بين الفرد والمجتمع والأفكار. وفي هذه الحال، يقدم مفهوم

بيربيتر عن بناء المعرفة ربطاً مفيداً بين الشخصي والاجتماعي. فالتعلم هو عملية فردية، من شأنها أن تنتج عن بناء المعرفة كما تنتج من تجارب أخرى في الحياة. أما بناء المعرفة، فهي حسب رأيه، عملية تشاركية. وفي المقطع 5 سنطلع على بناء المعرفة بتمعن أكبر.

الأستذة

تأخذنا هذه الأفكار بعيداً عن النموذج التقليدي للعلاقة بين التعليم والبحث، باتجاه علاقة أكثر منطقية وتشاركية. ولكن، قبل أن نتمكن من تأسيس هكذا نموذج، ثمة عنصر آخر في الصورة يقدم ربطاً وثيقاً بين فعاليات البحث والتعليم؛ إنها الأستذة (إلتون 1992، Elton 1986).

إن البحث والتعليم الأكاديمي جزء لا يتجزأ لأنهما يشتركان -بل، وشريطة أن يشتركا- بالأستذة، التي يجب أن تغذي كلاً منهما، على حد سواء، بروح التقصي الفعال، الذي يعدّ علة وجود التعليم الأكاديمي.

(ويسترغارد Westergaard 1991: 28)

كثيراً ما تتعلق غاية طالب الأستذة بأفكار ترتبط بجوهر الهدف من وجود الجامعات. وللمنحة الدراسية أهمية بالغة في التعليم العالي. وهذا ما يجعلها مهمة بالنسبة للأبحاث المتعلقة بالعلاقة بين التعليم والبحث. لكن مفهوم الأستذة يثير قدراً لا يستهان به من التشويش بسبب كثرة المعاني التي يظهر أنه يحملها. والسؤال: كيف يفكر الأكاديميون بالأستذة؟ وكيف ترتبط هذه الأفكار بتصوراتهم عن التعليم والبحث؟

في الولايات المتحدة، تركز الاهتمام بخصوص دور الجامعات ومهمتها في الثمانينيات من القرن العشرين وبداية التسعينيات، على دعوات لإعادة تعريف مفهوم الأستذة، أو توسيعه ليدمج البحث والتعليم. (انظر، على سبيل المثال، بوير Boyer 1990؛ رايس Rice 1992؛ سكوت وأوبري Scott and Awbrey 1993).

ولا يتوقف الأمر عند المهام المختلفة التي يتوجب على مراكزنا القيام بها - كالالتزامات بتلبية نطاق واسع من الاحتياجات الثقافية داخل منطقة ما، سواء منها القرارات أو الأفعال- ولكن، ثمة التزام خاص أيضاً بتعليم شرائح سكانية يتزايد تنوعها باستمرار، وبالتهيئة الفكرية للمواطنين المتعلمين، بحيث يصبح بالإمكان بناء مجتمع ديمقراطي أصيل. وفي هذا السياق، يكون للمنحة الدراسية معنى أوسع.

(رايس 1992:128)

في أمريكة، جرى نقاش مفاده بأن النظرة إلى البحث تغدو أضيق باستمرار، في ظل بيئة الجامعات ومناخها المتغيرين، إضافة إلى علاقتها المتغيرة بالمجتمع. وذلك من زاوية نشر المعرفة الجوهرية التي تقوم على أساس العقلانية التقنية (رايس 1992؛ سكوت وأوبري 1993؛ سكون Schon 1995). ومن هنا ينبثق الاهتمام بحالة اندماج التعليم والبحث. (انظر، على سبيل المثال، روسيو Ruscio 1987؛ ليذرمان Leatherman 1990؛ موني Mooney 1990). وكما أشرنا في المقطع 1، لا يظهر البحث والتعليم علاقة متساوقة؛ لأن البحث يمثل رأس مال أكاديمياً واجتماعياً أكبر. وفي الواقع، ثمة اهتمام حقيقي، في الولايات المتحدة، بالأساليب المختلفة لمكافأة البحث والتعليم في التعليم العالي. ومن موقعهم فيما سمي حينها مؤسسة كارنيجي لتعزيز التعليم Carnegie foundation for the Advancement of Teachin، قدم بوير وزملاؤه (1990) اقتراحاً يقول إن: «المهمة الأهم التي يتوجب على الكليات والجامعات القيام بها الآن هي التحرر من النقاش الهرم والمتعَب الذي يتناول التعليم مقابل البحث، واستخدام طرق أكثر إبداعاً لتعريف معنى أن يكون المرء طالب منحة دراسية». (بوير 1990: xii).

وعبر تحقيقاتهم التي أجروها في تعليم ما قبل التخرج، قدموا مخططاً يقترح تعريفاً رباعياً للمنحة الدراسية، قالوا بأنه يتوافق مع اقتراحات مختلفة لطرق إدراك المعرفة وفهمها. هذه الطرق هي: تقدم المعرفة، وتطبيقها، وتوضيحها واندماجها في المجتمع (برو 2001a). وقد تم النظر، في مخططهم هذا، إلى البحث

والأستذة والتعليم الأكاديمي والتعلم، على أنها جميعاً جزء من العمل ذاته. ورأى بوير (1990) بأن أستذة الاكتشاف هي أشبه بفكرة «البحث» إذ أسهمت في بناء «دعامة المعرفة الإنسانية» وكذلك في خلق المناخ الفكري للمؤسسة التعليمية. كذلك تم التركيز على أستذة الدمج من أجل خلق روابط معرفية متبادلة، والكشف عن أفكار جديدة للإسهام في البحث الأصلي (بوير 1990: 19).

أما النموذج الثالث من الأستذة، التي عرّفها بوير وزملاؤه، فهي أستذة التطبيق. حيث لفتت هذه المنحة الانتباه إلى طريقة تطبيق المعرفة في المجتمع الأوسع، كما صورت تفاعلاً بين النظرية والممارسة حيث «تعمل كل منهما على تجديد الأخرى» (بوير 1990: 23). فيما بعد، أطلق بوير (1996) على هذه المنحة عبارة «منحة الارتباط». وأخيراً نذكر أستذة التعليم. ويتساوق نيكولز (Nicholls 2004)، مع مفاهيم مؤسسة كارنيجي، بالرغم من استناده إلى أفكار بوردو Bourdieu، في طرحه الذي يقول إن مفهوم منحة التعليم الدراسية هو محاولة لمنح التعليم رأس مال رمزياً ورفع منزلته، وذلك بتضافره مع الأستذة ذات المنزلة الرفيعة. وقد تم تعريف منحة التعليم الدراسية بأنها عبارة عن معلمين واسعي المعرفة؛ وتعليم مخطط بعناية، ينال تقويماً مستمراً، ويتعلق بالموضوع الذي يتم تدريسه؛ إنها تعليم يشجع التعلم الفعال ويشجع الطلاب على أن يكونوا مفكرين ناقدين وخلّاقين مع القدرة على متابعة التعلم بعد انتهاء أيامهم الجامعية. كما أنها إدراك لحقيقة أن المعلمين، بدورهم، كانوا طلاباً (بوير 1990: 24). في المقطع 6، سنرى تطورات لاحقة طرأت على فكرة منحة التعليم الدراسية التي كان بوير أول من ناقشها. وفي المقطع 7 سنبحث في الأمور التي تقتضيها مشاركة معلمي التعليم العالي في التقصيات النقدية لتعليمهم المتضمَّن في أستذة التعليم والتعلم.

إن أحد تأثيرات مخطط بوير هو الفصل بين فعاليات تربط بينها علاقات متبادلة. ثم تأتي مشكلة إعادة الربط بينها ثانية. فبالبالرغم من من النصائح التي نادت بضرورة النظر إلى الأنواع الأربعة للأستذة من منظار واحد (انظر، على سبيل المثال، هيلي Healey 2000؛ رايس 2004)، فقد درج تقليد تناقش فيه أستذة

التعليم بمعزل عن الأنواع الأخرى التي سماها بوير، على البالرغم من من المحاولات العديدة لإقامة علاقات متبادلة بين المفاهيم الأربعة. وقد حاول بولسن وفيلدمان (Paulsen and Feldman 1995) أن يدمجا العناصر المختلفة للأستذة متخذين منظوراً اجتماعياً يدرسها وفقاً لتحليل «الوظائف الأربع» لتالكوت بارسونز Talcott Parsons. ويناقش بولسن وفيلدمان بأن أستذة التدريب على البحث والتخرج قامت بوظيفة صيانة النموذج في «نظام عمل الأستذة» (بولسن وفيلدمان 1995: 623)؛ وأدت أستذة التعليم وظيفة التكيف؛ وقامت أستذة الخدمة بوظيفة إحراز الهدف؛ فيما كانت وظيفة أستذة العضوية الأكاديمية دمج نظام عمل الأستذة عموماً. بمقارنة هذه الوظائف الأربع للأستذة مع مخطط بوير (1990)، سلّم بولسن وفيلدمان بأن ثلاثاً من الفئات كانت متشابهة. لكنهما قالا بأن أستذة الدمج عند بوير كانت تنتمي ربما إلى أستذة الاكتشاف، أو ما أطلقا عليه أستذة التدريب على البحث والتخرج. لم يكن الدمج المعرفي، من وجهة نظرهما، هو المسؤول عن تأدية وظيفة الدمج. بل على العكس، إذا كان على نظام عمل الأستذة أن يستمر ويظل فعالاً، فإن المطلوب هو أستذة العضوية الأكاديمية. ويناقشان بأن هذا البند كان مفقوداً في مخطط بوير (بولسن وفيلدمان 1995؛ انظر أيضاً برو 44 :2001a).

يؤكد هذا العمل على الاستقلالية الاجتماعية لمختلف تعريفات الأستذة. وفي الحقيقة، فإن هذا التعبير الأمريكي يستخدم مفهوم الأستذة لوصف ما درج الآخرون على تسميته في بلدان مثل أسترالية والمملكة المتحدة بهيئات العمل الأكاديمي. وليس بالضرورة الأستذة. وقد طرح التعبير الأمريكي سلسلة واسعة من فعاليات التعليم التقليدي والبحث والخدمات الاجتماعية على أنها مقومات مهمة للأستذة الجامعية (بولسن وفيلدمان 1995). بالمقابل، يتكرر استخدام عبارة «البحث والأستذة»، دون شرط أو شرح، في السياق الأسترالي أو البريطاني، كما في وثائق السياسة المعنية بمقاييس البحث أو التعزيز. وقد وُجد أن هذا التعبير الأمريكي يفيد في تحديد الفروقات. ولكن إذا ما أردنا معرفة مفهوم الأكاديميين في بلدان أخرى عن الأستذة، علينا النظر في اتجاه آخر.

في دراسة أجريتها لمعرفة وجهات نظر باحثين أستراليين سابقين فيما يخص البحث، طلبت من ضيوف المقابلات التي أجريتها أن يشرحوا ما الذي يفهمونه من الأستذة، وعلاقتها بالبحث. وبناء عليه، تبين وجود طرق خمس مختلفة اختبر عبرها هؤلاء الأكاديميون تجربة الأستذة وفهموها (برو 1999b). (انظر الجدول 2.2).

الجدول 2.2 أبعاد مفاهيم المنحة الدراسية

رأي التحضير	تفسر الأستذة على أنها التحضير للبحث، بما في ذلك قراءة كل ما كتب في الموضوع لتشكيل خلفية عنه. من شأن هذا أن يزود ببيئة للبحث.
رأي الإبداع	تفسر الأستذة على أنها التحضير للبحث، بما في ذلك قراءة كل ما كتب في الموضوع لتشكيل خلفية عنه. لكنها تتضمن أيضا عملية إضافة معلومات جديدة لما سبق أن كُتب.
رأي الدمج	التحضير وإضافة معلومات جديدة هي جزء من الأستذة. لكنها بالإضافة إلى ذلك تفسر على أنها عملية إسهام في المجتمع عبر دمج ونشر الأفكار والمعرفة، عبر التعليم والنشر على سبيل المثال.
رأي النوعية	تعرَّف الأستذة على أنها طريقة الأكاديميين لإظهار الاحتراف عن طريق الاهتمام بالتفكير التفصيلي والعقلاني والنقدي. وتدل الأستذة على دقة العمل الأكاديمي وصرامته. إنها تقتضي امتلاك مهارات محددة تستند إلى أساس معرفي، ومعرفة بالتقنيات التخصصية من أجل إنجاز العمل بأسلوب احترافي.
رأي البحث	تُعرَّف الأستذة على أنها لا تعني أي شيء بمفردها. بل ينظر إليها كمرادف للبحث. ولا تشكل مفهوماً مفيداً بحد ذاتها.

المصدر: إي. برو A. Brew «التعليم والبحث: علاقات جديدة ومضامينها في التعليم والبحث المستندين إلى التساؤل في التعليم العالي»، بحث التعليم العالي وتطوره، (2003) 22(1):3-18.

ويعرّف إلتون (1986، 1992) الأستذة بأنها تفسير ما هو معروف سابقاً؛ ويقول إنها العمل الرئيس الذي يغذي كل ما يفترض أن يقوم به الأكاديميون من أعمال أخرى. وهو يقترح بأن الأستذة تنطبق على البحث والتعليم الجيدين، وهي ضرورية وداعمة لهما. وبالمثل، تعدّ دراسة أجراها نيكولز (Nicholls 2004) لمعرفة آراء

الأكاديميين في المملكة المتحدة، أن إنتاج معرفة جديدة وتبادلها هي مظاهر مهمة في كيفية فهم الأكاديميين لمصطلح «الأستذة». وتنطوي هذه الآراء على جوهر التحضير والإبداع والدمج في الأستذة. إذ يجمع بينها جميعاً توجه أساسي نحو فعاليات مهمة تم تصميمها على أنها أستذة، مع تزايد في التعقيد لدى الانتقال من التحضير إلى الإبداع ومنه إلى الدمج، حيث يعمل كل رأي على دمج الفعاليات التي تم تقديمها في الرأي السابق الأقل تعقيداً. فرأي الإبداع يتضمن فكرة التحضير لكنه يزيد عليها فعالية إيجاد معرفة جديدة؛ ورأي الدمج بدوره، يتضمن التحضير وإيجاد معرفة جديدة، لكنه يضيف فعاليات النشر. من الواضح وجود بعض الفروقات في النقطة التي يتم التركيز عليها في كل رأي. وقد وجد نيكولز أخيراً أن:

الأستذة، في الحقوق، قد ارتبطت بالدفاع والممارسة على حد سواء، أي بمهمة القانون ودراسة القانون... وفي الإدارة كان فهم الأستذة مختلفاً عن فهم البحث، لكنه تضمن البحث. إذ تمت رؤية الأستذة على أنها تسهل الارتباط بالأفكار. كما أنها إبداعية في تشكيل بدائل جديدة فعالة لما هو موجود من عمليات وعلوم مناهج. وفي علوم الصحة والحياة، كانت تتكرر فكرة المساواة بين الأستذة والتفوق الأكاديمي الذي يعكس عمق المعرفة النابع من الفهم في حقل معين. ففي هذه العلوم، كما في الطب، ارتبطت الأستذة بالقدرة على حل المشكلات، واكتشاف علاجات/ عمليات جديدة ونشر مثل هذه الاكتشافات على الزملاء. حيث كان قبول الزملاء، عاملاً سائداً في الأستذة. إن فهم الحاجة إلى إحداث تطورٍ كالطريقة التجريبية والحاجة الموازية إلى إعطاء أمثلة عن هذا التطور، كان شرطاً حاسماً للأستذة في حقل المعرفة العلمية.

(نيكولز 2004:39)

تركز هذه الآراء، في الوقت ذاته، على فعاليات معينة تُعرف بالأستذة، وعلى ما أطلقت عليه أنا رأي النوعية. وهذا الرأي مميز تماماً. فهو لا يتعلق بما يتم القيام به، أي بفعاليات معينة، بل بطريقة الأداء. ففي رأي النوعية، تعمل الأستذة على وصف الطريقة الاحترافية التي يعمل الأكاديميون وفقاً لها. ويقف هذا الرأي جنباً إلى جنب

مع اقتراح نيومان (1993) بأن الأستذة تتضمن فكرة نوعية تصف الطريقة التي يجب أن يتم البحث وفقاً لها. ثمة توافق هنا مع فعاليات جمعها سندر (Sundre 1992: 311) تحت اسم «توجهات أعضاء الكليّة وخصائصهم الاحترافية». ففكرة الاحتراف مركزية في رأي النوعية.

لدى قيامهم بالعمل الأكاديمي، ثمة قواعد يحاول الأكاديميون الالتزام بها؛ كأن يكون المرء دقيقاً جداً في إعطاء التقارير عن نتائج البحث أو التجربة. وفي هذا إشارة إلى خصائص الدقة الشديدة المرتبطة بالتقرير الأكاديمي؛ كالتأكد، مثلاً، من دقة الحواشي السفلية، ومن إمكانية إقامة الدليل على كل ما جاء من عبارات. أي التأكد من إدراج مراجع مناسبة لكل الأفكار الواردة. أي الوقوف في النقاش عند ما تستحقه المعطيات أو النتائج الواردة وما إلى ذلك.

الأستذة، برأيي، إنما تعني الارتقاء بالأمور إلى مستوى أعلى بقليل، وجعلها تبدو وكأننا نحاول حقاً أن نكون شاملين جداً وحذرين جداً.

(في مقابلة مع أحد الباحثين القدماء)

فضلاً عن ذلك، يتضمن رأي النوعية عن الأستذة تأكيداً على امتلاك المهارات والمعرفة والتقنيات، تمكن محترفاً يعمل ضمن حقل معين من الوصول إلى ممارسة فعالة. هذا الرأي كامليّ(*) إذ يمكن تطبيقه على الفعاليات المذكورة جميعها على أنها مكونات للآراء الأخرى في الأستذة.

مهما تكن الحرفة التي يتم تعليمها للطلاب، مهما يكن العمل الذي يريدون ممارسته بعد التخرج، تعد هذه النوعية من الاحترافية الأكاديمية ميزة مهمة تهيئهم لحياة تتعقد فيها عملية اتخاذ القرار (أمام معلومات واقعية غير مكتملة عادة). وفي تأكيده على الوضوح، يتعارض هذا الرأي، بطريقة ما، مع رأي البحث؛ إذ يشير هذا الأخير إلى التشوش الذي يحيط بمفهوم الأستذة.

(*) نسبة إلى الكاملية: وهي نظرية تقول بأن الحقيقة مكونة من وحدات عضوية كاملة أكبر من مجرد مجموع أجزائها. (المترجمة).

لقد انصرفت بعض الوقت إلى مناقشة أفكار تتعلق بما يظن الأكاديميون أنه يشكل الأستذة، فهي مهمة لاعتبارات تتعلق بالعلاقة بين التعليم والبحث، وحاسمة لفهم كيف ولماذا يتوجب علينا الربط بينهما بهدف تعزيز تعلّم الطلاب.

لم يكن ظهور الأستذة واضحاً في النموذج السابق للعلاقة بين التعليم والبحث حيث شغل كل منهما فيه حيزاً منفصلاً عن الآخر. لكن مع ذلك، من الواضح أننا بحاجة لأن نأخذها في الحسبان. إن السبب وراء المحاولات لإعادة تعريف الأستذة، كما رأينا سابقاً، هو، في جزء منه، تلقي كل من التعليم والبحث، مكافأة تختلف عن مكافأة الآخر. وتعويض هذا التوازن، عبر التركيز على عنصر يبدو مشتركاً بينهما (وهو الأستذة) يجعل الأستذة أحد عناصر تعلم البحث المعرفي، وبيئة التعلم الإداري، في آن معاً. لكن التركيز في العمل على الأستذة التي وصفتها أعلاه، ينصب، بشكل دائم، على الأستذة باعتبارها وظيفة الأكاديميين. فقد تم تصويرها، باستخدام مصطلحات تتعلق بالأفراد، على أنها طرق عمل الأكاديميين، ملتزمين بقواعد احترافية توجه ما يقومون به. لكن هذا لا ينفي الأهمية التي تنطوي عليها البيئة الاجتماعية التي يتم ضمنها تحقيق الأستذة. فالأستذة ليست فعالية فردية. حتى رأي الطالب الفرد، الذي يعبر عن رأي الجماعة في أكاديمية العلوم الإنسانية، بحاجة لأن يقيم اعتباراً للمحيط الاجتماعي الذي يعمل هذا الفرد ضمنه. ثمة حاجة لمعرفة الطرق التي يؤثر هذا المحيط عن طريقها على العمل الأكاديمي.

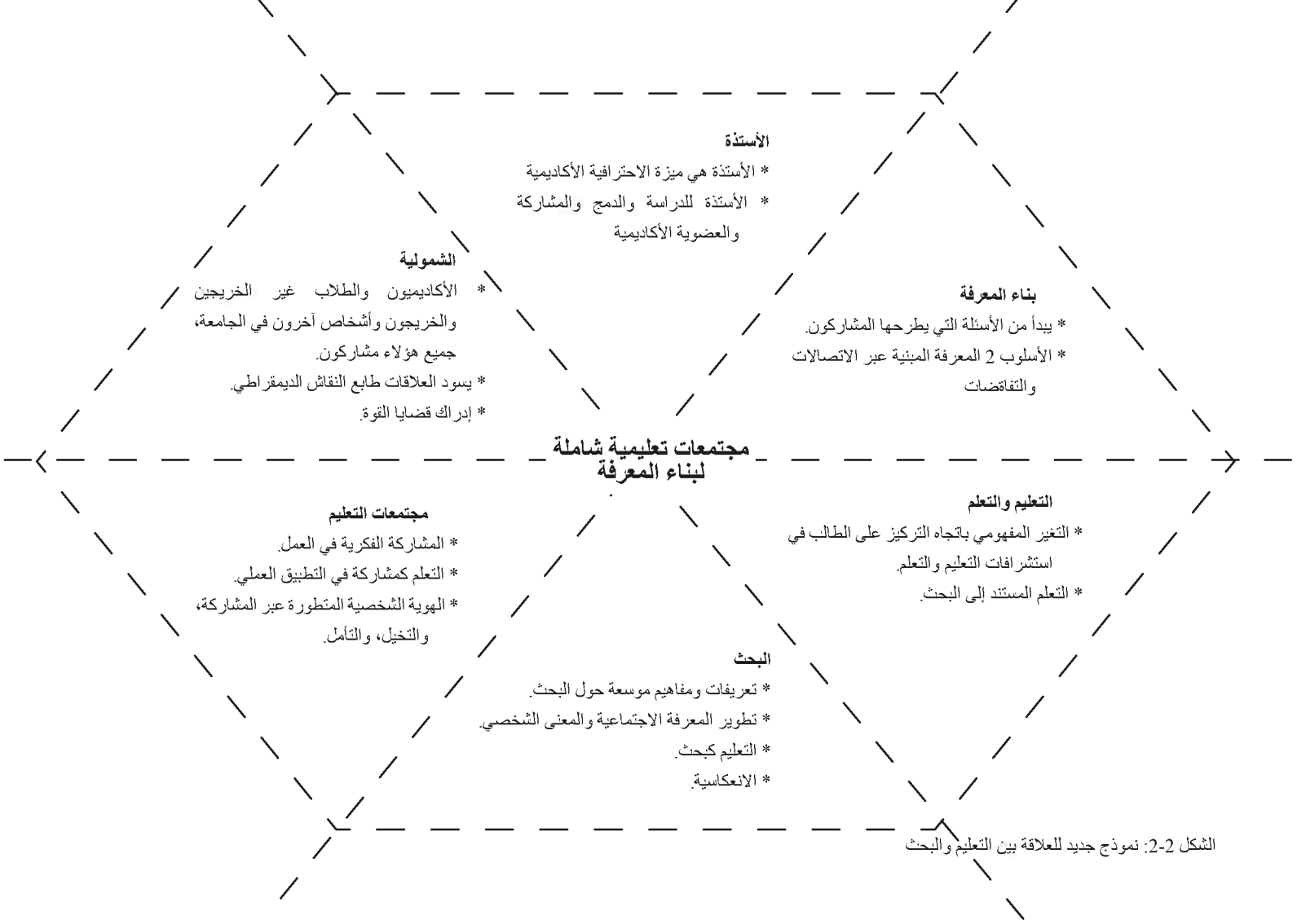
إن ما نطلق عليه اسم أستذة لدى تطبيقه على الأكاديميين، تتدنى مرتبته، لدى تطبيقه على الطلاب، ليغدو ضمن حقل «مهارات الدراسة»، و«المهارات الشاملة» أو «خصائص خريج الجامعة». إن تعليم ما قبل التخرج، مصمم، في جزء كبير منه، لتشجيع الطلاب على تبني عادات المحترف الأكاديمي. فيعتمد في كتابته طريقة تتساوق مع معايير الحقل المعرفي؛ أي أنه يقوم ببحث شامل لكل ما كتب في الموضوع. ويطور المهارات والتقنيات الضرورية للقيام بأبحاث دقيقة عن موضوع معين. كما يدرس الأفكار ويتصرف بطرق أخلاقية واحترافية. هذا التصرف الذي يبديه الأكاديميون يكون مميزاً حين ينظر إلى الأستذة على أنها نوعية الطريقة التي تتم أو يجب أن تتم وفقها الأمور.

فيما يخص نموذجنا القديم عن العلاقة بين التعليم والبحث، يدلنا هذا النموذج أن مفهوم الأستذة قابل للتطبيق على الطلاب كما على الأكاديميين. فجميعنا نسهم في عملية تطوير الاحترافية الأكاديمية. وعلى النموذج الجديد أن يأخذ هذا في الحسبان.

نموذج جديد

إن النموذج القديم عن العلاقة بين التعليم والبحث كان نموذجاً جامداً بشكل أساسي، إذ ركز على أفعال الأكاديميين وافتراضاتهم الفردية. فيما نجد على العكس من ذلك، أن النموذج الجديد ديناميكي يركز على عمليات خلق المعنى المترابطة اجتماعياً، التي يسهم فيها المشاركون جميعاً كالمتعلمين وبناة المعرفة سواء أكانوا طلاباً أو أكاديميين. تم تقديم النموذج الجديد على شكل سداسي (الشكل 2.2) بخطوط شعاعية توحي بشبكة أو سلسلة من العناصر المتناسجة والمتبادلة فيما بينها. إنه نموذج مرن، لذلك نجد الخطوط فيه وهمية. كما يمكن تأويله على مستوى الفرد والجماعة والمؤسسة. وهكذا، يمكن للفرد، على سبيل المثال، أن يسأل: «كيف يمكن لتجربته في التعليم العالي أن تتطور لتكون مشابهة لهذا النموذج؟» وربما تسأل الجماعة: «كيف يمكننا التأكد من أن مجموعتنا تعمل وفقاً له؟» كما يمكن للجامعة أن تعدّه دليلاً يرشدها إلى كيفية تطوير سياساتها وإستراتيجياتها الإدارية الخاصة بدمج البحث والتعليم.

على النموذج الجديد أن يأخذ في الحسبان، إلى جانب التعريفات الموسعة للاحترافية الأكاديمية والأستذة، النقلة باتجاه أساليب التعليم والتعلم المعتمدة على التقصي أو البحث. عليه أن يأخذ في الحسبان الآراء المتعلقة ببناء المعرفة، الذي يتم عبر الاتصالات والنقاشات داخل الأوساط الاجتماعية. على نموذجنا الجديد أيضاً أن يكون مستنداً إلى طرائق في التعليم تركز على الطلاب. إلى جانب الطريقتين اللتين مررنا بهما في بداية هذا المقطع، والمستندتين إلى التركيز على المعلم، يحدد بروسير وتريغويل (1999) طريقتين للتعليم يكون التركيز فيهما على الطالب: في إحدى الطريقتين يكون على الطلاب اكتساب مفاهيم المعرفة عبر مشاركتهم الفعلية في عملية التعليم والتعلم، فيما تهدف الأخرى إلى تطوير الطلاب وتغيير مفاهيمهم، حين:



الشكل 2-2: نموذج جديد للعلاقة بين التعليم والبحث

يتبنى المعلمون إستراتيجية التركيز على الطالب لمساعدة طلابهم على تغيير آرائهم في الحياة أو مفاهيمهم عن الظواهر التي يدرسونها... يتم النظر إلى الطلاب على أنهم ملزمون ببناء معرفتهم الخاصة، مما يقتضي من المعلم التركيز على ما يقوم به الطلاب في موقف التعليم - التعلم. وتعدّ إستراتيجية التركيز على الطالب مهمة، لأن على الطلاب أن يعيدوا بناء معارفهم بأنفسهم بهدف إنتاج رأي أو مفهوم جديد عن العالم. وهنا يفهم المعلم عدم قدرة الطالب/ أو الطالبة على نقل الرأي أو المفهوم الجديد عن العالم إلى باقي الطلاب.

(تريغويل، بروسير وتايلور 1994،
مقتبس في بروسير وتريغويل 1999: 154)

هذا هو مفهوم التعليم الذي يجب أن يتم تجسيده في النموذج الجديد. ولكن، مع ذلك، وكما اقترحت في المقطع 1، علينا، لدى الأخذ بنموذج جديد للعلاقة بين التعليم والبحث، أن نقيم اعتباراً للسياق الاجتماعي الذي تتم فيه العملية التعليمية.

مجتمعات التعليم

يقول ليف وونغر (Lave and Wenger 1993) يجب أن يعدّ التعلم ممارسة اجتماعية. فهو يتألف مما يطلقون عليه مشاركة منطقية خارجية في مجتمعات الممارسة:

مجتمع الممارسة، هو مجموعة من العلاقات تربط بين الأشخاص والفعالية والعالم على مر الزمن، وبالارتباط أيضاً مع مجتمعات أخرى للممارسة متماسة ومتداخلة.
(ليف وونغر 1993:98)

إنهم «مجموعات غير رسمية من أشخاص يربط بينهم سياق واحد ضمن ظرف عمل يفرض منافسة في السعي وراء مشروع عام». (شينكل Schenkel 2002). وكما جاء في المقطع 1، تتشكل الهويات الاجتماعية للأفراد وترتبط بمجتمعات الممارسة التي يرتبطون بها (وينغر 1998؛ روث Roth 2003) ويصور وينغر 14 مؤشراً لمجتمعات الممارسة:

1. علاقات فكرية معززة متناغمة أو متضاربة.

2. طرق مشتركة للمشاركة في أداء الأمور بشكل جماعي.

3. تدفق سريع للمعلومات وانتشار للأفكار الجديدة.

4. انعدام المقدمات التمهيدية، وكأن الحوارات والتفاعلات هي مجرد استمرار لعملية متواصلة.

5. تحديد سريع للمشكلة من أجل نقاشها.

6. توافق جوهري بين المشاركين في وصف من ينتمي إليهم.

7. معرفة ما يعرفه الآخرون، ما الذي يمكنهم القيام به وكيف يمكنهم المشاركة في مشروع.

8. هويات مميزة فكرياً.

9. القدرة على تحديد ملاءمة النشاطات والنتاجات.

10. أدوات وتمثيلات محددة، ونتاجات أخرى.

11. معرفة تقليدية محلية، وقصص مشتركة، ودعابات داخلية، وضحك الفطنة.

12. لغة اصطلاحية ومختصرات للتواصل وسهولة إنتاج مختصرات جديدة.

13. أسلوب خاص يُعرف لدى إظهار العضوية.

14. خطاب مشترك يعكس منظوراً معيناً تجاه العالم.

(وينغر، 1998: 125)

تقتضي هذه المؤشرات، بشكل رئيس، ارتباطاً فكرياً في مشروع مشترك بذخيرة مشتركة، أي طرق مشتركة للقيام بالأمور، وطرائق عرض ومفردات مشتركة، الخ.. (شينكل 2002). لقد انبثق مفهوم مجتمعات الممارسة من دراسات عن الاحتراف، وكثيراً ما ارتبط بمجموعات عمل سابقة، متماسكة نسبياً ولها قواعد وممارسات مشتركة. إن الهدف المشترك هو ما يربط أعضاء المجموعة بعضهم ببعض (وينغر 1998). مع ذلك، ارتبط المصطلح، في مرحلة لاحقة، بشبكات غير رسمية، تربطها

في بعض الأحيان علاقات ضعيفة. وينصب التركيز فيها على حل مشكلات معينة يمكن أن تظهر أو تبدو على أنها ضرورية من أجل الوصول إلى حلول للمشكلات. (وينغر1998). بعض هذه المجتمعات مستقرة نسبياً وتستمر لمدة طويلة من الزمن. وبعضها الآخر سريع الزوال.

لقد قلت بأن على مجتمعات الممارسة أن تكون «شاملة». وثمة عناصر مختلفة لطريقة استخدامي لهذا المصطلح. أولاً، شمولي تعني متضمناً. والفكرة هنا هي في أخذ الإذن بالاشتراك و/أو الدخول في العضوية. لذلك، على المشاركين أن يكونوا «مجيزين» فيستمعوا ويحترموا إسهامات الآخرين. ثانياً، على المشاركة أن تكون عادلة. ولا أقصد هنا أن يمتلك الجميع مهارات ومعرفة متكافئة؛ فالأعضاء المختلفون في أي مجتمع، سيظهرون، بالضرورة، مهارات ومعارف مختلفة، وبمستويات مختلفة. مفهومي عن التعادل هنا يتعلق بمعاملة الأفراد على أنهم كائنات بشرية مشاركة، مشاركة كاملة، سواء بالأمور التي تسهم فيها، أو تلك التي تتعلمها. وهذا ما يقتضي الوعي الدائم لقضايا السلطة التي تعمل على إضعاف مشاركات الآخرين. كما يعني إظهار المرء التواضع، مع احترامه لآرائه الخاصة (بروكفيلد وبريسكيل Brookfield and Preskill 1999). ثالثاً، إنها تقتضي الديمقراطية بالمعنى الذي استخدم ديوي Dewey فيه هذا المصطلح، حيث يكون العلم معززاً لتقدم البشر وتطورهم. فالديمقراطية تحدد نوعية المشاركة وتقود إلى تطور المعرفة الجماعية. (بروكفيلد وبريسكيل 1999).

المفهوم السائد للمعرفة في النموذج القديم للعلاقة بين التعليم والبحث (الشكل 1.2) كان أسلوب المعرفة 1. أما في النموذج الجديد، فيجب عدّ المعرفة عملية بناء تتم ضمن بيئات مختلفة. وهو ما جاء في النموذج 2 الذي اقترحه غيبون وزملاؤه (1994)، الذي يتم استحداثه خارج الجامعات وداخلها على حد سواء. في هذا النموذج، يكون التركيز في طرائق المناهج الدراسية على بناء المعرفة بدل نقلها؛ أي الحث على خلق فهم عميق لدى الطلاب الذين يتعلمون الآداب والعلوم ويشاركون في إنتاجها، وذلك

بالتأكيد على الشك. أي، مشاركة الطلاب في التقصي. إذاً، فمفاهيم البحث التي نجدها هنا هي تلك الموجهة نحو فهم المعنى وتطويره، ما يجعل الباحث محط انتباه، لأن البحث في هذا النموذج لا يقتصر على إنتاج معرفة اجتماعية مفيدة، بل ينتج مدلولاً شخصياً أيضاً. إذاً، كما رأينا، لا يتم النظر إلى الأستذة على أنها مجموعة فعاليات، بل إنها تعدّ نوعية الطريقة التي يتم وفقها إنجاز العمل الأكاديمي بأسلوب احترافي، وذلك بالنسبة إلى طلاب الكلية وأكاديمييها على حد سواء.

يتعذر تطوير مثل هذه المجتمعات الأكاديمية التي يشارك فيها كل من الطلاب والمعلمين على حد سواء، دون إحداث تغيير في العلاقة بين الطلاب ومعلميهم، وهنا يكمن العائق. والأمر ببساطة هو أن الطلاب في هذا النموذج ليسوا مجرد مبتدئين، إنهم يعدّون مشاركين متعادلين يزودونه (أي النموذج) بمستويات مختلفة من المعرفة والفهم. إنه تشكيل مفاهيمي جديد متطرف للتعليم العالي (برو 2003 ب).

لكن رأياً كهذا لم يأخذ في الحسبان علاقة السلطة غير المتساوقة بين المعلمين والطلاب التي بيّنها بوردو (بوردو وباسيرون Passeron 1977؛ بوردو 1998). فقد راكم الأكاديميون رأس مال أكاديمياً أكبر، مما يعطيهم القدرة على إحداث «عنف رمزي»؛ أي القدرة على فرض المعاني (بوردو وباسيرون 1977) والحض على الإذعان، وفي الوقت نفسه، إخفاء قضايا السلطة التي تيسر لهم هذا السلوك (بوردو 1998).

بالنسبة إلى بوردو وواكوانت (Wacquant 1992)، تستند إمكانيات التغيير إلى تطور الانعكاسية، حيث تشير الانعكاسية إلى انعطاف علم الاجتماع على نفسه. بإمكان مجتمعات البحث -إذا ما اختبرت العمليات الاجتماعية والفكرية اللاواعية التي تتجسد داخل الممارسة- أن تظهر المثل والتقاليد والقيم المهمة لمثل هذه الممارسة، الأمر الذي يسمح بالتغيير. في المقطع 7 سنرى أن تطوير أستذة التعليم والتعلم عند الأكاديميين وعند الطلاب، يعمل بدوره على تطوير مثل هذا النقد الانعكاسي، فاتحاً المجال أمام إمكانية تغيير البيئة الأكاديمية، وخلق الظروف لتأسيس مجتمعات تعليمية شاملة لبناء المعرفة كالتي تم وصفها من قبل.

نتيجة

لقد غدا المشهد واضحاً الآن. ففي المقطع 1 اختبرنا محيط التعليم العالي وبعض المشكلات التي تواجه أولئك الذين يسعون لتجاوز الفصل بين البحث والتعليم في نظام ضخم للتعليم العالي. الأمر الذي أثار بعض الأسئلة الجوهرية عن قدرة الجامعات على تعزيز البحث والتعليم في آن معاً. وقد قلت إن على الطلاب أن يتعلموا المشاركة في البحث إذا ما توجب تهيئتهم للخوض في مستقبل متغير وشديد التعقيد.

في هذا المقطع، عمل نقاش مفاهيم مختلفة عن البحث والأستذة والتعليم والمعرفة على التأسيس لنموذجين بديلين لشرح العلاقة بين التعليم والبحث في بيئة التعليم العالي المتغيرة، وذلك بهدف أخذ أشكال الفهم المختلفة هذه بعين الاعتبار. وقد قلت إن بإمكان نموذج ينظر إلى التعليم والتعلم والبحث والأستذة على أنها عمليات اجتماعية تتم ضمن مجتمعات تعليمية شاملة، أن يكون ذا فائدة كبيرة إذا ما تم الاسترشاد به لمعرفة الطريقة التي يمكن عبرها دمج البحث والتعليم للعمل على تعزيزهما ضمن السياق الحالي.

في ما تبقى من الكتاب، سنختبر التحديات التي تتوجب مواجهتها ليصبح هذا النموذج حقيقة قابلة للتطبيق، ونكتشف إمكانيات التغلب على العوامل التي تعمل ضده.

الجزء الثاني

حقول التعليم المعزز بالبحث

أصبح واضحاً الآن، دون شك، أن فهم الأكاديميين للبحث وكيفية إدراكهم واستشرافهم لتعليمهم سيؤثر في ما يفعلونه، إذا ما أرادوا دمج البحث والتعليم. كما أصبح واضحاً أيضاً أنه إذا كان لديهم تصور آخر عن التعليم وتصور آخر عن ماهية البحث، عليهم أن يتخذوا إجراءات أخرى لدمج البحث والتعليم.

ثمة عدد من المصطلحات المستخدمة لوصف دمج البحث والتعليم بهدف تعزيز التعلم والتعليم، وثمة كثير من الخطوات التمهيدية التي يجب اتباعها للقيام بذلك. هذه القضايا هي موضوع هذا الجزء من الكتاب. أحياناً تتم الإشارة إلى هذه الخطوات التمهيدية بأنها التعليم المستند إلى البحث، أو المعزز بالبحث. وفي أحيان أخرى يطلق عليها التعليم بقيادة البحث، لكن يغلب استخدام مصطلحات أخرى مثل التعليم المبني على أساس البحث، أو التعليم بالتضافر مع البحث، أو التعليم المعزز بالبحث. ولعل التركيز ينصب على التعلم، وهنا تستخدم مصطلحات مثل التعلم بقيادة البحث أو التعلم المستند إلى البحث أو التعلم المبني على أساس البحث أو التعلم بالتضافر مع البحث. وما أسعى إليه الآن هو أن أكتشف ما الذي نعنيه بهذه المصطلحات عبر سلسلة من الحالات أو الأمثلة، التي تنطوي على محاولة دمج البحث والتعليم في المنهاج التعليمي.

لست معنية هنا بما يمكن أن نطلق عليه البحث بقيادة التعليم. فهذا يشير، على عكس المطلوب، إلى تأثير التعليم في البحث، وهو أمر سنأتي عليه في الجزء الثالث، حين ننتهي من برامج التعلم والتعليم لنتناول أبعاداً أخرى لعلاقة البحث بالتعليم.

في هذا الجزء، ينصب اهتمامي على اختبار جوانب من التعليم والتعلم المعزز بالبحث واحتمالاته، وطرق تجلياته في المناهج التعليمية المختلفة، وقضايا تطوره

والقضايا القرينية التي تعمل على تشكيله. بمعنى آخر، مختلف حقول فعاليات التعليم التي يمكن فيها للبحث أن يشكل ويعزز التجارب التعليمية. أسعى هنا لأن أسوق عدداً من الأمثلة التي صادفتها في أسفاري التي يحاول المعلمون فيها أن يدمجوا البحث والتعليم. لأن هذه الأمثلة تقدم، حسب اعتقادي، وصفاً جيداً لما توصلت إلى فهمه على أنه التعليم المعزز بالبحث. لقد أجريت العديد من الحوارات الممتعة مع الناس عما يفعلونه، وقد أدرجت بعضاً من هذه الحوارات في الكتاب. سوف نرى -عن طريق دراسة أمثلة مختلفة في هذا الجزء- الدور الذي تلعبه الأفكار المختلفة التي ناقشناها في المقطع 2 عن البحث والتعليم والأستذة والمعرفة، في الميادين المختلفة التي يمكن فيها للأكاديميين أن يدمجوا البحث والتعليم. وتتضمن هذه الميادين كيفية تحضير الأكاديميين للتعليم والتعلم، وما الذي يقومون به فعلياً في غرفة الصف، وكيف يقوّمون ما فعلوه، وكيف يكتشفون الأساليب التي تعمل على تطوير تعليمهم.

وأثناء استعراضنا لهذه الحالات المختلفة، سنلاحظ مدى مشاركة الطلاب بعالم معلميهم، أو بعوالم أخرى. لقد أطلقت على المقطع 4 عنوان «مشاركة الطلاب في البحث: على مسافة ذراع» وأعطيت للمقطع 5 عنوان «مشاركة الطلاب في البحث: منضمين إلى مجتمع الباحثين» وذلك لأننا، كما قلت سابقاً، ننتقل من دمج محدود إلى دمج أتم للبحث والتعليم. وهدفنا الجوهري من ذلك هو تطوير مجتمعات تعليمية شاملة لبناء المعرفة.

وأؤكد مجدداً أن تركيزي الأساسي ينصب على الطلاب غير الخريجين. لأنني أؤمن بأن هذا يشكل التحدي الأكبر لنا. فإذا ما أردنا أن نطور مجتمعات تعليمية شاملة لبناء المعرفة، علينا إشراك الطلاب الخريجين وغير الخريجين على حد سواء في عالم البحث الأكاديمي. لذلك أرغب أن أسوق بعض الأمثلة التي يحدث فيها ذلك. كما أنني أضمِّن حالات تشمل نطاقاً واسعاً من الميادين الإدارية، ومستويات مختلفة من تعليم ما قبل التخرج. إضافة إلى التعليم الذي يشمل مجموعات كبيرة وصغيرة على حد سواء.

إذاً، ينصب التركيز في المقطع 4 و5 على حالات يندمج فيها بحث الإداريين، بطريقة ما، مع عملية التعليم. لكن هذا لا يتضمن أمثلة عن أشخاص يجرون أبحاثاً على تعليمهم؛ أي، المشاركة في أستذة التعليم والتعلم؛ فنحن سنأتي على مناقشة هذا الموضوع في المقطع 6 و7. حيث أناقش في المقطع 6، بعض النماذج التي تساعدنا على فهم المفاهيم المختلفة عن أستذة التعليم والتعلم. فيما ألقي الضوء في المقطع 7 على الجوانب العملية لمشاركة الأكاديميين في تعلم كيفية إجراء البحث على تعليمهم كطريقة لإشراكهم في التفكير النقدي في التعلم والتعليم. إنني مهتمة بالطريقة التي تمكن الطلاب من أن يشاركوا، بدورهم، في أستذة التعليم والتعلّم. وأود أن أوعز إلى الجميع بأن يشاركوا في التفكير النقدي في تعليم الطلاب وتعلمهم. وهذا، بشكل أساسي، ما يمكن أن يقود إلى أفكار جديدة عن التعليم العالي.

وفي الجزء الثالث، أعود إلى العوامل البيئية التي تؤثر في الأفكار المتعلقة بالبحث والتعليم، إذ أضع إستراتيجيات التعليم والتعلم ضمن بيئة الإدارة والجامعة إضافة إلى بيئات أوسع، وألقي الضوء على العوامل التي تعزز أو تمنع الأكاديميين من دمج بحثهم بتعليمهم.