الفصل الثاني

معرفة مؤسستك

الجامعة مجتمع علماء منخرطين في مهمة البحث عن الحقيقة

كارل جاسبر (Karl Jasper, 1923)

أرى أن المشكلات الإدارية الثلاث في الجامعة هي الجنس لدى الطلبة، والرياضة لدى الخريجين، ومواقف سيارات أعضاء الهيئة التدريسية.

كارل كير (Carl Kerr) رئيس جامعة كاليفورنيا، 1958

هذا الاقتراح، كما تعلم، ربما يُنقل إلى «برلمان الجامعة» لقد أخذت هذه الصيغة الصوفية المتكررة ترتاد جون كاي (John Kay) فور تعيينه، مديراً مؤسساً لمدرسة سعيد للأعمال التابعة لجامعة أكسفورد في العام 1996. كان إيجازه – للتعريف بموضوع جديد أدخل إلى مؤسسة قديمة – صعباً، ولكن بما إن المشروع كان مذيلاً بتوقيع راع خارجي ومؤمّناً بمبلغ 20 مليون جنيه إسترليني كهدية، وبما إن كاي نفسه كان زميلاً لكلية سينت جون (St Jahn) لمدة طويلة ومن ثم كان يألف «أسلوب أكسفورد»، فإن مهمته لا بد أن تكون، كما توقع كاي، مباشرة أكثر. والواقع كانت مهمته مبدئياً وضع إستراتيجية تنموية تطويرية بوصفها أولويته الفورية، وقد دعمه زملاؤه بحماس (كاي 2000 a).

وعندما سعى لدفع هذه المبادرة إلى الأعلى، بفضل تطبيق خطة متفق عليها، وجد كاي أن الجامعة لا تمتلك آلية للاستمرار في مثل هذه النقاشات. ونصح بدلاً من ذلك أن يحول وثيقة بشأن الإستراتيجية إلى اقتراحات محددة يمكن دراستها من قبل لجان مختصة ذات صلة بالموضوع، فكانت النتيجة كارثية، من وجهة نظر كاي، لأن أياً من هذه اللجان لم يكن لديها خلاصة شاملة، ومن ثم عولجت مبادرته بطريقة تجزيئية. والأسوأ من ذلك، أن اللجان كلها كانت غير راغبة في التوصل إلى أي نتيجة، على أي حال. والواقع أن

كاي قد اكتشف أن نظام اللجان في أكسفورد قد رفع مسألة تلا في اتخاذ قرار إلى صيغة فنية. «مُجاديف التردد الثمانية» كما أسماها كاي، وهي (التأجيلي والإحالي، والاعتراض الإجرائي، والصورة الأوسع، والمراوغة، والغموض، والسابقة، والرفض) كلها تقنيات استخدمها أعضاء اللجان باستمرار لإحباط اقتراحاته (كاي، b2000).

استدار كاي، ساخطاً وغاضباً، إلى المسؤولين الجامعيين الذين يحملون ألقاباً تنفيذية، ليجد أن أياً منهم لا يملك عملاً تنفيذياً أو سلطة. حتى إن اقتراحه باستئجار مدير مشروعات ليشرف على إنشاء البناء، وهو إجراء طبيعي في الأعمال، قد تم إغفاله لصالح تعيين لجنة أخرى من الأكاديميين فقط لهذه الغاية. وكملجأ أخير ناشد كاي برلمان الجامعة (وهو برلمان من أعضاء الهيئة التدريسية في أكسفورد الذي يبلغ عدد أعضائه زهاء 3000، الذي يُعدُّ مصدر السلطة النهائي في الجامعة) ولكنه كان يعلم أن ذلك بلا جدوى لأن هذا المسار من العمل قد نصحه به الأنصار مراراً وتكراراً بروح ومعرفة «أنه لا أمل في الاستمرار في هذا الأمر في جهنم، لذلك عليك التخلي عنه الآن». فاختار كاي الاستقالة محبطاً في العام 1999، وعاد زميلاً مرّة أخرى لكية سينت جول. أعادت الجامعة بناء عملياتها في السنة الآتية (إحالة اتخاذ القرارات وتخصيص الموارد إلى مستوى محلي) وتركوا لخليفة كاي، أنطوني هوبوود (Anthony Hopwood) إنشاء مدرسة سعيد للأعمال بوصفها مركزاً فكرياً وفيزيائياً كبيراً من مراكز المؤسسة (كاي a2000).

إن خبرة كاي تلقي الضوء على كيف أن أعظم قوة لأكسفورد - وهي الحرية الأكاديمية والإبداع المزدهران في بيئة فيدرالية وعضوية ومتنوعة (الأكاديمية الجامعية) - تُعدُّ كذلك أعظم نقاط ضعفها: العجز عن اغتنام التغيّر كفرصة. ومن منظورنا فإن هذه الخبرة تبرز أهمية فهم المدير لطبيعة مؤسسته حتى إن كان المدير يعتقد أنه يعرفها تماماً!! وقال منتقدو كاي إنه لم يفعل ما يكفي للعمل مع مزاج مؤسسة أكاديمية معقدة، أو لإقناع الآخرين بقوة رؤيته وكفايتها لمدرسة أعمال على النمط الأمريكي تعمل على ضفاف ايزيس. إذن، ليكون المرء مديراً فعالاً، عليه أن

يدرك تماماً المعالم المميّزة ومصادر الإزعاج في مؤسسته، وفي طليعتها مناخها وبنيتها وسياساتها وثقافتها.

ولا بدّ لنا من الاعتراف بأن ما من مؤسستين من مؤسسات التعليم العالي متشابهتان بالرغم من الميل إلى معاملة هذه المؤسسات وكأنها منظمة في خطوط متماثلة. إن الديمقراطية التشاركية التي تميّز تأملات أكسفورد في اقتراحات كاي، مثلاً، تتنافى بصورة ملحوظة مع الطريقة التي كانت تتخذ بموجبها القرارات في عهد نائب المستشار السابق في جامعة برادفورد. حيث لم يكن هناك غموض، ولم تكن هناك إحالات لآخرين، على أساس أن الموعد النهائي للرد الذي يُحدده مجلس تمويل التعليم العالي لإنكلترة (HEFCE) يعني أنه لا وقت هناك للديمقراطية. وهذا الاختلاف الحاد في الممارسة يبين كذلك أن إدارة مؤسسات التعليم العالي قد أصبحت متمايزة بصورة متزايدة. فضلاً عن أن العديد من مؤسسات التعليم العالي قد كانت رائدة في شق سبل جديدة من التطور: إذ سعى بعضها إلى توطيد نفسها «كجامعات إبداعية»، أو «جامعات تفوّق الأعمال» في حين حاول بعضها الآخر أن يصبح «جامعات افتراضية».

يدرس الفصل الثاني هذا البيئة المؤسساتية أو طبيعة البيئة الداخلية التي ينبغي أن يعمل فيها المديرون الأفراد. إنه يشرح، عموماً، كيف أصبحت مؤسسات التعليم العالي تدار كما هي عليه اليوم، وبوجه خاص، يشرح طبيعة الثقافة المؤسساتية التي تتصف بها مؤسسات التعليم العالي. وبذلك يقدم أدوات تحليلية يستطيع المديرون استخدامها كوسيلة لفهم ظروفهم وبيئتهم الفردية. كما يفحص نماذج من أنماط التنظيم المؤسساتي الجديدة («الجامعة الإبداعية»، «الجامعة الافتراضية» وما إلى ذلك) ويمعن النظر في السبل البديلة التي يمكن أن تطورها مؤسسات التعليم العالي وتنظمها في المستقبل: جامعة 2052؟.

إدارة مؤسسات التعليم العالي

«أمجتمع علماء» أم «مصنع درجات علمية»؟ إن هاتين الصفتين والدلالات المتناقضة المقترنة بهما قد ميّزتا الجدال المرير في الأكاديمية حول كيفية تنظيم الجامعات أو كيف

ينبغي تنظيمها. «فمجتمع العلماء» مع صورتها من المهنيين المستقلين ذاتياً والساعين إلى المعرفة لذاتها ضمن أكاديمية جامعية حيث تستمد السلطة من الخبرة الأكاديمية كانت وما زالت صورة مثالية قوية ومثيرة للذكريات لغالبية الأكاديميات. أما «معمل الدرجات العلمية» بالمقابل يستحضر صورة الجامعة كهوية كبيرة متحدة حيث «تدار» الأعمال والموارد بضمير، وحيث تكون الأولوية للخدمات والصلة بالموضوع.

إن الحقيقة التاريخية والمعاصرة أكثر تعقيداً، على أي حال، مما يوحي به هذا التقسيم البسيط، ففي حين أنه صحيح، مثلاً، أن مصطلح «الإدارة» جديد نسبياً في التعليم العالي (إذ استخدم لأول مرة بالإشارة إلى التخطيط المؤسساتي في أواخر ستينيات القرن العشرين)، بيد أنه كان هناك انخراط علماني في حكومات الجامعات القديمة منذ البداية، باستثناء جامعتي أكسفورد وكمبردج وبعبارة أخرى، خلافاً للاعتقاد الشعبي الشائع، لم تكن غالبية الجامعات القديمة بالرغم من أنها مستقلة ذاتياً بمعنى أنها ليست حكومية، تدار دائماً من قبل أكاديميين. فجامعة ادنبره (Edinburgh) وغلاسغو (Glasgow) الاسكتلنديتان القديمتان، مثلاً، كان يسيطر عليهما مجلس مدينة كل منهما أثناء القرن التاسع عشر. كما أن المجالس الحاكمة لغالبية الجامعات المدنية التي أسست في إنكلترة الفيكتورية كانت خاضعة لشبكات ينسقها ويحركها الرعاة المؤسسون وورثتهم، تشمبرلن (Chamberlain) في بيرمنغهام (Birmingham)، وويلز (Wells) في بريستول (Bristol)، وبالمرز (Palmers) في ريدينغ (Reading) [ووارنر (Warner) وبالفريمان (Palfreyman, 1996)، وسكوت (Scott, 1995)].

من الممكن رؤية أربعة أطوار في الحكومة الداخلية للجامعات القديمة، كما بيّن سكوت، هي: الطور المدني (من أواخر القرن التاسع حتى مطلع القرن العشرين)، الطور النبلائي (من عشرينيات القرن العشرين إلى سبعينياته)، والطور الإداري (ثمانينيات القرن العشرين حتى حينه) (انظر الجدول 1.2). يعد نموذج التنمية هذا متطوراً أكثر مما هو ثوري: إذ كل طور يعكس الاستجابة المنطقية تماماً التي أظهرتها الجامعات تجاه

الظـروف البيئيـة المتغيرة التي واجهتهـا: فطور النبلاء، مثلاً، ظهر نتيجة تنامي حصـة الدولـة في التعليـم العـالي، وبعد التحول الآتي في مصـدر دخل الجامعـات - من مجلس المدينة والمعونات الصـناعية ورسـوم الطلبة (وهي صفة مميّزة للحقبة المدنية) إلى منح الدولة «الكبيرة» المباشـرة توزعها لجنة المنح الجامعية (UGC) التي أنشـئت لهذه الغاية بالذات في العام 1919 (حتى العام 1989). وبفضل تنظيمات التمويل الجديدة أخذ نفوذ الرعاة المؤسسين يتضاءل وانتقلت السلطة من المجالس العلمانية إلى المجالس الأكاديمية العليـا. إن الزمالـة النخبويـة المميّـزة لطـور النبلاء، قـد واجهت بدورهـا احتجاجات الطلبة في سـتينيات القرن العشـرين وعدم تجانس هيئة العاملين في الجامعة والطلبة في سـبعينيات القرن العشـرين. ولقد ثبت أن الطور الديمقراطي كان قصير العمر، على أي حـال، فظهرت الجامعة الإدارية في ثمانينيات القرن العشـرين كـرد على البيئة الأحدث والأكثر قسوة، التي تميّزت بتقلص الموارد وتعاظم المسؤولية والمحاسبة، وازدياد التعقيد. ولـدى النظر إلى هذا الطور الإداري الحـالي من الزاوية التاريخية، نرى أنه ليس ابتعاداً عن الماضـي ولا ينبغي الافتراض أنه طور داخلي. بل هو، كما لاحظنا سـابقاً، رد إيجابي على النمو المؤسساتي والتطور المؤسساتي، كما هو رد دفاعي، من أجل التعامل مع تضاؤل التمويل العام المتعاقب.

الجدول 1.2 حكومة جامعات المملكة المتحدة وإدارتها

مدة الطور	الطور المدني أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين	طور النبلاء 1920s حتى مطلع 1960s	الطور الديمقراطي أواخر 1960s حتى مطلع 1970s	الطور الإداري منذ العام 1980 حتى الآن
مواصفات				
الجامعات القديمة	• سيادة الرعاة العلمانيين والمجلس الحاكم	• زمالة نخبوية، نائب مستشار وأساتذة من ذوي المراتب العليا؛ • سيطرة المجالس الإقليمية العليا؛ مجلس علماني إشرافي	• زمالة ديمقراطية • امتداد الديمقراطية إلى العاملين والطلبة العاديين	• إعادة تنظيم السلطة الداخلية • تزايد نفوذ الإدارة العليا؛ تضاؤل سلطة هيئات الحكومة الذاتية الأكاديمية (إن لم تكن رسمياً)
إدارة			• إجماع	• رؤساء الأقسام إداريون رئيسون؛ تشكيل فرق إدارة عليا (SMTs)
مهارة	• لا قضية • هيكلي	• الأدنى، أخف «لمسة خفيفة» • تابع	• مهنن: مؤتمر الإداريين الجامعيين (CUA)	• كادر إداري (بما في ذلك التخطيط، والإستراتيجية)
دور نائب المستشار	بديل المستشار رئيس احتفالات	زعيم جذاب شعبياً بان للمؤسسة	رئيس تنفيذي: يدير الأزمات ويحلها؛ حاشد سياسي؛ مسؤول العائدات، نصير الكفاية، جامع للمال	
فترة الطور	تتمتع باستقلال ذاتي محلي قبل العام 1989	انتقالي 1970s حتى 1989	متحد /مشترك 1989 حتى الآن	
«جامعات جديدة» • مواصفات • إدارة • جهاز إداري	• مؤسسة السلطة المحلية • لا شكل من أشكال • هرمية بيروقراطية غير متطورة، تنظيمية • وظائف جوهرية مسؤولية السلطات المحلية	1. تأسيس مجالس أكاديمية في مؤسسات التعليم العالي 2. تضاؤل تدريجي لمسؤوليات السلطة المحلية 3. إيجاد بيئة سياسية قوية، عبر مجلس استشاري قوي (NAB)	• تقنيات متعددة أسست كمؤسسات حرة (1989)، إيجاد نظام جامعي موحد (1992)؛ تأسيس هيئات حاكمة جديدة أصغر مع أكثرية من الأعضاء المستقلين (مؤسسة مغفلة) • فريق إدارة أعلى كامل ومسيطر؛ مرجح على المجلس الأكاديمي • مهنن، يتصف بالرسمية، يضطلع بمسؤوليات السلطة المحلية الزائدة (كالعلاقات الصناعية، إدارة العقارات، التخطيط الإستراتيجي)	

المصدر: سكوت 1995، بارغ وغيره، 2000.

وصلت جامعات «جديدة» إلى نقطة مماثلة ولكن عن طريق مختلف. ففي الأصل، مؤسسات السلطة المحلية، عموماً، اكتسبت استقلالاً في العام 1989. ومن ثم ليس لها الارتباط المتجذر نفسه بالاستقلال الذاتي المؤسساتي وبالزمالة التي تسود الجامعات القديمة. فالمجالس الأكاديمية، مثلاً، ذات وزن خفيف بالرغم من سلطتها الرسمية، إذا ما قورنت بالمجالس الأكاديمية العليا، ربما يعادلها في القطاع التقليدي، ويهيمن عليها فرق إدارية قوية عليا. كما أن هيئاتها الحاكمة -مع افتراض أن الأعضاء المستقلين يعيّنون خلفاءهم (بمسار مماثل للشركة المغلقة)- ليست مسؤولة بما فيه الكفاية. ولا تتمتع الجامعات «الجديدة» بالأمن المالي الذي يميّز العديد من أقرانها «الأقدمين». فجامعة كمبردج في العام 2001 مثلاً كانت تعادل مالياً 170 دار نقابة لندنية بالمصطلح المالي في العصور الوسطى [ساندرز (Sanders) وغودارد (Goddard, 2001)].

بالرغم من أهمية هذه الفروق، لم تكن أنظمة الإدارة والممارسات الإدارية في الجامعات «الجديدة» و«القديمة» على حد سواء مختلفة جداً. إذ أصبحت الإدارة التنفيذية النموذج المتبع في كلا النوعين من المؤسسات. فلكل منهما «نائب رئيس» فريق إداري، فريق إداري عال من نواب المستشارين المحترفين، ووكلاء نواب مستشارين ذوو مسؤوليات معينة ويرأسهم نائب مستشار الذي يعد دوره الآن في أغلب الأحيان دور رئيس تنفيذي. إضافة إلى أن معظم العاملين في التعليم العالي يدركون ويقبلون فكرة أنه لا بد من إدارة المؤسسات بصورة أكثر نشاطاً. إن وجود نقد (وغالباً ما يكون النقد محقّاً) واجتذاب النظام الإداري لمثل هذا النقد المشين، كان بسبب الطريقة التي عالجت بها المؤسسات هذه العملية.

فقد اصطدم أسلوب الإدارة في هذه الأمثلة، دائماً، مع التقانة المؤسساتية السائدة. فالإدارة الفعالة، من جهة أخرى (الإدارة التي تربط بين التزام الهيئة العاملة كلها ومهاراتها) تعتمد على تحقيق «التلاؤم» بين أسلوب الإدارة والحق الثقافي المؤسساتي. أي، ضمان تناسق أسلوب الإدارة - سواء أكان رسمياً، أم منطقياً، أم رضائياً، أم صعب المراس، أم سياسياً، الخ... بدلاً من التصادم مع السمة المميّزة للمؤسسة. ودون ذلك لن تستطيع المؤسسات تحقيق إمكاناتها كاملة. إذاً، تُعدُّ الحساسية تجاه الثقافة المؤسساتية

وفهمها شـرطاً لازماً ومسـبقاً للإدارة الفعّالة. ولكن ما هي الثقافة المؤسسـاتية – وكيف نتعامل معها؟.

ثقافة مؤسسات التعليم العالي

ما هي الثقافة؟

لقد استحضـر الناس كلهم مفهوماً انزلاقياً شـهيراً لتعريف «الثقافة» بأنها تعني كل شـيء. فقد اسـتخدم مصـطلح «الثقافة» تقليدياً دليلاً مرجعياً لأنماط التطور المجتمعي وكحلـم على ذلك التطور، بالرغم من أنه اليوم يسـتخدم عادة كوسـيلة (لاتقويمية) بل كوسـيلة للتفريق بين المجتمعات والمؤسسـات. وتشـترك المقاربتان في مفهوم أن «الثقافة» كيان متميّز (سـتاتيكي وثابت)، وظاهرة توحيدية، أي تحدد بوضـوح السـمات (المشتقة مـن المعتقدات، والحكايـات، والقواعد العامـة، والطقوس الدينية، ومـا إلى ذلك) التي تمتلكها الدول القومية والمؤسسات كلها.

هنـاك مزيـد من المنظـورات في العلم المؤسسـاتي، على أي حال، مثل علم الإنسـان، وعلـم الاجتمـاع، والتاريـخ الاجتماعي، تنظر كلهـا إلى مصـطلح «ثقافة» علـى أنه آلي بلا مبرر، أي أنه يفشـل في إيصـال أي معنى للدينامية المتعلقة بنشـاط مكان العمل، أو إيصـال أي فهم «حقيقـي» للدينامية من وجهـة النظر الداخلية. إن دعاة هذه المدرسـة التنقيحية يقولون إنه ينبغي ألا تفهم «الثقافة» بوصفها كياناً ستاتيكياً متميّزاً، بل بوصفها عملية اجتماعية دينامية، أي، عملية مسـتمرة خلاقة لبنيـة الواقع التي تتيح للناس رؤية أحداث أو أعمال أو موضـوعات، أو تعبيرات، أو مواقـف وفهمها بطرق متمايزة. وبعبارة أخرى يرى هؤلاء التنقيحيون أن كون المؤسسـات ثقافات أمر مناقض لامتلاكها ثقافات: فالثقافة، جوهرياً، نهج أكثر مما هي كيان [مورغان 1997، فروست وغيره، 1991، واليـر (Allaire) وفيرسوروتو (Firsirotu, 1984)].

ومهما يكن الأمر، إنها شـروح كثيرة أكثر تعقيداً، (كما يبين الشـكل 1.2)، من الفهم الشـعبي الشائع للمصطلح السائد ضمن المؤسسات – تلك الثقافة هي ببساطة «الطريقة التـي نقوم بموجبها بالأعمال من حولنا». أما الثقافة المؤسسـاتية فهي، في الواقع، تأملية

انعكاسية متأصلة في ابتكار أنواع مختلفة من مظاهر النفوذ القوية: كتوزيع السلطة ضمن المؤسسة، والطريقة التي بني بموجبها العمل وروقب، والارتباط بالتاريخ والتراث والتقاليد، وملكية المؤسسة، والطقوس، والروتين، والحكايات، والرموز والثرثرة التي تشكل حياة العمل اليومي، وما إلى ذلك. كلها تؤثر وتتأثر «بذهنية» العاملين والإدارة وسلوكها. فالثقافة، هكذا، مجموعة قيم وبنية وسلطة لها تضميناتها بشأن كل مظهر من مظاهر عمليات المؤسسة وجوانبها، وعلاقاتها الخارجية، وأخيراً إدراك مهمتها المؤسساتية وإنجازها.

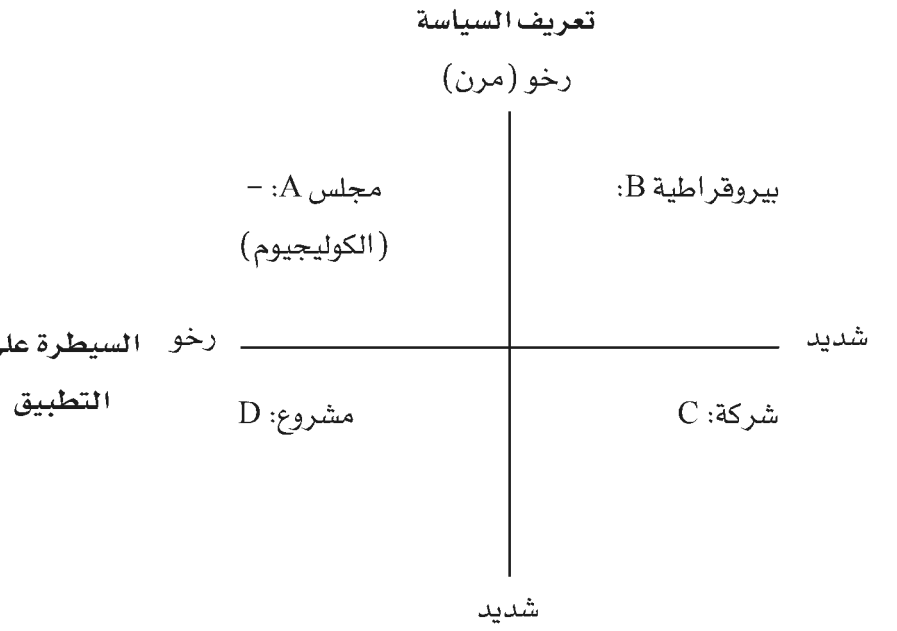
الحكايات	العاملون	الأنظمة
المعتقدات والقيم	الذهنية ↓ السلوك	البنى المؤسساتية
الطقوس والروتين		البنى السلطوية
الرموز	مهارات	أسلوب الإدارة

الشكل 1.2 الشبكة البنيوية لمنظمة ما

المصدر: من الكسندر (Alexander, 2001)

الثقافات الأكاديمية

اعتماداً على تشخيص كارل ويك (Karl Weick, 1976)، للأكاديمية الجامعية الكلاسية بوصفها «نظاماً مزدوجاً رخواً»، وعلى تصنيف تشارلز هاندي (Charle Hand, 1993)، للأنماط الثقافية للمؤسسات، طور إيان ماك ناي (Ian Mc Nay, 1995, 1996)، نموذجاً يساعدنا ليس فقط في تفسير طبيعة الثقافة المؤسساتية الخاصة بالتعليم العالي، بل كذلك في استكشاف كيفية تغير ثقافات مؤسسة التعليم العالي عبر الزمن. إن نموذج ماك ناي – القائم على درجة المتانة (الشدة) والرخاوة (المرونة) في بعدين: تعريف السياسة وتحديدها، والسيطرة على التطبيق (انظر الشكل 2.2) – يولّد أربعة أنماط مؤسساتية لمؤسسة التعليم العالي، لكل منها معالمه المميّزة الخاصة به (انظر الجدول 2.2)



الشكل 2.2 نماذج الجامعات بوصفها مؤسسات

المصدر: ماك ناي ودوبسون، 1996

النمط A: ذو التعريف الرخو (المرن) للسياسة، والمراقبة الرخوة للتطبيق، هو الأكاديمية الجامعية الكلاسية. يكون التركيز هنا على حرية متابعة الأهداف المهنية والشخصية دونما قيد أو حظر خارجي. والوحدات المؤسساتية المهيمنة هي الأقسام العلمية التي يرأسها أساتذة أوّلون (من ذوي المراتب العليا)، أما الأسلوب الإداري فهو اختباري متساهل ورضائي. ويتم التقويم بالمراجعة الدقيقة، ويُعدُّ الطلبة بموجب هذا النمط أكاديميين متمرنين.

النمط B: الجامعة البيروقراطية، لها إطار سياسة مرن ولكنها تمارس مراقبة مشدّدة على التطبيق. ويركز هذا النمط، كما هو متوقع، على القوانين والأحكام والإجراءات. وأسلوب الإدارة رسمي – منطقي، وصنع القرارات يتم عبر لجان. ويقوم التقويم على مدقق خارجي، ويعد الطلبة بنوداً إحصائية.

الجدول 2.2 ملخص خصائص الأنماط الجامعية الأربعة

العامل	المجلس	بيروقراطية	شركة	مشروع
قيمة مهيمنة (كلارك 1983)	حرية	مساواة	ولاء	كفاية
دور السلطات المركزية	اختياري/متساهل	تنظيمي	توجيهي	تعزيزي
ثقافة هاندي المؤسساتية	شخص	دور	سلطة	مهمة/ عمل
وحدة مهيمنة	قسم/ فردي	أعضاء هيئة تدريس/ لجان	مؤسسة/ فريق إدارة أعلى	وحدة فرعية/ فرق مشروعات
ميادين القرار	مجموعة غير رسمية/ شبكات عمل	لجان وتقارير إدارية	فرق عمل وفرق إدارة عليا	فرق مشروعات
أسلوب الإدارة	رضائي	رسمي/ «منطقي»	سياسي / تكتيكي	قيادة متطورة
إطار - الزمن	طويل	دوري	قصير / متوسط	فوري
الملاءمة البيئية	تطور	استقرار	أزمة	اضطراب
طبيعة التغير	إبداع عضوي	تكيف رد فعلي	تحول إبداعي	مرونة تكتيكية
مرجعيات خارجية	كلية غير مرئية	هيئات تنظيمية	صناع سياسة بوصفهم قادة آراء	زبائن/رعاة
مرجعيات داخلية	العلم	الأحكام	الخطط	قوة السوق/ الطلبة
قواعد التقويم	تقويم دقيق	تدقيق الإجراءات مثل IS 900I	مؤشرات الأداء	تكرار العمل
وضع الطلبة	أكاديمي متمّرن	إحصائي	وحدة مصدر/ مورد	زبون
أدوار الإداريين: خادم لـ..	المجتمع	اللجنة	الرئيس التنفيذي	الزبون: الخارجي والداخلي

المرجع : ماك ناي، 1995

النمط C: الجامعة المتحدة، تمارس مراقبة مشـدّدة على السياسة والتطبيق. وتركز على الولاء للمؤسسـة وخصوصـاً لفريق الإدارة الأعلى والرئيس التنفيذي الذين يشكلون الوحدة المؤسسـاتية المهيمنة. أما أسـلوب الإدارة فهو سياسـي - تكتيكي، وصـنع القرار متمركز في مجموعات الإدارة العليا العاملة. والتقويم يراقب عبر مؤشرات الأداء، وينظر إلى الطلبة بوصفهم وحدات مصادر أو موارد.

النمط D: جامعة المشـروع، تجمع إطار سياسـة مشـدّدة مع مراقبة رخوة للنشـاط. تركيزهـا على الكفايـة، وتوجيهها خارجي بقدر مـا هو داخلي. أسـلوب الإدارة تعزيزي للقيادة المتحولة، وصـنع القرار مركز في فرق المشـروعات. والتقـويم مبني على اجتذاب عمل مكرر، ويعامل الطلبة كزبائن لهم قيمة.

توصـل البحث في المملكة المتحدة واسـتراليا إلى أن مؤسسـات التعليم بالمعنى الواسع قـد انتقلت، كنتيجة للتحولات في البيئة التي واجهتها أثناء العقدين المنصـرمين، باتجاه عقارب الساعة من A - إلى B إلى C إلى D. وهو نموذج من التطور منسجم مع «الملاءمة» البيئية (تطور، استقرار، أزمة، اضطراب) المقترنة بكلٍّ من الثقافات الأربع. ومن الخطأ الافتراض، على أي حال، أن هذا النموذج إما شامل أو متناسق. فكمبردج وكلية امبريال، لنـدن، مثـلاً قد انتقلتا من A إلى D بدون المرور في B أو C. كما أن أياً من هذه الثقافات المختلفة حصـرية طبيعيـاً بل من المحتمل أن تتعايش هذه الأنمـاط الأربعة معاً في معظم مؤسسات التعليم العالي (كولدريك وستيدمان، 1998، ماك ناي، 1995).

ما هي ثقافة جامعتك أو كليّتك؟

المسألة هي: ما طبيعة الثقافة المؤسساتية التي نعمل فيها؟ ليست هناك إجابات سهلة. إننـا بحاجـة للاعـتراف بوجود صـعوبات في فحص الثقافـة مهما كان منظـور المرء. إن المنتمـين مثلهـم كمثل اللا منتمين، يجدون من الصـعب القيام بأي تحليل لسـبب بسـيط هو التسـليم بكثير من الثقافة. أو كما قال إدغار شـين (Edgar Schein, 1997): «الثقافة في أعمق مسـتوياتها هي الافتراضـات التـي لا نراها». ومن أجل ذلك كلـه يعود الأمر إلى منظورك الذي ربما يتطابق أو لا يتطابق مع منظور زملائك. ولهذا السبب ربما ترغب في المشاركة في الأنشطة الآتية مع أعضاء قسمك الآخرين.

طريقة بسيطة ولكنها فعالة جداً لإدراك مفاهيم العاملين «الخفية» كما بينت الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة [رسل (Russell) وبارسون (Parson, 1996)] تتمثل في أن تطلب منهم أن يرسموا صورة المؤسسة كما يتصورها كل منهم فردياً. عندئذ ستشاركهم في ذلك وتبحث معهم النتائج (انظر الشكل 3.2)

II. مقاربة محكمة البناء أكثر هي محاولة توضيح هذه الثقافة «الرسمية» وغير الرسمية (انظر الجدول 3.2)، مع الافتراض أن الثقافات التنظيمية كما يذكرنا بها بيتشر (Becher, 1996)، تعمل في ثلاثة ميادين: واجهة المسرح (الميدان العام)، المسرح الخلفي (حيث تتم الصفقات)، وتحت المسرح (حيث تجري الإشاعات والأقاويل). إن الاستبيان المصمم أدناه هو لمساعدتك على فعل ذلك: تطوير فهمك الخاص بك والمتبلور بصورة دقيقة، وتحليل مؤسستك الخاصة بك، أيضاً (انظر الجدول 4.2). مرة أخرى يمكنك ملء هذا الاستبيان وحدك أو بمشاركة زملائك. وإذا شاركتهم افحص الفروق بين إجاباتك وإجاباتهم. والأهم من ذلك حاول، بل قم بتحديد الأسباب وما يمكن أن تفعله تجاهها.

III. بعد أن تملأ الاستبيان، استخدم آلية تسجيل الإصابات في الجدول (5.2) لتعرف مقدار فهمك «للميزان الثقافي» الحالي لمؤسستك.

1. فكر في مؤسستك كما كانت قبل خمس سنوات، وكرر تمرين تسجيل الإصابات
2. توقع كيف يمكن أن تتطور مؤسستك أثناء السنوات الخمس القادمة وكرر تمرين تسجيل الإصابات.
3. ضع النتائج لتحديد التحول في ثقافة مؤسستك

قارن تحليلك مع:

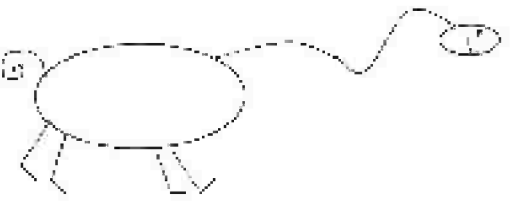
1. النموذج التتابعي للتطور (A, B, C, D) المتضمن في نموذج ماك ناي. هل سلكت مؤسستك السبيل ذاته؟ فإن لم يكن كذلك، كيف تعلل الفرق؟
2. نماذج زملائك. أين تتفقون؟ وأين تختلفون؟ هل الفوارق مهمة؟ هل أسلوب الأداة منسجم مع الثقافة التنظيمية؟

IV. كرر الأنشطة الثلاثة الأولى، وبهذه المناسبة ركز فقط على قسمك أو وحدتك بدلاً من التركيز على المؤسسة كلها. قارن النتائج.

1. بمـاذا تختلف ثقافة قسـمك أو وحدتك عن ثقافة مؤسسـتك أو تتماثل معها. علل الفرق.

2. مـا هي مواطن قوة ثقافة مؤسسـتك وما هي مواطن ضـعفها؟ وكذلك الأمر فيما يتعلق بثقافة القسم.

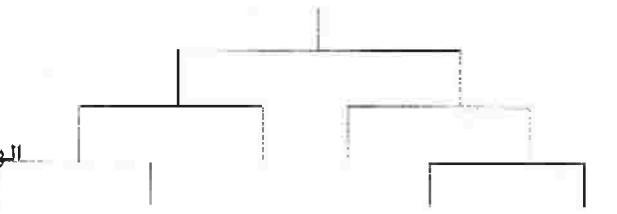
3. هل فهمك منسـجم مع فهم زملائك؟ مـا هي الاختلافات الجوهرية؟ هل ينتمون إلى أسلوب إدارتك؟ هل تحتاج إلى تغييره؟



الدنيسور:

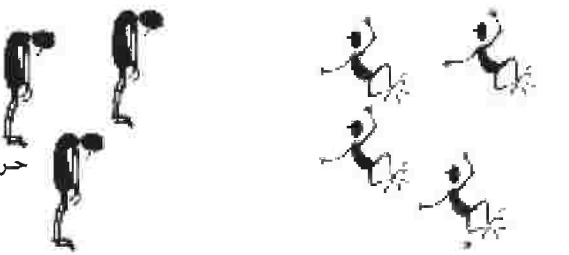
الرأس –فريق الإدارة الأعلى- يظن أنه يعرف إلى أين يسير

والجسم يتحرك يتثاقل



الخارطة الهرمية:

الهرمية التقليدية: لكل شيء ويعرف مكانه



الرسم الوسيط:

حرب قبائلية بين الأقسام: رابحون وخاسرون (لا طلبة)

مثال على التعاون الفاشل لا شيء يبدو أنه يعمل

الشكل 3.2: صور المؤسسة الجامعية

الجدول 3.2 : فهم ثقافة مؤسسة التعليم العالي العائدة إليك I: توضيح

الإشاعات والأقاويل، والحكايات غير الرسمية التي تزود الحديث اليومي تسفر - هي بحد ذاتها أو بفضل الرسائل التي توصلها - عن تبصر ثابت في الثقافة المؤسساتية

مؤسسة التعليم العالي	موضوع الحديث	«الرسالة»
الجامعة الجديدة، جنوب شرق إنكلترة	س: ما الفرق بين نائب المستشار وبقية أعضاء هيئة العاملين؟ ج: يقوده سائق، ويقودنا جميعاً الطلبة! نقل مواقع العاملين من جامعة X	هناك قانون لبعضنا وقانون آخر لبقيتنا برهان لا يدحض على تآمر الإدارة ضد العاملين المتفرغين
جامعة البحوث الإقليمية الولايات المتحدة الشرقية	مدير «التسريحات» وإحجامه: لقد فعلنا ذلك بالأمس ! لقد نبذوها هنا، ونبذوها هناك، ونبذوها في كل مكان	إنها غابة داروينية في هذه الولاية ونحن في طليعة اللعبة.
جامعة البحوث الإقليمية شمال شرق الولايات المتحدة	اعتاد الرئيس أن يخرج من قصر الأحجيات مع حرس شرف؛ إنه أشبه بموسى وهو عائد من الجبل يحمل الألواح (الخطة الإستراتيجية)	استقدام العمال من الخارج هو الشائع هنا. ونحن نأتي بعد ذلك.
جامعة التكنولوجيا استراليا الشرقية	لدى كثير من العاملين هنا فواتير بطاقات ائتمان أكثر من ديون الجامعة	من يعلم بم يفكر الرئيس التنفيذي وماذا يعمل - إنك لا تستطيع الاقتراب منهم. زمالة؟ لا بد وأنك تمزح؟
جامعة البحوث استراليا الشرقية	تحتاج إلى شخصية دبابة شيرمان لتبقى رئيساً للقسم هنا	بأي تهمة أخرى يمكن أن تتهم بها هذه الجامعة - التسيب المالي ليس من بين التهم.
جامعة البحوث استراليا الغربية	«X أصبحت R...d»	الأمر وعر. إنه وعر ولا نهاية لذلك في الأفق المنظور. لم يتلاءم النموذج الصناعي مع بيئة التعليم العالي. لا يستطيع الرفض إذا ما عرض عليه الفصل. إننا لا نحمل أغصاناً ميتة (ما لا خير فيه) هنا بغض النظر عما يمكن أن تظن.
جامعة إقليمية جنوب استراليا	مازلت أوقف سيارتي تحت الشجرة منذ 28 عاماً أو أكثر	إن آخر مبادرة تغيير يمكن أن يكون مصيرها الإعدام. «أيقظني عندما ينتهي الأمر».

الجدول 4.2: فهم ثقافة مؤسسة التعليم العالي العائدة لك. II. استبيان

ثقافة مؤسستك متأصلة في الصور والمجازات والمعتقدات والقيم والأعراف والطقوس واللغة والقصص والأساطير والخرافات وغيرها مما صنعه الإنسان، ويزين الحياة العملية اليومية ويصوغ تجربتها.

فكر في مؤسستك. كيف تصف ثقافتها؟

حاول أن تكون نظامياً في تحليك عن طريق تحديد أمثلة محدودة من الرمزية المستخدمة:

- ما هي الصور الرئيسة أو المجازات التي يستخدمها الناس لوصف مؤسستك؟
- ما هي الانطباعات المادية التي تحدثها المؤسسة ومبتكراتها؟ هل تختلف هذه من مكان إلى آخر؟
- ما هي الحكايات أو الأساطير السائدة التي يرويها الناس؟ ما هي الرسائل التي يريدون إيصالها؟
- ما هو نظام المكافآت المعمول به؟ أي رسالات تبثها بدلالة الأنشطة أو الانجازات التي لها قيمة التي ليس لها قيمة؟
- ما هي الموضوعات المحببة في الحديث غير الرسمي
- أي معتقدات وقيم تسود مؤسستك؟ (رسمياً / غير رسمي)
- ما هي القواعد الأساسية (أي، الأوامر والنواهي)؟
- ما هي الاحتفالات والطقوس الرئيسة وما هي الأهداف التي تخدمها؟
- أي لغة تسود الحديث اليومي (كلمات علمية مهمة، صيغ مبتذلة شائعة، عبارات ملفتة للنظر والاهتمام)؟
- فكر في ثلاثة أشخاص ذوي نفوذ: كيف يمثلون رمزياً شخصية مؤسستك؟
- ما هي الثقافات الفرعية التي يمكن تحديدها في المؤسسة؟ كيف تختلف بعضها عن بعض؟ هل هي متصارعة أم منسجمة ومتساوقة؟
- ما هي آثار هذه الثقافات الفرعية على المؤسسة؟ أي أعمال تقدمها هذه المجموعات لأعضائها؟ هل الأثر الكلي على المؤسسة إيجابي أم سلبي؟

إدارة الثقافة

إن فحصنا فحصاً نظامياً لثقافتنا المؤسساتية، إذن، يعطينا عدداً من النتائج المهمة ويعزز إدراكنا لذواتنا، ويزودنا ببصيرة، في مفهومات الآخرين الخفية، وأخيراً يطور مفهومنا «للواقع الاجتماعي» للبيئة المؤسساتية التي علينا أن نعمل فيها.

يستدعي فهم الثقافة المؤسساتية، على أي حال، طرح سؤال حول ما إذا كان ينبغي أن تتغير بطريقة ما، وإن كان الأمر كذلك، ما الذي تستطيع فعله لتغييرها. هناك العديد من العاملين في القطاع الخاص يناقشون قائلين: طالما أن خلق ثقافة مؤسساتية «قوية» يعد عنصراً حاسماً في نجاح الشركة، فلا بد أن تكون الإدارة وسيلة فعّالة لتوليد الميزة التنافسية. ومع ذلك، ليست الجهود كلها ناجحة. كثيراً ما تتعثر مثل هذه المبادرات لأنها بنيت على الافتراض المتغطرس بأن الثقافة بوصفها كياناً يمكن تشكيلها بوعي (كالعجين) من قبل مديرين يجلسون فوق النزاع، أو الشجار. والأكثر نجاحاً هي تلك الأمثلة التي تعترف بالثقافة (كعملية) يشترك فيها اللاعبون كلهم ضمن المؤسسة [تراولر (Trowler, 1998). فروست (Frost) وغيره، 1991].

وفي أي من الحالتين، فإن الدرس الذي يجب استيعابه هو أن نتذكر أن «أفعالنا تتكلم بصوت أعلى من كلماتنا». إن مؤسسة تعليم عال تصدر بياناً عن مهمتها تمجد فيه تقديرها للتفوق واهتمامها به في التعليم إذا كانت المعايير المستخدمة في تجنيد العاملين فيها وترفيعاتهم مبنية على الأداء في البحوث فقط، إن سلوكاً كهذا لا معنى له، بل يؤدي إلى كراهة عميقة للمؤسسة.

وبتعبير آخر، يمكننا جميعاً الإسهام في الحفاظ على الثقافة المؤسساتية وتشكيلها بالطريقة التي نتصرف بموجبها. فأعمالنا تبين للآخرين ما الذي نقدره حقاً. وفي سياق مؤسسات التعليم العالي وبيئتها فإن المعايير التي نستخدمها للتجنيد والترفيع والوفرة، والطريقة التي نرد بموجبها على الأحداث الحرجة والأزمات المؤسساتية،

والاحتفال بالإنجازات، وتفعيل الميزانيات، وما إلى ذلك، كلها تبعث بإشارات مهمة تعزز فهم الآخرين أو تغيره. وربما تؤثر هذه الأمور، بدورها، في سلوكهم الخارجي ووعيهم الداخلي. وهذه قضية سنعود إليها في الفصلين الثالث والسابع عندما نبحث قيادة التغيير وإدارته على التتالي. لقد سعت بعض مؤسسات التعليم العالي، على أي حال، إلى تبني نموذج مؤسساتي معين، عن عمد وسابق قصد. ولسوف نعود إلى هذه الأنماط.

الجامعة الإبداعية

إن تصور الجامعة بأنها تستطيع، بل ينبغي، أن تدار تماماً كما تدار شركة أعمال خاصة يعد مشهداً ينظر إليه العديد من الأكاديميين بهلع. لقد استبعد مثل هذا الاقتراح باستمرار لسبب واحد على الأقل من الأسباب الثلاثة الآتية. السبب الأول: إذا ما ظُنّ أن على الجامعات أن تؤمن بالروح التجارية، ستكون نتائج مفهوم الجامعة أو فكرتها كئيبة أليمة. لأنه في مثل هذه البيئة لا يكون للجامعات أعمال جوهرية ولا مسؤوليات، وتتراجع في النهاية لكي تتحول إلى فرص سوق العرض الكلية. وهكذا فإن «روح الجامعة» سوف تذبل وتموت في هذه البيئة [برات (Pratt, 2000)]. والسبب الثاني، هو أنه حتى لو أرادت الجامعات تبني هذه المقاربة فإن الفروق العملية بينها وبين المشروعات التجارية – كتقليد الإدارة الرضائية، وأولوية النوعية على الربح، والدرجة الأكبر والمدى الأوسع من المسؤولية والمحاسبة، والتوتر بين الحرية الأكاديمية والسرية التجارية، والتدخل السياسي في صنع القرارات، وصعوبات تقدير القيمة والنتائج، وما إلى ذلك – كلها سوف تجعل هذا الأمل غير قابل للتحقيق تقريباً. والسبب الثالث، هو أن الوضع القانوني للجامعات – خصوصاً الإحسان المسجل – سوف يجعل احتمال اكتساب الجامعات ثقة أمراً مستحيلاً.

الجدول 5.2: فهم ثقافة مؤسسة التعليم العالي العائدة إليك: III تسجيل الآلية

يحتوي كل بند من هذه البنود على أربعة أوصاف للمعالم المؤسساتية. وزع مئة علامة على - الأوصاف الأربعة بناء على مدى تطابق الوصف على مؤسستك. ليس أي من الأوصاف أفضل من سواه: بل هي مختلفة فقط. أجعل لكل سؤال مئة علامة.

في السؤال الأول، مثلاً، إذا كان A مطابقاً لمؤسستي، فإن B يبدو مشابهاً تقريباً، أما C وD فلا يتشابهان مع مؤسستي إطلاقاً، أعط 70 علامة إلى A والثلاثين الباقية أعطها إلى B.

1- **مواصفات مهيمنة** (قسّم مئة علامة)

مؤسستي هي.....

1. مكان شخصي جداً. إنها كأسرة موسعة. يبدو أن هناك قاسماً مشتركاً بين الناس.
2. مكان رسمي مُشاد. الإجراءات البيروقراطية تحكم ما يفعله الناس.
3. تنافسية جداً في التوجيه والتوجه. الاهتمام الأكبر منصب على انجاز الوظيفة. والناس يوجهون نحو الإنتاج والانجاز.
4. مكان دينامي جداً وإبداعي. الناس يرغبون في طرح آرائهم حتى ولو كانت خاطئة أو كانوا يتوقعون رفضها.

2- **القائد المؤسساتي** (قسّم مئة علامة)

يعد نائب المستشار/ المدير/ الرئيس/ عموماً:

.....

1. مراقباً، أو موجهاً، أو أباً (ولي أمر)
2. منسقاً، أو منظماً، أو خبيراً في الكفاية
3. محركاً قاسياً، أو منتجاً، أو منافساً.
4. متعهداً، أو مبدعاً، أو مجازفاً.

3- **غراء مؤسساتي** (قسّم مئة علامة)

إن الغراء الذي يربط مؤسستي بعضها ببعض هو:.....

1. الولاء والالتزام. تتميز بالتماسك والعمل الجماعي
2. إجراءات، أحكام، أو سياسات رسمية. الحفاظ على تسيير المؤسسة بسلاسة أمر مهم.
3. تركيز على الابتكار والتطوير. التأكيد على أن تكون في الذروة.

4- **المناخ المؤسساتي** (قسم مئة علامة)

المناخ داخل مؤسستي هو:.....

1. تسهمي ومربح. تشيع فيه الثقة العالية والإنتاج.
2. يؤكد على الديمومة والاستقرار. التوقعات بشأن الإجراءات واضحة ومفروضة.
3. تنافسي وصدامي. توكيد على هزبة المنافسة
4. يؤكد على الدينامية والجاهزية لمواجهة التحديات. تشيع فيه محاولة القيام بما هو جديد. وتعلم مبدأ التجربة والخطأ.

5- **معايير النجاح** (قسّم مئة علامة)

تعرف مؤسستي النجاح بناء على الأسس الآتية.....

1. تطوير الموارد البشرية والعمل الجماعي والاهتمام بالناس
2. الحصول على منتجات «فريدة» أو أحدث المنتجات (في التدريس والبحوث والاستشارات). إنها رائدة إنتاج، ومبدعة، ومهتمة جداً برضى حملة الأسهم.
3. الكفاية والمساواة. تسليم موثوق، برمجة سلسلة، كلفة إنتاج منخفضة، وصيانة المعايير أمر حاسم.
4. موقعها في جداول العصبة الخارجية. بعد كونها رقم واحد في التنافس في السوق هدفها الأساس.

6- **أسلوب الإدارة** (قسّم مئة علامة)

يتميز أسلوب الإدارة في مؤسستي بما يلي.....

1. العمل الجماعي، الإجماع والإسهام
2. أمن التوظيف، الأقدمية في المواقع، والتنبؤية
3. منافسة قاسية، والإنتاج، والانجاز.
4. مبادرة فردية، ابتكار، حرية، فرادة.

[(أ) مجلس، و(ب) مشروع، (ج) بيروقراطية، (د) شركة]

المصدر: مأخوذ من كاميرون (Cameron) وكوين (Quinn, 1998)

على أي حال لم تصرف هذه المعوقات الجامعات كلها عن السير في هذه الطريق. حاشا ذلك. لدى وقوع الجامعات في «وابل من نيران التوقعات» في زمن القلاقل والفوضى بلا نهاية في الأفق المنظور فإنها، كما قال تشارلز فيست (Charles Vest) – رئيس MIT، توسعت أكثر مما ينبغي، وقل التركيز عليها، وخضعت لضغط شديد، وتقلص تمويلها [كلارك (Klark, 1998)]. وكان الضغط عليها من أجل الإبداع كبيراً، إن لم يكن غامراً. والواقع، هكذا كان عبء المطالب الثقيل على الجامعات – لاستيعاب مزيد من الطلبة ومزيد من أنواعهم المختلفة، ولتلبية متطلبات التدريب مدى الحياة لسوق العمالة المتخصصة المتعاظم، ولتمثّل نمو المعرفة في الحياة المهنية، ولتعمل «أكثر» بكلفة «أقل»، وهكذا – بحيث، كما قال بيرتون كلارك (1998)، لم يبق لدى الجامعات سوى خيار قليل ومحدود هو السير في طريق الإبداع إذا ما رغبت في تأمين مستقبلها. أما ألا تفعل شيئاً، فذلك يعرضها لخطر الانهيار، وهو مشهد أكثر كآبة من المخاطر الأصيلة المقترنة بالإبداعية الاقتصادية.

وهكذا فإن بعض الجامعات كانت رائدة في هذا المجال، وهناك خمس جامعات أوروبية بوجه خاص وصفها كلارك بنماذج تحتذى وجديرة بالمحاكاة وهي:ووروبك (Warwick) – إنكلترة، ستراثكلايد (Strathclyde) – اسكتلندا، توينتي (Twente) – الأراضي المنخفضة، تشالمرز (Chalmers) – السويد، جوانسيو (Joensuu) – فنلندا، كلها جامعات مبدعة أي أنها شعرت بالحاجة إلى تحويل شخصيتها التقليدية بحيث تصبح أكثر إقداماً، بل إبداعية مغامرة. ففي حالة جامعة ووروبك، على سبيل المثال – وهي إحدى سبع جامعات بحوث أنشئت أول مرّة في ستينيات القرن العشرين – فإن الاعتراف الواقعي بالجامعة حيث أصبحت حكومة تاتشر في ثمانينيات القرن العشرين راعية لا يعتمد عليها للجامعات، بل غالباً ما كانت معادية، جعل الجامعة «تعمل جاهدة كي تضع الجامعة في وضعية استقلالية – لتقف على قدميها وتسير في طريقها» إنها فكرة مؤسساتية مكّن تبنيها الحماسي جامعة ووروبك من توليد أكثر من نصف دخلها من مصادر غير حكومية (أو من مسار ثالث) ومن توطيد نفسها بوصفها «حكاية نجاح عالم الجامعات (الانكليزية)».

كذلك جامعة سترانكلايد جنت مكافأة مماثلة على محاولتها. بالرغم من اختلاف هذه الجامعة في نسبها وأصلها عن جامعة ووروبك، فإن المؤسسة الغلاسكوية هذه، التي كانت معهداً لعلم الميكانيك وتحولت إلى كلية فنية وأخيراً إلى جامعة تكنولوجية، قد اختارت تبني مَثَلها التقليدي البالغ من العمر «مئتي سنة من التعليم المفيد» في مواجهة المشهد المعاصر المتمثل بـ «الموت بألف جرح». فكانت هذه المبادرة ناجحة جداً بحيث أصبحت أفكار التعليم المفيد والبحوث الإستراتيجية والتحول التكنولوجي، كلها معاً، نظام عقيدة أصبح هو «ثقافة الجامعة كلها». واضطلعت الجامعة، التي لم تعد قرابة فقيرة لاسكتلندة، صيغة شبه شاملة تركزت بموجبها ثلاث كليات من كلياتها الخمس (كلية الأعمال، كلية التربية والتعليم، كلية الفنون) على البحوث، والتدريس والخدمة خارج العلم والتكنولوجيا.

وجامعة جوانسيو، تلك الجامعة الإقليمية المتواضعة في ريف فنلندة، كانت مناقضة بصورة حادة لجامعتي ووروبك وستريكلايد، إذ شجعتها الحكومة إيجابياً على القيام

بتجارب بشأن الإبداعات في الإدارة الجامعية، ومن أبرزها الفكرة الراديكالية (بالنسبة للنظام الفنلندي القومي شديد المركزية) المتعلقة بالسيطرة اللا مركزية المعتمدة على الميزانية من القمة حتى مستوى القسم. فأدى تبني الجامعة المبكر لمبادرة جديدة ثانية ذات صلة بأعباء الهيئة العاملة المرنة، إلى ضمان سمعة جامعة جوانسيو المزدهرة بوصفها مؤسسة «رائدة»: مؤسسة تعمل بأسلوب مختلف بصورة متميّزة عن تلك الأساليب التي ما زالت تتبع الأسلوب الفنلندي التقليدي. فقد قوت جامعة جوانسيو متواضعة الأصل إحساسها بذاتها وبمكانتها في العالم، وعززتها بنجاح.

وبالمثل، وطدت جامعة تشالمرز للتكنولوجيا هوية لنفسها متميّزة عندما اختارت في العام 1994 أن تصبح «جامعة مؤسسية». إنه تعريف مؤسساتي لم تستطع الجامعات السويدية الأخرى دراسته، بالفعل، أم أنها لم تكن راغبة في النظر فيه. إن هذا الخروج من النظام القومي المتميز بالنمذجة المركزية التي تسيطر عليها الحكومة أحدثت ضجة مثيرة، ولكن الجامعة كانت تريدها لتكسب حقاً متزامناً في التصرف بالموارد، ولتكون مؤسسة أكثر مرونة، وليكون لديها فرصة أكبر لمبادراتنا المؤسساتية والمالية. بفضل قيام جامعة تشالمرز على فكرة أنه لا بد من أن يكون في الجامعة «تعددية من الأماكن الخاصة للسلوك الإبداعي» ازدهرت بوصفها مؤسسة «فريدة من نوعها».

أما جامعة تويني، آخر الجامعات الخمس هذه، فتعدُّ أكثر المنتسبين إلى نموذج التطور الخاص هذا حماسة. إن هذه الجامعة الريفية المحلية التي أسست في ستينيات القرن العشرين، رداً على الهامشية المتنامية، متحرقة برغبة التطور والخروج من إطار «جامعة تربوية تعليمية» إلى «جامعة بحوث»، أعلنت نفسها في مطلع ثمانينيات القرن العشرين متحدية أنها أصبحت «جامعة إبداعية» على الرغم من أنها تعلم أساساً ما يعنيه هذا المصطلح عملياً. تبين أنه يعني أمرين هما: «تبني موقف مفاده القيام بعمل على حساب المرء وعلى مسؤوليته الشخصية، والشعور بأهمية هذا الموقف».

وكانت النتيجة أن حققت جامعة تويني هدفها، واستضافت في العام 1996 لقاءً افتتاحياً لاتحاد الجامعات الأوروبية الإبداعية الجديدة.

إن التشابه بين هذه الجامعات المبدعة ليس محصوراً فقط في طبيعة استجابتها وردها. بل يمتد إلى الأسلوب الذي سعت بموجبه إلى تغيير نفسها: أي أن هذه الجامعات المبدعة قد اختارت تبني «مسارات التحوّل المؤسساتية الشائعة»، على الرغم من أنها تختلف عن بعضها البعض - بدلالة أصولها المؤسساتية وشخصيتها، وطبيعة أرضيتها القومية والحوافز التي دفعتها إلى العمل. هناك عناصر خمسة يقول كلارك إنها لا تميّز هذه الجامعات الإبداعية وحدها، بل «تشكل الحد الأدنى الذي لا يجوز خفضه» لأي جامعة تريد أن تسلك سبيل هذه الجامعات. العناصر الخمسة هي:

1. جوهر التوجيه المعزّز

يتضمن العنصر الأول اعترافاً بأن الجامعات لم يعد بالإمكان إدارتها بالطريقة التقليدية التي كانت تدار بموجبها في الماضي. لا يمكن ذلك إذا ما أرادت الاستجابة بفعالية إلى «العبء المفرط ثقلاً» من المطالب الذي وضع على كاهلها. وإن أرادت الجامعات الاستجابة، فلا بد لها من تطوير مقدرة كانت تفتقر إليها في الماضي بوضوح، ألا وهي المقدرة على توجيه نفسها وتسيير شؤونها بنفسها. تستطيع الجامعات النخبوية، بالطبع، تجاهل هذا الأمر الضروري (على الرغم من أن ذلك ربما لا يكون واضحاً) والاستمرار في الاعتماد على سمعتها البارزة ونفوذها السياسي للحفاظ على مواردها ووضعها. أما بقية مؤسسات التعليم العالي، المدعية، والهامشية، والبائسة، فلا تمتلك مثل هذا الترف. فجوهر التوجيه والتسيير المعزز، إذن، الذي يمكّن المؤسسة من الاستجابة بسرعة أكبر ومرونة أكثر وتوافق مع المطالب المتغيرة والمتسعة، أصبح ضرورة لا بد منها. وفي حالة الجامعات المبدعة الخمس، فإن مفتاح انجازاتها في هذا المجال يكمن، كما يقول، كلارك، في طبيعة «الألباب/الأمور الجوهرية» التي وطدتها: وهي الأمور التي لم تؤمن فقط بالمجموعات الإدارية المركزية والأقسام الأكاديمية معاً، بل أيضاً جمعت بين القيم الإدارية الجديدة والقيم الأكاديمية التقليدية.

كان في جامعة وورويك، مثلاً، «بُنية مسطحة»، تفتخر بها، مؤلفة من مركز (قوي) وأقسام (قوية) مرتبطة بعضها ببعض عن طريق شبكة من اللجان المركزية، من أبرزها لجنة التوجيه التابعة لنائب المستشار، ومجموعة الدخل المكتسب، ولجنة ميزانية مجلس

الشيوخ وموارده المالية. أما أعضاء الهيئة التدريسية والعمداء ففيابهم يعد منافياً للذوق. لقد استعيض في جامعة ستراثكلايد عن مركز «متساهل» يتميّز بتراخي الأهداف وبتوزع المسؤولية في منطقة فيها أكثر من خمسين لجنة، بمجموعة الإدارة الجامعية (UMG) في العام 1987 أو بنموذج إداري من نماذج القطاع الخاص. عدت مجموعة الإدارة الجامعية (UMG) ردّاً للمؤسسة على تقرير (Jarrett) للعام 1985 عن (عدم) كفاية الجامعات البريطانية، وأصبحت هي مجموعة العمل التي نهضت وتابعت سيرها وترفع تقاريرها إلى مجلس الإدارة والمجلس الأعلى في الجامعة، ولكنها ليست صنيعة أي منهما.

لم تكن عملية تعزيز مقدرة التوجيه المؤسساتية، بلا إشكالات، طبعاً. ففي جامعة وورويك رفع احتجاج مرير من الطلبة والعاملين ضد ما عده البعض تأسيس «جامعة وورويك المحدودة»، في حين أن أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة ستراثكلايد أعاقوا مبادرات إصلاحية باستخدام الفيتوضد قضايا غير مرغوبة. أما سبب قبول هذه التغيّرات في النهاية في جامعتي وورويك وستراثكلايد فيعود إلى أن كلاً منهما بذلت جهداً مضنياً لضمان تمثيل أعضاء الهيئة التدريسية مباشرة - برئاسات في الأقسام أو بمعاوني نواب المستشار والعمداء - في هذه المواقع المركزية الجوهرية. بهذه الطريقة كانت تنقل«وجهات نظر الإدارة بما فيها مفهوم الإبداعية من مركز إلى المركز الأكاديمي، في حين تخترق قيم أعضاء الهيئة التدريسية الفضاء الإداري». ومن ثم كان أعضاء هذه الهيئات المركزية كلهم يعملون لإيجاد مصادر للمعهد إجمالاً.

2. المحيط التنموي الموسع

ينشأ العنصر الثاني هذا من الاعتقاد بأن الأقسام الأكاديمية، بحد ذاتها، لم تعد قادرة على القيام بكل ما على الجامعة المعاصرة القيام به. ومن ثم لا بد أن تعوض الجامعة هذا الفرق. أي باختراق حدود الجامعة القديمة واغتنام المبادرة لتطوير حلقات ربط بينها وبين العالم الأوسع. رُكز هذا النشاط، في مثال الجامعات الإبداعية الخمس، أساساً، على إقامة وحدات خارجية ممهننة - على نقل المعرفة، والاتصالات الصناعية، وتطوير الملكية الفكرية، ومتابعة التعليم، وما أشبه ذلك - وعلى إيجاد مراكز بحث موجهة خارجياً (النموذج II المبني على المعرفة).

ففي جامعة وورويك، مثلاً، يشمل «المحيط التطويري التنموي» للجامعة ما يأتي:

1. مجموعة وورويك للتصنيع التي حققت مبيعات قدرها 80 مليون جنيه إسترليني في السنة، التي كان لها 500 زبون من الشركات والحكومات في مختلف أنحاء العالم،
2. أعمال مؤتمرات أنتجت 12 مليون جنيه إسترليني سنوياً من ألفي جناح غرف نوم
3. «دفيئة» علمية تستوعب 65 شركة تقنيات عالية تستخدم أكثر من 1500 موظف وعامل،
4. مدرسة أعمال مكتملة ذات سمعة عالمية،
5. مجمع الفنون الذي يجذب 250.000 زائرٍ سنوياً.

وبالمثل ركّز النشاط «المحيطي» في جامعة ستراثكلايد على ما يلي:

1. خدمة بحوث واستشارات التي يسّرت اثنتين وعشرين شركة مستقلة عن شركات أكبر (أكثر من أي جامعة اسكتلندية) وجمعت 7 ملايين جنيه إسترليني سنوياً من حقوق الملكية الفردية،
2. معهد للبحوث الدوائية أنتج 2.5 مليون جنيه سنوياً على شكل مكافآت لقاء اختراعات وعشرين مركز أبحاث بما فيها مراكز تحتل الذروة في ميدان العلوم الاجتماعية والتنمية الإقليمية الأوروبية.

في حين أن التركيز متماثل في كل من هذه الحالات الخمس، إلا أن هذا التماثل لا ينطبق على الأسلوب الذي نظمت بموجبه هذه الأنشطة. فأحياناً تُربط وحدات إدارية خارجية ومراكز أبحاث ارتباطاً وثيقاً بجوهر التوجيه والأقسام الأكاديمية، وأحياناً أخرى لا تربط. ليست هناك طريقة واحدة، ولا نموذج واحد. إن ما حققته هذه المحيطات التنموية، على أي حال، في هذه الأمثلة الخمسة يعد إرثاً لتراث عام، أي أن كلاً من هذه الجامعات الإبداعية الخمس قد تحركت باتجاه بنية مزدوجة من الوحدات الأساسية التي تستكمل فيها الأقسام التقليدية (القائمة على الاختصاص) بفضل مراكز (منية على

المشروعات) مرتبطة بالعالم الخارجي. فهي، عملياً، قد أنتجت بنية شبيهة بالمصفوفة تملأ الحاجة المؤسساتية للاعتراف بأهمية الأقسام الأكاديمية المبنية على العلم، من جهة، مع تمكينها في الوقت نفسه، من التعامل مع نمو دور الجامعات في مجال الخدمات، من جهة أخرى.

وإذا ما تطور المحيط المعزّز أكثر من ذلك، فإنه يستطيع، بالشروط المؤسساتية، الانتقال باتجاه شخصية المول (المحل التجاري) التسويقي. وفي حين أن ذلك يمكن أن يضيف إلى التعقيد المؤسساتي مزيداً من التعقيد إلا أن ذلك يعد ازعاجاً طفيفاً بالمقارنة مع المنافع أو الفوائد التي يجلبها المحيط المعزز، ليس فقط بالدلالة الاقتصادية بوصفه منتجاً للدخل، بل كذلك بالدلالات العلمية – بإسهامه مثلاً بأساليب التفكير الجديدة، وحل المشكلات والتداخل بين العلوم، وإنتاج المعرفة النافعة، وما إلى ذلك.

3. قاعدة التمويل المتنوعة

ينشأ العنصر الثالث هذا من القبول الواسع بأن مصدر التمويل التقليدي والرئيسي لمؤسسات التعليم العالي (أي، الحكومة) لم يعد يُعتمد عليه ولم يعد سخياً. بل بالعكس، فقد تضاءل الدعم المؤسساتي الرئيس من الحكومة كحصة من الميزانية العامة في كل مكان عملياً. فضلاً عن أن ظهور «الحكومة التعاقدية» قد سلب مقدرة الجامعات على التخطيط للمدى البعيد بأي درجة من الثقة. تدرك الجامعات المغامرة هذا التوجه وتحوله إلى صالحها. أي أنها بدلاً من تجاوبها سلبياً مع برنامج الحكومة المقرر (الذي يتعرض للزيادة والنقصان بازدياد حوافز الحكومة وتناقصها)، تتدخل بنشاط لإيجاد مصادر دخل إضافية. وبعبارة أخرى، إنها تقبل حقيقة عامة قدمها مراقبان أمريكيان واعيان هما [هـ. د. بابيدج (H. D. Babbidge) ور. روزينويغ (R. Rosenweig, 1962)] قبل نحو أربعين سنة خلت التي مفادها: «إن تعريف الاستقلال المؤسساتي الساري المفعول في القرن العشرين (هو) غياب الاعتماد على أي قاعدة دعم وحيدة أو ضيقة، إضافة إلى أنها تشجع هذه الحقيقة».

جامعاتنا المبدعة الخمس ليست استثناء. فكل منها انطلقت بنجاح ملحوظ لبناء قاعدة تمويل متنوعة: مبدئياً، عبر التنافس الشديد على منح البحوث والعقود من مصادر جارية ثانية (مجالس البحوث)، ومن ثم عبر إنشاء حقيبة متوسعة متعمقة باستمرار، بصورة نظامية، من مصادر تمويل ثالثة تمتد من الشركات الصناعية، والحكومات المحلية، والمؤسسات الإنسانية، إلى ريع حق الملكية الفكرية، والدخل الآتي من الخدمات الجامعية، ورسوم الطلبة، وتوفيرات الخريجين. وبحلول أواسط تسعينيات القرن العشرين، كانت كل جامعة إبداعية قد قلّصت اعتمادها على الحكومة كمصدر تمويل إلى درجة أن المصدر الثالث قد غطى جزءاً كبيراً من إجمالي دخلها - ستراثكلايد 51%، ووروبك 47%، جوانسيو 27%، تونتي 21%، وتشالمرز 20%. فكان هذا الانجاز لا يقدر بثمن لأنه منح الجامعة الإبداعية حرية المناورة أكبر من تلك التي تتمتع بها قريناتها الأقل مغامرة. إن ذلك لا يزيد، فقط، الموارد الإجمالية للجامعة، بل يتيح لها أن تتصرف لحماية نفسها «(خسارة هنا يعوض عنها هناك)، ولبناء احتياطي، واقتراض المزيد من المال، وأخيراً لتتخذ خطوات إبداعية (كما فعلت جامعة ووروبك عندما استخدمت الفوائض المتراكمة من دخلها المكتسب لتمويل خمسين زمالة بحوث جديدة تهدف إلى «المزيد من تعزيز السمعة البحثية للجامعة وتقويتها»).

لم يكن التمويل المنوّع بلا ثمن. فالجدل الدائم مع الجامعات حول النزعة الداخلية للأموال الواردة عبر موارد متنوعة - عبر التخصيص من القمة وكميته، ودرجة الإعانات المؤسساتية المتقاطعة، وما إلى ذلك - تعد موضع نزاعٍ قانوني مستمر. ومع ذلك فهو ثمن جدير بالدفع، إذ بدون تنوع مصادر التمويل، ستفقد الجامعات مقدرتها على التكيف والاختيار، ومن ثم تفقد فرصة أن تكون مؤسسات أفضل تركيزاً.

4. الموقع الأكاديمي المركزي المحفّز

يعترف العنصر الرابع أنه، بالرغم من كون الأقسام الأكاديمية التقليدية غير قادرة الآن على القيام بكل ما تستطيع الجامعة المعاصرة القيام به، فإنها تظل مع ذلك مهمة حيوياً في صياغة مستقبل المؤسسة. فهي في النهاية في الموقع المركزي حيث تجذرت

القيم الأكاديمية التقليدية بعمق، ومن ثم فهي الميدان الذي يحتمل فيه فشل التجديد الإبداعي. ولا يعني قولنا هذا أن الموقع المركزي التقليدي يتميّز بغياب العمل المغامر، بالعكس، فقد أصبحت كل الأقسام العلمية والتكنولوجية عملياً، إبداعية إلى حد ما، كما أصبحت أقسام العلوم الاجتماعية حتى أقسام العلوم الإنسانية كذلك. المسألة هي أن مثل هذا العمل المغامر الشجاع قد انتشر بصورة غير مسبوقة ضمن المؤسسات. أما الجامعة الإبداعية، بالمقابل، فهي المكان الذي انتشر فيه النشاط المغامر على نطاق واسع في الساحة الأكاديمية المركزية.

يكمن مفتاح إنجاز الجامعة الإبداعية، عادة، كما تبين في حالة الجامعات الإبداعية الخمس، في الطريقة التي يُرعى بموجبها النشاط الإبداعي ويُغذّى. ليس بالصيغة الإدارية الصارمة بقدر ما هي بالحفاظ على التكامل الجامعي وزيادته، وبإدخال أعضاء الهيئة التدريسية في مجموعات التوجيه المركزية. ففي جامعة ووريك، على سبيل المثال، أظهرت الإبداعية الجامعية نفسها في عدد من الطرق: عن – طريق تأسيس كلية جامعية رائدة، ووضع خطة مؤسساتية لأبحاث الزمالة، وبناء مراكز بحثية عديدة تحت رعاية الأقسام، ودمج المحيط (مجموعة ووريك للتصنيع، مثلاً) مع الأقسام الأكاديمية التقليدية (مثل الهندسة). ثم تحديد مبادرة في كل حالة – تتميز بأنها «طريقة ووريك» – وظهرت مبادرة، وتطور إطار أكاديمي رائد (منتج رائد) تسلم القيادة لاغتنام الفرصة وتحقيقها [وارنر (Warner) وبالفريمان (Palfreyman, 2001)].

وبالمثل، فإن الذي كان رائد مركز تشالمرز الإبداعي، في جامعة تشالمرز، هو أستاذ علوم أوصى بتحويل أفكار منتج جديد وتكنولوجيا جديدة من الجامعة إلى الصناعة». وفي ستراثكلايد، استطاعت الجامعة أن تصنف أكثر من عشرة امتيازات من العمل الذي تعهد به قسم الهندسة الإلكترونية والكهربائية الذي يعد قسمها الأكاديمي الرائد. وفي جواينسو اعتمدت الجامعة على نظامي «الحوار» و«المعلومات» لمراقبة «مدخلات» القسم (مصادر الدعم، تكاليف الوحدة) و«مخرجاته» (إتمام الدرجة الجامعية، تغطية المقررات، الإنتاجية البحثية..إلخ) كوسيلة لتأكيد المصلحة المؤسساتية الأوسع وريادتها الناجحة لتنظيم القسم ذاتياً اعتماداً على الميزانية.

لم تكن الجامعات الإبداعية في هذه الأمثلة كلها مجرد جامعات شمولية. بل عززّت الأفراد والمؤسسات لتحمل مسؤولية أعمالهم ولتوطيد أولوياتهم. وبهذه الطريقة نجحت في غرس روح الإبداعية الجامعية بفضل تحرير الزمالة الجامعية من الدفاع عن الوضع القائم والتعلق بحب الوضع السابق وتوجيهها لصالح التكيفية والتغيير. بالمقابل كوفئت الجامعات الإبداعية وتميّزت بنمو حقيقي كبير انتقائي في وحداتها الأساسية.

5. الثقافة الإبداعية المتكاملة

يعترف العنصر الخامس والأخير بأن الجامعات الإبداعية لا تتميز عن قريناتها الأقل مغامرة بالأداء والعمل، بل أيضاً تتميز عنها بالمفهوم الثقافي – في الأفكار، والقيم، والمعتقدات التي تعتنقها وتناصرها. وببساطة أكثر، تتقبل الجامعات الإبداعية الفكرة القائلة بأن التغيير والتكيّف عملية مستمرة لا تنتهي وتتطوّر نموذجياً، كما هو الحال في الجامعات الأكاديمية القديمة مع القيم الإدارية الجديدة.

لا يحدث التحول الثقافي من هذا النوع بين ليلة وضحاها، بالطبع. ففي حالة الجامعات الإبداعية الخمس، تمّت هذه العملية في الأمثلة كلها أثناء عشر سنين إلى خمس عشرة سنة على الأقل. والواقع أن لكل منها «حكاية» أو «ملحمة بطولية» ترويها – عن الصبر المؤسساتي في وجه العدائية – التي غدت جزءاً من ثقافتها. وكلها، بدورها، اشتركت في نموذج تحول ثقافي واحد: أعني أن هذه الجامعات كلها سارت على «الدرب التقليدي»، وانطلقت من الاعتصار المبدئي «لفكرة» عاملة، إلى زرع المعتقدات المؤسساتية، ونشر ثقافة جديدة، وتشكيل هوية توحيدية جديدة، أو كما هو الحال في جامعة ووريك، مثلاً، بدءاً من التصور التجريبي الذي نشأ في ثمانينيات القرن العشرين الذي يفيد بأن على المؤسسة أن تسلك طريقها الخاص، إلى الإيمان المتنامي بكفاية مقاربة الدخل المكتسب، ونجاحها غير المسبوق في هذا المجال والقبول الجماعي لطريقة العمل هذه –طريقة ووريك– التي احتفل بها فعلاً ورمزياً في الذكرى الخامسة والعشرين لتأسيس الجامعة.

أمـا في جامعة سـتراثكلايد فلم تكن الفكرة الرائدة واضـحة تمامـاً ولكن في الوقت المناسـب، اندمجـت الفكرة الإدارية الأوليـة التي جرى التعبير عنها في مجموعة تسـيير وتوجيـه مركزيـة مميزة، كما اندمج محيـط منتج، وروح إبداعية في الأقسـام المركزية، في نظـام معمم من الإيمان «بالتعلُّم المفيـد». وهي عقيدة، كعقيدة ووريك، احتلت مركز احتفالات الجامعة بالذكرى المئوية الثانية في العام 1996.

لم تظهـر هذه الأنظمة المعتقدية بمعـزل عن البنى والمناهج المؤسسـاتية الأخرى. بل بالعكس، تعزّزت وتدعمت بالتطور العملي للعناصر الأخرى. وبعبارة أخرى، كانت العناصر الأربعة الأولى قد قدّمت الوسـائل التي غدت بفضـلها هذه الأفكار التحويلية قابلة للعمل. وهنـا يكمن مفتـاح نجاح هذه الجامعات الإبداعية – والدرس الذي ينبغي لمن يحاكونها استيعابه. أي أن التحول الناجح يعتمد على التفاعل بين هذه العناصر كلها: ليس التفاعل مع واحد أو اثنين منها، بل مع الخمسة جميعها. إذ لا يمكن تحقيق التحول الناجح، مثلاً، بالاعتمـاد فقط على جوهر توجيهي مقوّى واحد، كما تدعي المقاربات إلى أسـلوب العمل من القمة إلى القاعدة. وبتعبير آخر، لا يستطيع كل عنصر وحده أن يحدث من الفروق إلا قليلا: فمقدرة التحول تكمن في التفاعل فيما بينها جميعها (كلارك، 1998).

هكـذا كان نجـاح الجامعات المبدعة الخمس في هذا المجـال بحيث إنها لم تفلح فقط بتحويل مؤسساتها من الداخل، بل نحتت لنفسها شخصية متمايزة في السوق. وباختصار، لقد حققت هذه الجامعات ما انطلقت إلى تحقيقه كله: السـيطرة على مصـيرها. وفعلت ذلك بفضل استخدامها للزمالة الجامعية، وليس بالنفور منها. لقد بينت هذه الجامعات أن الإبداعيـة لا تحتاج إلى تشـويه القيم الأكاديمية القديمة، التـي ربما تقدم للجامعات أفضل بديل في الظروف الصعبة التي تواجهها.

الجامعة الافتراضية

بقدر ما يمكن أن يكون الافتراض السابق جذاباً، فهو ليس الخيار الوحيد الذي تدرسه الجامعـات. ومن الرؤى التـي لا تقل إثارة عما سـلف هي فكرة «الجامعة الافتراضـية».

خلافاً للجامعة الإبداعية التي ظهرت كرد فعل على الضرورة الاقتصادية السلبية (الضغط العالمي على التمويل) فإن «الجامعة الافتراضية» كانت رد فعل إيجابي على الاندفاع التكنولوجي والحاجة التعليمية. أي، أن الجامعات، لدى مواجهتها بازدياد في المطالب وبتعاظم في التوقعات (رغبة الطلبة في تدابير مرنة، ومطالب أرباب العمل بكفاية تخرج، وما إلى ذلك) -مع تحدي تحول «الزمن الكتلي/الكمي» إلى «زمن نوعي» لصالح الطلبة- أخذت تنظر إلى إمكانات التكنولوجية المحتملة التي تعزز الجامعات، على أنها فرصة بعثها الله لها. ينظرون إليها وكأنها قادرة على تزويد الجامعات بوسائل عملية، بل وأكثر واقعية، وبمعيار متزايد بكلفة معقولة دون التضحية بالنوعية. ليس ذلك فقط، فإن مثل هذه التكنولوجيات، إن تم تبنيها بعقل، سوف تمكن الجامعات من مواجهة التحدي الناشئ حديثاً الذي تطرحه الجامعات المتحدة أو المشتركة - والموجود منها ست جامعات في المملكة المتحدة [بودي شوب (Body Shop)، بريتش ايروسبيس (British Aerospace)، فورد (Ford)، موتورولا (Motorola)، برايس ووترهاوس كوبرز (Price water house Coopers)، ويونيبارت (Unipar) وكثير غيرها في الولايات المتحدة بما في ذلك ماكدونالد هامبرغر يونيفيرستي (McDonald Hamburger University)، معهد ديزني (Disney Institute)، مايكروسوفت (Microsoft)، وسيرز (Sears).

ليس غريباً أن تحشد مؤسسات التعليم العالي جهودها للانتفاع من هذا الحافز، وقد شقت أقلية واضحة طريقاً جديداً لتوطيد نفسها في المقدمة «تعليم لا حدود له». وهناك بعض الجامعات مثل جامعة ميلبورن أو جامعة ديكن (Deakin)، وجامعة نيويورك، قد وطدت إعاناتها الخاصة - ميلبورن يونيفيرستي برايفيت المحدودة، وديكن غلوبال، ونيويورك يونيفيرستي أون لاين - كي تمكن نفسها من العمل بمرونة أكبر وكي توسع مداها العالمي [لجنة نواب المستشارين والمديرين (CVCP, 2000)، روبنز (Robins)، ويبستر (Webster, 2002)].

التحق آخرون بمؤسسات تعليم عال تحمل العقلية ذاتها في عملية تطوير جمعيات واتحادات عالمية جديدة، بالتعاون غالباً مع مؤسسات تجارية. فالجامعات 21، على سبيل

المثال، التي أسست مبدئياً في العام 1997 كشبكة جامعات بحوث مكثفة نخبوية غير رسمية من المملكة المتحدة، والولايات المتحدة، وكندا، واستراليا، ونيوزيلاندا، وهونغ كونغ، وسنغافورة، والصين، قد غدت الآن شركة بريطانية متحدة تسعى لوضع جامعاتها الثماني عشرة الأعضاء في جميع أنحاء العالم في موقع «علامة تجارية عالمية». موقع، كما قال عنه ألان غيلبيرت (Allan Gilbert)، نائب مستشار جامعة ميلبورن ومؤسس الشبكة الرئيسة بعبارات تسويقية كلاسية، تكون فيه – «قيمة النماذج الفردية للعلامة التجارية التي عمرها قرون من الزمن مستثمرة في علامة عالمية متقاطعة السلطات القانونية تشير إلى مستوى واحد من النوعية وضمان النوعية وتمثله» (كوهين، 1998). كما أنها أسست شركة مضاربة مشتركة مع شركة توموسون ليرننغ (Thomson Learning) وهي فرع من شركة توموسون، وأطلقت جامعتها الانترنتية الخاصة بها: جامعة 21 العالمية (U21). كما أن جامعة يوركا 2000 في اتحاد آخر سعت كذلك لإنشاء جامعة افتراضية وشبكة تعليم عن بعد. والغاية في هذا المثال دعم «التعلُّم عند الطلب» بفضل جمع خمس وأربعين جامعة أوروبية وحشد من المشروعات الخاصة (بما في ذلك Alcatel, IBM وفيليبس) ووكالات عالمية لتيسير إيصال التعلُّم مدى الحياة.

وما زالت هناك مؤسسات تعليم عالٍ أخرى سعت لتوسيع استخدامها للتكنولوجيات الجديدة إلى ما أبعد من إيصال المقررات كي تشمل عملياتها الداخلية. وذلك لتغدو، ليس، فقط، قائمة في الشبكة الانترنتية وعليها، بل لتصبح أيضاً ذات قدرة شبكية انترنتية. ومثل هذه المبادرات، لم تعط، على أي حال، النتيجة المتوقعة. اكتشف المتبصرون في ثلاث جامعات في الشمال الشرقي من إنكلترة، مثلاً، إنهم عندما حاولوا استخدام التكنولوجيات الجديدة – في تطوير نظام معلوماتي إداري للموارد المالية والبشرية (جامعة نيوكاسل)، وتوسيع عمل وحدة خدمت تطوير التعلُّم [جامعة صندرلاند (Sunderland)]، ورفع سوية التفوق في استخدام C&IT [جامعة نورتامبريا (Northumbria)] – وجدوا العمليات الإلكترونية «لم تحل محل الطرق التقليدية في إنجاز الأمور بل تعايشت ببساطة

في علاقة تكاملية». لقد حكموا أن التكنولوجيات الجديدة، لا تحطم الجامعة القديمة، بل تتطلب بالفعل إعادة مأسسة الجامعة لتغدو نوعاً متحداً ومشتركاً من المؤسسات حيث تكون الأهداف والأدوار والهويات الأحكام والإجراءات السارية المفعول أكثر وضوحاً، أي لتغدو مؤسسة «واقعية ملموسة» أكثر من كثير من الجامعات الموجودة فاستخلصوا أن السعي «للجامعة الافتراضية» يعد سعياً لا جدوى منه، لأن المقدمة المنطقية التي بنيت عليها - «جامعة بدون جدران» مثلوم وفيها خلل (غودارد 1999).

في حين أن فكرة الجامعة المفتوحة تقلل من شأن كيفية عمل الجامعات حالياً بوصفها مؤسسات، وربما تبالغ في تقدير ما تستطيع تكنولوجيات الاتصالات أن تفعل، فهي ربما تكون غير ناضجة بعد لطرد المفهوم كلياً [فان غينكل (Van Ginkel, 1995)]. وبوجه خاص طالما أن لدينا بالفعل أمثلة ناجحة من هذا النموذج يعمل حالياً: مؤسسات تتميز بواقعة أنها تختلف عن الجامعات التقليدية منذ نشأتها. من هذه « الجامعات الافتراضية» التي لا بد لنا من الاعتراف بها، التي اكتسبت شهرة واسعة هي بالطبع «جامعة المملكة المتحدة المفتوحة (OU). ولدى تأسيس الجامعة المفتوحة في العام 1969 لتقديم فرص التعلُّم العالي إلى الأفراد الذين لا تسمح لهم ظروفهم بالدوام الكامل التقليدي في الجامعة، صهرت هذه الجامعة تكنولوجيات التعليم بالمراسلة مع تكنولوجيات الإذاعة وشبكات الانترنت الفريدة لدعم الطلبة. بفضل التعليم المفتوح (الذي لا يتطلب الانتساب إليه إجراءات رسمية في المرحلة الجامعية الأولى) كما أن تكلفة مقررات التعلُّم عن بعد أقل من التعلُّم التقليدي، وجهاً لوجه بنسبة 40 - 60%، في المملكة المتحدة. تفاخر الجامعة البريطانية المفتوحة اليوم «بمجتمع أكاديمي لم تشرق على مثله الشمس أبداً». إذ ينتسب إليها حالياً أكثر من 164000 طالبٍ وطالبة في واحد وأربعين بلداً - بما فيها هونغ كونغ، ماليزيا، وعدد من بلدان أوروبة الشرقية وروسيا - ويرتبط 80000 طالب وطالبة بالجامعة بشبكة الانترنت، ويرتبط بعضهم ببعض بشبكة الانترنت أيضاً من كمبيوتراتهم المنزلية (دانيال 1998).

ما زالت الجامعة المفتوحة (في المملكة المتحدة) واحدة من عشرات الجامعات الكبرى ذات النموذج الصناعي في التعليم العالي تنتج منتجات بالجملة إلى مشاهدين بالجملة. في حين أنها تظل «جامعة مفتوحة» لأنها تعمل باستقلال عن أي مكان محدد، إنها لا تعمل كشركة افتراضية (شركة مرنة، معدّة بما يناسب الحاجات الفردية والجماعية المشتركة، وسيّالة في بنيتها). هذه هي بالضبط العلامة المميّزة للمثال الثاني لجامعتنا الافتراضية: ألا وهي جامعة فونكس (University of Phonix) التي تعد أشهر جامعة ربحية للتعليم العالي في الولايات المتحدة. وبوصف جامعة فونكس فرعاً من مجموعة أبوللو (Apollo Group) التي اعتمدت في العام 1978 فقد وطدت نفسها للرد على ما رأته فشلاً منيت به معظم المؤسسات التقليدية: الاهتمام بالناس البالغين. وسعت لتمييز نفسها عن الجامعة التقليدية حتى الآن. ولقد حققت ذلك ليس فقط في تقديم مكتبة انترنتية لاستكمال جامعتها الانترنتية، بل أيضاً بفضل ما يلي:

1. «جوهر فلسفتها»: أي التركيز على تقديم تعليم مهني لكبار العاملين الذين وطدوا أهدافهم الشخصية والمهنية (بدلاً من التركيز على الطلبة الجامعيين الأصغر سناً الذين ما زالوا في صدد تقرير حياتهم المهنية).

2. تنظيم منهاجها وتعليمها: تقدم البرامج على مدار السنة مع دراسة الطلبة للمقررات على التتابع (بدلاً من التزامن) عبر مدة من خمسة أسابيع إلى ثمانية في جو من الانغماس المركز». والصفوف تعكس صورة ممارسة العمل، ويُجمع الطلبة في فرق لحل المشكلات وفي مجموعات دراسة ذاتية العون.

3. طريقة عملها: مركز إداري صغير وجيش من 6000 مدرس غير متفرغ وغير مثبت في الوظيفة (ممارسين عاملين يستأجرون على أساس ما يتعلمه الطلبة بدلاً من أن يكون على أساس شهاداتهم الأكاديمية) يقدمون تدريباً متخصصاً. في أي وقت وفي أي مكان» للزبائن الأفراد والمجموعات على حد سواء عبر شبكة من 170 جامعة و300 موقع مشترك (في 37 ولاية) متوضعة على حواف الطرق الحرّة ومولات التبضع (أسواق كبيرة)، وذلك لتيسير عملية التعليم والتعلّم.

كان يُسخر من جامعة فونيكس في البداية ويطلق عليها اسم ماك ايديوكيشن (McEducation)*، ولكنها اليوم تضم 140000 طالبٍ مواطنٍ بمن فيهم 40.000 مسجلين (في صفوف حجم تسعة) مع موقع فونيكس على الإنترنت الأمر الذي يجعلها أكبر مؤسسة خاصة معتمدة في الولايات المتحدة، والمزوّد الرائد في ميدانها (de Alva, 2002).

يعزى نجاح جامعة فونيكس، كنجاح الجامعة المفتوحة ليس إلى التكنولوجيا الجديدة بحد ذاتها بقدر ما يعزى إلى الطريقة التي أديرت بموجبها ودمجت - بوصفها وسيلة لغاية، وليست غاية بحد ذاتها. وفي حين أن هاتين الجامعتين تختلفان أدائياً وعملياً، فإن أياً منهما لم تنس أبداً (خلافاً لبعض المتحمسين للتعلّم الإلكتروني) أن التعلّم هو في الأساس نشاط اجتماعي وأن المكوّن الرئيس له ليس الكمبيوتر، بل التفاعل بين الطالب والمعلم وبين الطالب وأقرانه الطلبة. وهكذا فقد سعتا لتنظيم نفسيهما عن أنموذج التعلُّم التحادثي (المبني على الحوار) بدلاً من أنموذج النقل التقليدي (المتمركز في المعلم) أو النموذج البنيوي (المحاكي للبيئة) الذي يميز العديد من المحاولات المؤسساتية الأولية والمحيطة في النهائية في مجال التوصيل الانترنتي [لوريلارد (Laurillard, 2001)]. فهما تعترفان أيضاً بأن التعلُّم في المستقبل سيكون مبنياً على شبكة الانترنت (الجامعة، البيت، مكان العمل، المجتمع المحلي) - وهو أمر فشل في إدراكه تقصّي ديرينغ (Dearing) - بوصفه قائماً في الجامعة ومبنياً عليها. ويشهد أداؤهما السوقي على واقعة أن الجامعة الافتراضية، القائمة على مثل هذه المبادئ، تستطيع تقديم «الأكثر» مقابل «الأقل» دون التضحية بالنوعية.

ليس هذا كله لنقول إن التنبؤات الرؤيوية التي يطرحها المستقبليون وحكماء الإدارة المرشدون مثل ألفين توفلر (Alvin Toffler, 1991) وبيتر دراكر (Peter Druker, 1993) -القائلة بأن حرم الجامعات الكبيرة ستغدو أثاراً قديمة وأن الكلية لن تعيش كمؤسسة إقامة وسكن - سوف تثمر. حاشا ذلك. والأكثر احتمالاً هو، كما بيّنا في الفصل الأول، هو أن تحتفظ الجامعة بمظهرها المادي: أي أن تظل نوعاً خاصّاً من أمكنة التجمع. والواقع أن أعظم تهديد يواجه هيمنة مثال الجامعة السكنية، ليس هو (لسخرية القدر)

* على غرار ماكدونالد (المترجم)

مشـهد «السيادة الافتراضـية» القائمة على الابتكارات في التكنولوجيات الجديدة، بل هو النزعـة المتعاظمة لـدى الجامعات نحو تجنيد الطلبة وحشـدهم مـن منطقتهم المحلية. وبتعبـير أكـثر دقة، الميـل المتنامي لدى الطلبـة (نحو أكثر من نصـف الطلبة الجامعيين في المملكـة المتحدة) للتقدم فقط إلى تلك الجامعات القائمة في محلتهم (ويعود السـبب غالبـاً إلى العقبات الماليـة). ومهما يكن الأمر، فإن «الجامعة الافتراضـية»، مثلها كمثل النمـوذج الإبداعي، تقدم إلى الجامعات بديلاً آخر تسـتطيع بفضـله الرد على الظروف غير المسـبوقة التي تواجهها الآن. فما هو شـأن جامعة المسـتقبل؟ كيف ستكون جامعة ما بعد الألفية التي أصلحت وتكيفت مع هذه البيئة الجديدة – هل هي جامعة 2025؟.

جامعة 2025

الاندفـاع إلى الأمـام يعد، بالطبـع، عملاً محفوفـاً بالمخاطر. ربما يكون من السـهل، الانجراف، مثلاً، كما فعل بعض المستقبليين، بمشهد الابتكارات التكنولوجية ونزواتها حيث المودمـات (modems) تقتبس من الناس، وقواعد المعطيات مـن الخطاب، والكمبيوترات مـن الثقافة. وهناك رؤية أكثر وعياً تتوقع ثلاثة مسـارات بديلة من التطور: الأول، جامعة «ما بعد الفوردية»، المتأصـلة في تغييرات تحـدث في طريقة إدارة الجامعة داخلياً، والثاني والثالث، نموذج «الجامعة الجوهرية/اللب»، ونظام «الجامعة الموزّعة» القائم على تفكيك الجامعة التقليدية كما نعرفها. تقدم هذه البدائل المؤسساتية الثلاث رؤى منافسة لجامعة المستقبل. فلندرس كلاً منها على حدة.

1. جامعة «ما بعد الفوردية»

يتوقـع البديل الأول ظهور ثقافة «ما بعد الإدارية» ضـمن الجامعة: وهو انتقال شـبيه في مداه للانتقال الذي حصـل في العقدين المنصـرمين حيث حلت الثقافة الإدارية محل الثقافة الجامعية بوصفها ثقافة مهيمنة من داخل غالبية جامعات المملكة المتحدة. يُتنبأ، إذن، بأن الثقافة الإدارية سـوف تعاني بدورها مصيراً مماثلاً لمصير الثقافة الجامعية، وسـيحل محلها ما وصـفه بيـتر سـكوت وديفيـد واطسـون (1994) (David Watson) «بالثقافة الإستراتيجية» أو «الثقافة الانعكاسية».

يقولون إن هذا الافتراض يعد نتيجة طبيعية لتضخم التعليم العالي من حيث إنه يعترف بضرورة إدارة المؤسسات بصورة مختلفة وفقاً لحجمها وتعقيداتها. وهكذا حيث كانت إدارة مؤسسات التعليم العالي الصغيرة (تضم نحو 7000 طالباً وطالبة) ذات مهمات غير معقدة، وفق الخطوط الجامعية تعد أمراً ملائماً، لم يعد مثل هذا النمط من الإدارة ممكناً مع ظهور النظام الكتلي الجماهيري المتميز بالتنافر والتنوع، والمؤسسات الكبيرة جداً (تضم 10000-20000 طالبٍ وطالبة). وبالمثل كذلك، لم تعد الصفة الإدارية لهذا الانتقال ملائمة، كما يقول سكوت، طالما أن مؤسسات التعليم العالي تتطور إلى ما هو أكثر من 20000 متفرغ (FTEs) والواقع أن الحجم المتعاظم، والتعقيد المتزايد، والاختلاف المتنامي ضمن المؤسسات سوف «يعرض للخطر الحاجة إلى اتجاه مركزي قوي» وسوف تتقلص الإدارة العليا – التي كانت ذات يوم المحل الهندسي لصنع القرارات «إلى لب إستراتيجي نحيل». أي أن دورها سيكون محصوراً بتأمين الموارد المالية، والأمور القانونية، والتكامل والسلامة والمهمة الأكاديمية للجامعة، مع تقديم خدمات إدارية إلى وحداتها الأساسية التي ربما تتمتع بحرية عملية أكبر تتجاوز مسؤولية الميزانيات المتناقصة. ومن ثم ستصبح البنية الهرمية المؤسساتية أكثر انبساطاً وربما يحل محلها شبكات مقترنة اقتراناً رخواً.

ومن حيث الجوهر، يتوقع سكوت واطسون نشوء جامعات بالطريقة ذاتها التي نشأت بموجبها العديد من الشركات الخاصة الناجحة (وخصوصاً المشروعات الثنائية المكثفة التي تستخدم عمالاً من ذوي المهارات العالية)، وذلك عن طريق تطوير بيئات مؤسساتية تيّسر المرونة والتعاون مع استيعاب التقلب: الذي يحمل علامات مميزة لمؤسسة توصف عموماً، بأنها مؤسسة «ما بعد الحداثة» أو «ما بعد الفوردية» هذا الانتقال الجديد إلى ثقافة إستراتيجية يؤكدون عليها، لن تمثل الرجوع إلى الزمالة الجامعية القديمة، ولا تعد تراجعاً عن الثقافة الإدارية، بل هي «إعادة تفسير وإعادة ربط للثقافتين لتواجه تحدي إدارة المؤسسات الجماهيرية المختلف راديكالياً».

2. «الجامعة الجوهر/اللب»

يتوقع بديلنا المؤسساتي الثاني، بالمقابل، بيئة تعليم عال مختلفة جداً. إن إقامة إطار، من حيث المبدأ، يعاد فيه تشكيل الجامعات بحيث يكون دورها الأولي وضع المقررات

والبرامج، سوف يدعو إلى تقديم طلبات من هيئة أكاديمية جديدة ذاتية الاستخدام لكي يدرّسوا في هذه الجامعات. فمثل هذه البيئة التي تعد واحدة من بنات أفكار مكتب الإدارة العامة (OPM) يمكن أن تبتكر، بل يجب أن توجد، كما يقول الـ (OPM)، بفضل إعادة بناء تعليم عالٍ بموجب قواعد الخدمة الصحية القومية (NHS): أي، بفضل قبول المجتمع الأكاديمي على ما هو عليه -ذلك العالم الذي يتمسك فيه المعلمون بحزم باستقلالهم الذاتي وبالولاء لموضوعاتهم- وبفضل السعي إلى تغييره من الخارج وليس من الداخل: أعني، بفضل «إعادة صياغة «عقد» هيئة العاملين قانونياً ونفسياً ليعكس هذه الحقيقة المهمة» [أولبري (Albury, 1997)].

في هذه البيئة الجديدة ربما يكون العاملون في الجامعة - سواء في الزمالة أو الاتحادات، التروستات أو أي أشكال تنظيمية أخرى مبنية على موضوعات، أو علوم، أو مقاربات معينة: كزمالة فيزياء الجسيمات المتقدمة، أو النهضة في تاريخ التروست الفني - أحراراً في تقديم عروض وعطاءات لتدريس المقررات والبرامج في أي عدد من الجامعات والكليات. وربما يتمتعون أيضاً بحرية الاختيار (على الرغم من متطلبات العيش وضروراته) في ألا يدرّسوا الموضوعات التي لا اهتمام لهم بها، ومتابعة أنشطة أخرى (مثل البحوث الاستشارية) التي لها قيمة في نظرهم. وبالمثل، فإن الجامعات التي تقلصت جوهرياً إلى إداريها الكبار وإلى الدعم الإداري، ربما تكون قادرة على ابتكار خيار واقعي للطلبة بفضل تقديم مقررات يطلبها الطلبة بدلاً من مقررات يريد الأساتذة تدريسها. وسوف تكون المهمة الأساسية للمديرين الكبار هي أن يكونوا مناصرين لحملة أسهم جامعاتهم وكلياتهم ومدافعين عنهم، بفضل تطوير أشكال قوية من الانخراط بالطلبة المحتملين، والمجتمعات المستهدفة، والموظفين والمستخدمين والهيئات ذات الصلة لضمان تلبية حاجات هؤلاء الأفرقاء المتنوعين، وهذه مهمة ليست تافهة كما نرى.

إن إقامة مثل هذه البيئة ربما يقلب، عملياً، «عمل» التعليم العالي رأساً على عقب جاعلاً إياه مدفوعاً بالسوق، بدلاً من أن يكون منتجاً، أو مدفوعاً بالإمداد. وبهذا المعنى يعد الاقتراح امتداداً منطقياً لوجهة النظر «التعاقدية» للحكومة التي، كما لاحظنا سابقاً،

ظهرت بوصفها تقليدية سائدة في إدارة الخدمات العامة أثناء العقدين المنصرمين. وفيما يخص العاملين في التعليم العالي فقد لاحت تباشير نهاية التثبيت والتفرغ «وبداية العروض والمناقصات». وربما يكون التطبيق، على أي حال، مسألة أخرى لهذا السبب نفسه. فالتثبيت والتفرغ يتمتع بتقدير أيقوني (مقدس) في الجامعة، خصوصاً في الولايات المتحدة، فأي اقتراح لإعادة تشكيل العقد بين الهيئة الأكاديمية والمؤسسات بصورة عنيفة، كما هو حال هذا التغيير، فإن ذلك لن ينجح إلا بوجود قوة كافية من الشخصية السياسية والإدارة السياسية لتنفيذه.

3. نظام «الجامعة الموزّعة»

يتوقع بديلنا الثالث أيضاً ظهور شكل جديد ضمن التعليم العالي، ومرّة أخرى، مثله كمثل البديل الثاني، يرى تغيراً راديكالياً في الوضع التعاقدي للهيئة الأكاديمية. إذ تعد الهيئة الأكاديمية، في هذا المثال، نتاجاً من النسق الثاني بدلاً من كونها عاملاً محفزاً. لا يقوم دور نظام الجامعة الموزعة على الواقعية القانونية والنفسية لعقد العاملين في الجامعة، بل على حاجات المتعلمين كلهم، المتعلمين إلكترونياً أو مباشرة: وجهاً لوجه، للوصول إلى مجتمعات العلماء من جهة، وللحصول على شهادات معتمدة من الجامعات، من جهة أخرى،. إنها تعترف أن العصر الرقمي سوف يغير العلاقة بين هذين الاثنين (الوصول إلى العلماء والحصول على الشهادات)، ويدرك أن أيام الجامعة المتراصة المتناغمة التقليدية (غير المرنة) قد أصبحت معدودة.

والواقع أن هذا النموذج كما نشره اثنان من الباحثين الكاليفورنيين في علوم الإلكترونيات [براون (Brown) ودغويد (Duguid, 1996)] يتصور النظام الجامعي موزعاً إلى أربعة مكوّنات أساسية، هي: وظيفة منح الشهادات، والهيئة الأكاديمية، والمرفقات الجامعية، والطلبة. إنها عناصر كانت تبدو حتى الآن جزءاً من مؤسسة واحدة ولكن لا يوجد في واقع الأمر، أي سبب أصيل (بالرغم من الأسبقية التاريخية) لأن تبقى كذلك فلنأخذها منفصلة، فيغدو نظام التعليم العالي أكثر مرونة وبوجه خاص عند المتعلم. ففي مثل هذه البيئة، مثلاً، سوف ينحصر دور الجامعة أساساً في منح الشهادات المعتمدة فقط،

وبوصفها هيئة منح شهادات (DGB) بحد ذاتها فإن الجامعة الجديدة (DGB) لن تملك أكثر من كفايتها الإدارية والمبنى الذي تأوي إليه. وهكذا بتحرر (DGB) من الحاجة إلى استثمار رأس مال كبير كالذي تتطلبه الجامعات الآن، فإن الجامعات من نمط DGB ستكون قادرة على التطور لتلبية حاجات الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية والموظفين بسهولة أكبر من أسلافها من الجامعات.

كما أن أعضاء الهيئة التدريسية يصبحون أحراراً في أن يكونوا متعاقدين مستقلين. مثلهم كمثل الأطباء الذين يتعاقدون مع اتحادات خدمة الصحة القومية (NHS)، سوف يجدون أن DGBs تجيز وتقدر تدريسهم، وربما تجد هذه الهيئات، – كما يجد الأطباء أيضاً، أكثر من جهة تفعل ذلك. ويمكنكم كذلك التعاقد فردياً أو كفريق ولكنهم لا يجتمعون في مكان واحد خلافاً لما هو الحال الآن. وفيما يخص الأجور، فإنه يمكن ربط المكافآت بخط التعليم (محاضرة، درس خصوصي، حلقة بحث، . إلخ) أو بمقدرة المدرس على اجتذاب طلبة من نوعية عالية إلى الـ DGB. أو بدلاً من ذلك كما هو أكاديمي القرن الثامن عشر مثل آدم سميث، يستطيع الأساتذة جمع الرسوم من الطلبة الذين يجتذبونهم مباشرة. ويمكن وضع ترتيبات مرنة مماثلة للبحوث.

والتسهيلات والمرفقات ربما تبدو كتلك التي تعود إلى جامعات اليوم، والفرق المهم هو أنها ربما تكون مستقلة تماماً عن DGB أو أعضاء الهيئة التدريسية. وبذلك فإن الجامعة الطبيعية، إن كان لها أن تعيش وتزدهر، فلا بد أن تضمن أن تكون مرفقاتها من نوعية عالية وكافية لاجتذاب الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية والـ DGBs ضمن منطقتها. وبالعكس، ينبغي ألا يسافر الطلبة إلى DGBs بل ربما يسافرون ليكونوا قريبين جداً من مرفقات وتسهيلات عالية. ولا يريدون أن ينحصروا في مجموعة واحدة من المرفقات والتسهيلات. ففي المناطق الموهوبة جيداً، على سبيل المثال، فإن بعض أعضاء الهيئة التدريسية والعديد من الطلبة ربما يستخدمون أكثر من مرفق واحد.

إن الاختيار، فيما يخص الطلبة، ينمو دراميا إذا ما كانت الجامعة مقسمة بهذه الطريقة. إذ ربما يتضمن اختيارهم المركزي أن تكون DGB مناسبة وملائمة لحاجاتهم.

إن مثل هذا القرار ربما يعتمد، كما هو الحال الآن، على منظومة كاملة من العوامل: إصرار الـ DGBs (أو عدم إصرارها) على الحياة الجامعية (التقليدية، رغبتها في اعتماد تعلُّم تجريبي سابق، القيمة التبادلية للدرجة العلمية (الشهادة) المطلوبة، وجود هيئة نوعية والتزامها، وما إلى ذلك. وما أن يُتخذ ذلك القرار حتى يبادر الطلبة إلى اختيار كيفية دراستهم: عبر الانترنت أو خارجه، دراسة في البيت أو في الجامعة أو في العمل، في الصف مع المعلمين، أو وحدهم، أم مجرد مزيج من هذه التباديل المعروضة. وربما لا يلتزمون، على أي حال، بالعمل مع أعضاء هيئة تدريسية لجامعة واحدة أو منطقة واحدة. ففي الأساس لا ينبغي أن تكون حياة الطالب الجامعية عبر مكان معين، أو زمن محدد، أو هيئة أكاديمية مختارة سلفاً، بل عبر شبكة من صنعهم هم، بالطريقة ذاتها التي يجرون بموجبها استكشافاتهم الحالية للانترنت، ومع ذلك تكون معززة بـ DGB وهيئتها التدريسية.

لا يتوقع هذا النموذج، إذن، انهيار النظام الجامعي بأسره، بل بالعكس، يسعى إلى جمع قوى النظام التقليدي القديم مع مصادر العصر الرقمي الجديد: المحلي مع البعيد، والواقعي مع الافتراضي. ويتم ذلك بطريقة تعزز المرونة والحرية والتنافس والاختيار.

إننا لا نستطيع التنبؤ بأن جامعة المستقبل ستكون بهذه الصورة، أم لا، أم أنها ستكون على شاكلة نموذج «الجامعة الجوهرية» ما بعد الفوردية. من الواضح هو أن هذه النماذج، إلى جانب النماذج الافتراضية والإبداعية، تقدم للجامعات طريقاً إلى الأمام. أي أنها كلها تقدم نموذجاً للجامعة لا يسعى للاحتفاظ «بأمجاد الماضي»، بل يسعى لاستخدام ما هو ملائم للمستقبل وعلى صلة به. وبذلك فإنها تضمن اهتمامنا وانتباهنا الموحد، إن لم تكن قد ضمنت موافقتنا. لأن ما هو مؤكد أن الجامعة التقليدية لن تظل كما هي عليه اليوم.