الفصل الأول:

الأوجه الكثيرة للمسؤولية

جوزيف سي. بيرك

المسؤولية هي الكلمة التي تلقى التأييد الأكبر والتحليل الأقل في التعليم العالي. فالجميع يستخدمون المصطلح ولكن عادة بمعان متعددة (اللجنة الغربية للتعليم العالي المنسقة بين الولايات، 2002). يقول الكتاب إن المسؤولية تتجه إلى جميع الجهات: إلى "الأعلى" و"الأسفل"، و"الداخل" و"الخارج"(كوربيت Corbet 1996؛ فيدوفيتش Vidovich وسلي Slee، 2000). وتبدو بدورها كأنها بيروقراطية، وتشاركية، وسياسية، أو مرتكزة إلى السوق. أما بالنسبة لكثير من القادة المحاصرين في الكليات والجامعات، فإن المسؤولية تبدو كأنها بوجهين: برعاة ومالكي أسهم يطالبون بمزيد من الخدمات بينما يقدمون دعماً أقل. وبالنسبة لكثير من الخارجيين في الحكومة والعمل، يبدو التعليم العالي أكثر اهتماماً بالاستقلالية والمسؤولية: بطلب الدعم أكثر من تقديم الخدمات. فتراجع التمويل العام وارتفاع طلبات الزبائن يسهمان في إحداث الفوضى من خلال نقل بؤرة المسؤولية من الحكومات إلى الأسواق، ونقل الحوافز من المعونات العامة إلى الصفقات الخاصة. وكما علّق كل من دي وكلين: "إذا كانت هناك كمية كبيرة من الاهتمام بالمسؤولية، فهناك أيضاً كمية كبيرة من التشوش حيال ما تعنيه هذه الكلمة التي تتلون كالحرباء" (1987). ذلك أن التخلص من التشوش حاسم، لأن الصراع على المسؤولية يلغي ما كان مرة إجماعاً قومياً: أن التعليم العالي خير عام لجميع الأميركيين وليس فائدة خاصة لخريجي الكلية فحسب.

تعريفات المسؤولية

يعرّف معجم مريام ويبستر Merriam-Webster المسؤولية* accountability بأنها "إلزام أو رغبة المرء بقبول المسؤولية أو أن يحاسب على أعماله" (ميريام – ويبستر 2003)؛ المرادف الأقرب هو answerabiliy أي المسؤولية عن (شيدلر Schedler، 1999). وتفرض المسؤولية ستة متطلبات على المسؤولين عن الهيئات الحكومية أو هيئات الخدمة العامة، وبينها الكليات والجامعات أو وكلائهم. أولاً، يجب أن يشرحوا أنهم قد استخدموا قواهم بنحو ملائم. ثانياً، يجب أن يظهروا أنهم يعملون كي ينجزوا المهمة أو الأولويات التي وضعت لمكتبهم أو منظمتهم. ثالثاً، يجب أن يبلغوا عن أدائهم، ذلك أن "السلطة غير شفافة، أما المسؤولية فعامة" (شيدلر، 1999، ص: 20). رابعاً، إن كلمتي الإدارة العامة: الكفاءة والفعالية، تتطلبان شرحاً لـ"الموارد التي تستخدمانها والنتائج التي تخلقانها" (شيفلسون Shavelson، 2000). خامساً، يجب أن يضمنوا جودة البرامج والخدمات التي تُنتج. أخيراً، ولكن ليس آخراً، ينبغي أن يظهروا أنهم يخدمون حاجات الشعب. ويجسد المطلب الأخير للمسؤولية مهمات صعبة جداً للتعليم العالي بسبب أهدافه الفريدة، وإدارة الكلية، ودوائر انتخابية متنوعة.

أسئلة المسؤولية

يثير مصطلح المسؤولية أسئلة بسيطة بنحو خادع لكنها صعبة بنحو شيطاني: من المسؤول أمام من، لأية أهداف، لفائدة من، بأية وسائل، وبأية عواقب؟ (لنجنفلتر Lengenfelter، 2003: بين Behn، 2001؛ تروTrow 1996) أما الضمائر من، الذي، ولمن فتمثل على التعاقب الثالوث التقليدي للوكيل، والمدير، والمستفيد

* المسؤولية القانونية عن النتائج التي حصلت خلال مدة تولّي المرء المسؤولية الموكولة إليه.

في النظرية السياسية والتنظيمية. ففي الديموقراطيات، المسؤولون المنتخبون، كممثل الحكام والمشرعين، هم الوكلاء، بينما يلعب "الجمهور العام" الدور الثنائي كمدير (يسلم السلطة) ومستفيد (يتلقى المكافآت النهائية). ذلك أن تفويض السلطة عبر سلسلة هيئات الحكومة يزيد من التشوش حيال من المسؤول أمام من. وبما أن التسليم واللامركزية يتغلغلان عميقاً في الحكومة ومنظمات الخدمة العامة، فإن الفائدة الذاتية للوكيل ترتفع بينما يتراجع الإحساس بالهدف العام (مو Moe، 1984).

يؤثر التفويض بخاصة على الكلية، باستقلالها المُثمَّن وإدارتها الجامعية. فعلى مستوى الولاية، مجالس التعليم العالي المنسِّقة أو الموّحدة هي دائماً تقريباً الوكلاء الذين يمارسون السلطة المفوضة من قبل الحكام والمشرّعين كمدراء مشرفين، على الكليات والجامعات العامة ولكن، إلى حد ما، على المؤسسات الخاصة كذلك (انظر الفصل الثالث). المستفيدون، هم بشكل كبير، الجمهور العام، وبشكل مباشر أكثر، الطلاب، والأعمال، والحكومات، والمنظمات الاجتماعية والأهلية.

على مستوى حرم الجامعة، يصبح المدراء الرئيسيون الوكلاء، الذين يمارسون السلطة الممنوحة من مدرائهم ومجالس إدارة أوصيائهم من أجل الفائدة المباشرة للطلاب والزبائن الخارجيين، وفي النهاية، للجمهور الواسع. وإذا ما تحركنا إلى الأسفل على سلم تفويض السلطة في الحرم الجامعي، نجد أن الأساتذة الكبار، يمارسون، نظرياً، السلطة الممنوحة من خلال العمداء من أجل المستفيدين أنفسهم. إنها بالفعل مسافة طويلة من التفويض الأولي للسلطة من الحكام والمشرعين إلى مجالس إدارة الولاية للتعليم العالي إلى أساتذة كبار يقدمون التوجيه، والبحث،

والخدمة التي تفيد المجتمع. وبنحو غير مفاجئ، في تفويض بعيد المسافة كهذا، فإن كلاً من الصلة والتواصل يصبحان غالباً غير واضحين.

مفاهيم المسؤولية

تمثل مفاهيم المسؤولية التي نحو الأعلى، ونحو الأسفل، ونحو الداخل، ونحو الخارج أنماط ترابط بين المدراء والوكلاء في التعليم العالي وخدمات عامة أخرى (فيدوفيتش وسلي، 2000).

- تمثل المسؤولية التي نحو الأعلى العلاقة التقليدية بين مرؤوس ورئيس. وتشمل مسؤولية إجرائية، وبيروقراطية، وقانونية، أو عمودية.
- المسؤولية التي نحو الأسفل تركز على مدير باعتباره مسؤولاً عن مرؤوسين في صناعة القرار القائمة على المشاركة أو المسؤولية الجامعية في التعليم العالي.
- المسؤولية التي نحو الداخل تركز على الوكلاء الذين يعملون بمعايير مهنية أو أخلاقية وغالباً ما تظهر في منظمات يهيمن عليها المهنيون، كما في الكليات والجامعات حيث تصبح مسؤولية مهنية.
- المسؤولية نحو الخارج تعني الاستجابة لزبائن من الخارج، لمالكي أسهم، وداعمين، وفي مجتمع ديمقراطي، في النهاية، للجمهور العام. وتتضمن مسؤولية سوق ومسؤولية سياسية.

أهداف المسؤولية

إن المسؤولية من أجل ماذا – أهدافها أو أغراضها – تصبح أكثر تشوشاً وتبدلاً. يقول بين Behn: " لا تستطيع الحصول على المسؤولية دون توقعات. وإذا أردت

أن تحمّل الناس المسؤولية، يجب أن تكون قادراً على أن تتوقع منهم أن يفعلوا أولا يفعلوا" (2000، ص: 7). ولكن الوضوح سمة غير شائعة في الحكومة المنتخبة وإدارة الكلية. كلاهما يضحي غالباً بالوضوح من أجل الانغلاق، إن لم يكن من أجل الإجماع. بالإضافة إلى ذلك، يعاني التعليم العالي – مؤسسة المعرفة والمعلومات في عصر المعرفة والمعلومات – كثيراً من التوقعات التي هي في غالب الأحيان متصارعة. فأهداف أو أغراض برامج المسؤولية في التعليم العالي تبدلت مع مرور الزمن من فعالية النظام إلى جودة التعليم، إلى الإنتاجية المؤسسية، وإلى استجابة خارجية أو متطلبات وأهداف. وكما هو الحال في غالب الأحيان، تُضاف دوماً أهداف جديدة في السياسة العامة، ولكن الأهداف السابقة نادراً ما تُهجر.

التعليم العالي: مسؤولية مع اختلاف

يرى الأكاديميون دوماً أن الجامعة مختلفة، والمسؤولية ليست استثناء. ويرى الذين في الداخل الفروق بين التعليم العالي وخدمات عامة أخرى حين تنشأ من السمة الخاصة للمهنة الأكاديمية ومسؤولياتها. أما الذين في الخارج فيردون بأن اكتشاف المعرفة ونشرها ليس أكثر تعقيداً وتحدياً من المشكلات التي تواجه مهناً أخرى، كمثل الطب والقانون. فحضور المهنية في التعليم العالي وحضور منظمات أخرى مختصة لا يعقّد المسؤولية. ويقول دي Day وكلين Klein: " قاد نمو المهنية والخبرة إلى خصخصة المسؤولية، بقدر ما يزعم المهنيون والخبراء أن أندادهم فحسب يستطيعون الحكم على سلوكهم وأدائهم" (1987، ص: 1). وبخلاف الرأي الشعبي، ليس الأساتذة المهنيين الوحيدين الذين يزعمون هذا الزعم.

لا يتعلق الزعم الصحيح للأكاديميين حول المعالجة الخاصة بمهنتهم وإنما بالدور الخاص للتعليم العالي في المجتمع. ويصف روبرت بردال Robert Berdahl (1991) بشكل جيد الطلب الثنائي لهذا الزعم الفريد: "تمتلك الجامعات، بعامة،

علاقات متناقضة مع مجتمعاتها المحيطة: كلاهما منخرط ومنسحب؛ كلاهما يخدم وينقد؛ كلاهما يحتاج ويكون الآخر بحاجة إليه" (ص169). يلح بردال وآخرون على أن الكليات والجامعات يجب أن تبقى آمنة بنحو كاف من الضغوط الخارجية كي تحمي نقدها الاجتماعي، مع ذلك يجب أن تكون مستجيبة بما يكفي للحاجات الخارجية كي تحتفظ بالدعم الاجتماعي. يجب أن تخدم المجتمع الذي يدعمها وتفحصه في آن.

تتطلب هذه الأدوار الثنائية استقلالية ومسؤولية. وكما هي الحالة غالباً، فإن التوازن هو المفتاح. ذلك أن الاستقلالية الزائدة تشجع الكليات والجامعات، العامة والخاصة، كي تقلل من حاجات المجتمع. أما الكثير من المسؤولية فينتج مؤسسات اتكالية تابعة لنزوات المجتمع (مجينز McGuinnes 2002). يجب على التعليم العالي وممثلي المجتمع أن يصلوا، نوعاً ما، إلى اتفاق ينشد منطقة وسطى للخدمة بدون تبعية.

الميثاق الاجتماعي للتعليم العالي

بدا مرة أن المجتمع والعالم الأكاديمي وصلا إلى اتفاق كهذا. فبعد الحرب العالمية الثانية، وبتحفيز من نجاح قانون شرعة الحقوق GI Bill* بدا كأنه وُجِدَ ميثاقٌ اجتماعيٌّ بين المجتمع الأميركي والتعليم العالي. ورغم أن قبول الاختلافات الولائية (الولاية) والإقليمية هو دوماً مسموح به، فإن هذا الميثاق شمل البلاد بوضوح. وقد استند إلى بعض المبادئ التي يُشعر بها ولكن غير المدونة، استند إلى الثقة،

* أحد القوانين المختلفة التي أصدرها الكونغرس الأميركي أثناء الحرب العالمية الثانية، والتي بموجبها تقدم الحكومة الفدرالية المساعدات والمنافع الأخرى للمجندين الذين خدموا في الجيش أثناء الحرب. وتضمنت هذه المساعدات والمنافع التربية المهنية ومختلف أنواع التربية في معاهد وجامعات معترف بها.

وليس إلى الأحكام. وقبل الأميركيون، كفعل إيمان غير قابل للشك، أن التعليم الجامعي هو خير عام للمجتمع، بالإضافة إلى أنه خير خاص للطلاب (تعاونية نايت للتعليم العالي، 1999؛ سيلنجو، 2003). وقد سمحت فرص الدخول إلى الكلية لأمتنا أن تصارع المأزق الأميركي الثنائي المتعلق بكيفية إنجاز المساواة والجودة. وعنت المساواة أن المجتمع قدم فرصة الدخول إلى الكلية إلى نسبة مئوية متنامية من السكان بينما ترك تحقيق المساواة لمواهب وجهود الأفراد. وأقر الأميركيون أيضاً بالحاجة إلى درجة مدهشة من الاستقلالية الأكاديمية عن السيطرة الحكومية.

وعلى مستوى عملي أكثر، ألزم الميثاق دافعي الضرائب في الولاية بتقديم تمويل مستمر للكليات والجامعات العامة، والتي بدورها ستبقي أجور الدراسة منخفضة بنحو معقول. بالإضافة إلى ذلك، قامت الولايات التي فيها جامعات وكليات خاصة قوية بدعم مستوى ما من الخيار للطلاب الذين يرغبون بالوجود في مؤسسات خاصة أو مستقلة. واعتمد الميثاق على ثقة متبادلة بأن كل جانب سيحتفظ بنصيبه من الصفقة.

وأضافت السياسة الفدرالية لدعم البحث العلمي الأساسي في الجامعات البحث والخدمة إلى الميثاق الاجتماعي للفوائد العامة. فالناس الذين لم يدخلوا أبداً الكلية أو لم يستفيدوا مباشرة من البحث أو الخدمة نظروا إلى التعليم العالي كخير عام (زيمسكي Zemsky، 2003). وسيهزون رأسهم موافقين كما زعم قادة الكليات والجامعات، في شرح لشعار شركة جنرال إلكتريك: "نحضر أشياء جيدة إلى الحياة".

عقود التدهور

وكمثل معظم المواثيق، فإن الميثاق الذي بين المجتمع الأميركي والتعليم العالي تعرض للأذى حين انتقلت الحقوق والمسؤوليات من العموميات الغامضة إلى الطلبات

المحددة وتنافست من أجل التمويل مع خدمات عامة أخرى. فالتفاصيل تؤذي دوماً الإجماع، كما تفعل قيود التمويل. بالإضافة إلى ذلك، إن الشكاوى الخارجية عن التكاليف الهائجة، والنتائج القابلة للتشكيك، والنتاجات غير السوية، والتركيز الداخلي للكليات والجامعات أثار أسئلة متعاقبة عن اقتصادها، وجودتها، وإنتاجيتها، واستجابتها للحاجات المجتمعية (مجينيس، 1997). وبنحو غير مفاجئ، أسهمت الانكماشات الاقتصادية والعائدات المتدنية في تلك الشكاوى. ونتيجة لذلك، يقول ماسي Massy: "بدأ الأساتذة والجامعات انزلاقاً طويلاً من بواعث الخوف إلى موضوعات المسؤولية"(2003).

إن الميثاق الاجتماعي الذي حقق اللحمة القوية بين الجمهور العام والتعليم العالي اشتغل بشكل جيد عبر الخمسينيات إلى أواخر الستينيات، حين قامت أنماط حياة الطلاب والاحتجاجات المضادة للحرب بتنفير بعض أفراد الجمهور العام ومسؤولي الحكومة. وفي أثناء تلك العقود، توسعت الكليات والجامعات الخاصة والعامة الأقدم، وبزغت جامعات جديدة كي تلبي الطلب المتزايد على التعليم الجامعي وقد حث على ذلك في البداية قانون شرعة الحقوق الذي شجع الجنود العائدين على التسجيل في الجامعة، ثم ما دعي بازدهار ولادة أبنائهم وبناتهم. وقد نشأت في العقود التالية مشكلات دمرت الإجماع على الميثاق الاجتماعي. وعلى الرغم من أن مشكلات وبرامج المسؤولية لم تحدث بدقة في فترات قدرها عشر سنوات، فإن العقود التي وصفت تالياً عبرت عن الاتجاهات المتغيرة.

السبعينيات

في أوائل السبعينيات انفتحت الصدوع في الميثاق الاجتماعي، وبدأ هذا بتراجع العائدات بسبب الكساد ومخاوف تدهور في التسجيل في نهاية ازدهارولادة الأطفال. وتبنت الولايات إدارة أكثر مركزية من خلال تنسيق مجالس الإدارة وأنظمة

الجامعات المتعددة للتحكم بتطور المؤسسات ومضاعفة البرامج الجديدة (مجينيس 1994). واستجابة لتدهور متوقع في طلب التسجيل، حاولت إدارة أكثر مركزية أن تحد من الموارد الممنوحة للتعليم العالي. وبعد أن صار الاقتصاد هدفاً، أصبح التقييد (regulation) دعامة المسؤولية والوكلاء البيروقراطيين. وتطور نموذج في هذا العقد الأول من التدهور في الميثاق الاجتماعي. وبدأ كل شريك بإخضاع الطرف الآخر لاختبارات أكثر تحديداً وصرامة. وخفضت الولايات والمجتمع الدعم وطالبوا بمزيد من الخدمات؛ وطلبت الكليات والجامعات المزيد من التمويل وبدأت برفع أجور التعليم، رغم أنه لم يصل إلى الدرجة التي وصل تقريباً إليها في العقد التالي.

الثمانينيات

انتقلت الاهتمامات الخارجية من الاقتصاد إلى الجودة في الثمانينيات. ذلك أن الشكاوى حول غياب تعلم الطالب في المدارس العامة، كما تم التعبير عن ذلك في كتاب أمة في خطر (اللجنة القومية للامتياز في التعليم، 1983)، انتقلت في النهاية إلى رحاب الجامعات.

وفرض ثلثا الولايات، قانونياً، أن تتبنى الكليات والجامعات العامة خططاً لتقويم تعلم الطلاب. وأملى مسؤولو الولاية السياسة لكنهم تركوا طريقة التحديد لموظفي الجامعة (انظر الفصل الخامس). ذلك أن التقويم نقل بؤرة المسؤولية من قوانين ولاية مركزية إلى عمليات جامعية لامركزية من أجل تحديد المعرفة والمهارات التي يجب أن يمتلكها الخريجون، مطورة طريقة تقويم درجة إنجازاتهم، ومستخدمة النتائج كي تحسّن الأداء المؤسسي. ورغم أن برامج التقويم ركزت على عمليات الجامعة، فإن الهدف الحقيقي كان تحسين جودة النتائج في تعلم الطلاب (مجينيس، 1997). حاولت هذه المقاربة أن تدمج بين المسؤولية العامة والاستقلال

الأكاديمي من خلال ربط المسؤولية الخارجية بالتحسين المؤسسي (انظر الفصل الخامس).

التسعينيات

في أواخر الثمانينيات وخاصة في أوائل التسعينيات، غيّرتْ الخدمات الموسّعة التي قدمتها الحكومات الفدرالية والخاصة بالولاية والمحلية، تشديد المسؤولية العامة في الخدمات الحكومية والعامة من حماية إجرائية إلى إنتاج أداء. ودعا أوسبورن Osborne وجايبلر Gaebler (1992) إلى "إعادة ابتكار الحكومة"، أي التركيز على نتائج مؤسسية وخدمات الزبائن. فالحكومات يجب أن تسير على خطى عالم الأعمال وتجعل السلطة لامركزية بينما تحمل مديري الوحدات المسؤولية من أجل الوصول إلى نتائج محددة. فإعادة ابتكار الحكومة أدت إلى دمج اللامركزية مع التوجّه من خلال التشدد في وضع الأهداف وتقويم الأداء والتساهل في السماح للمدراء في اختيار الوسائل لتحقيق النتائج المرغوبة. وشجعت اللامركزية على المسؤولية "الإدارية"، بينما ضمن الاتجاه إلى النتائج المرغوبة المسؤولية "السياسية" (بيترز Peters وبيير Pierre، 1998، ص 232).

وبتناغم مع إعادة ابتكار الحكومة، تابعت التسعينيات اللامركزية في التعليم العالي ولكن هذه المرة بتوجهات محددة. وأملت البرامج في التسعينيات أهداف الفعالية والتأثير من خلال مؤشرات تقيس الأداء المؤسسي ولكنها تترك عادة مديري الجامعة كي يحددوا وسائل تحقيق هذه الغايات (انظر الفصل العاشر). وبغض النظر عن حركة فك القيود، قامت عدة عوامل بفرض التغيير. نشأ العاملان الأولان من التراجع في التمويل العام ومما عدَّهُ المراقبون الخارجيون استجابةَ التعليم العالي البطيئة لحاجات مجتمع معرفة وإعلام. فالطلب المتزايد على التسجيل في الجنوب والغرب نتيجة لـ "صدى ازدهار ولادة الأطفال" زاد من الضغط

(كينج King 2000، زوميتا Zumeta 2001؛ إيويل Ewell؛ بولسون Paulson؛ وويلمان Wellman). وتبنت حكومات الولايات ومجالس الإدارة المنسِّقة سياسات رفع تقارير عن الأداء، ووضع الميزانية، والتمويل (بيرك Burke ومعاونوه، 2002؛ بيرك ومينا سيانس Minassians، 2002، الفصل العاشر). وبينما ركزت سياسات التقويم على عمليات الجامعة، من المفترض أن برامج الأداء ركزت على المردود والنتائج (مجينيس، 1997). وقد قام صانعو السياسة في الولايات بالحلول مكان موظفي الجامعة كوكلاء للمسؤولية الجديدة (لايفلي Lively، 1992).

أوائل الألفين

في السنوات الأولى للقرن الجديد، بدا وكأن زخم المسؤولية تغير مرة أخرى. ذلك أن عائدات الولاية بسبب ركود اقتصادي آخر، والتنافس الناجم عن التكاليف المرتفعة للرعاية الصحية والمدارس العامة، خفّضت مرة أخرى من تمويل دافع الضرائب للكليات والجامعات. وبعد توقف الدعم العام، تصاعدت المطالب العامة، مؤكدة أن دعم دافع الضريبة والمطالب العامة نادراً ما تكون متزامنة.

إن التسجيل المتزايد للطلاب وحاجات الولاية المتزايدة لقوة العمل والتطور الاقتصادي، كما هو الأمر أيضاً في المدارس العامة وإعداد المعلمين، كل هذا دعا إلى استجابة متزايدة من الكليات والجامعات. ورغم أن اللغة التي تصف التعليم الجامعي كخير عام بقيت في خطابات الحكام والمشرعين، فإنه من المتوقع من الطلاب وأولياء أمورهم أن يدفعوا نسبة متزايدة من التكاليف من خلال رسوم التعليم والأجور لما نُظر إليه غالباً في المباني الحكومية للولايات كمزيد من الفائدة الخاصة للخريجين. فالأسواق الخاصة تدفع بنحو متزايد التطورات في الكليات والجامعات العامة والخاصة. يقول كيرب Kirp (2003، ص 2): " إنها السوق هي التي تتخذ القرارات الآن وليست المصلحة العامة. فالولايات تتخلى عن المزيد والمزيد

من توجهات وتكاليف التعليم العالي للأسواق الخاصة، بينما تديرها أحياناً، كما يحدث حين تتدخل لتشجيع الأولويات العامة من خلال مبادرات البرامج والتمويل (مجينيس، 2002).

التوترات بين ثقافات ثلاث

رغم أن العقود الأخيرة سببت تغييرات في اهتمامات المسؤولية، فإن الصراع يتواصل بين الاهتمامات والثقافات "الأهلية" وتلك الخاصة بـ "الكليات" (بوج Bogue وهول Hall، 2003، ص 229). ونشأ مؤخراً اهتمام ثالث: "الثقافة التجارية" أو ثقافة المقاولين. فمقاومة الجامعة للمسؤولية العامة باسم الاستقلالية الأكاديمية غالباً ما تبدو، بالنسبة لمن في الخارج من الذين يفكرون بالمصالح الأهلية والتجارية، كعباءة تغطي المنفعة الذاتية من أجل حماية امتيازات خاصة. أما الأكاديميون المنخرطون في الثقافة الجامعية، فغالباً ما يُعدون الإلحاح الخارجي على المسؤولية تدخلاً في الاستقلالية المطلوبة للتقويم النقدي للمجتمع والحكومة ولتغذية الفنون والآداب. وكالعادة، إن محفّزات المسؤولية والاستقلالية تكون مختلطة بين وقت وآخر في الجامعة. ذلك أن الثقافتين، الجامعية والأهلية، تخلقان سلسلة من صراعات المسؤولية أو، على الأقل، سلسلة من حالات التوتر.

وتتبني النزاعات التالية بين الثقافتين على تلك التي قدمها بوج وهول (ص 229). وكلها تمثل تنويعات على الموضوع الواحد للتوترات بين الاستقلالية والمسؤولية إزاء الخارج: المصلحة الداخلية تأتي أولاً والاهتمام الخارجي ثانياً:

- التحسن المؤسسي مقابل المسؤولية الخارجية.
- مراجعة الند مقابل التقييد الخارجي.
- المدخلات والعمليات مقابل المردودات والنتائج.
- السمعة مقابل الاستجابة.

- الاستشارة مقابل التقويم.
- الشهرة والمكانة مقابل الأداء.
- الثقة مقابل الدليل.
- النوعية مقابل الدليل الكمي.

لا تمثل هذه الصراعات المصالح الذاتية فحسب وإنما أيضاً الاهتمامات الواقعية للجماعة الأكاديمية وممثلي المجتمع. فالبداية في عملية المصالحة بين المصلحة الاجتماعية والاهتمام الأكاديمي هي الاعتراف بصلاحية كل من هذه العناصر. وينبغي أن تعالج أنظمة المسؤولية الفعالة جانبي هذه الثنائيات، وهذه مهمة صعبة في أرض غالباً ما تطبق على القرارات السياسية المعيار الرياضي للربح أو الخسارة في تحقيق الأهداف.

نماذج المسؤولية

تقترح النماذج السابقة والحالية للمسؤولية تقدماً قليلاً في عملية المصالحة بين الثقافات الخاصة بالجامعة، والأهلية، والتجارية. وقد تضمن التعليم العالي ستة نماذج من المسؤولية على الأقل: البيروقراطي، والمهني، والسياسي، والإداري، والخاص بالسوق، والسوق المدار (انظر النموذج 1–1).

ولكل نموذج رافعات أو قوى دفع خاصة به، ووكلاء أو ممثلون خاصون، وأهداف وأغراض. وقد تغيرت الأهداف مع مرور الزمن من الفعالية إلى الجودة إلى الإنتاجية، وأخيراً إلى الاستجابة للأولويات العامة ومتطلبات السوق.

تختلف التقنيات بحسب النموذج. يحب البيروقراطيون القواعد. أما المهنيون فيطلبون الاستشارة. ويفضل صناع السياسة التخطيط، رغم أن مسؤولي الحكومة لا يزالون يعودون إلى التقييد. وتبدو كل مقاربة كأنها ملائمة لظروف مختلفة.

ويتطلب النموذج البيروقراطي الاستقرار، أما المهني فيتطلب الاستقلالية، والسياسي يقتضي الإجماع أو على الأقل إجماع الأغلبية. أما النموذج الإداري فيعمل جيداً في فترات دينامية من التغير الملحوظ. ويكيّف كل من نموذجي السوق القدرة على الطلب، مع حوافز حكومية تصوغ العرض والطلب كي يلائم الأولويات العامة في الأسواق المدارة.

لكل نموذج نتائج إيجابية أو سلبية تستند إلى الأداء أو النتائج. يكافئ النموذج البيروقراطي الخضوع للاستمرارية ويعاقب الانحرافات بالعقوبات. ويشجع النجاح في النموذج المهني على التشاور حول القرارات؛ ويؤدي الفشل إلى إهمال النصيحة المهنية. وتمثل الحوافز المالية الإيجابية والخسائر المالية السلبية في النموذج السياسي، رغم أن لرفع التقرير عن الأداء عادة تأثيراً إيجابياً أو سلبياً حول سمعة الكليات والجامعات لأنه يفتقر إلى علاقة شكلية مع التمويل. وتتضمن مقاربة الإدارة إما ترفيعاً أو إنزالاً للمرتبة، أو من الممكن مديحاً أو عدم موافقة. فالأسواق تحقق الأرباح أو تؤدي إلى الخسائر، وتضيف الأسواق المدارة حوافز إلى النتائج الإيجابية.

وتجعل المسؤولية البيروقراطية الإدارة مركزية. أما جميع النماذج الأخرى، باستثناء ممكن للنموذج السياسي، فتقتضي صناعة قرار لامركزية، رغم أن النموذج الإداري، والنموذج السياسي، ونموذج الأسواق المدارة يضيفون درجات مختلفة من توجيهات السياسة. ويمكن أن يقود النموذج السياسي إلى تقييدات تطفلية. وتستند بعض نماذج المسؤولية إلى نظريات ناضجة، ولكن أخرى تجسّد ممارسات تتجاوز النظرية. وولّد كلٌّ من نماذج المسؤولية برامج مسؤولية تشدّد على أهداف الفعالية، والجودة، والإنتاجية، والاستجابة، والأولويات العامة.

بالطبع، إن أنظمة المسؤولية القائمة نادراً ما تكون نقية كما يمكن أن توحي المقولات المذكورة سابقاً. لكل نموذج محاسن ومساوئ، وذلك يعتمد على التطبيق والتوقيت. ويتواصل وجود المسؤولية البيروقراطية في كثير من الولايات وتهدد باستمرار بالعودة في جميع المنظمات، العامة أو الخاصة. فالفضائح الأخيرة في سوق البورصة تذكرنا بأن بعض التقييد مطلوب من أجل منع السلوك غير المحتشم. وبشكل مناقض، إن التقييدات المنتظمة لا تعمل جيداً في منظمات أو جامعات متنوعة ومعقدة. فالمسؤولية المهنية (أو مشاركة هيئة الأساتذة) جوهرية لأنظمة مسؤولية فعالة في الكليات والجامعات، ولكن يمكن أن تقود إلى انسداد في صناعة القرار الجامعي وإلى استجابة باهتة للأولويات العامة أو متطلبات السوق.

إن السياسات أو السياسة، والإدارة والأسواق هي أجزاء ضرورية من المسؤولية في أنظمة الولاية الخاصة بالتعليم العالي وفي الكليات والجامعات العامة والخاصة. مع ذلك إن كلاً من هذه الرافعات يمكن أن تحرف التعليم العالي عن أهدافه الجوهرية لصالح أزياء عابرة.

يثير زيمسكي، مؤلف الفصل الثاني عشر، الموضوع، على الأقل جزئياً. فهو يدعو إلى قادة يمتلكون مهارة في المجالات الثلاثة للتعليم العالي يركزون على مهمتهم، ومطلعين على السياسة، وأذكياء فيما يتعلق بالسوق (تعاونية نايت للتعليم العالي، 1999). كان بوسعه إضافة عدة مواهب أخرى، مثل: ماكرون بيروقراطياً، طاهرون أكاديمياً، ملتزمون جامعياً، وأذكياء إدارياً. لا يحتاج قادة الكليات والجامعات إلى السير على الماء، ولكن ينبغي أن يعرفوا كيف يخوضوا في أمواج المسؤولية.

الجدول 1 – 1 نماذج المسؤولية، سمات المسؤولية

	بيروقراطي	مهني	سياسي	إداري	سوق	سوق مدارة
رافعات	قواعد	خبرة	سياسات	إدارة	أسواق	سياسات أسواق
وكلاء	بيروقراطيون	أنداد	صانعو سياسة	مدراء	تجار	تجار صانعو سياسة
أهداف	فعالية	جودة	أولويات	إنتاجية	استجابة	أولويات الاستجابة
مؤشرات	مدخلات عمليات	عمليات	نتائج	مدخلات نتائج	نتائج	مردودات نتائج
شروط	استقرار	استقلال	إجماع	دينامي	طلب قدرة	طلب قدرة حوافز
تقنيات	تنظيم	استشارة	تخطيط	تحليل العلاقة بين الكلفة والفائدة	ارتياح الزبون	ارتياح الزبون تخطيط الأولوية
نتائج	استمرارية عقوبات	مشاركة إهمال	حوافز خسائر	ترقية تخفيض	أرباح خسائر	أرباح حوافز خسائر
إدارة	مركزية	جامعية	اتجاه لامركزي	لامركزي	قوى السوق	شراكات عامة وخاصة
نظرية	إدارة علمية	إدارة جامعية	سياسة عامة	إعادة ابتكار الحكومة	اقتصاد السوق	توجيه السوق
برامج	تدقيقات البرامج المالية	التقويم الاعتماد التدقيقات الأكاديمية الاختبار المقنن	بطاقات التقارير رفع تقرير عن الأداء وضع الميزانية التمويل	تقارير الأداء	مسوحات ارتياح الطلاب والمتخرجين تصنيفات السمعة	ميثاق كليات كوبون مساعدة مالية

من الفوائد العامة إلى السلع الخاصة

إن انخفاض تمويل الولاية، وضغوط السوق القوية، والتدخل السياسي المتنامي في تنسيق الولاية وإدارة الجامعة يقوض الإجماع حول المنفعة العامة للتعليم ما بعد الثانوي. وصرح مارك يودوف Mark Yudof، رئيس نظام جامعة تكساس بأن الميثاق الأساسي بين حكومة الولاية والجامعات العامة ميت أو يُحتضر. ورغم أنه لم يتحدث إلا عن جامعات البحث العامة، فإن زعمه يشمل الجامعات التي تمنح درجة البكالوريوس، خاصة تلك التي يتخطى فيها الطلب على التسجيل الأماكن الشاغرة.

"لقد طورت حكومات الولايات وجامعات البحث العامة ميثاقاً فائقاً للعادة. فمقابل الدعم المادي من دافعي الضرائب، وافقت الجامعات على إبقاء رسوم التعليم منخفضة وعلى تشجيع التحاق طلاب من خلفيات اقتصادية واسعة، وعلى تدريب الطلاب الخريجين والمهنيين، وتعزيز الفنون والثقافة، والمساعدة في حل مشكلات المجتمع، والقيام ببحث يؤدي إلى اكتشافات جديدة. ورغم ذلك، انتهى الميثاق في السنوات الخمس وعشرين الأخيرة تاركاً مؤسسات البحث العامة في حالة من الموارد غير الكافية والكفاءة المتدنية" (يودوف، 2002).

استجابة لذلك، اقترح يودوف (2002) "جامعة مهجنة": عامة في بعض الأهداف ولكنها خاصة في معظم عملياتها، ويشمل ذلك الرسوم، والسوق المخدمة، والبرامج المقدمة. وقد وافق حاكم تكساس ومجلسها التشريعي على اقتراح يودوف، وتبنى صانعو السياسة مبادرات مشابهة في عدد من الولايات الأخرى وهي قيد النقاش (كوتوريير Couturier 2003). سيجتاز ستانلي فيش Stanley Fish (2003) الطريق كله. وقد ردد شعار: "امنحونا الحرية أو امنحونا عائدات"، وهو أقل بطولة لكنه أكثر تجارية من شعار باتريك هنري Patrick Henry: "الحرية أو الموت". وقبل حاكم

ساوث كارولاينا تحدي فيش واقترح السماح بأن تصبح بعض الكليات والجامعات العامة خاصة، شرط أن توافق على التخلي عن تمويل الولاية (شميد Schmidt، 2003). وحتى الآن لم يقبل أحد اقتراح الحاكم.

يصفق يودوف وآخرون لجاذبيات الجامعات المهتمة بالسوق، ولكن ديريك بوك Derek Bok يرى بعض الخطايا الحتمية في "الجامعة القائمة على المشروع التجاري الحر" التي تستجيب في معظم الأحيان للأسواق. وفي الصراع من أجل المواقع التنافسية والعائدات المتزايدة، يعتقد بوك أن قلة من الكليات والجامعات ستخضع لإغواء الدخول في مغامرات تجارية مشكوك بها. يقول: مع مرور الزمن "سيصبح السلوك المشبوه ممارسة مقبولة" (2003). ولكن بوك لا يذكر المشكلة الأكبر في مسؤولية السوق. إذا أصبحت الكليات والجامعات مسؤولة كثيراً أمام قوى السوق، فإنها تقلل من استقلاليتها كي تنتقد العمل أو المصالح العامة التي تقود تلك الأسواق. فضلاً عن ذلك، إن الأسواق التي تقودها تصنيفات يو. إس نيوز آند وورلد ريبورت تكافئ المكانة لا الأداء. ويصرّح ماسي قائلاً: "لقد أصبح السلوك المؤسسي مقاداً من السوق بنحو متواصل، ولكن الأسواق تكافئ المكانة والشهرة عادة، فهي لا تقدّر الصفة الحقيقية للتعليم، وبالتالي تنتج مجموعة خاطئة من الحوافز" (2003). ويزعم زيمسكي في الفصل الثاني عشر أن هذا الصراع من أجل المكانة والشهرة يعني أن الأسواق لا تقيّد رسوم التعليم ولا تحسّن الجودة في الأجزاء التنافسية من التعليم العالي (انظر أيضاً الفصل الحادي عشر لكل من فولكواين Volkwein وجرونيج Grunig).

يورد آرثر ليفاين Arthur Levine، رئيس كلية كولومبيا للمدرسين، سبباً أكثر إزعاجاً لإضعاف الميثاق غير ضغوط السوق والتمويل المتراجع. ويرى أن تراجعاً في جاذبية الالتحاق بالجامعات قام بتقويض الميثاق. لقد بقي التعليم العالي حتى

أواخر التسعينيات، صناعة نمو يقودها هدف الالتحاق لتسجيل نسبة مئوية متزايدة دوماً من خريجي الثانوية. ويرى ليفاين (1997) أن الحكام، والمشرعين، وقادة الرأي يمكن أن يكونوا قد تخلوا سرياً عن هدف التوسع المتواصل ذاك. "ذلك أن أكثر من 60 بالمائة من جميع خريجي الثانويات يتابعون الآن صيغة ما من التعليم ما بعد الثانوي، ويرى كثيرون من مسؤولي الولاية أن تلك النسبة كافية أو حتى مرتفعة جداً. ولا أرى حماساً بين مسؤولي الحكومة من أجل زيادة نسبة الدخول إلى الكلية إلى 70 أو 80 بالمائة من خريجي الثانويات"(ص: 48).

ربما كان ليفاين مخطئاً حين يقول: إن مسؤولي الحكومة توقفوا عن دعم الالتحاق الموسّع. فالدخول تراجع بوضوح كأولوية في المباني الحكومية، بالمقارنة مع التعليم من بداية الطفولة مروراً بالثانوية. فضلاً عن ذلك، تنوه دراسة حديثة للجنة تعليم الولايات أن الولايات المتحدة تتراجع خلف أمم أخرى متطورة في نسب مشاركتها في الكلية لأكثر من عقد (روبرت Ruppert، 2003). ما لم يذكره ليفاين واللجنة هو الالتزام المشكوك به لبعض شرائح التعليم العالي بالالتحاق. ففي غالب الأحيان، تستجيب الكليات والجامعات التي تمنح درجة البكالوريوس لطلبات تسجيل متزايدة، حين تستطيع، من خلال رفع معايير القبول والرسوم بدلاً من توسيع الالتحاق.

يمكن أن يدعم الدليل الوصفي الإضافي فرضية تراجع الاهتمام الحقيقي بالالتحاق إزاء مبادرات مرئية جداً في التطورات الاقتصادية. ويبدو الحكام والمشرعون أكثر رغبة في هذه الأيام بتمويل مبادرات بحث التكنولوجيا العالية المكلفة جداً التي تحفّز التطور الاقتصادي بدلاً من تقديم المال الكامل لتسجيل متزايد (هيبل Hebel، 2003). ربما يوحي هذا الانتقال بالمرحلة التالية من أسواق التعليم العالي، والتي ستشتري فيها الولايات ما تريده من أي مصدر بدلاً من أن تقدم

تمويلاً عاماً للكليات والجامعات العامة. إن هذا الانتقال حديث نسبياً؛ وانتقد الحكام والمشرعون في أوائل التسعينيات أساتذة الجامعات لأنهم شددوا على البحث وأهملوا الطلاب غير المتخرجين. ويمكن أن يشرح أيضاً مفارقة أن الحكام والمشرعين يقولون إن التعليم العالي هو خير عام في مجتمع معرفة ومعلومات ولكنهم يرونه كفائدة خاصة حين يحدون من التمويل العام من أجل نمو التسجيل والاعتماد على (أو على الأقل السماح بـ) زيادات رسوم التسجيل. فضلاً عن ذلك، يتفق الآن الداعمون والنقاد الخارجيون والأعداد المتزايدة من المناصرين الداخليين على أن الالتحاق ليس كافياً. أخيراً، إن العدالة والتنوع، الشريكان التوأم للالتحاق، أنهيا على ما يبدو الدعم في دوائر الحكومة القومية، رغم الحكم الأخير للمحكمة العليا الأميركية.

لا يأتي التهديد الأقوى لاستقلالية التعليم العالي في هذه الأيام من سلطة الحكومة، سواء في الولاية أو الحكومة الفدرالية، وإنما من قوى السوق. ذلك أن مسؤولية السوق تترك وضع الأولويات العامة لمتطلبات السوق. ويشكك مناصروها في فعالية التخطيط الجماعي لمبادرات البرنامج وقرارات التمويل ويعتقدون أن قوى السوق هي أكثر قوة وفعالية في تحصيص البرامج والموارد. ويرد آخرون بأن الأسواق تعكس المصالح الخاصة للشرائح المهيمنة في المجتمع وليس المصالح العامة للمجتمع ككل. وثمة مقاربة جديدة تجمع بين المصالح الخاصة والعامة تدعى مسؤولية الأسواق المدارة. وهو يتبع التحذير في إعادة ابتكار حكومة "توجيه دفة" بدلاً من حكومة "تجذيف". وعوضاً عن امتلاك مؤسسات خدمة الإرسال وتمويلها بنحو جوهري، تستطيع الحكومات أن تصوغ أو "تدير" الأسواق من خلال شراء أو إعانة الخدمات التي تريدها. وتسمح هذه المقاربة للحكومة بصياغة استجابة التعليم العالي لآليات السوق كي تنجز فعالية أكبر في استخدام الموارد العامة النادرة. (الأمثلة القديمة عن مقاربات الأسواق المدارة هي المساعدة المالية الفدرالية وتمويل

البحث اللذان يذهبان إلى الطلاب والأساتذة بدلاً من المؤسسات). مرة أخرى، التوازن هو المفتاح. ذلك أن أنظمة المسؤولية الفعالة ينبغي أن تتضمن ضغط سوق كافياً لضمان رد الفعل على المطالب الخارجية وتوجيه سياسة كافياً لضمان الاستجابة للحاجات العامة مع الانتباه إلى الاهتمامات الأكاديمية الشرعية.

وضع جدول أعمال عام

يؤجج غياب الاتفاق على هذه الحاجات العامة – ما تكون الولايات والمجتمع بأمس الحاجة إليه من الكليات والجامعات – العداء بين المؤسسات الأكاديمية والمجموعات الخارجية. فغياب الاتفاق حول التوقعات من التعليم العالي، يبقي الالتزامات مفتوحة، والطلبات غير مقيّدة، ومالكي الأسهم ساخطين. ذلك أن الحكام، والمشرعين، وقادة الأعمال يدعون باستمرار الكليات والجامعات كي تبدأ برامج وخدمات جديدة بينما يعنفونها باستمرار لأنها تحاول أن تكون كل الأشياء لكل الناس. وبدورهم، يشكو الأكاديميون من وصفهم بغير المستجيبين، حين تكون الحكومة وقادة الأعمال غامضين حيال حاجاتهم الأولية أو يغيرونها في دورات الانتخابات أو السوق (تعاونية نايت للتعليم العالي، 2002).

هناك بضع ندوات تجمع القادة الأهليين، وقادة السوق والأعمال سوية بطرق تنتج فهماً متبادلاً. وتلتقي المجموعتان غالباً في أسوأ الحالات وليس في أفضلها. ويجتمع الحكام، والمشرّعون، وقادة الأعمال مع المدراء وأساتذة الجامعات في غالب الأحيان في أوقات الميزانية للمساومة على المزيد من المال كمثل اهتمامات أخرى خاصة وليس في أثناء العمل وهم يقدمون برامج في التعليم، والبحث، والخدمة. وغالباً ما يشكو الأكاديميون من انحدار في تمويل الولاية والتمويل الخاص بدلاً من الاعتراف بالدعم الكبير الذي تقدمه الحكومات والأعمال مسبقاً. فالفجوة المتسعة بين حاملي الأسهم والأكاديميين تقوّض السمة الوحيدة

التي يراها جميع المؤلفين جوهرية للتوازن بين المسؤولية والاستقلالية: الثقة (لنجنفلتر Lingenfelter، 2003؛ ماسي، 2003؛ ترو، 1996؛ جراهام، ليمان، وترو، 1995). وعلى عكس المقولة الشائعة (الكليشيه)، إن المعرفة من المحتمل أن تسبب الشكر أكثر من أن تربي الاحتقار.

من المضايقة الكاملة (360 درجة) إلى المسؤولية الكاملة

ينتقد "الخارجيون" غياب المسؤولية في التعليم العالي كحق غير قابل للتحويل بينما لا يقبلون تحمل المسؤولية لبناء أنظمة مسؤولية فعالة. ذلك أن دور الناقد غير الملتزم كان مشهوراً لفترة طويلة في الدوائر الأهلية، وليس أقل من هذا في حرم الكليات. يتحدث بين Behn في كتابه إعادة التفكير بالمسؤولية الديمقراطية عن الانتقال من "مضايقة كاملة" للحكومة من جميع أطراف المجتمع لفشلها في تحقيق مصالحهم الخاصة إلى "مسؤولية كاملة"، حيث مجموعات العمل والضغط تقبل المسؤولية مع مسؤولي الحكومة لوضع الأولويات وضمان تحقيقها (2001). إن مقاربته تحول النقد إلى التزام. ففي بعض الولايات، بدأ بعض قادة العمل، والقادة الأهليين والحكوميين وقادة التربية الانتقال من مضايقة كاملة إلى مسؤولية كاملة في التعليم العالي.

وحاولت مؤتمرات الطاولة المستديرة المدعومة من تروستات بو الخيرية، ولقاءات القمة لقادة الحكومة والأعمال والمجتمع والتعليم، التي ترعاها رابطة مجالس الادارة، ومنظمات أخرى، أن تطور جداول أعمال عامة شاملة للتعليم العالي في عدة ولايات، بينها نورث داكوتا والمسيسيبي (بيرك، 2003، الطاولة المستديرة لنورث داكوتا، 2002؛ لجنة التوجيه في المسيسيبي، 2002). وحدد ممثلو الحكومة، والأعمال، والمجتمع، والمنظمات، والتعليم العالي في اللجان، والقمم، ومؤتمرات الطاولة المستديرة، بشكل جماعي، الأولويات التي تكون ولاياتهم بأمس الحاجة

إليها من الكليات والجامعات العامة والخاصة في التعليم، والبحث، والخدمة، وخاصة من أجل قوة العمل والتطور الاقتصادي والشراكات مع المدارس من مرحلة الروضة إلى الثانوية.

تستطيع ندوات كهذه أن تحول الشاكين إلى مبدعين ملتزمين بضمان التعليم العالي استجابة للحاجات الأولية ويتلقى الدعم الخاص والعام كي يعالج جدول الأعمال العام ذاك. ورغم أن هذه الاجتماعات لا تزال قليلة جداً وتوصياتها جديدة جداً بحيث لا نستطيع أن نقيّم تأثيرها النهائي، فإنها تقدم أمل نقل التعليم العالي من جدل مضايقة كاملة إلى نقاش مسؤولية كاملة على الأقل.

وأدى مؤتمر الطاولة المستديرة في نورث داكوتا إلى التزام مستمر من قادة الولاية، والقادة الأهليين وقادة الأعمال والتعليم ببرنامجها الذي يُدعى "المرونة في المسؤولية" (نظام جامعة نورث داكوتا، 2002). وناصر تقرير اجتماع الطاولة المستديرة ذاك شيئاً ما قريباً من المسؤولية الكاملة:

يدعو تقرير الطاولة المستديرة جميع الأطراف المعنية إلى تغيير سلوكها وطرقها في القيام بالعمل. وبينما يحتوي التقرير على كثير من التوصيات المحددة، فإن الموضوعات المهمة جداً تدعو إلى:

- **أن يتوقف نظام جامعة نورث داكوتا عن التفكير بنفسه كجناح للولاية وأن يتولى مسؤولية أكبر من أجل مستقبله الخاص.**
- **أن تقوم الفروع التشريعية والتنفيذية للحكومة بتحرير وإطلاق قوة نظام الجامعة: أن تغيّر بناء الميزانية، وتحصيص المورد، وممارسات التدقيق كي تعكس الميثاق الجديد بين الولاية ونظام الجامعة.**
- **أن يلتقي القطاع الخاص مع نظام الجامعة في منتصف الطريق في تأسيس شراكات مفيدة بنحو متبادل كي يقدما المعلمين وفرص التعلّم لجيل جديد من مقاولي (entrepreneurs) نورث داكوتا.**

- **أن تبقي جميع الأطراف روح مؤتمر الطاولة المستديرة حية، وتتابع الحوار الذي أتى أكله مسبقاً وتحافظ على الزخم الذي تم تحقيقه من خلال عملية جمع القادة، وكثير منهم بوجهات نظر متصارعة، كي يتعاملوا في جو من الاحترام المتبادل مع المشكلات التي اكتشفوا أنهم يهتمون بها بشكل مشترك (اجتماع الطاولة المستديرة لنورث داكوتا، 2002).**

يمتلك التعليم العالي قائمة طويلة من المشاركين الذين يجب أن يصبحوا شركاء في المسؤولية. ويشملون، على المستوى الداخلي، الطلاب، وهيئة التدريس، وطاقماً، وأوصياء، وعلى المستوى الخارجي، مدراء المدارس، وقادة الحكومات، والعمل، وقوة العمل، والمنظمات الأهلية، والإعلام الإلكتروني والمطبوع، وكلهم يستفيدون من نشاطات وخدمات برامج التعليم العالي. فالمسؤولية التعاونية أو المسؤولية التامة توحي بالحقيقة في المقولة الشائعة (الكليشيه): "إذا لم تكن جزءاً من الحل، فأنت جزء من المشكلة".

ردد تقرير لجنة توجيه قمة قيادة المسيسيبي للتعليم العالي صدى هذا الموضوع: " عملت قمة قيادة المسيسيبي حول التعليم العالي بجد كي تحدد ما الذي تستطيع فعله كل مؤسسات التعليم العام والخاص، ذات السنتين والأربع سنوات، لتعزيز كفاءة ولايتنا ولتحسين نوعية حياة شعبنا. ومن خلال هذه المجموعة من الأولويات، ننوي أن نقدم إطاراً مشتركاً للتقدم التربوي، والاقتصادي، والاجتماعي... لن يكون من السهل تطبيق هذا الإطار. لكننا نشعر، على أي حال، أننا نستطيع، من خلال جهد جامعي منظم، أن نحقق حلمنا في المستقبل" (لجنة توجيه المسيسيبي، 2001).

شددت اللجنة المشتركة لخطة كاليفورنيا الرئيسية (2002) على أهمية التعاون في وضع الهدف: " في غالب الأحيان يُنظر إلى الأهداف بشكل عرضي هذا إذا نُظر إليها... الهدف الأهم، هو الوصول إلى إجماع حول ما يُقصد بالأداء. ما هو

الشيء المهم للأفراد في التعليم، وكذلك للولاية، والمجتمع بعامة؟ ما هي توقعاتنا حول الفعالية والتأثير؟ ماذا عن اتساع الفرصة وعمق الإنجاز؟ هذه هي الأسئلة التي تمنح المسؤولية معناها الأعمق، والجهود لتقديم أجوبة بشكل جماعي لها هي ما يجذب الدعم من مالكي الأسهم، الذي في النهاية سيصنع أو يحطم أي نظام مسؤولية".

ورغم أن توصيات اللجنة المشتركة لخطة كاليفورنيا الرئيسية الجديدة فشلت في تلبية حاجات الولاية، فإنها دعت إلى التعاون في وضع الهدف مع جميع مالكي الأسهم كمدخل إلى المسؤولية في التعليم العالي.

التمسك، الخدمة، والبيع

تدعو "المسؤولية التامة" إلى قادة شجعان للكليات والجامعات. ذلك أن ثالوث زيمسكي من القادة المركزين على المهمة، والأذكياء فيما يتعلق بالسوق، والمطلعين على السياسة في التعليم العالي يوحي بالمقتضيات المتصارعة للحفاظ على الاستقلالية بينما ينتج المسؤولية. يجب على الكليات والجامعات أن تتمسك بمهماتها، وتخدم مجتمعها، وتبيع خدماتها. إن كلاً من هذه الأفعال يتصارع بطرق ما مع الأفعال الأخرى. ذلك أن كلية أو جامعة، عامة أو خاصة، تتمسك بمهمتها يمكن أن تفقد موجة السوق التالية. أما واحدة "تبيع" فتقول عادة للزبائن ما يودون سماعه؛ وواحدة "تخدم" غالباً ما ترسل رسالة هناك حاجة إليها لكنها غير مرحب بها. وبالفعل، إن الكلية أو الجامعة التي تخدم المجتمع بنحو أفضل يمكن أن تكون الواحدة التي تنتقد وتقاوم العبودية لقوى السوق، والتي هي غالباً موضات عابرة. ولا تستطيع جامعة واحدة أن تفعل كل ما تطلبه الأسواق. ينبغي أن تفعل ما تفعله بنحو أفضل من الأخريات، وهذا يعني التمسك بمهمتها فيما تبيع للزبائن الذين يحتاجون إلى خدماتها أكثر. أخيراً، إن القائد المطلع على السياسة في التعليم

العالي هو الذي يستطيع أن يميز الحاجات العامة عن الطلبات المماثلة ويقنع الجمهور العام وكذلك مسؤولي الحكومة كي يلاحظوا الفرق.

لا يشجع النموذج الحالي المنظم للتفوق في الكليات والجامعات "التركيز على المهمة" وإنما "البطء في المهمة". إن تنوع التعليم العالي الأميركي هو أعجوبة العالم، وذلك بسبب جمعه المدهش بين الجماعة والكليات التقنية، والفنون الليبرالية والجامعات الشاملة، وجامعات الدكتوراه والبحث. ولكن في الوطن، تتناقش ثقافتنا الأكاديمية والجمهور العام حول خاصية الجودة فقط في جامعات الخريجين والبحث الضخمة، وإلى درجة أقل، في كليات الفنون الليبرالية الانتقائية والصغيرة. ويزدهر هذا المفهوم الضيق للجودة في التصنيفات القومية للجامعات والكليات التي ينشرها يو. إس. نيوز آند وورلد ريبورت وعدد متنام من المجلات الشعبية (انظر الفصلين 11 و12). وينبغي أن تكافئ أنظمة المسؤولية الفعالة النماذج المتعددة للتفوق الاكاديمي المستندة إلى الأداء وليس إلى الشهرة والمكانة، إلى النتائج وليس إلى السمعة، إلى التركيز على المهمة وليس إلى البطء في المهمة.

مثلث المسؤولية

استخدم مثلث بيرتون كلارك المشهور سيطرة الدولة، والأوليغاركية الجامعية، ونموذج السوق كقوى ثلاث تهيمن على تنسيق أنظمة التعليم العالي في سياق دولي مقارن (كلارك، 1983). ذلك أن مثلثه الإداري يقدر تأثيرات هذه العوامل الثلاثة في تنسيق الأنظمة القومية للتعليم العالي. ويستبدل الشكل التالي أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق كي يخلق مثلث مسؤولية ('الشكل 1-1) للتعليم العالي في الولايات المتحدة. يقيّمُ استجابة برامج المسؤولية للمصالح الثلاث والضغوط التي تؤثر أكثر في التعليم العالي في هذه البلاد: (1) تعكس أولويات الولاية الحاجات والرغبات العامة ببرامج وخدمات تعليم عال، غالباً

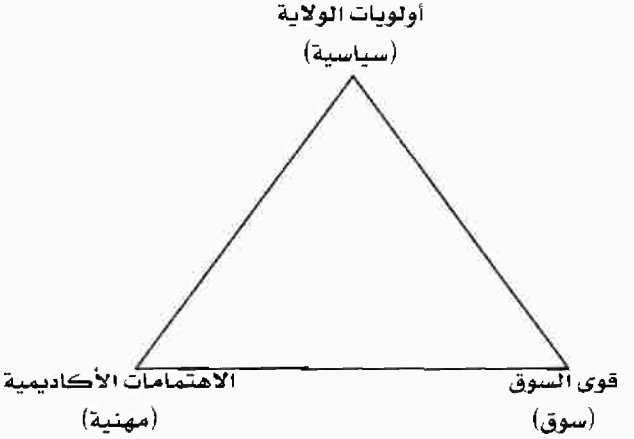
كما يعبر مسؤولو الولاية ولكن أيضاً القادة الأهليون خارج الحكومة؛ (2) تغطي قوى السوق حاجات المستهلك ومتطلبات الطلاب، والأبناء، والأعمال، وأيضاً الزبائن الآخرين للكليات والجامعات. فأولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق تعكس أيضاً، على التعاقب، الثقافات والمصالح الأهلية، والجامعية، والتجارية. وتمثل أولويات الولاية المسؤولية السياسية، وتعكس الاهتمامات الأكاديمية المسؤولية المهنية، وتحفّز قوى السوق مسؤولية السوق.

لكل من الزوايا الثلاث لمثلث المسؤولية جانب مضيء وجانب مظلم، يعكسان الحاجات الواسعة والمصالح الخاصة. وتستطيع أولويات الولاية أن تشكّل ما يكون مواطنو ولاية بأمس الحاجة إليه من التعليم العالي، كمثل أساتذة مدارس أفضل، وقوة عمل متعلمة، ومواطنين مطلعين. تستطيع أيضاً أن تضاعف المصلحة المماثلة للحزب الذي في السلطة. وتستطيع الاهتمامات الأكاديمية أن تشجع البحث الحر والنقاش الحر للأفكار، والمعتقدات، ومؤسسات مشربة بالانفتاح والبحث والموضوعية. وتستطيع أيضاً أن تعكس نموذج سمعة المورد الخاص بالتعليم العالي الذي ينظر إلى الجودة المؤسسية في غالب الأحيان كمسألة تسجيل الطلاب الأكثر ذكاء، وتوظيف أفضل المدرّسين، وتأمين معظم الموارد. ويمكن أن تعني قوى السوق تلبية حاجة المواطنين والمجتمع الحقيقية، لبرامج وخدمات، أو الاستجابة للمصلحة الاقتصادية المهيمنة في ولاية، أو لخطط تجارية أو بدع استهلاكية.

على العموم، إن أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق تقدم متطلبات متصارعة، مع بعض الاستثناءات المهمة. أحياناً، يجمع الدافع إلى المكانة والسمعة بين الاهتمامات الأكاديمية، والأولويات العامة، وقوى السوق ويخضع لخدع نموذج سمعة المورد الخاص بتفوق الكليات والجامعات. وينتج هذا الجمع الغريب عدداً من المحامين والأطباء يفيض عن حاجة المجتمع بدلاً من الممرضات

والمدرسين الذين يحتاج المجتمع إليهم. أحياناً، وفي اقتصاد يقوده الابتكار، يوحّد الطلب من أجل البحث مصالح أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق. إن لأولويات الولاية وقوى السوق بعض المصالح المشتركة، بينما تعتمد الأخيرة على خيارات خاصة. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تستمر أولويات الولاية فترة أطول من قوى السوق.

الشكل 1–1 مثلث المسؤولية



إن التعليم العالي وكلياته وجامعاته، العامة والخاصة، هو بشكل محتم مسؤول أمام أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية، وقوى السوق. يجب أن يخدم الكل دون أن يخضع لأي من هذه الإلزامات. فالخضوع للمسؤولية أمام كل من هذه الزوايا الثلاث لمثلث المسؤولية يعني موازنة الاستجابة لضمان الخدمة دون خضوع لأولويات عامة، واهتمامات أكاديمية وقوى سوق.

وإذا ما سلّمنا بأهمية أولويات الولاية، والاهتمامات الأكاديمية وقوى السوق كونها تمثل المسؤولية السياسية، والمهنية، والخاصة بالسوق، يبدو مركز مثلث المسؤولية وكأنه البقعة المثالية لنظام مسؤولية فعال وربما لبعض برامج المسؤولية. وتضع الفصول التالية والخاتمة ممارسة برامج المسؤولية الحالية في البقعة الملائمة في

المثلث. ويقترح بعض المؤلفين أيضاً تغيرات يمكن أن تنقل برامجهم أكثر نحو مركز المثلث ويناقشون إن كانت تغييرات كهذه ملائمة أو حتى مرغوبة. يمكن أن يقترحوا أيضاً صلات بين البرامج التي يمكن أن تُسهم في نظام مسؤولية فعال من خلال دمج أولويات الولاية، واهتمامات الجامعة، وقوى السوق. وبغض النظر عن هوية برامج المسؤولية في الماضي والحاضر، يجب أن تجمع الجهود الفعالة في المستقبل بين كل من زوايا مثلث المسؤولية.

خاتمة

عبرت المسؤولية في التعليم العالي في الولايات المتحدة السلسلة كلها من الثقة والتنظيم الذاتي إلى القواعد والشروط البيروقراطية، إلى أهداف ونتائج الأداء، إلى مبادرات السياسة والتدخلات السياسية، وأخيراً، إلى الأسواق الخاصة وحوافز الحكومة. وكما يحدث غالباً، أدخل صانعو السياسة مبادرات جديدة دون أن يتخلوا عن الجهود الأولى. وقد شكا ثلاثة قادة تعليم عال فيما يمكن أن يعد المناقشة الأتم للمسؤولية: "لا يفتقر التعليم العالي إلى المسؤولية. بالأحرى يفتقر إلى ما يكفي من النوع الملائم ومثقل بكثير من النوع غير المنتج" (جراهام، ليمان، وترو، 1994). يمكن أن يعارض القراء وصفتهم لتحقيق المسؤولية، ولكن قلة ستخاصم مع تشخيصها. فالمفتاح هو توضيح امتدادات وحدود المسؤولية وتطوير أنظمة مسؤولية فعالة ومتكاملة. ذلك أن التعليم العالي مهم جداً للمجتمع بحيث لا يمكن أن يصبح بدون قيود أمام المؤثرات الخارجية، أو موضوعاً مستكيناً للتحكم الخارجي، سواء من قبل أولويات الولاية أو قوى السوق.

ارتدت المسؤولية وجوهاً كثيرة وشهدت تغيرات كثيرة. ولكن نقادها ومناصريها، يتفقون على الأقل على نقطة: المسؤولية هنا كي تبقى. وقد ناصر الخارجيون لفترة طويلة جداً المسؤولية من أجل مصالحهم الخاصة في التعليم العالي

دون أن يقبلوا مسؤولية عن تطوير أنظمة مسؤولية حقيقية. وفي غالب الأحيان، قاوم الأكاديميون التمحيص الخارجي كغزو لاستقلاليتهم الأكاديمية وفشلوا في أن يحملوا أنفسهم مسؤولية النتائج. وإذا كان يجب أن ينجو التعليم العالي من لعنة مضايقة تامة من جميع أطراف المجتمع، يجب أن يحوِّل المتذمرين إلى مبدعين لخطة مسؤولية تامة تصممها وتدافع عنها جميع شرائح المجتمع. إذا كان يجب أن تبقى المسؤولية في التعليم العالي هنا، ينبغي على جميع الداعمين أن يستنبطوا طريقة مقبولة لموازنة الاهتمامات العامة، والأكاديمية، والخاصة بالسوق.