الفصل التاسع

الفروع المعرفية والصالح العام

إدوارد زلوتكوفسكي (Edward Zlotkowski)

إذا ما كان لامرئ أن يسأل أكثر أعضاء الهيئات التدريسية عن القوى المهدّدة لمستقبل المشروع الأكاديمي، فإنه سيسمع -في الغالب - الكثير عن التمويل غير الكافي، والمفهومات العامة المغلوطة، والمهنية والطلبة الذين لم يُعدّوا إعداداً كافياً. بيد أن مغزى هذه التهديدات الخارجية ربما يكون مضلّلاً، بطريقة أو بأخرى. وفي حين أنها واقعية إلا أنها لا تعلل المشكلات الأقل بحثاً ومناقشة والأكثر انتشاراً في صميم التوجهات الأكاديمية المعاصرة. وكما يكتب توماس بندر (Thomas Bender)، 1993، في مقالته الختامية لكتابه العقل والحياة العامة؛ مقالات في التاريخ الاجتماعي للمفكرين الأكاديميين في الولايات المتحدة: «إن تكامل العقل الأكاديمي ليس مهدداً بخطابات التقصي الاجتماعي المنافسة [أي بالنماذج غير الأكاديمية للتحليل والتقويم]. بل المجازفة والخطورة الآن هي العكس تماماً. إن التوجهات الأكاديمية مهددة بخطرين توأمين هما التحجر والتمسك الشديد بالتقاليد.. ينبغي أن يكون البرنامج للعقد القادم، على الأقل كما أراه، فتح العلوم، ومناقشة المجتمعات المهنية التي تعاظمت مشاركتها وأصبحت مرجعية ذاتية» (ص: 143).

وبعبارة أخرى، إذا ما كان المرء مهتماً بصحة التوجهات الأكاديمية، فإن خير ما ينصح به هو التركيز الأقل على التهديدات الخارجية والتركيز الأكثر على خطر النزعة الأنانية في الداخل. إن مثل هذه النزعة الأنانية -التحجر، التشبث الشديد بالتقاليد، والمرجعية الذاتية- تتضمن بحكم الظروف والضرورة فحصاً نقدياً حاسماً لدور العلوم.

من الصعب المبالغة بتقدير أهمية الاعتراف بالعلوم بوصفها نقاط قوة إستراتيجية في أي بحث للأكاديمية والصالح العام. إن تأثيرها عبر تنظيمها داخل الأقسام الأكاديمية قد أصبح جلياً لأي فرد ينظر إلى بنية الكلية أو الجامعة الحديثة. فعلى الصعيد المؤسساتي: الذي يقرر «كيف» تتخذ القرارات السياسية -إن لم يكن مصدر تحديد هذه القرارات- هو القسم وليس الإدارة؛ أما على الصعيد التقليدي: فإن أجندة المادة العلمية العائدة إلى عضو الهيئة التدريسية غالباً ما تسبق التزامه بالأولويات المؤسساتية. وبعبارة أخرى إن القيادة الرئاسية والرسالة المؤسساتية على أهميتها، لا يستطيعان في حالات عديدة - فيما يتعلق بقضايا الانخراط المدني- تحقيق أي أهداف، حتى المتواضعة منها دون إيلاء اهتمام كبير لثقافة الأقسام القائمة على العلوم والتخصصات المعرفية. [انظر على سبيل المثال، ايليسون (Elison، 2002)].

في البدء

في السنوات الأولى من عمر الجامعة الأمريكية الحديثة كانت عملية ربط العلوم بالقضايا العائدة إلى الصالح العام تشكل دلالة ذاتية. وفي مقالة عنوانها: «تعلُّم الخدمة، وخدمة المجتمع ذات الأساس الأكاديمي، والرسالة التاريخية لجامعة البحوث الحضرية الأمريكية» بيّن إيرا هاركافي (Ira Harkavy)، 2000، مدير مركز جامعة بنسلفانيا للزمالات المجتمعية، والمؤرخ بالتدريب، أن تقليد الخدمة المجتمعية الإستراتيجية ذات الأساس الأكاديمي التي تحركها المشكلات

وحل المشكلات (ص30)، موجود بوضوح في تواريخ المدارس مثل جامعة جونز هوبكنز، وجامعة شيكاغو، وجامعة كولومبيا، وولاية بنسلفانيا عند منعطف القرن العشرين تقريباً. وهكذا، كما يشير بندر (1993): «عندما أسست الجامعة في كولومبيا، كلية العلوم السياسية، في العام 1881، كانت غايتها كما يوحي اسمها، إصلاح حياتنا السياسية وحياتنا المدنية وعلومنا السياسية». (ص130).

ولكن لم يكن أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الحديثة وحدهم الذين عدوا الصالح العام مركزية في عملهم. وعندما بدأ عدد من أعضاء الهيئات التدريسية -أولئك ينتظمون في جمعيات مهنية- رأت تلك الجمعيات نفسها - خصوصاً في العلوم الاجتماعية الجديدة- الجمهور ومشكلاته، بوضوح، ورأت أنه وثيق الصلة بكينونتها وبما كانت تتطلع إلى القيام به. وفي كلمة ختامية لبحث كارلا هوري: «رعاية الخيال الاجتماعي وصقله: مفهومات ونماذج لتعلّم الخدمة في علم الاجتماع» (1999))، تلاحظ كارلا هوري (Carla Howery) نائبة الرئيس التنفيذي لجمعية العلوم الاجتماعية الأمريكية، أن جذور علم الاجتماع الأمريكي ذاتها تتداخل مع تعلُّم الخدمة. وفي العام 1906 ساعد ليستر فرانك وارد(Lester Frank Ward) على تأسيس جمعية لجلب الانتباه إلى المشكلات الاجتماعية، وأصبح أول رئيس للجمعية الأمريكية للعلوم الاجتماعية (ثم جمعية العلوم الأمريكية): «مازال حقلنا التخصصي يزاوج دائماً التفاعل المتبادل بين النظرية والبحث والتطبيق وإعادة الصياغة بوصفه عملية مستمرة متكررة». (ص151).

إن قيام هوري بربط جذور تخصصها العلمي وما يصاحبه من مهنية بمفهوم الخدمة العامة يصلح كذلك لكثير من المؤسسات المعرفية المعاصرة.

إن ما لا ينبغي إنكاره هو أن تلك الجذور بحاجة إلى تحفيز. لأن «تعلم الخدمة» كما تتابع هوري قولها: «هو الموضوع الصحيح لمساعدة علماء الاجتماع على إعادة اكتشاف جذورهم المعرفية (ص155). سواء كان «الموضوع الصحيح» هو تعلم الخدمة، أو حل المشكلات العامة، أو بحث العمل المشترك بين الأفراد، أو

البحث التطبيقي، أو الخدمة المهنية، أو العقلانية العامة، فإن أكثر العلوم المعاصرة قد جعلت منذ سنوات عديدة – لدى عملها من خلال جمعياتها الوطنية أو القطرية بالإضافة إلى عملها عبر أقسامها الأكاديمية الفردية – أولوياتها اليوم هي المصالح والقيم والمقاييس المحددة حصراً من قبل أعضائها، وفضلتها على اهتمامات أكثر التصاقاً بالجمهور. وقد ضحوا في علم المصطلحات لويليام سوليفان (William Sullivan)، 1995، «بالمهنية المدنية» لصالح «المهنية التقنية» مبتكرين اتجاهاً شعبياً، ضمن العملية، تظهر الخدمة العامة بموجبه معلّماً محبّباً» (ص11) من معالم العمل الرئيس الموجود، ولكنه عرضي.

تطورات حديثة

هنالك سبب يدعو إلى الاعتقاد بأن قضايا الصالح العام يمكن أن تعود ثانية إلى موقع الأهمية – حتى ضمن العلوم الأكاديمية التقليدية. فإيرنست بوير (1995) الذي عمل كثيراً من أجل ابتكار فكرة بشأن تحديد ما الذي يُحسب عملاً علمياً ضمن الأكاديمية، قدّم كثيراً من الدعامات الفكرية اللازمة لإيجاد روابط بين الأكاديمية والمجتمع عموماً. والواقع أنه صاغ في أواخر حياته ما أصبح يعرف بالوصف الكلاسيكي لما يجب أن تبدو عليه مثل هذه العلاقة. أطلق عليها اسم (علم الانخراط) 1995.

> **يعني مصطلح (علم الانخراط) على صعيد معين: ربط مصادر الجامعة الغنية بأكثر مشكلاتنا الاجتماعية والمدنية والأخلاقية إلحاحاً... وينبغي أن يرى الطلبة والأساتذة الجامعات بوصفها مسارح للعمل، وليست جزراً معزولة.**
>
> **ولكن على صعيد أعمق، لدي قناعة متنامية بأن ما نحتاجه ليس فقط مزيداً من البرامج، بل غاية أكبر، وإدراكاً أكبر للمهمة... وتزداد قناعتي بأن علم**

الانخراط يعني في النهاية إيجاد مناخ خاص تتواصل فيه الثقافات الأكاديمية والمدنية بعضها مع بعض، باستمرار أكثر وإبداعية أكبر، مساعدة بذلك على توسيع ما يصفه العالم المختص بعلم الإنسان، كليفورد غيرتز (Clifford Geertz) بأنه عالم الخطاب الإنساني، الذي يثري نوعية حياتنا جميعاً (19 - 20).

يمكننا الآن أن نرى كثيراً من التطورات النوعية التي تتجاوب مع فكرة بوير (علم الانخراط) -كبرنامج وروح ثقافية- مبعثرة عبر المشهد الجامعي.

من المؤكد أن هذه التطورات لا تتطابق كلها بحماس مع الجهود المبذولة لمخاطبة الصالح العام. ولنأخذ مثالاً على ذلك: البيان الصادر عن جمعية الجغرافيين الأمريكيين (AAG) الوارد في المجلد الأول من (فروع العلم تتكلم: مكافأة أعمال أعضاء الهيئة التدريسية العلمية والمهنية والإبداعية (1995)) لدياموند وآدام (Diamond and Adam). ففي نهاية مقطع حول (الخدمات الخارجية) تقول الجمعية: (إن مقدرة الجغرافيين على التعامل مع المشكلات الواقعية ونزعتهم إلى ذلك تعد قوة علمية انضباطية... إذ ينبغي أن تضمن أقسام الجغرافية أن يكون نظام المكافآت لدى الأقسام والمؤسسات مجزياً للإسهامات التي تنجز، ومع ذلك فإن الجمعية - في المقطع اللاحق من البيان حول (المواطنة) - لا تدمج ذلك المفهوم في الخدمة أولاً، وقبل ذلك تلصقه بالقسم وبالعلم فحسب، بل تميّز بوضوح بين «المواطنة المهنية» و«القيام بالمسؤوليات المدنية». [التأكيد الأصلي، ص41]. وفي حين أنه ينبغي تقدير أعضاء الهيئة التدريسية ومكافأتهم على أنشطتهم - بما فيها الأنشطة الخارجية - فإن أشكال المواطنة الأكثر شمولاً والمتأصلة في المعرفة العلمية ليس لها مكان في تقديرات مكافآت أعضاء الهيئة التدريسية». (ص41).

وفي المجلد نفسه نجد تقرير (القوة العاملة في الجمعية الكيميائية الأمريكية

(ACST) حول تعريف المعرفة في الكيمياء). إذ يعترف التقرير في مقدمته بوضوح أن «القوى العاملة في التعليم العالي... تدعو مؤسسات التعليم العالي كي تكون أكثر استجابة لدورها في تعليم الطلبة وتقديم أنواع مختلفة من الخدمة المجتمعية». (دياموند وآدم، 1995، ص48)، وأن هذه القوى تقدم السياق الذي يجب أن نقرأ التقرير اللاحق ضمنه. يستمر التقرير، استناداً إلى عمل بوير مباشرة، في تأكيد الحقيقة القائلة: «إنه رغم كون البحث علماً، ليس كل علم بحثاً». (ص52). والواقع أن سلامة التعليم تتطلب إيلاء اهتمام أكبر منذ الآن فصاعداً إلى (حقل جديد نصفه بأنه علم الخدمات الخارجية). (ص53). وبرغم اعتراف التقرير بالدرجة التي يختلف فيها هذا الحقل عن النموذج المقبول للعلم في أقسام الكيمياء، فإنه يسلم بأن الاهتمام بالخدمات الخارجية يعد «ذا أهمية حيوية» و«أنه جديد نسبياً ولم يتطور بعد». (ص53).

في حين أن مجلد دياموند وآدم يركز على تغيير منهجيات ما يشكل علماً مقبولاً، فإن مجلداً جمعته قبل خمس سنين الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات (التي غدت فيما بعد: الجمعية الأمريكية للكليات) يتألف من بيانات علمية تتعامل مع التخصصات الجامعية. بيد أن التقارير الواردة من الميدان في العام 1990، تعطي -برغم تركيزها المختلف- بيانات متماثلة من الاهتمامات العامة. فمثلاً نصت إحدى التوصيات الواردة في تقرير وافقت عليه الجمعية النفسية الأمريكية على ما يلي: «إننا نوصي بمكوّن إضافي للمواد الجامعية التخصصية في علم النفس. لقد شملت نماذجنا المقترحة مهارات ذات صلة بالعلاقات بين الأشخاص، كما شملت مختبراً جماعياً من أجل تطوير قدرات الطلبة على العمل الجماعي وتنميتها. ونوصي أن يُجمع هذا المختبر (أو المشروع التطبيقي للسنة النهائية) كلما أمكن ذلك مع مكوّن الخدمة المجتمعية.. يمكن أن تغرس الخدمة المجتمعية المراقبة إحساساً بالمسؤولية يُعد جوهرياً وحاسماً للمواطنة الحية النشطة وأن تخاطب مدى أوسع من الحاجات الإنسانية». (ص163 - 164).

إن الخط الفاصل بين «المهني» و«المدني» في مستوى الجامعة هنا، ليس واضحاً تماماً. إ ذ إن دراسة العلم تسير يداً بيد مع «المواطنة الحية النشطة».

أما في حالة البيان الذي أصدرته القوة العاملة للمعهد الأمريكي للعلوم البيولوجية تسير دراسة العلم جنباً إلى جنب مع «فهم كيف يمكن أن يسهم العلم إسهاماً كبيراً في المجتمع الحر». (ص11). وهذا صحيح بوجه خاص لأن «لمعظم المشكلات الحرجة التي يواجهها المجتمع مكوّن بيولوجي». (ص19).

والواقع أن القوة العاملة ذهبت إلى حد القول: «إنه إذا كان البيولوجيون عاجزين عن تعريف أنفسهم والملايين من الطلبة الجامعيين بالعالم الطبيعي الذي يتحكم في مصير الحياة كلها على الأرض، أو كانوا غير مهتمين بذلك، تغدو قيمة أقسام العلوم البيولوجية في الفنون الحرة موضع تساؤل». (ص16).

«وتجدر الإشارة إلى أنه يُعد التعليم البيئي والوعي البيئي ضرورتين علميتين».

مصادر ملموسة

ولكن إذا كانت سهولة اكتشاف علامات وعي عام في البيانات الأكثر برمجية الصادرة عن المجموعات العلمية تتزايد، فإن مسافة كبيرة تظل قائمة بين بيانات تلك المجموعات وممارسات أعضائها الفعلية. إذ يظل التقدير العلمي والمؤسساتي بالنسبة للعديد من أعضاء الهيئة التدريسية - وعلى الأغلب بالنسبة لأعضاء الهيئة التدريسية في المعاهد ذات السنوات الأربع - مرتبطاً بالبحث التقليدي، بصورة آمنة. وفي الوقت نفسه، ليس التحدي الذي يواجهونه في أدائهم للتعليم هو كيف يدمجون منظوراً مجتمعياً أوسع في مقرراتهم، بل كيف يحققون (تغطية) كافية. وإذا ما أريد لأعضاء الهيئة التدريسية أن يلتزموا بالصالح العام التزاماً متناغماً منطقياً، فإنهم يحتاجون إلى آراء وقرارات أعم لتساعدهم على السير في طريقهم.

لقد أطلقت مبادرتان على الأقل في العقد الأخير لتقديم مثل هذه المساعدة الملموسة. ففي مطلع العام 1995 دعت منظمة قائمة على هيئة تدريسية جديدة برعاية ميثاق جامعي إلى تطوير سلسلة من المجلدات بشأن تعلم الخدمات في الحقول الأكاديمية الفردية. وسرعان ما حولت مسؤولية تمويل السلسلة وتنظيمها إلى الجمعية الأمريكية للتعليم العالي، بفضل لو البرت (Lou Albert)الذي كان حينها نائباً لرئيس الجمعية. وبحلول العام 2000 اكتمل المشروع كما تم تصوره. فكانت السلسلة المؤلفة من ثمانية عشر مجلداً حول تعلم الخدمات في العلوم الأكاديمية أكبر مشروع نشر تعهدته الجمعية بأكمله.(http:/. www.aahe.org/publications.htm)

اعتماداً على مواهب أربعمئة مشترك من مختلف قطاعات التعليم العالي، استكشفت السلسلة القضايا النظرية والبيئية والعملية ذات الصلة بربط عمل المقرر الصارم بمشروعات تشمل الصالح العام ربطاً أكاديمياً. فقد استكشف مدرسو الإنكليزية أنواعاً من المبادرات ذات الصلة بمحو الأمية في مؤسسات قائمة على المجتمع. ووصف البيولوجيون، ليس البحث البيئي القائم على المقرر فحسب، بل وصفوا كذلك إبداع مصادر علمية تكميلية للمدارس العامة. وبحث المحاسبون الطرق العديدة التي بموجبها تستطيع الإسهام في برنامج مساعدة ضريبة الدخل التطوعية (VITA) تقديم مصادر تعليم وخدمة عامة. أما مجلد التربية الطبية فقد حمل فكرة تعلم الخدمات إلى مستوى المدرسة المهنية. وبيّنت المجلدات العائدة لدراسات السلام والدراسات النسائية السهولة النسبية التي تستطيع بفضلها حقول الدراسة التخصصية الجديدة فيما بين العلوم تأطير مناهج منظمة حول قضايا عامة. كما أضيفت -منذ إكمال المجموعة الأصلية- مجلدات جديدة في الدراسات الدينية وإدارة الضيافة إلى السلسلة.

الأهم من المجلدات نفسها -على أي حال- هي الطرق العديدة التي أسهمت

بموجبها هذه المنشورات، في المشروعات ذات الصلة بالعلوم وأثناءها، بل أسهمت بعض الحالات في تسريع هذه المشروعات. وهكذا فإن مجلد العلوم السياسي: « ممارسة المواطنة: مفهومات ونماذج لتعلم الخدمات في العلم السياسي». [بوتستوني (Bottistoni) وهدسون (Hudson)، 1997] قد أضاف زخماً مناسباً -وفي حينه- لاهتمام الجمعية الأمريكية للعلوم السياسية(APSA) المتجدد في التعليم المدني، وهو اهتمام ربما تمّ تجسيده بصورة جلية بفضل تعيين قوة عمل خاصة للتعليم المدني للقرن القادم (1996).

وفي هذه الأثناء، سرعان ما أدى مجلد تربية المعلم «التعلم مع المجتمع: مفهومات ونماذج لتعلم الخدمة في تربية المعلم» [إريكسون (Erickson) وأندرسون (Anderson)، 1997] إلى ظهور مجلد متابعة عنوانه تعلم الخدمات في تربية المعلم: تعزيز نمو معلمين جدد، وطلبتهم، ومجتمعاتهم [أندرسون (Anderson)، وسويك (Swick) ويف (Yff)]، [2001]، كذلك المجلد الإسباني «بناء الجسور: مفهومات ونماذج لتعلم الخدمات بالإسبانية». [هيليبراند (Hellebrandt) وفيرونا (Verona)، 1999] قد أدى بالسرعة ذاتها إلى (زُمر: مشاركات مجتمعية بالإسبانية والبرتغالية). [هيليبراند، وأريس (Arries)، وفيرونا، 2004]. ويمكن أن نربط بمشروع الجمعية الأمريكية للتعليم العالي أيضاً، ما يلي: صحيفة مهنية في الإنشاء والمنطق (تأملات: صحيفة كتابة، وتعلم خدمات، ومحو أمية مجتمعية)، ومجلد نشر بصورة مستقلة في الاقتصاد (تشغيل اليد غير المرئية: مفهومات ونماذج لتعلم الخدمات في الاقتصاد [ماك غولدريك (Mc Goldrick) وزيغرت (Ziegret)، 2002]، وبرنامج الزملاء أعضاء الهيئة التدريسية لتعلم الخدمات في دراسات الإدارة، وغير ذلك من جلسات في مؤتمرات علمية وطنية وإقليمية.

هناك مصدر مهم آخر مدين بمفهومه إلى الميثاق الجامعي. يعود الفضل إلى منحة قدمتها تروستات بيو الخيرية (Pew Charitable Trusts) في إطلاق الميثاق مبادرة في العام 1999 لاستكشاف ما أسماه «هرم تعلم الخدمات» بصورة

منتظمة. تعد الكليات والجامعات -بموجب فهم الميثاق لهذا الهرم- تجسيداً لواحدة من مراحل الانخراط المدني الثلاث. ففي مرحلة البدء تنظم جهود الانخراط على نحو طليق ولا تشمل المهمة الأكاديمية للمؤسسة من التعلم إلا قليلاً. وفي المرحلة المتقدمة، يمكن تعريف المؤسسة بوصفها (جامعة ملتزمة بالانخراط) أي جامعة آمنت بتعلم الخدمة والانخراط المدني بأنهما جوهريان لها. وفي ما بينهما مرحلة وسيطة واسعة حيث توجد بنى جوهرية عديدة تجعل الجامعة المنخرطة أمراً ممكناً. ومن هذه البنى «القسم المنخرط».

منذ صيف العام 2000، قام الميثاق بإدارة سلسة من «معاهد القسم المنخرط» بأشكال متنوعة على الصعيد الوطني عبر منهج تطبيقي تنافسي، وعلى صعيد الولاية لنظام جامعة ولاية كاليفورنيا، وللمؤسسات الفردية [كجامعة ولاية بورتلاند، وكلية ميامي ديد (Miami - Dade)، على سبيل المثال]. على أي حال - وبغض النظر عن المستوى - تظل بنية المعهد وصيغته كما هي. وفي غضون يومين أو ثلاثة -بناء على الوقت المتاح- تلتئم فرق تابعة للأقسام؛ مؤلفة من الرئيس، وعدد من أعضاء الهيئة التدريسية، وجماعة مشاركة يختارها القسم ليخلقوا صورة للانخراط المدني وخطة عمل لذلك على مستوى القسم. ويقوم كل فريق، عن طريق مقرّر المعهد بمعالجة قضايا أربع، هي:

1. مسؤولية الوحدات للمبادرات ذات الصلة بالانخراط.

2. موافقة القسم على المفهومات والمصطلحات التي تتيح لأعضاء الهيئة التدريسية استكشاف أبعاد العمل المشمول استكشافاً فعالاً.

3. موافقة القسم على كيفية توثيق مغزى العمل المشمول وأهميته، وتقويمه وتحديده على أكمل وجه.

4. إستراتيجيات لتعميق مشاركة مجتمع القسم.

وخلافاً لسلسلة الجمعية الأمريكية للتعليم العالي بشأن تعلم الخدمات في العلوم فإن معهد القسم المنخرط لا يتركز حصراً في تعلم الخدمات، بالرغم من أن تعلم الخدمات غالباً ما يتحول إلى أداة اختبار الانخراط. وتقوم الفرق أيضاً – بدلاً من ذلك– باستكشاف مجموعة من الإقامات الداخلية، مشروعات التخرج، والبحوث التطبيقية، وبحوث العمل المشترك، والخدمة المهنية وغيرها من مشروعات المجتمع الجامعي التي تتوافق طبيعياً مع اهتمامات القسم ومهاراته من جهة، ومع اهتمامات المجتمع وأولوياته من جهة أخرى.

إن خطط العمل المئة تقريباً والعائدة إلى الأقسام التي يسّرها المعهد، ربما تمثل واحداً من أفضل الأمثلة حتى الآن على كيفية تفعيل أنواع البيانات العلمية العامة المشار إليها آنفاً على صعيد القسم. تشكل جعبة أدوات قسم الانخراط – مثل سلسلة الجمعية الأمريكية للتعليم العالي المتعلقة بتعلم الخدمات في العلوم؛ وهي أداة تنمية وتطوير إستراتيجية يستطيع أي قسم استخدامها بنفسه – مصدراً ضرورياً لكل معهد تعليم عال يسعى إلى رفع مستوى علم الانخراط [باتستوني، وجيلمون (Gelmon)، وسولتمارش (Saltmarch)، وفيرجن (9Wergen، وسلوتوفيسكي، 2003، متوافر على الموقع: /http:/www.compact.org) (publications. أما ديبورا دي زور (Deborah De Zure)، 1996، مديرة تطوير أعضاء الهيئة التدريسية في ولاية ميتشيغان، فقد قالت إنه حتى المبادرات الأكاديمية الصارمة – مثل البرامج التقليدية لتطوير أعضاء الهيئة التدريسية وتنميتهم – تحتاج إلى أن تأخذ بالحسبان المرجعية الذاتية لثقافات العلوم بوضوح تام. وغالباً لا يستخدم أعضاء الهيئة التدريسية الجهود الممركزة «المفيدة بطرق عديدة –إلا قليلاً– ويرفضها كثيرون بوصفها بعيدة جداً عن اهتماماتهم التعليمية للعلوم. فالتعليم عند كثير من أعضاء الهيئة التدريسية يعني «تعليم التاريخ»، أو «تعليم الموسيقى»، أو «تعليم البيولوجيا». إذ يرون أن التنمية التعليمية يجب أن تكون علمية تشغلهم باستكشاف قضايا التعليم في بيئة توقعاتهم المتعلقة بالقسم وقيمهم العلمية وأساليب خطابهم». [المائليات (italies) الأصلية، ص9].

وباختصار، لا بد للكليات والجامعات الساعية لتجديد عقدها الاجتماعي مع المجتمع الأوسع من إيجاد «وحدات مصادر» تستهدف عن قصد الأقسام والعلوم أو حقول الاختصاص المتداخلة. وينبغي أن تشمل هذه الوحدات ما يلي:

1. نماذج من مقررات وبرامج ومشروعات ناجحة من مؤسسات مماثلة أخرى.
2. نصوصاً تستكشف التزام الحقول الأكاديمية التاريخي والحالي بالانخراط المدني.
3. معلومات التواصل للزملاء المنخرطين على الصعد المحلية والإقليمية والوطنية.
4. معلومات عن فرص محددة لعلم نوعي ليقدم عملاً ذا صلة بالانخراط ونشره.
5. معلومات عن فرص تمويل العمل المتعلق بالانخراط.
6. فرص إحضار أشخاص لتقديم عروض ذات صلة بالموضوع داخل المدينة الجامعية.

مما لا شك فيه أن تجميع مثل هذه الوحدات لكل قسم أكاديمي يمثل استثماراً جاداً للزمن وللطاقة. والبديل على أي حال، ربما يكون حالة سكون دائمة بحيث لا يشارك بنشاط في جهود الانخراط سوى «الشكوك المألوفة»، في حين تستمر الأكثرية الساحقة من أعضاء الهيئات التدريسية في عملها كالمعتاد.

تعد جوديت رامالي (Judith Ramaley) الرئيسة السابقة لجامعة ولاية بورتلاند واحدة من القلة القليلة من رؤساء الجامعات الذين أدركوا أهمية تطوير روح انخراط مدني وتنميتها في صميم عمل أعضاء الهيئة التدريسية عن طريق، لإنجاح صياغة إستراتيجية لإحداث ذلك. وفي مقالة عنوانها (اعتناق المسؤولية المدنية). (2000) تشارك رامالي ببعضٍ مما تعلمته عن نهج اكتساب دعم أعضاء الهيئة التدريسية «لأنشطة تعزز المسؤولية المدنية وتحافظ على انخراط المجتمع الجامعي وتقويه». (ص12).

ولكل مجموعة من المجموعات الأخيرة الثلاث -برأي راماليـ- حدود لمشاركة خاصة بها. وأكثر هذه الحدود صلة بالبحث الحالي هو الحاجز الذي يكبح المجموعة الثانية: «إن الحد القائم بين المجموعة الملتزمة (المجموعة الأولى) والمجموعة الحذرة (المجموعة الثانية) يعين بحاجز علمي وتعريفات علمية للبحث والعلم». (التأكيد الأصلي، ص12). فإن كانت راماليِ محقة في تحليلها فإن الخطوة المهمة الوحيد التي يستطيع المعهد اتخاذها للانتقال إلى ما وراء (الشكوك المألوفة) إلى قاعدة سليمة يسهم فيها 30 - 40% من أعضاء الهيئة التدريسية هي خفض الحاجز العلمي. وسنلقي نظرة موجزة في الصفحات اللاحقة على حقول التخصص العلمي الثلاثة؛ حيث تم إيجاد مصادر فعّالة - بصورة خاصةـ لمساعدة المؤسسات العلمية في هذه المهمة.

مصادر علمية بارزة

العلم الملتزم بالانخراط

ربما لم تعتنق جمعية وطنية فكرة (علم الانخراط) بفعالية وحماس أكثر من الجمعية الوطنية للاتصالات (NCA). انطلاقاً من مجلد دراسات الاتصالات الذي أسهمت في نشره الجمعية الوطنية للاتصالات ضمن سلسلة الجمعية الأمريكية للتعليم العالي، بينت هيئة الـ (NCA) مع العناصر المنتخبة كيف يمكن للرؤية والالتزام والبراعة أن تُمكّن علماً من العلوم من أن يوائم نفسه مع الحديث الوطني بشأن «إيجاد ميثاق جديد (أكاديمي - مدني) للألفية القادمة والإسهام فيه... ميثاق ينشط الموهبة والمقدرة اللتين نمتلكهما للصالح العام ويعيد تنظيمها ويحافظ على دعم دوائرنا الانتخابية». [أبلغيت (Applegate) وموريل (Morreale)، 1999، ص ix].

تتمتع إستراتيجية (NCA) لمساعدة أعضائها على استحسان أهمية مثل هذا الميثاق بأبعاد ثلاثة على الأقل: الأول: أوجد قادة الجمعية بمهارة -على الصعيدين الوطني والإقليميـ منتديات تتيح لعلماء الاتصالات تحديد

(الانخراط) بطريقة مشتقة من ثقافتهم العلمية الخاصة بهم وتنسجم معها. ولحسن حظ الجمعية الوطنية للاتصالات، توجد دراسات الاتصالات والانخراط فعلاً في (العلاقات الانعكاسية). (أبلغيت وموريل، 1999، ص ix) التي ترى النظرية والتطبيق، ودراسة الاتصالات، والجهود المبذولة لتحسينها لوصفها مظاهر لكلٍّ موَّحدٍ، يكمل بعضها بعضاً. ومع ذلك ينبغي ألا يقلل المرء من أهمية الجهد الذي يبذل لوضع هذه (العلاقة الانعكاسية) وجهاً لوجه أمام الأفراد ذوي النفوذ، ولتحويل أمر نظري شائع إلى مبدأ عمل. وإن لقاء «قادة الأقسام... وقيادة الجمعيات المنتخبة، ومحرري الصحف» ومواجهتهم يتطلب أكثر من مهارات لوجستية (أبلغيت وموريل، 2001، ص 9)، بل يتطلب كذلك رغبة في استثمار رأسمال سياسي.

أما البعد الثاني، والجانب الجوهري الثاني لإستراتيجية (NCA): فإنه يتضمن إيجاد مصادر ملموسة لمساعدة أعضائها على النجاح في تعليمهم وبحثهم الملتزمين بالانخراط. ومن الجدير بالملاحظة في هذا المقام هو (جعبة الأدوات العلمية Disciplinary Toolkit). [كونفيل (Conville) ووينتراوب (Weintraub)، بلا تاريخ] التي تبنتها الجمعية ونشرتها لدعم تعلم الخدمات في دراسات الاتصالات. واستكمالاً لمجلة دراسات الاتصالات للجمعية الأمريكية للتعليم العالي اشتملت (الجعبة) على وحدات تتعلق ببنود عملية مثل، إدارة الأخطار ومنعها، وفهم المصطلحات، والانطلاق، والانعكاس، والتقويم، والأسئلة المتكررة باستمرار. وتتضمن كذلك سرداً للمراجع والمصادر، وقائمة بالمواقع الإلكترونية، وخلاصات لمقررات نموذجية مأخوذة من طيف دراسات الاتصالات، إضافة إلى معلومات ذات صلة بالموضوع لإجراء اتصالات. تعد الجعبة التي أنتجتها اللجنة الفرعية الخاصة واحدة من المبادرات الخاصة العديدة التي أطلقت للمساعدة على ضمان أن يمثل العمل الملتزم بالانخراط في دراسات الاتصالات معرفة عالية الجودة، وذلك بموجب فهم بوير الموسع للمصطلح.

ويمكن جعل البعد الثالث لإستراتيجية الانخراط للجمعية مصدراً، ولكنه مصدر ذو طبيعة مختلفة. ففي العام 2000 دخلت NCA شراكة رسمية مع مشروع «تعليم التسامح» الذي طرحه المركز الجنوبي لقانون الفقر (SPLC). إن هذه الشراكة، التي تسمى: «إيجاد أساس مشترك»: (CCG)، تدعو علماء دراسات الاتصالات إلى الانتفاع من مواد برامج تعليم التسامح في تصميم شراكات تعلم الخدمات مع صفوف k-12 والمنظمات غير الربحية في طول البلاد وعرضها. وهكذا فإنها تجمع مجموعتين تكميليتين كبيرتين من الاهتمامات والقوى. ومن جهة الـ NCA، فإنها تقدم منبراً جاهزاً لدراسة قضايا المجتمع ذات الصلة بالتنوع وممارستها. لقد حصل العلماء المشاركون على فرصة مهنية كبيرة عن طريق منظمتهم العلمية الوطنية. ومن جهة المركز الجنوبي لقانون الفقر، فقد قدم فرصة لزيادة أثر مشروع تعليم التسامح، بفضل تسجيل مجموعة الموجهين والمعلمين الجديدة كلها. أما المدارس والمنظمات التي تفتقر إلى فريق العمل أو الخبرة لرعاية برنامج تنوع، فيمكنها القيام بذلك الآن. ومن منظور هيكلي واسع، تقوم شراكة NCA-SPLC بريادة نوع جديد كامل من الامتداد العلمي، ذلك النوع الذي يجمع فضائل التنظيم والتدريب المركزيين مع مرونة الوحدات وحساسيتها تجاه المتطلبات والاعتبارات المحلية.

قطاع التركيز

يمكن أن يوجد مصدر علمي تكميلي من نوع آخر في الشراكات الجامعية المجتمعية للصحة (CCPH) الموجودة في جامعة كاليفورنيا، وسان فرانسيسكو. ومنذ تأسيس هذه الزمالات في العام 1996وهي تقوم «بتعزيز الصحة عبر الشراكات بين المجتمعات ومؤسسات التعليم العالي». لم يكن ورود كلمة (مجتمعي) قبل كلمة (جامعة) في الاسم مجرد صدفة، لأن الشراكات -وبصورة أخص الشراكات التي للمجتمع فيها صوت قوي- تعد (الأدوات) التي تركز عليها الـ CCPH في جهودها لتحسين (التعليم المهني الصحي، والمسؤولية المدنية، والصحة العامة الإجمالية للمجتمعات). (http:/www.futurehealth.ucsf.edu/ccph.html).

وفي الوقت نفسه مازالت CCPH قوية ومبدعة في رعاية حاجات دوائرها الأكاديمية. والتزاماً كاملاً منها بقيمة تعلم الخدمات، والبحث القائم على المجتمع، وخدمة المجتمع، فقد ساعدت في تقديم مدى واسع من المصادر العلمية المتداخلة والمصادر العلمية النوعية للذين يعملون في العلوم ذات الصلة بالصحة. فهي التي شاركت في رعاية مجلدي التمريض والتعليم الطبي في سلسلة الجمعية الأمريكية للتعليم العالي(AAHE). كما وصلت إلى أكثر من ثلاثين جمعية لها علاقة بالعلوم في ميدان الصحة، ساعية إلى التعاون مع المهنيين ليس فقط في حقول التمريض والطب فحسب، بل أيضاً في حقول طب الأسنان والصحة السنية، والصيدلة، والصحة العامة، وعلم الصحة ذات الصلة، والعلاج الفيزيائي والمهني وغيرها من الحقول. وقامت عن طريق مؤتمراتها الوطنية والإقليمية، ومنشوراتها، وارتباطاتها بالبرامج التي لها علاقة بالصحة، ووكالاتها المتنوعة بتعزيز علم الانخراط تعزيزاً شاملاً واسعاً أكثر من أي منظمة مماثلة أخرى.

كما أن إئتلاف «تصور أمريكا» (IA) يُمثل بطرق عديدة مشابهة لطرق CCPH «بوصفه اتحاداً وطنياً للكليات والجامعات والمؤسسات الثقافية المكرّسة لدعم العمل المدني لفناني الجامعات، والمختصين بالعلوم الإنسانية، والمصممين». (http:/www.ia.umich.edu/whoweare/whoweare.html). وبفضل وجود IA في جامعة ميشيغان فهي تزود الأعضاء بمصادر متنوعة تيسّر عليهم فنون الانخراط وبرمجة العلوم الإنسانية. وتشمل هذه المصادر فرص العمل الجماعي (مثل المؤتمرات)، والمنشورات، وزيارات المواقع، والدفاع العام. إن معهد العلوم الإنسانية الحديثة لطلبة الدراسات العليا التابع لجامعة واشنطن، وبرنامج العلوم الإنسانية الخارجي العائد لجامعة كاليفورنيا - أرفاين، وفنون برنامج المواطنة في جامعة ميتشيغان، وغيرها من المبادرات الصادرة عن الجامعات والكليات من الساحل إلى الساحل، كلها توثق نجاح IA في بناء ائتلاف مدرسي ملتزم بالبرمجة المدنية الإبداعية. وكما تقول جولي إليسون (Julie Elison) في رسالة إخبارية حديثة لها (خريف 2003): إن أنواع المشروعات التي تحدد

معالمها IA وتوجهها تغير التعليم العالي بفضل اختبار مقدرة الجامعة على الاحتفاظ بشراكات كبرى، ودفعها للتكيّف مع وقائع الممارسة الإبداعية. وتقدم مثل هذه الأمثلة نقاطاً مشتركة للفنانين والمختصين بالعلوم الإنسانية التواقين للتعلم من بعضهم بعضاً عبر الأمم والقارات مع التزام صارم بالتحالفات المحلية. واللعبة تكمن في هذا التكامل بين الهدفين: الانخراط المحلي والانخراط العالمي. وبما أن العلوم الإنسانية في غالبيتها -خلافاً للفنون- لم تكن رائدة في استكشاف كيفية إمكان التعليم العالي أن يكون أكثر فعالية، وأن يخدم بصورة مباشرة الصالح العام، فإن جهود IA تساعد في مخاطبة حاجة خاصة في حركة الانخراط بأكملها.

وهناك قطاع أكاديمي آخر؛ يعد تمثيله أدنى من جيد -على الأقل حتى الآن- في حركة الانخراط المعاصرة؛ هو قطاع العلوم الطبيعية. وبرغم البيانات الصادرة عن المنظمات والمؤسسات: مثل الجمعية الكيميائية الأمريكية، والمعهد الأمريكي للعلوم البيولوجية المنوه عنها أعلاه في هذا المقال، فإن أعضاء الهيئة التدريسية في علوم مثل الكيمياء، والبيولوجيا، والفيزياء، لا يرون أن الدعوة إلى إعادة دراسة الميثاق الاجتماعي - الأكاديمي لها صلة بهم. ولا يشعر كثيرون منهم بأنهم محصورون في سلسلة المقررات وبرامج البحوث التي لا تدع لهم متسعاً (للأساسيات) فحسب، بل عليهم أيضاً أن يتعاملوا مع حركة الانخراط التي لا تفلح لغتها وقضاياها الاجتماعية -غالباً- في التجاوب مع تقاليدهم العلمية الخاصة بهم.

ومن هنا نشأت أهمية تعليم العلوم للانخراطات والمسؤوليات المدنية الجديدة (SENCER) التي أطلقتها الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات بتمويل من (المؤسسة الوطنية للعلوم). (NSF). وحسبما يرى ديفيد بيرنز (David Burns)، (2002): «فإن المدقق الرئيس للبرنامج (SENCER) يعد برنامج الانتشار الوطني الساعي إلى تحسين التعلم وتحفيز الانخراط المدني بفضل تعليم العلوم عن

طريق مجموعة متنامية من القضايا المعقدة والواسعة التي لم تحسم بعد، وهي القضايا التي تهم أعداداً كبيرة من الطلبة». (ص20).

وخلافاً للشراكات الجامعية المجتمعية للصحة، و«تصوّر أمريكا» (IA)، فإن (SENCER) أقل تركيزاً على الشراكات المجتمعية الأكاديمية، وأكثر تركيزاً على التعلم القائم على حل المشكلات، أو القائم على التقصي الذي فضَّله العلم وفضَّلته الرياضيات سنوات عديدة.

وفي هذه الحالة -على أي حال- تشمل الإشكالات التي لا بد من مخاطبتها بعداً عاماً أو مدنياً يساعد الطلبة على التحرك والعودة إلى التمايز المذكور أعلاه في اتجاه المهنية «المدنية» أو «التقنية». [سوليفان (Sullivan)، 1995].

كما أن (SENCER) تفتقر إلى الاكتفاء الذاتي مالياً وتنظيمياً، الذي حققته كل من CCPH وIA. ومع ذلك فقد منحها تمويل NSF شرعية علمية مهمة، إضافة إلى أن صيغتها المبنية على الشبكة الإلكترونية تدعو إلى وضع ميثاق واسع. حدد البرنامج في المدة من 2001، إلى 2003 مقررات تركز على موضوعات تتراوح من HIV، والسل، والجينات البشرية، والقضايا البيئية (كاستخدام الطاقة، وارتفاع حرارة الكرة الأرضية، والحقول السامة) إلى تطبيق الاحتمال الإحصائي، حتى القضايا المدنية (http:/www.aacu.org/SENCER). وتبين كل من CCPH، IA، SENCER بطريقتها الخاصة نوع الحساسية تجاه ثقافات العلوم وممارساتها الضرورية إذا ما أريد لحركة الانخراط أن تنجح.

نموذج برنامج مؤسساتي

مازال هناك نوع آخر من المصادر العلمية الخاصة موجوداً في برنامج الخدمات المجتمعية في المشروعات الهندسية (EPICS)، الذي ابتكره أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الهندسة في جامعة بوردو. وعلى الرغم من كون هذا البرنامج ابتكاراً وحيداً، فقد أصبح مصدراً وطنياً عن طريق انتساخه، وعن

طريق الدور الرائد الذي لعبه في سلسلة من ورشات العمل في تعلم الخدمات في الهندسة. وبفضل هذه الجهود الخارجية، أُدخل مفهوم المشروعات المبنية على المجتمع في الهندسة إلى معاهد متعددة: من معهد ماساشوسيتس للتقنية، إلى جامعة تكساس – إل باسو (Texas-El Paso)، ومن معهد جورجيا للتقنية، إلى جامعة واشنطن. لقد أنزل مشروع (EPICS) فرقاً طلابية منظمة حول مشروعات علمية متداخلة قائمة على التقنية إلى العمل لمخاطبة حاجات عامة نوعية وتلبية هذه الحاجات. وبعبارة أخرى، لا حاجة لمشروعات (EPICS) أن تحصر في حلقة واحدة أو فصل دراسي واحد. بل تنتقل من زمرة طلابية إلى زمرة أخرى إلى أن تستكمل استكمالاً أصيلاً. وتشمل «المشروعات الكاملة ما يلي:

1. إيجاد برنامج إلكتروني لخطة إسكان موحّد المعايير؛ يتيح للموطن المستقبلي من مالكي البيوت من الناس اختيار تصميمات مبانيهم الخاصة بهم.
2. إنشاء (مختبر تصوير بالحجم الطبيعي) لمدرسة هابي هولو الابتدائية.
3. إيجاد (محطات خيال) لمتحف أطفال محلي. إذ تساعد هذه المحطات الأطفال على فهم أمور مثل: مبادئ المغناطيسية، والمغناطيسية الكهربائية، والسرعة، والتعشيق الميكانيكي.
4. تصميم ابتكارات متنوعة، وإنشائها لمساعدة أطفال معاقين في مستوصف الأطفال التابع لمركز (Wabash Centre Children Clinic) مثل أجهزة تحسين وضعية الجسم، وتنمية المهارات الحركية».

(للاطلاع على خلاصة للمشروعات الكاملة انظر

.(http://128.46.121.174/delivered_projects/

وبغض النظر عن القيمة الجوهرية والتعليمية والمجتمعية لمثل هذه المشروعات، فإن الذي أنجح برنامج EPICS هو الطريقة التي استفاد بموجبها هذا البرنامج من حركة الإصلاح ضمن مجتمع التعليم الهندسي. في العام 1998، أصدر مجلس الاعتماد للهندسة والتقنية (ABET)، وهيئة الاعتماد لمدارس الهندسة والتقنية

«معايير هندسة للعام 2000»؛ تدعو إلى قدرات وكفاءات أكثر شمولية وأوسع قاعدة مما كان عليه الحال. ومن بين الكفاءات التي تدعو إليها ABETالآن (المقدرة على العمل في فرق متعددة التخصصات العلمية، وفهم المسؤولية المهنية والأخلاقية، والمقدرة على التواصل مع الآخرين بفعّالية، والتعليم الواسع اللازم لفهم أثر الحلول الهندسية في بيئة عالمية ومجتمعية، ومعرفة بالقضايا المعاصرة). [تسانغ 2000 (Tsangk)، ص2].

يستطيع برنامج EPICS الاستجابة إلى معايير كهذه بفعّالية أكبر من استجابته لأكثر المناهج الهندسية القياسية. فمهارات التواصل، والعمل الجماعي، والأخلاق المهنية، والوعي المجتمعي كلها ضرورية لنجاح مشروعات EPICS، تماماً كالبراعة الهندسية التقنية، (http://128.46.121.174/about/overview.htm).

ومن ثم، ربما يكون تعريف برنامج EPICS التابع لجامعة بوردو، والمعايير الهندسية للعام 2000 التابع لـ ABET مجتمعين بأنهما يشكلان مصدراً علمياً خاصّاً، أكثر دقة من أي تعريف آخر. فبرغم استطاعة كل منهما العمل بمفرده، فإنهما يزودان -بالترادف- معلمي الهندسة بالدافع العلمي النوعي، وبالوسيلة العلمية النوعية لإعادة صياغة العلاقة بين مجالات تخصصاتهم والصالح العام. ومن الصعب -في واقع الأمر- معرفة كيف يمكن للمرء أن يوجد حالة أقوى للانخراط المدني في ثقافة المرء العلمية وعبرها.

ولكن لا تندفع البرامج الهندسية كلها -بالطبع- إلى محاكاة EPICS، أو مضاهاة معايير ABCT في الأسلوب المسؤول اجتماعياً. إذ مازال عدد من معلمي الهندسة يرون أن المطالب غير التقنية كهذه لا صلة لها بعمل العلم الجوهري بل هي ضارة به، وتخربه. فأي أمل بقي -إذاً- للعلوم الأخرى؛ حيث لا توجد هيئة اعتماد تدعو للإصلاح، ولا مجموعة مصالح أكاديمية إضافية -كالمؤسسات الهندسية- لتطالب بمقررات أقل ضيقاً ومحدودية؟ وهل العلوم والجمعيات العلمية التي تمثلها قادرة على النهوض إلى مستوى تحدي إعادة التفكير في الميثاق المدني الأكاديمي وإعادة كتابته، أم علينا أن نستسلم للإستراتيجيات التي نسعى إلى تجنبها؟.

خلاصة

لقد وصفت الفجوة القائمة بين العلوم الأكاديمية، والأكاديمية الملتزمة بالانخراط، وصفاً جيداً. تقارن إليزابيث مينيخ (Elizabeth Minnich)، 1996، بين العلوم ذات السمة المهنية في صميم الجامعة، و«التوجهات الأكاديمية الجديدة»؛ المؤلفة عموماً من دراسات وحقول تخصص متداخلة العلوم، التي توطد نفسها على حافة الجامعة حيث يبدأ المجتمع اللا أكاديمي. كما تجري جولي إليسون (2002) تمييزاً مماثلاً عندما تتحدث عن «ثقافتين مهنيتين لأعضاء الهيئة التدريسية في الفنون الليبرالية في جامعات البحوث الأمريكية: ثقافة الأقسام ذات السمة المهنية، وثقافة الانخراط». (ص1). وبرغم تنوع الأدوار الخاصة بكل فريق تظل نقطة التوتر الأساسية هي ذاتها تقريباً: متابعات علمية ذاتية نسبياً وشراكات مجتمعية أكاديمية متبادلة.

وما يمكن أن توضحه المقالة الحالية هو أنه من الصعب أن يكون المعسكر العلمي متراصّاً ومتناغماً بصورة كلية. فالجمعيات المهنية مثل جمعية الاتصالات الوطنية، وجمعية الدراسات الأمريكية، والمؤتمر الذي عقد في المجلس الوطني لمعلمي اللغة الإنكليزية حول تشكيل الكليات وتواصلها؛ لا تدعم علم أعضائها الملتزم بالانخراط فحسب، بل كثير من أعضاء الهيئة التدريسية في العلوم التقليدية -خصوصاً أولئك الذين لا يعلّمون في معاهد التركيز على البحوث- آمنوا بفكرة الانخراط، وجعلوها جزءاً من ثقافتهم العلمية الخاصة بهم. وفي حين أن ثقافة جامعات البحوث واضحة تماماً ومؤثرة جداً، فهي لا تملي كثيراً مما يحدث في كليات المجتمع، والمعاهد التي تخدم الأقليات، والكليات القائمة على الإيمان، وحتى في بعض الجامعات الإقليمية. والواقع أن كثيراً من أعضاء الهيئات التدريسية الذين يُدرّسون في هذه الكليات قد تخلوا منذ زمن بعيد عن عضويتهم العلمية الوطنية لمجرد أن أجندة مجتمعاتهم الوطنية تعكس ثقافة جامعات البحوث بصورة ضيقة جداً، ولأنها ضعيفة التوافق والانسجام مع مصالحهم وأولوياتهم الخاصة.

مازالت هناك ظلال من الشك في أن الانقسام الذي يشير إليه مينيخ، وإليسون وغيرهما يمثل حاجزاً مهماً لتجديد ميثاق التعليم العالي مع المجتمع المدني. فما على المرء أن يفعل، إذاً؟ مازالت حقيقة كون القسم الأكاديمي التقليدي مركزياً في الغالبية العظمى لكلياتنا وجامعاتنا قائمة، رغم أننا نتمنى غير ذلك. وعلى الأقل، ينبغي أن ندرك الملاحظة التي أبداها المؤرخ هوراد زن (1996) بشأن عدم حصول تغيير سريع في عملية الإصلاح السياسي الاجتماعي عموماً. إذ يستغرق الناس زمناً طويلاً لتوسيع منظورهم، وغالباً ما يستسلم الناس إن لم يحدث شيء ما في المستقبل القريب. وهذا الموقف هو الذي يمنع التغيير.

ولكن يمكننا أن نفعل أكثر من الصك على الأسنان والتحفظ. وإذا ما كان في هذه المقالة أي درس عملي للقادة داخل التعليم العالي وخارجه، فيمكن تلخيصه بملاحظة واحدة بسيطة، هي: طالما أن العلوم والقوة الفكرية التي تجسدها لن تنصرف في الحال، فإن جهودنا لبناء صروح أكاديمية ملتزمة بالانخراط لا بد أن تشمل هذه العلوم. وهذا يعني أننا بحاجة لمزيد من الاستثمار الجاد في العمل معها أكثر مما نستثمره حتى الآن. فكثير من المبادرات الموصوفة في هذا المقال تمثل نقاط انطلاق مفيدة ومصادر ثمينة. ومع ذلك، كثير منها يناضل من أجل الحصول على تمويل يزيد من فعالية عملها. فهذا أمر ينبغي أن يتبناه الممولون الوطنيون-في القطاعات العامة والخاصة- في صميم قلوبهم.

ولكن ربما كان الأهم من ذلك كله هو أن الكليات والجامعات التي تستطيع الإفادة كثيراً من المقدرة المتزايدة لهذه المبادرات؛ بحاجة لأن تكون أكثر وعياً وذكاء، وأكثر تصميماً في كيفية الضغط من أجل الإصلاح. إنها بحاجة إلى تغيير إستراتيجيات ومهارات سياسية نحن بحاجة إلى توافقها مع التنظيم الصناعي والمجتمعي. وهي بحاجة إلى أن تجعل أنواع المصادر المحددة في هذا المقال جزءاً من خطة مصاغة جيداً للتحرك إلى ما وراء جهود الانخراط الممركزة. فمثل هذه الخطة سوف تعطي ثماراً مهمة عند كثير من المؤسسات، أكثر مما يتوقع المرء.

References

Accreditation Board for Engineering and Technology. (1998). *Engineering criteria 2000.* ABET Web site: www.abet.org.

American Political Science Association Task Force on Civic Education for the Next Century. (1996). Expanded articulation statement: A call for reactions and contributions. *PS: Politics and Political Science, 31*(3), 636.

Anderson, J. B., Swick, K. J., & Yff, J. (Eds.). (2001). *Service-learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities.* New York: AACTE Publications.

Applegate, J. L., & Morreale, S. P. (1999). Service-learning in communication: A natural partnership. In D. Droge & B. O. Murphy (Eds.), *Voices of strong democracy: Concepts and models for service-learning in communication studies* (pp. ix–xiv). Washington, DC: American Association for Higher Education.

Applegate, J. L., & Morreale, S. P. (2001). Creating engaged disciplines. *AAHE Bulletin, 53*(9), 7–10.

Association of American Colleges. (1990). *Reports from the field.* Washington, DC: Author.

Battistoni, R. M., Gelmon, S. B., Saltmarsh, J., Wergin, J., & Zlotkowski, E. (Eds.). (2003). *The engaged department toolkit.* Providence, RI: Campus Compact.

Battistoni, R. M., & Hudson, W. E. (Eds.). (1997). *Experiencing citizenship: Concepts and models for service-learning in political science.* Washington, DC: American Association for Higher Education.

Bender, T. (1993). *Intellect and public life: Essays on the social history of academic intellectuals in the United States.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Burns, W.M.D. (2002). Knowledge to make our democracy. *Liberal Education, 88*(4), 20–27.

Conville, R. L., & Weintraub, S. C. (Eds.). (n.d.). *Service-learning and communication: A disciplinary toolkit.* Washington, DC: National Communication Association.

DeZure, D. (1996). Closer to the disciplines: A model for improving teaching within departments. *AAHE Bulletin, 48*(6), 9–12.

Diamond, R. M., & Adam, B. E. (Eds.). (1995). *The disciplines speak: Rewarding the scholarly, professional, and creative work of faculty.* Washington, DC: American Association for Higher Education.

Elison, J. (2002). *The two cultures problem.* Paper presented at the Research University as Local Citizen Conference, October 6–7.

Elison, J. (2003). "Let's do it": Local and global engagement. *Imagining America Newsletter, 4* (Fall), 1–2.

Erickson, J. A., & Anderson, J. B. (Eds.). (1997). *Learning with the community: Concepts and models for service-learning in teacher education.* Washington, DC: American Association for Higher Education.

Harkavy, I. (2000). Service-learning, academically based community service, and the historic mission of the American urban research university." In I. Harkavy & B. M. Donovan (Eds.), *Connecting past and present: Concepts and models for service-learning in history* (pp. 27–41). Washington, DC: American Association for Higher Education.

Hellebrandt, J., Arries J., & Verona, L. T. (Eds.). (2004). *Juntos: Community partnerships in Spanish and Portuguese.* (AATSP Professional Development Series Handbook, Vol. 5.). Boston: Heinle.

Hellebrandt, J., & Verona, L. T. (Eds.). (1999). *Construyendo puentes (Building bridges): Concepts and models for service-learning in Spanish.* Washington, DC: American Association for Higher Education.

Howery, C. B. (1999). Sociology, service, and learning, for a stronger discipline. In J. Ostrow, G. Hesser, & S. Enos (Eds.), *Cultivating the sociological imagination: Concepts and models for service-learning in sociology* (pp. 151–155). Washington, DC: American Association for Higher Education.

McGoldrick, K., & Ziegert, A. L. (Eds.). (2002). *Putting the invisible hand to work: Concepts and models for service-learning in economics.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Minnich, E. (1996). *Liberal learning and arts of connection for a new academy.* Washington, DC: American Association of Colleges and Universities.

Ramaley, J. A. (2000). Embracing civic responsibility. *AAHE Bulletin, 52*(7), 9–13.

Sullivan, W. M. (1995). *Work and integrity: The crisis and promise of professionalism in America.* New York: Harper Business.

Tsang, E. (2000). Introduction. In E. Tsang (Ed.), *Projects that matter: Concepts and models for service-learning in engineering* (pp. 1–12). Washington, DC: American Association for Higher Education.

Zinn, H. (1996, October 16). An interview with Howard Zinn. *Spare Change,* p. 1.