الفصل الحادي عشر

دمج الالتزام بالصالح العام في النسيج المؤسساتي

لي بنسون، إيرا هاركافي، ماثيو هرتلي
(Lee Benson, Ira Harkavy, Mathew Hartley)

لا يمكن توجيه مقرر في الطريق القويم

إذا كان الهدف نفسه في غير موضعه الصحيح.

فرنسيس بيكون، نوفم أورغانوم (1620)

Franci's Bacon, Novum Organum

لم يفعل الفلاسفة سوى تفسير العالم بطرق متنوعة؛ أمر ينبغي تغييره.

إيرل ماركس، أطروحة عن فيورباخ (1845 - 1846)

Earl Marx, Theses on Feurbach

www.obeikandi.com

الديمقراطية تقارب، في التصور والإدراك على الأقل، المثل الأعلى تقريباً للمؤسسة الاجتماعية كلها، حيث يكون الفرد والمجتمع كلاهما جزءاً لا يتجزأ من الآخر.

جون ديوي، أخلاق الديمقراطية (1888 / 1969)

John Dewey, The Ethics of Democracy

جُعلت الديمقراطية رسالة للعالم، وهي بالتأكيد ليست ذات طبيعة غير محددة. أتمنى أن أبين أن الجامعة هي رسول هذه الديمقراطية، وكاهنها وفيلسوفها، وبعبارة أخرى أتمنى أن تكون الجامعة المخلص المنتظر للديمقراطية.

وليام ريني هاربر، الجامعة والديمقراطية (1905)

ما الذي يشكل جامعة جيدة في ديمقراطيتنا؟ وكيف ينبغي أن تعمل؟ هناك إجابة مقنعة على هذين السؤالين، نعتقد أنه من الضروري الإجابة أولاً على السؤال الجوهري الذي أثير في الجزء الأول من هذا الكتاب، وهو: ما الذي تصلح له الجامعات الأمريكية؟

يجيب لي بولينغر (Lee Bollinger)، رئيس جامعة كولومبيا (2003) على هذا السؤال في مقالة له عنوانها (فكرة الجامعة)، على النحو الآتي:

«هناك أسباب عديدة لتتحمل الجامعات الأمريكية اختبار الزمن وتجتازه بنجاح، ولكن قلة قليلة منها تعد أسباباً جوهرية. وفي مقدمتها الغاية التي تخدمها الجامعات. ظلت الجامعات ذات معنى لأنها تستجيب

لأعمق الحاجات الإنسانية، وللرغبة في فهم هذه الحاجات وشرح ذلك الفهم للآخرين. إن الفضول الروحي المقترن برعاية الآخرين (وهذا هو جوهر ما نسميه الإنسانية) يعد دافعاً إنسانياً بسيطاً لا يخمد، وعنصراً من عناصر الطبيعة البشرية العميقة، بالتأكيد، كتلك المصالح التي نقتبسها كثيراً في الملكية والسلطة التي ننظم حولها الأنظمة الاقتصادية والسياسية».

إننا نختلف، بكل احترام، مع نظرية الرئيس بولينغر المثالية أساساً، والمتعلقة بوظيفة الجامعات. إننا نناقش -بدلاً من (الفضول الروحي) الكافي مبدئياً- حلّ المشكلات العالمية الواقعية، وهو اقتراح موجه بالعمل أكده كارل ماركس (1970) في أطروحته الحادية عشر حول فيورباخ (مقتبسة أعلاه). والواقع أن الفضول بشأن العالم ليس هو الدافع الإنساني الذي لا يخمد -كما يرى كارل ماركس- بل هو الحاجة المادية الداخلية -ومن ثم الدافع- إلى تغييره نحو الأفضل، وإيجاد المجتمع وصيانته، وتنمية المجتمع الجيد باستمرار بحيث يمكّن البشرية من العيش حياة طويلة، سليمة صحياً، نشيطة، فاضلة، سعيدة. وعلى الرغم من أن هذا الفصل يركز على جامعات البحوث -وبوجه خاص على تجربتنا في جامعة بنسلفانيا- فإننا مقتنعون بأن مؤسسات الفنون الليبرالية، والكليات الرسمية، وكليات المجتمع كلها تشترك في هذا الهدف النبيل. ولقبول نسختنا من اقتراح ماركس العام، وتطبيقه على مؤسسات التعليم العالي طارحين مشكلتين أساسيتين، هما: ما هو المجتمع الجيد؟، وما هي الهيئة الأولية التي تمنحه الوجود؟ وللمساعدة في حل هذه الإشكالات، نتبع خطوطاً عريضة رسمها جون ديوي وأول رئيس لجامعة شيكاغو، وليام ريني هاربر (William Rainey Harber).

قال ديوي (1969) في تحد مباشر للفلسفة السياسية المناهضة للديمقراطية التي بسطها سير هنري مينز (Sir Henry Mains)، في العام 1888 في كتابه المشهور حول (الحكومة المرغوبة حقاً)، ما يلي:

«تقترب الديمقراطية -نظرياً على الأقل- أكثر من المثل الأعلى للمؤسسة الاجتماعية، حيث يكون الفرد والمجتمع جزءان لا يتجزأان من بعضهما بعضاً. ولهذا السبب، فإن الديمقراطية بقدر ما هي الآن ديمقراطية، تعد أكثر الحكومات استقراراً، وليست أكثر الحكومات زعزعة. ففي أي شكل من أشكال الحكومة الأخرى يوجد أفراد ليسوا مندمجين مع الإرادة المشتركة، وهم خارج المجتمع السياسي الذي يعيشون فيه، وهم عملياً غرباء عما يفترض أن يكون دولتهم ورابطتهم الشعبية. وبما أنهم لا يسهمون في صياغة الإرادة العامة أو التعبير عنها، فهم لا يجسدونها في أنفسهم. وطالما أنه لا إسهام لهم في المجتمع، فإن المجتمع لا يتجسد فيهم».

(ص237 - 238)

وبعد عقد من تحديد ديوي للديمقراطية التشاركية بأنها المجتمع الجيد، جاء وليام هاربر (1905) حدد الجامعة الحضرية الجديدة بحماس بأنها الوكالة الإستراتيجية التي تأتي بالديمقراطية:

«أقول مؤكداً أن الجامعة هي رسول الديمقراطية هذا؛ هي الوكالة التي وطدت لإعلان مبادئ الديمقراطية، وإظهارها. إذ تقدم في الجامعة أفضل الفرص للتحقق من حركات الماضي، ولتقديم الوقائع والمبادئ المشمولة أمام الشعب والجامعة، بوصفها مركز الفكر، هي التي تصون للديمقراطية الوحدة الضرورية جداً لنجاحها. والجامعة هي المدرسة البنيوية التي يتخرج فيها معلمون يقودون الديمقراطية في الطريق الصحيح. والجامعة إذا قيمناها بشكل عادل، هي التي تدين روح الفساد في

الديمقراطية، تلك الروح التي ترفع رأسها الآن وبعد الآن لتجلب العار والفضيحة على اسم الديمقراطية الجميل... الجامعة -كما أرى- هي المفسر الرسولي للديمقراطية، ورسول ماضيها بكل تقلباته، وهي رسول حاضرها، بكل تعقيداته، ورسول مستقبلها بكل احتمالاته». (ص 19 - 20).

وكما يبين الاقتباس آنف الذكر؛ فإن هاربر قبل زمن طويل من تبشير كلارك كير (بجامعة) ما بعد الحرب العالمية الثانية، واصفاً إياها بأنها أهم ابتكار مؤسساتي ظهر في منتصف القرن العشرين، قد رأى عملياً نموذجاً جديداً من الجامعة الحضرية العظيمة (حسب تعبيره) التي ناضل من أجل تطويرها في شيكاغو بوصفها -نظرياً- الابتكار المؤسساتي الإستراتيجي للمجتمع الحديث. وأضفى -استناداً لتلك النظرية- أهمية كبرى عن وعي وإدراك على انخراط جامعته النشط في المشكلات الحادة التي تواجه مدينتها المتنامية تنامياً دراماياً، وخصوصاً نظامها الدراسي العام. فضلاً عن أن هاربر -لدى قيامه بدور نشيط في التعامل مع مشكلات المدينة ومعالجتها- كان يراوده أمل في كسب دعم متحمس لجامعته الجديدة من نخبة شيكاغو - خصوصاً أولئك المهتمين بتحسين مدارس المدينة العامة، ضمن منافع عديدة أخرى كان يتطلع إليها. ومن ثم فإن ما يمكن تسميته ذرائعية Pragmatism هاربر المؤسساتية، منسجم جداً، بل معزز بقوة في واقع الأمر، مع قناعته النظرية بأن حل المشكلات العالمية الواقعية حلاً تعاونياً وموجهاً بالعمل هو حتى الآن أفضل إستراتيجية لرفع مستوى المعرفة والتعلم.

ووفق نظرية هاربر بشأن الديمقراطية في المجتمعات الصناعية يقوم نظام التعليم بقيادة الأنظمة المجتمعية الفرعية. فنموه المستمر وتكامله الفعال على المستويات كلها (من المرحلة الابتدائية إلى الجامعة) يعد إلزامياً لإنتاج منهج ديمقراطي مهم. مع أخذ فلسفة هاربر المسيحية، ومزاجه المنتمي لمذهب الفعالية، ومهاراته المؤسساتية، وخبرته الفائقة بالحسبان، والأخذ بالاعتبار نظريته

المجتمعية، وموقع شيكاغو الإستراتيجي في وسط نظام الاتصالات الغربي والاقتصاد الغربي، عمل هاربر بلا ملل ولا كلل لجعل جامعة تلك (المدينة المركزية) تعمل كمحور ديناميكي لشبكة مدارس الغرب الأوسط والأكاديميات والكليات المتكاملة تكاملاً عالياً، مكرّسة لإنجاز (مهمة الديمقراطية للعالم). (بنسون، هاركافي، 2000).

فمثلاً لدى انتقاد مجلس أمناء الجامعة لهاربر لرعايته صحيفة تركز على التعليم في مدارس ما قبل الكلية، دافع بحرارة عن مثل هذا الانخراط. إن تكريس هاربر نفسه للتعليم مشتق منطقياً من افتراضين مركزيين بالنسبة لرؤيته لجامعة شيكاغو خصوصاً، والجامعات الأمريكية عموماً.

1. التعليم هو أساس التقدم الديمقراطي. لذلك تتمثل مشكلات التعليم في «مشكلات الديمقراطية» (بنسون وهاركافي، 2000، ص32).

2. تحدد الجامعة، أكثر من أي مؤسسة أخرى، صفة النظام التعليمي كله.

وأقتبس فيما يلي ما قاله هاربر، بدلاً من إعطاء معناه (1905):

> **«في جميع مراحل النظام التعليمي تحدد الجامعة طبيعة ذلك النظام رغم أنفه، وتتحكم فيه على نطاق واسع... فالأسرة في طول بلادنا وعرضها تحتك بالجامعة عبر النظام المدرسي، لأنه منه ينبثق المعلمون أو معلمو المعلمين». (ص19 - 20).**

مع الأخذ بالحسبان هذين الاقتراحين، والدور الذي حدده هاربر للجامعة الأمريكية بوصفها مسيح الديمقراطية الأمريكية ومخلصها، يكون قد وضع نظرية مفادها أن المسؤولية الكبرى للجامعات الأمريكية هي أداء النظام التعليمي الأمريكي برمته. فإذا لم يسرّع النظام التعليمي تقدم الديمقراطية بقوة، فإن أداء الجامعات الأمريكية يكون ضعيفاً، بغض النظر عما تقوم به من أعمال أخرى

بنجاح. «فبثمارها: الديمقراطية تعرفها». (بيكون 1972، ص xi). كان ذلك هو اختبار الأداء البرغماتي البيكونياني (Francis Beconian) الذي وصفه هاربر للنظام الجامعي الأمريكي.

وعلى الرغم من أن هاربر هو واضع النظرية القائلة إن مسؤولية الجامعات الأمريكية هي تحسين أداء نظام التعليم الأمريكي كله - ما خلا الشروط العامة جداً - فإنه فشل في وصف الكيفية التي بموجبها تستطيع الجامعات القيام بهذه المسؤولية؛ أي كيف تستطيع الجامعات رفع مستوى الصالح العام بصورة ملموسة. وكما يوحي عنوان فصلنا هذا، فإننا نؤمن أن من بين الطرق المختلفة التي تستطيع بموجبها الجامعات الأمريكية الرد على هذا التحدي، تعلم الخدمات الواعدة جداً بوصفها وسيلة لنشوء المدارس الديمقراطية، والجامعات الديمقراطية، والمجتمع الديمقراطي الصالح، ونموها.

الوعد بتعلم الخدمات للمجتمع الأمريكي

هل تعلم الخدمات مجرد تقنية، وأسلوب، وطريقة واحدة لتعليم المجتمع ودراسته؟ أم أنه أكثر من ذلك بكثير؟ وبدقة أكثر، هل لدى تعلم الخدمات غاية أعلى وأهم من ذلك؟ لقد عَرّف بنسون وهاركافي، 2003a في موسوعة المجتمع، تعلم الخدمات بأنه: «تعلم مبدع نشيط، يوحد خدمة المجتمع مع الدراسة الأكاديمية لتعزيز مقدرة الطالب على التفكير نقدياً، وحل المشكلات عملياً، والعمل كمواطن ديمقراطي أخلاقي في المجتمع الديمقراطي. يتم تعلم الخدمات، في معظم الحالات، ضمن مقرر أكاديمي... كما يتضمن تعلم الخدمات تفكير الطالب بتجربة الخدمة وتأملها، ونمو العلاقات الديمقراطية ذات المنفعة المتبادلة والاحترام المتبادل بين الطلبة وأعضاء المجتمع الذين يعملون معهم». (ص1223 - 1224).

فضلاً عن أن تعلم الخدمات ينجز هدفه -برأينا- بفضل زج الطلبة في عملية حل مشكلات عالمية واقعية تأملية موجهة بالمجتمع وقائمة عليه بصورة تعاونية، صممت لتطوير المعرفة والممارسة ذات الصلة بالمعرفة اللازمتين

لمجتمع ديمقراطي مثالي قادر على رفع مستوى الصالح العام باستمرار، وتنمية تلك المعرفة.

إن الأخذ بهذا التعريف يستتبع أن يعمل تعلم الخدمات لدينا على تطوير إستراتيجيات وأعمال تساعد على تنفيذ الوعد الديمقراطي بكليات أمريكا وجامعاتها خصوصاً، والوعد الديمقراطي بمجتمع أمريكي عموماً. ومن ثم علينا أن نقوّم، في حكمنا، تعلم الخدمات بمدى ما يحققه من تقدم الديمقراطية في صفوفنا وجالياتنا ومجتمعنا.

ولنكون أكثر دقة نقول: ينبغي أن يكون أثر تعلم الخدمات على تعلم الطلبة مكوّناً واحداً لأي تقويم لمنفعته، وليس بؤرة أساسية لذلك التقويم. وبالمثل إن القبول المتزايد لتعلم الخدمات في العلوم -برغم أهميته- لا يعد دلالة على أن تغيّراً خطيراً، وكبيراً وهمَّاً عظيماً يحدث في التعليم العالي. وبصورة مباشرة أكثر، نقول إنه إذا ما فهم البحث في تعلم الخدمات نتائج التعلم وقبول العلم له بوصفهما غايتان، وليستا وسيلتين إلى غايات تعليمية واجتماعية أكبر، فإن حركة تعلم الخدمات ستضل طريقها وستؤول إلى التقلص والتحول إلى تقنية أخرى أو أسلوب أو حقل آخر تماماً.

إن تقلص تعلم الخدمات وتحوّله أكثر تدميراً -في نظرنا- من تقلص العلوم وتحولها (كالتاريخ والعلوم السياسية والاقتصادية وعلم الاجتماع) الذي حصل في العقود الأولى من القرن العشرين. إن العلوم التي أسست بهدف تحقيق تقدم في (الدراسة.... العلمية) و(الإصلاح العملي) انكفأت على ذاتها بوصفها رد فعل على ترويعات الحرب العالمية الأولى، مركزة على نفسها أكثر من تركيزها على الإسهامات التي كان بإمكانها القيام بها في (إعانة حالة الإنسان ومكانته). [بيكون 1972، دوبوا (Du Bois)، 1899]. لماذا سيكون تقليص تعلم الخدمات ذا نتائج أكثر سلبية من النتائج التي ترتبت على تدجين العلوم بعد الحرب العالمية الأولى؟ والإجابة ببساطة هي: لأن تعلم الخدمات ينبغي ألا يفهم بأنه علم، بل هو

منهجية منتظمة ديمقراطية تعاونية تجريبية للتعلم وللتنمية الشخصية والمدنية، ولإنتاج المعرفة والتحول المجتمعي. والأهم من ذلك كله هو أن بإمكان تعلم الخدمات أن يقوم بدور القوة الدافعة، بل هو كذلك، ومركز الحركة الفكرية لإيجاد تعليم ديمقراطي بدءاً من مرحلة ما قبل K حتى التعليم العالي. وكان تعلم الخدمات ومازال الحاجة الرائدة للنقد الذاتي الأكاديمي لإيجاد جامعات ديمقراطية مدنية ملتزمة بالانخراط بعد نحو قرن من تضيُّق شرايين الأكاديميا وتصلبها. وباختصار يمكن أن يكون تقلص تعلم الخدمات مدمراً بوجه خاص، لأنه سوف يسفر عن تحطم الأمل في حدوث تغيير تعليمي ومجتمعي مهم، الأمر الذي يولد مفهوماً وشعوراً بأنه مهما كانت الإستراتيجية الواعدة، فهي في النهاية ستكون بقاء (القديم على قدمه نفسه).

وعملياً، نحن ندعو إلى إستراتيجية بيكونية لإحداث تقدم في منهجية شاملة لتعلم الخدمات. فالمبدأ الأول للتقدم -عند بيكون- هو: (أعرف أهدافك)، وكما كتب بيكون (بنسون 1978) في العام 1620: «لا يمكن توجيه مقرر في الطريق القويم إذا كان الهدف نفسه في غير موضعه الصحيح». ونعتقد أن هدف تعلم الخدمات ينبغي أن يكون رفداً كبيراً لعملية تطوير مدارس وكليات وجامعات وكليات ديمقراطية، ومجتمع ديمقراطي. ولدى العمل لتحقيق هذا الهدف سوف يساعد تعلم الخدمات بقوة التعليم العالي خاصة، والتعليم الأمريكي عموماً على العودة إلى مهمته الجوهرية؛ وهي تعليم الطلبة وإعدادهم لمجتمع ديمقراطي.

وإذا أخذنا الموقف المحدد أعلاه بالحسبان، علينا أن نقوم بأمور ثلاثة لإضفاء المصداقية على مناقشتنا:

1. بيان أن المهمة الديمقراطية هي المهمة الجوهرية للتعليم العالي الأمريكي.

2. تحديد العقبات التي أعاقت التعليم العالي عن تحقيق مهمته الديمقراطية.

3. اقتراح إستراتيجية عملية يستطيع بفضلها تعلم الخدمات الإسهام في

تقليص تلك العقبات، ومساعدة التعليم العالي على تحقيق مهمته الديمقراطية لرفع مستوى الصالح العام.

الرسالة الديمقراطية بوصفها رسالة جوهرية

إذا ما أردنا الوفاء بالوعد الديمقراطي الأمريكي للأمريكيين جميعهم، فإننا بحاجة لأن نكون أمة مكوّنة من أفراد (ذوي نزعة نحو الخدمة). إننا نقتبس عبارة (نزعة نحو الخدمة مرتبطة بالمقدرة على الخدمة) من الوطني الخارق، ورجل الدولة والعالم، والمربي المعلم، والطالب الموهوب، والناشط، بنيامين فرنكلين (Benjamin Franklin). نشر فرنكلين في العام 1749 [بيست (Best)، 1962] كتيباً عنوانه: (اقتراحات تتعلق بتربية الشباب في بنسلفانيا وتعليمهم) يصف أهداف (أكاديمية فيلادلفيا) ومنهاجها، التي سميت فيما بعد (جامعة بنسلفانيا). وللاستشهاد به بصورة أكمل نورد النص الآتي: «يجب تقديم فكرة الفضيلة الحقيقية للشباب، وغرسها مشروحة وموضحة في عقولهم بوصفها تكمن في نزعة نحو خدمة البشرية، وبلد المرء، والأصدقاء، والأسرة، مقترنة بالمقدرة على القيام بهذه الخدمة التي ينبغي أن تكون الهدف الأكبر والغاية العظمى للتعلم كله». (ص150 - 151). كانت النزعة للخدمة المقترنة بالمقدرة هي الأساس المنطقي الأصلي للمدارس العامة (الرسمية)، التي كان عليها تعليم الشباب على المواطنة. كذلك أسست كليات المستعمرات (التي كونت الولايات المتحدة) على جعل الخدمة هدفها المركزي. وفي حين أن فرنكلين قد أسس جامعة بنسلفانيا كمؤسسة علمية علمانية لتعليم الطلبة حقولاً متنوعة من التخصصات، كانت الكليات المستعمراتية قد ابتكرت عموماً لتعليم كهنة وقساوسة ورجال دين أرثوذكس قادرين على إيجاد مجتمعات جيدة قائمة على مبادئ المذاهب الدينية. وبالتحديد هارفارد (Harvard) (أبرشية مستقلة)، ووليام (William)، وماري (Mary) (أنكليكانية)، وييل (Yale) (أبرشية مستقلة)، وبرنستون (Princeton) (مشيخانية)، وكولومبيا (Columbia) (أنكليكانية)، وبراون (Brown) (معمدانية)،

وروتجرز (Rutgers) (هولندية إصلاحية)، ودارت ماوث (Dartmouth) (أبرشية مستقلة)، كلها أنشئت غايتها الأساسية الخدمة الدينية.

وكما تؤكد جوديت رامالي في فصلها، كانت خدمة المجتمع المحققة لمهمة أمريكا الديمقراطية هي الغاية التي أقيمت عليها جامعات (منح الأرض، لاند - غرانت). لقد صممت كليات وجامعات منح الأرض التي أنشئت بموجب قانون موريل (Morrill) للعام 1862، لنشر التعليم، ورفع مستوى الديمقراطية، وتحسين العلوم الميكانيكية والزراعية والعسكرية. ولقد جرى التعبير عن روح قانون موريل أفضل تعبير في جامعة ويسكونسن (Wisconsin) التي صممت في مطلع القرن العشرين برامج حول الحاجات التعليمية للمواطنين البالغين في الولاية كلها.

صك تشارلز ماكارثي (Charles McCarthy) -خريج جامعة ويسكونسن، وأول مرجعية تشريعية في المكتبات في الولايات المتحدة الأمريكية- العبارة الآتية: «فكرة ويسكونسن» ليصف بها مفهوماً كان متداولاً منذ سنين عديدة. انطلقت فكرة ويسكونسن في العام 1903 عندما أصبح تشارلز فان هايس (Charles Van Hise) رئيساً لجامعة ويسكونسن، ووحد قواه مع ابن صفه في المدرسة الحاكم (العمدة) روبرت لا فوليه (Robert La Follette)، لوضع (حدود الجامعة... حدود الولاية). ولدى سؤال تشارلز ماكارثي: ما هو سبب الإصلاحات التقدمية الكبرى التي انتشرت في الغرب الأوسط من أمريكا في العقدين الأولين من القرن العشرين؟. أجاب (1912): «الجمع بين التربة وحلقة البحث» [ستارك (Stark)، بلا تاريخ، ص 2 - 3]. إن إجابة ماكارتي تجمع جوهر فكرة ويسكونسن، وهي تركيز المصادر الأكاديمية على تحسين حياة المزارع وحياة المواطنين في الولاية كلها.

كما أن جامعات البحوث الحضرية التي أنشئت في أواخر القرن التاسع عشر جعلت الخدمة هدفها المركزي. عبّر دانيال كويت غيلمان (Danial Coit Gilman) في العام 1876 في خطابه الافتتاحي بوصفه أول رئيس لجامعة جون هوبكنز - أول جامعة أمريكية بحثية حديثة- [لونج (Long)، 1992] عن الأمل في أن تحقق

الجامعات «بؤساً أقل بين الفقراء، وجهلاً أقل في المدارس، وتعصباً أقل في المعبد، ومعاناة أقل في المشافي، وخداعاً أقل في الأعمال، وحماقة أقل في السياسة» (ص119). وباتباع نهج غيلمان، تردد صدى المعتقد الموجود في صميم أهداف جامعة البحوث الأمريكية في أجواء التعليم العالي في مطلع القرن العشرين. وكما أشرنا سابقاً وصف أول رئيس لجامعة شيكاغو في العام 1899، وليام ريني هاربر (لونغ 1992) الجامعة بأنها «رسول الديمقراطية ومخلصها». (ص119). وأعلن تشارلز دبليو إليوت (charles W. Eliot) (لونغ 1992) رئيس جامعة هارفارد، في العام 1908 ما يلي: «إن غالبية مؤسسات التعليم العالي الأمريكية مفعمة في قاعدتها بروح الخدمة الديمقراطية النافعة. فالطلبة والمعلمون على حد سواء يندفعون برغبتهم في خدمة المجتمع الديمقراطي». (ص، 119).

وببساطة، لقد كانت المهمة الديمقراطية هي المهمة المركزية لتطوير جامعات البحث الأمريكية وتنميتها بما في ذلك مؤسسات منح الأرض التعليمية والجامعات الحضرية، مثل جامعة جون هوبكنز، وشيكاغو، وكولومبيا، وبنسلفانيا. ولاحظ تشارلز أندرسون (Charles Anderson)، 1993 -بوصفه عالماً سياسياً- في عمله الذي يحمل عنوان (وصف حياة العقل) ما يلي:

> **«في تحد متعمد أوقف أولئك الذين ابتكروا الجامعة الأمريكية -وخصوصاً الجامعة الحكومية، رغم انتشار هذا الالتزام في النظام التعليمي كله- فكرة العقل هذه (التي هي في أساسها أرستقراطية) على رأسها. والآن افترض أن ممارسة الوعي الذاتي المنتشرة، والعقل الناقد قد أصبحا ضروريان للديمقراطية. نشأ اعتقاد مشهور حقاً مفاده أن نظام الحكومة هذا سوف يزدهر خير ازدهار إذا ما تبنى المواطنون عادة الفكر الذي يفترض أنه مناسب حتى الآن للطلبة الموهوبين والعلماء. لقد وسعنا إمكانية الوصول**

إلى التعليم العالي. ونفترض أن ذلك نفع عام كالنقل، والسلطة، وجزء من البنية التحتية للحضارة». (ص7 - 8).

ليس التاريخ وحده هو الدليل الذي يساعدنا على تحديد ما إذا كان ينبغي أن تكون المهمة الديمقراطية هي المهمة الأساسية والأولية للتعليم العالي الأمريكي؛ بل إن بحث ألكسندر أستن (Alexander Astin) بشأن (البيانات العامة التي أوردتها كليات الولايات المتحدة وجامعاتها في نشراتها التعريفية وبيانات رسالاتها)، يساعدنا أيضاً في ذلك. فقد لاحظ أستن (1997) ما يلي:

«جاءت هذه البيانات الوفيرة -في سنوات عديدة- أقرب أحياناً إلى تصور ديوي لدور التعليم في المجتمع. فإذا ما درسنا بيانات المهمات لمجموعة مختارة عشوائياً من مؤسسات التعليم العالي الأمريكية، فإننا نادراً ما نجد أي ذكر فيها للمنافع الاقتصادية، أو التنافس العالمي، أو ملء الثغرات في سوق العمل. بل -بالعكس- عندما يتعلق الأمر بوصف رسالتها التعليمية، فإن الكلية أو الجامعة النموذجية سوف تستخدم لغة مثل: إعداد الطلبة لمواطنة مسؤولة، وتطوير الشخصية وتنميتها، وتطوير قادة مستقبليين، وإعداد طلبة لخدمة المجتمع، وما إلى ذلك. وبعبارة أخرى، إذا ما آمنا بمنطقنا الخاص فإن أولئك الذين يعملون في الأكاديميا يرون أنفسهم أنهم يخدمون المجتمع، ويشجعون ويعززون صيغتنا الخاصة للحكومة الذاتية الديمقراطية». (ص 210 - 211).

على أي حال، على التعليم العالي الأمريكي عموماً -برأينا- أن يسير شوطاً طويلاً قبل أن ينجز أهدافه التاريخية العامة. لاحظت سينثيا جيبسون (Cynthia Gibson) في دراستها في العام 2001 لمنتدى غرانت ميكر (Grant maker Forum)

حول الخدمة الوطنية المجتمعية، أنه عندما يتعلق الأمر بالانخراط المدني، فإن منطق التعليم العالي يفوق أداءه كثيراً. ولاحظت جيبسون لدى حَبِّك كلماتها في نسيج واحد مع كلمات باري تشيكواي (Barry Check way)، وكالفين ماتسون (Calvin Mattson)، 2001، ما يلي:

«ردد قادة تعليم عالٍ آخرون قلق ديريك بوك(Derek Bok) بشأن انفصال الجامعات عن رسالاتها المدنية التي أنشئت عليها، الرسالات التي تفترض مسؤولية إعداد الطلبة للإسهام النشط في المجتمع الديمقراطي، وتنمية معرفة الطلبة لتحسين المجتمعات. ومن الصعب حالياً إيجاد إداريين قياديين ملتزمين التزاماً ملائماً بهذه المهمة، وقلة قليلة من أعضاء الهيئة التدريسية يعدونها مركزية في أدوارهم، كما أن مجموعات المجتمع الذين يقتربون الجامعة طلباً للعون، غالباً ما يجدون صعوبة في الحصول على ما يحتاجون. وباختصار، غدت الجامعة مبدئياً مكاناً للأساتذة كي يُثبَّتوا، وللطلبة كي يمنحوا شهادات معتمدة». (ص11)

يبتعد التعليم العالي كثيراً عما ينبغي أن يكون، يُعد هذا أمراً واضحاً في حالة الديمقراطية المحفوفة بالمخاطر في الجامعة (ويتمثل ذلك في الثقافة الهرمية. النخبوية التنافسية التي تسود الأكاديميا)، وفي حالة المجتمعات التي تقع فيها جامعاتنا، وحالة الديمقراطية الأمريكية ذاتها.

عقبات في سبيل تحقيق مهمة التعليم العالي الديمقراطية

لماذا فشل التعليم العالي الأمريكي في إنجاز مهمته الديمقراطية؟ تشير أدريانا كيزار (Adriana Kezar) في فصل سابق إلى قوة كبيرة تحبط مثل هذه الجهود؛ هي إلغاء العقد الاجتماعي بين التعليم العالي والمجتمع. إن العقبات التي

تواجه جامعات البحث واضحة بجلاء. وباختصار، إن ما يحول دون ترجمة المهمة الديمقراطية إلى ممارسة عملية للديمقراطية هي الفلطنة (Platonization)، والتمركز العرقي العلمي، والقبلية، والطائفية، والنقابية، والاستغلال الاقتصادي.

الفلطنة

إن لنظرية أفلاطون النخبوية المثالية في التعليم آثار لا تحصى كل يوم على التعليم والمجتمع. فمن جهة يمكن توضيح الأثر البالغ لنظرية أفلاطون المناهضة للديمقراطية، والمثالية على الديمقراطية الأمريكية بفشل ديوي في ترجمة أفكاره إلى تطبيق عملي.

كان أفلاطون هو الفيلسوف الذي يحب ديوي قراءته أكثر من سواه. وعلى الرغم من إعجابه بأفلاطون، فإن آراءهما العالمية تختلف اختلافاً جذرياً. فنظرة أفلاطون العالمية أرستقراطية تأملية. ويشارك ديوي أفلاطون في وجهات نظره بشأن العلاقات القائمة بين التعليم والمجتمع. إذ نظَّر ديوي كالفيلسوف الإغريقي القديم فكرة أن التعليم والمجتمع متفاعلان ومتوافقان (أي يعتمد كل منهما على الآخر) بصورة درامية. كانت فلسفة أفلاطون في التعليم تهدف إلى تحقيق نظام أرستقراطي، في حين أن فلسفة ديوي كانت تهدف إلى تحقيق مجتمع ديمقراطي. إذ استنتج ديوي أنه إذا كان البشر يؤملون في تطوير مجتمع ديمقراطي مشارك وصيانته، فإن عليهم أن يطوروا نظاماً تعليمياً ديمقراطياً مشاركاً وصيانته.

ومن سخريات القدر؛ أن ديوي الفيلسوف الناشط قد فشل في مأسسة فلسفته الديمقراطية في التعليم والمجتمع، اللهم إلا بالوعظ العادي العلماني، وذلك خلافاً -بصورة صارخة- لأفلاطون الذي أوجد -براغماتياً- أكاديمية ذات تأثير قوي ملحوظ لتطبيق فلسفته الأرستقراطية في التعليم والمجتمع. أي إن ديوي خرق بصورة فاضحة نظريته الخاصة به في التفكير والعمل، رغم مثال أكاديمية أفلاطون القوي، تلك الأكاديمية التي تابعت فلسفتُها النخبوية المثالية هيمنتَها على الأنظمة التعليمية الغربية إلى يومنا هذا. وتبسيطاً أكثر للأمر نقول

إن فلسفة أفلاطون المثالية في التعليم، ونظريته الطبيعية في المعرفة، مثلاً وتفوّق (النظرية البحتة) الممتازة، و(العلم البحت) بالمقارنة مع الممارسة الدنيوية الواقعية المتخلفة، كلها انغرست بعمق في ثقافة الكليات والجامعات الأمريكية وبنيتها.

مازالت يد أفلاطون الميتة تصوغ التعليم العالي الأمريكي، وتصوغ عن طريقه النظام المدرسي التعليمي برمته. وإذا ما نظرنا إلى الأمر من زاوية أوسع، فإننا نؤكد أنه بالإمكان إضفاء مفهوم على تعلم الخدمة بوصفه إستراتيجية لفك القبضة الحديدية ليد أفلاطون الميتة. إن (الإطاحة بأفلاطون) تحقق على أي حال نصراً جزئياً. ويداهم المهمة الديمقراطية للتعليم العالي، والديمقراطية الأمريكية عموماً، خطر واضح موجود يأتي من قوى المنفعة الاقتصادية (التعليم من أجل الربح، والطلبة زبائن، والمناهج مضمون هذه التجارة، والأكاديميون نجوم ساطعة). من الجدير التأكيد على أن هذه القوى، رغم أنها مهلكة ومميتة -بوجه خاص في هذا الزمن- كانت حيّة وبصحة جيدة لدى ولادة الكلية المستعمراتية.

المنفعة الاقتصادية

لقد أسهم أكثر من مبدأ أخلاقي للخدمة التي يوحي بها الدين في تشكيل الكليات المستعمراتية. كما شكلت صيغة مهمة من صيغ التنافس المجتمعي. إذ كان من المتوقع أن تجلب الكليات ما هو أكثر من المنافع الدينية والتعليمة للمجتمع المحلي، كان من المتوقع أن تجلب منافع اقتصادية (وأنواعاً واسعة من المنافع الأخرى). يقدم الأخوة براون (Brown) من بروفيدنيس (Provedence)، وورود آيسلاند (Rhode Island) بياناً واضحاً بصورة خاصة بالمنافع الاقتصادية المتوخاة. ولدى توجههم (لرجال الأعمال في بروفيدنس... والمدن المحيطة طالبين دعمهم) وعدوا بما يلي: «إن بناء كلية هنا سيكون وسيلة لجلب أموال كثيرة إلى المكان، ومن ثم سوف تتعاظم الأسواق من مختلف الأنواع كلها لمنتجات البلد، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة قيمة العقارات التي تعد هذه المدينة سوقاً لها». [كوشران -Co)

(chran، 1972، ص، 35]. وبإيجاز شديد إن دوافع السوق الرأسمالية المتناقضة ليست مجرد دوافع مسيحية وسيطة توصي بها وتشكلها الأصول المتناقضة والنمو المتناقض لنظام التعليم العالي الأمريكي.

ولكي نبحث تاريخ المنفعة الاقتصادية في التعليم العالي الأمريكي نحتاج إلى صحائف كبيرة لا يتسع لها المجال هنا. لذلك، نشير فقط إلى أن الحرب الباردة، ونتائجها المعقدة تعقيداً فائقاً -المباشرة منها وغير المباشرة، وذات المدى القصير، وذات المدى البعيد- هي التي (أعادت تعريف العلم الأمريكي)، وسرعت المنفعة الاقتصادية للجامعات الأمريكية، وعمّقتها في عملية المحاكمة لدينا بطرق قوية ومزعجة جداً.

ولوضع ذلك التطور المعقد جداً في منظور تاريخي نقتبس تحليل ستيوارت ليسلي (Stuart Leslie)، 1993 القائل: «إن الجامعات أثناء الحرب العالمية الثانية كسبت أكثر بكثير مما كسبت في الحرب العالمية الأولى؛ (حصة كبيرة من التمويل الداخل ضمن التعبئة زمن الحرب) بعقود أبحاث وتطوير جعلت المتعهدين الصناعيين الأكبر أقزاماً تجاهها... وكان فانيفار بوش -المهندس الرئيس لسياسة العلم زمن الحرب والداعية القوي للبحوث الجامعية- وراء هذا التغيّر». (ص، 6).

قام بوش بهندسة هذا التغيير بوصفه مديراً لمكتب البحث العلمي والتطوير زمن الحرب. وفي أواخر العام 1944 طلب الرئيس روزفلت (Roosevelt) -الذي تأثر كثيراً بإنجازات هذا المكتب- إلى بوش أن يضع مسودة خطة طويلة الأمد لعلم ما بعد الحرب. سلم بوش تقريره الشهير (العلم، الحدود النهائية) في العام 1945. وكان هناك اتفاق عام على أن هذا التقرير قد أثر تأثيراً عميقاً في سياسة العلم في أمريكا منذ العام 1945. وفيما يتعلق بأغراضنا فإن الأهمية الرئيسة (لبيان بوش العملي الأساسي) تكمن في أنه أنتج بسرعة ما وصفه من قبل بنسون وهاركافي (2002) بأنه: نظام الجامعات البحثية الأمريكية ذات المنفعة الاقتصادية، والمقاولات، والحرب الباردة، والعلم الكبير. لقد وصم ديريك بوك

(2003) هذا التطور في كتابه الحديث (الجامعات في السوق) وصماً بارعاً بالعبارة الآتية: (تحويل التعليم العالي إلى تجارة).

وربما كان من أهم نتائج استغلال التعليم تجارياً هو الأثر المدمر على قيم طلبة الكليات وطموحاتهم. فعندما تسلك الجامعات علناً وبصورة متزايدة سبيل المتاجرة، فإنها تشرّع وتعزز سعي الطلبة إلى المصلحة الاقتصادية الذاتية، وتسهم في إشاعة المفهوم المنتشر بينهم على نطاق واسع بأنهم جاؤوا إلى الكلية فقط لاكتساب مهارات في حياتهم العملية، والحصول على وثائق معتمدة. ربما يكون من باب السخرية القول بإجراء مزيد من التعليق حول كيفية تضاؤل مثالية الطلبة تضاؤلاً شديداً، وتزايد عدم انخراطهم والتزامهم تزايداً كبيراً، عندما يرون أن جامعاتهم قد تخلت عن القيم الأكاديمية والمتابعات العلمية لتتحول علناً وبحماس إلى شركات مقاولة متنافسة بعنف لجمع الأرباح.

التمركز العرقي العلمي، والقبلية والطائفية

إن التمركز العرقي العلمي، والقبلية والطائفية تهيمن بقوة اليوم على الجامعات الأمريكية، وتعمل ضد ما وعدت الجامعات القيام به في بياناتها البلاغية. لقد زودنا منظّر أدب ما بعد الحداثة الشهير ستانلي فيش (Stanley Fish) بحالة رائعة في صميم الموضوع بأسلوب فخم. ففي عموده الشهري في (صحيفة التعليم العالي) في 16 مايو (أيار) من العام 2003 هاجم فيش بسخرية لاذعة مؤلفي كتاب حديث (آن كولبي (Ann Colby)، وتوماس إهرليخ (Thomas Ehrlich) وسواهما) عنوانه (تعليم المواطنين: إعداد الطلبة الجامعيين الأمريكيين لحياة مفعمة بالمسؤولية الأخلاقية والمدنية). (جوسي – باس (Jossey - Bass)، 2003). يتحدث المجلد، بوصفه منتجاً من منتجات مؤسسة كارنيجي (Carngie)، لرفع مستوى التعليم عن «فشل أرى أنه مشجع». (ص، C5).

فما هو الفشل بالضبط؟ إنه -كما قال مؤلفو كتاب (تعليم المواطنين)- يتمثل في أن تعليم الطلبة الجامعيين الآن لا يقدم (التعلّم الذي يحتاجه خريجو

(الكليات) لينخرطوا ويصبحوا مواطنين مسؤولين). ولماذا يرى عميد كلية الفنون الليبرالية والعلوم في جامعة إلينوي في شيكاغو هذا الفشل مشجعاً؟ لأن الأساتذة - كما يصر بلا مواربة أو لبس، لا يستطيعون تقديم ذلك النوع من التعلُّم، ولا ينبغي أن يحاولوا. فوظيفتهم هي فقط تعليم ما يطلب منهم علمهم أن يعلموه، ومحاولة جعل طلبتهم باحثين علميين جيدين. فالأساتذة لا يستطيعون (جعل طلبتهم أناساً جيدين.. ولا ينبغي أن يحاولوا). والواقع -كما يرى فيش (2003)- أن التأكيد على أهداف أوسع، وخصوصاً على الهدف العلاجي والتنمية الشخصية، يجعل من الصعب دفع الطلبة إلى الاهتمام بالتدريب العلمي الذي من وظيفتنا تقديمه لهم». (ص C5).

إن فيش -عملياً- يدعو الأكاديميين الأمريكيين للتبرؤ من جون ديوي وأتباعه الديمقراطيين، ومن أفلاطون وأتباعه النخبويين المناهضين للديمقراطية. فبما أن فلسفة أفلاطون في التعليم -مثل فلسفة ديوي- تعطي أولويتها العليا إلى إيجاد مواطنين جيدين، ذوي مسؤولية أستاذية وفق عقيدة فيش، فإنهما مخطئان تماماً. فالأساتذة، بوصفهم معلمين، يكون واجبهم الوحيد هو تعليم علمهم المختصين فيه، فمهمتهم لا تتطلب منهم بالتأكيد، المحاولة لجعل طلبتهم (أناساً جيدين)، ولا تسمح لهم بذلك.

إن هجوم فيش الساخر على مؤلفي كتاب (تعليم المواطنين) يؤدي - بطريقة معاكسة - وظيفة ذات قيمة، تلقي ضوءاً ساطعاً على ما أسميناه المظهر العلمي الخادع (المغالطة العلمية) التي ألمّت بالجامعات الأمريكية، أي مغالطة كون الأساتذة ملتزمين فقط بخدمة المصالح المدرسية وبالانهماك في علومهم، وليس لديهم أي مسؤولية أو قدرة لمساعدة الجامعات على الوفاء بوعودها الدائمة بإعداد (خريجي جامعات أمريكا لحياة مفعمة بالمسؤولية الأخلاقية والمدنية). لقد أكد بوش -في واقع الأمر- بجرأة على ما يعتقده معظم الأساتذة الآن

ويمارسونه، ولكنهم ينزعون بقوة إلى عدم قبوله علناً. إن هذا المعتقد وهذه الممارسة ينزعان كذلك بقوة إلى إنتاج عزل علمي، وما وصم بأنه (صومعة) (منظمة التنمية الاقتصادية، 1982) تحول دون التعاون العلمي البيني والتخصص المتكامل اللازم لحل مشكلات عالمية واقعية مهمة ومعقدة تعقيداً شديداً.

نحو إستراتيجية لمساعدة التعليم العالي في تحقيق مهمته الديمقراطية عملياً

بعد أن حددنا باختصار -وربما ببساطة بالغة- العقبات التي تمنع التعليم العالي من إنجاز مهمته الديمقراطية، نعود الآن إلى السؤال المهم حقاً والصعب فعلاً، وهو: ما الذي ينبغي فعله لتحرير التعليم العالي من يد أفلاطون الميتة وأيدي المنفعة الحية ومن الفساد العلمي؟ وبدقة أكثر، ما هي الإستراتيجية العملية التي تمكّن تعلم الخدمات من مساعدة التعليم العالي الأمريكي على الإطاحة بأفلاطون وإقصاء ديوي، ونبذ المنفعة الاقتصادية والطائفية العلمية، وتحقيق الديمقراطية بصورة عملية؟ نرى أن الخطوة الأولى هي توضيح غاية التعليم الجامعي وتعريفها.

إعادة تركيز غايات التعليم الجامعي

في مقدمة كتاب «(تعليم المواطنين) أكد لي شولمان -رئيس مؤسسة كارنيجي لرفع مستوى التعليم- على الدور الحاسم والمهم الذي تلعبه الكليات في تطوير الفضائل والفهم، وتنميتهما لكونهما حيويين للمواطنة الديمقراطية. إن شولمان (2003) بقوله إن المجتمع الديمقراطي يتطلب (مواطنين مثقفين مباركين بالفضيلة والحكمة)، يكون قد حيّا قول الكتاب إن تحقيق الشرط اللازم وهو (الجمع بين الفضيلة الأخلاقية والمدنية مقترنين بتطوير الفهم وتنميته) يتم على أكمل وجه عندما نرى مؤسسات التعليم العالي لدينا تغذي ذلك الشرط وترعاه. وذلك لا يحصل صدفة، أو عن طريق تجربة سابقة حصراً. والواقع أني أرى أنه ربما تكون هناك مدة حاسمة لتنمية هذه الفضائل التي يمكن أن تكون سنوات الكلية. وفي

غضون مدة التنمية هذه، والمحددة بالفرصة التعليمية والعمر، يستطيع الطلبة من كل الأعمار، أن يطوروا المصادر اللازمة لرحلاتهم المستمرة عبر حياة المراهقة والنضوج. (ص، viii).

تساعدنا ملاحظة شولمان الذكية على أن نرى بصورة حاسمة الدور المهم الذي تلعبه الكليات بطرق متنوعة واسعة في عملية تطوير أنماط الهيئات العاملة المختلفة، وتنميتهم مدى حياتهم، أولئك الذين يتحكمون بنظام التعليم الأمريكي ويديرونه بصورة مباشرة أو غير مباشرة. وإذا لم تسهم السنوات التشكيلية الحاسمة التي قضوها في الكلية في تطويرهم بوصفهم مواطنين ديمقراطيين، ولم تظهر لهم بصورة صحيحة كيف يمكن أن تعمل المدارس لإنتاج مواطنين ديمقراطيين -فيكونون قد كرروا حتى إنتاج ما تعلموه- وبعبارة أدق يكونون قد فشلوا في تعلّمهم في الكلية. ونتيجة لتلك العملية التكرارية المثلومة بصورة كارثية فإن نظام التعليم سيكون عاجزاً عن تطوير برنامج فعال للمواطنة الديمقراطية. وللنظر إلى الأمر بطريقة أخرى، إننا نتفق مع لي شولمان على أن الكليات تشكل المكوّن الإستراتيجي المهم للجامعات الأمريكية عندما يكون الهدف هو المساعدة على إيجاد نظام تعليمي أمريكي قادر على إنتاج طلبة يمتلكون مجموعة من الصفات التي يجب امتلاكها لكي يعملوا كمواطنين ديمقراطيين. ولكن ما الذي يجبر جامعاتنا على اعتناق هذا الهدف بنشاط وبلاغة؟.

العار والتنافر المعرفي

لقد قلنا -لسنوات عديدة- إن الحالة غير الأخلاقية للمدن الأمريكية وكلياتها وجامعاتها المتنورة والمهتمة بنفسها سوف تقود التعليم العالي إلى اعتناق مشاركة تعلم الخدمات المهمة مع مجتمعاتها. والأهم من ذلك قولنا إن التناقض الواضح وغير الأخلاقي والمتزايد بين الوضع المتنامي والثروة المتزايدة والسلطة المتعاظمة للجامعات الأمريكية -خصوصاً جامعات البحث النخبوية- والحالة المرضية التي تعاني منها مدن أمريكية كبرى عديدة سوف تكره الجامعات على تقليص

التناقض. كما قلنا إن الجامعات لن تخضع لضغوط خارجية فقط (كالضغوط الآتية من حكومات الولايات المتحدة والحكومة الفيدرالية) كي تعمل جاهدة لإثبات جودة مدارسها ومجتمعاتها المحلية، بل سوف تعترف بصورة متزايدة بأن من مصلحتها التنويرية أن تفعل ذلك. لقد توضح لنا أخيراً أننا قللنا بصورة خطيرة من مقدرة الجامعات على المقاومة الفعّالة لتغييرات كبيرة من النوع الذي نطالب به أكاديميات عديدة منذ ثمانينيات القرن العشرين. وربما كان الشكل الأساسي للمقاومة هو أن تعطي الجامعات تعهداً بلاغياً فصيحاً بدعم (الانخراط المجتمعي) وتعلّم الخدمات، ومن ثم تفشل في صرف ما لديها من مال ومصادر أخرى ضرورية، حيث ينبغي أن تصرف.

ناهيك عن استنكار ذلك ورثائه، ما الذي يمكن عمله للتغلب على ذلك الشكل المنافق من مقاومة الجامعات للتغيير أو تقليصه؟ إننا نعتقد أن جزءاً من الحل هو أن نحذو حذو ديريك بوك في (جامعات في السوق) وتطبيق النظرية النفسية الاجتماعية القوية (التنافر المعرفي). لم يقتبس بوك (2003) هذه النظرية بوضوح، ولكنه استخدمها استخداماً مدمراً في عرضه الذي كان بحجم كتاب، الذي مفاده (أن تحويل التعليم العالي إلى سلعة) لا يناقض (المعايير الأكاديمية والتكامل المؤسساتي) مناقضة جوهرية فحسب، بل يهدد (بطريقة لا رجعة عنها) بالتضحية (بالقيم الجوهرية التي من المستحيل تقريباً استعادتها). (ص2008).

في (نظرية التنافر المعرفي) (1957) وصف ليون فيستينغر (Leon Festinger) النظرية التي غدت واحدة من أكثر النظريات تأثيراً في علم النفس الاجتماعي. وتلخيصاً مبسطاً جداً للنظرية نقول إنها تركز على (الشعور بعدم الارتياح النفسي الناجم عن تلاقي فكرتين لا تنبعان بالضرورة من بعضهما بعضاً). (مثلاً: المدخنون الذين يوافقون على أن التدخين ضار جداً بالصحة، ومع ذلك فهم يستمرون في التدخين). يقول فيستينغر إنه (كلما تعاظم القلق، تعاظمت الرغبة في تقليص تنافر العنصرين المعرفيين). (غلاف الكتاب).

أراد بوك في (جامعات في السوق) بوضوح إنتاج مثل هذا القلق الكبير بين إداريي الجامعات و أعضاء الهيئات التدريسية المنخرطين بأنشطة تجارية، أو التي أجازوها وتسامحوا بها لدرجة أنهم يشعرون بضرورة تغيير سلوكهم. وبالطريقة ذاتها، مازلنا نناشد قيم المساواة الواردة في إعلان الاستقلال عبر التاريخ الأمريكي لإنتاج تنافر معرفي وقلق كبير لا بد منه لدعاة إلغاء العبودية، واكتساب حقوق متساوية للمرأة، والتغلب على الفصل العنصري، وتحقيق أهداف مساواة مماثلة.

إن هذا الفصل -بتعلّمه من التاريخ وبحذوه حذو بوك- قد صُمم لدعم حملة بدأها هو ليكره الجامعات على ترجمة منطقهم الديمقراطي إلى عمل واقعي. وإذا ما أخذنا ورقة من عمل لينكولن ستيفينز (Lincoln Steffens) التشهيري الشهير (عار المدن) نجد أن الحملة -كما نراها- تحاول عملياً التغلب على عار الجامعات. ومن الطرق الفعّالة جداً لإدارة الحملة -كما نعتقد- الإفادة من مقالة ألكسندر أستن (Alexander Astin) القوية (التعليم الليبرالي والديمقراطية: حالة البراغماتية).

استخدم أستن عملياً -مثله كمثل بوك- نظرية التنافر المعرفي لتطوير نقد مدمر لنفاق الجامعات التي تدعي بلاغياً أن مهمتها مساعدة طلبتها ليكونوا مواطنين ديمقراطيين مسؤولين، ومن ثم لا تفعل شيئاً إيجابياً لتحقيق تلك المهمة. والواقع أن الجامعات، كما لاحظ أستن (1997) بفضل تنظيمها وعملها غير الديمقراطيين، وبفضل (انشغالها الواضح بتعزيز مصادرها وشهرتها)، وبفضل طرق أخرى متنوعة، تسهم بقوة في جعل الطلبة يقبلون (القيم المادية، والتنافسية، والفردية). (ص221). إننا مقتنعون -بفض استرشادنا بنظرية التنافر المعرفي والتاريخ الأمريكي، (وتاريخ حركات الإصلاح والثورة في بلدان أخرى)- أن حملة دائمة كبيرة متعددة الجوانب لكشف نفاق الجامعات وإدانته يمكن أن تولد (قلقاً كبيراً) كافياً للمساعدة على تغيير سلوك الجامعات الأمريكية نحو الأفضل. بيد

أن الحملة بحد ذاتها ولوحدها لن تحدث التغييرات الراديكالية التي ندعمها. إن إستراتيجية شاملة تحدث هذه التغييرات تحتاج إلى محفزات أخرى، نصف اثنتين منها بإيجاز، في ما يلي:

العمل محلياً

تؤكد باربارا جاكوبي (2003) (Barbara Jacoby) وزملاؤها في (بناء شراكة لتعلم الخدمات) أن إيجاد شراكات فعالة ديمقراطية ذات منفعة متبادلة، وتتصف بالاحترام المتبادل يجب أن يكون هدفاً أولياً -إن لم يكن الهدف الأولي- لتعلم الخدمات في العقود الأولى من العقد الواحد والعشرين. تدعو جاكوبي الكليات والجامعات إلى تركيز انتباهها واهتمامها على تحسين الديمقراطية ونوعية الحياة في مجتمعاتها المحلية. وهنا تردد جاكوبي أحد اقتراحات ديوي (1927) المهمة، وهو: «ينبغي أن تبدأ الديمقراطية في البيت، وبيتها هو المجتمع المجاور» (213). إذ يؤكد ديوي أنه لا بد من بناء الديمقراطية بالتفاعل وجهاً لوجه؛ حيث يعمل البشر معاً وبالتعاون على حل مشكلات الحياة القائمة. وعملياً حدّثت جاكوبي زملاؤها من وجهة نظر ديوي واقتراحه: «يجب أن تبدأ الديمقراطية في البيت، وبيتها هو الكلية أو الجامعة المجاورة، وشريكها المجتمع المحلي».

إن فوائد التركيز على المجتمع المحلي لمقررات تعلم الخدمات وبرامجها في الكليات والجامعات متعددة الجوانب، يتم بتيسير التفاعل المستمر عن طريق عمل في بيئة محلية يسهل الوصول إليها. كما أن علاقات الثقة ضرورية جداً لخلق شراكات فعّالة وتعلّم فعال، تبنى عن طريق العمل اليومي في المشكلات والقضايا ذات الاهتمام المشترك. إضافة إلى أن المجتمع المحلي يقدم أرضية ملائمة تستطيع مقررات عديدة لتعلم الخدمات المتأصلة في علوم مختلفة أن تعمل معاً على حل مشكلة معقدة للتوصل إلى نتائج كبيرة. فالعمل في مجتمع كلية أو جامعة محلي، يستطيع إيجاد فرص تعلم متداخل العلوم طالما أنه يسهل عملية التفاعل في المدارس والعلوم. وأخيراً يعد المجتمع المحلي موقعاً عالمياً واقعياً

يستطيع أعضاؤه وعلماؤه الأكاديميون أن يحددوا ذرائعياً ما إذا كان العمل يحدث اختلافاً واقعياً، وما إذا كانت الجيرة والمؤسسة قد تحسنت نتيجة للجهود المشتركة.

التركيز على مشكلات عالمية واقعية مهمة موجودة في المجتمع

يرى ديوي (1990) أن المعرفة والتعلم يكونان أكثر فعالية وأثراً عندما يعمل الناس متعاونين على حل مشكلات عالمية واقعية إستراتيجية نوعية، كتب يقول: «التفكير يبدأ في... في وضعية متشعبة الطرق؛ وضعية غامضة، تحدث معضلة تطرح بدائل». (ص11). يُعدُّ التركيز على المشكلات العالمية (مثل: الفقر، وعدم المساواة في الرعاية الصحية، والإسكان منخفض المستوى، والجوع، والتعليم غير الكافي وغير المتساوي) التي تتبدى محلياً، أفضل وسيلة -في نظرنا- لوضع اقتراح ديوي الرائع موضع التنفيذ والتطبيق. ولدعم هذا الحوار، نعود إلى المثل الذي نعرفه أكثر من سواه: عمل جامعة بنسلفانيا مع المجتمع البيئي المحلي، فيلادلفيا الغربية(West Philadelphia). ويكشف المثل أنه ليس فقط عمل التعلم الذي تحول بفضل مثل هذه الجهود يتمتع بالمقدرة على إصلاح المجتمع الأكاديمي المتفتت، بل إن التعامل مع المشكلات المحلية المهمة كذلك يمتلك مثل هذه القدرة، ذلك المشروع نفسه يعتمد على إسهام عدد وافر من أعضاء الهيئات التدريسية والإداريين من الجامعة كلها.

كلية مجتمعية تساعدها الجامعة وتقوم على تعلم الخدمة

مازال بنسون وهاركافي منخرطين منذ العام 1985 في مشروع يزداد تعقيداً لإيجاد مدارس مجتمعية تساعدها الجامعة في فيلادلفيا الغربية، وهي القطاع من فيلادلفيا الذي أقيمت فيه جامعة بنسلفانيا. وبفضل التزامهما بتعليم الطلبة الجامعيين، وقناعتهما نتيجة تجربتهما الشخصية أثناء ستينيات القرن العشرين بأن الطلبة الجامعيين يمكن أن يكونوا عاملاً محفزاً في إحداث التغيير، فقد

صمما حلقة بحث شرف تهدف إلى تحفيز الطلبة الجامعيين على التفكير نقدياً فيما ينبغي أن تفعله بنسلفانيا لعلاج تدهور فيلادلفيا الغربية سريع التطور الذي كان له نتائج مدمرة على الجامعة. ويوحي عنوان حلقة البحث بهمومه العامة: العلاقات المجتمعية، الجامعية الحضرية: بنسلفانيا، فيلادلفيا الغربية، الماضي والحاضر والمستقبل، بوصفها دراسة حالة.

وكما فُهمت حلقة البحث أساساً، سوف يعطى الطلبة مهمة عامة لتطوير مشروع بحث مركز على مشكلة معينة أثرت تأثيراً ضاراً على نوعية الحياة في فيلادلفيا الغربية. وفي وقت قصير نسبياً -على أي حال- بعد أن بدأت حلقة البحث بالعمل فعلاً، تبين بوضوح أن خير إستراتيجية، جعل الطلبة يركزون عملهم للمساعدة في حل مشكلة كبيرة حاسمة؛ هي مشكلة تطوير (مدارس مجتمعية تعينها الجامعة). وبتغاير شديد مع مدارس الجوار التقليدية، فهم بنسون وهاركافي فكرة أنه ينبغي تطوير المدارس المجتمعية المعتمدة على إعانة الجامعة، بحيث تقوم بتعليم أعضاء المجتمع الذي تقع فيه الكلية كلهم، وتنشيطهم، وإشغالهم في خدمة الصالح العام. وبتعبير آخر، طور عمل حلقة البحث إستراتيجية قائمة على هذا الافتراض: تستطيع الجامعات المساعدة على تحسين البيئة المحلية على خير وجه إذا ما حشدت مصادرها الكبيرة، ووحدتها، وخصوصاً (الرأسمال البشري) المتمثل في طلبتها، والمساعدة في تطوير المدارس المجتمعية التي تعمل كنقاط بؤرية على إيجاد بيئات حضرية سليمة والحفاظ عليها.

وبتحديد أكثر، تفترض الإستراتيجية التي طُورت في مقرر عمل حلقة البحث، أن المدارس العامة مثلها كمثل مؤسسات التعليم العالي؛ يمكنها أن تقوم بتغيير البيئة، وأن تصبح مراكز إستراتيجية لمشاركات واسعة القاعدة تشغل طيفاً واسعاً متنوعاً من المؤسسات والمعاهد المجتمعية. فالمدارس العامة تخص أعضاء المجتمع كافة. فهي إذاً معدّة إعداداً جيداً بوجه خاص لتكون (محاور) الجوار، أو (نقاط

لقاء) أو (مراكز) للحوار تتولد حولها وتتشكل شراكات محلية. وعندما تلعب المدارس العامة هذا الدور فإنها تعمل كمؤسسات مجتمعية بلا منازع، فتقدم – عندئذ– استجابة غير مركزية ديمقراطية فعالة مبنية على المجتمع لمشكلات المجتمع المهمة، وتساعد على تطوير ديمقراطية عالمية، ومجتمعات ودية جديرة بالمجاورة كما رآها جون ديوي.

إن المدرسة المجتمعية التي تساعدها الجامعة –تعيد، بالطبع– ابتكار فكرة أمريكية قديمة وتحدّيها؛ وهي أن مدرسة الجوار تخدم بفعالية بوصفها مؤسسة جوار جوهرية، كمؤسسة جوهرية تقدم خدمات شاملة للمؤسسات المجتمعية والجماعات الأخرى، وتدفعها إلى العمل. بيد أن المدارس المجتمعية –بفضل طبيعتها– تنخرط بأنشطة أكبر بكثير، وتخدم دوائر سكانية أوسع بكثير من مدرسة تقليدية مجاورة تخدم الجوار نفسه. فمن أين تأتي هذه المصادر؟.

ما أن تمت معرفة المشكلة حتى غدا تعلّم الخدمات الذي كان الطلبة يؤدونه في مدارس فيلادلفيا الغربية عاملاً مساعداً لبنسون وهاركافي على رؤية الحل في حشد واقعي لمصدر الجامعات الكبير مثل بنسلفانيا للمساعدة على تحويل مدارس الجوار التقليدية إلى مدارس مجتمعية مبدعة. وما أن تحقق ذلك حتى ظهر منطقياً مفهوم المدارس المجتمعية المعتمدة على الجامعة. ومنذئذ تركزت حلقات البحث فيها على المساعدة في تطوير ذلك المفهوم، وتطبيقه ممارسة عالمية واقعية. وعملياً أصبحت المشكلة المعقدة جداً التي ركزت حلقة البحث على حلها، هي مشكلة حشد مصادر بنسلفانيا الكبيرة، وتوحيدها بصورة فعالة للمساعدة في تحويل المدارس العامة التقليدية في فيلادلفيا إلى مدارس مجتمعية مبدعة.

وبمرور الزمن تطورت حلقة البحث تطوراً متزايداً، وطبقت برنامج تعلم خدمات إبداعي، عندما عمل الطلبة باستمرار على تطوير مفهوم المدارس المجتمعية المعتمدة على الجامعة ونظريتها وتطبيقهما. وباختصار شديد يقوم البرنامج على حل المشكلات المجتمعية تعاونياً وبتوجيه من العمل، ويزوّد طلبة

بنسلفانيا وطلبة مدارس فيلادلفيا الغربية (بدافع واقعي وبنتيجة واقعية) كما ورد في اقتراح جون ديوي بشأن الشروط التي تتيح لتعلم الخدمات أن يتحقق (ديوي، 1991، ص12).

إن ملاحظة بنسون وهاركافي لعمل طلبتهما، وعمل الطلبة في المدارس المجتمعية في فيلادلفيا الغربية أثناء سنوات عديدة دفعتهما إلى تطوير مبدأ مهم نقدياً، كان دليلهما فكراً وممارسة بطرق وأوضاع عديدة متنوعة. ويمكن صياغة هذا المبدأ على النحو الآتي:

«إن مشروعات تعلم الخدمات الموجهة بالعمل المجتمعي والقائمة على المجتمع، التي تفترق بفعالية وإبداعية عن الروتين المدرسي المألوف والخاضع لهيمنة المعلم، تحفّزُ المعلمين والطلبة معاً على الإسهام ديمقراطياً في المدرسة وإدارة الصف، وعمله على جميع الصعد (من k-16 فصاعداً). وبعبارة أخرى، يمكن تلخيص المبدأ على النحو الآتي: إن مشروعات حل المشكلات الإبداعية والتعاونية الفعالة والقائمة على المجتمع والموجهة بالعمل، توجد فضاءات تنمو فيها ديمقراطية المدرسة والصف وتزدهر».

وبرأينا، يستطيع ذلك المبدأ العام المساعدة بقوة في إيحاء برامج فعالة للمواطنة الديمقراطية، وتنميتها في مدارس واسعة التنوع (وعلى جميع المستويات) والمجتمعات. ونعتقد أنه يكفل اهتماماً حريصاً يبديه كل من ينخرط في محاولة حل مشكلات معقدة متأصلة في التعليم المخصص للمواطنة الديمقراطية.

إن قيود المكان تمنعنا من إعطاء وصف مفصل لكيفية نجاح عمل حلقة البحث في تحفيز تطوير عدد من مقررات (الخدمات المجتمعية القائمة على أسس

أكاديمية بمرور الزمن في مدى واسع من مدارس بنسلفانيا ودوائرها. ولأسباب تاريخية خاصة ببنسلفانيا، فإن الخدمة المجتمعية القائمة على الأسس الأكاديمية [ABCS] هو المصطلح الذي تستخدمه لما يسمى في مكان آخر (بتعلم الخدمات). تركز ABCS على حل المشكلات المجتمعية، وتوحيد البحث والتعليم والتعلم والخدمة، والتأمل في تجربة الخدمات كذلك. وانسجاماً مع غاياتنا الحالية، لا بد لنا من ملاحظة أن رئيس جامعة بنسلفانيا شيلدون هاكني (Shel-don Hackney) –مدفوعاً بنجاح انخراط بنسلفانيا المتزايد مع فيلادلفيا الغربية في يوليو من العام 1992– أوجد مركزاً للشراكة المجتمعية. ولإبراز الأهمية التي أولاها للمركز جعل مقر المركز في مكتب الرئيس وعين إيرا هاركافي مديرة له مع استمرارها في إدارة برنامج بنسلفانيا للخدمة العامة الذي أنشئ في العام 1988.

إن إيجاد المركز شكل –عملياً ورمزياً– تغييراً كبيراً في علاقة بنسلفانيا بفيلادلفيا الغربية وفيلادلفيا. إذ التزمت الجامعة الآن بوصفها كياناً موحداً مشتركاً رسمياً بإيجاد طرق لاستخدام مصادرها الضخمة حقّاً للمساعدة في تحسين الحياة في مجتمعها المحلي، وليس فقط فيما يتعلق بالمدارس العامة، بل أيضاً فيما يتعلق بالتنمية الاقتصادية والمجتمعية عموماً.

إن المركز، حسب فهمنا الواسع له، يقوم على افتراض أن إحدى الطرق الفعالة جداً التي يمكن أن تسلكها بنسلفانيا لتنفيذ مهمتها الأكاديمية التقليدية المتمثلة في تحسين المعرفة العالمية وتعليم الطلبة تعليماً فعالاً، هي أن تعمل وفق ما نسميه الآن (جامعة مدنية عالمية ديمقراطية ملتزمة بالانخراط). وربما يركز بحث بنسلفانيا وتعليمها على حل المشكلات العالمية بنشاط؛ مثل التعليم، والرعاية الصحية، والتنمية الاقتصادية، كما تظهر هذه المشكلات العالمية نفسها محلياً في فيلادلفيا الغربية وفيلادلفيا. وبفضل دمج النظرية العامة والممارسة الملموسة بكفاءة وفعّالية، كما دعى بن فرانكلين (Ben Franklin) في القرن الثامن عشر، سوف تحسّن بنسلفانيا –بصورة تكافلية– نوعية الحياة في مجتمعها البيئي المحلي، ونوعية بحثها الأكاديمي وتعليمها معاً. ويقوم المركز على الافتراض بأنه

عندما تغدو بنسلفانيا جامعة منخرطة في المجتمع بصورة إبداعية، فإنها تشكل بأجلى المعاني معهداً محلياً وعالمياً للتعليم العالي.

كان التأكيد على الزمالات باسم المركز متعمداً، فهو عملياً يعترف بأن بنسلفانيا لا تستطيع محاولة السير في الموضوع وحدها كما ألفت أن تفعل ذلك بعنجهية منذ زمن طويل. فإيجاد المركز كان مهماً على الصعيد الداخلي، وذلك يعني أن يبذل رئيس الجامعة -من حيث المبدأ على الأقل- جهده لتحقيق مواءمة الجامعة، بفضل تشجيع مكونات الجامعة كلها بقوة على النظر بجدية في الأدوار التعاونية التي يمكنهم القيام بها في جهود بنسلفانيا لتحسين نوعية بيئتها خارج الجامعة. وتسارعت عملية تطبيق الإستراتيجية بعد أن أصبحت جوديت رودن (Judith Rodin) رئيسة لجامعة بنسلفانيا في العام 1994. عينت رودن -وهي من أهالي فيلادلفيا الغربية، وخريجة جامعة بنسلفانيا- في هذا المنصب لشعورها العميق بالالتزام بتحسين بيئة بنسلفانيا المحلية وتحويل بنسلفانيا إلى جامعة أمريكية رائدة، ولأنها دعمت بقوة عمل المركز منذ تسلمها إدارته.

منذ نشأة المركز في العام 1992 للمساعدة في حل المشكلات المعقدة التي تضر بنوعية الحياة في فيلادلفيا الغربية، وهو يحاول القيام بوظيفة العنصر التكاملي لمواءمة مدارس بنسلفانيا العديدة وأقسامها، وإحداث تعاون متبادل مشترك مفيد. ولكن للأسف، كان القول أسهل من الفعل.

لقد طورت بنسلفانيا منذ العام 1945 بوجه خاص -مثلها مثل جامعات البحث الأمريكية كلها- ثقافة دينية مؤسساتية جعلت التشظي التنافسي هو المعيار، وجعلت التعاون بين العلوم والمدارس هو الاستثناء. وليقلل المركز من التشظي التنافسي، ويزيد من المواءمة التعاونية حاول الاستفادة من نظرية (الهدف الأسمى) لمظفر شريف (Mazafer Sherif)، 1958، عرّف شريف (الأهداف السامية) بأنها: (أهداف تتوجه إلى مجموعتين متصارعتين أو أكثر لا تستطيعان كل على انفراد بما لديها من مصادر وطاقات تحقيق هذه الأهداف، وتلزمهما

بالعمل على تحقيقها. والواقع أنها أهداف تتحقق فقط عندما تعمل المجموعات معاً). (ص349).

إن إيجاد حلول لمشكلات فيلادلفيا الغربية المعقدة والحرجة سوف تفيد بالطبع - سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة - بنسلفانيا بوصفها مؤسسة تعليمية إفادة كبيرة، وسوف تغدو بؤرة مضيئة في صميم كل فرد في الجامعة. ومن حيث المبدأ، سوف يُشكل إيجاد حلول كهذه (أهدافاً مقنعة ومغرية جداً) لأكثرية مكونات بنسلفانيا العديدة كالدوائر والأقسام والمراكز والمعاهد والمدارس، بصورة منطقية. لقد فاق التشظي التنافسي المتأصل منذ زمن طويل في الثقافة والبنية المؤسساتية لبنسلفانيا التعاون المنطقي والاهتمام المتنور بالذات. ونتيجة لذلك، لم تحقق نظرية الأهداف السابقة لشريف حتى الآن سوى نجاح محدود جداً.

على الرغم من تعاظم عدد مقررات الخدمة المجتمعية المعتمدة في بنسلفانيا وتنوعها منذ العام 1992، فهي تنزع بقوة إلى العمل مستقلة بعضها عن بعض، حتى وإن كان ربطها بعضها ببعض سوف يحقق لها منافع مشتركة. بيد أن تطوراً حديثاً قد عزّز القناعة بأن المركز -بفضل تركيز جهوده على المشكلات المعقدة التي اعترف على نطاق واسع بأنها مشكلات مهمة وتتطلب تكاملاً واندماجاً فعالاً للمعرفة التخصصية والمهارات المتخصصة- يستطيع بنجاح تطبيق نظرية الأهداف السامية لتقليص تشظي بنسلفانيا التنافسي، وزيادة التعاون بين العلوم والمدارس.

الرعاية المجتمعية بوصفها مشكلة إستراتيجية معقدة للمساعدة في إحداث جامعة واحدة

ربما كانت جامعة بنسلفانيا هي الجامعة الكبرى الوحيدة التي أنشئت مدارسها وكلياتها كلها في مدينة جامعية حضرية متقاربة. وفي مطلع سبعينيات القرن العشرين أكد رئيسها المعين حديثاً آنذاك على المنافع الفكرية والاجتماعية غير العادية التي ستجنى إذا ما استغلت الجامعة استغلالاً مثالياً، على سهولة

التفاعل التي يوفرها موقع جامعة واحدة. وللحصول على تلك المنافع دعا إلى تطبيق إعادة مواءمة جامعة واحدة مواءمة تنظيمية؛ بحيث تتميّز بفضلها جامعة بنسلفانيا بالتعاون الفكري، والتداؤب عبر الأقسام والفروع والكليات والمدارس؛ بحيث تسفر عن تقدم قوي في المعرفة والرفاه الإنساني.

وكما لاحظنا سابقاً إن ذلك النوع من إعادة المواءمة الراديكالية أسهل قولاً من تطبيقه فعلاً. لقد ثبت عملياً أنه من الصعب التغلب على التشظي التعليمي المزمن في بنسلفانيا، وعلى النزاع والتخصصات الضيقة والحوافز البيروقراطية فيها، التي وصمها بنيامين فرانكلين [بست (Best)، 1962] في العام 1789 (بالأعراف والعادات القديمة). (ص173)، ومازالت فكرة الجامعة الواحدة أساساً مجرد فكرة، وليست برنامج عمل.

وإذا ما أخذنا بالحسبان الاعتراف الحديث بأن تحسين الصحة في المجتمعات الحضرية يعد من أهم المشكلات التي تواجه المجتمع الأمريكي، يبدو من الممكن استخدام هذه المشكلة لإحياء فكرة الجامعة الواحدة، إذ إن حلول مشكلة الرعاية الصحية الحضرية المعقدة تتطلب بوضوح تعاوناً بين المدارس والتخصصات المعرفية. وثبت أن هذه هي الحالة عندما بدأ مشروع الرعاية الصحية المجتمعية المبنية على المدرسة في مدرسة عامة في فيلادلفيا الغربية. ولنجعل النقاش ملموساً، نورد فيما يلي وصفاً للمشروع وتضميناته الأوسع بشيء من التفصيل.

إضفاء مفهوم على مشروع الرعاية الصحية المجتمعية في ساير وتطبيقه:

لقد تبين في السنوات الأخيرة -وبصورة متزايدة- أن الافتقار إلى الرعاية الصحية الفعالة التي يمكن الحصول عليها يعد من أخطر المشكلات التي تؤثر في المجتمعات الحضرية. والواقع أنه منذ شروع بنسون وهاركافي بعملهما في العام 1985، تبين لقادة المجتمع أن مسألة تحسين الرعاية الصحية هي مسالة ملحة. ونتيجة لذلك مازال بنسون وهاركافي منذ أن شرعا في عملهما في ثمانينيات القرن العشرين يحاولان تطوير برنامج رعاية صحية فعّالة شاملة ودائمة في

المدارس العامة المحلية، ولكن لم يحالفهما النجاح. ومع ذلك، قامت مجموعة من الطلبة الجامعيين في ربيع العام 2002 وصيفه، بتركيز بحثهم وخدمتهم – في حلقة بحثهم حول الخدمة المجتمعية المستندة إلى الأسس الأكاديمية – على المساعدة في حل أزمة الرعاية الصحية في فيلادلفيا الغربية. قادهم بحثهم وعملهم مع المجتمع إلى تقديم اقتراح بإنشاء مركز لتشجيع الصحة وتعزيزها، ومنع الأمراض في المدرسة العامة في فيلادلفيا، «مدرسة ساير المتوسطة».

لقد أدرك الطلبة بفضل بحثهم أن مشروعات العناية الأولية الموجهة بالمجتمع تتعثر غالباً بسبب العجز عن تأمين تمويل خارجي. واستخلصوا أنه كي يثبت مشروع الرعاية الصحية المجتمعية المبني على المدرسة وينجح، لا بد من إدخاله في صميم المنهاج في الجامعة وفي المدرسة الحكومية معاً. عندئذ فقط يكتسب المشروع درجة من الديمومة والاستقرار بمرور الزمن. لذلك اقترحوا إقامة مركز لتشجيع الصحة وتعزيزها، ومنع الأمراض في المدرسة المحلية التي تقوم بدور التعليم والتعلم في مجالات الطب، وطب الأسنان، والتمريض، والفنون، والعلوم، والعمل الاجتماعي والتربية، والفنون الجميلة، وطلبة الأعمال التجارية.أثبت اقتراحهم أنه مغر ومقنع بحيث أدى إلى إنشاء مركز لتشجيع الرعاية الصحية المجتمعية وتعزيزها، ومنع الأمراض في مدرسة ساير المتوسطة. ومن الجدير بالملاحظة هنا هو أن واحدة من الطلبة الذين طوروا مشروع ساير، وهي مي إيلانساري (Mei Elansary) قد حازت على جائزة هوارد ر. سويرر للعلوم الإنسانية في العام 2003 التي كان يمنحها ميثاق الجامعات للطلبة لتفوقهم في الخدمة العامة.

لقد انطلق مشروع مركز تشجيع الرعاية الصحية المجتمعية، ومنع الأمراض الذي أقيم في مدرسة ساير المتوسطة، رسمياً في العام2003. وصممت مهمته بوصفه مكوناً مركزياً من مكونات المدرسة المجتمعية المعتمدة على الجامعة، لتحسين تعلم الطلبة وتنمية الديمقراطية، وللمساعدة في تقوية الأسر والمؤسسات ضمن المجتمع. فالمدرسة المجتمعية مكان مثالي لبرامج تشجيع

الرعاية الصحية، فهو ليس مكاناً يتعلم فيه الطلبة فقط، بل هو المكان الذي يلتقي أعضاء المجتمع ويسهمون في أنشطة متنوعة. فضلاً عن خاصية التنوع العلمي التي يتصف بها مركز ساير لتشجيع الصحة وتعزيزها، ومنع الأمراض، فإنه يمكنه الاندماج في المنهاج، والمنهاج المساعد للمدرسة الحكومية والجامعة كليهما، مؤكداً على البؤرة التعليمية وعلى ديمومة مركز ساير كذلك. والواقع أن جوهر البرنامج هو دمج أنشطة مركز ساير ببرامج مدرسة ساير المتوسطة وجامعة بنسلفانيا ومناهجهما. ولتحقيق تلك الغاية يعمل الآن أعضاء الهيئة التدريسية في بنسلفانيا وطلبة مدرسة ساير في الطب والتمريض وطب الأسنان والعمل الاجتماعي والفنون والعلوم والفنون الجميلة -إضافة إلى مدارس أخرى بقدر أقل- يعملون كلهم في ساير عبر مقررات جديدة وموجودة، وإقامات داخلية، ومشروعات بحث. كما أن تشجيع الصحة وتعزيزها، والأنشطة الخدمية قد أدمجت في منهاج طلبة ساير. والواقع أن طلبة ساير يعملون كعناصر تغيير للرعاية الصحية في جوار ساير.

لقد ربط مركز ساير لتشجيع الصحة وتعزيزها، ومنع الأمراض بمجتمع تعلم صغير (SLC) يحوي 350 طالباً بدءاً من الصف السادس حتى الصف الثامن. في مجتمع التعلم الصغير هذا تندمج أنشطة تشجيع الصحة وتعزيزها بموضوع التعلم الجوهري في العلوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات وفنون اللغة وما إلى ذلك. وفي النهاية سيكون في كل وحدة منهاج تعليم مجتمعي أو مكون من مكونات حل المشكلات المجتمعية، (ويقوم هذا عادة بدور الموضوع المنظم للوحدة). وبأخذ هذه المنهجية في الاعتبار لا يكون طلبة ساير متلقين سلبيين للمعلومات الصحية. بل هم مولدو معلومات وتنسيق، ومقدمو خدمات مبدعين.

هناك عدد كبير وأنواع عديدة من مقررات الخدمة المجتمعية القائمة على الأسس الأكاديمية في بنسلفانيا تقدم المصادر والدعم اللازم لجعل تشغيل مركز ساير لتشجيع الصحة وتعزيزها ومنع الأمراض ممكناً. وبالفعل هناك مئات من

طلبة جامعة بنسلفانيا (مهنيين وخريجين وطلبة) وعشرات من أعضاء الهيئة التدريسية القادمين من مدى واسع من مدارس بنسلفانيا وأقسامها ودوائرها يعملون في ساير. وبما أنهم يؤدون خدمة مجتمعية أثناء انخراطهم في البحث الأكاديمي، والتعليم والتعلم، فهم في الوقت نفسه يمارسون مهاراتهم التخصصية وينمّون -إلى حد ما- وعيهم المدني والأخلاقي، وشخصيتهم الديمقراطية. وبما أنهم منخرطون في مشروع عام متكامل جداً، فهم كذلك يتعلمون كيف يتواصلون ويتفاعلون ويتعاونون مع الآخر بطرق -لم يسبق لها مثيل- توسع كثيراً آفاقهم الأكاديمية، وتبين لهم القيمة الحقيقية للعمل من أجل التغلب على التمركز الأثني العلمي، والقبلية، والطائفية. فالعالم الواقعي الملموس والناجح، والأعمال التي تحل المشكلات صوتها أعلى وأكثر إقناعاً من الوعظ المجرد.

خلاصة:

مازال الوقت مبكراً للحكم على مركز ساير، ولكننا نظن أن إبداع المركز وعمله الناجحين يدعمان بقوة فاعلية الاقتراح الأساسي المطروح في هذا الفصل، أي أن الجامعات تستطيع تقديم مساعدة مهمة للتغلب على النتائج المؤذية جداً الناجمة عن التشظي العلمي والنزاع، والتخصص الضيق، والحواجز البيروقراطية، والعادات والأعراف القديمة، وذلك عن طريق تحديد مشكلة مجتمعية محلية، عالمية واقعية، مهمة جداً، ومعقدة جداً، تلك التي تتطلب بطبيعتها تعاوناً مدرسياً وعلمياً متداخلاً قابلاً للاستمرار، ومحاولة حلها بنشاط.

وعلى الرغم من أننا ركزنا على الجهود في جامعة بحث واحدة، فإننا نعتقد أن هذه الإستراتيجية تعد واعدة لمؤسسات التعلّم العالي كلها. والواقع أن هناك كثيرون ممن التزموا التزاماً كبيراً بخدمة مجتمعاتهم المحلية. فميثاق الجامعات - وهو جمعية تضم رؤساء كليات وجامعات، وتقدم مساعدة تدريبية وتقنية في ميدان تعلم الخدمات والانخراط المدني للطلبة ولأعضاء الهيئة التدريسية

والإداريين – يضم اليوم في عضويته أكثر من مئة مؤسسة، ويدعم ثلاثين مكتب ولاية على مستوى الأمة. ويلقي موقع المؤسسة الإلكتروني (www.compact.org) الضوء على أنواع عديدة من جهود الانخراط المدني الجاري الآن، التي يعد بعضها ذا أهمية كبرى. ولننظر في هذين المثالين. فكلية ميكاليستر سينت بول مينيسوتا [St. Paul Minnesota] (Mecalester) تعد كلية فنون ليبرالية خاصة انتقائية تضم 1800 طالباً وطالبة، و146 عضو هيئة تدريسية متفرغين. أصبحت هذه الكلية مساهماً نشطاً في جهد إعادة الحيوية إلى جامعة سينت بول الشرقية المجاورة، كما انخرط أعضاء الهيئة التدريسية في المعهد كله في هذا الجهد. ويصف أندرو أ. لاتام (Andrew A. Latham)، 2003، الأستاذ المساعد في العلوم السياسية، هذا الجهد قائلاً: «تتعاون الكلية مع مركز جامعة مينيسوتا-(Minneso ta) للشؤون المدينية والإقليمية (CURA)، ومع جامعة ولاية ميتروبوليتان [بمنحة من هود (HUD) قدرها 400.000$] في مشروعات (بحث عمل) في جوار سينت بول الشرقية، تتصف بالتنوع العرقي والاقتصادي. تشمل هذه المشروعات فرقاً من الطلبة و أعضاء الهيئة التدريسية متداخلة العلوم، تدير البحث الذي طلبته مؤسسات مجاورة غير حكومية وغير ربحية». (ص5).

تتناغم مثل هذه المبادرة مع مهمة ميكاليستر بوصفها كلية فنون ليبرالية تفتخر بتزويد طلبتها بفرص تعاون وثيق مع أعضاء الهيئة التدريسية، وترعى الطلبة في تنمية مهاراتهم القيادية، وتعدُّ ذلك أمراً مركزياً في عملها (يقود الطلبة كثيراً من المشروعات القائمة على المجتمع). والمثل الآخر هو كلية وادي راريتان المجتمعية [(Raritan Valley Community College) الفرع الشمالي، نيوجيرسي]. لقد التزمت هذه الكلية التزاماً مؤسساتياً مهماً بتقديم تدريب وعون مجانيين للمؤسسات المحلية غير الربحية. شملت هذه الجهود أكثر من مئة عضو هيئة تدريسية ممن أدخلوا تعلم الخدمات إلى سبع وثمانين مقرراً: فطلبة المحاسبة يساعدون المؤسسات غير الربحية في تدقيق دفاترها، وطلبة العدالة

الجنائية يخدمون كأعضاء هيئة مساعدين في المحكمة المحلية، ومكتب النائب العام (المدعي العام)، وفي دائرة مراقبة المذنبين المعلقة عقوبتهم، وطلبة التمريض ينخرطون في برامج إعانة الكبار والمعوقين. ويساعد هذا الجهد أعضاء الهيئة التدريسية من مختلف الأقسام أيضاً على الإسهام في جهد مشترك منسجم مع المهمة المؤسساتية التي تقوم بها كلية وادي راريتان المجتمعية. وتتيح برامج تعلم الخدمات المهنية للطلبة أن يطبقوا المهارات المهنية التي يتعلمونها في غرفة الصف. فالبرنامج تعبير عن التزام الكلية بالمنطقة المحلية وبالإستراتيجية النافعة لمساعدة الطلبة على بناء مقدراتهم التي سوف تساعدهم على الانطلاق في حياتهم العملية. تعبّر مثل هذه الأمثلة عن التنوع الهائل لنظام التعليم العالي الأمريكي. فهي تؤكد -على أي حال- أن أي مؤسسة -بغض النظر عن مكانها أو نوعها أو مهمتها- يمكن أن تجد قضايا محلية كافية لإشغال المؤسسة في عمل ذي معنى.

عندما تولي مؤسسات التعليم العالي أولوية كبرى إلى حل مشكلات إستراتيجية عالمية واقعية في مجتمعها المحلي حلاً نشيطاً، تنشأ مشكلات مماثلة أكبر تسهم إسهاماً كبيراً في تقدم الصالح العام ورفع مستواها. وبصورة أدق، ستكون هذه المؤسسات قادرة على ترجمة المنافع النظرية لفكرة الجامعة الواحدة إلى سلوك عملي، وعلى المساعدة في إيجاد مدارس مجتمعية معتمدة على الجامعة ومبنية على تعلم الخدمات التي يستنتج هذا الفصل، أنها أفضل الطرق لتنمية طلبة ديمقراطيين، k-16، ومن ثم تسهم إسهاماً كبيراً في تطوير مدارس ديمقراطية، وجامعات ديمقراطية، ومجتمع أمريكي ديمقراطي طيب في القرن الواحد والعشرين.

References

Anderson, C. W. (1993). *Prescribing the life of the mind.* Madison: University of Wisconsin.

Astin, A. W. (1997). Liberal education and democracy: The case for pragmatism. In R. Orrill (Ed.), *Education and democracy: Re-imagining liberal learning in America* (pp. 210–211). New York: College Entrance Examination Board.

Bacon, F. (1972). Novum organum. In L. Benson (Ed.), *Toward the scientific study of history* (p. xi). Philadelphia: J. B. Lippincott.

Benson, L. (1978). Changing social science to change the world: A discussion paper. *Social Science History, 2,* 427–441.

Benson, L., & Harkavy, I. (2000). Integrating the American system of higher, secondary, and primary education to develop civic responsibility. In T. Ehrlich (Ed.), *Civic responsibility in higher education* (pp. 174–196). Phoenix: Oryx Press.

Benson, L., & Harkavy, I. (2002). Saving the soul of the university: What is to be done? In K. Robins & F. Webster (Eds.), *The virtual university? Information, markets, and management* (pp. 169–209). Oxford: Oxford University Press.

Benson, L., & Harkavy, I. (2003a). Service-learning. In K. Christian & D. Levinson (Eds.), *Encyclopedia of community: From the village to the virtual world* (pp. 1223–1224). Thousand Oaks, CA: Sage.

Benson, L., & Harkavy, I. (2003b, July). *Informal citizenship education: A neo-Platonic, neoDeweyan, radical program to develop democratic students, K–16.* Paper presented at University of Pennsylvania, Philadelphia.

Best, J. H. (Ed.) (1962). *Benjamin Franklin on education.* New York: Teachers College Press.

Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Bollinger, L. C. (2003). *The idea of a university.* Retrieved October 11, 2004, from Columbia University, Office of the President Web site: http://www.columbia.edu/cu/president/communications%20files/wallstreetoped.html.

Cochran, T. C. (1972). *Business in American life: A history.* New York: McGraw Hill.

Dewey, J. (1927). *The public and its problems.* Denver: Alan Swallow.

Dewey, J. (1969). The ethics of democracy. In L. E. Hahn (Ed.), *The early works of John Dewey, 1882-1898* (pp. 237–238). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1990). *How we think.* Boston: Heath.

Dewey, J. (1991). *The school and society.* Chicago: University of Chicago Press.

DuBois, W.E.B. (1899). *Philadelphia Negro: A social study.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Fish, S. (2003, May 16). Aim low. *Chronicle of Higher Education,* p. C5.

Gibson, C. (2001). *From inspiration to participation: A review of perspectives on youth civic engagement.* Berkeley, CA: The Grantmaker Forum on Community and National Service.

Harper, W. R. (1905). The university and democracy. In W. R. Harper (Ed.), *The trend in higher education* (pp. 19–20). Chicago: University of Chicago Press.

Jacoby, B. (Ed.) (2003). *Building partnerships for service-learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Latham, A. A. (2003). *Liberal education for global citizenship: Renewing Macalester's traditions of public scholarship and civic learning.* Retrieved October 11, 2004, from Macalester College, Project Pericles Web site: http://www.macalester.edu/pericles/discussionpaper.pdf.

Leslie, S. W. (1993). *The cold war and American science: The military-industrial-academic complex at MIT and Stanford.* New York: Columbia University Press.

Long, E. L., Jr. (1992). *Higher education as a moral enterprise.* Washington, DC: Georgetown University Press.

Marx, K. (1970). Theses on Feuerbach. In C. J. Arthur (Ed.), *The German ideology* (p. 123). New York: International Publishers.

McCarthy, C. (1912). *The Wisconsin idea.* New York: MacMillan.

Organization for Economic Development. (1982). *The university and the community.* Paris: Organization for Economic Development.

Sherif, M. (1958). Superordinate goals in the reduction of intergroup conflict. *American Journal of Sociology, 63,* 349.

Shulman, L. S. (2003). Foreword. In A. Colby, T. Ehrlich, E. Beaumont, & J. Stephens (Eds.), *Educating citizens: Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility* (p. viii). San Francisco: Jossey-Bass.

Stark, J. (n.d.). *The Wisconsin idea: The university's service to the state.* Reprinted from the 1995–1996 Wisconsin Blue Book, 2–3. Retrieved December 26, 2003, from www.legis.state.wi.us/lrb/pubs/feature/wisidea.pdf.

Steffens, L. (1957). *The shame of the cities.* New York: Hill and Wang.