الفصل الحادي عشر

التحسين إزاء المسؤولية عن الموارد

المصالحة بين ثقافتي المسؤولية الجامعية والمدنية

في النصف الثاني من القرن العشرين، قام الأمريكيون -وفق جميع المعايير- باستثمار رائع من الإيمان والتمويل في التعليم العالي، موسّعين عدد الكليات والجامعات في الأمة من (1900) إلى (4000). وتسجل الكليات والجامعات الأمريكية أربعة عشر مليون طالب، وعُيّن فيها (600,000) مدرّس، وتعمل على (200) بليون دولار من العائدات. وفي أحدث عام تتوافر فيه الإحصاءات، قدم الأمريكيون -عدا رسوم التعليم والدعم الحكومي- أكثر من (20) بليون دولار من الدعم الطوعي لكلياتهم وجامعاتهم عن طريق المتخرجين، والشركة، والمؤسسة، وهبات أخرى[1].

وعليه، إن أحد أكثر تشديدات التعليم العالي وضوحاً في النصف الثاني من القرن العشرين كان التشديد على الالتحاق. وفضلاً عن ازدياد عدد المؤسسات الذي ذكرناه، وسّع الأمريكيون بشكل درامي البرامج المهنية وبرامج الدراسات العليا المكلفة، وبنوا أنظمة كليات محلة واسعة، وطوروا برامج المساعدة الفدرالية والخاصة بالولاية لجعل الكلية متاحة أكثر، وحاولوا عبر القانون وأحكام المحكمة إنهاء الحواجز بين الجنسين، والأعراق ومنعوا استبعاد المعاقين جسدياً. وبالمقارنة مع بعض التنبؤات في منتصف القرن، ازدهر كل من التعليم العالي الخاص والعام.

لقد كان تشديد السياسة الثاني الواضح هو على المسؤولية. وكان الانتقال في معايير الاعتماد من مؤشرات العملية إلى النتائج التعليمية والفعالية المؤسساتية أحد تجليات المسؤولية[2]. وكان ظهور حركة التقويم[3,4,5] تعبيراً آخر عن توقعات المسؤولية المتزايدة من الداخل والخارج. وصارت حكومة الولاية لاعباً أكثر قوة في سياسة التعليم العالي

بما أن قوانين متنوعة فرضت ممارسات التقويم[6]، ودعت إلى الإبلاغ عن مؤشرات أداء متنوعة[8,7] ، وأنشأت تمويل أداء وأنظمة وضع ميزانية[10,9].

يهدف هذا الفصل إلى فحص توترات الدافع والطريقة التي ظهرت في التوقعات السياسية والمدنية والجامعية حيال المسؤولية، ولاستقصاء طرق تقوية الشراكة بين القادة السياسيين والمدنيين والقادة الجامعيين. وقد يكون من المفيد في البداية استقصاء توقعات المهمة الخاصة بالتعليم العالي، بما أن مسائل الأداء يمكن بشكل معقول أن تصل إلى رؤية ما عن هدف المشروع.

أوصياء الثقافة ونقاد الثقافة

إن طرح أسئلة المهمة والهدف ليس مغامرة ذات تعقيد كبير، بما أن التعليم العالي الأمريكي نظام لكل من الامتياز والفرصة تتنافس فيه دوافعنا النخبوية والقائمة على المساواة. إنه نظام يتجسّد فيه مبدأ الاستقلالية، المهم جداً في البحث عن الحقيقة وفي تغذية الديمقراطية، وهو في توتر حيوي مع مبدأ المسؤولية، الذي هو الدواء الذي يعالج الغرور المهني ومحدودية الفكر.

إننا نعلن أن كلياتنا وجامعاتنا أدوات تنظيمية لفضولنا وتساؤلنا، ومنتديات للكشف والمعارضة. نحتفي بكلياتنا وجامعاتنا كقلاع للعقل والإقناع. ونوكل إليها مهمة الانتصار على الأعداء الذين هم الجهل والغرور والآراء السابقة. ونؤمن بها كصروح للقيم والجمال والمعايير تدعو الطلاب والمجتمع إلى التفوق في الفنون وفي العلوم والمهن. ونجعلها حارسة للحرية والديمقراطية.

ونعتبر جامعاتنا محركات للتطور الثقافي والاقتصادي، تمكّن الأفراد والمجتمع من الوصول إلى الطرف البعيد لدائرة وعدهم. ونجعلها مسؤولة عن تشغيل المعرفة والحكمة والصراع في خنادق الأمة والعالم كي تحل المشكلات، التي تزعج العقل والجسد والروح؛ والمسائل المخبأة والتي تدمّر الروح.

ونتوقع من جامعاتنا أن تكون أوصياء للثقافة ونقاداً للثقافة. ونريدها أن تحافظ على الماضي، وتحوّل الحاضر، وتبني المستقبل، وهذا توقع رسالّي يحتّم على كلياتنا وجامعاتنا أن تبقى دوماً في بوتقة المحادثة العامة التي تضمن توتراً متواصلاً في التوقع والتقويم المدني للتعليم العالي. والواقع أن بيترز[11] يرى أن الأهداف التعليمية هي سياسية على نحو عميق، وهذا يشكّل أحد أكثر الأسباب أهمية لفشل كثير من منهجيات المسؤولية في إقناع المستثمرين، أنهم يحصلون على «عائد كبير من أموالهم» أو أن نتائج الكلية تستحق الكلف. سنناقش هذه الحاجة إلى الإجماع على الأهداف فيما بعد في هذا الفصل.

انعدام الثقة وفقدان الملاذ

إن ما يقدّره الأمريكيون ويجلّونه يمكن أيضاً أن يزدروه وينتقدوه. كان هناك وعي نقدي آسر في الأعوام الأخيرة من القرن العشرين، واتسمت تلك الأعوام بهجوم نقدي متكرر من أجل سلسلة من العيوب المتصورة والحقيقية. ولم تكن تلك الأعوام هي الفصل الأول للنقد. ويقترح التاريخ -الذي لم يخلُ أبداً من النقاد- أن التعليم العالي الأمريكي يعاني من أزمة مزمنة، إذا كان يمكن أن نأخذ بعين الاعتبار هذا الإرداف الخلفي.

وشهد كل عام من الأعوام الختامية للقرن العشرين على الأقل كتاباً ينتقد التعليم العالي.كان هناك كتاب بلوم في عام 1986 بعنوان إغلاق العقل الأمريكي [12]، وكتاب سايكس في 1990 لعنوان الغش المؤكد[13] وكتاب سميث بعنوان قتل الروح[14]، وكتاب أندرسون في عام 1992 بعنوان دجّالون في المعبد[15]، وكتاب روشيه في 1993 بعنوان سقوط البرج العاجي[16]، وكتاب باترسون في 1996 بعنوان حين يُقتل الرجال المتعلّمون[17]، وكتاب كورس وسلفرجريت في 1998 بعنوان جامعة الظل[18]، وكتاب لويس في عام 2000 بعنوان حين تُفسد القوة[19]. كانت هذه بضعة كتب فحسب بين تلك المراجعات النقدية. غير أن هذه الكتب والمراجعات النقدية الأخرى في الإعلام لم تطرح قضية الثقة العامة في التعليم العالي.

وتروي المقالات النقدية التي نُشرت في يو إس إي توداي وفي وول ستريت جورنال وصحف أخرى قصة عن هيئة تعليمية ومديرين يؤذون أنفسهم وطلابهم ومؤسساتهم، ويتخلّون عن الاستقامة المهنية والشخصية. وكما تبيّن دراسة صدرت في 1993 بعنوان ضرورة أمريكية[20]، إن الاهتمام بدور التعليم العالي كـ «بوصلة أخلاقية» و كـ«مهنة أخلاقية» ظهر بشكل أكثر تكرراً في الخطاب العام.

ويمكن العثور على العرض المخيّب للقيم في التعليم العالي الأمريكي في الدراما الفردية والمؤسساتية ذات النسيج السوداوي[21]. وقد ذكرنا في الفصل العاشر مركزاً طبياً لجامعة رئيسة يقبل المرضى من أجل جراحة زراعة القلب، ويعرف تماماً أن احتمال إجراء هذه العمليات الجراحية هو صفر في الواقع. وقد دفع المرضى وشركات التأمين مبالغ كبيرة. أما الذين كان يعرفون هذه الخدعة القاسية فهم الموظفون وعميد كلية الطب؛ وبدا كأن مديري المستوى الأعلى في الجامعة كانوا أيضاً يعرفون ما يجري. ولقد سُلِّط الضوء على الحالة الصحية المحزنة لكل من المرضى والجامعة في تدقيق قانوني.

ونحن لا نتحدث هنا عن سوء إدارة البحث، وانحطاط المؤهلات الأكاديمية، أو الإهمال في المسؤولية عن الموارد العامة. نحن نتحدث عن احتقار عنيف لحياة الإنسان وكرامته في حقل أكاديمي ومهني تقوم أهدافه على احترام الحياة والكرامة الإنسانية وتطويرهما. هل سيكون من الغريب بعد هذه القصة ومئات من القصص الأخرى المحزنة أن يسأل الأصدقاء المدنيون والسياسيون، إن كان أولئك الذين يمنحون الصوت والوسائل لكلياتنا وجامعاتنا يخدمون الصلة الثمينة بين الذهن والعقل وبين الكفاءة والضمير؟ [22]

ويجب ألا نعتقد أن القصص عن القيادة المؤسساتية والشخصية الضالة الموصوفة هنا، وفي سجلات أخرى مخيبة للأمل تشكل الواقع المهيمن في كل من شركات أمريكة وجامعاتها. ثمة واقع من النبالة والطيبة يتجلى في إخلاص الهيئة التعليمية والمديرين في أنحاء الأمة في كل يوم، وهذه نماذج تظهر لنا الشجاعة والضمير في الفعل، وتعمّق من رؤيتنا لما هو ممكن لحياتنا ولمجتمعنا.

وتكمن الصعوبة في أن انتهاكاً واحداً للنبالة والاستقامة يكون كثيراً في مؤسسة هدفها إعداد القيادة لقطاعات حياتنا القومية جميعها. وفي أيار 1997 ظهرت دراسة نشرتها لجنة تعليم الولايات اقترحت أنه يمكن تعقب ضغوط المسؤولية الحالية إلى «الموارد العامة المتدهورة والإحساس بأن الكليات والجامعات غير مهيأة لتلبية احتياجات القرن الواحد والعشرين»[23]. لا نجادل صحة هاتين النقطتين، ولكننا نعتقد أن أفعال الخداع الشخصي والمؤسساتي لم تساعد القضية العامة للتعليم العالي الأمريكي.

ومن غير المفاجئ أنه لم يعد يُنظر إلينا كأمكنة طاهرة، حيث يمكن أن تسود قيم غير القيم المالية الصرف، حيث الالتزام بالحقيقة والبحث غير المقيد يغذيان معيار سلوك يتسم بالنبل والاستقامة. هكذا -في بداية القرن الواحد والعشرين- واجه التعليم العالي الأمريكي مسألة الثقة العامة، وهي مسألة خطيرة تستدعي دعوة إلى المسؤولية.

أضاف السخط العام من بعض القيم المجسدة في التعليم العالي قوة إلى عوامل ضغط أخرى واجهها التعليم العالي في السنوات الأخيرة من القرن العشرين. ومن بين عوامل الضغط هذه احتواء التكلفة وقيود الريع المخفّض، القادة السياسيون الذين يتوقعون تركيزاً على المهمة أكثر حدة وعقلية أقل شمولاً في التعامل مع تخفيض الكلفة المالية، وأولياء أمور وطلاب يتوقعون أن يثمر استثمارهم في التعليم راتباً جيداً ووظيفة مُرضِيَة بعد التخرج، وصانعو سياسية مدنيون وجامعيون يعتمدون بشكل متزايد على آليات السوق لتعريف الأهداف والأولويات العامة، والسخط المدني مع الانتباه إلى التعليم، وضغوط تنافسية من قطاع خاص ناشئ، انطباعات الإهمال المؤسساتي وصعوبة الانقياد للتغيير، وعدم راحة من التعليم العالي كملاذ لطبقة محمية وذات امتياز مما يعكس غياباً للمساواة، وصراع الأفكار الليبرالية والمحافظة في مجتمعنا وداخل الجامعة.

وبوسعنا التأكيد أن هناك كثيراً في التعليم العالي الأمريكي الذي يستحق الإصلاح والتجديد، ولكن مسائل هدف التعليم العالي وأدائه ليست بالضرورة إشارة مرضية.

إن مؤسسة تشمل مهمتها البحث غير المنحرف عن الحقيقة، وتشمل طرقها اختبار الأفكار المتنافسة في ندوة عامة، وتشمل روحها عدم توقير معيّن، ويُنجز عملها الأفضل حين يغادر خريجوها بفضول قويّ وكفاءة وشجاعة على طرح السؤال: «لماذا؟» يمكن أن نعدّها مقياس نجاح حين يدير أولئك الخريجون فضولهم إلى الجامعة نفسها.

المسؤولية: ثقافات متصارعة

كما نوّهنا في البداية، إن أحد التحديات الكبرى في مناخ التعليم العالي هو الموقف الأكثر حزماً للوكالات الغريبة على الجامعة - وكالات التنسيق، والمشرعون، والفروع التنفيذية للحكومة، ووكالات الاعتماد - التي تلح على انخراط عام أكبر في مسائل الأداء والجودة. وكما قال تيد مارتشيس في افتتاحية في عام 1994 في مجلة تشينج: إن معظم قوانين المسؤولية تدعو إلى معلومات عامة عن الأداء. ومن ثمّ «ما هي الصفقة الكبيرة؟» يسأل المشرّع. وتتيح أنظمة المعلومات التقنية في مكان عملها بشكل روتيني لكل ربِّ عمل حقائق أساسية عن أداء الوحدة والشركة. لماذا ليس لديكم أنظمة مشابهة في الجامعة؟ هل يهمكم الأداء والتحسين؟

وفيما وراء المشرّعين والمسؤولين التنفيذيين في الحكومة، أصبح الأوصياء وأعضاء مجلس الإدارة أكثر تعبيراً ونشاطاً في اهتمامهم بالهدف المؤسساتي ومسائل الأداء. وفكروا بتطورات السياسة هذه التي تشدّد على المسؤولية وهي:

1. تنظيم الولاية المتزايد للتعليم العالي كي يشمل سياسات غير منظمة حتى الآن كالمنهاج والتقويم وعمل الهيئة التعليمية.

2. العدد المتزايد للولايات التي تفرض نوعاً من التقويم والاختبار.

3. العدد المتزايد للولايات التي لديها صيغة ما من قانون حماية المستهلك لحماية مواطنيها ضد المؤسسات الخاصة المخادعة.

4. العدد المتزايد للولايات التي تقتضي صيغة ما من الإبلاغ عن مؤشرات الأداء في الجامعة.

5. عدد الولايات التي تتبنى وتجرب صيغة ما من تمويل وميزانية الأداء.

6. الحماس حيال فعالية الاعتماد وإصلاحه.

7. الفضول المتزايد لمجالس إدارة الأوصياء حيال مسائل المنهاج ومسائل أعضاء الهيئة التعليمية مثل التثبيت.

ولقد تم استقصاء كثير من هذه التطورات في مجالات كالتقويم ومؤشرات الأداء وتمويل الأداء في فصول سابقة. إلا أنه لم يتم استقصاء تطور مسؤولية أحدث. نشير إلى تطور «بطاقات التقرير»، والمصممة لتقويم و«ضع علامة» الجامعات والأنظمة وحتى الولايات. إن إحدى مبادرات «بطاقات التقرير» المعروفة بنحو أفضل والمناقشة على نطاق أوسع، هي التي أطلقها المركز القومي للسياسة العامة والتعليم العالي. ويصف موقع مركز السياسة قياس عام 2000 على أنه «بطاقة تقرير ولاية بعد أخرى عن التعليم العالي. يمنح هذا التقرير علامات للولايات عن أدائها في خمس فئات: التحضير، والمشاركة، والتوافر، والإكمال والفوائد»[25].

وتُشتق «العلامة» التي تُمنح للولايات في كل من الفئات الخمس من تقويم الأداء في عدة مؤشرات داخل تلك الفئة. مثلاً، إن فئة «التحضير» تغطي المؤشرات التالية:

- إكمال الثانوية – النسبة المئوية للمقيمين الذين يحصلون على دبلوم دراسات عليا أو دبلوم في التعليم العام.
- دراسة المقرر التعليمي من الروضة حتى السنة الثانوية الأخيرة ـ نسبة الطلاب الذين يدرسون مقرر الرياضيات والعلوم ذا المستوى الأعلى.
- إنجاز الطلاب من الروضة حتى السنة الثانوية الأخيرة ـ نسبة طلاب الصف الثامن الذي يحصلون على علامات على مستويات تعكس كفاءة في التقويم القومي لتقدم التعليم في مجالات كالرياضيات.

ويتم تحصيل مؤشرات مشابهة لكل الفئات الخمس. إن القراء المهتمين بمعالجة أكثر عمقاً لقياس يصل إلى (2000)، سيعثرون على معطيات غنية قدمتها الولاية مع صور مرافقة على الموقع المذكور سابقاً.

نشر أوصياء ولاية أوكلاهوما بطاقة تقرير بعنوان عن التعليم العالي في أوكلاهوما[26] تقدم معطيات قابلة للمقارنة لأوكلاهوما إزاء معطيات قومية للولاية، التي في الفئات المشابهة للمركز القومي لبطاقة تقرير السياسة العامة، ولكنها تشمل أيضاً قسماً عن «الموارد والتمويل». لا تمنح بطاقة تقرير أوكلاهوما «علامات» لفئات الأداء المختلفة.

ومهما كانت الفوائد والمسؤوليات القانونية الحاضرة هنا، فإن معظم الأمريكيين يعرفون بطاقة التقرير كتعبير عن المسؤولية التعليمية بسيط وسائد بالنسبة للطالب. تمتّع مفهوم بطاقة التقرير أيضاً ببعض الاستخدام في استفتاء دلتا كابا/ جالوب السنوي في المدارس العامة[27]. إن ظهور بطاقة التقرير كأداة مسؤولية للتعليم العالي الأمريكي –على أي حال– هو مغامرة جديدة نسبياً، وواحدة لم تُقدّر قيمتها وفائدتها بشكل كامل حتى الآن.

وبالرغم من هذه التعبيرات المعاصرة عن المسؤولية، فإن المسؤولية ليست فكرة أو مصطلحاً جديداً في قاموس التعليم العالي. كان مورتيمير[28] يتحدث عن التشديد على النتائج التعليمية في التعليم العالي منذ ثلاثين عاماً تقريباً. وبوسعنا أن نعود أيضاً إلى الخلف (350) عاماً إلى تأسيس هارفارد، ونقرأ في وثيقة ترقية عن وظيفة «المشرفين». «هناك (12) مشرفاً على الكلية (كذا) تختارهم المحكمة العامة، ستة منهم هم من القضاة، والستة الآخرون من الوزراء، ويجب عليهم تطوير أفضل شيء لها (ويمتلكون قوة نفوذ على الأشخاص جميعاً) ويجب أن يروا أن الأشخاص جميعاً مؤهلون وأكفاء كي يكونوا في مكانهم الملائم»[29].

ويمكن تعريف المسؤولية باعتبارها توقّع معبّر عنه رسمياً: سياسة جامعة أو مجلس إدارة، قانون فدرالي أو قانون ولاية، أو سياسة رسمية لوكالة أخرى مثل وكالة اعتماد – أي (1) تتطلب تقويم الخدمات الإدارية والتعليمية؛ (2) تطلب دليلاً عاماً عن أداء الخدمة أو البرنامج؛ (3) تشجّع المراجعة المستقلة الخارجية لدليل الأداء هذا؛ و(4) تتطلّب معلومات عن العلاقة بين الدولارات المنفقة والنتائج المتحققة[30].

إن دوافع وطرق المسؤولية المدنية والجامعية هي أحياناً مثيرة للجدل والخصام وتميل إلى إنشاء ثقافتين وهذه الدوافع هي:

- التحسين مقابل الإشراف على الموارد.
- مراجعة النظير مقابل التنظيم.
- العملية مقابل النتائج.
- التطوير مقابل التقيد.
- الاستشارة مقابل التقويم.
- الثقة مقابل الدليل.
- التأويل/ الكلي مقابل قياس أشياء محددة.

إن العيش على الحدود المتوترة التي تتقاطع عندها هذه الدوافع، هو انخراط يومي للهيئة التعليمية والمسؤولين الإداريين في الكلية، الذين يفهمون المفاوضات الحساسة بين الدعم العام/ عمل الخير والثقة العامة. ما هو أكثر أهمية هو أن مدرّسي الجامعة يعرفون الوعد المفيد الذي يكمن في الشراكة بين داعمي التعليم العالي؛ الذين يقدمون الدعم المالي ويخدمون باعتبارهم أوصياء للإخلاص المدني، والهيئة التعليمية؛ التي تقدم الصوت والمعنى للمشروع وتخدم باعتبارهم أوصياء للمعيار والجودة.

هل من المقدر على ثقافتي المسؤولية المدنية والجامعية أن تبقيا خصمين وفي حالة جدل، أم هل هناك وعد للشراكة والمصالحة؟ نعتقد أن الشراكة ليست ممكنة فحسب وإنما أيضاً ضرورية في وضع نظام يخدم فائدة القرار التعليمي والسياسي.

حقائق موقظة: دراسات في السياسة والقوة

تتطلب المصالحة بين المسؤولية الجامعية والمسؤولية المدنية فحصاً لكل من الموقف والطريقة. أولاً، تتطلب فحصاً لمسائل الموقف. ثمة حقائق موقظة يجب أن نعالجها قبل أن نجازف بطرح أفكار حول كيف نقرب بين الثقافتين، المدنية والجامعية. إن

أولى هذه الحقائق هي أنه ليس هناك نظام مسؤولية ينفي النتائج الحزينة لأوضاع اقتصادية وريعية سيئة في ولاية، إقليم أو أمة. ثانياً، ليس هناك نظام مسؤولية سينفي مواقف المسؤولين السياسيين الذين لا يرون في التعليم العالي قيمة. ثالثاً، ليس هناك نظام مسؤولية ينفي الدوافع السوداء للهيئة التعليمية والمديرين الذين ينوون هجر استقامتهم. رابعاً وأخيراً، ليس هناك نظام مسؤولية ينفي مواقف وملاحظات أولئك الذين لا يريدون أن تزعجهم الحقائق، سواء أكانوا مسؤولين أكاديميين أم سياسيين.

لذا سنكون حكماء لو فهمنا مقدماً أن خطوط الاتجاه المفضلة، والدليل الوقائعي، واللمحات الموجزة عن الإحصائية، وحملات العلاقات العامة يمكن ألا تبدّل المواقف المُحتفى بها للذين يحمّلون الكليات والجامعات المسؤولية. والواقع أن أسئلة مهمة أثيرت عن أنظمة المسؤولية وسياستها الحالية وهي (1) إن كان لها تأثير قرار بنّاء على مستوى الجامعة أو الولاية و(2) فيما إذا كانت بعض استجابات الجامعة لسياسة الولاية هي تجميلية وتكيفية أكثر مما هي جوهرية وبناءة[31].

وبينما تهزّ هذه الملاحظات إيماننا بقوة العقلانية، فإنها تشير إلى أهمية التيقّظ والذكاء من قبل قادة الكلية. إن السياسة هي فن التأثير والسلطة هي القدرة على التأثير. إن التأثير مستثمر بشكل كبير في رغبتنا بأن نكون شخصيين. وستتطوّر مسؤولية التعليم العالي - كما نعتقد - إذا كان المديرون الأكاديميون والمسؤولون السياسيون راغبين بأن يكونوا شخصيين أكثر. سيحمل المديرون الأكاديميون عبأ خاصاً في تحدي خرط الأصدقاء المدنيين والسياسيين في حوار أكثر شخصية.

ذهن الباحث

في مؤسسة تنقّب عن الحقيقة في ندوة جدلية، وفي مؤسسة تؤمن أننا لن نفهم الحقيقة إلا إذا اختلفنا مع تحديها، هل سنشعر بالراحة إذا كانت سياساتنا وممارساتنا، وافتراضاتنا وطرقنا في القيام في العمل دون تحدٍّ؟ إن عقل الباحث يقبل المعارضة والجدل، ويجب أن يبقى هكذا حين تلامس المعارضة والجدل أهداف قلب المشروع الجامعي.

وفضلاً عن ذلك، يجب ألا نُفاجأ من أن مؤسسة ككلية أو جامعة - التي عملها الرئيس هو الهجوم على الحس العام - يمكن أن تتعرض هي نفسها للهجوم. إن حقيقة اليوم هي هرطقة الأمس؛ وروّاد الحقيقة الجديدة، سواء أكانوا أفراداً أم مؤسسات، لا يُستقبلون دوماً بعناق ودود وحار.

هل يمكن أن يقبل ذهن الباحث أيضاً مدى وتوتر النقد العام باعتباره مؤشراً على نجاح التعليم العالي، وباعتباره مقياساً متعة للحظة بناءة؟ ينتج الالتحاق المعزز بتعليم الكلية والجامعة المزيد من الأذهان المجهزة للنقد التي تميل له. ألم نقل في دليلاتنا ونشراتنا الدعائية والترويجية أننا نريد من خريجينا أن يفكّروا بشكل نقدي؟ هل كنا نعتقد أنهم لن يفكروا بشكل نقدي بمنازلهم الفكرية؟ يقول جبران: «لقد تعلّمت الصمت من الثرثارين، والتسامح من المتعصّبين، واللطف من غير اللطيفين؛ ولكن الغريب أنني غير ممتن لأولئك المعلّمين»[32]. من السهل أن نكون غير ممتنين لنقادنا، ولكننا يجب أن نقاوم ذلك الدافع.

إن الكلية الجيدة هي حجة جيدة. فالانشقاق والجدل هما نتيجتان محتّمتان مرحّب بهما في ميلنا إلى الفضول، الذي ربما هو العلامة الأكثر أهمية للعقل المثقّف. ما يرافق ذلك الفضول يجب أن يكون قيم الشجاعة والمثابرة، التي تمكّن العقل الجيد من أن يبقى في مساره. إن عقلاً كهذا لا يهرب ويختبئ لدى الإشارة الأولى من الجدل والنقد. هل تستطيع مؤسسة هدفها التعلم أن تتعلّم أيضاً؟ كما نوّهنا في فصل سابق، صار مفهوم المؤسسات المتعلمة مشهوراً على نطاق واسع بسبب أعمال سينج[33] ومورجان[34]. ومن بين السمات التي يذكرها مورجان لمؤسسة تعليم: (1) القدرة على التشكيك بالأعراف والفرضيات وتحديها وتغييرها، و(2) الميل والمهارة في تحطيم الحواجز التي تفصلها عن البيئة. تنسجم هذه السمات المؤسساتية بشكل ظريف مع عادات العقل البحثي.

المصالحة بين ثقافتي المسؤولية المدنية والأكاديمية

سنناقش هنا كيف يمكن أن نحقق مغامرات شراكة إضافية تكميلية بين نظامي المسؤولية الجامعية والمدنية.

مواصلة استخدام مراجعة النظير. إن ممارسة وضع الأداء قبل حكم وتجربة أولئك الذين هم خارج الجامعة يعبر عن الروح الأفضل لمفهوم المسؤولية. وهذا بالضبط ما كانت تفعله الكليات والجامعات طوال سنوات في الاعتماد ومراجعات البرنامج الأكاديمي. وبينما تبدو الآن حدود المسؤوليات القانونية لهذه الممارسات واضحة لكل من الأكاديميين والأصدقاء المدنيين، فإنها تكشف عن رغبة الأكاديميين في تجريب عدم الراحة والنمو اللذين يمكن أن يأتيا من تقويم أولئك الذين خارج جدران المؤسسة. ثمة بعض التغييرات التي سنثني عليها. أولاً، سنحث على انخراط حكومي أقوى للأصوات العادية والمدنية في مجالس إدارة جمعيات الاعتماد. ثانياً، نحب الاقتراح الذي وضعه جراهام، ليمان وتراو في دراستهم عن الجودة[35] بأن الاعتماد يستخدم مفهوم التدقيق. وإذا كانت شروط الاعتماد تتحقق في المؤسسة، يمكن القول: إنها يجب أن تلبي تلك الشروط طوال الوقت، وليس فقط في عيّنة من عشر سنوات. ربما ستشكّل مجموعات الاعتماد لجانها الزائرة من المراجعين النظراء والمقوّمين المهنيين، بشكل مشابه لمجموعات الاعتماد في المستشفى، وتقوم بزيارات غير معلنة إلى الجامعات لتدقيق انسجامها مع معايير الاعتماد ومقاييسه. يمكن أن تتواصل الدراسة الذاتية كمركّب ثاني للاعتماد.

ثالثاً، سنحث على تبني كشف تقويم يقدم المزيد من المعلومات والتميز العام أكثر من النجاح/ الرسوب البسيط. يجب أن تتطابق صورة وواقع التفوق المؤسساتي والبرامجي في هذه التقارير العامة. إن إدخال وضع «توصية» يمكن أن يكون إضافة مفيدة؛ ويجب أن تكون الجامعات راغبة في تحمل الفحص العام للنتائج أقل من مرغوبة مثل «تحذير» و بداية «اختبارية».

وأخيراً، نوصي بجدارة اندماج أعضاء المجلس وأوصيائه في مراجعات برامج وتصديق منتقاة. وفي بداية تاريخ التعليم العالي الأمريكي، كان أعضاء المجلس يجلسون غالباً في امتحانات البكالوريوس. لماذا لا ندعو أعضاء مجلس الإدارة إلى مشاركة أكثر نشاطاً في أنشطة ضمان الجودة في كلية؟

لمحات موجزة عن مؤشر الأداء. إن الولايات جميعاً -باستثناء اثنتين- التي خدمها مجلس إدارة التعليم في الأقاليم الجنوبية تطلبت تقريراً سنوياً عن سلسلة من مؤشرات الأداء في 1993، [36]، ومن الواضح أن التبليغ عن المؤشر متوقع بشكل متزايد في ولايات أخرى. ويمكن التلاعب في كل من المؤسسات الجامعية والخاصة، بمؤشرات الأداء وتمويلها بطرق متنوّعة، ولكن الطلب من الجامعات بأن تقدم دليلاً علنياً حول مؤشرات الأداء، وتشدد على مهمتها وتميّزها لا يبدو غير معقول.

وما يمكن أن يساعد على تحسين منفعة القرار وإمكانية قبول تلك اللمحات الموجزة عما هو خرط فرق من الأكاديميين، وأعضاء مجلس الإدارة، ومسؤولين وموظفين سياسيين في التصميم والاستخدام. وبدلاً من أن ينفصل الأكاديميون والمسؤولون السياسيون، ويتخذوا موقفاً عدائياً، يجب ضمهم إلى عمليات التصميم والتقويم. من المرجح أكثر أن يبزغ الفهم والتقدير من التداعي الأكثر حميمية أكثر مما سيبزغ من المسافة السياسية اللبقة.

تدقيقات الأداء. إن معظم الكليات والجامعات العامة خاضعة لتدقيقات إدارية ومالية من قبل مدققي الولاية، الذين يعملون انطلاقاً من القاعدتين التنفيذية والتشريعية. ما الذي يمكن أن تكونه فوائد توسيع تدقيقات الولاية كي تشمل فحص تقارير مؤشر أداء الجامعة وأنشطة ضمان جودة أخرى، لمعرفة أي قرارات ممارسة وسياسة تأثرت بجهود ضمان الجودة في الجامعة؟ أيمكن أن يكون هناك تطور مهني وفوائد متجددة في دعوة هيئة تعليمية منتقاة، وموظفين يحصلون على إجازة مدفوعة من جامعتهم للخدمة بين فينة وأخرى في فرق التدقيق مع مدققي الولاية المحترفين؟

تقوية شراكات التقويم الأكاديمية/ المدنية. تقوم كثير من الجامعات الآن بوضع فقرة شرطية من أجل إشراف الناس العاديين وانخراطهم في برامجها الأكاديمية عبر لجان استشارة أو مجالس زائرين. تُدعى هذه المجموعات في غالب الأحيان إلى الجامعة لمراجعة خطط الأداء وتقارير التقويم ولمراجعة تغيرات المنهاج المقترحة. يشدد أيزنز[37] على مقاربة «خبرة» لتقويم التعليم تقوم فيها مجموعة من المقوّمين بتعيين قيمة الأداء (لنقل لعمل مكتوب أو أداء آخر) بطريقة كلية. ليس هناك سبب

لماذا لا يمكن مزج أحكام المهنيين والهيئة التعليمية مع أحكام الأصدقاء المدنيين المتعلمين/ المتخرجين في تقويمات المقالات، والفرضيات الرئيسة، وهكذا دواليك.

حماية الحرّاس. بما أننا أشرنا إلى أن هناك بضع سياسات عامة لا يمكن أن تُلبّى عبر استجابة تجميلية تكيفيّة، ربما نريد أن نوصي بتقويمات دورية خارجية لسياسة المسؤولية تقوم بها مجموعات مقوّمين من خارج الولاية: مسؤولية المسؤولية، إذا شئتم. تقوم مجموعات من المقوّمين بفحص المعطيات وإجراء مقابلات مع مسؤولي الجامعة الرئيسين والسياسيين للوصول إلى وعي صريح ومنفتح عن قيمة وتأثير أنظمة وسياسة المسؤولية في ولاية. نقدم في ما يلي مبادئ يمكن أن تؤسس وتوجّه تقويماً كهذا. يجب على نظام المسؤولية أن يشدّد على ما يلي:

- القرار – تعزيز وتحسين كل من القرار الأكاديمي والسياسي.
- الاكتشاف – تقديم فرصة لكل من الجامعة والحكومة للتعلم
- الكشف – الطلب من الجامعة والولاية أن تكشف معطيات الأداء في ندوة عامة
- التميز – يقدم الفرصة للتشديد على تميّز الجامعة في المهمة/ الهدف

ألن ترحّب الهيئة التدريسية والمديرون الأكاديميون بهذه المبادئ؟ لا نستطيع رؤية أنها ستبرهن أنها معادية للضمير الأكاديمي أو السياسي.

فيما وراء الأنظمة: العنصر الأخلاقي للمسؤولية

كما أشرنا في الفصل العاشر، إن ضمان الجودة في أي مؤسسة –سواء كانت تجارية أو جامعية، فيما وراء نظام مسؤولية متقن جيداً– هو نشاط شخصي وأخلاقي في محتواه وتكتيكه كما هو منهجي وتقني. ويدافع مسؤول جامعة أو نظام عن المعايير التربوية لكلية أو جامعة ضد التدخل السياسي، ويكتشف حاكمٌ عملاً مالياً سرياً وغير قانوني في مجلس إدارة حكم، ويدعو معلّم الطالب إلى المساءلة بسبب الغش في اختبار أو بحث منتحل، ويستعيد مجلس إدارة شهادة بسبب سوء سلوك الطالب، ويقف عميد ضد الشروط المنهاجية الضحلة في برنامج أكاديمي، ويحمّل رئيس قسم عضو هيئة

تعليمية المسؤولية عن سلوك منحط إزاء الطلاب، وتستدعي وكالة على مستوى الولاية مؤسسة إلى المساءلة من أجل تمثيل مزيّف لبرامجها الأكاديمية، وتكشف صحيفة ولاية أن عضو مجلس إدارة أوصياء كلية يريدون حصول شيء للاستفادة منه، يرفض مسؤول تطوير منحة فيها قائمة على آراء سابقة: نعم، إن المسؤولية تتجاوز الأنظمة. إنها مسألة ضمير، وعطف، وشجاعة.

ويجب أن تُربط ثقافة الدليل بثقافة الحرص. في ثقافة حرص؛ تنقذ التوقعات العالية الطلاب والزملاء من فقر الشائع، وتطلق كلاً منهم إلى المدى الأبعد من دائرة وعده. تخلق الشجاعة والعطف مناخاً يضاهي فيه احترام تنوع المهنة والموهبة ازدراء العمل الرديء والسيئ، سواء أكان فردياً أم مؤسساتياً. وفي جماعة حرص، لا تستطيع الجودة أن تحيا ولا تحيا بمعزل عن الاستقامة.

شروط الشراكة

سنقدم الآن هذه الملاحظة الختامية. كتب باحث الإدارة بيتر دركر -الذي يُحترم على نطاق واسع في شركات أمريكا- عن التعليم العالي في كتابه الابتكار والمشاريع قائلاً: «إنه لا يمكن أن يوجد شيء أفضل لتاريخ المشاريع من إنشاء وتطور الجامعة الحديثة، وخاصة الجامعة الأمريكية الحديثة»[38]. ومن ثمّ إن نظام الجامعة والكلية الأمريكية هو نتاج الخيال والابتكار الجامعي والمدني في آن واحد معاً. ولا نرى سبباً لماذا هذه المواصفات الجيدة للعقل لا يمكن أن تواصل صياغة تفكيرنا، فيما نبحث عن طرق لبناء شراكة مسؤولية.

إن شراكة كهذه غير ممكنة -على أي حال- دون قوة الأطراف جميعاً. إن الغرور والجهل ليسا صديقين للشراكة. إن أولئك العاملين في التعليم العالي يمكن ألا يتجاهلوا صلاحية النقد الذي وُجِّه إلى الجامعة ولا يتأخرون في الرد. ولا يمكن أن نستهدف مجتمعنا وثقافتنا بالضوء السابر لبحثنا ونبقى غير راغبين كي نسلط الضوء على منزل الفكر. ومن منظور تطوير، لن نقبل هبات تنطوي على مسبقات خفية أو وعد قمعي للحرية الأكاديمية.

وبالمقابل، إن الأصدقاء المدنيين وأصحاب الشركات الذين ينظرون إلى سبطانة مدفع النقد الموجه إلى التعليم العالي، يجب أن يتأكدوا من أنهم لا يعيشون في منازل من زجاج. إن الكلف المالية والشخصية والمدنية لكوارث الخداع مثل كارثة المدخرات والقروض، والفضائح التجارية، والفواتير العالية للشركات من العقود الحكومية، والسلوك السرّي في شركات الطاقة، وفساد الشخصية السياسية يسيئون إلى حسّنا بالرزانة والعدالة، وإلى الضمير العام، ويخلقون مناخاً من الشك يهدد الديمقراطية.

إن الربح دافع إنساني وآلة حثّ لها قوة مهمة. إن هذا عالم واقعي. ذلك أن الخدمة دافع إنساني وقوة بناءة ذات أهمية مهيبة.إن هذا أيضاً عالم واقعي. ففي مجتمع ديمقراطي، إن الدافعين جوهريان وتكميليان. لا أحد منهما يوجد دون الآخر. إن المسؤولية العامة حيال مسائل الجودة والاستقامة جوهرية لعالمي الربح والخدمة الحقيقيين والمختلفين.

أداة تساؤلنا

يقول جبران في سطر جميل من كتابه رمل وزبد: إن «عقلك وقلبي لن يتفقا أبداً إلى أن يتوقف عقلك عن العيش في الأرقام، ويتوقف قلبي عن العيش في الضباب»[39]. إن البعد الآسر للحياة الداخلية للكلية والجامعة الأمريكية هي أن هناك أمكنة تعيش فيها بعض العقول في الأرقام، وتعيش بعض القلوب في الضباب .وهناك الحقائق التي يُعثر عليها في كلا المكانين.

وثمة تعبير هنا عن النبالة والجمال - الفن، والموسيقا، والشعر، والأدب - تقدم لنا الإلهام كي يرفع من حياتنا ويغنيها. هنا يكمن منزل أملنا:الأمكنة المحددة للعلم وآلات البحث عن حلول لتلك الآلام والمشكلات التي تسرق من الرجال والنساء وعدهم وكرامتهم. هنا يكمن مهد تطوير القيادة: كليات مهنية تحاول الربط بين ما هو أخلاقي وما هو تقني، وتخريج الرجال والنساء الذين يخدموننا في الحقول جميعها ليس عبر الاتجاه والبنية بقدر ما هو عبر دعوتنا إلى المسؤولية والاستقامة،

اللتين تنشدان في كل من العزلة وعمل الفريق توسيع مستودع الأفكار والمنظور. إن هذه العناصر المعتنى بها بشكل جيد وحريص هي عناصر مهمة ستكسب ثقة الأصدقاء المدنيين، وتواصل تشجيع الدوافع الخيرية التي أغنت قدرة التعليم العالي الأمريكي على خدمة أمتنا والعالم.

هنا يُعثر على «حالمي اليقظة» - إذا جاز أن نستعير عبارة من تي.إي. لورنس - وعلى رجال ونساء هيئة تدريسية يعيشون في المزاج البحثي، وهنا يُعثر على الكليات والجامعات باعتبارها أدوات تجسّد قدرتنا وميلنا إلى التساؤل. ويستوجب احترام تراث هذا المشروع الاعتراف بقوة فضولنا المولدة للطاقة. وإذا كانت هناك معارضة لهدف وأداء المؤسسات التي نحمّلها المسؤولية، دعونا نعانق تلك المعارضة، ذلك أن هذا يمكن أن يبدو كدليل على أن التعليم العالي يلبي مسؤوليته الأكثر جوهرية في السؤال عما هو صحيح، وجيد، وما هو جميل وتجهيز خريجيه بالدافع والمهارة لطرح أسئلة مزعجة ولتحدي الحكمة التقليدية.

هوامش

1. ليفلي،كي. (2000). «منح للتعليم العالي تحطم رقماً قياسياً آخر». كرونيكل أوف هاير إديوكيشن، 46 (35)، 5 أيار، 41 إي.

2. بوج،ي.، ور.سوندرز. (1992). دليل الجودة. سان فرنسيسكو: جوسي - باس.

3. بانتا،تي.، وزملاؤه. (1993). إحداث فرق: نتائج عقد من التقويم. سان فرنسيسكو: جوسي - باس.

4. آستن،إي. (1993). التقويم من أجل التفوق. فونيكس، إي زد: أوريكس برس.

5. ميسيك،س.(تحرير). (1999). التقويم في التعليم العالي.ماهوان،نيوجيرسي: لورنس إرلباوم أسوشييتس، ببليشرز.

6. إيويل،بي، فيني،جي، ولينث، سي. (1990). «ملء الموزاييك: النموذج البازغ للتقويم المستند إلى الولاية». نشرة الجمعية الأمريكية للتعليم العالي، نيسان (8) 42.

7. بوردن، في. إم.إتش، وبانتا، تي (تحرير). (1994). استخدام مؤشرات الأداء لتوجيه صناعة القرار الإستراتيجية «عدد خاص». اتجاهات جديدة للبحث الجامعي، العدد 82، الصيف.

8. جيثر،جي.،ونيدويك،بي.،ونيل،جي. (1994). القياس: وعد ومطبات المؤشرات في التعليم العالي. تقارير آش، إيريك للتعليم العالي رقم 5، واشنطن العاصمة: جامعة جورج واشنطن، كلية الدراسات العليا للتعليم والتطوير البشري.

9. بوج،إي.، وبراون،دبليو.، (1982). «حوافز أداء لكليات الولاية». هارفاد بزنس ريفيو، 60 (6).

10. بيرك، جي. وسيرفان، إي. (تحرير).(1988). تمويل الأداء في التعليم العالي العام: موضة أم اتجاه؟ «عدد خاص». اتجاهات جديدة للبحث الجامعي. العدد 97، الربيع.

11. بيترز،ر. (1994). «المسؤولية وغايات التعليم العالي». تشينج، تشرين الثاني، كانون الأول 16-23.

12. بلوم،إي. (1987). إغلاق العقل الأمريكي. نيويورك: سيمون وتشوستر.

13. سايكس، سي. (1988). بورفسكام. واشنطن العاصمة: ريجنيري.

14. سميث، بي.(1990). قتل الروح. نيويورك: فايكنج برس.

15. أندرسون،إم.(1992).دجالون في المعبد. نيويورك:سيمون وتشوستر.

16. روشيه،جي. (1993). سقوط البرج العاجي.نيويورك:رجنيري.

17. باترسون، دي.(1996). حين يقتل الرجال المتعلمون.بلومنغتون، آي إن: مؤسسة في كابا دلتا.

18. كورس، إي، وسيلفرجليت، إتش. (1988). جامعة الظل. نيويورك: فري برس.

19. لويس، إل.(2000). حين تُفسد القوة. سومرست،ن جي: ترانسأكشن ببليشرز.

20. ضرورة أمريكية: توقعات عالية للتعليم العالي. (1993). تقرير مجموعة وينجسبريد حول التعليم العالي.

21. ولشاير، بي. (1990).الانهيار الأخلاقي للجامعة: المهنية، النقاء، والاغتراب. ألباني: مطبعة جامعة نيويورك.

22. بوير، إي. (1987). الكلية: تجربة طلاب المرحلة الجامعية الأولى. نيويورك: هاربر كولينز.

23. إعادة صياغة المسؤولية: نحو نظام منسّق من ضمان الجودة للتعليم العالي. (1997). دنفر، سي أو: لجنة التربية الخاصة بالولايات.

24. مارتشيس، تي. (1994). «المسؤولية». تشينج، تشرين الثاني، كانون الأول 4.

25. قياس 2000. (2000). سان خوسيه، كاليفورنيا، المركز القومي للسياسة العامة العليا والتعليم العالي.

26. أوصياء ولاية أوكلاهوما للتعليم العالي. (2001). بطاقة التقرير حول التعليم العالي في أوكلاهوما.

27. روز، إل.، وجالوب، إي. (2001). «استفتاء في دلتا كابا جالوب السنوي حول المواقف العامة من المدارس العامة». في دلتا كابان (1) 83، أيلول 41-58.

28. مورتيمر، كي. (1972). المسؤولية في التعليم العالي. واشنطن العاصمة: الجمعية الأمريكية للتعليم العالي.

29. هوفستادر،ر.، وسميث،دبليو.(تحرير). (1961).التعليم العالي الأمريكي: تاريخ وثائقي، المجلد 1. مطبعة جامعة شيكاغو 7.

30. بوج،ي.، وآبر،جي. (2000). استقصاء تراث التعليم العالي الأمريكي: تطور الفلسفة والسياسة. سان فرنسيسكو: جوسي – باس.

31. بوج،ي.، وكريتش،جي. وفولجر،جي. (1993). تقويم الجودة في التعليم العالي: أفعال السياسة في ولايات الأقاليم الجنوبية.

32. جبران،خ.(1926). رمل وزبد. نيويورك: ألفرد وكنوبف.

33. سينج،بي. (1990). الطريقة الخامسة: فن وممارسة مؤسسة التعلم. نيويورك: دبلدي.

34. مورجان،جي. (1997). صور المؤسسة. ألف شجرة بلوط،كاليفورنيا: سيج.

35. جراهام،بي. ليمان،ر. وتراو،م. (1995). مسؤولية الكليات والجامعات. نيويورك: جامعة كولمبيا.

36. بوج، كريتش، وفولجر، تقويم الجودة في التعليم العالي.

37. أيزنر،إيز (1985). فن التقويم التربوي. فيلادلفيا: فالمر برس.

38. دركر،بي. (1985).الابتكار والمشاريع التجارية. نيويورك: هاربر كولينز.

39. جبران،خ. رمل وزبد،30.