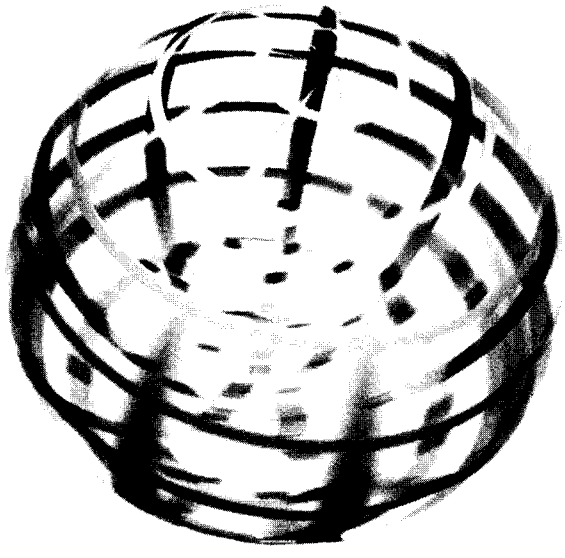


دعني أتعلم!

تحد يواجه المنظّمة العالمية

سامرين ن. خان

الفصل الخامس

دعني أتعلم!
تحد يواجه المنظّمة العالمية

بعد سنوات من انتقالي إلىٰ بريطانيا، اشتركت مع عدد من الأصدقاء البريطانيين في زيارة إلىٰ مانشستر. خرجنا للشراب في حانة ريفية، وطلبنا الشراب ثم واجهت السؤال المفزع. سأل ستيف «أجاهزون للعبة البولة»(*). لم يكن الأمر يحتاج إلىٰ توضيح، فقد شقوا طريقهم إلىٰ الطاولة. انكمشت علىٰ نفسي وتبعتهم خائفة.

عندما سُئلت إلىٰ أي فريق أريد أن أنضم قلت: «أوه، سأكتفي بالمراقبة». من حسن الحظ كنا جميعاً خمسة أفراد. فكرت «قليل!» ولكن كان هذا أمراً حسناً، فقد بدا لي أن كل واحد منهم ماهر جداً في اللعب. شعرت بالحرج لأنني لا أعرف اللعبة. وعرفت بعد ذلك أنني إذا حاولت فلن يكون بمقدوري إصابة الكرات فضلاً عن إسقاطها في الفجوات.

بعد ثلاث سنوات كنت مع شريكي في إسبانيا. شعرت بغصّة حين رفضت علىٰ الفور خيار لعبة البولة. وعندما سألني عن السبب ازددت حنقاً. قلت في نفسي «لماذا لا أستطيع أن أعرف كيف ألعب، لماذا لم أتعلم قبل 14 سنة خلت كما فعل»؟

شعرت بصدمة. ثم سألني ببداهة: «ما هو الخطأ البالغ والأمر السيئ في التعلّم؟. إذا كنتِ لا تستطيعين اللعب تستطيعين أن تتعلمي. أنا كان علي أن أتعلم في يوم ما، ألا

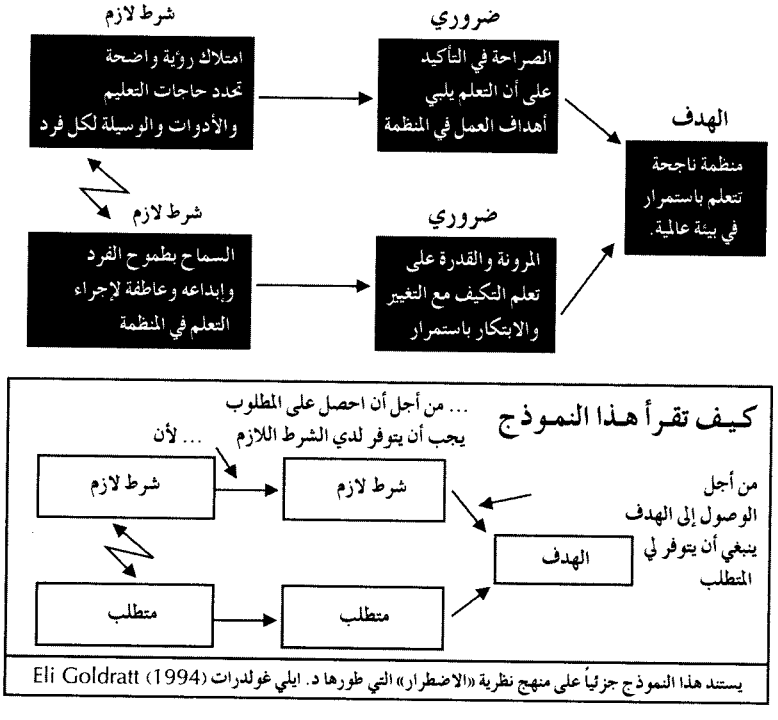
(*) لعبة تشبه البلياردُ يُسقط فيها اللاعبون الكرات في ثقوب ـ المعرِّب.

تعرفين ذلك؟ فما هو الخطأ أو السيئ في التعلّم؟». كان سؤاله تحدياً واضحاً.

انعكست هذه الحادثة على نفسي وتأكد لي أن خلفيتي وبيئتي تؤثران تأثيراً شديداً في عاطفتي وشجاعتي وقدرتي على التعلّم. وشجعتني الحادثة على التفكير في تاريخ تعلمي، وهو تاريخ يتجاوز زمن التعلّم، والنمو والتطور، وأربع قارات وست ثقافات. ثم استخلصت، من خلال خبرتي، كيف أن العاطفة، والشجاعة، والقدرة لا تنعكس في التعليم داخل المنظّمات.

هذا الفصل يبيّن كيف تستطيع منظّمة عالمية أن تتعلّم على نحو متزايد. وهذا يعني ضمناً منظّمة عالمية لديها رغبة في التعلّم. ولتحقيق هذه الرغبة من الضروري تلبية متطلبين. فالنجاح والبقاء يتطلبان من المنظّمة بصراحة أن تتأكّد من تلبية حاجات العمل. ومن أجل هذه الغاية ينبغي على المنظّمة العالمية أن تحدد حاجات التعلّم وأدواته ووسائله والتي توفر التعليم لجميع الأفراد فيها. وفي الوقت نفسه على المنظّمة أن تفهم كيف يتعلّم أفراد من خلال ثقافات وخلفيات متباينة. وتتطلب الاستفادة من هذا التفاهم بشكل ناجح من المنظّمة العالمية أن تسمح للأفراد باستخدام هوياتهم وتحقيق مطامحهم الشخصية واستخدام ابتكارهم وعاطفتهم لتوجيه تعلمهم لصالحهم ولصالح نمو المنظّمة وتطورها. ويفترض هذا الفصل أن هذين المطلبين شرطان ضروريان من أجل أن تحقّق منظّمة عالمية طموحها في تعلّم متنام.

قد لا يتحقق شيء من هذا أو لا يتحقق إلاّ القليل عن طريق الوحي. والحق أنه قد كُتب الكثير حول هذا الموضوع من قبل أكاديميين بارزين من أمثال أرغيريس Argyris (1995) وهيرشورن Hirschorn (1999). والفرق الذي يفترضه هذا الفصل أن الوسائل لتحقيق هذين الشرطين متعارضة على نحو مباشر في ما بينها (انظر الشكل 5 ـ 1). وينشأ التضارب ما بين تحديد حاجات الأفراد، وإعطاء الأفراد حرياتهم، وهذا التضارب هو الذي ينشب في الطريق إلى خلق منظّمة تعليمية حقيقية، فضلاً عن منظّمة عالمية!



الشكل 5 - 1

يظهر هذا الفصل بوضوح كيف نحل هذا النزاع عن طريق احترام المتطلبات التي تضمن تلبية حاجات العمل لدى المنظّمة العالمية، وتفهم كيف يتعلّم أفراد هذه المنظّمة، ولكن مع **الحيلولة** دون استمرار الوسائل التي تحققت بها تلك المتطلبات من التنازع فيما بينها. ومن أجل حل المعضلة ينبغي أن نفهم بعض الافتراضات التي تؤيد كل جانب من جوانبها. وسيعرض الفصل كلا الجانبين عن طريق استكشاف كيف تستطيع المنظّمة العالمية أن تكون صارمة في ضمان تلبية التعليم لأهدافه.

ثم سيعرض بعد ذلك وجهة نظر الأفراد المسؤولين عن السلامة والنجاح الاقتصاديين الشاملين للمنظّمة على أساس المقدمة المنطقية التي تفيد أنه إذا تعلّم الأفراد تتعلّم المنظّمة.

يشرح بيتر سينغ Senge في «النظام الخامس» تعليم المنظمة بأن مكان «يوسع فيه الناس باستمرار قدرتهم علىٰ خلق ما يرغبون به حقاً، وحيث تُغرس أنماط جديدة ومتسقة من التفكير، وحيث يتحرر الطموح الجماعي، ويتعلم الناس باستمرار كيف يتعلمون معاً» (سينغ، 1993، ص3).

بالإنطلاق من منظور المنظّمة العالمية ثم الالتفات إلىٰ قصة الأفراد سنكون في وضع يمكننا من البدء في التوجه إلىٰ المشكلة والإجابة عن السؤال الرئيس الذي يطرحه هذا الفصل:

كيف تستطيع منظّمة أن تتعلّم في بيئة عالمية في ظل عوامل التعقيد والاختلاف والشك وعدم القدرة علىٰ التنبؤ التي تواجهها في إطار اقتصادنا المتطور باستمرار؟

بالعودة إلىٰ القصة التي تصدرت هذا الفصل سنجد ما يلقي الضوء علىٰ ما يسعى هذا الفصل إلىٰ تحقيقه.

تأكدت هذه الليلة من شيء لم يكن يلقى صدى في نفسي من قبل. كنت أتجنّب دوماً لعب البلياردَ أو ألعاباً من مثل التمثيلية التحزيرية(*) ولعبة طاولة النرد، لأنني كنت أخشى حقاً أن أكشف لغيري أنني ما كنت أعرف ماذا أفعل. وكنت أظن أنني فشلت لأنني لم أكن أعرف كيف ألعب لعبة البلياردَ كما يفعلون.

شعرت في ذلك اليوم أنني مختلفة، فتجربتي الماضية تختلف عن تجربة أصدقائي في بريطانيا، فأنا ولدت في قارة، ودرست وعملت في قارة أُخرى. ولم ألتق حتى الآن بامرأة ولدت في فنزويلا من أب هندي درس وفقاً للمناهج البريطانية والأمريكية وعاش في خمسة بلدان. هذا لا يعني أن أي إنسان ذي خبرة مختلفة أنه أدنى! فلماذا إذن أفترض أنني أدنى؟.

(*) نظام الاتصال ما بين الشبكات ـ المعرّب.

تأكدت أن لدي ما أشارك وأُسهم به بغضّ النظر عن أنني لم أتعلّم البليارد أَو بعض الألعاب الأُخرى. ومعرفتي بهذا تجعلني أشعر أنني مختلفة قليلاً عندما أحاول تعلّم شيء ما جديد. أنا لا أبدأ من نقطة الصفر، أنا أبدأ من نقطة أنني مختلفة ولهذا فأنا أستطيع أن أشارك بشيء يحمل طابعي وأتعلم شيئاً جديداً.

ما هو التحدي الرئيس الذي يواجه تعلم المنظّمة العالمية؟

لماذا نريد أن نتعلّم كمنظّمة عالمية؟

في اقتصاد اليوم المعولم، تبدو الحدود التنافسية حاسمة. ينبغي علىٰ المنظَّمات أن تتعلّم كي تبقى متنبهة، وأن تكون متجاوبة ومبدعة كي تواجه التنافس الخارجي. ومن جهة أخرى عليها أن تستفيد من قدراتها الفنية الكامنة لتطوير ذاتها. وهذه أرضية خصبة ومركبة ذات إمكانات لا حدود لها. فالديناميكية ما بين خصائصها وقواها الداخلية والخارجية حافز هائل لنشر التعليم. وقد أضحى الخط المنحني لتعلم المنظَّمات أشد انحناء في السنوات العشرين الأخيرة وتشهد هذه الألفية ارتفاعاً في هذا الزخم.

لماذا ينبغي أن نفكر بعناية في احتياجات أَعمالنا؟

تزيد المنافسة العالمية الضارية من الحاجة إِلىٰ التميز والتحلي بشخصية منفردة، وقوة تنافسية. وهذا ينطبق علىٰ نحو أشد علىٰ القطاعات الجديدة مثل الصناعات ذات التكنولوجيا العالية. وتطرح النظرة العالمية بشكل خاص الحاجة الماسة جداً إِلىٰ أن نكون قادرين علىٰ العمل في بيئة يراوح فيها الاختلاف القومي ما بين النموذج السياسي إِلىٰ التشريع، والاقتصادات المتنوعة، وترمي لنا بمفتاح الوصل ما بين أَعمال أية منظّمة. وبصورة عامة فإن عدم القدرة علىٰ التنبؤ والالتفاف الاقتصادي الدائري يتطلبان من المنظَّمات أن تكون متيقظة وعارفة جيداً لقدراتها وموقعها في صناعاتها.

والتعلّم في المنظَّمات له كلفته. إذ تقوم النظرة الكلاسيكية لإِدارة عمل

تجاري مربح على مضاعفة الأرباح. ويصف ميلتون فريدمان Friedman أهمية المساهم بأنّها المسؤولية الاجتماعية الجوهرية للعمل التجاري حيث تستخدم مواردها وتنخرط في نشاطات وضعت لزيادة أرباحها طالما أنها تعمل ضمن قواعد اللعبة (1970). أما في جهات القطاع العام غير الربحي فقد تكون مهمتها تقديم الخدمة والرعاية الجيدة. وتعتبر «إدارة الصحة الوطنية» في بريطانيا، كمثال، مرضاها هم النقد على سبيل الاستعارة. وفي كلتا الحالتين يتوجب على المنظمات أن تجد الطريقة لمستقبل آمن عن طريق حسن الأداء أَو تقديم الخدمات. فالمنظَّمات مهددة باستمرار جراء المنافسة الشديدة. وهي إن كرست مواردها لنشاطات لا تضيف قيمة إلى أَعمالها يبتلعها منافسوها بسهولة. ونضيف أن المنظَّمات تقع تحت ضغط كبير من جانب حاملي أسهمها من أجل تحقيق نتائج اقتصادية أفضل فأفضل.

من أجل هذه الأسباب كافة وضمان النجاح، من الضروري أن تراقب المنظَّمات العالمية بحذر «خط القاعدة» كي تضمن نتائج الشركة ومصداقيتها. وهذا ينطبق على كل من المنظَّمات ذات النمو والاستمرار المحدودين والمنظَّمات ذات النمو والاستمرار طويل الأجل. ولا تستطيع المنظَّمات أن تسمح لمستخدميها أن يضيعوا وقتاً ثميناً في تعلّم أشياء ليست أساسية أَو لا تتوافق مع حاجات العمل الفورية أَو البعيدة الأمد. وبهذا يصبح التعلم المركّز أمراً ملحّاً وإلزامياً. ونضرب مثالاً على ذلك ما قام به فرع لشركة نفط فنزويللية عامة من تنفيذ برنامج أسماه «برنامج التعلم المتسارع» سنة 1987 من أجل الإدارة ذات المستوى المتوسط. وكان الغرض الأساس من هذا البرنامج التركيز بشدّة على المسائل المتعلقة بالتعيينات والنمو والتي تواجهها الشركة في ظل انخفاض أسعار النفط.

كيف نضمن أن نلبي احتياجات عملنا؟

الاطلاع على الأَعمال التجارية أمر حاسم بالنسبة للتعلم في المنظَّمات.

والطريقة الوحيدة للتأكد من ذلك هي التوافق على رؤية واضحة تحدد حاجات التعلّم لكل فرد وكيف يمكن تلبيتها على أفضل وجه. وتتمتع المنظَّمات، وخاصة التقليدية منها والتي استمرت في العمل طويلاً، بخبرات مهمّة وثروة من البديهة. وتخصص موارد كبيرة لنشاطات البحث والتطوير في صناعات مختلفة. وخبرة بعض المنظَّمات الأكثر عراقة والأفضل تأسيساً هي بمثابة استبصار ثمين لحاجات الأفراد من أجل الاستعداد للعمل في السوق المتطورة باستمرار.

ولقد شجع الوعي المتزايد بنشر التعليم داخل المنظَّمات الكثير منها على إيجاد دوائر تعليمية، وتعيين أفراد متخصصين بالمعرفة الإدارية والتعليم، ومراكز للتطوير. وهذه الدوائر لا تقدر قيمتها بثمن نظراً لما تقدمه من تحليل للسوق لتحقيق فهم أفضل لماهية احتياجات التعلم داخل المنظّمة وماهية الوسائل التي تساعد على تلبية هذه الاحتياجات على أفضل وجه. ويقوم كثير من المنظَّمات بإيجاد مشاركة تساعد في استبصار واستكشاف ما تقوم به الشركات البارزة الناجحة الأُخرى، وكذلك المنظَّمات والمؤسسات الأكاديمية لتلبية النمط نفسه من الاحتياجات.

هل يكفي التركيز على احتياجات أَعمالنا كي نضمن أننا منظّمة تعليمية عالمية ناجحة؟

تصبح الحاجة إلى أن نكون سريعي البديهة ومبدعين أكثر جلاء عندما يتبين لنا التعقيد الزائد والطبيعة التي لا يمكن التنبؤ بها لبيئتي المنظّمة الداخلية والخارجية ونوافق على أن هذه الشكوك ليست إلى زوال، بل إنها مستمرة في الزيادة. يترافق عدم القدرة على التنبؤ هذا بحقيقة أن المنظَّمات ما هي إلاَّ أنظمة بشرية معقدة بطبيعتها. ولهذا فإن الشك كبير ومتزايد. ومما يفاقم التعقيد والشك أن البيئات العالمية تُفرّخ الاختلاف والتباين بين الثقافات والتقاليد الكثيرة. فالتفاهم والتفسير بين الحضارات يزداد صعوبة ويفضي إلى نتائج غير

معروفة أَو غير محددة. ويتحدث بيتر سينغ عن هذا في «النظام الخامس» في إشارة إِلىٰ القدرات التعليمية للمنظَّمات ويحاول أن يبرهن أن المنظّمة كنظام مركب «لديها حياة خاصة بها وأن النظام يمكن أن يُفرز نتائج غير متوقعة لا ترد في بصيرة الإِدارة» (1990، ص71). إنه يبدو كمن يريد القول إنه لا يتوقع أن يواكب المدراء حقائق العصر إِلاَّ إذا أعادوا صياغة تفكيرهم حول التغيير الدائم وغير المتوقع.

لماذا نحتاج إِلىٰ المرونة والاستجابة إِلىٰ التغيير؟

لهذا ينبغي علىٰ المنظّمة أن تتحلّى بالمرونة والقدرة علىٰ تعلّم التكيّف بسرعة مع التغيير، وخاصة إذا كانت تريد أن تعمل علىٰ النطاق العالمي. فما الذي يجعل المنظّمة مرنة ونبيهة وقابلة للتكيّف؟ تحتاج المنظّمة العالمية بشدة إِلىٰ معيار موثوق للتغيير، ولما كان الأفراد هم دم المنظّمة وقلبها فإن أدق مقياس يمكن أن تستخدمه هو أفرادها. فالمعنويات المنخفضة علىٰ سبيل المثال يمكن أن تكون غالباً انعكاساً لكيفية استجابة المنظّمة إِلىٰ حقائق بيئية جديدة. ولما كانت المنظّمة نظاماً إنسانياً فهي مكونة من أفراد، وبالتالي فالمنظَّمات تتعلّم بمعدل يتوافق مع أفرادها.

تقدم شركة بريطانية ـ أمريكية، هي شركة بلاستيسيل Plastiseal المحدودة، مواد تغليف ذات نوعية ممتازة لمحلات صناعة غذائية مثل ويتروز، وسينسبوريز، وأسدا، وغيرها من أسواق المواد الغذائية الأصغر في المملكة المتحدة. إن التركيز الحالي لشركات بيع التجزئة علىٰ السعر المنخفض في تزايد، وعلىٰ حساب الجودة ـ وهذا ما يسمى أحياناً بـ«متلازمة وال ـ مارت» ـ يؤدي بكثير من المزودين مثل «بلاستيسيل» إِلىٰ خسارة مشاركة في السوق. وهذا مثال جيد كيف يؤدي اندماج الصناعة في شركات عملاقة إِلىٰ ممارسة ضغط شديد علىٰ الشركات الصغيرة والمتوسطة. إذ تجد «بلاستيسيل» نفسها تخسر الكثير من علاقاتها مع زبائنها لأنها ترفض أن تتنازل في نوعية إنتاجها كي

تحافظ على القدرة التنافسية في الكلفة. وهذا ما أثر بشدة على روح موظفي الشركة المعنوية. بيد أن الشركة أعادت توجيه تلك الطاقة السلبية نحو الابتكار كي تحول هذه المخاطر إلى فرص عمل جديدة كالتغلغل إلى سوق جديد كسوق اللوجيستيات.

كيف نستطيع أن نكون مرنين وقادرين على التكيف مع التغيير؟

إنه لأمر حاسم أن تكون المنظَّمات قادرة على تمييز فرادة موظفيها وإلاَّ فإنها تتجاهل بهذا جانباً حيوياً من مجمل العناصر. تتطلب المرونة القدرة على العمل مع التنوّع، وغرس روح الابتكار بحيث يمكن تطوير بعض الأشياء الجديدة والأفضل. ومن أجل أن نتمكن من تحقيق هذا علينا أن نتطلع إلى أمر مختلف عما اعتدناه. وأساس هذه الرغبة العاطفة. فالفرد يولد وتولد عاطفته معه، ولا تتجلى هذه العاطفة إلاَّ من خلال الاختيار. ومن أجل أن تمارس منظّمة ما المرونة، والتكيف، والقدرة على الابتكار لا بد أن تسمح للأفراد أن يقوموا باختياراتهم من أجل مساهمة أفضل بقدراتهم الفطرية، ومن أجل أن يكونوا مبدعين وأن يستخدموا طموحهم الشخصي لتوجيه التعليم في المنظّمة.

تتوافق المنظَّمات المتقدمة بشدة مع الحاجة إلى التركيز على البيئات الخلاّقة حيث يفسح للأفراد المجال أن يكونوا ذواتهم ويفوضون بصلاحيات بقوة. وتسعى مثل هذه البيئات إلى تزويد الأفراد بشعور الأمان والحرية في الوقت الذي توفر فيه مطالبة كافية باحتضان التعلّم. في الماضي، كانت المنظَّمات تعمل تقليدياً في بيئات كانت تتصف بالاستقرار والاستمرارية. واعتقدت المنظَّمات في الستينيات والسبعينيات أن تطبيق إجراءات مراقبة حازمة وبُنى هرمية هي الطرق الوحيدة الكفيلة بأن يقوم الأفراد بنجاح باحتياجات عمل المنظّمة (سلوان، 1964). وكانت فترتا الثمانينيات والتسعينيات بمثابة فترة انتقالية، مع قلاقل متزايدة في بيئات العمل. ونحن نرى الآن أن عدداً متزايداً

من المنظَّمات قد أضحى واعياً هذا التحوّل ولكنّه لا يزال يواجه ضرورة تقديم نتائج العمل.

تعتبر آبيل ستيف جوبز المثال الكلاسيكي لمقاول عرف في بداية الثمانينيات قيمة الموهبة والابتكار. وكان هذا واضحاً من خلال الطريقة التي بيعت بها منتجات آبل وما تزال والتي تعكس الإبداع الفردي الذي يرحب ويمثِّل بقوة فكرة الاختلاف. كما أن صناعة النفط هي مثال على كيفية استخدام الابتكار للاستجابة لحاجات البيئة، والتقليص من انتشار الكبريت جراء الزيوت المحترقة، والمسبِّبة للمطر الحامضي في أرجاء العالم. من الواضح أن مثل هذه الإنجازات قد جاءت نتيجة إبداع هائل تراوح ما بين منجزات التقدم العلمي ودمج سياسات الحكومة والإدارة، حيث اضطلعت المساهمة والموهبة الفردية بدور رئيس.

هل التركيز على قدرتنا أن نكون مرنين ومتجاوبين من خلال موظفينا يعتبر كافياً لضمان نجاحنا كمنظّمة عالمية ناجحة للتعليم؟

يعتمد نجاح المنظَّمات إلى حد كبير على قدرتها في جعل مهارات أفرادها تواكب حاجات الشركة. فإذا لم يؤخذ نمط المهارات المطلوبة باعتبار بالغ فإنها قد تفضي إلى بطالة الأفراد المؤهلين جيداً بصورة فائقة والذين يمكن أن ينتهي بهم الأمر إلى أن يصبحوا غير ضروريين. كما تحتاج المنظَّمات إلى أن تعلم أفرادها على أساس مستمر من أجل الحصول على المعرفة الإدارية لتسيير العمل. ففي مثال «برنامج التعليم المتسارع» لإحدى شركات النفط، والذي أشرنا إليه سابقاً، كان هذا البرنامج معداً كي يتوجه إلى الاحتياجات الفورية للشركة عندما تكون في حالة أزمة، والذي أفضى إلى مزيد من الدورات الشاملة المتعاقبة للتركيز على الأزمات. فبدون تركيز ملائم للتعليم على الواقع الجاري للعمل وأخذه بالاعتبار لن يكون التعلم بالدرجة الكافية المطلوبة من النجاعة والقدرة على الانتقال.

وواجهت المنظَّمات في البيئات العالمية أيضاً ضرورة الإجابة عن أسئلة أخلاقية وأن تأخذ على عاتقها مسؤولية اجتماعية أكبر. واكتشفت وتكتشف أن عليها أن تكون حسّاسة على نحو متزايد ومسؤولة بشكل أساسي عن الالتزامات الاجتماعية والبيئية في البلدان المضيفة. ويبرهن بعضهم على أن جذور هذا السلوك الغريزي كامنة في قلوب الأفراد. ويقول ديفيد كورتين Korten في كتابه «عندما تحكم الشركات العالم»:

نرث عند ولادتنا مسؤولية أبعد كثيراً من أن تضمن بقاءنا... (هذه الفكرة) تدعونا إلى القبول بمسؤولية عن أثر أعمالنا في مسيرة النمو والتطور وأن نأخذ على عاتقنا دوراً واعياً ومسؤولاً في خلق ظروف تعمل على سير عملية التطور قدماً في الكرة الأرضية (1995، ص261 ـ 276).

ونضيف إلى هذا أن الحركات المعادية للرأسمالية ضد القوة المتزايدة للشركات تُسرّع الوعي العام للأفراد بالحاجة إلى الاضطلاع بمسؤولية اجتماعية أكبر.

فقد اتخذت صناعة البضائع الاستهلاكية سريعة النقل، على سبيل المثال، مبادرات لإزالة المواد الكيماوية الضارة التي تسبّب استنزاف طبقة الأوزون، وخاصة إزالة المواد الكيماوية من جميع المنتجات التي تستخدم الهباء الجوي كقوة دافعة. وقد قامت صناعة الأدوات المنزلية بجهود مماثلة لإزالة مواد CFC (الكلوروود ـ فلورو ـ كاربون) من الثلاجات والأدوات الأُخرى. وعلى الرغم من أن بعض هذه التبدلات قد أُجريت استجابة لمعاهدات دولية وقوانين محلية، هناك أيضاً تنام في الإساس الطوعي بالمسؤولية الاجتماعية.

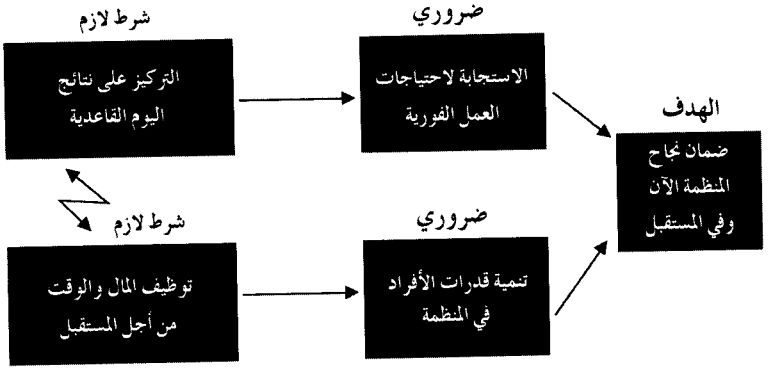
تتطلب هذه الجهود تحولاً هائلاً في الثقافة والمواقف والتي تتضمن مستويات واسعة النطاق من التعلّم وإعادة التعلم للأفراد الذين يعملون في مثل هذه المنظَّمات، وخاصة الأجيال الأكبر سناً منهم. وهذه المهمة باتت أصعب مع امتصاص الشركات وحاملي أسهمها للخسارة في الأرباح عن طريق عصر

الهوامش. لهذه الأسباب وحدها كان التركيز الخالص على تطوير المرونة والتكيف التنظيميين عن طريق القبول بالتنوع الفكري، والإبداع والبديهة التي يقدمها الأفراد ليست كافية لإرضاء الرغبة بأن تكون منظّمة عالمية ذات تعليم ناجح.

أين يترك هذا المنظّمة؟

ما ينبئنا هذا به هو أن احتياجات عمل المنظّمة واحتياجات الأفراد هي على درجة واحدة من الأهمية وينبغي تلبيتها. والتركيز على واحدة أو أخرى بمفردها غير كاف.

من أجل أن تكون المنظّمة ناجحة اليوم أو في المستقبل من الضروري أن تُنمي باستمرار طاقات الأفراد. ويوازي ذلك في الأهمية الاستجابة لاحتياجات العمل الفورية. وتتطلب تنمية قدرات الأفراد من المنظّمات أن توظف الوقت والمال من أجل المستقبل، والاستجابة إلى متطلبات العمل الفورية تتطلب من المنظّمة التركيز على نتائج اليوم القاعدية. والمعضلة عامة وشديدة الصعوبة بالنسبة لكثير من المنظّمات اليوم إن لم يكن لمعظمها.



الشكل 5 ـ 2 معضلة المنظّمة

جابهت المنظَّمات هذه المعضلة لعقود طويلة. وعندما كانت تواجه الخيار كان الحدس الإداري يميل إلىٰ التركيز علىٰ الاحتياجات الفورية للعمل. ومن الطبيعي أن توظيف الوقت والمال من أجل المستقبل يتطلب ملاءمة اقتصادية اليوم. والطريقة الوحيدة لضمانة هذه الملائمة هي الاستمرار في تلبية حاجات العمل الفورية.

وليس من دواعي الدهشة أن تتجلى هذه المقدرة الطبيعية في منتصف الطريق ما بين التركيز علىٰ الخط القاعدي والاستثمار من أجل المستقبل. وما فعله كثير من المنظَّمات أنه سار نحو تطوير قدرات المستقبل مع الاستجابة ضمنياً للاحتياجات الفورية كوسيلة لتقديم حل. وتصور لنا الحالة الدرسية التالية هذا السلوك الذي تثبته هيئة عالمية معروفة للاستشارة الإدارية مُحاوِلةً تحقيق الأفضل في كلا العالمين.

كان المثال علىٰ منظّمة بقيت خارج هذه المعضلة شركةً عالمية كبيرة للاستشارات. ففي الفترة ما بين سنتي 1994 و1997، في قمة فورة علم الإدارة، بُذلت جهود جبّارة من جانب شركة معينة لتطوير وتنمية عدد من المراكز الممتازة. وقد طوّرت هذه المراكز عالمياً من منطلق إيصال التعليم الإداري والمعرفة الإدارية، والأهم من ذلك، توفير أساس لعروض زبائنها.

زودت المراكز الممتازة بممثلين محليين في مختلف أرجاء العالم. وفي إحدى الحالات كان هناك مشروع يجري تنفيذه بالمشاركة مع شركة استشارية كبيرة لتكنولوجيا المعلومات، وكانت تعقد اجتماعات مرة كل 6 أسابيع في مواقع مختلفة من أنحاء العالم. وأوجدت المبادرة التعليمية عالماً من النشاط السياسي والشبكات التي كانت تصلح كإطار لتنمية واختبار وأخذ العروض الناتجة إلىٰ السوق.

كان ثمة فرصة هائلة لعمل جماعي دولي حيث يستطيع المستشارون أن يسهموا في الشبكات وإدارة مشروعات جديدة للزبائن وتطوير صداقات عمل جيدة عبر الثقافات، مما جعل المشروع مرغوباً إلىٰ حد كبير. وكان ثمة مستويات من التعليم علىٰ المستويين المحلي والعالمي.

وصفت حركة هبوط الأسهم من قبل أحد المستشارين ذوي السمعة الرفيعة بأن المراقبة العليا الضرورية قد ركّزت بصورة أكبر على العائد الذي سوف يولده المشروع أكثر مما ركّزت على تخصيص الوقت لنمو المشروع واستمراره. وبالنتيجة أثيرت المناقشات بين الممثلين حول مسائل مثل كيفية تصنيف المعرفة العلمية. هذا المستشار الخاص الذي عمل بصفة موجّه/ ومسهّل بين ممثلي القطر، وصف نفسه بأنّه كرة قدم سياسية. وكانت النتيجة تفاقم الروح المعنوية المتدنية. وظهور شعور عام بأن المنظّمة أخمدت الإبداع وأعاقت الابتكار، ووجد العدد المتزايد من الأفراد المقموعين والقانطين أن لا خيار أمامهم إلاّ المغادرة.

يوفّر هذا المثال نظرة متعمّقة إلى المؤثّرات التي خضعت لها المنظّمة. وقد كانت التأثيرات قصيرة الأجل إيجابية، ولكن الافتقار إلى إشراف حقيقي رفيع المستوى قد عكس رسالة مزدوجة عن الالتزام بالمبادرة. ومن جهة ثانية بدا تركيز الإدارة الضمني على العائد عائقاً أمام الإبداع والابتكار، ومحبطاً لهدف الطموح الأصلي للمنظّمة وهو نشر التعليم.

ثمة زاوية مثيرة للاهتمام بيّنها أرغيريس وشون في كتابهما التعلّم في المنظّمة:

نعتقد أن التعلّم في المنظّمة يجري ضمن سياق عمليّات ديالكتيكية تصدر عن شرطين من شروط حياة المنظّمات. الأول أن المنظّمات منخرطة بالضرورة في تعامل مستمر مع بيئتها الداخلية والخارجية واللتين تتبدّلان باستمرار استجابة لقوى خارجية ولأعمال تنظيمية معاً. والثاني أن أهداف المنظّمة ومقاصدها ومعاييرها تتزايد باستمرار وتتضارب ضمناً. (1996، ص9).

لذا فإن رؤية تطور القدرة المستقبلية كوسيلة لتضخيم احتياجات العمل الفورية لهي فرصة محتملة لنتائج غير مرغوبة.

تعرض الحالة المدروسة لمسألة أساسية عن الجهود التي لا حصر لها من جانب منظّمات تيأس في حل مشكلة أعمالها. ومرة أُخرى إن خيار البقاء بين

جانبين ليس خياراً. ذلك أن مسألة الخروج من هذا النزاع بالنسبة لأية منظّمة لا تكون باتخاذ أي طرف أَو بإيجاد تسوية بينهما، بل بإيجاد وسائل مختلفة لتحقيق استجابة لاحتياجات العمل الفورية وتطوير أفراد المنظّمة، بحيث يتوفّر النجاح الآن وفي المستقبل.

أين يكون الفرد مناسباً؟

هل التعلّم عمليَّة فردية؟

ما الذي يدفع الحاجة إِلىٰ التعلّم لدى الأفراد؟ التعلّم عملية شخصية. نحن لدينا عادة سبب يحدونا للذهاب إِلىٰ العمل حيث لدينا قواعد ومسؤوليات في عملنا. وإذا تحدّثنا بصورة عامة، إن هدفنا الشخصي هو أن ننجح في أدوارنا في المنظّمة التي نعمل بها. وكيفية تصرّفنا لا تعتمد علىٰ التنافس والمهارات التي طورناها في الماضي فحسب، بل تعتمد أيضاً علىٰ مدى فعاليتنا في الاستجابة للأوضاع الجديدة المتغيرة كل يوم. وكيفية استجابتنا في ممارسات عملنا تولّد تغذية راجعة هي ما تمكّننا أن نتعلّم. ثم نوّلد بعد ذلك افتراضات تقوم علىٰ خبرتنا وتعلّمنا تنبئنا بطريقة العمل وردّ الفعل علىٰ التحديات المستقبلية.

من أجل أن نكون ناجحين في أداء أدوارنا ضمن منظّماتنا ينبغي أن نستنفد الحد الأعظم من طاقتنا الكامنة. والمنافسة تسبِّب مشكلة في تحقيق ذلك. وتستطيع المنظّمة أن تأخذ مثالياً التعليم الذي يجده الفرد مساهمة في الاستجابة الشاملة للمنظّمة للتحديات الجارية. وهذا ما قد يقلِّل من تعزيزنا بالمقارنة مع الأفراد الآخرين. هل نتعلّم من أجل أنفسنا؟ إن مشاركة المنظّمة في ما نتعلّمه من أجل خدمتها يقصي عامل المنافسة الشخصية، وبذا يكون التعلّم نشاطاً شخصياً وذخراً لنا في النهاية.

ثمة عنصر آخر يؤثِّر في قدرتنا علىٰ تحقيق طاقتنا الكاملة هو مفهوم

الصورة. فالصورة تضيف عنصر حساسية إلىٰ كيفية التعلّم واستخدام ما تعلمناه. القوالب المكرّرة وعقد التفوق والتكوينات الاجتماعية الأساسية تنبي عن الطريقة التي ننظر بها إلىٰ أنفسنا وإلىٰ الآخرين. وعبر الثقافات يصبح هذا أمراً بالغ الحساسية في تنويع الهويات. وفي الاستجابة لهذه العوامل يصبح مفهوم صورتنا شديد التقلّب. وفي المنظّمات يكون أداؤنا بغضّ النظر عن الموقف أَو الأسبقية أَو الثقافة موضع تقويم وتقدير باستمرار، وهذا ما يطرح مزيداً من التعقيد بمعنى الجزم والكبح الشخصي.

هل يستطيع الأفراد أن يمتلكوا تعلّمهم؟

ينبغي علىٰ الأَفراد من أجل تحقيق جهد كامل وإحداث وضع مختلف حقاً أن يعلموا ما يريدون أن يتعلّموه. بيد أن الأَفراد لا يملكون تماماً بالتأكيد زمام عمليَّة تعليمهم. والمنظّمة التي يعملون بها قد تجمّع لديها خبرة غنية وتقاليد وحكمة بحيث توفر للأَفراد مجالاً هائل الاتساع للتعلم. لذا تشعر المنظّمة بالثقة وبأنّها مؤهلة لإملاء التعليم علىٰ كل فرد. وفي هذا الشأن كتب أرغيريس وشون أيضاً:

اعتُبرت المنظَّمات بمثابة خلفية سلوكية للتفاعل الإنساني، أَو حقولاً لممارسة السلطة، أَو منظومات للحوافز التأسيسية التي تحكم سلوك الفرد، أَو المناخات الاجتماعية ـ الثقافية التي يرتبط بها الفرد بتفاعل رمزي. (1996، ص16).

وتتمتع المنظَّمات بقوة متأصلة تُبرز عنصراً هائلاً من السيطرة.

يقدّم التراث أداة تعليمية قوية وفرصة لتكامل الخبرة «العتيقة» مع المطامح «الجديدة». هذا الدرس كان درساً مؤلماً عند تعلّم انطلاقة دوت ـ كوم. فقد «انساق» أَفراد أذكياء جداً ومبدعون فنياً وكذلك مجموعات طموحة من المقاولين وراء «الجديد»، ونسوا ما قدَّم لهم «القديم». ونسوا أن كل ما كانوا

يمتلكونه إن هو إلاّ أدوات «جديدة» لقواعد «قديمة». وإذا كانت المعلوماتية تريد أن تتصدر الاقتصاد الجديد، فلن يسعها أبداً أن تتجاهل القوانين الكلاسيكية لعلم الاقتصاد وتخفق في تحقيق التحوّلات التي يجب أن تضطلع بها كي تتكيّف مع القواعد الجديدة.

ويقول لينش Lynch المدير التنفيذي لشركة «أوتو نومي» لبرمجيات الإنترنيت، مشيراً إلىٰ توقف نشاط المخبر الإلكتروني العالمي Boo.com: «إنه لمثال محزن لما سوف نراه كثيراً، لأن كثيراً جداً من مخبري الإنترنيت قد انصرفوا تاركين المشكلة دون حل» (صباغ Sabbagh، 2000، ص3). إن هذا لم يحل المشكلة أبداً في الاقتصاد القديم، فلماذا يحلّها الآن؟ لماذا ينبغي علىٰ المنظّمة أن تتخلّى عن مراقبة ما ينبغي علىٰ موظفيها أن يتعلموه؟ أليس التعلّم في خدمة مصلحتها؟ ألم تثبت الخبرة أن الإدارة العليا تعرف الأمور علىٰ نحو أفضل؟

من أجل النجاح في تحقيق الأدوار المطلوبة في العمل ثمة شرط مواز لتحقيق طاقتنا القصوى. ومن أجل النجاح لا بد أن نتجنّب أيضاً ارتكاب الأخطاء. واعتقادنا حول الصورة التي يتصورنا بها الآخرون يمكن أن تؤثّر في موقفنا مما نتعلّمه وغالباً ما تكون عائقاً أمام تعليمنا. وأنظمة التربية تعزّز هذه العلاقة. تقليدياً، كانت الموضوعات التي حظيت بالاهتمام الأكبر في النظام الأمريكي، كما في مدارس التحليل الفكري مثلاً، هي موضوعات تطوير المهارات الصعبة. وقد كانت عملية تقويم الدخول إلىٰ المدارس الثانوية وإلىٰ الجامعة، وما تزال إلىٰ حد كبير، تقوم علىٰ مدى قوة هذه المهارات الصعبة. وما ظهر مؤخراً هو الوعي بأن الإبداع والبديهة والعاطفة لم تعد تُعتبر مهمّة بوصفها الجدارات الأكثر تأثيراً كالمهارات التحليلية والنظرية. هذا الوعي قد كشف اللثام عن أن الأطفال من ذوي الميول النظرية الأكبر والحدسية الأكبر قد اعتبروا فاشلين وأدنى درجة بالمقارنة مع من كانت قدراتهم تتوافق مع الاتجاه

السائد للثقافة التربوية. وهناك حديث داخل النظام التربوي في ولاية كاليفورنيا حول الانتساب إلىٰ كليات مثل «بودوين كوليج» Bodwin College في مين بإلغاء امتحانات الدخول إلىٰ الجامعة أو جعلها اختيارية، ومرد ذلك بالدرجة الأولى إلىٰ أن الامتحانات قد وُضعت علىٰ أساس الطالب المتفرد. وقد وجد أن تلك الامتحانات (امتحانات القبول بالانتساب SAT) تهدف إلىٰ التخلّص من المنتسبين الذين يمثّلون الأقليات أو الجنسيات الأخرى والذين تختلف ميولهم الثقافيَّة عن الطالب الأمريكي النموذجي.

هذا النموذج يتمادى ليصل إلىٰ حياتنا العملية، حيث يمكن أن يشكّل موقفنا تجاه الاختصاصات المختلفة. ففي فنزويلا علىٰ سبيل المثال تعتبر الهندسة والقانون والطب من أكثر الاختصاصات مكانة. وفي المملكة المتحدة يتنافس الطب والمحاماة علىٰ المكانة الرفيعة، في حين تعتبر مهن أُخرى تقع ضمن إطار العلاقات العامة والتسويق، أقل مكانة غالباً نظراً لأنّها ذات طابع نمطي ولا تحمل معنى التحدي. وفي اليابان يهيمن العلم والتكنولوجيا علىٰ المشهد، لذا فإن العمل في هذين المجالين يعتبر مرغوباً جداً.

إن الصور التي تظلل اختصاصاتنا يمكن أن تكون ضارة بنا. فقبل كل شيء يمكنها أن تثنينا عن أن نُقْدم علىٰ أمر ما يمكن أن يكون لنا فيه باع، أو تضلّل عواطفنا بحيث ترغمنا علىٰ اقتحام مجالات ليست قريبة إلىٰ هوانا. وتكون النتيجة أن نسيء استخدام قدرتنا الحقيقية، ونذهب إلىٰ أعمال لا نحبّها. وأخيراً، إن الأفراد يمكن أن يعملوا في منظّمة، ولكن هل يريدون ذلك؟ وإذا لم يكن الأمر كذلك فهل هم سيرضون أنفسهم علىٰ التعلّم وتطوير أنفسهم حتى الوصول إلىٰ مستوى قدراتهم؟ وهل التعليم سيكون في صالح المنظّمة التي يعملون بها، فضلاً عن الإسهام أو تعزيز الشعور بالتعلّم المشترك؟

هل المنظّمة مسؤولة عن تسهيل التعليم؟

تقوم المنظَّمات بجهود جبّارة لمساعدة أفرادها. وقد بدأت هذه الحركة مع ظهور البُنى المسطّحة والأفقية التي كانت تتعارض مع المقاربات الأكثر تراتبية أَو مقاربات من أعلىٰ إِلىٰ أسفل والتي هيمنت تاريخياً علىٰ معظم الصناعات. فوفقاً لمقاربة تايلور، التي استخدمَتها تقليدياً معظم المنظَّمات، كانت السلطة متمركزة في القمّة تاركة للأَفراد هامشاً صغيراً لإبداء الرأي إِلاَّ إذا كانوا في مراكز عالية أَو من ذوي الاتصالات الجيدة. ومع التحوّل إِلىٰ نموذج أكثر انبساطاً لإِدارة المنظَّمات ابتعد الأَفراد أكثر عن الحصول علىٰ فرصة أفضل لاستخدام مبادراتهم الخاصة من أجل التأثير في مهنهم. في هذا النموذج سُمح للأَفراد بأن يسهموا في توجيه المنظّمة، الأمر الذي شجعهم علىٰ أن يستخدموا ويسهموا بما تعلّموه في المنظّمة.

توظف المنظَّمات عامةً الأَفراد وهي تتوقع أن يقدِّم هؤلاء أفضل ما عندهم. ومعايير التوظيف عالية جداً؛ فالمواهب الواضحة، والسجلات الأكاديمية البارزة والقدرات الذهنية الرفيعة هي دوماً المقاييس الأساس للشركات البارزة. وتُقدّر الشركات الأَفراد الذين يوجهون أنفسهم، والذين يندفعون ذاتياً للمساهمة في أداء رفيع المستوى. وتتوقع الشركات من الأفراد أيضاً أن يجلبوا معهم وجهات نظر مختلفة وتفكيراً متنوعاً ومزايا ثقافيَّة بحيث يستطيعون تعزيز غاياتهم التنافسية العالمية.

بمثل هذه التوقعات تضع المنظَّمات تصميم بيئات العمل. حيث يحظى التعليم بالتشجيع والمشاركة. وتذهب مقادير كبيرة من الاستثمارات إِلىٰ خلق البُنى التحتية التي تدعم احتياجات تعليم الأَفراد. وتعتبر الموارد البشرية ودوائر التطوير عوامل خلاَّقة للغاية في إيجاد طرائق جديدة تشجّع الأَفراد علىٰ التعلّم. ويركّز كثير من المنظَّمات علىٰ تطبيق طرائق جديدة لدمج التعلّم في ثقافاتها المشتركة. ومن أجل الاستفادة من تنوّع الأَفراد ضمن المنظّمة أثبتت ورشات

العمل متعددة الثقافات وبعض المبادرات الأُخرى المشابهة نجاعتها البالغة.

تتطلع المنظَّمات، من أجل متابعة المؤشرات العالمية التي تعمل في سياقها، إلىٰ وسائل مبتكرة لتوسيع التعليم إلىٰ أقصى حد ممكن.

ومع النمو المشهود للمبتكرات التكنولوجية توظف المنظَّمات استثمارات ضخمة في الشبكات (الإنترنيت) وقواعد المعلومات مثل «لوتوس» و«نوتس»، ومستودعات البضائع، وإدارة التوثيق والاستطلاع من أجل الوصول إلىٰ مقادير هائلة من المعلومات المحدّدة الواضحة والمحافظة عليها واستخدامها. هذه الأدوات بالإضافة إلىٰ توقعات المنظّمة، تمنح الأَفراد القادرين والمبدعين فرصاً واسعة للتعلّم والإنتاج علىٰ نحو متزامن. وهذا ما يزيد من فرص التعلّم عبر الحدود الجغرافية ضمن المنظَّمات التي تخترق العالم والتي تتمتّع بقواعد للزبائن عالمية خارجياً.

في بيئات كهذه يستطيع الأَفراد أن يتعلّموا ضمن ما توفر لهم من امتياز. والاستثمار في موارد كهذه ضروري لأنه قد يكون ثمة بعض الأرباح المفيدة، ولكن ما مدى قيمة هذه الأرباح في الواقع؟ تقدّم لنا الدراسة التالية قصة عن بيت محترم للاستثمار والخدمات المالية العالمية استفاد من بعض هذه الأَرباح المكتسبة، ولكنه أكّد أن البنية التكنولوجية التحتية وحدها لا تلبي الإنتاج المطلوب لمنظّمة تعليمية عالمية.

شرعت إدارة مجموعة استثمارات مالية عالمية مقيمة في المملكة المتحدة وتدير موجودات علىٰ الصعيد العالمي، بإيجاد بيئة تعليمية علىٰ أساس الإنترانيت سنة 1999 مستهدفة خلق اتصال أوثق ما بين التدريب واحتياجات عملها. وكان النظام متاحاً لجميع المستخدمين علىٰ شبكة الإنترنيت، ولكنه يستخدم بالدرجة الأولى من قبل موظفي تلك المجموعة في بريطانيا. المعلومات الحية واليومية والرفيعة المستوى كانت متوفرة بضغط من إصبع كل فرد، وهو ما أسمته الشركة «التعلّم في الوقت المناسب تماماً». كان النظام شديد التفاعل والديناميكية ومصمّماً لاحتياجات الأَفراد الذهنية.

خضعت الشركة لتغيير مهم في التركيز الاستراتيجي وبالتالي اكتسبت وضع شركة أُخرى، مما سبَّب نتائج غير مستحبّة بالنسبة لاستخدام الإنترانيت(*) وتشغيله. كانت استجابة المنظّمة لأداة التعليم مثيرة للاهتمام. اختلف استخدام النظام ما بين الجيل الأصغر سناً من الموظفين ممن وجدوا في استخدام الإنترانيت وسيلة لتعزيز اكتساب المؤهلات الحرفية أَو استكمال دوراتهم الأكاديمية، وبين الأَفراد الآخرين الذين لم يجدوا في الإنترانيت وسيلة للاتصال أداة ومحتوى.

وصفت الأصوات الأعلىٰ التعلّم داخل هذه المنظّمة بأنه يأخذ طابع المحادثات والحوار والممارسة بالدرجة الأولى. وكان الاختيار المشترك الأفضل هو «إيجاد وتأسيس علاقات مع الأَفراد ومتابعة الدعم الشخصي المستمر أَو العلاقات البعيدة عبر الهاتف». وعند تناول المظهر الدولي في العمل وصفه أحد الموظفين بأنّه «أن تكون مع الثقافات الأُخرى وتعيش ضمنها وتتصل بها بوصفها المصدر الأغنى للتعلّم». وعلّق كثيرون بقولهم «بسبب سرعة الإيقاع في عملهم، من المجدي التعلّم أثناء العمل، وأي دعم للمساعدة في تلك العملية يُعتبر أمراً قيماً». ووافق كثيرون علىٰ أن «المساعدة والإرشاد (اللذين قدما إليهم) من قبل زملائهم ورؤسائهم» كانا الدعم الأكثر فائدة. وعند وصف تجارب استخدام التكنولوجيا كمساعد علىٰ التعليم وتقبّله عبَّر كثيرون عن وجهة نظر تقول «علىٰ الرغم من أن فائدته مورد ثمين ويمكن أن يقدّم الكثير من المعرفة المفيدة، إلاَّ أن الوقت غير كاف لاستغلال هذا المورد لأغراض التعلّم». إن استخدام التكنولوجيا في الوقت الراهن بات أكثر فأكثر أداة «تسهل العمل اليومي ويمكن أن يكون وسيلة فعَّالة لنشر المعلومات».

تشجع المنظَّمات أيضاً مستخدميها علىٰ الإسهام بخبرتهم ومعرفتهم الضمنية لإغناء قاعدة المعرفة المشتركة. ونلاحظ في هذه الدراسة أن المستخدمين أنفسهم وجدوا التعلّم هائل الفائدة. ولكن من الناحية العملية إنه لتحد كبير الاستثمار في مثل هذا النوع من القاعدة المعرفية لأنها تتولّد تماماً من خلال البُنى غير الرسمية. ويجده الأَفراد غالباً عبئاً علىٰ مسؤولياتهم اليومية نظراً لأنه يتطلّب مبادرة استثنائية ووقتاً وجهداً ولا يعطي إلاَّ نتائج ملموسة محدودة، وخاصة علىٰ النطاق الأوسع عبر المنظّمة.

(*) الفِرَق هنا العمل الجماعي ـ المعرّب.

من الواضح أن دور المنظَّمات في تعليم أفرادها أمر مهم بجلاء. فهي تقوم بجهود ضخمة كي تسلّم بالمستويات الرفيعة للتنوُّع الفردي والتأهيل والمهارة والحوافز التي يحصل عليها الأَفراد. وفي الوقت نفسه يمكن أن يكون لدى المنظَّمات توقعات عالية حول الخصائص التي تريد لأَفرادها أن يتحلّوا بها ويشاركوا فيها. ونظراً لوجود مثل هذه التوقعات لديها فإنها سترحّب بالقدرات التي سيجلبها الأفراد ويقدّمونها للبُنى التحتية التي يمكن أن تدعم إخصاب ونمو الخصائص والإسهامات لإغناء بيئاتهم التعليمية. والتناقض هو أن المنظَّمات مع وعيها والتزامها الواضح بالتعليم تشعر أن أياً من هذه لا يكفي لتحقيق المستوى الصحيح من التعلّم الشامل علىٰ مستوى المنظّمة بقدر الاستجابة المشتركة والمنبعثة علىٰ نحو متكافئ من أَفرادها.

ما الذي «لا يمكن قوله» عن دور المنظّمة في تطوير التعليم في بيئة عالمية؟

تركّز المنظَّمات غالباً، في يأسها من فهم التناقض المذكور أعلاه وحلّه، علىٰ محاولة الإجابة عن السؤال الآتي: هل نستطيع أن نؤكد أن أنظمتنا وعملياتنا التطويرية تعترف بالتنوّع الفردي لخلفيات وأهداف عمليات التعلّم الشخصي وأن نُسرّع في الوقت نفسه التعلّم لنضمن أننا نلبي حاجات عملنا؟ إنه سؤال تصعب الإجابة عنه. وفي رأيي أنه جرى تجنّبه من قِبل معظم المنظَّمات التي لا تفتقر إِلىٰ فهم واضح لما يعنيه فعلاً.

بيد أن الأمر المفرح أن هذا الفصل يتناول التعلّم في بيئة عالمية، حيث تنوّع الثقافة، أَو الهوية، أَو السن، أَو الجنس، أَو ما يمكن أن يوجد في طرق معقّدة وموحشة! إن مجرد وجود كثافة في التنوّع هو موضع الترحيب الأكبر للتعليم علىٰ مستوى المنظّمة.

لتحرير التعلّم علىٰ مستوى المنظّمة علينا أن نفهم أولاً معضلة ثالثة. لقد

استكشفنا حتى الآن معضلة التعلّم في منظّمة عالمية ومعضلة عمل المنظّمة. والمستوى الثالث والأخير هو معضلة الفرد. ولتحقيق ذلك سنعود بإيجاز إلىٰ القصة التي وردت في بداية هذا الفصل ونكشف بعض الافتراضات التي ظهرت علىٰ السطح.

تجنبت لعبة البليارد طوال تلك الأيام أَو ألعاباً مثل التمثيلية التحزيرية والنرد، وكان مرد ذلك ببساطة أنني كنت أخشى أن أكشف عن أنني أجهل ما أفعل. وكنت أفترض أنّهم كانوا أفضل مني لأنهم يعرفون لعبة البليارد. وكانت أسهل طريقة للخلاص هي الانسحاب.

ثمة خلل جوهري في مفهوم تحديد حاجات الفرد للتعلّم من أجل مواكبة تعلّمها مع أهداف عمل المنظّمة. و«ما لا يمكن قوله» هو أن مجرد تحديد احتياجات الفرد التعليمية من قبل فريق آخر (مثل المنظّمة) يمنع الفرد من أن يتخذ الخطوة الحيوية الأولى في أية عمليَّة تعليمية. وهذا يعني اتخاذ القرار الشخصي بالإقرار بأحد أمرين: «أنا لا أعرف فحسب»، أَو «ما أفترضه في الوقت الراهن قد لا يكون صحيحاً».

سلب حرية الفرد في اتخاذ هذا الالتزام يحرم المنظَّمات من تعليم نفسها. في القصة لم يسلب أحد صراحة حق الفرد في اتخاذ هذا القرار. لقد واجهت تخوفاً طبيعياً من ألا تكون لاعبة مناسبة علىٰ مائدة البليارد لأن اللعبة لم تكن مألوفة لها ولكنها مألوفة لأصدقائها، وهذا نمط من الخوف ليس بغير العادي بالنسبة لكثير من الأَفراد بغض النظر عن المكانة الرفيعة، أَو المركز، أَو مستوى الثقافة، أَو الدور عندما يكونون في بيئة أَو ثقافة أَو وضع غريب عنهم. لهذا فإنه من الضروري أن تحرص المنظّمة علىٰ ضمان تلك الحرية وغرسها وحمايتها. وبفعل ذلك نطلق طاقة التعلّم الكامنة والتي تكمن تحت السطح في أية منظّمة.

إن تعلّم الأَفراد في بيئة عالمية لهو أمر بالغ الحساسية لتفاعلهم مع الثقافات، واللغات، والتقاليد والمواريث المختلفة. وهذه الديناميكية تتزايد لدى فرد يشكّل أقلية وسط بيئة أكثرية، وهذا احتمال وارد بالنسبة لكثير من الأَفراد الذين يعملون مع منظّمة عالمية. والخوف الذي وصفناه أعلاه يصبح أشد صلابة في بيئة كهذه ويمكن أن يمنع الأَفراد من الإقرار بنقص فهمهم أَو معرفتهم. وهذه هي العقبة الكبرى أمام تعلّم الفرد في بيئة عالمية. والأسوأ من ذلك أنها يمكن أن تمنع الأَفراد من اتخاذ إسهامات مفيدة. ولسوف نعود إِلىٰ القصة ونحاول اكتشاف السبب.

عند ترجمة هذه الحادثة في بيئة عملي، رحت أُفكر في ما جعلني أشعر بالرضى. أنا أعرف أنني من أجل أن أكون ناجحة أحتاج إِلىٰ أن إشعر علىٰ نحو قاطع أنني أشكّل اختلافاً بالنسبة للمنظّمة التي أعمل بها، وبالنسبة إِلىٰ زبائني وإِلىٰ نفسي. وبدرجة مساوية من أجل أن أكون سعيدة وناجحة فأنا أتجنّب ارتكاب خطأ أَو فشل.

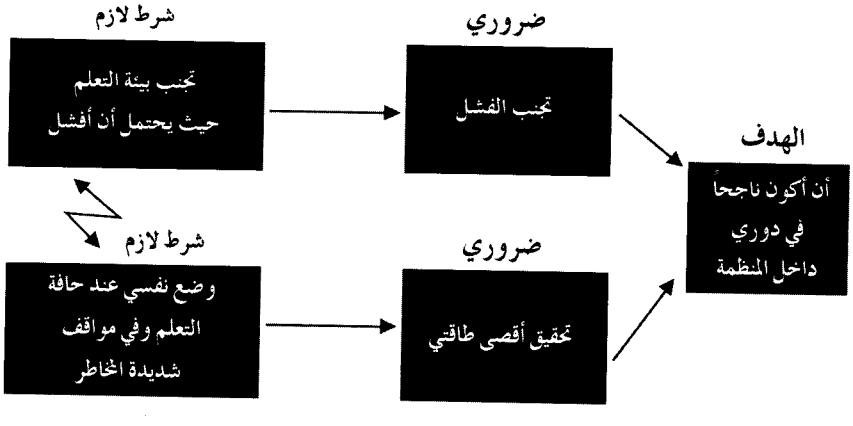
ولكي أحقّق سعادتي في العمل، تأكد لي أنه ينبغي أن أكون مختلفة في كل شيء أفعله. ومن أجل ذلك أحتاج إِلىٰ ركوب المخاطر (كأن أذهب إِلىٰ لعب البلياردا!). وبدرجة مساوية فإنني من أجل أن أكون سعيدة وأتمتع بالنجاح، أشعر أنه يجب أن أتجنّب ارتكاب الخطأ أَو الفشل. وهذا يتطلب مني أن أنأى بنفسي عن المواقف الخطرة حيث الأخطاء أشبه بالسهام علىٰ طريق التعلّم.

في القصة، تعتقد الفتاة أنّها من أجل أن تكون راضية ومنجزة لعملها عليها أن تخلق اختلافاً مهماً. وهي تفترض أنها تزداد قيمة واحتراماً وثقة من جانب زملائها وزبائنها. وهذا ما يجعلها فخورة بعملها. ومن أجل إيجاد اختلاف من المهم أن تخاطر وأن تعيش علىٰ حافة التعلّم. ومن دواعي التناقض أن الأوضاع الخطرة تشكّل تحديات وتولّد الشك، وتثير مستويات عالية من العاطفة وتكشف التعاطف وبالتالي تفجر الإبداع.

من ناحية أُخرى إن الرغبة في تجنّب الفشل تكاد تكون غير مدهشة نظراً

للعواقب غير المستحبّة التي تترافق معه. فعلىٰ سبيل المثال لقد بيَّنت المدارس التقليديَّة من خلال تأكيدها علىٰ القياس والتقويم أن اكتساب درجات منخفضة يثير الإحساس بالإذلال وعدم النجاح. وترجمة هذا في الحياة العملية أن الإخفاق في التوجيه يمكن أن يشوّه الصورة المهنية ويسبِّب إحراجاً بالغاً. والأسوأ من ذلك أن الفشل الخطير يمكن أن يهدّد الوضع المستقبلي في المنظّمة بالخطر. ولمنع حدوث مثل ذلك نراها تمتنع عن التعلّم في بيئة يحتمل أن تفشل فيها لأن الخوف من الفشل في حد ذاته يجعلها تتجمّد. وهذا يحول بينها وبين الأداء في المقام الأول. ومن دواعي السخرية أنّها تفشل حتى بدون أن تحاول.

هذه الإنسانة الفرد عانت مزيجاً من التأثيرات في ليلتين علىٰ مائدة البليارد، واستسلمت لقمة المعضلة مرتين (انظر الشكل 5 ـ 3). فإحداث اختلاف كان يعني بالنسبة لها أن تكون قادرة علىٰ القيام بلعبة غير مألوفة لها ولكنها معروفة بالنسبة للمجموعة التي اختارت العيش معهم. وفي كلتا المرتين لم تشأ أن تُظهر عدم قدرتها علىٰ اللعب ولهذا تجنّبت وضع نفسها في ذلك الموضع بالدرجة الأولى. كان لديها افتراض.



الشكل 5 ـ 3 معضلة الفرد

افتراضي أنني فشلت لأنني لم أعرف كيف ألعب لعبة البليارد كما كانوا يفعلون.

غطى افتراضها على قدرتها بالإقرار أنّها لم تكن تعرف كيف تلعب، وبذا أثبط رغبتها في تعلّم اللعبة بصورة مطلقة. لقد شعرت ببساطة أن عدم المعرفة طريقة للإقرار بالفشل. في هذا الإحباط يمكن أن تختنق الرغبة في التعلّم، وخاصة في بيئات عالمية. فالعمل في بيئة عالمية يعني العمل عبر ثقافات، ونماذج سياسية وضغوط مجتمعية. كتب جون هيوتون في كتابه «عالم المدير الدولي»:

المدراء العاملون في أسواق عالمية يعون أن بعض منظّمات، والمدن والثقافات تتكوّن من مزيج من العواطف حول تراثها الماضي، ودورها الراهن في العالم، مع الحاجة إلى تطبيق العقل على الظروف الحاضرة في متابعة لجملة من الأغراض القومية تعبر عنها الإدارة السياسية، (1988، ص46).

ومن أجل أن يستخدم الأَفراد هذا الوعي على أفضل وجه فإنّهم يحتاجون إلى الحساسية تجاه الافتراضات التي تتضمّنها ثقافة مهيمنة يمكن أن تخترق ثقافة أقلية أَو العكس بالعكس.

والديناميكية التي تعرضها هذه الافتراضات ليست سليمة. فهي يمكن أن تحول دون أن يحقّق الأَفراد طاقاتهم القصوى، كما فعلت في هذه القصة، أَو أنها قد تكون مؤذية للأَفراد المعنيين كما قد تكون ضارة بكل تعليم المنظّمة. وقد كتب أمين معلوف في كتابه «حول الهوية» مقطعاً مفيداً حول المهاجرين عبر الثقافات:

مشاعر المرء نحو بلد التبنّي مشاعر غامضة. إذا جئت إلى هنا فلأنك تأمل في حياة أفضل لك ولأسرتك. بيد أن هذا التوقع مشوب بالخوف من المجهول، ومما يزيده أنّك في وضع غير مؤات من عدة نواح، فأنت خائف من

أن تُرفض أَو تُهان، أَو من النظرة التي تحمل إمارات الازدراء أَو السخرية أَو الشفقة.

ورد الفعل الأولي لدى المرء هو أَلا يتباهى باختلافه، بل أن يحاول النفاذ دون أن يلاحظه أحد. والحلم الخفي لمعظم المهاجرين هو أن يُقبلوا كـ«مواطنين». ومحاولتهم الأولى أن يقلِّدوا مضيفيهم، وهم ينجحون أحياناً في ذلك. ولكنهم يخفقون في معظم الأحوال. فهم لم يكتسبوا اللهجة الصحيحة، ولا لون البشرة، ولا الاسم الأول الصحيح، أَو اسم العائلة الصحيح، أَو الأوراق المناسبة، ولهذا فهم سرعان ما يجدون أنفسهم خارجاً. ويعرف كثير منهم أن لا فائدة من المحاولة، والتفاخر أَو التظاهر بالشجاعة يسبِّب طردهم مما يجعلهم أكثر غربة مما هم عليه حقاً. ولا حاجة إِلىٰ القول إن بعضهم يذهب أبعد من ذلك، وتتحوّل خيبة أملهم إِلىٰ صراع عنيف (2000، ص33).

هذا النص قوي ويصح تماماً بالنسبة لكثير من الأَفراد اليوم، وخاصة في حياتهم العملية. العولمة تحرث الأماكن حيث تتعايش الثقافات المتعدّدة، ولكن نادراً ما تكون هذه بيئات متعددة الثقافات كليةً حيث تنعدم الادعاءات ويسود التفاهم. علىٰ النقيض من ذلك، إن المنظَّمات العالمية الموجودة اليوم، باستثناء هيئات مثل الأمم المتحدة أَو المفوضية الأوروبية، تملك ثقافات سائدة افتراضاتها هي المعول عليها غالباً.

«ما لا يمكن قوله» الموضح أعلاه مباركة مُقنّعة لمنظّمة تهدف إِلىٰ أن تكون عالمية وتطمح إِلىٰ أن تتعلّم علىٰ نحو متزايد. والمفارقة أن البيئة متعددة الثقافات تعتبر نموذجية للتغلّب علىٰ التحدي الذي جابهه كثير من المنظَّمات في محاولاته لنشر التعليم.

السر المرغوب بشدة هو أن مفهوم الإخفاق لا يوجد في بيئة متعددة الثقافات حقاً. ولا توجد ثقافة أكثر صحة من غيرها. فإذا كان أحدهم في ثقافة ما يستخدم العصا الخشبية الرفيعة لتناول الطعام وكان آخر يستخدم الشوكة

والسكين، فهذا لا يعني أن إحدى الثقافتين أفضل من الأُخرى. ما يهم أن الثقافتين كلتيهما، مختلفتان ولذا فإن كل واحدة منهما يمكن أن تتعلّم من الأُخرى. والبيئات متعددة الثقافات هي بشكل ملازم حيث فكرة الإخفاق تُستبدل بالاختلاف والتنوّع.

هذا لا يعني أن نهمل التاريخ. فالبقاء للأصلح، والحرب والمنجزات السابقة للحضارات والأمم لا يمكن تجاهلها. احترم الماضي وقدّره، ولكن شجّع الانفتاح. ويوضح لنا معلوف هذا الرأي بفصاحة:

في الوقت الذي ينبغي أن يُبنى التاريخ بروح معينة من الاستمرارية عليه أن يجمع المتغيرات العميقة مع الإسهامات المهمّة من جهات أخرى، كما كان الشأن في جميع العصور العظيمة في الماضي (2000، ص34).

وعلىٰ هذا فإن التنوّع يلغي مفهوم التسلسل الهرمي للسلطة لأن التنوّع ليس عن التفوق، إنه عن الاختلاف. إن مجرد التقبّل والرغبة بالتعلّم من الاختلاف هو المفتاح لتقبّل التعلّم. والمنظّمة العالمية الحقّة ترحّب بمثل هذه الحقيقة.

كيف تتعلّم منظّمة بنجاح في بيئة عالمية؟

ثمة عدد من المقاربات والمناهج التعليمية استخدمت من قبل علىٰ نطاق واسع وأثبتت نجاعتها في تعلّم المنظّمات. العلم شيء يصعب قياسه. ولهذا السبب فإن كثيراً من المقاربات قد لا يوضح بجلاء النتائج الملموسة ويمكن أن يستغنى عنها من أجل الحصول علىٰ مقاربات أكثر دقة في القياس. سوف نتفحص بعض المقاربات والمناهج التي نعتبرها بحسب تجربتنا قائمة بشكل راسخ علىٰ بحث وتطوير واسعين. وأدوات التعلّم المبينة في هذا الفصل تهدف إلىٰ تجاوز التحديات المرتبطة ببيئات عالمية والتغلّب عليها. والفصل لا يطرح حكماً علىٰ المناهج التي يروج لها، بل العكس يقدم باقة من الاحتمالات

لتسهيل التعلّم العالمي مع دعوة إلىٰ القارئ كي يختار بنفسه الأكثر ملاءمة لبيئته، كما يقدم مقترحات من أجل مزيد من القراءة لتعزيز هذه الخيارات.

الفرد يملك ناصية تعليمه

ما زلنا بحاجة إلىٰ أن نضمن أن يلبي تعليم الفرد أهداف العمل. ومن أجل أن يحدث ذلك، ينبغي علىٰ الأَفراد أن يمسكوا بناصية تعليمهم. وهذا يتطلب منهم الشعور بالمسؤولية؛ مما يعني أن الأَفراد لا يعون تعليمهم فحسب، بل يعون أيضاً كيف يؤثّر ما تعلموه في المنظّمة ككل. ويتطلب الشعور بالمسؤولية أن يفهم كل فرد شؤون العمل، ولكن الأهم من ذلك أن يعرفوا موقعهم المناسب في العمل برمته. ولهذا يحتاج الأَفراد إلىٰ تفويض.

يناقش بيتر بلوك في كتابه الإشراف آفاق المسؤولية:

لنقرَّ بوضوح أن القيادة القوية لا تحمل في طياتها القدرة علىٰ إحداث التغييرات الأساسية التي تحتاج إليها منظّمتنا... فالقوة في مفهوم القيادة له دلالات تتعلّق بالمبادرة والمسؤولية... إنها تحمل عبء الارتباط الحتمي بسلوكيات المراقبة، والتوجيه، ومعرفة ما هو الأفضل للآخرين. والقيام بقيادة التغيير الثقافي أَو التنظيمي عن طريق تقرير المستقبل المطلوب، وتحديد الماضي والرجوع إليه لمعرفة ما هو الأفضل للآخرين لا يتوافق مع الملكية والمسؤولية الموزعة علىٰ نطاق واسع في المنظّمة. (1993، ص13).

توزيع هذه الملكية هو ما يحدد التفويض الحقيقي. علىٰ الأَفراد أن يكونوا مسؤولين أمام المنظّمة التي يعملون بها. وهذا يعني أن عليهم أن يفهموا أنّهم مسؤولون عن سلامة المنظّمة ونجاحها؛ وهذا لا يتحقق إلاَّ إذا كان الفرد مهتماً حقاً بالعمل. المتخرّجون حديثاً علىٰ سبيل المثال غالباً ما تغريهم المكاسب المادية والصورة المشتركة والآفاق الدولية، ولكن اهتمامهم يتوقف عند هذا الحد. والبراعة هي تشجيع الفرد علىٰ امتلاك ناصية التعلّم عن طريق

تحويل الانتباه بصورة جوهرية نحو وجود الأفراد ضمن منظمتهم. وهذا يتطلب من الأَفراد ثلاثة أشياء:

- الاعتناء والاهتمام الحقيقي بالمنظّمة التي استخدمتهم للعمل.
- الرغبة في أن يكونوا مسؤولين عن نجاح المنظّمة وأسباب حياتها.
- إعطاء كل اهتمامهم للإسهام بنجاح المنظّمة.

المهمة المطروحة هنا تبدأ بالفرد، المساهم الوحيد في أسباب رزق المنظّمة بكاملها، والتي عليها أن تفهم ما يأتي:

- ما هو دور الفرد المستخدم لديها في الخدمة؟
- كيف تستطيع المنظّمة مساعدة الأَفراد علىٰ فهم تأثيرهم في نجاح المنظّمة؟
- ماذا جلب الفرد منفرداً للمنظّمة؟
- كيف تستطيع المنظّمة أن تساعدهم كي يقوموا مساهمتهم؟

يحتاج الأَفراد من أجل الإجابة عن هذه الأسئلة إلىٰ دعم وإرشاد. فالفهم الصحيح لهذه الأسئلة ومضامينها سوف يساعد الأَفراد بالتأكيد علىٰ تهيئة أنفسهم لملكية ومسؤولية حقيقية. مثل هؤلاء الأَفراد سوف يضعون أساس النويّة لنشر التعلّم علىٰ نطاق أوسع داخل المنظّمة.

مسؤولية المنظّمة في توليد المسؤولية الفردية

تلعب المنظّمة لهذا دوراً جوهرياً في التعلّم. فعندما يصبح الفرد مسؤولاً مسؤولية كاملة أمام المنظّمة ككل فإنها لن تكون مالكة لما تعلموه فحسب بل إنها ستضمن أن كل شخص في المنظّمة يسهم ويتعلّم. فعمل المنظّمة إذن تمكين كل فرد من أن يصبح مسؤولاً. والطريقة الأنجح لتسهيل هذه العمليَّة هي تخصيص وقت كاف لكل فرد. وهناك عاملان يمكن أن يساعدا في تحقيق هذه المهمّة.

النصح

النّصح ليس بجديد، فقد استخدم في المنظَّمات علىٰ مدى سنوات، وإن كان ذلك بصورة غير رسمية حتى الخمسة عشر سنة الماضية. والنّصح هو علاقة تبنى بين اثنين، الناصح والمتعلّم، اللذين يتوصلان إلىٰ اتفاق للعمل معاً علىٰ أساس مفهومي لغرض معين، سواء أكان تركيزاً علىٰ العمل، أَو مشكلة، أَو فرصة. وعلىٰ الرغم من أن النّصح كان تقليدياً مهارة يطوّرها المدراء أَو يُشجعون علىٰ ذلك، فإن هذه المهارة قد استخدمت بالتدريج من قبل أفراد أصغر سناً وأقل خبرة. وفي المنظَّمات غالباً ما استخدمت هذه العمليَّة للتطوير المهني والعلاقات الشخصية، وأهمّها العلاقة التي تركّز علىٰ أوضاع حقيقية للعمل (هوني ومامفورد، 1989).

ومفتاح النّصح الجيد أن نضمن أن المحادثات تجري وفق هدف متفق عليه وأن هناك صراحة كافية في وجه التحديات التي تمثل أمام المتعلم ودعماً كافياً لدعمه في مواجهتها. وجلسة النّصح لا بد أن تكون صعبة بالنسبة للمتعلمين. فبعض عمليات التفكير التي يواجهونها ستكون جديدة عليهم. مثل هذه العلاقة هي بمثابة فرصة أمام الفرد أَو المتعلّم كي ينطبق ببعض الآراء علناً والتي كانت غالباً مدفونة في الأعماق، ربما بدون وعي، والسماح لهذه الآراء أن تشكّل عمليَّة التعليم لديهم وتساعدهم علىٰ أن يعوا أساليب تعلّمهم الفردية. هذه الآراء يمكن أن تمكّنهم، من خلال المحادثة الواثقة والسليمة، من الوصول إلىٰ مدٍ من الفرص الكامنة للفرد. وهنا يستطيع الفرد أن يعترف آمناً بالقول مثلاً «أنا لا أعرف ماذا يعني تناثر الكحول بالنسبة للمصفاة التي أعمل بها» أَو «أعتقد أن العمل الذي أقوم به لا يساهم في خط القاعدة». أوضاع كهذه تشق الطريق لتطوير فرص جديدة في خدمة نجاح المنظّمة كلها.

التدريب

التدريب وسيلة أُخرى ناجحة تساعد على التعلّم. وهي مهارة تقوم على مقدمات منطقية مشابهة للنصح، مما يجعلها تستخدم غالباً في مجرى العمل والأوضاع الشخصية. يركز التدريب بشكل أكبر على مساعدة المتعلم على حل مشكلات على المستوى التطبيقي والعملي. والمحادثات التي تُثار أثناء جلسة التدريب ذات جدوى كبيرة عندما يكون هناك هدف واقعي، وفهم واضح للواقع الراهن الذي يعمل المتعلّم ضمنه، ووعي واسع بالخيارات التي ينبغي على المتعلّم أن يحقّق بها هدفه، والأهم من ذلك، القرار حول مستوى الرغبة والالتزام اللذين يملكهما المتعلّم للقيام بتحقيق الهدف.

باستخدام هذه العمليَّة مع المتعلّم، يشجع المدرّب الماهر المتعلّم على القيام بالعمل كله عن طريق طرح أسئلة مجدية والعمل كهيئة استماع. مرة أُخرى نقول إن العمليَّة يمكن أن تكون قيّمة للغاية، كما يمكن، إذا نُفّذت بحساسية واستجابة، أن تكون وسيلة مساعدة لخلق بيئة آمنة للغاية واختبارية للمتعلم. وجمال التدريب أن أي فرد يستطيع القيام به طالما وجدت صرامة كافية في التنمية الأولية للمهارة وتفهّم واضح لما يُستخدم ولماذا. عندئذ تنمو المهارات التدريبية من خلال الممارسة.

مجموعة مهارات لغرس المسؤولية الفردية وامتلاك ناصية التعلّم

يحاول كثير من المنظَّمات أن يغرس التدريب والنّصح من أجل أن يخفِّف من بعض المقاربات السلطوية والتوجيهية بين الأَفراد والتي سيطرت تاريخياً على مجتمعاتهم. بيد أن تركيزها الرئيس هو على تطوير المهارات على مستوى الشركة أكثر من تنفيذها الجوانب الأكثر دقة وأهمية للتعلم والخاصية والمسؤولية الشخصية. التدريب والمراقبة مهارتان بالغتا الفائدة، ولكنهما إذا انفصلتا لا تتحقّق طاقاتهما الكاملة.

يقول بيتر بلوك «لا يمكن أن نكون الوكلاء المسؤولين في مؤسّسة ونتوقع من شخص آخر أن يعتني بنا». والوكالة بالنسبة لبلوك تعني «المسؤولية بدون مراقبة أَو خضوع» (1993، ص6). يحتاج الناصح إِلىٰ مستوى رفيع من المهارة حتى يسأل الأسئلة الصحيحة، ولكن الفرد يطوّر مسؤوليته والرغبة في العمل والتعلّم في خدمة المنظّمة. وكذلك علىٰ المدرب أن يكون حكيماً في تسهيلاته كي يضمن أن يُقوم المتعلم بحل مشكلاته الخاصة به.

النّصح والتدريب مفيدان أيضاً في تسهيل النشاط المتباين الثقافات ويمكن أن يكونا أداتين ممتازتين للاتصال والتكامل، اللتين بدورهما تسهّلان التعلّم المختلط الثقافات. ويوحي هذا الفصل أن ثمة مقاربة موضع تقدير مستخدمة في هاتين الأداتين، وثمة تأكيد خاص علىٰ إدراك الفرق. الناصح يمكن أن يكون مفيداً في إظهار وعي الفرد للتحديات التي يواجهها في بيئة جديدة وغير مستقرّة، وتحديد حاجات التطور مثل تعلّم لغة. المدرب يستطيع أن يساعد بطُرق مختلفة، يستطيع المرء من خلالها، علىٰ سبيل المثال، أن يتعلّم كيف يتعامل مع أوضاع نوعية تظهر جراء التغييرات الجذرية التي تجريها المنظّمة، مثل القيام بعمليَّة اندماج دولية أَو شراء شركة أُخرى. والنّصح والتدريب كلاهما وسيلة للتعليم ويمكن أن يقدِّما بنية تحتية لأَفراد يسعون إِلىٰ الحصول علىٰ دعم وإرشاد في تطوّرهم. وعلىٰ المنظّمة أن تستثمر وقتاً طيباً في تحديد الأَفراد الذين يظهرون شعوراً بالمسؤولية تجاه المنظّمة. هؤلاء الأَفراد سوف يشكِّلون مجموعة نقدية تستطيع أن تبادر بعمليَّة نشر التعليم عن طريق استخدام وتطوير هذه المهارات.

تعلّم العمل

ثمة مقاربة قوية تستخدم علىٰ نحو متزايد في تعلّم العمل. وقد وصف واضع هذا التعلّم ريغ ريفانز Reg Revans المقاربة كما يأتي: «الفكرة المركزية هي.. قاعدة أَو مجموعة صغيرة من الرفاق في محنة، يحاولون أن يتعلّموا من

بعضهم ومع بعضهم بعضاً وهم يعترفون بالإخفاقات ويوسعون الانتصارات» (1980، ص10). حدَّدت المجموعة اتساع الحياة ويمكن أن يراوح في أي مكان ما بين 6 مرّات في السنة ومرة كل فصل. والمسهل الذي يقود المجموعة هو من يضمن أن يكون كل فرد مسؤولاً عن التصرّف بغيرية في دعم زملائه وبـ«أنانية» في دعم الأَفراد لأنفسهم في خدمة مبادرات التعلّم. والمسهل الماهر ضليع في ملاحظة ما تناقشه المجموعة. كل فرد مدعو إِلىٰ التحدّث عن أوضاع معينة ويسأل عن ردود فعل وتعاطف، وتحديات.

يقدّم تعلّم العمل فرصة للأَفراد أن يمارسوا التحدي القاسي وأن يتأمّلوا ملياً في الدعم الذي يستند إِلىٰ التحليل الدقيق والخبرة والحدس الشخصي، ويترك للأَفراد إجراء تحقيق نظامي حول الوضع وحول أنفسهم وتشكيل مجموعة متنوعة من المنظورات الخارجية. ولا يقتصر عمل باقي أفراد المجموعة علىٰ تطوير تدريبهم وتطوير المهارات الحدسية والتحليلية، بل عليهم أن يكتسبوا أيضاً استبصاراً مفيداً لمشكلة الفرد وعمليَّة التعلّم.

يشجع تعلم العمل الاحترام والتقدير بين أَفراد المجموعة ويمكن أن يكون مفيداً في تعلّم الخلاف والتنوّع. وقد كتب ديفيد كيسي David Casey، وهو رائد آخر محترم من رواد تعلّم العمل: «ينبغي أن يكون محيط مجموعة تعلم العمل أرجوحة من المحبة المقبولة والمشجّعة» (1987، ص31). ثمة مقدمة منطقية مهمّة يقوم عليها تعلّم العمل وهي أن الفرد هو مركز تعلّم الجماعة. والجماعة تقوم علىٰ التحديد الدقيق للعلاقة بين كل عضو وبقية المجموعة. ونوعية هذه العلاقة أمر حاسم بالنسبة إِلىٰ فعاليات عمليَّة التعلّم. إنها مثالياً مجموعة تعلّم تدعم وتتحدّى مفاهيم الفرد وتحرص علىٰ أن يكون كل فرد قادراً علىٰ الكشف عن التحديات الشخصية ويشرع في عمليَّات التعلّم علىٰ قدم وساق. وتُدار العلاقات وفق هدف متفق عليه، ولذا ثمة إمكانات واسعة أمام المجموعات المتألقة، من علاقات مدراء تنفيذيين من عدة منظَّمات إِلىٰ مجموعة من الأَفراد أكثر تنوّعاً علىٰ كافة المستويات داخل المنظّمة.

مجموعة التعلّم

يجري التعلّم في أية منظّمة إذا كانت البيئة موصلة للغاية. وتظهر بيئة العمل اليوم ميلاً نحو «المكتب الساخن» أو «المكاتب ذات التصميم المفتوح». تقدم نماذج المكتب التقليدي بيئات حيث المكاتب الفردية منفصلة. وفي منتصف الثمانينيات ظهرت مهاجع توفر بعض المساحة الفارغة والهدوء لمعظم المستخدمين ومكاتب مغلقة بألواح زجاجية لكبار الموظفين. لقد ولّدت الحاجة لخفض التكاليف واستغلال الفراغ على أفضل وجه تصميم مكاتب جديدة من نوع خاص. وأحدث تصميم في هذا الشأن هو المكتب المفتوح تماماً حيث لا توجد مكاتب مغلقة إلاّ ببعض الغرف المصمّمة للاجتماعات. هذا الوسط يتصف بالضجيج والفوضى ويُنقص من المساحة الفارغة المتاحة للفرد، كما ينقص الخصوصية والصمت.

ثمة تماثل ما بين تطور بيئات العمل ضمن حجيرات صغيرة إلى الأوساط الأكثر انفتاحاً والانتقال من أساليب تايلور في الإدارة إلى الأساليب الأكثر إنسانية والتي تؤثّر في الإدارة اليوم. فالبيئات المفتوحة تشجع على التواصل وتنمية العلاقات وزيادة إمكانات التواصل الداخلي بين الأفراد في المنظّمة وكذلك زيادة الإحساس بالجماعية. كما أن للمحادثات طاقة هائلة وهي توفّر فرصاً غير محدودة من أجل التعلّم في المنظّمة كمجموعة.

تستطيع المنظّمات أن تجعل مثل هذه الأنظمة غير الرسمية أقرب ما يمكن إلى الكمال عن طريق تصميم وتنفيذ بُنى تحتية تدعم تعلّم الجماعة. وتتضمن هذه خلق فرص يدعى الأفراد إلى الإسهام من خلالها بأفكارهم ضمن «مجموعة» ثم تقوم المجموعة بتوزيع هذه الإسهامات على المنظّمة كلها. والجمع ما بين المسؤولية الفردية المتميزة والالتزام التنظيمي لإنماء بيئة آمنة يتيح مجالاً للأفراد المشاركة في التعلّم الفريد ويسمح للآخرين بالتعلّم من هذا ويمكّن المنظّمة من التعلّم ككل.

مجموعة التعلّم العالمية

تتطلب منظّمة التعلّم العالمية ما هو أكثر من مجرد آليات منهجية تعززها ثقافة غير منهجية. ينبغي أن تتخذ المنظَّمات مبادرة استراتيجية علىٰ صعيد التعلم العالمي. وكبداية ينبغي أن يجري التعلّم علىٰ مستوى عالمي ثم يُطَعَّم بمستويات قومية تضمن أن يكون التنوّع متأصلاً. وينبغي أن تتحمّل الفرق العالمية والمركبة مسؤولية معظم المهمات الصعبة بحيث تكتسب الخبرة والتعلّم وسط العمل في أوساط متنوعة ثقافياً. ولكي يحدث ذلك ينبغي تركيز التجنيد علىٰ خلق التنوّع ضمن كل وحدة محلية أَو قطر محلي أَو عبر البلدان. ينبغي ألا يقوم التنوّع علىٰ أساس القومية فقط، إذ لا بد أن يؤخذ بالاعتبار أبعاد أوسع كالسن، والجنس، والعرق، واللغة، والثقافة. وتقوم المنظّمة بتطوير تركيبها العضوي بهذه الطريقة من أجل أن تتعلّم التعامل مع التعقيد الخارجي الذي تواجهه.

من أجل أن تتخذ منظّمة ما مثل هذه الخطوات الجريئة، ينبغي أن يكون اتخاذ مجازفات مثل تشجيع الأَفراد بسرعة كبيرة وتوظيف أناس قد لا يكونون مناسبين عادة للقالب المشترك أمراً عادياً. وهذا يتطلب أيضاً من المنظَّمات أن تفكّر بطريقة مختلفة حول كيفية ارتباط الأَفراد داخلها بعضهم ببعض. ولا بد من وضع وتنفيذ أساليب لمساعدتهم علىٰ العمل معاً. وبسبب الانتشار المحتمل للغات مختلفة فقد لا تكون الخلفيات والخبرات، الاتصال والممارسات القياسية كما تتوقع المنظَّمات. وهذا يتطلب تعليم الأَفراد والمنظَّمات علىٰ حد سواء الاختلافات في ما بينهم أكثر من تعليمهم أوجه الشبه. مثل هذا السيناريو سيجبر الأَفراد علىٰ تقدير واحترام الطفولة وفترات التعلّم الأولى والتراث الثقافي والاختلاف في اللغة. وينبغي أن يستند التعلّم علىٰ الحقائق بدرجة أقل وعلىٰ المجاز بدرجة أكبر كي نسمح لوجهات النظر غير المألوفة أن تتواصل بين الثقافات. ومن أجل هذه الغاية فإن بعض الأدوات التصويرية كرواية قصة

تتجاوز أفضل ممارسة وتمكن الأصوات الفردية من نشر التعلّم. وهذا مستقبل لن نجد فيه التيار السائد اليوم أَو الوضع الراهن. فالتنوّع والاختلاف هما اللذان سيقودان مسيرة التعلّم وليس العوائق والحواجز.

استنتاج

كان هذا الفصل عن التعلّم في المنظَّمات في بيئة عالمية. وهو يمثل الأهمية المتزايدة للتعلّم في منظّمة حديثة كي تُؤَمّن:

- أن تحقق المنظّمة أهداف عملها.
- وأن تحسن المنظّمة الاستجابة للتعقيدات والقلاقل التي تسبّبها العولمة باستمرار.

تعي المنظَّمات أنّها تحتاج إلىٰ تحقيق هذه الأهداف، وهي عندما تفعل ذلك تواجه معضلة كبيرة. فمن أجل أن توفق ما بين تعلّم المنظّمة وبين أهدافها ينبغي على المنظّمة أن تحدد احتياجات الفرد التعليمية، ومن ناحية ثانية فإنّها من أجل أن تكون متجاوبة عليها أن تستخدم الأَفراد كمعيار للتغيير وبالتالي أن تجعلهم يقومون بالتعلّم من أجل المنظّمة. وتحديد تعليمهم والسماح لهم بأن يُسيّروا تعليمهم بأنفسهم أمران متعارضان ومتضاربان.

بتحديد هذه المعضلة التعليمية الشاملة علىٰ المنظَّمات أن تكون قادرة علىٰ أن تُظهر بعض الافتراضات التي تنبي عن مقاربات جارية راهناً لتأمين تعلّم المنظّمة. ويقدم هذا الفصل فرصة للقارئ كي يتحدى بعض هذه الادعاءات ويشجعه علىٰ إظهارها وتفحّصها.

خلال هذه العمليَّة ثمة افتراض جرى تحديه بصورة أساسية: وهو أن تحديد حاجات تعليم الفرد والأدوات المطلوبة لذلك هي الطريقة الوحيدة لضمان تحقيق أهداف العمل. والتحدي هنا أن عمليَّة تحديد احتياجات الفرد التعليمية تنتهك الخطوة الحاسمة الأولى في أية عمليَّة تعليمية، بأن تقر بعدم

معرفة شيء ما و/ أَو تقر بأن افتراضاً ما يمكن ألا يكون صالحاً. وحرمان الفرد من اختيار الإقرار هذا يعني حرمانه من التعلّم كلية. وعدم توفر شروط تعليم حقيقي في بيئة اليوم العالمية حيث تتواجد ثقافات مهيمنة يمكن أن تُديم العوائق التي تقيّد التعلّم المشترك. هذه الديناميكية تمحو إمكانية تعليم عالمي في المنظَّمات.

هذه المعضلة الثالثة قد كشفت النزاع ما بين رغبة الفرد في المجازفة من أجل التعلّم كي يساهم إسهامات قيمة وبين ميله إِلىٰ أن ينأى بنفسه عن مواقف قد يخطئ فيها بسبب الخوف أَو الفشل. ولتجنّب الفشل غالباً ما يتستر الأَفراد عما لا يعرفونه أَو عما يفترض أن يكون لهم رأي فيه. والسقوط المفاجئ يحدث عندما تتصدع الافتراضات التي تشكّل أساس الرأي وتبقى تحت السطح. والفرصة التي يقدّمها هذا الفصل أن العولمة ومن ثمَّ البيئات متعددة الثقافات هي نموذجية للتعليم لأن مفهوم الفشل بين الثقافات غير موجود. والتنوع ينفي أيضاً التسلسل الهرمي، ويمكن الأَفراد من الحصول علىٰ سلطة علىٰ المستويات كافة.

هذا الفصل إذن يطرح بضع مقاربات تستخدم علىٰ نطاق واسع، وتدعو القارئ إِلىٰ إغناء هذه الوسائل المساعدة بخبرته في التعلّم في منظّمته. ومن خلال الفهم الراسخ والقبول بالمسؤولية يستطيع المرء أن يستخدم التحديات الأساسية والمقاربات المقترحة في هذا الفصل كمادة مُحفّزة للتعلّم في أية بيئة. وأخيراً، إن هذا الفصل يقوم علىٰ قناعة بأنّه أياً كانت المقاربات التي ستستخدم فإن التنوّع الطبيعي الذي تولده المنظَّمات العالمية سوف يكمل الرحلة للوصول إِلىٰ مجتمع تعليمي عالمي قوي وغني.

قد تتساءل هل تعلمت الإنسانة التي ورد ذكرها في القصة أخيراً لعب البلياردِ؟ نعم تعلمت، مقابل بضعة دروس في الرقص!

المراجع:

Argyris, C. and Schon, D. (1996) *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*, Addison-Wesley.

Block, P. (1993) *Stewardship: Choosing Service over Self-Interest*, San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Casey, D. (1987) 'Breaking the shell that encloses your understanding', *Journal of Management Development*, 6(2).

Friedman, M. (1970) 'The social responsibility of business is to increase profits', *New York Magazine*, 30 September.

Goldratt, Eliyahu (1994) *It's Not Luck*, North River Press.

Hirschorn, L. (1999) *The Workplace Within: The Psychodynamics of Organizational Life*, Boston, MA: MIT.

Honey, P. and Mumford, A. (1989) *A Manual of Learning Opportunities*, Maidenhead.

Hutton, J. (1988) *The World of the International Manager*, Hemel Hempstead: Philip Allen.

Korten, D. (1995) *When Corporations Rule the World*, London: Earthscan Publications.

Maalouf, A. (2000) *On Identity*, London: Harvill Press.

Pedler, M. (1983) *Action Learning in Practice*, Aldershot: Gower.

Revans, R. W. (1980) *Action Learning: New Techniques for Management*, London: Blond & Briggs.

Sabbagh, D. (2000) 'From boo(m) to bust in under two years', *Daily Telegraph*, 19 May.

Senge, P. (1993) *The Fifth Discipline*, New York: Doubleday.

Sloan, A. P. (1964) *My Years with General Motors*, Garden City, NY: Doubleday.