

الجزء الأول

مقولات وتشوهات

نظرة عامة

يبين موضوع الجزء الأول من الكتاب: أن العلاقة بين التدريس والبحث تتعرض للتشويه بسبب مجموعتين من القوى، يمكن أن نسمي الأولى نظم المعتقدات، والثانية النظم المجتمعية. ويوجه مارك هيوز في الفصل الافتتاحي أنظارنا إلى مجموعة القوى الأولى، أي نظم المعتقدات، فيقول: إن العلاقة بين التدريس والبحث تخضع لسوء فهم مُتفشٍّ، ويشير إلى انتشار عدد من المقولات، يحدد خمساً منها هي:

1. مقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس.
2. مقولة العلاقة الساكنة القابلة للتعميم.
3. مقولة انفصال الثقافة العلمية عن البحث والتدريس.
4. مقولة تفوق المحاضر الباحث.
5. مقولة علاقة البحث غير الهادف بالتدريس.

تتسبب مثل هذه المقولات في نوعين من الانحرافات. أولهما شاع حتى صار سيطرة غير محمودة على التصورات الجمعية للعلاقة بين البحث والتدريس. فتحوّلت هذه المقولات إلى خطاب يفرض سماته على فهم الأمور؛ وهكذا ينشأ إطار سابق التجهيز من الافتراضات الجمعية، لا يكاد يسمح بشيء من التفكير النقدي. ثانيهما، وهو جزئياً نتيجة للعامل الأول، أن هذه المقولات تؤثر، بمضي الوقت، على مزاج العمل. فقد تبرر بعض الممارسات الاجتماعية، داخل التعليم العالي أو حوله، وجودها استناداً إلى هذه المقولات على نحو يفتقر إلى التفكير المتروى.

وتستحضر ظاهرة مقولات التعليم العالي مفارقة لاحظها عدد من العلماء الباحثين منذ زمن. هذه المفارقة هي أن المؤسسة التي تبني هويتها الجماعية على فكرة، بل فضيلة الانعكاس الذاتي النقدي، هي نفسها التي تقدم أحياناً نموذجاً واضحاً لنقيض هذه الفضيلة، أي تقدم مستوى من التبلد - كما قد يصفه ليفيز - فيما يخص معتقداتها وممارساتها المتعددة. وربما أمكن التجاوز عن هذا الافتقار إلى «التفكير في الذات» - وهذا هو المصطلح الذي نجده مناسباً حالياً - إذا كانت المقولات المعنية هنا تتعلق بأمور هامشية في الحياة الأكاديمية، ولكن هذه المقولات تدور حول البحث والدرس العلمي والتدريس، وهي الأنشطة الكبرى في الجامعات (إلى يومنا هذا). ومن هنا تسبب هذه المقولات تشوهاً في شكل الحياة الأكاديمية نفسها.

ويمكن لنا، بل ينبغي علينا، أن نقول شيئاً آخر عن المقولات التي يحددها مارك هيوز؛ وهو أن هذه المقولات الخمسة مجتمعة تشكل أيديولوجية أكاديمية، فهي جميعاً ترجع إلى التسليم بأن البحث والتدريس تكون بينهما علاقة منفعة متبادلة (المقولة (1)) ولكن البحث أسمى من التدريس (4)، وهذه العلاقة ثابتة (2). فإذا افترن ذلك بافتراض أن دراسة العلاقة بين التدريس والبحث دراسة متجردة (5)، يكون لدينا بالتأكيد صورة ذاتية جماعية للحياة الأكاديمية تبرر المضي في اعتبار البحث مستحقاً لمكانته الراهنة بالنسبة للتدريس، وتعمل هذه المقولات معاً لدعم البحث ومنحه أولوية في سياسة التعليم العالي. وهذه أيديولوجية بحثية تتخفي في ثوب اعتقاد مستتير، فضلاً عن أن هذه الأيديولوجية تعيق التفكير الإبداعي (3)، الذي يمكن أن تتفتح آفاقه من خلال إعادة النظر في العلاقات بين الثقافة العلمية والتدريس والبحث. إن هذه المقولات الخمس تمثل أيديولوجية، كغيرها من الأيديولوجيات، تمنع تشكل المساحات التي تتكون منها الجامعة وبروزها؛ وهذه المقولات، دون شك، سيئة الأثر.

ويعالج الفصلان اللذان كتبهما كل من راجاني نايدو ومايكل بيترز مع مارك أولسن الموضوع من منظور مختلف. فإذا كان هيوز ينبهنا إلى التشوهات على مستوى الأفكار والافتراضات المسبقة، ومن ثم الخطاب؛ فإن نايدو من جانب وبيترز وأولسن من

جانب آخر يلفتون أنظارنا إلى التحولات المجتمعية والكوكبية الكبرى التي تحدث بدورها تشوهات في المؤسسة الأكاديمية.

أما التشوه الجوهري الذي يشير إليه الفصلان فهو ما أحدثته قاعدة السياسات التي وضعت التعليم العالي في موقف سوقي (أو شبه سوقي). ففي هذا الوضع يكون التدريس والبحث كلاهما عرضة للفساد. فالعلاقة التعليمية ستؤول إلى «مبدأ البضاعة» إذ تتخذ سمة الصفقة التجارية، أما البحث في إطار «اقتصاد التعلم» فسيصمم حسب ما يحقق من نتائج، وليس حسب قيمة الصدق الأصيلة فيه، (يركز فصل نايدو على جانب التدريس؛ في حين يركز فصل بيترز وأولسن على البحث). وفي الوقت نفسه تتشوه العلاقة بين التدريس والبحث وتتبع؛ ذلك أن النشاطين توجههما الآن مصالح منفصلة.

ويقدم الفصلان رؤية نافذة لمجموعة معقدة من القوى النشطة وأثرها في الحياة الأكاديمية. ولكن المدهش بالنسبة لنا هنا شيئان: أولهما، برغم أن الفصلين يعملان على مستوى مختلف عن فصل مارك هيوز، فإن كليهما يروي قصة تتشابه إلى حد بعيد مع ما في فصل هيوز. ويتعلق هذا التشابه أساساً بحضور الأيديولوجية. فهنا يشير نايدو وبيترز وأولسن إلى أثر التحول الليبرالي الجديد الذي يشهده التعليم العالي في العالم بأسره حالياً؛ ولكن أقل ما يقال عن الليبرالية الجديدة: إن بها الكثير من سمات الأيديولوجية، بل يمكن اعتبارها أيديولوجية منفصلة. فورها قوة دافعة، كما أنها تعكس مصالح قوية معينة (هي مصالح التنمية الاقتصادية وعالم الشركات) كذلك فهي تسعى لاكتساح كل ما يقف في طريقها. فكل الأنشطة والمؤسسات - بل والأفراد - يتم تشجيعهم ضمناً (وربما صراحة) لتبني أسلوبها في فهم العالم وأرؤيتها الكونية، ما يسميه الألمان فيلتانشاونج *Weltanschauung*.

وهكذا نرى هنا أيضاً قوى مجتمعية وكوكبية كبرى تُحدث بالتوازي مع لعنة المقولات تشوهات في الأنشطة التي تصنع مجتمعة المؤسسة الجامعية. ومن القضايا الرئيسية التي تفتح الفصول الثلاثة النقاش فيها، ويناقشها بيترز وأولسن مباشرة، قضية المساحة المتاحة للأكاديميا للسعي نحو أهداف أكثر تجرداً. فهل بقي حقاً مساحة للأكاديميا

لتعيد تشكيل نفسها بأساليب مبتكرة، أساليب تفي بغايات أوسع، وربما أسمى من الغايات السائدة حاليًا. ولكن طرح هذا السؤال يستلزم سؤالاً قبله. حتى لو كانت مثل هذه المساحة لا تزال موجودة، فهل المجتمع الأكاديمي مهتم حقًا بالعمل الجاد لفتح آفاقه؟ وهل تهتم الأكاديميا حقًا بالعمل من أجل مصالح المجتمع الأكبر والصالح العام؟ وحتى تتاح الإجابة عن هذه المجموعة من الأسئلة، لا بد لنا من محاولة فهم الشكل الذي تتجه الجامعة إلى اتخاذه. وبالتحديد ما الشكل الذي سيتخذه البحث والتدريس، وإلى أي اتجاه تسير العلاقة بينهما؟ وقبل أن نضع تصورًا للاحتتمالات الإبداعية لعملية «إعادة التشكيل» (الجزء الثالث)، لا بد أن نفهم «الشكل» الحالي (الجزء الثاني)؛ ولكن حتى قبل أن نفعل ذلك ينبغي أن نحاول تحديد أي قيود حالية على الجامعة؛ وهذا ما سنتناوله في الجزء الأول.

مقولات العلاقات بين البحث والتعليم في الجامعات

مارك هيوز

مقدمة

لا يعد الجدال الدائر حول العلاقات بين البحث والتعليم بالأمر الجديد، كما أنه ليس مقصوراً على المملكة المتحدة. ولكن هذا الجدال صار له نتائج مهمة تتعلق بوضع سياسات البحث والتعليم على المستوى القومي والمؤسسي. فإذا كان البحث يوجه التعليم، أو بالأحرى، إذا كان له أثر إيجابي على جودة التعليم، فهذا مبرر لزيادة ميزانية البحث. وإذا كان العكس هو الصحيح، فهذا يسوغ تحويل جزء من مخصصات البحث إلى التعليم. كذلك فإن للعلاقات بين التعليم والبحث نتائج ترتبط ببنية الجامعات وأقسامها. فأى دليل على وجود ارتباط بين البحث والتعليم، قد يعني الحاجة إلى وضع نشاطي البحث والتعليم بالقرب من بعضهما، أما غياب هذه العلاقة فسيؤيد فكرة فصل مؤسسات البحث عن مؤسسات التعليم.

يقول رامزدن وموزس (1992:273) إن: «قليلاً من القناعات في العالم الأكاديمي تخشى بالقبول المتحمس الذي يفوز به الرأي القائل: إن التعليم والبحث متناغمان، ويفيد أحدهما الآخر». وبرغم ما يغلف حقيقة العلاقة بين التعليم والبحث من شكوك، وبرغم تقديم أدلة تجريبية تعارض الاعتقاد في وجود هذه العلاقات، فلا يزال الاهتمام بها مستمراً [يدفعه] في المملكة المتحدة] عوامل مثل التغيرات في سياسة التمويل المركزي، وتقييم أداء الهيئة الأكاديمية ودور الجامعات «الجديدة» والضغط التي تمارسها هيئة تقييم البحث (Breen and Lindsay 1999: 75).

ويستند هذا الفصل على معلومات استقيتها من كتابات في منشورات حديثة عن العلاقات بين التدريس والبحث في التعليم العالي، ولقد ركزت أساساً على أوراق بحثية منشورة في أربع دوريات علمية محكمة رائدة في حقل التعليم العالي هي: "التعليم العالي" و "فصلية التعليم العالي" و "مجلة التعليم العالي" و "دراسات في التعليم العالي". وقد اخترت هذه الدوريات العلمية خاصة؛ لأنها ربما تكون أعلى الدوريات المتخصصة قدرًا لدى الأكاديميين الذين يكتبون عن التعليم العالي بغرض النشر الذي يقرأ فعلاً في المملكة المتحدة (Tight 1999: 28). ولقد راجعت كل الأعداد من عام 1990 حتى عام 2002؛ حتى أكوّن تصوّرًا عن علاقات البحث والتدريس في التعليم العالي.

والمدهش أن قدر الأعمال التجريبية الموجهة إلى العلاقات بين البحث والتدريس هي في العموم محدودة نسبيًا. ففي الدوريات المحكمة، كانت الأوراق البحثية تقوم على تحليلات المؤلف وملاحظاته العرّضية وليس على مادة تجريبية جديدة، أو مراجعة نقدية منهجية للأعمال السابقة. أما المتوافر من العمل التجريبي الأصيل فنتاقه محدود (قسم واحد أو عدة أقسام في مؤسسة واحدة).

وثمة انطباع يوحي به المتوافر من الأعمال، وهو انتفاء الدليل التجريبي المتوقع الذي يثبت وجود علاقات بين التدريس والبحث (انظر الجدول 1-1).

وهناك إشارات بأن منتصف التسعينيات ونهاياتها شهدت تحولاً في بؤرة الجدول: من تصور وجود علاقة عامة بين البحث والتدريس، إلى تصور وجود سلسلة من العلاقات محددة السياق بين البحث و«التعلم». فقد بذل برو وبود (1990 b) و برو (1999) جهداً كبيراً لإعادة توجيه الجدول، وسيتم مناقشة أفكارهما لاحقاً في هذا الفصل.

وليس الغرض هنا تكرار تلك الأعمال السابقة، فقد تم توثيقهما بإتقان في أوراق بحثية أخرى (انظر Jenkins et al. 1980 and Lindsay et al. 2002) لعرض تقديم لهذه الأعمال)، ولا تقديم مادة تجريبية جديدة (انظر Coate et al. 2001 الذي يقدم ملخصاً لنتائج مشروع بحثي ضخم حديث). ولكن هذه الأعمال تحوي مقولات قديمة راسخة عن علاقة البحث بالتدريس، وهذا هو ما سنبرزه. وهكذا، فهدفتنا الإسهام في الحوار الدائر حول علاقات البحث بالتدريس من خلال مفهوم المقولة. ففي حين أن فكرة وجود مقولات عن البحث والتدريس ليست بالجديدة (انظر Terenzini and Pascarella

حول علاقات البحث بالتدريس. (1994, Barnett) فإن تأويل هذه المقولات يتيح منظوراً نقدياً معارضاً للجدل الدائر

ويمكن النظر إلى هذه المقولات من زاوية سوء تأويل الأدلة المتوافرة وتعهد الجدل وإبهامه، وسوء تصرف أبطال هذه المناظرة. وعلى هذا يمكن تحديد خمس مقولات وهي كالآتي:

1. مقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس.
2. مقولة العلاقة الساكنة القابلة للتعميم.
3. مقولة انفصال الثقافة العلمية عن البحث والتدريس.
4. مقولة تفوق المحاضر الباحث.
5. مقولة البحث المتجرد في العلاقة بين البحث والتدريس.

وسنناقش هذه المقولات، واحدة بعد الأخرى. وفي القسم الأخير من هذا الفصل سنقدم خلاصات تعارض المقولات وما يترتب على هذه المعارضات من أفكار.

الجدول 1-1 استقصاء العلاقة بين البحث والتدريس

... تقول وايت: إن 55% من الدراسات التي اطّلع عليها كانت تحوي إشارات «غير منتظمة» وهي مقولات تؤكد كثيراً على أهمية العلاقة بين إنتاجية البحث وفاعلية التدريس، ولو لم تشر النتائج إلى مثل هذا الارتباط.

(مقتبس من (White 1986) في (Ramsden and Moses 1992: 277).

أخفقت الدراسات الكثيرة التي تستقصي العلاقات بين التدريس والبحث في إثبات طبيعة الارتباط بين الاثنين، بل في إثبات وجود هذا الارتباط أصلاً. وليست المسألة في تعارض النتائج بل في كونها ظنية غير قطعية (Brew and Boud 1995: 128) تستقصي كثير من الكتابات البحثية الأثر الإيجابي لأبحاث هيئة التدريس على جودة التدريس (Jenkins et al. 1998: 128).

تتسم هذه الكتابات المتنامية بقوة بلاغية وضعف في الطبيعة التجريبية للعلاقة بين التدريس والبحث (Coate et al. 2001: 159).

1 - مقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس

جوهر هذه المقولة هو الادعاء بوجود علاقة منفعة متبادلة بين البحث والتدريس ثابتة بالدليل التجريبي. وحتى نفهم هذه المقولة، لا بد أن ندرك مركزية البحث والتدريس في الجامعات. فتحليل محتوى البيانات المختلفة لأهداف الجامعة في المملكة المتحدة يبرز المركزية الثنائية لنشاطي البحث والتدريس (Davies and Glaister 1996: 281). وبرغم الاعتقاد بأن نشاطي البحث والتدريس مركزيان في الجامعة، فذلك لا يعني أنهما متجانسان. وستتناول المناقشة الآتية استمرار هذه المقولة في جوانب التعلم والتشجيع والهلامية وسوء التأويل.

يستقصي الجدول 1-1 العلاقة بين البحث والتدريس، لا سيما في جانب الافتقار للدليل التجريبي. يشير برو و بود (Brew and Boud 1995 b: 261) إلى أن حقيقة استمرار إجراء الدراسات يعني عدم الاستعداد لتقبل فكرة ضعف الارتباط بين البحث والتدريس. ويرجع الباحثان (1995:262) إلى سننرا (Centra 1983) ونيومان (Neumann 1992) اللذين يقولان إن: «الاعتقاد بوجود ارتباط أقوى من الأدلة المتوافرة على وجود هذا الارتباط»، وإن البحث عن علاقة إيجابية بين البحث والتدريس أشبه بالبحث عن «العنقاء»^(*) ويعتقد أغلب الباحثين في وجودها، ومن وقت لآخر يستثير هذا الاعتقاد القيام ببحث جديد عنها. ولكن القول بانفصال نشاطي البحث والتدريس هو أيضاً من الموضوعات المتكررة في أدبيات المجال. ويدل على ذلك كتابات شور وبارنيت و برو و بود و ويسترجارد.

يبرز شور وآخرون (Shore et al. 1990: 33) القول بأن "الهدف الأهم للبحث هو طرح الأسئلة وإبداع معرفة جديدة؛ إذ يقضي الطلاب وقتاً طويلاً في إجابة الأسئلة وإتقان المعرفة القديمة". ويشير هذا المقتطف إلى أن البحث عن دليل على وجود علاقة

(*) العنقاء: طير من الطيور المستحيل وجودها.

بين البحث والتدريس قد ينطوي على مقارنة بين إبداع المعرفة وتتمية المعرفة، وهو أمر ربما لا يحمل أي ثمر. ويحذّر بارنيت (Barnett 1992: 623) قائلاً:

إن التعلم هو الصلة الحيوية بين البحث والتدريس، فهو العملية المشتركة بين هذين النشاطين، فالتدريس والبحث يرتبطان عندما يترابطان، أي عندما يكون الرابط عبارة عن مجالين لنشاط واحد، ألا وهو التعلم!

(Brew and Boud 1995b: 268).

إن المعتاد فيما راجعناه من كتابات لهذا الفصل هو الكتابة عن علاقات «البحث والتدريس». ولكن الممكن تصويره هو وجود علاقات بين البحث والتعلم، وليس بين البحث والتدريس، كما كان يُتصور سابقاً من النتائج السلوكية المهمة المترتبة على إعطاء الأولوية للتعلم "إن خبرات التعلم والنمو الشخصي الذي يمر به... الباحثون يمكنهم من تمثيل موقف طلابهم" (Brew and Boud 1995b: 270). فإذا فكرنا في البحث بوصفه عملية تعلم من جانب، ومن جانب آخر استحضرننا عملية التعلم لدى الطلاب، وجدنا بالفعل أن بينهما سياقاً مشتركاً وهو الاستكشاف. ويقول ويسترجارد (1991:27) مثل ذلك: "لا بد أن يكون التعليم العالي استقصائياً واستكشافياً ومتشككاً ونقدياً بالنسبة للطلاب ولهيئة التدريس، على حد سواء." والمشارك بين أنشطة البحث والتدريس المختلفة في كلام ويسترجارد هنا هو التعلم.

ويقدم مفهوم التشبيء تفسيراً آخر لبقاء مقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس. ويشير هيوز وتايت (Hughes and Tight 1995:61) إلى وجود علاقات قوية بين نتائج «اختبار تقييم الأبحاث» (البريطاني)، ودرجات "جودة التدريس" في «مقياس جودة التدريس»، ولكنهما يقولان: إن ذلك لا يثبت وجود ارتباط بينهما. فإذا كان التشبيء يعني التعامل مع فكرة مجردة وكأنها شيء مادي؛ فربما تم تشبيء علاقة البحث والتدريس إلى درجة اعتبارها أمراً مفروضاً منه، مثلما ننظر إلى «مؤسسة» ما أو «مجتمع» ما بوصفه أمراً مسلماً به.

وثمة تفسير آخر لمقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس، يرتبط بالطبيعة غير الملموسة وغير المباشرة لهذه العلاقة. وربما تفيد أمثلة من أدبيات

الموضوع في شرح هذه النقطة: إذ يميز نيومان (Neumann, 1992) ثلاثة أنماط عامة من الصلات، وذلك في سياق بحثه لما يعتنقه كبار المديرين الأكاديميين من آراء عن العلاقة بين البحث والتدريس، وهي: الصلة المحسوسة، والصلة غير المحسوسة، والصلة الكلية. ويصف نيومان النمط الثاني من الصلات كالاتي: "ترتبط الصلة غير المحسوسة: (أ) باكتساب الطلاب أسلوباً واتجاهاً نحو المعرفة، (ب) تتعلق كذلك بتوفير بيئة محفزة ومنتشطة للأكاديميين." إن تعبيرات "بيئة محفزة ومنتشطة للأكاديميين" تتسم بقدر مدهش من الغموض، وهذه سمة من السمات المرتبطة بهذه الصياغة للمقولة. ويقدم هيوز وتايت (1995: 53-62) كذلك خمسة أنواع غيرها من الصلات:

- عدم ضرورة وجود صلة.
- صلة مباشرة.
- صلة مباشرة يكون الدرس العلمي وسيطاً فيها.
- صلة مباشرة يكون القسم أو التخصص العلمي أو المهنة هو الوسيط فيها، وليس الفرد.
- صلة غير مباشرة الوسيط فيها أنشطة التنمية.

ومن بين الأنواع الخمسة توصف ثلاثة بأنها «غير مباشرة»، ومن العسير تنفيذ القول بوجود ارتباط «غير مباشر» بين البحث والتدريس، أو قياسه.

وثمة تفسير أشد إزعاجاً لبقاء مقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس، وهو يرتبط بالتأويل المغلوط للأدلة. وهناك إشارات واضحة إلى تأويل مغلوط في عمل وايت 1986 (وقد أشرنا إليها في الجدول 1-1، ولكن الأمر يقتضي التكرار هنا):

تقول وايت: إن 55% من الدراسات التي اطلعت عليها كانت تحوي إشارات «غير منتظمة» وهي مقولات تؤكد كثيراً على أهمية العلاقة بين إنتاجية البحث وفاعلية التدريس، ولو لم تشر النتائج إلى مثل هذا الارتباط.

مقتبس من White 1986 في (Ramsden and Moses 1992 : 277) وفي حين أن من المقبول توقع التزام البحث، في مسألة العلاقات بين البحث والتدريس معايير عالية؛ ثمة مفارقة في إمكانية تنفيذ هذا النوع من البحث من الناحية المنهجية. وعلى مستوى أشمل، فإن الاستنتاجات المقدمة في الجدول 1-1 مثيرة للقلق، ويمكن تفسيرها في ضوء إحدى المقولات الآتية المرتبطة بالبحث غير المتحيز في مسألة العلاقات بين البحث والتدريس.

2 - مقولة العلاقة الثابتة القابلة للتعميم

جوهر هذه المقولة هو افتراض وجود علاقة ثابتة قابلة للتعميم والتحديد بين البحث والتدريس. ولكن برو (1999a: 296) يحذرنا بقوله إن: "العلاقات بين البحث والتدريس ديناميكية وترتبط بالسياق". وهذا يعني أن البحث والتدريس يتغيران مع الزمن، ومن ثم فإن أي علاقات بينهما ستتغير مع الزمن. ومن المحفزات المهمة لهذه التغيرات، التغير الحادث في السياق الذي تجري فيه أنشطة البحث والتدريس. وبدلاً من البحث عن أدلة على علاقة معينة بين البحث والتدريس، تشير مقولة برو إلى إمكانية نشوء علاقات مختلفة كثيرة بين البحث والتدريس، يؤثر عليها السياق الذي توجد فيه أنشطة البحث والتدريس.

ويقترح الجدول (2-1) أمثلة لنمط عوامل السياق، التي يمكن أن تؤثر على البحث والتدريس.

ويستنتج من الجدول (2-1) أن كل عامل من هذه العوامل يمكن أن يؤثر وحده، أو بالتواصل مع غيره، على العلاقات بين البحث والتدريس. وبالرغم من أن جدول 2-1 ليس جامعاً، فإنه يتيح منحىً مغايراً لافتراضات وجود علاقة واحدة قابلة للتعميم بين البحث والتدريس في التعليم العالي.

وكما تشير عوامل علاقة السياق بين «البحث» و«التدريس»، فإن فهمنا نفسه لعناصر البحث والتدريس يمكن أن يختلف.

يستشهد برو (1999a: 292) بـ «شور» وآخرين (Shore et al. 1990) والتون (Elton 1992) وهاتي ومارش (Hattie and Marsh) حيث يقولون: إن البحث في مسألة العلاقة بين التدريس والبحث سيفيده تناول مفاهيم مختلفة أو أنماط مختلفة من البحث. وكما يذكر برو ويود (1995b: 272)، غالباً ما تختلف العمليات البحثية من تخصص إلى آخر، فعلى سبيل المثال، البحث في العلوم الطبيعية يختلف عن البحث في الإنسانيات. إن الاهتمام بعوامل السياق يشجع على الاعتراف بصعوبة مقارنة دراسات تجريبية مختلفة في العلاقات بين البحث والتدريس. وحتى لو اكتُشف دليل دامع، فإنه سينطبق على سياق محدد، وليس على كل سياقات البحث والتدريس. فمثلاً، هل يمكن تعميم دليل تجريبي ثابت عن العلاقة بين البحث والتدريس أُجري على مقرر دراسي جامعي تفرغي في الكيمياء في إستراليا، على مقرر للدراسات العليا غير تفرغي في العلوم المالية في بريطانيا؟

الجدول 1-2 عوامل السياق في علاقة البحث والتدريس

البحث	
1 - نوع البحث	2 - مستوى البحث 3 - التخصص الأكاديمي
التدريس	
1 - نوع العرض	2 - فلسفة التعلم 3 - التخصص الأكاديمي
الفرد	
1 - الدور التدريسي	2 - الدور العلمي 3 - الدور البحثي
الطالب	
1 - مستوى القدرة	2 - مستوى الدراسة
الجامعة	
1 - نوعها	2 - إستراتيجيتها
العوامل الوطنية	
1 - الثقافة الوطنية	2 - السياسات

3 - مقولة انفصال الدرس العلمي عن البحث والتدريس

جوهر هذه المقولة أنه عند البحث عن نماذج للعلاقات بين البحث والتدريس، يتم التعامل مع الثقافة باعتبارها شيئاً منفصلاً عن البحث والتدريس. وقد عرّف إلتون (1992:252) الثقافة تعريفاً عاماً بأنها "تقوم على تأويلات جديدة وناقدة لما هو معروف بالفعل... وهو نشاط ضروري لا بد من وجوده قبل البحث الجيد والتدريس الجيد" وبالرغم من أن المعرفة تعتبر شرطاً مسبقاً للبحث والتدريس؛ يحذرنا إلتون (1986a:302) بقوله: إن المعرفة وإن كانت تنتمي لنفس المصدر إلا أنها لا تمثل الهدف الأول لأي مؤسسة". كان ذلك واضحاً في تحليل بيانات رسالات الجامعات البريطانية السابق ذكرها: فهذه البيانات تجمع البحث والتدريس بوصفهما النشاطين المركزيين للجامعات، لكنها نادراً ما تشير إلى المعرفة.

ولقد تردد وضع العلم في دور الوسيط، بين البحث والتدريس، في مواضع عديدة (Moses 1990, Westergaard 1991, Hughes and tight 1995, and Elton 1986a and 1992) مع ذلك، فثمة خطر في الاعتقاد بأن السعي للتعرف على العلاقات بين البحث والتدريس قد يهمل المعرفة. ففي ورقة بحثية كتبها جنكيز وآخرون (1998)، يميل الطلاب إلى الإشارة (أحياناً) إلى سعة علم محاضريهم، ويستخدم هذا لتأكيد وجود ارتباط بين البحث والتدريس. وينبه موزس بقوة إلى أن "غياب مفهوم «المعرفة»، سيسبب المزيد من الخلط وسوء الفهم في الجدل الدائر حول وظائف البحث والتدريس، بدلاً من استجلاء هذه القضايا". (يناقش لويس إلتون دور المعرفة في مسألة علاقة البحث بالتدريس في الفصل السادس، على نحو أشمل).

4 - مقولة تفوق المحاضر الباحث

جوهر هذه المقولة أن المحاضرين الباحثين أعلى قدرًا من المحاضرين الخاملين في مجال البحث. وغالبًا ما تتركز المناقشات المتصلة بعلاقات البحث والتدريس عند مستوى مؤسسي، مما أدى إلى اقتراحات بسياسة إقامة مؤسسة بحثية فقط، وأخرى تعليمية فقط. ولكن هذه المقولة، بصفة خاصة، تتعلق بدور المحاضرين بوصفهم أفرادًا.

يستشهد شور وآخرون (1990:21) بمحرر "ملحق التايمز للتعليم العالي" وقتها (3: 1988 Scott)، إذ يقول: "ينبغي أن يدرس للطلاب أناس كانوا لاعبين نشيطين، لا مشاهدين سلبيين، في تخصصاتهم." وعلى مثل هذا الاعتقاد يؤكد هيوز وتايت (1995:51):

يعد الطلاب ناقصي الإعداد إذا لم يتعلموا من محاضرين يعملون في «جبهات المعرفة»، ولن يكون للباحثين جدوى إذا لم يعكسوا آخر ما توصلوا إليه من علم على تدريسيهم في حلقات البحث للدراسات العليا ومرحلة البكالوريوس.

وكثيراً ما صادف كوت وآخرون في عملهم الميداني (2001:172) الاعتقاد السائد بأن الباحث الجيد سيكون دائماً معلماً جيداً. وترتبط مقولة تفوق المحاضر الباحث بشدة بغيرها من المقولات التي تناقشها في هذا الفصل. وربما أثبت الدليل التجريبي يوماً ما تفوق المحاضر الباحث على المحاضر غير النشط بحثياً، ولكن هذا الدليل غير موجود حالياً، كما تبين المناقشة السابقة لمقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس (انظر الجدول 1-1).

وتستند مقولة تفوق المحاضر الباحث كذلك إلى مقولة العلاقة الثابتة القابلة للتعميم بين البحث والتدريس. وربما توجد تخصصات محددة، ومستويات من التدريس، يستفيد فيها الطلاب من كون محاضريهم باحثين، ولكن ذلك يختلف عن الاعتقاد بأن كل المحاضرين الباحثين أرقى من المحاضرين غير الناشطين بحثياً (يبرز الجدول 1-2 عوامل سياق محتملة قد تؤثر على علاقات البحث والتدريس).

بذل رامزدن وموزس (1992:277) جهداً كبيراً لتفنيد مقولة تفوق المحاضر الباحث. ولكنهما يقران نتائج فيلدمان (1992:279) فيما يخص الارتباطات الطفيفة الإيجابية بين البحث والتدريس، في كونها أقرب إلى الظهور في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية منها في العلوم الطبيعية. ولكن كوت وآخرين (2001:167) يقدمون صورة أخرى لهذه القصة مؤداهما أن الاختلافات الحادثة بين التخصصات قد تتعلق بمستوى

الدراسة: إذ يبدو أنه في العلوم الإنسانية قد تقوى الروابط نسبياً في مستوى ما قبل التخرج في الإنسانيات، ولكنها ربما تكون أضعف في المستوى نفسه في العلوم، ويمكن أن تكون هذه العلاقات معكوسة مع اختلاف مستويات الدراسة (فتكون الصلات ضعيفة في المرحلة الجامعية، وتقوى في الدراسات العليا).

وربما ترتبط مقولة تفوق المحاضر الباحث ارتباطاً وثيقاً ببنية الحياة الأكاديمية، بل وباقتصادها السياسي. فإن رامزدن وموزس (1992:275) يسجلان مزايا كون الشخص محاضراً باحثاً: "في الجامعات تتحدد الترقيات ومستويات المرتبات بالنجاح البحثي في المقام الأول - ربما للاعتقاد باستحالة تمييز التدريس الجيد في ذاته...".

5 - مقولة البحث المتجرد في العلاقة بين البحث والتدريس

جوهر هذه المقولة أن الأكاديميين تعاملوا مع مسألة البحث والمعرفة، فيما يخص العلاقات بين البحث والتدريس، دون أي مصلحة يربونها من نتائج البحث. ويوجد على الأقل ثلاثة تفسيرات لهذه المقولة: رغبة مكيافيلية لتأمين الموارد؛ أو رغبة في حماية جزء محبب من العمل الأكاديمي، ومصلحة شخصية لعدد صغير غير ممثل للأكاديميين.

تتضح الرغبة المكيافيلية في تأمين الموارد في المقتطف الآتي: "ينبغي الحفاظ على الاعتقاد بوجود ارتباط بين التدريس والبحث حتى يتوافر اعتراف مقنع، وتمويل للتدريس الجيد" (Brew and Boud 1995: 264). إن الغاية تبرر الوسيلة، معنى ذلك أن الحصول على تمويل حكومي للبحث يمكن أن يفيد التدريس كذلك. وإذا كان الباحثون يعتقدون حقاً أن البحث يفيد التدريس؛ فالمؤكد أن نتوقع إجراء المزيد من البحث حول رؤية الطلاب لعلاقات البحث والتدريس؛ ولكن هذا الاحتمال لم يكن واضحاً في عرض الدراسات السابقة (تمثلت التوقعات التي تستحق الذكر في أعمال Jenkins et al. 1988, Breen and Lindsay 1999, and Lindsay et al. 2002).

وينبه الهدف المكيافيلي الخاص بضمان تمويل إضافي عن طريق إبراز فوائد البحث (Hughes and Tight 1995:52) إلى أن "الأوراق البيضاء" الحكومية البريطانية كانت

أكثر "انتقاداً وربما أشد واقعية" فيما يخص العلاقة بين البحث والتدريس، إلى حد التلويح بأن اعتمادها على التمويل الحكومي هو ما جعل "الجامعات وهيئتها الأكاديمية تستجيب بتعديل ادعاءاتهم بوجود صلة لا يمكن أن تفصم".

وثمة تفسير آخر لتأكيد وجود علاقات بين البحث والتدريس، وهو السعي إلى بسط الشرعية على جانب محبب من جوانب العمل الأكاديمي. فالأنشطة الأكاديمية تشمل عادة البحث والتدريس و«المعرفة» (Clark 1993: 301). ولكن الأكاديميين اضطروا للاستجابة إلى المطالبة بتولي أمور الإدارة. فقد لاحظ كورت (Court 1996: 257) "زيادة في مهام الإدارة بعد مسح روبنز من 11% إلى 33% من وقت الفصل الدراسي...". كما وجد (1996:258) أن "ما يقرب من نصف عدد الأبحاث الشخصية والإنتاج الفكري الضروري لتحقيق التميز الأكاديمي - يتم بعد ساعات العمل الرسمية".

ربما كان دفاع الأكاديميين عن بحثهم استجابة لتزايد العمل الإداري مع أسباب أخرى؛ والسيئ في الأمر هو إبراز عنصر البحث في العمل بغرض تقليل العنصر الإداري مستقبلاً. ويستشهد شور وآخرون (1990:22) بوستر (Webster 1984) الذي يقدم ببراعة صورة كاريكاتورية لعملية إضفاء الشرعية على البحث بوصفه سنداً معرفياً للتدريس.

إننا نجد [البحث] أكثر متعة وإثارة، وأكثر إثماراً، وأقل تقييداً... ونؤكد أننا لا بد أن نقوم بالبحث، ليس لأسباب حقيقية؛ بل لسبب يلقي قبولاً أكبر لدى الطلاب والأهالي والمشرّعين، الذين يدفعون رواتبنا بشكل غير مباشر. والسبب الذي ربما يكون زائفاً هو أن البحث يرقى بتدريسنا.

من الصعب قياس صدق هذا الوصف الكاريكاتوري، ولكننا نعلم يقيناً أن هناك دراسات خلصت إلى أن البحث لا يدعم التدريس (Shore et al. 1990 and Ramsden and Moses 1992). وربما كان له، في مواقف معينة، أثر سلبي على التدريس (Coate et al. 2001).

وهناك تفسير ثالث يرتبط بأبطال هذه المناظرة؛ وبالطبع هم المحاضرون الباحثون الذين يبحثون في علاقات البحث بالتدريس، وليسوا المحاضرين غير الناشطين بحثياً.

كذلك ربما كان مؤلفو الأوراق البحثية في المجلات المحكمة (مصدر الحصول على النتائج المعروضة في هذا الفصل) منخرطين في البحث أكثر من التدريس.

وثمة خلاف آخر يتعلق بأحقية تمثيل أبطال هذه المناظرة [للأكاديميين]. يبرز كورت (67: 1999 Court) نتائج من مسح «لتقرير ديرنج»: "يذكر المسح أن هيئة التدريس في مؤسسات ما قبل عام 1992 كانوا ينفقون 30% من وقتهم في البحث، و10% من وقتهم في البحث في مؤسسات ما بعد 1992". صحيح أن هذا نموذج آخر لعوامل السياق التي تؤثر على علاقات البحث والتدريس، ولكنه يشير بوضوح إلى أن بعض الأكاديميين في المملكة المتحدة، في مؤسسات ما بعد عام 1992، ربما خفصوا مشاركتهم في الإبقاء على مقولات العلاقة بين البحث والتدريس. وبينما "صار البحث جزءاً من العملية الأكاديمية، يمنح المصادقية لمن يملكون سيرة ذاتية عملية تطول فيها قائمة منشوراتهم، (Barnett 1992: 623)، فثمة علامات تظهر وسط المجتمع الأكاديمي تشير إلى الانتباه للوهم الساكن في هذه المنظومة. وقد توصل كورت (65: 1999) إلى أن منح أولوية التركيز للبحث فيما يخص تحديد المسار المهني قد خرج عن الحدود المقبولة. وقد أجرى كورت مسحاً استبيانياً يعتمد على التقارير الذاتية شمل 561 أكاديمياً موزعين بين عاملين في مؤسسات ما قبل عام 1992 ومؤسسات ما بعد 1992، ووجد أن أكثر من نصفهم يتفق على أن التعيينات والترقيات تولى أهمية أكبر من اللازم على البحث، ويختم كورت (87) ورقته البحثية بنقطة مثيرة:

إن أعضاء هيئة التدريس المكلفين بقدر أكبر من التدريس والأعمال الإدارية، أو غيرها من المهام؛ لأن سجلاتهم البحثية متواضعة أو لا وجود لها - كما يقول تقرير ديرنج - غالباً سيشعرون بأنهم مواطنون من الدرجة الثانية في التعليم العالي المتميز المتوقع مستقبلاً.

إن تقييمات مثل "اختبار تقييم الأبحاث" قد يعمق هذا الانقسام. ويحذر طالب (58: 2002 Talib) من أن "اختبار تقييم الأبحاث" قد يدعم نشاط البحث - داخلياً وخارجياً - من أجل الناشطين بحثياً على حساب أنشطة أخرى في الجامعات، كالتدريس.

استنتاجات

ظهر في هذا الفصل بوضوح أن الأعمال التجريبية المسجلة في مجلات متخصصة مرموقة لا تعكس أهمية إستراتيجية للجامعات، ولا أهمية سياسية للحكومة ستترتب على اكتشاف علاقات محتملة بين البحث والتدريس. فكثير من الأعمال المنشورة في المجلات المحكّمة في أوائل التسعينيات من القرن العشرين لا تعدو أن تكون وصفية ساردة لحالات طريفة. أما من منتصف العقد نفسه وما يليه، فقد نشأت رغبة لتحدي المقولات التي تتصل بعلاقة التزاوج بين البحث والتدريس. والأغلب أن عملية تحدي المقولات هذه هي التي ستوجه عملية إعادة تعريف دور الجامعات وأنشطتها وشكلها.

وأقدم في هذا الجزء بعض الاستنتاجات المستخلصة من المقولات الخمسة المرتبطة بالعلاقة بين البحث والتدريس التي ناقشتها في هذا الفصل. وهنا أعيد صياغة جوهر كل مقولة بإيجاز قبل استخلاص أي استنتاجات تتعلق بضرورة تحدي المقولة وما يترتب على هذا التحدي.

مقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس

جوهر هذه المقولة هو الاعتقاد بوجود علاقة منفعة متبادلة بين البحث والتدريس. ولكن كما يقول بروو وبود (1995b) فإن "الاعتقاد بوجود صلة أقوى مما يتوافر حالياً من دليل يثبت هذه الصلة" (انظر الجدول 1-1). ولمواجهة التأييد المتحمس لهذا الاعتقاد، ينبغي عدم التوقف عند القول بعدم ثبوت وجود صلة بين البحث والتدريس إلى القول بأن هذين النشاطين ليسا بالضرورة محل مقارنة (Barnett 1992). يعتقد كل من بروو وبود (1995b) أن العلاقة بين البحث والتدريس لا يمكن إثباتها على نحو مرضٍ قط، أما المشترك بين هذين النشاطين فهو عملية التعلم.

وهكذا، انتقل الجدل من منتصف تسعينيات القرن العشرين حتى آخر العقد، من كونه حول البحث والتدريس إلى البحث والتعلم. ويترتب على هذا، من الناحية العملية، أن يحاول صناع السياسات والأكاديميون إلى تجنب الافتراضات والتأكيدات بوجود علاقة منفعة متبادلة ثابتة تجريبياً بين البحث والتدريس.

مقولة وجود علاقة ثابتة وقابلة للتعميم

جوهر هذه المقولة هو افتراض وجود علاقة ثابتة وقابلة للتعميم يمكن تحديدها بين البحث والتدريس. ويمكن فهم هذه المقولة إذا شبهناها بالبحث عن وحش «بحيرة لوخ»: يريد بعض الناس أن يؤمنوا بوجود هذا الوحش ويؤيدوا البحث عنه، ولكن إيمانهم هذا لا يثبت وجود الوحش.

وبدلاً من التفكير في نموذج واحد لعلاقة ما بين البحث والتدريس، ينبغي أن نقر بأن أي علاقات بين البحث والتدريس لا بد أن تختلف باختلاف الزمن، وتتغير بتغير السياق (Brew 1999). وقد تقوى الروابط أو تضعف، وقد تكون مباشرة أو غير مباشرة، أو إيجابية أو سلبية، وقد تكون العلاقة محايدة تماماً، كما هو الحال حينما يكون النشاطان مستقلين تماماً عن بعضهما بعضاً (لا سيما في الدول التي تجرى فيها الأبحاث في مؤسسات بحثية خالصة). ولنا أن نفترض أن هذه المجموعة المختلفة من العلاقات يمكن أن توجد بين التخصصات والمؤسسات المختلفة، وأحياناً «داخل» قسم واحد كبير. باختصار، يمكن وجود مدى واسع من العلاقات داخل مؤسسة واحدة.

وهكذا لا بد من التحرز عند التعميم عن الدراسات البحثية ذات الصلة بالبحث والتدريس. فإن خبرة طالب جامعي متفرغ يدرس مقرر كيمياء في إستراليا، قد تختلف تماماً عن خبرة طالب دراسات عليا غير متفرغ يدرس مقررًا في العلوم المالية في بريطانيا. وبينما تستلزم كل المقولات، وتشجع على، إجراء المزيد من البحث، فثمة ضرورة خاصة لبحث محدد السياق، وبدلاً من البحث عن نموذج واحد قابل للتعميم؛ يمكن إثبات وجود علاقة إيجابية بين البحث والتدريس، ينبغي إجراء دراسات حالات كثيرة مختلفة من شأنها أن توسع فهمنا لطبيعة العلاقة بين البحث والتدريس، ومن حيث إن هذه العلاقة إيجابية كانت أم سلبية في سياقات مختلفة.

مقولة انفصال المعرفة عن البحث والتدريس

جوهر هذه المقولة هو أن المعرفة شيء منفصل عن البحث والتدريس. ويتبنى إلتون (1986a, 1992) دور المعرفة داخل المناظرة الخاصة بعلاقات البحث والتدريس، ويصف

المعرفة بأنها "تقوم على تأويلات جديدة وناقدة لما هو معروف فعلاً... وأنها نشاط ضروري، بل شرط مسبق للبحث الجيد والتدريس الجيد جميعاً" (Elton 1992) أما مشكلة كون المعرفة شرطاً مسبقاً للبحث الجيد والتدريس الجيد، فهو احتمال تحجيم دورها عند فهم العلاقات العديدة المرتبطة بالسياقات المختلفة القائمة بين البحث والتدريس. ومن ثم يمكن للمؤسسات محلياً وقومياً أن تبذل المزيد من الجهد لتشجيع المعرفة عالية الجودة بوصفها أداة فاعلة لتحسين كل من البحث والتدريس.

مقولة تفوق المحاضر الباحث

جوهر هذه المقولة هو الاعتقاد بأن المحاضرين الباحثين أرقى من المحاضرين غير الناشطين بحثياً. فمن ناحية "يعتبر الطلاب ناقصي الإعداد إذا لم يتعلموا على يد محاضر يعمل في الجبهات المعرفية" (Hughes and Tight 1995)، وكذلك ترتبط هذه المقولة بالتأكيد المطلق لتفوق فئة من المحاضرين على أخرى. وربما ثبتت صحة هذا الزعم في المستقبل، ولكن هذا التأكيد سيظل موضع شك؛ حتى يتوافر لنا دليل تجريبي على وجود علاقة إيجابية بين البحث والتدريس.

وليس موضع الاعتراض في هذه المقولة مجرد نقص الدليل التجريبي الدامغ، وهو أحد موضوعات هذا الفصل، بل ما يترتب عليه من تمييز المحاضر الباحث بوصفه أرقى من المحاضر غير الناشط بحثياً. إن استمرار مقولة تفوق المحاضر الباحث له توابع ترتبط بالحياة المهنية لكثير من الأكاديميين، وتتعلق بمكافأاتهم وترقياتهم.

مقولة البحث المتجرد في العلاقة بين البحث والتدريس

جوهر هذه المقولة هو أن الأكاديميين قد قاموا بدراسات واجتهادات بحثية في مسألة العلاقات بين البحث والتدريس دون أن تكون لهم مصلحة مباشرة في مسار نتائجها. وإن الجدل المعاصر حول علاقات البحث والتدريس قد أثاره، ودفعه الأكاديميون أنفسهم، لا سيما الناشطون بحثياً بما يملكون من مهارات البحث والمعرفة التي تمكنهم من النشر في مجالات محكمة.

يدافع ويستجارد عن اعتقاده بوجود علاقة إيجابية بين البحث والتدريس (1991) فيقول إن: "التعليم العالي لا بد أن يكون استقصائياً واستكشافياً ومتشككاً وناقداً بالنسبة للطلاب وهيئة التدريس على حد سواء." ولو طبق الباحثون هذه المعايير على دراسة العلاقات بين البحث والتدريس، ربما قادهم ذلك إلى ذروة التدريس المستنير بالبحث، وليس إلى سوء التأويل والإبهام والشغب الذي يخيم على ما يكتب حالياً في الموضوع.

خاتمة

من المفارقات أن البحث والتفكير في مسألة العلاقات بين البحث والتدريس في التعليم العالي لا يرقى أحياناً إلى مستويات البحث العليا، فما لدينا هو ميدان يميزه عدد من المقولات عسيرة التحليل. وإن نقطة الانطلاق المعتادة في كثير من المحاورات حول الموضوع هي افتراض وجود علاقة إيجابية بين البحث والتدريس.

إن أحد الاستنتاجات المترتبة على ذلك أن مساحات الجامعة وأشكالها مغلقة بإحكام. ومن الصعب فتح هذه المساحات أو إيجاد مساحات جديدة. ومن الخطوات المقترحة لتحريك هذا الوضع هو أن نزيح جانباً تلك الافتراضات المسبقة التي تدعم هذه المقولات، وهذه الافتراضات تدور حول الوضع الراهن أو الوضع المحتمل؛ إذ يحتمل وجود مجموعة كبيرة متنوعة من العلاقات بين الأنشطة الجامعية الرئيسة، وربما يتم إعادة تشكيل أو عمل أنشطة حالية حتى تفتح مساحات جديدة وتنظيمات جديدة. ولكي يحدث ذلك، لا بد لنا أن نواجه أي مقولات قائمة، تتعلق بإعادة تشكيل الجامعة.

شكر

أتقدم بالشكر للبروفيسور طوم بورنر والبروفيسور رونالد بارنيت، لمراجعتهما البناءة للأصول الأولى لهذا الفصل، ولكن المؤلف يتحمل المسؤولية الكاملة عن الأفكار المطروحة فيه.

berikanda.com



الجامعات في السوق تشويه التدريس والبحث

راجاني نايرو

بدأت الجامعات في العالم بأسره تطبيق أطر عمل لتمويل وإدارة هذه الجامعات قائمة على مبادئ السوق؛ سعياً لإحداث تحول في الأسس التي تسيّر عليها الأنشطة الأساسية في التعليم العالي، كالتدريس والتعلم والبحث. ويتوقع من تطبيق قوى السوق أنها ستؤدي إلى تقوية الطلاب وإلى المزيد من العدالة وتحسين الجودة. ويعارض موضوع هذا الفصل أهداف واضعي هذه السياسات، حيث إن محاولات إعادة هيكلة الثقافات الأكاديمية لتتوافق مع مبادئ السوق تؤدي إلى «سلعنة» الممارسات الأكاديمية وهذا بدوره يعوق الابتكار، وينشر اتجاهات ذرائعية نحو التعلم، وبالتالي يهدد عملية إبداع المعرفة، ويقوض المكانة الأكاديمية.

يبدأ هذا الفصل بعرض عام لإطار عمل اجتماعي سياسي بغرض وصف اتجاهات السوق الحالية في التعليم العالي. وفي القسم الآتي، نستعين بعمل بورديو (Bourdieu, 1988, 1996) لتطوير فهم تحليلي لكيفية عمل ضغوط السوق على سلعنة التعليم العالي. كما نعرض بإيجاز الضغوط التي تؤدي إلى تشويه البحث والتدريس والتعلم. وفي الختام، ينتقل الفصل إلى الدراسات التجريبية التي أجريت في مواقع وسباقات قومية مختلفة لاستكشاف التأثيرات المحتملة على العناصر المكونة للتعليم العالي، بما فيها الهويات المهنية للأكاديميين، والمنهج والاتجاهات الطلابية نحو التعلم وطبيعة البحث.

قوى السوق في التعليم العالي

ارتبطت مبررات إدخال آليات السوق إلى التعليم العالي بتطورات معاصرة مختلفة. فالحاجة للحفاظ على الجودة وتحسينها في الأنظمة التي تحولت من كونها نخبوية إلى

أنظمة عامة، هي إحدى العوامل المهمة. كما تم ربط «تسويق» التعليم العالي بالعلومة، وظهور اقتصاد المعرفة. ويعد النجاح الاقتصادي في هذا السياق متوقفاً على إنتاج خدمات ومنتجات بقيمة مضافة أعلى، وهي بدورها تتوقف على توافر المعرفة، وبالتحديد المعرفة العلمية والتكنولوجية، وعلى الابتكار. لذلك اعتبرت الحكومة الجامعات مواقع حيوية لإنتاج ونقل المعرفة المنتجة اقتصادياً (Carnoy 1994). ومن ثم، فمن القوى الرئيسة التي يرجع إليها إدخال معايير السوق، سعي الحكومات لربط الجامعات العامة بالإنتاجية الاقتصادية على نحو أكثر مباشرة من العقود السابقة (Orr 1997). وقد تم تصوير الأكاديميين بوصفهم مقاومين لهذه التحولات، بأنهم يدافعون عن مصالحهم الذاتية ضد مصلحة غيرهم من المعنيين بالأمر. ويمكن اعتبار إدخال قوى السوق سعياً من الحكومات لفتح قطاعات التعليم العالي عنوة وممارسة الضغط على الأكاديميين والجامعات؛ حتى يكونوا أكثر استجابة للمطالب الخارجية.

بالإضافة إلى هذا، فقد ظهر اتجاه عالمي للابتعاد عن أشكال التمويل والتنظيم القائمة على مبادئ كينز المتعلقة بدولة الرفاهية و«العقد الاجتماعي» الذي نشأ بين التعليم العالي والدولة والمجتمع في القرن الماضي (Slaughter and Leslie 1997; Marginson and Cosindine 2000) وتطبيق أطر عمل تمويلية وتنظيمية قائمة على آليات السوق الليبرالية الجديدة ومبادئ إدارية جديدة (Dill 1997; Williams 1997; Deem 1998, 2001). وتقوم أطر العمل هذه على افتراض أن منظومة التعليم الجامعي تضخمت وتعقدت إلى درجة تفوق طاقة الدولة على أداء دور الممول الوحيد لها. وهناك أيضاً اعتقاد بأن المنافس السوقي داخل الجامعات وبين بعضها بعضاً سيخلق مؤسسات أشد كفاءة وأكثر تنافسية. كما أن المبادئ الإدارية المأخوذة عن القطاع الخاص التي توجه وتقيس وتقارن وتحكم على الأنشطة المهنية، قد تم تطبيقها برجاء تحسين أداء التعليم العالي. كما يرجى من تطبيق هذه الآليات أن تعين المستهلكين في عملية الاختيار، بحيث يطمئنون إلى ما سيتلقون في بداية دراساتهم.

نتج عن هذه التطورات انخفاض في التمويل الحكومي للبحث والتعليم. كما تم إحكام السيطرة الخارجية على عناصر جوهرية في الممارسة الأكاديمية من خلال أنظمة توكيد الجودة وآليات السوق بما في ذلك جداول ترتيب المؤسسات ومؤشرات الأداء.

سلعة التعليم العالي

حتى نفهم كيف تؤدي قوى السوق إلى ضغوط من أجل سلعة التعليم والبحث، من المفيد أن نرجع إلى أعمال المنظر الاجتماعي الفرنسي بيير بورديو الذي حاول تحليل الحياة «الداخلية» للجامعات. وبرغم أن أعمال بورديو نشأت في سياق فرنسي، فإن تطبيق مفاهيمه على سياقات وطنية أخرى (انظر مثلاً Tomusk 2004, Naidoo 2000) يبين أن إنتاجه يمكن أن يسهم إسهاماً مؤثراً في دراسة التعليم العالي عموماً. فقد تصور بورديو الجامعات في تصوره النظري موجودة في فضاء فكري سماه «مجال التعليم العالي». ومجال التعليم العالي هذا معزول نسبياً عن مجالات أخرى مثل «مجال السياسة» و«مجال الاقتصاد». وتدور أنشطة الأفراد والمؤسسات داخل أي مجال حول حيازة الأصول التي تحمل القيمة في المجال. ويشير بورديو إلى هذه الأصول «برأس المال»، ويميز بين «رأس المال الاقتصادي» و«الثقافي» و«الاجتماعي» (Bourdieu 1986). ورأس المال حامل القيمة في مجال التعليم العالي، نوع من رأس المال الثقافي، وهو نوعان: «رأس المال الأكاديمي» و«رأس المال العلمي». ويرتبط «رأس المال الأكاديمي» بسلطة التحكم في أدوات إعادة إنتاج الجسم الجامعي مثل شغل المناصب الإدارية والتعليمية العليا، ويرتبط «رأس المال العلمي» بإبداع المعرفة، وتشمل الحجية العلمية أو السمعة الفكرية (Bourdieu 1988) وهناك اختلاف تراثي كبير بين شكلي رأس المال. فرأس المال الأكاديمي أقل قيمة وأقل مكانة أدبية من رأس المال العلمي. ويشير بورديو (1988:99) إلى أن رأس المال الأكاديمي، مقارنة «برأس المال العلمي» "يبدو، حتى في عيون أصدق حائزيه، مجرد بديل أو مكافأة ترضية." ولكن في كلتا الحالتين، فإن الأصول ذات القيمة في مجال التعليم العالي، تدور حول أشكال الاعتراف الأكاديمي والمكانة، وليس حول المكسب الاقتصادي.

والرأي المطروح في هذا الفصل هو أن السياسات الحكومية المعاصرة قد أدت إلى تقليل الحواجز بين التعليم العالي والمجتمع، وقد ترتب على ذلك أمور ترتبط بطبيعة الأنشطة الأكاديمية. إذ إن القوى الاقتصادية - تحديداً - بدأت ممارسة تأثير أكبر وأقوى

على الجامعات أكبر مما كان عليه الحال في العقود السابقة. كما أن التحولات الحادثة في السياسة التمويلية التي تفرض على المؤسسات تحقيق دخل مضاف، قد أدت على تقويض رأس المال العلمي والأكاديمي. فمفهوم «السلعة» الذي يشير إلى تطوير منتج أو عملية خصيصاً للمقايضة السوقية، وليس لقيمة «النفع» الداخلي، هذا المفهوم يجسد التحول من أنشطة تهدف إلى اكتساب رأس مال علمي وأكاديمي إلى أنشطة يقصد منها تحقيق دخل مادي. وهكذا، فإن قوى دفع «السلعة» تؤثر على الجامعات عن طريق تغيير طبيعة المكافآت والجزاءات في التعليم العالي؛ فيتحول مقياس النجاح الأكاديمي من المبادئ الأكاديمية إلى معايير مالية ضيقة مثل عدد الزبائن من الطلاب المجتدين، ومدى الارتباط بالمصالح التجارية، ودرجة الربح أو العائد المالي المحقق.

وهكذا، فالأرجح أن ضغوط «سلعة» التعليم العالي تعمل بالتزامن مع سياسات حكومية معاصرة أخرى لتغيير شكل التعليم والبحث الجامعي وبنيتها. فالعلاقة التعليمية بين الطالب والمحاضر تتحول إلى علاقة أساسها عملية التبادل السوقي للسلعة. فالأرجح أن يتحول التدريس من الناحية النظرية إلى عملية تبادل تجاري، المحاضر فيها هو «منتج السلعة» والطالب هو «المستهلك». وبذلك فإن العلاقات التكاملية بين الأكاديميين والطلاب ستؤول على الأرجح إلى تفكك، حيث يكون لكل طرف منهما مصالحه المستقلة؛ إن لم تكن المعارضة لمصالح الآخر. كما يرجح أن توضع الوظيفة البحثية للجامعات في أحد مواضع الإنتاج السلعي. إن التركيز على توسعة حدود المعرفة سيتحول إلى حرص على «استثمار» المعرفة. (Collins and Tillman 1988; Slaughter and Leslie 1997).

وسيقاس البحث بقدرته على تحقيق قيمة سوقية.

بالإضافة إلى هذا، فإن إعادة تشكيل البحث والتدريس ليلتأما متطلبات السوق من شأنه أن يباعد بين هذين النشاطين. وهكذا، ففي عصر السلعة الكوكبية للمعرفة، ستتحوّل العلاقة بين البحث والتدريس من علاقة متجانسة إلى «عداوة متبادلة» (Barnett 2003). وربما تنتقل إلى طور ثالث تموت فيه فكرة ضرورة أو احتمال ربط التدريس بالبحث. وفي الأقسام الآتية، ستنم مناقشة الصور المختلفة المحتملة لتشوّه التدريس والتعلم والبحث جراء ضغوط السلعة.

البحث بوصفه عملية تجارية

أحد توابع حضور قوى السوق في التعليم العالي هو انحسار مفهوم البحث بوصفه عملية إبداع معرفي إلى عملية استغلال إمكانية تحقيق عوائد مالية من المعرفة. (انظر مثلاً 2001 McSherry; 1997 Etzkowitz and Leydesdorff). وفي الوقت نفسه، فإن الظروف المؤسسية التي كانت تاريخياً تميز الأكاديميين عن عمال المعرفة، مثل الحرية الأكاديمية والأمان المهني والاستقلال الذي يضمه الثبات الوظيفي، قد انحسرت. وفي هذه الظروف، فإن مكانة ما يعد بحثاً قيماً تواجه تحدياً، لا سيما بسبب الاعتقاد بأن القيمة الحقيقية للمنتج الفكري تستمد مما يشغله من مكانة خارج حدود عالم النفوذ السياسي، وذلك بسبب المصالح التجارية قصيرة المدى. إن فكرة كون المعرفة غاية في حد ذاتها في طريقها للاختفاء؛ إذ تفقد قيمتها «النفعية» وتتوقف قيمتها في الأساس على عملية المقايضة، وعلى قدرتها على تحقيق الدخل. بالإضافة إلى هذا، فإن عملية ضم المعرفة في سلة سلعية وتقديمها في سوق الأفكار، قد صار في بعض الحالات أهم من جودة المعرفة نفسها وسلامتها. فقد زحفت خاصية الترتيب حسب الأولوية للأبحاث حتى صارت سمة الإنتاج البحثي المرتبط بالنمو التجاري، فكلما كان تحويل المعرفة أيسر من القطاع الأكاديمي إلى القطاع التجاري، زاد ارتباط الجامعات بالمؤسسات التجارية الكبرى.

وقد ظهرت مخاوف من أن تغير التطورات المذكورة سابقاً في أهداف البحث الأكاديمي وقيمه وعملياته. يقول النقاد: إن التوجه التجاري قد يصرف الاهتمام عن البحث التنموي الأساسي لصالح العمل التطبيقي الذي يحقق نتائج سريعة للرعاة التجاريين. وثمة خطر آخر من أن تدفع إمكانية الربح العالية المرتبطة بالمعلومات المصلحة الاقتصادية، حتى تزيح تماماً البحث الذي يستهدف «الصالح العام» (Moja and Cloete 2001). وفي حالات أشد، ربما يمارس ضغط على الباحثين «لتهيئة» أو تزييف البيانات لتحقيق مصالح الممول. إن التنظيمات التجارية مثل تسجيل براءة الاختراع، قد تدمر التقاليد الأكاديمية مثل النشر المفتوح لنتائج الأبحاث وتقييمها من قبل باحثين آخرين (McSherry 2001). ويحذر جراي (Grey 2001) من أن هذه

التطورات قد تعرض للخطر المساهمة المتميزة للأكاديميين بوصفهم منتجين للمعرفة. وإن الضغوط التي تمارس لتحقيق السلعة قد تثبط الاهتمام النقدي ومن ثم تعرقل التطور المعرفي طويل المدى.

تشويه التدريس والتعلم

كما يمكن القول: إن إدخال آليات شبه سوقية، قد أدى إلى سلعة التدريس والتعلم. فقد أدخل آليات استهلاكية مختلفة لدعم اختيار الطلاب وتحكمهم في عملية التعليم في دول كثيرة في السنوات العشر الأخيرة. والهدف أن يستغل الطلاب هذه الآليات للمطالبة بإعداد عالي الجودة، على أساس أن السلوك الاستهلاكي سيؤثر إيجابياً على الممارسات المهنية للأكاديميين بوصفهم موردين يستجيبون لضغط الطلاب أو يخسرون «زبائنهم». وبينما يعرض مؤيدو الآليات الاستهلاكية بوصفهم عمليات نوعية يمكن تطبيقها على أي مؤسسة لترفع كفاءة أدائها؛ فستواجهنا صعوبات نظرية مختلفة عند تطبيق مبدأ الاستهلاكية على قطاع التعليم العالي. فقد ذكر الباحثون، على سبيل المثال، صعوبة تصوير العلاقة بين الطلاب وهيئة التدريس كأنها عملية تجارية بسيطة بين مورد خدمات ومستهلكين (انظر، مثلاً، Hill 1995). ويقولون: إن الطلاب ليسوا مجرد مستهلكين سلبيين للتعليم، لهم حقوق محددة بدقة؛ بل إنهم مشاركون نشطاء في التعلم، وعليهم التزامات معينة. وبدلاً من شغلهم وظيفة «محفزي» الجودة، فالطلاب عنصر حيوي في إنتاج التعلم وتوصيله. بالإضافة إلى ذلك، ليست الجامعات مجرد مورّد خدمات عليها مسؤوليات تجاه الطلاب. فهي أيضاً التي تنظم المعايير الأكاديمية، كما أنها مسؤولة أمام أصحاب الشأن الآخرين، ومنهم أولياء الأمور وأصحاب الأعمال والدولة (Baldwin and James 2000; Sharrock 2000).

من أهم توابع تطبيق إطار عمل مستمد من القطاع التجاري على قطاع مؤسسي قائم على طائفة مختلفة من القيم، أن العلاقة التعليمية بين المعلم والمتعلم قد تتعرض للخطر. فقد بينت النتائج المستخلصة من سياقات وطنية مختلفة، أن إعادة الصياغة النظرية للعلاقة المعقدة بين الطلاب والمعلمين، وجعلها تشبه علاقة «مورّد الخدمة»

«بالمستهلك»، من شأنها أن تشوه العلاقة التعليمية. فإن الطالب الذي يضمهر هوية المستهلك سيميل إلى اعتبار فعل التعلم عملية تبادل تجاري، ويرى نفسه مستهلكاً سلبياً للتعلم إلى صورة «المنتج»، الذي يمكن ببساطة شراؤه وتملكه بدلاً من كونه عملية معقدة تستلزم انخراطاً شخصياً والتزاماً من المتعلم (Shumar 1997). هذه التحولات في ثقافات التعلم من شأنها أن تؤدي إلى ضغوط على البرامج الأكاديمية حتى تطور صيغها بحيث يسهل على الطالب استهلاكها.

كذلك، فإن تبني نظم تعلم مسلعة في الجامعات يأتي الدخل فيها عن طريق اقتصاديات الرسوم البيانية ينتج عنه اعتماد كبير على مصادر التعلم التي تتجه سريعاً إلى التقنين. وقد يمثل هذا محاولة لتوصيل تعليم «خال من أثر المعلم» لا سيما إذا خطت المؤسسات لاستخدام «هيئة تعليمية» أرخص وأقل تأهيلاً وخبرة. في هذا النموذج المقنن، يرجح أن تهمل الأنشطة التي يعدل المدرسون من خلالها المنهج وطرق التدريس حسب حاجات الطلاب بوصفهم أفراداً. كما سيطراً تغيير على المردود العلمي للطلاب؛ إذ ربما يتحول هذا المردود إلى مجرد تقييم تحصيلي، وفي أسوأ الأحوال يقتصر على نتائج اختبارات الاختيار من متعدد المحوسبة، ويبعد بالتالي عن المردود الكيفي التفصيلي اللازم للتعلم عالي الجودة. كما أن حزم البرامج ونشرها بهدف رئيس هو تحقيق قيمة سوقية يستتبع «توثيق» البرامج، فيصعب مع الوقت تعديل محتوى المسار أو تحديثه أو توضيحه في ضوء نتائج الأبحاث. وتكون النتيجة نموذجاً تعليمياً لا يرى في المهمة سوى تقديم المزيد من المعلومات، وليس المهارات أو الاستعدادات لاكتساب المعرفة.

في هذه الظروف، الأرجح أن يتحول التعلم إلى عملية انتقاء واستهلاك وإعادة إنتاج سلسلة من الوحدات المعلوماتية الصغيرة غير المترابطة، ولكنها جيدة التعبئة. والأهم أن الاتجاهات النفسية للتعلم التي تنشأ سيكون من شأنها تشجيع السطحية، ونبتد العمق في التعامل مع العلم (Ramsden 1998)، وكذلك إعاقة تطور المهارات العليا المطلوبة للتعلم الذاتي والمستمر.

ضمور الهويات المهنية

كما ذكر في الأقسام السابقة لهذا الفصل، فإن سلعة التعليم العالي تحول أساس المكافآت والجزاءات من المكانة الأكاديمية إلى الأنشطة التنافسية التي تهدف إلى تحقيق الدخل. وهكذا فإن الهويات التعليمية القائمة على المعايير الأكاديمية قد يحل محلها منظومة أخلاق إدارية وسوقية تعيد تعريف الطلاب، فتجعلهم في المقام الأول مشروع وحدات لتحقيق الدخل أو مستهلكين يجب إرضائهم. أما التضييق المتوقع على المعرفة المهنية من خلال الاهتمام بطلبات المستهلكين والسعي لإرضائهم، فيمكن أن يؤدي إلى انزواء المهارات الفكرية والتخصصية العلمية. وستكون الأولوية للمهارات المرتبطة بإدارة البرامج الأكاديمية وتسويقها. بالإضافة إلى ذلك، فهناك ما يسمى بالتدقيق المجري للأنشطة المهنية حتى تتوافق مع الإجراءات التوجيهية الشاملة التي يفرضها إطار العمل الاستهلاكي؛ هذه المراجعة المجهرية قد تؤدي إلى ما يسميه باور (Power 1999) تحولات من وظائف «المرتبة الأولى» إلى «وظائف المرتبة الثانية» فإن التفرغ لوظائف المرتبة الأولى مثل تطوير برامج ابتكارية عالية الجودة حتى تنزل إلى الفئة الثانية مثل التوثيق والقياس وشرح الأنشطة الأكاديمية بهدف توفيقها مع أطر العمل الاستهلاكية.

كذلك فهناك أدلة على أن التعلم عالي الجودة يحدث من خلال تحدي الأفكار القائمة، وإدخال مخاطرة «محسوبة». وإن عملية إدخال مخاطرة إلى السباق التعليمي عملية تستهلك وقتاً، وتحتاج إلى مهارات. كما أنها عملية حوارية، ومن ثم تتعارض تماماً مع عمليات السلعة التي تنحو إلى تغيير العلاقة التعليمية بين المعلم والطالب إلى علاقة بين منتجي المعرفة ومستهلكيها. بالإضافة إلى هذا، فهناك خطر شكاوى الطلاب ولجوئهم للقضاء، الذي من شأنه أن يشجع هيئة التدريس على اختيار «التدريس الآمن» حيث ينقل المحتوى المفصل سلفاً إلى الطلاب، ويتم قياسه بصورة تقليدية.

تغير أشكال البرامج الأكاديمية وصيغها

ثمة اتجاهات حالية في دول كثيرة لتحويل المناهج من برامج سنوية متتابعة إلى مكونات من وحدات صغيرة في أطر عمل داخل منظومة تأهيل وطنية. وتأتي تبريرات

تجزئة المنهج إلى وحدات مستقلة من جهات كثيرة. فهناك دعوى المساواة التي تقول إن: «الطلاب غير التقليديين» سيجدون فرصة أكبر للحصول على التعليم العالي والنجاح فيه إذا تابعوه في وحدات مستقلة أصغر حجمًا داخل منظومة تتعدد فيها المداخل والمخارج. وتشير تبريرات أخرى إلى أهمية إزالة الحدود بين التخصصات حتى نسمح بظهور أشكال معرفية جديدة وحتى توفي الجامعات ضرورة وضع برامج تعليمية أشد ارتباطًا بدنيا العمل (Nowotny et al. 2001).

ولكن هناك من النقاد، مثل مولر (Muller 2001) من نبّه إلى وجود أدلة قوية على أن الانخراط العميق والمستمر في محتوى أي تخصص وبنية الداخلية ربما يكون لا غنى عنه لتمكين الطلاب من إتقان البنى الفكرية والأنماط التحليلية التي تهدف إلى إبداع المعرفة. فهناك أدلة، مثلاً، على أن التعلم والبحث يوجدان معاً داخل «أقسام أكاديمية» مستقلة (Becher and Trowler 2001) أو تجمعات ممارسة (Wenger 1998) وإن التخصصات المميزة هي التي تجعل الطلاب يرتبطون داخلها بمجالات تلمذة معرفية حيث يكتسبون الرؤى العميقة، ويتعلمون الأعراف والإجراءات الخاصة بتحديد المشكلات وتناولها وحلها. فمثلاً، من المهم تجنب قبول الحدود التخصصية دون نظر ناقد، ومن المهم إدراك الاعتراف بتحول المعرفة. ولكن هناك أيضاً تخوف من أن يكون لضغوط تطوير ودمج البرامج الأكاديمية من خلال منظومة معايير الوحدات في إطار عمل وطني نتائج إيجابية وسلبية. فمن ناحية، كلما زاد تقنين البنى المعرفية زادت المرونة بالنسبة للطلبة والجامعات، وسهل حزم «المنتجات التعليمية» على الموردين المتنافسين، وسهلت ممارستها ونقلها. ومن ناحية أخرى، هناك تخوف من عدم إمكانية استنساخ آليات الدعم والشحن الذهني التي تتيحها البنى التخصصية في البنى المصغرة المستقلة.

وهناك خطر محدد يخص البرامج التي وضعت أساساً وفق حوافز السوق. فمشكلات التناعم والافتقار إلى منظومات الشحن الذهني، وغياب أطر العمل التحليلية سيكون لها نتائج خطيرة على الطلاب (Muller 2001). بالإضافة إلى هذا، فقد تم «رتق» برامج عديدة معاً في عجلة حتى توافق بيئة سوقية معينة عن طريق تصميم منهج يعكس أنشطة

الطلاب اليومية بطريقة ساذجة. وقد أطلقت تحذيرات من أن هذه الاتجاهات نحو وضع المناهج ستزيل الحدود بين نوع المعرفة الذي يكتسب في الجامعة، ونوع المعرفة الذي يكتسب في الحياة اليومية، وبهذا قد تعجز عن الارتقاء بقدرات الطلاب الظاهرة أو حث الطلاب نحو عمل فكري معقد (انظر مثلاً: Young 2002).

هدم العلاقة بين البحث والتدريس

إن تشويه وظائف البحث والتدريس الجامعية، كما ذكر سابقاً، من شأنه أن يهدم العلاقة بين البحث والتدريس. وهذه منطقة استقصاء حيوية، لا سيما أن مثال همبولد عن «تكامُل التدريس والبحث» لا يزال متجذراً في الهوية الأكاديمية والمؤسسية. وتشير دراسات بحث الهوية المهنية للأكاديميين (Colbeck 1998; Smeby 1998) إلى أن كثيراً من الأكاديميين يرون أن دمج التدريس والبحث يخلق هوية فكرية تمثل لهم ما هو مميز وقيم في التعليم العالي.

كما أشار الباحثون إلى وجود ارتباط فكري قوي بين المعايير العليا في نقل المعرفة والمعايير العليا في إبداع المعرفة. وإن كثيراً من الفضائل المرتبطة بالممارسة الأكاديمية، ومنها الأصالة والاهتمام الشخصي والصرامة النظرية التجريبية ترتبط ارتباطاً مباشراً بالمعايير العليا للبحث والنشر. فإذا أخذ البحث العلمي نموذجاً لأفضل الممارسات التعليمية، فيسكون الاعتماد على نظرية البحث ومنهجيته والتي تعتبر إحدى أهم مهارات التعلم الذاتي في موقف أفضل لتحديد المشكلات غير الواضحة وكيفية معالجتها (Haig 1987).

ويشير باحثون آخرون إلى أن أعضاء الهيئة الناشطين بحثياً يتعاملون مع البحث ومادته، ومع التدريس بتوجه نقدي شامل مستقر في أصل الخبرة نفسها. وعلى سبيل المثال يقول رولاند (Roland 1996): إن أي اتجاه نحو التدريس الذي يهتم بالسمة التفاعلية، ويطبق عليه التوجه النقدي المرتبط بالبحث سيكون عالي التأثير، وإن أعلى مستويات التدريس فاعلية من المؤكد أنه يمثل دعماً للبحث. وإن تغير نمط العمل الذي يتجه إلى فصل عمليات التدريس والبحث، ويزيد من تشرذم دور الأكاديميين وهذا من شأنه أيضاً أن يدمر البحث، وبالتالي يقوض التدريس بشكل تدريجي.

منظومات للتعليم العالي هرمية وغير متكافئة

من المرجح كذلك أن تتسبب ضغوط السلطنة، مع غيرها من التطورات المعاصرة في التعليم العالي، في التعجيل بظهور منظومة هرمية وغير متكافئة للتعليم العالي. ويبين بورديو أن وجود المؤسسات في مجال التعليم العالي يكون على مستويات عدة داخل ترتيب هرمي سلطوي يحدده ما تملكه المؤسسة من رأس مال أكاديمي وعلمي (Bourdieu 1996). وهناك عموماً ارتباط بين موقع كل جامعة في مجال التعليم العالي والأصول الاجتماعية لأغلبية الطلاب المنتقنين فيها. فالجامعات النخبوية، التي تنتقي طلابها من الفئات الاجتماعية المتميزة، هي الأقرب لامتلاك الموارد الثقافية والمالية التي تعينها على مقاومة قوى السلطنة أو إعادة صياغتها حتى تحمي قيمة رأس المال الأكاديمي والعلمي الحاضر في المجال، ومن ثم حماية مكانتها. أما المؤسسات غير النخبوية، التي لا تتمتع برأس مال ضخمة وتقبل طلابها عموماً من فئات اجتماعية محرومة، فهي، على الأرجح، أقل قدرة على مقاومة قوى السلطنة.

وبرغم أن سلطنة التدريس والبحث وتشويههما، ينتشران على الأرجح في قطاع التعليم برمته، فسيكون التشويه على أشده في الجامعات القابعة في ذيل الهرم المؤسسي. وإن كانت المخاوف المثارة، بشأن التحولات في المحتوى المعرفي وبنيتها وطرق تدريسه، صحيحة، فالمرجح أن تتسبب السلطنة في نتائج تعليمية متفاوتة بين الطلاب المنتمين إلى خلفيات اجتماعية متباينة. وبدلاً من اكتساب مهارات الابتكار والقدرة على تعلم أساليب التعلم، فالأرجح أن أغلبية الطلاب المنتمين إلى الفئات الاجتماعية المحرومة سيكتسبون تعليماً ضيقاً وإن كان ألياً عالياً.

أما بالنسبة للبحث، فالسياسات الحكومية الحالية تهدف إلى تركيز البحث في عدد صغير من المؤسسات النخبوية مع قوى تحويل البحث والتدريس إلى سلع؛ ومن شأن ذلك أن يسرع بالفصل بين البحث والتدريس. وهكذا، فالمتوقع أن تتباعد المؤسسات وهيئاتها الأكاديمية عن بعضها البعض، ويتحولون جميعاً إلى طرفي نقيض، أحدهما يصنف ناشطاً بحثياً وآخر غير ناشط بحثياً؛ وسيكون لذلك عواقب خطيرة على تطور أنظمة التعليم العالي. وقد ذكرنا سابقاً قول بورديو (1988): إن التدريس والإدارة ينتجان شيئاً مهماً من رأس المال الأكاديمي، ولكن هذه الصور من رأس المال الأكاديمي تعد لاحقاً في الأهمية لرأس المال العلمي الذي يتكون تدريجياً عن طريق النشاط البحثي.

ويدعم كلام بورديو دراسات عديدة (انظر مثلاً: Hannan and Silver 2000; Lucas 2002) والتي تشير إلى أن البحث لا يزال يحظى بالتميز على التدريس من ناحية المكانة داخل الحياة الأكاديمية.

وهكذا يتضح أن مستوى المشاركة في البحث، ومقدار البحث المنجز وجودته، يمكن الأكاديميين والمؤسسات من حيازة رأس مال رمزي يتيح لهم الحصول على مواقع عليا في الترتيب الهرمي لمجال التعليم الجامعي. وبالإضافة إلى ما يتحقق من رأس المال المعنوي الذي يحققه البحث، وكذلك أهمية البحث في تحديد مسارات الحياة الأكاديمية للأعضاء، فإن أنظمة التمويل الحالية تتيح مكافآت مالية كبيرة للمؤسسات التي تشتغل بالبحث. وهكذا فإن استبعاد عدد كبير من الأكاديميين والمؤسسات من المشاركة في البحث من شأنه أن يؤدي إلى أزمة في الهوية المهنية والمؤسسية، وكذلك سيخلق منظومة تعليم عالي شديدة التمايز، وربما مختلة وظيفياً.

الخلاصة

لم يسع هذا الفصل إلى تقديم صورة عصر ذهبي أسطوري للتدريس والبحث في التعليم العالي. ولكن هناك أدلة كثيرة على أن جودة ما يقدم في الجامعات يتنوع تنوعاً كبيراً. ففي حقب تاريخية كبيرة، ودول عديدة، كان التعليم العالي يعمل بطريقة إقصائية، كذلك فليس من الحتمي أن يؤدي ربط تطورات التعليم العالي بمبادئ السوق ألياً إلى الآثار العكسية المذكورة. بل إن فكرتي تقول: إن الطريقة المتعجلة التي تطبق بها قوى السوق على التعليم العالي من شأنها ممارسة ضغوط لإدخال التعليم العالي عنوة في طريق السلطنة، وإن هذا الطريق، عموماً، يعتبر معادياً للبحث والتعليم عالي الجودة. وإن قوى تحقيق السلطنة من شأنها أن تشوه التدريس والبحث وأن تزيد الصعوبات الحالية التي يواجهها قطاع التعليم العالي.



المعرفة النافعة: إعادة تعريف البحث والتدريس في اقتصاد التعلم

مايكل أ. بيترز و مارك أولسن

"يمكن أن نستبقي جامعة واحدة للباحثين عن الحقيقة، المنتمين إلى العصور الوسطى... كزينة في مجتمعنا."

(تشارلز كلارك، وزير التعليم العالي، المملكة المتحدة، حسب المنشور في صحيفة الجارديان، السبت 10 من مايو، ص 3).

مقدمة

نشر لودفج فيتجنشتاين، وهو من أعظم فلاسفة القرن العشرين، كتاباً واحداً في حياته، وهو كتاب صغير بكل المقاييس؛ لأنه أقل من سبعين صفحة. وقد نشر كتابه مقالة في الفلسفة المنطقية بمعاونة من أصدقائه، فكتب برتراند راسل له تصديراً، وترجمه أوجدن، وساعد كينز في إيجاد الناشر. وقد أحدث هذا الكتاب أثراً عميقاً في فلسفة القرن العشرين، إذ مثل إلهاماً لمدرسة فيينا التي أرست التجريبية المنطقية وسادت الفلسفة الأنجلو أمريكية من وقتها. وتغلغل تأثير الكتاب في العلوم الإنسانية الأخرى، ثم في الثقافة كلها. ومن الصعب، إن لم يكن من المحال، تقدير كافة الآثار الثقافية للكتاب. أما الفيلسوف الأمريكي الليبرالي جون رولز، الذي توفي عام 2003، فقد أشيع عنه أنه أنفق سبع سنوات في تأليف كتاب «نظرية في العدل» الذي يحدد عدداً من المبادئ الليبرالية عالية التأثير في القانون والسياسة وغيرهما من الإنسانيات.

بالمقاييس الحالية التي تقول: "انشر أو اختف"، فالأرجح أن يستبعد هذان العالمان من "اختبار تقييم الأبحاث" الذي يهيمن على الجامعات البريطانية حالياً. وبالتأكيد فإن احتمال استبعادهما يثير أسئلة لافتة، مثل هل يستوفي كل العلماء الترائيين منذ القدم معايير تقرير «روبرتس» الأخير، وهل فرض نظام جديد يشترط أربعة أعمال في دورة مدتها ست سنوات أمر واضح المعالم فعلاً؟ ولو استوفى هذان الفيلسوفان - المفكران الرائدان لجيلهما - المعايير فيما يخص كمية المنتج، فهل يمكن لمجالهما البحثي أن يصنف تصنيفاً دقيقاً داخل الوحدة التخصصية التي حدتها هذه الجامعة أو هذا القسم لإنتاجهما، أو هل سيطلب منهما أن يبحثا في مجالات أخرى؛ وهذا يثير المزيد من الأسئلة.

زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بأوجه التوافق بين الجامعات وقطاع الأعمال مع زيادة الاهتمام بتسويق البحث تجارياً، ووضع ترتيبات شراكة جديدة، وإنشاء شركات تنطلق من الجامعة، وسياسات لنقل التكنولوجيا، واتباع أسلوب المناقصة لتمويل الأبحاث في منظومة تمويل تنافسية. ويبدو أن التركيز الآن في مجال الإنسانيات - وهو محروم تمويلياً بالمقارنة بالعلوم الطبيعية والهندسة - على الاهتمام بالإبداع الفكري قد انحسر وحل محله الاهتمام بالعوائد الناتجة من العقود البحثية في إطار الجامعة التجارية. وقد نشأ في مجال الإنسانيات والعلوم الاجتماعية نوع من التجريبية البراجماتية الفظة القائمة على مبدأ «ما يفيد»، وهذا يكشف عن خطاب بحثي وطني جوهره «المعرفة النافعة».

تتجلى أيديولوجية «المعرفة النافعة»، التي تهتم «بما يفيد»، في مجموعة من القوى الخارجية وتطورات السياسة الداخلية المتصلة بها. أولاً: هناك تحول من أنظمة العلوم الوطنية إلى شبكة المعرفة العالمية التي تعكس تزايد السرعة والتكثيف، وتحويل العمليات المعرفية في الاقتصاد العالمي إلى عمليات رقمية (رقمنتها). ثانياً: وهذا في الأساس نتيجة أو أمر تابع، وهو حدوث تغير في فلسفة الخدمة العامة ونمط تقديمها، إذ تتوجه نحو «ديمقراطية استهلاكية» جديدة تطرح شبكة من العلاقات المتداخلة، والمنتشرة

بين القطاعين العام والخاص، مع ما يلزم من اهتمام أكبر بمصادر التمويل الخاص وتوليفات التمويل الجديدة. ويمكننا أن نسمي ذلك «سوقنة المجال العام». ثالثاً: يصحب هذه التحولات العالمية تغيرات في نمط إنتاج المعرفة مع الاهتمام بكل صور الاستثمار الذاتي - البشري والاجتماعي والرمزي - والذي يؤثر تأثيراً مباشراً على المعرفة، ودمج العمالة الأكاديمية على نحو أكثر فاعلية في اقتصاد المعرفة ما بعد العصر الصناعي. رابعاً: إنما صاحب ذلك من التوجه نحو التشغيل الآلي أو الرقمنة المصاحبة للخدمات الجامعية قد شجع على حدوث نمو سريع لاستخدام العمالة الخارجية ومن ثم بدأ إعادة صياغة التوزيع الكوكبي للعمالة الكوكبية في القطاع الجامعي. خامساً: وأخيراً، هناك شبكة من سياسات التعليم والابتكار والتكنولوجيا والعلوم الوطنية تقرأ وتتبع هذه التوجهات نحو ترويج التعليم المستمر مدى الحياة، والتعليم القائم على العمل، والتعليم المهني التخصصي، أي كل عناصر ما يسمى باقتصاد التعليم الجديد.

كان التحول واضحاً جداً إلى درجة أن بعضهم علق قائلاً: إننا نشهد ظهور مجموعة جديدة من الممارسات المعرفية والاجتماعية تتميز بتجاوز التخصصات والتباين والتنوع التنظيمي، وتشجع مبدأ المساءلة الاجتماعية (Gibbons et al. 1994) ويمتزج هذا التحليل التأملي إلى حد ما بتغير في التوجه يبتعد عن مجتمع المعرفة الذي يولي اهتمامه لمركزية المعرفة النظرية، ويتوجه نحو اقتصادات المعرفة والتعليم التي تميل إلى المعرفة العملية أو التطبيقات أو المهارات (انظر: Peters 2003; Peters and Besley 2005).

إن فلاسفة مثل فيتجنشتاين وهايدجر أولوا للمعرفة العملية أهمية أكبر من المعرفة النظرية، في حين تحدث آخرون مثل مايكل بولاني (1958) عن أهمية المعرفة الضمنية. وقد زادت أهمية هذه الموضوعات لفهم حشد من التطورات ذات الصلة، منها الاهتمام بالبناء الاجتماعي، ونظرية ما بعد الحداثة، والأهمية المحورية للثقافات (مثل ثقافات التعلم والمعرفة، والثقافات القائمة على الأدلة، والثقافات التنظيمية). وقد عزز هذا التوجه ظهور التركيز المحوري على «الممارسين»، ومعرفة الممارسين، فدونت على

شكل برامج «الممارس المتبصر» التي بدأت مع عمل دونالد شون (1987, 1995) وكريس أريجيس ثم دعمه ما يسمى «بمجتمعات التطبيق» (مثل Wenger 1998) ومفاهيم «التعليم محدد السياق» (Lave and Wenger 1991). وعمومًا، فإن هذه التطورات - التوجه الثقافي، والاهتمام بالممارس المتبصر والتحول إلى التطبيق - كلها تعني، ضمن ما تعني، أن الأنشطة التعليمية تعمل في المقام الأول مع الآخرين في العالم الحقيقي، ويعني ذلك أن التعلم والتدريس أنشطة اجتماعية في جوهرها، أو «أفعال» أو أنشطة أو أشكال من الأداء دون عمليات «داخلية».

فالمهمة الأولى المطلوبة من نظرية التعلم والتعليم وتطبيقها هو وصف «التطبيقات»، لأنه يمكن تمييز آراء متعارضة عن «التطبيق» ومدى توافقها أو تمايزها أو تكاملها أو تنافرها (انظر Peters 2003). وإن الخطوط العريضة لهذه المذاهب تنشئ شبكة كثيفة من الصلات بين نظريات التطبيق والالتزامات الأخلاقية السياسية التي تجسدها. فمفهوم التطبيق مفهوم خلافي ويستلزم عرضًا متجانسًا لطبيعته «المشتركة»، كما أنه يشير إلى خاصية سهولة الانتقال فيه. فإذا قبلنا التفسيرات الظاهرية الحالية القائمة على هايدجر وفيتجنشتاين وفوكو، فلا بد من اعتبار التطبيق والتعلم المهنيين جزءًا من البنية التحتية؛ أي غير معرفيين أو غير نظريين أو قبل لغويين. فإذا كان الحال كذلك، فينبغي أن نتظر كيف يمكن تعلم التطبيق أو نقله. فمن الواضح أن هناك آراء متصارعة عن المعرفة بوصفها تطبيقًا، وآراء متصارعة عن التعلم لا تزال في حاجة إلى استجلاء، واستقصاء مناسب. أما «الرؤى الاقتصادية» البسيطة أو الساذجة التي تستثمر مفاهيم «المعرفة النافعة»، فلا تستوعب العوامل الثقافية في التعلم (انظر Bruner 2000). هذه الاتجاهات تكرر أحيانًا، أو تضيف الشرعية على أيديولوجية «المعرفة النافعة» التي تمنح أولوية للمعرفة «الجديدة» التي تشبه دورة المنتج السوقي، ذات النفع المباشر الواضح للاقتصاد. فقد وجدت برجماتيات المعرفة طريقها إلى سياسة التعليم العالي.

وعلى سبيل المثال، نُقل عن تشارلز كلارك، وزير التعليم بالمملكة المتحدة، قوله في تجمع في يونيفيرستي كوليدج في ورستر عام 2003: "أنا لا أمانع أن يكون بيننا أناس من مخلفات العصور الوسطى لأغراض الزينة؛ ولكن ليس من مبرر لأن تنفق الدولة

عليهم" (The Guardian, Saturday, 10 May, p.3)، وقد حث الجامعات على أن تهتم أكثر بالتفكير في إيجاد طرق لنفع الاقتصاد وهدد بقطع التمويل الحكومي لأشكال الدراسة «غير المنتجة». وقد أكد كلارك في أحاديث أخرى على أن الدولة لا ينبغي أن تمول إلا التعليم العالي الذي له «نفع صريح»، مشيراً إلى «الدور الاجتماعي والاقتصادي الأكبر للجامعات». وقد عدّ خطاب ورستر من جهات عديدة هجوماً على مكانة الإنسانيات، وتحذيراً من تقديم المزيد من التحويل لموضوعات العلوم الإنسانية في الدورة الحكومية الجديدة. وقد وصفت تعليقات كلارك بأنها «فجة في نفعيتها وماديتها» على لسان جينتي نيلسون، أستاذ تاريخ العصور الوسطى في كينجز كوليدج ورئيس الجمعية التاريخية الملكية. ولن تكون تعليقات الوزير مدهشة إذا استحضرنا الورقة البيضاء أو «وايت بيير» المسماة «مستقبل الجامعات». وكان كلارك هو المسؤول عن إصدارها في يناير عام 2003.

يقوم الخطاب الأيديولوجي «للمعرفة النافعة» على مجموعة من السياسات هدفها التسويق التجاري للمعرفة، والعرض السوقي للجامعات دونما فهم لأهمية التمييز بين المعرفة النظرية والعملية، أو المعرفة والمعلومات أو ضرورة تنوع الإنتاج المعرفي. وتعمل هذه الأيديولوجية على إعادة تشكيل العلاقات التقليدية بين البحث والتدريس والدرس العلمي، مع إعطاء أهمية أكبر للابتكار في إطار اقتصاد تعليمي يتسم بارتقاع الإنتاج المعرفي، وسرعة انتقال المعرفة فيه أمر حتمي. في هذه البيئة السياسية الجديدة، للدولة دور تقوم به في ترويج أدوات التعلم وسبله، وتيسير الحصول على المعرفة من خلال أنظمة غير رسمية، مما يزيد التنافس، ويسبب تلاحقاً لدور الجامعات بوصفها «وجهات التوريد المفضلة».

ولكن أيديولوجية «المعرفة النافعة» واهتمامها بتسويق المعارف الجامعية يصحبها خطر التمييط المؤسسي الذي يحول الجامعة إلى شكل من أشكال المؤسسة التجارية. إن الضغوط الناشئة عن الاقتصاد التعليمي تدفع الجامعات البريطانية بوتيرة متسارعة نحو التخلي عن ميزتها النسبية لا سيما في مجال الإنسانيات المحروم تمويلياً، والذي يتميز تاريخياً بأداء وظائف نقدية وإبداعية، وهذا أساس ما يسمى «بالاقتصاد الإبداعي». إن هذه

الوظائف التي غالباً ما تُعدّ حيوية للجامعة بوصفها إحدى الركائز المؤسسية للديمقراطية، تكتسب الآن أهمية اقتصادية جديدة وغير متوقعة مع تزايد دراسات الإعلام والاتصال وتنوع الدراسات الثقافية و«ثقافة» الاقتصاد (Peters and Besley 2005). كما تخسر الجامعات البريطانية حالياً قدرتها التنافسية فيما يخص البحث الأساسي طويل المدى؛ إذ تتحول إلى الصناعات الناهضة ورأس المال العرفي سهل الاستغلال في أحد مسارات النشاط السوقي. وهذا الاستعمال الوظيفي للمعرفة، والذي لا يمكن فصله عن سؤال أكبر عن السيطرة على الجامعة، سيؤدي إلى انحسار مفهوم البحث للبحث.

فيما يأتي، نستقصي أبعاد هذه القضايا مع مناقشة تفصيلية لدور الجامعة في اقتصاد التعلم، وسنركز تحديداً على رأي لوندفول (Lundvall 2002) بأن على الجامعات، حال انفتاحها على السوق، أن تحتفظ في الوقت نفسه بالجوانب الإبداعية النقدية بعيدة المدى للبحث، إذا أرادت أن تحافظ على وجودها. وسنتناول في القسم الآتي مسألة التغيرات في الإنتاج المعرفي، ونطرح نقاطاً نقدية لتمييز جبونز بين نمط (1) ونمط (2) المعرفيين واللذين ساعدا على إضفاء الشرعية على التغيرات الليبرالية الجديدة التي نعرضها. وأخيراً نطرح رأينا بأن التغيرات الحادثة في الإنتاج المعرفي لا يمكن فصلها بسهولة عن مسائل السيطرة على الجامعة في ظل حكم سياسة ليبرالية جديدة، وسنستقصي آثار تمويل الجامعات على مفهوم نشاط حركة البحث للبحث، لا سيما آثار اختبار تقييم الأبحاث.

الجامعة في سياق اقتصاد التعلم

دخل مفهوم «اقتصاد التعلم» في خطابات التعليم العالي لأول مرة على يد لوندفول وزملائه في أوائل التسعينيات (Dalum, Johnson and Lundvall 1992, and) وللاشارة إلى أن اقتصاد المعرفة يتزايد اعتماده على عمليات التعلم الجديدة. ويسير باحثون مثل جريجرسون وجونسون (Gregersen and Johnson 1997) على هذا الدرب، فيقولون: إن مرحلة ما بعد فورد التي تنتمي إلى موجة

كوندراتيف^(*) الطويلة الخامسة والتي قد أتت بعمليات تعلم جديدة تقوم على تكنولوجيا المعلومات والاتصال إذ "قللت بشكل كبير تكاليف تخزين المعلومات واستخدامها ونقلها ومزجها، كما أتاحت إجراء أنواع مختلفة من العمل الجماعي الشبكي. وقد أحدث ذلك تغييراً في عملية الابتكار؛ إذ قصر دورات حياة المنتجات، وجعل الابتكار ضرورة لبقاء الشركات. فهم يرون أن اقتصاد التعلم الحديث يتميز بمعدل تحول معرفي مرتفع، وعمليات تعلم ونسيان متلاحقة، وانتشار سريع للمعرفة، كما أن جزءاً ضخماً من مجمل المخزون المعرفي يتغير سنوياً. بل إن التعليم يتحول بسرعة ليكون ذاتي النمو. فقد استقرت صور عمليات التعلم، ووضع في تصميمها قنوات المردودات بفرض تحقيق التراكم المعرفي، حتى صار الاقتصاد كله تعلماً عن طريق التفاعل في سياق الإنتاج والاستهلاك، فعندما تتعلم الاقتصادات كيف تتعلم، فإنها ستأخذ في التسارع (Gregersen and Johnson 1997).

تعدّ البنية التحتية المعرفية للجامعات والمدارس مفتاحاً أصيلاً لتنمية الابتكار المبني على العمل الجماعي الشبكي والتعلم التفاعلي. وهناك أيضاً دعم مؤسسي أقوى من ذي قبل للتعليم والابتكار (في التعامل مع حقوق الملكية الفكرية وأنظمة الخدمة التكنولوجية والقوانين الضريبية ونحوها) مما يؤدي إلى ظهور "ثقافة تعلم" يعد الناس فيها التعليم الرسمي الطويل، وتكرار إعادة التعليم، وإعادة التدريب، والتعليم مدى الحياة، أموراً ضرورية وجوانب طبيعية في الحياة الاقتصادية" (Gregersen and Johnson 1997). في هذه البيئة تغير دور الحكومة، وأصبح للدولة دور مهم تقوم به في تطوير:

وسائل التعلم (المدارس، أنظمة التدريب... إلخ) وحوافز التعلم (حقوق الملكية الفكرية، والضرائب، والإعانات الحكومية، ودعم شبكات التعلم

(*) نيكولاي ديميتريفتش كوندراتيف (1892-1938) اقتصادي روسي تم إعدامه في ذروة حركة التطهير الكبرى في عهد ستالين، ثم رد إليه اعتباره بعد خمسين عاماً من إعدامه. أنشأ نظرية مفادها أن النظم الاقتصادية الرأسمالية الغربية لها دورة حياة طويلة 0 بين 50 و60 عاماً، تزدهر خلالها ثم يعقبها كساد، وتسمى هذه الدورات التجارية «موجات كوندراتيف أو grand super cycle. (المعرب)

...إلخ) وسبل الحصول على المعرفة المطلوبة (المكتبات وقواعد البيانات، وأنظمة الخدمة التكنولوجية، وأنظمة الاتصال عن بعد، ... إلخ) وتقليل تكاليف النسيان (إعادة التدريب، وحراك سوق العمل، والضمان الاجتماعي...) . وبصورة أشمل جعل البدائل مفتوحة عن طريق حماية التنوع التكنولوجي والمؤسسي وتشجيع الانفتاح على التعلم من الخارج في مجالات معرفية مختلفة (Gregersen and Johnson 1997).

وقد دافع لوندفول نفسه دفاعاً قوياً عن وضع الجامعة في اقتصاد التعلم. فيقول: إن تزايد التوجه الدولي، وجعل العمل بصيغة الشبكات قد جعل الجامعات "ترتبط على نحو أكثر مباشرة بالعمليات التي يوجهها السوق، كما جعلها معرضة أكثر للمنافسة من منتجي المعرفة الآخرين" (Lundvall 2002). فأنماط التنظيم التقليدية القائمة على فصل حاد بين التخصصات والعزلة النسبية عن المجتمع يحل محلها إستراتيجيات قوامها التحالفات، والعمل في شبكات. مع ذلك "فبينما تفتتح الجامعات، تبرز حاجة لعمل تغييرات في الإطار المؤسسي لضمان بقاء الجوانب الإبداعية والنقدية في البحث الأكاديمي" (Lundvall 2002). إن عرض الجامعة كبضاعة في عالم السوق ليس في ذاته هدفاً سياسياً مقنعاً، وعلى الجامعات أن تحافظ على ما لديها من أبعاد اجتماعية وأخلاقية تقليدية للمعرفة، حتى تعزز التنوع الكلي، والتميز في إنتاج المعرفة.

يقوم جزء كبير من دفاع لوندفول على التمييز بين المعرفة والمعلومات. فيقول: إن التوجه الأصلي المؤيد للتمويل العام للبحث الذي يقول به الاقتصاديون (Nelson 1959; Arrow 1962) يعتمد على تصور لإنتاج المعرفة بوصفها «معلومات» أو أشياء يمكن بسهولة نسخها، وإعادة إنتاجها بتكلفة هامشية. وعلى هذا الأساس لن يكون لدى القطاع الخاص أي حافز للاستثمار في إنتاج المعرفة العلمية، حيث يستطيع كافة المتنافسين الحصول عليها مجاناً.

تحولات في الإنتاج المعرفي: نمط المعرفة (1) مقابل نمط المعرفة (2)

يقول كل من ميرل جيكوب وتوماس هيلستروم (Merle Jacob and Thomas Hellstorm 2000) في مقدمة كتابهما "مستقبل الإنتاج المعرفي في الأكاديميا": إن ثلاثة تطورات مهمة أثرت تأثيراً قوياً على منظومة البحث الجامعي: التحول من أنظمة العلوم الوطنية إلى شبكات العلوم العالمية؛ وتحويل المعرفة إلى رأس مال، ودمج العمل الأكاديمي في الاقتصاد الصناعي، "ويسمى كذلك ظهور مجتمع المعرفة" (ص 1). وتعكس هذه التطورات إلى حد بعيد طبيعة الرأسمالية المتغيرة في سياق اقتصاد عالمي أكثر تكاملاً - وعلى وجه الخصوص ظهور تعليم يعد شكلاً من أشكال الرأسمالية المعرفية (Peters 2004, Peters and Besley 2005) وصعود مشروع العولمة الليبرالي الجديد (Olssen 2004; Olssen et al. 2004). ونتيجة لهذا صار من الممكن أن نتحدث عن أشكال جديدة من الإنتاج المعرفي؛ فالتعليم المستمر، والتعليم القائم على العمل هما إلى حد بعيد من إبداعات السياسة المبنية على الإقرار بهذه التطورات. ومن بين ما أثير حول هذه التطورات من جدل يبرز التمييز الذي قدمه مايكل جبونز وزملاؤه (1994) بين نمط المعرفة (1) ونمط المعرفة (2) بوصفه علامة معيارية متفقا عليها، وتمثيلاً يهيمن على خطابات السياسة، ويبرز تداولات جديدة للمعرفة القائمة على التطبيق.

يقول جيكوب وهيلستروم (2000:2):

في كتاب الإنتاج الجديد للمعرفة يطرح جبونز وزملاؤه ادعاءين صاراً ممثلين رمزيين في الجدول الدائر حول مستقبل الأكاديميا. الأول أن طبيعة إنتاج المعرفة يجري عليه تحول من النمط (1) (العملية المنطلقة من الجامعة) إلى النمط (2) (وهو إنتاج معرفي يتجاوز التخصصات، يعمل الأكاديميون فيه مع المستخدمين وأصحاب الشأن لإنتاج المعرفة في موقع تطبيقها). الثاني هو أن عملية النمط (2) هذه أرقى من النمط (1). ومن منظور اجتماعي يسهل تفسير الدلالة الرمزية لهذين الادعاءين. فهما يمثلان عنواناً مناسباً تجتمع تحته قضايا تتدرج من علم المعرفة

حتى سياسات العمالة في الجامعة، كما يمكن أن يُعدَّ مسوِّغاً شرعياً لتدهور الجامعة بوصفها الموقع المركزي لإنتاج المعرفة.

ويوضح جبونز (5:1998) هذا الموقف في ورقة قدمها في مؤتمر التعليم العالي باليونسكو عام 1998:

أعتقد أنه يتوافر الآن من الأدلة ما يكفي لإثبات أنه بدأ ظهور مجموعة مميزة من التطبيقات الاجتماعية والمعرفية الجديدة تختلف عن تلك التي تحكم النمط (1) وتنتشر هذه التغيرات في كافة ألوان الطيف البحثي، ويمكن وصفها بعدد من الصفات، إذا وضعت معاً، أظهرت ما يكفي من التجانس الذي يشير إلى صعود نمط جديد للإنتاج المعرفي. ويمكن من الناحية التحليلية استخدام هذه الصفات لتحديد الاختلافات بين النمط (1) والنمط (2).

يرى جبونز (1998) أنه في النمط (1) تتولد المشكلات وتحل وفق مصالح مجتمع أكاديمي ما، ويختلف الأمر في النمط (2)؛ حيث تنتج المعرفة في سياق التطبيق، وتخرج المشكلات من ذلك السياق. ويواصل جبونز مبيناً أن النمط (1) تخصصي والنمط (2) متجاوز للتخصصات. والنمط (1) "يتصف بتجانس نسبي في المهارات"، في حين أن النمط (2) يتسم بالتنوع. ولهذه التغيرات في إنتاج المعرفة نتائج واضحة فيما يخص الأشكال التنظيمية. ففي النمط (1) يحتفظ النموذج التنظيمي الهرمي بشكله. وعلى خلاف ذلك ففي النمط (2) "يفضل التنظيمات الأقرب إلى الاستواء، والتي تستخدم بنى تنظيمية غير دائمة." ومن ثم فإن النمط (2) يتسم بقدر أكبر من "قابلية المساءلة الاجتماعية ومراجعة الذات"؛ لأنه "ينطوي على منظومة لمراقبة الجودة أكثر اتساعاً" تضم "مجموعة من الممارسين أوسع وأقرب إلى كونها مؤقتة وغير متجانسة، بشأن مشكلة تم تعريفها في سياق محدد ومسمى".

وثمة سؤال يتعلق «بطبيعة» الدليل الذي يقدمه جبونز والمنظور الاقتصادي الذي يتبعه، والإطار التحليلي الذي يطرره. أولاً، لا بد أن نتذكر أن جبونز يقدم ورقته بوصفها

جزءاً من مساهمة البنك الدولي في مؤتمر دولي. ثانياً، تعكس المسلمات الأساسية للورقة منظوراً متسقاً مع المنظور الاقتصادي للبنك الدولي الذي يعتمد على تحولات في بعض عوامل العرض والطلب. وثالثاً، وضع الإطار التحليلي لنمطي (1) و(2) في النظم المعرفية لدراسة تاريخ اعتماد الأعداد في التعليم العالي وطبيعة مبدأ التنافسية في الاقتصاد العالمي. ويحدد جبونز التغيرات التجريبية الكبرى بأنها تنوع التعليم العالي و"مركزية المعرفة ورأس المال الفكري، في عملية الابتكار التي أحدثتها عمليات العولمة." من الواضح أن جبونز يتبع منظوراً اقتصادياً كلاسيكياً جديداً في رؤيته للمعرفة، برغم أنه يذكر مصدرها، كما أن موقفه ملتونظرياً، وأدلته محدودة وخلافة بطبيعتها. فالنظرية التي يقدمها لا تستند لأدلة متينة، بل يمكن القول: إنها تمثل ضمناً وصفة سياسية كلاسيكية جديدة من البنك الدولي.⁽¹⁾

وحتى الإطار التحليلي نفسه يمكن اختراقه من جهات عديدة. يلخص ستيف فولر (Steve Fuller 2000, p. xii) حشداً من الانتقادات، إذ يقول: "أشد سمات «مقولة النمطين» زيفاً ليس فقط اعتبار أن النمطين يستبعد أحدهما الآخر بل إنهما مجتمعان يشملان كل شيء، أي لا يتركان احتمالات أخرى." وإن ادعاء الإقصاء المتبادل، الذي يميز النمطين، من شأنه أن يلقي بسحابة من الغموض على أسئلة كثيرة فيما يخص تفاعل نوعي المعرفة، لو كان لهما وجود فعلي بالصيغ التي يدعيها جبونز. أليس ما يقوله الرجل مجرد إعادة صياغة للتمييز التقليدي بين المعرفة العملية والنظرية؟ فإذا كان الأمر كذلك، يتبين أن جبونز قد غفل عن مناقشات وأفكار قدمها فلاسفة مثل فيتجنشتاين وهايدجر وبولاني التي تقول: إن المعرفة العملية غالباً ما تحوي بعداً باطنياً يعتمد على الخلفية الثقافية، يصعب التعبير الصريح الكامل عنه، أو حتى التعبير عنه من حيث المبدأ، فيتيح تحويله إلى شفرة يسيرة قابلة للتداول. بتعبير آخر ثمة فهم جديد لعملية إنتاج المعرفة يثبت أن أجزاءً من المعرفة الضرورية للنمو الاقتصادي تتخذ شكلاً

(1) ربما كان من المفيد مقارنة رأي جبونز برأي ليوتارد الذي يخالفه (Lyotard (1984) Readings and Olssen (2002) (1996).

محلّيًا وضمنيًا هو شكل "اعرف كيف". وهذه الأجزاء من المعرفة لا يسهل تقنينها أو نقلها من البشر ودمجها في عمليات معرفية.

إعادة تعريف المعرفة والبحث: أهو موت مفهوم البحث غير المقيد؟

بغض النظر عن عيوب تمييز جبونز، فبالفعل هناك ضغوط جديدة تسعى للتضييق على الجامعات، وتحشد القوى ضد أشكال المعرفة والبحث التقليديين. وبدلاً من تحديد نمط جديد أو فئة جديدة من المعرفة، فالإستراتيجية الأفضل في رأينا هي تعريف العمليات والآليات والإستراتيجيات التي تؤدي إلى توظيف المعرفة. إن التغييرات في هذا النمط من المعرفة لا يمكن في رأينا أن تُفصل عن قضايا تتعلق بالسعي إلى التحكم والسيطرة الخاصة على الجامعات. وإن إنتاج المعرفة ذات القيم التطبيقية لا بد أن يحدد سياقها، استجابة للقوى الجديدة التي تدفع التنافس العالمي، الذي يعمل بدوره على تقويض استقلالية الجامعات بوصفها مراكز للبحث المتجرد المستقل الذي يميز الجامعة الليبرالية داخل سياقات عالمية أو وطنية محددة.

تمارس أشكال التحول الليبرالية الجديدة ضغوطاً بنوية تعدّل العلاقات بين التدريس والبحث والمعرفة. فالضغوط التي تسببها المصروفات المتدرجة حسب مكانة الجامعة، ستساعد على زيادة قابلية الجامعات للاستجابة لبنية السوق. فإن "المصروفات الدراسية المتغيرة" هي في واقع الحال شكل من "القرض الطلابي"، لا بد أن يردده الطلاب بعد إتمام التعليم المطلوب. وقد تعد هذه المصروفات شكلاً من الضرائب المستهدفة، ولكن أثرها المتوقع على الجامعات من شأنه أن يزيد استجابتها لمؤشرات السوق. فلن يقبل الطلاب على اختيار المسارات الدراسية المرتبطة بوظائف يصعب الحصول عليها ولا تدر عائداً طيباً في السوق. وسيكون كذلك من السهل على الجامعات أن تبخس قيمة البحث غير المقيد، كما أن التخصص التقليدي القائم على مواد لا يسهل ترجمتها في المنظومة المهنية - كالرياضيات - سيلزم تعديله بطرق مبسطة عن طريق ربطها بمواد جديدة عليها طلب متزايد (مثل الموسيقى والتسجيل الصوتي). أما مسارات المواد التقليدية - مثل الفلسفة - فستدهور؛ إذ سيفضل عليها مسارات يمكن أن تجذب الطلاب.

إن نظام تمويل الجامعات، كما يعمل به حالياً، يحشد الجهود ضد البحث غير المقيد لصالح أشكال من البحث والتدريس محددة البرامج. يصف آدمز وبخرادنيا (Adams and Bekhradnia 2004) كيف يتغير «نظام الدعم الثنائي» البريطاني للتعليم العالي ليحدث تمييزاً ضد البحث والتدريس غير المقيد. فقد نشأ نظام الدعم الثنائي بالأساس من خلال "التقاليد والتطبيق والملاءمة السياسية" (ص3).

وقد وفر هذا النظام أساساً واحداً للأغراض العامة (كان مخصصاً لأجل UGC حتى عام 1989، وبعدها HEFCE) مع خط ثانٍ منافس من ميزانيات محددة المشروعات من خلال مجالس البحث والجهات الخيرية والصناعية. وتعتمد أموال مجالس التمويل في المملكة المتحدة على اختبار تقييم الأبحاث، الذي يقيس حجم البحث الجامعي وجودته، أما منح تمويل المشروعات فيتوزع حسب عروض متنافسة تخضع للمناقصة. وقد مثل منح تمويل المشروعات حجماً كبيراً في جانب المنح الكبيرة والتمويل الأساسي مما أتاح للجامعات مساحة من الحرية فيما يخص استثمار أموال الأبحاث.

يقول آدمز وبخرادنيا: إن طبيعة النظام تغيرت تغيراً طفيفاً في منتصف الستينيات من القرن العشرين عندما توسع نظام المجلس. فبرغم تمتع الجامعات في ذلك الوقت بحرية كبيرة في إنفاق المنح، الأمر الذي أكدته تقرير ميريسون عام 1982 (ABRC/UGC 1982)، الذي وصف لجنة المنح الجامعية بأنها تمكن الجامعات من إجراء الأبحاث التي تحددها، فمع حلول عام 1987 يمكن رؤية مدى التغير بوضوح في تقرير (ABRC 1987) (ABRC) الذي يقول إن:

الأموال الجامعية المخصصة لدعم الأبحاث لها هدفان: الأول دعم مستوى أولي من النشاط البحثي لكافة الهيئات الأكاديمية بالجامعة. والثاني دعم المعمل "الراسخ" الذي يتيح إجراء الأعمال التي يدعمها مجلس الأبحاث وغيره من الهيئات التمويلية (ورد في: Adams and Bekhradnia 2004, p. 4).

وثمة مخاوف تنشأ هنا، فبرغم أن مجلس موارد الأبحاث، ومجلس التمويل زادا مجمل المخصصات، فإن النصيب النسبي من مجلس التمويل قد انخفضت قيمته. وكما

يقول ماي (2003): كان من آثار ذلك فرض قيود على نوع الأبحاث المنفّذة مع زيادة عدد الأبحاث المطلوبة مقابل الأموال المنفقة. وفي ظل هذه الظروف سيمثل إنفاق مجلس الأبحاث انتقائية تنظيمية تهدف إلى زيادة المخرجات البحثية حسب التكاليف. وإن زيادة الاتجاه نحو تمويل التكاليف المباشرة للأبحاث فقط وترك الجامعات تمول تكاليف البنية التحتية من المنح الأساسية يزيد من حدة هذه العملية ويمثل وسيلة من وسائل خفض تكلفة المخرجات البحثية، ويترتب عليه بطريقة غير مباشرة نزع الصفة المهنية التخصصية عن العمالة الأكاديمية، حيث إن التحكم في متغيرات كالوقت المخصص لكل عمل سيخرج عن سيطرة الأكاديميين أنفسهم.

يقول آدمز وبخرادنيا (2004:2): "كانت النتيجة تزايد منح المشروعات المربوطة بقاعدة بحثية غير مناسبة وترتب على ذلك تدهور جزئي في قدرة الأكاديميين على إجراء أبحاث غير مقيدة واستهلاك جزئي للبنية التحتية." وقد تسبب الانخفاض العام في نسبة ميزانيات البحث العام، والمنح المحددة المشروع التي تقدمها مجالس الأبحاث في الحد من قدرة الجامعات على الحفاظ على وظيفة الدعم الثنائي التاريخية" (ص6). يقول آدمز وبخرادنيا: إنه فيما يخص التنظيم العام للتمويل، فإن جانبي نظام الدعم الثنائي يخصصان الميزانيات بطريقة شديدة الاتساق.

كذلك هناك اتساق كبير بين الأموال التي تتلقاها الجامعات من مجالس التمويل وما تتلقاه على شكل منح، ودخول تعاقدية من مجالس الأبحاث والهيئات الخيرية وغيرها من المصادر. فالجامعات التي تتلقى قدرًا أكبر من أحد هذه المصادر تتلقى المزيد أيضًا من غيره من المصادر، وفي المقابل فالتى تتلقى قدرًا قليلًا من أحد المصادر تتلقى قليلًا من غيره.

الخلاصة

هل تسمح شبكة القوى غير المستقرة هذه بمساحة لوجود الحرية الأكاديمية. من غير الدقيق أن ننفي وجود مثل هذه المساحات كما أنه من الخطأ أن نقول: إنها كانت موجودة في شكل خالص غير مقيد. فثمة مصادفات سعيدة وارتباطات تحكمها

المصادفة ستسمح حتماً بازدهار بعض الأكاديميين في البيئة الجديدة. حيث سيتمكن بعضهم من إعادة تصميم المسارات، بحيث تدمج مجالات خبرتهم وتخصصاتهم الأصلية في برنامج جديد يتسم "بجاذبية السوق". وسيواصل بعضهم إجراء الأبحاث بالطريقة التي اعتادها مع مواجهة بعض الضغوط عليهم من جهات عليا، وتقدير كبير من مؤسساتهم وأقسامهم. وبرغم أن هذه الفرص لا بد ستستمر، فإن الاتجاه العام هو نحو عملية يتم فيها نزع المهنية التخصصية عن العمالة الأكاديمية، مما يحدث آثاراً سلبية على ما يرتبط بأدوارهم من مجالات. صحيح أنهم ربما لن يملى عليهم ما يكتبون، ولكن السياق والقيود الزمنية التي تفرض على أنواع معينة من البحث توازياً مع متطلبات إدارية وتعليمية متزايدة، والضروريات المحددة من الخارج التي تفرضها شروط اختيار تقييم الأبحاث وغيره من عمليات التوكيد، هذه القيود من شأنها أن تحد من انطلاق هذه الأبحاث بصورة كبيرة.

إن «جيوب الحرية» أو ما يشبه الحرية ستستمر. ولكن عمليات الإصلاح الجارية ستسبب هدماً يتمثل في حدوث تحول في النمط التنظيمي، وتحول في المنهجية المعرفية بالمعنى الذي يستخدمه فوكو، في حين أن القيم الليبرالية القائمة على مرجعية المهني - الأكاديمي وخبرته هي إلى زوال بطيء، ودون أن يشعر أحد، تاركةً مكانها لتحكم نظام ليبرالي جديد. وهو نظام تنتقد فيه معايير المهنية بوصفها أشكالاً من السلوك "الساعي للتشردم"، وتحل محلها نماذج إدارة الخط [الإنتاجي] تمنح سلطة الرقابة على البحث والمعرفة للمديرين التنفيذيين، وجهات التمويل والحكومات. فالذي نشاهده حالياً هو نهاية الجامعة الحداثية الليبرالية.