الجزء الثالث

إمكانات إنشاء مساحات

نظرة عامة

ربما توجد قوى كثيرة تؤثر على المؤسسة الأكاديمية من الداخل ومن الخارج، وتهدد بفصل أنشطتها المركزية عن بعضها (البحث والمعرفة والتدريس)، وتنذر بإغلاق المساحات التي تتمتع بها المؤسسة الأكاديمية. وإن الليبرالية الجديدة وسوقنة وظائف المؤسسة الأكاديمية والتحول إلى الأدائية في البحث والتدريس، وتطورات السياسات التنفيذية (مثل «انتقائية» البحث) والأشكال التنافسية في الإنتاج المعرفي والفرص التعليمية في المجتمع الأكبر، والأنظمة الوطنية المنفصلة والمتعارضة لتقييم التدريس والبحث، وتحفظ المجتمع الأكاديمي ونفوره من النقد، هذه تمثل بعض القوى التي تعمل على تهيئة المناخ لإغلاق ما تملكه الجامعة من مساحات أو تضييقها. في ظل هذه الظروف، من السهل أن يتشاءم المرء بشأن الإمكانات المتاحة للجامعة.

بدأ القسم الأول من هذا الكتاب في إظهار أن الظروف «الحاضرة» للمؤسسة الأكاديمية تسمح حاليًا بمساحات لإعادة النظر في الأمور، واتباع دروب جديدة في أدائها. وهذا، جزئيًّا ثمرة الموقف الجديد الذي وجدت الجامعات فيه نفسها. إن مجرد دعوة المجتمع الأكبر للجامعات أن تنفتح على علاقات جديدة في تنظيماتها الداخلية، وجماهيرها الخارجية يمزق الجامعة. أحد هذه الأجزاء (كما رأينا في فصلي نايدو وسكوت مثلاً) هو فصل البحث عن التدريس. وربما يقول المتشائمون: إن الجامعة «تتشظى». فإذا تم التعبير عن الموقف بحيادية أكبر، يقال: إن الجامعة تعاني حالة تفكك، فما كان يوصف بمؤسسة «الثنائية المتراخية» (Clark 1983) يتجه إلى المزيد من التراخي. هذه الرؤية الأكثر مسالمة تفتح بدورها إمكانية ظهور مساحات جديدة مع تعاظم التراخي.

وأرى أن هـذا هو إنجـاز هذا القسم الأخيـر، أي تقديم الأفـكار الإبداعية والتنبيه إلـى بعض الممارسـات المعاصرة التي قد تؤدي إلى إعـادة تشكيل جامعة جديدة تحقق إمكاناتها التعليمية والأكاديمية في القرن الواحد والعشرين.

وبرغم الغبن الذي يصاحب التلخيص المبسط لقصص ومناقشات معقدة، نقدم فيما يأتي بعض ما يرد من أفكار وإمكانات عملية معروضة في هذا الجزء:

- يمكـن للثقافة العلمية أن تبنـى جسرًا بين البحث والتدريـس. وأحد الشروط اللازمـة لتحقيق هـذا الهدف هو فهم معنـى «الثقافـة»، وممارستها بوصفها «تعلمًـا بأسلـوب البحث». هذه الرؤية للتعلم بطبيعتها فـي أصل البحث نفسه، ولكـن يمكـن أن يتصف التدريس بها – وقد بدأت بوادر لذلك بالفعل في بعض الأماكن (Lewis Elton).

- تتيـح رسائل الدكتوراه مساحة أخرى لتحـدي التقاليد، ولتجسيد التعلم بأسلوب البحـث. ولكن السعي الجـاد لتحقيق ذلك يعني تحدي البحـث في جوانب، ليس أقلهـا أنمـاط الاتصال في البحث. فأسلوب بناء الرسائـل العلمية حاليًا، ربما لا يقدم صورة دقيقة لعمليات البحث التي تتصف في الحقيقة بقدر أقل من الخطية والتجانس مما يفترض عمومًا في شكل الكتابات البحثية (Kathleen Nolan).

- رسائـل الدكتـوراه مجرد جزء من بنية كبيرة مـن الأنشطة تساعد على «صنع الأكاديمـي». ويتيـح العمل في الدكتـوراه نشاطًا آخر ليس تحـت قيد الأحكام التنظيميـة والأدائية. «فالعشق المخلص» عنصـر في العلاقة التعليمية يمكنه شحـذ طاقـات جديدة وهويـات جديدة ومجتمعـات جديدة من نـوع إيجابي. كمـا يمكن تشكيـل «مساحات مخلصة» لها صفة الصمـود، ولو وسط الطبيعة المتشظية للجامعة (Alison Phipps).

- يمكـن أن نتصور الجامعـة مسرحًا ونحـاول تمثيل التحديـات والإمكانات التي تتيحها هذه الفكرة. فمن شأن هذا التصور أن يحول الجامعة إلى مساحة لطرح

أسئلــة، وهــي أسئلة ليس لها إجابــات مؤكدة، أو إجابات واحــدة. ومن ثم يدفع الطــلاب إلى إيجاد حلولهم الخاصــة للصعوبات، وربما تصير هذه الاقتراحات بدورهــا جزءًا من المساحة الطبيعية (كمــا يمكن أن نصفها) للجامعة. بإيجاز، يستطيع الطلاب أنفسهم أن يكونوا جزءًا من المجتمع البحثي (Jan Parker).

- تعرضــت فكرة الأداء للهجوم مؤخرًا، حتــى صارت «الأدائية» مصطلحًا يحمل معنــى الإساءة؛ إذ ينطوي على اعتقاد بإمكانية بناء الأنشطة التعليمية، بحيث ترتبــط بفكرة التأثير والعائد (لا سيمــا في المجال الاقتصادي). ولكن أفكار «الأداء» و«الأدائي» و«التأدية»، يمكن أن يكون لها دلالات إيجابية: فهذه الأفكار يمكــن أن تشير إلى ممارسات تدعو للانخراط والالتزام وبذل الطاقة من قبل الطالب (Nolan, Parker, Phipps).

- للحب من النوع الملائم مكان في الجامعة، وهو يمنح الطاقة لمن يشعرون به؛ إذ يساعد على خلق مساحات جديدة (Roland, Elton, Phipps).

- إن البحــث والمعرفــة والتدريس – وإن أولناهــا تأويلاً واسعًــا لتشمل الأنشطة الاستشاريــة – ليســت كل الأنشطــة الجامعية. فهنــاك مساحات أخــرى أمام الجامعة لتقوم بــدور «خدمي»، وربما تكون هذه المساحة في نمو. أو على الأقل من الممكن أن تطور الجامعات التي تتمتع بخيال واسع دورها الخدمي. إن هذا الدور صار يمثل مكانًا نشطًا في المساحات الجامعية (Bruce Macfarlane). وإن هــذا الدور، إن جــاز لنا أن نضيفــه، يمكن أن يساعد فــي تطوير الجامعة بوصفهــا مصــدرًا للمصالــح العامة (تمييزًا لهــا عن المصالــح الخاصة التي ترعاها «الرأسمالية الأكاديمية» (Slaughter and Leslie 1997)).

- على حين أن إنشاء أنواع جديدة من الأنشطة محددة الغرض التي تعوق القيم التقليديــة للمؤسســة الأكاديمية، هو في المقــام الأول أمر يقــرره أفراد، فإن المجتمــع الأكاديمي عليه أيضًا مسؤولية جمعية في هــذا الموضوع. وغالبًا ما ينخفض مستوى هذه المسؤولية انخفاضًا ملحوظًا عندما يتعلق بالتدريس. إن

اللوائح المنظمة لأنشطة المؤسسة الأكاديمية دائمًا ما تعد ضارة بمصالح هذه المؤسسة، ولكن الأكاديميين، إذا عملوا معًا لدعم وتطويره الإطار التنظيمي يمكنهم أن يتقدموا بالمؤسسة الأكاديمية وينشئوا معيارًا للاستقلال، ولو في سياق القوى الكبرى التي تفرض سلطانها حاليًا على المؤسسة الأكاديمية (David Dill).

- الحياة الجامعية لا تمنح مجتمعًا، بل لا بد من العمل لبنائه، وهناك مساحات يمكن أن تحققها (Macfarlane, Dill). وبالتحديد يمكن للطلاب أنفسهم أن يكوّنوا أنواعًا مختلفة من المجتمعات، ويمكن تقويتهم في هذا المسعى إذا قدم لهم معلموهم الدعم والتشجيع (Parker, Phipps). وكلما زاد التواصل بين المعلمين، زادت إمكانية ظهور أشياء إبداعية فيما يتعلق بتعلم الطلاب (Dill).
- وفي النهاية، لن تطلق الطاقات الخلاقة حتى يتم إنعاش المنظومة القيمية للمؤسسة الأكاديمية على المستوى الجمعي. فالخلق الأكاديمي ليس مسألة قواعد ولوائح، لكنه يجب أن يعاش، ويعاش جمعيًا. كذلك إذا انتعش المجتمع الأكاديمي، بوصفه مجتمعاً زادت إمكانية المعرفة بالمبتكرات الإيجابية والقيمة بحق، وتولى رعايتها الآخرون. فإذا فتحت مساحات جديدة بفضل المبادرات، فلا بد من توجيها لجهود لدعمها (Dill). ومن هنا تنشأ نتائج تتعلق بالإدارة والقيادة داخل الجامعات.

تشهد فصول هذا الجزء على وجود نماذج كثيرة يمكن التعرف عليها، تثبت أثر جهود الأفراد، وهي جهود شجاعة مثابرة، كثيرًا ما يقوم بها أعضاء أصغر سنًا، وأقل خبرة، ولكنها تحدث تغييرًا. وربما لا تكون هذه التغييرات هامشية، بل تغييرات في طريقة فهم الأنشطة الجامعية الرئيسة وممارستها. فمن خلال هذه الشجاعة الشخصية يمكن صياغة طرق جديدة، وإضافة مساحات جديدة إلى الجامعة.

8

8

المعرفة والصلة بين البحث والتدريس

لويس إلتون

تشير نتائج الدراسة المعروضة هنا إلى خلط شديد في فكر بعض الأكاديميين لمفهوم المعرفة، ولو أن هذا الخلط غائب عن أدبيات المجال، ونادرًا ما يؤخذ في الحسبان في وثائق السياسات التنفيذية. ومن المقبول أن نفترض أن أحد أسباب هذا الخلط هي محاولات إعادة تعريف المفهوم المشار إليه سابقًا، و/أو احتكار مصادرة المفهوم لأغراض سياسية. ولكن مفهوم الخلط نفسه عنصر قوي في المساحة الناتجة عن بيانات هذه الدراسة (Brew 1999).

نظرة عامة

نقطة البداية في هذا الفصل هي أن المعرفة العلمية يمكنها من خلال التعلم، أن تبني جسرًا («صلة») بين البحث والتدريس. ولكن هذه الفكرة لا بد أن تحلل في ضوء المعاني المختلفة التي أصبحت مرتبطة بمفهوم المعرفة عمومًا، ويقترب المفهوم منها من المفهوم الألماني Wissenschaft ، وهو التعلم «بأسلوب البحث»، أي لا بد أن يكون هناك تساؤل واستكشاف، وليس مجرد نظام رتيب. ومن ثم فالصلة الممكنة بين البحث والتدريس تكون في العمليات المشتركة التي تربط بينهما وليس في نتائجها. وإذا كان التعلم «بأسلوب البحث» هو القاعدة، فليس هذا هو التدريس التقليدي، فالتدريس «بنمط البحث» يحتاج بشدة إلى عنصر الابتكار، بما في ذلك وضع الطلاب في بؤرة المنهج. إن هذا التعريف للمعرفة نفسه يساعد على تعزيز الصلات الممكنة بين البحث والتدريس، وهذا يقود إلى مفهوم «الحب للتعلم» الذي من شأنه مع التطور أن يعيد شحن الجامعات بالطاقة.

ترجمة المفاهيم

تمثـل ملحوظة برو عن درجة الخلط الذي يسم مفهـوم المعرفة – الواردة في صدر هـذا الفصل – نقطة بدايـة مناسبة لمحاولتي استيضاح العلاقة بيـن البحث والتدريس والمعرفـة. فليـس «لهـذه المعرفـة» معنى محدد بدقـة، ولكنه فـي الوقت نفسـه شديد الأهميـة كمفهوم ومعتقد وممارسـة. والثقافة في تخصص ما هو فهم عميق ونقدي لهذا التخصـص، ومعرفة واسعة بالمجال الأوسع الـذي ينتمي إليه هذا التخصص. فالقسم بـألا يفعـل الأكاديمـي أي شـيء يتعارض مع هذا التعريـف للمعرفة، هو مـا يعادل قسم أبوقـراط لـدى الأطباء، برغم أنه في الوقت الحالي لا توجـد مهنة في الحياة الأكاديمية توازي تدريس ممارسي الطب وتعليمهم.

نقطـة بداية جديدة لفهم المعرفة تقدمها ورقة بحث فون همبولد عن جامعة برلين المستقبلية (انظر Humboldt 1810 مترجمة 1970، انظر كذلك الفصل الثاني في هذا الكتاب لنايدو Naido). وبرغم أنني لا أنوي الدخول في عملية تأويل لتلك الورقة البحثية (انظر مثلاً Hartwig 2004)، فمن المهم أن نحلل ما اقترحه همبولد وما حدث باسمه فيمـا بعـد. وكان ينبغي لذلك أن يتم باللغـة الألمانية؛ لأن كتابة همبولـد كثيفة وعسيرة الترجمة. وحتمًا لا بد أن "يضيع في الترجمة" شيء (Hoffman 1989).

إن أهـم مفهوميـن ألمانيين لفهـم ورقة همبولـد همـا: Akademische Freiheit وWissenschaft. يترجـم أولهمـا Wissenschaft إلى «التعلـم learning» أو «المعرفة scholarship» (وأحيانًـا يترجـم خطأً إلـى العلم science) بمعنـى أن الدارس شخص متعلـم، ولكن الترجمتيـن غير مناسبتين (انظـر مثـلاً Pitchard 1990). لأننا نتعامل هنـا مع ترجمة مفهوم متجذر فـي الثقافة الألمانية، وليس في الثقافة الإنجليزية. وبينما يـرى الجميع أن المفردة الإنجليزية تنطبق علـى التخصصات المفردة – ويفيد في هذا نقـد هولندي لمقال سـي. بي سنو «الثقافتـان» – فإن مفـردة Wissenschaft متجاوزة للتخصصات، وكذلك اكتسب مفهوم Wissenschaft على مر القرون، إلى حد ما، معنى متفقًـا عليـه تلقائيًا داخل الثقافـة الألمانية، وعكس ذلك هو الصحيـح بالنسبة لمفردة

scholarship الإنجليزية التي اكتسبت في العشرين سنة الأخيرة عددًا من المعاني الشائعة، كما يبين برو (1999)، وسيتضح لاحقًا.

وبشكل أكثر عمومية، يمكن القول: إن الإنجليزية بوصفها لغة لا تزال أرسطية، تأخذ بقانون إقصاء الوسط بين الفكرة ونقيضها، بينما انتقلت اللغة الألمانية إلى التركيب الهيجلي. ويمكننا التدليل على هذه النقطة في سياق مختلف - ولكنه تربوي - من خلال مفردة ألمانية أخرى هي Ausbildung (بالفرنسية formation [تشكيل/ تكوين]) وهي تجمع بين التدريس والتدريب، في حين أن الإنجليزية تعامل هذين المفهومين كنقيضين (والاستثناءات من تخصصات بعينها تتمثل في التدريب القانوني والطبي). وسأستخدم، لاحقًا في هذا الفصل، عبارة «التنمية المهنية» لتقابل Ausbildung.

وعادة ما يترجم المفهوم الثاني Akademische Freiheit «الحرية الأكاديمية»، وهو يختلف في جوهره عن المفهوم الإنجليزي، ذلك أن العلاقة بين الجامعات والدولة في ألمانيا، ومركز الطلاب في الجامعات الألمانية، وهما يعودان إلى العصور الوسطى (انظر Cobban 1998) يختلفان اختلافًا جذريًا عن نظيريهما الإنجليزيين (1998). ففي داخل كل جامعة في ألمانيا ينطبق مفهوم الحرية الأكاديمية دائمًا على تعلم الطلاب (Lernfreiheit) وتدريس المعلمين كذلك (Lehrfreiheit)، أما العلاقة مع الدولة، فالجامعات تمثلها شخصيات علمية لا مؤسسية. ومن ثم، فحتى عهد قريب، وحتى الآن إلى حد ما، يستطيع الأساتذة كأفراد ممارسة، وغالبًا إساءة ممارسة، قدر كبير من الحرية الأكاديمية. وبموازاة ذلك، أنشات الدولة نمطًا من الدعم للجامعات، شملته بحماية دستورية يكون (Elton and Lucas 2004) على الدولة بموجبه دعم الجامعات في عملها الأكاديمي والثقافي العام.

ويختلف هذا كله اختلافًا كبيرًا عن الموقف في العالم المتحدث بالإنجليزية حيث الحرية الأكاديمية تكاد تكون بلا حماية من الضغوط المالية. كما أن مفهوم Lernfreiheit، الذي يشمل الحريات للطلاب في التحويل بين المسارات الدراسية وفي الرسوب، غريب تمامًا على النظام الجامعي البريطاني الذي تتصاعد فيه الرقابة، وتضيق داخليًا

وخارجيًـا. وحتـى مفهوم الثقافـة (المعرفـة) scholarship أي Wissenschaft بوصفه عنصـرًا جوهريًّا في الجامعة لم يدخـل إلا قريبًا على يد إلتون (1986a) برغم خطورة ادعاءات السبق، ثم قام بوير (1990) بتوسيعه. وقدم الأخير فكرة أنواع المعرفة، برغم أن أنواعـه (الأربعـة) لـم ترتبط بمجالات تخصصيـة، بل هي في الاكتشـاف والتطبيق والدمـج والتدريـس. وليس من السهـل إيجاد منطق مقنع لجمع هـذه الأشياء في قائمة، وهـي بطبيعتها تقسيميـة، كما أن هنـاك آخرين اقترحـوا أشكالاً إضافيـة من المعرفة scholarship (منهم Brew 1999 و Elton 2003). وقد تشمل أنواع المعرفة الإضافية ما يرتبـط بالحكم (التقييم والقياس) والإدارة بنوعيهـا التنفيذي والتوجيهي، وكلاهما أقـرب إلـى الاتحاد منهما إلى الانفصـال. ويمكن لهذا الأسلوب فـي التفكير أن يتواصل ويصـل إلـى حد تأكيد أن كل الأنشطة داخل الجامعة لا بـد أن تتأثر بالثقافة. وهنا يمكن لهذه المفردة أن تسترد الدلالة الألمانية الجامعة التي تتيحها كلمة Wissenschaft.

وأخيرًا، أعترف بأني هنا أقارن بين النظام البريطاني كما هو قائم، والنظام الألماني كما يجب أن يكون. أما الحقائق الواقعة في النظام الألماني، فتقصر عن بلوغ مثلها العليا كما هو الحال في بريطانيا، ولكن ليس بالطريقة نفسها (انظر مثلاً Hunt 2004). ولكن في تتبعنا لأفكار همبولد فإننا نتعامل مع مثل عليا، ومن هذه المثل نتعلم.

فكرة همبولد المحورية

كانـت فكرة همبولـد المحوريـة (Humboldt 1970) هي أنه فـي التعليم والبحث "ينبغـي على الجامعة أن تـرى التعليم دائمًا مكونًا من مشكلات لـم تحل تمامًا، ومن ثم فهـو أسلوب البحـث دائمًا. وينطبـق هذا على كل مـن البحث والتدريـس. فليس البحث الروتينـي، ولا التعليم شبه المدرسي (verschult) يناسبان السياق الجامعي. وقد أدت هـذه الفكـرة إلى انتعاش واسع للبحث فـي المئة وخمسين سنة اللاحقـة، ولكن تأثيرها كان أقل على التعليم، الذي كان قوامه الأساسي المحاضرات وحصص توجيه المعلمين، وحصص معملية إذا اقتضى الأمر (وهي بالألمانية على التوالي Vorlesung, Seminar,

Praktikum) ولكـن فصول التوجيه في أحسن أحوالها (Paulson 1908) كانت تختلف اختلافًا كبيرًا، وأكثر نضجًا من فصول التوجيه الإنجليزية.

لم يحدث تغير حقيقي في الاتجاه نحو التدريس إلا في الثلاثين سنة الأخيرة، وعلى نطـاق واسع في العالـم الأنجلو ساكسوني مع تأثير مفاهيم «الثقافة» على التعليم - النوع الرابع من «المعرفة» عند بوير - وأدت إلى ظهور ثقافة علمية للتدريس والتعلم والتقييم. وقد ظهرت نتائج هذا باطراد في التعلم، وليس التدريس، إذ صار في موقع مركزي، وفي حدوث تحول من التعلم المتمركز حول الطالب عمومًا (انظر مثلاً Biggs 1999) وبعض الابتكارات في المنهج مثل التعلم القائم على المشكلات بوجه خاص (انظر مثلاً Savin-Baden 2000). وربمـا يكـون هـذا التحول الأخير هـو الأقرب اليوم لمثـال همبولد عن التعلـم «بأسلوب البحث» Forschendes Lernen ومظاهره شديدة التباين الموجودة في تخصصـات بالغة الاختلاف تدلل جليًّا على أهميـة العنصر التخصصي في هذا النمط التعليمي وغيره من الأنماط الابتكارية، كما يذكر هيلي في الفصل الخامس.

ما الذي ينطوي عليه التعلم بأسلوب البحث؟

مـن ألصق صفـات البحث أنه ينبت فـي عقول الباحثين، وعلى هـذا النحو فالتعلم بأسلـوب البحث لا بـد أن ينبت في عقول المتعلمين. فهذا التعلم نشط، وتساؤلي بطريقة نـادرًا ما يعرفها التعلم التقليدي الـذي يستجيب فيه المتعلمون في الغالب لمدخلات من المعلميـن. وهكذا، يتمثل الدور الحيوي للمعلمين في فهـم تعليمي لكيفية تيسيرهم لهذا النوع من التعلم التساؤلي. وهذا عبارة عن ثقافة التدريس والتعلم.

وعلـى ذلك فإنني أرى أن التعلم بأسلوب البحـث ينشأ في عقل المتعلم ارتباطًا بين التدريس والبحث. وبموازاة ذلك، فإن ثقافة التدريس والتعلم - وقوامه فهم عميق ومتأثر بالنخـب من جانب المعلم المسؤول عن عمليات التعلم الطلابية - يمكن اعتبارها وسيلة تحقيـق التعلم المدفوع بالتسـاؤل من قبل الطالب. هاتان العمليتـان المتوازيتان تمثلان جوهر رابطة التدريس والبحث.

أشكال أخرى من رابطة البحث والتدريس

لا بد من الاعتراف بأن وصفة همبولد الخاصة «بالتعلم بأسلوب البحث» ليست الوحيدة التي يعرف عنها عمومًا طرح رابطة بين البحث والتدريس، برغم أنها تكاد تكون الوحيدة المتعلقة بالمتعلم، وتخترق المنهج كله. ومن الأشكال الأخرى تعلم نتائج البحث، وتعلم إجراء البحث.

تتسم أول صور التعلم بإجراء البحث بتاريخ طويل كما أنه يستثير دافعية عالية لدى الطلاب، لا سيما إذا كان البحث يقوم به معلمو الطلاب (انظر Hodgson 1984 عن تقمص الخبرة). ولكنها لا تتيح إلا قدرًا محدودًا من تواصل البحث بالتدريس. أما الصورة الثانية من صور التعلم بإجراء البحث، فمن المؤكد أن أصلها برنامج الفرص البحثية لطلاب الجامعة (UROP) في MIT بالولايات المتحدة في أواخر الستينيات من القرن العشرين، ومنها استوردتها بريطانيا، كما فعلت إمبريال كوليدج بلندن. فقد لوحظ على الفور في MIT أن UROP ليس مناسبًا لأغلب الطلاب في السنوات الأولى في الجامعة، وتم قصره في بريطانيا في الأساس على عمل المشروع في السنة النهائية. ويمكن لهذين الشكلين أن يعززا تواصل التدريس والبحث، ولكنهما لا ينشئان الصلة وحدهما. ولا يحقق ذلك سوى «التعلم بأسلوب البحث».

لماذا التعليم بأسلوب البحث Forschendes Lernen؟

أرسى همبولد التعليم بأسلوب البحث كمبدأ، ولكنه لم يقدم أي تبريرات جوهرية لاتباعه. وقد ظهرت مثل هذه التبريرات على المستوى المدرسي في مدد متلاحقة، مثلما فعل كومينيوس (Murphy 1995) و ديوي (Dewey 1917) والأمر يستحق الاستشهاد بالأول (Comenius 1910):

> *إن التعليم الذي سيقدم لن يكون زائفًا بل حقيقيًا، ولن يكون سطحيًا بل شاملاً؛ معنى ذلك أن الحيوان العاقل، أي الإنسان، لن ينقاد لعقول غيره من البشر، بل بعقله، لن يتوقف عند قراءة رأي الآخرين، وفهم مقصدهم، أو استظهار آرائهم وتكرارها، بل سيتوغل بنفسه إلى جذور الأشياء ويكتسب عادة الفهم الأصيل، والاستفادة بما يتعلم.*

مـن الملاحظات الآسـرة أن الفعل «يتعلم» في اللغـات السلوفاكية – كان كومينوس تشيكيًّا –معناه الحرفي «يعلم نفسه»، فمثلاً الكلمة التشيكية للفعل «يعلم» هي uciti وكلمة يتعلـم هـي uciti se. ولا بد من شكر جين روبرتسـون (اتصال شخصي 2004) لتنبيهي إلى أنه في اللغة الماورية تستخدم كلمة واحدة للتعبير عن المعنيين، وهي ako.

وعلـى المستوى الجامعـي يتساءل أوجبـورن (Ogborn 1977) "ألا ينبغي أن تزيد الفرصـ التي يظهر فيها العلـم بوصفه شيئًا يفعله البشر، وذلك عن طريق إتاحة المزيد مـن التواصـل الإيجابي مع من يقومون بـه". وربما كان أوجبورن هـو الأول في بريطانيا الـذي يدعو إلـى «التعلم بأسلوب البحث». إن ما يجمع كل الراغبين في إيجاد الصلة بين التدريس والبحث هو اهتمام بالتعليم الخبري، والبداية من موقع الطالب (أغلب المعلمين يزعمون أنهم يفعلون ذلك ولكن كم منهم يفعل ذلك بحق؟)، ومركزية الطالب في عملية التعلم. وفي الحالات القصوى، يؤدي هذا الأسلوب إلى مسار يتوقع فيه من الطالب إعادة اكتشاف المعرفة بنفسه، كما يبدو أن منهج نوفيلد العلمي قد حاول ذلك أحيانًا.

مـن الجوانـب المهمة في فكـرة "البداية مـن موقع الطالـب" في السعـي لتحقيق "التعلم بأسلوب البحث" إدراك أن الطلاب في المعتاد أقل تعقيدًا في التعامل مع مجال التخصصـ مـن معلميهـم؛ وأن كل تعليم جيد هو شـكل من أشكال الترجمـة – في هذه الحالـة من مستوى المعلم إلى مستوى المتعلم. وشأن كل ترجمة – في هذه الحالة ليست بيـن لغـات وإنما بين مستويات مـن التعقيد – سيحـدث حتمًا قدرًا مـن الخسارة وقدرًا مـن التشويـه (Elton 2001a). وتحتاج هذه النقطة إلى الاهتمام في ضوء حالات كثيرة ثبـت فيها أن الأكاديميين، بعد اقتناعهم بأهمية التعلم المتمركز حول الطالب، غالبًا ما ينقلـون خبرتهم حسب مستوى تعلمهم وليـس مستوى تعلم طلابهم. ويقع هذا الخطأ في التدريـس التقليدي الشامل (انظـر مناقشة تعليم مندليف لاحقًا)، وفـي النتائج العامة مـن التعليم الموجه توجيهًا كامـلاً إلى مجال تخصصي واحد، والـذي يفتقر إلى الفهم التربوي.

الحاجة إلى الابتكار

أغلب التعليم الجامعي الحالي لا يبدأ من حيث يوجد الطالب أو - في أحسن الاحوال- يبدأ من موقع أفضل الطلاب. وهذا يثير قضية إمكانية أن تقدم أي دراسة لأفضل الممارسات الحالية دليلاً يثبت وجود رابطة بين البحث والتدريس. ومن ثم فإن تجربة التعلم القائم على المشكلات ومثيلاتها من التجارب قد تشير إلى أن تحويل أمل إثبات الرابطة بين البحث والتدريس في التعليم التقليدي إلى واقع يلزمه الابتكار، أي عدم الاكتفاء باستخدام الطرق الموجودة استخدامًا أفضل، بل استخدام طرق أفضل منها (Elton 2001a).

يشير البحث والنظر السليم إلى أن التعليم بأسلوب بحثي سيتخذ أشكالاً مختلفة مع التخصصات المختلفة، أما الرابطة بينهما فيمكن أن يوجدها مفهوم "العشق الفكري" (انظر الفصل السابع)، الذي يقوم عليه ادعاء الأكاديميين بحب مادتهم. ولكن الفعل «يدرِّس»/«يعلّم» teach من الأفعال القليلة في الإنجليزية الذي يتعدى لمفعولين، فالمعلم يعلم/يدرِّس مادة للطالب/يعلم/يدرِّس الطالب مادة. ومن ثم فهناك حب أكاديمي - وهو حب التلاميذ. وكلاهما فيما أرى مشروع؛ فالمعلم الجيد يحبهما بطريقين مختلفين، الحب التخصصي والحب التعليمي (Elton 2000 b). وبرغم أنني لا أستطيع قبول نقد هذا الرأي الذي قدمه رولاند (1998) ويقول فيه: "يصير المعلمون خبراء في الحب دون أن يكون لهم محبوب، أو أساتذة ليس لديهم ما يتأستذون"، فإن كلامه يجب أن يكون تحذيرًا دائمًا لكل الأكاديميين الذين يأخذون التعليم مأخذ الجد.

التقليدية الأكاديمية

من السهل القول: إن الأكاديميين في بريطانيا أو ألمانيا حتى وقت قريب، وربما حتى الآن، لا يأخذون التعليم مأخذ الجد، ولكن من الصعب إثباته، ذلك أن البحث لم يكن ميسرًا في مناخ يقبل فيه كجزء من الحرية الأكاديمية أن يراقب أحد تدريس زميل له، ناهيك عن أن يتدخل فيه، وبرغم أنني لا أملك دليلاً بحثيًا عن التدريس التقليدي؛ فكل الطلاب يعرفون دائمًا أن التدريس التقليدي يمكن أن يكون غير متساوٍ بدرجة كبيرة، من

درجة رائع حتى درجة فظيع، ولكن هذا ما تعجز عن معرفته وكالة توكيد الجودة، ويظهر ذلـك أحيانًا، كما في توبن (Tobin 1996). وكذلك هنـاك شهادة لورد أشبي (1985) القديمة التي تؤيد ذلك:

> *درّسـت في الجامعات سنوات طويلة. وكنت أفترض، كأغلب الأكاديميين، أن التأهيل الوحيد الذي أحتاجه هو الخبرة بالعلم الذي أدرسه (وهو علم الأحيـاء). وقد طاف بذهني أن مسألة كيـف أدرّس قد تكون علمًا بذاته، ولكننـي لم أشغل نفسي بذلك قـط. وقد صممت آلاف الأوراق الامتحانية دون أن أفكـر فيما يمكن أن تعلمه لي هـذه الأوراق الامتحانية عن أهليتي كمعلم وممتحن.*

التنمية المهنية

هل يمكـن أن يكون هذا الفقر المهني الواضح في أنشطـة الأكاديمي الكثيرة نتيجة الغيـاب الكامل، حتى مدة قريبة، للتنميـة المهنية في أي نشاط أكاديمي خلاف البحث؟ وحتـى الآن، فإن تنميـة الهيئة الأكاديمية فـي مجال التدريس يقتصر علـى تدريب أولي علـى ما يمكن وصفه بمستوى الحرفة، برغم أن البحـث الحديث (Gibbs and Coffey 2004) قـد أثبت أن هذا المستوى البسيط أفضل كثيرًا من غياب التدريب تمامًا. وتبين أليسون فيبس (الفصل العاشر) ما يمكن إنجازه مع طلاب الدراسات العليا. وفيما يتعلق بـالإدارة، فإن «مؤسسة قيادات التعليم العالي» في المملكة المتحدة، التي نشأت مؤخرًا، لا يتوقـع منها النجاح في إنتاج مسـارات تنموية ذات ثقل. ومع ذلك فالجامعات مستعدة لتوفير التنمية المهنية لكل أنواع المهن (غير الأكاديمية). وكما عرفت من منشور داخلي يخصـ «يونيفيرستي كوليدج لندن» عنوانه «التنمية المهنية المستمرة – سياسة الكلية»، فإن المنشور شمل تقديم تنمية مهنية مستمرة CPD لكل المهن عدا الأكاديمية، وهيئة الكلية نفسها، بالطبع، خارج الإطار.

ربمـا كان غياب الوعي بالـذات بين الأكاديميـين التقليديين فيمـا يخص تنميتهم المهنيـة هـو المسؤول – جزئيًـا على الأقل – عـن «مقولة» العلاقة التلقائيـة بين البحث

والتدريس (يناقشها هيوز في الفصل الأول ضمن عدد من المقولات). ونجد تفسيرًا محتملاً آخر في صورة الطلاب الجالسين عند أقدام باحثين أكاديميين كبار ومنهم مندليف، الذي كان تدريسه يتسم بتميز تصفه الموسوعة البريطانية (Encyclopedia Britanica 1929) كالآتي:

> *كان مندليف من أعظم معلمي عصره، وكانت قاعة محاضراته تعج دائمًا بالطلاب، "كثير منهم، للأسف لم يكن يستطيع متابعة مندليف"، كما يقول أحدهم. أما القليلون ممن استطاعوا ذلك فقد وجدوا فيه استثارة للعقل ودرسًا في التفكير العلمي، كانت بالتأكيد تحدث آثارًا عميقة في تطورهم."*

الواضح من هذا الوصف أن مندليف، مثل كثير من معلمي الجامعة «الممتازين»، كان ناجحًا مع صفوة الطلاب فقط – أي أساتذة المستقبل. فهل تكون نتيجة هذا التوارث الرسولي السمة السائدة في المقولات التي يناقشها هيوز في الفصل الأول، أي أن طبيعة المنفعة المتبادلة للعلاقة تلقائية الفاعلية؟ إن أحد أبرز المعلمين «الممتازين» من هذا النوع، في القرن الماضي، كان ريتشارد فينمان، ولكنه كان يتمتع بنزاهة جعلته يدرك ويقبل أن ذلك «الامتياز» كان في حقيقته إخفاقًا (Feynman). وبالرجوع إلى مقولة جبون: "ليس للتدريس المباشر أثر يذكر، إلا أن يصادف عقولاً لامعة، لكنها لن تكون في حاجة إليه".

وتبدو الخلاصة الحتمية أن أغلب الأكاديميين يعدون عرض الأبحاث والقيام بها، في مجالهم التخصصي، الأنشطة الوحيدة التي ينبغي أن تعامل بحرفية، وهذه الأنشطة هي التي تمثل حرفيتهم، أما أي نشاط آخر يدخلون فيه في عملهم الجامعي فلا يلزم له منهج احترافي ملائم لهذا النشاط. ولا يعني ذلك أنهم لا يعاملون هذا النشاط بجدية، ولكنهم غالبًا ما يتعاملون معه كالهواة – بأفضل معنى لهذه الكلمة – وهذا بدوره يُنْشئ صور مقاومة لأي إشارة إلى كون التنمية المهنية مناسبة ومرغوبة لأي نشاط أكاديمي، باستثناء البحث الذي يرتبطون به. وهذه الرؤية التي لا تزال سائدة، تعبرعنها الفقرة المقتبسة من أشبي (1985) آنفًا، خير تعبير.

التنمية المهنية المتواصلة

استطـاع معهـد المملكة المتحدة للتعلـم والتدريس في التعليم العالـي - اسمه الآن أكاديمية التعليم العالي - أن يقنع كلاً من الحكومة والجامعات بأن الأكاديميين يحتاجون إلـى تدريب أولي في التدريس، وقد صـار هذا الآن جزءًا إجباريًا من المرحلة الاختبارية للمحاضرين الجدد في أغلب الجامعات البريطانية. وفوق ذلك، فبرغم أن جبس وكوفي (2004) أثبتـا أن هـذا التدريب مفيد، فما يزال أمر الحكم عليه على المستوى الجامعي غيـر مستقر، فهل يعادل مثلاً بسنة دراسية من مستـوى البكالوريوس، ولا نقول: مستوى الماجستيـر، وهـل يكـون مقياس المعادلـة مستوى المسـار الدراسـي أم مدته (Elton 2001b). كذلـك فثمة افتراض ضمني بأن الأكاديميـين الكبار لا يحتاجون هذه التنمية المهنيـة. والحقيقة أن أغلبهم يحتاجونها، فمن النـادر أن يتاح للأكاديميين التفكير في أسلوب تدريسهم أو يطلبوا تقييمه. إن مقولة: "أنا أدرس منذ عشرين عامًا" قد لا يتعدى معناها كثيرًا مقولة: "لقد درّست عامًا واحدًا وكررته عشرين مرة".

ومـن المشكلات الحاضرة في تنمية الهيئة الأكاديميـة ذلك التوتر بين ما هو عام، ومـا هو تخصصـي في التنميـة المهنية الأوليـة والمستمرة. فأغلب الـدورات التدريبية تتسم بالعمومية الكاسحة، بينما ترتبط النتيجة التطبيقية بالتخصص. مع ذلك، فهناك سبـل لحل هذه المشكلة. فالدورة غيـر الإجبارية القائمة حاليًا بجامعـة أوكسفورد تتبع نمـوذج العمل البحثي، فكل مشارك في الدورة يربط أحـد المدخلات العامة بالممارسة التخصصية، بما في ذلك التفكير التأملي والتطوير. ويمكن لهذا النموذج أن يتسع ليشمل مستـوى الماجستير (انظـر مثـلاً Stefani and Elton 2002) للراغبين في أن يكونوا معلميـن لزملائهـم الأكاديميين. وهناك نموذج بديل اقترحـه إلتون (1987) ويستخدم فـي "مبادرة الاستثمار في التعليم العالي" (Wright 1992). وهو يقوم على وجود هيئة تدريـس ذات تخصص علمي دقيق وملتزمة تربويًا داخـل الأقسام التي تعمل بالاشتراك مـع وحـدة نوعية مركزية في تدريب وتنمية هيئات أكاديميـة أخرى. وبينما يكون اندماج العام والتخصص داخل عقل الأكاديميين كأفراد في النموذج الأول، ففي النموذج الثاني تكون نتيجة ترتيبات مؤسسية مناسبة.

وأيًّا كان النموذج المستخدم فإن تنمية الاتجاه العلمي نحو التدريس والتعلم من شأنه أن يؤدي إلى نشأة مجال معرفي في التدريس والتعلم، ومن ثم فلا بد له أن يكون عنصرًا جوهريًّا في تنمية الهيئة الأكاديمية. ما معنى ذلك؟ هذا ما يناقشه الجزء الأخير من الفصل.

التميز المهني وArete

يصعب تعريف التميز، كما خلص بيرسيج من مدة طويلة (1974). ولكنه في النهاية اكتشفه فيما سماه الإغريق Arete، بمعنى ثمرة واجب الفرد تجاه نفسه (انظر Vassallo 2004). في أي مهنة (Arete (Elton 1986b يعد أريتي هو واجب الفرد أن يحافظ على المقاييس المهنية، وبالنسبة للأكاديميين، فإن هذه المقاييس هي في المقام الأول مقاييس المعرفة. ولكنها تشمل كذلك مقاييس واجب الأكاديمية تجاه من تخدمهم، أي واجب تقييم عمل أعضائها، وعند الضرورة، فرض النظام على من ينخفض عملهم بصورة كبيرة عن هذه المقاييس (وهي أمور يجنح المجتمع الأكاديمي إلى تجاهلها). ولكن ذلك لا يبدو غريبًا على المجلس الطبي العام، الذي أدرك بدوره حاليًا أن الثقة الممنوحة ضمنًا والمجسدة في الاعتماد المطلق على الضمير المهني، لا يمكن أن تكون مطلقة، ولكن استبدال المساءلة بالضمير المهني، كما يزيد الاتجاه نحو ذلك في كل المهن، هو آخر الخيارات (O«Neill 2002). فالمطلوب هو ما سماه يورك (York 1994) بالثقة الحذرة، التي تحل محل الثقة المطلقة، ويعني ذلك وجود دليل مراجعة لتلك الحالات الفردية التي تبدو الثقة فيها غير حاضرة.

عند مناقشة مفاهيم المهنة والمهنية، من الجدير بالذكر هنا أيضًا أنهما مصطلحان لا ترجمة لهما في الألمانية، فكلمة Beruf تطبيق على المهنة والصنعة، فاللغة الألمانية تفتقر إلى التمييز الطبقي بين «المهنة» و «الحرفة».

العلاقات بين الشخصية

يضع أغلب الأكاديميين حب المادة قبل حب الطالب، وربما يكون من عواقب ذلك حدوث ضمور عام أكبر في العلاقات بين الشخصية. ربما يوجد حد لقدرة الفرد على

توجيه مشاعره، ولكن اللافت للنظر أن غياب «حب الطالب» لدى أغلب الأكاديميين يكون مقصـورًا على طلاب البكالوريوس. ولكنهم يتصرفون على نحو مختلف تمامًا في منطقة عملهـم حيث يتكامـل التدريس والبحث تكاملاً واضحًا، وذلك فـي الإشراف على طلاب البحث، حيث تكون العلاقات في الغالب شخصية تمامًا.

ربمـا كانت زيـادة الأعداد هي مـا يصعب عملية مـد هذه العلاقة بيـن الشخصية إلـى طلاب البكالوريوس، ولكن الجدير بالذكر أن النسـب تختلف في كل مناطق التعليم الأخـرى، حيث يكون التدريس هو الغالب، أي في التعليم المدرسي وتعليم الكبار. وبرغم أن هـذه المناطـق لا ترتبط في المعتاد بالبحـث مباشرة، فهي ترى رابطـة بين «كيفية» التدريس و «موضوعه»، والأثر المفيد للحفاظ على التوازن بينهما.

دور الابتكار في إرساء الصلة بين التدريس والبحث

كان مـن الحتمي أن تقوم الأبحاث التي عن الوجـود المحتمل للعلاقة بين التدريس والبحـث على تحسين الممارسات القائمة. ولكن يزيد فرص وجود علاقة من النوع الذي يصفه مبـدأ همبولد «بالتعليم بأسلوب البحث» تتضاءل فـي الممارسات الحالية، ولا بد مـن تهيئـة الظروف لوجود علاقة قويـة. وفي هذه الحالة، ربما لا تسفـر التحسينات في الأنظمـة القائمة عن ميلاد هذه الرابطة. فالواجب حاليًـا هو الابتكار، ودون الابتكار لن يجد البحث في الممارسات القائمة ذلك الأثر التحسيني المنشود (Elton 2002).

وهـذا هـو الدرس مـن وراء تنمية الممارسـات الابتكارية، مثل التعلـم القائم على التقصي (Kahn and Rourke (eds.) 2003) ويعد التعليم القائم على المشكلات حالة خاصة فيه. فهذه أشكال من التعليم تدفعها عملية استقصاء، وليس تراكماً معرفيًّا. ومن ثـم، تطبق مبدأ همبولد للتعليـم بأسلوب البحث، بطريقة نادرًا مـا طبقت قبل ذلك. ما يمكـن تعلمه من هـذه التجربة هـو أن كل التحسينات يمكن أن توجه نحـو الاعتماد على تقييـم الممارسـة الحالية، وقد تحتاج إلى قفـزة إبداعية من النوع الحاضـر تلقائيًا عند مجرد تطبيق أي فكرة متقدمة.

إن الاختلافات بين مثل هذه الممارسات الابتكارية وممارسات التدريس التقليدي، تتعلق بكافة جوانب المنهج، مع إعداد كل من المعلمين والطلاب لمثل هذا المنهج، وبالطبع مع اختلافات إبيستمولوجية جوهرية، وكذلك أخلاقية. هذا الأمر يجعل من الصعب عمل مقارنات مباشرة بين الاثنين، ومن الضروري ذكر هذا الأمر في المناخ الحالي الذي يتسم «بالممارسة القائمة على الدليل»، التي تقارن بين الفاعلية النسبية «للمعالجات» المختلفة - في حالتنا الاتجاهات المختلفة جوهريًّا نحو المنهج - وكأن "الممارسة القائمة على الدليل" ليست أقل تعقيدًا من استخدام دواء مسكن بدلاً من دواء حقيقي. ومن ثم تستغرق هيئة المحلفين وقتًا طويلاً في التداول حتى تصل إلى حكم.

ولا بد كذلك من الإقرار بأن التحسينات الحالية قد بدأت في الأساس لجعل التدريس أقرب شبهًا بالبحث، ولم يحدث شيء يذكر يجعل البحث يشبه التدريس. و لا نزال في بداية تحول من شأنه أن يجعل النشاطين وجهين للتعلم (Brew and Boud 1995a).

ماذا عن إعادة تشكيل الجامعة؟

الجامعة في مجملها تقليدية، ولكن من الممكن إقناعها بالتغير مع تغير الظروف. أما تغيرات الماضي، فكانت تنظيمية في الأساس؛ وأما تغيرات الممارسات الأكاديمية، فهي شديدة الندرة. والتغير الذي اهتم به هذا الفصل يرتبط بالتعلم والممارسة التدريسية، من خلال صلة بين التعلم والبحث قائمة على المعرفة التعليمية. والمرجو أن تحدث هذه الصلة تأثيرًا على البحث (Elton 1986a) ولكن هذه النقطة لم تناقش. يكمن أصل التغيير في مفهوم التعليم بأسلوب البحث، كما تمت الدعوة له في ظروف مختلفة تمامًا منذ قرابة مائتي عام. فهل لا يزال لهذا المفهوم أي قوة، وإذا كان الأمر كذلك، وهل هو المفهوم الصائب الذي نبني عليه جامعة القرن الواحد والعشرين؟ وهل التراث والتجربة الألمانية لا تزال مجدية؟ في عام 1810 كانت الجامعات للنخبة، وكان مفهوم التعليم بأسلوب البحث مفهومًا نخبويًّا، فهل يصلح لجامعة اليوم العامة، حيث تفوق نسبة الطلاب 50% من عدد السكان، والتعليم يبدو في الأساس عملية لإعداد الطلاب لسوق العمل والبحث متخصص إلى درجة أن داخل التخصص الواحد، ربما لا

يـكاد يجد الباحثون مـا يقولونه لبعضهم؟ فهل يمكن استخدام القاعدة العلمية نفسها أو قاعـد مختلفة في التدريس والبحث لبـث الحماس الذي بدا وكأنه جفَّ من الأكاديميين؟ ربمـا يكون هذا الاحتمـال الأخير هو السمة الوحيدة في جامعات اليـوم التي يتفق عليها التقليديـون والمجـددون معًا. إننـي أبحث عن مجال المعرفة فـي التدريس وفي البحث، وبالتحديد في الصلة بين التدريس والبحث؛ حتى نحيي التجانس الذي من دونه قد تموت الجامعـات. ولكـن ما هي هذه «المعرفة» وهل تكمن في مفهـوم «التعلم»؟ من اللافت أن السـؤال ليس على رأس الأجندة التي قبلت التعليم بأسلـوب البحث بوصفه أمرًا جوهريًّا منذ مدة طويلة. ولكنه مفهوم جديد في الدول الأنجلو ساكسونية، فإيانا أن نقتله بمجادلة حـول تعريفـه، وبدلاً من ذلك فلنشرع فـي تطبيقه. فخير الأشياء فـي حياتنا لا يحيطها تعريف دقيق؛ وهل استطاع أحد أن يعرّف «الحب»؟

شكر

الشكـر واجب لكل من ليديا هارتويج وجين روبرتسون، فقد حفزتا تفكيري، والشكر كذلك لإرشاد المحرر الذي يبدو أحيانًا أنه يعرف ما أردت أن أقوله أكثر مني.

8

beikandl.com

٩

أنشر أو أحتفي

عرض رسالة في المساحات البحثية أو بينها

كاثلين نولان

مقدمة

قالت لي إحدى الزميلات بحماس، وهي تعيد لي رسالتي للدكتوراه في ندوة قريبة: "بها شيء يهم الجميع... حتى والداي استمتعا بها." كانت تلك الزميلة تضع الرسالة تلقائيًّا على طاولة القهوة كلما فرغت من قراءة جزء منها، وفي تلك الأوقات كان كثير من أفراد أسرتها يأخذونها من باب الفضول، منجذبين إليها في أول الأمر بما فيها من ألوان وصور وقصائد وتصميمات طريفة في طريقة طباعة النص. وما إن بدؤوا قراءة جزء منها، حتى تجذبهم حكايات المشاركين الشخصية، و«نشرات مجموعة التركيز» والتصميمات التصويرية للنص، وغيرها من طرق الإخراج. لم يكن من أهداف كتابتي لرسالة الدكتوراه إنتاج كتاب مُسَلٍّ، مع ذلك كنت طوال عملية البحث واعية تمامًا بجمهوري المحتمل، وجمهوري المفضل؛ فالنص الذي يخاطب الجميع على نحو ما، من منظوري الشخصي، منتج أفضل من نص قابع فوق رفوف المكتبات.

ومن مقاصد هذا الفصل استكشاف الصلات بين البحث والتعلم والمعرفة، وبالتحديد الكلام عن البحث بوصفه فعل معرفة كما أنه فعل تعلم. ولتحقيق ذلك يتم طرح أسئلة ترتبط بالأهداف العامة للبحث التربوي الأكاديمي ونسعى لاستكشافها؛ ومنها: هل توجد مساحة للبحث الأكاديمي الذي يخاطب الجميع؟ ولأي مدى يعد البحث والتدريس (والتعلم) عوالم منفصلة ولكنها متوازية؟ وبالمقابل، إلى أي مدى يمكن أن يعكس البحث عمليات التعلم؟

ولمعالجة هذه الأسئلة، كتبت هذا الفصل في سياق بحثي الحديث، وهو رسالتي للدكتوراه في التربية (Nolan 2001). وفي ذلك البحث تمت دراسة خبرات تعلم لمدرسين ما قبل الخدمة في المرحلة الابتدائية في مادتي الرياضيات والعلوم؛ بغرض الوصول إلى فهم أكبر لأثر هذه الخبرات في تشكيل تصوراتهم على فعل المعرفة وما يعدونه معرفة، ومعنى أن «يعرف» المرء (في) مادتي الرياضيات والعلوم. يقدم نص بحثي هذا ويناقش حكايات عديدة مختلفة عن خبرة الإقصاء من مجتمعات الرياضيات والعلوم، ويتم ذلك من خلال تقديم قصص المشاركين المعاشة في صورة نص «مشكالي» (Nolan 2001) ويمكن القول: إن النص «المشكالي» صورة من صور النص «الاستعراضي»، وهو مصطلح يستخدم في الأبحاث الكيفية ذات القاعدة المرتبطة بالفنون (Barone and Eisner 1997).

كان أحد أهداف رسالتي التي تستكشف كيف عاش المشاركون في البحث خبرة التعلم في مواضيع المادة الدراسية تلك هو استخدام النص «المشكالي» لتصور (أو تصوير) إمكانات أخرى لتدريس الرياضيات والعلوم. لم تكن رغبتي مقصورة على كتابة نص البحث «عن» طرق مختلفة للتعلم والمعرفة (في) الرياضيات والعلوم، بل كتابة نص البحث «من خلال» طرق مختلفة للتعلم والمعرفة. أما دلالة اختيار «من خلال» أو استبعاد «عن» فهو ما يبرز الصلات الوثيقة بين البحث والتعلم والمعرفة، مما يطرح نقلة في النموذج المعرفي لفهم وتحقيق إمكانات نص استعراضي.

المشكال kaleidoscope

اسم أداة اخترعها سير ديفيد بروستر تحوي قطعًا متحركة من الزجاج الملون وغيره، وأسطحًا عاكسة مرتبة، بحيث تظهر محتوياتها أشكالاً هندسية جميلة ولا نهائية مختلفة الألوان، عندما تتغير أوضاعها. (معجم ويبستر المنقح المختصر).

النص المشكالي Kaleidoscopic text

قطع متحركة من النصوص والصور والقصائد وغيرها، وقطع انعكاسية مرتبة بحيث إذا تغيرت أوضاعها (الخبرة الحياتية والرؤى) تعكس محتوياتها في مجموعة لا نهائية من الطرق الجميلة للمعرفة والفهم، وقد استخدمتها نولان كثيرًا (2001).

سأناقش في هذا الفصل كيف أنجزت رسالتي، وكيف يفتح هذا العرض مساحة لإعادة التفكير في الصلات بين البحث والتعلم. وفي المناقشة اللاحقة سأنتقل بين الموضوعات التي يوحي بها عنوان الفصل، وهي بالتحديد معنى «عرض رسالة»، والتوترات المرتبطة أصلاً بعرضها في/بين المساحات البحثية، وأخيرًا كيف نعيد صياغة التعبير الأكاديمي المألوف «أنشر أو أحتفي» لتكون «أنشر أو أحتفي»، فهو أكثر تعبيرًا عن المعنى المراد في سياق نص بحثي استعراضي.

التعلم رحلة تغير شخصي لها وجهات كثيرة لا أستطيع أن أكون راويها. بل إني منغمس في جو من الحركة تتغير أفكاري، حتى في اللحظة التي أكتب فيها.

إنجاز رسالة

بدأ الفصل بقصة موجزة، وكان وجه الدهشة عندي في تعبير زميلتي عن أن النص البحثي الأكاديمي يمكن أن يحوي "شيئًا لكل الناس". فإن تعبيرًا كهذا يبين أن البحث يمكن أن يكون في المتناول، وأن يحمل معاني على المستوى الشخصي. فالتدريس والتعلم من الخبرات التي يعيشها الناس جميعًا. ولكن البحث في التعليم/ التدريس والتعلم يظل بوجه عام مقصورًا على الدوائر الأكاديمية، في حين تجاهد النظرية ويجاهد التطبيق؛ ليغذي أحدهما الآخر بطرق مثمرة.

إن البحث والتدريس والتعلم عمليات غير منتظمة ومعقدة، مع ذلك، عندما يلقي المرء نظرة على الدوريات الأكاديمية، لا يجد إلا القليل من عدم الانتظام هذا، فإذا كانت «العمليات» غير منتظمة ومعقدة، فلماذا يظهر المنتج البحثي في الأغلب في شكل نص مرتب ومنتظم (وغالبًا في صورة مستوية)؟ ربما كانت خير إجابة لهذا التساؤل هي زعم كود (Code 1991) بأن "التحليلات النظيفة المرتبة تلقى تقديرًا أفضل من القصص الثرية متعددة الجوانب غير المنتظمة، غير محسومة الدلالة" (p. 169).

إذا كان ذلك هو تعريف الممارسة النصية بعد الحداثية، فإن هذا النص الـذي أبدعته أقـرب إلى التقليدية مـن غيره، فليس به خـروج مغالٍ عن التراث الذي يستجوبه (Lather 1991 p.10)

وأتمنـى أن أسلـط الضـوء علـى شرعيـة النصـ الاستعراضـي عن طريـق تفكيك الشرعيـة المرتبطة بمثل هذه الأشكال المنتظمة المرتبة. ولتحقيق ذلك سنعبّر صراحة عـن الصلات (والانقسامـات) بين البحث والتدريس والتعلم من خـلال إبراز التباينات والتناقضـات القائمـة. وتمثل إشارة كـود (1991) إلى القصص الثريـة متعددة الأوجه غيـر المنتظمـة غيـر محسومة الدلالـة، مقدمة جيدة ملائمـة لنصـ استعراضي. وقد سبقـت الإشارة إلـى الخصائص البصريـة للنص الاستعراضي فـي المقدمة – الصور الفوتوغرافيـة والقصائد والألوان والأشكال النصية متعددة الطبقات. ولكن ما يمكن أن تراه العين فورًا، بعيدًا عن الخصائص البصرية، فإن النص الاستعراضي يعني أيضًا:

الشخصية
التصرف والعيش والكلام بطريقة أصيلة
محاولة الوجود في الحاضر في نص بحثي
ولا يعلي من شأن المنفعة على حساب العملية نفسها
تصور الحياة داخل الصندوق وخارجه.

يعرّف دنزن الإنجاز بأنه "فعل عام وطريقة في المعرفة وشكل من التأويل المتجسد" (p.185). أما عن إمكانات عرض نص بحثي، فيقول دنزن: "إذا كان العرض تأويلاً، فإن النصوصـ الاستعراضيـة لديها القدرة على انتقاد وتفكيك الـرؤى المسلم بها والمتعلقة بكيفية تقديم الخبرة المعاشة" (3-pp.182).

عرض محدود

قبـل أن نناقش جوانب محددة مـن رسالتي نفسها، من الضروري أن ننظر إلى عدد من القضايا التي تتسبب حاليًا في تحديد شكل النصوص البحثية وعرضها. يعرّف دنزن

«فـن التأويل» (1998:313) ويحـدد مرحلتين لفعل استيعاب ما تـم تعلمه بالاستقصاء (الكيفي: 1 من الميدان إلى النص «ثم» 2) من النص إلى القارئ. وبرغم أن دنزن يبين أن الكتابة والعمل الميداني لا ينفصلان، فإن التقسيم إلى مرحلتين «لا» يمثل عملية معقدة واعيـة بذاتها. "بوصفها سلسلة من التمثيلات المكتوبـة، فإن نصوص الباحث الميداني تنبـع من الخبرة الميدانية، من خلال أعمال وسيطـة، لأعمال لاحقة، وأخيرًا إلى النص البحثي، وهو العرض العام للخبرة الإثنوجرافية والقصصية" (Denzin and Lincoln 2000: 17). هـذا المقتطف من دنزن إشكالي؛ لأنـه يصور عملية مرتبة منتظمة. وهذه العمليـة بدورهـا تصور وكأنهـا تفضي إلى نص بحثـي نهائي، إذا أحسن بنـاؤه محا كل علامـة للعملية نفسهـا، ولكن عملية البحث (مـن الميدان إلى النص إلـى القارئ) هي عرض لا بد من إعادة عرضه في النص البحثي أو من خلاله. وعند الانتقال من الميدان إلى النص إلى القارئ، فإن طرق محو عملية الأداء تمنع رؤية المرء للعلاقات بين البحث والتدريس والتعلم. إن الانتقال من «الميدان» إلى «النص» إلى «القارئ» في الواقع يطمس الحـدود، وهو ليس بحركة علـى الإطلاق؛ بل هو مساحة مزدوجة (Aoki 2000; Nolan 2001). وعنـد مضاعفـة المساحة لا يشعر المرء بأنه مجبر علـى التمييز «إما» الميدان «أو» النصـ، بـل يحب أن يبقى فـي المساحة غير محددة الانتماء «لـكلٍ» من الميدان«و» النص. يصف ريتشاردسون (Richardson 1998) الكتابة بأنها طريقة للمعرفة:

> *برغـم أننا عادة ما نرى الكتابة من باب «الإخبار» عن العالم الاجتماعي، فليسـت الكتابة مجـرد نشاط اختتامي في نهاية مشـروع بحثي. فالكتابة أيضًـا طريقة «للمعرفة» – وسيلـة للاكتشاف والتحليل. وباستخدام طرق مختلفة في الكتابة، نكتشف جوانب جديدة في موضوعنا وعلاقتنا به. إن الشكل والمضمون لا ينفصلان (p.345).*

فـي عرضـ من الميدان إلى النص إلى القارئ يوجد وعي نقدي بأن المعنى لا يمكن أن يصـاغ إلا للذات؛ فالنص القصصي ينبغي أن يقـدم للقارئ فرصًا لمعايشة توتراته، بـدلاً من أن يغتصب الباحث مكانه ليحسم توتـرات النص البحثي وموضوعاته على نحو

مباشـر. "إن التفسيرات من صنـع البشر، ومن ثم من الممكن أن تقيَّم تقييمًا أفضل إذا فهـم المرء عملية صنعهـا" (Code 1991: 172). وإن تقديـم مناقشة موجزة لمفهوم «البنائية» يمكن أن يساعد على توضيح العلاقة المعقدة التي يراد إبرازها بين نص بحثي وتأويله، بين الباحث والقارئ.

البحث والتعلم بوصفهما مساحات بنائية

البنائية "رؤية إبستمولوجيـة لاكتساب المعرفة، تعطي الأولوية لإنشاء المعرفة لا على نقلها أو تسجيلا لمعلومات التي ينقلها الآخرون" (Applefield, Huber, and Moallem 2001: 37). وإن إبـراز الصـلات بين نظريـات المعرفة البنائية والعلاقـات بين البحث والتدريـس والتعلـم من شأنه أن يثبت أن المعرفة البحثية عمليـة بنائية كما يثبت أن تعلم الطالب عملية بنائية.

فـإذا عدنا للحظة إلى المعلم والطالب في ظروف الفصل الدراسي التقليدي، فإننا نجـد برونـر (Bruner 1986) "يصـف عملية التعليم بأنها «نقـل» للمعرفة والقيم «من قبـل» مـن يعرفـون إلى من يعرفون أقـل، ويعرفون مـا يعرفون بخبرة أقـل" (p. 123). وتنتقد أنجيلا برو أيضًا هذا المنهج النقلي، فتقول:

> *مسلمـة أساسيـة فـي المنهج القائم علـى المحاضرة هـي أن من يعرف يسلم المعرفة إلى من لا يعرفون. ويعد المتعلم مكتسبًا لقدر من المعرفة والمفاهيـم أو المعلومات التي يفترض وجودها خارجه، ومهمة المحاضر تقديـم هذه المعرفة بطريقة «موضوعية» قـدر الإمكان. ويفترض عمومًا أن المعرفة المقدمة (أو المنقولة) هي ما يكتسبه المتعلمون (p. 294).*

هـذا النموذج التقليدي يصف التعلم بأنه منتج تام «يكتسبه» المتعلم، وليس عملية، وهـو لا يركز على المعلم بوصفـه متعلمًا أو على الطلاب بوصفهـم مشاركين نشطاء في عملية التعلم. أليست هذه الرؤية مناظرة للرؤية السائدة عن البحث؟ ففي الكتابة البحثية التقليدية يبذل الجهد في أثناء الانتقال من «الميدان إلى النص إلى القارئ» لاستبعاد كل

التوترات والصعوبات والارتباك والتصورات ومراجعة التصورات، أي عملية تعلم الباحث نفسها. "إن فكرة كون البحث إنشاءً أو اكتشافًا لقدر معرفي معزول أو مستقل عن الذين أنشؤوه... لا تزال منتشرة على نطاق واسع" (3-Brew 1999: 292).

ولنـا أن نرى الآن توازيات بين مفهوم البنائية كقضية إبستمولوجية في سياق التعلم المتضمن في «البحث». يصف وندشتيل (Windschitl 2002) الفصل الدراسي البنائي بأنه "يقـوم فيه المعلمون بعرض صريـح لعمليات تفكيرهم أمـام المتعلمين، ويشجعون الطـلاب على فعـل الشيء نفسه من خلال الحـوار والكتابة والرسـم وغيرها من وسائل التمثيل" (p.137). إذا استبدلنا في هذا الوصف المتعلم أو القارئ «بالطالب»، والباحث «بالمعلـم»، فماذا ستكون نتائج ذلك على فهم البحـث بوصفه مساحة بنائية؟ وما معنى تشجيـع القـارئ على بناء معرفته فـي النص عن طريق شيء مثـل عرض عمليات تفكير الباحث، ووصفها صراحة في النص؟ وما معنى أن يعايش القارئ التمثيلات المتعددة في طول النص وعرضه في شكل حوار ورسوم وقصائد وتأملات؟ وما العيب في نص بحثي لا يقسر اهتمامه على نقل النتائج أو التأويلات أو الإجابات أو المعرفة؟

مـن خبرتي الشخصيـة، فإن الباحث الذي يبنـي نصًا بحثيًا يشكلـه أو يغذيه بهذه المبادئ البنائية يتلقى نقدًا لا يختلف كثيرًا عن الانتقادات التي يتحملها المعلمون البنائيون غالبًا. وكما يقول وندشتيل (2002): "إن السمات التي تجعل الفصول الدراسية البنائية علـى هـذا القدر من الفاعليـة هي نفسها التـي تُنْشئ التوترات التي تعقـد حياة المعلمين والطلاب والإداريين والوالدين" (p.164).

> *إن السمـات نفسها التي تجعل نص البحث البنائي شديد الفاعلية، تُنْشئ -أيضًـا- توتـرات تعقد حيـاة الباحثيـن والمعلمين والمتعلميـن والقراء أنصار مبدأ اليقين.*

تعـاني فكـرة البنائية، من وجهـة نظر العامة، المعـوق نفسه الذي عانتـه الفلسفات التقدميـة السابقـة؛ لأنها تصاغ كبديل مشكوك فيه لما هو قائـم بالفعل. فالوضع الراهن تميـزه أوصاف مثـل «أساسي» وجوهـري، وحتى «حقيقـي». وبالمقابل تهمش التوجهات البنائية استخدام مصطلحات مثل «بديل» أو «تجريبي» (Windschitl 2002: 157).

تربـط بـرو (1999) بين البحث والتدريـس والمعرفة عن طريق إبـراز الصلة بين "الافتراضـات الموضوعية للمنهج التعليمي التقليدي القائـم على المحاضرة من خلال النقـل والافتراضات التجريبية العقلانيـة لمنهجيات البحث التقليديـة" (p.298). ولا ضـرورة لأن تقتصر الروابط البنائية على كيفية بناء الباحـث لعملية تعلمه؛ فمن المهم الإقـرار بأن المتعلم ليـس الباحث فقط، بل هو أيضًا قارئ النصـ البحثي. بتعبير آخر، تعبّـر بـرو عن العلاقـة بين البحـث والتدريـس بطريقة تتماشـى إلى حد بعيـد مع هذه العلاقـة البنائيـة، وذلـك بقولهـا إن: "التعلم والبحـث كليهما يعد نظريًـا "من عمليات البنـاء المعرفي"، وعلى الباحثيـن أن "يتعرفوا على أوجه التوازي بين أنشطتهم وأنشطة الطـلاب" (p. 298). بتعبيـر آخر، إذا كانت البنائية بالفعل ترفـع التركيز عن المعلم، ونقـل المعرفـة وتضعه على المتعلم، فعلى أي منهج بنائي فـي البحث الأكاديمي أن يرفع التركيز عـن الباحث ونقل المعرفة ويضعه على المتعلم، أو على قارئ النصوص الناتجة عن البحث.

> *إن تحويل النص إلى عرض وتفاعل بين زوايا الرؤية وتقديم مادة بها من الثـراء ما يجعلها تحتمل إعادة التحليل بطـرق مختلفة من خلال القارئ إلـى عملية التحليل عـن طريق دافعية نحو التوزيـع [لا التركيز]، تشظي السلطـة أحادية الصوت. ويسير هذا النـوع من الكتابة عكس النزوع نحو تملـك بؤرة السلطة؛ وتتغلغل هذه الكتابة في المواضع المظلمة لتصورات المؤولين أنفسهم، وتهتم بعناصرها المكونة (Lather 1991: 73).*

> *إذا كانـت الرؤية البنائيـة للمتعلم تقتضي من المعلـم أن ينظر للتدريس بوصفـه سياقيًـا ومتمركزًا حـول المتعلم، ومحـل تفاوض واستطرادي وإنعكاسـي، فـإن الرؤيـة البنائية «للقـارئ بوصفه متعلمًـا» تقتضي من الباحـث أن يرى عملية البحث بوصفها سياقيـة، ومتمركزة حول المتعلم ومحل تفاوض واستطرادية وانعكاسية.*

يرتبط هذا الخطاب المتعلق بالبحث الاستعراضي والبنائي ارتباطًا وثيقًا بتعريف بارون وأيزنر (1997) للبحث القائم على الفنون. فالبحث القائم على الفنون برأيهما: "يميزه وجود سمات جمالية أو عناصر في تصميمه تستثير التساؤل وكتابته" (Barone and Eisner 1997: 73). وهما يصفان البحث القائم على الفنون من خلال سبع سمات مميزة، تلخيصها كالآتي (73-83):

- إنشاء واقع افتراضي.
- وجود الغموض.
- استخدام لغة معبرة.
- استخدام لغة عامية ومرتبطة بسياق.
- تنمية الفهم التعاطفي.
- استخدام التوقيع الشخصي للمؤلف.
- وجود شكل جمالي.

يقول بتلر كيسبر (Butler-Kisber 2002): إن لب البحث القائم على الفنون هو الاعتقاد بأن الشكل وسيط الفهم، وإن " الأشكال المختلفة يمكن أن تحدث تغييرًا كيفيًّا في طريقة فهمنا للظواهر" (p.231). ويؤيد بولكنهورن (Polkinghorne 1997) هذا بقوله إن: "الباحثين ينبغي عليهم استخدام صيغة يمكن أن توصل عمق عملية توليدهم للمعرفة وتعقيدها وسياقها" (p.13). ويبين بتلر كيسبر (2002) أن الأشكال غير التقليدية للبحث القائم على الفنون " تساعد على تقويض الهيمنة المتأصلة في النصوص التقليدية واستثارة استجابات وجدانية تقرب القارئ أو المشاهد من العمل، إذ تسمح لأصوات مكتومة أن تُسمع" (p. 231). وأضيف إلى هذا أن البحث القائم على الفنون أو الاستعراض، يبرز حقيقة أن الرسالة هي (في) الوسيط. والنص الاستعراضي به إمكانية المساهمة المجدية بأسئلة ترتبط بطرق حدوث المعرفة، مما يبرز الصلات بين «ما» نعرف و «كيف» نعرفه. ففي بحث رسالتي قدمت النص البحثي «من خلال» (وليس فقط «عن») الطرق المختلفة (في) معرفة الرياضيات والعلوم. وفي هذه الصيغة لا تكون الرسالة في الوسيط فحسب، بل تكون الرسالة نفسها هي الوسيط.

ولكـن الكتابـة الاستعراضية لايزال ينظـر إليها بعين الشك. وغالبًـا ما تعد معادلة للكتابة التحضيرية، أي الكتابة التي يعتقد باحثون كثيرون أنها لا ينبغي إلا أن تكون جزءًا من مسودة اليوميات الشخصية للمؤلف، أو على الأقل في النسخة الأولى للورقة البحثية، التي لم تخضع الكتابة فيها إلى التدقيق الذي يجعل منها نصًا مستويًا مركزًا.

> *أحيانًا مـا تكون نصوصنا الميدانية مفعمة بالطاقة إلى درجة تجعلنا نحن الباحثيـن نريد أن نتوقف وندعها تتكلـم عن نفسها. وقد تتكون النصوص الميدانية من قصص عائلية جاذبة آسرة ومحادثات؛ بل ونصوص أحلام. ولكن لا يستطيع الباحثون أن يقفوا عند هذا الحد؛ لأن المهمة هي استكشاف المعنى وبناؤه في تلـك النصوص. فلا بد من بناء النصوص الميدانية في شكل نصوص بحثية. (Clandinin and Connelley 1998: 170).*

تنطـوي الفقرة المقتبسة أعلاه على فكـرة أن النص «الميداني» ليس نصًّا «بحثيًّا»، لأنـه ليس «تامًا»؛ إن تقويضـ الهيمنة المرتبطة بالنصوصـ التقليدية يعني أن نستجوب أعراف الخطاب الأكاديمي، وأن نستجوب الشرعية المرتبطة بالنص المستوي المطبوع عن طريق فتح مساحات (لإعادة) تقديم خلاقة للأفكار من شأنها أن تستثير في القارئ فكرًا ناقدًا متأنيًا.

في/ بين المساحات البحثية

ماتـزال الأعـراف التقليديـة لأسلـوب بنـاء معرفـة الرسائـل الجامعيـة (البحث الأكاديمي) مألوفـة للأغلبية ومازالت تحكمها الأيدولوجيـة الأكاديمية، ولايزال المنهج العلمـي هو ما يحكم معايير قبول النصوص للنشر في الدوريات العلمية، ويحكم الخطط والأوراق المقدمـة إلـى المؤتمـرات الأكاديمية. ربمـا لسنا مستعدين بعـد لتبني سمات البحـث الكيفي القائم على الفنون (من هذه السمات اللغـة العامية والمحكومة بالسياق والتوقيع الشخصي للمؤلف وغيرها، كما يذكر بارون وأيزنر (1997)) برغم أننا مطالبون بإدراجها في النص، بتعبير آخر، لا يزال أغلب الباحثين يكتبون «عن» هذه السمات وليس «من خلالها».

بناء مألوف للمعرفة؟

موجز البحث

شكر وتقدير

المحتويات

1. المقدمة وأهمية الدراسة
2. الأدبيات
3. عملية البحث
4. مناقشة البيانات
5. النتائج والتوصيات

المراجع

الملاحق

تعددت القضايا المحورية في (الدفاع عن) نص رسالتي الاستعراض وهذه القضايا تردد تلك السمات المميزة للبحث القائم على الفنون التي فصلها بارون وأيزنر (1997). ويمكن وصف هذه القضايا بأنها تخص اللغة، والمعالجة المستوية، وطرق المعرفة، والتمثيل، والشرعية. وهذه القضايا إشكالية بطبعها وهي موجودة في نص الرسالة البحثية، وهذه الطبيعة هي التي استثارت استجابات كثيرة من أعضاء لجنة (الحكم على الرسالة) وغيرهم من القراء. وهذه الاستجابات حاضرة بقوة في سؤال موجز من كلمة واحدة طرحه أعضاء اللجنة وغيرهم من القراء:

كلمة واحدة تلخصها؟

- اللغة... «عامية؟»
- التسلسل... «مربك؟»
- طرق المعرفة... «إجابات؟»
- تمثيل... «ألوان؟»
- شرعية... «كل شيء مقبول؟»

اللغة... عامية؟

المحادثات شخصية ومرتبطة بسياق.

وهكذا المعرفة.

النص البحثي يعكس ذلك.

تضمـن البحث محادثات مع مشاركين، وكانت هـذه المحادثات شخصية ومرتبطة بالسياق وغير رسمية وسلسة، وشعرت أن أي تمثيل للمحادثات ينبغي أن يعكس هذا. يقول كلاندينيـن وكونيللـي (1998): إن الحياة والمنهج متداخـلان تداخلاً لا ينفصم، وطرق الفهـم دائمًا شخصية، وأساسها الخبرة الشخصية، ونادرًا ما ينكر أي باحث هذا، ولكن قلمـا ينعكـس ذلك في تمثيل النص ولغته. إن الشرط المعـروف الذي يقتضي تنقية اللغة العامية من خلال المرشح الأكاديمي قد يتسبب في محوجوانب مهمة في المحادثات. ويرى بتلـر كسبر (2002) أنه "من خلال اللغة السهلة ومنتـج يشجع على التعاطف والمشاركة الوجدانية، يمكن أن تتحقق إمكانية التغيير الإيجابي في التربية (p.229).

العلاقة الخطية... مضطربة؟

إن عمليتا التفكير والتعلم ليستا ذات علاقة خطية

النص البحثي يعكس ذلك

الدخـول فـي نص بحثي ليـس عملية تسلسلية، فأفـكار القارئ ترتبـط دائمًا بأفكار وخبـرات أخرى لا يمكن رصدها على لوحة بيانية. علقت إحدى عضوات اللجنة عن خبرة قراءتها لرسالتي (في صورتها المتغيرة)، فجعلني تعليقها أعي أن التدريس قد يكون تجربة مزعجة؛ قالت: " أشعر بأنني ألفّ في دوائر، بل وأعاني دوارًا. هذه كلها سمات بعد حداثية ولكـن ما صلة ذلك بقضيتك – الشابات والعلم؟" (Nolan 2001: 64) عندما تلقيت هذه التغذيـة الراجعة، وجدتني أصارع التناقضات الواضحة في ادعاء هذه العضوة في اللجنة بأنهـا منفتحة على أساليب عرض البحث المختلفة، وفـي الوقت نفسه تطلب ضمنًا نصًّا

مركزًا مستويًا يقدم إجابات. أوّلت تعليقاتها بأنها أرادت تقديم هذه الإجابات من خلال نص أيسر في القراءة، نصًّا لا يتحداها أن تشتبك مع النص على مستويات كثيرة مختلفة ممكـن أن تتوه فيهـا. وتساعدنـي لاذر (1997) في التعبير عن فرص طيبة أمام نصي البحثـي، عندما تقول: إنها أرادت بشدة أن تحمـل على النص المريح، وتلزم القارئ أن يصحبهـا في رحلتهـا بين طيات المعلومات، وربما يتوه أحيانًـا، ولكنه في النهاية سيجد المعنـى بنفسـه (p.280). وتكتب لاذر عـن "جهودها لبناء كتاب يتعلـم منه القارئ من خلال قصاصـات متفرقة وأخرى متجمعة من حكايات النسـاء" (p.296)، ولكن منهج «التشتت النصي»، هذا سيكون مصدرًا للارتباك؛ بل وللإحباط لكثير من القراء.

لقد تمت تربيتنا كلنا كقراء على توقع سرد مرتب مسلسل لا يقتضي استنفارًا كاملاً لإنشـاء صلات بيننا وبين طبقـات المعنى المتعددة، أو خوض مخاطـرة التيه في الفكر والفهـم. ومن الضروري أن نتذكر أن البحـث غالبًا ما يكون مشوشًا وغامضًا، بل وملتويًا أحيانًـا. إن قصص تجـارب المشاركين في بحثي في تعلم الرياضيات والعلوم تبعث على إزعـاج كبير؛ فهي تعبر عن تنقلات سريعة بين الغضـب والإحباط والأمل وعدم اليقين. ففـي هـذه الخبرات جوانب خشنة وأخرى غير مكتملة ولا سبيل لعلاجها. فهي عبارة عن تصميمـات دينامية وعلاقات، حتـى إن كل منعطف في المحادثة تظهـر فيه تصميمات جديـد وعلاقات. كنت أرجو لنصي «المسبب للـدوار» (أو بتعبير لاذر (1997): نوع من "الارتبـاك الدقيـق" (p. 301)) أن يمكن القارئ مـن أن يعايش «المتغيـرات، المتعلقة بالتعلم» بكل تعقيده وعدم يقينه.

طرق المعرفة... إجابات؟

التعليم مليء بالأسئلة التي لا إجابة لها

النص البحثي يعكس هذا.

كثيـر من الأسئلة العامة في التربية مغرقة في الذاتيـة وسياسية حتمًا، وكثيرًا ما لا يكـون لهـا حل. ولا بد أن يعكس النصـ البحثي الغموض المتأصل فـي مثل هذه الأسئلة.

ويتضح من النماذج التقليدية لكتابة الرسائل أنه من الطبيعي أن يوجد فصل ختامي له خلاصات وتوصيات، أي «إجابات». إن تطوير تعليم الرياضيات والعلوم قضية معقدة وإشكالية، وبرغم الحلول التي تقترح في الأدبيات التربوية البحثية خلال سنوات طويلة، لم يتحقق تغير كبير. ولا تزال أغلب خبرات تعلم الرياضيات والعلوم تعني معرفة «إجابات».

ولبسط الشرعية على طرق مختلفة للمعرفة، على أساس أننا بالفعل لدينا معرفة بدون إجابات، كان علي أن أحافظ على تكامل النص البحثي، ولم يكن السبيل لذلك تقديم «إجابات» للمشكلات التي تواجه تعليم الرياضيات والعلوم (إذا كانت ثمة إجابات). عبر أعضاء لجنة رسالتي عن ضرورة وجود خلاصة هادفة (على شكل حلول وتوصيات واضحة)، جعلني ذلك أتفكر في إمكانية صرف الاهتمام عن توقع مألوف لخاتمة، وإلى إنشاء مساحات لمنافذ [جديدة]. وفي محاولة لجذب القراء بعيدًا عن هذا التوقع ولفت انتباههم إلى حاجتهم المكتسبة له، فقد بنيت فصلاً ختاميًا عنوانه "استنتاجات/ تواطؤات". في هذا الفصل عرضت ورددت أصوات المشاركين في محاولاتهم التعامل مع الأسئلة الحيوية في تعليم الرياضيات والعلوم.

وفي حين لا زلت أشعر بحاجة واعية لإجابات، أعتقد أن الإجابة من خلال «المعرفة من دون إجابات»، صوتها أعلى من الكتابة عن «المعرفة من دون إجابات». إن الضغط لتقديم إجابات في نص بحثي من شأنه أن يطيل عمر افتراضات خطيرة عديدة. أولاً، افتراض وجود إجابات بسيطة عن مشكلات معقدة. فمن الضروري الإقرار بأن الرؤى المتعددة تتيح فرصة للتغير أكبر مما تتيحه الإجابات البسيطة. وإن توقع إجابات بسيطة يتجاهل التعقيد والغموض المصاحبين لحركة الذهاب والإياب بين النص والقارئ في إنشاء المعنى.

وثمة افتراض ثانٍ يتواصل وجوده في البحث عن إجابات نهائية هو أن الباحث «يعرف» الإجابات، في الوقت الذي «يجهلها» القارئ. ومن ثم، يحتاج القارئ إلى أن «يُخبر» بها. أما في ظل فكرة التفاعل بين النص والقارئ، فإن افتراض أن النص ينقل المعنى، ولا يوجه وييسر بناء المعنى، افتراض ساذج، ينفي الفعل الشخصي عن القارئ، ويفترض أن بناء الباحث للمعنى فعل مجدٍ ومفهوم تمامًا لدى الجميع. وأما هدفي فبناء

"نصـ لا يمكـن أن تستنفـد دلالته معنـى ينسبه إليه أي فـرد واحد"، بل نصـ "يستفز إمكانات متباينة للفهم، ويخاطب كل ذي أذن تسمع" (Lather 1996).

مـن منظور بنائي، "ينبغـي أن تمثل بيئـة التعلم التعقيد الحقيقـي للعالم الحقيقي وتتجنـب التبسيط المخـل" (Applefield et al. 2001: 49). إن العالم الحقيقي لتعليم الرياضيـات والعلـوم وتعلمهما، مع العـالم الحقيقي لفهم وإعادة تقـديم «خبرات» تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم، عالم معقد مليء بالغموض.

التمثيل... اللون؟

ليست المعرفة سوداء وبيضاء، صواباً وخطأ.

النص البحثي يعكس ذلك.

الأسلوب المتغير للنص الاستعراضي المستخدم في رسالتي كلها يوجب على القارئ الخـروج مـن منطقة النص الأبيض والأسود المريحـة إلى دنيا النصـ الملون والصور والصفحات الملونـة. فالقطع المتغيرة الملونة منثورة في النص بطرق تسلسلية لا يمكن التنبـؤ بها لدفع القارئ لتصو(يـ)ر طرق أخرى (لـ)لمعرفـة (في) الرياضيات والعلوم. ولاستخدام اللون في النص البحثي المتغير أهمية تتجاوز مجرد تمرد جمالي على ثنائية الأبيض والأسود.

حضور الشكل الجمالي Barone and Eisner 1997

اللون مجاز ضوئي للتفكير اللاثنائي يحمل إمكانية الوجود في المساحة التي يشغلها الخـط المائل بين (الإجابـات) السوداء والبيضاء، الصـواب/ الخطأ، والمعرفة/ عدم المعرفـة (Nolan، تحت الطبع). إن النص البحثـي البنائي يمكن القارئ ويشجعه على الحركة ذهابًا وإيابًا بين المعرفة/ عدم المعرفة، والحركة من وإلى طرفي مساحة الخط المائـل، الـذي يمثل التعلم. الحركة مـن وإلى في مساحة الخط المائـل لمجاز الأسود/ الأبيض، بين الامتصاص الكامل والانعكاس الكامل للضوء هو خبرة لونية، ويوجه المجاز

الضوئـي للـون الاهتمام إلـى المساحات بين الأسـود والأبيض، كمساحـات ميل لجزئية تجمـع بين الغموضـ والإمكانية. وهكذا فإن مجـاز اللون ملـيء بالإمكانية والخطر على البحـث الأكاديمي. فمن جانب، يبرز مجاز جهاز المتغيـرات إمكانيات الاعتراف بوجود طـرق مختلفة للمعرفة. في حين يقلب القارئ الأمور فـي عقله، تتحرك القطع الصغيرة الملونـة، وتعيد ترتيب أماكنها في تصورات جديدة لكل من موضوع البحث ومنهجية هذا البحـث. ومن جانب آخر، تظهـر المخاطر المرتبطة بالبحـث الأكاديمي متعدد الألوان بوضوح عند مواجهة رغبة الباحثين أحادي اللون الدفاع عن تقاليدهم النصية.

ما لون السماء في عالمك؟

لطالمـا أحببت هـذا السـؤال (المتهكـم والإنشائي) لأنه يرسـل رسالة واضحة بأن ما يقوله الفرد أو كيفية تصرفه يبدو خارجًا عن المعتاد إلى درجة تجعله ينتمي عمومًا إلى عالم مختلف تمامًا.

بسط الشرعية... هل كل شيء مقبول؟

توجد خبرة حياتية.

يوجد بحث عن الخبرة الحياتية.

يبسط النص الشرعية على نفسه من خلال ارتباطاته بهما.

البحث يعكس هذا.

إن مواجهـة نص لا يحاول بسط الشرعية على نفسه مـن خلال المعايير التقليدية: الثبات والصدق وقابلية التعميم، والاشتباك معه يمكن أن يكون تجربة غير مريحة وغير مألوفـة، أمـا وصف النص بأنه "هروب إلى النسبية" فهـو في نظري مجرد مبرر منشؤه الخوف وضياع الراحة والألفة.

مع حركة ما بعد الحداثة ولدت جماليات جديدة؛ جماليات خالية من المفاهيم المطلقة الوضعية الجوهرية عن العدل والسلام والمجتمع الصغير والكبير والثقافة وغيرها. إن المدة التاريخية لما بعد الحداثة متوافقة بقدر أكبر مع تعقد الحياة غير المحدود في أي نظام اجتماعي والوجود الإنساني؛ أي الأبعاد غير المستوية للوجود، مثل المفارقات والعبثيات والتنافرات والتناقضات. (معجم السسيولوجيا النقدية)

عندما واجه أحد أعضاء لجنتي هذا الضياع، علق قائلاً: إذا تم الدفاع عن هذه الرسالة بنجاح، فربما كان معنى ذلك أن "كل شيء يمر". إن صدور مثل هذا التعليق من باحث يصف نفسه بأنه «عالم "بعد حداثي"»، يستدعي صورة بصرية طريفة: شخص يرتدي بفخر نظارات ذات عدسات وضعية (يقينية) في إطارات بعد حداثية، وهذه الصورة تسأل بإلحاح: "تبدو حسن المظهر، ولكن هل ترى على نحو مختلف؟"

إن التعليم في عالم استغرق فيما بعد الحداثة يستلزم أن ننظف عدساتنا، إن لم نفحص أساساً ملاءمتها. فما الملائم إذاً؟ ربما كانت أكثر العدسات ملاءمة هي ما يتيح لنا أكثر الرؤى ثراء وانتقائية، المفعمة بالإمكانات والمعنى، ولا تقتصر دلالتها على كثافة السياق والتنوع؛ بل كذلك على الأسئلة والمشكلات، وربما الحلول التي تنطلق من هذه السياقات نفسها (Ninnes and Metha 2000: 206).

تنمية الفهم التعاطفي (Barone and Eisner 1997)

إن إشارة نينز وميثا إلى السياق والتنوع، وسمة الفهم التعاطفي التي يقترحها بارون وأيزنر، تعيدني إلى نقطة البداية عند التعليق الذي افتتحت به هذه الورقة البحثية، "بها شيء لكل الناس". يذكرنا باتلر كيسبر (2002) أن العمل العميق المرتبط بسياق... يسمح للآخرين أن يأخذوا مما هو محدد ما له صدى مع خبراتهم، ويستخدموا هذه الرؤى للنهوض بالممارسات التربوية في مواقع أخرى" (p.231) أما مفهوم التوافق فضروري لفكرة "شيء لكل الناس"، لأنه يبرز الإمكانات أمام نص بحثي سردي؛ حتى

يتفاعـل بطرق مختلفة مـع خبرات قراء مختلفين. فإنه من السذاجـة والأنانية أن نعتقد أن سمـة مؤلف يمكن أن يتنبأ بزمن وكيفية هذا التفاعل، الذي يحدث من خلال قصص الخبرة المعيشة للنص.

عندمـا يبني باحث، ويعرض نصًا بطرق «بديلة»، أي خـارج صندوق ما هو تقليدي (وربمـا مهيمن) فـي ذلك المجال، فالمتوقع أن يبذل قدرًا كبيـرًا من الطاقة في الدفاع عـن الـذات والشك فيها. هل هـذه معرفة (مشروعة)؟ هل هذا بحـث (أكاديمي بالقدر الكافي)؟ وربما ينبغي أن تتخذ هذه الكتابة الدفاعية المتشككة في الذات موقفًا هجوميًّا فتسأل: "ولم لا"؟ وما هذه الشرعية المرتبطة بالأكاديميا المتشبثة بالتقاليد في الخطاب الأكاديمـي؟ وفي التشبث بأشكال البحث والتمثيل التقليدية ما الإمكانات الخلاقة لإبراز الصـلات بيـن «ما» نعـرف و «كيف» نعرفه التي لا يتـم استكشافهـا؟ إن إنشاء مساحات بحثية تتيح وجود سمات مرتبطة بالفن، مثل الغموض والشكل الجمالي، واللغة التعبيرية، من شأنه أن يمكن عالم البحث الأكاديمي المنشور من مخاطبة أناس مختلفين والتحدث عنهم. ويمكن لهذه المساحات أن تتحدى الانقطاع بين مساحة «أنشر» ومساحة «أحتفي» بالنص البحثي.

أنشر أو أحتفي

في تفكيك حدود اللغة والاستواء وطرق المعرفة والتمثيل والشرعية في الكتابة العلمية، حاولـت في هذا الفصل أن أبـرز الطبيعة الإشكالية للخطاب الأكاديمي في التزامها بمعايير معينـة وتقاليـد لما يعد بحثًا ومعرفة. ولتحقيق ذلك وجهـت الاهتمام إلى الصلات بين بناء المعرفة البحثية الأكاديمية وبناء المعرفة في تعليم الرياضيات والعلوم مثلاً. وتسعى القضايا المناقشـة في هذا الفصل إلى تسليط الضوء على الصراعـات المرتبطة بإحداث تحول في التفكيـر في أمور البحـث الأكاديمي و(إعـادة) تقديمه – فهو تحول يقتضـي الإقرار بوجود عرض نصي مختلف للبحث لا يعده مجرد يوميات بحث ميداني لم ينته بعد، به بيانات «خام» وتأملات للمؤلف. وكما يقول ماك ويليام (McWilliam 1997): "إن قضية الدخول في نوع مختلف تمامًا من العرض النصي... قد تكون تجربة مراوغة ومضنية" (p.223).

إن اختيار إبـداع عرض نص مختلف، تجربة مراوغة ومضنية فعلاً، في ظل التعبير الأكاديمـي السائد "أنشر أو أحتفي". فمن المغـري للأكاديمي المستجد أن يحاول تعلم الأعـراف المقبولـة ويقبع داخل هذه التوقعات، لا أن يدخل فـي رحلة فريدة. فإن اختيار مساحة "انشر" بحثك تعد عمومًا مثمرة أكثر من مجرد "الاحتفاء" بهذا البحث.

ينشر Publish

أن تعلن على الناس، أن تفشي أمرًا، مثل عمل خاص To make public

أن تذيع - تعلن قانونًا أو قرارًا. (معجم ويبستر 1998)

أستخدم كلمة أحتفي؛ لأصف
كل الشعور الذي لدي هنا مخبأ لك بالداخل
لا تدري كم مرة تمنيت لو...
أما كلمة أحتفي فهي الكلمة التي
تنطبق أكثر من أي شيء على
الأمل في قلبي، كل مرة أدرك
أنني لن أكون الشخص الذي...
Cherish, by Nina Simon

فعل Cherish

يفيد معنى: الرعاية والاهتمام

المرادفات: يعز، يدلل، يتعلق بـ، يبقي في الذهن...

(المرادفـات الإنجليزيـة والكلمتـان البارزتـان مـن معجـم روجيـه للمترادفات

(Roget«s Thesauras 2003)

ليـس تحدي الانقطاع بين عمل النشر وعمل الاحتفـاء البحثي بالمهمة السهلة على الأكاديمـي المستجـد. فيما يتعلـق برسالتي، علَّق غير عضو في اللجنـة على القلق بشأن إمكانـات النشـر المستقبلـي لعملي، مـع اتباعي الشـكل «البديل» لنصـي البحثي. وبعد

مناقشة مميزات وإمكانات نص رسالتي مع اللجنة، سأل أحد أعضائها: "ماذا عن مستقبل كاثي؟" وكانت إجابتي: "نعم، يوجد حاليًا «بعض» المجلات العلمية التي تقبل النص البحثي التربوي الاستعراضي". ولم يمضِ وقت طويل على هذه المناقشة، حتى سلمت مخطوطة البحث إلى مجلة لتنشرها. وفي حين ظهرت تعليقات كثيرة في نقد مخطوطتي (ترتبط «برسالة» النص و «وسيطه»)، وجدت نفسي منجذبة إلى الرؤى أحادية اللون في تناول «وسيط» الممارسات النصية. ويحكي المربع النصي في (نهاية الفصل صفحة 156) القصة كما هي موصوفة في (Nolan 2001).

كلمات ختامية

إذا أعدنا الأسئلة الافتتاحية، قلنا: هل توجد مساحة للبحث الأكاديمي الذي يخاطب الناس جميعًا؟ إلى أي مدى يعكس البحث في التدريس والتعلم الخلط والغموض المتأصل في عمليتي التدريس والتعلم؟ إلى أي مدى يكون البحث والتدريس (والتعلم) عوالم منفصلة، ولكنها متوازية؟ وبصيغة بديلة إلى أي مدى يمكن للبحث أن يعكس عمليات التعلم ويجسدها؟

إن سؤال "تنشر أم تحتفي؟" سؤال عن الإمكانية وعن المخاطرة في البحث الأكاديمي. فقد طرحت في هذا الفصل فكرة إذا كان الاهتمام بالتعلم أساسه أنه الغاية المرجوة لكل من البحث والتدريس، فإن الطرق الإبداعية والبنائية لربط البحث بالتدريس واضحة، وإن إمكانية الكتابة البحثية البنائية والاستعراضية تكمن في قدرتها على إبراز الطبيعة المعقدة للمعرفة في أثناء تكونها. وفي حين قد تتفق الأغلبية على أن المعرفة دائمًا في حالة تكون، ولا حالة غيرها، هناك مقاومة شديدة للإقرار بهذا من خلال الكتابة البحثية الاستعراضية، أي الكتابة التي تصور عملية البحث والتعلم بأنها سياقية متمركزة حول المتعلم وخاضعة للمفاوضة واستطرادية وانعكاسية. فإذا كانت مقولة "أنشر أو أحتفي" تقوم فقط على قدرة الباحث على إنتاج حلول بسيطة مباشرة لأسئلة معقدة ومقدمة من خلال حزم مرتبة ومنتظمة من النصوص البحثية، فإن البحث لن يكون (أو، للحق، لم يحظَ قط بفرصة لأن يكون) عن المعنى رهن التفاوض أو التعلم المجدي.

نص/ بعدي: جاذبية (أو شعبية) اللون

برغـم أني أعيش وأكتب وأفكر بالألوان، أجد نفسـي دائمًا محصورًا في عالم/كلمة النشر الأبيض والأسود وسأظل أحلم بعرض نص متغير.

أنشر		أحتفي
مـن الواضح أنـك أصبت باختيـارك موضوعـات تستفـز طاقاتـك. ولكـن إذا كنـت تأمل فـي نشـر مـا تكتـب فلا بـد أن تـوازن بين شغفـك وألوان شغف جمهورك (Moxly 1992:21).	هل آمل أن أكتب ما (أستطيع أن) أنشر أو أنشر ما أكتب؟ إذا كنـت أشـد ظهـري أمام الناشريـن، فهـل سأنكسـر تحـت ضغط المتعة الخانقة؟	ينـبغـي أن يـكون البـاحثون حسـاسيـن لـجـمـاليـات المـعرفة وسـيـاسـاتـهـا، وكـذلـك الترتيبات الراسخة المحافظة التي تحفظ التقاليد المتعلقة بالمعتقد والتطبيق (Paul and Marfo 2001: 544)
تستطيع أن تكون محترفًا، تنشر بنجـاح، تتجنب الاحتفاء، وربمـا تجنـي مـالاً وإشباعًا من جهـودك. كثيـر مـن زملائنـا الأكاديميين حققوا الثلاثة، هذا الكتـاب سيعطيك معلومات تشد عضدك عند مواجهة الناشرين، حتـى فـي ظـروف السعـي نحو التثبيت في الجامعة، وتساعدك علـى جنـي أكثـر مـا يمكنـك (Benjaminson 1992:18) يحظر نظام المرجعية في العلوم الاجتماعية استخدام الحواشي السـفـلـيـة، أو وجـود مـكـان لأطروحات ثانوية، أو إشارات جديدة، وما شابه... إن المعرفة توضع بوصفها متمركزة حول المشكلة أي الغـرض مستوية مـبـاشـرة. والأفـكـار الأخـرى خارجية، والبحث الذي يعرض استقرائيًا يقدم استدلاليًا (Richardson 1990: 16-17)	تجنـب الاحتفـاء قضـى على الفكرة نفسها هل هي محافظة أم تحول؟ هل هو تقديس أم تحدٍ؟ تنشر أم تختفي؟ يتسـاءل عقلي: لمـاذا النص المركز المستـوي المباشر مرغوب في البحث أو التعلم، بينما الموضوع غامض وغير مستوٍ ومعقد.	ليس مـا نحتاجه عروضًا أكثر خجـلاً أو مشلولة، بـل عروض أكثر جـرأة. نحتـاج مغامـرات تسمح لنا بعرض عمليـة المعرفة بطرق ممتعة لنا ولجمهور أكبر غيرنا (McWilliam 1997: 230) برغم أن التحويل يجد دعمًا أكبـر ومـؤيـدين أكثـر في التفكير العام والاتجاهات العامة، تستمر المقاومة لتحدي النظام القائم، الطرق القائمة المريحة في رؤية العالم (Applefield et al. 2001: 6-35) يـتـزايـد الاتـجـاه فـي البحث التربوي نحو القول: إن التوصيفات النصـيـة الأكثر تقليدية لاتعكس بدقة تعقد دراسة السلوك الإنسـاني (Butler-Kisber 2002:230)

داخل البحث

قدمت أنا -مؤخرًا- وزميلتان لي بحثًا لمجلة معينة عن النساء و«غيرهن» من الأقليات، يرتبط بمجالات العلوم والهندسة. وقد كنت تقليدية إلى حد ما في طريقة كتابة الجزء الخاص بي في الورقة - تخليت عن قصائدي، وفن النصوص الكلامية، وأغلب سماتي المفضلة التي أستمتع باللعب/الكتابة بها. أدخلت بعض السمات غير المعتادة، بظني أن مجلة مخصصة لكتابة/لقراءة أصوات النساء، يمكن أن تدعم شيئًا مختلفًا. ولكن لم تكن تعليقات المراجعة مفاجأة حقيقية لي.

كتبت أحد الاقتباسات مفصولاً على سطرين متعمدة لإحداث أثر شعري، بدلاً من سطر طويل من الكلمات التي لا حياة في صوتها... فتلقى هذا التعليق المكتوب: "يكتب مثل كل الاستشهادات الملتزمة بصيغة كتاب APA.

وكتبت جملة تستخدم الأقواس للدلالة على إما و/ أو كلاهما مع "معرفة (في) العلوم" ... فرسمت دائرة حولها كأنها تقول: إنني لا بد نسيت كيفية كتابة الهجاء والبناء النحوي الصحيح في هذه الصفحة.

كتبت كلام أحد المشاركين داخل مربع نصي مظلل قليلاً؛ لتمييزه عن اقتباسات أخرى مدعمة نظرية من قبل أناس خارج السياق لا أعرفهم أنا شخصيًّا... فلفت ذلك نظر المراجعة، فكتبت خارج المربع (ولكنها لم تفكر خارجه) «استبعدي التظليل».

وهكذا

كان حالي

أكتب داخل مربع الظل

وأفكر خارج مربع ظلالهم

... وانتصرت ظلالهم

10

تكوين الأكاديميين: داخل العملية

أليسون فيبس

هل هناك درس علمي ينمو طبيعيًا كما ينمو نبات الحزاز؟ ر.س. توماس

الليمونات والتظاهر

لقد بدلوا حال الغرفة، ظننت للحظة أنني أخطات، هذه هي الغرفة رقم (5)، عادة ما تكون المقاعد ثابتة ومخربة ترجع الصدى عند خلو المكان، يتوسطها الممر وهو وحده المتاح لتهيئة الجو عند تدريس الطلاب. ولكن هؤلاء الطلاب أخذوا هذا المكان الخالي الذي لا حياة فيه، فامتلأ الجو أنوارًا وضحكات سحرية. بعض الستائر السوداء تغطي السبورة العتيقة وتتلألأ النجوم. تحترق الشموع في أواني المربي، وترحب بي في الغرفة وجوه باسمة تقدم لي الطعام والشراب، وتحييني باعتزاز ماكر. أنضم إلى الزملاء في ترقب، ثم نتخذ مقاعدنا بقدر من التوتر، لا نعرف ما سيحدث، فقد نجحوا ببعض الكلام المعسول مع الفراشين أن ينقلوا المقاعد؛ لتكون نصف دائرة ومسرحًا.

ثم تبدأ القصص، كتبوها بأنفسهم. تنقلوا بنا من القديسين الذين دفنوا أحياء في جزر مقدسة إلى عالم كاليفورنيا الخاص بامرأة اسمها سيلدم سويت [بمعنى: نادرًا ما تكون حلوة]." تناولت إحدى حبات الليمون وتشممتها طويلاً وببطء، احتواني لون الليمونة، استحالت إلى اللون الأصفر، صفراء كضوء الشمس الساقط على وجه أمي. صرت كعكة ثم قطعة حلوى ثم عدت كعكة. كنت أنا تلك الليمونة، كنت مرتاحة جدًا «لكوني» شيئًا. نتبادل النظرات، وقد حل الفرح الطفولي مكان عاداتنا المقيدة، وتعقب الاسترخاء حكايات ما قبل النوم. كنا جميعًا نُرَكّب ونُفَكَك.

كيـف نصنـع الأكاديميين؟ هذا هو السـؤال الذي يسعى هذا الفصـل للإجابة عنه. ولا يفعل هـذا باستخدام أبعاد التحليل النفسي للشخصية الأكاديمية، أو آثار الطفولة أو التعريف الداخلي للمسار الأكاديمي. والسؤال المطروح على أنفسنا هنا هو: "كيف نصنع الأكاديميين؟ والإجابة بالطبع بسيطة من أوجه كثيرة، لسنا نحن من نصنعهم، «فعملية» صناعة الأكاديميين هي بهذا الوصف الدقيق،أي «عملية». وهي تتفاعل مع عوامل عديدة معقدة تتداخل مع الأحلام والرغبة والقصد و السلطة والبنية والإمكانية والتحدي.

يقـدم هذا الفصل عمـلاً أجري على طـلاب الدراسات العليا (فـي إحدى الكليات الجامعية) بغرض المساعدة في تنميتهم بوصفهم باحثين ومعلمين وعلماء، وقد اختبر طلبـة الدراسات العليا لهذا الغرض؛ لأنهم في المجمل يمثلون جانبًا من جوانب الجامعة في حال تشكلـه. فإن ارتباطهم الوجداني بالإعداد لمهمـة العلماء والباحثين والمعلمين يمكننـا مـن رؤيـة جانب من الجامعة حـال تشكله، وهـو جانب تستطلع منـه الاتجاهات المستقبليـة للبحث والتدريـس والمعرفة. ومن هنا، فإن طـلاب الدراسات العليا يمثلون واقعًا فعليًّا للجامعة كما يمثلون ويجسدون أملنا لجامعة المستقبل.

بـدأ هـذا الكتاب بإقـرار أن الجامعـات في طريقهـا لأن تصير مؤسسـات مرنة لها رسـالات وخصائـص داخلية مختلفة عـن بعضها. فالجامعات هي فـي النهاية مساحات يمكن فيها رعاية الحب ونزعة الإبداع الإنساني. لذلك فإن هذا الفصل يتخذ فكرتي الحب المخلص والحـب المتعدد مثالاً؛ ليبيـن بعض طرق استخدام هـذه المساحات في الحب والإبداع. ويطرح هـذا الكتاب أيضًا فكرة أن المساحات الجديدة المفتوحة المتخففة من القيـود ينبغي رعايتها فـي الجامعات المعاصـرة – حتى تواصل إبـداع ذواتها. إن تاريخ هـذه الجامعـات، والترتيبـات التنظيمية، والمواد التـي تقدمها، والبحـوث التي تجريها، والأيدولوجيات التي يستند إليها تعليمها، وأنماط القوى التي تؤسس لها، والمساحات التي تبسط فيها أنشطتها ومحتوى موادها – فيما يخص الطلاب والهيئة معًا – كل هذه الأمور لها أثرها على تشكيل الجامعة.

من هنا، يمكن أن نتناول فكرة تكوين الأكاديميين على نحو أرحب من مجرد اعتبارها عملية تدريب للمحاضرين على الالتزام بمسار مرسوم أو حماية حمى محدد. وإن طلاب

الدراسات العليا لا يدخلون برنامجًا دراسيًّا دون كينونة أكاديمية، ولا يخرجون منه كأوانٍ مترعـة. فإن تكويـن الأكاديميين عملية أدق من ذلك، عمليـة ليست بالمنتظمة و لا رهن تصورات تساوي بين التكوين والتصنيع فالأكاديميون لا يوجدون أو يكونون في المؤسسات الجامعيـة وحدها؛ فهم أيضًا بشر كغيرهـم، يؤثرون في الحياة خارج المباني الجامعية، ويجسدون بذلك إنسيابية المعرفة التي تميز عالم اليوم. فليس إيجادهم فيما نرى مهمة تُؤدى، بل هي عملية تكوين متواصلة.

المساحة الاستطرادية السائدة

تجـذب مدرسة الدراسـات العليا للفنون والإنسانيـات بجامعة جلاسكو (GSAH) عـددًا كبيرًا من الطلاب لدوراتها الدراسية والبحثية التي تمنح درجات علمية. وبوصفي مديرًا للمدرسة في الأشهر الثماني عشرة الأخيرة، أتيحت لي فرصة الدخول في عمليات معقدة للمساعدة في إنشاء المساحات التي ينمو فيها طلاب البحث كأكاديميين. ويجري هذا العمل في سياق الظروف السائدة من المراجعة وتوكيد الجودة وتعزيز الجودة، وفيها نجد الجهات الخارجية التي توجه التعليم العالي، تضع ثقتها حاليًا في الشعارين التوءمين الجديديـن التدريب والمهـارات، فإن «مجموعة النجاح» وهـي الخاصة بمراجعة التعليم العالـي في المملكة المتحدة، ويقوم بها سير روبرتس جاريث، والتحول إلى وضع التمويل بقـرار المجلس الذي يتخـذه «مجلس بحوث الفنون والإنسانيـات»، هما جانب من سياق يسلـط الضوء فيه على أسلوبنا في تشجيع الاتجاهـات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليـا وتشكيلهـا.. فالمال يتدفق بهـدف تحسين جودة تنظيم المبـادرات التدريبية في التعليم العالي، أي منهجة مراقبتها وتقييمها، هكذا تكون مدرسة الدراسات العليا للفنون والإنسانيـات بجامعة جلاسكو، مساحة تمول تمويلاً مقتصـدًا (الميزانية الكلية العاملة حاليًا هي 5000 جنيه إسترليني) ويمكن أن يجري فيها جزء من هذا العمل المتمثل في تدريب 600 طالب دراسات عليا ماجستير ودكتوراه.

إن الخـط الرسمي الذي تتخـذه الجهات الممولة، حسبما يقول بيانها المشترك عن مهارات الدراسات العليا (www.ahrc.uk) هو أننا تُنْشئ الأكاديميين بالاهتمام بمجالات

الأنشطة الآتية: مهارات البحث وفنياته، بيئة البحث، إدارة البحث، الفعالية الشخصية، مهـارات الاتصال، العمل الشبكي وعمل الفريق، وإدراة المسار المهني. هذه القائمة من المجـالات أدت إلى فيض من الـدورات الدراسية تُجرى داخل الجامعة وخارجها لطلاب الدراسـات العليا بهدف تدريبهم علـى واحدة من هذه المهـارات، بدرجات متفاوتة من النجاح. فأحيانًا، كما هو في دورات UKGRAD للطلاب الممولين من مجالس البحث، يجـري دورة مكثفـة مدتها أسبوع مرتبط بأسابيع أخرى في تعلم الهبوط من فوق صخرة «جابـل» الضخمة في حي البحيرة، وتمثل هذه الخبرة توقفًا مؤقتًا مفيدًا عن عوالم جمع البيانـات المعقـدة وتحليليها. كما يتم فتـح دورات تنمية أعضاء هيئـة التدريس لطلاب الدراسـات العليا، وبذلـك، تتاح لهم مباهج بيانيات جرانـت «gant charts» وهي أدوات للتدريب على إدارة المشروعات، وبذلك لا تكون مقصورة على المهندسين. وكذلك هناك «دورات المهـارات المكتبية» و «دورات تقنية المعلومات» و«دورات للتعامل مع الآلات» تتم فـي المكتبـة، وكذلك حلقات مناقشة للمنهجية كيفية وكميـة يعقبها جلسة مع هيئة دعم اختيار المهنة، كلها لازمة لطلاب الدراسات العليا.

مشكلـة هـذه الأساليب كلها أنها تغفـل استجواب الخطابات السائـدة عن التدريب والمهارات، وتعجز عن إيجاد أساليب بديلة، وذلك في غمار سعيها المحموم نحو تطبيق أحـدث الأشيـاء. بتعبير آخر، فـإن عملية تكويـن الأكاديميين التي آلـت الآن للمدربين، تصبح عملاً يجري في مساحة تم تجريدها، فلم يعد منها سوى المهارات والإدارة، وهذا مـا يمكن أن نسميه «الخطاب المعـد سلفًا»، وهي رؤية الفني والإداري للبحث المضبوطة على موجة المراجعين بوصفهم الجمهور المشاهد لما «يجري من تدريب» على الطلاب. إن الخطابـات، كما يقول جيمس جي هي: "تركيبات من النظر والفعل والوجود والتقييم والاعتقـاد. فالخطابـات طرق للوجود في العالم، وهي أشكال مـن الحياة تدمج الكلمات مـع الأفعال والقيم والمعتقـدات والاتجاهـات والهويات الاجتماعية، وكذلـك الإيماءات والنظرات والأوضاع البدنية والملابس" (Gee 1989).

يعتمـد هـذا النظـام السوقي للتعليـم العالي بصـورة صارخة، ولـو أنها ليست مستغربـة، على نموذج مصرفـي للتعليم. كانت هذه المذاهب في التعليم هدفًا لكثير من

الكتابات النقدية، ومع ذلك، لانزال مستمرين في العمل وكأن المتعلمين بالفعل أوانٍ فارغة نصب فيها المعرفة، وتكتسب قدرات معينة. فإذا «رأينا» الطالب (أ) يجاهد في كتابة رسالته، فإن ما يجب أن نفعله بالطالب (أ) هو أن نرسله لورشة عمل مدتها ساعتان عن إدارة الوقت. فمن عجب أننا عندما «نقيم» التدريب والمهارات، «نعتقد» أن رسالة كاملة التكوين ستظهر سريعًا، وهذا لن يحدث.

عندما تخضع المهمة الجامعية الصعبة المتعلقة بتكوين الأكاديميين لخطاب المهارات، فإنها تخرج من دنيا التدريس والبحث أو الدرس العلمي لتوضع في أيدي مدربي الإدارة، وهم جامعيون أصحاب نوايا طيبة، وإمكانات ثرية نسبيا. نعلم ذلك لحظة أن تطأ أقدامنا مبانيهم. فهم ليسوا، أو لم يعودوا، أكاديميين، وجلساتهم التدريبية لن تحل أبدًا مكان العمل «العلمي» في تكوين الأكاديميين. ويعلم طلاب الدراسات العليا ذلك كما يعلمه الأكاديميون. ولا يعني ذلك عدم وجود مهام تنجز بالتدريب، بل المقصود أن التعليم والتدريب يختلطان اختلاط الزيت والماء. فعندما تتاح الفرصة لطلاب الدراسات العليا، فإنهم يتعلمون كثيرًا عن طريق سعيهم لعمل المستحيل، أي فصل الاثنين بأثر رجعي.

على الجانب الآخر من بابل

نحن في قاعة اجتماعات فندقية؛ فقد اختار مجلس التمويل أن يقيم يوم التدريب والمعلومات عن المعايير الجديدة للتدريب والإعداد البحثي في فندق أربع نجوم. الجو غريب علينا بعض الشيء، فنحن معتادون أكثر على التكدس في مكاتب ومقر اتحاد الطلاب والمقاهي في بايرز رود. أشعر بتوتر زائد، بدت فكرة أن نلحق طلاب الدراسات العليا بهذه الورشة في حينها فكرة جيدة، ولكن أن نترك الأمر في أيديهم تمامًا بدا شيئًا ينطوي على مخاطرة. ولحسن الحظ فإنهم لا يعرفون من سيحضر؛ فبطاقات الأسماء أفهمها أنا، ولكنها ربما لا تعني كثيرًا لهذين الطالبين المتحمسين من طلاب الدكتوراه.

في الوقت الحالي لدى هذين الطالبين أساتذة في الفرنسية والعمارة يعملون مع ممارسين مبدعين، وبعض الناس من مجلس التمويل منخرطون

فـي نشاط تمهيـدي. فهناك ثلاث مجموعـات مختلفة مـن الأكاديميين تـم إعطاؤهم مهمة بناء أعلـى برج ممكن بالـورق والمقصات واللاصق الشفـاف. وفي مدد توقف معينة يتم حرمـان مجموعات مختلفة بصورة منهجية من مواد متنوعة. فهناك مجموعة ينبغي أن تطلب بصورة دقيقة كلمـا أرادت قطعة من اللاصق الشفاف. وعنـد أول علامة شكوى، يخبر الطـلاب الأكاديميـين بوجـود تحركات جاريـة لتقديم بيـان من ثلاثين صفحة، يُفَصّل مدى «استعداد» المتقدمين لعملية «بناء البرج» وخبرتهم السابقة في مهام كهذه.

اجلـس علـى الخطـوط الجانبية، وهـذا مكانـي، واسمح لهـم بالاستمرار فيما يفعلون، فهي بالطبع لعبـة، وعلى عكس خلاف أسوأ مخاوفي، تلبست روح اللعبـة الأكاديميـين واشتركوا في اللعب، وأحـب الطلاب ذلك. كلهم متحمسون، يأخذون ثأرًا لطيفًا عابثًا في عالم حددوه بمهارة، وهم ممسكون بالسلطة التي منحوا إياها بمسؤولية وخفة وبعض المكر في عيونهم.

تبنـى الأبراج وتعلق في الثريات فتغير وجه القاعـة المبهرج المتأنق. ويبدأ الطلاب في استخلاص الأفكار من الهيئة الأكاديمية، وهم واثقون من تأدية هـذه المهمة. تتحـرك أجسامهم، يسألـون ويضحكون ويومئـون برؤوسهم ويشجعـون ووجوههـم مفعمـة بالانفعـال والتركيـز، وقد اتسعـت حدقات عيونهـم، إنهم في فـورة من الحركة. فهم يجيدون هـذه الأشياء: التدريس والتحليـل والتوجيـه والتشجيـع والتكـرار والنقـد والتحفيـز والإيحاء ومد الروابـط بمجالاتها، وهي مشروعات رسالتيهما للدكتوراه، والعوالم الأدبية التي يسكناها. "أجمل المفاتن هي الكلمات، فهي سهلة الحمل والحركة، ولا يمكن في العادة أن تضيع منك"، كما قالا نقلاً عن مرجريت إلفنستون.

وصلت رسالتهما بوضوح. إن الصلات الحقيقية لا تحتاج إلى تصريح، ليس أمام هذا الجمهور، وليس الآن. وماذا عن التدريب على المهارات؟ "هذا هو الشيء الحقيقي"، فإن ما فعلاه يأخذ خطاب المهارات ويبدله تبديلاً. هذا عمل بارع قام به طالبان يثبتان أنهما أكثر من مجرد «باحثين متمكنين»، أو «معلمين جامعيين»، أو «دارسين». إنهما أكاديميان في حالة تشكل.

وعنـد هذه النقطة ينبغـي أن نسأل أنفسنـا كيف آلت الأمور إلـى مساحات يسيطر عليهـا خطاب المهـارات، وسُلم عمل صناعة الأكاديميين للمدربيـن؟ بتعبير آخر، لماذا في التعليم الجامعـي يسمح لخطاب المهارات بأن يضرب بجذوره بهذه السهولة، ويجعل الموارد تصب في الوحدات الخدمية ويترك المعرفة للجفاف؟ ومصالح من التي يخدمها خطاب المهارات القابلة للنقل؟

المساحات المتداخلة

كان الطـلاب قديمًـا يأتون إلى الجامعـة بفكرة واضحة عمـا سيدرسونه، وأمامهم خيـارات دراسيـة محـدودة. فيدخلون في علاقـة مع مـادة دراسية – القانـون أو الدين أو الكلاسيكيـات أو الطـب أو الفيزيـاء أو الفلسفة – ليتعلموا التفكيـر في خدمة المهن، والسعـي المسؤول نحو المعرفة لمصلحة المجتمع. أما مدى المواد المتاح حاليًا للطلاب الجامعييـن فواسع، كما أدى تسويق المـواد وأيديولوجيا الاختيار في الجامعة إلى تدهور في بعض مجالات الدراسة التقليدية – الكيمياء والرياضيات واللغات الحديثة – وذلك مع ازدهار مواد مستحدثة مثل دراسات الأعمال التجارية وعلم النفس والدراسات الإعلامية مع التاريخ واللغة الإنجليزية. ومع الانتشار الجديد للمواد يوجد مستوى آخر من الاختيارية تتيحـه الوحـدات الدراسية الصغيـرة المستقلة ونظام لحساب القيمـة الإجمالية لدورة دراسيـة من خلال تراكـم الاعتماد طوال زمـن الدراسة التي تتطلبهـا الدرجة العلمية. باختصـار، يتعلم الطلاب أن يستبيحوا التنقل بين الوحدات الدراسية فيأخذون ما يروق لهم مدة فصل دراسي ثم ينتقلون إلى غيره، مع قيود محددة.

يمكـن لمجاز الحـب أن يوضح طرفًا مـن الطبيعة المتغيرة للمساحـات والعلاقات داخـل الجامعة. ولنا بالفعل أن نقول: إن الجامعة تشجع المساحات والعلاقات المرتبطة بالمعرفة «التعددية». بمعنـى أنها تشجع تراكم الخبرات التعليمية وترى التعلم نفسه في حالـة أفضـل مع زيادة الخبـرات مثلما تراه فـي تحسين جودته. وهي تفعـل ذلك بدافع ضـرورة تحملهـا مسؤولية أرقام الاستمرار الدراسي للطـلاب وخريطة توزيعهم. ويمكن فـي هذا السياق أن نسأل هل من الممكن إنشاء مساحات لا تكون فيها هذه الخيارات في العلاقة هي الخيارات الوحيدة، ويتاح فيها تشكل صور أخرى من الحب؟

يقول بومان في مناقشة رثائية لطبيعة تجربة الحب المتغيرة: "هذه الوفرة المباغتة، والإمكانيـة الصريحة "لخبـرات الحب" ربما تغذي (وهي تفعـل) الاقتناع بأن الحب... مهـارة تتعلم وأن التمكن من المهارة يزيد بزيادة عـدد التجارب والدأب في الممارسة" (Bauman 2003: 5). يعتمد قدر كبير من تصميم برامج الدراسة الجامعية الأولى على هذا المبدأ. فالعلاقات المحدودة التي تستمر مدة الفصل الدراسي بين الطالب والمعلم الجامعـي والموضوع المفصل المستقل، والوقـت المحدد والقاعات والمباني والتقييمات كلهـا في تغير مستمر. فقد يدرس الطالـب مدىً واسعًا من المواد المختلفة مع «نوعيات» مختلفـة من المعلميـن، ويتراكم لديـه أعداد من الخبـرات كلها "مرقومـة بوعي سابق بصفتـي الهشاشة والإيجاز" (Bauman 2003: 5). وفي هذه الظروف، تكون العلاقات بيـن الطـلاب كجماعـة متناغمة مـدة سنة كاملـة، أو كدفعـة واحدة، علاقـات ضعيفة تفرضهـا ضـرورة التقييم أو العمل فـي مهمة جماعية أو التعلم القائـم على المشكلات، وليس مصدرها خبرة مشتركة لمادة دراسية ما.

فـي هـذه البيئات تطغـى المهـارات والخبرة القابلـة للقياس على علاقـات الحب، فهـي بيئات "العجز المدرَّب" عن الحـب (Bauman 2003: 5). فالجامعات لا تعمد إلا رعاية الحـب، بوصفه إبداعًا جذريًا غير قابل للتعليم ينبع من التزام نادر، لكنه يتواصل بالانضبـاط والاهتمام والتواضع والمخاطـرة والشجاعة؛ بل إنها تسـوّق للحب التعددي والممارسة الإبداعيـة بوصفها أشياء قابلة للتعلم. وقد يثمر ذلك إخلاصًا لمادة أو قسم أو معلـم أو هيئة طلابية؛ بل لمؤسسة، ولكنه ليـس شرطًا. إن تحقيق نتائج طيبة يقتضي بـذر بذور التعلـم على نطاق واسـع، وفي الغالب بصـورة عشوائية من مصـادر متعددة للمعرفـة حقيقية وافتراضية داخل عالم الجامعة وخارجـه، فالمنتج يصير عملية. وتَعِد السلعة بالثروة والأمان وقابلية التوظيف والمهارات.

إن الوعد بتعلم فن الحب وعد (زائف خادع، مع ذلك يرجى صدقه بشدة) بجعل «خبرة الحـب» مثل سلع أخرى تغري وتجذب بعرض كل هـذه السمات، وهو وعد باستبعاد الانتظار من الرغبة، والعرق من الجهد، والجهد من تحقيق النتائج (Bauman 2003 : 7).

إن الحداثة السائلة، وهو مصطلح أطلقه بومان (2000) على الظروف السائدة في ظل شروط الاقتصاد الليبرالي العالمي الجديد، تستلزم المرونة وقابلية انتقال الهيئات (لا المهارات)، مع استعداد للحراك. المطلوب أناس يدخلون إلى الوظائف ويخرجون منها بسلاسة وهدوء ومعهم ملف كبير لمساراتهم. وآخر ما يحتاجه هذا النوع من الرأسمالية الاستهلاكية هو الموضوعات ذات الجذور، والولاء والانتماءات. هذه هي العلامات المميزة للأوقات الأصعب، الأوقات التي يرى بومان أنها تميز ظهور الحداثة. أما مناهجنا الهزيلة الضئيلة الانتقالية في المستوى الجامعي الأول، فهي جزء من الواقع الإباحي الجديد.

وفي سياق التعليم على مستوى الدكتوراه، يواجه التطور غير المعوّق للكائنات الإباحية القابلة للتنقل عقبة خطيرة وهي: الإخلاص.

المساحات الخالصة

ينتقل الخريجون في مستوى الدكتوراه إلى بيئة تختلف فيها العلاقات، التي تكلمت عنها اختلافًا كليًّا. ليس الأمر اختيارًا لشركاء، ومساحات لكل فصل دراسي، ولا تراكم خبرات ومهارات «سوف»، كما يقول الخطاب سابق التجهيز: "تساعدهم كثيرًا في مستقبلهم" و "تمكنهم من إدارة مستقبلهم العملي بنجاح". إن طلاب الدكتوراه يوقعون عقد التزام طويل الأجل لا يمكن التنبؤ به، وهو التزام بمادة ومشرفين وقسم ومؤسسة. باختصار، مطلوب منهم بذل قدر كبير من الإخلاص للعملية وللمادة وللمؤسسة.

إننا الآن نرى في طلاب الدكتوراه خاصة كيف تتصور الجامعة المستقبل العمل الفكري. وفي طلاب الدراسات العليا، نرى كيف تكون الجامعة موردًا للإبداع وكيف تحفظ نفسها في الحاضر وما ورائه. نرى أن الأمل موجود، حياة فكرية جديدة، ونرى وعدًا بالمزيد من الناس الذين يمكنهم أن يواصلوا عمل الجامعة الأخطر، وهو تجسيد التواصل، داخل مرافقها وخارجها. والأمر أشبه بالنظر من خلال كرة بللورية، ورؤية الجامعة تحافظ على مهمة مواجهة الأسئلة العسيرة التي ما لبثت تتردد في كل العصور. وهذا العمل سعي فردي وجماعي. وهو يستلزم زرع الحب الخالص، وتوفير المساحة التي تجري فيها وقائع هذا

الحب من كافة الأطراف. ومن دون حب لن تبذل طاقة، ولن يكون هناك "إضافة إلى العالم" (Bauman 2003: 9). مـن دون حـب لن تكون مبادرة مخلصة، ولـن تخاض مخاطر، ولن تطرح أسئلة جديدة، ولن يكون إخفاقٌ وسقوطٌ تنتج عنه طاقة التعافي.

إن مهمـة زرع الإخلاص وتوليد الطاقة القادرة على دفـع دورة العمل الخلاق يمكن أن تتـم حتى داخل تنظيمات الجامعات الحديثة، لا سيما مع طلاب الدكتوراه. بل يمكننا القـول: إن هناك حاجة ضرورية لإطلاق أنـواع الطاقة، والإخلاص، التي أتكلم عنها هنا في ظل التنظيمات الحالية والظروف شديدة التقييد. إن ظروف الرخاء لا تثمر بالضرورة امتيازًا، ولطالما نتجت أعمال عظيمة في زمن ظروف قاسية وكبت وألم في الماضي كما نتجـت عن السعة والرعاية. إن الطبيعة الخانقة للتحكـم البيروقراطي الشديد قد يطلق فكـرًا طازجًـا من الأطراف، برغم أننا لا نعرف وصفـة أو مجموعة محددة من الظروف يمكن بها تحديد النتائج آليًّا.

ونكـرر، إن خلـط خطاب المهارات القابلـة للنقل بالتنمية النشطـة للحب الخالص يشبـه خلط الزيت بالمـاء. في أحسن الأحـوال سيكون لدينا موقـف إداري، الدموع هي نهايتـه المحتومة. إن الحصول على الدكتوراه يقتضي بذر الإصرار والحرص والانضباط ويقتضـي جذورًا لكل ذلـك. كما أن عملية الاستزراع هذه، في ظـروف التدريب الحالية، فرضت علـى الدارس أن ينحني للخطاب المعاكس القـوى المرتبط بالحداثة المتمدده. فـإن التدريـب والمهارات القابلة للنقل ستعلمك في آن واحـد أن تكون تعدديًّا، وأن تخون تعليمـك العلمي الرفيـع، وأن تضرب في أنحاء مجال التخصص؛ بحثًا عن حلول سريعة، وأن تستخدم لغة الاستهلاك بدلاً من التعليم.

استمع الآن مرة أخرى

الجو مظلم في الخارج، لا يسمح برؤية المطر. حل الظلام منذ مدة وسار بنا الفصل الدراسي إلى خواء. خفتت الأصوات في مكتبة بريدي العتيقة، بموافقة رزينة من المعلقين على الجدار. ما لم يسمع لقرون ويجب سماعه كثير، ولكن الغبار يُنفض عن الكتب، وتسمع أصوات طقطقة كعوب الكتب داعيـة إلى المزيـد، نسمع كلمات غريبة، وأغنيـات وصوت عود وقصيدة غزل ولحظة من قلب الأرض.

الطـلاب مسؤولـون الآن. ظهرت الفكـرة في محادثة كما يحـدث غالبًا، فـي نهاية المشـروع الإبداعي الأخير الذي طبقه الطـلاب. قال الطالب: "أريد أن أعرف كيف ستكون تجربة عرض عملي مسرحيًّا. وهل يمكن أن ننشـيء عرضًا نسمع فيه عملاً لم نسمعه من قبل، عملاً، هو في المعتاد، ملقى في المكتبات حزينًا؟"

يسـير نقاشنا حتـى الآن بسيطًا، فخلاصته أن سياق تعليـم الدراسات العليا يسوده خطـاب المهـارات، وخبرات ما قبل التخرج يصورها مجاز الحـب التعددي؛ ويتوافق هذا كلـه مع ظروف ما سماه بومان «بالحداثة السائلة». أما طلاب الدراسات العليا فيسكنون مساحـة مختلفة يلـزم لها درجة عالية مـن إخلاصهم، برغم أنهـا الآن خاضعة للتعليم المضـاد المتفشـي وقائم على قابلية نقل التدريب والمهـارات. ويمكن أن نتوقف عن الجدل هنـا، ولكننا قد نضيـف احتمالاً جديدًا إلى مـا عرضنا من مواقف. فهـل من الممكن أن يكـون المتاح من المساحات والعلاقات هو ما يصنع القدر؟ وهل يحتمل أن تكون المزاجات المتباينة نحو الفعل الإبداعي ناشئة عن هذه العلاقات، وهي التي تأذن باختفاء مساحات قديمة وخلق مساحات جديدة؟

إن منحـى النقاش يجعـل سؤالنا: "كيـف نُكـوِّن الأكاديمييـن؟" سؤالاً عـن أنواع العلاقـات والتبـادلات، وأنـواع المساحـات التي يمكـن أن ترعـى الممارسـة الإبداعية الخالصـة، خالصـة لوجه ممارسات العمـل الأكاديمي، فهل هي علاقـات بين المعلمين بوصفهم منتجين للمعرفة والمتعلمين بوصفهم مستهلكين لها، وهو في الغالب سمة تعليم درجـة البكالوريوس، أم أن الحب الخالص وترتيبه المهني ينتمي إلى فئة مختلفة تمامًا؟ باختصـار، مـاذا نريد لطـلاب الدراسات العليـا أن يكونوا أو يصيروا بمـا ندرسه لهم، وكيف تنشأ المساحات التي تسمح لهذه المهمة أن تنجز؟

الثقة حدث

يفخـر طـلاب الدراسات العليـا فـي GSAH بإنجازاتهم. فقد أبدعـوا حشدًا من الأنشطـة الإبداعيـة مـن مؤتمر واحـد للدراسـات العليا مكنتهـم من صنـع مساحات،

وإنشـاء علاقـات بالعلـم وبوصفهم علماء في حالة عمـل، أدى المؤتمـر الأول إلى إنشاء مجلـة على الشبكة العنكبوتية يراجعها النظراء ويديرها الطلاب، وفي مدة خمسة أشهر قـام الطلاب المسؤولون بتحرير ونشـر عشرين مقالة ومنشوراً إبداعيـاً وتلقوا مراجعة إيجابيـة لما أنجزوا (www. Sharp.arts.gla.ac.uk) وتبع ذلك المزيد من المؤتمرات، وأيام الدراسة، وسلاسل الندوات، وورش العمل؛ إذ ألهم ذلك مجموعات طلابية أخرى؛ ليحذوا حذوهم ويحققوا أحداثهم الأكاديمية.

فرص للتعليم العالي والبحث في المملكة المتحدة HERO

عوالم الشبكة العنكبوتية

عروض ثلاثية من الطرف الذكي في الشبكة العنكبوتية العالمية

اختيار «هذا» الشهر من الشبكة العنكبوتية في العالم كله يستخرج كنوزًا

e-sharp

اتحـد كتّاب الدراسـات العليا بجامعة جلاسكو لإصدار مجلة جديدة هي e-sharp، وكان موضوع أول أعدادها «السحر». فلدينا موضوع تحول امرأة عجـوز إلى طائر، والعلاج الروحاني في البحـر المتوسط، مع استكشاف لمناظر طبيعية محورة في جلاسكو نفسها.

هذه مجموعة كتابات آسرة، فالنص الإليكتروني للمشارك جيم فريكسون يمنـح صوته السردي الجذاب لسـرد وقائع المؤتمر، مع جرعة من الواقع الفوضوي والتهور الذي عمل طابع جيمس كيلمان. وتلقى كاثي ماكسيوران نظرة متأنيـة على صراع الأيديولوجيات بين قصـص الأطفال الملحمية لكل من سـي. إس. لويس وفيليب بولمان، وهي نظرة تستحق القراءة لكل من اطلع على قصص أي من الكاتبين.

كانـت التكلفة الاقتصادية لهذا الإنجاز لا تكاد تذكر - بعض كؤوس العصير وبعض الطعام الخفيف احتفالاً بإصدار المجلة، ووجبة غداء في أثناء المؤتمرات، وتكلفة متحدث

زائـر، وتصريح مني بألـوان بسيطة من المرح. كانت العلامـات الخارجية لميلاد مضمار جديد للمعرفة، وتكوين مجتمع، هي بعض القمصان وبطاقات الأسماء، وبطاقات مصورة، وملصقات، وتصميم موقع إليكتروني، وبعض الكعكات المضاءة، والأجنحة السحرية.

كيف حدث هذا؟ حدث عن طريق تجميع المجتمع الأكاديمي في علاقات قوامها الثقة والمسؤولية. منحت هيئة التدريس والطلاب – بمن فيهم المدربون والسكرتارية، وطاقم التغذية والفراشون والإداريون – مساحة تم إخلاؤها لهم، ولكنها محددة لإتاحة الفرص لنشـأة المعرفة وسطها. فقد منحوا بعض الدعم برغـم ضآلته – 1000 جنيه إسترليني هنا، و300 جنيه هناك، و20 جنيهًا أجرة القطار، وبعض المشروبات من خزانة GSAH – مع التأكيد بأن المال تحت تصرفي أنا، وليس تحت تصرفهم. هذه الأنشطة زائدة على مشروعاتهـم البحثية الفردية، برغـم أن التجربة تقول لنا: إن مشروعاتهم تكتسب دفعة من هذه المساحـات والعلاقات. أما علاقتهم بي، بوصفي المنشيء الأول لهذه المساحة ومقـدم الدعم والعلاقة، فتصبح علاقة إنسانية، وعلاقة زمالة، ومساءلة علمية، وليست ضمن قائمة المراقبة.

المجتمعـات أماكـن تعرف بممارستهـا الخلاقة، وروح المغامـرة بخلافاتها وألوان كفاحها وبما لديها من طاقة، إن ما يحفظ عملية تكوين الأكاديميين، فيما نرى، هو التزام بمـا يسميه عالم الإنسان فيكتـور تيرنر «البنية المضادة»، أي تعمـد قلب البنى الهرمية المعتـادة، وطـرق الوجـود المعتـادة (Turner 1995). يمكننـا أن نُنشِّـئ الأكاديميين بـأن نسمح لهم بـأن «يكونوا» أكاديميين بمـا يختارونه من أساليـب. ويستلزم ذلك قلب الطـاولات، وتقديم الموارد، والسلطة والتحكـم، وزرع نوع من الثقة في العملية الإبداعية «داخل» مجتمع.

هذا عمل خطاب معاكس ثقافيًا؛ لأنه يعارض مباشرة لب خطابات التدريب المحكم والمهـارات. وهـو مكلـف، وإن لم يكلف مالاً كثيـرًا؛ فإن إنشاء الطـلاب شبكات عملهم الجماعي، ومجتمعاتهـم واستكشافهم أساليب جوانب خاصة بهم للوجود في جامعة في حالـة نشـوء، هذا كله يستلزم أن يتـاح لهم إنشاء مساحات جديـدة من نسيج علاقاتهم

نفسـه. إن تخصصاتهـم ومعرفتهم، وحتى القاعات المتاحة لهـم وشبكة العلاقات غير المحددة خارج الجامعة، والتي ستمنحهم دعمًا إضافيًا ينبغي أن توضع كلها في ترتيبات جديدة.

و«يمكـن» أن يتم ذلك في الأقسام؛ وفي حالات استثنائية يعمل المشرف على إيجاد طرق لجمع تلاميـذه في علاقة ديناميكية تكمل مهام الإشراف. ولكن بناء مجتمع متنوع للدراسـات العليـا يمكن أن يجد طرقـه الخاصة في إنشـاء الأكاديميين، وهذا يقتضي وجـود مساحة مهيأة يمكن فيها قلب ترتيب العالم رأسًا على عقب، مساحة يستطيع فيها الآخرون أن يعيدوا كتابة القواعد.

«الإغفاء»

«أغفو» في أثناء المناقشة الجماعية الإليكترونية بين أعضاء مجلس التحرير الطلابـي لإصدار مجلتهـم e-sharp. وهم يعلمـون أنني «أغفـو»، وأعتقد أنهـم يتشجعون أكثر على خوض المخاطـرات عندما يعلمون أنني سأظهر فجـأة إذا احتاجوا العـون أو التشجيـع. معنى ذلك أنني أؤيـد التخطيط، وأتابـع زيادة النشاط وانحسـاره، وأشعر بحالة اليأس وحالة الفرح. فقد يئـس الطلاب من الغياب الواضح للاستجابة لمحاولاتهم لجذب شخصية ما حتـى تضيف وزنًا رمزيًـا لدعوتهم للمشاركة بإرسـال أوراق بحثية عن موضوع الحدود والتخوم، ثم وجدت الآتي في صندوق بريدي:

بشرى... أحد أعضاء البرلمان الأوروبي سيحضر الغداء معنا!!!!!!!!!

مرحى مرحى

إن لـم تكن ملحقات الخطـاب موجودة، فهي تقول: "السيـد ميلر، عضو البرلمان الأوروبي، يسعده أن يحضر".

فجأة صار لدينا حدث، يلقي فيه العمداء والمديرون الكلمات، وتتحول فيه أحـد أركان الجامعـة المتواضعة إلـى موضع ترفع فيه الأعـلام الأوروبية، وتعرض فيه البيانات بأجهـزة العرض، وتجرى فيها أحاديث فكرية مرحة عن السحر والإبداع، والحدود والتخوم و«بافي» [قاتلة مصاصي الدماء].

متابعة صحفية: المؤتمر السنوي الأول لمدرسة الدراسات العليا: السحر

إذاً، كيف كان استقبال المؤتمر، نحتاج فيضًا من المصطلحات السحرية لوصف مباهجه وجاذبيته الأخاذة، وأثره السحري. بريقه يعكس كون نجاحه أكثر من مجرد وهم. الأهم أن ذلك تحقق دون استخدام عصا سحرية، كان عرضًا سحريًّا حقيقيًّا. كان مؤتمرًا آسرًا، استمتع به المشاركون والحاضرون تمامًا، فماذا عن سر نجاح المؤتمر؟ نعلم جميعًا أن منظمي المؤتمرات الأكفاء، مثل السحرة الأكفاء، لا يكشفون أسرارهم أبدًا.(1)

متابعة صحفية: المؤتمر السنوي الثاني لمدرسة الدراسات العليا: التنوير

وهذا ما أرى أنني كسبته من المؤتمر: معرفة أن التنوير يأتي من الداخل. والدليل على ذلك أذكر أن ليلة الجمعة تمت دعوتنا في المكان الرائع تشاي أوفنا لتناول الشاي وسماع حكايات من طلاب جامعتنا الكتاب المبدعين. وهنا وجدنا خطوطًا من النور ترسم أمام أعيننا في أثناء استماعنا ونحن في موقعنا المتميز. كانت خبرة تحض على التواضع بالنسبة لي، حيث كنت معتادًا على ترف مرور زمن بين الكتابة واستقبالها، أما الآن فأستمع إلى مؤلفات تخرج طازجة من عقول عدد من أكثر أفرادنا موهبة. وفي مساء السبت، باتحاد جامعة جلاسكو، كنت أستمع إلى عرض ترويحي ممتع يقدمه أناس لقيتهم على مدى يومين يبدعون ألوانًا ما تلبث تدهشني، تفكرت فيما تعلمناه وما تشاركنا فيه. كان سفرنا معًا في المؤتمر، وإعجابنا بالخطوط التي شعت نورًا على الماضي والحاضر، وجعلتني أشعر بقوة بأننا نشاهد الحاضر يصب في الماضي، وأنه لا بد أن نفكر ونبتسم ونتأمل ونقدر ولا ننسى أبدًا أن إبداعنا يمكن أن ينير طريقًا يتبعه الآخرون، وأن تشبثنا المستمر بالإلهام الذي يجعلنا بشرًا، يمكن أن يحدث أثرًا في المستقبل.(2)

(1)© Karen McGavock. All rights reserved> e-sharp issue: autumn 2003.
(2)© Kate Maxwell. All rights reserved. E-sharp issue: autumn 2003.

عندما يجتمع الناس ينشأ المجتمع

يمكـن القـول: إن أنواع الأحـداث التي نرعاهـا والاتجاهات والصفـات التي نسعى لبذرها في الطلاب في GSAH تحمل علامات التعددية التي ناقشناها سابقًا. إن الطلاب القادرين على إنجاز هذه الأشياء لا بد يملكون مرونة وقابلية الانتقال واستعدادًا للحراك، وهذا مانعتقده. ولكن عملهم معًا في هذه الأحداث العلمية لا يلزمهم أبدًا بنبذ جذورهم، أو التخلـي عما تعلموه مـن قواعد في تخصصاتهم أو أن يراكمـوا خبرات جديدة؛ الأمر عكس ذلك تمامًا. إن تجمع الطلاب يجعلهم أكثر إخلاصًا لممارسات عملهم الأكاديمي، وأكثر انتقائية وأكثـر صرامة وأشد تمسكًا بجذورهم وأكثر ثقة في علاقاتهم وأكثر وعيًا في منح الثقة وفي تقرير اختياراتهم.

إن عمـل «البنيـة المضادة»، حسب كلام تيرنر، هو قلـب العمليات المعتادة للهرمية الاجتماعيـة وللبنية الاجتماعيـة، وهذا ينتج «التجمع». إن وجـود «البنية المضادة» يلزم له خبرة سابقة عليـه، ووعي بالبنية. يستخدم تيرنر المصطلح اللاتيني communitas ليميـز بين مكان العيش المشترك «المجتمـع»، ونموذج للعلاقـة الاجتماعية – التجمع. فالتجمع، كما يقول، عنصر جدلي أصيل في أي مجتمع فعال. باختصار، يعمل التجمع في رابطة مع البنية، ولقلب هذه البنية، أي مع البنية المضادة. ويسمح تحليل تيرنر بتحديد خصائـص عامـة معينة تتعلق بالتجمع، منهـا: الارتباط «بالآن»، والوجـود «معًا»، وربط الإنسان ككل مع غيره من البشر ككل وكذلك تحقيق الإمكانات. هذه هي سلسلة الصفات التـي يراها مرتبطة بالتجمـع، أما في مظاهرها المحددة، التـي بدت في GSAH، فقد أنتج التجمع نماذج محلية معينة تستحق الاهتمام:

- يظهـر في المساحـات المهملة التي طرأ عليها تحـول بفعل مواد بسيطة ملونة تمزج التصميم الاحترافي بطرافة الكرنفال.
- يتسم بالمخاطرة والابتكارية الصريحة.
- يعشق الصفقات.
- يطلق لغة جديدة، لغة حب وضحك يشيعها في الأكاديميا.
- يمزج الفنون الإبداعية بنقادها.

- يثمر عناوين بالبريد الإليكتروني تجعلنا نبتسم، مثل: "لماذا HTML شرٌ، وأشياء مهمة أخرى"، عندما تعرضنا التكنولوجيا للإخفاق.
- يعبر عن مشاعر عندما تتكدر الأمور.
- يسمح بالطعام والشراب.
- تدور أحاديثه حول الطعام، وليس أحداث التدريب، يجعل الخطابات سابقة الإعداد تختفي.
- يظهر الاحترام المتبادل والاعتزاز الحذر.
- غالبًا ما يتجمع حول الإمكانات التكنولوجية.
- به طموح جمعي.
- يجعل من جمع الأكاديميين الحاليين «آخر» حتى يتمكن من تصور أشكال مستقبلية مختلفة.
- منفتح ومفعم بالطاقة.
- شديد الحساسية.
- يمنح هدايا كثيرة.

استنتاجات

إن الطرق التي كانت متبعة في تكوين الذات الأكاديمية لأنظمة التعليم النخبوي لم تعد، فيما يبدو، تخدم المنظومات الواسعة الحالية. ويلزم إيجاد طرق جديدة لتناول موضوعات بحثنا، والارتباط بمن يتولون مهمة التدريس. إن البحث والتدرس والاجتهاد العلمي كلها حاضرة حضورًا غير مباشر في سياق مدرسة الدراسات العليا المسماة «التجمع»، وحضورها ارتباطي [ببعضها بعضًا]، إنه حضور العلاقات بين الناس ككل في تيار الشعور بالانتماء الأكاديمي.

كانت الجامعات في حقب من تاريخها مساحات مستقرة نسبيًّا. أما الآن فإن المباني والمواد والتخصصات والبنية الديموجرافية للمشاركين في عمل الجامعة في حالة سيولة غير مسبوقة، ومن هنا فإن العلاقات التي كانت مستقرة فيما سبق بين هذه الكيانات تخضع للتغير أيضًا. ربما يكون ذلك سيئًا أو لا يكون؛ إذ ليس بوسعنا أن نتيقن من ناتج هذه العلاقات المتغيرة. ولكننا نستطيع أن ننظر إلى طلاب الدراسات العليا في

جامعاتنا، ونرى الإمكانات المتاحة لتشكيل أمزجة جديدة، ومساحات جديدة، وعلاقات جديدة.

يظـل إنشاء الأكاديميين أمـرًا أكاديميًّا، فإن إنشـاء الأكاديميين – من تشكيل وثقة وارتبـاط وتكوين أمزجة أكاديميـة – تظل نتيجة الحوار المتواصل بيـن الثقافة والبحث والتدريـس. فـي النـدوات، ومـن خـلال التعليق النقـدي الدقيـق على النصوص، وفي العلاقات طويلة المدى التي ننشئها مع طلاب البحث الذين نعمل معهم، فإننا نضع عينًا علـى عمليات حماية ضرورية تؤكد لنا أننا وصلنا إلى معْلم أكاديمي معين. وهذه الغايات الأكاديمية تستلزم ثقة متبادلة في الطلاب وفي الممتحنين، وتستلزم أن يكون الأكاديمي قـد تحول إلى مؤرخ أو عالم أحياء أو متخصص في دقائق المجاز والموتيف في نص من القرن الثامن عشر، أو يكون متكلمًا للغة أولد نورس Old Norse، كما يلزم لها أن يكتسب هؤلاء شعورًا بأن هذا الأكاديمي موصل للمعارف داخل المؤسسة وخارجها، ويتسم بالثقة بالنفس والإخلاص وأن يكون محل ثقة.

ولكـن في سياق المهارات القابلة للنقل والتدريب البحثي السائد، في مهنة كمهنتي، فـإن السؤال المطروح مـن البداية – كيف نكوِّن الأكاديميين؟ – يتجاوز الشكل الأكاديمي الإبستمولوجي المباشر المتعلق بتكوين المؤرخين أو علماء الأحياء. فهو يخص مجموعة من المساحات، والعلاقات المراوغة والبينية، وهي علاقات، كما قلت، تعمل بين مجازي الإخلاص و التعدد حتى نموذج التجمع.

إن ما قدمته هنا هو عمل في طور الإنشاء، وهو عمل ينمو مع زيادة الطلاب الداخلين فـي شبكـة العمل الإبداعي. وهو عمل جديد برغم أن مبادئـه موغلة في القدم. إنه نقلة، وهـو مقدم بوصفه ممارسة جيدة ومعززة للجـودة، حتى بالنسبة للمراجعين وإخصائيي التوكيـد الذين يزورون الجامعـة. كما أنه طرفي [أي لامركـزي]، وهو حدث يعتمد على فكرة البنايـة الجديدة مع كل جماعة طلابية جديدة. وهو عمل «ضد المهارات» بوصفها أيديولوجية مفروضة بلا تفكير، أو قانعة بمجرد اتباع خطاب سائد يهدف إلى الاستجابة لضغط خارجي. وهو عمل يكافح في الظروف الحالية المحكومة بفكرة الأداء. وهو يكافح

للتخلـي عن السلطة، وليرسي الثقة ولا يعمل بحساب النتائج. وهو عمل لا يرى الممارسة الإبداعيـة في التعدد وحده، أو الإخلاص وحده، وإنمـا يراه من أفعال الثقة. وهو يرى أن الثقة طريقة في تكوين الأكاديميين حيوية ونشطة وارتباطية.

إن نتيجة الثقـة معروفة، فكلنا عشنا مفهوم التجمع بطريقة أو بأخرى، وكلنا يعرف الإحساس الجميل المراوغ للتدفق الإبداعي الذي يتشارك فيـه الناس. ولكن ثمة أشياء غيـر معروفـة، منها أننا لا نستطيـع أن نكتب النتائـج الخاصة بالمستقبـل، ولا نستطيع التحكـم في الممارسة الإبداعية، إذا ظهر صراع داخلي بين التعددية والإخلاص، ولكن، كما يقول بومان: هل يمكن أن نتعلم الحب؟ نحتاج أن نبني المسرح؛ حتى نضمن أن يظهر الحب كحدث.

مناجاة

المرتجلون، كما يظن
يرضون بالفراغات
في معرفتهم، وهم لآلاف السنين
يخطئون الطريق
ويعزون أنفسهم بالمنظر
الذي يرونه على جانبيه
فحياتهم تجربة في الوهم
يضيفون عدسات فوق عدسات
حتى يظل المستقبل في مرمى البصر
وفي المتاحف المقفرة
يشكون مشقة صعودهم
فوق سلم من العظام
يرجون أن ينطلقوا منه إلى الزمكان
فيسبحون في مدار
حول مركز غير مستقر

يلهبون ظهور مواردهم
حتى يظلوا طائرين
أقول لهم،
ليس هناك من رحلات
فالحب يدور في محوره
مثل الجمال والصدق
والحكماء وحدهم في كل جيل
هم من يقيسون قربهم منه باستمرار
بالنظر إلى طول ظلهم.
R.S. Thomas

Web-sites

www.ahrc.ac.uk
www.gsah.arts.gla.ac.uk
www.sharp.arts.gla.ac.uk
www.hero.ac.uk
Setforsuccess:http://www.hm-treasury.gov.uk/documents/enterprise_
_and_productivity/research
and_enterprise/ent_res_roberts.cfm

8

obeikandl.com

11

إعداد المشهد من أجل الجامعة المسرحية

جان باركر

بالطبع ليس الدنيا مسرحًا كبيرًا، ولكن تحديد الأوجه غير المسرحية فيها ليس بالأمر الهين (Erving Goffman 1969: 78).

الجامعة مسرحًا

الجامعة حاليًا مكان يحكمه الأداء. ويقاس أداؤنا نحن الباحثين والمعلمين والإداريين بمؤشرات (النشر في مجلات، ومعدلات التأثير، والتمويل الخارجي لتقييم الأبحاث على المستوى الوطني، وإدارة الميزانية ومستويات النمو، ونقاط المسؤولية عن إدارتنا). وإننا نقيّم كمدرسين من خلال أداء طلابنا وأدائنا، وسيتم قريبًا صياغة نظام الاستبيانات الطلابية عن المقررات الدراسية المطبقة حاليًا، في جداول تقييم مدى رضا الطلاب. وتستخدم مصطلحات مثل «الأداء»، و «الدور»، و«السيناريو» في سياق خطاب إداري وظيفي يتم فيه تعريف الغرض الأكاديمي للجامعة.

ولكن ماذا ستكون صورة جامعتنا إذا كان الخطاب السائد يتحدث عن نوع مختلف من الأداء، أي إذا اعتبرنا أنفسنا جزءًا من جامعة مسرحية؟ إذا فصلنا مفهوم «الأداء» عن دلالته الحديثة التي تشير إلى كون ما يؤدي أو يعرض يوصف (سلفًا) ثم يقيّم، حتى يكتسب مجددًا الإمكانات التطورية الثرية الأصيلة في ثقافات الأداء، أي الثقافات التي تتكون فيها الشخصية، وتصقل وترقى وتواجه تحديًا في كافة ألوان العرض الفكري وغيره؟ (Goldhill 1999: 1-10).[1] كيف يصير حال الجامعة إذا عاد خطاب الأداء

(1) كانت ثقافة اليونان من «ثقافات الأداء»، حيث كانت الشخصية تتطور في الأداء أمام الكبار والأقران. كانت الشخصية الفكرية تصقل في المناظرات الفلسفية والسياسية وفي صورة العرض المبهج والتنافسي للأفكار المحفوظة في حوارات أفلاطون، وحتى الحضور في حفل الشراب الاحتفالي، المنتدى، ينتظر منهم تقديم عرض بلاغي راقٍ. كان المسرح امتدادًا خاصًا لمواقع هذه المنافسة التنموية. فقد كانت عروض المشاركين تقيّم من قبل جمهور إيجابي يتحمل المسؤولية، ويحكم على القضايا وعلى الفنية المسرحية. وكان حضور هذه العروض يعد نشاطا سياسيًا وتربويًا أساسيًا. وفي حين تعرض كل الشخصيات – أي تشكل وهي تؤدي أمام الجمهور – فإن العرض المسرحي يكون عمومًا تربويًا صريحًا وفوريًا، ومكونًا للشخصية أيضًا.

ليرتبـط بمعنـى مسرحي وبتجريب أدوار مؤقته، ولكنهـا أدوار تحويلية. إذا كان للجامعة أن تصور نفسها ميدانًا ينخرط فيه كل المشاركين في عملية عميقة لصياغة المعنى، كلٌ بطريقته، ومع ذلك، ينخرطون في خبرة تغير حياتهم يتيحها الجو المسرحي؟

ولكـن ذلك سيقتضـي تصورًا مختلفًا للتعليـم العالي، ليس أقلـه أن الموقع الأصلي للمسـرح، أي اليونان القديمة، كان موقعًا للتسامح، حيث توجد مساحة منفصلة وخاصة يسمـح فيها بكل أنواع الخطـاب، وكل صور المساءلة. ولهذا السبب جزئيًا، كان «المكان» (الحـق) للتعليـم العالي، المـكان الذي يستطيع فيـه المواطنون، أفـرادًا وجماعات، أن يعيـدوا تقييم هويتهم ومكانهم فـي العالم. كانت مساحة محميـة ومؤقتة لخبرات بديلة وتعاطفية يمكن فيها إعادةعرض، وربما إعادة تقييم المعايير والمعتقدات بأمان.

الأهم من ذلك أنها كانت مساحة لما يسميه وينيكوت «اللعب الجاد»: أي تجريب قيم وخبـرات ليست حقيقية بعد، لكنها تؤثر علـى الإنسان «الحقيقي» (Winnicott 1974). (كان يُـرى لكل أنواع المسرح في اليونان، الملهـاة والمأساة، الرومانسية والعبث، هدف تربـوي جاد في إبعاد الجمهور مؤقتًا عـن المواقف الواقعية الحقيقية الملتزمة بالمعايير والأعـراف، ودعوته إلى تصور شيء آخر يتحدى الواقـع.) وفي معايشة تجارب الآخرين وتقمصهـا والتعاطف معها، وكذلك تصورات الآخرين عـن الحياة والقيم، فإن الحضور في المسرح يعايشون بدورهم طرقًا أخرى في صنع المعاني: من خلال الصور والأصوات، والمفارقـة والتشخيـص، والانقـلاب المسرحي، من خـلال ثنائيات النصـ المسرحي، والمنظومـات القيميـة، وسرديات العلة والأثـر والتاريخ والقدر، وكذلـك من خلال حيل بلاغية أخرى، وعواطف أخرى غير شائعة في المناظرات والتحليلات اليومية.

الطقوس أصل المسرح – وهي تجري فـي مكان محدد يمكن فيه توجيه الأسئلة إلى الأسـلاف، ويتم تمثيل الأفعال الصادمة أمـام جمهور يشارك في الحدث ويكفر عنه. إن الحدث والمشاركة فيه كلاهما يتشكل عن طريق الأسئلة والشكوك والمطالب التي يبديها أفـراد الكورس الذي يقفون بين المسرح والجمهور. ويقدم هذا أنموذجًا موحيًا للمساحة التي يدخلها الطلاب عندما يأتون إلى الجامعة: أولاً تتيح الجامعة مساحة خاصة تُقدَّم لهم

فيهـا أنواع مختلفة من القصص والشرح، مع توقع أي احتمالات؛ بل كل الاحتمالات مهما كانـت بعيدة. ثانيًا، يمكن إتاحة دور للطـلاب كدور الكورس: أي المسؤولية أمام أنفسهم وأمـام مجتمعهم، أي أن يفكروا ويعايشوا وينخرطوا فـي تفسيرات معقدة، بل يتمثلوها، وأن يستجوبوا ويضعوا سياقًا، ويعلقوا على ما يرون للمجتمع الكبير. وثالثًا، تقدم الجامعة لهـم مساحة للأداء، يجربون فيهـا أقنعة مختلفة، ويخاطبـون مجتمعات مختلفة، وبهذا يشكلون ذواتهم ويميزونها بطريقة لا تتم إلا في سياق العرض المسرحي.

فـي المسرح يمكن قلب الـرؤى البسيطـة والأحادية للعالـم، رؤى السبب والنتيجة، العناية الإلهية، والمصادفة، الخير والشر، انتهاء الأشياء إلى صواب أو خطأ، وهذا يكوِّن خبـرات غير مريحة أحيانًا. يقول جونسون: إن مسرحيات شكسبير بها من الخير والشر والسعادة والألم، وهي ممتزجة في تنوع لا نهائي... تعبّر عن مسار الدنيا، التي تكون فيها خسارة واحد مكسب آخر... وخبث واحد تهزمه أريحية آخر، وتجري مضار كثيرة وتبذل منافع، وتمنع أخرى دون تكلف (Samuel Johnson 1765: 62).

فـي مثل هذا المسرح توجد نماذج متنافسـة لما هو صواب وما هو ضروري، وما هو لائـق ومـا هو خير. هذه النمـاذج تؤدى أمـام المشاهدين، وهم على مسافـة تسمح لهم بالانتقاد، وهم في الوقت نفسه منخرطون في الحدث، ويعلقون حكمهم النقدي في حين ويصدرونه في حين آخر.

مـن هنا، فإن الجامعة المسرحية ستكون جامعة تقدم خبرة تعددية قد تكون مربكة أحيانًـا، خبـرة أدوار وتحديات وأطر تفسيرية وتقويمية، من شـأن ذلك أن يجعلها مكانًا للتحـدي بالنسبـة للطلاب والباحثيـن والمعلمين في آن: فهي تفرض مطالب للارتباط مـع هويات قد تكون غير مألوفـة، وأنظمة فكرية تتحدى استقرار الهوية والمعرفة والقيم المعيارية.

تعدد الأصوات وتعدد الحكايات

إن طرح هذه التعددية نفسها يطرح معها قصصًا كثيرة ومختلفة عن التعليم العالي، وهـذا ما يستطيع المسـرح أن يفعله أيضًا، أي يعرض نماذج بديلة ومتنافسة لشخصيات تصعـد المسرح وتخرج منه. في المأساة الإغريقية تكتشف شخصيات واثقة من هويتها ومكانها في منظومة الأشياء في بداية المسرحية أن الكون ليس بهذه البساطة.

إن فتـح زاوية نظر كهذه، لو تم، فسيعني فتح جدل حول أهداف التعليم العالي، وإن الحديـث عن طرق عمل بديلة معناه الشك فـي الإبستمولوجية المرتبطة بمجال معين أو تخصصـ معين، كما أن التجريب فـي الأفكار المتعلقة بالـذوات والهويات تعني زعزعة استقـرار دور التدريس، وخبـرة المعلمين. وإن أطراف هذا الجـدل لا بد رافضون قدرًا كبيـرًا من خطـاب البحث والتدريس، وتخطيط المنهج الآحـادي السائد المسلعن وشبه المهنـي. ربمـا تكون هذه القضايا مصـدر زعزعة، ولكنها تستحضر أمـرًا طال انتظاره ألا وهـو عقم المعرفة وتنمية الذات في المجـالات «الليبرالية» التقليدية التي يقوم عليها التعليم الليبرالي.

إن قصصـ التعليم العالـي المعاصرة حتمًا من وضع أناس يفضلون أحادية الصوت وضيـق الطمـوح والتعريف – ويبرر هـذا بأنه «شفافيـة»: في بيانات الرسالـة الجامعية والتسويـق المؤسسـي، ودعائيات اليوم المفتـوح وفي معايير التقييـم، وتوصيفات العمل ومعايير الترقية الأكاديمية أو الفصل الأكاديمي ومناقصات/ مزايدات مجلس الأبحاث. فتخطيـط دورة دراسيـة حسب محـاور تطور محددة سلفًـا ينصح بـه بالنسبة للطلاب والباحثيـن والمعلمين جميعًا – وينطبق هـذا حرفيًّا على صعود معايير الأكاديميا (تنشر الأكاديميـة التعليمية بجامعة لوند التصنيف الذي تقيم على أساسه معايير تقييم معلمي جامعتهـا على المسـار المرسوم من معلم «ممتـاز» إلى «معلم خبير» حتـى قمة الشجرة «علماء في التدريس».) ليست المشكلة هنا هي الرغبة في تطوير المعلمين، بل في دفعهم للتطور في مسار ضيق محدد سلفًا ثم يقاس تطورهم حسب نموذج محدد ولكنه اختزالي في تعريفه للمواجهة المركزية في الجامعة، أي بين الطالب والمعلم.

وعلى هذا المنوال صار تصميم المنهج تحت سيطرة ما أطلق عليه «أيديولوجية التعليم والتدريس»[1] (Cameron 2003: 137) وهي أفكار بسيطة أو ساذجة عن التقدم ونتائج التعلم تختزل المواجهة التعليمية إلى تبادل ثنائي البعد للبضائع والخدمات. وفي الوقت ذاته يسود الممارسة الجامعية خطاب المهنية والتدريب والخبرة والكفاءة. وهنا أيضًا نواجه أحادية الصوت بما تسببه من تضييق، وهي تبني هوية المعلمين والمتعلمين، وتضيق على ألوان الباحثين المتعددة وعلى ما يبحثون.

أمضمار سباق أم مسرح؟

جوهر التعليم العالي هو أن نتعلم كيف نعيش ونتوافق مع تأويلات أو نماذج أو تفسيرات معقدة لا يمكن اختزالها في تفسيرٍ مستوٍ أو تقييم، أو ثنائية بسيطة أو قطبية؛ بل المطلوب لها استجابة وتفكر وارتباط، على القدر نفسه من التعقيد. وربما كان ذلك نموذج الفكر اليوناني: يدرب الشباب عقولهم وأجسادهم لمضمار السباق، ولقاعة الرياضة، وللحرب، و«كذلك» للمنتدى. ولكن التعليم العالي كان موضوعه اكتشاف الهوية، وتعلم معنى الإنسانية، وكان المسرح هو مكان التعليم.

أما اليوم، فقد اتخذنا مضمار السباق نموذجًا للجامعة الحديثة؛ وليس هذا من باب المجاز، فهذا هو معنى «المنهج». فنحن نتحدث بتلقائية عن «اتباع» الطلاب مسارًا دراسيًّا وتقدمهم، بل ونتحدث بخبث عن «سرعة خروجهم» منه، كل المجازات أصلها مضمار السباق. ونحن نكتب ما نكتب في عام الألعاب الأوليمبية، فإن مجاز الجامعة بوصفها مسارًا عليه عقبات ينبغي تجاوزها، وسلسلة من الأهداف المحددة المعروفة والمعدة سلفًا، والفخر يؤول لكل من يصل إلى المرحلة النهائية، والمجد لأولئك الذين تمكنهم قوتهم وتدريبهم من كسب ميدالية، هذا المجاز يكتسب قوة إضافية.

(1) وردت في Jones, Mclean et al 2005 ويتواصل الكلام كالآتي: "يسود حقل البحث البيداجوجي في التعليم العالي حاليًا منظور واحد محدد، وهو الذي يعرف التميز في التدريس بأنه توصيل نواتج قابلة للقياس، ومن ثم فهو "يعلي قدر التوصيل الكفء للمعلومات..." وتعد «نواتج التعلم» وحدات القياس التي تخلق هذا التميز. ولنا أن نلاحظ أيضًا كيف أن الخطاب الرسمي عن التدريس الجامعي يصوره بصورة تجعله مملاً بسيطًا فنيًّا غير خلاف ولا سياسي."

ولكن مضمار السباق في اليونان كان مكانًا للتدريب لا للتعليم. ففي مضمار السباق، كانت الأهداف شديدة الوضوح، وكان برنامج التدريب المناسب يقتضي الانضباط والطاعة. كان التعليم يختلف عن البيداجوجيا: فقد كانت الكلمتان تعنيان «الإرشاد والتوسيع»، وكان سياق تنمية الشباب موقعًا للحوار والتساؤل والاختيار، موقعًا للاستماع والأداء في الجدل الفلسفي والبلاغي والسياسي، ذلك الجدل الذي يتصف بأعلى درجات المسرحية، كان الحضور في المسرح جزءًا إيجابيًّا وليس سلبيًّا من اكتساب صفة المواطنة وممارستها، فهم يرون أن تكوين الشخصية لمن على المسرح وللجمهور يشحذه الجدل المسرحي التنافسي، حيث يتم تمثل قضايا حيوية في عقول المشاركين وقلوبهم. وكان المكسب يأتي من التجربة، ومن الدخول في عملية مفتوحة، قد تتضح الأسئلة ولا تتضح الإجابات، وهذه العملية مفتوحة، ولكنها ليست عديمة الشكل؛ بل هي أنشطة تنموية حوارية منضبطة ملتزمة، يكون للطلاب فيها مسؤولية فردية وجماعية في القيام بأدوارهم.

هذا، إذًا، هو القرار الجوهري الذي ينبغي أن تتخذه جامعة القرن الواحد والعشرين: **"هل ستكون مضمار سباق أم مسرحًا؟"** هل أهدافها وطريقها وضعه الآخرون لها سلفًا، أم ستنشأ في أثناء الأداء؟ هل الذوات والهويات تقتبس أم تُعدَّل، هل يتم تلقيها أم تسكن أم تنشأ؟ والسؤال الحيوي هل نشجع طلابنا على أن يضعوا معانيهم المنضبطة داخل مجالاتهم الدراسية؟

تنفذ هذه الأسئلة إلى قلب الإبستمولوجيا، والسيطرة التخصصية على البحث، وإلى فكرة المجال الواحد نفسها. فإن كانت المعرفة الأكاديمية مبنية بناءً مستقرًا داخل التخصصات ومجالات المواد، كانت أدوار الباحثين والمعلمين والطلاب بالقدر نفسه من الثبات والاستقرار. أما فكرة الجامعة المسرحية فتقترح نموذجًا معرفيًّا ينشأ في مواجهة بين نماذج معرفية متصارعة، وربما في المواجهة بين أدوار متصارعة. مثل هذه الفكرة تفتح الباب لإمكانية مزعزعة للوضع القائم، حيث إن الطلاب سيكونون معرفة تخصصية جديدة.

المعرفة والرقابة: تعلّم من ونواتج من؟

لسنا يونانيين بالقدر الذي نظنه. فلسنا في المسرح الدائري المدرج، ولسنا على خشبة المسرح، بل إننا في آلة للرؤية الشاملة... ليس مجتمعنا موضع مشاهدة، بل موضع مراقبة".

(Michel Foucault 1977: 217)

إن وجود إمكانية إنشاء المعرفة وألوان الفهم خارج قنوات البحث التخصصية المعتادة، من مواجهات بين الطلاب والمعلمين، يقتضي التخلي عن آليات وتصورات رقابية. فالأداء طبقًا لفوكو لا بد أن يعود موقعًا للتعليم عن طريق اللعب، وليس أداة للتقييم والرقابة.

أقوم بتدريس حلقات نقاشية عن المأساة الإغريقية، وأشترك في لجان المناهج والاختبارات والإستراتيجيات، والتشابه بين المناقشات في المنتديين يبعث على الضيق؛ ففي كليهما نتحدث عن القيمة المختلف عليها للتعلم من الخبرة، وعن طرق المعرفة المختلفة (الذكورية والأنثوية، المراهقة والناضجة الواعية والحسية الخبرية والعقلية). ونتجادل عن السيطرة الملائمة وغير الملائمة على الآخرين، وعلى صياغة الآخرين لقراراتهم ومعانيهم، وعلى قيمة النواتج وتأويلها. ولكن داخل الفصل الدراسي، نتعامل مع قصص متعددة الصوت، ومسرحيات ذات نهايات إشكالية، أما في اللجنة فكلنا في الأغلب يتعامل مع إطار عمل محدد («محضر مناقشة»، «حدود» «معايير»)، وأهداف موضوعة سلفًا.

في المسرح الإغريقي لا يوجد زاوية رؤية ثابتة كاشفة، ويمكن أن يكون البطل على خطأ. تعرض الشخصيات نفسها، ويعلق الكورس، ولكن النظارة يشاهدون سلسلة من الرؤى المتصارعة بمشاعر وآمال مختلطة. ونادرًا ما تقدم النهاية خاتمة بسيطة – فالبطل يموت أو يحيا بإعاقة أو جروح، والمستقبل غير واضح، وأطر التأويل تعد غير مأمونة.

في عام 1986، كنت ممثلة لتخصص الكلاسيكيات في لجنة تنظر في منح الاعتماد لدورات دراسية غير تفرغية بجامعة كامبريدج، وكان من بين ما وافقنا عليه فكرة كانت

قوية في حينها وهي تحديد نواتج التعلم. كان ذلك بالرغم من مقاومة مجموعة من بعض الأعضاء: فقد تصور بعضنا أن هذه الأفكار منافية للتعليم، فالتعليم بالنسبة لنا كان يعني تفاعلاً تحويليًّا، بين الفرد والمسار الدراسي، ومن ثم لا يمكن التنبؤ به. فقد كان الضغط، حتى في تلك المدة، من أجل تحديد نواتج تعليمية يعني إغلاق إمكانات مسارات دراسية، لا فتح مسارات جديدة، ويعني التوجه نحو عملية قسرية لا تطورية. وبعد ذلك، طبعًا، صارت فكرة كون النواتج التعليمية غائية في حد ذاتها – أي أن النواتج التعليمية هي التي تحدد ما ينبغي استهدافه – وليست إرشادية، صارت مقبولة من الجميع. ولكن لجنة الاعتماد لعام 1986 تجاوزت ذلك: إذ أوصت ألا يتنبأ المعلمون بالنواتج التعليمية فحسب؛ بل بشيء أثار عاصفة من الاحتجاج والرفض الصريح للتعاون، أوصت اللجنة بالتنبؤ بما يسمى ULOs، أي نواتج التعلم غير المقصودة. فقد بدا لنا ذلك غير منطقي (إذا كانت النواتج غير مقصودة، فهي بطبيعتها حتمًا، غير قابلة للتنبؤ) والأهم من ذلك أن ذلك بدا خارج حدود اللياقة. لم نجد أبدًا أن من واجب المعلم أن يحيط أو يتقصى المكاسب التي قد تكون شخصية وذاتية إلى أقصى درجة، والتي قد تنتج من دراسة المادة المقدمة في فصولنا الدراسية. كان الاعتراض أخلاقيًّا ومعرفيًّا. كان نوع الرقابة الذي نقاومه يتعلق بأشكال صنع المعنى المسموح للطلاب به، والمسموح لهم بالاحتفاظ به لأنفسهم. وتمت الموافقة في النهاية على السماح للطلاب بملء صندوق حواري خاص بـ ULOs (نواتج التعلم غير المقصودة)، (كان ذلك نجاحًا كبيرًا – فقد رحب الطلاب كثيرًا بفرصة نسب أهمية لكل أنواع الخبرة التعليمية وجوانبها)، على ألا يكون ذلك ضمن عملية منح الاعتماد.

إن القوة الدافعة الحقيقية وراء تحديد نواتج التعلم والمبالغة في تخطيط المناهج هو الرغبة في سيادة صوت واحد، أي مجموعة واحدة من المصطلحات يمكن بها التعبير عن النواتج، وكذلك تحقيق السيطرة الكاملة على النواتج ذاتها.

أما المسرح فهو مكان حوار، فالمأساوات ومناقشاتها متعددة الأصوات؛ تصطدم فيه الرؤى الكونية، وكذلك لا بد أن تُقيَّم. ولكلٍّ منظور مختلف، فكلٌّ يتعامل مع الحدث

ويعايشه بطريقته، وعندما تأتي النهاية (نهاية الدورة الدراسية أو المسرحية)، توجد رؤى مختلفة لما حدث: على كلٍّ أن يتتبع الطريق الذي أدى إلى النهاية وحده، ثم تربط رؤية كل فرد برؤى الآخرين.

في هذه العملية المعقدة والمتعددة الأصوات في صنع المعنى تكون النتائج غير قابلة للضبط أو التنبؤ، ويكون المنتج غير نمطي وإشكالي بدرجة كبيرة. ويتحدى هذا النموذج جامعة القرن الواحد والعشرين أن توفر للطلاب بيئة متنوعة واسعة الخيال مثيرة للأسئلة، كالذي تقدمه، وأن تقدم مشاركة طلابية في الأنشطة والمحادثات تتحدى بنى الفهم القائمة. ولكن على الطلاب أن يجدوا طريقهم وسط ما يتاح لهم، وأن يملكوا زمام المحادثة، ويصلوا إلى استنتاجاتهم الخاصة، ولا بد أن يفعلوا ذلك من خلال أنشطة أكاديمية معتادة؛ وإن لم تكن معيارية. وهكذا ينبغي أن تكون المشاركة لونًا من الارتباط المؤقت واستخراج الأفكار في ممارسة لا تنتمي لخشبة المسرح؛ بل للأستوديو الدرامي وورشة العمل المسرحية. إذا كان الطلاب والمعلمون يملكون ويوجهون نواتج هذه العمليات التجريبية، فإنها قد تكون نواتج غير نمطية بدرجة مزعجة. الحق أنها ستكون مربكة.

معرفة مربكة

"وماذا يحدث في النهاية؟" أسأل هذا السؤال لطلاب صف يدرسون مسرحية إشكالية لسوفوكليس. ومن إجاباتهم أقسمهم إلى قسم يرون النهاية فيما يجري لشخصية فيلوكيتيتس المنبوذ المجروح المعزول، وقسم يوجهون نظرهم إلى مصير الصغير نيوبطليموس، ابن أخيلوس، الميت حاليًا، "أعظم الأبطال"، ومع ترسخ اهتمامهم المبدئي وتعاطفهم، تنقسم المجموعتان عندما يحاولون إثبات قراءتهم للمسرحية. وينتهي الأسبوع بمعركة كبيرة عندما تأتي المجموعتان لتجيب عن السؤال: ماذا يحدث في النهاية؟ وذلك لأن النهاية مربكة وغير يقينية، فالخاتمة بالنسبة لإحدى الشخصيات تعني الضياع لشخصية أخرى، والحل الوسط الوحيد حل لا يفي بالأهداف

العليا لأي منهما، ولكنه يبقي على هذه العلاقة حية. ثم يأتي ذلك التدخل (غير) مرضٍ لقوة خارجية كما يصورها المسرح الإغريقي.

وتنطلق مقالات الأسبوع من نقطتي الارتباط والانفصال، وكلها تتحدى بصورة معقدة ومتنوعة أغلب الأفكار في الكتابات الجارية، وترى خيطًا من المرارة وضياع الإيمان بالسياسيين وأمراء الحرب، وهذه رؤية تتصف بالمعاصرة. أرجع إلى سياق العرض الأصلي وأجد أصداء سياسية مدهشة.

كنت أستطيع أن أطلب منهم تعليقات نقدية، أعمالاً عن الخاتمة بعناوين مثل "معنى نهاية [مسرحية] وأن أعرض عليهم مادة نقدية أكاديمية ؛ ولكن ذلك كان سيعني أن أتلقى مقالات من كتاب تدفعهم تحديات الكتابة العلمية، وليست تحديات النص ولا رؤاهم الخاصة ورؤى أقرانهم للنص.

نشر منذ عهد قريب نموذجان لتوليد مثل هذه المنتجات الأكاديمية غير النمطية: «مشروع النصوص المرقع»، الذي تتبع نتائج وتضمينات إدخال مهام كتابة تأملية نقدية ابتكارية في عدد من المجالات (Ovens et al. 2003)، ومشروع آخر أثمر إعادة تقييم مهمة ونوعيه لعمليات صنع المعنى داخل التخصص لدى الطلاب، وهو "المشروع البحثي للمفاهيم الأولى و«المعرفة المربكة» (Meyer and land 2003). في المشروع الأخير، قام فريق من مؤسسات وتخصصات متعددة، مقره جامعة كوفنتري باستقصاء وعرض البنى الطلابية للمعرفة البديلة والخارجة عن النموذج المعرفي المستقر التي لم تكن في الغالب معروفة، ولم تكن تقيَّم بحال، قام الفريق باستقصاء التطور المعرفي للطلاب في مجالات تخصصية كثيرة، وبعض المجالات المهنية، مع اهتمام خاص بتطور اكتساب "المفاهيم الأولى"، وهي المفاهيم التي إذا تم اكتسابها تغير فهم الطالب للنموذج المعرفي التخصصي تغيرًا دائمًا. وكان اهتمامهم موجهًا إلى عمليات صنع المعنى لدى الطلاب في الحدود الدنيا الذين يبدون لمعلميهم – من زاوية امتلاك كل المفاهيم – ضائعين ويحتاجون المساعدة. ولكن هؤلاء الطلاب، الذين لم يكتسبوا بعد الإطار التخصصي المطلوب، يصنعون إطارًا لأنفسهم، وينتجون فهمًا شديد الخصوصية

وخارجًا عن حدود التخصص للظواهر المطروحة - وبالطبع فإن هذا الفهم يمكن ببساطة أن يعد خاطئًا، ولكن قراءة أقل انتقادًا، وأكثر انفتاحًا، ربما ترى أن ما تولد هو "معرفة مربكة"؛ أي لون من المعاني لا يمكن فهمه في إطار التخصص.

بلغة المسرح، إن ما يعايشه الجمهور الموجود خارج الحدث، ويمثلونه يختلف عما صنعه المخرج. فهم لا يتبنون الفهم الذاتي للشخصية، ولا تعليق الكورس التلخيصي ولا أي رؤية تاريخية، بل يكون لديهم فهم آخر خاص بهم. ومن خلال التجربة، يشكلون قصصًا كبيرة خاصة بهم حول الأسئلة التي واجهتهم.

توصيل قصص جديدة ومعرفة جديدة للمجتمع

هل أحدد مهمة الكتابة الافتتاحية عن الغريب/ الاغتراب والتعاطف: أساليب التقريب والإبعاد في المأساة "الإغريقية" أو ألا أفعل وأطلب "أي نوع من الكتابة الشائعة" ثم أؤكد أنني لا أريد المقال الأسبوعي المتوقع. تنوع رد الفعل حسب الشخصية بين شاعر بتهديد أو بتحرر، فتلقيت تشكيلة مدهشة من النصوص والنصوص الإليكترونية وأشباهها. عادت إحدى الطالبات قريبًا من تجربة عمل مع المنفيين في إقليم التبت؛ وتحت تأثير التفكير في راهبات التبت المسجونات كتبت عن كوساندرا والكاهنة الفاسدة. وتصور أحد الطلاب الباخوسيين على جبل سيثايرون الموصوفين في مسرحية يوروبيدس "الباخوسيين The Bacchae"، أعضاء في نادٍ لمرتدي ملابس الجنس الآخر في نيويورك. وأعاد طالب آخر كتابة خطاب أنتيجون في صورة رد على مونولوج شخصية رينتون "اختر الحياة" في رواية إرفين وولش Trainspotting.

إن إنشاء الطلاب لمعانٍ خاصة بهم، ونواتج خاصة بهم، وصناعة معرفة مربكة، هي فرص قيّمة يمكن أن تتيحها الجامعة المسرحية. ويحتمل هذا المجاز جانبًا آخر يمثل تحديًا أكبر: ففي المسرح الإغريقي، كان شباب المدينة الذين كانوا يمثلون الكورس -كما يرى بعضهم- مسؤولين عن الوقوف بين ساحة المسرح والجمهور، ودورهم أن يعايشوا الحدث عن قرب ويوصلوا خبرتهم للمجتمع ككل. فكيف تتمكن الجامعة الحديثة من إتاحة دور كهذا للطلاب بمقتضاه يعايشون وينخرطون ويتشربون - بقدر ما - التأويلات

المعقـدة، ثم يستجوبون ما يرونه ويضعونه في سياق، وأخيرًا يعلقون عليه ويقدمون ذلك للمجتمع الكبير؟

ليـس الطلاب مجرد متلقين لتعليمهـم «المسرحي»، لأنهم يملكـون حقًّا، بل عليهم مسؤولية توصيل التعليم للمجتمـع الكبير. إن امتلاك الطلاب الكامل لصوتهم وقدرتهم علـى المساهمـة الكاملة في النسيج القصصي للتعليم العالـي، يقتضي أن تكون عمليات فهمهـم مـن مصادر فهم التخصص لذاتـه. ولا بد أن يكونوا متأمليـن، وليس المقصود التأمـل في معنى جدول أعمالهم وتطورهم، برغـم أهمية ذلك، بل المقصود أن يمسكوا بمرآة ويرفعوها في وجه مجتمع التخصص. وكما يطلب هاملت من الممثلين أن "يمسكوا بمـرآة أمـام وجه الطبيعة"، وفـي سياقنا هذا أن يُرِي الطـلاب مجتمع التخصص كيف تبدو اهتماماته وجدول أعماله وعملياته من الخارج. فقد تكون خبرة الطلاب «بمحتوى» التخصص مختلفة للغاية عن خبرة معلميهم؛ لأن الطلاب يطرحون أسئلة مختلفة ولأنهم يقدرون وزن الأشياء على نحو مختلف.[1]

يطـرح الطلاب أسئلة مختلفة؛ لأنهم لم يتدربوا بعد على أن يروا بعيون متخصصة. فالشـيء الـذي بين البطة والأرنب مـازال غير مستقر وقد يبدو على شـكل مخلوق آخر. ومـن الممكـن أن تقدم طرق صنع المعنى التي يصل إليهـا الطلاب، في غياب المفاهيم التخصصيـة التي لـم يكتسبوها بعد، طرقًا جديدة للتفكير فـي التخصص. إن النماذج المعرفيـة التي عرفت منـذ كوهن يمكن أن تكون مصدر ألغاز، وقـد تكون مصدر أدوات لحل الألغاز. ولكن الواقفين خارج النموذج المعرفي ربما يكون لديهم ألغاز مختلفة وطرق مختلفـة في حلها، بل إن بعضهم قد يملك بذور نماذج معرفية خاصة يمكن أن يقدموها. وربمـا يستبعد المعلم هـذه الاحتمالات لكونها خارج حـدود التخصص أو كعلامات على

(1) ظهر حديثًا سلسلة كاملة من المحاضرات المفتوحة بجامعة كمبريدج بعنوان "ما المهم في... اللاهوت، وعلم الوراثة، والأدب الإنجليزي، والفلسفة، والفن... إلخ". (وستنشر في عدد خاص من مجلة "الفنون والإنسانيات في التعليم العالي" لسنة 2005 (4)2). هذه المحاضرات ألقاها أعلام لذلك كان لها أثر تنويري كبير. ولكني لـم أستطع منع نفسي من التساؤل عن ترتيـب الأولويات وعن الرؤى في هذه المحاضرات لو ألقاها طلاب من السنة الثالثة أو حتى السنة الأولى الجامعية.

السذاجـة، ونقصـ الأدوات التخصصية، وغياب الفهم؛ فيبـدأ المعلم في تصحيح هذا العيـب، ولكن كوهن، أشـار إلى الدور الرقابي والمعوق في مفهـوم التخصص. ومن ثم، فكمـا أوضح كوهن، فـإن تحولات النموذج المعرفي تأتي بالضـرورة من الخارج، أي من طرح أسئلة خارج الإطار. ولكن، حتى لو طرح الطلاب أسئلة جديدة تكسر الإطار القائم، فإن هذه المعرفة لا بد أولاً أن يعترف بها، ويوافق على صحتها على نحو صريح. وحتى يتم ذلك، فلا بد للمتخصص أن يتصور نفسه بشكل مختلف.

هـل يمكـن لصورة المسـرح الإغريقي، حيث لـكل كلام رد، ويـدور الجدل حول كل القضايا في منازلات لغوية متبادلة قولاً بقول، ويستمع الكورس ثم يعلق، أن يقدم نموذجًا جديدًا لصنع المعرفة الأكاديمية؟ للمعرفة التي تولد بالتواصل المشترك مع الآخرين في أثنـاء الأداء؟ فلقد مررت بخبرة، عرفها غيري، هي إجراء تغييرات على الأوراق البحثية قبـل المؤتمـر في أثنـاء إلقائهـا؛ لأن بطاقات الأفـكار الرئيسة والأفـكار العامة تكتسب معنـى أكمل، معنى مختلفًا في أثنـاء عملية الإلقاء أو الأداء. فإن مخطوطتي وهويتي كانا يتغيران عند مواجهة الجمهور (Parker 2005). إن ثمة نموذجًا معرفيًّا يصنع في وجود الآخريـن، وفي أثنـاء العرض، ويمحو هـذا النموذج ذلك الفاصل بيـن العالم و الباحث والمعلـم؛ فكلهم مـؤدون. وبهذه الصـورة فالمعرفة "تواجه" ولا تتراكـم، ويكون البحث عملية، وليس مجرد فعل وضع "لبنة جديدة في الجدار".

إنعاش الممارسة التخصصية

من أبواب إنعاش مجتمع التخصص الانفتاح على ما لدى الطلاب من طرق جديدة فـي الرؤية والاستجابـة: أي "صدمة الجديد"، وهي الأثر الـذي يمكن أن يحدثه اتصال الطـلاب الجدد بنصوص التخصص وقضاياه. ويمكن تخفيف هذه الصدمة بسهولة عن طريق "تطبيع" المهام.

شهد العقد الأخير زيادة استخدام العلوم الجامدة لمهام كتابة تخصصية مصممة لتركيـز وتعميـق ارتباط الطلاب الجدد. فبنـاءً على مبدأ أن العلمـاء لا «يصنعون»العلم

ثـم «يؤلفونه»، فإن إقامة دورات مكثفة للكتابة في كل خطـوات وزوايا الدراسة الجامعية الأولـى من شأنه أن يشجع على تطور الفهـم من «خلال» الكتابة و «في» الكتابة. وليس ما ينتـج من كتابـة تخصصية «إبداعية» أو «تأملية» بالمعنـى الشائع لهذين المصطلحين، برغـم أن سلاسل مهام الكتابـة مصممة، بحيث تسمح بتعبير إبداعي كامل كما تشترط معالجـة تأملية. فالمهام متنوعـة، وقد تتضمن استجابة لأحد كُتّـاب العلم «الأدبي» مثل بورج Borges، أو لسيرة أو لشعر أو لصحافة. وتدعو المهام إلى كتابة تجريبية، وإلى تعمد الابتعاد عن التقرير المعملي التقليدي، ومقال المجلة العلمية، وصيغة المقال، ويمكن أن تكون النتائج كتابة وتفكيرًا علميًّا جديدًا وأصيلاً (Mermin 2002: 15-28).

يقـول هذا النمـوذج: إن الجامعة، من حيـث المبدأ العام، تستطيـع عمليًّا أن تمكن الطـلاب «فعلاً» من خط طريقهم الخاص (مع وجود القيود المؤسسية) وصنع معانيهم الخاصـة (مـع وجود أطر مجال التخصص)، بل المساهمة بتلـك المعرفة المربكة في المجتمـع ككل. وحتـى يتم ذلك نحتـاج إلى ما هو أكثر من مجـرد قصص أغنى ونماذج ملهمـة، أي لا بد من حـدوث تغير مؤسسي. عندما شرع أفلاطون في شرح دولته المثالية سـأل ما الخطوة التي يبدأ بها لجعـل المثالي قابل للتحقيق؟ ونرى من المناسب أن نفعل الشيء ذاته.

ومـن هنـا، فإن الخطوة التي من شأنها أن تحمل طريقـة الطلاب الخاصة في صنع المعنـى إلـى المجتمع الكبير هي، فيما أرى، أن نفسـح لصوتهم مكانًا في المحادثة التي تمثل التعليم العالي. وتحديدًا، ينبغي أن نقبل طريقتهم في صنع المعنى وفي رؤية الأشياء ونعدها مساهمة مشروعة في الجدل التخصصي. وحتى يتحقق هذا المبدأ لا بد أن يحدث تغييـران عمليـان. أولهما، أن نبعد كتابة الطلاب عن نظـام التقييم شديد التحديد، وإلا سيظل الطلاب يـرون الكتابة من زاوية المطلوب لإرضاء الممتحنين والوفاء بشروطهم، ويكتبـون وهـم على وعي بالتقييم وليـس لتنمية فهمهم وإدراكاتهـم ورؤاهم الشخصية. والتغيير الثاني هو ضرورة إنشاء منتديات لمجتمع التخصص والتعليم العالي الأكبر يقرأ كتابة الطلاب ويدخل في حوار معهم.

يمثل المطلب الأول تغييرًا جذريًّا؛ فإن مناهج جامعاتنا مصممة للتنسيق بين التدريس والتعلم وإستراتيجية القياس، حيث تملك عملية التقييم الجزرة والعصا معًا، المحفز والحكم. فإذا أردنا أن نبعد كتابة الطلاب، ولو جزئيًّا، عن عملية التقييم غيرنا دور المعلم من كونه حكمًا وحارسًا إلى دور ميسر لعملية إبداع قصص جديد ومعرفة جديدة، ثم إضافتها إلى مخزون التخصص. ومن شأن هذا أن يغير الإتجاه المعياري التقليدي الضامن لاستمرار النمط القائم في الكتابة التخصصية وعلاقته البيداجوجية.

هذه التغيرات عنيفة بالنسبة للطالب وكذلك المعلم؛ لأنها تتيح طريقة للخروج من قيود الخطاب التخصصي، والأنماط المسموح بها في التعبير، بل وفي صنع المعرفة التخصصية. كما أنها تغير دور الطالب وهويته من كونه تلميذًا أو متدربًا في التخصص إلى «كاتب» بكل ما توحيه الكلمة من معنى. فما إن تبعد الكتابة عن التقييم، تصبح وسيطًا لأداء خاص. تصبح منتجًا للفهم، وتصبح عملية الفهم في ذاتها. وكلمة «أداء» مستخدمة هنا بمعنى أوسع من أداء دور أو «قطعة موسيقية»، هو الأداء الناتج عن مهارة وتعلق نشأ عن عملية تأويل وعن قدر معين من الاستثمار في الذات.[1]

ضياع الهوية الأكاديمية وإيجادها

لهذا الأمر توابع تتجاوز كتابة الطلاب وفهمهم إلى بناء الطلاب لهويتهم الأكاديمية. إن الباحثين في مجال المعرفة الأكاديمية (الأساسية) يشيرون إلى ما سبق من خلفية وخبرة في تكوين الهوية، ولا بد من «محوها» حتى يتيسر نشوء الهوية الأكاديمية الجديدة (Ivanic 1998).

(1) هذا النموذج يخالف السائد حاليًا في كتابة الطلاب، أي نموذج «دراسات المعرفة الأساسية الجديدة» (حيث يطبع الطالب داخل المؤسسة بالأساليب والتقاليد الأكاديمية (المعرفة الأكاديمية). وفي الدورات التخصصية يتخذ هذا أيضًا تعلم الدخول في مجتمع الخطاب التخصصي بتعلم أشكال صنع المعرفة المعمول بها، وأجناس التعبير والأسلوب المسموح به في التخصص، ومن يرون التخصص متحكمًا في الأشكال المسموح بها في بناء المعرفة، والتعبير عنها بالضرورة يرون تنمية كتاب الطلاب في تعلم التوافق والالتزام، وإلى حد ما محاكاة الأشكال المقبولة. ولن ينجح الطلاب في هذا السياق إلا عندما يستطيعون التعبير عن أفكارهم بصيغة العرض المقبولة، وهي صيغة تختلف من تخصص إلى آخر (Lea and Street 1998: 157-72).

تشترط الجامعة أن يخلّف الطلاب رؤاهم واهتماماتهم السابقة وراءهم، ولكن ذلك عسير جدًا، إذا كان الموضوع مثلاً فنًّا أو دراسات دينية أو ثقافة شعبية قد وقع عليه اختيارهم بسبب شعور بالارتباط الشخصي. كذلك، فإن الطلاب المرتبطين شخصيًّا أو المهنيين العائدين للدراسة أو لإعادة التأهيل يأتون ومعهم معرفة خبرية عليهم أن ينبذوها؛ حتى يكتبوا «المطلوب». لا يوجد في نموذجنا الجامعي الحالي مكان للمعرفة المربكة أو لصنع المعنى الفردي، ومن ثم لا يوجد مكان لنشوء هوية جديدة شاملة متكاملة.

أما رؤية التخصص في صورة الفرقة المسرحية، أي مجتمع ممارسة وخطاب، وليس قلعة للمعرفة، فمعناه فتح إمكانية مساهمة الكتاب مباشرة وفرديًّا في القاعدة المعرفية لذلك المجتمع. فإذا سمح للجميع بالمشاركة بالكتابة، فسيرتبط الجميع ببعضهم، ويتشاركون هوية الكاتب التخصصي، طلابًا (إذا منحوا التصريح وقنوات النشر) ومعلمين (على أمل أنهم يجدون إلهامًا وتحديًا في دورهم الجديد بوصفهم وسطاء للمعرفة الجديدة) وباحثين.

ولكن لا بد من السماح للكاتب الطالب أن يؤدي طرفًا من كل الأدوار بكل ألوان التحديات المذكورة في بداية هذا الفصل. فلا بد أن يتمكن الطلاب من استكشاف النماذج المعرفية المتصارعة، وأن يولدوا معرفة مربكة، وأن يَتَحدّوا شعور مجتمع التخصص بذاته وأولوياته ومهماته. ويستلزم ذلك تسامحًا ودور الكورس الذي يتمتع بميزة القدرة على الرد.

ولكن الأمر الأقل إزعاجًا والأكثر ثورية هو ضرورة أن يتمكن الطلاب من أن يكتبوا؛ حتى يشكلوا لأنفسهم من كتابتهم شخوصًا جديدة وغير متصلة بتلك الشخوص التي يرونها عادة في مجتمع التخصص. ولا بد من أن نأخذ كتابات الطلاب على محمل الجد بوصفها مساهمات في المعرفة التخصصية - ولو - أو لا سيما - إذا لم تكن الكتابة ملتزمة بالمعايير التخصصية، وسيتم بذلك التعبير عن فهم جديد ومعرفة جديدة بطرق جديدة، برغم إمكانية الحكم عليها بمعايير «معتادة» كالتعامل النقدي و جودة

الفكـرة وعمقها والقضايا المطروحة وأهميتهـا.[1] يمكن لهذه الكتابة أن تغذي المجتمع الأكاديمي بطرق مختلفة: "مباشرة" على قدم المساواة مع أنواع أخرى من المساهمات في المحادثة التخصصية، مع اختلافها عنها، و"غير مباشرة" بتركيز اهتمام المعلمين علـى خبرات الطلاب وعمليـات فهمهم. إن هـذا الفهم الثري للأثر الفـوري ولتحديات المادة التخصصية، يمكن أن ينعش كتابة المعلمين أنفسهم وجدول الأعمال التخصصي المزدحـم بالبحث. ومن المؤكد أن ذلك سيتيح نقلة عكسية محمودة في حركة التدريس والبحـث، بمعنـى أن المعتاد هو أن نسلم بـأن البحث يثري التدريـس، ولكن هنا سيثري التدريس البحث.

سيكـون الطلاب، ومعلموهم حتمًا، أحرارًا في أن يكتبوا بأصوات تخصصية جديدة وأطر مرجعية جديدة، وأن يكتبوا ألوانًا جديدة من المعرفة التخصصية.

نحو هوية أدائية

يتطلـب هذا اللون من الكتابة نوعًا أكمل وأثرى من أداء الطالب يتجاوز إتقان حزمة تعليميـة وتمثيلهـا. ويتطلـب كذلك أن توفـر الجامعة سياقًـا تزدهر فيه أفـكار متكاملة عـن الأداء، متكاملـة تبـث حياة جديدة. يتطلـب أن تنتقل الأكاديميا مـن "فقه (العلم) philology إلـى مبدأ الأداء" (Jackson 2004)، وأستعير هنا عنوان كتاب حديث ورائع عـن دراسات الأداء. هذا اللون مـن الكتابة وهذا النوع من الجامعات في آن واحد يتغذى على الاهتمامـات الكبرى للطالب ويخاطبها: خبرات الطالب وأولوياته بوصفه عضوًا في جيلـه وثقافته، وهذه الاهتمامـات نفسها هي هدف الخطاب. أراني زميـل حوارًا مكتوبًا فـي MSN-speak علـى شبكة الإنترنـت نفذ إلى قلـب اهتمامات إحدى روايـات بيكيت؛

(1) حتـى الآن كافحـت فـي بريطانيا تجارب مثل "نص الترقيـع" (2003) Ovens and et al. (eds) ضد أنمـاط كتابـة أخرى، برغـم أن الكفاح أثمر نتائج تم الاعتـراف بها ككتابة تخصصيـة، فقد نشرت تحليلات لكتابة طلابي في مجلة أقسام الكلاسيكيات بالجامعة Bulletin. ولكن الكتابة «البديلة»غالبًا ما تزاح جانبًا بوصفهـا كتابة تنموية علاجيـة تنفيسية وإبداعية وليست أكاديمية. وربما كانـت كذلك، ولكن ينبغي أن يحكم عليها وتقيَّم بوصفها مساهمة في المحادثات التي تشكل جدول الأعمال التخصصي الأكاديمي.

كمـا طلبت أستـاذة كلاسيكيات بجامعـة دورهام من طلابها ترجمـة كلام الكورس إلى راب. وليست هذه التدريبات غريبة أو وسائل لجذب الانتباه، بل محاولات لربط الطلاب علـى نحو أوثق وأعمق بالنص المدروس، عن طريق سؤالهـم أن يترجموا (ما يدرسون) إلـى لون من الكتابـة خبري ومعاصر وشديـد الذاتية. يعتمد هذا النوع مـن الكتابة على الارتباط الشخصي وفي الوقت نفسه يولد ارتباطًا شخصيًّا لدى الطلاب بمادة التخصص وبتحديات التخصص.

الشخوص الأكاديمية

ثمـة جانب آخـر لهذه الفكرة الثريـة المتعلقة بـالأداء، فإن الأداء علـى المسرح أو فـي التدريس، أو في الكتابـة يعني عرض شخصية. وحرفيًّا فـإن "القناع الذي يضخم" الشخصيـة هـو القناع الـذي يلبس على الوجه، ويجعـل ما يقال من خلالـه أعلى صوتًا، والمدارس والتقاليـد المختلفة فـي المسرح لها تصـورات مختلفة للعلاقـة بين الممثل والقنـاع والشخصيـة التـي يمثلها. ولكـن بينما ترى بعض التقاليد المسرحيـة الغربية الحديثـة أن التمثيل مهارة غير شخصية، فإن الغالبية تقول: إن التمثيل ينهل من مناطق فـي ذات الممثـل ويحولها، بـل وإن التمثيل نفسه تحويلـي، بمعنـى أن عناصر في خبرة الممثـل وشخصيته تتجـه إلى إنشاء «الشخصيـة» والذات المسرحيـة، ولكنها يمكن أن تحـدث تحولاً في ذات الممثل على نحو غير محسوس. ومن ثم، فإن الادعاء الأخير الذي أود أن أقوله عن الجامعة المسرحية هو أن المسرحية الجادة، أو التجريب أو الكتابة من زوايا شخوص مختلفة، أو التبني أو التعديل المؤقت لأنظمة قيمية مختلفة، أو صنع معنى مؤقـت ومخالـف وصارخ في وجه أنظمة وعلامات بديلـة ومتصارعة، كل ذلك يسهم في خلق طالب إنساني متعدد الأبعاد.

التخرج

العرضـ المسرحي ليس حياة حقيقية، ولا يعد الجمهـور لخبرات الحياة الحقيقية. ولكنه ليس حقيقيًّا بمعنى معقد فهو مكان يعتمد دائمًا على وعي أساسه الحياة الحقيقية، ويقـدم هذا الوعـي وإلا فقد ارتباطه بالحياة. إن كون الشخصـ جزء من عرض لا يعني

تعليـق التصديق(*) ولكنه يعني وجود إرادة للدخول في علاقات معقدة مع رؤية الآخرين وخبرتهم بالعالم.

تقع فـي المسرح أشياء غريبة في نهاية العروض مثل الخروج من الظلام [للمثلين] (وهـو بالنسبة لنـا الاتصال الوحيد بمعنـى الطقوس، أو المـكان المقدس)، فلا بد من حـدوث عبـور إلى «العالـم الحقيقـي» – ويصحب ذلـك مشاعر ومرح وضحـك وشفقة وإنسانيـة وشعور بالتجـدد والتغير. وكذلك، فـإن التغير يمثل تغيـرًا واضحًا، خروج من مكان خاص إلى عالم العمل.

ثمـة عبـارة شائعة حديثة وهي الحاجـة إلى "قياس سرعة الخـروج" عند التخرج. وأرى أن ذلـك معناه أننا نطلق الطلاب كما نطلـق القذائف (المورتار) إلى عالم العمل. أمـا الجامعـة المسرحية وهـي مكان تحـدٍ وتغير في الهويـة ولعب جاد، فستكـون مكانًا يصعب على المرء أن يغادره. أحب الصورة التي في الأبيات الأخيرة من ملحمة "الفردوس المفقـود" التي تحمـل تأملاً عظيمًا عن ثمـن المعرفة والفردانية، وعـن قابلية الإنسان للخطـأ وحـب المغامرة ثم بلوغـه الحكمة. عندما يولـي أول بشريـن وجهيهما عن جنة التواكل، وقد تمكنا لتوهما من النظر إلى العالم الخارجي؛ ليريا العالم كله أمامهما، وكل منهما ممسك بيد الآخر، فقد كانت الدنيا بأسرها أمامهما.

8

(*) مبـدأ "تعليق التصديق" قال بـه كولريدج؛ ليصف موقف القارئ عند قراءة القصص، ويقصد به أن القارئ يتظاهر أن ما يقوله المؤلف، أو ما يحدث في القصص «المؤلَف» حقيقيًّا، حتى ينتهي مما يقرأ. (المترجم).

beikandl.com

12

وضع الخدمة في الحياة الأكاديمية

بروس ماكفرلين

يمكـن أن نسامـح من يعتقـد أن للجامعات غرضيـن فقط: البحـث والتعليم. وكان التوازن المناسب بين هاتين الوظيفتين دائمًا محل اهتمام المجتمع الأكاديمي؛ وقد تجدد هذا الاهتمام في المدة الأخيرة في المملكة المتحدة، على إثر اقتراحات إصلاح التعليم العالـي (DfES 2003). ويـرى بعضهم ضرورة التزام الجامعـات والكليات بالوظيفتين حتـى تعد مؤسسـات تعليم «عالي». وكثيرًا ما يقال: إن البحث يؤدي دورًا رئيسًا في تغذية التعليم على المستوى الجامعي الحق (Barnett 1990). وقد خلص آخرون، من أبرزهم حكومـة المملكة المتحدة، إلى قلـة الأدلة على أن البحث لازم للتدريس الجيد في التعليم العالي (DfEs 2003). ومن ثم فقد عُدَّ من الأفضل تركيز التمويل البحثي في مؤسسات نخبوية وترك غيرها تركز على التعليم، وبالأساس تعليم طلاب الدرجة الجامعية الأولى. على أن هذا الموقف يقوّض مفهوم الصلة بين التدريس والبحث.

وفي خضم هذا الجدل، كثيرًا ما ينسى أن للجامعات دورًا تاريخيًا يغيب عن المجادلات حول أهميـة «وصلة» التعليم والبحث. وفي هذا الخصوص، فإن الجامعات في العالم كله لهـا رسالات ثلاث معترف بها: التعليـم والبحث والخدمة (Cummings 1998). وبينما تجذب الرسالتان الأوليان اهتمـام الأكاديميين وصناع السياسة الحريصين على تشكيل (وإعـادة تشكيل) جدول أعمال التعليم العالي، فقد صارت الخدمة البعد الثالث المهمل في الحياة الأكاديمية.

سيكـون هذا الفصل استكشافًا لكيفيـة تأويل مفهوم «الخدمة» في الجامعة الحديثة من خلال استعراض لمدى متنوع من مؤسسات التعليم العالي في أنحاء العالم. وسيعقب ذلـك تحليل يسعى إلى تفسير دور الخدمة في علاقتهـا بالتدريس والبحث ودافعية هيئة

التدريس في أداء الأنشطة الخدمية والقوى المنتشرة في النظام كله، التي تهدد بالمزيد من التقويض لهذه المهمة.

ما معنى «الخدمة»

قد يسأل بعضهم من أين يأتي مفهوم«الخدمة»وماذا يعني؟ كثير من الجامعات التي تأسست في أثناء العصر الفيكتوري، مثل مانشستر وليفربول وبيرمنجهام، أنشأها رجال برٍّ وسياسيون محليون ورجال أعمال. كان لهذه الجامعات التزام تأسيسي لخدمة مجتمعاتها المحلية: فقد كانت جامعات «وطنية» تضم مدى كاملاً من المواد لأول مرة منها تخصصات العلوم والهندسة تتعلق بقلب الدولة الصناعي الذي تخدمه (Scott 1995). مع ذلك كانت الجامعات الوطنية تتعلق بأشياء تتجاوز تحديث المنهج والاعتزاز المحلي (Haldane 1913) فقد كان هدفها فتح أبواب التعليم العالي أمام الطبقات الأخرى وأمام النساء.

أما في الولايات المتحدة، فيمكن تتبع معنى الخدمة إلى ما يعرف بجامعات الأراضي الممنوحة التي تأسست في النصف الثاني من القرن العشرين (Boyer 1990). فجامعات مثل ويسكنسون ونبراسكا كان عليها التزام نحو خدمة مجتمعاتها المحلية من خلال البحث التطبيقي على المشكلات العملية. فقد كان لهذه الجامعات وغيرها من جامعات الولايات القديمة "جذور عميقة في الأرض" (Slosson 1910). ومثل الجامعات الوطنية الإنجليزية، كانت جامعات منح الأراضي تهدف إلى المساواة وإتاحة الفرص والارتباط المهني (Kerr 1982). كان الدور المهني لجامعة العصور الوسطى الأوروبية يتمثل في إعداد الرجال في علم اللاهوت والقانون والطب، وربما يعود هذا الدور إلى زمن أبعد من ذلك (Dunbabin 1999). ولم تستقر هذه المؤسسة الوطنية كرمز لصعود العصر الصناعي، والثقة التي بثها، والانفتاح الأكبر الذي أتى به، قبل القرن التاسع عشر.

ولكن ماذا تعني «الخدمة» فعلاً لأكاديمي القرن الواحد والعشرين؟ يقدم بيتر نايت (Knight 2002) أحد التعريفات المعاصرة القليلة «للخدمة»؛ فهو يميز بين المساهمات

«داخـل» المؤسسة والمساهمات في المجتمع «خارج» أسـوار الجامعة. ويقدم نايت أمثلة لأدوار الخدمة الداخلية، منها تقديم المشورة الأكاديمية للطلاب والاشتراك في اللجان المختلفـة، ومن أمثلته للخدمة الخارجيـة إلقاء الأحاديث العامـة، وتمثيل المؤسسة في الهيئـات المحلية والخدمة في الهيئـات المهنية القومية. وبرغـم إيجابية تعريف نايت، فإنه يستبعد عناصر من الخدمة تمثل الجسر بين أصحاب الرداء الجامعي وغيرهم من سـكان المدينة. وعلى سبيـل المثال، فتعلم الخدمة تقليد راسخ يتم بمقتضاه دمج خدمة المجتمـع داخـل مسار دراسـي أكاديمـي (Gascoigne Lally 2001). وهنـاك تقاليد خاصـة للخدمة في تخصصات عديدة: مثـل تحديد الأعمال في مجال الأعمال التجارية أو التخصصـات المهنية وإقامة المعارض العامة، والعروض الجماهيرية في فنون الأداء أو حسم الخلافات بطرق بديلة في مجال القانون.

يـرى بعض الكتاب ضـرورة التمييز بيـن أنشطة الخدمة التي هـي أمثلة «للمواطنة الأكاديميـة الصالحة» مثل الخدمة في اللجـان الجامعية أو التطوع بدعم تعليمي لطلاب الثانوي، وبين تطبيقات الخبرة المهنية بوصفها "امتدادًا للمجال الأكاديمي" (Lynton and Elman 1987: 148). فعمـل أعضـاء الأكاديميـا هنا هو عبارة عـن توسعة لحدود علمهـم، وليس نوعًا مـن النشاط الإنسانـي الخيري. يضع بـوري (1990) مفهوم «علم التطبيق» على أساس التمييز نفسه بين الخدمة الداخلية والخارجية عند لينتون وإلمان (1987). ويقول: إن كلمة «خدمة» صارت مصطلحًا شاملاً لا بد من فصل التطبيق الجاد للمعرفـة العلمية عنه. ويعطي بوري أمثلة لعلم التطبيق – منها التشخيص الطبي وخدمة العملاء في العلاج النفسي وصياغة السياسة العامة ووضع التصميم المعماري للمدارس العامـة والتعاون معها – ويميز هذه الأمثلة عن الأنشطة الخدمية الموجودة داخل الحرم الجامعـي، وما وراءه ولكنها غير مرتبطة مباشرة باتساع الخبرة الأكاديمية القائمة على العلـم التخصصي. ويعتقد بويـر أن رؤيته للخدمة بوصفها «علـم التطبيق» تمثل "عملاً جـادًا شاقًّـا" (1990:22) في مقابـل الأنشطة الخدميـة الداخلية مثـل "الاشتراك في اللجان الجامعية وتقديم المشورة للأندية الطلابية، أو أعمال القسم المعتادة"، وأعمال خارجية مثل "الاشتراك في مجالس المدن وأندية الشباب، ونحو ذلك" (1990:22).

إن إعـادة النظـر فـي هذه العناصـر من الخدمـة الخارجيـة، واعتبارهـا لونًا من الدرس العلمـي لا بد أن يوضع في سيـاق أشمل. فقد كان بوير، تحديـدًا، مهتمًّا بتوسيع مفهـوم المعرفة في الحياة الأكاديمية ليواجه التحيـز لصالح مكافأة البحث القائم على الاكتشـاف وتقديره. ولكننا لو قبلنا إعادة التصنيف هذه، فماذا سيكون أثره على مفهوم الخدمـة؟ إنهـا ستعني تعريف الخدمـة بأنها ليست أكثر من نشـاط خيري داخل الحرم الجامعي. والأكثر من ذلك أنها على ما يبدو ستمثل قائمة من «الأعمال المعتادة»الفاترة غير الفكرية.

أمـا في الواقع، فـإن تمييز بوير وغيره بيـن الخدمة الداخليـة والخارجية، واعتبار الأخيرة وحدها علمية أو فكرية، فصعب إثباته. فمن المضلل أن نقصر صفة العلمية على تلك الأنشطة المستمدة مباشرة من الخبرة القائمة على التخصص. فالأنشطة المسماة داخلية أكثر اتساعًا من ذلك وتحتاج معرفة مهنية ومهارات أكبر مما يقدر تقليديًّا. فهي تضم الخدمة الداعمة للتدريس، مثل تصميم المسارات الدراسية أو ملاحظة التدريس؛ وخدمـات داعمة للبحـث مثل توجيه زميل قليـل الخبرة؛ وأنشطة خدميـة أخرى تتجاوز مهمتي البحث والتدريس مثل تطوير مواد تعليمية «بين مهنية»، فكل الأمثلة المسوقة هنا ذات طبيعـة علمية. وهي لازمة لرعاية الطالب ومصلحتـه، وكذلك التعليم المستمر لكل مـن هيئة التدريس والطلاب. أما بالنسبة للأنشطة الخدمية المسماة بالداخلية التي قد تعد أدنى مستوىً، فإنها ضرورية لصالح المجتمع التعليمي.

وإذا أردنا الإنصاف لمفهوم الخدمة، فمن المهم أن ندرك دور الخدمة في المجتمع الكبير. ويختص هذا الشكل من الخدمة بالتفاعلات التي تتجاوز المجتمع الأكاديمي إلى المشاركـة فـي التنمية المجتمعية بصـورة أشمل. ويوجد أمثلة كثيرة لهـذا التقليد، مثل الدراسـات اللاصفّية التي تعـود إلى الجامعات الوطنية في القـرن التاسع عشر (Scott 1995)، والتعليم الخدمي، واستخدام الخبرة القائمة على التخصص لمنفعة المؤسسات العامة والخاصة أو الأفراد الذين يقومون بدور «المفكرين الشعبيين».

تأويلات الخدمة

بينما تعبر جامعات كثيرة عن التزام بالخدمة على المستوى العام كجزء من رسالتها المؤسسية، فمن المهم أن نرى كيف «يترجم» هذا على المستوى «التفصيلي»، أو مستوى الفهم والالتزام الفردي (Becher and Kogan 1992). وسعيًا للوصول إلى هذه الرؤى، استخدمت مقابلات شخصية مباشرة واستبيان قصير لاستخلاص استجابات من 21 عضو هيئة تدريس من جامعات في المملكة المتحدة وأمريكا الشمالية وأستراليا وكندا وجنوب أوروبا يمثلون مدىً من التخصصات والسياقات المؤسسية ومستويات الأقدمية. وقد نتج عن هذا العمل عدد من التأويلات للدور الخدمي.

1 - الإدارة

وجد الأكاديميون، لا سيما البريطانيون، صعوبة كبيرة في تعريف رؤيتهم لمعنى مصطلح «الخدمة»؛ فهو مصطلح مغلق عليهم إلى حد بعيد، حتى إن بعضهم قال: إنه مصطلح "لا يمكن ترجمته مطلقًا". نتيجة لذلك، يرى بعض الأكاديميين كل الأنشطة بخلاف التدريس والبحث تحت مظلة «الإداريات». ويربط أكاديميون من دول أخرى الخدمة بالواجبات الإدارية، ولكنهم كانوا أميل إلى ربط قائمة أخرى من المعاني بالمصطلح. وفي محاولة لفهم هذا المفهوم في إطارهم المرجعي، قال عدد من الأكاديميين البريطانيين: إن الأنشطة الخدمية جزء من الدور التعليمي. وهكذا، ظهر لديهم أن فكرة "الخدمة عمل إداري" تستتبع واجبات ذات صلة كبيرة بالتعليم، مثل إدارة الدورات الدراسية، وأعمال القبول مثل مقابلة الطلاب شخصيًا، وإعداد الأعمال الورقية للجان الجامعية والمراجعات الخارجية لعملية التعليم.

هذه النظرة التي تساوي مصطلح الخدمة بالعمل الإداري تمامًا، هي حتمًا نظرة سلبية في المقام الأول. فهذه الأنشطة تعد عبئًا متزايدًا، وتدخلاً مرذولاً في جوانب أساسية في الحياة الأكاديمية، وبالتحديد التدريس والبحث. وبهذا المعنى وصف أحد الأكاديميين الأمريكيين الإدارة بأنها "سبب كثير من اللغط في الحياة المهنية"، ووصفها أكاديمي أسباني بأنها " ألوان من التشتت عن إعداد الدروس أو عمل البحوث."

ولكن برغم غيـاب أي إحساس بالمتعة عندما يطلب من الهيئة الإدارية تنفيذ مهام إداريـة، فإنهم يقرون بإحساس الواجب بأن هـذا العمل مهم وضروري لصالح المؤسسة وطلابهـا. وقد أشـار أحدهم إلى مـا أسماه "المواطنـة المؤسسيـة"، وكان يعني بذلك مسؤوليـة المساهمـة في تطوير المؤسسـة. ومن ثم، يعد بعض الأكاديميين أنشطة مثل إدارة الـدورات الدراسيـة، والمشاركة فـي اللجان الجامعية، ومجموعـات العمل، واجبًا أصيـلاً وليس مطلبًا غير مشروع لجزء من وقتهم. مع ذلك فإن مجرد وجود رؤى مختلفة حـول ضرورة القيام بمثل هذا العمـل أو تجنبه يؤدي إلى ما أشـار إليه أحد الأكاديميين الذين شملهم استطلاع الرأي بتعبير "سندروم المتشككين المعتاد".

2 - خدمة المستهلك

أدى التحـول الجامعي إلى التوسع في سياقات وطنية كثيـرة في العشرين سنة الأخيرة إلـى تغييرات عميقة في أهـداف المؤسسات والمنهج وتركيبة الجمهـور الطلابي والتوقعات المجتمعيـة مـن أي تعليم جامعـي. صار التعليم العالـي جزءًا من ثقافـة عالمية استهلاكية التوجه تعكس فكرة "الطالب مستهلكًا" (Scott 1999) والمحاضر "عامل خدمة" (Ritzer 1998)، وفـي حيـن كان الأكاديميـون لا يرتاحـون تاريخيًّا للأفكار التـي تجعل من الطلاب «مستهلكين» و«زبائـن» (Gordon 1997)، فإن محاضري الجامعة ذوي الخلفية الاحترافية والمهنية كانوا أقل انزعاجًا عند تطبيق هذا الوصف (Macfarlane 1997).

أشـار عدد من المشاركين فـي الاستبيان إلى مفهوم الخدمـة بوصفه عرضًا يقدَّم «للمستهلـك»، هـذا المستهلـك هو الطالـب، حسـب كلام أحـد الأكاديميـين الأعضاء فـي هيئـة إدارية جامعية هولنديـة، إذ وصف أدوارهـم وأدوار زملائهـم بأنهم "مقدمو خدمـة" للطلاب ولمؤسسات الأعمال التجاريـة. ويرى مشترك آخر أن "التدريس شديد الارتبـاط بتقديم أفضل نوعية خدميـة ممكنة للطلاب". ولم يكن هذا المنظور الخدمي الاستهلاكـي مقصورًا علـى هيئة التدريس المنتمية إلى تخصصـات مهنية وتجارية. إذ يشاركهـم فيه متخصص في التطوير التربوي وصف الخدمة من زاوية العمل مع مدارس الجامعـة المختلفـة و"تقديم ما تريده المدرسـة". كان مفهوم خدمة المستهلك في هذه

المشـاركات وصفًـا إيجابيًّا، ولا يرتبط بالـرؤى السلبية التي تشير إلـى ضياع المكانة أو السلطة أو الاستقلالية.

عبـر أكاديميـون آخرون عن «مطالبات» الطلاب بالخدمة تعبيـرًا سلبيًا، كما عبروا عن قلقهم أن تكون نتيجة ذلك توقعات غير معقولة تطلب من المحاضرين. قال أكاديمي بريطاني: إنه في مجال تقديم التعليم الإليكتروني توجد "فكرة متنامية أننا نقدم خدمة يدفـع (الطـلاب) مقابلهـا؛ وبذلك يستحقـون ويتوقعـون ويطالبون بمستـوى معين من «الخدمـة». وسيخبروننا عندما لا نفي بتوقعاتهم المتصاعـدة، ونتيجة ذلك زيادة حمل العمل الإداري".

3 - فضيلة الزمالة

تشيـر فكرة كون "الخدمة من فضائل الزمالة" إلـى تأويل الخدمة بوصفها التزامًا أخلاقيًّـا في الحياة الجامعية بدعم الزملاء داخـل المؤسسة الواحدة وعلى مستوى أعم فـي المجـال التخصصـي أو المهني. وتشتـرك هذه الرؤيـة للمفهوم مع بعض عناصر فكـرة كون "الخدمة عمـلاً إداريًّا" مثل إتاحة المرجعيات للزمـلاء الأكاديميين، ولكنها تشمـل أنشطة علمية أوسع مثل مراجعـة الزملاء للمجلات الأكاديمية، وأعمال الامتحان الخارجي والتوجيه الرسمي وغير الرسمي للزملاء. يصف أحد المشاركين في الاستبيان المثـال الأخير بأنه "علاقة الموهبة" حيـث يساعد الأكاديميون الكبار في تنمية الأصغر و/ أو الأقل منهم خبرة. ويصف محاضر آخر أنشطة مثل مراجعة الأوراق البحثية للنشر بأنهـا لازمة لبقاء العمل الأكاديمي. واجتذبت هـذه النقطة تعبيرات عن مشاعر الواجب والمسؤوليـة نحـو الزملاء الأصغر ومجتمعـات التخصص تحديدًا. وبرغـم ما تستهلكه أنشطة الزمالة من وقت، فقد عبر أكاديميون كثيرون عن غريزة الانتماء لجماعة بأقوال مثـل "علـى كل عضو في مجتمـع مسؤولية المساهمـة في الدور الخدمـي الضروري لأي مجتمـع ناجح." ويـردد مشترك آخر هذا الشعور بشكل أكثر صراحة بقوله: أنت ببساطة "مدين" لزملائك بأن تدعم نموهم الأكاديمي.

برغـم الشعـور الطيـب الساكن فـي مثـال الزمالة، فقد قـال عدد مـن المشاركين صراحـة: إن هذا الخطاب أساسه أحيانًا واقع قاسٍ. من هـذا المنظور، فإن الأكاديميين الكبار يؤدون دورهـم ولديهم سلطة ومكانة مثل مراجعة المجلات العلمية للزملاء، ولكن المحاضريـن الأحـدث أو الأصغر يجبرون عادة علـى أداء أدوار خدمية إدارية مثل إدارة المسارات الدراسية، ويعد هذا من «طقوس المرور»(*). وكما يقول أستاذ بجامعة أمريكية: "الخدمة الداخلية في الواقع هي ما يجبر الأعضاء «الأصغر» (غير المثبتين) على أدائه، ولا يستطيعـون رفضـه". وبرغـم أن أدوار خدمـة الزملاء تكسب العضـو سمعة طيبة في المحيـط العلمـي الكبير، فإن مهام الخدمة الداخلية لا تجني القـدر نفسه من التقدير أو المكافـأة؛ ويتسبب ذلك في الإحساس بالرفض بين أعضاء الهيئة الصغار، حتى إن أحد المشاركيـن في الاستبيان قال: إنه يشعر بأن الزملاء الأكبر «يستنزفونه» بهذا الحمل من العمـل الإداري. إن علاقات القـوة داخل المجتمع الأكاديمي، وأثرهـا على تشكيل الأدوار الخدمية هي نموذج لما أشار إليه هارجريفز بالزمالة "المفتعلة" (1994).

4 - الواجب الوطني

يعكـس هـذا التأويل للخدمة مايسمـى أحيانًا "الخدمة العامة"، وهـو شعور بواجب خدمـة مصالح المجتمع المحلـي والمجتمع الكبير. وهو يمثل امتـدادًا أكبر للدور الخدمي يتجـاوز المؤسسـة التي ينتمي إليهـا الفرد (الخدمـة كعمل إداري) والزمـلاء (الخدمة كفصيلـة زمالـة). عبرت إحـدى الأكاديميات عن هـذا الشعور بالواجـب الأوسع نطاقًا تجـاه المجتمع، عندما قالت إن: "قدرًا كبيرًا من القيمة يضيع عندما ينظر إلى «المجتمع» بوصفه "مجرد مؤسسة يتصادف أن يعمل بها الأفراد".

يقتضي مفهوم الخدمة بوصفه واجبًا وطنيًّا القيام "بعمل تطوعي" أو «الدعم» لصالح المجتمـع (المحلي غالبًا)، بطريقة لا يشتـرط ارتباطها بالخبرة العلمية. يقول أكاديمي

(*) «طقوس المرور» تعبير يقصد به في مجال الأدب والدراسات الأنثربولوجية تجارب يجني الفرد منها خبرة تنقله من مرحلة إلى مرحلة، فهو يمر من طور إلى آخر (المترجم).

بإحـدى الجامعات الأمريكية: إن مفهوم الخدمة داخل مؤسسته يفسر بأنه "الخروج إلى المجتمع ومساعدة الناس بطريقة مباشرة... وهذا في المعتاد يعني مساعدة المشردين والعمـل في المطابخ الخيرية، وغيرها مـن «منازل الإيواء». ويتوافق هذا الفهم تمامًا مع تقليد حديث هو «خدمة المجتمع» (Coles 1993). ضرب أحد المشاركين البريطانيين مثال التطوع بالعمل في مستشفى محلية كنوع من النشاط الذي يتوافق مع رغبته في "أن يسهم بشيء في المجتمعات التي تمنح الفرد امتيازاته.

5 - التعلم المتكامل

إن خدمـة المجتمـع يمكـن أن تكـون أكثـر مـن عمل خيـري. وحتى يـرى الطلاب وهيئـة التدريس جدوى ذلـك، فهناك تراث يدمج الخدمة فـي المنهج من خلال تشكيلة مـن المبـادرات. وتشير "الخدمة كتعلـم متكامل" إلى ربط الدراسـة الأكاديمية بالعمل والمشروعـات والأنشطـة المرتبطة بالمجتمع. وقـد كان الوعي قويًّـا «بالتعلم الخدمي» وسـط أكاديميـي أمريـكا الشمالية؛ إذ كان الطـلاب ينفذون مشروعـات، ويخدمون في أثنـاء التدريب داخل مؤسسات، ويقدمون الاستشارات للأفراد والمؤسسات في المجتمع المحيـط. وقد وصفت الثمـرات التعليمية العائدة على الطلاب من زاويتي تعزيز فهمهم للصلة بين النظرية والتطبيق، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية المرتبطة بالعمل. وشملـت الأمثلة المقدمة لهذه الأنشطة برنامجًـا لفض النزاع، حيث توسط الطلاب بين طرفين، بينهما نزاعات قانونية مدنية، أو «الأعمال الداخلية» أو قضاء الطلاب مدة عمل داخـل إحدى المؤسسـات، ودراسة حالة «لدورات حياة» منتج مـع شركة محلية و «وحدة استشاريـة» ضمـن برنامج درجة البكالوريوس في الأعمال. وقـد صيغ قدر كبير من هذه الأنشطة، وليست كلها، كجزء من المنهج معتمد و «مقيَّم» [يخضع للقياس].

كان لـدى الأكاديميين المشاركيـن في هذا الجانب من التعلـم بالخدمة شعور قوي بـأن هذا العمل يحسن جودة التعلم الطلابي. وقد طلب من الطلاب تقديم صيغة مكتوبة يحللون فيها أنشطة التعلم بالخدمة التي عاشوها، وكانت هذه آلية مهمة للطلاب لتقدير تطورهم الشخصي والفكري وفهمه. كما تم التعبير عن فوائد ومزايا نشاط التعلم بالخدمة

للتدريس. فمن منظور المعلم، برغم الوقت الطويل المطلوب لإثبات ذلك، فقد قيل: إن هذه الأنشطة تثمر عددًا من المكاسب. كما ذكر استخدام أمثلة تطبيقية داخل الفصل وكتابة دراسات حالة أو بناء علاقات تؤدي إلى فرص بحثية تتعلق باهتمامات علمية.

ما مكان «الخدمة» المناسب؟

هذه التأويلات الخمسة للخدمة لها نتائج مهمة للعلاقة بين البحث والمعرفة والتدريس. إن إحدى مشكلات تزايد الكتابات التي تركز على هذا الموضوع، هي الانطباع الخاطئ الذي تحدثه، وهو أن «التدريس» و«البحث» هما الدوران الوحيدان اللذان تؤديهما الهيئة الأكاديمية. وإن أحد مظاهر هيمنة جدل التدريس والبحث هو تصنيف كل الأنشطة الأكاديمية تحت هاتين الرايتين المتلازمتين. وبرغم أن التعريفات نادرًا ما تكون صريحة محددة، فإن أشياء كثيرة تتوقف عليها. فمصطلح «التدريس» مثلاً يعرفه الأكاديميون تعريفًا ضيقًا في بعض السياقات المؤسسية، بحيث لا يتجاوز عملية إلقاء محاضرة على جماعة من الطلاب. وعلى خلاف ذلك، كان أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعات المملكة المتحدة بعد عام 1992 من المشاركين في استبياني أقرب من نظرائهم في المؤسسات الأقدم إلى ربط مصطلح «التدريس» بمجموعة أوسع من الأنشطة المتداخلة التي تشمل التوجيه الشخصي وإعداد المواد التدريسية، وتصميم مقررات جديدة.

في التأويلات الخمسة جميعها كان هناك شعور واضح بأن الخدمة التزام أخلاقي ناحية الطلاب والزملاء، بغض النظر عن الفوائد المهنية المباشرة أو غير المباشرة. مع ذلك، يوجد توترات تتعلق باستعداد بعض أعضاء الهيئة الأكاديمية لتحمل ما يوصف «بنصيبهم العادل» في الأنشطة الخدمية، لا سيما ما يخص إدارة المسارات الدراسية وعمل اللجان. وهذا إلى حد ما انعكاس لزيادة ضغوط التنافس في الحياة الأكاديمية بغرض تأمين التثبيت الوظيفي، أو جذب التمويل للبحث، أو الوفاء بأهداف زيادة أعداد الطلاب، والنشر في «أفضل» المجلات، وهكذا. صحيح أن المنافسة كانت موجودة دائمًا في الحياة الأكاديمية، ولكن هذه الضغوط تصاعدت في السنوات الأخيرة بسبب عولمة سوق التعليم العالي، ومحاولات الحكومات مراجعة التميز البحثي والتعليمي بوصفه جزءًا من ثقافة جديدة أساسها المساءلة ومبدأ الأداء.

كذلـك، فمن المشـكل، كما بين عدة مشاركيـن في الاستبيان، «قياسـ» المساهمة الخدميـة لعضو هيئـة التدريس؛ إذ يختلف هذا عـن الطرق المعتادة فـي إثبات النجاح البحثـي من خلال المنشـورات أو المنح البحثيـة مثلاً. أما الـدور التعليمي فقد تطورت مقاييـس التميز الخاصة بـه وتعقدت استجابةً لدعوات رفع مكانـة التدريس في مواجهة البحث. فقد توسع استخدام التقييم الطلابي، وزاد الاهتمام بتدريب محاضري الجامعة وتأهيلهم، وتطور الاعتماد المهني، واستخدام سجلات المسيرة التدريسية لأجل الترقي. وعلى النقيض من ذلك، فإن أداء «الخدمة» على المستوى الفردي لا يجد له بين مؤشرات الأداء مكانًا فيما يخص قياس الأنشطة والإنجازات الأكاديمية.

إن زيـادة الضغط للوفاء بمقاييس الأداء في البحث والتدريس يعني «تقليص» الدور الخدمـي. قال عدد كبير مـن المحاضرين: إنه ببساطة لا يوجد وقت «كافٍ» أو «مناسب» يخصص للأنشطـة القائمـة علـى الخدمات. إن مبـادرات التعلـم الخدميـة أو التعلم المتكامـل، غالبًا ما تكون صعبة التأسيس، وعادة ما تستهلـك وقتًا من الهيئة الأكاديمية فـي بناء علاقات مجتمعية والحفاظ عليها. وليس من طبيعتها أن تكون «مرتبة» أو خالية من الصعوبات في الإشراف على الطلاب أو تقييم تعلمهم. وتحت ضغوط التعليم المقسم إلـى وحدات الـذي يحارب التكامل المعرفي، وضغوط عدد مـن عمليات مراجعة الجودة المتنوعة، فإن التعلم الخدمي الذي لا يعد جزءًا من المنهج الرسمي الخاضع للتقويم ليس أمامـه فرصة كبيـرة للبقاء. حتى العناصر التي تمت صياغتهـا رسميًّا مثل تخصيصات العمل التدريبي في دراسات الأعمال ذات الأربع سنوات في المملكة المتحدة، أو ما يسمى درجات «الشطيرة»؛ فقد أصابها تدهور خطير في السنوات الأخيرة.

إن الطبيعـة المتغيرة لقوة العمل الأكاديمية العائدة إلـى عدم ثبات عامل التوظيف يعني تراجع عدد أعضاء هيئة التدريس الثابتين، أو كاملي الدوام القادرين على تخصيص الوقـت والطاقة خارج جداول التدريس الرسمية للأنشطة الخدمية. تشير التقديرات في الولايـات المتحدة إلى أن خُمسي أعضاء هيئـة تدريس الجامعة حاليًا يعملون بدوام غير كامـل، وهذا ضعف عدد ما كان منذ ثلاثين عامًـا (Benjamin 2000). كما أن مراقبة

جـودة البحث، فـي دول منها المملكة المتحـدة وأستراليا ونيوزيلانـدا وهونج كونج، قد حمّلـت الأكاديميين ضغوطًا منها توجيه جهودهم نحو النشـر على حساب أنشطة ومنها الأنشطـة الخدمية التي تستهلك وقتًـا طويلاً. هذه القوى تعني أن الأنشطة الخدمية تنال تقديـرًا أقل باستثناء الترقية إلى كرسي شخصي يحدث من آن لآخر في بعض الثقافات المؤسسية مثل جامعات ما بعد 1992 في المملكة المتحدة (Tight 2002).

كان الأكاديميـون علـى وعي كبير بأن العمـل الخدمي يعاني انخفاض المكانة "ولا يؤدي بك إلى الحصول على التثبيت الوظيفي أو الترقية أو زيادة الراتب". ومن أمثلة هذا الرأي مـا قاله أحد المشاركين بشأن إنشاء منبر للتعليـم الإليكتروني لإحدى المدارس؛ حيـث لم ينل الموضـوع فهمًا أو تقديرًا كافيًا. فلم يكن مـن إدراك لأهمية هذا النوع من العمـل الخدمي بين الزمـلاء على أساس أن ذلك "ينبغي أن يكـون من أعمال هيئة دعم تكنولوجيـا المعلومـات". كان الشعور العام هـو أن العمل الخدمي نادرًا ما يكافأ أو يقدر؛ ومـن ثـم فإن دافعيـة القيام بأنشطـة خدمية كان يترجـم إلى مزيج من فكـرة «الإيثار» والشعـور بالواجب تجـاه الطلاب والزمـلاء ومجتمعـات التخصص والمجتمـع الكبير. فالخدمة، كما عرّفها أحد الأكاديميين، تكاد تكون "أي نشاط مرتبط بالعمل لا يكافأ (أو بالأحرى لا يكافأ بصورة مباشرة)".

هل من مساحة جديدة للخدمة؟

يساعـد مبـدأ الخدمة على ترسيخ أعمـال الحياة الأكاديميـة والمؤسسية، مع ذلك فـإن التـزام المحاضرين الجامعييـن به عرَّضه للخطـر من مجموعة مـن القوى. ففي تقاليـد جامعية أخرى، وبالتحديد النموذج الجرماني لجامعة البحوث، قد أولت اهتمامًا «للمسافة» بين الأكاديمي كباحث، والعالم كله من حوله (Boyer 1990). فمفهوم الجامعة «كبـرج عاجي» لا يتوافق مع مفهوم خدمـة المجتمع. فمع تنامي هيمنة دور الحكومة على التعليـم العالي في القرن العشرين حـل هذا الدور إلى حد بعيد محل أثر الجهود المدنية والخيريـة. مع ذلك فالجامعة الحديثة تعاني ضغوطًا متزايدة لإقناع الدولة بأنها تستحق التمويـل (Tjeldvoll 1998). ولكـن الـدور الخدمـي التقليدي يظل قائمًـا في كثير من

جامعات الولايات المتحدة التي أسست بوصفها مؤسسات على أرض ممنوحة. أما التمويل الخيري والتجاري للجامعات في المملكة المتحدة، بما في ذلك التمويل المحلي المدني، فقد حل محله التمويل الحكومي تدريجيًّا بخلاف المؤسسات الأمريكية التي أبقت على مستويات دعم عالية من الرعاة المحليين والخريجين والمجتمعات الإقليمية، فليس من قبيل المصادفة، إذاً، أن يكون التعلم الخدمي أعمق جذورًا في جامعات أمريكية كبيرة وأوثق صلة بالمجتمعات المحلية والإقليمية وأقل اعتمادًا على تمويل الحكومة المركزية منها في المملكة المتحدة.

إن قوى السوق وكذلك حاجة المؤسسات لتمييز نفسها عن منافسيها يؤدي إلى هزة في تعريف التوصيف الوظيفي الأكاديمي. ويوصف هذا أحيانًا بأنه «تفكيك العمل الأكاديمي» (Kinser 1998) بينما يحل محل الأكاديمي الشامل الذي يجمع مهام التدريس والبحث والدور الخدمي، قائمة من المتخصصين، المعيّنين للتدريس أو للبحث فقط مثلاً، أو المصممين التعليميين، أو المتخصصين في القياس والتقويم. تكتسب هذه الظاهرة سرعة متنامية نتيجة لتوسع المؤسسات الربحية الخاصة مثل جامعة فينكس (التي استبعدت الدور البحثي تمامًا) ومبادرات التعليم الإليكتروني حيث تهدف الجامعات إلى التنافس في أسواق كبرى على المستوى العالمي. إن هذا «التفكيك» يعني تناقص الأكاديميين المشغولين بمجموعة من المسؤوليات الشاملة، مما يجعل العمل الخدمي إحدى المسؤوليات أو أحد الاحتمالات العملية.

طرأت على مفهوم«الخدمة» تحولات وأعيد تأويله مع الزمن. ففي المملكة المتحدة حدد تقرير روينز عن التعليم العالي (1963) "بث ثقافة مشتركة ومعايير مشتركة للمواطنة" بوصفه أحد أهداف أربعة للتعليم الجامعي. وربما نجد صدى ذلك في تقرير ديرينج (NCIHE 1997) بعدها بأربعة وثلاثين عامًا، حيث يعرف كلمة الخدمة من زاوية منفعتها الاقتصادية أولاً، فقد خصص الفصل الثاني عشر من التقرير، وهو الفصل المركز على الدور المحلي والإقليمي للتعليم العالي، بكامله تقريبًا لتأثير الجامعات المرتبط بالأعمال التجارية والاقتصاد. وقد اكتمل التحول إلى المنفعة الاقتصادية على

يـد حكومـة المملكة المتحدة عن طريـق «الورقة البيضاء» التي نشـرت في يناير 2003. ضمـت الورقـة فصولاً عن البحـث والتدريس وإتاحـة الفرص والتوسـع و«التعليم العالي ومجال الأعمال» (DfEs 2003).

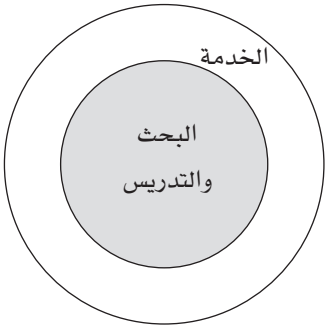
تبين استجابات عدد من الأكاديميين أن الخدمة حاليًا مصطلح أقرب صلة بعلاقات الأعمـال والمستهلكين منها إلى الخدمة «العامـة». وأغلب استعماله يتعلق ببناء علاقات مع شركات أعمال تجارية أساسها «الجودة» و «الكفاءة»، ومن هنا لدينا «جودة الخدمة»، وتوصيـل الخدمـة أو ببساطـة «إدارة الخدمـة»، وهي عبـارات واردة مـن معجم الحياة التجاريـة. وليـس لغة التجارة وحدها هـي ما دخل الحياة الجامعية، فـإن مُثُل الفرادنية الليبراليـة قد حلـت محل قيم المشاركة والزمالة. صحيـح أن الفردانية التنافسية كانت دائمًـا جزءًا من الحيـاة الأكاديمية، ولكنها الآن خطر على الزمالـة والتعاون المطلوبين للحفـاظ على جودة أنشطة البحث والتدريس. وإن الاشتراك في لجان القسم والمؤسسة كجـزء من "الخدمة كعمل إداري" هي أحد الأمثلة المهمة على ذلك. فالحياة الأكاديمية هنا انعكاس للمجتمع الذي تنحسر فيه المشاركة المدنية منذ سنوات كثيرة. وفي لقاءات شخصية مع أعضاء هيئة التدريس في جامعات بريطانية، وجد هارولد سيلفر (Harold Silver 2003) دليـلاً ضئيلاً جـدًا على وجود شعور انتماء إلـى مجتمع خاص قائم على مجموعة مشتركة من المعايير أو القيم المؤسسية. ويعلق ألتباخ (Altbach 1995) أيضًا علـى انحسار الشعور بالانتماء إلى مجتمع داخل الجامعات الأمريكية نتيجة لتزايد حجم العاملين في المجال الأكاديمي، واتساعه وتنوعه.

لا يتحـدث الأكاديميـون عـن «الخدمـة» إلا نـادرًا؛ فهم أقـرب إلى معرفـة مطالب «الإدارة» بأنواعهـا. وإن أداء الأدوارالخدميـة مثل تنسيق المسـارات الدراسية أو إرشاد القبـول أو رئاسة القسم، كلهـا كانت تعد جزءًا من تعويضات الحيـاة الأكاديمية. فعضو المجتمع الأكاديمي يتلقى مزايا مقابل تخليه عن مصالحه الشخصية، ومن هذه المزايا الأمـان الوظيفـي، والحرية الأكاديمية فـي تنفيذ الأبحاث الشخصية مـع الاعتراف بأن للأفراد نقاط قوة وضعف مختلفة. ويتولى الأكاديميون الأدوار الإدارية مثل موجه القبول أو رئيس لجنة أو رئيس قسم بالتناوب.

ومن المفارقات أن أي دراسة لمنطوق رسالات مؤسسات التعليم العالي تظهر أن كلها تقريبًا يحوي شكلاً من الالتزام الصريح بخدمة المجتمعات الإقليمية و/أو المحلية. مع ذلك، فالواضح أن هناك تعارضًا متناميًا بين تبني المؤسسات هذه الأهداف والاستمرار المهني للهيئة الأكاديمية. فالخدمة ليست استثمارًا جيدًا فيما يخص الترقي المهني (Knight 2002). إذ يحظى البحث بنصيب الأسد من المكانة والجوائز في الحياة الأكاديمية، وقد زاد ذلك في السنوات الأخيرة بفعل مراجعات جودة البحث في عدد من أنظمة التعليم العالي. وهناك مبادرات حكومية وجامعية لاقتناص قدر من المكافأة أو التقدير للتميز في التدريس. إذ توجد حاليًا برامج مستقرة مثل علماء كارنيجي في الولايات المتحدة، وبرنامج جماعة التدريس 3M في كندا، وجوائز التدريس الجامعي في أستراليا، وخطة زمالة التدريس في المملكة المتحدة. مع ذلك، لا يتوقع أن تصحح سريعًا عدم التوازن التاريخي بين البحث والتدريس في المدى القريب، كما أن عدم المساواة العرقية أو الجنسية لا يمكن محوها سريعًا من خلال التشريعات وحدها.

لم تكن الخدمة بهذه الأهمية قط للأداء الجامعي الكفء. وقد أضافت مراجعة الدور التدريسي من قبل الوكالات الحكومية توقعات جديدة إلى الحياة الجامعية مثل إرشاد الزملاء وملاحظة التدريس والتصميم المستمر للمنهج (وإعادة التصميم). كما أن التعطش لتمويل الأبحاث قد وسع مدى المطالب الخدمية ومنها دعم إنشاء مجلات جديدة، ومراجعة المزيد من طلبات المنح، والحاجة للتوجيه الفردي للباحثين الناشئين؛ ليحققوا إمكاناتهم كاملة في بيئة تنافسية. إن الدور الحيوي الذي تؤديه الخدمة في دعم التدريس والبحث لا بد أن يُعدّ «مساحة» محورية في الدور الأكاديمي؛ فإذا استعرنا بتصرف صورة من النظرية التنظيمية (Handy 1981) نشبه التوصيف الوظيفي الأكاديمي بقطعة «دونات» (كعكة محلاة مثقوبة الوسط) «مقلوبة». ففي الأصل الرسمي للدور الأكاديمي توجد توقعات محددة تتعلق بالتدريس والبحث، وغالبًا ما يعبر عنها بمقاييس مثل ساعات التدريس أو إعداد المنشورات. وهذه هي «المربى» في وسط كعكة الدونات (الأمريكية). وبينما قد تمثل هذه الوظائف الجوهر، أو التوقعات الرسمية للحياة الأكاديمية، وتشكل الخدمة جزءًا كبيرًا من الأطراف التي لم تحظ بالقدر نفسه من دقة التعريف، أو إذا عدنا للصورة، تمثل الجزء الخارجي من الدونات (انظر الشكل رقم 12-1).

الشكل 12-1 الخدمة في الدور الأكاديمي



أفكار ختامية

ما حال الخدمة في هذه الظروف؟ إن ما ضاع في الجدل حول التدريس والبحث هو أن الجامعات موجودة لخدمة المجتمع أيضًا، ولكن ليس بمعنى اقتصادي ضيق محض، بل حسب تعبير ديرينج "لتؤدي دورًا رئيسًا في تشكيل مجتمع ديمقراطي متحضر يضم الجميع" (NCIHE 1997: 72). يشير جون نيكسون إلى طرف من أزمة الحياة المهنية، وهو التراجع عن الدور الخدمي، فالخدمة نشاط معقد يستهلك وقتًا طويلاً ولا يلقى إلا القليل من المكافأة والاهتمام. وبرغم عدم دقة القول بوجود «عصر ذهبي» للخدمة في الماضي، فإن اتحاد قوى فرض البيروقراطية والفردانية تعمل على طرد الخدمة حاليًا من الحياة الأكاديمية، ليحل مكانها «أعباء» الإدارة و «مطالب» الطلاب في عصر استهلاكي. وبينما كانت الأدوار الخدمية تؤدى بغرض الحصول على التثبيت الوظيفي أو الترقية فإن «قيمة الصرف» الخاصة بالخدمة (Knight 2002) في تدهور خطير. ومن غير المؤكد أن هذا اللون من مهام «المواطنة» سيكون له تأثير ولو ضئيل على مسألة الحصول على التثبيت الوظيفي (Bentley et al. 2003).

قد يوحي تحليلنا بقليل أمل في أن تكون الخدمة في المستقبل التزامًا جوهريًّا من التزامات الجامعات والحياة الأكاديمية. مع ذلك، فهناك مبررات للتفاؤل. أولاً، يزيد الاهتمام حاليًا بمحاولات تعريف مفهوم «المعرفة» في الحياة الأكاديمية. كان

أغلب الاهتمام منصبًا على «علمية التدريس» مما يشجع الأكاديميين على البحث في ممارساتهم التدريسية؛ حتى يصلوا إلى فهم أفضل للتدريس بوصفه مسعىً فكريًّا. ولكن الخدمة تنطوي على مدى واسع من الأنشطة العلمية التي تشكل البنية التحتية المحيطة التي تدعم كلاًّ من التدريس والبحث.

وأخيرًا، فإن أغلب الأكاديميين لا يعملون على أسس حسابات عقلانية خالصة بهدف «الربحية» الشخصية (Knight and Trowler 2000). فبرغم الضغوط والالتزامات التي يواجهونها، لا يفعل الأكاديميون ما هو عقلاني دائمًا (Coate, Barnett, and Williams 2001). ولا يزال الأكاديميون يجدون مساحة للخدمة في حياتهم المهنية. كتب روبرت نسبت (Nisbet 1971) عن سمات المجتمع الأكاديمي منذ أكثر من ثلاثين عامًا، يقول: إن إحدى هذه السمات هي شعور قوي «بالشرف» وجوهر الشرف، فيما يرى نسبت "لا يمكن، بطبيعته، أن يقاس، أو يعوض بالمال، أو المكافأة المادية" (Nisbet 1971: 53). والخدمة في النهاية تتعلق بأخذ التزامات المواطنة في المجتمع الأكاديمي على محمل الجد. قال أحد المشاركين في استبياني: "لو كنت فيه بغرض المكافآت فقط، لما كنت أكاديميًّا أصلاً". إن كثيرًا من المحاضرين والأساتذة يرون أنفسهم ملتزمين بمقتضى الشرف أن يوفوا واجباتهم كمواطنين في المجتمع الأكاديمي والمجتمع الكبير. وكما يقول روبرت كولز: "كل خدمة نشاط أخلاقي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وهي استجابة لنداء أخلاقي من الداخل يفي بحاجة أخلاقية في العالم" (Coles 1993: 75).

8

beikandl.com

13

تدني الخلق الأكاديمي:
التدريس والبحث وتجديد التنظيم الذاتي المهني[1]

ديفيد د. ديل

يتغير إطـار عمل القواعد والحوافـز التي تؤثر على الالتزامـات الأكاديمية لمجالي التدريـس والبحث في العالم كله. وتتأثر هذه التغييـرات حتمًا بتصرفات الحكومة وقوى السـوق. ولكن تراث حكم الزمالة والاستقلال الأكاديمي الممنوح للجامعات يحفظ لهيئة الأساتـذة أثرها الكبير فـي صياغة ظروف العمـل الأكاديمي وأولويات نظـام المكافآت الأكاديميـة، ووسائـل الضبط الاجتماعي التـي تشكل السلوك الأكاديمـي. وقد أشار آدم سميـث إلى هذه المسألة في القرن الثامـن عشر عندما شكا من أساتذة أكسفورد الذين "يدعـون إلى شيـوع التجاوز المتبادل، بحيـث يقبل كل فرد أن يهمل جـاره واجبه مادام يسمـح لـه بإهمال واجبـه" (وردت في Kerr 1994: 9). إذا كان إطـار عملنا المؤسسي بـه أخطاء بنائيـة فلا بد للمهن الأكاديميـة أن تقبل قدرًا مـن المسؤولية عن وجود هذه الأخطـاء، أو الغفلـة عن ملاحظة وجودهـا، أو عن عدم بذل الجهـود الكافية لتصويبها (Thompson 1987).

من المهم أن يدرس المتخصصون في التعليم العالي ويحللوا الآثار السلبية الناتجة عـن قـوى السوق، وكذلـك الجهـود الحكومية غيـر الصائبة التـي تهدف إلـى التنظيم الأكاديمـي، وتفرضها على الجامعـة. وما لا يقل عن ذلك أهمية، وربمـا يزيد، إذا أردنا للجامعـة كمـا نعرفهـا أن تستمر، هو أن ننظـر منهجيًّا ونقديًّا في سلوكنـا المهني – في بنى الحكم الذاتي الجامعي، وفي عمليات مراجعة النظراء، وما تقوم عليه من معتقدات

(1) هـذه صـورة منقحة من ورقة قدمتها في مؤتمر SRHE في ديسمبر 2003 بلندن، المملكة المتحدة. وأدين لكل من رونالد بارنيت ومارثا ديل بنقدهما المفيد، وأنا المسؤول الوحيد عن الأفكار المطروحة.

أكاديميـة. فـإذا كانـت هيئة الأساتذة تصـر، وأعتقد أنهـا لا بد أن تفعـل، على ضرورة الاستقـلال الأكاديمـي، فلا بـد أن نقدم دليلاً مقنعًـا لأنفسنا وللجمهـور الكبير على أن عمليات الحفاظ على المعايير الأكاديمية من قبل النظراء صارمة وصالحة.

وعلـى ذلك سأستكشف فيمـا أطرحه من أفكار تدني الخلـق الأكاديمي الذي، فيما أرى، يعرض العقد الاجتماعي بين المهن الأكاديمية والمجتمع للخطر.

التنظيم

نحتـاج أولاً أن نستكشف معنى مصطلح «التنظيـم» عندما يتعلق بالعمل الأكاديمي. ربما كانت إصلاحات التعليم العالي في العقود الأخيرة في المملكة المتحدة وغيرها من الـدول سببًا في أن مصطلح «التنظيم» يفسر تلقائيًّـا الآن داخل المجتمع الأكاديمي بأنه كلمة السر «للسيطرة والرقابة» الحكومية، أي فرض معايير خارجية على الجامعة تساندها لوائح حكومية: ولكن مصطلح «التنظيم» يمكن أن يفهم أيضًا على نحو أوسع بأنه كل فعل يقصـد به التأثير علـى السلوك الاجتماعي الـذي يقدره عموم الناس (Baldwin and Cave 1999). وبهـذا المعنى جـرت التقاليد على استخـدام المصطلح داخل المجتمع الأكاديمـي؛ إذ يشير إلـى الأفعال المصممة لضمان المعاييـر الأكاديمية مثل «التنظيم» الذاتـي، ومن الأمثلة الصريحة على هذا نظام الامتحان الخارجي في المملكة المتحدة، والاعتماد الأكاديمي الاختياري في الولايات المتحدة.

إن استعمالنـا مصطلح «التنظيم» بالمعنى الأخير يؤكد على نقطة حاسمة في العمل الأكاديمـي، وهـي أن المعاييـر الأكاديمية في التدريـس والتعلم لا يمكـن الحفاظ عليها بأفعـال الأساتذة ومعتقداتهـم وحدها، كأفـراد، فالأساتذة أيضًا يحتاجـون إلى الدعم مـن التنظيمـات والعمليات الرسمية، مثـل عمليات التأهيل الاجتماعـي الخاص بالمادة الأكاديميـة ومراجعة النظراء لما يُقترح من وحدات دراسية جديدة، أو مسارات دراسية جديـدة، والمراجعـة المهنيـة للجـودة الأكاديمية. وفـي استخدامي لمصطلـح «الخلق الأكاديمـي»، إشارة إلى بيئة الضوابط والأعراف الاجتماعية التي تحدد مقاييس السلوك الأكاديمي، وتؤثر على اختياراتنا المهنية.

عنـد مواجهة دعـوات لأشكال جديدة مـن التنظيم الجامعي، مثـل تحسين الجودة الأكاديميـة من خلال منافسة سوقيـة برعاية الدولة، أو تنظيم السلـوك الأكاديمي، من خـلال قواعد ولوائح حكومية، فإننـا بالغريزة نلجأ إلى مفهوم الخلـق الأكاديمي الأوسع بوصفه وسيلة أنجع لضمان المعايير الأكاديمية. ولكن هل الدعوة الحالية للتنظيم الذاتي دعوة سليمة؟ هل تعكس قياسًا دقيقًا لنقاط الضعف والقوة في الخلق الأكاديمي، أم أنها مبنيـة أساسًا على خياراتنا المهنية المفضلة؟ إن أيّ دعوى نرفعها للمطالبة بالاستقلال الأكاديمي لا بد أن تقوم على إثبات فاعلية الخلق الأكاديمي في الوفاء بالتزاماتنا المهنية نحو المجتمع.

التدريس والبحث

صار دخول الجامعة متحكمًا في تحديد «فرص الحياة» لأعداد متزايدة من مواطنينا، كما تنامى الاهتمام العام بتحقيق توازن مقبول بين التدريس والبحث داخل جامعتنا. وقد لاحـظ مراقبون كثيرون فـي دول مختلفة حدوث «انجراف بحثي» في التعليم العالي؛ حيث صـارت المـوارد والطاقات الشحيحة أصلاً في كل أنـواع المؤسسات الأكاديمية توجه إلى البحـث على حساب تطوير التدريس وتعليم الطـلاب. وبينما قد نعدّ ذلك اهتمامًا راهنًا، فإن أسباب المشكلة قائمة من زمن. ففي تحليل حدسي كتب في عام 1970 واستعرت منه عنوان هذه الورقة، هاجم عالم الاجتماع روبرت نسبت (1971) عدم التوازن المتزايد بين التدريـس والبحث في الجامعة بالولايات المتحدة. وقد عـزا نسبت هذا جزئيًّا إلى ضياع المعتقـدات التي كانت منتشرة ومتجـذرة في الأساتذة فيما يخصـ الالتزامات المهنية، وكذلك ضعف الصلات التنظيمية داخل الجامعات التي تدعم هذه المعتقدات.

إن العلاقـة بين التدريس والبحث في القطـاع الجامعي في حالة تحول من طريقين علـى الأقـل. أولاً، هناك قلق متزايد مـن استخدام الموارد المخصصـة للتدريس لدعم إضافـي للبحث. وهذه قضية قديمة في الولايات المتحدة، وقد وضعت كأحد الاهتمامات الصريحـة فـي «الورقة البيضـاء» البريطانية (DfES 2003). ثانيًـا، هناك قلق من ألا يكون الأساتذة داخل المجالات التخصصية ملتزمين التزامًا إيجابيًّا بتحسين جودة تعلم

الطلاب، بينما يعملون على تحقيق جداول أعمالهم البحثية. فما صلة هذه القضايا بتدني الخلـق الأكاديمـي كما عرّفته؟ وما الخطـوات التي قد تكون ضروريـة لاستعادة التنظيم الذاتي المهني، حتى نتمكن بفاعلية من الوفاء بالتزاماتنا نحو المجتمع الكبير.

دعم البحث بمخصصات التدريس

بـرز دعم البحث بمخصصات التدريس في دراسة حديثـة للتعليم العالي الأمريكي قام بها باحثون بمؤسسة راند (Brewer, Gates and Goldman 2002). وفي دراسات ميدانية للسلوك الإستراتيجي بين عينات ممثلة لمؤسسات التعليم العالي، اكتشف باحثو رانـد أن أغلـب الكليات والجامعـات الأمريكية كانت في سعي نشط نحـو تحقيق المكانة الأكاديميـة. ولأن المكانـة فـي عالم الجامعة لا تكتسـب بما يتعلمه الطـلاب؛ بل بسمعة أبحـاث أعضاء هيئة التدريس، ومقاييـس انتقاء الطلاب، فإن طلب المكانة كان الطريق إلى سباق تسلح أكاديمي. فكل أنواع المؤسسات بما فيها تلك التي كانت مكرسة في السابق للتدريس، بدأت تستثمر مواردها الضيئلة في أعمال تدريسية أقل لأعضاء هيئة التدريس، وفـي تحسين المرافـق البحثية، وفي توفيق الموارد لضمان منـح بحثية، وفي إعانة تميز للطلاب المتفوقين والمزايا الاستهلاكية الطلابية، مثل السكن الطلابي، ومرافق التغذية أو شبـكات حواسب الألياف الضوئية المصممة للمساعدة في جذب الطلاب المتفوقين. وقد خلص باحثو راند إلى أن هذا السعي نحو المكانة قد رفع التكاليف الاجتماعية للتعليم العالـي فـي الولايات المتحدة بصورة ملحوظة، مع ذلـك، لا يتوافر دليل على أن ذلك قد حسّـن جودة التدريس. وفـي أحد تحليلات إصلاح التعليم العالي فـي المملكة المتحدة، اكتشـف ليندسـاي و رودجرز (1998) أن كثيرًا من جامعـات المملكة المتحدة قد تبنت إستراتيجيات تخصيص للموارد تشبه إلى حد بعيد الإستراتيجيات المرتبطة بمؤسسات «السعـي للمكانة» التي درسها باحثو راند في الولايات المتحدة. أي أن الإستراتيجيات لم تعالـج الحاجـات التعليمية للطلاب، ولكنها منحت الأولوية لزيـادة استثمار وقت أعضاء هيئة التدريس في البحث و«تسويق» المؤسسة لجذب الطلاب المتفوقين.

لا شك أن النشاط البحثي لهيئة التدريس أساسي بالنسبة لمسؤوليات التدريس بالجامعات؛ فأنا لا أستطيع الوفاء بواجباتي المهنية في تدريس طلاب البحث المسجلين لدرجة الدكتوراه،

إلا إذا كان لـديّ برنامـج بحثي نشيـط. ولكن مراجعات البحوث عن تعلـم الطلاب تشير إلى أن الارتبـاط ضعيف بين إنتاجية البحث ورقي المستوى فـي التدريس، وأن التدريس والبحث أقرب إلى أن يكونا نشاطين مستقلين (Terenzini and Pascarella 1994). وتشير دراسات ألكسندر أستين (1996) التي تستكشف طبيعة العلاقة بين البحث والتدريس في الولايات المتحدة إلى أن التوجه البحثي القوي للقسم (أي القسم الذي ينشر أعضاؤه كتبًا ومقالات كثيـرة، وينفقـون قدرًا كبيرًا من وقتهم في البحث، ويولـون أولوية شخصية عالية للعمل فـي الأبحاث) يرتبط سلبيًّا بالعوامل المتعلقـة بالتدريس، بما في ذلك ساعات التدريس والإشـراف والالتزام بتنمية الطلاب، واستخـدام تقنيات التعلم النشطة. اكتشفت ماري فرانـك في مسح قومي لعلمـاء العلوم الاجتماعية (1992:301) أنـه كلما زادت إنتاجية الباحثيـن... قل تواصلهم مع الطـلاب داخل الفصل، وقلت ساعـات الإعداد للمسارات الدراسية، وقلت أهمية التدريس لديهم عن البحث". وخلصت إلى أن "البحث والتدريس ليسا نشاطين متكاملين؛ بل هما نشاطان مختلفان، و في حالة صراع بصورة ما".

ربمـا كان الاعتبـار الأهم في مسألة دعـم البحث بمخصصـات التدريس، لا يتعلق بالمـوارد المالية؛ وإنما بوقت أعضاء هيئـة التدريس. كان عالم الاقتصاد إيستل جيمس (1986) أول مـن قال: إن هيئـة التدريس الجامعي، يمكن اعتبارهـا عمالة تعاونية غير ربحية ترتبط بإنتاج منتجات متعددة. يقول جيمس (1986): إن أعضاء هيئة التدريس، لا سيمـا في الجامعات، يرفعون قدر البحث علـى التدريس، وذلك بسبب عنصر الجذب الذاتي في البحث، ومساهماته الواضحة في صنع سمعة القسم. كما أن البحث التنافسي وأسواق العمل التي تشيع في العالم كله تخصص وقتًا أطول للبحث، وهذا الوقت يمكن أن يـؤدي إلى جذب المزيد من المنح، والمكاسب المستقبلية لأفراد أعضاء هيئة التدريس. في هذا السياق، سيختار أعضاء هيئة التدريس «الوفاء بالحد الأدنى» من جودة التدريس (Massy 2003) أي خفض الوقـت المستثمـر في التدريس، ورفع الوقـت المستثمر في تعليـم الدراسـات العليـا والبحث. ويتصـرف أعضاء هيئـة التدريس، عمليًّـا، على نحو فـردي، ويتلقون الدعم في هذه الخيارات من قبل السياسات الأكاديمية التي تم إقرارها جماعيًّـا على مستوى القسم، وهذا يعنـي أن الوقت المخصص أساسًـا للتدريس، الذي

تدفع الحكومة المال، وكذلك يدفع الطلاب المصروفات الدراسية، من أجله، يتحول إلى العمل البحثي.

أكـدت الدراسات المسحية القومية حول نشاط هيئة التدريس في الولايات المتحدة (Fairweather 1996) في العقود الأخيرة أن نسبة الوقت الذي أقر أعضاء هيئة التدريس بإنفاقـه فـي البحث قد ارتفع في كل أنـواع المؤسسات ذات الأربـع سنوات، بما في ذلك كليـات الفنون الليبرالية الصغيرة. كما اكتشـف تشارلز كلوتفلتر (Charles Clotfelter 1996) وهـو عالم اقتصاد بجامعة ديوك، في تحليـل تفصيلي للتغييرات التي طرأت مع الوقت في أقسام ممثلة بجامعات شيكاغو و ديوك و هارفارد أنه:

> *إذا أخذنـا المؤسسـات [الثـلاث] المدروسة هنـا مؤشرًا، فـإن المدة بين 1977- 1992 كانـت مـدة تغير تدريجي، ولكنـه تغير واعٍ تمامًـا. فمتوسط الأعمـال التدريسيـة الصفّية، بمقياس المسـارات الدراسية التي تدرس كل عـام، انخفضت بلا استثنـاء تقريبًا فـي كل أقسام عينـة الدراسة. وبرغم أن هـذه الأعمال المحسوبة لا تغطي كافة جوانـب التدريس، فإنها تشير إلى حركة ابتعاد ملحوظة عن التدريس إلى البحث (Clotfelter 1996: 204).*

وقـد تفاقمت هـذه المشكلة بسبب الجـذب الجائر للأعضاء المميزيـن في مجالات مثل الاقتصـاد. فقـد لاحـظ رئيس قسم الاقتصـاد بجامعة برينستـون وجود تدنٍّ كبيـر حاليًا في الأعمال التدريسية لنجوم الأساتذة، الذين يكافؤون بمرتبات مرتفعة وبحدود دنيا من الواجبات التدريسية، وبالسماح لهم بأداء أعمال كبيرة خارج الجامعة (Steinberger 2001).

إن مشكلة وقت أعضاء هيئة التدريس لا تؤثر على التدريس وحده؛ بل على ممارسات التنظيم الذاتي المهني كذلك؛ حيث تكون أي عملية تحتاج لفعل جماعي مرتفعة التكلفة، فيمـا يخص وقـت الأعضاء. وكمـا ينسب لأوسـكار وايلد القـول: إن أكبـر نقاط ضعف الاشتراكيـة هـو عدد الليالـي التي تهدرها. فـإن عمليـات التنظيم الذاتي، مثـل إجراء الامتحانات الخارجية، والاعتماد الأكاديمي، والمراجعة الأكاديمية، فضلاً عن العمليات التنظيميـة داخل الجامعة المخصصة لتوكيـد المعايير الأكاديمية، كل ذلك يحتاج قدرًا

كبيـرًا من أوقـات أعضاء هيئـة التدريس، دون الحـد الأدنى من المكافـآت، عادةً. وقد عبّـر كلارك كير قبـل عقد مضى (1994) عن قلقه بشأن الهبـوط الملحوظ في مستوى الخلـق الأكاديمي. وقد لاحظ كير ظهور «ثقافة أكاديميـة جديدة» قل التزامها بالمجتمع الأكاديمي المحلي وبواجبات المواطنة المتعلقة به:

فـي كافـة أنحاء الولايـات المتحـدة، زادت عـن ذي قبل صعوبـة إيجاد معلميـن جامعيين يأخذون مسؤولياتهم نحـو القسم والكلية مأخذ الجد. وإذا فعلوا، فهم أقل رغبة للخدمة في اللجان، وأقل رغبة في توفير الوقت المطلوب... فهم يريدون التركيز على شؤونهم الخاصة، وليس على شؤون المؤسسة (Kerr 1994: 14).

الالتزام بتحسين الجودة الأكاديمية في مجالات التخصص

الموضـوع الثانـي بشأن العلاقة بيـن التدريس والبحث هو قضيـة الالتزام بتحسين تعلم الطـلاب داخل مجالات التخصـص. فالبرامج الأكاديمية توضـع وتنفذ وتطور في كل الأنظمـة الأكاديميـة فـي الأساس على مستـوى القسم أو الكلية، أو مـا سمي الوحدة الأساسيـة (Becher and Kogan 1992). وكما ذكـر طوني بيكر (1992) فيما يخص وضع نظام توكيد الجودة بجامعة ساسكس في المملكة المتحدة:

إن أهم الاعتبارات في توكيد الجودة لا بد أن يكون توجهًا كليًّا وليس توجهًا متذريًـا، وبالتحديـد المزايا التـي يجنيها الطلاب مـن مجمل برامجهم الدراسيـة، وليس مجرد الشعـور بالرضا ونحوه عن التفاعل مع أفراد من هيئة التدريس (Becher 1992: 58).

وتؤكد مراجعات الأبحاث التي تناولت التدريس في التعليم العالي أثر الوحدة الأساسية على تعلم الطلاب. ويرتبط تعلم الطلاب المحتوى الأكاديمي وتطورهم المعرفي ارتباطًا دالاً بنسـق وتسلسل الوحدات المقيدين بها حسب ما تقتضي شروط البرنامج التي تدمج التعلـم المكتسب من وحدات المنهـج المستقلة، وحسب مستـوى التواصل والتفاعل بين أفراد هيئة التدريس في مجال التخصص (Pascarella and Terenzini 1991).

وهكـذا ينعكس التزامنا العام بضمان تعلم الطلاب ليس فقط فيما نقدم من التزام وطاقـة في مساراتنا الدراسيـة أو الوحدات الدراسيـة المستقلة، بل أيضًـا في حماسنا الجماعي لتوكيد المعايير الأكاديمية وتحسينها على مستوى القسم أو المادة.

يقـدم المنظِّـر الإداري هنـري منتزبيـرج (1979) وصفًـا لمـا كانت عليـه عملية التطبيـع الاجتماعـي لتخصص ما فـي الماضـي، وكيف كانـت تقدم التنظيـم اللازم للمعاييـر الأكاديمية في الجامعـات. كانت سنوات التدريب الطويلة تـزود أعضاء الهيئة المستقبلين بالمهارات المعيارية والمعارف التي تميز تخصصهم المحدد. كان مدخلهم إلى التدريس، وإلى محتـوى مادتهم وبحثهم يتأثر بهذه المعايير المتجذرة. نتيجة لذلك كان أعضـاء هيئـة التدريـس يدرسون كأفراد مستقليـن؛ لأن الأستاذ الـذي يحاضر في الفيزياء لطلبة الهندسة كان قادرًا على التنبؤ الصحيح بما يعطيه الأستاذ الذي يحاضر فـي التفاضل والتكامل للطلاب أنفسهم. وهكذا كانت معايير التطبيع الاجتماعي المهني تسمح لأعضاء هيئة التدريس بالتنسيق في تدريسهم مع الحفاظ على استقلالهم.

ولكـن هـذا التوافق علـى المعايير والمهـارات والمحتوى الأكاديمـي، إن وجد حقًا، قـد أصابـه التحلل مع التوسـع السريع في المعرفـة الأكاديمية، وظهور المـواد متعددة، أو متداخلـة التخصصـات. فالدراسـات المسحية لهيئة التدريس فـي الولايات المتحدة (Lattuca and Stark 1994) تظهر أن المعايير والأعراف التخصصية التي كانت تمثل قاعدة التنسيق الأكاديمي يتدهور مستوى تأثيرها على سلوك الأعضاء. ففي تخصصات كثيـرة، لم يعد أعضاء هيئة التدريس يتفقون بسهولة على تعريف محتوى المادة العلمية، ولا يتفقـون على مدى ملاءمة تتابـع وحدات التعليم للطلاب. وقد عبّـر كثير من أعضاء هيئـة التدريس في تخصصات عديدة عـن اعتقادهم بأن تنوع المجال يمنع الوصول إلى إجماع على ما ينبغي أن يعرفه الطلاب.

أجـرى جـون براكستـون وآلان بايـر (John Braxton and Alan Bayer 1999) مسحًـا قوميًّا للمعتقـدات الأخلاقية حول التدريس الجامعي فـي الولايات المتحدة، وهو أول دراسـة تجريبيـة اكتشفها تتعلق بالأخلاقيـات الأكاديمية، وتطـرح الدراسة المزيد

مـن الأسئلة عن أثـر الأعراف الأكاديمية.[1] اكتشف الباحثـان أن قوة الأعراف المهنية فيما يخص مسؤوليات التدريس، والإشـراف والتصحيح، ومسؤوليات تخطيط وتصميم المسـارات الدراسية، والتزامات إدارة القسـم والجامعة، كانت في أدنى مستوياتها لدى جامعات البحث. كما درس الباحثان الاختلافات بين الثقافات التخصصية، وقالا بوجود اتفـاق أكبر على المعاييـر الأخلاقية الخاصة بالتدريس، وعلـى تطبيق هذه المعايير في المجـالات التـي تتبع نموذجًا معرفيًّا، مثل العلوم الطبيعيـة، أكثر من غيرها، مثل العلوم الاجتماعيـة والإنسانيـات. هذه الاختلافـات المرصودة بين التخصصـات في الأعراف المهنية لم تلقَ ما تستحق من اهتمام.

وقـد لوحظ اختلافات كهذه بين الثقافـات التخصصية في دراسات حديثة لتضخم الدرجـات فـي التعليم العالي بالولايـات المتحـدة (Rosovsky and Hartley 2002). وتضخـم الدرجـات، أو بالأحرى كثافة الدرجات، هي ألا يحصـل على درجات منخفضة سـوى عـدد قليل من الطلاب. وهـي ظاهرة تتصاعد مـع الوقت في الولايـات المتحدة، وتظهـر بصورة أبرز في أعلى الجامعـات مكانة مثل هارفارد وييل. وقد ظهر القلق بشأن تضخـم الدرجات في المملكة المتحدة أيضًـا (Yorke et al. 2002). ومن الخصائص البـارزة لظاهرة تضخم الدرجات في الولايات المتحدة، انتشارها في العلوم الاجتماعية والإنسانيات أساسًا، وليس في العلوم الطبيعية والرياضيات.

إن الاختلاف بين التخصصات في تقدير الدرجات ينتهك مبدأ المساواة في التعامل بيـن الطلاب الذي أشـار إليه براكستون وباير (1999) فـي دراستهما المسحية بوصفه معيـارًا أخلاقيًّا جوهريًّا في وسط الهيئات التدريسية، وغيابه يقوّض قدرة الجامعة على خدمـة الصالح العـام. وعلى سبيل المثال، تشيـر دراسات عدة إلـى أن الاختلافات في

(1) هـذا المنهج الآسر في دراسة الخلق الأكاديمي، الذي اتبعه براكستون وباير (1999)، يستحق أن يطبق في دول أخـرى. وقـد نشرت هذه الدراسة أصلاً في عام 1999. ولا أشك فـي أن أكاديميين آخرين سيندهشون مثلمـا اندهشـت؛ ذلـك أنه برغم أنـي أعيش في منطقة بهـا كثافة من الأساتـذة أعلى من أي مـكان آخر في الولايـات المتحـدة، فعندما استعرت الكتاب من مكتبة الجامعة في صيـف 2003، اضطر أمين المكتبة إلى إلصاق بطاقة تواريخ الاستعارة على الغلاف الخارجي للكتاب؛ لأنه لم يُقرأ قط من قبل.

معايير تقدير درجات الطلاب بين المجالات الدراسية المختلفة، أحد أسباب الانخفاض الملحوظ في نسبة القيد في تخصصات الرياضيات والعلوم في الولايات المتحدة، ذلك أن الطلاب الحريصين على مسألة التحصيل يهرعون إلى المواد التي تمنح درجات أعلى (Johnson 2003). إن قليلاً من الجامعات الأمريكية لديه عملية تنظيمية لضمان استطراق المعايير الأكاديمية بين المجالات الدراسية، وحتى عملية توكيد الأسلوب في الولايات المتحدة لا تشمل فحص قضية معايير تحديد الدرجات. وحتى في المملكة المتحدة، فإن الدراسة الثرية التي قام بها ديفيد وارن بايبر (1994) عن نظام الامتحان الخارجي، أظهرت أن أنظمة تحديد الدرجات تختلف اختلافًا كبيرًا، وعلى نحو عشوائي من مادة إلى أخرى في الجامعة الواحدة، وبين المؤسسات المختلفة.

الضبط الاجتماعي والتواصل

إذا كان بالتنظيم الذاتي الأكاديمي عوار، كما أشرت، فكيف نعيد بناءه على أحسن وجه؟ في مناقشات مع صناع السياسات في عدد من الدول حول وسائل ضمان المعايير الأكاديمية، أكدت مرارًا على ما تعلمناه من الدراسات التقييمية للأشكال الجديدة من توكيد الجودة الخارجية المتبعة في المملكة المتحدة وأوروبا وآسيا. كانت أشد النتائج اتساقًا هي أن عمليات مثل المراجعة الأكاديمية، وعمليات تقييم المواد زادت من حجم المناقشات بين أعضاء هيئة التدريس، على مستوى الكلية ومستوى الجامعة، بشأن التدريس وتعلم الطلاب (Dill 2000). عندما يدرك صناع السياسات أن أهم أثر لسياستهم يمكن قياسه هو زيادة الحوار بين الأساتذة، فإنهم في الأغلب يُحبطون. مع ذلك، أعتقد أن التواصل لب الأمر. فزيادة التفاعل والتواصل هي الشرط الجوهري للتنظيم الذاتي المهني الفعال، وهو رجاؤنا الكبير لحمل مسؤوليتنا تجاه المجتمع عن تحقيق تدريس وتعلم طلابي فعال.

يفسر بيل ماسي وزملاؤه هذا الحال في بحث ميداني على مستوى الأقسام في جامعات الولايات المتحدة (Massy, Wilger and Colbeck 1994). فقد كشفوا عن وجود نسق من «الزمالة الجوفاء» بمقتضاه تتظاهر الأقسام بالعمل الجماعي، ولكنها

تتجنب تلك الأنشطة التعاونية المحددة التي قد تؤدي إلى تطورات حقيقية في جودة البرامج الأكاديمية. وعلى سبيل المثال، تحدث أعضاء هيئة التدريس بانفتاح عن اجتماعات غير رسمية لتبادل نتائج الأبحاث والإجراءات الجماعية لتحديد أمور الترقي والتثبيت الوظيفي للأعضاء، واتخاذ قرارات جماعية بشأن تقديم مسارات دراسية معينة في كل فصل دراسي، وبشأن من يقومون بتدريسها، ولكن:

> *برغم زخرف الزمالة هذا فقد أخبرنا المشتركون في الدراسة أنه نادرًا ما أوصلهم إلى مناقشات جادة وضرورية لتحسين تعليم طلاب البكالوريوس، أو إلى شعور بالمسؤولية الجمعية اللازم لجعل جهود القسم أكثر فاعلية. هذه المظاهر الخارجية للزمالة تلائم أعضاء هيئة التدريس، ولكنها تتفادى أسئلة جوهرية عن مهمتهم. وينطبق هذا الموقف المؤسف بخاصة على تعلم الطلاب. وتظل الزمالة مستبعدة فيما يخص معالجة أعضاء هيئة التدريس لقضايا بنية المنهج والبدائل البيداجوجية وتقييم الطلاب (Massy, Wilger and Colbeck 1994: 19).*

تشير إلى مثل ذلك دراسة مسحية عن نظام الامتحان الخارجي في المملكة المتحدة قام بها وارين بايبر (1994) إذ يذكر غياب مناقشة معايير وضع الدرجات بين أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون في مسارات دراسية متعددة التخصصات أو مشتركة. وقد كانت تمثل أكثر من 30% من الدرجات في نهاية الثمانينيات في القطاع الجامعي، وكما يقول فإن:

> *هناك إشارات لا يمكن تجاهلها إلى غياب التواصل بين الأقسام... فقد أشار كثير من الأعضاء المشاركين في الدراسة إلى ضرورة الاستعانة بأعضاء من أقسام مختلفة للتخطيط المشترك لمسارات دراسية متعددة التخصصات، ولتجاوز طريقة الاكتفاء بتجميع قوائم للمواد التي ينبغي تخطيطها (Warren Piper 1994: 158).*

من الأسباب الرئيسة لظهور هذا النسق المذكور من انعزال الأساتذة، هذه الالتزامات المعاصرة التي على الأساتذة نحو التخصص والمعتقدات الأكاديمية السائدة

بشأن الحرية الأكاديمية والاستقلال الأكاديمي. فإن أعضاء هيئة التدريس لا يقومون بقدر كبير من أعمال التدريس وحدهم فقط، ولكن التعريف الضيق للمجالات الأكاديمية الفرعية يجعل أعضاء كثيرين غير مستعدين على الإطلاق لمناقشة تدريسهم مع بعضهم. ففي تحليل شامل للمثال المهني في أمريكا، يوثق بروس كيمبول (Bruce Kimball 1992) التحول الذي حدث في القرن العشرين، من الإيمان بخدمة الناس إلى السعي المحموم نحو زيادة الدخل الفردي والمكانة. ويسأل كيمبول في مناقشته للمهنة الأكاديمية (1992:314) هل يتم استخدام الاتجاه نحو التخصص الأكاديمي الدقيق "لتجنب الانتقادات لسلطة المتخصصين ومكانتهم، عن طريق إخفاء مصالحهم الشخصية؟"

بالإضافة إلى ذلك، فكثيرًا ما تحبط جهود جمعية لتحسين تعلم الطلاب بسبب دعاوى الحرية الأكاديمية. ولكن هل التمسك بالاستقلالية في التدريس الفردي يخدم الصالح العام أم الحاجات الخاصة؟ يشير مارفن لازرسون (Marvin Lazerson 1997) إلى أن الحرية الأكاديمية في الولايات المتحدة أسيء فهمها مع الزمن، حتى صارت تعني حق أفراد هيئة التدريس المطلق في تحديد محتوى مساراتهم الدراسية.

> *لم يكن من بد أمام الأساتذة من الدفاع عما يقومون به داخل الفصل ضد التهديدات الخارجية... وكان من أثر الدفاع عن الحرية الأكاديمية تحويل الفصل إلى منطقة «خاصة» كما يتضح من استجابات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بتقويمهم للطلاب؛ فإن أي سؤال عما يجرى في الفصل، حتى لمعرفة هل تعلم الطلاب شيئًا أم لا، كان يعد تهديدًا لحرية عضو هيئة التدريس، وكان من الضروري استبعاد ما يتم من تعاملات داخل الفصل من تدريس وتعلم من أي متابعة جادة أو مناقشة (Lazerson 1997: 21).*

كذلك لاحظ لي شولمان (Lee Shulman 1993) أن التدريس يختلف عن البحث الأكاديمي في أنه صار يعامل كأنه ملكية خاصة لا ملكية عامة. يقول شولمان:

إنــه فيما يخص البحــث والدرس العلمي، فـإن الأكاديميين أعضــاء في مجتمعات نشطــة، "مجتمعات للنقاش والتقييــم، نجتمع فيها مع الآخرين فــي كلياتنا غير المرئية لتبادل استنتاجاتنا ومناهجنا وأعذارنا" (Shulman 1993: 6). وعلى النقيض من ذلك يغلق أعضاء هيئة التدريس أبواب فصولهم رمزيًّا، ويديرون تدريسهم كأنه نشاط منعزل، وإن التطبيــق الخجــول للمراقبــة الفاعلة من جانــب الزملاء للتدريــس ولتعلم الطلاب، وهــي موجودة في العالم كله، من الأرجــح أن مردها في ذلك التأكيد غير المدروس على الحرية الأكاديمية. وكما يقول العميد السابق هنري روسوفسكي من جامعة هارفارد: "إن الحريــة الأكاديمية لا تعفي الزملاء أو الإداريين من تحمــل المسؤولية عن أمور مرتبطة في جوهرها بالإجراءات وبالإدارة، وبالتنظيم الجيد، وقبل كل شيء بالحاجات الطلابية المشروعة" (Rosovsky and Ameer 1998: 150).

ذكــرت سابقًا أن الأبحــاث التي تهتم بحجم التواصل بين أعضاء هيئة التدريس مؤشر مهم إلى تعلم الطلاب. يقول بركستون وباير في دراستهما للخلق الأكاديمي (Braxton and Bayer 1999): إن الــردع والمراقبة الفاعلة في مسألة التزام السلوك الأكاديمي المرغوب يوجــد أكثر فــي الأقسام ذات الصلــة الاجتماعية الأكبــر. فالاجتماعــات الخاصة بالقسم والتفاعلات المباشرة، وغير الرسمية، ومراجعات الأداء المرتبطة بالتدريس وتعلم الطلاب تنشئ الصلات الاجتماعية اللازمة للتواصل ولمراقبة المعايير الأخلاقية وتطبيقها.

كذلــك يشيــر هنــري منتزبرج فــي أوائــل أعماله عــن المؤسســات عمومًــا (Henry Mintzberg 1979) إلى أن الجامعات التي تولي اهتمامًا أكبر للابتكار والإبداع هي الأقرب إلى تكوين مجموعات متعددة التخصصات. فإن عملية تقنين المهارات والمعرفة المرتبطة بالمجالات التخصصية التقليدية لن تكون نمطًا فاعلا في التنسيق داخل هذه المجموعات، وسيلــزم دعم المعايير المهنيــة التقليدية بما أطلــق عليه منتزبرج وصــف عملية "التكيف المتبادل"، وكان يقصد بها نشوء آليات جديدة للتواصل بين المهنيين المتخصصين.

وأخيــرًا، في دراسة أقدم، ذات صلة بموضوعنا بعنوان التواصل والضبط المؤسسي (1974)، يقــدم عالــم الاجتماع جيرالد هــادج تفسيرًا قيمًا للدور الــذي يلعبه التواصل فــي التنظيم الذاتي المهني، فقــد أجرى هادج دراسات ميدانيــة موسعة للمهن الطبية،

وخلص إلى أن المناهج الهرمية التقليدية في التنسيق والضبط غير فاعلة في المواقع المهنية بسبب تعقد المهام المهنية والحاجة للاستقلالية الفردية. ومن ثم، يقول: إن التنسيق اللازم لا بد أن يتحقق من خلال عملية تطبيع اجتماعي تشمل مستويات عالية من التواصل والنتائج عن المهام المهنية. و ليس هذا التواصل رأسيًّا، كما هو الحال مع الإداريين، وليس بالأساس في صورة تقارير تحريرية ووثائق إجرائية، وليس مسلسلاً، ولا يركز على مراقبة تنفيذ اللوائح أو توصيلها؛ وإنما هو تواصل أفقي مع نظراء محترمين، وهو في الأساس شفهي ومباشر، وهو متواصل ويركز على تبادل المعلومات عن وسائل تحسين المهام المهنية الجوهرية.

إذا قارنا هذه الرؤى للدور الذي ينبغي أن يلعبه التواصل والضبط الاجتماعي في المواقع المهنية المؤثرة في واقع تذري الحياة الأكاديمية داخل الجامعات المعاصرة، فسيسهل علينا فهم سبب تردي الخلق الأكاديمي. إن الاعتماد التقليدي على المعايير التخصصية، وعمليات الزمالة التي كانت تضع قدرًا كبيرًا من استقلالية المعايير الأكاديمية في يد الأقسام وهيئات التدريس، لم تعد تناسب عالم البحث التخصصي الحديث، وما تشكل من مجالات تخصصية جديدة، والتنافس الدولي على المكانة العلمية. فإذا أردنا الحفاظ على التنظيم الذاتي للجامعات، فلا بد أن نكتشف ونطبق عمليات أكثر فاعلية للحكم الأكاديمي والتزاملي، وتوكيد المعايير الأكاديمية. وسأوجز فيما يأتي عرض بعض هذه العمليات.

التنظيم المهني للعصر الجديد

أولاً، ليس من المحتمل أن تحدث إصلاحات في التنظيم الذاتي الأكاديمي من دون ضغط خارجي. وإن التغييرات الداخلية في ضمان الجودة الأكاديمية والتطورات في تدريس المستوى الجامعي الأول التي طبقت في الجامعات في عدد من الدول في العقد الأخير ما كانت لتحدث من دون المطالبات التي نادت بها المراجعات الخارجية المدعومة حكوميًّا، وهذا «التنظيم الذاتي المفروض» (Baldwin and Cave 1999) هو في نظري شرط لازم لإعادة التوازن في العلاقة بين البحث والتدريس، ولكن في النهاية،

كمـا أشرت، ستكـون أكثر العمليات التنظيميـة تأثيرًا هي إجـراءات الضبط الاجتماعي المصممة والمطبقة داخل الجامعات بين أعضاء المهنة الأكاديمية أنفسهم.

لاحظـت في زياراتـي للجامعات في دول عديـدة، بوصفي مُقيِّمًـا لممارسات توكيد الجـودة، عددًا من الممارسات الفاعلة وغير الفاعلة، مما يشير إلى وجود حاجة لتحديد مسارات التغير في الحكم الأكاديمي ومراجعة النظراء. إن آثار هذه الممارسات وغيرها من الابتكارات لا بد أن تختبر من خلال دراسة موضوعية مستقلة، ولكنني أعتقد أنها تتيح مؤشرات ملموسـة على أهمية دور التواصل والتغذية الراجعة في تحقيق ضبط اجتماعي فاعل في المواقع الأكاديمية.

ومن المفارقات أن تظهر أكثر هذه العمليات التي رأيتها تأثيرًا على تشجيع التدريس وتعليـم الطلاب علـى مستوى القسم في واحدة من أشـد المؤسسات توجهًا نحو البحث. لـم يكـن توكيد الجـودة الأكاديمية في يد الإداريين في هذه الجامعة؛ بـل كان مسؤولية لجنـة من أعضـاء هيئة التدريـس منتخبة من كل مـكان بالجامعة، وتتكـون هذه اللجنة مـن باحثين وعلماء محترمين ملتزمين بتوكيـد المعايير الأكاديمية. وكانت هذه اللجنة، وليست الإدارة، هي التي تدفع كل قسم إلى إثبات فاعلية عمليات تحسين التدريس وتعليم الطـلاب لديه. وقد طلبت اللجنة تقارير مبدئية مـن كل قسم عن عمليات توكيد الجودة فيـه، ثم تابعت هـذه التقارير بمقابـلات مباشرة مع أعضاء كل قسـم لطرح الانتقادات واقتراحـات التطويـر. وكانت هذه اللجنة رسمية ودائمة فـي التنظيم الجامعي، أي جزء لا ينفصـل عن عمليـة الحكم الجامعي، ولها صـلات وثيقة بالقيـادات الإدارية. والواقع أن اللجنـة وجـدت أن العمـداء الأكاديميين يمثلـون مشكلة واضحة فـي تطوير المعايير الأكاديميـة؛ لأنهـم لم يكونوا يربطون الأقسام بعمليـات تحسين تعلم الطلاب من خلال مخصصات الميزانية، وعمليات التخطيط.

ترتبط الحوافز والمكافآت الخاصة بالإداريين الجامعيين في عالم التعليم الجامعي سريع التطور ببناء المكانة الأكاديمية والسمعة البحثية للأقسام، وليس تحدي المهمة غير المحبوبة وهي تحسين المعايير الأكاديمية. وهناك أسئلة موازية تتعلق بالإهمال الإداري،

وعدم الاتساق بين الحوافز الإدارية، والحاجة لتحقيق النزاهة الأكاديمية، طرحها باحثون يدرسون مشكلة سوء السلوك العلمي داخل الجامعات الأمريكية (Sterneck 1999). لهذه الأسباب، فأنا أتفق بقوة مع جيرالد هاج (Jerald Hage 1974) في قوله بضرورة اعتماد التنظيم الذاتي المهني بالأساس على عمليات مراجعة النظراء.

مثـال آخر تقدمه جامعة أنشأت برنامج مكافآت ابتكارية لتوكيد الجودة الأكاديمية؛ إذ قدمـت الجامعة مكافأة نقدية ضخمة للأقسام التـي تستطيع أن تقدم نموذجاً مقنعًا لتطبيـق عمليات جديدة تثبت تحقـق معايير أكاديمية محسّنة. ويقـدم كل قسم مرشحًا حالتـه مكتوبـة، ثم تجرى زيارة من أعضـاء نظراء من هيئة التدريـس يناقشون أعضاء مجلـس القسـم والطلاب ويقيمـون الأدلة ذات الصلـة ثم تعرض أنشطـة القسم الفائز داخل الجامعة بوصفها وسيلة لتشجيع تطوير وحدات أكاديمية أخرى.

ولنـا أن نذكـر أن برنامج المكافآت المطبـق في هذه الجامعة هـو استجابة خلاقة لمشكلتيـن مزعجتين تتعلقان بتحسين التدريس وتعلم الطـلاب في الجامعات. المشكلة الأولـى هي كيفية توفير الحوافز الماليـة للأعمال الجمعية التي تهدف لتحسين المعايير الأكاديمية، لا تكون على حساب الطلاب. والثانية هي كيفية تشجيع نقل تطورات التدريس وتعلـم الطلاب التـي حققتها وحدة أكاديميـة معينة لوحدات أكاديميـة أخرى. فإن نقل الممارسات الجيدة تمثل تحديًا كبيرًا في المواقع الجامعية (Dill 1999). وقد اكتشفت الـدول التي أجرت مراجعات للمواد الدراسية داخل القطـاع الجامعي، تباينًا شديدًا في جـودة التدريس والتعلم بين الوحدات المختلفة داخل الجامعة الواحدة، وقد ذكرت ذلك سابقًا. أما الوحدات جيدة الأداء فلديها معرفة بتحسين التدريس والتعلم يمكن أن تتعلمها منهـا وحدات أخرى، إذا تم تطوير عمليات زمالة فاعلـة لتحديد أفضل الممارسات، ثم نقلهـا بنجاح بين الوحدات الأكاديمية. إن انتقال المعرفة الذي نطلبه تعوقه تقاليد حكم راسخة تتعلق باستقلالية الأقسام، ولا مركزية صنع القرارات.

المثـال الثالث لجامعة قامت بإصلاح برامج الدرجـة الجامعية الأولى لديها واتبعت نظـام برامج الوحدات المجزأة، والقياس المستمر، ومـن ثم الاستغناء عن نظام الممتحن

الخارجـي التقليـدي لديها. أما بالنسبة لمخاوف العدل مع الطـلاب؛ فثمة التزام بتقديم حوافـز مناسبة لتعلـم الطلاب. وقد أنشات هيئـة تدريس الجامعة لجنـة دائمة لتطوير وتطبيـق معايـير تصحيح تطبق علـى الجامعة بأسرهـا، وقامت الجامعـة بإعداد ونشر خطوط عريضة لتوزيع الدرجات للجامعة كلها، كما أشرفت على توزيعات الدرجات داخل الأقسام لكل فصـل دراسي، أما الوحدات التي كانت تختلف اختلافًا كبيرًا عن إرشادات توزيع الدرجات فقد استدعي المسؤولون فيها أمام اللجنة، وطلب منهم تقديم دفوع مقنعة وأدلة عما هو قائم من استثناءات.

تشيـر هـذه الأمثلة الموجزة إلى كيفيـة تحسين تخطيط التنظيـم الذاتي الأكاديمي؛ حتـى يعالـج مسؤوليتنـا الأكاديميـة عن توكيد جـودة التدريـس وتعلم الطلاب فـي البيئة الأكاديميـة الجديدة. كما تعطي الأمثلة نماذج لممارسـات الضبط الاجتماعي الفاعل من خـلال التواصل والتغذية المرتـدة، بعد أن يتم تبادلها. وتساعد هذه التنظيمات والعمليات علـى توجيه السلـوك المهني وتمييـز الانحراف، وإنشـاء توقعات متبادلـة. وكما ذكر من قبـل، فإن ما عرض من ممارسات جيدة هي ممارسـات زمالة ولا شك، أي وضعها أعضاء الهيئـة أنفسهم ويطبقونها. وهي ممارسـات متواصلة، أي أنها جزء دائم من عملية الحكم الأكاديمية المستمرة للجامعات، وليست فرق عمل مؤقتة نشأت استجابة لمطالب خارجية. ويلعب الإداريون دورًا داعمًا في هذه الحالات؛ ولكن العمليات، ولا شك، تؤكد على مراجعة النظـراء. تشمـل العمليـات تقارير تحريريـة، ولكنها تتجنـب خطر «الإجرائيـة» الفارغة بإعطاء الأولوية لممارسة الحكم المهني النشط (Turner 1999). ويقتضي ذلك تواصلاً مباشـرًا بين الوحدات الأكاديمية بوصفها وسيلة تنشئـة اجتماعية لهيئة التدريس الكبيرة على المعايير والمسؤوليات المهنية المتوقعة منهم. ومن خلال هذا التواصل، تنشأ إمكانية كبيرة لنشر المعلومات عن وسائل تحسين العمليات الأكاديمية الأساسية بما فيها نقل أفضل الممارسـات التي نشأت في وحدات أكاديمية أخـرى بالجامعة. وعلى منوال عمليات توكيد الجـودة الخارجية التي ذكرتهـا سابقًا، تضع هذه العمليات الجامعيـة الداخلية باستمرار ضغوط زمالة على كل وحدة أكاديمية من أجل تحسين معاييرها الأكاديمية.

الخاتمة

قد تبدو عمليات التنظيم الذاتي الأكاديمي التي وصفتُها مألوفة في دول مثل المملكة المتحدة، حيث وضعت استثمارات مؤسسية ضخمة في نظام توكيد الجودة الأكاديمية خلال العقد الماضي. ومن المفهوم أن يشعر بعضنا بأن جامعتهم قد نجحت في الوفاء بالمطالب التعليمية للبيئة الجديدة، وأنه قد حان الوقت لاستثمار قدر من الطاقة العزيزة لديهم في تحديات أخرى، ومع احترامي فإني أختلف معهم. فالواقع أن العالم يتجه بسرعة إلى تبني تنظيمات أكاديمية ستجعل التعليم العالي في العالم كله يشبه التعليم العالي في الولايات المتحدة بدرجات متفاوتة (Trow 2000)، فالمسارات الدراسية التي تُدرَّس، والتدريس بنظام الوحدات المجزأة، والتقويم المستمر، وأنظمة رواتب هيئة التدريس القائمة على التميز، وتخصيص المنح البحثية التنافسية، كلها ستصير على الأرجح أمورًا شائعة في التعليم العالي. فكثير من الدول تتبنى حاليًا البنية الهرمية للدرجات الجامعية الأولى، ثم الدرجات المهنية الثانية للمستوى الثاني، ثم درجات المستوى الثالث، أو درجات الدكتوراه، المتبعة في الولايات المتحدة. وسيكون لذلك نتائج تتعلق باتجاهات الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس نحو معايير توزيع الدرجات والمعايير الأكاديمية. وفي هذه العملية يمكننا أن نرى بالفعل بداية سباق تسلح أكاديمي دولي قائم على مقاييس المكانة الأكاديمية، والسمعة البحثية لأعضاء هيئة التدريس. إن ما نواجهه ليس حالة تكيف عارضة في التعليم العالي، بل تحول ديناميكي مستمر ذو دلالة كبيرة بالنسبة إلى التوازن بين البحث والتدريس.

كما أشرت سابقًا، فإن كثيرًا من هذه التغييرات من شأنها أن تمحو المظاهر الباقية من الخلق الأكاديمي التقليدي الذي كان يعيننا في الماضي على الوفاء بالواجبات الأكاديمية نحو المجتمع. وإن زيادة حراك أعضاء هيئة التدريس سيضعف الروابط الاجتماعية داخل الأقسام والجامعات التي كانت تعين على حفظ المعايير والأعراف الأكاديمية. كما أن زيادة عوائد البحث والتأليف العلمي سيؤثر على الاتجاهات نحو التدريس في كل مؤسسات التعليم العالي، حيث يسعى أعضاء هيئة التدريس الصغار

إلى الترقي المهني. وأخشى أن يهتم الأساتذة كأفراد بالحصول على الحوافز والمكافآت التي يقدمها نظام التعليم التنافسي بعدما كان لديهم التزامات شخصية كبيرة بالتدريس والتصحيح بنزاهة أكاديمية، وبالمحافظة على عمليات التنظيم الذاتي لتوكيد المعايير الأكاديمية، ومن ثم سيعدون هذه الالتزامات غير عقلانية حاليًا. إن قدرتنا على توكيد المعايير الأكاديمية ستوضع محل اختبار طوال الوقت. ونتيجة لذلك، سنكون جميعًا في بحث مستمر عن سبل تحديد الخلق الأكاديمي.

وعلى ذلك، فأمام العلماء والباحثين في التعليم العالي فرصة تقديم مساهمة مهمة في مستقبل الجامعة بالبحث المتعمق الموضوعي في المعتقدات الأكاديمية، وإجراءات الحكم التي تؤثر على جودة التدريس وتعلم الطلاب في التعليم العالي؛ إذ نحتاج إلى معرفة الكثير عن نقاط القوة والضعف في أشكال حكم الزمالة الجديدة التي تنشأ حاليًا استجابة لمطالبات بمستوى أعلى من المساءلة الأكاديمية. إننا نحتاج إلى اكتشاف كيفية الاستفادة القصوى من مراجعة النظراء بتحسين المعايير الأكاديمية، كما نحتاج إلى أن نحسن فهم الاختلافات الظاهرة في المعايير الأكاديمية بين المجالات الأكاديمية والتخصصات المختلفة وأسباب هذا التباين. كما نحتاج أن نعرف كيفية تحقيق التنشئة الاجتماعية الأكاديمية، في عالم تتسع فيه المعرفة والمجالات بسرعة، ويتسارع فيه الحراك المهني. ونحتاج إلى أن نعرف متى تتعرض الحرية الأكاديمية الحقة للخطر من قبل التنظيم الذاتي الأكاديمي ومتى تكون هذه الدعاوى مجرد تلفيق، أو وسيلة لإخفاء المصالح الشخصية لأعضاء هيئة التدريس.

إذا أردنا الصراحة بشأن ردود الأفعال على مثل هذه الاستقصاءات، فإن أي بحث في موضوع البنية الأخلاقية للجامعات سيسبب انزعاجًا؛ إذ إن الزملاء الذين يؤيدون هجومنا على التسلط الإداري، ويؤيدون استجوابنا للتنظيمات الحكومية الجديدة، ومخاوفنا من تأثيرات قوى السوق، لا بد أنهم سيقفون على أيديهم رفضًا لتطرقنا إلى البحث في معايير السلوك المهني، وكفاية عمليات التنظيم الذاتي. ويعبر بيتر روسي (Peter Rossi 1987: 73) عن ذلك تعبيرًا جيدًا، إذ يقول: "لم يطبق بحث اجتماعي جيد دون هجوم".

لكـن مسؤولية العقد الاجتماعي مع المجتمـع لا بد أن تثبتنا. فقد وضع الناس أمانة مستقبـل رأسـ المـال البشري في يـد المهنـة الأكاديمية. وقـد مُنحنا قـدرًا كبيرًا من الاستقلاليـة المهنيـة مـع توقع أننـا سنرد ذلك بكفـاءة وعدل يتمثلان فـي ضمان تعلم طلابنا للمعرفة والمهارات والقيم الأساسية للمجتمع. ولا بد لنا، كما قال بيل ماسي بقوة في كتابه عن الجودة والإنتاجية في التعليم العالي، أن نصون هذه الأمانة.

8

obeikandl.com