# 1

# لماذا يتوجب علينا الاهتمام بدمج البحث والتعليم؟

ثمة تداخل معقد بين علاقة التعليم بالبحث والأفكار المتعلقة بعمل الجامعات وأهداف وجودها. كما أن هذه العلاقة أساسية لما يعرف بالتعليم العالي، وللمفاهيم المتعلقة بطبيعته الأكاديمية. ويثير فهم هذه العلاقة أسئلة جوهرية عن أدوار ومسؤوليات مؤسسات التعليم العالي، وطبيعة العمل الأكاديمي، وأنواع الإدراك المعرفي التي يتم تطويرها، والمسؤولين عن هذا التطوير. إنها تطرح أسئلة عن طرق ارتباط المعلمين والطلاب بعضهم ببعض، وعن كيفية تنظيم مباني الجامعات واستخدامها؛ في الواقع، إنها تثير أسئلة جوهرية عن أهداف التعليم العالي. ويتوجب علينا، إذا ما أردنا دمج التعليم والبحث، ألا نقتصر على مواجهة أسئلة تتعلق بكيفية وهدف كل من التعليم والبحث، بل علينا أيضاً مواجهة مناورات دقيقة. بل ومعقدة، تتعلق بمصالح سياسية واقتصادية واجتماعية إلى جانب المصالح الأكاديمية.

منذ سنوات عدة وأنا أنكب باهتمام على دراسة مفاهيم مفتاحية مختلفة في التعليم العالي، وكيفية إنجازنا للعمل، والصعوبات التي تعترضنا. كما درست طبيعة البحث وكيفية فهم الأكاديميين له. لقد درست بعناية العلاقة بين التعليم والبحث، وبين المعرفة والأستذة، وسبل تشكيل الناس لمفاهيمهم عنها. إن ما قاد هذا العمل هو إيماني بوجود بعض التناقضات الجوهرية في نظرتنا إلى التعليم العالي. وإن علينا -إذا ما أردنا أن نواجه السياق المتغير للقرن الحادي والعشرين، وما يسميه بارنيت (Barnett 2000) «التعقيد المفرط»- أن نتبنى طريقة انعكاسية ونقدية لفهم العلاقة بين التعليم والبحث والقوى المؤثرة فيها. وبدراستي، في هذا الكتاب، لجوانب متعددة من هذه العلاقة، أرمي إلى إيجاد أسس مفاهيمية تمهد لفهم أفضل لـ: (1) دور البحث في التعليم والتعلم؛ (2) دور التعليم في البحث والأستذة؛ (3) الطريقة التي يمكن عبرها تغيير التعليم العالي عن طريق دمج البحث بالتعليم.

سوف أعمل على تكوين رؤية عن مؤسسات التعليم العالي كونها أماكن يمارس فيها الأكاديميون عملهم بأسلوب تشاوري، وبالاشتراك مع الطلاب باعتبارهم عناصر في مجتمعات تعليمية شاملة لبناء المعرفة. في هذه المؤسسات، يندمج التعليم بالبحث، ويعمل الطلاب والأكاديميون معاً لفهم العالم عن طريق البحث المنظم والتشاور في اتخاذ القرار المستند إلى الدليل. أريد أن أدرس النزعات المتعلقة بطرائق التدريس التي تشير إلى هذا الاتجاه. لكن هذا يعني بحث العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تعيق هكذا تطورات.

يسعدني أن أتخيل أن بإمكان الأكاديمية أن تصبح مكاناً يمكن فيه للأكاديميين والطلاب، كل بطريقته المختلفة، تطوير الإستراتيجيات والتقنيات والأدوات والمعلومات والخبرات اللازمة لحل المشكلات المعقدة والمهمة التي لم يتم التنبؤ بها بعد؛ أود أن تصبح الأكاديمية مكاناً تتلاشى فيه الفوارق بين التعليم والتعلم والبحث، فيشترك كل من المعلمين والطلاب في دراسة القضايا التي تواجههم. وهذا يعني، تحديد عناصر البيئة الأكاديمية التي تقف في طريق تكامل الأكاديميين والطلاب.

في هذا الكتاب، سوف نرى كيف يصبح التعليم أشبه بعملية تقصٍّ؛ والبحث أشبه بعملية تعلم مستند إلى التقصي؛ وإلى أي حد يقترب التعلم من البحث، إذ يزيد التركيز فيه على التقصي، مع اعتماد الطلاب في تعلمهم على تقصياتهم الخاصة، واعتماد الأساتذة على التقصيات التي يجرونها أثناء تعليمهم. من جهة أخرى، سوف نلاحظ دور كل من صراعات القيمة، والهرمية الراسخة، وانعدام التفكير المنعكس النقدي في الحد من قدرات الأكاديميين على تجاوز الفصل بين التعليم والبحث، بهدف ترسيخ أصول جديدة للتدريس وإستراتيجيات جديدة للبحث تستند إلى علاقات أعيدت صياغتها.

إن دراسة إمكانية التطوير التي تنطوي عليها العلاقة الوثيقة بين البحث والتعليم، والانتقال من الممارسة الحالية إلى أساليب جديدة في اتخاذ القرار المتعلق سواء بالمنهاج، أو بالتعليم والتعلم، أو بالبحث، كل ذلك يتطلب بحثاً نقدياً منعكساً لطريقة العمل الأكاديمي. أهدف في هذا الكتاب إلى إيراد وسائل مفاهيمية جديدة لتنشيط

هذه العملية؛ فأناقش أهمية فهم العلاقة ومضامينها بالنسبة للبحث والتعليم. وكذلك بالنسبة لتعلم الطلاب، ليكون بإمكانهم معالجة المشكلات الصعبة التي يواجهها العالم هذه الأيام. وأبدأ في المقطع الأول بدراسة العوامل التي تعطي أهمية خاصة للعلاقة بين البحث والتعليم وتثير حولها انتباهاً استثنائياً هذه الأيام.

## لماذا يتوجب دمج البحث والتعليم؟

إن العلاقة بين فعاليتي التعليم والبحث غير متساوقة في جوهرها، بالرغم من التقاطع الكبير بينهما (الأمر الذي سنراه في مقاطع لاحقة). وقد وجدت أن البحث الذي قام به عالم الاجتماع الفرنسي بيير بوردو Pierre Bourdieu مفيد في فهم الآليات التي تمثل هذا اللاتساوق بين التعليم والبحث في الجامعات. فهو يرى أننا نحتاج، إذا ما أردنا أن نقتفي أصل الفصل القائم حالياً بين البحث والتعليم، إلى تجاوز الكلام، نحو بحث الافتراضات والنزعات الأساسية التي توجه، بقصد أو بغير قصد، الممارسة الحالية. إن تركيز بوردو على المفاهيم التي تكمن وراء طرق تفكير الناس وسلوكهم في البيئات الاجتماعية -وهو ما يسميه «فئات التفكير غير المقصودة» (بوردو 1982: 10)- وانشغاله في كشف الافتراضات التي تجعل الحياة الأكاديمية ممكنة، يجعلان لعمله صلة وثيقة بفهم العلاقة بين البحث والتعليم. وقد استندت، كلما دعتني الحاجة في هذا الكتاب، إلى عمل بوردو كي ألقي الضوء على المفاهيم المتعلقة بعلاقة البحث بالتعليم، التي ربما ظلت، لولا ذلك، طي الخفاء.

بالنسبة إلى بوردو، يتم فهم التحليل الاجتماعي العلمي لحيز اجتماعي معين، يطلق عليه هو اسم «حقل»، وهو في هذه الحالة الحقل الأكاديمي، باختبار أساليب عمل أشكال السلطات المختلفة داخل الحقل (بوردو، 1998). ويشير إلى أشكال القيمة المختلفة التي ينطوي عليها أحد الحقول المفترضة، كرأس المال الثقافي والسياسي والاقتصادي والفكري. ولدى تطبيق هذا على علاقة التعليم بالبحث، يتضح على الفور أن كلاً من البحث والتعليم ينطوي على مستويات مختلفة من رأس المال الأكاديمي، بغض النظر عن التناسب الذي يمكن أن تظهره بينهما النتائج التحليلية. فللبحث شهرة نسبية وقيمة تقديرية عالية. وهي نقطة كانت مثار كثير من النقاشات،

خصوصاً في الأدب الأمريكي (انظر المقطع 2). إنه ينطوي على مستويات من القيم الاعتبارية يفتقد إليها التعليم، بكل تأكيد، مهما كان هذا الأخير مؤثراً ومتجدداً، أو مهما كانت نتائجه مجدية. وهذا ما أعنيه بقولي إن العلاقة غير متساوقة. إن للنقاشات التي تناولت حالة البحث مقابل التعليم، التقصيات المصاحبة عن الحالة التباينية وقيم الجامعات الاعتبارية، أهمية كبيرة في الدراسات التي بحثت العلاقة بين التعليم والبحث.

عام 1992، اقترح كل من رامسدن وموسيس Ramsden and Moses أن ثمة آراء ثلاثة عن العلاقة بين التعليم والبحث:

- الرأي التوحيدي القوي، الذي يقترح أن على المرء، إذا ما أراد أن يكون معلماً جامعياً جيداً، أن يكون باحثاً نشطاً.
- الرأي التوحيدي، الذي يؤمن بأن ثمة روابط بين التعليم والبحث على المستوى الإداري أو المؤسساتي وليس على المستوى الأكاديميين الأفراد.
- رأي الاستقلال، وهو الذي ينفي وجود أي علاقة سببية.

يتم، داخل المؤسسات، تعليم مثل هذه المدركات الحسية وفقاً لاتجاهات ومنظومات فكرية مختلفة. وقد تم، في الحقيقة، إجراء المحاولات جميعها لفهم العلاقة، في مدة محددة من تاريخ الجامعات، وبذلك فهي محاولات للوصول إلى تصور نشط ودائم التغير عن العلاقة. (برو Brew 1999a).

وفيما يتم إجراء عدد من الدراسات عن العلاقة داخل مؤسسات محددة، إلا أن تركيز العديد منها ينصب على فهم هذه العلاقة في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي جميعها. مع ذلك، يختلف تعريف المؤسسات لهذه العلاقة. في المقطع 9 سنرى كيف تؤثر سياسات البحث المختلفة والترتيبات الإدارية الخاصة بمدة الحصة التعليمية على مدى قدرة الأكاديميين على دمج فعاليات التعليم والبحث. والنقطة اللافتة هنا هي اختلاف الدوافع على دمج البحث بالتعليم باختلاف أنواع المؤسسات.

ففي الجامعات التي تعتمد البحث بكثافة، يمكن أن يعدّ الدافع على الاهتمام بتطوير العلاقة بين التعليم والبحث كامناً في الميزة التنافسية التي يظهرها الطلاب التواقون إلى بيئة يمكنهم فيها أن يتلقوا التعليم على يد خيرة الباحثين العالميين؛ لافتراض أن هذا يؤمن تعليماً أفضل دون شك (رامسدن 2001). من ناحية أخرى، فإن الدافع إلى تقوية العلاقة بين التعليم والبحث في الجامعات الأقل اعتماداً على البحث، غالباً ما يتعلق بالطموح؛ أي أنه رغبة في ضمان عدم تعزيز الحكومات للآليات التي من شأنها ربما أن تفصل مؤسسات التعليم عن مؤسسات البحث.

لكن الأمر لا يقتصر على هذين الاتجاهين المختلفين؛ فآليات التدرج الهرمي القوية تدعم وتعزز البحث باعتباره سلعة قيّمة سواء داخل مؤسسات التعليم العالي أو فيما بينها. وتؤكد العلاقات الهرمية ذات الخلفية التاريخية بأن الجامعات، التي تعتمد البحث على نحو مكثف، مثل المجموعات الرفيعة الآتية: رشل غروب Russel Group في المملكة المتحدة، و آيفي ليغ Ivy League في الولايات المتحدة، وجروب أوف إيت Group of Eight في أسترالية، تحافظ على قدر كبير من الرأسمال الثقافي في بلادها بأسرها. والنتيجة هي أن نظرة صناع السياسة والأكاديميين، على حد سواء، لطموحات مثل هذه الجامعات في دمج البحث والتعليم مختلفة تماماً عن نظرتهم لطموحات الأكاديميين في الجامعات غير الملتزمة، تقليدياً، بالبحث إلى هذا الحد. بيد أن مثل هذه القضايا لا يتم التطرق إليها عادة. ويعبر بوردو عن ذلك بعبارة «ازدواجية الوعي». إذ يتم التعامل مع تحليل العلاقة بين التعليم والبحث بطريقة منطقية، بالرغم من أنه لا يتم إلا بإخفاء التباين بين المؤسسات المختلفة. ويغدو هذا الأمر إشكالياً في حال:

تم كشف حقيقة المؤسسات (أو الحقول) التي تنطوي على تجنب وصف واقعها بصراحة. بعبارة أبسط: يحدث الكشف الصريح تغيراً كارثياً، إذا ما كان المنطق كله في العالم الذي تم كشفه بصراحة، يقوم على تحريم الكشف عنه بصراحة.

(بوردو 1998: 113)

وقد تناول أدب البحث الأكاديمي، في نقاشات كثيرة أجريت على مدى سنوات عديدة، علاقة التعليم بالبحث. ولكن بالرغم من ذلك، ثمة نية في هذا العمل، لتجاهل قضايا العقل التي تضمنها هذا المقتطف. ويميز روبرتسون 2002 (Robertson) ثلاثة أشكال لإنجاز هذا العمل:

أ – تحليلات كمية إحصائية للعلاقة بين معدلات إنتاجية البحث وفعالية التعليم.

ب – دراسات أكثر حداثة، تتعلق بالنوعية، وتهدف إلى شرح العلاقة.

جـ – أعمال أكثر نزوعاً إلى البحث النظري أو التأملي في العلاقة.

فشلت الدراسات الإحصائية في تحديد طبيعة الرابط بين البحث والتعليم، أو حتى معرفة إن كان ثمة رابط يجمع بينهما أصلاً. ولم تظهر مراجعة العديد من الدراسات، التي تمت في الولايات المتحدة، روابط عكسية مهمة من الناحية الإحصائية بين إنتاجية البحث والإنجاز العلمي من جهة، وبين فعالية التعليم من الجهة الأخرى. بصورة عامة، لم يكن للعلاقات أهمية إحصائية، بالرغم من أنها كانت إيجابية على الدوام (انظر، على سبيل المثال، فيلدمان Feldman 1987؛ ويبستر Webster 1985). وجد فيلدمان أن الارتباط الضعيف الذي ثبت وجوده لدى تقويم البحث باستخدام الإحصاءات الإعلامية، ومؤشرات دعم البحث والتقويمات المسلكية قد تلاشى لدى التقويم باستخدام طريقة الاستشهاد بالآراء. بالنسبة إلى فيلدمان، لا يبدو أن لذلك كله علاقة بفعالية التعليم. وفي الدراسة التي أجراها الأكاديميان الأستراليةن رامسدن وموسيس (Ramsden and Moses 1992)، توصلا إلى نتائج سلبية حول وجود علاقة بين التعليم والبحث، سواء على المستوى الفردي أو الإداري.

لكن الدراسة الأكثر تأثيراً حالياً، هي التي أجراها هاتي ومارش (Hattie and Marsh 1992). حيث أكدا –إثر تحليلهما لـ 58 دراسة عن علاقة التعليم بالبحث– أن العلاقة بين الحقلين هي صفر. ثم أتت الخطوة الآتية في عمل هاتي ومارش لتؤكد هذه النتيجة، التي اتكأ عليها صناع السياسة في دعم الدعوات للفصل بين وظيفتي البحث والتعليم، كما تبنتها الحكومة، لدعم النداءات التي تدعو إلى فصل مؤسسات

البحث عن مؤسسات التعليم. وهو الأمر الأسوأ بالنسبة إلى أولئك العاملين على تقوية التآزر بين الهيئتين. فقد استندت حكومة المملكة المتحدة، على سبيل المثال، في الوثيقة الصادرة عن قسم التعليم والمهارة (DFES 2003) التي تصور مستقبل التعليم العالي، إلى انعدام الارتباط الذي تحدث عنه هاتي ومارش، وذلك لدعم ادعائها بأن فصل البحث عن التعليم في التعليم العالي لا يؤثر بشكل جوهري على جودة التعليم. وقد أشار كل من مارش وهاتي (2002) بأن انعدام العلاقة يعني أن:

الباحثين الأكفياء(*) يمتازون عن الباحثين الرديئين بأنهم أساتذة فعالون، لا أكثر ولا أقل؛ وأن الأساتذة الأكفياء يمتازون عن الأساتذة [الرديئين] بأنهم باحثون منتجون، لا أكثر ولا أقل. ثمة عدد من الأكاديميين مساوٍ تقريباً لأولئك الذين هم، نسبة إلى غيرهم من الأكاديميين: (أ) أكفياء في حقلي البحث والتعليم؛ (ب) رديئون في حقلي البحث والتعليم؛ (ج) أكفياء في حقل التعليم، رديئون في حقل البحث؛ (د) رديئون في حقل التعليم، أكفياء في حقل البحث. تشير هذه النتائج بوضوح إلى أن انتقاء الموظفين وقرارات الترقية يجب أن تستند إلى معايير منفصلة للتعليم والبحث من جهة، وإلى الأدلة التي يقدمها الأكاديميون عن تآزر بحثهم وتعليمهم.

(مارش وهاتي 2002: 635)

وفقاً لما أشار إليه ماكلين وباركر (Mclean and Barker 2004)، ليس ثمة دليل على أن فصل التعليم عن البحث يثمر عن تعليم أفضل. وقد وُجد، في الحقيقة، أن فهم الرابط بين التعليم والبحث داخل المجتمع الأكاديمي هو مسألة معقدة ودقيقة (نيومان Neumann 1992)، وأن العديد من المدرسين الأكاديميين غير قادرين على تمييز أي من فعالياتهم هي بحث وأيها تعليم (رولاند Rowland 1996). لكن من الواضح أن الإيمان بوجود العلاقة كان أقوى من الدليل على وجودها (سينترا Centra 1983، نيومان Neumann 1992، ويبستر Webster 1985).

(*) يرى مجمع اللغة العربية بدمشق، أن استخدام كفؤ بمعنى صاحب كفاءة هو خطأ شائع، لأن كفؤاً تعني مثيلاً أو نداً، بينما المفردة الصحيحة هنا هي كفي. (المترجمة)

وعلى بالرغم من من انتشار فكرة انعدام العلاقة، فقد استنتج هاتي ومارش (1996) أن وجود هذا الإيمان الراسخ بتكاملية البحث والتعليم في التعليم العالي، يجعل المهمة الأهم هي العمل فعلياً على دمجهما معاً:

إن الدعوة الأكثر حكمة والناتجة عن هذا التحليل الآتي للدراسة، هي حاجة الجامعات لأن تعمل على تطوير العلاقة بين البحث والتعليم... والهدف هو تحسين الظروف التي يجد فيها التعليم والبحث فرصة للالتقاء... نحن نؤيد الفكرة القائلة بأن إيجاد الجامعات لإستراتيجيات تعمل على تعزيز العلاقة بين التعليم والبحث، هو هدف مستحسن. ويجدر بالجميع أن يشعروا بالسرور حين يدفعون العلاقة في الاتجاه الإيجابي لترتفع عن مستوى الصفر.

(هاتي ومارش 1996: 533 4)

وقد توصل إلى هذه النتيجة ذاتها باحثون آخرون. أمثال (شور Shore، وبينكلر Pinkler، وبيتز Bates 1990) الذين اقترحوا أن من الممكن الاستفادة من البحث نموذجاً للتعليم. فيما دعا بارنيت (Barnett 1997) لأن يكون التعليم أقرب إلى البحث. والمثير للاهتمام، هو الميل، في السياق العملي، إلى تجاهل اقتراح هاتي ومارش بوجوب تعزيز الرابط بين التعليم والبحث، بالرغم من استشهاد أولئك الراغبين بالعمل على دمج البحث بالتعليم به. وبالرغم من أنه قاد إلى عدد من الدراسات النوعية، التي صممت لشرح طريقة فهم هذه العلاقة في المجتمع الأكاديمي.

## تدخل الدولة في التعليم العالي

أصبح من الواضح الآن أن فهم المزيد عن السلطات الفعالة، التي تجعل العلاقة بين البحث والتعليم جدلية على نحو واضح، يقتضي أن نأخذ في الاعتبار تأثير كل من البيئات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في الجامعات. والملحوظ في تاريخ الدور المتعلق بكل من البحث والتعليم في الجامعات، هو ارتباطهما الشديد بالطموحات الاجتماعية والسياسية للمؤسسات، بل وارتباطهما بالدولة، منذ القرن التاسع عشر. وبما أن فكرة الجامعة قد نضجت وتطورت، فقد أخذت العلاقة تمايزات مختلفة. فنجد أن الجامعات القديمة في بولونيا وباريس قد ركزت على التعليم. فحين كان

المعلم ملماً بكل ما يتاح له من معرفة، كان التعليم داخل الجامعة امتداداً واضحاً لتلك المعرفة. وفي أعقاب الحقبة المعروفة بـ «التنوير»، في القرن التاسع عشر، بشّر تطور البحث العلمي التجريبي بفكرة مفادها أن البحث أساسي في الجامعات. فالتصور الألماني عن الجامعة، الذي نتج عن أفكار ألكساندر فون همبولدت Alexander von Humboldt، يرى أن البحث والتعليم متلازمان. أي أن عمل فرق البحث، الذي يتم في مختبر البحث، يكون بقيادة بروفيسور يوجه البحث وفي الوقت نفسه، يدرّس الجيل الآتي من الباحثين. ثم غدت فرق الأبحاث هذه قوية جداً، واجتذبت الباحثين من مناطق بعيدة. وقد عمل هذا التركيز الشديد على البحث في الجامعات الألمانية، على تعزيز المفاهيم الاجتماعية والسياسية للحكومة. ثم عملت قيادة الدولة، إضافة إلى ذلك، على ضمان إمكانية تسخير التعليم والبحث لخدمة غاياتها الخاصة. وكان لما فعلته عقابيل تدميرية في الجزء الأول من القرن العشرين. أما الحكومات في بريطانية وأمريكة فقد كانت أقل تسلطاً، بالرغم من تبني فكرة العلاقة القوية بين التعليم والبحث، التي نشأت في الجامعات الألمانية.

وفي القرن العشرين بأغلبه، تابع التعليم والبحث تعايشهما مع تدخل خارجي طفيف جداً. أما في الوقت الحاضر، فقد أسهمت عوامل سياسية وثقافية واقتصادية عديدة في طرح تساؤلات نقدية عن العلاقة بينهما، ما أدى إلى جعلها جدلية. كما عملت الأزمات الفكرية على إثارة الريبة في المفاهيم التقليدية للعلوم وقادت إلى أزمات سلطوية تتعلق بتحديد الطرف الذي يعرّف معنى العلوم، وطبيعة الدليل، ومراتب العلوم العملية والتطبيقية. كما كان لها عواقب معقدة تتعلق بالرؤية التي يُنظر عبرها إلى البحث والتعليم.

أصبح جلياً الآن أن سيطرة الحكومات على المؤسسات قد تزايدت في مدة الثلاثين عاماً المنصرمة أو ما يقاربها. بل وأصبحت تحكم سيطرتها على برامج البحث والتعليم عبر تمويل موجه وشروط تنص على إمكانية التعرض للمساءلة. أما في الوقت الحالي، فلا تأخذ الحكومات على عاتقها صياغة بيانات عن علاقة التعليم بالبحث وحسب، بل تبتكر أنظمة تتعلق بالسياسة والتمويل. فتؤثر عبرها على تحديد

إمكانية ممارسة الأكاديميين للتعليم والبحث في آن معاً، إضافة إلى تأثيرها في إمكانية المؤسسات لتعزيزهما معاً.

للتعبير عن ذلك بطريقة أخرى نقول، إن تأثير الحقول السياسية والاقتصادية قد تزايد حديثاً في الحقل الأكاديمي. وفي إحدى كتاباته عن التعليم العالي في المملكة المتحدة، يقول دير Deer 2003، الذي تأثر ببوردو، موضحاً أهمية هذه النقلة:

بما أن النخبة السياسية قد هيمنت على مصادر المعلومات الاجتماعية، فقد كان للحقل السياسي الموقع الأفضل الذي يمكنه من التأثير في ممارسات الحقل الأكاديمي وتسييره وفقاً لقيمه الخاصة. فقد جمع السلطة المالية بتحديد التمويل وفرض حصة محددة للبحث والتعليم. كما استفاد من المصادر القانونية للحد من حصانة الوظيفة الأكاديمية. بينما كان يفرض قيوداً على الاستقلال المالي لمؤسسات التعليم العالي بمنع السقف الحر لأجور التعليم. وأخيراً، هيمن على السلطة الإيديولوجية بتشجيع خطاب موجه إلى الحقل الأكاديمي يستند إلى العقلانية الاقتصادية. أما بالنسبة إلى هذا الأخير، فقد كان يجد صعوبة متزايدة، بالرغم من أنها ليست استحالة، في أن يبدأ بإجراء تغيير ما، أو يحقق استقلالية مستقرة. فكان على العاملين فيه، من أجل تحقيق ذلك، أن يزيدوا من تفاعلهم مع العاملين في الحقول الأخرى، وفي الحقل الاقتصادي على وجه الخصوص. الأمر الذي أدى إلى خضوع أكبر من قبل الأكاديميين لقيم الحقل الاقتصادي وممارساته. لذلك يبدو الحقل الأكاديمي جسماً مقسماً، وتظهر عقابيل تبعيته المتزايدة عبر الممارسة الإدارية والمؤسساتية الجديدة، والمصالح المهنية الانشقاقية، وتعددية خطابات القيمة فيه.

(دير 2003: 202 - 3)

وتنصب النقاشات في العلاقة بين التعليم والبحث في هذه البوتقة. فيقول دير إن التوافق والتباين بين الحقول المختلفة يعني زيادة الصعوبة في تعريف طبيعة الحقل الأكاديمي بمجرد معرفة العادات والممارسات التي يتبعها العاملون فيه. وحقيقة الأمر، أن الحقل السياسي نصب نفسه في موقع يسمح له بلعب دور مهم داخل الحقل الأكاديمي، مؤثراً بذلك في الممارسة الأكاديمية، ومحفزاً لأسلوب جديد. (دير 2003:

204 - 5). سنرى في المقطع 9 الدور الذي يلعبه هذا السيناريو في سياق العلاقة بين التعليم والبحث.

لكن العامل الأعمق تأثيراً في العلاقة بين التعليم والبحث، كان التحرك باتجاه التعليم العالي المعمم. فقد ضغط الناخبون على الحكومات مطالبين بزيادة عدد المباني الجامعية. كما شكك نظام التعليم العالي المعمم، والمسوّغ على أنه مبني على أرضية المساواة وتعميم المعرفة، بالأفكار التقليدية التي تنظر إلى الجامعة على أنها مؤسسة حكر على النخبة.

ولكن يسود في الجامعات، تاريخياً، نظام التدرج الهرمي. وتعمل أساليب الإدارة فيها، على إيجاد الامتيازات وتعزيزها بشكل دائم (ويب Webb، شيراتو Shirato، وداناهر Danaher 2002). فممارسة الطقوس، ومخاطبة الطلاب بطرق رسمية في بعض المؤسسات والأقسام، إضافة إلى طريقة تصميم أبنية الجامعات وقاعات المحاضرات، واستخدام لغة تصلح للتخاطب مع فئة محددة من الطلاب، كل ذلك ولّد تفاوتاً بين الأكاديميين والطلاب، بل وحافظ عليه. (ويب وشيراتو وداناهر 2002). يقول بوردو بأن جمع رأس المال الأكاديمي يستهلك وقتاً و«بما أن مواقع النفوذ تتدرج بشكل هرمي، ويفصل بينها الوقت، فإن إعادة إنتاج الهرمية يستلزم أخذ المسافات بعين الاعتبار، أي أخذ الترتيب والتسلسل في الحسبان». (بوردو 1988: 87). ثمة سلسلة من الافتراضات داخل ما يطلق عليه بوردو «الأعراف» الأكاديمية تلزم الطلاب بأداء وظائف تتسم بالتبعية، إلى أن يسمح لهم تدريجياً بالمشاركة الكاملة في الحياة الأكاديمية. (بوردو 1988: 95).

ويستلزم الوصول إلى ممارسة السلطة الأكاديمية أمرين يمكن اكتسابهما اجتماعياً. وهما القابلية، والاستعداد الفطري لاقتناص الفرص التي يتيحها الحقل؛ أي القدرة على «جمع الطلاب، وتكليفهم بالوظائف، وإبقائهم تابعين». إذاً، ولضمان الأساس لسلطة طويلة الأمد، فإن «النجاح في تكليف الطلاب بوظائف»... يقتضي ربما، وقبل كل شيء، مهارة في التلاعب بوقت الآخرين، أو بدقة أكثر، بتواتر حياتهم، وبيان سيرتهم. وذلك لتسريع أو تأجيل إنجازات مختلفة، كالنجاح في الامتحانات

التنافسية أو غيرها، والحصول على الدكتوراه، ونشر المقالات أو الكتب، والتعيين في المناصب الجامعية، الخ.. وكنتيجة طبيعية، فإن ممارسة هذه المهارة، وهي بعد من أبعاد السلطة أيضاً، لا تتم -غالباً- إلا بمشاركة واعية نوعاً ما من الطالب المرشح. لذلك نجده يحافظ على هذه المهارة، وحتى عمر متقدم فعلاً في بعض الأحيان، ويتجلى ذلك في سهولة الانقياد والرغبة في التعلم، وحتى في المواقف الصبيانية نوعاً ما، التي تميز الطالب الجيد حيثما يوجد.

(بوردو 1988: 88)

لم تكن ممارسة السلطة الأكاديمية جدلية حين كانت الجامعات مؤسسات نخبة، وكان بالإمكان التوقع بأن نسبة مهمة من طلابها سينتهون في حقول علمية أو تقنية. أما في نظام التعليم العالي المعمم؛ وهو النظام الذي يضم اختصاصات مهمة كالطب والهندسة والحقوق، فمن الواضح أن قلة قليلة منهم هم الذين سيلتحقون بالسلك الأكاديمي. هذا لا يعني أن الطلاب فيه ليسوا بحاجة إلى اكتساب مهارات البحث، إلا أنه يدل على الحاجة إلى عرض مختلف الأسباب، التي تدعو إلى دمج البحث والتعليم. فزيادة أعداد الطلاب تعني أن ثمة ميلاً إلى زيادة الجفاء بين الأكاديمية والطلاب، بدل إنقاصه. ويعبر نزوع الجامعات إلى المحافظة على التزامها التقليدي بالنخبوية المضمرة من جهة، والمطالبة بديمقراطية تشاركية، من جهة أخرى، عن تناقض في المفاهيم. (انظر، على سبيل المثال، زيبين Zipin 1999: 30).

من هذه التناقضات في المفاهيم تكتسب القضايا المتعلقة بالعلاقة بين التعليم والبحث خطورتها. لطالما اقترن البحث -تقليدياً- بالنخبة. فهو، بالنسبة إلى العديد من الأكاديميين تتويج «الانتظار»؛ أي أنه مكافأة العمل المضني، وتلمس المرء لطريقه بالتدريج أثناء ارتقائه صعوداً نحو قمة هرم نظام الجامعة. بدءاً من كونه طالباً «مبتدئاً» في السنة الأولى، إلى أن يصبح طالب دراسات عليا في قسم البحوث. ثم حائزاً على شهادة الدكتوراه، وصولاً في النهاية إلى المرتبة الأكاديمية العليا. وسنرى لاحقاً كيف تعمل حالياً طرائق التدريس الجديدة، التي تشرك الطلاب في أشكال مختلفة من التقصي، على مناجزة هذه المكافآت. لكننا سنلاحظ أيضاً كيف تقف هذه الخطوات

التمهيدية عاجزة عن إشراك الطلاب بشكل كامل في مجتمعات البحث، وكيف يطلب منهم أن يتابعوا لعب دور التابع إلى أن يعدّوا جاهزين لإجراء البحوث.

ومع انفتاح التعليم العالي، الذي جاء تلبية للرغبة في إيجاد مدخل أوسع إلى المعرفة والمساواة في اكتسابها عن طريق نظام تعليم عالٍ معمم، ترتبت على المؤسسات، وبصورة خاصة، على الأكاديميين، مطالب تنظيمية إضافية ومختلفة. فتعليم عدد أكبر من الطلاب يعني، نموذجياً، استهلاك وقت أكبر (إذ يحتاج، على سبيل المثال، وقتاً أكبر من أجل التنظيم ووضع العلامات على الواجبات، انظر جيبس وجينكينز Gibbs and Jenkins 1992) وهذا يؤثر في مقدار الوقت المخصص للبحث. كما أنه -بالإضافة إلى عدد من العوامل الأخرى- يقود إلى طرح التساؤلات عن أهداف التعليم العالي.

من هنا، كان على الحكومات، من جهة، أن توافر المساواة في الوصول إلى التعلُّم العالي. وفي الوقت ذاته، يتوجب المحافظة على حالة مؤسسات البحث الخاصة بالنخبة. وذلك من أجل المنافسة في سوق المعرفة العالمي. وقد تجسدت إحدى استجابات الحكومات لطلب إيجاد نظام التعليم العالي المعمم إيجاد جامعات جديدة من جامعات كانت من قبل مخصصة لعلوم تطبيقية متعددة، أو كليات للتعليم العالي وما بعده. كما كانت في جعل مفهوم الجامعة مفتوحاً ليشمل أوسع نطاق ممكن من المؤسسات. كل هذا -إلى جانب إدخال ممارسات تقويم النوعية التي عممت أداء البحث والتعليم في المؤسسات جميعها- أثار تساؤلات نقدية تبحث فيما إذا كان البحث فعالية أساسية في الجامعة. ويثير تنوع مؤسسات التعليم العالي، فمنها تلك التي تكون مشاركة ببحث على المستوى العالمي ولديها كادر مناسب ونشط في حقل البحث، ومنها من لا تجد فيها سوى قلة قليلة من الأكاديميين المشاركين بالبحوث، الجدل في الأفكار التقليدية المتعلقة بماهية الجامعة.

من أجل تحقيق ديمقراطية تشاركية، لا بد من وجود شعب متعلم. مع ذلك، تحتاج الحكومات أيضاً لتمويل بحث النخبة الذي ينافس عالمياً. وهذا يتضارب مع الميول الاجتماعي نحو المساواة والاشتمال. ثمة مخاوف داخل الجامعات من أن تقوم

الحكومات بتمويل بعض الجامعات لإجراء البحوث، وتقتصر في تمويلها لجامعات أخرى على التعليم فقط. والمفارقة هنا، أن هذا ولّد اهتماماً كبيراً داخل نماذج مختلفة من المؤسسات في إيجاد إستراتيجيات لدمج البحث والتعليم. ثمة مخاوف أيضاً من احتمال مشاركة التعليم العالي النخبوي في البحث والفعاليات المشابهة للبحث، فيما يتلقى العامة من طلاب التعليم العالي تعليماً واسعاً وعاماً. في الحقيقة، من شأن هذه النتيجة ربما أن تحقق أهداف بعض الحكومات، لكنها لا تهيئ الطلاب لمواجهة العالم الذي سيجدون أنفسهم فيه بعد التخرج. لذلك نعود الآن لنتساءل، ما الفائدة التي يجنيها الطلاب جميعهم من وراء جعل البحث جزءاً من أصول تدريس التعليم العالي؟

## ما حاجة الطلاب إلى البحث؟

أصبح مبتذلاً القول هذه الأيام بأننا نعيش في مجتمع يتسم بالشك، حيث يتعذر التحكم بالأمور أو التنبؤ بها. إنه عالم لا يمكننا أن نفهمه فهماً شاملاً لحظة نشاء. إن العالم ليس معقداً وحسب، برأي بارنيت (Barnett 2000)، بل إنه ذروة في التعقيد. بإمكاننا التغلب على التعقيد، أو لنقل، كان من الممكن لنا أن نتغلب عليه لو امتلكنا الوقت الكافي والموارد التي نسخرها لحل المشكلات المعقدة. لكن ذروة التعقيد تنشأ حين تكون الأطر التي نملكها للإحساس بالتعقيد مثار جدل. ليس لدينا تصور عن كيفية حل المشكلات شديدة التعقيد. (بارنيت 2003). ويرى بارنيت أن الدراسات الشخصية والمهنية التي سيعدُّها الطلاب في المستقبل، سوف تجري في بيئة من الشك والتعقيد الشديد. لذا فالتساؤلات عن طبيعة التعليم العالي ودور البحث والعلم، والتساؤلات عن نوعيات التعليم المناسبة للطلاب، جميعها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتساؤلات عن أسلوب عيشنا في هكذا مجتمع. سوف يواجه طلاب مجتمع المستقبل، في مسيرة حياتهم، عدداً هائلاً من القرارات المعقدة والمهمة، وعلى التعليم العالي أن يعلمهم كيف يتخذونها.

كلما تعقدت الخيارات التي تواجه الناس يومياً وازدادت أهميتها، تزايدت حاجتهم إلى تطوير مهارات التحليلات النقدية، بجمع الأدلة، وبإطلاق الأحكام بناء على أسس

منطقية، وبالتفكير بما يفعلونه ومعرفة سبب قيامهم به. هذه هي مهارات التقصي. فالتقصي أساسي لمجتمع في منتهى التعقيد. هذا يعني أن ثمة حاجة للتركيز على العناصر الحيوية للتعليم الجامعي، بهدف تهيئة الطلاب ليكونوا قادرين على حل سلسلة مترابطة، يتعذر التنبؤ بها، من المشكلات التي سيواجهونها طيلة الحياة، خصوصاً بعد تخرجهم من الجامعة. يقول رون بارنيت Ron Barnett: «ليس مطلوباً من الطلاب أن يسيطروا على المشكلات دفعة واحدة، بل أن يكونوا مهيئين للبدء بتجريب تحديات التقصي النقدي المفتوح، ومجالاته (بكل مفاهيمه، الشخصية منها، والخاصة بالعلاقات بين الأشخاص)». (بارنيت 1997: 110).

إنه ليس عالم ذروة التعقيد وحسب، بل هو عالم متغير أيضاً. فنحن لا نعرف ما الذي ينتظرنا. إنه عالم من التناقض الحاد. يقول بارنيت بأن الأسئلة عن الهوية تكون أساسية في عالم غير معروف الملامح. فنحن نسأل باستمرار: «من أنا» و«كيف يمكنني أن أفهم العالم الذي أجد نفسي فيه؟» ويضع وينغر (Wenger 1998) بين يدي الطلاب إطاراً للفهم يمكنهم استخدامه هنا. فهو يشرح مفهوم تكوّن الهوية والتعلم ضمن موقع ممارسة اجتماعية مؤلف من ثلاث صيغ مختلفة من الانتماءات: المشاركة، والتخيل، والتضافر. فالمشاركة، بالنسبة إلى وينغر، تعني «المشاركة الفعالة بالعمليات الفكرية التي تناقش المعنى». (ص 173). أما التخيل فيعني: «خلق صور من العالم وتصور الارتباطات عبر الزمان والمكان عبر التقدير الاستقرائي من تجربتنا الخاصة». ومعنى التضافر هو: «التنسيق بين طاقتنا وفعالياتنا لتغدو مكافئة لبنىً أوسع وتسهم في مشروعات أعم». (وينغر 1998) ووفقاً لوينغر، فإن كلاً من المشاركة والتخيل والتضافر يعمل على «خلق علاقات انتماء. بحيث تعمل هذه العلاقات، بطرق مختلفة، على توسيع الهوية عبر المكان والزمان». (ص 181).

وبهذا المعنى من الانتماء، يكون لهويات الأفراد، سواء منها الشخصية أو المهنية، ارتباط بمجموعة من الأشخاص المعروفين جيداً بالنسبة إليهم. فالمعلمون والطلاب يطورون هوياتهم الشخصية عبر لقاءاتهم ضمن عملية التعليم والتعلم؛ فتتغير نظرتهم إلى أنفسهم. ويذكرنا وينغر بأن من شأن تطور هوياتنا ربما أن يغير أفكارنا

ومدركاتنا السابقة. كل الأمل أن يعمل التعلم، إذا ما حصل، على تجاوز وتغيير طرق رؤيتنا للحقيقة، أو على الأقل، بعض مفاهيمها.

في هذا السياق، علينا النظر إلى التعليم والبحث على أنهما لقاء يجمع أفراد البشر. وسواء أكانوا «أكاديميين،» أو «معلمين،» أو «طلاباً» أو «مشاركين،» ثمة علاقات تجمعهم داخل مؤسسات التعليم العالي. إذ يلتقي أفراد المجموعات المتفاوتة، الذين تجمع بينهم بعض المصالح المشتركة، جالبين معهم إلى هذا اللقاء كل ما يضمرونه من مفاهيم يمكن لبعضها فقط أن يتناسب مع تفاعلاتهم. بعض المفاهيم التي يظنونها غير مناسبة، يمكن أن يتبين لاحقاً بأنها مناسبة. وهكذا يغدو التعليم والبحث تلاقياً مشتركاً.

بالنسبة إلى بوردو وباسيرون (Bourdieu and Passeron 1997)، يقوم هذا التلاقي المشترك على علاقة قوة. إنه يقوم على مؤسسة تعليمية تمثل سلطة بيداغوجية(*) وتنضوي على ما يسمونه «العنف الرمزي». وهو فرض المفهوم من قبل أحد الأشخاص على شخص آخر. لم يتشكل عندنا في مؤسسات التعليم العالي مجتمعات شاملة بعد. بل لدينا مجتمعات منفصلة من أكاديميين وطلاب وكوادر عامة أو داعمة. ولكن حين نبدأ بأخذ علم الشمولية على مأخذ الجد، فإننا نبدأ ببناء أنواع مختلفة من المجتمعات؛ فنجعل المجتمعات التي تتسم بشدة الانغلاق في الوقت الحالي، تنفتح لتتحول إلى مجتمعات أقل ترابطاً فيما بينها، إلا أنها، في الوقت نفسه، أكثر شمولية. في المقطع 7 سنرى كيف يمكن لارتباط معلمي التعليم العالي بالممارسة الانعكاسية، التي تجعلهم يختبرون طرق ممارستهم للسلطة، كما يختبرون قيمهم وصراعات القيمة التي تعزز عملهم البيداغوجي، أن يقود إلى تغييرات في طرق ممارسة السلطة في التعليم العالي. وهو أمر ضروري إذا ما تم دمج التعليم بالبحث.

إن العمل داخل بيئة من التشوش والتناقض هي من المهام الأساسية التي ستواجه التعليم العالي وطلابه في المستقبل. لذلك من المهم تشجيع الطلاب على الانفتاح أمام مشكلات جديدة وأسئلة جديدة وإيجاد طرق بحث جديدة لإيجاد حلول جديدة. بهذا يصبح هدف التعليم هو تعليم الطلاب أشكالاً مختلفة من التقصي بحيث يكون

(*) نسبة إلى البيداغوجيا: وهي علم أصول التدريس.

الأفراد قادرين على العيش في عالم معقد وغامض، مفتاح النجاة فيه، هو الإلمام بطرق التقصي. إننا نطمح بتعليم عالٍ يمكن فيه للتقصي أن يصبح مرحلة رئيسة للأكاديميين والطلاب على حد سواء. تقول لجنة بوير Boyer Commission في إعادة تكوين تعليم ما قبل التخرج: «إن التقصي والتحري والاكتشاف هي صميم العمل، سواء في مشروعات البحث الممول، أو في صفوف ما قبل التخرج، أو في أوقات التدرب بعد التخرج. ويتوجب على كل من كان في الجامعة أن يكون مكتشفاً ومتعلماً». (لجنة بوير 1999: 9).

ثمة تطور في فهم كيفية تلقي طلاب التعليم العالي للعلم، غيّر النظرة إلى المحاضرة على اعتبارها الشكل السائد للتعليم في الجامعة، متحولاً باتجاه أنظمة أكثر تنوعاً لتقديم المقرر التعليمي. إن التحرك باتجاه تعليمٍ وتعلُّم يستندان إلى الدليل، بما في ذلك التعلم المستند إلى المشكلات، وكذلك تطور واستخدام الحصص المعتمدة على البحث، إضافة إلى تغيير فعالية البحث لتتضمن مشاركة أكبر للطلاب، جميعها مؤشرات على احتمال سير ثقافة التقصي في حقلي التعليم والبحث باتجاه عملية التوحد.

لتعليم الطلاب من أجل مواجهة مجتمع كالذي تحدث عنه بارنيت، نحتاج للعمل مع الطلاب لتطوير طرق تعلُّم تعلمهم وإيانا كيف نعيش. وهذا يقتضي الحاجة للتحرك نحو نماذج للبحث والتعليم والتعلُّم تكون أكثر شمولية، وتشاركية واعتماداً على التقصي. وإذا ما حدث ذلك، يزول التمييز بين التعليم والتعلم، إذ يكتشف كل من المعلمين والطلاب القضايا التي تواجههم. وهذا لا يتعلق بالطلاب الذين سيشاركون بدراسة أخرى أو يصبحون أكاديميين في المستقبل وحسب؛ كما أنه ليس مخصصاً للطلاب الملتحقين بمؤسسات النخبة المعتمدة على البحث. بل إنه مهم لتطوير القدرة على الاشتراك في عملية تقصٍّ منظمة وشديدة الدقة في أي حقل أو مؤسسة يرتبطون بها.

يحتاج التلاميذ للولوج كلياً إلى ثقافة الباحثين ومجتمعهم. إنهم بحاجة لمعرفة معنى الارتباط بالمادة بطريقة تعتمد على البحث، وفهم القضايا والمسائل المهمة المتعلقة بالمادة. كما يجب أن يعرفوا ما الذي يفعله الباحث في المادة على المستوى العام والخاص. عليهم أن يشاركوا بالفعاليات التي تعكس صورة العمليات التي يشارك فيها

معلموهم. إنهم بحاجة لأن يتعلموا الطرق والتقنيات المستخدمة في البحث وأن يحظوا بفرص ممارستها. كل هذا يدل ضمناً أن عليهم، طيلة دراساتهم، أن يشاركوا في بناء المعرفة، شأنهم في ذلك شأن باحثيهم. يصف بيريتر (Bereiter 2002) بناء المعرفة على أنها تبدأ بالأسئلة التي يرغب المرء إثارتها أثناء فهمه للعالم. ومن نقطة البداية تلك نبني المعرفة. وفيما نحن نطور معلومة تتعلق بمفهوم ما عن العالم، نسمع بمعلومة يبنيها الآخرون. بهذه الطريقة يصبح بناء المعرفة عملية جمعية وتشاركية متبادلة. لكن تكافؤ القوة يعني أن علينا الذهاب إلى أبعد من ذلك. سيكون الطلاب بحاجة للمشاركة في برامج البحث المتطورة بوصفهم شركاء، مع إحساسهم بالانتماء إلى مجتمع الباحثين.

## النتيجة

إنني أنكب في هذا الكتاب، إذاً، على دراسة الكيفية التي يمكن للتعليم العالي عن طريقها أن يطور علاقة وثيقة بين التعليم والبحث. سوف أستند إلى البحث في علاقة التعليم بالبحث؛ أي البحث في مفهومات البحث والتعلم والتعليم والمعرفة وأستذة التعليم. إضافة إلى البحث الذي يدرس كيفية فهم التعليم المعزز بالبحث في هذه الأيام، من أجل بناء أساس مفهومي لمناقشة وتقويم الممارسة الحالية والمستقبلية.

لكن الأمر المهم، أولاً، هو أن نوضح ما الذي نعنيه بكلمة البحث؟ وما الذي نفهمه من كلمة أستذة التعليم؟ وكيف ترتبط هذه الأفكار بمفاهيم المعرفة وطرق التعليم؟ وكما قال نيومان (Neumann 1993: 106)، فإن صعوبة تعريف المحاولات المعقدة مثل «البحث» و«أستذة التعليم» هي «قضية معقدة بما فيه الكفاية». كذلك يقول روبرتسون وبوند (Robertson and Bond 2001: 16) بأن «ثمة أسئلة جوهرية متواصلة عن تعريف مصطلحات مثل معرفة، وبحث، وتعليم وتعلم، وطرق الفهم المختلفة». هذه المفهومات المختلفة، برأيي، شروط مهمة لتطور النموذج النظري المعتمد على البحث. الذي صمم لإيجاد فهم أعمق في العلاقة بين التعليم والبحث. في المقطع الآتي سنكتشف هذه الآراء وطرق الفهم المختلفة.