3

ملاءمة التعليم المعزز بالبحث

بعد أن وضعنا مخططاً للتجارب التعليمية التي ستمكننا من تجاوز الفصل بين التعليم والبحث، ثمة سؤال يطرح نفسه: كيف يمكننا التحرك باتجاه نموذج جديد. باعتبار أن الأكاديميين مفاتيح تطور منهاج التعليم العالي، فإن آراءهم عن الإمكانيات تكون مهمة. ولكن ما هو، برأي الأكاديميين، التعليم والتعلم المعزز بالبحث أو الذي يقوده البحث، وكيف يمكن لهم تطبيقه في مقررات الجامعة، إذا ما كانوا يظنون أن بإمكانهم ذلك؟ ما هي آراؤهم عن ملاءمة التعليم المعزز بالبحث لمختلف الطلاب ومختلف البيئات؟ وما هو الأسلوب الذي يتوجب اتباعه لتحقيقه؟ ما هي آراؤهم عن الطلاب وقدراتهم؟ وما الذي يعدّونه ممكناً داخل بيئة إدارية ومؤسساتية معينة؟ إضافة إلى آرائهم عن التعليم والبحث والمعرفة والأستذة التي تم نقاشها في المقطع 2، جميع ذلك يؤثر في تحديد ما إذا كان بالإمكان دمج التعليم والبحث وكيفية تحقيق ذلك.

لذلك، أسعى في هذا المقطع لدراسة هذه المفهومات المختلفة، ومضامينها لتطبيق التعليم العالي المعزز بالبحث، وكيف يمكنها، إذا ما كان بإمكانها، أن تسهل تطور مجتمعات تعليمية شاملة لبناء المعرفة أو تحد منه. يبدأ المقطع بإلقاء نظرة على ما يفهمه الأكاديميون من التعليم الذي يقوده البحث. ثم يتساءل ما الذي يجعل الطلاب غير الخريجين قادرين على القيام به؟ ثم ينتقل المقطع لدراسة كيفية ترجمة الآراء المختلفة عن البحث إلى طرق مختلفة لدمج البحث والتعليم. وأخيراً، يدرس المقطع أهمية إيجاد نقد انعكاسي للأهداف والقيم التعليمية، وذلك من أجل تطوير مجتمعات شاملة لبناء المعرفة. وفي هذا تمهيد لمناقشة طرق الأكاديميين في دمج البحث والتعليم في المقطعين 4 و5.

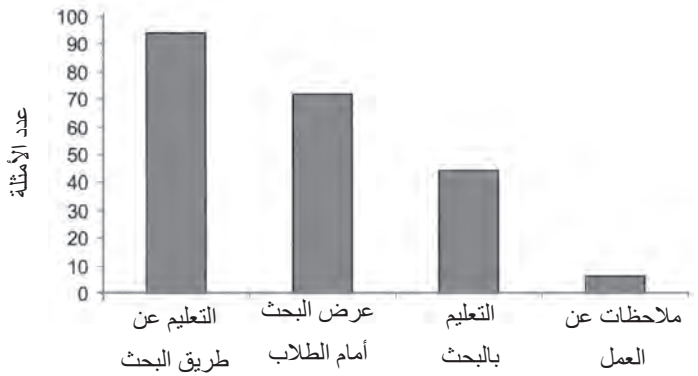
ما الذي يفهمه الأكاديميون من التعليم الذي يقوده البحث؟

من شأن فهم معنى التعليم الذي يقوده البحث أو التعليم المعزز بالبحث، أن يحدد ما إذا كان الأكاديمي سيختار المشاركة فيه، وسبيله إلى ذلك، كما يحدد ما إذا كان الأكاديميون يظنونه ملائماً لأي بيئة مفترضة. كنت أعمل، ولسنوات عدة، على تقديم حلقات دراسية في عدد من المراكز في بلدان مختلفة. وبما أن «التعليم الذي يقوده البحث» هو مصطلح شائع الاستخدام في جامعتي، فقد طلبت من الأكاديميين في كل من هذه الحلقات الدراسية، وقبل أن أتحدث عن فهمي الشخصي عن التعليم الذي يقوده البحث، أن يكتبوا مثالاً عنه على أوراق ملاحظات صغيرة. جمعت 220 مثالاً، وعملت مع زميلتي هينريكا كلاركبيرن Henriikka Clarkeburn على إجراء تحليل عن مفهوم الأكاديميين عن التعليم الذي يقوده البحث كما ورد في الأمثلة التي أوردوها. ويبين الشكل 1.3 نتائج هذا التحليل. وقد جاءت التقسيمات من المعطيات.

يبين الشكل 1.3 تمايزاً واضحاً في الأفكار المتعلقة بالتعليم الذي يقوده البحث، التي تركز على مشاركة الطلاب في فعاليات البحث؛ أي «التعلم عن طريق البحث»؛ وتلك التي يكون الطلاب فيها مراقبين للبحث؛ أي «عرض البحث أمام الطلاب». كما يظهر أن عدداً من الأكاديميين يظنون بأن مصطلح «التعليم بقيادة البحث» يشير إلى أستذة التعليم والتعلم. أي، البحث الذي يجرونه في تعليمهم. بمعنى آخر، تركز أمثلتهم على البحث حسب أصول التدريس وليس على بحثهم أو بحث طلابهم المعرفي. بعض الملاحظات لم تعطِ أمثلة، بل تضمنت، بدل ذلك، أفكاراً عن مفهوم التعليم بقيادة البحث، مثل:

«طرح أسئلة دون انتظار الإجابة عنها عما إذا كان أداء الطالب معززاً».

أو «هل هو عبارة عن تعلم وتعليم يركز على الطالب، أم أنه تعليم بقيادة البحث؟... ولكن ماذا لو كان الأمر سيان؟ كذلك، إن كان يسمح بمشاركة باحثين مخلصين في عملية التعلم والتعليم، فإنه جيد.



الشكل 1.3: مفاهيم الأكاديميين عن «التعليم الذي يقود البحث»

إن العلاقة بين البحث والتعليم هي أشبه بالخطأ والاعتراف، إن لم تفعل الأول، فلن تبدي اهتماماً كبيراً في قول الآخر». وبرأي بروسير وتريغويل (1999) تكون أساليب التعلم والتعليم متساوقة مع أغراض التعليم وتجاربه ومفهوماته. وتختلف الأمثلة، كما أشرت، وفقاً لما إذا كان الطلاب جمهوراً للبحث أو مشاركين في فعاليته (وهو تمييز طرحته زامورسكي Zamorski للمرة الأولى عام 2000). هذه الاستشرافات لا تماثل، ببساطة، الأفكار العامة عن استشرافات التعليم التي تركز على المعلم، التي تركز على الطالب. غالباً ما يتم عرض نتائج البحث على الطلاب أثناء المحاضرات، أو ضمن برامج تعرض عبر الإنترنت، لذلك من الطبيعي أن يكون مركزاً على المعلم. أي، عادة ما يكون القصد هو نقل الأفكار أو المعلومات إلى الطلاب.

بالرغم من ذلك، فإن مشاركة الطلاب في فعالية البحث لا تعني بالضرورة التركيز على الطالب بشكل أوتوماتيكي. إضافة منه على نموذج بروسير وتريغويل، يفرق ماكينزي (McKenzie2004) بين أسلوب التعليم الذي يركز على المعلم، حيث يتم النظر إلى المعلم على أنه ينقل المعلومات إلى الطلاب، أو ينظم لهم شرحها وتوضيحها، ليكتسبوا علوماً معرفية، من جهة. وبين أسلوب التعليم الذي يركز على المعلم مع وجود فاعلية وتفاعل مع الطلاب وفيما بينهم، بقصد التأكد من فهمهم للمفاهيم والتقنيات المعرفية، من جهة أخرى. ويختلف استشراف التعليم «المرتكز

على الفعالية، والمركّز على المعلم»، عن الاستشراف الذي يركز على الطالب في أن هذا الأخير يأخذ في الحسبان مدركات الطلاب (بما في ذلك مدركاتهم السابقة والمغلوطة) وتنوع منظوراتهم. في الاستشراف المركّز على المعلم، من المفترض على الطلاب، سواء أكانوا مشاركين في الفعالية أم لا، أن يتبنوا معرفة المعلم أو مدركاته.

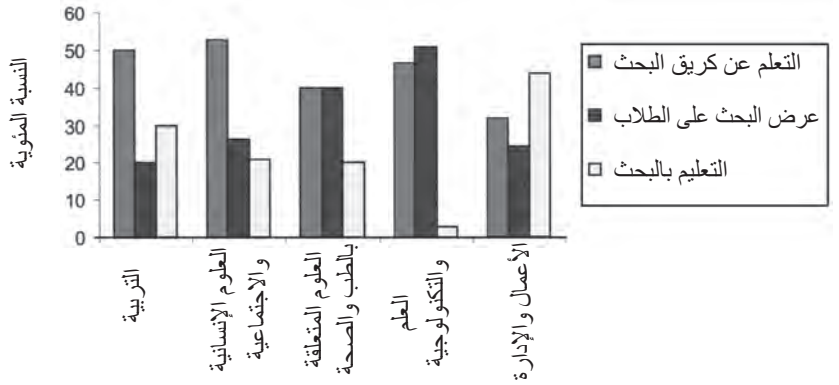
وقد تضمنت الأمثلة المدونة على أوراق الملاحظات الصغيرة التي تم جمعها عن «التعلم عن طريق البحث»، كلتا الفعاليتين؛ المركّزة منها على المعلم وكذلك المركّزة على الطالب. من الواضح أن هذين الإدراكين المختلفين لطبيعة التعليم هما مؤثران مهمان في ما يعدّه بعض الأكاديميين ممكناً أو مرغوباً في دمج البحث والتعليم. وسنقوم في المقطعين 4 و5 بدراسة بعض الأمثلة عن هذه الطرق المختلفة للنظر إلى التعليم المعزز بالبحث.

الأمر المهم، أيضاً، في نتائج تحليلات الأمثلة هو أن ثمة اختلافات معرفية فيما يتعلق بكيفية فهم الأكاديميين للتعليم بقيادة البحث. فالأمثلة أوردها أكاديميون يمثلون حقولاً معرفية مشاراً إليها في الجدول 1.3.

الجدول 1.3 عدد من الأمثلة المقدمة من قبل حقل المعرفة

الحقل المعرفي	عدد الأمثلة
العلوم المعرفية	43
العلوم الإنسانية والاجتماعية (بما فيها الجغرافية والحقوق)	38
المتعلقة بالطب والصحة	20
الأعمال والإدارة (بما في ذلك المحاسبة والاقتصاد)	42
عبر الجامعة	5
المجموع	220

من الواضح أن ثمة اختلافات معرفية في مدى تركيز الأمثلة إما على مشاركة الطلاب في فعالية البحث (التعلم عن طريق البحث) أو على عرض البحث على الطلاب، حيث يكون الطلاب جمهوراً للبحث (الشكل 2.3).



الشكل 3-2: نظرة الأكاديميين من حقول معرفية مختلفة إلى التعليم بقيادة البحث كما ظهر في أمثلتهم

ففي حقول العلوم المعرفية والإنسانية والاجتماعية، غالباً ما كانت الأمثلة تركز على التعلم عن طريق البحث. أما الحقول العلمية والتكنولوجية، وبالرغم من تفوق أهمية التعلم عن طريق البحث فيها، فقد كان عرض البحث على الطلاب هو الغالب. كما تتميز الأمثلة بالأعداد التي تدل على أن ما يُفهم من التعليم بقيادة البحث هو أنه إجراء البحث على التعليم. وهي نظرة غالباً ما تغيب في العلوم والتكنولوجيا، مثلاً، فيما نجد أنها سائدة في حقل الأعمال والإدارة.

إن العلاقة بين أستذة التعليم والتعلم (التعليم بالبحث) وبين التعليم بقيادة البحث علاقة جوهرية. ومن الواضح أن التعليم بقيادة البحث، أو ما أفضّل الآن أن أطلق عليه التعليم «المعزز بالبحث» ينطوي، حسب رأي الأكاديميين، عليهما معاً. ولكن من المهم الانتباه إلى التمييز مخافة أن يعدّ التعليم المعزز بالبحث لا يقتضي سوى أستذة التعليم والتعلم، أو أنه لا ينطوي سوى على مفاهيم البحث المعرفي المستخدم في التعليم. في جامعة سيدني، قام فريق عمل مؤلف من ممثلين عن الكليات جميعها بتحضير بيان عن مفهومهم عن التعليم بقيادة البحث. ويعبر المقتطف الآتي من البيان بوضوح عن هذه العلاقة:

يشير التعليم بقيادة البحث إلى الخطوات التمهيدية، التي صممت للتقريب بين مهام البحث والتعليم في الجامعة، بهدف تعزيز تجارب التعلم لدى الطلاب. وذلك بتطوير طرق صياغة المقررات التعليمية عن طريق البحث المستند إلى المعرفة على المستويات كافة.

يجب التفريق بين التعليم بقيادة البحث وبين أستذة التعليم. فالتعليم بقيادة البحث يدور في جعل تعليمنا وتعلم طلابنا أكثر اعتماداً على البحث، فيما يتعلق بما نرغب لطلابنا أن يتعلموه. أما أستذة التعليم فهي الاعتماد على البحث والأستذة التعليمية، اللذين يدوران في طريقة تعليمنا وتعلمنا داخل مؤسساتنا المعرفية.
(جامعة سيدني 2004)

أعتقد أن تطوير مجتمعات تعليمية شاملة لبناء المعرفة يعتمد على تطوير الاثنين معاً. يدرس كل من المقطعين 4 و5 دمج البحث المعرفي في التعليم. ويدرس كل من المقطعين 6 و7 ما يفهم من أستذة التعليم والتعلم بصورة أتم.

الطلاب وتعلمهم

ننتقل الآن إلى حقل مهم آخر، حيث نجد أن آراء الأكاديميين مهمة فيما يتعلق بتأسيس معرفة معززة بالبحث، أي آراءهم عن الطلاب وتعلمهم. والحوار الآتي هو من الحوارات المهمة التي أجريتها مع مجموعة من الأكاديميين من حقول معرفية مختلفة:

«من المؤكد أن الطلاب يشاركون في التعليم المعزز بالبحث في كل مرة يكتبون فيها مقالاً. وهم يقومون بذلك على النحو الصحيح منذ السنة الأولى. وهذا جزء طبيعي من التعليم في الإنسانيات. إننا نمارس التعليم المعزز بالبحث بصورة دائمة».

«لكن لا يمكنك أن تتوقع من طلاب السنة الأولى أن يكونوا على معرفة بكيفية إجراء البحث على نحو صحيح. فهم بحاجة إلى أسس معرفية قبل تمكنهم من بدء البحث. في السنة الأخيرة، نعم. ثم يبدؤون بإجراء بحث حقيقي. لكن لا يمكنك أن تتوقع ذلك في المراحل المبكرة».

«نقوم بذلك في برامجنا الهندسية المتقدمة. في السنة الأولى، يتم وضع الطلاب أمام مشكلة، أو يختارون المشكلة بأنفسهم، ثم يجرون البحث ويجدون لها الحل».

«نعم، يختلف الأمر في برامج الطلاب الموهوبين».

«لكن لا يمكنك أن تتوقع من الطلاب غير الخريجين، لا يهمني الموضوع الذي يدرسونه، لا يمكنك أن تتوقع منهم أن يكتشفوا معرفة جديدة. هذا غير معقول. فهم لم يتعلموا التقنيات بعد. لم يتم تجهيزهم بعد».

«إن البحث الذي نجريه أكثر تخصصاً من أن يتم الحديث عنه في مستويات ما قبل التخرج. ليس لديهم الأسس. لن يتمكنوا من فهمه».

«حتى طلاب السنة الأولى بإمكانهم أن يكتبوا مقالاً. نحن نتوقع ذلك. إننا نفترض أن الجميع يعرفون كيف يُكتب المقال».

لنتفحص بعض الافتراضات المطروحة هنا. ثمة رأي عام، خصوصاً في العلوم، بأن التعليم والتعلم المعزز بالبحث مناسب في المستويات العليا قبل التخرج وفي الدراسات العليا، ولكن ليس في السنوات الأولى إلا في الحالات الاستثنائية للطلاب الموهوبين. في دراستها، وجدت زامورسكي أن الأكاديميين يؤمنون بوجود علاقة بين نضج الطلاب العقلي وبين طبيعة ومقدار البحث الذي يمكن لهم أو يتوجب السماح لهم بإجرائه. أما هي فقد وجَدَتْ أن هذا يتعلق بحقلهم المعرفي، واستنتجت قائلة: «لقد كان لمثل هذه التجربة الاحترافية والمعتقدات أثر سيئ على تصميم المنهج التعليمي وطرائق التدريس، وكذلك على الدور الذي طُلب من التعليم والتعلم بقيادة البحث، أو الذي افترض به أن يؤديه» (زامورسكي 2002: 416). ولكن ثمة حقيقة تخالف تماماً هذا الافتراض. فالطلاب، ومنذ لحظة وصولهم إلى الجامعة، تكون لديهم خبرة مسبقة اكتسبوها من المدرسة، في التقصي والبحث المبرمج والتعلم المبني على البحث. وعلاوة على ذلك، فقد وجدت زامورسكي، في الحقيقة، إثباتاً يؤكد أن آراء الأكاديميين في ذلك كانت مناقضة لما أظهره الطلاب من توقعات ورغبات.

ويعمل التركيب التدرجي المؤسساتي على دعم وتأكيد الفكرة القائلة بأن المعرفة هي عملية مرحلية. فتقسيم الطلاب وتعليمهم وفقاً للسنوات الجامعية، هو بحد ذاته يدعم الرأي التدرجي للمعرفة ويبرره. فإذا ما تم النظر، كما اقترحت في المقطع 1، إلى البحث على أنه بضاعة قيّمة؛ أو شكل من أشكال المكافأة لـ«الانتظار المذعن» الذي تحدث عنه بوردو (1988: 95)، يصبح بالإمكان القول إنه لا يتوجب، بل لا يمكن للطلاب غير الخريجين أن يشاركوا في البحث في السنوات الأولى. ولكن، ثبت بالدليل عدم صحة هذه الفكرة. فقد تبين عدم حاجة الطلاب لاكتساب معرفة كاملة ليتمكنوا من التقدم في التعليم الطبي المرتكز إلى المشكلات، حيث تمت معالجة المشكلات الواقعية والحقيقية وسارت عملية التعلم بطريقة كان الطلاب قادرين معها على تعلم حل المشكلات الملحة التي يتوجب عليهم التعامل معها بأنفسهم.

ثمة كثير من الأدلة التي تثبت بأن الطلاب قادرين، إذا ما توافر لهم الدعم اللازم والقضايا المناسبة، أن ينجزوا الكثير عبر التعلم المبني على البحث (روث Roth 2003). في الواقع، لطالما أدهشني أن ما يظنه الأكاديميون في بعض الأحيان مستحيل الحدوث مع طلاب الجامعة، لا يبدو برأي أساتذة أطفال المدارس الابتدائية صعباً على الإطلاق! (انظر، على سبيل المثال، كيليت Kellett، فوريست Forrest، دانت ووارد Dent and Ward 2004؛ انظر أيضاً الموقع الإلكتروني (http://children-research-center.open.ac.uk). كما سنرى في المقطعين 4 و5، ثمة كثير من الحالات في حقول معرفية عدة، يشارك فيها الطلاب ببعض أشكال البحث منذ بداية حياتهم الجامعية.

غالباً ما يتم تبرير الفكرة التي تقول إن الطلاب الموهوبين هم وحدهم القادرون على التعلم المستند إلى البحث، بحجة أن الطلاب غير قادرين على خلق معرفة «جديدة». ولكن ما المقصود بـ «جديدة»؟ لا بد من إيجاد حجة قوية تدعم ضرورة إنجاز الطلاب للعمل وترد على الحقائق والنظريات المثبتة. الأمر الذي يحتاج إلى نقلة في التفكير. ومن المهم هنا، حسب بيريتر (Bereiter 2002)، أن يبدأ الطلاب بطرح أسئلتهم الخاصة. وغالباً ما تكون هذه الأسئلة جوهرية وتتعلق بالعالم كما عاشوه هم أنفسهم. وعبر تفاعلهم مع الآخرين، الذي يتم أثناء عملية البحث، يكون

الطلاب قادرين على دمج المعرفة «الجديدة»، أي الجديدة عليهم، بما ترسخ لديهم من معرفة سابقة. ثمة بعض التحديات التي تواجههم في حالة المعرفة الاحترافية. مع ذلك، يقول بيريتر بأن تأطير الحالات التي تقود الطلاب إلى طرح الأسئلة الضرورية هو ما يخلق لديهم الفرصة لتطوير معرفتهم الاحترافية (بيريتر 2002).

افتراض آخر من شأنه أن يحد التفكير في كيفية تطوير التعليم المعزز بالبحث. إنه الفكرة القائلة «بأننا نقوم به أصلاً». صحيح أن ثمة العديد من فعاليات التعلم والتعليم حالياً تقبل بأن تكون جوانب من التعليم بقيادة البحث؛ فمقالات الطلاب، والعمل المخبري والعمل الميداني وتمرينات ثبت المراجع والعمل المخطط، جميعها تقتضي، بمعنى ما، مشاركة الطلاب في الفعاليات التي تعتمد على البحث. لكن دراسة وجهة نظر الطلاب في البحث أظهرت أنهم غالباً ما يجهلون كيف يرتبط عملهم بالبحث الذي يتم إنجازه في مؤسستهم التعليمية (جينكينز Jenkins، بلاكمان Blackman، ليندسي وباتون - سالتزبيرغ Lindsay and Paton-Saltzberg 1998؛ زامورسكي 2002). إن التحدي الذي يواجه النصائح التي تقول بدمج البحث والتعليم كتلك التي وجهها هاتي ومارش (Hattie and Marsh 1996)، هو -كما سبق لي أن طرحت- تعزيز الطرق الحالية لمشاركة الطلاب في فعاليات البحث وتوضيحها بهدف تعزيز تعليمهم. وتجاوز مجرد إعادة تشكيل الممارسة الحالية التي تعدّ تعليماً معززاً بالبحث وتطوير مفاهيم التعلم المعزز بالبحث، التي تسمح للطلاب أن يشاركوا على نحو أتم في تطوير مهارات المشاركة النقدية في الموضوع. الأمر الذي سيفيدهم حين يعيشون وحدهم ودون إرشاد معلميهم، في هذا العالم المتغير وشديد التعقيد والتعددي.

أخبرني الأكاديميون مراراً أنهم غير قادرين على إشراك الطلاب في طرق مبنية على التقصي في تعلمهم، بسبب أعدادهم الكبيرة. إن إيجاد نظام تعليم عالٍ معمم يخلق تحدياً أساسياً في تصميم منهاج التعلّم بقيادة البحث. ويكمن التحدي في تصميم طرق يمكن فيها لمجموعات من الطلاب إدارة بحوث حقيقية وواقعية على الرغم من العدد الكبير لطلاب الصف. إن تحقيق ذلك يعد فكرة مروعة، وعائقاً في وجه مجرد البدء بالتنفيذ. لكنني أعتقد بوجوب عدّ هذا فرصة لابتكار طرق جديدة،

وليس سبباً للوقوف مكتوفي الأيدي. في المقطع 5 سنجد أمثلة يتجاوز عدد طلاب صفوف السنة الأولى فيها 1000 طالب وهي تشارك في التعلم بقيادة البحث.

قال لي بعض الأكاديميين بأن عملهم احترافي جداً، وصعب جداً. بحيث يتعذر على طلاب السنوات الأولى أن يفهموه. ويقتطف كيروف Kirov 2003:13 مقاطع من رامسدن وموسيس (1992)، وإلتون (1992) يؤكدون فيها أنه «كلما ازداد البحث اقتراباً من حدود المعرفة، تضاءل وجوب الاستشهاد به بشكل مباشر في التعليم». إن أحد مستلزمات مجتمع النموذج 2 (ناووتني Nowotny، سكوت Scott وغيبونز 2001) هو إيجاد طرق لنشر البحث في منتديات مختلفة وطرحه للمناقشة. على العلماء أن يكونوا قادرين على شرح البحث الذي يقتصر إجراؤه على شريحة ضيقة، لأوسع نطاق ممكن من الجمهور، بمن فيهم الطلاب غير الخريجين. لكن جينكينز وزملاءه (1998) يقولون إن على الطلاب ألا يتوقفوا عند الحصول على فرصة الاستفادة من بحوث معلميهم وحسب، بل عليهم أن يساعدوا في إنجازها أيضاً. ويقول نيومان (1994) إن من الأفضل مشاركة الطلاب المبكرة في البحث. ويجدر الانتباه في تصميم المناهج إلى كيفية استفادة الطلاب من بحوث المعلمين في تعلمهم.

يتضح من الدراسات التي أجريت في المملكة المتحدة وفي أسترالية وفي فنلندة أن أفكار الطلاب عن ماهية البحث ضبابية جداً. لذلك، على التعليم المعزز بالبحث أن يعمل على تغيير مفاهيم الطلاب عن البحث (جينكينز وآخرون 1998؛ زامورسكي 2002؛ مورتونين Murtonen 2005؛ بيترسون Petersson 2005). ومن شأن تغيير هكذا مفاهيم أن يكون تحدياً ربما لشخصية الطلاب، وكذلك لأفكارهم عن ما سيغدو مهماً في حياتهم المستقبلية. من شأنه أيضاً أن يكون تحدياً لعلاقتهم بالعالم وأفكارهم عن طبيعة الواقع والحقيقة والمعرفة. هذا الأمر يجعل المعرفة المعززة بالبحث مثيرة جداً للاهتمام.

لقد قلت إن من المفيد لكل الطلاب، بغض النظر عن قدراتهم أو البواعث وراء تعلمهم، أن يسعوا وراء الاحترافية التي يجسدها المفهوم النوعي للأستذة، فهذا يشكل أساساً مفيداً لهم، مهما يكن العمل الذي يريدون الاشتغال به بعد التخرج.

يجب تطوير القدرة لديهم على إنجاز عملية بحث دقيقة ومنظمة وتطبيق المهارات المطلوبة ضمن مجال من البيئات المختلفة. على هذا النحو، يكون النموذج الذي قدمتُه مفتاحاً إلى مستقبل نظام التعليم العالي المعمم. وكما قال بارنيت (2000) Barnett، إن مهمة البحث -في بيئة متغيرة وشديدة التعقيد- أن يعلمنا كيف نعيش.

إذا كانت المهمة هي تعليم الطلاب أن يكونوا علماء محترفين، فإن طرق التعامل معهم، حتى في سنواتهم الدراسية الأولى، تكون حاسمة. وتؤكد لجنة بوير (1999) على أهمية مشاركة الطلاب في تجربة مركزية يدمجون فيها تعلمهم الذي تلقوه من حقول معرفية مختلفة. وقد اقترح كل من برو وباود (Brew and Boud 1995) استخدام المصادر لدعم هذه العملية، واستخدام الدليل، وتحديد الأهداف والتنظيم، لأن التعلم والبحث كلاهما يستلزم التفكير والتأمل الانعكاسي. كذلك يؤكد هاتي ومارش (1996) على أهمية التشديد على عدم الثبات. وتشجيع أسلوب عميق للتعلم. والتركيز على بناء المعرفة بدل نقلها. ومشاركة الطلاب في «النتاج الأدبي والعلمي» (هاتي ومارش 1996: 534).

آراء عن البحث

إن إمكانيات تطوير التعليم المعزز بالبحث تعتمد على فكرة الأكاديميين عن ماهية البحث. كما أن رأي الأكاديميين فيما إذا كان دمج البحث بالتعليم هو أمر ملائم أم لا، إنما يعتمد على طبيعة البحث الذي يتم إجراؤه، وكيف يتم النظر إليه مقابل التعليم الذي يتم إنجازه. لطالما كنت أستخدم مصطلحي «بحث» و«تقصٍّ» على نحو متبادل؛ بالرغم من ما يراه بعضهم من أن البحث مختلف تماماً عن التقصي. في الحقيقة، ثمة علاقة واضحة بين ما يعدّه الأكاديميون أساساً للبحث، وبين فعاليات البحث المعزز بالمعرفة الذي ينجزونه، والنظريات التي يعتمدون عليها في إجرائه. يرى بعضهم أن ماهية البحث هي ببساطة ما يقومون به على أنه بحث. فيما يراها آخرون إشكالية جداً، كما في حقل معرفي جديد مثلاً، حيث تدور نقاشات متطورة بين الممارسين للمهنة في ماهية البحث في ذلك الحقل بالتحديد، أو عند وجود منظورات عن الممارسة الاحترافية التي تتساوق تماماً مع البحث، مثل تبادل الرأي، أو الأداء،

أو المعارض. ربما يناقش بعضهم بأن الاختلافات المعرفية تجعل الأفكار الشاملة عن طبيعة المعرفة المعززة بالبحث فارغة من المعنى. ثمة اختلافات، كما رأينا لدى نقاش تحليلات الأمثلة في التعليم المعزز بالبحث، وفي كيفية فهم هذا المصطلح. وهذا، بحد ذاته، سيقود إلى أنواع مختلفة من النتائج. ففي بعض الحقول المعرفية الجديدة، على سبيل المثال، كتلك التي غدت منذ عهد قريب جزءاً من الحياة الجامعية، كالتمريض وكدراسات الأداء والتخطيط، من المحتمل أن يتم طرح نقاشات في طبيعة ودور البحث في الحقل التي يتم فيها، ومن المحتمل لهذه الدراسات أن تتضمن طلاباً أيضاً. وحين يكون البحث جزءاً أساسياً من الممارسة الأكاديمية، يتم النظر ببساطة إلى طبيعة البحث كالآتي:

في مجتمع المعرفة، يكون البحث متعدد المعارف ومحدد السياق لا تجريدياً ومستنداً إلى المعرفة؛ فهو متعلق بالمجتمع لا منقاداً وراء الفرضيات؛ ويستخدم معطيات غامضة لا تجريبية؛ إنه حلّال للمشكلات بدل أن يكون استنتاجي. هذا ما يمكن أن نطلق عليه مصطلح سلعنة(*) المعرفة، حيث تغدو لإدارة المعرفة وخلقها وتكييفها أهمية تضاهي أهمية المعرفة ذاتها. ولا يحتاج هذا إلى إلمام بمهارات البحث الأكاديمي التقليدي وحسب، كالطرق الدقيقة للتقصي والتحقق، بل إلى مهارات جديدة، أهمها تنظيم نشر المعرفة في مواقع عملية واستخدام قاعدة معرفية لإيجاد حلول للمشكلات الجديدة، بدل تطوير العالم المعرفة نفسها. هذا وستزداد حاجة أصحاب العمل إلى خريجين يمتلكون مهارات قيادة البحث، والقدرة على صياغة حلول للمشكلات استناداً إلى معرفة بدليل البحث، إضافة إلى إمكانية التقويم النقدي لهذا الدليل؛ بمعنى آخر، خلق المعرفة واستخدامها.

(جينكينز وزيتر Jenkins and Zetter 2003: 11)

من منظور الحقول المعرفية ذات السياق الخاص، كتب غريفيث (Griffiths 2004) يقول إنه في الحقول التطبيقية، يكون الارتباط بمفهوم الهوية المعرفية الأكاديمية أضعف منه في الحقول المعرفية التقليدية «التجريدية»، كما نجد فيها تركيزاً أكثر

(*) سلعنة: تحويل المعرفة إلى سلعة. المترجمة

على التفكير المتعدد أو المتداخل المعارف، وعلى تدخل المعرفة في حل المشكلات والسياسة والقرائن الاحترافية. غني عن الإيضاح أن أشكال البحوث تختلف باختلاف الموضوعات، وبالآتي، فإن ما يلائم المعرفة المعززة بالبحث سيكون مختلفاً باختلاف الحقول. إن نقاش الأكاديميين لهذه الأفكار، وتبادل الآراء فيما بينهم عن ما يلائم حقولهم المختلفة، هو عنصر مهم في تطور الثقافة المعززة بالبحث.

ويوضح النقاش الذي ورد في المقطع 2 في الطرق المختلفة لتجربة البحث وفهمه، أهمية خلق سياقات للتعليم توافر للطلاب فرص المشاركة في فعاليات تركز تارة على العمليات الداخلية للبحث. وتعاين، تارة أخرى، السياقات الخارجية له. كما يتوجب علينا أن ندخل الطالب في صلب البحث. وننظر إلى المناهج على أنها فرص للطلاب، يطورون عن طريقها إسهاماتهم ومهاراتهم وفهمهم لمعرفتهم الخاصة من جهة، ومعرفتهم بمادتهم من جهة أخرى.

مثال على ذلك، إذا كان تركيز البحث على تسخير عدد من التقنيات ضمن سلسلة من الخطوات التسلسلية لحل مشكلة ما، كما في رأي «الدومينو» في البحث (انظر الجدول 1.2)، قد يحتاج التعليم إلى سلسلة من التقنيات المنفصلة، ومن ثم إشراك الطلاب في فعاليات حل المشكلات سواء كان ذلك في المختبر أو في الصف أو في الحقل الميداني. أما استخدام رأي «الطبقات» في البحث، الذي ينصب تركيزه على الفهم، فإنه يوجه تركيز التعليم على جمع وتفسير المعطيات وعلى تطوير المهارات التي يحتاجها الطلاب للقيام بذلك. من جهة أخرى، إذا ما كان التركيز منصباً على رأي «التجارة» في البحث، فإن مشاركة الطلاب إما أن تكون ضمن شبكات أكاديمية، وفريق عمل، أو عبر نقاشات إلكترونية مع طلاب وأكاديميين في بلدان أخرى، إضافة إلى لقاءاتهم مع الزملاء. لعل التعليم يركز أيضاً على نتاجات الطلاب كالصحف والمؤتمرات، وفعاليات أخرى تعكس الممارسات الاجتماعية للبحث. وحين يتم تبني رأي «الرحلة» في البحث، فإن تركيز التعليم ينصب ربما على أهمية تطوير الطلاب لأنفسهم، كونهم أشخاصاً، عبر فعاليات البحث والتعلم. لسنا الآن بصدد اقتراح طرق لتعليم هذه الأمور؛ فهذا أمر سنأتي عليه في المقطعين 4 و5. لكنني أرى أن من المهم تطوير ذخيرة إستراتيجيات التعليم والتعلم لأخذ أطياف الآراء كلها بعين الاعتبار.

أهداف التعليم وقيمه

إن آراء التعليم بقيادة البحث، بشأن الطلاب وتعلمهم وكذلك من أجل البحث، التي تم نقاشها في هذا المقطع، جميعها مفاهيم عن البيئة الأكاديمية أو الأعراف التي تؤثر في قدرة الأكاديميين على تنفيذ إستراتيجيات التعليم العالي المعزز بالبحث. وتشير «الأعراف»، برأي بوردو (1998: 7 - 9)، إلى مجموعة التصرفات أو الترتيبات التي تميز بين مجموعة أشخاص وأخرى. ولا تكون مثل هذه التصرفات معروفة على نطاق واسع، كما أنها تختلف اختلافاً كبيراً من مجموعة أو شريحة من الأشخاص إلى أخرى. لذلك، من الممكن اتخاذ بعض الترتيبات في الحقل الأكاديمي، على سبيل المثال، ولا تكون مفهومة إلا من قبل أولئك الذين تجمع بينهم الأعراف نفسها؛ فحين لا يأتي أحدهم إلى المكتب حتى وقت متأخر، مثلاً، يُفهم بشكل أوتوماتيكي أنه يعمل في المنزل. أو حين تُقدّم مقالة ما إلى الطباعة، يُفترض، بدهياً، أنها ستخضع إلى عملية مراجعة نقدية دقيقة. لكن هذا لا ينفي وجود منظورات تنافسية داخل أي مجموعة اجتماعية معينة. ويرى بوردو أن كل حقل اجتماعي هو حقل للصراعات بين أولئك الذين يمتلكون مستويات وأنواعاً مختلفة من رأس المال داخل هذا الحقل. (بوردو 1998: 32). وحقيقة الأمر، إن الصراع بين المنظورات المختلفة هو الذي يخلق فرص التغيير المؤسساتي.

ثمة نقاشات كثيرة تدور في الأدب التعليمي عن أهداف وغايات التعليم العالي. وحقيقة الأمر إن السياسيين، ومديري الجامعة، ورجال الإدارة، يعبرون بشكل دوري عن آرائهم في مجلات مثل مجلة التغيير Change، وTimes Higher Education Supplement. ولكن، بالرغم من ما قامت به الأقسام الأكاديمية من توضيح جيد للأفكار التي تدور بشأن تهيئة الطلاب لمهنة معينة، إلا أن الأفكار بشأن غايات التعليم العالي، بمعانيه الأعم، أو حتى التعليم الجامعي ككل، لا تزال مجرد مفاهيم للأعراف الأكاديمية لا تتجاوز الافتراضات. (بارنيت 1997).

ويتوجب إيراد الدليل على ما يعدّه الأكاديميون غايات التعليم العالي، استناداً إلى بعض ممارساته البدهية. فالتعليم العالي، برأي بوردو، ينطوي على هدف

تنظيمي وغامض. فالجامعات هي حقل منكفئ على نفسه يتم فيه إنتاج وإعادة إنتاج «التفوق» وتعزيز الامتياز، وذلك عن طريق الحفاظ، مثلاً، على المسافة الاجتماعية بين الأكاديميين والطلاب، وعبر التعليم المصمم لنقل الفكرة القائلة بأن المحاضر يقدم للتلاميذ معرفة سرية في المحاضرات. مستخدماً في سبيل ذلك لغة يقتصر فهمها على فئة قليلة منهم. وحقيقة الأمر، إنه بالرغم من الجدالات التي طرحتها ناوتني Nowotny وزملاؤها في إرغام الجامعات على الاندماج بالمجتمع، ثمة فكرة لا تزال قائمة (وهي تتجسد، على سبيل المثال، في طريقة تنظيم مبنى الجامعة) بأن الجامعات منفصلة عن المجتمع. «وهذا ما يعطي الجامعات سلطة من نوع خاص» (ويب Webb، شيراتو Schirato وداناهر Danaher 2002:134).

وحسب بوردو، لا تقوم الجامعات بخلق المعرفة لكي يتمكن المجتمع ببساطة من فهم العالم تدريجياً، بل لجعل أشكال التنظيم الاجتماعي التي تعزز علاقات السلطة تغدو موضوعية. أي أنها معنية بخلق أشخاص مثقفين، يمتلكون المدخل إلى رأس المال؛ ليس فقط رأس المال الأكاديمي، بل رأس المال الاقتصادي أو السياسي. إن أشكال الخطاب المحدد، أي لغة الأكاديميين التي يطلب من الطلاب التعود عليها، وطرق التفكير المتجسدة في نظريات عمل الأكاديميين، تزود الطلاب بمجموعة من المهارات الشاملة المفيدة لأصحاب العمل، أي للبيئة الاجتماعية التي تقوّمهم. لذلك فهي تعيد إنتاج الترتيب الاجتماعي. كما أنها، من جهة أخرى تمكن الشخص المتعلم من تكوين نظرة أكثر شمولاً من نظرة أولئك الذين لم يتلقوا تعليماً جامعياً. لذلك يكون لدى الأشخاص المتعلمين القدرة على النقد المنعكس للمواقف التي يجدون أنفسهم فيها، والرجوع إلى النظريات لشرح هذه المواقف. وهكذا تكون لديهم القدرة على تجاوز طبقتهم الاجتماعية، وجعل وجهة نظر الطبقة المهيمنة موضع جدال نقدي (بوردو 1998).

يفيد هذا التحليل في شرح مبدأ المحافظة المتأصل داخل العالم الأكاديمي. هذا المبدأ الذي يقول إن النقد المنعكس مرتبط بالحفاظ على الاعتبار الأكاديمي. ذلك الاعتبار، برأي بوردو، يعتمد على علاقات المحسوبية، حتى فيما يخص منح الدرجات، أو التعليق على العمل الأكاديمي. لذلك، يغدو عدم تشجيع الإبداع -الذي

من شأنه ربما أن يهدد سبل عيش أولئك الذين يمتلكون رأس المال الأكاديمي- أمراً محتوماً. وتحافظ المحاضرات على آراء أولئك الذين يمتلكون رأس المال الأكاديمي الأعلى المهدد بحلول التعلم المستند إلى التقصي محله.

إضافة إلى ذلك، يرى هذا التحليل بأن محاولات تجاوز الفصل بين التعليم والبحث تتسبب في إزالة التباسات عميقة داخل التعليم الأكاديمي. وقد ارتأيتُ في المقطع 1، أن علينا دمج التعليم بالبحث لنعلم الطلاب بهدف تهيئتهم لمواجهة عالم تعددي ومتغير وشديد التعقيد. هذا يوحي بأن إدراك قدرة التعليم العالي على قيادة الناس لإجراء نقد منعكس للمجتمع الذي يعيشون فيه، يحتاج إلى فهم الأكاديميين وتعزيزهم لها، ليس من أجل الحفاظ على التفوق والتميز، بل لأننا بهذه الطريقة نتمكن من تعليم الطلاب ليكونوا مهيئين للعالم الذي نعيش فيه فعلاً، لا لعالم نود أن نعيش فيه؛ إننا بذلك نهيئهم للمطالب الاحترافية التي يواجهونها فعلاً، وليس لتلك التي واجهها معلموهم حين تخرجوا. ثمة مشكلات شائكة تواجه العالم، ومن الممكن للأكاديميين، يداً بيد مع طلابهم، أن يسهموا إسهامات مهمة في حلها. وبالرغم من أن الخطوات التمهيدية لدمج البحث الأكاديمي بتعليم الطلاب لا تزال تجريبية وصغيرة في الوقت الحالي، إلا أنه لا يمكن حتى البدء بمعالجة تلك المشكلات إلا بدمج البحث والتعليم في جو من الانفتاح والثقة والإبداع. أما أولئك المعلمون الأكاديميون الذين بذلوا حتى الآن جهوداً باسلة للتقريب بين البحث والتعليم، فهم رواد يطورون أصولاً للتدريس تبدأ بمخاطبة حاجات عالم إشكالي ملأى بالتحديات، وهم بذلك يسهمون إسهاماً بطولياً في إثارة جدل نقدي في تدرجات الامتيازات التي يجنون، هم أنفسهم، سبل عيشهم منها.