الفصل الأول

معرفة بيئتك

الجامعة ميتة، فلتحيا الجامعة
ملحق التايمز للتعليم العالي، 11 فبراير 2000

«ما هي أكبر شركة أعمال عالمية بدلالة قيمة السوق؟ «ليست هي التي تفترضها على الفور – كما اقترح المعلم الروحي بيتر سينغ (Perter Sennge) في خطابه الافتتاحي للجمعية الأمريكية لمؤتمر التعليم العالي حول أدوار أعضاء الهيئة التدريسية والمكافآت في العام 1988. وليست هي شركة ميكروسوفت (Microsoft) أو شركة كوكا كولا (Coca Cola) أو IBM، أو جنرال موتورز (General Motors). بل هي في الواقع شركة فيزا انترناشيونال (Visa International). وكما قال سينغ موضحاً إن هذه الشركة شركة غير مسهمة يملكها عضو ومندمجة في ولاية ديلاوير (Delaware). وبوصفها محكومة بنظام الإعانات، فليس لديها سوى 3000 مستخدم – العدد نفسه تقريباً الموجود في مخزن سيلف ريدج ديبارتمنت (Selfridge Department) في أكسفورد في لندن ومع ذلك تملك في سوق الأسهم المالية ما تزيد قيمته على 500 بليون دولار. وبعبارة أخرى، تعد شركة فيزا انترناشونال عملاً تجارياً ولكنها، خلافاً لشركة ميكروسوفت التي لها نموذج تنظيمي من نماذج العصر الصناعي، لا تبدو كعمل تقليدي. وفي حين أن بيل غيتس (Bill Gates) قد وقع ضحية التشريع المناهض للتروستات (شيرمان Sherman) الذي أحبط شركة ستاندارد أويل للاحتكارات النفطية التي يملكها جون روكفلر (John Rookefeller)، فإن شركة فيزا انترناشونال تعد استثناءً واضحاً. إنها في الواقع ظاهرة مبتكرة جديدة.

وكانت غاية سينغ من طرح هذا السؤال البسيط ثلاثة الأهداف: أولاً، لجلب الانتباه إلى التغيرات المهمة التي تحدث في طبيعة شركات الأعمال وتنظيمها، وليذكرنا، ثانياً، بأن الحاضر ربما لا يكون دليلاً دقيقاً للمستقبل، وثالثاً، ولا يقل هذا الهدف جوهرية عن سابقيه، ليبين أن الشرط الأول اللازم لإدارة فعالة هو إدراك المرء لبيئته الخارجية.

إن الصورة القلمية الموجزة التي رسمها سينج تلقي ضوءاً على الفرق في الفهم بين عالم الأعمال والعالم الأكاديمي. إن الإجماع السائد في التعليم العالي هو أننا لا نواجه في الواقع التغيرات نفسها كتلك التي يواجهها عالم الأعمال. وأخيراً، تقول الحكمة التقليدية إن للجامعات تاريخاً يمتد قروناً في الماضي وأثبتت أنها مؤسسات صامدة جداً وقادرة على التكيف مع الظروف المختلفة مع احتفاظها بمثلها التقليدية. كما أظهرت أنها قادرة على تكييف نفسها مع الوقائع الجديدة التي حدثت أخيراً – وبصورة أساسية، الأمر الاقتصادي الحكومي (السلبي) القاضي بالعمل أكثر (درِّس طلبة أكثر) (بموارد) «أقل» مع الاحتفاظ «بالنوعية»، والأمر التعليمي (الإيجابي) القاضي بتلبية توقعات أرباب العمل من كفاية الخريجين، ورغبات الطلبة في الإمداد المرن. فليس هناك، إذن، أي سبب ملزم، حسبما جاء في النقاش، يجعل الجامعات غير قادرة على الاستمرار في الأسلوب ذاته في المستقبل.

تكمن مشكلة هذا النقاش في تجاهله الواقع التاريخي والمعاصر للظروف التي تواجهها الجامعات. وفيما يتعلق بالواقع المعاصر، مثلاً، يتجاهل النقاش حقيقة أن الجامعة لم تعد المؤسسة الوحيدة القادرة على القيام بالدور الذي كانت تلعبه في الماضي – أعني تيسير الوصول إلى المعرفة» وخلق المعرفة، وتغذية التعلم ورعايته في الطلبة لتمكينهم من استخدام المعرفة. أما فيما يتعلق بالواقع التاريخي فإن النقاش مبالغ في نسب الجامعات وأصالتها؛ لأن قلة منها تعد جامعات قديمة. ففي أوروبا هناك أربع جامعات من أصل خمس، في مناطقها المركزية، أنشئت في القرن الماضي (القرن العشرين)، وفي المملكة المتحدة أنشئ ثلاثة أرباع الجامعات في غضون (القرن العشرين)، وفي المملكة المتحدة أنشئ ثلاثة أرباع الجامعات في غضون العقود الأربعة الماضية، ومنها ثلاثون [جامعات

البوليتكنيك (متعددة الفنون التقنية) السابقة] قد نشأت في ضربة واحدة في العام 1992. تعد غالبية الجامعات، أساساً، مؤسسات حديثة جداً، وأما الجامعات التي لها تاريخ قديم ونسب قديم إنما استمرت حتى الآن لأنها تغيرت كثيراً. وإلى هذا الحد، تسعى الجامعات الحالية، في الواقع، إلى تقديم نفسها على أنها نافعة للقادمين إليها كلهم، من الطلبة العالميين حتى وكالات التنمية والتطوير الإقليمية. اكتسبت «مهناً وحرفاً متعددة»: لتوسيع مدى تحصيل الطلبة، وتعزيز إمكانية توظيف الطلبة، وتشجيع التعلم مدى الحياة وترويجه، وتلبية معالم نوعية بارزة، وتنويع موارد الدخل، وتحسين مراتب البحوث، وما إلى ذلك. ومن ثم، غدت الجامعات متنوعة جداً، ومتشعبة، ومتمايزة لدرجة تبدو معها أنها لم تعد ملتزمة بأي مبادئ رابطة أو لفكرة وحيدة. وبهذا، كما يقول البعض، قد أفرغت الجامعة بوصفها مفهوماً أو «فكرة» من معناها. [بارنيت (Barnett, 1995)، وسكوت (Scott, 1990)، وسميث (Smith) وويبستر (Webster, 1997)].

ربما لا يكون غريباً، إذن، أن كثيراً من العاملين في التعليم العالي قد أصبحوا غرباء مبعدين، وأن العقلية السائدة في هذا القطاع هي عقلية التحمل والصبر بدلاً من عقلية المتعة، ويذهب بعضهم إلى أبعد من ذلك إذ يقولون إن العديد من الجامعات اليوم مشرّبة بالعقلية «المترفة»: لها مظهر «الشكوى المزعجة والنحيب» وفي النهاية غدت معتمدة على – بل خاضعة – – للخزينة العامة [ميلودي (Melody, 1997)]. وأي الأمرين كان، فإن رد الفعل العام ضمن هذا القطاع لم يكن مخاطبة القضية الأوسع التي تتعلق بسبب وجود التعليم العالي أو مبرره، بل لم يكن سوى تكرار لخط الدفاع الذرائعي الضيق الذي يؤكد على أن الجامعات مفيدة للحكومة وللصناعة. وبدلاً من ذلك، انخرطت الجامعة في الاتهامات المضادة المتبادلة والتغيير ضمن المؤسسات، من جهة، وفي الشجب العام للحكومة والمجتمع الأوسع لفشلهما في تقريظ قيمة الجامعات البديهية البيئية بذاتها، من جهة أخرى.

إن الصعوبة المقترنة بهذه المقاربة، هي على أي حال، أن هذا الفيض غالباً ما يقابل بصمت مطبق خارج القطاع. وبما إن الجامعات معقدة الآن بسبب افتقارها للثقة بالذات،

ولعزوفها عن توضيح الغاية المحفزة الغامرة، وعن المنافسة في عالم يصعب أن تجد فيه من يصغي، تبدو مؤسسات ضعيفة تواجه مستقبلاً غير مؤكد. ومع ذلك، فإن المستقبل ليس كالحاً كئيباً إلى هذا الحد. فالتعليم العالي، أخيراً، يعد صناعة تنمية، كما أن اقتصاد ما يسمى «بمجتمع المعرفة» والمدفوع بالتعليم ربما يبقي التعليم العالي في مساره هذا في المستقبل المنظور. إننا، كما يقول [بارنيت (Barnett, 2000)] بحاجة إلى «فكرة» الجامعة أكثر من أي وقت مضى، لنفهم جنون العالم الفائق التعقيد الذي نعيش فيه الآن. كما أن الكتاب الأبيض (لقاء الجدل كله حول توصياته لتركيز البحث في أقلية نخبوية من المؤسسات، ولإنشاء جامعات «تدريس فقط»، وما إلى ذلك)، يتنبأ ببيئة تُشَجَّعُ فيها الجامعات على لعب دورها بأقصى قدرتها. فإن كانت الحالة هكذا حقاً فإنه سيكون لدى الجامعات فرصة إعادة تأكيد أهميتها في حياة البلد. إن اغتنام هذه الفرصة أو رفضها يعتمد، بالطبع، على رغبة الجامعات في الممارسة المرنة من جهة، مع الاحتفاظ في الوقت نفسه، بقيمها الجوهرية، من جهة أخرى.

إن الفصل الأول هذا، يفحص البيئة الأوسع، أو طبيعة البيئة الخارجية التي ستعمل فيها مؤسسات التعليم العالي وإداريوها. إنه يوضح، كوسيلة لفهم الضغوط على الجامعات الحديثة وسبب استجابتها بالطريقة التي نستجيب بها الآن، كيف أصبحت الجامعات على ما هي عليه اليوم، ويتضمن الفصل كذلك تحليلاً لدور التعليم العالي والمؤثرات أو المحركات الأساسية التي تحدث التغيير حالياً في مؤسسات التعليم العالي: كالعولمة، وتكنولوجيا المعلومات، و«مجتمع المعرفة»، والدولة التعاقدية، وتحدي ما بعد الحداثة. كما يفحص هذا الفصل طبيعة أزمة الهوية الجامعية، الجامعة كفكرة، وأخيراً، القضايا المتعلقة بصالح الجامعات.

دور الجامعات

الجامعات مؤسسات قديمة وحديثة. والجامعات القديمة هي التي تعود بداياتها إلى تلك الجامعات التي أسست في العصور الوسطى - مثل جامعة بولونا (Bologna) وجامعة باريس (Paris)، وجامعة أكسفورد (Oxford) - وتعد وريثة لتراث العصور الوسطى والتقاليد

والقيم التي تُماشيها. أما الجامعات الحديثة فهي تلك التي أنشئت في أزمان حديثة نسبياً - في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين - التي تطورت إلى الشكل الذي نراها عليه الآن، ولم تنشأ معظم الجامعات البريطانية إلا قبل جيل تقريباً. فضلاً عن أن تطورها يشهد على سلسلة مهمة من التحولات في الأدوار التي لعبتها تلك الجامعات، ومن هذه التحولات تحول يعكس الاقتران الوثيق بتطورات أوسع في المجتمع (وليس كما يظن غالباً بأنها جرت بمعزل عنها). فمؤسستا أكسفورد وكمبردج (Cambridge) القديمتان، مثلاً - وهما الجامعتان الوحيدتان اللتان أنشئتا في إنكلترة قبل 200 سنة - قد أسستا لتكونا جامعتين كنائسيتين، ينحصر اهتمامهما الرئيس في تدريب رجال الدين والمدرسين ودعم الكنيسة الانكليكانية العتيدة. فلم يسعيا، لتشجيع العلم التقدمي أو تقديم تعليم ليبرالي - ولا لتشجيع البحوث لتلك الغاية. كما اضطلعت بهذا الدور السابق الأكاديميات المنشقة مثل كلية لندن التابعة للجامعة غير الإلهية (godless) التي أسست في العام 1826 وقدمت تعليماً عملياً مع التأكيد على العلم والطب والهندسة [سكوت، 1995، شولر (Schuller, 1995). كولدريك Coaldrake) وستيدمان (Stedman, 1998)].

أما العوامل الأساسية الثلاثة التي ولّدت الطلب من أجل إيجاد نظام جامعي موسع في بريطانية في القرن التاسع عشر وساعدت على تطور هذا النظام فهي الثورة الصناعية والتوسع التقدمي المستمر للحقوق الدستورية بما فيها حق الانتخاب، ونشوء المجتمع المهني. إن الجامعات المدنية - مثل جامعات مانشيستر، وليدز، وليفربول، وشيفيلد، وبريستول، وغيرها - بالإضافة إلى الكليات الفنية، والمعاهد الميكانيكية (التي تطورت فيما بعد إلى جامعات تكنولوجية، ومتعددة الفنون التقنية) هي التي أنشئت لتلبي ذلك الطلب لإنشاء نظام جامعي موسع. لقد استمرت هذه العوامل الثلاثة - وإن توسعت بصورة راديكالية لتلبية التوسع المستمرة أبداً في العمل الاختصاصي، والوصول إلى الملكية الجماعية، ومسيرة «الاعتمادية المهنية» اللامنقطعة - في سكب وصياغة التعليم العالي حتى يومنا هذا، بحيث أصبحت الجامعة الحديثة تضطلع بالأدوار التقليدية الأربعة الآتية:

1. مدرسة الانجاز النهائي: المرحلة الأخيرة من التعليم العام،

2. المدرسة المهنية: تدريب العمال النخبويين،

3. مصنع المعرفة: إنتاج العلم، والتكنولوجيا، والأيديولوجيا،

4. مؤسسة ثقافية: التعبير عن كينونتنا الفردية والجامعية.

ومع ذلك كانت الدولة هي القوة الدافعة الحاسمة التي جمعت المؤسسات المختلفة – الكنيسة، التطوعية والقطاع العام – في نظام تعليم عالٍ متناسق. اعتمد هذا التطور على عمليتين متداخلتين: إخضاع الجامعة المستقلة ذاتياً وجعلها تابعة، من جهة، واضطلاع الدولة، من جهة أخرى، بمسؤولية المؤسسات التربوية المتقدمة الأخرى (أي تأميمها إن شئت). إن ما تلا من إلغاء للتقسيم الثنائي بين الجامعات، ومعاهد البوليتكنيك السابقة في العام 1992، إضافة إلى ازدياد عدد الطلبة إلى أربعة أضعاف في السنوات العشرين المنصرمة، قد أطلق ثورة اجتماعية وسياسية في التعليم العالي البريطاني، ثورة جعلت نظام التعليم العالي يشترك في سمات مع نظيره في أوروبة وأمريكة الشمالية أكثر مما كان قبل جيل مضى.

إن هذا التحول من النظام النخبوي إلى النظام الجماهيري – أو ضياع الاستثنائية البريطانية بناء على منظورك – لم يحدث بصورة سلسلة وبلا منازع، بل من الغريب أنه لم يكتمل حتى الآن. فمثلاً، هناك شك إذا ما طبقنا نموذج مارتن تراو (Martin Trow) الخطي للعام 1973، بدلالة الحجم – الذي يعرف النظام النخبوي بأنه ذلك الذي يسجل حتى 15% من المجموعة العمرية،ويعرف النظام الجماهيري بأنه ذلك الذي يسجل بين 15 - 40%، ويعرف النظام الشامل بأنه ذلك الذي يسجل أكثر من 40% – فإننا نخرج بنتيجة هي أن المملكة المتحدة قد اكتسبت صفة النظام الجماهيري. إن دليل الإسهام العمري الحالي في التعليم العالي البريطاني، مثلاً، يزيد على 40% (إذا ما شملنا المملكة المتحدة المساوية لعدد طلبة كليات المجتمع في الولايات المتحدة، أي ما يورده التعليم العالي من طلبة فوق الثامنة عشرة من العمر إلى كليات التربية الأخرى) كما إن

الكتاب الأبيض قد أعاد تأكيد هدف الحكومة لتحقيق معدل إسهام يصل إلى 50% بين من كانت أعمارهم دون الثلاثين وذلك بحلول العام 2010.

لم يكن الكثير من هذا النمو مستوياً، على أي حال، إذ إنه لم يحدث أساساً في الجامعات «الجديدة» (معاهد البوليتكنيك السابقة) إضافة إلى أنه لم يقم على الوصول إلى طلبة جدد، بل اعتمد على استغلال الدوائر الطلابية الموجودة استغلالاً أكبر. تظل هناك تحفظات حول ما إذا كان هذا النمو سوف يدوم، أو أن تطلعات الحكومة يمكن تلبيتها، كما تراكمت شكوك بسبب ندرة الدليل على مطلب الطلبة القابل للحياة بشأن مبادرة الدرجات في المؤسسات الجديدة، وبسبب الحقيقة الناصعة التي تواجه طلبة المستقبل وهي أنهم سوف يتحملون نصيباً من تكاليف دراستهم أكبر مما كان يتحمله من سبقوهم.

فضلاً عن أن هذا النمو لم يُنتج بعد التحول الثقافي الذي يقترن عادة بالانتقال إلى النظام الجماهيري. إن التأكيد الدائم على سمة التبادلات بين الطالب والمدرس المتميزة، والإيمان الشديد في الجمعية الرعوية (والخوف من افتقادها، وهي ظاهرة بريطانية بصورة خاصة) والالتزام العاطفي بثقافة البحوث (حتى إن كانت، بوصفها نشاطاً جامعياً، حديثة العهد نسبياً) كلها توحي بأن التعليم العالي البريطاني ظل مقترناً بحزم بالقيم والممارسات النخبوية في حياته الخاصّة إن لم يكن في حياته العامة، بالرغم من تحوله إلى نظام جماهيري (سكوت 1995).

ومع ذلك، كان هذا التوسع، وإنجازات الجامعات والكليات في التكيف معه يعد توسعاً مهمّاً، خصوصاً منذ أن كانت بريطانية متأخرة عن سواها في إحداث النقلة في التعليم العالي النخبوي إلى التعليم العالي الجماهيري (إذ سبقتها الولايات المتحدة وأوروبة الغربية في ذلك جيلاً كاملاً)، ومنذ أن اقترن هذا التوسع بتقليص شديد بلغ نصف وحدة التمويل العام لكل طالب. فتحولت، في غضون هذه العملية، مهمة التعليم العالي الجوهرية؛ إذ كان على مؤسسات التعليم العالي أن تعيد تحديد أدوارها التقليدية «التدريس» (حيث تزامنت الحاجة إلى استيعاب المزيد من الطلبة المتنوعين مع ظهور تكنولوجيات تعلّم

جديدة)، وكان على مؤسسات التعليم كذلك أن تضطلع بأدوار إضافية جديدة خصوصاً في مجالات التعلُّم مدى الحياة والتحول التكنولوجي. لم يحدث هذا التحول، كالتطورات الأخرى في تاريخ الجامعات الطويل، منعزلاً عن سواه، بل كان مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالميول والاتجاهات الاقتصادية والمجتمعية الأوسع. إن المحركات التي تؤثر في أنظمة التعليم العالي في البلدان النامية كلها بطرق متشابهة – المملكة المتحدة، وأستراليا، والولايات المتحدة، كلها متماثلة. هذه هي المؤثرات الحاسمة في البيئة الخارجية التي سيجري تحليلها فيما يلي:

I. محركات التغيير

العولمة

اختار الرئيس الأمريكي بيل كلينتون (Bill Clinton) موضوعاً لخطابة الأخير على التراب البريطاني، هو «تكثيف عملية التكامل الاقتصادي والتوافق* السياسي «الذي نعرفه باسم «العولمة». إنه موضوع لا يستطيع سوى القلة القليلة من السياسيين – وبوجه خاص وزراء حكومة المملكة المتحدة – مقاومة الإغراء لقول شي ما بشأنه. ومثل الرئيس كمثل وزراء حكومة المملكة المتحدة، كانت عينه على الظرف المعاصر، إذ قال لمستمعيه «إنه في ساعة واحدة اليوم ينتقل أناس وتنقل بضائع من قارة إلى قارة أكثر مما كان يحصل في القرن التاسع عشر كله: في حين يمكن عدُّ تأكيده هذا أمراً تاريخياً – لأنه قلل من أهمية إسهامات الاختراعات كالتلغراف الكهربائي والهاتف والقطار وسكة الحديد، وتجاهل واقعة أن الاقتصاد العالمي كان أكثر تكاملاً واندماجاً قبل قرن مما هو عليه اليوم، وأن القرن التاسع عشر قد شهد أكبر حقبة من الهجرة الجماعية الطوعية عرفها التاريخ – فإن دوافعه لقول ما قال جديرة بالثناء تماماً. أي أنه أراد أن يلفت انتباهنا إلى الأثر الراديكالي الذي أحدثته هذه العملية الفائقة على مؤسسات العالم الحديث وأفكاره الموطدة – السوق، الدولة والفرد – وإلى الفرصة التي أتاحتها لنا هذه العملية وإلى التهديد الذي طرحته أمام نظامنا السياسي والاقتصادي والاجتماعي الحالي.

* التوافق: اعتماد كل طرف على الآخر (المترجم).

ولا بد من القول إن علينا أن ندرك وجود فوضى كبيرة في استخدام مصطلح «عولمة» – ما هي العولمة، وماذا تعني. وقد نشأت هذه الفوضى لأن المصطلح يشير إلى العمليات العالمية (مشتقة من الفعل «يُعولم») وإلى نتائج عالمية معينة (اشتقاقاً من الاسم «عالم/كرة أرضية»)، وكذلك لأنه بقي مفهوماً موضوع نزاع: أي أن بعض المعلقين يرون أنه ظاهرة اقتصادية وسياسية أساساً، في حين يؤكد آخرون على أبعاده الثقافية والبيئية أكثر. وهكذا استخدم المصطلح بطرق مختلفة نشير إليها، من بين أمور أخرى.

1. أنواع الإستراتيجيات التي تستخدمها الشركات العالمية ذات الخدمة الذاتية،

2. الأيديولوجية التي تشجعها وتروج لها المصالح الرأسمالية ساعية إلى سوق عالمية متحررة من قيود أنظمة الحكومة (القومية)،

3. صورة تستخدم في الإعلان عن منتجات (كالخطوط الجوية، مثلاً) أو في حشد حوافز لمجموعات الاحتجاج البيئية (كما هو الحال في «الكرة الأرضية الهشة»)،

4. قاعدة الحشد السياسي حول قضية معينة: مثلاً، إغاثة المرأة في أثيوبيا، والحملة لإنقاذ غابات الأمازون، الخ،

5. «التفرعات» و«التدفقات»، أو الوسائل (كابلات الألياف البصرية، قنوات الموجات الصغرية، الأقمار الصناعية) والموضوعات (الناس، المعلومات، الأفكار، الرسائل والصور) التي تميز الآن الترابط المتداخل للبيئة العالمية الجديدة.

فالعولمة، إذن، ليست مجرد شكل متقدم من العالمية الأكثر وضوحاً وسهولة. إن العولمة، خلافاً للعالمية، لا تكترث بالدول القومية، في أحسن حالاتها، بل معادية لها، في أسوأ حالاتها، إنها تحتفي بعوالم الاستهلاكية الجماهيرية الدنيا (أو استعمار الكوكا، والمكدونالية – انتشار منتجات مكدونالد)، ولا تحتفي بعوالم الدبلوماسية والثقافة العليا، كما أنها غير مرتبطة بالماضي، ومدمرة للنظام العالمي الوطيد، وليست داعمة له.

وبوصف الجامعة مؤسسة من صنع الدولة القومية (فهي ما زالت معتمدة على الدولة القومية في معظم عائداتها، ومقترنة اقتراناً وثيقاً بازدهار الثقافة القومية، ومهمتها

الجوهرية – التدريس – تأخذ شكلها القياسي بفضل تأثير تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات)، فإن ذلك يستتبع أن تكون العولمة إحدى أكثر التحديات جوهرية، إن لم تكن التحدي الأكبر الذي تواجهه الجامعة في تاريخها الطويل. [أوري - (Urry) 1999l. سكوت، 1998].

مجتمع المعرفة

إن ما ينتمي انتماء حميمياً للعولمة هو الاعتراف المتنامي بأن نجاح الاقتصاد الوطني لم يعد يُضمن فقط بالإنتاج الكتلي (بالجملة) للسلع الاستهلاكية، أو بالاستغلال المادي للموجودات الطبيعية، بل أصبح يعتمد بصورة متزايدة على مقدرتنا أن نبتكر أفكاراً جديدة ومعرفة جديدة ونستخدمهما. فالتكنولوجيات الجديدة قد حولت جذرياً مقدرتنا على خزن المعلومات ونقلها. إذ بإمكاننا الآن الوصول إلى مدى أكبر بكثير، والحصول على تنوع ونوعية بسرعة أكبر وبيسر أكثر مما كنا نقدر عليه في أي وقت مضى. ومع ذلك، فإن المعرفة هي أكثر من مجرد معلومات، أو الوصول إليها، كما كان يفهم خطأً. إنها تتعلق بكيفية الحصول على المعلومات وسبب الحصول عليها، وكيف نجعلها ذات دلالة وكيف ننشغل بها وننخرط بصورة نقدية. فالمعرفة أساساً تتعلق بالفهم. إنها تتعلق بالمعلومات التي توضع موضع العمل والتنفيذ... إنها ما يمكّن الناس من إصدار أحكام وابتكار منتجات جديدة، وحل المشكلات، وتفسير الأحداث. وهي بالطبع المسوّغ الأساسي لوجود الجامعة. والواقع أن الجامعة، في القرن المنصرم، كانت، بوصفها منتجاً للمعرفة (البحوث) ومطوراً لإمكانية المعرفة (التدريس)، مؤسسة المعرفة الأساسية، إن لم تكن مثلها، في أوربة الشمالية والغربية وأمريكة الشمالية.

لا يمكن التسليم جدلاً بهذا التفوق. فهناك اليوم مثلاً مصادر بديلة للمرجعية المعرفية يمكن الوصول إليها على الفور عبر الانترنت أو التلفاز. وفي حين أن التدريب عالي المستوى والبحوث تجري خارج الجامعة وخارج نظام البحوث العامة في لجان متخصصة، وخارج أقسام البحوث والتطوير، وما إلى ذلك (والواقع أن نصف ما ينفق على التعليم العالي يأتي من القطاع الخاص)، فإن «مجتمع المعرفة» الجديد قد ولّد أشكالاً جديدة وفيرة

مـن منظمـات المعرفة بما في ذلك «الجامعـة الربحية»، و«الجامعة الكبرى»، وخصوصـاً الجامعة المشـتركة» (وربما الجامعة العالمية» التي سـتظهر في المستقبل؟). إن استخدام الاسـم التجاري «الجامعة» ربما يكون إطراء، ولكنه تهديد واضـح أيضـاً لأن مؤسسـات «الموجـة الجديدة» هذه تعد منافسـاً جاداً لـدور الجامعة الوطيد. فشـركة IBM، مثلاً، تنفق أكثر من بليون دولار سنوياً على الأبحاث وتتفاخر بثمانية من جامعاتها الخاصة بها التي تقدم فيها تعليمها الخاص بها أيضاً على مستوى الجامعة، فضلاً عن خطر احتمال ظهور أنواع أخرى من مؤسسات المعرفة: مؤسسات ربما لا تنظم على غرار نمط الجامعة بل، لنقل، على غرار مؤسسـات إدارية استشـارية، أو شـركات أبحاث تجارية للسـوق أو مؤسسات إعلامية. ومهما يكن من أمر، فإن هؤلاء القادمين الجدد يشكلون تحدياً مخيفاً لا بد للتعليم العالي من النهوض لمواجهته إن يريد الاحتفاظ بدوره الوطيد (انظر الإطار 1.1)، [كولدريك وستيدمان، 1998، دانيال (Daniel, 1996)].

الإطار 1.1: منافسو الموجة الجديدة في التعليم العالي

الجامعات الكبار

جامعة المملكة المتحدة المفتوحة

الجامعة الأكاديمية تركيا

جامعة جنوب إفريقية

جامعة انديرا غاندي القومية المفتوحة، الهند

جامعات ربحية

فونيكس (العنقاء)، الحكام الغربيون

جامعات مشتركة

BAE

ديزني

فورد

ميكروسوفت

موتورولا

يونيبارت

تعليم عالي خاص، مؤسسات تدريب

أبوللو

ستاير

عمالقة نائمون

IBM، العالمية للأنباء

openkandil.com

التغير الاجتماعي

لقد ولدت «العولمة»، وكذلك «مجتمع المعرفة» تضمينات بعيدة المنال للتعليم العالي بفضل الطريقة التي حولا بموجبها طبيعة حياتنا العملية وحياتنا اليومية. إن الرسالة في اقتصاد اليوم الذي يُحركه التعليم عالية وواضحة: «إن لم تتعلم، لن تكسب»، وإن كنت تريد أن تزدهر، عليك – مع افتراض عدم وجود «وظائف للحياة – أن تلزم نفسك «بالتعلُّم مدى الحياة» للحفاظ على «اكسب مدى الحياة». وهكذا أصبح التعليم العالي صناعة تنمية (وسوف يظل كذلك إن أحببت ذلك أم كرهت). والواقع أنه كان في بريطانية عند منعطف الألفية 1.8 مليون طالب وطالبة، وهو عدد أكبر من ضعف عدد الطلبة الكلي قبل عقد من الزمن. وازداد إسهام الشباب من أقل من 1 في العشرة، إلى أكثر من 1 في الثلاثة في جيل واحد.

فضلاً عن أنه بارتفاع هذا الإسهام، هبطت «قوة الاستخدام» للشهادات الجامعية بصورة طبيعية، فولّدت هذه النتيجة بدورها طلباً متزايداً على الوثائق الأكاديمية الأكثر اختصاصاً والأقوى (كما يبدو، مثلاً، في تناذر MBA). ومن ثم حدثت موجة عارمة من نمو مكافآت طلبة الدراسات العليا والمؤهلات المهنية. كما أن تزامن هذه «الاعتمادية» مع الوضعية المهنية المتوسعة قد وضع الجامعات في موقع قوي لتلبية حاجات هؤلاء المهنيين الجدد في المشروعات (متعهدين) وفي «الرفاهية» (ممرضات، عمال اجتماعيين، الخ) بالطريقة ذاتها التي استوعبت الجامعات بموجبها المهن «الصناعية» (الهندسة) ومهن «ما قبل الصناعة» (محامون، أطباء، ورجال دين) [بارغ وغيره (Bargh, 2000)، كولدريك وستيدمان 1998].

وسواء ستكون الجامعات قادرة أم لا على اغتنام هذا الوضع بصورة كاملة، أو الاحتفاظ بحصتها الحالية في السوق، مع افتراض وجود تهديد منافسة «الموجة الجديدة» المذكورة أعلاه، فإنها ستكون طارئة على البيئة التي ترغب أن تستجيب ضمنها إلى توقعات العامة في الاختيار والخدمة والنوعية. فزبون اليوم الحصيف يريد، والواقع أنه يطلب المزيد

ويحصل عليه، خدمة مشخّصة. وليس هناك من سبب يجعل الطلبة مختلفين عن هذا الزبون. والواقع أنه كلما ازداد الضغط المالي على الطلبة ازداد نفاد صبرهم على مقاربات الخدمات والمنتجات القياسية (حجم واحد يلائم للجميع)، كالتوقعات التي ينبغي أن يتوقعوها: التكيف مع إيقاعات بيئة التعلّم التقليدية الضيقة، والالتحاق بصفوف في زمن معين ومكان معين، وإتمام التقديرات المرتبطة غالباً بالمقررات بوصفها فكرة لاحقة؛ والتعلم سلبياً بوجه عام تحت السيطرة الكاملة للمعلم «البواب». وباختصار، هي مقاربة نظمت لتلبية مصلحة المؤسسة والعاملين فيها أكثر من تلبية مصلحة الطلبة.

ومن ثم، إذا ما أرادت الجامعات مواجهة هذا التحدي، كما حاولت أقلية بارزة، فإن عليها أن تغير جوهرياً الطريقة التي تنظم بموجبها حالياً نشاطها التعليمي. ومن ناحية جوهرية، عليها أن تقلب الترتيب القائم حالياً رأساً على عقب، ليس بوضع الطالب في مركز عملية التعلُّم، فحسب، بل أيضاً بضمان أن تكون الشروط مفصلة على قدر حاجات الطالب الفرد. وبعبارة أخرى، ستحتاج الجامعات إلى إنشاء بيئة تعلُّم أكثر اتساعاً وأشمل مجالاً، بيئة يستطيع الطلبة فيها أن يختاروا سلسلة واسعة من مصادر التعلُّم (مثلاً، الإقراض من الطلبة، المكتبة، الحاسوب (الكمبيوتر) ووسائل الإعلام) متحررين من قيود الزمان والمكان، وينظمون تعلُّمهم حول تقديرات مركزية بالنسبة لمقرراتهم، والأهم من ذلك كله، بيئة يكونون فيها مشاركين نشطاء تحت رعاية المعلّم («الموجّه»).

تعد التضمينات والمكافآت التي تتضمنها الجامعات في اتخاذها هذه المبادرة، مهمة وبعيدة المنال. فعليها، من جهة، أن تقنع المعلمين بأن تحول دورهم من الدور التقليدي «كمدير تعلُّم» (أو موصل للمعلومات) إلى دوره «كموجه تعلُّم» (أو مصمم منهاج) – لم يكن مرغوباً فحسب، بل هو أيضاً ضروري لنجاحهم. ومن جهة أخرى، ربما يحتاجون إلى زيادة المنافع المحتملة التي تقدمها تكنولوجيات التعلُّم الجديدة إلى أقصى حد. أي ربما تحتاج الجامعات، في حذرها من الوقوع في المزالق التي سقطت فيها عمليات المصارف الإلكترونية، وعمليات البيع المفرق الإلكترونية لدى سعيها إلى «حل تكنولوجي» لتحقيق

التميّز والتفوق، إلى ضمان تبنيها للنموذج «المحادثاتي» (أي: من الناس إلى الناس) بدلاً من نموذج «النقل» (أي: من الآلة إلى الناس) الإلكتروني. فإن أفلحت، عندها، لا بد من أن تزدهر في «الاقتصاد الجديد» الموجه اليوم بالخدمات.

الحكومة التعاقدية

هناك محفز آخر - كان له أعمق الأثر حتى الآن - هو ذاك الذي صارعته الجامعات منذ افتتاحها، ألا وهو علاقتها بالمجتمع الأوسع. إذ ما زال شكل التعليم العالي وممارسته، حتى النصف الثاني من القرن العشرين، مسألة تخص بوجه عام «المصلحة الخاصة» للمجتمع الأكاديمي. ومنذ ذلك الحين اضطلعت الدولة بدور نشيط متزايد في التعليم العالي باسم «المصلحة العامة». وكان دورها في البدء إرشاد السوق الذي تعمل فيه مؤسسات التعليم العالي ومن ثم تحريكه وتوجيهه وأخيراً تنسيقه. هذا نمط متغير، وسلوك يعكس الطريقة التي تنتمي بموجبها دول عديدة إلى مواطنيها، أي بأسلوب تعاقدي تماماً كالطريقة السياسية والقانونية التقليدية.

إن فكرة الحكومة التعاقدية هذه التي تقوم الدولة بموجبها الآن «بشراء» خدمات نيابة عن «زبائنها» خلافاً لما كانت تقوم به من «تقديم» هذه الخدمات بنفسها (كما كان يجري في السابق في حالة الصناعات ذات الملكية العامة «المؤمّمة»، مثلاً) ما زالت تتصاعد منذ ثمانينات القرن العشرين. إنها مقترنة في الغالب بمبادرات الخصخصة التي قامت بها حكومة تاتشر (Thatcher) في تلك الحقبة، وبإصلاحات القطاع العام من النوع ذاته الذي تم في الوقت نفسه في أستراليا ونيوزيلاندة. إن لهذا الفصل بين المورِّد والشاري في إدارة الخدمات العامة عدد من التضمينات بعيدة المنال أيضاً تتعلق بالطريقة التي تنظم بموجبها مؤسسات التعليم العالي وتحكم وتدار وتتعلق كذلك بتوقعات هذه الطريقة (كولدريك وستيدمان، 1998).

«مكاسب الكفاية»

كان الأمر المالي الذي فرض على المؤسسات كي تعمل «كثيراً» بموارد «أقل» أكثر الأمور وضوحاً، كما رأينا: إن توليد ذلك، باللغة السياسية،هو ما يعرف بـ «مكاسب الكفاية».

ونجحت المؤسسات في ذلك نجاحاً كبيراً؛ إذ أفلحت في استيعاب ثلاثة أضعاف الطلبة أثناء الخمس والعشرين السنة الماضية في حين تمثلت، كما ذكر تقرير تايلور ((Taylor 2001)) مراراً، تقليصاً حسب التقديرات الواقعية مقداره 38% منذ العام 1989 بعد تقليص قدره 20% بين العامين 1976 و1989. أو، بعبارة أخرى، لقد حققت كسباً في الكفاية أكثر من 30% في تسعينيات القرن العشرين، مقدرة بدلالة النفقة لكل طالب. ليس هذا فقط، بل أفلحت الجامعات، بالرغم من الإدخال غير المسبوق لرسوم تعليم حددت بناء على استطلاع الموارد وإلغاء منح إعالة الطلبة في العام 1998، في تحقيق اكتمال طلابي (أدنى معدل تسرب) أفضل من أي مكان آخر في العالم (مع استثناء وحيد هو اليابان).

ومع دخول الألفية، على أي حال، كان الإجماع ضمن القطاع أن هذا الزخم لم يعد قادراً على الاستمرار، على الأقل دون الإضرار بسمعة النوعية لنظام التعليم العالي لدينا. وخصوصاً لأن نصف جامعات بريطانية كانت مدينة بشكل جماعي بمقدار 200 مليون دولار ولأن نسبة الطلبة إلى العاملين قد تدهورت من معدل (9) إلى (1) في العام 1980 إلى معدل (17) إلى (1) في العام 1998 [أو (23) إلى (1)] إذا ما استثني تمويل البحوث المشمول في وحدة المعدل. وقد ساد هذا الرأي أخيراً عندما التزمت الحكومة مدركة الحاجة إلى «عكس السنوات الخاضعة للاستثمار» في يناير من العام 2003 بزيادة الإنفاق العام على التعليم العالي بمقدار 6% سنوياً مع الأخذ بالحسبان العوامل المؤثرة الأخرى، أي من 7.6 بليون جنيه إسترليني في العام 2003 – 4 إلى 9.9 بليون جنيه في العام 2005 – 6. إنها حقنة نقدية سوف تدعّم بـ 1.5 بليون جنيه أخرى سنوياً بدءاً من العام 2006، عندما استعيض عن الرسوم المباشرة برسوم استكمالية عالية بلغت 3000 جنيه سنوياً واستعيدت منح إعالة الطلبة من أسر ذات دخل منخفض، وذلك نتيجة حدوث تغير كامل ومفاجئ في موضوع تمويل الطلبة: وأعني أن الحكومة سوف تُدخل في النهاية في العام 2006 المعايير التي أوصى بها تقصي ديرينغ في العام 1997. إن غياب الإجماع السياسي حول هذه المقترحات يعني أنه لا يمكن التسليم بمصدر الدخل هذا جدلاً. ولذلك فإن النقاش حول من أين يمكن تأمين مصدر تمويل بديل وكيف – لتغطية عجز في الاستثمار يقدر بـ 8 بلايين جنيه إسترليني – ما زال مستمراً (انظر الجدول 1.1)

الجدول 1.1 خيارات تمويل التعليم العالي

الخيار	قوته	ضعفه
زيادة التمويل العام	• محدد على الفور • التزام الحكومة بأولوية معترف بها	• لا ضمانة لالتزام الحكومة • (من المفترض) انه بغيض انتخابياً • ربما تزيد مديونية التخرج وتهدد إسهام الطلبة
رسوم السوق	• تفاضلية رسوم استكمالية عالية تعكس بالضبط تكاليف التدريس • ربما تشجع التنوع بين مؤسسات التعليم العالي وتقدم خياراً أكبر • خيار الحكومة المختار: يناير 2003	• يمكن أن تضر بالوصول إلى مؤسسات التعليم العالي الموجهة • غياب الإجماع السياسي • متوقف على مقدار رفع القيود ومداها الذي تسمح به الحكومة
هبات مؤسساتية (أو قروض دائمة) اقترحها حزب المحافظين، 2001	• خطة 1.6 بليون جنيه تمنح مؤسسات التعليم العالي مزيداً من الاستقلال الذاتي والاستقلالية في العمل • يمكنها تسهيل مزيد من تطور جامعات من الدرجة العالمية ومؤسسات البيئة الملائمة وثقافة العطاء أيضاً (كما في الولايات المتحدة)	• ربما لا يكون له أثر سلبي على توسيع الإسهام • ربما لا يمكن تطبيقه عالمياً في المدى القصير • وربما يحدث انقساماً ثنائياً
دخل معتمد على إسهامات الخريجين (ضريبة التخرج) كأنظمة كوبا واستراليا	• تلغى إسهامات الرسوم المباشرة لصالح مكافآت ثابتة بعد التخرج بوقت قصير • ربما يواجه صندوق الهبات عجزاً في التدريس والتعلّم (خلافاً لكوبا)	• ربما يزيد الاعتماد على الميزانيات العامة ويقلل المساواة في المدى القصير • ربما يعيق الطلبة المستقبليين دون تحفيز أولئك الذين يسجلون لتكييف الضغط على مؤسسات التعليم العالي لتقديم قيمة محسّنة للمال
الخطة البرلمانية الكوبية - الاسكتلندية (كما ورد في البند السابق ما خلا..) رسم مرتفع للحد الأقصى مع قروض معتمدة على الدخل	• يقدم صندوق الهبات دعماً إضافياً للطلبة • مضاعفة مستوى الرسم الحالي (إلى 20000/ جنيه ربما يوفر لمؤسسات التعليم العالي الإنكليزية دخلاً إضافياً قدره /800/ مليون جنيه	• احتمال سعي الحكومة لاسترداد بعض التمويلات الإضافية • يزيد معيقات الدراسة. لا يحتمل أن يؤدي إلى تحسين النوعية
رسوم ومنح كاملة التكاليف يديرها اتحاد احتكاري مستقل تدعمه مؤسسة سوق اجتماعية حسابات التعلم الفردي	• ربما يقدم للأفراد شفافية أكبر وإضفاء معنى حقيقي على التعلّم مدى الحياة • إنه أسلوب بناء وتصاعدي وتوزيع أنماط عديدة مختلفة من التمويل إلى الأفراد ومنهم	• لا توجد وسائل جاهزة لضبط الطلب سلفاً بدون أنظمة تخصيص معقدة • لا يعد خياراً تمويلياً حقيقياً

المصدر: مأخوذ من تقرير تايلور، 2001

obeikandl.com

مبادرات

التضـمين الثاني هو التراجـع الظاهر عن التخطيـط المركزي، أو بدقـة أكثر، تحويل التأكيد عن التخطيط العلني إلى التخطيط السري. فمجالس تمويل التعليم العالي لشعوب الوطن [مجلس تمويل التعليم العالي لإنكلترة (HEFCE) من العام 1992 حتى الآن] ليست سوى وكلاء للحكومة – خلافاً لسابقتها لجنة المنح الجامعية (1918-89) التي كانت تشكل هيئة عازلة بين الجامعات والبيت الأبيض، التي ولدت نظرة إسـتراتيجية شـاملة للقطاع منسـجمة مع القيم الجوهريـة للجامعات. ودورها الذي تعتريه الفوضـى ضـمن القطاع ليس الحشد أو العمل كوسيط، بل إعاقة أهداف الحكومة المعدّة سلفاً عبر سياسات نظام ثان. وكما يتضـمن اسـم هذه المجالس، لم يكن يراد لها أن تكون هيئات تخطيط. وبما أن التنمية الإسـتراتيجية هي من مسؤولية مؤسسات التعلم العالي، فإن هذه المجالس تحصر نفسها، كما هو مفروض، في تمويل مؤسسات ضد خططها الإستراتيجية الخاصة بها، بدلاً من سـعيها لفرض نموذج تنمية خاص شـامل للنظام (سكوت، 1995). ذلك من الزاوية النظرية على الأقل.

هكـذا هو الانفجـار المفاجئ للمبادرات الخاصـة، علـى أي حال، المنبثقـة عن مجالس التمويل – المبادرات المتعلقة بتحقيق إسـهام موسـع، وتعاون مؤسساتي وإعادة بناء، وتطوير إستراتيجيات تعلُّم وتدريس، وتحسين الأوضاع الفقيرة، وتسهيل الروابط مع العمل والمجتمع، وما إلى ذلك: ومشروعات بلغت قيمتها 627 مليون جنيه أو 13% من إجمالي تمويل التعليم العـالي في إنكلـترة وحدها في العام 2001 - 2 – بما يغفـر للمرء اعتقاده بأن مجالس تمويل التعليـم العـالي لإنكلترة (HEFCE) كانـت في الواقع HEFCE. إن أكـبر مبادرات مجالس التمويل وأكثرها جدلاً التي تعلل مزيداً من التمويل بلغ 888 مليون جنيه أو 18% من إجمالي التمويـل في إنكلـترة في العـام 2001 - 2، هـي بالطبع مبادرة «ممارسـة تقـويم البحوث»، والمراجعة الدقيقة كل أربع سنوات أو خمس (أو ممارسة «الهواة النخبويين» في «تحيُّز عليم» كما وصفها معيبوها) لناتج البحوث الجامعية (01 HEFCE/14، 2001، كوهين، 2000).

لقد رافق كل من هذه المبادرات أدوات بيروقراطية وملء استمارات - نشرة المعلومات، ووثيقة الاستشارات، والدعوة إلى مناقصات، الخ - وأمور كثيرة جداً لدرجة أن المنغمسين فيها يشعرون كأنها دوامة من الجولات والألعاب وسط عاصفة ثلجية هوجاء من المعلومات.

مؤسسات البيئة الملائمة

يعد إدراك أن هذه المبادرات يمكن أن تظل صارمة أكثر إيلاماً من أي شيء آخر. ذلك لأنه بالرغم من منطق المشروعات الحرة، فإن هذه المبادرات، في جوهرها تعد تدخلات تخطيط قومي تتستر كمنافسة شبه سوقية، الغاية الرئيسة منها هي إقامة نظام تعليم عال أعلى تفاضلية. إن طريقة العمل المنعكسة في قيام مجلس التمويل بفصل التمويل المتعلق بالتدريس والبحوث التي إذا ما اتسع نطاقها منطقياً (وهناك دلائل على أنها سوف تتسع) سوف تسفر عن «عصبة فائقة» من جامعات البحوث النخبوية المتعايشة جنباً إلى جنب، بالرغم من أنها عموماً منفصلة عن غالبية مؤسسات التعليم العالي التي ربما ينحصر دورها أساساً بالدور الاجتماعي، أي بتقديم تعليم جماهيري HEFCE 22, 2003.

إن الأساس المنطقي لهذا الاندفاع نحو عزل مؤسساتي أكبر هو الرغبة في حماية جامعات البحوث النخبوية من ضغوط لتحويلها إلى جماهيرية، من جهة، وحماية مؤسسة التعليم العالي الموجهة بالتحصيل من إغراءات ما يسمى «بالانجراف الأكاديمي» من جهة أخرى. أو بعبارة أخرى لصياغة «التفوق والتميُّز» في التعليم العالي وتعزيزه مع إرضاء الضغوط السياسية والجماهيرية لتحقيق إسهام جماهيري، في الوقت نفسه. لقد تم التعبير عن هذا التطلع بوضوح، بالطبع، في الكتاب الأبيض للعام 2003 الذي توقع نشوء مثل هذه البيئة: أي، نخبة أبحاث، مراكز تعليم التميّز، تحصيل عادل للجميع وشبكة من «التبادلات المعرفية»، لتعزيز الروابط بين الجامعات اللابحثية المكثفة ومجتمع الأعمال. وبغض النظر عن الكتاب الأبيض، فإن هذا الاندفاع لم يكن حتى الآن ناجحاً عملياً كما يرغب صانعو السياسة القومية.

بل بالعكس، ربما يقال، رسمياً على الأقل، إن نظام التعليم العالي قد أصبح أقل طبقية، لا أكثر. فقد أبدت الجامعات النخبوية، مثلاً، عزوفاً واضحاً عن التخلي عن مسؤولياتها الاجتماعية الأوسع. وهو ميل ظهر في قضية لورا سبينس (Laura Spence)، الذي تقدم بطلب إلى مدرسة ولاية تينيسايد (Tyneside) الذي عدّ رفضه من قبل أكسفورد ثم قبوله في جامعة هارفارد «فضيحة مطلقة» في رأي مستشار الموارد المالية. وبغض النظر عما إذا كان ينبغي رفض هذا الطالب أم عدم رفضه فإن الضجة التي أثارتها هذه الفضيحة – «لم أر أكسفورد بحياتي في مثل هذا السخط الهائج» كما قال أحد رؤساء الكليات – بينت أنه على الرغم من احتمال كون الجامعة حساسة جداً لمزاعم التحامل النخبوي، فإنها تستحسن، بل تعجب أيما إعجاب بالحاجة إلى تحصيل طلابي أوسع. وبالمثل أبدت كليات وجامعات البوليتكنيك عزوفاً مماثلاً عن التخلي عن البحوث لصالح وجود قائم حصراً حول التدريس. والواقع أنها سعت، عموماً، إلى توسيع قاعدة أبحاثها اعتقاداً منها بأنه بدون البحوث سوف لا ينظر إليها بجد على أنها «جامعات» (وإن لم يشاركها مؤلفو الكتاب الأبيض هذا الرأي).

نجحت الحكومة أكثر، على أي حال، في توقعاتها بأن الجامعات سوف تضطلع بأدوار جديدة، وتصل إلى دوائر طلابية وإلىمجتمع الأعمال بوجه خاص. فمثلاً، إقامة ميادين علمية بوصفها حاضنات للمشروعات الخاصة، وتحويل الملكية الفكرية إلى سلعة تجارية، وشروط الشركات الاستشارية (لتأمين دخل ولمساعدة التنافسية الاقتصادية العالمية معاً)، وتطور التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، وتوسع شروط التطوير المهني المستمر، واستيعاب التعلُّم مدى الحياة والتعلم القائم على العمل، كلها تعد أنشطة راديكالية جديدة تتجاوز كثيراً مفهومات البحث والتدريس التقليدية. آلاف الدعوات قد فتحت للجامعات لتقديم فرص استغلتها المؤسسات إلى حد ما. لا يظهر هذا التباين كثيراً على مستوى النظام – حيث تفاقم الغموض والتشويش الذي كان هو القاعدة حتى قبل إزالة الانقسام الثنائي بين الجامعات ومعاهد البوليتكنيك – بل يظهر في المستوى المؤسساتي. وبعبارة أخرى، ربما يبدو الأمر وكأننا أصبحنا جميعاً مؤسسات بيئية ملائمة، أو على

الأقل، توقعنا أن نكون واحدة منها، وأننا بدلاً من محاولة عمل كل ما ينبغي أن نعمله، بموجب نصائح HEFCE، نركز على ما نفعله بأكمل وجه، حتى إن «مجتمع المعرفة»، لسخرية القدر، يتطور في الاتجاه المعاكس إلى بيئة تفتقد فيها التصنيفات، والعلامات الفارقة الجاهزة بصورة واضحة [بارغ (Bargh, 2000)، (سكوت 1995)].

المسؤولية/المحاسبة

«ورق، ورق، في كل مكان»، «محاكمة بالورق»، و«أكاديميات غارقة بالبيروقراطية» كلها عناوين صحفية مألوفة تشهد على مزيد من تضمينات العلاقة التعاقدية الحكومية مع التعليم العالي التي تناقش بمرارة. أعنى بذلك إصرار الحكومة على ضرورة التزام التعليم العالي بأشكال جديدة من المسؤولية والمحاسبة. هذا التوقع الذي نشأ من توسع الشروط في التعليم العالي له دوافع عديدة. أحدها الضرورة المالية التي تلزم مؤسسات التعليم العالي التي تتلقى أكثر من 6 بلايين جنيه إسترليني سنوياً من المال العام بأن تبذل قصارى جهدها لإنتاج «قيمة لقاء المال»، وهذا مؤشر على الأداء الذي يخضع لمراقبة مجالس التمويل القومية. ودافع أخر هو ضمان النوعية والتأكيد عليها: أي أن النوعية الأكاديمية لا يمكن ضمانها إذا كانت تعتمد حصراً على الأنظمة الأكاديمية الذاتية، وأن النوعية ينبغي أن تدار، بدلاً من أن تفرض، كي يظهر جلياً أن الشرط «ملائم للغاية»، الذي يخضع لمراقبة وكالة ضمان النوعية.

ما زالت هناك رغبة في تحقيق شفافية أكبر - إذ لأصحاب الأسهم «الحق في معرفة» ما يجري، ومن ثم لهم الحق في الاطلاع على المعلومات الدقيقة والمتناسقة والشاملة بشأن مؤسسات التعليم العالي ليتمكنوا من أتباع الخيارات الحكيمة، وهي عملية تتم باستمرار بفضل نشر جداول العصبة الجامعية في الصحافة الوطنية. ومن ثم، وجدت مؤسسات التعليم العالي نفسها مطالبة بالاستجابة إلى الطلبات الخارجية للمعلومات، والتفتيش، والتدقيق المالي المحاسبي ورفع مذكرات وطلبات للتمويل من حملة أسهم متنوعين بصورة متزايدة: وكالة ضمان النوعية، ومجلس تمويل التعليم العالي لإنكلترة، ووكالة إحصاء التعليم العالي، ووكالة تدريب المدرسين، وما إلى ذلك (انظر الشكل 1.1)

بالرغـم مـن أن المطلوب هـذا لا يختلف عما هو متوقـع من مؤسسـات القطاع العام الأخـرى، وهـو في الواقع أحد معـالم وأعراض ظهور مجتمع التدقيـق المالي التي تطورت كنتيجـة طبيعيـة عن «مجتمع المعرفة» حديث النشـأة، وله أثر أكثر عمقاً على مؤسسـات التعليم العالي لأسباب عديدة.

السبب الأول، والتقليدي بوجه خاص، له ارتباط أطول وأعمق بالاستقلال المؤسساتي والكلياتيـة المهنية مما له بمؤسسـات القطاع العام المماثلة، إنها روح تعززت في الماضـي بالتأكيد على مصادر التخطيط (المدخلات)، ولكنها دمرت اليوم بفضل الرواج الحالي لسياسات التدقيق (المخرجات). أما السبب الثاني فهو أن قوة هذا التراث التقليدي يعني أن هذه المتطلبات الجديدة قد فهمت، خطأً أم صـواباً، على نطاق واسـع بأنها استبدلت بنظـام الحكم الذاتي القائم على الثقة بـين المهنيين الأكفياء نظاماً قائماً على افتراض عدم الثقة والعجز. ومن الغريب أن هذا الفهم، سواء كان دقيقاً أم غير ذلك، لم يحدث أثراً يضعف المعنويات ضمن الجامعات والسبب الثالث، هو أن التحفظات السائدة ضمن الجامعات بشـأن التدقيق المالي حيث إن العمليات كلها بيروقراطية مكشـوفة، مستهلكة للوقـت، ومكلفة، ومفعمة بالتوتر الـذي لا داعي له، تبدو في واقع الأمر مطبقة عملياً كما تدل مجلة مجلس التمويل. إن تقصي هذه المجلة أظهر أن كلفة المحاسبة هذه بلغت 250

مليـون جنيـه إسـترليني (أو 4% من الـ 6 بلايين جنيـه التي تتلقاها مؤسسـات التعليم العالي من المال العام كل سـنة)، ولكن، طالما أن النظام برمته كان مزيجاً من متطلبات ميراث آت من حملة الأسهم،ومسـتجيباً للاهتمامات المختلفة، في أوقات مختلفة لشـيء مـن التصـميم الرابط، والتنسـيق والمعنويات، فقـد نجم عنه أن هذا الاسـتثمار «يمثل قيمة مالية ضـعيفة عند حملة الأسهم والمؤسسات». فضلاً عن أن فريق المجلة وجد، من بين ما وجد من أمور أخرى، أن النظام: شـجع «سـلوكاً غير ملائم» (كالمناورات الخبيثة والتخطيط النظري الموضـعي، والانتهازية قصيرة الأمد): وأسهم في «فساد التخطيط» (بفضـل عدم اليقين المتفاقم)، وعرّض سمعة الأكاديميين المهنية إلى الخطر (حتى إنه عرّض حياتهم المهنية إلى الخطر)، وغذى ثقافة «شيء مقابل شيء» التي تطلبت مزيداً من التكاليف في إدارة المزيد من التمويل، التي كانت، لسـخرية القدر، غير متناسـبة مع المال الزائد الممنوح (HEFCE 36/00. 2000، سميث وويبستر، 1997).

لذلـك أوصـى الذين قاموا بهـذه المراجعة بضـرورة إقامـة مبدأ جديـد، هو نموذج المستثمر/ الشريك، للعلاقة بين وكالات تمويل التعليم العالي والمؤسسات: مبدأ يكون أخف عبئاً وأقل تدخلاً، الذي سيلغي الازدواجية والفوضى ومطالب الأنظمة المتداخلة المتنازعة التي تعد عرضاً من أعراض نظام المحاسبة الحالي، وذلك بفضل تسيير مطالب مؤسسات التعليم العالي عبر قناة هيئة واحدة (مجلس التمويل). وفي حين أنه رُحّب على نطاق واسع بهذا الاقتراح مع الإعلان الصـاخب عن «اللمسة الأخف» للمراجعة المؤسساتية ومراجعة الموضـوعات، فإن عدداً كبيراً في التعليم العالي يعتقدون أن هذه الإصلاحات لا تكفي. بل بالعكـس، كان رأيهم – مع الأخـذ بالاعتبار نزعة البرقطة (تعميـم البيروقراطية) التي تجمد النشاط والإبداع، بدلاً من تعزيزه، وواقعة أن نصف الأكاديميين يقضون 15% من وقتهـم في الأعمال الإدارية – أنه لا بد من إلغاء عملية التقويم الحكومية برمتها لصـالح نظام سوق متحرر تزدهر فيه الحرية وينتعش التنافس والخيار.

هناك انقسامات حادة، إذن، بشأن أفضل الوسائل لتأمين محاسبة فعالة. ولكن مهما يكـن من أمر، يظـل الهدف ثابتاً: وهو كيـف نحقق توازناً مثالياً بـين الحاجة إلى طمأنة

الجمهور (بأن الأموال تصـرف بطريقة صحيحة وتؤدي نتائج جيدة) وحاجات الحكومة الخاصة (ضمان سلامة المؤسسات ومصلحتها).

الإدارة النشيطة

هناك تضـمين أخير، كان دائماً سـبباً في الانقسـام في النتيجة، هو أن الجامعات قد أجبرت على أن تكون أكثر فاعلية وإبداعاً في الطريقة التي تدير بموجبها شـؤونها. فقبل جيلين كانت الجامعات تحكم نفسـها بنفسها وتشكل مجتمعاً جامعياً من العلماء يرئسهم نوابُ مستشـارين الذين يعزى سبب وجودهم أساساً إلى أنهم كانوا يرأسون الاحتفالات. ظلـت اسـتقلاليتها الذاتية بلا تحد، وظلت شـؤونها تـدار من قبل أمين صـندوق ومدير تسـجيل اللذين لا تتجاوز رواتبهم مع هيئـة العاملين معهم 10% من إجمالي الرواتب في جامعة نموذجية من جامعات خمسـينيات القرن العشـرين التي أنشـئت في أواخر القرن التاسـع عشـر ومطلع القرن العشـرين. أما جامعات اليوم فتعمل بوصفها بيروقراطيات مهنيـة بنـواب مستشـارين تتركز سـلطتهم على الكفايـة الإدارية أكثر ممـا تتركز على الجاذبية الجامعية، ويمارس سلطتهم بما يتناسب مع دورهم، ومع دور أقرانهم في القطاع الخاص، بوصـفهم رؤساء تنفيذيين للمؤسسة. وأصبح التدخل الخارجي واقعة يومية من وقائع الحياة، وأصـبحت أقسـام الجامعة «وحدات أساسـية» و«مراكز تكلفة»، وتستهلك إدارة الخدمات المركزية الآن أكثر من ثلث متوسـط ميزانية الجامعة. بل أكثر من ذلك، اكتسـبت الجامعات أبهة مؤسسـاتية النموذجيـة -بيان المهمة، المبادئ المرشـدة وخطة إسـتراتيجية، وعلامة مميزة مشـتركة ..إلخ- المقترن بصـورة مميزة بأبهة مشروعات القطاع الخاص المعاصـر. وأخذت الجامعات تسعى، في أمثلة عديدة، إلى تطبيق تقنيات وقيم وممارسات مستقاة من القطاع التجاري. وببساطة، لقد حلت السّيادة الإدارية محل «سيادة الدونَّا » [هالسي (Halseey, 1992)].

إن توقعات الحكومة أن تضطلع الجامعات (معاهد البوليتكنيك السابقة) بمسؤوليات إضافية (للعلاقات الصناعية، وإدارة الممتلكات، والتخطيط الإستراتيجي) بعد الاندماج

وأن تحقق وفورات في الكفاية، وتلتزم بأشكال المسؤولية والمحاسبة الجديدة، قد لعبت (هذه التوقعات) دوراً بارزاً في تسريع هذا التغير الكامل والمفاجئ في الإدارة المؤسساتية.

وربما يكون من الخطأ الافتراض بأن الضغط الحكومي، على أي حال، كان هو الدافع الوحيد. بالعكس، يمكن أن يعزى نمو النظام الإداري إلى الديناميات الداخلية للتطور المؤسساتي، كبقية الضغط الخارجي. يمكن أن يتطلب التوسع المؤسساتي وحده بالمعيار الذي شهدنا (إذ إن حجم متوسط الجامعات البريطانية اليوم يبلغ نحو 17000، أي أكثر من ضعف ما اتسع حجمها في السنوات الأربعين الخالية) أن تدار الجامعات بصورة أكثر نشاطاً مما كان يعد ضرورياً في السابق. إن الأمر أكثر من مجرد حجم: فقد غدت الجامعات مؤسسات معقدة، بصورة متزايدة. فالتخصص الذي لا يرحم، وتخصص العلوم الفرعي، والاضطلاع بأدوار جديدة (مثل نقل التكنولوجيا والتعلّم مدى الحياة)، وتشكيل زمالات وشراكات تعاونية مع مؤسسات FE (مزيد من العلم) والمشروعات الخاصة، كلها أسهمت في جعل الجامعات أكثر تغايراً من ذي قبل. إضافة إلى أن إعادة تصنيف معاهد البوليتكنيك كجامعات في العام 1992 قد خفضت من المبالغة في التوقعية المؤسساتية. ولهذه الأسباب كلها، إذن، ربما تضطر الجامعات، بغض النظر عن ضغط الحكومة، إلى إدارة شؤونها بطريقة أكثر وعياً للذات من الآن [بارغ (Bargh, 2000)، سكوت، 1995].

ومهما يكن الأمر فإن الحقيقة الصارخة وهي أن الجامعات بحاجة لأن تدار بطريقة أكثر نشاطاً تعني أن القضايا ذات الصلة بعمليات الجامعة الداخلية – كيف ينبغي أن تنظم الجامعات تنظيماً مثالياً وكيف ينبغي أن تدار (بطريقة إبداعية معينة، مثلاً) – قد اكتسبت أهمية أكبر وشأناً أعظم في مؤسسة التعليم العالي، وهو موضوع سنعود إليه فيما بعد.

التخصص الأكاديمي وتحدي ما بعد الحداثة

لقد نشأ الدافعان الأخيران، خلافاً للدوافع السابقة، من ضمن التعليم العالي وليس من خارجه. الأول هو التخصص العلمي المتزايد بإفراط، نتيجة لنمو المعرفة، أما الآخر

فهو «ما بعد الحداثة» بوصفه تحولاً فكرياً إلى نظرية علم المعرفة (الحديثة). لقد أدى الاتجاه الأول إلى نشوء مهننة المعرفة: إلى ممارسة العلماء الكتابة أساساً للمتخصصين، وإلى أقرانهم الأكاديميين بدلاً من الكتابة للناس من المتعلمين عامة. وقد غدت ممارسة شائعة ومقبولة.

أما ما بعد الحداثة، من جهة أخرى، فهي أكثر ظاهرة جدلاً وأقلها فهماً. هناك أقلية مهمة ترى أنها «عولمة أكاديمية»، وتحولاً في الشكل والأسلوب، بدلاً من أي تحول في الجوهر الحقيقي. والواقع أنه ليس من السهل تعريف العولمة بسبب طبيعتها الخاصة – وافتقارها للتماسك، والمعارضة «لأفكار كبيرة» من أفكار الماضي والحاضر. كما أن أصول ما بعد الحداثة غامضة على الرغم من أنها تبدو حركة قفزت ظاهرياً من سلسلة المصادر البائسة: الزوال الظاهر للأيديولوجيات العظيمة، وفكرة مجتمع ما بعد الصناعي، ونظريات ما بعد البنيوية [دريدا (Derrida) وفوكولت (Foucault)، ورد الفعل الجمالي ضد الأسلوب العالمي «لهندسة العمارة الحديثة. جذور تتحد أكثر بما ترفضه وبخطاب حداثي، أكثر مما تتحد بما تشترك فيه. وبعبارة أخرى، فإن العلاقة بين الباحث (الموضوع، وموضوع الدراسة، كما يرى الحداثيون، هي أكثر جدلية وتعقيداً مما افترض الحداثيون أنفسهم. والواقع أن البحث الحداثي، من وجهة نظر حداثية، مصاب بعيب قاتل بسبب الطريقة التي تستخدم بموجبها اللغة، بلا إشكالية، ضمن أي خطاب لتصوير أساسيات (الذرات، النيوترونات، علم الاقتصاد..إلخ) لدرجة أنه شكك بمفهوم الموضوعية ذاتها التي تبنت أساليب التقصي العلمي التقليدية حتى حينه [ريد (Reed) وهيوز (Hughes, 1991)].

إذن، يعد تأثير ما بعد الحداثة عملياً تأثيراً عميقاً. ولدى نسف الحداثة للإيمان التقليدي باحتمالية المعرفة الموضوعية والحقيقة العلمية، فإنها تكون قد نسفت ليس فقط أساس النظرية المعرفية التي نشأ عليها نظام التعليم العالي، بل أيضاً ولّدت بيئة أكاديمية تتميّز بالاختلاف، أي بأمر تسود فيه غالبية المعارف موضع النزاع المتبادل (أو النغمات المتعددة). أو لنقل بطريقة أخرى، إنها سرّعت تحولاً في منظومة المعرفة في الجامعات

بعيداً ع ما كان يصطلح عليه «بمعرفة النموذج I» (النموذج التقليدي، والمتجانس، وعلوم موضوعات هرمية متجذرة في العلاقة بين المعلم - والمتدرب) باتجاه معارف النموذج II (التي تتصف باللا هرمية، وبالتعددية، والعلوم المتداخلة، والتغير السريع، والاستجابة اجتماعياً لحاجات متنوعة). إنه اتجاه أوجده وركّبه الاندفاع الشديد نحو تخصص الموضوعات المتزايد باستمرار (سميث وويبستر 1997).

لقد أحدث هذان المحركان، عملياً، أثراً واسعاً في المجتمعات الأكاديمية أدى إلى عدم استقرارها. فمن جهة، ليس غريباً أن تُضعف «ما بعد الحداثة»، إن لم يكن في الحالات كلها، ثقة الكثيرين من المفكرين وتقديرهم الذاتي بأعمالهم - على صعيد الإنتاج وقيمة الإنتاج. ومن جهة أخرى، أدى التخصص إلى خفض عدد المفكرين الذين يكتبون لجمهور أوسع، لسبب بسيط هو أن ما بعد الحداثة ترعى وتغذي العلم الذي يعطي أولوية للكتابة من أجل التقدم المهني على حساب رفد الشؤون العامة والإسهام فيها. والواقع أن مدى التشظي في العديد من العلوم بلغ حداً جعل الأكاديميين، حتى ضمن الهيئة التدريسية الواحدة، أحياناً غير قادرين على بحث مجالات اختصاصهم دون الوقوع في شي من سوء الفهم. وهذا واضح بجلاء، خصوصاً، في مجالات مثل مدرسة ما بعد البنيوية الفكرية حيث الراديكاليون المزيفون (والمعنيون عادة في جامعات مشهورة) يعرضون أفكاراً بلغة معقدة جداً، وذاتية المرجعية، ومعزولة اجتماعيًّاً، دونما داع ولا ضرورة لذلك. وباختصار، يعرضون أفكارهم برطانة مسيئة منفردة. ومن السخرية أن هؤلاء الراديكاليين أنفسهم يهاجمون باستمرار اللغة التي يستخدمها أنصار «علم الإدارة الجديد». (جاكوبي، 1997).

ومن ثم، إذاً، وقع المجتمع الجامعي في شباك تصوراته الخاصة به عن الخبرة الفكرية. إذ تراجع العديد من المفكرين إلى هذا العالم الخاص عاجزين، على ما يبدو، أو عازفين عن الانخراط بقضايا أوسع وقضايا عامة. وحدث هذا عندما أصبحت الجامعات، كما رأينا، خاضعة لتدقيق جماهيري أكبر من ذي قبل. وكأن الجامعة قد «ضلت الطريق» تماماً عندما أصبحت أقل قدرة على السير فيه. والأدهى من ذلك أن «ما بعد الحداثة»،

في تحديها للقاعدة الأخلاقية والقاعدة المعرفية التي استقرت عليهما الجامعة، قد مزّقت أي جامعة ذات بنية قيمية معينة. وهكذا لم يعد بإمكاننا الافتراض بأن إسهام الجامعة هو بالضرورة «مصلحة ثقافية».

II. أزمة الهوية الجامعية

عندما نضع هذه النتائج إلى جانب نتائج محركات التغيير الأخرى التي فحصناها آنفاً – ومن أبرزها، فقدان الاستثنائية التنظيمية، واكتساب أدوار جديدة، وظهور منافسي «الموجة الجديدة» – يبدو لنا جلياً لماذا استنتج بعض المعلقين، مثل رونالد بارنيت، أن الجامعة تواجه أزمة الهوية، بل تواجه مستقبل الانحطاط النهائي. وربما يقول المعلقون اليوم إن الجامعة يمكن أن تعني الأنواع كلها في نظام جماهيري، ومع ذلك لا تستطيع الصمود لأي شيء بوجه خاص، كما ليس لها صفات نوعية وجوهرية. وبذلك تكون الجامعة برأيهم متوافرة كمفهوم وكمؤسسة معاً.

إن التكهن الكئيب الذي يعرضه هذا التحدي واضح بحد ذاته. إنه من صميم سبب وجود التعليم العالي ومبرره. ومع ذلك ما زال رد المجتمع الأكاديمي في غالبيته دفاعياً، أو كما قال سميث وويبستر (1997) «سلبياً». إن عزوف الجامعات عن بيان غاية طاغية أو موضوع توحيدي للتعليم العالي للأسباب المذكورة أعلاه، جعلها تنزع إلى تسويغ نفسها أساساً، ومع شيء من التعليل في الواقع، على أسس عملية: على أساس الإسهام الذي تقدمه هي وخريجوها إلى مصادر ثروة الأمة. ومن المحبط أن هذه الرسالة لا يُعترف بها دائماً خارج القطاع. ويؤكد آخرون، بالمقابل، على حاجتنا «لفكرة» الجامعة أكثر من أي وقت مضى، وأنه يمكن إثارة قضية أكثر عمقا لصالح المؤسسة. فهم يرون أن المستقبل ليس كئيباً هكذا: بل بالعكس، ربما تزدهر الجامعة في سيناريو المستقبل الذي يرسمونه أكثر مما تذوي.

إذن، ما هي «فكرة» الجامعة وما ينبغي أن تكون؟ وما هي القضية التي نستطيع إثارتها للدفاع عن الجامعة؟.

الجامعة «كفكرة»

إن سخرية الحالة اليوم – غياب نموذج حاكم أو رؤية معبرة للجامعة – هي أنها خبرة جديدة كلياً في تاريخ الجامعة الطويل. ففي الماضي، كانت عدة أفكار كهذه تماماً تدعم التعليم العالي على الدوام، أي رؤى كان يستدعيها باستمرار أولئك الساعون للدفاع عن مُثل الجامعة.

أول هذه الأفكار وأشهرها بالطبع هي التي جسدها الكاردينال نيومان (Newman) في كتابه «فكرة الجامعة» الذي نشر في العام 1852. وبوصف نيومان معلماً سابقاً في أكسفورد، وانكليكانياً تحول إلى الكاثوليكية، كانت رؤيته للمؤسسة أنها لم تكن أداة للعمل، ولا للدولة، ولا للكنيسة، الأمر الذي أثار دهشة مؤيديه. قال نيومان: «الجامعة بحاجة إلى «مجال واسع حر» لمتابعة معرفة هي غايتها الخاصة بها... «المعرفة الليبرالية»، وليس لإنشاء حكام إمبرياليين، كما يقال أحياناً، بل لتثقيف طلبتها وزرع قيم ذات انعكاسات حضارية في نفوسهم. فالمعرفة، برأي نيومان، إذن، هي قيّمة بحد ذاتها، وليس بسبب الاستخدامات التي توظف فيها. وكان مثال جامعته، في مواكبة التقليد العلمي لجامعة العصر الوسيط، هو مثال بيئة تُحفظ فيها المعرفة والثقافة، مع تأكيد خاص على الثقافة اليونانية الكلاسية، وإيصالها إلينا. فجامعته، إذن، كانت لا منفعية تماماً، جامعة لم يكن فيها مكان للتدريب المهني أو البحث المنظم. بل كانت تدرّس ذلك النشاط الصميمي لما أسماه نيومان «عمل الجامعة» [بليكان (Pelikan, 1992)].

هناك نموذج ثان مناقض تماماً لمثال نيومان، إنه جامعة البحوث. أول من طرح مفهومها وزير التربية والتعليم البروسي ويلهيلم فون هامبولد (Wilhelm Von Humboldt) كأداة لإعادة البناء الوطني في مطلع الحروب النابوليونية، وكانت الجامعة بموجب هذا النموذج تعتمد على العلم والفلسفة أيضاً، وكانت تعطى الأولوية لبحوث طلبة الدراسات العليا بدلاً من التعليم الجامعي. آمن هذا النموذج، بوصفه ممركزاً في أستاذ القسم القوي، حيث يقوم طلبة الدراسات العليا بتدريباتهم للحصول على درجة الدكتوراه بالطريقة نفسها التي كان يتبعها الصحفيون في نقابة القرون الوسطى، بالحرية الأكاديمية وحرية الطلبة

في الاختيار، وتبناها. وسرعان ما تم تبني هذا النموذج، خصوصاً في الولايات المتحدة حيث مثلت الجامعة الهامبولديه بوضوح صارخ بإقامة جامعة جون هوبكنز (1876)، وجامعة كلارك (1887)، وجامعة ستانفورد (1891) وجامعة شيكاغو (1892).

لقد ساءت سمعة المفهوم الألماني للجامعة كأداة للثقافة القومية (الوطنية) لدى ظهور الفاشية في عشرينات القرن العشرين وثلاثينياته، وتركت للفيلسوف الوجودي كارل جاسبرز (Karl Jaspers) ليعيد تأكيد استقلالية هذه المؤسسة. إذ قال في كتابه الشهير «فكرة الجامعة»: «تعد الجامعة مجتمعاً من العلماء منخرطين في مهمة البحث عن الحقيقة» وانتقال الثقافة بموجب خطة جاسبرز يقوم بدقة على التقصي النقدي، ولكن خلافاً لما رآه نيومان، لم يكن يؤمن بأن الجامعة ينبغي أن تنشغل كلياً «بالتعلم البحت». إذ كان في جامعة جاسبرز مكان أيضاً للتعليم المهني.

وهناك نموذج ثالث من نماذج «الجامعة الحديثة»، إنه مفهوم طوّره التربوي الأمريكي وخريج جامعة هوبكنز سابقاً، أبراهام فليكسنر (Abraham Flexner) وطرحه في كتابه «فكرة الجامعة الحديثة» الذي نشر في العام 1930. ولدى رد فعل فليكسنر ضد هيمنة ما اسماه دور الجامعات «كمحطة خدمات» – وضد توقع ضرورة تقديم الجامعات تعليماً مهنياً وإظهار فائدتها العملية للبلد – إضافة إلى مفهومه بأن ناتج الكثير من الأبحاث الجامعية كان ضعيفاً، فقد دعا إلى إقامة مؤسسة «حديثة» تجمع أفكار نيومان وفون هامبولد في إطار «غاية موحدة» لمتابعة التفوق. لقد أحدثت مثالية «جامعة فليكسنر الحديثة»، كما هو متوقع، اجتذاباً قوياً لدى نشرها، ولم يتضاءل حتى يومنا هذا في أمكنة عديدة. وكان ذلك بالرغم من (أو ربما بسبب) الموقف المثالي المناهض للإسهام الجماهيري، ولأن فليكسنر كان، كما أشار كلارك كير في العام 1960، مثله كمثل نيومان، يصف مؤسسة لم تعد قائمة (كولدريك وستيدمان، 1989).

والنموذج الرابع هو «الجامعة المتعددة المهمات» الذي طوره كلارك كير (Clark Kerr)، رئيس جامعة كاليفورنيا الذي احتفل به في كتابه «استخدامات الجامعة» الذي

نشر في العام 1963. إن نموذج كير، الذي يعد عرضاً من أعراض التطلعات المثالية لمجتمع «ما بعد الحرب» الأمريكي، رأى أن الجامعة لا تحوي مجتمعاً واحداً فقط بل مجتمعات عديدة مختلفة من الطلبة والأكاديميين ومجتمعات خارجية مختلفة من الخريجين، والحكومة، والأعمال، وما إلى ذلك. تعد جامعته المتعددة المهمات مدينة، «مدينة فكر» يتعرف فيها العاملون في الجامعة والطلبة إلى ثقافات فرعية معيّنة بدلاً من التعرف إلى الثقافات كلها. مفهوم سعى كير لجعله حقيقة واقعة، أولاً، عبر بناء نظام جامعي بحثي عام متعدد الحرم، فريداً في عدم وجود حرم رائد رسمي وحرم ثان كالذي شُمل في خطة الماجستير للتعليم العالي في كاليفورنيا في العام 1960. أطلق كير على النمط الأخير اسم «معاهدة» تحدد معالم رؤية للولاية كلها - لنشر فرص لمواطنيها الشباب كلهم، ولرفع مستويات مهارات الموارد البشرية، وما إلى ذلك - وأسس نظاماً ثلاثي الطبقات لكل منها وظيفتها واختصاصها الخاص بها. وهكذا تقدم الحرم النخبوية لجامعة كاليفورنيا بحوثاً عالمية المستوى، وتسهيلات تعليمية، أما جامعة ولاية كاليفورنيا فتركز أساساً على التعليم العالي، في حين تقدم كليات المجتمع العديدة التابعة للولاية فرص تحصيل للتعليم العالي منخفض التكاليف ومركّزاً محلياً. اجتذبت الخطة معجبين ونقاداً على حد سواء، لكنها ظلت مثالاً لتقديم نظام تعليم عال متعدد الطبقات، وربما يكون مصدر رؤية للتعليم العالي في القرن الحادي والعشرين، كما لوحظ في الكتاب الأبيض (كير، 2000).

شهد الرد البريطاني الذي نما في الوطن على القوى ذاتها التي أنتجت النظام الجماهيري في الولايات المتحدة، إقامة «تجربة بوليتكنيكية» (1965-1992)، من جهة، وإيجاد مواقع جامعية لم ينشأ فيها مبان من قبل في المحافظة (أو الجامعات «الشكسبيرية») - يورك (York)، لانكاستر (Lancaster)، ووريك (Warwick)، سيسكس (Sussex)، إسيكس (Essex)، وكنت (Kent) - من جهة أخرى، وهما مبادرتان يوءمتان جمعتا التطلعات الخيالية (التي لم تُلبَّ عموماً) لإعادة رسم خريطة التعلم، مع الهدف الأكثر براغماتية والأنجح في النهاية لتقديم تعليم مهني وتقني (سكوت، 1995).

قضية الدفاع عن الجامعات

يعد التعليم العالي المعاصر وريثاً لهذه الرؤى الأولى كلها - ولكنه، كما لاحظنا سابقاً، لم يحظ بالرضى الكامل. إذ لا يوجد اليوم ما ينافس هذه الرؤى الماضية التي نسفت بدرجات مختلفة، أو سحب منها الاعتماد. ومع ذلك من الممكن التعرف إلى بعض العناصر التي تشهد على الفرادة والقيم الخاصة للمؤسسة - على سبب بقاء الجامعات، في النهاية، ذات أهمية.

في المثال الأول نحتاج لنتذكر، كما بدأ يذكرنا دانيال بيل (1966) قبل أربعين عاماً، أن ما يعطي جامعاتنا هدفها المحدد هو أنها تحتفظ لنفسها احتكار منح الوثائق المعتمدة. وفي حين يكون هذا الهدف مشحوناً بالخطر بسبب احتمال مسخ الجامعة بحيث تغدو خادمة للمهن، وأرباب العمل، والصناعة، فإن واقعة احتفاظ الجامعة باحتكار افتراضي لمنح الوثائق المعتمدة الشرعية يشهد بحيوية الأكاديمية.

وثانياً، تعد الجامعات، بغض النظر عن الجامعة الافتراضية، أنواعاً خاصة من أمكنة التجمع. حتى في حقبة ما بعد الحداثة، عندما تكون المعرفة غير مؤكدة وموضع نزاع، تظل الجامعات الموقع الأولي للانخراط الثقافي، المكان الطبيعي الذي يلتقي فيه الناس للانخراط في مسعىً فكري.

وثالثاً، والأكثر إشكالية، هو الاقتناع الحداثي، بلا خجل ولا اعتذار، بأن الجامعة تظل المحل الهندسي للبحوث اللا مبالية والعلم والتدريس، بالرغم من إدعاءات ما بعد الحداثة المعاكسة لذلك، وهو مبدأ إرشادي ينبغي أن يعزز المؤسسات كلها التي تحمل الاسم. ليس هذا متعارضاً مع وجهة نظر الكتاب الأبيض في الجامعات التي لها أولويات مختلفة التي تكون في بعض الأمثلة مقتصرة على التدريس فقط. ربما يبرز مثل هذا المفهوم، في واقع الأمر، إعادة تأكيد ما كان نيوكان يرى دائماً أنه النشاط الجوهري (الوحيد) للجامعات.

ورابعاً، أن شكوك عصر ما بعد الحداثة الجديد، هذا العالم البالغ التعقيد، قد حمّلت الجامعات مجموعة جديدة من المسؤوليات، كما قال بارنيت (Barnett, 2000). هناك حاجة إلى: الاعتراف بالبحوث بأنها تولد أشكالاً جديدة من الفهم، والانتفاع بالتعليم الذي يمكننا من فهم شخصية هذا العالم، وتقوية الأفراد ضمن فرديتهم وفي المجتمع الأوسع لكي يعيشوا حياة لها هدف في خضم هذا التعقيد الخارق. وبعبارة أخرى، ينبغي أن تكمل الجامعة التفكير النقدي، كما تفعل دائماً، مع التأمل الذاتي النقدي والعمل النقدي، وبذلك توطد نفسها بوصفها موقعاً لتشكيل كائن ناقد بصورة مستمرة. أي أنها تغدو مؤسسة تحريرية تمنح الأفراد قوة، من جهة، وتقوم بدور الأداة الجوهرية في الحفاظ على مجتمع مفتوح، من جهة أخرى (سميث، وويبستر، 1997).

وإذا ما جُمعت هذه المعالم المميّزة معاً، فإنها تقدم قاعدة لإنعاش الجامعة بوصفها مفهوماً ومؤسسة، لتمكينها، مستقبلاً من إنجاز دور فريد مهم لا يستطيع أي نمط آخر من المؤسسات تقديمه بصورة ملائمة في مجتمع حر ومسؤول. وعندما نجمع هذه المعالم مع أهمية المؤسسات، بوصفها موضوع أمل وتطلعات، وبوصفها طقساً حاسماً من طقوس التحولات، من أجل نسبة السكان المتزايدة والإسهامات العملية التي تقدمها الجامعات (والملخصة في الإطار 2.1) يكون المستقبل عندئذ حافلاً بالخير.

وبقي أن تعيد الجامعات تعريف نفسها، وتعمل بنجاح في واجهة التحولات: أي أن تضمن المرونة، بمعنى أن تظل محتفظة بالولاء إلى القيم التقليدية. وإن لم تفعل فإنها تجازف بأن تُجرف مع التيار وتُغمر، وعندئذ لا تلوم إلا نفسها على ما يحدث من نتائج. إذن تتحمل الإدارة المؤسساتية والأستاذية كلاهما مسؤولية مشتركة لضمان سير الجامعات في المسار السابق. فإن أفلحوا، لا يعود هناك سبب كيلا تكون الجامعات أكثر أهمية في المستقبل.

الإطار 2.1. أهداف الجامعات ووظائفها

الوظائف

1. متابعة البحث والعلم
2. تعليم وتدريب عاليا التخصص
3. تلبية حاجات «المجتمع الخبير» من الطاقة البشرية
4. أداء أدوار القيادة في أنشطة فكرية
5. تقديم خدمات إلى المنطقة والمجتمع الملتصق بها
6. القيام بآلية غربلة لدخول المهن
7. العمل كسبيل للحركية الاجتماعية

الأهداف

1. إنتاج أناس متعلمين ومدربين تعليماً وتدريباً عاليين
2. إنتاج شعب قادر على العمل والعيش معاً. مفهوم الجامعات البريطانية للزمالة الجامعية. وأنظمتها الرعوية القوية. تساعد على انتشار مثُل المجتمع المتحضر. القادر على حل مشكلات الاختلاف والتباين بوسائل ديمقراطية ومنطقية
3. تشغيل مجتمع يعكس قيماً أخلاقية أصيلة
4. نقل ثقافة مشتركة - ثقافة لا تكون غير منسجمة مع مثُل التنوع الثقافي
5. الحفاظ على نقل المعرفة
6. المساعدة على نشر منافع التقدم المعلوماتي والتكنولوجي
7. تمكين خريجيها من لعب دور فعال ونشيط في توليد ثروة الأمة
8. توليد شعب ماهر في مجالات الأنشطة التخصصية الواسعة المدى والضرورية للحفاظ على مجتمع مركب معقد.

obeikandl.com