

الفصل الثاني

معرفة مؤسستك

الجامعة مجتمع علماء منخرطين في مهمة البحث عن الحقيقة

كارل جاسبر (Karl Jasper, 1923)

أرى أن المشكلات الإدارية الثلاث في الجامعة هي الجنس لدى الطلبة، والرياضة لدى الخريجين، ومواقف سيارات أعضاء الهيئة التدريسية.

كارل كير (Carl Kerr) رئيس جامعة كاليفورنيا، 1958

هذا الاقتراح، كما تعلم، ربما يُنقل إلى «برلمان الجامعة» لقد أخذت هذه الصيغة الصوفية المتكررة ترداد جون كاي (John Kay) فور تعيينه، مديراً مؤسساً لمدرسة سعيد للأعمال التابعة لجامعة أكسفورد في العام 1996. كان إيجازه - للتعريف بموضوع جديد أدخل إلى مؤسسة قديمة - صعباً، ولكن بما إن المشروع كان مديلاً بتوقيع راع خارجي ومؤمناً بمبلغ 20 مليون جنيه إسترليني كهدية، وبما إن كاي نفسه كان زميلاً لكلية سينت جون (St Jahn) لمدة طويلة ومن ثم كان يألف «أسلوب أكسفورد»، فإن مهمته لا بد أن تكون، كما توقع كاي، مباشرة أكثر. والواقع كانت مهمته مبدئياً وضع إستراتيجية تنموية تطويرية بوصفها أولويته الفورية، وقد دعمه زملاؤه بحماس (كاي 2000 a).

وعندما سعى لدفع هذه المبادرة إلى الأعلى، بفضل تطبيق خطة متفق عليها، وجد كاي أن الجامعة لا تمتلك آلية للاستمرار في مثل هذه النقاشات. ونصح بدلاً من ذلك أن يحول وثيقة بشأن الإستراتيجية إلى اقتراحات محددة يمكن دراستها من قبل لجان مختصة ذات صلة بالموضوع، فكانت النتيجة كارثية، من وجهة نظر كاي، لأن أيّاً من هذه اللجان لم يكن لديها خلاصة شاملة، ومن ثم عولجت مبادرته بطريقة تجزيئية. والأسوأ من ذلك، أن اللجان كلها كانت غير راغبة في التوصل إلى أي نتيجة، على أي حال. والواقع أن

كاي قد اكتشف أن نظام اللجان في أكسفورد قد رفع مسألة تلافي اتخاذ قرار إلى صيغة فنية. «مجاديف التردد الثمانية» كما أسماها كاي، وهي (التأجيلي والإحالي، والاعتراض الإجرائي، والصورة الأوسع، والمراوغة، والغموض، والسابقة، والرفض) كلها تقنيات استخدمها أعضاء اللجان باستمرار لإحباط اقتراحاته (كاي، 2000b).

استدار كاي، ساخطاً وغازباً، إلى المسؤولين الجامعيين الذين يحملون ألقاباً تنفيذية، ليجد أن أياً منهم لا يملك عملاً تنفيذياً أو سلطة. حتى إن اقتراحه باستئجار مدير مشروعات ليشراف على إنشاء البناء، وهو إجراء طبيعي في الأعمال، قد تم إغفاله لصالح تعيين لجنة أخرى من الأكاديميين فقط لهذه الغاية. وكملاً أخيراً ناشد كاي برلمان الجامعة (وهو برلمان من أعضاء الهيئة التدريسية في أكسفورد الذي يبلغ عدد أعضائه زهاء 3000، الذي يُعدُّ مصدر السلطة النهائي في الجامعة) ولكنه كان يعلم أن ذلك بلا جدوى لأن هذا المسار من العمل قد نصحه به الأنصار مراراً وتكراراً بروح ومعرفة «أنه لا أمل في الاستمرار في هذا الأمر في جهنم، لذلك عليك التخلي عنه الآن». فاختار كاي الاستقالة محبطاً في العام 1999، وعاد زميلاً مرةً أخرى لكية سينت جول. أعادت الجامعة بناء عملياتها في السنة الآتية (إحالة اتخاذ القرارات وتخصيص الموارد إلى مستوى محلي) وتركووا لخليفة كاي، أنطوني هوبوود (Anthony Hopwood) إنشاء مدرسة سعيد للأعمال بوصفها مركزاً فكرياً وفيزيائياً كبيراً من مراكز المؤسسة (كاي 2000a).

إن خبرة كاي تلقي الضوء على كيف أن أعظم قوة لأكسفورد - وهي الحرية الأكاديمية والإبداع المزدهران في بيئة فيدرالية وعضوية ومتنوعة (الأكاديمية الجامعية) - تُعدُّ كذلك أعظم نقاط ضعفها: العجز عن اغتنام التغيير كفرصة. ومن منظورنا فإن هذه الخبرة تبرز أهمية فهم المدير لطبيعة مؤسسته حتى إن كان المدير يعتقد أنه يعرفها تماماً!! وقال منتقدو كاي إنه لم يفعل ما يكفي للعمل مع مزاج مؤسسة أكاديمية معقدة، أو لإقناع الآخرين بقوة رؤيته وكفايتها لمدرسة أعمال على النمط الأمريكي تعمل على ضفاف ايزيس. إذن، ليكون المرء مديراً فعالاً، عليه أن

يدرك تماماً المعالم المميزة ومصادر الإزعاج في مؤسسته، وفي طبيعتها مناخها وبنيتها وسياساتها وثقافتها.

ولا بدّ لنا من الاعتراف بأن ما من مؤسستين من مؤسسات التعليم العالي متشابهتان بالرغم من الميل إلى معاملة هذه المؤسسات وكأنها منظمة في خطوط متماثلة. إن الديمقراطية التشاركية التي تميّز تأملات أكسفورد في اقتراحات كاي، مثلاً، تتنافى بصورة ملحوظة مع الطريقة التي كانت تتخذ بموجبها القرارات في عهد نائب المستشار السابق في جامعة برادفورد. حيث لم يكن هناك غموض، ولم تكن هناك إحالات لآخرين، على أساس أن الموعد النهائي للرد الذي يُحدده مجلس تمويل التعليم العالي لإنكلترا (HEFCE) يعني أنه لا وقت هناك للديمقراطية. وهذا الاختلاف الحاد في الممارسة يبين كذلك أن إدارة مؤسسات التعليم العالي قد أصبحت متميزة بصورة متزايدة. فضلاً عن أن العديد من مؤسسات التعليم العالي قد كانت رائدة في شق سبل جديدة من التطور: إذ سعى بعضها إلى توطيد نفسها «كجامعات إبداعية»، أو «جامعات تفوق الأعمال» في حين حاول بعضها الآخر أن يصبح «جامعات افتراضية».

يدرس الفصل الثاني هذا البيئة المؤسساتية أو طبيعة البيئة الداخلية التي ينبغي أن يعمل فيها المديرون الأفراد. إنه يشرح، عموماً، كيف أصبحت مؤسسات التعليم العالي تدار كما هي عليه اليوم، وبوجه خاص، يشرح طبيعة الثقافة المؤسساتية التي تتصف بها مؤسسات التعليم العالي. وبذلك يقدم أدوات تحليلية يستطيع المديرون استخدامها كوسيلة لفهم ظروفهم وبيئتهم الفردية. كما يفحص نماذج من أنماط التنظيم المؤسساتية الجديدة («الجامعة الإبداعية»، «الجامعة الافتراضية» وما إلى ذلك) ويمعن النظر في السبل البديلة التي يمكن أن تطورها مؤسسات التعليم العالي وتتضمنها في المستقبل: جامعة 2052.

إدارة مؤسسات التعليم العالي

«مجتمع علماء» أم «مصنع درجات علمية»؟ إن هاتين الصفتين والدلالات المتناقضة المقترنة بهما قد ميّزتا الجدال المرير في الأكاديمية حول كيفية تنظيم الجامعات أو كيف

ينبغي تنظيمها. «فمجتمع العلماء» مع صورتها من المهنيين المستقلين ذاتياً والساعين إلى المعرفة لذاتها ضمن أكاديمية جامعية حيث تستمد السلطة من الخبرة الأكاديمية كانت وما زالت صورة مثالية قوية ومثيرة للذكريات لغالبية الأكاديميات. أما «معمل الدرجات العلمية» بالمقابل يستحضر صورة الجامعة كهوية كبيرة متحدة حيث «تدار» الأعمال والموارد بضمير، وحيث تكون الأولوية للخدمات والصلة بالموضوع.

إن الحقيقة التاريخية والمعاصرة أكثر تعقيداً، على أي حال، مما يوحي به هذا التقسيم البسيط، ففي حين أنه صحيح، مثلاً، أن مصطلح «الإدارة» جديد نسبياً في التعليم العالي (إذ استخدم لأول مرة بالإشارة إلى التخطيط المؤسسي في أواخر ستينيات القرن العشرين)، بيد أنه كان هناك انخراط علماني في حكومات الجامعات القديمة منذ البداية، باستثناء جامعتي أكسفورد وكمبرج وبعبارة أخرى، خلافاً للاعتقاد الشعبي الشائع، لم تكن غالبية الجامعات القديمة بالرغم من أنها مستقلة ذاتياً بمعنى أنها ليست حكومية، تدار دائماً من قبل أكاديميين. فجامعة ادنبره (Edinburgh) وغلغاسغو (Glasgow) الاسكتلنديتان القديمتان، مثلاً، كان يسيطر عليهما مجلس مدينة كل منهما أثناء القرن التاسع عشر. كما أن المجالس الحاكمة لغالبية الجامعات المدنية التي أسست في إنكلترا الفيكتورية كانت خاضعة لشبكات ينسحقها ويحركها الرعاة المؤسسون وورثتهم، تشمبرلن (Chamberlain) في بيرمنغهام (Birmingham)، وويلز (Wells) في بريستول (Bristol)، وبالمرز (Palmer) في ريدينغ (Reading) [ووارنر (Warner) وبالفريمان (Palfreyman, 1996)، وسكوت (Scott, 1995)].

من الممكن رؤية أربعة أطوار في الحكومة الداخلية للجامعات القديمة، كما بين سكوت، هي: الطور المدني (من أواخر القرن التاسع حتى مطلع القرن العشرين)، الطور النبلائي (من عشرينيات القرن العشرين إلى سبعينياته)، والطور الإداري (ثمانينيات القرن العشرين حتى حينه) (انظر الجدول 1.2). يعد نموذج التنمية هذا متطوراً أكثر مما هو ثوري: إذ كل طور يعكس الاستجابة المنطقية تماماً التي أظهرتها الجامعات تجاه

الظروف البيئية المتغيرة التي واجهتها: فطور النبلاء، مثلاً، ظهر نتيجة تنامي حصة الدولة في التعليم العالي، وبعد التحول الآتي في مصدر دخل الجامعات - من مجلس المدينة والمعونات الصناعية ورسوم الطلبة (وهي صفة مميزة للحقبة المدنية) إلى منح الدولة «الكبيرة» المباشرة توزعها لجنة المنح الجامعية (UGC) التي أنشئت لهذه الغاية بالذات في العام 1919 (حتى العام 1989). وبفضل تنظيمات التمويل الجديدة أخذ نفوذ الرعاة المؤسسين يتضاءل وانتقلت السلطة من المجالس العلمانية إلى المجالس الأكاديمية العليا. إن الزمالة النخبوية المميزة لطور النبلاء، قد واجهت بدورها احتجاجات الطلبة في ستينيات القرن العشرين وعدم تجانس هيئة العاملين في الجامعة والطلبة في سبعينيات القرن العشرين. ولقد ثبت أن الطور الديمقراطي كان قصير العمر، على أي حال، فظهرت الجامعة الإدارية في ثمانينيات القرن العشرين كرد على البيئة الأحدث والأكثر قسوة، التي تميّزت بتقلص الموارد وتعاضل المسؤولية والمحاسبة، وازدياد التعقيد. ولدى النظر إلى هذا الطور الإداري الحالي من الزاوية التاريخية، نرى أنه ليس ابتعاداً عن الماضي ولا ينبغي الافتراض أنه طور داخلي. بل هو، كما لاحظنا سابقاً، رد إيجابي على النمو المؤسسي والتطور المؤسسي، كما هورد دفاعي، من أجل التعامل مع تضاؤل التمويل العام المتعاقب.

الجدول 1.2 حكومة جامعات المملكة المتحدة وأدائها

الطور الإداري	الطور الديمقراطي	طور النبلاء	الطور المدني	مدة الطور	مواصفات
الطور الإداري	الطور الديمقراطي	طور النبلاء	الطور المدني	مدة الطور	مواصفات
منذ العام 1980 حتى الآن	أواخر 1960s حتى مطلع 1970s	1920s حتى مطلع 1960s	أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين	مدة الطور	مواصفات
<ul style="list-style-type: none"> • إعادة تنظيم السلطة الداخلية • تزايد نفوذ الإدارة العليا: تساؤل سلطة هيئات الحكومة الذاتية الأكاديمية (إن لم تكن رسمياً) • رؤساء الأقسام إداريون رئيسون: تشكيل فرق إدارة عليا (SMTS) • كبار إداري (بما في ذلك التخطيط والاستراتيجية) 	<ul style="list-style-type: none"> • زمالة ديمقراطية • اعتماد الديمقراطية إلى العالمين • والمطلبة العاديين • إجماع • مهتم: مؤتمر الإذارين الجامعيين (CUA) 	<ul style="list-style-type: none"> • زمالة لخبوية، نائب مستشار وأستاذة من ذوي الراتب العليا. • سيطرة الجالس الإقليمية العليا: مجلس علماني إشرافي • الأذن: أخف «للسنة خفيفة» • تابع 	<ul style="list-style-type: none"> • زمالة لخبوية، نائب مستشار وأستاذة من ذوي الراتب العليا. • سيطرة الجالس الإقليمية العليا: مجلس علماني إشرافي • الأذن: أخف «للسنة خفيفة» • تابع 	<ul style="list-style-type: none"> • سبادة الرعاية العلمانيين • والجلس الحاكم 	<ul style="list-style-type: none"> • سبادة الرعاية العلمانيين • والجلس الحاكم
<ul style="list-style-type: none"> • رئيس تنفيذي: يدير الأزمات ويحلها؛ مسؤول العائدات، نصير الكفافية، جامع للمال 	<ul style="list-style-type: none"> • رئيس جذاب شعبياً • بان للمؤسسة 	<ul style="list-style-type: none"> • رئيس احتفالات 	<ul style="list-style-type: none"> • يميل المستشار • رئيس احتفالات 	<ul style="list-style-type: none"> • دور نائب المستشار 	<ul style="list-style-type: none"> • تمتع باستقلال ذاتي • محلي قبل العام 1989 • مؤسسة السلطة
<ul style="list-style-type: none"> • تقييدات متعددة أسست كمؤسسات حرة (1989). إيجاد نظام جامعي موحد (1992): تأسيس هيئات حاكمة جديدة أصغر، مع أكثرية من الأعضاء المنتخبين (مؤسسة مغلقة) • فريق إدارة أعلى كامل ومسيطر: مرجح على الجلس الأكاديمي • مهتم: يتصف بالرسومية، يسيطر بمسؤوليات السلطة الخلية الزائدة (كالعلاقات الصناعية، إدارة العقارات، التخطيط الاستراتيجي) 	<ul style="list-style-type: none"> 1. تأسيس مجالس أكاديمية في مؤسسات التعليم العالي 2. تساؤل تدريجي لمسؤوليات السلطة الخلية 3. إيجاد بيئة سياسية قوية، عبر مجلس استشاري قوي (NAB) 	<ul style="list-style-type: none"> • الخلية • لا تشكل من أشكال • هرمية بيروقراطية غير منطوية تنظيمية • وظائف جوهريه 	<ul style="list-style-type: none"> • الخلية • لا تشكل من أشكال • هرمية بيروقراطية غير منطوية تنظيمية • وظائف جوهريه 	<ul style="list-style-type: none"> • «جامعات جديدة» • مواصفات • إدارة • جهاز إداري 	<ul style="list-style-type: none"> • «جامعات جديدة» • مواصفات • إدارة • جهاز إداري
<ul style="list-style-type: none"> • فترة الطور 	<ul style="list-style-type: none"> • فترة الطور 	<ul style="list-style-type: none"> • فترة الطور 	<ul style="list-style-type: none"> • فترة الطور 	<ul style="list-style-type: none"> • فترة الطور 	<ul style="list-style-type: none"> • فترة الطور

وصلت جامعات «جديدة» إلى نقطة مماثلة ولكن عن طريق مختلف. ففي الأصل، مؤسسات السلطة المحلية، عموماً، اكتسبت استقلالاً في العام 1989. ومن ثم ليس لها الارتباط المتجذر نفسه بالاستقلال الذاتي المؤسساتي وبالزمانة التي تسود الجامعات القديمة. فالمجالس الأكاديمية، مثلاً، ذات وزن خفيف بالرغم من سلطتها الرسمية، إذا ما قورنت بالمجالس الأكاديمية العليا، ربما يعادلها في القطاع التقليدي، وبهيمن عليها فرق إدارية قوية عليا. كما أن هيئاتها الحاكمة - مع افتراض أن الأعضاء المستقلين يعيّنون خلفاءهم (بمسار مماثل للشركة المغلقة) - ليست مسؤولة بما فيه الكفاية. ولا تتمتع الجامعات «الجديدة» بالأمن المالي الذي يميّز العديد من أقرانها «الأقدمين». فجامعة كمبردج في العام 2001 مثلاً كانت تعادل مالياً 170 دار نقابة لندنية بالمصطلح المالي في العصور الوسطى [ساندرز (Sanders) وغودارد (Goddard, 2001)].

بالرغم من أهمية هذه الفروق، لم تكن أنظمة الإدارة والممارسات الإدارية في الجامعات «الجديدة» و«القديمة» على حد سواء مختلفة جداً. إذ أصبحت الإدارة التنفيذية النموذج المتبع في كلا النوعين من المؤسسات. فكل منهما «نائب رئيس» فريق إداري، فريق إداري عال من نواب المستشارين المحترفين، ووكلاء نواب مستشارين ذوو مسؤوليات معينة ويرأسهم نائب مستشار الذي يعد دوره الآن في أغلب الأحيان دور رئيس تنفيذي. إضافة إلى أن معظم العاملين في التعليم العالي يدركون ويقبلون فكرة أنه لا بد من إدارة المؤسسات بصورة أكثر نشاطاً. إن وجود نقد (وغالباً ما يكون النقد محقاً) واجتذاب النظام الإداري لمثل هذا النقد المشين، كان بسبب الطريقة التي عالجت بها المؤسسات هذه العملية.

فقد اصطدم أسلوب الإدارة في هذه الأمثلة، دائماً، مع التقانة المؤسساتية السائدة. فالإدارة الفعالة، من جهة أخرى (الإدارة التي تربط بين التزام الهيئة العاملة كلها ومهاراتها) تعتمد على تحقيق «التلاؤم» بين أسلوب الإدارة والحق الثقافى المؤسساتي. أي، ضمان تناسق أسلوب الإدارة - سواء أكان رسمياً، أم منطقياً، أم رضائياً، أم صعب المراس، أم سياسياً، الخ... بدلاً من التصادم مع السمّة المميّزة للمؤسسة. ودون ذلك لن تستطيع المؤسسات تحقيق إمكاناتها كاملة. إذاً، تُعدُّ الحساسية تجاه الثقافة المؤسساتية

وفهمها شرطاً لازماً ومسبقاً للإدارة الفعّالة. ولكن ما هي الثقافة المؤسسية - وكيف نتعامل معها؟.

ثقافة مؤسسات التعليم العالي

ما هي الثقافة؟

لقد استحضر الناس كلهم مفهوماً انزلاقياً شهيراً لتعريف «الثقافة» بأنها تعني كل شيء. فقد استخدم مصطلح «الثقافة» تقليدياً دليلاً مرجعياً لأنماط التطور المجتمعي وكلم على ذلك التطور، بالرغم من أنه اليوم يستخدم عادة كوسيلة (لاتقويمية) بل كوسيلة للتفريق بين المجتمعات والمؤسسات. وتتشرك المقاربتان في مفهوم أن «الثقافة» كيان متميز (ستاتيكي وثابت)، وظاهرة توحيدية، أي تحدد بوضوح السمات (المشتقة من المعتقدات، والحكايات، والقواعد العامة، والطقوس الدينية، وما إلى ذلك) التي تمتلكها الدول القومية والمؤسسات كلها.

هناك مزيد من المنظورات في العلم المؤسسي، على أي حال، مثل علم الإنسان، وعلم الاجتماع، والتاريخ الاجتماعي، تنظر كلها إلى مصطلح «ثقافة» على أنه آلي بلا مبرر، أي أنه يفشل في إيصال أي معنى لدينامية المتعلقة بنشاط مكان العمل، أو إيصال أي فهم «حقيقي» لدينامية من وجهة النظر الداخلية. إن دعاة هذه المدرسة التحيقية يقولون إنه ينبغي ألا تفهم «الثقافة» بوصفها كياناً ستاتيكيّاً متميزاً، بل بوصفها عملية اجتماعية دينامية، أي، عملية مستمرة خلافة لبنية الواقع التي تتيح للناس رؤية أحداث أو أعمال أو موضوعات، أو تعبيرات، أو مواقف وفهمها بطرق متميزة. وبعبارة أخرى يرى هؤلاء التحيقيون أن كون المؤسسات ثقافات أمر مناقض لامتلاكها ثقافات: فالثقافة، جوهرياً، نهج أكثر مما هي كيان [مورغان 1997، فروست وغيره، 1991، والير (Allaire) وفيرسوروتو (Firsirotu, 1984)].

ومهما يكن الأمر، إنها شروح كثيرة أكثر تعقيداً، (كما يبين الشكل 1.2)، من الفهم الشعبي الشائع للمصطلح السائد ضمن المؤسسات - تلك الثقافة هي ببساطة «الطريقة التي نقوم بموجبها بالأعمال من حولنا». أما الثقافة المؤسسية فهي، في الواقع، تأملية

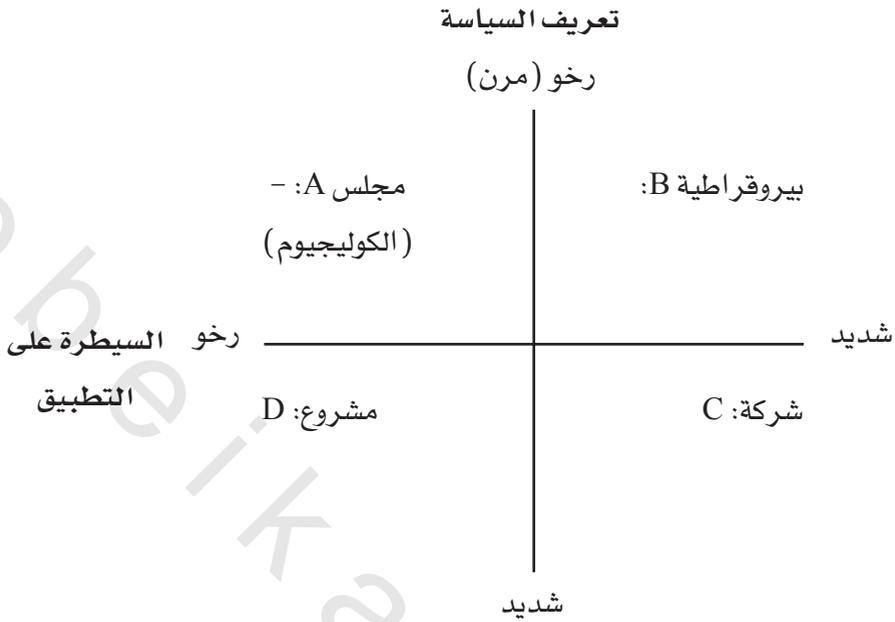
انعكاسية متأصلة في ابتكار أنواع مختلفة من مظاهر النفوذ القوية: كتوزيع السلطة ضمن المؤسسة، والطريقة التي بني بموجبها العمل وروقب، والارتباط بالتاريخ والتراث والتقاليد، وملكية المؤسسة، والطقوس، والروتين، والحكايات، والرموز والثرثرة التي تشكل حياة العمل اليومي، وما إلى ذلك. كلها تؤثر وتتأثر «بذهنية» العاملين والإدارة وسلوكها. فالثقافة، هكذا، مجموعة قيم وبنية وسلطة لها تضميناتها بشأن كل مظهر من مظاهر عمليات المؤسسة وجوانبها، وعلاقاتها الخارجية، وأخيراً إدراك مهمتها المؤسساتية وإنجازها.

الحكايات	العاملون	الأنظمة
المعتقدات والقيم	الذهنية ↓	البنى المؤسساتية
الطقوس والروتين	السلوك	البنى السلطوية
الرموز	مهارات	أسلوب الإدارة

الشكل 1.2 الشبكة البنيوية لمنظمة ما
المصدر: من الكسندر (2001) (Alexander, 2001)

الثقافات الأكاديمية

اعتماداً على تشخيص كارل ويك (Karl Weick, 1976)، للأكاديمية الجامعية الكلاسية بوصفها «نظاماً مزدوجاً رخوياً»، وعلى تصنيف تشارلز هاندي (Charle Hand, 1993)، للأنماط الثقافية للمؤسسات، طور إيان ماك ناي (Ian Mc Nay, 1995, 1996)، نموذجاً يساعدنا ليس فقط في تفسير طبيعة الثقافة المؤسساتية الخاصة بالتعليم العالي، بل كذلك في استكشاف كيفية تغير ثقافات مؤسسة التعليم العالي عبر الزمن. إن نموذج ماك ناي - القائم على درجة المتانة (الشدة) والرخاوة (المرونة) في بعدين: تعريف السياسة وتحديدها، والسيطرة على التطبيق (انظر الشكل 2.2) - يولّد أربعة أنماط مؤسساتية لمؤسسة التعليم العالي، لكل منها معالمه المميّزة الخاصة به (انظر الجدول 2.2)



الشكل 2.2 نماذج الجامعات بوصفها مؤسسات

المصدر: ماك ناي ودوبسون، 1996

النمط A: ذو التعريف الرخو (المرن) للسياسة، والمراقبة الرخوة للتطبيق، هو الأكاديمية الجامعية الكلاسيكية. يكون التركيز هنا على حرية متابعة الأهداف المهنية والشخصية دونما قيد أو حظر خارجي. والوحدات المؤسسية المهيمنة هي الأقسام العلمية التي يرأسها أساتذة أولون (من ذوي المراتب العليا)، أما الأسلوب الإداري فهو اختياري متساهل ورضائي. ويتم التقويم بالمراجعة الدقيقة، ويُعدُّ الطلبة بموجب هذا النمط أكاديميين متمرنين.

النمط B: الجامعة البيروقراطية، لها إطار سياسة مرنة ولكنها تمارس مراقبة مشددة على التطبيق. ويركز هذا النمط، كما هو متوقع، على القوانين والأحكام والإجراءات. وأسلوب الإدارة رسمي - منطقي، وصنع القرارات يتم عبر لجان. ويقوم التقويم على مدقق خارجي، ويعد الطلبة بنوداً إحصائية.

الجدول 2.2 ملخص خصائص الأنماط الجامعية الأربعة

العامل	الجلس	بيروقراطية	شركة	مشروع
قيمة مهينة (كلارك 1983)	حرية	مساواة	ولاء	كفاية
دور السلطات المركزية	اختياري/متساهل	تنظيمي	توجيهي	تعديري
ثقافة هاندي المؤسساتية	شخص	دور	سلطة	مهمة/ عمل
وحدة مهينة	قسم/ فردي	أعضاء هيئة تدريس/ لجان	مؤسسة/ فرق إدارة أعلى	وحدة فرعية/ فرق
مبادئ القرار	مجموعة غير رسمية/ شبكات عمل	لجان وتقارير إدارية	فرق عمل وفرق إدارة عليا	فرق مشروعات
أسلوب الإدارة	رضائي	رسمي/ «منطقي»	سياسي / تكتيكي	قيادة متطورة
إطار - الزمن	طويل	دوري	قصير / متوسط	فوري
اللامعة البيئية	تطور	استقرار	أزمة	اضطراب
طبيعة التغير	إبداع عضوي	تكيف رد فعلي	خول إداري	مرونة تكتيكية
مرجعيات خارجية	كلية غير مرتبة	هيئات تنظيمية	صناع سياسة بوصفهم قادة آراء	زبان/ رعاية
مرجعيات داخلية	العلم	الأحكام	الخطط	قوة السوق/ الطلبة
قواعد التفويض	تقوم دقيق	تدقيق الإجراءات مثل IS 9001	مؤشرات الأداء	تكرار العمل
وضع الطلبة	أكاديمي متميز	إحصائي	وحدة مصدر/ مورد	زبون
أدوار الإداريين: خادم ل...	الاجتماع	اللجنة	الرئيس التنفيذي	الزبون: الخارجي والداخلي

النمط C: الجامعة المتحدة، تمارس مراقبة مشددة على السياسة والتطبيق. وتركز على الولاء للمؤسسة وخصوصاً لفريق الإدارة الأعلى والرئيس التنفيذي الذين يشكلون الوحدة المؤسسية المهيمنة. أما أسلوب الإدارة فهو سياسي - تكتيكي، وصنع القرار متمركز في مجموعات الإدارة العليا العاملة. والتقييم يراقب عبر مؤشرات الأداء، وينظر إلى الطلبة بوصفهم وحدات مصادر أو موارد.

النمط D: جامعة المشروع، تجمع إطار سياسة مشددة مع مراقبة رخوة للنشاط. تركيزها على الكفاية، وتوجيهها خارجي بقدر ما هو داخلي. أسلوب الإدارة تعزيزي للقيادة المتحولة، وصنع القرار مركز في فرق المشروعات. والتقييم مبني على اجتذاب عمل مكرر، ويعامل الطلبة كزبائن لهم قيمة.

توصل البحث في المملكة المتحدة واستراليا إلى أن مؤسسات التعليم بالمعنى الواسع قد انتقلت، كنتيجة للتحويلات في البيئة التي واجهتها أثناء العقدين المنصرمين، باتجاه عقارب الساعة من A - إلى B إلى C إلى D. وهو نموذج من التطور منسجم مع «الملاءمة» البيئية (تطور، استقرار، أزمة، اضطراب) المقترنة بكل من الثقافات الأربع. ومن الخطأ الافتراض، على أي حال، أن هذا النموذج إما شامل أو متاسق. فكمبريدج وكلية امبريال، لندن، مثلاً قد انتقلتا من A إلى D بدون المرور في B أو C. كما أن أيأ من هذه الثقافات المختلفة حصرية طبيعياً بل من المحتمل أن تتعايش هذه الأنماط الأربعة معاً في معظم مؤسسات التعليم العالي (كولدريك وستيدمان، 1998، ماك ناى، 1995).

ما هي ثقافة جامعتك أو كليتك؟

المسألة هي: ما طبيعة الثقافة المؤسسية التي نعمل فيها؟ ليست هناك إجابات سهلة. إننا بحاجة للاعتراف بوجود صعوبات في فحص الثقافة مهما كان منظور المرء. إن المنتمين مثلهم كمثل اللا منتمين، يجدون من الصعب القيام بأي تحليل لسبب بسيط هو التسليم بكثير من الثقافة. أو كما قال إدغار شين (Edgar Schein, 1997): «الثقافة في أعمق مستوياتها هي الافتراضات التي لا نراها». ومن أجل ذلك كله يعود الأمر إلى منظور الذي ربما يتطابق أو لا يتطابق مع منظور زملائك. ولهذا السبب ربما ترغب في المشاركة في الأنشطة الآتية مع أعضاء قسمك الآخرين.

طريقة بسيطة ولكنها فعالة جداً لإدراك مفاهيم العاملين «الخفية» كما بينت الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة [رسل (Russell) وبارسون (Parson, 1996)] تتمثل في أن تطلب منهم أن يرسموا صورة المؤسسة كما يتصورها كل منهم فردياً. عندئذ ستشاركتهم في ذلك وتبحث معهم النتائج (انظر الشكل 3.2)

II. مقارنة محكمة البناء أكثر هي محاولة توضيح هذه الثقافة «الرسمية» وغير الرسمية (انظر الجدول 3.2)، مع الافتراض أن الثقافات التنظيمية كما يذكرنا بها بيتشر (Becher, 1996)، تعمل في ثلاثة ميادين: واجهة المسرح (الميدان العام)، المسرح الخلفي (حيث تتم الصفقات)، وتحت المسرح (حيث تجري الإشاعات والأقاويل). إن الاستبيان المصمم أدناه هو لمساعدتك على فعل ذلك: تطوير فهمك الخاص بك والمتبلور بصورة دقيقة، وتحليل مؤسستك الخاصة بك، أيضاً (انظر الجدول 4.2). مرة أخرى يمكنك ملء هذا الاستبيان وحدك أو بمشاركة زملائك. وإذا شاركتهم افحص الفروق بين إجاباتك وإجاباتهم. والأهم من ذلك حاول، بل قم بتحديد الأسباب وما يمكن أن تغعله تجاهها.

III. بعد أن تملأ الاستبيان، استخدم آلية تسجيل الإصابات في الجدول (5.2) لتعرف مقدار فهمك «للميزان الثقافي» الحالي لمؤسستك.

1. فكر في مؤسستك كما كانت قبل خمس سنوات، وكرر تمرين تسجيل الإصابات
2. توقع كيف يمكن أن تتطور مؤسستك أثناء السنوات الخمس القادمة وكرر تمرين تسجيل الإصابات.

3. ضع النتائج لتحديد التحول في ثقافة مؤسستك

قارن تحليلك مع:

1. النموذج التتابعي للتطور (A, B, C, D) المتضمن في نموذج ماك ناي. هل سلكت مؤسستك السبيل ذاته؟ فإن لم يكن كذلك، كيف تغل الفرق؟
2. نماذج زملائك. أين تتفوقون؟ وأين تختلفون؟ هل الفوارق مهمة؟ هل أسلوب الأداة منسجم مع الثقافة التنظيمية؟

IV. كرر الأنشطة الثلاثة الأولى، وبهذه المناسبة ركز فقط على قسمك أو وحدتك

بدلاً من التركيز على المؤسسة كلها. قارن النتائج.

1. بماذا تختلف ثقافة قسمك أو وحدتك عن ثقافة مؤسستك أو تتماثل معها.
علل الفرق.
2. ما هي مواطن قوة ثقافة مؤسستك وما هي مواطن ضعفها؟ وكذلك الأمر فيما يتعلق بثقافة القسم.
3. هل فهمك منسجم مع فهم زملائك؟ ما هي الاختلافات الجوهرية؟ هل ينتمون إلى أسلوب إدارتك؟ هل تحتاج إلى تغييره؟

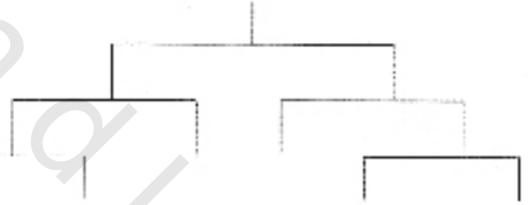
الدنيسور:

الرأس - فريق الإدارة الأعلى - يظن أنه يعرف إلى أين يسير
والجسم يتحرك يتناقل



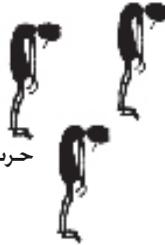
الخارطة الهرمية:

الهرمية التقليدية: لكل شيء ويعرف مكانه



الرسم الوسيط:

حرب فبائية بين الأقسام: رابحون وخاسرون (لا طلبة)



مثال على التعاون الفاشل لا شيء يبدو أنه يعمل



الشكل 3.2: صور المؤسسة الجامعية

الجدول 3.2 : فهم ثقافة مؤسسة التعليم العالي العائدة إليك 1: توضيح

الإشاعات والأقوال، والحكايات غير الرسمية التي تزود الحديث اليومي تسفر - هي بحد ذاتها أو بفضل الرسائل التي توصلها - عن تبصر ثابت في الثقافة المؤسسية	مؤسسة التعليم العالي	موضوع الحديث	«الرسالة»
الإنشاعات والأقوال، والحكايات غير الرسمية التي تزود الحديث اليومي تسفر - هي بحد ذاتها أو بفضل الرسائل التي توصلها - عن تبصر ثابت في الثقافة المؤسسية	مؤسسة التعليم العالي	موضوع الحديث	«الرسالة»
س: ما الفرق بين نائب المستشار وبقية أعضاء هيئة العاملين؟	جامعة الجديدة، جنوب شرق أستراليا	س: ما الفرق بين نائب المستشار وبقية أعضاء هيئة العاملين؟	هناك قانون لبعضنا وقانون آخر لبقيةنا برهان لا يحض على تأمر الإدارة ضد العاملين المتفرغين
ج: يقوده سائق، ويقودنا جميعاً الطلبة!		ج: يقوده سائق، ويقودنا جميعاً الطلبة!	
نقل مواقع العاملين من جامعة X		نقل مواقع العاملين من جامعة X	
مدير «التسريحات» وأجنامه: لقد فعلنا ذلك بالأمس! لقد بنوها هنا، وبنوها هناك، وبنوها في كل مكان	جامعة البحوث الإقليمية	مدير «التسريحات» وأجنامه: لقد فعلنا ذلك بالأمس! لقد بنوها هنا، وبنوها هناك، وبنوها في كل مكان	إنها غابة داروبية في هذه الولاية ونحن في طبيعة اللعبة.
اعتاء الرئيس أن يخرج من قصر الأحجيات مع حرس شرف، إنه أشبه بوسى وهو عائد من الجبل يحمل الألواح (الخططة الاستراتيجية)	جامعة شرق أستراليا	اعتاء الرئيس أن يخرج من قصر الأحجيات مع حرس شرف، إنه أشبه بوسى وهو عائد من الجبل يحمل الألواح (الخططة الاستراتيجية)	استخدام العمال من الخارج هو الشائع هنا ونحن تأتي بعد ذلك من يعلم لم يفكر الرئيس التنفيذي وماذا يعمل - إنك لا تستطيع الاقتراب منهم. زمالة؟ لا بد وأنك ترحب؟
لدى كثير من العاملين هنا قوائم بطاقات ائتمان أكثر من بيون الجامعة	جامعة شرق الولايات المتحدة	لدى كثير من العاملين هنا قوائم بطاقات ائتمان أكثر من بيون الجامعة	بأي تهمة أخرى، يمكن أن تتهم بها هذه الجامعة - التسبب المالي ليس من بين التهم.
خفاج إلى شخصية بداية شيرمان لتبقى رئيساً للقسم هنا	جامعة البحوث الأسترالية الشرقية	خفاج إلى شخصية بداية شيرمان لتبقى رئيساً للقسم هنا	الامر وعز، إنه عمرولا نهاية لذلك في الأفق المنظور، لم يتلام النموذج الصناعي مع بيئة التعليم العالي.
«X أصبحت R...d»	جامعة البحوث الأسترالية الغربية	«X أصبحت R...d»	لا يستطيع الرخص إذا ما عرض عليه الفصل. إننا لا نحمل أفضاناً مينة (ما لا خير فيه) هنا بعض النظر عما يمكن أن تظن.
مارلت أوقف سيارتي تحت الشجرة منذ 28 عاماً أو أكثر	جامعة إقليمية جنوب أستراليا	مارلت أوقف سيارتي تحت الشجرة منذ 28 عاماً أو أكثر	إن أمر مبادرة تغييره يمكن أن يكون مصيرها الإعدام «أيقظني عندما ينتهي الأمر».

الجدول 4.2: فهم ثقافة مؤسسة التعليم العالي العائدة لك. II. استبيان

<ul style="list-style-type: none"> • أي معتقدات وقيم تسود مؤسستك؟ (رسمياً / غير رسمي) <hr/><hr/><hr/><hr/> • ما هي القواعد الأساسية (أي. الأوامر والنواهي)؟ <hr/><hr/><hr/><hr/> • ما هي الاحتفالات والطقوس الرئيسية وما هي الأهداف التي تخدمها؟ <hr/><hr/><hr/><hr/> • أي لغة تسود الحديث اليومي (كلمات علمية مهمة، صيغ مبتذلة شائعة، عبارات ملفتة للنظر والاهتمام)؟ <hr/><hr/><hr/><hr/> • فكر في ثلاثة أشخاص ذوي نفوذ: كيف يمثلون رمزياً شخصية مؤسستك؟ <hr/><hr/><hr/><hr/> • ما هي الثقافات الفرعية التي يمكن خديدها في المؤسسة؟ كيف تختلف بعضها عن بعض؟ هل هي متصارعة أم منسجمة ومتساوقة؟ <hr/><hr/><hr/><hr/> • ما هي آثار هذه الثقافات الفرعية على المؤسسة؟ أي أعمال تقدمها هذه المجموعات لأعضائها؟ هل الأثر الكلي على المؤسسة إيجابي أم سلبي؟ <hr/><hr/><hr/><hr/> 	<p>ثقافة مؤسستك متأصلة في الصور والمجازات والمعتقدات والقيم والأعراف والطقوس واللغة والقصص والأساطير والخرافات وغيرها مما صنعه الإنسان، ويزين الحياة العملية اليومية ويصوغ تجربتها.</p> <p>فكر في مؤسستك. كيف تصف ثقافتها؟</p> <p>حاول أن تكون نظامياً في خليك عن طريق تحديد أمثلة محدودة من الرمزية المستخدمة:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ما هي الصور الرئيسية أو المجازات التي يستخدمها الناس لوصف مؤسستك؟ <hr/><hr/><hr/><hr/> • ما هي الانطباعات المادية التي خدتها المؤسسة ومبتكراتها؟ هل تختلف هذه من مكان إلى آخر؟ <hr/><hr/><hr/><hr/> • ما هي الحكايات أو الأساطير السائدة التي يرويها الناس؟ ما هي الرسائل التي يريدون إيصالها؟ <hr/><hr/><hr/><hr/> • ما هو نظام المكافآت المعمول به؟ أي رسالات تبثها بدلالة الأنشطة أو الإجازات التي لها قيمة التي ليس لها قيمة؟ <hr/><hr/><hr/><hr/> • ما هي الموضوعات المحببة في الحديث غير الرسمي <hr/><hr/><hr/><hr/>
---	--

إدارة الثقافة

إن فحوصنا فحوصاً نظامياً لثقافتنا المؤسسية، إذن، يعطينا عدداً من النتائج المهمة ويعزز إدراكنا لذواتنا، ويزودنا ببصيرة، في مفهومات الآخرين الخفية، وأخيراً يطور مفهومنا «للوامع الاجتماعي» للبيئة المؤسسية التي علينا أن نعمل فيها.

يستدعي فهم الثقافة المؤسسية، على أي حال، طرح سؤال حول ما إذا كان ينبغي أن تتغير بطريقة ما، وإن كان الأمر كذلك، ما الذي تستطيع فعله لتغييرها. هناك العديد من العاملين في القطاع الخاص يناقشون قائلين: طالما أن خلق ثقافة مؤسسية «قوية» يعد عنصراً حاسماً في نجاح الشركة، فلا بد أن تكون الإدارة وسيلة فعالة لتوليد الميزة التنافسية. ومع ذلك، ليست الجهود كلها ناجحة. كثيراً ما تتعثر مثل هذه المبادرات لأنها بنيت على الافتراض المتطرس بأن الثقافة بوصفها كياناً يمكن تشكيلها بوعي (كالعجين) من قبل مديرين يجلسون فوق النزاع، أو الشجار. والأكثر نجاحاً هي تلك الأمثلة التي تعترف بالثقافة (كعملية) يشترك فيها اللاعبون كلهم ضمن المؤسسة [تراولر (Trowler, 1998). فروست (Frost) وغيره، 1991].

وفي أي من الحالتين، فإن الدرس الذي يجب استيعابه هو أن نتذكر أن «أفعالنا تتكلم بصوت أعلى من كلماتنا». إن مؤسسة تعليم عال تصدر بياناً عن مهمتها تمجد فيه تقديرها للتفوق واهتمامها به في التعليم إذا كانت المعايير المستخدمة في تجنيد العاملين فيها وترفيعاتهم مبنية على الأداء في البحوث فقط، إن سلوكاً كهذا لا معنى له، بل يؤدي إلى كراهة عميقة للمؤسسة.

وبتعبير آخر، يمكننا جميعاً الإسهام في الحفاظ على الثقافة المؤسسية وتشكيلها بالطريقة التي نتصرف بموجبها. فأعمالنا تبين للآخرين ما الذي نقدره حقاً. وفي سياق مؤسسات التعليم العالي وبيئتها فإن المعايير التي نستخدمها للتجنيد والترفيح والوفرة، والطريقة التي نرد بموجبها على الأحداث الحرجة والأزمات المؤسسية،

والاحتفال بالإنجازات، وتفعيل الميزانيات، وما إلى ذلك، كلها تبعث بإشارات مهمة تعزز فهم الآخرين أو تغييره. وربما تؤثر هذه الأمور، بدورها، في سلوكهم الخارجي ووعيهم الداخلي. وهذه قضية سنعود إليها في الفصلين الثالث والسابع عندما نبحث قيادة التغيير وإدارته على التوالي. لقد سعت بعض مؤسسات التعليم العالي، على أي حال، إلى تبني نموذج مؤسساتي معين، عن عمد وسابق قصد. وسوف نعود إلى هذه الأنماط.

الجامعة الإبداعية

إن تصور الجامعة بأنها تستطيع، بل ينبغي، أن تدار تماماً كما تدار شركة أعمال خاصة يعد مشهداً ينظر إليه العديد من الأكاديميين بهلع. لقد استبعد مثل هذا الاقتراح باستمرار لسبب واحد على الأقل من الأسباب الثلاثة الآتية. السبب الأول: إذا ما ظُنَّ أن على الجامعات أن تؤمن بالروح التجارية، ستكون نتائج مفهوم الجامعة أو فكرتها كئيبة أليمة. لأنه في مثل هذه البيئة لا يكون للجامعات أعمال جوهرية ولا مسؤوليات، وتراجع في النهاية لكي تتحول إلى فرص سوق العرض الكلية. وهكذا فإن «روح الجامعة» سوف تذبذب وتموت في هذه البيئة [برات (Pratt, 2000)]. والسبب الثاني، هو أنه حتى لو أرادت الجامعات تبني هذه المقاربة فإن الفروق العملية بينها وبين المشروعات التجارية - كتقليد الإدارة الرضائية، وألوية النوعية على الربح، والدرجة الأكبر والمدى الأوسع من المسؤولية والمحاسبة، والتوتر بين الحرية الأكاديمية والسرية التجارية، والتدخل السياسي في صنع القرارات، وصعوبات تقدير القيمة والنتائج، وما إلى ذلك - كلها سوف تجعل هذا الأمل غير قابل للتحقيق تقريباً. والسبب الثالث، هو أن الوضع القانوني للجامعات - خصوصاً الإحسان المسجل - سوف يجعل احتمال اكتساب الجامعات ثقة أمراً مستحيلاً.

الجدول 5.2: فهم ثقافة مؤسسة التعليم العالي العائدة إليك: III تسجيل الآلية

يحتوي كل بند من هذه البنود على أربعة أوصاف للمعالم المؤسساتية. وزع مئة علامة على - الأوصاف الأربعة بناء على مدى تطابق الوصف على مؤسستك. ليس أي من الأوصاف أفضل من سواه: بل هي مختلفة فقط. أجعل لكل سؤال مئة علامة.

في السؤال الأول، مثلاً، إذا كان A مطابقاً لمؤسستي، فإن B يبدو مشابهاً تقريباً، أما C وD فلا يتشابهان مع مؤسستي إطلاقاً. أعط 70 علامة إلى A والثلاثين الباقية أعطها إلى B.

1- مواصفات مهيمنة (قسّم مئة علامة)

مؤسستي هي.....

1. مكان شخصي جداً. إنها كأسرة موسعة. يبدو أن هناك قاسماً مشتركاً بين الناس.
2. مكان رسمي مُنشد. الإجراءات البيروقراطية حكم ما يفعله الناس.
3. تنافسية جداً في التوجيه والتوجه. الاهتمام الأكبر منصب على إنجاز الوظيفة. والناس يوجهون نحو الإنتاج والإنجاز.
4. مكان دينامي جيداً وإبداعياً. الناس يرغبون في طرح آرائهم حتى ولو كانت خاطئة أو كانوا يتوقعون رفضها.

2- القائد المؤسساتي (قسّم مئة علامة)

يعد نائب المستشار/ المدير/ الرئيس/ عموماً:

.....

1. مراقباً أو موجهاً، أو أباً (ولي أمر)
2. منسقاً، أو منظمياً، أو خبيراً في الكفاية
3. محركاً قاسياً، أو منتجاً، أو منافساً.
4. متعهداً، أو مبدعاً، أو مجازفاً.

3- غراء مؤسساتي (قسّم مئة علامة)

إن الغراء الذي يربط مؤسستي بعضها ببعض هو:.....

1. الولاء والالتزام. تتميز بالتماسك والعمل الجماعي
2. إجراءات، أحكام، أو سياسات رسمية. الحفاظ على تسيير المؤسسة بسلسلة أمر مهم.
3. تركيز على الابتكار والتطوير. التأكيد على أن تكون في الذروة.

4- المناخ المؤسساتي (قسّم مئة علامة)

المناخ داخل مؤسستي هو:.....

1. تساهمي ومريح. تشيع فيه الثقة العالية والإنتاج.
2. يؤكد على الديمومة والاستقرار. التوقعات بشأن الإجراءات واضحة ومفروضة.
3. تنافسي وصدامي. توكيد على هزيمة المنافسة
4. يؤكد على الدينامية والمجازية لمواجهة التحديات. تشيع فيه محاولة القيام بما هو جديد. وتعلم مبدأ التجربة والخطأ.

5- معايير النجاح (قسّم مئة علامة)

تعرف مؤسستي النجاح بناء على الأسس الآتية.....

1. تطوير الموارد البشرية والعمل الجماعي والاهتمام بالناس
2. الحصول على منتجات «فريدة» أو أحدث المنتجات (في التدريس والبحوث والاستشارات). إنها رائدة إنتاج ومبدعة. ومهتمة جداً برضى حملة الأسهم.
3. الكفاية والمساواة. تسليم موثوق. برمجة سلسلة. كلفة إنتاج منخفضة. وصيانة المعايير أمر حاسم.
4. موقعها في جداول العصبية الخارجية. يعد كونها رقم واحد في التنافس في السوق هدفها الأساس.

6- أسلوب الإدارة (قسّم مئة علامة)

يتميز أسلوب الإدارة في مؤسستي بما يلي.....

1. العمل الجماعي الإجماع والإسهام
2. أمن التوظيف. الأقدمية في المواقع. والتنبؤية
3. منافسة قاسية. والإنتاج. والأجاز.
4. مبادرة فردية. ابتكار. حرية. فريدة.

[أ] مجلس. و(ب) مشروع. (ج) بيروقراطية. (د) شركة]

المصدر: مأخوذ من كاميرون (Cameron) وكوين (Quinn, 1998)

على أي حال لم تصرف هذه الموقوفات الجامعات كلها عن السير في هذه الطريق. حاشا ذلك. لدى وقوع الجامعات في «وابل من نيران التوقعات» في زمن القلاقل والفضوى بلا نهاية في الأفق المنظور فإنها، كما قال تشارلز فيست (Charles Vest) - رئيس MIT، توسعت أكثر مما ينبغي، وقل التركيز عليها، وخضعت لضغط شديد، وتقلص تمويلها [كلارك (Klark, 1998)]. وكان الضغط عليها من أجل الإبداع كبيراً، إن لم يكن غامراً. والواقع، هكذا كان عبء المطالب الثقيل على الجامعات - لاستيعاب مزيد من الطلبة ومزيد من أنواعهم المختلفة، ولتلبية متطلبات التدريب مدى الحياة لسوق العمالة المتخصصة المتعاظم، ولتمتثل نمو المعرفة في الحياة المهنية، ولتعمل «أكثر» بكلفة «أقل»، وهكذا - بحيث، كما قال بيرتون كلارك (1998)، لم يبق لدى الجامعات سوى خيار قليل ومحدود هو السير في طريق الإبداع إذا ما رغبت في تأمين مستقبلها. أما ألا تفعل شيئاً، فذلك يعرضها لخطر الانهيار، وهو مشهد أكثر كآبة من المخاطر الأصلية المقترنة بالإبداعية الاقتصادية.

وهكذا فإن بعض الجامعات كانت رائدة في هذا المجال، وهناك خمس جامعات أوروبية بوجه خاص وصفها كلارك بنماذج تحتذى وجديرة بالمحاكاة وهي: وورويك (Warwick) - إنكلترا، سترانكلايد (Strathclyde) - اسكتلندا، توينتي (Twente) - الأراضي المنخفضة، تشالمرز (Chalmers) - السويد، جوانسيو (Joensuu) - فنلندا، كلها جامعات مبدعة أي أنها شعرت بالحاجة إلى تحويل شخصيتها التقليدية بحيث تصبح أكثر إقداماً، بل إبداعية مغامرة. ففي حالة جامعة وورويك، على سبيل المثال - وهي إحدى سبع جامعات بحوث أنشئت أول مرة في ستينيات القرن العشرين - فإن الاعتراف الواقعي بالجامعة حيث أصبحت حكومة تاتشر في ثمانينيات القرن العشرين راعية لا يعتمد عليها للجامعات، بل غالباً ما كانت معادية، جعل الجامعة «تعمل جاهدة كي تضع الجامعة في وضعية استقلالية - لتقف على قدميها وتسير في طريقها» إنها فكرة مؤسسية مكنّ تبنيتها الحماسي جامعة وورويك من توليد أكثر من نصف دخلها من مصادر غير حكومية (أو من مسار ثالث) ومن توظيف نفسها بوصفها «حكاية نجاح عالم الجامعات (الانكليزية)».

كذلك جامعة سترانكلايد جنت مكافأة مماثلة على محاولتها. بالرغم من اختلاف هذه الجامعة في نسبها وأصلها عن جامعة وورويك، فإن المؤسسة الغلاسكوية هذه، التي كانت معهداً لعلم الميكانيك وتحولت إلى كلية فنية وأخيراً إلى جامعة تكنولوجية، قد اختارت تبني مثلها التقليدي البالغ من العمر «مئتي سنة من التعليم المفيد» في مواجهة المشهد المعاصر المتمثل بـ «الموت بألف جرح». فكانت هذه المبادرة ناجحة جداً بحيث أصبحت أفكار التعليم المفيد والبحوث الإستراتيجية والتحول التكنولوجي، كلها معاً، نظام عقيدة أصبح هو «ثقافة الجامعة كلها». واضطلعت الجامعة، التي لم تعد قرابة فقيرة لاسكتلندا، صيغة شبه شاملة تركزت بموجبها ثلاث كليات من كلياتها الخمس (كلية الأعمال، كلية التربية والتعليم، كلية الفنون) على البحوث، والتدريس والخدمة خارج العلم والتكنولوجيا.

وجامعة جوانسيو، تلك الجامعة الإقليمية المتواضعة في ريف فنلندا، كانت مناقضة بصورة حادة لجامعتي وورويك وستريكلايد، إذ شجعتها الحكومة إيجابياً على القيام

بتجارب بشأن الإبداعات في الإدارة الجامعية، ومن أبرزها الفكرة الراديكالية (بالنسبة للنظام الفنلندي القومي شديد المركزية) المتعلقة بالسيطرة اللا مركزية المعتمدة على الميزانية من القمة حتى مستوى القسم. فأدى تبني الجامعة المبكر لمبادرة جديدة ثانية ذات صلة بأعباء الهيئة العاملة المرنة، إلى ضمان سمعة جامعة جوانسيو المزدهرة بوصفها مؤسسة «رائدة»: مؤسسة تعمل بأسلوب مختلف بصورة متميزة عن تلك الأساليب التي ما زالت تتبع الأسلوب الفنلندي التقليدي. فقد قوت جامعة جوانسيو متواضعة الأصل إحساسها بذاتها وبمكانتها في العالم، وعززتها بنجاح.

وبالمثل، وطدت جامعة تشالمرز للتكنولوجيا هوية لنفسها متميزة عندما اختارت في العام 1994 أن تصبح «جامعة مؤسسية». إنه تعريف مؤسساتي لم تستطع الجامعات السويدية الأخرى دراسته، بالفعل، أم أنها لم تكن راغبة في النظر فيه. إن هذا الخروج من النظام القومي المتميز بالتمذجة المركزية التي تسيطر عليها الحكومة أحدثت ضجة مثيرة، ولكن الجامعة كانت تريدها لتكسب حقاً متزامناً في التصرف بالموارد، ولتكون مؤسسة أكثر مرونة، وليكون لديها فرصة أكبر لمبادراتنا المؤسساتية والمالية. بفضل قيام جامعة تشالمرز على فكرة أنه لا بد من أن يكون في الجامعة «تعددية من الأماكن الخاصة للسلوك الإبداعي» ازدهرت بوصفها مؤسسة «فريدة من نوعها».

أما جامعة توينتي، آخر الجامعات الخمس هذه، فتعدُّ أكثر المنتسبين إلى نموذج التطور الخاص هذا حماسة. إن هذه الجامعة الريفية المحلية التي أسست في ستينيات القرن العشرين، رداً على الهامشية المتنامية، متحرقة برغبة التطور والخروج من إطار «جامعة تربوية تعليمية» إلى «جامعة بحوث»، أعلنت نفسها في مطلع ثمانينيات القرن العشرين متحدية أنها أصبحت «جامعة إبداعية» على الرغم من أنها تعلم أساساً ما يعنيه هذا المصطلح عملياً. تبين أنه يعني أمرين هما: «تبني موقف مفاده القيام بعمل على حساب المرء وعلى مسؤوليته الشخصية، والشعور بأهمية هذا الموقف».

وكانت النتيجة أن حققت جامعة توينتي هدفها، واستضافت في العام 1996 لقاءً افتتاحياً لاتحاد الجامعات الأوروبية الإبداعية الجديدة.

إن التشابه بين هذه الجامعات المبدعة ليس محصوراً فقط في طبيعة استجابتها وردها. بل يمتد إلى الأسلوب الذي سعت بموجبه إلى تغيير نفسها: أي أن هذه الجامعات المبدعة قد اختارت تبني «مسارات التحول المؤسسية الشائعة»، على الرغم من أنها تختلف عن بعضها البعض - بدلالة أصولها المؤسسية وشخصيتها، وطبيعة أرضيتها القومية والحوافز التي دفعتها إلى العمل. هناك عناصر خمسة يقول كلارك إنها لا تميّز هذه الجامعات الإبداعية وحدها، بل «تشكل الحد الأدنى الذي لا يجوز خفضه» لأي جامعة تريد أن تسلك سبيل هذه الجامعات. العناصر الخمسة هي:

1. جوهر التوجيه المعزّز

يتضمن العنصر الأول اعترافاً بأن الجامعات لم يعد بالإمكان إدارتها بالطريقة التقليدية التي كانت تدار بموجبه في الماضي. لا يمكن ذلك إذا ما أرادت الاستجابة بفعالية إلى «العبء المفرط ثقلاً» من المطالب الذي وضع على كاهلها. وإن أرادت الجامعات الاستجابة، فلا بد لها من تطوير مقدرة كانت تفتقر إليها في الماضي بوضوح، ألا وهي المقدرة على توجيه نفسها وتسيير شؤونها بنفسها. تستطيع الجامعات النخبوية، بالطبع، تجاهل هذا الأمر الضروري (على الرغم من أن ذلك ربما لا يكون واضحاً) والاستمرار في الاعتماد على سمعتها البارزة ونفوذها السياسي للحفاظ على مواردها ووضعها. أما بقية مؤسسات التعليم العالي، المدعية، والهامشية، والبائسة، فلا تمتلك مثل هذا الترف. فجوهر التوجيه والتسيير المعزّز، إذن، الذي يمكّن المؤسسة من الاستجابة بسرعة أكبر ومرونة أكثر وتوافق مع المطالب المتغيرة والمتسعة، أصبح ضرورة لا بد منها. وفي حالة الجامعات المبدعة الخمس، فإن مفتاح إنجازاتها في هذا المجال يكمن، كما يقول، كلارك، في طبيعة «الألباب/ الأمور الجوهرية» التي وطدتها: وهي الأمور التي لم تؤمن فقط بالمجموعات الإدارية المركزية والأقسام الأكاديمية معاً، بل أيضاً جمعت بين القيم الإدارية الجديدة والقيم الأكاديمية التقليدية.

كان في جامعة وورويك، مثلاً، «بنية مسطحة»، تفتخر بها، مؤلفة من مركز (قوي) وأقسام (قوية) مرتبطة بعضها ببعض عن طريق شبكة من اللجان المركزية، من أبرزها لجنة التوجيه التابعة لنائب المستشار، ومجموعة الدخل المكتسب، ولجنة ميزانية مجلس

الشيخ وموارده المالية. أما أعضاء الهيئة التدريسية والعمداء فغيا بهم يعد منافياً للذوق. لقد استعيض في جامعة ستراثكلويد عن مركز «متساهل» يتميز بتراخي الأهداف وبتوزع المسؤولية في منطقة فيها أكثر من خمسين لجنة، بمجموعة الإدارة الجامعية (UMG) في العام 1987 أو بنموذج إداري من نماذج القطاع الخاص. عدت مجموعة الإدارة الجامعية (UMG) رداً للمؤسسة على تقرير (Jarrett) للعام 1985 عن (عدم) كفاية الجامعات البريطانية، وأصبحت هي مجموعة العمل التي نهضت وتابعت سيرها وترفع تقاريرها إلى مجلس الإدارة والمجلس الأعلى في الجامعة، ولكنها ليست صنيعة أي منهما.

لم تكن عملية تعزيز مقدره التوجيه المؤسساتية، بلا إشكالات، طبعاً. ففي جامعة وورويك رفع احتجاج مرير من الطلبة والعاملين ضد ما عده البعض تأسيس «جامعة وورويك المحدودة»، في حين أن أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة ستراثكلويد أعاقوا مبادرات إصلاحية باستخدام الفيتو ضد قضايا غير مرغوبة. أما سبب قبول هذه التغيرات في النهاية في جامعتي وورويك وستراثكلويد فيعود إلى أن كلاً منهما بذلت جهداً مضمناً لضمان تمثيل أعضاء الهيئة التدريسية مباشرة - برئاسات في الأقسام أو بمعاوني نواب المستشار والعمداء - في هذه المواقع المركزية الجوهرية. بهذه الطريقة كانت تنقل «وجهات نظر الإدارة بما فيها مفهوم الإبداعية من مركز إلى المركز الأكاديمي، في حين تخترق قيم أعضاء الهيئة التدريسية الفضاء الإداري». ومن ثم كان أعضاء هذه الهيئات المركزية كلهم يعملون لإيجاد مصادر للمعهد إجمالاً.

2. المحيط التنموي الموسع

ينشأ العنصر الثاني هذا من الاعتقاد بأن الأقسام الأكاديمية، بحد ذاتها، لم تعد قادرة على القيام بكل ما على الجامعة المعاصرة القيام به. ومن ثم لا بد أن تعوض الجامعة هذا الفرق. أي باختراق حدود الجامعة القديمة واغتنام المبادرة لتطوير حلقات ربط بينها وبين العالم الأوسع. ركز هذا النشاط، في مثال الجامعات الإبداعية الخمس، أساساً، على إقامة وحدات خارجية مهنة - على نقل المعرفة، والاتصالات الصناعية، وتطوير الملكية الفكرية، ومتابعة التعليم، وما أشبه ذلك - وعلى إيجاد مراكز بحث موجهة خارجياً (النموذج II المبني على المعرفة).

ففي جامعة وورويك، مثلاً، يشمل «المحيط التطويري التنموي» للجامعة ما يأتي:

1. مجموعة وورويك للتصنيع التي حققت مبيعات قدرها 80 مليون جنيه إسترليني في السنة، التي كان لها 500 زبون من الشركات والحكومات في مختلف أنحاء العالم،
2. أعمال مؤتمرات أنتجت 12 مليون جنيه إسترليني سنوياً من ألفي جناح غرف نوم
3. «دفيدة» علمية تستوعب 65 شركة تقنيات عالية تستخدم أكثر من 1500 موظف وعامل،
4. مدرسة أعمال مكتملة ذات سمعة عالمية،
5. مجمع الفنون الذي يجذب 250.000 زائر سنوياً.

وبالمثل ركّز النشاط «المحيطي» في جامعة ستراثكلويد على ما يلي:

1. خدمة بحوث واستشارات التي يَسِّرَت اثنتين وعشرين شركة مستقلة عن شركات أكبر (أكثر من أي جامعة اسكتلندية) وجمعت 7 ملايين جنيه إسترليني سنوياً من حقوق الملكية الفردية،
2. معهد للبحوث الدوائية أنتج 2.5 مليون جنيه سنوياً على شكل مكافآت لقاء اختراعات وعشرين مركز أبحاث بما فيها مراكز تحتل الذروة في ميدان العلوم الاجتماعية والتنمية الإقليمية الأوروبية.

في حين أن التركيز متماثل في كل من هذه الحالات الخمس، إلا أن هذا التماثل لا ينطبق على الأسلوب الذي نظمت بموجبه هذه الأنشطة. فأحياناً تُربط وحدات إدارية خارجية ومراكز أبحاث ارتباطاً وثيقاً بجوهر التوجيه والأقسام الأكاديمية، وأحياناً أخرى لا تربط. ليست هناك طريقة واحدة، ولا نموذج واحد. إن ما حققته هذه المحيطات التنموية، على أي حال، في هذه الأمثلة الخمسة يعد إرثاً لتراث عام، أي أن كلاً من هذه الجامعات الإبداعية الخمس قد تحركت باتجاه بنية مزدوجة من الوحدات الأساسية التي تستكمل فيها الأقسام التقليدية (القائمة على الاختصاص) بفضل مراكز (منية على

المشروعات) مرتبطة بالعالم الخارجي. فهي، عملياً، قد أنتجت بنية شبيهة بالمصفوفة تملأ الحاجة المؤسساتية للاعتراف بأهمية الأقسام الأكاديمية المبنية على العلم، من جهة، مع تمكينها في الوقت نفسه، من التعامل مع نمو دور الجامعات في مجال الخدمات، من جهة أخرى.

وإذا ما تطور المحيط المعزز أكثر من ذلك، فإنه يستطيع، بالشروط المؤسساتية، الانتقال باتجاه شخصية المول (المحل التجاري) التسويقي. وفي حين أن ذلك يمكن أن يضيف إلى التعقيد المؤسساتي مزيداً من التعقيد إلا أن ذلك يعد ازعاجاً طفيفاً بالمقارنة مع المنافع أو الفوائد التي يجلبها المحيط المعزز، ليس فقط بالدلالة الاقتصادية بوصفه منتجاً للدخل، بل كذلك بالدلالات العلمية - بإسهامه مثلاً بأساليب التفكير الجديدة، وحل المشكلات والتداخل بين العلوم، وإنتاج المعرفة النافعة، وما إلى ذلك.

3. قاعدة التمويل المتنوعة

ينشأ العنصر الثالث هذا من القبول الواسع بأن مصدر التمويل التقليدي والرئيسي لمؤسسات التعليم العالي (أي، الحكومة) لم يعد يُعتمد عليه ولم يعد سخياً. بل بالعكس، فقد تضائل الدعم المؤسساتي الرئيس من الحكومة كحصة من الميزانية العامة في كل مكان عملياً. فضلاً عن أن ظهور «الحكومة التعاقدية» قد سلب مقدرة الجامعات على التخطيط للمدى البعيد بأي درجة من الثقة. تدرك الجامعات المغامرة هذا التوجه وتحوله إلى صالحها. أي أنها بدلاً من تجاوبها سلبياً مع برنامج الحكومة المقرر (الذي يتعرض للزيادة والنقصان بازدياد حوافز الحكومة وتناقصها)، تتدخل بنشاط لإيجاد مصادر دخل إضافية. وبعبارة أخرى، إنها تقبل حقيقة عامة قدمها مراقبان أمريكيان واعيان هما [هـ. د. بابيدج (H. D. Babbidge) وور. روزينويغ (R. Rosenweig, 1962)] قبل نحو أربعين سنة خلت التي مفادها: «إن تعريف الاستقلال المؤسساتي الساري المفعول في القرن العشرين (هو) غياب الاعتماد على أي قاعدة دعم وحيدة أو ضيقة، إضافة إلى أنها تشجع هذه الحقيقة».

جامعاتنا المبدعة الخمس ليست استثناء. فكل منها انطلقت بنجاح ملحوظ لبناء قاعدة تمويل متنوعة: مبدئياً، عبر التنافس الشديد على منح البحوث والعقود من مصادر جارية ثانية (مجالس البحوث)، ومن ثم عبر إنشاء حقيبة متوسعة متممقة باستمرار، بصورة نظامية، من مصادر تمويل ثالثة تمتد من الشركات الصناعية، والحكومات المحلية، والمؤسسات الإنسانية، إلى ريع حق الملكية الفكرية، والدخل الآتي من الخدمات الجامعية، ورسوم الطلبة، وتوفيرات الخريجين. وبحلول أواسط تسعينيات القرن العشرين، كانت كل جامعة إبداعية قد قلّصت اعتمادها على الحكومة كمصدر تمويل إلى درجة أن المصدر الثالث قد غطى جزءاً كبيراً من إجمالي دخلها - ستراثكلويد 51%، وورويك 47%، جوانسيو 27%، توينتي 21%، وتشالمرز 20%. فكان هذا الانجاز لا يقدر بثمن لأنه منح الجامعة الإبداعية حرية المناورة أكبر من تلك التي تتمتع بها قريناتها الأقل مغامرة. إن ذلك لا يزيد، فقط، الموارد الإجمالية للجامعة، بل يتيح لها أن تتصرف لحماية نفسها «(خسارة هنا يعوض عنها هناك)، ولبناء احتياطي، واقتراض المزيد من المال، وأخيراً لتتخذ خطوات إبداعية (كما فعلت جامعة وورويك عندما استخدمت الفوائض المتراكمة من دخلها المكتسب لتمويل خمسين زمالة بحوث جديدة تهدف إلى «المزيد من تعزيز السمعة البحثية للجامعة وتقويتها»).

لم يكن التمويل المتنوع بلا ثمن. فالجدل الدائم مع الجامعات حول النزعة الداخلية للأموال الواردة عبر موارد متنوعة - عبر التخصيص من القمة وكميته، ودرجة الإعانات المؤسساتية المتقاطعة، وما إلى ذلك - تعد موضع نزاع قانوني مستمر. ومع ذلك فهو ثمن جدير بالدفع، إذ بدون تنوع مصادر التمويل، ستفقد الجامعات مقدراتها على التكيف والاختيار، ومن ثم تفقد فرصة أن تكون مؤسسات أفضل تركيزاً.

4. الموقع الأكاديمي المركزي المحفّز

يعترف العنصر الرابع أنه، بالرغم من كون الأقسام الأكاديمية التقليدية غير قادرة الآن على القيام بكل ما تستطيع الجامعة المعاصرة القيام به، فإنها تظل مع ذلك مهمة حيويّاً في صياغة مستقبل المؤسسة. فهي في النهاية في الموقع المركزي حيث تجذرت

القيم الأكاديمية التقليدية بعمق، ومن ثم فهي الميدان الذي يحتمل فيه فشل التجديد الإبداعي. ولا يعني قولنا هذا أن الموقع المركزي التقليدي يتميز بغياب العمل المغامر، بالعكس، فقد أصبحت كل الأقسام العلمية والتكنولوجية عملياً، إبداعية إلى حد ما، كما أصبحت أقسام العلوم الاجتماعية حتى أقسام العلوم الإنسانية كذلك. المسألة هي أن مثل هذا العمل المغامر الشجاع قد انتشر بصورة غير مسبوقة ضمن المؤسسات. أما الجامعة الإبداعية، بالمقابل، فهي المكان الذي انتشر فيه النشاط المغامر على نطاق واسع في الساحة الأكاديمية المركزية.

يكمن مفتاح إنجاز الجامعة الإبداعية، عادة، كما تبين في حالة الجامعات الإبداعية الخمس، في الطريقة التي يُرى بموجبها النشاط الإبداعي ويُغذى. ليس بالصيغة الإدارية الصارمة بقدر ما هي بالحفاظ على التكامل الجامعي وزيادته، وبإدخال أعضاء الهيئة التدريسية في مجموعات التوجيه المركزية. ففي جامعة وورويك، على سبيل المثال، أظهرت الإبداعية الجامعية نفسها في عدد من الطرق: عن - طريق تأسيس كلية جامعية رائدة، ووضع خطة مؤسساتية لأبحاث الزمالة، وبناء مراكز بحثية عديدة تحت رعاية الأقسام، ودمج المحيط (مجموعة وورويك للتصنيع، مثلاً) مع الأقسام الأكاديمية التقليدية (مثل الهندسة). ثم تحديد مبادرة في كل حالة - تتميز بأنها «طريقة وورويك» - وظهرت مبادرة، وتطور إطار أكاديمي رائد (منتج رائد) تسلم القيادة لاغتنام الفرصة وتحقيقها [وارنر (Warner) وبالفريمان (Palfreyman, 2001)].

وبالمثل، فإن الذي كان رائد مركز تشالمرز الإبداعي، في جامعة تشالمرز، هو أستاذ علوم أوصى بتحويل أفكار منتج جديد وتكنولوجيا جديدة من الجامعة إلى الصناعة. وفي ستراتكلايد، استطاعت الجامعة أن تصنف أكثر من عشرة امتيازات من العمل الذي تعهد به قسم الهندسة الإلكترونية والكهربائية الذي يعد قسمها الأكاديمي الرائد. وفي جواينسو اعتمدت الجامعة على نظامي «الحوار» و«المعلومات» لمراقبة «مدخلات» القسم (مصادر الدعم، تكاليف الوحدة) و«مخرجاته» (إتمام الدرجة الجامعية، تغطية المقررات، الإنتاجية البحثية.. إلخ) كوسيلة لتأكيد المصلحة المؤسساتية الأوسع وريادتها الناجحة لتنظيم القسم ذاتياً اعتماداً على الميزانية.

لم تكن الجامعات الإبداعية في هذه الأمثلة كلها مجرد جامعات شمولية. بل عززت الأفراد والمؤسسات لتحمل مسؤولية أعمالهم ولتوظيف أولوياتهم. وبهذه الطريقة نجحت في غرس روح الإبداعية الجامعية بفضل تحرير الزمالة الجامعية من الدفاع عن الوضع القائم والتعلق بحب الوضع السابق وتوجيهها لصالح التكوينية والتغيير. بالمقابل كوفئت الجامعات الإبداعية وتميّزت بنمو حقيقي كبير انتقائي في وحداتها الأساسية.

5. الثقافة الإبداعية المتكاملة

يعترف العنصر الخامس والأخير بأن الجامعات الإبداعية لا تتميز عن قريناتها الأقل مغامرة بالأداء والعمل، بل أيضاً تتميز عنها بالمفهوم الثقائي - في الأفكار، والقيم، والمعتقدات التي تعتنقها وتناصرها. وببساطة أكثر، تتقبل الجامعات الإبداعية الفكرة القائلة بأن التغيير والتكيف عملية مستمرة لا تنتهي وتتطور نموذجياً، كما هو الحال في الجامعات الأكاديمية القديمة مع القيم الإدارية الجديدة.

لا يحدث التحول الثقائي من هذا النوع بين ليلة وضحاها، بالطبع. ففي حالة الجامعات الإبداعية الخمس، تّمت هذه العملية في الأمثلة كلها أثناء عشر سنين إلى خمس عشرة سنة على الأقل. والواقع أن لكل منها «حكاية» أو «ملحمة بطولية» ترويها - عن الصبر المؤسساتي في وجه العدائية - التي غدت جزءاً من ثقافتها. وكلها، بدورها، اشتركت في نموذج تحول ثقائي واحد: أعني أن هذه الجامعات كلها سارت على «الدرب التقليدي»، وانطلقت من الاعتصار المبدئي «لفكرة» عاملة، إلى زرع المعتقدات المؤسساتية، ونشر ثقافة جديدة، وتشكيل هوية توحيدية جديدة، أو كما هو الحال في جامعة وورويك، مثلاً، بدءاً من التصور التجريبي الذي نشأ في ثمانينيات القرن العشرين الذي يفيد بأن على المؤسسة أن تسلك طريقها الخاص، إلى الإيمان المتنامي بكفاية مقارنة الدخل المكتسب، ونجاحها غير المسبوق في هذا المجال والقبول الجماعي لطريقة العمل هذه - طريقة وورويك - التي احتفل بها فعلاً ورمزياً في الذكرى الخامسة والعشرين لتأسيس الجامعة.

أما في جامعة ستراثكلويد فلم تكن الفكرة الرائدة واضحة تماماً ولكن في الوقت المناسب، اندمجت الفكرة الإدارية الأولية التي جرى التعبير عنها في مجموعة تسيير وتوجيه مركزية مميزة، كما اندمج محيط منتج، وروح إبداعية في الأقسام المركزية، في نظام معمم من الإيمان «بالتعلم المفيد». وهي عقيدة، كعقيدة وورويك، احتلت مركز احتفالات الجامعة بالذكرى المئوية الثانية في العام 1996.

لم تظهر هذه الأنظمة المعتدية بمعزل عن البنى والمناهج المؤسساتية الأخرى. بل بالعكس، تعززت وتدعمت بالتطور العملي للعناصر الأخرى. وبعبارة أخرى، كانت العناصر الأربعة الأولى قد قدمت الوسائل التي غدت بفضلها هذه الأفكار التحويلية قابلة للعمل. وهنا يكمن مفتاح نجاح هذه الجامعات الإبداعية - والدرس الذي ينبغي لمن يحاكونها استيعابه. أي أن التحول الناجح يعتمد على التفاعل بين هذه العناصر كلها: ليس التفاعل مع واحد أو اثنين منها، بل مع الخمسة جميعها. إذ لا يمكن تحقيق التحول الناجح، مثلاً، بالاعتماد فقط على جوهر توجيهي مقوَّى واحد، كما تدعي المقاربات إلى أسلوب العمل من القمة إلى القاعدة. وبتعبير آخر، لا يستطيع كل عنصر وحده أن يحدث من الفروق إلا قليلاً: فمقدرة التحول تكمن في التفاعل فيما بينها جميعها (كلارك، 1998).

هكذا كان نجاح الجامعات المبدعة الخمس في هذا المجال بحيث إنها لم تغلح فقط بتحويل مؤسساتها من الداخل، بل نحتت لنفسها شخصية متميزة في السوق. وباختصار، لقد حققت هذه الجامعات ما انطلقت إلى تحقيقه كله: السيطرة على مصيرها. وفعلت ذلك بفضل استخدامها للزمالة الجامعية، وليس بالنفور منها. لقد بينت هذه الجامعات أن الإبداعية لا تحتاج إلى تشويه القيم الأكاديمية القديمة، التي ربما تقدم للجامعات أفضل بديل في الظروف الصعبة التي تواجهها.

الجامعة الافتراضية

بقدر ما يمكن أن يكون الافتراض السابق جذاباً، فهو ليس الخيار الوحيد الذي تدرسه الجامعات. ومن الرؤى التي لا تقل إثارة عما سلف هي فكرة «الجامعة الافتراضية».

خلفاً للجامعة الإبداعية التي ظهرت كرد فعل على الضرورة الاقتصادية السلبية (الضغط العالمي على التمويل) فإن «الجامعة الافتراضية» كانت رد فعل إيجابي على الاندفاع التكنولوجي والحاجة التعليمية. أي، أن الجامعات، لدى مواجهتها بازدياد في المطالب وبتعاضم في التوقعات (رغبة الطلبة في تدابير مرنة، ومطالب أرباب العمل بكفاية تخرج، وما إلى ذلك) - مع تحدي تحول «الزمن الكتلي/الكمي» إلى «زمن نوعي» لصالح الطلبة- أخذت تنظر إلى إمكانيات التكنولوجيا المحتملة التي تعزز الجامعات، على أنها فرصة بعثها الله لها. ينظرون إليها وكأنها قادرة على تزويد الجامعات بوسائل عملية، بل وأكثر واقعية، وبمعيار متزايد بكلفة معقولة دون التضحية بالنوعية. ليس ذلك فقط، فإن مثل هذه التكنولوجيات، إن تم تبنيها بعقل، سوف تمكن الجامعات من مواجهة التحدي الناشئ حديثاً الذي تطرحه الجامعات المتحدة أو المشتركة - والموجود منها ست جامعات في المملكة المتحدة [بودي شوب (Body Shop)، بريتش ايروسبيس (British Aerospace)، فورد (Ford)، موتورولا (Motorola)، برايس ووترهاوس كوبرز (Price water house Coopers)، ويونيبارت (Unipar) وكثير غيرها في الولايات المتحدة بما في ذلك ماك دونالد هامبرغر يونيفيرستي (McDonald Hamburger University)، معهد ديزني (Disney Institute)، مايكروسوفت (Microsoft)، وسيرز (Sears).

ليس غريباً أن تحشد مؤسسات التعليم العالي جهودها للانتفاع من هذا الحافز، وقد شقت أقلية واضحة طريقاً جديداً لتوطيد نفسها في المقدمة «تعليم لا حدود له». وهناك بعض الجامعات مثل جامعة ميلبورن أو جامعة ديكن (Deakin)، وجامعة نيويورك، وقد وطدت إعاداتها الخاصة - ميلبورن يونيفيرستي برايفيت المحدودة، وديكن غلوبال، ونيويورك يونيفيرستي أون لاين - كي تتمكن نفسها من العمل بمرونة أكبر وكي توسع مداها العالمي [لجنة نواب المستشارين والمديرين (CVCP, 2000)، روبنز (Robins)، ويبستر (Webster, 2002)].

التحق آخرون بمؤسسات تعليم عال تحمل العقلية ذاتها في عملية تطوير جمعيات واتحادات عالمية جديدة، بالتعاون غالباً مع مؤسسات تجارية. فالجامعات 21، على سبيل

المثال، التي أسست مبدئياً في العام 1997 كشبكة جامعات بحوث مكثفة نخبوية غير رسمية من المملكة المتحدة، والولايات المتحدة، وكندا، وأستراليا، ونيوزيلاندا، وهونغ كونغ، وسنغافورة، والصين، قد غدت الآن شركة بريطانية متحدة تسعى لوضع جامعاتها الثماني عشرة الأعضاء في جميع أنحاء العالم في موقع «علامة تجارية عالمية». موقع، كما قال عنه ألان غيلبيرت (Allan Gilbert)، نائب مستشار جامعة ميلبورن ومؤسس الشبكة الرئيسية بعبارات تسويقية كلاسية، تكون فيه - «قيمة النماذج الفردية للعلامة التجارية التي عمرها قرون من الزمن مستثمرة في علامة عالمية متقاطعة السلطات القانونية تشير إلى مستوى واحد من النوعية وضمان النوعية وتمثله» (كوهين، 1998). كما أنها أسست شركة مضاربة مشتركة مع شركة تومسون ليرننج (Thomson Learning) وهي فرع من شركة تومسون، وأطلقت جامعتها الانترنيتية الخاصة بها: جامعة 21 العالمية (U21). كما أن جامعة يوركا 2000 في اتحاد آخر سعت كذلك لإنشاء جامعة افتراضية وشبكة تعليم عن بعد. والغاية في هذا المثال دعم «التعلم عند الطلب» بفضل جمع خمس وأربعين جامعة أوروبية وحشد من المشروعات الخاصة (بما في ذلك IBM, Alcatel, وفيليبس) ووكالات عالمية لتيسير إيصال التعلم مدى الحياة.

وما زالت هناك مؤسسات تعليم عالٍ أخرى سعت لتوسيع استخدامها للتكنولوجيات الجديدة إلى ما أبعد من إيصال المقررات كي تشمل عملياتها الداخلية. وذلك لتغدو، ليس، فقط، قائمة في الشبكة الانترنيتية وعليها، بل لتصبح أيضاً ذات قدرة شبكية انترنيتية. ومثل هذه المبادرات، لم تعط، على أي حال، النتيجة المتوقعة. اكتشف المتبصرون في ثلاث جامعات في الشمال الشرقي من إنكلترا، مثلاً، إنهم عندما حاولوا استخدام التكنولوجيات الجديدة - في تطوير نظام معلوماتي إداري للموارد المالية والبشرية (جامعة نيوكاسل)، وتوسيع عمل وحدة خدمت تطوير التعلم [جامعة صندرلاند (Sunderland)]، ورفع سوية التفوق في استخدام C&IT [جامعة نورثامبريا (Northumbria)] - وجدوا العمليات الإلكترونية «لم تحل محل الطرق التقليدية في إنجاز الأمور بل تعايشت ببساطة

في علاقة تكاملية». لقد حكموا أن التكنولوجيات الجديدة، لا تحطم الجامعة القديمة، بل تتطلب بالفعل إعادة مأسسة الجامعة لتغدو نوعاً متحداً ومشتركاً من المؤسسات حيث تكون الأهداف والأدوار والهويات الأحكام والإجراءات السارية المفعول أكثر وضوحاً، أي لتغدو مؤسسة «واقعية ملموسة» أكثر من كثير من الجامعات الموجودة فاستخلصوا أن السعي «للجامعة الافتراضية» يعد سعيًا لا جدوى منه، لأن المقدمة المنطقية التي بنيت عليها - «جامعة بدون جدران» مثلوم وفيها خلل (غودارد 1999).

في حين أن فكرة الجامعة المفتوحة تقلل من شأن كيفية عمل الجامعات حالياً بوصفها مؤسسات، وربما تتبالغ في تقدير ما تستطيع تكنولوجيات الاتصالات أن تفعل، فهي ربما تكون غير ناضجة بعد لطرد المفهوم كلياً [فان غينكل (Van Ginkel, 1995)]. وبوجه خاص طالما أن لدينا بالفعل أمثلة ناجحة من هذا النموذج يعمل حالياً: مؤسسات تتميز بواقعة أنها تختلف عن الجامعات التقليدية منذ نشأتها. من هذه «الجامعات الافتراضية» التي لا بد لنا من الاعتراف بها، التي اكتسبت شهرة واسعة هي بالطبع «جامعة المملكة المتحدة المفتوحة (OU)». ولدى تأسيس الجامعة المفتوحة في العام 1969 لتقديم فرص التعلم العالي إلى الأفراد الذين لا تسمح لهم ظروفهم بالدوام الكامل التقليدي في الجامعة، صهرت هذه الجامعة تكنولوجيات التعليم بالمراسلة مع تكنولوجيات الإذاعة وشبكات الانترنت الفريدة لدعم الطلبة. بفضل التعليم المفتوح (الذي لا يتطلب الانتساب إليه إجراءات رسمية في المرحلة الجامعية الأولى) كما أن تكلفة مقررات التعلم عن بعد أقل من التعلم التقليدي، وجهاً لوجه بنسبة 40 - 60%، في المملكة المتحدة. تفاخر الجامعة البريطانية المفتوحة اليوم «بمجتمع أكاديمي لم تشرق على مثله الشمس أبداً». إذ ينتسب إليها حالياً أكثر من 164000 طالب وطالبة في واحد وأربعين بلداً - بما فيها هونغ كونغ، ماليزيا، وعدد من بلدان أوروبا الشرقية وروسيا - ويرتبط 80000 طالب وطالبة بالجامعة بشبكة الانترنت، ويرتبط بعضهم ببعض بشبكة الانترنت أيضاً من كمبيوتراتهم المنزلية (دانيال 1998).

ما زالت الجامعة المفتوحة (في المملكة المتحدة) واحدة من عشرات الجامعات الكبرى ذات النموذج الصناعي في التعليم العالي تنتج منتجات بالجملة إلى مشاهدين بالجملة. في حين أنها تظل «جامعة مفتوحة» لأنها تعمل باستقلال عن أي مكان محدد، إنها لا تعمل كشركة افتراضية (شركة مرنة، معدة بما يناسب الحاجات الفردية والجماعية المشتركة، وسيالة في بنيتها). هذه هي بالضبط العلامة المميزة للمثال الثاني لجامعتنا الافتراضية: ألا وهي جامعة فونكس (University of Phonix) التي تعد أشهر جامعة ربحية للتعليم العالي في الولايات المتحدة. وبوصف جامعة فونكس فرعاً من مجموعة أبوللو (Apollo Group) التي اعتمدت في العام 1978 فقد وطدت نفسها للرد على ما رأته فشلاً منيت به معظم المؤسسات التقليدية: الاهتمام بالناس البالغين. وسعت لتمييز نفسها عن الجامعة التقليدية حتى الآن. ولقد حققت ذلك ليس فقط في تقديم مكتبة انترنتية لاستكمال جامعتها الانترنتية، بل أيضاً بفضل ما يلي:

1. «جوهر فلسفتها»: أي التركيز على تقديم تعليم مهني لكبار العاملين الذين وطدوا أهدافهم الشخصية والمهنية (بدلاً من التركيز على الطلبة الجامعيين الأصغر سناً الذين ما زالوا في صدد تقرير حياتهم المهنية).
2. تنظيم منهاجها وتعليمها: تقدم البرامج على مدار السنة مع دراسة الطلبة للمقررات على التتابع (بدلاً من التزامن) عبر مدة من خمسة أسابيع إلى ثمانية في جو من الانغماس المركز. والصفوف تعكس صورة ممارسة العمل، ويجمع الطلبة في فرق لحل المشكلات وفي مجموعات دراسة ذاتية العون.
3. طريقة عملها: مركز إداري صغير وجيش من 6000 مدرس غير متفرغ وغير مثبت في الوظيفة (ممارسين عاملين يستأجرون على أساس ما يتعلمه الطلبة بدلاً من أن يكون على أساس شهاداتهم الأكاديمية) يقدمون تدريباً متخصصاً. في أي وقت وفي أي مكان» للزبائن الأفراد والمجموعات على حد سواء عبر شبكة من 170 جامعة و300 موقع مشترك (في 37 ولاية) متوزعة على حواف الطرق الحرّة ومولات التبضع (أسواق كبيرة)، وذلك لتيسير عملية التعليم والتعلم.

كان يُسخر من جامعة فونيكس في البداية ويطلق عليها اسم ماك ايديوكيشن (McEducation)*، ولكنها اليوم تضم 140000 طالب مواطنٍ بمن فيهم 40.000 مسجلين (في صفوف حجم تسعة) مع موقع فونيكس على الإنترنت الأمر الذي يجعلها أكبر مؤسسة خاصة معتمدة في الولايات المتحدة، والمزود الرائد في ميدانها (de Alva, 2002).

يعزى نجاح جامعة فونيكس، كنجاح الجامعة المفتوحة ليس إلى التكنولوجيا الجديدة بحد ذاتها بقدر ما يعزى إلى الطريقة التي أُديرت بموجبها ودمجت - بوصفها وسيلة لغاية، وليست غاية بحد ذاتها. وفي حين أن هاتين الجامعتين تختلفان أدائياً وعملياً، فإن أيّاً منهما لم تتسأبداً (خلافاً لبعض المتحمسين للتعلّم الإلكتروني) أن التعلّم هو في الأساس نشاط اجتماعي وأن المكوّن الرئيس له ليس الكمبيوتر، بل التفاعل بين الطالب والمعلم وبين الطالب وأقرانه الطلبة. وهكذا فقد سعنا لتنظيم نفسيهما عن أنموذج التعلّم التحدّثي (المبني على الحوار) بدلاً من أنموذج النقل التقليدي (المتركز في المعلم) أو النموذج البنوي (المحاكي للبيئة) الذي يميز العديد من المحاولات المؤسّساتية الأولية والمحيطة في النهاية في مجال التوصيل الانترنّتي [لوريلارد (Laurillard, 2001)]. فهما تعترفان أيضاً بأن التعلّم في المستقبل سيكون مبنياً على شبكة الانترنت (الجامعة، البيت، مكان العمل، المجتمع المحلي) - وهو أمر فشل في إدراكه تقصّي ديرينغ (Dearing) - بوصفه قائماً في الجامعة ومبنياً عليها. ويشهد أدأؤهما السوقي على واقعة أن الجامعة الافتراضية، القائمة على مثل هذه المبادئ، تستطيع تقديم «الأكثر» مقابل «الأقل» دون التضحية بالتنوع.

ليس هذا كله لنقول إن التنبؤات الرؤيوية التي يطرحها المستقبليون وحكاماء الإدارة المرشدون مثل ألفين توفلر (Alvin Toffler, 1991) وبيتر دراكر (Peter Druker, 1993) -القائلة بأن حرم الجامعات الكبيرة ستغدو أثاراً قديمة وأن الكلية لن تعيش كمؤسسة إقامة وسكن - سوف تثمر. حاشا ذلك. والأكثر احتمالاً هو، كما بيّنا في الفصل الأول، هو أن تحتفظ الجامعة بمظهرها المادي: أي أن تظل نوعاً خاصاً من أمكنة التجمع. والواقع أن أعظم تهديد يواجه هيمنة مثال الجامعة السكنية، ليس هو (لسخرية القدر)

* على غرار ماكدونالد (المترجم)

مشهد «السيادة الافتراضية» القائمة على الابتكارات في التكنولوجيات الجديدة، بل هو النزعة المتعاظمة لدى الجامعات نحو تجنيد الطلبة وحشدهم من منطقتهم المحلية. وتعبير أكثر دقة، الميل المتنامي لدى الطلبة (نحو أكثر من نصف الطلبة الجامعيين في المملكة المتحدة) للتقدم فقط إلى تلك الجامعات القائمة في محلّتهم (ويعود السبب غالباً إلى العقبات المالية). ومهما يكن الأمر، فإن «الجامعة الافتراضية»، مثلها كمثّل النموذج الإبداعي، تقدم إلى الجامعات بديلاً آخر تستطيع بفضل الرد على الظروف غير المسبوقة التي تواجهها الآن. فما هو شأن جامعة المستقبل؟ كيف ستكون جامعة ما بعد الألفية التي أصلحت وتكيفت مع هذه البيئة الجديدة - هل هي جامعة 2025؟.

جامعة 2025

الاندفاع إلى الأمام يعد، بالطبع، عملاً محفوظاً بالمخاطر. ربما يكون من السهل، الانجراف، مثلاً، كما فعل بعض المستقبلين، بمشهد الابتكارات التكنولوجية ونزواتها حيث المودمات (modems) تقتبس من الناس، وقواعد المعطيات من الخطاب، والكمبيوترات من الثقافة. وهناك رؤية أكثر وعياً تتوقع ثلاثة مسارات بديلة من التطور: الأول، جامعة «ما بعد الفوردية»، المتأصلة في تغييرات تحدث في طريقة إدارة الجامعة داخلياً، والثاني والثالث، نموذج «الجامعة الجوهريّة/اللب»، ونظام «الجامعة الموزّعة» القائم على تفكيك الجامعة التقليدية كما نعرفها. تقدم هذه البدائل المؤسساتية الثلاث رؤى منافسة لجامعة المستقبل. فلندرس كلاً منها على حدة.

1. جامعة «ما بعد الفوردية»

يتوقع البديل الأول ظهور ثقافة «ما بعد الإدارية» ضمن الجامعة: وهو انتقال شبيه في مداه للانتقال الذي حصل في العقدين المنصرمين حيث حلت الثقافة الإدارية محل الثقافة الجامعية بوصفها ثقافة مهيمنة من داخل غالبية جامعات المملكة المتحدة. يتنبأ، إذن، بأن الثقافة الإدارية سوف تعاني بدورها مصيراً مماثلاً لمصير الثقافة الجامعية، وسيحل محلها ما وصفه بيتر سكوت وديفيد واatson (1994) (David Watson) «بالثقافة الإستراتيجية» أو «الثقافة الانعكاسية».

يقولون إن هذا الافتراض يعد نتيجة طبيعية لتضخم التعليم العالي من حيث إنه يعترف بضرورة إدارة المؤسسات بصورة مختلفة وفقاً لحجمها وتعقيداتها. وهكذا حيث كانت إدارة مؤسسات التعليم العالي الصغيرة (تضم نحو 7000 طالباً وطالبة) ذات مهام غير معقدة، وفق الخطوط الجامعية تعد أمراً ملائماً، لم يعد مثل هذا النمط من الإدارة ممكناً مع ظهور النظام الكتلي الجماهيري المتميز بالتنافر والتنوع، والمؤسسات الكبيرة جداً (تضم 10000-20000 طالب وطالبة). وبالمثل كذلك، لم تعد الصفة الإدارية لهذا الانتقال ملائمة، كما يقول سكوت، طالما أن مؤسسات التعليم العالي تتطور إلى ما هو أكثر من 20000 متفرغ (FTEs) والواقع أن الحجم المتعاضم، والتعقيد المتزايد، والاختلاف المتنامي ضمن المؤسسات سوف «يعرض للخطر الحاجة إلى اتجاه مركزي قوي» وسوف تتقلص الإدارة العليا - التي كانت ذات يوم المحل الهندسي لصنع القرارات «إلى لب إستراتيجي نحيل». أي أن دورها سيكون محصوراً بتأمين الموارد المالية، والأمور القانونية، والتكامل والسلامة والمهمة الأكاديمية للجامعة، مع تقديم خدمات إدارية إلى وحداتها الأساسية التي ربما تتمتع بحرية عملية أكبر تتجاوز مسؤولية الميزانيات المتناقضة. ومن ثم ستصبح البنية الهرمية المؤسساتية أكثر انبساطاً وربما يحل محلها شبكات مقترنة اقتراناً رخواً.

ومن حيث الجوهر، يتوقع سكوت واطسون نشوء جامعات بالطريقة ذاتها التي نشأت بموجبها العديد من الشركات الخاصة الناجحة (وخصوصاً المشروعات الثنائية المكثفة التي تستخدم عمالاً من ذوي المهارات العالية)، وذلك عن طريق تطوير بيئات مؤسساتية تيسر المرونة والتعاون مع استيعاب التقلب: الذي يحمل علامات مميزة لمؤسسة توصف عموماً، بأنها مؤسسة «ما بعد الحداثة» أو «ما بعد الفوردية» هذا الانتقال الجديد إلى ثقافة إستراتيجية يؤكدون عليها، لن تمثل الرجوع إلى الزمالة الجامعية القديمة، ولا تعد تراجعاً عن الثقافة الإدارية، بل هي «إعادة تفسير وإعادة ربط للثقافتين لتواجه تحدي إدارة المؤسسات الجماهيرية المختلف راديكالياً».

2. «الجامعة الجواهر/اللب»

يتوقع بديلنا المؤسساتي الثاني، بالمقابل، بيئة تعليم عال مختلفة جداً. إن إقامة إطار، من حيث المبدأ، يعاد فيه تشكيل الجامعات بحيث يكون دورها الأولي وضع المقررات

والبرامج، سوف يدعو إلى تقديم طلبات من هيئة أكاديمية جديدة ذاتية الاستخدام لكي يدرّسوا في هذه الجامعات. فمثل هذه البيئة التي تعد واحدة من بنات أفكار مكتب الإدارة العامة (OPM) يمكن أن تبتكر، بل يجب أن توجد، كما يقول الـ (OPM)، بفضل إعادة بناء تعليم عالٍ بموجب قواعد الخدمة الصحية القومية (NHS): أي، بفضل قبول المجتمع الأكاديمي على ما هو عليه - ذلك العالم الذي يتمسك فيه المعلمون بحزم باستقلالهم الذاتي وبالولاء لموضوعاتهم- وبفضل السعي إلى تغييره من الخارج وليس من الداخل: أعني، بفضل «إعادة صياغة» عقد» هيئة العاملين قانونياً ونفسياً ليعكس هذه الحقيقة المهمة» [أولبري (Albury, 1997)].

في هذه البيئة الجديدة ربما يكون العاملون في الجامعة - سواء في الزمالة أو الاتحادات، التروستات أو أي أشكال تنظيمية أخرى مبنية على موضوعات، أو علوم، أو مقاربات معينة: كزمالة فيزياء الجسيمات المتقدمة، أو النهضة في تاريخ التروست الفني - أحراراً في تقديم عروض وعطاءات لتدريس المقررات والبرامج في أي عدد من الجامعات والكليات. وربما يتمتعون أيضاً بحرية الاختيار (على الرغم من متطلبات العيش وضروراته) في ألا يدرّسوا الموضوعات التي لا اهتمام لهم بها، ومتابعة أنشطة أخرى (مثل البحوث الاستشارية) التي لها قيمة في نظرهم. وبالمثل، فإن الجامعات التي تقلصت جوهرياً إلى إداريتها الكبار وإلى الدعم الإداري، ربما تكون قادرة على ابتكار خيار واقعي للطلبة بفضل تقديم مقررات يطلبها الطلبة بدلاً من مقررات يريد الأساتذة تدريسها. وسوف تكون المهمة الأساسية للمديرين الكبار هي أن يكونوا مناصرين لحملة أسهم جامعاتهم وكلياتهم ومدافعين عنهم، بفضل تطوير أشكال قوية من الانخراط بالطلبة المحتملين، والمجتمعات المستهدفة، والموظفين والمستخدمين والهيئات ذات الصلة لضمان تلبية حاجات هؤلاء الأفرقاء المتنوعين، وهذه مهمة ليست تافهة كما نرى.

إن إقامة مثل هذه البيئة ربما يقلب، عملياً، «عمل» التعليم العالي رأساً على عقب جاعلاً إياه مدفوعاً بالسوق، بدلاً من أن يكون منتجاً، أو مدفوعاً بالإمداد. وبهذا المعنى يعد الاقتراح امتداداً منطقياً لوجهة النظر «التعاقدية» للحكومة التي، كما لاحظنا سابقاً،

ظهرت بوصفها تقليدية سائدة في إدارة الخدمات العامة أثناء العقدین المنصرمین. وفيما يخص العاملين في التعليم العالي فقد لاحت تباشیر نهاية التثبيت والتفرغ «وبداية العروض والمناقصات». وربما يكون التطبيق، على أي حال، مسألة أخرى لهذا السبب نفسه. فالتثبيت والتفرغ يتمتع بتقدير أيقوني (مقدس) في الجامعة، خصوصاً في الولايات المتحدة، فأی اقتراح لإعادة تشكيل العقد بين الهيئة الأكاديمية والمؤسسات بصورة عنيفة، كما هو حال هذا التغيير، فإن ذلك لن ينجح إلا بوجود قوة كافية من الشخصية السياسية والإدارة السياسية لتنفيذه.

3. نظام «الجامعة الموزعة»

يتوقع بديلنا الثالث أيضاً ظهور شكل جديد ضمن التعليم العالي، ومرة أخرى، مثله كمثل البديل الثاني، يرى تغييراً راديكالياً في الوضع التعاقدی للهيئة الأكاديمية. إذ تعد الهيئة الأكاديمية، في هذا المثال، نتاجاً من النسق الثاني بدلاً من كونها عاملاً محفزاً. لا يقوم دور نظام الجامعة الموزعة على الواقعية القانونية والنفسية لعقد العاملين في الجامعة، بل على حاجات المتعلمين كلهم، المتعلمين إلكترونياً أو مباشرة: وجهاً لوجه، للوصول إلى مجتمعات العلماء من جهة، وللحصول على شهادات معتمدة من الجامعات، من جهة أخرى.. إنها تعترف أن العصر الرقمي سوف يغير العلاقة بين هذين الاثنین (الوصول إلى العلماء والحصول على الشهادات)، ويدرك أن أيام الجامعة المتراسة المتناغمة التقليدية (غير المرنة) قد أصبحت معدودة.

والواقع أن هذا النموذج كما نشره اثنان من الباحثين الكاليفورنيين في علوم الإلكترونيات [براون (Brown) ودغويد (Duguid, 1996)] يتصور النظام الجامعي موزعاً إلى أربعة مكونات أساسية، هي: وظيفة منح الشهادات، والهيئة الأكاديمية، والمرفقات الجامعية، والطلبة. إنها عناصر كانت تبدو حتى الآن جزءاً من مؤسسة واحدة ولكن لا يوجد في واقع الأمر، أي سبب أصيل (بالرغم من الأسبقية التاريخية) لأن تبقى كذلك فلنأخذها منفصلة، فيغدو نظام التعليم العالي أكثر مرونة وبوجه خاص عند المتعلم. ففي مثل هذه البيئة، مثلاً، سوف ينحصر دور الجامعة أساساً في منح الشهادات المعتمدة فقط،

وبوصفها هيئة منح شهادات (DGB) بحد ذاتها فإن الجامعة الجديدة (DGB) لن تملك أكثر من كفايتها الإدارية والمبنى الذي تأوي إليه. وهكذا بتحرر (DGB) من الحاجة إلى استثمار رأس مال كبير كالذي تتطلبه الجامعات الآن، فإن الجامعات من نمط DGB ستكون قادرة على التطور لتلبية حاجات الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية والموظفين بسهولة أكبر من أسلافها من الجامعات.

كما أن أعضاء الهيئة التدريسية يصبحون أحراراً في أن يكونوا متعاقدين مستقلين. مثلهم كمثل الأطباء الذين يتعاقدون مع اتحادات خدمة الصحة القومية (NHS)، سوف يجدون أن DGBs تجيز وتقدر تدريسهم، وربما تجد هذه الهيئات، - كما يجد الأطباء أيضاً، أكثر من جهة تفعل ذلك. ويمكنكم كذلك التعاقد فردياً أو كفريق ولكنهم لا يجتمعون في مكان واحد خلافاً لما هو الحال الآن. وفيما يخص الأجور، فإنه يمكن ربط المكافآت بخط التعليم (محاضرة، درس خصوصي، حلقة بحث، إلخ) أو بمقدرة المدرس على اجتذاب طلبة من نوعية عالية إلى الـ DGB. أو بدلاً من ذلك كما هو أكاديمي القرن الثامن عشر مثل آدم سميث، يستطيع الأساتذة جمع الرسوم من الطلبة الذين يجذبونهم مباشرة. ويمكن وضع ترتيبات مرنة مماثلة للبحوث.

والتسهيلات والمرفقات ربما تبدو كتلك التي تعود إلى جامعات اليوم، والفرق المهم هو أنها ربما تكون مستقلة تماماً عن DGB أو أعضاء الهيئة التدريسية. وبذلك فإن الجامعة الطبيعية، إن كان لها أن تعيش وتزدهر، فلا بد أن تضمن أن تكون مرفقاتها من نوعية عالية وكافية لاجتذاب الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية والـ DGBs ضمن منطقتها. وبالعكس، ينبغي ألا يسافر الطلبة إلى DGBs بل ربما يسافرون ليكونوا قريبين جداً من مرفقات وتسهيلات عالية. ولا يريدون أن ينحصروا في مجموعة واحدة من المرفقات والتسهيلات. ففي المناطق الموهوبة جيداً، على سبيل المثال، فإن بعض أعضاء الهيئة التدريسية والعديد من الطلبة ربما يستخدمون أكثر من مرفق واحد.

إن الاختيار، فيما يخص الطلبة، ينمو درامياً إذا ما كانت الجامعة مقسمة بهذه الطريقة. إذ ربما يتضمن اختيارهم المركزي أن تكون DGB مناسبة وملائمة لحاجاتهم.

إن مثل هذا القرار ربما يعتمد، كما هو الحال الآن، على منظومة كاملة من العوامل: إصرار الـ DGBs (أو عدم إصرارها) على الحياة الجامعية (التقليدية، رغبتها في اعتماد تعلّم تجريبي سابق، القيمة التبادلية للدرجة العلمية (الشهادة) المطلوبة، وجود هيئة نوعية والتزامها، وما إلى ذلك. وما أن يُتخذ ذلك القرار حتى يبادر الطلبة إلى اختيار كيفية دراستهم: عبر الانترنت أو خارجه، دراسة في البيت أو في الجامعة أو في العمل، في الصف مع المعلمين، أو وحدهم، أم مجرد مزيج من هذه التباديل المعروضة. وربما لا يلتزمون، على أي حال، بالعمل مع أعضاء هيئة تدريسية لجامعة واحدة أو منطقة واحدة. ففي الأساس لا ينبغي أن تكون حياة الطالب الجامعية عبر مكان معين، أو زمن محدد، أو هيئة أكاديمية مختارة سلفاً، بل عبر شبكة من صنعهم هم، بالطريقة ذاتها التي يجرون بموجبها استكشافاتهم الحالية للانترنت، ومع ذلك تكون معززة بـ DGB وهيئتها التدريسية.

لا يتوقع هذا النموذج، إذن، انهيار النظام الجامعي بأسره، بل بالعكس، يسعى إلى جمع قوى النظام التقليدي القديم مع مصادر العصر الرقمي الجديد: المحلي مع البعيد، والواقعي مع الافتراضي. ويتم ذلك بطريقة تعزز المرونة والحرية والتنافس والاختيار.

إننا لا نستطيع التنبؤ بأن جامعة المستقبل ستكون بهذه الصورة، أم لا، أم أنها ستكون على شاكلة نموذج «الجامعة الجوهرية» ما بعد الفوردية. من الواضح هو أن هذه النماذج، إلى جانب النماذج الافتراضية والإبداعية، تقدم للجامعات طريقاً إلى الأمام. أي أنها كلها تقدم نموذجاً للجامعة لا يسعى للاحتفاظ «بأمجاد الماضي»، بل يسعى لاستخدام ما هو ملائم للمستقبل وعلى صلة به. وبذلك فإنها تضمن اهتمامنا وانتباهنا الموحد، إن لم تكن قد ضمنت موافقتنا. لأن ما هو مؤكد أن الجامعة التقليدية لن تظل كما هي عليه اليوم.