الفصل الثاني

تحديات التعليم العالي في خدمة الصالح العام

أدريانا ج. كيزار (Adriana J. Kezar)

عبّر عددٌ من القادة في طول البلاد وعرضها مثل دونالد كينيدي (Donald Kennedy) في العام 1997، وديريك بوك (Derek Bok) في العام 2003، وكلارك كير (Clark Kerr) في العام 1998 عن قلقهم بشأن التعليم العالي، إذ رأوا أنه لم يعد يخدم الصالح العام كما كان في الماضي. وكانوا قلقين من أن التعليم العالي يتخلى عن دوره كمؤسسة اجتماعية وعن دوره الجماهيري في المجتمع، وأخذ يتحول بتزايد إلى صناعة. إن الدور الجماهيري للتعليم العالي يشمل -تقليدياً- تعليم المواطنين على الانخراط الديمقراطي، ودعم المجتمعات المحلية والإقليمية، والحفاظ على المعرفة وتوفيرها للمجتمع، والعمل بتناسق مع المؤسسات الأخرى مثل الحكومة أو الرعاية الصحية من أجل تعزيز مهامها، ورفع مستوى المعرفة بفضل الأبحاث، وتطوير الفنون والعلوم الإنسانية وتنميتها، وتوسيع المنافذ لضمان ديمقراطية متنوعة، وتطوير مواهب الطلبة الفكرية وتنميتها، وإيجاد قادة لمختلف حقول القطاعات العامة. فالقيم التي تعد أساساً لهذه المهمة الاجتماعية

تشمل المساواة، والخدمة، والحقيقة، والعدالة، والمجتمع، والحرية الأكاديمية، والاستقلال الذاتي.

يقول المعلقون: إن هذه الغايات والقيم التقليدية أخذت تتآكل عندما أصبح العمل أو تلاحم القيم مع الأهداف الاقتصادية المهنية سلفاً، هو الذي توجه التعليم العالي. وعلى الرغم من تحول أهداف التعليم العالي بمرور الزمن، فإن هذا التغير يحدث على ما يبدو دون حوار أو إدراك من المجموعات الكبرى المكونة له. لقد سرّع هذا الاتجاه المذعر ظهور المنتدى الوطني حول التعليم العالي لخدمة الصالح العام (سابقاً: منتدى كيلوغ حول التعليم العالي لخدمة الصالح العام). فهدف المنتدى هو فحص الاتجاه المذكور أعلاه أولاً، ثم إعادة توطيد تفوق العقد الاجتماعي. وهدف هذا الفصل وصف الأعراض متعددة الجوانب، التي تعرض العقد الاجتماعي للشبهة، واستخدام هذه الأعراض لإثارة أسئلة تساعد التعليم العالي على إعادة توطيد التزامه بخدمة الصالح العام.

يعد توجيه السوق والأهداف الاقتصادية ظاهرةً عالمية، بل وأكثر الظواهر تطرفاً في البلدان النامية؛ حيث أصبح التقدم الاقتصادي حجر الزاوية في البرامج السياسية والتربوية. فالسلطات الحاكمة في هذه البلدان تعيد تعريف الصالح العام بأنه تقدم خاص ومكسب اقتصادي أكثر مما هو مهمات تنمية اجتماعية مديدة، وعدالة اجتماعية راسخة، وانخراط ديمقراطي ثابت. فالمراقبون الحصفاء يربطون التغير في العقد الاجتماعي بقوى اجتماعية أكبر، كالليبرالية الجديدة مثلاً، وبالفلسفة القائلة إن الصالح العام ينشأ من التركيز على حماية الحقوق والحريات الفردية، وتراكم المصالح الخاصة، والتوجه نحو فردية أكبر، وابتعاد عن انخراط المجتمع، والخصخصة، وتوحيد الخدمات العامة كما عبر عنه نظام HMO في الرعاية الصحية، ومزيد من تحويل الحياة إلى النمط التجاري والتسويقي، بسبب اقتصاد الدعم الجانبي* الذي ساد في

* أي أن الحكومة تجعل إنتاج المنتجين يزداد عن طريق تخفيض الضرائب، فتدعم بذلك الاقتصاد وتُحسّنه. (المترجم)

ثمانينيات القرن العشرين وتسعينياته. (للاطلاع على بحث مفصل في هذه العوامل، انظر كيزار، 2004، وقد طبعت أجزاء من هذا الفصل في تلك المقالة).

ونتيجة لهذه العوامل المعقدة، تعاد صياغة العقد الاجتماعي بين التعليم العالي والمجتمع. وبما أن الكليات والجامعات تمول حكومياً، فإنها تشجع الآن على خصخصة بعض الأنشطة، لتغدو كيانات ربحية بمحركات اقتصادية وذات أهداف اجتماعية خاصة واقتصادية، بدلاً من كونها حكومية وذات أهداف اجتماعية. ولقاء ذلك يقل تمويل الجامعات، ولكن تزداد فرص مصادر العائدات الأكثر مقدرة. لقد انحسر مفهوم المسؤولية الاجتماعية (مثل صيانة المعرفة أو تطوير الفنون وتنميتها)، وحلت محله الاستجابة للسوق.

يوحي مفهوم العقد الاجتماعي بأن التعليم العالي والمجتمع يقومان دائماً بتكرار التفاوض حول علاقتهما المناسبة. ويرى كثير من النقاد أن ما يجري حالياً يشجع التسويات الأخلاقية والتربوية التي تعد ضارة بالتعليم العالي والصالح العام، وخصوصاً بالمهمة التاريخية المتمثلة في رعاية الديمقراطية والقيم المهمة مثل المساواة والحرية الأكاديمية ومتابعة تحصيل المعرفة. إن العقد الحالي مفعم بالنموذج الصناعي لتحديد حاجات التعليم العالي (الواردة في هذا الفصل) وباهتمام الحكومة، والقطاع الخاص، والطلبة، والآباء والأمهات، والقادة التعليميين.

عرَّف علماء الاجتماع «نقطة اللاعودة» بأنها النقطة التي تتحرك إليها الظاهرة الطبيعية في اتجاه واحد، بحيث لا يمكن عكسها أو إعادتها إلى حالتها السابقة. وما أن تتشوه بعض المجالات (نحو الكسب الاقتصادي، أو الانصراف إلى المتاجرة، في هذا المثال) حتى نصل إلى نقطة اللاعودة، حيث يغدو تغيير الاتجاه أمراً صعباً إن لم يكن مستحيلاً. وينبغي أن تكون الألعاب الرياضية الجامعية الشهيرة – التي بلغت فيها المتاجرة حداً شوه غاية هذا النشاط في مدارس القسم الأول – عبرة ودرساً لمجالات التعليم كلها. فكثير من الأنشطة

www.obeikandi.com

الجامعية تتجه نحو نقطة اللاعودة هذه، فهناك حاجة ما لمخاطبة هذه القضية، ولإجراء حوار بين القيادات.

ضياع العقد الاجتماعي أو العقد العام

لقد ربط الاقتصاد المتقدم، منذ خمسينيات القرن العشرين، التنمية الاقتصادية «بإنتاج» التعليم العالي للعاملين، خصوصاً في حقول العلم والتقنية والهندسة (كير 1998). وأدى ذلك في الولايات المتحدة إلى شراكات متنامية وعلاقات متعاظمة بين التعليم العالي والصناعة، وخصوصاً القطاع الموحد (كير 1998). كان التعليم العالي يخدم سوق العمالة بطريقة أو بأخرى، وإلى حد ما أو آخر، بيد أن إنتاج العاملين لم يكن أبداً هو الهدف الأول للتعليم العالي. إضافة إلى أن التعليم العالي قد أصبح (سوقاً)، يبتاع فيه الأفراد سلعاً لمصالحهم الشخصية. لقد نشأ الاقتصاد الريعي (Reaganomics) في ثمانينيات القرن العشرين وتسعينياته بيئة موجهة بالسوق بقوة أكبر من أي زمن مضى في تاريخ الولايات المتحدة. إذ كانت القرارات السياسية تتخذ على أساس الليبرالية الجديدة والعقلانية الاقتصادية، حيث كانت الأهداف الاقتصادية ونتائجها في الصميم، وكانت الأسواق والمتاجرة خير ما يحقق أهداف المجتمع، وكانت الخصخصة تشجع، وكان إيجاد بنى متحدة، وإعادة التنظيم يحقق هذه الأهداف (كوري، ونيوصن 1998، سلوتر، ورودس، 1933).

هناك العديد من عناصر الليبرالية غير المنضبطة والعقلانية الاقتصادية تؤثر تأثيراً مزعجاً في العقد الاجتماعي للتعليم العالي. بعض هذه العناصر يمكن توثيقها وقياسها تجريبياً، أما بعضها الآخر فلا يُستقصى ولا يصنف. لذلك فإن الحجم الكامل للمشكلة يبدو أكثر عمقاً مما يقدر حالياً ويدرك. مازالت الجامعات غير قادرة على إدراك التحول الاجتماعي، لأن كثيراً من التحولات تحدث على صعيد الولاية والفيدرالية وعلى المستوى المؤسساتي المتداخل. مازال هناك من يقول إن منافع التحولات (الميزانيات الإضافية للتعليم العالي، ورفد

النمو الاقتصادي، وتوليد دعم جماهيري أكبر لإيجاد وظائف) تفوق المساوئ والمشكلات، وترجح عليها. ومع ذلك، حتى إذا ما استمر التعليم العالي بزيادة توجهاته الموحدة والاقتصادية لرفع مستوى مناعته إلى الحد الأقصى، فإنه لا بد من مخاطبة المشكلات الأخلاقية، ومن دعم المنافع الاجتماعية والعامة كيلا تضيع. يعد فهم هذه التغيرات حاسماً لكونه قادراً على إيجاد رؤية جديدة للتعليم العالي تأخذ التوازن بين قوى السوق والصالح العام في الحسبان.

يضع هذا الجزء المعالم العامة للطرق التي تتحول المهمة بموجبها (من الاجتماعي العام إلى الاقتصادي الخاص)، لقد أثرت في الأنشطة الجوهرية للتعليم العالي مثل الإدارة، والمنهاج، والبحث، والحكومة، والتمويل، والسياسة، إضافة إلى مكوّنات تشمل أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة. إن مراجعة كيفية تأثير هذا التحول في المهمة على القيم الأكاديمية، مثل حرية المجتمع أو الحرية الأكاديمية، تبيِّن عمق مؤثرات العقد الاجتماعي الجديد ونتائجه. فهذه التحولات تهدد الخصائص الجوهرية لمؤسسات التعليم العالي وطبيعتها. إذ لو أتيح لهذه الاتجاهات أن تستمر دون تعديلات فورية، فإننا لن نقدر على إحياء ما ضاع من الصالح العام حتى لو أردنا تغيير العقد الاجتماعي.

القيادة والحوكمة الموحدتان

ضربت ثورة موحدة في العقدين الأخيرين من الزمن التعليم العالي، وأحلَّت محل ما له علاقة بالكلية وحاكميتها وقيادتها في معظم الجامعات (بيسانت، 1988، Bessant، وجيروكس، 1999، Giroux). وبما أن الاستثمار الخاص في الكليات والجامعات قد تعاظم من خلال روابط الأمناء في غالب الأحيان، فإن الأمناء النشطاء يطلبون الآن زيادة الدخل في التوجيه المؤسساتي وإدارتها، ويطالبون في بعض الحالات بتطويق البنى التقليدية المشتركة الحاكمة (كير، 1988, Kerr). إذ ليس لدى الأمناء، غالباً، خبرة في القضايا التربوية كي يتخذوا قرارات سليمة. وتعاني المعاهد والمؤسسات التعليمية من قرارات تؤثر سلباً في

البيئة التعليمية والتعلُّمية. فضلاً عن أن الأمناء والإداريين النشطاء قد مركزوا السلطة واتخاذ القرارات، مغيرين بذلك النهج الديمقراطي التقليدي في الجامعات والذي كان يعد نموذجاً للطلبة يبين لهم كيف تعمل المجتمعات الديمقراطية (جيروكس، 1999، Giroux، غمبورت، 2000، Gumport، كولوندني، 1998، Kolondny). تدل دراسات عديدة على أن اتخاذ القرارات قد ازداد مركزية في السنوات العشرين المنصرمة (المجالس والرؤساء)، وأن القضايا صارت تطرح انتقائياً للدراسة في العملية الحاكمة، وأن عملية التشاور قد تقلصت، خصوصاً في الأمور المتعلقة بالقرارات الإستراتيجية كالنتائج الربحية غير المتوقعة وكالتعليم عن بعد. (بيسانت، 1988، Bessant، كوري، 1998، Currie، مينغل، 2000، Mingle). عانت القيادة الرئاسية ضمن هذه البيئة التوحيدية. إذ يقضي الرؤساء جُلّ وقتهم يجمعون المال وينمون الأنشطة التعهداتية، فَذَوى دورهم السابق كقادة فكريين وأخلاقيين لمجتمعاتهم وللأمة (كيندي Kennedy, 1997, ، كير Kerr, 1998).

لقد غدت التنافسية، والكفاءة، وفاعلية الكلفة هي المعايير السائدة في اتخاذ القرارات. أشار عدد من المعلقين إلى أن اللغة والممارسات الموحدة تحل الآن محل الإدارة الأكاديمية التقليدية المؤمنة بأن القيم التربوية تعد مركزية في عملية اتخاذ القرارات (دالدر، 1985، Dalder، غمبورت، 2000، Gumport، رولين، 1989، Rollin). إن إحدى الإستراتيجيات الموحدة المستخدمة في مؤسسات التعليم العالي هي تصنيف الوظائف والخدمات الجامعية واستخدامها في الشركات الخاصة. كانت هذه الممارسة ناجحة في بعض الحالات، مثلاً في حالة المكتبات، وخدمات الطعام. وكانت في حالات أخرى كارثية مثل قاعات السكن، وتسهيلاته، حيث كانت الخدمات وثيقة الصلة بمهمة المتعهد التعلّمية، وعرضت أهداف المؤسسة للخطر (غمبورت، 2000، Gumport). يمكن أن تعمل الإستراتجيات

الموحدة في مجموعة محددة من الحالات، ولكن غالباً ما يقوم الذين تبنوا هذا النظام العقاري باستخدامه من طرف واحد. ويوجه النقد ذاته إلى مركزية تحديد الميزانيات ورسوم المنتفعين (الطلبة، أو مدفوعات القسم من أجل الانتفاع من خدمة جامعية)، تكون هذه السياسات ذات معنى في بعض الظروف، ولكنها تكون في ظروف كثيرة أخرى ذات أثر غير عادل على مجموعة معينة من الطلبة أو على قسم ما، أو برنامج معين.

المنهاج المهني والتعليم

إن التعليم المتوافر للطلبة قد أصبح مهنياً بصورة متزايدة، ومركزاً على التدريب والإنتاج المعتمد على المعلومات أكثر من تركيزه على تطوير المهارات الفكرية العالية وتنميتها (سلوتر، 1993، Slaughter). لقد غدت رعاية الحكمة والتفكير السامي وتغذيتهما، -وليس مجرد حفظ بايتات المعلومات- هي السّمة المميزة للتعليم العالي (جيروكس، 1999). يوافق أغلب الناس على أن التعليم الجيد يجب أن يعد الطلبة للحياة العامة، وليس فقط للحياة المهنية. فكان ذلك عنصراً جوهرياً لإسهام التعليم العالي في خدمة الصالح العام. فالأفراد المتمتعون بتعليم واسع يدلون بأصواتهم، وينخرطون في المنظمات السياسية (المواطنة)، ويلتحقون بالمنظمات المجتمعية، ويتطوعون بوقتهم للمجتمع (التنمية المجتمعية)، وهم أصحاء أكثر من سواهم (فيقللون التكاليف الطبية التي يتحملها المجتمع). فالبرامج المهنية والموجهة بالسوق غالباً ما تحبذ التعليم عن بعد الذي يمكن تقديمه بصورة أكثر فعالية (جيروكس، 1999). ومع ذلك يؤكد التعليم عن بعد على توليد المعلومة وأدائها، أكثر من تأكيده على التفكير النقدي.

يؤثر هذا التحول في المنهاج والتعليم في الصالح الاجتماعي والعقد التقليدي. **أولاً**: تعد العلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية غير التطبيقية، وتعليم التفكير النقدي والشمولي ضرورية للتربية المواطنية، ولتربية القادة (ايهرليخ، 2000، Ehr-lich). **ثانياً**: معاناة التعلّم: مازالت الجهات الأكاديمية تصارع منذ عشرين سنة

خلت من أجل التغلب على طرق التعليم المعتمدة على إلقاء المحاضرات، التي أثبتت عدم فاعليتها في تعلم الطلبة، ومع ذلك تشجع الإدارة الموحدة أساليب المحاضرات الضعيفة بسبب مؤثرات الكلفة (كوري ونيلسون، 1998). إضافة إلى أن الدراسات المتعلقة بتنمية طلبة الكليات تبين المنافع التي يجنيها الطلبة من تنمية المعرفة متعددة العلوم والجوانب (باسكاريللا وترينزيني، 1991، Pascarella & Terenzini). فالطلبة الذين يتلقون منهاجاً موجهاً مهنياً أقل تعرضاً للتنوع المعرفي. **ثالثاً**: يتعرض الحفاظ على المعرفة إلى الخطر عندما تغلق بعض حقول الاختصاص بسبب الافتقار إلى التمويل الكافي. **رابعاً**: ويتعرض تقدم المعرفة للخطر عندما تقلُّ العلوم ذات الصلة بالمشكلات. لقد بينت دراسات عديدة أن المشكلات المعقدة كالفقر خير ما تعالج به عن طريق العلوم متعددة الجوانب (بوك، 1982، Bok). وعندما يدرك المجتمع العلمي قيمة جعل المزيد من العلوم وطرق التفكير الجديدة تتحدى الأزمات الاجتماعية، يقل عدد أعضاء الهيئة التدريسية الذين يديرون البحوث في هذه البرامج ويستمر عددهم بالانكماش. هذا غيض من فيض الوسائل التي تنسف الصالح العام.

خصخصة البحث وإضفاء السمة التجارية عليه

ربما كانت أهم مشكلة ذات صلة بالمتاجرة وتشويه العقد الاجتماعي هي مشكلة البحث؛ إذ تشوهت عملية تقدم البحوث -كما ذكرنا أعلاه- منذ أن انخفض تمويل العلوم التي لا تخدم السوق بصورة درامية ضمن المؤسسات، وتقلصت المنح الخارجية المقدمة لهذه العلوم (غمبورت، 1993، سلوتر ورودس، 1993)، وتعّرض تقدم البحوث للتشويه. كما أن المموِّلين المتحدين والحكومة قلصوا دعمهم للبحث في موضوعات عامة ليس لها نتائج مباشرة تخدم المصالح التجارية (بوك، 1982، سولي، 185، Soley). وهكذا صارت المجالات المتعلقة بالفقر، والتربية، والتعليم، ومحو أمية الكبار وما إلى ذلك تتلقى أقل الموارد والاهتمام. إذ دون تدفق التمويل الكافي باستمرار، فإن العلماء الجيدين والطلاب

المتفوقين لن ينجذبوا إلى هذه المجالات العملية ومن ثم يُحدّ التقدم الفكري ويقيّد.

والتهديد الآخر للصالح العام هو التحرك باتجاه خصخصة البحوث وتحويلها إلى عمل تجاري. لقد أتاح قانون بايه – دول (Bayh-Dole) للعام 1980، والتشريع الذي كان جزءاً من اقتصاد الدعم الذي صدر في ثمانينيات القرن العشرين، فرصة للجامعات والأعمال التجارية الصغيرة بالاحتفاظ بحق الاختراعات التي طورت بموجب بحوث فيدرالية وبفضل أموال التنمية (سلوتر ورودس، 1993). كانت غاية هذا القانون زيادة التعاون بين الجامعات والمصالح التجارية. فشجع الجامعات على الانخراط في العلوم التقنية والبحوث التطبيقية وفي الخصخصة وجني الربح من مبادرات الأبحاث. فصنّاع السياسة أخذوا يقتنعون بأن التقنية بوصفها مصدراً وطنياً، تعد مركزية لتحقيق النجاح في السوق العالمية. فعدت حقول علمية كالبحوث الطبية أعمالاً تجارية كبرى ذات مكاتب لنقل التقنية ببيعها مكتشفات البحوث إلى شركات صيدلانية أو شركات التقنية الحيوية (مولي، 1995). تظهر المسوحات المختلفة التي تجري على الصناعة زيادة كبيرة كل سنة في أعداد التعاونيات ومؤسسات التمويل، مثلاً، ورد في تقرير جمعية مديري التقنية الجامعية أن التمويل قد ازداد ثلاثة أضعاف في العامين 1997 و1998، وارتفعت الامتيازات إلى 26% (مينغل، 2000، Mingle). هناك طرق عدة لكي تكون تعاونيات الصناعة التربوية مفيدة للطرفين. فالمؤسسات تعتمد على خبرة الجامعات، إذ تكتسب التدريب الضروري للموظفين، وتقدم فرص نمو للموظفين الذين يُعلّمون في الجامعات. (منتدى التعليم العالي – التجاري، 2001). تقدم المؤسسات للطلبة، تمويلاً إضافياً، وتسهيلات تتيح للجامعات تقليص نفقاتها، ولأعضاء هيئة التدريس فيها أن يعملوا مدرسين مساعدين في الجامعات.

على أي حال، يُعدُّ صراع المصالح درامياً وإشكالياً (منتدى التعليم العالي –

www.obeikandl.com

التجاري، 2001، سيشي، 1990، (Cichy، مانغان، 1990، Mangan، موينهان، 1998، Moynihan):

1. حركة في اتجاه البحث التطبيقي (أصبحت الآن تحولاً موجوداً وقائماً على عقود حكومية).
2. انهيار في البحث الأساسي (حاسم للتقدم في العلوم).
3. انخفاض أهمية التعليم في العديد من الجامعات (غالباً ما يسمى صراع الالتزام).
4. صراع المصالح كحصول أعضاء الهيئة التدريسية على فوائد مالية في بحوثهم، الأمر الذي أثر على سلامة الصحف الأكاديمية واستقامتها.
5. فقدان الممتلكات الفكرية المجتمعية.
6. تحول مواد بحوث طلبة الماجستير إلى موضوعات تطبيقية ذات توجهات تسويقية.
7. برامج بحثية لأعضاء الهيئة التدريسية أعيد توجيه بؤرها.

هناك إشكالات أخرى ظهرت أكثر إزعاجاً مما سبق ذكره، مثل سرية المكتشفات أو نتائج البحوث التفسيرية كيلا تنعكس سلبياً على الراعي. (منتدى التعليم العالي - التجاري، 2001). لا يعرف مدى هذه المشكلات في الغالب، ولكن تضميناتها ربما تكون عميقة. فضلاً عن أن الشركات الصناعية - الجامعية قد أسفرت عن تبني بعض الجامعات قيماً متحدة أكثر (كأن توّجه بالربح)، الأمر الذي يمكن أن يخرق القيم التربوية والمهمة التعليمية (مثل المجتمع، المساواة، العدالة) (دن، 1987، Dunn، مانغان، 1987، 1999، Managan، تايرني، 1998، Tierney). يعترف كثيرون من قادة الجامعات الآن أن حركة تحويل البحوث إلى أعمال تجارية قد شوهت الدور التقليدي للجامعات بوصفها حكماً ووسيطاً

www.obeikandl.com

للمعرفة وكافلة للموضوعية في الصالح العام. (منتدى التعليم العالي - التجاري، 2001، مينغل 2000).

بقي مجال واحد جدير بأن يدرس بصورة موسعة لأنه يغير العقد الاجتماعي تغييراً دراماياً، إنه: (الملكية الفكرية). (بوك 1982). فضمن الاقتصاد العالمي، تحقق مكتشفات البحوث التي لم تمنحها الصناعة امتيازاً نفعاً للمجتمع العالمي بأسره. يدعم العقلانيون الاقتصاديون فكرة أن البلدان سوف تفشل إذا لم تخصخص المكتشفات وتحولها إلى سلع تنفع مصالحها الخاصة (براون وشوبرت، 2000، Brown & Schubert، كوري، ونيوصن، 1998، Currie & Newson). وهكذا، أخذت الشركات والدول تسعى لخصخصة البحوث وتحويلها إلى سلع من خلال الملكية الفكرية بدلاً من تنمية الإسهام الحر في مجتمع العلماء العالمي. لقد حولت هذه الفلسفة والتشريعات الجارية والمتكررة الملكية الفكرية من كونها نتاجاً فرعياً للسعي وراء المعرفة إلى كونها هدفاً للعلم. ففي الماضي كانت الدولة تدعم البحث الأساسي وتبقيه ملكية عامة طالما أنها لا تعرف بالتأكيد من سيستفيد منه (سلوتر، ورودس، 1993). ومع ذلك فإن العلم التقني يوضح خطوط المستفيدين جلياً، حيث يشَرعُ الجمهور وغيرهم بطلب تمويل أشكال البحث كلها.

نضرب مثالاً على كيفية تغيّر تحول عملية البحث والمشروع، ليساعدنا على توضيح هذا التغيّر. شرح سلوتر، ورودس، (1993) كيف طبقت ولاية أريزونا سياسات -أثناء ثمانينيات القرن العشرين- جعلت الولاية هي المالكة والمنظمة والمنتجة لمنتجات عملية ذات صلة بالتجارة، وقلصت أي مطالب يتقدم بها أعضاء الهيئة التدريسية للحصول على امتيازات الاختراع أو الاكتشاف. كما تم استئجار عدد كبير من أعضاء الهيئة التدريسية المتعاقدين، وأصبح النظام يعمل كمشروع خاص، يسيطر مديروه على الأنشطة البحثية التجارية مع أنشطة الهيئة التدريسية، ويشرفون عليها. وبما أن أعضاء الهيئة التدريسية يعينون بموجب عقود، فإن سيطرتهم على ما يجري للبحث أو على اتجاهه قد تقلّصت. لقد حدد

قانون ولاية أريزونا المصلحة العامة بأنها تكون في أحسن حال بفضل متابعة الربح الخاص. ويعد هذا التعريف خارج نطاق المفهوم التقليدي للبحث بوصفه متاحاً للمشاركة بحرية، ويخدم المجتمع العالمي. وعلى الرغم من أن المكتشفات البحثية تجري خصخصتها لتخدم مصالح نوعية موحدة، فإنه مازال هناك الحد الأدنى من البحث ذي الصلة بالكيفية التي شوه بموجبها الصالح العام.

خصخصة تمويل التعليم العالي وتسويقه

على الرغم من أن تمويل التعليم العالي متنوع بين مصادر مختلفة عديدة، بما فيها التمويل الخاص الذي يُعدُّ مصدراً كبيراً للعائدات، فإن قوى عديدة قد ائتلفت في السنوات الأخيرة لجعل التعليم العالي يركز أكثر على توليد العائدات (ليسلي، 1995، Leslie، سلوتر، 1998). وبما أن ميزانية الولايات والأموال العامة قد انخفضت في ثمانينيات القرن العشرين، أخذ الرؤساء يبحثون عن مصادر دعم أخرى، غالباً من خلال الأمناء المتحدين القائمين على عملهم في مجالسهم (كير، 1998، Kerr). لقد ظهرت الميادين الصناعية والاستثمارات العقارية والأبحاث التعاقدية لتساعد على تقديم المزيد من التمويل ضمن مراحل تقصير ميزانية الولاية. ومع ذلك ركزت هذه المشروعات على وظيفة البحث التي زادت من تشويه التزام هيئة التدريس بالتعليم، وحرفت الموارد المؤسساتية بعيداً في اتجاه البحث، والربح التجاري المحتمل (كير، 1998، سلوتر، 1998).

ارتفعت الرسوم الدراسية، التي هي مصدر آخر من مصادر العائدات، بمعدلات فوق التضخم خلال ثمانينيات القرن العشرين وتسعينياته [معهد سياسات التعليم العالي (IHEP)، 1998، ليسلي وسلوتر 1995]. بيد أن رسوم الدراسة المرتفعة تقيد الوصول إلى الصالح العام، وتحدد جعله متوافراً للمؤهلين من الطلبة أجمعين. ومن المفارقات أن يكون هذا مجرد إدراك للكلفة طالما أنه يمكن للطلبة أن يحصلوا على صفقات تغطي معظم الرسوم. ومع ذلك غالباً ما تترك المؤسسات الأقل ثراء الطلبة يعانون من فجوة المعونات المالية، ويدل البحث

على أن الطلبة من ذوي الدخل المنخفض يتأثرون (بصدمة المثابرة)، وأنهم كذلك أكثر تردداً في أخذ قرضٍ ما. إذ إن التحول عن المنح إلى القروض فيما يخص الإعانة المالية قد أثر سلبياً على من هم أكثر حاجة للمساعدة كي يلتحقوا بالجامعة.

لقد دفع تحول آخر في سياسة العون المالي التعليمَ العالي باتجاه نموذج الصناعة، وأدى إلى التركيز على المصالح الخاصة والاقتصادية. إن إعادة توزيع مخصصات الإعانات المالية مباشرة إلى الطلبة ابتداء من مطلع سبعينيات القرن العشرين كان بداية للنموذج التنافسي والتوجه السوقي (ليسلي وجونسون، 1974). وعلى الرغم من أن إعادة توزيع مخصصات الإعانات المالية تعد إيجابية في تعزيز خيارات الطلبة وقدرتهم على اختيار الكلية، فقد أدى إلى توجه جديد في المؤسسات (المنافسة) ولدى الطلبة (كمستهلكين). إن تصنيفات نيوز أند وورلد ريبورت (News & World Report)، والأدلة الجامعية كدليل بيترسون (Peterson)، أو تقارير المستهلكين التي ظهرت في سبعينيات القرن العشرين، كلها تعزز المفهوم القائل إن التعليم العالي صار منتجاً يشتريه الطلبة. لقد كثفت المخاوف المقترنة بالانهيار المتنبأ به في مدى تسجيل الطلبة في ثمانينيات القرن العشرين، الخطابَ بشأن كون الطالب مستهلكاً طالما أن هناك منافسة أكبر على الطلبة (معهد سياسة التعليم العالي، 1988). تَعدُّ المعاهدُ الطلبةَ الذين يتقدمون بعروض في سوق المنافسة مستهلكين. فالمسجلون من المستهلكين الطلبة يشجعون على عَدِّ أنفسهم مشترين للخدمات، أكثر مما هم أعضاء في مجتمعات (معهد سياسة التعليم العالي، 1988).

لقد تفاقم نموذج السوق هذا بفضل آليات التمويل التي تتبعها الدولة، التي تحولت إلى منهجيات أداء أكثر من كونها آليات تمويل تقليدية عادلة تشمل المعاهد كلها (ليسلي وسلوتر، 1995). لدى إدخال نظام التمويل الأدائي أخذت المؤسسات تنافس بعضها بعضاً على المصادر، والطلبة، ودولارات العون المالي،

www.obeikandi.com

وغيرها من تمويلات الدولة. فضلاً عن أن التنافس قد أقحم ضمن قطاع آخر مع تنامي مزودي العلم من أجل الربح (كير، 1998). وبما أن التعليم العالي يرى نفسه -بشكل متزايد- قد أصبح صناعة، فقد حول اهتمامه عن الصالح العام إلى التنافس على العمل (براون وشوبيرت، 2000، كير، 1998، ليسلي 1995).

ليس التشويه الناجم عن التمويل بجديد، فالتعليم العالي قد كثف أولوياته منذ زمن بعيد ليتلاءم مع الأولويات التي أرستها المؤسسات والحكومة والشركات ومانحون آخرون (كير 1998). إن بيئة اليوم تطرح تحدياً فريداً، هو: (طالما أن التعليم العالي العام (الرسمي) قد أصبح خاصاً بصورة متزايدة، فما هي آثار ذلك ونتائجه على الصالح العام؟! هل ستحل المصلحة المتحدة مكان الصالح العام؟). وبما أن التمويل يحدد بقوة المهمات والقيم والأولويات، فإن خصخصة التمويل تبدو غير متناسقة مع تحويل هذا التمويل إلى عملية سوقية، ومفسدة لمهمة الجامعات وقيمها وأولوياتها.

أعضاء الهيئة التدريسية المجردون من الحصانة

هناك طرق مهمة عديدة غيرت بموجبها الممارسات الموحدة حياة أعضاء الهيئة التدريسية. أولاً: تغيرت تركيبة طبيعة سوق العمل الأكاديمي تغيراً دراماياً في السنوات العشرين الأخيرة. فيوجد الآن أكثر من 50% منهم غير متفرغين، بالمقارنة مع أقل من 15% قبل عقدين من الزمن، كما ارتفع عدد أعضاء الهيئة التدريسية المتعاقدين من صفر بالمئة إلى أكثر من 20% (أندرسون، 2002). نجم هذا الارتفاع الدرامي في عدد غير المتفرغين والمتعاقدين، عن الجهود المبذولة لتقليص التكاليف، وهو تأكيد كبير ضمن ممارسات التشارك الموحد. أما نتيجة نمو عدد أعضاء الهيئة التدريسية المتعاقدين وغير المتفرغين، فهي نقص في تقديم النصح للطلبة، ومحدودية التواصل بين الطلبة وعضو الهيئة التدريسية (ويعرف ذلك بأنه أحد أهم متنبئي التعلم بين الطلبة)، وتقلص الانخراط في

www.obeikandl.com

حكومة الجامعة، إضافة إلى نتائج أخرى (بالدوين وكروتسينغ، 1995، Baldwin & Krotseng، كوري، 1998، جيروكس، 1999، كير، 1998، مارجنسون، 2000، Mar-ginson). وبما أن المال المخصص لرواتب أعضاء الهيئة التدريسية وحقول أنشطتهم واهتماماتهم قد انخفض، فإن عدد الهيئة الإدارية قد ارتفع كثيراً خلال العقدين المنصرمين (سلوتر، ورودس، 1993). ويعود سبب ارتفاع عدد الإداريين إلى تعيين كوادر للتعاونيات البحثية والمكاتب التنظيمية المخصصة لأنشطة خاصة، وأنشطة لا تسبرها المهمات كثيراً.

لقد تركزت أجور أعضاء الهيئة التدريسية -كما لاحظنا في الجزء المتعلق بالمنهاج- في الحقول التطبيقية، والعلوم، وتلك التي تواءمت مع النمو في العمل بدلاً من تواؤمها مع الحقول التقليدية والفنون الحرة. يرى سلوتر (1993، 1998) أن ذلك الأمر مزعج؛ لأن العلوم الاجتماعية والإنسانية تشمل أعداداً أكثر من النساء والطلبة الملونين، فتأثرت بذلك هذه المجموعات تأثراً غير متناسب نتيجة لإعادة توظيف أعضاء الهيئة التدريسية. فعضو الهيئة التدريسية المنخرط بالعلم التجاري يكافأ أكثر من غيره. فضلاً عن أنه تجري مكافأة عضو الهيئة التدريسية، لسعيه للحصول على تمويل خارجي من الاستشارات التي يقدمها والبحوث التي يجريها، ويُشجع على ذلك، بحيث لم تعد تدفع رواتبهم من المؤسسة التعليمية (سلوتر، 1998). لقد قيل إن هذا التحول في تركيبة الهيئة التدريسية - بعيداً عن العلوم الاجتماعية والإنسانية -والتغير في دورها- السعي إلى الحصول على دعم خارجي لمراكزهم - قد قلص دور أعضاء الهيئة التدريسية بوصفهم نقاداً اجتماعيين. إذ تقلص عدد العلوم الاجتماعية، فلم يعودوا ينخرطون في النقد العام للمجتمع، وشجعوا، بدلاً من ذلك، على تنمية الممارسات الاستشارية للشركات الصناعية (التباخ، وغمبورت، وجونستون، 2001، Altbach, Gumport & Johnston، كوري ونيوسن، 1998، جيروكس، 1999). ويعد ذلك أمراً إشكالياً بوجه خاص، لأن العقلانية الاقتصادية قد أثرت بدورها على وسائل الإعلام التي أخذت تفقد مصداقيتها بوصفها ناقداً اجتماعياً. إذ أسفرت

منافذ الاضطلاعات الموحدة لمنافذ وسائل الإعلام عن سرد حكايات ناقدة للشركات أو الصناعات، كالتبغ، لم تنشر بعد، ولم تعلن.

لقد أطلق على تحويل الزمن والفكر والطاقة عن التعليم والبحث الأساسي اسم «صراع الالتزام». وقام المديرون المتحدون الذين زادوا تمويل البحوث وقلصوا نفقات التعليم في السنوات الخمسة عشرة المنصرمة (ليسلي وسولتر، 1995). كما أن التغيرات الكبيرة التي حصلت في عقود أعضاء الهيئة التدريسية، وشروط التوظيف، وتحولات الأعباء وما إلى ذلك قد أدت كلها إلى التوحد بين العديد من أعضاء الهيئات التدريسية، واستمر هذا الاتجاه خلال السنوات اللاحقة (ماك كولو، ولينغارد، McCallow & Lingrad 1996). يعد هذا التوحد مشكلة فقط في حالة جعل مدخلات أعضاء الهيئة التدريسية إلى حكومة الجامعة صعبة، لأنها تعدّ خارج نطاق عقود المساومة الجماعية. وبما أنه لا بد لأعضاء الهيئة التدريسية من إصدار أحكام مؤسساتية سليمة، فإن هذا التوجه، ربما ينذر بحدوث إشكالات للمعاهد. إن ما تعرض له الصالح العام بسبب التغيرات التي طرأت على عمل أعضاء الهيئة التدريسية يعدّ خطيراً، مثل: فقدان أعضاء الهيئات التدريسية في الميادين الجوهرية لإدارة البحوث؛ وفي ميدان الحوكمة الجامعية، ونقصان تعلّم الطلبة، وتقلص الخدمات العامة، وتباطؤ نمو النساء والأقلية من أعضاء الهيئة التدريسية، وتقليص دور أعضاء الهيئة التدريسية بوصفهم نقاداً اجتماعيين إلى الحد الأدنى.

الطلبة الأكثر اهتماماً بمهنتهم

إن بيئة يجري التأكيد فيها على الأهداف الخاصة والاقتصادية، تجعل الطلبة يبنون المواقف الأكثر اهتماماً بالاستهلاك والمهنة، تلك التي لا توازن مع الأفكار المتعلقة بالصالح العام (ريسمان، 1980، Riesman). إن تصريح أكثر من 50%من المسجلين في الجامعات، في العام 2000 بأنهم سجلوا (ليتمكنوا من الحصول على وظيفة أفضل) يعدّ من أكبر أسباب الالتحاق بالجامعات، وكانت نسبة المصرحين

www.obeikandl.com

بذلك في العام 1966 فقط 45% (معهد سياسة التعليم العالي، 1998). كما تحول تسجيل الطلبة عن حقول الفنون الحرة إلى الحقول المهنية، الأمر الذي أثر على المنهاج. لم يعد الطلبة أكثر اهتماماً بالمهنة فحسب، بل انخفض كذلك انخراطهم واهتمامهم بالسياسة (ايهرليخ، 2000). كما حصل -أثناء السنوات العشرين المنصرمة تحول - في برامج الإعانات المالية، عن المنح إلى القروض (كوري، ونيوصن، 1998، معهد سياسة التعليم العالي، 1998). وأظهرت الدراسات أن هذا التحول شجع الطلبة على الالتحاق بالحقول الأعلى في الرواتب، حيث يستطيعون تسديد قروضهم الكبيرة. وثبط الانتساب إلى الحقول الأدنى دفعاً، التي تخدم الصالح العام والجماعي الأوسع نطاقاً (سلوتر، 1998). فمثلاً، ازداد عدد الطلبة الجامعيين المسجلين للانخراط في العمل أكثر من ضعفين بين العامين 1980، 1985 (سلوتر 1998) وفي بعض البلدان أعفي الطلبة الذين امتهنوا أعمالاً تخدم الصالح العام من قروضهم.

خطاب اقتصادي عام

لقد وثّق معهد سياسة التعليم العالي (IHEP) أن الحوار العام حول التعليم العالي أثناء الأعوام العشرين الأخيرة، قد أكد على المنافع الخاصة والاقتصادية أكثر من تأكيده على المنافع الاجتماعية والعامة. فقد لاحظ هذا المعهد أن وسائل الإعلام حصرت اهتمامها بآفاق وظائف الخريجين دون إبداء أي اهتمام بالمنافع الاجتماعية الأوسع التي تنجم عن التوظيف. وترى مجموعات التركيز التي يُديرها المجلس الأمريكي للتعليم، أن الأمريكيين يعتقدون أن أكثر منافع الجامعة أهمية هي الحصول على وظيفة، (وهي موجودة أكثر من أي منافع أخرى). في حين أن تحسين الآفاق الاقتصادية - خصوصاً لمن كانت فرصهم قليلة - يعد أمراً مهماً، فإن فهم التعليم العالي على أنه مجرد وسيلة للوظيفة يهمل المكوّنات الجوهرية الأخرى، وينفي النتائج القوية التي يحصلون عليها بفضل تحسين المجتمع (ليسلي وسولتر، 1995). لقد تغير العقد الاجتماعي على المستوى الأوسع،

www.obeikandi.com

ولم يعد عامة الناس يرون أن منافع التعليم العالي الاجتماعية والعامة هي الجانب الأهم من أهدافه. وربما لم تعدّ تعدُّ المنافع العامة والاجتماعية مهمة أبداً.

القيم الأكاديمية

إن تغيير البيئة الإدارية والتعليمية والبحثية والتمويلية والتعلُّمية، أدى إلى تحدي القيم التي تعدّ أساساً للمهمة التقليدية. كخدمة الجمهور والحرية الأكاديمية والمجتمع والحقيقة والمساواة والعدل. إذ أصبحت - بداية - الخدمة الجماهيرية أقل أولوية من سواها، ومع ذلك مازالت دائماً عماد اكتساب ثقة الجمهور (بوك 1982، تايرني، 1998). فقد تراجعت في السنوات الأخيرة خدمة الجمهور بوصفها قيمة، إذ لم يعد ينخرط في المجتمعات والمدارس والوكالات الاجتماعية من المؤسسات سوى قلة قليلة. فمن المؤكد أن التزام التعليم العالي بالخدمة العامة قد تذبذب بمرور الزمن، ومع ذلك ظل في حده الأدنى حالياً. ويمكن القول إن دور التعليم العالي يتمثل في خدمة السوق، ولكن من المهم أن يقرر المشرعون والقادة التربويون ما إذا كان هذا هو الدور الخدمي الوحيد والسائد للمجتمع الأكاديمي.

لقد شوهت الشركات الصناعية الجامعية استقلالية التقصي التي يعبر عنها عادة بـ (حرية البيئة الأكاديمية) (سلوتر، ورودس، 1993). من القيم الجوهرية للبيئة الأكاديمية هي: (الحرية الأكاديمية)، أي حق متابعة أي اهتمامات بحثية يرغب عضو الهيئة التدريسية في إجرائها، وحقه في اختيار المواد التعليمية المناسبة لصفه. مُنح أعضاء الهيئة التدريسية الحرية الأكاديمية، لأن بحثهم كان يتم لخدمة الصالح العام وليس لخدمة المصالح الخاصة والتجارية (دَن، 1987، سلوتر، ورودس، 1993). وبنيت القواعد العلمية والمهنية على ضمان تطور المعرفة لخدمة المجتمع بطريقة نزيهة. ويعتقد أن مكتشفات العلم الكبيرة والمهمة إنما هي

نتاج تعاون اجتماعي، ومخصصة للمجتمع. حتى وإن لم يجنِ المنتجون ربحاً من هذه المكتشفات، فإنهم يمنحون حرية أكاديمية واستقلالاً ذاتياً لمتابعة الاهتمامات البحثية. وباستمرار أعضاء الهيئة التدريسية والمجتمع الأكاديمي بالسير في طريق المتاجرة والخصخصة، فإن الحرية الأكاديمية والاستقلال الذاتي التاريخي ربما يتغيران ضمن العقد الاجتماعي. وينبغي ألا يمنح المجتمع هذا الحق إذا لم يكن هناك مسؤولية مشتركة مُلزمة تجاه الصالح العام.

ترتبط قيمة الحقيقة ارتباطاً وثيقاً بمفهوم الحرية الأكاديمية واستقلالية البحث والتقصي. فمن مظاهر العقد الاجتماعي أن يقوم التعليم العالي بتطوير معرفة قوية غير منحازة، أو حقيقة لصالح المجتمع (سولي، 1995، ويونغ، 1997، Young). وعلى الرغم من الاختلاف الواسع حول مفهوم (الحقيقة)، فإن عدداً من العلماء يعتقدون أن المنطقية والعقلانية والتجربة والذرائعية يمكن أن تكون نوافذ تفضي إلى الحقيقة (مع استخدام حرف t وليس T الكبير في كلمة «truth» لتمييزها عن المفهومات الروحية للحقيقة). لذلك فإن كلمة حقيقة بالحرف t الصغير تعدّ متحولة ومتعلقة بالبيئة والسياق (بونغ 1997). ربما يقول بعض الباحثين إنهم يحاولون تطوير (فهم) وليس (حقيقة)، بيد أن غالبية الباحثين يجمعون على مفهوم جوهري مفاده أنهم يحاولون اتباع عملية صارمة وأخلاقية كي يتوصلوا إلى بصيرة نافذة. حتى إن ما بعد المحدثين المؤمنين بأن الحقيقة والنزاهة لا يوجدان، وأن البحث يتأثر بالباحث ويتحيز له، يقلقون بشأن خصخصة البحث، وإيجاد مستويات أعمق من التحيز تعزز المصالح الاقتصادية الذاتية. إن ما ينتمي انتماء وثيقاً بالحقيقة هو مفهوم حيادية البحث ونزاهته. فقد أسفر ذلك، في الأكاديمية، عن توجيه أعضاء الهيئة التدريسية انتقادات – بحرية تامة – إلى الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية. في حين يرى كثير من العلماء أن الباحثين سيضيفون حتماً شيئاً من التحيز على تقصياتهم،

فإن مناهج البحث قد صممت لتلطيف هذه التحيزات أو تقليصها إلى الحد الأدنى على الأقل. إلا أن التحيزات الناجمة عن الرعاية المشتركة والدوافع الاقتصادية تعد مزعجة بوجه خاص، ومن السهل جداً تجاهلها (مانغان 1999). تُعدّ هذه المشكلة - باقترانها مع تعاظم غير المتفرغين من أعضاء الهيئة التدريسية، ودون حماية الحرية الأكاديمية والحاجة إلى الدخل - نذيراً خطيراً (فيرودار، 1996، Fairweather). فكلها مجتمعة تهدد الدور المكرّم للأستاذة على مدى الزمن بوصفهم نقاداً اجتماعيين.

مازال المجتمع قيمة عميقة ملزمة للتعليم العالي (بوير، 1987). خير بيئة يتيسر فيها التعلُّم هي بيئة اجتماعية سليمة وآمنة في الجدال والتحدي. إن التغيرات التي طرأت على حياة أعضاء الهيئة التدريسية ودورهم، وتردي المنهاج وإعادة بنائه، وإعادة توجيه أعضاء الهيئة التدريسية نحو الشراكة الصناعية والاستشارات، وتوحيد الحاكمية والإدارة، كل ذلك قد أسفر عن تناقص المجتمع الجامعي (بيليك، ويلوم، Bilik & Blum 1989، بالدر، 1985، Baalder، جيروكس، 1999، غمبورت، 2000). وثقت دراسة كندية (كوري، 1998) أجريت أثناء عشر سنين، مفهوم المجتمع للجامعات قبل تطبيق الممارسات الإدارية الموحدة، ثم نظرت إلى ما حدث في السنوات السبع اللاحقة بعد ذلك. إذ غدا أعضاء الهيئة التدريسية أقل تفاعلاً فيما بينهم، لأنهم يقضون مزيداً من الوقت خارج الجامعة. كما أن تفاعل الإداريين مع أعضاء الهيئة التدريسية لم يتقلص فحسب، بل إن علاقتهم ببعضهم أصبحت أكثر تنافساً ونزاعاً. إضافة إلى أن أساليب التمويل الموجه بالسوق قد أدت إلى تآكل المجتمع الجامعي (ليسلي، 1995). كذلك التنافس على الدولار المذكور أعلاه قد أثر على التعاون بين مؤسسات التعليم العالي. فأسفر عن التراجع في المجتمع الحاصل حالياً بالفعل، وذلك بسبب الصراعات بين أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين. إن تقلص المجتمع الجامعي قد أثر سلباً في عملية التعلّم بين الطلبة، وفي أخلاقية أعضاء الهيئة التدريسية والتزامهم.

www.obeikandl.com

تعدّ المساواة ضماناً للحرية والفرص المتاحة من خلال صياغة حقوق معينة، فهي تشمل الأمور الاقتصادية والسياسية والثقافية والفكرية والعلمية والأخلاقية (يونغ 1997). أما البيئة الحالية فقد شوهت المساواة، وأفسدتها، لأنها تؤكد فقط على المكاسب الاقتصادية، ولأنه لا يزوّد كل فرد بالتربية النقدية أو التحويلية اللازمة لمشاركته في الحياة السياسية والاجتماعية. وبما أن المعرفة شكل من أشكال الملكية المجتمعية، فإن خصخصتها تشوه المساواة فيما يتعلق في حق كل فرد بالحصول على المعرفة وتفسيرها.

وهناك أمثلة عديدة على تعرض العدالة (بوصفها مبدأ للإنصاف) للخطر. إذ تجري البحوث أساساً لغايات تجارية مهمّشة الغايات الاجتماعية. فضلاً عن أن رواتب أعضاء الهيئة التدريسية تختلف اختلافاً درامياً، جاعلة بعض الميادين العلمية والمعرفية فقيرة جداً وبعضها الآخر يتمتع برواتب مجزية من القطاع الخاص (سلوتر، ورودس، 1993، سلوتر، 1998). كما أفسدت العدالة وشوهت، لأن الطلبة لا يستطيعون تحمل الرسوم الجامعية المبنية على التنافس الموجه بالسوق وعلى انخفاض الميزانيات العامة. ويمكن للقائمة أن تطول، بيد أن النقطة الأساسية هي أن القيم الجوهرية الداعمة للتعليم العالي معرضة للخطر، مهددة بذلك مقدرة المؤسسة على إنجاز مهمتها الحيوية المتمثلة في خدمة الصالح العام.

خلاصة

يقول بعضهم إن القضايا والإشكالات الأخلاقية هذه سوف تحل بمرور الزمن عندما تستقر قوى السوق، وإن ذلك سوف يحدث في النهاية أثراً إيجابياً (زيمسكي، 1993). ومع ذلك فإن مثال أستراليا يوحي بأن الإشكالات لن تتضاءل بمرور الزمن. ففي ثمانينيات القرن العشرين، ربطت حكومتا ويتلام Whitlam وهوك Hawk التعليم العالي بالصناعة ربطاً وثيقاً لتسيير البحوث التطبيقية، وغيرتا مهمة التعليم العالي والمنهاج، ورفعتا رسوم الطلبة، وثبتتا إستراتيجيات الإدارة الموحدة الهادفة إلى التخفيض واستقدام العاملين من خارج المؤسسة

وحددتا مبادئ المسؤولية والكفاءة التي تقاس بموجبها أعمال أعضاء الهيئة التدريسية (كوري، ونيوصن، 1998). وبمرور الزمن لم يتم استعادة المجتمع للجامعة فحسب، بل أصبح هذا المجتمع أكثر تشظياً، إذ حلّ المنهاج المهني والمدرسون المهنيون محل تراث الفنون الليبرالية، وأخذت النزعة المهنية تزداد بين الطلبة وأهلهم، وانحسر البحث الأساسي والنقد الاجتماعي (كوري، ونيلسون، 1998).

قاومت بلدان عديدة العقلانية الاقتصادية وحافظت بنجاح على المقاربات الإنسانية والديمقراطية الموجهة أكثر بالمجتمع. فمثلاً، أصدرت جنوب إفريقية ورقة بيضاء حددت فيها السياسة الوطنية للتعليم العالي، ووضحت معالم منافع التعليم العالي العامة والخاصة على حد سواء (كوري، ونيوصن، 1998). كما تمت مواءمة استجابة سوق العمالة مع الأهداف الأخرى، وعُززت بفضل السياسات الوطنية التي تلطف الحركة الناشئة باتجاه تحويل التعليم العالي إلى سوق. كما قدّم إصلاح التعليم العالي الفرنسي مثالاً للولايات المتحدة على مقاومة الإفراط في توجيه التعليم العالي بالسوق، إذ بقيت الفنون الحرة تحظى بدعم جيد، واتحد أعضاء الهيئة التدريسية ضد تآكل العمالة الأكاديمية، وتمرد الطلبة ضد تحويل التربية والتعليم إلى سلعة. وفي الوقت نفسه وسع الفرنسيون مجالات التحصيل، إذ بقيت للأكاديميين كلمتهم القوية في حوكمة المؤسسة التعليمية، ومازال البحث الأساسي مدعوماً بقوة. لقد ساعدت الأصوات والحركات المعارضة الموازية على حماية أنظمة التعليم العالي في جنوب إفريقيا وفرنسا من تحولها إلى أداة لقوى السوق والمغالاة في المصالح الخاصة والاقتصادية. ليست الأنظمة في جنوب إفريقيا وفرنسا كاملة، بل يمكنها تعلم الكثير من الولايات المتحدة، لكنها خلقت توازناً فعالاً، ووضحت الحدود بين الأهداف الاقتصادية والاجتماعية، والأهداف العامة والخاصة. واجهت جنوب إفريقيا وفرنسا ضغوطاً

www.obeikandl.com

من أجل إحداث تغيير، لكنهما بقيتا حذرتين من بعض التغييرات التي يبدو أنها تهدد ما تمت مواءمته تقليدياً مع الصالح العام. استخدمت المستعمرات الأمريكية فرنسة نموذجاً لصياغة المثل الديمقراطية للولايات المتحدة الناشئة. وربما كانت هذه لحظة أخرى تحتاج فيها إلى التعلّم من النماذج الخارجية.

لا أعني أن نتراجع إلى العصر الذهبي أو نموذج التعليم العالي، أو نتوقف عن التطور مع تغير القوى الخارجية. بل أعني أن التغيير الناجح يجب أن يكون عقلانياً، هادفاً، منصفاً، عادلاً بدلالة نتائجه على المجموعات في المجتمع. إنني أجري في الفصل الآتي فحصاً للحركات التي توحي بأمل رؤية للتعليم العالي تختلف عن تلك التي توجهها العقلانية الاقتصادية والليبرالية الجديدة فقط.

References

Altbach, P., Gumport, P., & Johnstone, B. (2001). *In defense of American higher education.* Baltimore: Johns Hopkins Press.

Anderson, E. (2002). *The new professoriate.* Washington, DC: American Council on Education.

Baldwin, R. G., & Krotseng, M. V. (1995). *Incentives in the academy: Issues and options.* New Directions for Higher Education, no. 51. San Francisco: Jossey-Bass.

Bessant, B. (1988). Corporate management and the institutions of higher education. *Australian Universities' Review, 32*(2), 10–13.

Bilik, L. J., & Blum, M. C. (1989). "Déjà vu all over again": Initiatives in academic management. *Academe, 75,* 10–14.

Bok, D. (1982). The corporation on campus: Balancing responsibility and innovation. *Change, 14*(6), 16–25.

Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Boyer, E. (1987). *College: The undergraduate experience in America.* New York: HarperCollins.

Brown, R., & Schubert, J. D. (Eds.) (2000). *Knowledge and power in higher education: A reader.* New York: Teachers College Press.

Business–Higher Education Forum (2001). *Working together, creating knowledge. The university-industry research collaboration initiative.* Washington, DC: American Council on Education.

www.obeikandl.com

Bessant, B. (1988). Corporate management and the institutions of higher education. *Australian Universities' Review, 32*(2), 10–13.

Bilik, L. J., & Blum, M. C. (1989). "Déjà vu all over again": Initiatives in academic management. *Academe, 75,* 10–14.

Bok, D. (1982). The corporation on campus: Balancing responsibility and innovation. *Change, 14*(6), 16–25.

Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Boyer, E. (1987). *College: The undergraduate experience in America.* New York: HarperCollins.

Brown, R., & Schubert, J. D. (Eds.) (2000). *Knowledge and power in higher education: A reader.* New York: Teachers College Press.

Business–Higher Education Forum (2001). *Working together, creating knowledge. The university-industry research collaboration initiative.* Washington, DC: American Council on Education.

Kennedy, D. (1997). *Academic duty.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kerr, C. (1998). *Troubled times for American higher education.* Albany: State University of New York Press.

Kezar, A. (2004). Obtaining integrity?: Reviewing and examining the charter between higher education and society. *The Review of Higher Education, 27*(4), 429–459.

Kolondny, A. (1998). *Failing the future.* Durham, NC: Duke University Press.

Leslie, L. L. (1995). What drives higher education management in the 1990s and beyond?: The new era in financial support. *Journal for Higher Education Management, 10,* 5–16.

Leslie, L. L., & Johnson, G. P. (1974). The market model and higher education. *Journal of Higher Education, 45,* 1–20.

Leslie, L., & Slaughter, S. (1995). The development and current status of market mechanisms in United States postsecondary education. *Higher Education Policy, 10*(3/4), 239–252.

Mangan, K. S. (1987, July 29). Institutions and scholars face ethical dilemmas over pursuit of research with commercial value. *Chronicle of Higher Education,* 11–12.

Mangan, K. S. (1999, June 4). Medical professors see threat in corporate influence on research. *Chronicle of Higher Education,* A14–15.

Marginson, S. (2000). Rethinking academic work in the global era. *Journal of Higher Education Policy and Management, 22,* 23–35.

McCollow, J., & Lingard, B. (1996). Chancing discourses and practices of academic work. *Australian Universities' Review, 39,* 11–19.

Mingle, J. R. (2000). *Higher education's future in the "corporatized" economy.* Paper presented at the Symposium on Research and Scholarship on Higher

www.obeikandl.com

Education Governance, Trusteeship and the Academic Presidency sponsored by the Association of Governing Boards of Universities and Colleges and the University of Virginia, Curry School of Education (Charlottesville, VA, December 5–6, 1999).

Moynihan, D. P. (1998). On the commodification of medicine. *Academic Medicine, 73,* 453–459.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students.* San Francisco: Jossey-Bass.

Riesman, D. (1980). *On higher education: The academic enterprise in an era of rising student consumerism.* San Francisco: Jossey-Bass.

Rollin, R. (1989). There's no business like education. *Academe, 75,* 14–17.

Slaughter, S. A. (1993). Retrenchment in the 1980s: The politics of prestige and gender. *Journal of Higher Education, 59,* 241–262.

Slaughter, S. A. (1998). Federal policy and supply-side institutional resource allocation at public research universities. *Review of Higher Education, 21,* 209–244.

www.obeikandl.com