الفصل الثامن

التعليم الليبرالي وفجوة الانخراط المدني

كارول جيري شنايدر (Carol Geary Schneider)

لقد رأى الأمريكيون منذ تأسيس الجمهورية وجود علاقة وثيقة -بل وضرورية- بين التعليم و(السعادة العامة). بيد أن دور التعليم العالي في رعاية الحيوية المدنية وتغذيتها ظل طوال معظم القرن العشرين متخلفاً وغير مستكشف بصورة كافية. إذ كان التعليم المدني مقرراً أساساً للمدارس في حين أن الأكاديميات الجامعية خصّت نفسها بتحسين المعرفة ونشرها ورفع مستواها.

أما اليوم فقد شُرع بمخاطبة تلك الرابطة المفقودة بين التعليم العالي والحيوية المدنية، إذ بدأت الروح «الأكاديمية الجديدة» الجماعية تنمو على حدود الأقسام في الكليات والجامعات الأمريكية وفي داخلها بصورة متزايدة. فليست (الأكاديمية الجديدة) مهتمة مركزياً بالمعرفة فقط، بل أيضاً بتعليم الطلبة الذين يُهيؤون لمخاطبة قضايا المجتمع الصعبة ويحثون على ذلك. تضفي هذه الروح الجماعية قيمة كبيرة على ما يسمى (التعلُّم الملتزم)، أي التعلّم الذي يؤكد على ما

www.obeikandl.com

يمكن أن يفعله الطلبة بمعرفتهم، والذي يُشغل الطلبة ويشركهم -فرادى وجماعات- في تحليل المشكلات المهمة في العالم الأوسع وحلها.

إن التوجه نحو التعلّم الملتزم بالانخراط، سائد في الحقول الملحة كالدراسات الأخلاقية، والدراسات النسائية، والدراسات البيئية، والدراسات المدنية، والدراسات السياسية وغيرها في كثير من الحقول «الرابطة» حيث يكون الانخراط بالقضايا العامة جوهرياً لعمل هذا العلم أو ذاك، وليس طارئاً عليه. بيد أن الحركة ذاتها في اتجاه مزيد من الانخراط والالتزام والتعلم الجماعي تأتي أيضاً بـ «انعطافة مدنية» جديدة نحو حقول موطدة منذ زمن أطول في العلوم الإنسانية، والعلوم، والعلوم الاجتماعية والحقول المهنية. فهناك كثيرون من أعضاء الهيئات التدريسية المختصين في هذه العلوم قد طوروا مقررات تخاطب مباشرة «مشكلات كبرى» في المحيط المدني، تتراوح بين المساواة بين الجنسين، والنفايات النووية، وديناميكيات قوة الثقافة المختلطة وصولاً إلى بيولوجية مرض نقص المناعة (الإيدز) [HIV/AIDS].

تمتلك هذه الحركة نمو أشكال جديدة من التعلم المدني -بصورة جماعية- في التعليم الجامعي مع إمكانية إعادة إحياء المعاني الجوهرية للتعليم الليبرالي في أكاديميات القرن الواحد والعشرين، وإثراء ممارسته. ومع ذلك يظل السؤال مفتوحاً: هل ستنجز هذه «الانعطافة المدنية» إمكانيتها ومقدرتها أم لا؟ فهناك معارضون -ذوو نفوذ- للحركة الوطنية المتنامية لجعل الانخراط المدني هدفاً واضحاً للتعليم الليبرالي، بمن فيهم رؤساء جامعات وعلماء بارزون، وبعض المؤسسات الكبرى والجمعيات التعليمية الوطنية. ولكن زخم الانخراط المدني لم يقنع بعد أكثرية أعضاء الهيئات التدريسية أو الطلبة أنفسهم.

باختصار، هناك تحديان يواجهان حركة الانخراط المدني. الأول: تغيير ممارسات التعليم في الجامعات بحيث يغدو الانخراط المدني والتعلم المدني

www.obeikandl.com

مسألة مركزية ليست اختيارية. والتحدي الثاني: هو العمل على توسيع مدارك الطلبة الخاصة بالأمور الموجودة في الكلية بحيث يرون التعلم المدني والانخراط المدني قيماً مهمة في حياتهم الخاصة بهم.

يخاطب هذا الفصل هاتين القضيتين. وسيتناول البندين الأولين نظرة عامة في العلاقات التاريخية والمعاصرة بين الانخراط المدني والتعليم الليبرالي. إذ تحدد هذه النظرة العامة نقطة التركيز الناشئة في الانخراط المدني بوصفه جزءاً من جهد أكبر لإعادة تشكيل التعليم الليبرالي بطرق تعزز أعراضه وتجعله أكثر براغماتية وروحاً عامة، وأحسن تناغماً مع وقائع المجتمع المعاصر.

وفي البند الثالث من هذا الفصل نتناول مكتشفات مربكة حول فهم الطلبة للانخراط المدني بوصفه هدفاً لتربيتهم وتعليمهم. وأخيراً يتم اقتراح طرق لربط الانخراط المدني بالبرامج التعليمية الأخرى، بحيث تندمج بقوة أكبر في المنهاج المتوقع.

التعليم الليبرالي والقيود المدنية للشمولية Universalism

مازال التعليم الليبرالي أو التعليم الفني الليبرالي هو الفلسفة التعليمية المميزة لهذه الأمة. لكن التعليم الليبرالي قد تغير بصورة درامية على مر القرون، إذ تغير موضوعه، وتغيرت ممارساته، ومبادئه وأسسه المنطقية الشاملة. وكما أرى في هذه الصفحات، عاد التعليم الليبرالي ثانية إلى خضم إحدى دوراته الانتقالية رغم بقاء مخرجات التغيير غير مؤكدة. ولكي نفهم احتمالات «الانعطافة المدنية» الناشئة في التعليم الليبرالي، علينا تحسين فهمنا لما ترد عليه هذه الحركة.

وبغض النظر عن تنوع منهجيات التعليم الليبرالي في المجتمعات الأكاديمية الأمريكية، هناك توافق أساسي، طوال معظم القرن العشرين، مع رؤى التعليم الليبرالي الموضح للطلبة والجمهور معاً. إذ كان التعليم الليبرالي يوصف في تلك الحقبة بأنه طريقة انخراط «القضايا البشرية الثابتة»، وبأنه توجيه للفروع

العلمية المهتمة بالبحث «الأساسي»، وبأنه شكل من أشكال الدراسة «الجديرة بحد ذاتها» دون الرجوع إلى أي تطبيقات محتملة. يجعل معارضون كُثر غياب التطبيق العملي معْلَماً محدداً للتعليم الليبرالي، وصفة مميزة له عن التعليم المعد مسبقاً ليكون تعليماً مهنياً [كيمبول (Kimball)، 1995]. إن أعلى أشكال التعليم والعلوم التي أحيط بها الطلبة والعامة علماً، قد سبرت القضايا الشاملة والمبادئ الجوهرية والعناصر المكوّنة والعمليات المنهجية الأساسية. يجب متابعة المعرفة بوصفها غاية بحد ذاتها، كما تحتوي أهم المعارف على تضمينات للإنسانية إجمالاً، وليس فقط لمجتمعات معينة.

لقد استخلص روبرت م. هتشنز (Robert M. Hutchins) من جامعة شيكاغو هذا التفضيل التنويري لما هو ثابت، على ما هو فوري وزائل بمقولته البليغة: «يتضمن التعليم تدريساً، ويتضمن التدريس معرفة، والمعرفة حقيقة. والحقيقة واحدة في كل مكان. لذا يجب أن يكون التعليم واحداً في كل مكان». [كيمبول (Kimball)، 1995، ص179].

إن رؤية القرن الواحد والعشرين لمنهجية شمولية فائقة للتعليم الليبرالي قد أكملت الزخم البحثي لمؤسسات القرن الواحد والعشرين الأكاديمية. وبمرور الزمن، ساعد التعليم الليبرالي على بناء ثقة بين المواطنين المثقفين جيداً بشأن عمل العلوم الأساسية والمنافع طويلة الأمد -العلمية، والاقتصادية، والثقافية الاجتماعية- التي تنجم عن البحث العلمي.

وفي الوقت نفسه، عندما أصبح الموضوع العلمي نقطة محورية للتعليم الليبرالي في القرن الواحد والعشرين، قدمت الدراسة في العلوم الفنية الليبرالية خدمات ناجحة لمجتمع أوسع بفضل شحذ مهارات الخريجين التحليلية، وتنمية قدراتهم على التفكير في السياق، ورعاية المرونة الفكرية والمقدرة على التكيُّف وتغذيتهما. وكما يقول عدد من الاقتصاديين: لقد تعاظمت أهمية هذه القدرات عندما تحركت الولايات المتحدة بحزم نحو الاقتصاد المبني على المعرفة.

www.obeikandi.com

لقد عزز التعليم الليبرالي بفضل هذه القوى موقفه بوصفه فلسفة الخيار التعليمية في كليات الوطن وجامعاته المرغوبة كلها، سواء كانت خاصة أم حكومية. ومع ذلك غدت، في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، هذه الرؤية المتعلقة بالتعليم الليبرالي -بل أوسع من ذلك، تلك المتعلقة بالديمقراطيات الليبرالية- عرضة لنقد قاسٍ ومؤثر.

وكما بين النقد الصادر عن جهات مختلفة، فإن الشمولية الغربية -بوصفها فلسفة اجتماعية، وإطاراً للتعليم الليبرالي- قد نشأت عن مقولات ثبت أنها قصيرة النظر وإقصائية. وبما أن الشمولية الغربية قد اندفعت بجرأة كبيرة جداً لتتخيل الذي تشترك فيه «البشرية»، فإنها أحبطت، واستبعدت باستمرار كثيراً من هؤلاء الناس -نساء، ومتدينين، وأقليات وطنية، وملونين- الذين تطبق عليهم رؤيتها نظرياً، ولكنهم لم يشاركوا -أو ربما شاركوا قليلاً- في توضيح تلك الرؤية. وحيث يُثمن التعليم الليبرالي في القرن الواحد والعشرين الوحدة والصفات المشتركة بين العامة، يدعو النقاد إلى التعددية، والآراء المتنوعة، والاهتمام الأكبر بالعلاقات بين المواقف الاجتماعية ومفهومات الواقعية.

ومع ذلك، وبرغم هذا النقد، تظل الشمولية الغربية مهمة لأولئك الذين يريدون رعاية الانخراط المدني والتقوية الديمقراطية وتغذيتهما في هذا القرن الجديد. يتابع أولو الألباب في مختلف أنحاء العالم اكتشاف ما يجذب المرء في رؤية شاملة تضم الحقوق الأساسية كالتعليم الشامل، والكرامة الإنسانية، وعدالة المساواة، والحرية، وتقرير المصير. نادراً ما يستطيع الأمريكيون -مواطنو أقوى ديمقراطية في العالم- معالجة هذه الموضوعات بوصفها أموراً مهمة فقط في ديمقراطيات موطّدة. وبفضل استمرار النضالات من أجل تقرير المصير في أنحاء العالم، لا بد أن تكون المبادئ والمقدمات التي ترشد المجتمعات غير المتحيزة موضوعات مركزية للدراسة والحوار في تعليم طلبة الكليات كلها. ولا حاجة

لتناول مثل هذه القضايا بتناغم كلي من خلال مجموعة واحدة من النظرات الثقافية. وفي جامعة جديدة مهتمة بالانخراط وبالحيوية الديمقراطية -بوجه خاص- فإنه ينبغي سبر المقدمات والمبادئ الديمقراطية -والتوترات بين مثل هذه المبادئ كالحرية والمساواة- وفحصها من وجهات نظر مختلفة عديدة: تاريخية، وثقافية متداخلة ومشتركة، وفلسفية واقتصادية واجتماعية.

صحيح كذلك -برغم ما قيل- أن النزعات الشمولية في مقاربة القرن العشرين للتعليم الليبرالي كانت إشكالية أكثر من كونها منتجة عندما بدأت برعاية الانخراط المدني في مجتمعات طلبة الكليات المباشرة. إذ لم يقدم مفهوم القرن العشرين للتعليم الليبرالي، على صعيد المقدمات وصعيد الممارسة كليهما، مدلولاً غنياً للمجال العام أو للعمل العام لتغيير المجتمع.

وكما يقول الفيلسوف جون سيرل (John Searle) موضحاً: إن القيم الغربية الدافعة للتعليم الليبرالي في القرن العشرين قد جمعت (ما يمكن تسميته بالشمولية المتطرفة والفردية المتطرفة). ويميل هذا لأن يكون ضمنياً ونادراً أما يكون بيّناً واضحاً. والفكرة هي أن أثمن ما في الكون هو الإنسان، ومع ذلك... يحقق المرء أقصى إمكانياته الفردية عندما يرى نفسه جزءاً من نوع بشري كوني يتمتع بثقافة إنسانية كونية شاملة، [جمعية الكليات والجامعات الأمريكية (AAC&U)، 1995، ص 11].

كان لهذا التوجيه إلى المجتمع البشري أثر عملي في دفع الطلبة بعيداً عن المسائل المدنية أو العامة المباشرة التي تواجه مجتمعاتهم. وكان هذا الإبعاد ناجماً من غياب التصميم والتخطيط، أكثر مما هو ناجم عن تصميم وتخطيط. وبدلاً من ذلك، ركزت دراسات الكليات على المجال المرئي المعروف «بالغرب»، وعلى القيم الإنسانية، أكثر من تركيزها على التحديات الديمقراطية.

ففي أعقاب الحرب العالمية الأولى مثلاً، تبنّت كليات وجامعات عديدة صيغاً متنوعة من مقرر جامعة كولومبيا المتعلق بالحضارة المعاصرة التي صُممت في

عام 1919 لإلقاء ضوء على القيم والمؤسسات التعليمية التي كانت في خطر في الحرب الحديثة. بيد أن هذه المقررات الجديدة في «الحضارة الغربية» بالرغم من أنها أنشئت ووُطدت مع مراعاة التعليم المدني، ركزّت بقوة على الموضوعات الشمولية التي تربط بين قيم مختلفة مثل العلاقة بين الدين والعقل، أو الثورة العلمية، بدلاً من التركيز على التحديات المباشرة أكثر للديمقراطية الأمريكية. وطبقاً لذلك، درس الطلبة الذين سُجلوا في مقررات الحضارة الغربية الأفكار التي نوقشت أثناء الثورة الفرنسية بشيء من التفصيل، ولكنهم لم يستكشفوا بصورة نموذجية ثورات الحقوق المدنية العديدة التي بدأت تتمخض في باحاتها الخلفية في القرن العشرين.

فضلاً عن أنه عندما ازدادت فروع العلم تعقيداً أو أصبحت تهتم بتشذيب أساليبها العلمية الخاصة بها، ركزّت أهدافها التعليمية بشدة على تعليم الطلبة كيف يستخدمون الأدوات التحليلية لعلومهم في النتائج المدنية للتعليم الليبرالي، ولكن بصورة غامضة فقط. ويبين تقرير صادر عن الجمعية الأمريكية للعلوم السياسية (APAS) في العام 1995 تطور تفضيل ما هو تحليلي على ما هو مدني تفضيلاً صريحاً وعلنياً.

بدأ الذين كتبوا التقرير بالإشارة إلى تقرير صدر في العام 1951 حول «أهداف العمل السياسي»، بقولهم:

> **«إن أهداف الدراسة السياسية التي طرحت في تقرير العام 1951 تخدم كلها الهدف الأساسي الذي كان يسمى ذات يوم التعليم المدني، وتتضمن هذه الأهداف مبدئياً: «التعليم من أجل المواطنة»، و «التعليم من أجل الخدمة العامة»، وتصحيح «جهل عامة الناس» بالعلاقات الدولية.**

وعلى الرغم من أننا نظن أن الدراسة السياسية السليمة لا تقدر بثمن عند المواطنين الأمريكيين، فإن تركيزنا إنما هو على منفعتها لمواطني أي دولة أو بلد في أدوارهم الاجتماعية التي تدرك على نطاق واسع.

ونعتقد أن هدف الدراسة في حقل العلوم السياسية هو رفع مقدرة الطلبة إلى الحد الأقصى على تحليل ديناميكيات الأحداث السياسية، والمعالجات الحكومية ومغازيها وتفسير ذلك كله». (AAC&U، 1999، ص133)

تابع كاتبو التقرير قولهم موضحين أن تعلُّم المشكلات والبنى والمناهج السياسية تعلُّماً تخصصياً ربما يكون غير كافٍ لأهداف دراسة العلوم السياسية. فالأكثر أهمية للطلبة هو تطوير معرفة عامة واسعة، وتنمية مهارات تحليلية، لأن ذلك يمكن الخريجين من تطبيق معرفتهم على المشكلات في أي مكان وأي زمان.

وفي إيماءة نحو توجه التعلّم المبني على المجتمع، الذي بدأ بالظهور في مطلع تسعينيات القرن العشرين، يوصي تقرير الجمعية الأمريكية للعلوم السياسية (APAS) بضرورة حصول كل طالب وطالبة على فرصة المشاركة (في الأوضاع السياسية للحياة الواقعية خارج الجامعة). وسبب هذه التوصية هو الحفاظ على (واقعية مفهومات) الطلبة. ولم يرد أي ذكر لقيمة انخراط الطلبة الممكن في العمل السياسي الواقعي.

تنظر بعض العلوم لأدوارها التعليمية بالطريقة ذاتها تماماً. كان تقرير APSA واحداً من اثني عشر تقريراً حول الفنون والعلوم، أعدتها جمعيات ثقافية متخصصة ذات صلة بالموضوع، بالترابط مع دراسة أعدتها الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات AAC&U حول مساهمة حقول التخصص في التعليم الليبرالي. من بين الاثني عشر تقريراً الصادر عن جمعيات ثقافية متخصصة حول الأهداف التعليمية للحقول العلمية المتخصصة فيها، لم يشتمل سوى

تقريرين صادرين عن الجمعية الأمريكية للعلوم الاجتماعية، والجمعية الوطنية للدراسات النسائية، على مفهومات متطورة بصورة جيدة لأدوار الحقول العلمية التخصصية في مخاطبة التحديات الاجتماعية ورعاية الطاقات المدنية وتغذيتها. أما التقارير الأخرى – التي غطت حقول التاريخ والفلسفة والدين والاقتصاد وعلم النفس والبيولوجيا والفيزياء والرياضيات والدراسات متداخلة الاختصاصات – فقد سكتت عن أي ذكر للعلاقة بين الدراسة في هذه الحقول العملية المتخصصة وتطور الطاقات المدنية ونموها (AAC&U، 1990).

كما أن هذا التوجه نفسه نحو التحليل، وتفضيله على الانخراط، قد أثر في تدريب العلماء والشباب الذين سيشكلون الهيئات التدريسية القادمة. وبوصفي مؤرخاً ناشئاً في ستينيات القرن العشرين وسبعينياته، مثلاً، كنت أتلقى تعليماً مفاده أن «النزعة للحاضر» –أي الاهتمام بتتبع الروابط بين الماضي والحاضر– ربما يؤدي إلى قراءة خاطئة للمصادر التاريخية، وفي النهاية إلى علم مزيف. وحذرني المشرفون عليّ، من الاستجابة لإغراءات «الصلة» المضللة.

ولكني وجدت فيما بعد أن هذا العزوف عن جعل التاريخ ذا صلة قد عكس تراكماً هرمياً عميقاً من القيم في أكاديميات القرن العشرين. إن اكتشاف المعرفة الجديدة والمبادئ المهمة يمثل مكانة مرموقة. أما المعرفة «التطبيقية» فموقعها أدنى، في العلم وفي المنهاج معاً. والانخراط المدني كان شكلاً من أشكال المعرفة التطبيقية.

لا أعني أن العلماء الانضباطيين قد استبعدوا القيمة المدنية للتعليم الليبرالي ونفضوا أيديهم منه. بل توقعوا ووعدوا مراراً وتكراراً أن التدريب الفكري الذي يُقدمه التعلم الجامعي سوف يرفد التفكير الجيد، ومن ثم يرفد المواطنة الجيدة. ولكن، كما ذكرت APAS أعلاه، لم ينظر العلماء الانضباطيون الصارمون إلى ذلك بوصفه جزءاً من دورهم في مساعدة الطلبة على ممارسة فنون المواطنة. وبدلاً من ذلك ترك أعضاء الهيئات التدريسية للفنون الليبرالية مسألة اتخاذ القرار بشأن الانخراط المدني بصورة كاملة لكل طالب حسب وقته ومشروعه الخاص به.

www.obeikandi.com

فضلاً عن أن فهم سيرل (Serle) العميق للتراث الغربي يوحي بأن اندفاع منهجية القرن العشرين للتعليم الليبرالي كان فردياً جداً، من حيث المبدأ ومن حيث الممارسة كليهما. لقد سعى التعليم الليبرالي في القرن العشرين -من ناحية مفاهيمية- إلى مساعدة كل طالب وطالبة على تصعيد إمكانياتهما الفردية عن طريق تشذيب الفكر والمعرفة وتهذيبهما إلى الحد الأقصى. إذ زوّد المنهاج أغلب الطلبة بثروة من الخيارات، حيث أصبح مقرر كل طالب جامعي فردياً جداً فيما يتعلق بالأهداف العملية كلها. فكانت النتيجة أن أصبح يُنظر إلى التعليم الليبرالي بوصفه تعزيزاً فردياً، واستثماراً في الإبداع الذاتي مع تحقيق منافع في المسيرة الحياتية.

وكما يلاحظ النقاد، لقد رأى منهاج القرن العشرين ضمناً كل متعلم ذاتاً منفصلة متحررة من القيود والعوائق. فأنزلت مكانة التنمية الاجتماعية والشخصية المتداخلة كالانخراط المدني، إلى مستوى المنهاج المساعد وإلى مستوى ما يتيسر للفرد من وقت لذلك.

إعادة التفكير في التعليم الليبرالي من أجل عالم العيش مع الآخرين

إذا كان القرن العشرون قد أكد على الصفات المبهمة للتعليم الليبرالي، فإن القرن الحادي والعشرين قد بدأ ينشر مفهومات مختلفة تماماً. فالجمعية الأمريكية للكليات والجامعات (AAC&U) جمعية وطنية مهتمة بنوعية التعليم الليبرالي وحيويته ومكانته. وتقدم هذه المؤسسة مصادر ودعماً للجامعات العاملة على إعادة التفكير في ممارساتها التعليمية وإعادة تقويتها وتنشيطها على صعيد المنهاج والتعليم. ونتيجة لذلك وصلت وزملائي إلى مئات المناقشات الجامعية الداخلية والتقارير الصادرة عنها عن طريق طرح سؤال بصورة دورية حول ما يريدون أن يحققه طلبتهم من تعليمهم الجامعي، وحول الاتجاهات الجديدة التي ينبغي تبنيها لتقوية نوعية تعلم الطلبة عموماً، والتعليم الليبرالي، خصوصاً.

www.obeikandl.com

نشرع من هذا المنطلق بمشاهدة ظهور رؤية بديلة للتعليم الليبرالي تؤكد على منافعه التي لا تعود على المتعلمين الأفراد فقط، بل على المجتمع أيضاً: على المجتمع المدني، والديمقراطية التنوعية، والمجتمع العالمي، والاقتصاد المبدع.

قليلاً ما يقال هذه الأيام عن الجامعة بأنها برج عاجي حيث يستطيع الطلبة الانسحاب -إلى حين على الأقل- من ملهيات المجتمع ونزعاته. إذ حل مفهوم جديد بدلاً من ذلك أخذ يترسخ في العلوم والتعليم بحيث تبرز إبداعات مفهومية مهمة من تقاطع النظرية والتطبيق.

وفي هذه البيئة أصبح يُنظر إلى الانخراط في قضايا (العالم الواقعي) بوصفه رصيداً للعلوم الإبداعية وللتعليم والتعلم القويين. ونتيجة لذلك تشجع الجامعات بنشاط انخراطها بالمجتمعات المحلية والعالمية مع إلقاء ضوء على البرامج التي تربط العلم بقضايا الناس وتحدياتهم التي يمكن تحديدها. وتقوم الجامعات الآن في طول البلاد وعرضها بتحديد معالم التزامها بالتعلّم الجماعي القائم على المجتمع، وبالتنوع وبالمبادرات الثقافة المتفاعلة، وبالأشكال العديدة للتعلُّم التجريبي، بما في ذلك الخدمة والتعليم الداخلي وغير ذلك من أشكال العمل الميداني.

فيما يلي بعض الدلالات الموحية بمدى هذا الزخم المدني. لقد تقدم نحو ثلاثمئة كلية وجامعة بطلبات للمشاركة في إحدى مبادرات الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات AAC&U المختلفة المتعلقة بالانخراط المدني و(فنون الديمقراطية). وهناك مئتا كلية وجامعة أخرى تشارك بنشاط في مشروع الديمقراطية الأمريكية الذي أطلقته الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات الرسمية. (إن ميثاق الجامعات الذي كان أول من أطلق حركة تشجيع الانخراط المدني والخدمة العامة وتعزيزها في التعليم العالي قبل عشرين سنة، يضم الآن أكثر من تسعمئة مؤسسة كأعضاء في هذا الميثاق. كما أصدر كل من الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات وميثاق الجامعات بيانين حديثين في السنوات الأخيرة يعرفان الانخراط المدني كعنصر جوهري في التعليم الجامعي.

www.obeikandl.com

ووقَّع على أحد هذين البيانين أو على كليهما نحو ثمانمئة رئيس كلية أو جامعة -من مختلف أقسام التعليم العالي- (AAC&U، 2002a)

وأطلقت الجمعية الأمريكية للعلوم السياسية دعوة مدوّية في العام2004 للقيام بعمل مدني جديد وتحمّل مسؤولية مستقبل الديمقراطية. ويخلص التقرير الذي يحمل العنوان (الديمقراطية الأمريكية في عصر اللامساواة المتصاعدة). إلى ما يلي: «لقد اكتشفت قوتنا العاملة عيوباً ونزعات مزعجة تنسف الوعد بديمقراطية أمريكية في حقبة من غياب العدل الاحتمالي الصاعد بإلحاح. فنتحدى مواطنينا لكي يلتحقوا بحملتنا القوية لتوسيع المشاركة المدنية وجعل حكومتنا تستجيب للأكثرية بدلاً من استجابتها للقلة صاحبة الامتيازات». (APSA، 2004، ص20).

إن مصادر هذه (الانعطافة المدنية) في الجامعات وفي التعليم الجامعي الليبرالي متنوعة. يفترض معارضون كثر أن الدافع الأساسي للطاقة المدنية الجديدة هو ظهور حركة تعلّم الخدمة التي أصبح عمرها نحو عشرين سنة. والواقع أن أعضاء الهيئات التدريسية والقادة التعليميون يستخدمون، غالباً، مصطلحات: «الخدمة»، و«التعلم الملتزم»، و«الانخراط المدني» وكأنها مترادفة، ويمكن استخدام أي منها للدلالة على المصطلحات الأخرى.

إذا ما نظرنا إلى المشهد التعليمي برمته، يبدو لنا جلياً وجود روافد إضافية تصب في الاهتمام الجديد بالتعلم الملتزم وبالعمل الموجه مجتمعياً. لقد كانت حركة تعلم الخدمة -ومازالت بالتأكيد- منتجة ومؤثرة بقوة في جعل الانخراط المدني قضية مركزية. ولكن التطورات في الإصلاح التعليمي المذكورة أدناه قد أسهمت إسهاماً مهماً في التحول نحو مفهوم التعلم الجامعي والتعليم المذكورة أدناه الليبرالي المستوحى من الجمهور والملتزم به:

www.obeikandl.com

- نشوء حقول جديدة، وخصوصاً الحقول التي تخاطب قضايا اجتماعية مهمة مثل النوع، والعرق، والاثنية والهوية الثقافية، والسلطة، والبيئة، والتحديات الصحية، والدراسات المدنية، وما إلى ذلك. إن هذه الحقول الأكثر حداثة تجعل -باستمرار- التعلم القائم على المجتمع جزءاً لا يتجزأ من الخبرة التعليمية المطلوبة لطلبة الجامعات. فهي ترى - بثبات - المجتمع مصدراً مهماً من مصادر القضايا والإشكالات العلمية، وليس فقط موقعاً لتطبيق المعرفة فيه.

- الاهتمام المتزايد بالتعليم التكاملي أو المترابط الذي تغدو في إطاره القضايا والمشكلات الاجتماعية -مثل نشوء اللامساواة- محفزاً يساعد الطلبة على ربط الرؤى الثاقبة عبر العلوم. إن حركة المجتمع المتعلم المنطلقة الآن في خمسمئة جامعة على الأقل تعدُّ محلاً هندسياً مهماً للتعلم التكاملي، كذلك يُعدُّ ظهور الخبرات العليا ذات العلوم المتداخلة والمنظمة تنظيماً عالياً في التعليم العام، محلاً هندسياً للتعلُّم التكاملي.

- البحث المؤثر في التطور المعرفي والفكري. فقد بيّن العلماء العاملون في ميدان المعرفة عن قناعة أن التعليم يكون أقوى وأكثر قابلية للاحتفاظ به عندما يتضمن خبرة مباشرة، واهتماماً بالبيئة وبالتطبيقات، وبالانخراط النشط في حل المشكلات، وبالتعلم في المجتمعات. شجعت هذه الاكتشافات والدعم المباشر من مؤسسات عامة وخاصة على حد سواء، العلماء في تخصصات عديدة - بما فيها العلم والرياضيات والهندسة - على اكتشاف سبل ربط المفاهيم الأساسية في حقول اختصاصاتهم مع القضايا الاجتماعية. إن الغاية المنشودة هي مساعدة الطلبة على فحص الروابط بين المعرفة والعمل، وعلى تعميق فهمهم وتقوية قدراتهم على استخدام المعرفة بفضل تلك الروابط.

- ظهور التنوع كقيمة تعليمية وكمحفز. انتقلت التنوعية -في وقت قصير

www.obeikandl.com

نسبياً- من الهوامش إلى المركز، مضموناً وبيئة للطلبة المتعلمين في الكليات. إن التنوع -لدى فهمه مبدئياً بأنه دراسة لثقافات عديدة متقاطعة- قد أصبح، بصورة متزايدة، قيمة مدنية والتزاماً ديمقراطياً في كثير من صفوف الكليات. إن نزاعات المحاكم بشأن العمل الإيجابي في قبول الطلبة قد حفّزت على ظهور دراسات عديدة لاستكشاف المنافع التعليمية للتنوع، مع فهم تعلّم التنوع أنه مضمون أكاديمي وخبرة مباشرة مع الناس من مختلف الخلفيات. أظهرت هذه الدراسات أن الطلبة الأكثر خبرة في تعلم التنوع يملكون مهارات معرفية أفضل، ويتمتعون بمقدرة أفضل على أخذ المنظورات التنوعية بالحسبان، وأكثر رغبة في حل المشكلات الاجتماعية والعيش، هم أنفسهم، في مجتمعات متنوعة. لقد رُفعت نتائج التنوع هذه بنجاح إلى المحكمة العليا فيما يتعلق بقضايا ميتشيغان الحديثة [كراتز ضد بولينغر، 2000، وغروتر (Gruter) ضد بولينغر، 2001] بوصفها «نتائج الديمقراطية»، وأخذت الجامعات تؤطر -بصورة متزايدة- مبادراتها التنوعية بوصفها طرقاً لبناء طاقات ديمقراطية وقيم تلائم مجتمعاً متنوعاً.

- الضغط الذي يمارسه أرباب العمل لتعليم الطلبة كيف يتصرفون ويحلون المشكلات ضمن فرق. فكما هو معروف اليوم على نطاق واسع، لدى طلبة اليوم توجهات قوية نحو الإعداد للحياة العامة. وأرباب العمل بدورهم أوصلوا -بقوة، إلى البرامج المهنية- توقعاتهم بأن على الطلبة تطوير مهارات حل المشكلات جماعياً وتنميتها في الكلية. وفي حين أن مشروعات الفرق الطلابية نادراً ما توصف بأنها فرق «مدنية»، فإن مشروعات الفرق تقدم فرصاً مهمة للطلبة كي يعملوا في مهارات مدنية مهمة مثل: الإصغاء النشيط، والانخراط في منظورات متنوعة، والصراع المبدع، والمفاوضات، وتقويم النتائج، والقيام بأعمال تصحيحية. فمثل هذه المشروعات تزج

www.obeikandl.com

الطلبة في العمل على إيجاد حلول واقعية لمشكلات واقعية. وتعد هذه المشروعات من باب الاحتمال والإمكانية على الأقل، طاقات مدنية وورشية.

فإذا ما جُمعت هذه الحركات المتعددة والمتقاطعة فإنها تؤدي إلى إعادة تأطير التعليم الليبرالي. وفي حين أن القرن العشرين قد أكد على المهارات الفكرية والتنمية الفردية أساساً، فإن أنصار التعليم الليبرالي في القرن الواحد والعشرين يضعون تأكيداً جديداً على ما اصطلحت عليه الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات (AAC&U) – «إعداد الطلبة لعالم العيش المشترك».

إن أول تعبير تصف به هذه الجمعية التعليم الليبرالي بأنه تعلم ملتزم أو مرتبط engaged or connected Learning ورد قبل أكثر من عقد من الزمان، في تقرير صادر في العام 1991 بعنوان (تحدي التعلم الملتزم أو المرتبط) كُتِبَ هذا التحدي في حوار مع اثنتي عشر جمعية علمية أسهمت في دراسةAAC&U لحقول التعليم الليبرالي والفنون والعلوم. إن انخراط مؤلفي التحدي في التقارير الاثني عشر الصادرة عن الجمعيات العلمية والمعدّة لهذه الدراسة، جعلهم يقولون إن العمل في حقل الفنون والعلوم كان ينجز فقط بعد أن يكون الطالب قد تعلم لغات حقل أكاديمي معين وأساليبه. وأكد التحدي أن التخصصات الملتزمة بالتعليم الليبرالي مسؤولة أيضاً عن مساعدة الطلبة على ربط التعلم بالعالم الموجود خارج المجتمع الأكاديمي. هناك طريقتان لهما علاقة بالموضوع يستخدم بموجبهما مصطلح «التعلم الملتزم». تشير الأولى إلى المقدرة على بناء علاقة بين أنماط المعرفة المختلفة... والمقدرة على تطبيق التعلّم في بيئات متنوعة. أما الثانية فتشير إلى المقدرة على إيجاد صلة بين التعلم الأكاديمي والعالم الأوسع، والقضايا العامة والخبرة الشخصية. (AAC&U، 1991، ص14).

إن تقرير AAC&U للعام 2002 حول «التوقعات الكبرى: رؤية جديدة للتعلّم بوصفه أمة تذهب إلى الكلية» يدعو إلى إيجاد روابط متعمدة بين المعرفة والعمل حتى بعبارات أقوى. فالتعليم الليبرالي في الحقول كلها سيكون له أكبر الأثر

عندما تتطلع الدراسات إلى ما بعد غرفة الصف: إلى قضايا العالم الكبرى، داعية الطلبة إلى تطبيق ما يتعلموه من مهارات تحليلية وتقويمات أخلاقية على المشكلات المهمة في العالم المحيط بهم. ولدى تقويم الأداء التعاوني والفردي كذلك، والتنوع بوصفه مصدراً للتعلم، والحلول الواقعية لمشكلات ارتجالية طارئة، والتفكير الإبداعي والنقدي أيضاً، فإن التعليم الليبرالي البراغماتي المحدث هذا سوف يُهيء الطلبة لاقتصاد ديناميكي وبناء قدرة مدنية في الوطن وخارجه. (AAC&U، 2002b، ص xii).

إن التقرير المتعلق «بالتوقعات الكبرى» لدى توغله بتضمينات هذه المفاهيمية إلى أبعد من ذلك يدعو الكليات والجامعات إلى التحرك إلى ما بعد التقسيمات المناطقية التقليدية بين (ليبرالي) و(مهني)، أو دراسات عملية. إذ ينبغي تعليم الحقول كلها بوصفها شكلاً من أشكال التعليم الليبرالي أو التعليم المُحرِّر كما يقول التقرير (AAC&U، 2002b، ص 25-26) لا يهتم التعليم الليبرالي المعاصر بالتقويم التحليلي فحسب، بل ينبغي رعاية التقويم العملي والمسؤولية الاجتماعية وتغذيتها أيضاً.

هل الطلبة مشمولون بهذا الزخم المدني؟

فيما يتعلق بالجهود كلها المتعلقة بهذا «المنعطف المدني» في مفهوم التعليم الليبرالي والعملي، من المهم الاعتراف بأن هذه التطورات هي في أحسن الأحوال عمل في طور النشوء. إن الأدلة على الاهتمام الجديد بربط التعليم الجامعي بالمجتمع تحيط بنا من كل جانب، كما رأينا. ومع ذلك صحيحٌ أيضاً أن التغيّر المنتشر والتحويلي يحدث ببطء في التوجهات الأكاديمية.

مازال أعضاء الهيئات التدريسية الداعون إلى الانخراط المدني والمدافعون عنه؛ الذين يريدون تشجيع إيجاد روابط جديدة بين الجامعة والمجتمع وتعزيزها يجدون أنفسهم يناضلون ضد قوة الممارسة التي توطدت في القرن العشرين. فمازال نظام المكافآت في فروع العلوم المختلفة مقيداً بشدة بنشر البحوث

www.obeikandl.com

الأساسية، وبالمنح الممولة. ويزداد عدد الموضوعات والمقررات المرتبطة بالمجتمع ضمن المنهاج، ومع ذلك مازالت اختيارية بدلاً من أن تكون إجبارية. كما أن التسجيل في الحقول ذات التوجه المجتمعي، مازال يضم فقط قلة قليلة من الطلبة. ومازالت برامج الخدمة المجتمعية في الجامعة إجمالاً تسيّر من قبل هيئة شؤون الطلبة أكثر مما تسير من قبل أعضاء الهيئة التدريسية. وفي معظم الجامعات تعدُّ الخدمة المجتمعية اختيارية وليست مطلوبة في صميم المنهاج، وتعد الدراسات التنوعية أكثر احتمالاً أن تكون مطلوبة في صميم المنهاج ولكن كثيراً من الجامعات التي استقرت على منهجية المائدة متنوعة الأطعمة (تضم مختلف أنواع العلوم) تدمّر الإمكانية المدنية لدراسات وخبرات تنوعية جيدة التصميم، بدلاً من أن ترسي قواعدها الطليعية. وفي حين أن المشروعات القائمة على حقول التخصص والعمل الجماعي شائعة جداً في الحقول المهنية، فإنها تقدم عموماً، ويراها الطلبة، بوصفها إعداداً للحياة العامة، وليست تحضيراً مدنياً.

ونتيجة لذلك، ربما لا يدرك الطلبة أنفسهم الاهتمام الجديد في جعل الانخراط المدني عنصراً متكاملاً في دراستهم الجامعية لا ينفصل عنها. والواقع هناك دليل مقلق على أن الطلبة يظنون ألا علاقة للانخراط المدني إطلاقاً بأهدافهم الخاصة للتعليم الجامعي.

جمعت AAC&U في صيف العام 2004 مجموعات من الطلبة من أجزاء عديدة من البلاد: ثلاث مجموعات من طلبة الكليات في السنوات الأولى، وثلاث مجموعات من طلبة المدارس الثانوية الذين مآلهم حتماً إلى الجامعة. أعطيت كل مجموعة من هذه المجموعات الست قائمة تضم ستة عشر مخرجاً تعليمياً، وطلب إليهم اختيار المخرجات الجامعية التي يعدونها أكثر أهمية، وتلك التي يعدونها أقل أهمية. فكانت الحصيلة في كل من هذه المجموعات الست أن (الانخراط المدني والقيادة) هي المحصلة التعليمية الأقل أهمية أو ما يليها، التي يحرزها الطلبة من الجامعة. وعندما ضغط عليهم قائد المجموعة المركزية بسؤاله عن الأسباب التي دعتهم إلى

www.obeikandl.com

هذا التصنيف المتدني للانخراط المدني، بيّنت تعليقات الطلبة بأنهم تخيلّوا أن «الانخراط المدني» شبيه بعملية الانتخابات»، وأنهم يعتقدون أن أسرهم أحاطتهم علماً بما يحتاجون لمعرفة الكيفية التي تجري بها الانتخابات ومتطلباتها.

ليس لدى هؤلاء الطلبة -بصورة جماعية- أي مفهوم متطور للدور الذي يمكن أن يلعبه تعليمهم في إعدادهم للعمل في قضايا اجتماعية مهمة تواجه ديمقراطيتهم أو العالم الأوسع. والواقع، أنه كان واضحاً تماماً من الحديث معهم أن المسؤولية المدنية لم تكن جزءاً من مفرداتهم إطلاقاً. إذ كان هؤلاء الطلبة ينظرون إلى الجامعة إجمالاً بأنها زمن الإعداد لوظيفة ما أساساً، ولتقوية مقدرتهم على تحمل مسؤولية أنفسهم والقيام بالتزاماتهم. ومنهم عديدون أيضاً يؤمنون بالحصول على تعليم «ليبرالي» أوسع نطاقاً، أو على الأقل كانوا منفتحين لذلك الحديث. بيد أن الطلبة في هذه المجموعات لا يبدو أن لديهم أي رابطة بين التعلم الليبرالي والمواطنة الرافدة.

إذا ما أخذنا القيمة السطحية لمساواة الطلبة للانخراط المدني بالانتخابات، فإن دراسات معهد بحوث التعليم العالي في لوس أنجلوس، جامعة كاليفورنيا HERI ربما تلقي ضوءاً على افتراضاتهم. وكما تقول ليندا ساكس(Linda Sax): تبين دراسات HERI أن اهتمام الطلبة في العلوم السياسية قد هبط بحدة أثناء السنوات الأربعين المنصرمة. وكما تقول فإن نسبة الطلبة الجامعيين الجدد الذين يعتبرون الجامعة أولوية من أجل مجاراة الشؤون السياسية قد هبطت من 57.8% في العام 1966 إلى 32.9% في العام 2002. ويقول أقل من 20% من طلبة السنة الأولى الجدد في الجامعة: إنهم يناقشون السياسة باستمرار. هناك صعود متواضع في السنتين الأخيرتين، بيد أن إجمالي دراسات HERI يبين أن طلبة الكليات لا يرون السياسة وسيلة للتغيير الاجتماعي (Sax في الصحافة).

من الجدير ملاحظته أنه في بحث مجموعات التركيز لدينا في الانخراط المدني لم يتعرض الطلبة إلى موضوعات الخدمة المجتمعية، أو تعلم الخدمات، أو

www.obeikandl.com

التطوعية. طالب واحد بذل جهداً لنطق كلمة «إنساني، أو محب للبشر» (Philan-thropic). ولكنه لم يستطع لفظها، فأسقط الموضوع. وتبين معطيات ساكس -في واقع الأمر- أن معدلات إسهام الطلبة في الخدمة التطوعية قد هبطت بصورة درامية من المدرسة الثانوية إلى الكلية، بمشاركة 35.7% من طلبة الجامعة بالمقارنة مع 72.1% من طلبة المرحلة العليا من المدارس الثانوية (ساكس في الصحافة، ص9).

لقد ظهر الاستغراب وبدت الحيرة على وجوه طلبة مجموعات التركيز التي عقدتها AAC&U، إذ رأوا أحداً يسألهم عن الكلية والانخراط المدني. وحيرتهم هذه تبين لنا مدى المسار الذي ينبغي أن تقطعه الجهات الأكاديمية لتصوغ روابط قوية واضحة بين التعلم في الكلية وفهم الخريجين الذاتي لدورهم في مجتمع ديمقراطي. كثير من الجامعات التي يلتحق بها الطلبة (أو لديهم أمل في الالتحاق بها) تعد نشطة في واحدة من مبادرات الانخراط المدني التي ترعاها AAC&U ومؤسسات وطنية أخرى. إذ أطلقت بعض جامعاتهم مبادرات انخراط مدني خاصة بها.

بيد أن تشجيع الجامعة للانخراط المدني والترفيعات المترتبة على ذلك ربما تشمل -عملياً- حفنة من أعضاء الهيئة التدريسية. أو ربما تعني مصادقة رئاسية ولكن فقط على برامج مدنية مساعدة في المنهاج.

وكما كتب زميلي كارين ماك تاي موسيل (Caryn Mc Tighe Musil) فإن جامعات كثيرة جداً قد أدارت فقط منهجية فوضوية للانخراط المدني. إذ تسود فيها المصادفة والدافع... وغالباً لا يُجذر الانخراط المدني في صميم المجتمعات الأكاديمية: في مقرراتها، وبحوثها، وعمل أعضاء الهيئة التدريسية فيها. وهكذا فإن المؤسسات تضع في غفلة منها، وعن غير قصد، نموذجاً لانخراط مدني يحدث بعيداً عن الأنظار (موسيل، 2003، ص4).

www.obeikandl.com

ما الذي يمكن عمله؟

إن حيرة الطلبة الصادقة بشأن معنى مصطلح (الانخراط المدني)، أو أهميته التعليمية تبين لنا الحدود المقررة لحركة الانخراط المدني الحالية. ويأتي كثير من طاقة الانخراط المدني من مجموعة صغيرة من أعضاء الهيئة التدريسية الذين يغيرون مقرراتهم من أجل ربط القضايا الأكاديمية بالقضايا العامة. أو أن هذه الطاقة تأتي من شؤون الطلبة، حيث تصل فقط الطلاب المتطوعين في إسهامهم.

وربما تبدأ منهجية أكثر شمولية بدراسة جوهرية على نطاق الجامعات للأهداف الشاملة لتعليم الطلبة. لقد عقدت مئات الجامعات مثل هذه المناقشات. وقد جعلت مجموعة فرعية من هذه الجامعات الانخراط المدني نتيجة واضحة للتعلم الجامعي. وإذا ما كان لحركة انخراط مدني أن تكسب احتكاكاً مع الطلبة، فإن أكثر المؤسسات التعليمية تحتاج إلى الاعتراف بالانخراط المدني أو الديمقراطي بوصفه هدفاً جوهرياً لتعلم الطلبة.

ومن طرق بناء الاهتمام في هذا النقاش إجراء مسح للطلبة في الجامعات حول آرائهم في النتائج الجامعية المهمة. تدعي النشرات التعريفية الجامعية وبيانات البعثات والمهمات روتينياً أن تعليم الطلبة للمواطنة يعد جزءاً مهماً من الرسالة. وإذا ما كان الفصل بين مقاصد الجامعات وفهم الطلبة واسعاً كما توحي مجموعات الطلبة الأساسية التابعة إلى AAC&U، فإن هذا بحد ذاته يمكن، أن يخلق فرصاً لأعضاء الهيئة التدريسية والإداريين لاستكشاف السؤال الجذري، وهو: «كيف تسد فجوة الانخراط المدني؟».

عندما تحدد الجامعة توقعات التخرج للطلبة، غالباً ما تقوم بتنقيح برنامجها التعليمي لتحسّن مواءمة متطلبات المقررات التعليمية العامة مع الأهداف التي عُينت مجدداً لتعلم الطلبة. هذه خطوة مرغوبة ولكنها ليست كافية.

www.obeikandl.com

لنتصور السيناريو الآتي: طالبة تسجل في جامعة ولاية غرين فالي(Green Valley State Univ). وبعد مشاورات مع مرشدها، تأخذ مجتمع التعلم المطلوب في السنة الأولى الذي يلبي العديد من متطلبات التعليم العامة. مجتمع التعلم هذا منظم حول سؤال مدني مهم، هو: «الضرر البيئي: مسؤولية من؟» ومن خلال مقررين مترابطين، واحد في الكيمياء البيئية والآخر في السياسة المحلية، يقحم مجتمع التعلم طالبتنا في استكشاف الترابط بين العلم، والحكومة، والنشاط الاجتماعي. ولدى إسهام الطالبة في مجتمع التعلم الذي يحوي مكوناً متخصصاً تكتشف الطريقة التي تدرك بموجبها مجموعات مختلفة المشكلات البيئية وحلولها. وتكتسب هي أيضا حساً جديداً لإمكانياتها المحتملة في المساعدة على منع التدهور البيئي. وتنجز الطالبة في الفصل الأول من سنتها الأولى متطلبات التعليم العامة التي حددتها الكلية؛ حيث يأخذ الطلبة مقررين على الأقل يحتويان على مسألة مدنية قوية.

ولكن طالبتنا -بعد سنتها الأولى في الكلية- لا تأخذ مقرراً آخر يستكشف التحديات والمسؤوليات المدنية أبداً؛ بل تتخصص في الأعمال، وتتذكر أن مجتمعها التعلمي في السنة الأولى استكشف دور الأعمال المحلية في توليد مشكلات النفايات البيئية وفي المساعدة على حلها معاً. بيد أن مثل هذه الموضوعات المدنية لا تعد جزءاً من حقل التخصص في التجارة والأعمال، ولدى تسلمها أدوارها من قسمها في الكلية، لا تتابع هذه الأدوار أيضاً. بل تتم موضوعاً ثانوياً في علم النفس، كما أن المقررات التي تأخذها للموضوع الثانوي، لا تحتوي على مسألة مدنية أو مجتمعية.

فما هي الرسالة التعليمية الإجمالية الموجهة إلى طالبتنا؟ من المعقول إمعان النظر في أن المحصلة المدنية التي توصلت إليها مضادة لما توقعته الكلية عندما جعلت الانخراط المدني موضوعاً في برنامجها التعليمي العام. إن ما تعلمه إياها خبرتها التعليمية بمرور الزمن؛ هو أن الانخراط المدني يعد محيطياً بالنسبة

www.obeikandl.com

للاهتمامات الجوهرية للحقول الأكاديمية التي تعرفت عليها بكل قوة. وبقدر ما استمتعت بمجتمعها التعلمي، في السنة الأولى، كان الانخراط المدني في النهاية سيئاً «لا بد من خروجه عن المسار» قبل أن تنتقل الطالبة إلى موضوعها التخصصي وموضوعها الثانوي، وإلى العمل الجاد من أجل الإعداد للحياة المهنية.

ولنتصور الآن سيناريو بديلاً عن الأول: لنفرض أن أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة غرين فالي قد قرروا جعل الانخراط المدني والتعلم المدني موضوعين جوهريين في كل حقل تخصص في الكلية، وفي التعليم أيضاً. ولنفرض أنهم توصلوا إلى أن الانخراط المدني في إطار ديمقراطية متنوعة، يجب أن يحتوي على تعلم متداخل الثقافات كذلك.

بفضل هذا التركيز الموسع، ستكون خبرة طالبتنا في السنة الأولى في مجتمع التعلم المنخرط مدنياً بداية حقيقية، وليست مجرد التفاف على عمل الكلية الواقعي. تُتمُّ طالبتنا مجتمع التعلم حول البيئة في السنة الأولى بالحماس نفسه الذي بدأت به في خوض تجربتها. ولكنها لدى انتقالها إلى دراساتها المتقدمة تجد أن قضايا التنوع والقضايا المدنية مازالت أمامها على المائدة، وأنها موجودة في عدد من مقرراتها، في حقل اختصاصها الأساسي وهو (الأعمال)، وفي موضوعها الثانوي وهو (علم النفس) كليهما.

يتوقع من الطالبة أن تتم مهمة ميدانية في العمل، فتقحمها هذه المهمة في دراسة المؤثرات البيئية لخطط توسيع العمل المحلي. فتثير دراساتها أسئلة حول العرق والقوة السياسية، وتخطيط العمل، والتحليل البيئي كذلك. كما يحتوي موضوع الطالبة الثانوي في علم النفس على مسألة مدنية أيضاً. ولتلبية هذه التوقعات تنخرط الطالبة في بحث مبني على المجتمع حول النمذجة العرقية/ الاثنية.

www.obeikandl.com

وبما أن ولاية غاري فالي تجري تقويماً لنتائج متطلباتها في الكلية كلها فإن كل قسم من أقسام طلبتنا يتوقع أن تظهر الطالبة مقدرتها على تحليل القضايا المدنية ومخاطبتها في سياق دراساتها المتقدمة. وأخيراً تُتمُّ حقيبة توثق إنجازها في تطوير معرفة قوية في حقول اختصاصها الأساسية، ومقدرتها على التفكير في القضايا المدنية، وتفاوض بشأنها من منظورات متنوعة.

ربما يكون من الجدير بالملاحظة أن طالبتنا قد اختارت -بموجب مصطلحات القرن العشرين- تعليم ما قبل المهنة بدلاً من تعليم الفنون الحرة، لأن حقل تخصصها الأساسي -وهو العمل- لم يكن واحداً من الفنون الحرة. ومع ذلك فقد تحدتها دراساتها بنشاط -في السيناريو الثاني على الأقل- للنظر في تخصصاتها في البيئات المدنية، ولمواجهة المنظورات المتنوعة وفهمها، وللانخراط بنشاط في عملية ربط تعلمها بالتحديات الاجتماعية الأكبر. أليس هذا فهماً أكمل وأكثر معاصرة لما ينبغي أن يشمله التعليم الليبرالي للمواطنة؟.

لاحظت في بداية هذا الفصل أنه لم يتأكد بعدما إذا كان «الانعطاف المدني» الناشئ في التعليم الليبرالي سوف يحقق احتمالاته وإمكانياته. إن نقطة الضعف الكبرى في الحركة -حسب قناعتي- هي الفشل في جعل الطلبة أو أعضاء الهيئة التدريسية منخرطين في الحركة انخراطاً كاملاً. هناك مواقع عديدة من الابتكار في جامعاتنا ومناهجنا؛ حيث أصبح الانخراط المدني من الاهتمامات الحيوية. بيد أن هذه المواقع لا يزورها إلا نفر قليل نسبياً.

إذا ما أريد أن يصبح الانخراط المدني موضوعاً جوهرياً في معظم تعليم الطلبة فلا بد أن يصبح -إذاً- موضع اهتمام جوهري في كل حقل من حقول التخصص الجامعية، وإذا لم يتم التوجه إلى الانخراط المدني بصورة مركزية -وأن يصبح أحد المتطلبات، نعم أن يصبح كذلك- في الحقول التي يختارها الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية بوصفها مصادرهم للهوية والتركيز، فإن الانخراط المدني، يظل، موضوع اهتمام هامشي للأغراض العملية كلها.

www.obeikandi.com

اقترح لي شولمان، رئيس مؤسسة كارنيجي لرفع مستوى التعليم، أن حقول الفنون والعلوم الليبرالية سوف تكسب كثيراً إذا ما تبنت عن وعي معالم مهنة كهذه تتمثل بالتزامها بالخدمة، وانخراطها بواقعيات الممارسة، وتشذيبها للتقويم في بيئة التطبيق والانعكاس التعاوني.

يمكننا تعديل وجهة نظره الثاقبة والمفيدة هذه، بالقول إن العلوم والفنون الليبرالية، والحقول المهنية يفيدان إفادة هائلة إذا ما جعلت هذه الحقول كلها مثل هذه الأشكال من الانخراط المدني موضوعات تعليمية مركزية وواضحة بطرق تتلاءم مع المضامين الخاصة لهذه الموضوعات. إن الالتزام بالخدمة، و الانخراط بالممارسة وبالمنظورات المتنوعة، وبتشذيب التقويم والأحكام في بيئة التطبيق، والانعكاس التعاوني تعد كلها في الوقت نفسه فنوناً مدنية وفنوناً مهنية وفنوناً ليبرالية في آنٍ معاً.

إذا ما أردنا متابعة «الانعطاف المدني» في التعليم الجامعي، فإن الخطوة المقبلة، كما أقترح، هي التوجه نحو رؤية موحدة للتعليم الليبرالي والمسؤولية المدنية في حقل من حقول الدراسة الأكاديمية مهما كان مضمونه. وربما يكون ذلك مكسباً واضحاً لجودة تعلم الطلبة وللديمقراطية الملتزمة بالانخراط مبدئياً.

References

American Political Science Association (APSA). (2004). *American democracy in an age of rising inequality.* Washington, DC: Author.

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (1990). *Liberal learning and the arts and sciences major* (vol. 2): *Reports from the field.* Washington, DC: Author.

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (1991). *The challenge of connecting learning.* Washington, DC: Author.

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (1995). *American pluralism and the college curriculum: Higher education in a diverse democracy.* Washington, DC: Author.

www.obeikandl.com

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (2002a). *Wingspread declaration on the civic responsibilities of research universities.* Available at: http://www.compact.org/civic/Wingspread/Wingspread.html.

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (2002b). *Greater expectations: A new vision for learning as a nation goes to college.* Washington, DC: Author.

Gratz v. Bollinger, 122 F. Supp. 2d 811 (E.D. Mich. 2000), *rev'd.* 539 U.S. 244 (2003), *on remand* to 80 Fed. Appx. 417 (6th Cir. Mich.).

Grutter v. Bollinger, 137 F. Supp. 2d 821 (E.D. Mich. 2001), *stay granted,* 247 F.3d 631 (6th Cir. 2001), *hr'g. en banc ordered,* 277 F.3d 803 (6th Cir. 2001), *rev'd.* 288 F.3d 732 (6th Cir. 2002), *aff'd.* 539 U.S. 306 (2003).

Kimball, B. A. (1995). *Orators and philosophers: A history of the idea of liberal education.* New York: College Board.

Musil, C. M. (Spring 2003). Educating for citizenship. *Peer Review, 5*(3), 4–8.

Sax, L. J. (in press.) *Citizenship development and the American college student.* New Directions for Institutional Research, no. 122. San Francisco: Jossey-Bass.

www.obeikandl.com