الفصل الثالث عشر

الفروق المؤسساتية في متابعة الصالح العام

بربارة أ. هولاند (Barbara A. Holland)

تعد التقارير الإعلامية والأدبيات الأكاديمية بشأن مقاومة التعليم العالي المشينة للتغيير، وصورة الانغماس الذاتي والانفصال الظاهر عن القضايا العامة الحرجة، كلها عناصر مثبطة. والمقولة السائدة هي الادعاء بأن الكنيسة والتعليم العالي وحدهما فقط بقيا كما هما مئات السنين في حين تغير كل شيء من حولهما. وبرغم أن بعض الكتاب ربما يتغاضون عن التنوع الكبير للأنماط المؤسساتية، أو ربما يهزون رؤوسهم غير مبالين بذلك، فإنهم غالباً ما يسارعون إلى تبني إطار منطقي يعرض التعليم العالي بوصفه صناعة موحدة يسيطر عليها عدد صغير من الأنماط المؤسساتية، كجامعات البحث ذات المنزلة الرفيعة وكليات الفنون الليبرالية، أساساً. مثل هذه التعميمات تفشل في الاعتراف بالخبرة الحقيقية لأكثر المؤسسات الأكاديمية، أو توثيقها سواء على الصعيد الفردي أو الصعيد الجماعي.

www.obeikandl.com

كثير من الجامعات والكليات في الولايات المتحدة وخارجها مثلاً، تجري استكشافاً لمفهومها لمهمة التعليم العالي المدنية. ولدى فحص خبراتها وتدقيقها، يمكن اقتراح طريقة لتعزيز فهمنا للفروق المؤسساتية المتعلقة بكيفية تقديم الانخراط وتفسيره. فهل ثبت أن الانخراط قوة لتنوع أعظم في الأنماط المؤسساتية؟ إن حركة الانخراط المتنامية في مرحلة التعليم ما بعد الثانوي تجعل مسألة فهم التمايزات بين الأنماط المؤسساتية أكثر أهمية، وتجعل دراسة سبب كون الانخراط يبدو متجذراً في بعض البيئات المؤسساتية أكثر جاهزية مما هو في سواها، وأكثر أهمية من ذي قبل.

ليست قيم العلم الملتزم بالانخراط وممارساته، والبيئات المتمركزة في تعلم الطلبة، والشراكات الجامعية المجتمعية، والأدوار المتنوعة، ومكافآت أعضاء الهيئة التدريسية، والممارسات الديمقراطية في الحوكمة المشتركة، أفكاراً مجردة، أو بدع عابرة، بل هي موجودة في التعليم العالي اليوم في جامعات وكليات متعددة الأنواع. على أي حال، فإن الذين يحققون معظم التقدم في تطوير هذه القدرات هي بصورة عامة الجامعات والكليات التي لا تتابع مهمة بحث مُوسعة. لذلك فإن هذا العمل أقل ظهوراً ووضوحاً لدى صانعي القرارات والصحفيين الذين ينزعون إلى متابعة مصائر الجامعات البحثية الأكثر ظهوراً للعيان التي ينظر إليها بوصفها نماذج للنجاح والهيبة.

سوف أشارك في هذا الفصل في الملاحظات المتعلقة بالفروق في الاستجابات المؤسساتية على فكرة الانخراط، وأصف كيف تعيق أنماط التعليم العالي الداخلية والخارجية المقولبة التعرف على أنماط الانخراط، ونقلها من المؤسسات (الأدنى) إلى الممارسة الأوسع عبر قطاع التعليم العالي إجمالاً. وسوف أناقش كذلك فكرة أن الحاجة لتوليد قبول أوسع وتطبيق أشمل للانخراط مرتبطة بالتحولات الجوهرية -والتي تتسارع بفضلها- التي تحدث في طبيعة إدارة البحث والمعرفة على صعيد عالمي. وأرى أن الانخراط نزعة عالمية في التعليم العالي

يمكنها تحدي تفوق نظام التعليم العالي الأمريكي إذا ما فشلنا في دمجه في ثقافتنا الأكاديمية دمجاً مقصوداً. وأخيراً سوف أؤكد بناء على ملاحظات مستقاة من الميدان ما كشفته التجربة حتى الآن من طبيعة العمل العلمي الملتزم بالانخراط، وأثره على المؤسسات الأكاديمية والثقافية.

ربما تساعد هذه الملاحظات التجريبية في توضيح سبب وجود عقبات واعتراضات على الاعتراف بالعلم الملتزم بالانخراط، وتشريعه بصورة ملحة برغم الاهتمام الواسع والدليل القاطع على منافع الانخراط بوصفه أداة لتعزيز أداة بعض الأنماط المؤسساتية وأثرها الأكاديمي.

أي دليل يدعم هذه المقالة؟

لقد درست أثناء العقد الأخير الأسئلة حول التحول التنظيمي في التعليم العالي، خصوصاً فيما يتعلق بتصور وجوب أن يكون لكل من الكليات والجامعات (مهمة مدنية). [بويت (Boyte) وهولاندر (Hollander)، 1999]. ودرست بصورة خاصة كيف تحدد المؤسسات خياراتها بشأن اهتمامها أو عدم اهتمامها في إستراتيجيات الانخراط المدني مثل: العلم الملتزم بالانخراط، أو برامج تعلم الخدمات والطرق التي يوضحون بموجبها مفهوم رسالة مؤسستهم المدنية، والتصرف على أساس ذلك الفهم. لماذا يبدو الانخراط ذا معنى أكبر لدى بعض المؤسسات أكثر من سواها؟ ما هي الظروف المؤسساتية أو التغييرات أو الإستراتيجيات المقترنة بالمقدرة على تطبيق الانخراط والحفاظ عليه؟ ما هي القوى التي يبدو أنها تغذي أو تقيد الاهتمام المؤسساتي في الانخراط أو في المقدرة على الانخراط؟ لقد قادتني دراسة حالات مبنية على هذه التساؤلات إلى اقتراح مصفوفة لشرح كيفية تأثير العوامل التنظيمية الجوهرية في مستوى الالتزام المؤسساتي بالانخراط (هولاند، 1997). فيما يلي العوامل التنظيمية التي تم تحديدها:

1. الرسالة.

2. ممارسات التوظيف والترفيع والتثبيت.

3. البنية التحتية التنظيمية والتمويل.

4. انخراط الطلبة والمنهاج.

5. انخراط أعضاء الهيئة التدريسية.

6. انخراط المجتمع.

7. الاتصالات الخارجية، وتأمين التمويل.

وأثناء قيامي – وغيري – بجمع المعطيات وتحسين هذا النموذج، تم توسيع بعض العوامل، وأضيفت عوامل أخرى [برينغل (Bringle) وهاتشر (Hatcher)، 2000] وهي:

1. القيادة.

2. السياسة.

3. تخصيص ميزانية (داخلية).

تمثل هذه المفهومات العشرة العناصر التنظيمية العامة التي تدعم مؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية كلها، ولكنها عندما تؤكد وتفسر بصورة مختلفة، يمكن استخدامها لوصف المستويات المختلفة من الالتزام المؤسساتي بالانخراط وفهمها. تحدد مصفوفة هولاند أربع مستويات من الالتزام بالانخراط المدني القائم على الفروق المبيّنة في مستويات صلة الانخراط بالأنشطة الأكاديمية الجوهرية للمؤسسة، وهي: مستوى منخفض، ومستوى متوسط، ومستوى عال، ومستوى التكامل التام (هولاند 1997). وبعبارة أخرى يقدم فحص الخيارات المختلفة التي تتبناها المؤسسات مع هذه العوامل المؤسساتية الجوهرية طريقة لقياس حالة الانخراط الحالية، ولفهم الفروقات في ردود الأفعال الفردية والمؤسساتية على فكرة الانخراط بوصفه عملاً علمياً. إنه عمل مستمر لأن حقل هذا العلم متطور

www.obeikandl.com

باستمرار. وتتضمن العديد من تأكيداتي في هذا المقال أسئلة وقضايا مثمرة لمزيد من البحوث اللازمة جداً في مجال المؤسسات الأكاديمية، وأدوار التعليم العالي المجتمعية، والطبيعة المتغيرة لعمل أعضاء الهيئة التدريسية.

إن الإطار النظري الذي يعزز هذا البحث المستمر، مأخوذ -جزئياً- من عمل آرثر ليفن (Arthur Levine) بشأن مصير الإبداعات في التعليم العالي. يقدم كتاب (لماذا يفشل الإبداع: مأسسة الابتكار في التعليم العالي وإلغاؤه)، (ليفين 1980) طريقة لتحليل المعطيات عبر حالات عديدة، ويبين أنماطاً من السلوك المؤسساتي الذي يمكن أن يفسر وجود الفروق في ردود الفعل المؤسساتية على الأفكار الإبداعية.

ووفقاً لليفين (Levine)، 1980، يمكن إدخال التغيير على مستويات مختلفة من المدى والمعايير.

1. تُصمم -في مناسبات نادرة- مؤسسات جديدة بأكملها، وفي ذهنها برنامج تغيير واضح. وكان هذا هو حال بعض الجامعات الجديدة في نظام جامعات ولاية كاليفورنيا مثلاً، أو الكليات الجديدة مثل كلية أولين للهندسة (Olin).

2. وغالباً ما تدخل جيوب إبداعية ضمن مؤسسات قائمة. وتشمل الأمثلة على ذلك وحدات تجريبية، أو تغيرات في المقرر الواحد أو حتى في القسم كله. مثل هذه التغييرات سهلة وغير مكلفة التطبيق، ولكن يمكن أن تصبح معزولة عن السياق الرئيس. من المحتمل أن تغدو هذه الجيوب مشروعات عرض، أو ملاذات معزولة لأعضاء الهيئة التدريسية أو الطلبة المستائين، أو يمكن عزل طاقة إبداعية حيوية بفضل حجبها عن بنية المؤسسة.

3. يتطلب نوع ثالث من التغيير، تغييراً شمولياً ضمن المؤسسات القائمة. إن تغييراً على هذا الصعيد «يتضمن تبني إبداع مؤسساتي كبير يتميّز بهدف

موحد ومتماسك» (ليفين، 1980، ص5). هذا النوع أكثر الأنواع كفاءة وأصعبها تبنياً. «فهو خطر لأنه يتضمن مؤسسات قائمة ذات مصادر ذاتية، وعادات متأصلة فيها، وهيئة عاملين، وهيئة تفتقر إلى الإجماع حول هدف المؤسسة». (ص5).

4. يتضمن نوع آخر من التغيير تغييرات تدريجية ضمن المؤسسات القائمة، وتمثل هذه المحاولات المتشظية أكثر أشكال التغيير شيوعاً. والتغيير على هذا الصعيد سهل التبني، لأنه لا يزعج الوحدات الأخرى ضمن المؤسسة، بل إن جزر التغيير هذه لا يحتمل أن يكون لها تأثير مهم. نادراً ما يشكل مبادرو هذه الجهود المعزولة أو (أصحابها) دوائر بشرية مهمة وكافية، لأن تضطلع بالمفاوضات السياسية المعقدة التي ينبغي أن ترافق التبني المؤسساتي الأوسع لخطة متماسكة، أو رؤية واضحة.

5. يتألف الشكل الأخير للتغيير من أنشطة جانبية تقوم بها وحدات على هوامش المؤسسات القائمة). تدير بعض المؤسسات القوة الدافعة للمطالبات بالانخراط المتأصل في المؤسسة، أو في المجتمع الأوسع عن طريق توجيه هذه الطاقة إلى وحدة تعليم مستمر، أو إشراكها في وحدة تعاونية، أو توجيهها إلى مركز انخراط مجتمعي. يمكن أن تقوم هذه الوحدات الجانبية بدور مختبرات للإبداع، بيد أن حركة مثل هذه الإبداعات من أطراف المؤسسة إلى لبها يمكن أن تكون صعبة جداً، خصوصاً إذا كانت (حاملة للخدمات المقررة) للمؤسسة أو إذا عدت (مشروعات محبّبة) لأعضاء معينين من الهيئة التدريسية أو الإداريين.

لقد تبين لي -وفي ذهني هذا الإطار- نموذج ظهر عبر الحالات المؤسساتية في عملي البحثي. ولدى دراسة صلة الانخراط المدني بأولوياته وقيمه الأكاديمية، كانت المؤسسات التي عرفت بإنجازاتها أو بحثها التقليدي أو بمهمتها الفنية

www.obeikandl.com

الليبرالية والآمنة في مفهومها وأولوياتها، أكثر احتمالاً لسلوك سبيل التغييرات التدريجية أو الأنشطة الجانبية. وبالمقابل، هناك مؤسسات أخرى، أكثر احتمالاً لاستخدام الجيوب الإبداعية، أو الإستراتيجيات التكاملية الشمولية للقيام بمهمتها المدنية. ونرى هنا البذور الأولى للأساس المنطقي للمنظورات المؤسساتية المتمايزة المتعلقة بالانخراط. وما أن تجري المؤسسات بعض التقويم لصلة الانخراط المحتملة، يبرز السؤال الآتي: كيف تم إنجاز تطبيق ذلك القرار، وتحديده، وتحقيقه في المؤسسة؟.

وبعد أن شرح ليفين معايير خمسة مختلفة لتطبيق الإبداعات، حدد أربعة مصائر محتملة للإبداعات في المؤسسات الأكاديمية: الانتشار، والانحصار، وإعادة التدريب على السلوك الاجتماعي، والإلغاء. الانتشار يعني نشر الإبداع على نطاق واسع عبر المؤسسة التي إمّا أن تجعله منتشراً جداً بحيث يحدث أثراً، أو بتفاؤل أكثر تجعله قابلاً للانتشار والتبني في العمليات الجارية. أما الانحصار فيستخدم هنا كعمل إستراتيجي أكثر مما هو وحدة مؤسساتية، يسعى لاحتواء أفكار إبداعية في مشروع وهمي بعيد عن بقية المؤسسة. في حين أن إعادة التدريب على السلوك الاجتماعي (ولنتذكر أنه كان يكتب ذلك أثناء الحرب الباردة) كانت تعني إعادة تشذيب الإبداع، وإعادة تشكيله بصيغ وأشكال مألوفة أكثر لدى بنية المؤسسة الحالية وقيمها. والإلغاء يعني تماماً الإنهاء.

وتجدر الاشارة إلى أن أي إبداع سيسير حسب نموذج ليفين مهما كانت طريقة إبداعه، وذلك في واحد من هذه المسارات الأربعة اعتماداً على الحساب الفردي والجماعي لربحية الابتكار وقدرته على المنافسة. وبعبارة أخرى، يقوم أعضاء المؤسسة الابتكار بدلالة إمكانيته على إحداث أثر إيجابي في أنفسهم أو في المؤسسة، ومواءمتها مع رؤاهم لرسالةالبيئة المؤسساتية وأهدافها وثقافتها. ويمكن استخدام الخيارات الأربعة لعزل مبادرة إبداعية ونقلها، أو يمكن استخدام الإستراتيجيات بحيث تتيح للابتكار أن يستمر وينجح -على الأقل إلى حد ما-

في ذلك الانتشار، أما الانحصار وإعادة التدريب على السلوك الاجتماعي يمكن أن يساعد على انتشار الإبداع أو احتوائه أو تغييره بطرق تجعله أقل تهديداً، على الأقل، إلى أن تصبح إمكانية التناغم والربح أكثر جلاء.

تقدم نظرية ليفين طريقة تساعد على فهم سبب رؤية معظم الأكاديميين الانخراط بوصفه ابتكاراً يتطلب تغييراً مؤسساتياً مهماً؛ بأنه قد وصل إلى النهاية بطرق مختلفة عبر أنماط مؤسساتية متنوعة. وبعبارة أخرى يمكن رؤية القرارات والأعمال العائدة إلى مستويات الالتزام المؤسساتي كما تم قياسها بمصفوفة هولاند للعوامل التنظيمية على أنها تعبيرات عن حساب المؤسسة لربحية الانخراط وتناسبه. لقد كشف هذا المنظور أن بعض العوامل التنظيمية كانت ذات أثر أكبر -من خلال أنماط مؤسساتية مختلفة- على الانخراط، أكثر من غيرها.

ويبدو أن وضوح الرسالة خاصة، يلعب دوراً مركزياً في تشكيل تقويم المؤسسة لربحية الانخراط تنافسيته. يظل الانخراط أكثر شيء مربك للمؤسسات الواثقة بنفسها فيما يتعلق برسالتها الحالية وأولوياتها ووضعها، وخصوصاً تلك المؤسسات المُعتبرة جداً في أنظمة التصنيف والترتيب. يبدو أن الانخراط حتى الآن مازال يردد مبدئياً صدى المؤسسات التي تشعر بحاجة جوهرية لتوضيح رسالتها، أو مخاطبة الرؤى المؤسساتية المنافسة، أو إعادة التركيز على جذورها التاريخية الأصيلة وأهدافها [جيلمون (Gelmon)، هولاند، وشينامون (Shinna-mon)، 1998، الجمعية الوطنية للكليات والجامعات الرسمية ولاندغرانت 1999، والجمعية الوطنية للكليات والجامعات الرسمية، 2002]. ربما يكون مفهوم الانخراط قد أدخل إلى مستودع من الفوضى وعدم الرضا لدى معظم مؤسسات أمريكا الشاملة والإقليمية والعامة (الرسمية) والخاصة التي بسبب افتقارها إلى الموارد لتصبح جامعات بحث (واقعية) وجدت نفسها تبحث عن هوية واضحة، ومسارات جلية المعالم لتحقيق اعتراف بالتفوق والانحياز النسبيين.

www.obeikandl.com

إن المؤسسات التي تبدي أعظم اهتمام بتوضيح الرسالة المدنية وتطبيقها، وبالعلم الملتزم بالانخراط، بوصفها ابتكارات منسجمة ومربحة تظهر الخصائص المهيمنة الآتية:

1. ممارسة لبرامج أكاديمية وبحثية شاملة نسبياً، ولكنها غير مركزة.
2. جامعات أحدث تخدم مناطق معينة وسكان معينين.
3. أعداد كبيرة من الطلبة المحليين من المنطقة، ومن المحتمل أن يظلوا فيها.
4. تموضع في المحاور الاقتصادية.
5. تأكيد على التعليم والتعلم أكثر من التركيز على البحث، ولكن ربما يظهر أيضاً شيء من الفوضى حول رسالة المؤسسات وأولوياتها.
6. التموضع في مجتمعات ذات تحديات وفرص إقليمية مهمة.

لا تبدي الجامعات البحثية وجامعات منح الأرض كثيراً من هذه الخصائص إلى حد كبير، سوى في بعض جامعاتها الفرعية التي أنشئت لخدمة مواقع معينة (وتعد الجامعات الجديدة التابعة لجامعة ولاية واشنطن، وجامعة واشنطن أمثلة جيدة على الجامعات الفرعية الجديدة التي لها اهتمام في مهمة مدنية محددة وفي العلم الملتزم بالانخراط، والتزام بتطبيق هذه المهمة وهذا العلم أكثر من المؤسسات الأم).

تعد جامعات البحث النخبوية (مثل اتحاد أعضاء الجامعات الأمريكية) مؤسسات ناجحة بمعايير عديدة رسمية وغير رسمية، ويتوجب على المرء لذلك، طرح السؤال الآتي: ما الذي يحفز هذه الجامعات على التحول عن نماذجها المحترمة الحالية؟ فسجل إنجازاتها حول رسالة واضحة تاريخياً يجعل من الصعب الاستغراب من أن الجامعات الكبرى قد أبدت كثيراً من الحذر في توضيح رسالة مدنية معينة أو تطبيقها، أو التفكير في إجراء إصلاحات في طبيعة عمل أعضاء الهيئة التدريسية وأولياتهم. إن رسالة هذه الجامعات

وإستراتيجياتها التاريخية جلبت لهم النجاح المالي والهيبة. فأي ربحية أو تنافسية يمكن أن تتأتى من تبني صيغة إبداعية لعلم من العلوم؟ إنّ إدخالها للانخراط يماثل على الأغلب إجابات ليفين المتعلقة بالانحصار وبإعادة التدريب على السلوك الاجتماعي، ربما لأن قادة جامعات البحث وأعضاء الهيئة التدريسية فيها يرون أن الانخراط مجرد نشاط جانبي تدريجي. ليس غريباً أن تنزع هذه المؤسسات إلى وضع برنامج انخراط واضح يضاهي قواها وتقاليدها الماضية، كما هو مبين بالإستراتيجيات العامة الآتية:

1. إيجاد مراكز أو معاهد لدراسة قضايا وحاجات مجتمعية، مع منح كبيرة معروفة ومعينة.
2. إصلاح دور التوسع التعاوني أو أنشطته.
3. الانخراط في بحث يجري حول المجتمع.
4. إعداد أعضاء هيئة تدريسية للمستقبل يتمتعون بمهارات في البحث القائم على المجتمع.
5. الانخراط في بحث يجري حول التعليم العالي والانخراط المدني، داعماً علم انخراط متميزاً واحداً أو أكثر.
6. إيجاد مجتمعات تعلم متميزة لبعض الطلبة تبرز معالم التعليم المدني والخدمة، أو تعلم الخدمات.

يوحي تطبيق مصفوفة هولاند على هذه المؤسسات بأن للانخراط وسيلة إعلامية شديدة الصلة بمنح الأرضي (لاند - غرانت)، أقدر على توضيح المستوى الأخير من الالتزام عبر بنيتها التحتية الوطيدة للخدمات الخارجية. واستناداً إلى إطار ليفين النظري؛ يستطيع المرء القول إن هذا هو الحال كما ينبغي أن يكون، كل مؤسسة تتبنى تصورات الانخراط والعلم الملتزم بالانخراط حسب صلة تلك المفاهيم لرسالتها المؤسساتية الخاصة وقدرتها. ومع ذلك فإن تقليد التعليم

www.obeikandl.com

العالي التاريخي مازال يضغط من أجل وجهة نظر ضيقة في القيم والأولويات الأكاديمية، وليس من أجل التفوق والتميّز.

إن الهم الذي أثيره هنا ليس هو أن الجامعات البحثية لا تؤمن بالانخراط. فهي في جزء كبير من أعمالها، تبدو كأنها تفعل ذلك بأساليب تعكس لرسالتها، ودورها وقواها [الجمعية الوطنية للجامعات الرسمية وكليات منح الأرض (NASLGCU)، 1999]. والمشكلة هي أنه طالما ظل ينظر إلى مؤسسة البحث على أنها نموذج مثالي تظل الفرصة قليلة أمام توليد شرعية أكاديمية وهيبة للأنماط الأخرى من المؤسسات التي تجد الانخراط أكثر ملاءمة لها، وأكثر ربحية لرسالاتها وقواها الخاصة والمختلفة جداً. وهكذا فإن المؤسسات التي تفضل إنجاز رسالاتها الإقليمية عن طريق العلم الملتزم بالانخراط، ربما تظل ترى أن مثل هذه الإستراتيجية خطرة أكثر من كونها طموحاً تقليدياً (أو عبثياً) لتوسيع عمل بحثي تقليدي. إن النقطة الجوهرية في مناقشتي هنا هي أن التعليم العالي يبدو متغيراً ومتنوعاً بطرق تستجيب بصورة أفضل إلى التوقعات الاجتماعية، وتطلعاتها إلى أداء أفضل، ومسؤولية أعلى، وأثر أكبر، بيد أن القيم الثقافية والتوجيهات التقليدية تخلق -حتى الآن على الأقل- عقبات عدة مثل أمام المهمات الجديدة أو الأنماط الجديدة للعلم. إن إعادة توليد دعم شعبي لمؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية -الخاصة والعامة- ربما يعتمد كثيراً على خلق احترام لمنظومة متنوعة من الأنماط المؤسساتية المستجيبة عموماً للحاجات والتوقعات المجتمعية.

إن الأوصاف النمطية المقولبة للتعليم العالي بوصفه قطاعاً هي أن البحث ضمن هذا القطاع يُعدُّ الأولوية النهائية، ويأتي التعليم في مرحلة لاحقة من تفكيره في أحسن الأحوال، وأن التطبيقات الخارجية للمعرفة يفترض أنها مهمة، ولكنها تتم بطرق غير مباشرة [إيويل (Ewell) 1985، غلاسيك (Glassick)، وهيوبر (Huber)، ومايروف (Maeroff)، 1997]. وتجدر الاشارة إلى أن التعليم العالي ثقافة تنافسية، ولم يعترف بعد بالوسائل البديلة لتحقيق التفوق واكتساب

الهيبة التي تتضمن القيام بأمور مختلفة، مثل الانخراط. ومازالت العوامل الأولية للحكم على التفوق في التعليم العالي هي: تمويل البحوث الأساسية في حقل معين، وعدد برامج درجة الدكتوراه، وبرامج الماجستير، والانتقائية في القبول (نوعية الطالب)، ومستوى المنح المالية، وعدد من الابتكارات والامتيازات. تشجع هذه المعايير الوضع القائم، ولا تعترف بالمؤسسات الأكثر تنوعاً التي تخدم الحاجات والتوقعات المجتمعية بفضل نماذج مختلفة من العمل العلمي. ومنذ العام 1985، قال العلماء رُوّاد التعليم العالي أمثال بيتر إيويل إن التنوع المؤسساتي كان إستراتيجية مرغوبة لبناء نظام لما بعد المرحلة الثانوية قادر على تلبية حاجات المجتمع التعليمية المتنوعة، كما فهم إيويل أن ذلك يعني أنه لا بد من أن تقاس حاجات الفاعلية المؤسساتية بطرق مختلفة. في حين أن الضغوط من أجل تحمل المسؤولية، والعوامل الأخرى كتغيير البنية السكانية للتركيبة الطلابية وتوضيح الرسالات المدنية قد أسفرت عن حركة نحو التنوع المؤسساتي، فإنه لم يتحقق سوى قليل من التقدم في تحديد المؤشرات الجديدة التي تعترف بالأداء المقارن وبالانحياز في أنماط غير الثقافة التي يهيمن عليها البحث، وتطبيق تلك المؤشرات (غلاسيك وغيره، 1997).

لكن قوة تغيير إضافية، ربما توحي باهتمام أكبر بإصلاح مؤشرات النجاح المؤسساتي وتنويعها. وتظهر مفهومات جديدة للبحث والعلم أثناء اكتسابنا فهماً أعمق لمؤثرات التقنية وعصر المعلومات على توليد المعرفة ونشرها [ويتسون (Wit-son، 2003]. ويبدو أن نماذج البحث ومفهومات العمل العلمي تتطور على صعيد عالمي، وربما يخلق هذا التحول في معظم الدور الجوهري للتعليم العالي –الذي هو توليد المعرفة– ضغوطاً تنافسية من أجل الابتكارات والإبداعات في الثقافة الأكاديمية، والاعترافات بالرسالات المؤسساتية المتنوعة.

يتطلب فهمنا لهذا الاحتمال أن نلقي نظرة على المناقشات العالمية بشأن تطور البحث والعلم، وعلى وجهات نظر الأمم الأخرى في فكرة الانخراط. «هناك أمر

واحد واضح: هو أن الأمريكيين في عصر العولمة هذا بحاجة أكثر من أي وقت مضى لمعرفة المزيد عن التنوع أكثر من التماثل، والمزيد عن القوة الطاردة أكثر من المركزية، والمزيد عن مُثل الشعوب العليا وتطلعاتها وآمالها وهمومها، من أجل أن نفهم بقية العالم». [غروبارد (Graubard)، 2004]. علينا أن نراعي ما تتضمنه التغيرات الأكاديمية -إن وجدت- التي تحدث وراء حدودنا، ونفكر فيها ملياً إلى الحد الذي نؤمن عنده بأن نظام التعليم العالي الأمريكي هو أفضل نظام في العالم، وأنه بذلك يضمن منافع وميزات اقتصادية وسياسية لأمريكا. وربما تجد الجامعات البحثية من الممتع جداً أن تدرس الاعتراف بأشكال العلم المتنوعة والثقافات الأكاديمية المختلفة وأخذها بعين الاعتبار، إن بدا ذلك معيناً لنا على الاحتفاظ بموقعنا المهيب بوصفنا قادة العالم في البحث. ويقدم البند الآتي نظرة موجزة حول الآراء العالمية بشأن العلم والانخراط، والتضمينات المحتملة للتعليم العالي الأمريكي.

المنظورات العالمية للبحث والعلم الملتزم بالانخراط والتفوق الأكاديمي

تتركز الحوارات بشأن علم الانخراط في هذا البلد حول صرامته الفكرية وشرعيته بدلالة تكاليف الفرص المقترنة بالقيام بعمل علمي ربما يرفد -أو لا يرفد- الهيبة الشخصية والمؤسساتية. فما هي قيمته إن لم يجر قياسه بمؤشرات التفوق التقليدية في البحث؟ هل نحن نضيع الوقت في تفاصيل التعاريف العلمية، في حين يحرق بقية العالم تقاليد التفوق الأكاديمي القديمة، ويبني رؤى جديدة من الاكتشاف والانتشار؟

يكشف بحث حديث في التعليم العالي والتغييرات في طبيعة البحث والعلم وقيمهما، أجراه علماء عالميون، منظوراً مختلفاً عن منظور الأكاديميات الأمريكية. إن الباحثين الأوروبيين في التعليم العالي المتأثرين بالتقدم العلمي والبيئة الجديدة للوحدة الأوروبية، يلفتون الانتباه إلى ما يدل على وجود تحولات جوهرية في مفهومات المهمات المؤسساتية، وعمل أعضاء الهيئة التدريسية، وطبيعة العلم،

www.obeikandl.com

ومنهج البحث. فهم يرون أن الدور التاريخي للتعليم العالي بوصفه مولداً للمعرفة وناشراً لها في المجتمع عن طريق بحوث يتم القيام بها في الجامعة، وعن طريق التعليم والخدمة، يخلي السبيل إلى دور آخذ في الظهور حيث يرفد التعليم العالي مجتمع التعلم المعقد بفضل منهجيات تعاونية للاكتشاف والتعلم والانخراط (واتسون، 2003). لقد وضّح السير ديفيد واتسون، نائب مستشار جامعة برايتون (Brighton) شيئاً من تفسير نموذج بوير الأوروبي الوارد في (إعادة دراسة العلم) (1990). فيقترح نموذج علم يتواءم مع الوقائع الجديدة بشأن كيفية جمع المعلومات وتوزيعها، ومن يؤطر قضايا البحث النقدي، ويملك الخبرة الثمينة، ومن الذي يهتم بالنتائج ويطبق المكتشفات. تتطلب النماذج والمصادر الجديدة لإنتاج المعرفة وتوزيعها تبني المجتمعات الأكاديمية لأنماط جديدة من البحث والاتصالات. وفي حين أن مصطلح (انخراط) لا يستخدم بصورة شاملة خارج الولايات المتحدة، فإن واتسون يناقش أشكالاً تكاملية من التعليم والاكتشاف والتفاعل بين العلم، وحل المشكلات العامة بوصف ذلك جزءاً لا يتجزأ من نموذج بحثه الجديد.

يعتمد واتسون -جزئياً- على عمل ميشيل جيبونز (Michael Gibbons)، عضو المكتب التنفيذي لجمعية جامعات الكومونويلث الذي بدأ يرى هذه التغيرات في مبادئ البحث منذ العام 1994، عندما وضح وزملاؤه تحول ممارسات البحث التي بدأت تظهر على أنها تحديات معرفية مبنية على رؤية أعضاء الهيئة التدريسية، بوصفهم معلمين وباحثين للعالم. كشف تحليلهم لأساليب إنتاج المعرفة عن تحول حتمي عن نموذج البحث التقليدي العلمي، الصرف، والمتجانس، الذي يديره خبراء، ويمنحه الدعم قوة الاستمرار، والمتصف بالبنية الهرمية، والمراجعة الدقيقة، والمعتمد حصراً على الجامعة، غالباً، إلى نموذج بحثي جديد أكثر احتمالاً للتطبيق، ومتركِّز في المشكلة، ومتجاوز للعلوم، ومتغاير، ومولَّد هجين، ويمنحه الطلب القوة على الاستمرار، وهو إبداعي مغمور في شبكة عمل (جيبونز وغيره، 1994). بموجب هذا النموذج تأخذ القيم التاريخية القائمة على التقاليد

www.openkanal.com

العلمية، وملكية الجامعة، والنظام الهرمي المرتكز على الموضوع، والحدود بين المؤسسات البحثية بالذوبان كما يذوب جليد القطبين. توحي رؤية جيبونز وواتسون بأن التفوق الأكاديمي وخصائص الرسالة المؤسساتية سوف تحتاج إلى أن تقاس بطريقة مختلفة في بيئة ديناميكية من العمل التعاوني عبر القطاعات المجتمعية والمؤسسات والأمم.

تعد هذه التغييرات في طريقة تصميم البحوث، وإدارتها ونشرها عالمية في تضميناتها، وعلى الرغم من أنه مازال هناك في الولايات المتحدة من يتابع مناقشة الحكمة من إعادة بوير لابتكار ميادين منفصلة من البحث والتعليم والخدمة في رؤية متكاملة متفاعلة للعمل العلمي وملاءمة ذلك الابتكار، فإن التغيّر قد انطلق هنا وفي أمكنة أخرى. وأخذت تنتشر مفاهيم الانخراط المجتمعي، وتعلّم الخدمات، والعلم الملتزم بالانخراط -بوجه خاص- في أنحاء العالم رغم اختلاف المصطلح عند الأمم المختلفة. إن تدقيق الأشكال الجديدة للعلم التي تربط المؤسسات الأكاديمية، بحل المشكلات العامة بفضل إجراء بحوث تعاونية قائمة على المجتمع، وبفضل التعليم، لا يعد حتى الآن ظاهرة أمريكية فريدة.

فعلى سبيل المثال، يتسع تعلّم الخدمات الآن في جنوب إفريقيا، والهند، وجنوب شرقي آسيا، وأستراليا، والفيليبين، وأوروبا. وعقد مؤتمر دولي حول تعلم الخدمات في تايلاند، كما عقد لقاء حول تعلم الخدمات في المدارس ضم أوربا كلها في فرنسا، عقد كلا المؤتمرين في مطلع العام 2004. ونظمت جامعة كوينزلاند (Queensland) في أستراليا مؤتمر قمة عالمي حول الانخراط والشراكات الجامعية المجتمعية في العامين 2001 - 2003. ويقوم الاتحاد العالمي للتعليم العالي (ICHE)، ومؤسسة المسؤولية المدنية والديمقراطية (التي مقرها في جامعة بنسلفانيا) بإجراء دراسات مقارنة للجامعات في خمس عشرة بلداً أخرى مع خمس عشرة كلية وجامعة، مركزة على قضايا تتعلق بمقدرة التعليم العالي

www.obeikandl.com

على نمذجة الممارسات الديمقراطية وتعزيزها ضمن المؤسسات الجامعية، وفي المجتمعات على حد سواء (التقرير العام: مواقع أوروبية تدرس الجامعات بوصفها مواقع للمواطنة والمسؤولية المدنية، 2002).

كتبت لجنة تابعة لجمعية جامعات الكومونويلث في العام 2001 تقول: «يعد الانخراط الآن قيمة جوهرية للجامعة... ويتضمن هذا التفاعل النشيط والعقلاني والحواري مع العالم غير الجامعي في مجالات أربعة على الأقل، هي: وضع أهداف الجامعات، وغاياتها وأولوياتها، وربط التعليم والتعلم بالعالم الأوسع، والحوار المتبادل بين الباحثين والممارسين، والاضطلاع بمسؤوليات أوسع بوصفهم جيران (مؤسساتين)، إضافة إلى كونهم مواطنين». (ACU، 2001).

هناك في البلدان الأخرى نسخ تقليدية للتجربة الأمريكية في تطبيق الانخراط في جعل أكثر الجامعات البحثية النخبوية حذرة أكثر من الأنماط المؤسساتية الأخرى فيما يتعلق بدمج العلم الملتزم بالانخراط في ثقافتها وبرامجها. ومع ذلك يعد هذا أقل ميلاً للتزاوج مع جامعة البحث، بوصفها النموذج الوحيد للهيبة الأكاديمية، وأكثر ميلاً للتأكيد على أن تركز كل جامعة مباشرة وبصورة كاملة على إنجاز مهمتها الخاصة ودورها [ريد (Reid) وهوكنز (Hawkins)، 2003، براون، وموير هيد (Muirhead)، 2003]. ويكون لذلك معنى عندما ننعم النظر في نموذج ليفين. إذ تتمتع جامعات البحث الناجحة جداً بقوى عظيمة وبتأثير كبير على المجتمع عن طريق البحث، بصورة مباشرة وغير مباشرة. يبدو العلم الملتزم بالانخراط بوصفه أداة لتعزيز أثر الأنماط الأخرى من المؤسسات ودورها المعرفي، موحياً بأن الانخراط قوة لتنويع الأنماط المؤسساتية مع إسهام كل نمط إسهاماً فريداً في عملية الربط بين التعليم العالي والمجتمع.

ففي أستراليا، على سبيل المثال، نظمت الجامعات البحثية النخبوية نفسها في ائتلاف اسمه (دائرة الثمانية). أما بقية الجامعات (وهي نحو واحدة وثلاثين جامعة ويعتمد ذلك الرقم على كيفية التعداد) فتقوم بمهمات مماثلة عموماً

لجامعات الماجستير الشاملة في الولايات المتحدة. إذ ينصب تركيزها على الحصول على قوة عمل وإعدادها، والتوصل إلى مستويات بحث مركزة معتدلة، ترفد التنمية المجتمعية والتحسين الاجتماعي. تسمي بعض هذه المؤسسات نفسها (جامعات الجيل الجديد) (ريد، وهوكنز، 2003). لقد تجاوب مفهوم العلم الملتزم بالانخراط، كما هو الحال في الولايات المتحدة، تجاوباً قوياً مع هذه الجامعات الشاملة في أستراليا. فمنذ أن عقد القادة الأكاديميون الأستراليون اجتماعهم الأول بوصفهم مجموعة لدراسة مفهومات الانخراط، شكلوا مجموعة وطنية فرعية، وتحالفت الجامعات الأسترالية الملتزمة بالانخراط المجتمعي (AUCEA). يعقد هذا التحالف منتديات سنوية حول العلم الملتزم بالانخراط مع أوراق محكمة بشكل سري، ويشجع التعلم المتقن بين أعضاء الهيئة التدريسية عن طريق التبادل المؤسساتي، ويخطط لإصدار مجلة محكمة حول الانخراط (AUCEA، 2004).

ويعد الانخراط، في جنوب إفريقيا، جزءاً من مهمة كل جامعة لأنهم يتوقعون انخراط التعليم العالي بصورة أعمق في عملية بناء الأمة عن طريق إعداد مواطني المستقبل لمجتمع ديمقراطي وبحث ملتزم بالانخراط يرفد التنمية الاقتصادية والمجتمعية. وفي حين يبدي بعضهم قلقه من مهننة التعليم (تحويله إلى مهنة) [أدريا كيزار، التواصل الشخصي، 2002]، فإن آخرين يقولون إنه في أمة ناشئة يساورها أمل في بناء مجتمع ديمقراطي، يكون للتعليم العالي دور مشروع في بيان الممارسة الديمقراطية ونمذجتها، عن طريق أساليبه التعليمية والبحثية. وفي ورقة حول السياسة الوطنية صدرت عن مجلس التعليم العالي في جنوب إفريقيا (EHE) ورد أن «إمكان كون الخدمة المجتمعية إستراتيجية ربط في عملية تحول التعليم العالي: تعني جزئياً تشجيع الروح المجتمعية للأمة وتعزيزها». (مجلس التعليم العالي، 2002). إن التركيز في بيئتهم، مُنصبٌّ على استخدام خبرات التعلم الملتزم بالانخراط، وعلى الشراكات المجتمعية الجامعية،

www.obeikandl.com

لتنمية التزام الطلبة بالخدمة وبناء قدرة المجتمع بفضل الجمع بين النظرية والتطبيق. فهم يعرّفون التعلم القائم على المجتمع، مثلاً، بأنه «عملية ديناميكية تربط المشكلات المجتمعية الواقعية بتعلم الطلبة والبحث والتنمية». [نوتال (Nut-tall) ولازاروس (Lazarus)، 2000].

تبين هذه الأمثلة القليلة، الاهتمام العالمي المتنامي بإيجاد نماذج متنوعة من المؤسسات الأكاديمية ونماذج العلم لمجاراة ظروف مجتمع واقتصاد وحاجاتهما، تحركهما المعلومات العالمية. فإذا ما أرادت أمريكا أن تحافظ على شهرتها العالية في تفوقها في التعليم العالي، فلا بد أن يسعى قطاع التعليم العالي لدينا لاتخاذ قرارات أكثر وضوحاً وتحديداً بشأن هذه التحولات في العمل العلمي، بما في ذلك دور العلم الملتزم بالانخراط وشرعيته. وتبدو بقية العالم، التي مازالت تعمل في الجوانب التطبيقية، أنها ازدادت انخراطاً في التفسيرات الجديدة للعلم وأشكاله المتنوعة كالاكتشاف والتعلم والانخراط. وربما تكون أهمية التعليم العالي الأمريكي قد أخذت بالظهور. يوضح تقرير جديد صدر عن مؤسسة كارنيجي وجهة النظر الأمريكية في الطبيعة المتغيرة لتوليد المعرفة ونشرها، ويدعو إلى إحداث تغييرات في العلم. يقول فارتان غريغوريان [(Vartan Gregorian) غروبارد (Graubard)، 2000] إن المعرفة تزداد تشظياً وذلك نظراً للزيادة الواسعة في كمية المعلومات وطرق الوصول إليها. ورداً على ذلك يقول: هناك حاجة ماسة لأن «يوحد العلم تشعبات المعرفة المتضاعفة باستمرار لا ينقطع، وإعادة ربطها لإضفاء معنى على المعلومات، وصياغة حكمة على سندان الزمن المتغير». (ص6).

الخطوة المقبلة في رفع مستوى فهم أمتنا لدور التحولات العالمية في إدارة المعلومات، وتوليد المعرفة والثقافة الأكاديمية، وفحوى ذلك كله؛ هي دراسة ما تم تعلمه من علم الانخراط من التجارب المؤسساتية حتى حينه، ومن ثم نفهم كيف يمكن أن تكون القيم التقليدية الموجودة في ثقافتنا الأكاديمية الحالية معيقة للتعلم المؤسساتي وللتكيف مع هذه الابتكارات الجديدة في العلم.

www.obeikandl.com

ما الذي كشفته الخبرة بشأن علم الانخراط

يُؤمن عدد من الكليات والجامعات الشاملة الآن بعلم الانخراط بوصفه نمطاً من التعليم والبحث المتكاملين، اللذين يوائمان العمل العلمي مع مهمة المؤسسة والمتجذر ضمن شبكة من العلاقات المجتمعية الجامعة المركزة على التعلم والاكتشاف المتبادلين (رامالي، 1997). مازال علم الانخراط في جامعات البحث النخبوية وجامعات منح الأرض يُعد خدمة أو عملاً خارجياً، وحتى عندما يكون للعمل قيمة فكرية ومنفعة عامة، يظل الاعتراف به كعمل علمي أقل احتمالاً، ويظل كذلك أقل احتمالاً للانخراط في عمليات تبادل المعرفة المشتركة (NASLGCU، 1999). لقد أضفت هذه الفجوة في الخبرة والقبول غموضاً على دروس مهمة ذات صلة بالانخراط، وبمهمة التعليم العالي المدنية، لأن أكثر الحالات تقدماً هي مؤسسات لا تعد نماذج جديرة بالمحاكاة والمنافسة.

هناك مجموعة متنوعة من المؤسسات التعليمية، مثل: جامعة ولاية بورتلاند، وجامعة ساحل خليج فلوريدا، وجامعة ولاية كاليفورنيا، وخليج مونتيري، ترينتي كلوليدج [(Monterey Bay,Trinity College) كونيكتيكت (Connecticut)]، أو كلية كولومبيا شيكاغو، تتمتع بخبرة أكثر من عشر سنين في تطبيق رؤيتها للخدمة المدنية وعلم الانخراط. وانطلاقاً من خبرات هذه المؤسسات وغيرها العاملة بنشاط على تفسير آثار الانخراط على عمل أعضاء الهيئة التدريسية والثقافة الأكاديمية، نستطيع البدء في استخلاص بعض الدروس بشأن نقاط جوهرية من الفوضى الملّحة ذات الصلة بالانخراط كعمل علمي [رامالي، 1997، هولاند، 2001، جيلمون (Gelmon) وغيره، 1998].

أولاً: ليس علم الانخراط مجرد تفسير للخدمة؛ بل هو انعكاس لاهتمام المؤسسة العالي في مواءمة قواها الأكاديمية وموجوداتها في الظروف المجتمعية والخبرة المجتمعية. إذ يقوم أعضاء الهيئة التدريسية الملتزمون بالانخراط في صياغة بحثهم وتعليمهم، بوصفهما انعكاساً لرسالة المؤسسة والتزامها بربط العمل العلمي بالقضايا

www.obeikandi.com

العامة [جيلمون وغيره، 1998، غلاسيك وغيره، 1997، هولاند، 1999].

يعد مصطلحا (الجودة) و(الصرامة) في العلم الملتزم بالانخراط تعبيراً عن التعليم والبحث الجيدين ومستنداً إليهما. فالانخراط قوة لإحداث تكامل أكبر بين التعليم والبحث. تدعو ماري هيوبر في عملها (تقويم العلم) الذي هو تكملة لعمل بوير: (إعادة النظر في العلم) إلى رأي موحد(1990). فعلم التعليم -مثله كمثل علم الانخراط- يدعو إلى عدِّ العمل الأكاديمي كلاً واحداً وليس سلسلة من الأجزاء المتمايزة (غلاسيك وغيره، 1998).

إن علم الانخراط ليس عملاً إضافياً أو زائداً، فربطه بالخدمة يولد انطباعاً بأنه عبء جديد إضافي في عمل أعضاء الهيئة التدريسية، في حين أنه شكل متكامل من أشكال البحث والتعليم التي تجعل للعمل العلمي غاية وتمنح أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة فرصة الوصول إلى مصادر الخبرة العامة. ويعترف علم الانخراط بأن اهتمام أعضاء الهيئة التدريسية بمسائل البحث المتنوعة والقضايا العامة تؤدي إلى أشكال مختلفة من البحث والتعليم (هولاند، 1999). ومرّة أخرى، أؤكد أن علم الانخراط ليس تفسيراً جديداً لدور الخدمة في بيئة أكثر المؤسسات. فقد فسّرت جامعات منح الأرض الانخراط بأنه إصلاح لأدوارها التاريخية في الخدمات الخارجية والعامة، وبأنه ينسجم مع مهمتها الفريدة [(NASLGCU)، 1999]. وللانخراط لدى أنماط مؤسساتية أخرى أسس فكرية أعمق، تعتمد على الوعي المتنامي بأن المعرفة والمعلومات الضروريتين للاكتشاف والتعلم منتشرة في المجتمع على نطاق واسع (جيبونز وغيره، 1994).

الخدمة -كما عرفت تاريخياً على نطاق واسع في التعليم العالي- تظل في كل مكان من التعليم العالي بوصفها خدمة للجامعة، وخدمة للعلم، وخدمة تطوعية في المجتمع كمواطن نشيط. فخدمة الجامعة وخدمة العلم وظيفتان إداريتان في الغالب، ونادراً ما تتطلب خبرة علمية من أعضاء الهيئة التدريسية. أما خدمة العلم والخدمة العامة في المجتمع فتفيدان الفرد عموماً أكثر مما تفيدان المؤسسة.

علم الانخراط هو استثمار لموجودات المؤسسة الجوهرية، وخبرة أعضاء الهيئة التدريسية في استكشاف القضايا والفرص العامة. إنه يوجه اهتمام المؤسسة ومصادرها وحوافزها نحو ربط البحث والتعليم بالصالح العام (لندن، 2003). ويبدو هذا بسهولة أكثر، في الكليات والجامعات الشاملة غير النخبوية، بأنه عمل علمي ثمين ذو صلة بالموضوع، (مربح ومتناسق حسب تعبير ليفين) وإستراتيجية جوهرية لإنجاز مهمة المؤسسة.

ثانياً: لا يعد علم الانخراط شكلاً من أشكال البحث التطبيقي (بوصفه نقيضاً للبحث الأساسي)، كما أنه لا يقوم على تحويل المعرفة الأكاديمية في اتجاه واحد إلى أرضية عامة، بل هو نموذج تعاوني من نماذج التقصي [ستراند، مورالو، كتفورث (Cutforth)، ستويكر (Stoecker)، ودونوهيو (Donohu)،2003]. ويتشكل علم الانخراط -إلى حد كبير- بفعل تحول التقاليد البحثية، مثل تلك التي حدد معالمها جيبونز وزملاؤه (1994) بأن منهجية البحث هذه تدرك مزيداً من المنهجيات التعاونية لقضايا مثل: من ذا الذي يؤطر القضايا، ومن الذي يفسر المعطيات ويجعلها ذات معنى، ومن الذي سوف يفيد من المكتشفات .

وبعبارة أخرى، يعترف التعليم والبحث الانخراطيان أن بعض القضايا الحرجة في السوق العامة تطرح فرص تحدٍّ لربط المزيد من تطور الفهم النظري ونمو التعلم الطلابي باستكشاف الحلول البديلة ومفاهيم القضايا العامة. ويعترف كذلك بأن المعرفة الجوهرية والخبرة موجودتان خارج الجامعة، وتتطلبان منهجية ربط لتحديد المشكلات، وجمع المعطيات، والتحليل، وبيان ذلك. هذه معالم أساسية لبحث يقوم على العمل التشاركي التبادلي، وعلى المجتمع، تلك التي تعد نماذج متنامية ضمن علم الانخراط.

ثالثاً: يعد علم الانخراط تعاونياً أصلاً، إذ إنه يعتمد على خبرة وحكمة غير جامعيتين، ويرتبط بهما. ولهذا فهو يتطلب منهجية تشاركية متبادلة العلاقات، تشارك في تصميم القرارات وإعلانها مع شركاء خارجيين. أي أنه تحول مباشر

www.obeikandl.com

عن الأنماط التاريخية للبحث التطبيقي في قضايا المجتمع إلى أنماط من البحث تشترك مع المجتمع. إن كون المجتمع مختبراً يشوه المعرفة والحكمة المجتمعيتين ويتجاهلهما (ستراند وغيره، 2003). ويعترف علم الانخراط، كما يعترف جيبونز وغيره (1994) بأن المعرفة منتشرة في عصر المعلومات، وأن استكشاف القضايا العامة الحرجة، والظروف، والفرص التي تشمل خبرة قائمة على المجتمع ربما لا تكون دقيقة، بل ربما تكون مضللة. والمجتمعات ذكية ولا ترغب في أن تكون مجرد حقول تجارب.

لذلك يعد البحث التعاوني مصطلحاً طويلاً (فوضوياً)، وبما أنه يتضمن منظورات كثيرة وشركاء كثيرون فإنه يغدو من الصعب توصيفه. فأثار هذا تساؤلات حول علم الانخراط في بيئات أكاديمية تقليدية أكثر، لأنه يجعل التوصيف وما يسفر عنه والمكونات الأساسية لتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية أكثر صعوبة. ومع ذلك تغلبت مؤسسات كثيرة على هذه التحديات المعقدة المتعلقة بتقويم علم الانخراط ومكافأته، ويلخص وارد (Ward) بعض هذه الإستراتيجيات في الفصل الثاني عشر. فضلاً عن النجاح الذي أحرز في إيجاد مقدرة أكاديمية لواحد من التقاليد الجوهرية لتقويم أعضاء الهيئة التدريسية مراجعة دقيقة. لدى إنشاء (دار مقاصة لعلم الانخراط). (Clearinghouse for Scholarship of En-gagement) بدعم من مؤسسة كيلوغ، بادرت دار المقاصة هذه بإنشاء مجلس مراجعة وطني مؤلف من أعضاء هيئة تدريسية ملتزمين بالانخراط من مختلف ميادين العلوم (مجلس المراجعة الوطني- 2004). يقدم هذا المجلس مصادر جاهزة للمؤسسات، ولأعضاء الهيئة التدريسية بشكل فردي؛ الذين ينبغي أن يحددوا مراجعين خارجيين مناسبين دقيقين لحقائب علمية تشمل عناصر من البحث والتعليم الملتزمين بالانخراط. فساعد ذلك على ضمان عنصر جوهري من عناصر المراجعة الصارمة لعمل أعضاء الهيئة التدريسية، وعلى بيان إمكانية الحكم على علم الانخراط بأكثر معايير الأكاديمية تقليدية.

www.obeikandl.com

وتعد علاقة الشراكة والزمالة مركزية لعلم الانخراط، وتتطلب التزام أعضاء الهيئة التدريسية والمؤسسة الأكاديمية بالعلاقة الخارجية التي تؤثر في العمل الأكاديمي ونتائجه. وبما أن الانخراط يختلف عن الأنماط الخدمية والعمل الخارجي التقليدية، فهو ليس تطبيقاً ذا اتجاه واحد للمعرفة على القضايا العامة. إن الانخراط نمط تفاعلي من أنماط البحث القائم على المجتمع، وهدف التدريس هو أن يؤدي إلى تبصر بالأمور، ومقدرة لأعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة، والمشاركين من المجتمع في العملية. وتتطلب طبيعة التعليم والبحث الانخراطيين تفاعلات ذات منفعة مشتركة متبادلة بين الجامعة والمجتمع، للتأكد من أن العمل قد أقيم على منظومة كاملة من الخبرة والمعرفة (غيلمون وغيره، 1998، غارليك، 2003).

تعمل معظم النماذج الفعالة لهذه العلاقات المشتركة كمجتمعات تعلم. إذ يتبادل المشاركون المعرفة والأسئلة والخبرة بصورة دائمة، وهم يعملون متعاونين لاستكشاف القضايا الحرجة وتعزيز قدراتهم الفردية والجماعية. إن التعلم هو الرابطة التي تجمع بين الجامعة والمجتمع بشراكة تدعم الأنشطة البحثية والتعليمية التي تنمي وجهات نظر حصيفة للمجتمعات، وتقوي التعلم والتنمية المدنية لدى الطلبة، وتزود أعضاء الهيئة التدريسية بإمكانية الوصول إلى مصادر جديدة للمعطيات التي تسفر عن نشر الأطر النظرية وتعزيزها، والأهم من ذلك، ربما تبني ثقة متبادلة بين المؤسسة ومجتمعاتها [رامالي، 1997، فيوويل (Viewel) وليبر (Lieber)، 1998، وهولاند، 2001].

وبما أن هذه الدروس تظهر في الأدب والممارسة، نرى أن الدليل التجريبي لمعالم الانخراط المدني الأساسية يأتي من خبرة مؤسسات لا يعترف بها عموماً بأنها نموذج لدور القيادة والهيبة والنوعية. وفي حين أن مؤسسات -مثل تلك التي ضربتها مثلاً أعلاه- يجري امتداحها لما أنجزته، فإنها غالباً ما توصف بأنها حالات (خاصة) أو (فريدة) لا ينقل منها من الحكمة إلى بيئات مؤسسات أخرى

www.obeikandl.com

إلا قليلاً، خصوصاً إلى المؤسسات الأكبر والأنضج، ومؤسسات البحث النخبوية. وهكذا، نواجه سؤالاً جوهرياً - إذا ما قبلنا (أو على الأقل إذا ما أردنا اختبار الفكرة) أن الانخراط هو إستراتيجية فعالة لخلق مزيد من المؤسسات المتنوعة وعالية الأداء -: كيف يكتسب علم الانخراط شرعية عندما لا ينمذج ولا يحترم، وعندما تمارسه الجامعات (الرئيسة) والمؤسسات (الأدنى)؟.

خلاصة:

يتوقع أن الردود المؤسساتية المختلفة على الانخراط منطقية ومنسجمة مع رسالة الأنماط المختلفة من المؤسسات وتاريخها، وغايتها، وطاقتها (هولاند، 1997). ومع ذلك يسفر الافتقار إلى تقويم قياسي عبر الأنماط المؤسساتية المختلفة عن مشكلة تتعلق بالمأسسة، إذ طالما أن الجامعات البحثية تتابع تعريف القيم الجوهرية للثقافة الأكاديمية وانطباعات العامة عن التعليم العالي، فإن مقاربتها تنزع إلى السيطرة على المواقف الداخلية والخارجية تجاه علم الانخراط. إن الفجوة القائمة بين مستويات القبول المؤسساتي للانخراط بوصفه شكلاً من أشكال العلم، تثبّت المفهوم القائل أن علم الانخراط يفتقد شرعية كونه عملاً علمياً حتى وإن مارست مؤسسات عديدة الانخراط بوصفه نموذجاً ثميناً ومخبرياً من نماذج البحث والتعليم الضروريان لرسالتها الجوهرية.

في هذا الفصل أجريت سلسلة من التأكيدات بشأن الصلة الأكبر، والدور العلمي للانخراط في الجامعات والكليات الشاملة الموجهة إقليمياً، وقلت إن الافتقار إلى اهتمام أكبر في علم الانخراط بين المؤسسات الأكثر نخبوية له أثر مثبِّط على مأسسة الانخراط، بفضل إثارة أسئلة ملحّة تفشل في دراسة ما تم تعلمه وتوثيقه بشأن الانخراط. وبالرغم من أن أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين في الجامعات الشاملة يرون أن الانخراط (مربح ومناسب) (ليفين، 1980) لثقافتهم ومهمتهم، وبرغم أنهم طوروا معايير وممارسات تؤكد صرامة هذا العلم ونوعيته، فإنهم يستمرون في اهتمامهم وقلقهم بشأن مواقف زملائهم في

www.obeikandl.com

الجامعات البحثية وحكمهم، أولئك الذين يجدون الانخراط ذا صلة أقل ببيئاتهم المؤسساتية. وفي حال غياب تأكيد أوسع بأن متابعة أشكال مختلفة من العلم لن يضر بتمويل أعضاء الهيئة التدريسية والمؤسسات، ولا بسمعتهم، ولا باعتمادهم، وغير ذلك، فإن أكثر أعضاء الهيئة التدريسية المنخرطين تقدماً، يستمرون في التعبير عن تحفظاتهم بشأن مستوى الاهتمام بعمل الانخراط العلمي واعتباره.

إن الافتقار إلى دعم أوسع لعلم الانخراط والتعليم الملتزم بالانخراط بوصفهما أولوية مؤسساتية وأولوية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات البحثية، ربما تحدُّ من مقدرة الكليات والجامعات الملتزمة بالانخراط على خلق ثقافة أكاديمية جديدة فريدة تدعم مهمتهم الحقيقية، وإمكانيتهم لخدمة المجتمع بفضل الاكتشاف والتعلم الملتزمين بالانخراط. تلك هي مشكلة يمكن إيضاحها أكثر بفضل دلالات المؤثرات النفعية الحديثة الناشئة على الثقافة والممارسة الأكاديميتين اللتين يمكن نسبتهما إلى التزام الجامعة المتزايد بالانخراط. وإذا ما أثبتت هذه المؤثرات الواضحة علاقتها بالانخراط، فإن هناك تصور لا بد من اختباره؛ وهو أن العلاقة بالأداء المؤسساتي المعزّز يمكن أن تقدم أسباباً إضافية للمؤسسات كي تفكر في مستوى اهتمامها في تعزيز مهمتها المدنية عن طريق برنامج علم الانخراط. هناك مثالان من أمثلة الأثر المحتمل على الثقافة الأكاديمية جديران بمزيد من التمحيص والدراسة.

الأول: هو أن المؤسسات العاملة بكثافة على بناء علم الانخراط تبدو أنها تظهر علائم حوكمة مشتركة معزّزة. فقد بادر المجلس الأعلى لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بيتسبرغ (Pittsburgh) إلى إطلاق مراجعة لدليل الترفيع والتثبيت، لإيجاد نموذج من الاعتراف بعلم الانخراط بجودة أعلى. وفي جامعة ساحل خليج فلوريدا، عمل الإداريون والمجلس الأعلى لأعضاء الهيئة التدريسية معاً على مسودات مكرّرة من تعريفهم لتعلم الخدمات، ونماذج المناهج، وقرارات البنية التحتية المقترنة بذلك. وفي جامعة سان برناردينو (San Bernardino) في

ولاية فلوريدا أجمع مجلس الانخراط المجتمعي؛ الإداريون، وأعضاء الهيئة التدريسية، وأعضاء المجتمع على أن يعملوا معاً على اقتراحات المنح، وإدارة المنح، وتجنيد أعضاء الهيئة التدريسية، وإدارة المشروعات. يلاحظ أن أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين يتحدثون معاً بنشاط وحماس، وهم يعملون سوية على توضيح رؤيتهم بشأن ربط عمل المؤسسة العلمي بالقضايا العامة. ويبدو أن الانخراط يولد بعض الإحساس بالغاية العامة، والمؤثرات الإيجابية على الأخلاق، على الأقل لدى أعضاء الجامعة الذين يشاركون في التعليم الملتزم بالانخراط، والجهود البحثية الملتزمة بالانخراط أيضاً. فهل يمكن أن تولد طبيعة علم الانخراط المواجهة بالنتائج، والمحفّزة بالشراكة بيئةً أكثر من الثقة والغايات المشتركة التي يمكن أن تعزز الحوكمة المشتركة بشكل أكبر؟ هذه -بالتأكيد- ملاحظات قابلة للاختبار.

والمثال الثاني من أمثلة التأثير المذهل للانخراط -خصوصاً على الجامعات الشمولية- هو التأثير الإيجابي على مقدرة المؤسسة في مجالي البحث والأداء. ففي هذه البيئات المؤسساتية، يبدو أن التركيز على علم الانخراط يسهم في تطوير برنامج بحثي أكثر تركيزاً، يستطيع الحصول على تمويل بحثي خارجي أكبر. هناك تعليلان محتملان على الأقل: تركيز على الانخراط يساعد تركيز طاقة البحث على مجموعة موضوعات نوعية أكثر تمكّن المؤسسة من بناء قوة في بعض الحقول العلمية، إذ إن الافتقار إلى هذا النوع من التركيز، يمكن أن يجعل البرامج البحثية في الجامعات الشاملة فردية ومبعثرة. والاحتمال الثاني: هو أن توضيح عناصر العمل علمي النوعية، وتطوير تعريف أكثر وضوحاً لما هو عمل علمي، وما هو ليس كذلك، ربما يساعد عضو الهيئة التدريسية على تحقيق مزيد من النجاح بفضل تكييف اهتماماته ومواهبه المتنوعة. وبعبارة أخرى: إذا ما اعترف بعلم الانخراط شكلاً من أشكال البحث والتعليم، فإنه سيفتح الباب أمام برنامج بحث ضخم لبعض أعضاء الهيئة التدريسية. وبالمقابل فإن نظام المكافآت الذي يتغير لتكييف حقائب أعضاء الهيئة التدريسية المتنوعة، ربما يتيح لبعض أعضاء الهيئة

التدريسية التأكيد على التدريس أكثر من التركيز على البحث، وهذا يحرر أعضاء الهيئة التدريسية الآخرين للتأكيد أكثر على البحث. تعد جامعة ولاية بورتلاند مثالاً مهماً على التأثير الإيجابي الواضح على البحث. بعد مراجعة لدليل مكافآت أعضاء الهيئة التدريسية وإعطاء تعريف أوضح لفئات العلم ومعايير النوعية، اتسع النشاط البحثي، وازداد التمويل (في العلوم التقليدية الموجهة بالبحوث) من أقل من 10 ملايين دولار سنوياً، إلى أكثر من 20 مليون دولار سنوياً، ومازال في ازدياد. ربما يكون ذلك صدفة - بالطبع - ولكنها ليست حالة معزولة (رغم أنها أكثر الحالات التي لاحظتها درامية)، وجديرة بمزيد من الدراسة بحيث توسع فهمنا لتأثيرات الانخراط على الثقافة الأكاديمية والمؤسسات العلمية.

فالقضية ليست أن للانخراط صلة تمايز بأنماط مؤسساتية مختلفة، بل هي أن تجربة تطبيق الرسالة المدنية تتم بصورة مختلفة في بيئات مؤسساتية متنوعة بنتائج مقصودة وغير مقصودة، تحتاج إلى فهم أفضل عبر مزيد من البحث.

وإذا ما رأينا أن الانخراط مفهوم إبداعي في التعليم العالي، فإن ذلك يُذكرنا بقول ليفين: إنه ما من سبب يجعلنا نتوقع أن الإبداع سيلاقي المصير نفسه في كل جامعة أو كلية. إن المؤسسات الشاملة الموجهة إقليمياً، والساعية إلى تهذيب مهماتها النوعية والتركيز عليها ثم الابتعاد عن محاكاة النموذج النخبوي الذي لن يتلقوا تمويلاً من أجل تحقيقه، نجحت أكثر في نشر الانخراط بوصفه إبداعاً في منظماتها كلها. وهذا يشير إلى وجهة النظر الأصيلة للابتكار بوصفه مربحاً ومتلائماً مع ثقافة المؤسسة ومهمتها -إلى حد ما على الأقل- وربما يكون ذلك إشارة إلى أن مؤسسات ذات ثقافة ومهمة غامضتين عامتين تعد أقل التزاماً بمجموعة من التقاليد، وربما تجد من الأسهل عليها دراسة قيمة الإبداعات ونشرها. تواجه جامعات البحث النخبوية تحدياً مُتطرفاً بطرق عدة -خصوصاً فيما يتعلق بالتغيير التنظيمي- مصدره كونها واقعة مكان مؤسسات معقدة وكبيرة جداً. إن الحصول على إجماع للتغيير في مثل هذه البيئات الضخمة يعد اقتراحاً مثبطاً، حتى ولو شعرت تلك المؤسسات باندفاع نحو دراسة إحداث تغييرات مهمة.

فضلاً عن ضرورة القيام ببحث يشمل المؤسسات، وتشترك فيه لاستكشاف كثير من هذه الاقتراحات لكي يستطيع التعليم العالي التحرك نحو ضمان وجود فرصة لإيجاد رؤية تفوّق لكل مؤسسة. أرى أن التحدي الحالي المثير للتعليم العالي هو دراسة ما إذا كنا مستعدين لقبول عدم وجود نموذج وحيد للانخراط، أو حتى -وبجرأة أكثر- عدم وجود نموذج وحيد للعلم عموماً، وأنه لا يوجد نموذج (أفضل) أو أكثر (هيبة) من الآخر، وتبني ذلك. إنها تعبيرات مختلفة عن رسالات مؤسساتية مختلفة، تخدم معاً طلبة أمتنا ومجتمعاتها ببرامج استكشاف وتعلم وانخراط شامل متنوع. وللانخراط مستويات مختلفة من الربحية والتناسق باختلاف أنماط المؤسسات المختلفة، يجب وباختلاف البيئات العالمية، لأنه لا بد من مواءمته مع رسالة المؤسسة وقدرتها، ويجب أن تُقوَّم نوعيته بصرامة في سياق كل من ثقافات تلك المؤسسات وبيئاتها. إن الاعتراف بأهمية الفروق المختلفة وشرعيتها في مدى الصلة المؤسساتية بهذا الشكل من العلم، يمكن أن يدفع بقضايا التعليم العالي إلى الأمام بفضل اختراع مسارات عديدة لتفوّق المؤسسة وهيبتها، وتحطيم الأنماط المقولبة القديمة التي تعيق الابتكار، وتعزز الطاقة الكلية لخدمة الصالح العام.

References

American Association of State Colleges and Universities (AASCU). (2002). *Stepping forward as stewards of place: A guide for leading engagement at state colleges and universities.* AASCU Task Force on Public Engagement. Washington, DC: Author.

Association of Commonwealth Universities (ACU). (2001). Engagement as a core value for the university: A consultation document. http://www.acu.ac.uk.

Australian Universities Community Engagement Alliance (AUCEA). (2004). Homepage: http://www.uws.edu.au/about/adminorg/devint/ord/aucea.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Boyte, H., & Hollander, E. (1999). *Wingspread declaration on renewing the civic mission of the American research university.* Providence, RI: Campus Compact.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *Journal of Higher Education, 71*(3) 274–289.

www.obeikandl.com

National Association for State and Land-Grant Colleges and Universities (NASLGCU). (1999). *Returning to our roots: The engaged institution.* Washington, DC: Author.

National Review Board (NRB). (2004). Clearinghouse and National Review Board for the Scholarship of Engagement. www.scholarshipofengagement.org.

Nuttall, T., & Lazarus, J. (2000). *Community-based learning: A policy statement.* Unpublished manuscript.

Ramaley, J. A. (1997). Shared consequences: Recent experiences with outreach and community-based learning. *Journal of Public Service and Outreach, 2*(1), 19–25.

Reid, J., & Hawkins, R. (2003). The emergence of the new generation university. *Metropolitan Universities, 14*(2), 7–17.

Strand, K., Marullo, S., Cutforth, N., Stoecker, R., & Donohue, P. (2003). Principles of best practice for community-based research. *Michigan Journal of Community Service-Learning.* Special Issue, Summer 2003, pp. 5–15.

Watson, D. (2003). *Universities and civic engagement: A critique and prospectus.* Keynote address to the Second Biennial International InsideOut Conference, Ipswich, Queensland, hosted by the Community Service and Research Centre, the University of Queensland, Australia.

Wiewel, W., & Lieber, M. (1998). Goal achievement, relationship building, and incrementalism: The challenges of university-community partnerships. *Journal of Planning Education and Research, 17,* 291–301.

www.obeikandl.com