الفصل الحادي عشر

ضغوط المصالح في التعليم العالي
النظرية والممارسة

بقلم مايكل د.بارسونز

في تسعينيات القرن العشرين، جادلتُ بأن حلبة سياسة التعليم العالي يمكن تحديدها وتعريفها بأنها أسرة اتصالات ترتكز فيها السلطة على قدرة الفاعلين على تحديد المشكلات وحلها (بارسونز 1997، 1999 آ، 1999 ب، 2000). ويستطيع منفذو السياسة أن يستخدموا هذا التركيب النظري والمفهومي لأسرة سياسية مثلما سعوا لفهم عملية صنع السياسة والتأثير عليها. وهذا الإطار من التوضيح والتفهم قدم أيضاً أساساً لفحص تطور الأسس المنطقية المستخدمة للدفاع عن الدعم العام للتعليم العالي. وبالإضافة إلى ذلك، فإن تعريف أسرة اتصال من منفذي السياسة المتصلين معاً بروابط عاطفية، وتاريخية، وفكرية، واجتماعية يمكن استخدامه لإغناء تطوير السياسة بالمعلومات.

وبحلول أواخر التسعينيات كانت الأسرة التي تطورت ببطءٍ على مدى ثلاثين عاماً تقريباً قد وصلت إلى نهاية سريعة (بارسونز 2000) ذلك أن حلبة السياسة الاتحادية للتعليم العالي قد ضربتها سياسات حزبية متشددة، وانقسامات عقائدية، وتقاعد لكبار منفذي السياسة، ورأي عام متحول، ومطالبات بالخضوع للمساءلة، وتدنّي الثقة بالحكومة، وتحرك باتجاه الابتعاد عن التأكيد على الإنصاف، ولصالح الخصخصة. أما حل المشكلات، والبحث عن أرضية مشتركة، اللذان كانا يميزان هذه الحلبة، فقد حل محلهما شكل بدائي من السلطة عندما راح المحافظون الجدد والأحرار الليبراليون الجدد يسعون لفرض سلطتهم على عملية صنع السياسة (كوك 1998؛ غراي 1995؛ بارسونز 2000؛ والدامان 1995 ب).

obeikandl.com

لقد تحسّرنا في مقدمة هذا النص على أفول توافق الآراء الذي كان يقود الباحثين في السياسة ومنفذيها، واقترحنا أنه قد يكون من الممكن تحديد الأساس لأرضية مشتركة جديدة. وبالإضافة إلى ذلك كنا نأمل في تأسيس بداية لإطار نظري جديد يمكن استخدامه للدفاع عن خيارات لسياسة أفضل اطلاعاً. فهذه أهداف شامخة لمجلد واحد يتم تحريره، ولكن الباحثين في السياسة يتعين عليهم الالتزام بالنقد، وبتشخيص المشكلات والحلول، وبأن يحلموا.

وتمثل هذه الفقرات أعلاه موقفي قبل أن أقرأ إسهامات البحثين المدعوين الآخرين. وبعد قراءة فصولهم، أعدت تفسير الأحداث الماضية، وأعدت النظر في أفضل موقف يمكن أن يتخذه المدافعون عن التعليم العالي عند سعيهم للتأثير على السياسة العامة. فالجزء الأول من هذا الفصل يتفحص ثانيةً، وباختصار، الأرضية المشتركة القديمة، ويشير إلى أنها كانت وهماً مبنياً على فسحة صغيرة من توافق الآراء، وإمدادات كبيرة من الأموال الاتحادية. ويتشكك القسم الآتي من الفصل بالقدرة على العثور على أرضية مشتركة جديدة. لقد تقسمت حلبة القرن الماضي السياسية على حلبات متعددة تجعل من الصعب -إن لم يكن من المستحيل- تحقيق أرضية مشتركة جديدة. وينظر القسم الأخير من الفصل في استخدام ما بعد الحداثة كتدبير موجه للمساعدة على فهم السياسة العامة والتأثير عليها. ولا يحتاج الباحثون في السياسة ومنفذوها إلى عد أنفسهم من ذوي نزعة ما بعد الحداثة، ولكنهم محتاجون إلى الاقتراب من حلبة السياسة بشعور من «المفارقة والتظاهر بالجهل أثناء الجدل، وبأنهم أمام حالة طارئة قد يحدث فيها غير المتوقع». (رورتي 1989).

الأرضية المشتركة القديمة

إن تشكيل أرضية مشتركة لسياسة التعليم العالي قد بدأ في ربيع عام 1964 عندما بدأ الرئيس ليندون جونسون يخطط لمرحلة رئاسته الثانية. وأحس جونسون بما سيصبح حقيقة، فتوقع نصراً ساحقاً على المرشح الجمهوري باري غولد ووتر، وأغلبيةً كبيرة في الكونغرس التاسع والثمانين. ولم يرد أن يفوت فرصة تاريخية، فأوعز إلى موظفيه بتنظيم

عدد من فرق أداء المهام للعمل على مقترحات تشريعية لعرضها فوراً على الكونغرس الجديد. وكان الرئيس يريد أن يقدم للكونغرس برنامجاً كثيفاً للإصلاح الاجتماعي والتمكين التشريعي عند اجتماعه في كانون الثاني/ يناير 1965 (غراهام 1984).

وبقانون التعليم العالي لم يخلق جونسون برنامجاً تشريعياً فحسب، بل لقد أقام كذلك أساساً لتطوير حلبة سياسة للتعليم العالي. وعلى مدى السنوات السبع والعشرين اللاحقة، قدر أن يعاد إقرارها ست مرات. ومن هذه التجارب المشتركة تطورت أسرة اتصال. ومن بين الشروط المسبقة لوجود مثل هذه الأسرة وجود لغة مشتركة يمكن أن يستخدمها ويفهمها كل أعضائها. وفي البداية لم تكن الأسرة تملك لغة مشتركة؛ أما اليوم، فإن مصطلحات مثل الإنصاف والوصول، والمنهجية الكونغرسية، والإقراض المباشر، وقروض الطلبة المضمونة، وانعدام التوازن بين القروض والمنح، وتحليل الاحتياجات، وبيل غرانت، وسالي ماي، وTRIO وعشرات من المصطلحات الأخرى لا تحتاج إلى شرح أو توضيح أو تحديد لأعضاء أسرة الاتصال.

إن اللغة وحدها ليست كافية لتغذية اتصالات مفهومة بشكل تام. فقد كانت الأسرة تحتاج أيضا إلى إشارات ورموز مفهومة على نطاق واسع لنقل معاني مشتركة. وكانت الجلسات المتصلة بكل إقرار جديد لحلبة سياسة التعليم العالي فرصة لعرض هذه الإشارات والرموز على الأسرة. وبالإضافة إلى ذلك، يحتاج أعضاء الأسرة إلى التفاعل في أنشطة تعاونية، لأن «تجاذبات واستجابات المجموعات المختلفة يعزز كل منها الأخر مع توافق قيمها» (ديوي [1927] 1988، ص 148). وقدمت الإقرارات المختلفة وما ارتبط بها من فعاليات عشراتٍ من الفرص لأنشطة تعاونية فيما بين عامي 1965 و1992. كما أنتجت الأنشطة المشتركة روابط عاطفية وفكرية ومعنوية وأخلاقية ساعدت على تماسك الأسرة. وهذه الشروط المسبقة لأسرة الاتصالات أنتجت أسرة حولت سلطة السيطرة إلى سلطة حل للمشكلات.

وبالإضافة إلى تركيزها على حل المشكلات كانت حلبة السياسة تتميز بقلة التعقيد الداخلي، واستقلال ذاتي كبير في أداء المهام، ووحدة قوية بين أنماط المشاركين، وتعاون

بين المشاركين المختلفين. فقد راحت مجموعة صغيرة من منفذي السياسة تعمل معاً على كل عملية إقرار. وكان البيت الأبيض غير فاعل بصورة أساسية بعد عام 1965، فقد ترك الميدان للجان الكونغرس وروابط التعليم العالي. ففي مجلس النواب كان جيرالد فورد مشاركاً فعالاً بدءاً من برنامج المجتمع العظيم. وانضم إليه الأعضاء الجمهوريون منذ أمد طويل، مثل النائب آ. توماس كولمان ووليام ف. غودلينغ، الذي كان يعطي فرص الطلاب التعليمية قيمةً أعلى من قيمة الولاء السياسي لحزبه.

وفي مجلس الشيوخ، كان إدوارد كينيدي وكاليبورن بيل موجودين من أول أيام حلبة التعليم العالي. فقاد بيل عملية إعادة الإقرار لعام 1972، التي خلقت إطار برامج المساعدات الطلابية الكبرى. وكان يحظى باحترام كبير بين زملائه إلى درجة أنهم أطلقوا اسمه على أكبر برنامج لمنح الطلبة -منحة بيل- وكما في مجلس النواب، فإن شيوخاً جمهوريين مثل نانسي كاسيبوم وجيمس جيفوردز عملوا مع أعضاء اللجان بشكل أوثق من عملهم مع أعضاء حزبهم نفسه لصياغة تشريع التعليم العالي. وكان روبرت ثيودور ستافورد، السناتور الجمهوري عن ولاية فيرمونت، يحظى باحترام زملائه الشيوخ إلى درجة أنهم أطلقوا اسمه على برنامج لقروض الطلبة.

ولعب موظفو الكونغرس أيضاً دوراً مهماً في الأسرة. فقد كان توماس ر. وولانين، الذي عمل عند فورد، معروفاً في الكونغرس باطلاعه الواسع على حلبة التعليم العالي والبيئة الأكاديمية وبكتاباته في قضايا سياسة التعليم العالي. كما أن ديفيد ف. إيفانز بدأ يعمل عند بيل في عام 1978 ونظراً للصلاحية الواسعة للجان مجلس الشيوخ، فقد تشارك إيفانز في حمل عبء العمل في مجال التعليم العالي مع سارة آ. فلاناغان، التي انضمت إلى اللجنة الفرعية في عام 1987. وكان تيري و. هارتل مساعداً مهماً للسناتور إدوارد كيندي بشأن قضايا التعليم العالي. وكان محلل سياسات سابق في معهد المشروع الأمريكي. وقد كتب أيضاً عن برامج المساعدات الاتحادية للطلبة.

إن هناك عدداً كبيراً من روابط التعليم العالي، ولكن القليل منها معترف بها كنافذة فعالة للسياسة. والروابط الكبرى منها تقع في المركز الوطني للتعليم العالي في رقم 1

في دائرة دوبونت بواشنطن – مقاطعة كولومبيا. وقد صار هذا العنوان رمزاً مختصراً للإحالة إلى روابط التعليم العالي. ومن بين العشرين رابطة المتواجدة في هذا المكان كان التنفيذ الفعال والمطرد للسياسة في حلبة التعليم العالي مقتصراً فقط على الرابطة الأمريكية للكليات المجتمعية والصغيرة، والرابطة الأمريكية لكليات وجامعات الولايات، ومجلس التعليم الأمريكي، ورابطة الجامعات الأمريكية، والرابطة الوطنية لجامعات الولايات وكليات الأرض الوقفية الممنوحة. ويعمل مجلس التعليم الأمريكي كمظلة. وقد حاول كثيراً أن يصوغ مواقف تتوافق فيها الآراء على قضايا تتعلق بالسياسة، لجعل أكبر عدد ممكن من الروابط تتكلم بصوت واحد في القضايا قبل محاولة التأثير على الكونغرس أو على السلطة التنفيذية. أما الروابط الخمس الأخرى، وكلها روابط مؤسسية، فهي تقدم الخبرة في القضايا التي لها أكبر التأثير على مؤسساتها الأعضاء.

إن روابط التعليم العالي العاملة مع اللجان لتشكيل تشريع التعليم العالي تستفيد من الدوران الواسع لتدفق الموظفين ضمن حلبة السياسة. وعلى سبيل المثال، فإن بيث ب. بوهلمان، ووليام آ. بليكلي، وجون دين، وروز دينابولي، وجين س. فروهليكر، وريتشارد ت. جيرو، وباتي سوليفان، ولورانس س. زاغلانيتشي وغيرهم من الموظفين المحترفين قد ظلوا في الأسرة سنوات كثيرة، ولكنهم كانوا يتنقلون بين المناصب ضمن الأسرة. وبينما تغير قادة الروابط واللجان الكونغرسية، فإن الموظفين، بقوا، يقدمون، ذكرى مؤسسية. وقد أسهمت هذه الحركة في إنضاج أسرة الاتصال كنافذة للسياسة اكتسبت خبرة مشتركة وزوايا نظر متعددة.

وعلى مدى مرحلة تقرب من ثلاثين عاماً، تطورت حلبة سياسة التعليم العالي إلى أسرة اتصال مخصصة لحل المشكلات. وكانت روابط التعليم العالي منفذة قوية للسياسة بسبب قدرتها على العمل مع منفذي سياسة آخرين لحل مشكلات مساعدات الطلبة ومشاكل سياسة التعليم العالي الأخرى. وقد ارتكز حل المشكلات على نظام من المعتقدات البدهية، والعلاقات المؤسسية والعلاقات الشخصية التي توجه حلبة سياسة التعليم العالي في تركيب وتصميم برامج المساعدات الطلابية. وكثيراً ما كانت المشكلات

تعالج على أساس توصية من أحد منفذي السياسة الذين يتقاسم معهم منفذون آخرون علاقات شخصية. وكان منفذو السياسة يشرحون سبب اتباع التوصية في سياق المعرفة، وطول الخبرة، والاحترام، والثقة، وغيرها من خصائص العلاقات الشخصية. وكان هناك دفاع عن المؤسسات لأنها هي المؤسسات التي يعرفها منفذو السياسة. وكان يتم خلق البرامج والدفاع عنها على أساس ما يعتقد العضو أنه صحيح.

أسس السلطة

إن مفهوم أسس السلطة يستند إلى مفاهيم سابقة للسلطة تطورت في نظريات العمل التواصلي. وهو يتجاوز عمل كلّ من آرندت (1968، 1969، 1986)، وديوي ([1927] 1988)، وهابرماس (1979، 1984، 1987، 1986)، وآخرين غيرهم في البحث عن أسس السلطة. فالسلطة ترتكز على ثلاثة أسس عريضة. وهذه الأسس، التي يقترحها السياق التاريخي والاجتماعي لحلبة سياسة التعليم العالي، تتفاعل لتعطي السلطة صيغةً، وشكلاً، ومعنى. وإن أحد أسس السلطة **تشكله مؤسسات المجتمع وتراكيبه المحدِّدة**. فتراكيب السلطة المرئية هي منتجات القرارات المتخذة في حلبات سياسة سابقة. والمؤسسات هي «الهياكل [التي] تحدد التفاعلات بين الأفراد والمجموعات» (رورتي 1987، ص 10). كما أنها تؤوي الأشخاص وعلاقات الأسرة الاجتماعية. فأسس المؤسسات تجيب على سؤال «أين» تعالج المشكلات، بينما يمثل الأشخاص والعلاقات الاجتماعية «من» الذي يقوم بصنع السياسات، أما المعتقدات والقيم فهي توضح «لماذا» تصنع السياسات. وبذلك فإن هذه الهياكل والتراكيب تمثل ممارسة السلطة في الماضي، ولكنها ليست مصادر توليد للسلطة في الوقت الحاضر. وبدلاً من ذلك فإن هذه الهياكل تمثل «أعظم انجاز للسلطة.... وهو تجسيدها مادياً» (كليغ 1989، ص 207). وهذه التذكارات للسلطة السابقة تشكل نقاط عبورها الإلزامية الثابتة نسبيّاً في الوقت الراهن. وهذه التراكيب لا تولد سلطة الآن، ولكن المشكلات يجب أن تعالج ضمن هذه التراكيب. فإن المؤسسات تصبح مهمة عندما يحتلها ويتلاعب بها البشر الذين يعالجون المشكلات.

إن الهياكل المؤسسية تشكل القنوات والحدود التي تعمل ضمنها أسرة اتصالات التعليم العالي، ولكن هذه الهياكل وحدها ليست مولدة للسلطة. فبدون أن يشغلها البشر تبقى

مجرد تذكارات من الماضي. فالسلطة في أسرة الاتصالات تتولد عن طريق التفاعلات بين أسس السلطة. ويتكون أساس السلطة الاجتماعي من **القواعد التي تحكم العلاقات بين منفذي السياسة والبرامج** في حلبة السياسة، وبالإضافة إلى ذلك فهو يشمل العلاقات الشخصية التي تتطور بين منفذي السياسة بغضّ النظر عن العلاقات الرسمية التي تخلقها قواعد اللعبة. ومع مرور الزمن، فإن هذه العلاقات، الرسمية وغير الرسمية، تصبح ثابتةً نسبياً، ولكن هذا الاستقرار لا ينبغي تفسيره على أنه ديمومة. وبدلاً من ذلك فإن الشيء المنفذ هو الالتزام بالعادات والولاءات، والمعايير التي تطورت على مدى سنوات والتي توجه حلبة السياسة في تمشية أمورها وإدارة شؤونها.

ويتشكل أساس السلطة الثالث من **معتقدات الأسرة، ومبادئها، وقيمها**. والكثير من هذه محدد جيداً، ولكن الأسرة كثيراً ما تعمل بتفهم صامت لمعتقداتها وقيمها. وإن القيم والمعتقدات الكامنة تحت سياسات المساعدة الطلابية تكون أحياناً غير مترابطة، ومقسمة إلى أجزاء منفصلة، وحتى متنازعة. وحلبة السياسة لا تبحث عن انسجام فلسفي، وليست لها آلية لتوضيح القيم. وبمرور الزمن فقد تم إيجاد برنامج وسياسات جديدة لمضاهاة افتراضات منفذي السياسة في المشكلات دون أي قلق فيما إذا كانت الافتراضات والمعتقدات الموجهة تتمازج لتشكل فلسفة منسجمة متماسكة. وهذا يوضح سبب قدرة مؤيدي مقترحات سياسية ظاهرها متناقض على أن يزعم كل منهم أن حله أو حلها للمشكلات راسخ في قيم الحلبة وحيوي لمستقبلها. صحيح أن القيم والمعتقدات التي توجه السياسة ليست دوماً جيدة التحديد وواضحة التفصيل، بل هي متنازعة ومتناقضة أحياناً. ولكن النجاح في حل المشكلات يعتمد على حلول مرتكزة على معتقدات أسرة سياسة التعليم العالي وقيمها.

وبالإضافة إلى المعتقدات، والمبادئ، والقيم، فإن التقاليد والتجارب العاطفية تعمل كأساس لحل المشكلات بدون أن تتطور أولاً إلى مبادئ مجردة أو اعتقادات مفصلة بوضوح. إن ردود الفعل العاطفية هذه، والاستجابات للأحداث هي معتقدات أساسية بدائية أولية تتطور أحياناً إلى معتقدات ومفاهيم وقيم كاملة الوضوح. وعند النظر في

أساس المعتقدات، فإن من المهم أن يدرك المرء أن المعتقدات قد تنجم من أعمال منفذي السياسة بقدر ما تنجم أعمالهم عن معتقداتهم. وإن التفاعل بين الأسس الثلاثة يولد قوة، وينظم القوة، ويقدم قنوات السلطة وحدودها في حلبة سياسة التعليم العالي.

إن أُسَرَ الاتصالات، كما حددها آرندت، وديوي، وهابرماس موجودة لحل المشكلات. وحلّ المشكلات في حلبة سياسة التعليم العالي لم يكن يضاهي مثل هابرماس الأعلى في كفاءة التواصل، كما أنه ليس عملاً غير عقلاني ينتج حلولاً للمشكلات عبر تجمع عشوائي أو فجائي للأحداث يؤدي إلى قرار بشأن السياسة. وبدلاً من ذلك فإن حل المشكلات كان يعتمد على نظام بدهي يؤطره مكونٍ من المعتقدات، والعلاقات المؤسسية والعلاقات الشخصية والقيم التي توجه الأسرة في الاتصال وتصميم برامج مساعدات الطلبة. وكان الناجحون في حل المشكلات هم الذين بنوا حلولهم على هذه الأسس وأوضحوا كيف ارتبط ماضي الأسرة ومستقبلها بقبول تلك الحلول.

انهيار الأسرة

أن أكثر الأشياء لفتاً للأنظار بشأن أسرة الاتصالات وتوافق الآراء القديم هو قيامها على أساس ضيق جداً وبقاؤها لزمن طويل. فعندما قام فريق العمل التابع للرئيس جونسون بتصميم ما أصبح حلبة التعليم العالي، جمعوا معاً تشكيلة متنوعة من المصالح وإن قصد التشريع وتركيب مكوناته منعكسان في عناوين حلبة التعليم العالي الثمانية. فقد حاول العنوان الأول أن يوسع امتداد مفهوم منحة الأرض إلى جامعات المدن الحضرية. فكان ذلك مشمولاً كامتياز لمركز التعليم الأمريكي ولمكتب التعليم الأمريكي. وقدم العنوان الثاني أمولاً لتوسيع مكتبات الكليات والجامعات وتدريب موظفيها. وقد لقي ذلك دعماً من مكتب التعليم الأمريكي، ورابطة المكتبات الأمريكية، ورابطة مكتبات الأبحاث، كونها برنامجاً يلبي احتياجات منتسبي الكليات المتزايدين. أما العنوان الثالث فكان مصمماً لمساعدة الكليات والجامعات السوداء تاريخياً، ولكنه صيغ بطريقة تخفي مقصده الأساسي. والعنوان الرابع بجملة أجزائه الأربعة من المساعدة المالية هو قلب حلبة التعليم العالي. وقد تمكن الديمقراطيون في آخر الأمر من كسب زمالات طلابية

على شكل منح لفرص تعليمية للمؤسسات. ومن أجل استباق دعم الاعتمادات الضريبية وتقويض معارضة الجمهوريين، فقد تم إدخال برنامج قروض طلابية مضمونة من أجل الطبقة الوسطى. وقد اكتملت برامج المساعدة بالعمل والدراسة في الكلية وإضافة تمديد لبرنامج القروض لقانون التعليم تابع للدفاع الوطني. وأسس العنوانُ الخامسُ سلكَ المعلمين الوطني، الذي يتعين عليه أن يقدم المعلمين للمناطق المبتلاة بالفقر في الولايات المتحدة. وأوجد العنوان السادس برنامجاً للمساعدة المالية لتحسين تعليم الطلبة الجدد. وأخيراً عدّلَ العنوان السابعُ قانونَ مرافق التعليم العالي، بينما احتوى العنوان الثامن على أحكام القانون العامة.

ومع مرور السنين طوّر كل عنوان مستلزماته الخاصة، ومجموعات المدافعين عنه، وميزانياته. ومع ذلك فقد كان تركيز معظم محللي السياسة والباحثين على العنوان الرابع، مما جعل معظم الباحثين تغيب عنهم حقيقة ارتكاز ذلك العنوان مع برامج أخرى على أرضية مشتركة صغيرة جداً. وكان التداخل الضيق للأسس المنطقية الاجتماعية والاقتصادية كافياً لتغذية حلبة سياسة تعليمٍ عالٍ كثيفة وتطويرها ودعمها. وأدى التركيز على مساعدة الطلبة إلى طمس تطور المصالح المتعددة ضمن حلبة السياسة، ومراكز السلطة المتعددة، ومستويات صنع القرار المتعددة. وليس عجيباً أنه عندما اختفت الأرضية المشتركة لم تعد هناك روايات متفوقة تدعم أسساً منطقية جديدة لدعم التمويل العام للتعليم العالي. ويعالج القسم الآتي إمكانية خلق أرضية مشتركة جديدة ينطلق منها الضغط لصالح التعليم العالي.

البحث عن توافق آراء جديد

لقد اقترحنا في المقدمة أنه قد يكون من الممكن تطوير أرضية مشتركة جديدة بالتركيز على المصلحة العامة والنظر في كيفية قيام الضاغطين المصلحيين بتطوير أسس منطقية لمساعدتنا على الوصول إلى الأهداف المشتركة التي تمثلها المصلحة العامة. إن قراءة الفصول التي قدمها المسهمون تجعل احتمال العثور على أرضية مشتركة جديدة يبدو بعيداً. وليس هذا تشاؤماً، بل هو ببساطة إدراك لسياق صنع السياسة الجديد. فما كان موجوداً ذات مرة قد اختفى وقد لا يعود مرة أخرى على الإطلاق.

فالجيل من صناع السياسة وقادة التعليم الذي صنع السياسة الاتحادية بين عام 1965 ومنتصف التسعينيات قد غادر الحلبة الآن. وهناك جيل جديد هو الذي سيصنع سياسة التعليم العالي في مطلع القرن الحادي والعشرين. وعلى عكس المرحلة السابقة، فإن التعليم العالي اليوم يعد بضاعة استهلاكية لصالح الفرد، وليس لصالح المجتمع يستفيد منها بشكل عام ومشترك. وعندما يفقد التعليم العالي صفة المصلحة العامة، فإن الجامعات والكليات تصبح مجرد مجموعة أخرى من المصالح الخاصة تبحث عن مساعدة عامة تسعى إليها لفائدتها الخاصة. وبذلك تجد نفسها في حالة تنافس مع مجموعات مصالح أخرى تسعى للحصول على حصة من الميزانية الاتحادية. فالحلبة الاتحادية لسياسة التعليم العالي في أوائل القرن الحادي والعشرين تتميز بوجود روابط منفصلة مجزأة متخصصة، تسعى كل واحدة منها لحماية حصتها من الميزانية وتوسيعها.

ومن الناحية التاريخية، فإن خطوط الانقسام في المجتمع كانت ظاهرة للعيان حتى قبل أن يبدأ تشكل ما نسميه حلبة سياسة التعليم العالي في منتصف ستينيات القرن العشرين. ويلاحظ ثيلين أن الحكومة الاتحادية ظلت زمناً طويلاً تدعم الأهداف المتباعدة للبحث ومساعدة الطلبة الجدد. وقد ساعد هذا على إنتاج مراكز قوى متباعدة المعتقدات، والقيم، والأهداف، والعلاقات الاجتماعية، والتراكيب المؤسسية. كما أن الممارسة المعاصرة للتخصيص زادت من انقسام مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي. فعلى أحد الأصعدة، فإن الذين لديهم بنية تحتية للبحوث لتلقي المخصصات قد انفصلوا عن الذين لا يملكون مثل تلك البنية. وضمن هذه المجموعة، انفصل الذين لديهم مشرفون أقوياء لرعايتهم في الكونغرس عن الذين لا يملكون مشرفين أقوياء. كما ظهر مستوى آخر من المؤسسات التي لا تملك مقدرة أو جدارة معروفة، بل لأنها ببساطة تتمتع بدعم قادة الكونغرس الذين يريدون أن تتدفق الأموال إلى ولايات موطنهم. ومع اتساع المخصصات برزت لغة جديدة لتبرير التخصيصات ولتمييز المحظوظين عن المحرومين. وهكذا اختفت الجدارة، وإعادة النظر في المساواة بين النظراء، والأداء في مجال البحوث، وغيرها من المصطلحات الأكاديمية المماثلة المستعملة منذ زمن طويل لتحل محلها مصطلحات مثل الحصة العادلة، والتوزيع المتساوي، والحاجة إلى تنمية القدرة البحثية ومصطلحات أخرى أكثر ارتباطاً بسياسة الاستحقاقات.

إن الدعم الاتحادي لمساعدات الطلبة الجدد يبرز تطور أنماط مختلفة من مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي. فالكليات والجامعات الحاصلة على منحة من الأراضي، والكليات والجامعات السوداء تاريخياً، وجامعات البحوث، والكليات المجتمعية تستطيع تتبع تطورها الناجم عن التمويل الاتحادي و/ أو القرارات والتوصيات السياسية الاتحادية. إن نمو هذه السلسلة من أنماط المؤسسات تبعه تطور سلسلة كاملة من برامج المساعدات الطلابية. وهكذا صار أي طالب اليوم، من المحتاج بالفعل إلى المرفه المرتاح بالفعل، مؤهلاً للحصول على شكل من أشكال المساعدة الاتحادية للطلبة. ومع تنوع الأهداف والمهام، فليس من العجيب قيام المؤسسات وبرامج المساعدات المتنوعة، والمنظمات التمثيلية، بتطوير جماهير منتفعة مختلفة، ومصالح وحاجات مختلفة. بل إن الشيء العجيب المثير للدهشة هو أن تدفق أموال المساعدات الاتحادية للطلبة قد نجح في تغطية هذه الفوارق والاختلافات طيلة هذه المرحلة الزمنية.

إن هيرن وهولدزوورث (في الفصل الثالث من هذا المجلد) قد يكونان على حق عندما يقترحان بأن ما نراه اليوم هو «عودة اختلاف الآراء وتنابذها». ذلك أن المدة القصيرة من توافق الآراء التي رأيناها في السبعينيات كانت شذوذاً عن العرف الذي كان موجوداً قبل إقرار تشريع حلبة التعليم العالي. وحتى أثناء تلك المدة من التوافق النسبي في الآراء، لم يستطع منفذو السياسة أن يتفقوا على برنامج «الأهداف، والمشاركين، وأنظمة الإيصال». ومع تكاثر البرامج، راحت تتنامى مجموعات مصلحية في كل برنامج، وتقدم أسساً منطقية مختلفة لدعم برنامجها على حساب البرامج الأخرى.

وبينما كان جزء كبير من تركيز محللي السياسة ينصبّ على السياسة الاتحادية، فإن الأعمال على مستوى الولايات والمحاكم قد أسهمت كذلك في تجزئة حلبة السياسة. وبوسع المرء أن يقرأ ما كتبه كل من زوميتا، وهوسلر، وتراميل (في الفصول الخامس، والثامن والتاسع) معاً ليحصل على تفهم جيد لما يحدث في الولايات وكيف يغير ذلك الطريقة التي تتخذ فيها مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي مواقعها. فمع تضاؤل الدعم من الولايات، فإن المؤسسات العامة تضع نفسها على نحو متزايد في موقع المؤسسات

الخاصة. ويلاحظ تراميل احتمال حدوث تحول أخطر مع تعرض الولايات لإغراء اللجوء إلى المطالبة بدعم الولايات، بالرغم من افتقار هذه المطالب للجدارة وبالرغم من كونها «لا تمثل قيم الأسرة الأكاديمية».

إن صناعة القرارات في المجال القضائي عملية سياسية تمثل مفصل التقاطع بين المصالح الاتحادية، ومصالح الولايات والمصالح الفردية. وهي تخضع للمراجعة هنا لتعزيز الزعم بأن صنع القرارات في التعليم العالي قد تجزأ إلى حلبات متعددة، وهو يحدث على مستويات متعددة. فتحول بعض القضايا إلى الولايات، مثل قضايا العمل الإيجابي، يدعم هذا الزعم ويبينه بوضوح. وكما يلاحظ كل من براون، وتبلر، ودوناهو (في الفصل السادس) وكذلك كونراد وويرتس (في الفصل الرابع)، فإن حالات العمل الإيجابي في التعليم العالي لا تزال تتقرر ويُبَتُّ فيها في المحاكم الاتحادية، ولكن الولايات الآن هي بؤرة السلطة المركزة. فالولايات والمؤسسات هي التي تنبع منها السياسات والممارسات التطبيقية التي تنتج القرارات، مثل دعاوى **آدامز، وفورديس وهوبْوُود.** وبالإضافة إلى ذلك فقد تحركت بعض الولايات لتختار التخلي عن العمل الإيجابي، تاركةً قضية الالتزام الوطني بإنهاء الفصل العنصري في التعليم العالي بدون حلّ. والولايات التي تخلّت عن العمل الإيجابي تبرر تراجعها بالإعلان بأن هذا العمل لم يعد مطلوباً لضمان الوصول والإنصاف. كما أن الولايات تستخدم أزمة الميزانية الحالية حجةً لتخفيض التزامها بالوصول والإنصاف.

وليس من الضروري مراجعة كل واحدة من الإسهامات في هذا الكتاب لتوضيح حالة التجزئة في أسرة الاتصال في التعليم العالي. فقد جعلت التجزئة من المستحيل العثور على أرضية مشتركة جديدة ينطلق منها الضغط المصلحي للحصول على دعم عام للتعليم العالي. وليس المرء بحاجة إلى قبول الصورة المجازية التي أوردها ثيلين عن الحوض العام (Public Trough) (في الفصل الأول) كي يقتنع بأن المؤسسات تسعى للحصول على أكبر حصة ممكنة من المنح والعقود الاتحادية البالغة قيمتها 18 مليار دولار، ولا تسعى لتحديد أساس منطقي واسع المدى للمصلحة العامة. فقد

أثبت هولدزوورث وهيرن أن المؤسسات تستخدم أسساً منطقية متعددة للضغط لصالح المساعدات الاتحادية للطلبة. وإن الفصول التي تعالج العمل الإيجابي تثبت بأن أي توافق ربما كان موجوداً حول الاتصاف والوصول قد انفجر وانتهى منذ زمن طويل. فكل جزء من الانقسامات المتزايدة العدد التي كانت ذات مرة جزءاً من الأرضية المشتركة القديمة قد شكلَّ -أو يسعى لتشكيل- أسسه المنطقية الخاصة به، وحلبات نشاطه، ومراكز قوته، ومؤسسات سيطرته. وهذا هو السياق الذي يجب أن يتحرك ضمنه المدافعون عن الدعم العام للتعليم العالي في أوائل القرن الحادي والعشرين.

obeikandl.com

خاتمة: النظرية والممارسة

إن فهم حلبة سياسة التعليم العالي المجزأة واللامركزية في أوائل القرن الحادي والعشرين يدعو إلى استخدام منظور ما بعد الحداثة. وإن استخدام اصطلاح **ما بعد الحداثة** سوف ينتج تحديدات وتعاريف بقدر عدد قراء هذا النصّ. وليس الغرض هنا تحديداً أو تعريفاً لما بعد الحداثة. وبدلاً من ذلك، أريد أن استخدم منظور ما بعد الحداثة تدبيراً توجيهياً لفهم السياسة والتأثير عليها. أما ما الذي يعنيه ذلك في هذا المكان فهو محدد أدناه. وبالإضافة إلى ذلك فسوف أجمع منظور ما بعد الحداثة مع مفهوم أسس القوة، لأبيّن كيف يمكن استعماله لتنظيم استخدام النظرات المعمقة المكتسبة من استعمال المنظور المذكور.

استعمال منظور ما بعد الحداثة

كثيراً ما استخدم اصطلاح ما بعد الحداثة لتقويض ما يعرف بوجهات النظر الحديثة التي ننسى أنه يمكن استخدامها أيضا لكسب نظرة معمقة إلى الحلول الممكنة للمشاكل الحديثة (كاهون 1996). وليس القصد هنا هو الهجوم، بل الاكتشاف. إن استخدام منظور ما بعد الحداثة تدبيراً توجيهياً يتطلب من مستعمله أن يقبل مواقف معينة. وأحد هذه المواقف أنه لا يوجد روايات بعيدة تعطي أساساً واحداً لحلبة متجانسة من سياسة التعليم العالي. وثانيها أن التصريحات عن التمويل العام للتعليم العالي هي حالات كفاح لإنتاج معنىً. وثالثها أن الأسس المنطقية أو اللغة المستخدمة لتحديد السياسة ودعمها لا تحمل أي معنى خارج السياق الذي تم تطورها واستعمالها فيه. ورابعها أن الأسس المنطقية موجودة أساساً ضمن الشبكة الاجتماعية التي تُخْلَقُ فيها تلك الأسس. وهكذا يمكن توسيع قوتها بزيادة نطاق الشبكة الاجتماعية. وأخيراً فإذا استعار المرء شيئاً من المؤرخ الشديد الحداثة ريتشارد هوفشتاتر (1970)، فيجب عليه أن يكون «ورعاً ومتلاعباً» في الوقت نفسه في استخدام هذه المواقف، أي أن يكون متلاعباً بمعنى الانفتاح على أفكار ورؤية معمقة جديدة قد تنجم عن تطبيقها، وورعاً بمعنى أن يتعامل بجديّة مع

التزام الباحثين بالعمل كنقاد اجتماعيين وبناةٍ اجتماعيين.

وهناك نقطة بداية جيدة في تطبيق منظور ما بعد الحداثة، وهي قبول كون الرواية المستفيضة عن الوصول والإنصاف التي كانت تحرك الدعم العام للتعليم العالي في النصف الأخير من القرن العشرين، قد اختفت. فعند قبول ذلك يستطيع الباحثون أن يستكشفوا «ويتلاعبوا» بالروايات التي توضح المساعدات الطلابية، وتمويل الولايات للتعليم العالي، وإنهاء الفصل العنصري، واتخاذ المؤسسات للمواقف، والتكنولوجية، وحلبات كثيرة أخرى للتعليم العالي وسياسته. وسيكون لكل حلبةٍ مجموعتها الخاصة بها من الأسس المنطقية، والمعاني، والشبكات الاجتماعية التي تميز الدفاع الناجح. ويجب أن يتعلم المدافعون عن السياسة قواعد النجاح في كل حلبة ويطبقوها كي يضغطوا لصالح التمويل العام للتعليم العالي.

ويجب أن يكون المدافعون «ورعين» نزيهين، وأن يفهموا أن نزعة ما بعد الحداثة تميل إلى أن تكون غير اجتماعية، بينما التعليم العالي يعتمد على المجتمعات. وفي السعي لفهم الروايات المختلفة التي تحدد الحلبات المتعددة لسياسة التعليم العالي في أوائل القرن الحادي والعشرين، يتعين على المدافعين أن يطبقوا نزعة ما بعد الحداثة على نحو مرن فضفاض. فإن التطبيق الصارم المتشدد من شأنه أن يركز على الخلافات التي تقسم أجزاء الأرضية المشتركة القديمة وتفرق فيما بينها. أما التطبيق المرن الفضفاض، فإنه يقدم طريقة لتفهم الأجزاء أثناء الإصغاء للعناصر التي يمكن دمجها في نسيج رواية أوسع، قادرة على توحيد بعض الأجزاء المتنوعة.

ففي تسعينيات القرن العشرين، فَقَدَ المدافعون السيطرة على لغة الدعم العام للتمويل العالي، وظلوا منغرسين في وحول اللغة القديمة لحلبة السياسة حتى عندما راحت الحلبة نفسها تتصدع. وفقد الليبراليون والليبراليون الجدد أرضية مواقعهم وتراجعوا بينما استولى اليمينيون والمحافظون الجدد على ما كان لغة النزعة الليبرالية. أما الليبراليون والليبراليون الجدد، فإنهم في غمرة سعيهم ليكونوا أكثر شمولاً احتفلوا بالخلاف ورفضوا أي مناقشة للأشياء المشتركة لكونها هي الأصل الجوهري (مارتن 2000). فتمكن اليمينيون والمحافظون الجدد من الاستيلاء على الأسس المنطقية لتكافؤ الفرص، وفرض

التعليم المتساوية، والجدارة، والحجج الأخرى التي كانت ذات مرة ملكاً لليبراليين، كما تمكنوا من استخدام تلك الحجج بطرق أضّرت بالعمل الإيجابي، والإنصاف والوصول، والتمويل العام للتعليم العالي.

كما أن التطبيق الصارم لمنظور ما بعد الحداثة ينطوي على خطورة إزالة قواعد الأسس المنطقية. فإذا فقدت هذه الأسس أصولها ومرتكزاتها الأخلاقية والمعنوية فعندئذٍ لا يبقى هناك أي ادعاء بامتياز الوصول، والإنصاف وإنهاء الفصل العنصري، وتثبيت الدعم العام، أو الأسس المنطقية الأخرى المصممة لجعل التعليم العالي عادلاً، ومفتوحاً ومتاحاً. فبدون القدرة على ادعاء دور خاص، وموقع متميز في المجتمع، فإن التعليم العالي لن يبقى سوى مجموعة مصلحة خاصة أخرى تتغذى عند الحوض العام.

إن المدافعين بحاجة إلى «التلاعب» بالأسس المنطقية – بالإصغاء إلى ما يقال في الحلبات الأخرى، ثم التلاعب بتلك الأسس خارج السياق الذي استخدمت فيه أول الأمر. وقد يبدو ذلك وكأنه خرق للمواقف المدرجة كشرط لاتخاذ منظور ما بعد الحداثة، ولكنه ليس كذلك. فالغرض من اتخاذ هذا المنظور هو اكتساب رؤية معمقة وفهم لعملية الدفاع عن السياسة. إن إدراك كون أجزاء الأرضية المشتركة القديمة تتحدث الآن بألسنة مختلفة هو طريقة لكسب رؤية معمقة في داخل تلك الأجزاء. وحمل الأسس المنطقية من جزء إلى آخر قد يكون طريقة لزيادة فاعلية الضغط المصلحي أثناء اختبار الأسس المنطقية المختلفة واستعمالها. ذلك أن تطوير أسس منطقية تعمل عبر حلبات متعددة ربما ينشئ جزراً صغيرةً من الأرضية المشتركة يتم الانطلاق منها للدفاع عن دعم أوسع للتعليم العالي.

وقد يستخدم المدافعون عن التعليم العالي هذا التلاعب أيضاً لزيادة حدّة تفهمهم لحلبات الخطاب في الكفاح من أجل القوة. إذ إن الخطاب ليس للمحادثة، والجدل، والرسائل أو للمعرفة، بل إنه عن العلاقة بين المعرفة والسلطة، وينبغي النظر إليه على أنه صراع لفرض الهيمنة (كليغ 1989). والفائز فيه يكتسب الحق في فرض المعنى على الخطاب. ويبدو أن هذا شيء قد نسيه الضاغطون لصالح التعليم العالي في التسعينيات. ونتيجة لذلك فقد وقعوا في فخ استعمال لغة الناقدين في محاولة للدفاع عن أنفسهم

ولتطوير أسس منطقية لدعم التعليم العالي. (كوك 1998؛ وبارسونز 1997؛ وسلوتر وليزلي 1997). فعندما يسيطر أحد الأطراف على المعنى في الخطاب، فإنه يسيطر أيضاً على مدى النتائج الممكنة (شاتشنايدر 1970). فإذا كان المدافعون غير قادرين أو غير راغبين أن يكونوا «ورعين» بخصوص حلبات الخطاب كونها حلبات صراع، فسيظل لديهم جدول أعمال تتحدد سياسته بطرق لا تدعم التمويل العام للتعليم العالي.

إن آخر موقف يتطلبه منظور ما بعد الحداثة هو أن الأسس المنطقية توجد بشكل أولي ضمن الشبكة الاجتماعية التي خُلِقَتْ واستُعْمِلَت فيها. فإذا أراد الضاغطون أن يزيدوا قوة حججهم، فإنهم يحتاجون عندئذٍ إلى توسيع نطاق شبكاتهم الاجتماعية. ويبدو أن المدافعين لديهم فرص وفيرة وكبيرة لتحقيق هذا التوسيع، نظراً لأن التعليم العالي قد انتقل من وصول النخبة إلى وصول الكتل الشعبية بالجملة في وقت قصير نسبياً. وكما رأينا في هذا النصّ، فإن التعليم العالي أهم الآن لعدد من الأفراد، والمجموعات والمنظمات أكبر مما كان عليه الحال في أي وقت مضى. فحلبات سياسة التعليم العالي المتعددة تعج بالأصدقاء والحلفاء المحتملين الذين يمكن أن ينضموا إلى المدافعين التقليديين عن التعليم العالي لتشكيل مجموعة ضغط مصلحي قوية.

ومن المفارقات الساخرة أن المدافعين عن التعليم العالي المقيمين في واشنطن –مقاطعة كولومبيا يبدو أنهم يتحركون في الاتجاه المعاكس، فقد صاروا أكثر انعزالاً وتحالفوا مع رؤية الشركات للتعليم العالي (كما يؤكد سلوتر وليزلي، 1997) ويمكن عزو هذا السلوك إلى عدة عوامل: فحلبة التعليم العالي أوجدت بطريقة سرية؛ كما أن الروابط الموجودة في واشنطن– مقاطعة كولومبيا ظلت زمناً طويلاً تعمل داخل عملية السياسة، وكانت روابط التعليم العالي الأخرى ترى نفسها أنظف وأنقى من الضاغطين المصلحيين العاديين (كوك 1998؛ غلاديو وولانيين 1976؛ وبارسونز 1997). فإذا كان المدافعون عن التعليم العالي سيصبحون أكثر فعالية في القرن الحادي والعشرين، فإن عليهم أن يصبحوا أكثر شبهاً بالضاغطين العاديين في التطلع إلى تشكيل ائتلافات توسع شبكاتهم الاجتماعية، وتوسع مدى أسس منطقهم وقوة تأثيره.

أسس القوة: إعادة نظر

إن منظور ما بعد الحداثة يساعد على تقديم رؤية معمقة وتفهم لمنفذي السياسة الراغبين في اللعب بمواقعهم. فهو يساعدنا على أن نرى أن أي «حقيقة» عن الدعم العام للتعليم العالي ليست «من إنتاج أرواح حرة» بل هي «منتَجَةٌ بفضل أشكال متعددة من القيود» (فوكو 1980، ص 131). إن فوكو وغيره من أصحاب نزعة ما بعد الحداثة يسهمون في تفهمنا للقيود ولكن ليس في فهمنا للقوة. وقد لخصت نانسي فريزر (1989) مشكلة استخدام فوكو وأمثاله من أصحاب نزعة ما بعد الحداثة لفهم القوة بملاحظتها «أن المشكلة هي أن فوكو يطلق صفة القوة على أشياء أكثر من اللازم، ويترك المسألة هكذا.... فالمظاهر التي يمكن تمييزها... مجمعة ومكدسة عشوائياً... مع التخلّي عن سلسلة واسعة من الفوارق المعيارية الدقيقة، والنتيجة هي معيار معين ذو بعد واحد» (ص 32).

فكيف إذن يستطيع منفذو السياسة والمدافعون عنها أن يلعبوا بمنظور ما بعد الحداثة ويستعملوا نتائجه للتأثير على السياسة العامة؟ إن أسس مفهوم القوة يمكن استخدامها كنهج لتنظيم معرفة الحلبات المتعددة لسياسة التعليم العالي المكتسبة من تطبيق منظور ما بعد الحداثة. وهذا النهج يشبه من بعض النواحي محاولة فوكو لتطبيق النهج الأثري على الخطاب. فاهتمامنا هنا لا ينصب على قواعد الخطاب، بل على معنى القوة في كل واحدة من حلبات السياسة. وبمعنى أدق فإن اهتمامنا يتركز على استخدام القوة، مهما تكن طريقة تحديدها في أي حلبة، لتحقيق ضغط ناجح لصالح التعليم العالي في كل واحدة من الحلبات المؤثرة على صنع السياسة العامة.

فكل حلبة، بغضّ النظر عن طبيعتها، سيكون لها أساس مؤسسي، وأساس اجتماعي، وأساس معتقدات/ قِيَم. وعند فهم هذا يستطيع منفذو السياسة والمدافعون عنها أن يستخدموا مفهوم أسس القوة لتنظيم المعرفة المكتسبة من تطبيق منظور ما بعد الحداثة. فكل حلبة يمكن رسم خريطتها، وتطوير نماذج تشغيلها، ويمكن إقامة نظام تصنيف للقوة. ولا شيء من هذا كله يمكن أن يعيد الأرضية المشتركة القديمة أو يخلق أرضية مشتركة جديدة للدعم العام للتعليم العالي. فأقل ما يمكن هو أن اقتراح الجمع بين منظور ما بعد الحداثة ومفهوم أسس القوة سوف يرفع مستوى فهم الضاغطين، وربما

مستوى فعاليتهم عندما يدافعون عن الدعم العام للتعليم العالي. وأقل ما يمكن هو أن هذا النهج قد يخلق بعض الجزر الصغيرة من توافق الآراء في بحر من التشتت والاختلاف.

وأخيراً فإنه على الرغم من كون هذا النهج واعداً بفرصة للنجاح في السياق الجديد لصنع سياسة التعليم العالي، فإن قدرة المدافعين على الاستفادة من هذه الفرصة تبقى قضية مشكوكاً فيها. فنجاح المدافعين عن التعليم العالي فيما بعد عام 1992 يمكن عزوه إلى التنازع المؤسسي أكثر من أي أعمال قامت بها روابط التعليم العالي والمدافعون عنه. فقضايا السياسة المهمة، مثل الخدمة الوطنية والإقراض المباشر لم تطورها ولم تعتمدها روابط التعليم العالي. فحماية المساعدات الطلابية والدفاع عنها في معركة ميزانية عام 1995 – 1996 بين إدارة كلينتون والكونغرس الجمهوري لم تكن – كمايزعم كوك (1998)– بسبب قوة الروابط ونفوذها، بل بسبب استعداد كلينتون لإغلاق الحكومة الاتحادية بدلاً من قبول اقتطاعات الجمهوريين من سلك الموظفين الأمريكي، ومن الإقراض المباشر، وبرامج المساعدات الطلابية الأخرى. ولقد كان من الممكن أن تكون النتائج مختلفة تماماً لو كان هناك رئيس مختلف يسيطر على نقطة العبور الإجبارية في الأساس المؤسسيّ.

إن صنع السياسة على الصعيد السياسي وفي الولايات في مطلع القرن الحادي والعشرين سوف يتميز بالتجزئة، والنزاع، والقسر. ولن يكون السياق الجديد ودّيّاً تجاه الدعم العام للتعليم العالي. والواقع أن أي تغيير، بما في ذلك إلغاء البرنامج، سيكون صعب التحقيق بسبب عدم وجود أرضية مشتركة تتسع لحلبة السياسة بكاملها، ولأن المجموعات أكثر استعداداً للانهماك في النزاع. وليس من المعروف بعد ما إذا كان المدافعون عن التعليم العالي سيتمكنون من مواجهة تحديات الألفية الجديدة. ومن أجل فهم صنع سياسة التعليم العالي، يجب على المرء أن يفهم معنى القوة في حلبة السياسة. ولفهم القوة، يجب على المرء أن يتفهم الأسس الاجتماعية، والعقائدية والمؤسسية التي ترتكز عليها. وإذا كان الماضي مقدمة للمستقبل فإن روابط التعليم العالي والمدافعين عنه لم يظهروا قدرة على الاستجابة للتحدي، ولا تفهماً للتغيرات في السياق الجديد لصنع سياسة التعليم العالي.

openkandil.com

المراجع

هـ. آرندت 1968: **بين الماضي والمستقبل: ثمانية تمارين في التفكير السياسي** (نيويورك، مطبعة فايكنغ).

هـ. آرندت 1969: **حول العنف** (نيويورك: هاركوت ، وبريس، ووورلد).

هـ. آرندت 1986: «قوة التواصل»، في كتاب: **القوة**، تحرير س. لوكس، ص 59 – 74 (نيويورك : مطبعة جامعة نيويورك).

ل. كاهون 1996: «مقدمة» في كتاب: **من الحداثة إلى ما بعد الحداثة: مقتطفات مختارة**، تحرير ل. كاهون (أكسفورد: المملكة المتحدة: دار بلاكويل للنشر).

س. ر. كليغ 1989: **إطارات القوة** (لندن: منشورات سيج)

ك. آ. كوك 1998: **الضغط لصالح التعليم العالي: كيف تؤثر الكليات والجامعات على سياسة التعليم العالي** (ناشفيل – تنيسي : مطبعة جامعة فندربلْت).

ج. ديوي [1927] 1988: **الجمهور ومشكلاته** (أثينا – أوهايو: مطبعة سوالو).

م. فوكو 1980 القوة/ المعرفة (برايتون – المملكة المتحدة: مطبعة هارفستر).

ن. فريزر 1989: «فوكو يتحدث عن القوة الحديثة: نظرات تجريبية معمقة وفوضى معيارية»، في كتاب: **ممارسات غير منتظمة**، تحرير ن. فريزر، ص 17-32 (مينيا بوليس: مطبعة جامعة مينيسوتا).

ل. ي. غلاديو، وت. ر. وولانين 1976: **الكونغرس والكليات: السياسات الوطنية للتعليم العالي** (لكسنغتون – ماساشوسيتس): د. ك. هيث.

هـ. د. غراهام 1984: **النصر غير المؤكد: سياسة التعليم الاتحادية في سنوات كينيدي وجونسون** (تشابل هيل: مطبعة جامعة نورث كارولاينا).

obeikandl.com

ج. غراي 1995: «الشيوخ يرفضون إنقاذ برنامج الخدمة الوطنية»، صحيفة **النيويورك تايمز** (27 أيلول/ سبتمبر)، D22

ج. هابرماس 1979: **الاتصال وتطور المجتمع** (بوسطن : مطبعة بيكون)

ج. هابرماس 1986: «مفهوم اتصالات القوة عند هنّا آريندت»، في كتاب **القوة** تحرير س لوكس، ص 75-93 (نيويورك: مطبعة جامعة نيويورك).

ج. هابر ماس 1987: **نظرية العمل التواصلي**، المجلد الثاني: **عالم الحياة والنظام: دراسة نقدية للعقل العملي** (بوسطن: مطبعة بيكون).

ر. هوفشتادتر 1970: **النزعة المضادة للعقل في الحياة الأمريكية**: (نيويورك: نوبف).

ج. ر.مارتن 2000 **بلوغ سن الرشد في البيئة الأكاديمية** (نيويورك: روتلدج).

م. د. بارسونز 1997: **القوة والسياسة: صنع سياسة التعليم العالي الاتحادية في التسعينيات** (أولباني: مطبعة جامعة ولاية نيويورك).

م. د. بارسونز 1999 آ: «حلبة سياسة التعليم العالي»، في كتاب **أسس التعليم العالي الأمريكي**، تحرير ج. ل. بيس ود. س. وبستر، ص 615 – 633 (نيدهام هايتس –ماساشوسيتس– دار نشر سيمون وشوستركاستوم).

م. د. بارسونز 1999 ب: «مشكلة القوة: البحث عن حل منهجي»، مجلة **بوليسي ستديز ريفيو**، المجلد 16، العدد (4/3): ص 278 - 310.

م. د. بارسونز 2000: «حلبة سياسة التعليم العالي: صعود أسرة وسقوطها» في كتاب: **التعليم العالي في مرحلة انتقال التحديات في الألفية الجديدة**، تحرير ب. فايف وج. لوسكو، ص 83 – 107 (ويستبورت – كونيكتيكوت، منشورات غرينوود).

ر. رورتي 1987: «الطريقة، وعلم الاجتماع والأمل الاجتماعي» في كتاب **تفسير السياسة**، تحرير م. ت غيبونز، ص 241 – 259 (نيويورك: مطبعة جامعة نيويورك).

obeikandl.com

ر. رورتي 1989: **الطوارئ والمفارقة والتضامن** (نيويورك: هولت، راينهارت ووينستون).

س. آ. سلوتر ول. ل. ليزلي 1997: **رأس المال الأكاديمي: السياسة والجامعة المبادرة** (بالتيمور، مطبعة جامعة جونز هوبكنز).

س. والدمان 1995 آ: **اللائحة: كيف تكشف مغامرات لائحة الخدمة الوطنية في عهد كلينتون ما هو فاسد، وفكاهي، وساخر-ونبيل— في واشنطن:** (نيويورك: فايكنغ).

س. والدمان 1995 ب: «سالي ماي تقاوم: السياسة الوحشية لإصلاح قروض الطلبة»، **مجلة لينغوا فرانكا: مراجعة الحياة الأكاديمية**، عدد (آذار/ مارس — نيسان/ ابريل): ص 34 – 42.

obeikandl.com