التأهيل الجامعي بين النهاجة التعلّمية ودور الأستاذ

الوضع اللبناني نموذجاً

جورج ن. نحاس(*)

١- الوحدة التربوية وهدف التأهيل الجامعي

محور إشكالية هذا المقال العلاقة بين التعليم العالي ومخرجاته من حيث قدرة حاملي الشهادات الجامعية على تلبية حاجات المجتمع. فالتربية وحدة متراصة، لكل ضعف في حلقاتها المتتالية الأثر البالغ على التأهيل ككل، وإذا لم يُربط الأداء التربوي بهدف العملية التأهيلية يسقط عمليًا العمل كلّه. لذلك يكتسب دور الجامعات أهمية بالغة في التخطيط الوطني، إذ هي الساهرةُ على هذه الوحدة ومؤَمِّنةُ مستلزماتها. أساتذة الجامعات هم على العموم حملة شهادات عالية، يَلِجون المعترك التعليمي دون أن يمرّوا بالضرورة بتأهيل تربوي محدد، رغم أن أداءهم التربوي يشكّل قسمًا هامًا من عملهم في الجامعة. هذا التضادُّ يطرح سؤالاً جدّيًا على كافة المسؤولين عن التخطيط للتعليم العالي في لبنان وفي البلاد العربية الأخرى، نظرًا لمردود التعليم العالي النوعي. فرضية هذا المقال هي أنه مع التأكيد على التكامل بين مختلف أوجه العمل الجامعي، يبقى أن غياب لحمة منهجية في التعليم الجامعي هي التي تؤدّي إلى واقع في التعليم العالي غير مرضيٍّ عنه عمومًا(١).

(*) أستاذ في قسم التربية في جامعة البلمند-لبنان، ونائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية.

(١) قد تركّز النقاش في عدد من اجتماعات رؤساء الجامعات العربية، وخاصة المنتمية إلى «اتحاد الجامعات العربية»، حول هذا الأمر بغية وضع السياسة العامة التي من شأنها تحسين أداء هذه الجامعات ومخرجاتها في سوق العمل.

تقوم التربية، في معناها الحديث على الأقل، على رؤية حول الإنسان وعلاقته بالمجتمع، فيتكامل نماء[٢] الأول مع تنمية الثاني بشكل متداخل ومتلازم. كذلك فالتربية هي عماد الوحدة الوطنية من جهة وهي أساس تأهيل الفرد لخدمة فعّالة للوطن من جهة ثانية. النظرة إلى التربية كمجموعة من التقانات (techniques) ومن النشاطات الهادفة ومن المعلومات ليس إلا، تعطِّل هذا الهدف المزدوج وتجعل من التربية حقولاً متباعدة ينتهي بها الأمر إلى شرذمة المُتَعَلِّم وإضعاف مساهمته في تطوير المعرفة وفي خدمة بيئته. لذلك تُعَبِّر الوحدة التربوية عن نفسها بوحدةٍ في الأهداف التربوية، وفي هندسة المناهج، وفي مقاربة التقانات التعليمية (techniques didactiques) إلخ... لكن النهاجة (méthodologie) التي تُعتمد في أساس القرار التربوي هي التي تؤمن لُحْمة هذه الأمور جميعها. لذلك، في ما يأتي، وبعد استعراض سريع لأوجه هذه الوحدة، سأتوقف عند ماهية النهاجة، فأبعادِها المنهجية[٣] وانعكاساتها التعليمية، منتهيًا بمستلزمات هذا التأهيل، مركِّزًا خاصة على الوضع اللبناني استنادًا إلى الدراسات الواردة في مراجع هذا المقال.

٢- ماهية النهاجة التربوية

النهاجة كمرجعية اللحمة التربوية، هي عامة وثابتة وتجعل من نماء المتعلِّم مدار سعيها وبحثها. من هنا، تكمن قيمة هذه المرجعية في الأبعاد التي تعطيها للإنسان ولعلاقته ببيئته (والمقصود بالبيئة هنا المجتمع والطبيعة والوطن إلخ...). هي ترسم التوقعات وتفترض المخرجات وتحدد أطر التوجه للتوصل إلى هذه وتلك. وعلى سبيل المثال لا الحصر، اعتماد مقاربة تربوية تقوم على بناء الفكر النقدي التجريبي هو أمر مرجعي لأنه يرسم تصور مخرجات التدريس: إنسان حر، قادر على التحليل والنقد والتوليف، غير متغرب عن بيئته الخ... لذلك هذا قرار عائد للنهاجة التربوية.

إنما هناك مستوى آخر ينطلق من هذه المرجعية ليترجمها عملانيًا، متكيِّفًا مع مستلزمات مادة معيَّنة وخصوصيتها، فتُجَسَّد مثلاً الرؤية المذكورة في المثل أعلاه باعتماد مراحل تصاعدية تعتمد على التوصل والشراكة في الصف، فيترتب على ذلك

(٢) أستعمل كلمة نماء بمعنى développement عندما يتعلّق بالإنسان من حيث طاقاته الإدراكية والنفسية.

(٣) أقيم فرقًا مبدئيًا بين النهاجة والمنهجية كما سأوضح ذلك لاحقًا في النص، علمًا أن ترجمة الكلمتين إلى الفرنسية مثلاً هي méthodologie.

رسم سياسة إجرائية هي واحدة لكل المواد وكل المستويات. هذا التوجه الإجرائي هو المنهجية التنفيذية للنهاجة التربوية.

أما الأساليب الصَفِّية التي تجعل من هذه السياسة واقِعًا محسوسًا باستعمالها وسائل الإيضاح المناسبة وبتبنيها النشاطات الملائمة فهي تقانات تربوية أو تعليمية (didactique)[٤].

السؤال الأساس هنا والمرتبط بإشكاليتنا هو: أليس من المفترض أن يعيَ الأستاذ الجامعي أن أهمية الوسيلة التي يستعملها، أو ينصح باستعمالها، عائدة إلى تحقيقها الهدف الأسمى الذي يتَمَثَّل بنهاجة معينة وبمنهجية تنفيذها؟

يدخل هنا عامل هام للغاية هو القناعة بهذا التكامل التأهيلي عند أساتذة التعليم العالي. فبينما هم مُجْمِعون على أهمية اقتناء الفكر النقدي لأنه أساس تقدّم العلوم وبناء المعرفة، لكنهم مع ذلك يعتبرون أن مرحلة اكتساب هذا الفكر لا تأتي إلا في مراحل متقّدمة من التعليم الجامعي. لذلك تأتي السنوات الأولى عمومًا على شيء كبير من الرتابة في التأهيل الفكري، فيكون التركيز على «تكديس المعلومات» وفي بعض الأحيان على التأكد من صحتها، لكن بعيدًا عن كل مسعى إلى معالجة المعلومة بغية الوصول إلى المعرفة المنشودة. الواقع أن اعتماد نهاجة غير النهاجة النقدية المذكورة أعلاه ومنهجية غير المنهجية التجريبية التابعة لها يؤدّي ليس إلى اكتساب المعارف، بل فقط إلى أخذ العلم بوجود بعض هذه المعارف ليس إلا. وهذا ما نشهده في عالمنا العربي اليوم وما يشكو منه سوق العمل[٥].

يقول الدكتور نمر فريحة في مقاله حول البرامج والمناهج: «أما عندما ننتقل من الفلسفة التربوية العامة لمؤسسات التعليم إلى دراسة أهداف مناهجها والتي تشكِّل جزءًا من المنهاج، نرى أن الأهداف لا تعكس تلك الفلسفة أو «الفلسفات» بقدر ما تركّز على التكوين العلمي المهني للطالب professional formation والذي يتناول مادة الاختصاص، والمعارف والمهارات التي يتوقع أن يحصل عليها الطالب

(٤) أعتمد في هذا النص تعبير «تعليمية» لـ didactique وتعبير «تعلّمية» لـ apprentisage.

(٥) قال لي بعض مديري مؤسسات مختلفة في لبنان إن المشكلة الأساسية مع خريجينا، حتى في ميادين تطبيقية، لا تقتصر على طغيان الوجه النظري فقط، بل تطال أيضًا غياب الطاقة عندهم (باستثناء القلائل) على التأقلم السريع مع تبدل حاجات سوق العمل. والموضوع يزداد خطورة في مخرجات اختصاصات العلوم الإنسانية والاجتماعية لأن التأهيل الجامعي نظري وغير مرتبط بواقع المجتمع ولا يبنى على أساس البحث عن حاجات البيئة المباشرة.

من جرّاء متابعته الدراسة في هذا الاختصاص»[٦].

ويستطرد الدكتور فريحة في مكان آخر من المقال نفسه قائلاً: «مع أن طرائق التدريس تعتبر جزءًا من المنهاج، لكن نادرًا ما نجد منهاجًا للتعليم العالي يقترح طرائق معينة للتدريس»[٧].

وفي نهاية المقال، تحت العنوان الفرعي «ميزات عامة لمناهج التعليم العالي في لبنان» يقول الدكتور فريحة: «تنطبق على هذه المناهج صفات منهاج المادة الدراسية Subject Curriculum والتي يمكن اختصارها كما يلي:

– يتكوّن المنهاج من مجموعات من المواد الدراسيّة المنظّمة غالبًا في ترتيب منطقي لتسهيل عرض معارف كل اختصاص، والمهارات المرتبطة بهذه المعارف.

– إنَّ الأجزاء المكوّنة لكلّ مقرر ضمن مادّة اختصاص محدّدةٌ مسبقًا بحيث لا مجال تقريبًا لتغيير الدروس والنشاطات التي أتت ضمن توصيف المقرر.

– إن عمليتي التعليم والتعلّم محصورتان ضمن إطار حقول الاختصاص المنظمة، بينما لا تؤخذ بعين الاعتبار – أثناء عمليّة التقويم – أيّة نشاطات لاصفيّة.

– إن مصممي أو مطوّري هكذا نوع من المناهج يفترضون أن هناك جسمًا من المعلومات يؤلف كل مادة اختصاص، ومهمتهم هي عمليّة اختيار بعض معارف هذه المادة التي على الطلاّب إنجازها. وهم يقررون متى تُعطى أجزاء هذه المعارف، في أيّ فصل أو في أيّ سنة، لكن نادرًا ما يقترحون كيف تُعطى»[٨].

الواقع أنه في مؤتمر لرؤساء الجامعات الآسيويّة، دعت له مشكورة جامعة الشارقة في تشرين الثاني ٢٠٠٠، أشار المجتمعون إلى ضرورة تطوير الرؤية حول المناهج الجامعيّة ليس فقط من حيث المحتوى[٩]، ولكن أيضًا من حيث تأهيل الطالب الجامعي للمتغيرات الحضاريّة ومستلزمات هذه المتغيرات من حيث قدراته على البحث وعلى التأقلم مع الجديد وعلى حلّ المسائل بالسرعة التي يقتضيها العصر.

لذلك، أوّل ما يؤكّد فرضيّة هذا المقال هو هذا التأجيل غير المبرر في اتخاذ

(٦) فريحة، نمر؛ مقارنة مناهج التربية، في: الأمين، عدنان (إشراف)؛ **التعليم العالي في لبنان**، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ١٩٩٧، ٢٣٩

(٧) المرجع نفسه، ص ٢٦٠

(٨) المرجع نفسه، ص ٢٦٦

(٩) إدخال مقررات في الإنسانيات مثلاً في إختصاصات تطبيقية كالطب والهندسة، وإدخال مقررات في المنطق وعلم الحاسوب في اختصاصات الإنسانيات.

منحى التأهيل النقدي في بناء المعرفة عند الطلاّب، ممّا يُحدث منذ البداية شرخًا بين طلاّب السنوات الأولى في الجامعة ومن يفترض بهم أن يتابعوا دراسات عليا لم يحضّروا عمليّاً لها. وتجدر الإشارة إلى أن الدكتورة زلفا الأيّوبي، في دراستها حول مناهج الزراعة والصيدلة في لبنان، تنهي بما يأتي: «هذا التباين في المناهج يجعلنا نتساءل عن الفلسفة التربويّة الكامنة وراءها والتي هي غير واضحة في معظم أدلّة الجامعات المختلفة. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو أي نوع من المتخرّجين تُعدّ هذه الجامعات؟»(١٠)

٣- البعد التأهيلي للنهاجة

مما يقودني إلى الشق الثاني من العمليّة التأهيليّة ألا وهي بناء شخصيّة الطالب الجامعي كشخصيّة مميزة في المجتمع. كان يقال قديمًا للدلالة على تمايز شخص ما: إنّه إنسان جامعي! ما هي هذه الصفة وكيف نعدّها بمنهجيّة مناسبة؟

أ- إما أن نختار للمتعلّم أن يكون حرّ الفكر، نقديًا، متواصلاً مع بيئته، وإما أن نجعل منه ببغاءً مستهلِكًا لما يطرحه عليه العالم من حوله. فلا يمكن أن يكون المواطن حرًا إذ قُهِر على مقاعد التدريس. ومُنِعت عنه المشاركة وإبداء الرأي وحريّة التعبير. ولا يمكن أن يكون خلاّقًا إذا لم تُفسِح له خبرته الدراسيّة مجال التعبير عن نفسه، وإطلاق عنان خياله، ونقد الموجود لتوليف جديد حضاري ما. ولا يمكن أن يكون حساسًا لمسؤوليته المجتمعيّة إذا لم يعطَ مجال تحمّل المسؤوليّة كجزء لا يتجزأ من العمليّة التأهيليّة التي يمرّ بها.

ليس الفكر مجموعة معلومات نرددها، بل هو القدرة على معالجة المعلومة في إطار الجديد الحضاري المتبدِّل دومًا. هذا ما تصبو إليه النهاجة الواحدة وما تسعى إليه المنهجيّة الموحّدة على صعيد الشخص.

ب- لكن ينعكس هذا التوجّه المنهجي بشكل مباشر على بعض المنطلقات التي هي في أساس المقاربة التعليميّة (approche didactique) والتي تحدد سبل استعمال التقانات التعليمية وليس العكس. فعلى سبيل المثال لا الحصر:

- لا يمكن تنفيذ هذا التوجّه إلاّ باعتماد نمط تواصلي في التعامل الصفّي: فكل تقانة لا تفسح المجال أمام وضعيّة تعلّم تواصليّة يجب أن تسقط من الحساب.
- كذلك الأمر بالنسبة إلى بناء المعارف (وليس إلى تلقينها). فلا يمكن للمتعلّم

(١٠) الأيوبي، زلفا؛ «مقارنة مناهج الزراعة والصيدلة»، في: الأمين، عدنان (إشراف)، المرجع السابق، ص ٣١٣.

أن يعالج معلومة إلا إذا أتت في مكانها الملائم لنمائه العقلي: فكل تقانة لا تحترم هذا النضوج الادراكي، مفضِّلة المحتوى على الاستيعاب والحفظ على المعالجة، يجب أن تستبعد.

– هذه هي الحال أيضًا بالنسبة إلى اللغة. فلا تتم حقيقة عملية الاستيعاب إلا إذا كانت الطاقة على التعبير عنها قائمة: فكل تقانة لا تقوم على هذا التوازي بين النماء الادراكي والامتلاك اللغوي ستؤدي إلى عكس ما يُرتجى منها.

وتدل الإحصاءات التي تصدر عن الجامعات في بعض الدراسات الموثّقة إلى أن عدد الطلاب الذين هم بحاجة إلى التأهيل اللغوي عال جدًّا[١١]. فكيف الحال إذا ما التحقوا بجامعات لا تؤمّن هذا الإعداد؟ وكيف لطلاب الجامعات العربية بشكل عام أن يطّلعوا على الجديد العلمي المنشور بأكثريته الساحقة باللغات الأجنبية (الإنكليزية خاصة)؟ وما هي نوعية التعامل في التواصل العلمي بين الأستاذ والطالب متى كانت القدرات اللغوية مختلفة؟ هذا الإشكال برمتّه لا يُبحث بشكل عقلاني في العالم العربي حتى توضع له التخطيطات المناسبة من ترجمة وتأليف وتحصيل لغوي... إلخ[١٢].

ج– ينعكس أخيرًا هذا التوجه المنهجي بشكل مباشر على الصعيد الوطني من خلال الجهد البحثي وقيمته العالمية. لا تكفي الجامعات وحدها للتأهيل على البحث، فهذه العملية هي مسعى متواصل يبدأ مع أول سنوات التعلّم ولا ينتهي. يؤمِّن التعليم ما قبل الجامعي انطلاقة الوعي لأهمية البحث والفكر النقدي والتوجّه العلمي (حتى في بحوث العلوم الإنسانية)، فيُطْبَع المتعلِّم بهذه الأساليب ولا يُضطر التعليم الجامعي إلى اختيار النخب فقط لتقوم بالقليل القليل من الأبحاث التي تتوافق والمعايير العالمية.

في الواقع، قد نستدل عن هذا الوضع في حياة الجامعات الأكاديمية من جرّاء بعض المؤشرات التي وردت في المقال المخصص للبحث العلمي[١٣] في كتاب «التعليم العالي في لبنان». فقد أظهر المؤلف في هذا الفصل القصور الحاصل:

---

(١١) أنظر لغة التعليم في لبنان ١٩٩٩

(١٢) لم يتخذ رؤساء الجامعات العربية المجتمعين في بيروت أي قرار حاسم في هذا المجال، رغم أهمية اللقاء من حيث تحضير مستقبل التعليم العالي في المنطقة، رغم أن هذا المؤتمر قد عقد تحضيرًا لمؤتمر اليونيسكو الخاص بالتعليم العالي والذي عقد في باريس سنة ١٩٩٨

(١٣) نحاس، جورج؛ «البحث العلمي»، في: الأمين، عدنان (إشراف)،المرجع السابق؛ ص.ص ٣٦٣–٣٩٤

أ–في الدعم اللوجستي المؤمّن للبحث (من حيث المكتبات وارتيادها وتمويلها، أو من حيث الدعم البشري المعطى للباحثين، أو من حيث تمويل الأبحاث كخطة بعيدة المدى في الجامعات)؛

ب–في تقويم الأبحاث كما في نوعيتها[١٤]

ج–في علاقة البحث بالتعليم.

بالنتيجة، البعد التأهيلي للنهاجة المذكورة هو الذي يؤدّي عمليًا إلى التصور المنهجي لنوعية تأهيل مرتكزة على ربط البحث بالفكر النقدي وبمحتوى التعليم، والذي من شأنه عندئذ إخراج الأداء في التعليم العالي من حيّز الببغائية إلى حيّز معالجة المعلومات بفكر خلاّق. وهنا يأتي دور الأستاذ الجامعي في صياغة هذا المستقبل للتأهيل الجامعي الهادف.

٤– دور الأستاذ في السيرورة المنهجية

يبقى هذا الكلام على كثير من الشاعرية إن لم يقترن برؤية واضحة وواقعية لدور الأستاذ الجامعي في سيرورة هذا التأهيل. فالفرق الأساسي بين أستاذ التعليم الثانوي والأستاذ الجامعي هو القدرة على التحرّك المنهجي الذي تتركه المقاربة الجامعية لكل عامل في مجال التعليم العالي. فأي منهاج، على أهميته، يبقى رهنًا برغبة الأستاذ الجامعي وقدرته على جعل الطالب مشاركًا في بناء المعارف وليس فقط في اكتسابها، وهذه هي بالفعل الغاية من التعليم العالي ككل، ولكن أيضًا من النهاجة التي نحن بصددها.

فما هو دور الأستاذ الجامعي في عملية تأهيلية تُعِدُّ الطلاب للمشاركة في تقدّم العلوم وليس فقط لاستهلاكها؟

أ – رؤية الأستاذ إلى نفسه

أول الأمور التي يرتكز عليها هذا الدور في المقاربة النهاجية المذكورة هو رؤية الأستاذ لنفسه مديراً للعملية التأهيلية (manager of learning) ليس إلا، فيشرف على إدارة ورشة بناء المعرفة عند الطالب تاركًا وراءه النمط الفوقي الذي يجعل منه منبع المعارف ومرجعها:

(١٤) قبيسي، حافظ؛ «الجامعة اللبنانية والبحث العلمي الأساسي والتطبيقي في لبنان»، **مجلة الدفاع الوطني** (ع ١٥، ١٩٩٦).

- يضبط دقة التفكير عند المتعلِّم دون أن يفكّر عنه،
- يرشد المتعلِّم إلى مصادر المعرفة ويتحقق من قدرته على الوصول إليها،
- يدير العملية التواصلية محتجبًا متى تدعو الضرورة لذلك،
- يحفِّز الإبداع والخلق والخصوصية،
- يساعد على تخطي الصعوبات فيعفّ عن أي حكم نوعي على المتعلِّم إلخ...

هذا يقضي تدريبًا على ممارسة هذه العملية التأهيلية قبل البدء بالتدريس في الجامعة. فحيازة الدكتوراه ليست شرطًا لحسن الأداء في مجال التعليم العالي. أما الواقع اليوم في لبنان كما في كثير من البلاد العربية، هو غياب هذه العملية التأهيلية وغياب أي متابعة لهذا الشأن في مجال تقويم التعليم العالي وتقويم أداء العاملين فيه[١٥]. ويظهر ذلك في مقال الدكتور جواد نظام حول سمات الهيئة التعليمية[١٦] في كتاب «التعليم العالي في لبنان». فهناك غياب تام للعملية التأهيلية كما هناك غياب شبه تام للعملية التقويمية لأداء الأستاذ الجامعي في مجال التدريس، وربط أبحاثه بالتدريس أو ربط إنتاجه التعليمي بنوعية المتخرجين.

ب- رؤية الأستاذ إلى الطالب الجامعي

هناك ثانيًا الرؤية إلى الطالب. كُتِب كثيرًا عن هذا الموضوع طبعًا، لكننا لا نزال في الواقع وفي كثير من الأحيان، خاصة في البلاد النامية وفي جو الأوضاع الاقتصادية الضاغطة، نتعامل مع تأهيل المتعلِّمين على أنّهم خزّان معارف، بينما تقضي العملية التأهيلية، من ضمن هذا الرؤية المنهجية، أن يدرك كل أستاذ مدى ارتباط بناء المعارف عند الطلاب بتنمية قدراتهم المستقبلية على معالجة المعلومات التي يطرحها عليهم التعامل مع الواقع في سوق العمل.

هذا يعني فيما يعنيه خروج محتوى المناهج عن البُعْد النظري التي طالما تكتفي به، وربطها بالبيئة التي سيعمل فيها الخرّيج، وتزويده الوسائل (من لغوية وتقنية ونظرية) التي من شأنها أن تؤهله للتفاعل مع كل جديد. سينعكس هذا حتمًا على

(١٥) ويتدارس اليوم القيِّمون على التعليم العالي في بعض البلاد العربية هذه الإشكالية بكثير من الجدّية، لكن لم يخرج التصور عن شيء من «الكلاسيكية» في اعتبار إعداد الأستاذ الجامعي إعدادًا تقنيًا وليس إعدادًا منهجيًا. كما أنّه حتى اليوم، لا يطلب من الأستاذ الجامعي الدخول في أية حلقة تأهيلية قبل ولوجه عملية التدريس بشكل فعلي.

(١٦) نظام، جواد؛ «سمات الهيئة التعليمية»، في: الأمين، عدنان (إشراف)،المرجع السابق؛ ص.ص ٤٢٧-٤٩٤.

نوعية العلاقة بين الأستاذ والطالب، فتتحول العملية التأهيلية إلى نوع من «المشيخة» العلمية منذ انطلاقها وليس فقط في مجال الدراسات العليا. فالطالب شريك لأستاذه في عملية جدلية تنمي الفكر والقدرات معًا.

لكن ما هو سبيل تنمية هذه الشراكة، أو حتى إيجادها، في ظل الأعداد الموجودة في الجامعة، خاصةً في السنوات الأولى من التعليم العالي؟ هذه المشكلة قائمة في العدد الأكبر من الجامعات العربية، وعلى سبيل المثال لا الحصر، ما يقارب نصف طلاب الجامعة اللبنانية هم في السنة الأولى[١٧]، ونسب الرسوب في هذه السنوات هي الأعلى ليس فقط في الجامعة اللبنانية، لكن أيضًا في كل الجامعات التي لا تعتمد امتحانات الدخول كمدخل إلزامي للالتحاق بالجامعة[١٨]. وليس هذا الأمر ذا مردود سيّء على الصعيد المنهجي فقط بل هو كذلك أيضًا على الصعيد المالي، من حيث إضعاف المردود الإنتاجي للأموال الطائلة التي تسخّر لهذه الغاية، ومن حيث نسبة الترسّب العالية التي تنتج عنه.

لذلك لا بد من إعادة النظر في فلسفة الالتحاق بالجامعة ودور الجامعي في المجتمع والمخارج البديلة لتلبية حاجات الوطن في مجال تنمية طاقاته البشرية. عند ذلك وعند ذلك فقط يصبح من الممكن النظر إلى الموضوع المنهجي في إقامة هذه الشراكة بين الطالب والأستاذ ليس كعمل إجرائي بل كعمل إنمائي بعيد المدى.

ج – الرؤية إلى التعليمية

مما يقودني إلى الكلام على رؤية الأستاذ الجامعي للتعليمية (la didactique). تفترض المقاربة المنهجية أن تعتمد التعليمية خطة عمل واضحة المعالم، مهما اختلفت المواد الواردة في المناهج الجامعية. خطة العمل هذه ترتكز على تنمية الفكر النقدي، فيمتلك الطالب الجامعي أصول أقلمة هذه الخطة مع الوضعيات (situation) التي يواجهها، فتكون كل وضعية مستقبلية مجال تعلّم جديد وتواصل جديد ليَنْفُذ منها إلى قرار عملي ملائم.

عمليًا، هذا يعني تركيز العمل الجامعي على الشأن البحثي كتخطيط تربوي يواكب العملية التأهيلية منذ انطلاقها. المقولة عند الكثير من الأساتذة الجامعيين إنّه

(١٧) الهاشم طربيه، تيريز؛ الأمين، عدنان؛ «الطلاب والمتخرجون» في: الأمين، عدنان (إشراف)، المرجع السابق؛ ص.ص٤٩٥–٥٥٨

(١٨) المرجع نفسه

لا يمكن اعتماد المقاربة البحثية (وهي بالنهاية المنهجية المناسبة للنهاجة المطروحة) إلا في مرحلة متقدّمة من التعليم العالي. هذا الكلام قابل لكثير من النقاش، وربما كان بحاجة إلى إعادة نظر جذرية. في اعتقادي أنّه متى أصبح الهاجس البحثي أساس العملية التأهيلية، يستطيع كل أستاذ جامعي تطوير أساليب لتتماشى مع مقتضياته. وهذا يعني أنّ الأستاذ الجامعي سيجعل من عمله البحثي مدار عمله التعليمي فلا يعتبر الأول أمرًا شخصيًّا، بل يجعل من طلابه مشاركين حقيقيين في اهتماماته وتطورات أعماله البحثية.

وتدلّ الدراسة حول «التعليم العالي في لبنان» على محدودية هذا التوجه[١٩] وذلك في مختلف الجامعات تقريبًا. كما تدلّ الدراسة التي صدرت عن الـ AUPELF بهذا الخصوص عام ١٩٩٥على أن هذه هي الحال في القسم الأكبر من الجامعات العربية. وقد شكت هذه الجامعات في مؤتمرات عديدة من ضعف التوجّه البحثي فيها، خاصةً في ما يتعلّق بنوعية البحث، ومرجعيّته العلمية، وعلاقته بالحاجات التنموية المحلية[٢٠].

من الواضح أنّ هذا التوجه سيتطلب إعادة نظر جذرية في محتوى المناهج كما في أهدافها وأساليبها. كما سيتطلّب تطويرًا حتميًّا لحسن استعمال المكتبات وتقانات الاتصال الحديثة، فتعطي المناهج للأستاذ وللطالب معًا فسحة علمية كافية لاعتماد هذا النوع من التعليمية التي تبني الأشخاص بناء يتماشى والمساهمة في تطوير المعارف في العالم. وقد دلّت دراسة نحاس[٢١] على أن وضع المختبرات والمكتبات والدعم اللوجستي للباحثين في القسم الأكبر من جامعات لبنان لا يؤهِّل عمليًا لاعتماد منهجيات تعليمية جديدة. كما أن وضع الأبحاث في العالم العربي يشير إلى أوضاع مماثلة.

٥- مستلزمات هذا التأهيل

انطلاقًا مما سبق، وجَرْيًا على العادة المألوفة، لا بدّ لي من الانتهاء ببعض المقترحات علّها تساهم في إطلاق عملية تشاوريّة واسعة النطاق حول العمل الجامعي ودور الأساتذة فيه.

---

(١٩) نحاس، جورج؛ المرجع السابق، ص. ٣٧٩.

(٢٠) يمكن مراجعة تقرير اجتماع المنطقة التحضيري لمؤتمر اليونيسكو حول التعليم العالي سنة ١٩٩٨.

(٢١) نحاس، جورج؛ المرجع السابق.

أ – الأستاذ الجامعي من حيث الدور والتحضير

بادىء ذي بدء، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ المطالبة بتحضير أساتذة الجامعة ليقوموا بدورهم ليس إهانة لهم. لا يُلام المرء إن لم يتقن ما لم يطّلع عليه ولم يؤهَّل له. ففي كبريات الجامعات في العالم، هناك مدخل تربوي لأعضاء الهيئة الأكاديمية كافةً من شأنه خلق إطار منهجي واحد يكون في كثير من الأحيان عنوان خصوصية الجامعة وسياستها التربوية. ففي لبنان وفي كثير من البلاد العربية، نكتفي بشهادة الدكتوراه وبالأبحاث المنشورة لانتقاء الأساتذة ولتأمين تدرّجهم الأكاديمي. في اعتقادي أنه علينا البدء ببحث تطوير هذا المفهوم واكتشاف أهمية العملية التربوية في التعليم العالي.

هذا ما سعيت إلى تبيانه في ما سبق وما أَظْهرت بعض الأمثلة التي أخذتها من الدراسات التي أشرت إليها أو من المؤتمرات التي شاركت فيها إلى ضرورته. فنحن بحاجة إلى تقويم لأوضاعنا التربوية في مختلف الجامعات وإلى تبني السياسات الملائمة على صعيد هيئاتنا الأكاديمية، فتعمل جاهدة على تطبيقها من أجل رفع مستوى مخرجات التعليم العالي وجعلها منتجة للعلم من غير أ، تكتفي باستهلاكه.

ب – المناهج الجامعية

نظرة سريعة إلى المناهج الجامعية، كما ترد في كثير من منشورات الجامعات، خاصة عبر دليل كل منها، تظهر محدودية الرؤية إلى تعبير «منهج». في غالبية الأحيان، المناهج عبارة عن محتوى وتوصيف عام للمقررات الواردة فيه. قلّ ما ورد في منهاج أي من الاختصاصات أهدافه العملانية والسبل المعتمدة لتحقيق هذه الأهداف انطلاقًا من نهاجة تربوية واضحة المعالم. ففي سعي إلى احترام الحريّة الأكاديمية عند الأستاذ ربما، تركت المناهج هذا الأمر لأستاذ كل مادة من المواد. لكن أعتقد أن ما هو متروك للأستاذ هو حركيّة واسعة ومرونة كبيرة في مجال التطبيق لرؤية مُوَحِّدة تقوم عليها سياسة الجامعة التأهيلية.

لكن من ناحية أخرى، إن إعادة النظر في محتوى الاختصاصات كما هي اليوم في كثير من الجامعات العربية لا تقل أهمية عن ذكر هذا التوجّه في المنهاج. فالمحتوى جامد وتقني، وليس فيه من توثبات تفتح المجال للابتكار والتجديد[٢٢].

(٢٢) في كثير من الجامعات اليوم أُعيد الاعتبار مثلاً لدور العلوم الإنسانية في اختصاصات تطبيقية كالهندسة والطب والقانون. أما في الجامعات العربية، فقد بقيت هذه الاختصاصات على شيء كبير من الجمود.

فالمعطيات الثقافية قليلة، ومستلزمات اختصاص معين تقوم على تراكم المعلومات التي يمكن الطالب أن يرجع إليها في المكتبات، والانفتاح على الاختصاصات الأخرى قليل أو شبه معدوم. كل هذا يجعل الطالب أسير اختصاصه، يركّز فيه على حفظ تراكمي عوض اكتساب مرونة معالجة المعلومات. ما لم نقتنع في أوساطنا الجامعية أنّ التأهيل لاختصاص معيّن لا يعني تغطية كافة المعلومات المتعلّقة بهذا الاختصاص[٢٣]، لن ندخل عمليًا قرن التواصل الحديث بجدارة.

ج – التقويم في الجامعة

يكون كلامي على التغييرات المرجوّة ناقصًا إن لم أعرّج على موضوع التقويم في الجامعة. وأنا لا اعني هنا فقط تقويم أداء الطلاب، وهو هام جدًّا، لكنني أعني أيضًا تقويم أداء الجهازين الأكاديمي والإداري. فالعمل الجامعي، ككل عمل تربوي، وحدة متراصة تؤثّر حلقاته بعضها على البعض الآخر، إيجابيًا وسلبيًا. والحقيقة أنّ تقليدنا الجامعي في التعليم العالي، في العالم العربي عمومًا، يفتقر إلى سياسة تقويمية دقيقة.

– حتّى الآن يأتي تقويم الطلاب في كثير من الاختصاصات وفي كثير من الجامعات استنادًا إلى امتحان واحد في نهاية الفصل أو نهاية العام الدراسي. وحتى عندما يعتمد التقويم سياسة الرجوع إلى أكثر من امتحان فصليّ، فقَلّ ما يُدْخِل في الاعتبار الأعمال الشخصيّة التي يقدّمها الطلاب، وما يتمتعون به من فكر نقدي، وما يمكن أن ينجزوه بروح خلاقة مميزة. النهاجة التي تكلّمت عليها لا تكتمل إلا باعتماد تقانة تقويمية ترتبط بالمنهجية التربوية العائدة لها.

– من ناحية أخرى، لم نعتمد في العالم العربي أي سياسة واضحة من أجل تقويم أداء الأستاذ الجامعي. حتى تقويمنا للبحث العلمي هو موضوع تساؤل في كثير من المنتديات العلمية العربية. فلا بدّ من وضع خطط قابلة للتجربة والتطور، تساهم في تطوير قدرة الهيئة الأكاديمية في الجامعات وفي خضوعها لتقويم علمي وموضوعي من شأنه السماح بخطط تطوير للجامعة عموماً ولقدراتها البحثية والتأهيلية بشكل خاص[٢٤].

---

(٢٣) خاصةً في عالمنا اليوم، حيث الجديد يتكاثر وهو أسرع مما يمكن أن يشهده أي تعديل لمحتوى المناهج، وحيث إمكانية الاطلاع على هذا الجديد متوافرة للجميع.

(٢٤) حتى اليوم، يشكو التعليم العالي العربي من سياسة واضحة وصارمة للنشر (أنظر نحاس في الأمين (إشراف)، ١٩٩٧، الصفحة ٣٧٨).

– أخيرًا لا بدّ من الاعتراف بالدور السلبي الذي تلعبه الإدارة الجامعية في كثير من الأحوال[٢٥]، إذ تكون حجر عثرة يعترض مسيرة تطوير التعليم العالي في البلاد العربية. ولا أقصد هنا بالضرورة رأس الهرم الإداري الداخلي في الجامعة، بل السياسة الجامعية التي يُطلب من الإداريين تنفيذها من قبل السلطات السياسية، أو المواقف السلبية التي يمكن السلطات السياسية أن تقفها في وجه التوجهات الجامعية، أو اعتبار الجامعة من قبل القيِّمين على السياسة التربوية مجرّد «ثانوية عالية». لذلك، تقويم الأداء الإداري في الجامعة من شأنه أن يسمح للجامعة بتطوير سياستها البعيدة المدى وتفعيل دورها في المجتمع. وفي هذا كلّه، يبقى الأستاذ الجامعي هو الأساس.

مراجع أخرى:

[١] أعمال المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع: تقييم العام ٢٠٠٠، الاونسكو، القاهرة.

[٢] أعمال مؤتمر اتحاد الجامعات العربية، آفاق التعليم العالي في الوطن العربي، بيروت،١٩٩٨.

[٣] مؤتمركليات التربية الأول، **دور كليات التربية في الجامعات العربية في تطوير التعليم ما قبل الجامعي في الوطن العربي**، بيروت–دمشق ١٩٩٩.

[٤] معلوف، نايف وأبو رجيلي، خليل، **الوضع التربوي في لبنان: واقع ومعاناة**، يونيسف،١٩٨٧.

[1] Anderson, J.R; **The Architecture of Cognition**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1983.

[2] AUPELF-UREF; **Assises francophones de la recherche** - Abidjean, Montréal, Editions AUPELF-UREF, 1994.

[3] AUPELF-UREF; **Perspectives et priorités de la recherche au Liban** - Beyrouth, Montréal, Editions AUPELF-UREF, 1995.

[4] Caverni, J.P., Bastien, C., Mendelsohm, P. Tiberghien, G. (Eds); **Psychologie cognitive: modèles et méthodes**, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1989.

[5] CERMOC; *Guide des centres de recherche en sciences sociales au Liban*, Beyrouth, CERMOC, 1995.

[6] Demetriou, A. et Efklides, A; Experimential Structuralism and Neo-Piagetian Theories: Toward an Integrated Model. **International Journal of Psychology**, 22, 1987. 679-728.

(٢٥) وقد ظهر ذلك جليًا في بعض المداخلات الصريحة التي وردت على لسان بعض الزملاء في المؤتمر الأول لعمداء كليات التربية في الجامعات العربية، الذي عقد في بيروت سنة ١٩٩٨.

[7] EL Amine, A; **Enseignement et dépendance**, Doctorat d'Etat es-Lettres, Paris, Université René Descartes, Sorbonne, 1991.

[8] Genter, D., Stevens, A.L. (Eds); **Mental Models**, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 1983.

[9] KAHNEY, H; **Problem Solving: A Cognitive Approach**, Milton Keynes, England, Open University Press, 1986.

[10] Klahr, D., Langley, P., Neches, R; **Production System Models of Learning and Development**, Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1987.

[11] Kluwe, R.H., Spada, H; **Development Models of Thinking**, New York, Academic Press, 1980.

[12] World Conference on Higher Education; World Declaration on Higher Education for the Twenty First Century: Vision and Action, Paris, UNESCO, 1999.