إعادة اختراع الجامعة

عدنان الأمين(*)

تراءى إلى البعض، في زمن ليس ببعيد، أن يقوم بشيء في الدول العربية شبيه بما تقوم به مجلة «يو إس نيوز» في أميركا. فهذه المجلة تنشر في مطلع خريف كل عام ملفاً عن الجامعات في أميركا، ونواة الملف تصنيفها في تراتبية تظهر فيها الجامعات العشرة الأولى،أو الخمس والعشرون الأولى. ويتم ذلك استناداً إلى استقصاء تجريه المجلة مع الفعاليات التربوية في البلاد، ولا سيما حول آرائهم في الجامعات القائمة.

كان هذا العمل يثير فضولي في ما سبق، وخصوصاً إبان الدراسة التي قمت بها حول التعليم العالي في أميركا في خريف وشتاء عام ١٩٩٣. لكن عندما طرح علي هذا الموضوع منذ بضعة أشهر في ما يتعلق بالدول العربية وجدت نفسي مستنكراً له، ومتوقعاً الفشل لمسعى أُجري مع إحدى الصحف العربية للقيام بعمل شبيه بما تقوم به «يو إس نيوز».

كانت حجتي الرئيسية أن جامعات أميركا تنتمي الى «سوق» جامعي واحدة، يسودها التنافس بقدر ما يسودها التواصل. فالطالب في أميركا يضع أمام ناظريه أية جامعة، وينقل ملفه من جامعة إلى أخرى، من أقصى الشمال إلى أقصى الجنوب، ومن الشرق إلى الغرب. كذلك

(*) أستاذ العلوم التربوية في كلية التربية، الجامعة اللبنانية –رئيس الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

فإن تعيين الأساتذة الجامعيين والعمداء ورؤساء الأقسام (أو الدوائر) ورؤساء الجامعات، يجري بعد إعلانات عامة (خاصة في مجلة The Chronicle of Higher Education). فيتقدم للمنصب في جامعة مرشحون من جامعات أخرى. إن فكرة «السوق» الجامعية الواحدة هذه لا تنطبق على الجامعات العربية، لأن الحركة الجامعية محصورة داخل كل بلد عربي (حيث يوجد عدة جامعات) بل داخل كل جامعة على حدة. وانتقال الأساتذة محصور باتجاه واحد بالنسبة إلى دول «المصدرة» للهيئة التعليمية، كما الحال في مصر أولاً، ثم لبنان والأردن، وبأعداد ضئيلة على كل حال بالنسبة إلى هذين البلدين.

خلاصة الأمر أن ترتيب الجامعات العربية في سلم للنوعية غير ممكن والجمهور المعني به (أساتذة وطلاب) لا يطرح على نفسه خيارات الالتحاق بجامعة في هذا البلد أو ذاك. مقابل هذا الانغلاق القوي ما بين الدول العربية، ثمة انفتاح قوي نسبياً من كل جامعة على حدة نحو قطب رئيسي يقع خارج الدول العربية (جامعات الدول المتقدمة) من أجل متابعة الدراسة والتخصص أو من أجل الإقتداء.

إن فشل المسعى من فشل قاعدته ومن انعدام وظيفته، لكن أساسه وجيه، أو أنه حل غير مناسب لمشكلة جدية. ثمة عدم رضا عن التعليم العالي في الدول العربية واعتقاد بتردي النوعية فيه، وفي ذلك شبه إجماع بين الكثير من المسؤولين عن الجامعات وبين الفعاليات الاقتصادية والخبراء والمنظمات الدولية والمهاجرين إلى جامعات الدول المتقدمة والباحثين وأصحاب القضايا المعاصرة (المرأة، البيئة، الصحة، التقدم، التكنولوجيا، الإصلاح، الهندسة الاجتماعية، الديموقراطية، التدبير، الخ)، وغيرهم.

أما المسؤولون الرسميون عن التعليم العالي فلديهم وجهة نظر أخرى لا تستطيع أن ترفضها بذاتها.

الرضا وعدم الرضا

منذ خمسين سنة كان عدد الطلاب الجامعيين مائة ألف. اليوم، قارب العدد الخمسة ملايين (٨،٤مليون). وفي ذلك الحين كان عدد الطلاب لكل مائة ألف حوالي المائتين. اليوم صار حوالي الـ ١٥٠٠ ثم إن كل دولة على حدة تستطيع أن تبرهن أنّ التعليم العالي فيها قد تقدم، وأنّ بعضها انطلق من الصفر في الخمسينات ووصل

إلى عشرات الآلاف اليوم. والحجم يُقاس أيضاً بعدد مؤسسات التعليم العالي وبعدد الأساتذة، وبعدد الأبنية وعدد الكليات، والعقارات، والقاعات، والأجهزة وغيرها الكثير. وهذه أمور مثبتة لا تستطيع إلا أن تعترف بها. والفكرة فيها مزدوجة: إن كل الدول العربية توفر فرصاً متزايدة لتلبية القوى العاملة المتعلمة الوطنية في أجهزة الدولة والقطاع الخاص. وفي بعض الأحيان، أصبحت السعودة والتكويت والبحرنة والمصرنة والجزأرة... كاملة أو شبه كاملة تبعاً للفئة الوظيفية المقصودة في العرض. وتستطيع دولة مثل مصر أو لبنان أو الأردن أن تقارن بوضوح بين جامعات النخبة في النصف الأول من القرن العشرين، والجامعات الجماهيرية universités de masses في مطلع القرن الحادي والعشرين.

ما الحجة إذن في عدم الرضا؟

سألت شخصاً في دولة عربية: من هو طبيبك؟ قال: فلان. وفلان هذا ليس من متخرجي جامعة بلاده. قال: أنا لا أثق بالمتخرج من كلية الطب عندنا. ولنفترض أنه يثق به نسبياً، فهو أكثر ثقة بالمتخرج من جامعة أخرى، عادة ما تكون أجنبية الطابع، أو هي أجنبية كلياً (من إحدى الدول المتقدمة). إن انخفاض الثقة بالمتخرج من كلية طب وطنية هو مأساة، لأن هذه الكلية هي عادة الأكثر انضباطاً بين سائر الكليات في الجامعات الوطنية وهي الأكثر التصاقاً بالهيئات الطبية المحلية والعربية والعالمية، وقد أنشئت لها مجالس عربية منذ زمن بعيد. وفي بلد مثل الكويت، ثمة حرص في كليتي الطب والهندسة على إقامة صلات اعتماد accreditation مع هيئات أكاديمية عالمية، وثمة بلدان أخرى نحت هذا المنحى لضمان النوعية في مثل هذه الكلية.

قلة الموارد و كثرة السياسة

المشكلة هي مشكلة نوعية. والتراجع في النوعية له مصدران. المصدر الأول يتعلق بالقدرة على توفير كلفة الجودة. ذلك أنه مع التوسع في الحجم تزداد النفقات، ومع التطورات العلمية العالمية تزداد النفقات مرة ثانية، في ما الموارد الحكومية تتناقص. فيكون الثمن تراجع النوعية في التعليم الحكومي (والغالبية الساحقة من الجامعات العربية حكومية). أو يكون الثمن اتجاه النخب نحو الجامعات الخاصة التي ترفع الأقساط تباعاً. والمصدر الثاني يتعلق بالتسيير، ذلك أن الجامعات تخضع نسبياً لآليات السياسة، على حساب التقاليد الأكاديمية، بصورة لم تنضج فيها بعد

الاستقلالية الأكاديمية للجامعة، على ما تنص عليها جميع الأنظمة والقوانين الحاكمة للجامعات في الدولة العربية. فإذا ما توافر المال وقفت حواجز الاعتبارات السياسية في وجه استقلالية المعرفة. والسياسة تدخل من باب الترقية والزبائنية الاجتماعية (فتحد من بلورة وتطبيق الشروط المحايدة في التعيين والاصطفاء وتوزيع الأدوار) مثلما تدخل من باب القيم السياسية، فتحد بقوة أكبر من الحرية الأكاديمية. وهذا ما يجعل التسيير مزدوجاً تماماً: نصوص تنتمي إلى التقاليد الجامعية وممارسات تنتمي إلى التقاليد الاجتماعية. أما إذا اجتمع المصدران معاً، قلة الموارد والتسيير المزدوج، فقد يجد المرء نفسه أمام رواية من النوع الآتي:

كنت متجهاً من المطار إلى الفندق في إحدى العواصم العربية، والمسافة بعيدة بين الاثنين، وكان الحديث مع السائق أمراً لا مفر منه. وقد بادر السائق إلى القول إنه يعمل قبل الظهر في وظيفة عامة، ويعمل بعد الظهر سائق تاكسي. لماذا؟ «لأنني أريد تأمين كلفة تعليم ابنتيّ». ماذا تدرسان؟ «الطب، الأولى تخرجت والثانية في السنة الأخيرة». إذن الكلفة ليست عالية لأنها محصورة بابنة واحدة، ولأن الجامعة التي تدرس فيها حكومية أي مجانية؟ قال: «صحيح ولكنها عالية، لأن هناك كلفة المواد التعليمية». استغربت! فقال: «إن الجامعة لا توفر المواد التطبيقية والأدوات، وإن المادة التي يتم تشريحها يدفع ثمنها الطلبة للأستاذ الذي يتقاضى فوق ذلك أتعابا خاصة به على صورة دروس خصوصية». إذن هناك كلفة المواد وكلفة الأدوات وكلفة الأستاذ؟ قال: «نعم وهناك كلفة المريض أيضاً». استغربت مرة ثانية. فأوضح: «عندما يقوم الطلبة وأساتذتهم بزيارة المريض، يدفعون له لقاء تفضله بالإجابة عن الأسئلة». وأضاف: «ثم إن بعض المرضى ليسوا مرضى بل هم «يعملون في المرض» أي يصطنعون وضعية المرض ليتقاضوا أتعاباً لقاء أجوبتهم».

لم يبد على السائق أنه يصطنع رواية رغبة في الحصول على زيادة في الأجرة التي طلبها مني مسبقاً وقبلت بها. أكد ذلك أستاذ جامعي من البلد نفسه التقيت به في بلد آخر. قال إن أحد مسوغات عمله هنا هو أن يرسل لزوجته التي تدرس الكيمياء في بلده الأصلي مواداً كيميائية لكي تستطيع أن تتابع الدروس التطبيقية. وقال إن الجامعة توفر بعض المواد فيستأثر بالجزء الأكبر منها رئيس القسم ويحصل الأساتذة على الباقي، وفي الحالتين تتحول إلى ما يشبه الملكية الشخصية التي تستعمل كما أية ملكية شخصية لتكريم قريب، أو للبيع، وان هناك شبكة منافع وزبائن بين أهل الجامعة.

ليست مثل هذه الحالات النافرة هي القاعدة. القاعدة، مع سوء التدبير وقلة الموارد، هي في عدم توفير مستلزمات التعليم الجيد، وخصوصاً الجزء التطبيقي منه، والجزء المتعلق بالمكتبات ومصادر المعلومات.

وإذا كان الناتج في الاختصاصات المهنية والتطبيقية مأساة مرئية أحياناً، فإن الناتج في الاختصاصات الإنسانية ملهاة غير مرئية. ذلك إنه في هذه الميادين الإنسانية، ليس هناك ملامح مهنية يستطيع المرء أن يبني عليها أحكامه، لا هو ولا الخريجين ولا الرأي العام. محل ذلك يحلّ تبخيس هذه الميادين، من حيث الأجور أو من حيث الوجاهة، إلا إذا كانت الوجاهة متحصلة من مصدر آخر. بل ثمة نوع من المنظومة الراسخة التي ترحّل آلياً الأضعف أداءً نحو هذه الميادين. ومن يُعتبر غير فالح يذهب من تلقاء نفسه وبموافقة الآخرين الراسخة إلى اللغة العربية وآدابها أو إلى العلوم الاجتماعية مثلاً وغيرها. وإذا كانت الثقافة السائدة تلحظ تقصيراً في أداء خريجي الكليات التطبيقية، فإنها لا تُعير أداء خريجي الكليات الإنسانية اهتماماً ولا تراه. يكفي تفحص الأوراق المطبوعة التي يوزعها بعض الأساتذة على الطلاب لكي يحفظوها ويسمّعوها في الامتحانات، وهي محدودة العدد مليئة بالتشوش الفكري والشروحات السقيمة، لكي يكشف المرء أن الفرق بين ملامح خريجي الكليات التطبيقية وخريجي الكليات الإنسانية يشبه الفرق بين الحروق الخارجية والحروق الداخلية في جسم الإنسان. وما لا نراه قد يكون هو الأكثر خطراً. إن انشداهنا بالعلوم والتكنولوجيا أعمى بصيرتنا كثيراً حول أحوال الميادين الإنسانية، وتركنا الذين يشغلون مناصب المعلمين والصحفيين والإداريين والمحللين والفاعلين الاجتماعيين على أنواعها، يتأهلون بزاد فكري ضعيف سرعان ما يجعلهم لقمة سائغة بين فكي المحيط. وبدلاً من أن يُسهم التعليم العالي في التغيير الاجتماعي، يلعب دور المغذي للوضع القائم. وباءت بالفشل الكثير من محاولات المتنورين من وزراء التربية العرب في إحداث نقلة ما في هذا الصدد.

الكحل أفضل من العمى؟

ثمة من قال إن الكحل أفضل من العمى، ومن قال إن طبيباً حافياً يخلط بين الطب التقليدي والطب العلمي أفضل من عدم وجود طبيب كامل التجهيز، ومن قال إن معلماً يستطيع أن يعلم القراءة والكتابة فقط أفضل من عدم وجود معلم وبقاء الناس أميين. لا أعرف من قال هذه الأقوال وما يشبهها، لكن من المؤكد أن أحداً لم يقصد

أن يبقي الأمر على هذا النحو إلى ما لا نهاية. ولم يعتمد مثل هذه الأهداف أي من المسؤولين في الدول العربية على كل حال. بل على العكس من ذلك، فإن الأهداف المعلنة مدججة بالأهداف السامية: العلم والتقدم والتنمية والموارد البشرية العالية الكفاءة.. الخ.. تيمناً بالدول المتقدمة، قطب الاقتداء.

الدول العربية مجتمعة، أو كل على حدة، في أزمة عميقة في موضوع جودة التعليم العالي: كلما قارنت ما وصلت إليه بما وصلت إليه الدول المتقدمة اكتشفت أن المسافة كبرت واضطر المسؤولون إلى زيادة الوعود وإطلاق الكلام في الهواء، وإكثار مناسبات إطلاق الكلام (المؤتمرات، استقدام الخبراء، تعيين اللجان). وتتفاقم الأزمة، من أزمة وقائع متخلفة تجاه تحديات التقدم، إلى أزمة مقاربة لمواجهة الأزمة الأولى عن طريق المقارنة المستحيلة، على سلم التقدم.

بينما يقوم برهان مسؤولي التعليم العالي والجامعات حول تطور التعليم العالي في البلاد على إجراء مقارنة زمنية diachronic حيث يتبين وجود تطور (في الفرص الكمية)، فإن الخبراء الأجانب والاختصاصيين المحليين والمعارضين لمجريات الأمور يجرون مقارنة أفقية مع الدول المتقدمة حيث يتبين حتماً وجود تأخر، يتمثل في النواحي الكمية، وبصورة أخص في النواحي النوعية (البنى الأكاديمية والإدارية والبحثية والتعليمية). وتنتهي التقارير والدراسات إلى اقتراحات وتوصيات سرعان ما تصطدم بالمعطيات الحالية والسياسية والتربوية. وتكون النتيجة في أكثر الأحوال أن يجري التحسين في جزر ضيقة (اختصاص، قسم، كلية).

نحن بحاجة إلى بعض الخيال لكي نتجاوز هذه الحلقة المفرغة من الركض الوهمي في أحجية التقدم ومواجهة الإشكالية الأصلية: الاستجابة للطلب الاجتماعي الجماهيري على التعليم العالي (والذي يتم الآن على قاعدة فقر النوعية) والبقاء على مستوى عال من التواصل مع المعارف العالمية.

نظامان بدلاً من نظام واحد

لنتخيّل هذه الصيغة: يتكون نظام التعليم العالي من نظامين فرعيين رئيسين: نظام الدراسات العليا ونظام الدراسات الجامعية. يوضع الأول على شبكة التعليم العالي العالمي، ويبقى النظام الثاني موضوعاً على شبكة النظام التعليمي المحلي.

يضم نظام الدراسات العليا الدراسات المعادلة للماجستير والدكتوراه، وهو لا يتكون من كليات بل من أقساة أكاديمية. ولا ينشأ أي قسم أو اختصاص إلا بعد تأمين اتفاقات تعاون مع جامعات ذات نوعية معترف بها عالمياً (توأمة مع برامج أو مع جامعات). وتنص هذه الاتفاقات على إعطاء شهادة مشتركة وعلى إقامة جزئية في الجامعة التوأم وعلى إقامة جزئية لأساتذة من الجامعة التوأم في جامعة الدراسات العليا محلياً. كما تنص على مشاركة الأساتذة المحليين في البرامج البحثية التي تنخرط فيها الجامعة التوأم، وعلى مشاركة الجامعة المحلية في الاستفادة من شبكة المنح البحثية المتاحة للجامعة التوأم من أجل وضع برامج بحوث يختارها أهل الجامعة المحلية ويشارك فيها أساتذة وباحثون من الجامعة التوأم، الخ. والقاعدة في كل ذلك أن تكون الموارد المالية والبشرية والمنهجية للبحوث والدراسات المتوافرة عالمياً متاحة للأساتذة والباحثين في الجامعة المحلية، وأن تكون القضايا المحلية (في السياسة والتربية والصحة والقانون والاجتماع، الخ) موضوع بحث مستمر من خلال إشكاليات ومناهج بحثية مشتركة بين علماء محليين وعلماء أجانب.

إن جامعة الدراسات العليا تختلف عن «كلية الدراسات العليا» المعتمدة في جامعات أميركا واقتبستها عنها بعض الدول العربية، والتي أثبتت في هذه الدول عدم فعاليتها، لأن جامعة الدراسات العليا هي جامعة قائمة بذاتها، وتتمتع بجميع أوصاف الجامعة (رئاسة، أساتذة، طلاب). وهي تختلف عن «الجامعات الموجهة نحو البحوث» research oriented universities المعروفة في الدول الأنكلوفونية أو الجامعات الكبرى والعريقة المعروفة في أوروبا، لأن هذه الأخيرة تقع بمحاذاة الجامعات الأخرى وليس فوقها. على أن جامعة الدراسات العليا تأخذ من هذين النموذجين الوظيفة نفسها: البحوث والدراسات، إذ من المستحيل التفكير بتجويد التعليم العالي محلياً دون وجود بنى بحثية متنورة محلياً. وهذا هو دور جامعة الدراسات العليا.

لإقامة هذا النظام الجديد تُلغى أولاً جميع برامج الدراسات العليا في الجامعات الموجودة حالياً. وفي بلد لديه جامعات عدة يلتحق المصطفون من خريجي هذه الجامعات بجامعة واحدة للدراسات العليا تُقيمها الدولة وتشاركها في ذلك الفعاليات الاقتصادية والجامعات الخاصة إذا وجدت (كما هي الحال في لبنان). أما الدول الصغرى التي لدى كل منها حالياً جامعة واحدة، فتشترك معاً في إقامة جامعة مشتركة لدراسات العليا. وتصبح جامعة الخليج العربي مثلاً (القائمة في البحرين كمشروع مشترك) جامعة للدراسات العليا.

إن هذا النظام الجديد يحل مشكلة النوعية ويسمح بتجاوز إشكالية الموارد المالية والبشرية لأنها أقل كلفة، والجامعات المعروفة عالمياً لديها استعدادات قوية لكي تكون لها مواقع بحثية ودراسية خارج الحدود.

نظام مكعب للدراسات الجامعية:

يشمل النظام الجامعي الكليات القائمة اليوم حيث تُستبقى شهادة الإجازة والدبلوم التطبيقي، مع إعادة صياغة ثلاثية الأبعاد: في مكونات الإعداد الجامعي، في مكونات الاختصاص، وفي تداخل الميادين.

الدراسات الجامعية تقوم اليوم على الإعداد في اختصاص معين. في النظام الجديد يتقلص حجم الاختصاص في الإعداد من ٩٠٪ أو ١٠٠٪ إلى ٧٠–٨٠٪. ويخصص الباقي لمكونين اثنين: مكوّن اللغة والتكنولوجيا ومكوّن خدمة المجتمع. وإذا كان مكوّن «الاختصاص» مرجعه القسم المختص في الكلية فإن المكونين الثاني والثالث مرجعهما في الجامعة. تقوم وحدة اللغة والتكنولوجيا في الجامعة مثلاً بوضع برامج اللغة العربية واللغة الأجنبية ومناهجها وتكلف من يعلّمها وتجري الامتحانات وتُعطي الإفادات التي تعادل عدداً محدوداً من الأرصدة (أو بدون رصيد) على أن يتم ذلك قبل الانتقال إلى السنة الثانية. وليس المقصود بالتكنولوجيا تعليم الطلبة كيفية استخدام الحاسوب، بل تطبيق برمجيات عامة (كإنشاء موقع إلكتروني) أو مرتبطة بالاختصاص. ويتم ذلك بالتعاون مع شركات أو هيئات علمية متخصّصة من الجامعة وخارجها، وسوف تجد كل من هذه الجهات مصلحةً في هذا التعاون ولو كانت الخدمة التي تقدمها مجانية.

أما وحدة خدمة المجتمع فتقوم بتحديد آليات وأساليب هذه الخدمة (محو الأمية، معالجات صحية، توعية بيئية الخ) ضمن فرق، على أن يضع كل طالب وكل فريق تقريراً وصفياً لما قام به وتحليلياً للواقعة التي عمل فيها. المقصود بمثل هذا البرنامج فك العزلة الأكاديمية للتعليم الجامعي، وتحسيس الطلاب بطبيعة المشكلات القائمة في المجتمع تمهيداً للتفكير بها جدياً لاحقاً، عند الالتحاق ببرامج الدراسات العليا. وسوف يكون مفيداً جداً لنجاح مثل هذه الآلية أن تقوم الوحدة المعنيّة بنشر تقارير سنوية تصف وتحلّل ما تم تنفيذه وتفتح الباب أمام آفاق العمل في السنوات اللاحقة.

هذان المكوّنان غير جديدين على أحد، ولكنهما غير معروفين تطبيقياً في الدول العربية، وأهميتهما تكمن في ربط الاختصاص بالقدرات العامة (اللغوية، التكنولوجية، الاجتماعية).

الثوابت والمتحولات

إن البعد الثاني في المكعب يتعلق بمكونات الاختصاص التي تحتاج إلى تجزئة، ربما في قسمين: قسم النواة أو المقررات الأساسية التي تجري إعادة النظر فيه كل ست سنوات، وقسم المتحولات وهو الذي يُجري إعادة النظر فيه مرة كل سنتين. وقسم المتحولات هذا يتكون إما من مقررات تعتبر في تعريفها قابلة للتحول السريع أو من مقررات مندمجة تُعرض فيها آخر النظريات والمقاربات والنتائج الجديدة في الميدان، وتُبنى على ما تنشره الدوريات المتخصّصة ويكون للطلاب دور أساسي في متابعتها ووضع التقارير عنها بتوجيه من الأستاذ المعني.

التداخل الثقافي في الجامعة

البعد الثالث في مكعب الدراسات الجامعية يتعلق بتداخل الميادين. وتطرح هذه القضية مشكلة الفوارق الكلاسيكية بين الميادين العلمية والتطبيقية من جهة والميادين الإنسانية من جهة ثانية. وهي مشكلة عالمية أساساً، تتمثل بأنهما يسيران بسرعتين مختلفتين، نظراً إلى التفاوت في الموارد و في نوعية الطلب على خريجي كل منهما. لكن في بلادنا العربية، كما في الكثير من البلدان غير المتقدمة، لا يقع الموضوع ضمن منطق السرعات فقط، إنما ضمن منطق الثقافات، كما أشرنا إلى ذلك سابقاً، ما يؤدي إلى استقطاب حادٍ وإلى لا تجانس على المستوى الاجتماعي: العلوم والميادين التطبيقية مرجعها الأساسي في بلاد أخرى (العالم المتقدم) والميادين الإنسانية تنحو إلى أن تجد مراجع لها في الثقافة المحلية. وهذا هو أساس الإشكالية القديمة الحديثة في الأدبيات العربية التي تدعو إلى التدقيق بين الماضي والحاضر، بين الشرق والغرب، بين المجتمع المحلي والعولمة، الخ. ويبرز هذا الاستقطاب لدى طلاب الفروع العلمية في ازدواجية مدهشة في التفكير: معالجة الشؤون العلمية والتكنولوجية على قاعدة التفكير العلمي، ومعالجة الشؤون الإنسانية (الاجتماعية والسياسية) على قاعدة التفكير التقليدي (الديني، القبلي، العصبي). وهذا ما يفسر انتشار التيارات الأصولية بقوة بين طلاب الاختصاصات العلمية والتكنولوجية

وخريجيها. والفرق بين أبناء الدول العربية وأبناء الدول المتقدمة في هذا الصدد يكمن، كما ذكرنا، في قوة الاستقطاب الثقافي الأصلي في الدول العربية، مقابل «السرعات» في الدول المتجانسة ثقافياً.

يمكن أن نتخيل مع إعادة اختراع الجامعة في بلادنا وجود أشكال عدة لفتح النوافذ بين ميادين العلوم والإنسانيات. الشكل الأول هو في إقامة اختصاصات جديدة من الميدانين معاً (رياضيات – علم اجتماع، أو فلسفة – فيزياء، أو علم نفس وتكنولوجيا، أو أي صيغة ثنائية أخرى). الشكل الثاني، وهو القابل للتعميم على جميع الطلاب، ويقوم على جعل منهج كل برنامج في ميدان معين يتضمن في جزء منه مقررات مأخوذة من برنامج آخر (في ميدان آخر). الشكل الثالث يكمن في وجود قسم إلزامي في جميع البرامج يتكون من الرياضيات والفيزياء والفلسفة والثقافة العامة وعلم الاجتماع، وذلك بصيغة ثقافة جامعية أساسية علمية – إنسانية. الشكل الرابع يتعلق بالأساتذة، وهنا يمكن التخيل أن من واجب الأساتذة عندما يقومون بالأبحاث أن يحرصوا على أن تكون نسبة منها متعلقة بالميدان الآخر. أهل العلوم يستطيعون أن يدرسوا أحوال العلوم في المجتمع (التعليم، الصناعة، الإدارة الخ) وأهل الإنسانيات يستطيعون أن يدرسوا الشروط النفسية والاجتماعية والفلسفية والأخلاقية للأنشطة العلمية. ويمكن تخيل أشكال أخرى من النوافذ، من ضمن الفكرة الأصلية القائمة وراءها: إقامة الصلة أو التداخل بين الاختصاصات، فالعلم ليس حجراً ولا سلوك البشر مُنزلاً.

إن إحداث التغييرين المذكورين، على مستوى الدراسات العليا وعلى مستوى الدراسات الجامعية، لا يقع في باب تعديل ما هو قائم، بل هو إقامة ترتيب جديد للجامعة. ثم أن إقامة هذين النظامين لا يجب أن يؤدي إلى فصل كامل بينهما، وإلا طارت فوائد الفكرة لجهة تجويد التعليم العالي وجعله ملائماً.

إن فصل نظام الدراسات العليا عن نظام الدراسات الجامعية ضروري لكي يقوم كل نظام بوظيفته استناداً إلى الآليات المناسبة له، لكنه فصل يشبه فصل النظام الكهربائي في السيارة عن النظام الميكانيكي فيها، أو فصل النظام الهضمي في جسم الإنسان عن النظام الدموي، أو عن النظام العصبي. في كلتي الحالتين، ثمة نوافذ للاتصال بين الأنظمة الفرعية تؤدي إلى استفادة كل منها من الآخر. وفي هذا الصدد يمكن تخيل ما يأتي: ١) إن جمهور نظام الدراسات العليا (الطلاب) هم

مصطفون بدقة من خريجي نظام الدراسات الجامعية، ٢) إن الأساتذة في النظام الجامعي هم من خريجي نظام الدراسات العليا، على أن يعودوا إلى هذا الأخير لمدة سنة مرة كل سبع سنوات بصورة إلزامية (السنة السابعة) بطريقة إصطفائية أيضاً، ٣) إن أساتذة النظام الأول ملزمون بتعليم مقرر واحد في النظام الجامعي لاسيما في السنة الأولى أو الثانية منه، ٤) إن تطوير مناهج النظام الجامعي لا يتم إلا بعد موافقة القسم المختص في النظام الأول.

المجتمع العلمي بدلاً من المعيارية

تبقى المشكلة الثانية التي أسميناها مشكلة التسيير المزدوج، وهي مشكلة جوهرية، في التعليم العالي، وتحتاج بدورها إلى خيال.

من السهل ملاحظة الفرق في التعامل وفي النتائج بين ما حدث مع طه حسين في النصف الأول من القرن العشرين وما حدث مع نصر حامد أبو زيد في النصف الثاني منه. ذاك صار وزيراً للمعارف وهذا أجبر على تطليق زوجته وعلى الإختفاء من الحياة الجامعية في مصر. ثمة تراجع ملموس ضحيته التقاليد الأكاديمية لصالح الاعتبارات غير الأكاديمية، يقع في باب الأخلاق المهنية الجامعية. وفي مصر أيضاً منعت الجامعة الأميركية في القاهرة من تداول عدد من الكتب بحجة تعارضها مع ما هو مقبول. وفي بلد عربي آخر لا تُقبل التظاهرات إلا ضد «العدو» (الخارجي) وتأييداً للحكام. وفي هذه الحالة يجب أن يتصدّر رئيس الجامعة والعمداء التظاهرة، ويجب أن تُلقى الخطب خارج الصفوف وفي داخلها، ويجب أن تكون المقررات مفعمة بالخطاب الرسمي... في منظومة متكاملة من النفاق الأكاديمي. هذه المنظومة تفضي إلى إرساء قالب كلامي أكاديمي جاهز. ولما كان الكلام هو مادة التفكير، أمكن الاستنتاج أن لوي الأخلاق المهنية يؤدي إلى فساد التفكير الأكاديمي. وكيف تكون الجامعة في هذه الحالة «جامعة»، أي تعلم «الكليات» وتجمع المختلفين؟ وفي بلدان عربية كثيرة أخرى، تتم الترقية وشغل المناصب الأكاديمية في الجامعة على أساس الولاء والقدرة على خدمة العصبية. ولا شك أن ذلك لا يمكن أن يتم إلا بالتستر على مخالفة القوانين والأعراف لصالح البعض دون الآخرين. فكيف يستقيم العمل الجامعي عندئذ؟

تتجمع هذه الحالات ضمن مقاربة واحدة: تؤدي الأخلاق السياسية في كل بلد

إلى تحويل مؤسسة التعليم العالي إلى مؤسسة للتنشئة (بما في ذلك دراسات الدبلوم والدكتوراه)، حيث يجب أن يقال ما يجب أن يقال. وهذا الذي يجب أن يقال هو من صنع القوى السياسية النافذة (الحاكمة أو غير الحاكمة). وفي هذه الحالة يتم تعليم «التفكير النقدي» عن طريق شرح وتلقين ماهية التفكير النقدي، ثم فحص مدى حفظ الملقى على الطلاب في الامتحانات. ورغم ذلك، تدّعي خطب المسؤولين أن المطلوب من التعليم العالي أن يساهم في التطوير والتنمية.

الأخلاق مسألة لا تتجزأ، تبدأ بالأخلاق السياسية، وتنتقل إلى الأخلاق المهنية عامة فإلى الممارسات التعليمية، فإلى توليد حالة من الإفساد الشامل في التعليم والتنمية. وبسبب هذه الشمولية يتوقف الخيال عن العمل، وعن تقديم فكرة يمكن تنفيذها، بخلاف ما هي عليه الحال في مسائل النوعية. ويضطر المرء أن يغالي ويذهب إلى ما وراء كل النظام السياسي الاجتماعي القائم.

لكن لنفترض أن الصدفة أتت بوزير متنور للتعليم العالي، ونتخيل، نتخيل فقط، أن ظروفاً ما فرضت تمتّعه بقوة سياسية تسمح له بمواجهة الضغوط الشديدة هذه، قوة كافية لإحداث تغيير معين. ماذا نتخيل أن يقوم به لفتح نوافذ على ممارسات جديدة في التعليم العالي في موضوع الأخلاق الجامعية؟

يولّد (وليس يصدر) نصوصاً تأسيسية حول الحريات الأكاديمية، قابلة للزيادة والتطوير تباعاً؛

يولّد (وليس يصدر) نصوصاً تأسيسية حول التقاليد الجامعية، والأخلاق المهنية، وشروط وآليات شغل المناصب والإعفاء منها على أساس هذه التقاليد؛

يولّد (وليس يعيّن) هيئات للرقابة والمساءلة؛

يولّد (وليس ينشئ) قواعد للمعلومات ونشرها تطال جميع أنواع النشاط الجامعي، بما في ذلك طبعاً الإنفاق.

إن فكرته من وراء مثل هذه «المواليد» المقبلة أن يصير العمل الجامعي منكشفاً أمام الجميع، بما يقلص فرص ازدواجية الخطاب – الممارسة المولّدة لفساد الأخلاق والممارسات، من جهة، وأن يصير الأداء الجامعي مقروناً لدى الجميع بالمحكات الأكاديمية والتقاليد الجامعية.

وبما أن الموضوع يتعلق بالأخلاق فلا بد من قَسَم. الوزير عندما يتولى

الوزارة يتلو قسماً حول الحريات الأكاديمية والتقاليد الجامعية، وكذلك الأستاذ الذي يُعيّن، ورئيس القسم والعميد ورئيس الجامعة. وتقوم هيئات الرقابة بمحاسبة الجميع حول مدى التزامهم أو مخالفتهم لقسم الأخلاق الجامعية.

خيال

إنه مجرد خيال. وفكرة إعادة اختراع الجامعة هي مجرد خيال. لكن أن يكون الخيال مولداً لأعمال أو لأفكار جديدة وعملية، فهذا ليس مجرد خيال.