المحور الرابع

قضايا الجامعات وإصلاحها

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.

دور مراكز البحث والعلماء والباحثين العرب في الجدلية المعرفية:

آليات الفشل ومستقبل البحث العلمي في البلاد العربية

عبد الجليل التميمي(*)

المتأمل في صيرورة ومسيرة المنظومة الحضارية العربية يقف اليوم مندهشاً أمام قوة وغزارة التراث الفكري الذي تركه لنا أجدادنا والذي تجاوز الثلاث ملايين مخطوطة، محررة أساساً باللغة العربية ومبثوثة في أهم مكتبات العالم اليوم. أما ما أُحرق منها أو ضاع أو لم يقع بعد اكتشافه لدى الخواص، فحدث عنه ولا حرج. وبالإضافة إلى ذلك، فإن مدونة الآثار المعمارية الرائعة والتي ما زالت قائمة، تشهد على نبوغ عباقرة معماريّ هذه الأمة وعلمائها ومفكريها وأدبائها وباحثيها، إذ هو دليل آخر على مدى الأهمية الحضارية لهذا التراث الحضاري والذي يدخل في المنظومة البشرية، إذ لدينا اليوم في الحيز المكاني الأندلسي والمغاربي والمشرقي والآسيوي عموماً، أروع الشواهد الناطقة بذلك.

وللسائل أن يتساءل كيف تسنى لهذه الأمة في الماضي أن تحقق مثل هذه الإنجازات الخالدة في شتى ميادين المعرفة ؟ وهل كان ذلك هبة منحتها لنا العناية الربانية دون تقديم أي جهد مقابل ذلك ؟ أم هو بالفعل حصيلة منطقية لنبوغ العلماء العرب والمسلمين وباحثيهم، وهم الذين كانوا وراء هندسة تحقيق تلك الإنجازات الحضارية والمعرفية التي تمّت بفضل ما توفر لهم من مناخ مشجع، مدّ مجتمع العلم والعلماء

(*) رئيس مؤسسة التميمي للبحث العلمي والمعلومات.

والباحثين بشحنات الإبداع الحضاري على الدوام وتمتعوا فيه باحترام وتقدير وتشجيع ليس فقط من قبل الأمراء والخلفاء ولكن أيضاً من مختلف شرائح المجتمع ومسيره من أجل تقويم المعرفة وتطويرها في المجتمعات العربية والإسلامية، وحيث كانت المكتبات العامة وكذا الخاصة تشكل أحد الرموز الفاعلة وتبرز كيف أن الكتاب والمكتبات والمعلومات المتنوعة تُعدُّ إحدى مفاخر هذه الأمة في عصور تألقها الفكري والحضاري.

إننا نذهب إلى الاعتقاد بأن حضارتنا لم تكن أبداً هدية من السماء، ولكنها كانت واقعاً وحقيقة صيرورة حتمية لدور مراكز البحث والعلم والتي تعكس مدى تألق العلماء والباحثين والمبدعين المتواصل في هذا التتويج الحضاري، والذي تمّ في مناخ بناء من حرية التعبير والتقدير المطلق للكفاءات والنبوغ والإبداع والأخذ في الحسبان رؤية متكاملة في تلك الإستراتيجية الفاعلة والتي حامت حول محور الاستثمار المعرفي المعطاء الذي منحنا يومئذ الأسبقية في معالجة العديد من الإشكاليات البحثية العالمية.

واليوم، في نفس الوقت الذي تتراءى لنا فيه بانوراما هذه الحضارة بثوابتها ومرتكزاتها وسجل إنجازاتها العديدة، يتبادر إلى الذهن السؤال عن أسباب آليات فشل أمتنا خلال الخمسين سنة الماضية وعجزها عن تحقيق التحول الحضاري المنشود، وما هي الأسباب المباشرة في ذلك ؟ ثم أين هو دور المراكز الجادة والفاعلة والتي تبنّت المخططات والبرمجيات البحثية والواعدة لموقع أمتنا، موقعاً صحيحا في جدلية المساهمة الحقيقية لخدمة شعوبنا في العديد من المستويات. وفي ضوء هذه التساؤلات، سنتناول في هذه الورقة مختلف الأسباب التي حالت إلى اليوم دون الانطلاقة الحقيقية لدور مراكز البحث والجامعات، وكيف تم تهميش العلماء والباحثين العرب خلال النصف الثاني من القرن العشرين، ولا أستثني من ذلك إلا عدد ضئيل جداً من تلك المراكز، وهو أمر يُخجل اليوم كل الباحثين العرب الحقيقيين والمخلصين!

إن متتبع تصريحات المسؤولين الجامعيين عن اهتمام الدول العربية بالبحث العلمي وبالعلماء وما يحظى به الباحثون لديها من عناية واهتمام، والإحصائيات شبه الرسمية حول هذا القطاع، يخرج بانطباع براق وإيجابي جدّاً حول المكانة «اللائقة» التي يتمتع بها الباحثون والعلماء لديها، وحول القوانين تلو القوانين التي سنّوها لإنشاء المراكز وتوفير كل المستلزمات لأداء الواجب البحثي. غير أن الواقع يُترجم عكس ذلك تماماً. ودون أن ندخل في سرد الوضع السلبي للباحثين والعلماء العرب

والصورة البائسة للمراكز البحثية، هذا فضلاً عن الجامعات العربية، يتبادر إلى الذهن التساؤل المحرج الآتي: ما هو موقف الأنظمة السياسية تجاه هذه الشريحة من العلماء والباحثين العرب؟ وهل أدركت دورهم الجوهري في جدلية التنمية؟ ثم هل وفرت لهم المخابر والإمكانيات المادية الضرورية وأنشأت المدن المعرفية؟ وهل عملت على تبني القوانين الملائمة وتعيين الأطر التي تكفل مسيرة مؤسسات المعرفة والبحث العلمي في الوطن العربي ؟

أمام هذه التساؤلات المباشرة، سنعرض هنا بعض الأفكار التي حصّلناها نتيجة مواكبتنا للأوضاع العامة لمسيرة مراكز البحث العلمي في الوطن العربي ومدى الإحباط الإداري والنفسي الذي يعيشه مجتمع العلماء والباحثين أمام دقة وحرج وضعهم العام والذي يستحق أكثر من وقفة تحليلية:

– على الرغم من إعلان دول عربية عدة منذ عشرات السنين منحها قطاع البحث العلمي الأولوية في اهتماماتها واستراتيجيتها المستقبليّة وتوفير كل الظروف المادية واحترام حرية رأي الباحثين وتركها المجال لهم لتناول جميع القضايا والمسائل التي يستوجبها تحركهم البحثي وحرية نشر تلك البحوث، فإن هذه الطموحات الجميلة قد تعثّرت بحكم عوامل عدّة سوف نأتي على ذكرها في إطار هذه المعالجة. كذلك أعلنت أكثر من دولة عربية عزمها على إنشاء فضاءات مدنٍ للعلم والعلماء؛ إلا أنها لم توفق في تحقيق ذلك إلا بالقدر الذي يُرضى كبريائها وشعاراتها البراقة والفضفاضة. أما بعض الدول البترولية في المشرق والمغرب العربيين على حد سواء والتي تمكنت من ذلك، فقد أفرغت تلك المدن من أنشطتها وفعالياتها وهياكلها وبرامجها البحثية، فهاجر الباحثون منها لعدة أسباب، لعلّ أهمها في نظرنا انعدام ممارسة حرية البحث العلمي فيها وسيطرة وتوجيه دواليب الحزب والدولة الرسمية على مشاريعها البحثية، ثم النزعة الحزبية والأميرية التي ترفض منح الباحثين والعلماء الأكفاء والمستقلين فكرياً وسياسياً الثقة اللازمة لقبول نتائج بحوثهم حول القضايا الاجتماعية والسياسية والمعرفية والتي حرم عليهم معالجتها، بل منعوا حتى من معالجة الإشكاليات العديدة التي تمس حياتنا وسلوكنا ومشاعرنا الدينية بصفة خاصة مثل الرقابة الفكرية المسلطة على الباحثين وآليات التعيينات الاعتباطية الشخصية والحزبية والولائية على رأس المؤسسات والجامعات والتي كانت أكبر نكسة حلّت بالمؤسسات والمراكز البحثية والجامعات العربية وما زالت وسوف تبقى تداعياتها السلبية ماثلة أمام جيلنا وحتى الأجيال المقبلة، مع أسفنا العميق لذلك.

والذي يزيد الوضع سوءاً عدم تشجيع المسؤولين العرب فتح ملف المراكز والمؤسسات البحثية الخاصة، ذلك أن العقليّة الإدارية التي ورثناها عن العهد الاستعماري الغربي قضت بعدم السماح مطلقاً بتقنين وتشريع المؤسسات العلمية الخاصة ومنحها صلاحية بناء المعرفة وصنعها وإنجاز المشاريع العلمية الطموحة، وهو ما يُعد خطأ فادحاً وخطيراً جدّاً خاصة في ظلّ العولمة الرهيبة التي أتت على كل المضامين والسياسات التقليديّة التي طبقت في السابق وباءت بالفشل الذريع. ولا مفر لنا البتة من تحرير البحث العلمي من القيود وإيجاد القوانين لإرساء المراكز والمؤسّسات العلمية الخاصة التي يمكن اعتبارها البديل الوحيد والذي لا مفر لنا منه بالنسبة إلى الوطن العربي برمته. لنذكر هنا بمؤسسات علمية في معظم الدول العربية في حالة يرثى لها، حيث لا رقابة علمية ولا إدارية ولا مالية عليها بل على العكس من ذلك، يتم على مرأى ومسمع من مجتمع الباحثين والعلماء الجادين والعاملين التمادي في الإساءة إلى تلك المؤسسات باختيار أسوأ الإداريين الجامعيين الحزبيين والموالين، وهم غير أكفاء تماماً، وليس لديهم سوى استراتيجيّة العلاقات المصلحية أو الانتماء الولائي الظاهري لا المبدئي والعقائدي أو الولاء العشائري والقبلي. وقد لعب المقربون من السلطة السياسية العليا دوراً سلبياً وخطيراً جدّاً في اختيار وتعيين أولئك الإداريين غير الأكفاء تماماً والمتميزين بفراغهم الفكري وضحالة إنتاجهم العلمي وعدم إيمانهم بجدلية التواصل مع مجتمع الباحثين في الوطن العربي أنى كانوا هذا ساهم مباشرة في تهميش المراكز والمؤسسات العلمية ذات المصلحة الوطنية العليا في البلاد العربية، ناهيكم عن تعيين جنرالات في الجيش أو إداريين بيروقراطيين بعيدين عن تلمس ومقاربة وفهم الإشكاليات الدقيقة لوزارات التعليم العالي أو مراكز البحوث العلمية المهمة في البلد الواحد ليتم تكليفهم بالإشراف العلمي عليها ! فأين هي العقلانية في تبني هذه التعيينات ؟ وهل خدمت المصلحة الوطنية العليا للبلاد العربية؟ إنه الاحتقار الكامل والتحدّي الساخر والصارخ والذي يترجم مدى التهميش والإرهاب الإداريين الذي مارسهما عدد من الأنظمة السياسية العربية تجاه المؤسسات العلمية والعلم والعلماء والباحثين بعدم إيلائهم المكانة اللائقة بهم في منظومة التنمية الحقيقية للبلاد العربية، وهو ما يفسّر فشل تلك المؤسّسات البحثية فشلاً ذريعاً وخطيراً جدّاً، وما كان وراء صرف الميزانيات بطريقة بهلوانية وإضاعة الوقت والجهد دون مردود علمي حقيقي. رصدت لمؤسسات ذات التوجه الإقليمي البحت، وذات المردود والإشعاع العلميين المحدودين جدّاً ولدينا أكثر من دليل على هذا الفشل الذي لحق بعددٍ من المؤسسات

العربية وأدى إلى ممارسة سياسة الإخلال المتعمّد واحتقار الباحثين والعلماء الذين يُعدون النخبة المفكّرة والواعية، إذ هي القادرة وحدها على فهم وشرح طبيعة وجوهر كل الاختيارات الظرفية الثقافية والاقتصادية والسياسية التي تبنتها الأنظمة السياسية العربية قاطبة.

كما تميزت هذه المراكز والمؤسسات البحثية بعدم تكاملها بعضها مع بعض، وعدم تبنيها استراتيجية معرفية تغطى عديد الفضاءات الجغراسياسية الدولية. والسؤال هو: أين هي المراكز العربية المتخصصة في أمور اليابان والصين وآسيا الصغرى وأمريكا اللاتينية وحتى أوروبا الغربية القريبة منا، والتي لم نهتم بأدبها ولغاتها إلا لماماً وتركنا جانباً مدى التفاعلات والاستراتيجيات ومحاور اهتمامها وكيف أنها تُعد مخابر مثالية للتحاليل الاقتصادية والسياسية والإجتماعية تغذّي بانتظام كل وزارات الخارجية الأوروبية والأمريكية؟ أما المراكز والمؤسسات البحثية العربية فإنها تعمل في معزل عن بعضها البعض وتتنافس بطريقة بدائية وطفيلية حول مسائل هامشية تماماً كالتنازع حول أسبقية ترجمة كتاب ما...

نذهب إلى الاعتقاد بأن الواجب يحتم على الدول إعادة تقدير علمائها وباحثيها ومنحهم الأولوية في سلم اهتماماتها وجعلهم يتمتعون بحرية التعبير الأكاديمية المسؤولة والوطنية في مجال تخصّصاتهم المختلفة، أسوة بما حصل لعلمائنا وباحثينا في عصور ازدهار الحضارة العربية الخالدة. إن تقدير العلماء والباحثين واجب الجميع، في وقت ينشغل فيه رؤساء الجمهوريات والأمراء في الوطن العربي باستقبال المئات من لاعبي كرة القدم وتغطية مبارياتهم الكثيرة بمئات الملايين من الدولارات وتلبية مطالبهم الماديّة جزافاً. إنه الزمن الصارخ بالتناقضات والتجاوزات العديدة والتي تتفاعل وتتكاثر يوماً بعد يوم لتجعل من مراكز البحث والباحثين والعلماء عناصر غير مرغوب فيها، ويتم التعامل معهم بحذر شديد ومراقبتهم هاتفياً وملاحقة كتاباتهم وأفكارهم داخلياً وخارجياً. وهذا أمر دالٌ جداً على التهميش الفعلي الذي تمارسه معظم الأنظمة العربية بحجة الدفاع كذباً وبهتاناً، عن المكتسبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي حققتها. وهناك عددٌ من المسائل الدقيقة المحرمة والتي يستحيل على الباحثين معالجتها أو حتى إثارتها في هذا الزمن الرديء والذي من أهم سماته تغييب الحقائق والملفات الكبرى وإحراق الأرشيفات الرسمية وكمّ الأفواه وعدم تناول المسائل والقضايا المرتبطة بمجتمعاتها وممارسة الرقابة الذاتية على أوسع نطاق، وهي الرقابة التي أصبحت أخطر الرقابات الممارسة

اليوم على الإطلاق، حتى أن بعض المراكز دُفعت دفعاً إلى إجبار الباحثين على إلغاء فصول كاملة من مؤلفاتهم وصلت في بعض الحالات إلى أكثر من ستين في المائة من متن الكتاب المعد للنشر ! إنها خسارة حقيقية لو درى الجميع بنتائجها السلبية على مضامين البحث العلمي.

ومن جهة أخرى، نؤكد أن جميع مجتمعات البلاد العربية خلال النصف الثاني من القرن العشرين لم تعرف بروز هيئات أو مؤسسات لعلماء وباحثين حقيقيين ومستقلين داخل الوطن العربي ممن كانوا وراء تبني المخطّطات الشاملة والوطنية لوضع فلسفة وأسس انطلاق تنمية البلاد العربية. كما أن هيكل التدريس ومحتواه في الجامعات العربية والقائمين عليه في حال من البؤس والغرق في الروتين غير الخلاق وغير المحفّز لتوليد المعرفة. هذه هي آليات الفشل الذريع وهو الأمر الذي أدى حتماً إلى عدم إنتاج علماء حقيقيين ولا باحثين متميزين في تخصّصاتهم، إلا نادراً جداً وفي بعض الحالات الاستثنائية. وهكذا صار موقع الجامعيين العرب على الخريطة المعرفية الدولية ضعيفاً ومغيباً تماماً. فليس هناك مدارس فكرية تتميز بنظرياتها الأصلية والجديدة وباستقلال رأيها وممارسة حريتها الفكرية في كل القضايا وتوجت مسيرتها البحثية وواكبها مجتمع الباحثين الدوليين باعتبارها مرجعيات أساسية دولية في تخصّصها، بل نلاحظ بكل أسف شديد مدى الغياب الصارخ لموقع العلماء والباحثين العرب في الخريطة المعرفية والبحثية الدولية. والذي يؤكّد هذه الحقيقة المخجلة هو عدم صرف مجتمع العلماء والباحثين الأجانب أدنى عناية أو اهتمام لما ينتجه الباحثون العرب في قطاع العلوم الإنسانية والاجتماعية إلا نادراً جدّا، وهو المجال الوحيد الذي بإمكان المراكز والمؤسسات العربية أن تبرز فيه. وهذا الأمر يفسر العدد القليل جدّا من الدراسات والكتب التي نقلت من العربية إلى اللغات الأجنبية والتي لا تتجاوز بضع عشرات فقط؛ ولا أثير هنا مسألة المؤلفات التي حررها في الأساس الباحثون العرب المقيمون خارج الوطن العربي ببعض اللغات الأجنبية، وهذا بحكم معرفتهم تلك اللغات فقط. وهذا لا يمنحنا أي مؤشر على مكانة العلماء والباحثين العرب اليوم. أما العلوم الصحيحة، فلا أخالني إلا مؤكداً استحالة قيامنا بأي مقاربة أو مقارنة، وما هو موجود الآن هو لذر الرماد في العيون والإدعاء بأننا نضاهي المراكز البحثية علواً وقدراً وإنتاجاً، وهو الأمر الذي يفسر كيف أن مراكز البحث في العلوم الصحيحة لم تؤهل عالماً عربياً واحداً تم اكتشاف نبوغه وقدراته الإبداعية في المخابر العربية المباشرة وليس في المخابر

الأمريكية، كما حصل للعالم الأمريكي ذي الأصول المصرية أحمد زويل الحاصل على جائزة نوبل مثلاً ولا مجال للدعاية والافتخار بأصله المصري بل تكريمه في مصر وبعض المؤسسات والدول العربية هو عين الاتهام الموجه لنفس تلك الأنظمة والتي لم تقم بواجبها تجاه المئات من الباحثين والعلماء العرب والذين لم يلقوا أية عناية واهتمام من طرف دولهم !

كذلك لنشرح الآن طبيعة هذا التسطيح المعرفي والفراغ الفكري ثم اللامبالاة والخوف القاتل الذي أصبح يهدّد المراكز والمؤسسات البحثية وبالتالي مجتمع الباحثين والعلماء من هذه الظاهرة الجديدة والقاضية بإعطاء الصلاحية القانونية لمنح درجة الدكتوراه لمن هب ودبّ على مستوى الكليات المختلفة والتي لم تكتسب شيئاً من صناعة العلم والبحث. أصبح المئات بل الآلاف من حاملي درجة الدكتوراه العرب يصولون ويجولون ولا يهمهم إلا الكسب والربح بهذه الألقاب التي وجدت رواجاً في الفضاء الجامعي المشرقي بصفة خاصة. كما وجدوا لدى سماسرة المعلومات تشجيعاً كبيراً لكسب هذه الألقاب، بحيث أصبح من النادر جدّاً وجود جامعيين ذوي بنية فكرية متينة ومؤمنة بدورها ورسالتها الحضارية لتقاوم خطط المئات من الشركات النكرة التي تدعي خدمة العلم والعلماء والباحثين العرب. والأشنع من ذلك اليوم هو تساهل الجامعات الأورو-أمريكية، وجامعات ما عرف بالمعسكر الشرقي سابقا، في منح درجة الماجستير والدكتوراه للطلبة العرب الموفدين إليها. فقد خرّجت الآلاف وكانوا نكسة شديدة حلت بهيكلية المراكز والجامعات العربية وقضت تماماً على سمعتها المتواضعة جدّاً، بعدما كانت محل تقدير نسبي في النصف الأول من القرن العشرين وفي بعض فضاءاتها الجامعية العربية.

كل هذه الأسباب دفعت السلطات الجامعية إلى ترك الحبل على الغارب وعدم الأخذ في الاعتبار الشريحة الجامعية الجادّة والمؤمنة لتقوم بدورها الطلائعي في جدلية ترسيخ القيم البحثية الأساسية وتأمين حرية التعبير لتدريس جامعي متطور ومواكب لآخر المستجدات والمعلومات الفاعلة في سيرورة المعرفة والبحث العلمي، بل أن الذي نلاحظه هو أن عدداً كبيراً جدّاً من الجامعيين والباحثين قد استوعبتهم واشترتهم السلطات السياسية، مقابل صمتهم الرهيب أمام التجاوزات التي يتعرّض لها مجتمع الباحثين والعلماء العرب، ودون أن يكلفوا أنفسهم عناء الدفاع عن أبسط المقومات لأمهات القضايا. وعليه، فإن النتيجة الحتمية هي إقصاء آلي لدور المراكز

البحثية ولمجتمع الباحثين والعلماء، إلا بعض المحظوظين سياسياً وحزبياً وولائياً وهم عدد قليل جدّاً. وإن الذي يؤكد هذا الأمر هو عدم وجود فضاءات للحوار المنتظم بين الباحثين أنفسهم وبين السلطات السياسية التي رفضت دوماً الأخذ في الاعتبار آراء وتحاليل ومواقف الباحثين المستقلين تجاه عديد القضايا «المحرم» معالجتها رسمياً. وهو أمر في غاية الدلالة يترجم وجود مستويين متقابلين تماماً استحال معه وجود أرضية تكامل وتفاهم بينهما وأبرزت مدى القطيعة بينهما على مدى النصف الثاني من القرن العشرين !

لا نريد أن نطيل في تحليل وضع آليات فشل المراكز البحثية، فهذا أمر مخجل حقاً أوصلتنا إليه إرهاصات تلك العينات الاعتباطية التي خدمت فقط مصالح بعض الأشخاص دون الأخذ في الاعتبار المصلحة الوطنية العليا. كما نثير هنا جانباً آخر من هذه الإشكالية التحقيرية لمجتمع الباحثين والعلماء في الوطن العربي، وهي المتعلقة أساساً بالظروف المادية البائسة التي يعيشها الباحث العربي في معظم البلاد العربية غير البترولية. فمعاشاتهم مزرية حقاً ولا تمكّنهم إطلاقاً من التركيز على مشاغل واهتمامات المعرفة والبحث العلمي. وقد مُنعوا قصراً من المشاركة في المؤتمرات العربية والدولية، إلا نادراً، وتطاولت عليهم الإدارات البيروقراطية القاتلة عندما يضطرون إلى أخذ الموافقة للمشاركة في مؤتمر عادي، ويتطلب ذلك عشرات الإمضاءات من الإداريين، وهي الإمضاءات التي تستغرق شهرين أو ثلاثة. وهذا إلى درجة بث الرعب واليأس فيهم وإحباطهم تماماً وهو ما يبرر مدى الضرر الفادح الذي يمارسه ذوو النفوذ والسلطة لتقزيم فئة الباحثين والعلماء في عدد كبير من جامعاتنا ومراكزنا والتي أصبحت عبارة عن ثكنات للانكشاريين تدار بيد من حديد، في حين كان الواجب منحها الأوليّة والصدارة في الاهتمام بها، ومدها بكل التسهيلات الضرورية لأداء واجباتها البحثية والمعرفية. وقد ذهب الأمر ببعض وزراء التعليم العالي العرب إلى التهديد بغلق الجامعات ومراكز البحث وتركيع الباحثين والأساتذة الذين طالبوا ببعض الحقوق المادية البسيطة جداً.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو كيف السبيل للخروج من هذه الوضعية الحزينة جدّاً، والتي إذا تواصلت في مطلع هذه الألفية الثالثة فلسوف تكون لها نتائج وخيمة جدّا أمام المتغيّرات الرهيبة التي تعرفها منابر ومخابر المعرفة الدولية، ذلك أن العمل على تغيير هذه الأوضاع مسؤولية الجميع، جامعيين ومسؤولين وإداريين، وهو ما يستوجب:

– وجود معايير وقيم وثوابت وميثاق شرف يحدّد المهام العليا للمراكز البحثية والجامعات والباحث والعالم وواجبات الجميع، وكذا واجبات الدولة تجاه المراكز والمؤسسات ومجتمع العلماء والباحثين من إتاحة المناخ البحثي الحقيقي في ظل حريّة التعبير الأكاديمية المطلقة والمسؤولة، ثم العمل على توفير الظروف الماديّة ليكون للباحثين الأصيلين والعاملين موقعاً صحيحاً وسليماً وفاعلاً.

– السعي إلى إرساء حوار بين مجتمع الباحثين والسلطات الجامعية وإقناع الطرفين بحتمية ذلك. كما على الباحثين التخلّي عن مركب الاستعلاء والغرور والتحدّي، وعلى السلطات السياسية والجامعية الأخذ في الاعتبار عدداً من الثوابت والقيم الأساسية لدعم الباحثين والعلماء بعيداً عن سياسة الإقصاء والتهميش المتعمّد، إذ هناك بون شاسع بين المخطّطات الحكومية وواقع البحث الفعلي، وهو ما أضاع فرص التنسيق والتشاور بين الطرفين.

– إننا ننادي بتبني استراتيجية جديدة لتطوير آليات البحث العلمي والمعرفة، حتى يؤدّي الباحثون والعلماء دوراً جديداً اليوم يتلاءم مع طبيعة التحدّيات الحضارية الخطيرة جدّاً والتي نواجهها اليوم وسوف نواجهها بحدّة أشدّ، ولن يتمكنوا من ذلك إلا بعد أن يضعوا أنفسهم في مواقع المسؤولية الحضارية. وواجب السلطات السياسية من جهة أخرى العمل على إحلالهم موقعاً جديداً يستجيب لكفاءاتهم وقدراتهم الإبداعيّة حتى يساهموا بحق في جدليّة التنمية الشاملة للوطن العربي.

– وفي هذا الإطار، أو ليس الأجدر بالدول العربية، غنيها وفقيرها على حد سواء، السعي إلى إرساء هيئات عليا تتجاوز مرحلة الفشل الذريع الذي سجلته المراكز والمنظمات العديدة والمهتمّة بالمعرفة والثقافة والعلوم منذ أكثر من ثلاثين سنة، بحيث تكون وظيفة هذه الهيئات العلمية العليا الأساسية تقديم الخبرة الفنية لمختلف المؤسّسات القائمة أو تلك التي يراد إنشاؤها الآن ؟ ذلك أن أثرياء الوطن العربي اكتشفوا فجأة، كيف أن الاهتمام بالمخطوطات والثقافة والتراث والمعرفة والآداب عموماً، يمكن وحده أن يخلّد أسماءهم في سجل التاريخ. وهو ما برّر الآن إنشاء عشرات المراكز والمؤسسات التي يُديرها إداريون انتدبوا دون الأخذ في الاعتبار مؤهلاتهم الفكرية أو التخطيطيّة. وعليه فإن من أهم وظائف هذه الهيئات العلمية العليا هو العمل على مساعدة المؤسّسات الجادّة وإقناعها بجدوى التخصّص دون التضارب مع بقيّة المراكز والمؤسّسات المشابهة ثم انتداب الكفاءات العربية

المحلية وكذا المهاجرة احتراماً للعلم والعلماء في مختلف الميادين، ومحاربة هذا التوجّه العام الجديد المتسم بغلبة التيار الإقليمي الضيّق التفكير والأفق وصرف المبالغ الضخمة مقابل مجلّة أقل من متواضعة علمياً ومعرفياً أو مجلات فوضوية أخرى دون أي محتوى معرفي أصيل، هي واجهة برّاقة وتشريفاتية فقط، ومجلات استهلاكية محلية. هل درى القائمون على هذه المؤسسات أنهم أساءوا حقا إلى جوهر العلم والعلماء العرب، وأن بطانة المستشارين في كل البلاد العربية قد غيّبوا الحقائق الساطعة وضللوا رؤساءهم وأمراءهم المتنفذين، وهو الأمر الذي يفسر مدى التعتيم المتواصل لمجتمع الباحثين والعلماء في البلاد العربية.

وختاماً، إن مستقبل الأمة العربية يتوقف على ما نولي المراكز العلمية ومجتمع العلماء والباحثين من اهتمام ورعاية، إلى جانب توفير مناخ حرية التعبير الأكاديمية المسؤولة ليُحلّوا أمتهم في جدلية التأطير المعرفي الدولي والذي لم يعد يرضى بأشباه العلماء والباحثين والمتطاولين على العلم والعلماء وما أكثرهم اليوم في البلاد العربية. إن ما نحتاجه حقاً هو مؤسسات ومراكز متخصصة تكون المرجعية الثابتة والمعترف بها عربياً ودولياً وتوفير كل الضمانات لتؤدى دورها في تغذية مجتمعات الباحثين العرب بما توفق فيه من ترجمة الإنتاج الفكري العربي على قلته الجيدة بعدة لغات. وفي نفس الوقت، يجب أن تسعى تلك المراكز والمؤسسات إلى تعزيز حياتنا البحثية بكل ما هو جدير وهام من خلال تعريب العشرات من أمهات الكتب التي أحدثت وتحدث تحولات هامة غيرت مسارات وتوجهات المعرفة وسبلها ومناهجها، وتلك هي أسمى الرسالات الحضارية المنوطة بمراكزنا ومؤسساتنا في المستقبل.

Higher Education Reform in Morocco

Mouna CHERKAOUI(*)
Mohamed BERDOUZI(**)

I - Introduction

In the 1980s, Morocco embarked on a set of reforms which aimed at liberalizing the economy. The main scope of the adjustment program was to increase the competitiveness of the economy. Morocco liberalized its foreign trade, achieved current account convertibility for residents and capital account convertibility for foreign investors, relaxed price controls, undertook important fiscal and monetary reforms, liberalized its financial sector, and undertook a privatization program targeting the many publicly owned firms. The important transformation of the economy and the resulting change in the role of the state transformed the skills required from university graduates. In fact, instead of training high school professors and civil servants, the university was now in need of training graduates able to accompany the growth strategy of an economy open to the rest of the world and led mainly by the private sector. Very few of the establishments of higher learning in the system were capable at the time of producing graduates with this "new" type of training.

The system of higher education in

(*) Professor of Economics, Mohamed V University, Rabat, Morocco
(**) Professor of Political Science, Mohamed V University, Rabat, Morocco.

Morocco is based on the French model. It includes fourteen public universities, one university with a special status, thirty-three specialized institutes, a large number of teacher-training schools, and eighty-three small private institutes of higher education. Each university is divided into faculties and schools of engineering and other types of establishments recently created. There exist three types of faculties: first the faculties of law, economics and political sciences, second the faculties of letters which train in philosophy, literature and foreign languages and third the faculties of science which train in mathematics, biology, physics and other hard sciences.

All students who successfully pass the baccalaureate examination (that is the examination attesting to successful completion of high school and required for university entrance) have the right in the same year to enroll in one of the public universities free of charge. They are also often offered a small stipend to cover part of their living expenses. The students, however, are required to register at the university which is closest to the place where they received their high school diploma. The best students usually go to public institutes where entrance is highly selective. The private institutes offer training in a small number of fields such as business and computer science and require the payment of a fee and sometimes a selection process.

Some 250,000 students are enrolled in the public universities, the majority of whom are divided equally in the faculties of law, economics and political science on the one hand, and in the faculties of arts and sciences on the other. The remainder conduct their studies in public institutes (9,000 students) or in schools preparing teachers for primary and secondary education (16,000).

Every year some 30,000 new students seek a place in one of the existing universities. This number puts great pressure on existing establishments given that, as we will see below, most colleges and universities already enroll more students than they can properly train, and there are very few new establishments created due to budget constraints. This pressure is expected to continue given the age structure of the population and its growth rate. In this context it is worth noting that only some 60 percent of all students attending the last year of high school pass the baccalaureate examination.

The Ministry of Higher Education plays a significant role in the

management and functioning of public universities. The professors and administrators are civil servants and the budget of each establishment is set by the Ministry of Higher Education. The program and degrees in each field are set by decree.

The status of the public institutes is slightly different from that of the universities because they were created by specific ministries (such as the Ministry of Trade and the Ministry of Planning) to respond to shortages of graduates in a field they needed to have developed. If the graduates of these institutes are no longer hired automatically, the respective ministries still play an important role in their management. The private institutes of higher education are authorized for operation and supervised by the Ministry of Higher Education.

As discussed above, the existing system is unable to generate the type of skills required by an open economy. At the same time the stabilization program, in order to reduce the high budget deficit of the 80's, strongly restricted hiring by the state. These two trends combined translated into a very high rate of unemployment – around 28 percent – among university graduates, which is about twice the country's overall rate.

The inadequacy of the training provided by the existing system of higher education together with the needs of the job market led, after some attempts at readjusting the system, to the conviction that a total reform was required.

Though the reform currently being undertaken includes a number of innovative and positive elements, it still faces some serious hurdles. For example it does not specify a timetable for the execution of recommended actions; it does not rank the elements of reform in terms of priorities; it does not specify the financial requirements for the implementation of the reform. Beyond these relevant questions the reform program does not adopt a strong position on two politically sensitive questions: the matter of non selective access for all high school graduates to the university and the payment of fees by the students.

The paper will first describe the various attempts at reforming the system that were undertaken since independence. The second section will highlight the elements that act as constraints to reforming the current system. The third section will evaluate the content and progress of the

ongoing reform essentially by looking at the "Charter of Education," at the new law of higher education, and at the work of the various committees presently preparing to implement the reforms.

II- The History of Higher Education Reform in Morocco

Morocco hosts one of the oldest universities in the world, "El Karaouyine," founded in the 9th century. However, the first modern university was founded in July 1959. It resulted from the transformation of schools and research centers founded in Morocco during the French protectorate. Two centers of higher education date from the 1940's and were established during the French protectorate: one dealt with law, the other with science. Two schools of higher education (the school of agriculture in Meknès and the school of administration) and two research institutes (in the study of natural resources and sociology respectively) were also established during that period. These centers, schools, and institutes were transformed at the end of the protectorate into scientific research institutes. In the 1960's the school of Ech-charia (Fès), Al Logha, Ossoul Eddine and Echaria (Agadir) were added to the University El Karaouyine and other higher education schools were created (a School of Engineering, a research center in Arabisation, and the School of Medicine).

In 1970 the first generation of students who had begun their primary education after independence arrived at the university. A first major conference, the "Ifrane Conference," aimed at reforming the system, took place. It concluded that Morocco should reorganize, re-structure, and support its system of higher education. This led to a set of measures among which were the generalization of scholarship to all higher education students, and the increase in the amount of scholarships in 1974 and 1977. It should be noted here that at the beginning of the 1970's the price of phosphate was increasing, so Morocco undertook major projects on the assumption that the price of phosphate would continue to increase, making it a clear case of "Dutch disease." In 1975 a new law on higher education was passed reorganizing the university system, which then consisted of six universities. Despite significant construction efforts and an increased capacity, it was necessary to send a large number of Moroccan students to study abroad in order to meet the demand.

In 1980 the demand was so high that a second Ifrane Conference met to decide whether a selection process should be introduced at the university or whether entrance should be left open to all high school graduates. The decision was to leave the university open to all high school graduates, to increase the system's capacity, and to create new schools and faculties. In an attempt to diversify the existing system, establishments copied from the French schools of trade (Ecoles de commerce) were introduced but required teachers. The latter were trained within the university in the equivalent to a master's program that was called "La Formation des Formateurs," but this was abandoned a few years latter.

In the 1990's the problems within the system of higher education were becoming more and more evident as the number of unemployed university graduates increased. A reform project was launched that introduced new types of higher education establishments, such as the Higher Schools of Technology (EST), the faculties of Science and Technology (FST) and the Trade and Management Schools (ENCG). They aimed at offering more diversified curricula and at increasing the likelihood of students finding work after graduation. However, they enroll only a few hundred students each and are economically inefficient because they require large investments to operate.

In 1994, H.M. the late King Hassan II invited a parliamentary committee to which experts were added to discuss and propose a new education strategy and a reform of the educational system. This national commission included 330 members representing the unions, the administration and the socio-professionnal groups. The commission was adjourned in 1995.

In 1997, a new reform project was launched. It included a revision of the status of university professors following discussions with the unions. A transformation of the master's and doctoral programs was conducted through new legislation. Doctoral programs could now be entered only after a selection process and a large degree of autonomy was given to the university regarding the management, curricula and conduct of these programs. Various committees were created to discuss an overall reform of the higher education system and a reform proposal based on experiences and on suggestions by professors at various Moroccan

universities was elaborated. A discussion of an education charter and the need to reform the 1975 higher education law had become evident.

III- The Constraints to Reform

Everyone agrees that a reform of the higher education system is necessary. If one analyses the rate of waste and the number of years taken by the average student to complete his or her degree this becomes even more evident.

At first one has to note that it is mainly the "traditional" universities, namely the faculties of law, and arts and sciences that face the greatest difficulties.

However, even if that is true, and even if the other establishments of higher education are different, they have their own hurdles to cross, and should be included in the overall picture of the system for it to be understandable. The fact that some schools, for instance, have a selection process at entry makes them significantly different from those that allow free access. While this allows them to control the quality and the number of students, and thus to offer higher quality training, (though to a very small number of students) it does not mean that the utilization of their resources is optimal.

When the university is taken as a whole, the resources that it can draw upon may disguise the significant differences in academic units within each university. The ratio of teachers per student may for example look "sufficient" for a university, but when one looks at a particular faculty or school within the university, that ratio can be either extremely low or extremely high given the resources of the country. Furthermore, the teaching staff in some units might have a majority of professors holding a Ph.D. degree or equivalent, while others might have a large majority of professors holding only a master's degree. This is especially important in Morocco because the various establishments belonging to a university are under the supervision of the university, but act independently one from the other.

All of this is to say that the average numbers given at the national or at the university levels hide significant establishments and regional differences and may be misleading. This is to some extent taken into account in the ongoing reform project, because it plans to create a large

degree of interdependence between the various institutes or faculties within a university, where the professors would now teach in one or another of them as required.

To present the constraints to reform and to illustrate the differences between faculties included in the same university, we calculated some ratios based on data for the year 1995-1996 for Mohamed V University in Rabat (Agdal).

We also indicated the important regional differences by comparing the University Mohamed V in Rabat (Agdal) with the University Moulay Ismaïl (Meknès).

The University Mohamed V in Rabat (Agdal) is composed of six establishments: the Faculty of Letters, the Faculty of Law, the Faculty of Science, a public Institute training engineers called the Mohamedia Engineering School, a technology school in Sale and a scientific institute. Tables 1 through 5 give a number of ratios for each of these units calculated on data available for the year 1995-1996. Recruitment in the public sector being low and budget constraint very high, the demand for higher education on the rise, we do not expect the ratios to have changed very much since then. The same tables are repeated in table 6 to 10 for the University Moulay Ismaïl of Meknès to highlight the important regional differences.

Table 1 clearly indicates that the bulk of the students are in the Faculty of Law in which students earn degrees in law, economics or political science. Within this faculty the degree in economics is the one that draws the largest number of students essentially because it is the one that is perceived as providing the highest likelihood of finding employment. As a result of the automatic and free access for all high school graduates to the faculty the enrollment has significantly expanded during the last decade.

Table 1 also shows the stress on existing resources. A very small percentage of those who enroll graduate within four years (the time theoretically required to obtain the "licence" degree which is equivalent to a Bachelors degree). This rate is the lowest in the Faculty of Science where only 11 percent of those who enroll complete their degree within four years. It is still low in the Faculties of Law (23 percent) and Letters 30 percent). The dropout rates are extremely high – between 52 and 72

percent. This significantly increases the cost per student. The units other than faculties that are part of the university are the Schools of Engineering and the School of Technology that train students in two year programs that are very selective. They have very low drop rates but as we will see later are in economic terms extremely expensive.

The pedagogical resources are insufficient in some faculties such as the Faculty of Law where there is around one teacher per 100 students. This is aggravated when one looks at the exact position of the teacher. The rate drops to.55 when we differentiate between teachers with a Ph.D. or equivalent and others. At the same time, the faculty of science counts some 10 teachers per 100 students and the Mohamedia School of Engineers some 20 teachers per 100 students.

The third table shows that the equipment is often lacking and that some faculties are overcrowded. If the number of seats per 100 students is as high as 758 and 547 seats per 100 students in the schools with restricted access, it drops to 113 in the Faculty of Science, to 87 seats per students in the Faculty of Letters and to 26 seats for 100 students in the Faculty of Law. The library and administrative space also differs widely from one establishment to the other.

The structure of the operational budget given in table 4 shows that the largest part of the budget goes to civil servant teachers. Almost 80 percent of the budget is spent on salary expenditures in the Faculty of Science and more than 50 percent in all other establishments except the EST.

When the social expenditures are added to salaries almost all the operational expenditures are accounted for. The remainder – which is less than 10 percent in the faculties – is also spent indirectly in the form of salaries to visiting professors.

The cost per student is the lowest in the Faculty of Law and the highest in the School of Engineering. It is worth noting that the cost per graduating student is in effect even higher in the Faculty of Science than in the engineering school.

The administrative staff is very insufficient in some faculties. By administrative managers, we basically mean staff holding the equivalent of a bachelor's degree. The other staff really includes low skill personnel. In the Faculty of Law for example, only one administrative staff member

is available for every 100 students and only one administrative manager is available for every 500 students. These rates are very high in the specialized schools with more that 20 administrative staff per 100 students. The availability of qualified administrators is particularly important for the reform that we will present below in which we believe the credit system should be introduced.

The problems in the faculties are compounded by the fact that academic undergraduate programs are very rigid. The programs are set by decree and there is no possibility of transfer from one program to another or from one faculty to another.

The trends found for the faculties and schools with restricted access continue to hold for more recently created universities. If anything, the problems there are even more important. The extent of these shortcomings as well as the perceived lack of relevance of the actual training for the job market has led to the elaboration of an education charter which includes a strategy for the entire educational system and a law of higher education.

IV- The Present Reform of Higher Education

Today's reform centers around two new legal documents: the education charter, which defines an overall educational strategy and the law on higher education, which organizes the system of higher education.

1) The Education Charter

The education charter provides an institutional framework, and a significant reform program including a number of specific measures dealing with the system of higher education.

The task of elaborating this charter was given to a national committee known as COSEF (Commission Spéciale de l'Education et de la Formation or The Special Committee on Education and Training).

The committee sought to be highly representative of various segments of the society. 23 members of the committee (2 advisers to His Majesty the King, 13 members of political parties or political associations, 8 members of the unions) represented the political sphere and the unions. The cultural aspects were taken into account as representatives of the councils of ulemas, the heads of faculties and

schools of higher education in different disciplines, specialists in education, and lawyers, were all part of the committee. However only 6 members of the committee represented the private sector, the civil society and the parents of students (Cheddadi in Prologues 2001).

The commission published the results of its investigations in October 1999. A synthesis was adopted by the parliament and named The Education Charter.

The following presents a number of reforms in the higher education system considered as necessary by the charter.

a) The Role of the Administration and University Autonomy:

The charter recognized that the existing administrations of the educational system are too costly in terms of budget expenditures and that their number is so large that it leads to inefficient policy. The charter recommended the audit and evaluation of these administrations and their reorganization to make them more efficient and operational. It considered that unless this effort of redefinition of the role of the central agency is made, the implementation of the charter could be hindered. The university should be given a large degree of autonomy and it should be recognized that the Ministries cannot face the challenges of science, culture and pedagogy, all of which should be left to the university itself.

Supervision by the Ministry can be maintained, but the role of the central agencies versus the role of the universities should be reevaluated to insure a significant process of decentralization. By autonomy of the university the charter means autonomy in scientific, pedagogical, financial and administrative aspects of university life. For example, the universities will be able to offer their own degrees as well as those set by the state and related to the new programs of the higher education system. These degrees could be in continuing education, in languages or in other fields.

The universities will receive state subsidies on the basis of specific criteria that have yet to be defined. However, they will also have their own financial resources, which they will be free to manage. These funds will be the product of research financing, continuing education, partnerships with the private sector, and tuition fees. As far as

administration is concerned, the charter innovates by stipulating that the university "manages its personnel in all their categories" (Article 150)[1], thus going beyond the day to day management of infrastructure and equipment. This would imply the decentralization of all personnel (professors and administrative staff) from hiring to retirement and promotion or the annulment of contracts.

The spirit of the charter also implies that professors and administrative staff will in the future be hired on a contractual basis, but the charter stops short of being explicit about the contractual terms, essentially because it fears the reaction of professors and because it wishes to respect the autonomy of the universities.

The important question of what criteria to use in hiring personnel at the universities that permit free access is often not raised because the possibility of hiring civil servants "for life" is just not there due to budget constraints. A diversification of the status of personnel would allow the hiring of more professors and members of the administrative staff on a contractual basis. Furthermore, the procedures for evaluating, selecting and promoting the professors (whether they are civil servants or on contract) must be made more reliable and equitable.

b) Integration of the university

The present situation is such that each academic unit within a given university operates almost independently from the other. Each university has a name, a rector, an administration, and a council, but has little value added as to the management of the university.

The integration of the university means that it would become a living entity, able to share infrastructure, teachers and other resources among its different units. It should also be able to establish common curricula, to allow the movement of students form one-degree program to the other, and to set interdisciplinary research teams. This integration should apply not only to the faculties, but also to all other establishments of higher education, which are today highly separated. In some establishments this would reduce underemployment of resources, and in others it would decrease the stress on existing resources for

(1) The articles refer to articles of the Education Charter

infrastructure, maintenance, supervision, equipment and the like.

The charter emphasizes this integration. It stipulates that, while awaiting the reform, which should be completed within three years, establishments may continue to manage their own sections (Article 152).

Most evidently the charter does not recommend taking resources away from the establishments with sufficient resources and transferring them to "poor" establishments. Rather it seeks to rationalize and to optimize existing resources in order to improve the overall level of all academic units by integrating them into the university.

In the past, bureaucratic, security and real estate motivations as well as improvisation led to the spatial, institutional and pedagogical dispersion of units within the university. Recognizing this constraint, the charter recommends the careful management of the different steps of the transition to an integrated university.

Beyond the scientific and curriculum synergies to be generated from this integration, there exist a potential for scale economies in each university in terms of the utilization of managerial skills, professors and external partnership. Modern tools of management should allow scale economies at the level of the registrar, examinations, budget planning, personnel management, library resources, maintenance, and others.

These services would perform better with a university whose size is "manageable". One criticism that has been made here is that this process would remove these services from the students. One has however to take into account the fact that existing services are operating in a rudimentary way without prospect for improvement, simply transferring information to the ministry of higher education or to students.

c) Pedagogical Reform

The charter abolishes the degree known as "licence" and instead introduces new notions. Among the new concepts are the semester (the yearly evaluation period is replaced by two semesters per year or three if the summer semester is included), the common trunk, and the possibility of reorienting students during their program.

The new degrees recommended by the charter are degrees of higher education which are either professional or fundamental (Diplôme d'Enseignement Universitaire Professionnel DEUP or Diplôme d'En-

seignement Universitaire Fondamental DEUF) and require five semesters of study each. This first university degree is based on a common trunk including courses in methodology, communication, basic concepts, and some progressive specialization. A second university degree leads to a "master's" degree after a second set of five semesters of study.

A third university degree is composed of one year of study plus three to four years of a doctoral program. A number of points in this system will need to be clarified, and the charter allows three years for the reform to be clearly and specifically delineated. Some comments, however, can already be made. The notion of a semester cannot apply only to a particular duration or time-scale: it assumes the introduction of the credit system. At the same time a time frame should be set for the degree requirements to be completed to avoid students spending too much time in acquiring their degrees and thus losing the coherence of a program.

We have seen above that both a professional and a fundamental degree are planned for in the charter. In fact the charter clearly stipulates "the integration of structures of a general, academic or professional nature" (Article 79) and advocates the need to "regroup and coordinate the different components of the post high school apparatus, at present scattered"(Article 78).

The introduction of the credit system also requires the orientation and follow-up of students during their program. The charter plans for counseling services to be set at the university. The staff of these services is yet to be trained. The charter advocates as well the creation of a national agency for the evaluation and orientation of students.

d) Coordination and Inter-University Regulation

Despite the increased autonomy of the university, there is a need to harmonize the norms, the academic and pedagogical principles, and the management of the system of higher education of which the universities will be in charge. Taking this into account, and in an effort to avoid bureaucratic and authoritative supervision, the charter recommends, in very prudent terms, the creation of a "national agency of higher education coordination" in charge essentially of the harmonization of pedagogical and scientific norms and criteria. According to the charter this agency should be created on the basis of a large consultation in order

to permit both university autonomy and the need for coherence in the orientations of the system of higher education. Even if this is not explicit in the charter, the inconclusive results of the existing formal national committees calls for the establishment of an agency that would be more of an association or a private federation regrouping the various universities.

e) The Private Sector of Higher Education

The charter plans for incentives to be given to the private sector of higher education and for the regulation of its units. The recommended incentives are to be provided for a period of 20 years and given to establishments answering to specific criteria. How these planned incentives will be established depends on the political will and the priorities set by the government in terms of the distribution of resources.

The charter did not go so far as to recommend that the state should supply an across the board subsidy of the private sector of education.

As for the regulation of this sector, the multiplicity of actors should be avoided. One possible solution would be to have the programs of the private establishments accredited by the federation of universities described above.

f) Tuition Fees

The charter recommends the introduction of tuition fees at the university level within three years, after taking into account the student's merit and family income. This is a very sensitive question and was the subject of intensive debate. The charter gives many conditions to the establishment of fees and recommends that only those who have the financial means should contribute to the financing of their learning.

Before instituting the fees, the universities will have to improve the quality of the training offered and to introduce the participation of the students into the management of the university. All tuition receipts will have to be kept in the university. Furthermore it is specified that the objective of the tuition fee is less to reduce the budgetary cost to the state than it is to induce the involvement of its users into the working of the establishment.

g) The Language of Instruction

Another sensitive issue is the language to be used in teaching at the

university. The charter recommends that efforts be made to bring about national scientific expertise in the Arabic language and the creation of higher education "branches" of scientific, technical and vocational training in Arabic. This is to open the possibility for students trained in Arabic in secondary schools to follow a program. However, the existing training in French will be maintained.

The second direction is to reinforce the knowledge of foreign languages. These languages will be introduced earlier in the primary schools and it is recommended that scientific subjects be taught in secondary schools in the language used at the university. This means in effect using French to teach scientific subjects in high schools.

2) The Higher Education Law

The charter's recommendations for the institutional aspects of the university were organized within a law passed in June 2000. This law reiterates the principles set down in the charter and puts into law many ideas presented above.

One hundred articles are grouped under six headings. The first section deals with public higher education. It covers the role and organization of the university (describing the composition and status of the university council and president as well as listing the budget components and the structure of the programs), and presents the role and organization of higher education establishments whether or not they are part of the university system.

The second section covers units within the private higher education system, which will be allowed to apply for accreditation and therefore allow its students enter the public higher education system.

The third section describes the social services to be made available to students.

The fourth section discusses the regulatory bodies, such as the national committee for higher education coordination and the evaluation of the system of higher education.

The fifth section describes the fiscal incentives and the sixth the transitory dispositions.

Conclusion

When one looks back at the history of higher education reform in Morocco, one cannot but see a number of missed opportunities. Most of the previous reform projects saw the real problems, but delayed taking corrective actions essentially for political reasons. The present ongoing reform faces the risk of not reaching its ambitious objectives for similar reasons.

It correctly identifies the constraints to the progress and proper functioning of the higher education system and develops an apparatus to respond to these problems. The projected integration of the university should lead to economies of scale and allow a useful redistribution of resources among faculties presently operating completely independently from one another. The projected autonomy of the university is useful for the implementation of reform as establishments ready to introduce elements of reform can do so independently. The universities that are ready to introduce significant elements of reform are encouraged to do so. The ones that need more preparation time will be able to delay the introduction of the new strategy, but only up to a point.

The plan to make possible the reorientation of students during their study, introduced in the reform project, responds to a recognized problem faced by the students today. The introduction of the credit system should make for a more optimal use of resources and should partly attenuate the problem of waste. The private sector of higher education will be reinforced by the new regulations provided in the education law.

However the question of admission and of selection is addressed only indirectly. Given the autonomy that will be given to each university, they will be allowed to set their admission criteria a priori. However it is not explicitly said that students with high school diplomas could consequently find themselves unable to enter an establishment of higher learning. The same problem applies to tuition fees. There are so many conditions surrounding the introduction of tuition fees that it is not clear that they can be introduced. The question of fees is relevant because the type of reform planned could entail significant costs.

Unless the universities can control the number of students they

accept as well as the means to supervise them, it will be difficult for the changes advocated by the charter to materialize. A possible solution could be that access control be made possible at the end of the first two years of university studies, and that at the same time an alternative, such as distance learning, be offered. It is also possible to hope that the new organization might reduce the pressure during each semester.

However, as long as the unemployment rate among the country's youth does not decrease significantly, and the change in the population growth rate does not translate into smaller numbers leaving high school in any given year - and neither of these two contingencies appear imminent – the demand will remain very high.

Table 1: A Study of Student Graduation Time (cohort) University Mohamed V Rabat - Agdal (1995-1996)

	FLSH	FSJES	FS	EMI	EST	IS
Percentage of students graduating after 4 years	30	23	11	–	–	–
Drop out rates	52	59	72	٠,0	–	–
Cost increase coefficient	1.91	2.26	2.83	٠,0	–	–
Total number of students	6847	19510	4689	845	181	–

FLSH: Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Rabat, Faculty of Letters

FSJES: Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales, Faculty of Law

FS: Faculté des Sciences, Faculty of Science

EM: Ecole Mohamedia d'Ingénieurs, Mohamedia School of Engineers (2 years)

EST: Ecole Supérieure de Technologie, Salé, Superior School of Technology (2 years)

IS: Institut Scientifique, Scientific Institute.

Table 2: Pedagogical Resources
University Mohamed V Rabat - Agdal (1995-1996)

	FLSH	FSJES	FS	EMI	EST	IS
Number of teachers per 100 students	3.90	0.98	9.06	12.29	11.05	–
Number of teachers holding a Ph.D. or equivalent per 100 students	1.91	0.55	4.88	11.01	1.10	–
Number of teachers holding a master's or equivalent	1.99	0.43	4.18	8.28	9.94	–

Table 3: Equipment
University Mohamed V Rabat - Agdal (1995-1996)

	FLSH	FSJES	FS	EMI	EST	IS
Number of seats per 100 students	87.10	26.16	113.2	547.7	758	–
Number of m2 of library per 100 students	13.70	0.00	27.47	73.37	553.6	–
Number of m2 of administrative space	13.70	5.95	18.66	–	278.4	–

Table 4: Budget Constraint
University Mohamed V Rabat - Agdal (1995-1996)

	FLSH	FSJES	FS	EMI	EST	IS
Share of salaries in the operational budget	73.63	53.33	79.81	67.26	36.49	83.32
Share of social expenditures (scholarship, etc)	19.23	40.51	10.76	5.99	4.81	–
Others in operational expenditure	7.13	6.17	9.42	26.76	58.70	16.68
Annual operational expenditure per student (in US$ 1000)	10	4	20	55	48	–
Annual operational expenditures per graduating student (in 000 dh)	19	8	57	–	–	–

Table 5: Administrative Staff
University Mohamed V Rabat - Agdal (1995-1996)

	FLSH	FSJES	FS	EMI	EST	IS
Total administrative staff per 100 student	3.21	1.09	6.93	26.15	20.99	–
Administrative managers per 100 students	1.14	0.20	1.15	6.39	8.84	–
Other administrative staff per 100 student	2.07	0.89	5.78	19.76	12.15	–

Table 6: A Study of Student Graduation Time
University Moulay Ismaïl, Meknès (1995-1996)

	FLSH	FSJES *	FS	FST	EST
Percentage of students graduating after 4 years	23	–	3	–	–
Drop out rates	54	–	79	–	–
Cost increase coefficient	2.02	–	3.56	–	–
Total number of students	6211	6148	5810	827	207

Table 7: Pedagogical Resources
University Moulay Ismaïl, Meknès (1995-1996)

	FLSH	FSJES	FS	FST	EST
Number of teachers per 100 students	2.29	0.76	4.08	6.41	9.18
Number of teachers holding a Ph.D. or equivalent per 100 students	0.31	0.08	1.39	0.24	1.45
Number of teachers holding a master or equivalent	1.98	0.68	2.69	6.17	7.73

Table 8: Equipment
University Moulay Ismaïl, Meknès (1995-1996)

	FLSH	FSJES	FS	FST	EST
Number of seats per 100 students	75.99	114.1	73.08	452.2	772.5
Number of m2 of library per 100 students	15.15	31.36	16.23	90.69	144.0
Number of m2 of administrative space	14.73	18.90	9.62	95.53	189.9

Table 9: Budget Constraint
University Moulay Ismaïl, Meknès (1995-1996)

	FLSH	FSJES	FS	FST	EST
Share of salaries in the operational budget	52.09	28.35	64.01	56.34	52.79
Share of social expenditures (scholarship etc)	41.71	63.34	27.18	22.16	12.69
Others in operational expenditure	6.20	8.31	8.81	21.50	34.51
Annual operational expenditure per student (in 000 dh)	6	3	9	13	29
Annual operational expenditures per graduating student (in 000 dh)	12	–	31	–	–

Table 10: Administrative Staff
University Moulay Ismaïl, Meknès (1995-1996)

	FLSH	FSJES	FS	FST	EST
Total administrative staff per 100 student	1.21	0.36	1.76	4.23	16.91
Administrative managers per 100 students	0.42	0.08	0.36	1.33	6.76
Other administrative staff per 100 student	1.21	0.28	1.39	2.90	10.14

BIBLIOGRAPHY

* Banque Mondiale (1995), Royaume du Maroc, Education et Formation au vingt et unième siècle.

* Berdouzi Mohmaed, (2000), Rénover l'enseignement, de la charte aux actes, Renouveau.

* El Masslout Abdellah (1999) La mission inachevée de l'université marocaine, les éditions Toubkal.

* Groupe d'Etudes et de Recherches sur les Ressources Humaines. **La réforme de l'enseignement au Maroc, une contribution au débat**, Imprimerie Eddar El Beïda, 1996

* Maïmouni Rabah and Anane Aomar (Mars 2001), Méthode de Quantification des **Besoins en Enseignants et en Locaux Pédagogiques pour les Nouveaux Premiers Cycles Universitaires**, Université Mohamed 1er . Oujda.

* Prologues, (2001), Quel avenir pour l'éducation au Maroc ? A propos de la Charte Nationale de l'Education et de la Formation, **Revue maghrébine du livre**, trimerstielle N0 21 - Automne 2000/ Hiver 2001

* Royaume du Maroc, (1999) Commission spéciale de l'Education et de la Formation (COSEF), 1999. Charte Nationale de l'Education et de la Formation.

* Royaume du Maroc, Dahir N0 1-00-1999 du 15 safar 1421 (19 mai 2000) Portant Promulgation de la Loi N0 0100 Portant Organisation de l'Enseignement Supérieur.

* Royaume du Maroc, Ministère de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique (1996). Données et Ratios par Etablissement Universitaire.

* Royaume du Maroc, Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. Comité d'Animation, de Pilotage et de Suivi de la Réforme (CAPESUR). Contribution à l'élaboration de la réforme pédagogique de l'enseignement supérieur.

Document 1: Organisation générale, Février 2001

Document 2: Etudes de Cas, Février 2001

Document 4: Ressources Humaines Administratives, Avril 2001

إبراهيم أبو لغد[*] والتعليم العالي: رؤية وطنية

نجلاء نصير بشور[**]

تميزت رؤية إبراهيم أبو لغد للتعليم العالي العربي بشكل عام والفلسطيني بشكل خاص بأنه جزء من عملية التحرير والتحديث. فهو رأى الجامعة جزءاً من المجتمع وتشكل إحدى أهم مؤسساته، فتتفاعل معه وتلتزم قضاياه وتهيئ له الكادر الكفء الذي يعمل على توحيده وتحريره والنهوض به لتلبية متطلبات القرن الواحد والعشرين. وبالتالي اعتبر أن على الجامعة أن تؤقلم نظمها وطرائقها وبرامجها لتلبي حاجات المجتمع الوطنية. كما رأى أن التعليم العالي الفلسطيني له دور في وحدة شعبه في إطار هوية وطنية جامعة وفي تهيئة الجيل الجديد لمهام التحرير وبناء الدولة بما يشمله ذلك من توفير يد عاملة كفء لادارة الاقتصاد والسياسة والعلاقات الدولية مدربة بأحدث الطرق وعلى أحدث الوسائل والتقنيات وبالتهيئة لممارسة العمل الديمقراطي. فكان من المبادرين إلى التخطيط لإنشاء «جامعة القدس المفتوحة» خارج فلسطين في السبعينات والثمانينات والى تأسيس برنامج متداخل متطور للدراسات العليا في جامعة بيرزيت داخل فلسطين في التسعينات،

(*) كنا قد طلبنا من الدكتور ابراهيم أبو لغد أن يقدم لنا وجهة نظره في مستقبل الجامعات العربية فوافق على طلبنا، غير أن المرض لم يمهله ووافته المنية قبل أن ينجز دراسته، تغمده الله بواسع رحمته. فتفضلت د. نجلا بشور مشكورة بكتابة هذه المقالة للتعريف بأفكار د. أبو لغد ووجهة نظره في التعليم العالي العربي.

(**) أستاذة العلوم التربوية في الجامعة الأميركية في بيروت.

حيث عاد حالماً ووجد حداً أدنى من السلطة الفلسطينية على أرضها. وفي كلا التجربتين، حاول أبو لغد تجسيد رؤياه التربوية في الواقع، وجاهد من أجل ذلك، فكان نموذجاً فريداً للمثقف والأكاديمي والمواطن الناشط في آن.

ونحاول في ما يأتي إلقاء الضوء على جوانب مختلفة من رؤيته المتكاملة للتعليم العالي في فلسطين استناداً إلى ما كتبه وما قاله وما أنجزه وما حاول إنجازه.

التعليم العالي العربي

رأى ابراهيم أبو لغد أن التعليم العالي في وطنه فلسطين تأثر بعاملين، أولهما التعليم العالي في البلاد العربية إذ هو يشكل جزءاً منه، وثانيهما الإطار الاستعماري الذي نما متأثراً بضغوطه. ويعبر عن ذلك بقوله:

«لا يمكن التحدث عن تطور التعليم العالي في فلسطين أو للشعب الفلسطيني خارج إطارين أساسين نما وتكون ضمنهما: أولهما التعليم العالي في العالم العربي نفسه وثانيهما الإطار الاستعماري للتعليم العالي الذي أثر بشكل إيجابي وسلبي على تنظيمه ومناهجه وأهدافه والتساؤلات المعاصرة المرتبطة به»[1].

ورأى أن التعليم العالي في البلاد العربية، رغم قدمه مع الأزهر في مصر، قد نما محتذياً النموذج الأوروبي في إطار مجتمع مستعمَر أو شبه مستعمَر. وبالتالي نمى ليخدم بالدرجة الأولى المستعمِر وليس ليلبي حاجات المجتمع العربي. و رغم إدراكه هذا الجانب من التعليم العالي، لاحظ إبراهيم أبو لغد أهمية وجود مؤسسات التعليم العالي بحد ذاتها، في المساهمة في نمو حركات التحرر الاستقلالية في الوطن العربي. فلا تحرر للمجتمعات ولا تقدم بدون تعليم عالٍ. فهو رغم ارتباطه من حيث المنشأ والبنية والمضمون بالغرب الاستعماري، ألا أن تأثيره على نمو التفكير واكتساب المعرفة لدى الشباب يعجل في وعيها القومي وكفاءتها العلمية لتقوم بمهام التحرير.

«لايمكن التفكير في النخبة السياسية والإدارية والثقافية الحديثة في البلدان العربية دون اعتبار لمؤسسات التعليم العالي، بالرغم من طبيعة منابعها وقيودها الاستعمارية والاستعمارية الحديثة.. إنه من غير الممكن التفكير بحركات الاستقلال

(١) أبو لغد، ابراهيم؛ التعليم العالي الفلسطيني، ٢٠٠٠.

الوطني دون أن نعزي الأهمية الكبرى للنخب الوليدة التي أنتجتها هذه المؤسسات حديثة الإنشاء. فتلامذة الجامعات شاركوا بشكل فعال في النضال من أجل الاستقلال ومارسوا ضغوطاً مكثفةً على النخبة السياسية في بلادهم، كما وفروا الكادر المدرب لحركات الاستقلال نفسها. وبعد الاستقلال، فإن خريجي هذه المؤسسات وفروا اليد العاملة المطلوبة لعمليات البناء التي تقوم بها هذه الدول»[٢]. إلا أن أبو لغد لحظ أن الجامعات الخاصة اقتصرت على النخب من الطلاب، وأعتبر أن الجامعات الحكومية هي الكفيلة تأمين ديمقراطية التعليم على هذا المستوى و تلبية حاجات السوق المستحدث في البلاد العربية.

التعليم العالي في فلسطين

وفي فلسطين، اعتبر إبراهيم أبو لغد التعليم العالي نوعاً من المقاومة للاحتلال الصهيوني، ووسيلة لتمكين الفلسطينيين من الحفاظ على هويتهم الوطنية من ناحية، وتنمية الكادر الذي يسيّر المجتمع المدني الفلسطيني على أرضه من ناحية ثانية .

«الشعور العام كان وما زال أن المؤسسات الوطنية للتعليم العالي (في فلسطين) يمكن أن تساهم بشكل كبير في تنمية و تعميق الوعي القومي. كما يمكن أن توفر تدريباً لتنمية المجتمع الفلسطيني نفسه وأن تعزز القواعد الاجتماعية والثقافية للمجتمع الممزق بفعل احتلال عسكري فريد يفرض دولة استيطانية استعمارية».

«بطرق مختلفة، فإن الجامعات هدفت إلى المساهمة في عملية الاستقلال الوطني ولاحقاً في عملية الوحدة الوطنية للشعب الفلسطيني الذي عانى حوالي قرن من كونه إما محتلاً أو مقموعاً...لقد كان واضحاً أن الفلسطينيين المهرة وفروا للدول العربية النامية اليد العاملة التي كانت بحاجة ماسة إليها لاسيما دول الخليج، بينما أستقر عدد كبير منهم في الدول التي أتموا دراستهم الجامعية فيها حيث وجدوا فرصاً جيدة للعمل. ولهذه الأسباب، كان من المصلحة العليا للبلد أن تبث في الفلسطينيين الحساسية والاهتمام بالحاجات والأولويات الوطنية في فلسطين»[٣]. ومن أجل أن يكون للتعليم العالي في فلسطين دوره الفاعل المطلوب من حيث قدرته على تعزيز الهوية الثقافية والوحدة الوطنية ومقاومة الاحتلال الإسرائيلي من ناحية

(٢) أبو لغد، المصدر نفسه.
(٣) أبو لغد، المصدر نفسه.

ومن حيث توفير الكادر المتقدم المطلوب لعملية البناء من ناحية ثانية، فقد رأى إبراهيم أبو لغد أن هناك بعض العوامل المطلوب توافرها والتي يمكن القول أنها تشكل بمجملها رؤية أبو لغد للتعليم العالي.

١- ملاءمة حاجات المجتمع:

اعتبر أبو لغد أنه كان من الطبيعي أن تنشأ الجامعات العربية والفلسطينية على النمط الأوروبي، ولكنه أعتبر أن من الضروري بعد تثبيتها أن تجري تغييرات أساسية في بنيتها ونظمها وطرائقها و تخصصاتها ومناهجها لتتلاءم مع متطلبات المجتمع العربي والفلسطيني وتلبي حاجاته، وذلك لتتمكن الجامعة من تخريج مواطنين مسؤولين يستطيعون تأمين اليد العاملة الماهرة للبنية الاقتصادية من ناحية والقيادات التي تضع السياسات العامة في البلاد من ناحية ثانية. فعلى التعليم العالي أن «يساهم في عمليتين توأمين هما بناء الأمة والدولة».

ولتحقيق المهمة الأولى، أي بناء الأمة، يقول إبراهيم أبو لغد: «إن التجزئة التاريخية للشعب الفلسطيني على مدى الخمسين سنة الماضية وبالتالي تشتته في المنافي، في أرجاء العالم العربي وخارجه، قد عززت بوضوح هويات ثقافية متنوعة رغم الرابط الوطني الفلسطيني العام. إن مهمة إعادة التكامل بين هؤلاء المنفيين لانتاج أمة متحدة تحتاج إلى إجراءات وأدوات اجتماعية وثقافية وتربوية تضع عبأً كبيراً على كاهل التعليم العالي. وهذا الأمر يفترض إعادة النظر في النظام التعليمي على المستوى الجامعي ليتلاءم مع هذا الواقع ويقوم بهذه المهمة، ويسمح بالتالي بتأمين حدٍ أدنى من ديمقراطية التعليم التي يعاني من غيابها المجتمع الفلسطيني بشكل عام وعلى أرضه بشكل خاص ، حيث اضطهاد الاحتلال الصهيوني يطال تعليم الفلسطينيين لا سيما على المستوى الجامعي»[٤].

لذا، فقد أعتبر أن «طرائق ونظم تربوية مختلفة تفرض نفسها كالتعليم عن بعد». وقد تجسدت هذه الفكرة في مشروع إنشاء جامعة فلسطينية وطنية مفتوحة، أطلق عليها اسم «جامعة القدس المفتوحة»، التي جهد أبو لغد في العمل من أجلها خلال الثمانينات وقد تجسدت فيها أبرز معالم رؤيته للتعليم العالي.

جامعة القدس المفتوحة:

بناء على طلب من منظمة التحرير الفلسطينية وبدعم من منظمة اليونسكو

(٤) أبو لغد، المصدر نفسه.

والصندوق العربي للإنماء الاجتماعي والاقتصادي، أعد فريق عمل برئاسة إبراهيم أبو لغد دراسة جدوى لإنشاء جامعة فلسطينية مفتوحة ، وذلك في العام ١٩٨٠، فكان مشروع جامعة القدس المفتوحة.

والتعليم المفتوح أو التعليم عن بعد هو نظام تعليمي غير تقليدي، لا يتطلب من الطالب حضور محاضرات والتزام دوام في مبنى جامعي، و إنما يتطلب منه أن يقوم بتحضير دروس وفروض ومشاريع ضمن برنامج تحدده الجامعة، وذلك في مكان إقامته وفي الوقت الذي يتناسب مع ظروفه. ويستخدم لذلك الوسائل المتنوعة كالراديو والتلفزيون والكمبيوتر، بالإضافة إلى الوسائل المتوافرة في بيئته المحلية من مكتبات ومختبرات. وبعدها يقدم امتحانات بأشكال أيضاً متعددة، تشمل الكمبيوتر أو الذهاب إلى مركز الجامعة أو مركز فرعي لها. وربما كانت التطورات الاتصالية الحديثة قد سهلت هذا المفهوم وجعلته أكثر عملانية وفعالية، إلا أن طرحه في أواخر السبعينات كان خطوة ريادية سعى إليها أبو لغد وزملائه.ونعرض هذا المشروع من خلال الوثيقة الرسمية للدراسة الصادرة عن منظمة التحرير الفلسطينية عام ١٩٨٠. تبدأ الدراسة بالتعريف الآتي للجامعة وخصائصها:

«جامعة القدس المفتوحة هي جامعة متطورة للتعلم عن بعد بهدف توفير الدراسات العليا والتدريب الفني لأكبر عدد ممكن من أبناء فلسطين والبلاد العربية الأخرى، مراعية ظروفهم الخاصة واحتياجات مجتمعاتهم الآنية والمستقبلية، بشكل متعاون ومتكامل مع مؤسسات التعليم العالي في الوطن المحتل والأردن وسائر الأقطار العربية، ومستفيدة في ذلك كله من التقدم التكنولوجي العالمي في ميداني التربية والتكنولوجيا».

«ويقوم الطالب في هذه الجامعة بدراسة مقرراته دون أن يضطر إلى ترك عمله للتفرغ للدراسة، أو إلى تغيير مكان أقامته أو التقيد بجدول زمني محدد وجامد. وفي ما عدا ما تتطلبه المقررات المركزة في المختبرات أو المعامل أو الدورات الدراسية من حضور، تترك للطالب حرية الدوام حسب برنامجه الخاص للدراسة. ومن أجل هذا تقوم هيكلية جامعة القدس المفتوحة على:

أ- هيئة إدارة رئيسية تتولى الإدارة العامة وانتاج المساقات وتوزيع المواد وأجراء الامتحانات وإصدار الشهادات.

ب- مراكز تنسيق إقليمية في المناطق ذات التجمعات الطلابية الكبرى.

ج- مراكز دراسية فرعية تتوافر فيها المختبرات والمشاغل والمكتبات ووسائل التربية والتعليم والتقنية المتطورة.

د- وحدات دراسية محلية في أحياء المدن والقرى والمحميات والمضارب، ويتوافر لكل وحدة دراسية موجه ومرشد والمواد الدراسية المطلوبة.

وتعمل جامعة القدس المفتوحة على تحضير مقررات تغطي البرامج الرئيسة الآتية:

- التكنولوجيا والعلوم التطبيقية
- البيت والتنمية الأسرية
- الأرض والتنمية الريفية
- الإدارة والاقتصاد
- التربية

إضافة أيضاً إلى مناهج محورية (core curricula) مشتركة بين جميع البرامج تتناول: التوعية الوطنية، الحضارة العربية الإسلامية، الثقافة العامة، التفكير المنهجي، اللغة العربية واللغة الإنكليزية.

كما حددت الدراسة أهداف جامعة القدس المفتوحة بالآتي:

- توفير الدراسة الجامعية لعشرات الألوف من الطلبة الفلسطينيين والعرب.
- إعداد الكوادر الفنية حسب احتياجات المجتمع.
- تطوير المجتمع تقنياً بتركيز الجامعة المفتوحة المقترحة على الدراسات والتخصصات العلمية والتكنولوجيا، واعتمادها على أحدث تقنيات التربية والاتصال، مثل الحاسوب (الكمبيوتر) والفيديو، والحقائب المخبرية، بالإضافة إلى الوسائل المرئية والصوتية. وهذا من شأنه أن «يساهم إلى حدٍ كبير في إحداث ثورة تكنولوجية في المجتمع العربي، بالنسبة إلى الأجيال الناشئة خاصة. وهذه الثورة التكنولوجية هي أهم ما نحتاجه للحاق بالشعوب المتقدمة، كما هي ضرورية لاقامة صناعات تقنية متطورة».
- الإسهام في تحقيق ديمقراطية التعليم الجامعي.
- توفير البرامج التثقيفية والتدريبية لقطاعات كبيرة، وذلك من خلال تقديم برامج التربية المستمرة، والتدريب أثناء الخدمة، واعادة التدريب.

– إفساح المجال للجامعات ومعاهد التعليم العالي وكليات المجتمع للاستفادة من المقررات الدراسية التي ستعدها الجامعة المفتوحة.

– الإسهام في تخفيف هجرة العقول والكفاءات واستقطابها من الخارج.

– الإسهام في توحيد المناهج التربوية والتعليمية وحتى اللغوية بالنسبة إلى أبناء الشعب الفلسطيني بشكل خاص والطلاب العرب بشكل عام، وهذا يؤدي إلى توحيد المفاهيم والأهداف وتحقيق الوحدة الثقافية والعربية.

– دعم الصمود في الوطن المحتل: هذا هو الهدف الأساسي للمشروع، وذلك لأن نقل فرص التعليم الجامعي إلى أبناء الشعب الفلسطيني حيثما كانوا في فلسطين يساهم إلى حدٍ كبير جدا في تثبيتهم في وطنهم ورفع مستواهم وتأهيلهم لخدمة مجتمعهم العربي وقضيتهم الكبرى، وعدم ذوبانهم أو انهيارهم أمام الغزوة الصهيونية والاحتلال الإسرائيلي.

وباختصار، فإن الجامعة المفتوحة أو «التعلم عن بعد»، هي التوجه المستقبلي الذي لا بد منه لجميع المجتمعات البشرية في نهاية هذا القرن.»

ويلخص إبراهيم أبو لغد رؤياه لجامعة القدس المفتوحة عارضاً المشكلات التي تحاول حلها ومضمون وطريقة عملها في مقابلة[٥] إبان انعقاد الندوة الخاصة بمناقشة المشروع في بيروت. ويبدأ بذكر المشكلات التي تواجه التعليم العالي في فلسطين والتي تحاول الجامعة المفتوحة التصدي لها والتي تشكل موجبات إنشائها . فيقسم د. أبو لغد هذه المشكلات إلى قسمين كمي ونوعي. «فعلى المستوى الكمي يتبين أن خمس القادرين على التحصيل العالي من الفلسطينيين هم ممن يستطيع متابعة دراسته الجامعية. فهناك ٨ آلاف طالب يتمكنون من متابعة دراستهم من أصل ٤٠ ألف خريج فلسطيني سنوياً. إضافة إلى ذلك نلاحظ أن الإناث أقل حظاً من الذكور، كما أن أبناء العمال والفلاحين وسكان المخيمات هم أقل حظاً من أبناء الطبقات الميسورة في التحصيل الجامعي. أما على المستوى النوعي، فالتعليم العالي الذي يحصل عليه الفلسطينيون يتم في أربعة أنواع من المؤسسات:

أ_ مؤسسات فلسطينية تحت الاحتلال.

ب_ مؤسسات العدو.

(٥) مع جريدة السفير بتاريخ ١٩٨٠/١/٣١.

٣ً_ جامعات عربية.

٤ً_ جامعات أجنبية.

وجميع هذه المؤسسات لا تولي التراث الفلسطيني والهوية الفلسطينية اهتماماً كافياً في مناهجها، هذا على الرغم من المجهود الخاص الذي تبذله المؤسسات الفلسطينية تحت الاحتلال. المسألة الأساسية هي أن الخريج الفلسطيني تنقصه الثقافة العلمية المرتبطة بتاريخه المعاصر ومركزية قضيته في التعليم. إضافة إلى ذلك، فهو يختص بأمور لا تجد لها سوق عمل في موقعه الفلسطيني.

هذه الجامعة تحاول أن تحل مشكلتي الكم والنوع، وهي جامعة مفتوحة للفلسطينيين والعرب. فنحن نرى أن الخريج الجامعي يدرس داخل نظام فكري غربي، بينما ما نحاوله نحن هو وضع منهج دراسي مرتبط بحاجات المجتمع العربي والفلسطيني وبإمكانياته الذاتية بهدف ربط المعرفة بالإنتاج، كي تجعل من الخريج منتجاً وليس مجرد مستهلك لما هو موجود في العالم الخارجي. أي نريد من الخريج أن يخلق التراث والتكنولوجيا، ونكون بالتالي قد حاولنا أن نعيد تصميم المعرفة. لهذا يفترض المنهج الدراسي الذي نعده أن المواد التعليمية الحالية لا تتوافر فيها الصفات المطلوبة المرغوبة، ولا بد لهذه المؤسسة أن تصيغ مواد جديدة مستمرة في فلسفتها الخاصة لدور التعليم.

وأستطيع أن أقول إن تجربة فريق العمل مع جماهير المخيمات والمقاتلين برهنت عن تجاوب واسع، لأن المواطن العادي يشعر بالانفصام الكبير بين تقنية وثقافة المسؤولين وبين حياته هو وثقافته.

إن أولويات المنهج الدراسي ترتكز على الزراعة والتغذية والعلوم المرتبطة بالصحة العامة، وعلى العلوم والتكنولوجيا والعلوم الاجتماعية والخدمة الاجتماعية».

وحول أهداف هذا المنهج وطرق تطبيقه، يقول أبو لغد إن هذا التعليم لا بد وأن ينتج شخصاً يمتلك المعرفة والمهارات أي ينتج الكوادر الوسطى، كما أن الطالب لن يتخرج من الجامعة ألا إذا أكتسب خبرة عملية في إحدى المؤسسات المرتبطة بتخصصه، أي سيقتطع أربعة أشهر من السنتين الأوليين ليكتسب خبرة عملية أثناء تعلمه.

وحول بنية الجامعة المفتوحة، يقول د. أبو لغد: «سيكون هناك مركز رئيسي للجامعة، وسيتقرر المكان على ضوء معطيات متعددة، ولكن المكان الطبيعي لهذا

المركز يجب أن يكون في القدس. ثم تنشئ الجامعة فروعاً لها في كل تجمع فلسطيني كبير تلبية للاحتياجات التي تفترضها كثافة عدد الدارسين. في تصوري الأولي، من المستحسن أن تؤسس ثلاثة فروع في الأردن، ومركز في سوريا وآخر في كل من لبنان والكويت والسعودية. وهذه المراكز أو الفروع تكون مجهزة بالوسائل الكفيلة إيصال المعرفة إلى الطالب: المكتبة ووسائل العرض وقاعات المحاضرات وغرف يلتقي فيها الطلبة مع المعلمين وتخدم هذه المراكز غرضاً أساسياً في العملية التربوية، هو عقد الحلقات الدراسية المتخصصة. فهناك إذن ثلاث حلقات تدريبية متكاملة هي التعليم عن بعد: الكتاب، الإذاعة، التلفزيون، الكاسيت، الفيديو كاسيت. ثم التوجيه، ثم الحلقات الدراسية.

إن المراكز أو الفروع ستكون مراكز إشعاع علمي وثقافي يستفيد منها جميع المواطنين الفلسطينيين والعرب في المنطقة التي تقوم فيها».

٢- برامج الدراسات العليا:

إن إنشاء وتطوير برنامج الدراسات العليا كفيل بتأمين مستوى من الكفاءة يحتاجه المجتمع الفلسطيني في عملية البناء التي يسعى إلى تحقيقها، على أن يعتمد البرنامج أحدث التوجهات التربوية في تكوينه من ناحية وأن يتم اختيار التخصصات ذات الأولوية في عملية بناء الدولة الوطنية من ناحية ثانية.

لذا، فعندما أسس برنامج الدراسات العليا في جامعة بيرزيت كان أول التخصصات «الدراسات الدولية»، كإحدى المجالات الهامة لبناء الدولة. وقد عبر عن ذلك في افتتاح المركز بقوله «إننا على حافة تطورات جديدة في الحكم الفلسطيني وعلى الجامعة أن تدرب خبراء أكفاء في مجال العلاقات الخارجية وغيرها للمرحلة الجديدة».

وكان أبو لغد يدرك أنه من الصعب تأمين الكفاءات الملائمة تماماً لبناء الدولة والرقي بالمجتمع الفلسطيني ككل، وذلك بسبب عدم إمكانية إيجاد خطة اقتصادية تشمل الشعب الفلسطيني المتناثر في فلسطين وخارجها وواقع الاحتلال من ناحية، وبسبب نوعية التخصصات المتوافرة في الجامعات من ناحية ثانية. «فهناك أعداد ضخمة من الطلاب الملتحقين في الكليات النظرية والأدبية مما يتعارض مع حاجات السوق لخريجين ماهرين، كما أن هناك ضعفاً في كفاءة الخريجين في مجالات العلوم والتكنولوجيا والمعلوماتية، مما يفترض تحديث البرامج لتتلاءم مع العصر الجديد».

ويصف أبو لغد موضحاً التحديث الذي اعتمده في برنامج الدراسات العليا في جامعة بيرزيت.

«المجتمع الفلسطيني اليوم بحاجة إلى كفايات وتخصصات على مستوى أعلى، وهذه يمكن الحصول عليها فقط من خلال التعليم على مستوى الدراسات العليا. فلا يمكننا أن نعتمد على إنجازات مجتمع آخر، نحن بحاجة إلى أن نوجد اختصاصيينا على الأرض. ولما كنا على مفترق تطورات جديدة في حكم فلسطين، فالجامعة قادرة على تدريب الكفايات من كافة المجالات للمرحلة الجديدة. وهو من غير العملي إدارة هذا البرنامج في حقل معرفي واحد فقط وانما عبر الحقول المعرفية. ونحن بحاجة لتجميع الكفاءات من كافة الاختصاصات للاستفادة القصوى من الموارد الموجودة»(٦).

إن هذه الرؤية لبرنامج الدراسات العليا التي تشمل تخصصاتها أكثر من حقل معرفي وأكثر من كلية أي تكون عبر الحقول المعرفية، تتلاءم مع التوجه الأحدث للتعليم العالي في العالم، والذي كان إبراهيم أبو لغد قد ساهم في تطويره في الولايات المتحدة حيث ترأس برنامج الدراسات العليا في جامعة نورث وسترن. إن شمول التخصصات حقول تعليم متنوعة و قد تبدو أحياناً متناقضة، تعبر عن نظرة جديدة لهذه العلوم تدرك تداخلها وترابطها وبالتالي توفر للمتخصص نظرة متكاملة حول موضوع تخصصه، فيعالجه من عدة زوايا ضمن حقول معرفية مختلفة. وهذا أيضاً يتماشى مع متطلبات سوق العمل لاسيما منها المعلوماتية التي تفترض الشمولية في التعاطي مع وسائلها ولتنفيذ مهامها. ويظهر هذا التوجه في البرنامج الأكاديمي لنيل شهادة الماجستير في الدراسات الدولية، الذي يقدمه مركز إبراهيم أبو لغد للدراسات الدولية في جامعة بيرزيت. فيشمل هذا البرنامج أربعة حقول: تاريخ دولي، علوم سياسية، قانون واقتصاد. وتتضمن المواد المعطاة في كل من هذه الحقول شقين: أحدهما يتناول الموضوع الدولي والآخر يتم تخصيصه للدراسات المقارنة، بينما يشمل موضوع التاريخ ثلاث مواد: العلاقات الدولية منذ ١٩١٤، التاريخ الديبلوماسي في فلسطين في القرنين التاسع عشر والعشرين، والعالم العربي والغرب في القرن العشرين. مما يعني أن الطالب يتخرج بمعرفة متكاملة لا تنحصر بالعلوم السياسية فقط والتي يعتبر التخصص في الدراسات الدولية جزءاً منها، بل يمتلك نظرة شمولية لموضوع الدراسات الدولية فيعالجه من

(٦) نشرة جامعة بيرزيت.

زوايا مختلفة اقتصادية وتاريخية وقانونية بالإضافة إلى السياسية. الأمر الذي يجعل الخريج أكثر كفاءة وقدرة على اتخاذ القرارات.

٣- البحث العلمي للمجتمع الفلسطيني نفسه:

سعى أبو لغد إلى جعل الجامعة، لا سيما مع وجود برنامج للدراسات العليا، خلية نشطة للبحث العلمي المتوجه لدراسة المجتمع الفلسطيني نفسه، بحيث تقوم بدورها الوطني ضمن وظائفها الأكاديمية، وتسهم في معرفة أكثر دقة لحاجات ومتطلبات المجتمع الفلسطيني، تلك المعرفة التي يمكن أن تشكل أساساً يبني عليه واضعو السياسات الوطنية خططهم وبرامجهم. من هنا كان تركيز إبراهيم أبو لغد على التخصصات في العلوم الاجتماعية، وقد سعى لتأمين ذلك إذ رأى «أن الجامعات الفلسطينية لم تؤهل الكفاءات المدربة القادرة على القيام بدراسة جدية للمجتمع الفلسطيني نفسه بحيث يكون البحث العلمي المبني على المجتمع نفسه أساساً لوضع السياسات الوطنية»[٧]. وأعتبره من أهم المجالات التي وجب إيلاؤها الاهتمام في الجامعات الفلسطينية.

٤- الدور الوطني والتربية الديمقراطية:

الجامعة مؤسسة اجتماعية تتفاعل مع المجتمع، ليس فقط من خلال مده بالكفاءات العلمية إنما من خلال مده بالكفاءات الوطنية المدربة على الديمقراطية من ناحية والمشاركة كمؤسسة في المسؤولية العامة الوطنية والاجتماعية من ناحية ثانية.

فالجامعة تدرب طلابها ليكونوا مواطنين مؤمنين بالديمقراطية وذلك عن طريق فتح المجال العلمي أمامهم لخوض خبرات في العمل الديمقراطي وقبول الآخر، ويتمثل ذلك بشكل خاص في المشاركة في الانتخابات الطلابية.

«إن الحرم الجامعي الفلسطيني هو حلبة هامة للتدريب على السياسات الديمقراطية. إن الخبرة التي يكتسبها الفرد من السياسة الطالبية ينقلها إلى المجتمع نفسه. لقد كان للحرم الجامعي تأثير كبير على قبول مبدأ التعددية السياسية/ الاجتماعية. إن تفاعل الطلاب من مختلف المشارب الاجتماعية والدينية والثقافية والطبقية والسكنية يساهم في خلق شبكات متنوعة يمكن أن تعبأ للوصول إلى درجة أعلى من التكامل الوطني»[٨].

---

(٧) المصدر نفسه.

(٨) أبو لغد، المصدر نفسه.

والجامعة كمؤسسة مفتوحة على المجتمع تسهم في قضاياه الوطنية والاجتماعية والبيئية، من خلال تحليلها ونظرتها ورؤياها. فبالإضافة إلى العمل الأكاديمي يشكل النشاط الثقافي والسياسي جزءاً أساسياً من مهام الجامعة الوطنية.

«الجامعة هي جزء هام من البنية المؤسساتية للمجتمع وتتأثر وتشارك في الحياة العامة. فالحدث العام الأهم في الفترة الأخيرة كان عملية المفاوضات مع إسرائيل للوصول إلى تسوية. إن هذا النوع من التفاعل هو جديد ومثير للجدل. إن مسؤولية الجامعة هي أن تقيم وتوضح القضايا المتعلقة بهذا التطور البارز في جو من الحرية الأكاديمية والاحترام المتبادل»(٩).

لقد نشطت جامعة بيرزيت خلال فترة وجود إبراهيم أبو لغد، وباتت منبراً لطرح القضايا التي تعني المجتمع بكافة فئاته، يتناوب عليه أساتذة من كافة التوجهات والاختصاصات عرباً وأجانب. فكانت المحاضرات والمؤتمرات المحلية والعربية والدولية التي شملت مواضيع تتعلق بالبيئة والمرأة والأحداث السياسية وقضايا التنمية والاقتصاد والثقافية الفلسطينية والعربية والدولية.

فقد كان «المركز العالي للدراسات الدولية» يقيم ثلاث مؤتمرات سنوياً: مؤتمرٌ صوريٌ جزء من المنهج الأكاديمي، وآخران أكاديميان. وفي العام ٢٠٠٠ /٢٠٠١ أقام المركز مؤتمراته الثلاث ورابع استجد موضوعه باندلاع الانتفاضة:

– المؤتمر الصوري وموضوعه «المفاوضات الفلسطينية الإسرائيلية»، وقد نظمه طلاب وأساتذة المركز، وكان مستشار المؤتمر السيد مارك جولدينج المساعد السابق للأمين العام للأمم المتحدة. دار فيه نقاش جاد جعل انفجار الوضع بانتفاضة الأقصى، في أيلول ٢٠٠٠، أمراً غير مستغرب.

– المؤتمر الدولي الأول ١١–١٢ أيار وموضوعه «الآفاق الداخلية والدولية للدولة الفلسطينية» وقد شارك فيه أساتذة وسياسيون من السلطة الفلسطينية والمعارضة وشخصيات ثقافية وطلاب وكان الحضور مفتوحا للجمهور. «كان هدف هذا المؤتمر أن يكون مؤثراً على صعيد القرار السياسي. وكان بذلك ناجحاً من حيث التأثير على مجرى المحادثات التي قامت بها السلطة قبل كامب ديفيد الثاني، فقد جرت فيه مناقشات أتسمت بالحيوية حيث تم فيها تبادل الآراء بجو من الحرية الأكاديمية»(١٠).

(٩) نشرة جامعة بيرزيت، النسخة الإنكليزية، عدد ٢ حزيران ١٩٩٤.

(١٠) نشرة مركز أبو لغد العالي للدراسات الدولية، حزيران ٢٠٠١.

_ المؤتمر الدولي الثاني كان موضوعه «فلسطين الجديدة، أوروبا الجديدة: نماذج صاعدة في المجتمع والثقافة». أقيم في شباط ٢٠٠١، شارك فيه خبراء دوليون من جامعات أوروبية ومراكز أبحاث. وقد كان هذا المؤتمر الأكاديمي الأساسي لجامعة بير زيت، وكان حضوره واسعاً شمل أساتذة وسياسيين ومثقفين وطلاباً وجمهوراً عادياً. ويبين هذا المؤتمر أنه من غير الممكن انعزال مراكز التربية الجامعية في فلسطين عن البيئة العالمية حتى ولو كانت تخضع للاحتلال.

– مؤتمر رابع فرضته الأحداث تماشياً مع موقف إبراهيم أبو لغد في أن دور الجامعة الأكاديمي والوطني يحتم عليها المساهمة الفكرية في الأحداث الجارية على الساحة الفلسطينية. فبعد شهر من انطلاق انتفاضة الأقصى في ٢٨ أيلول ٢٠٠٠، وبالتحديد في ٢٨ تشرين الأول ٢٠٠٠، عقد مؤتمر في المركز موضوعه «الانعكاس الأولي لانتفاضة الأقصى على الصعيد المحلي والعربي والعالمي».

٥– تكامل مؤسسات التعليم:

الجامعة استمرار للتعليم في المدرسة حيث يتم التأسيس لمواطن الغد، والتهيئة الفعلية لدخول الجامعة، مما يجعل من الضروري التكامل بين مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي والتعليم الجامعي، لا سيما من حيث التوجه الوطني والعلمي، ومن حيث المضمون والطرائق. وفي فلسطين، كانت معاناة دائمة من المناهج التي وضعها الاحتلال لخدمة أهدافه في أراضي فلسطين المحتلة عام ١٩٤٨، وتلك المعدلة في الأراضي المحتلة عام ١٩٦٧، حيث تتناقض والهوية والأماني العربية من ناحية وتتنافى وشروط التقدم العلمي والتربوي من ناحية أخرى. فتوجه إبراهيم أبو لغد لهذه المرحلة وساهم في تأسيس وترؤس «مركز إصلاح المناهج الدراسية»، الذي أشرف على وضع المناهج الجديدة لتتماشى مع حاجات وتطلعات المجتمع الفلسطيني الوطنية والعلمية، شاملاً مرحلة الروضة وحتى نهاية المرحلة الثانوية، مشركاً معلمين وأساتذة الجامعات في عملية تربوية متكاملة ورؤية شاملة لمواطن الغد والمجتمع الفلسطيني المتحرر الجديد.

٦– التعليم العالي ومؤسسات المجتمع المدني

لما كانت التربية عملية شاملة لا تتم فقط في المدرسة وانما تشارك فيها مؤسسات اجتماعية مختلفة، رأى إبراهيم أبو لغد أن هناك دوراً تربوياً هاماً لمؤسسات المجتمع المدني حيث تتكامل مع التعليم النظامي المتمثل في المدرسة

فالجامعة. فشارك في تأسيس «اللجنة المستقلة لحقوق المواطنين،» و«مركز قطان الثقافي» في رام الله وكان في الاثنين مبادراً ومحركاً.

لقد جسد إبراهيم أبو لغد مفهوم التربوي والأكاديمي/المواطن بسلوكه كما في ثقافته، فسخر كفاءته الأكاديمية والعلمية الراقية في تطوير التعليم العالي في بلاده، مساهمة منه كمواطن في تحمل مسؤوليته الوطنية. كما جعل التعليم العالي يخدم مصلحة وطنه ونموه في النهاية، ودحض مقولة العلم من أجل العلم مكرساً مقولة العلم من أجل الوطن والمواطن من أجله، إذ لا يمكن أن يكون الإنسان تربوياً يسعى إلى تنمية وتربية مواطن متقدم الكفايات العلمية وشديد الالتزام بمجتمعه وقضاياه ما لم يكن يتمثل بشخصه هذا المواطن.

فقد كان إبراهيم أبو لغد مواطناً بامتياز وأكاديمياً بامتياز استطاع أن يدمج الاثنين معاً بكفاءة عالية. وكان لشخصيته الحميمة النقية والشفافة الأثر الكبير في إلهام طلابه وزملائه في الجامعة وخارجها، في فلسطين وخارجها.

بين التذمّر المطلبي والالتزام الفاعل

الباحثات في الجامعات اللبنانية (حلقة حوار)

في مناسبة صدور هذا العدد من «باحثات»، دعينا عضوات التجمع للمشاركة في حلقة حوار حول تجربتهن في التعليم الجامعي. لبت الدعوة عشرون عضوة أغلبيتهن يدرّسن في الجامعات اللبنانية الرسمية والخاصة، والبعض القليل منهن يعمل في ميادين مرتبطة بالبحث والتدريب. ثلثا المشاركات يُدرّسن في مجالات العلوم الإنسانية (علوم اجتماعية، علم نفس، فلسفة وتربية)، والآداب والفنون في مختلف كليات وفروع الجامعة اللبنانية، والثلث الأخير منهن يُدرّسن في نفس المجالات في جامعة القديس يوسف، والجامعة الأميركية في بيروت، والجامعة اللبنانية الأميركية وجامعة البلمند. وثلاث منهن يدرّسن في القطاعين،الخاص والرسمي، معاً.

واقترحنا على المشاركات في حلقة الحوار هذه، وفي دعوة مكتوبة أرسلناها قبل انعقادها، أن يتناولن في مداخلاتهن الموضوعات –المحاور التالية:

– المسائل والصعوبات التي تعترضهن في تجربتهن التعليمية،

– تأثيرها على نوعية إعداد الدروس وعلى أدائهن التعليمي وعلى العلاقات المهنية التي يقمنها مع الزملاء والطلاب،

– المساعي والسبل التي يتبعنها لمواجهة هذه المسائل،

– تصورهن لأساليب أكثر فعالية للتعامل مع الصعوبات والمسائل المطروحة.

وتمنت معدتّا الحلقة أن يكون التركيز، قدر الإمكان، على التجربة الشخصية لئلا ينساب الكلام إلى تحليل العوامل السياسية والثقافية والإدارية والمجتمعية العامة.

دار الحوار على مرحلتين: حلقة أولى تكلمت فيها الحاضرات مداورة ؛ تبعتها حلقة ثانية أضاف خلالها من يرغب منهن تعليقاً أو ملاحظة إضافية حول أحد جوانب الموضوع.

في ما يأتي نص حلقتي الحوار كما سجّلتا(*)، يليه تعليقٌ أو قراءة لبعض ما جاء فيه أعدته منظّمتا الحوار.

الدورة الأولى:

جين سعيد المقدسي (الجامعة اللبنانية الأميركية سابقاً)

السؤال المهم برأيي هو: إلى أين جامعاتنا ولماذا؟

ابتدأت مسيرتي التعليمية بكلية بيروت للبنات Beirut College for Women عام ١٩٧٢، وكانت الكلية آنذاك معهداً صغيراً للتعليم العالي للبنات، له طابع مميز للغاية، فكان الجسم الطالبي يشمل طالبات من البلدان العربية المختلفة –خاصة بلاد المشرق العربي والجزيرة العربية– وكان هناك أيضاً عددٌ لا بأس به من الطالبات القبارصة، وكانت أكثرية الهيئة التدريسية والإدارية من النساء. وكانت الكلية المكان الطبيعي لتطوير تعليم النساء العربيات –واللبنانيات والمقيمات في لبنان بشكل خاص– اللواتي كن يرغبن في إكمال دراستهن بعد إنجاز واجباتهن العائلية. فهذا الخليط المثمر من الأجيال والجنسيات من النساء جعل من الكلية مساحة متخصصة لهن وملتقى هاماً لتطوير أفكارهن المتعلقة بأوضاعهن، ولو بشكل غير مباشر وربما غير مقصود. وكل هذا أعطى المعهد وظيفة واضحة ميّزته عن بقية الجامعات.

لكن الكلية كبرت وتحولت من معهد صغير للإناث لتصبح كلية مختلطة اسمها «كلية بيروت الجامعية»، ومن ثم «الجامعة الأميركية اللبنانية»، لها مراكز في بيروت

(*) جرى الحديث في العامية في ٢٠٠١/٧/١٤. وراجعت كل مُشاركة نصها وأعادت كتابته في لغة مقروءة. وعملت مارلين نصر وعزة بيضون على تحضير موضوعات الحوار وإدارته، ثم تصحيح النص النهائي وكتابة المقدمة والتعليق.

وصيدا وجبيل، وتفرعت أيضاً من كلية واحدة –كلية علوم وآداب– إلى كليات متعددة منها الأعمال والصيدلة والهندسة، ويجري الإعداد الآن لتأسيس كلية طب. وكل سنة تخرج الجامعة من فروعها الثلاثة ألوف الطلاب والطالبات من حملة شهادات في مختلف الاختصاصات. ورغم أن هذا التوسع ربما كان إنجازاً هاماً، فإنه من دون شك أضاع طابع الجامعة الخاص، ووظيفتها الواضحة كمكان خاص للنساء.

ولا شك أيضاً في أن للتغيير بعض الإيجابيات، إذ تحوّلت الكلية أثناء الحرب من ملجأ لنخبة اجتماعية إلى معهد لتعليم طلاب من طبقات متفاوتة لم تدخل الجامعات من قبل. ولقد استفدت شخصياً حين تعرفت على هؤلاء الطلاب القادمين من مناطق مختلفة، فاطلعت بالتالي على أفكار ورؤى وعادات لم أعرفها سابقاً. كما أن أسئلة الطلاب الذين لا علاقة لهم بالتعليم كما عرفته من قبل سلطت الأضواء على الكتب التي اعتدت قراءتها، وعلى الأفكار التي نشأت عليها. فأخذت أفكر فيها بطريقة تتحدى كل ما عرفته من قبل، بحيث تجددت أفكاري حول المواضيع المختلفة التي كنت أعلّمها وقرأت الكتب القديمة كأنها جديدة وأقرأها لأول مرة. هذه التجربة كانت هامة جداً بالنسبة لي، أغنت تفكيري وغيّرت نظرتي إلى العلم والتعليم.

إلا أن هذه التجربة كانت وليدة الأحداث آنذاك، فلم أخطط لها ولم يخطط لها زملائي ولا الإدارة ولا السلطات التربوية في البلاد. ويُخيَّل إليّ أن التحدي الذي واجه المؤسسة التعليمية من التغيرات الاجتماعية والفكرية لم يؤد إلى التطوّر المطلوب والمناسب في المناهج الجامعية، إذ كانت تلك الأخيرة مبنية –على العموم– على مثال الجامعات الأميركية، وبالتالي على مجتمع في زمن معيّن يتطلب من جامعاته نوعاً معيناً من التعليم. أما نحن فهل طورنا أفكارنا ومناهجنا وأهدافنا التربوية لنكون على قدر التحدي؟

كنت أفاجأ دائماً حين أتحدث مع طالب ما خارج الصف إذ أجده ذكياً للغاية يُعبر عن نفسه بطلاقة وتبدو مداخلاته عميقة الفهم، لكن الطالب نفسه يكون داخل الصف أقل ذكاءً وطلاقةً وفهماً. وهذا التباين جعلني أتسائل عن السبب، وظهر لي الجواب واضحاً: فبين الطالب والمواد التي أعلّمه إياها مسافة كبيرة ونوع من الغربة الداخلية (alienation). وكان واضحاً لي أيضاً أن التعليم المدرسي لم يجعل من طلابنا مفكرين مستقلين ومواطنين صالحين فاعلين. وكنت أتساءل باستمرار: كيف يجب تغيير المناهج وتطوير النظام التعليمي لتحسين هذا الوضع المؤسف؟

وأتساءل اليوم عما إذا كان وضع التعليم في جامعتي وفي الجامعات اللبنانية

الأخرى قد تحسّن إثر التوسع المدهش الذي حصل في السنوات الأخيرة؟ هل ازدادت المعرفة مع كثرة الاختصاصات وازدياد عدد الطلاب؟ هل أصبحت المناهج فيها أعمق وأدق وأجدى؟ هل نتج عنها فكر متجدد متطور مبدع؟ بكلام آخر، هل نتج عن هذا التوسع جامعة وجامعات أفضل؟ وهل نتج بالتالي عن التوسع وكثرة المتخرجين والمتخرجات مجتمع أفضل أو مجتمع أغزر إنتاجاً وأكثر ثقافة وأحسن أخلاقاً؟

أليست هذه الصفات من بين صفات التعليم الجامعي الصحيح؟ وإن لم تكن، فما هي حقاً وظيفة الجامعات؟ ولمَ توسعها؟ وما هو التبرير لكثرة المتخرجين والمتخرجات في مجتمعاتنا العربية؟

منى فياض (الجامعة اللبنانية كلية – الآداب– قسم علم النفس)

إن ضيق الوقت والمساحة لا يسمح بمعالجة دقيقة وكافية لوضع الجامعة اللبنانية؛ لذا سوف أسرد تجربتي بسرعة عن هذه الجامعة التي تخرجت منها. أفكر دائماً أننا كالأيتام فيها، من دون مرجعية علمية أو أي إطار بحثي أو تدريبي أو أية تقاليد أكاديمية أو حتى مجرد «طقوس» نمرّ عبرها كي نتعلم أن ندرّس وأن نجري بحثاً ليتم تقييم أدائنا ولإيجاد شروط قيام وسط علمي... فبعد أن تعين لنا مواد تدريسنا نعطى توصيفاً لكل مادة لا يتعدى الثلاثة أسطر، ونترك «ملوكاً» في صفوفنا. هذا هو شعار الجامعة الذي أسمعه يتردد منذ دخولي إليها: الأستاذ سيّد في صفه. ينتج عن ذلك شعور بالتضخم الذاتي والفردانية وغياب التعاون والحس الجماعي. ما سهّل عليّ الأمر نوعاً ما أنني درست في بلجيكا قبل حصولي على الدكتوراه في معهد للتعليم العالي وحصلت على تدريب متخصص. لكن ذلك لا يلغي المشكلة. أول ما نلاحظه في الجامعة عدم وجود مستوى متجانس في التعليم أو في التدرج في المهنة، كل الأساتذة سواسية أو «اخوة» من دون تراتبية علمية تعتمد على تقييم خبرة الأستاذ وعدد أبحاثه. ليس هناك من إشارة إلى status باحث في الجامعة اللبنانية، وأقول دائماً أن الأستاذ الذي يجري أبحاثاً في هذه الجامعة هو إنسان عنيد وربما يائس. فكلنا «متساوون»، الذي ينشر والذي لا ينشر، المدرس الجيد الذي يتعب مع طلابه وذلك الذي يكتفي بتلقين عدد محدود من الصفحات ينقلها الطلاب، حتى أنه قد يحصل على رضا الطلاب ومحبتهم وإقبالهم. والذي يزيد الطين بلة غياب آليات الضبط مع غياب التوصيف الذي يحفظ مستوى المواد ومحتواها. وكلية الآداب تنحو إلى أن تصبح أكثر فأكثر مكاناً مفتوحاً لاستيعاب

الطلاب الذين لا يراد «رميهم» في الشارع، والذين يتزايدون سنوياً بأعداد هائلة وبشكل مضطرد. يعني تصبح الجامعة مجرد مأوىً آني أو مرحلي للشبيبة لمنع ظهور مشكلة البطالة أو لاستيعابها. وهي أيضاً جامعة الفقراء والمكان الذي نمارس فيه «ديموقراطية» التعليم، ما يعني حق حصول الفقراء على شهادات كالإعاشات وليس إعداد من هو جدير ومن عنده المستوى اللازم للحصول على تعليم جيد.

على كل حال، أعتقد من تجربتي في رئاسة القسم لهذا العام مدى صعوبة الإصلاح والإدارة (ولكن ليس استحالتهما، ربما، عند توافر الشروط والأشخاص) من الآن فصاعداً بسبب التزايد الهائل في أعداد الطلاب وعدم القدرة على استيعابهم حتى على مستوى المقعد الدراسي ناهيك عن المكتبة والمرجع والمختبر والكافتيريا والحرم الجامعي. لذا لا بد من التفكير الجدي في إعادة هيكلة الجامعة ابتداء من أصغر وحدة أي القسم (وفي ذهني هنا دائماً كلية الآداب) عبر التساؤل عن جدوى اختيار رئيس القسم عن طريق الانتخاب، وفي غياب أي شرط علمي أو أكاديمي أو متعلق بالتجربة والخبرة وما شابه، الأمر الذي يجعل العلاقة بينه وبين الأساتذة تشبه علاقة الناخب اللبناني بنائبه ومع ما قد ينتج عن ذلك من علاقات تزلف وإرضاء. هذا عدا عن أن إدارة الأقسام لم تعد ممكنة أو مجدية من قبل فرد واحد، بل من الأفضل اختيار حل الإدارة الجماعية وإعطاء مسؤوليات وصلاحيات جدية مع وضع آليات محاسبة دقيقة؛ بعد ذلك توزيع المهام وتقاسم المسؤوليات والتنسيق من أجل الإشراف الفعلي على الطلاب وتوصف المواد على مستوى أساتذة جميع فروع الجامعة للمادة الواحدة وعمل امتحانات موحدة لجميع الفروع من أجل تأمين الحد الأدنى المشترك من المستوى الأكاديمي كخطوة أولى لتوحيد الجامعة. كذلك استحداث امتحانات دخول أو اعتماد معدل علامات الشهادة الثانوية. ومن المطلوب أيضاً تأمين الحد الأدنى من مساهمة الطالب المادية كي يصبح انتسابه إلى الجامعة أكثر من مجرد هدية مجانية تفقد قيمتها طالما هي مجانية ومن دون أية تضحية مقابلة.

أود الإشارة هنا إلى مشكلة تقييم شهادات الدكتوراه وتقسيمها إلى فئتين أولى وثانية استناداً إلى القانون الفرنسي الذي لم يعد ساري المفعول، وحيث أن القانون اللبناني الذي أدخل «دكتوراه الجامعة اللبنانية» قضى على حامل الحلقة الثالثة بالبقاء كأستاذ مساعد إلى الأبد ومهما حصّل من خبرة أو ألّف من كتب أو نشر من أبحاث. بينما تعفى شهادات الدول الأخرى كافة من هذا التقسيم وتعتبر كلها دكتوراه فئة

أولى دون تمييز. ولكن الأكثر إثارة للعجب هو أن طلاب الجامعة اللبنانية والذين يحصلون على شهاداتهم منها يصنفون، حكماً، حملة دكتوراه فئة أولى!؟ ينتج عن ذلك عدة تناقضات: التغافل عن الشكوى العامة من مستوى الأداء الأكاديمي في الجامعة اللبنانية واعتبار حامل هذه الشهادة كامل الأهلية بغض النظر عن موضوع هذه الشهادة أو مستواها ويصبح «بروفيسوراً» تاماً في وقت قياسي. الأمر الآخر أن هذا القانون يعيق ويمنع وجود تراتبية أكاديمية ومرجعية علمية، إذ فجأة يصبح الطالب أرفع شأناً من أساتذته ويمكنه حمل رتبة «أستاذ» بمجرد مرور ٥ سنوات وثلاثة أبحاث، بينما أساتذته يبقون، بعد عشرين عاماً أو أكثر على تدريسهم، برتبة أستاذ مساعد في أحسن الأحوال ومهما كان شأنهم العلمي ومشاركتهم على المستوى الدولي. هذا الأمر يقسم الأساتذة بشكل عشوائي ويجعل بعضهم يشعر بالغبن ويعيق التعاون المجدي بينهم ويمنع إمكانية التعلم ممن هم أغنى تجربة. كما أن المشرع اللبناني أهمل الحلول العادلة التي اعتمدت لحل هذه المشكلة في فرنسا نفسها وينتظر من مجلس النواب مع عدم اختصاصه وكل خصوصياته أن يحل مشكلة أكاديمية بحتة وعلمية دقيقة! لذلك تظل مثل كل الأمور الأخرى من دون حل.

مي جبران (الجامعة اللبنانية –كلية الآداب – قسم علم النفس)

أجد بعض التشابه في مشاكلنا نحن أساتذة الجامعة اللبنانية، إنما تبقى تجربة كل واحدة منا خاصة بها. هناك صعوبات أعانيها في قسم علم النفس وهي:

١– الصفوف غير المجهزة بمكبر للصوت مثلاً. إنني أشعر بألم في صوتي وحنجرتي عندما أعطي الدرس وهذا ما يؤثر على أدائي.

٢– لا يوجد عاكس جداري Retro Projecteur يساعد على التواصل بشكل أفضل مع الطلاب.

٣– هناك مشكلة في المكان التي تؤثّر على العلاقات بين الزملاء وتعطل اللقاءات بيننا والنقاش في المواد التي تعطى والاستفادة من تجاربنا العلمية لكي نحسّن أداءنا. توجد مشكلة أساسية وهي تكرار بعض المواضيع داخل الدرس، أي أنني لا أعرف ماذا يعطى بالمادة الفلانية، هذا ما ينعكس سلباً على الطلاب وهم يستغلوا ذلك للتهرب من الأبحاث أو لتقديم نفس الأبحاث لأستاذين مختلفين.

٤– توجد مشكلة أساسية تطال مستوى الطلاب والجامعة وهي المكتبة التي تعتبر فقيرة وقديمة والكتب باللغة الفرنسية مع أنه يوجد نسبة مرتفعة في قسم علم

النفس (حوالي ٦٠٪) من الأنكلوفون. هذا يعني أنه لا يوجد مراجع بهذه اللغة ولا بالعربية. عندما أطلب أي بحث من الطالب يتحجج دائماً بأنه لا يوجد كتب؛ وكما نعلم أنه ليس بإمكان طلابنا شراء كل الكتب المطلوبة بسبب أوضاعهم المادية. كما لا تؤمّن المكتبة في قسم علم النفس المجلات والدوريات لكي نكون على تواصل دائم بالمستجدات في مجال علم النفس.

٥- يصبح الطالب متلقياً ينتظر الأستاذ لكي يدرس المادة حرفياً دون أي جهد فردي للبحث وللنقاش، ما يجعل الصفوف باردة، لا حيوية فيها. إن هذه الوضعية أساسية لأنني أشعر بلذة في إعطاء الصف ولا أحب أن أصبح كالمسجلة! كما أن معلوماتي كأستاذة تتدهور لأن الطلاب لا يحثونني على البحث والتفكير والنقاش.

٦- نحن نعاني عدم وجود مختبر مجهز وأفلام فيديو لأن تدريسنا بحاجة إلى تدريبات واختبارات وهي نادرة الوجود في القسم. تعود كل هذه المشاكل والصعوبات إلى أسباب مادية، ونتيجتها الأكاديمية تتجلى في تدهور وضع الجامعة والأستاذ والطلاب.

٧- إن نوع علاقتنا مع بعضنا نحن الأساتذة فردية لا يوجد روح جماعية وانتماء لهذه الكلية وهذا القسم بالذات لكي نحسّن ونطوّر. مثلاً: تغيير المناهج قام به بعض الأساتذة ولم يبادلوننا التجربة ولم يستشيروا الأساتذة في القسم مع أن البعض منا قد عاش تجربة تدريسية غنية وقديمة ومهمة. لذا أتت المناهج الجديدة مبتورة في بعض الأحيان وغير كاملة. ومع أننا لم نوافق عليها فقد أقرت لأن أستاذين فقط اعتبروها جيدة (من القسم عندنا). هذه أمور أساسية وهي التي تخرّب الجامعة اللبنانية وتؤثّر على سمعتها ومستواها. طبعاً لم أدخل في تفاصيل مشاكلنا لأنها تبقى خاصة بعلم النفس إنما أعتقد بأن مشكلة المناهج تطال كل الكليات وكل الفروع.

٨- يأتي الطالب حامل شهادة دكتوراه ويدخل فوراً للتعليم دون أي تمرّس وتدريب مع الأساتذة القدامى ويستلم طلاب دبلوم وهم من نفس خبرته ومستواه أحياناً هذا طبعاً ما عانيته منه عند وصولي إلى الجامعة. نحن بحاجة إلى لجنة تقوّم وتساعد الأساتذة المبتدئين.

نهى بيومي (الجامعة اللبنانية - كلية الآداب- قسم الأدب الفرنسي)

لست أنكر أهمية العنصر الذاتي ولا قيمة المبادرات الفردية في التعليم. كل ما أريد الإلحاح عليه هو ضرورة وجود مرجعية علمية في التعليم، سواء على مستوى القسم أو على مستوى التنظيم الهيكلي للكلية، تقود الخطوات الأولى للأستاذ القادم

حديثاً للتعليم، تقدم له الخبرة التربوية وتعده لتعليم مواد تقع في الأدب لكنها من خارج اختصاصه –هذا ما يحدث غالباً– ثم تقوم بدور المحاور والمنشط للنقاش في القسم حول المفاهيم والمناهج في النقد الأدبي، فتخلق فضاء انتقال وعبور للأفكار والأساليب التربوية. واعتقادي أنه ليس بديهياً أن يعمل الأستاذ منفرداً ومتفرداً وأن يثق فقط بمهاراته هو أمر يرتبط بأحادية الرأي واحتكار الحقيقة والتشبه بصورة الذات. ولا مجال هنا لأن تشك وتحتار وتستشير. وأرجع هذا الخلل إلى أمرين أولهما أنني أعتبر أن قسم الأدب الفرنسي «هجين»، وأعني أن الفرنسيين استلموا مهام إدارته حتى بدء الحرب، وبالتالي لم يتسن له تكوين أطر فكرية، وليس فقط تعليمية، بشكل كاف. فحين عدت من فرنسا عام ١٩٨٢ وباشرت التعليم الجامعي، وأنا لا أملك خبرة تربوية كافية –مارست التعليم لمدة عامين فقط وأنا طالبة– تُركت لحالي أتدبر أموري دون أي تشارك معرفي. شخصياً أرى أن التشارك ضرورة لتطوير محتوى المواد التعليمية ومناهجها وفقاً لمقاصدها التربوية.

والخلل الثاني يعود إلى غياب توصيف المواد حتى العام الماضي، وإلى افتقارنا إلى مراجع أساسية لتحضير المواد إنه خلل بنيوي جامعي. فالجامعة التي درست فيها –السوربون– احتضنتني وأنا طالبة، إذ أدخلني أستاذي في مركز أبحاث عن السريالية التي كنت أحضر أطروحتي عنها، وجعلني أشارك الأساتذة اجتماعاتهم ونقاشاتهم. برأيي وجود المرجعية العلمية يعني وجود الأسس الأكاديمية.

المسألة الثانية التي أرغب في تناولها تتعلق بالمناهج؛ وهنا أدخل في جدل الأدب «الأصلي» و«الفرعي»، فالمناهج التي نعتمدها ما زالت تعتبر الأدب المنتج في فرنسا ومن قبل الفرنسيين هو «الأصلي»، وعليه كل ما ينتج من آداب خارج فرنسا باللغة الفرنسية لا يملك سوى فسحة صغيرة من الحضور وهو ما يسمى «الأدب الفرنكوفوني» «أي الفرعي». إنها عطالة في رؤية الآداب باللغة الفرنسية، تستبعد دور الفاعلين في هذا الأدب والذين يقدمون أعمالاً مهمة فيه، والذين تدخلهم الجامعات الفرنسية في مناهجها. لنستفد من العولمة كي نطلع طلابنا على الأدب المكتوب باللغة الفرنسية من قبل الكنديين والبلجيكيين والأفريقيين والعرب عموماً واللبنانيين خصوصاً، فنتعرف إلى تلاقح الثقافات واللغات وهو أمر أغنى من فكرة الأصل والفرع في عالم ينفتح على بعضه أكثر فأكثر.فما يميز عالم التقليد عن عالم الحداثة هو أن الأول عالم تحده الحدود ومن أسسه جواز السفر، بينما عالم الحداثة مع تطور وسائطه الإتصالية كسر الحدود فأتاح السفر دون جواز والتعرف إلى أدب

المعمورة مهما اختلفت أديان الكتاب ولغاتهم وأجناسهم.

وإذا لم يكن باستطاعة أحد منا أن ينكر أن مساهمة النساء في الأدب مهمة، فلماذا لا تدرج كتاباتهن بشكل معلن في البرامج؟ خاصة وأن طلاب القسم الفرنسي هم في غالبيتهم العظمى من الإناث وكذلك الأساتذة وهذا بالطبع ليس مبرراً كافياً لوحده. المبرر الأساسي هو أدبية نصوصهم. وهناك أمثلة ساطعة في الآداب المكتوبة باللغة الفرنسية (أفضل مصطلح آداب وليس الأدب، الذي يفتح باب التعدد الثقافي). إنها عطالة فكرية أخرى لا تأخذ بعين الاعتبار بشكل يلف حضور النساء في الأدب.

لا ينتقص النقد الذي مارسته من القيمة العلمية لأساتذة قسم الأدب الفرنسي ولا من قيمة جامعاتنا الوطنية، إنه أمر واقع لا بد من الاعتراف به. وللدلالة على ما أقول أشير إلى أنه منذ سنوات عدة يحضر أساتذة القسم ندوة علمية سنوية يقدمون فيها أبحاثاً حول قضية معينة، والجامعة بدورها قد أبرمت اتفاقاً وإحدى الجامعات الفرنسية حيث يستقبل القسم سنوياً ثلاثة أساتذة فرنسيين على الأقل، يقدمون خبرتهم للأساتذة والطلاب في مجلات الأدب وعلوم اللغة. وبمناسبة سنة الفرنكوفونية العالمية، فازت طالبة من القسم –الفرع الأول– بالمرتبة الأولى في كتابة قصة قصيرة بالفرنسية على مستوى لبنان، كما نال عددٌ آخر منهم تنويهاً وتقديراً لإبداعاتهم.

خلاصة القول، لا ينقص الجامعة اللبنانية الطاقات الفعالة، إنما ينقصها تثمير الجهود الفردية في بنية هيكلية مرنة تستند إلى ركائز أكاديمية، واستراتيجية علمية حديثة تزكي الاتجاهات العلمية الجديدة في مختلف الدراسات.

وطفاء حمادي (الجامعة اللبنانية – كلية الفنون)

أريد أن أتكلم عن طبيعة إعداد المناهج التعليمية وكيفية تطويرها، في جامعتين في لبنان حيث أدرّس، إحداهما خاصة وأخرى وطنية وهما معهد الدروس المسرحية والسمعية المرئية والسينمائية التابع لجامعة القديس يوسف وقسم المسرح في معهد الفنون التابع للجامعة اللبنانية.

في المعهد الأول الذي أسس منذ عشر سنوات تقريباً، ما زالت المناهج غير نهائية، ولكن عندما يقترح أستاذ أحد الاختصاصات مادة، تجتمع هيئة القسم وتدرس طرق تعديل المناهج، أو إقرار مادة جديدة نظرية أو عملية ترتبط بتطورات

المسرح وسوق العمل وغيره. مثلا، عندما بدأت بالتعليم في هذا المعهد، اقترحت إضافة مادة النقد المسرحي التي ما زالت خارج المنهاج حتى اليوم في أي من معاهد المسرح في لبنان الخاصة أو الوطنية. وكنت قد أتيت بمقررات هذه المادة من المعهد العالي للمسرح/قسم النقد في دمشق، ومن المعهد العالي للفنون المسرحية/ قسم النقد في القاهرة. فوافقت هيئة القسم في جامعة القديس يوسف، ودرّست هذه المادة لمدة ست سنوات.

أما في قسم المسرح/الجامعة اللبنانية، حاولت إدراج هذه المادة لكني اصطدمت بصعوبة التعديل أو الإدراج لأن إدخال مادة جديدة يحتاج إلى قرار أو مرسوم جمهوري. وفي حال تمت الموافقة أو الإدخال لهذه المادة، تدرج تحت عنوان مادة أخرى! مثلاً تمت الموافقة على تدريسي مادة النقد المسرحي بعدما وضعت تحت اسم النقد الفني.

ولكن هذه المادة تظل عرضة للتغيير وعدم التطوير نظراً لنظام التعاقد الذي تتبعه الجامعة اللبنانية الذي يفرض على الأستاذ المتعاقد القبول بمادة خارج اختصاصه حتى يكمل نصابه. وهو أمر يعيق تطوير الأستاذ لأدائه، ويحول دون تحسين علاقته مع الطلاب ومع زملائه الأساتذة.

وهناك نقطة أخرى تهمني الإشارة إليها وهي تتعلق بحال الفروع في الجامعة اللبنانية. فغالباً ما لاحظت بأن الفروع الثانية تتمتع بشروط صالحة للتدريس بشكل يفوق الفروع الأولى: كلية الآداب الفرع الثاني وكلية التربية الفرع الثاني تحتويان على مختبرات وتجهيزات وقاعات تدريس مكيفة تفتقد إليها الفروع الأولى، هل يعني ذلك أن هناك تفاوتاً بقيمة الميزانية المخصصة لكل من الفروع الأولى والثانية، أم أن هناك أسباب أخرى نجهلها؟ مثلاً لا يزال طلاب قسم المسرح/الفرع الأول في الجامعة اللبنانية يضربون ويرفعون الصوت عاليا من أجل توفير الشروط الصحية في غرف التدريس، فهم يدرسون في طوابق تحت الأرض حيث الرطوبة، والحشرات منذ عدة سنوات، ولا يزال هذا الفرع يفتقد إلى التجهيزات (الكاميرا، والكومبيوتر، والمكتبة...) فمن المسؤول عن ذلك؟ هل هي سياسة الجامعة وقلة الميزانية المرصودة لهذه القضايا؟ أم هي مسؤولية المدير؟

وأخيراً لا بد من القول إن عدداً من أستاذة الجامعة اللبنانية هم أناس «مقاتلون»، فعلى الرغم من كل الصعوبات، فهم ما زالوا مؤمنين بدور الجامعة الوطنية، ويسعون من أجل تطويرها وتوفير الشروط الصحية والبيئية والتعليمية لكي تستمر هذه المؤسسة.

فادية حطيط (الجامعة اللبنانية – كلية التربية)

تكلّمت منى عن الأستاذ الملك. أنا سأتكلم عن وجه معاكس وسوف أسميه تصغير شأن الأستاذ الجامعي. وسأنطلق من كليتي لأبرز مجموعة مؤشرات تؤكد هذا الوجه التقزيمي للأستاذ. أولا كل سنة يزداد عدد ساعات التعليم، وفي السنة الحالية اصبح علينا أن نعلم على الأقل ٢٠٠ ساعة عدا الساعات التي يتوجب علينا تعليمها مكان الأستاذ الذي يأخذ سنته السابعة، بحيث أصبحنا نعلم ما يقارب ٢٥٠ ساعة وهو عدد ضخم ويرفع عدد المقررات الواجب تحضيرها. ثانياً، غياب مكاتب للأساتذة، فنضطر لاستقبال الطلاب في غرفة الأساتذة حيث تجري الأحاديث الجانبية وشرب القهوة، هذا في الوقت الذي يخصص للموظفين مكاتب واسعة، فهل هذا يعني أن موقع الأستاذ في الكلية أقل أهمية من مواقع الآخرين؟ الأمر الثالث تبعثر بنائنا الجامعي، فبعد أن كان موزعاً على فرعين، أضيف إليهما فرع ثالث هو فرع العمادة ويجري فيه تعليم صفوف الدراسات العليا، هذا الأمر بعثر معه القرار الأكاديمي، فالعميد بعيد ولا نلتقي به إلا في المناسبات المتباعدة. وبسبب وجود قسم الدبلوم في ذلك المبنى، فإن شؤون الدبلوم تدار بمعزل عن الأقسام الأكاديمية الموجودة في الفرعين. كما أن بعثرة البناء الجامعي تؤدي من جهة أخرى إلى تواصل أشبه بالهاتف المقطوع. والقرارات التي تصدر عن اجتماعات الأقسام لا نعرف ماذا يحدث بشأنها لاحقاً. ثم إن اتساع المسافة ما بين صنّاع القرار الأكاديمي في الكلية (أي الأقسام في الفرعين والعمادة في فرع آخر) يمكن أن يؤدي إلى تقوية موقع الإدارة على الرغم من كونه ليس موقعاً أكاديمياً، ويعطيه مساحة وشأناً لا يتناسبان بالضرورة مع الرتبة الأكاديمية، وهذا يعني إضعاف المعيار الأكاديمي. وأخيراً فإن بعثرة البناء الجامعي يشرذم الطلاب ويخفف من أثر الجو الأكاديمي، ويقلل من تفاعل الأستاذ مع طلاب الدبلوم إذ يلتقي بهم لساعات محدودة..

بالمقابل، فإن كلية التربية ثابرت على الممارسة الديمقراطية، من حيث انتخاب رؤساء الأقسام وممثلي الأساتذة وإدارة القرار الجامعي جماعياً من خلال مجلس الفروع ومجلس الوحدة. وهي كلية تطبيقية تجري امتحان دخول. لذا فإن عدد طلاب الإجازة فيها محصور، وهناك إمكانية لإقامة علاقة أكاديمية وإنسانية معمقة معهم. وفي الواقع فإنني أشعر بمتعة فائقة حين أكون داخل الصف، وتصبح كل شروط العمل غير المناسبة في الخارج غير ذات أهمية. هناك جو من تبادل المعرفة والتفاعل

داخل الصف، حيث التعليم لا يجري بأسلوب المحاضرات وإنما يشارك الطلاب بتقارير وبأعمال ميدانية وبعروض داخل الصف وبالنقاش، وكل ذلك يجري تقييمه في إطار عملية تقييم مستمر إلزامية في نظام التقويم المتبع في الكلية. وفي السنة الماضية، تم إنشاء مجلس فرع الطلاب، وهي تجربة فائقة الأهمية حيث أخذ الطلاب مكاناً خاصاً بهم وقاموا بعملية انتخاب لممثليهم الذين جهدوا في تكوين مواقف وآراء متمايزة تتعلق بتحسين أوضاع الكلية، كما أصدروا نشرة خاصة بهم عبروا فيها عن مواقفهم وعن آرائهم وكانت بلغات متنوعة. هذا الأمر أغنى العمل الجامعي وأعطاه نكهة جديدة. على أي حال، فإن الطلاب هم الذين يعطون الزخم للحياة الجامعية. وأنا اشعر برضى وظيفي كبير حين أتواصل مع الطالبات ويبادلن ما أقدمه لهن بعطاء كبير، وحين ألتقي بطالباتي معلمات الروضة في مواقع مهنية تنم عن كفاءتهن العالية.

من جهة أخرى، فإن طبيعة العمل في الكلية تمكّن الطلاب والأساتذة من القيام بمبادرات خلاقة. مثلاً، أنا أقوم بتدريس مقرر أدب الأطفال، ويقوم الطلاب في هذا المقرر بوضع قصص أو أشعار للأطفال وفقاً لمبادئ تربوية وتعليمية مناسبة. وتقوم الطالبات بحماس كبير بتأليف هذه القصص ويدفعن المال من جيوبهن للرسم وللطباعة. وندرس اليوم إمكانية إفادة التعليم الرسمي من إنتاج الكلية، بحيث نستطيع أن نمد مكتبات روضات المدرسة الرسمية الفقيرة بالكتب الموجهة للأطفال بقصص زهيدة التكلفة موضوعة من معلمات بالتوافق مع المبادئ التربوية. وهي مبادرة من شأنها ربط الكلية والجامعة بمؤسسات المجتمع وتعزز لدينا أساتذة وطلاب الإحساس بالانتماء إلى الوطن وبالمشاركة في خدمته.

نهوند القادري (الجامعة اللبنانية – كلية الإعلام والتوثيق)

بدأت بالتعليم الجامعي العام ١٩٨٩ في كلية الإعلام والتوثيق، وكان عليّ تعليم ٤ مواد دفعة واحدة بغياب المعايير والمرجعيات العلمية، وبغياب حسيب أو رقيب. ففي ظل أجواء الفوضى التي عمّت الجامعة بسبب الحرب، كانت تجربتي صعبة لكن إيجابية أيضاً. فهي ساهمت في إنضاجي وجعلتني اعتمد على نفسي، إذ كان علي أن أقيم علاقة متوازنة مع الطلاب بمختلف انتماءاتهم: غير منبطحة أمام الطلاب الميلشيويين أصحاب النفوذ من ناحية، وبعيدة عن التعالي والتعجيز للطلاب الذين لا حول لهم ولا قوة من ناحية ثانية. و اكتشفت أن هذا لا يتم إلا للأستاذ الذي يفرض نفسه علمياً في الصف والذي يعمل على تطوير قدراته وعلى اكتساب خبرات

ومهارات باستمرار، أي لمن يكون في حالة تعلم مستمرة وإن بموارده الخاصة. ويمكنني القول أنني مرتاحة للعلاقة مع الطلاب. أما مع الإدارة فإننا جميعاً نعاني تضارب الصلاحيات – الأكاديمية منها بخاصة– بين العمادة والإدارة. و تزداد المشكلة تعقيداً عندما يتم تعيين المسؤول من خارج الاختصاص، ما يجعل قراراته وتصرفاته مرهونة بشكل أساسي بمصالح المسؤول السياسي الذي ساهم في تعيينه، بدل أن تكون مبنية على أساس علمي. لذا أصبحنا نشهد حالياً مكاتب ومباني وأمانة سر خاصة بالعمادة وكأنها أصبحت فروعاً ثالثة.

مع الزملاء تطغى العلاقات الودية على العلاقات العلمية، ربما بسبب غياب مراكز الأبحاث والأقسام أو إلغاء دورها. هذا، والترشيح إلى رئاسة القسم تنقصه الرؤيا وبرنامج العمل. وغالباً ما يكون بهدف إضافته إلى سيرة الأستاذ العلمية.

أما الجانب المهم من تجربتي الصعبة في الجامعة فكان عملي الدائم على إقامة العلاقة مع المجتمع، خصوصاً أن كلية الإعلام لا يمكنها إلا أن تكون حاضرة في المجتمع بكافة تقلباته، والسعي لكي لا تنحصر هذه العلاقة بالميليشيات المهيمنة فقط. فكانت مبادرتي إلى ربط الكلية بمؤسسات الإعلام في لبنان من خلال مادة التدريب في المؤسسات والذي ساعدني في ما بعد على إنجاح هذه التجربة كان تعيين مدير متخصّص في الإعلام تعاون معي في هذا المجال انطلاقاً من اقتناعه بأهمية هذه المبادرة.

أما بالنسبة إلى البحوث، فإن عدم وجود هيكلية ضابطة وواضحة المعالم في الجامعة أربك العمل البحثي وشتت القدرات البحثية لأساتذة الجامعة اللبنانية وبددها فذهب الطالح بعزاء الصالح منها. من ناحية، شهدت الجامعة صدور أبحاث وكتب ركيكة وغالباً ما تفرض على الطلاب دون أية رقابة علمية وبعيدة عن أخلاقيات البحث العلمي. ومن ناحية ثانية، راح قسم من الأساتذة يعتمد على نفسه باحثاً عن مظلات بحثية في أمكنة أخرى غير الجامعة. وكانت النتيجة أن هذا القسم من الأساتذة تمكن من إغناء خبراته البحثية، وهذا انعكس إيجاباً على الجامعة وعلى التعليم الجامعي. لكن إدارة الجامعة تعمل حالياً – وهي برأيي قد تكون غير مصيبة – على تطبيق قانون التفرغ بالمعنى الحرفي للكلمة بإجبار الأساتذة على الحضور الكمي في الجامعة و كأنهم في مدرسة ابتدائية وعدم الاكتراث للخبرات و للمهارات التي كوّنها هؤلاء في الخارج.

جنى الحسن (الجامعة اللبنانية – معهد الفنون)

أنتمي إلى قسم المسرح في معهد الفنون الجميلة بفرعيه التابع للجامعة اللبنانية. بدأت التعليم منذ سنة ١٩٨٦ كأستاذة «معيدة» في الملاك (كلمة معيدة redoublante هي من تلك المصطلحات التي لم يتغيّر معناها إلى اليوم) تخللتها أربع سنوات تعليم مع وزارة التربية الأميركية في نيويورك.

معهد الفنون هو معهد تطبيقي. الإمكانيات التقنية وخاصة وسائل التعليم ضئيلة ومع ذلك طلابنا متفوقون في لبنان وخارجه. لا شك في أن هناك متعة في نقل المعرفة وهم متجاوبون. من المشاكل التي تعترضنا دوماً هي مقياس تعريف الأستاذ وتدرّجه غير المستحقّ أحياناً خاصة في «لجان التحكيم» التي تضم اليوم أساتذة مساعدين وليسوا أساتذة لكونهم لا يحملون شهادة ماجستير في أي من الاختصاصات. وقانون الجامعة لم يتغير منذ نشأتها حيث يصبح المتخرج متخصصاً في إحدى مواد القسم إذا كان قد قام بتدريس المادة لمدة خمس سنوات متتالية، حتى ولو كان لا يفهم فيها البتة! وهل من المعقول أن يحتل الأستاذ موقع الأستاذ المتفرغ Full Professor بلا شهادة دكتوراه ودون أن يجري أبحاثاً ولم ينشر إصدارات موثوق بها أو يقوم بأعمال فنية ذات رؤية عالمية؟ هل يكفي أن يحصل على هذه الرتبة لكونه درّس في الجامعة ثلاثين سنة؟ وما هي المعايير الصحيحة التي تسمح للفنان أن يكون أستاذاً أكاديمياً؟ وهل سنبقى عُرضة لتناقضات مناهج أوروبا وأميركا وبلدان أوروبا الشرقية ضمن سياق تكريس ما هو أساسي وعلمي وعالمي؟ ومتى سيتمّ ذلك؟ وعلى حساب من؟

وبناءً على ما ذكرت، سُئلت عن اهتمامي الحالي في إعداد كتاب عن «المرأة والرقص في لبنان»: «هل هو العجز عن القيام بمسؤولياتي الجسدية كراقصة ومصمّمة؟» وذلك من قِبل زملاء وزميلات في الحقل الفني. فهل الكتابة هي مناقضة أم متمّمة للعمل التطبيقي؟

حسانة محي الدين (الجامعة اللبنانية – كلية الإعلام والتوثيق)

الجامعة اللبنانية، مثلها مثل غيرها من المؤسسات في لبنان، عانت الكثير وما زالت خلال الحرب الأهلية، و لعل من أخطر ما تعرضت له هو التقسيم والتفريع إلى ٤٨ فرعاً ليطال امتدادها كافة الأراضي اللبنانية و كان ذلك في العام ١٩٧٥.

هذا التفريع جعل من الجامعة حقلاً لتنفيذ سياسات تمارس في انتهاك حقوق

أبناء وأهل الجامعة اللبنانية. إن المشاكل التي تعانيها الجامعة اللبنانية عديدة ومتنوعة، سأتناول منها فقط نقطة وحيدة وهي «البحث العلمي في الجامعة اللبنانية». إن التعليم الجامعي مرادف، برأي، للبحث العلمي. في الجامعة اللبنانية هناك تعليم جامعي بدون بحث علمي، والأسباب لذلك عديدة لعل أبرزها عدم وجود البنية التحتية المساعدة للبحث، وعدم وجود تحفيز للأساتذة، فلا وجود المكتبات العصرية الحديثة التي تقتني أحدث المجموعات المكتبية، ولا وجود المختبرات اللازمة، ولا إمكانيات للمشاركة في المؤتمرات والندوات وورش العمل.

إن بعضاً من هذه المشاكل تم تجاوزه حالياً من خلال توفير ارتباط بشبكة المعلومات العالمية «الانترنت» لكافة أفراد الهيئة التعليمية في الجامعة اللبنانية وكلياتها. أما القلة من الأساتذة الذين، رغم الصعوبات والمعوقات، يقومون بنشر الأبحاث العلمية والكتابة المستمرة، فهم يواجهون مشاكل من نوع آخر وهي أخطر وأشد ضراوة، وهي عملية تقييم أبحاثهم. وذلك في غياب معايير واضحة وشفافة لضبط هذه العملية. إن عملية تقييم الأبحاث تتم في بعض الأحيان من قبل أساتذة هم أقل في المجال البحثي الأكاديمي والأقدمية من الأستاذ محل التقييم، أومن قبل أساتذة يقيّمون حسب الأهواء الشخصية والانتماءات الفكرية (حيث أن اسم الباحث يترك على البحث). في مقابل ذلك نرى تقييم أبحاث بصورة إيجابية لبعض الأساتذة وهي لم تنشر أصلاً.

رأفة بالجامعة اللبنانية التي هي فعلاً إحدى أهم الجامعات في لبنان بل في العالم العربي والشرق الأوسط، فهي خرّجت وما زالت تخرّج أهم الكادرات والكفاءات العلمية وفي مختلف المجالات والحقول. حافظوا عليها وعلى مستوى الهيئة التعليمية من خلال دعمهم وتحفيزهم للقيام بالأبحاث لنحفظ بذلك مستوى الطلاب الخريجين. والحل لذلك يكون، برأيي، عبر تشكيل لجان على مستوى عالٍ من الكفاءة العلمية، والنزاهة والشفافية والمصداقية للتقييم، وعدم تذييل الأبحاث بأسماء مؤلفيها عند إرسالها للتقييم، ووضع شروط لاستمرار الأستاذ بالتعليم (قيامه بنشر الأبحاث والدراسات...)

– تجهيز المكتبات في الجامعة اللبنانية بأهم وأحدث المجموعات التي تواكب العصر

– تشجيع الأساتذة على المشاركة الواسعة في الندوات والمؤتمرات...

إن الجامعة اللبنانية ستكون بألف خير إن هي حكمت بالمعايير والأسس العلمية والأكاديمية...

ولن تقوم للجامعة قيامة إلا بذلك. وإذا لم تقم الجامعة، فالوطن برمته لن يقوم.

وطن بلا جامعة وطنية، يعني لا وطن.

حافظوا على الجامعة اللبنانية، ليبقى لنا لبنان.

مارلين نصر (الجامعة اللبنانية – العلوم الاجتماعية)

سأتكلم عن أمر لا يزال يشغل بالي في مجال التعليم الجامعي، وهو الشعور بأننا لا نتقن الأساليب الحديثة في التعليم، وبأن تحضير المادة التدريسية متروك كلياً للأستاذ، من دون آليات للتشاور أو المراجعة أو تحسين الأساليب المستخدمة.

لقد حظيت، منذ مباشرتي التعليم في معهد العلوم الاجتماعية في عام ١٩٨٣، «بالمواد التطبيقية»، وهذه المواد لا يمكن تعليمها إلا بالطرق الإيضاحية والناشطة ولا تصح فيها الأساليب الخطابية أو التلقينية المتبعة في معظم الحالات في المواد المسماة «بالنظرية».

إن التعليم الجامعي لا يشترط في لبنان، كما في العديد من البلدان العربية، أي إعداد تربوي خاص مسبق للأستاذ الذي حظي بالوظيفة. عندما باشرت التعليم، اعتقدت أن أفضل تحضير هو تحضير مضمون الدروس، أي ماذا سأعلم وليس كيف سأعلم. وكان هذا الكيف متروك لمهارتي الطبيعية التي كانت آنذاك مزيجاً من العرض والحوار والاستكشاف المشترك، وكان الجانب التطبيقي فيها قليلاً، باستثناء الأبحاث (الدبلوم) التي يعدها الطلاب والتي تحولت في معظم الأحيان إلى دروس خصوصية تطبيقية تستغرق ساعات طويلة من الشرح والتصحيح...

في الآونة الأخيرة، عندما عاودت التدريس الجامعي بعد انقطاع دام عدة سنوات، ساعدني عملي في مركز التدريب الاجتماعي على مراجعة أساليبي التعليمية. نعمل في المركز مع «مدربين» يطبقون تقنيات محددة في تعليم أو تدريب الكبار، معظمها أساليب ناشطة إيضاحية تعتمد على مجموعات العمل، التمارين التطبيقية، ولعب الأدوار. تعتبر هذه «المدرسة» أن المحاضرة هي أسلوب تلقيني بدائي، يضع الذي يمارسها في خانة «الأستاذ» ويسقطه حكماً من عالم «المدربين» الذي يفترض بهم، للبقاء في سوق العمل، أن يكونوا دائمي التطور، وأن يتقنوا استخدام التقنيات والأجهزة الفنية الحديثة.

وقد ساعدني عملي مع هؤلاء على تحسين وتنويع الأساليب التي أستخدمها في التعليم الجامعي، فتحول الصف من مستمعين وطارحي أسئلة إلى مشاركين وقائمين بعمل مجموعات ولاعبي أدوار، ولم يعد التعليم مملاً وأصبح الوقت قصيراً لا يكفي لما نقوم به.

النقطة الثانية التي أريد إثارتها هي أن الجامعة، أعني كليات الجامعة اللبنانية، موجودة كنظام عمل ولكنها غير مكتملة كمؤسسات. وأرى أن لنا كأساتذة دوراً أساسياً ومسؤولية خاصة (فردية وجماعية) في إكمال بنائها أو المباشرة به. لا أعتقد أن هذه المهمة مقتصرة على «الدولة» كمطلب نرفعه في المناسبات وننادي به و«نحاسب على أساسه المسؤولين».

في فترة الحرب (العقدين الأخيرين)، وفرت الجامعة من المال العام أي من مساهمة المواطنين، وفرت للأساتذة وللإدارة إمكانية الاستمرار والعيش المحترم في الوقت الذي تشرد فيه العديد من المواطنين وهاجر الآخرون. أرى في المقابل أنه يقع على عاتقنا، أن نردّ اليوم ما نعمنا به في فترة كان البلد يرزح تحت وطأة التهجير والحرمان. ما أقصده هو أن المؤسسة الجامعية الوطنية لن تقوم أي لن تبنى إلا بمجهودنا الخاص، أفراداً وجماعة، أساتذة وطلاب. وبالإضافة إلى ساعات التعليم والمتابعة، أرى أنه من واجبنا أن نقدم وقتاً إضافياً لتنمية الإدارة وبناء المؤسسة وتطوير أساليب التعليم. فإذا ساهمنا جميعاً في الورشة أنقذنا قسمنا وكليتنا وفرعنا من الفوضى والتراجع، وإذا لم نفعل فنحن مسؤولون عن تدهور جامعتنا ولا أحد سوانا.

فادية كيوان (الجامعة اللبنانية ـ كلية الحقوق)(*)

لن أكرر ما قالته الأغلبية عن الجامعة اللبنانية إنما سأركز على موضوعين أساسيين:

أولاً، بالنسبة إلى الأساتذة: عدم وجود معايير وحوافز للعمل البحثي في الجامعة وهو أمر ضارّ إذ يعني أنه لا يحق لنا أن نكون طموحين، لا يحق لنا أن نطمح لنصل إلى الجودة في عملنا البحثي. ولأن نصبح من أفضل الباحثين وأشهرهم بل أن نصبح مرجعاً لهم. الجامعة تأخذ منا الجهد والجودة ولا تؤمّن بالمقابل الموارد الضرورية لذلك لا المكتبة ولا الحوافز ونحن ننتج أبحاثاً بمواردنا

(*) حالياً أستاذة في كلية الحقوق ـ جامعة القديس يوسف (اليسوعية) ـ بيروت.

الخاصة. وحيث أنه لا وجود للعديد من الدوريات المتخصصة ذات القيمة العلمية الفعلية في لبنان ولا في العالم العربي. فهذه الأبحاث قلما تنشرها دار نشر علمية غير تجارية. المشكلة هي مطروحة خاصة في العلوم الاجتماعية والسياسية وعلم السياسة. والمجلس الوطني للبحوث العلمية مثلاً، لا يتعامل سوى مع العلوم الأساسية، ولم يدخل الاقتصاد من ضمن اختصاص الـCNRS إلا بعد اجتهاد. وضمن شروط تتعلق بكون البحث الاقتصادي مرتبط بالتنمية. أما بقية العلوم الاجتماعية، فلا تدخل من ضمن اهتماماته. من جهة ثانية، لا تنصبّ أية جهة على المستوى الوطني، بوصفها قادرة على وضع معايير لنشر الكتابات، والأبحاث والمؤلفات ذات القيمة العلمية.

هكذا، فإنَّ كفاءَة الأستاذ تبقى على حالها، فلا تتجاوز ما حصّله لدى حصوله على الشهادة. أما بعد ذلك، فهو بمنأى عن المساءلة.

يضاف إلى ذلك الترقي المهني المرتبط باعتبارات سياسية وطائفية. أنا أجزم أنَّ الأمور في الجامعة اللبنانية مرتبطة، دائماً، باعتبارات طائفية وأيضاً سياسية/ طائفية وتشابكاتهما، فلا يشعر الأستاذ بأي حافز لأن يتقدم بمهنته لأن هذا التقدم لن ينعكس على ترقيه الوظيفي.

ثانياً، بالنسبة إلى الطلاب: يفتقر الطلاب إلى مكتبة تماماً كما يفتقرها الأساتذة. في بداية كل عام جامعي أقدم لائحة بالكتب للطلاب الذين أدرّسهم، لكن هذه الكتب ليست موجودة في مكتبة كلية الحقوق. هذا، والمكتبة في وضع مخيف. فقسم منها احتلّته عائلة منذ الأحداث ولفترة طويلة وبقيت طمعاً بالتعويض، وقسم آخر ضعيف من حيث الموجودات والتجهيزات.

هذا، وبدلاً من أن يتوسع حرم هذه الكلية ليضم القصر الحكومي القديم وتصبح بذلك بناءً موحداً يليق بها، فإن الحكومات المتعاقبة تأخذ قرارات ترمي إلى نقلها إلى مجمّع الجامعة اللبنانية في الحدث، أي خارج بيروت، أي خارج المدينة التي ضمّت أول كلية حقوق في العالم!

في الخلاصة: التعليم بالنسبة إليّ رسالة. هو شأن عام، والجامعة اللبنانية مرفق عام يتغذّى من المالية العامة من المكلفين، والمكلفون يشملون كل المواطنين: أولئك الذين يعلّمون أولادهم في الجامعة اللبنانية وأولئك الذين يعودون بعد دفع الضرائب والرسوم إلى تعليم أولادهم في جامعات خاصة فيدفعون الأقساط الباهظة. لذلك فإن الجامعة اللبنانية مؤسسة عامة تعني كل اللبنانيين ويجب أن تخضع لقاعدة الشفافية في تشغيلها وللمساءلة أسوة بسائر المؤسسات العامّة.

بالنسبة إليّ، التعليم في الجامعة اللبنانية ارتبط، على الدوام، بهاجس الديمقراطية. ويتمثل ذلك بجهد أبذله من أجل توفير مستوى تعليمي لشرائح واسعة من المواطنين لا يسعهم الانتساب إلى الجامعات الخاصة. لذا، أبذل جهداً من أجل تمكين هؤلاء من الانخراط في المجتمع عبر الدخول إلى سوق العمل وحصولهم على مكانة اجتماعية. هؤلاء الطلاب يأتون بأعداد كبيرة، الأمر الذي يتطلب منا اهتماماً إضافياً لجهة إبلائهم العناية والرعاية الضروريتين، وتوفير تعليم جامعي رفيع المستوى لهم.

غلاديس سعادة (الجامعة اللبنانية – كلية الإعلام والتوثيق)

بعدما أنهيت دراستي الجامعية في فرنسا عدت إلى لبنان وانضويت ضمن إطار المؤسسة التعليمية الوطنية أعني الجامعة اللبنانية. وكنت يومها أعيش في عالم مليء بالأفكار التي آمنت بها واعتنقتها في الغربة (فرنسا) طوال إقامتي الطويلة فيها. فعشت بالفعل عالماً افتراضياً virtuel بديعاً في الفترة الأولى في بيروت رغم كل التناقضات الخارجية: اعتبرت نفسي مواطنة واعتبرت الطلاب أفراداً، والدكاترة المحيطين بي زملاء يجمعنا هم مشترك، والمؤسسة مؤسسة تعليم عالي ذات دور ريادي وطني. ومضت الأيام وتوالت اكتشافاتي، فإذا كل الأفكار التي كنت أعيشها تتعارض تعارضاً كاملاً مع الواقع الذي أنا فيه. فأنا مواطنة حقاً ولكن ما يحدد مواطنيتي انتمائي لطائفة ثم لمذهب، وإذا بالزملاء معارف لا يجمعهم غالباً هم جامعي، والطلاب جماعة مؤطرة ضمن أطر تقليدية تتناقض مع مصالحهم ولكنهم اعتادوا عليها، والمؤسسة ككل المؤسسات الرسمية تعاني ما تعانيه.

شكّل الطلاب منذ بداية مسيرتي التعليمية العلامة الفارقة، فاعتبرت وما زلت أعتبر أنهم الضحية والأمل. هم ضحية النظام الذي يحكمنا، لذلك كان همي أن أحاول تقديم المعرفة إليهم بالشكل الأفضل الذي أعرفه عبر تطوير قدراتي ومهاراتي حتى يأتي التواصل مفيداً لهم. ولقد ساعدني في ذلك كون التخصص الذي أعمل في مجاله تطبيقي فاستفدت من عدة إمكانيات أتاحتها لي الجامعة لمخاطبة الطلاب بأفضل معرفة ممكنة ومتاحة. إن شرائح الطلاب التي نتوجه إليها تعرض قاعدتها سنة بعد سنة، رغم ازدياد الجامعات الخاصة لذلك أفترض أن للجامعة اللبنانية وأساتذتها دور تعليمي، تثقيفي، تنموي ووطني أساسي في تهيئة مناخات تعلم وانفتاح وثقافة لأنها تطال عمق الشعب اللبناني بشرائحه العريضة.

يبقى أنني أتوق إلى أداء أفضل وإلى أطر تساهم في بلورة وتعميق وإنتاج

ثقافة المعرفة، وهذا حتماً لن يكون ممكناً بشكل شمولي على صعيد فردي بحت وإنما ضمن المؤسسات التي نأمل بقيامتها في أسرع وقت.

رجاء نعمة (روائية وخبيرة في حقل التنمية)

تطور مفهوم التعليم وصار يُحكى أكثر عن عملية تعلم/تعليم أكثر تطوراً، حيث لا تنطلق الرسالة التعليمية من المعلم إلى الدارس في اتجاه أحادي بل يحدث مشاركة بين الطرفين أسوة بما يجري في التدريب. إن انتشار التدريب ساهم مساهمة كبيرة في وضع علامة استفهام عن طريقة التعليم القديمة، وهي طريقة شديدة المركزية. صحيح أن المعلّم يملك من المعلومات والخبرات ما يتجاوز الدارس بكثير، لكن لا بد من الأخذ في الحسبان مقدرات الدارس الذي في مقدوره أن يساهم في البحث عن المادة التي سيستعملها وعن مصدرها وتنوعها، ويساهم في تنظيمها. وحسب المراحل التعليمية وقدرات الدارس يمكنه أيضاً أن يساهم في تحليلها وتوليفها؛ نلاحظ أن مسألة المشاركة هذه تلقي على الدارس شيئاً من المسؤولية. وهذا لا يعني أن هذه الطريقة التي تتطلب المشاركة ستكون مسؤوليتها أيسر بالنسبة إلى المدرس. بل على العكس، إنها تتطلب تقنيات متطوّرة إضافة إلى التدريب. وهي معطيات ليست متوفرة في جامعاتنا ولا حتى في مدارسنا، وإن كنا في المراحل الأخيرة بدأنا نلاحظ أنشطة جديدة يطلبها المدرسون من التلامذة مثل إجراء البحوث وعمل المجموعات وغير ذلك.

هند الصوفي عساف (الجامعة اللبنانية وجامعة البلمند – تاريخ الفن)

ما بين الجامعات الخاصة والجامعات اللبنانية، تجربة مريرة بمعنى الفرق الشاسع بين التكنولوجيا التي باتت من أوليات الجامعات الخاصة وما زالت من أحلام الجامعة اللبنانية. فنعمل ما بوسعنا لنصل إلى نفس النتيجة رغم تمايز الوسائل والأطر. فلا نتمكن من الحصول حتى على المراجع الأساسية في الجامعة اللبنانية، ناهيك بالكلام عن الدوريات المتخصصة وعن تقنيات العرض التربوي الحديثة. وإن استطعنا تأمين الشرائح الضوئية والأفلام وغيره، لا نرى غرفة عرض، ولا ماكينة تصوير، وفي حال وجدت، لا تتوافر فيها الأوراق عادة... أعمل على التصوير غالباً خارج الجامعة كي يتسنى لي الوقت الكافي لتتمة البرامج الموضوعة.

ترى نفسك منحاز للجامعة الوطنية، ومتعاطفاً مع الطلاب المتعطشين للعلم. يحاولون الاستفادة من خبرتك المتواضعة بكل شغف، فيضاعفون حماسك وتسرف

في العطاء... والطلاب هنا هم عينة من هذا المجتمع المريض طائفياً ومذهبياً، فتعاني انغلاقهم ضمن مجموعاتهم الضيقة، وتعاني رفضهم الذهاب إلى تلك المنطقة أو لأخرى لمواكبة معرض فني أو حدث ثقافي تختاره ليكون مدخلاً لمادة أو معلومة أردت تقديمها بشكل غير مباشر، أو أردت حثهم على استخلاصها من الواقع...

وإذا توافقنا على انعكاسات هذه الأمراض الاجتماعية على المستوى التعليمي في الجامعة، فلا بد من التوقف أولاً حول انعكاسها على التعيينات المناسبة للجسم التعليمي، وحول توزيع المواد الذي غالباً ما يخضع لمزاجية وتوجهات غير مقنعة. فتعاني كسائر الأساتذة سوء استعمال النفوذ، والولاءات والمحاصصات التي تتم على حساب الولاء الأكاديمي...

هذه المعاناة تبقى الحاجز الأول أمام طموحك المهني. تقبل بالسقف الذي يعترضك وسوف تصل حتماً إلى حائط مسدود إن كنت لا تنتمي إلى طائفة الجامعة أو مذهبها، أو إن كنت رافضاً ومصدوماً مع مبدأ التعسّف لدى المراجع الفاعلة فتكتفي بأن تعمل من أجل «جامعة وطنية»، وتناضل بصمت لمبادئ آمنت بها وما تزال...

من زاوية جندرية، إن الفرص تضعف عندما تكون من الجنس «الثاني». الأسباب معروفة لا ضرورة لذكرها، لكن هناك جانباً كبيراً من المسؤولية تتحمله المرأة، فتغيب معظم الأحيان عن الاجتماعات في الكليات، وتتنصل من المسؤوليات الإضافية متذرعة بالمسؤوليات العائلية، مما يؤثر سلباً على طموحها في المشاركة في القرار في مجال العمل.

وأخيراً، أدعو إلى المزيد من التفاعل بين الكليات والمحيط. من الممكن إقامة مشاريع مشتركة مع البلدية والحي المحيط بالكلية، وخاصة في مجال البيئة والفنون والنشاطات التنموية عامة، فيشكل الطلاب الطاقة البشرية، تعد وتنفذ المشاريع وتقدم البلديات الدعم المادي وغيره...

كذلك يجب العمل على التفاعل مع طلاب الجامعات المتخصصة (خارج لينان)، فنستقبل طلابها لإعطاء بعض المواد ونرسل طلابنا للمواد التي تتطلب خبرة متوافرة وتجهيز تكنولوجي وافر. هذه التدابير هي قابلة للتنفيذ بعيداً عن الأحلام التغييرية الطويلة المدى.

فاطمة سبيتي (الإسكوا)

لست، حالياً، مدرّسة جامعية؛ لكن، في عملي في منظمات الأمم المتحدة أتعامل

مع مخرجات التعليم والإعداد الجامعي عندنا بكل أصنافه، في الجامعات الأنكلوفونية والفرنكوفونية سواءً بسواء. وما ألاحظه هو أن المتخرجين الذين يطلبون عملاً عندنا غير مهيئين للمهام المطلوبة، وكأنه لا يوجد رابط بين ما يدرسون في الجامعات وبين متطلبات سوق العمل. وألاحظ، أيضاً، قصوراً في استخدام التكنولوجيا: في الكمبيوتر وبرامجها المختلفة، وحتى في تشغيل العاكس الضوئي overhead projector الخ... وهي أمور كنا نعتبرها في أيامنا، ربما، غير مهمة لمن هم بمستوى الدرجة التعليمية التي وصلنا إليها، لكنها حالياً من ضرورات العمل البحثي، field research and desk research.

في الواقع، أود أن أطرح عليكن أسئلة عن الطرق المتبعة، حالياً، في الجامعات في لبنان:

– هل تعتمد الجامعات التي تدرسون فيها مبدأ تقييم الأساتذة عبر الطلاب كما في الولايات المتحدة؟

– هل تعتمدون لوائح المطالعة reading lists لطلابكم؟ أنا وجدت أن هذا مغن جداً للتعليم، ولم يكن متبعاً في الجامعة التي درّست فيها هنا.

– أخيراً، هل يتدرب طلابنا في الجامعات على التفكير النقدي؟ أنا شخصياً لم أتدرب على هذا التفكير إلا في دراستي العليا في الولايات المتحدة.

هدى زريق (عميدة كلية العلوم الصحية –الجامعة الأميركية – بيروت)

أنطلق من تجربتي في الإدارة لأتكلم عن أهمية الإدارة في العمل البحثي. وسأقول بين هلالين إن العمل الإداري بذاته يُعيق العمل البحثي، لأنه يقطّع الذهن ولا يسمح بالاستغراق الضروري لإنجازه. سأركز على بعض الأمور التي أجد أنّها تساهم في خلق جو بحثي ملائم.

أولاً: تشجيع عمل الفريق ذي الاختصاصات المتنوعة في موضوع معيّن. هذا يعطي دفعاً لأفراد المجموعة ويحفزهم. كما أن في عمل الفريق هناك احتمال أكبر لتصحيح الهفوات الفردية في البحث.

ثانياً: نحن بحاجة إلى إعطاء وقت أكثر للبحث. هذا يمكن حله جزئياً بتخفيض عدد ساعات التعليم، لكن ذلك غير كاف. أجد أن الباحثين/الأساتذة لا يجدون صعوبة في إطلاق البحث في مساراته الأولى: أقصد صياغة المسألة والتساؤلات واختيار أدوات البحث وتجميع المعطيات وتحليلها. لكن تبدأ الصعوبة حين نصل إلى

مرحلة الكتابة. هذه المرحلة بحاجة إلى شيء من الانعزال والتأمل، أي بعض الانقطاع عن الخارج. وهذا صعب في الجامعة عندنا لكثرة المهام الملقاة على الأساتذة، اجتماعات وغيرها من النشاطات الأكاديمية، ونجد نتيجة ذلك ظاهرة الانتقال من بحث إلى آخر. فيتجمع لدى الأستاذ معطيات من أبحاث مختلفة على مكتبه كلها بحاجة لصياغة في نص للنشر. وأذكر هنا أنه في الجامعة عندنا، يتعيّن على الأستاذ أن ينشر في مجلة عالمية أجنبية. وهذا أمر له حسناته، لأن من يقبل بحثه في مجلة كهذه يكون قد فاز في منافسة مع مجموعة كبيرة من الباحثين. لكن لهذا الأمر سيئاته أيضاً، هو أن قارئي هذه الأبحاث هم فقط من المتكلمين بالإنكليزية، فلا يستفيد منها باحثون من المنطقة العربية. لعل مواجهة هذه المسألة تكون بتأسيس مجلات عربية محكّمة ذات مستوى جيد. كما قالت فاديا، هذه مسألة تستحق التفكير.

حُسن عبود (طالبة دكتوراه- جامعة تورونتو- كندا)

لاحظت أن أكثركن أستاذات في الجامعة اللبنانية وتعانين مشكلات تتعلق بالموارد الضئيلة ومشكلات أخرى سببها عدم وجود إمكانات تسمح بالدخول إلى الحداثة. سأحاول المساهمة في هذا النقاش بالطرح التالي:

حبّذا لو نصغي إلى الطلاب والطالبات في تقييمهم لأدائكن، فلا يقتصر النقاش على تقديم وجهات نظركن. معظم الصعوبات التي تواجهنها يصبّ في الشؤون الإدارية وتدور حول العلاقات بين الأساتذة. تعرفون لا شك أن الجامعات الغربية تعتمد على استقطاب أموال من الخرّيجين والخرّيجات الذين يبادرون إلى دعم إمكانات الجامعات المادية أو غيرها. فهل هناك جهود شبيهة في الجامعة اللبنانية؟

أيضاً في الجامعات الأجنبية تتوافر مادة للتعريف بمكتباتها، وهي مادة مكثفة تعطى في يوم واحد، تدرّب الطلاب على استخدامها. وتوضع الكتب في أروقتها لتشجيع الطلاب على القراءة. وتتوافر هذه العلاقة بالتقنية المكتبية العالية والإمكانات المتاحة والميسّرة أمام الباحث والطالبة. أردّد مراراً أن الحمار لو دخل مكتبة جامعة تورنتو الرئيسية لخرج منها عالماً وذلك بسبب الجو الذي يجعل العلم ملكة ميسّرة ومستحبة.

أرغب بطرح مسألة متعلقة باهتمامي البحثي: الدراسات الدينية، ولدى حضوري بعض المواد في معاهد دينية عالية، مسيحية ومسلمة، تتعلق بالتعليم الديني في

لبنان، تبيّن لي أن الدكاكين السياسية المتعدّدة التي صنعت الحرب عندنا سمحت لدكاكين طائفية صغرى أن تتكلم باسم أديان سماوية كبرى.

والمعاهد التبشيرية وغير التبشيرية، المسيحية والمسلمة، المحلية والغربية، عليها أن تقفز قفزة نوعيّة للحوار وصنع أجيال بعيدة عن كل صياغة سابقة شكّلت لبنان: الطائفية. لدي أمثلة كثيرة عن طبيعة التدريس في هذه المواد، والتعاطي معها بجهل وبعيداً عن أي منهجية في تدريس الأديان ونصوصها الأدبية. وألفت النظر إلى أن تدريس العلوم الدينية ليس مهماً فقط بسبب الطائفية عندنا ولكن بسبب الإحيائية المسيحية والإسلامية التي تشهدها الساحة اللبنانية بعد الحرب، وبسبب الإحيائية الإسلامية التي تشهدها الساحة العربية، وبسبب الإسلام الأميركي والأوروبي الجديد الذي يعدّ أكثر تنويراً من الإسلام المحلّي. لذلك، التعليم الديني العالي بمنهجيات حديثة وإعادة قراءة تراثنا الديني هي حاجة قصوى. ودراسة نقدية لأنظمة التعليم الديني العالي في لبنان تصب في هذا الإقبال على فهم الهوية الدينية التي يلجأ إليها المواطن بسبب فقدان الهويات الأخرى، مثل الهوية الوطنية أو القومية الخ..

ماري تيريز خير بدوي (الجامعة اليسوعية – قسم علم النفس)

أعتقد أن لكل جامعة مشاكلها الخاصة، اسمحن لي أن أتكلم عن التعليم الجامعي عندنا بعامة. لا ننسى أن اختصاصاتنا، وباستثناء الأدب العربي، هي أساساً غربية المنشأ، هذه المسألة تفرز مشاكل كبيرة سأتكلم عن أهمها:

أولاً: هناك مشكلة التدريب المستمر للأساتذة. نلاحظ أن هناك أساتذة جامعيين ما زالوا يدرّسون منذ عشرين سنة المواضيع ذاتها، وبالطرق نفسها دون تبديل، ولا من رقيب ولا من محاسب. فيما نجد أساتذة آخرين يقومون بدورهم كاملاً. هذا يعني أنهم يؤهلون أنفسهم، وذلك، بالبحث عن مراجع جديدة، في الخارج بالطبع، أي أنه يتوجب عليهم أن يسافروا وأن يقوموا بشراء هذه المراجع من جيبهم الخاص. يضاف إلى ذلك أننا مضطرون لأن نؤمّن مراجع الطلاب من مكتباتنا الخاصة بإعارتهم كتباً من عندنا. أنا، مثلاً، أضعت نصف كتبي بهذه الطريقة. لكن لا خيار لي، فأنا مضطرة لأن أعير الكتب للطلاب.

ثانياً: المشكلة الثانية هي في الأفكار السائدة حالياً والتي تنادي بالعودة إلى الوراء. هذه الأفكار أو «موجة الأديان» تطالب بأن ندير ظهرنا للغرب وأن نكتفي

بتراثنا ومعارفنا المحلية الخاصة. أحاول أن أطرح مسألة العلاقة بين الأديان وبين التعليم الجامعي، هذه مسألة خطيرة. أنا أطالب عكس ذلك تماماً، إذ يجب أن نجد وسائل تمكن الأستاذ الجامعي عندنا من الاطلاع الدائم على المستجدات والمعلومات الحديثة التي ينتجها الغرب دون أن يترك لموارده الخاصة. فراتب الأستاذ الجامعي لا يمكنه من ذلك. وهكذا آتي إلى النقطة الثالثة.

ثالثاً: لم تتكلم أي منكن عن راتب الأستاذ الجامعي. كلنا نضطر لأن نقوم بأعمال إضافية من اجل تأمين استمرار تقدّمنا كأساتذة: شراء الكتب، سفر، مؤتمرات الخ.. أعتقد أنه من الضروري إعادة النظر بمكانة (status) الأستاذ الجامعي.

تكلمت واحدة منا عن كون التدريس رسالة، وأنا أعتقد أن ربط مهنة بمفهوم الرسالة (التمريض مثلاً) هو وسيلة لحرمانها من الحقوق المادية المتوجبة لها. نحن الأساتذة، حقوقنا مغبونة.

عزه شرارة بيضون (الجامعة اللبنانية– كلية الآداب– قسم علم النفس)

من المسائل والتحديات الرئيسية التي أواجهها أود أن أتكلم، أولاً، عن اتجاهات عامة لدى كثير من الطلاب تتمثل برغبتهم في الحصول على شهادة علمية، برغم يقينهم المعلن من أن هذه الشهادة لا قيمة حقيقية لها لأنها لا تؤهلهم لسوق العمل. وحيث أن أكثرهم اختارها قسراً– لأنه رفض في أقسام أو كليات أخرى – فإن سلوكهم ينم عن الشعور باللاجدوى إزاء نوعية التعليم الذي سيحصلون عليه. عملياً هذا يعني، أنني بحاجة لأن أتعامل مع فوضى مسلكية بما يطول الحضور أو التحضير، وضمور المشاركة الأكاديمية الفعلية للطلاب. علاوة على ذلك، فأنا متهمة بأنني متطلبة و«قاسية» وبأن حجم المادة الدراسية التي أقدمها للطلاب غير ملائمة مع كون أكثر الطلاب في الجامعة اللبنانية غير متفرغين للدراسة!

وأنا أعاني الغياب التام لأطر أكاديمية توفر علاقة مع الزملاء في القسم الذي أعمل فيه؛ الأمر الذي يخلق غربة، شبه تامة، عنهم. فباستثناء من يكتب منهم في الصحافة المحلية، قلما يعلن أحدهم عن إنتاجه؛ وباستثناء حالات معدودة، فإن برامج اجتماعاتنا مخصصة لتصريف أمور إدارية؛ كما أن أكثرنا يدعى إلى مؤتمرات وندوات في لبنان وفي خارجه فتبقى مشاهداته واختباراته بمنأى عن حشرية الآخرين أو اهتمامهم.

من جهة ثانية، نفتقد إلى إطار يسمح بإنتاج معايير متناسبة مع تطور تجربتنا.

ومن اللافت أن سلوك بعض الأساتذة القدماء، أو التقاليد التي عرفها ومارسها بعض الأساتذة الحاليين، بوصفهم أساتذة أو حتى طلاباً، تتكرّس صالحة أبداً !

في ما يطول العمل البحثي، أنا – والأرجح أن زملائي أيضاً– نعمل في وحدة تامة. وباستثناء إشارات مقتضبة أتبادلها مع بعض الزملاء حول مدارات أبحاثنا، لا يلمس الواحد منا أن «أهل الجامعة» مهتمون بنشاطه البحثي.

وتعاملي مع الوضع يتلخص بالسعي إلى «مقاومة» التدهور والانعزال وعدم القبول بهما قدراً نهائياً. وذلك بالتحالف، أولاً، مع فئة من الطلاب الراغبين بتحصيل أكاديمي ذي مستوى معقول؛ وأنا أعلن تحيّزي لهؤلاء كلما سنحت الفرصة. وبتنازل جزئي، ثانياً، عن تصوري لدور الأستاذ الجامعي المحرّض على طلب المعرفة، وخالق وضعيات تحض على البحث والتنقيب عن المعرفة في مصادرها. والقبول، مرحلياً، بدور يمكن نعته بالأستاذ–«المصدر»، وذلك، تماشياً مع فقر المكتبات في الجامعة التي أدرس فيها، وعدم توافر الأدوات المساعدة ومع تراجع مستوى اللغة الأجنبية لدى طلابنا. وأنا أقوم، تبعاً لذلك، بتوفير المتن الرئيسي للمادة التعليمية وبوضعها بين أيدي الطلاب باللغة العربية، وتوفير مراجع إضافية في مكتبة القسم في رف خاص بذلك.

مع زملائي الأساتذة، أحاول العمل على كسر حاجز التواضع/الكبرياء وأسعى إلى مدّ الجسور مع من يرغب منهم في تبادل الأفكار والدراسات والمنشورات والخبرات. فأنا أستشير مثلاً، بمنهجية وإصرار، الأساتذة المعنيين جميعاً بالمادة التي أقوم بتدريسها، وأسعى إلى التنسيق معهم. كما أنني أقوم بتوزيع دراساتي المنشورة على زملائي وأطلب منهم مناقشتي فيها معلنة عن ذلك وسيلة، لا أعرف سواها، للتعرف على بعضنا البعض.

على أنني أحلم بحلول مستقبلية تتمثل في العمل على التلاقي مع أساتذة في القسم الذي أعمل فيه، وفي الجامعة لاحقاً، لإنشاء تيار يسعى إلى مقاومة التدهور في المستوى الأكاديمي الجامعي، بدءاً بالبحث عن حلول ناجعة، من ضمن المتوافر والممكن والمتاح، وانتهاءً بالعمل على استحداث مبادئ ومعايير وقواعد ترسم الحدود بين ديموقراطية التعليم وبين سيادة الضحالة والفوضى.

من جهة ثانية، أرغب في توسيع التحالف مع الطلاب، فرادى ومجتمعين – في هيئاتهم التمثيلية، مثلاً– الراغبين في السعي إلى البحث عن الحلول المذكورة، وتحريضهم على تطلّب أكاديمي ذي مستوى يستطيعون معه منافسة الطلاب من

الجامعات الأخرى؛ والسعي، في إطار أرصدة التدريب الميداني، إلى إنشاء قنوات ارتباط بينهم وبين المؤسسات عندنا، وحثهم على تسويق ذواتهم ومهنتهم فيها.

الدورة الثانية:

مي جبران: يوجد مشكلة نعانيها، نحن بالتحديد أساتذة علم النفس، وهي النشر. لا توجد مجلة واحدة علمية متخصصة يمكننا النشر فيها المقالات التي لا تنشر في علم الاجتماع ولا في مجال التربية ولا في الصحف كما يفعل بعض الزملاء في اختصاصات أخرى. لأنه لا توجد خصوصية لمعالجة المواضيع وإقامة بحث مبني على دراسات تحليلية وعيادية غريبة أحياناً عن مفاهيم البحث الثقافي في الاجتماع والتربية.

نهوند القادري: تناوُلُنا سلبيات الجامعة اللبنانية بلا حرج يشير إلى أن لهذه وجهاً إيجابياً، يتمثل في إطلاقها حرية الأستاذ في الفعل والمبادرة. وتجربتي التدريسية الخاصة مثالٌ على ذلك. باختصار، عندما بدأت بالتعليم في الكلية التي كنت قد تخرجت فيها كان هاجسي تلافي الثغرات التي كنا نعانيها عندما كنا طلاباً. ووضعت أمامي هدفاً يتلخص في جعل الطلاب يعملون على تمكين أنفسهم، وعلى تحسين صورتهم عن أنفسهم والابتعاد عن لغة «النق» والعمل على تقوية حس المبادرة، واكتساب المهارات، والانخراط بقضايا المجتمع والناس سعياً إلى تطوير إعلام ملتزم بقضايا المجتمع. وأنا طبقت ذلك في مواد تطبيقية ميدانية في المؤسسات الإعلامية تسمح لهم بالتعرّف على القضايا البيئية، والصحية، والاجتماعية، والثقافية، والشبابية، والبلديات، الخ... وبالكتابة عنها. وقد ساعدتني على ذلك شبكة العلاقات التي أقيمها مع إعلاميين في المؤسسات الإعلامية– وخريجي الكلية، منهم –ومع منظمات من المجتمع الأهلي. ومن الإنجازات التي حققناها في هذا المضمار، مثلاً، مشاركة طلابنا في مسابقة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP لأفضل عمل تنموي بمبادرتي الشخصية. وقد وافقت الإدارة على مبادرتي، بل أطلقت يدي في الموضوع، فعقدت حلقات حوار حول التنمية البشرية لمساعدتهم في تحضير موضوعاتهم التي قدموها للمسابقة.وكانت النتيجة أن حصد طلابنا العديد من الجوائز.

جنى الحسن: لقد دار الحوار حول «التقييمات» التي تُعتمد في بعض الجامعات الخاصة كاليسوعية مثلاً، ومن الإيجابي معرفة أنَّ نفس منهج التقييم يَتُمّ في معهد

الفنون مثلاً. وقد وضعت في كلية التربية (إجازة التربية الفنية) مواد جديدة «كالتأهيل الجسماني» و«صنع حرفة الدمى» حيث بات الطلاب متمرسون في هذه الصناعة داخل وخارج الجامعة.

ومن الجدير ذكره أن نسبة الطالبات المحجبات اللواتي يدخلن قسم المسرح اليوم في ازدياد. ونحن نتساعد مع الأقسام الأخرى في فروع الجامعة اللبنانية ككل لمساعدتهن على إتْقان علم الجسد.وأنا أستضيف خلال فصل كامل تلميذة محجبة من كلية التربية وأتابع تطورها التقني، وترفع العلامة لأستاذها. وأستطيع القول إنَّ هكذا علاقة هي تطوير في التعامل الأكاديمي الراقي حيث الثقة متبادلة بين الأساتذة وبين الجنسين على حد سواء. وقد صادفت خلال وجودي ضمن لجان دخول «كلية التربية» مثلاً فتيات أردن الالتحاق من غير القيام بأي عمل جسدي يتطلب منهن التعاطي مع الجنس الآخر أو تغيير زيّهن. وازدياد نسبة الفتيات المحجبات اليوم في قسم المسرح هو علامة «صحية»، كما هي بالنسبة لعدد الفتيان، إذ لم يعد الفن الجسدي مهنة للإناث فقط، بل صار احترافاً فكرياً وعلمياً يستطيع المرء من خلاله تكوين شخصية جديدة خلاّقة لمجتمع آخر.

غلاديس سعادة: الموضوع الذي أعتبره ملحاً ويتطلب معالجة هو العمل على تنمية العمل الجماعي، لأن المعرفة لم تعد نتاج عمل أفراد بل هي عمل جماعات تصبو متعاونةً إلى حل مشاكل مطروحة، كما أرى أن تأمين نشر الأبحاث أمر في غاية الأهمية حتى تكون المشاركة والفائدة المرجوة من الأبحاث أعم.

هدى زريق: أود أن أتكلم عن نقاط ثلاث. الأولى هي مسألة الفردية مقابل المؤسساتية التي تكلمت عنها مارلين. في التعليم التطبيقي، كما في كلية الصحة مثلاً، أجد أن للمؤسسة ربما دوراً أكبر في تقرير المسائل الأكاديمية كالمنهاج أو غيره. لكن، وبحسب نقاشاتي مع عميد كلية الآداب والعلوم عندنا مثلاً، أجد أن الاعتبار للفردية هو الغالب في الاختصاصات الاجتماعية الإنسانية.

النقطة الثانية هي موضوع تقييم الطلاب للأساتذة student evaluation. نحن نستخدم هذا التقييم منذ مدة، ويتطور تدريجياً؛ ونحن بصدد إقامة مركز لتدريب الأساتذة، أي لتدريب الأستاذ ذي التقييم المنخفض. أيضاً الأساتذة الجدد أو الذين لا يملكون مهارة الاتصال مع الطلاب.

النقطة الأخيرة: أود أن أبرز النقطة التي أشارت إليها هند وهي تتعلق بالجندر. من الضروري الاعتراف بأن الباحثات النساء تقع عليهن مسؤولية أكبر من الباحثين

الرجال تبعاً لكونهم أمهات. الرجال يمكن أن يجتمعوا مثلاً، في أي وقت. بينما النساء مشغولات بوظائفهن المتعلقة بالأولاد. تقول الواحدة منهن إنه من الضروري أن يتم إعلامها سلفاً اجتماع الفريق البحثي، للفريق البحثي مثلاً كي يتدبروا أمر أولادهن سلفاً. أعتقد أن للباحثات دوراً في إبراز هذه النقطة.

حُسن عبود: بالنسبة إلى موضوع دراسة التعليم الديني في معاهد الدراسات العليا وفي الجامعات الحكومية والخاصّة أتساءل: لماذا لا يُطرح ضمن مناهج تدريس الأديان منهجيات الأديان المقارنة. هذه تُفسح المجال أمام المسيحي والمسلم أن يتحاورا وأن يكتشفا تشاركهما في كثير من المفاهيم، فضلاً من تشاركهما والأديان غير التوحيدية أيضاً بمفاهيم كثيرة.

وأنا ألمس فراغاً لدى المهتمين والمهتمّات في دراسة تراثهم الديني. فهؤلاء يلجأون إلى مشارب متعدّدة غير علمية وخطرة أحياناً لأنها مسيّسة. إن فهم الدين وعلاقته بنظريات المعرفة يقيم فهماً نوعياً وتنويرياً محايداً بعكس الذين يدرسون الدين من منظار ضيّق. أنا أدعو إلى التعليم الديني العالي من منظار حديث لفهم نظريات المعرفة ولامتصاص الجهل القائم حول المقدّس ووظيفته.

على صعيد آخر، أقترح للطلبة والطالبات شيئاً فعالاً اختبرته في دراستي في جامعة تورنتو، وهو إقامة مختبرات للكتابة تشرف على الأبحاث قبل تقديمها للأساتذة. يأخذ الطالب مقالته أو بحثه إلى المختبر فيعرضه على الخبير الذي يقرأه بسرعة ويقدم له ملاحظات مثل: هناك عدم تنظيم في الأفكار، نقص في الحقائق أو البيانات، أخطاء نحوية، نقص في منهجية وضع الهوامش، تكرار غير ضروري، عدم الثبات في كتابة المصطلحات، الخ... المسألة أن الطالب، أو الطالبة، يخاف الاعتراف بنقص الخبرة في كتابة البحث العلمي، ويخجل من الاعتراف بذلك أمام أساتذته لأن ذلك يعطي نظرة عنه أنه «غير مثابر». ويسعى الطلاب دائماً وراء العلامة العالية لعدة أسباب، فيأتي هذا المختبر ليسد حاجة عند الطالب، ويؤدي إلى تحسّن الطالب من بحث إلى آخر أو إعطاء الوقت لتنمية هذه التقنية –تقنية إعادة قراءة البحث– فهذه المختبرات التي تسمى «المختبرات الكتابية» تسدّ هذا الفراغ الكبير.

ماري تيريز خير بدوي: أودّ التعليق على فكرة تقييم الأستاذ الجامعي لجهة كفاءته، خاصة، في التعامل مع الطلاب، ولجهة مستوى أدائه. ليس كل حاصل على شهادة دكتوراه بإمكانه التدريس، وهذه مسألة ينبغي التنبيه إليها. ليس لدي حلول لكنني أطرحها مسألة للتفكير والتأمل.

عزه شرارة بيضون: أرى، نتيجة مداخلاتنا، انه من الضروري العمل على توثيق التجارب الإيجابية، أو جوانب إيجابية من تجارب نخوض غمارها في جامعتنا الوطنية، ونشرها في وسائل الإعلام الجامعي أو العام، لإبراز الإمكانية الفعلية لإنشاء بؤر فاعلة وريادية فيها بمبادرة أفراد أو جماعة دون الحاجة إلى قرار إداري – مركزي. هذه البؤر المرشحة لأن تشكل نموذجاً صالحاً لشحذ همم بعضنا أو لإطلاق مخيلة بعضنا الآخر.

قراءة في المداخلات

عزه شرارة بيضون ومارلين نصر

مداخلات الباحثات المدرّسات في حلقة النقاش أضاءت جوانب أساسية من الحياة الجامعية عندنا. في قراءتنا للمتن الناتج عنها، نحاول أن نضع الأفكار المطروحة في سياقات مشتركة ترسم صورة انطباعية لأحوال الجامعة وأهلها. هذه الأفكار تجمعت تحت عناوين ثلاثة: المواضيع / المسائل التي يواجهنها في التعليم الجامعي، نمط المواجهة والمناخ الجامعي.

ونحن، اللتين قمنا بتحضير حلقة النقاش هذه، نلفت إلى جنوح الكلام إلى مواقع لم تكن مقصودة تماماً، بل مستبعدة صراحة، في صياغة الدعوة – المثير (stimulus)، للباحثات من أجل مساهمتهن في هذه الحلقة. هذه أردناها أن تختص بالكلام عن تجاربهن في التدريس الجامعي: المسائل/التحديات، المواجهة والحلول المستقبلية. ولعل تداعي الكلام إلى حيث ذهب هو تعبير عن أن التحديات/ المسائل لا تكمن في عملية التدريس تحديداً، إنما في مواقع أخرى.

المواضيع:

يبدو لنا أن الكلمة المفتاح في خطاب الباحثات / المدرّسات حول المسائل التي يواجهنها في عملهن الجامعي هي «الغياب». وتبدو الجامعة اللبنانية خاصة وكأنها مجموعة من «الغيابات»، نكتب في ما يأتي، أهم ما ذكر منها:

غياب البنية التحتية من بناء وتجهيزات ومكتبات، وغياب أنظمة ومعايير علمية وتوصيفات لمهام الأساتذة والإداريين/ الأكاديميين، وغياب هيكلية مرنة لاستيعاب التجديد، وغياب معايير أكاديمية للترقّي المهني، وغياب محفّزات للتقدم العلمي، وغياب نظام تأهيل مستمر وتدريب للرقيّ بأداء الأساتذة، وغياب أطر أكاديمية

وفكرية لجمعهم، وغياب أطر لإنتاج المعايير التي تجسد خبراتهم، وغياب نظام تقييمي علمي لأدائهم، وغياب مرجعيات علمية في الجامعة، وغياب الاهتمام بالبحث أو محفّزات للقيام به، وغياب المجلات العلمية الرصينة لنشر الأبحاث، وغياب ربط مضامين المناهج الجامعية بحاجات مجتمعنا، إلى غيابات أخرى: عمل الفريق، استشارة الأساتذة في تعديل المناهج، الحساسية الجندرية، تفاعل الأساتذة في ما بينهم، الخ...

المواجهة- الحلول

يتسم السعي إلى مواجهة الباحثات/المدرّسات للمسائل التي تعترضهن في التدريس بالفردية؛ وباستثناء ما ذكرته مسؤولة في جامعة خاصة عن سعيها إلى تطوير عمل الفريق البحثي في الكلية التي تعمل فيها، لم تُذكر أي استرتيجية جماعية. وغاب تماماً ذكر الإطار النقابي الذي يجمع، مثلاً، أساتذة الجامعة اللبنانية (رابطة الأساتذة المتفرّغين)، وعاءاً صالحاً لذلك.

بدت هذه المواجهة مؤجلة، في أغلب الأحوال، بسبب ضخامة المسألة وشموليتها، وتمثلت باقتراح حلول على المؤتمنين على الجامعة اللبنانية (المجتمع، الدولة، إدارة الجامعة، الخ). وهي حلول تراوحت بين ضرورة استقلال الجامعة عن السياسة/ المذاهب وبين إنشاء بنية تحتية مروراً بكل ما من شأنه أن يُزيل الكرب عنها: استحداث معايير وضوابط علمية، توفير محفّزات للأساتذة، تدريب مستمر لهم، الخ...

لكنها، وفي بعض الحالات، كانت المواجهة بمثابة سعي إلى البحث عن حلول جزئية للمشاكل. لكن برغم جزئيتها بدت فاعلة في وضعيات معيّنة، تجهد لاستثمار إمكانيات متوافرة من ضمن الأوضاع السائدة (توفير مراجع للطلاب، مساعدتهم على الكتابة والنشر، إقامة صلة مع المجتمع المحلي، مد جسور بين الجامعة ومؤسسات المجتمع الخ...).

المناخ الجامعي

في عرض الباحثات/المدّرسات، من الجامعة اللبنانية خاصة، في هذه الحلقة يمكن رصد مناخ مركّب يتمثّل بناحيتين أساسيتين:

الأولى: ضمور الطابع المؤسسي والأكاديمي للجامعة، وغلبة ما يشبه الطابع «الأسري» غير المهني على أجوائها. هذا الضمور وتلك الغلبة يتمثلان بما يأتيي:

– الفردانية المطلقة السائدة والغياب، شبه التام، لذكر أطر أو جماعة في خطاب المنتديات في مقاربتهن للمشاكل أو في سعيهن إلى التعامل معها. كما يمكن تلمّسه في المنحى التذمري والمطلبي المتوجهين صوب آخر غير محدد، قادر وعاجز في الوقت نفسه. ويبرز، كذلك، في موقف أبوي حام من الطلاب ومن حاجاتهم التعليمية.

– الغموض والالتباس في وظيفة الجامعة الوطنية وأدوارها (نخبوية أم شعبوية)، واختلاط بين ديموقراطية التعليم وتعميمه غير المنضبط بمعايير علمية.

– تضارب في صلاحيات المراكز والهيئات الأكاديمية /الإدارية، وغموض في تحديد مكانة الأستاذ المدرّس: هل هو «سيد»، أم أنه خاضع لقرارات صادرة عن جهات لا تملك الكفاءة الأكاديمية لصنعها؟

– تبعثرفي السياسات المتبعة وتبعثر الأساتذة والطلاب بفعل تبعثر الفروع.

– ثقل وطأة السياسة والمذهبية على الديناميات التي تحكم العمليات الجامعية. وهذه تتجلى في المحاصصة في التعيينات الإدارية، أساساً، وفي توظيف الأساتذة وترقّيهم المهني، في اعتباطية توزيع الأرصدة في ما بينهم، في توزيع الموارد بين الفروع، وفي تطويق الحياة الطلابية واختزالها، الخ... هذا، وقد برز الكلام عن السياسة والمذهبية برغم الطلب الصريح إلى المنتديات بتحييدها في مداخلاتهن بسبب تكرار تناولها في المعالجات والدراسات التي صدرت مؤخراً عن الجامعة، وبسبب رغبتنا في استدراج الكلام عن مسائل ملموسة في تجارب شخصية قابلة للمعالجة.

ثانياً: ثمة منحى لدى المنتديات، عموماً، ينم عن اتجاه للتماهي مع الجامعة بوصفها مكاناً وفّر لبعضهن مساحة للتألق والنمو أو لأنها، ببساطة، موقعاً يمارسن فيه مواطنيتهن والتزامهن، تالياً، قضاياها. وثمة منحى يرافق هذا التماهي، غالباً، يشير إلى التزام الجامعة التزاماً شبه «نضالي»، وسعي إلى جعلها موقعاً مرحباً بمبادراتهن، أو قادراً على تقدير جهودهن وكفاآتهن. وهو ما تجلى، مثلاً، في دعوة بعض المنتديات للتضحية في سبيل المؤسسة دون الالتفات إلى المكتسبات المادية، وفي محاولات ومبادرات قام بها البعض منهن لتجاوز الأوضاع غير المؤاتية، والفعل من ضمنها في حدود الممكن والمتاح، في تجارب إيجابية غير قليلة. وهي تجارب وفّرت إمكانيتها بعض الحرية، أو عدم تدخّل الهيئات الأكاديمية العليا بمجريات الأمور، الأكاديمية منها خاصة.

الجامعات الخاصة/ الجامعة اللبنانية

نشير، أخيراً، إلى أن غلبة نسبة أساتذة الجامعة اللبنانية على المنتديات لا يسمح برصد خصوصيات تميّز بين المسائل المطروحة في نمطي التعليم الجامعي، الخاص والعام. نكتفي، بهذا الصدد، بالملاحظات الآتية:

في طرح المسائل التي تواجهها الباحثات في الجامعة اللبنانية، في تحليل هذه المسائل وصياغة الحلول لها، يبرز ثقل وطأة الخارج، السياسي/ الطائفي، والحواجز الكثيرة التي تعترض تطوير سياسات الدولة حولها. إجابات الباحثات من الجامعات الخاصة تمحورت، بالمقابل، حول شؤون هذه الجامعات بوصفها مؤسسات مستقلة وتملك حرية قرارتها.

من جهة ثانية، انشغلت الباحثات من الجامعة اللبنانية بطرح للمسائل الآنية والمباشرة، فيما طغى على معالجة زميلاتهن من الجامعات الخاصة الطرح التأملي – المستقبلي.

ما تزال حاجات الباحثات من الجامعة اللبنانية في الدرجات الأدنى من هرم الحاجات: مادية وتنظيمية بشكل رئيسي، وانشغال بمكانة الأستاذ وصلاحياته، بدرجة لاحقة؛ في معالجة الباحثات من الجامعات الخاصة ما ينم عن تجاوز هذه الحاجات وانشغال بحاجات أكثر تطوّراً في الهرم المذكور. من هذه العمل على تطوير شروط الأبحاث، والتأمل في قضايا عامة كوظيفة التعليم الجامعي في بلادنا، وإشكالية المثاقفة، ومصادر المعرفة وتبيئتها الخ.

أخيراً، رسمت حلقة النقاش هذه صورة أولية للمسائل والتحديات التي يواجهها فريق من أساتذتها، عضوات في «تجمع الباحثات اللبنانيات»، وطرحت موضوعات متشعّبة ومتخصصة في آن واحد محتاجة لمعالجات أكثر تحديداً وعمقاً...أي ما يمكن إطلاقه في حلقة نقاش خاصة بكل واحد منها!