سلسلة مداخلات وأوراق نقدية

التحديات المركبة أمام الجامعات الفلسطينية

هل من مخرج؟

وقائع مؤتمر مواطن السنوي الثاني والعشرين

جورج جقمان

سري نسيبة

ميرفت بلبل

نبيل قسيس

سعيد زيداني

رمزي ريحان

أباهر السقا

عبد الرحمن التميمي

التحديات المركبة أمام الجامعات الفلسطينية

هل من مخرج؟

وقائع مؤتمر مواطن السنوي الثاني والعشرين

التحديات المركبة أمام الجامعات الفلسطينية: هل من مخرج؟

ضمن سلسلة: مداخلات وأوراق نقدية

The Complex Challenges Facing Palestinian Universities: Is There a Way Out?
Part of the series: Critical Interventions

نشر لأول مرة في سنة 2019، بيرزيت

من قبل معهد مواطن للديمقراطية وحقوق الإنسان في جامعة بيرزيت

ISBN-13:

978-9950-408-05-0 (النسخة الورقية)

978-9950-408-06-7 (النسخة الإلكترونية)

© معهد مواطن للديمقراطية وحقوق الإنسان - جامعة بيرزيت 2019. هذا الكتاب مُصنَّف مرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي نَسب المُصنَّف - غير تجاري - منع الاشتقاق 4.0 دولي. يمكن الاطلاع على شروط الرخصة من خلال الوصلة:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ar

جورج جقمان وآخرون

التحديات المركبة أمام الجامعات الفلسطينية: هل من مخرج؟ وقائع مؤتمر مواطن الثاني والعشرين

132 صفحة، 21*15 سم

1. التعليم العالي 2. الجامعات 3. المناهج
4. فلسطين 5. عالمية التعليم 6. الجامعات البحثية أ. العنوان ب. السلسلة

تم إصدار هذا الكتاب بدعم من مؤسسة هينرش بل فلسطين والأردن. ويعبر محتواه عن راي مؤلفيه، وليس بالضرورة عن رأي المؤسسة الداعمة

معهد مواطن للديمقراطية وحقوق الإنسان
جامعة بيرزيت
www.muwatin.birzeit.edu

جامعة بيرزيت BIRZEIT UNIVERSITY
معهد مواطن للديمقراطية وحقوق الإنسان
Muwatin Institute for Democracy and Human Rights

المحتويات

المساهمون في الكتاب ..... **ج**

مقدمة: هل الجامعات الفلسطينية في أزمة؟ **1**
جورج جقمان

لبِنة أخرى في الجدار **11**
سري نسيبة

من المسؤول عن ضمان جودة التعليم العالي في فلسطين؟ **27**
ميرفت بلبل

كيف تلبي الجامعة الفلسطينية حاجة وطنية وتنمي صلاتها بالعالمية في آن؟ **41**
نبيل قسيس

جامعات تدريس في المقام الأول **53**
سعيد زيداني

التعليم العالي الفلسطيني ضمن السياق **65**
رمزي ريحان

قراءة في حالة العلوم الاجتماعية في الجامعات الفلسطينية **79**
أباهر السقا

تكاملية المناهج واستخدامها لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية **103**
عبد الرحمن التميمي

هل يمكن للجامعات أن تنجو من «الحرب» التي تُخاض ضدها؟ **115**
جورج جقمان

المساهمون في الكتاب

ميرفت بُلبُل

نائب رئيس جامعة بيرزيت للشؤون الإدارية والمالية. حصلت على شهادة الدكتوراه في الهندسة المدنية من جامعة كامبردج، وهي عضو في الهيئة الأكاديمية في جامعة بيرزيت منذ عام 1999. شغلت الدكتورة بلبل عدة مناصب إدارية في جامعة بيرزيت منها نائب الرئيس للتخطيط والتطوير، ونائب الرئيس للشؤون الأكاديمية المساعد، ومساعد رئيس الجامعة، ومساعد الرئيس للعلاقات الخارجية، ومدير مكتب إدارة العقود ومنح البحوث والعلاقات الدولية، ورئيسة دائرة الهندسة المدنية.

عبد الرحمن التميمي

مدير عام جمعية الهيدرولوجيين الفلسطينيين، محاضر غير متفرغ في معهد التنمية المستدامة في جامعة القدس. له العديد من الأبحاث والأوراق العلمية المنشورة في الدراسات المائية والبيئية والدراسات المستقبلية.

جورج جقمان

يحمل شهادة الدكتوراه في الفلسفة، متخصص في الفلسفة المعاصرة والفلسفة الإسلامية وقضايا التحول الديمقراطي. يُدرس في دائرة الفلسفة والدراسات الثقافية وبرنامجي الماجستير في الديمقراطية وحقوق الإنسان، والدراسات العربية المعاصرة في جامعة بيرزيت، وشغل منصب المدير العام للمؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية (مواطن)، ومقرها الرئيسي رام الله. عمل في السابق عميدا مؤسسا لكلية الدراسات العليا، وعميدا لكلية الآداب، ورئيسا لدائرة الفلسفة والدراسات الثقافية في جامعة بيرزيت. له العديد من الأبحاث المنشورة في دوريات متخصصة، ومحرر لأربعة كتب. يكتب التحليل السياسي لدوريات متخصصة، ووسائل إعلام عربية ودولية، وآخر مؤلفاته كتاب: «قبل وبعد عرفات: التحول السياسي في الانتفاضة الثانية».

رمزي ريحان

أستاذ الفيزياء، ونائب رئيس سابق للشؤون المجتمعية ولشؤون التخطيط والتطوير، وعميد أسبق لكلية العلوم ولشؤون الطلبة في جامعة بيرزيت.

سعيد زيداني

أستاذ الفلسفة، ونائب سابق لرئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية في جامعة القدس. عمل سابقا مديرا للهيئة المستقلة لحقوق الإنسان، وعميدا لكلية الآداب في جامعة بيرزيت.

أباهر السقا

أستاذ علم الاجتماع، ورئيس سابق لدائرة علم الاجتماع في جامعة بيرزيت.

نبيل قسيس

المدير العام لمعهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني (ماس)، ورئيس جامعة بيرزيت سابقا، وأستاذ الفيزياء في جامعة بيرزيت سابقا. كما شغل عدة مناصب وزارية.

سري نسيبة

الرئيس السابق لجامعة القدس وأستاذ الفلسفة فيها. أستاذ زائر في جامعة أكسفورد وهارفرد والسوربون، له عدة كتب ودراسات منشورة وقد صدر له مؤخرا كتاب بعنوان «موضوع العقل بالإسلام».

مقدمة:
هل الجامعات الفلسطينية في أزمة؟

جورج جقمان

ليس المقصود بهذا العنوان العجز المالي المزمن في معظم الجامعات الفلسطينية. هذا أمر مدرك ومعروف بما فيه الكفاية حتى لو لم توجد له حلول حتى الآن. إن الجوانب المختلفة التي يعنى بها هذا الكتاب يتعلق معظمها بقضايا لم تناقش بشكل كاف أو جدي، أو تركت لأسباب غير موجبة في معظمها حتى لو حاجج البعض أن الحلول أيسر من التشخيص. وفي الواقع، إن عدد من هذه القضايا التي تعيق التطور المرجو للتعليم العالي في فلسطين مشتركة في عدد من جوانبها مع معظم الجامعات العربية، المفترض أنها أقدر على معالجتها من جامعات تحت الاحتلال تناضل في كثير من الأحيان من أجل بقائها، وينعكس هذا أيضا على طلبتها والعاملين فيها بقدر أو بآخر. هذه الجوانب المشتركة مع الجامعات العربية في قضايا رئيسية محددة يمكن تسميتها «بأزمة الهوية».

(1)

إن نقطة انطلاقي هنا تكمن في أن الغالبية العظمى من الجامعات الفلسطينية تعاني من أزمة هوية. هذه الأزمة لا تتصل ضرورة أو دائما بكونها تحت الاحتلال. فهي تريد أن تكون جامعات بحثية من جهة، وتريد، من جهة أخرى، أن تكون جامعات تركز أيضاً على نوعية التعليم ونوعية خريجيها، لكنها غير قادرة على الجمع بين هذين الهدفين في الواقع، بحيث تتميز بأحدهما عن الجامعات العربية، أو بالاثنين معاً، وهو هدف أصعب في كل الأحوال، ناهيك عن تميزها على صعيد عالمي.

ولهذه الأزمة في الهوية أبعاد عدة؛ فقد يقال مثلاً، إن التميز تلزمه مقومات مادية تفتقر لها أغلبية الجامعات الفلسطينية، أو بعبارة أكثر صراحة، إن الفقر والعلم لا يتساوقان. لكن تجربة التعليم العالي في الدول العربية الثرية، بيَّنت بوضوح أن الثراء قد يكون شرطاً ضرورياً، ولكنه ليس شرطاً كافياً للتميز. أما ما إذا كانت الجامعات الفلسطينية تحوز على معظم الشروط الأخرى الضرورية للتميز، فيرى العديدون من ذوي المعرفة والدراية بالتعليم العالي في فلسطين، أن عدداً لا بأس به منها موجود في الواقع، لكن أزمة الهوية هذه تحجب الرؤية وتسقط غشاوة على البصر والبصيرة خاصةً، وتدفع الجامعات باتجاهات غير مدروسة دون أولويات مؤسساتية واضحة ومبررة. وتزداد التحديات، بالطبع، بسبب الظرف الاستعماري الذي يلقي بثقله على التعليم العالي في فلسطين.

فكما هو معروف، من مقومات التميّز في الأبحاث، كم، وجودة، نوعية الكادر الأكاديمي، والخلفيات الدراسية لأعضائه، والنماذج التي تتلمذوا عليها، والقيم العلمية التي استبطنوها؛

وفترات التفرغ للدراسة في مراحلها المختلفة التي أمضوها. هذا إضافة إلى نوعية الكادر الإداري وشروط العمل من عبء تدريسي يسمح بتخصيص الوقت الكافي للبحث، ومستلزمات ذلك من مصادر أو مختبرات وأجهزة، ومقومات معيشية تسمح بالتفرغ والصفاء الذهني، وتخصيص الوقت الضروري للإنجاز وعدم التفكير باقتناص فرص لزيادة الدخل بسبب عدم الاستقرار المادي الراهن والمستقبلي. وهذه الشروط جميعها فيها نواقص معروفة في الجامعات الفلسطينية على الرغم من المحاولات الجادة أحياناً للتقليل منها.

أما بالنسبة إلى التميّز في التعليم ومستوى الخريجين، فتعاني الجامعات الفلسطينية من أمرين: نوعية، ومستوى خريجي المرحلة الدراسية السابقة، وبخاصة ضعف المهارات التحليلية والنقدية لمعظم خريجي المدارس، التي تشكل عقبة كبيرة أمام التميز في الدراسة الجامعية، أو حتى الضعف في الخلفية العلمية المناسبة لدراسة العلوم الطبيعية والتطبيقية. ولم يتم السعي حتى الآن، بشكل جاد وممنهج، إلى التغلب على هذه المعيقات نظراً للتكلفة الإضافية المترتبة لأية جهود بهذا الإتجاه، أو بسبب عدم تحديد الأولويات الناجم عن «شقاء الوعي» بفعل أزمة الهوية.

(2)

سأتناول بإيجاز بعض عناصر هذه الأزمة التي قد يصح أيضا وصفها كمتلازمة (syndrome) بما في ذلك بعض العناصر المشتركة مع الجامعات العربية التي نظر إليها في عدد من الحالات كنموذج يحتذى به:

أزمة التعليم العالي العربية

كتب الكثير من التقارير والدراسات حول أزمة التعليم العالي العربية خلال الأعوام العشرة الماضية، منها مستوى الجامعات عموماً، ونوعية خريجيها، وحضور الجامعات العربية عالمياً بموجب مؤشرات محددة أساساً هي النشر على مستوى «عالمي». هذا إضافة إلى البطالة الكبيرة بين خرجي الجامعات، والحاجة لإيجاد فرص عمل جديدة لهم، ... وهكذا. وتشترك فلسطين في عدد من هذه القضايا والإشكاليات مع الجامعات العربية، وبخاصة غير الميسورة منها. وعلى الرغم من وجود خصوصية فلسطينية كما هو الحال بالنسبة إلى كل دولة عربية على حدة، فإن نقاش الموضوع في مضمونه العربي من باب الدراسة المقارنة، أو من باب تبيان أوجه الاختلاف، قد يشكل أحد مداخل تناول الموضوع.

ومن بين الأسئلة التي تنشأ هنا، والتي تناقشها بعض الأوراق في هذا الكتاب وإن كان بارتباطها أساسا بالحالة الفلسطينية، والتي بحاجة لدراسة إضافية فيما يتعلق بالجامعات العربية، التالية: ما هي العناصر المشتركة مع بعض الدول العربية التي تعيق رفع مستوى الجامعات؟ وهل توجد حلول أو محاولات أتت بقدر من النجاح يمكن الاقتداء بها؟ هل إن التحولات النيوليبرالية التي طغت على النظام العالمي أصابت التعليم العالي في العالم العربي بدعوتها إلى تقليص إنفاق الدولة على التعليم العالي والبحث العلمي؟ هل إن بعض المعيقات هي طرق إدارة الجامعات ومعايير التعيينات الإدارية فيها، أم هي البيروقراطية المكبلة، أم أن هذه أيضاً مرتبطة بطبيعة الأنظمة السياسية في الدول العربية؟ أم إن هذا كله مرتبط بالتحولات التي نجمت عن ما يعرف «بإجماع واشنطن» وما تلا ذلك خلال العقود الثلاثة الماضية، طالت حوكمة الجامعات بما في ذلك علاقة الجامعات بالسلطة السياسية؟ وفي الحالة الفلسطينية، إضافة

إلى الاعتبارات السابقة، هل إن غياب الحماية القانونية الكافية للجامعات يسمح أحياناً بالتدخل لأغراض التعيين أو قبول طلبة غير مؤهلين، أو عدم فصل طلبة لهم علاقة بمراكز قوى خارج الحرم الجامعي، ويؤثر بمجمله على مستوى العمل داخل الجامعات؟ هل إن الصالح الخاص في فلسطين يشن حرباً شعواء على الجامعات؟ أم إن التعليم والبحث العلمي لا يفترض بهما أساسا أن يخدما الصالح العام بالضرورة؟

البطالة وسوق العمل

بينما تشترك فلسطين مع الدول العربية بوجود نسبة عالية من البطالة بين خريجي الجامعات، تختلف الحالة الفلسطينية لأسباب واضحة، من بينها أن التنمية الاقتصادية المنشودة، التي تخلق فرص عمل للخرجين، مكبلة بفعل قيود الاحتلال، وتعذر التنمية الممكنة باستمرار هذا الوضع. وعلى الرغم من ذلك، توجد أسئلة لا بد من إثارتها: هل إن عدد الجامعات الفلسطينية ومن ثم خريجيها كل عام هو أكثر من الحاجة؟ كيف تُحدد سعة سوق العمل؟ وهل كان «سوق» الضفة الغربية وقطاع غزة أصلاً هو الموظف والمشغل الوحيد طيلة عقود سابقة بوجود «سوق» عربي دأب خريجي الجامعات على التوجه إليه طيلة عقود خلت؟ ما هي القدرة الاستيعابية لسوق العمل من مهارات ومعرفة محددتين؟ وهل أجريت دراسات كافية حول هذه الحاجات وأسباب تغيرها؟ هل إن التعليم العالي هدفه الوحيد تلبية الطلب في سوق العمل؟ وهل توجد حاجات أخرى مجتمعية على الدرجة نفسها من الأهمية؟ هل إن اندفاع خريجي الثانوية العامة إلى الجامعات في الحالة الفلسطينية يعكس أزمة أخرى، منها عدم وجود معاهد دراسات عليا تطبيقية كافية على شكل معاهد بوليتكنيك أو ما يرادفها، تؤهل الخريجين للتعامل مع حاجات تكنولوجية سريعة التطور يحتاجها السوق؟ وهل إن التقلص الكبير في فرص العمل داخل مناطق الـ 48 أدى

إلى وجود بطالة مقنعة داخل الجامعات الفلسطينية «بهروب» خريجي الثانوية العامة إليها لتفادي البطالة لأربع أو خمس سنوات؟ ولماذا يعتبر البعض أن على الجامعات استيعاب ما أمكن من خريجي الثانوية العامة حتى على حساب النوعية؟ فهل دور الجامعات الإسهام في «استقرار» الوضع السياسي تحت الاحتلال وإرجاء البطالة لأربع أو خمس سنوات، بعدها يلام الاحتلال؟

جامعات بحثية أم جامعات تعليمية

يندر أن تسأل الجامعات الفلسطينية والعربية أيضاً في سعيها إلى «البروز» بين جامعات أخرى، وطموح بعضها إلى الوصول إلى «العالمية»، عن المعايير المستخدمة حالياً لهذه المنافسة التي تعتمد أساساً على النشر، وما يتبع ذلك من معايير تفصيلية مثل عدد الاقتباسات أو الإشارات إلى ما نشر في أبحاث أخرى. إن جل هذه المعايير يعتمد على النشر باللغة الإنكليزية، وهذا، من جهة، يعكس عولمة اللغة الإنكليزية، في وقتنا الحالي، ولكن، من جهة أخرى، يعكس أيضاً هيمنة واقعة غير حميدة يترتب عنها تمييز واضح إزاء النشر بلغات غير الإنكليزية، بما في ذلك العربية. وقد اختارت الجامعات الفلسطينية طرقاً عدة للتعامل مع «متلازمة» النشر هذه، منها النشر ما أمكن باللغة الإنكليزية، وبخاصة في العلوم الطبيعية والتكنولوجية التي تدرس مفرداتها باللغة الإنكليزية في كثير من الأحيان، ومن ثم يأتي النشر بهذه اللغة «طبيعياً» للبعض. أما الطريقة الأخرى لاستيفاء مستلزمات «المتلازمة» ومردودها على أعضاء هيئة التدريس، من حيث الترقية، والتقدم، فتكمن في أن تقوم الجامعات نفسها بإصدار مجلات متخصصة بالعربية تُعتمد لأغراض الترقية، ليتم النشر فيها، أو في بعض المجلات المتخصصة العربية. وتقع معظم هذه المجلات في حقول العلوم الاجتماعية والإنسانية.

والمشكلة هنا فيما يتعلق بالجامعات الفلسطينية لا تكمن في النشر أو عدمه. فالقيام بالأبحاث ونشرها أمر مطلوب ومحمود وهو في صلب عمل أعضاء الهيئة الأكاديمية، إضافة إلى التدريس وخدمة المجتمع. إن القضية الأساسية تكمن في الأسئلة التالية: هل حقيقة أنه من واجب الباحثين في الجامعات الفلسطينية إغناء «المعرفة الإنسانية» العالمية، في الشرق والغرب، على الرغم من الحاجات التنموية المحلية المباشرة، الفلسطينية والعربية، وعلى الرغم من محدودية الموارد؟ فالسؤال هنا عن الأولويات ودور إدارات الجامعات في وضع مؤشرات للأولويات، دون تقييد حديدي صارم مغالى فيه. أما إعطاء أهمية كبرى، كما يحصل أحياناً، للنشر باللغة الإنكليزية لأبحاث لا علاقة ضرورية لها بحاجات محلية أو عربية، وإعطاؤها أفضلية على النشر بالعربية، فلا تبريرَ واضحاً له، ويعكس فقط حاجة «نرجسية» للبروز دون رؤية لموقع هذه الجامعات ودورها. فالسؤال الأعم إذاً: ما هو دور البحث والنشر في الجامعات الفلسطينية وهل توجد أي توجهات للجامعات في هذا الخصوص؟ أو ما هي طبيعة عملية إنتاج المعرفة في الجامعة؟ وهل تشكل الجامعة مكوناً عضوياً في المجتمع؟

أما الاهتمام بالتعليم ونوعية الخريجين، فهذا أمر توجد ادعاءات كثيرة بخصوصه، لكن يعلم من عمل في هذه الجامعات أن معظم الطلبة يعاني من صعوبات لا يستهان بها، وبخاصة في المهارات المسماة خطأ «مهارات كتابية»، إذ إنها أساساً مهارات فكرية تنعكس في الكتابة على ورق، أو على شاشة في هذه الأيام. وليس المقصود هنا الإملاء أو القواعد على أهميتهما، بل مهارات التحليل والربط المنطقي والتفكير المنتظم، ومهارات التفكير «خارج الصندوق» كما يقال، والابتكار. وتعج برامج الماجستير في الجامعات الفلسطينية بخريجي جامعات مختلفة محلية يفتقر معظمهم إلى هذه المهارات الحيوية والمطلوبة

في سوق العمل. وتتوالى الأسئلة هنا: لماذا لا تولي الجامعات الاهتمام الكافي بهذه الجوانب؟ ماذا يمكن عمله لإصلاح ما لم يتم إصلاحه في المرحلة الثانوية كما هو ضروري ومتوقع؟ ألا يوجد دور للجامعات في العمل على الضغط لإصلاح نظام التعليم في المدارس نظراً لأنها من أهم الأطراف التي تستقبل هؤلاء الخريجين؟ وبوجود ضغوطات متنوعة مجتمعية على الجامعات لقبول أكبر عدد ممكن من هؤلاء الخريجين، ألا يحق للجامعات وضع شروط للتأهيل تتعلق بمحتوى المناهج وطرق التدريس خاصة، ومساعدة المدارس في ذلك حتى تستجيب الجامعات إلى هذه الضغوطات؟ ولماذا ترى الجامعات، على ما يظهر، أن هذا ليس شأنها، وهل يكفي إلقاء اللوم على المدارس، والتهرب بهذا من المسؤولية؟

(3)

تسعى فصول هذا الكتاب، والتي قدمت كأوراق في المؤتمر السنوي الثاني والعشرين الذي عقده معهد مواطن للديمقراطية وحقوق الإنسان في جامعة بيرزيت في أيلول من العام 2016، إلى تقديم تحليلات ووجهات نظر حول بعض هذه الموضوعات والأسئلة، من قبل أساتذة وإداريين لهم خبرة طويلة في العمل في الجامعات الفلسطينية. بطبيعة الحال، لم يكن هدف هذه الأوراق بمجموعها، أو نشرها في هذا الكتاب، التعرض لكل القضايا المثارة آنفا. لكن هذه المجموعة من الإسهامات قد تشكل فاتحة مستجدة لنقاش موسع ومستمر حول التعليم العالي في فلسطين.

فبينما يتناول د. سري نسيبة الصورة الكبرى المتعلقة بالعناصر المؤثرة تاريخيا واجتماعيا على الجامعات عموما، يرى كنتيجة لذلك وجوب إتباع سياسات متعددة الأهداف للنهوض بمكونات الجامعات المختلفة. وتثير د. مرفت بلبل السؤال العام

والمحوري عن مسؤولية جودة التعليم العالي، وترى أن هذه المسؤولية هي في الواقع ثلاثية وغير مقتصرة على طرف واحد دون غيره. ويشير د. نبيل قسيس من ضمن قضايا أخرى إلى الجانب البحثي في الجامعات، وهو يرى أنه يكفي فلسطين جامعة واحدة بحثية، أو اثنتين على أكثر تقدير، على أن تركز الجامعات الأخرى على نوعية التعليم وحاجات المجتمع المتعددة. ويؤكد د. سعيد زيداني أن الجامعات الفلسطينية هي أصلا جامعات تعليمية وفي المقام الثاني بحثية بسبب غياب المقومات الضرورية التي هي أيضا مسؤولية السلطة السياسية. أما الأستاذ رمزي ريحان فيلفت النظر إلى أن ثلثي خرجي الثانوية العامة هم من الفرع الأدبي وأن ثلث هؤلاء غير مؤهلين للتعليم العالي، أو للعمل وللحياة عموما، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في المناهج التعليمية على مستوى المدارس كمهمة أساسية وحيوية تخدم عدة أغراض. ويرى د. أباهر السقا أنه توجد أزمة حقيقية في نطاق التدريس والبحث تتعلق بالعلوم الاجتماعية عامة وفي مجتمع مُستعَمر، لا يوجد إدراك كاف لأبعادها. ويولي د. عبد الرحمن التميمي اهتماما خاصة بمحتوى المناهج الدراسية في الجامعات الفلسطينية، وخاصة الأبحاث التي يقوم بها الطلبة في العلوم الاجتماعية، ويدعو على إعادة تشكيل «المنظومة المعرفية» واستبدال ما يجري حاليا بالمحتوى الذي يدعوا إليه. أما د. جورج جقمان فيرى أن إصلاح التعليم العالي غير مستقل عن إصلاح النظام السياسي بما في ذلك إرساء حكم القانون ليوفر حماية للجامعات من «الحرب» الذي تخوضه المصالح الخاصة ضد الجامعات.

لبِنة أخرى في الجدار[1]

سري نسيبة

توجد عوامل عدة ذات أهمية من المفيد أخذها بعين الاعتبار حين نأتي إلى معاينة وضع مؤسسات التعليم العالي وهويتها في البلاد، وأهمها، برأيي، تحديد موقع هذه المؤسسات في الخريطة الزمانية/المكانية للتعليم عموماً في البلاد، والتجربة التكوينية لهذه المؤسسات، بمشاكلها وحلولها اللحظية. ويمكن إجمال بعضها على النحو التالي:

(1) البيئة الاجتماعية/التربوية

وأشير بهذا إلى العناصر كافة التي يتكون منها المجتمع (اقتصاد، تعليم، ثقافة عامة، ... إلخ) والتي شكلت وتشكل البنى

[1] عنوان أغنية (Another Brick in the Wall) لفرقة بريطانية من ستينيات القرن الماضي تنتقد الكبت والنظام المحافظ في التعليم المدرسي، الذي يعيق نبوغ الطالب بدلاً من فتح الآفاق الإبداعية له. ويعكس هذا النظام المدرسي النظام المحافظ في المجتمع الأوسع.

التحتية لمؤسسات التعليم العالي التي تم البدء في إقامتها في فلسطين منذ سبعينيات القرن الماضي، وفي هذا الصدد لا يمكن تجاهل أثر غياب سلطة فلسطينية مستقلة ذات استراتيجية، وموارد مخصصة لتنمية المجتمع في المراحل الممتدة قبل ومنذ أفول الحكم العثماني إلى يومنا هذا، الأمر الذي ترك بصمته على البيئة المتخلفة التي أحاطت وتحيط بالتجربة المميزة التي بادر إليها المجتمع المدني لإقامة الجامعات في العقد السابع من القرن الماضي. فمما لا شك فيه، أن تقييماً موضوعياً للمستوى التربوي والتعليمي في الجامعات، وللعلاقات الإدارية والبشرية هذا اليوم فيها، لن يكون وافياً إن لم يأخذ بعين الاعتبار، مثلاً، مدى ومستوى ومراحل انتشار التعليم في البلاد، ومستوى ونوعية الثقافة العامة الممتدة في المجتمع، التي كونت جميعها الأرضية التي تمت المباشرة في تأسيس الجامعات عليها. فنحن إنما نتحدث عن فترة لا تتعدى جيلاً واحداً فقط (من العقد الثاني إلى السابع من القرن الماضي) انتقلنا به من مرحلة كانت تسودها الأمية، ولم يكن فيها مطبوعة عربية واحدة، إلى عهد باشرت فيه أطراف في المجتمع المدني، وفي غياب سلطة ذاتية، إلى إقامة الجامعات. وليس عيباً الإشارة إلى أنه، وباستثناءات فردية بسيطة، لم يكن المناخ ناضجاً بكل معنى الكلمة لوجود أو إيجاد مؤسسات تعليم عالٍ عند المباشرة بها؛ أكان ذلك على مستوى المؤسسين لها، أم المصادر المالية المتوفرة، أم الكادر الوظيفي، أم المستوى التعليمي المحيط في المدارس أو المجتمع. بل، ومن الجدير ذكره، أيضاً، أن الكادر الأكاديمي في الجامعات اليوم، الذي لا يتجاوز الألفين من حاملي الدكتوراه، والقائمين على تدريس ما يزيد على ربع مليون طالب، إنما يمكن اعتباره أنه ينتمي إلى جيل ثالث فقط من الأكاديميين، لم يكونوا، في الأغلب، ممن لديهم خبرة، أو خبرة مميزة في تأسيس الجامعات. ومن المخرجات المهمة لهذه الخلفية التاريخية بوجهها العام، تلك التفاعلات التي شاهدناها

ونشاهدها داخل المجتمع الجامعي، التي لم تسمح، بعد، باستقرار هوية بعينها، أو إدارة نموذجية أو استراتيجية جامعية متفق عليها في أوساط المعنيين. فهل الجامعة، بالأساس، هي أداة من أدوات النضال ضد الاحتلال؟ وكيف ذلك، وهل تصب جهدها على رفع مستويات التعليم المتدني في المدارس؟ وكيف يكون ذلك؟ وهل يتلخص دورها في سد احتياجات المجتمع؟ وكيف نتفق على ماهية تلك الاحتياجات؟ وهل عليها أن تسعى إلى مواكبة الجامعات العالمية في نشر الأبحاث؟ وفي أي مجال أو لغة يمكن ذلك؟ أم هي الآن مجرد تجارة لرجال الأعمال، ... وهكذا. ما أود قوله في هذا المجال أن عدم التوصل، بعد، إلى تحديد استراتيجية ملائمة للتعليم العالي حتى الآن، واستمرار البحث عن هوية جامعية واضحة في هذا السياق، وأخذاً بالاعتبار الخلفية العامة المشار إليها، لا يمكن اعتباره أمراً غريباً، وإنما هو حال طبيعي، بل وصحي، يمكننا التعامل معه حسبما تمليه ظروفنا المحلية، وتتطلبه تطورات العلم والتعليم على الصعيد العالمي.

(2) الاحتلال

باستثناء فترة العشرين عاماً الوجيزة خلال القرن المنصرم، التي انتقلت فيها إدارة الأراضي التي احتلت العام 67 إلى أيدٍ عربية، فإن وقوع فلسطين عموماً، وأراضي الضفة الغربية وقطاع غزة خصوصاً، قبل خمسين عاماً، تحت أيدي إسرائيل، يعني، كما قلنا، استمراراً لغياب سلطة ذاتية طوال القرن الماضي لديها القدرة على وضع وتنفيذ استراتيجية واضحة، تلائم تطلعات الشعب الفلسطيني للتطور أسوة ببقية الشعوب. لكن الوجه الآخر والمرافق لغياب السلطة الذاتية التي يمكنها التخطيط والتنفيذ الذاتي، هو وجود السلطة الاحتلالية التي تخطط وتنفذ لتطلعاتها هي، أكان في ما أصبح دولة إسرائيل،

أو في المناطق المتبقية، ونحن نعلم أنه لم تلبث الجامعات الفلسطينية أن خرجت إلى حيز الوجود في هذه المناطق المتبقية، حتى باشرت سلطات الاحتلال في محاولة لتقويضها وتطويعها، بدءاً بنفي أول رئيس لها، وهو الدكتور حنا ناصر، خارج البلاد، إلى المحاولة الفاشلة في أوائل الثمانينات لفرض الأمر العسكري رقم 854 عليها، حين حاول الاحتلال النفوذ من خلاله إلى قلب مؤسستنا الجامعية ليسيطر عليها، أكان ذلك على مستوى تعيينات الأساتذة والموظفين فيها، أم قبول الطلبة، أم البرامج الأكاديمية، أم المناهج والكتب، أم السياسات عموماً. وما لنا في هذا الصدد إلا أن نحيي صمود ومقاومة الجامعات في حينه، طلبة وموظفين، الذي أفشل مخططات الاحتلال تلك، ولو بثمن، وأجبره على التراجع. ومع ذلك، فلقد بقي الاحتلال في هذه المناطق يفرض واقعاً مقيداً على نمو الجامعات، حتى إلى ما بعد التوقيع على أوسلو، وإلى يومنا هذا، وذلك كجزء من سياسة القفصنة والتقييد التي يفرضها في هذه المناطق على الشعب ومؤسساته، الرسمية منها وغير الرسمية، ولكن أصعب هذه التقييدات، في هذا المجال، برأيي، تلك التي فرضها ويفرضها منذ أوسلو على جامعة القدس تحديداً. وهنا، اسمحوا لي أن أضعكم في صورة بعض الخصوصيات في التجربة الجامعية هناك، التي وإن كانت تجربة خاصة مع الاحتلال، فقد يمكن مع ذلك أن تلقي ضوءاً على طبيعة المشاكل العامة، التي يمكن تسميتها داخلية، وتتشارك الجامعات كافة فيها، وسوف أتطرق إليها فيما بعد.

كما تعلمون، انتقل تسجيل كافة المؤسسات والهيئات والشركات والجمعيات والمحال التجارية التي وجدت في القدس قبل العام 67، والتي أقيمت بعد ذلك التاريخ إلى السجلات الإسرائيلية، كجزء من تطبيق قانون ضم القدس الشرقية إلى إسرائيل، وبقيت جامعة القدس، كمؤسسة متواجدة داخل وخارج الحدود

التي رسمتها إسرائيل للمدينة، بعد قيامها بمصادرة أراضٍ من المناطق المحيطة -وصلت شرقاً إلى تقسم حرم الجامعة في أبو ديس إلى شطرين- بقيت في نهاية الأمر وحيدة في هذا الشأن، دون أن تسجل نفسها كمؤسسة تابعة للنظام الإسرائيلي. وفي العام 1995، قررت المؤسسة الإسرائيلية، اعتباطاً، سحب الاعتراف بشهادات الجامعة لخريجاتها اللواتي كن يعملن في المؤسسات الإسرائيلية المختلفة، وفي لحظة قيام المحكمة المركزية بقبول دعوى تلك الخريجات التي رفعت ضد الحكومة، وجدت الجامعة نفسها أمام المحكمة العليا بدعوى أن الجامعة ليست كياناً قانونياً، فإما أن تخرج من القدس، ولا سلطة رسمية لإسرائيل عليها، كما الحال بالنسبة لبقية الجامعات الفلسطينية، أو أن تسجل نفسها في إسرائيل كبقية المؤسسات الفلسطينية الموجودة في القدس، وإلا فتبقى مسألة الاعتراف بشهاداتها مسألة معلقة. وبدأت هنا معركة قانونية/سياسية لم تنتهِ بعد، ليس شيء منها له علاقة بتسمية الجامعة كما أشاع بعض الجهلة - تقصد وقصدت منها إسرائيل أن تشل حياة مؤسسة وطنية من مؤسسات القدس، وباقية فيها بعد إغلاق بعضها ، وهجرة أخرى منها، تخدم، من ضمن من تخدمهم، أبناء القدس ليبقوا فيها، فإما أن يتجه هؤلاء إلى مؤسسات خارج القدس، الأمر الذي يؤدي إلى فقدان المؤسسة مبرراً أساسياً لوجودها في القدس، وإما أن تخرج المؤسسة من القدس، ما يقود إلى النتيجة نفسها.

لا أود الإسهاب في تفاصيل معركة أجهدت الجامعة وأنهكتها طوال هذه السنين، لكنها قصة تحدٍّ للمؤسسة الوطنية الجامعية بامتياز، لا تشاركها فيها أيٌّ من أخواتها على أرض الوطن. وإن كان الأمل في لحظة ما أن تستكمل اتفاقات أوسلو ويجري تطبيق ما تم تطبيقه في بقية الأراضي المحتلة في القدس أيضاً، فلم يعد هذا الأمل، اليوم، ذا معنى، ويبقى التحدي

قائماً. بقي أن أقول، في هذا الشأن، إن قيام إسرائيل بتوسيع حدود المدينة شرقاً، ليقسم الحرم الجامعي في أبو ديس إلى شطرين، تبعه قرار بناء الجدار في وسط هذا الحرم، ومصادرة الشطر الغربي منه، لعزل التجمعات السكانية في المنطقة عن مدينتهم، وضع الجامعة بهيئاتها كافة في حالة تصدٍّ جسمي وشعبي وإعلامي مع الجيش وجرافاته وأوامره ما يقارب أربعين يوماً وليلة، انتهت برجوع الجيش عن مخططاته السابقة، ورفع يده عن الجزء الأكبر من أراضي الجامعة التي أراد ابتلاعها. وحصل كل ذلك قبل أن ينتبه المجتمع الفلسطيني، آنذاك، إلى إجراءات الاحتلال المشابهة على طول الخط الأخضر، التي أفرزت المقاومة الشعبية في تلك المناطق فيما بعد، بنتائج متفاوتة.

قد تستغربون إن قلت إنه على الرغم من كل ذلك، ومن التحرشات المستمرة في أعمال الجامعة، وأبنيتها، وأنشطتها داخل القدس، وداخل البلدة القديمة، حيث تقوم الجامعة بمحاولة مضنية لسد الفراغ الناشئ عن هجرة أو أغلاق كثير من المؤسسات ذات الصلة بتقديم الخدمات مختلفة الشأن للمجتمع المقدسي، وعلى الرغم من اقتحامات الجيش المتكررة للحرم الرئيس في أبو ديس، والتابع لمنطقة «ب»، التي وصل عددها ذات عام قبل بضع سنين أكثر من أربعين اقتحاماً عنفياً، فإن التحديات الأخرى والداخلية التي واجهتها الجامعة، خلال عقدين من الزمن، والمترتبة على الأرضية التاريخية التي سبق وذكرت، فاقت بحديتها وعمقها، كثيراً، تلك المعارك التي ذكرتها مع الاحتلال. وأريد، هنا، أن أضعكم بصورة هذه العقبات التي سميتها «داخلية» ولو بشكل مختصر، أيضاً، وترتبط جميعها باعتقادي، ولو بشكل مباشر، أو آخر بوضعية المؤسسة التربوية في المجتمع الفلسطيني في الخريطة الزمانية المكانية التي سبق أن ذكرتها في مقدمة مداخلتي، التي تعكس

تدنـي المسـؤولية المجتمعيـة، وغيـاب التهيئـة الاسـتراتيجية لبنـاء مؤسسـات التعليـم العالـي فـي الوطـن.

وأولـى هـذه الصعوبـات كانـت انعـدام خطـة وطنيـة لتأسـيس جامعـة فـي القـدس -تلـك التـي نـادى رؤسـاء الـدول الإسـلامية بإقامتهـا فـي مؤتمرهـم المنعقـد فـي القـدس العـام 1930 - وحـاول البعـض إحياءهـا فـي الخمسـينيات، لتسـتبدل للأسـف بمشـروع الجامعـة الأردنيـة فـي عمـان، ثـم تبـع ذلـك الفتـور لـدى القيـادات الوطنيـة المحليـة فـي السـبعينيات لإحيـاء الفكـرة مـن جديـد، بدعـوى أن القـدس أصبحـت تابعـة للنظـام الإسـرائيلي، إلـى أن قامـت أربـع أطـراف مختلفـة فـي أواخـر السـبعينيات بإنشـاء أربـع مؤسسـات منفصلـة عـن بعضهـا، إحداهـا فـي أبـو ديـس، والأخـرى فـي البيرة، توجهـت كل منهـا إلـى اتحـاد الجامعـات العربيـة لنيـل الاعتـراف بشـهاداتها، فطلـب مـن القائميـن علـى المؤسسـات الأربـع الاتحـاد تحـت مسـمى واحـد، لكـي يتـم الحصـول علـى ذلـك الاعتـراف، فتأسـس منـذ ذلـك الوقـت اتحـاد اسـمي، تبعتـه خطـوات بطيئـة لتحويلـه إلـى اتحـاد فعلـي، وتبـع ذلـك، أيضـاً، فتـور، بـل ومقاومـة مؤسـفة مـن قبـل مؤسسـة التعليم العالـي، التي نظر بعـض أعضائها إلـى هـذا الكيـان الجديـد نظـرة تخـوف مـن منافسـة متوقعـة مـع المؤسسـات التـي يترأسـونها، فـكان مـن ضمـن مـا اتهمهـا بـه أحـد أصحـاب الشـأن، فـي لحظـة مـا، بأنهـا تقـوم بالتوسـع، فـي لحظـة غـاب عـن بالـه فيهـا أن الجامعـة ليسـت مسـتوطنة، بـل مؤسسـة تناضـل مـن أجـل تثبيـت الهويـة الوطنيـة علـى بقعـة حساسـة، وأن مؤسسـة السـلطة ووزارتـه، عليهـا واجـب تقديـم كل العـون لتطويـر مؤسسـة فـي مدينـة هجرتهـا الاتفاقـات السياسـية، وهاجرهـا الناس ومؤسسـاتهم إلـى العاصمـة الجديـدة. ومـن مآسـي الأمـور أن قـام وزيـر التعليـم العالـي، فـي لحظـة مـا، وقـد كان قـد شـغل سـابقاً رئيسـاً لإحـدى هـذه المؤسسـات الجامعيـة، باسـتصدار مرسـوم مـن الرئيـس عرفـات (تـم إبطالـه فيمـا بعـد) يقضـي بمصـادرة كليـة

الطب التي أنشأتها الجامعة الفتية، لكي تصبح شؤونها تابعة لوزارته. إن قصة التدخلات السلبية لأصحاب النفوذ مستمرة، للأسف، حتى اليوم، وتتخذ شكل الملاحقة لمنع تمكن الجامعة من تجنيد الدعم المالي لها من الدول الصديقة، هذا في حين يستمر أصحاب الشأن هؤلاء وغيرهم بالتغني بالقدس كعاصمة للشعب الفلسطيني.

أسوق هذه الأمثلة، وهي غيث من فيض، لأنها كتحديات وعقبات لا شأن للاحتلال بها، وإنما تنبع من التشكيلة المجتمعية التي نوجد كمؤسسات جامعية في صميمها، والتي من المفترض أن نكون نحن قادرين على تذليلها، دون اللجوء إلى هيئة الأمم أو مجلس الأمن. وللأمانة أقول إنه لولا الوعي السياسي الذي تمتع به الرئيس الراحل عرفات، لما تمكنت الجامعة من تذليل تلك العقبات التي رافقتها منذ اللحظات الأولى لتكوينها.

(3) التحديات الداخلية

أنتقل الآن لوضعكم في صورة التحديات الداخلية التي انعكست إجراءات الاحتلال وغياب الاستراتيجية الوطنية لبناء الجامعة عليها، والتي تتلخص، بداية، في تردد موظفيها وممانعة بعضهم لإجراءات التوحيد الفعلية، فكانت إحدى الاعتراضات تتعلق بحقوق نهاية الخدمة التي لم توفرها ثلاث من كلياتها التأسيسية، التي تخوف الموظفون من فقدانها، في حالة نقل ارتباطهم الوظيفي إلى كيان قانوني جديد، فما كان من الجامعة الفتية، إلا أن تتحمل على عاتقها تلك الديون كافة، وغيرها، في سبيل إنجاز ما اعتبرته هدفاً وطنياً تتساقط التبريرات المالية وغيرها أمامه، وهذا في الوقت الذي كانت فيه جيوبها فارغة تماماً. وهنا، فغني عن القول، إن إغلاق الجامعة كان وقد يكون أنجع مالياً من الإبقاء عليها وتوسيعها، ما ينبهنا إلى دور نضالي للجامعات في هذا الوطن، يفوق كثيراً أدوار

الجامعات في دول مستقلة، ولا يختلف فلسطينيان على أن تأسيس جامعة قوية في القدس، إنما يشكل هدفاً وطنياً من غير المقبول المساومة عليه، علماً أن الجامعة -كما قلنا- ليست ترفاً هامشياً للمجتمع، وإنما ركن أساسي من أركانه الذي نصبو إلى تطويره نحو الأفضل.

لقد كان العامل المالي دوماً مصدر قلق وألم للجامعة، وجميعنا يعلم تقاعس السلطة عن تقديم الدعم المالي اللازم للتعليم الجامعي، وبخاصة أثناء تلك الفترة الأولى والحرجة لتأسيس الجامعة، عندما بدأ الاتحاد الأوروبي بتخفيض معونته للجامعات، سنة بعد أخرى، ولفترة خمس سنوات بعد إقامة السلطة، متوقعاً أن تبدأ السلطة التي بدأ بتغذيتها مالياً، بتغطية هذه التخفيضات بشكل متساوق في ميزانيات الجامعات السنوية. تبع ذلك، كما نعلم، وبعد انقضاء فترة السنوات الخمس، التي لم تحرك السلطة فيها ساكناً، إقرار السلطة أخيراً بضرورة تقديم حجم المعونة ذاته، ثم عدم التزامها كلياً بهذا القرار، وثم إقرار المجلس التشريعي بضرورة مضاعفة هذا الحجم، بخاصة في ظل التوسع الذي شهدناه في إعداد الطلبة والمدرسين والمؤسسات القائمة على ذلك، دون تنفيذ إلى هذا اليوم لهذا القرار - أمر مؤسف عندما نقارن النسبة المخصصة للأجهزة الأمنية مع تلك الهزيلة للتعليم العالي.

قلت إن إجراءات التوحيد والتوسع في الجامعة لاقت تحديات داخلية نتج بعضها عن عوامل مالية، لكنها لاقت تحديات، أيضاً، مرتبطة بذلك نتجت عن عدم ارتياح الكادر الموجود، آنذاك، لعملية التوسع هذه، فلم يرق للأساتذة الموجودين على رأس عملهم، ويتقاضون رواتبهم بشكل متقطع أو جزئي بسبب الشح المالي، استقدام وتوظيف أساتذة جدد، أكان ذلك في دوائرهم، أم للبرامج المستحدثة، أم في مراكز خدمية مختلفة قامت الجامعة على تأسيسها كجزء من تواصلها مع المجتمع

المقدسي، كما لم يرق لهم توظيف أساتذة يتخصصون في الأبحاث، أو آخرين يستدعي جذبهم أو تخصصهم أو ميزة لهم، عقداً خاصاً يميزهم مالياً عن نظرائهم الاسميين، ومن هنا، وفي ظل القحط المالي الذي شهدته الجامعة، نشأت مقاومة نقابية لها مبرراتها لسياسة الجامعة، شكلت تحدياً صعباً كان على إدارة الجامعة معالجته، وفي الأغلب لم يكن ذلك ممكناً إلا بالمسلك الديمقراطي، وعن طريق الحوار، وفي بعض الأحيان التكاتف للضغط على السلطة من أجل تحصيل الدعم، أو حتى المخصصات المنظورة، لكن حالة عدم الاستقرار التي رافقت الإضرابات النقابية أثرت سلباً، من جهة ثانية، على قدرة الجامعة، بشكل مستمر ومتراكم، لاستقطاب الأعداد والنوعيات الملائمة من الطلبة، الذين يشكلون مصدر دخل جزئي يساعد الجامعة في تصريف أمورها، كما أثر سلباً على تصريف الإدارة لشؤونها بشكل سلس.

من الواضح مما سبق أن ما سمَّيته سياسة الجامعة، تصادم مع مطالب ورؤى الموظفين فيها في محطات مختلفة أوجبت أن يكون هامش الحوار الذي ذكرت على أوسع وجه، وقامت الجامعة لأجل ذلك باستحداث آليات غير معهودة في الوطن لإنجاح هذا الحوار بشكل ممأسس، فأضافت إلى أنظمتها هيئتين قياديتين؛ إحداهما تنفيذية، وهي هيئة الرئاسة المكونة من بعض أعضاء مجلس الجامعة، التي تجتمع دورياً للتأكد من تناسق الرؤى والسياسات في مجالات الإدارة المختلفة كالشؤون الأكاديمية، والتخطيطية، والإدارية، ... وغيرها، ولديها المجال للتوسع في نقاشات لا يمكن لضيق الوقت مناقشتها في اجتماعات المجلس الشهرية. أما الهيئة الأخرى، فهي حتى اللحظة استشارية، ولكن يرجى تطويرها مع الخبرة والزمن إلى هيئة تنفيذية، هي هيئة المجالس التي تجتمع مرة أو مرتين أثناء العام على مدار يومين، يتم فيها بحث السياسات العامة،

وتبادل الدراسات ذات العلاقة بتطور الجامعة، وتضم هذه المجالس الأكاديمية والإدارية في الجامعة كافة، إلى جانب ممثلين عن الطلبة والنقابة، وتتشكل أمانة سرها من أعضاء قاموا في سابق الوقت بوظائف إدارية قيادية، ويكون أمين سرها، بحكم المنصب، عضواً في هيئة الرئاسة، وأيضاً في مجلس الجامعة. أضف إلى كل ذلك أن الجامعة أتاحت أيضاً من خلال أنظمتها، أن يكون ممثل النقابة، وممثل اتحاد الطلبة أيضاً، أعضاء في مجلس الجامعة وفي مجالسها الأكاديمية المختلفة. إن توسيع هامش المشاركة الممأسسة للعاملين في الجامعة، لكي تتحول المصادمات بالرأي إلى خلافات عقلانية، لا شك في أنه خفف من حدة الخلافات، وأسس مساحة من حرية الرأي حافظت على تماسك الجامعة في خضم التجاذبات الحادة التي مرت بها، وقد تكون الخطوات التي اتخذتها جامعة القدس في هذا المجال نموذجاً يمكن تطويره نحو وضع أسس أكثر ديمقراطية في الجامعات، قد تساعد في الحفاظ عليها أمام التجاذبات الداخلية الحادة التي قد تتفاقم في أيام مقبلة في ظل الوضع الاقتصادي المقيد، إلى جانب تقلص الدعم المالي الخارجي للبلاد عموماً.

أما من جهة أخرى، وبالنسبة لتلك الهيئة العليا، وهي مجلس أمناء الجامعة، فقد تم الحفاظ على علاقة عمل سلسة معه، ويعقد جلساته مرات عدة سنوياً، أقلها أربعة اجتماعات، يناقش فيها الأمور الحيوية كافة، ويستمع إلى تقارير الإدارة، ويتخذ القرارات كما هو منصوص عليه في النظام. ومن أهم أدواره، أن يكون صمام أمان لقانونية الإجراءات الأكاديمية والإدارية التي تتخذها الإدارة، إلى جانب توفير ما يتمكن أعضاؤه من توفيره لمساعدة الجامعة، وهنا فيجب الإشارة إلى أن الدور الذي يتوقعه منه العاملون في الجامعات لتوفير الأموال، كما هو الحال في بعض الجامعات الأجنبية، يفوق، بكثير، قدرته

على ذلك لاعتبارات عدة، منها انتماء كثير من أعضائه لتلك الفئة الاجتماعية نفسها التي ينتمي إليها العاملون أنفسهم. لكن دورهم في ظروفنا السياسية لا ينحصر في تجنيد الدعم المالي، ولكن يتعداه إلى تقديم الدعم في مجالات حيوية أخرى، كالعلاقات الخارجية مع السلطة أو غيرها، وأسوق كمثال في هذا الشأن، تمكين الجامعة من تسجيل أراضي الحرم الرئيس في أبو ديس كوقف لها أثناء مراحلها التأسيسية.

(4) أثر البيئة والتاريخ على إدارة التعليم ونوعيته

آتي أخيراً إلى تناول ما هو في اعتقادي الأهم من كل ما جاء، وهو توضيح سبب اختيار عنوان هذه المداخلة: لبنة أخرى في الجدار، وليس هذا هو جدار الفصل العنصري، أو جدران الأبنية الحديثة التي أخذت جامعاتنا تتألق بها، بل هو عنوان أغنية قديمة لفرقة بينك فلويد تنتقد سياسة الكبت الفكري والتبكيت الصناعي في المدارس - واخترت هذا العنوان من حيث انطباقه، بشكل ملحوظ، باعتقادي، على الوسط التعليمي في الجامعات لدينا، كامتداد طبيعي للوسط المدرسي والمجتمعي على حد سواء، الذي، بدوره، يشكل امتداداً طبيعياً للبيئة التعليمية والاجتماعية التاريخية التي نقف عليها. فالحائط المشار إليه، إذن، ليس هو البناء، وإنما هو حاصل تلك المعوقات كافة، أمام نمو سيادي للشعب الفلسطيني، الذي انعكس في نظام تقليدي، قليل الثقة بنفسه، ومنغلق على ذاته، فيحد من نمو الجديد والمبدع في الفكر والمفكر، ويجد نفسه مدفوعاً إلى تكرير ذاته في مناهجه وأساليبه، أو مدفوعاً إلى تحويل نفسه من بؤرة تربوية علمية لصقل المواطنة، وتحرر العقل، إلى معمل يتم فيه تغليف الطالب كمنتوج صناعي لا يختلف عن مثيله إلا عدداً، فلا يفعل الأستاذ شيئاً في نهاية الأمر إلا إعادة إنتاج نفسه، ولا تتحرك الجامعة قدماً ولو قيد أنملة. وتنطبق هذه الثقافة التعليمية

في علاقة الأستاذ بتلميذه على علاقة المسؤول بالأستاذ، بل وبالموظف الإداري، بحيث لا تتاح الفرصة للأستاذ أو الموظف أن يبدع في عمله، بسبب القيود الشكلية التي توضع عليه، وجميع تلك القيود نسخة لأنظمة المصانع والشركات التي تحتسب الربح والخسارة بالمقاييس المادية، وليس العلمية أو الإبداعية، أو بمقاييس المنتوجات الاستهلاكية التي لا يستخرج منها، إن أُستخرج شيء، إلا منتوجات استهلاكية غيرها، وليس من منظور الاستنبات الإنساني؛ أي ذلك المواطن الذي يوجد ولا يقف عند ما يجد. حتى إنها تنظر إلى ما يسمى بالدوام كما لو كان دواماً لأشباح أو آليات جل فائدتها النقر على الأزرار الحاسوبية لتحريك آليات غيرها في منظومة مغلقة. ليست الجامعات المحلية، تماماً، بهذا الوصف، لكن التجاذبات بين من يشد فيها إلى هذا المنحى الصناعي، وبين آخرين يشدونها نحو الإبداع والتحرر، طلبة كانوا في ساحتهم، أم أساتذة في طموحاتهم أم موظفين في عملهم، إنما تختلط جميعاً في مخاض عويص تخوضه جامعاتنا حالياً، وتتأثر فيه من المحيط التعليمي والمجتمعي الأوسع، من شأنه، في نهاية الأمر، صقل هوية المؤسسة المعنية، إن كانت تنحو منحى البحث والإبداع والتعليم المميز، أو منحى التلقين التقليدي. مرة أخرى، فالقيود المشار إليها ليست قيوداً احتلالية لا يمكن التخلص منها إلا بإزالته، بل هي قيود فرضتها وتفرضها علينا بيئتنا المجتمعية والتعليمية، نطوع أنفسنا لها ويصلّبها عدم الثقة بأنفسنا كقائمين على مؤسسة أكاديمية، ليست كمثيلاتها في دول مستقرة، بل هي أشبه ما تكون ممراً شائكاً نحو تحرر المجتمع، يستلزم ابتداع وسائل شجاعة، وقد تكون غير معهودة لشقه، مسترشدين دوماً، في عملنا ذلك، بهدف عتق العقل من القيود التي تكبله كالقيمة الأساس، والعنصر الأساس، للمشروع العلمي، وليس بالمعايير المالية أو الشكلية، وإن كانت الضرورة توجب ثانوياً العناية بهذه الأخيرة.

قد يبدو كلامي الأخير هذا عاماً إلى درجة الغموض، وعليه فأريد أن أنهي مداخلتي ببعض الاقتراحات الحية كأمثلة للاستنهاض الذي أعني، هي مختارات من حقول مختلفة، آملا أن تتضح صلتها بجملة ما قلت حتى الآن: ومنها مثلاً:

- على صعيد التواصل بين التعليم الجامعي والمدرسي، العمل على تشبيك كل جامعة بالمدارس المحيطة بها، وذلك من خلال أنشطة مختلفة، كاستضافة طلبتها مع معلميهم للمكتبة الجامعية، وللمختبرات، والمحاضرات، وكالتأسيس لإطار حواري مستمر بين الجامعة وتلك المدارس؛ بهدف المنفعة المتبادلة التي تشمل تهيئة الطالب المدرسي للتعليم الجامعي.

- على صعيد تأهيل الطالب الجديد للتعليم الجامعي، تخصيص فترة زمنية للطلبة الجدد قبل البدء في العام الأكاديمي، يتم فيها إعطاء دورات خاصة تشجع الطالب على التفكير الحر من جهة، والاستماع إلى رأي الغير من جهة أخرى، وأشير هنا إلى تجربة ناجحة في اللغة والتفكير بدأنا العمل فيها في جامعة القدس، بالاستعانة بتجربة لجامعة بارد، وهي الجامعة التي نتعاون وإياها في برامج مخصصة باللغة الإنكليزية في حرمنا الجامعي في أبو ديس، وكانت بالنسبة لنا مدخلاً آخر لتجاربنا المستمرة لتطوير الفكر الناقد في التحليل والتركيب.

- إعادة التفكير بالتخصصات المنفردة والمتعددة، وعدم التردد من دمج تخصصات في العلوم الدقيقة مع غيرها في الإنسانيات.

- على صعيد الأبحاث، مثلاً، إنشاء دائرة خاصة للترجمة المتخصصة، وتشجيع النشر لأولئك الأساتذة

الذين لا يتمكنون من كتابة ونشر أبحاثهم في المجلات المحكمة العالمية، عوضاً عن نشر تلك الأبحاث في المجلات البحثية العلمية التي تصدرها الجامعات المحلية أساساً بهدف الترقية.

- تحديد سقف الساعات المعتمدة للأستاذ المساعد الجديد، بحيث تبدأ بساعات تدريس معتمدة محدودة، يتم تشجيع الأستاذ في الوقت المتبقي، وبوسائل مختلفة، منها الإرشاد على نشر أبحاثه، وقد يكون منها بدءاً ما يستله من رسالته، أي يكون تعيينه جزئياً بمثابة باحث ما بعد الدكتوراه.

- على صعيد التعليم، أن يصار إلى دورات حوارية مستمرة بين الأساتذة من مختلف التخصصات، يتبادلون فيها تجاربهم، ويطلعون على ما هو جديد في وسائل التربية.

- على صعيد التعاون الجامعي، أن يتم تشبيك وتبادل الأساتذة والبرامج والمكتبات، فتشترك المكتبات كافة في نظام حاسوبي موحد، يمكن أن يصبح مستقبلاً أساسا للمكتبة الوطنية.

- على صعيد عام، أن يصار إلى ابتعاث الطلبة المميزين إلى الخارج لتحصيل الشهادات العليا وتوظيفهم عند عودتهم، وتوظيف كل فلسطيني آخر عائد ومؤهل، إن لم يكن في جامعة بعينها أولاً، ففي بنك بشري تتعاون فيه الجامعات معاً كمركز وطني مشترك بينها يقضي فيه الخريج وقتاً في تطوير قدراته الأكاديمية، البحثية منها والتعليمية، إلى أن يتم نقله إلى ملاك جامعة أو أخرى تحتاجه.

أدرك تماماً أن بعض هذه الاقتراحات وغيرها قد يتطلب إنفاقاً لا تقدر الجامعات عليه، ولكن البعض الآخر مقدور عليه بالمتوفر من الميزانيات، ثم إن مجرد تشجيع حركة نهضوية وتجديدية قد تتفتق عنه أفكار جديدة، يصب بعضها في عتق الجامعات من قيودها الداخلية.

وأما أخيراً، وقد يكون هذا هو الأصعب على المستوى النفسي/الاجتماعي، فما يتوجب علينا العمل على تحقيقه، هو أن نطيع أنفسنا لفتح أبواب التقدم لبعضنا البعض، حتى لا نعترض طريق بعضنا البعض في البيروقراطية التي نغلف فيها عدم ثقتنا بأنفسنا، أو غيرتنا من غيرنا، أكان الغيرُ قد تقدم بوظيفة في دائرتنا فأنحينا طلبه جانباً، أم أتى بوصف لمساق أو برنامج، أو مشروع لبحث، أو منهج جديد في التدريس، أو دعوة لحضور مؤتمر، أو غير ذلك، فنخترع المبررات لأنفسنا أو لغيرنا بعدم وجود شاغر أو حاجة لهذا الجديد، وفي نهاية الأمر، فبرأيي أن تسخير الإمكانيات كافة للفرد، حتى لو كان فريداً، قد يوقد تلك الشعلة التي من شأنها أن تضئ ما حولها.

من المسؤول عن ضمان جودة التعليم العالي في فلسطين؟

ميرفت بلبل

(1) المقدّمة

نما قطاع التعليم العالي في فلسطين نمواً ملحوظاً منذ تأسيس السلطة الوطنية الفلسطينية. فقد وصل عدد مؤسسات التعليم العالي، على اختلاف أنواعها، حسب إحصاءات سنة 2015،[1] إلى 52 مؤسسة، منها 14 جامعة تقليدية (3 حكومية، 3 خاصة، و8 عامة أو غير ربحية)، وجامعة للتعليم المفتوح تتوزع مراكزها ما بين الضفة وغزة بواقع 22 مركزاً، و19 كلية جامعية و18 كلية متوسطة، علماً أن هناك موافقة مبدئية على إنشاء 3 جامعات

[1] وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، «الدليل الإحصائي السنوي لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، 2015-2016»، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2016. تم الاسترداد من:
http://www.mohe.pna.ps/services/statistics

جديدة في الضفة الغربية، إحداها جامعة للتعليم المفتوح.

ينخرط في هذه المؤسسات حوالي 216 ألف طالب وطالبة، منهم حوالي 61% ملتحقين في الجامعات التقليدية، وحوالي 27% في التعليم المفتوح، موزّعين على تخصّصات يقرب عددها من حوالي 1100 تخصص وبرنامج أكاديمي. وقد بلغ معدل الالتحاق بالتعليم العالي للفئة العمرية (22-18) حوالي 42%.[2]

هذا النمو الكمي والتوسّع الكبير في عدد مؤسسات التعليم العالي والبرامج الأكاديمية التي تطرحها، كان يهدف، بشكل أساسي، إلى جذب أكبر عدد من الطلبة، بهدف زيادة مدخولات المؤسّسات الأكاديمية التي تقدّم هذه البرامج، ولكن لم يصاحب هذا التوسّع والزيادة المطّردة في عدد مؤسسات وبرامج التعليم العالي، تطوير سياسات وإجراءات وترتيبات مؤسّسية كافية تضمن الحفاظ على جودة ونوعية العملية التعليمية فيها، سواء أكانت هذه السياسات والإجراءات والترتيبات داخلية (على مستوى مؤسسات التعليم العالي ذاتها) أم خارجية (من قبل وزارة التربية والتعليم العالي، أو الجهات الرسمية المختصة، بما في ذلك الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة). ولا يخفى على أحد أن هذا النمو الكمي في مؤسسات وبرامج التعليم العالي في فلسطين جاء على حساب الجودة والنوعية.

(2) خلفية عن التعليم العالي في فلسطين

شهدت فترة السبعينيات بداية ظهور وانتشار الجامعات الفلسطينية، ففي سنة 1971، تم تأسيس جامعة الخليل، تلتها

[2] وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، «قاعدة بيانات التعليم العالي»، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2016. تم الاسترداد من: https://www.mohe.pna.ps/moehe/moehecreation

في 1972 جامعة بيرزيت، وفي سنة 1973 تم تأسيس جامعة بيت لحم، ثم في سنة 1977 تم تأسيس جامعة النجاح الوطنية في نابلس، وفي قطاع غزة تم تأسيس الجامعة الإسلامية في سنة 1978، وتم تأسيس جامعة القدس في أبو ديس في بداية الثمانينيات، أما البقية فقد أسست في التسعينيات.[3]

ومع ظهور الجامعات في الضفة الغربية وقطاع غزة في السبعينيات، ظهرت الحاجة إلى تأسيس جسم وطني يكون مرجعية في تنظيم أعمال هذه الجامعات والبرامج التي تقدمها، وتنسيق التمويل الخارجي الذي كان يرد إلى مؤسسات التعليم العالي من منظمة التحرير، وجهات عربية وأجنبية أخرى. وقد تم في هذا السياق، تأسيس مجلس التعليم العالي في سنة 1977، الذي استمر في ممارسة دوره كمرجعية وطنية لمؤسسات التعليم العالي، إلى حين نشوء السلطة الوطنية الفلسطينية في سنة 1994، وتأسيس وزارة التربية والتعليم في العام ذاته، التي أصبحت الجهة الرسمية الأساسية في الإشراف على التعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة بمستوياته كافة.

وفي سنة 1996، تم إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي كوزارة منفصلة حتى سنة 2002، حيث تم دمجها في وزارة التربية والتعليم العالي، واستمر الحال كذلك حتى سنة 2012، حين أعيد فصل الوزارتين لفترة قصيرة، وتم الدمج مرة أخرى في العام 2013.

وكان قد صدر، في وقت مبكر من عمر السلطة الفلسطينية، قانون التعليم العالي رقم (11) للعام 1998، الذي وضع الإطار العام

[3] Khalil Nakhle, «Quality Concerns in Palestinian Tertiary Education: A Question of Policy?» (Plenary presentation), the Academic Colloquia 2008 of Amideast's «Palestinian Faculty Development Program». Bethlehem- Palestine: Amideast's, 26-28 June 2008.

لعمل وزارة التعليم العالي، وبيّن صلاحياتها وحدود مسؤولياتها، كما حدّد أنماط التعليم العالي، ومستوياته المختلفة، وأنواع الشهادات الأكاديمية، وصنّف مؤسسات التعليم العالي، وميّز بينها من حيث آلية الإنشاء والتبعية المالية والإدارية والقانونية.

وهكذا منح القانون مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة قدراً كبيراً من الاستقلالية في إدارة شؤونها الداخلية، ونص على أن يكون لكل من هذه المؤسسات مجلسٌ خاصٌ بها يتولى إدارتها، وينظم شؤونها وأسلوب عملها، وأن يكون لها نظامٌ داخليٌ تصادق عليه الوزارة، كما نص القانون بوضوح على خضوع البرامج التعليمية والمؤهلات العلمية المطلوبة لهيئاتها التدريسية إلى مراقبة وإشراف الوزارة، وذلك بموجب أنظمة الترخيص والاعتماد.

ومنذ تأسيس وزارة التربية والتعليم، تراجع دور مجلس التعليم العالي، الذي تمت إعادة تشكيله بموجب مرسوم رئاسي صادر عن رئيس السلطة الوطنية الفلسطينية في سنة 1994،[4] ليصبح مجلساً استشارياً لا يتمتع بسلطات قانونية ملزمة، ولا يوجد له جسم تنفيذي إداري يدعم عمله.

وفي سنة 2001، وفي سياق مناقشة «استراتيجية التعليم العالي في فلسطين»، والبحث عن آليات واستراتيجيات وطنية لضبط الجودة والنوعية في مؤسسات التعليم العالي وبرامجه، وبناء على قرار وزراء التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي المنعقد في القاهرة في كانون الأول 2001، الذي حث الدول العربية على إنشاء هيئات وطنية شبه مستقلّة لضمان الجودة وتحسين الأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي، قرّر

[4] رئيس السلطة الوطنية الفلسطينية، «قرار رقم (8) لسنة 1994، بشأن تشكيل مجلس التعليم العالي الفلسطيني»، الصادر في 1994/08/04، 1994.

وزير التعليم العالي إنشاء «الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية للتعليم العالي» في 2002/1/27، وفي 2002/5/8، أصدر وزير التعليم العالي والبحث العلمي نظاماً للهيئة بموجب القرار الوزاري رقم 2 لسنة 2002، يحدد بموجبه تشكيلتها وصلاحيّاتها، ضمن أمور أخرى.

وبصدور النظام المذكور، باتت الهيئة جسماً حكومياً شبه مستقل يعمل تحت مظلة وزارة التعليم العالي، وتتبع مباشرة للوزير، وتعمل على ضمان وتحسين نوعية التعليم العالي من خلال تطوير وتنفيذ معايير الترخيص والاعتماد والتقييم. وباتت الهيئة هي المرجع الوطني والجهة الرسمية الوحيدة في فلسطين المنوط بها منح التراخيص لمؤسسات التعليم العالي والاعتمادات لبرامجها، ووضع المعايير الأكاديمية والتعليمات ذات العلاقة. كذلك خوّل نظام 2002 مجلس الهيئة، جميع الصلاحيات اللازمة لمراقبة التزام مؤسسات التعليم العالي بالأسس والمعايير المعتمدة، واتّخاذ الإجراءات القانونية اللازمة بحق المخالف لها.

حسب المادة (69) من القانون الأساسي الفلسطيني المعدّل لسنة 2003، يكون إنشاء أو إلغاء الهيئات والمؤسسات والسلطات، أو ما في حكمها من وحدات الجهاز الإداري، بقرار من مجلس الوزراء، على أن ينظم كل منها بقانون. لذلك، تم إنشاء الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي قانونياً بموجب قرار مجلس الوزراء الصادر في 2012/8/28، والذي نص على أنها تتبع وزارة التعليم العالي، وتتمتع بشخصية اعتبارية ذات استقلال مالي وإداري. وكلّف القرار المذكور وزير التعليم العالي بتقديم مشروع قانون لتنظيم الهيئة، إضافة إلى تكليف الوزير بتقديم مقترح إلى مجلس الوزراء بتشكيل مجلس إدارة مؤقت للهيئة. وبناء على هذا القرار، بتنسيب من وزير التعليم العالي، أصدر مجلس الوزراء

قـراراً آخـر بتاريـخ 2012/9/18 بالمصادقـة علـى تشـكيل مجلـس إدارة مؤقـت للهيئـة لمـدة عـام واحـد، إلـى حيـن تنظيـم عمـل الهيئـة بقانـون، برئاسـة وزيـر التعليـم العالـي.

وقـد تـم التقـدم بمسـودة قـرار بقانـون ينظـم عمـل الهيئـة إلـى مجلـس الـوزراء للدراسـة، وهـو حاليـاً فـي القـراءة الثالثـة، ولـم يتـم إقـراره بعـد. كذلـك، يجـب إقـرار جميـع الأنظمـة والتعليمـات ذات العلاقـة بالهيئـة التـي صـدرت بعـد صـدور القانـون الأساسـي فـي 18 آذار 2003 مـن قبـل مجلـس الـوزراء.

(3) تعريف ضمان الجودة في التعليم العالي

حسب الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي:

عمليـة إيجـاد آليـات وإجـراءات تطبـق للتأكـد مـن أن الجـودة المرغوبـة سـتتحقق فـي المنتجـات والخدمـات فـي كل الأوقـات، بغـض النظـر عـن كيفيـة تحديـد معاييـر هـذه النوعيـة، كمـا إنهـا وسـيلة للتأكد مـن أن المعاييـر الأكاديميـة المسـتمدة مـن رسـالة المؤسسـة المعنيـة، قـد تـم تعريفهـا وتحقيقهـا، بمـا يتوافـى مـع المعاييـر المناظـرة لهـا؛ سـواء محليـاً أو عالميـاً، وأن جـودة التعليـم والتعلـم والأبحـاث والمشـاركة المجتمعيـة ملائمـة، وتسـتوفي توقعـات مختلـف الأطـراف ذات العلاقـة.[5]

وحسب الشبكة الدولية لضمان الجودة في التعليم العالي:

ضمـان الجـودة فـي التعليـم العالـي هـو عمليـة تأسـيس ثقـة الأطـراف المعنيـة بكـون البنيـة المقـرة (المدخـلات، والعمليـة،

[5] الشـبكة العربيـة لضمـان الجـودة فـي التعليـم العالـي، «معجـم لمصطلحـات ضمـان الجـودة فـي التعليـم العالـي»، الشـبكة العربيـة لضمـان الجـودة فـي التعليـم العالـي، 2011. تـم الاسـترداد مـن:
http://www.uh1.ac.ma/system/files/Anqahe_Glossary_2011%20(1).pdf

والمخرجات) تلبي التوقعات أو المقاييس بشكل لا يقل عن متطلبات الحد الأدنى.[6]

في كلا التعريفين، لا غنى عن القول إن ضمان الجودة هو عملية مستمرة تتطلب جمع المعلومات، وإقامة الدليل، ومقارنة الأداء بالنسبة لمرجعية ما «أيّاً كانت»، فالأساس في هذه العملية هي تراكم الخبرة والمعرفة والتحسين المستمر، وربط ذلك بتعزيز ثقة الأطراف ذات العلاقة (المجتمع بمكوناته) بالعملية التعليمية والتوقعات من مخرجاتها.

وبالتالي، يمكن تقسيم مسؤولية ضمان نوعية التعليم العالي على جميع الأطراف ذات العلاقة، لتشمل وزارة التربية والتعليم العالي (أو الحكومة بشكل عام)، والمؤسسة الخارجية ذات المرجعية بنماذجها المختلفة في العالم، ومن ثم مؤسسات التعليم العالي، وأخيراً المجتمع بمكوناته من أفراد وتجمعات.

أولاً. وزارة التربية والتعليم العالي

حيث إنها الجهة المعنية بوضع السياسات العامة والاستراتيجيات الوطنية للتعليم العالي حسب قانون التعليم العالي، فهناك حاجة ملحة لبلورة التوجهات الاستراتيجية والرؤية الوطنية لقطاع التعليم العالي في فلسطين للسنوات العشر القادمة، بحيث تتناول القضايا الملحة التي لها انعكاسات سلبية على جودة التعليم العالي، وتضع بذلك أعباء إضافية على مؤسسات التعليم العالي التي تم تناول العديد منها في هذا المؤتمر، ومنها، على سبيل المثال لا الحصر: التعليم المدرسي بمستوياته؛ تأهيل طلبة التوجيهي للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي؛ تمويل التعليم العالي والبحث العلمي؛ احتياجات المجتمع المستقبلية

[6] Analytic Quality Glossary, (date unknown). Retrieved from: http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/

من التخصصات على المدى البعيد؛ مواكبة التطور في متطلبات السوق المحلي والعالمي وطبيعة الأعمال والمؤهلات المطلوبة مستقبلاً.

وقد كانت هناك محاولات في بداية سنة 2000 لوضع خطة عشرية للتعليم العالي، لكنها لم تستكمل، وأعيدت المحاولة في العام 2010، لكن تمت الاستعاضة عنها بوضع خطة متوسطة المدى لثلاث سنوات 2011-2013، للتعليم العالي في فلسطين.

وقد حدّدت الخطة المذكورة رؤية التعليم العالي في فلسطين على النحو التالي:

> الوصول إلى تعليم عال متيسر (مفتوح لجميع الأفراد المؤهلين أكاديمياً بغض النظر عن مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وجنسيتهم، ومكان إقامتهم، وإعاقتهم)، ومتعدد (برامج وتخصصات في معظم مجالات العلوم والمعرفة، ضمن مؤسسات حكومية وعامة وخاصة تمنح شهادات علمية للمستويات المختلفة كافة)، ومتنوع (أنماط تعليم متعددة)، ومستدام (مغطى مالياً من مصادر مالية متنوعة)، ومرن (قادر على التكيف بسرعة مع الاحتياجات والظروف المتغيرة)، وخادم ورافد (يلبي حاجات المجتمع والسوق المحلي والإقليمي)، ومنافس ذي جودة (معاييره تضاهي معايير نظم التعليم العالي المميزة في الدول الإقليمية والعالمية)، ومتميز (بيئة بحث علمي وإبداع وابتكار) وليكون قاطرة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وهي رؤية بسقف توقعات مرتفع.

وقد تم تفعيل مجلس البحث العلمي، وصندوق إقراض الطلبة في 2012، تحت رعاية وزير التربية والتعليم العالي. وتعمل الوزارة، حالياً، على إطلاق الخطة القطاعية للتعليم للعام 2022/2017.

ثانياً. الهيئة الخارجية ذات المرجعية

هناك العديد من النماذج المختلفة حول العالم في كيفية إدارة وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، تتراوح هذه المقاربات بين قيام الحكومة من خلال وزارة التعليم العالي، أو غيرها من المؤسسات الحكومية، بمراقبة الجودة في التعليم العالي، ومنح تراخيص لمؤسسات التعليم العالي، واعتماد برامجها ومتابعتها، وبين وجود هيئة أو جسم غير حكومي يتولّى هذه المهمة. وبين هذين النموذجين هناك العديد من الترتيبات والنماذج المتعددّة.

الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة في فلسطين هي مؤسسة حكومية شبه مستقلة تحت مظلة وزارة التعليم العالي، وتتبع مباشرة للوزير. وفقاً لنظام 2002، ومشروع نظام 2013/2009، فإن صلاحيات الهيئة تشمل ثلاث مهام رئيسية: الترخيص والاعتماد وفق الأسس والمعايير التي تضعها الهيئة، المراقبة والمتابعة المستمرة لمؤسسات التعليم العالي للتأكد من استمرار التزامها بالمعايير الموضوعة، وأخيراً التوعية ونشر المعرفة الكفيلة برفع الجودة. وهذه المهام تنسجم مع الممارسات الدولية الفضلى.

لكن من الناحية العملية، تمحور دور الهيئة، بشكل أساسي، على المهمة الأولى، وتم تطوير إجراءات وتعليمات وأدلة إرشادية ونماذج لاعتماد البرامج وترخيص المؤسسات مع إسهامات في نشر ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

أما عملية التقييم الدورية (cyclic or periodic evaluation) للبرامج القائمة، فظلت عملية غير ممأسسة، وتعتمد على توفر الدعم الخارجي لها. وقد تم تقييم بعض البرامج ضمن تخصصات محددة على مدى الأعوام الماضية، شملت التقييم الذاتي والخارجي، ولمرة واحدة فقط، دون تبني مؤشرات معيارية كحد أدنى لقياس أداء هذه البرامج من حيث المدخلات ومنهجية

التعليم والتعلم، وفي غياب لوسائل قياس جودة المخرجات (أو الخريجين)، ويجري العمل منذ 2013 على تطوير نظام متابعة الخريجين الذي يُرجى أن يساهم في توفير التغذية الراجعة من (الطلبة والخريجين والمشغلين) لمؤسسات التعليم العالي وللمعنيين وللمجتمع.

كما لم يتم التطرق، حتى تاريخه، إلى تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي وفعاليتها، بينما الدليل الذي تم إصداره في 2013 (دون إقرار) يعتمد 11 معياراً، لذلك تدرجت من ضمنها جودة البرامج الأكاديمية كأحد المعايير لا غير، وبالتالي هناك طريق طويل نحو مأسسة عملية ضمان الجودة، وتوفير الموارد المالية والكفاءات البشرية اللازمة لها.

إن ضمان الجودة، بطبيعتها، تعتمد على وجود مقاربات ممنهجة، وباستخدام أدوات محددة، ومن ثم تقييم نتائج تطبيق هذه المقاربات والعمليات (الإجراءات) بناء على معايير مرجعية ومؤشرات قابلة للقياس، وتراكم للمعلومات والنتائج لإثراء ثقافة الجودة المقرونة بالدلائل، بعيداً عن الأقاويل والانطباعات العامة أو الشخصية، وبما يتوافق مع المعايير الدولية.

ومن الضروري وجود سياسة واضحة لنشر المعلومات وتوفرها للجهات ذات العلاقة، كما تعتبر الشفافية والنزاهة من الضرورات لإنجاح عملية ضمان الجودة؛ كونها، بين أقران من الأكاديميين، تهدف إلى تعزيز الجوانب الإيجابية، وتحسين الجوانب السلبية، فهي ليست أداة للرقابة فحسب، بل هي الطريق الأمثل للارتقاء بالأداء وتعزيز الثقة بمخرجات التعليم العالي.

ثالثاً. مؤسسات التعليم العالي

تعتبر مؤسسات التعليم العالي المسؤولة الأولى عن ضمان جودة التعليم العالي من خلال برامجها الأكاديمية والنشاطات

المنهجية واللامنهجية الداعمة، وذلك بما يتماشى مع رسالتها المعلنة، وعليها تطوير الوسائل والإجراءات التي تضمن التقييم الدوري لبرامجها الأكاديمية ولفعالية أدائها ككل، ومأسستها من خلال وحدات رسمية لضمان الجودة ضمن هيكلياتها، لتقوم بدورها في المساهمة في تحقيق أهداف المؤسسة؛ بدءاً من مستوى المساق، وانتهاء برسالتها. ومن هنا، يجدر التأكيد، مرة أخرى، على مفهوم ضمان الجودة الذي يقيم المدخلات والعمليات والمخرجات، من خلال توفير الأدوات المناسبة للقياس، ووضع الأسس المعيارية الواضحة للأداء.

وعلى سبيل المثال، فإن معايير القبول في البرنامج، والخطط الدراسية، وخبرة التدريس، ونسبة الطلبة إلى الهيئة الأكاديمية ... إلخ، تعتبر من مدخلات البرنامج الأكاديمي، ولكنها ليست كفيلة، وحدها، أو مجتمعة، لضمان مخرجات التعلم التي تمثل ما هو متوقع من خريج البرنامج كقدرته على الالتحاق بسوق العمل وتطوير الذات، وغيرها من المخرجات التي يجب تقييمها فصلياً من خلال تقييم المساقات، وسنوياً من خلال تقييم البرنامج، ودورياً من خلال دراسات ومسوحات تعكس وجهة نظر الطالب والخريج والمشغل.

وبالتالي، فإن ضمان الجودة هو عملية مضنية تتطلب مجهودا كبيرا فيما يتعلق بالعمل الورقي الذي يُعنى بتتبع الأثر ومقارنته مع المتوقع، ويتطلب تكافل جهود جميع القائمين على العملية التعليمية في المؤسسة لإحداث التحسينات المرجوة، وإلا ستبقى حبراً على ورق.

كذلك، فإن مؤسسات التعليم العالي، تنتج معرفة وخريجين لمستقبل متغير، ومن الصعب اليوم الجزم بمتطلبات سوق العمل والصناعة والتكنولوجيا بعد عشر سنوات من الآن. لذا، تجدر مراجعة البرامج دورياً لمواكبة التطور، والأخذ بالتغذية

الراجعة من ذوي العلاقة، للمحافظة على جودة المخرجات وتلبيتها لمتطلبات الحياة العملية والأكاديمية.

كما يجب التأكيد على أهمية الأسس المعيارية للأداء؛ سواء على مستوى البرنامج أو المؤسسة، تلك الأسس التي تشكل الحد الأدنى للأداء (وهناك مرجعيات عالمية عدة يمكن استشارتها واعتمادها وتطويرها لتستجيب للاحتياجات المحلية). وعلى الرغم من التحفظات على نظام التصنيف لمؤسسات التعليم العالي، فإنها وضعت أسساً معيارية للتعليم العالي مكن الاستفادة منها في تطوير المؤسسة ومخرجاتها إذا ما تم التعامل معها بالجدية المطلوبة.

رابعاً. المجتمع بمكوناته

إن اعتماد البرنامج هو متطلب مسبق لبدء البرنامج في مباشرة عملية التعليم، لكن الاعتماد لا يضمن نجاح البرنامج، حيث إن الاعتماد يتناول، بشكلٍ أساسي، مدخلات البرنامج، وليس مخرجاته. في المقابل، فإن رضا المستفيدين والشركاء هو أمر أساسي من أجل تحقيق النجاح، وبالتالي فإنه من الضروري ضمان أن الأطراف أو الشركاء راضون مهنياً عن المؤسسة أو البرنامج. ولتحقيق ذلك، فإنه، إضافة إلى تقييم البرنامج، يجب إيلاء عناية خاصة لاهتمامات المستفيدين واقتراحاتهم وشكاواهم. وفي هذه المرحلة، فإنه من الواضح أن موضوع العلاقة مع المجتمع، كأفراد ومؤسسات، مغيب بشكل أساسي في ضمان جودة التعليم العالي، وإن كانت هناك فروقات في تعامل مؤسسات التعليم العالي المختلفة مع المجتمع.

هناك دور مهم للمجتمع بمكوناته في ضمان جودة التعليم العالي، من خلال إشراكهم في هذه العملية بتوفير ونشر معلومات كافية ووافية عن البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، ومخرجاتها المتوقعة، وأدائها، وكذلك إعلامهم بإجراءات وقرارات

الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة، وكذلك بالمشاركة في الوسائل والمسوحات التي تستهدف فئات بعينها من مكونات المجتمع، للحصول على التغذية الراجعة بخصوص فعالية المؤسسة وبرامجها وتطوير الأسس المعيارية لأدائها كمؤسسة وبرامج.

وختاماً، أود التأكيد على أن هناك ترابطاً وتكاملاً في أدوار كل من المؤسسة الأكاديمية والهيئة الخارجية والمجتمع، تحت مظلة من السياسات والاستراتيجيات القابلة للتحقيق، الأمر الذي من شأنه استكمال دورة ضمان جودة التعليم العالي.

(4) قائمة المراجع

Analytic Quality Glossary. (unknown). Retrieved from http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/

Nakhle, K. (26-28 June, 2008). Quality Concerns in Palestinian Tertiary Education: A Question of Policy? (Plenary presentation). the Academic Colloquia 2008 of Amideast's «Palestinian Faculty Development Program». Bethlehem- Palestine: Amideast's.

الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي. (2011). معجم لمصطلحات ضمان الجودة في التعليم العالي،. الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي. تم الاسترداد من http://www.uh1.ac.ma/system/files/Anqahe_Glossary_20111)20%).pdf

رئيس السلطة الوطنية الفلسطينية. (1994). قرار رقم (8) لسنة 1994، بشأن تشكيل مجلس التعليم العالي الفلسطيني، الصادر في 1994/08/04.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2016). الدليل الإحصائي السنوي لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، 2015-2016. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. تم الاسترداد من http://www.mohe.pna.ps/services/statistics

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2016). قاعدة بيانات التعليم العالي. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. تم الاسترداد من https://www.mohe.pna.ps/moehe/moehecreation

كيف تلبي الجامعة الفلسطينية حاجة وطنية وتنمي صلاتها بالعالمية في آن؟

نبيل قسيس

طلب مني منظمو المؤتمر أن أتحدث في إحدى جلساته، واقترحوا الموضوع، ووافقت بعد تردد؛ ذلك أنني قد ابتعدت عن البحث في مواضيع كالتي سيتعرض لها المؤتمر، وقلت ما لديَّ فيها على مدى عقود، ولا يوجد لدي من جديد لأضيفه. ولكنني قلت لنفسي لا بأس من إعادة طرح أفكار أعتقد أنها لا تزال ذات قيمة وفائدة، وربما جاء وقتها، أو أن الأوضاع قد نضجت للنظر فيها بجدية أكثر. عنوان المؤتمر سؤال، وموضوع هذه الجلسة سؤال، وعنوان مداخلتي سؤال! لم أقرر بعد كيف يجب تصنيف حديثي اليوم، ولكن مهما يكن، فقد قررت ألّا أنهي بسؤال آخر، وسأحاول أن أطرح إجابة بصيغة أفكار للتأمل، ويمكن أن ينظر إليها كتفكير بصوت عالٍ أو كأطروحات، آمل أن تساعد في صياغة سياسات وتحديد تدخلات يمكن أن تحدث فارقاً في كيف تقوم الجامعة الفلسطينية بعملها.

لا أفهم السؤال المطروح على أنه يؤشر لوجود معضلة بحاجة إلى حل، إذ لا مشكلة من حيث المبدأ في التوفيق بين تلبية الجامعة لحاجة وطنية، وتنميتها لصلاتها بالعالمية. بالتأكيد يجب أن تلبي الجامعة حاجة وطنية، وبالتأكيد عليها ألا تتقوقع، وأن تنمي صلاتها بالعالمية. السؤال المطروح هو في الواقع اقتراح لمقاربة تساعد الجامعة الفلسطينية في الخروج من أزمتها، وسأعرض لاحقاً لماذا هو كذلك.

الجامعة التي أعنيها في حديثي اليوم هي المؤسسة التي تكرس جهدها ليس لنشر المعرفة وإنتاجها فحسب، بل، أيضاً، للتأثير في المجتمع الذي تنتمي إليه، والذي قد يضيق أو يتسع. فالجامعة بالنسبة للفرد هي وسيط فعال للترقي الاجتماعي، وللمجتمع هي محرك لدفع عجلة التقدم، وللعالم هي مركز لإثراء المعرفة الإنسانية. الجامعة هي، في الأساس، عامل تنمية علمية وثقافية وفكرية، وعلى صعيد محلي هي بوتقة ينصهر فيها الشباب من الأصول الاجتماعية والانتماءات كافة، فتصل رسالة الجامعة إلى أوسع دائرة ممكنة، من حيث منحهم التعليم الجيد، وإرساء قيم المواطنة الصالحة، والديمقراطية، والتميز فيهم، وهذا، بالمجمل، هو السياق العام الذي يمكن أن تصنع أي جامعة فارقاً حقيقياً في حياة المجتمع الذي تنتمي إليه، وتلبي حاجة وطنية بامتياز. بالتأكيد، لا يكتفي الباحثون والمفكرون الجامعيون بالمشاركة العابرة والرمزية في بناء المجتمع، بل يسعون إلى تقديم إسهامات كبرى ومبادرات في معالجة المسائل التي تهم الناس وتؤثر على حياتهم. وهذا كله غير ممكن دون أن يكون مجتمع الأكاديميين نفسه معنياً وملتزماً بالقيم والتقاليد المهنية الرفيعة، وهي ليست قيماً وتقاليد ذاتية محلية، بل هي عالمية متعارف عليها، ومشتركة بين مجتمع الأكاديميين أينما كانوا.

قبل تناول «الحاجة الوطنية» التي يمكن أن تلبيها الجامعة

ببعض التفصيل -والمفهوم بحد ذاته لا يحتاج إلى تعريف وإن كانت فحواه بحاجة إلى تحديد يسبقه نقاش مستفيض، وآمل أن يشكل ما سأقدمه إسهاماً في ذلك- سأتطرق إلى مفهوم «العالمية» في السياق الأكاديمي. للعالمية أبعاد عدة في اتجاهات مختلفة، وإن كانت متكاملة، ويجب أن نحدد البعد الذي يعنينا قبل أن ندخل في تفاصيل مزايا العالمية وفضائلها. ولكن استبق ذلك بالتنويه إلى أن العالمية هي غير العولمة. ودون أن ندخل في مجالات اختصاص علماء الاجتماع والاقتصاد والفلسفة، أو في النقاش الدائر حول هذه المفاهيم، سأحدد فهمي للمصطلح الذي أستعمله: العالمية (universality) تمت إلى القيم (values)، بينما العولمة (globalization) تمت إلى الطرائق (processes)، وسأوضح الفرق من خلال المثل التالي.

عندما شاركت في مؤتمر «التوجه نحو العولمة» (Going Global) الذي نظمه المجلس الثقافي البريطاني في أدنبرة/أسكوتلندا العام 2004، بعيد تنصيبي رئيساً لجامعة بيرزيت، وكان المؤتمر فاتحة لمؤتمرات شبيهة صارت تعقد سنوياً، وكانت الطروحات الأبرز في المؤتمر تتناول تنويع الجسم الطلابي في الجامعة، وانتقال الطلبة عبر حدود بلادهم للدراسة في بلدان أخرى، بحيث يصبح الحرم الجامعي مكاناً «معولماً» يحتوي على نسبة معتبرة من الطلبة الوافدين من بلدان أخرى. كذلك كان الأمر مع تنويع الهيئة التدريسية والبرامج الأكاديمية. الهدف بالتالي كان الوصول بالجامعة ومجتمعها إلى مجتمعات أخرى، والتأثير عليها، والتأثر بها، وكلما كانت تلك المجتمعات أكثر تنوعاً وأكثر بعداً جغرافياً وثقافياً، كان ذلك أفضل من وجهة نظر العولمة. وثمة بعد آخر لعولمة جامعة ما، وطرح بشكل بارز في حينه، يتمثل في فتح فروع للجامعة أو لإحدى كلياتها في بلدان أخرى، كما يحصل في «المدن الجامعية» في بعض بلدان الخليج العربي، فهذه الجامعات حققت خطوات في اتجاه

العولمة (it went global) من وجهة نظرها، وقد يرى البعض أنها تسهم بذلك في نشر قيم عالمية، وفي هذه بعض الوجاهة. وهذا توجه ليس بجديد، فالجامعات والكليات الأميركية في منطقتنا، وحيث درس طلبتنا في بيروت، والقاهرة، وإسطنبول، وفي مناطق أخرى، أصبحت مؤسسات عريقة، وجزءاً أساسياً من الأكاديمية في البلد الجديد، أثرتها وقرّبتها من العالمية عن قصد أو دون قصد. (غني عن القول إن أي تفرّع من هذا القبيل يكون مبنياً على دراسة جدوى، فالأمر يتعلق باستثمار مالي أو سياسي يراد له أن يكون مجزياً بطريقة أو بأخرى).

إلا أن أبعاد العولمة هذه ليست موضوع اهتمامي اليوم، كما أنها مقيدة في الحالة الفلسطينية لأسباب نعرفها. فاستقطاب طلبة من الخارج للدراسة في الجامعات الفلسطينية، وإثراء الاختلاط الثقافي ليس متاحاً بسبب الاحتلال، وكذلك الأمر بالنسبة لفتح فروع لجامعات أجنبية في فلسطين، فهذا أمر مستبعد في الظروف القائمة. أما فتح فروع للجامعات الفلسطينية في دول أخرى، فهذا يصبح أمراً ذا جدوى فقط عندما تحقق الجامعة الفلسطينية ميزة مقارنة تجعلها مركز جذب للطلبة من جميع أنحاء العالم. وهذه الميزة المقارنة التي حققتها بعض جامعات العالمية - غالباً من الصف الثاني، حيث إن جامعات الصف الأول يذهب الطلاب إليها ولا تذهب هي إلى الطلاب- هي التي جعلت من فتح فرع أو أكثر لها في الخارج مشروعاً مجزياً ماليا واقتصادياً وسياسياً.

بعد أن بينت ما لا أقصده بالعالمية أو ما استبعده من النقاش، دعوني أعرّف العالمية التي أقصدها، والتي أشير إليها في عنوان حديثي. العالمية التي أقصدها تمتُّ إلى رسالة الجامعة، وما إذا كانت هذه الرسالة موجهة أصلاً إلى العالم؛ أي إلى مجتمع الأكاديمية العالمي. هذا لا يستثني الأبعاد المذكورة سالفاً من حيث التنوع في الجسم الطلابي، والهيئة التدريسية، والبرامج

الأكاديمية، وحتى فتح الفروع للجامعة في بلدان أخرى، ولكنه يستخدمها كأدوات وليس كأهداف يسعى إلى تحقيقها، فأهداف «العالمية» أسمى وأعمق، وتتمحور حول إيصال رسالة ذات بعد عالمي إلى باقي العالم، بالطبع بعد أن تكون هذه الرسالة قد أرست جذورها في البلد نفسه، وبعد أن تكون الجامعة قد تبنت التقاليد والقيم الأكاديمية العالمية، وأصبحت جزءاً منها. أما أدوات ذلك فهي معروفة، ومنها الدراسة والبحث وزيادة المعرفة في مجالات تهم البشرية، أو أن لها امتداداً عالمياً حتى وإن كانت محلّية، والتواصل مع المجتمعات الأكاديمية أينما كانت في العالم، من خلال علاقات التبادل (للطلاب والهيئة التدريسية)، والمشاركة في فرق البحث الدولية والمؤتمرات المتخصصة، ونشر هذه البحوث في الدوريات العالمية، بحيث تصبح الاستفادة منها متاحة للناشطين في البحوث والدراسات في المجالات المختلفة، وفي البلدان المختلفة، بما يسهم في إثراء المعرفة الإنسانية. لا تكون الجامعة قد اتّخذت بعد العالمية دون أن تكون قد أسهمت في إثراء المعرفة الإنسانية ذات الصلة باهتمامات الشعوب قاطبة.

ويمكننا أن نسهب في وصف أدوات التوجه نحو العالمية، ولكن قبل ذلك يجب أن نتفحص الأولويات الوطنية أو المحلية لنقوم بعد ذلك بإدماج المحلي والعالمي في سياسة تعليم متوازنة.

(1) الحاجة الوطنية

لا أعتقد أننا نتفق جميعنا في هذه القاعة على ما هو المطلوب من الجامعة الفلسطينية أصلاً. بالتأكيد كان هناك تفكير في إقامة جامعة فلسطينية في فلسطين (في الضفة الغربية، وفي القدس تحديداً) قبل احتلال العام 1967. فالجامعة هي المكان لنمو الفكر وصنع الإنسان المنتج، وهي المكان الذي يتيح للفرد أن يستكشف قدراته وينميها ويضعها في خدمة الصالح

العام (والإنسانية - مضيفاً بعضاً من ملح العالمية إلى طبخة التعلم). ولكن في ظرف الاحتلال -ودون الدخول في سردية نشوء الجامعة الفلسطينية، حيث بدأت هنا في هذه الجامعة- كانت هناك حاجة لإتاحة الفرصة للطالب الفلسطيني للالتحاق ببرامج الدراسات ما بعد الثانوية هنا في بلده. وكانت هذه حاجة وطنية بامتياز. ولا شك أن السؤال قد طرح في حينه عن الهدف الأول لإنشاء الجامعة، هل هو تمكين الطالب الفلسطيني من الدراسة في بلده بتكاليف ضمن قدراته؟ أم مكافحة هجرة الكفاءات؟ أم خدمة احتياجات التنمية؟ أم تلبية احتياجات سوق العمل؟ أم إتاحة الفرصة للطالب الموهوب ليلاحق فضوله المعرفي وليسهم في تقدم المعرفة الإنسانية؟ أم انضمام فلسطين إلى الأكاديمية العالمية، وإقامة علاقات معها تخدم الأغراض الوطنية؟ على الأغلب، كل هذه.

لعبت الجامعات الفلسطينية، وبخاصة جامعة بيرزيت، دوراً بالغ الأهمية في تعزيز الصمود والإعداد لبناء الدولة، في أوقات اتّسمت بعدم الاستقرار، وتوالي الأزمات، وتفاقم المعيقات. ولأنها أول جامعة فلسطينية، فقد كانت دائماً طرفاً رئيسياً في الحياة التربوية، والاجتماعية والثقافية والسياسية الفلسطينية. إن في هذا مثالاً جيداً لكيف تخدم الجامعة حاجة وطنية ضمن سياق واقع شعب يناضل من أجل التحرر من الاحتلال، ومن كل ما يعيق تقدمه.

أساسي لتلبية الحاجة الوطنية هو أن تلتزم الجامعة بتقديم إسهامات للمجتمع الأوسع خارج حدود حرمها. ومن هنا، فإن تأسيس المعاهد ومراكز البحث العلمي إلى جانب الكليات الأكاديمية، التي تهدف إلى أن تكون مؤثرة في مجالات تخصصاتها، هو مدخل ونموذج جيد للتواصل مع المجتمع وخدمته. وفي حالة الجامعة الفلسطينية، فإن الصعوبات التي تتعرض لها جراء ظروف الاحتلال، وطريقة مواجهتها للتحديات

المرتبطة بذلك، والحفاظ على مستواها الأكاديمي رغم الصعاب، كل هذه تعزز العلاقة ما بين الجامعة والمجتمع. فالجامعة لا تلبي حاجة وطنية من خلال إتاحة فرص الدراسة وتقديم البرامج الأكاديمية فحسب، بل، أيضاً، من خلال البحث العلمي وبرامج البحث التطبيقي ذات الصلة المباشرة باحتياجات المجتمع. إن خوض المعارك الصعبة بتلاحم مع المجتمع، يضع الجميع في خندق واحد، ولا تصبح أزمة الجامعة في أي مجتمع صحي وسليم مشكلة معزولة تهم الجامعة فقط.

إن المرتكز الأساسي لأي مؤسسة هو «الرسالة» التي تبتغي تحقيقها. وتستمد المؤسسة مصداقيتها من محتوى تلك الرسالة، ومن مدى جديتها في العمل على تحقيقها ونجاحها في ذلك. وبالنسبة لجامعاتنا الفلسطينية -بعيداً الآن عن العالمية- فإن الطالب ودوره في بناء المجتمع الفلسطيني السليم، هو محور رسالتها. وما الوصول إلى «مستوى أكاديمي عالٍ والمحافظة عليه» إلا وسيلة لتزويد الطالب بالعدة والعتاد اللازمين ليقوم بدوره كمواطن صالح، وما البحث عن سبل جديدة لرفعة المستوى الأكاديمي من جميع النواحي، سوى تعبير عن التزام الجامعة نحو طلبتها، وبالتالي نحو المجتمع، وهو بالتأكيد ليس ترفاً، بل حاجةٌ أساسية.

ولكن كون الطالب هو محور رسالة الجامعة، يجب ألّا يهمش دور الأكاديمي ومكانته، فهو أيضاً له طموحات في تحقيق ذاته من خلال عمله في الجامعة، ليس كمعلّم فحسب، بل، أيضاً، كعالم. وهنا يخدم الأكاديمي حاجة وطنية لا غنى عنها، وسأفسر ما أعني بهذا. لعل إحدى السمات التي تُؤخذ على العمل في المجال العام، ليس فقط في بلدنا، بل في الكثير من البلدان، هي أن السياسات غالباً ما تكون متخلفة عن الوقائع على الأرض، فنراها تجري وراءها، وهي قلما تواكبها، ونادراً ما تستبقها. ولذا، فكثيراً ما نرى المسؤولين منغمسين في

معالجة الأزمات أو إدارتها، تلك الأزمات التي لا تأتي دائماً دون سابق إنذار، بل العكس هو الصحيح في أغلب الأحيان. الوضع المثالي، بالطبع، هو أن تتوفر معلومات وبيانات مؤكدة عن التطورات المستقبلية، ولكن هذا مستحيل. ولكن يجب ألاّ يترتب على غياب اليقين هنا، الارتكان إلى الجمود التام والانتظار مكتوفي الأيدي إلى أن تقع الواقعة. وهنا يأتي ما هو في صلب عمل مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، ويلبي حاجة وطنية أساسية؛ ألا وهو محاولة استباق التطورات والأحداث والتأثير فيها، والتنبيه لنتائجها، والتحضير للتعامل معها، إذ يقع على كاهلها مهمة قرع الجرس. فإن لم تقم الجامعة بهذا الدور، تكون قد فقدت أحد أهم أسباب وجودها. المؤسسة الأكاديمية هي المؤسسة حيث يستطيع الأكاديمي أن يعيد فحص المسلّمات إذا وجدها تتعارض مع نتائج التجارب العلمية، وأن يفعل ذلك دون وجل ودون قيود غير تلك التي تحكم أمانة العمل الأكاديمي المهني، وحيث يستطيع أن يقارع الأفكار بالأفكار، والحجج بالحجج، بمسؤولية وتجرّد ومهنية. هذا هو دور الأكاديمي، وهو، أيضاً، دور الجامعة. وهنا تكون الجامعة قد حققت بعض سمات العالمية.

ولكن ما أشرت إليه للتو، من الصعب أن يتحقق في جامعة غير بحثية. فهل لدينا جامعة بحثية بعد؟ أن تكون الجامعة بحثية هو أحد متطلبات العالمية. قيل إنه «لا يوجد في الأكاديمية عمل أكثر نبلاً وجدارة من الدراسة والبحث»؛ سواء قام به الطالب أو عضو الهيئة التدريسية. ويأخذ هذا البعد معنى خاصاً في الجامعة التي تركز على البحوث، فهنا ينخرط عضو الهيئة التدريسية في البحث العلمي في مختبره، أو في مكتبه، حيث كتبه، وحيث يعد محاضراته، ويدرس، ويبحث، ويقضي وقته في النشاطات العلمية مع زملائه ومع طلبته. وهنا يتعلم الطالب على يد شخص يتعلم أيضاً. هنا الكل يتعلم، وهنا يسود جو فريد

مفعم بالنشاط الذهني وبالنقاش والجدال العلمي في المكتبة، وفي الندوات وحلقات البحث! هنا يعيش الطالب حياة علمية وثقافية ثرية، تستنهض تفكيره، وتشحذ ذهنه، وتوسع أفقه، وتجعله مثقفاً ومطلعاً ومشاركاً. وهذه خطوة نحو العالمية.

هذه صورة قد تبدو غير واقعية لأننا ابتعدنا عنها كثيراً ولأسباب متعددة! فهناك الكثير مما يحول دون الانخراط في البحوث من قبل أعضاء الهيئة التدريسية. من ناحية، لا يوجد في جامعاتنا غالباً ما يجبرهم أو يحفزهم على البحث العلمي، وهم، في العادة، لا يواجهون تحديات من منافسين محتملين على الوظيفة. بالمقابل، هناك الكثير مما يحبطهم، فالبحث العلمي ليست مهمة سهلة، وهي أصعب إذا عاش الأكاديمي في عزلة عن مجتمع اختصاصه.

ما العمل إزاء عدم كفاية الطموح البحثي في جامعاتنا؟ يبدو لي أن الجامعات الفلسطينية تتعايش حالياً مع هذا الوضع، وهذا أحد مظاهر أزمتها. إن عضو الهيئة التدريسية يتحمل مسؤولية تعريض طلبته إلى آخر ما توصل إليه العلم في حقله (أحد أبعاد العالمية)، وتعريضهم كذلك إلى متعة الابتكار وإنتاج الأفكار الجديدة. فإذا لم يفعل، فإنه لم يقم بواجبه الأخلاقي. إن اجترار المحاضرات القديمة، وعرض أفكار افتراضية عن البحوث من قبل أشخاص لا يمارسون البحث العلمي بأنفسهم (ابتعاد عن العالمية)، لا يترك أثراً عميقاً أو دائماً في ذهن الطالب، فمن الصعب أن يُلهم الطالب من قبل مدرس غير ملم بآخر التطورات في حقله، ينقصه شغف البحث العلمي والشعور بالرضى، بل وبالإنجاز الذي يصاحب الاكتشاف. وعلى إدارات الجامعات أن تعمل على التجديد، وعلى رفد الكادر التدريسي والبحثي بكفاءات جديدة شابة دائماً، وعلى مجتمع الجامعة أن يتفهم ذلك ويدعمه.

إذاً، لعل هدف «تنمية الصلة بالعالمية» هو رديف لهدف «إقامة الجامعة البحثية». الصعوبات جمة، والمستلزمات عديدة، وقد تحدثت عن ذلك في مناسبة أخرى، ولا مجال للدخول في هذا بالتفصيل الآن، ولكنها تتعلق بلغة التدريس، ولغة المصادر وتنوعها ومستواها، وطرق التعليم والتعلم، وإمكانيات الانفتاح نحو المجتمع الأكاديمي العالمي، والبنى الأولية والتحتية الداعمة، والتمويل، وأخلاقيات البحث العلمي، والحرية الأكاديمية، والريادة، والابتعاد عن الابتذال، والتركيز على البحوث الأصيلة في البرامج المتقدمة.

الجامعة التي تركز على البحث العلمي هي جامعة من نوع آخر ... هي جامعة فعلاً ... ونحن نستحق واحدة على الأقل، فلتكن هدفنا، ليس فقط كأكاديميين، بل كمجتمع. يجب أن يكون مثل هذه الجامعة هدفاً يلزم الحكومة والقطاع الخاص والقطاع الأهلي، كما هو ملزم للمجتمع الأكاديمي، فيعمل الجميع نحو تحقيقه، ويقوم كلٌّ بدوره من منطلق الشراكة المجتمعية. نحن نعرف كم عمل القطاع الأهلي من أجل التعليم العالي، ونعرف عن الدعم الحكومي، إلا أننا نعرف، أيضاً، أن القطاع الخاص وما يحققه من أرباح لم يحاول تسديد ديونه المعنوية للمؤسسات التي رفدته بالمتخصصين الذين وفروا له سبل النجاح.

لا نستطيع أن نحوّل كل جامعة إلى جامعة بحثية، ولا نحتاج إلى ذلك. نحتاج واحدة أو اثنتين فقط بالنسبة لعدد السكان. الجامعات أو الكليات الأخرى لا حاجة لها لأن تكون بحثية، ولا لأن تركز على تنمية صلاتها بالعالمية، بل عليها أن تركز على توفير التعليم الجيد، وأن تأخذ الخطوات اللازمة لتجعل منها أكثر من مجرد استمرار للمدارس الثانوية الضعيفة أصلاً.

إن العمل على أن تخدم الجامعة حاجة وطنية، وأن تتجه نحو العالمية في آن، وإن لم يكن ذا أولوية عملاتية للخروج بالجامعة

من أزمتها الحالية، إلا أنه بالتأكيد يعكس نمط تفكير ضروري وحتى أساسي للجامعة إن أرادت أن تخرج من أزمتها وتأخذ دورها بجدية فتقوم به وتؤدي رسالتها.

(2) إلى أين نذهب من هنا؟

مثل هذا الترتيب -بضع جامعات بحثية والعدد اللازم من الجامعات غير البحثية التي توفر تعليماً جيداً وتلتزم بالقيم العالمية في مجال العمل الأكاديمي- يوفر، في رأيي، مخرجاً من الأزمة المزمنة للجامعات في بلدنا من حيث إنه يخلق سياقاً أكثر جدية وجدوى للتعليم العالي. ولكن هذا ليس كل شيء ولا يكفي.

تلبية الحاجة الوطنية يجب أن تكون بقدر الحاجة كما ونوعاً. الأعداد الكبيرة من الطلبة الملتحقين بالجامعة لا تلبي حاجة وطنية إذا زاد هؤلاء من البطالة لدى تخرجهم. المطلوب هو النوعية، وبالكم الكافي. لدينا نقص في الكوادر المهنية المؤهلة تأهيلاً جيداً، ولدينا نقص في الأعداد والنوعية في مجالات ضرورية، أي إنه لدينا حاجة وطنية لم تُلبَّ. ربما نحتاج إلى دراسة هذا بعناية، لكي نخرج باستنتاجات موثوقة عن تفاصيل الاحتياجات في مجالات معينة، لكن أرقام البطالة موثقة ومعروفة، وهي بين الشباب المتعلمين، وبخاصة الشابات، أعلى من معدلها بين باقي الفئات.

إذا ما نجحنا في إعادة توجيه أعداد من خريجي الثانوية والمرحلة الإلزامية باتجاه الكليات المتوسطة والمعاهد التقنية والمهنية، فسنخفف الضغط على الجامعة، التي ستستطيع عندئذٍ التركيز على النوعية، وتنمية صلتها بالعالمية، وهذا مما يخدم حاجة وطنية. الطريق إلى ذلك هو إعادة توجيه التعليم والاستثمار فيه، وفي الوقت نفسه تبني المجتمع للتعليم العالي

كمشروع مكلف يجب ألا يُترك للمؤسسة غير الربحية، ولا أيضاً للمؤسسة الربحية.

في الخلاصة: لا نستطيع ولا نحتاج لأن ننمي الصلة بالعالمية في جميع الاتجاهات ولجميع الجامعات. بالتأكيد يجب أن يكون تحقيق بعد القيم الأكاديمية العالمية هدفاً لجميع الجامعات، أما فيما يتعلق بتحقيق شروط الجامعة البحثية، فنحتاج إلى ربما اثنتين فقط. (من مواصفات الجامعة البحثية أن تمنح ما لا يقل عن خمسين درجة دكتوراه سنوياً) هذا بمجمله يضع نظام التعليم العالي الفلسطيني في وضع أكثر قابلية للاستدامة، ويجعله أكثر قدرة على خدمة حاجات وطنية متقدمة وطموحة، وفي موقع أقرب من العالمية.

من ناحية أخرى، يجب ألا يأخذ نظام التعليم العالي على عاتقة تلبية الحاجة الوطنية بأكثر مما هو مطلوب، وبالتالي يجب إعادة توجيه الاستثمار في التعليم، بحيث يأخذ التعليم والتدريب المهني والتقني الذي لم يحظَ بالاهتمام الكافي من قبل المجتمع، الحيز المطلوب، فيلبي حاجة وطنية بامتياز، وهي توفير الكوادر المتوسطة المدربة اللازمة للتنمية في جميع المجالات، بما يساعد، أيضاً، في تخفيف الضغط في الطلب على التعليم الأكاديمي، ويسمح له بالنهوض بالمستوى ليلبي حاجة وطنية، ويبقى على صلة بالعالمية.

جامعات تدريس في المقام الأول

سعيد زيداني

(1) مقدمة

نحن هنا في فلسطين، كما في بقية أقطار العالم العربي، نعاني كثيراً من التدني في المستويات، سواء في مجال التعليم (المراحل المختلفة)، أو مجال الصحة، أو الإنتاج الصناعي والزراعي، أو الخدمات العامة والبنية التحتية، أو احترام الحريات (بما فيها الحرية الأكاديمية)، أو حتى مجال إدارة العدالة. نعاني من التدني في المستويات في هذه المجالات وغيرها، وبخاصة إذا تمت المقارنة مع الدول الديمقراطية المتقدمة (أوروبا الغربية والشمالية، على سبيل المثال). وندرك جيداً، ومن واجبنا أن نفعل ذلك، أنّ المجال الأكاديمي يتقاطع ويتداخل مع هذه المجالات بأشكال مختلفة: يرويها ويغذيها بقدر ما يرتوي منها ويتغذى عليها. فالجامعة ليست جزيرة قائمة بذاتها. ولكن لغرض النقاش هنا، لننظر إليه على أنه مجال مستقل نسبياً، نسلط الضوء عليه ونسأل: ما الذي يلزم

(عمله) لرفع مستواه جدياً، أو للقفز به نحو الأعلى، ليدنو من سقف الطموح؟ بكلمات أخرى، ما هي الشروط الواجب توفرها، وما هي المعايير الواجب تبنيها، وما هي الأهداف والأولويات اللازم السعي نحو تحقيقها، لكي يتسنى للمجال الأكاديمي أن يرقى إلى المرتفعات التي نرنو إليها، ونتغنى بها، أو نحلم بالوصول إليها؟

ولا يجدي كثيراً في هذا الشأن الجلل أن نعوّل على تدريج الجامعات المحلية بالمقارنة فيما بينها من حيث المستوى. كما لا يجدي كثيراً أن نتعرف على موقع جامعاتنا المحلية من تدريج الجامعات العربية. وكأنك في الحالتين تعمل على تدريج الفقراء لتكتشف أن هناك الفقير والأفقر، وكما قال أحد الشعراء، وفقير الفقراء الفقير! فكلنا، وإخواننا العرب، من الفقراء والبؤساء، بدرجات متفاوتة، حين يتعلق الأمر بالتدريج المعتمد عالمياً للجامعات. غني عن القول بأن الفقر ليس عيباً. لكن العيب أن يتوقف السعي لتجاوزه.

(2) تمرين ذهني (Thought Experiment)

افترض أنك كُلفت بتأسيس جامعة جديدة، أو بإصلاح حال جامعة قائمة. وافترض أنك كُلفت بقيادة عملية التأسيس أو الإصلاح شريطة أن توصل الجامعة إلى موقع مرموق من التدريج المعتمد عالمياً للجامعات (في أي موقع ضمن أول 200، أو 300 جامعة، مثلاً) بعد مضي (15) عاماً على بدء العمل. وافترض، ثالثاً، أن ليست هناك مقاومة تذكر من قبل الحكومة أو قوة الاحتلال أو القوى الفاعلة والمؤثرة في المجتمع لما أنت بصدد تأسيسه أو إصلاحه. وافترض، أيضاً، أن ليست هناك ضغوط تذكر لتوظيف هذا أو ذاك من الكادر الأكاديمي أو الإداري، أو قبول هذا أو ذاك من الطلبة ممن لا يستوفون شروط القبول كما حددتها مسبقاً. وافترض، خامساً، أن هناك وفرة

من الطلبة المؤهلين الذين يطرقون الأبواب. فماذا عليك أن تعمل على توفيره من شروط، وعلى الالتزام به من معايير، وعلى تحديده من الأهداف والأولويات الأكاديمية؟ وافترض، أخيراً، أنه يمكنك التعلم وعن كثب من تجارب جامعات أنت تطمح إلى محاضرة مستواها الأكاديمي بعد مضي (15) عاماً من العمل الدؤوب. أترك جانباً الآن السؤال حول أيهما أسلم وأفضل، التأسيس أم الإصلاح، آخذاً بالاعتبار تحيز ديكارت للبديل الأول! أوليس من الطبيعي أن تسأل: وما هي الموارد المالية المتوفرة؟ وهل تكفي تلك الموارد لتحقيق الأغراض المرجوة المختلفة؟

(3) سحر المال

من الواضح وضوح الشمس (كما يقال) أنك سوف تحتاج إلى المال الوفير لإنجاز العمل. المال في هذا الشأن، كما في شؤون أخرى كثيرة، في العصب. وأعرف، كما تعرفون، أن المال يشتري الكثير هذه الأيام، وأكثر من أي وقت مضى؛ خبرات، وكفاءات، وخدمات، وسلعاً، وذمماً. المال، إذن، شرط ضروري، أو قل شرط غير قابل للهزم. ولكن إذا كان المال شرطاً ضرورياً أو غير قابل للهزم، فإنه ليس شرطاً كافياً. إذ قد يتوفر المال بالقدر الكافي دون أن تتوفر الشروط الأخرى، كما هي الحالة في دول الخليج العربي ذات الغنى الفاحش والجامعات ذات المستوى المتدني، وإن كان بدرجات متفاوتة من التدني. ولكن توفر المال إذا اقترن بالحكمة والكفاءة الإدارية، والظروف المواتية الأخرى، قد يفعل وينجز الكثير. على كل حال، في الحالة الفلسطينية، هناك نقص صارخ وهائل في الأموال اللازمة للتشغيل والتطوير، وبخاصة إذا تم الالتزام بالمعايير المعمول بها في الجامعات ذات المكانة المرموقة عالمياً. وفي اعتقادي، أن جميع الجامعات الفلسطينية

العامة مأزومة مالياً، وإن كانت الأزمة خافية أو كامنة في بعض الحالات. وفي اعتقادي، أيضاً، أنه يتم تفادي أو كبت الأزمة في معظم الأحيان عن طريق المساومة على المستوى الأكاديمي (بزيادة عدد الطلبة في المساقات، بزيادة عدد الأساتذة غير المتفرغين أو غير حملة شهادة الدكتوراه، أو باللجوء إلى بدعة التعليم الموازي، أو بتحميل الأساتذة أعباء إضافية، وهكذا).

فإذا سلمنا بأن توفر المال بالقدر اللازم شرط ضروري أو غير قابل للهزم، فالسؤال المباشر هو التالي: من أين يأتي المال؟

من السلطة/الدولة: ونعرف جيداً، وبناء على التجربة، أنه لا يمكن التعويل على ذلك.

من الدعم العربي/الأجنبي: ونعرف جيداً، وبناء على التجربة، أن الدعم القادم من الخارج لا يفي بالغرض المنشود.

من القطاع الخاص: ونعرف جيداً، وبناء على التجربة، أنه لا يجوز التعويل على هذا المصدر.

من الأقساط: هذا هو المصدر الرئيس والثابت والمعتمد.

ولكن إذا أرادت جامعاتنا، بعضها على الأقل، أن تصل إلى مستوى الجامعات المرموقة عالمياً، فهل يقدر الطلبة وأهاليهم على دفع أقساط سنوية قد تصل إلى أو تتجاوز الـ20 ألف دولار (كما هو الحال في الولايات المتحدة، مثلاً)؟ أشك في ذلك.

وقد يقول قائل إن هناك آلافاً قليلة من الطلبة والأهالي الأغنياء المستعدين لتحمل هذا العبء المالي. وعلى ضوء ذلك، ربما هناك إمكانية لتوفر الأموال من الأقساط لجامعة واحدة (يتم تأسيسها أو إصلاح واحدة قائمة) تمكنها من القفز بمستواها الأكاديمي (في حال عدم وجود ظروف أخرى مانعة). ولكن

هل هذا ما نريده حقاً؟ هل نريد حقاً جامعة خاصة للأغنياء حصراً أو أساساً لتتصدر المشهد الأكاديمي الفلسطيني ويكون تدريجها من بين أفضل (200 أو 300) جامعة خلال 15 عاماً؟ لا أعتقد أن هذا ما نريد، حتى لو كان في حدود المستطاع، وأشك أنه مستطاع أيضاً. والعبرة أن نقص الأموال يعيق جامعاتنا، بعضها أو كلها، من التحليق عالياً من الناحية الأكاديمية. نقص الأموال هو القيد الرئيس (main constraint). وهناك قيود أخرى، كما نعرف، أقل تأثيراً من ذلك، من بينها واقع الاحتلال وبؤس وهشاشة السلطة الوطنية وغياب الإدارة الرشيدة أحياناً. أما العبرة الثانية والأهم: نظراً للنقص المفرط في الأموال، لا تستطع جامعاتنا، أو بعضها على الأقل، أن تتحول إلى جامعات بحثية (بالمعنى الدقيق).

(4) جامعات تدريس في المقام الأول

شئنا أم أبينا، فإن جامعاتنا تعليمية/تدريسية في المقام الأول، وبحثية فقط في المقام الثاني. هكذا نشأت وهكذا نمت، وهكذا هي الآن، وهكذا ستظل للمستقبل المنظور. هي جامعات تعليمية/تدريسية لأسباب مالية أساساً، إذ ليس بمقدورها تحمل كلفة التحول إلى جامعات بحثية في المستقبل المنظور. والكلفة المالية لمثل هذا التحول باهظة جداً، كما نعرف أو كما يجب أن نعرف. وعلى وجه الدقة، لا يمكنها التحول إلى جامعات بحثية دون الالتزام الحكومي بالدعم السخي والثابت والمستمر. وهذا الدعم، كما ندرك جيداً، مستبعد في المستقبل المنظور.

هذا لا يعني بتاتاً أن جامعاتنا لا تعنى بالأبحاث العلمية. هي تفعل ذلك، ومن واجبها أن تعمل المزيد في هذا الاتجاه، وأن توفر ما أمكن من الفرص لباحثيها الواعدين، وأن تخصص من مواردها ما استطاعت لهذا الغرض. ولكن هناك فرقاً شاسعاً

بين جامعات تعنى بالأبحاث العلمية، وتشجع الباحثين وتدعمهم مالياً، وبالترقية، وبإيجاد الشراكات من جهة، وبين جامعات بحثية بالمعنى الدقيق من جهة أخرى.

إن الحديث عن التأزم بشأن هوية الجامعات الفلسطينية، أو بعضها، أي هل هي بحثية أم تدريسية في المقام الأول هو (أي التأزم) في الذهن أكثر مما هو في الواقع. الواقع يقول إن الجامعات الفلسطينية كلها الآن تدريسية/تعليمية في المقام الأول. هي ما هي، وليست أي شيء آخر. ولا يجدي كثيراً، هنا، الخلط بين الواقع والطموح، أو بين المعطيات الصلبة والأحلام الناعمة. جامعات بهذه الموارد المالية الشحيحة، وبما لا يقل عن ثلث أعضاء هيئة التدريس فيها من غير حملة شهادة الدكتوراه، وبهذا التضخم في أعداد الطلبة، وفي أعباء الأساتذة، وفي هذا الغياب الصارخ للالتزام الحكومي في مجال الدعم المالي، لا تستطيع تحمل أعباء التحول إلى جامعات بحثية (بالمعنى الدقيق). ويخطئ من يظن أن فرص الأبحاث الممولة خارجياً (من الاتحاد الأوروبي والولايات المتحدة والبنك الدولي ... وغيرها) قادرة على سد الهوة الفاغرة بين الواقع والطموح، بين المعطيات الصلبة والأحلام الناعمة! ومنعاً لسوء الفهم أقول: علينا دائماً، وفي حدود الإمكانيات المتاحة، أن ندعم الأبحاث والباحثين، وأن ندعم أيضاً النشر في المجلات المرموقة عالمياً، وأن يظل مركب البحث العلمي أحد عناصر الترقية/التثبيت، وأن تظل شعلة البحث العلمي متوهجة! ولكن، دون أن تفقد حسّ التناسب في هذا الشأن الجلل.

(5) نحو تحسين الأداء التدريسي

وللأفكار التالية فضيلة الإسهام في الحوار حول تحسين الأداء التدريسي في الجامعات، بناء على تجربة تزيد على 30 عاماً،

موزعة تقريباً بالتساوي بين جامعتين (بيرزيت والقدس)، علماً أن الأفكار التالية ذات طابع إجمالي ليس إلّا:

أ) على مستوى طلبة البكالوريوس

- التوافق بين الجامعات على معايير قبول موحدة أو شبه موحدة للتخصصات المختلفة.
- إنشاء وتعزيز معاهد مهنية لاستيعاب الطلبة الذين لا يجدون لهم مكاناً في الجامعات.
- تخصيص السنة الأولى من الدراسة في الجامعة، أو الفصل الأول على الأقل، لإكساب الطلبة مهارات اللغة (العربية والإنجليزية) والتفكير والبحث، إضافة إلى مهارات الكتابة واستخدام الحاسوب للأغراض المختلفة.
- تخفيض عدد الطلبة في المساقات/الشعب المهاراتية إلى أدنى حد ممكن.
- استحداث مساقين بواقع 6-8 ساعات معتمدة من بين مساقات التخصص لإكساب الطلبة خبرة عملية، وذلك من خلال العمل في مؤسسات عامة أو خاصة، وتصنف المساقات (Internship). هذا إضافة إلى إلزام الطالب ببحث تخرج يتم تقييمه من قبل أكثر من أستاذ واحد.
- في التخصصات غير المهنية: استبدال التخصص المنفرد بتخصص رئيس يقترن بتخصص فرعي من أي مجال تخصص آخر.

ب) على مستوى طلبة الماجستير

- لا يقبل الطالب لأي برنامج ماجستير أو لا يرفع إلى السنة الثانية من دراسته إلا بعد اجتيازه امتحان الـ (TOEFL)، أو ما يعادله بعلامة لا تقل عن (550).

- لا تقبل رسالة الماجستير إلا إذا كان جزءاً من المراجع باللغة الإنجليزية. ولا يجتاز الطالب امتحان المناقشة، إلا إذا قُبل له مقال للنشر في إحدى المجلات العلمية ذات المكانة.

- لا يدرّس على مستوى الماجستير إلا الأساتذة بدرجة أستاذ مشارك فما فوق، وممن لهم أبحاث منشورة في مجلات علمية مرموقة.

- استبدال الدبلوم العالي في التخصصات المهنية بالماجستير المهني.

- العمل على دمج طلبة برامج الماجستير في الحياة الجامعية، وذلك بتشجيع الدراسة بشكل متفرغ.

- إيجاد الفرص لتمكين بعض طلبة الماجستير من دراسة فصل دراسي أو سنة دراسية خارج البلاد، وفي البلدان المتقدمة علمياً.

ج) على مستوى الأساتذة

- التأكيد على استقطاب الأساتذة الجدد من بين خريجي الجامعات والمعاهد المرموقة عالمياً (حسب التدريج العالمي للجامعات).

- إنشاء معهد لتطوير الكادر الأكاديمي، وذلك بالشراكة بين الجامعات والمعاهد من جهة، وبينها وبين الوزارة

من جهة أخرى؛ وذلك لإكساب مهارات وطرق التدريس المتنوعة والمتغيرة، على أن يكون التحاق الأساتذة الجدد بالمعهد المذكور إجبارياً مع بدء عملهم في الجامعة. ويمكن الاستفادة لهذا الغرض من تجارب دول أوروبية كالنمسا، والنرويج، ... وغيرهما.

- الفصل بين الترقية والتثبيت: بحيث يتمكن الأستاذ الذي أثبت جدارة في مجال التدريس أن يحصل على التثبيت دون الحصول على الترقية كشرط مسبق. وفي كلتا الحالتين، فإن إجازة التفريغ العلمي هي لغرض التطور المهني ليس إلا.
- الاستغناء تدريجياً عن خدمات الأساتذة من غير حملة شهادة الدكتوراه. الاستثناء: لتدريس مساقات المهارات اللغوية والحاسوبية، وكذلك للمبدعين في مجال الأدب أو الفن أو قيادة المؤسسات الريادية.

د) على مستوى جامعة القدس المفتوحة

تقليص أعداد الطلبة في جامعة القدس المفتوحة برفع معدل قبول الطلبة فيها. على أن يكون الغرض الأساسي منها هو توفير فرص التعليم لمن يعمل، وليس فرصة التعليم لمن لا يستوفي شروط القبول في الجامعات. بكلمات أخرى، تطبيق شروط القبول نفسها وشروط تعيين الأساتذة نفسها على الجامعة المفتوحة، بما قد يعنيه ذلك من زيادة الأقساط، ومن تقليص أعداد الطلبة.

ليس لدي أدنى شك في أن النقاط الواردة أعلاه حول تحسين الأداء التدريسي تتطلب فكراً وجهداً وخبرة. وكلها تتطلب، أيضاً، مالاً وافراً، وإن كان أقل بكثير من المال اللازم لغرض التحول إلى جامعة أو جامعات بحثية في المقام الأول. غني

عن القول إن الدعم الحكومي، الثابت والمستمر وحسب معادلة معقولة ومتفق عليها، ضروري لتأمين استقامة العملية التدريسية في الجامعات، وحمايتها من التشوهات التي قد يحدثها نقص الموارد المالية.

(6) المساهمة في بناء أو إعادة بناء المجتمع

إضافة إلى البحث العلمي والتدريس، هناك جانب مهم آخر، أعتقد أن للجامعات دوراً خاصاً في ترقيته وتعزيزه. دعنا نسميه «صناعة المواطن المتنور». فإضافة إلى إكساب الطالب معارف ومهارات، للجامعات دور خاص في إكسابه قيماً وأنماط سلوك وتعامل تمكنه من المشاركة في بناء مجتمع عصري، متسامح، ديمقراطي، تعددي ومتنور. وتدركون جيداً أننا في وقت وفي ظرف يحاصرنا فيه التعصب الديني والمذهبي، كما تحاصرنا فيه ثقافة القطيع، أوليس للجامعات دور مهم وخاص في التصدي لهذا الزحف؟ فإن لم نعرف كيف نتصدى، فقد نصبح الضحية الأكيدة.

إن عملية بناء أو إعادة بناء المواطن الديمقراطي المتنور، التعددي، والمستقل، والناقد، ليست منفصلة عن عمل البحث العلمي، كما هي غير منفصلة عن العملية التدريسية، تماماً كما هي غير منفصلة عن القواعد القديمة للتفاعل الاجتماعي والسياسي، تماماً كما هي غير منفصلة عن انتقاء أعضاء هيئة التدريس والمواد المقررة في المساقات ذات العلاقة، تماماً كما هي غير منفصلة عن ضرورة غياب الشرطة الأخلاقية، الظاهرة والخفية، من الحرم الجامعي.

وختاماً، أرجو ألا يفهمني أحد خطأً. فعلى الرغم مما قلته من باب النقد، فلا أزال أعتقد أن جامعاتنا حققت الكثير خلال فترة وجيزة نسبياً من عمرها، وفي ظروف غاية في التعقيد

والصعوبة. وأفخر، كما يحق لكم أن تفخروا، بما أنجزناه رغم قسوة الظروف. وقسوة الظروف هذه مردها أربعة عوامل هي: 1) ممارسات الاحتلال. 2) شُح الموارد المالية أساساً. 3) عدم توفر القدر الكافي من الأمن والسلم الأهلي. 4) تضخم أعداد الطلبة المقبولين، وما يرافق ذلك عادة من الضغط على المرافق، ومن المساومة على المستوى الأكاديمي. وما النقد الذي نتراشق به، هنا، إلا من باب الحرص على أهمية الارتقاء الوئيد نحو الأعلى، ولكن بخطى ثابتة. جامعاتنا تحتل موقعاً مقبولاً أو شبه مقبول من حيث المستوى والمرافق والموارد. بالطبع هناك تباين بين هذه الجامعات. ولكن البون بين جامعاتنا والجامعات العالمية من الصف الأول ما زال فاغراً وشاسعاً. وأخيراً، إياكم وفقدان حس التناسب أو الحس بالاتجاه! يحق لنا أن نحلم، لكن: إياكم من الخلط بين الحلم الوردي الذي نتعلل به، والواقع الرمادي الذي نعيشه!

التعليم العالي الفلسطيني ضمن السياق

رمزي ريحان

مهما كانت أزمات التعليم العالي الفلسطيني أو مشاكله، من المستحسن البدء بمراجعة نجاحات هذا القطاع. بدأ إنشاء الجامعات الفلسطينية في السبعينيات من القرن العشرين على الرغم من معارضة سلطات الاحتلال الإسرائيلي وعراقيلها. وتم ذلك بمبادرات أهلية ودوافع الإسهام في تقدم المجتمع الفلسطيني. بجميع الاعتبارات المنطقية والعملية، كان محتوماً لهذه المبادرات أن تفشل نظراً لقوة الاحتلال وبطشه. هل فعلاً لم يتمكن الاحتلال من سد الطريق أمام تطور التعليم العالي الفلسطيني أم أنه في باطنه اعتبر هذا التطور متنفساً، مقابل تململ جيل الشباب الفلسطيني، ولتوفير الموارد البشرية المؤهلة في مختلف المجالات؟ سؤال مهم لا تتوفر المعلومات الكافية للإجابة عنه. لكن من المعروف أن الاحتلال حاول مراراً وتكراراً ضبط ولجم التعليم العالي الفلسطيني مع نسبة ضئيلة من النجاح.

ما هي إنجازات التعليم العالي الفلسطيني خلال ما يقارب نصف قرن؟

أولاً. إن إنشاء الجامعات أثبت أن الرؤيا والإرادة والمبادرة والعمل المستمر تستطيع أن تتغلب على شُحِّ الموارد وأن تتصدى للاحتلال. لا شك في أن إنشاء الجامعات كان نقطة لامعة في التاريخ الفلسطيني تحت الاحتلال، وشكّل مثالاً احتذي به في مجالات عديدة.

ثانياً. إن تطور التعليم العالي الفلسطيني ونموه رفع من مستوى التعليم في فلسطين بسرعة مذهلة، بحيث أصبح هذا المستوى يجاري مستويات الكثير من الشعوب.

ثالثاً. رفدت الجامعات الاقتصاد الفلسطيني بالكفاءات التي سمحت بتقدمه، مرة أخرى رغم عرقلة الاحتلال المستمرة له. إن مراجعة الاقتصاد الفلسطيني خلال العقدين الأخريين، تبرز الدور المهم لخريجي الجامعات المحلية في نمو هذا الاقتصاد.

رابعاً. إن وجود الجامعات المحلية فتح المجال أمام فئات مجتمعية مختلفة للحصول على تعليم عالٍ لم يكن بإمكانها الحصول عليه في الخارج لأسباب مالية، أو قيود اجتماعية. ونتج عن ذلك حراك مجتمعي هو من أهم السمات الفارقة لفلسطين. فقد أمكن للفئات المهمشة والإناث الحصول على تعليم عالٍ، والتقدم اقتصادياً، والتطور اجتماعياً.

خامساً. أدى رفع مستوى التعليم إلى نشوء نشاط ثقافي متعدد المجالات، وبخاصة بين الشباب. إن فلسطين تشهد حالياً ازدهار ثقافة الشباب، ما سيكون له أثر عميق على المدى البعيد.

سادساً. إن مقاومة طلبة الجامعات الفلسطينية للاحتلال بشتى الأساليب من مظاهرات وغيرها، أسهم في إعادة وضع القضية الفلسطينية على خارطة العالم السياسية. طبعاً، كان لهذا ثمن من استشهاد، واعتقال، وإبعاد، وكذلك إغلاق المؤسسات التعليمية.

سابعاً. أرست الجامعات الفلسطينية نمطاً مستحدثاً من الحوكمة المؤسساتية الذاتية بدرجات متفاوتة من النجاح. وعلى الرغم من نواقص هذا النمط، فإنه أدى إلى انتشار مفهوم المشاركة. يذكر هنا أن معظم الجامعات الفلسطينية هي مؤسسات عامة أو أهلية أي غير حكومية أو هادفة إلى الربح. وهذا يختلف عن التنظيم السائد في الدول العربية.

بعد هذه الصورة المشرقة، ما هي المشاكل؟ لقد نتج عن نجاح الجامعات ونموها رفع توقعات المجتمع منها، وبخاصة في توفير مقاعد الدراسة وفرص العمل؟ وفاقت هذه التوقعات مقدرة الجامعات على تلبيتها، ما أدى إلى إحباط مزدوج: إحباط المجتمع لأن الجامعات لا تستطيع تلبية جميع متطلباته غير الواقعية، وإحباط الجامعات لأن حل مشاكل المجتمع من محدودية إمكانيات التعليم، وتفشي البطالة، وتوسع فجوة الفقر، ألقي على عاتقها.

إن الحكومة من الجهات المهمة فيما يختص بالتعليم العالي، فهي تتحكم بدرجات متفاوتة في تنظيم هذا القطاع وضبط جودته وتمويله. الحكومات الفلسطينية المتعاقبة مالت إلى الاهتمام بتلبية الطلب أكثر من ضبط العرض، وبذلك أهملت عنصر الحاجة الحقيقية إلى مخرجات التعليم العالي كماً ونوعاً.

من الأمثلة على ذلك، أن مؤسسات التعليم العالي تخرج حوالي سبعة آلاف خريج وخريجة سنوياً في حقل التربية، مع أن الشواغر لا تتعدى ثلث هذا العدد. ومع أن للتعليم العالي فوائد اجتماعية وثقافية إضافة إلى مردوده الاقتصادي، فإن التفاوت الكبير بين أعداد الخريجين وفرص العمل، يحوّل المصروف على التعليم العالي من استثمار له مردود مستقبلي، إلى هدر لا مردود له.

حسب قانون التعليم العالي (قانون رقم 11 لسنة 1998) في المادة (5) البند 6، فإن لوزارة التربية والتعليم العالي (أو وزارة التعليم العالي) صلاحية «تحديد المعدلات الدنيا في امتحانات شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها كأساس للقبول في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية». منذ سنوات، تم تحديد 65% كأدنى معدل للقبول. لكن ما المعنى الحقيقي لهذا الحد؟ أكثر من 95% من الناجحين في الفرع العلمي يحصلون على معدل 65% فما فوق، بينما في الفرع الأدبي يحققه ثلثا الناجحين فقط. هل الغالبية الساحقة من خريجي الثانوية في الفرع العلمي مؤهلون فعلاً لمتابعة التعليم العالي؟ ما هو مصير ثلث خريجي الثانوية في الفرع الأدبي غير المؤهلين للتعليم العالي؟ يبلغ عدد هذه الفئة حوالي ستة آلاف سنوياً، وهم، أيضاً، غير مؤهلين للعمل أو الحياة. إضافة إلى ذلك، فإن عدد طلبة الفرع الأدبي يشكل ثلثي عدد الناجحين في امتحان شهادة الدراسة الثانوية، بينما يبلغ عدد طلبة الفرع العلمي الثلث فقط، وعدد طلبة الفرع المهني ضئيل. وحتى لو أخذت بالاعتبار أعداد الناجحين بمعدل 65% فما فوق، فإن عدد طلبة الفرع الأدبي يزيد على عدد طلبة الفرع العلمي بحوالي خمسة آلاف.

أين مفعول التشدق بأهمية التكنولوجيا ومجتمع المعرفة؟ إن لعدم التوازن هذا تأثيراً سلبياً لإمكانيات تقدم الاقتصاد الفلسطيني في عالم تنافسي ومتسارع التغير. ما هي سبل تصحيح عدم التوازن؟

طبعاً، فإن امتحان شهادة الدراسة الثانوية هو مجرد نهاية سنوات من التعلم المدرسي. هناك تصنيفات لمستويات التعلم، وأكثر هذه التصنيفات شيوعاً هو تصاعدياً: المعرفة أو التذكر، الفهم أو الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التقييم، الإبداع.

من المعروف أن المناهج المدرسية الفلسطينية -بما في ذلك المناهج الجديدة التي بدأ تطبيقها هذه السنة- تقتصر في غالبيتها على المستوى الأول أي التذكر. وهذا يجبر التعليم العالي على أن يبقى هو، أيضاً، في المستويات الأدنى من التعلم. من أسباب هذا التدني استمرار المفهوم التقليدي للتعلم الموروث من قرون من الكتاتيب، وكلك تقاعس أو عدم نجاح القيادات التربوية في تخطي هذا المفهوم كما يتبين من المقاييس المتبعة لتقييم إنجاز المعلم والمتعلم. إلا أن التعلم الناجح يجب أن يرتقي إلى مستويات المهارات الذهنية العليا، وذلك بالقدر الملائم لكل مرحلة في الدراسة.

قد يكون من الضروري العمل على خطين في آن واحد؛ الخط الأول قصير المدى، ويقتصر على إدخال التحسينات الممكنة ضمن النظرة التربوية السائدة. أما الخط الثاني، فهو بعيد المدى، ويرتكز على دراسة جدية ومتعمقة للنظام التربوي من أوله إلى آخره، ويشمل جميع نواحي هذا النظام من أهداف، وسبل، وأساليب تقييم، ومصادر تمويل، للتوصل إلى نظام ناجع يختلف جذرياً على الواقع الموروث. يتطلب هذا الخط رؤيا وإرادة سياسية وجرأة وصراحة. هل تتوفر هذه المتطلبات؟

تشكل النواحي الكمية رديفاً للنواحي النوعية. لقد نما قطاع التعليم العالي الفلسطيني بدرجة كبيرة. وتضاعف عدد الطلبة خلال خمس سنوات من عقد التسعينيات من القرن الماضي،

وازداد بخمسة أضعاف خلال العشرين سنة الأخيرة، بحيث وصل الآن إلى حوالي 220,000 طالب وطالبة. وهذه نسبة نمو مذهلة نظراً إلى الصعوبات الجمة التي تواجهها فلسطين من احتلال وغيره. وقد أدى ذلك، إضافةً إلى فوائده، إلى تدني ملحوظ في الجودة.

لا شك في أن هناك نسبة لا يستهان بها من الطلبة الممتازين والمتميزين، إلا أن جو الجدية في الدراسة قد تراجع. أحد أسباب هذا النمو أو الانتفاخ هو نسبة البطالة المرتفعة التي دفعت الكثيرين من جيل الشباب إلى متابعة التعليم العالي، آملاً أن تتحسن الأوضاع مستقبلاً.

مقابل إقبال الطلبة هناك سياسات القبول في مؤسسات التعليم العالي. وفهْم هذه السياسيات يحتاج إلى مراجعة مصادر تمويل هذه المؤسسات. وقد قام مجلس التعليم العالي (القديم) الذي تأسس سنة 1977 بوضع أسس لدعم مؤسسات التعليم العالي سنة 1979، واتبعت اللجنة الأردنية الفلسطينية المشتركة هذه الأسس، وقدمت الدعم اللازم من مصادر عربية رسمية. وسمح هذا الدعم بنمو مؤسسات التعليم العالي، واستمر حتى أواخر الثمانينيات من القرن الماضي. تلا ذلك فترة من الإرباك حين أغلقت سلطات الاحتلال مؤسسات التعليم خلال الانتفاضة الأولى. بعد إنشاء السلطة الوطنية الفلسطينية، قدم الاتحاد الأوروبي الدعم لمؤسسات التعليم العالي الفلسطيني لسنوات عدة. وفي سنة 1998، أُقر قانون التعليم العالي الذي نص في المادة (5) حول صلاحيات الوزارة البند 15: «توفير مصادر الأموال الإضافية اللازمة لاستكمال تغطية النفقات الخاصة لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية...». وكذلك في المادة (15) عن مؤسسات التعليم العالي العامة في البند (4): «تتلقى هذه المؤسسات جزءاً من الدعم المالي المخصص للتعليم العالي ...». واستمر الدعم الحكومي لسنوات عدة ثم تلاشى بسبب

تراجع الوضع الاقتصادي الفلسطيني، بما فيه الميزانية العامة، وربما، أيضاً، لعدم اعتبار الحكومة التعليم العالي في أعلى سلم أولوياتها.

في هذا الوضع، لجأت مؤسسات التعليم العالي إلى زيادة أعداد الطلبة المقبولين والملتحقين فيها، وذلك بغية زيادة الأقساط المستحقة من الطلبة، وكذلك رفع عدد الطلبة في المحاضرات والصفوف، وذلك لإبقاء نسبة زيادة المدرسين ورواتبهم أقل من نسبة زيادة عدد الطلبة وأقساطهم. وقد أدت هذه الخطوات إلى الحد من زيادة عجز المؤسسات، لكنها لم تلغِها. ومن ناحية الاقتصاد الكلي، فإن فائض الخريجين في بعض الحقول عن فرص العمل، أدى إلى زيادة نسبة البطالة المؤجلة بينهم، كما أن تدني مستوى بعض الخريجين أدى إلى بطالة دائمة في حقول تخصصهم، وبالتالي تدني مردود التعليم العالي الذي ربما أصبح سالباً.

ما هي مصادر دخل مؤسسات التعليم العالي؟ هي: أقساط الطلبة، الدعم الحكومي، جباية التبرعات، الدعم الخارجي، مشاريع الأبحاث، مشاريع تجارية.

المشاريع التجارية ومشاريع الأبحاث قد تغطي جزءاً ضئيلاً من عجز مؤسسات التعليم العالي، وفوائدها أكاديمية ومعنوية أكثر منها مالية. مع مشاكل فلسطين المتعددة، صرف الدعم الخارجي النظر عن التعليم العالي، واتّجه إلى احتياجات أخرى. وغالبية التبرعات تأتي لمشاريع إنشائية تحمل أسماء المتبرعين، وليس لتغطية العجز التشغيلي. والدعم الحكومي تلاشى، فبقيت مدفوعات الطلبة التي لا تغطي التكاليف.

يكاد ينحصر النقاش في هذا الموضوع حول نسب الأقساط، والدعم الحكومي، والتبرعات بشكل سطحي. وهنا أورد بعض الملاحظات المهمة:

قـد يمكـن لمؤسسـات التعليـم العالـي ترشـيد أعمالهـا وتقليـل زيـادة المصروفـات، إلا أن هـذه المؤسسـات قـد قاربـت الحـد الأعلـى مـن التقشـف. والكثيـر مـن بنـود الإنفـاق فـي مجـال التعليـم العالـي علـى مسـتوى الاقتصـاد العالمـي، وليسـت علـى مسـتوى الاقتصـاد المحلـي المتدنـي. ومـا يدفعـه طالـب فلسـطيني ميسـور فـي جامعـة أجنبيـة جيـدة فـي فصـل دراسـي واحـد، يفـوق مـا يدفعـه طالـب فـي جامعـة فلسـطينية خـلال دراسـته منـذ التحاقـه بهـا وحتـى تخرجـه منهـا.

والسـؤال الأساسـي ليـس نسـبة الأقسـاط والدعـم، بـل: «هـل يسـتطيع الاقتصـادي الفلسـطيني فـي وضعـه الحالـي وفـي المسـتقبل المنظـور أن يكـرّس الأمـوال اللازمـة لقطـاع التعليـم العالـي بحجمـه، وعلـى مسـتوى مفيـد مـن الجـودة؟». قبـل الإجابـة عـن هـذا التسـاؤل، تجـدر الإشـارة إلـى أنـه لا يمكـن الاعتمـاد علـى دعـم خارجـي إلا بمبالـغ محـدودة. والإجابـة عـن التسـاؤل السـابق هـي علـى الأرجـح بالنفـي.

مـا العمـل؟ هنـاك إمكانيـات عـدة لمعالجـة هـذه المشـاكل والتخفيف من وطأتهـا. وهـذه بعـض الخطوات على مسـتوى المعلومـات والتخطيط:

أولاً. بـدء العمـل علـى الخـط بعيـد المـدى الـذي اقتـرح سـابقاً. هـذا الخـط يسـعى إلـى بلـورة تصـور لنظـام تربـوي ناجـح ويختلـف جذريـاً عـن النظـام الحالـي فـي نـواحٍ عـدة. هـذه العمليـة تتطلـب فتـرة زمنيـة طويلـة لإنجازهـا، كمـا أن تنفيذهـا بعـد ذلـك لـن يكـون سـهلاً، وسـيواجه معارضـة وعراقيـل كثيـرة. علـى هـذه العمليـة أن تـدرس سـيناريوهات مختلفـة مـن النواحـي التربويـة، والسياسـية، والاقتصاديـة، والقانونيـة.

ثانياً. دراسـة مهنيـة ومتعمقـة ونزيهـة للأوضـاع الإداريـة والماليـة لـكل مؤسسـة مـن مؤسسـات التعليـم العالـي، واسـتنتاج سـبل تحسـين أدائهـا.

ثالثاً. توسع الوزارة في تحليل معلومات التعليم العالي المتوفرة لديها.

رابعاً. توضيح أدوار الجهات المعنية بالتعليم العالي، والتشابك فيما بينها. هذه الجهات هي: المجتمع عامة، أسر طلبة الثانوية والتعليم العالي، الإعلام، الحكومة، وزارة التربية والتعليم العالي، مجالس الأمناء، الإدارات، الأكاديميون، الموظفون، النقابات، جمهور الطلبة، مجالس الطلبة. لقد تراكم تقليد من الالتباس حول مسؤوليات هذه الجهات وصلاحياتها. كما أن بعض الجهات تعطي نفسها صلاحيات لا تتوافق مع مسؤولياتها أو تهمل مسؤولياتها. وتنتج عن ذلك ازدواجية أو تضارب في معالجة موقف ما في بعض الأحيان، وعدم معالجته في أحيان أخرى. قد يكون هذا أساس مشاكل قطاع التعليم العالي، بل هو أكبر مشكلة. لا يمكن تحسين وضع القطاع دون توضيح هذا الالتباس. وقد يكون ذلك من أهم مهمات الخط بعيد المدى الذي ذكر سابقاً، ومن أكثرها إلحاحاً واستعجالاً. تغيير الوضع المرتبك الموروث يحتاج إلى تغيير تدريجي في الممارسة، ولا يقتصر على القوانين والأنظمة.

خامساً. تحديد النمو في حقول الدراسة المختلفة حسب توقعات فرص العمل فيها. وهذا يشمل تقليص القبول في بعض الحقول والتوسع في حقول أخرى.

سادساً. التوسع في التدريب المهني.

سابعاً. الاستفادة الناجعة من وسائل التعليم التكنولوجية، مع التأكيد على أنه لا بديل عن المعلم الجيد الذي يوجّه طلبته، ويحفّزهم، ويلهمهم. من المهم ألا يؤدي التعليم التكنولوجي إلى عدم الاهتمام بأداء المعلمين.

ثامناً. رفع أقساط الطلبة في الحقول التي تلقى فائض إقبال، وتخفيض الأقساط في الحقول التي لا تلقى إقبالاً كافياً، مع الإبقاء على مدفوعات أي طالب دون تكلفته الحقيقية.

تاسعاً. رفع أقساط الطلبة لتقارب التكلفة الحقيقية، مع توفير مساعدات سخية للطلبة الذين لا يمكنهم دفع هذه الأقساط المرتفعة. هذا يعتمد على دراسة دقيقة ونزيهة للوضع الاقتصادي لأسرة كل طالب، وهذا أمر مشكوك في إمكانيته.

عاشراً. مراجعة أبواب دخل الحكومة وإنفاقها وترشيدهما.

منذ حوالي عقدين من الزمن، يسير قطاع التعليم العالي حسب قانون التعليم العالي (قانون 11 لسنة 1998) والأنظمة الصادرة بموجبه، وذلك بدرجات متفاوتة من الالتزام بالقانون والأنظمة. وقد اقترحت الحكومة، مؤخراً، قانوناً جديداً للتعليم العالي لم يلاقِ استحسان الجامعات. وينص القانون المقترح على إنشاء مجلس التعليم العالي كسلطة عليا مسؤولة عن شؤون التعليم العالي، وكذلك مجلس البحث العلمي الذي يهدف إلى تشجيع البحث العلمي، ومجلس رؤساء الجامعات برئاسة الوزير. وهناك هيئات أخرى: هيئة الاعتماد والجودة، صندوق إقراض الطلبة، مجلس عمداء الكليات الجامعية وكليات المجتمع، مجلس أمناء وقفية التعليم العالي. ويعترف القانون بالتعليم المفتوح والتعليم الإلكتروني، إضافة إلى التعليم النظامي. هل سيؤدي هذا التنظيم إلى تحسين الأداء أم إلى زيادة العرقلة البيروقراطية؟

حسب القانون المقترح، فإن من مهام مجلس التعليم العالي «وضع سياسات تمويل لدعم قطاع التعليم العالي في مجالاته المختلفة، بما يشمل المساعدات الطلابية بأشكالها والبحث

العلمي وغيرها». أما الوزارة، فمن صلاحياتها «توفير الموارد المالية اللازمة لتنفيذ البرنامج والسياسات في مجال التعليم العالي والبحث العلمي». وحسب نظام وقفية التعليم العالي، فإن إنفاق أموالها يتمثل في «الأنشطة البحثية، والمبادرات والمشاريع الإبداعية المتميزة، وتطوير القدرات النوعية والكادر الأكاديمي والإداري، وخدمات طلابية، والمصادر المعرفية». لا ذكر للدعم العام للتعليم العالي!

يحافظ القانون على تصنيف مؤسسات التعليم العالي إلى حكومية، وعامة غير هادفة إلى الربح، وخاصة ربحية، لكنه يفصّل إدارة المؤسسات الحكومية فقط، ومن الأفضل أن توضع هذه التفاصيل في نظام حكومي خاص، بدلاً من تضمينها في قانون التعليم العالي.

إجابة أولية عن التساؤل الذي ورد سابقاً: إن القانون المقترح والأنظمة المرافقة له تميل إلى التعقيد البيروقراطي مع التغني بأهداف سامية.

لقد تم سرد إمكانيات عدة لتحسين وضع قطاع التعليم العالي، إلا أنها بمجموعها لا تحل جميع المشاكل حلاً كاملاً.

لكن السؤال الأساسي قد يكون: هل هناك استعداد لاتخاذ خطوات بعضها سهل وبعضها صعب؟ من المتوقع أن تواجه هذه الخطوات معارضة واستمرار التقليد الموروث. يجب الاعتراف بأن الظروف السياسية والاقتصادية لا تسمح بالحلول المثالية، لكن هناك مساحة واسعة للعمل، المتطلب الأول هو الإرادة السياسية.

لقد تركز العرض السابق على النشاط التعليمي في مؤسسات التعليم العالي. وهناك نشاط آخر لمؤسسات التعليم العالي

وهـو الأبحـاث. لا لـزوم للتعمـق فـي الجـدل حـول مـا إذا كان أحـد هذيـن النشـاطين شـرطاً للنشـاط الآخـر ويجـب أن يسـبقه، أو مـا إذا كانـا متلازميـن. معظـم الاهتمـام الفلسـطيني فـي مجـال التعليـم العالـي توجّـه نحـو النشـاط التعليمـي، وذلـك بسـبب حاجـة فلسـطين لمختلـف الكفـاءات. لكـن نتـاج القطـاع مـن الخريجيـن قـد فـاق مقـدرة الاقتصـاد المحلـي علـى اسـتيعابهم، كمـا أن المـوارد الماليـة المتاحـة لـم تعـد كافيـة فأصبحـت هنـاك تسـاؤلات عـن مسـتوى بعـض الخريجيـن. يمكـن قيـاس نتـاج القطـاع التعليمـي بشـتى الوسـائل العلميـة والإسـقاطات الإحصائيـة. ولجـودة التعليـم مقاييسـها، ومنهـا: ضبـط المؤسسـات لمسـتوى طلبتهـا وخريجيهـا، والامتحانـات المحليـة مثـل امتحانـات وزارة التربيـة والتعليـم العالـي للتوظيـف، وامتحانـات إجـازة المهنيـة فـي بعـض الحقـول، والامتحانـات العالميـة، ومقـدرة الخريجيـن علـى إيجـاد العمـل والقيـام بـه بشـكل جيـد. ولجـودة الأبحـاث أيضـاً معاييرهـا، وبخاصـة النشـر فـي مجـلات مرموقـة. وقـد قامت مؤسسـات التعليم العالـي ومراكـز الأبحـاث الفلسـطينية، بمجهـود لا يسـتهان بـه فـي دراسـة الأوضـاع المحليـة والإقليميـة فـي العديـد مـن المجـالات. يأتـي هـذا التركيـز بسـبب الاهتمـام العـام بدراسـة هـذه الأوضـاع، وكذلـك لتوفـر المعلومـات اللازمـة للأبحـاث.

أمـا الأبحـاث فـي المجـالات الأخـرى، فمـا زالـت ضئيلـة بالنسـبة إلـى الجامعـات العالميـة. فأقسـاط الطلبـة تغطـي جـزءاً مـن التكلفـة التعليميـة، بينمـا تكاليـف الأبحـاث مـن رواتـب وأجهـزة ومصـادر معلومـات فـلا مـورد داخلـي لتغطيتهـا، ولذلـك فهـي بحاجـة إلـى دعـم خارجـي، وهـو مـا لا يتوفـر دائمـاً.

ربمـا حـان الوقـت لأن تضبـط مؤسسـات التعليـم العالـي نشـاطها التعليمـي، وأن توجـه مجهـوداً أكبـر نحـو الأبحـاث مـع الربـط بيـن التدريـس والبحـث. مـن الملاحـظ أن النظـرة الفلسـطينية للتعليـم العالـي تطبـق المقاييـس نفسـها علـى جميـع المؤسسـات، وبالتالـي

تدفعها إلى التجانس. لكن هذا يؤدي إلى الازدواجية من ناحية، كما يؤدي إلى تدني المردود بسبب تقليص طيف نشاطات المؤسسات من ناحية أخرى. من الأفضل تشجيع التمايز بين المؤسسات، بحيث تسعى كل مؤسسة إلى هوية خاصة بها. قد تسعى بعض المؤسسات إلى الوصول إلى مستوى الجامعات البحثية مع المحافظة على جودة التعليم، بينما تسعى مؤسسات أخرى إلى أن تصبح معروفة بالتعليم الممتاز. ولكل من هذه الأنماط فوائدها ومبرراتها، وعلى القيادات التربوية قبول هذا التنوع والتعامل معه.

مرة أخرى: هل تتوفر الإرادة السياسية والجرأة؟

قراءة في حالة العلوم الاجتماعية في الجامعات الفلسطينية

أباهر السقا

تهدف هذه المقالة إلى عرض أزمة العلوم الاجتماعية في الجامعات الفلسطينية،[1] وذلك من خلال ثلاثة محاور: يعرض الأول مكانة هذه التخصصات والتحديات الأبستمية والمجتمعية

[1] نخصص، هنا، بالبحث حالة الباحثين في الأراضي الفلسطينية المحتلة منذ العام 1967؛ أي الضفة الغربية وقطاع غزة والقدس، ولا نأخذ بعين الاعتبار الإنتاجات المعرفية الفلسطينية في الخارج. هذا الخيار ليس خياراً لتقليص إسهامات الباحثين الفلسطينيين في الخارج، ولكن لمبررات منهجية عملياتية لدراسة الباحثين في الداخل. تجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من أن طبيعة المقالة لا تسمح بتقديم بحث مستفيض، فقد اعتمدت هذه الدراسة على مجموعة من التقنيات البحثية، وقوامها تحليل بعض المقالات والدراسات التي تناولت الموضوع باللغات المختلفة، وبالاطلاع على الإنتاجات البحثية في الجامعات الفلسطينية، وبشكل أخص في جامعة بيرزيت، والقيام بتدوين مجموعة من الملاحظات ضمن تقنيات الملاحظة بالمشاركة، من خلال رصد الحوارات والنقاشات التي جرت في الجامعة، وبعض الدوائر البحثية الأخرى. علاوة على تقديم بعض الملاحظات المعايشة؛ كوني باحثاً مشاركاً في هذا الحقل.

لهـذه التخصصـات، وانعـكاس الأزمـة العالميـة التعليميـة علـى تصنيفـات الأولويـات التـي تضعهـا الجامعـات عـن تخيـلات «أزمـة سـوق العمـل»، و«تلبيـة الحاجـات المجتمعيـة» و«عصرنـة المعرفـة»، ومتطلبـات العـرض والطلـب، و«تسـليع المعرفـة»، و«مقـولات نهايـة النظريـات الكبـرى المفسـرة»، والتمثـلات المجتمعيـة عـن هـذه التخصصـات مقارنـة بالعلـوم الطبيعـة والدقيقـة، وتمثـلات بعـض الباحثيـن فـي العلـوم الاجتماعيـة عـن المعرفـة ونظـرة مجتمعهـم لهـا، فـي حيـن يهتـم الثانـي بالأزمـة المعرفيـة والسـجالات المعرفيـة والمنهجيـة، بينمـا يركـز الأخيـر علـى التحديـات التـي تواجههـا.

(1) حالة العلوم الاجتماعية في الجامعات الفلسطينية

نقصـد بالعلـوم الاجتماعيـة: علـم الاجتمـاع والفلسـفة وعلـم النفـس والتاريـخ والجغرافيـا والحقـوق والاقتصـاد ... الـخ، كمقابـل للعلـوم الطبيعيـة والدقيقـة. وأمـا تاريخهـا، فهـو حديـث نسـبياً، حيـث تعتبـر العلـوم الاجتماعيـة الفلسـطينية حديثـة مقارنـة مـع نظيراتهـا العربيـة، حيـث ولـدت بعيـد احتـلال العام 1967. وهـي، بشـكل أو بآخر، أصيلة، ولكـن ليـس بالمعنـى الأصلانـى، لأنهـا لـم تنتـج أدواتهـا المعرفيـة والمنهجيـة. وهـذا يعنـى أن لديهـا مجموعـة مـن الخصوصيـات التـي تطبعهـا: إنهـا لـم تولـد فـي رحـم المعرفـة الاسـتعمارية، ولكنهـا، أيضـاً، لـم تولـد فـي مؤسسـات دولاتيـة، بـل ولـدت مـن رغبـة الجماعـة العلميـة الفلسـطينية لتكـون ضـد الُمسـتعِمر وسـردياته التاريخيـة فـي التاريـخ والجغرافيـا والآثـار ... الـخ. لقـد نشـأت العلـوم الاجتماعيـة الفلسـطينية، إذن، بمعـزل عـن الإدارة الاسـتعمارية «الإسـرائيلية»، بـل كعلـوم مناقضـة لهـا ومقاومـة لهـا. كمـا يمكـن لنـا تصنيـف أفـراد هـذه «الجماعـة العلميـة» باعتبارهـم جماعـة تتخـذ مـن التعليـم شـكلاً مـن أشـكال الخـلاص، ضمـن فكـرة اعتبـار التعليـم مكونـاً أساسـياً لتجـاوز الهزيمـة، وهـذا ينطبـق علـى تجـارب أخـرى فـي دول الجنوب،

وكذلك في الدول المهيمنة؛ كما في فرنسا التي أنشأت معهد العلوم السياسية لتتجاوز هزيمتها.[2]

سمات عامة

تضخمت الجامعات الفلسطينية منذ سنوات عدة، فأصبح لدينا 49 مؤسسة تعليم عالٍ، 33 منها في الضفة الغربية، و15 في قطاع غزة، وأضحى لدينا 218 ألف طالب؛ أي بواقع ما يمثله 4% من المجتمع الفلسطيني في الضفة الغربية وقطاع غزة،[3] علاوة على عشرات الآلاف غيرهم في مناطق 1948 والخارج، وآلاف أخرى من الذين يدرسون في الخارج. تعاني غالبية الجامعات الفلسطينية من أزمات مالية خانقة، بسبب تقاعس السلطة الفلسطينية عن دفع مستحقاتها للجامعات، ولأسباب بنيوية أخرى يطول شرحها. وتعيش الجامعات سنوياً إضرابات حقوقية نقابية وطلابية بسبب هذه الأزمات. نورد هنا فقط بعضاً من السمات العامة عن العلوم الاجتماعية في هذه الجامعات:

1. ضعف التكوين التخصصي المرتبط بضعف البنى؛ بمعنى أن الجامعات الفلسطينية لا تُكوّن طلبة في المراحل المختلفة، حيث لفترات طويلة لم تنتج الجامعات الفلسطينية طلبة يكملون تكوينهم التخصصي الكامل، ولم تتحكم بسيرورة تخصصاتها، حيث إنه

[2] Pierre Favre. (1981). «Les sciences de l'État entre déterminisme et libéralisme: Émile Boutmy (1835-1906) et la création de l'École libre des sciences politiques,». *Revue française de sociologie, vol. 3, no. 22 (1981) : pp. 429-465.*

[3] وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، «ملخص عام لإحصاءات مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني للعام الأكاديمي 2017/2016»، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2016. تم الاسترداد من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية:
https://www.mohe.pna.ps/moehe/factsandfigures

كان على الطلبة، لفترات طويلة، الذهاب إلى الخارج لاستكمال تكوينهم التخصصي، وحتى اللحظة فإن العلوم الاجتماعية الفلسطينية غير قادرة على تخليق جماعة علمية مستقلة؛ باستثناء برنامج الدكتوراه في جامعة بيرزيت، لم تستطع العلوم الاجتماعية الفلسطينية سد عجزها كمؤسسات تعمل على تخريج أفراد جماعة علمية منتجة منها. ويترافق هذا مع غياب المراكز البحثية والمجلات العلمية، باستثناء بعض التجارب المتواضعة هنا وهناك. كما تعمل بعض التخصصات على الجمع بين التخصصات والمهن في الوقت نفسه، كما هو الحال في بعض دوائر علم الاجتماع التي تضم تخصصات تجمع بين التخصص العلمي، وبين مهن التدخل الاجتماعي كالخدمة الاجتماعية؛ كحالات جامعات النجاح، وبيت لحم، والقدس. كما لا توجد تصنيفات لباحثين دون عبء تدريسي إلا في حالات نادرة، إضافة إلى أن ميزانيات البحث العلمي المخصص للأبحاث متواضع، وبل وشحيح.

2. فيما يخص الجماعة العلمية-العاملين في العلوم الاجتماعية في الجامعات الفلسطينية، فهم منقسمون إلى قسمين؛ قسم موجّه نحو التدريس الذي هو إحدى المعضلات التي تواجه العلوم الاجتماعية الفلسطينية، فهو، بالأساس، تربوي تدريسي. وقسم آخر يعمل، بجانب التدريس، على البحث - ضمن المتاح والممكن، وجزء آخر يعمل على الأبحاث الاستشارية والتدخل الاجتماعي المهني المحدود والمختزل في مجال البنى الهشة في المدارس، وبعض مؤسسات الإرشاد، وبعض المؤسسات البحثية، وفى المؤسسات الأهلية.

3. أدت الثيمات المستحدثة، التي سنأتي على ذكرها لاحقاً،

إلـى خلـق اهتمامـات جديـدة، وفاعليـن جـدد، ومراكـز بحثيـة جديـدة، عملـت علـى اسـتحضار منظومـات نظريـة جديـدة فرضتهـا المعطيـات الجديـدة، مرتبطـة بشـيوع الاصطلاحـات الجديـدة، بـل ووجـود ممولين مقترحيـن، لكـي يعمـل بعـض الباحثيـن حـول قضايـا معينـة محـددة مسـبقاً، والاسـتجابة للعـروض «السـخية» لتمكيـن عمـل المؤسسـة، وتوفيـر مناصـب عمـل جديدة، وتمويـل باحثين، وتعليـم باحثيـن جـدد. وأفضـى هـذا إلـى اختـزال التعليـم الجامعـي النظري، والاهتمـام بالتعليـم التقنـي اللوجسـتي المرتبـط بالتحكـم باللغـة الإنجليزيـة، وتقنيـات الكمبيوتـر، وبعـض المهـارات الأخـرى؛ مثـل كتابـة المشـاريع، ولـذا، وجـد خريجـو العلـوم الاجتماعيـة فـي فلسـطين، منافسـين جـداً ذوي مهـارات منافسـة لا علاقـة لهـا بتكوينهـم المعرفـي، الأمـر الـذي أدى إلـى تخليـق رسـاميل اجتماعيـة جديـدة لروادهـا الجـدد، وسـمح بتـداول هـذه المشـاريع والمناصـب بيـن أوسـاط محـدودة فـي سـوق عمـل محـدود وشـحيح. وجـرى إشـباع السـوق بخريجـي الخدمـة الاجتماعيـة، وغيـاب التـوازن بيـن المعرفـة الأهليـة والمعرفـة المسـتوردة، وولادة مراكـز بحثيـة تنهـل مـن العلـوم الاجتماعيـة فـي مجـالات حقـوق الإنسـان، والتدخـل الاجتماعـي، وتكاثـر المنظمـات غيـر الحكوميـة التـي تعمـل فـي المجـالات البحثيـة أيضـاً، والتـي تطـورت مـع اتفاقيـة أوسـلو. وحسـب بعـض الإحصائيـات، فـان 7 مليـارات مـن الـدولارات قـد صرفـت علـى هـذه المراكـز.[4] وتـم تدويـل الإنتـاج المعرفـي الاجتماعـي الفلسـطيني ضمـن قنـوات،

[4] Vincent Romani, Sciences Sociales et Coercition : les Social Scientists Palestiniens des Territoires Occupés Entre Lutte Nationale et Indépendance Scientifique, (thèse de doctorat en science politique) (Aix-en-Provence-France: Institut d'Études Politiques d'Aix-en-Provence, 2002).

بعضها له علاقة بـ»أثننة» المعرفة (أي ربط معرفة معينة بالإثنية، وتحول الباحث العارف إلى مخبر بحثي محلي) ما خلق تبعية للمانحين، وولد شرائح جديدة هي شرائح الاستشاريين.

(2) مكانة العلوم الاجتماعية مجتمعياً

أما فيما يخص مكانة هذه العلوم الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني المُستعمَر، ومكانة ناقلي المعرفة فيه، فيمكن طرح مجموعة من التساؤلات الجوهرية عن ماهيتها، وكمحاولة للإجابة عن بعض هذه التساؤلات: هل الجامعة تقود المجتمع أم المجتمع يقود الجامعة؟ هذه التساؤلات مرتبطة بجوهرانية العلوم الاجتماعية، ودورها النقدي، وأثرها في إنتاج المعرفة الاجتماعية عن مجتمعها. تعاني العلوم الاجتماعية من هيمنة رؤى العلوم الطبيعية والدقيقة على الجامعات الفلسطينية، وعلى سياساتها العلمية، وأدوات الترقية والتصنيفات الأكاديمية العالمية، وإشغال روّادها من متخصصي العلوم الطبيعية والدقيقة للمناصب الأساسية، ويرافق ذلك استخفاف المجتمع المحلي بالعلوم الاجتماعية وأهميتها في المجتمعات، وتشويهها وتوصيفها بأنها مدراس نظرية، ولا تنتمي للواقع، وكأن النظريات أنتجت من خلال إرهاصات وترف لمثقفين لا علاقة لهم بواقعهم. ندرك تماماً، أن هذه الدونية الاجتماعية ليست حكراً على العلوم الاجتماعية الفلسطينية، بل هي ممارسات كونية تطال العلوم الاجتماعية في العالم من قبل السياسيين والمخططين؛ فعلى سبيل المثال لا الحصر، نادى الوزير الأول الياباني في العام 2015، بضرورة إغلاق 26 دائرة في العلوم الاجتماعية في اليابان، وعلى المضمار نفسه، شن ممثل الحزب اليميني الفرنسي الوزير الأول إيمانويل فالس هجوماً على علماء

الاجتماع، وعلى أحد مبادئ علم الاجتماع المرتبطة بالقدرة على التفسير، وفهم الظواهر الاجتماعية نفسها.[5]

هذه الدونية الاجتماعية والمؤسسية تقترن بتصورات المجتمع عن علاقة هذه التخصصات بالمجتمع، وخضوع الباحثين لتمثلات المجتمع وثقافته ضمن آلية خضوع، وليس عبر الاعتراف بدورها في التغيير؛ بمعنى أننا أمام انحسار لدور الأكاديمي والمثقف، وتجعله يعيد إنتاج تصوراته عن مجتمعه، من خلال خضوعه لمحددات الأخير وضوابطه؛ ويظهر هذا من خلال رفض بعض الباحثين التطرق إلى قضايا معينة، وتركها مجالاً حيوياً لباحثين آخرين غربيين. كما إن هذا الخضوع يغيب قدرة الباحثين في تخليق تصورات جديدة عن مجتمعاتهم، ويضعف قدرتهم على إقناع مجتمعاتهم بمشروعية أبحاثهم ومشروعية عملهم العلمي، وجدواه، وجديته، وبخاصة مع تزايد الاهتمام بالمجتمع الفلسطيني كموضوع بحثي؛ نظراً لعولمة الصراع الفلسطيني «الإسرائيلي»، حيث إن البحث عن فلسطين ليس حكراً على الباحثين الفلسطينيين، بل هو حقل دراسي لمئات الباحثين، وبخاصة الغربيين من المدارس المعربة والاستشراقية؛ وهنا تظهر لنا مجموعة من المعضلات؛ الأولى أمام الباحثين الفلسطينيين، وهي مرتبطة بدراسة المجتمع الفلسطيني، وتعاون المبحوثين الفلسطينيين مع الباحثين الأجانب بسهولة أكبر من نظرائهم المحليين، نظراً للمجهولية التي تمنح المبحوثين المحليين «شعوراً بالراحة»، ما يخلق للباحث مشكلة العزل الاثنومحلي،

[5] مانويل فالس أعلن في الجمعية الوطنية الفرنسية في 25 نوفمبر/تشرين الثاني 2015، معقباً على ماهية المفجرين في باريس «لقد ضقت ذرعاً من الذين يبحثون بشكل دائم عن أعذار وتفسيرات ثقافية أو سوسيولوجية لما حدث». وعقب هذا التصريحات، أسيل الكثير من الحبر ودونت العرائض ضد ما قاله فالس، انظر، على سبيل المثال، رد برنار لاثير: Bernard Lahire, Pour la sociologie. Et pour en finir avec une prétendue «culture de l'excuse» (Paris: La Découverte, 2016), p 182.

وتغيبه عن فحص بعض القضايا البحثية. والثانية: تترافق هذه المقاربة مع الصعوبات المرتبطة بفكرة بعض الباحثين عن ثنائية الموضوعية والذاتية لأبحاثهم ولخياراتهم البحثية، واختيار الموضوعات؛ والمسائلات عن أي خطاب علمي مقبول عالمياً، وبسبب خضوع المجتمع الفلسطيني للهيمنة، فإن صعوبات جمة تواجه الباحثين في العلوم الاجتماعية مثلا عند توصيفهم للحالة الاستعمارية التي يعيشون ويقعون فيها تحت رقابة المانع/المانح، الذي قد يطلب منهم تبني خطاب يوصف حالتهم بحالة «صراع مع طرف آخر»، ويساوى بين المستعِمر والمستعَمر تحت ذرائع الموضوعية. علاوة على ما سبق، فإن سجالات أخرى تنفتح في الحقل الأكاديمي الفلسطيني حول فكرة الموضعة/الموضوعية المرتبطة، والصراعات الاجتماعية داخل الحقل الأكاديمي، كما يكشفه لنا بورديو في كتابه الإنسان الأكاديمي، وعلاقات مواقع القوة نفسها، وقواعد اللعبة في الحقل الأكاديمي.[6]

(3) تمثلات العلوم الاجتماعية معرفياً: موضوعات بحثية متغيرة

انطلقت عملية مأسسة هذه العلوم من منطلق أصلنة هذه العلوم كعلوم منتجة لمعارف مضادة للمنطق الاستعماري، وكرد على الإلغاء والمحو والإقصاء، وضرورة إعادة الاعتبار لدراسة المجتمع المستعمَر وقضاياه وتحدياته كمجتمع مشرذم وممزق، ودراسة التجمعات الفلسطينية المثقلة بظروف مغايرة لكل تجمع؛ ما تعثر معها دراسة المجتمع الفلسطيني برمته، وفيما بينهما، فظلت مجموعة من الدراسات حبيسة مشروع إعادة هويتها ولحمتها؛ وأرشفة تاريخها، وحفظها، والحفاظ على ذاكراتها الجمعية. علاوة على ما سبق، أسفر طغيان مفردات الخطاب الوطني الفلسطيني،

[6] Pierre Bourdieu, *Homo Academicus (Paris: Les Éditions De Minuit, 1984).*

وإنتاجه مشاريعَ «وطنية»، إلى تقليص المجتمع الفلسطيني «لفلسطينيي الأرض المحتلة في السبعينيات»؛ وتلته لاحقاً عملية اختزال الشعب الفلسطيني للمقيمين منه في الأراضي التابعة للسلطة الفلسطينية؛ هذه التصنيفات خلقت صعوبات بحثية منهجية حولت بعض الباحثين الفلسطينيين إلى مختصين بدراسة تجمعات منعزلة: فلسطينيي الضفة الغربية وقطاع غزة والقدس، فلسطينيي 1948، وفلسطينيي الشتات.

وبالنظر إلى التغيرات التي طرأت على ثيمات الإنتاج المعرفي واهتماماته، نجد مجموعة من التغيرات المرتبطة بتغير السياق، حيث ركزت الأبحاث الأولى على الذاكرة الجمعية، ومكانة الأرض، وسرديات النكبة، والبنى التقليدية، وصراع الطبقات، والمزاوجة بين الوطني والمحلى، والبراديغم الماركسي، والتراتبيات السوسيواقتصادية، والمجتمع الفلاحي، والأصالة، والحداثة، والاكتفاء الذاتي، ونظريات التبعية، والتغيرات السوسيواقتصادية. ويذكر سليم تماري أن اهتمامات كثيرة كانت تخص التبعية والطبقات الاجتماعية والاستغلال الاستعماري،[7] علاوة على اهتمامات بحثية أخرى؛ كالهوية، والعلاقة مع الإرث الثقافي، والتاريخ الشفوي. وأدت توجهات متعاظمة مرتبطة بالأنثروبولوجيا إلى ظهور مجلات التراث والمجتمع والفلكلور، في بداية السبعينيات، هذا المنحى الفلكلوري دفع ببعض الباحثين إلى الابتعاد عن بعض المجلات في العلوم الاجتماعية.[8]

بعد أوسلو جرت مجموعة من التحولات على الاهتمامات

[7] Salim Tamari, «The Palestinians in the West Bank and Gaza: the Sociology of Dependency,» In : The Sociology of the Palestinians, eds. K. Nakhleh, & E. Zureik (London: Croom Helm, 1980).

[8] عباد يحيى، مساهمة في نقد الانشغال العربي بثنائية المعرفي/الأيديولوجي: الحالة الفلسطينية مثالاً، (رسالة ماجستير) (بيرزيت: جامعة بيرزيت، 2013)، ص 72.

البحثية، التي أتت، كنتيجة لسياسات التمويل: كإصلاح المنظومة السياسية الإدارية، والمأسسة، والتمكين، والشفافية، وحقوق المرأة، والتنمية الريفية، والتفاوض الدولي، والولع بالإحصائيات أثناء فترة الاحتلال المباشر -قبل إنشاء السلطة الفلسطينية- والبحوث الكمية؛ هيمنة الوله باستفتاءات الرأي في الألفية، وقضايا تخص الاقتصاد الفلسطيني القادم، وجاهزية الاقتصاد الفلسطيني ليصبح ملائماً لدولة، وقضايا أخرى لها علاقة بمشروع الدولة المبتور.[9] وازدهرت تدريجياً الأعمال الاستشارية، وهي في أغلبها أعمال غير منشورة، ولا تخرج عن نطاق الحلقات الضيقة وورشات العمل التي يسميها رومانـي بعمل المقاولين، ونشأت صراعات بين المؤسسات البحثية الأكاديمية والمؤسسات الأهلية واللجان والمنظمات غير الحكومية؛ وتشكلت جماعة بحثية عابرة للحدود، لنقول مثلما يقول جميل هلال.[10] وتنامت البحوث الكمية كما يرى سليم تماري، وانتشرت أنماط بحوث تعمل على دراسات الاتجاهات العامة نحو قضايا محددة ومكررة ومجترة.[11] تظهر لنا دراسة ليندا طبر وساري حنفي أن جزءاً من الاهتمامات البحثية جُيِّرت لتلبية رغبة المانحين،[12] منتجة بذلك مفاهيم جديدة واصطلاحات جديدة مرتبطة بإغراءات المانح وأجندته. واتصل جزء من هذه

[9] Romani, Sciences Sociales et Coercition.

[10] جميل هلال، الطبقة الوسطى الفلسطينية: بحث في فوضى الهوية والمرجعية والثقافة (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية؛ ورام الله: مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، 2006).

[11] Salim Tamari, "Social Science Research in Palestine: a Review of Trends and issues," *Current Sociology*, vol 42, no. 2 (1994): pp. 67-87.

[12] Sari Hanafi and Linda Tabar, *Donors, International organizations, local NGOs. Emergence of the Palestinian Globalized Elite* (Ramallah: Muwatin: The Palestinian Institute for the Study of Democracy, and Institute of Jerusalem Studies, 2005).

الاهتمامات البحثية بفكرة الاستثنائية.[13] كما انشغل الكثيرون بفكرة «الاستثناء» وضرورة نزع الخصوصية في الحالة الدراسية الفلسطينية،[14] هذه العلاقة بين العلوم الاجتماعية والاستعمار يسميها خالد عودة الله «المعرفة الاجتماعية الفلسطينية كمعرفة استعمارية». وكما نجد سجالات أخرى عن حالة الاستثناء والاستشهاد ضمن قراءة ناشف.[15]

لم توفق هذه العلوم بالخروج من عباءة المركزية الثقافية الغربية وهيمنتها على العلوم الاجتماعية على المستوى الكوني، وأدواتها، ومرجعياتها، ومنهجياتها، مشتركة بذلك مع نظيراتها العربية ومثيلاتها في عالم الجنوب، وحبيسة لثالوث: الأصالة والتأصيل والأصلانية. هذه التوجسات ترتبط بما يسميه عبد الكبير الخطيبي عند دراسته لعلم الاجتماع في المغرب[16] بفشلها في المهمة الأساسية لعلم الاجتماع، بإعادة بناء المفاهيم المستلَّة من المعرفة، ومن محددات الخطاب المعرفي لدراسة المجتمعات العربية، وضرورة تقديم قراءات نقدية لها، وإعادة دراسة المجتمعات العربية عبر إنتاج معرفة خاصة بها. وتجدر الإشارة

[13] Sari Hanafi, "Between Arab and French Agendas: Defining the Palestinian Diaspora and the Image of the Other," In: Between *Field and Text: Emerging Voices in Egyptian Social Science*, edited by Seteney Shami and Linda Herrera (Cairo: American University in Cairo (AUC), 1999), pp. 139-159. .

[14] خالد عودة الله، «المعرفة الاجتماعية الفلسطينية كمعرفة استعمارية»، قديتا نت، 2012، تاريخ الاسترداد 4 آذار 2019، من موقع قديتا نت: http://www.qadita.net/featured/khaled-3

[15] إسماعيل الناشف، «صمت الظواهر: مقاربات في سؤال المنهج»، في: البحث النقدي في العلوم الاجتماعية: مداخلات شرقية-غربية عابرة للاختصاصات، تحرير: روجر هيكوك، إدوارد كونت، مجدي المالكي، ورائد بدر (بيرزيت: معهد إبراهيم أبو لغد للدراسات الدولية - جامعة بيرزيت، 2011)، ص 93-95.

[16] Abdelkebir Khatibi, *Bilan De la Sociologie au Maroc* (Rabat: Association Des Sciences De l'homme, 1967).

إلى أن هذه العلوم في الجامعات الفلسطينية لم تنشغل حتى الألفية بالسجالات الغزيرة التي طبعت إنتاج المعرفة في الوطن العربي بحكم انشغالها بالقضايا الكبرى للمجتمع الفلسطيني المرتبطة بالنكبة، وآثارها، وضرورة حفظ الذاكرة الجمعية.

ولنأخذ تمثيلاً لذلك الإنتاج المعرفي في علم الاجتماع «الفلسطيني»، وعوائقه المتمثلة بالمعرفية الذاتية والموضوعية للمسألة السوسيولوجية نفسها، حيث إنها لم تستطيع تطوير سوسيولوجيا نقدية تحدث قطيعة مع المعرفة الاستعمارية، وحالت دون قدرتها على تطوير أدواتها وتأصيل مقارباتها، واستدخال هواجس بلاد الجنوب المرتبطة بمسألة فكفكة المعرفة الاستعمارية وقدرة الباحثين فيها للخروج من عباءة المعرفة المهيمنة المنتجة للمركزيات الثقافية، وبخاصة الأوروبية منها؛ ومناهجها، ورؤاها، وآليات إنتاج المعرفة في مجتمع مستعمَر، الأمر الذي أدى ببعض الباحثين إلى اتباع مناهج ومفاهيم ونماذج تحليلية مستوردة وإسقاطها على الواقع المحلى دون مراجعة نقدية للأسس والخلفيات وأدوات الاستغلال لها، وسياقها التاريخي المغاير للسياق الفلسطيني. وأفضى ذلك إلى شيوع النزعات الاختزالية، وقيام مجموعة من الباحثين إلى الفصل بين النضالات الاجتماعية والممارسات العلمية، الأمر الذي حرم الباحثين مما يسميه بورديو الحس العملي، الذي يساعد الباحث على الانخراط في الواقع المعاش، وتعزيز قدرة الباحثين في العلوم الاجتماعية في التفاعل في البيئة الاجتماعية التي تكسب الأخير القدرة على التأثير والتأثر. وكيفية تحول الذات العارفة إلى ذات باحثة وموضع بحث بنفسها.[17] تتضح لنا حالة تشوه في تشخيص الحالة المعاشة للوضعية الاستعمارية التي يقع

[17] Pierre Bourdieu, La question de sociologie (Paris: Les Éditions De Minuit, 1981), p. 86.

تحتها المجتمع الفلسطيني، ودورها في توفير المفاهيم لاستدخال مفاهيم الهيمنة الجديدة التي تؤدى إلى تشويه الواقع المعاش باعتباره واقعاً «احتلالياً» وليس واقعاً استعمارياً استيطانياً إحلالياً، أي باختزال الحالة التي يعيشها المجتمع الفلسطيني باعتبارها حالة احتلال بما يتوافق مع شيوع الخطاب الوطني ومفرداته، وفكرة حل الدولتين، والقانون الدولي، وتصنيف الضفة الغربية وقطاع غزة كمناطق محتلة.

كما تمتد السجالات عن طبيعة البحث نفسه، فيرى بعض الباحثين أن عجلة التغيرات الآتية من الميدان تعيق التساؤلات المنهجية المرتبطة بالتغير الميداني،[18] حيث إن التداخل بين السياسي والبحثي يجعل الباحث وكأنه يسير في حقل ألغام، وريبة، واتهام الباحث بأنه ينفذ أجندات خارجية، ما يظهر أن البحث يتم في بيئة معادية للبحث. كما يعتقد باحثون آخرون أن ثمة هوةً بين لغة وموضوعات البحاثة الفلسطينيين وبين الإطار العام الشعبي الذي ينحو نحو التبسيط.[19]

وعند النظر دون تفصيل في التوجهات المعرفية للباحثين الفلسطينيين في العلوم الاجتماعية، سنجد أنه لا توجد لنا تيارات أبستمية معرفية بقدر ما هو الحديث عن توجهات نقدية جديدة بدأت تظهر خلال العشرية الأخيرة تطالب بإعادة التفكير في العلوم الاجتماعية المرتبطة، مذكرة إيانا بالسجالات المهمة التي تزدهر منذ أكثر من ثلاثين عاماً حول العلوم الاجتماعية في الجنوب، وفي الوطن العربي. وتظهر لنا المعطيات البحثية

[18] مجدي المالكي، «أن تبحث في ظل بيئة غير ملائمة للبحث: «الحالة الفلسطينية»، في: البحث النقدي في العلوم الاجتماعية: مداخلات شرقية-غربية عابرة للاختصاصات، تحرير: روجر هيكوك، إدوارد كونت، مجدي المالكي، ورائد بدر (بيرزيت: معهد إبراهيم أبو لغد للدراسات الدولية - جامعة بيرزيت، 2011)، ص 161-162.

[19] Tamari, «Social Science,» p. 70.

أن ثمة فروقات بين تصورات ومقاربات أفراد الجماعة العلمية الفلسطينية حول الاستخدامات المفاهيمية لكل مجموعة منها، تعكس تنوع المدارس المعرفية ورؤاها من جهة، ومن جهة أخرى تأثرها بالجماعات العلمية العالمية المعولمة، ورغبة أفراد من الجماعة العلمية الفلسطينية في البقاء في حالة تشبيك معها، وذلك لأسباب عدة، منها:

1. تمركز الإنتاج المعرفي ومشروعيته في دول الشمال؛ وارتباط السياسات التمويلية بها، وبخاصة في الحقول المعرفية التابعة لثقافة الشمال-الأمريكية والأوروبية، وعدم القدرة على تمويل الأبحاث خارج نطاقها، هذه السياسات التمويلية كانت وما زالت محل نقاش محتدم عن التمويل وشروطه ومحاذيره.

2. تأثير حقول ما بعد الكولونيالية ودراسات التابع، وتحديداً مدارس شرق آسيا؛ وبروز الخطاب الأصلانى المرتكز على ضرورة تخليق معرفة محلية، والخروج من عباءة المركزية الثقافية الغربية.

3. تساؤلات حول دور إنتاج المعرفة السوسيولوجية لمجتمع مستعمر، وحوله؛ والأدوار المتخيلة للسوسيولوجيين بين أبستمولوجيا الالتزام تجاه مجتمعهم الخاضع للوضعية الاستعمارية وبين خطاب علموي كوني يساوى بين الإنتاجات المعرفية ويقولبها، لتصبح متشابهة بغض النظر عن السياقات المتعددة والمختلفة. تعكس هذه السجالات، سابقة الذكر، فيض النقاشات المهمة التي تدور في فلسطين حول قضايا علائقية مثل استخدامات اللغة، والقنوات الخلفية لها، وتفتح تساؤلات مشروعة لمن نكتب؟ لمن توجه الكتابة الأكاديمية؟ هل هي موجهة إلى العالم

الأكاديمي؟ أم للمجلات المتخصصة؟ أم للمجتمع؟ بأي لغة نكتب؟ ولماذا الاهتمام بالكتابة باللغة الإنجليزية؟ لمن نكتب أبحاثنا؟ وتفتح معها تساؤلات قديمة متجددة عن الأصالة والمعاصرة؛ والمحلي والكوني، وشروط إنتاج المعرفة، والمقاربات المختلفة حولها وبها، بين الماركسيين، الحداثيين وما بعد الحداثيين، والإسلاميين. ويمكن تلخيص بعض هذه المقاربات المختلفة على النحو التالي:

- المدافعون عن إنتاج معرفي مستمد من الإرث الثقافي العربي- الإسلامي.
- المدافعون عن الإرث العالم ثالثي ودول الجنوب.
- تيارات ترى أن المعرفة كونية، وأن الحضور على المستوى العالمي يجب أن يمر عبر قنوات إنتاج وإشاعة المعرفة وتقنياتها في البلدان المهيمنة، بحيث تضمن عملية المرور من خلالها، بالنسبة لعلماء الاجتماع الفلسطينيين، تحقيق الظهور المعرفي على صعيد الجماعات العلمية الدولية، والخروج من المحلية والعزلة.
- مدافعون عن المقاربات الثقافوية والفلكلورية.

ثمة تحديات أخرى تفسر ضعف إنتاجات الجماعة العلمية الفلسطينية، لها علاقة بالنزعات الفردية، وغياب العمل الجماعي للباحثين. من ناحية منهجية، تتبع الكثير من الأبحاث الدراسية المنتجة في الجامعات الفلسطينية عملية فصل بين الأطر النظرية والميدان، ما يخلق أطراً نظرية لا علاقة لها بالمكان، وتحول دون تزويده بالقدرة على استخدام النظريات للتفسير والتأويل أو للمقارنة. وترديد الإشكاليات النظرية عن طريق تجميع طائفة

من المعلومات التجريبية يعاد تركيبها في إشكاليات مصطنعة جردت من إطارها الاجتماعي والتاريخي، وانفصلت عن تكوينها المعرفي. كما تتسم الكثير من الأطر النظرية المستخدمة نفسها بالانتقائية عند النقل إلى الحاجة البحثية، وتشويه الحقائق لتطويعها وفق الأفكار المقتبسة. وتكشف لنا الممارسة أن ثمة هوةً تفصل عالم الاجتماع عما يسميه روبر كاستل بالطلب الاجتماعي؛ أي كيفية الانتقال إلى دراسة ما تمثله قضايا مجتمعية بعينها، ومشاكل الناس وقضاياهم، وجعل حضورها بالغاً في الأبحاث.[20]

أدت الأحداث والانتفاضات العربية في المجتمعات العربية بُعيد 2011، إلى فتح السجالات المعرفية القديمة المتجددة في الدوائر البحثية الفلسطينية، حيث بدأت تظهر محاججات من خلال كتابات المؤرخين وعلماء الاجتماع والسياسة، عن ضرورة إعادة النظر في العدة المفاهيمة عن المجتمعات «التقليدية» و«البطريركية»، والتشكيك بصحة بعض الأطروحات الماركسية التقليدية عن اكتمال الشروط اللازمة لحدوث الثورات الاجتماعية، وتساؤلات عن المقاربات الثقافوية عن معيقات ثقافية ... الخ. هذه السجالات التي حضرت في المؤتمرات الغزيرة التي نظمت، فتحت السجالات المعرفية على مصراعيها،[21] على الأقل لدى مجموعات من الأجيال الجديدة من الباحثين في العلوم الاجتماعية. في تقديمه عن إشكالات الهوية والمواطنة، يفتح عبد

[20] Robert Castel, «la sociologie et la réponse à la demande sociale,» Dans : A quoi sert la Sociologie?, édité par Bernard Lahire (Paris: La découverte et Syros, 2004), p. 73.

[21] Abaher El Sakka, Aude Signoles and Myriam Catusse, « Entretien Avec Abaher El Sakka ; Palestine : Les Chantiers De Recherches En Sciences Sociales Sur Les Révolutions Arabes ». *Revue Des Mondes Musulmans Et De La Méditerranée*, no. 138 (décembre, 2015), Accès le: 22 Octobre, 2018 : https://journals.openedition.org/remmm/9285

الرحيم الشيخ سجالات معرفية نظرية حول المقاربات النظرية وسياسات المعرفة وتساؤلاته عن وقع هذه التساؤلات، وإنتاج المعرفة كممارسة اجتماعية، ووقائعها في إنتاج المتخصصين في العلوم الاجتماعية والإنسانية.[22] ويتساءل، بدوره، مجيد شحادة عن تغيب قراءة ابن خلدون في فلسطين، فاتحاً النقاش حول طغيان المفهمة الغربية.[23] ويذهب أحد الباحثين بعيداً ليقول إن دوائر علم الاجتماع والإنسان المحلية تعمل على بناء مقرّراتها التعليمية (المنهجيات والنظريات) على الثنائيات التأسيسية في الحداثة الاستعمارية (الحداثة-التقليد، الأسطورة-العلم، الرجعية-التقدّم، الجماعة-المجتمع، التطوّر-التخلف، الموضوعيّة-التحيز، المحلي-العالمي، الشعور بالذنب-الشعور بالعيب، الخاصّ-العام)، دون مساءلة نقدية جادة لهذه الثنائيات والتاريخ لظهورها ودورها في بناء منظومة الهيمنة الاستعمارية، وفي المحصلة، تعمل هذه العلوم كجهاز أيديولوجي للنظام الاستعماري.[24]

(4) تحديات مجتمعية

تواجه العلوم الاجتماعية في الجامعات الفلسطينية مجموعة من التحديات: أول هذه التحديات التعارض بين السلطة الاجتماعية والعلوم الاجتماعية، والآليات غير المرئية التي تتضمنها الأخيرة، ومهمتها في المساعدة على التحرر من الهيمنة، ومن العنف الرمزي الذي تنتجه بعض مؤسسات السلطة الاجتماعية، أو في إعادة إنتاج السلطات الاجتماعية وإطالة عمرها عبر تقديم دراسات

[22] عبد الرحيم الشيخ، المنهاج الفلسطيني: إشكاليات الهوية والمواطنة (رام الله: مواطن: المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، 2008)، ص 60.

[23] Majed Shihade, « Education and decolonization: On not Reading Ibn Khaldun in Palestine, » *Decolonization: Indigeneity Education and Society*, vol 6, no. 1 (2017) : pp : 79-93.

[24] عودة الله، «المعرفة الاجتماعية».

تخدمها. ثاني هذه التحديات هو المس بالحرية الأكاديمية التي هي لبنة أساسية لتطور العلوم وإنتاج المعرفة في كل التخصصات، ولكنها في العلوم الاجتماعية والإنسانية تأخذ بعداً أكثر أهمية من حيث التأثير مجتمعياً. لقد شهدت بعض الجامعات حالات متكررة من انتهاك الحريات الأكاديمية، ومضايقات لبعض الأساتذة على خلفية معتقداتهم الفكرية وتوجهاتهم الاجتماعية والسياسية، وقد جرى في حالات معيّنة طرد بعض الأساتذة على خلفيات فكرية. ونذكر، هنا، مجموعة من نماذج التعديات على الحريات العامة وعلى الحرية الأكاديمية؛ فعلى سبيل المثال، تم اغتيال أستاذ جامعي وهو ياسر المدهون في جامعة الأزهر بمدينة غزة العام 2004،[25] وتعرض أستاذ جامعي آخر من الجامعة نفسها لإطلاق النار على ساقيه في العام 2006،[26] وفصلت أستاذة جامعية د. ريما النجار على خلفية توزيعها نصاً للترجمة من الإنجليزية إلى العربية وصف بأنه نص يسيء إلى الإسلام العام 2009،[27] وخضعت الجامعة العربية الأمريكية في جنين لضغوطات من مجموعات متدينة، وتم فصل الأستاذة. وكذلك تبعات قضية رسومات الكاريكاتير التي علقها د. موسى البديري على باب مكتبه

[25] الحياة الجديدة، «مقتل أستاذ جامعي في غزة في انفجار عبوة أسفل مكتبه في الجامعة وسط ظروف غامضة»، الحياة الجديدة، (28 تشرين الثاني، 2004). تم الاسترداد من صحيفة الحياة الجديدة:
http://www.alhayat.com/article/1192385

[26] المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان، «إطلاق النار على محاضر جامعة في مدينة غزة»، المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان، (14 شباط، 2006). تم الاسترداد من المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان:
https://pchrgaza.org/ar/?p=5275

[27] شبكة فلسطين للحوار. «الرابطة الإسلامية تثمن دور إدارة الجامعة الأمريكية والأطر الطلابية في الوصول لفصل الدكتورة ريما النجار من الجامعة العربية الأمريكية بجنين»، شبكة فلسطين للحوار، (13 كانون الأول، 2009). تم الاسترداد من شبكة فلسطين للحوار:
https://www.paldf.net/forum/showthread.php?t=528328

في جامعة بيرزيت العام 2012، والزوبعة التي أحدثتها مجتمعياً. هذه المضايقات، في بعض الجامعات، تؤثر، بدورها، على إنتاج المعرفة نفسها، وعلى ميكانيزمات فتح الأسئلة المعرفية المتعلقة بالعلوم الاجتماعية في ظل تصاعد الخطابات الدينية المجتمعية المنغلقة. وهذا له انعكاسات على تمثلات الناس للعلوم الاجتماعية من جهة، وتخيلات الباحثين لأنفسهم وصورتهم في المجتمع وتقلص قدرتهم على المجابهة من جهة أخرى.

ثالث هذه التحديات هو تدخلات الأجهزة الأمنية الفلسطينية في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة من قبل سلطتي الانقسام؛ حركة حماس وحركة فتح؛ حيث تعرض العديد من أساتذة العلوم الاجتماعية والإنسانية إلى الكثير من المضايقات والاعتقالات، وجرى في أكثر من حالة الاعتداء على الأحرام الجامعية، واعتقال طلبة منها في الضفة والقطاع. علاوة على تأثير السياق الاستعماري وسياسات الإدارة الاستعمارية «الإسرائيلية» على المجتمع الفلسطيني، وعلى التعليم بحد ذاته، وعلى إنتاج المعرفة في الجامعات الفلسطينية، حيث تعانى الأخيرة من سياسات العزل الجغرافي، والحواجز الثابتة والطيارة، الأمر الذى أدى إلى تحويل الجامعات إلى جامعات محلية، عوضاً عن أن تكون جامعات وطنية أو عالمية، حيث تمنع سلطات الاستعمار، بشكل ممنهج ومستمر، الأساتذة والطلبة الأجانب من دخول فلسطين، وتمنع منحهم تجديد تصاريح عمل، وتعمد إلى طرد الأساتذة الدوليين والفلسطينيين ممن لا يحملون أرقام بطاقات هوية فلسطينية، وتقوم بالتضيق عليهم وعلى أسرهم، علاوة على سياسات الاعتقالات التي تطال الاكاديميين وعشرات الطلبة، وتنفيذ الاغتيالات والاختطافات واقتحام الأحرام الجامعية. كذلك عاشت أحرام الجامعات الفلسطينية معارك فكرية وسياسية بين التيارات السياسية المختلفة، وحتى صدامات واشتباكات عنيفة، كما حدث في

جامعة بيرزيت، والجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة النجاح. وفي مراحل لاحقة، تعرضت بعض الأحرام الجامعية إلى تدخلات من قبل المؤسسات الأمنية الفلسطينية، وجرى اعتقال العديد من الأكاديميين كمعتقلين سياسيين، ومعتقلي رأي.[28] ومع تغير ملامح شكل نضال الحركة الوطنية، وإقامة السلطة الفلسطينية، تغير الحقل الأكاديمي الفلسطيني، وأيضاً لم يكن الأكاديميون بمعزل عن التغيرات التي طرأت على الحقل السياسي الفلسطيني؛ فكان الحقل الأكاديمي امتداداً للحقل السياسي، وفي حالات كثيرة كان الحقل الأكاديمي يقود الحقل السياسي، ورفد الأكاديميون العديد من الأحزاب السياسية بالإطارات الحزبية والمنظرين، وكذلك بالمسؤولين والمفاوضين والوزراء ... وبهذا المعنى، فإن بعض العاملين في الحقل المعرفي، استخدموا المعرفة أداة للسلطة بالمعنى الفوكوي.[29]

(5) خاتمة

أزمة العلوم الاجتماعية في الجامعات الفلسطينية مركبة ومرتبطة بأزمة الفاعلين الباحثين في العلوم الاجتماعية والإنسانية، وبالمؤسسة، وبالحاضنة الاجتماعية. لذا، فإن هذه التحديات هي تحديات بنيوية. ينكشف لنا أن ثمةَ سجالاً بدأ يظهر في الدوائر البحثية عن دور المعرفة وإنتاجها في مجتمع مستعمر، دون الادّعاء بأن تلك السجالات كونت تيارات معرفية واضحة، ولكن حجم هذه التداخلات السياسية، والأرق الهوياتي، لا يزال يؤثر على تخيلات الأكاديمي، وعلى دوره المجتمعي؛ وعلى دور هذه

[28] أباهر السقا، «العلوم الاجتماعية في فلسطين: قراءة في السجالات حول الالتزام المعرفي والمجتمعي»، مجلة ودار الآداب، ملف 2: إنتاج المعرفة التحررية في سياق استعماري (14 آب، 2017). تم الاسترداد من: http://al-adab.com

[29] Michel Foucault, *La Volonté Du Savoir* (Paris: Gallimard, 1976).

العلوم مجتمعياً، وعلى مكانة ودور الجامعة نفسها، والمطالبات اليوم تطال إعادة النظر في هذه الأزمات المعرفية، والمساقات التدريسية، وشروط التمويل المحلي والخارجي، وفتح أبواب التشكيك في خطى اللهاث حول التصنيفات الأكاديمية العالمية. ومن المؤكد أن الأزمة الكونية التي تطال العلوم الاجتماعية لأسباب عدة يطول شرحها، منها إشباع الأسواق بالمهن المرتبطة بالعلوم الاجتماعية، وهذا ينطبق على دول تمتلك دولاً منذ مئات السنين، ولديها تقاليد دولاتية ومؤسساتية قديمة، ومع ذلك فإن العلوم الاجتماعية فيها تتعرض لسياسات تقليص ميزانيات، وشح في التوظيف ... الخ، وإسقاط تصنيفات عوالم العلوم الطبيعية والدقيقة عليها.

(6) قائمة المراجع

Bourdieu, Pierre. 1981. *La question de sociologie*. Paris: Les Éditions De Minuit.

— 1984. *Homo Academicus*. Paris: Les Éditions De Minuit.

Capra, Fritjof. 1975. *The Tao of Physics: An Exploration of the Parallels between Modern Physics and Eastern Mysticism*. Berkeley: Shambhala.

Castel, Robert. 2004. "la sociologie et la réponse à la demande sociale." Dans *A quoi sert la Sociologie*?, édité par Bernard Lahire, 67-77. Paris: La découverte et Syros.

El Sakka, Abaher, Aude Signoles, et Myriam Catusse. 2015. "Entretien Avec Abaher El Sakka; Palestine: Les Chantiers De Recherches En Sciences Sociales Sur Les Révolutions Arabes." *Revue Des Mondes Musulmans Et De La Méditerranée*, décembre. Accès le octobre 22, 2018. https://journals.openedition.org/remmm/9285.

Favre, Pierre. 1981. "Les sciences de l'État entre déterminisme et libéralisme: Émile Boutmy (1835-1906) et la création de l'École libre des sciences politiques." *Revue française de sociologie*, 429-465.

Foucault, Michel. 1976. *La Volonté Du Savoir*. Paris: Gallimard.

Hanafi, Sari, and Linda Tabar. 2005. *Donors, International organizations, local NGOs. Emergence of the Palestinian Globalized Elite*. Ramallah: Muwatin: The Palestinian Institute for the Study of Democracy, and Institute of Jerusalem Studies.

Hanafi, Sari. 1999. "Between Arab and French Agendas: Defining the Palestinian Diaspora and the Image of the Other." *In Between Field and Text: Emerging Voices in Egyptian Social Science*, edited by Seteney Shami and Linda Herrera, 139-159. Cairo: American University in Cairo (AUC).

Khatibi, Abdelkebir. 1967. *Bilan De la Sociologie au Maroc*. Rabat: Association Des Sciences De l'homme.

Lahire, Bernard. 2016. *Pour La Sociologie. Et Pour En Finir Avec Une Prétendue "culture de l'excuse"*. Paris: La Découverte.

Romani, Vincent. 2002. *Sciences Sociales et Coercition : les Social Scientists Palestiniens des Territoires Occupés Entre Lutte Nationale et Indépendance Scientifique (thèse de doctorat en science politique)*. Aix-en-Provence-France: Institut d'Études Politiques d'Aix-en-Provence.

Shihade, Majed. 2017. "Education and decolonization: On not Reading Ibn Khaldun in Palestine." *Decolonization: Indigeneity Education and Society* 6 (1): 79-93.

Tamari, Salim. 1994. "Social Science Research in Palestine: a Review of Trends and issues." *Current Sociology* 42 (2): 67-87.

— 1980. "The Palestinians in the West Bank and Gaza: the Sociology of Dependency." In *The Sociology of the Palestinians*, edited by Khalil Nakhleh and Elia Zureik, 84-111. London: Croom Helm.

أباهر السقا. 2017. «العلوم الاجتماعية في فلسطين: قراءة في السجالات حول الالتزام المعرفي والمجتمعي.» مجلة ودار الآداب، 14 أب.
http://al-adab.com.

إسماعيل الناشف. 2011. «صمت الظواهر: مقاربات في سؤال المنهج». البحث النقدي في العلوم الاجتماعية: مداخلات شرقية-غربية عابرة للاختصاصات، تحرير روجر هيكوك، إدوارد كونت، مجدي المالكي ورائد بدر، 75-100. بيرزيت: معهد إبراهيم أبو لغد للدراسات الدولية - جامعة بيرزيت.

الحياة الجديدة. 2004. مقتل أستاذ جامعي في غزة في انفجار عبوة أسفل مكتبه في الجامعة وسط ظروف غامضة. 28 تشرين الثاني.
http://www.alhayat.com/article/1192385.

المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان. 2006. إطلاق النار على محاضر جامعة في مدينة غزة. 14 شباط.
https://pchrgaza.org/ar/?p=5275.

جميل هلال. 2006. الطبقة الوسطى الفلسطينية: بحث في فوضى الهوية والمرجعية والثقافة. بيروت؛ ورام الله: مؤسسة الدراسات الفلسطينية؛ ومواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية.

خالد عودة الله. 2012. المعرفة الاجتماعية الفلسطينية كمعرفة استعمارية. تاريخ الوصول 4 آذار، 2019.
http://www.qadita.net/featured/khaled-3.

شبكة فلسطين للحوار. 2009. الرابطة الإسلامية تثمن دور إدارة الجامعة الأمريكية والأطر الطلابية في الوصول لفصل الدكتورة ريما النجار من الجامعة العربية الأمريكية بجنين. 13 كانون الأول.
https://www.paldf.net/forum/showthread.php?t=528328.

عباد يحيى. 2013. مساهمة في نقد الانشغال العربي بثنائية المعرفي/الأيديولوجي: الحالة الفلسطينية مثالاً (رسالة ماجستير). بيرزيت: جامعة بيرزيت.

عبد الرحيم الشيخ. 2008. المنهاج الفلسطيني: إشكاليات الهوية والمواطنة. رام الله: مواطن: المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية.

مجدي المالكي. 2011. «أن تبحث في ظل بيئة غير ملائمة للبحث: «الحالة الفلسطينية».» تأليف البحث النقدي في العلوم الاجتماعية: مداخلات شرقية-غربية عابرة للاختصاصات، تحرير روجر هيكوك، إدوارد كونت، مجدي المالكي و رائد بدر، 159-178. بيرزيت: معهد إبراهيم أبو لغد للدراسات الدولية - جامعة بيرزيت.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. 2016. ملخص عام لإحصاءات مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني للعام الأكاديمي 2017/2016.
https://www.mohe.pna.ps/moehe/factsandfigures.

تكاملية المناهج واستخدامها لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية

عبد الرحمن التميمي

أدى التَّطور المعرفي والتكنولوجي إلى تداخل العلوم الإنسانية والطبيعية، وبالتالي استفادت المناهج البحثية من بعضها البعض، وقد انتبه العديد من الباحثين إلى أهمية تكامل التقنيات المنهجية الكمية والكيفية، ولذلك، فإن جل الدراسات الحالية في الحقلين الإنساني والطبيعي، وبخاصة في الدراسات الاستشرافية، تدمج المنهجين الكمي والكيفي.

إن هذه الورقة تستند إلى أهمية الجمع بين المنهجين الكمي والكيفي، وأهمية استفادة العلوم الإنسانية من مناهج العلوم الطبيعية (النمذجة الرياضية مثلاً) والعكس صحيح، حيث استفادت العلوم الطبيعية من مناهج العلوم الإنسانية (فلسفة العلوم مثالاً).

كما إن الورقة تسلط الضوء على افتقار الجامعات الفلسطينية لمثل هذه الدراسات التي تنتج عن فرق بحثية يجتمع فيها علماء الاجتماع والاقتصاد والفلسفة مع علماء الفيزياء والكيمياء والشعراء أحياناً، (لقدرتهم على التخيل)، كما أن الورقة تقدم توصيات للاستفادة من المنهج الكلّاني (الشمولي).

(1) المقدمة

في كتابه حول الطاوية والفيزياء، يقول فريتجوف كابرا (Fritjof Cabra) «إن نظريتي الكم والنسبية في فيزياء القرن العشرين، تدفعاننا إلى رؤية قريبة جداً من رؤية البوذية والهندوسية أو الطاوية للعالم، ويزداد التشابه بين الجانبين كلما ذهبنا نحو وصف العالم ما دون الميكروسكوبي ... . إن التماثل بين الفيزياء الحديثة وبين الصوفية الشرقية، كبير للغاية، ويصل أحياناً حد صعوبة الفصل فيما إذا كان من صنع الفيزياء، أو من صنع الصوفيين الشرقيين».[1] ذلك يعني أنّ وراء تباين تقنيات المعرفة إرثاً فلسفياً عميقاً، ومن غير المجدي غضّ الطرف عن بعضها، لأنّ في ذلك استهانة بإرثها الفلسفي، وهو ما يشكّل بداية الخطأ المعرفي الذي تعمل الدراسات على تجنّب أوزاره.

هل المناهج الكمية والكيفية تختلف عن بعضها من ناحية تقنية فحسب، أم أنّ الأمر يُخفي في ثناياه تبايناً في الفلسفة التي تقف وراء كلٍّ منهما؟ لعلّ هذا التباين بين المنهجين غير منبتّ الصلة عن الجدل الفلسفي بين المنظور المثالي والمنظور الوضعي الذي احتدم مع أواخر القرن التاسع عشر، وهو

[1] Fritjof Capra, *the Tao of Physics: An Exploration of the Parallels between Modern Physics and Eastern Mysticism* (Berkeley: Shambhala, 1975).

يستوجب منّا التمييز بين مستوياتٍ ثلاثة تتباين من خلالها هذه التقنيات ومناهجها:

- المستوى الأنطولوجي: بناء فرضيات حول الواقع.
- المستوى الإبستمولوجي: معرفة الواقع.
- المستوى المنهجي: تحديد الأدوات الخاصّة لمعرفة ذلك الواقع.

ويفترض المنهج الكمي، بتقنياته المتعدّدة القدرة، على تحويل الظاهرة إلى عددٍ من المؤشرات القابلة للقياس، أو العمل على تطويع المؤشرات الكيفية إلى مؤشرات قابلة للقياس الكمّي؛ مثل تحليل المضمون، وتحويل النصّ إلى عدٍّ للكلمات، أو قياسٍ للمساحة، أو الزمن الذي يستغرقه نصٌّ ما ... إلخ. وفي المستوى الأنطولوجي للمنهج الكمي، يتمّ تناول الظواهر على أساس فرضية مؤدّاها أنّ هناك حقيقةً واحدة -استناداً إلى ما رسخه المنظور الوضعي- وأنّ الظاهرة لها وجودها المستقلّ عن نمط الإدراك الإنساني لها. أمّا إبستمولوجيّاً، فإنّ كلاً من الباحث والظاهرة كيانان مستقلان عن بعضهما البعض، وهو ما يسهل بحث الظاهرة دون تأثيرٍ منها في الباحث أو تأثيرٍ من الباحث فيها، ما يجعل القياس للمتغيرات المكوّنة للظاهرة، وتحديد التأثير المتبادل بين هذه المتغيرات، يتمّ في إطارٍ من عدم التدخّل القِيَمي (Value-free framework).[2]

من هنا، نستطيع صياغة السؤال البحثي التالي: كيف توصل علماء الماضي غير المزودين بوسائل المعرفة الحديثة، إلى حقائق عن الطبيعة وهم في جلهم فلاسفة؟

[2] وليد عبد الحي، الدراسات المستقبلية في العلاقات الدولية (مراكش: عيون، 1992).

(2) الإطار النظري

يشكل المجتمع العربي منظومته المعرفية بشكل يعتريه العورات الكثيرة التي تخلص إلى استنتاجات ليست واقعية أو مقبولة، وهذا نتاج الإرث الثقافي الثقيل الذي يحتل الجزء الأكبر من العقل الباطني العربي، حيث إن تشابك القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية، هو ما عزز الانتباه إلى دراسة هذه القضايا بالمنهج التجزيئي الذي يبقى قاصراً عن تناولها، وهو ما يعزز الاتجاه نحو المنهج الشمولي (Multi-Disciplinary) القائم على أساس أن الظاهرة هي نتاج عوامل اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية، وهي عصارة تفاعل هذه العوامل مع بعضها البعض، ولكن هذا المنهج المتكامل، لا بد أن تنتبه في تطبيقه إلى التمييز في الدقة (Precision)، والأحكام (Accuracy)، والفرق بين الاستقراء (Extrapolation) والإسقاط (Projection)، والانتباه إلى عوامل التغيير المفاجئة لأي ظاهرة.[3]

إن «طبيعة المعرفة واللغة التي عبرت عنها هذه المعرفة، ذات أهمية في اختيار المنهج البحثي، فهناك الوعي العقلي، وهناك الوعي الحدسي. والأولى تنبع من علاقتنا بالأشياء، ومن خلال تمييزها وتقسيمها وتصنيفها ومقارنتها وقياسها، فكل الأشياء أعداد كما اعتقد فيثاغورس. وحتى نقوم بذلك، فإننا نختار من كل هذا الجهد ما يبدو لنا الأهم. ومن هنا يبدأ قصور هذا النمط من المعرفة النسبية. أما المعرفة المطلقة، فهي تعبير عن حالة وعي غير عادية تؤسسها الخبرة الحياتية، وتظهر على شكل «تأمل أو حدس»، وأداتها أو تقنيتها هي الاستبصار (clairvoyance)، أو الاستبطان (introspection)، والواقع في هذه المعرفة المطلقة متداخل ومتشابك وغير متمايز في جوهره،

[3] وليد عبد الحي، «تكامل التقنيات المنهجية الكمية والكيفية في الدراسات المستقبلية»، مجلة استشراق للدراسات المستقبلية، عدد 1 (2016): ص 24-45.

وعند نقل هذا الحدس إلى عالم اللغة، فإننا نتخلى عن الكثير، لأن الأمر يصبح كمن يعتقد أن الخريطة والأرض هما الشيء نفسه. إن المعرفة المطلقة تنبت من رؤية ميتافيزيقية تفوق الواقع، وتصبح تجربة غير حسية له، وتصبح تنويراً تجريبياً.[4]

إن المعرفة وإنتاجها (الذي هو مهمة الجامعة) واستخدام المعرفة وتسويقها، وجعلها نمطاً سلوكياً هو بعد ثقافي ومجتمعي، ولهذا من المهم دراسة البيئة الثقافية والمجتمعية التي تكوّن المنظومة المعرفية. هناك ثلاثة أبعاد تشكل المنظومة المعرفية لكل مجتمع؛ الأول يتمثل في المعلومات (بغض النظر عن صحة المعلومات أو عدم صحتها)، والثاني منهج تفسير الظواهر (أي كيف يتعامل الفرد في هذا المجتمع مع الظواهر الطبيعية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية...الخ عند تفسير أسباب حدوثها أو تطورها أو مسارها المستقبلي ... الخ؟)، والثالث هو منظومة القيم السائدة في المجتمع التي تشكل، أحياناً، ضوابط أو «قيوداً» على الفرد أو المجتمع في تحليله، وتعيين الحدود الفاصلة بين الأبعاد الثلاثة، أمر في غاية التعقيد، لاسيما في ظل المنظور الكلّاني (Holistic) الذي سنتحدث عنه لاحقاً.

فكرة «الكمّ» و«الكيف» واستخدامهما في فهم الظواهر أعقد كثيراً من أن يُؤصّل لهما تاريخياً. فإذا رُبطَ البُعدان بموضوع التغيّر الذي يمثّل وحدة التحليل المركزية في الدراسات المستقبلية، ازداد الأمر تعقيداً. ويبدو أنّ رؤية نيوتن للكون «كآلة الساعة»، وتأكيد آينشتاين في بداياته أنّ «**الله** لا يلعب النرد»، كرّسا فكرة الانتظام في حركية الظواهر، وهو ما يعني أنّ فهم قوانين الانتظام القائمة حالياً يمهّد الدرب أمامنا لفهم إلى أين نحن ذاهبون، أي أنّ فهم الحاضر يكفي لرسم صورة

[4] وليد عبد الحي، مناهج الدراسات المستقبلية وتطبيقاتها في العالم العربي (أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، 2007).

المستقبل، وما علينا سوى تطوير تقنيات فهمنا للحاضر ليصبح المستقبل طوع إدراكنا. لكن هايزنبرغ أفسد على العلم تفاؤله بطرح مبدأ اللايقين في العام 1927 (Uncertainty)، عندما قال «إنّ عدم استطاعتنا معرفة المستقبل لا ينبع من عدم معرفتنا بالحاضر، وإنما بسبب عدم استطاعتنا معرفة الحاضر». كما ساعد تطوّر فكرة قياس المتغيّرات، والاعتقاد بالقدرة على تحويل كلّ متغير إلى «كمّ»، في المساهمة في دعم فكرة المنهج الكمّي الذي يمكن أن يبني نماذج رياضية للظواهر المختلفة، طالما أنّ قِيَم المتغيرات وقِيَم مُعطياتها قابلة للقياس (الطول، والعرض، والارتفاع، والزمن، والقوة، والسرعة، والتسارع، والمعدل، والمتوسط، والانحدار ... إلخ).

ومع أنّ المنهج الكمّي عانى من نظرية هايزنبرغ، إلا أنّ الأمر أخذ منحى معيّناً، وهو طالما أنّ المنهج الكمّي يمكّننا من إدراك قدرٍ كبير من الظواهر، فلا ضير، والحالة هذه، من التشبّث به في هذا النطاق بداية، والعمل على تطويره أكثر، واستمرار الاتكاء على المناهج الكيفية في الظواهر الأخرى وتطويرها أيضاً. وقد تكون التنبؤات الجوية مثالاً نموذجياً للتداخل بين المؤشرات الطبيعية التي «يمكن» الرّهان على «نمذجتها»؛ مثل الحرارة، والضغط، وسرعة الرياح ... إلخ، والمؤشرات الاقتصادية مثل كميات استهلاك الطاقة في الدول الصناعية، ومستويات التطوّر التكنولوجي، ومعدّلات النمو والنمو الصناعي... إلخ، والمؤشرات الاجتماعية مثل نزعة الاستهلاك ومنظومات القيم (موقف الدين من التعامل مع الطبيعة ... إلخ)، وفي المثال السابق نجد تبايناً من ناحيتين:

تباين في القدرة على التكمية (التحويل إلى رقم) وخضوع المؤشر للقياس. وتباين في انضباط الخطوات المنهجية في بناء التنبّؤ لحركية المؤشرات المختلفة.

وتتولّد عمّا سبق مشكلتان تعززان شكّاً بنيوياً في التنبّؤ، وهما:

- مشكلة اختيار المتغيرات ذات الصّلة بالظاهرة.
- مشكلة تحديد التأثير المتبادل بين المتغيرات.

لكن طغيان التكنولوجيا رجّح الكفّة لفائدة البُعد الكمّي الرياضي، لاسيما مع تسارع إيقاع التغير الذي تفرزه التكنولوجيا في مجال النمو الصناعي، وتغيير البنية التحتية للمجتمع، وتغيير أدوات الصراع.[5]

كثيراً ما قيل إنّ طبيعة الهدف تحدّد التقنية المستخدمة في الدراسة، ومن ثمّ إتاحة المجال أو تعذّره للدمج بين التقنيات الكمية والكيفية. ولكن النتائج، أيضاً، قد تُقوِزُنا لتفسيرها أن نستخدم تقنياتٍ كمية أو كيفية. وعند الشروع في تحليل المسار المستقبلي لظاهرةٍ معينة، فنحن نضع مجموعةً من التساؤلات التي تفسح المجال لكلٍّ من القياس (الكمّي)، والتأويل (الكيفي)، مثل:

- ما هي العناصر المترابطة بصورة مباشرة والعناصر غير المترابطة؟
- ما هي اتجاهات التأثير بين العناصر (أ- يؤثّر في -ب- أو العكس، -ب- يؤثّر في - ج ... إلخ)؟
- هل التأثير لعنصرٍ ما (أ- مثلاً) في غيره يتزايد أم يتناقص؟
- هل التأثير يغير من طبيعة العنصر المتأثّر أم من سرعة تأثّره نتيجةً لهذا الدمج بين التقنيات الكمية والكيفية؟

أصابت مناهج التحليل تحوّلات عدّة في قواعدها الرئيسة، وهي

[5] Marjolein B. A. Van Asselt and Jan Rotmans, «Uncertainty in Integrated Assessment Modelling: From Positivism to Pluralism,» *Climatic Change* Vol. 54, No. 1-2 (2002): pp. 75-105.

القواعد التي لخّصها كابرا في خاتمة دراسته التي أشرنا إليها في عددٍ من التحوّلات في القواعد المنهجية:

- العلاقة بين الجزء والكلّ: كان الاعتقاد السائد أنّ فهم النظم المعقّدة لا يمكن أن يتمّ في فهم ديناميكية الكلّ إلا من خلال فهم خصائص الجزء، فما دمت تعرف خصائص الأجزاء، وآلية عملها، فبإمكانك أن تستخلص ديناميكية الكلّ، وعند تجزئة المادة بصورة متوالية، نصل، في نهاية المطاف، إلى لبنات البناء الأساسية، وهي العناصر، والجواهر، والجسيمات. ومن هذه اللّبنات وقواعد تفاعلها، نصل إلى فهم ديناميكية الكلّ. والتطور المنهجي الجديد هو بقلب المسار؛ أي أن نبدأ فهم ديناميكية الكلّ، ومن ثمّ أصبح التفاعل وشبكة العلاقات بين الأجزاء هما نقطة الانطلاق لفهم الظاهرة، لأنّ خصائص الأجزاء ليست منفصلةً عن «النسيج» الذي يضمّها. مهّدت النقطة السابقة إلى الانتقال الثاني من البحث على أساس البنية، إلى البحث على أساس العملية؛ فالبنية ليست إلا تجلّياً لعملية. وقد كشفت الفيزياء الحديثة أنّ الجسيمات ما دون الذرة ليست شيئاً مادياً، بل هي طاقة، التي هي تعبير عن عملية أو نشاط.

- مفهوم الوحدة الأساسية أو المتغير الرئيس ليس منفصلاً عن المتغيرات الأخرى، لأنّ خصائص المتغير الرئيس ما كان لها أن تكون بمعزلٍ عن المتغيرات الأخرى، وهو ما يعني أنّ إعادة النظر في دلالات المتغيّر الرئيس ضرورية.[6]

[6] Toni Ahlqvist et al., «Road-mapping the Societal Transformation Potential of Social Media,» *Foresight* Vol. 12, No. 5 (2010): pp. 3-26.

(3) المنهجية

لإعداد هذه الورقة تمت مراجعة 156 دراسة ماجستير في العلوم الطبيعية (77)، وفي العلوم الاجتماعية (79)، وقد فحصت المعايير التالية: المنهج؛ والنمطية؛ والانطباع.

(4) النتائج

من خلال مراجعة الدراسات (رسائل الماجستير)، تبين أنها تحتوي على العورات التالية:

- الانطباعية والنمطية: تميزت نتائج 75% من الدراسات الاجتماعية بالانطباع حول الظاهرة (لا دليل علمي) أو موضوع الدراسة، و85% من هذه الدراسات كانت نمطية (أي أن الموضوع لا تجديد فيه من حيث المنهج أو التحليل).
- التجزيئية: على الرغم من أن التجزيئية مطلوبة لدراسة وحدة التحليل، فإن الاستفادة من ذلك في فهم الظاهرة أو تفسيرها لم يتعدَّ 5% من الدراسات التي تمت مراجعتها.
- المسلمات: في مجال دراسة العلوم الاجتماعية لوحظ أن 45% من الباحثين لا يناقشون قضايا اعتبروها مسلمات (وهي ليست كذلك) وفرضيات مثبتة، دون إعطاء أي دليل على ذلك.
- أما من حيث المنهج، فإن 65% من الدراسات الاجتماعية، و47% من الدراسات في العلوم الإنسانية، استخدمت المنهج الوصفي، و25% من الدراسات الاجتماعية استخدمت المنهج التحليلي، بينما 10%

لـم تسـتخدم منهجـاً محـدداً، فيمـا اسـتخدمت 52% مـن العلـوم الطبيعيـة المنهـج الوصفـي التحليلـي، و(1%) لـم تشـر إلـى المنهجيـة.

(5) التوصيات

خلصت الدراسة إلى التوصيات الآتية:

- إعـادة تشـكيل المنظومـة المعرفيـة لـدى منتـج المعرفـة، وهـذا يتطلـب:
- الفرق البحثية متعددة التخصصات.
- تمكيـن الطالـب مـن تشـكيل منظومتـه المعرفيـة بالتخلـص مـن عـوار التفكيـر سـالف الذكـر.
- تمكيـن الطالـب مـن رؤيـة الجـزء (مهـارات التجزيئـي) والقيـم المضافـة للـكل (التركيبيـة).
- إدمـاج البعـد الفلسـفي فـي الدمـج بيـن المنهجيـن الكيفـي والكمـي، واعتمـاد منهجيـة الكلّانيـة.

(6) قائمة المراجع

Ahlqvist, T., Back, A., Heinonen, S., & Halonen, M. (2010). Road-mapping the Societal Transformation Potential of Social Media. Foresight, 12 (5), pp. 3-26.

Capra, F. (1975). The Tao of Physics: An Exploration of the Parallels between Modern Physics and Eastern Mysticism. Berkeley: Shambhala.

Van Asselt, M., & Rotmans, J. (2002). Uncertainty in Integrated Assessment Modelling: From Positivism to Pluralism. Climatic Change, 54 (1-2), pp. 75-105.

وليد عبد الحي. (1992). الدراسات المستقبلية في العلاقات الدولية. مراكش: عيون.

— (2007). مناهج الدراسات المستقبلية وتطبيقاتها في العالم العربي. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

— (2016). تكامل التقنيات المنهجية الكمية والكيفية في الدراسات المستقبلية. مجلة استشراق للدراسات المستقبلية (1)، الصفحات 24-45.

هل يمكن للجامعات أن تنجو من «الحرب» التي تُخاض ضدها؟

جورج جقمان

قبل الدخول في موضوع «الحرب» التي تُخاض ضد الجامعات في فلسطين وفي عدد من الدول العربية، أيضاً، أريد أن أنوه إلى أن قضايا الجامعات الرئيسية متنوعة ويصعب الإحاطة بها جميعاً في سياق ورقة واحدة أو مؤتمر واحد. لكن هذا لا يستثني متابعات مختلفة لموضوعات أخرى مهمة يصعب إيفاؤها حقها في مؤتمر واحد. ولغرض استكمال جوانب أخرى حيوية تتعلق بالموضوع مستقبلا، أشير إلى جانبين اثنين إضافيين لا يقلان أهمية عن موضوعي اليوم، في أثرهما على عمل الجامعات، سأتعرض لهما بإيجاز شديد، لكن ينبغي متابعتهما بأشكال معمقة مستقبلاً، وهما: دور الجامعات والحركة الطلابية في مرحلة ما زالت مرحلة تحرر من الاستعمار، وما حل بها بعد إنشاء السلطة الفلسطينية من ضمور في الدور وأسباب ذلك.

أمـا الجانـب الثانـي، فيتعلـق بـدور الدولـة فـي التعليـم العالـي، الأمـر الـذي يحتـاج إلـى معالجـة مسـتقلة وتفصيليـة لأهميتـه، خاصـة فـي ظـل المرحلـة الحاليـة مـن العولمـة الرأسـمالية وأيديولوجيتهـا التـي مـا فتئـت تدعـو لتقليـص دور الدولـة فـي إيفـاء حاجـات البشـر الأساسـية وإحالـة ذلـك إلـى «السـوق»، والتخلـي عنهـم فـي مواجهـة «السـوق» لوحدهـم. هـذا إضافـة إلـى الجانـب الثالـث، أي «الحـرب» التـي تُخـاض ضـد الجامعـات، وكيـف يمكـن أن تنجـوَ منهـا وشـروط ذلـك.

(1)

إنـه مـن نافـل القـول أن التغييـر فـي المجتمعـات يأتـي بطـرق مختلفـة، لكنـه، فـي العـادة، يوجـد دور خـاص للشـباب، بمـا فـي ذلـك الطـلاب فـي الجامعـات، وبخاصـة فـي مراحـل الأزمـات أو فـي مراحـل التحـرر الوطنـي كمـا هـو فـي الحالـة الفلسـطينية. هـذه الحالـة تسـتحق نقاشـاً تفصيليـاً حـول جوانـب مـا قبـل ومـا بعـد، أي مـا قبـل إنشـاء السـلطة الفلسـطينية ومـا بعـده، ومـا حـل بمـا يمكـن أن يسـمى بالحركـة الطلابيـة، حتـى لـو كانـت بعـض أسـباب ذلـك تبـان أنهـا معروفـة. وليـس المقصـود هنـا دورهـا تجـاه الاحتـلال فحسـب علـى أهميـة ذلـك، وإنمـا دورهـا تجـاه القضايـا الداخليـة، أيضـاً، بتعددهـا وتنوعهـا. ولا يكفـي القـول أن الانقسـام هـو السـبب، وأن أجـزاء مهمـة مـن الحركـة الطلابيـة لـم تتمكـن مـن الترفـع فـوق الانقسـام. فانهيـار النظـام السياسـي والاجتماعـي الفلسـطيني بـدأ قبـل الانقسـام واسـتمر بعـده إلـى مـا نحـن فيـه الآن. هـذه ليسـت دعـوة مثاليـة غيـر واقعيـة تنحـو نحـو الوعـظ والإرشـاد، وإنمـا دعـوة إلـى التحليـل والفهـم، أول خطـوة ضروريـة تسـعى إلـى تحديـد شـروط التغييـر إن أمكـن ذلـك.

(2)

أما الجانب الثاني الذي أريد الإشارة إليه، أي دور الدولة في التعليم العالي، فقد برز، مؤخراً، فيما يتعلق بجامعة بيرزيت، ولكنه غير مقصور عليها، لأن عدداً من الجامعات العامة تعاني من أزمات مالية، تنفجر بين الحين والآخر. وترى الحكومة على ما يظهر أن التزامها المالي مقصور أو شبه مقصور على دعم الجامعات الحكومية. وتقدم الحكومة دعماً محدوداً للجامعات، وبشكل متقطع جداً. ففي حالة جامعة بيرزيت، مثلاً، تقدم الوزارة 700 ألف دينار، وموازنة الجامعة 30 مليون دينار؛ أي أقل من 1 على 30 من الموازنة التشغيلية السنوية، وليس الموازنة التطويرية المتضمنة إنشاء كليات وتخصصات ومبانٍ جديدة وقاعات ومرافق شتى. أما الباقي، فيتحمله الطلبة أو أهلهم وإدارة الجامعة ومجلس أمنائها.

وكما هو معروف في معظم الجامعات في العالم، لا يمكن تغطية التكلفة الإجمالية من رسوم الطلبة. لا أريد هنا أن أتحدث عن التعليم العالي المجاني في معظم الدول العربية والدول الأوربية ودول أخرى في الشرق والغرب، وإنما عن أمر واحد محدد، فيه مفارقة كبرى فيما يتعلق بفلسطين. توجد خمس عشرة جامعة في الضفة الغربية وقطاع غزة، منها ثلاث حكومية وهي: جامعة الأقصى في غزة، جامعة فلسطين التقنية- خضوري في طولكرم، وجامعة الاستقلال في أريحا (الجامعة المفتوحة مصنفة على أنها غير حكومية كما يجيء في دليل إرشادي للوزارة صادر العام 2015). أما الباقي، فجميعها جامعات عامة، أي غير ربحية مسجلة كجمعيات خيرية. فالحكومة تعتبر نفسها غير مسؤولة عن القسم الأعظم من الجامعات في فلسطين.

أما المفارقة الكبرى التي أشرت إليها، فهي التالية: بما أن

تكلفة التعليم في الجامعات يتحملها الطلبة أو أهلهم والجامعات نفسها، فإنهم يقدمون دعماً مالياً للمستفيد الأول من إنتاج الجامعات، إن جاز التعبير، أي الخريجين. والدعم المالي هو التكلفة الحقيقية للطالب؛ أي موازنات الجامعات بشقيها السنوي والتطويري. من هو المستفيد الأول الذي يتلقى هذا الدعم المالي؟ إنه المشغل، والمشغل هو أولاً القطاع الخاص، ثم القطاع العام. وإن قيل إن القطاع الخاص يدفع ضريبة، ومن ثم يسهم بشكل غير مباشر في دعم الجامعات من ضمن إسهامات أخرى، يوجه إذاً السؤال إلى الحكومة بالإنابة عن المشغلين اللذين يتلقيان الدعم المالي من الطلبة والجامعات.

يندر أن توجد دولة في العالم فيها هذا الوضع المقلوب. أما إن قيل إن موازنة الحكومة تعاني من عجز مزمن ومن ضيق ذات اليد، فهذا يثير السؤال حول أولويات الإنفاق وتوزيع الموازنة والأهداف التي يخدمها هذا التوزيع من منظور تنموي كلي.

(3)

أما الجانب الثالث المتعلق «بالحرب» ضد الجامعات، فيتعلق بنواحي جوهرية لها علاقة بالنظام السياسي في فلسطين ودول عربية أخرى، الذي له كبير الأثر على مصداقية عمل الجامعات ومستواها. وهو جانب قلما يتم الالتفات إليه حتى لو أن الكثيرين ممن يعملون في الجامعات في هذه الدول وفي فلسطين، أيضاً، يلامسون بشكل مباشر أثر هذا الجانب، من خلال المعاينة المباشرة أو حتى التجربة الشخصية.

وعلى الرغم من أنه، لأول وهلة، قد يبان أنه لا علاقة واضحة تتبادر إلى الذهن فوراً بين طبيعة النظام السياسي في فلسطين وفي دول أخرى، ومستوى العلم والتعليم في الجامعات، فإنني أحاجج أن أحد أسباب تدني المستويات في الكثير من الجامعات

يتعلق بطبيعة النظام السياسي، وتحديداً بوجود أو عدم وجود قانون نافذ وقضاء نزيه مستقل عن السلطة التنفيذية، وأن غياب أو ضعف هذه العناصر، يؤثر على عمل الجامعة ككل، ومستويات التعليم والعلم فيها، ونوعية الخرجين أيضاً.

وأوضح ابتداءً، أني لا أقصد بالنظام السياسي السلطة التنفيذية فقط، أو ما إذا كان النظام السياسي رئاسي كما هو الحال في معظم الدول العربية، أو برلماني، أو مختلط كما هو الحال في فلسطين وفي لبنان، وإنما بنية النظام السياسي كاملة من سلطة تنفيذية، وتشريعية، وقضائية، ومن سيادة للقانون، ومضمون القانون أيضاً؛ أي ما إذا يوفر للجامعات استقلالية داخلية كافية؛ سواء أكانت حكومية أم غير حكومية وغير ربحية، كما هو الحال في معظم الجامعات في فلسطين. وأشير أيضاً إلى أنني مدرك تماماً أهمية عوامل أخرى تؤثر على مستوى الجامعات، لكن هذه العوامل، كلاً على حدة، هي شرط ضروري لرفع مستوى الجامعات، وليست شرطاً كافياً. بالتالي، إن توفر مجموع الشروط الضرورية، بما في ذلك المتعلق بالنظام السياسي، هو الذي يرقى بالجامعات إلى مستوى عالمي حتى لو تفاوتت المستويات بين الجامعات، وأن توفر أحدها، أو بعض منها، غير كافٍ للوصول إلى المستوى المنشود والمطلوب.

وفي نقاش موضوع الجامعات، يوجد في الغالب إغفال لدور هذا الجانب في الحديث عن مستوياتها، ربما لأنه يبان أنه شأن يخرج عن مقدرة الجامعات على معالجته، فهو يتعلق بالوضع في الدولة ككل، ومن ثم يتم التركيز على ما هو في متناول اليد، وما هو أيسر نسبياً من ناحية مقدرة الجامعات على إنجازه، كونه مرتبطاً بموضوع أعم، وهو الإصلاح.

وأبدأ بالقول إن الإصلاح في فلسطين وفي الدول العربية لن يتحقق دون وجود قانون نافذ، ومحاكم مستقلة ونزيهة وكفؤة،

وجهاز شرطة مهني غير تابع للحزب الحاكم، وينفذ قرارات المحاكم. ولا يمكن محاسبة الفساد بكل أنواعه دون وجود هذه المقومات. ولن يكون هناك تنمية اقتصادية دون هذه المقومات. تصوروا، مثلاً، أوضاع البنوك والشركات التي لا يمكنها في عالم اليوم أن تتعامل على أساس الدفع بالنقد، وإنما بالتسليف والقروض والآليات المشابهة. كيف تحصّل ما تُسلف؟ هل من المعقول أن يكون لكل بنك أو شركة مليشيا مسلحة لغرض استرداد القروض أو تحصيل الشيكات الراجعة، وتحصيل الديون المستحقة؟ لا يبنى الاقتصاد الوطني على آليات مثل هذه. هذا واضح وبيّن.

وفي غياب قانون نافذ ورقابة على السلطة التنفيذية من قبل مجلس نيابي أو مجلس له صلاحيات الرقابة إضافة إلى التشريع، يترك هذا أكبر الأثر على المجتمع ككل، وعلى الجامعات أيضاً. وما يستلزم إضافة هو وجود سيادة القانون في الجامعات نفسها من أنظمة داخلية تحدد الأدوار والصلاحيات على المستويات كافة. لكن، يبقى السؤال الأساسي: كيف تحمي الجامعات نفسها من تدخل المجتمع بمكوناته كافة في غياب قانون نافذ يحميها ويوفر لها الاستقلالية الضرورية من الضغوطات المختلفة، حتى يتسنى لها القيام بعملها بأفضل الطرق؟

لقد شاهدنا في الماضي الضغوطات المختلفة التي تتعرض لها الجامعات الفلسطينية في التوظيف، وفي تجديد العقود أو عدمه، وفي قبول الطلبة. فالمصالح الخاصة تحارب المجتمع، والمصالح الفردية تحارب الصالح العام. وإن لم يكن قبول الطلبة، وتوظيف المدرسين والعاملين في الجهاز الإداري، وتجديد العقود أو عدمه، خالياً من الضغوطات، أو يمكن ردها بسبب وجود حماية للجامعات من خلال القانون، فالنتيجة معروفة حتى لو قاومت الجامعات أحياناً.

إضافة إلى المجتمع والمصالح الفردية فيه، فإن السلطة غير المقيدة بقانون هي سلطة استبدادية كما سمّاها عبر الرحمن الكواكبي قبل مائة وعشرين عاماً، وتسعى في كثير من الأحيان إلى اختراق المجتمع والهيمنة عليه ووضع أنصارها في مؤسساته، بما في ذلك الجامعات. وما زال تعريف الكواكبي للاستبداد، وهو الذي توفي العام 1902، ما زال صالحاً اليوم لوصف الوضع في العديد من الدول العربية. فهو يقول في كتابه طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد: إن الاستبداد: «هو الحكومة التي لا يوجد بينها وبين الأمة رابطة معينة معلومة مصونة بقانون نافذ الحكم».

والموضوع هنا لا يتعلق فقط بالحكومة، وإنما بالمجتمع، أيضاً، الذي يحارب الجامعات من خلال ضغوطات المصالح الخاصة وبأشكال مختلفة. فإذا تم إنهاء تعاقد مدرس غير كفء، أو موظف لا يقوم بعمله، تنهال الضغوطات والاتصالات على الجامعة وعلى الشخص المعني من أطراف متنوعة ومختلفة، بمن في ذلك، في كثير من الأحيان، أشخاص في السلطة الحاكمة إذا كان في الإمكان أيضاً تجنيدها لهذا الغرض، وبخاصة إن كان الشخص «محمياً» من قبل بعض الأطراف. الأمثلة على هذا كثيرة، وحصلت وتحصل في كل الجامعات الفلسطينية، بما في ذلك جامعة بيرزيت. وقد يحصل ما هو أسواء؛ بأن يتم الاعتداء الجسدي على أحد المسؤولين دون عقاب رادع للجاني وذويه كما حصل في جامعة بيرزيت وفي جامعات أخرى. وأشير إلى حادثة واحدة فقط، والمتعلقة بفصل طالب أو طالبين من قبل المجلس الأكاديمي قبل الانتفاضة الثانية، وكان حينئذ المرحوم الدكتور أحمد بكر رئيساً للمجلس. فقام عدد من المسلحين المقنعين بالهجوم عليه في بيته في رام الله، وهددوه بالقتل، واعتدوا عليه جسدياً.

أشرت إلى الحاجة إلى حماية الجامعات من التدخل الخارجي

والابتـزاز والضغوطـات بأشـكالها المختلفـة، وإن هـذا لـه علاقـة بالتوظيف والقبول، وتجديد العقود بناء على أسس مهنية. ولكن أشير، أيضا إلى نجاح الطلبة في الجامعات أو رسوبهم، وهو أمر في غاية الحيوية لغرض الحفاظ على المستويات. يقال أحياناً عن الجامعات إن «من دخل بيت أبي سفيان فهو آمن». ويقال هذا تندراً واستهزاءً ونقداً باسم الصالح العام، غير أنهم هم أصحاب المصالح الخاصة الذين يحاربون الجامعات والمستويات فيها.

هذا القول فيه قدر كبير من الصحة، وهو المسؤول عن عدم رفع مستويات الخريجين إلى ما يُطمح إليه من مستوى. الضغوطات التي يضعها الطلبة على المدرسين ومَن وراءهم من أصحاب نفوذ مجتمعي أو سياسي، يؤدي إلى نسبة رسوب متدنية يعرفها الطلبة حتى بعدم وجود إحصائيات لديهم.

توجد بعض الجامعات في بعض الدول يرسب فيها ربع أو نصف طلبة السنة الأولى، ويخرجون من الجامعة. هذا غير ممكن في فلسطين، وفي الكثير من الدول العربية. لماذا؟ لأن الضغوطات ستنهال على الجامعات من مصادر شتى. كيف تحافظ الجامعات على مستوى التعليم فيها إن كان لا يرسب أحد أو بالكاد؟ يوجد منحنى طبيعي في الإنجاز وفي العلامات وفي الرسوب. ما هي النسبة المقبولة للنجاح ولتوزيع العلامات وللرسوب أيضاً؟ الموضوع هنا يتعلق بنقطة واحدة محددة: لن تتمكن الجامعات من تطبيق أنظمتها على الطلبة كافة بشكل محايد وموضوعي ونزيه حتى لو رغبت دون حماية لها من خلال قانون نافذ. وستضطر في النهاية إلى المساومة حتى لو اختلفت درجة المساومة من جامعة إلى أخرى. وهذا، أيضاً، ينطبق ليس في النواحي الأكاديمية فحسب، بل، أيضاً، في حالات الطلبة الذين يحملون السلاح داخل الحرم الجامعي كما يحصل أحياناً في الجامعات الفلسطينية، أو في حال قيام

بعضهم بالاعتداء على طلبة آخرين، وتواجه الجامعات صعوبة في اتّخاذ الإجراءات التي تنص عليها أنظمتها بسبب علاقتهم بمراكز نفوذ من نوع أو آخر.

إن الواسطة والمحسوبية مهما كانت أشكالها؛ سواء أكانت مجتمعية أم سياسية، هي الحرب المعلنة ضد الجامعات. وهذا ما تواجهه الجامعات الفلسطينية والعديد من الجامعات العربية أيضاً. فالمصالح الفردية تحارب الجامعات، وستستمر في ذلك ما لم توفر للجامعات حماية من خلال قانون نافذ على الجميع. وهذا هو معنى سيادة القانون، داخل الجامعات وخارجها. وهذه هي مشكلة النظم السياسية في العديد من الدول، بما فيها الدول العربية وفلسطين، وإن كان بدرجات مختلفة من الاقتراب أو البعد عن هذا الخلل الكبير.

تحاول الجامعات إذاً، رفع مستوياتها من خلال الأدوات التي هي تحت سيطرتها. ولكنها لن تتمكن من الوصول إلى ما تبغي في غياب سيادة القانون في النظام السياسي، في غياب المساءلة والمحاسبة من خلال القانون. لذا، إن مطلب الإصلاح الذي رفع في فلسطين، وما زال يرفع، هو أيضاً، شرط ضروري للارتقاء بالجامعات إلى ما تصبو إليه.

أحدث منشورات مواطن

الديمقراطية في الميدان العام: وقائع مؤتمر مواطن السنوي الثالث والعشرين
مضر قسيس وآخرون (2018)
ضمن سلسلة مداخلات وأوراق نقدية

العيش في ظل القانونية وخارجها
ريم البطمة، ورامي سلامة، وحنين نعامنة (2018)
ضمن سلسلة أوراق بحثية

مواراة الموت في المعمارية: الفضاء الاجتماعي الفلسطيني
ياسمين قعدان (2016)
ضمن سلسلة رسائل الماجستير

التشريع في زمن الانقسام: دراسات في القرارات بقوانين والتشريعات الصادرة منذ 2007
عمار دويك وآخرون (2016)
ضمن سلسلة تقارير دورية

الثورات والانتقال الديمقراطي في العالم العربي وأوروبا الشرقية
أحمد مصلح وآخرون (2015)
ضمن سلسلة دراسات وأبحاث

قراءات نقدية في العقيدة الاقتصادية الفلسطينية المعاصرة
رجا الخالدي (2015)
ضمن سلسلة مداخلات وأوراق نقدية

الخصخصة ومنح الامتياز في فلسطين
(2015)
ضمن سلسلة تقارير دورية

التطهير العرقي في القدس
نزار أيوب (2014)
ضمن سلسلة التجربة الفلسطينية

الحكم المحلي في فلسطين واقع ورؤية مستقبلية
(2014)
ضمن سلسلة تقارير دورية

تمثلات السلطة والمعرفة في الخطاب النسوي الليبرالي
أشجان عجور (2014)
ضمن سلسلة رسائل الماجستير

للاطلاع على جميع منشورات مواطن الرجاء زيارة الصفحة الإلكترونية
www.muwatin.birzeit.edu

تهدف سلسلة «مداخلات وأوراق نقدية» إلى تفعيل وتعميق النقاش النقدي حول قضايا محورية تتعلق بالتحولات في فلسطين والعالم. وهي تعكس في الغالب ما يدور في المؤتمرات والندوات التي يعقدها المعهد بشكل مستمر.

ISBN 978-9950-408-05-0

معهد مواطن للديمقراطية وحقوق الإنسان
Muwatin Institute for Democracy and Human Rights