الفصل الخامس

بعض قضايا التعليم الجامعى المعاصر

مقدمـــــة :

لاشك أن كل ما عالجناه على هذه الصفحات يتعلق بجانب أو آخر من جوانب التعليم الجامعى وقضاياه ، ولكننا هنا سنتناول بعض القضايا الخاصة هى على الترتيب :

١- الجامعة وتوازن الثقافتين .

٢- الجامعة بين العمومية والتخصص .

٣- الجامعة وعامل الزمن .

٤- الجامعة وأستاذ الجامعة .

٥- الجامعة وإشراك الطلاب فى الإدارة .

٦- الجامعة وهجرة العقول البشرية .

وسنفصل الكلام عن كل واحدة منها فى السطور التالية :

١- الجامعة وتوازن الثقافتين :

من القضايا التى شغلت الفكر الجامعى قضية المفاضلة بين الثقافتين الادبية والعلمية وأيهما أجدر باهتمام الجامعة . وقد أكد هربرت سبنسر فى مقاله المشهور : أى أنواع المعرفة أكثر قيمة (١٨٥٦) على العلوم الطبيعية باعتبارها العلوم التى تقدم المعرفة الحقيقية فى توجيه أمور الحياة وكذلك تدريب العقل . ودعا إلى إعطاء مجال أكبر للعلوم فى التعليم لما لها من أهمية تعلو على الآداب القديمة فى إعداد الفرد للحياة . هذه العلوم التى عناها سبنسر تشمل العلوم المتعلقة بصحة الإنسان ورعاية جسمه والمحافظة عليه وما يتعلق بكسب العيش والأنشطة المتعلقة بتعلم دور الأبوة ودور المواطنة والفنون والأنشطة لشغل وقت الفراغ .

كما حمل هاكسيلى شعار الدراسات العلمية فى كل من بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية . وكان يدافع عن هذا الشعار فى خطبه وكتاباته . وقد أكد قيمة العلم فى تنظيم العقل . وفى كلامه عن العلوم والثقافة يشير هاكسيلى إلى أن تقديم

الدراسات العلمية كان يقابل دائما بمعارضة مستمرة من جانب المتخصصين فى الآداب القديمة أو الكلاسيكية بل ومن جانب رجال الأعمال فى أول الأمر . ويذهب إلى القول بأن القيمة التى تعود من هذه الآداب القديمة لا تتناسب مع الوقت الذى يقضى فى تعلمها . ويقول أن الثقافتين العلمية والأدبية ضروريتان فى تربية الفرد تربية متكاملة ، ويقول هاكسيلى :

«إن الجامعة المثالية كما أتصورها هى الجامعة التى يتسطيع فيها الإنسان أن يتعلم الطريقة التى يستطيع أن يحصل بها على المعرفة فى كل ميادينها» .

ولم يكن سبنسر وهاكسيلى وأرنولد إلا أمثلة على الجدل الكبير الذى دار حول التعليم الجامعى فى النصف الثانى من القرن ١٩ فى كل من أوروبا وأمريكا . وكان ماثيو أرنولد أكبر معارضى هاكسيلى وسبنسر وهاجم الغرض النفعى للدراسات العلمية والعملية . لأن هذه الدراسات وحدها لا تكون الثقافة الحقة . ودافع عن الآداب والدراسات الأدبية باعتبارها أحسن وسيلة لتنمية الجوانب الروحية والخلقية للإنسان للوصول به إلى الثقافة المثالثة فى نظر أرنولد والتى عبر عنها بأنها معرفة أحسن ما قيل وأحسن ما توصل إليه فكر الإنسان .

وقد تدعم الإتجاه بأن الجامعة الحقة هى التى يدرس ويبحث فيها كل فروع المعرفة. وعلى الطالب أن يدرس منها ما يحلو له أو ما يتناسب مع قدراته وإمكانياته . وكانت الجامعات الألمانية أقرب إلى هذا الإتجاه ومن ثم أصبحت مصدر إلهام للتغيرات التى حدثت فى التعليم العالى الأمريكى خلال القرن ١٩ . وقد استقر هذا المبدأ فيما بعد بالنسبة للجامعة الحديثة والمعاصرة . وأصبحت الجامعات المعاصرة تدرك أهمية التوازن بين الثقافة العلمية والأدبية فى إعداد الطالب الجامعى . ولا تقتصر فى إعدادها له على تخصصه الضيق . وأصبح على الطالب أن يدرس فى الجامعات الحديثة مقررات عامة كمتطلبات للجامعة ومقررات أخرى للكلية ومقررات من خارج تخصصه وأخرى إختيارية إلى جانب المقررات التخصصية للمجال الذى يتخصص فيه بالجامعة . وإذا كانت مواد التخصص تهدف بصورة رئيسية إلى إعداده إعدادا علميا متعمقاً فى المجال الذى تخصص فيه فإن بقية المواد تعتبر متطلبات ضرورية لتكوينه الثقافى العام تكوينا جامعيا شاملا متوازنا .

٢- الجامعة بين العمومية والتخصص :

على الرغم من التناقض الظاهرى بين الدعوى إلى الدراسات العامة وبين التخصص الذى تقوم عليه الجامعة فمن الممكن إحراز نتائج جيدة إذا أحسن التخطيط لها . ولقد كانت النتائج المستخلصة من تجارب الدراسات العامة إيجابية ومشجعة إلى أقصى حد . ذلك أن الطالب الذى توفرت له دراسة شاملة يجد نفسه أكثر كفاءة فى ممارسة العمل من زميله الذى اقتصر على التخصص البحت . فالدراسة العامة تزيدة القدرة العلمية للطالب وتشحذ عقله وتفكيره وتوسع مداركه .

وقد جاء الإهتمام بالدراسات العامة فى الجامعة نتيجة لقصور التعليم العام لاسيما المدرسة الثانوية عن القيام بهذه المهمة . والدراسة العامة بالجامعة تظل أمرا ضرورياً لا غنى عنه حتى اذا قام التعليم العام على خير وجه بمهمته، ذلك أن طالب الجامعة يستطيع بما توفر له من زيادة فى النضج أن يفهم ويهضم ويستفيد من هذه الدراسات العامة .

كيف يمكن أن نشرح ذلك بالنسبة للطالب الجامعى الذى تقوم دراسته على أساس التخصص ؟ الواقع أن التخصص يجب أن ينظر إليه على أنه أحد المطالب الرئيسية للتعليم الجامعى . وإلى جانب ذلك هناك متطلبات أخرى خاصة بالجامعة ذاتها ومطالب أخرى خاصة بالكلية التى ينتمى إليها . ومن المعروف أن الاهتمام بالدراسات العامة فى الجامعة جاء نتيجة الإحساس بقصور التعليم العام وفشله فى تكوين الطالب تكوينا عاما مناسبا . ولذلك تعالت الصيحات فى العالم الحر تطالب بتطوير نظم الدراسة الجامعية لتقدم تعليماً شاملاً (*) . كما طالبت بإدخال مقررات دراسية حول المشكلات الأساسية الإجتماعية منها والعلمية على السواء ، وفى العالم الشيوعى اشتدت النزعة للتأكيد على دراسة المذاهب الماركسية واللينينية كجزء

(*) منها تقرير لجنة هارفارد برئاسة جيمس كونانت (الدراسة العامة من أجل مجتمع حر) ومنذ عام ١٩٥٥ أصبحت الدراسة العامة جزءا من المنهج الأكاديمى بجامعة هارفارد . ويتبعها عدد كبير من الجامعات الأخرى . وعلى نفس النحو أدخلت تعديلات على مناهج الدراسة بكثير من جامعات وسط وشمال أوروبا لاسيما الجامعات ذات النزعة النفعية وهكذا بدأت الدراسات العامة تلقى إهتماما متزايدا .

رئيسى من الدراسات الجامعية ، وان بدأت هذه النزعة فى الزوال فى السنوات الأخيرة بعد التطورات السياسية الهائلة التى شهدتها الدول الشيوعية وعلى رأسها الاتحاد السوفيتى . وما صاحب ذلك من إلغاء الدور الرئيسى للحزب الشيوعى بل والشيوعية نفسها . وفى الدول العربية بدأ الاهتمام ـ وإن جاء متأخرا - بإدخال الدراسات الثقافية الإسلامية والعربية فى كثير من الجامعات العربية . وهناك اتجاه يعارض إدخال الدراسات العامة بالجامعة على اعتبار أنها مضيعة للوقت ومشتتة لجهد الطالب فى تخصصه . والواقع أن المبالغة فى الدراسات العامة لها نتائجها السلبية كما أن للمبالغة فى التخصص الدقيق نتائجها السلبية أيضا . صحيح أن هناك حاجة إلى المتخصصين ذوى المستوى العالى من الكفاءة فى كل ميدان من الميادين . وبدون توفر هؤلاء المتخصصين لا يمكن إحداث تقدم علمى حقيقى أو إحراز إنجازات حقيقية . ولكن التعليم الجامعى يجب أن ينظر إليه على أنه يهدف إلى تكوين من هو أكثر من متخصص . إنه يهدف إلى إعداد الشخصية المتكاملة التى تتفهم تخصصها وفى نفس الوقت تتفهم ثقافتها وتعيها جيدا . وبهذا فقط يستطيع هؤلاء المتخصصون أن يصبحوا عاملا حقيقيا للتقدم والتطور الإنسانى . يضاف إلى ذلك أن الإنسان المعاصر يواجه ضغوطا هائلة نتيجة للنمو الكمى والنوعى الهائل فى المعرفة الإنسانية . وهو يجد نفسه دائما إزاء هذا فى حاجة إلى حل مشكلات تخصصه بالإستعانة بالتخصصات والعلوم الأخرى . وهكذا تبرز أهمية العلوم المرتبطة بالتخصص إلى جانب أهمية الدراسات العامة . وأصبح على المتخصصين أن يوسعوا دائما من دائرة تخصصهم ليتمكنوا من زيادة فهمهم لمشكلات تخصصهم ذاته.

٣- الجامعة وعامل الزمن :

يؤثر عامل الزمن فى ممارسات التعليم الجامعى تأثيرا كبيرا سواء كان ذلك بالنسبة لنظام الدراسة أو بالنسبة لأستاذ الجامعة أو طالب الجامعة وسنحاول فى السطور التالية تفصيل الكلام عن هذه الجوانب .

أ - عامل الزمن ونظام الدراسة :

يحتل مفهوم «النضج» فى جوانبه النفسية أو العقلية أو الجسمية إهتماما كبيرا عند المربين باعتباره الأساس الذى يقوم عليه أى تقدم تعليمى حقيقى . وهذا المفهوم فى استخدامنا له يقوم على افتراض أن عام الزمن منهم فى إحداثه . ونحن نفترض أيضا أن عامل الزمن يضيف إلى خبرة المتعلم ويزيدها . بل ان النظم التعليمية فى مختلف دول العالم المعاصر تعتمد فى بنائها على عامل الزمن . فالمرحلة الابتدائية ست سنوات، والمتوسطة أو الإعدادية قد تكون ثلاث أو أربع سنوات وما يماثل هذه المدة للتعليم الثانوى أو الجامعى . والمحاضرة فى الجامعة أو الحصة فى المدرسة مقدرة أيضا بالزمن . وكذلك الأمر بالنسبة لليوم الدراسى أو السنة الدراسية أو الأكاديمية . وقد توصف المقررات أيضا فى نطاق الزمن ، فهناك نظام الساعات المكتسبة ونظام مقرر العام الدراسى الواحد أو العامين أو الثلاثة للحصول على دبلومات أو درجات معينة . هذا الإفتراض لا يستند إلى أساس علمى حقيقى . وعندما نسأل أنفسنا لماذا حددنا هذه الأمور كلها بالزمن ؟ وعلى أى أساس اعتمدنا فى تحديد هذا الزمن ؟ لا نجد إجابة علمية شافية . ومع أن هناك بعض الدلائل التى استخلصت من التجارب على التدريس الموزع والتدريس المركز والتى قد نجد فيها ما يؤكد صحة عامل الزمن إلا أن هذه الدلائل ليست شافية . فقد يقال مثلا إن التدريب الموزع أكثر دواما وأبقى تأثيرا . لكننا نجد من ناحية أخرى أن الخبرة المستفادة من كليات الطب والعلوم فى بعض الجامعات وكذلك الخبرة المستفادة من برامج التدريس فى الصناعة والجيش تشير إلى أن التعليم المركز أو المكثف له فعاليته وتأثيره . والواقع أن عامل الزمن قد يكون مهما فى تكوين وبناء شخصية الإنسان إلا أنه ليس كذلك بالنسبة لعملية التعليم . وهذا هو الفرق بين التربية وبين التعليم والتعلم . ان مجرد مرور الزمن ليس عاملا حاسما بالضرورة ولا يرتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل والتعلم لأن عملية التعلم نفسها لا تستند أساسا على عامل الزمن على حد سواء بالنسبة لكل الطلاب . فمن المعروف أن الطلاب يتعلمون بدرجات متفاوتة فى الزمن وبأساليب مختلفة للتعلم وبأنواع مختلفة من الدوافع والمثيرات . وإزاء هذا التنوع الكبير والتباين الواسع بين الطلاب فى سرعة التعلم وأسلوبه ودوافعه نجد أن الجهود التعليمية تركز دائما على تعليم الطالب المتوسط . وهو حل علمى له ما يبرره .

إن نظام التعليم الذى يقوم على افتراض أن عامل الزمن مهم لإتمام نضج الطالب قد ينجح بدرجة معقولة فى الجامعات أو النظم التى تستطيع أن توفر معدلا منخفضا من الطلاب لكل عضو هيئة تدريس ونظاما اشرافيا جيدا وعلاقة علمية قوية بين الطالب والأستاذ كما كان الحال فى معاهد التعليم الإسلامى فى العصور الوسطى وفى جامعتى أكسفورد وكمبردج اللتين حققتا شهرة واسعة فى هذا المجال . أما بالنسبة لجامعات الأعداد الكبيرة ذات المعدلات العالية من عدد الطلاب لكل عضو هيئة تدريس وذات المناهج الدراسية الجامدة ونظم الامتحانات التقليدية فإن هذا النظام غير فعال . وواضح أن ذلك ينطبق على كثير من جامعاتنا العربية المعاصرة .

ومن المشكوك فيه أن يكون عامل الزمن مهما للنضج فى مجال دراسة العلوم الطبيعية بنفس الدرجة من الأهمية فى مجال دراسة الانسانيات وذلك لاختلاف مناهج البحث فيها . فالعلوم الطبيعية تعتمد على المنهج الاستقرائى التجريبى فى حين أن العلوم الانسانية تعتمد على المنهج الاستدلالى النظرى . ولهذا قد يكون من السهل لأستاذ فى مجال الطب أو العلوم أن يجيد معرفة ميدانه بدرجة أكثر من أستاذ الأدب أو التاريخ . وليس من الغريب اذن أن يأتى معظم التقدم الذى حدث فى مجال استحداث طرق جديدة فى التدريس فى السنوات الأخيرة من كليات الطب والعلوم والتكنولوجيا حيث يمكن ملاحظة مدى فعالية طريقة التدريس بوضوح .

لقد آن الآوان لكى تراجع جامعاتنا العربية نفسها فى ظل هذه التطورات والتصورات الجديدة عن التعليم الجامعى .

ب- عامل الزمن وأستاذ الجامعة :

ان الزمن بالنسبة لعضو هيئة التدريس الجامعى يقضيه عادة بين الإتصال بالطلاب وبين الإعداد لمحاضرته أو بحوثه . وتختلف النسبة المخصصة لكل نشاط منها . وبالنسبة للوقت الذى يقضيه فى الإعداد لمحاضرته يمكن تقسيمه إلى جانبين :

- إعداد عاجل أو وقتى وهو ما يلزمه فى كل مرة قبل إلقاء المحاضرة أو الدروس .
- إعداد آجل أو طويل المدى وهو ما يلزمه عندما يرغب فى تطوير المقرر أو تعديله وهذا النوع من الإعداد غير متكرر كما فى النوع الأول .

ويمكن للإعداد الطويل الأجل أن يتضمن إعداد مذكرات للمحاضرات وإعداد أدوات التقويم الخاصة بالمقرر الذى يدرسه، وإعداد التعيينات أو الواجبات التى يكلف بها طلابه وبرمجة مقرراته عن طريق التليفزيون أو الفيديو أو أية وسيلة أخرى وغير ذلك مما يؤدى إلى توفير مادة تعليمية جديدة يمكن استخدامها فيما بعد . وهذه العملية عندما تتم بصورة منتظمة فإنها تسمى عادة بتطوير المقرر . وهى عملية ضرورية تغذيها من جانب آخر نتائج البحوث والدراسات الجديدة . إن عامل الزمن مهم فى تحديد التكلفة فى التعليم الجامعى وغيره . بيد أنه مهم أيضا فى تحديد نوعية ومستوى الإعداد الجيد للمحاضرات . فهناك فرق بالطبع بين المحاضرة جيدة الإعداد والمحاضرة رديئة الإعداد . ولذلك يجد أعضاء هيئة التدريس الجامعى أنفسهم دائما أمام مشكلة الإستخدام الأمثل لأوقاتهم وحسن توزيعها بين الأنشطة الجامعية المختلفة من محاضرات وبحوث واشراف وتوجيه طلابى وغيره .

جـ- عامل الزمن وطالب الجامعة :

إن عامل الزمن بالنسبة للطالب يعنى أكثر من الوقت الذى يقضيه فى المحاضرات أو الدروس تحت الإشراف والتوجيه . فهناك الوقت الذى يقضيه أيضا فى الدراسة المستقلة والعمل بمفرده . ولهذا فإن الزمن بالنسبة للطالب يحسب على أساس المقرر الدراسى والزمن الذى قضاه فى دراسته سواء فى المحاضرات أو المناقشات أو الواجبات أو العمل بمفرده . وبمعنى آخر يحسب الزمن بالنسبة للطالب على أساس ما قضاه فى الأنشطة المختلفة لدراسة المقرر . ويحدث كثيرا أن ما يحصله الطالب فى النهاية يكون الكم فيه أكثر من الكيف . وهذه بالطبع مشكلة تواجه الجامعات المعاصرة بدرجات متفاوتة . وينبغى وضع الضمانات التى تكفل حداً أدنى من الجودة. وإذا كان الكم والكيف طرفى معادلة يثبت فيها عامل الزمن فإن تغيير أحد الطرفين يؤدى إلى تغيير الطرف الآخر . وهذا يعنى أن حسن اختيار الكم بلا زيادة قد يؤدى إلى تغيير الكيف .

٤- الجامعة وأستاذ الجامعة :

من الكتابات التى ترددت حديثا فى نقد الجامعات الأمريكية ما كتبه بول كلابر P. klapper . فقد كتب يقول : «إن السبب الرئيسى فى عدم كفاءة التدريس فى

جامعاتنا وكلياتنا اليوم ليس فى الأعداد الكبيرة للطلاب وليس فى قلة خبرة أعضاء هيئة التدريس أو طول اليوم الجامعى أو عبء العمل التدريسى فهذه كلها أسباب ثانوية . إنما السبب الرئيسى هو أن أعضاء هيئة التدريس لم يعدوا للتدريس . لقد اعتمدنا على المقولة بأن المدرسين الجيدين مطبوعون لا مصنوعون . وربما كان ذلك أهم سبب وراء عدم كفاءة التدريس الجامعى وتقويض الجهود التعليمية» . ويصدق هذا النقد على كثير من الجامعات المعاصرة فى مختلف دول العالم ، ومن بينها الجامعات العربية . وتعمل الجامعات بدرجات متفاوتة للتغلب على هذا القصور بأساليب مختلفة . من بين هذه الأساليب ما نلاحظه الآن على المستوى العالمى المعاصر نحو زيادة اهتمام الجامعات باختيار أعضاء هيئة التدريس لاسيما فى الدول المتقدمة الشرقية والغربية على السواء وكذلك الاهتمام أيضا بتحديد المهارات العلمية التى يجب توفرها فى العضو . ومن هذه الأساليب أيضا البرامج التى تنظمها بعض الجامعات لأعضاء الهيئة التدريسية بها لتكوينهم تربويا . بيد أن هذه البرامج مازالت على نطاق محدود وأكثرها على مستوى الإختيار للمهنة أو الالتحاق بها .

إن أعضاء هيئة التدريس الجامعى لا يحصلون على إعداد تربوى قبل دخولهم الجامعة . وهذا الوضع قد يثير تساولا هو : لماذا نشترط الإعداد التربوي فى معلم التعليم العام ولا يشترط فى معلم أو مدرس الجامعة مع أن كليهما يقوم بعملية التدريس ؟ قد يقال في الرد على ذلك أن عمل أستاذ الجامعة عمل أكاديمى موزع بين التدريس وبين البحث العلمى . وقد يكون التدريس جزءا هامشيا من نشاطه . لكن ذلك لا يقلل من أهمية إعداده وتكوينه التربوى . قد يقال أيضا إن هناك مدرسين ناجحين بدون هذا الإعداد التربوى . والرد على ذلك أنهم ربما كانوا أفضل نسبيا لو أنهم حصلوا على هذه الإعداد من قبل . والواقع أن وجود أفراد ناجحين لا يمثل القاعدة . وقد يرجع نجاحهم إلى أسباب خاصة بهم تقوم على أساس الإجتهاد الشخصى والتعلم الذاتى والإستفادة من الخبرة العملية وتقليد أو محاكاة القدوة من نماذج معلميهم السابقين .

ومن بين الأساليب التى تأخذ بها الجامعات أيضا لرفع مستوى الهيئة الدريسية حسن اختيار المعيدين والعمل على تكوينهم تكوينا جيدا باعتبارهم المرحلة الأولى فى

إعداد المعلم الجامعى . ومن المعروف أن المعيدين مصدر هام من مصادر تكوين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المختلفة . ويجب وضع برامج لإعدادهم التربوي باعتبارهم أساتذة الجامعة فى المستقبل .

ومن المعروف أيضا أن النظام المعمول به حاليا فى اختيار المعيدين يعتمد أساسا على التفوق الأكاديمى . وهذا النظام يفترض أن مثل هذا التفوق الأكاديمى مع عمل بحث للحصول على الدكتوراه هما أساس النجاح فى العمل الجامعى . إن إعداد المعيدين تربويا للتدريس بالجامعة قبل الحصول على الدكتوراه أو بعده مباشرة يحل كثيرا من المشكلات الراهنة المتمثلة فى رفع مستوى أداء وكفاءة عضو هيئة التدريس من ناحية والتغلب على الحرج فى مطالبة أستاذ الجامعة حضور برنامج تدريبى للإعداد من ناحية أخرى .

عضو هيئة التدريس والبحث العلمى :

يمثل البحث العلمى ركيزة أساسية فى نشاط الجامعة . والواقع أن الجامعات تتفاوت فيما بينها فى درجة اهتمامها بالبحث العلمى . ومما لا شك فيه أن من أهم الجوانب التى تتفاضل فيها الجامعات وتتمايز فى مكانتها العلمية هو مقدار ما توليه من اهتمام لهذا الجانب . ولما كان البحث العلمى يقوم على اكتشاف هيئة التدريس بالجامعة لذا فإنه يمثل نشاطا رئيسيا لكل عضو من أعضائها بصفة عامة . وقد يشغل هذا النشاط معظم وقت بعض أعضاء هيئة التدريس ان لم يكن كله فى بعض الجامعات ومنها الجامعات الفرنسية . وقد يشغل ما يقرب من ثلث وقته فى كثير من جامعات الدول المتقدمة . فى حين أن نسبة ما يشغله البحث العلمى من نشاط عضو هيئة التدريس فى جامعاتنا العربة يصل الى مستويات متدنية جدا مع تفاوت بين هذه الجامعات ، ومن أهم مجالات البحوث التى تفرض نفسها على عضو هيئة التدريس هى البحوث من أجل الترقية فى السلم الجامعى . ومع أن هذه البحوث مفيدة فى مساعدة الفرد على النمو المهنى والتقدم العلمى إلا أنه قد يعاب عليها أنها فردية غالبا ونطاقها محدود . ويمثل البحث فى مشروعات خارج الجامعة مجالا آخر يعززه الحافز المادى . وقد يقتصر على مجالات معينة فى داخل العلوم الطبيعية وداخل العلوم الإنسانية أيضا . ويمثل الإشراف على البحوث لطلاب الدراسات العليا مجالا

آخر لنشاط عضو هيئة التدريس فى البحث العلمى . ومع أن هذا النشاط لا يعتبر عملا علميا مباشرا له لأن القائم بالبحث طالب تحت إشرافه إلا أنه يساعده على أن يظل دائما نشيطا فى حركة البحث العلمى .

٥- الجامعة واشتراك الطلاب فى الإدارة :

كان من أهم النتائج التى ترتبت على مظاهرات الطلاب فى الجامعات المختلفة الإعتراف بضرورة اشتراكهم فى الإدارة الجامعية على المستويات المختلفة بما فيها أعلى المستويات الإدارية وهو مجلس الجامعة . وهذا الإشتراك أو التمثيل يختلف من دولة لأخرى بالطبع . وبعض الدول تنظمه بحيث لا يشترك الطلاب إلا فى الأمور التى تمسهم . ففى إنجلترا على سبيل المثال يقتصر إشتراك الطلاب على الموضوعات التى تهمهم . وفى موضوعات كالإمتحانات مثلا لا يسمح لهم بالإشتراك فى مناقشتها . والواقع أن اشتراك الطلاب ليس بالأمر الجديد فقد عرفته الجامعات فى العصر الوسيط كما أشرنا من قبل . وقد ظلت جامعة بولونيا والجامعات الإيطالية الأخرى فى العصر الوسيط عدة مئات من السنين تنظم وتدار بواسطة الطلبة . وكانوا يدفعون أجور تعليمهم للأساتذة . واستطاع الطلبة الأغنياء أن يفرضوا سلطانهم على الجامعة بالمال . وقد اعتاد طلاب جامعة بولونيا أن ينتخبوا واحدا منهم كمدير للجامعة . وكانت الجامعة بما فيها من طلاب وأساتذة تحلف له يمين الولاء مثلهم مثل الأشراف والفرسان فى العصور الوسطى عندما كانوا يحلفون يمين الولاء لمليكهم عند تتوجيه . وقد اختفى هذا النظام فى ايطاليا منذ أربعة قرون تقريبا . لكنه انتقل منها إلى أسبانيا ومن أسبانيا إلى دول أمريكا اللاتينية فى جامعة «ليما» ببيرو . وكان الطلاب يلعبون دورا هاما فى الإدارة . وكان طلاب جامعات بولونيا أيضا يفرضون غرامة على أستاذهم إذا حضر متأخرا عن محاضرته . وكانوا يعطونه إجازة يوما واحدا للزواج بصرف النظر عن شهر العسل . والواقع أن إشتراك الطلاب فى إدارة الجامعة يعتبر من المشكلات التى تركتها جامعات العصر الوسيط لجامعات العصر الحديث بدون حل . ومن هنا كانت المشكلة . ونعنى بذلك أن الجامعات الأولى تركت الحبل على الغارب للطلاب بالنسبة لدورهم فى الإدارة الجامعية . ولم تفرض حدودا على هذا الدور . ولم تضعه فى الإطار الصحيح ، وفى ضوء العلاقة السليمة للطالب

بأستاذة وجامعته . ولذلك ورثت الجامعات الحديثة أوضاعا غريبة لإشتراك الطلاب فى إدارة الجامعة . وعليها أن تبحث من جديد عن الإطار الصحيح لمدى هذا الإشتراك والكيفية التى يتم بها .

ويبدو أن طلاب الجامعات المعاصرة مغرمون بتقليد أجدادهم عندما كانوا طلابا فى جامعات العصور الوسطى . فهم يرسلون شعورهم ويتركونها طويلة تمييزا لهم عن الآخرين تماما كما كان يفعل زملاؤهم فى العصر الوسيط مع اختلاف فى الأسلوب هو أن طلاب الجامعات فى العصر الوسيط كانوا يحلقون رؤوسهم . وكذلك الحال بالنسبة لمسألة اشتراكهم فى الإدارة الجامعية . صحيح أن المبادئ الديمقراطية تنادى بمبدأ معترف به يقول إن كل من يتأثر بالقرار يجب أن يشترك فى اتخاذه . ولكن النقطة الأساسية هنا تتعلق بمدى هذا الإشتراك بالنسبة للطلاب ؟ وإلى أى حد يسمح به حتى يكون مرغوبا ؟ وعلى أى المستويات يكون ؟ وما هى طريقة تنظيمه ؟ إننا نجد أمثله غريبة فى كثير من جامعات أمريكا اللاتينية المعاصرة حيث ينتظم الطلاب هناك فى أحزاب سياسية موجهة . ويشتركون فى إدارة الجامعة من خلال جهاز منتخب مستقل. ولهم حق الإعتراض (الفيتو) على تعيين الأساتذة . بل إن الأساتذة لا يعينون رسميا إلا بعد أن يعقد لهم هؤلاء الطلاب مقابلة شخصية يسمح لهم على أساسها بالعمل بالتدريس أو يمنعون منه . فهل هذا هو المقصود من اشتراك الطلاب فى الإدارة الجامعية ؟ وهل تستقيم الحياة الجامعية فى ظل مثل هذه الأوضاع ؟

مرة أخرى نعود إلى القول بأن تمثيل الطلاب فى إدارة الجامعة ينبغى أن ينظم على أساس يتحقق منه الغاية المنشودة من ورائه دون أن يقوض الروح الجامعية الحقيقية . والغاية من وراء إشتراك الطلاب هى غاية ديمقراطية تستهدف الإستفادة من طاقات الطلاب وترشيد العمل الجامعى وإيجاد صلة مباشرة بين الإدارة وبين القاعدة التى تخدمها . إلا أن كل هذا يجب أن يكون فى إطار صحيح لا ينبغى تجاوزه . فهناك أمور يكون إشتراك الطلاب فيها محدودا جدا مثل وضع وتحديد المناهج الجامعية وشؤون الإمتحانات . وهناك أمور يكون إشتراكهم فيها غير مرغوب فيه مثل شؤون أعضاء هيئة التدريس والإمتحانات . ويكون إشتراك الطلاب أمرا مرغوبا جدا فى الأمور التى تتعلق بالخدمات الطلابية المختلفة بما فيها الرعاية الإجتماعية والصحية وألوان النشاط الأخرى وكذلك النظام الجامعى .

ويجب أن ينظر إلى إشتراك الطلاب فى الإدارة على أنه نوع من التدريب على تحمل المسؤولية وفرصة لتوجيههم . ولذلك يجب أن يمتد تأثير هيئة التدريس على الطلاب خارج قاعات المحاضرة بقدر تأثيرهم عليهم داخلها .

وهناك مجالات عديدة يستطيع الأساتذة أن يؤثروا من خلالها على طلابهم . فمن خلال اشتراك الأساتذة فى اللجان الطلابية المختلفة وفى تشكيلات اتحادهم يستطيع الأساتذة أن يواجهوا طلابهم وأن يدربوهم على تحمل المسؤولية . فتنظيم الإجتماعات وإدارة الجلسات وتنظيم المناقشات والوصول إلى قرارات والإشراف على تنفيذ هذه القرارات كلها مسائل على جانب كبير من الأهمية فى نمو الطالب الجامعى وتدريبه على تحمل المسؤولية الإجتماعية . وفى كل هذه المسائل تستطيع هيئة التدريس أن تقدم خدمة كبري لطلابها من خلال التوجيه والتعاون البناء . وبالمثل يمكن أن يقال إن إشتراك الطلاب فى التنظيمات أو التشكيلات الإدارية للجامعة لاسيما فى اللجان أو المجالس التى تتصل بدراسة أمور الطلاب مجال هام آخر لتدريب الطلاب على الحياة الديمقراطية وتحمل المسؤولية . كما أنها تساعد إدارة الجامعة من ناحية أخرى على الوصول إلى قرارات سليمة تحظى بقبول المتأثيرن بها ونعنى الطلاب .

٦- الجامعة وهجرة العقول البشرية :

ثار كلام كثير فى السنوات الأخيرة حول موضوع هجرة العقول البشرية . وأطلقت عليه مسميات مختلفة مثل استنزاف العقول أو سرقة الكفاءات البشرية وغيرها .

ولاشك أن الكلام عن هجرة العقول البشرية يرتبط أساسا بأهمية العقل البشرى كثروة قومية فى عالمنا المعاصر . ونظراً لتركز هجرة العقول فى الكفاءات البشرية ذات التدريب العالى والمستوى المتقدم من المهارة فإنها ترتبط بذلك ارتباطا وثيقا بالتعليم الجامعى باعتباره المصدر الرئيسى لإعداد هذه الكفاءات .

ومن المعروف أن هجرة العقول البشرية تأخذ فى الغالب صورة اتجاه واحد من الدول النامية إلى الدول المتقدمة وإن كان ذلك لا يمنع من وجود هجرة للعقول البشرية من دول متقدمة إلى دول أخري مماثلة أو أكثر تقدما أو ظروف العمل بها أحسن وأكثر إغراء . وقد ثارت فى بريطانيا ضجة فى السنوات الأخيرة حول هجرة العقول البشرية منها . وتعالت الصيحات بتقييد هذه الهجرة إلى البلاد الأخري لا سيما الولايات

المتحدة الأمريكية التى تستقطب أعدادا كبيرة من هذه الكفاءات المهاجرة . فأكثر من ربع الأطباء فى المستشفيات الأمريكية هاجروا إليها من بلاد أخرى . منهم كثيرون من انجلترا وأمريكا الجنوبية والهند . ومن قبيل المقارنة نذكر أن ثلثى الأطباء العاملين فى شمال غرب أنجلترا من الهنود .

بيد أن موضوع هجرة العقول البشرية يمثل اهتماما كبيرا للدول النامية إن لم يكن مصدر إزعاج كبير لها . ذلك أن هذه الدول تعتمد غالبا فى تدريب وإعداد كوادرها البشرية ذات المستوى العالى من الكفاءة على الدول المتقدمة . ولكن ما يحدث أن كثيرا من طلاب البعثات الدراسية الخارجية للدول النامية يرفضون العودة بعد إكمال دراستهم الجامعية ويفضلون - ربما تحت تأثيرات وإغراءات معينة - البقاء للعمل بالدول المتقدمة التى درسوا فيها . وهذه إحدى صور هجرة العقول ، وهناك صورة أخرى للهجرة تتمثل فى هجرة الكفاءات البشرية من الوطن الأم بعد إكمال تعليمهم الجامعى ليعملوا فى ظل إغراءات مشجعة فى دول أخرى قد تكون أكثر تقدما .

وقد شغل الباحثون بدراسة الأوجه المختلفة لهجرة العقول البشرية وعلاقاتها بالتنمية ومحاولة قياس وتفسير النتائج الإقتصادية المترتبة عليها . وكذلك دراسة المكاسب والخسائر المترتبة على الهجرة . وليست هذه عملية سهلة لإرتباط هجرة العقول بعوامل إجتماعية وإقتصادية ونفسية وتاريخية وسكانية . وحساب مكاسب الهجرة وخسائرها لابد أن يدخل فى حسابه أثر هذه العوامل جميعها . وهى عوامل تتداخل فيما بينها وتتشابك بدرجة يصعب معها قياس نتائجها . فمن الصعب مثلا دراسة نتائج أثر العامل النفسى على انخفاض إنتاجية كفاءة بشرية يفرض عليها العمل بالقوة فى ظروف غير مرغوبة . كما أنه من الصعب تقدير نتائج هذا العامل . وبالمثل يمكن القول بأنه من الصعب التوصل بدقة إلى نتائج موثوق بها عن الآثار الإقتصادية المترتبة على الهجرة . إن الخسارة النهائية التى تلحق بالوطن الأم نتيجة هجرة كفاءة بشرية وطنية يعتمد على حساب القدر الذى لحق بالإقتصاد القومى نتيجة لذلك . وفى نفس الوقت لابد أن تدخل فى حساباتها العائد الذى قد يعود عليها من تحويل المكاسب المالية للكفاءات البشرية المهاجرة . فإذا كان التعليم ينظر إليه على أنه استثمار فى العنصر البشرى فإنه يمكنه بناء على هذا إعتبار الكفاءات

المهاجرة إستثمارا له عائد مادى على الدولة الأم .. يضاف إلى ذلك ما يترتب على زيادة كفاءة القوة البشرية نتيجة الخبرة والتدريب الذى تكتسبه من خلال عملها فى الدول الأخرى لاسيما المتقدمة منها . إن الكفاءة البشرية قد تعتبر طاقة معطلة أو طاقة لا يستفاد منها كاملا إذا هى قامت فى الوطن الأم بعمل يقل عن مستوى كفاءتها أو غير تخصصها . ويمكن أن ينظر إلى هجرة العقول البشرية فى ضوء الظروف التاريخية كما هو الحال مثلا فى هجرة كثير من اللبنانيين إلى الأمريكتين . وهذه الظروف التاريخية يمكن أن تكون لها فائدة فى تفسير وفهم أسباب الهجرة وأبعادها . وكذلك يمكن أن ينظر إلى هجرة العقول البشرية فى ضوء العامل السكانى. فدولة كالهند مثلا لديها أعداد كبيرة من الأيدى العاملة . وفى ضوء ظروف سوق العمل المحلية فإن كثيرا منهم يفضلون العمل فى جهات أخرى لاسيما فى بريطانيا والأمريكتين .

وترتبط هجرة العقول البشرية أيضا بقدرة الوطن الأم على تشرب القوى البشرية المتعلمة وامتصاصها . وهناك افتراض يقوم على أساس أن الأفراد الذين يعودون إلى الوطن سوف يستطيعون استخدام تدريبهم ومهاراتهم التى اكتسوبها فى الخارج . وعلى هذا فإن غير العائدين يمثلون خسارة . ولكن ينبغى ألا يؤخذ هذا الإفتراض على علاته . بل إنه يصبح افتراضا مشكوكا فيه عندما توجد بطالة أو عمالة زائدة بين المتعلمين . وكثيرا ما تستخدم معدلات البطالة كمؤشرات للتنبؤ بالهجرة . ويصبح التحرك من مناطق البطالة إلى مناطق العمل هجرة مرغوبا فيها . ذلك أن الهجرة فى هذه الحالة تساعد على توزيع قوى العمل ووضع القوى البشرية حيثما تكون الحاجة إليها . ولكن هذا التعليل نفسه يلقى مقاومة من جانب الدول ولا تعترف به .

وهناك وسيلة بسيطة مختصرة توصل إليها «ميشيل هرفيه» يمكن بها عمل حساب تقديرى للقدرة الوطنية على امتصاص القوى العاملة مع ربطها بالطلبة المغتربين غير العائدين إلى الوطن . وقد عمد «هرفيه» من أجل التوصل إلى ما يسميه الطلب الحقيقى أو الفعال للقوى البشرية ذات المستوى العالى إلى المطالبة بين عدد طلبة التعليم الجامعي لكل مائة ألف من السكان وبين دخول الأفراد فى ١٠٢

دولة . ثم استخدم معادلة للإنحدار لحساب أعداد الطلاب المتوقعة لكل دولة أى عدد الطلاب اللازمين لاشباع الطلب الحقيقى . وبمقارنة أعداد الطلاب المتوقعة بالأعداد الحقيقية أمكنه تحديد العدد الفائض أو العجز فى كل دولة . وقد وجد هرفيه - كما كان متوقعا - أن كثيرا من الدول التى ظهر فيها فائض كبير كانت هى الدول التى كانت كثيرا ما تذكر عند الكلام عن استنزاف العقول . وقد وجد أن الدول التى يوجد بها أعداد كبيرة فائضة من المتعلمين تضم على سبيل المثال الفلبين وتايلاند وكوريا والهند ولبنان وسوريا والأرجنتين . أما الدول التى تواجه نقصا فيسميها هرفيه دول الأزمة ومن أمثلة الدول المرشحة لأن تكون دول أزمة فى رأيه هى إيران وألمانيا وهايتى والنرويج .

حساب المكاسب والخسائر للهجرة :

شغل الباحثون بدراسة موضوع حساب المكاسب والخسائر المترتبة على هجرة العقول والكفاءات البشرية . ويقدم لنا «مايرز» أحد النماذج التى يمكن على أساسها حساب هذه المكاسب والخسائر فى ارتباطها بالتعليم والعمل كمتغيرين رئيسيين . وهذا النموذج يقوم على أساس حساب المكاسب والخسائر للهجرة معتمدا على مقارنة أعداد الأفراد فى كل فئة من الفئات الأربع التى ينقسم إليها النموذج الذى وضعه . ويمكن تحديد قيمة تقديرية للأفراد فى كل فئة من هذه الفئات الأربع على أساس من الرأسمال البشرى . ويوضح الشكل التالى نموذج الهجرة لمايرز :

		مكان العمل	
		فى الخارج	فى الوطن
مكان التعليم	فى الوطن	٢	١
	فى الخارج	٤	٣

وتتكون الفئة (١) من جميع الأفراد الذين تعلموا فى الوطن وبقوا للعمل فيه ،

أى أنهم لم يهاجروا بقصد العمل أو التعليم . وهذه الفئة تعتبر المجموعة الأساسية لغير المهاجرين وعلى أساسها يمكن مقارنة الأشخاص المهاجرين . أما الفئة (٢) فتتكون من الأفراد الذين تعلموا فى الوطن لكنهم هاجروا للعمل فى الخارج . وهذه الفئة تمثل عنصر استنزاف للعقول . وتمثل الفئة (٣) الأفراد الذين تعلموا فى الخارج لكنهم عادوا للعمل فى الوطن الأم . وهذه الفئة تمثل مكسبا محتملا لكفاءة بشرية تعلمت فى الخارج جزئيا أو كليا على نفقة دولة أجنبية . وتمثل الفئة (٤) الأفراد الذين تعلموا فى الخارج وبقوا هناك للعمل أيضا . وهذه الفئة مثلها مثل الفئة (٢) تمثل أيضا عنصر استنزاف للعقول .

ويمكن الإستفادة من هذا النموذج فى عقد مقارنات للهجرة بين الدول على المستوى العالمى . وإذا ما قورنت الإحصاءات الدقيقة ولو بدرجة معقولة تسمح بتصنيف فئات المهاجرين وغير المهاجرين ذوى المستوى العالمى على المستوى القومى يمكن عمل مقارنات للمكاسب والخسائر بين الدول . ولتوضيح ذلك بمثال تطبيقى للمقارنة بين ثلاث دول نفترض أن لدى كل دولة منها تصنيفا للأفراد ذوى التعليم الجامعى والعالى على أساس مكان التعليم والعمل . ولنفترض أن عددهم مائة تسهيلا للحساب حتى يكون العدد فى كل فئة نسبة مئوية من العدد الكلى . فى النهاية سيكون لدينا توزيع إفتراضى للأفراد بين فئات التعليم والعمل على أساس نموذج الهجرة على النحو التالى :

مكان التعليم		مكان العمل: فى الخارج	مكان العمل: فى الوطن
فى الوطن		٢ ٥	١ ٤٠
فى الخارج		٤ ٥	٣ ٥٠

الدولة (أ)

		مكان العمل	
		فى الخارج	فى الوطن
مكان التعليم	فى الوطن	٢ ٢٠	١ ٧٠
	فى الخارج	٤ ٥	٣ ٥

الدولة (ب)

		مكان العمل	
		فى الخارج	فى الوطن
مكان التعليم	فى الوطن	٢ ٥	١ ٨٥
	فى الخارج	٤ ٥	٣ ٥

الدولة (جـ)

من هذه النماذج يمكن أن نستنتج أن الدولة (أ) أقرب ما تكون إلى دولة إفريقية نامية لا تزال إلى حد كبير تعتمد على إعداد أفرادها بالدراسة فى الخارج . إذ تصل نسبة الأفراد الذين يدرسون بالخارج ٥٥٪ هى مجموعة الفئة (٣ ، ٤) . أما نموذج الدولة (ب) فهو أقرب ما يكون إلى دولة متقدمة تدرب أو تعد معظم قوتها العاملة فى داخل الوطن أى ٩٠٪ منها هى مجموع الفئتين (١ ، ٢) . لكن هذه الدولة يرتفع فيها معدل تصدير المهارات البشرية . إذ يصل المعدل إلى ٢٥٪ هى مجموع الفئتين (٢ ، ٤) . والدولة (جـ) يمكن أنم تكون دولة نامية مثل الهند أو الأرجنتين التى تدرب أو تعد معظم قوتها العاملة فى الوطن (٩٠٪ كما فى المثال) .

نماذج عالمية :

إذا نحن تناولنا النماذج العالمية الخاصة بالهجرات الدولية بما فى ذلك هجرة الطلبة من المنظور المقارن فإننا نجد أن معظم المعلومات المتوفرة عن هذه النماذج مستمدة من الإحصاءات القومية . وقلما يوجد على المستوى القومى إتفاق على حجم الهجرة بما فيها الهجرة ذات المستوى العالمى . وكثيرا ما يكون من الصعب على المستوى القومى أيضا توفر التفصيلات الضرورية للبيانات حسب الجنس والسن ونوع العمل .. الخ ، مما يعطى معنى للأرقام الكلية الإجمالية . وهكذا يظل من الصعب تحديد الأبعاد الحقيقية للهجرة . ولكن على الرغم من ذلك يبدو أن معظم الباحثين يؤيدون الإستنتاجات العامة التالية :

١- أنه على الرغم من حدوث تدفقات من الهجرة ذات المستوى العالمى بين الشعوب المتقدمة والشعوب النامية فإن التدفقات الأساسية المتزايدة للهجرة إنما تحدث من الدول النامية إلى الدول المتقدمة .

٢- أن حفنة من الدول النامية على ما يبدو هى التى تقدم معظم الكفاءات المهاجرة.

٣- أن الولايات المتحدة الأمريكية هي الدولة المضيفة لمعظم الطلبة وهى المستقر الأخير لأكبر عدد من مهاجرى المستوى العالمى من الكفاءات .

٤- أن معظم المهاجرين ذوى المستوى العالمى هم من الأطباء والعلميين .

٥- أنه على الرغم من وجود فروق كبيرة بين الدول فإنه يبدو أن هناك نسبة ضئيلة نسبيا من الكفاءات ذوى المستوى العالى تهاجر عبر الحدود طلبا للعمل .