«سباق العقول المحموم» وتاريخ دراسات الدكتوراه في الوطن العربي

ديفيد ميلز(*)
جامعة أوكسفورد.

ترجمة: منير السعيداني

مقدمة

في آذار/مارس 2016 نشرت منظمة «جامعات المملكة المتحدة» الممّثِلة لجميع جامعات المملكة المتحدة تقريراً بعنوان «طلبة الدراسات العليا الدوليون: ميزة المملكة المتحدة التنافسية». واستناداً إلى المعطيات التي تم استقاؤها من 115.000 ردٍّ على أسئلة «بارومتر الطالب الدولي» (International Student Barometer)، يشير معدّو التقرير إلى أن المملكة المتحدة تحظى بأعلى نسبة من رضا الطلبة الباحثين في العالم، بل والأفضل من ذلك، وعلى حد اعتبار محرّري التقرير، زادت المملكة المتحدة من «حصتها في السوق» في مقابل حصة «المنافسين الرئيسيين»، ولا سيّما الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا. وبعد أن أبرز التقرير أن النمو قدره 24 بالمئة في عدد طلبة الدراسات العليا الدوليين في المملكة المتحدة على امتداد ثماني سنوات، خلص التقرير إلى أن الاستعانة بأفضل «المواهب البحثية» كان أمراً أساسيّاً بالنسبة إلى «مجال البحث الوطني» (Universities UK, 2009: 9). وفي الوقت ذاته، يشير التقرير إلى أن كندا وأستراليا قد زادتا حصّتيهما في هذه السوق الربحية بما يقارب 70 بالمئة و90 بالمئة بالترتيب.

وتتفق عائدات الجامعات المالية من انتداب طلبة الدراسات العليا الدوليين بصورة كاملة مع السياسات العلمية الوطنية التي تسعى إلى اجتذاب أفضل المواهب الأكاديمية. وتتنافس بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي على اجتذاب أقدر الطلبة الباحثين سعياً منها وراء الحصول على ميزة تنافسية في ظل «اقتصاد المعرفة» العالمي المدفوع في ما يبدو بالاكتشاف العلمي والابتكار التكنولوجي، كما يسعى العديد من برامج التمويل في الاتحاد الأوروبي أيضاً إلى دفع الحراك الأكاديمي. ولكن هذا العدد الهائل من المبادرات الوطنية والإقليمية وبرامج المنح الدراسية تسهم إلى حدٍّ كبير في تعزيز وإدامة

(*) البريد الإلكتروني: david.mills@education.ox.ac.uk

الشبكات الأكاديمية العابرة للحدود الوطنية والتدرجات الهرمية للمعرفة التي أُنشئت منذ قرن مضى خلال الفترة الاستعمارية المتأخرة (Pietsch, 2016).

يقدم التقرير قراءة مفيدة لأولئك المعنيين بتعليم الدكتوراه. فمن خلال تحويل تعليم الدكتوراه إلى سوق تنافسية صارت أعداد الطلبة مؤشراً على ترتيب الجامعات ومدى نجاحها، ولكنه يخلّف الكثير من مناطق العتمة حول آثار آخر مراحل حراك الطلبة على الصعيد العالمي. ولا يعير التقرير اهتماماً إلى تداعيات ذلك على الجامعات في البلدان متوسطة ومنخفضة الدخل التي تسعى أيضاً إلى بناء قدراتها البحثية الخاصة وبرامجها لتدريب طلبة الدكتوراه. وقد ظهر مفهوم «هجرة الأدمغة» أو «هجرة العقول» لأول مرة في ستينيات القرن العشرين لوصف فقدان بريطانيا خبرتها العلمية لصالح أمريكا في خمسينيات القرن العشرين (Balmer, Godwin and, Gregory, 2009)؛ غير أن هذه الظاهرة لطالما كانت موجودة. وقد صار نطاق التدفق العلمي من العديد من البلدان منخفضة الدخل اليوم أكثر اتساعاً من ذي قبل. وما زالت تلك البلدان تفقد أفضل طلابها الذين يقصدون أوروبا والولايات المتحدة وأستراليا من أجل استكمال دراساتهم لنيل دراسة الدكتوراه. وعلى غير المتوقع، يشير التقرير بشكل صريح إلى تنامي التنافس بين الجامعات، فيما كان تناوله مقتضباً لتداعيات ذلك على ثقافات التدريب البحثي وأنظمة العلوم الوطنية.

يبسط هذا المقال نظرة على ماضي العلوم الاجتماعية العربية وحاضرها ومستقبلها من خلال التركيز على تعليم الدكتوراه. وهو ينطلق من النبش في جذور حركة الطلبة على الصعيد الدولي في أواخر الحقبة الاستعمارية. وبمعية طلبة من سائر أرجاء الإمبراطوريات الاستعمارية الأوروبية، سافر عدد كبير من الطلبة المصريين واللبنانيين والعرب الآخرين إلى بريطانيا وفرنسا للحصول على التدريب في دراسات الدكتوراه. وقد ساعدت الاتصالات الشخصية والعلاقات الإشرافية على ترسيخ الشبكات الأكاديمية الاستعمارية وتعزيزها. وفي الوقت ذاته، ساهمت هذه الشبكات الجديدة في تيسير النشاط الطلابي والسياسة المناهضة للاستعمار.

وتستند المنافسة العالمية على اجتذاب طلبة الدراسات العليا ذوي المواهب البحثية في الوقت الحالي إلى هذه الترابطات الاستعمارية، ولكنها تعزز في الآن ذاته أشكالاً جديدة ومحفزات للحراك الأكاديمي. ويحاجج هذا المقال ببروز أهمية التسلسل الهرمي الجامعي على الصعيد العالمي. وإذا كان من التطلعات الرئيسية أن تؤكد العلوم الاجتماعية على أن التجديد النظري ينمو من خلال الحوار مع المعرفة «المحلية» المستندة إلى أسس تجريبية، فإن السفر إلى خارج البلاد للدراسة والبحث ينطوي على آثار متناقضة. فهو ييسِّر تدفق الأفكار النظرية والعمل المقارن ولكنه يحدّ في الآن ذاته من ثقافات التدريب البحثي ومن قدرات البحث الاجتماعي على المستوى المحلي. ومن الآثار المترتبة على هذا «الانفتاح» الأكاديمي (Bayart, 2000) هو تعزيز تأثير النماذج النظرية والتخصصية الأوروبية ـ الأمريكية.

وينتهي المقال بالنظر في مستقبل العلوم الاجتماعية من خلال مراجعة مبادرات بناء القدرات البحثية الوطنية والإقليمية، مع إبراز تزايد التشديد السياسي على «التأثير» غير الأكاديمي. ويبرهن المقال على أن العلوم الاجتماعية العربية والأفريقية كانت بحكم الضرورة رائدة في مقاربات الإنتاج العلمي التعاونية وعلى أن ذلك يقدم أفكاراً متبصِّرة للأوساط الأكاديمية بشكل أعم.

أولاً: الشبكات الأكاديمية الاستعمارية ونهضة تعليم الدكتوراه

يرجع تاريخ تنقل الطلبة من الشرق الأوسط في اتجاه أوروبا إلى السياسات الاستشرافية التي اتبعها مُحمّد عَلِي، مُصلح مصر الأوتوقراطي، خلال القرن التاسع عشر بشأن التعليم والتدريب. ولمَّا كان محمد علي قد خاض الحروب ضد جيوش نابليون الغازية سنة 1801، فقد استلهم أفكار أوغست كونت حول النظام والتقدم التي تبناها الخبراء والعلماء الفرنسيون الذين وفدوا إلى مصر. وإدراكاً منه لضرورة منافسة القوى الأوروبية، كان محمّد علي أوّل حاكم شرق أوسطي يجعل من إرسال الطلبة إلى الخارج مظهراً رسميّاً في السياسة الحكومية (Bevis, 2016).

وقد تبنى محمد علي باشا مخططات طموحة لتحديث منظومة الري والصحة العمومية والبنية التحتية (Abaza, 2010). وبالتوازي مع الإرشاد الديني الذي كانت توفّره المساجد، أدخل محمد علي معاهد مختصة مهنية للهندسة والتخصصات التقنية؛ حيث أسس 67 معهداً عالياً فيما بين عامي 1811 و1836 واستعان بأساتذة وخبراء أوروبيين للتدريس بها. وانطوت الخطة على تدريب أجيال جديدة من المصريين من طريق إرسال «البعثات» إلى الخارج، فقام محمد علي وخلفاؤه بإرسال بعثات منتظمة من الطلبة إلى فرنسا أولاً ثم إلى بريطانيا.

وعلى الرغم من الاقتطاعات من التمويلات التي فرضتها الإدارة البريطانية الوافدة في ثمانينيات القرن التاسع عشر، بحلول عام 1914، كان ما يفوق 750 طالباً مصرياً يدرسون في بريطانيا من بينهم 50 على حساب الحكومة (Bevis, 2016)، فيما كان آخرون يتلقون تمويلاً خاصّاً معتمدين على الإنفاق العائلي. وقد حفّز التردد البريطاني في الاستجابة للطلب المحلي على التعليم الثانوي (بحلول عام 1902 لم يكن هناك سوى 3 مدارس حكومية فقط في مصر) النزعة الدولية لدى الطبقات الوسطى المصرية بالتوازي مع تأثير الجالية الأوروبية متنامية العدد التي كان عدد أفرادها يناهز 290,000 في عام 1907 (Perraton, 2011).

وساهم تأسيس جامعة مصرية وطنية جديدة في عام 1908 في تعزيز هذا التوجه. فصارت جامعة القاهرة (مثلما تمت إعادة تسميتها لاحقاً)، إلى جانب المعاهد العليا المهنية التي سبقتها في الوجود واستوعبتها الجامعة، محوراً رئيسيّاً للتركيز في الحياة السياسية والفكرية لمصر القرن العشرين، وأنموذجاً يقتدى به لدى جامعات الوطن العربي. وقد ثبت

اعتمادها في بدايتها على الكوادر الأكاديمية الأوروبية عدم جدواه؛ إذ انقاد بها إلى منافسة حاملي جنسيات البلدان المتغارمة مع القادة المحليين على الاستحواذ على النفوذ السياسي. وانتهى ذلك بالحكومة المصرية إلى أن ترسل 2000 طالب آخرين للدراسة في الخارج فيما بين الحربين بغية تعريب هيئة التدريس بالجامعة. وقد تمكن العديد ممن عادوا حاملين شهادات الدكتوراه من بناء مسارات أكاديمية وسياسية ذات أثر. ولئن كان تأسيس المعاهد التبشيرية الخاصة في سائر أرجاء المنطقة سابقاً لبعث جامعة القاهرة، فإن التزامها كان منصرفاً أساساً إلى تعليم جماعاتها الدينية في مرحلة ما قبل التخرج الجامعي.

وقد أدى الاعتماد الرسمي البريطاني لشهادات ما بعد التخرج سنة 1918 إلى تغيير مهم في حراك الطلبة الدوليين. فحتى بدايات القرن العشرين، لم يكن هناك إلا تعاون رسمي ضئيل بين الجامعات البريطانية وتلك التي كانت تقع على امتداد الإمبراطورية الاستعمارية عموماً (Ashby, 1963). وكان عدد كبير من الجامعات في كندا وأستراليا وجنوب أفريقيا ونيوزيلاند قد تأسس خلال القرن التاسع عشر، وغالباً قبل الجامعات البريطانية، وكانت تعتمد على شبكات أكاديمية غير رسمية من زملاء أكاديميين بريطانيين لدى انتداب هيئات التدريس (Pietsch, 2013). وبفضل نزعتها نحو الإصلاح، اكتسبت هذه الجامعات «المهيمنة» صيتاً بحثياً راسخاً وصار يُنظر إليها باعتبارها جزءاً من عالَم أكاديمي بريطاني متسع المدى (إذا صُنِّف عرقيّاً).

وعند منعطف القرن العشرين، قاد التربوي الإمبريالي وعضو مجلس أمناء صندوق سيسيل رودز، جورج باركن الدعوات إلى تكوين شبكة من الجامعات الإمبريالية، وقد انتهت نداءاته إلى الانهيار وسط مخاوف من المركزية والتخصص القسري. وقد تشكك الكثيرون في النداءات المطالِبة بالتنسيق وترشيد الموارد التربوية خشية افتقاد الاستقلالية المؤسسية. على بعد عقد من ذلك، كان أول مؤتمر رسمي يعقده «مكتب جامعات الإمبراطورية البريطانية» في سنة 1912 ناجحاً؛ حيث توّج بإنشاء «مركز لتبادل المعلومات» المؤسسية. وبفضل دعم المكتب، أصبح إنشاء درجة الدكتوراه البريطانية ممكناً في سنة 1918 (Simpson, 1983) في خضم مضض الاعتراف بتفوق الدكتوراه والأنموذج البحثي الجامعي الألمانيين. وكانت الشهادة الجديدة تتطلب من الجامعات أن تعترف بالمؤهلات الدراسية التي تم الحصول عليها في مرحلة ما قبل التخرج وأن تقرّها، مما سهّل تدفق طلبة البلدان المستعمرة نحو الجامعات البريطانية وكذا اجتذاب طلبة الولايات المتحدة الأمريكية، ما لم يقصدوا ألمانيا للدراسة. ولئن تمّ رفض المقترحات بأن تكون درجة الدكتوراه مقصورة على الطلبة الدوليين، فإن أكثر من نصف طلبة الدكتوراه في أوكسبريدج خلال عشرينيات القرن العشرين كانوا ينتمون إلى تلك الفئة (Pietsch, 2013).

وقد نجحت الشهادات الجديدة في خلق مجتمع إمبريالي متخيَّل للأكاديميين البريطانيين. وصار عدد متنام من الطلبة الخريجين يُنتدبون من كندا ومصر والهند وجنوب أفريقيا والولايات المتحدة الأمريكية. كما ساهمت مخططات المنح الدراسية الدولية، مثل منحة سيسيل رودز، في الترويج حيث قدمت سوابق جديرة بالدراسة. ولئن

كانت أفواج الطلبة الأوفر عدداً خلال تلك الفترة من الهند، فإن مصر كانت هي أيضاً منبعاً لاجتذاب الخريجين بنسبة 6-7 بالمئة من مجموع طلبة الدكتوراه في المملكة المتحدة خلال الثلاثينيات من القرن العشرين. وكان أغلبهم يدرسون العلوم أو الطب، مما دفع بعددٍ من طلبة الطب الهنود للشكوى من تفضيل زملائهم المصريين عليهم لشغل الوظائف الشاغرة. وفي سنة 1926، أحصى المكتب الاستعماري البريطاني 1421 خريجاً هنديّاً و793 خريجاً «أفريقيّاً» و351 خريجاً مصريّاً يدرسون في بريطانيا، معظمهم بمنح حكومية (Perraton, 2011). وظهرت تدريجيّاً أنماط جديدة في الدراسة وفي التوظيف المؤسساتي. فمن بين 450 طالب دكتوراه مصرياً أنهوا دراساتهم في سبع جامعات بحثية بالمملكة المتحدة وتناولهم رينات سيمبسون بالبحث (Simpson, 2009) خلال الأربعين سنة التي انتهت بسنة 1959، درس نحو 40 بالمئة منهم الهندسة أو علم الأحياء. وكان أكثر من 110 طلاب مصريين قد أكملوا دراساتهم في إمبريال كولدج لندن (الكلية الإمبريالية للعلوم والتكنولوجيا والطب) في حين درس عدد كبير من الطلبة التسعين الذين أكملوا دراسات الدكتوراه في جامعة إدنبرة الفنون أو العلوم الاجتماعية، بينما درست مجموعة صغيرة اللغة والثقافة في جامعة أكسفورد.

وأدت ثورة 1952 بقيادة جمال عبد الناصر إلى ضخ استثمارات ضخمة في التعليم الجامعي. ولكن على الرغم من طموحاته التحديثية، فقد كان الاقتصاد المصري المتعثر عاجزاً عن استيعاب النمو السريع لأعداد خريجي العلوم والتكنولوجيا. كما عانى علم الاجتماع هو الآخر في ضوء عدم تسامح أيديولوجيا تحديث الدولة مع الرّوح النقدية أو المعارضة إلا بالنزر القليل. وكانت الموافقة على البحوث موضع مصادقة وزارية أدت إلى تجريم جمع البيانات دون الحصول على التصديق (Abaza, 2010). وتنامت البطالة مثلما تنامت هجرة أصحاب المهارات إلى الخارج. ويشير نزيه أيوبي (Ayubi, 1983) إلى أنه في أواخر ستينيات القرن العشرين حصل ما يزيد على 70 بالمئة من مجموع المصريين المهاجرين على التدريب في مجال العلوم والتكنولوجيا. وغادر 30 ألف مصري من دون عودة، وكان مليون مصريّ آخرون قد قضوا فترات كبيرة في العمل خارج البلاد. وقد عزز هذا منطق «الانفتاح» الأكاديمي (Bayart, 2000) القائم حتى يومنا هذا، بحيث أدى إلى تقويض مبادرات بناء القدرات المؤسسية المحلية.

بالتوازي مع الجهود البريطانية، طورت فرنسا هي أيضاً برنامجاً لتقديم المنح الاستعمارية إلى البلدان المستعمَرة والمنتدب عليها، مستفيدةً من إنشاء المركز الوطني الفرنسي للبحوث العلمية سنة 1939. وفي سنة 1959 وحدها، كان 25000 باحث يدرسون في فرنسا (McCloy, 1961)، وقد أسست هذه الشبكات أنماط الهجرة القائمة إلى يومنا هذا. وفي سنة 2012/2011، كان 43 بالمئة من مجموع الطلبة الأجانب الدارسين بفرنسا من بلدان المغرب العربي وأفريقيا الناطقة بالفرنسية (Pietsch, 2016).

وبالنظر إلى تاريخ النفوذ الفرنسي والأمريكي، يمثل لبنان تناقضاً مفيداً للمقارنة مع مصر، إذ يعكس تنوّع نظامه التعليمي العالي استقلالية أقلياته الدينية والثقافية منذ الحقبة

العثمانية. وعلى أثر تأسيس البعثات التبشيرية الأمريكية والفرنسية معاهد لها خلال ستينيات وسبعينيات القرن التاسع عشر، فقد تبعتها جامعات خاصة أخرى بعضها صُمّم على المنوال الأمريكي وبعضها تلقى مصادقة الجامعات الفرنسية.

وفي سنة 1951، انطلقت أول جامعة حكومية لبنانية (والوحيدة)، هي الجامعة اللبنانية التي بدأت ككلية لتدريب المعلمين. كما أسهم تأسيس المجلس الوطني اللبناني للبحوث العلمية في عام 1962، على غرار المركز الوطني الفرنسي للبحوث العلمية، في تعزيز ثقافة البحث على الصعيد المحلي. وتضم الجامعة حالياً أكثر من 30 مبنى ويدرس بها 40 بالمئة من مجموع الطلاب اللبنانيين. وهي أكبر جامعة من بين ما يزيد على 40 جامعة لبنانية، وأولى الجامعات التي بدأت في منح شهادات الدكتوراه. وقد أدرجت في عداد هياكلها ثلاث «مدارس دكتوراه» في بداية القرن الواحد والعشرين من أجل تعزيز التدريب في مرحلة الدراسات العليا. ومقارنة بنظيراتها الخاصة، فقد ناضلت الجامعة اللبنانية من أجل إعلاء صيتها الخاص بالتوازي مع رفعها التحدي الآخر المتمثل باستدامة البحث طوال السنوات التي سادها عدم الاستقرار، وفي ظل ثقافة سياسية طائفية تكون فيها المؤسسات خاضعة للمساءلة أمام زعمائها الدينيين والسياسيين. وتواجه الجامعة الأمريكية ببيروت تحديات مختلفة؛ فعلى الرغم من تاريخها الطويل، إلا أن متطلبات الاعتماد الأمريكي المُصَادِقِ تحدّ من فرص دراسة الدكتوراه (Anderson, 2011; Hanafi and Arvanitis, 2015).

ثانياً: التسابق المحموم على الأدمغة

كان أحد التقارير بالغة الأثر الصادرة عن شركة ماكنزي (McKinsey) في سنة 1998 بعنوان «حرب المواهب» من أوائل التقارير التي أبرزت الكيفية التي واجه بها عالم الأعمال تنافساً لا يكلّ على الأفضل بين الموظفين «ورأس المال البشري» (Chambers [et al.], 1988). وما تزال هذه الرؤية توجه السياسات العلمية والاستراتيجيات البحثية الوطنية، وهذا في جزء منه بفضل تبني منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والبنك الدولي لرؤية «اقتصاد معرفة» يدفعه «رأس المال البشري». وانضم الأكاديميون إلى هذه الرؤية، منظّرين لظهور «نوع ثان» من إنتاج المعرفة (Gibbons [et al.], 1994) مع توصيفات للنظام الجامعي على أنه «محرك التنمية» للاقتصاد العالمي الجديد (Castells, 1993). وبدأ خطاب هذه السياسات في التأثير في الاستراتيجيات الصناعية والتكنولوجية. ففي سنة 2000، مُنحت 158,000 درجة دكتوراة جديدة في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وبعد اثنتي عشرة سنة قفز هذا الرقم إلى 247,000، أي بزيادة تعادل 56 بالمئة (OECD, 2015). وقد أدى هذا التحول نحو تعليم الدكتوراه «الجماعي» أيضا إلى مستويات متزايدة من حراك الطلاب، فيمثل الطلبة الدوليون 27 بالمئة من الحاصلين على درجة الدكتوراه في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، مقارنة بما لا يتجاوز 8 بالمئة من الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي.

وقد أدى إطلاق جامعة شنغهاي جياو تونغ لمؤشر «التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم» سنة 2003 إلى زيادة التنافس بين الجامعات، مختزلاً منظومة البيئة الأكاديمية المعقدة والمتمايزة إلى قائمة واحدة لأفضل 500 جامعة. وكما هو الحال مع كل القياسات، فقد أدى الانتشار اللاحق لهذه القوائم الوطنية والعالمية إلى تشويه طلب الطلبة على الجامعات وأجندات السياسات الوطنية. فقد سعى العديد من البلدان إلى تركيز التمويل البحثي والخبرات في عدد محدود من الجامعات «ذات المستوى الدولي»، للحفاظ على سوق طلابها وسمعتها. وفي خضم قلق السياسات بخصوص الترتيب ضمن «المائة الأوائل»، يبدو عنوان كتاب وايلدافسكي «سباق العقول العظيم: كيف تعيد الجامعات الدولية تشكيل العالم»، أكثر دقة من أي وقت مضى (Wildavsky, 2011). وقد تعددت الاستجابات السياساتية لهذا الوضع. فقد بدأت ألمانيا سنة 2006، نتيجة القلق إزاء ترتيب جامعاتها المتدني نسبيّاً، في تركيز تمويلاتها للبحث وللتدريب البحثي في مجموعة منتخبة من الجامعات، كجزء من «مبادرة التميز» التي أطلقتها (Kehm 2015). واتبعت فرنسا نفس الخطوات بإنشاء «جامعة ضخمة» جديدة هي باريس ساكلي (Paris-Saclay). فيما أطلقت الولايات المتحدة الأمريكية أول مبادرة لجذب الطلبة الأجانب في أفريقيا. (MacGregor and Kokutse, 2016) وتحمل صفحات مجلة «التايمز للتعليم العالي» *Times Higher Education* وجريدة «أخبار الجامعات بالعالم» *World University News*، كل أسبوع قصصاً مماثلة.

وقد زاد من سرعة هذه العملية الجهود الحثيثة التي بذلتها كل من مجلة **التايمز للتعليم العالي** وشركة كواكاريللي سايمنودز (QS) في التسويق المتقاطع لمنتجاتهما الخاصة بالتصنيف. وقد أبرزت خرائط التركز الجغرافي للمائتي جامعة الأعلى ترتيباً في العالم (وكلها تقريباً موجودة في أوروبا وأمريكا الشمالية) التفاوتات العالمية بين الجامعات (Hennig, 2015)، ولكن التفاوتات المتنامية داخل الأنظمة الوطنية ذاتها تعد أقل وضوحاً. فقد رسم هاريسون وزملاؤه (Harrison [et al.], 2015) خريطة «التحالفات الجامعية عبر الإقليمية» الجديدة التي تربط بين مؤسسات المملكة المتحدة ذات الترتيب المتشابه، وهو ما أوجد تجمعات للخبرة في استجابة للتمويل التنافسي للتعليم العالي «للاقتصاد السياسي المتحول بشكل مكثف إلى الليبرالية الجديدة». وعلى الرغم من الدلائل المستقاة من الولايات المتحدة الأمريكية على نجاح أنظمة التعاون الإقليمي، تجد جامعات «النخبة» البحثية في المملكة المتحدة صعوبة في العمل بشكل تعاوني مع نظرائها الإقليميين المختصين بالتدريس. ويصف فان دير ويند (Van der Wende, 2015) تحدياً مماثلاً يواجه تجارب التعاون الأكاديمي الأوروبية و«الحاجة» إلى ما يقارب مليون باحث من ذوي المهارات الكمية، بما ينطوي عليه ذلك من خطر إغفال المهارات النوعية الدقيقة. ويتنبأ فان دير ويند بتمركز قدرات البحث العلمي والتكنولوجي في عدد محدود من المراكز الإقليمية على حساب «التوصيف الشمولي الأوسع للجامعات» في عدد معين من المناطق والبلدان الأضعف في أوروبا (Van der Wende, 2015). وفيما أسهمت أطر الاتحاد الأوروبي التمويلية مثل «أفق (Horizon 2020) «2020 في دعم التعاون الدولي، فقد ظلت الموارد مركزة في الغالب ضمن الشبكات التي تضم مؤسسات النخبة البحثية (IEK 2016).

وتظهر تطلعات مماثلة في استراتيجيات اقتصادات بلدان البريكس BRICS «الناشئة». فقد سعى برنامج «عِلْمٌ بلا حدود» البرازيلي الذي أنشئ في سنة 2011، إلى إرسال 100,000 طالب إلى الخارج بمِنَح دراسية على الرّغم من أن الاقتطاعات على الميزانية في سنة 2015 قد أدت إلى تعليق البرنامج منذ ذلك الحين، بل إن جنوب أفريقيا كانت أكثر تمتعا بالرؤية الاستشرافية. فقد اعتمد مخططها التنموي الوطني لسنة 2010 والمسمى «رؤية 2030» اقتصاد المعرفة الوطني بشكل كامل. بانتقاله المتجاوز لتركيز سابق على الإتاحة والمساواة، وضع المخطط لنفسه هدفاً هو إنتاج 100 طالب دكتوراه لكل مليون نسمة، وهو ما عني تزايد عدد طلبة الدكتوراه المتدربين مما يقارب 1.400 كل عام سنة 2010 إلى ما يفوق 5000 في حدود سنة 2030 (Cloete [et al.], 2015). وبينما تعترف جنوب أفريقيا بالتحديات الكبرى لتطوير الطاقة الإشرافية والحوافز الطلابية، فهي تسعى إلى أن تكون مركزاً إقليميّاً للتدريب من أجل الحصول على درجة الدكتوراه، مع تنامي أعداد الطلبة الباحثين الذين يحلون بها من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الأخرى (Cloete and Maasen, 2015). ومن بين الاستجابات الأخرى، البرنامج الذي أطلقته المملكة المتحدة عام 2015 تحت اسم Global Challenge Research Fund (GCRF) بتمويل قدره مليار ونصف مليار جنيه إسترليني، والذي أعاد ترتيب أوضاع المساعدة التنموية لما وراء البحار في سياق تنافس البلدان الأوروبية على تعزيز الصلات البحثية مع هذه الاقتصاديات الصاعدة.

وفي ما يتعلق بالحديث الدائر عن «الحصة السوقية» العالمية، فإن تعليم الدكتوراه ليس قابلاً للحصر داخل المنطق الإنتاجي الضيق، على الرغم من أن «مخرجات» الدكتوراه صارت مدخلاً آخر للقياس. وقد لا تكون المنافسة على تدريب أكبر عدد ممكن من طلبة الدكتوراه قابلة للفوز بها، حيث لا يمكن لتنسيق برامج التدريب وتعزيز الرقابة على الجودة أن تحل محل الطابع الفردي لكل رحلة بحثية. إن توحيد معايير التربية في مرحلة الدكتوراه لا يمكن أن يدعم في ذاته المزيج المركب من التفاعل الاجتماعي وبناء الثقة والعمل على الهوية الأكاديمية والإشراف والتتلمذ الذي يعد جزءاً لا يتجزأ من عملية الإشراف على رسائل الدكتوراه، ولا سيّما في مجال العلوم الاجتماعية. إن المناهج التربوية الخاصة بدراسة الدكتوراه تتطلب جهداً كبيراً ولا يمكن التنبؤ بها، وهي في حاجة إلى أن تتفاعل مع الطبيعة المتفردة للعديد من علوم الإنسانيات وعلم الاجتماع. إن «التميز» في مرحلة الدكتوراه والمقدرات البحثية المستقبلية غير ملموسة ومتعددة الأبعاد ولا يمكن البتة لاختبار الرسائل أن يقيسها كمياً. وعلى الرغم من تطلعات السياسات فإن رفع مستوى «الإنتاجية» يعد أمراً عسيراً.

إن للمنافسة عواقب أخرى ضارة، بما في ذلك التأثير على الدور الذي يلعبه التعاون الأكاديمي الدولي في الإنتاج البحثي. ولكن عبور الانقسامات عبر منظومة الجامعات العالمية لم يكن سهلاً بأي حال، وقصص التعاون البحثي غير المتوازن شائعة (Parker and Kingori, 2016). وتؤثر استراتيجيات البحث الاقتحامية، لنظم التعليم العالي الأكثر ثراءً،

بشكل مباشر على الدول ذات الترتيب الأدنى على مقياس البحث العالمي. وبرغم جاذبية خطاب الشراكة، فإن التعاون المؤسسي يمكن أن يدعم صوراً جديدة من الاعتمادية، يعمل الباحثون فيها غالباً كاستشاريين مأجورين وجامعي بيانات (Wight, Ahikire and Kwesiga, 2014). وفي أثناء ذلك يستمر كثير من البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل في إرسال أفضل طلابهم ليتم تدريبهم (وتشكيلهم ثقافياً) في مؤسسات النخبة الأوروبية والأمريكية (Adriansen [et al.], 2016). وتظهر محاولات توسط هذا التقسيم في برامج التدريب «مقسَّمة ـ الموقع» الجديدة، خاصة تلك التي تدعمها وكالات التنمية الاسكندنافية، والتي تتطلب من الطلبة أن يمضوا وقتاً في بلدانهم إضافة إلى ما يُمضونه في الجامعات المضيفة.

ثالثاً: تكثيف تعليم الدكتوراه والتسلسلات الهرمية الإقليمية الجديدة

تعد المنافسة الحالية على المواهب هي التأطير الأحدث للتعليم العالي العابر للحدود، الذي بدأ في ظل الحكم الاستعماري الفرنسي والبريطاني. ويخلق السباق البحثي العالمي فائزين وخاسرين داخل الوطن العربي، إلى جانب التدفقات الطلابية الجديدة والحراك الأكاديمي. فقد بدأت السعودية وغيرها من دول الخليج في الاستثمار بكثافة في جامعات بحثية جديدة (مثل جامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا، المنشأة في 2009، والتي تصعد الآن بسرعة في الترتيب العالمي). وكانت الإمارات واحدة من أولى الدول الخليجية التي اجتذبت فروعاً لمقار الجامعات الأمريكية والأوروبية إلى قرية المعرفة في دبي، وتتبنى المدينة التعليمية في قطر نموذجاً مشابهاً.

كما لا يزال للبنان تاريخ قوي من الدراسة بالخارج. ففي 2016 كان 12,000 طالب لبناني يدرسون بالخارج (UNESCO 2016)، وهو ما يزيد قليلاً عن 5 بالمئة من إجمالي الطلبة اللبنانيين. وشمل هذا العدد 3,700 طالباً بفرنسا، و1,500 طالباً بالإمارات، و1,400 طالباً بالسعودية، و1,200 طالباً بالولايات المتحدة. وكان أغلب هؤلاء يدرسون بالمرحلة الجامعية ولنيل درجة الماجستير. ويعود نقص التدريب لنيل درجة الدكتوراه في لبنان جزئياً إلى صلاته القوية بالجامعات الفرنسية والأمريكية، وكذا إلى أعوام من عدم الاستقرار.

في ذات الوقت، دعم الاتحاد الأوروبي طيفاً من خطط الحراك الأكاديمي للمغرب العربي. وفي لبنان يغلب على مثل هذه الخطط سفر الطلبة وأعضاء هيئات التدريس إلى فرنسا. وقد وزع مجلس البحث اللبناني (CNRS) 227 منحة لنيل الدكتوراه بالخارج، شملت 224 منحة في فرنسا. يستمر هذا وفق أنماط سابقة. فقد تابع 86 بالمئة من الأكاديميين العاملين بالجامعات اللبنانية دراستهم بالخارج، وهذا مقارنة بمتوسط قدره 40 بالمئة في

إقليم البحر المتوسط، و15 بالمئة داخل الاتحاد الأوروبي. وكان 53 بالمئة من هؤلاء على صلة بشبكات البحث العالمية، بينما قال 13 بالمئة منهم فقط أن لهم صلات محلية.

يستمر عدم الاستقرار السياسي ونقص التمويل في الجامعات العامة المصرية في التشكل. وعبر العقد الأخير، أدى النمو المستمر للطلب على أماكن بالجامعات المصرية مقترناً بتدني تمويل الدولة المخصص لكل طالب إلى الشعور بأن المنظومة في أزمة، كما سبق أن أوضح ذلك مشاركون بهذا الإصدار. وقد أدى نقص المستلزمات والرواتب غير الملائمة إلى تدني معنويات الأكاديميين الذين يعتمدون على العمل بالصحافة والدروس الخصوصية والعمل بالاستشارات لتعويض النقص برواتبهم. وتقدم ورقة بلال وسبرنجول (2006) إدانة لاذعة للجامعات المعاقة بالبيروقراطية. فالمشرفون غير قادرين على إعطاء الأولوية لطلابهم، وكما يشير أحد المعلقين «لا يبدي كثير من المشرفين اهتماماً، وينتهي بهم المطاف إلى إضافة عائق جديد على طريق الطالب» (Hana, 2009).

بدون ثقافات بحثية محلية نشطة، فإن الأطروحات الناتجة هي في الغالب ذات قيمة متدنية، مما يجعل من الصعب لخريجي الدكتوراه التقدم لوظائف بالخارج أو تأمين تمويل بحثي عالمي. وبالنسبة لهناء، القيمة الإجمالية للأوراق البحثية هي في الغالب «ضحلة»، بحيث أن السعي لنيل درجة الدكتوراه «غير مجدٍ» إلا لهؤلاء الذين يعملون بالفعل في جامعة (2009). وتُمنح الوظائف غالباً للخريجين العائدين من الخارج بدلاً من الطلبة المتدربين محلياً. فالحصول على درجة الدكتوراه هو دائماً ضروري للمناصب الأعلى بالإدارة في الجامعات أو بالخدمة المدنية، ولكن ذلك أيضاً قد يوفر دوافع خاطئة للبحث لنيل الدكتوراه. وثمة حالياً أكثر من 35,000 طالب مسجلون ببرامج الدكتوراه بالمؤسسات المصرية. وعلى الرغم من محدودية تمويل الدولة والتركيز فقط على التخصصات العلمية ذات الأولوية، فإن المنح الحكومية للدراسة بالخارج تظل خيار الكثيرين.

المسارات والصلات العالمية التي يوفرها التعليم العالمي بمستوى الدكتوراه والعمل بعدها له فوائد لا شك فيها، منها تعرض الطلبة لرؤى جديدة، وللتعاون والشبكات البحثية. ويبرز حنفي وأرفانيتيس في تحليلهما العملي التفصيلي للعلوم الاجتماعية العربية المعاصرة (2015)، الفرص العديدة للبحث التي خلقتها هذه الشبكات. وتستفيد المنح الدراسية اللبنانية من التمويل الحكومي الأوروبي للمعاهد البحثية (مثل المعهد الشرقي الألماني، والمعهد الفرنسي للشرق الأدنى في بيروت، ومعهد البحث لأجل التنمية)، كما تستفيد من تركيز الموارد في مدارس الدراسات العليا الثلاث في الجامعات اللبنانية.

في كثير من الدول العربية، لاحظ كل من الحكومات الوطنية والممولين الأوروبيين تحدي بناء قدرات بحثية مستدامة. ففي لبنان يُلزم المجلس الوطني للبحث (CNRS) الجامعات بتشارك مواردها، وبناء صلات بين الأكاديميين، وتشارك قدراتها البحثية. ويدعم برنامج تيمباس (Tempus) للتمويل بالاتحاد الأوروبي أيضاً الشبكات التعاونية لتجاوز

ميل الجامعات إلى العمل منفردة أو إلى التركيز فقط على التعاون الدولي. وقد قدمت المفوضيات الوطنية مبادرات عديدة لتأمين جودة درجات الدكتوراه.

ومع ذلك، ثمة مثالب مستمرة للنزعة الدولية الأكاديمية، بما في ذلك ما يصفه حنفي وأرفانيتيس (Hanafi and Arvanitis, 2014) بـ «التشظي البالغ» للمجتمعات الأكاديمية العربية، سواء على المستوى المؤسسي أو لكل تخصص. ويظهر عملهما بشكل عملي تهميش اللغة العربية في الثقافة الأكاديمية الشرق أوسطية (Hanafi and Arvanitis, 2014). ويعتمدان على معايير الترقي وأرقام التوظيف لإظهار كيف حُجمت المسارات المهنية للعلوم الاجتماعية من قبل البُنى المؤسسية للجامعات العربية. فالترقي يعتمد عادة على نشر الأعمال في الدوريات ذات الترتيب المرتفع بالغرب، مما يُرغم الباحثين على المشاركة في دعم هرمية للمعرفة لهم عليها قدر ضئيل من السيطرة (Hanafi, 2011).

يطور قبانجي هذا النقد لمدى أبعد، مجادلاً بأن الكثير من باحثي العلوم الاجتماعية العرب يوظفون توجهات نظرية «سائدة» و«غربية» تُعامل «العالم العربي على أنه وحدة تحليلية متجانسة». وهو يرى كذلك أن النقد ما بعد الاستعماري و«الجنوبي» المضادين يحجمان بشكل مماثل «خلق أدوات مفاهيمية ومنهجية جديدة تطابق رؤية غير مهيمنة للعالم» (Kabbanj, 2014: 118). وقد قدم باحثون أفارقة كثيرون نقداً مشابهاً. وتسعى مبادرات تعليمية جديدة إلى تحدي هذه الهرمية الأكاديمية، ولكن هرميات الوجاهة متجذرة ومن الصعب إعادة تنظيمها[1].

• من الترتيب التقييمي إلى الأهمية: بدائل المستقبل للعلوم الاجتماعية

سعى هذا المقال إلى إظهار كيف يتحول المشهد الأكاديمي العالمي بسرعة، وإلى المجادلة بأن التحديات الشعبية للخبرة التخصصية والسلطة الأكاديمية تصحبها الدعوات إلى جعل العلوم الاجتماعية أكثر صلة باهتمامات «الجماهير» غير الأكاديمية ومسؤولة أمامهم. وهذه العناية بـ «المعرفة النافعة» في إطار العلوم الاجتماعية لها تاريخ طويل. فيعود تاريخ الرؤية من أجل علوم اجتماعية أكثر ديمقراطية ومسؤولية ليس فقط إلى المُثل «الفريرية» في الستينيات ولكن أيضاً إلى العمل البحثي الهاوي والإصلاح الاجتماعي بالفترة الفكتورية. وقد تعرض الوعد الحداثي بمعرفة اجتماعية وضعية تنتجها «جامعات

(1) يستند التعاون الأفريقي في التعليم العالي إلى عقد من الأعمال الخيرية الأمريكية التي سعت إلى تعزيز القدرات البحثية في تسع من الدول الأفريقية <http://www.foundation-partnership.org>. وفي سنة 2016 أعلن البنك الدولي عن تمويلات لدفع التدريب البحثي في أفريقيا الشرقية والجنوبية: <http://www.worldbank.org/en/news/press-release/2016/05/26/world-bank-to-boost-quality-training-and-research-skills-among-higher-education-institutions-in-eastern-and-southern-africa>.

تطورية»، للمساءلة في السبعينيات (Coleman, 1994)، ومؤخراً بدأ الاهتمام بالعمل البحثي الجماهيري يحظى بنفوذ أكبر (Burawoy, 2005). فكيف يؤثر هذا على التركيز التنافسي على الحراك البحثي العالمي؟ يبرز هذا القسم الأخير من المقال بدائل المستقبل للعلوم الاجتماعية في الوطن العربي.

أحد المواقع التي يمكن منها ملاحظة هذه التغيرات هو من خلال سيرة حياة أحد علماء الاجتماع العربي. ويناقش ساري حنفي، في مجموعة من التأملات الصادقة حول سيرته المهنية التي تجمع بين علم الاجتماع «التقليدي» والجماهيري العضوي، عشرين عاماً من البحث، عمل فيها أولاً على فلسطينيي الشتات، ثم على منظمات المجتمع المدني داخل فلسطين نفسها (Hanafi, 2014). يصف حنفي، الذي عمل أولاً كمستشار سياسات للسلطة الفلسطينية ثم لمركز الأبحاث الفرنسي بالقاهرة، كيف وفَّق مشاركته مع الجماهير حسب طيف من المتلقين المختلفين. وهو يمضي واصفاً عمله البحثي في مخيم للاجئين الفلسطينيين في لبنان ودفاعه عن إشراك اللاجئين في التخطيط للمخيم. مدعوماً بصلته بالجامعة الأمريكية ببيروت، يصف حنفي كيف فاوض في بيئة سياسية متوترة وخطرة أحياناً. وهو يلاحظ بشكل ساخر، عندما قبض على أحد زملائه بسبب كتابته عن المخيم، أن «علم الاجتماع الجماهيري النقدي يمكن أن يكون مجازفة خطرة» (Hanafi, 2014: 9). ويتجنب حنفي بمهارة أية تصنيفات ساذجة للأنواع المختلفة من السير المهنية بالبحث الاجتماعي، أو الثنائيات المتضادة التي يثيرها أحياناً علماء الاجتماع الجماهيري. وهو يظهر أيضاً كيف يمكن للتجاذب بين أن تكون مسؤولاً محلياً وبين توجه تخصصي عالمي أن يكون ظاهرياً أكثر منه حقيقياً.

متأمليّن 25 عاماً من دعم طلبة درجة الدكتوراه الدارسين في ماكيري بأوغندا، يشير الزوجان وايت إلى أن الأهم من التساؤل عما إذا كان الإنتاج المعرفي «خارجي المنشأ» أو «محلي المنشأ»، هو السؤال عن «ما هي أنواع المعرفة وطرق التعلم التي ينبغي مساعدة الجامعات على دفعها؟» (Whyte and Whyte, 2015)، وهما يدعوان إلى تحليل إثنوغرافي يُعنى بالاقتصاد السياسي للحياة الأكاديمية الأفريقية وأثره في الدارسين. وكما يلاحظ كامبينيس في عرضه للدور الحيوي الذي يلعبه المجلس العربي للعلوم الاجتماعية في خضم «الأزمنة الثورية»، فإن الأمر يتعلق بتطوير مقاربة علمية تنبع من المناطق المحلية (Cambanis, 2015).

يستمر اهتمام السياسات بالقابلية للتوظيف لحاملي درجة الدكتوراه في النمو. في المملكة المتحدة وغيرها، يتم التركيز بشكل متزايد على إعداد الطلبة الباحثين لوظائف تتجاوز الأكاديميا. وبعد 15 عاماً من صدور تقرير يجادل بأن طلبة الدكتوراه بالمملكة المتحدة تعوزهم المهارات المهنية (Roberts, 2002)، أدت حزمة من المبادرات إلى «برامج» للتدريب لدرجة الدكتوراه مهيكلة بشكل متزايد، ومصممة لتزويد الخريجين بطيف من المهارات المهنية وكذلك باعتياد مجال واسع من المناهج البحثية. دينامية تمويلية أخرى

تعيد تشكيل الجامعات هي الترويج لكل من «عبور التخصصات»، «التأثير» و«تبادل المعرفة» (Bastow, Tinkler and Dunleavy, 2014). وقد جعلت المملكة المتحدة من «التأثير» مؤشراً أساسياً في تقييم قيمة البحث. ولم تعد عوامل تأثير الدوريات ومعدلات الإحالة الفردية هي الأرقام الوحيدة ذات الأهمية. يُتوقع من المشروعات البحثية (ومقترحات رسائل الدكتوراه) أن تعظّم أثر البحث بترويج تبادل معرفي وتعاون «في الاتجاهين» مع شركاء غير أكاديميين. ويحتاج الأكاديميون حالياً خبرة استشارية، وخبرة بالسياسات ومظهراً إعلامياً، وهي مهارات غير ظاهرة في تقييمات الجامعات العالمية.

وتعد هذه الأجندة الجديدة للتبادل المعرفي سلاحاً ذا حدين. وقد أبرز معلقون التأثير السلبي للبحث التكليفي والاستشاري على التعليم العالي العربي والأفريقي (Wight [et al.], 2014). ويجادل آشر (Asher, 2011) أن الأجهزة البحثية خارج الجامعات توجه «قوة تمركزية هائلة»، مزيحة الأكاديميين من الأدوار المركزية في إنتاج المعرفة الموجهة للسياسات، وهي عملية لا يساعد على مواجهتها التخصصية المفرطة بمجال واحد والتشظي. وقد صارع مجلس أبحاث العلوم الإنسانية بالولايات المتحدة طويلاً مع مفارقة قيامه بشكل متزامن بتشجيع الباحثين الأمريكيين على المشاركة العامة، بينما شجع الباحثين الأفارقة على البقاء «منعزلين» بدلاً من أن يُستوعبوا في الوظائف الاستشارية مرتفعة العائد. وكما يلاحظ هارل، تعوق الطبيعة قصيرة المدى للعمل الاستشاري «تطوير عمق الخبرة أو المقاربات المنهجية التي يحتاجها العمل الأكاديمي عالي الجودة» (Harle, 2010).

وهذه المخاوف هي نذير بالاقتصاد الجديد للبحث بالعلوم الاجتماعية. ففي كثير من المنظومات المعرفية الوطنية، يتنافس علماء الاجتماع على التكليفات مع المنظمات البحثية التجارية، ويتغلب عليهم دائماً حجم وقدرة الشركات على استخلاص وتحليل البيانات (Burrows, 2011). يمكن للمؤسسات البحثية المستقلة، والمنظمات غير الحكومية، وبيوت الخبرة أن تنتج بحثاً معمقاً، وغالباً بسرعة، وأن تلعب دوراً هاماً في التأثير على الجدالات الجماهيرية. وفي هذه البيئة الجديدة لم تعد السلطة الأدبية العامة أو التمويل مضمونين لعلماء الاجتماع. ويسعى الأكاديميون بشكل متزايد إلى النفوذ والسمعة من خلال وسائط التواصل الاجتماعي والمدونات بقدر ما يسعون إليها من خلال المقالات الأكاديمية. ويصعب رؤية هذه التوجهات في إطار حزمة واحدة من تقييمات الجامعات التي يهيمن عليها العلوم الطبيعية والأحياء.

ثمة الكثير من المخاطر التي يواجه بها هذا الاقتصاد البحثي الجديد للاستقلال وذاتية القرار للعمل البحثي (Mills and Ratcliffe, 2012). في المقابل تقدم الدعوات إلى معرفة «جماهيرية» وذات أرضية ثابتة أيضاً أبعاداً جديدة للممارسة الأكاديمية، وتتيح الفرصة لإعادة التفكير في تدريب علماء الاجتماع. في هذا الاتجاه، يمكن للتخصصات الأوروبية والأمريكية التعلم من الممارسات البحثية لمبادرات الأعمال، ومن الخصائص الأكاديمية

الهجينة لكثير من الدارسين الأفارقة والعرب. فبتنمية المشاركة العامة، يتجاوز الأكاديميون تخصصاتهم ويسهمون في المساءلة الديمقراطية. فهناك في الحياة البحثية ما هو أكثر من التسابق العالمي على الأدمغة.

خاتمة

يدعو المقال إلى ضرورة العناية بالخصائص التاريخية للحراك الاستعماري وما بعد استعماري للتعليم في مرحلة الدكتوراه في العلوم الاجتماعية في الوطن العربي. وقد بدأت الدراسة المتقدمة للطلبة العرب والأفارقة بالخارج في أواخر القرن التاسع عشر، في ظل الحكم الاستعماري البريطاني والفرنسي. وتتبع اليوم تدفقات طلبة الدراسات العليا مسارات جغرافية أقيمت خلال هذه الفترة. ويعد التنافس العالمي المعاصر على المواهب أحدث إعادة تأطير لأنماط الحراك التي حافظت على استمرار «الإمبراطورية البحثية» (Pietsch, 2013).

لقد أخذ التعليم العالي العابر للقوميات الحركة العالمية للطلبة إلى مستويات غير مسبوقة؛ مما يخلق تحديات مؤسسية ومعرفية جديدة. فتصبح هرمية الجامعات ومكانة درجة الدكتوراه أكثر قوة من أي وقت مضى. ولكن نظام الإشارات هذا أقل تأميناً مما قد يبدو عليه. ففي كثير من الدول، تتنافس العلوم الاجتماعية المعاصرة مع المنظمات غير الحكومية، والمنظمات غير الأكاديمية، وبيوت الخبرة من أجل إنتاج معرفة ذات سلطة أدبية ونفوذ؛ إذ يعاد تأطير الخبرة الأكاديمية والتفكير بها.

وعلى نحوٍ متزايد، أصبح ممولو الأبحاث الاجتماعية مدركين لقيمة الدراسات البحثية الجماهيرية والمشاركة مع المجتمعات والفاعلين الآخرين من غير الأكاديميين. إن المعرفة الاجتماعية «النافعة» ليست دائماً متحركة أو محالاً إليها بكثرة في الدوريات الأكاديمية العالمية. وليس الوطن العربي وحده هو من صارت المؤسسات البحثية المستقلة والمنظمات غير الحكومية وبيوت الخبرة فيه جهات منتجة وذات تأثير للبحث الاجتماعي.

وتقدم استجابات كثير من الباحثين والطلبة العرب لهذا التحدي نموذجاً يحتذى به لصور من العلوم الاجتماعية المشتبكة بالواقع والتي يمكن أن تشكل الأكاديميا على نطاق أوسع. فعملهم يجمع بين المشاركة العامة والعمل البحثي، ويقدر التعاون غير الأكاديمي. وبدلاً من رؤية ولاءات الطلبة الباحثين تتمزق بين مكانة التدريب البحثي العالمي وبين التزامهم تجاه إقليمهم، يسمح مستقبل ممكن لكليهما بأن يكونا ممكنين من خلال صور هجينة للتدريب البحثي التعاوني. وبإمكان التدريب لدرجة الدكتوراه أن يتبع هذا السبيل.

المراجع

Abaza, Mona. (2010). «Social Sciences in Egypt: The Swinging Pendulum between Commodification and Criminalization.» in: Michael Burawoy, (ed.). *Facing an Unequal World: Challenges from Sociology*. Sydney: International Association of Sociology, pp. 187–212.

Adriansen, Hanne Kirstine, Lene Møller Madsen, Stig Jensen (eds.). (2016). *Higher Education and Capacity Building in Africa: The Geography and Power of Knowledge*. London: Routledge.

Anderson, Betty S. (2011). *The American University of Beirut: Arab Nationalism and Liberal Education*. Austin, TX: University of Texas Press.

Arowosegbe, Jeremiah O. (2016). «African Scholars, African Studies and Knowledge Production on Africa.» *Africa*: vol. 86, no. 2, pp. 324 - 338.

Ashby, Eric (1966). *Universities British, Indian, African: A Study in the Ecology of Higher Education*. London: Wiedenfeld and Nicholson.

Asher, Thomas (2012). *Finding Perspective in the Crisis in Higher Education in Africa and the United States*. New York: SSRC.

Ayubi, Nazih (1983). «The Egyptian «Brain Drain»: A Multidimensional Problem.» *International Journal of Middle East Studies*: vol.15, no. 4, pp. 431-450.

Badry, Fatima and John Willoughby (2015). *Higher Education Revolutions in the Gulf: Globalization and Institutional Viability*. London: Routledge.

Balmer, Brian, Matthew Godwin and Jane Gregory (2009). «The Royal Society and the «Brain Drain»: Natural Scientists Meet Social Science.» *Notes and Records of the Royal Society*: vol. 63, pp. 339-353.

Bamyeh, Mohammed. (2015). *Forms of Presence of the Social Science in the Arab Region*. Arab Council of Social Sciences.

Bastow, Simon, Jane Tinkler and Patrick Dunleavy (2014). *The Impact of the Social Sciences: How Academics and Their Research Make a Difference*. Los Angeles: Sage.

Bayart, Jean-François (2000). «Africa in the World: A History of Extraversion.» *African Affairs*: vol. 99, no. 395, pp. 217-267.

Belal, Ahmed and Springuel, I. (2006). «Research in Egyptian Universities: The Role of Research in Higher Education.» Retrieved from UNESCO Cousteau Ecotechnie Chair, South Valley University Egypt.

Bevis, Teresa Brawner (2016). *Higher Education Exchanges between America and the Middle East during the Twentieth Century*. New York: Palgrave Macmillan.

Brown, Phillip, Hugh Lauder, and David Ashton (2011). *The Global Auction: The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes*. Oxford: Oxford University Press.

Burawoy, Michael (2005). «For Public Sociology.» *American Sociological Review*: vol. 70, no. 1, pp. 4-28.

Cambanis, Thanassis (2015). *Revolutionary Times*. New York: SSRC.

Cantini, Daniele (2015). *Youth and Education in the Middle East: Shaping Identity and Politics in Jordan*. London: I. B. Tauris.

Castells, Manuel (1993). «The University System: Engine of Development in the New World Economy.» in: Angela Ransom [et al.] (eds.), *Improving Higher Education in Developing Countries*. Washington, DC: The World Bank.

Chambers, Elizabeth [et al.] (1988). «The War for Talent.» *The McKinsey Quarterly*: vol. 3, pp. 44-57.

Cloete, Nico and Peter Maassen (eds.) (2015). *Knowledge Production and Contradictory Functions in African Higher Education*. Cape Town: African Minds.

Cloete, Nico [et al.] (2015). «South Africa as a Continental PhD Hub?.» *World University News*: no. 357, March.

Coleman, James S. (1994). «The Idea of the Developmental University.» in: Richard L. Sklar (ed.). *Nationalism and Development in Africa: Selected Essays*. Berkeley, CA: University of California Press.

European Commission (2012). *Tempus Report on Higher Education in Lebanon*. Brussels: The European Commission.

Cyranoski, David [et al.]. (2011). «Education: The PhD Factory.» *Nature*: vol. 472, pp. 276-279.

Hanafi, Sari (2011). «University Systems in the Arab East: Publish Globally and Perish Locally vs Publish Locally and Perish Globally.» *Current Sociology*: vol. 59, no. 3, pp. 291-309.

Hanafi, Sari (2014). «Complex Entanglements: Moving from Policy to Public Sociology in the Arab World.» *Current Sociology*: vol. 62, no. 2, pp. 197-208.

Hanafi, Sari and Rigas Arvanitis (2014). «The Marginalization of the Arab Language in Social Science: Structural Constraints and Dependency by Choice.» *Current Sociology*: vol. 62, no. 5, pp. 723-742.

Hanafi, Sari and Rigas Arvanitis (2015). *Knowledge Production in the Arab World: The Impossible Promise*. London: Routledge.

Harle, Jonathan (2010). *The Nairobi Report: Frameworks for Africa-UK Research Collaboration in the Social Sciences and Humanities*. London: British Academy.

Harrison, John, Darren P. Smith and Chloe Kinton (2016). «New Institutional Geographies of Higher Education: The Rise of Transregional University Alliances.» *Environment and Planning A*: vol. 48, no. 5, pp. 910-936.

Hennig, Benjamin D. (2015) «Geographical Density of the Top 200 Universities.» Map retrieved from <http://www.viewsoftheworld.net>.

Kabbanji, Jacques (2014). «The «Internationalisation» of Social Sciences as an Obstacle to understanding the Ongoing Arab Revolts.» *Contemporary Arab Affairs*: vol. 7, no. 1, pp. 115-124.

Mamdani, Mahmood (2011). «The Importance of Research in a University.» *Pambuzuka*: no. 526.

McCloy, Shelby T. (1961). *The Negro in France*. Lexington: University of Kentucky Press.

Mills, David and Richard Ratcliffe. (2012). «After Method: Anthropology, Education and the Knowledge Economy.» *Qualitative Research*: vol. 12, no. 2, pp. 147-164.

Mitchell, Timothy (2002). *Rule of Experts: Egypt, Techno-Politics, Modernity*. Berkeley, CA; London: University of California Press.

Nerad, Maresi and Barbara Evans (eds.) (2014). *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Parker, Michael and Patricia Kingori (2016). «Good and Bad Research Collaborations: Researchers' Views on Science and Ethics in Global Health Research.» *Plos One*: vol. 11, no. 10.

Perraton, H. (2014). *A History of Foreign Students in Britain*. Basingstoke: Palgrave

Pietsch, Tamson (2013). *Empire of Scholars: Universities, Networks and the British Academic World 1850 - 1939*. Manchester: Manchester University Press.

Pietsch, Tamson (2016). «Out of Empire: The Universities' Bureau and the Congresses of the Universities of the British Empire, 1913-1939.» in: Deryck M. Schreuder (ed.). *Universities for a «New World»: A Commonwealth of Knowledge and Skills, 1913 - 2013*. London: Sage.

Roberts, G. (2002). *SET for Success: The Supply of People with Science, Technology, Engineering and Mathematics Skills.*

Savage, Mike and Roger Burrows (2007). «The Coming Crisis of Empirical Sociology.» *Sociology*: vol. 41, no. 5, pp. 885-899.

Silvera, Alain (1980). «The First Egyptian Student Mission to France under Muhammad Ali.» *Middle Eastern Studies*: vol. 16, no. 2, May, pp. 1-22.

Simpson, Renate (1983). «How the PhD Came to Britain: A Century of Struggle for Postgraduate Education.» Guildford: SRHE, no. 54.

Simpson, Renate (2009). *The Development of the PhD Degree in Britain, 1917 - 1959 and Since: An Evolutionary and Statistical History in Higher Education*. Lewiston, NY: Edwin Mellen Press.

UNESCO (2016). *International Student Mobility*. Paris: UNESCO Institute of Statistics.

Universities UK (2016). *International Postgraduate Research Students: The UK's Competitive Advantage*. London: UUK.

Van der Wende, Marijk (2015). «International Academic Mobility: Towards a Concentration of the Minds in Europe.» *CSHE Research and Occasional Paper Series*: vol. 3, no. 14.

Whyte, Michael and Susan Whyte (2015). «Dilemmas of Knowledge Production in Ugandan Universities.» in: Hanne K. Adriansen, Lene M. Madsen, and Stig Jensen (eds.). *Higher Education and Capacity Building in Africa: The Geography and Power of Knowledge*. London: Routledge.

Wight, D., Ahikire, J., and Kwesiga, J. (2014). «Consultancy Research as a Barrier to Strengthening Social Science Research Capacity in Uganda.» *Social Science and Medicine:* vol. 116, 32-40.

Wildavsky, B. (2010). *The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World*. Cornell: CUP.