الفصل 5

السياسات التعليمية للتعليم العابر الحدود

القضايا الإيديولوجية والمتعلقة بأساليب التدريس الخاصة بهيئة التدريس

كريستوفر زيغوراس

جامعة آر إم آي تي RMIT University

مقدمة

هل ينبغي على الفروع العالمية لجامعة ناطقة بالإنكليزية أن تفرض على طلابها استخدام اللغة الإنكليزية وحدها؟ هل ينبغي الطلب من المدرسين الذين يسافرون إلى الخارج ليعلّموا في البرامج العابرة الحدودَ أن يباشروا تدريباً للحصول على اطلاع ثقافي؟ هل ينبغي على الجامعات الغربية أن تتبع في آسيا طريقة التدريس ذاتها التي تتبعها في بلدانها الأم، أم أن عليها أن تتبع طرائق الجامعات الآسيوية؟ هل تنشر البرامج الغربية فلسفة سياسية ليبرالية محدثة في البلدان النامية لتسويغ امتياز النخبة وتجاهل الأقليات من المتعلمين؟ لم يكن التباين الثقافي الواضح بين منتجي التعليم العابر الحدودَ ومستهلكيه السبب الوحيد وراء إثارة هذه الأسئلة، فالديناميكيات الأكثر براعة، التي تكوّن أسواق التعليم العالي العالمي كانت سبباً آخر. ويلفت مصطلح «السياسات الثقافية» النظر إلى الأبعاد الثقافية للسياسات والأبعاد السياسية للثقافة. وسيركز هذا الفصل على تفاعل كل هؤلاء في الصف العابر الحدودَ، وفي السياسات المحلية تجاه مزودي التعليم الأجنبي، وفي النقاش العام عن عبور أنظمة التعليم العالي الحدودَ.

انتقادات محلية للسيطرة الثقافية في التعليم

يعود تاريخ نقد الإمبريالية الثقافية في التعليم العالمي إلى السبعينيات، خصوصاً في أعمال مارتن كارنوي (Martin Carnoy 1974) الذي قال في نقاشاته إن القوى الأوروبية الاستعمارية، ومن ثم الولايات المتحدة، قد عملت بتأنٍ على غرس أنماط تعليم في إفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية، تدعم مصالح القوى الإمبريالية السياسية والاقتصادية المستمرة. في أثناء الحرب الباردة، اقتضى هذا سلسلة من الخطوات التمهيدية التعليمية الأمريكية، بهدف دعم سياسات الاقتصاد الرأسمالي، وإلغاء دعم الحركات الشيوعية في البلدان الواقعة في فلك التأثير الأمريكي. وكما جرت العادة في النقد اليساري في مدة السبعينيات، يؤكد تحليل كارنوي carnoy بشدة الصفاتِ المشتركةَ بين مناهضة الاستعمار ومناهضة الرأسمالية، وهو بذلك يرسم عالماً يقتصر على مجموعتين (فقط) من القيم الثقافية الفاعلة: ثقافة الطبقة المسيطرة، التي تسوغ عبرها الحكومات الرأسمالية والاستعمارية الاستغلال الذي تمارسه عبر المظهر الخادع للفردية البورجوازية الليبرالية، مع وقوف توالد الليبرالية في وجهها، والحركات المناهضة للرأسمالية التي تسعى إلى تحرير الجماهير من الاضطهاد. ويُستخدم التعليم ليهدئ معارضة الهيمنة الإمبريالية، وليوجِد الوهم بأن التفاوت الاجتماعي يعتمد، في الحقيقة، على الخبرات. لكن الإصلاح يحتاج إلى تغييرات ثورية: «يوضح لنا تحليلنا ضرورة تغيير البنية الاقتصادية والاجتماعية قبل التمكن من تغيير النظام الجامعي العام» (كارنوي 1974: 361). من المفيد هنا العودة إلى تحليل كارنوي بدلاً من النقد البالي؛ لأنه يساعد على معرفة الطريقة التي ينظر عبرها بعض النقاد إلى التعليم العابر الحدودَ بوصفه مظهراً من الإمبريالية الثقافية لا تفيد سوى الطبقة الثقافية المسيطرة.

يبدي النقاد الحديثون للإمبريالية الثقافية في التعليم العالي العالمي اهتماماً أقل بأفعال الحكومات الفردية. إذ يوجهون عناية أكبر إلى تنامي الأسواق العالمية؛ وعلى رأسها المنظمة العالمية الممثلة لاتحادات تجارة التعليم (المنظمة العالمية للتعليم Education International)، التي تعبر دائماً عن قلقها حيال الأذى الذي سيتسبب به تنامي السوق العالمية في التعليم العالي للبلدان النامية، وعلى الأخص خوفها من «السيطرة الثقافية

واللغوية لبعض البلدان التي يتم تحويلها عالميًّا إلى بلدان صناعية، التي تقوض الثقافات المحلية» (العالمية للتعليم 2004: 4). إن موقف المنظمة العالمية للتعليم هو موقف نموذجي يعبر عن معارضة التعليم العابر الحدودَ التجاري، وذلك برؤيتها للبرامج والمزودين الأجنبيين على أنهم «تهديد للسيادة المحلية وللثقافة، وهجوم خطر على القيم الجوهرية لنظام التعليم العالي» (ستيلا Stella 2006: 260 - 1).

يتم عرض هذه الانتقادات، على نحو روتيني، عبر خطابات ثلاثة. الأول هو شرح معارضة ثنائية غير رسمية بين تعليم محلي عام وملائم ثقافيًّا، من جهة، وبين تعليم أجنبي تجاري ينطوي على إمبريالية ثقافية، من الجهة الثانية. لقد بيّنت المنظمة العالمية للتعليم (2004) التفاعل بين المزودين المحليين والأجانب على أنه جزء من صدام أوسع بين القيم:

> يتركز النقاش حالياً حول صدام جوهري بين القيم. فمن جهة، هناك من ينظرون ببساطة إلى التعليم العالمي على أنه مضاربة تجارية أخرى، ويرون في المعاهدات التجارية طرقاً لتوسيع قوى السوق الخاصة وإحكام سيطرتها. في حين يؤكد آخرون، من جهة أخرى، أن التعليم هو، فوق كل شيء، حق إنساني ومصلحة عامة، وأن قوى السوق وحدها غير قادرة على ضمان صيانة نظام منفتح ورفيع المستوى للتعليم العالي وتعزيزه. وفي ظل الاقتصاد العالمي الناشئ، حيث تسود القيم الليبرالية المحدثة للخصخصة وتنافس السوق، من المهم جدًّا لنا، نحن المرتبطين بالتعليم العام، أن نعيد تثبيت قيمٍ ومبادئَ جوهرية معينة (العالمية للتعليم 2004: 5).

إنه نقد ماركسي محدّث أكثر مرونة، ولكن أقل تكلفاً. فهو يضع، بلغة بلاغية، «المصالح» العامة و«حقوق» الإنسان مقابل «قوى» السوق و«المنافسة» الخاصة. ويتمثل الوجه الثاني للنقد المعاصر بالنقاش الذي يقول: إن قيم المزودين الأجانب المغايرة تخترق الثقافة العامة للدول النامية. وبينما نجد أن التعليم العالمي في أمكنة أخرى يمثل دفاعاً قويًّا عن الحرية العلمية والاستقلال المؤسسي، تؤيد المنظمة العالمية للتعليم، وجوب ضبط الحكومة المناهجَ الجامعية، إذا ما تعلق الأمر بالفاعلية العابرة الحدودَ، وذلك بهدف التوثق من أن الجامعة تؤدي دورها في بناء الأمة:

ثمة العديد من الدول النامية كالتي ليس لديها أي ضوابط على مضامين المناهج المقدمة من قبل المزودين الأجانب. من شأن مثل هذه المناهج، ربما، أن لا تكون مناسبة من الناحية الثقافية والاجتماعية، ويمكن أن لا تفي بالحاجات الاقتصادية للشعوب النامية. من الممكن أن لا تتوافق نوعية الجامعات الأجنبية مع تلك التي تنطوي عليها المؤسسات المحلية، ولعلها لا تأخذ الثقافات المحلية بالحسبان (العالمية للتعليم 2004: 15).

و:

> يجب تحقيق التوازن بين الاستخدام الملائم لقلة من اللغات بوصفها وسيلة عالمية للتعليم والبحث والنشر، وبين الحاجة إلى تعزيز التنوع اللغوي، مع الأخذ بالحسبان، دور الجامعات، من بين أشياء أخرى، بوصفها حاملة الثقافة المحلية. وبينما يمكن للترتيبات العابرة الحدودَ أن تعدّ تحقيق اقتصادات التدرج جزءاً من دوافعها، لا ينبغي تحقيق ذلك باستخدام أسلوب يركز على محتوى التعليم العالي، ولا بإيجاد «منتجات» متجانسة للتعليم العالي (العالمية للتعليم 2004: 28).

تعدّ البرامج والمؤسسات العابرة الحدودَ حاملة الأشكالَ المتجانسة من الثقافة العالمية، التي تهدد الثقافات واللغات المحلية. أما الخطوة الثالثة من هذا النقد فتتمثل بدعوة حكومات البلدان النامية إلى حماية شعوبها بمنع أنشطة المزودين الأجانب، أو الحد منها. ويقول هؤلاء النقاد: إن تدفق المعرفة والثقافة عبر التعليم العالمي التجاري هو أحادي الاتجاه، مشددين، بدلاً من ذلك، على فكرة مفادها أن عبور الحدود يجب أن يظهر عبر التعاون بين الجامعات العامة في البلدان المختلفة، بدل المنافسة التي يخوضها المزودون الخاصون والعابرون الحدودَ. وتؤكد العالمية للتعليم أن:

على الترتيبات العابرة الحدودَ أن تُستخدم لإيجاد نسخة نموذجية منسجمة من التعليم العالي وتعزيزها أو تسويغها. يجب أن تنطوي الترتيبات العابرة الحدودَ على حماية واضحة وفاعلة الثقافاتِ المحلية أو الإقليمية، وكذلك لمصالح الطلاب والمعلمين وتوقعاتهم (العالمية للتعليم Education International 27:2004).

و:

يجب أن ترتكز العولمة المستمرة للتعليم العالي على التعاون والتبادل بدل التنافس والتجارة. عليها أن تعزز التنوع والفهم الثقافي واللغوي، وتوسع الفرص والمداخل التعليمية، وتغني التجربة التعليمية لدى الطلاب والمدرسين، وتسهل التطور العالمي، وتعزز التدفق الحر للمعرفة والأفكار وتبادلها (العالمية للتعليم 2004: 31).

لذلك، توصي العالمية للتعليم بدور تدخلي وواقٍ للدولة، أي أن عليها مراقبة المقررات والمناهج التي يقدمها المزودون الأجانب لتتحقق «هل كانت مناسبة وداعمة ثقافةَ البلد المتلقي» (العالمية للتعليم 2004: 16).

إن المناهضة الوطنية للتعليم العالي العابر الحدودَ لا تزال معروفة بين الجامعيين واتحاداتهم، لكنها غدت تفتقد تأييد صانعي سياسات الحكومة. في العقد الماضي، كانت معظم البلدان النامية تبتعد عن السياسات الاقتصادية المتشددة والواقية، وتذهب باتجاه تحرير اقتصاداتها المحلية، وزيادة مدى انفتاحها على التجارة وتوظيف الأموال. لقد اتضح للصين والهند، هذان البلدان الناميان الأكثر كثافة في السكان، أنه حتى مع الأهداف الأفضل، لم تكن حالة الهيمنة الشمولية، وفرض القيود على الأسواق وعلى التجارة العالمية، وتوظيف الأموال ناجحة في الحد من الفقر. فالتحدي حالياً في معظم البلدان النامية، كما في الاقتصادات المتقدمة، هو تطوير السياسة العامة التي تحقق التزويد العام وتنظيم السوق في آن معاً؛ وذلك لضمان قدرة العامة على الاستفادة من أفضل المظاهر التي تميز كلاً منهما. أخذت المعارضة الإيديولوجية للأسواق المحلية والعالمية، مواجهة هذه التحديات، تلقى تأييد العالمية للتعليم، وجعلت حركة مناهضة العولمة تقدم نصحاً مقتضباً فيما يخص السياسة العملية.

غالباً ما تلقى أنظمة التعليم العالي المحلية تنظيماً رفيع المستوى في البلدان النامية، مع تنظيم شامل من قبل الحكومة لعدد المزودين ونماذجهم، ولمجال المواد التي يقدمونها ونوعيتها، مع أخذ مؤهلاتهم بالحسبان. وغالباً ما تنجح البرامج العابرة الحدودَ في تفادي مثل هذه العراقيل، وذلك بوجودها خارج نطاق الحكومة سواء في البلد الأم للمؤسسة، أم في البلد الذي تعمل فيه، ما يجعل هامش الحرية الذي يتمتع به المزودون العابرون الحدودَ

أكبر من ذلك الذي تتمتع به المؤسسات المحلية في تلبية حاجات التعليم المطلوبة. لقد عملت العوائق أمام التمويل المحلي للجامعات العامة، وأمام الكليات والجامعات الخاصة التي تتلقى تمويلها من رسوم الدراسة في البلدان الأم للطلاب، على الحد من قدرتها على مجاراة المتطلبات، ما يعزز الأفضليات التنافسية التي تتمتع بها البرامج الأجنبية على نظائرها المحلية.

والسؤال السياسي الجوهري هنا: هل يجب على الحكومة، وفقاً لما نادت به المنظمة العالمية للتعليم، تحديد عدد البرامج العابرة الحدودَ، وطبيعتها، أم يترك ذلك للأسواق؟ إن النزعة العامة التي سادت في العقد الماضي، التي تلقت التشجيع من قبل هيئات عالمية مثل المصرف الدولي، ومنظمة التعاون والتطوير الاقتصادي (OECD) كانت تتجه نحو سماح الحكومات بتزايد عدد المزودين الأجانب، نزولاً عند طلب الطلاب. وهي بذلك تضيف إلى التزويد العام، إذ توسع عدد البرامج وتزيد من تنوعها. كانت الحكومات تعارض بشدة أن تأخذ على عاتقها مهمة تقويم مدى ملاءمة البرامج الأجنبية من الناحية الثقافية، وتركت هذا الأمر لهيئات ضمان الجودة، وفي المرتبة الأولى، للمؤسسات والطلاب المعنيين بالأمر.

تتوقع معايير الممارسة الفضلى الخاصة بالتعليم العابر الحدودَ، التي تم وضعها من قبل منظمة اليونيسكو ومنظمة التعاون والتطوير الاقتصادي، أن يكون المزودون العابرون الحدودَ «مسؤولين عن جودة التعليم، وملاءمته من الناحية الاجتماعية والثقافية واللغوية، وكذلك عن مستوى المؤهلات التي يتم تقديمها باسم هؤلاء المزودين، بغض النظر عن مكان تسليمها وكيفيته» (منظمة اليونيسكو ومنظمة التعاون والتطوير الاقتصادي 2005: 14). ثمة توتر بين الشرط التنظيمي العام الذي يسير وفقه البرنامج العابر الحدودَ، أو يتطابق معه، وتعتمده السلطات في البلد الأم، وبين المبدأ التعليمي، الذي يقول بوجوب صياغة البرنامج ليناسب ثقافة الطلاب وسياق تعلمهم. وبناء عليه، يقال في وصف البرامج، عادة، إنها تؤدي بالطلاب إلى نتائج «متكافئة» أو «متشابهة»، مهما كان الاختلاف بين تجاربهم كبيراً (ستيلا Stella 2006: 269).

العراقيل التي يواجهها التكيف الثقافي والبيئي

إن الطريقة الأبسط لإيجاد برامج يمكن تدريسها لطلاب في بلدان مختلفة هي إيجاد منهاج معولم ومدروس ومرتبط، على نحو كبير، بالسياق المحلي للطلاب (زيغوراس وريزفي Ziguras and Rizvi 2001). ووفقاً لما جاء في كلام بيتس Bates وسانتوس (Santos 1997: 49) فإن نجاح التعليم العالمي عبر الإنترنت يعتمد، بوجه خاص، على كونه قادراً على إيجاد منهاج «مناسب للمتعلمين، أينما حلوا». فالمناهج المعولمة هي برامج شاملة عالمية تم إنتاجها في مكان واحد من أجل الاستهلاك العالمي. وهذا يعتمد على إلغاء إحالات محددة عن أي تجارب محلية أو أي أمثلة قد يكون من شأنها أن تربك أو تحير طلاباً بعيدين، والتركيز على الطرائق العالمية التي يمكن تطبيقها في أي سياق كان. ولطالما أشار المراقبون أن المشاركين في التعليم العالي العابر الحدودَ هم، عادة، متعلمون يصدّرون منهاجاً تم إيجاده محلياً، حتى إن تم حذف الإحالات المحلية منه (ويلز Wells 1993، مكلولن McLaughlin 1994، كيلي وتاك Delly and Tak 1998). غالباً ما يكون من الضروري إلغاء المضمون المتعلق بمكان معين؛ وذلك لتجنب إرباك الطلاب الخارجيين. ولكن، في محاولة منهم لعولمة المقرر، يخاطر المدرسون بتجريد المنهاج من سياقه الواقعي، فيرتقون إلى حالة «عولمة» العديد من طرق التفكير والتواصل والعمل المترابطة محليًّا وثقافيًّا. والسؤال الذي واجهنا في هذا الفصل هو: لماذا يندر تبني البرامج العابرة الحدودَ وتكييفها، لتغدو ملائمة مجموعة معينة من الطلاب، بالرغم مما يحظى به ذلك من رضى على مستوى واسع؟

إن التعليم العالمي الذي يتم تقديمه عن بعد، والبرامج المدعومة من قبل شريك، التي تحظى بعدد كبير من التحاق الطلاب العابرين الحدودَ فيها، هي، بوجه عام، مظاهر من «سد حاجة» التعليم العالي، وهي بذلك تفي بحاجة طلاب التعليم العالي، الذين ضيعوا فرصة إيجاد أماكن في المؤسسات المحلية (أو في المؤسسات التي تقدم برامج مشابهة محليًّا)، والذين يعجزون عن الدراسة في الخارج. ويتم تقديم هذه البرامج في بيئة تنافسية شديدة، حيث تكون رسوم التسجيل باهظة وفقاً للمعايير المحلية. ولكي تخوض المنافسة في سد هذه الحاجة، يجب على البرامج الناجحة أن تكون معقولة

النفقات، ولديها شريك محلي ذو سمعة حسنة، وتركز على تزويد تلك الخدمات والنوعيات التي تحظى بتقدير الطلاب. وهذا، وفقاً لما أشار إليه فيليب آلتباتش (Philip Altbach 2000: 5)، ما جعل التعليم العالي العابر الحدودَ «لا يسهم في نشر التعليم العالي على نطاق العالم. إذ يتم بيع منتجات المعرفة عبر الحدود، ولكن قليلاً ما يتم تبادل الأفكار، أو التعاون العلمي الطويل الأمد، أو تبادل الطلاب أو المدرسين، وما إلى ذلك». إن هذا النطاق الضيق للتركيز هو مظهر نموذجي للتعليم العالي الذي تموله رسوم الدراسة في كل أنحاء العالم. ففي غياب الإعانات المالية والمنح الحكومية، سيختار الطلاب المؤسسات الأقل كلفة، التي تركز على حاجاتهم التعليمية، بدلاً من المؤسسات الباهظة التي تمول فاعليات من الممكن أن تكون لها منافع أوسع، لكنها لا تعمل على تطوير خبراتهم على نحو كبير.

شرح رئيس إحدى الجامعات الأسترالية، في خطاب له أمام مؤتمر الاتحاد العالمي للتعليم العابر الحدودَ عام 1998، سببَ تقديم هذه النسخة من التعليم العالي المجردة من الخدمات، التي يتم تقديمها في «منافذ البيع» الخاصة بالجامعة:

> نحن لا نقدم تسهيلات رياضية، ولا نقدم مساحات خضراء واسعة، ولا نقدم تسهيلات لفاعليات ثقافية وسياسية ودينية أو متعلقة بالهوايات تتعدى ألعاب الحاسوب وغرفة فيها طاولة تنس. نحن لا ندير المبنى الجامعي أو نوظف المدرسين. فإدارة المبنى تعود على نحو كامل إلى شريكنا المضارب، الذي يقوم أيضاً بتوظيف المجموعة العلمية المحلية... (تشبمان Chipman 1998: 10).

منافذ الجامعة هذه تضم أيضاً مكتبة تُعدّ صغيرة مقارنة بما يوجد في مباني الجامعة التقليدية؛ لكنهم، وبالرغم من هذا النقص الواضح في الخدمات، يسجلون عدداً كبيراً من الطلاب الذين يدفعون رسوماً تنقص قليلاً عن تلك التي تتقاضاها فروع الجامعات التقليدية «الكاملة الخدمات». ويقول الطلاب إنهم يختارون هذه الجامعة؛ لأن التعليم يتم فيها على مدار العام، ما يسمح لهم بدخول البرامج بيسر وإنهائها في وقت أبكر؛ ويتم فيها تعليم مجموعات تضم أعداداً قليلة من الطلاب، ما يسمح لهم بالتعرّف أكثر إلى مدرسيهم وإلى بعضهم؛ أضف إلى ذلك توافر الدخول فيها إلى تسهيلات الحاسوب ومواد الإنترنت. وباختصار:

لا يشعر الطلاب بأنهم ينفقون أموالهم على أشياء لا رغبة لديهم في استخدامها... إنهم يجنون فوائد الدخول إلى المنتجات والخدمات الجامعية والمعايير العلمية التي تتوافر في الجامعات الحديثة، وفي ذلك بطاقة ائتمان مماثلة تلك المتوافرة في أحد فروعنا «التقليدية»، كل ذلك يجعلهم يعتقدون أنهم قد نالوا الأنسب والأفضل من ناحية توفير المال والوقت (تشيبمان 1998: 11).

من الصعب على الطلاب الذين يفكرون في الالتحاق معرفة مدى ملاءمة منهاج البرنامج وطرق التدريس الأجنبية، وسهولة الدخول إليها. فهذه الجوانب، التي لا يتم كشفها عن نوعية البرنامج، تظل مبهمة نسبياً لدى الطلاب الذين يجرون أبحاثاً شاملة على مجموعة من البرامج الأجنبية التي يتم تقديمها في مكان إقامتهم، أو لدى أولئك الذين التحقوا بالبرنامج المباشر، الذي يتم تقديمه مشافهة. غالباً ما يكون لدى الطلاب معلومات أكثر عن الشريك المحلي في المؤسسة، وغالباً ما يختارون البرنامج بناء على السمعة التي يُعرف بها هذا الشريك. هذا الأمر يثير لدينا سؤالاً: من يضمن أن يكون تقديم البرامج العابرة الحدودَ ملائماً من الناحية الثقافية؟ وكيف يتحقق ذلك؟

إن فهم توزيع المسؤولية التي يتطلبها التعليم العابر الحدودَ، ونزاهة رئيس الجامعة في شرح الفصل بين تصميم المقرر والتعليم والتقويم وبين الخدمات الأخرى التي درجت المؤسسات على تقديمها، يُتيحَان تقديم هذه العناصر الثلاثة «مقابل جزء من التكاليف التي يقتضيها الدخول إلى جامعة حديثة» (تشيبمان 1998: 9).

يتم تقديم معظم البرامج العابرة الحدودَ عبر علاقات تعاونية، تقدم عبرها المؤسسة المحلية الشريكة للطلاب مجموعة خدمات نيابة عن المؤسسة التي تمنح المؤهل. وهذا يقتضي ما أشار إليه بعض المعلقين بـ«فك» أو «تفريق سلسلة التزويد»؛ حيث يتم فصل الخدمات التي يجب تقديمها كجزء من المشروعات التعليمية (وفي ذلك التسويق والإدارة والتعليم وتقديم التسهيلات المكتبية والتقويم) عن بعضها وتقديمها بترتيب أو بآخر وفق اتفاق شراكة يتم إبرامه بين المؤسستين. هذه الطريقة أشبه ما تكون باتفاقية حول المنهاج تُعقد بين الجامعات التي تسعى وراء الربح، وتكون متعددة الفروع في الولايات المتحدة (فاريل Farrel 2003).

وبمراجعة ما كتب عن التعليم في التعليم العابر الحدودَ، يحدد ليسك (Leask 2006) أربعة نماذج للمعرفة الثقافية المطلوبة في التعليم العابر الحدودَ الفاعل:

- فهم الثقافة (أو الثقافات) المحلية، وفي ذلك الثقافات السياسية والقانونية والبيئة الاقتصادية.
- فهم آلية تأثير ثقافة المدرسين في طريقة تفكيرهم وشعورهم و... إلخ.
- فهم آلية تأثير الثقافة في كيفية تفاعلنا مع الآخرين.
- فهم الخلفيات الاجتماعية والثقافية والتعليمية للطلاب.

عملياً، يندر امتلاك المدرسين الحديثين مثل هذا الفهم، ويتباين وجوده عند المدرسين الخبراء. ومن الشائع جدًّا أن يتلقى المعلمون العابرون الحدودَ، الذين يتم إرسالهم إلى الخارج لتعليم طلاب البرامج العابرة الحدودَ، تهيئة عاجلة دون تكوين فهم مفصل عن طلابهم أو عن السياق المحلي الذي يدرسون فيه (غريبل Gribble وزيغوراس Ziguras 2003). بمرور الوقت، وعبر الخبرة والتجربة والخطأ، بدأ العديد من المدرسين الفصليين يكيفون رغباتهم وأسلوب تعليمهم. لكن هذا يكون أكثر صعوبة في حالة تكثيف التعليم في حال سفر المدرسين من بلدهم والعودة إليه، ما يقتضي قضاء ساعات تواصل أقل من تلك التي يقضونها لدى التعليم في البلد الأم، ووقتاً أقل للحصة. يحدث كثيراً أن لا يجد الطلاب والمدرسون وقتاً كافياً للتأمل. وبعد إجراء دراسة على مجموعة من المدرسين القادمين من ميلبورن Melbourne، ويعلمون في سنغافورا، استنتج هور (Hoare 2006: 172) أنهم:

لم يغادروا [ميلبورن] كـ«أوعية فارغة»، بل بوصفهم أفراداً مليئين بالأفكار السابقة والقيم والمعتقدات والنظريات الثقافية التي نحملها جميعاً. وقد شاركوا زملاءهم معظم هذه النظريات، وتفردوا بأخرى. وعلى أي حال، إنهم أشخاص يحملون «نوايا حسنة»، حتى إن كانوا يفتقرون إلى الدعم الجيد حيال تطوير ثقافتهم الثنائية سواء عبر تجاربهم المعيارية أو عبر مجتمع الممارسة الخاص بهم أو الجهة التي توظفهم. حين أقدموا في سنغافورا على نقل ثقافة التعليم والتعلم التي يمتلكونها، قوبلوا بمستويات مختلفة من المعارضة والرفض، ما أعطاهم وعياً ثقافيًّا. لقد تعلموا الكثير في مدة زمنية قصيرة نسبياً، وغالباً ما تعلموا بأسلوب صعب، كمن «ألقي به في اليمّ» وهو متهم بارتكاب الإثم.

إن ملحوظات هور المفصلة تجلّي صدى دراسات أوسع وجدت أن المدرسين، الذين يعلمون عبر الحدود، نادراً ما كانوا يتلقون تدريباً قبل مغادرتهم البلاد، أو تدريباً مستمراً على المهمة (غريبل Gribble وزيغوراس 2003، دون Dunn ووواليس Wallace 2006). وكما لاحظ كل من ليسك (Leask 2004) وستيير (Stier 2003)، فإن الجامعيين الزائرين هم غرباء في موقع خارجي، مقارنة بطلابهم وبالمدرسين المحليين. ويجد العديد منهم أن التعليم في مثل هذه البيئة غير المألوفة هو أمر مربك. وفيما يتعلق ببعضهم، هذه هي المرة الأولى التي تصبح فيها «ثقافتهم البديهية مرئية لهم، أو أن يكتشفوا أن بعض الناس يكنّون تجاههم آراء جاهزة ويتحاملون عليهم» (ستيير 2003: 80). هذا يفسر السبب الذي جعل ليسك (2006) يجد أن المدرسين الذين يدرسون برامج عابرة الحدودَ في جامعة أسترالية أخرى، كانوا يعيرون عناية خاصة للقضايا الثقافية أكثر مما كان يفعل طلابهم. مع ذلك، فقد كان من الواضح أن لدى الطلاب السنغافوريين، الذين أجرى عليهم هور دراسته (2006)، إحساساً أن ثمة خطأ ما يحدث في بداية البرنامج. لكنهم قد لا يصفون همومهم بأنها «ثقافية»، بل كانوا يقولون إن على مدرسيهم الأستراليين أن يكوّنوا فهماً مقارناً أوسع عن الفروقات الواسعة بين مواقع التعليم. ويثير هور (2006) نقاشاً حول نقلة مدروسة من الطريقة التدريسية التي تركز على المدرس، إلى طريقة التركيز على الطالب، التي تم الرجوع إليها علناً في أثناء نقاش دار مع الطلاب، في بداية البرنامج (مثلاً «كيف نعمل معاً لنجعل هذا البرنامج جديراً باهتمامكم مرة أخرى؟»). من الواضح أن على المؤسسات دعم مدرسيها الذين يعلّمون خارج الحدود وتهيئتهم على نحو أفضل. وبينما تختلف الممارسات اختلافاً كبيراً بين المؤسسات، بدأ بعضهم منها، مثل جامعة جنوب أستراليا (the University of South Australia UniSA 2006)، بفعل ذلك على نحو جيد جداً.

يقتضي معظم التسليم العابر الحدودَ وجود مدرسين محليين. وهؤلاء المدرسون هم الذين يشغلون الموقع الأمثل لإعطاء البرامج الأجنبية طابعاً محلياً، والتصرف كوسطاء ثقافيين بين الجامعيين الأجانب والطلاب العالميين، الأمر الذين يمكّنهم من تسهيل إتمام عملية مرحلية من التبادل الثقافي (كولمان Coleman 2003: 365). من الواضح، أن المدرسين المحليين يشغلون موقعاً ممتازاً يمكّنهم من المساعدة على تطوير المنهاج بطرق تُظهر الثقافة والسياق الذي يتلقى

الطلاب تعليمهم في ظلهما (ليسك 2004). لكن المدرسين المحليين يشتركون مع المدرسين غير الرسميين في أنهم غير حائزين على مؤهل أو خبرة، وعادة ما يفتقرون إلى المعلومات الكافية عن المنهاج الأساسي. إن تهميش هؤلاء المدرسين، الذين يكونون على اتصال واسع بالطلاب، هو مشكلة عامة، لكنها أكثر انتشاراً في التعليم العابر الحدودَ. حيث نجد أن المدرسين المحليين يكونون بعيدين عن المحاضر، الذي يتم توظيفه من قبل مؤسسة مختلفة (الشريك المحلي)، وهم عادة ما يعملون دواماً كاملاً في مكان آخر، ويتلقون أجراً على الوقت الذي يقضونه مع الطلاب وحسب. من الشائع أن لا يلتقي المدرسون المحليون بالمحاضرين الخارجيين (هور 2006)، بالرغم من أهمية هذا التواصل وضرورته من أجل تطوير علاقات مثمرة وعابرة الثقافاتِ في التعليم.

خاتمة

بمرور الوقت، تسعى معظم المؤسسات المحلية الشريكة إلى تطوير برامجها العلمية، وتقليص اعتمادها على الجامعات الأجنبية، وهذا يقتضي تجنيد مجموعة علمية رفيعة المستوى، وتقوم بدور أساسي في تطوير المنهاج. إن الإرث الدائم والأساسي للتعليم العابر الحدودَ سيكون الدور الذي لعبه أعضاء هذه المجموعة في بناء المقدرات لدعم الكليات الصغيرة الخاصة، بهدف تطوير المجال والخبرة اللازمة لرفع مستويات أدائها والعمل باستقلالية تامة (مكبيرني وزيغوراس 2007: 80 – 3).

المراجع:

Aitbach, P.G. (2000) 'The Crisis in Multinational Higher Education', International Higher Education 21, Fall: 3 - 5.

Bates, A.W. and de los Santos, J.G.E. (1997) 'Crossing Boundaries: Making Global Distance Education a Reality', Journal of Distance Education 12 (1 /2: 49 - 66.

Carnoy, M. (1974) Education as Cultural Imperialism, New York: Longman.

Chipman, L. (1998) The Changing Face of Transnational Education: The Future of Higher Education in a Global Context - Opening address to the 1998 Global

Alliance for Transnational Education Conference, 'The Changing Face of Transnational Education: Moving Education - Not Learners', Paris. Washington: Global Alliance for Transnational Education.

Coleman, D. (2003) 'Quality Assurance in Transnational Education', Journal of Studies in International Education 7 (4): 3 54 - 78.

Dunn, L. and Wallace, M. (2006) 'Australian academics and transnational teaching: an exploratory study of their preparedness and experiences', Higher Education Research and Development 25 (4): 357- 69.

Education International (2004) Globalization, GATS and Higher Education, Brussels: Education International.

Farrel, E.F. (2003) 'Phoenix's Unusual Way of Crafting Courses', Chronicle of Higher Education 49 (23): 10.

Gribble, K. and Ziguras, C. (2003) 'Learning to Teach Offshore: Pre-departure Training for Lecturers in Transnational 'Programs', Higher Education Research and Development 22 (2): 205- 16.

Hoare, L. (2006) So Near and Yet So Far: An Ethnographic Evaluation of an Australian Transnational Education Program, Melbourne: The University of Melbourne.

Kelly, M.E. and Tak, S.H. (1998) 'Borderless Education and Teaching and Learning Cultures: The Case of Hong Kong', Australian Universities' Review 41 (1): 26- 33.

Leask,. (2004) Transnational Education and Intercultural Learning: Reconstructing the Offshore Teaching Team to Enhance Internationalisation, trans. Translator, Adelaide: Australian Universities Quality Agency

- (2006) Keeping the Promise to Transnational Students: Developing the Ideal Teacher for the Transnational Classroom, trans. Translator, Perth: IDP Education Australia.

McBurnie, G. and Ziguras, C. (2007) Transnational Education: Current Issues and Future Trends in Offshore Higher Education, London: RoutledgeFalmer.

McLaughlin, D. (1994) 'Contrasts in learning in Asia and the Pacific', PacificAsian Education 6 (2): 41- 50.

Stella, A. (2006) 'Quality Assurance of Cross-border Higher Education', Quality in Higher Education 12 (3): 257- 76.

Stier, J. (2003) 'Internationalization, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural 'Competencies', Intercultural Education 14 (1): 77- 91.

UNESCO and OECD (2005) Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and the Organization for Economic Co-operation and Development.

UniSA (2006) Teaching Resources: Transnational Teaching. University of South Australia. Online. Available HTTP: http://www. unisanet.unisa.edu.au/ learningconnection/staff/practice/transnational.asp Wells, M. (1993) The Export of Education: Exploitation or Technology Transfér, Sydney: Research Institute for Asia and the Pacific, University of Sydney.

Ziguras, C. and Rizvi, F. (2001) 'Future Directions in International Online 'Education', in D. Davis and D. Meares (eds) Transnational Education: Australia Online, Sydney: IDP Education Australia.