الفصل 6

حوار وفهم عابر الثقافاتِ

مضامين خاصة بالمعلمين

تينغ وانغ Ting wang
جامعة كانبيرا University of Canberra

مقدمة

تحتل أستراليا اليوم المرتبة الثالثة بين أكبر مصدري خدمات التعليم العالي عالمياً. حيث تمثل نسبة الطلاب العالميين أكثر من 20 بالمئة من مجموع الطلاب المسجلين في الجامعات الأسترالية. ويمثل الطلاب الذين يدرسون في الجامعات الخارجية الموجودة في أستراليا ثلثي الطلاب العالميين، والباقي مسجلون خارج الحدود (هارمان Harman 2006). إن البرامج العابرة الحدودَ هي جزء متمم لفاعلية العولمة التي تقوم بها العديد من الجامعات الأسترالية. وبالرغم مما شهدته السنوات الأخيرة من تزايد في الكتابات الخاصة بالتعليم العابر الحدودَ، يقول بعض العلماء إن الفهم الحالي لحالة تعلم الطلاب خارج الحدود لا يزال فهماً عاماً، ومجزّأ وغير واضح أحياناً (غريبل Gribble وزيغوراس 2003). ثمة حاجة ماسة إلى دراسة أوضاع التعلم والتعليم التي تعتمد في صميمها على تطوير خبرة وتعلّم عبر الثقافاتِ في التعليم العالي عابر الحدود (آلان Allan 2003، غرينهولتز Greenholtz 2000، ليسك Leask 2004).

الصين هي واحدة من أهم أسواق قطاع التعليم العابر الحدودَ في أستراليا. فقد كان الطلاب الصينيون في عام 2005 العددَ الأكبر من الطلاب الملتحقين في التعليم العابر

الحدودَ (AEI التعليم العالمي الأسترالي 2006). وشهدت السنوات الأخيرة تزايداً سريعاً في عدد الطلاب الصينيين الملتحقين في البرامج الأسترالية الخارجية. وهذا الفصل هو جزء من مشروع أكبر يتحرى تأثير مقرر الدراسات العليا الأسترالي العابر الحدودَ في المفاهيم التعليمية لأعضاء الإدارة عن الإدارة والتعلم، وفي ممارستهم الإدارية في أثناء سنة واحدة تمتد من 2002 إلى 2003 (وانغ 2004). وبينما تم الإعلان عن بعض النتائج المهمة في مكان آخر (وانغ 2005، 2006، 2007)، تركّز هذه المقالة، بالعودة إلى ما جاء في المقابلة، على تجارب التعلم العابر الثقافاتِ التي تجسدها المشاركات الصينية، ومضامين الحوار والفهم العابر الثقافاتِ لدى المدرسين في بيئات التعليم العابر الحدودَ.

إطار نظري

إن المشهد الحالي لإدارة التعليم في شرق آسيا، وفيها الصين، مليء «بالاقتباس الثقافي» (تشينغ Cheng 1998، والكر Walker وديموك Dimmock 2000)، حيث تزداد الحاجة الملحة إلى العمل، أكثر وأكثر، من أجل تلافي «الإمبريالية الثقافية» (بوش Bush وكيانج Qiang 2000). قد يكون استيراد الأفكار الأساسية من سياق ثقافي إلى آخر مفيداً، لكنه محفوف بالأخطار، ويجب إنجازه بحساسية وعناية (ريبينز Ribbins وغرون Gronn 2000). وتبين البحوث التي أجريت على البرامج العابرة الحدودَ أن علينا الانتباه لقضايا مثل طرائق التدريس العابرة الحدودَ، والحساسية والحذر الثقافيين، والتنافر الثقافي (آلان 2003، تسوليديس Tsolidis 2001). وقد ثبت أن لدى بعض البلدان النامية، مثل الصين، ثقافات وتقاليد إدارية سابقة، تختلف عن الافتراضات الجوهرية الموجودة في المجتمعات الأوروبية والأمريكية. هذا إلى جانب الفهم أن المشاركين في البرامج العالمية قد يحملون فرضيات عن التعلم وطرائق التدريس والإدارة والهدف من التعليم، مختلفة عن تلك التي يحملها مدرسوهم. ثمة خطر، ربما، من انطلاق الجامعيين الغربيين، الذين يديرون مقررات متطورة في بلدان نامية، من فرضيات بديهية تقول: إن من البديهي أن تكون الأمثلة والممارسات المأخوذة عن الثقافات الغربية ملائمة لسياقات تنطوي على تقاليد ثقافية مختلفة. لقد عُدَّت هذه الممارسات أنماطاً معاصرة للإمبريالية الثقافية.

لطالما لعبت الرؤى التقليدية العابرة الثقافاتِ دور المظهِر للفروقات بين الثقافات، وذلك بهدف تعزيز فهم عابر الثقافاتِ (هوفستيد 1991 - Gofstede 1980). وقد حدد هوفستيد الأبعاد الخمسة لهذه الاختلافات كما يلي: التباين على صعيد السلطة العليا/ الدنيا، والفردية/ الجماعية، والذكورة/ الأنوثة، وإلغاء الشك، والتوجيه القصير المدى/ البعيد المدى. لقد تم تحديد هذه الأبعاد على أنها خيارات بين أزواج من البدائل يمكن إثباتها عن طريق التجربة، وهي تسمح بتحديد النماذج التي يمكن أن تنبثق سواء ضمن الثقافات أو فيما بينها، وتمكّن بسهولة من ترتيبها ترتيباً ذو معنى (هوفستيد 1980، 1995). وقد حذر بعض العلماء من أخطار وصف المجموعات، وفق المصطلحات الأصولية للمعتقدات والقيم المتناقضة، على أنها مظهر من مظاهر «التعميم» الذي يجب التعامل معه «بشك» (بوتنيس Putnis وبيترلين Peterlin 1996: 74). ويقول كل من أوسلاند Osland وبيرد (Bird 2000) إن هذه الازدواجية المعقدة قد تكون مفيدة إلى حد ما، إلا أنها لا تصور الحالة المعقدة القائمة داخل الثقافات. فالثقافة هي أحد مضامين البيئة، ولا يمكن تكوين فهم كلي عنها بمعزل عن هذه البيئة. لكن ميل هذا الأسلوب المقارن إلى تكوين مفهوم عن الثقافة على أنها حقيقة ثابتة، بدل أن تكون ظاهرة ديناميكية متعددة الجوانب، يجعله أسلوباً محدوداً.

في حقبة من الثبات وانعدام التغيير، لا يكون لهذه التعميمات أي معنى. فالثقافات التقليدية للبلدان النامية تعيش، هي نفسها، حالة من التمزق؛ إذ تخترق القوى العالمية حدودها. وتظهر مرونة الثقافة الصينية المعاصرة وتعقيدها عبر المزيج الغريب الذي يتضمن الجماعية الاجتماعية وقوى السوق في الصين، في آن معاً. ويقول كل من كولارد Collard ووانغ (Wang 2005) إن الثقافات المعاصرة تجسد الصراعات على صعيد أوسع من اللقطات السريعة التي تقدمها تحليلات عبور الثقافات. فالحقيقة أكثر مرونة وهي متعددة الوجوه؛ إنها أشبه بالإنتاج الإعلامي حيث تنتقل الصور وتتحول بتضارب القوى الثقافية المختلفة والأعراف المهيمنة والقوى العالمية.

يقدم مفهوم التفهم عبر الثقافاتِ طريقة ناضجة للتعليم العابر الحدودَ. إنه يستخدم مصطلحات جدلية لتصوير التفاعل الثقافي، ما يعطي هذا التفاعل أسلوب محادثة أو

مقابلة، بدل أن يكون لقطة جامدة. وهو يقر بالقوة البشرية، وذلك بتمييزه الحوار التأملي على الاستنساخ المذعن. إنه يفهم أن التفاعلات بين أفراد من ثقافات مختلفة يفضي إلى إيجاد أطر متوارثة ومتشربة مفاهيمَ وقيماً مختلفة. مع ذلك، يقدم الحوار احتمالات لبناء أنماط فهم ناشئة وأطر جديدة، بدل الإذعان للمعرفة المستوردة. إنه يسمح بالتكيف والمرونة والتغيير، بل حتى بالمقاومة (كولارد ووانغ 2005). وبخلاف الأساليب التقليدية العابرة الثقافاتِ، التي تنزع إلى تأكيد الفروقات المزدوجة بين الثقافات الثابتة، يشيد الحوار العابر الثقافاتِ بالتنافر الثقافي ويسمح بالتفاعلات الديناميكية بين القوى الثقافية الهجينة. إنه يسعى إلى تعزيز الحساسية عبر الثقافاتِ والفهم المتبادل والعلاقات المتبادلة في أثناء هذه العملية التفاعلية. وهكذا يصبح المدرسون والطلاب في البرامج العابرة الحدودَ شركاء في بناء عبر الثقافاتِ. إن الأساليب التقليدية عبر الثقافاتِ غير مناسبة في مثل هذا الجو العام. أما ذلك الحوار الجاري فيقدم فرصاً أكبر للتغيير، بل لمقاومة الأطر الموروثة المقبولة التي يجلبها الناس معهم إلى التعليم والتعلم عبر الحدودَ. لذلك، فهذا البحث ليس دراسة عبر الثقافاتِ بالمعنى التقليدي. فهو لا يتضمن أسلوباً مقارناً، بل يوظف أسلوباً أكثر حساسية من الناحية الثقافية، ويعد بأن ثمة تفاعلاً بين الثقافتين الصينية والغربية يظهر عند المشاركين في هذه الدراسة.

أسلوب البحث

تم تصميم بحث هذه الدراسة وفقاً لدراسة حالة عينية تجري قبل المقارنة وبعدها، ووفقاً لأسلوب تصوير الظاهرة (مارتون 1986 - Marton 1981). إن تصوير الظاهرة هو أسلوب للبحث تم استخدامه للمساعدة على فهم الجوانب المهمة للفروقات في تجارب مجموعات من الأشخاص (مارتون وبووث Booth 1997). اثنان وخمسون بالمئة من المديرين التعليميين من مقاطعة زهينجيانغ في الصين، والمسجلين في مقرر ماجستير الإدارة التعليمية العابر الحدودَ، كانوا في عام 2002 تحت إدارة جامعة أسترالية. وقد تضمن نموذج الدراسة 20 مشتركاً؛ 15 من الذكور و5 من الإناث، وهو تقسيم يتناسب مع نسبة الجنسين في المجموعة. وقد شارك في هذه الدراسة ثمانية مديري مدارس، وستة مديري جامعات، وستة موظفين.

تم استخدام تقنية المقابلة العميقة وشبه المؤطّرة؛ لدراسة ردود أفعال المشاركين عن الأسئلة ذات النهايات المفتوحة. وقد أجريت مجموعتان من المقابلات في نيسان 2002 ونيسان 2003 لدراسة وجهات نظر 20 مشاركاً عن تجاربهم ومفاهيمهم عن التعلم والإدارة قبل المباشرة في المقرر وبعدها، وقد كان زمن المقابلة نحو الساعة تقريباً. جميع الوثائق التي تم توزيعها على المشاركين كانت مترجمة من الإنكليزية بالصينية. وقد تم تسجيل كل مقابلة تسجيلاً صوتيًّا، وتم تدوينها حرفيًّا وترجمتها باللغة الإنكليزية. وتم تنظيم الصفحات الـ200 التي دوّنت وفقاً لموضوعات وفئات منطقية. وتم فرز الأجوبة وفقاً لفئات مفهومية، بناء على التشابهات والاختلافات. وتم تلخيص النسخ الأصلية لتكون صوراً موجزة تركز على مفاهيم الأفراد، وتقارير شخصية عن ممارستهم الإدارة. وقد تم تحليل البيانات بناء على قراءة النسخ الكاملة والموجزة. والمقاطع المقتبسة في هذه المقالة تمت ترجمتها من الصينية بالإنكليزية.

نتائج ونقاش

فيما يخص التنافر الثقافي

يظهر التنافر بين القوى الثقافية المختلفة في البرامج العابرة الحدودَ عبر تجارب المشاركين في هذه الدراسة. إن معرفة ثقافة الفرد الشخصية وثقافة الآخرين، وفهم الاختلافات هي خطوات أساسية في التعلم الثقافي. مع ذلك، فإن اكتساب ذلك يتم عبر عملية عاطفية بدل أن تكون معرفية، وعبر تعلّم يكون عمليًّا أكثر منه عقليًّا (كوشنير Cushner 1990). يقتضي الإدراك المعرفي النظر إلى الباطن، وإبداء الملحوظات، وإيجاد الأمثلة التطبيقية (آلان Allan 2003). إن تجارب المشاركين الشخصية عن أساليب التعلم والتعليم الغربية، في هذه الدراسة، تجعلهم يبدون ملحوظات حول فرضياتهم وممارساتهم السابقة. وبحسب تعليق أحد مديري المدارس الذكور: «إن المواجهات والصدامات مع وجهات النظر والممارسات المختلفة من البلدان الغربية كانت واضحة في الصف». كذلك قالت إحدى الموظفات: إن «هذا البرنامج قدم لنا فرصاً لنجري تغييراً في ممارستنا العملَ، وفي أنماط الفهم السابقة لدينا عن التعلم والإدارة». لقد كانت

هذه الموظفة قادرة على «استخدام البرنامج كمنبر والتغيير في العديد من القضايا، ثم الخروج بأنماط جديدة للفهم».

وتدل النتائج أن معظم المشاركين كانوا متأثرين بتجربتهم الحقيقية «في الدراسة الخارجية دون السفر خارج البلاد». وقد علّق أحد الموظفين قائلاً: «لقد جرّبنا بأنفسنا كيف يقوم المدرسون الأجانب بتسليم المقرر. إن أساليبهم في التعليم مختلفة عن أساليبنا، ما يجعلنا نجري تغييراً في طريقتنا التدريسية». لقد نُظر إلى هذه التجربة العابرة الثقافاتِ على أنها «جديرة بالاهتمام ومثيرة للإعجاب». مدير مدرسة آخر وجد أن تجربته كانت «جديدة»؛ لأن المدرسين الأستراليين «يولون انتباهاً أقل لنقل المعرفة، لكنهم يعطون أهمية أكبر لعملية التعلم برمتها ولتطوير قدرات الطلاب ومعرفتهم».

وفيما هم يقيّمون تجاربهم التعليمية والثقافية المختلفة، كان المشاركون واعين للتنافر الثقافي. فقد أشار أحد الموظفين السابقين، مثلاً، إلى افتقار المدرسين الأستراليين إلى المعرفة بالتعليم الصيني، وكان يفضل: «أن يحصل المزيد من التفاعل العابر الثقافاتِ، والمزيد من النقاشات العميقة عن القضايا الصينية الناشئة، والمزيد من التشاور في الصف». وقد وصف أحد مديري الجامعات المعاناة التي يواجهها في سبيل جعل المفاهيم والنظريات الغربية ذات معنى، وذلك بسبب الاختلافات في الخلفية الثقافية وطرق التفكير. وقد انتهى إلى نتيجة مفادها أن الطلاب الصينيين والمدرسين الأستراليين، وبالرغم من التوترات، «كانوا يزدادون قرباً» في تأويلاتهم:

> فيما يخص فهم مفاهيم معينة، كانت لدينا، ربما، تأويلات ومعتقدات تختلف عن تلك التي يمتلكها المدرسون الأجانب؛ وذلك بسبب الفروقات الثقافية. في بعض الأحيان، كنا نبدو وكأننا نتحدث عن المفهوم ذاته، لكن كان من الصعب علينا فهمهم، والعكس صحيح. لقد حاولنا أن نفهم تأويلاتهم من منظورنا، وأن نصل إلى تأويلنا الخاص، ثم نضفي على ما شرحوه صفة ذاتية. فنحن نحاول إيجاد خلفيات مشتركة في فهم مفاهيم معينة.

قال المشاركون: إنهم تشاركوا في بعض الأفكار التعليمية الغربية، مثل التعلم الذي يركز على الطالب، وتطوير الجانب الإبداعي عنده، والصياغة التشاركية للقرار، والقيادة الموزعة. لكننا واجهنا العديد من العوائق البيئية والشاملة التي تعترضهم في ميادين

عملهم. وكان عليهم، غالباً، أن يلتزموا بالأعراف الاجتماعية السائدة والاستمرار في احترام الممارسات القديمة. وبوجه عام، كان ثمة فجوة كبيرة بين «النظريات التي يعتنقونها» و«النظريات المطبقة» (آرجيريس Argyris وسكون Schon 1978).

من المهم ملاحظة الطريقة التي تعامل عبرها المشاركون الصينيون مع التوترات بين القوى الثقافية المختلفة. فقد التحقوا في البرنامج بوصفهم طلاباً في برنامج غربي عابر الحدودَ، وحضروا المقرر الذي تسلمه الجامعات الأسترالية، ودرسوا مواد المقرر الغربي، وكانوا يخضعون للأساليب الغربية في التعلم والتعليم، وللثقافة والقيم والفلسفات والإيديولوجيات الغربية. ومن أجل تنفيذ متطلبات المقرر، والتطور على الصعيد المهني، كان على الطلاب الانسجام مع الحاجات التي تتطلبها أعراف الجامعات الغربية، وأن ينقلوا المعرفة التي يكتسبونها إلى ميادين عملهم. ولكن، لكي يطوروا السياق الصيني، كان عليهم أن يكونوا منتبهين للأسلوب الذي تسير وفقه الأمور في الصين. وكان من الواضح تعذر تفادي التنافر الثقافي في البرامج العابرة الحدودَ. بوجه عام، قد يتمكن الأشخاص من الإفلات من التنافر الثقافي، وذلك بالعودة إلى الثقافة السائدة التي يعيشون في ظلها. عملياً، عمل استمرار تعرض المشاركين في المقرر لقوى الثقافة والسياق الصينيين على التخفيف من تأثير الثقافة والأفكار الغربية.

تعزيز الحساسية العابرة الثقافاتِ

تظهر الدراسة أن لدى المشاركين أنماط فهم تقليدية نسبيًّا عن القيادة والتعلم، ويعود سبب ذلك إلى التأثيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية الصينية. فقد قالوا: إن تجارب التعلم التي خاضوها، وتعرضهم لأنماط فهم بديلة، كل ذلك ساعدهم على توسيع مفاهيمهم، وتعزيز حساسيتهم ومعرفتهم العابرة الثقافاتِ، واكتسابهم منظوراً عالميًّا. وفي الوقت ذاته، عادوا ليقولوا: إن الثقافة الصينية الفذة، والسياق المحلي سيستمران في التأثير في منظوراتهم واختيارهم إستراتيجيات التعلم والتعليم والقيادة العملية.

وقد أكد المستجيبون أن الصين مختلفة عن البلدان الغربية «فيما يتعلق بالخلفية التاريخية والاجتماعية والثقافية، وكذلك فيما يتعلق بالتطور الاقتصادي». لذلك، ثمة

اعتقاد يقول بأهمية «العمل على تكييف الممارسة القيادية مع السياق ومع التابعين». لقد عُدَّ «تبني الأفكار الغربية في القيادة على نحو عشوائي، دون اعتبار للسياق الصيني المعاصر»، أمراً جدليًّا وغير ملائم. وقد أكد أحد الموظفين السابقين فاعلية الحالة الوسط بين إرثه الثقافي وبين آراء الشعوب الأخرى:

> أعتقد أن التواصل العابر الثقافاتِ هو من الأمور المهمة جدًّا. علينا أن نتشرّب بعض الأفكار والممارسات الغربية المتقدمة ونستفيد منها، وفي الوقت ذاته، نحتفظ بروح ثقافتنا. إن امتلاك بعض أنماط فهم الثقافة والتعليم الغربيين سيكون عاملاً مساعداً لنا في النظر إلى التعليم الصيني من منظور عالمي.

يؤكد هذا الموظف أن الصينيين لن يتخلوا عن إرثهم الثقافي أمام إغراء نظريات القيادة الغربية. إنه يحاول إيجاد منظور خصب يدعم تطور التعليم الصيني ويرتقي به من مظهر محلي إلى مظهر عالمي. ويبيّن أستاذ جامعي آخر وجهات نظره في الإجابة الآتية:

من الواضح أن لدينا أفكارنا الخاصة وفلسفاتنا وخصائصنا. علينا أن نأخذ الثقافة والسياقات الصينية بالحسبان. ولكن، إذا ما رأينا أن التشابهات بين الثقافة الصينية والثقافة الغربية ترجح على الاختلافات، فعلينا تبني موقف أكثر تسامحاً وانفتاحاً على الأفكار الغربية. بإمكاننا، دون شك، أن نحظى بتجارب مفيدة من البلدان المتطورة.

يمكن ملاحظة أن تحديد التشابهات والاختلافات قد غدا بوصلة التعلم، التي تمكّن المهنيين من التمييز بين ما يمكن تبنيه أو رفضه من الثقافات الأخرى. ثم إنه يظهر أن تسليم البرامج العابرة الحدودَ ليس، ببساطة، نقلاً مباشراً للنظريات والأفكار الغربية إلى الدول النامية. فالتسليم، فعليًّا، هو، إلى حد ما، عملية تنافر وتفاعل واندماج بين ثقافات وقيم وفلسفات ومعتقدات مختلفة. إنه عملية حوار عابر الثقافاتِ. فهو ليس «سرقة ثقافية» غير شرعية (وولكر Walker وديموك Dimmock 2000)، وليس «إمبريالية ثقافية» مفروضة (بوش Bush وكيانغ Qiang 2000). والأمر الأهم أن بإمكانها أن تكون عملية تعلّم مجزية للمتعلمين ولمسلّمي المقرر على حد سواء.

تطور الحوار عابر الثقافاتِ

كشفت النتائج أن نقل الفرضيات الغربية إلى الدول غير الغربية دون أخذ السياقات المحلية والثقافات بالحسبان هو أمر إشكالي. ويعود أمر التغيير في الأفكار الغربية أو تكييفها مع السياقات المحلية إلى المهنيين في البلدان النامية. وقد يتسبب تشجيع الأفكار الغربية، المناقضة الثقافةَ التقليدية والإيديولوجية السياسية الصينية، بحدوث تنافر ثقافي وسوء فهم. وغالباً ما يحدث صدام بين المقاومة والتحدي المفتوح وبين الممارسة. وتعتقد مديرة إحدى المدارس، مثلاً، أنها لن تقبل إلا الأفكار والمفاهيم الغربية، التي تراها مفيدة وقابلة للتطبيق:

> إذا ما تبنى مدرس صيني، في صف صيني، أسلوب التعليم نفسه الذي يستخدمه مدرسنا الأسترالي، فثمة احتمال ألا يلقى أي ترحيب من الطلاب على الإطلاق؛ لأن هذا الأسلوب لا يتناسب تماماً مع السياق الصيني.

ويدعي المستجيبون وجوب بذل الجهود لدمج جوهر أفكار القيادة الصينية مع المنظورات البديلة للقيادة الغربية. ويؤكد أحد الموظفين السابقين، مثلاً، ضرورةَ التوازن بين القيادة العلمية وبين ممارسة القيادة التشاركية في صناعة القرار:

> لدى تبني الفرضيات الغربية في القيادة، يجب أخذ السياق المحلي والخلفية الثقافية ونوعيات التابعين بالحسبان. ربما نقول بعقلانية: إنه كان يجب أن تكون لدينا بنية تنظيمية وإدارة ديمقراطية بحتة؛ لكن هذا يستحيل إنجازه على أرض الواقع. علينا أن نأخذ نوعيات أعضاء المنظمة بالحسبان. فإذا كانت نوعياتهم لا ترتقي إلى المستوى المطلوب، فإن من شأن فرض قيادة تشاركية أو بنية تنظيمية أن يجلب المتاعب إلى هيئة الإدارة.

أما التعليقات الأكثر تعقيداً على التفاعل العابر وبناء القدرة، فقد صدرت عن مدير أحد مكاتب التعليم المحلي، حيث قال:

> لقد قدم المدرسون الأستراليون العديد من النظريات والممارسات في أستراليا وغيرها من البلدان الغربية. كذلك، ثمة العديد من النظريات والممارسات الجيدة في الصين... لدينا كثير من الممارسات الممتازة. لكن جهودنا في ممارسات التحليل والتركيب والاختزال والوصول إلى نتائج لا تزال غير وافية. يجب أن لا نقتصر على التعلم من البلدان الغربية والانسجام مع نظرياتها. علينا أن نقدم نظريات جديدة يمكن تطبيقها على السياقات

الصينية. وإذا ما كان للأساتذة الجامعيين الأستراليين دور مساعد في هذا الخصوص على صعيد المدرسين الصينيين، فإنهم سيسهمون إسهاماً كبيراً في بناء قدرة هؤلاء المدرسين وتعزيز الإبداع لديهم.

كما ذكر سابقاً، على مطوري المقرر الغربي ومقدميه أن يحترسوا ويتجنبوا الإمبريالية الثقافية أو الفرض غير الشرعي للنظريات الغربية على المتلقين. ويمكن أن يعمل مطورو القيادة من البلدان الغربية كتجار ثقافة وتعليم بإنتاجهم المنظوراتِ والممارساتِ البديلةَ، بدل أن يكونوا عملاء تغيير راديكالي بإحداثهم نقلة فورية في مفاهيم القيادة وممارساتها عند المتلقين.

مضامين وخاتمة

تدل الإجابات التي أدلى بها أفراد هذه الجماعة من المشاركين أنه لضمان التوصل إلى حوار عابر الثقافاتِ حقيقي، يجب ألا يعد المدرسون الغربيون أنفسهم متمتعين بامتياز حمل الأفكار الغربية، وأن بإمكانهم فرض القواعد الراديكالية على مؤسسات البلدان النامية. من الأفضل أن يكونوا متأملين مرنين، جاهزين لسد حاجات المتعلمين من مختلف الثقافات، ومساعدين مهمين في بناء مقدراتهم. لذلك، من المهم لهم أن يطوروا منافستهم وتعلمهم العابرَين للحدود. عليهم السعي إلى تقويم المعرفة التي يمتلكها الطلاب واحترامها، وصياغة المقرر على أنه حالة من التعلم المتبادل. في الوقت نفسه، من المهم لدى الطلاب من البلدان المتلقية أن يتوقفوا عن اتخاذ المواقف المقاومة تجاه المنظورات البديلة، أو الإحساس بتفوق ثقافتهم. عليهم الانسجام مع الأفكار الأفضل، ومع جوهر الثقافات الأخرى. وبهذا المعنى، فإن الحوار والفهم العابر الثقافاتِ هو، فعلياً، جانب مهم من برنامج تطوير القيادة، الذي يمكن أن ينطبق أيضاً على برامج عالمية أخرى.

وتبين هذه الدراسة أن الحوار العابر الثقافاتِ هو عملية معقدة ومتعددة الأبعاد. إنها أكثر تعقيداً من «السرقة الثقافية» من ثقافة أخرى، التي يلاحظ أنها شهدت تطوراً أكبر على يد السلطات السياسية. ثم إنها ليست مقاوماً عنيداً، على نحو دائم، للقوى الخارجية. إنها عملية تفاعل يلعب فيها الأفراد، على نحو واعٍ، دور الوسطاء بين الثقافات، فيختارون

تكامل معارف هذه الثقافات وقيمها بطرق استثنائية. والنتيجة هي مجموعة من المهنيين المتعلمين، في جعبتهم ذخيرة أكثر تعقيداً من مجرد كونهم وكلاء الثقافة المحلية والأجنبية. من شأن مثل هؤلاء الأشخاص أن يكونوا أمثلة على ثقافة عالمية ناشئة تألفت من أصول متنوعة، وهي أكثر تعقيداً من أي ثقافة تمتلكها أمة واحدة. يمكن، عبر هذه الدراسة، أن نرى أن نتائج التواصل العابر الثقافاتِ لا تعني خسارة ثقافية للبلد المتلقي (غرون Gronn 2001). إنها عملية ديناميكية للتنافر الثقافي، والتفاعل، والحوار، والتكامل تعتمد على فهم ومنفعة متبادلين. تلقي الدراسة الضوء على الحاجة إلى فهم عابر الثقافاتِ وتكييف نقدي للأفكار الغربية، وحساسية ثقافية للتعليم العابر الحدودَ.

المراجع:

AEI (2006) People's Republic of China: market data snapshots, Canberra: AEIThe Australian Government International Education Network.

Allan, M. (2003) 'Frontier Crossings: Cultural Dissonance, Intercultural Learning and the Multicultural Personality', Journal of Research in International Education, 2(1): 83- 110.

Argyris, C. and Schon, D. (1978) Organizational Learning: A Theory-of-Action Perspective, Reading, MA: Addison-Wesley.

Bush, T. and Qiang, H. (2000) 'Leadership and Culture in Chinese Education', Asia Pacific Journal of Education, 20(2): 58- 67.

Cheng, K. M. (1998) 'Can Educational Values be Borrowed? Looking Into Cultural Differences', Peabody Journal of Education, 73(2): 11- 30.

Collard, J. and Wang, T. (2005) 'Leadership and Intercultural Dynamics', The Journal of School Leadership, 15(2): 179 - 195.

Cushner, K. (1990) 'Cross-cultural Psychology and the Formal Classroom', in R. W. Brislin (ed.) Applied Cross-cultural Psychology, Newbury Park, CA: Sage.

Greenholtz, J. (2000) 'Assessing Cross-cultural Competence in Transnational Education: The Intercultural Development Inventory', Higher Education in Europe, 25(3): 411- 416.

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- 216.

Gronn, P. (2001). 'Crossing the great divides: Problems of cultural diffusion for leadership in education'. International Journal of Leadership in Education, 4(4): 401—414. Retrieved iS October 2007 from: http://www.iht. com/articles/20 0 016/10//rprofit.t.php Harman, G. (2006) 'Australia as a Higher Education Exporter', International Higher Education, 42: 14 - 16.

Hofstede, G. H. (1980) Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values, Beverly Hills: Sage.

- (1991) Cultures and Organizations: Software of the Mind, London! New York: McGraw-Hill.

- (1995) 'Management Values: The Business of International Business is Culture', in T. Jackson (ed.) Cross-cultural Management, Oxford: Butterworth-Heinemann.

Leask, B. (2004) 'Transnational Education and Intercultural Learning: Reconstructing the Offshore Teaching Team to Enhance Internationalisation', Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2004. Marton, F. (1981) 'Phenomenography: Describing Conceptions of the World Around 'Us', Instructional Science, 10:177- 200.

- (1986) 'Phenomography—A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality', Journal of Thought, 21: 28- 49.

Marton, F. and Booth, S. A. (1997) Learning and Awareness, Mahwah: Eribaum.

Osland, J. S. and Bird, A. (2000) 'Beyond Sophisticated Stereotyping: Cultural Sensemaking in Context', The Academy of Management Executive, 14(1): 6 5—77

Putnis, P. and Petelin, R. (1996) Professional Communication: Principles and Applications, Sydney: Prentice Hall.

Ribbins, P. and Gronn, P. (2000) 'Researching Principals: Context and Culture in the Study of Leadership in Schools', Asia Pacific Journal of Education, 20(2).: 34—45.

Tsolidis, G. (2001) 'New Cultures, New Classrooms: International Education and the Possibility of Radical Pedagogies', Pedagogy, Culture & Society, 9(1): 97—110.

Walker, A. and Dimmock, C. (2000) 'Insights into Educational Administration: The Need for a Cross-cultural Comparative Perspective', Asia Pacific Journal of Education, 20(2): 11—22.

Wang, T. (2004) 'Understanding Chinese Educational 'Leaders' Conceptions of Learning and Leadership in an International Education 'Context', unpublished PhD thesis, University of Canberra.

-(2005) 'Exploring Chinese Educators' Learning Experiences and Transnational Pedagogies', International Journal of Pedagogies and Learning, 1(3): 44- 59.

- (2006) 'Leadership Practice Change: Critical Perspectives from the Chinese Educational Leaders in an Australian Offshore Program', in A. Bunker and I. Vardi (eds) Critical Visions: Thinking, Learning and Researching in Higher Education. Proceedings of the 2006 Annual Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc (HER DSA), 9- 13 July 2006, The University of Western Australia, Milperra: HERDSA.

-(2007) 'Understanding Chinese Educational 'Leaders' Conceptions in an International Education Context', International Journal of Leadership in Education, 10(1): 71- 88.