الفصل 7

تقليص الفروقات...

ساندرا إيغيج Sandra Egege
جامعة فليندرز Flinders University

صلاح قتيلة Salah Kutieleh
جامعة فليندرز

مقدمة

تلقي ظاهرة التعليم العابر الحدودَ الضوء على علاقة معقدة بين الثقافة وممارسة التعليم. إن أي حقل معرفي يتضمن مجموعة من القيم الثقافية الضمنية التي يعرضها أمام الطلاب. كذلك، فإن جميع الطلاب يجلبون معهم إلى الجو التعليمي مجموعة من القيم الثقافية الضمنية. إن قضية التعليم العابر الحدودَ تدور حول ما يمكن أن يؤدي إليه هذا الأمر من إمكانية حصول صدام بين القيم الثقافية المختلفة، وتأثير هذا الصدام في تجربة التعلّم. في هذا الفصل، ندرس القضايا المتعلقة بالهيمنة والفروق الثقافية. هدفنا هو أن نوضح أن الفروقات لا تقتضي الحل دائماً، ونقترح أن للفروقات الملاحَظَة بين الثقافات أثراً أقل في التعليم والتعلم مما يعتقد، وأن السعي الحثيث إلى معالجة الفروقات عن طريق ممارسات تعليمية متطورة ثقافياً ليس محفوفاً بالصعوبات وحسب، بل إنه مخالف أهدافَ التعليم العابر الحدودَ وأغراضه. إننا نوضح كيف يكون بإمكان المرء أن يعترف بالتنوع الثقافي في تعليمه دون الحاجة إلى العمل ضمن نماذج ثقافية معينة. يعتمد هذا على مقدمة تقول إنه لا حاجة إلى أن تتم مراعاة جميع الفروقات بوضوح، كما في الثقافات المحلية، ولا أن يتم تجاهلها عن عمد، كما هي الحال في الممارسات الغربية.

إن الحاجة إلى أن تكون مقررات التعليم العابر الحدودَ ذات نوعية متوائمة مع غيرها ومضمون مقارن وقابل للفهم من قبل أساتذة خبيرين أجانب، ومتوافقة مع ما هو متوافر في سوق المؤسسة المضيفة تثير طيف الهيمنة الثقافية. ويقول هلاك Hallak (مقتبس في جيمس 2000)، إن التأثيرات الثقافية هي السبب وراء حيادية التعليم. فإذا ما كان هذا صحيحاً، يبرز خطر السيطرة والاتهام المصاحب لها بالاستعمار الجديد، أو الإمبريالية الثقافية. ثمة قضية أخرى في هذا الخصوص، وهي أن الدول المصدرة للتعليم ستقدم المستويات ذاتها (التعليمية وغيرها) في كل سوق جديد، بغض النظر عن مستويات البلد المضيف. ويكمن خطر هذا الأسلوب، بحسب Hallak (في جيمس 2000: 16)، أن التعليم يغدو منعزلاً عن النسيج والأصول الاجتماعية للبلد. أي أن التنافس بين التعليم العالمي الوافد وبين الثقافة المحلية للمهنيين الحديثي التدريب يمكن أن يحدّ، على نحو كبير، من إمكانية عائداتهم الاقتصادية. إضافة إلى ذلك، فإن الانسجام في التقديم يمكن أن يقود إلى مظهر يطلق عليه ليستون (Liston 1998) «التجانسَ»، وهي حالة يكون فيها جميع المزودين العابرين الحدودَ مؤيدين مجموعة واحدة فقط من القيم، وعالماً واحداً من الثقافة قد يقوّض التمايزات المحلية. وهكذا، لا تظهر الهيمنة الثقافية بفرض قيم ثقافية على ثقافة أخرى، بل برؤية القيم وفقاً لنظام معايير واحد ينطبق على الثقافات كافة.

وغالباً ما تكون قضية الهيمنة الثقافية في المحيط العابر الحدودَ، أحد المحركات التي تقف خلف التغييرات التي تطرأ على المنهاج وممارسات التعليم. إنها تثير أسئلة عن ملاءمة مضمون المقرر الطلابَ المحليين، واحتمال حدوث تصادم في القيم الثقافية، وإمكانية تطبيق نماذج التدريس التي يتبعها الأساتذة وفاعليتها في سياق عبور الثقافات. تزيد هذه القضايا من الحاجة إلى إدراك ثقافي أو حساسية تجاه الطلاب، وإلى أسلوب تعليمي ملائم ثقافيًّا، بل حتى أسلوب محدد من الناحية الثقافية.

الهيمنة الثقافية

لا ينصب تركيز هذا الفصل على نحو كامل على قضية الهيمنة الثقافية. مع ذلك، فإن من الجدير بالملاحظة أن الحاجة إلى مضمون متسق ومعايير رفيعة وطرائق تدريس متشابهة بين المؤسسة الأم والفروع الخارجية ستؤدي إلى إيجاد قيم وطرائق متشابهة

يتم تدريسها عبر الحدود الثقافية، مهما تكن هذه الحدود. وهذا هو المقصود بضمان الجودة والاتساق بين المؤسسة الأم وفروعها الخارجية، إنه جزء مما تحتاجه البلدان المستوردة، بل وتتوقعه، وهو السبب الذي يجعل الطلاب راغبين في الالتحاق بالبرامج التي تمنح الشهادات العابرة الحدودَ، وهي مسألة سنأتي عليها لاحقاً. نتيجة لذلك، فمن غير الواضح كيف يمكن تجنب هذا الاتساق، أو هل يجب تجنبه أم لا. ومن جهة أخرى، يمكن للمرء أن يقول: إن ثمة أسساً أخلاقية يجب أن تقودنا لمنع فرض القيم الثقافية والممارسات «الأجنبية». ولكن، هذا يفترض أن مثل هذا الفرض واضح وحاصل فعليًّا، وهما أمران لا ينطبقان على واقع الحال. ثم إنه يعطي شيئاً من الضمان للجامعات المهمة، التي تضم آلافاً من الطلاب من أطياف ثقافية مختلفة ممن يلتحقون كل يوم في التعليم العابر الحدودَ. إذن، في الوقت الذي نجد فيه أن الادعاء بوجود الهيمنة الثقافية أو الاتساق الثقافي يبدو معقولاً ظاهريًّا، يجب التعامل معه بحذر.

درس كل من غريبل Gribble وزيغوراس (2003) الملاءمة البيئية للمقررات التي تم إنجازها من أجل سوق محلية وتم تسليمها إلى جمهور مختلف ثقافيًّا في السياق العابر الحدودَ. وهذا بدوره يشير إلى أن قضية القيم والمعايير التي يتم نقلها إلى الطلاب تمثل تركيزاً ثقافيًّا محدداً وضيقاً وغريباً، بل متعارضاً، مع المعايير الثقافية الخاصة بالطلاب. والسؤال: هل يعد هذا الأمر جديراً بالاهتمام أم لا؟ إن مجرد التقاء أشخاص من طيف واسع من الخلفيات الثقافية المختلفة، ومنظورات مختلفة، قد لا يعد سبباً منطقيًّا لتسليم مضمون مختلف. ثم إن الاتهام الجاهز بالتماثل الثقافي أو الإمبريالية الثقافية ليس تبريراً كافياً لتغيير المضمون والأسلوب التدريسي للمرء؛ إذ لا بد من وجود أسباب مقنعة كي يكون ذلك ضروريًّا.

قضية الاختلاف

يقول زيغوراس (1999: 2): «إن بيئات التعلم العابر الحدودَ تجمع طلاباً ومدرسين من بيئات غير متآلفة، ممن تتبع خبراتهم التعليمية والتعلمية من تقاليد ثقافية مختلفة جدًّا». ويتابع فيقول: إننا إذا ما أردنا أن نتبع أسلوباً صحيحاً في التعليم، بما يتوافق

مع طموحات الطلاب وحاجاتهم، على الأساتذة إذن «أن يكونوا مطلعين على طموحات طلابهم وآمالهم، وعلى الممارسات التعليمية التي سيستخدمها الطلاب في بلدهم الأم» (زيغوراس 1999: 3).

ثمة قضايا مشابهة طرحها كل من دون Dunn ووالاس (Wallace 2006) وليسك (Leask 2004)، وبينما يطرح هؤلاء شروطاً مختلفة بعض الشيء، يوافقون جميعاً على أن على الأساتذة الذين يعلّمون عبر الحدود أن يفهموا ثقافة جمهورهم، وأن يتكيفوا مع تنوع الطموحات التعليمية للطلاب، وافتقارهم إلى الاطلاع على طرائق التعليم الغربية، واختلاف نماذج التعلم لديهم مقارنة بالطلاب المحليين. إنهم يسوّغون هذه الطريقة بعرض دليل يظهر التزاوج غير الملائم بين تجارب الطلاب وطموحاتهم وبين طموحات الأساتذة ومستويات المؤسسة المزوِّدة (بايفيس Pyvis وتشابمان Chapman 2004، دون ووالاس 2006). ويثير سميث وسميث (Smith and Smith 1999: 74) قضايا مشابهة فيما يتعلق بثقافة الإرث الكونفوشيوسي (CHC) التي يتعلمها الطلاب عبر الإنترنت، مظهرين اختلافات كبيرة بينهم وبين الطلاب الأستراليين المحليين من ناحية خوفهم من الفشل ورغبتهم في بيئة تعلّمية أكثر تماسكاً. ويقول سميث: وسميث إن «تطور المعاني لدى هؤلاء الطلاب (في أعمالهم الكتابية)، والمختلف عن ذلك الذي يبنيه طلاب أستراليون، قد يقودهم إلى نيل درجات أقل، بل إلى الانسحاب». إنهما يقترحان تكييف بنية المقرر، وجعل المعايير أكثر تفصيلاً ووضوحاً، كطريقة للتوفيق بين هذه الاختلافات، وتقليل الأخطار والمخاوف من الفشل.

هذه ليست قضايا جديدة، وهي، منذ مدة من الزمن، تلقى اهتمام الطلاب العابرين الحدودَ. في الحقيقة، يُظهر أدب التعليم العابر الحدودَ العديد من النزعات المبكرة في أدب الطلاب العابرين الحدودَ. جميع الأساتذة العابرين الحدودَ، الذين شاركوا في مشروعات البحوث المختلفة المذكورة آنفاً، وجدوا أن الاختلاف طفيف جدًّا بين الطلاب العالميين في البلد الأم، والطلاب العالميين في الخارج. ولم تُحْدِث الإحصاءات المفصلة، التي أجراها بايفيس وتشابمان (2004) عن منظورات الطلاب في البلدان الثلاثة الأساسية المرتبطة بالتعليم العابر الحدودَ، سوى القليل من التعديل على ذلك المنظور.

إذا ما افترضنا أن ثمة حدًّا أدنى من الاختلافات العلمية، أو أي اختلافات أخرى، بين الطلاب العالميين الأجانب والطلاب العابرين الحدودَ الذين يدرسون في بلدانهم الأم، فإن مسألة الاختلاف الثقافي تكتسب أهمية أكبر لدى مناقشة الاختلافات بين الطلاب العالميين/ العابرين الحدودَ، والطلاب المحليين الذين يدرسون في بلادهم.

منذ زمن طويل، حدد الأساتذة والباحثون اختلافات معينة في الأداء العلمي بين الطلاب المحليين والعالميين، على وجه الخصوص الآسيويين منهم أو طلاب ثقافة الإرث الكونفوشيوسي. وبالرغم مما تنطوي عليه هذه الاختلافات من قصص ونوادر، فقد تم إسباغ صورة موحدة عليها، وتوزيعها على جميع المؤسسات والفروع الدراسية التي يكون للطلاب الآسيويين تفاعل فيها مع النموذج الغربي لنظام التعليم. جميع ما ينظر إليه على أنه ممارسات سلبية -مثل التعلم عن طريق الاستظهار دون الفهم، والافتقار إلى مهارات التفكير النقدي، والسلبية والتعلم السطحي، والافتقار إلى فهم الزمالة الجامعية والانتحال، والاعتماد الزائد على السلطة، والافتقار إلى الاستقلالية- غدا صورة نمطية عن الطلاب الآسيويين (بيغز Biggs 1999). وهناك مجموعة أخرى، أقل سلبية، لكنها تظل إشكالية، من السمات التي غالباً ما يتم ربطها بالطلاب الآسيويين، تتضمن أموراً مثل العقلية الاتحادية/ التعاونية، بدل العقلية الفردية، والاتكال على التعليم التركيبي والتفصيلي، والرغبة عن الاشتراك في نقاشات أو مناظرات عامة (سميث وسميث 1999، كروس Krause 2006).

تحتاج هذه الاختلافات إلى معالجة، إذا ما وُجدت وأثرت سلباً في الأداء العلمي للطلاب. وبدلاً من استهداف مواطن الضعف الملاحَظَة عند الطلاب، وهو ما كان يتم في السابق، على الأسلوب الحالي في التعامل مع الاختلافات أن يقر أن ثمة «اختلافات منطقية ومتعلقة ثقافيًّا بالدراسة الجامعية» تنبع من الإدراكات الثقافية وأنماط الفهم المختلفة (قتيلة وإيفيج 2004: 2). ويفترض هذا الأسلوب عدم وجود جانب ثقافي أكثر حيوية من جانب آخر. يمكن معالجة الاختلافات الثقافية بتكييف أسلوب المرء التعليمي ليناسب النماذج الثقافية المختلفة للطلاب المعنيين. فإذا غدا الطالب غير متوافق مع معاييرنا، فعلينا تعديل طرائقنا لتناسب الطالب. إن التنوعات التي ينطوي عليها هذا الأسلوب هي النموذج التعليمي الذي يتم اختياره

للتعليم العابر الحدودَ. نحن نعتقد أن هذا الأسلوب ليس محفوفاً بالصعوبات وحسب، بل يفترض أولاً أن الاختلافات حقيقية ومؤثرة، وثانياً أنه يجب معالجة أي اختلافات وإنهاؤها، إن أمكن. ومن جهتنا، نعارض هذين الافتراضين كليهما.

تقليص الفروقات

وفقاً لما أشار إليه بيغز (1999) وآخرون، تكمن المشكلة الأولى في تكييف تعليم المرء وفقاً لمجموعة ثقافية معينة، والمتأتية عن الاختلافات الملاحَظَة في الخيارات، وفي أساليب التعلم أو نماذجه، في سهولة الوقوع في سوء الفهم حول تلك الاختلافات. لقد كنا مخطئين من قبل، ويبدو أننا عدنا فأخطأنا من جديد. المشكلة الثانية هي أننا، حتى إن نجحنا في تحديد الاختلافات الثقافية في نماذج التعلم أو أساليبه، يصعب علينا معرفة كيفية جعل تعليمنا مناسباً من الناحية الثقافية. قد تخفق محاولات التعليم من داخل نظام (ثقافي)، بسبب سوء فهم ما يظهر فعليًّا في هذا النظام. حتى إن استطاع المرء أن يقفز، ويصبح معلماً فاعلاً في سياق مختلف ثقافيًّا، فهناك مشكلة تواجهه في اختيار الممارسة الثقافية التي يتبناها. لم تعد الثقافات الآسيوية متجانسة كالثقافات الأوروبية. على المرء، نظريًّا، أن يتبنى طرائق تدريس تختلف باختلاف الثقافات الناطقة بلغات مختلفة، وكذلك طرائق الثقافاتِ الثانوية الناطقة بلغات مختلفة ضمن الثقافة ذاتها. لكن هذا ليس مربكاً وحسب، بل يتعذر على الأستاذ الجامعي تحقيقه. وفي الوقت ذاته، وبحسب ما أشار بيغز، فإن هذا لا يحتاج فقط إلى «تنوع متعدد الثقافات من تقنيات التعليم المستقلة، بل يتم النظر إلى كل نظام على أنه مكتف ذاتيًّا ولا يتناسب إلا مع سياقه الثقافي الخاص» (1997: 9). وتجدر الإشارة إلى أنه ما يصلح في أحد الأنظمة لا معنى له في نظام آخر، وقد يعني هذا تعذر نقل المعلومات بين الأنظمة، ويمنع التجديد في التعليم والتعلم عبر الثقافات. وهكذا، فإن ما يتعلمه المرء في سياق ما، قد يتعذر، بالتعريف، تطبيقه في نظام آخر.

المشكلة الثانية هي مدى التنوع الثقافي والعرقي والعلمي. من النادر جدًّا أن نجد مجموعة من الطلاب تجمعهم ثقافة واحدة. ثمة انتقاد مهم في الأدب وهو تحديد مجموعة

ثانوية واحدة تضم جميع الطلاب الآسيويين، أو العالميين، وتسميتها بمجموعة طلاب ثقافة الإرث الكونفوشيوسي (سميث وسميث 1999). حيث يضم مصطلح «آسيويين» الطلاب الإندونيسيين والفليبينيين، إضافة إلى أولئك القادمين من شبه القارة الهندية، وجميع الحضارات التي تختلف اختلافاً كبيراً عن مجموعة الإرث الثقافي الكونفوشيوسي، ولكل منها ممارساتها العلمية الخاصة. كذلك، يقول سميث وسميث (1999): إن مجموعة الإرث الثقافي الكونفوشيوسي نفسها متنوعة ثقافيًّا وعلميًّا، ثم إن العديد من البلدان الآسيوية متنوعة ثقافيًّا أيضاً. لذلك فإن التعامل مع كل هذه المجموعات الثقافية كل على حدة أمر مستحيل ومربك.

في الوقت ذاته، يغدو واضحاً أن قضايا الاختلاف والتنوع تنطبق على الزملاء المحليين تماماً، كما تنطبق على الطلاب العالميين. ففي أستراليا، على سبيل المثال، تأتي مجموعة الطلاب المحليين من طيف متنوع من الخلفيات الإثنية واللغوية؛ إنهم يغطون المجموعات العمرية كافة، والخلفيات الاجتماعية والتعليمية، إضافة إلى القدرات الأكاديمية. وغالباً ما يكون عدد الاختلافات داخل مجموعة الزملاء المحليين مماثلاً عددَها ضمن مجموعات الطلاب المحليين والعالميين. فإذا كنا بصدد معالجة التنوع في تعليمنا، يجب علينا جميعاً الاستناد إلى قواعد محددة لفعل ذلك، لا أن يقتصر ذلك على الطلاب وحدهم.

ولكن، ثمة دليل صغير يشير إلى وجود التعامل مع كل مجموعة ثقافية بطريقة ثقافية معينة. في الحقيقة، علينا القول: إن التركيز على اختلافات ثقافية معينة قد لا يزيد من الاختلافات وحسب (بدل التشابهات)، بل ويشير، فعليًّا، إلى بعض الاختلافات الثقافية على أنها تعليمية أو تنطوي على أهمية معرفية، في حين لا يكون هذا مطابقاً الواقعَ. ثمة تنامٍ في البحوث التي تُظهر أن الاختلافات العلمية الملاحَظَة بين الطلاب العالميين/ الآسيويين والطلاب المحليين الغربيين ليست مهمة كما تبدو عليها الوهلةَ الأولى (بيغز 1997). وقد كشف البحث الشامل الذي أجراه بيغز لإثبات أو نفي الاختلافات المطروحة بين طلاب الإرث الثقافي الكونفوشيوسي، على وجه الخصوص، وبين الطلاب الغربيين عن بعض الاختلافات في أساليب التعلم لدى الطلاب الآسيويين، لكنها لا تؤدي إلى النقائص التي يذكرها المدرسون. وقد قال بيغز (1999)، في الحقيقة، إن الطلاب الآسيويين قد

أظهروا أداءً أفضل، ونالوا درجات أعلى، وحققوا نتائج أفضل فيما يتعلق بالتعلم والتحليلات النقدية. هذه النتائج كانت مدعومة ببحث إضافي ومستقل أجراه كل من رامبوروث Ramburuth وماكورميك (McCormick 2001)، وسميث وسميث (1999)، الذين لم يجدوا اختلافات جوهرية بين أساليب التعلم عند طلاب الإرث الثقافي الكونفوشيوسي وعند الطلاب الغربيين. وتظهر هذه الدراسات أن الاختلافات كانت تتعلق بالموقف من الدراسة، أو بانعدام المقدرة، أو بالأسلوب. كذلك، أكدت دراسة عميقة أخرى أجراها كراوس (Krause 2006) أن الاختلافات تظهر بين طلاب السنة الأولى المحليين والعالميين، وهي اختلافات تتعلق بتفاوت المستوى أكثر من أن تكون اختلافات في النوعية، وقد انصبّ الاهتمام على مستويات عدم الرضى لديهم، أو الأغراض التي يبتغونها من المقرر.

في رأينا، يمكن تصنيف معظم الاختلافات التي تستند إلى خلفية ثقافية على أنها رغبات تعلم، ناتجة عن ممارسات سابقة. وبناء على ما تعوّد عليه الطلاب، يمكنهم أن يظهروا رغبة في العمل الجماعي والتعليم الواضح، وعدم إدراك مفهوم الانتحال أو توقع وجود إجابة أو نموذج أو أسلوب صحيح (بايفيس وتشابمان 2004، بيغز 1997، فوليت Volet 1999). ولهذه الاختلافات تأثير في التعليم والتعلم، لكنها ليست حكراً على الطلاب العالميين أو على مجموعة معينة من الطلاب. ثم إنها لا تقتضي، بالضرورة، من الأساتذة جعلَ ممارستهم التعليمية متوافقة على نحو يناسب رغبات الطلاب.

توجيه التعليم نحو التنوع ـ التفكير النقدي

لن يكون من الواقعي ادعاء عدم وجود الاختلافات على الإطلاق، والقول: إننا لسنا بحاجة أبداً، وتحت أي ظرف كان، إلى تكييف تعليمنا مع ما يناسب الجمهور. لكن، علينا أن نكون حذرين حول ما نبتغيه من خبرتنا العلمية، وكم هي واقعية، وإذا لم نكن بحاجة إلى اكتسابها. إن التوصية بوجوب تكييف المرء تعليمَه بحيث يناسب كل مجموعة ثقافية، هو ما تشير إليه فوليت (Volet 1999) على أنه أسلوب «التكييف»، وهو أسلوب يستند إلى نموذج التوجه نحو الزبون. وتحذو فوليت حذو بيغز، إذ تقول: إن مراعاة نماذج التعلم كافة لا تنافي الواقع من الناحية العملية وحسب، بل تقتضي أيضاً استخدام نماذج تعلم فردي، مثل المعايير المعنية باتخاذ القرار حول الطرائق المناسبة للتعليم. إنه أمر لا

يتوقع من الأساتذة القيام به، وهو ليس ضروريًّا لطرائق التدريس. ثم إنه يفترض تعذر نقل المعرفة من سياق تعليمي إلى آخر، بوصفها أنها لا تكون مناسبة إلا عند تطبيقها ضمن سياق ثقافة بعينها؛ وهذا ليس واقع الحال. إننا نتلقى تعليمنا، طوال الوقت، من ممارسات مختلفة، وثمة العديد من الأمور التي تكون مناسبة خارج نطاق مصدرها. فالتعليم المستند إلى حل المشكلات، مثلاً، كان فاعلاً جدًّا في كل من كندا وهونغ كونغ، وهما ثقافتان مختلفتان كل الاختلاف (بيغز 1999).

لا بد من توفير إمكانية تكييف طرائق تدريس يمكن تطبيقها عبر الثقافات. لكن هذا لا يعني العودة إلى نموذج تدريسي واحد يفترض أن جميع الطلاب متشابهون، بل يعني تطوير طرائق تدريسية، وفقاً لما اقترحه بيغز (1997: 15)، «ذات بنية قابلة للتكييف، وتسمح للطلاب بمناقشة أهدافهم التعلمية، ونماذج التعلم، وطرائق التقويم التي يفضلونها». ويفترض المنطق الذي يحكم هذا الأسلوب أن لدى الأشخاص، على اختلاف ثقافاتهم، إمكانات معرفية، بالرغم من الاختلافات الواضحة في الأسلوب والموقف، وأن ثمة طرقاً أفضل وطرقاً أسوأ ستنبثق في التعليم، وذلك وفقاً لأسلوب البشر في التعامل مع المعلومات. ولدى فوليت (1999) اعتقاد عميق، أن على نموذج التعليم المستند إلى عناصر الصوت في التعلم أن يقود إلى تسهيلات تعزز التعلم أمام الطلاب، بغض النظر عن التوجه الثقافي. فإذا ما توافر لدى المرء المبادئ التعليمية الراسخة، يجب أن يستفيد منها جميع الطلاب، بغض النظر عن الجهة التي أتوا منها.

لقد حاولنا تطبيق عناصر الصوت في أسلوب تعليم الطلابِ العالميين التفكيرَ النقدي. ويعترف أسلوبنا بالعديد من الخطوات التمهيدية المختلفة، ويحاول توضيحها عن طريق مقارنتها بالممارسة (الغربية) الحالية. وبهذه الطريقة، يتم طرح الطموحات الثقافية لجامعة فلينـدرز ومواقفها وممارساتها على أنها طرائق بديلة للمشاركة، لامجرد أنماط من السلوك يحسن تبنيها أو تمثلها من قبل الطلاب. لقد وجدنا أن هذا الأسلوب يمكّن الطلاب من إطلاق حكمهم الخاص عن الأمور التي يجب عليهم فعلها ليصبحوا قادرين على العمل بنجاح في سياق ثقافي علمي مختلف. لذلك، يتم تقديم الممارسات العلمية المختلفة إلى الطلاب على أنها ممارسات ثقافية معينة وتناسب مجالاً مصمماً بطريقة

محددة. وهذا يمكّن الطلاب من النظر إلى تبني (أو عدم تبني) تلك الممارسات على أنه تقنية تمنحهم غطاء يضمن لهم القدرة على التحرك بحرية داخل المحيط الثقافي، دون كثير من القلق أو الإحساس بالعزلة. لقد أظهرت تجربتنا أن هذه العملية لا تقتصر على منح الطلاب حرية اختيار الجوانب التي قد يتبنونها من الممارسة العلمية، بل تدفع إلى الشعور بالحماس. حين يكون منظور المرء الثقافي أو العلمي واضحاً، يمكن معاينته بسهولة أكبر.

في الوقت نفسه، نوضح للطلاب ماهية رغباتنا العلمية، ولماذا يعد التفكير النقدي، مثلاً، مهماً في السياق الجامعي. والنقطة التي نريد تأكيدها هي أن هذه المهارات تكون ملائمة أو مفيدة في ظروف معينة. وكما هي الحال عند تعلم أي مهارة جديدة، ثمة قواعد معينة للمشاركة على المرء أن يعرفها ليكون ناجحاً. لقد ساعد عرض المادة بهذه الطريقة الطلاب على فهم الدور الذي يلعبه التفكير النقدي في الجامعة، وفهم المعايير اللازمة لاتباع أسلوب نقدي في عملهم الخاص، الذي يجلّي الطموحات العلمية للجامعة. إن الصعوبة التي يواجهها الطلاب هي الإلمام بالتقنية، ومن ثم، جني الفائدة. وفي دراسة أجريناها لتقويم فاعلية هذا الأسلوب، تكشف تعليقات الطلاب عن الإشادة بجدارتها، والإحساس بالحماس لإدراك المفهوم (قتيلة وإيغيج 2004: 8):

... إنه الأسلوب الأمثل هنا. إننا بحاجة إلى التقويم (طالب لم يُنهي تخرّجه من بابوا، غينيا الجديدة).

...والمعرفة، المعرفة هي ما يُتوقع منك تحقيقه. لدى امتلاكك المعرفة، تكون قادراً على اكتشاف المزيد، والتفكير، فعليًّا، في بعض النقد (كينيا، طالب دراسات عليا).

... لهذا كنت مهتمًّا جدًّا بهذه العملية؛ لأنني أعرف أنني حين أعود إلى بلدي، سيكون ذلك مفيداً لي في حياتي المهنية (الفليبين، طالب دراسات عليا).

التعليم المتعدد الجنسيات ـ ما الذي يريده الطلاب؟

من المهم التذكر أننا نتحدث، على نحو أساسي، عما يريده الطلاب، ولماذا يختارون الدراسة المتعددة الجنسيات، إننا نتحدث عن العوامل الغائبة، على نحو كبير، عن

النقاش. لا يعمل تكييف الاختلافات الثقافية الملاحَظَة على تحسين مخرجات التعلم عند الطلاب. إن معظم الطلاب المتعددي الجنسيات والعالميين يتعمدون اختيار الالتحاق بمؤسسة عالمية خارجية بدل الجامعة المحلية؛ لأنهم يظنون أنهم سيتلقون هناك نوعية أفضل من التعليم. وهكذا، فإنهم لا يتوقعون أن تتم عملية التعليم بالطريقة نفسها المتبعة في بلدهم الأم. إنهم يأملون أن يتعلموا أشياء جديدة، إنهم يتوقعون شيئاً مختلفاً.

ويظهر البحث الذي أجراه كل من بايفيس وتشابمان (2004)، والذي تؤكد تجاربنا مع طلاب التعليم المتعدد الجنسيات نتائجَه، أن الطلاب المتعددي الجنسيات/ العالميين يسجلون لنيل الشهادات الغربية؛ لأنهم يعدونها قابلة للتحويل. إنهم يسعون وراء التغيير، ويريدون اكتساب منظور عالمي، وخبرة أجنبية. وقد التقط أحد الطلاب الماليزيين (بايفيس وتشابمان 2004: 25) فكرة العولمة هذه:

أريد أن أبني ذاتي، أن أبني شخصيتي، وهذه هي البداية. إن الطلاب العالميين والمنهاج العالمي والمدرسين العالميين يعنون أن بإمكاني التقدم.

من ناحية التعليم الجامعي، تحدث معظم الطلاب في الدراسة التي أجراها بايفيس وتشابمان عن الصعوبات التي واجهتهم بسبب اختلاف الممارسات أو النماذج التعليمية. وقد أقروا بأنهم، في أغلب الأوقات، لم يكونوا متوثقين من أنهم يقومون بما يجب القيام به. مع ذلك، يقولون في تعليقاتهم إنهم، في نهاية المطاف، عدَّوا هذه الصعوبات إيجابية، وجزءاً من عملية التحول. لقد كانوا يتعلمون طرقاً جديدة في إثبات الذات وفي السلوك. وقد أخبرنا العديد منهم كيف تعلموا التكيف مع الطريقة الجديدة، وأثنوا عليها. وبرغم أنهم كانوا يجدون أن الاختلافات «صعبة»، إلا أن العديد منهم شعروا أن من المفيد مواجهة النماذج والمنظورات المختلفة؛ لأن في هذا «تعزيزاً» لتجربة الدراسة.

إن وجود الاختلافات الثقافية بين نماذج تعلم الطلاب والنماذج التي تقدمها المؤسسة لا يُوجِد إشكالية لدى الطلاب، أو أن الطلاب يريدون من تعليمهم الغربي أن يكون أقل غربيّة وأقرب إلى ممارساتهم المحلية؛ لأن موقفاً كهذا يفترض أيضاً أن الطلاب غير قادرين على التكيف أو التعلم، وأن النموذج الغربي غير مناسب للطلاب الآسيويين. إلا أن معدلات النجاح العالية التي بين أيدينا تدل أن هذا لا ينطبق على واقع الحال.

خاتمة

في المجمل، ناقشنا أن هناك حدًّا أدنى من الاختلافات بين القضايا التعليمية التي تواجه الطلاب المتعددي الجنسيات، وتلك التي تواجه الطلاب العالميين. تبدو طريقة استجابة كل من الطرفين متشابهة، وآمالهم ودوافعهم متشابهة أيضاً، إلى درجة يمكن للمرء أن يعممها على مجموعة كبيرة ومتنوعة. وقلنا أيضاً: إن العديد من الاختلافات التي تم تحديدها بين الطلاب العالميين/ المتعددي الجنسيات وبين الطلاب المحليين مبالغ فيها. هذا التنوع يظل قائماً بين المجموعتين من الناحية الشخصية والثقافية، حتى إن توافرت إمكانية تحديد الاختلافات، ما يجعل أي تعميم يطلق على المجموعات إشكاليًّا.

لكن الأهم من ذلك، هو موقفنا الذي ركّز، في أثناء هذا الفصل، على المبالغة في التركيز على الاختلافات الثقافية وتأثيرها في النتائج التعليمية. هذه الطريقة في إظهار الاختلافات قد لا تحجب عن الطلاب إحساسهم بالرضى، وتعيق نجاحهم وحسب، بل تمثل ضغطاً على الأساتذة الذين يعلّمون في الخارج، ويشعرون بضغط يجعل من الصعب عليهم تكييف تعليمهم ليتناسب مع حاجات مجموعة معينة من الطلاب. ومن شأن هذا أن يقود إلى مدرسين وطلاب مرتبكين، ووسائل تعليمية وطرائق غير واضحة للتدريس.

لقد حاولنا أن نظهر أن تكييف المرءِ تعليمَه، بحيث يجعله مناسباً من الناحية الثقافية، ليس أمراً واضحاً أو متماسكاً من الناحية النظرية. ولا يقتصر هذا الجو المتعدد الجنسيات على وجود طلاب من خلفيات ثقافية أو عرقية كثيرة، بل إن تعامل هؤلاء الطلاب يكون مع مدرسين ينتمون إلى نماذج ثقافية متعددة. إذ من المحتمل أن يكون هناك مدرس من كانساس ومدرس من سيريلانكا و/أو آخر ينتمي إلى ثقافتهم ذاتها، وكل من هؤلاء المدرسين يعلّم، في المقام الأول، مقرراً لنيل شهادة غربية. في هذا السياق، يغدو مصطلح عدم الملاءمة الثقافية بلا معنى. إضافة إلى ذلك، لا يوجد برهان يدل على حاجة الطلاب إلى نوع من المرونة الثقافية التي ينصح بها الباحثون. في الحقيقة، يشير الدليل إلى خلاف ذلك، إذ تتم تقوية الطلاب عبر إخضاعهم لطرق جديدة في التعليم، وجعلهم يتعاملون مع هذا النوع من الاختلاف العلمي. فهو جزء من تجربة التحول العالمي التي يرغبون في خوضها.

المراجع:

Biggs, J. (1997) 'Teaching Across and Within Cultures: The Issue of International Students in Learning and Teaching in Higher Education: Advancing International Perspectives.' HERDSA Conference. Adelaide: Flinders Press.

- (1999) 'Teaching International Students'. In Teaching for Quality Learning at University, Society for Research into Higher Education and Oxford University Press, New York.

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.

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.

James, B. (2000) 'Does Profit Put Culture at Risk? UNESCO Chiefs See Profit Motive as Threat to Cultural Needs', International Herald Tribune, 16 October: 17—19.

Online. Available at: http://www.iht.com/articles/200016/0 1//rprofit.t.php (accessed 18 October 2007).

Krause, K. (2006) 'Student Voices in Borderless Higher Education: The Australian Experience', The Observatory on Borderless Higher Education, London. Online. Available at: http://www.obhe.ac.uk/resources/ Kutieleh, S. and Egege, S. (2004) 'Critical Thinking and International Students: A Marriage of Necessity', 8th Pacific Rim Conference Proceedings Conference, Brisbane: Queensland University of Technology.

Leask, B. (2004) 'Transnational Education and Intercultural Learning: Reconstructing the Offshore Teaching Team to Enhance Internationalisation', paper presented at AUQA Forum, Melbourne.

Liston, C. (1998) 'Effects of Transnational Tertiary Education on Students— Proposing an Assessment Model'. Online. Available at: http:// www.aair. org.au/jir/l998Papers/Liston.pdf (accessed 18 October 2006) Pyvis, D. and Chapman, A. (2004) 'Student Experiences of Offshore Higher Education: Issues for Quality', AUQA Occasional Publications, 3.

Ramburuth, P. and McCormick, J. (2001) 'Learning Diversity in Higher Education: A Comparative Study of Asian International and Australian Students', Higher Education, 42 333—50.

Smith, P. and Smith, S. (1999) 'Differences between Chinese and Australian Students: Some Implications for Distance Educators', Distance Education, 20 (1): 64 - 80.

Volet, 5. (1999) 'Learning Across Cultures: Appropriateness of Knowledge Transfer', International Journal of Educational Research, 31: 625—43.

Ziguras, C. 1999. 'Cultural Issues in Transnational Flexible Delivery'. Online. Available at: http:llwww.monash.edu.au/groups/flt/1 999lNewPapers/ chris_ ziguras.pdf (accessed December 2006).