الفصل 15

التوقيت المحلي، والحيز العالمي، والهويات العالمية / المحلية في التعليم العابر الحدود

كاثرين دوهيرتي Catherine Doherty

جامعة كوينزلاند للتقنيات Queensland University of Technology

توصف «الذات» على أنها «مجزأة» وغير مكتملة، ومؤلفة من «ذوات» أو هويات متعددة، وفقاً للعوالم الاجتماعية المختلفة التي نعيش فيها، فهي شيء ينطوي على تاريخ «منتَج»، وفي قيد التصنيع. أما «الموضوع»، فيختلف تصنيفه وتحديد موقعه باختلاف الخطابات والممارسات.

هول Hall 1996: 226

مقدمة

التعليم العابر الحدودَ المقدم عبر الإنترنت هو مجموعة من الممارسات التي تقدم مصادر وخطابات ومداخل جديدة يسعى الأفراد عبرها إلى تحقيق طموحاتهم. إنه يبشر بشبكات عمل تعليمية تم تخيلها لتتجاوز الحدود الوطنية والبروتوكولات المحلية. هذه المخيلة العابرة الحدودَ هي التي تعيد تكوين كيفية تفاعل الأشخاص في «مجالات الإمكانيات التي تم تحديدها عالمياً» (أبادوري Appadurai 1990: 5). وتتم رعاية أساليب التدريس «غير المحدودة» والمستخدمة عبر الإنترنت، وما تفتحه من عوالم حياتية متخيّلة، عبر شراكات إستراتيجية بين مؤسسات تسعى إلى جني منفعة متبادلة من إنتاج المصادر التعليمية وبيعها. يتجاوز هذا الفصل الوعود الخيالية، ليتجه نحو الحقائق المعاشة والواقعية؛ كي يسبر السياسات الثقافية الدقيقة، التي يتم سنّها على

الإنترنت؛ وكي يشير إلى أنه لا يزال بإمكان «المحلي» أن يؤكد ذاته أمام ما هو أفضل وأسوأ في المتخيّل العابر الحدودَ. ويقدم هذا الفصل وصفاً أثنوغرافياً(*) لتفاعلات يتم اختيارها داخل وحدة ما طوال فصل دراسي لماجستير إدارة الأعمال (MBA). وقد تم تقديم الوحدة عبر الإنترنت من قبل جامعة أسترالية إلى جماعة من الطلاب «المحليين» والطلاب الملتحقين عبر كلية ماليزية.

تركز إعادة البناء هذه على أحداث مترابطة تم فيها إثارة «مشكلات تأويلية» (بومان Bauman 1990) فيما يتعلق بتأخر تلقي الطلاب الماليزيين واجباتهم المصححة. هؤلاء الطلاب لديهم إحساس جلي بالإقصاء، وهو إحساس يخالف إحساس الطالبة الأسترالية بالضيم، لأن مزودها «المحلي» تحول إلى مزود «عالمي» وأصبح أكثر شمولاً. وباستخدام بيانات المقابلات والمراسلات التي أجريت عبر الإنترنت، تم تحليل هذه الأحداث للكشف عن «مجالات التركز» المختلفة (فيذرستون Featherstone 1995: 10) عند الهويات التي تم تصويرها بأنها تمتلك أحاسيس تنافسية إزاء امتلاك الفرص العالمية/ المحلية، ودراسة الأنظمة التعليمية الخاصة بهؤلاء الأشخاص. تدل مثل هذه المشكلات المتناقضة على شعور الطلاب بأن أساليب التدريس تمايز بينهم بطريقة غير ملائمة ومبالغ فيها، وأن «الذوات» التي كان بإمكانهم بناؤها ضمن علاقات هذا المحيط يتم محوها، على نحو غير مريح، أمام «ذواتهم» الطامحة.

يتم تقديم الفصل في سبعة أجزاء: الأول، التعليم العابر الحدودَ مؤطر ضمن مسائل أوسع تخص الهويات العابرة الحدودَ والعولمة الثقافية؛ ثم يتم وضع مخطط لمعايير هذه الدراسة وتسويغ اختيار المعطيات؛ بعد ذلك تتم إعادة بناء الأحداث -معاناة الطلاب الماليزيين أولاً، ثم شكاوى الطلاب «المحليين»؛ ومن ثم يتم تحليل مواقفهم المتباينة إزاء كونهم «محليين» يعيشون ضمن تفاعلات عابرة الحدودَ، وذلك بالإشارة إلى تدخل الوقت والأجواء والأصول المحلية في مثل هذه العلاقات العالمية؛ ويرسم الجزء الأخير من الدراسة مضامين ممارسة يمكنها الاشتمال على مثل هذه الاحتمالات الثقافية في التعليم العابر الحدودَ المقدم عبر الإنترنت.

* الأثنوغرافيا: فرع من فروع الأنثروبولوجيا يُعنى بدراسة أصول الأعراق والثقافات. (المترجمة)

استخدام المحلي من أجل وضع نظريات العابر الحدود

تحث «المخيلات العابرة الحدودَ Transnational imaginaries» (أونج Ong 1997: 171) استثمارات الأفراد على تجاوز الحدود المحلية. وفي موقع هذه الدراسة من الحركة الافتراضية والاستثمارات التعليمية، كان بمقدور الطلاب الدخول إلى المنابع الثقافية بالمعاني العملية لتحسين مخيلاتهم العابرة الحدودَ. وفي نظر أونج Ong، لا يتوقف مفهوم عبور الحدود عند فكرة التدفقات العالمية (أباديوري Appadurai 1996)، ويعترف بـ «التوترات بين الحركات والأنظمة الاجتماعية» (أونج 1999: 6) التي يمرون بها في طريقهم. ويدل مفهوم «الاستقلالية المتدرجة» الذي تتبناه على سلسلة من «النطاقات الخاضعة لأنماط مختلفة من السيطرة الحكومية، التي تختلف في مصطلحات تتعلق بالخليط المعرفي والأنظمة الحضارية» (أونج 1999: 7). وبكلمات أخرى، لا يستطيع المواطنون في أفراد أونج «القابلون للتكيف» التحرك بعفوية عبر المحلي أو فوقه، بل عليهم المشاركة في أي نظام محلي بما له من مصطلحات خاصة؛ كي يتمكنوا من تحقيق النهاية الإستراتيجية التي يسعون إليها. من شأن هذه الحركة ذات الاحتكاك الداخلي أن تقتضي إذعاناً مؤقتاً وانتهازياً لـ«تركيبات المعرفية» المحلية (أونج 1991: 14). لذلك فالحيز العابر الحدودَ ليس حيزاً شفافاً أو حيادياً، بل إنه مجموعة من الفلاتر المحلية والترتيبات المؤقتة، التي تحدد من يمكنهم أن يكونوا عابرين الحدودَ في حين هم يذللون العقبات الموجودة في الطرق المؤدية إلى تحقيق طموحاتهم.

وبطريقة مشابهة، يؤكد مفهوم العالمية/ المحلية على «الطرق التي يتم عبرها «إنتاج» المحليات على قاعدة عالمية واسعة» (روبرتسون Robertson 1994: 33). ويناقش روبرتسون (1994: 38) الاستقطاب المبسّط لـ«المحلي/ العالمي» و«المحلي/ الخاص»، وينتقد المشكلات النموذجية للعالمية مقابل الاهتمامات المحلية، قائلاً إن «تزامن هذين الإطارين وتداخلهما» هو ما يميز العولمة عن العلاقات العالمية السابقة. بهذا لا تكون المحليات، وفقاً لهذا الرأي، «أموراً قائمة بحد ذاتها» (روبرتسون 1994: 38) بل فئات تواصلية، أي أنها «ناتجة عن رسم الحدود» (روبرتسون 2001: 466). وتعكس نظرية الهويات «العالمية/ المحلية» عمليات «التزامن والتداخل» لمواقع الهوية ذات الأصل المحلي، وللشخصية الأكثر توجهاً نحو العالمية. ولا يمكن فهم الأمر على أنه ثنائية إما/ أو، بل على أنه رابطة كِلا/ و.

في المجال العملي للتعليم المقدم عبر الإنترنت، حيث تغدو تطبيقات النظام «المحلي» أقل إثباتاً للذات، وأكثر جدلية، مع احتمال متزايد لظهور المشكلات أو المقاومة:

> ثمة إحساس بأن أكوام الخصوصيات الثقافية ومجموعاتها ومحصلاتها موضوعة جنباً إلى جنب في الميدان نفسه، أي في الحيز المحدود نفسه، بحيث تصبح حقيقة أن هذه الخصوصيات مختلفة ولا تنسجم مع بعضها، أو لا تريد أن تنسجم مع بعضها، حقيقة ملحوظة ومنبعاً للمشكلات الفعلية (فيذرستون 1995: 123 – 124).

ثمة كم هائل من النصوص الثقافية و«المحليات» الفاعلة في «مواقع» الإنترنت . وفرض قواعد، أي «محلية»، يعني افتراض مالك لها ووضع حدود بين المحلي «لنا» والآخر «لهم»، فيما بين المشاركين الفاعلين. في هذه الحالة العينية لوحدة يتم تقديمها عبر الإنترنت لمشاركين عالميين، يعد شعور «محلي» ممكّناً وكابحاً في آن معاً، من قبل الأطراف المختلفة، وذلك اعتماداً على الطرف الذي يمثله من يبتدع هذه الحدود.

الدراسة وخصائصها

تستند هذه الدراسة إلى أثنوغرافيا فعلية (هاين 2000) عن الوحدة التي تتم فيها دراسة الحالة، ما يقتضي جمع مشاهدات دقيقة وبيانات عن الأسابيع الـ 19 من التفاعل على الإنترنت؛ وذلك بهدف دراسة كيفية أداء الكيانات الثقافية، وكيفية إنتاج الاختلاف الثقافي عبر الإنترنت. إذ كان 29 طالباً، من مجموع عدد الطلاب البالغ 79، ملتحقين عبر الشريك الماليزي. هؤلاء الطلاب لم يكونوا بالضرورة ماليزيين؛ بعضهم كانوا من جمهورية الصين الشعبية ويعيشون في ماليزيا مؤقتاً. لذلك يطلق مصطلح «ماليزيا» بدل «ماليزيين» على هذه الجماعة من الطلاب. ووفقاً لهاين (Hine 2000) وكارسبيكين (Carspecken 1996)، تم تحليل التفاعل عبر الإنترنت أولاً على أنه تفاعل وانتباه للأمور التي أصبحت نموذجية والأمور التي كانت مشوشة، وثانياً بوصفه نصاً يستخدم التحليلات الاجتماعية ـ اللغوية. واستندت الأثنوغرافيا إلى مواد المقرر، وإلى مقابلات محضرة تقريباً مع المدرسين، ومقابلات عبر البريد الإلكتروني مع نماذج مختارة من الطلاب.

يركز هذا الفصل على سلسلة من الأحداث تنبثق عبرها «الاختلافات الثقافية» على أنها مشكلة في أساليب التدريس لم يسبق التخطيط لها. وتمت هذه الأحداث في الحيز إف F،

وهو حيز نقاشات تم تصميمه ليسمح للطلاب أن يثيروا قضايا إجرائية (مقابل قضايا عن مضمون المناهج). وسرعان ما غدا الحيز F فاعلاً جداً على صعيد شكاوى الطلاب، إلى درجة غدا معها التفاعل النموذجي في الوحدة عبر الإنترنت هو ثقافة الشكوى. ويتم في الفقرات الآتية عرض نسخ حرفية عن المراسلات المتعلقة بالموضوع، وتعيينها بحسب الحيز، ومن ثم بحسب الترتيب الزمني -لذلك فإن «إف 158» يرمز إلى المراسلة في الحيز إف.

اختيار البيانات: الإقصاء النصي

في هذا الحيز، تم تحليل النص على نحو موسع لتحديد المراسلات المتبادلة التي أظهر فيها بعض الطلاب اختلافاً بين خط ثقافي وآخر. وبحسب ووداك (Wodak 2002) حول البناء النصي لـ«هم» و«نحن»، تم إجراء عدد من البحوث لتحديد كيفية استخدام الضمائر «نحن» و«نا»(*) و«ملكنا» في الحيز إف. يمكن للضمير «نحن» ومشتقاته أن يحمل معنيين (هاليدي Halliday وماتثييسين Matthiessen 2004: 325): «المتكلم والمصغي»، و«المتكلم والآخر (ون)» لكنه لا يتضمن «أنت»، أي المتحدث. وقد أطلق على الأولى تعبير «نحن المتضمِّنة Inclusive»، وعلى الثانية تعبير «نحن الإقصائية Exclusive». وباستخدام أداة البحث إن فيفو N Vivo، في رزمة برمجيات البحث النوعي، لتحديد أمثلة عن «نحن/ لنا/ نا» في سياقاتها النصية، غدا من الواضح أن الغالبية العظمى من «نحن/ نا/ لنا»، التي جاءت على لسان الطلاب في هذا الحيز، قد استخدمت «نحن» الإقصائية التي دلت على جميع الطلاب في حوارهم مع «أنت»، المحاضر، الذي لم يكن متضمناً ضمن «نا». مثال: «هل يمكنك أن ترينا كيف يتوقع منا أن نوثق المراجع...».

وكانتهاء واضح من هذا النمط النموذجي لـ«نحن»، التي تعني الطلاب جميعهم، تم تمييز ثلاث رسائل باستخدامها لـ«نحن الإقصائية»، وذلك للإشارة إلى جماعة الماليز فقط، كجماعة متميزة عن الجماعة المحلية. وقد أجرى هذه الرسائل طلاب الماليز عدة طوال ستة أيام. وفي خضم شكاوى الطلاب المحليين من ندرة التغذية الراجعة البناءة التي يتم إبداؤها حول واجبهم الأول الذي تم تصحيحه وإعطاؤه درجات:

* ضمير جماعة المتكلمين في حالي النصب والجر. (المترجمة)

متى نعرف، نحن جماعة الماليز، تقييمنا؟ هل يشارك الممتحن المحلي في التصحيح؟ (إف 158).

(عنوان: متى للماليز؟) متى سنعرف، نحن طلاب الماليز، نتائجنا؟ (إف 166).

كنت أتساءل: هل لديك فكرة متى سنكون، نحن طلاب الماليز، قادرين على الحصول على نتائج واجبنا الدراسي الأول؟ (التقويم 2). (إف 171).

دلت هذه المراسلات الثلاث، المتميزة بخياراتها اللغوية، على أن بعض هؤلاء الطلاب كانوا يشعرون بتمييز مجحف عن غيرهم من الطلاب الآخرين؛ لانتمائهم إلى مجموعة الماليز؛ وبسبب «جعلهم محليين» و«جعلهم آخرين».

إعادة صياغة ما حدث

رد المحاضر، في اليوم السادس، على هذه التساؤلات قائلاً:

آسف لتأجيل نتائج الطلاب الماليزيين. على الممتحنين أن يرسلوا الأوراق المصححة إلي أولاً للتعديل (...) وأنا أتوقع أن أتلقاها في الأيام القليلة القادمة. (إف 173)

وهكذا، غدا من الشائع أن الواجبات المدرسية كانت في البريد المعروف، فهي، مادياً، تعبر المحيطات والجبال والسهول بين أماكن المؤسسات الشريكة. وما يدعو للسخرية، هو أن مضيّ الوقت «الحقيقي» قد أظهر أن الطبيعة المتشرذمة هي صفة بارزة للعلاقات في الحيز «الحقيقي»، الأمر الذي تم تعتيمه إلى حد بعيد، أو عدّه غير مهم في «الوقت الذي لا يُحسب» و«حيز التدفقات» لبيئة الإنترنت (كاستيلز Castells 1996: 376).

إضافة إلى ذلك، فقد أتحف هذا الجواب الطلاب الماليزيين بالمعلومة الأولى التي تقول إن واجباتهم يجب أن تصحح محلياً، وذلك وفقاً للاتفاق المبرم بين المؤسسات الشريكة. وفي المقابلة، قدمت المصممة التعليمية الداعمة للمحاضر في هذه الوحدة رأياً إضافياً في المشكلة القائمة، حيث اقترحت أن هذه المراسلات الثلاث كانت بمنزلة دلالة على المزيد من الإحباطات التي يظهرها الطلاب الماليز، لا فيما يتعلق بالتأجيل وحسب، بل باستخدام مصححين محليين:

المصممة: ... إضافة إلى ذلك كان ثمة كثير من الانتقادات التي تصلنا عبر البريد الإلكتروني من الطلاب الماليزيين.

الباحث: حسناً، وهل يحدث ذلك خلف الكواليس؟

المصممة: إنهم يشعرون بسوء المعاملة، لكن الجانب الطريف في الأمر هو أننا حين نجري التعديل على هذه التقييمات، يكون المقيمون الماليزيون أقسى في تصحيحهم أوراق الطلاب الماليزيين مما نرغب نحن.

تسبب هذا التفاقم التدريجي للمشكلة في إيجاد قضية تتعلق بالمحليات ذات العلاقة وتوسعها المكاني، الأمر الذي أدى فيما بعد إلى إيجاد تمييز منظم بين مجموعتين من الطلاب، غدت إحداهما «نظامية» لغياب الأخرى. وبعد أن أثبتُّ أن المجموعة الماليزية شعرت «بالتمييز» عبر هذه السلسلة من الأحداث والترتيبات التعاقدية، أدرس الآن التوتر بين الإطارين المحلي والعالمي للعلاقة، الذي أنتج هذا الشقاق بين الفئة «المحلية» للطلاب والمقيمين والفئة «الماليزية».

التضييق على الحيز العالمي/ المحلي والهويات العالمية/ المحلية

قد لا يكون تأجيل الواجبات، الذي من المحتمل أن يتم النظر إليه على أنه إشكالُ مكانٍ/ توقيتٍ «بكل معنى الكلمة»، ضرورياً في أسلوب التدريس عبر الإنترنت. لكن، لا يمكن النظر بالمنظار نفسه إلى إحساس طلاب مجموعة الماليز بالغُبْن فيما يتعلق باستخدام المقيمين «المحليين»، الذين كان توظيفهم سبباً في التأجيل. فهذا الإحساس يمكن أن يستند إلى شعورهم بأنهم حبيسو بيئتهم المحلية نيتجة ترتيبات تعاقدية معينة تمت حين عزموا، وشعروا أنهم مؤهلون، على المشاركة في العلاقات العابرة الحدودَ الموعودة، أو في مواصفات عالمية «غربية» يفترض أنها موثوقة، وهو الاحتمال الأقوى. أي أنهم كانوا يمتازون بعقول أكثر انفتاحاً، وهويات لديها توجهات أوسع نحو عبور الحدود. لذلك لم يكونوا راضين كل الرضى عن الحدود التي يفرضها عليهم نظام بيئتهم «المحلية» الذي يتبعه المصححون، في مكان تمت فيه تهيئتهم للتقيد بقوانين الجامعات الأسترالية.

لم يتم تكوّن هذه الهوية «الوطنية»، عند طلاب الماليز، نتيجة أي تكافل فيما بين أفراد المجموعة (بالرغم من إمكانية تكوّنها نتيجة إحساسهم المشترك بالغُبن)، إنما كانت تُلصق بهم، أو يتم بناؤها في داخلهم، وذلك بتأثير ما يطرأ على العقود المبرمة من تجديدات تغدو جزءاً لا يتجزأ منها. إنهم يعملون على تنمية إحساس «عالمي/ محلي» أكبر في داخلهم، لكنهم لم يكونوا واعين أن ثمة حداً ما يتم، فعلياً، إقامته حولهم.

بهذا المعنى، يساعد تعبير فيذرستون (Featherstone 1995: 10) «مجال التركيز» على التغلب على أي ازدواجية «محلي»/«عالمي» زائفة، ولفت النظر إلى «التزامن والتداخل» (روبرتسون 1994: 38)، بوصفهم طلاب ماليز ومشاركين في تجربة التعليم العالي الأسترالي، في آن معاً. ويشرح تعبير «مجال التركيز» كيف يمكن لـ«الحدود المحلية» أن تكون مشروطة ومضبوطة:

> إنها المقدرة على التحايل على الإطار، والتحرك ضمن مجال مختلف للتركيز. إنها المقدرة على التعامل مع مجموعة من المواد الرمزية التي يمكن عبرها تكوين هويات مختلفة في ظروف مختلفة وإعادة تكوينها، وهو أمر مهم في الظرف العالمي الراهن (فيذرستون 1995: 10).

يمكن إعادة تفسير هذا الجدال المتعلق بالقلق التفاعلي، الذي لم يظهر إلا بعد أن اتُّهم عالم التعليم «المقدم عبر الإنترنت» الجديد والجريء، ببريده البطيء، على أنه مشكلة تنبع من اختلاف الرؤية عند الأطراف المعنية في هذا الجدال -فطلاب الماليز يعدون أنفسهم جزءاً من صورة أكبر، أي جزءاً من مجال تركيز واسع، يطل على أفق عالمي، في حين تراهم الجامعة المضيفة مؤطرين ضمن «مجال تركيز» مزودهم المحلي. تتطابق حالة عدم الانسجام، المشار إليها هنا، بين الخرائط التي ترسمها الهوية المتخيَّلة وبين التخوم «المحلية»، مع حالة شبيهة تحدث عنها كل من ريزي (Rizvi 2000)، وكينوي Denway وبالين (Bullen 2003)، وبالين وكينوي (2003)، وصفوا فيها عدم الترابط بين كيفية فهم مؤسسات التعليم العالي الطلابَ العالميين والتعريف بهم، وكيفية فهم الطلاب العابرين الحدودَ أنفسَهم وطريقة تقديمهم إياها. وتدور النقطة العامة في هذه الدراسات حول الطريقة التي تعمل فيها الهوية «المحلية» التي تقدمها المؤسسة بأسلوب

محترم للطلاب العالميين، على تحديد من يمكن لهؤلاء الطلاب أن يكونوا في مثل هذا الحيز العابر الحدودَ.

انتهاك الحيز المحلي والهوية المحلية

لقد رحب المحاضر بضم طلاب الماليز إلى التفاعل عبر الإنترنت بوصف هذا إشارة إلى الجامعة «ودخولها في حقبة المزود العابر الحدودَ»، ما يعني النظر إلى النطاق «المحلي» للجامعة، مجازاً، على أنه أكبر من موقعها المادي، ومنفصل عنه. والسؤال: في أي حيز كان الطلاب المحليون ينشِئون حدودهم «المحلية» في هذه الجغرافيا الفعلية؟

في مقارنة تتناول البلاغة «العالمية» للمحاضرين، وانطباع طلاب الماليز عن الآفاق الأوسع، عبرت طالبة محلية عن رأي متشدد مفاده أن السياق «المحلي»، المنتمي إلى «نا» الاستثنائية الأسترالية، يجب أن يكون مقيداً بالمعيار الوطني، إن لم نقل المحلي الأضيق. وفي المقابلة التي أجريت معها على البريد الإلكتروني، بعد إتمام الوحدة التعليمية، عبرت هذه الطالبة عن ذاتها بالقول:

> أنا مولودة في زيمبابوي، لكنني عشت في أستراليا مذ كنت في الثالثة من عمري. والداي من جنوب إفريقيا، لكنني أتماهى تماماً مع كوني أسترالية (مهما يكن الأمر!)».

وبحسب تعبيرها، كانت حذرة من المشاركين الآخرين واهتماماتهم التنافسية المحتملة، حين يتعلق الأمر بعولمة جامعتها المحلية:

> يمكن للطلاب العالميين، أو حتى القادمين من ولايات أخرى، أن يدركوا أننا نستفيد من قدرتنا على زيارة محاضرينا والتحدث إليهم. إضافة إلى ذلك، في المقرر السابق، حضر الطلاب العالميون محاضرات حية، لم نحضرها نحن في المقرر نفسه، وهذا ما لا يرضاه كثير ممن أعرفهم من طلابنا. على وحدتنا أن تكون أكثر حذراً فيما يخص المساعدة التي يتلقاها الطلاب العالميون.

وقد قالت إنها غدت مدركة وجود الطلاب العالميين في تفاعلات الوحدة «بأسمائهم ونقاشهم طوال [مدة المقرر]»، وأنها تشعر بأنهم أضافوا إلى التعلم: «أعتقد أن هذا كان أمراً رائعاً، فقد أضافوا بعدهم الثقافي إلى النقاش...». أما فيما يتعلق بالمهام التي

تقتضي نقاشاً يجريه مجموعة صغيرة من الأشخاص، فقد عبرت عن نفاد صبرها وإحساسها بالغُبْن والاستياء بسبب ضرورة التعامل مع اللغة الإنكليزية القاصرة عند الطلاب العالميين:

> أحب المشاركة العالمية، بالرغم من اعتقادي أن العديد منهم ليسوا في المستوى نفسه. كان تقويمنا يقتضي، في جزء منه، نشر الحالات العينية التي نتعامل معها، وكانت بعض من اللغة المستخدمة من قبل بعض الطلاب العالميين رديء جداً. لقد ناقشنا هذا الأمر في مجموعتنا الدراسية، في محاولة منا لمساعدة بعضنا في فهم ما يحاول هؤلاء قوله. لقد كان في هذا، بحسب اعتقادي، إجحاف لنا. ولم أفهم كيف سُمح لهؤلاء الطلاب بالالتحاق بهذا المقرر بالرغم من فقرهم في اللغة الإنكليزية. ومن جهة أخرى، ثمة طلاب ممن كانت لغتهم الإنكليزية مقبولة وإسهاماتهم واسعة جداً، وقد أسهموا بالتأكيد في تعليمي.

بداية، استخدم هذا البيان «نا» الإقصائية للإشارة إلى جميع الطلاب. ثم تغير بحيث غدت «نحن» و«نا» تعنيان الطلاب المحليين، و«هم»، الذين تم إقصاؤهم، تدل على طلاب الماليز الآخرين. وتحدثت المقيِّمة عن قرارها المتعمد بعدم تكييف لغتها، لتسهيل إسهاماتهم:

> لا أعتقد أنني في المحصلة تعمدت تكييف لغتي، لكني كنت أفكر في ذلك جدياً قبل أن أكتب شيئاً ما. أذكر أنني كتبت كلمة معقدة وتساءلت: هل سيفهمونها؟ وقررت أن أستخدمها في الأحوال كلها؛ لأنني إن لم أفعل، فلن أساعدهم على تطوير مهاراتهم في اللغة الإنكليزية.

وهكذا، عبرت هذه الطالبة عن إحساس قوي بامتلاك اللغة الإنكليزية، على خلاف الطلاب الماليزيين «غير الأصليين»، الذين كانوا يُعدّون متعلمين. ويظهر النقد الذي تقوم به هذه الطالبة كيف بنت حدها «المحلي» ودعمته بإحكام، والتوجه المرسخ محلياً لـ«مجال تركيز» هويتها.

وقد كان لنقدها لغةَ طلاب الماليز غير السوية صدى آخر حين ترافقت مع المشكلة الأصلية لوجود مقيمين «محليين» لمجموعة طلاب الماليز. ووفقاً للمحاضر، فقد كشفت رئاسته واجباتِ طلاب الماليز أن المقيمين الذين ينتمون إلى جماعة الماليزيا كانوا، في الواقع، قساة في تقييماتهم أعمالَ الطلاب، وخصوصاً فيما يتعلق بتعبيراتهم الإنكليزية:

المحاضر: بعض المقيِّمين كانوا قساة جداً، وقد كانت نبرة صوتهم في تعليقاتهم أكثر قسوة، فعلياً، مما كانت عليه نبرة صوتي طوال حياتي. هذا الكلام ينطبق، في الحقيقة، على واحد منهم... من القسوة بمكان استخدام عبارة «إن لغتك الإنكليزية رديئة جداً!» وقد غيرتها... واعتمدت عبارة مثل «ثمة جوانب في تعبيراتك الإنكليزية بحاجة إلى تطوير». إنها طريقة أكثر ليناً للقول إن المرء مخطئ بعض الشيء...

الباحث: إلى أي حد يؤثر هذا الأمر في أحكامك التي تطلقها فيما يتعلق بالتقييمات؟ هل تنظر إلى المشكلات اللغوية في معايير التقييم، أم أنك تلتقط ما يريدون قوله عبر الحد الكافي الذي يمتلكونه من اللغة؟

المحاضر: أعتقد أنني أنظر عبر اللغة لأرى هل التقطوا الأفكار؟ بعض الأفكار قويمة...

بناء عليه، أيد مقيّمو طلاب الماليز ضبط الإنكليزية المعيارية المتقنة واستخدموها بوصفها شرطاً ضرورياً للنجاح في هذا الموقع من التعليم العابر الحدودَ، بالرغم مما قاله المحاضر عن أنه كان مهيأ ليكون أكثر تسامحاً، وليستوعب التعبيرات الإنجليزية المختلفة.

يدل تنافر المواقف بين الفرق المختلفة في هذا الموقع على تنوع النصوص التي تتضمن شرحاً عن الذات والآخر، وتباين مقدرة الحدود بين تلك الفئات، فيما يتعلق بمدى أهمية الاختلافات. وتنبع مثل هذه «الصعوبات المتعلقة بطريقة تناول التعددية والفوضى الثقافية» (فيذرستون Featherstone 1995: 84) من التوترات الناشئة بين العولمة والتوطين، والاحتكاكات التي تتم في المسالك العابرة الحدودَ. تتيح لنا هذه النافذة التجريبية المطلة على واحدة من الحقائق الموضوعية للمشارك فهم كيفية التعامل مع التيارات المختلفة والضغوطات التي نجدها في التعليم العابر الحدودَ. أرادت هذه الطالبة أن تلتحق بجامعة «محلية» لا بمزود عالمي. وقد شعرت بأن أي تكييف للطلاب العالميين يمثل خطراً واعتداء على حاجاتها وحقوقها. كان بإمكان هذه الطالبة لمس الفوائد التي تجنيها من ضم هؤلاء الطلاب، لكن المساواة لديها يجب أن تكون جلية وبيّنة الدلائل، لا أن تكون مشروطة. لذلك، فقد عدَّت أن التكييفات المتوافقة مع الآخر الثقافي هي أساليب غير مستحبة من إزاحة أو تآكل أو لا مركزة غير مستحبة لتجربتها «المحلية».

لم يكن بناء هذه الطالبة سياقاً «محلياً محصناً» يمثل، بالضرورة، جميع الطلاب الملتحقين محلياً. مع ذلك، فقد شملها الإحصاء على أنها حالة مقارنة بشكاوى طلاب الماليز، يظهر عبرها كيف عمل وجود الحدود «المحلية»/«العالمية» المتصارعة، وتوجهات الهويات العابرة الحدودَ والعالمية، و«مجالات تركيزاتها» المختلفة على إيجاد التوترات في التواصل عبر الإنترنت.

بمعنى آخر، ثمة منظور مشترك يجمع بين الاحتجاجين، متمثل بإستراتيجيات الطلاب لمقاومة دور النظام الإداري للوحدة أو تقويضه في تحديد مواقعهم. فقد احتج طلاب الماليز، سراً وعلناً، لكن كان عليهم، في نهاية المطاف، الخضوع للترتيبات التعاقدية التي تبنتها الوحدة. وقد رفضت الطالبة المحلية خيارات تكييف لغتها، لكن كان عليها المشاركة في نقاشات المجموعة المختلطة.

خاتمة: تحدي «الإعدادات الافتراضية»

أظهر هذا الفصل كيف انبثقت سياسات الاختلاف بصفتها واحدة من مشكلات أساليب التدريس التي تعانيها إدارة وحدة عابرة الحدودَ عبر الإنترنت، وكيف انبثقت المشكلة من الآفاق المختلفة للهويات «العالمية» وأدت إلى تمايزات غير مستحبة بين مجموعات الطلاب. كان يُنْظر إلى مثل هذه المشكلات على أنها متاعب «الإعدادات الافتراضية Default»؛ نقول هذا مع تلاعب مقصود بالمصطلحات الحاسوبية. أقصد بـ «الإعدادات الافتراضية»، القرارات التي تتخذ في الخفاء ويتم تحويلها إلى مجموعة قوانين تنظم إطار أساليب التدريس وتصميمها. وبالنظر إلى «السياق المتنامي» (فيذرستون 1995: 102) للتعليم العابر الحدودَ وما فيه من فائض ثقافي، فقد وصلت الإعدادات الافتراضية غير المدروسة في المنهاج أو في مهام التقييم أو في الهويات المنسوبة إلى الذات والآخرين حدَّ الافتراضات المتهورة التي يمكنها أن تفضي إلى المتاعب. لقد افترضت الطالبة المحلية أن على المشاركين في وحدة الإنترنت التحدث بالإنكليزية المعيارية، وافترض المدرسون الماليزيون أن المحاضر سوف يطالب بإنكليزية معيارية، في حين توقع طلاب الماليزيا أن يعاملهم نظام التقييم على قدم المساواة مع غيرهم من

الطلاب. وحين أفضى كل من هذه المنظورات إلى مشكلة تفاعلية، كان العثور على الملوم ممكناً، وكان يمكن تحديد هويته بسبب اختلافه عن البقية.

يقول فيذرستون (1995): «تزداد صعوبة البقاء على صور دائمة مفرطة التبسيط عن الآخرين» (ص. 103)، ما يوحي أن حل مثل هذه القضايا لن يتم بمجرد إعادة ضبط الإفتراضات الأولية أو تحديثها. ووفقاً لما يصرح به ميير Meyer وغستشيير (Geschiere 1999: 14): فإن «للهوية جانباً آخر: عليها أيضاً أن ترتبط بافتتان الأشخاص بانفتاح العولمة وما تقدمه من آفاق جديدة». من بين جميع ممارسات العولمة، يجب على التعليم العابر الحدودَ، بما يعد به من الدخول إلى منابع ثقافية جديدة وعالية المستوى، أن ينفتح على فرضية الهويات التخمينية وعلى «صيغ رمزية جديدة للتبني والانتماء» (فيذرستون 1995: 110) والاحتمالات الثقافية المعقدة.

فضلاً على هذا، يلقي هذا التحليل الضوء على المشروع الأكثر عموماً للتعليم العابر الحدودَ وخطابه الانتهازي. «إن قطاع التعليم من غير حدود» (ريان Ryan وستيدمان Stedman 2002، كونينغهام Cunningham وآخرون 2000) تواق إلى إيجاد أسواق جديدة، وإلى نبذ الاعتبارات الكابحة التي ينطوي عليها الفارق الإشكالي الذي عمل على تقييد نماذج تصدير التعليم السابقة. أظهرت دراسة الحالة العينية أن الصيغة التعاقدية التفصيلية بين الطرفين الشريكين قد أنتجت توترات تتعلق بأساليب التدريس بين «نطاقات السيادة المتدرجة» المتنافسة (أونج Ong 1999)، ما أدى، بدوره، إلى الشكوي من زيادة التمييز الثقافي أو من عدم فاعليته. لقد أظهر هذا التحليل أن بإمكان السياسات الثقافية أن تزدهر بطرق خفية متقلبة وغير متوقعة، حين يتم بيع المعرفة في السوق العالمية، وهو أمر لا ينتقص من القيمة الرفيعة التي حظيت بها أوجه المنهاج العابر الحدودَ لدى المشاركين جميعهم، بل يوحي أن الاختلاف الثقافي سوف يصبح مهماً لأساليب التدريس في التعليم العابر الحدودَ المقدم على الإنترنت. وسيتم، على نحو فاعل، إنشاء الحدود المتخيلة وتفكيكها وإعادة إنشائها عندما تنتقل أي مؤسسة محلية إلى الإطار العالمي.

المراجع:

Appadurai, A. (1990) 'Disjuncture and difference in the global cultural economy', Public Culture 2: 1- 24.

Appadurai, A. (1996) Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press. Bauman, Z. (1990) 'Modernity and ambivalence', in M. Featherstone (ed.) Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity, London: Sage.

Bullen, E., and Kenway, J. (2003) 'Real or imagined women? Staff representations of international women postgraduate students', Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 24: 36—50.

Carspecken, P. F. (1996) Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide, New York: Routledge. Castells, M. (1996) The Rise of the Network Society, Oxford: Blackwell

Cunningham, S., Ryan, Y., Stedman, L., Tapsall, S., Bagdon, K., Flew, T., et al. (2000) The Business of Borderless Education, Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.

Featherstone, M. (1995) Undoing Culture: Globalization, Postmodernism and Identity, London: Sage.

Hall, S. (1996) 'The meaning of New Times', in D. Morley and Kuan-Hsing Chen (eds.) Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies, London and New York: Routledge.

Halliday, M., and Matthiessen, C. (2004) An Introduction to Functional Grammar, (3rd edn), London: Arnold.

Hine, C. (2000) Virtual Ethnography, London: Sage. Kenway, J., and Bullen, E. (2003) 'Self-representations of international women postgraduate students in the global university 'contact zone'', Gender and Education, 15: 5—20.

Meyer, B., and Geschiere, P. (1999) 'Globalization and identity: dialectics of flow and closure. Introduction', in B. Meyer and P. Geschiere (eds.) Globalization and Identity: Dialectics of Flow and Closure, Oxford: Blackwell. Ong, A. (1991) 'The gender and labor politics of postmodernity.',Annual Review of Anthropology 20: 279—309.

Ong, A. (1997) 'Chinese modernities: narratives of nation and of capitalism', in A. Ong and D. Nonini (eds.) Ungrounded Empires: The Cultural Politics of Modern Chinese Transnationalism, New York: Routledge.

Ong, A. (1999) Flexible Citizenship: The Cultural Logics of Transnationality, Durham and London: Duke University Press.

Rizvi, F. (2000) 'International education and the production of global imagination', in N. Burbules and C. Torres (eds.) Globalization and Education: Critical Perspectives, London: Routledge.

Robertson, R. (1994) 'Globalization or glocalization?', Journal of International Communication, 1: 33—52.

Robertson, R. (2001) 'Globalization theory 2000+: major problematics', in G. Ritzer and B. Smart (eds.) Handbook of Social Theory, London: Sage. Ryan, Y., and Stedman, L. (2002) The Business of Borderless Education: 2001 Update, Canberra: Department of Education, Science and Training. Wodak, R. (2002) 'The discourse-historical approach', in R. Wodak and M. Meyer (eds.) Methods of Critical Discourse Analysis, London: Sage.