الفصل 11

تدريب مدرسين جدد عابرين الحدود

تجربة ماليزية

ميتشل آر. ديفيدسون Michael R. Davidson
جامعة ألستر University of Ulster

راتشيل سكوداامور Rachel Scudamore
جامعة نوتينغهام University of Nottingham

إن الشراكات الدولية الواسعة، بما في ذلك عضوية 21 جامعة، ووجود الفروع في ماليزيا والصين، كل ذلك يشهد على اتجاه جامعة نوتينغهام لتكون لاعباً عالمياً في التعليم العالي، ومسهماً مؤثراً في اقتصادات العالم الهامة. إذ تسعى الجامعة إلى تطوير ما تسميه «حد نوتينغهام Nuttingham edge» وهو يعرَّف بأنه «مزيج فذ من الجودة والتفوق، والقوة والبراغماتية، والتعلم المُجاز، والوضوح والابتكار، والاحترام والتسامح». ويقتضي الحفاظ على سمعتها أن تمثل فاعليات تحسين الجودة الجزء الجوهري من عملية عولمتها. ومن المهم في عملية التعليم والتعلم جعلُ شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي (PGCHE)، أي برنامج المؤسسات للمدرسين الجدد، جزءاً لا يتجزأ من فروعها خارج المملكة المتحدة. وينصب تركيز هذا الفصل على القضايا الإيديولوجية والأخلاقية والرمزية في تأسيس مثل هذه البرامج المعتمدة التي تعنى بتطوير الهيئة التدريسية ضمن بيئات ثقافية لا تتجانس دائماً مع هذه المبادرات. وفي هذه المغامرة، يتم إجراء دراسة موجزة عن تميز طرائق التدريس في السياق الآسيوي، وتفاعله مع تميز شريكه الأوروبي الغربي.

obeikandl.com

مقدمة: لاعب عالمي ناشئ

حصلت جامعة نوتينغهام، في نيسان 2006، على مكافأة الملكة للمشروعات، وهو الوسام المشترك الأرفع في المملكة المتحدة، وقد جاء تقديراً لريادتها في افتتاح فروع عالمية لها في ماليزيا والصين. فجامعة نوتينغهام هي الجامعة الأجنبية الأولى في العالم التي تحصل على ترخيص بفتح فرع لها في الصين، وقد افتتح في شباط 2006. ووصلت تكاليف بنائه إلى 30 مليون جنيه إسترليني، وقارب عدد المسجلين في الصين 1000 طالب. ثم تزايد العدد بسرعة في أثناء مدّتين إلى 8000 طالب. ويصل عدد الطلاب الملتحقين في ماليزيا حالياً (افتتحت في العام 2005) إلى 1,400 طالب، ويتوقع أن يرتفع العدد قريباً إلى 4,000 طالب. ويبلغ مجمل عدد الطلاب العالميين الملتحقين في فروع جامعة نوتينغهام الثلاثة حالياً أكثر من 8,700 طالب، وهو عدد يفوق عدد الطلاب في أي جامعة أخرى في المملكة المتحدة.

وفي كل الأحوال، تسير جامعة نوتينغهام على طريق المستقبل المشرق، حيث تدخل الأسواق العالمية الجديدة. ولكن ما هي القضايا المتعلقة بالمطورين التعليميين المسؤولين عن دعم مثل هذه المبادرات؟ كيف يجب للمشروعات أن تجلّي مبادئ طرائق التدريس الصحيحة، التي تكون «تبادلية» فعلاً، ومن ثمَّ تكون محترمة، لا إمبريالية ومحتالة؟ يُظهر هذا الفصل وجوب تعزيز مثل هذه المغامرات، بوصفها توجهاً نحو العولمة، بتصديرها الخصائص المؤسسية، بنظرية قوية عن طرائق التدريس. ويجب لهذه النظرية أن تكون قادرة، من جهة، على حماية القيم والمثل المرتبطة بالخصائص المصدَّرة. ومن جهة أخرى، على احترام خصائص المُضِيف -«المتبني»- وتعزيزها. يسمح تلاقي الثقافات للمدرسين والمتعلمين ابتكار هذه الفرص الجديدة، حيث يتم توضيح الاختلاف والاعتراف بالتشابه. وما أن يتم الكشف عن الاختلافات والتشابهات، حتى يواجه كل من اللاعبَين؛ المتعلم والمعلم، خيارات تتعلق بكيفية تطوير التفاعل. وهذه الخيارات ستحدد مدى كون التعلم في مثل هذه السياقات محرِّراً أو قامعاً. ويتحمل كل من الهيئة الجامعية والمطورين مسؤولية توضيح نظرية طرائق التدريس التي يتبناها مزودو «المنتج» التعليمي في البلد المُضِيف.

وقد قادتنا الأدوار، التي نقوم بها نحن بوصفنا مطورين تعليميين مسؤولين عن قيادة الدورات التدريبية للمعلمين الجدد، إلى التفكير ملياً في الأساس النظري للبرنامج الذي يتم تقديمه في كوالا لامبور وفي جامعة بارك University Park في نوتينغهام.

شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي: أسس نظرية

في أثناء عقدين من الزمن تم تأسيس، برنامج التعليم والتعلم للمدرسين الجدد والخاضعين لاختبار الأهلية في نوتينغهام. جاءت أكاديمية التعليم العالي (HEA) بعد تقرير ديرينغ Dearing Report ومؤسسة التعلم والتعليم (ILT) التي تلتها. وتعزز هذه الأكاديمية المحاولات المبكرة لتهيئة التدريس. وفي عام 2001، استُبدل بالبرنامج الأولي، وهو شهادة الدراسات العليا في الممارسة التعليمية، برنامجُ شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي، الأمر الذي دل على مراجعةٍ غيرت مجرى البرنامج ووجهته نحو نموذج التقصي، وأعطى نقدَ نظريات التعلم والتعليم أهميةً تفوق أهمية الخوض في «ممارسة مثلى». ويعطي المقرر أهمية لكل من فرضيات التقاطع الثقافي النقدي والبناء الاجتماعي للمعرفة والمنهاج القائم على النقاش، الذي يُطلب فيه من المشاركين استخدام تعليمهم الخاص ليكون بيئة بحث لدراسة التعلم والتعليم. ويتم دعم تعلم المشاركين من قبل فرق جماعية، أو هيئات مختصة بنشاط التعلم، إلى جانب معلومات يقدمها أساتذة خبراء. وتعمل مخرجات التعلم على تشجيع المهارات ضمن سياق نقدي، بدل وصفها مجموعةً من «الخبرات» التي يجب السيطرة عليها.

يلقى المقرر الناشئ حديثاً بعض الصدى في المجالات المعرفية الشاملة الثلاثة التي ميزها هاربرماس (Harbermas 1968). فقد وصف هذه المجالات بأنها تظهر بوضوح في وجوه عدة من الكينونة الاجتماعية؛ وهذه المجالات هي: العمل والتفاعل والسلطة. وهكذا فقد انصب تركيز المقرر على ثلاثة مصادر للمعلومات والخبرة، وهي: المصدر «الذراعي Instrumental» (علمي، معلومات معتمدة على السبب –و– النتيجة)، والمصدر «التواصلي Communicative» (فهم متبادل ومعرفة اجتماعية)، والمصدر «التحرري Emancipato» (وعي ذاتي متزايد وتحول نحو الخبرة). لذلك فقد أعطى مصممو البرنامج أهمية كبيرة للارتباطات بالنظرية النقدية.

ثمة تأثيرات أخرى وذات علاقة تتضمن العمل الذي أنجزه كل من راولاند Rowland وبارنيت Barnett. حيث يقدم راولاند (2000) نقداً مهماً لفرضية «توليدي»، وهو مصطلح استطاع أن يسفّه أسس المجالات المعرفية باتباعه أسلوب «قُبَّعة واحدة تناسب الجميع» في تحسين التعليم في الجامعة. ويوضح هذا العمل الأسس التي تجري عليها الحوارات النقدية العابرة للمعارف، بحيث لا يتم إدخال المتحاورين في حقل «توليدي» جديد، بل السماح لهم بتطوير جانب نقدي في حقلهم الثقافي الخاص. ويقدّر هذا العمل الفرص التي تقدمها مقررات مثل شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي (PGCHE)، من أجل إجراء التقصي عن التعليم الجامعي في سياقات التقاطع المعرفي. وهو (راولاند 2000: 60) يرى أن النظرة النمطية «التقليدية» للحياة الأكاديمية تتغير في مثل هذه السياقات، «إذ يكتسب الأشخاص معرفة واضحة عن الافتراضات المتعلقة بالتعليم في مجالاتهم المعرفية، ويبدؤون بدراسة هذه الافتراضات والتعلم من غيرها». ولا تختلف بيئة مثل هذا التقصي، أو «مصادر التعلم»، كما يصفها هو، عن المجالات «الذرائعية» و«التواصلية» و«التحررية» التي جاء بها هابرماس. ويصف راولاند (2000: 61) سياقات التقصي المناسبة بأنها: «السياق العام» (المعرفة من مجالات معرفية مختلفة) و«السياق المشترك» (المعرفة من عملية التقصي) و«السياق الشخصي» (المعرفة من خبرات مختلفة في التعليم). أما العمل الذي قام به بارنيت (1997) للتمييز بين الاهتمامات أو المجالات الإنسانية الأساسية، فيرسم الخطوط العريضة لبواعث التفكير النقدي، ويكون باعثاً على تكوين «الشخصية النقدية». هذه البواعث هي: «المعرفة» (العقل النقدي) و«النفس» (تأثير نقدي في النفس) و«العالَم» (عمل نقدي). ويوضح بارنيت (1997: 66) فرضيته عن الشخصية النقدية عبر الإشارة إلى الطلاب المشهورين الذين واجهوا صفاً من الدبابات في ساحة تيانانمين، وهو أمر سيظهر معناه مع تقدمنا في هذا الفصل.

من الواضح أن النزعة النظرية الموجزة آنفاً، التي تسم شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي في نوتينغهام، كانت تعنى بتوضيح أساسيات المعرفة وأهمية النقد وقيمة التقاطع المعرفي ودوره، مقابل تطور برنامج «توليدي». إن تأثير هؤلاء المنظرين، وطبيعة البرنامج المعزز بقيم منبثقة عن عملهم الخاص، تصبح أموراً مهمة عند تصدير

البرنامج من المملكة المتحدة. إذ يتم النظر هناك إلى النقد والشخصية النقدية بطريقة قد تختلف عن نظرة أولئك الذين يمارسون التعليم في سياقات التعليم العالي في البلدان غير الغربية، مثل ماليزيا. هذه هي القيم والأسس النظرية للمقرر الذي من شأنه أن يمثل العنصر المكون لتدريب المدرسين الجدد والمبتدئين في جامعة نوتينغهام في ماليزيا. كيف يمكننا أن نكون مخلصين لعقيدتنا عن قيمة النقد، والتركيب الاجتماعي للمعرفة والفهم والحاجة إلى حوار يتعلق بالسياق الثقافي، ونفرض، في الوقت ذاته، مقرراً محمّلاً بقيم مرتبطة بتعليم غربي ليبرالي؟

إن شرح هذه الافتراضات النظرية والروابط المتعلقة بهذا المقرر يتيح نقل انطباع نظري مفرط. وعلى أرض الواقع، تعطي تقويمات المقرر أهمية لإنتاج المعرفة المستندة إلى الممارسة والبحث المستند إلى التقصي، المنبثقين عن النظرية. إنها لا تعطي أهمية لإعادة إنتاج المعرفة النقدية من أجل المعرفة النقدية بحد ذاتها، أو لفهم المعرفة، ما لم يتم تطبيقهما على الممارسة. وتتم البرهنة على هذا الأمر في عمليات الاستقراء والتقويم التي تجرى على المقرر في جامعة بارك University Park في المملكة المتحدة. وتستفيد هذه العمليات من مجموعات كبيرة من المشاركين الوافدين (الذين يصل عددهم إلى 70 في السنة)، الذين تتم دعوتهم إلى المشاركة في حدث تمهيدي، يتبعه مؤتمر نصف سنوي للتعلم والتعليم. يُقدّم المشاركون في المؤتمر المقِيمون مشروعات فردية أو جماعية لجمهور حي من المشاركين الوافدين، ولاثنين، على الأقل، من الأساتذة الخبراء المقوِّمين. يوفر هذا بيئة حيوية وحقيقية لعرض الأفكار ومناقشة القضايا وإجراء التقويم على المقرر. يأتي هذا الحدث بعد حدث تمهيدي يستمر على مدى يومين، للمشاركين الجدد. يشير هذان الحدثان معاً إلى أن المجموعات الجديدة «تفهم تركيب المقرر ومتطلبات التقويم على حد سواء». ويخدم أسلوب «التعليم الخاص» هذا المقرر على نحو كبير؛ إذ يبين أهمية البنية الاجتماعية والنقد والتقصي. ومن الواضح أن تعزيز هذا النموذج في المؤسسات الأصغر خارج المملكة المتحدة ليس بالأمر السهل، هذا إن كان، بالأصل، مناسباً للبيئات الداخلية.

تطور شهادة الدراسات العليا للتعليم العالي في جامعة نوتينغهام، ماليزيا

إن التجارب المبكرة لإدارة شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي في ماليزيا هي تجارب بناءة في نقلها ضرورةَ تبني هذه المقررات في الثقافات المضيفة. تضم جامعة نوتينغهام في ماليزيا طلاباً وأكاديميين ومساعدين ماليزيين(*) وصينيين وهنوداً. ويضاف إلى المزيج عدد هائل من الأساتذة الوطنيين بكل معنى الكلمة و(عدد أقل من) الطلاب. وتقدم الأحداث الخاصة بشهادة الدراسات العليا في التعليم العالي في ماليزيا النوعَ نفسه من المزيج العرقي. وفي واحدة من هذه المناسبات، التي ركزت على «الممارسة التأملية»، اتضحت ضرورة اعتماد هذه المبادرات في السياقات الثقافية المضيفة.

وسبقني (أنا ديفيدسون Davidson) ماليزيون وصينيون وهنود وفلسطينيون ووطنيون سابقون من المملكة المتحدة. كنا نركز انتباهنا على أفكار بارنيت (1997: آي) عن الشخصية النقدية، التي عبر عنها، على نحو مناسب، (في رأيي) الطالب الصيني الذي واجه بمفرده أربع دبابات في ساحة تيانانمين عام 1989. دار حوارنا عن كلمات «المقالة النقدية» و«النقد» و«نقدي». وكان من الواضح أن بعض المتحدثين يجدون صعوبة في التمييز بين ما عدَّوه العبارة الازدرائية «أن يكون نقدياً» وبين الفرضية التقنية «الشخصية النقدية». لقد غدا واضحاً أن ثمة قيماً مرتبطة بكل فرضية، واكتسبت معنىً منفصلاً تماماً عن عمليات التحليل والجدلية والمقالة النقدية، التي أفترض أننا نتحدث عنها جميعاً. لقد تبين لي أن اختلاف المبادئ المعرفية، أو الموضوعات، جعل من الصعب علينا فهم بعضنا. وقد ظهر أن هذه الصعوبات كانت تنبثق من الاختلافات الاجتماعية والثقافية بين المتحاورين. وهكذا، فالخلافات كانت ببساطة: نتيجة اختلافات بين المتحاورين، لا بسبب عجز عندهم. كان علي، بصفتي ألعب دور الميسِّر، أن أشجع إظهار هذه الاختلافات لا أن أميل إلى الحث على الإذعان، كان علي تشجيع التبادل الثقافي إلى حد يمكن معه التفكير في الفرضية أو تغييرها أو إلغاؤها (هاريس Harris 1994: 96). لست متوثقًا من أن هذا قد تم في تلك المناسبة. ما اتضح عبر هذه الحوارات هو أن نقل الأفكار الفلسفية والخبرة في البحث المتعلق بطرائق التدريس و«الممارسة المثلى» لم يكن

* الملايّ: أحد أبناء شبه جزيرة الملايو. (المترجمة)

مناسباً ولا ناجحاً. وكان ثمة حاجة إلى إيجاد فضاءات يتم فيها نقاش القضايا والقيم والأفكار المتضمنة لا في الحوارات العابرة الثقافاتِ وحسب، بل في الاهتمامات العالمية المشتركة للمدرسين عابري الحدودَ.

كان تباين الموقف من السلطة، بدوره، يعوق نموذج التفاعل الذي كنا نسعى إلى تحقيقه. لقد اتضح لي هذا (سكودامور Scudamore) عبر رفض أحد المشاركين مناقشة موقفه (المتعلق بالدراسات العليا الأكاديمية في التعليم والتعلم) بعد قرار مبدئي أن هذا يبدو غير مناسب. لقد غدا واضحاً فيما بعد أن المشارك لم يكن يتفق معي، لكنه لم يعبر عن ذلك في حينه. مع ذلك، فإن مستويات الاختلاف هذه لدى من يمتلكون السلطة لا تُعدّ إشكالية لدى مشاركين يتعلمون مع زملائهم، وهو أمر تقتضيه معظم أجزاء المقرر. كانت أساليب عرض المشروعات تشبه تلك التي يلجأ إليها المشاركون المقيمون في المملكة المتحدة، بالرغم من أنها كانت تركز على اهتمامات محلية. فقد استخدموا التقصي والمقالة النقدية ضمن السياقات الخاصة لتعليمهم؛ وبهذه الطريقة كان المشاركون يعملون كـ «أصدقاء ناقدين» (سوافيلد Swaffield 2002) في سياق مشترك للعمل. وفي نظرنا، أظهر هذا قيمة أسلوب التقصي في نشر الممارسة الجيدة، حيث يتم تحديد «الممارسة الجيدة» الشاملة في بيئة مختلفة تماماً عن بيئة هؤلاء الأساتذة وطلابهم. ربما يكون أسلوب التقصي أكثر قابلية للنقل بسهولة إلى بيئات جديدة، إذ تجعله مرونته منفتحاً على تأويلات ووسائل جديدة، وفقاً للإدراكات المحلية تجاه قضايا التعليم المناسبة.

لقد قدمت القضية من أجل التطوير المهني للمدرسين في التعليم العالي، الذي يبطل مركزية الآراء التي تنتشر في العالم عن المشاركين في مقرر واحد بوصف ذلك طريقة لتشجيع التقاطع الثقافي النقدي (ديفيدسون Davidson 2004: 305). وهذا يعني وجوب تشجيع المشاركين في مقرر واحد على النظر إلى المجالات المعرفية الأخرى، واكتشاف التشابهات والاختلافات، وذلك بناء على ما ألفوه في حيز مجالهم المعرفي الخاص، وباستخدام الأدوات النقدية المتوافقة مع تلك المجالات الأخرى. هم ليسوا مطالبين بالانضمام إلى حيز «عام»، وتبني حقل معرفي جديد، كل ما عليهم فعله ببساطة هو التراجع قليلاً عن ثقافاتهم المعرفية، بوجود الآخرين، بوصف ذلك طريقة تعبِّر عن النقد

وتعزز ممارساتهم الخاصة أو تؤكدها بوصفهم مدرسين وخبراء معرفيين في التعليم العالي. فقد بدت طريقة العمل هذه، التي كنا نتبعها في إدارة شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي في المملكة المتحدة، متماسكة إلى حد يفترض معه أن لا تقتصر هذه الحوارات في ماليزيا حالياً على الحدود المعرفية، بل أن تشمل الحدود العالمية والمشادات والاختلافات والتشابهات التي تطرحها هذه الحدود في النقاشات. لقد غدا واضحاً أن الأمر غير الملائم لم يكن في استخدام صورة ساحة تيانانمين طريقةً لتشجيع النقاش عن فكرة «الشخصية النقدية»، بل التوقع من الآخرين قبول هذه الصورة على أنها توضيح النقد والشخصية النقدية. ما كان يجب أن يتم، ربما، هو الدعوة إلى تحديد صور يمكنها الإحاطة بهذه الفرضية من جوانب ثقافية مختلفة، وقيم تمثل المشاركين في المقرر؛ وذلك لنقل الفكرة ذاتها، وبتأثير مماثل. لكن الصعوبة في تحديد مثل هذه الصور تكمن، إلى حد بعيد، في إيجاد تصورات تناسب هذه الفكرة أو تخالفها عند أولئك القادمين من خلفيات مغايرة في أطرها المعرفية عما يقدمه المقرر.

ثمة طرق أخرى لمحاولة تسهيل إيجاد بيئات تعليمية بدت غير قادرة، مبدئياً، على تكييف الاختلافات التي تطفو على السطح عند تصدير المقرر، المصمم في المملكة المتحدة، إلى البيئات الآسيوية. يفرض المقرر، تقليديًّا، حضور حدث تمهيدي يستمر طوال أربعة أيام، مع إعطاء المشاركين عطلة بين الحدث التمهيدي (خميس/ جمعة) ومؤتمر التعليم والتعلم (إثنين/ ثلاثاء). ويتضمن اليومان الأولان مقرراً لعرض المهارات، وفي ذلك ممارسة تعليم مصغر للزملاء، يقتضي من الزملاء إبداء ملحوظاتهم عن تسجيل مرئي لتعليم مصغر، وذلك بإشراف أستاذ خبير. وكانت البنية التحتية، في الأيام الأولى، في ماليزيا التي تقدم الدعم التقني واهية؛ حيث اقتصرت على كاميرا واحدة يستخدمها 25 مشاركاً، موزعين على أربع مجموعات. وكان حضور المؤتمر، في بعض الأحيان، يسبب إحساساً بالتكلف، بالرغم من التقبل الجيد لمفهوم التقويم باستخدام أسلوب عقد المؤتمر. وتم في اليومين الأولين تأليف مجموعات المتعلمين المشاركين في المقرر، حيث تم اعتماد أسلوب المشروع الواحد لكل مجموعة،

وتشجيع أعضاء المجموعة على البدء فوراً بالتعاون من أجل تحضير عرض لمشروعهم. ويُنصح في الحالة النموذجية أن تتألف مجموعة التعلم من ستة إلى ثمانية أعضاء من مجالات معرفية مختلفة. وغالباً ما يصعب تعزيز زخم مجموعات التعلم بعد مغادرة المسؤول عن تسهيل المقرر ماليزيا وعودته إلى المملكة المتحدة. وقد أظهرت الخبرة أن من الصعب، من الناحية اللوجستية، جمع المجموعات مع بعضها بعد انتهاء الحدث التمهيدي. لقد شجع الحدث على إيجاد درجة من «الترابط» تكون مناسبة، عادة، لتحفيز الأعضاء على متابعة الالتقاء ببعضهم مرة في الشهر، على الأقل، إلى أن يتم إنهاء المشروع. إن يوم الجمعة في ماليزيا هو يوم الصلاة، لذلك فقد غادر المشاركون عند الظهيرة؛ وقد تبين من ذلك وجوب إيجاد أيام أخرى لتقديم مجموعات التعلم وإدخال مشتركين جدد إلى المشروعات، وقد اقتضى هذا إجراء تعديل على الجدول اليومي. لقد أكدت هذه التجارب أننا، بوصفنا ميسِّرين، أسأنا التخطيط لتقديم المقرر في ماليزيا. لقد قادنا اهتمامنا بالمضمون، وافتراضنا أن المنطق الرمزي لإدارة المقرر يكون متشابهاً في أي جهة من جهات المحيط، إلى تجاهل فرادة خصائص المشاركين والبيئة الماليزية. وكان من المفترض تأكيد ضرورة التركيز على هذه الفرادة بحكمة، وفي ذلك اهتمام المشاركين الشخصي بالطقوس الدينية والعمليات المتممة التي تتعلق بتعلمهم، وتطوير الجانب النقدي المتعلق بقضايا التعليم والتعلم.

كان يجب أن ننتبه للأفكار المتعلقة بكيفية إدارة المقرر في ماليزيا بطريقة مختلفة تتناسب مع البيئة المحلية، لكن هذا الأمر فرض صعوباته الخاصة. لدى نقاش أهداف المقرر، لم يكن من المريح أن يخيب الطرفان توقعات المشاركين فيه. إن طلبنا منهم، نحن الفريقَ المقرر، إبداء رأيهم فيما كلفناهم به في أثناء تقديم المقرر، كان بحد ذاته جدليًّا، مع معارضة واضحة للنقد، أو لتقديم مقالة نقدية مبنية على فكرة ملتبسة عن هذه الفرضيات. لقد اتضح أن التوجه «الإمبريالي» يكون خياراً سهلاً لدى وجود معارضة طفيفة للمشاركة في عروض تصميم المقرر، أو رغبة واضحة فيها، أو حين تكون ثقافة الإجماع على الرأي هي السائدة بدل النقد.

فيما يتعلق بالعمل عبر الحدود، ولدى التحضير لتقديم المقرر عن بعد في ماليزيا، كانت القضايا اللوجستية سبباً في تبديد الوقت. وقد كانت اللقاءات التي تتم عبر المؤتمرات المتلفزة مع المملكة المتحدة إشكالية. ففي جامعة بارك University Park في نوتينغهام، يصل أعضاء الهيئة التدريسية في وقت مبكر جداً للالتقاء بالمشاركين في المقرر في كوالا لامبور، الذين يأتون، وفقاً لتوقيتهم، في نهاية اليوم، حيث يكون مزاجهم سيئاً، وعينهم على الساعة بانتظار انتهاء المؤتمر؛ ما يخفف من المشكلة إلى حد ما، هو تزويدهم بأشرطة فيديو تحتوي مضمون اللقاء. إن ارتباط التمويل بالمشروع الذي يعمل في المملكة المتحدة، أي لمن نجحوا في تقديم الطلب لإنجازه، وعدم توافر فرصة مماثلة في ماليزيا، كان عاملاً مثبطاً لبعض المشاركين. وأخيراً، ثمة مشكلات متعلقة بهذا الأمر، لكنها مهمة، مثل المساعدة التي تقدمها المملكة المتحدة لماليزيا من أجل حجز مكان إقامة الحدث، وتعيين مشرفين مناسبين من المملكة المتحدة لمساعدة مجموعات التعلم عند الحاجة، وغير ذلك من البنى الداعمة التي تكون بديهية في المملكة المتحدة، كلها كانت صعبة. إن قضايا استمرارية نجاح المقرر، مثل تشجيع أعضاء مجموعات التعلم للاستمرار في إجراء اللقاءات والعمل على عروض المشروع الجماعي، أو الإشراف على التصحيحات المطلوبة من قبل هيئة المراجعة العليا (المسؤولة عن قبول عروض مشروع المؤتمر، والمقابلة في إنكلترا)، جميعها أشارت إلى ضرورة تحمل المرء في جامعة نوتينغهام في ماليزيا مسؤولية التنسيق مع المشروع في كوالا لامبور. ويحتاج إنجاز بناء شبكة داعمة مناسبة لدعم المقرر في ماليزيا إلى مدة زمنية طويلة.

حالياً، يتخذ المقرر في ماليزيا مظهراً مختلفاً عنه في المملكة المتحدة. إن نتائج التعليم، وفقاً لمواصفات البرنامج، متشابهة، لكن تم تكييف أسلوب النقل بما يتناسب مع البيئة المحلية، من الناحيتين الثقافية والعملية. حيث تركز المبدأ الأساسي على إيجاد هيئات محلية مكافئة لإدارة المقرر وللإجراءات المتبعة في إنجازه، بحيث تكون القضايا المحلية مركزية فيما يخص المقرر. لقد تم بذل المزيد من العمل لجعل شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي متوافقة مع قضايا واهتمامات الأكاديميين والمشاركين على حد سواء. حيث تم السماح بمشاركة الأساتذة في إدارة المقرر ومراجعة عمل المشروع وتقويم

أوراق العمل. لقد تضمن إنجاز المشروع في ماليزيا مناقشة التكافؤ الملائم، وإيجاد طرق للتوثق من قدرة الأساتذة على تركيز اهتمامهم باستمرار على القضايا التي تهمهم في بيئتهم التدريسية الخاصة. حالياً، يوجد فريق لمقرر شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي مؤلف من أساتذة خبراء، يرأسهم عضو في هيئة إدارة شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي (تتم استضافته في المملكة المتحدة). سوف نلجأ إلى المؤتمرات المتلفزة، إن أمكن، لتسهيل اشتراكهم في لقاءات ونقاشات خاصة بالتطورات الواسعة للمقرر (مثل خصائص البرنامج). لقد قام فريق مقرر شهادة الدراسات العليا في فرع ماليزيا بمعاينة العمليات المحلية الموازية التي يجرونها، وأجروا نقاشاتهم الخاصة عن توقيت الحدث التمهيدي ومضمونه، مثلاً، وغير ذلك من عناصر المقرر. وقد تم ضم الحدث التمهيدي إلى المؤتمر، بوصف الأول استهلالاً للمقرر، والثاني حدثاً تقويمياً. أما معظم ما تبقى من المقرر فكان أكثر تنظيماً من ناحية التوقيت عما كانت عليه الحال في نوتينغهام. ويشجع السياق الثقافي على إيجاد برنامج أكثر صرامة في تحديد المواعيد الأخيرة لتقديم العروض وتعاقب الأحداث. إن مستوى دعم المقرر يعني أن هذه هي الطريقة الأفضل من الناحية العملية، حالياً، لاستيعاب العدد الذي سيتزايد من المشتركين. ومطلوب من المشاركين في ماليزيا أن يُتموا 60 مقرراً في أثناء ثلاث سنوات، وسيتم، في سبيل دعم ذلك، تقديم الأماكن عبر مساعدة منظمة وفقاً لجدول مواعيد. في المقابل، يُطلب من المشاركين، في نوتينغهام، التخطيط لمسلك يتناسب مع حاجاتهم الشخصية وبيئة جامعتهم. ويؤكد فريق المقرر في فرع ماليزيا أن معالجة قضايا التعليم المحلية تتم بتنشيط المشرفين على مجموعات التعلم المحلية وإعطائهم التعليمات، وذلك بإعطاء التوجيهات لكل من لجنة المراقبة المطلقة الموازية الخاصة بهم والمسؤولة عن مراقبة تطور المشروع، وللمساعدين الاستشاريين في عروض المشروع والأوراق الخاصة به. وتتم مراجعة نماذج التقويم من قبل فريق مقرر شهادة الدراسات العليا وهيئة الامتحانات في نوتينغهام؛ للتوثق من الحصول على تنوع في الموضوعات، وتقديمها بأسلوب لا يؤثر في إمكانية مجاراة نتائج مقرر التعليم المشترك، كما تنص عليها خصائص البرنامج الخاص بالمقرر.

ما تعلمناه: النقد في السياقات العابرة الحدود

لقد ثمنَّت شهادة الدراسات العليا في جامعة نوتينغهام فرضية التقاطع المعرفي النقدي على أنها طريقة لتأكيد الهوية المعرفية، في حين هي تشجع هذه الثقافات على تفحص الأسس النظرية لممارساتها وإجراء التقصي عنها. لذلك، يجب عليها أن تسعى إلى تجنب إيجاد فضاء «شامل» يجب على المختص المعرفي «الارتحال» عنه إلى عالم جديد وغريب من معالجة البحث في التعليم العالي. لذلك، فإن بيئة التنوع والاختلاف أساسية لإيجاد الحيوية في التحدي والنقد الذي يسعى المقرر إلى تقديمهما للمشاركين فيه. ولعل الفرصة الجديدة لهذا التنوع وبعده، في السياق العابر الحدودَ، لم يتضحا مباشرة عندما تم تصدير المقرر إلى ماليزيا. مع ذلك، فإن هذا التداخل فيما بين الثقافات والسياقات والممارسات، هو الذي يحمل إمكانية فتح المغاليق أمام فهم أوسع لكيفية تعلم المتعلمين وتعليم المدرسين في القرية العالمية التي تعمل الجامعات على إيجادها.

المراجع:

Barnett, R. (1997) Higher Education: A Critical Business. Buckingham: Society for research into Higher Education, Open University Press. Davidson, M. (2004) 'Bones of Contention: Using Self and Story in the Quest to Professionalize Higher Education Teaching - An Inter-disciplinary Approach', Teaching in Higher Education, 9 (3), July 2004: 299 - 3 10.

Habermas, J. (1968) Knowledge & Human Interest (chapter 3), Cambridge: Polity Press. Online. Available at: http://www.marxists.org/reference/subect/philosophy/works/ge/habermas .htm (accessed 13 March 2007).

Harris, M. (1994) 'Individualised Instruction in Writing Centres: Attending to Cross-Cultural differences', in J. A. Mullin and R. Wallace (eds), Intersections: Theory and Practice in the Writing Centre. Urbana, illinois: NCTE. PA/6406/2006)) in 'University of Nottingham wins Queen's Award for Enterprise. Online.

Available at: http://www.nottingham.ac.uk/publicaffairs/pressreleases/index.phtml?menupressreleases&codeUNIV6406/&createdate=21-apr-2006 (accessed 13 March 2007).

Rowland, S. (2000) The Enquiring University Teacher. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education Open University Press. (2002) 'Inrerdisciplinarity as a Site of Contestation'. Paper delivered at the annual conference of the British Educational Association of Educational Research, University of Exeter, 12- 14 September.

Swaffield, S. (2002) 'Contextualising the Work of the Critical Friend'. Paper presented at the 15th Inter-national Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Copenhagen, 3 - 6 January

University of Nottingham. Oniline. Available at: http://www.nottingham.edu.my/about/nottingham_edge.html (accessed 18 October 2007).

Obeikandl.com