

تأملی نظری درباره نسبت آموزش عالی و همبستگی اجتماعی؛ مرور اجمالی تجربه مالزی

علی کریمی*

E-mail: akm10@umz.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۱۱/۹

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۸/۲۶

چکیده

با الهام از ایده «یادگیری دائمی»، آموزش به طور عام و آموزش عالی به طور خاص به شیوه‌های گوناگون بر فرایندها و الگوهای تعامل یا تقابل تأثیری اساسی دارند. همبستگی اجتماعی یکی از بارزترین فرایندهای تعاملی آموزش پایه تلقی می‌شود که محصول نقش‌آفرینی مستقیم و غیرمستقیم تمامی کارگزاران، روندها و ساختارهای اجتماعی و تاریخی به‌ویژه نهادهای آموزش عالی است. این نوشته با هدف فهم رابطه آموزش عالی و همبستگی اجتماعی و کاربرست احتمالی نتایج آن در برنامه‌ریزی آموزش عالی ایران و با محوریت این پرسش اصلی که نهاد آموزش عالی چگونه می‌تواند در تولید و ارتقای همبستگی اجتماعی سهم ایفا کند به نگارش درآمده است. داده‌های این نوشته در بخش نخست با روش کتابخانه‌ای و در بخش مطالعه موردی با تلفیقی از روش مشاهده و کتابخانه‌ای و با الهام از چارچوب نظری اولنا و هینمن نگاشته شده است. طبق اصول چارچوب یاد شده نظام آموزش عالی از راه محتوای برنامه درسی، تولید و بازتولید فرهنگ و اخلاق دانشگاهی، ایجاد شبکه‌های پایدار، پایه‌گذاری سنت‌های ثبات‌بخش، تولید اجماع درباره قراردادهای اجتماعی و آفرینش سرمایه اجتماعی باعث شکل‌گیری و تقویت همبستگی اجتماعی می‌شود. در جامعه مالزی نیز که زندگی اجتماعی در طول خطوط و تمایزات قومی جریان دارد، نظام آموزش عالی یکی از سازوکارهایی ساختاری است که برای پل زدن بین شکاف‌ها و تقلیل خطوط همبستگی‌زای قومی به خدمت گرفته شده است. با الهام از این تجربه و آموزه‌های نظریه‌های فوق می‌توان با نگاهی آسیب‌شناسانه به نظام آموزش عالی ایران کنونی نگریست و برای نیل به همبستگی اجتماعی افزون‌تر، بازنگری در شیوه جذب بومی‌گزینی و سرفصل‌های دروس عمومی را یادآور شد.

کلیدواژه‌ها: آموزش عالی، همبستگی اجتماعی، ایران، مالزی، اولنا، هینمن.

مقدمه

از زمانی که دورکهایم اثر بنیادین خود را نگاشت، موضوع همبستگی اجتماعی مورد توجه دانش‌پژوهان و سیاست‌گذاران واقع شد و در دهه‌های اخیر با وقوع تغییرات اساسی و فزاینده سیاسی، اقتصادی و اجتماعی، توجه به این موضوع بیشتر شده است؛ به طوری که این مسئله در دهه ۱۹۹۰م. در کانادا و سازمان‌های فراملی اروپایی مثل اتحادیه اروپا، شورای اروپا، باشگاه روم، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی اروپا و بانک جهانی و متأخرتر از آن توسط سیاستگذاران کشورهای کانادا، انگلستان، استرالیا و نیوزیلند مورد توجه قرار گرفته است.

در اروپا و به طور مشخص در کانادا در دهه ۱۹۹۰م. مفهوم همبستگی اجتماعی در زمینه سیاست‌گذاری اجتماعی در واکنش به برخی تنگناهای فراروی جامعه از قبیل تأثیر سیاست‌های نئولیبرال بر ابعاد مختلف زندگی مردم مثل معیشت و بهداشت، چالش‌های ناشی از میزان بالای مهاجرت و رشد فزاینده بی‌اعتمادی نسبت به نهادهای عمومی، تجزیه اجتماعی و به قول فوکو مینیاتوریزه شدن اخلاقی جامعه و نیز پیامدهای جهانی شدن و دیگر ابعاد تحولات اقتصادی مورد توجه قرار گرفت (هولس و وندی، ۲۰۰۷: ۱۱۰) که بعدها موضوع گسترش تروریسم و نگرانی درخصوص وفاداری مهاجران به جامعه میزبان، ضرورت یافتن سازوکارهایی تازه برای آفرینش اعتماد و غلبه بر فردیت رو به گسترش جوامع را که ناقض پویایی همبستگی اجتماعی است، مضاعف کرد.

درخصوص رابطه آموزش و همبستگی اجتماعی می‌توان دورکهایم را نخستین اندیشه‌ورزی دانست که به طور نظام‌مند درباره نقش تاریخی و کارکرد اجتماعی آموزش در قالب همبستگی اجتماعی^۱ نظریه‌پردازی کرد. به نظر او جامعه وقتی شکل می‌گیرد که بین اعضای آن تجانس کافی وجود داشته باشد و آموزش عاملی است که از همان آغاز کودکی مشترکات مورد نیاز زندگی جمعی را در فراگیران تقویت کرده و ماندگار می‌سازد؛ اما به نظر محققان به موازات تکامل جامعه و رشد صنعتی شدن، آموزش از کارویژه محدود اولیه خود یعنی ایجاد اخلاق عمومی فراتر رفت و بر کارویژه کسب مهارت و دانش، هویت‌سازی ملی و تقویت روح شهروندی در درون دولت - ملت متمرکز شد.

1. Social solidarity

در حالی که برداشت‌های کلاسیک، تحقق همبستگی اجتماعی را از طریق همانندسازی گروه‌های متنوع با زبان و ارزش‌های مشترک میسر می‌دانست، این هدف در اواخر قرن بیستم که از سیاست همانندسازی مشروعیت‌زدایی شد تغییر یافت و پس از آن همبستگی اجتماعی از طریق همگرایی^۱ و نه همانندسازی^۲ به هدف آموزش تبدیل شد که این مهم مستلزم سازگاری اجتماعی و التزام بیشتر به مراعات حقوق و ایفای مسئولیت‌های شهروندی بود. از این پس همبستگی اجتماعی اهمیتی محوری یافت و به مسئولیت مهم نهادها و نظام‌های آموزشی تبدیل شد (باباکان، ۲۰۰۷: ۱۴۲-۱۴۳).

اینکه آموزش به طور عام و آموزش عالی به صورت خاص چگونه بر انسجام و همبستگی اجتماعی تأثیر می‌گذارد پرسشی جدید است. از نظر تاریخی این موضوع دغدغهٔ اولیه و مهم جنبش‌های مختلف اجتماعی و سیاست‌های دولتی و نظریه‌های مسلط اجتماعی از دورکهایم تا مرتون و پارسونز بوده و نقش آن در ارتقای انسجام اجتماعی به شیوه‌های متنوعی به وسیلهٔ گروه‌های اجتماعی، ایدئولوژی‌های سیاسی و دولت‌ها تفسیر شده است؛ به گونه‌ای که در اروپای غربی قرن ۱۹ میلادی گروه‌های مسلط سیاسی - اجتماعی لیبرال و محافظه‌کار، آموزش را عامل حفظ نظم اجتماعی می‌دانستند اما طبقات تابع و فرودست، به ویژه جنبش‌های رادیکال کارگری و گروه‌های انقلابی بر ظرفیت‌های آموزش برای بهبود شرایط جمعی از طریق تحکیم خودآگاهی طبقاتی و همبستگی سیاسی تأکید داشتند. در ادامهٔ آن در قرن بیستم آموزش به روش‌های مختلف، برای حمایت از همبستگی طبقاتی و قومی، ملی‌گرایی و یا اشکال گوناگون شهروندی دموکراتیک مورد توجه خاص واقع شد (باباکان، ۲۰۰۷: ۱۴۴).

در یک سیر تاریخی و از منظر دولت - ملت‌سازی نیز آموزش عمومی در اواخر قرن ۱۸ و اوایل قرن ۱۹ میلادی در اروپای شمالی و ایالات متحده، نخست به وسیلهٔ گروه‌های اجتماعی مسلط به عنوان ابزار ایجاد اجتماعات ملی متحد، همبسته و برخوردار از هویت ملی منسجم و به منزلهٔ سازوکار دولت‌سازی، آموزش و ظایف دولت، ارتقای وفاداری و نظم اجتماعی بین توده‌ها، اشاعهٔ ایدئولوژی و زبان ملی و آشنا کردن مردم با رژیم‌های نوین بوروکراتیک ظهور یافت و سپس برای کسب مهارت‌ها و دانش مورد نیاز برای انقلاب دانش‌بنیان صنعتی دوم و اکتساب دیدگاه‌های مدنی که تحت تأثیر گسترش حق رأی عمومی و توسعهٔ حقوق دموکراتیک برای حفظ ثبات لازم بود، مهم دانسته شد (گرین و پرستون، ۲۰۰۱: ۲۵۰).

1. Integration

2. Assimilation

بعد از جنگ جهانی دوم، در دولت‌های تازه تأسیس به‌ویژه دولت‌های آسیای شرقی توجه به آموزش به مثابه ابزار مهم ملت‌سازی تداوم یافت و در دولت‌های غربی نیز هم‌زمان آموزش به‌طور فزاینده‌ای با اهداف توسعه اقتصادی همراه شد. هدف مهارت‌آموزی به سرعت بر کارویژه آموزش مهارت‌های شهروندی یا شهروندپروری به عنوان هدف اولیه آموزش همگانی در اغلب دولت‌های در حال توسعه غلبه یافت. ظهور نظریه سرمایه اجتماعی در دهه ۱۹۶۰ میلادی توجیهی دانشگاهی برای دیدگاه‌های ابزاری‌تر و اقتصادی‌تر آموزش فراهم کرد. اما اینک، شرایط در حال تغییر به نظر می‌رسد. کمیسیون اروپایی با مدل «اروپای اجتماعی» و دغدغه همبستگی اجتماعی و شیوه‌های ارتقاء و تحکیم آن، اهتمام به آموزش را حفظ کرده است. در همین راستا کشورهای گوناگون به منظور نیل به هدف یادگیری دائمی و با عنایت به منافع غیر اقتصادی یادگیری، سیاست‌های آموزش شهروندی‌شان را بازنگری کرده‌اند. بی‌تردید علت اصلی چنین تغییرات سیاستی را می‌توان در نگرانی فزاینده اقتصادهای پیشرفته از آثار تجزیه‌بخش جهانی‌شدن و نشانه‌های فروپاشی اجتماع و بی‌نظمی اجتماعی ناشی از آن دانست که همراه با مصرف‌گرایی و فردی‌شدن روزافزون پدید آمده است. بنابراین نسبت آموزش و همبستگی اجتماعی در سطح سیاستگذارانه البته با چهره‌ای جدید، مجدداً رخ نموده و گفتمان سیاستگذاری بیشتر بر تأثیر آموزش بر دربرگیری اجتماعی^۱ متمرکز شده است (گرین و پرستون، ۲۰۰۱: ۲۵۲-۲۵۳).

بعد از گسترش نظریه سرمایه اجتماعی، پوتنام بدین باور رسید که آموزش تأثیر قدرتمندی بر سرمایه اجتماعی می‌گذارد و شاخص پیش‌بینی کننده خوبی برای عضویت انجمنی افراد، اعتماد و مشارکت سیاسی آنان است. به نظر او داده‌های جامعه آمریکا نشان داد که دو سال آخر حضور در کالج در مقایسه با دو سال دبیرستان دو برابر بیشتر بر عضویت گروهی و اعتماد تأثیر می‌گذارد. وی نتیجه گرفت که افراد دارای تحصیلات عالی به‌خاطر وضع اقتصادی بهتر، کسب مهارت‌ها و برخورداری از منابع مختلف، احتمال بیشتری دارد که به گروه‌ها ملحق شوند و به دیگران اعتماد کنند. هم‌چنین طبق یافته‌های مطالعات تجربی، افراد تحصیل کرده‌تر تمایل بیشتری برای پیوستن به انجمن‌های داوطلبانه و همکاری‌های مدنی دارند، علاقه‌مندی بیشتری به سیاست نشان می‌دهند، در فعالیت‌های سیاسی فعالانه‌تر مشارکت می‌کنند، کمتر به

1. Social inclusion

رفتارهای غیرمدنی متوسل می‌شوند و اعتماد اجتماعی و نهادین بیشتری را به نمایش می‌گذارند. به باور بسیاری از نظریه‌پردازان، سرمایه اجتماعی و انسانی کاملاً با هم مرتبط هستند و آموزش نقش زیادی در شکل‌گیری اعتماد و عضویت در انجمن‌ها و دیگر اشکال مشارکت‌های اجتماعی و سیاسی دارد. از این رو جامعه‌هایی که از نظر سرمایه اجتماعی غنی هستند معمولاً همبسته‌تر نیز هستند (گرین و پرستون، ۲۰۰۱: ۲۴۷-۲۵۶). با توجه به این ملاحظات این نوشته با هدف درک نسبت بین دو متغیر آموزش عالی و همبستگی اجتماعی و کاربرست نتایج آن در شکل و محتوای برنامه‌ریزی آموزش عالی در ایران به دنبال پاسخ به این پرسش اصلی است که نهاد آموزش عالی چگونه می‌تواند همبستگی اجتماعی را ارتقاء بخشد؟ پرسش فرعی نوشته حاضر به این نکته می‌پردازد که کدام چارچوب نظری می‌تواند نسبت بین دو این متغیر را توضیح دهد؟ و به‌عنوان مطالعه موردی، نظام آموزش عالی مالزی در موضوع مورد مطالعه چگونه عمل کرده و نتایج آن حاوی چه درس‌هایی برای برنامه‌ریزی همبستگی محور نظام آموزش عالی ایران می‌باشد؟

این مقاله که با الهام از چارچوب نظری تلفیقی اولنا و هینمن و با به‌کارگیری روش کتابخانه‌ای در بخش نخست و کاربرست روش مشاهده - حاصل حضور نگارنده در دانشگاه ملی مالزی طی فرصت پژوهشی در تابستان ۱۳۹۰ هـ ش - در بخش مطالعه موردی و به صورت تحلیلی به نگارش در می‌آید، بر این فرضیه مبتنی است که نظام آموزش عالی از راه محتوای برنامه درسی، تولید و بازتولید فرهنگ و اخلاق دانشگاهی و ایجاد شبکه‌های مستحکم و پایدار، ایجاد سنت‌های ثبات‌بخش، تولید اجماع دربارهٔ قراردادهای اجتماعی و آفرینش سرمایه اجتماعی باعث شکل‌گیری و تقویت همبستگی اجتماعی می‌شود. به منظور بررسی فرضیه، نخست مفهوم‌شناسی همبستگی اجتماعی و شاخص‌های آن و سپس آموزه‌های چارچوب نظری و سرانجام تجربه مالزی بررسی می‌شود و در نهایت با الهام از آموزه‌های نظریه‌های یادشده و تجربه فوق، محتوای دروس عمومی نظام آموزش عالی و شیوه بومی‌گزینی دانشجویان مورد امعان نظر قرار می‌گیرد.

مفهوم‌شناسی همبستگی اجتماعی

همبستگی اجتماعی به‌عنوان سرمایه‌ای که به وسیله آن اعضای جامعه از طریق دیدگاه‌ها، رفتارها، قواعد و نهادهای مبتنی بر اجماع با همدیگر پیوند می‌یابند، در معنای موسع خود شامل مفاهیمی هم‌چون سرمایه اجتماعی، مشارکت سیاسی و مدنی، اعتماد

تعمیم‌یافته، هماهنگی و سازگاری اجتماعی، امنیت عمومی و صلح می‌شود (کولنسو، ۲۰۰۵: ۴۱۲). این مفهوم در پژوهش‌های آکادمیک، تاریخی طولانی دارد و در مباحث جامعه‌شناسی سنتی دربارهٔ اجماع در مقابل منازعه مورد توجه بوده است. مثلاً دورکهایم بر توانایی جامعه برای همبسته باقی ماندن در مراحل گوناگون تحول از همبستگی مکانیکی به همبستگی ارگانیکی جهان مدرن تأکید کرد و در مفهوم‌پردازی بدیع خود، جامعهٔ همبسته را مبتنی بر آگاهی مشترک و همکاری پایدار به تصویر کشید. ماکس وبر اهمیت عقاید و ارزش‌های مشترک برای توسعهٔ اجتماعی را نشان داد. جامعه‌شناسی ساختاری - کارکردی پارسونز بر مفهومی از جامعهٔ همبسته تمرکز کرد که بر سازگاری و همنوایی کامل توأم با نظامی از هنجارهای ارزشی مشترک استوار بود (مارکوس و کریپچنکو، ۲۰۰۷: ۲۱). موضوع همبستگی اجتماعی از زاویهٔ سیاست‌گذارانه نیز تعریف شده است. از این زاویه همبستگی اجتماعی فرایندی معطوف به دستیابی به هدفی خاص تعریف شده، که به ایجاد حس تعلق به اجتماع مشترک می‌انجامد. کمیسیون اروپا آن را فرایندی دانست که معطوف به کاهش نابرابری و به‌طور کلی تر ممانعت از برون‌رانی اجتماعی^۱ است. البته روشن است که با توجه به تفاوت‌های جوامع، اهداف سیاست‌گذاری تغییر می‌کند. مثلاً در جامعه‌ای که بر اساس خطوط قومی تقسیم می‌شود، همبستگی اجتماعی بر نیل به حس تعلق تمرکز دارد و در جامعه‌ای که بر مبنای اقتصادی تقسیم می‌شود همبستگی اجتماعی بر پایهٔ کاهش نابرابری و تقلیل شکاف‌های اقتصادی استوار خواهد شد (ورگولینی، ۲۰۱۱: ۱۹۷-۱۹۸). جودیت ماکسول با الهام از مختصات جامعهٔ کانادا نوشت: «همبستگی اجتماعی شامل ایجاد ارزش‌ها و اجتماعات مشترک تفسیر است که نابرابری‌های ثروت و درآمد را کاهش داده و به‌طور کلی مردم را قادر می‌سازد تا احساس کنند آنان همگی اعضای یک اجتماع بوده، در فضایی مشترک حضور دارند و با چالش‌های مشترک مواجه هستند» (ماکسول، ۱۹۹۶: ۱۳). کمیساریای عمومی برنامه‌ریزی فرانسه در سال ۱۹۹۷ میلادی، ضمن تأکید بر فرایندهای اجتماعی درگیر در ایجاد و حفظ ارزش‌های مشترک نوشت: همبستگی اجتماعی فرایندی اجتماعی است که به اعضای جامعه احساس تعلق افراد به اجتماع خود را تزریق می‌کند (مارکوس و کریپچنکو، ۲۰۰۷: ۲۲). لارنس با اذعان به وسعت مفهومی همبستگی اجتماعی آنرا وضعیتی متضمن وجود شبکه‌های اولیهٔ قدرتمند و سازمان‌های محلی داوطلبانه در سطوح

1. Social exclusion

انجمنی می‌داند که از ارتباطات متقابل و همبستگی در دیدگاه‌ها و هنجارهایی مثل اعتماد، حس تعلق و تمایل به مشارکت و همیاری برخوردارند. کمیسیون همبستگی و انسجام انگلستان نوشت که همبستگی اجتماعی به اعتماد، تمایل به حمایت از یکدیگر، احساس تعلق و از همه مهم‌تر احترام به تفاوت‌ها اشعار دارد (لارنس، ۲۰۱۱: ۷۲).

طبق تعریف کنتل، اجتماع همبسته اجتماعی است که دیدگاه مشترک و احساس تعلق نسبت به اجتماع در آن وجود داشته باشد، از تنوع زمینه‌های مختلف مردم استقبال شود و ارزش مثبت بدان داده شود و به کسانی که دارای پیش‌زمینه‌های متفاوتی هستند فرصت‌های مشابه زندگی داده شود، روابط قوی و مثبتی بین مردم از پیش‌زمینه‌های گوناگون در محیط کار، مدارس و همسایگی شکل گیرد (مارکوس و کریچنکو، ۲۰۰۷: ۲۴). محقق دیگری همبستگی اجتماعی را ویژگی اجتماعات نیرومند می‌داند و آن را با وجود مختصاتی مثل روابط اجتماعی قوی، داشتن ارزش‌های مشترک، و احساس هویت مشترک و تعلق به اجتماع مشترک تعریف کرد. وی ضمن تأکید بر ابعاد پنج‌گانه الف) تعلق به ارزش‌های مشترک، هویت، تعهد؛ ب) اشتغال و دربرگیری و برخورداری از فرصت‌های برابر دسترسی؛ ج) مشارکت؛ د) شناسایی، احترام و مدارا؛ و ه) مشروعیت تکثیر، بر این باور است که مختصات جمعیت‌شناختی، اقتصادی و فرایندهایی که موانع نژادی، قومی و طبقاتی را کم‌رنگ می‌کند در دستیابی به همبستگی اجتماعی سهم زیادی دارد (خو، ۲۰۰۷: ۱۱۴).

کمیتهٔ اروپایی برای همبستگی اجتماعی نوشت: همبستگی اجتماعی عبارت است از ظرفیت جامعه برای تضمین رفاه همهٔ اعضا، و تقلیل نابرابری‌ها و اجتناب از قطبی کردن جامعه. جامعهٔ همبسته، اجتماعی است که اعضای آن به‌طور متقابل از یکدیگر حمایت کرده و با ابزارها و شیوه‌های دموکراتیک، اهداف مشترک را دنبال می‌کنند. مؤسسهٔ استرالیایی بهداشت و رفاه نیز نوشت: همبستگی اجتماعی روابط بین واحدهای جامعه‌ی مانند افراد، گروه‌ها و انجمن‌ها و همانند چسبی است که اجتماعات را با هم نگه می‌دارد. همبستگی به‌وسیلهٔ ارتباطات ایجاد می‌شود و بر حس مشترک تعلق و دلبستگی، ارزش‌های مشابه، اعتماد و حس انسجام اجتماعی استوار است (هولس و وندی، ۲۰۰۷: ۱۱۳-۱۱۶).

جین جنسون با تعریف همبستگی اجتماعی به صورت فرایند در مقابل وضعیت، معتقد است همبستگی اجتماعی عبارت است از برخورداری از حس تعهد و تمایل یا توانایی همزیستی هماهنگ و توأم با سازگاری. جنسون بعدها ابعاد پنج‌گانهٔ سازندهٔ آن را بدین شرح بیان کرد که پال برنارد در سال ۱۹۹۹ میلادی، بُعد ششمی نیز بدان افزود:



تعلق^۱ / حاشیه‌گزینی^۲ دربرگیری و اشتغال^۳ / برون‌رانی و طرد^۴
 مشارکت^۵ / انفعال^۶ شناسایی^۷ / انکار^۸
 مشروعیت^۹ / عدم مشروعیت^{۱۰} برابری^{۱۱} / نابرابری^{۱۲}

ابعاد صوری و محتوایی همبستگی اجتماعی در سه حوزه فعالیت اقتصادی، سیاسی و فرهنگی - اجتماعی از نظر برنارد در جدول شماره ۱ آورده شده است.
 جدول شماره ۱: ابعاد صوری و محتوایی همبستگی اجتماعی از نظر برنارد

حوزه‌های فعالیت	ویژگی رابطه	
	صوری	محتوایی
اقتصادی	دربرگیری و اشتغال / برون‌رانی و طرد	برابری / نابرابری
سیاسی	مشروعیت / عدم مشروعیت	مشارکت / انفعال
اجتماعی - فرهنگی	شناسایی / انکار	تعلق / حاشیه‌گزینی

منبع: (مارکوس و کریچنکو، ۲۰۰۷: ۲۳)

ابعاد همبستگی اجتماعی از نظر فارست و کیرنز نیز در جدول شماره ۲ ذکر شده است.
 جدول شماره ۲: ابعاد همبستگی اجتماعی از نظر فارست و کیرنز

شاخص‌ها	ابعاد همبستگی اجتماعی
اهداف مشترک، اصول اخلاقی و قواعد رفتاری مشترک، حمایت از نهادهای سیاسی و مشارکت در سیاست	اهداف و ارزش‌های مدنی مشترک
فقدان منازعه عمومی و تهدید نظم موجود، توسعه مدنیت، کنترل اجتماعی اخلاقی مؤثر، مدارا، احترام به تفاوت‌ها، همکاری بین گروهی	نظم و کنترل اجتماعی
توسعه اقتصادی - اجتماعی و استانداردهای هماهنگ و متوازن، بازتوزیع فرصت‌ها و سرمایه، دسترسی برابر به خدمات، مزایا و منافع رفاهی، به رسمیت شناختن تعهدات اجتماعی و خواست و اراده برای کمک به دیگران	همبستگی اجتماعی و کاهش نابرابری ثروت
درجه بالای تعامل اجتماعی در درون اجتماعات و خانواده‌ها، تعهد و مداخله مدنی و فعالیت انجمنی، حل آسان مسائل جمعی	شبکه‌های اجتماعی و سرمایه اجتماعی
تعلق و دلبستگی قوی به مکان، درهم‌تنیدگی هویت شخصی و مکانی	تعلق مکانی و هویتی

منبع: (فارست و کیرنز، ۲۰۰۰: ۹۹۵-۱۰۱۷)

- | | | |
|-------------------------|------------------|------------------|
| 1. Belonging | 5. Participation | 9. Legitimacy |
| 2. Isolation | 6. Passivity | 10. Illegitimacy |
| 3. Insertion/ inclusion | 7. Recognition | 11. Equality |
| 4. Wxclusion | 8. Rejection | 12. Inequality |

ایکونومو معتقد است سه شاخص مهم همبستگی اجتماعی عبارتند از: داده‌های اقتصادی، داده‌های سیاسی و داده‌های اجتماعی. در ذیل شاخص‌های اقتصادی، متغیرهایی مثل سنجش پراکندگی ثروت و نرخ مشارکت اقتصادی در درون اجتماعات، وجود محرومیت اقتصادی و فقدان فرصت‌های اقتصادی تضعیف‌کنندهٔ همبستگی اجتماعی ارزیابی می‌شود. درخصوص اهمیت مشارکت سیاسی در ایجاد جامعهٔ همبسته اتفاق نظر وجود دارد که مشارکت سیاسی شاخص مهمی برای همگرایی خرده‌اجتماعات با جامعهٔ کلان است و نشان می‌دهد که اجتماعات جدید چقدر با جامعهٔ میزبان احساس بیگانگی می‌کنند یا از طرف آن پذیرفته شده‌اند. به نظر وی صرف داده‌های اقتصادی و مشارکت سیاسی برای سنجش همبستگی اجتماعی کافی نیست زیرا این داده‌ها نشان نمی‌دهند که اعضای اجتماعات چه دیدگاه و احساسی نسبت به هم دارند. از این رو سیاستمداران از هویت و فرهنگ به عنوان شاخص همبستگی اجتماعی سخن می‌گویند (ایکونومو، ۲۰۰۷: ۳۸-۴۱).

به نظر گرین، نشانگرهای همبستگی اجتماعی عبارتند از: اعتماد اجتماعی، اعتماد سیاسی، مدارا و برداشت گروه‌ها از همدیگر و میزان منازعهٔ بین آنها. با این توضیح که اعتماد بین فردی یا اجتماعی اغلب به‌عنوان نتیجهٔ همبستگی اجتماعی قلمداد می‌شود و به معنی تمایل مردم به دیگران و اعتماد به کسانی است که آنان را نمی‌شناسند. این عنصر پیش‌نیاز جوامع مدرن است که تقسیم شدید کار و انجام هرگونه فعالیتی مستلزم تعامل با غریبه‌هاست. اعتماد برای مشروعیت نظام‌های دموکراتیک نیز لازم است چون مستلزم اعتماد به سیاستمداران منتخب برای اتخاذ تصمیمات مقتضی است. اعتماد پیش‌شرط دولت‌های رفاهی نیز هست که منابع را بین نیازمندان بازتوزیع می‌کنند زیرا این اقدام به معنی اعتماد مالیات‌دهندگان به این موضوع است که نظام سوءاستفاده نمی‌کند. به‌علاوه اعتماد تعمیم‌یافته که برای سلامت جامعه حیاتی است، به مردم اجازه می‌دهد تا بدون احساس ترس از اینکه مورد خیانت واقع شوند فعالیت‌هایشان را دنبال کنند. مدارا یکی دیگر از ویژگی‌های جامعهٔ همبسته برشمرده شده است. البته این امر، از نظر تاریخی بیشتر در جوامع برخوردار از فلسفهٔ سیاسی لیبرالی مورد تأکید بوده است تا دیگر سنت‌های فلسفی. این خصیصه بسیار زمینه‌محور است و بسته به زمینه‌های تاریخی، فرهنگی و اجتماعی جوامع میزان مدارا نیز تفاوت می‌کند. یکی دیگر از سنجه‌های همبستگی اجتماعی عبارت است از میزان تنش و منازعه بین گروه‌های

اجتماعی گوناگون. مثل منازعه بین فقرا و ثروتمندان یا بین گروه‌های قومی، مدیران و کارگران، دعوای نسل‌ی و غیره.

علاوه بر متغیرهای ایجابی، برخی متغیرها مثل نابرابری، بر همبستگی اجتماعی اثر منفی می‌گذارد. بسیاری از مطالعات مقایسه‌ای بین ملی درباره اعتماد حاکی از این است که اگرچه برابری نسبی، همبستگی را افزایش می‌دهد، اما با افزایش فاصله اجتماعی و فرهنگی بین گروه‌ها، اعتماد بین آنها در اثر نابرابری به وجود آمده، دشوارتر می‌شود. از زاویه روان‌شناختی، نابرابری رقابت را در جامعه تشدید می‌کند که به نوبه خود به افزایش اضطراب می‌انجامد و استرس نیز باعث بروز مظاهر ضعف بهداشت فیزیکی و روحی می‌شود که خود مقوم بی‌اعتمادی است (گرین و دیگران، ۲۰۱۱: ۴-۸).

طبق این یافته‌ها، نابرابری فزاینده با کاستی‌ها و نارسایی‌های چندوجهی مثل سطح نازل بهداشت، نرخ بالاتر جرائم، بیماری‌های روانی و افسردگی‌ها و میزان پایین‌تر شادی و خوشبختی ترکیب می‌شود. نابرابری‌های شدید به‌ویژه زمانی که منابع قابل توزیع کمیاب یا رو به اتمام باشند، ظرفیت منازعه مدنی را به شدت تقویت می‌کند که همگی بر همبستگی اجتماعی تأثیر منفی مزمین و انکارناپذیری می‌گذارند. زیرا نابرابری فاصله اجتماعی بین گروه‌ها را افزایش می‌دهد، اعتماد بین گروهی را تضعیف می‌کند و حس شهروندی مشترک را تقلیل می‌دهد. با نابرابری رو به رشد درآمد و ثروت، اعضای جامعه احساس می‌کنند که دیگر منافع مشترک ندارند و در نتیجه در قبال یکدیگر احساس مسئولیت متقابل نمی‌کنند. آنها دیگر اعضای جامعه واحد نیستند. حتی در برخی جوامع مانند آمریکا، ثروتمندان از جامعه جدا می‌شوند، در اجتماعاتی محصور به وسیله نخبه‌انان خصوصی زندگی می‌کنند، از خدمات عمومی که بقیه جامعه بدان‌ها متکی هستند استفاده نخواهند کرد و به تدریج با شیوه‌های زندگی مردم عادی بیگانه می‌شوند. هم‌زمان افراد فقیر نیز به‌طور روزافزونی به حاشیه رانده می‌شوند (گرین و دیگران، ۲۰۱۱: ۳).

مرور برداشت سیاست‌گذارانه از همبستگی اجتماعی نشان می‌دهد که سه بعد آن مد نظر قرار گرفته است: در بعد نخست، همبستگی اجتماعی به روابط اجتماعی در زندگی روزمره از طریق خانواده و دیگر ارتباطات اجتماعی، شبکه‌ها و انجمن‌ها در قالب نظریه سرمایه اجتماعی اشعار دارد. در این برداشت همبستگی اجتماعی فرایندی داوطلبانه و از پایین به بالا است که طی آن مردم و گروه‌های اجتماعی نقش اساسی ایفا می‌کنند و حکومت نقش تسهیل‌کننده را دارد. در بعد دوم، همبستگی اجتماعی به

معنی کاهش تفاوت‌ها و نابرابری‌ها بین گروه‌ها و مردم ساکن در مناطق مختلف جغرافیایی است که در چارچوب نظری برون‌رانی یا طرد^۱ اجتماعی مطرح می‌شود. این بعد بیشتر به مثابه فرایندی از بالا به پایین است که در ایجاد و استقرار ترتیبات نهادین برای تضمین همبستگی اجتماعی، برای حکومت نقشی مهم قائل است. در بعد سوم، همبستگی اجتماعی ظریف‌تر از دو بعد قبلی تعریف شده، از بعد فرهنگی کاملاً متمایز برخوردار است و ناظر به هنجارهایی است که بین مردم پیوند برقرار می‌کنند و شامل احساس داشتن هدف، هویت، و ارزش‌های مشترک همانند مدارا و تحمل تفاوت‌ها و تنوع و رفتارهایی است که منعکس‌کنندهٔ این ارزش‌ها هستند (هولس و وندی، ۲۰۰۷: ۱۱۶). در این بعد از همبستگی اجتماعی که اخیراً مورد توجه بیشتری قرار گرفته است، از ارزش‌ها، هنجارها، عقاید، احساس تعلق، دلبستگی و دربرگیری بحث می‌شود.

در این چارچوب، هدف اصلی همبستگی اجتماعی مبارزه با اشکال گوناگون برون‌رانی یا طرد اجتماعی است به این منظور که تضمین کند گروه‌های حاشیه‌ای شده و آسیب‌پذیر در درون جامعهٔ مدنی قرار می‌گیرند. چنین برداشتی در تعریف همبستگی اجتماعی از سوی شورای اروپا منعکس شده است. طبق تعریف این شورا، همبستگی اجتماعی شامل ارزش‌ها و اصولی است که هدف آن تضمین این مسئله است که همهٔ شهروندان به‌طور برابر به حقوق اساسی اقتصادی و اجتماعی دسترسی داشته باشند. همبستگی اجتماعی همواره نیاز به حضور جمعی را به ما گوشزد می‌کند تا نسبت به هرگونه تبعیض، نابرابری، حاشیه‌نشینی یا برون‌رانی آگاه و حساس باشیم. از این منظر بدیهی است که همبستگی اجتماعی به‌وسیلهٔ تغییرات اقتصادی - سیاسی که به فقر بیشتر می‌انجامد، تضعیف می‌شود. به عبارتی برخی ابعاد خشونت نمادین شامل بیکاری گسترده و مزمن، روابط ناشی از رقابت ناسالم برای دستیابی به منابع در اثر موج مهاجرت، تهمت‌ها و لکه‌دار کردن افراد در زندگی روزانه و در گفتارهای عمومی، و نیز به‌وسیلهٔ خشونت از پایین که در شورش‌های قومی - نژادی متجلی می‌شود، تضعیف می‌شود (مارکوس و کریچنکو، ۲۰۰۷: ۲۹-۳۰).

و در نهایت طبق اعلام سازمان توسعه و همکاری اقتصادی اروپا^۲، همبستگی اجتماعی ارتباط تنگاتنگی با ارتقای برابری آموزشی، ایجاد سرمایهٔ اجتماعی و یادگیری دائمی دارد. آموزش خود یک هدف همگراکننده و درازمدت است و برای تحقق

1. Social exclusion

2. OECD (Organization of European Cooperation and Development)

سیاست‌درب‌گیری یا ادغام اهمیت دارد. همبستگی اجتماعی در جامعه به‌وسیلهٔ ترتیبات اجتماعی زیرحفظ می‌شود:

- ۱- سازمان سیاسی: شامل قوه مجریه، مقننه و قضائیه؛
- ۲- سازمان‌های اجتماعی جامعهٔ مدنی شامل گروه‌های دینی و مذهبی و سایر سازمان‌های داوطلبانه و مؤسسات مشارکتی؛
- ۳- مؤسسه‌های اقتصادی از قبیل شرکت‌ها، نظام‌های معاملاتی، کارمندان و ترتیبات حکمرانی شرکتی؛

۴- نظام‌های آموزشی شامل دانشگاه‌ها، آموزشکده‌های فنی و آموزش عمومی. نقش سازمان‌های اقتصادی و سیاسی در حفظ همبستگی ملی برخلاف نهادهای آموزشی، بسیار روشن است. بخشی از آن به دلیل انتظارات مختلفی است که از آموزش می‌رود؛ مثل امکان‌پذیر ساختن مشارکت اقتصادی تا اجرای مسئولیت‌ها و کارکردهای شهروندی در درون دولت - ملت. به همین دلیل است که شیوه‌های کنونی آموزش عمومی و میزان بالای مداخلهٔ دولت در امور آموزشی را به‌عنوان بخشی از پروژهٔ ملت‌سازی شاهد هستیم. در سال‌های اخیر در زمینهٔ نظام آموزشی و نهادهای آن تلاش زیادی انجام شده تا با اتخاذ تدابیر و راهبردهای گوناگون از قبیل گسترش فعالیت‌هایی مانند آموزش صلح، حقوق بشر، آموزش بین فرهنگی، آموزش حل‌منازعه، آموزش مدارا و رفتار شهروندی، همبستگی ملی ایجاد و تقویت شود (باباکان، ۲۰۰۷: ۱۴۴-۱۴۵).

چارچوب نظری پژوهش

دربارهٔ نسبت آموزش عالی و همبستگی اجتماعی به‌عنوان موضوعی مستقل، کمتر نظریه‌پردازی شده و بیشتر محققان در ذیل کارویژه‌های آموزش عمومی بدان پرداخته‌اند. این بخش از مقاله به آرای دو تن از صاحب‌نظران که به‌طور مستقیم رابطهٔ دو متغیر فوق را بررسی کرده‌اند می‌پردازد. در این راستا همبستگی اجتماعی عبارت از شبکه‌های اجتماعی و هنجارهای روابط متقابل و اعتماد است که از روابط بین افراد ناشی می‌شود. وقتی دانشجویان وارد نهادهای آموزش عالی می‌شوند تحت فرایند اجتماعی شدن قرار می‌گیرند و از راه تداوم این فرایند، دانش، بینش، مهارت‌ها و اخلاقیات لازم را می‌آموزند تا برای زندگی در جامعهٔ پیچیدهٔ امروز به‌عنوان شهروندان مسئولیت‌شناس تجهیز شوند. طبیعی است چنین آموخته‌هایی بر همبستگی اجتماعی تأثیر می‌گذارد. امروزه این موضوع مورد پذیرش است که علاوه بر منافع اقتصادی،

مزایا و منافع اجتماعی آموزش عالی از ایجاد جامعه‌ای همبسته‌تر عاید می‌شود (اولنا، ۲۰۰۵: ۸۹).

به نظر اولنا همبستگی اجتماعی از طریق حوزه‌های زیر مستقیماً از آموزش به طور عام و آموزش عالی به طور خاص تأثیر می‌پذیرد: (۱) محتوای برنامهٔ درسی به‌ویژه دروس مربوط به تاریخ، آموزش‌های مدنی و ادبیات ملی؛ (۲) شکل دادن به برداشت جامعه از مروت و انصاف؛ (۳) روندهای مربوط به داوری و ارزیابی مناسب اعضای جامعهٔ دانشگاهی تا به اجماع بر سر آن‌که چه چیزی و اینکه چگونه آموزش بدهند برسند؛ و (۴) فرهنگ محیط آموزشی متناسب با انتظارات برنامهٔ درسی (اولنا، ۲۰۰۵: ۹۰). درخصوص محتوای برنامهٔ درسی این نکته قابل ذکر است که انواع دانش، ارزش‌ها، صلاحیت‌ها، دیدگاه‌ها و رفتارهایی که مشوق احترام به عزت و تنوع انسان‌هاست در درون حوزه‌های هنجاری یادگیری مانند مطالعات اجتماعی، تعلیمات مدنی، مطالعات دینی و تاریخ قرار دارد. این موضوع‌های درسی همگی با موضوع حساس حافظه و خاطرهٔ جمعی، هویت و احساس شهروندی سروکار دارند. نهادهای آموزش عالی از راه ارائهٔ دروس و واحدهای متنوع اجتماعی و انسانی به دانشجویان مقاطع و رشته‌های گوناگون تحصیلی، همبستگی اجتماعی را تقویت می‌کنند. نهادهای آموزش عالی واحدهایی ارائه می‌کنند که برای جامعه و مناسبات درونی آن بسیار حساس است؛ مانند: (۱) الگوی نابرابری اجتماعی در فرصت‌های زندگی و رفتار براساس تنوع فرهنگی؛ (۲) روابط اجتماعی - روانی بین فرد و جامعه و مسائلی که در مسیر زندگی فردی موضوع شکل‌گیری هویت را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ و (۳) نهادینه کردن قدرت و بی‌قدرتی و ساختار و نتایج نهادها و جنبش‌های اجتماعی که در چارچوب دولت - ملت تشکیل می‌شوند.

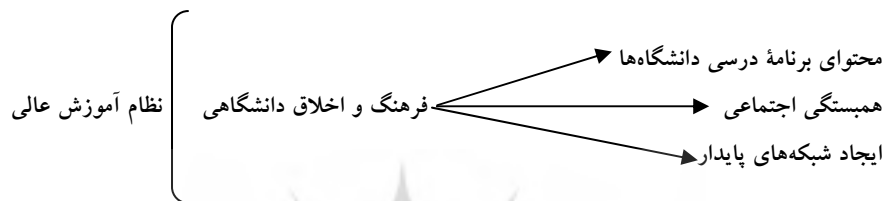
از بین دروس دانشگاهی، دانش تاریخ برای ارتقای همبستگی اجتماعی بسیار مهم ارزیابی می‌شود زیرا خودفراموشی و ناآگاهی تاریخی برای بقای جامعه ویرانگر و برای هویت و همبستگی ملی مخاطره‌آمیز است. اگر ما ندانیم از کجا آمده‌ایم نخواهیم دانست چه کسی هستیم و چه کسی باید باشیم و به چه سویی باید هدایت شویم. به قول جورج سانتایانا «هرکس گذشته را به خاطر نسپارد محکوم به تکرار آن است.» از این رو کلیهٔ کارگزاران فرایند هویت‌سازی و همبستگی اجتماعی ناگزیر از مطالعهٔ مجدد تاریخ هستند تا بتوانند از گذشته استفاده کرده و پند بیاموزند (اولنا، ۲۰۰۵: ۹۱-۹۲).

تاریخ به ما اجازه می‌دهد که حافظه و خاطره‌مان را تا گذشته دور امتداد داده و از تجربه‌های بشریت بهره‌مند شویم. تاریخ می‌آموزد چه کسی هستیم و هم‌زمان انواع بی‌شماری از رفتارها و دستاوردهای انسانی را به ما معرفی می‌کند. تاریخ به ما راه تحلیل نابه‌سامانی‌های کنونی‌مان را می‌آموزد، جهان از دست‌رفته‌مان را باز زنده می‌کند، هزینه‌های سنگین نسل‌های گذشته برای دستاوردهای کنونی را یادآوری می‌کند، ما را به پرسش درباره پایه‌های ساختارهای سیاسی اجتماعی‌مان و ما دارد و کمک می‌کند تا بین امور با ارزش دائمی و ارزش موقتی و ناپایدار تمایز قائل شویم. در نظام دانشگاهی، شیوه اندیشیدن و برخورد با عقاید متفاوت نیز راهی برای ارتقای همبستگی اجتماعی است زیرا این شیوه فراگیران را به احترام متقابل فرا می‌خواند تا همگان ارزش‌های طرف دیگر را به رسمیت بشناسند و آمادگی خود را حتی برای یادگیری از کسانی که فرد با آنها موافق نیست اعلام کند. بحث آزاد و آزادی بیان پیش شرط فعالیت دانشگاهی است و بیش از هر نهادی دانشگاه‌ها باید بدان ملتزم باشند. رعایت اخلاق حرفه‌ای در نظام آموزش عالی، راه پیچیده و غیرمستقیم برای آموزش الزامات اخلاقی زندگی دموکراتیک به دانشجویان نیز هست. هرچند این راه جایگزین روش آموزش شخصیت نمی‌شود، اما می‌آموزد که چگونه دقیق و منتقدانه درباره مسائل سیاسی - اجتماعی بیاندیشیم و چگونه دیدگاه‌هایمان را مفصل‌بندی کرده و از آن نزد افرادی که مخالف ما هستند دفاع کنیم، اینها شکلی از آموزش اخلاقی است که دانشجویان آن‌ها را دریافت می‌کنند و بعدها در مناسباتشان با دیگران در سطح جامعه به‌کار می‌گیرند (اولنا، ۲۰۰۵: ۹۳).

موضوع دیگری که در نظام آموزش عالی در تحکیم همبستگی ملی سهم دارد فرهنگ دانشگاهی است. منظور از این فرهنگ محیط و هنجارهای اجتماعی است که در دانشگاه‌ها ایجاد شده و پرورش می‌یابد و بر همبستگی اجتماعی اثر دارد. نهادهای آموزش عالی از راه ارتقای فرهنگ همگرایی آکادمیک و تسهیل حس شکل‌گیری اجتماع از طریق تشکیل شبکه‌های مستحکم که در طول برنامه‌های آموزشی و بعد از آن ایجاد می‌شوند، به همبستگی اجتماعی کمک می‌کنند. نهادهای آموزش عالی ارزش زندگی اعتماد‌آمیز در اجتماع را از طریق فرهنگ و اخلاق حرفه‌ای آکادمیک آموزش می‌دهند. رفتار اخلاقی آکادمیک مترادف با تعهد هر عضو اجتماع دانشگاهی به هنجارهای آن است و هرگونه تخطی از آن مستلزم تقبیح و مجازات شدید است. عدم التزام جامعه دانشگاهی به این اخلاق نشانه فساد آن است و نتیجه آن کاهش اعتماد به

نظام آموزش عالی است که این امر به نوبهٔ خود باعث تقلیل همبستگی اجتماعی نیز می‌شود (اولنا، ۲۰۰۵: ۹۵).

تقویت همبستگی اجتماعی از راه تشکیل شبکه‌های پایدار از دیگر موارد تأثیر نظام آموزش عالی است؛ بدین معنی که زیست دانشگاهی در طول برنامه‌های آموزشی و بعد از فراغت از تحصیل با ایجاد حس اجتماع از طریق شبکه‌های مستحکم بین دانشگاهی موجب ارتقای همکاری بین اعضای شبکه‌های همکاران، دانش‌آموختگان و بازنشستگان دانشگاهی می‌شود زیرا عضویت در این شبکه‌ها حتی تا سال‌ها بعد از اتمام تحصیل در قالب جمع‌های شغلی و حرفه‌ای ادامه می‌یابد. به نظر اولنا، دیدگاه‌ها و اخلاقی که نهادهای آموزش عالی به دانشجویان منتقل می‌کنند نه تنها ریشه در دانش نظری دارد، بلکه از راه مشارکت فعالانهٔ دانشجویان در گسترش اجتماعات محلی نیز برمی‌خیزد (اولنا، ۲۰۰۵: ۹۶-۹۹). مسیر تأثیر آموزش عالی بر همبستگی اجتماعی از نظر اولنا را می‌توان به صورت زیر نشان داد:



یکی دیگر از صاحب‌نظران نامدار دربارهٔ رابطهٔ آموزش عالی و همبستگی اجتماعی هینمن^۱ است. وی نخست با توجه به ضرورت و اهمیت تاریخ، سه دلیل برای اهمیت آن برمی‌شمارد: (۱) از تاریخ می‌توانیم بیاموزیم؛ (۲) آیندهٔ ما به تداوم نهادهای موجود وابسته است؛ و (۳) انتخاب‌های ما به وسیلهٔ تجارب ما شکل می‌گیرد. او سپس به عوامل تسهیل‌کنندهٔ همبستگی اجتماعی اشاره کرده و از این رهگذر به نقش آموزش و نهادهای آموزشی می‌پردازد. به باور او دو عامل همکاری را میسر می‌سازد: نخست، قواعد نهادین که راهنمای کلیهٔ سازمان‌هاست و دیگری سنت‌های ثبات‌بخش در درون سازمان‌ها. قواعد نهادین شامل قواعد رفتار عمومی، رفتار خصوصی، نمایش موقعیت‌ها، حقوق عمومی و قراردادهای بین افراد و سازمان‌ها می‌شود. سنت‌های ثبات‌بخش بسته به نوع سازمان‌ها که به طور کلی شامل چهار دستهٔ سازمان‌های سیاسی مثل قوه مقننه،

1. Heyneman

سازمان‌های اقتصادی مثل شرکت‌ها، سازمان‌های اجتماعی مانند کلیساها و سازمان‌های آموزشی مثل مدارس و دانشگاه‌ها می‌شود، تفاوت می‌کند (هینمن، ۲۰۰۰: ۱۷۴). هر نوع سازمانی بسته به کارویژه خود در ایجاد و تحکیم همبستگی اجتماعی نقش دارد. مثلاً سازمان‌های سیاسی موضوعات، سازوکارها و شیوه‌های سیاست عمومی را سازماندهی می‌کنند، سازمان‌های اقتصادی فعالیت‌های اقتصادی و تولید ثروت و درآمد را سامان می‌دهند و سازمان‌های اجتماعی مردم را به هنجارهای اخلاقی پیوند می‌دهند. اما مهم این است بدانیم که سازمان‌های آموزشی به‌ویژه آموزش عالی چگونه با انجام کارویژه‌های خود به ایجاد و تقویت همبستگی اجتماعی کمک می‌کنند.

هینمن با عنایت به نقش قراردادهای اجتماعی در تحکیم همبستگی اجتماعی، معتقد است که مفهوم قرارداد اجتماعی وسیع‌تر از قرارداد حقوقی است. قرارداد اجتماعی شامل تمایل به اجرای تعهدات عمومی مثل پرداخت مالیات، علاقه به مشارکت در امور عمومی، عمل و رفتار مسئولانه و شهروند خوب بودن است. به نظر او در مواردی که فلسفه کلی جامعه مثل رومداری شهروندان با دیدگاه‌های شخصی فرد ناسازگار باشد، انتظار می‌رود قرارداد اجتماعی خودتنظیم کننده بوده و حوزه عمومی مقدم بر دیدگاه‌ها و منافع فردی شود.

به نظر هینمن، مردم اغلب به قراردادهای اجتماعی تحت شرایط خاصی دلبستگی نشان می‌دهند، مثلاً زمانی که یکدیگر را از نظر فرهنگی غریبه تصور نکنند و همدیگر را به‌عنوان شهروندان کشور خود، یا مردم جامعه‌ای بدانند که معتقدند در آن هنجارها و انتظارات مشابهی بر قراردادهای اجتماعی حاکم است. یا مردم بیشتر زمانی به قراردادهای اجتماعی تعلق نشان می‌دهند که درک بیشتری از دلایل آن قراردادها داشته و نسبت به مجازات‌های احتمالی تخلفی از آن قراردادها آگاه‌تر باشند. متعارف‌ترین سازوکار هم‌نوا شدن با قراردادهای اجتماعی، دولت و به‌ویژه از طریق مجازات‌های اقتدارآمیز دولتی است. اما دولت ممکن است به شیوه‌های استبدادی متمایل و متوسل شود؛ به شکلی که حکومت‌کنندگان سازگاری با قراردادهای اجتماعی را به نفع خود و به ضرر بقیه جامعه به‌دست می‌آورند. لذا مهم این است که سازگاری و هم‌نوایی بدون استبداد تحصیل شود. مؤثرترین کنترل بر ضد استبداد، اجماع عمومی درباره تعریف آن، حقوق کسانی که موضوع استبداد واقع شده‌اند، و تعهدات و مسئولیت‌های کسانی است که از قدرت اجبارگر استفاده می‌کنند. وجود چنین اجماعی ظهور استبداد را بسیار دشوار می‌سازد زیرا به سادگی استبداد تعریف شده و کنترل می‌شود. اینک پرسش

جدی این است که این اجماع چگونه به دست می‌آید و با چه شیوه‌ای به نسل جوان منتقل می‌شود؟ (هینمن، ۲۰۰۰: ۱۷۴).

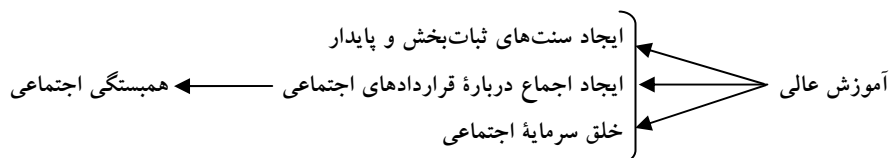
هریک از انواع سازمان‌های چهارگانهٔ سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و آموزشی به شکل‌گیری اجماع یادشده کمک می‌کنند. اما این مقاله فقط بر نقش سازمان‌ها و نهادهای آموزشی تمرکز می‌کند. به باور هینمن سازمان‌های آموزشی به سه شیوه به تحقق اجماع مدد می‌رسانند: نخست، سازمان‌های آموزشی دانش عمومی دربارهٔ خود قراردادهای اجتماعی را فراهم می‌کنند، معنی و اهمیت آنها را بازگو می‌کنند و قواعد بازی و الگوهای رفتار را می‌آموزند.

دوم، نهاد آموزش، رفتار مورد انتظار را در پرتو قرارداد اجتماعی معین کرده و رفتارهای بین فردی، سیاسی، اجتماعی، و اصول حقوقی ناظر به شهروندی خوب، تعهدات رهبران و شهروندان را توضیح می‌دهد. از راه آموزش اصول شهروندی در جاتی از اعتماد بین شهروندان که برای برقراری تعامل لازم است آموخته می‌شود. با ارتقای اصول شهروندی تعامل بین بخش‌های گوناگون جامعه برای تقویت احترام به اعمال و دیدگاه‌های متفاوت برقرار می‌شود. سوم، نهاد آموزش نتایج عدم التزام به قواعد بازی و پیامدهای مورد انتظار را می‌آموزد. این سه دلیل، منطق اجتماعی برای سرمایه‌گذاری در آموزش عمومی را تشکیل می‌دهند (هینمن، ۲۰۰۰: ۱۷۵).

به نظر هینمن، وقتی اجماع دربارهٔ رفتاری وجود داشته و مجازاتی به وسیلهٔ دولت تعیین نشده باشد این اجماع، سرمایهٔ اجتماعی است. سرمایهٔ اجتماعی هنجارهای معینی است که باعث می‌شود حکومت، اقتصاد و اجتماع ملی بهتر کار کنند و به افزایش درک مشترک، اعتماد و مقدم دانستن نفع اجتماع حتی اگر مخالف منافع فرد باشد اشعار دارد. سرمایهٔ اجتماعی محسوس، مولد است و نیل به اهداف معین را ممکن می‌سازد. سرمایه‌گذاری در مورد سرمایهٔ اجتماعی ممکن است آگاهانه یا ناآگاهانه باشد. برخلاف سرمایهٔ مادی و بیشتر انواع سرمایهٔ انسانی، منافع سرمایهٔ اجتماعی به آسانی به وسیلهٔ افراد به دست نمی‌آید و انگیزهٔ سرمایه‌گذاری فردی بر سرمایهٔ اجتماعی اندک است؛ لذا سرمایه‌گذاری عمومی برای ایجاد آن ضرورت می‌یابد. یکی از مهم‌ترین ساختارهای سرمایه‌گذار در حوزهٔ سرمایهٔ اجتماعی نهادهای آموزشی است. بنابراین اهمیت نهاد آموزش برای سرمایه‌گذاری عمومی در جوامع جدید حیاتی است (هینمن، ۲۰۰۰: ۱۷۵).

سرمایهٔ اجتماعی از بطن یک نظام آموزشی کارآمد به وجود می‌آید اما مهم‌تر از ایجاد سرمایهٔ اجتماعی، حفظ و تداوم آن است. لذا پرسش اساسی این است که چگونه

می‌توان سرمایه اجتماعی را حفظ کرد؟ چه تغییراتی تعامل را از یک تجربه ساده به عادت همیشگی تغییر می‌دهد؟ پاسخ بدین پرسش‌ها در مسئله سنت نهفته است. از نظر هینمن معمولاً سه نسل نیاز است تا مسئله‌ای به‌عنوان یک سنت درآید. سنت‌ها ممکن است از چکیده یک تجربه ساده شروع شوند اما با گذشت زمان تصحیح می‌شوند تا اینکه «حضور گسترده» را نمایش دهند که در آن گذشته «در حال زندگی» می‌کند و به منزله راهنمای عمل در می‌آید. نظام آموزشی تلاشی آگاهانه برای ایجاد سنت‌های رفتاری به‌وسیله شهروندان است. آموزش، یک نوع سرمایه‌گذاری در امر قرارداد اجتماعی است که منافع آن فقط نصیب فراگیران نمی‌شود بلکه به کل جامعه می‌رسد (هینمن، ۲۰۰۰: ۱۷۵-۱۷۷). شرح آرای هینمن به صورت زیر تلخیص شده است:



علاوه بر این دو محقق، کمیسیون بین‌المللی یونسکو درباره آموزش برای قرن ۲۱ «آموزش برای همزیستی» را یکی از چهار ستون آموزش معرفی کرده است. این گزارش اشاره می‌کند که نظام‌های آموزشی تنوع را می‌آفرینند و به تحقق همبستگی اجتماعی در چهار حوزه زیر کمک می‌کنند: یادگیری برای دانستن یا کسب دانش و مهارت؛ یادگیری برای عمل کردن یا به کار بستن این دانش با تفکر انتقادی؛ یادگیری برای با هم زیستن و با پذیرش مسئولیت در قبال جامعه، حقوق متقابل، مسئولیت مدنی، مشارکت اجتماعی، مصالح مشترک، داشتن احساس هدف مشترک، وابستگی متقابل برای تفاوت، تعلق، هویت و صلح؛ و یادگیری برای خوداکتشافی، رشد شخصی، قضاوت، اخلاق، بینش و آگاهی (باباکان، ۲۰۰۷: ۱۴۵).

آموزش فقط از طریق جامعه‌پذیری بر همبستگی و انسجام ملی تأثیر نمی‌گذارد، بلکه به‌وسیله تأثیرات غیرمستقیمی که بر توزیع درآمد دارد همبستگی و انسجام ملی را نیز تحت الشعاع خود قرار می‌دهد. به عبارت ساده‌تر، کشورهایی که نظام آموزشی آنها مهارت‌ها و صلاحیت‌های برابر تولید می‌کند احتمال بیشتری دارد که توزیع برابر درآمد نیز داشته باشند که این امر به نوبه خود همبستگی و انسجام اجتماعی را افزایش می‌دهد.

همبستگی اجتماعی → برابری اقتصادی → برابری آموزشی

بدین ترتیب می‌توان گفت که آموزش و به‌ویژه آموزش عالی یکی از فرایندهایی است که موانع اجتماعی و فرهنگی همبستگی اجتماعی را از طریق افزایش مشارکت اقتصادی و اجتماعی کاهش می‌دهد زیرا آموزش به دسترسی افراد به اطلاعات می‌افزاید و به آگاهی بیشتر آنان از فرصت‌های اجتماعی و اقتصادی و اعتماد به نفس بیشتر آنان برای مداخله در اجتماع بزرگ‌تر منجر می‌شود و در نتیجه به ابعاد ادغام، دربرگیری و همبستگی اجتماعی کمک زیادی می‌کند. آموزش هم‌چنین سرمایهٔ اجتماعی مورد نیاز برای مشارکت اقتصادی و همگرایی بهتر را فراهم می‌کند (خو، ۲۰۰۷: ۱۱۵).

مرور تجربهٔ مالزی

کشور مالزی از این رو انتخاب شده که فرایند ملت‌سازی آن با پویای فراوانی در جریان است، تنوع جمعیتی و ماهیت تکثرگرایانهٔ آن موضوعیت مطالعه را بیشتر کرده و در سال‌های اخیر آموزش عالی آن، سهم ارزنده‌ای در فرایند ملت‌سازی عهده‌دار شده و در داخل در راستای تقویت همبستگی اجتماعی و در سطح جهانی با ارتقای سطح علمی جامعه در زمینه تصویرسازی بهینه از ملت مالزی ایفای نقش می‌کند. در همین راستا و در سال‌های اخیر با رویکردی انسجامی و با الهام از آموزه‌های نظری اولنا که سرفصل‌های درسی را یکی از مجاری ایجاد و تقویت همبستگی اجتماعی معرفی می‌کند، تلاش‌های نهادمندی برای تدوین و طراحی سرفصل‌های درسی خاص که متناسب با اقتضات جامعهٔ متکثر مالزی باشد صورت گرفته است. اما همان‌گونه که در دنباله اشاره خواهد شد، این رویکرد یک‌سویه بدون توجه به انجام تحولات ساختاری ضروری که برای نیل به همگرایی و انسجام پایدار اجتماعی لازم است نتایج مورد انتظار را به همراه نداشته است.

مالزی کشوری مستقل با ساختار نظام پادشاهی مشروطهٔ پارلمانی، واقع در منطقهٔ جنوب شرقی آسیا و با ۱۳ ایالت و سه منطقهٔ فدرال به نام‌های کوالالامپور، لابوان و پوتراجایا است. از جمعیت ۲۷ میلیونی مالزی ۵۶ درصد مالایی، ۳۴ درصد چینی و ۹ درصد هندی هستند. از این تعداد ۸۰ درصد جمعیت در شبه جزیرهٔ مالزی و ۲۰ درصد دیگر در صباح و ساراواک زندگی می‌کنند (شمس‌العمری و انیس، ۲۰۱۱: ۱۶). با توجه به ترکیب انسانی جمعیت مالزی و پیشینهٔ استعمارشده‌گی و ماهیت تکثرگرایانهٔ کنونی آن، بعد از کسب استقلال، فرایند ملت‌سازی و ایجاد انسجام و همبستگی اجتماعی به دغدغهٔ اصلی و نخستین حکومت‌های آن تبدیل شده است. در این کشور ایجاد

همبستگی ملی به مثابه فرایندی نگر بسته شده که به وسیله آن جامعه‌ای متحد، یکپارچه و باثبات از رهگذر (۱) ایجاد اقتصادی قوی؛ (۲) ایجاد ثبات و ارتقای آرامش داخلی؛ و (۳) ارتقای شایستگی‌ها و مهارت‌های فرهنگی و بهبود شرایط زندگی مردم و در نتیجه سرزندگی و نشاط ملت محقق می‌شود (احمت، ۱۹۸۰: ۷۲۱).

حکومت برای دسترسی به اهداف برنامه‌های توسعه و ایجاد همبستگی اجتماعی و وحدت ملی ایدئولوژی‌ای مبتنی بر اصول زیر بنیان نهاده است: اعتقاد به خدا، وفاداری به پادشاه و کشور، برتری قانون اساسی، حکومت قانون، رفتار و اخلاق خوب. آشکار است که نیل به اهداف فوق فقط از راه توسعه اقتصادی میسر نبوده بلکه مستلزم تغییر اذهان و افکار مردم نیز بوده است؛ لذا نقش آموزش به طور عام و آموزش عالی به طور خاص به مثابه عنصری اثربخش و مهم از رهگذر تزریق ارزش‌های مشترک همگانی برای نیل به همبستگی ملی افزایش یافته است (ارشد، ۲۰۰۷: ۳-۸) زیرا یکی از نقش‌های مهمی که آموزش عالی می‌تواند در فرایند ملت‌سازی ایفا کند تضعیف عامل قبیله‌گرایی^۱ است که بازدارنده همگرایی و وحدت ملی محسوب می‌شود. از این رو در جامعه چندقومی و متکثر مالزی، آموزش نخستین ابزاری است که برای جامعه‌پذیر کردن نسل‌های جوان‌تر و تزریق وفاداری نسبت به دولت و تغییر وفاداری آن‌ها از گروه‌های قومی به هویت فراگیر ملی و ملت‌سازی مالزی به خدمت گرفته شده است (چان، ۱۹۷۷: ۲-۷).

یکی از مهم‌ترین دلایل توجه به امر آموزش عمومی و در سال‌های اخیر آموزش عالی در مالزی، توجه آسیب‌شناسانه به صورت‌بندی روابط بین گروه‌های قومی است. چون به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران علی‌رغم اجرای برنامه‌های متعدد توسعه به منظور نیل به همبستگی اجتماعی و وحدت ملی، اعتقاد بر این است که صرف‌نظر از آرزوی وحدت و قدرت، آنچه اینک متداول است عبارتند از: تجزیه، ضعف و خشونت اجتماعی، تداوم قوم‌محوری و قبیله‌گرایی (رحمان، ۲۰۰۹: ۴۲۹).

تحلیل‌گران سیاست مالزی معتقدند که سیاست در این کشور در طول خطوط قومی قرار دارد چون هر قومی دارای حزب سیاسی خاص خود است و برای حقوق و امتیازات خاص خود مبارزه و رقابت می‌کند (نیدو، ۱۹۸۰: ۴). بنابراین سیاست‌گذاری عمومی به مسائل و مشکلات اقتصادی - اجتماعی رهیافتی قومی داشته، رقابت بر سر

فرصت‌های اقتصادی و اجتماعی را در طول خطوط قومی می‌افزاید و انجمنی‌گرایی^۱ را تشدید می‌کند. امروزه بعد از گذشت چند دهه، قومیت به یکی از عناصر کلیدی در مناسبات گروه‌های قومی مالزی تبدیل شده است؛ به گونه‌ای که گروه‌های قومی نمی‌توانند از پیامدهای این واقعیت کلان اجتماعی و فرهنگی فرار کنند، زیرا هویت قومی در قانون اساسی، در شکل‌گیری و نام احزاب سیاسی، در انتخاب محیط آموزشی، تقاضا برای بورسیه‌های آموزش عالی و وام‌های دولتی، خرید خانه، اخذ گواهی‌نامهٔ رانندگی و بسیاری از ساحت‌های اجتماعی نوشته شده و بروز و ظهور دارد. در نتیجه ادغام اجتماعی اندکی رخ داده و قطبی شدن قومی هم‌چنان واقعیت مسلط زندگی روزمره باقی مانده است. ادغام اجتماعی بین قومی فقط به محیط کار، روابط تجاری و فعالیت‌های مورد حمایت دولت مثل ورزش، نمایش‌ها و رژه‌ها محدود می‌شود. حتی در دانشگاه‌ها الگوی نشستن دانشجویان در کلاس‌های درس، مشارکت در فعالیت‌های علمی - فرهنگی دانشجویی، حضور در کارهای دانشگاهی، پاسخ به موضوعات عمومی همگی تابع الگوی هویت قومی است (گومز، ۲۰۱۱: ۱۹۰-۱۹۱). خلاصه اینکه به قول یکی از محققان، آنچه در خصوص مالزی باعث نگرانی است این است که مسائل قومی جدی‌اند و عوامل، فرایندها و ساختارهایی که به این عوامل اجازهٔ حیات و فعالیت می‌دهند هنوز قوی هستند و در بسیاری از بخش‌های زندگی اجتماعی، محیط قومی به طور روزافزونی تشدید شده است (علی، ۲۰۰۸: ۳).

شمس‌العمری - یکی از برجسته‌ترین متفکران قوم‌پژوه مالزی - معتقد است که علت وضعیت شکننده در روابط قومی مالزی این است که در سال‌های گذشته، سوء تفاهم‌ها و سوء ارتباطات زیادی بین گروه‌های مختلف قومی رخ داده است. اعضای گروه‌های قومی جز در قالب پیشداوری‌ها و کلیشه‌هایی که در داستان‌های شبانه موقع خواب یا لالایی‌های مادرانه آموخته‌اند، چیزهای اندکی دربارهٔ یکدیگر می‌دانند. به‌علاوه گروه‌های قومی مالزی با موانع زیادی برای همگرایی با یکدیگر مواجه‌اند که یا مستقیماً ریشه در سنت‌های دینی دارد و یا به خاطر اینکه گروه‌های قومی در مناطق جدا از هم زندگی می‌کنند و نیز به خاطر نهادینه شدن نظام مدرسه بومی^۲ اغلب ترجیح می‌دهند در مدارس درس بخوانند که زبان مادری آنها در آنجا تدریس می‌شود. طبیعی است نتیجهٔ همهٔ اینها ضخیم شدن موانع همبستگی است که جزیره‌ای شدن و جدایی قومی را رقم می‌زند (شمس‌العمری، ۲۰۰۸: ۱۳).

1. Communalism

2. Vernacular schools

برخی دیگر از پژوهندگان از زاویهٔ پسااستعمارگرایی بر ضرورت بازنگری متون و سیاست‌های آموزشی موجود به منظور فراتر رفتن از میراث استعماری و افزایش ضریب همبستگی اجتماعی توجه نشان داده‌اند، زیرا نقطهٔ عزیمت پسااستعمارگرایی این ادعا است که می‌خواهد تاریخ و میراث استعمار اروپایی را در نظام آموزشی کنونی ردیابی کند. پسااستعمارگرایی با الهام از متفکران کلیدی مانند فرانتس فانون، ادوارد سعید، سیدحسین العطاس، اسپواک و هومی بابا، مالزی را جامعه‌ای نئو استعماری و از چشم‌انداز نظریه و عمل پسااستعمارگرایی قابل فهم می‌دانند و با به چالش طلبیدن بازنمایی گفتمان شرق‌شناسی از «بومی»، معتقدند که بومی‌گرایی مالایی - که در واژهٔ بومی پوترا^۱ خلاصه شده است - حتی بیش از دورهٔ استعمار بریتانیا جانبدارانه و متعصبانه است و خواهان اصلاح و بازبینی معنای واقعی کلمهٔ «ما مردم» شده‌اند تا از صدهای فرودستان^۲ استقبال کند (رحمان، ۲۰۰۹: ۴۳۱-۴۳۳).

اما دربارهٔ نظام آموزشی، انتقاد پسااستعمارگرایی مستقیماً به رابطهٔ بین دانش و قدرت و آموزش ارتباط پیدا می‌کند و آن را شکلی نهادین می‌داند که در آن مردم نظام مسلط تفکر و استدلال را نمی‌پذیرند و جایگاهی است که عقاید و اقدامات مسلط در آنجا مورد مخالفت قرار می‌گیرد. پسااستعمارگرایی از جریان دوسویه بودن آموزش به شدت عبور می‌کند. از یک طرف پسااستعمارگرایی نقدی کامل نسبت به شیوه‌ای که گفتمان‌ها و اقدامات آموزشی در بازتولید نابرابری، بی‌عدالتی و روابط سلطه مشارکت می‌کنند به عمل می‌آورد. از طرف دیگر معتقد است تنها از طریق آموزش است که تداوم و حفظ سلطهٔ عقاید هژمونیک بر تصورات مردم میسر می‌شود و همین دووجهی بودن است که دیدگاه‌های مختلف را در مالزی بر سر موضوع «ملت»، تعلق و هویت شکل داده است (رحمان، ۲۰۰۹: ۴۳۵).

نقطهٔ شروع برای امکان عمل پسااستعماری در آموزش، در مفهوم‌سازی مجدد ملی‌گرایی و قبیله‌گرایی است که نه تنها سیاست مالزی بلکه فرهنگ و جامعه‌پذیری سیاسی آن را نیز تحت‌الشعاع قرار داده است. زیرا در هنگام نوشتن قانون اساسی فدرال و اقدامات فرهنگی پس از آن، درک نخبگان سیاسی از «هویت ملی» بیشتر در راستای بازنویسی، کلی کردن و عمومیت بخشیدن و درک بت‌انگارانهٔ «ملت» و عناصر سازندهٔ آن «قبایل» بود. اما اینک با توجه به تغییراتی که در محیط جهانی و داخلی مالزی

1. Umiputera

2. Subaltern

به‌خصوص بعد از انتخابات سال ۲۰۰۸ م. به‌وجود آمده است نیاز به اصلاح مفاهیم گذشته بومی پوتراگرایی، ملت، ملی‌گرایی و قومیت و طراحی نظام آموزش عالی بر مبنای بومی پوتراگرایی نوین بیشتر شده است تا «چشم‌انداز روابط بین فرهنگی» را تقویت کند. چهارچوب‌بندی رهیافت نوین به مطالعات قومی در نظام آموزش عالی بر این هدف استوار است تا دانشجویان درک کنند که در درون مجموعه‌ای از فرهنگ‌ها و خرده فرهنگ‌ها زیست می‌کنند و این زیستن در متن فرهنگ‌های گوناگون، فرصت‌ها و مشکلات ارتباطاتی را بین گروه‌های متنوع اعم از محلی، ملی و جهانی موجب می‌شود. آنان هم‌چنین نیازمند درک این نکته‌اند که فرهنگ تغییرپذیر است و مردم نیز در بین کارگزاران تغییر قرار دارند به‌گونه‌ای که آگاهی از شیوه‌های عمل نظام‌های فرهنگی و آگاهی نسبت به اینکه چگونه تشابه و تفاوت را در معرض گفتگو قرار دهند برای همزیستی فرهنگی در کلیه سطوح اجتناب‌ناپذیر است. دانشجویان به منزلهٔ اعضای جامعهٔ مالزی از طریق این بازنگری می‌توانند خود را در درون فرهنگ‌ها و خرده فرهنگ‌های تشکیل دهندهٔ مردم مالزی جای دهند (رحمان، ۲۰۰۹: ۴۴۲-۴۴۳).

محقق دیگری با اعتقاد به ناکامی پروژهٔ همبستگی اجتماعی و وحدت ملی مالزی بر انجام برخی اقدامات در حوزهٔ آموزش عالی برای بهبود شرایط تأکید می‌کند. به نظر او نظام آموزشی باید بازبینی و دموکراتیزه شود تا به نیرویی همگراکننده و نه تجزیه‌بخش تبدیل شود. مدارس، دانشکده‌ها و دانشگاه‌های تک‌قومیتی تا جایی که ممکن باشد البته بدون توسل به زور و سلطه باید نهی و منع شوند و سرفصل‌های درسی باید به‌گونه‌ای تنظیم شود که به ارتقای درک و مدارای بین قومی بیشتر کمک کند. در تداوم تلاش‌ها و برنامه‌ریزی‌ها از زمان استقلال تاکنون و به‌ویژه بعد از شورش ۱۹۶۹ م. و برنامهٔ سیاست نوین اقتصادی تلاش آگاهانه‌ای صورت گرفت تا این جدایی فیزیکی و اقتصادی برای نیل به انسجام و همبستگی بیشتر تقلیل یابد.

به منظور ایستادگی حکومت در برابر ظهور ملی‌گرایی مالایی، فشارهای چندجانبهٔ سیاست انجمنی و شورش‌های چریکی کمونیست‌ها حکومت به سوی آموزش به منزلهٔ مهم‌ترین ابزار همگرایی سیاسی و ملت‌سازی روی آورد (چان، ۱۹۷۷: ۱۸). دپارتمان وحدت ملی در ۱۹۷۰ م. تشکیل شد و نقش مهم و آگاهانه‌ای برای تقویت اتحاد و همگرایی با اتخاذ رویکرد بالا به پایین بین گروه‌های مختلف قومی در پیش گرفت با این امید که اتحاد ملی هوشمندانه‌ای ایجاد کند (شمس‌العمری و انیس، ۲۰۱۱: ۱۶).

این بحث در نظام آموزش عالی در سال ۲۰۰۷ م. جنبهٔ عملی به خود گرفت و

دولت با تعیین هیئتی از صاحب‌نظران دانشگاهی در مسائل قومی و سیاست ملت‌سازی، بحث روابط قومی را به جد در دستور کار خود قرار داد. یکی از نتایج مطالعات این هیئت به سرپرستی پروفسور شمس‌العمری تعیین و ارائه دو واحد اجباری درس «روابط قومی» برای کلیه دانشگاه‌ها و دانشکده‌های دولتی و انتشار کتابی با عنوان *مدل روابط قومی* بود و مقرر شد تا کلیه دانشجویانی که از این سال وارد دانشگاه‌ها می‌شوند این درس را بگذرانند. هدف اصلی از ارائه درس روابط قومی، ارتقای آگاهی از وضعیت روابط قومی در مالزی در بین دانشجویان همه دانشکده‌ها و همه مقاطع بود تا درک متقابل را بین گروه‌های قومی تسهیل کند (شمس‌العمری، ۲۰۰۸: ۱۶)، زیرا اعتقاد بر این است که ایده مالزی واحد^۱ که اینک در دستور سیاست ملت‌سازی دولت کنونی قرار گرفته، زمانی محقق خواهد شد که ضمن اینکه عناصر سنتی قومیت‌ها تهدید نشود، عناصر هویت ملی چنان سامان یابد تا مانع هرگونه سوء تفاهم و منازعه قومی شود (وان نورحسینیه، ۲۰۱۱: ۲۲۸). چون به باور صاحب‌نظران، با استقلال مالزی از ۲۱ آگوست ۱۹۵۷ میلادی ملتی با مرزهای سیاسی معین بدون تقویت ملت متحد مالایی متولد شد، اما شکل‌گیری ملت جدید برخوردار از عناصر فرهنگی مشابه و هویت ملی مشترک مستلزم گذشت زمان، برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری جامع و مناسب و وقوع تحول ساختاری در زمینه‌های گوناگون از جمله آموزش عالی بود. از این‌رو برای رهایی از این وضعیت تنش‌بانات^۲ ایده یک مالزی^۳ از رهگذر انجام اقدامات زیربنایی و تحول ساختاری در شناسه‌های فرهنگی و روانی مردم ضروری شناخته شد. هدف اصلی ایده یک مالزی ارتقای همگرایی و همکاری بین گروه‌های قومی به‌ویژه موقع مواجهه با چالش‌ها و در نهایت تشکیل کشوری توسعه‌یافته‌تر و باثبات‌تر از نظر اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی و با محوریت اصول ایجاد فرهنگ عالی، صیانت، انسانیت، پذیرش، وفاداری، شایسته‌سالاری، آموزش و همگرایی و احترام متقابل بین اجتماعات قومی بود که از سوی نجیب رزاق مطرح شد (وان نورحسینیه، ۲۰۱۱: ۲۳۳). در حال حاضر به نظر می‌رسد پیامدهای مثبت ایجاد و تحکیم همبستگی ملی از طریق سرمایه‌گذاری همه‌جانبه دولت در حال آشکار شدن است و برخی شواهد صحت این گزاره را نشان می‌دهد. طبق یافته‌های یکی از پژوهش‌های میدانی از بین ۵۰۱ دانشجوی کالج‌های مالزی و از بین دانشجویان گروه‌های قومی مختلف، ۷۰

1. Bangsa Malaysia

2. Stable tension

3. One Malaysia

درصد پاس‌خگویان اظهار داشتند که مفهوم بنگسا مالزیا یا مالزی واحد برای آنان مهم‌تر از هویت‌های قومی آنها بوده است. این یافته می‌تواند بدین معنی باشد که چشم‌انداز ۲۰۲۰ و بنگسا مالزیا به منزلهٔ طرح‌های ملت‌سازی و بازتولید همبستگی ملی، در حال فائق آمدن بر تمایزات قومی هستند (گومز، ۲۰۰۹: ۱۸۹).

اگرچه نمی‌توان آثار مثبت اقدامات صورت گرفته در حوزهٔ آموزش عالی درخصوص همبستگی و انسجام اجتماعی را نادیده انگاشت، اما عنایت بدین نکته حائز اهمیت است که شکل‌گیری همبستگی اجتماعی پدیده‌ای چندعاملی است که بدون تحقق همهٔ آن‌ها تحقق این فرایند با چالش‌های دیرپا یا زودگذر روبرو می‌شود. لذا لازم است علاوه بر اصلاح و بازنگری در سرفصل‌های دروس آموزش عالی، تمهیدات ساختاری در نظام فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی اندیشیده و اجرا شود تا به تدریج موانع ژرف انسجام ملی تضعیف و بنیان‌های همبستگی اجتماعی قوام یابد. در جامعهٔ مالزی که ناهمگونی دینی، نابرابری‌های اقتصادی، تمایزات حاد سیاسی و تفاوت‌های عمیق فرهنگی مشهود است صرف کاربست آموزه‌های اولنا و هینمن برای ایجاد همگرایی اجتماعی گرچه اقدامی لازم و مفید است اما کافی به نظر نمی‌رسد.

نتیجه‌گیری

با عنایت به اصول چارچوب نظری اولنا و هینمن و بهره‌گیری از تجربهٔ مورد مطالعه - مالزی - نظام آموزش عالی از سه طریق محتوای برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها، فرهنگ و اخلاق دانشگاهی، ایجاد شبکه‌های پایدار، آگاهی‌افزایی دربارهٔ قراردادهای اجتماعی و مآلاً تولید سرمایهٔ اجتماعی به آفرینش و تحکیم همبستگی اجتماعی مدد می‌رساند. اینک با رویکردی آسیب‌شناختی می‌توان به چند نکته دربارهٔ نظام آموزش عالی ایران اشاره کرد: نخست اینکه محتوای دروس عمومی نظام آموزش عالی که فراگیری آن برای همهٔ دانشجویان کلیهٔ مقاطع و رشته‌های تحصیلی الزامی است نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌ها و دانش‌های برقراری روابط بین فردی و گروهی، لوازم اخلاق کار جمعی و شیوه‌های ایجاد شبکه‌های پایدار، آگاهی نسبت به عناصر و مؤلفه‌های هویت ایرانی که سهم به‌سزایی در خلق سرمایهٔ اجتماعی خواهند داشت، در این متون مفقود است. لذا با الهام از تجربهٔ مالزی و با توجه به تفاوت ماهوی تنوع در این دو کشور که مالزی را کشوری چندملیتی و با جمعیت‌هایی مهاجر از دیگر کشورها معرفی می‌نماید اما تنوع ایران درون‌زا و با تاریخ طولانی و پایدار زیست مشترک همه ایرانیان می‌باشد، افزودن درس‌هایی مانند «مبانی همبستگی اجتماعی و سیر تحول آن در ایران»، «عناصر هویت

ایرانی و سیر تحول آن»، «روابط بین فرهنگی»، و مشابه آن می‌تواند تا حدودی به پرکردن خلاءهای کنونی کمک کند.

به علاوه یکی از شیوه‌های ساختاری ایجاد و تحکیم همبستگی اجتماعی تمهید شرایط ادغام و تقویت پیوندهای اجتماعی است که به روش‌های گوناگون مثل سکونت در محله‌های مشترک، ازدواج‌های بین گروهی، زندگی مشترک در محیط‌های درسی، تفریح، باشگاه‌ها و... میسر است تا از راه تشدید ارتباطات و تماس‌ها، آگاهی از دیگر گروه‌ها افزایش یافته، فاصله اجتماعی کاهش یابد و در مقابل پیوندهای مشترک فزونی گیرد. اگر از این منظر به شیوه جذب بومی‌گزینی نظام آموزش عالی کنونی ایران نگریسته شود می‌توان گفت که این شیوه در راستای تقویت ارتباطات بین قومی نیست، فاصله اجتماعی بین اعضای گروه‌های قومی را تضعیف نمی‌کند، فرایند ادغام اجتماعی را تسهیل نمی‌کند و به انباشت سرمایه اجتماعی مدد نمی‌رساند. بنابراین به نظر می‌رسد بازاندیشی در شیوه گزینش دانشجو و بازنگری در محتوای دروس عمومی می‌تواند به ارتقای نقش همبستگی‌ساز آموزش عالی منجر شود.



- Ahmat, Sharom (1980); "Nation Building and the University in Developing Countries: The Case of Malaysia", *Higher Education*, Vol 9, No 6, PP 721-741.
- Ali, Seyed Husin (2008); *Ethnic Relations in Malaysia; Harmony & Conflict*, Malaysia: Strategic Information & Research Development Centre.
- Arshad, Abdul Rahman (2007); *Unity & Education in Malaysia*, Kula Lumpur: Dewan Bahasa Dan Pustaka.
- Babacan, Hurriyet (2007); "Education & Social Cohesion", In *Social Cohesion in Australia*, Jupp, James & Nieuwenhuysen, John & Dawson, Emma, Cambridge University Press, PP 142-157.
- Chan, Chai Hon (1977); *Education and Nation-building in Plural Societies: The West Malaysian Experience*, Canberra: Australian National University.
- Colenso, P. (2005); "Education and Social Cohesion: Developing a Framework for Education Sector Reform in Sri Lanka", *Compare*, Vol 35, No 4, PP 411-428.
- Ecnomou, Nick, (2007); "Measuring Social Cohesion in a Diverse Society", in *Social Cohesion in Australia*, eds by Jupp, James, Nieuwenhuysen, John & Dawson, Emma, Cambridge University Press, PP 33-44.
- Gomes, Alberto (2009); "Superlative Syndrome, Cultural Politics and Neo-liberalism in Malaysia", in *Multiethnic Malaysia; Past, Present and Future*, Eds by Ghee, Lim Teck; Gomes, Alberto and Rahman, Azly, Malaysia, Petaling Jaya: Strategic Information and Research Development Centre, PP 181-200.
- Green, Andy and John Preston (2001); "Education and Social Cohesion: Recentering the Debate", *Peabody Journal of Education*, Vol. 76, No. (3&4), PP 247-284.
- Green, Andy; Janmaat, Germ and Cheng, Helen, (2011); "Social Cohesion: Converging and Diverging Trends", *National Institute Economic Review*, Vol. 215, No. 1, PP 6-22.
- Heyneman, Stephen P. (2000); "From the Party/State to Multiethnic Democracy: Education and Social Cohesion in Europe and Central Asia", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22, No. 2, PP 173-191.
- Hulse, Kath & Wendy Stone, (2007); "Social Cohesion, Social Capital and Social Exclusion; A Cross Cultural Comparison", *Policy Studies*, Vol. 28, No.2, PP 109-128.
- Juul, Soren, (2010); "Solidarity and Social Cohesion in Late Modernity: A Question of Recognition, Justice and Judgment in Situation", *European Journal of Social Theory*, Vol. 13, No. 2, PP 253–269.
- Kearns, A & Forrest, R. (2000); "Social Cohesion & Multilevel Urban Governance", *Urban Studies*, Vol. 37, No 5/6, PP 995-1017.
- Khoo, Siew- Ean, (2007); "Educational Attainments, Inter-ethnic Marriage and Social Cohesion", in Jupp, James; Nieuwenhuysen, John & Dawson, Emma, *Social Cohesion in Australia*, Cambridge University Press, PP 114-127
- Laurence, James, (2011); "The Effect of Ethnic Diversity and Community Disadvantage on Social Cohesion: A Multi-Level Analysis of Social Capital and Interethnic Relations in UK Communities", *European Sociological Review*, Vol. 27, No. 1, PP 70–89.
- Markus, Andrew and Kirpitchenko, Liudmila, (2007); "Conceptualising Social Cohesion", in Jupp, James; Nieuwenhuysen, John & Dawson, Emma, *Social Cohesion in Australia*, Cambridge University Press, PP 21-32.

- Maxwell, J. (1996); "Social Dimensions of Economic Growth", *Eric John Hanson Memorial Lecture Series*, Volume 8, University of Albert.
- Naidu, Ranta, (1980); *The Communal Edge to Plural Societies in India and Malaysia*, India: Vikas House Publishing.
- Olena, Moiseyenko (2005); "Education and Social Cohesion: Higher Education", *PEABODY Journal of Education*, Vol. 80, No. (4), PP 89–104.
- Rahman, Azly, (2009); "The New Bumiputerism as Pedagogy of Hope and Liberation: Teaching the Alternative Malaysian Ethnic Studies", in *Multiethnic Malaysia; Past, Present and Future*, Ed Ghee, Lim Teck; Gomes, Alberto; Rahman, Azly; Malaysia, Petaling Jaya: Strategic Information and Research Development Centre, PP 429-446.
- Shamsul A.B and Yusoff, Anis Y., (2011); *Managing Peace in Malaysia: a Case Study*, Malaysia: the National University of Malaysia, UKM.
- Shamsul Amri, Baharuddin, (2008); *Many Ethnicities, Many Cultures, One Nation; the Malaysian Experience*, Malaysia: UKM.
- Vergolini, Loris, (2011); "Social Cohesion in Europe: How Do the Different Dimensions of Inequality Affect Social Cohesion?" *International Journal of Comparative Sociology*, Vol. 52, No. 3, PP 197-214.
- Wan Norhasniah, Wan Husin, (2011); "Nation- building and Malaysia Concept; Ethnic Relations Challenges in the Educational Field", *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 1, No. 9 [Special Issue–July 2011], PP 228-237.

