شاپا: ۲۰۰۸-۴۶۲۱

۵۸ فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره ۱۵، شماره ۲، بهار ۱۴۰۲
پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی

نقش و جایگاه فعلی آموزش‌وپرورش در روند توسعهٔ سیاسی ایران؛
مورد مطالعه: اهداف، برنامه‌ها و کتاب‌های درسی متوسطهٔ اول در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹
کرامت پسندیده‌خو، صادق زیباکلام مفرد

ارائهٔ الگوهای اجتماع‌پذیری فضاهای آموزشی با تکیه بر اصول سازنده‌گرایی و تولید فضا
ریحانه نیک‌بروش، سید غلامرضا اسلامی، ژاله صابرنژاد، عبدالحسین کلانتری

«معمای فیل و کوران»: مقایسهٔ رویکرد جامعه‌شناسی و علم اقتصاد به مسئلهٔ کارآفرینی
زینب شفیعی

ارائهٔ الگویی میان‌رشته‌ای برای ارزیابی خلاقیت اثر معماری
حمزه پیربابائی، مینو قره‌بگلو، محمدعلی کی‌نژاد

تحلیل جامعه‌شناختی تصادفات ساختگی و کلاهبرداری از نوع سقط جنین از شرکت‌های بیمه
رضا عبدالرحمانی، علیرضا زرگر، ناهید حسینی، حجت متقی

متن، نوشتار و سواد: رویکردی میان‌رشته‌ای به متن و نوشتار در فرهنگ دانشگاهی
جبار رحمانی، مهسا شیخان

پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی
وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

بسم الله الرحمن الرحیم

پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی
وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی | پیاپی ۵۸، دوره ۱۵، شماره ۲، بهار ۱۴۰۱
امتیاز: ۳/۱۱/۱۴۵۲ کمیسیون نشریات وزارت عتف
۱۳۸۸/۰۹/۰۳

هیئت تحریریه

حسین ابراهیم‌آبادی، دانشیار مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ **عباس اشرفی**، دانشیار علوم قرآن و حدیث، دانشگاه علامه طباطبایی؛ **اکارت اهلرز**، استاد جغرافیا دانشگاه بن؛ **مرتضی بحرانی**، دانشیار اندیشه سیاسی مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ **سعید بهشتی**، استاد فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسالمی، دانشگاه تربیت مدرس؛ **هادی خانیکی**، استاد علوم ارتباطات دانشگاه علامه طباطبایی؛ **داریوش رحمانیان**، دانشیار تاریخ دانشگاه تهران؛ **محمد روشن**، دانشیار حقوق خصوصی، مدرسه عالی شهید مطهری؛ **محمدتقی رهنمایی**، استاد جغرافیا دانشگاه تهران؛ **محمدهادی زاهدی‌وفا**، دانشیار اقتصاد دانشگاه امام صادق(ع)؛ **احمدحسین شریفی**، استاد فلسفه مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی؛ **مقصود فراستخواه**، استاد برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی؛ **مایکل کوك**، استاد اسلام‌شناسی دانشگاه پرینستون؛ **رضا ماحوزی**، دانشیار فلسفه علم مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ **فتح‌الله مجتبایی**، استاد ادیان و عرفان دانشگاه تهران؛ **مهدی محمدزاده**، استاد هنر دانشگاه هنر تبریز؛ **محمدعلی مظاهری**، استاد روانشناسی دانشگاه شهیدبهشتی؛ **عباس منوچهری**، استاد علوم سیاسی دانشگاه تربیت مدرس؛ **محمود مهرمحمدی**، استاد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس؛ **حسین میرزایی**، دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه تهران.

داوران این شماره

شیرین احمدنیا، دانشیار جامعه‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی؛ **نادیه ایمانی**، دانشیار معماری دانشگاه هنر تهران؛ **محمدرضا بمانیان**، استاد معماری دانشگاه تربیت‌مدرس؛ **محمد روزخوش**، استادیار جامعه‌شناسی پژوهشگاه فرهنگ هنر و ارتباطات؛ **محمدمنان رئیسی**، استادیار معماری دانشگاه قم؛ **عادل عبدالهی**، استادیار جامعه‌شناسی مؤسسه تحقیقات جمعیت کشور؛ **نعمت‌اله فاضلی**، استاد انسان‌شناسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی؛ **مقصود فراستخواه**، استاد برنامه‌ریزی توسعه آموزش‌عالی، برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی؛ **علی‌اصغر فیروزجائیان گلوگاه**، دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه مازندران؛ **غلامرضا گرایی‌نژاد**، دکتری علوم اقتصادی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات؛ **عبدالحمید نقره‌کار**، استاد معماری دانشگاه علم و صنعت.

ویراستار فارسی: اعظم کهنی　　**ویراستار انگلیسی: دکتر** شکیل احمد

- مقالات منتشرشده در فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی صرفاً بیانگر نظرات نویسندگان آن است و ضرورتاً مورد تأیید پژوهشکده نیست.
- دریافت مقاله صرفاً از طریق سایت (www.isih.ir) امکان‌پذیر است.

صاحب امتیاز
مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی
وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

مدیر مسئول
دکتر رضا غلامی

سردبیر
دکتر حسین ابراهیم‌آبادی

مدیر اجرایی
مهناز شاه‌علی‌زاده

پایگاه‌های نمایه‌کننده

نشانی: تهران، خیابان پاسداران، خیابان شهید مؤمن‌نژاد (گلستان یکم) شماره ۱۲۴، تلفن: ۲۲۵۷۰۷۱۹
پست الکترونیکی: info@isih.ir / journalsoffice@iscs.ac.ir　وب‌گاه: www.isih.ir

قیمت: ۵۰۰،۰۰۰ ریال

شیوه‌نامه نگارش و شرایط پذیرش مقاله

۱. مقاله، میان‌رشته‌ای و دارای ویژگی‌های پژوهشی باشد و میان‌رشتگی، در چکیده و متن مقاله به‌خوبی تبیین و توضیح داده شود؛

۲. در راستای اولویت‌های پژوهشی فصلنامه باشد و پیش‌تر در نشریه‌های داخلی و خارجی یا مجموعه مقالات سمینارها و مجامع علمی چاپ نشده یا به‌طور همزمان برای انتشار به جایی دیگر واگذار نشده باشند؛

۳. نثر مقاله و شیوایی نگارش از جمله معیارهای مهم داوری مقاله است.

۴. چکیده فارسی و انگلیسی مقاله بین ۲۰۰ تا ۲۵۰ کلمه باشد که در آن خلاصه‌ای از موضوع مقاله، روش تحقیق و مهم‌ترین یافته‌های مقاله قید شود.

۵. کل مقاله بین ۷هزار تا ۹ هزار کلمه باشد و دارای نوآوری باشد.

۶. مشخصات نویسندگان به این ترتیب ذکر شود: مرتبه علمی، رشته تحصیلی، گروه، دانشکده، دانشگاه و یا سازمان (پژوهشکده، پژوهشگاه) و پست الکترونیکی آکادمیک.

۷. معادل غیرفارسی اسامی و مفاهیم مهم در پاورقی هر صفحه آورده شود.

۸. ارجاعات درون متنی به صورت (نام مؤلف، سال انتشار، شماره صفحه) نگارش شود. برای مثال: (علوی و عبدالله‌زاده، ۲۰۰۳، ۲۵).

۹. تهیه چکیده گسترده به زبان انگلیسی برای مقاله‌های پذیرفته شده ضروری است.

۱۰. مقاله دارای فهرست منابع و مأخذ مستند و کامل و اطلاعات کتاب‌شناختی معتبر باشند و به سبک APA نگارش شود؛ برخی موارد در ذیل آمده است. برای دریافت کامل شیوه‌نامه به سایت مراجعه نمایید.

کتاب	الگوی کلی: نام‌خانوادگی، نام (سال انتشار). *عنوان کتاب* (شماره چاپ). محل انتشار: نام انتشارات. آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۸۵). *تحلیل گفتمان انتقادی* (چاپ اول). تهران: انتشارات علمی _ فرهنگی. Morreale, S. P., Spitzberg, B. H., & Barge, J. K. (2007). Human communication: Motivation, knowledge and skills (2nd ed). Belmont, CA: Thonson Wadsworth.
مقاله در نشریه	الگوی کلی: نام‌خانوادگی، نام (سال انتشار). عنوان مقاله. *نام نشریه*، دوره یا سال (شماره)، صفحه پایان-صفحه آغاز. ایمان، محمدتقی (۱۳۸۰). نقد روش‌های کمی و لزوم توجه به روش‌های کیفی در پژوهش رسانه‌ها در ایران. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۶(۲)، ۱۴۷-۱۳۱. Lynch, J. (2006). It's not easy being interdisciplinary. *International Journal of Epidemiology*, 35, 1119-1122.
مقاله در کنفرانس	الگوی کلی: نام‌خانوادگی، نام (سال). عنوان مقاله. نام و نام‌خانوادگی (ویراستار)، *نام اثری که مقاله در آن چاپ شده است*. مقاله منتشر شده در عنوان کنفرانس، محل برگزاری (صفحه پایان - صفحه آغاز). محل نشر: نام ناشر. جمالی، حمیدرضا (۱۳۹۰). تولید علم ایران. در محمدصادق حسینی (ویراستار)، *مجموعه مقالات علم در ایران*. مقاله منتشرشده در کنفرانس علوم اجتماعی ایران، تالار قدس (صص۲۸-۲۵). تهران: انجمن جیحون. Rowling, L. (1993, September). Schools and grief: how does Australia compare to the United States. In Wandarna coowar: Hidden grief. paper presented at the proeedings of the 8th National Conference of the National Association for Loss and Grief (Australia). Yeppoon, Queensland (pp. 196-201). Turramurra, NSW: National Association for Loss and Grief.
پایان نامه	الگوی کلی: نام‌خانوادگی نویسنده، نام (تاریخ). عنوان پایان‌نامه (پایان‌نامه منتشرنشده ...). دانشکده، دانشگاه، شهر، کشور. جهانگشای رضایی، مصطفی (۱۳۸۴). *طراحی و بکارگیری نرم افزار ارزیابی عملکرد واحدهای خودروسازی* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تهران، تهران، ایران. Kassover, A. (1987). Treatment of abusive males: Voluntary vs. court-mandated referrals (Unpublished doctoral dissertation). Nova University, Fort Lauderdale, FL.

۱۰. دریافت مقاله به صورت الکترونیکی و از طریق سایت www.isih.ir می‌باشد.

۱۱. مقاله‌های ارسالی مورد ارزیابی داوران تعیین‌شده از طرف هیئت تحریریه قرار خواهند گرفت و پذیرش نهایی آنها منوط به تأیید هیئت تحریریه است؛

۱۲. مسئولیت مطالب، نظریات و اطلاعات ارائه شده در مقاله‌ها و صحت و سقم آنها برعهده مؤلف یا مؤلفان است.

فهرست مقالات

نقش و جایگاه فعلی آموزش‌وپرورش در روند توسعهٔ سیاسی ایران؛ مورد مطالعه، اهداف، برنامه‌ها و کتاب‌های درسی متوسطهٔ اول در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹
کرامت پسندیده‌خو، صادق زیباکلام مفرد

ارائهٔ الگوهای اجتماع‌پذیری فضاهای آموزشی با تکیه بر اصول سازنده‌گرایی و تولید فضا
ریحانه نیک‌روش، سید غلامرضا اسلامی، ژاله صابرنژاد، عبدالحسین کلانتری

«معمای فیل و کوران»: مقایسهٔ رویکرد جامعه‌شناسی و علم اقتصاد به مسئلهٔ کارآفرینی
زینب شفیعی

ارائهٔ الگویی میان‌رشته‌ای برای ارزیابی خلاقیت اثر معماری
حمزه پیربابائی، مینو قره‌بگلو، محمدعلی کی‌نژاد

تحلیل جامعه‌شناختی تصادفات ساختگی و کلاهبرداری از نوع سقط جنین از شرکت‌های بیمه
رضا عبدالرحمانی، علیرضا زرگر، ناهید حسینی، حجت متقی

متن، نوشتار و سواد: رویکردی میان‌رشته‌ای به متن و نوشتار در فرهنگ دانشگاهی
جبار رحمانی، مهسا شیخان

فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۵(۲)، ۳۳-۵، پیاپی ۵۸، بهار ۱۴۰۲

پسندیده‌خو، کرامت؛ و زیباکلام مفرد، صادق (۱۴۰۲). نقش و جایگاه فعلی آموزش‌وپرورش در روند توسعه سیاسی ایران؛ مورد مطالعه،، اهدا، برنامه‌ها و کتاب‌های درسی متوسطه اول در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹. مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۵(۲)، ۳۳-۵. doi: 10.22035/isih.2023.4496.4468

شاپا: ۴۶۴۱-۲۰۰۸ URL: http://www.isih.ir/article_434.html https://doi.org/10.22035/isih.2023.4496.4468

© نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کریتیو کامانز CC_BY 4.0 آزاد است. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

مقاله پژوهشی

نقش و جایگاه فعلی آموزش‌وپرورش در روند توسعهٔ سیاسی ایران؛ مورد مطالعه، اهداف، برنامه‌ها و کتاب‌های درسی متوسطهٔ اول در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹

کرامت پسندیده‌خو[۱]، صادق زیباکلام مفرد*[۲]

دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۰۹؛ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۵

چکیده

آموزش‌وپرورش می‌تواند زیرساخت تربیتی توسعهٔ سیاسی را فراهم آورد. به این معنا آموزش‌وپرورش می‌تواند به تربیت انسان‌های با شخصیت توسعه‌گرا و ترویج فرهنگ توسعه کمک کند و مشارکت و رقابت سیاسی را نهادینه سازد. این مقاله با هدف بررسی نقش فعلی آموزش‌وپرورش در کمک به روند توسعهٔ سیاسی در ایران انجام شده است. روش پژوهش توصیفی و از نوع تحلیل محتوا و رویکرد آن نیز کاربردی است. جامعهٔ پژوهشی شامل کتاب‌های حوزهٔ تربیت و یادگیری علوم انسانی و اهداف و برنامه‌های ویژهٔ متوسطهٔ اول سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ است که با توجه به ماهیت، موضوع پژوهش و محدودیت جامعهٔ آماری از نمونه‌گیری صرف نظر شده و کل جامعهٔ پژوهشی به‌عنوان نمونه در نظر گرفته شده است. ابزار اندازه‌گیری و چک‌لیست تحلیل محتوا ساختهٔ محقق بود و نتایج با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم‌افزار spss بررسی شد. در یک جمع‌بندی و براساس فراوانی‌های حاصل از این پژوهش و تحلیل داده‌ها می‌توان گفت که کتاب‌های حوزهٔ تربیت و یادگیری علوم انسانی و اهداف و برنامه‌های ویژهٔ متوسطهٔ اول از نظر ایجاد و پرورش مفاهیم و مؤلفه‌های مورد بررسی برای آموزش مفاهیم توسعهٔ سیاسی به دانش‌آموزان دارای عملکردی نامناسب و بسیار ضعیف‌اند. لذا می‌توان گفت که زمینه‌های لازم برای توسعهٔ سیاسی دانش‌آموزان را فراهم نمی‌کنند. همچنین، بررسی‌ها نشان داد که در این توجه حداقلی نیز روندی منطقی در توزیع مؤلفه‌ها دنبال نمی‌شود. بر این اساس می‌توان گفت که مؤلفان این کتاب‌ها و سیاست‌گذاران توجه هدفمند یا ویژه‌ای به توسعهٔ سیاسی، چه از لحاظ مفهوم‌پردازی و چه از نظر شناخت مؤلفه‌های مورد نظر در این مطالعه، نداشته‌اند.

کلیدواژه‌ها: توسعهٔ سیاسی، آموزش‌وپرورش، اهداف و برنامه‌های درسی، کتاب‌های درسی، متوسطهٔ اول

---

۱. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی سیاسی، گروه علوم سیاسی، دانشکدهٔ حقوق، الهیات و علوم سیاسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
kpasandideh@gmail.com

۲. استاد علوم سیاسی، گروه علوم سیاسی، دانشکدهٔ حقوق و علوم سیاسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسندهٔ مسئول)
szibakalam@ut.ac.ir

۱. مقدمه

از نگاه جامعه‌شناختی، توسعه واقعیتی است اجتماعی و اقتصادی. به‌عبارتی، توسعه‌یافتگی دو بعدی است و الزامات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری دارد. از نظر صاحبنظران در این حوزه، توسعه متفاوت و جامع‌تر از رشد و پیشرفت است. رشد و پیشرفت الزامات اقتصادی و سخت‌افزاری و مادی توسعه است. علاوه بر این، برای رسیدن به توسعه به الزامات نرم‌افزاری نیز نیاز است. الزامات نرم‌افزاری همان بعد فرهنگی و رفتاری توسعه است و از این جهت توسعه فرایندی کیفی است. در بعد فرهنگی و رفتاری توسعه باید دگرگونی در سطح نگرش افراد اتفاق افتد و انسان‌ها را در مسیر توسعه‌یافتگی قرار دهد. به‌عبارتی، توسعه‌یافتگی نیاز به آمادگی ذهنی دارد. برای رسیدن به این آمادگی ذهنی و تحول فرهنگی و رفتاری آموزش‌وپرورش نقش و جایگاه والایی دارد. «آموزش‌وپرورش قبل از آنکه یک دستگاه اجرایی باشد یک نهاد گستردهٔ اجتماعی است که زیرساخت تربیتی توسعه را فراهم می‌آورد.» (نظری، ۱۳۹۵، ۲).

از منظر جامعه‌شناختی رابطهٔ نظام آموزشی با توسعه از آن جهت قابل‌بررسی است که توسعه واقعیتی است فراهم‌آمده از مجموعه کنش‌های عقلانی و منطقی افراد جامعه و در این میان آموزش عامل بسیار مهمی است که با آن می‌توان به عقلانی کردن کنش‌ها و بهینه کردن رفتار و اعمال انسان‌ها پرداخت (چلبی، ۱۳۸۵). اگر بپذیریم که رسیدن به توسعهٔ سیاسی در جوامع مستلزم افراد توسعه‌یافته از نظر شخصیتی است، در آن صورت می‌توان به اهمیت آموزش و تربیت که منجر به پدیدار شدن انسان‌های توسعه‌یافته می‌شود پی برد. گفته می‌شود که اگر بتوان برای تحقق توسعهٔ سیاسی و دموکراسی نقطهٔ شروعی در نظر گرفت، آن نقطه شروع آموزش‌وپرورش است. از این روست که چهره‌های شناخته شده دموکراسی جهان، از جمله کسانی که پدران دموکراسی ایالات متحده شناخته می‌شوند، پایه اصلی دموکراسی را داشتن شهروندانی آگاه و فعال می‌دانستند و شرط دانشتن چنین شهروندانی را آموزش می‌دیدند (ظهوری و همکاران، ۲۰۲۰).

اهمیت و جایگاه آموزش‌وپرورش در روند توسعهٔ سیاسی و دموکراتیزاسیون تا بدانجاست که بعضی از متفکران نظیر جان دیویی[1] تحقق دموکراسی در جامعه را جز از

1. John Dewey

طریق تعلیمات مناسب در نهادهای آموزش‌وپرورش غیرممکن می‌دانند. آموزش‌وپرورش یکی از مهم‌ترین نهادهایی است که توجه به آن تأثیر شگرفی بر توسعه به‌طور کلی و دموکراتیزاسیون و توسعهٔ سیاسی به‌طور خاص می‌گذارد. به دیگر سخن، آموزش‌وپرورش به‌عنوان پایه و اساس تمامی تحولات اجتماعی و نقطهٔ آغاز نه‌تنها توسعهٔ سیاسی، بلکه توسعهٔ اجتماعی و اقتصادی جوامع اهمیت و ارزش فوق‌العاده‌ای دارد و بدون برخورداری از آموزش‌و پرورش صحیح و همه‌گیر تحول اجتماعی و توسعهٔ سیاسی غیرممکن است.

توسعه فرایندی تربیتی است. آموزش‌وپرورش باید انسان‌ها را در مسیر توسعه‌یافتگی قرار دهد و این کاری است که باید در سطح نگرش‌ها صورت پذیرد. اگر نگاه افراد توسعه‌ای نباشد این روند می‌تواند به ضد خود تبدیل شود؛ یعنی افرادی رشد خواهند کرد که در برابر جریان توسعه ایستادگی می‌کنند (نظری، ۱۳۹۵).

فرایند دموکراسی و توسعهٔ سیاسی به واسطهٔ مردمی فراهم می‌شود که بینش و نگرش دموکراتیک داشته باشند. نهادهای آموزشی و آموزش‌وپرورش در این زمینه نقش ارزنده‌ای دارند. اگر برنامه‌های آموزشی و تربیتی در آموزش‌وپرورش متناسب با توسعهٔ سیاسی طراحی و تدوین شوند و درون آموزش‌وپرورش فرایند توسعه و مدنی زیستن تمرین شود و تجربهٔ کافی برای شکل‌گیری نگرش و بینش در یک جامعهٔ مدنی فراهم شود، جامعه به سمت توسعهٔ سیاسی گام خواهد برداشت.

به زعم بسیاری از صاحب‌نظران در ایران، در مسیر توسعهٔ سیاسی مهم‌ترین موانعی که وجود دارد موانع فرهنگی است و در رسیدن به توسعهٔ سیاسی باید این موانع را برداشت. این پژوهش به بعد فرهنگی و رفتاری توسعهٔ سیاسی می‌پردازد و به دنبال نشان دادن نقش و تأثیر دستگاه تعلیم و تربیت در تحقق عناصر و مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی در ایران است. همچنین، این بررسی به روشن شدن این مسئله کمک می‌کند که برای آنکه آموزش‌وپرورش در ایران بتواند به روند توسعهٔ سیاسی کمک کند باید نقش و جایگاه خود را بازیابد و در زمینه‌هایی مورد بازسازی قرار گیرد.

برای توسعهٔ سیاسی تعاریف مختلفی ارائه شده است و این نشان‌دهندهٔ این است که یک تعریف واحد و تلقی مشترک از این مفهوم وجود ندارد، هرچند که در برخی از شاخص‌ها

اجماع نظر وجود دارد. در تعریف توسعهٔ سیاسی هر کس بنا به رهیافت خاص خود به شاخص‌هایی تأکید داشته و برخی از مؤلفه‌ها را برجسته می‌کند. لوسین پای[1] تعاریف توسعهٔ سیاسی را به ده دسته تقسیم می‌کند. در این تعاریفِ ده‌گانه به عواملی چون توسعهٔ صنعتی و اقتصادی، کارایی بالای نظام سیاسی، جایگزینی الگوهای رفتار نوین به جای الگوهای رفتار سنتی، افزایش ظرفیت نظام برای پاسخ‌گویی، تشکیل منابع داخلی، کسب قدرت ملی و دموکراسی به‌عنوان حاکمیت مردم و وجود نهادهای آزاد اشاره می‌کند. در تحول مفهومی توسعهٔ سیاسی تعاریف عموماً حول سه محورِ مردم، نظام سیاسی، و سازمان حکومت ارائه می‌شود (پای و وبا[2]، ۱۹۶۵، ۱۷۴-۱۷۰). پای در حول این سه محور، ده تعریف را به‌عنوان تعاریف توسعهٔ سیاسی مطرح و نقد می‌کند و نهایتاً تعریف خود از توسعهٔ سیاسی را به‌عنوان یک پدیدهٔ سه‌وجهی و با این مشخصات ارائه می‌دهد: ۱) برابری و مشارکت سیاسی؛ ۲) ظرفیت نظام سیاسی برای ایجاد ثبات و آرامش در جامعه و اقتصاد؛ ۳) متمایز کردن و تخصصی کردن ساختارهای اداری و کارکرد آن‌ها (جوهری، ۱۹۹۳، ۱۷۴-۱۷۱).

لئونارد بایندر[3] و جوهری شاخص‌هایی که برای توسعهٔ سیاسی می‌سازند بر متغیر مشارکت و رقابت سیاسی تأکید می‌کنند (جوهری، ۱۹۹۳، ۱۷۹-۱۷۵).

در ادبیات توسعه، صاحب‌نظران تعاریف گوناگونی از توسعه سیاسی ارائه کرده اند. بشیریه (۱۳۸۰) بر اساس شاخص‌ها و معیارهایی که اندیشمندانی مانند رابرت دال[4]، ایدم[5]، دیوید اپتر[6] و آیزنشتات[7] برای توسعه سیاسی ذکر کرده‌اند، تعریفی از توسعه سیاسی ارائه کرده است که می‌توان این تعریف او از توسعه سیاسی را به‌عنوان مبنایی برای مقاله حاضر در نظر گرفت.

«توسعه سیاسی به فرایندی گفته می‌شود که زمینه‌ها و شرایط لازم را برای نهادینه کردن امر مشارکت و رقابت سیاسی در جامعه فراهم می‌نماید و حاصل و نتیجه آن افزایش توانمندی نظام

1. Lucian Pye
2. Pye & Verba
3. Leonard Binder
4 . Robert A. Dahl
5 . Idem
6. David Ernest Apter
7 . Samuel Eisenstadt

سیاسی است». با توجه به این تعریف می‌توان گفت که شکل‌گیری روند توسعهٔ سیاسی مستلزم تغییرات اجتماعی و سیاسی بلندمدتی است که طی آن نظام سیاسی و فرهنگ دستخوش تحول می‌شود و در این راستا جریان‌ها و نیروهای اجتماعی و سیاسی و احزاب و جامعهٔ مدنی نقش ارزنده‌ای دارند. مطابق با این تعریف از توسعهٔ سیاسی احزاب، انتخابات، و پارلمان سه رکن اساسی توسعهٔ سیاسی است که از طریق آن‌ها مشارکت و رقابت سیاسی قابل‌تحقق است.

توسعهٔ مشارکت و رقابت سیاسی خود نیازمند تحولات عمده‌ای در حوزه‌های اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی است؛ به این معنا که وجود نوعی ساختار سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی خاص می‌تواند شرایط مساعد را برای پیدایش و گسترش مشارکت و رقابت سیاسی فراهم کند. در این مطالعه، با توجه به مستندات و تعریف پذیرفته‌شده، فرجام یا هدف توسعهٔ سیاسی را به معنای گسترش مشارکت و رقابت گروه‌های اجتماعی در زندگی سیاسی در نظر گرفته‌ایم. مشارکت و رقابت گروه‌های اجتماعی در زندگی سیاسی به‌عنوان هدف توسعهٔ سیاسی خود مستلزم تحقق لوازم بلافصلی است که در حقیقت شروط لازم برای رسیدن به توسعهٔ سیاسی هستند و عبارت‌اند از: تحقق فرایند جامعه‌پذیری مطلوب و در نتیجهٔ آن بالا رفتن مشارکت سیاسی، شکل گرفتن فرهنگ سیاسی مشارکتی، زمینه‌های فرهنگی مناسب با توسعهٔ سیاسی، زمینه‌های فرهنگی مناسب با رقابت سیاسی، تربیت افراد با شخصیت توسعه‌گرا.

۲. چارچوب نظری

با توجه به ضرورت وجود پایه‌های نظری، ابتدا به ذکر پاره‌ای از نظریات، دیدگاه‌ها و تئوری‌هایی که می‌تواند برای بررسی سؤالات و فرضیه‌های پژوهش به کار آید و نیز به رابطهٔ نظام آموزشی و توسعهٔ سیاسی خواهیم پرداخت و سپس چارچوب نظری مطرح خواهد شد.

در منابع موجود، تئوری‌های ذیل به ارتباط میان نظام آموزشی و توسعهٔ سیاسی اعتقاد دارند و به‌طور ضمنی به این مسئله پرداخته‌اند.

۲-۱. مکتب نوسازی

مکتب نوسازی را می‌توان در قالب دو دستهٔ کلی مکتب نوسازی کلاسیک و مکتب نوسازی

جدید بررسی کرد. در مکتب نوسازی کلاسیک اندیشمندان بسیاری را می‌توان جای داد، مانند آیزنشتات، راجرز[1]، و دانیل لرنر[2].

دانیل لرنر از جمله نظریه‌پردازان فردگرایی در مکتب نوسازی کلاسیک است که توسعه را مبتنی بر نظریهٔ اشاعهٔ فرهنگی قرار داده است. به نظر لرنر عناصر و متغیرهایی که در ظهور تحرک ذهنی و آمادگی روانی انسان‌ها برای توسعه مؤثرند عبارت‌اند از: سوادآموزی، ارتقای تحصیلات، شهرنشینی، دسترسی به رسانه‌های همگانی، و شرکت در انتخابات (ازکیا، ۱۳۹۶). لرنر در تبیین رابطهٔ بین این عوامل و نوسازی از یک مفهوم روان‌شناختی استفاده می‌کند که عبارت است از نیروی درک عاطفی یا همدلی. این مفهوم روان‌شناختی به معنای توانِ قرار دادن ذهنی خود در جایگاه‌های اجتماعی و سیاسی است که دیگرانِ مهم در آن جای دارند و یا در تعریف دیگران توان تطبیق افراد با تغییرات اجتماعی و فرهنگی است. مهم‌ترین مانع توسعه نبودن این خصوصیات روانی و رفتاری در افراد است. به باور لرنر بروز و گسترش این خصوصیات روانی و رفتاری در نتیجهٔ توسعهٔ نهادهای اجتماعی صورت می‌گیرد (همان).

لرنر نتیجه می‌گیرد فرد باسواد آمادگی روانی و توان همدلی بیشتری از فردی که بی‌سواد است دارد. او معتقد است که عناصری باید از بیرون وارد جامعهٔ سنتی شوند تا زمینهٔ حرکت به سوی تجدد فراهم شود.

اینکلس و اسمیت[3] از جامعه‌شناسانی هستند که در بحث توسعه به متغیرهای آموزش‌وپرورش توجه دارند. آن‌ها می‌گویند خصوصیت برجستهٔ انسان نو دو جنبه دارد: یکی داخلی و دیگری خارجی. یکی به محیط او مربوط می‌شود و دیگری به وجه نظرها، ارزش‌ها و احساسات او. آن‌ها عناصر محیطی را در قالب متغیرهایی چون شهری شدن، تعلیم و تربیت، ارتباط توده‌ای، صنعتی شدن، سیاسی شدن کار در کارخانه می‌بینند و برای معیارهای درونی در خصوص انسان نو و مدرن به ویژگی‌ها و معیارهایی توجه دارند (به‌نقل‌از: ازکیا و غفاری، ۱۳۸۴، ۲۱۲).

1. E. Rogers
2. Daniel Lerner
3. Inkeles & Smith

اینکلس و اسمیت برای تحقق ویژگی‌های یادشده و تحقق انسان مدرن به عواملی مانند آموزش‌وپرورش، و محیط شهری اشاره می‌کنند و نتیجه می‌گیرند که سه متغیر آموزش‌وپرورش، وسایل ارتباط جمعی، و کار در کارخانه در فرایند نوسازی بیشترین اهمیت را دارند. به‌طور کلی، اینکلس و اسمیت به ابعاد روانی و اجتماعی نوسازی توجه دارند و انسان نوین را فراهم‌کنندهٔ توسعه می‌دانند. این دو معتقدند توسعه و نوسازی نوعی فرایند اجتماعی روانی است که طی آن افراد نگرش‌ها و عقاید مدرن را کسب می‌کنند و عواملی مانند آموزش‌وپرورش در بروز این فرایند بسیار مؤثر است.

در اواخر دههٔ ۱۹۷۰، اندیشمندانِ مکتب نوسازی به‌تدریج با اصلاح بخشی از اندیشه‌های خود یک رشته مطالعات جدید را با عنوان مطالعات نوسازی جدید آغاز کردند. متفکران نوسازی جدید نیز موضوع بررسی خود را توسعهٔ جهان سوم قرار دادند. تحلیل‌های آن‌ها در سطح ملی ارائه می‌شود و هدفشان تبیین توسعه از طریق عوامل داخلی مانند ارزش‌های فرهنگی و نهادهای اجتماعی است. ادعای اصلی نظریهٔ نوسازی این است که توسعهٔ اجتماعی، اقتصادی با تغییرات منسجم و تا اندازه‌ای قابل‌پیش‌بینی در فرهنگ و به همان سان در زندگی سیاسی مرتبط است و نشانه‌ای از این حقیقت است که جهان‌بینی‌ها و رفتار مردم جوامع توسعه‌یافته به‌شدت با جهان‌بینی‌ها و رفتار کشورهای درحال‌توسعه متفاوت است (اینگلهارت و ولزل[1]، ۱۳۸۹، ۴۴).

۲-۲. نظریهٔ سرمایهٔ انسانی

این نظریه در نظریات تئودور شولتس[2] متجلی شده است. شولتس در سال ۱۹۶۰ اعلام داشت که فرایند کسب مهارت و دانش از طریق آموزش‌وپرورش نباید نوعی مصرف تلقی شود، بلکه باید آن را نوعی سرمایه‌گذاری دانست که از لحاظ فردی و اجتماعی مولد است. براساس این نظریه سه عامل توانایی، مهارت‌آموزی، و تحصیلات سرمایهٔ انسانی فرد را تشکیل می‌دهند. همانند سرمایهٔ مادی، سرمایهٔ انسانی نیز با سرمایه‌گذاری افزایش می‌یابد و آموزش‌وپرورش ابزار اصلی سرمایه‌گذاری برای افزایش سرمایهٔ انسانی فرد

1. Inglehart & Welzel
2. Theodore Schultz

است (شارع‌پور، ۱۳۹۴، ۳۹). محققان معتقد به این نظریه سعی کرده‌اند تأثیر سرمایه‌گذاری آموزشی بر نگرش‌های سیاسی و نحوهٔ تحلیل افراد از موفقیت و شکست و نحوهٔ تصمیم‌گیری‌شان را بسنجند. تحقیقات نشان داده است که افراد دارای سرمایه‌گذاری آموزشی بالا در مقابل تنوع افکار تحمل بیشتری دارند و موفقیت‌های خود را اغلب به عملکرد، میزان تلاش و توانایی خود نسبت می‌دهند، تا شانس و خوش‌اقبالی. به علاوه، این افراد در حل مسئله از توانایی بیشتری برخوردارند (شارع‌پور، ۱۳۹۴؛ به نقل از هارن، ۱۹۸۵). در واقع، فرضیهٔ اصلی نظریه‌پردازان نظریهٔ سرمایهٔ انسانی این است که رابطهٔ بین آموزش‌وپرورش و درآمد آتی بستگی به تأثیر آموخته‌های مدرسه بر عملکرد شغلی دارد. به عبارت دیگر، رابطهٔ بین موفقیت آموزشی و پایگاه شغلی رابطه‌ای کاملاً منطقی و عقلانی است؛ یعنی مشاغل پیچیده به افرادی نیاز دارند که از مهارت‌های پیچیده برای کارایی در عملکرد برخوردار باشند (همان، ۴۲).

۲-۳. تئوری نوگرایی فرهنگی آلموند و پاول

مرجع اصلی این تئوری کتاب سیاست تطبیقی است که آلموند و پاول[1] تألیف کرده‌اند. مفهوم بنیادی‌ای که برای اولین بار در این نوشتار به کار برده شد مفهوم نظام سیاسی است. با کاربست این مفهوم آنها توانستند نظام‌های سیاسی متفاوت و بسیاری را با هم مقایسه کنند. آنها ابتدا به تشریح نقش‌ها و کارکردهای ورودی‌ها و خروجی‌ها و فرایند تصمیم‌گیری در سیستم سیاسی پرداختند و سپس دو مفهوم ساختار و فرهنگ سیاسی را بررسی کردند که اساس مباحث نویسندگان مزبور دربارهٔ توسعهٔ سیاسی است، چرا که توسعهٔ سیاسی در نتیجهٔ تحولاتی حاصل می‌آید که در فرهنگ و ساختار نظام‌های سیاسی ایجاد می‌شود. این تحولات شامل نوگرا شدن فرهنگ و ایجاد انفکاک ساختاری است. فرهنگ سیاسی معمولاً متأثر از تاریخ و روندهای موجود اجتماعی، اقتصادی و سیاسی هر جامعه است. فرهنگ سیاسی بر رفتار آحاد اعضای جامعه تأثیر می‌گذارد و بدان سبب به درخواست‌ها و حمایت‌های آنان از نظام سیاسی جهت می‌دهد. مفهوم ساختار حاکی از مجموعه‌ای از فعالیت‌های منسجم است که در مجموع تشکیل‌دهندهٔ نظام است. این فعالیت‌ها معمولاً

1. Almond & Powell

دارای نوعی هدف همگونی رفتاری و انتظارات هستند (سیف‌زاده، ۱۳۶۸، ۸۴). به این ترتیب، مفهوم فرهنگ سیاسی به واژگان و اصطلاحات مرتبط با توسعهٔ سیاسی و در چارچوب سیاست تطبیقی اضافه شد؛ مفهومی که اندیشمندان پیشین به آن توجهی نداشتند.

در تعریف نوگرایی فرهنگی، آلموند و پاول به استناد یافته‌های اینکلس و اسمیت می‌نویسند: روندی از تغییر رفتار که به وسیلهٔ آن مردم بیشتر به سوی روابط علّی مشاهدات محیط اطراف خود نائل می‌شوند؛ بدین مفهوم که آحاد اعضای جامعهٔ مذکور به توان بالقوهٔ خود در تغییر دادن محیط ایمان بیاورند و سعی می‌کنند وسایل لازم برای فعلیت بخشیدن به توان‌های بالقوهٔ خود را بیابند. جوامع نوگرا براساس یافته‌های نظریه‌پردازان مزبور، به‌علت پذیرش اطلاعات و افکار، آمادگی بیشتری برای جست‌وجوی راه‌حل بر اساس تفکر دارند، درحالی‌که جوامع سنت‌گرا کمتر گرایش به تفکر دارند. بر این مبنا، آلموند و پاول جوامع را بر اساس گرایشی که دارند از لحاظ ایستاری به سه دستهٔ ادراکی، احساسی، و ارزشی تقسیم می‌کنند (همان، ۸۹-۸۶).

به‌طور کلی، به نظر آلموند و پاول تغییر از ایستارهای فرهنگی، احساسی و ارزشی به ادراکی، شاخص و نشانهٔ توسعه‌یافتگی نظام سیاسی است. به بیان دیگر، آلموند و پاول توسعهٔ سیاسی یک سیستم سیاسی را به صورت افزایش متمایز شدن و تخصصی شدن ساختار سیاسی و گسترش سکولاریزاسیون فرهنگ سیاسی تعریف می‌کنند. منظور آنان از سکولاریزاسیون فرایندی است که در آن انسان‌ها به صورت فزاینده‌ای در کنش‌های سیاسی خود عقلانی‌تر، تحلیلی‌تر، و تجربی‌تر می‌شوند. آنان توسعهٔ سیاسی را به معنی افزایش تأثیر و کارایی عملکرد سیستم سیاسی و افزایش قابلیت سیستم می‌دانند. آلموند و پاول به قابلیت سیستم برای حل مشکلات و به توانایی‌های نظامی سیاسی برای پاسخ‌گویی موفقیت‌آمیز به مشکلات و تقاضای جدید توجه دارند (امین‌زاده، ۱۳۷۶، ۱۰۹).

در این نظریه‌ها استدلال شده که ارزش‌ها، و شرایط فرهنگی و آموزش نقش و تأثیر بسزایی در کمک به رشد و توسعه به‌طور عام و توسعهٔ سیاسی به‌طور خاص از طریق کمک به افزایش مشارکت سیاسی، شکل‌دهی به فرهنگ سیاسی مشارکتی، زمینه‌سازی فرهنگی متناسب با امر توسعه‌یافتگی و رقابت سیاسی دارند. آموزش به‌طور عام و آموزش‌وپرورش به‌طور خاص بر توسعه و توسعهٔ سیاسی بسیار تأثیرگذار است.

از آنجا که تئوری خاصی که بتواند به‌طور کامل این تحقیق را پوشش دهد وجود نداشت، به همین دلیل از ترکیب چند تئوری و نظریه استفاده شده است. این تئوری‌ها عبارت‌اند از: نظریهٔ مکتب نوسازی (مدرنیزاسیون)، تئوری انسان مدرن اینکلس و اسمیت، تئوری لرنر، تئوری نوگرایی فرهنگی آلموند و پاول.

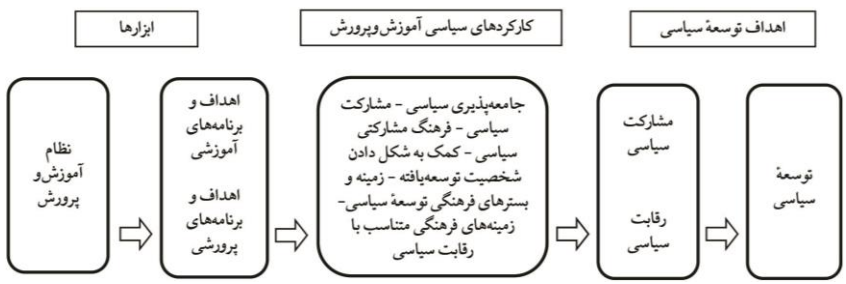
بنابراین، این پژوهش با الهام از نظریات مکتب نوسازی که به‌طورکلی به ارتباط میان توسعه و تعلیم و تربیت اعتقاد داشته است؛ تئوری انسان مدرن اینکلس و اسمیت که براساس آن پیدایش انسان مدرن یکی از عوامل توسعهٔ سیاسی است و تابعی است از آموزش، سواد و تحصیلات؛ تئوری لرنر که از نظر او حرکت به سمت توسعه بر مبنای حالات روانی و نگرش‌های انسان‌ها نسبت به محیط اجتماعی است و یکی از مهم‌ترین عناصر و متغیرهایی که در آمادگی روانی انسان‌ها برای پذیرش عناصر جدید تجدد تأثیرگذارند آموزش‌وپرورش است؛ تئوری نوسازی جدید که به دنبال توسعه از طریق عوامل داخلی مانند ارزش‌های فرهنگی و نهادهای اجتماعی مانند آموزش‌وپرورش است؛ تئوری نوگرایی فرهنگی آلموند و پاول که معتقد است ساختار فرهنگی و ساختار سیاسی نسبتی متقابل دارند؛ نظریهٔ سرمایهٔ انسانی که به تأثیر سرمایه‌گذاری آموزشی بر نگرش‌های سیاسی پرداخته است و همچنین مکتب تحول شخصیتی که ریشه در آثار دکتر سریع‌القلم دارد انجام شده است.

۳. مدل مفهومی پژوهش

توسعه به وسیلهٔ افراد هر جامعه محقق می‌شود. افراد در صورتی می‌توانند توسعه را پیش برده و یا محقق سازند که خود توسعه‌یافته باشند؛ به‌عبارتی از قابلیت‌ها، ویژگی‌ها و خصوصیاتی برخوردار باشند. این قابلیت‌ها، خصوصیات و ویژگی‌ها می‌تواند به واسطهٔ آموزش‌وپرورش فراهم شود. ایجاد یک نظام دموکراتیک نیازمند مردمی است که بینش و نگرششان دموکراتیک باشد. نهادهای آموزشی از جمله آموزش‌وپرورش می‌توانند در این زمینه نقش بسزایی ایفا کنند. به‌طور کلی، با توجه به نظریات مطرح دربارهٔ رابطهٔ نظام آموزشی و نظام سیاسی و توسعهٔ سیاسی، همچنین پژوهش‌های انجام‌شده و دیدگاه‌های اندیشمندان دربارهٔ توسعهٔ

سیاسی و موانع آن در ایران می‌توان گفت که آموزش‌وپرورش کارکردهای سیاسی بدین‌شرح دارد: ۱) جامعه‌پذیری سیاسی، که می‌تواند منجر به رفتارهای سیاسی خاصی از جمله مشارکت سیاسی و یا کمک به مشارکت سیاسی شود؛ ۲) شکل‌دهی فرهنگ سیاسی مشارکتی؛ ۳) ایجاد زمینه‌های فرهنگی مناسب با توسعهٔ سیاسی؛ ۴) زمینه‌های فرهنگی مناسب با رقابت سیاسی؛ ۵) کمک به تربیت افراد با شخصیت توسعه‌گرا.

به‌عبارتی، آموزش‌وپرورش به واسطهٔ جامعه‌پذیری سیاسی و در ضمن متون درسی و برنامه‌های آموزشی و تربیتی خود با آموزش مفاهیم سیاسی آگاهی سیاسی دانش‌آموزان را شکل می‌دهد. این آگاهی منجر به شکل‌گیری نگرش مطلوب سیاسی در دانش‌آموزان می‌شود که خود می‌تواند منجر به رفتارهای سیاسی خاص از جمله افزایش مشارکت سیاسی و کمک به مشروعیت سیاسی شود. همچنین، آموزش‌وپرورش یک ساختار تأثیرگذار در روند شکل‌دهی فرهنگ سیاسی مشارکتی است. آموزش‌وپرورش در تربیت افراد با شخصیت توسعه‌گرا نقش تعیین‌کننده‌ای دارد، به‌طوری که در ضمن متون درسی و برنامه‌های آموزشی و پرورشی خود زمینهٔ فرهنگی مناسب با امر توسعه‌یافتگی سیاسی را فراهم می‌آورد. همچنین، می‌تواند زمینه‌های فرهنگی مناسب با رقابت سیاسی را فراهم آورد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

پیشینهٔ تحقیق: در ادبیات پژوهشی مربوط به تعلیم و تربیت، معدود پژوهش‌هایی را می‌توان گزارش کرد که در آن به توسعهٔ سیاسی توجه کرده باشند. با وجود این، برای

جلوگیری از تکرار مطالب گذشته به مرور ادبیات تولیدشده در این زمینه می‌پردازیم و در تلاش خواهیم بود ضمن بهره‌برداری از همهٔ آن‌ها از تکرار سخن دیگران دوری کنیم.

نظری (۱۳۹۵) گفتارهایی تحت عنوان نگاه تربیتی به توسعه در پنج فصل دربارهٔ آموزش‌وپرورش و توسعهٔ انسانی در کشور تدوین و تألیف کرده است. مباحث این کتاب مجموعه‌ای از مطالب است که در قالب تحلیل‌های روزنامه‌ای، سخنرانی و نشست‌های علمی در روزنامه‌های مختلف و رسانه‌های الکترونیک طی پانزده سال عرضه شده است.

نصیری (۱۳۹۵) کتاب نقش نظام آموزشی بر توسعهٔ ایران معاصر را با پنج فصل تدوین کرده که در واقع پایان‌نامهٔ دانشگاهی است که به صورت کتاب منتشر کرده است. هدف اصلی این کتاب بررسی و مطالعهٔ تحولات نظام جدید آموزش‌وپرورش و تأثیر آن بر روند توسعهٔ اقتصادی - اجتماعی در دوران قاجار و پهلوی است. پرسش اصلی کتاب این است که دگرگونی نظام آموزشی در دوران قاجار چه تأثیری بر توسعهٔ اقتصادی - اجتماعی در کشور داشته است و آیا اصولاً تحولات این مقطع را می‌توان در نتیجهٔ تغییر و دگرگونی در نظام آموزشی و همه‌گیر شدن آموزش دانست؟

دموکراسی و تعلیم و تربیت؛ مقدمه‌ای بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت عنوان کتابی است که دیویی (۱۳۴۱) تألیف کرده است. این کتاب بیست و شش فصل دارد و از دو محور عمده تشکیل شده است: محور اول شامل فصول یک تا هفت که از مبانی نظری تعلیم و تربیت دموکراتیک سخن می‌گوید و محور دوم شامل فصول هشت تا بیست و شش که بازسازی مفاهیم اصلی تعلیم و تربیت نظیر اهداف، و روش موضوع براساس مبانی نظری گفته‌شده را دربر می‌گیرد. تصور و فهم دموکراتیک از تعلیم و تربیت فصل هفتم کتاب است. دیویی نشان می‌دهد که چگونه آیندهٔ دموکراسی، به‌عنوان حالتی از تجربهٔ برقراری ارتباط متقارن و روشی برای زندگی، معیاری برای سازمان‌دهی مجدد رویه‌های کنونی تربیتی فراهم می‌آورد. از نگاه دیویی دموکراسی تنها در صورتی می‌تواند وجود داشته باشد که رویه‌های تربیتی دوباره به گونه‌ای ساخته شود که تمام افراد ظرفیت‌های بالقوهٔ انسانی خویش را دریابند. بدین ترتیب، دیویی در فصل هفتم رابطهٔ بوم‌شناختی و هم‌زیستی بین تعلیم و تربیت و دموکراسی برقرار می‌سازد.

علمی (۱۳۸۴) در پژوهشی اسنادی با عنوان «نقش آموزش‌وپرورش در توسعه و نهادمندی سیاسی» سعی کرده است این مطلب را توضیح دهد که آموزش‌وپرورش یکی از نیازهای اساسی است و بدون آن رشد و شکوفایی شخصیت و قدرت خلاقیت و سازندگی افراد امکان‌پذیر نیست؛ به شرطی که نظام سیاسی از ظرفیت و توانایی خاصی برخوردار باشد که بتواند نیروهای مولود نظام آموزشی را به شایستگی به سوی خودآگاهی، احساس مسئولیت و ژرف‌اندیشی سوق دهد و این میسّر نیست مگر به واسطهٔ نهادمندی و توسعهٔ سیاسی نظام سیاسی. بین فرایند رشد و توسعهٔ نظام آموزشی جامعه و رشد توسعه مناسبتی برقرار است. اگر نظام سیاسی از چنین رشد و توسعه‌ای باز ماند، دچار پس‌افتادگی سیاسی می‌شود و ممکن است چنین وضعیتی به نااستواری و خشونت اجتماعی منجر شود.

عبدالهی (۱۳۷۲) در مقالهٔ «جایگاه و نقش آموزش‌وپرورش در فرایند توسعهٔ ملی ایران» ابتدا دیدگاه‌های رایج در زمینهٔ آموزش‌وپرورش و توسعهٔ اجتماعی ـ انسانی را مورد بررسی و نقد قرار می‌دهد، پس از آن چارچوب نظری جامع‌تری ارائه می‌کند و در قالب آن ضمن تعریف مفهوم توسعهٔ ملی و ذکر عمده‌ترین شاخص‌های آن به برخی از موانع توسعهٔ ملی مثل موانع تاریخی، چندگانگی ساختاری، انواع نابرابری‌ها، و خاص‌گرایی فرهنگی اشاره می‌کند، آنگاه نقشی را که آموزش‌وپرورش به‌طورمستقیم یا غیرمستقیم یعنی از طریق رفع موانع توسعه و ترویج عقاید و ارزش‌ها و نهادهای عام و مشترک در سطح ملی و بین‌المللی ایفا می‌کند مورد تحلیل جامعه‌شناختی قرار می‌دهد. در پایان، به عواملی که نقش آموزش‌وپرورش را در توسعهٔ ملی مشروط و مقید می‌کند می‌پردازد.

هدف اصلی طالب‌زاده (۱۳۷۸) در «فرهنگ توسعه و آموزش‌وپرورش، بررسی موردی آموزش‌وپرورش دورهٔ ابتدایی در ایران» بررسی کلی ارتباط بین آموزش‌وپرورش و توسعه، وضعیت آموزش‌وپرورش دورهٔ ابتدایی از لحاظ میزان توسعه‌نگر بودن سیاست‌های آن، تناسب فضای سیاست‌گذاری با توسعه و تأثیر آن بر توسعهٔ سیاسی کشور و نیز تعامل آن با نظام سیاسی بوده است.

وفایی سعدی (۱۳۸۵) در رسالهٔ دکتری خود در علوم و تحقیقات با عنوان «آموزش و توسعهٔ سیاسی: بررسی عملکرد دولت طی سال‌های ۶۸ تا ۷۶ و تأثیر آن در پیدایش دوم

خرداد ۷۶» به نسبت بین آموزش و توسعهٔ سیاسی در طول دورهٔ هشت‌سالهٔ موسوم به سازندگی پرداخته است. پس از بررسی آمار و تحلیل تحولات بخش آموزش مشخص شده است که در این مقطع زمانی هشت‌ساله بخش آموزش به‌ویژه آموزش عالی رشدی جهشی و بی‌سابقه داشته است. در این پژوهش نشان داده شده که رشد آموزش موجب گسترش انسان‌های مدرن، شکل‌گیری طبقهٔ متوسط فکری، تحول در فرهنگ سنتی، گسترش فرهنگ مدرن و همچنین تحول در فرهنگ سیاسی از فرهنگ تبعی و محدود به فرهنگ سیاسی مشارکتی می‌شود. مجموع این عوامل نیز در مشارکت سیاسی و رقابت‌های گروهی که منجر به پیدایش دوم خرداد ۷۶ و اصلاحات سیاسی پس از آن شده نقش و تأثیر بسزایی داشته است.

یک پژوهش از سوی صرفی و همکاران با بررسی ابعاد و مصادیق مختلف ایفای نقش سلبریتی‌ها و خرده سلبریتی‌ها به مفهوم «دموکراتیزه شدن شهرت» می‌پردازد و نشان می‌دهد در جامعه‌ای که «اقتصاد سلبریتی» مبانی اقتصاد و سیاست جامعه را بازتعریف می‌کند، در نبود آموزش مناسب، عملکرد سیاسی و اجتماعی شهروندان به شکل افراطی تحت تأثیر کنش‌های آن‌لاین سلبریتی‌ها یا حتی «فرهنگ حذف»[1] قرار می‌گیرد (صرفی و همکاران، ۲۰۲۱).

ارزیابی تحقیقات پیشین: آموزش‌وپرورش یکی از مهم‌ترین نهادهایی محسوب می‌شود که توجه به آن تأثیر شگرفی بر رشد، پیشرفت و توسعهٔ جامعه بر جای می‌گذارد. به بیان دیگر، آموزش‌وپرورش به‌عنوان پایه و اساس تمامی تحولات اجتماعی و نقطهٔ آغازین توسعهٔ فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، و سیاسی جوامع از اهمیت و ارزش فوق‌العاده‌ای برخوردار است و بدون توجه کافی به آن توسعه در همهٔ ابعاد آن ناممکن است. نقش بنیادین نظام آموزش‌وپرورش در فرایند توسعه در همهٔ ابعاد آن و تأمین نیروی انسانی ایجاب می‌کند تا آموزش‌وپرورش بیشتر مورد توجه قرار گیرد و تغییرات اساسی در برنامه‌های آن در راستای تحول و اثربخشی آن صورت گیرد. با این توصیفات و با مرور ادبیات مربوط به این موضوع، به نظر می‌رسد که به نقش و جایگاه آموزش‌وپرورش در روند توسعه به‌طور کلی و توسعهٔ سیاسی به‌طور خاص به صورت مطلوب پرداخته نشده است، می‌طلبد که پژوهش‌هایی در این راستا صورت گیرد و وضعیت آموزش‌وپرورش از نظر

1. Cancel Culture

میزان توسعه‌نگر بودن و تأثیرگذاری و تعیین‌کنندگی در تولید فرهنگ توسعه بررسی شود، به تبع آن گفتمان توسعه مبتنی بر آموزش‌وپرورش در ادبیات رسمی توسعه پررنگ شود تا از این طریق به تدوین منظومهٔ جامع و روزآمد منابع و مفاهیم درسی و تربیتی که با ریشه‌های فرهنگی و آرمان‌های ملی ـ دینی و نیز با توسعهٔ سیاسی سازگار باشد کمک شود. در اولویت نبودن آموزش‌وپرورش و کارکردهای آن و نگاه مصرفی به آموزش‌وپرورش در نظر سیاست‌گذاران موجب شده به این مسئله کمتر پرداخته شود. امروزه با توجه به پررنگ‌تر شدن گفتمان توسعه مبتنی بر آموزش‌وپرورش نظر اندیشمندان در حوزه‌های مختلف به آن معطوف شده، ولی با وجود این بررسی علمی مسئله در قالب محدودی صورت گرفته و بیشتر در قالب تحلیل‌های روزنامه‌ای و سخنرانی و نشست‌های علمی مورد توجه بوده است. در کنار این فعالیت‌ها هنوز جای تحلیل‌ها و تحقیقات عمیق خالی است. در این پژوهش سعی شده است که به صورت عمیق و کامل‌تر به این موضوع پرداخته شود.

۴. روش پژوهش

اهداف پژوهش، سؤالات و فرضیات آن ایجاب می‌کند که از روش تحلیل محتوای کمّی استفاده شود. در این پژوهش جامعهٔ آماری و جمعیت نمونه یکی بوده که عبارت‌اند از: کتاب‌های حوزهٔ تربیت و یادگیری علوم انسانی متوسطهٔ اول شامل سه جلد کتاب پیام‌های آسمانی هفتم، هشتم و نهم، سه جلد کتاب‌های فارسی هفتم، هشتم و نهم، سه جلد کتاب مطالعات هفتم، هشتم و نهم، دو جلد کتاب تفکر هفتم و هشتم، و اهداف و برنامه‌های ویژهٔ متوسطهٔ اول.

دلایل انتخاب دورهٔ متوسطهٔ اول و کتاب‌های فوق: انتخاب دورهٔ متوسطهٔ اول به این دلیل بود که پس از تأکید بر آموزش پایه در مرحلهٔ ابتدایی، متوسطهٔ اول شروع مرحلهٔ آموزش‌های عمومی است و هنوز برنامهٔ درسی تخصصی و دانشگاه‌محور دورهٔ متوسطهٔ دوم شروع نشده است (حکیم‌زاده و همکاران، ۱۳۸۶، ۳۳). هدف غایی دورهٔ متوسطهٔ اول راهنمایی تحصیلی کمک دادن به فرد است تا رشد شخصیتی و روانی و بلوغ اجتماعی او تسهیل گردد. در مجموع، متوسطهٔ اول بنا به ویژگی‌های منحصربه‌فردی که دارد اهمیت و نقش خاصی در کمک به تربیت افراد با شخصیت توسعه‌گرا دارد.

سؤالات پژوهش عبارت‌اند از: ۱) وضعیت فعلی نظام آموزش‌وپرورش ایران (مقطع متوسطهٔ اول) از نظر توجه به مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی چگونه است؟ ۲)آموزش‌وپرورش فعلی (مقطع متوسطهٔ اول) چه نقشی در توسعهٔ سیاسی ایران دارد؟

تکنیک و ابزار گردآوری داده‌ها: با عملیاتی کردن مفاهیم نظری که مأخوذ از داده‌ها و یا برگرفته از نظریات و چارچوب نظری تحقیق است و با توجه به اهداف، پرسش و فرضیه‌های تحقیق و واحد تحلیل منتخب، داده‌ها از کل جامعهٔ آماری جمع‌آوری می‌شود. بنابراین، در این تحقیق با تعیین مقولات و با محور قرار دادن این سؤال که چه پیام‌های سیاسی از طرف کتاب فرستاده شده است به گردآوری داده‌ها به صورت دستی پرداخته شده است. داده‌های به‌دست‌آمده از تحلیل محتوا با استفاده از آمار توصیفی (فراوانی، درصد و در صورت نیاز جدول و نمودار) مورد تحلیل قرار گرفته‌اند.

واحد تحلیل: که شمارش براساس آن انجام می‌شود شامل واحد ثبت و زمینه است. واحد ثبت در این پژوهش کلمه و واحد زمینه هر درس است.

مقوله‌بندی: از دو روش موازی استفاده شده است. از یک طرف مؤلفه‌های مربوط به توسعهٔ سیاسی از نظریات، چارچوب‌های نظری تحقیق و پژوهش‌های پیشین گردآوری شده و به‌صورت یک استاندارد برای مقایسهٔ مطلوب مطالب کتاب با آن تنظیم شده؛ از طرف دیگر کتاب‌های مورد نظر مطالعه شد و تمام مقولات سیاسی از آن استخراج و به مقولات فرعی تقسیم شد، سپس مقولات در اختیار تعدادی از صاحب‌نظران قرار داده شد و از آن‌ها نظرخواهی شد و با توجه به نظر صاحب‌نظران این مقولات اصلاح شد. علاوه بر این، به منظور مقایسهٔ کتاب‌های پایهٔ هفتم، هشتم و نهم به لحاظ میزان توجه به مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی و نیز مقایسه یا بررسی تفاوت در نحوهٔ توزیع مؤلفه‌ها در کل نمونه از آزمون خی دو نیز استفاده شد.

اعتبار (روایی): مؤلفه‌ها و شاخص‌های مورد نظر از طریق متعددی حصول شده‌اند. احصا و انتخاب ابعاد و مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی با توجه به پنج معیار زیر صورت گرفت:

۱) توجه به مفروضه‌ها و اصول بنیادی نظریه‌های مختلف مرتبط با توسعهٔ سیاسی؛

۲) شناسایی اصول مشترک و پذیرفته‌شده از سوی مکاتب نظری؛

۳) تعمق در آرا و آثار صاحب‌نظران ایرانی و خارجی حوزهٔ سیاسی در خصوص مؤلفه‌های ضروری که باید برای رسیدن به توسعهٔ سیاسی در دستور کار نظام آموزشی قرار گیرند؛

۴) بهره گرفتن از تحقیقات پیشین در حوزه توسعهٔ سیاسی؛

۵) نظرخواهی از اساتید رشته‌های جامعه‌شناسی، علوم سیاسی و علوم تربیتی. کلیهٔ مقالات گردآوری‌شده توسط چندین تن از اساتید و نیز دانشجویان دکتری رشتهٔ جامعه‌شناسی و علوم تربیتی مورد بررسی قرار گرفته و شاخص‌هایی که بیشترین توافق بر روی آن‌ها وجود داشته است استخراج گردیدند که در اصطلاح روش‌شناسی به این امر اعتبار صوری اطلاق می‌شود.

پایایی (قابلیت اعتماد تحقیق): ابزار تحقیق زمانی از پایایی کامل برخوردار است که از ضریب ثبات پایایی بهره‌مند باشد؛ یعنی در صورت تکرار نتایج مشابه به دست آید. پس معیارها باید به صورتی هم‌ساز به کار آیند. در تحلیل محتوا اندازه‌گیری متغیرها در مرحلهٔ کدگذاری انجام می‌شود و ازاین‌رو برای اندازه‌گیری مجدد کدگذاری تکرار می‌شود. به این منظور بین ده تا بیست درصد از کل حجم نمونه به قید قرعه با استفاده از نرم‌افزار spss انتخاب شد و بر اساس روش‌های مشخص ضریب قابلیت اعتماد محاسبه شده است. در هر دو مرحله کدگذاری مقوله‌ها را محقق انجام داده است. محقق در مرحلهٔ نخست کدگذاری متون را قبل از ورود داده به رایانه با توجه به واحدهای منتخب و بر مبنای چارچوب در نظر گرفته‌شده بر روی برگه‌های کدگذاری نوشته و مورد بازبینی مجدد قرار داده است. انتظار نمی‌رفت تا اختلاف بین دو مرحله از کدگذاری مشاهده شود، بااین‌حال پس از ورود داده‌ها به رایانه، مقوله‌هایی که به صورت تصادفی توسط رایانه انتخاب شده بود مجدداً کدگذاری شد و همان‌گونه که انتظار می‌رفت اختلاف بین فراوانی‌های توافقی مورد انتظار و فراوانی توافقی مشاهده‌شده که تصادفاً انتخاب شده بود مشاهده نشد. چنانچه قابلیت اعتماد متغیری پس از کدگذاری و محاسبهٔ پایایی آن بسیار پایین باشد، می‌توان آن را حذف کرد و در تحلیل یافته‌ها از آن استفاده نکرد. بنابراین، چون مقدار ضریب اعتماد این تحقیق صفر بود، دیگر در تجزیه و تحلیل یافته‌ها از آن استفاده نشد.

۵. یافته‌ها

در این بخش یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای کتاب‌های درسی حوزهٔ تربیت و یادگیری علوم انسانی و اهداف و برنامه‌های ویژهٔ متوسطهٔ اول با توجه به سؤالات پژوهش ارائه می‌شوند. شایان ذکر است که داده‌های تحلیل‌شده در گام نخست در چارچوب جداول تحلیل محتوا مورد بررسی قرار می‌گیرند.

جدول ۱. توزیع مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی

ابعاد / کتب	فرهنگ سیاسی مشارکتی	زمینه‌های فرهنگی توسعهٔ سیاسی	شاخص‌های شخصیت توسعه‌یافته	رقابت سیاسی	مشارکت سیاسی	جمع کل
پیام‌های آسمانی	۸۴۴	۱۸۰	۲۳۵	۲۹	۱۰	۱۲۹۸
فارسی	۷۱۲	۳۲۴	۹	۸	۲	۱۰۵۵
مطالعات اجتماعی	۴۰۷۹	۶۶۲	۳	۴۷	۲۲	۴۸۱۳
تفکر	۲۲۶	۲۶۸	۳	۲۶	۰	۵۲۳
اهداف و برنامه‌ها	۴۵	۳۳	۱۰	۰	۰	۸۸
مجموع فراوانی	۵۹۰۶	۱۴۷۶	۲۶۰	۱۱۰	۳۴	۷۷۸۶
درصد	۷۵.۸۵	۱۸.۹۵	۳.۳۳	۱.۴۱	۰/۴۳	۱۰۰
میانگین	۱۱۸۱.۲	۲۹۵.۲	۵۲	۲۲	۶.۸	۳۱۱.۴۴

بر اساس نتایج حاصل از تحلیل جامعهٔ آماری و بر اساس جدول شمارهٔ (۱) مجموع میزان فراوانی توجه به ابعاد و مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی ۷۷۸۶ مورد بوده است. در بین ابعاد و مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی به فرهنگ سیاسی مشارکتی بیشترین توجه شده است، با مجموع فراوانی ۵۹۰۶ مورد و ۷۵/۸۵ درصد، در مرتبهٔ دوم زمینه‌های فرهنگی توسعهٔ سیاسی با مجموع فراوانی ۱۴۷۶ مورد و ۱۸/۹۵ درصد، در مرتبهٔ سوم شخصیت توسعه‌یافته با مجموع فراوانی ۲۶۰ مورد و ۳/۳۳ درصد، در مرتبهٔ چهارم رقابت سیاسی با مجموع فراوانی ۱۱۰ مورد و ۱/۴۱ درصد، در مرتبهٔ پنجم مشارکت سیاسی با مجموع فراوانی ۳۴ مورد و ۴۲/. درصد قرار دارد.

همچنین، با توجه به این جدول در بین موارد تحلیل‌شده، کتاب‌های حوزهٔ تربیت و یادگیری علوم انسانی و اهداف و برنامه‌های ویژهٔ متوسطهٔ اول، کتاب‌های مطالعات

اجتماعی سه پایهٔ هفتم، هشتم و نهم در مجموع با ۴۸۱۳ مورد بیشترین توجه به ابعاد و مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی را داشته است. در این بین تمرکز این سه کتاب بر فرهنگ سیاسی مشارکتی با فراوانی ۴۰۷۹ مورد بوده است. کمترین توجه این کتاب هم به شخصیت توسعه‌یافته با فراوانی ۳ مورد بوده است.

کتاب‌های پیام‌های آسمانی سه پایه با ۱۲۹۸ مورد در مرتبهٔ دوم توجه به ابعاد و مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی قرار دارد که در این بین نیز باز تمرکز بیشتر این کتاب بر فرهنگ سیاسی مشارکتی با فراوانی ۸۴۴ مورد بوده است. کمترین توجه این کتاب نیز بر مشارکت سیاسی با فراوانی ۱۰ مورد بوده است.

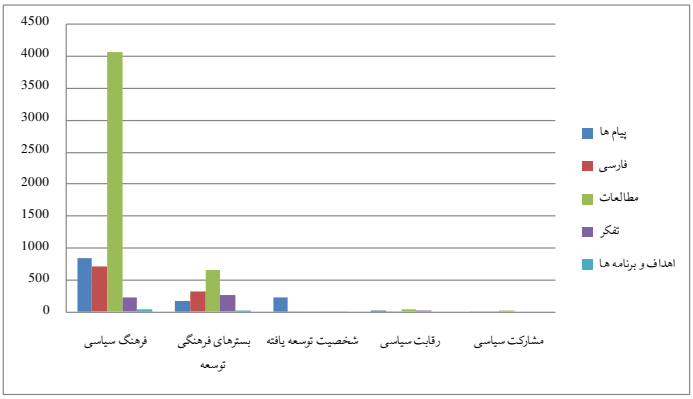
در مرتبهٔ سوم کتاب‌های فارسی سه پایه با ۱۰۵۵ مورد، در مرتبهٔ چهارم کتاب‌های تفکر و سبک زندگی با مجموع فراوانی ۵۲۳ مورد و در مرتبهٔ پنجم و آخر برنامه‌ها و اهداف ویژهٔ متوسطهٔ اول با ۸۸ مورد قرار دارد.

جدول ۲. نتایج آزمون X^2 برای بررسی تفاوت در توزیع مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی در کل محتوا

	فراوانی مشاهده‌شده	فراوانی مورد انتظار	مقدار باقی‌مانده	مجذور کای	درجهٔ آزادی	سطح معناداری
فرهنگ سیاسی	۵۹۰۶	۱۵۵۵.۴	۴۳۵۰.۶	۱۶۰۸۴/۲۴۵	۴	۰/۰۰۰۱
شخصیت توسعه‌یافته	۲۶۰	۱۵۵۵.۴	-۱۲۹۵.۴			
رقابت سیاسی	۱۱۰	۱۵۵۵.۴	-۱۴۴۵.۴			
مشارکت سیاسی	۳۴	۱۵۵۵.۴	-۱۵۲۱.۴			
بستر فرهنگی توسعه	۱۴۶۷	۱۵۵۵.۴	-۸۸.۴			

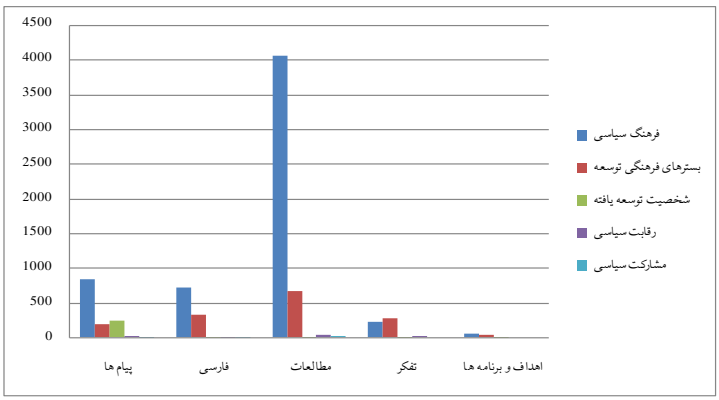
با این فرض که توزیع مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی در کل محتوا یکسان است، فراوانی مورد انتظار از تقسیم کل مؤلفه‌های مشاهده‌شده در محتوا بر تعداد مؤلفه‌ها به دست آمد. مراجعه به جدول شمارهٔ (۲) نشان می‌دهد که بین مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی در سطح ۰۰۰۱/۰ تفاوت معنادار وجود دارد. $P< ۰.۰۰۰۱$، $X^2 =۱۶۰۸۴/۲۴۵$

بدین‌معنا که به مؤلفهٔ فرهنگ سیاسی مشارکتی بیش از حد انتظار توجه شده است و توجه به سایر مؤلفه‌ها بسیار ناچیز و غیر قابل‌قبول است. نتیجهٔ دیگر این‌که در بین پنج مؤلفهٔ توسعهٔ سیاسی مؤلفه‌ای که در حد انتظار و نزدیک به آن توجه شده باشد مشاهده نشد.



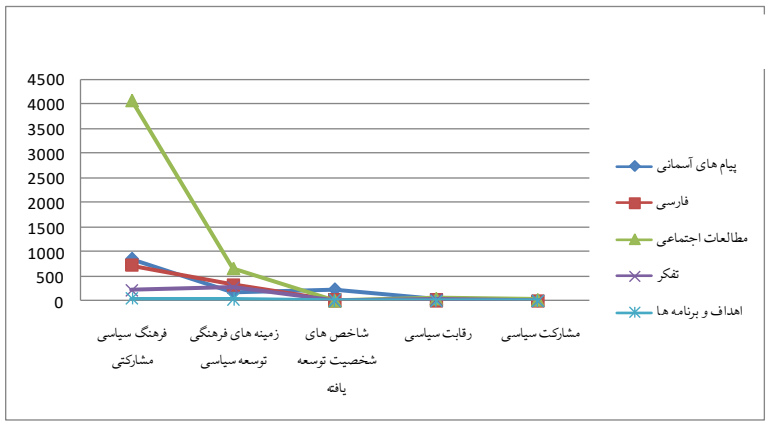
نمودار ۱. مقایسهٔ میزان توجه به مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی در کتاب‌های درسی و اهداف و برنامه‌های ویژه‌متوسطهٔ اول

این نمودار نیز به خوبی مانند جدول شمارهٔ (۱) گویای آن است که در بین مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی بیشترین توجه سهم فرهنگ سیاسی بوده است و در مرتبهٔ دوم بسترهای فرهنگی توسعهٔ سیاسی با فاصلهٔ بیشتری از فرهنگ سیاسی مشارکتی قرار دارد. نکته قابل‌توجه دیگر در این نمودار آن است که با آنکه در نگاه اول به‌نظر می‌رسد توجه به فرهنگ سیاسی مشارکتی بالاست، در عمل نحوهٔ توزیع این مؤلفه در موارد تحلیل‌شده نه‌تنها بسیار نامتوازن و نامناسب است، بلکه توجه بعضی از کتب و موارد تحلیلی به مؤلفه‌ها حتی فرهنگ سیاسی مشارکتی ناچیز بوده و ضعیف عمل شده است.



نمودار ۲. مقایسهٔ میزان توجه کتاب‌های درسی، برنامه‌ها و اهداف ویژه‌متوسطهٔ اول به مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی

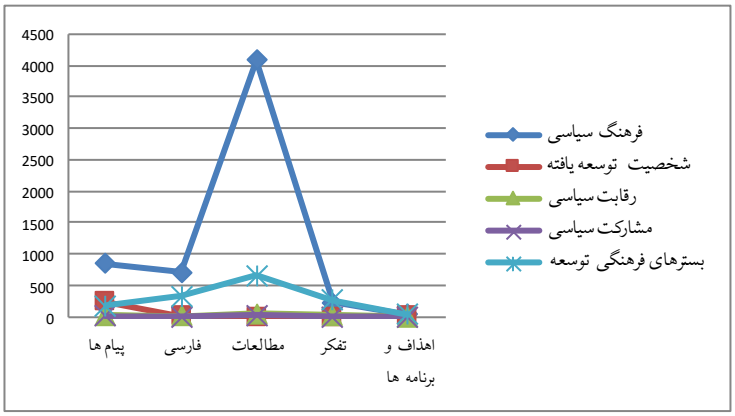
این نمودار نیز حکایت از آن دارد که در بین کتاب‌های درسی تحلیل‌شده، اهداف و برنامه‌ها کتاب مطالعات اجتماعی در یک مؤلفه بسیار بالا عمل کرده است و در مراتب بعد و فاصله‌ای بیشتر کتاب‌های پیام‌های آسمانی و فارسی قرار دارند. به‌نظر می‌رسد کتاب‌های مطالعات اجتماعی بیشتر از سایر کتب و بیشتر از حد انتظار در مؤلفهٔ فرهنگ سیاسی مشارکتی نقش ایفا کرده است. همچنین، به‌نظر می‌رسد مجموعه فراوانی توجه به مؤلفهٔ فرهنگ سیاسی مشارکتی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی بالاست، ولی در عمل و با توجه به رسالتی که برای این عنوان درسی تعریف شده است، نحوهٔ توزیع مؤلفه‌ها در آن بسیار نامتوازن و نامناسب بوده است؛ به این معنی که توجه به فرهنگ سیاسی مشارکتی در این کتاب نه‌تنها غفلت از سایر مؤلفه‌ها را در این کتاب، بلکه در سایر کتب نیز در پی داشته است. نتیجه اینکه در این نمودار و نمودارهای پیشین آن چیزی که بسیار گویاست برقرار نبودن موازنه‌ای در توزیع توجه لازم به مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی در موارد تحلیل‌شده است.



نمودار ۳. نیمرخ توزیع مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی در کل محتوای تحلیل‌شده

این نمودار مقایسهٔ میزان توجه به مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی در کتاب‌های حوزهٔ تربیت و یادگیری علوم انسانی، اهداف و برنامه‌های ویژهٔ متوسطهٔ اول را به تصویر کشیده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود میزان توجه به مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی بسیار متفاوت و

نامتناسب است و تقریباً در تمام شاخصه‌ها نامتناسب و یا نامتوازن عمل شده است. نمودار پیش از هر چیز گویای آن است که فرهنگ سیاسی تنها مؤلفه‌ای است که نسبت به مؤلفه‌های دیگر به آن توجه بالایی فقط در یک عنوان کتاب شده است و این توجه بیش از حد انتظار در یک عنوان کتاب توجه بسیار کم و نامناسب به سایر مؤلفه‌ها را در پی داشته است. این توجه بالا و این میزان فراوانی در فرهنگ سیاسی مدیون کتاب مطالعات اجتماعی سه پایه است.



نمودار ۴. نیمرخ مقایسهٔ میزان توجه کتاب‌های درسی، اهداف و برنامه‌های درسی متوسطهٔ اول به مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی

نمودار شمارهٔ (۴) مقایسهٔ میزان توجه کتاب‌های درسی حوزهٔ علوم انسانی، اهداف و برنامه‌های درسی متوسطهٔ اول به مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی را به تصویر کشیده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود به‌نظر می‌رسد رویکردهای متفاوت و مختلفی در توجه به مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی در این کتاب‌ها به چشم می‌خورد. میزان توجه کتاب‌های مطالعات اجتماعی سه پایه به مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی بیشتر خود را نشان می‌دهد و بنابراین به‌جز مطالعات اجتماعی که سهم فراوان و بالایی آن هم در مؤلفهٔ فرهنگ سیاسی به خود اختصاص داده است، سایر کتب نسبت به فراوانی مورد انتظار، کمتر از حد انتظار ظاهر شده‌اند. البته، توجه بالاتر کتاب مطالعات اجتماعی با توجه به رسالت آن تا حدی طبیعی به نظر می‌رسد، ولی نکتهٔ قابل‌توجه و تأمل این است که چرا سایر مؤلفه‌ها در این کتاب سهم کمتری دارند؟

۶. بحث و نتیجه‌گیری

رابطهٔ بین تعلیم و تربیت و توسعه به‌طور عام و توسعهٔ سیاسی به‌طور خاص در طول سال‌های اخیر به‌تدریج به یکی از محوری‌ترین مباحث حوزهٔ تربیت سیاسی و اجتماعی تبدیل شده و با اقبال بسیاری از پژوهشگران حوزهٔ توسعه و تعلیم و تربیت به لحاظ نظری و تجربی مواجه شده است. بسیاری از صاحب‌نظران متنفذ در این حوزه نگاهی تربیتی به توسعه پیدا کرده‌اند. در این رابطه اهداف و برنامه‌های آموزش‌وپرورش و محتوای کتاب‌های درسی به‌عنوان کلیدی‌ترین عناصر تعلیم و تربیت می‌تواند نقش اصلی خود را ایفا کند، به ویژه اینکه در نظام آموزش‌وپرورش کشور ما به‌دلیل متمرکز بودن و کتاب‌محوری کتاب‌های درسی از جایگاه خاصی برخوردار است. با این توصیف، هنوز بسیار کم‌اند پژوهشگرانی که تعلیم و تربیتِ توسعه‌خواه را اساس پژوهش‌های خود قرار داده باشند. بنابراین، با توجه به این ظرفیت و کمبودهای جدی در این حوزه این پژوهش پایه‌ریزی شد.

در مقاله وهش حاضر پس از شناسایی مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی که باید در تعلیم و تربیت به آنها توجه شود (فرهنگ سیاسی مشارکتی، شخصیت توسعه‌یافته، رقابت سیاسی، مشارکت سیاسی و بسترهای فرهنگی توسعهٔ سیاسی)، میزان توجه کتاب‌های حوزهٔ تربیت و یادگیری علوم انسانی و اهداف و برنامه‌های ویژهٔ متوسطهٔ اول به این مؤلفه‌ها را در قالب سؤالاتی مورد بررسی قرار دادیم.

عمده‌ترین علت پرداختن به این پژوهش شناسایی میزان برخورداری اهداف و برنامه‌های درسی از مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی به منظور سامان‌دهی مؤثر برنامه‌های درسی و شیوه‌های تربیتی برای رسیدن هر چه راحت‌تر و بهتر توسعهٔ سیاسی و تربیتِ توسعه‌خواه در آینده است. در ادامه با محور قرار دادن سؤال‌های پژوهش یافته‌های به‌دست‌آمده را مورد بحث و تحلیل قرار می‌دهیم.

سؤال اول: وضعیت فعلی نظام آموزش‌وپرورش ایران (مقطع متوسطهٔ اول) از نظر توجه به مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی چگونه است؟ نتایج کلی حاکی از آن بود که با توجه به فراوانی تقریباً بالای توجه به مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی، این مؤلفه‌ها به یک میزان و به‌طور متوازن در محتواهای مورد بررسی توزیع نشده‌اند. توجه بیش از حد انتظار به فرهنگ سیاسی

مشارکتی، عدم توجه و یا توجه ضعیف به سایر مؤلفه‌ها را در پی داشته است. با وجود این، نمی‌توان به توجه انحصاری به یک مؤلفه آن هم در یک کتاب خاص دل خوش کرد. ایدئال این است که توزیع مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی در محتوای مورد نظر به گونه‌ای متوازن باشد.

در یک جمع‌بندی، براساس تحلیل داده‌ها و فراوانی حاصل از این پژوهش، می‌توان این نتیجه را گرفت که کتاب‌های حوزهٔ تربیت و یادگیری علوم انسانی و اهداف و برنامه‌های ویژهٔ متوسطهٔ اول از نظر ایجاد و پرورش مفاهیم و مؤلفه‌های مورد بررسی، برای آموزش توسعهٔ سیاسی به دانش‌آموزان عملکردی بسیار ضعیف دارند و زمینه‌های لازم برای توسعهٔ سیاسی دانش‌آموزان را نمی‌توانند فراهم کنند. همچنین، بررسی‌ها نشان داد که در این توجه حداقلی نیز روندی منطقی در توزیع مؤلفه‌ها دنبال نمی‌شود؛ بدین معنا که مؤلفان این کتاب‌ها و سیاست‌گذاران توجه هدفمند یا ویژه‌ای به توسعهٔ سیاسی چه از لحاظ مفهوم‌پردازی و چه از نظر شناخت مؤلفه‌های مورد نظر در این مطالعه نداشته‌اند.

سؤال دوم: آموزش‌وپرورش فعلی (مقطع متوسطهٔ اول) چه نقشی در توسعهٔ سیاسی ایران دارد؟ با توجه به پاسخی که به سؤال اول پژوهش داده شد، این سؤال پژوهش نیز امکان پاسخ‌دهی پیدا می‌کند. گفته شد که توسعه نیاز به تربیت افراد با شخصیت توسعه‌گرا (افرادی با بینش و نگرش دموکراتیک و مردم‌سالارانه) دارد. با توجه به نقشی که نهادهای آموزشی و آموزش‌وپرورش در این زمینه باید داشته باشند، تحقق این موضوع هنگامی امکان‌پذیر است که نهادهای آموزشی به‌طور عام و آموزش‌وپرورش به‌طور خاص بتوانند نقش خود را به‌خوبی ایفا کند. نظام آموزشی غیرمتمرکز می‌تواند تأمین‌کنندهٔ مهارت‌ها و فرصت‌هایی باشد که مقدمات توسعهٔ سیاسی است. در این میان، مهم‌ترین نهادی که وظیفه و نقش عمده‌ای در فراهم کردن زمینه‌های مناسب برای توسعهٔ سیاسی دارد آموزش‌وپرورش است.

از طریق این نهاد و ابزارهایی که در اختیار دارد مفاهیم اساسی توسعهٔ سیاسی را می‌توان در ذهن و رفتار دانش‌آموزان به‌عنوان نسل آینده نهادینه کرد. بدین منظور برای تحقق توسعهٔ سیاسی می‌بایست مفاهیم اساسی توسعهٔ سیاسی (ابعاد توسعهٔ سیاسی) به‌صورت مناسب، کافی و متوازن در محتواهای آموزشی و پرورشی و برنامه‌ها و اهداف توزیع شده

باشد. شواهد این پژوهش حاکی از این است که چنین نیست و نظـام آمـوزش‌وپرورش در ایران (تعلیم و تربیت متوسطهٔ اول) در راستای تحقق کارکردهای سیاسی خـود ضـعف‌های بسیار جدی دارد. لذا، این آموزش‌وپرورش نمی‌تواند نقش ارزندهٔ خود را به‌خوبی ایفا کند.

در ادامه باید گفت که رسیدن به توسـعه نیـاز بـه پـیش‌زمینـه‌ها و مقـدماتی دارد. اگـر پیش‌زمینه‌های توسعه را فراهم بودن شرایط فرهنگی، اقتصادی، و سیاسـی بـدانیم، توسـعهٔ فرهنگی و زمینهٔ مناسب فرهنگی شرط اولیه و مهـم در حرکـت بـه سـمت توسـعهٔ سیاسـی خواهد بود. به‌عبارتی، نمی‌تـوان بـه توسـعهٔ مطلـوب و پایـدار بـدون زمینه‌سـازی مناسـب فرهنگی رسید. زمینه‌سازی فرهنگی متناسب با امـر توسـعه‌یافتگی از طریـق برنامـه‌ریزی و سیاست‌گذاری کلان فرهنگی است که یک نظام سیاسی طراحی و اجرا می‌کند. تبلـور ایـن زمینه‌سازی در قـوانین، برنامـه‌ها، اهـداف، محتواهـای آموزشـی و پرورشـی، برنامـه‌ریزی درسی، فعالیت‌های پرورشی، نگرش به نیروی انسانی، فعالیت‌هـای فوق‌برنامـه، انتخـاب مدیران، ایجاد زمینه‌های پژوهش و تحقیق، گسترش فرهنگ مشارکت و انتقادپذیری، توجـه به زمان و نظم در تمام امور و تلاش در جهت گسترش این فرهنگ در تمام ابعاد اجتماعی، سیاسی و... بروز و ظهور پیدا می‌کند.

در این میان، مهم‌ترین نهادی که وظیفه و نقش عمده‌ای در ایجـاد زمینـه‌های مناسـب فرهنگی برای توسعهٔ سیاسی ایفا می‌کند آموزش‌وپرورش است؛ بدین معنا که از طریق این نهـاد مفـاهیم اساسـی توسـعه در ابعـاد سیاسـی و اقتصـادی را می‌تـوان در ذهـن و رفتـار دانش‌آموزان نهادینه کرد؛ مفاهیمی چـون مشـارکت سیاسـی، فرهنـگ سیاسـی مشـارکتی، رقابت سیاسی، فرهنگ توسعه، و شخصیت توسعه‌یافته. بنابراین، اگر مهندسی اصـلاحات در آموزش‌وپرورش متناسـب بـا توسـعهٔ سیاسـی طراحـی و سـازماندهی شـود و در درون آموزش‌وپرورش فرایند توسعه‌یافتگی سیاسی تمرین شود و تجربه و بینش کافی برای نگرش و بینش توسعه‌ای در نظام تعلیم و تربیت فـراهم شـود، شـرایط لازم بـرای توسـعهٔ سیاسـی به‌خوبی فراهم می‌شود.

پس در آموزش‌وپرورش ابزارها، روش‌ها، برنامـه‌ها، اهـداف و محتواهـای آموزشـی و تربیتی باید به نحوی برنامه‌ریزی و سازماندهی شود که برون‌دادهـای آن، در یـک سـاختار

عقلانی، شرایط را برای تمرین مشارکت و رقابت سیاسی فراهم آورند. برنامه‌ها و اهداف باید در راستای رسیدن به فرهنگ سیاسی مشارکتی و فرهنگ توسعه و شخصیت توسعه‌یافته باشد. همچنین، آرمان‌ها، اهداف، اصول و مبانی آموزش‌وپرورش باید به گونه‌ای انتخاب و پرورانده شود که خردمندانه شرایط را برای رسیدن به مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی فراهم و تسهیل کنند.

۷. توصیه‌های سیاستی

۱) تجدید نظر و اصلاح اهداف، برنامه‌ها و کتب درسی متوسطهٔ اول در راستای کمک به توسعهٔ سیاسی و فراهم کردن بسترهای لازم برای پرورش دانش، مهارت و در نتیجه ایجاد نگرش و رفتار لازم برای پرورش افراد با شخصیت توسعه‌گرا؛

۲) سنجش میزان توسعه‌یافتگی شخصیتی دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل به‌عنوان خروجی‌های آموزش‌وپرورش و سنجش عملکرد آموزش‌وپرورش در این زمینه و آسیب‌شناسی‌های بیشتر در این زمینه؛

۳) انجام پژوهش‌های مقایسه‌ای به منظور بررسی و تحلیل نظام آموزشی کشورهای توسعه‌یافته و دموکراتیک و تطبیق آن با نظام آموزش‌وپرورش ایران بسیار ضروری است، چرا که از این طریق می‌توان در جهت ارتقای سطح کیفی آموزش‌وپرورش ایران برای فراهم آوردن زمینه‌ها و بسترهای لازم برای توسعهٔ سیاسی گام برداشت؛

۴) با توجه به اینکه مؤلفه‌های توسعهٔ سیاسی به‌طور مناسب و متوازن در برنامه‌ها، اهداف و کتاب‌های درسی متوسطهٔ اول توزیع نشده‌اند، در بازنگری‌های احتمالی آتی در قالب عناوینی در لابه‌لای برنامه‌ها، اهداف و کتب مذکور گنجانده شود تا زمینه‌ها و بسترهای لازم برای توسعه‌یافتگی شخصیتی دانش‌آموزان فراهم شود؛

۵) برنامه‌ریزی لازم برای خلق و فراهم کردن زمینه‌های هرچه بیشتر رشد و تربیت سیاسی دانش‌آموزان در قالب برنامه‌های عملی، کتاب کار، فعالیت‌های فوق‌برنامه، و گفت‌وگو در کلاس فراهم شود تا دانش‌آموزان به‌طور عملی و ملموس با این مباحث آشنایی پیدا کنند و زمینهٔ مشارکت آنان فراهم شود؛

۶) توصیه می‌شود علاوه بر برنامه‌های تربیتی عملی (نظیر شوراهای دانش‌آموزی) و تمرین و نقشی که به واسطهٔ آن در زمینهٔ مشارکت سیاسی فراهم می‌شود، دانش‌آموزان در قالب دیگر برنامه‌های تربیتی نظیر فیلم، کلیپ و بسترهای آموزشی ضمیمه و برای مطالعه هرچه بهتر و کارآمدتر در مسیر آموزش و بسترسازی برای توسعهٔ سیاسی قرار گیرند.

منابع

ازکیا، مصطفی؛ وغفاری، غلامرضا (۱۳۸۴). جامعه‌شناسی توسعه. تهران: دفتر پژوهش‌های مؤسسه کیهان.

افراخته، حسن (۱۳۹۸). نقش سازه‌های ذهنی در تحقق برنامه‌های توسعهٔ ایران. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۱(۳)، ۷۴-۴۹. doi: 10.22035/isih.2020.3371.3608

امین‌زاده، محسن (۱۳۷۶). توسعهٔ سیاسی. اطلاعات سیاسی-اقتصادی، ۱۱۸، ۱۱۷-۱۰۴.

اینگلهارت، رونالد؛ ولزل، کریستین (۱۳۸۹). نوسازی، تغییر فرهنگی و دموکراسی(مترجم: یعقوب احمدی). تهران: کویر.

بشیریه، حسین (۱۳۸۰). موانع توسعهٔ سیاسی در ایران. تهران: گام نو.

پای، لوسین (۱۳۷۰). فرهنگ سیاسی و توسعهٔ سیاسی (مترجم: مجید محمدی). نامه فرهنگ،۵ و ۶، ۴۷-۳۷.

چلبی، مسعود (۱۳۸۵). جامعه‌شناسی آموزش‌وپرورش (جزوه درسی گروه جامعه‌شناسی). تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

حکیم‌زاده، رضوان؛ و کیامنش، علیرضا؛ و عطاران، محمد (۱۳۸۶). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره راهنمایی با توجه به مسائل و مباحث روز جهانی در حوزه برنامه‌های درسی. مطالعات برنامه درسی، ۲(۵)، ۲۷-۵۴.

دیویی، جان (۱۳۴۱). دموکراسی و تعلیم و تربیت: مقدمه‌ای بر فلسفه تعلیم و تربیت (مترجم: امیرحسین آریان‌پور). تهران: فرانکلین. (تاریخ اصل اثر ۱۹۱۶)

سریع‌القلم، محمود (۱۳۷۲). عقل و توسعه‌یافتگی. تهران: نشر سفیر.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). شورای‌عالی انقلاب فرهنگی. برگرفته از http://sanadtahavol.ir/wp-content/uploads/2021/01/sanand-tahavol.pdf

سیف‌زاده، سیدحسین (۱۳۶۸). نوسازی و دگرگونی سیاسی. تهران: نشر سفیر.

شارع‌پور، محمود (۱۳۹۴). جامعه‌شناسی آموزش‌وپرورش. تهران: سمت.

ضیایی، آزاده (۱۳۸۷). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره راهنمایی سال ۸۷-۸۶ از منظر فرهنگ سیاسی مشارکتی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد) دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

طالب‌زاده، حسین (۱۳۷۸). فرهنگ توسعه و آموزش و پرورش، بررسی موردی آموزش‌وپرورش دوره ابتدایی در ایران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم سیاسی). دانشگاه شهیدبهشتی، تهران، ایران.

عبدالهی، محمد (۱۳۷۲). جایگاه و نقش آموزش‌وپرورش در فرایند توسعه ملی. فصلنامه علوم اجتماعی دانشگاه علامه، ۱(۳ و۴)، ۷۴-۵۷.

عبدالهی، محمد؛ و راد، فیروز (۱۳۸۸). بررسی روند تحول و موانع ساختاری توسعهٔ سیاسی در ایران، (۱۳۸۲-۱۳۰۴). مجله جامعه‌شناسی ایران، (۱)۱۰، ۶۳-۲۹.

علمی، محمود (۱۳۸۴). نقش آموزش‌وپرورش در توسعه و نهادمندی سیاسی. فصلنامه علوم اجتماعی دانشگاه آزاد خلخال، ۵، ۶۷-۵۸.

فاجرلیند، اینگمار؛ و لاورنس، جی ساها (۱۳۷۰). تعلیم و تربیت و توسعه ملی (مترجم: مهدی سجادی). تهران: سمت.

فیروزجاییان، علی‌اصغر؛ و جهانگیری، جهانگیر(۱۳۸۷). تحلیل جامعه‌شناختی مشارکت سیاسی دانشجویان: مورد مطالعه، دانشجویان دانشگاه تهران. مجله علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد، ۵(۱)، ۱۰۹-۸۳. doi: 10.22067/jss.v0i0.8732

کشاورز، الهام (۱۳۹۰). فرهنگ سیاسی مشارکتی در کتاب درسی علوم اجتماعی مدارس ایران (پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد)، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

مایلی، محمدرضا (۱۳۷۹). نظام سیاسی و توسعه؛ بررسی موردی: نقش نظام سیاسی در روند توسعه ایران (۱۳۴۲-۵۷). تهران: نشر ارائه.

مسعودی، عارف (۱۳۹۱). نظام آموزش و پرورش و فرهنگ سیاسی در ایران، با تأکید بر مطالعه کتاب‌های درسی دوره ابتدایی (پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد دانشگاه شهید بهشتی)، تهران، ایران.

نصیری، مهدی (۱۳۹۵). نقش نظام آموزشی بر توسعه ایران معاصر. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

نظری، مرتضی (۱۳۹۵). نگاه تربیتی به توسعه: گفتارهای نظری در آموزش‌وپرورش و توسعه انسانی. تهران: نشر قطران.

وفایی سعدی، خسرو (۱۳۸۵). آموزش و توسعهٔ سیاسی، بررسی عملکرد دولت طی سال‌های۶۸ تا ۷۶ و تأثیر آن در پیدایش دوم خرداد ۷۶ (رساله دکتری علوم سیاسی). دانشگاه علوم و تحقیقات، تهران، ایران.

هولستی، آل. آر. (۱۳۷۳). تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی (مترجم: نادر سالارزاده امیری). تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.

Almond, G., & Verba, S. (1965). The civic culture: political attitudes and democracy in five nations. Prinseton: University Press.

Chong, A., & Gradstein, M. (2009). Education and democratic preferences. *SSRN Electronic Journal.* doi: 10.2139/ssrn.1821921

Dewey, J. (1916). *Democracy and education* (an introduction to the philosophy of education). New York: Macmillan Company.

Johari, J.C. (1993). *Comparative politics.* New Delhi: Sterling Publishers.

Pye, L.W. & Verba, S. (Eds), (1965). *Political culture and political development.* Princeton: Princeton University Press.

Sarfi, T., Nosrati, S. & Sabzali, M. (2021). The new celebrity economy in cyberspace. *Journal of Cyberspace Studies*, *5*(1), 85-108.

Wallerstein, I., & Almond, G. A. (1972). Political development: Essays in heuristic theory. *Contemporary Sociology*, 1(2), 113. doi: 10.2307/2062811

Zohouri, M., Darvishi, M. & Sarfi, M. (2020). Slacktivism: A Critical Evaluation. *Journal of Cyberspace Studies*, *4*(2), 152-173.

فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۵(۲)، ۶۲-۳۵، پیاپی ۵۸، بهار ۱۴۰۲

نیک‌روش، ریحانه؛ اسلامی، سیدغلامرضا؛ صابرنژاد، ژاله؛ و کلانتری، عبدالحسین (۱۴۰۲). ارائه الگوهای اجتماع‌پذیری فضاهای آموزشی باتکیه بر اصول سازنده‌گرایی و تولید فضا. مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۵(۲)، ۶۲-۳۵. doi: 10.22035/isih.2023.3721.3887

شاپا: ۴۶۴۱-۲۰۰۸ URL: http://www.isih.ir/article_438.html https://doi.org/10.22035/isih.2023.3721.3887

© نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کریتیو کامانز CC BY 4.0 آزاد است. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

مقاله پژوهشی

ارائهٔ الگوهای اجتماع‌پذیری فضاهای آموزشی با تکیه بر اصول سازنده‌گرایی و تولید فضا

ریحانه نیک‌روش[۱]، سید غلامرضا اسلامی*[۲]، ژاله صابرنژاد[۳]، عبدالحسین کلانتری[٤]

دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۰۴؛ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۱۵

چکیده

رواج فضاهای آموزشی همخوان با شیوهٔ آموزشی معلم‌محور موجب عدم بهبود و سازگاری این فضاها با شیوهٔ آموزشی دانش‌آموزمحور شده است. در واقع، انتقال نظام آموزشی از آموزش‌گرایی به سازنده‌گرایی نیازمند گرایش بیشتر معماران به فراهم کردن بستری برای رخداد تعاملات اجتماعی با گونه‌های فضایی و روابط جدید است. مقالهٔ حاضر با هدف دستیابی به اصول تولید اجتماعی و معیارهای ارزشیابی فضاهای آموزشی همخوان با شیوهٔ یادگیری سازنده‌گرا بر این فرض استوار است که با بهره‌گیری از رویکرد سازنده‌گرایی و اتکا بر نظریه‌های تولید اجتماعی فضا می‌توان به گونه‌هایی مشخص از فضامندی مدارس دست یافت که در طی آن تعاملات کودکان و مشارکت فعال آن‌ها در یادگیری منجر به افزایش انگیزهٔ آن‌ها در امر تعلیم و تربیت می‌شود. این مقالهٔ کیفی و بین رشته‌ای از لحاظ هدف بر شیوهٔ توسعه‌ای و از منظر روش بر مبنای تحقیقات توصیفی-تحلیلی استوار است. لذا، با استفاده از یک چارچوب تحلیلی از مجموعهٔ نظریه‌ها، فضاهای آموزشی سه مدرسه که به‌طور هدفمند انتخاب شده‌اند، با توجه به قابلیت‌های فضایی-اجتماعی مورد تحلیل قرار گرفته است. نتایج پژوهش با شناسایی پنج گونه از فضاهای آموزشی به الگویی از ساختار فضایی مناسب ـ شامل مجموعهٔ کلاس، فضای عمومی و فضای مشترک ـ برای کاربرد روش آموزشی سازنده‌گرا و در نتیجه افزایش تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان دست یافته است. در واقع، اگر کلاس‌های رایج به‌نوعی نمایندهٔ مفهوم قدرتِ برخاسته از نظریهٔ لوفور و فوکو باشند، ساختار ارائه‌شده گونه‌ای از تبدیل‌پذیری و سیالیت فضایی را پیشنهاد داده که به‌رغم مفهوم انعطاف‌پذیری ـ با پلان کاملاً باز ـ می‌تواند از هرج‌ومرج فضا جلوگیری کند.

کلیدواژه‌ها: تولید فضا، فضاهای آموزشی، سازنده‌گرایی، اجتماع‌پذیری

---

۱. دکترای معماری، گروه معماری، دانشکدهٔ هنر و معماری، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
st_r_nikravesh@azad.ac.ir

۲. استاد دانشکدهٔ معماری، پردیس هنرهای زیبا، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسندهٔ مسئول)
gheslami@ut.ac.ir

۳. استادیار، گروه معماری، دانشکدهٔ هنر و معماری، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
j_sabernejad@azad.ac.ir

٤. دانشیار، گروه جامعه‌شناسی، دانشکدهٔ علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
abkalantari@ut.ac.ir

۱. مقدمه

شیوه‌های آموزشی متداول در جریان انقلاب صنعتی و ایجاد ارتباط یک‌سویه از استاد به شاگرد موجب شد تا دانش‌آموزان به‌مثابهٔ «کارگران فکری» به ضبط و نشر نتایج علمیِ دریافت‌شده از سوی معلم بپردازند. لذا، بی‌توجهی به آموزش انسان‌محور به‌خصوص در سال‌های اخیر و با گذر از دنیای صنعت به الکترونیک، بر سطحی‌انگاری مقولهٔ آموزش و تربیت کودکان افزوده و آنان را به مصرف‌کننده‌هایی مأیوس و ضعیف تبدیل می‌کند. در مقابل این رویکرد می‌توان به روش یادگیری برگرفته از نظریهٔ سازنده‌گرایی اشاره کرد که با برقراری ارتباطی چندسویه دانش‌آموزان را به مشارکت در یادگیری تشویق می‌کند (اسلامی، ۱۳۹۳).

اکثر مدارس در ایران معاصر از اواسط سدهٔ پیشین و با ورود علوم نوین به بهره‌گیری از نقش مطلق معلم به‌عنوان تنها منبع کسب دانش روی آورده‌اند که این امر موجب شده است تا طراحی فضاهای آموزشی به فضاهای سلول‌وار کلاس خلاصه گشته و در طی آن هرگونه تحرک یا صحبت کودکان با یکدیگر منجر به نفی و بازداشت آن‌ها از برقراری ارتباط با یکدیگر شود. چنین فضایی نه‌تنها بر خلق‌وخوی دانش‌آموزان تأثیری منفی داشته، بلکه باعث بی‌انگیزگی و خستگی آن‌ها از کسب علم و پرورش استعدادهای بالقوه‌شان می‌شود. این در حالی است که با عنایت به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، فضاهای آموزشی باید در تربیت دانش‌آموزان به‌عنوان انسانی بااراده، امیدوار و خودباور مؤثر باشند و مهارت‌های ارتباطی و مشارکت آنان در آموزش را ارتقا بخشند. به‌خصوص در سال‌های دورهٔ کودکی میانه که از جمله سال‌های مهم برای یادگیری کودکان به شمار می‌آید و در طی آن اساس و پایهٔ یادگیری در کودکان رقم می‌خورد و از سوی دیگر احتمال ایجاد بی‌انگیزگی برای ادامهٔ یادگیری نیز غالباً در این دورهٔ سنی اتفاق می‌افتد.

دراین میان، آیا می‌توان فضاهای آموزشی را در تربیت دانش‌آموزانی خوداتکا، باانگیزه، مشارکت‌پذیر و برخوردار از مهارت‌های اجتماعی مؤثر دانست؟ ملاک‌ها و معیارها برای ارزشیابی چنین فضاهایی چیست؟ فرض پژوهش حاضر بر این امر استوار است که بهره‌گیری از رویکرد سازنده‌گرایی با اتکا به نظریه‌های تولید اجتماعی فضا می‌تواند منجر به گونه‌هایی مشخص از فضامندی مدارس شود که در طی آن تعاملات کودکان و مشارکت فعال آن‌ها در

یادگیری منجر به افزایش انگیزهٔ آن‌ها در امر تعلیم و تربیت می‌شود. به عبارت دیگر، انتظار می‌رود که به‌جای پلان‌های کاملاً باز یا بستهٔ مدارس، می‌توان با به‌کارگیری مجموعه‌ای از خوشه‌های فضایی مختلف، اعم از فضای یادگیری عمومی، مشترک و حتی کلاس‌های رایج، روابط عملکردی جدیدی را برای حل مشکلِ تعیین و تبیین‌شده به دست آورد.

البته، همان‌گونه که اشاره شد، روش آموزشی سازنده‌گرا را می‌بایست همانند روش آموزش درون‌زا با فراهم کردن بستر مناسب برای بالفعل کردن استعدادهای بالقوهٔ دانش‌آموزان به کار گرفت. به عبارت دیگر، تبیین ملاک‌های ارزشیابی با بهره‌گیری از رویکرد سازنده‌گرایی می‌بایست در هر سه حوزه از نیازهای شناختی، درونی و اجتماعی قرار گیرد تا در طی آن محیطی مناسب برای به‌کارگیری استعدادهای کودکان مهیا شده و توسعهٔ استعلایی زندگی آن‌ها را در پی داشته باشد (اسلامی و نقدبیشی، ۱۳۸۹؛ اسلامی و قدسی، ۱۳۹۲). با توجه به آنکه پرداختن به هر سه حوزه در این مُقال نمی‌گنجد، پژوهش حاضر با تکیه بر حوزهٔ اجتماعی، برای دستیابی به معیارهای ارزشیابی فضاهای آموزشیِ همخوان با شیوهٔ یادگیری سازنده‌گرا گام برداشته است.

۲. پیشینهٔ تحقیق

تأمل دربارهٔ نقش معماری مدارس بر رفتار دانش‌آموزان، شیوهٔ آموزشی سازنده‌گرا، و نظریهٔ تولید فضا همواره مورد توجه پژوهشگران بوده است. لذا، دربارهٔ هر زمینه می‌توان مقالات متعددی را جست‌وجو کرد که برخی از آن‌ها در ذیل آورده شده است. در این میان آنچه بر نوآوری پژوهش حاضر تأکید دارد، توجه به تعامل دو نظریهٔ مورد نظر و کاربرد عملی آن‌ها در طراحی فضاهای آموزشی است که تاکنون در تحقیقات مورد تبیین قرار نگرفته است.

طبق پژوهش‌هایی که تاکنون انجام شده است می‌توان شیوهٔ آموزش سازنده‌گرایی[1] (دانش‌آموزمحور) را روشی مطلوب در مقابل شیوهٔ آموزش‌گرایی[2] (معلم‌محور) دانست. محمودی و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطهٔ میزان مشارکت فعال

1. Constructivism
2. Instructivism

دانش‌آموزان در جریان تدریس با پیشرفت تحصیلی» معتقدند که بین میزان مشارکت و عملکرد آزادانهٔ دانش‌آموزان در فضای آموزشی با روند پیشرفت تحصیلی آنان رابطه‌ای مثبت و معنی‌دار وجود دارد.

میرزامحمدی و همکاران (۱۳۸۹) در مقاله‌ای با عنوان «تبیین دلالت‌های معرفت‌شناختی رویکرد سازنده‌گرایی در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» با بررسی مبانی معرفت‌شناختی رویکرد سازنده‌گرایی معتقدند که شیوهٔ سازنده‌گرایی با تکیه بر ساخت دانش از سوی دانش‌آموزان، موجب افزایش باور یادگیرندگان به توانایی خود و پرورش افرادی با توانایی بیشتر در حل مسئله می‌شود.

جوان و همکاران (۱۳۹۲) در مقالهٔ «دیالکتیک فضا از منظر لوفور» پس از تحلیل آرای لوفور[1] در باب مفهوم‌پردازی دربارهٔ فضا، دریافتند که نظریهٔ تولید اجتماعی لوفور فضا را ناشی از روابطی از جمله رابطهٔ اجتماعی افراد دانسته و بر نقش اساسی این روابط در بازتولید فضا نیز صحه می‌گذارد.

خدابخشی و همکاران (۱۳۹۴) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی سیر تحول فضای معماری مدارس بر اساس ارزیابی نقش نظام آموزشی حاکم بر آن‌ها» به این نتیجه رسیدند که نظام آموزشی سنتی بر رابطهٔ تعاملی میان استاد و شاگرد تأکید دارد، درحالی‌که در دوره‌های پسین این رابطهٔ تعاملی به واسطهٔ تغییر نظام آموزشی و معماری مدارس خطی و چیدمان یک‌سویهٔ کلاس‌ها حذف شد.

کاویانی و همکاران (۱۳۹۶) در مقالهٔ «چارچوب نظری کلاس معکوس: ترسیم اشاره‌هایی برای یادگیری فراگیرمحور» به مبانی نظری کلاس‌های پاسخگو به فرایند آموزشی دانش‌آموزمحور پرداخته‌اند و فعالیت‌های یادگیری فراگیرمحور را شامل یادگیری مشارکتی، یادگیری از طریق همتایان، و یادگیری فعال دانسته‌اند.

منصوریار و جلالیان (۱۳۹۶) در مقالهٔ «افزایش تعامل‌پذیری دانش‌آموزان از طریق ارتقای کیفیت فضایی و کالبدی در مدارس فنی و حرفه‌ای» به بررسی تأثیر ویژگی‌های کالبدی فضاهای آموزشی بر تعاملات جمعی و ارتقای سطح اجتماع‌پذیری دانش‌آموزان

1. Lefebvre

پرداختند. از دیدگاه آن‌ها بعد کالبدی (شامل دسترسی‌ها، عوامل طبیعی و کیفیات بصری همچون رنگ و نور) و بعد فعالیتی (انجام فعالیت‌های متنوع) رابطهٔ معناداری با افزایش تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان دارند.

اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۸) در مقاله‌ای با عنوان «واکاوی تأثیر معماری داخلی انعطاف‌پذیر بر تعیین فضای شخصی دانش آموزان در مدرسه» به بررسی ارتباط بین رفتارهای اجتماعی و معماری انعطاف‌پذیر پرداختند و دریافتند که تغییر فضای کلاس از طریق تغییر چیدمان می‌تواند بر اندازهٔ فضای شخصی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد و در نتیجه میزان تعامل و ارتباط دانش‌آموزان با یکدیگر را تغییر می‌دهد.

گیلز[1] و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهش خود دریافته‌اند که فضاهای آموزشی دانش‌آموزمحور بر درک عمیق‌تر کودکان از موضوع و بهبود تفکر انتقادی مؤثر است. ازاین‌رو، کلاس‌های دانش‌آموزمحور را برای ترکیب داده‌های آموخته‌شده، حل مسئله و یادآوری مطالب در طولانی‌مدت مناسب دانسته‌اند.

راملی[2] و همکاران (۲۰۱۳)، شری و احمد[3] (۲۰۱۵)، هان[4] و همکاران (۲۰۱۷) در مقالاتی مجزا اما هم‌راستا، به بررسی محیط فیزیکی کلاس و ارزیابی پیشرفت و رضایت دانش‌آموزان پرداختند. آنها معتقدند که عملکرد فضایی و شرایط محیطی کلاس درس نقش مؤثر و قابل‌توجهی بر پیشرفت دانش‌آموزان و ابعاد عاطفی و شناختی آن‌ها دارد. از سوی دیگر، آن‌ها نشان داده‌اند که تغییر در ساختار فضایی کلاس درس، چیدمان و مبلمان آن از جمله دردسترس‌ترین و یکی از مؤثرترین راه‌های تسهیل یادگیری و خلق محیطی فعال است.

۳. روش تحقیق

مقاله حاضر، مطالعه‌ای کیفی و بین رشته‌ای است که بر مبنای چگونگی گردآوری داده‌ها در نوع تحقیق توصیفی-تحلیلی به شمار می‌آید، چراکه «تحقیق توصیفی می‌تواند برای

1. Giles
2. Ramli
3. Shaari & Ahmad
4. Han

شناخت بیشتر شرایط موجود یا یاری دادن به فرایند تصمیم‌گیری [مؤثر] باشد» (سرمد و همکاران، ۱۳۹۱، ۸۲). بر این اساس، با بهره‌گیری از مطالعات اسنادی و کتابخانه‌ای، نظریه‌های سازنده‌گرایی و تولید فضا در زمینهٔ روان‌شناسی آموزش و پرورش و علوم اجتماعی به‌عنوان بستر شکل‌گیری محتوای پژوهش به کار رفته است. سپس، با تحلیل محتوا، واکاوی نظریات و بهره‌گیری از روش تحقیق «استدلال منطقی» (گروت و وانگ، ۱۳۹۶) به یافته‌هایی دربارهٔ تعامل رویکرد سازنده‌گرایی با تولید اجتماعی فضا منجر شده که از تناظر این نتایج با پژوهش نمونهٔ موردی (مطالعهٔ سه نمونهٔ موردی هدفمند) معیارهای ارزشیابی فضاهای آموزشیِ همخوان با شیوهٔ یادگیری سازنده‌گرا به دست آمده است.

۴. شیوهٔ آموزشی سازنده‌گرا

طبق رویکرد سازنده‌گرایی که در دههٔ ۱۹۷۰ ظهور کرد، یادآوری و اِعمال آگاهی باید در جهان زیستهٔ دانش‌آموز رخ دهد تا یادگیری واقعی را رقم بزند. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان معانی مختص به خود را می‌سازند و این امر در یک زمینهٔ اجتماعی امکان‌پذیر است. در این دیدگاه، یادگیری ابتدا یک رابطهٔ میان‌فردی یا اجتماعی است و تنها پس از برقراری این ارتباط شکل می‌گیرد و توسط روابط اجتماعی رشد می‌کند؛ ازاین‌رو دانش حاصل فرایند ساختن معنا در ذهن یادگیرنده است (فردانش، ۱۳۸۰، ۱۱۴؛ فردانش، ۱۳۸۷، ۶). از جمله پیشگامان رویکرد سازنده‌گرایی بارتلت[1] (۱۹۳۲) است که این شیوه را با تأکید بر خلق معنای شخصی در یادگیری و مشارکت یادگیرنده در فرایند اکتشاف و حل مسئله بنا نهاد. در واقع، این شیوهٔ آموزشی برای ساخت دانش توسط دانش‌آموزان با تکیه بر تعامل آن‌ها با محیط و دیگران رقم خورده و غالباً بر زمینهٔ اجتماعی یادگیری توسط الگوهای اجتماعی مبتنی است (زنوزی محسنی، ۱۳۸۸). سانتروک[2] (۲۰۰۴) سازنده‌گرایی را رویکردی مبتنی بر فعال بودن یادگیرنده و نقش مؤثر او در ساخت دانش می‌داند. لذا، با توجه به آنکه در این روش معلم نقش تسهیل‌گر را ایفا می‌کند و دانش‌آموزان و معلمان با هم

1. Bartlett
2. Santrock

به ساختن معنا و درک می‌پردازند، روابط اجتماعی در فضای آموزشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (کار و همکاران، ۱۳۸۵، ۹۰ و ۹۱). در رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی، ویگوتسکی بر تعامل یادگیرنده با دیگر فراگیران تأکید داشته و بر اهمیت زمینهٔ اجتماعی و تأثیر آن بر یادگیری اشاره دارد. لذا، مشارکت و نقش فعال یادگیرنده از جمله اصول اصلی فضای آموزشی در این دیدگاه به شمار می‌آید (دنجل و گایتن[1]، ۲۰۰۴) (جدول شماره ۱).

جدول ۱. ابعاد نظری و ویژگی‌های شیوهٔ آموزشی سازنده‌گرا

نظریه‌های مطرح در زمینهٔ سازنده‌گرایی	اصول شیوهٔ آموزشی سازنده‌گرا	ویژگی‌های بهینهٔ رویکرد سازنده‌گرایی
واقعیت مشترک وجود ندارد و یادگیری به تعبیر شخصی از تجربه منتهی می‌شود.	ساخت دانش	یادگیرنده‌محور
یادگیری فرایندی فعال است که از طریق فعالیت و بر اساس تجربه شکل می‌گیرد.	تحقیق و پرسش‌محور	اکتشافی و مبتنی بر همکاری
نقش آموزش پیشبرد همیاری با دیگران برای دستیابی به جوانب گوناگون تبیین مسائل است.	توسعهٔ ارتباطات و تعاملات	یادگیری مشارکتی
یادگیری باید در محیط منعکس‌کنندهٔ زمینه‌های دنیای واقعی صورت گیرد.	ارزش‌های فرامدرسه‌ای	بازتابنده و اجتماعی
یادگیری یک فعالیت مجزا و منفرد نیست، بلکه مستلزم ادغام در کل فعالیت‌هاست.	در نظر گرفتن گزینه‌های متنوع	جامع
معلم نقش راهنما و تحلیل‌گر راهبردها را ایفا می‌کند.	تفکر منظم و آگاهی عمیق	دموکراتیک

منبع: فردانش، ۱۳۹۲، ۷۵

اساس این رویکرد را این‌گونه می‌توان استنباط کرد که ماهیت آموزش در قالب ساختاری انعطاف‌پذیر شکل می‌گیرد که در طی آن دانش‌آموز با دیگر کودکان و نیز بزرگسالان در تعامل است و هم‌زمان وظایف لازم از سوی معلم را انجام می‌دهد. استرومن و لینکلن[2] (۱۹۹۲، ۴۶۸) طرح کلی رویکرد سازنده‌گرایی را در کلاس‌های درس ارائه داده‌اند. آن‌ها معتقدند شیوهٔ دانش‌آموزمحور بر مطالعهٔ دقیق فرایند کشف و رشد ایده‌های کودکان تأکید داشته و مشخص می‌کند که چگونه دانش‌آموزان فعالانه به ساخت آگاهی خود و خلق ایده‌هایی در

1. Dangel & Guyton
2. Strommen & Lincoln

طی فرایند جذب اطلاعات جدید و تبدیل آن به مفاهیم ساده می‌پردازند. لذا، آن‌ها با پیشنهاد رویکرد سازنده‌گرا، بر مؤثر بودن این روش به‌جای جذب مفاهیم منتقل‌شده از سوی معلم یا از طریق تکرار مواد درسی تأکید دارند.

۵. تولید اجتماعی فضاهای آموزشی

جامعه‌شناسان از جمله سوجا، لوفور، ماسی،[1] و مک‌گرگور معتقدند که فضا نباید به‌عنوان یک فضای هندسی ثابت با مختصات و ماهیت فیزیکی و مادی تعریف گردد، بلکه می‌بایست به‌سان یک تولید اجتماعی منتج از تعاملات جنبه‌های فیزیکی و اجتماعی محیط تلقی شود. در واقع، ماسی (۲۰۰۵؛ ۱۹۹۹) اذعان داشت که فضا به‌طور مداوم در حال تولید است و دائماً بازتولید می‌شود. مک‌گرگور (۲۰۰۴، ۳۶۸) نیز معتقد است تولید و بازتولید فضا موجب خلق فرصت‌هایی برای تغییر در کنش‌ها و شیوه‌های آموزشی و در نتیجه امکان ایجاد اصلاحات و تحول در مدارس می‌شود. اساس نظریهٔ لوفور دربارهٔ فضا نیز این است که فضا در آنِ واحد یکی از نیروهای تولید، بستر تولید روابط اجتماعی و نیز مؤلفهٔ تولیدشده توسط روابطی است که به‌واسطهٔ فضا روی می‌دهند. نظریهٔ تولید فضای هانری لوفور، که قابلیت تبیین و تعمیم بسیاری دارد، چگونگی تولید فضا را از اصول اساسی دانش فضا به شمار می‌آورد (ضرغامی و بهروز، ۱۳۹۴، ۹۱؛ کلانتری و صدیقی‌کسمایی، ۱۳۹۶، ۷۴؛ ژیلنیتس، ۱۳۹۴، ۷۵). آفرینش فضای اجتماعی از بُعد معنوی، تولید مادی یا ساخت چیزها و در نهایت خودآفرینی انسان در فضا را، که دربردارندهٔ تولید روابط اجتماعی است، می‌توان تولید فضا دانست (ترکمه، ۱۳۹۴، ۱۰۲). لوفور تولید فضا را با دلالت بر «دوگانگی ساختار» گیدنز توسعه داده که در طی آن فضا را هم‌زمان واسطهٔ روابط اجتماعی و فرآورده‌ای مادی دانسته که روابط اجتماعی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ترنر[2]، ۲۰۰۳، ۴۷۷ و ۴۸۰).

حال این سؤال مطرح می‌شود که چگونه می‌توان از نظریهٔ لوفور و دیگر جامعه‌شناسان در زمینهٔ تولید اجتماعی فضاهای معماری استفاده کرد؟ نقدی که به نظریهٔ تولید فضای

1. Massey
2. Turner

لوفور وارد می‌شود بازدامنی ایجاد فضا به‌صورت نامحدود است که این امر موجب عدم امکان تحقق بدیل‌هایی در فضاهای واقعی شده است. میشل فوکو[1] در جهت دستیابی به راهکاری برای تولید فضا در واقعیت، مفهوم «ناهمگونستان» را با تأکید بر بازی‌های چندگانه اما عینیت‌یافته در فضا مطرح کرده است. فوکو با تأثیرپذیری از دیدگاه باشلار معتقد است ناهمگونستانی موجب پیوند شکل‌های فضا با فرایندهای گوناگون اجتماعی شده و ازاین‌رو همگونی غالب بر فضاهای معمول را برهم می‌زند. به عقیدهٔ هاروی به‌هم‌ریختگی توده‌ای از فضاهای ناهمگون مفهوم ناهمگونستانی فضای فوکو را تهدید می‌کند که در نتیجهٔ آن می‌تواند موجب فروپاشی هراس‌انگیز فضاهای بسته شود. روبرتو اونگر معتقد است که تحقق بدیل‌ها باید از «درون کار عملی و انتقادی با نهادها و رفتارهای فردی» و از درون نظم‌های غالب صورت پذیرد. به عبارت دیگر، دگرگون کردن جهان نهادینهٔ افراد توسط خودشان امکان ابداع مدل‌هایی نو و در نتیجه دگرگونی مطلوب شکل‌های غالب را فراهم می‌سازد (هاروی، ۱۳۹۵، ۲۵۴-۲۴۶).

بر مبنای نظریه‌های مطرح‌شده و برای پاسخگویی به این سؤال، شاید بتوان این‌گونه استنباط کرد که عدم کاربرد پلان‌های بسته و از سوی دیگر پلان‌های کاملاً باز، که به‌گونه‌ای موجب هرج‌ومرج فضاهای آموزشی می‌شود، اهمیت دارد؛ چراکه به نظر می‌رسد فضاهایی با پلان کاملاً باز، که غالباً به فضاهای انعطاف‌پذیر شناخته شدند، به‌علت عدم برخورداری از یک نظام سازمان‌مند، چندان در مدارس که به حداقل میزان نظم فضایی نیازمند هستند کارآمد نباشد. در همین راستا، لوفور نیز به فضاهای تک‌کارکردی با عملکردهای یگانه چندان خوشبین نیست و آن را بستری برای کنترل فعالیت‌ها به شمار می‌آورد (لوفور، ۲۰۰۸، ۳۶۹). در مقابل، ایجاد امکان انتخاب برای کودکان با در دسترس بودن فضاهای چندلایه می‌تواند راهکار مناسبی باشد، چراکه در قالب یک ساختار فضامند، کودکان براساس ادراک‌های خود عملکردهای ازپیش‌تعیین‌شدهٔ فضا را تغییر می‌دهند و با به فعلیت درآوردن نیازها و انگیزه‌هایشان فضایی اجتماعی را با عملکردهای مطلوب خود تولید و بازتولید می‌کنند.

1. Foucault

در این راستا، فیلدینگ[1] (۲۰۰۰) به درجه‌ای از مشارکت فعال کودکان اشاره می‌کند که در طی آن دانش‌آموزان در ساختار برنامهٔ درسی، یادگیری و مدیریت مدارس نقش دارند و شیوه‌های یادگیری مشارکتی، سیالیت بیشتر حرکت در کلاس و تعداد بیشتر بحث‌های گروهی دانش‌آموزان به کار می‌رود. ازاین‌رو، فضای آموزشی موجب کنجکاوی و تعامل دانش‌آموزان در استفاده از فضای جمعی می‌شود و محیطی با حس آموزشی گسترده را به همراه دارد (داریوش و همکاران، ۱۳۹۸، ۱۵۸). به عبارت دیگر، برخلاف قدرت حاکم معلم در شیوهٔ آموزش‌گرای مدارس رایج، دادن قدرت انتخاب به دانش‌آموزان می‌تواند مدیریت و مالکیت فضا را در عین برخورداری از نظم دربر داشته باشد. فوکو (۱۹۸۰، ۱۴۸) در نظریهٔ قدرت–دانش خود، با برقراری رابطه میان نظریهٔ اجتماعی و فضا، بر نقش معماری در روابط قدرت تأکید ورزیده است. او معتقد است که معماری می‌تواند از طریق تعیین کردن روابط مشخص در فضا به اِعمال قدرت بر کاربران بپردازد. این در حالی است که از اهداف عمدهٔ آموزش سازنده‌گرایی می‌توان به تغییر ساختار قدرت در فضای آموزشی و توزیع قدرت، اختیار و کنترل بین دانش‌آموزان و معلمان اشاره کرد. در واقع، در این رویکرد معلمان به‌صورت غیرمستقیم با دادن مسئولیت به دانش‌آموزان و درگیر کردنشان آنان را به خودکنترلی تشویق می‌کنند و از این طریق محیط را کنترل می‌کنند.

۶. تعامل تولید اجتماعی فضای آموزشی با شیوهٔ آموزشی سازنده‌گرا

رویکرد سازنده‌گرایی با تأکید بر یادگیری عمیق دانش‌آموزان بر سه رکن اصلی شامل حیطهٔ شناختی، حیطهٔ درون‌فردی، و حیطهٔ اجتماعی توجه دارد که فرایند یادگیری دانش‌آموزان را از سطح به عمق و از آموزش[2] به یادگیری[3] فرامی‌خواند. در این مدل، نگرش سنتی به آموزش مبتنی بر حافظه با حیطه‌های دیگری همچون روابط اجتماعی پیوند می‌خورد. در واقع، مدارس طراحی‌شده با شیوهٔ سنتی صرفاً به پرورش مهارت‌های شناختی و موفقیت در امتحانات تمرکز دارند، درحالی‌که موفقیت در عرصهٔ عمل مستلزم کسب مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی است.

1. Fielding
2. Teaching
3. Learning

جدول ۲. ارکان یادگیری عمیق سازنده‌گرا

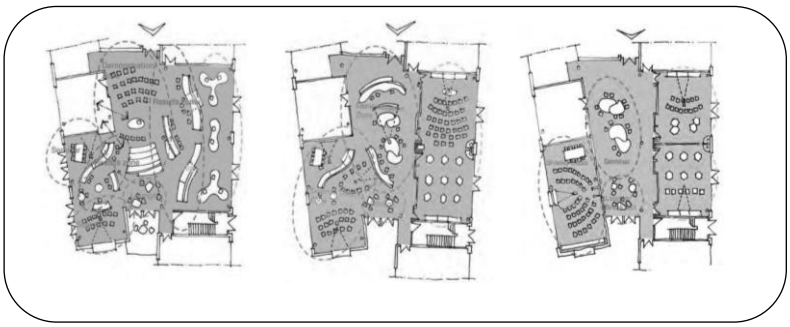
شناختی و فراشناختی	تسلط بر محتوای درسی	موفقیت در یادگیری دروس عملی، ریاضی و...
	پردازش، تفکر انتقادی و حل مسئله	نحوهٔ نقد و تحلیل مسائل، یافتن و ترکیب پاسخ آن‌ها به‌صورت خلاق
درون‌فردی و خودتنظیمی	یادگیری مستقل	یادگیری بر اساس سبک منحصر به هر فرد و مسئولیت درک و یادگیری بر عهدهٔ دانش‌آموزان (آزمون و خطا)
	ساختار ذهنی آکادمیک	توجه به نقاط قوت خود و شناخت ضعف‌ها
اجتماعی	همکاری	انجام کارهای گروهی برای یادگیری مشارکتی و کسب مهارت‌های ارتباطی و تعامل دانش‌آموزان برای رسیدن به یک هدف مشترک
	ارتباط مؤثر	یادگیری از طریق صحبت کردن، تعامل و گوش دادن

منبع: شوارتز[1]، ۲۰۱۴؛ مونتاگو[2]، ۲۰۰۸؛ زیمرمن و پونز[3]، ۱۹۸۸، ۱۹۸۶

آنچه در نظریهٔ تولید فضا نیز مطرح شده الزام توجه به برقراری روابط اجتماعی به واسطهٔ بستر مناسب فضایی است. در واقع، تأکید رویکرد حاضر بر امکان مشارکت فعال دانش‌آموزان در خلق فضاهایی جمعی است که افزایش روابط اجتماعی دانش‌آموزان را در پی دارد. بر این اساس، فارغ از زمینه‌های شناختی، فراشناختی، و درون‌فردیِ یادگیری که نیازمند پژوهشی مجزاست، آنچه در این مُقال مورد نظر است دستیابی به هدف مشترک رویکردهای سازنده‌گرایی و تولید فضا یعنی یادگیری عمیق دانش‌آموزان به واسطهٔ پیگیری رکن اجتماعی است. بنابراین، با بررسی نظریه‌های صاحب‌نظران دربارهٔ شیوهٔ آموزشی سازنده‌گرا و تولید اجتماعی فضاهای آموزشی، این سؤال مطرح می‌شود که چگونه ابعاد کالبدی مدارس در حمایت از شیوهٔ آموزشی سازنده‌گرای اجتماعی مؤثرند و بالعکس؟ در پاسخ به این سؤال لیپمن (۲۰۱۰؛ ۲۰۰۷) اشاره می‌کند که محیط‌های آموزشی باید به‌مثابهٔ یک سیستم یکپارچه عمل کنند، به‌گونه‌ای‌که بستر فعالیت‌های دونفره، گروه‌های کوچک و بزرگ را فراهم نمایند. علاوه‌برآن، به اعتقاد او دانش‌آموزان زمانی تمایل بیشتری برای تولید دانش و اشتراک آن با دیگران دارند که از محیط‌هایی با جریان و سیالیت کنش‌ها و فعالیت‌ها بهره‌مند شوند. از دیدگاه بورک[4] و گروسونر[5] (۲۰۰۸، ۱۰ و ۲۴) برقراری ارتباط میان شیوهٔ آموزشی سازنده‌گرا و معماری

1. Schwartz
2. Montague
3. Zimmerman & Pons
4. Burke
5. Grosvenor

ساختمان مدارس می‌تواند مؤلفهٔ کلیدی و معیار ارزشیابی مناسبی برای توصیف مدرسهٔ مطلوب به شمار آید. دودک[1] (۲۰۰۷، ۹ و ۹۱) نیز در تأیید این مطلب آورده است که شیوهٔ آموزش باید معماری را هدایت کند و بیشتر از آنکه تدریس و یا ساخت مدرسه اهمیت داشته باشد، یادگیری کودکان مورد نظر است. شکل شماره (۱) نشان‌دهندهٔ چگونگی تغییر فضای آموزشی مدرسهٔ جوزف رونتری[2] در انگلستان از فضاهای محصور به باز با توجه به تغییر شیوه‌های آموزشی در طول زمان است.



شکل ۱. طراحی سازگار مدرسهٔ جوزف رونتری (از راست به چپ: سال اول، سوم، هفتم)

منبع: DCFS, 2007, 23

بنابراین، از جمله محدودیت‌های فضای رایج کلاس‌های درس برای آموزش کودکان می‌توان به فقدان فرصت یادگیری در طیف متنوعی از شرایط فضایی، عدم وجود امکان برای دانش‌آموزان جهت هدایت یادگیری توسط خودشان، فقدان احساس مالکیت نسبت به فضای آموزشی برای کودکان، و عدم پاسخگویی فرم رواج‌یافتهٔ کلاس‌ها اشاره کرد (فیشر[3]، ۲۰۰۲، ۸۱). به اعتقاد پژوهشگران فراهم کردن شرایطی فضایی-اجتماعی برای مدارس موجب شکل‌گیری گروه‌های یادگیری اجتماعی از دانش‌آموزان شده، امکان شرکت آن‌ها در فعالیت‌های فردی و گروهی را فراهم کرده و تجربه‌ای معنادار برای آن‌ها رقم می‌زند.

با بررسی دیدگاه‌های نظریه‌پردازان، این‌گونه استنباط می‌شود که در نظر گرفتن ویژگی‌های زیر می‌تواند فضاهای آموزشی را پاسخگوی شیوهٔ آموزشی سازنده‌گرا کند: ایجاد فضاهای

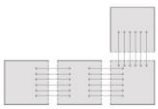
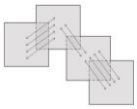
1. Dudek
2. Joseph Rowntree
3. Fisher

متنوع و متفاوت برای کاربران، سیالیت فضا و امکان دسترسی به فضاهای مختلف، فضاهای با درجهٔ محصوریت کمتر اما تعریف‌شده، و فراهم کردن فرصت تشکیل گروه‌های آموزشی برای دانش‌آموزان. در واقع، زمانی‌که حضور دانش‌آموزان در کلاس‌های رایج ضرورت نداشته باشد، آن‌ها می‌توانند با بهره‌مندی از سهولت حرکت در محیط و استفاده از بسترهای فضایی متنوع نحوهٔ مشارکتشان در کنش‌های یادگیری و آموزش را انتخاب کنند. لذا، دسترسی کودکان به بستر آموزشی در فضاهای باز یا فضاهای چندلایه امکان حضور و مشارکت دانش‌آموزان را در فضاهایی غیر از فضای تحت کنترل کامل معلمان همچون کلاس فراهم می‌کند و موجب ایجاد حس مالکیت در آن‌ها نسبت به فضا می‌شود. ازاین‌رو، می‌توان شاهد انسجام اجتماعی و نیز آزادی فضایی در فضاهای آموزشی بود؛ به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان و معلمان در گفتمانی تعاملی به استفاده از فضا، شرکت در فعالیت‌ها، و انجام رفتارهای آموزشی مورد انتظار ترغیب شوند و هم‌زمان در کنترل و نظارت اجتماعی بر رفتار یکدیگر مشارکت کنند. لذا، تقسیم قدرت مشترک میان کودکان و معلمان موجب ارتقای کیفیت آزادی فضا، مالکیت مشترک فضا، و مشارکت بیشتر دانش‌آموزان در شیوهٔ سازنده‌گرا می‌شود. بر این مبنا، شیوهٔ آموزشی سازنده‌گرا و به تبع آن فضای آموزشی سازگار با این شیوه شکل جدیدی از روابط اجتماعی را تولید می‌کند.

۷. الگوهای اجتماع‌پذیری فضاهای آموزشی

بر مبنای مطالعات انجام‌شده، فضای آموزشی را می‌توان همچون یک شهر کوچک دانست؛ شهری که دارای مکان‌های کوچک و بزرگ، فضاهای کاملاً سازمان‌یافته و نیمه‌سازمان‌یافته و بستری برای رخداد انواع فعالیت‌ها در جهت افزایش تجربهٔ اجتماعی است. در جدول (۳) به ارائهٔ کنش‌های آموزشی سازنده‌گرا و گونه‌های فضایی در سه مقیاس کلان، میانه و خرد پرداخته شده است. هر مجموعهٔ آموزشی به‌جز فضاهای عملکردی ثابت، شامل گونه‌های مختلف فضایی است که می‌تواند فرصتی برای کنش‌های تعاملی یادگیری دانش‌آموزان محسوب شود. این گونه‌شناسی به‌طور خلاصه در جدول شماره ۳ ارائه شده است. گفتنی است که عوامل ذکرشده از یکدیگر منفک نبوده و همپوشانی دارند و قابل‌تبدیل به هم در طول روز هستند.

جدول ۳. گونه‌های فضایی آموزشی در تعامل با کنش‌های آموزشی سازنده‌گرا

مقیاس	کنش‌های آموزشی سازنده‌گرا	رویکردهای هم‌راستا با یادگیری عمیق اجتماعی	گونه‌های کالبدی فضای آموزشی
کلان (فضاهای اصلی آموزشی)	ارائه‌محور: معلمان یا دانش‌آموزان در برابر گروهی منفعل از دانش‌آموزان دیگر به ارائه می‌پردازند. اندازهٔ گروه‌ها می‌تواند شامل دانش‌آموزان یک یا چند کلاس بوده و امکان تبادل اطلاعات را فراهم می‌سازد.	رویکرد یادگیری کارگاهیِ[1] شون[2] (۱۹۸۷) به فعالیت‌هایی حرفه‌محور اشاره دارد که دانش‌آموزان را برای مشارکت و یادگیری برخی از حرفه‌ها در موقعیت‌های مختلف آماده می‌کند. این‌گونه فعالیت‌های مشارکت‌پذیر موجب ارتقای توانایی‌های فردی و نیز درک متقابل در کارهای گروهی می‌شود. این امر نمونه‌ای بارز از به‌کارگیری مبانی نظری در عمل را نشان می‌دهد که طی آن یادگیرندگان از طریق مشارکت در فعالیت‌های عملی یادگیری می‌توانند درک آسان‌تری از تئوری‌های آموزشی داشته باشند.	کلاس: فضای رایج که کاملاً بسته بوده و غالباً به‌عنوان کلاس شناخته می‌شود.
	تعامل‌محور: (با نظارت معلم) فعالیت‌هایی که به‌طور یکپارچه در گروه‌های بزرگ رخ می‌دهد. این شیوه امکان یادگیری کودک-کودک (یادگیری دانش‌آموزان از یکدیگر) و تدریس گروهی را فراهم می‌آورد. (بدون نظارت معلم) در جهت دگرگونی شیوهٔ آموزش‌محور بوده و شامل گروه‌های خودمختار کوچک از دانش‌آموزان است که مسئولیت یادگیری خود را بر عهده دارند.		فضای مشترک: فضای یادگیری که به‌طور کامل بسته نیست و دسترسی اصلی نیز به فضاهای آمدوشد یا دیگر کلاس‌ها ندارد و کاملاً از رفت‌وآمد دانش‌آموزان مصون است.
	تفکرمحور: فعالیت‌های فردی شامل مطالعه، نگارش و تحقیق‌های عملی که موجب آشنایی با اهداف یادگیری می‌شود.	فضای عملکردی ثابت: هر فضای یادگیری که برای استفادهٔ خاصی با رفتار مشخصی طراحی شده است، همچون هنر، علم، رایانه.	
میانه (فضاهای دسترسی-یادگیری)	تعامل‌محور خلاقانه: فعالیت‌های تعاملی با تأکید بر یادگیری عملی (علاوه بر نظری) همراه با دسترسی به منابع و مواد گسترده‌ای شامل ابزار هنری، فضاهای خارجی و طبیعت است.	رویکرد اجتماعات کاریِ[3] لاو[4] و ونگر[5] (۱۹۹۱) بر بهبود فرایند یادگیری در محیط اجتماعی تأکید کرده است که موجب تعامل متقابل، درک مشترک میان افراد، مشارکت در فعالیت‌هایی با اهداف مشترک و در نهایت تقویت پیوند نظر و عمل در فرایند یادگیری می‌شود.	فضای عمومی: فضای یادگیری که امکان گردش و فعالیت در آن وجود داشته باشد، قابلیت بسته شدن همچون کلاس‌ها را ندارد، در معرض آمدوشد دانش‌آموزان قرار دارد و به‌عنوان فضای اصلی دسترسی به دیگر فضاهای یادگیری شناخته می‌شود.
خرد (ارتباطات)	ثابت	 موقت	 نفوذ در یکدیگر

1. Workplace Learning
2. Schon
3. Community of Practice
4. Lave
5. Wenger

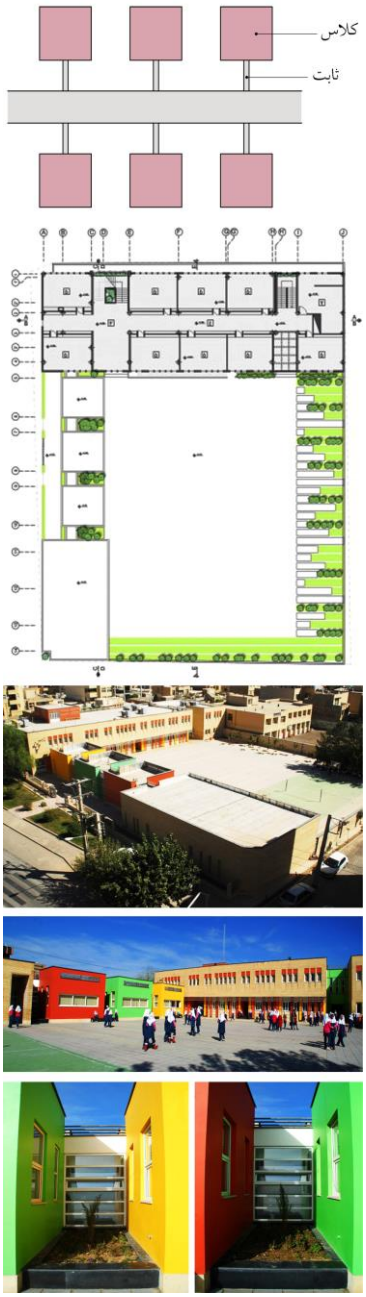
تفاوت میان فضای مشترک و فضای عمومی قابل‌توجه است، چراکه دسترسی یا عدم‌دسترسی به فضای آمدوشد می‌تواند به‌عنوان یک عامل فرصت و یا تهدید برای فعالیت‌های یادگیری به شمار آید. در واقع، فضای عمومی یک فضای باز یادگیری است که عملکرد اصلی آن شامل رفت‌وآمد دانش‌آموزان می‌شود و از آنجا که عدم کنترل آکوستیک فضا منجر به از بین رفتن کیفیت فضای مختص به تدریس رایج می‌شود، این فضا ممکن است به‌طور خاص برای این امر مناسب نباشد. در اینجا لازم است به دو نکته اشاره شود: اولاً، تعداد فعالیت‌های آموزشی که هر فضا می‌تواند دربر داشته باشد حائز اهمیت است. به عبارت دیگر، فضاهای مشترک تنها گونه‌های فضایی هستند که به‌راحتی تمامی کنش‌ها را حمایت و هدایت می‌کنند، درحالی‌که دیگر گونه‌ها از جمله فضاهای عمومی بازه کمتری از انواع فعالیت‌ها را دربر دارند. ثانیاً، ساختار ارتباطات میان عناصر هر مجموعهٔ فضایی و طریق اتصال و ارتباط آن‌ها به همدیگر به‌عنوان واسطه‌های مهم جریان فضایی از یک کنش به دیگری به حساب می‌آیند.

بنابراین، این‌گونه می‌توان استنباط کرد که فضای آموزشی نه‌تنها مجموعه‌ای از چیزها نیست، بلکه آرایشی از ارتباطات اجتماعی و فضایی میان آن‌هاست. در اینجا برای شفاف‌سازی مفهوم فضای مورد نظر پژوهش می‌توان به مفاهیم قلمرو و قلمروزدایی اشاره کرد. قلمرو یک آرایش فضایی ثابت را شامل می‌شود که منطقه‌ای از نظم حاکم بر آن را همراه با همهٔ تضادها و هرج‌ومرج‌ها دربر دارد. این در حالی است که قلمروزدایی حرکتی را دربر دارد که قلمروها از بین رفته و هر بار آرایش و شکلی جدید به خود می‌گیرند. کلاس‌های رایج قلمروها و طراحی فضا برای شیوه‌های آموزشی سازنده‌گرا به نوعی قلمروزدایی محسوب می‌شوند.

در ادامهٔ پژوهش، به تحلیل پلان سه فضای آموزشی پرداخته می‌شود که هر کدام به‌طور هدفمند انتخاب شده‌اند. در این راستا، گونه‌های فضایی و اجتماعی همخوان با فضاهای معرفی‌شده در جدول (۲) ارائه می‌شود. تحلیل پلان‌ها بر مبنای درک گونه‌های فضایی مورد نظر در نمونه‌های مورد مطالعه و نحوهٔ ارتباطات و درهم‌آمیختگی آن‌ها با فضاهای مجاور است. بر این اساس، از روش ترسیم دیاگرام هر کدام از گونه‌های فضایی استفاده شد. چنین

رویکردی پیشینهٔ مهمی در نظریه‌های معماری دارد، از جمله روش چیدمان فضای هیلیر و هانسون که با استفاده از الگوریتمی از عرصه‌های عمومی و خصوصی به طراحی موقعیت فضاهای مختلف شهر پرداخته و روشی برای درک ارتباط ابعاد اجتماعی و فضایی است (اسلامی، ۱۳۹۳، ۹۶؛ طباطبایی‌ملاذی و صابرنژاد، ۱۳۹۵، ۷۶). چنین رویکردی بر تحلیل بخش‌های مجزای فضا تأکید دارد و در شناسایی گونه‌های فضایی ـ اجتماعی کارآمد است. برای مثال، مدارسی که منطبق بر شیوهٔ آموزشی رایج هستند، با طراحی صرف کلاس‌های درس متصل به فضای راهرو، محکوم به نمایش دیسیپلین معماری و نظارت کامل بر فعالیت‌های کودکان هستند.

۱) مدرسهٔ ابتدایی حق‌پناه اصفهان: این مدرسهٔ دوطبقه در ناحیهٔ ۵ اصفهان واقع شده و ۱۷۰۰ متر مربع زیربنا دارد. این مدرسه را، که به مدرسهٔ مدادرنگی نیز مشهور است، محمد عرب و مینا معین‌الدینی طراحی کردند و با هدف به‌کارگیری احجام ساده و قابل‌فهم برای کودکان، استفاده از رنگ در تولید فضا، و نفوذ بصری در بدنهٔ مرتبط با شهر در جهت ارتباط مدرسه و شهر ساختند. علت انتخاب این نمونه را می‌توان دریافت رتبهٔ اول آن در بخش فضاهای آموزشی همایش ملی مدرسهٔ ایرانی، ۱۳۹۵ برگزار شد. به‌رغم آنکه نمونهٔ حاضر در تلاش



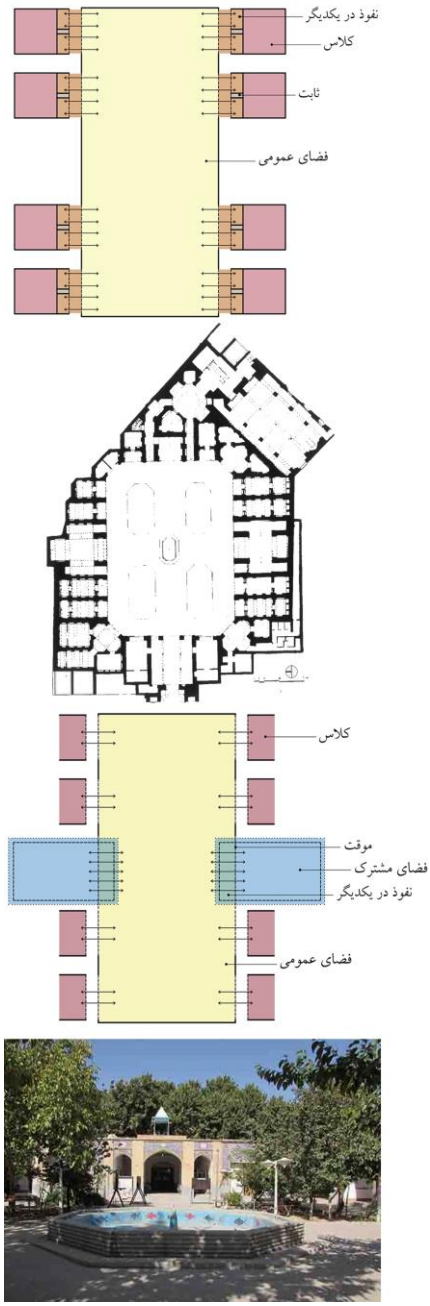
شکل ۲. گونهٔ اول فضاهای آموزشی
منبع: معین‌مهر و مجیدی، ۱۴۰۱، ۱۱۸

سـرزندگی مدرسـه بیفزایـد و بـا اختصـاص بخش اعظمی از طرح به حیاط مدرسـه گـام مؤثری در افزایش تعامل و حضور کودکان در فضای باز بـردارد، همچنـان می‌تـوان شـاهد کاربرد گونهٔ فضایی رایج در کلاس‌های درس این مدرسه بود. گونهٔ اول فضـای آموزشـی را که بـا ایـن مدرسـه همخـوان اسـت می‌تـوان شامل پلان‌هایی دانست که ورود به مجموعه کلاس‌های رایـج و بسـته از طریـق راهـرو یـا فضای دسترسی میسر شده و کلاس‌هـا هـیچ دسترسی مستقیمی به دیگر فضاهای آموزشی ندارند و نیز بازشوهایی میان کلاس‌ها وجـود ندارد. درحالی‌که دیگر گونـه‌های فضـایی از جمله «فضای عمومی» می‌تواند در مـدارس بزرگ‌تر وجود داشـته باشـد، از ایـن فضـا در ترکیب ایـن فضـای آموزشـی اسـتفاده نشـده است (شکل شماره ۲).

۲) مدرسهٔ تاریخی صدر خواجوی اصفهان:

این مدرسه در محلهٔ صدر خواجوی اصـفهان واقع و در سال ۱۲۷۵ق. بنا شده است. علت انتخاب این نمونه را از یک سو می‌توان تعلـق آن به دورهٔ قاجار به‌عنوان نزدیک‌ترین دوره بـه عصـر معاصـــر ایران و

ورود علوم نوین به مدارس دانست و از سوی دیگر این بنا یکی از نمونه‌هایی است که دارای



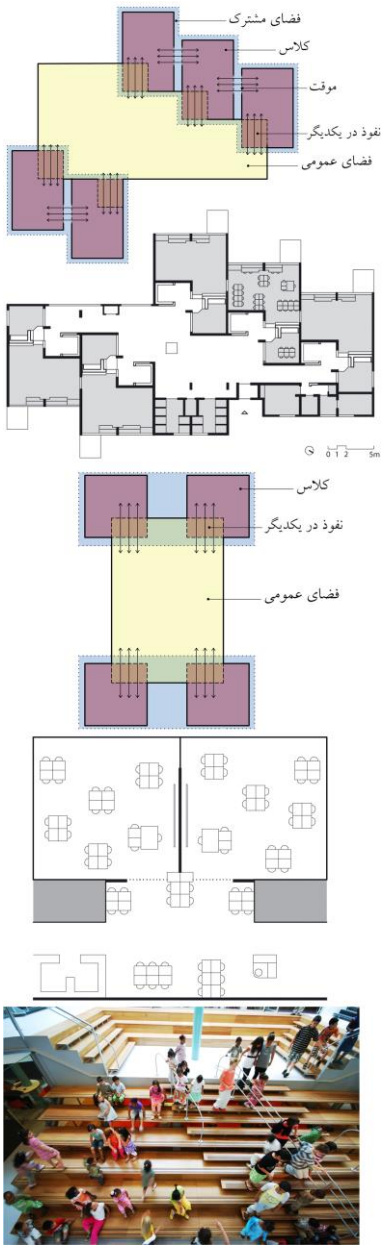
شکل ۳. (از بالا به پایین) گونهٔ دوم و سوم فضاها

منبع: مهدوی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۲، ۱۴

فضای مجزای آموزشی بوده و هیچ‌گونه فضای نیایشی در آن وجود ندارد. در این الگو، تنها می‌توان فضاهای آموزشی همچون حجره‌ها و مدرس یا فضاهای خدماتی را مشاهده کرد. البته، در برخی از این نمونه‌ها در ایوان‌ها محرابی ساخته و از آن به‌عنوان نمازخانه استفاده می‌کردند (هوشیاری و همکاران، ۱۳۹۲، ۴۷ و ۴۹). در این مدرسه دو گونه فضای آموزشی قابل‌تحلیل است که در شیوهٔ آموزشی سازنده‌گرا مؤثر است. گونهٔ دوم شبیه نمونهٔ قبلی است، با این تفاوت که بدون ایجاد تغییراتی شایان‌توجه، فضاهای دسترسی توسعه یافته و به «فضای عمومی» تبدیل شده‌اند (شکل شماره ۳).

۳) مدرسهٔ ابتدایی مونته‌سوری: مدرسهٔ حاضر در هلند به طراحی هرمان هرتزبرگر است که از جمله مدارس منطبق با روش آموزشی ماریا مونته‌سوری (۱۹۰۹) به شمار می‌آید. علت انتخاب این مدرسه همخوانی آن با شیوهٔ آموزشی سازنده‌گراست.

در این نمونه، طیف وسیعی از سطوح مختلف طبقات برای کمک به مفهوم فاصله و جدایی بین دانش‌آموزان در یک فضای نسبتاً کوچک ارائه شده و این امر با گسترش سطوح کلاس‌ها در قالب کف‌های چوبی در فضای داخل و حتی خارج از کلاس دوچندان شده و موجب افزودن



شکل ۴. (از بالا به پایین) گونهٔ چهارم و پنجم فضاهای آموزشی
منبع: هرتزبرگر[۱]، ۲۰۰۸، ۲۵

فضایی دیگر به کلاس شده است. برای هرتزبرگر فضای کلاس تنها یک اتاق نیست، بلکه فراتر از آن است؛ به‌گونه‌ای که در جایگاه یک کاتالیزور برای تحریک کودکان در جهت ایفای نقش از سوی آنان و شکل‌گیری هویتشان به شمار می‌آید. فرم خود را می‌سازد و این امر با توجه به آنچه کودک می‌خواهد روی می‌دهد.

گونهٔ چهارم قابل‌مشاهده در پلان این مدرسه را می‌توان جزء کلاس‌های تبدیل‌پذیر به شمار آورد که با برخورداری از گشودگی در دیوارها، امکان تبدیل آن‌ها به دو یا سه کلاس و یا حتی امکان پیوستن آن‌ها به فضاهای مجاور (در قالب یک فضای مشترک) وجود دارد. این‌گونه پلان‌ها در عین آنکه گسترهٔ وسیعی از شیوه‌های آموزشی را دربر می‌گیرد، امکان بازگشت به فرم رایج کلاس‌ها را نیز فراهم می‌کند.

گونهٔ پنجم در این مدرسه که به‌عنوان فضای عمومی تبدیل‌پذیر معرفی می‌شود دربردارندهٔ کلاس‌هایی با پلان باز است که نقش یک فضای مشترک را ایفا می‌نمایند و با فضای عمومی نیز در ارتباط هستند.

در واقع، با توجه به آنکه درجهٔ باز بودن فضاها به یکدیگر متغیر است، شاید بتوان زمانی یک پلان را باز نامید که بیش از نیمی از مرزهای جداکننده باز باشند. این گونه را می‌توان شبیه گونهٔ دوم دانست که تلفیق کلاس با فضای عمومی را دربر داشت، با این تفاوت که در این گونه طیف وسیع‌تری از شیوه‌های آموزشی قابل‌اجراست، چراکه قابلیت تبدیل فضاها به یک فضای مشترک از طریق تیغه‌های متحرک وجود دارد (شکل شماره ۴).

۸. تحلیل گونه‌های آموزشی مورد مطالعه

فراتر از دسته‌بندی‌هایی که در رابطه با نمونه‌های موردی صورت پذیرفت، می‌توان به ساختارهای مفهومی مفیدی دست یافت، چراکه گونه‌شناسی انجام‌شده از فضاهای آموزشی پژوهش را برای یافتن معنای واقعی سازگاری با شیوه‌های آموزشی رهنمود می‌سازد. قابلیت تغییر می‌تواند در پوستهٔ معماری، در مبلمان و فضاهای رهاشدهٔ مابین آن‌ها، در کاربران و فعالیت‌های آن‌ها و در نیروهای کنترل فضا وجود داشته باشد. تحلیلی که در این تحقیق انجام شد با تأکید بر ایجاد قابلیت‌های سازگاری صورت گرفت و در اینجا تمایز قائل شدن

میان دو نوع از سازگاری فضا حائز اهمیت است. اول می‌توان به تبدیل‌پذیری قابل‌برگشت از شیوه‌های آموزشی رایج به سازنده‌گرا و بالعکس اشاره کرد. دوم، امکان ایجاد جریانی منعطف میان تغییر یک فعالیت به فعالیت دیگر در شیوهٔ آموزشی سازنده‌گراست.

با ارائهٔ پنج گونه از ترکیب‌بندی فضاهای آموزشی به نظر می‌رسد که گونهٔ اول در مدرسهٔ حق‌پناه با ارتباطات فضایی ثابت کلاس‌ها با راهرو را می‌توان در دستهٔ فضاهای پاسخگو به شیوه‌های رایج تدریس به شمار آورد. در واقع، در اغلب پلان‌های مشاهده‌شده از مدارس می‌توان این نمونه از آرایش فضایی را یافت، لذا اغلب نوآوری‌های معماری نیز در زمینهٔ فضاهایی غیر از کلاس‌ها صورت پذیرفته و کلاس‌ها و فضاهای آموزشی همچنان به شیوهٔ طراحی پیشین خود باقی است. در این‌گونه فضاها، کلاس درس نقش غالب را در تدریس به دانش‌آموزان و یادگیری آنان ایفا می‌کند. این مجموعه مظهر معماری نظم و نظارت است که فضاهای چندگانه را حذف کرده و عملکردی ویژه به بخش‌های خاص فضا اختصاص داده است. درحالی‌که با گذر از آرایش فضایی منظم و دیسیپلین‌وار به آرایش متغیر و در حال شدن می‌توان به اشتراک قدرت میان دانش‌آموزان و معلمان در شیوهٔ آموزشی دانش‌آموزمحور کمک کرد. همان‌گونه که اگر معماری معاصر فضاهای آموزشی ایران نگاهی به معماری مدارس تاریخی داشته باشد، می‌تواند به گونه‌هایی از فضاهای آموزشی دست یابد که نه‌تنها پاسخگوی شیوهٔ آموزشی سازنده‌گراست، بلکه منبعی برای مدارس مدرن خارج از ایران، که با هدف نفی فضاهای آموزشی رایج و معلم‌محور طراحی می‌شوند، به شمار می‌آیند.

در واقع، تمایز گونهٔ دوم با گونهٔ اول را به‌رغم برخورداری از ارتباطات فضایی ثابت حجره‌ها، می‌توان فضای عمومی حیاط مرکزی الحاق‌شده از طریق فضاهای نیمه‌باز میانی دانست که تلفیقی از فضای آموزش‌گرا و سازنده‌گرا را رقم زده است. این گونه را می‌توان از جمله نمونه‌های خلاقانه دانست، زیرا فضای عمومی به‌عنوان فضای ورودی کلاس‌ها نیز به کار گرفته شده است. در گونهٔ سوم از مدرسهٔ صدر خواجو نیز استفاده از فضای مشترک به‌خوبی قابل‌مشاهده است، به‌طوری‌که نه‌تنها ایوان‌ها فضایی مشترک برای شاگردان برای بحث و گفت‌وگو محسوب می‌شده، بلکه از هرج‌ومرج رفت‌وآمد فضای عمومی حیاط مرکزی نیز مصون است. در واقع، پلان این مدرسهٔ تاریخی گونه‌ای از سازگاری یعنی

سیالیت را با قابلیت ایجاد تغییر میان فعالیت‌های انجام‌شده در فضاها رقم زده است. این امر وابسته به مقیاس یا میزان باز بودن فضا بوده و پلان باز نیز نیازمند بخش‌بندی فضا و نیمه‌بسته یا حتی بسته بودن است. به عبارت دیگر، باز بودن بیشتر یک پلان نشانهٔ سازگاری بیشتر نیست، چراکه تنوع انتخاب کاربران را محدود می‌کند. لذا، سیالیت را می‌توان موقعیتی سازگار از فضا دانست که از اتصال و ترکیب فضاهای باز و بسته ایجاد شده و نتیجهٔ افزودن فضاهای مختلف با روابط فضایی متنوع به مجموعهٔ فضایی است.

نمونهٔ مدرن گونه‌های فضایی ذکرشده در مدرسهٔ صدر خواجو را می‌توان در مدرسهٔ مونته‌سوری مشاهده کرد. در گونهٔ چهارم از این مدرسه گونه‌ای از یک پلان تبدیل‌پذیر معرفی شده است. این نمونه، به‌علت برخورداری از ارتباطات فضایی موقت میان کلاس‌ها، دارای سطح بالایی از قابلیت برگشت‌پذیری است. این پلان‌ها بازتاب‌دهندهٔ آرایش فضایی است که هم‌زمان بتواند پاسخگوی شیوهٔ رایج آموزشی و نیز شیوهٔ آموزشی دانش‌آموزمحور باشد. البته، این نکته نیز شایان‌توجه است که اگر تیغه‌های متحرکی برای تلفیق فضای کلاس‌ها با یکدیگر، با راهروها و فضاهای جانبی به کار می‌رود، می‌بایست از قابلیت انتقال‌ناپذیری صدا برای مواقع استفادهٔ متعارف از کلاس نیز برخوردار باشد. بنابراین، در این گونه زمانی‌که فضای کلاس‌ها در یکدیگر ادغام شوند، به یک فضای مشترک تبدیل می‌شوند که هم‌زمان از فضای عمومی مجزا بوده و پاسخگوی فعالیت‌های تعامل‌محور آموزش سازنده‌گراست.

در گونهٔ پنجم، که نمایانگر بخشی از فضای کلاس‌های این مدرسه است، با عدم استفاده از عنصر ارتباطی ثابت و درگاه و استفاده از نفوذ فضای ارتباطی میان کلاس‌ها و فضای عمومی سعی شده یک فضای مشترک کامل شامل کلاس‌ها و فضای عمومی به دست آید. این نمونه گونه‌ای از یک پلان کاملاً باز است که مزایا و معایبی دارد. از یک سو، تلفیق فضای عمومی و کلاس‌ها می‌تواند برای دسترسی کودکان به اطلاعات و داده‌های محیطی دیگر در جهت آگاهی بیشتر آن‌ها اختصاص یابد، همچنین فضایی را به دور از کنترل بزرگسالان برای تفریح کودکان رقم می‌زند. در واقع، برخورداری از فضاهایی به دور از دسترسی بزرگسالان برای کودکان حائز اهمیت است، تاجایی‌که طبق یافته‌های پژوهشگران کودکان می‌توانند عمداً ماهیت فضاهای عمومی را نیز به منظور تبدیل آن‌ها به فضاهایی پاسخگو به نیازهایشان تغییر دهند. در مقابل،

فضاهای مشترک کاملْ سازگاری کمتری در مقایسه با پلان‌های تبدیل‌پذیر دارند، زیرا همان‌گونه که کلاس‌های بسته برای شیوه‌های آموزشی سازنده‌گرا محدودیت دارند، پلان‌های کاملاً باز برای شیوهٔ آموزش‌گرا در مواقع نیاز مناسب نیست. در واقع، همان‌طور که فرم کلاس‌های بسته شیوهٔ آموزشی معلم‌محور را تحمیل می‌کند، برگشت‌ناپذیری پلان‌های باز نیز معلمان را مجبور به به‌کارگیری شیوهٔ آموزشی دانش‌آموزمحور می‌کند.

۹. بحث و نتیجه‌گیری

شرایط سنتی حاکم بر مدارس موجب شده است تا امکان کاوش، جست‌وجو و کشف برای دانش‌آموزان میسر نبوده و در عین محدودیت برای استقلال عمل آن‌ها، بیشترین مسئولیت و اختیارات به معلم معطوف شود. در رویکرد سازنده‌گرایی سه مشخصهٔ اصلی شناختی، درون‌فردی، و اجتماعی مدنظر است که تعامل اجتماعی مهم‌ترین نقش را در مشخصهٔ سوم ایفا می‌کند و دانش‌آموزان را به همکاری با یکدیگر، برقراری ارتباط و یادگیری با همسالان تشویق می‌کند. در پژوهش حاضر تلاش شد تا با تکیه بر نظریهٔ تولید فضا و توجه به رکن اجتماعی رویکرد سازنده‌گرایی، به الگوهای کالبدی اجتماع‌پذیری مدارس دست یافت.

بر این اساس، شیوهٔ آموزشی سازنده‌گرا با هدف تغییر نقش دریافت‌کنندهٔ دانش‌آموز به نقشی فعال و مشارکتی در آموزش و فضا می‌تواند زمینه‌ای از یک فضای اجتماعی توأم با روابط تعاملی میان‌فردی و اجتماعی برای ساخت دانش و آگاهی از سوی دانش‌آموز را فراهم آورد. ضرورت این رویکرد زمانی بیشتر به چشم می‌آید که به یاد بیاوریم هر روز نمونه‌های قوی‌تری از ابزارهای هوش مصنوعی به بازار می‌آید و شیوه‌های آموزش در دنیا هر روز بیشتر بر روش‌های تعاملی مبتنی بر هوش مصنوعی متمرکز می‌شوند (نصرتی و همکاران، ۲۰۲۰) روش‌هایی که یادگیرنده را در مرکز کنش آموزشی قرار می‌دهند. جامعه‌ای که می‌خواهد افرادی تربیت کند که نقش فعالی در ساختن گفتمان عمومی و تفکر اجتماعی ایفا کنند، باید مهارتهای مهمی همچون تفکر انتقادی را به نسل جدید آموزش دهد (صرفی و همکاران، ۲۰۲۱) و چنین مهارت‌هایی، بیش از هر روش دیگری، در شیوه آموزشی سازنده‌گرا محقق می‌شوند. در این میان، ازآنجاکه فضامندی ابزاری برای

الگوهای قدرت محسوب می‌شود، جنبه‌های فیزیکی فضا می‌بایست در عدم اِعمال قدرت بر کنترل روابط اجتماعی درگیر در فضا مؤثر باشند. این امر نه‌تنها با فضاهای تک‌کارکردی و تحت نظارت مستقیم میسر نمی‌شود، بلکه مستلزم در دسترس بودن فضاهای چندلایه بوده تا قدرت انتخاب و مالکیت فضا را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد و از این طریق آن‌ها را به مشارکت بیشتر در یادگیری تشویق کند.

لذا، این‌گونه استنباط می‌شود که دانش‌آموزان زمانی روحیهٔ تعامل بیشتری دارند که در فضاهایی برخوردار از سیالیت کنش‌ها حضور داشته باشند، چراکه فراهم کردن شرایطی فضایی-اجتماعی با برخورداری از آزادی فضایی، تنوع انتخاب فعالیت و فضاهایی با میزان محصوریت کمتر برای مدارس موجب توزیع قدرت و مشارکت دانش‌آموزان می‌شود و آموزشی سازنده‌گرا را در پی دارد. از دیدگاه پژوهش حاضر، تحلیل پنج درجه از باز بودن فضای آموزشی از کلاس‌های کاملاً بسته تا فضاهای مشترک کامل و کاملاً باز می‌تواند ملاک‌های ارزشیابی را برای چنین فضاهایی در اختیار قرار دهد. تحلیل سه نمونهٔ موردی نشانگر آن است که الگوی شاگردمحوری در آموزش سنتی ایران، که در شیوهٔ رایج آموزشی معاصر وجود ندارد، نه‌تنها گونه‌ای پایبند به شیوهٔ سازنده‌گرا محسوب می‌شود، بلکه می‌تواند معیاری مناسب برای شکل‌گیری فضاهای آموزشی دانش‌آموزمحور به شمار آید. لذا، باتوجه به فعالیت‌های ارائه‌محور و تعامل‌محور در رویکرد سازنده‌گرایی، می‌توان محوطه‌ی یادگیری را در سه مقیاس کلان، میانه و خرد شامل کلاس، فضای مشترک و فضای عمومی با در نظر گرفتن انواع ارتباطات فضایی ثابت، موقت و نفوذکننده در یکدیگر پیشنهاد کرد. ساختاری از یک فضای آموزشیِ سازگار که با قابلیت تبدیل‌پذیری و برگشت‌پذیری از یک شیوهٔ آموزشی به دیگری و با سیالیت فضایی از یک کنش فضایی به دیگری تحرک و نشاط کودکان را در حین یادگیری به دنبال دارد (جدول شماره ۳).

در نهایت، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی به الگوها و ملاک‌های ارزشیابی فضاهای آموزشی به منظور فراهم کردن بستر مناسب برای تعلیم و تربیت کودکان با تکیه بر ارکان شناختی و درون‌فردی پرداخته شود تا از این طریق بتوان به توسعهٔ رویکرد سازنده‌گرایی برای تربیت و استعلای ابعاد پیدا و پنهان وجود آدمی پرداخت.

جدول ۴. الگوهای کالبدی فضاهای آموزشی در پاسخ به رکن اجتماعی رویکرد سازنده‌گرایی

	الگوی اول	الگوی دوم	الگوی سوم	الگوی چهارم	الگوی پنجم
کنش آموزشی	ارائه‌محور	ارائه‌محور+ تعامل‌محور	ارائه‌محور+ تعامل‌محور	ارائه‌محور+ تعامل‌محور	تعامل‌محور
نحوهٔ یادگیری	آموزش یک‌سویهٔ مبانی نظری و تئوری	آموزش یک‌سویه به همراه تعامل بصری با دیگر دانش‌آموزان	بحث و گفت‌وگوی دانش‌آموزان با یکدیگر	یادگیری مبانی تئوری به‌صورت عملی	یادگیری مهارت‌های خارج از برنامهٔ درسی
نتیجهٔ آموزش	ذخیرهٔ مبانی در حافظه	حافظه+ انگیزهٔ یادگیری	درک متقابل یکدیگر	ارتقای توانایی فردی	مهارت کار گروهی
نوع مشارکت دانش‌آموزان	عدم مشارکت	مشارکت محیطی	مشارکت هدایت‌شده	مشارکت هدایت‌شده	مشارکت کامل
رویکرد آموزشی	آموزش‌گرا	آموزش‌گرا+ سازنده‌گرا	سازنده‌گرا	تبدیل آموزش‌گرا به سازنده‌گرا و بالعکس	سازنده‌گرا
نوع فضای آموزشی	کلاس محصور	کلاس نیمه‌محصور	ایوان (فضای مشترک)	فضای تبدیل‌پذیر (فضای مشترک)	فضای عمومی
ویژگی کالبدی فضای آموزشی	شکل رایج و سلول‌وار کلاس‌ها	تلفیق کلاس با فضای نیمه‌باز	فضایی با ابعاد فراتر از کلاس و یک جبههٔ باز	استفاده از تیغه‌های متحرک میان کلاس‌ها	برخورداری از فضای باز (حیاط)

* مشارکت محیطی: در ابتدا با مشاهدهٔ فعالیت دانش‌آموزان دیگر، محدودیت‌های مربوط به یک فعالیت را از بیرون مشاهده و تفسیر می‌کنند.
* مشارکت هدایت‌شده: برای آگاهی از فعالیت، وارد مشارکت شده و با دیگر دانش‌آموزان صحبت و بحث می‌کنند. در این مرحله ارتباطات دگرگون می‌شود.
* مشارکت کامل: پس از درک نحوهٔ مشارکت در فعالیت، کاملاً درگیر آن می‌شوند و هر کسی جایگاه خود را در مشارکت درمی‌یابد.

منابع

اسلامی، سیدغلامرضا (۱۳۹۳). درس گفتار مبانی نظری معماری: عینکمان را خودمان بسازیم. تهران: علم معمار رویال، فرهنگستان هنر جمهوری اسلامی ایران، پژوهشکده هنر.

اسلامی، سیدغلامرضا؛ و قدسی، مهرنوش (۱۳۹۲). رویکردی اسلامی به طراحی مدل ساختارمند نظام آموزش معماری. فصلنامه کیمیای هنر، ۲(۷)، ۹۲-۷۹.

اسلامی، سیدغلامرضا؛ و نقدبیشی، رضا (۱۳۸۹). توسعهٔ کیفی آموزش معماری در افق ۱۴۰۴. نخستین همایش ملی آموزش در ایران ۱۴۰۴، پژوهشکده سیاستگذاری علم، فناوری و صنعت دانشگاه صنعتی شریف.

اسماعیلی، اعظم؛ شاهچراغی، آزاده؛ و حبیب، فرح (۱۳۹۸). واکاوی تأثیر معماری داخلی انعطاف‌پذیر بر تعیین فضای شخصی دانش‌آموزان در مدرسه. نوآوری‌های آموزشی، ۱۸(۷۰)، ۱۶۱-۱۴۷. doi: 10.22034/JEI.2019.92898

ترکمه، آیدین (۱۳۹۴). درآمدی بر تولید فضای هانری لوفور. تهران: تیسا.

جوان، جعفر؛ دلیل، سعید؛ و سلمانی مقدم، محمد (۱۳۹۲). دیالکتیک فضا از منظر لوفور. مطالعات جغرافیایی مناطق خشک، ۳(۱۲)، ۱۷-۱.

خدابخشی، سحر؛ فروتن، منوچهر؛ و سمیعی، امیر (۱۳۹۴). بررسی سیر تحول فضای معماری مدارس بر اساس ارزیابی نقش نظام آموزشی حاکم بر آن‌ها (نمونه موردی: مدرسه سپهسالار، دارالفنون و دبیرستان البرز). باغ نظر، ۱۲(۳۷)، ۷۴-۶۱.

داریوش، بابک؛ جلیلی صدرآباد، سمیه؛ تقویان، ناصرالدین‌علی؛ و محمدی‌اوجان، شادی (۱۳۹۸). تدوین اصول و مبانی طراحی ریزفضاهای دانشگاه با تأکید بر عوامل فرهنگی و اجتماعی. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۱(۲)، ۱۸۱-۱۵۱. doi: 10.22035/isih.2019.3359.3600

زنوزي محسني، هاشم (۱۳۸۸). تکنولوژي آموزشي. تهران: انتشارات يسطرون.

ژیلنیتس، آندزی (۱۳۹۴). فضا و نظریه اجتماعی (مترجم: محمود شورچه). تهران: انتشارات پرهام‌نقش.

سرمد، زهره؛ بازرگان‌هرندی، عباس؛ و حجازی، الهه (۱۳۹۱). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه.

ضرغامی، اسماعیل؛ و بهروز، سیدمحمد (۱۳۹۴). نقش و مفهوم فضا در بازآفرینی نظریه معماری و علوم اجتماعی. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۷ (۲)، ۹۹-۸۱. doi:10.7508/ISIH.2015.26.004

طباطبایی‌ملاذی، فاطمه؛ و صابرنژاد، ژاله (۱۳۹۵). رویکرد تحلیلی نحو (چیدمان) فضا در ادراک پیکره‌بندی فضایی مسکن بومی قشم (نمونه موردی روستای لافت). مسکن و محیط روستا، (۱۵۴)، ۸۸-۷۵.

فردانش، هاشم (۱۳۸۰). بازنمایی دانش در رویکرد یادگیری ساخت‌گرایی و دلالت‌های آن برای طراحی آموزشی. مجله علوم تربیتی و روانشناسی، ۳(۳ و ۴)، ۱۲۴-۱۰۷.

فردانش، هاشم (۱۳۸۷). طبقه‌بندی الگوهای طراحی سازنده‌گرا براساس رویکردهای یادگیری و تدریس. مطالعات تربیتی و روانشناسی، (۲)، ۲۱-۵.

فردانش، هاشم (۱۳۹۲). طراحي آموزشي: مباني، رويكردها و كاربردها. تهران: انتشارات سمت.

کاویانی، حسن؛ و همکاران (۱۳۹۶). چارچوب نظری کلاس معکوس: ترسیم اشاره‌هایی برای یادگیری فراگیرمحور. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۷(۲)، ۷۸-۵۹.doi:10.22067/fedu.v7i2.63726

کلانتری، عبدالحسین؛ و صدیقی‌کسمایی، مینو (۱۳۹۶). از مطالبه حق‌به‌شهر تا شکل‌گیری انقلاب شهری (شهر تهران، سال ۱۳۵۷). مطالعات جامعه‌شناختی شهری، ۷(۲۳)، ۹۶-۷۱.

کار، دیوید؛ فسترماخر، جي.دي؛ و ریچاردسون، وي (۱۳۸۵). روش‌هاي تدریس پیشرفته (مترجم: هاشم فردانش). تهران: انتشارات کویر.

گروت، لیندا؛ و وانگ، دیوید (۱۳۹۶). روش‌های تحقیق در معماری (مترجم: علیرضا عینی‌فر). تهران: دانشگاه تهران.

محمودي، فيروز؛ فتحي آذر، اسكندر؛ و اسفنديارى، رجب (۱۳۸۸). بررسي رابطه ميزان مشاركت فعال دانش‌آموزان در جريان تدريس با پيشرفت تحصيلى. مجله مطالعات تربيتي و روانشناسي، ۱۰(۳)، ۸۲-۶۵.

معین‌مهر، صدیقه؛ و مجیدی، وحید (۱۴۰۱). شناسایی معیارهای طراحی معماری مدرسه مبتنی بر نظریهٔ حرکت جوهری ملاصدرا به‌مثابهٔ عامل مؤثر در شکل‌گیری هویت انسان (بررسی پنج نمونه از مدارس معاصر در ایران). فصلنامهٔ تحقیقات بنیادین علوم انسانی، ۸(۲)، ۱۳۲-۱۰۱.

منصوریار، زهره؛ و جلالیان، سارا (۱۳۹۶). افزایش تعامل‌پذیری دانش‌آموزان از طریق ارتقاء کیفیت فضایی و کالبدی در مدارس فنی و حرفه‌ای (مطالعه موردی: هنرستان شهید سادلجی در شهرستان کبودرآهنگ). مطالعات محیطی هفت حصار، ۵(۲۰)، ۸۰-۶۷.

مهدوی‌نژاد، محمدجواد؛ قاسم‌پور آبادی، محمدحسین؛ و محمدلوی شبستری، آیسا (۱۳۹۲). گونه‌شناسی مسجد-مدرسه‌های دورهٔ قاجار. فصلنامهٔ مطالعات شهر ایرانی اسلامی، (۱۱)، ۱۵-۵.

میرزامحمدی، محمدحسن؛ و همکاران (۱۳۸۹). تبیین دلالت‌های معرفت‌شناختی رویکرد سازنده‌گرایی در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی. دانشور رفتار، (۴۵)، ۱۴۰-۱۲۷.

هاروی، دیوید (۱۳۹۵). فضاهای امید (مترجم: علیرضا جباری (آذرنگ)). تهران: شرکت نشر نقد افکار.

هوشیاری، محمدمهدی؛ پورنادری، حسین؛ و فرشته‌نژاد، سیدمرتضی (۱۳۹۲). گونه‌شناسی مسجد-مدرسه در معماری اسلامی ایران بررسی چگونگی ارتباط میان فضای آموزشی و نیایشی. مطالعات معماری ایران، ۳، ۳۷-۵۴.

Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology.* New York, US: Cambridge University Press.

Burke, C., & Grosvenor, I. (2008). *School.* London, England: Reaktion Books.

Dangel, R.J., & Guyton, E. (2004). An Emerging Picture of Constructivist Teacher Education. *The Constructivist*, 15 (1).

DCFS. (2007). *Project Faraday: Exemplar designs for science.* London, England: Department of Children, Schools and Families.

Dudek, M. (2007). *Schools and Kindergartens: A Design Manual.* Berlin, Germany: Springer Science & Business Media.

Fielding, S. (2000). *Walk on the left! Children's geographies and the primary school.* In S. L. Holloway & G. Valentine (Eds.), Children's geographies: playing, living, learning. London, England: Routledge.

Fisher, K. (2002). *Schools as 'prisons of learning' or, as a 'pedagogy of architectural encounters': A manifesto for a critical psychological spatiality of learning.* Adelaide, Australia: Flinders University of South Australia.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977.* UK: Vintage Publication.

Giles, J., Ryan, D., Belliveau, G., De Freitas, E., & Casey, R. (2006). Teaching style and learning in a quantitative classroom. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), 213-225. doi: 10.1177/1469787406069055

Han, H., Kiatkawsin, K., Kim, W., & Hong, J. (2017). Physical classroom environment and student satisfaction with courses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, (47), 1-10. doi: 10.1080/02602938.2017.1299855

Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning Lessons in Architecture* 3. Rotterdam: 010 Publishers.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Lefebvre, H. (2008). *The Production of Space.* Oxford, England: Wiley Blackwell.

Lippman, P.C. (2007). Developing a theoretical approach for the design of learning environments. *International Conference of Design Education.*

Lippman, P.C. (2010). *Evidence-based design of elementary and secondary schools.* Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Massey, D. (1999). *Power geometrics and the politics of space-time.* Heidelberg, Germany: University of Heidelberg.

Massey, D. (2005). *For Space.* US: Sage.

McGregor, J. (2004). Spatiality and the place of the material in schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 12(3), 347-372. doi: 10.1080/14681360400200207

Montague, M. (2008). Self-regulateion strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31(1), 37-44. doi: 10.2307/30035524

Nosrati, S., Sabzali, M., Heidari, A., Sarfi, T. & Sabbar, S. (2020). Chatbots, counselling, and discontents of the digital life. *Journal of Cyberspace Studies*, *4*(1), 81-104.

Ramli, N., Ahmad, S., & Haji Masri, M. (2013). Improving the classroom physical environment: classroom user's perception. *Social and Behavioral Sciences*, (101), 221-229. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.07.195

Santrock, J.W. (2004). *Educational Psychology.* New York, US: McGraw-Hill.

Sarfi, M., Darvishi, M., Zohouri, M., Nosrati, S. & Zamani, M. (2021). Google's University? An exploration of academic influence on the tech giant's propaganda. *Journal of Cyberspace Studies*, *5*(2), 180-203.

Schon, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schwartz, K. (2014). *Report finds deeper learning model improves outcomes for all students.* Mindshift what is deeper learning?. The William and Flora Hewlett Foundation.

Shaari, M. SH., & Ahmad, S. (2015). Physical learning environment: Impact on children school readiness in malaysian preschools. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 222(23), 9-18. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.05.164

Strommen, E., & Lincoln, B. (1992). Constructivism, technology and the future of classroom learning. *Education and Urban Society*, 24(4), 466-476. doi: 10.1177/0013124592024004004

Turner, J.H. (2003). *The Structure of Sociological Theory.* Wadsworth, United States: Wadsworth Publishing.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. doi: 10.3102/00028312023004614

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.284

فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۵(۲)، ۱۱۰-۶۳، پیاپی ۵۸، بهار ۱۴۰۲
شفیعی، زینب (۱۴۰۲). «معمای فیل و کوران»: مقایسه رویکرد جامعه‌شناسی و علم اقتصاد به مسئله کارآفرینی. مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۵(۲)، ۱۱۰-۶۳. doi: 10.22035/isih.2023.4978.4831
شاپا: ۴۶۴۱-۲۰۰۸ URL: http://www.isih.ir/article_427.html https://doi.org/10.22035/isih.2023.4978.4831
© نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کریتیو کامانز CC BY 4.0 آزاد است. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

مقاله پژوهشی

«معمای فیل و کوران»: مقایسهٔ رویکرد جامعه‌شناسی و علم اقتصاد به مسئلهٔ کارآفرینی

زینب شفیعی*[۱]

دریافت: ۱۴۰۱/۰۹/۰۴؛ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۱۵

چکیده

پاسخ به این پرسش که چرا یک نفر کارآفرین می‌شود و دیگران نه به هیچ عنوان ساده نیست. اکثر پژوهشگران این معما را پذیرفته و تعریف خاص خود را از مفهوم کارآفرینی ارائه داده‌اند. ازاین‌رو، کارآفرینی واژهٔ بسیار مناقشه‌برانگیزی است که تجمیع نظریه‌های مربوط به این حوزه را مشکل کرده است. در میان نظریات گوناگون و گاه متناقض حوزهٔ کارآفرینی، سهم رشته‌های علوم اجتماعی مانند جامعه‌شناسی و تاریخ اقتصادی قابل‌توجه است. اما منظرهای این دو علم به مسئلهٔ کارآفرینی متفاوت است. این تفاوت‌ها دوگانهٔ ادراکی کمتر از حد اجتماعی و بیشتر از حد اجتماعی را شکل داده که بسیاری معتقدند هر دو این ادراکات ناقص است. جامعه‌شناسی مبتنی بر فهمی است که عاملیت‌های فردی را بیش از حد اجتماعی می‌بیند، اقتصاد از فهمی استفاده می‌کند که انسان‌ها کمتر از حد اجتماعی‌اند. بنابراین، دوگانهٔ ادراک کمتر از حد اجتماعی و ادراک بیشتر از حد اجتماعی مترادف است با مجادله بر سر توصیف کوران از فیلی که در تاریکی قرار گرفته، از زوایای مختلف آن را لمس کردند و هر کس دیدگاه خود را برای رد نظر دیگری ارائه می‌کند. بنابراین، تبیین این دوگانه و متعاقب آن مقایسهٔ رویکرد جامعه‌شناسی و علم اقتصاد به مسئلهٔ کارآفرینی هدف مقالهٔ حاضر است. این مقاله، اساساً ماهیت نظری داشته و در مرکز این تأملات قرار دارد. نقطهٔ عزیمت مقالهٔ حاضر بهره بردن از پارادایم جامعه‌شناسی اقتصادی جدید برای فراتر رفتن از دوگانهٔ ادراک کمتر از حد اجتماعی‌شده و ادراک بیشتر از حد اجتماعی‌شده و پرداختن به مسیری است که بین این دو قطب متضاد جریان دارد تا بتوان کارآفرینی را به صورت حک‌شده در یک بستر اجتماعی و تاریخی درک کرد.

کلیدواژه‌ها: جامعه‌شناسی اقتصادی، جامعه‌شناسی کارآفرینی، کارآفرینی، حک‌شدگی، شبکه

۱. عضو هیئت علمی گروه علوم اجتماعی، دانشکدهٔ علوم اجتماعی و اقتصاد، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران (نویسندهٔ مسئول)
ze.shafiei@alzahra.ac.ir

۱. مقدمه

مقالات علمی در مورد کارآفرینی طی سال‌های اخیر به طرز چشمگیری افزایش یافته است (آرگاوال[1] و همکاران، ۲۰۰۴؛ لو[2]، ۲۰۰۱؛ اوالد[3] و همکاران، ۲۰۰۹). بااین‌حال، موضوع کارآفرینی همچنان یک معماست و تعریف نظام‌مند و روشنی ندارد. واژگان کارآفرین و کارآفرینی به‌ویژه در بین پژوهشگرانی که مرتب در مجلات علمی کارآفرینی مقاله منتشر می‌کنند بسیار مناقشه‌برانگیزند (گارتنر[4]، ۱۹۸۸). هنوز هم بسیاری معتقدند تمامی نظریه‌های کارآفرینی به نوعی نادرست، متناقض و یا ناقص‌اند (فیت[5]، ۲۰۰۱، ۱۲) و به‌راحتی تجمیع نمی‌شوند (ادور[6] و همکاران، ۲۰۱۴، ۱۸). لذا، پاسخ به این پرسش که چرا یک نفر کارآفرین می‌شود و دیگران نه به هیچ عنوان ساده نیست. نویسندگان گوناگونی این معما را پذیرفته و تعریف خاص خود را از مفهوم کارآفرینی ارائه می‌دهند (اسپرینگ[7] و مکداد[8]، ۱۹۹۸، ۲). گارتنر (۱۹۹۰) سی و دو تعریف از کارآفرینی را فهرست کرده که ویژگی آنها عمدتاً موارد زیر است: «...۱) تعاریف بسیار (و البته مبهمی) از فرد کارآفرین وجود دارد (کارآفرین در بسیاری از مطالعات هرگز تعریف نمی‌شود)؛ ۲) مطالعات کمی وجود دارد که از یک تعریف مشترک بهره گرفته باشند؛ ۳) عدم توافق بر سر اینکه «کارآفرین کیست» منجر به انتخاب نمونه‌هایی از «کارآفرینان» شده است که به‌سختی همگن هستند؛ ۴) تعداد شگفت‌انگیزی از ویژگی‌ها و صفات به آنها نسبت داده شده است. به گونه‌ای که کارآفرین بر اساس «نمایهٔ روان‌شناختی» فردی فراتر از زندگی روزمره، پر از تناقضات است. فردی که سرشار از ویژگی‌های گوناگون به تصویر کشیده می‌شود و در نتیجه فراتر از هر انسانی است. از این منظر، کارآفرین به ابرمرد یا زن شگفت‌انگیز بدل می‌شود» (به نقل از کارتون[9] و همکاران، ۱۹۹۸، ۲).

1. Argawal
2. Low
3. Evald
4. Gartner
5. Fiet
6. Edewor
7. Spring
8. McDade
9. Carton

ازاین‌رو، کارآفرینان به شیوه‌های گوناگونی در رشته‌های مختلف تعریف شده‌اند. برای مثال از اواسط قرن بیستم مطالعات کارآفرینی بیشتر در رشته‌های علوم اجتماعی مانند جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، تاریخ اقتصادی، مدیریت و انسان‌شناسی مورد توجه بود (سوئدبرگ[1]، ۱۳۹۳، ۵)؛ هر چند با گذشت زمان پژوهشگران کارآفرینی به‌طور فزاینده‌ای بر جنبه‌های صرفاً اقتصادی تمرکز کردند (پرهان‌کنگاس و آرنیوس[2]، ۲۰۰۳؛ زاجاک[3] و همکاران، ۱۹۹۱) و نتیجهٔ آن هم چیزی جز بسترزدایی از پدیدهٔ اجتماعی کارآفرینی نبود (بوگنهولد، فینک و کراس[4]، ۲۰۱۴ ، ۱۱۹). البته، رشتهٔ اقتصاد از لحاظ تاریخی رابطهٔ مبهمی با کارآفرینی داشته و تاریخ اقتصادی در رابطه با این مفهوم هیچ‌گاه یکپارچه نبوده است. اکثر افرادی که اقتصاددان نیستند انتظار دارند که علم اقتصاد سرشار از تحلیل‌های کارآفرینی باشد، چرا که این علم در واقع همواره علمی اجتماعی در نظر گرفته می‌شود که به‌طور مستقیم بیشترین ارتباط را با واقعیت‌های اقتصادی معاصر دارد. اما عملاً برای مدت طولانی ادبیات اقتصادی در مورد کارآفرینی بسیار ناچیز بوده است و اغلب حتی ادعا می‌شد که چنین بی‌توجهی‌ای به کارآفرین باید باعث خجالت اقتصاددانان باشد (کاسگل[5]، ۱۹۹۶)، چرا که بسیار دشوار خواهد بود که اهمیت کارآفرین را در دنیای واقعی نادیده بگیریم (ونکرز و توریک[6]، ۱۹۹۹). پس هر چند کارآفرینی نقش مهمی در فرایندهای اقتصادی ایفا می‌کند، مطالعهٔ آن به دلیل تسلط اقتصاد نئوکلاسیک در علم اقتصاد به حاشیه رانده شده است.

همان‌گونه که اشاره شد، جریان اصلی علم اقتصاد به‌ویژه اقتصاد خرد و ساختار نظری در تطبیق کارآفرینی با نظریات این علم با مشکل مواجه بودند و در نتیجه تمایل داشتند که وجود کارآفرین را نادیده گیرند؛ تا جایی که این روند برای مدت طولانی به شکل‌گیری یک ساختار نظری فاقد کارآفرینی منجر شد (بامول[7]، ۱۹۶۸). آدام اسمیت در کتاب ثروت ملل (۱۷۷۶)،

1. Swedberg
2. Parhankangas & Arenius
3. Zajac
4. Bögenhold, Fink, & Kraus
5. Cosgel
6. Wennekers & Thurik
7. Baumol

که پایهٔ اقتصاد کلاسیک به حساب می‌آید، سرمایه‌دار را به‌مثابهٔ مالک-مدیری در نظر می‌گیرد که عوامل تولید (زمین، کار و سرمایه) را برای سرمایه‌گذاری پررونق تجمیع می‌کند و این خود موتور محرکهٔ رشد و ثروت خواهد بود. برخی معتقدند اسمیت به شیوه‌ای نسبتاً ساده کارآفرین را از طریق جایگزین کردن او با سرمایه‌دار از تحلیل‌های اقتصادی حذف کرده است (لویز[1]، ۲۰۱۰، ۶۶). بنابراین، ساختار نظری جریان اصلی علم اقتصاد برای مدت‌ها همچنان بدون کارآفرین باقی مانده بود و حتی تا دهه‌های اخیر مدل‌های اقتصادی، غالباً آنهایی که در رابطه با رفتار سازمانی‌اند، به پدیدهٔ کارآفرینی بی‌تفاوت بودند. اما مفهوم‌سازی‌های واضح‌تر از کارآفرینان از قرن نوزدهم به بعد، به‌ویژه در رابطه با نقش آنان در محیط‌های سرشار از عدم اطمینان و ریسک، در دستور کار اقتصاددانان قرار گرفت و مشخصاً از اوایل قرن بیستم شاهد تلاش‌های اقتصاددانان کلیدی برای شناسایی نقش کارآفرین به‌عنوان یک نیروی چندوجهی تبیین‌گر پدیدهٔ اقتصادی بودیم؛ به گونه‌ای که یک زمینهٔ پژوهشی مستقل در رابطه با اقتصاد کارآفرینی در قرن بیستم شکل گرفت (روچا[2]، ۲۰۱۲، ۲).

در رویکردهای اقتصادی، آنچه اهمیت دارد این است که انگیزهٔ اصلی فعالیت‌های کارآفرینانه حداکثرسازی منفعت اقتصادی (مطلوبیت) در نظر گرفته می‌شود که این منفعت نیز عموماً مبتنی بر سود اقتصادی است. اندیشمندان جریان اصلی علم اقتصاد و به تبع آنها حوزهٔ کارآفرینی تعصب شدیدی به باور به منافع شخصی فرد دارند. این تعصب نتیجهٔ سلطهٔ مدل‌های منطقی منافع شخصی در علم اقتصاد است. در این مدل‌ها فرض بر این است که افراد منحصراً انگیزهٔ حداکثرسازی منافع شخصی خود را دارند (باتسون[3]، ۱۹۹۸؛ فرارو، پرفر و ساتون[4]، ۲۰۰۵؛ میلر[5]، ۱۹۹۹). برای مثال، میلتون فریدمن[6] (۱۹۶۲) استدلال می‌کند که هر چیزی غیر از هواخواهی یک‌جانبهٔ حداکثرسازی منافع شخصی در سودبخشی یک بنگاه خارج از مسئولیت بنگاه و ناقض قراردادهای ضمنی با سهامداران است. یا آنچه آدام اسمیت[7] (۱۹۹۱)

1. Luiz
2. Rocha
3. Batson
4. Ferraro, Pfeffer & Sutton
5. Miller
6. Milton Friedman
7. Adam Smith

«هواهای نفسانی اجتماعی ما» می‌نامد (مانندِ میل به پیوند با دیگران، لـذت بـردن و بخشـی از کامیابی دیگران بودن) با هواهای نفسـانی خودخواهانـه بـرای انـدوختن، تسـلط و کنتـرل یکـی انگاشته می‌شوند (ویلانوا[1] و همکاران، ۲۰۰۷، ۳۵۴). بر این اساس، منافع ذاتی فـرد از انجـام فعالیت‌های کارآفرینانه به اهمیت نسبتاً ناچیزی تنزل می‌یابد. برخی استدلال می‌کنند کـه بـدون سود کارآفرینی وجود نخواهد داشت (همان، ۲۰۰۷، ۳۵۵). کارآفرینان غالباً به‌مثابهٔ فردگرایـان سرسختی به تصـویر کشـیده مـی‌شـوند کـه تنهـا بـه دنبـال ایجـاد سـازوکارهای جدیـد بـرای حداکثرسازی منافع شخصی خود هستند. اساساً این تصویرِ ناقص تنـاقض بنیـادین موجـود در پیگیری هم‌زمان منافع فردی و جمعی در انسـان را نشـان نمـی‌دهـد (همـان، ۲۰۰۷، ۳۵۶) و کنش‌های مبتنی بر منافع جمعـی را بـه‌عنوان اسـاس ماهیـت انسـانی در نظـر نمـی‌گیـرد. لـذا، چشم‌انداز سنتی که از دیدگاه علم اقتصـاد نشـئت گرفتـه اسـت کـارآفرینی را صـرفاً در شـرایط اقتصادی توصیف می‌کند (کول[2]، ۱۹۴۶، ۱۰). به‌طور کلی، دو رویکـرد متمـایز بـرای تعریـف مفهوم کارآفرینی در شرایط صـرفاً اقتصـادی وجـود دارد کـه هـیچ یـک از ایـن رویکردهـا نیـز رضایت‌بخش نیستند: اولی بر فرایند کارآفرینی و دومی بر ویژگی‌های کارآفرین تأکید دارد (نگاه کنید به: کارتون و همکاران، ۱۹۹۸، ۲). بر ایـن اسـاس، جنینگـز[3] (۱۹۹۴، ۳۷) شـش نقـش کارکردی کارآفرین را در اندیشهٔ اقتصادی به شرح جدول شماره (۱) بیان می‌کند:

جدول ۱. شش نقش کارکردی کارآفرین

نظریه‌پرداز	نقش کارکردی
ریچارد کانتیلون	سفته‌باز یا محتکر
جان باستیت سی	هماهنگ‌کننده
فردریک هاولی	مالک محصول
ژوزف شومپیتر	نوآور
فرانک نایت	تصمیم‌گیرنده
اسرائیل کرزنر	سهام‌باز

منبع: لویز، ۲۰۱۰، ۶۶

1. Villanueva
2. Cole
3. Jennings

اما تحولات مربوط به اندیشهٔ اقتصادی به اینجا ختم نمی‌شوند. از اواسط قرن بیستم مفهوم کارآفرینی از تفکر اقتصادی حذف شد. دو تحول کلیدی به وقوع این امر کمک کرد: نظریهٔ جان مینارد کینز[1] در طول دههٔ ۱۹۳۰ که به تقاضای کل مربوط می‌شد منجر به تمرکز از مخارج دولت به سمت نیروهای کلان اقتصادی و ایجاد تعادل اشتغال کامل شد. در این حالت کارآفرین به یک کنشگر خرد تقلیل یافت. تحول دوم مربوط به نظریهٔ اقتصاد خرد متعارف و به‌ویژه معرفی ریاضیات بود که مانع مدل‌سازی نقش کارآفرین در دنیای ایستاهای مقایسه‌ای می‌شد (لویز، ۲۰۱۰، ۶۸). آغاز این امر، توسعهٔ نظریهٔ نئوکلاسیک در اواخر قرن نوزدهم بود که به طرز ماهرانه‌ای نقش کارآفرین را تضعیف کرد. مفروضات زیربنایی و افراطی مدل‌های ریاضیاتی نئوکلاسیک مانند اطلاعات کامل، محصولات همگن، قیمت‌پذیری، و تعداد زیاد خریداران و فروشندگان ناشناس کارآفرین را تبدیل به امری زائد کرد. اگر اطلاعات کامل باشد، تصمیم‌گیری صرفاً به کاربرد مکانیکی قواعد ریاضی برای بهینه‌سازی بدل می‌شود. در این حالت تصمیم‌گیری بی‌اهمیت شده و مطالعهٔ عملکرد کارآفرینان در تصمیم‌گیری از نوع خاص غیرممکن است (کاسون[2]، ۲۰۰۳، ۹). این تصویری که عمدتاً از کارآفرین به وجود می‌آید تصویر بازتابی از افرادی که عمیقاً در جامعه و بسترهای اجتماعی حک شده‌اند نیست (لندزبری و گلین[3]، ۲۰۰۱).

بنابراین، مرور فراز و فرود اندیشهٔ اقتصادی دربارهٔ مسئلهٔ کارآفرینی این مورد را آشکار می‌سازد که همواره بسترها و ساختارهای اجتماعی در فرایند کارآفرینی نادیده گرفته شده‌اند. این امر در واقع همان ادراک کمتر از حد اجتماعی اقتصاددانان است. ادراک کمتر از حد اجتماعی و اتمی‌شدهٔ اقتصاددانان اجازهٔ طرح فرضیه‌ای را که به تأثیر ساختارها و روابط اجتماعی بپردازد نمی‌دهد. اما مسئله تنها به اینجا ختم نمی‌شود. اساساً سایهٔ سنگین علم اقتصاد بر سر موضوعات اقتصادی مطالعهٔ جامعه‌شناختی در این حوزه‌ها را نیز دشوار ساخته است (گرانووتر[4]، ۲۰۰۲، ۵۰۴). یعنی نه‌تنها اقتصاددانان از پرداختن به مسئلهٔ کارآفرینی غافل

1. John maynard keynes
2. Casson
3. Lounsbury & Glynn
4. Granovetter

بوده‌اند، بلکه سیطرهٔ تاریخی آنها بر ساحت‌های اقتصادی زندگی بشر مانع پرداختن جامعه‌شناسان به این مسئله نیز شده است. ازاین‌رو، سهم جامعه‌شناسی در مطالعهٔ کارآفرینی و کنش‌های کارآفرینانه کم و بسیار با وقفه بوده است. بر خلاف دیگر گرایش‌ها مانند مطالعات جامعه‌شناسی اقتصادی که رشد انفجاری داشته است، پژوهش‌های جامعه‌شناسی کارآفرینی همچنان کمیاب‌اند (راف[1] و لندزبری، ۲۰۰۷، ۲). به گونه‌ای که در بین آثار کلاسیک‌ها «اخلاق پروتستان و روح سرمایه‌داری» وبر (۱۹۰۵-۱۹۰۴) با نظریهٔ بحث‌برانگیزش شاید مشهورترین نمونه‌ای است که نشان می‌دهد ریاضت‌های دنیوی در میان فرقه‌های خاص پروتستان (به‌ویژه کالونیست‌ها) به همراه اخلاق محاسبه‌گری، کارآیی و خودکنترلی برای ظهور کارآفرینی سرمایه‌داری در قرن شانزدهم و هفدهم ضروری بوده است. مقالهٔ زیمل دربارهٔ «غریبه‌ها» رابطهٔ بین موقعیت بیگانه و کارآفرینان دلال را یعنی کسانی که از طریق تجارت واسطه‌ای بین جوامع بسته امرار معاش می‌کنند نشان می‌دهد (زیمل، ۱۹۰۷) و بحث دورکیم در مورد تقسیم کار (۱۸۹۳) را با توجه به تشریح زوال کل‌گرایی حرفه‌ای و ازدیاد تولیدکنندگان متخصص و مستقل (تحت شرایط همبستگی ارگانیک) می‌توان به‌عنوان مشارکت‌هایی در جامعه‌شناسی کارآفرینی در نظر گرفت (راف و لندزبری، ۲۰۰۷، ۳). بااین‌حال، محکی انتقادی‌تر از این منظر نمی‌تواند نظریه‌ای قاعده‌مند دربارهٔ کارآفرینی ارائه دهد و در برخی موارد، آشکارا از مطالعهٔ کارآفرینان به‌عنوان موضوعات متمایز پژوهش جامعه‌شناختی نیز پرهیز می‌شود. برای مثال، در بحث از طبقهٔ متوسط (خرده‌بورژوازی)، نه مارکس و نه انگلس به‌خودی‌خود بین دستهٔ «کارآفرین» (صاحبان کسب‌وکارهای کوچک، صنعتگران، حرفه‌ای‌های مستقل) و جوهر «طبقهٔ متوسط جدید» (کارمندان دفتری، فنی و اداری که عمدتاً در بوروکراسی‌ها به خدمت درمی‌آیند) تفاوتی قائل نشده‌اند (باتامور[2]، ۱۹۹۱). زیمل در مثال‌های تجربی خود غالباً به کارآفرینان اشاره می‌کرد، اما به سادگی طبقهٔ کارآفرینان را با طبقهٔ سرمایه‌دار/مالک یکی می‌انگاشت (ولف[3]، ۱۹۵۰). این روند در طول دورهٔ قبل از جنگ جهانی دوم نیز ادامه می‌یابد و ادبیات جامعه‌شناختی در مورد کارآفرینی در این دوره نیز نسبتاً

1. Ruef
2. Bottomore
3. Wolff

عقیم است. حتی چندین اثر کلیدی مرتبط با این موضوع از جمله اخلاق پروتستان وبر و نظریهٔ توسعهٔ اقتصادی شومپیتر (۱۹۳۴) نیز تا دههٔ ۱۹۳۰ از آلمانی ترجمه نشده بودند (سوئدبرگ، ۲۰۰۰). علاوه بر این، خود حوزهٔ فرعی جامعه‌شناسی سازمان، که انگیزهٔ فراوانی برای مطالعهٔ کارآفرینی در سال‌های پس از جنگ ایجاد می‌کرد، تنها به‌عنوان ملغمه‌ای مبهم از مدیریت علمی و تفکر روابط انسانی وجود داشت (اسکات[1]، ۲۰۰۳).

برای آشنایی اختصاصی با جامعه‌شناسی کارآفرینی در سال‌های بین جنگ جهانی اول و دوم باید آن را در یک منبع غیرمرتبط و غیرمنتظره جست‌وجو کرد: کتاب کوتاه ۵۲ صفحه‌ای که اقتصاددان سیاسی اتریشی اگن شویدلند[2] در سال ۱۹۳۳ منتشر کرد. تک‌نگاری شویدلند با عنوان «به سوی جامعه‌شناسی کارآفرینی[3]» در درجهٔ اول خط‌مشی‌ای بود که حمایت سازمان‌یافته از کارآفرینان تحت نظارت یک مقام دولتی مرکزی را توصیه می‌کرد (هوگز[4]، ۱۹۳۴). البته، این اثر هرگز به زبان انگلیسی ترجمه نشد و تأثیر علمی قابل‌ملاحظه‌ای هم نداشت (راف و لانزبری، ۲۰۰۷، ۴).

در سال‌های پس از جنگ جهانی، پیشرفت‌هایی حاصل شد که برای پژوهش‌های جامعه‌شناختی در زمینهٔ کارآفرینی مطلوب‌تر بود. ابتدا حوزهٔ روبه‌رشد نظریهٔ سازمان به تأسیس فصلنامهٔ «علوم اداری»[5] در سال ۱۹۵۶ و مجلهٔ «آکادمی مدیریت»[6] در سال ۱۹۵۹ کمک کرد. با مقالهٔ راهگشای هاینز هارتمن[7] (۱۹۵۹) سایرین نیز به مطالعهٔ تنش میان قدرت رسمی و گرایش‌های کارآفرینی در بوروکراسی‌های مستقر پرداختند (بکر و گوردون[8]، ۱۹۶۶؛ لیتزینگر[9]، ۱۹۶۳؛ دیویس[10]، ۱۹۶۸). آنچه در مورد این جریان پژوهشی قابل‌توجه بود این است که محققان به سرعت تأکید مشهور جوزف شومپیتر بر

1. Scott
2. Eugen Schwiedland
3. Zur Sociologie des Unternehmertums
4. Hughes
5. Administrative Science Quarterly (ASQ)
6. Academy of Management Journal (AMJ)
7. Heinz Hartmann
8. Becker & Gordon
9. Litzinger
10. Davis

کارکرد نوآورانهٔ کارآفرینی را کنار گذاشتند و رویکرد وبری ناظر بر کارآفرینان به‌مثابهٔ افراد دارای رابطهٔ ویژه با اقتدار رسمی بوروکراتیک را جایگزین آن کردند. برای مثال، هارتمن معتقد بود که «تمایز جامعه‌شناختی وبر بین مدیر و کارآفرین جایگزین مفیدی برای طرح شومپیتر بود» (هارتمن، ۱۹۵۹، ۴۳۶). پژوهش‌های تجربی نیز ویژگی‌های متمایز نقش کارآفرین (استقلال، عدم انطباق، جلب توجه) و مشکلات ذاتی در انتقال از رهبری کارآفرینانه به رهبری بوروکراتیک در سازمان‌های در حال رشد را برجسته می‌کردند (لیتزینگر، ۱۹۶۳؛ دیویس، ۱۹۶۸). تقریباً در همان زمان اعضای گروه تاویستاک[1] در بریتانیا به مطالعهٔ تفاوت‌های ساختاری بین سازمان‌های کارآفرینانه و بوروکراتیک پرداختند (برنز و استالکر[2]،۱۹۶۱؛ سین، میتسوهاشی و کریچ[3]، ۲۰۰۶). دومین پیشرفت مهم این بود که مجلات اصلی جامعه‌شناسی در ایالات متحده[4] نیز توجه هر چند کمی به پدیده‌های کارآفرینی پیدا کردند. برای مثال، لی[5] (۱۹۴۹) در مقالهٔ خود در مورد انطباق مهاجران چینی، ساختار سازمانی در حال تغییر مشاغل محلهٔ چینی‌ها را در بات[6]، مونتانا[7] مستند کرد. بنابراین، جریان پژوهشی مولّدی در مناطق تحت پوشش کارآفرینان قومی آغاز شد. سایر نویسندگان بر موقعیت متمایز کارآفرینان در جایگاه ساختاری مشاغل تأکید کردند (ساراپاتا و وسولوفسکی[8]، ۱۹۶۱) که این امر مطالعات کارآفرینان را به پژوهش‌های جامعه‌شناختی جریان اصلی در مورد قشربندی مرتبط می‌ساخت.

پارادایم‌های در حال ظهور در تحلیل سازمانی، به‌ویژه بوم‌شناسی جمعیت، و نظریهٔ نهادی نو، توجه به مشارکت‌کنندگان نوآور یا مخرب در سازمان‌ها را به نفع تأکید بر محیط زیست کمرنگ کردند. این جریان پژوهشی، که تمایز نقش بین کارآفرینان و مدیران را برجسته کرده بود، عمدتاً در سطح فردی به‌عنوان موضوعی از پژوهش‌های

1. Tavistock
2. Burns & Stalker
3. Sine, Mitsuhashi, & Kirsch
4. American Journal of Sociology (AJS), American Sociological Review (ASR)
5. Lee
6. Butte
7. Montana
8. Sarapata & Wesolowski

روان‌شناسی اجتماعی مجدداً فرموله شد (اوندراخ[1]، ۱۹۷۳؛ بورخس[2]، ۱۹۸۰). توجه پایدار به کارآفرینی در جامعه‌شناسی سازمانی عمدتاً در مطالعهٔ صنایع خلاق (مانند موسیقی عامه‌پسند و تولید فیلم) تداوم یافت و منجر به ظهور دیدگاه «تولید فرهنگی» شد (پترسون و برگر[3]، ۱۹۷۱؛ هیرش[4]، ۱۹۷۲؛ پیترسون و آناند[5]، ۲۰۰۴). بنابراین، به‌رغم تلاش‌هایی که در این زمینه صورت گرفته است، همچنان وضعیت موجود محقق معاصر را با این تردید روبه‌رو می‌کند که آیا اساساً جریان اصلی جامعه‌شناسی در کنار پدیده‌های گسترده‌تری مانند سرمایه‌داری، عقلانیت، مدرنیته و فرهنگ علاقه‌ای به موضوع کارآفرینی داشته است؟

مروری بر نظریه‌های اندک جامعه‌شناختی دربارهٔ کارآفرینی و فرد کارآفرین ادراک بیش از حد اجتماعی جامعه‌شناسان را نشان می‌دهد. در این ادراک کنشگران از جمله کارآفرینانْ رسوم، عادات و هنجارهایی را یاد گرفته و توسعه می‌دهند که به وسیلهٔ آنها به صورت مکانیکی و خودکار بدون توجه به انتخاب عقلانی دنبال می‌شود. برای مثال نقش‌های اجتماعی ازپیش‌تعیین‌شده و الگوهای رفتاری نهادینه‌شده، همگی منعکس‌کنندهٔ ادراک انتزاعی از کارآفرینی در موقعیت‌های واقعی است. لذا، این نقش‌ها و الگوها مقدم بر فرد کارآفرین شناخته می‌شوند (مک‌میلان[6]، ۱۹۸۶؛ زهرا[7]، ۱۹۹۳). دوزن‌بری در این باره می‌گوید: «موضوع علم اقتصاد آن است که مردم چگونه انتخاب می‌کنند و موضوع جامعه‌شناسی اینکه چگونه مردم هیچ انتخابی نمی‌کنند» (دوزن‌بری، ۱۹۹۶، ۲۳۳، به نقل از سوئدبرگ، ۱۳۹۵، ۴۲). به بیانی دیگر، درحالی‌که به نظر می‌رسد جامعه‌شناسی مبتنی بر فهمی است که عاملیت‌های فردی را بیش از حد اجتماعی می‌بیند، اقتصاد از فهمی بهره می‌برد که انسان‌ها کمتر از حد اجتماعی‌اند.

1. Ondrack
2. Brockhaus
3. Peterson & Berger
4. Hirsch
5. Anand
6. MacMillan
7. Zahra

بنابراین، دوگانهٔ ادراک کمتر از حد اجتماعی و ادراک بیشتر از حد اجتماعی بـه مسـئلهٔ کارآفرینی و فرد کارآفرین مترادف است با مجادله بر سـر توصـیف کـوران از فیلـی کـه در تاریکی قرار گرفته، از زوایای مختلف توسط آنان لمس شده و هر کس دیدگاه خود را بـرای رد نظر دیگری ارائه می‌کند و این مناقشه همچنان پابرجاست. تبیین این دوگانه و متعاقب آن مقایسهٔ رویکرد جامعه‌شناسی و علم اقتصاد به مسئلهٔ کارآفرینی هدف مقالهٔ حاضر اسـت. این مقاله اساساً ماهیت نظری دارد و در جـوهر ایـن تـأملات مـی‌گنجـد. ازایـن‌رو، نقطـهٔ عزیمت مقاله بهره‌مندی از پارادایم جامعه‌شناسی اقتصادی جدید برای فراتر رفتن از دوگانهٔ ادراک کمتر از حد اجتماعی و ادراک بیشتر از حد اجتماعی و پرداختن به مسیری است که بین این دو قطب متضاد جریان دارد تا بتوان کارآفرینی را به صورت حک‌شده در یک بسـتر اجتماعی و تاریخی درک کرد.

۲. سیر تحولی ادراک کمتر از حد اجتماعی‌شدهٔ اقتصاددانان به مسئلهٔ کارآفرینی

ناکامی نظری جریان اصلی علم اقتصاد در توضیح کارآفرینی ناشی از مفروضـات بـه شـدت ساده در اقتصاد نئوکلاسیک بود. به‌ویژه در رابطه با رقابت کامل و تعادل ایستای بازار که خـود اطلاعات آزاد و کامل در مورد بازارها و فرایندهای تولید را پیش‌فـرض می‌گرفـت (مونتـانی[1]، ۲۰۰۶). این مفروضات که فرایند اقتصادی را به سازوکارهای منظم ساعت‌وار تقلیل می‌دهـد از ضرورت وجود افراد متخصصی که اکتشـاف و همـاهنگی انجـام مـی‌دهنـد و پیشـرفت و عملکرد ریسک‌پذیر دارند غفلت می‌کند (شومپیتر[2]، ۱۹۳۴؛ لندستورم[3]، ۲۰۰۵). در نتیجـه، در طول زمان هیچ جایگاهی برای کارآفرین در نظریـهٔ اقتصـادی وجـود نداشـت. بـا وجـود تلاش‌های ریچـارد کـانتیلون[4] بـرای شـناخت نقـش کـارآفرین در پدیـدهٔ اقتصـادی در قـرن هجـدهم، کـارآفرین تـا قـرن نـوزدهم از بحث‌هـای علمـی و دانشـگاهی اقتصـاد دور بـود. بااین‌حال، از اوایل قرن بیستم شاهد تولـد دوبـارهٔ ایـن مفهـوم در نظریـهٔ اقتصـادی هسـتیم.

1. Montanye
2. Schumpeter
3. Landström
4. Richard Cantillon

کارآفرین دوباره به علم اقتصاد وارد شد و دانشگاه‌ها شروع به پرداختن به این موضوع از دیدگاه‌های مختلف کردند (مارتین[1]، ۱۹۷۹). در واقع، تا پایان قرن نوزدهم کارآفرین تقریباً از اندیشهٔ اقتصادی ناپدید شده بود و پس از آن مجدداً متولد شد (بلاگ[2]، ۱۹۹۸).

همان‌گونه که اشاره شد، نخستین کسی که به نقش کارآفرین در نظریهٔ اقتصادی توجه کرد ریچارد کانتیلون بود (۱۹۳۱). او در اوایل قرن هجدهم به‌عنوان یک پیشرو شناخته می‌شد که پس از آن اخلاف راهش را ادامه دادند. کانتیلون دریافت که اختلاف بین عرضه و تقاضا در بازار می‌تواند فرصت‌هایی را برای خرید ارزان و فروش به بالاترین قیمت فراهم کند و این نوع داوری باعث تعادل در بازار رقابتی می‌شود. افرادی که از این فرصت‌های نامرئی بهره می‌برند کارآفرین نامیده می‌شوند (لندستورم، ۲۰۰۵). این دیدگاه کانتیلون به وضوح مشخص می‌کند که کارآفرین از منظر او چیزی بیش از یک انسان اتمی‌شده به دنبال بیشینه‌سازی سود فردی، نیست.

پس از کانتیلون، چندین اقتصاددان از جمله میل[3]، سای[4]، و مارشال[5] در قرن نوزدهم و شومپیتر، نایت[6]، کرزنر[7]، و بامول در قرن بیستم مهم‌ترین عوامل شناخت کارآفرینی و فرد کارآفرین در نظریه‌های اقتصادی بودند (بامول، ۱۹۶۸؛ سوئدبرگ، ۱۳۹۳). بر این اساس، هبرت و لینک[8] (۱۹۸۹) معتقدند که طبقه‌بندی نظریه‌های کارآفرینی را می‌توان به سه سنت فکری اصلی تقسیم کرد: سنت شیکاگو، آلمان و اتریش؛ که ریشهٔ تمامی آنها به ریچارد کانتیلون می‌رسد. در ادامه به سهم جوزف شومپیتر، فرانک نایت، اسرائیل کرزنر و ویلیام بامول پرداخته خواهد شد. پس از آن است که می‌توانیم متقاعد شویم که خارج از این ادراکات کمتر از حد اجتماعی‌شده، کارآفرینی جایگاه بدیلی در علم اقتصاد به دست نیاورده است.

---

1. Martin
2. Blaug
3. Mill
4. Say
5. Marshall
6. Frank Knight
7. Israel Kirzner
8. Hébert & Link

۲-۱. جوزف شومپیتر و تخریب خلاق

به گفتهٔ ریزمن[1] (۲۰۰۴، ۳) خود شومپیتر مساوی است با کارآفرینی. شومپیتر و بعد از آن فرانک نایت موفق شدند کارآفرین را در زندگی روزمره بگنجانند (بامول، ۱۹۶۸)، درحالی‌که این مفهوم برای دهه‌های طولانی به‌عنوان فردی نامرئی برای اقتصاددانان باقی مانده بود. شومپیتر با کتاب نظریهٔ توسعهٔ اقتصادی (۱۹۳۴) مفهوم کارآفرین را در برابر وضعیت متعارف توسعهٔ اقتصادی قرار می‌دهد و از این دفاع می‌کند که توسعه یک فرایند پویا شامل مختل شدن وضعیت موجود اقتصاد است. به این ترتیب، مسئولیت بر هم زدن این تعادل بر عهدهٔ فرد کارآفرین است. برای شومپیتر سیستم اقتصادی به‌مثابهٔ یک روند بسته نگریسته می‌شود که در حالت تعادل از طریق تکرار مداوم جریان بین خریداران و فروشندگان قرار دارد. بااین‌حال، این بدان معنا نیست که تغییرات رخ نمی‌دهند، بلکه به این معناست که تمامی کنشگران درگیر به محض اینکه تغییرات شناسایی شد با شرایط جدید سازگار می‌شوند. او ترجیح داد از اصطلاح تخریب خلاقانهٔ تعادل ثابت استفاده کند. به بیان دیگر، توسعه نوعی بر هم زدن روند چرخه‌ای است که به فرد کارآفرین مربوط است؛ کسی که نقش اساسی را به‌عنوان نوآور با معرفی نوآوری‌ها در قالب محصولات، بازارها یا روش‌های تولید جدید ایفا می‌کند (هبرت و لینک، ۲۰۰۶). بنابراین، کارآفرینی از منظر شومپیتر تجلی انگیزهٔ انسان برای خلاقیت است (خلیل[2]، ۲۰۰۷) و نقش کارآفرین در رشد اقتصادی مستلزم این است که مستقیم و یکپارچه باشد.

فهم پایه‌ای شومپیتر این بود که رشد اقتصادی ناشی از انباشت سرمایه نیست، بلکه از نوآوری‌ها و ترکیب‌های جدید است (لندستورم، ۲۰۰۵). شومپیتر اظهار داشت که ما ترکیبات جدید را کسب‌وکار و فردی را که کارش این است کارآفرین می‌نامیم (شومپیتر، ۱۹۳۴، ۷۴). به‌طور خلاصه، شومپیتر معتقد است که پاداش‌های کارآفرینانه (و یا سود) از انحصار موقت حاصل می‌شود و این‌ها زمانی سر بر می‌آورند که کارآفرین موفق به ترکیب جدید ایده‌ها و منابع شود. نوآوری، بهبود محصولات و خدمات موجود، ایجاد یا گسترش

1. Reisman
2. Khalil

بازارها و بهبود فرایندهای تولید و ساختار سازمانی برخی از فعالیت‌هایی بود که شومپیتر به کارآفرین نسبت می‌داد (مونتانی، ۲۰۰۶). البته، ایده‌های شومپیتر در مورد نقش کارآفرین در طول زمان تغییر قابل‌ملاحظه‌ای داشت و این دیدگاه شیفته‌وار به کارآفرین به‌طور عمده به مرحلهٔ جوانی‌اش مربوط می‌شد. بعدها در مراحل بالاتر زندگی در نوشته‌هایش دربارهٔ کارآفرینی بسیار محتاط‌تر شده بود و پیش‌بینی کرده بود که اهمیت اقتصادی کارآفرین کاهش پیدا کرده است (سانترلی و پسکیارلی[1]، ۱۹۹۰؛ ابنر[2]، ۲۰۰۶).

۲-۲. فرانک نایت و مفهوم عدم اطمینان

پس از شومپیتر، فرانک نایت (۱۹۲۱) با نظریه‌اش در مورد ریسک، عدم اطمینان و سود یکی از پیشگامان اقتصادی رویکرد کارآفرینی در قرن بیستم بود. نایت در کتابش تحت عنوان ریسک، عدم اطمینان و سود (۱۹۲۱) ریسک را به‌عنوان موقعیتی در اقتصاد معرفی کرده که هر احتمالاتی را می‌تواند مشخص کند. در مقابل، عدم اطمینان شرایطی را نشان می‌دهد که تصمیم‌گیرنده اطلاعات کافی برای ارزیابی محاسبات احتمالی ندارد (لانگلوس[3] و کاسگل، ۱۹۹۳، ۴۵۶). نایت با الهام از کانتیلون بر تمایز بین ریسک و عدم اطمینان تأکید می‌کرد (هبرت و لینک، ۲۰۰۶). کانتیلون استدلال می‌کرد که منشأ کارآفرینی به فقدان پیش‌بینی دقیق برمی‌گردد، چرا که افراد نمی‌توانند آینده یا تأثیر آن را بر زندگی اقتصادی خویش پیش‌بینی کنند. نایت ایده‌های کانتیلون و توجه او به عملکرد کارآفرینان در یک اقتصاد پویای بازار را بسط داد؛ جایی که عدم اطمینان در مورد موفقیت یک کسب‌وکار یکی از ویژگی‌های اصلی در تصمیم‌گیری برای تغییر از کارمندی به خوداشتغالی و در نتیجه تبدیل شدن به یک کارآفرین است (پارکر[4]، ۱۹۹۶). بنابراین، ریسک زمانی وجود دارد که نتایج نامعلوم باشد، اما می‌تواند با احتمالاتْ پیش‌بینی و تضمین‌پذیر شود. درحالی‌که عدم اطمینان زمانی رخ می‌دهد که نتایج احتمالی غیرقابل محاسبه باشد و عدم اطمینان واقعی زمانی رخ می‌دهد که آینده نه‌تنها ناشناخته بلکه

1. Santarelli & Pesciarelli
2. Ebner
3. Langlois
4. Parker

غیرقابل شناخت، غیرقابل طبقه‌بندی و نتایج ناموجود باشد. عدم قطعیت نایتی در تحلیل کارآفرینی بسیاری از اقتصاددانان به کار گرفته شده است (شوتز[1]، ۱۹۸۰)؛ به این معنی که کارآفرینی عمدتاً با اقدامات تحت عدم اطمینان واقعی مشخص می‌شود. علاوه بر این، نایت استدلال کرد که این عدم اطمینان باعث می‌شود که سود خالص به عامل حیاتی زندگی کارآفرینی تبدیل شود (مونتانی، ۲۰۰۶). به‌طور خلاصه، کارآفرینِ مورد نظر نایت مخاطرات یک کسب‌وکار نامطمئن را به عهده می‌گیرد (ون‌پراگ[2]، ۱۹۹۹). این کاملاً مخالف کارآفرین شومپیتری است که هرگز حامی ریسک نبود (شومپیتر، ۱۹۳۴، ۱۳۴). برای شومپیتر ریسک‌پذیری عنصری از عملکرد کارآفرینانه به حساب نمی‌آید و حتی اگر کارآفرینان بتوانند در رابطه با شهرت خود ریسک کنند، اما مسئولیت مستقیم شکست هرگز به آنها نمی‌رسد (کانبور[3]، ۱۹۸۰). خلاصه اینکه کارآفرین شومپیتر فرد نوآور پویایی است، درحالی‌که کارآفرین نایتی حامل عدم اطمینان باقی می‌ماند (مارتین، ۱۹۷۹، ۳).

۲-۳. اسرائیل کرزنر و مکتب اتریش

از زمان فون‌میزس[4] (۱۹۴۹) و منگر[5] (۱۹۵۰) و آنچه کرزنر بسط داد (۱۹۷۹،۱۹۹۷) تفاسیر مکتب اتریش از رویکرد نئوکلاسیک کاملاً متفاوت بود. دیدگاه‌های فون‌میزس در مورد کارآفرینی به وضوح از دیدگاه نایت تأثیر پذیرفته و بر نقش عدم اطمینان تمرکز یافته بود. فون‌میزس استدلال می‌کند که موفقیت و شکست کارآفرینانه به صحت پیش‌بینی فرد کارآفرین از رخدادهای نامعلوم بستگی دارد. اگر درک او از اتفاقاتی که رخ می‌دهد با شکست مواجه شود او محکوم به شکست است. تنها منبعی که از عواید و سود کارآفرینان نشئت می‌گیرد توانایی بهتر فرد کارآفرین در مقایسه با دیگران در پیش‌بینی تقاضای مصرف‌کنندگان است (میزس، ۱۹۴۹،۲۹۰). پس از آن، کرزنر (۱۹۷۳،۱۹۹۷) مفاهیم کلیدی «یادگیری خودانگیخته»، «هوشیاری» و «کشف کارآفرینانه» را معرفی کرد. با توجه

1. Schultz
2. Van Praag
3. Kanbur
4. Ludwig Von Mises
5. Menger

به رویکرد مکتب اتریش، اطلاعات ناقص شامل عنصری است که نمی‌تواند با همهٔ مدل‌های نئوکلاسیک مثل جهل مطلق منطبق شود (کرزنر، ۱۹۹۷). در نتیجه، کشف کارآفرینانه نقش مهمی ایفا می‌کند؛ همان‌طور که به نظر می‌رسد به تدریج با افزایش آگاهی متقابل میان مشارکت‌کنندگان بازار و در نتیجه قیمت‌ها، کیفیت‌ها و کمیت‌های خروجی و ورودی نسبت به ارزش مطابق تعادل تحرک پیدا می‌کند و مرزهای جهل مطلق نادیده گرفته می‌شود. به عبارت دیگر، در مقایسه با دیدگاه شومپیتری فرایند رقابتی پویای کشف کارآفرینانه، که عنصر محرک رویکرد اتریشی در کارآفرینی است، به‌عنوان عنصری که سیستماتیک به سمت تعادل می‌گراید دیده می‌شود نه دور از آن. دیدگاه کرزنر در مورد کارآفرینی بر مبنای آنچه یادگیری خودانگیخته نامیده می‌شود با مقایسهٔ کارآفرین با شخصیت رابینسون کروزوئه بنا نهاده شده است (کرزنر، ۱۹۷۹؛ کاسگل، ۱۹۹۶). به‌طور خاص، به تدریج که کروزوئه از دیدگاه کارآفرینانهٔ خود آگاه می‌شود می‌آموزد و حالت ذهنی‌ای که در او باعث می‌شود یادگیری خودانگیخته رخ دهد هوشیاری است. این هوشیاری کارآفرینان را قادر می‌سازد فرصت‌های مبادلهٔ سودآور را شناسایی کنند. این همان چیزی است که هایک[1] (۱۹۴۸) کارکرد تبادل اطلاعات می نامند و پیش از این بر اهمیت آن تأکید کرده است. ازاین‌رو، برای کرزنر فرایندهای بازار به وسیلهٔ هوشیاری کارآفرینان کنترل می‌شود. هوشیاری به معنی دیدگاه پذیرش یا آمادگی برای تشخیص فرصت‌های مغفول‌مانده و موجود در نتیجهٔ دستیابی به تعادل بازار است که نیازمند کنش کارآفرینانه است (کاسون، ۲۰۰۵؛ اندرس[2] و وودز[3]، ۲۰۰۶). به‌طور خلاصه، در مکتب اتریش بر خلاف سنت آلمانی شومپیتر تنها در حالت عدم تعادل فرصت‌هایی برای سودآوری کارآفرینانه وجود دارد. اتریشی‌ها و به‌خصوص کرزنر کارآفرین را نیروی تعادل در نظام اقتصادی می‌داند که فعالیت‌های او گرایش به سمت تعادل را تضمین می‌کند (کرزنر، ۱۹۷۱، ۲۰۰-۱۹۹؛ هبرت و لینک، ۱۹۸۹؛ خلیل، ۲۰۰۷).

1. Friedrich Von Hayek
2. Endres
3. Woods

۲-۴. ویلیام بامول و نقش انگیزه

بامول با اظهار تأسف از بیرون رانده شدن کارآفرین از تحلیل اقتصادی رسمی، در مقالهٔ کلاسیکش بیان می‌دارد که نظریهٔ اقتصادی نمی‌تواند تحلیل دقیقی از رفتار کارآفرین ارائه دهد. او اظهار داشت که در مدل‌های نئوکلاسیک چارچوب‌های نظری بدون کارآفرین است. کارآفرین عملاً از جریان اصلی اقتصاد ناپدید شده، زیرا حضور او با شرایط رضایت‌بخش حالت تعادلی در تناقض است (بامول، ۱۹۶۸، ۶۴). موضع بامول به مفهوم نئوکلاسیک از کارآفرین به‌مثابهٔ عاملی جدا از عوامل سه‌گانهٔ تولید یعنی زمین، کارگر، و سرمایه نزدیک بود. این امر منجر به این شد که ملاحظات اصلی بامول هیچ‌گاه از این واقعیت رها نشود که کارآفرینان نئوکلاسیک به شکل اتوماتیک به دنبال بیشینه‌سازی سود بوده و همین نیز باقی می‌مانند (۱۹۶۸، ۶۸). او همچنین در تمام دوران حیات علمی خود به دانشمندان توصیه می‌کرد تا به نقش ابزاری کارآفرینی در نوسازی و رشد اقتصادی توجه کنند (الیسون و هنرکسون[1]، ۲۰۰۴). در این راستا، او معتقد است که کارآفرینی در بسیاری از جوامع در طول تاریخ یافت شده، اما در برخی مولّد و در سایر جوامع می‌تواند غیرمولّد و یا حتی مخرب باشد. به عبارت دیگر، فعالیت‌های کارآفرینانه ممکن است عواقب منفی‌ای از نظر کاهش درآمد اجتماعی و رفاه اجتماعی به همراه داشته باشند. به‌ویژه هنگامی که کارآفرین پولی را به هزینهٔ سایر شهروندان در جامعه به دست می‌آورد. ایدهٔ اصلی بامول (۱۹۹۳،۱۹۹۰) ناظر بر این است که عرضهٔ کارآفرینان در یک جامعه ثابت، اما ارزش اجتماعی و منافع آنها با توجه به پاداش‌های موجود متفاوت است. این امر بامول را به دفاع از ایده‌های جدید در مورد ضرورت انگیزه‌های مناسب برای ترویج کارآفرینی سوق داد. به این ترتیب، به منظور تشویق کارآفرینی خلاق ضروری است شرایطی مهیا شود که اجازه دهد کارآفرین منافع شخصی‌اش را دنبال کند و این امر با خلق ثروت اجتماعی سازگار شود. بامول سال‌ها تلاش کرد تا فضای بیشتری برای کارآفرینی و نوآوری در نظریهٔ اقتصادی ایجاد کند. تلاش‌های او منجر به توسعهٔ یک نظریهٔ سطح خرد از کارآفرینی شد. در حال حاضر آثار او در مورد کارآفرینی نقش مرکزی کارآفرین را در توسعهٔ

1. Eliasson & Henrekson

اقتصادی بلندمدت و رفاه از طریق خلاقیت انسانی نشان می‌دهند. اما بیشتر مطالعات او این نکته را پررنگ می‌کنند که بخش قابل‌توجهی از نظریه‌های اقتصادی در نشان دادن مهم‌ترین عامل رشد و نوسازی یعنی افرادی که فرصت‌های کارآفرینانه را دنبال می‌کنند ناتوان بوده‌اند (الیسون و هنرکسون، ۲۰۰۴).

بنابراین، همان‌گونه که تا اینجا بحث شد، اگرچه سهم اقتصاددانان از نظریهٔ کارآفرینی را نمی‌توان نادیده گرفت و نظریات اقتصاددانانی مانند کانتیلون، سای، فون‌منگولد[1]، فون‌تونن[2]، مارشال و والراس[3]، کرزنر، فون‌میزس، نایت، بامول، و هایک که به مطالعهٔ کارآفرینی پرداخته‌اند اهمیت بسیاری دارد، باید توجه داشت که این نظریات هنوز هم جریان‌ساز نشده‌اند، زیرا اول اینکه این‌ها همواره در حاشیهٔ جریان اصلی علم اقتصاد قرار گرفته‌اند. دوم اینکه شاید پرسش‌هایی که اقتصاددانان مطرح می‌کنند از نقطه‌نظر کارآفرینی عملی ملال‌آور یا پیش‌پاافتاده به نظر برسد؛ مثلِ این پرسشی که کرزنر مطرح می‌کند که آیا فعالیت‌های فرد کارآفرین را باید حفظ‌کنندهٔ تعادل تلقی کرد یا برهم‌زنندهٔ تعادل، و یا مثلاً قلمداد کردن درآمد کارآفرینی به‌عنوان حق‌الزحمه و اجرت (آنچه در نظریهٔ منگولد و مارشال مطرح می‌شود) از چشم‌انداز کارآفرینی عملی اهمیت کمی دارد. آنچه بیشتر اهمیت دارد این است که بسترها و زمینه‌های اجتماعی ظهور و بروز کارآفرینی را مورد مطالعه قرار دهیم (رینولدز[4]، ۱۹۹۱؛ لو و آبراهامسون[5]، ۱۹۹۷). اما اکثر پژوهش‌های کارآفرینی که در کشورهای متعدد انجام شده‌اند به زمینه‌ها و سطوح اجتماعی بی‌توجه بوده‌اند. محققانی که در این زمینه پژوهش‌های بین‌المللی انجام داده‌اند به جای اینکه به تفاوت زمینه‌ها، سطوح و ساخت اجتماعی توجه کنند، عمدتاً به تفاوت‌های فردی کارآفرینان در کشورهای مختلف توجه داشته‌اند (رینولدز و همکاران، ۲۰۰۲؛ آلدریچ[6]، ۲۰۰۵). این همان ادراک کمتر از حد اجتماعی اقتصاددانان است که در این بخش تشریح

1. Hans Von Mangoldt
2. Heinrich Von Thunen
3. Leon Walras
4. Reynolds
5. Abrahamson
6. Aldrich

شد. بر اساس این ادراک یکی از مفاهیم مورد توجه اقتصاددانان کنش مبتنی بر بیشینه‌سازی سود است؛ مفهومی که نخستین بار آدام اسمیت مطرح کرد. در ادبیات مربوط به این موضوع، این تصور غالب است که تصمیمات کنشگران اقتصادی «بر اساس محاسبات منطقی و انتخاب‌های ممکن پیش می‌رود» (بکرت[1]، ۲۰۱۳، ۱۱۹). در این خط استدلالی، کنشگران اساساً خودخواه، مستقل، متکی به خود، و خودمختار تفسیر می‌شوند؛ به این معنا که «در انزوا از سایر عوامل» تصمیم می‌گیرند (کریپنر[2]، ۲۰۰۲، ۷۷۶). کنشگران به‌عنوان انسان اقتصادی (باربر، ۱۹۹۵) شناخته می‌شوند که رفتارشان باید فقط به مسائل مربوط به قیمت محدود شود. در واقع، این عاملیت‌های اقتصادی که منطقی نیز هستند هستهٔ مرکزی رویکرد کمتر از حد اجتماعی‌شده را تشکیل می‌دهند. ویژگی حاضر این ایده را القا می‌کند که کارآفرینان مستقل و خودکفا هستند (هملسکی، کار و بارون[3]، ۲۰۱۵؛ توک و کامینسکی[4]، ۲۰۱۸). آنها حتی می‌توانند به تنهایی «الگوی فناوری یا تولید موجود» را تغییر دهند (وال، ویلکینسون و آمانسیو[5]، ۲۰۰۸، ۸).

تعریف مفهوم کنش اقتصادی به‌مثابهٔ کنشی که توسط کارآفرینان انجام گرفته (گرانووتر، ۱۹۹۲) و اساساً از عوامل خودمختار و خودکفا نشئت می‌گیرد توسط جامعه‌شناسان مورد انتقاد قرار گرفته است (ایزنبرگ[6]، ۲۰۱۱؛ گراسا[7]، ۲۰۱۲). جامعه‌شناسان به‌طور ضمنی یا صریح «وجود این انسان اقتصادی را رد کرده» (کریپنر و آلوارز[8]، ۲۰۰۷، ۲۲۷) و رویکردی را اتخاذ می‌کنند که ادراک بیش از حد اجتماعی‌شده نامیده می‌شود. در این ادراک، نهادها به‌مثابهٔ «ساختارهای هنجاری» (باربر[9]، ۱۹۹۸، ۷۹)، و «کنشگران کاملاً اجتماعی به تصویر کشیده شده»؛ به گونه‌ای که هنجارهای توافقی کاملاً به آنها دیکته

1. Beckert
2. Krippner
3. Hmieleski, Carr, & Baron
4. Tok & Kaminski
5. Vale, Wilkinson & Amâncio
6. Eisenberg
7. Graça
8. Alvarez
9. Barber

می‌شود (سیمسک و همکاران[1]، ۲۰۰۳: ۴۴۰). از این منظر، رفتارهای فردی اساساً به سمت «ارزش‌های نهایی» (کریپنر[2]، ۲۰۰۲، ۷۸۹) هدایت شده؛ یعنی «در بستر اجتماعی اداره می‌شوند» (سیمسک و همکاران، ۲۰۰۳، ۴۴۰). به عبارت دیگر، این رویکرد مبتنی بر این ایده است که «دستورات درون یک سلسله‌مراتب اطاعت آسان را به دنبال خواهند داشت و هرگونه تعارض با منافع شخصی سرکوب خواهد شد» (گرانووتر، ۱۹۸۵، ۵۰۵) و «افراد [به شدت] نسبت به عقاید دیگران حساس خواهند بود و ازاین‌رو مطیع دستورات، هنجارها و ارزش‌های توسعه‌یافتهٔ توافقی‌اند که از طریق جامعه‌پذیری درونی می‌شوند» (گرانووتر، ۱۹۹۲، ۲۸).

این موضع دقیقاً در مقابل رویکرد کمتر از حد اجتماعی‌شده است که در آن افراد اساساً انفرادی، سرد (اوزی[3]، ۱۹۹۷)، خودخواه، بیش از حد منطقی، مطلوبیت‌طلب (بیگار و بیمیش[4]، ۲۰۰۳)، مستقل (کریپنر و همکاران، ۲۰۰۴)، خودپسند (کلمن[5]، ۱۹۸۸) و منزوی (کریپنر، ۲۰۰۲) هستند. در واقع، «در مدل نئوکلاسیک، بهره‌وری و حداکثرسازی سود و منطق هزینه/فایده بر مبنای اطلاعات کافی (بوتلییر و اوزونیدیس[6]، ۲۰۱۴، ۱۰) اساس رفتار اقتصادی فرد را تشکیل می‌دهند» (اوزی، ۱۹۹۷، ۵۰). بر مبنای موضع اتخاذشدهٔ نئوکلاسیک‌ها، کنش اقتصادی به‌عنوان «نتیجهٔ تصمیمی خارج از بستر اجتماعی درک می‌شود» (کاستا و سوزا[7]، ۲۰۰۹، ۹). بنابراین، مک‌کیور[8]، اندرسون[9] و جک[10] (۲۰۱۴) تأکید می‌کنند که بسیاری «به رسمیت شناختن روزافزون کارآفرینان، چه به صورت فردی و چه جمعی، به‌عنوان کنشگران اجتماعی‌شده را یک تعدیل اصلاحی مبتنی بر عدم رضایت فزاینده از نابسندگی مدل‌های اقتصادی نئوکلاسیک تلقی می‌کنند»

1. Simsek
2. Krippner
3. Uzzi
4. Biggart & Beamish
5. Coleman
6. Boutillier & Uzunidis
7. Costa & Souza
8. McKeever
9. Anderson
10. Jack

(مک‌کیور، اندرسون و جک، ۲۰۱۴، ۲۲۲). در ادامه، به تفصیل به موضع مقابل رویکرد کمتر از حد اجتماعی‌شده یعنی رویکرد بیش از حد اجتماعی و سهم جامعه‌شناسی از مطالعات کارآفرینی پرداخته خواهد شد.

۳. سیر تحولی ادراک بیش از حد اجتماعی‌شدهٔ جامعه‌شناسان به مسئلهٔ کارآفرینی

در طی دهه‌های گذشته، جامعه‌شناسان بدنهٔ به سرعت در حال رشدی از پژوهش‌های کارآفرینی را آغاز کرده‌اند. از جمله تلاش‌های قابل‌توجهی که در این زمینهٔ نوظهور انجام شده است شامل مطالعات آلدریچ (۲۰۰۵)، کیستر[1] (۲۰۰۵) و ثورنتون[2] (۱۹۹۹) می‌شود. اما بر خلاف دیگر حوزه‌ها مانند مطالعات جامعه‌شناسی اقتصادی که رشد انفجاری داشته است، پژوهش‌های جامعه‌شناسی کارآفرینی هنوز هم کمیاب‌اند (راف و لانزبری، ۲۰۰۷، ۳). رویکردهای جامعه‌شناختی به کارآفرینی بر تأثیرات اجتماعی در فعالیت‌های کارآفرینانه تأکید و عمدتاً به طبقهٔ خرده‌بورژوا توجه دارند. این طبقه با مالکیت کوچک مقیاس سرمایه تعریف می‌شود و تفسیری معاصر از تحلیل مارکسیستی را نشان می‌دهد. زمانی مارکس پیش‌بینی می‌کرد که انباشت سرمایه در مقیاس بزرگ در دستان گروه نخبه‌ای از سرمایه‌داران بورژوا رخ می‌دهد، اما این امر روند رو به افزایش فعالیت‌های اقتصادی در مقیاس کوچک را که در اقتصادهای سرمایه‌داری رایج شده است توضیح نمی‌دهد (گلنسی و مک‌کوئاید[3]، ۲۰۰۰، ۱۲۶). بر این اساس، جامعه‌شناسان توجه خود را به بررسی ویژگی‌های خرده‌بورژوازی معطوف کرده‌اند و از این حیث اساساً دو رکن اصلی تحلیل جامعه‌شناختی در حوزهٔ کارآفرینی وجود دارد.

اولین رکن اساسی در تحلیل جامعه‌شناختی کارآفرینی حول مفهوم «حاشیه‌بودگی اجتماعی» یا گروه‌های اجتماعی خارج از جریان اصلی جامعه می‌چرخد. این مفهوم با وبر (۱۹۳۰) آغاز شد که استدلال می‌کرد فعالیت‌هایی مانند کارآفرینی می‌تواند به شکل

1. Keister
2. Thornton
3. Glancey & McQuaid

متفاوتی در بین جوامع یا گروه‌های درون یک جامعه وجود داشته باشد. برخی از گروه‌ها ارزش‌هایی خارج از هنجار فرهنگی دارند و در نتیجه به حاشیه رانده می‌شوند. همین امر آنها را به سوی اشکال خاصی از فعالیت برای دستیابی به خودشکوفایی سوق می‌دهد (همان، ۲۰۰۰، ۱۲۷). وبر بر اهمیت برخی اعتقادات مذهبی، مانند دکترین کالوینیستی، که بر ریاضت و سخت‌کوشی تأکید دارد و معمولاً به‌عنوان «اخلاق کار پروتستانی» از آن یاد می‌شود، اشاره می‌کرد. سایر نویسندگان دامنهٔ مفهوم «بیگانه یا غیرخودی» را گسترش داده‌اند و گروه‌های بیگانه را به فعالیت‌های اقتصادی در مقیاس کوچک مرتبط کرده‌اند.

طبق نظریهٔ حاشیه‌بودگی اجتماعی زمانی که درک فرد از ارزش خود با نقش اجتماعی‌اش متفاوت باشد، این امر ممکن است کنش کارآفرینانه را تحریک کند و این می‌تواند راهی برای اثبات ارزش خود و نشان دادن توانایی‌های خود به دیگران باشد (همان، ۲۰۰۰، ۱۲۸). بنابراین، کارآفرینی ممکن است برای برخی افراد وسیله‌ای برای تحرک اجتماعی باشد، درحالی‌که امکان بالفعل دیگری برای آنها وجود ندارد. این نه‌تنها در مورد اقلیت‌های قومی صادق است، بلکه برای افرادی که از نبود فرصت‌های ارتقا در سازمان‌های بزرگ ناامید شده‌اند نیز مصداق پیدا می‌کند. نظریهٔ حاشیه‌بودگی اجتماعی بیانگر این نیست که همهٔ افراد در این موقعیت دست به فعالیت کارآفرینی می‌زنند، بلکه این یک شکل از خودشکوفایی و تحرک اجتماعی است که در مقابل آنها قرار دارد و برخی این مسیر را دنبال خواهند کرد. علاوه بر این، بیرونی‌ها لزوماً به خاطر تبعیض مجبور به کارآفرینی نمی‌شوند، بلکه ممکن است باورهای فرهنگی آنها بیشتر به سمت فعالیت‌های کارآفرینانه باشد تا باورهای کسانی که در جریان اصلی جامعه قرار دارند. به این ترتیب، افراد ممکن است در یک فرهنگ کارآفرینی جامعه‌پذیر شوند، حتی اگر فرهنگ جریان اصلی به نفع فعالیت کارآفرینی نباشد و الگوهای آنها از گروه اجتماعی نزدیک به خودشان باشد. در این راستا، بیان شده است که خانواده‌ها، چه در فرهنگ‌های جریان اصلی و چه در فرهنگ بیرونی‌ها، زمانی که سابقهٔ خوداشتغالی داشته باشند، می‌توانند فرزندان را به کارآفرین اجتماعی بدل کنند و الگوهای موفقیت کارآفرینی را ارائه دهند.

دومین رکن کلیدی تحلیل جامعه‌شناختی در حوزهٔ کارآفرینی حول این مفهوم می‌چرخد که «انواع» مختلفی از کارآفرینان وجود دارد که می‌توانند بر اساس دارا بودن ویژگی‌های مشترک دسته‌بندی شوند. برای مثال، مدل توسعهٔ اجتماعی گیب و ریچی[1] (۱۹۸۱) سنخ‌شناسی‌ای از کارآفرینان در ارتباط با مراحل مختلف طول عمر است. نگرش‌های مختلف به کارآفرینی ممکن است با فشارها، شرایط و فرصت‌های مختلف اجتماعی در طول زندگی افراد تعیین شود. این نشان می‌دهد که سن ممکن است عامل مهمی در شروع فعالیت کارآفرینی باشد، زیرا نگرش‌های متفاوت ممکن است در مراحل مختلف طول عمر شکل گیرد. برای مثال، نگرش یک فرد ۳۵ ساله که یک کسب‌وکار راه‌اندازی می‌کند ممکن است به‌طور قابل‌توجهی با نگرش فردی که در آستانهٔ بازنشستگی است متفاوت باشد. بسیاری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مرحلهٔ میانی طول عمر رایج‌ترین رده از نظر فعالیت‌های کارآفرینی برای اولین‌بار است. افراد در این مرحله از طول عمر ممکن است سرمایهٔ انسانی و مالی قابل‌توجهی انباشته کرده باشند و نیاز به خودشکوفایی بیشتری احساس کنند. یا مثلاً شاپرو[2] (۱۹۸۴) به اهمیت یک «عامل محرک» مانند تعدیل نیرو یا طلاق یا برخی بحران‌ها و رویدادهای زندگی اشاره می‌کند که این امر فشار نهایی برای کارآفرینی را در خصوص بسیاری از افراد فراهم می‌کند.

بنابراین، به‌طور کلی مبانی نظری جامعه‌شناسی کارآفرینی را می‌توان به دو مکتب تقسیم کرد: ۱) رویکردهای عرضه‌محور؛ ۲) رویکردهای تقاضامحور. هر یک از این دیدگاه‌ها ظهور کارآفرینی را از ابعاد مختلف نشان می‌دهند، هر چند که هر دو دارای پیامدهای جامعه‌شناختی هستند. دیدگاه اول هم دارای ابعاد جامعه‌شناختی است و هم دارای ابعاد روان‌شناسی اجتماعی، و به‌طور کلی بر موجودیت افرادی که برای به عهده گرفتن نقش کارآفرین مناسب‌اند تمرکز دارد. دیدگاه دوم بر تعداد و ماهیت نقش‌های کارآفرینی که باید اشغال شود متمرکز است. رویکرد تقاضامحور برای مشخص کردن زمینه‌های شکل‌گیری سازمان به بسیاری از موضوعات مانند تولید ریسک‌های جدید به

1. Gibb & Ritchie
2. Shapero

وسیلهٔ سلسله‌مراتب سازمانی (فریمن[1]، ۱۹۸۶)، فعالیت‌های حرفه‌ای (وولی[2] و همکاران، ۱۹۹۳)، سیاست دولت‌ملت‌ها (دوبین[3] و دود[4]، ۱۹۹۷)، توسعهٔ بازارها (وایت[5]، ۱۹۸۱؛ کینگ و لوین[6]، ۱۹۹۳)، و ظهور تغییرات تکنولوژیکی (شان[7]، ۱۹۹۶) اشاره می‌کند. اما رویکرد عرضه‌محور با تمرکز بر خصوصیات افراد به‌عنوان کارآفرین، مشخص کردن مکانیزم‌های بالقوهٔ عاملیت و تغییر (در مقابل رویکرد تقاضامحور که بر زمینهٔ کشش و موانع تأکید می‌کند) به مطالعهٔ کارآفرینی می‌پردازد.

۳-۱. رویکرد عرضه‌محور

استدلال مرکزی دیدگاه عرضه‌محور و رویکرد خصیصه‌گرا این است که انواع خاصی از افراد یک کارآفرینی را خلق می‌کنند. به منظور پیشرفت اقتصادی، جوامع نیاز به عرضهٔ مناسب این افراد خاص دارند. در این دیدگاه تفاوت میزان، شکل و موقعیت کارآفرینان مورد توجه قرار می‌گیرد و کارآفرینی به تفاوت در ویژگی‌های روان‌شناختی، اجتماعی، فرهنگی و قومی افراد نسبت داده می‌شود. بنابراین، روان‌شناسان عرضه‌محور این پرسش را مطرح می‌کنند که آیا کارآفرینان دارای صفات و زمینه‌های روان‌شناختی‌ای هستند که از دیگرانی که مثلاً مدیرند متمایز می‌شوند؟ چنین تحقیقاتی نیازمندی افراد برای دستیابی به موفقیت، توانایی کنترل منابع، ریسک‌پذیری، سبک تصمیم‌گیری و نوآوری، سبک رهبری، ارزش‌ها، و تجربهٔ اجتماعی شدن را آزمون می‌کنند (ثورنتون، ۱۹۹۹، ۲۶). این نوع تحقیقات نتایج متفاوتی در پی دارند (بورخس و هورویتز[8]، ۱۹۸۶). هر چند افراد یک عنصر کلیدی در چگونگی و چرایی تأسیس سازمان‌های جدید هستند، ایده‌ای که ویژگی‌های روان‌شناختی را تنها برای کارآفرینی مهم به حساب می‌آورد تا حد زیادی کنار گذاشته شده است (اسکات و شاور[9]، ۱۹۹۱). رویکردهای

1. Freeman
2. Wholey
3. Dobbin
4. Doud
5. White
6. King & Levine
7. Shane
8. Horwitz
9. Shaver

جامعه‌شناختی عرضه‌محور به مطالعهٔ این می‌پردازند که چگونه ویژگی‌های فرهنگی (وبر، ۱۹۳۰؛ شان، ۱۹۹۳)، طبقهٔ اجتماعی و گروه‌های قومی (آلدریچ، و والدینگر[1]، ۱۹۹۰؛ لایت[2] و روزنستین[3]، ۱۹۹۵) کنش‌های کارآفرین را شکل می‌دهند. بر اساس منطق نظریهٔ عرضه‌محور، چنین تحقیقاتی نشان می‌دهد که تفاوت‌های کارآفرینی را می‌توان با تفاوت‌های افراد پیش‌بینی کرد. یعنی اگر بتوان شخصیت یا گروه اجتماعی یک کارآفرین را دقیق توصیف کرد، می‌توان نتیجه گرفت که چگونه، چرا و کجا یک کسب‌وکار جدید تأسیس شده است (ثورنتون، ۱۹۹۹، ۲۸).

هر چند اکثر پژوهش‌های کارآفرینی مبتنی بر دیدگاه عرضه‌محور بوده‌اند، این مطالعات شواهد قابل‌توجهی از نقد منطق علمی این دیدگاه را هم به همراه دارند. برای مثال، بامول (۱۹۶۸) نشان داده که تفاوت‌های میزان توسعه‌یافتگی در فرهنگ‌های مختلف رو به زوال است. گرفی و همپل[4] (۱۹۹۶) نشان داده‌اند که نهادهای کارآفرینی در سراسر جهان گسترش یافته‌اند. بازارهای عرضهٔ اولیهٔ عمومی[5] در کشورهایی که پیش از این تصور می‌شد فرهنگ‌های غیرکارآفرینانه دارند در حال توسعه هستند (ادمانسون[6] و همکاران، ۱۹۹۶). اسناد سیاست‌گذاری در کشورهای جهان سوم از مفهوم کارآفرین در توصیف نقش زنان در توسعهٔ اقتصادی استفاده می‌کنند (چین و براچی[7]، ۱۹۹۵). این نمونه‌ها به این معنی است که علاوه بر تفاوت‌های فردی و فرهنگی، کارآفرینی و کارآفرینان به وسیلهٔ نیروهایی که در سایر زمینه‌های وسیع‌تر فعالیت می‌کنند معیّن می‌شوند.

۳-۲. رویکرد تقاضامحور

دیدگاه تقاضامحور را نخستین بار مارکسیست‌ها و جغرافی‌دانان گسترش دادند (لایت و روزنستین، ۱۹۹۵). این دیدگاه به‌مثابهٔ «ساختار فرصت، ساختار عینی فرصت اقتصادی و

1. Waldinger
2. Light
3. Rosenstein
4. Gereffi & Hempel
5. Initial public offering (IPO)
6. Edmundson
7. Chin & Brauchi

ساختار مزیت متمایزکنندهٔ ظرفیت کنشگران سیستم که بر اساس این فرصت‌ها درک و عمل می‌کنند» تعریف می‌شود (گلد[1]، ۱۹۶۷، ۲۵۱). رویکرد تقاضامحور (در مقابل رویکرد عرضه‌محور که بر موقعیت‌ها و افراد تأکید می‌کند) مطالعهٔ کارآفرینی را با در نظر گرفتن آنچه کارآفرینان در واقعیت انجام می‌دهند پیش می‌برد؛ تصمیمات متغیری که آنها در موقعیت‌های اجتماعی گوناگون در طول زمان اتخاذ می‌کنند. برای مثال، شاپرو و سوکول در فصلی از کتابشان تصدیق کرده‌اند که عوامل اجتماعی و فرهنگی، که بر ساختار رویه‌های کارآفرینی تأثیرگذار هستند، به شدت می‌توانند از طریق ساختارهای ارزشی فردی درک شوند (شاپرو و سوکول[2]، ۱۹۸۲، ۸۳). به‌طور خاص، در یک ساخت اجتماعی، که ارزش فراوانی برای شکل‌گیری ریسک‌های جدید قائل است، افراد بیشتری این مسیر را انتخاب می‌کنند. همچنین، احتمال دارد ساخت اجتماعی‌ای که ارزش بسیاری به نوآوری، ریسک‌پذیری، و استقلال می‌دهد بیشتر از ساختی که دارای ارزش‌های مغایر است رویدادهای کارآفرینی را شکل دهد (مارتینلی[3]، ۱۹۹۴، ۴۶۸).

بنابراین، همان‌گونه که تبیین شد، صرف‌نظر از غفلت‌ها و تقلیل‌گرایی‌های هر دو علم (اقتصاد و جامعه‌شناسی) به مسئلهٔ کارآفرینی، اساساً منظرهای این دو علم نیز متفاوت است. این تفاوت‌ها دوگانهٔ ادراکی کمتر از حد اجتماعی و بیشتر از حد اجتماعی را شکل داده که هر دو این ادراکات ناقص است و تا به امروز تلاش‌ها برای یکپارچگی این دوگانه فراتر از «مردم واقعاً باید این‌گونه بیاندیشند...» یا «کاری که می‌توان انجام داد...» نبوده است. حتی ابتکارات پروژهٔ دیده‌بان جهانی کارآفرینی[4]، که داده‌های چهل و دو کشور جهان را جمع‌آوری کرده، در این راستا کافی نبوده است (رینولدز و همکاران، ۱۹۹۹؛ نیلسن[5] و همکاران، ۱۹۸۵؛ دالسترند[6]، ۱۹۹۷) و همچنان تدوین یک رویکرد یکپارچه و جامع برای پژوهش‌های کارآفرینی ناممکن و دشوار است (گارتنر، ۲۰۰۱). به همین دلیل، در این

1. Glade
2. Sokol
3. Martinelli
4. Global Entrepreneurship Monitor (GEM)
5. Nielsen
6. Dahlstrand

بخش از مقاله تلاش خواهد شد بـا فراتـر رفـتن از دوگانـهٔ ادراک کمتـر از حـد اجتمـاعی اقتصاددانان و ادراک بیشتر از حد اجتماعی جامعه‌شناسان، رویکرد نظری جامعـه‌شناسـی اقتصادی جدید دربارهٔ مسئلهٔ کارآفرینی ارائه شود.

۴. به سوی یک نظریهٔ بدیل؛ ظهور جامعه‌شناسی اقتصادی کارآفرینی

زمانی یانگ[1] (۱۹۹۸) گفته بود «کنش‌های اقتصادی بین کنشگران در خلأ رخ نمی‌دهـد، بلکـه مشروط به ساختارهای روابط اجتماعی اسـت». در واقـع، دیـدگاه یانـگ ایـن اسـت کـه بسـتر اجتماعی بر برون‌دادهای اقتصادی تأثیرگذار است. این دیدگاه را جامعه‌شناسان اقتصـادی تأییـد کرده‌اند. برای مثال، آلدریچ و زیمر[2] (۱۹۸۶) اظهار می‌دارند که کارآفرینی در بسـتر اجتمـاعی حک شده، به گونه‌ای که به وسیلهٔ جایگاه افراد در یک شبکهٔ اجتمـاعی محـدود و مهـار شـده و کارآفرین به اطلاعات و منابع ارائه‌شده توسط شبکه‌های اجتمـاعی وابسـته اسـت (کارسـرود و جانسون[3]، ۱۹۸۹). این حک‌شدگی، که به‌عنوان ماهیت، عمـق و وسـعت پیونـدهای فـردی بـا محیط شناخته می‌شـود، در بسـیاری از پـژوهش‌هـا به‌مثابـهٔ عنصـر تنظیم‌کننـدهٔ فراینـد کلـی کسب‌وکار یاد می‌شود (ویتینگتون[4]، ۱۹۹۲؛ اوزی، ۱۹۹۷؛ داسین، ونترسـکا و بیـل[5]، ۱۹۹۹). با فرض اینکه کارآفرینی خلق یا استخراج یک ارزش از محیط است، حک شدن یا حـک بـودن باید بر روند کارآفرینی تأثیرگذار باشد. حک‌شدگی سازوکاری برای اتصال حفره‌های سـاختاری در منابع و پر کردن شکاف‌های اطلاعاتی فراهم کرده و در واقع فرصت‌ها را خلق مـی‌کنـد. ایـن فرصت‌ها در ساختارها وجود دارند، امـا تنهـا بـا کـنش حک‌شـدهٔ عاملیـت کـارآفرینی آشـکار می‌شوند (جک و اندرسون، ۲۰۰۲، ۴۶۷). بنـابراین، حـک‌شـدگی کارآفرینانـه پیونـدی میـان حوزه‌های اقتصادی و اجتماعی برقرار می‌کند. این پیوند اجتماعی کارآفرینان را قادر می‌سـازد از فرصت‌های اقتصادی به‌طور مؤثر بهره‌برداری کنند.

---

1. Young
2. Zimmer
3. Carsrud & Johnson
4. Whittington
5. Dacin , Ventresca, & Beal

به بیان دیگر، دلیل این امر این است که زندگی اقتصادی هرگز جدا از پیوند و ارتباط با محیط‌های اجتماعی نیست. پیتر ال. برگر[1] این مسئله را به شرح زیر بیان می‌کند: «نهادهای اقتصادی در خلأ وجود ندارند، بلکه در بستری از ساختارهای اجتماعی و سیاسی، الگوهای فرهنگی و در واقع ساختارهای آگاهی (ارزش‌ها، ایده‌ها، نظام‌های اعتقادی) به وجود می‌آیند (برگر، ۱۹۸۶، ۲۴). ازاین‌رو، از اواسط دهۀ ۱۹۸۰ مطالعاتی که بر ساختارهای اجتماعی و مراحل و فرایندهایی تمرکز می‌کردند که از طریق آن کنش‌های اقتصادی انجام می‌شود و نتایج کارآفرینانه به دست می‌آید افزایش قابل‌توجهی داشته است (گرانورتر، ۱۹۸۵؛ اوزی، ۱۹۹۷؛ آلدریچ و فیولو[2]، ۱۹۹۴). بسیاری این شناخت رو به رشد از کارآفرینان به‌مثابۀ کنشگران اجتماعی را یک رویکرد اصلاحی به دلیل نارضایتی از سادگی و ناکارآمدی مدل‌های اقتصادی نئوکلاسیک می‌دانستند (هوانگ و آنتونیک[3]، ۲۰۰۳). در بین این بدنۀ رو به رشد از پژوهش‌ها، واژۀ حک‌شدگی اجتماعی پدید آمد و به شهرت رسید (گرانوورتر، ۱۹۸۵)؛ نخستین بار به‌عنوان استعاره‌ای در رابطه با تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی در مبادلات اقتصادی و بعدها به‌عنوان مفهومی تحلیلی در پژوهش‌هایی که به نقش و اهمیت شبکه‌های اجتماعی برای کنش کارآفرینانه توجه می‌کنند مطرح شد (اوزی، ۱۹۹۷؛ جک و اندرسون، ۲۰۰۲).

البته، باید دانست که حک‌شدگی مفهوم ساده‌ای نیست (هریش و لوین[4]، ۱۹۹۹؛ جمیسی[5]، ۲۰۰۸). برای مثال، جمیسی معتقد است که سردرگمی در تعدادی از تفاسیری که مفهوم حک‌شدگی را در طول این ربع قرن به تصویر کشیده‌اند به وضوح قابل‌رؤیت است (ردی[6]، ۱۹۸۴؛ گرانووتر، ۱۹۸۵؛ استنفیلد[7]، ۱۹۸۶؛ زوکین و دیماجیو[8]، ۱۹۹۰؛ لی[9]، ۱۹۹۱؛ باربر[1]، ۱۹۹۵؛ بکرت، ۱۹۹۶؛ کریپنر، ۲۰۰۱؛ بلاک[2]، ۲۰۰۳؛ کریپنر و

1. Peter L. Berger
2. Fiol
3. Hoang & Antoncic
4. Levin
5. Gemici
6. Reddy
7. Stanfield
8. Zukin & DiMaggio
9. Lie

همکاران، ۲۰۰۴). بااین‌حال و با وجود این تنوع، موضوع کلیدی در تمام پژوهش‌های این حوزه این است که حک‌شدگی به‌عنوان ماهیت، عمق و وسعت پیوندهای فردی در یک محیط اجتماعی یا جامعهٔ شناخته‌شده می‌تواند به‌عنوان عنصر شکل‌دهندهٔ پیشرفت کلی اقتصادی فهم شده و این پیوند مستقیم با کارآفرینی را نشان می‌دهد (ویتینگتون، ۱۹۹۲؛ اوزی، ۱۹۹۷؛ اندرسون و میلر، ۲۰۰۳). بنابراین، بر اساس نظریهٔ حک‌شدگی، «کنش [افراد] به شدت در شبکه‌های روابط بین فردی حک شده است» (گرانووتر، ۱۹۸۵، ۵۰۷). به گفتهٔ گرانووتر (۱۹۹۲، ۱۹۸۵)، کنشگران اقتصادی از جمله کارآفرینان «برده‌وارانه به فیلمنامه‌ای که با اشتراکات خاص مقوله‌های اجتماعی ـ فرهنگی برای آنان نوشته شده است پایبند نیستند» و همچنین «به‌مثابهٔ اتم‌های خارج از بافتار اجتماعی رفتار نمی‌کنند» و تصمیم نمی‌گیرند(گرانووتر، ۱۹۹۲، ۳۱). در واقع، گرانووتر تأکید می‌کند که «تحلیل ثمربخش از هر کنش انسانی ما را ملزم می‌کند که از افراط‌های نظری دیدگاه‌های کمتر و بیش از حد اجتماعی‌شده اجتناب کنیم» (گرانووتر، ۱۹۹۲، ۳۲). او «پیشنهاد سومی» مطرح می‌کند (رادمتدی[3]، ۲۰۰۵، ۶۵)؛ نوعی «موضع میانه بین دیدگاه‌های کمتر و بیش از حد اجتماعی» در رابطه با کنش (گرانووتر، ۱۹۸۵، ۵۰۹). در واقع، این کانون توجه جامعه‌شناسی اقتصادی است که نگاهی دقیق‌تر به «نقاط کور» اقتصاد کلاسیک از جمله شبکه‌های اجتماعی، جنسیت، زمینه‌های فرهنگی، و ابعاد منطقه‌ای و بین‌المللی اقتصادها می‌اندازد (اسملسر[4] و سوئدبرگ، ۲۰۰۵).

در همین راستا، انگاره‌ای مرکزی در جامعه‌شناسی اقتصادی به وجود آمد که بیان می‌کند روابط موجود در بستر ساختار اجتماعی بر نگرش‌ها، کنش‌ها و عملکرد کنشگران تأثیرگذارند. شاید روشن‌ترین نماد این انگاره در ادبیات به‌طور کلی به‌عنوان «نظریهٔ شبکهٔ اجتماعی» شناخته می‌شود. این نظریه ساختار روابط بین کنشگران اجتماعی را مورد مطالعه قرار می‌دهد و اینکه چگونه الگوها در این روابط بر نتایج مختلف تأثیر می‌گذارند.

1. Barber
2. Block
3. Raud-Mattedi
4. Smelser

نظریهٔ شبکه دارای یک ایدهٔ مرکزی است. اینکه موقعیت‌ها در ساختارهای اجتماعی فرصت‌های موجود و نیز محدودیت‌های مربوط به کنشگران را تعیین می‌کنند. به عبارت دیگر، موقعیت کنشگران در شبکهٔ روابط تعیین‌کنندهٔ سطوح و میزان منفعت اجتماعی و اقتصادی آنهاست.

در رابطه با مطالعات کارآفرینی، آلدریچ و زیمر (۱۹۸۶) رویکرد جدیدی را با عنوان «رویکرد شبکه‌ای به کارآفرینی» ارائه داده‌اند. آنها به نظریهٔ وابستگی به منابع اشاره کرده و تشریح می‌کنند که چرا برخی کارآفرینان در مقایسه با سایرین در راه‌اندازی و ادامهٔ فعالیت کسب‌وکاری خود موفق‌ترند. رویکرد شبکه‌ای به کارآفرینی اساساً مبتنی بر این فرضیه است که کارآفرینان برای اینکه بتوانند فرصت‌های بالقوهٔ کسب‌وکار را مشخص کنند و منابع لازم را برای شروع کار به دست آورند و به موفقیت‌هایشان ادامه دهند، نیازمند شبکه‌ها برای دسترسی به اطلاعات مختلف هستند. بنابراین، فرایند کارآفرینی شامل گردآوری منابع کمیاب از محیط خارجی است. لذا، کارآفرینان معمولاً این منابع را از طریق شبکه‌های خود به دست می‌آورند (دوود[1] و همکاران، ۲۰۰۲).

شبکه‌های کارآفرینی به‌عنوان یک استراتژی مهمِ توسعه‌بخشِ کسب‌وکارهای کوچک مورد توجه واقع شده است (سورانگی[2]، ۲۰۱۳، ۱۱). شبکه‌ها را می‌توان روابط شخصی بین یک کارآفرین و کنشگران بیرونی تعریف کرد (همان). کنشگران بیرونی می‌توانند افراد و یا سازمان‌ها باشند. کارآفرینان چنین روابط شبکه‌ای را برای به دست آوردن منابع لازم و انجام فعالیت‌ها می‌سازند. واژگان کلیدی در ادبیات مربوط به این حوزه شامل شبکه‌های اجتماعی، شبکه، جنسیت و شبکه، رابطه، ارتباط، و سرمایهٔ اجتماعی می‌شود که در مقالات چاپ‌شده در پانزده مجلهٔ کارآفرینی از سال ۲۰۰۰ تا سال ۲۰۱۲ آمده است[3] (همان).

---

1. Dodd
2. Surangi

۳. مجلهٔ جهانی «زنان و کارآفرینی»، مجلهٔ «استراتژی کسب‌وکار کوچک»، مجلهٔ «نظریهٔ کارآفرینی و عمل»، مجلهٔ «مدیریت کسب‌وکارهای کوچک»، مجلهٔ «استراتژی‌های مدیریت»، مجلهٔ جهانی «کسب‌وکارهای کوچک»، مجلهٔ جهانی «کارآفرینی و نوآوری»، مجلهٔ «آکادمی کارآفرینی»، مجلهٔ «کسب‌وکار و کارآفرینی»، مجلهٔ «کارآفرینی و توسعهٔ منطقه‌ای»، مجلهٔ «مطالعات مدیریت»، مجلهٔ جهانی «مدیریت کارآفرینی»، مجلهٔ «کارآفرینی، زنان در مدیریت»، مجلهٔ «معاملات کسب‌وکاری».

بنابراین، از آنجا که جایگاه روابط در کنش‌های اقتصادی به‌طور فزاینده‌ای بـه رسـمیت شناخته شده، کاربرد و محبوبیت مفهوم شبکه در کارآفرینی نیز نزد محققان علوم اجتماعی در سال‌های اخیر تشدید شده است (استون و آراجو[1]، ۱۹۸۶، ۹؛ هارلند[2]، ۱۹۹۵؛ نوریا[3] و اکلس[4]، ۱۹۹۲). با تکیه بر احیای گسترده‌تر حوزه‌های مطالعاتی جامعه‌شناسـی اقتصـادی جدید، دانشمندان پرسش‌هایی را مطـرح کرده‌انـد در مـورد اینکـه آیـا کارآفرینـان بـه‌عنوان کنشگران اقتصادی منفک‌اند و روند کارآفرینی از دیگر پدیده‌های اجتماعی متمایز اسـت؟ پاسخ جامعه‌شناسی اقتصادی جدید به این پرسش این است که خیـر، کنشـگران در شـبکهٔ روابط حک شده‌اند و کارآفرینان از طریق روابط اجتماعی خـود بـه شـبکهٔ گسـترده‌تری از کنشگران متصل می‌شوند. همین امـر باعـث شـد محققـان بـه مطالعـهٔ علـل و پیامـدهای حک‌شدگی در رونـد کـارآفرینی بپردازنـد. پـژوهش‌هـا دربـارهٔ ادبیـات رشـتهٔ کـارآفرینی، جامعه‌شناسی و مدیریت نشان می‌دهد که بیش از هفتاد مقاله در مـورد نقـش شـبکه‌ها در کـارآفرینی در کشـورهای غربـی منتشـر شـده اسـت. تـا سـال ۲۰۰۳ مـرور کوتـاهی از پژوهش‌هـای شـبکه در زمینـهٔ کـارآفرینی در مطالعـهٔ آراجـو و اسـتون (۱۹۹۶) و مطالعـهٔ جامعه‌شناختی گسترده‌تری از ادبیات کارآفرینی در مقالهٔ ثورنتون (۱۹۹۹) موجـود اسـت. تعدادی از مقالات در مورد مطالعهٔ ساختار سرمایهٔ اجتماعی است کـه آنهـا نیـز بـر منـابع مبتنی بر شبکه متمرکزند. اما این پژوهش‌ها شامل بحـث جـامعی در مـورد پـژوهش‌هـای شبکه در زمینـهٔ کـارآفرینی نیسـتند (بـرت[5]، ۲۰۰۰؛ لـین[6]، ۱۹۹۹، ۲۸؛ آدلـر و کـوون[7]، ۱۹۹۹). نکات کلیدی مطالعات تجربی و نظری این حوزه شامل موارد ذیل است: محتوای روابط کارآفرینی، ساماندهی این روابط و ساختار یا الگویی که از روابط ظـاهر می‌شـود و مستقیم یا غیرمستقیم کنشگران را به یکدیگر متصل می‌کند. بیشتر پژوهش‌ها نشان می‌دهد

1. Easton & Araujo
2. Harland
3. Nohria
4. Eccles
5. Burt
6. Lin
7. Adler & Kwon

که قدرت روابط نوع اطلاعات، اعتماد و منابع ارائه‌شده از طریق شبکه‌ها را تعیین می‌کند (جنسن و کوئنیگ[1]، ۲۰۰۲، ۹۹).

در ادبیات کارآفرینی، مفهوم پیوندهای قوی و ضعیف به‌طور گسترده‌ای مورد توجه قرار گرفته و به شکل فزاینده‌ای مرتبط با ویژگی‌های شبکه و محتواست. بر اساس نظریهٔ گرانووتر (۱۹۷۳، ۱۳۶۱)، قدرت روابط در شبکه قدرت و کیفیت روابط را مشخص می‌کند. گرانووتر با تمایزگذاری بین دو نوع رابطه (قوی و ضعیف) بیان می‌دارد که چگونه گوناگونی، همگونی، و ناهمگونی این روابط بر کنش‌های افراد تأثیر می‌گذارد (اریکسون[2] و همکاران، ۱۹۷۸، ۸۰؛ لین و دومین[3]، ۱۹۸۶؛ مارسدن و کمبل[4]، ۱۹۸۴، ۴۹۱؛ مورای[5] و همکاران، ۱۹۸۱، ۸۹). برای مثال، روابط ضعیف فرصت‌های بیشتری برای دستیابی به اطلاعات و منابع متنوع‌تر فراهم می‌کنند (آلدریچ و همکاران، ۱۹۸۷؛ بلادگود[6] و همکاران، ۱۹۹۵؛ کاتریشن[7] و همکاران، ۱۹۹۳؛ مونستد[8]، ۱۹۹۵، ۱۹۴). پیوندهای ضعیف به‌مثابهٔ روابط ناهمگن همچون عنصر حیاتی ساختار اجتماعی درک می‌شوند که اطلاعات را به دیگر خوشه‌های اجتماعی و جامعهٔ گسترده‌تر می‌رسانند (برت[9]، ۱۹۹۲). لذا، ارزش و قدرت پیوندهای ضعیف با ضعف رابطه ارتباطی ندارد، بلکه با سایر نظام‌های اجتماعی در ارتباط است (ایبارا[10]، ۱۹۹۳، ۷۷).

بنابراین، جامعه‌شناسان اقتصادی مانند آلدریچ و همکاران (۱۹۸۷)، هانسن[11] (۱۹۹۵)، لچنر و دولینگ[12] (۲۰۰۳) همگی بر اهمیت پیوندهای ضعیف، که به حمایت و توجیه انتخاب‌های کارآفرینان و حل مشکلات کمک می‌کند، تأکید دارند (مونستد، ۱۹۹۵، ۲۰۱).

---

1. Jenssen & Koenig
2. Erickson
3. Dumin
4. Marsden & Campbell
5. Murray
6. Bloodgood
7. Katrishen
8. Mönsted
9 . Burt
10. Ibarra
11. Hansen
12. Lechner & Dowling

در مقابل، اندیشمندانی مانند جنسن و کوئنیگ (۲۰۰۲) که بر قدرت پیوندهای ضعیف در رابطه با کارآفرینی تأکید بسیار دارند معتقدند که پیوندهای قوی دسترسی به انگیزه را فراهم می‌کند، نه پیوندهای ضعیف. بنابراین، در پژوهش‌های گوناگون ذکر شده است که پیوندهای قوی به طرق مختلف به کارآفرینان کمک می‌کنند تا از دسترسی به منابع به نفع خود بهره ببرند (هوانگ و آنتونیک، ۲۰۰۳، ۵۱۷). همچنین، اطلاعات و حمایتی که از طریق پیوندهای قوی به دست می‌آید مزایای متعددی دارد: معمولاً حاصل یک رابطهٔ مستمر، ارزان‌تر، قابل‌اعتمادتر، غنی‌تر، جزئی‌تر، و صحیح‌تر است. با وجود این، در بدنهٔ اصلی مطالعات کارآفرینی با رویکرد تحلیل شبکه همچنان روابط قوی در مقایسه با روابط ضعیف کمتر سودمند در نظر گرفته می‌شوند، زیرا احتمال دارد اطلاعات اضافی ارائه دهند (گرانوورتر، ۱۹۸۵، ۴۹۰) و از این لحاظ، می‌توانند ناکارآمد به حساب آیند (هیلز[1] و همکاران، ۱۹۹۷؛ ایبارا، ۱۹۹۳، ۸۰). ادبیات مربوط به این موضوع تأکید می‌کند که پیوندهای ضعیف برای کارآفرینی مؤثرتر است. برای مثال، استدلال می‌شود کارآفرینانی که در شبکهٔ پهناور و متنوعی حک شده‌اند در مقایسه با کارآفرینانی که در شبکهٔ محدود حک شده‌اند یا کسانی که فاقد شبکه‌ها هستند کمک و منابع بیشتری دریافت می‌کنند (بودر و پرسندورفر[2]، ۱۹۹۸، ۲۱۰).

با وجود این، گرانووتر (۱۹۷۳) و برت (۱۹۹۲) و جوهانسون[3] (۱۹۸۶) معتقدند که شبکهٔ ایدئال کارآفرینی باید هم شامل پیوندهای قوی و هم شامل پیوندهای ضعیف باشد. بر این اساس، بیشتر مطالعات اهمیت شبکه‌های اجتماعی را شامل موارد زیر می‌دانند:

الف) شبکه‌های اجتماعی بر قصد کارآفرینی تأثیر می‌گذارند، در شناخت فرصت‌ها و همچنین به تصمیم‌گیری برای کارآفرینی کمک می‌کنند. فردی که دارای شغل خانوادگی، دوستان و یا همسایگانی باشد یا شخصاً کسی را که کسب‌وکار خود را راه‌اندازی کرده است بشناسد، بیشتر احتمال دارد که کارآفرین شود؛

1. Hills
2. Brüderl & Preisendörfer
3. Johannisson

ب) شبکه‌های اجتماعی همچنین می‌توانند برای دستیابی بـه منـابع ارزشـمندی ماننـد مشاوره، بودجه، اطلاعات، دانش/مهارت‌ها، مشروعیت یا پشتیبانی اجتماعی مورد استفاده قرار گیرند؛

ج) شبکه‌های اجتماعی به کارآفرینـان کمـک مـی‌کننـد تـا سـرمایهٔ انسـانی، مـالی، و اجتماعی لازم برای دستیابی به اهداف خود را به دست آورند؛

د) پیوند با مشتریان بیشترْ سودآوری کارآفرینان و در نتیجه فروش را افزایش داده و منجر به رشد سود می‌شود؛

هـ) شبکه‌سازی مـی‌توانـد ابـزاری بسـیار بـاارزش بـرای گسـترش و بین‌المللی‌سـازی فعالیت‌ها باشد. این امر با افزایش جریان اطلاعات ارزش‌افزوده‌ای را برای مشـاغل متعلـق به زنان و مردان فراهم می‌آورد (اوک[1]، ۲۰۱۳، ۵).

۵. نتیجه‌گیری

همان‌گونه که تا اینجا تشریح شد، رشته‌های گوناگون علمی هر کدام از زاویهٔ دید خـود بـه مسئلهٔ پرمناقشهٔ کارآفرینی پرداخته‌اند، اما تکیهٔ اصلی و حساسیت نظری این مقاله بر تبیین رویکرد جامعه‌شناسی اقتصادی جدید به مفهوم کارآفرینی است که می‌توان از آن با عنـوان حوزهٔ نوظهور جامعه‌شناسی اقتصادی کارآفرینی یاد کرد. این حـوزهٔ نظـری چشـم‌انـدازی متفاوت با آنچه تاکنون وجود داشـته دارد. سـوئدبرگ در ایـن خصـوص معتقـد اسـت کـه جامعه‌شناسی کارآفرینی را نخست باید از بحث فردگرایی غیراجتماعی متمایز کـرد؛ یعنـی اجتناب از دیدگاه روان‌شناسان کـه کـارآفرینی را به‌منزلـهٔ شخصـیت منفـردی بـه حسـاب می‌آورند که به تنهایی یک امپراتوری و ثروتی را پدید می‌آورد. او اشـاره مـی‌کنـد کـه بـرای مطالعهٔ کارآفرینی لازم است این پدیده را با کمک نظریـهٔ شـبکه تحلیـل کـرد (سـوئدبرگ، ۱۳۹۵، ۴۷۲). البته، واضح است که نمی‌توان سهم متفکران رشـته‌هـای گونـاگون بـه‌ویژه اقتصاددانان، جامعه‌شناسان و روان‌شناسانی را که به مطالعهٔ کـارآفرینی پرداخته‌انـد نادیـده گرفت. اما مسئله اینجاست که پرسش‌هایی که آنها به‌خصوص اقتصاددانان مطرح می‌کننـد

1. Oke

شاید از چشم‌انداز کارآفرینی عملی اهمیت کمی داشته باشد. آنچه بیشتر اهمیت دارد این است که بگوییم کجا و چرا یک کارآفرینی جدید به وجود می‌آید؟ و چرا همهٔ افراد کارآفرین نمی‌شوند؟

ازاین‌رو، پاسخ به این پرسش‌ها مستلزم این است که کارآفرینی را یک فرایند وابسته به زمینهٔ اجتماعی ـ اقتصادی در نظر بگیریم (رینولدز، ۱۹۹۱؛ لو و آبراهامسون، ۱۹۹۷) و به جای اینکه تفاوت‌های فردی کارآفرینان در کشورهای مختلف را مدنظر قرار دهیم، به تفاوت‌ها در زمینه‌ها، سطوح و ساخت اجتماعی توجه کنیم (رینولدز و همکاران، ۲۰۰۲؛ آلدریچ، ۲۰۰۵) و زمینه‌های اجتماعی خاص پیداش یک کسب‌وکار را شناسایی کنیم (رینولدز و وایت، ۱۹۹۷). پس، هنگامی که به اهمیت بستر اجتماعی دربارهٔ کارآفرینی (هم از چشم‌انداز محدود راه‌اندازی کسب‌وکارها و هم از چشم‌انداز گسترده‌تر کارآفرینی) توجه می‌کنیم، شگفت‌آور است که جنبه‌های جامعه‌شناسی اقتصادی در بیشتر موارد از بدنهٔ اصلی پژوهش کارآفرینی دور نگه داشته شده است، درحالی‌که جامعه‌شناسی اقتصادی می‌تواند نقاط قوت خود را در مورد پژوهش‌های کارآفرینی روشن کند. لذا، درک کامل پدیدهٔ کارآفرینی به معنای پژوهش دربارهٔ چگونگی حک‌شدگی فعالیت اقتصادی در روابط اجتماعی است. برای کسانی که می‌خواهند از مشاهدات و تحلیل‌های اقتصادی صرف اجتناب کنند، پژوهش‌های حوزهٔ جامعه‌شناسی اقتصادی که افراد اقتصادی را به‌مثابهٔ عاملیت‌هایی در یک دنیای واقعی فهم می‌کند ضروری و حتی اساسی خواهد بود. با توجه به آنچه در اینجا ارائه شد، به نظر می‌رسد اهمیت جنبه‌های پژوهشی جامعه‌شناسی کارآفرینی نمایان شده است. تنها زمانی که کارآفرینی به‌مثابهٔ یک سیستم اجتماعی و پویا حاوی مجموعهٔ گسترده‌ای از روابط متقابل شبکه‌ای و پیکربندی‌های متوازن درک شود، می‌توان آن را به‌طور کاملْ کافی و به درستی از نظر موفقیت یا شکست مفهوم‌سازی و تحلیل کرد. این نوع تصور نوآوری‌های فکری را تسهیل می‌کند، زیرا اجازه می‌دهد آنچه پیش از این حتی در مورد آن فکر نمی‌شد مورد توجه قرار گیرد. رویکرد جامعه‌شناسی اقتصادی با تأکید بر مسئلهٔ حک‌شدگی پاسخ درستی به محدودیت‌های بیش از حد تنگ‌نظرانهٔ رویکردهای علوم اقتصاد و جامعه‌شناسی به حساب می‌آید. جدول شماره (۲) این رویکرد را با دو رویکرد دیگر مقایسه می‌کند.

جدول ۲. تفاوت رویکردی به مفاهیم کارآفرینی

مفاهیم	علم اقتصاد	جامعه‌شناسی	جامعه‌شناسی اقتصادی
کنش کارآفرینانه	**«ادراک کمتر از حد اجتماعی‌شده»** فرایندی که افراد بدون توجه به منبع تحت کنترل خود به دنبال حداکثرسازی فرصت‌ها و سود هستند.	**«ادراک بیش از حد اجتماعی‌شده»** انتخاب هوشمندانه بین اهداف متعدد یا مقاصد عملی؛ انتخاب مبتنی بر محدودیتِ امکانات موجود برای نیل به اهداف گوناگون.	**«حک‌شدگی شبکه‌ای»** کنش‌های اقتصادی حک‌شده در روابط اجتماعی؛ کنش‌های هدفمندی که از طریق انتقال کنترل منابع یا انتقال حق کنترل منابع توصیف می‌شود؛ انتقال حق کنترل گاهی به صورت معاملات جداگانه و گاهی به‌عنوان بخشی از نظام روابط صورت می‌گیرد.
فرد کارآفرین	جا دادن فرد کارآفرین در یک مدل متعارف خلق یا مدل جایگزینی برای چگونگی عمل اقتصادی؛ محو کارآفرینی از جریان غالب علم اقتصاد با فرض اینکه پیشرفت اقتصادی خودتنظیم‌گر است یا فرض اینکه اقتصاد بدون کمک کارآفرین رشد می‌کند؛ جایی برای کارآفرین در نظام تعادل وجود ندارد؛ درون‌داد و برون‌داد کسب‌وکار باید مشخص باشد تا نظریهٔ اقتصادی در مورد آن صدق کند؛ کنشگر انفرادی بیشینه‌ساز اقتصاد نئوکلاسیک؛ فردی که به دنبال حداکثرسازی سود و منفعت اقتصادی (مالی) است، بدون توجه به جنسیت، در بستر خانواده و بنگاه و سازمان اقتصادی مطالعه نمی‌شود.	شکل‌گیری کارآفرینی بر اساس نظام فرهنگی و ارزشی تأثیرگذار بر رفتار انسان؛ شکل‌گیری کارآفرینان بر اساس فرهنگ به‌ویژه دین؛ نظریهٔ کاریزمای وبر	فاعل و کنشگر اجتماعی؛ ارتباط و تعامل با سایر کنشگران در محیط اجتماعی (عنصر ارتباط)؛ در نظر گرفتن طیف وسیعی از کنشگران و کنش‌ها در تصمیمات و رفتار او (عنصر شبکه)؛ انتظار تناقض در رفتار او به‌عنوان کنشگر (عنصر تناقض)؛ نظریهٔ شبکه (توجه به شبکهٔ روابط)

منبع: محقق‌یافته

بنابراین، مفهوم حک‌شدگی می‌تواند به دستیابی تصویر واضح و دقیق‌تری از مرزها و پتانسیل‌های مداخلات موجود، فرصت‌ها، و ریسک‌های مرتبط با آن کمک کند. عدم استفاده از این رویکرد ترکیبی باعث می‌شود منظرگاهی سطحی از یک ساختار پیچیده بدون ادراک واقعی شکل گیرد.

منابع

سوئدبرگ، ریچارد (۱۳۹۳)، جامعه‌شناسی کارآفرینی (مترجم: شهلا باقری و سیده اطهر میرعابدینی). تهران: انتشارات بهمن برنا.

سوئدبرگ، ریچارد (۱۳۹۵)، جامعه‌شناسی اقتصادی (ترجمه: علی‌اصغر سعیدی). انتشارات تیسا.

Adler, P. S., & Kwon, S. (1999). Social capital: the good, the bad, and the ugly. Paper presented at the annual meeting of the *Academy of Management*, Chicago, IL. doi: 10.2139/ssrn.186928

Aldrich, H. (2005). Entrepreneurship. In: N. Smelser & R. Swedberg (Eds), *Handbook of economic sociology*, 451–477. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Aldrich, H. E., Rosen, B. & Woodward, W. (1987). The impact of social networks on business foundings and profit: a longitudinal study. In Churchill, N. C. et al. (Eds), *Frontiers of Entrepreneurship Research*. Wellesley, MA: Babson College.

Aldrich, H., & Fiol, C. (1994), Fools rush in? The institutional context of industry creation. *Academy of Management Review*, 19(4), 645–70. doi: 10.1007/978-3-540-48543-8_5

Aldrich, H., & Waldinger, R. (1990). Ethnicity and entrepreneurship. *Annual Review of Sociol*ogy, 16, 111–35. doi: 10.1146/annurev.so.16.080190.000551

Aldrich, H.E., Zimmer, C. (1986). Entrepreneurship through social networks. In: Sexton, D., Smilor, R. (Eds.), *The Art and Science of Entrepreneurship*. Ballinger, New York, 3 – 23.

Anderson, A.R., & Miller, C. (2003). Class matters: Human and social capital in the entrepreneurial process. *Journal of Socio-Economics*, 32(1), 17–26. doi: 10.1016/S1053-5357(03)00009-X

Araujo, L., & Easton, G. (1996). Networks in socioeconomic systems: a critical review. In: Iacobucci, D. (Ed.), *Networks in Marketing*, SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781483327723

Argawal, R., Echambadi, R., Franco, A. M. & Sarkar, M. (2004). Knowledge transfer through inheritance: spin-out generation, development, and survival. *Academy of Management Journal*, 47(4), 501–522. doi: 10.2307/20159599

Barber, B. (1995). All economies are "embedded": the career of a concept, and beyond. *Social Research*, 62, 387–413.

Barber, B. (1998). Parsons's second project: The social system. Sources, development and limitations. *The American Sociologist*, *29*(2), 77-82. doi: 10.1007/ s12108-998-1030-y

Baumol, W. J. (1968). Entrepreneurship in economic theory. *American Economic Review*, 58 (2): 64-71.

Baumol, W. J. (1993). Entrepreneurship, management and the structure of payoffs. Cambridge, MA and London, England: MIT Press.

Baumol, W.J. (1990). Entrepreneurship: productive, unproductive and destructive. *Journal of Political Economy*, 98 (5), 893-921. doi: 10.1086/261712

Becker, S., & Gordon, G. (1966). An entrepreneurial theory of formal organizations, part I: Patterns of formal organizations. *Administrative Science Quarterly*, 11, 315–344.doi: 10.2307/2391160

Beckert, J. (1996). What is sociological about economic sociology? Uncertainty and embeddedness of economic action. *Theory and Society*, 25, 803–40.doi:10.1007/bf00159817

Beckert, J. (2013). Imagined futures: Fictional expectations in the economy. *Theory and society*, 42(3), 219-240. doi: 10.2139/ssrn.2464088

Berger, P. L. (1986). The Capitalist Revolution. New York: Basic Books.

Biggart, N. W., & Beamish, T. D. (2003). The economic sociology of conventions: Habit, custom, practice, and routine in market order. *Annual Review of Sociology*, *29*, 443-464. doi: 10.1146/annurev.soc.29.010202.100051

Blaug, M. (1998). Entrepreneurship in the history of economic thought. *Advances in Austrian Economics*, 5, 271-289.

Block, F. (2003), Karl Polanyi and the writing of The Great Transformation, *Theory and Society*, 32, 275–306. doi: 10.1023/A:1024420102334

Bloodgood, J. M., Sapienza, J., & Carsrud, A. L. (1995). The dynamics of new business start-ups: person, context and process. In Katz, J. A. and Brockhaus, S. (Eds), Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth, Vol. 2. Greenwich, CT: JAI Press.

Bögenhold, D., & Fink, M., & Kraus, S. (2014). Integrative entrepreneurship research–bridging the gap between sociological and economic perspectives. *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, *6*(2), 118-139. doi: 10.1504/IJEV.2014.062748

Bottomore, T. (Ed.) (1991). A dictionary of Marxist thought (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Boutillier, S., & Uzunidis, D. (2014). The theory of the entrepreneur: from heroic to socialised entrepreneurship. *Journal of Innovation Economics & Management*, 14, 9-40. doi: 10.3917/jie.014.0009

Brockhaus, R. (1980). Risk taking propensity of entrepreneurs. *Academy of Management Journal*, 23, 509–520. doi: 10.2307/255515

Brockhaus, R. H., & Horwitz, P. S. (1986). The psychology of the entrepreneur. In *The Art and Science of Entrepreneurship*, ed. DL Sexton, RW Smilor, 25–48. Cambridge, MA: Ballinger.

Brüderl, J., & Preisendörfer, P. (1998). Network support and the success of newly founded businesses. *Small Business Economics*, 10, 213–25. doi: 10.1023/A:1007997102930

Burns, T., & Stalker, G. (1961). The management of innovation. London: Tavistock.

Burt, R. (1992), *Structural Holes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Burt, R. S. (2000). The network structure of social capital. In: Sutton, R.I., Staw, B.M. (Eds.), *Research in Organizational Behavior. JAI Press, Greenwich, CT*. doi: 10.1016/S0191-3085(00)22009-1

Cantillon, R. (1931). *Essai sur la nature du commerce en general* [Essay on the Nature of Trade in General] (H. Higgs, Trans.). London: McMillan. (Original work Published 1755)

Carsrud, A. L., & Johnson, R. W. (1989). Entrepreneurship: a social psychological perspective. *Entrepreneurship & Regional Development*, 1, 21 – 31. doi: 10.1080/08985628900000003

Carton, R.B., Hofer, C., & Meeks M. D. (1998). The Entrepreneur and Entrepreneurship: Operational Definitions of Their Role in Society. Available online: http://sbaer.uca.edr?research/1998/ICSB/ k003.htm.

Casson, M. (2003). The Entrepreneur An Economic Theory. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.

Casson, M. (2005). Entrepreneurship and the theory of the firm. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 58, 327-348. doi: 10.1016/j.jebo.2004.05.007

Chin, K., & Brauchi, M. W. (1995). Tens of thousands of women sitting around talking. Retrieved from Wall Street Journal.

Cole, A. H. (1946). An approach to the study of entrepreneurship: a tribute to Edwin F. Gay. The Tasks of Economic History. *The Journal of Economic History*, Cambridge University Press, 6(S1), 1-15. doi:10.1017/S0022050700052876

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, *94*, 95-120. doi: 2780243

Cosgel, M. M. (1996). Metaphors, stories, and the entrepreneur in economics. *History of Political Economy*, 28 (1), 57-76.

Costa, A. M., & Souza, C. S. (2009). Racionalidade econômica e estrutura social: O embeddedness e o ethos do empresário capitalista[Economic rationality and social structure: the embeddedness and the ethos of the capitalist entrepreneur]. *Anais do Congresso Brasileiro de Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 14. Retrieved from http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_ docman&task=doc_download&gid=3638&Itemid=171

Dacin, M. T., Ventresca, M. J., Beal, B. D. (1999). The embeddedness of organisations: dialogue and directions. *J.Manage*. 25 (3), 317 – 353. doi: 10.1177/014920639902500304

Dahlstrand, Å. L. (1997). Growth and inventiveness in technology-based spin-off firms. *Research Policy*. 26(3), 331-344. doi: 10.1016/S0048-7333(97)00016-4

Davis, S. (1968). Entrepreneurial succession. *Administrative Science Quarterly*, 13, 402–416. doi: 10.2307/2391050

Dobbin, F., & Dowd, T. J. (1997). How policy shapes competition: early railroad foundings in Massachusetts. *Administrative Science Q*uarterly, 42, 501–29. doi: 10.2307/2393736

Dodd, S. D., Jack, S., & Anderson, A. (2002). Scottish Entrepreneurial Networks in the International Context, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 19(4), 7-19. doi: 10.1177/0266242602202005

Easton, G., & Araujo, L. (1986). Networks, bonding and relationships in industrial markets. *Industrial Marketing and Purchasing*, 1(1), 8–25.

Ebner, A. (2006). Schumpeterian entrepreneurship revisited: Historical specificity and the phases of capitalist development. *Journal of the History of Economic Thought*, 28(3), 315-332. doi: 10.1080/10427710600857849

Edewor, P. A., Abimbola, O. H., & Ajayi, M. P. (2014). An exploration of some sociological approaches to entrepreneurship. *European Journal of Business and Management*, 6(5), 18-24.

Edmundson, G., Flynn, J., & Glasgall, J. (1996). *Come home little startups: Europe wants its own NASDAQ to capture more IPOs*. Business Wk.

Eisenberg, C. (2011). Embedding markets in temporal structures: A challenge to economic sociology and history. *Historical Social Research*, 36(3), 55-78. doi: 10.12759/hsr.36.2011.3.55-78

Eliasson, G., & Henrekson, M. (2004). William J. Baumol: An entrepreneurial economist on the economics of entrepreneurship. *Small Business Economics*, 23(1), 1-7. doi: 10.1023/B:SBEJ.0000026049.86377.df

Endres, A. M., & Woods, C. R. (2006). Modern theories of entrepreneurial behavior: A comparison and appraisal. *Small Business Economics*, 26, 189-202. doi: 10.1007/s11187-004-5608-7

Erickson, B. H., Nosanchuk, T. A., Mostacci, L. & Ford, C. (1978). The flow of crisis information as a probe of work relations. *Canadian Journal of Sociology*, 3, 71–87. doi: 10.2307/3339794

Evald, M. R., Clarke, A. H., & Jensen, K. W. (2009). Do direct or indirect relations between incumbent firms and corporate spin-offs affect the performance of spin-offs?, *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, 1(2), 147–163. doi: 10.1504/IJEV.2009.029101

Ferraro, F., Pfeffer, J., & Sutton, R. I. (2005). Economics language and assumptions: how theories can become selffulfilling. *Academy of Management Review*, 30(1), 8–24. doi: 10.2307/20159091

Fiet, J. O. (2001). The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, (1), 1-24. doi: 10.1016/S0883-9026(99)00041-5

Freeman, J. (1986). Entrepreneurs as organizational products: semiconductor firms and venture capital firms. *Adv. Stud. Entrepreneurship, Innovation, and Econ. Growth* 1,33–52.

Gartner, W. B. (1988). 'Who is an entrepreneur?' is the wrong question, *American Journal of Small Business*, 12(4), 11–32. doi: 10.1177/104225878801200401

Gartner, W. B. (1990). What are we talking about when we talk about entrepreneurship? *Journal of Business Venturing*, 5,15–28. doi: 10.1016/0883-9026(90)90023-M

Gartner, W. B. (2001). Is there an elephant in entrepreneurship? Blind assumptions in theory development. *Entrepreneurship: Theory & Practice*. 25(4), 27-40. doi: 10.1007/978-3-540-48543-8_11

Gemici, K. (2008). Karl Polanyi and the antinomies of embeddedness, *Socio-Economic Review*, 6, 5–33. doi: 10.1093/ser/mwl034

Gereffi, G., & Hempel, L. (1996). Latin America in the global economy: Running faster to stay in place. *NACLA Report on the Americas*, 29(4), 18–27. doi: 10.1080/10714839.1996.11722897

Gibb, A. A., & Ritchie, J. (1981). Understanding the process of starting small businesses, *European Journal of Small Business*, 1, 26–45. doi: 10.1177/026624268200100102

Glade, W. P. (1967). Approaches to a theory of entrepreneurial formation. *Explorations in Economic History*, 4(3), 245-259.

Glancey, K.S., & McQuaid, R. W. (2000). Non-Economic Perspectives on Entrepreneurship. In: Campling, J. (eds) Entrepreneurial Economics. Palgrave Macmillan, London. doi: 10.1057/9780333981245_7

Graça, J. C. (2012). Acerca da instabilidade da condição da sociologia econômica[About the instability of economic sociology]. *Análise Social*, 47(1), 4-27. Retrieved from http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1332346101B4nRF0fh4Rb24QU2.pdf

Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties, *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–80. doi: 2776392

Granovetter, M. (1985). Economic action and social structure: the problem of embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91(3), 481–510. doi: 2780199

Granovetter, M. (1992). Problems and Explanation in Economic Sociology. *Networks and Organisations*, Harvard Business School Press.

Granovetter, M. (2002). A theoretical agenda for economic sociology. In M. F. Guillén, R. Collins, P. England, & M. Meyer (Eds.), *New economic sociology*: *The developments in an emerging field* , 35-60. New York: Russell Sage Foundation. doi: 10.7758/9781610442602

Hansen, E. (1995). Entrepreneurial networks and new organization growth. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 19(4), 7–21. doi: 10.1177/104225879501900402

Harland, C. M. (1995). Networks and globalisation – a review of research. EPSRC Final Report. Grant No. GRK53178. doi: 10.1016/S1478-4092(03)00004-9

Hartmann, H. (1959). Managers and entrepreneurs: A useful distinction? *Administrative Science Quarterly*, 3, 429–451. doi: 10.2307/2390809

Hayek, F. (1948). Individualism and Economic Order. Chicago: University of Chicago Press.

Hébert, R. F., & Link, A. N. (2006). The entrepreneur as innovator. *Journal of Technology Transfer*,31(5), 589-597. doi:10.1007/s10961-006-9060-5

Hills, G. E., Lumpkin, G. T., & Singh, R. P. (1997). Opportunity recognition: perceptions and behaviours of entrepreneurs. In Reynolds, P. D. et al. (Eds), Frontiers of Entrepreneurship Research. Wellesley, MA: Babson College.

Hirsch, P. & Levin, D. (1999). Umbrella advocates versus validity police: A life cycle model, *Organisation Science*, 10(2), 199–212.

Hirsch, P. (1972). Processing fads and fashions: An organization-set analysis of cultural industry systems. *American Journal of Sociology*, 77, 639–659. doi: 10.1086/225192

Hmieleski, K. M., Carr, J. C., & Baron, R. A. (2015). Integrating discovery and creation perspectives of entrepreneurial action: The relative roles of founding CEO human capital, social capital, and psychological capital in contexts of risk versus uncertainty. Strategic Entrepreneurship Journal, 9(4), 289-312. doi: 10.1002/sej.1208

Hoang, H., & Antoncic, B. (2003). Network-based research in entrepreneurship: A critical review. *Journal of Business Venturing*, 18(2), 165-187. doi: 10.1016/S0883-9026(02)00081-2

Hughes, E. C. (1934). Review of Zur Sociologie des Unternehmertums. *American Journal of Sociology*, 39, 548–549. doi: abs/10.1086/216518

Ibarra, H. (1993). Personal networks of women and minorities in management: a conceptual framework. *Academy of Management Review*, 18(1), 56–88. doi: 10.2307/258823

Jack, S. L., & Anderson, S. L. (2002). The effects of embeddedness on the entrepreneurial process, *Journal of Business Venturing*, 17(5), 476–87. doi: 10.1016/S0883-9026(01)00076-3

Jennings, D. F. (1994). Multiple Perspectives of Entrepreneurship. Cincinnati: South-Western Publishing.

Jenssen, J. I., & Koenig, H. F. (2002). The effect of social networks on resource access and business start-ups. *European planning studies*, 10(8), 1039-1046. doi: 10.1080/0965431022000031301

Johannisson, B. (1986). Network strategies: management technology for entrepreneurship and change. *International Small Business Journal*, 5, 1, 19–30. doi: 10.1177/026624268600500102

Kanbur, S. M. (1980). A note on risk taking, entrepreneurship and Schumpeter. *History of Political Economy*, 12 (4), 489-498. doi: 10.1215/00182702-12-4-489

Katrishen, F. A., Sandberg, W. R. & Logan, J. E. (1993). Social networks and entrepreneurial performance. In Schnake, M. (Ed.), Proceedings of the annual meeting of the Southern Management Association, Atlanta, GA, November.

Keister, L. (Ed.) (2005). Research in the Sociology of work: Entrepreneurship, 15. Oxford: Elsevier.

Khalil, E. L. (2007). Entrepreneurship and economic theory. In M. Weber (Ed.), *Handbook of Whiteheadian Process Thought*. Frankfurt: Verlag.

King, R.G., & Levine, R. (1993). Finance, entrepreneurship, and growth. *Journal of Monetary Economics*. 32, 513–42. doi: 10.1016/0304-3932(93)90028-E

Kirzner, I. (1979). *Perception, Opportunity, and Profit: Studies in the Theory of Entrepreneurship*. Chicago: University of Chicago Press.

Kirzner, I. (1997). Entrepreneurial discovery and the competitive market process: An Austrian approach. *Journal of Economic Literature*, 35, 60–85. doi: 2729693

Knight, F. (1921). *Risk uncertainty and profit*. New York: Houghton-Miffin.

Krippner, G. (2001). The elusive market: Embeddedness and the paradigm of economic Sociology. *Theory and Society*, 30, 775–810. doi: 10.1023/A:1013330324198

Krippner, G. R. (2002). The elusive market: Embeddedness and the paradigm of economic sociology. *Theory and Society*, 30(6),775-810. doi: 10.1023/A:1013330324198

Krippner, G. R., & Alvarez, A. S. (2007). Embeddedness and the intellectual projects of economic sociology. *Annual Review of Sociology*, 33, 219-240. doi: 10.1146/annurev.soc.33.040406.131647

Krippner, G., Granovetter, M., Block, F., Biggart, N., Beamish, T., Hsing, Y., Hart, G., Arrighi, G., Mendell, M., Hall, J., Burawoy, M., Vogel, S. and O'Riain, S. (2004). Polanyi Symposium: A conversation on embeddedness. *Socio- Economic Review*, 2, 109–135.

Landström, H. (2005). Pioneers in Entrepreneurship and Small Business Research. *International Studies in Entrepreneurship Series*, 8, Springer.

Langlois, R. N., & Cosgel, M. M. (1993). Frank Knight on risk, uncertainty, and the firm: a new interpretation. *Economic inquiry*, 31(3), 456-465. doi: 10.1111/j.1465-7295.1993.tb01305.x

Lechner, C. & Dowling, M. (2003). Firm networks: external relationships as sources for the growth and competitiveness of entrepreneurial firms. *Entrepreneurship and Regional Development*, 15, 1–26. doi: 10.1080/08985620210159220

Lee, R. H. (1949). Occupational invasion, succession, and accommodation of the Chinese of Butte, Montana. *American Journal of Sociology*, 55, 50–58. doi: 10.1177/019791838001400102

Lie, J. (1991). Embedding Polanyi's market society. *Sociological Perspectives*, 34(2), 219-35. doi: 10.2307/1388992

Light, I., & Rosenstein, C. (1995). Race, Ethnicity, and Entrepreneurship in Urban America. *Contemporary Sociology*, 25(5),673. doi: 10.2307/2077589

Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22, 28-51. doi: 10.4324/9781315129457-1

Lin, N., & Dumin, M. (1986). Access to occupations through social ties. *Social networks*, 8(4), 365-385. doi: 10.1016/0378-8733(86)90003-1

Litzinger, W. (1963). Entrepreneurial prototype in bank management: A comparative study of branch bank managers. *Academy of Management Journal*, 6, 36–45. doi: 10.2307/254875

Lounsbury, M., & Glynn, M. A. (2001). Cultural entrepreneurship: Stories, legitimacy and the acquisition of resources. *Strategic Management Journal*, 22, 545-564. doi: 10.1002/smj.188

Low, M. R, & Abrahamson, E. (1997). Movements, bandwagons, and clones: industry evolution and the entrepreneurial process, *Journal of Business Venturing*, 12,435-57. doi: 10.1016/S0883-9026(97)00001-3

Low, M.B. (2001). The adolescence of entrepreneurship: specification of purpose, *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 25(4), 17-25. doi: 10.1177/104225870102500402

Luiz, J. M. (2010). Economic perspectives of entrepreneurship BT - Frontiers in Entrepreneurship. In B. Urban (Ed.), 63–84. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. doi: 10.1007/978-3-642-04502-8_3

MacMillan, I. C., Sexton, D. L., & Smilor, R. W. (1986). Progress in research on corporate venturing. *The Art and Science of Entrepreneurship* (Pp. 241-263). Cambridge, MA: Ballinger Publishing.

Marsden, P. V., & Campbell, K. E. (1984). Measuring tie strength. *Social forces*, 63(2), 482-501. doi: 10.2307/2579058

Martin, D. T. (1979). Alternative views of Mengerian entrepreneurship. *History of Political Economy*, 11(2), 271-285. doi: 10.1215/00182702-11-2-271

Martinelli, A. (1994). Entrepreneurship and management. In *The Handbook of Economic Sociology*, ed. N.J. Smelser, R. Swedberg, 476–503. Princeton, NJ: Princeton University Press.

McKeever, E., Anderson, A., & Jack, S. (2014). Social embeddedness in entrepreneurship research: The importance of context and community. In E. Chell & M. Karataş-Özkan (Eds.), *Handbook of Research on Small Business and Entrepreneurship*, 222-236. doi: 10.4337/9781849809245.00022

Menger, C. (1950). *Principles of Economics*. Translation of the first edition (1871) and edited by James Dingwall and Burt F. Hoselitz. Glencoe, Illinois: Free Press.

Miller, D. T. (1999). The norm of self-interest. *American Psychologist*, 54(12), 1053–1060. doi: 10.1016/S1529-2096(01)03013-9

Mönsted, M. (1995). Process and structures of networks: reflections on methodology. *Entrepreneurship and Regional Development*, 7, 193–213. doi: 10.1080/08985629500000013

Montanye, J. A. (2006). Entrepreneurship. *The Independent Review*, 10 (4), 549-571.

Murray, S. O., Rankin, J. H., & Magill, D. W. (1981). Strong ties and job information. *Sociology of Work and Occupations*, 8, 119–36. doi: 10.1177/073088848100800107

Nielsen, R. P., Peters, M. P., & Hisrich, R. D. (1985). Intrapreneurship strategy for internal markets – corporate, non-profit and government institution cases. *Strategic Management Journal*, 6(2), 181-189. doi: 10.1002/smj.4250060207

Nohria, N., & Eccles, R. G. (1992). Networks and Organisations: Structure, Form and Action. Harvard, MA: Harvard Business School Press.

Oke, D. F. (2013). The effect of social network on women entrepreneurs in Nigeria: A case study of Ado-Ekiti Small scale Enterprise. *International Journal of Education and Research*, 1(11), 1-14.

Ondrack, D. A. (1973). Emerging occupational values: A review and some findings. *Academy of Management Journal*, 16, 423–432. doi: 10.2307/255003

Parhankangas, A., & Arenius, P. (2003). From a corporate venture to an independent company: a base for a taxonomy for corporate spin-off firms, *Research Policy*, 32(3), 463–481.

Parker, S. C. (1996). A time series model of self-employment under uncertainty. *Economica*, 63, 459-475. doi: 10.2307/2555017

Peterson, R., & Anand, N. (2004). The production of culture perspective. *Annual Review of Sociology*, 30, 311–334. doi:10.1146/annurev.soc.30.012703.110557

Peterson, R., & Berger, D. (1971). Entrepreneurship in organizations: Evidence from the popular music industry. *Administrative Science Quarterly*, 16, 97–106. doi: 10.2307/2391293

Raud-Mattedi, C. H. J. (2005). Análise crítica da sociologia econômica de Mark Granovetter: Os limites de uma leitura do mercado em termos de redes e imbricação [Critical analysis of Marx Granovetter's Economic Sociology: the limits of a market reading in terms of networks and imbrication]. *Política & Sociedade*, 4(6), 59-82. doi: 10.5007/%25x

Reddy, W. (1984). The Rise of Market Culture: The Textile Trade and French Society, 1750–1900, Cambridge, Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511549922

Reisman, D. (2004). Schumpeter's Market: Enterprise and Evolution. Cheltenham: Edward Elgar.

Reynolds, P. D, & White S. (1997). The Entrepreneurial Process: Economic Growth, Men, Women, and Minorities. Westport, CT:Quorum. doi: 10.2307/2666986

Reynolds, P. D. (1991). Sociology and Entrepreneurship: Concepts and Contributions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(2), 47–70. doi: 10.1177/104225879201600205

Reynolds, P. D., Hay, M., & Camp, M. (1999). *Global Entrepreneurship Monitor – 1999 Executive Report*. Wellesley, MA/London/Kansas City: Babson College, London Business School and Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership doi: 10.13140/RG.2.1.4860.6247

Reynolds, P., Bygrave, W. D., Autio, E., & Hay, M. (2002). Global Entrepreneurship Monitor: 2002 Executive Monitor. London: London Business School. doi: 10.13140/RG.2.1.1977.0409

Rocha, V. C. (2012). The Entrepreneur in Economic Theory: From an Invisible Man Toward a New Research Field. In FEP Working Papers, Economics and Management; Univestity of Porto: Porto, Portugalia.

Ruef, M., & Lounsbury, M. (2007). Introduction: The sociology of entrepreneurship. In *The sociology of entrepreneurshi*p. Emerald Group Publishing Limited. doi: 10.1016/S0733-558X(06)25001-8

Santarelli, E., & Pesciarelli, E. (1990). The emergence of a vision: the development of Schumpeter's theory of entrepreneurship. *History of Political Economy*, 22(4), 677-696. doi: 10.1215/00182702-22-4-677

Sarapata, A., & Wesolowski, W. (1961). The evaluation of occupations by Warsaw inhabitants. *American Journal of Sociology*, 66, 581–591. doi: abs/10.1086/223007

Schultz, T.W. (1980). Investment in entrepreneurial ability. *Scandinavian Journal of Economics*, 82: 437- 448. doi: 10.2307/3439676

Schumpeter, J. A. (1934). The Theory of Economic Development. Cambridge, MA: Harvard University Press (first edition in German: 1911).

Scott, W. R. (2003). Organizations: Rational, Natural, and Open Systems (5th edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Shane, S. (1993). Cultural influences on national rates of innovation. *Journal of Business Venturing*, 8, 59–73

Shane, S. (1996). Explaining variation in rates of entrepreneurship in the United States: 1899–1988. *Journal of Management.* 22(5):747–81.

Shapero, A. (1984) The entrepreneurial event, in C.A. Kent, (ed.), The Environment for Entrepreneurship, 21–40, Lexington, Mass., D.C. Heath.

Shapero, A. C. & Sokol, L. (1982). Some social dimensions of entrepreneurship. In N. F. Krueger (ed.), Entrepreneurship: Critical Perspectives on Business and Management, 91-111. New York: Routledge.

Shaver K. G., & Scott L. R. (1991). Person, process, choice: the psychology of new venture creation. *Entrepreneurship Theory Pract*. 16(2), 2-16. doi: 10.1177/104225879201600204

Simsek, Z., Lubatkin, M. H., & Floyd, S. W. (2003). Inter-firm networks and entrepreneurial behavior: A structural embedded- ness perspective. *Journal of Management*, *29*(3), 427-442. doi: 10.1016%2FS0149-2063_03_00018-7

Sine, W., Mitsuhashi, H., & Kirsch, D. (2006). Revisiting Burns and Stalker: Formal structure and new venture performance in emerging economic sectors. *Academy of Management Journal*, 49, 121–132. doi: 10.5465/AMJ.2006.20785590

Smelser, N. J., & Swedberg, R. (Eds.). (2005). The Handbook of Economic Sociology, Second Edition (STU-Student edition). Princeton University Press. doi: j.ctt2tt8hg

Smith, A. (1991). *The Theory of Moral Sentiments*. Liberty Press: Indianapolis, IN.

Spring, A., & McDade, B. (1998). African Entrepreneurship: Theory and Reality. Gainesville, FL: University of Florida Press.

Stanfield, J. R. (1986). The Economic Thought of Karl Polanyi. London, Macmillan.

Surangi, H. (2013). Research on Entrepreneur Networks: A Comprehensive Review of Literature. *2nd International Conference on Humanities, Economics and Geography*, 182–186.

Swedberg, R. (Ed.) (2000). Entrepreneurship: The social science view. Oxford: Oxford University Press.

Thornton, P. (1999). The sociology of entrepreneurship. *Annual Review of Sociology*, 25, 19–46. doi: 10.1146/annurev.soc.25.1.19

Tok, M. E., & Kaminski, J. J. (2018). Islam, entrepreneurship, and embeddedness. *Thunderbird International Business Review*, 61(5), 697-705. doi: 10.1002/tie.21970

Uzzi, B. (1997). Social structure and competition: the paradox of embeddedness, *Administrative Science Quarterly*, 42(1), 35–67. doi: 10.2307/2393808

Vale, G. M. V., Wilkinson, J., & Amâncio, R. (2008). Empreendedorismo, inovação e redes: uma nova abordagem [Entrepreneurship, innovation and networks: a new approach]. *RAE Eletrônica*, *7*(1), 1-17. doi: 10.1590/S1676-56482008000100008

Van Praag, M. (1999). Some classic views on entrepreneurship. *De Economist*, 147 (3), 311-335. doi: 10.1023/A:1003749128457

Villanueva, J., Van de Ven, A. H., & Sapienza, H. J. (2007). Entrepreneurial resource mobilization. *Academy of Management Conference Entrepreneurial Division Program*, Philadelphia, PA. doi: 10.1002/sej.34

Von Mises, L. V. (1949). *Human Action: A Treatise on Economics*. London: Hodge.

Weber, M. (1930). The protestant ethic and the spirit of capitalism. London: G. Allen and Unwin (translated by T. Parson, originally published in 1904–1905).

Wennekers, S., & Thurik, R. (1999). Linking entrepreneurship and economic growth. *Small Business Economics* 13, 27-55. doi: 10.1023/A:1008063200484

White, H. C. (1981). Where do markets come from? *American Journal of Sociology*, 87, 517–47.

Whittington, R. (1992). Putting Giddens into action: social systems and managerial agency, *Journal of Management Studies*, 29(6), 693–712. doi: 10.1111/j.1467-6486.1992.tb00685.x

Wholey, D. R, Christianson J. B, & Sanchez, S. M. (1993). The effect of physician and corporate interests on the formation of health maintenance organizations. *American Journal of Sociology*, 99(1),164–200. doi: 10.1086/230232

Wolff, K. (1950). *The sociology of Georg Simmel*. New York: Free Press.

Young, N. (1998). The structure and substance of African American entrepreneurial networks: some preliminaryfindings. In: Reynolds, P.D., Bygrave, W.D., Carter, N.M., Manigart, S., Mason, C.M., Meyer, G.D., Shaver, K.G. (Eds.), *Frontiers of Entrepreneurship Research*. Bobson College, Massachusetts, USA, 118 – 131.

Zahra S. A. (1993). A conceptual model of entrepreneurship as firm behavior: a critique and extension. *Entrepreneurship Theory Pract*. 17(4), 5–21. doi: 10.1177/104225879301700401

Zajac, E. J., Golden, B. R., & Shortell, S. M. (1991). New organizational forms for enhancing innovation: the case of internal corporate joint ventures. *Management Science*, 37(2), 170–184.

Zukin, S., & DiMaggio, P. (1990). Introduction, in S. Zukin and P. DiMaggio, (Eds), *Structures of Capital: The Social Organization of the Economy*, New York, NY, Cambridge University Press, 1–36.

فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۵(۲)، ۱۳۸-۱۱۱، پیاپی ۵۸، بهار ۱۴۰۲
پیربابائی، حمزه؛ قره‌بگلو، مینو؛ و کی‌نژاد، محمدعلی (۱۴۰۲). ارائه الگویی میان‌رشته‌ای برای ارزیابی خلاقیت اثر معماری. مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۵(۲)، ۱۳۸-۱۱۱. doi: 110.22035/isih.2023.4628.4571
شاپا: ۴۶۴۱-۲۰۰۸ https://doi.org/10.22035/isih.2023.4628.4571 URL: http://www.isih.ir/article_433.html
© نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کریتیو کامانز CC_BY 4.0 آزاد است. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

مقاله پژوهشی

ارائۀ الگویی میان‌رشته‌ای برای ارزیابی خلاقیت اثر معماری

حمزه پیربابائی[۱]، مینو قره‌بگلو*[۲]، محمدعلی کی‌نژاد[۳]

دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۰۹؛ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۱۵

چکیده

معماری به‌عنوان دانشی که فضای مناسب را برای زیست انسان فراهم می‌کند آن‌چنان با ابعاد متعدد وجودی انسان و زندگی او گره خورده است که دست زدن به هرگونه خلاقیت در آن، به‌دلیل گستردگی و پیچیدگی فراوان، ناگزیر از توجه به طیف وسیعی از رشته‌ها و حوزه‌های معرفتی است. بدین سبب، خلاقیت در معماری ماهیتاً مقوله‌ای میان‌رشته‌ای است و هر نوع تحلیل و ارزیابی آن نیز بدون در نظر گرفتن این ویژگی ناکارآمد و بی‌تأثیر خواهد بود. در این مقاله، که از روش فرایند استدلال منطقی بهره می‌بریم، به دنبال پاسخ به این پرسش هستیم که چگونه می‌توان الگویی میان‌رشته‌ای برای ارزیابی خلاقیت در آثار معماری تدوین کرد. طبق یافته‌های این پژوهش، سنجش خلاقیت معماری با رویکرد میان‌رشته‌ای عبارت است از به‌کارگیری علوم مختلف برای رسیدن به یک دانش یکپارچه به منظور ارزیابی تازگیِ راه‌حل‌های ارائه‌شده توسط معماری برای رفع نیازهای مختلف انسان جهت زندگی در آن فضا. بر این اساس، خلاقیت دارای دو بُعد اساسی نوآوری و فایده است که برای ارزیابی هر اثر خلاقانه بررسی این دو بعد لازم و ضروری است. طبق الگوی پیشنهادی این مقاله، برای سنجش خلاقیت معماری ابتدا باید نیازها و خواست‌های انسان از یک بنای معماری با کاربری خاص مشخص شود، سپس میزان رضایت از پاسخ‌های آن بنا به نیازها مورد سنجش قرار گیرد. در مرحلۀ بعد نوآوری معماری در برآورده کردن این نیازها در یک طیف هفت‌مرحله‌ای از مصالح به‌کاررفته (کمترین نوآوری) تا ایجاد یک عملکرد جدید (بیشترین نوآوری) ارزیابی می‌شود.

کلیدواژه‌ها: سنجش خلاقیت، حل مسئله، نوآوری، فایده، نیازهای انسان از محیط معماری

۱. دکتری معماری اسلامی، دانشگاه هنر اسلامی تبریز، تبریز، ایران
h.pirbabaei@tabriziau.ac.ir
۲. استاد معماری، دانشکدۀ معماری و شهرسازی، دانشگاه هنر اسلامی تبریز، تبریز، ایران (نویسندۀ مسئول)
m.gharehbaglou@tabriziau.ac.ir
۳. استاد محیط زیست، دانشکدۀ مهندسی عمران، دانشگاه صنعتی سهند، تبریز، ایران
ma_kaynejad@tabriziau.ac.ir

۱. مقدمه

در طول تاریخ و در جوامع مختلف، صفاتی چون خلاقیت و نوآوری همواره به‌عنوان یکی از ارزش‌های اساسی بشر مطرح بوده‌اند. مسائل و موضوعات جدیدی که در هر عصری و با توجه به شرایط معاصر ایجاد می‌شوند خواسته‌ها و نیازهای جدیدی به وجود می‌آورند و نیازمند راه‌حل‌های جدید و متناسب‌اند. بدین ترتیب، تمدن انسانی و زندگی بدون نیروی خلاقه و آفرینشگری امکان‌ناپذیر است، چراکه هرگونه تغییر و تحول و پیشرفت نیازمند خلاقیت است.

اما اینکه معیار کار خلاقانه چیست و از سوی چه کسانی و با چه روشی حائز شرایط خلاقانه بودن شناخته می‌شود بخش کلیدی بحث از خلاقیت است. خلاقیتی که عامل حرکت زندگانی و پیشرفت بشر شناخته می‌شود و برخورداری از آن به منزلهٔ ارزشمندی و کیفیت است چگونه و با توجه به چه عواملی باید سنجید؟ قضاوت از ارزش خلاقیت در مواردی که اثر خلاقانه مستقیماً با زندگی مردم ارتباط دارد اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. معماری به‌عنوان بستر زندگی مردم یکی از کاربردی‌ترین فنون و هنرهاست. محیطی که انسان را در بر می‌گیرد مستقیم یا غیرمستقیم بر همهٔ شئون زندگی او تأثیر می‌گذارد و نحوهٔ زیست انسان به طور مستقیم از معماری تأثیر می‌پذیرد. ازاین‌رو، معمار اساساً طراح زندگی به‌وسیلهٔ ساختمان است و موضوع معماری به این تعبیر کیفیت زندگی انسان است که با ساختمان تحقق پیدا می‌کند. پس خلاقیتی که باید در معماری به کار رود در فهم شکل مطلوب زندگی است که امکان تحقق دارد، نه فرم‌های عجیب، چراکه موضوع علم معماری شکل ساختمان نیست، بلکه شکل زندگی انسان در ساختمان است (حجت، ۱۳۹۰). با توجه به جایگاه معماری در زندگی بشر، خلاقیت در این عرصه نیز باید در خدمت بهبود کیفیت زیست او باشد، چراکه در نهایت معماری خلاقانه باید از سوی انسان درک شود، مورد استفاده قرار بگیرد و ارزشی به زندگی او بیفزاید. ازاین‌رو، خلاقیت در معماری باید مربوط به خلق کیفیت عالی و جدید برای زندگی انسان باشد، نه خلق اشکال جدید ساختمانی. معماری‌ای خلاق است که کیفیتی جالب توجه و قابل‌درک برای مخاطبش به وجود آورد.

با این تفاسیر معماری دارای جایگاهی میان‌رشته‌ای است که مبانی و رویکردهای نظری و پژوهشی خود را از طیف وسیعی از علوم اخذ می‌کند. معماری ظرف زندگی انسان و اثر معماری جایگاه رشد و پرورش استعدادهای انسان است. بنابراین، نگاه معمار به فضای زندگی انسان باید نگاهی وسیع، چندلایه و همه‌جانبه باشد. به همین ترتیب، مقولهٔ خلاقیت معماری نیز موضوعی میان‌رشته‌ای محسوب می‌شود، چراکه هرگونه نوآوری در فضای زیست انسان بدون استمداد از سایر علوم و حوزه‌های معرفتی ناممکن و ممتنع است. با علم به میان‌رشته‌ای بودن معماری و خلاقیت معماری، در سنجش و ارزیابی خلاقیت معماری نیز ناگزیر از ارائهٔ الگویی میان‌رشته‌ای و جامع‌نگر هستیم که تمامی ابعاد انسان و زندگی او را مورد ملاحظه قرار دهد و با نگاهی فراگیر نوآوری‌های این حوزه را پیمایش کند.

بنابراین، ارائهٔ شیوه‌ای دقیق و میان‌رشته‌ای برای سنجش خلاقیت معماری، علاوه بر معین کردن سازوکاری اصولی برای شناسایی خلاقیت بناها، ساختار و مشخصه‌هایی برای طراحی و ساخت بناهای خلاقانه ارائه می‌کند. ضمن این‌که در صورتی که روش ارائه‌شده قابلیت سنجش خلاقیت بنای معماری قبل از ساخت و اجرای آن را داشته باشد، این فرصت را خواهیم داشت که در مرحلهٔ طراحی و قبل از صرف وقت و هزینه برای ساخت‌وساز، مؤلفه‌های خلاقانهٔ بنا را ارتقا دهیم.

بدین ترتیب، در این پژوهش به دنبال بحث دربارهٔ ویژگی‌های میان‌رشته‌ای خلاقیت معماری و پاسخ به این دو پرسش هستیم:

با نگاه میان‌رشته‌ای خلاقیت معماری دارای چه ویژگی‌هایی است؟

چگونه می‌توان الگویی میان‌رشته‌ای برای سنجش خلاقیت معماری تدوین کرد؟

۲. رویکرد نظری تحقیق

در این پژوهش به دنبال پیشنهاد الگویی میان‌رشته‌ای برای سنجش خلاقیت اثر معماری هستیم. ازاین‌رو، رئالیسم انتقادی به‌عنوان رویکرد نظری محوری پژوهش در نظر گرفته می‌شود. رئالیسم انتقادی در زمرهٔ مکاتب نظری‌ای جای می‌گیرد که معتقدند ماهیت امر

اجتماعی و ماهیت جامعه تلفیقی از امر ذهنی و عینی است و کنشگر و ساختار هـر دو بـه اندازه‌های مختلـف و مکانیزم‌هـای متفـاوت در سـاختن جامعـه، برسـاخت و بازتولیـد آن مؤثرند. این مکتب از طرفی رئالیسـتی فکـر می‌کنـد و وامـدار بنیان‌هـای هستی‌شناسـانه و معرفت‌شناسانهٔ رئالیسم است و از طرف دیگر انتقادی نیز هست، چراکـه رئالیسـمی را کـه پیش از این بوده به نقد می‌کشد و نمی‌خواهد همان نسخه را پیاده کند (بیانی، ۱۳۹۹).

رئالیسم انتقادی از یک سو وجود یک جهان خارج و مستقل از ذهن و آگاهی کنشگران اجتماعی را مفروض می‌گیرد و از سوی دیگر می‌پذیرد که شناخت مـا از جهـان اجتمـاعی سازه‌ای از دیدگاه و جهان‌بینی خودمان است. به زعم بسکار[1] فرایند کسب معرفت اجتماعی در رئالیسم انتقادی شامل دو بُعد است؛ بعد «لازم» که شامل جهـانی اسـت کـه خـارج و مستقل از ذهن و ارادهٔ انسان اجتماعی وجود دارد. این بخش از علم بدون وابستگی به ذهن یا ارادهٔ انسان وجود دارد و نمی‌توان آن را وابسته به ذهنیت یا تعاملات کنشـگران اجتمـاعی دانست. دوم، بعد متعدی (گذرا) که این بخش از فرایند کسـب معرفـت همـان فراینـدهای ذهنی، تخیلی، مدل‌سازی، نظریه‌سازی و پارادایم‌هایی است که کنشگران اجتماعی از آنهـا برای شناخت جهان اجتماعی استفاده می‌کنند. بسکار معتقد است این بعد متعـدی کـاملاً جنبهٔ اجتماعی دارد و محصول شرایط فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی اسـت کـه فـرد در آن زندگی می‌کند (بسکار، ۲۰۰۵).

بر اساس مفروضات رئالیسم انتقادی، پژوهش میان‌رشته‌ای به معنای بررسی یک پدیدهٔ پیچیده در سطوح مختلف واقعیت و تبیین سـاختارها و سـازوکارهای درونـی و بیرونـی آن است. پژوهش میان‌رشته‌ای از منظر معرفت‌شناختی مسئله‌محور است و این نوع پژوهش و تعامل رشته‌ها با مسئله آغاز می‌شود. پژوهش میان‌رشته‌ای از منظـر هستی‌شناسـی، نـه بـه معنای التقاط و گلچین‌گرایی و نه به معنای دیدن یک مسئله از چشم‌اندازهای مختلف و نه به معنای به‌کارگیری و ترکیب نظریه‌های مختلف به منظور شناخت و تبیین بهتر امور، بلکه به معنای شناخت و تبیین تمامی ساختارها و سـازوکارهای علّـی تأثیرگـذار بـر خلـق یـک رویداد است. هدف پژوهش میان‌رشته‌ای در گام نخست بررسی و تبیین پدیده و مسـئله در

1. Bhaskar

سطوح مختلف واقعیت است؛ به این معنی که سطوح مختلف چگونه موضوع مورد نظر را ایجاد می‌کنند و چگونه در این سطوح، ساختارها و سازوکارها در راستای ایجاد موضوع عمل می‌کنند و شیوهٔ عمل این ساختارها چگونه است. در گام دوم، حل مسئله و ارائهٔ راه‌حل مد نظر قرار می‌گیرد (پورکریم و همکاران، ۱۳۹۳).

رویکرد هستی‌شناسانهٔ رئالیسم انتقادی بر این مطلب تأکید دارد که ماهیت واقعیت اجتماعی چند لایه است که از برخورد لایه‌های مختلف با همدیگر لایهٔ واقعیت اجتماعی جدیدی خلق می‌شود. این ماهیت دارای سه لایه است: ۱) سطح واقعی شامل مکانیسم‌ها، نیروها، و گرایش‌هایی است که علم به دنبال کشف آن‌هاست؛ ۲) سطح متعیّن یا رویدادی شامل اتفاقات، رویدادهای قابل‌مشاهده و مناسبات عینی است که در جهان اجتماعی پیرامون ما به طور عینی رخ می‌دهند و قابل‌مشاهده یا تجربه‌اند؛ ۳) سطح تجربی رویدادهای مشاهده‌شده که زیرمجموعهٔ کوچکی از سطح متعیّن است و در شرایط قابل‌کنترل مانند شرایط آزمایشگاهی رخ می‌دهد (بنتون و کرایب[1]، ۱۳۸۴).

اگر با این رویکرد نظری به معماری نگاه کنیم، معماری را نیز می‌توان دارای دو بعد دانست. بعد مادی که کالبد و بخش فیزیکی معماری را تشکیل می‌دهد و مستقل از ذهن مخاطب وجود دارد. بعد لازم این عرصه را تشکیل می‌دهد. نیز بعد غیرمادی که دربردارندهٔ معانی معماری و عوامل و مؤلفه‌های مختلف است و متأثر از بازنمایی ذهنی مخاطب از ساختارهاست و بعد متعدی معماری به حساب می‌رود. در درک خلاقانه بودن بنای معماری، فرم و شکل جدید و بی‌مشابه بنا، به‌عنوان ویژگی عینی و قابل‌مشاهده، می‌تواند مبنای قضاوت قرار بگیرد که این مربوط به سطح متعیّن و رویدادی خلاقیت اثر معماری است. افرادی بنای معماری را عیناً می‌بینند، در آن زندگی می‌کنند، آن را خلاقانه می‌خوانند و خلاقانه درک می‌کنند. ولی در سطح واقعی باید سازوکار و عوامل دقیق مربوط به سنجش خلاقیت بنای معماری کشف و بررسی شود. اینکه چرا و با چه سازوکاری بنا خلاقانه محسوب می‌شود، خلاقیت آن به چه میزان است و چگونه می‌توان آن را ارتقا داد به سطح واقعی مربوط می‌شود. برای بحث از لایهٔ تجربی دربارهٔ خلاقیت معماری نیز باید

1. Benton & Craib

بخشی کنترل‌شده از جامعه را در چارچوب نظامی بسته برای آزمایش محدود کرد و به لایهٔ تجربی دست یافت؛ مثلاً در بررسی میزان خلاقیت یک بنای خاص یا بناهای محلـه‌ای در یک شهر یا منطقه‌ای مشخص.

۳. روش تحقیق

این پژوهش تحلیلی توصیفی با رویکرد کیفی، که هدف آن ارائهٔ مـدلی میان‌رشـته‌ای بـرای ارزیابی خلاقیت اثر معماری است، از راهبرد پژوهش استدلال منطقی بهره می‌برد. در این روش به ایجاد نظمی منطقی در مطالب پراکندهٔ قبلی پرداخته می‌شود و مقصـود اصـلی آن صورت‌بندی سامانه‌های منطقی ذهنی است که اگر نظام‌مند شوند، ارتباط عوامل ناشناخته یا نامناسب قبلی را آشکار می‌کنند. این سامانه‌ها چگونگی فهم جهانی را که در آن زنـدگی می‌کنیم میسر می‌سازند. استدلال منطقی به‌عنوان راهبرد پژوهشی قادر بـه تـدوین ادبیـات نظری گسترده‌ای در یک سـامانهٔ مفهـومی اسـت (گـروت و وانـگ[1]، ۱۳۹۳). اصـلی‌ترین جایگاه روش استدلال منطقی در روش‌شناسی پژوهش معماری آنجاست کـه معمـاری در تعامل با حوزه‌هایی چون فلسفه و علوم انسانی بـا مفـاهیم نظـری و ذهنـی پیونـد می‌یابـد. مبنای تحقق این پژوهش‌ها روش استدلال منطقی و هدف آن دستیابی بـه سـامانهٔ منطقـی تدوین نظریاتی است که مفاهیم را از حوزه‌ای نظری به معماری انتقال می‌دهند. محقـق بـا توسّل به ساختارهای لفظی و کلامی تفسیر خود را از موضوع عرضـه می‌کنـد و در ایـن راه تلاش می‌کند با انسجام منطقی و عقلانی زمینه را برای اقناع مخاطبان فراهم آورد. ازاین‌رو، چنین پژوهشی را می‌توان به اختصار کل‌نگر و کلامی و تفسیری و اقناعی معرفی کرد .

شیوهٔ جمع‌آوری اطلاعات در این روش بر پایهٔ مطالعات کتابخانه‌ای و اسـنادی اسـت. در پژوهش حاضر پس از شناخت مفاهیم و مؤلفه‌های خلاقیت معماری و برقراری ارتبـاط منطقی میان این مؤلفه‌ها، به ساخت گزاره‌های منطقی و تبیین رابطهٔ میان آنها به منظور ارائهٔ الگویی میان‌رشته‌ای برای ارزیابی خلاقیت اثر معماری مبادرت شده است.

1. Groat & Wang

۴. پیشینهٔ تحقیق

واژهٔ خلاقیت برگرفته از creation از ریشهٔ لاتین crearte به معنی ساختن یا تولید کردن یا عملی آگاهانه و هدفمند است (قره‌باغی، ۱۳۸۵). در فرهنگ دهخدا خلاقیت مترادف با آفرینشگری، ابتکار و ابداع و از فعل خلق کردن به معنای آفریدن و به وجود آوردن اقتباس شده است. واژهٔ خلاق نیز در فرهنگ‌های دهخدا و معین به معنای آفریننده و مبدع آورده شده است. با گذر زمان علوم روان‌شناسی به طور عمده‌ای درک ما از خلاقیت را افزایش داده‌اند. برای بررسی دقیق‌تر خلاقیت را در سه حوزه می‌توان بررسی کرد: ۱) از نقطه نظر فرد خلاق، با تمرکز بر ویژگی‌های شخصیتی افراد خلاق، در قیاس با افراد با استعداد کمتر (فیست[1]، ۱۹۹۸)؛ ۲) از نقطه نظر محصول و اثر خلاق، با پرسش از اینکه چرا و چگونه یک اثر خلاقانه شناخته می‌شود (سیمونتون و تینگ[2]، ۲۰۱۰)؛ ۳) از نقطه نظر فرایند، با بررسی پروسه‌ای که منجر به تولید یا جلوگیری از تولید یک ایده و اثر خلاق می‌شود (ماک و موریس[3]، ۲۰۱۰). در این پژوهش با تمرکز بر حوزهٔ محصول و اثر خلاق، به دنبال طرح راهکاری برای سنجش خلاقیت اثر (بنای) معماری هستیم.

در اکثر تعاریف و تعابیری که از خلاقیت مطرح شده است عنصر اصلی برای اینکه چیزی خلاقانه خوانده شود آن است که «نو» باشد؛ خلاقیت توانایی تولید روش، راه‌حل، وسیله یا یک فرم جدید است (وایسبرگ[4]، ۲۰۰۶)، خلاقیت ارائهٔ کیفیت‌های تازه‌ای از مفاهیم و معانی است، خلاقیت شکل دادن تجربه‌ها در سازمان‌بندی‌های تازه است (صمدآقایی، ۱۳۸۵).

اگر خلاقیت را مترادف نوآوری بدانیم، آنگاه ایجاد هر چیز نویی خلاقیت خواهد بود، چه بهتر از گذشته باشد و چه بدتر از آن. اما صرف نو بودن یک ایده یا محصول باعث خلاقانه بودن آن نمی‌شود. عنصر دومی که در تعاریف خلاقیت مورد توجه قرار گرفته است «مفید و مناسب بودن» است. عمل خلاقانه در عین اینکه ترکیبی جدید است، باید گرهی

1. Feist
2. Simonton & Ting
3. Mok & Morris
4. Weisberg

بگشاید و مفید واقع شود: خلاقیت به هر نوع فرایند فکری گفته می‌شود که مسئله را به طریق مفید حل کند (امیرحسینی، ۱۳۸۴). استین نیز خلاقیت را فرایندی می‌داند که منجر به تولید محصولی جدید می‌شود؛ محصولی که گروه بزرگی از مردم در مقطعی از تاریخ آن را مفید و راضی‌کننده تشخیص داده باشند (باگتو[1]، ۲۰۱۶).

با در نظر گرفتن دو عنصر اصلی خلاقیت که توضیح داده شد، از تعاریفی که در میان اغلب محققان در این زمینه مورد قبول واقع شده عبارت است از «تولید ایده‌های جدید و درعین‌حال مقتضی و مناسب» (محمودی و ذاکری، ۱۳۹۰). بنابراین، می‌توان گفت با وجود تفاوت رویکرد در حوزه‌های مختلف، همه در یک تعریف مشترک از خلاقیت اتفاق نظر دارند: بینش‌ها، ایده‌ها، راه‌حل‌ها و محصولاتی که هم جدید هستند و هم مفید. جدید و نو به گونه‌ای که غیرمعمول، نادر و اصیل باشند و مفید و مناسب به‌گونه‌ای که محصول و ایدهٔ جدید با مسئلهٔ موجود سازگار بوده، تناسب داشته باشد و معنی‌دار باشد (آمابیل[2]، ۱۹۹۶).

سیمونتون و تینگ به‌خوبی این تعریف را خلاصه کرده‌اند: «نو بودن×مفید بودن=خلاقیت» (سیمونتون و تینگ، ۲۰۱۰). این تابع ضربی نشان می‌دهد برای خلاقیت هم نو بودن و هم مفید بودن نیاز است. بنابراین، ایده‌ای که جدید است ولی مفید و مناسب نیست نمی‌تواند خلاق باشد، بلکه صرفاً عجیب‌وغریب و نامأنوس است. همین‌طور ایده‌ای که بسیار مفید است ولی بدیع نیست نمی‌تواند خلاق باشد، بلکه تکراری و خسته‌کننده و راکد است. استفاده از این تابع ضربی در تعریف خلاقیت به سنجش خلاقیت با شیوه‌ای روش‌مند و دقیق کمک می‌کند. با کمک گرفتن از این تعریف، خلاقیت اثر معماری را می‌توان میزان نو و مفید بودن فضاها، عناصر و المان‌های به‌کارگرفته‌شده در آن اثر معماری تعریف کرد.

۴-۱. خلاقیت در معماری

یکی از عرصه‌هایی که همواره مفاهیم خلاقیت بر آن تأثیرگذار بوده و بااهمیت تلقی شده معماری است. مدرسه‌ها و دانشکده‌های معماری خلاقیت را ارج نهاده و دانشجویان را به

1. Beghetto
2. Amabile

تولید ایده‌های خلاقانه در کارهایشان تشویق کرده‌اند. معماران حرفه‌ای با افتخار از خلاقانه بودن طرح‌هایشان صحبت می‌کنند و در مجامع و مسابقات مختلف در بین منتقدان و کارشناسان خلاقیت دارای ارزشی بنیادی به حساب آمده است. اما از سوی دیگر، شاید بیش از هر عرصهٔ دیگری معماری بر انسان و زندگی انسان تأثیرگذار است. خواه در قالب محیط زندگی و کار، خواه در قالب منظر و محیط شهری و خواه در قالب یک یادبود و بنای نمادین معماری نقش عمده‌ای در شیوهٔ زیست انسان ایفا می‌کند. از این حیث قطعاً خلاقیت در معماری هم اگر می‌خواهد مؤثر بیفتد و خود را به‌عنوان یک ارزش مطرح کند، باید در خدمت انسان و زندگی او بوده و علاوه بر تازگی، آورده‌ای سودمند برای انسان داشته باشد. با این تفاسیر داشتن الگویی برای سنجش و محاسبهٔ خلاقیت معماری، که هدفش متوجه انسان و کاربر معماری باشد، در سطوح آموزشی و حرفه‌ای معماری می‌تواند بسیار مؤثر باشد.

از سوی دیگر، اگر بنای معماری (از هر طیف و عملکرد) را به‌عنوان اثر و محصول معماری در نظر بگیریم، در این رشته با محصولی پرهزینه روبه‌رو هستیم. علاوه بر هزینهٔ بالا و دشواری اجرا، در بسیاری از موارد امکان اصلاح و تطبیق پس از ساخت وجود ندارد و چاره‌ای جز تحمل آن با وجود تمام کاستی‌ها برای ساکنان و کاربران آنها باقی نمی‌ماند. ازاین‌رو، داشتن الگویی برای سنجش خلاقیت اثر معماری، که امکان سنجش خلاقیت قبل از ساخت اثر (بنا) را در اختیار ما قرار دهد تا قابلیت اصلاح نقشه‌ها و مدل‌ها قبل از اجرای بنا وجود داشته باشد، می‌تواند مشکل‌گشای بسیاری از بحث‌های مربوط به خلاقیت در معماری باشد.

توضیح داده شد که خلاقیت را می‌توان «نوآوری×فایده» تعریف کرد. در این تعریف، تکلیف بخش نوآوری در معماری مشخص است. نوآوری در تازگی کالبد و عناصر و فضاهای مختلف یک بنا و عدم وجود مشابهت با سایر بناها تبلور پیدا می‌کند. اما مفهوم فایده در معماری اندکی پیچیده‌تر است. چه زمانی یک معماری مفید محسوب می‌شود؟

کیفیت شکل‌گیری یک بنای معماری زمانی به موجودیتی اصیل و پایدار می‌رسد که به انسان توجه شود. معماری نه‌تنها باید انسان را مورد توجه قرار دهد و زندگی او را سامان

دهد، بلکه شکل‌گیری بنا و فضاهای معماری باید نشئت‌گرفته از زندگی انسان و نیازهای او باشند. از آنجا که انسان مجموعه‌ای از نیازهاست، معماری نیز فرایندی وابسته به نیازهای انسان است (اختیاری، ۱۳۹۱). با توجه به این توضیحات، نکتهٔ مهم دربارهٔ فایدهٔ محیط معماری اهمیت «نیازهای انسان» در آن محیط خاص است. مفید بودن فضای معماری از سویی با فعالیتی که در آن محیط انجام می‌گیرد و از سوی دیگر با نیازهای فردی که از آن محیط استفاده می‌کند رابطه دارد. انسان ابعاد وجودی متعددی دارد که در هر بعد دارای نیازها و خواست‌های گوناگونی است. جان لنگ ضمن این‌که رفتار را در جهت ارضای نیازهای انسانی می‌داند، بیان می‌کند طراحان باید محیط‌هایی را به وجود آورند که به بهترین وجه نیازهای افراد استفاده‌کننده از آن را تأمین کند (لنگ، ۱۳۸۸).

توجه به نیازهای انسانی و یافتن مدلی کامل‌تر از انسان دغدغهٔ خاطر بسیاری از معماران از گذشته‌های دور تا عصر حاضر بوده است. اندیشمندان و روان‌شناسان محرک‌ها و انگیزه‌های رفتار را تحت عنوان انگیزش بررسی کرده‌اند و به تناسب مبانی انسان‌شناختی خود فهرستی از نیازهای انسان ارائه داده‌اند. برخی انسان را موجودی کاملاً مادی و محصول فرایند وراثت یا موجودی اجتماعی و دستاورد محیط تلقی کرده و نیازهای او را در همین حد شمرده‌اند. گروهی نیز او را کلیتی از ابعاد زیستی، روانی و اجتماعی دانسته و فهرست نیازهایش را تنظیم کرده‌اند. از اولین مدل‌های نیازی که در معماری استفاده شد هرم نیازهای مازلو بود. مازلو یک دستگاه سلسله مراتب احتیاجات انسانی را طراحی کرد و بر این باور بود که نیازهای مراتب پایین‌تر باید برآورده شود تا انسان بتواند به نیازهای سطح بالاتر حرکت کند. او به ترتیب برای انسان نیازهای فیزیولوژیکی، نیازهای ایمنی، عشق و تعلق به دیگران، احترام، نیازهای شناختی، زیبایی، خودشکوفایی و نیاز انسان به تعالی خود را بر می‌شمارد (مازلو[1]، ۱۹۵۴). ویلیام جیمز نیازهای انسان را در سه سطح می‌شناسد: نیازهای جسمانی، نیازهای اجتماعی، و نیازهای روحانی (جیمز[2]، ۱۸۹۲). ماتس نیز از سه سطح نیازهای فیزیولوژیک، تعلق، و تحقق ذات نام می‌برد (ماتس[3]، ۱۹۸۱). ویکتور

1. Maslow
2. James
3. Mathes

فرانکل معتقد است انسان را باید در سه بعد جسم، روان، و روح مطالعه کرد. او جنبهٔ روانی را از جنبهٔ روحانی متمایز می‌کند. منظور او از بعد روانی امور و مسائل مربوط به سیستم عصبی بدن، که گاه خودآگاه و گاه ناخودآگاه هستند، است. اما منظور از بعد روحانی هستهٔ معنوی و کاملاً غیرمادی وجود انسان است که خاستگاه ناخودآگاه داشته، لکن پدیده‌های مربوط به آن می‌تواند خودآگاه یا ناخودآگاه باشد (فرانکل[1]، ۱۳۹۰).

از میان اندیشمندان مسلمان مرتضی مطهری برای انسان نیازهای جسمی، اجتماعی، و روحی را متصور است (مطهری، ۱۳۸۰). سیدمحمدباقر صدر نیز نیازهای مادی و معنوی (شامل نیازهای اجتماعی و ارتباط با خدا) را معرفی می‌کند (نقره‌کار و همکاران، ۱۳۹۳). محمدتقی مصباح یزدی نیازها و خواست‌های اصلی انسان را خواست‌های مادی و فیزیولوژیک (خوراک، پوشاک و...)، خواست‌های روانی نازل روحی (امنیت، معاشرت و...)، و خواست‌های روانی عالی روحی (حق‌جویی، عدالت‌طلبی و...) بیان می‌کند (مصباح یزدی، ۱۳۷۸). در تقسیم‌بندی و نگاهی دیگر، علامه طباطبایی هفت ساحت را در انسان‌شناسی بر می‌شمارد که عبارت‌اند از: ساحت جسمانی، عقلانی، عاطفی، اخلاقی، اجتماعی، هنری، و دینی که هر یک دارای رسالت و کارکرد خاص خود هستند. مدیریت تعادل ساحت‌ها هنگام تعارض برعهدهٔ ساحت عقلانیت است. بعد عقلانی، چه در حوزهٔ عقل نظری و چه در حوزهٔ عقل عملی، ناظر به توانمندی‌های ذهنی و فکری است؛ یعنی انسان ذاتاً می‌تواند چیزهایی بفهمد و یا انجام دهد که موجودات دیگر قادر به فهم یا انجام آنها نیستند.

امام علی (ع) در روایتی انسان را دارای چهار ساحت نفسانی می‌داند: نامی نباتی، حسی حیوانی، ناطقهٔ قدسی، و کلی الهی (حسن‌زادهٔ آملی، ۱۳۷۲).

با توضیحات و تفاسیر ارائه‌شده، آنچه در اغلب نظریه‌ها مورد توافق اندیشمندان است و با ادبیات و جزئیات مختلف بدان پرداخته‌اند چهار بعد نیازهای انسان شامل نیازهای مادی، روانی، اجتماعی و روحانی است:

۱) نیازهای مادی: دربرگیرندهٔ نیازهای انسان در رابطه با آسایش فیزیکی و جسمانی انسان؛

1. Frankl

۲) نیازهای روانی: دربرگیرندۀ نیازهای روان‌شناختی انسان؛

۳) نیازهای اجتماعی: دربرگیرندۀ نیازهای انسان در زمینۀ اجتماعی شدن، معاشرت و تعامل با سایرین؛

۴) نیازهای روحانی: دربرگیرندۀ نیازهای روحانی، نمادین، معنایی و عالی انسان.

بنابراین، اثر معماری برای خلاقانه بودن باید هم نوآوری داشته باشد و هم فایده، یعنی نیازهای انسان از معماری را برآورده سازد. به بیان دیگر، خلاقیت یک بنای معماری در نوآوری و تازگی آن معماری در پاسخ به همۀ نیازهای انسان از معماری معنی پیدا می‌کند، چراکه هدف اصلی معماری ایجاد کالبدی مناسب برای زندگی انسان است.

شایان ذکر است که نیازهای مورد بحث نیازها و خواست‌های اساسی و اصیل کلی همۀ انسان‌هاست، نه نیازهای جزئی و آنی که شاید برای همۀ افراد جامعه هدف موضوعیت نداشته باشد. چنین ناآگاهی‌ها و نادرستی‌ها، که معلول تصورات غیرواقعی و عموماً انحرافی و تقلیدی و القایی از نیاز و خواست مخاطب در جامعه است، بایستی پالایش شده و گستره و چهرۀ واقعی معماری در پاسخ به نیازها به مخاطب نمایان شود. این نگاه، گستره و چهرۀ واقعی معماری، برآمده از فرهنگ، جغرافیا و اعتقادات است. معماری مسئول ارتقای کیفیت زندگی است؛ لذا در ارتباط با زندگی و نیازهای اصیل مخاطب مسئولیت دارد (معظمی، ۱۳۹۴).

۴-۲. رویکرد میان‌رشته‌ای به خلاقیت در معماری

رویکرد رشته‌ای در عرصۀ پژوهش معتقد به این است که می‌توان با تقسیم جهان به واحدهای کوچک‌تر و فهم هر قسمت در نهایت به فهم کل دست یافت. در نتیجه، باید یک کل را تجزیه و در رشته‌های متعدد مورد بررسی قرار داد. به باور بسیاری از اندیشمندان، برنامه‌های رشته‌ای معلول عصر صنعتی و تغییر در روش‌شناسی آن از فلسفی به کمّی است (حاتمی و روشن‌چشم، ۱۳۹۱). دکارت، که فلسفۀ علم او تا نیمۀ دوم قرن بیستم الهام‌بخش بود، بر این باور بود که در رویارویی با پدیده‌های پیچیده باید آنها را به اجزای تشکیل‌دهنده تجزیه کرد و هر یک از اجزا را جداگانه مطالعه کرد که همین امر باعث جدا شدن علوم انسانی، طبیعی و تقلیل‌گرایی شد (برزگر، ۱۳۸۶). از سوی دیگر، رویکرد میان‌رشته‌ای در واکنش به رشته‌محوری معتقد است که رشته‌محوری، هرچند قوی (به

لحاظ بررسی عمیق یک موضوع)، منجر به محدودیت دانش می‌شود. علت آن است که چون رشته‌ها القاکنندهٔ طیف خاصی از سؤالات هستند و نوع خاصی از روش‌ها را به منظور بررسی پدیده‌ها ارائه می‌کنند و نیز نوع خاصی از جواب‌ها را مد نظر دارند، این امر باعث می‌شود که نتوان جنبه‌های دیگری از واقعیت را مورد توجه و بررسی قرار داد که در چارچوب سؤالات و روش‌های آن رشته تبیین نمی‌شوند (لاتوکا[1]، ۲۰۰۱).

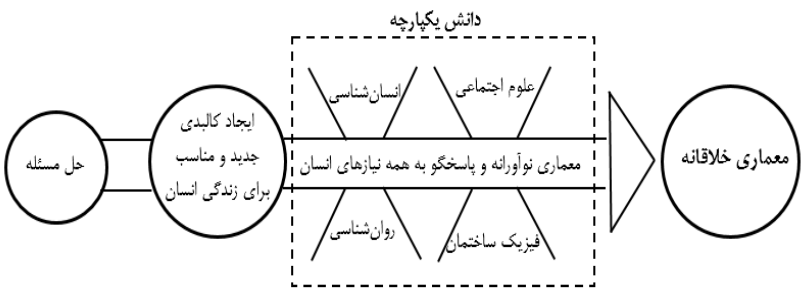
نگاهی تاریخی به انگارهٔ میان‌رشتگی نشان می‌دهد که نگرش به این مفهوم از نگاهی آرمان‌گرایانه، که در اواسط قرن بیستم به شکل پررنگی وجود داشته و تا اواخر این قرن نیز قابل‌پیگیری است، به نگاهی واقع‌بینانه و مبتنی بر حل مسئله گذار کرده است (درزی، ۱۳۹۸). کلاین بیان می‌کند: «میان‌رشتگی نه یک موضوع است و نه یک پیکرهٔ محتوایی. میان‌رشتگی فرایندی برای دستیابی به ترکیبی تلفیقی است؛ فرایندی که غالباً با یک مسئله، مبحث، یا موضوع آغاز می‌شود. پژوهشگران باید در راستای غلبه بر مسائلی کار کنند که ناشی از تفاوت‌های موجود در زبان و جهان‌بینی رشته‌ای است» (کلاین[2]، ۱۹۹۰، ۱۸۸). آلن ریکو نیز در تعریف میان‌رشتگی می‌گوید: «مطالعات میان‌رشته‌ای عبارت است از فرایند پاسخگویی به یک پرسش، حل مسئله، یا مواجهه با یک موضوع که آن‌قدر گسترده و یا پیچیده است که رشتهٔ علمی یا متخصص واحد نمی‌تواند به‌تنهایی با آن مواجه شود و در نتیجه از رشته‌های علمی متعدد کمک گرفته می‌شود و دیدگاه‌های رشته‌های مختلف را از طریق تشکیل یک دیدگاه جامع‌تر تلفیق می‌کند» (ریکو[3]، ۱۳۹۴، ۲۷).

در تحقیقات میان‌رشته‌ای یک مسئله از زوایای مختلف مطالعه می‌شود و این تحقیقات ظرفیت بسیاری برای پذیرش تنوع دارند. مسائلْ پیچیده و برحسب زمان پیچیده‌تر و درهم‌تنیده‌تر می‌شوند که شناخت آنها نیازمند همکاری در مرز رشته‌های مختلف است، زیرا مرز شناخت در حاشیهٔ رشته‌ها قرار دارد و اغلب مشکلات جامعه جنبهٔ چندوجهی دارند (افراخته، ۱۳۹۵). دستاورد اصلی پژوهش میان‌رشته‌ای دستیابی به ادراک جامع از طریق تبیین موضوعات پیچیده یا حل مسائلی است که گسترده‌تر از آن هستند که از طریق

1. Lattuca
2. Klein
3. Repko

یک رشته و دیدگاه بتوان بـه آن دسـت یافـت (درزی، ۱۳۹۸). بنـابراین، دو مؤلفـهٔ اصـلی رویکرد میان‌رشته‌ای را می‌توان چنین خلاصه کرد: ۱) تلفیق کامل رشـته‌ها بـه گونـه‌ای کـه باعث ایجاد یک دیدگاه جامع و یکپارچه گردد؛ ۲) وجود نگاه مسـئله‌محور و کـاربردی در این رویکرد، به گونه‌ای که تلفیق رشته‌ها به منظور توضیح یک پدیده، حـل یـک مسـئله یـا ساخت یک محصول انجام گیرد.

در فرایند ذهنی خلاقیت نیز در همهٔ فرهنگ‌ها تأکید بر فراینـد حـل مسـئله در اندیشـهٔ خلاق است. به عبارت دیگر، در همهٔ فرهنگ‌ها خلاقیت نـوعی جهـت‌گیری حـل مسـئلهٔ شناختی است که با تعاریف محصول‌مدار از خلاقیـت تطـابق دارد (البـرزی، ۱۳۹۳). بـا توضیحات ارائه‌شده، اگر بـا رویکـرد میان‌رشـته‌ای بـه خلاقیـت در معمـاری نگـاه کنـیم، مسئله‌ای که در معماری به دنبال حل آن هستیم ایجاد فضایی مناسب بـرای زنـدگی انسـان است. این مهم اتفاق نمی‌افتد مگر با پاسخ‌دهی به نیازهـای انسـان از فضـای معمـاری. از سوی دیگر، شرایط اقتصادی، فرهنگی، اجتمـاعی روز و پیشـرفت فنـاوری در کنـار دیگـر تحولات معاصر اقتضائات جدیدی را ایجاد می‌کند. شرایط جدید باعث بروز مسائل جدید می‌شوند و مسائل جدید نیازمند پاسخ‌های جدید هستند. برای دادن پاسـخ‌های جدیـد بـه مسائل روز نیازمند خلاقیت در معماری هستیم. بنابراین، با نگـاه میان‌رشـته‌ای، خلاقیـت معماری عبارت است از تلفیق دانش‌هایی چون روان‌شناسی، انسان‌شناسی، علوم اجتماعی و علم ساختمان با معماری به منظور طراحی و ساخت بنایی که قابلیت پاسخگویی به تمام نیازهای انسان را به شیوه‌ای جدید و نوآورانه داشته باشد.



نمودار ۱. فرایند وقوع خلاقیت معماری با رویکرد میان‌رشته‌ای

دوره ۱۵، شماره ۲
بهار ۱۴۰۲
پیاپی ۵۸

نمودار شمارهٔ (۱) فرایند وقوع خلاقیت معماری را با رویکرد میان‌رشته‌ای نشان می‌دهد. پس از درک چگونگی وقوع خلاقیت، به چگونگی ارزیابی خلاقیت معماری با نگاه میان‌رشته‌ای می‌پردازیم.

۴-۳. پیشینهٔ سنجش خلاقیت

با توجه به اینکه شیوهٔ روشمند و دقیقی به طور خاص برای سنجش خلاقیت اثر معماری ارائه نشده است، در این بخش به برخی شیوه‌های کلی سنجش خلاقیت که تا به حال ارائه شده‌اند پرداخته می‌شود.

یکی از قدیمی‌ترین روش‌های سنجش خلاقیت را ماس ارائه کرد. به اعتقاد او خلاقیت محصول دو عامل اساسی «مفید» و «غیرمعمول» بودن است (ماس[1]، ۱۹۶۶). ماس این دو عامل را در بازه صفر تا سه اندازه‌گیری می‌کرد. در روش او غیرمعمول بودن از مقایسهٔ محصول با سایر محصولات قبلی که الزامات مشابه را برآورده می‌کنند محاسبه می‌شود. مفید بودن نیز در مقایسه با «راه‌حل معلم[2]» که راه‌حل جامع و کامل همهٔ الزامات در نظر گرفته می‌شود. ساندرز بر اندازه‌گیری نوآوری الگوها تمرکز کرد. روش او بر پایهٔ پرسش سه سؤال از تازگی این الگوها بود: ۱) الگوهای مشابه چند وقت یک بار تکرار شده‌اند؟ ۲) این الگوها چه میزان مشابه بوده‌اند؟ ۳) آیا الگوهای مشابه اخیراً اتفاق افتاده‌اند؟در این روش نو بودن هر الگو از طریق مقایسه با مشابهت الگوهای قبلی و میزان و زمان اتفاق افتادن آنها مشخص می‌شود. چاکرابارتی و خادیلکار[3] (۲۰۰۳) روشی ارائه کردند که در آن نوآوری محصولی از قیاس آن با یک محصول مرجع و با استفاده از شاخص‌های عمودی و افقی به دست می‌آمد. روش آنها شامل این مراحل است: ۱) معیار عمودی: در مراحل نیاز، وظیفه، ساختار زیرسیستم، تکنولوژی، زیرتکنولوژی، پیاده‌سازی؛ ۲) معیار افقی: در سطوح اصلی، مکمل و اضافی. مراحل کار به این صورت است که در ابتدا محصول با محصول مرجع مقایسه می‌شود و تفاوت‌ها در هر کدام از سطوح عمودی شناسایی می‌شود. سپس ارزش تازگی هر کدام از تفاوت‌ها با توجه به اهمیتش توسط معیار افقی ارزیابی می‌شود.

1. Moss
2. Teacher's Solution
3. Chakrabarti & Khadilkar

روش سنجش خلاقیت لوزانو[1] با محاسبهٔ دو عامل درجهٔ نوآوری و تحقق نیازها (مفید بودن) شکل می‌گیرد. درجهٔ نوآوری بر پایهٔ تحقیق گارسیا و کالانتون به دست می‌آید که راه‌حل‌های بدون تازگی امتیاز ۰، با تازگی متوسط ۱ و ۲، با تازگی زیاد و اساسی امتیاز ۳ دریافت می‌کنند (گارسیا و کالانتون[2]، ۲۰۰۲). در بخش تحقق نیازها وزن‌دهی در سه درجه انجام می‌پذیرد: وزن ۹ برای رضایت بیش از حد، جایی که نیازی به آن نبوده ولی با مهیا شدنش کاربر احساس لذت کرده است؛ وزن ۳ برای رفع نیاز تک‌بعدی، جایی که با بهبود عملکرد محصول رضایت کاربر افزایش می‌یابد؛ وزن ۰ برای عملکردهای ابتدایی، جایی که رفع نیاز یک الزام است. بعد از وزن‌دهی به نیازها و عملکردها، طبق کیفیت تحقق نیازها امتیاز ۱ به رفع آن نیاز به صورت ضعیف، امتیاز ۳ در حالت متوسط، و امتیاز ۹ به رفع نیاز کامل تعلق می‌گیرد. در روش دیگر سنجش خلاقیت لوپز مزا و همکاران[3] (۲۰۱۱) مقدار، گوناگونی، تازگی و امکان‌پذیری راه‌حل‌های ارائه‌شده در یک محصول را اندازه‌گیری کردند. تازگی با توجه به غیرآشکار بودن محصول از طریق مقایسه در سطوحی چون عملکرد، ساختار مفهومی و ساختار جزئیات اندازه‌گیری می‌شود. اگر در هر سه سطح مشابهتی مشاهده شد، محصول مورد نظر آشکار و بدیهی تلقی می‌شود. در غیر این صورت غیربدیهی (نو) به شمار می‌رود. گریس و همکاران[4] (۲۰۱۵) سه ویژگی اثر خلاق را نوآوری، ارزش، و غیرمنتظره بودن تعریف کردند. آنها نوآوری را از طریق فاصلهٔ طرح با سایر طرح‌های موجود در آن فضای مفهومی محاسبه کردند. بدین صورت که با استفاده از الگوریتم خوشه‌ای هر مرحله طراحی محصول مورد نظر را با طرح‌های با مقصود مشابه مقایسه و ارزیابی می‌کردند. ارزش محصول نیز از طریق مقایسهٔ عملکرد و فایدهٔ آن در مقابل طرح‌های مشابه محاسبه می‌شود. در نهایت غیرمنتظره بودن محصول با توجه به انتظاراتی که طرح‌های قبلی این حوزه ایجاد کرده‌اند محاسبه می‌گردد (گریس و ماهر[5]،

1. Lozano
2. Garcia & Calantone
3. Lopez-Mesa et al
4. Grace et al
5. Grace & Maher

۲۰۱۶). ماهر و فیشر[1] (۲۰۱۲) نیز برای سنجش خلاقیت محصول سه عامل نوآوری، ارزش، و غیرمنتظره بودن را با محصولات موجود در حوزهٔ مشابه مقایسه کردند. محصول X واجد ویژگی‌های Xi باشد، در فضای اقلیدسی محصول X می‌تواند نمایندهٔ یک بردار باشد که ترکیبی از ویژگی‌ها و ارزش‌های آن است. اگر محصولات متعلق به یک حوزه باشند، محتمل است که مجموعه ویژگی‌های Xi برای بسیاری از محصولات مشابه باشند. ماهر و فیشر از این برای محاسبهٔ خلاقیت N استفاده کردند و فرمول زیر را ارائه نمودند:

$$N = 2\sqrt{\sum_i (X_i^1 - X_i^2)^2}$$

در این روش فاصلهٔ اقلیدسی محصول با نزدیک‌ترین محصول موجود در فضای مفهومی خودش اندازه‌گیری می‌شود. نقطه ضعف این فرمول در این است که مشخص نمی‌شود عدد نهایی به‌دست‌آمده از آن به‌دلیل تفاوت در ویژگی‌های محصول جدید است یا صرفاً نداشتن ویژگی‌های مربوط و مورد نیاز در آن محصول.

۴-۴. روش یاقوت برای سنجش نوآوری اثر

سرینیواسان و چاکرابارتی[2] مدلی هفت‌مرحله‌ای برای ارزیابی میزان نو بودن محصولات ارائه کرده‌اند. مزیت این روش بر سایر روش‌های سنجش نوآوری این است که علاوه بر داشتن یک الگوریتم ساده و مشخص، در نهایت به عددی دقیق برای میزان نوآوری محصول دست پیدا می‌کند، درحالی‌که غالب مدل‌های پیشین در این زمینه کلی عمل می‌کردند و به صرف نوآورانه بودن یا نوآورانه نبودن محصول اکتفا می‌کردند. این مدل، که به طور مخفف SAPPhIRE (یاقوت[3]) خوانده می‌شود، به مراحلِ حالت[4]، عمل[5]، بخش[6]، پدیده (تجلی)[1]، ورودی[2]، عضو (اندام)[3]، و اثر[4] اشاره دارد (سرینیواسان و چاکرابارتی، ۲۰۰۹).

1. Maher & Fisher
2. Srinivasan & Chakrabarti
3. SAPPhIRE
4. State
5. Action
6. Part

برای محاسبهٔ نوآوری یک محصول، سیستم یا اثر در مدل یاقوت آن را با محصـولات و آثاری که در حوزهٔ خودش تولید و ساخته شده‌اند مقایسه و به ترتیب زیر عمل می‌کنیم:

۱) عمل (کنش): عمل یا کاری که محصول انجام می‌دهد و در واقع عملکرد اصـلی آن سطح است. اگر این عملکرد به کلی جدید و تـازه باشـد و محصـول دیگـری بـا عملکـرد همانند نداشته باشیم، امتیاز ۷ به آن تعلق می‌گیرد و کار محاسبهٔ نوآوری آن سطح از نیاز – رضایتمندی همین جا پایان می‌یابد. در غیر این صورت به مرحلهٔ دو می‌رویم.

۲) تغییر حالت: تغییر حالتی که محصول در هنگام کار کردن و بهره‌برداری ایجاد می‌کند و آن را به‌عنوان کاری که سیستم انجام می‌دهد تفسیر می‌کننـد. اگـر تغییـری کـه محصـول ایجاد می‌کند بی‌سابقه باشد، امتیاز ۶ به آن تعلق می‌گیرد و کار محاسبهٔ نـوآوری بـه پایـان می‌رسد. در غیر این صورت به مرحلهٔ سه می‌رویم.

۳) داده‌ها (ورودی‌ها): انرژی، مواد و مصـالح و اطلاعـاتی اسـت کـه باعـث شـروع کـار محصول می‌شود. در صورت نبودن همانندی در این بخش حوزهٔ محصول مورد نظر، امتیاز ۵ برای آن محاسبه می‌شود و کار پایان می‌پذیرد. در غیر این صورت به مرحلهٔ چهار می‌رویم.

۴) پدیده: فرایندی که دلیل به وجود آمدن تغییر حالت و وضعیت در محصول است. در صورتی که مشابهتی در این مرحله پیدا نشود، با در نظر گرفتن امتیـاز ۴ بـه محاسـبه پایـان می‌دهیم. در غیر این صورت به مرحلهٔ پنج می‌رویم.

۵) اثرات: قوانین و اصول علمی حاکم بر عملکرد محصول را شامل می‌شود؛ مثلاً قانون دوم نیوتن. اگر محصولی عملکردی مشابه را با قانون و اصـلی بـدیع و بی‌ماننـد بـه انجـام برساند، امتیاز ۳ به آن تعلق می‌گیرد. در غیر این صورت به مرحلهٔ شش می‌رویم.

۶) اندام‌ها (اعضا): ویژگی‌ها، روابط و محدودیت‌های اعمال‌شده بر روی اجزا و بخش‌هـای تشکیل‌دهندهٔ محصول است. در صورت نبودن مشابهت با اندام‌ها و اعضای سایر محصـولات آن حوزه، امتیاز ۲ را در نظر می‌گیریم. در غیر این صورت به مرحلهٔ هفت می‌رویم.

1. Phenomenon
2. Input
3. Organ
4. Effect

۷) **بخش‌ها (قطعات):** اجزا و قطعات تشکیل‌دهندهٔ محصول هستند و کوچک‌ترین بخش‌های تشکیل‌دهندهٔ آن. در صورت وجود تازگی در این بخش امتیاز ۱ در نظر گرفته می‌شود. در غیر این صورت محصول نوآورانه محسوب نمی‌شود.

غالب روش‌های مرسوم سنجش خلاقیت دو عامل نوآوری و فایده را جدای از هم ارزیابی کرده‌اند، یا در نهایت نو بودن راه‌حل مفید ارائه‌شده را سنجیده‌اند. چیزی که در این تحقیقات مغفول مانده توجه به نیاز در محصول، سیستم و یا فضای طراحی‌شده است؛ اینکه محصول طراحی‌شده اساساً باید چه نیازهایی را مرتفع سازد و از آن چه انتظاری در مورد کارکردش در یک زمینهٔ خاص می‌رود.

۵. یافته‌ها: تبیین الگویی میان‌رشته‌ای برای محاسبهٔ خلاقیت اثر معماری

خلاقیت را به طور مختصر و مفیدْ «نوآوری×فایده» تعریف کردیم. در روش‌های پیشین که برای سنجش خلاقیت مرور شد یا به طور کلی عامل فایده در خلاقیت نادیده گرفته شده و یا فایده و نوآوری جدای از هم ارزیابی شده‌اند. نکتهٔ دیگر اینکه در برخی روش‌های موجود امکان سنجش خلاقیت فقط بعد از ساخته شدن محصول فراهم است. در این بخش به دنبال معرفی روشی برای ارزیابی خلاقیت بنای معماری هستیم که اولاً نوآوری و فایدهٔ اثر را در پیوستگی با هم ارزیابی کند، چراکه نوآوری بدون فایده بی‌حاصل و عبث است. ثانیاً امکان ارزیابی خلاقیت اثر معماری را قبل از ساخت و در مرحلهٔ آماده شدن نقشه‌ها و مدل‌ها به ما بدهد، زیرا ساخت بنا فرایندی پرهزینه و طولانی‌مدت است و منطقی نیست موفق بودن ایده‌های جدید و ارزیابی خلاقیت بنای معماری را تا بعد از ساخت و بهره‌برداری به تعویق انداخت.

همان‌طور که بالاتر اشاره شد، اگر رسالت معماری را ایجاد فضایی مناسب برای زندگی انسان بدانیم، فایدهٔ معماری در پاسخ به همهٔ نیازهای انسان از فضای معماری معنی پیدا می‌کند. بنابراین، در سنجش فایدهٔ فضای معماری باید به دنبال ارزیابی قابلیت معماری در پاسخ به نیازهای انسان از فضای معماری باشیم. نیازهای انسان از فضای معماری را در چهار دسته می‌توان طبقه‌بندی کرد:

۱) نیازهای مادی: دربرگیرندۀ نیازهای مربوط به آسایش فیزیکی و جسمانی انسان. مسائلی همچون نور و تهویۀ مناسب در فضاها، ابعاد مناسب فضاها و مبلمان، دقت در مقولاتی چون رنگ و بافت و دسترسی و خوانایی فضاها؛

۲) نیازهای روانی: دربرگیرندۀ نیازهای روان‌شناختی انسان. مسائلی چون حس امنیت در فضاها، آرامش و آسودگی ذهنی، داشتن حس اعتماد به نفس و توانمندی در فضا؛

۳) نیازهای اجتماعی: دربرگیرندۀ نیازهای انسان در زمینۀ اجتماعی شدن. مسائلی چون سهولت تعاملات و مشارکت‌های اجتماعی در فضاها، کمک به برقراری اعتماد اجتماعی و شکل‌گیری معاشرت‌های جمعی؛

۴) نیازهای روحانی: دربرگیرندۀ نیازهای روحانی، معنایی و عالی انسان. مسائلی چون اقتضائات فرهنگی و بومی، نمادهای ملی و مذهبی، قابلیت‌ها و ملاحظات دینی، اموری که باعث ایجاد اندیشه و تأمل می‌شوند.

همان‌طور که در رویکرد میان‌رشته‌ای به خلاقیت عنوان کردیم، سنجش پاسخ‌دهی فضای معماری به همۀ این نیازها صرفاً با علم معماری و ساختمان ممکن نیست. در اینجا نیاز به استفاده از علوم مرتبط با هر حوزه داریم که در نهایت به شکل یک دانش یکپارچه با هدف ارزیابی فایدۀ معماری یا میزان رضایت از قابلیت معماری در پاسخ به نیازهای انسان ایفای نقش می‌کنند. میزان رضایتمندی از معماری در پاسخ به هر یک از چهار گروه نیازهای عنوان‌شده را با امتیازی از ۰ تا ۱ مشخص می‌کنیم. ۰ برای حالتی که معماری هیچ توجه و پاسخی در قبال آن نیاز نداشته و ۱ در حالتی که نیاز مذکور کاملاً توسط فضا برآورده شده باشد. در نهایت با محاسبۀ میانگین امتیاز حاصل‌شده برای هر یک از چهار گروه نیاز به امتیاز کل فایدۀ بنا دست پیدا می‌کنیم.

در مرحلۀ بعد باید نوآوری بنای معماری را ارزیابی کنیم. بدین منظور تازگی پاسخ ارائه‌شده برای رفع هر نیاز از سوی بنای معماری را مورد محاسبه قرار می‌دهیم. بدین ترتیب، تنها نوآوری‌هایی که در راستای ارتقای کیفیت زندگی انسان و پاسخ به نیازهای او به کار گرفته شده‌اند مورد محاسبه قرار می‌گیرند، نه نوآوری‌های عبث و بیهوده. برای محاسبۀ نوآوری از مدل یاقوت بهره می‌گیریم. بدین صورت که در هر مرحله نوآوری راه‌حل

ارائه‌شده برای هر نیاز را در سطوح مختلف مدل یاقوت با بناهای موجود در همان فضای عملکردی مقایسه می‌کنیم و امتیازی برای آن در نظر می‌گیریم. با توجه به اینکه امتیاز فایدهٔ معماری (رضایتمندی از پاسخ به نیازها) از ۰ تا ۱ محاسبه می‌شود، به منظور نرمالیزه کردن، امتیاز حاصل از نوآوری را که طبق مدل یاقوت بین ۰ تا ۷ است بر ۷ تقسیم می‌کنیم تا امتیاز نوآوری نیز در بازه ۰ تا ۱ قرار بگیرد. خلاقیت راه‌حل ارائه‌شده برای رفع هر زیرنیاز در اثر ارائه‌شده را نیز می‌توان با ضرب نوآوری در فایدهٔ هر شاخه به دست آورد.

به منظور هماهنگی مدل یاقوت با فضای معماری و محاسبهٔ نوآوری بنا به ترتیب زیر عمل می‌کنیم:

۱) عملکرد: عملکرد فضای معماری در رابطه با نیاز مطرح شده است؛ اینکه فضای معماری به طور کلی چه کاری در رابطه با آن نیاز انجام می‌دهد و چه راهکاری برای رفع آن ارائه می‌دهد. در صورتی که عملکرد ارائه‌شده کاملاً نو باشد، امتیاز ۱=۷/۷ به آن تعلق می‌گیرد. در غیر این صورت به مرحلهٔ بعد می‌رویم.

۲) تغییر حالت (نحوهٔ انجام عملکرد): شاید در اکثر فضاهای معماری تغییر حالت محسوسی به وجود نیاید، ولی می‌توان نحوهٔ انجام عملکرد را در این بخش مطرح کرد؛ مثلاً در یک فضای اقامتی مثل هتل نیازهای مختلفی اعم از تأمین آرامش داریم. اینکه آرامش را از طریق قرار دادن فضای سبز در واحدها تأمین کنیم یا با طراحی یک اسپا این مهم را به نتیجه برسانیم، دو رویکرد متفاوت برای تأمین آرامش است که در این بخش نو بودن این روش‌ها مورد مطالعه است. اگر نحوهٔ انجام عملکرد توسط فضا معماری جدید و بدون سابقهٔ قبلی باشد، به آن امتیاز ۰.۸۵۷=۶/۷ تعلق می‌گیرد. در غیر این صورت به مرحلهٔ سه می‌رویم.

۳) ورودی‌ها (انرژی، اطلاعات): انرژی، اطلاعات یا هر داده‌ای که باعث انجام عملکرد فضا می‌شود. اینکه فضا با انرژی برق کار می‌کند یا انرژی‌های خورشیدی، زمین‌گرمایی و یا برای مثال در ساختمان‌های هوشمند که داده‌ها و اطلاعات محیطی از جمله دما و نور و رطوبت در شروع عملکرد فضاها مؤثرند. در صورت فقدان همانندی در این بخش از حوزهٔ فضای مورد نظر، امتیاز ۰.۷۱۴=۵/۷ برای آن محاسبه شده و کار پایان می‌پذیرد. در غیر این صورت به مرحلهٔ چهار می‌رویم.

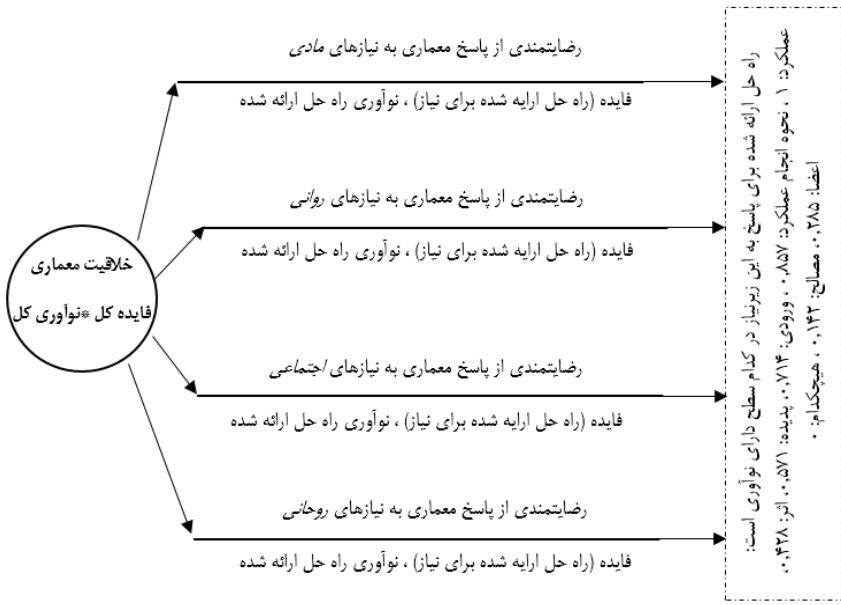
۴) پدیده (فرایند انجام عملکرد): مربوط به فرایند و چگونگی به وقوع پیوستن مرحلهٔ دو می‌شود. اگر در بخش تغییر حالت به این می‌پردازیم که تأمین آرامش از طریق فضای سبز باشد یا اسپا، در این بخش به دنبال چگونگی و جزئیات و انواع مختلف آرایش فضای سبز و اسپا هستیم و اینکه آیا در چگونگی ایجاد آنها نوآوری وجود دارد یا خیر. در صورتی که مشابهتی در این مرحله پیدا نشود، با در نظر گرفتن امتیاز ۰٫۵۷۱=۴/۷ به محاسبه پایان می‌دهیم. در غیر این صورت به مرحلهٔ پنج می‌رویم.

۵) اثرات: قوانین و اصول علمی حاکم بر فضای معماری را شامل می‌شود؛ مثلاً قانون دوم نیوتن. اینکه در حین بهره‌برداری از فضا چه اصول علمی و فیزیکی به کار گرفته می‌شوند تا فضای مورد نظر طبق مقصود طراح عملکردش را به انجام برساند. اگر فضایی عملکردی مشابه را با قانون و اصل علمی جدید و بی‌مانندی در آن حوزه به انجام برساند، امتیاز ۰.۴۲۸=۳/۷ به آن تعلق می‌گیرد. در غیر این صورت به مرحلهٔ شش می‌رویم.

۶) اندام‌ها (اعضا): ویژگی‌ها، روابط و محدودیت‌های اعمال‌شده بر روی اجزا و بخش‌های تشکیل‌دهندهٔ محصول است؛ مثلاً اگر از آجر در بنا استفاده می‌کنیم، نوع آجرچینی و جزئیات و روابط آجرها با هم در این بخش مورد مطالعه است. یا اگر از پنجره‌های شیشه‌ای استفاده می‌کنیم، اتصالات، فریم‌ها و چگونگی کنار هم قرار گرفتن آنها در بخش اندام‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد. در صورت مشابه نبودن با اندام‌ها و اعضای سایر فضاهای حوزهٔ عملکرد مورد نظر، امتیاز ۰٫۲۸۵=۲/۷ برای آن در نظر گرفته می‌شود. در غیر این صورت به مرحلهٔ هفت می‌رویم.

۷) مواد و مصالح (بخش‌ها): اجزا و قطعات تشکیل‌دهندهٔ فضای معماری هستند و کوچک‌ترین بخش‌های تشکیل‌دهندهٔ آن؛ مثلاً اگر فضای مورد مطالعه از آجر یا چوب یا شیشه و ترکیب چنین مصالحی تشکیل شده است، نوع، رنگ، بافت، و کیفیت‌های مختلف این مصالح در این بخش به لحاظ نوآوری مطالعه می‌شود. در صورت وجود تازگی در این بخش، امتیاز ۰٫۱۴۲=۱/۷ در نظر گرفته می‌شود. در غیر این صورت محصول نوآورانه محسوب نمی‌شود.

با توضیحات ارائه‌شده، نمودار زیر برای ارزیابی میان‌رشته‌ای خلاقیت اثر معماری پیشنهاد می‌شود که در آن بنای معماری از حیث پاسخگویی چهار دسته نیازهای مادی، روانی، اجتماعی، و روحانی (فایدهٔ معماری) و تازگی راه‌حل ارائه‌شده برای پاسخ به نیازها (نوآوری معماری) مورد بررسی و سنجش قرار می‌گیرد. تمامی متغیرهای این مدل در بازه ۰ تا ۱ قرار می‌گیرند.



نمودار ۲. الگوی میان‌رشته‌ای ارزیابی خلاقیت معماری

مهم‌ترین هدف و فایدهٔ فضای زیست انسان باید ارتقای کیفیت زندگی باشد و این مهم جز با مرتفع کردن نیازهای مختلف او برآورده نمی‌شود. ازاین‌رو، در سنجش خلاقیت یک بنای معماری ناگزیر از ملاحظهٔ نیازهای انسان و نحوهٔ مرتفع کردن آنها هستیم. طبق مدل پیشنهادی برای سنجش خلاقیت اثر معماری (نمودار شمارهٔ ۲)، ابتدا چهار گروه نیازهایی که انتظار می‌رود بنای معماری به آنها پاسخ دهد مشخص می‌شوند، سپس میزان پاسخگویی معماری بدان نیازها مشخص می‌شود (فایدهٔ معماری) و در مرحلهٔ بعد تازگی روش‌های ارائه‌شده برای پاسخ به نیازها مورد سنجش قرار می‌گیرد (نوآوری معماری). با

محاسبهٔ میانگین رضایتمندی از پاسخ بنای معماری به چهار گروه نیازها فایدهٔ کل و با محاسبهٔ میانگین نوآوری به‌کاررفته در پاسخ معماری به نیازها نوآوری کل حاصل می‌شود. از حاصلضرب فایدهٔ کل در نوآوری کل خلاقیت نهایی بنا محاسبه می‌شود که همواره عدد بین ۰ و ۱ خواهد بود و می‌توان آن را به صورت درصد نیز بیان کرد.

بر اساس مفروضات رئالیسم انتقادی، پژوهش میان‌رشته‌ای به معنای بررسی یک پدیدهٔ پیچیده در سطوح مختلف واقعیت و تبیین ساختارها و سازوکارهای درونی و بیرونی آن است. با در نظر گرفتن سه لایهٔ واقعی، رویدادی، و تجربی برای خلاقیت، جدول زیر را می‌توان برای تحلیل ابعاد مختلف خلاقیت معماری ارائه کرد:

جدول ۱. ابعاد خلاقیت با توجه به رویکرد رئالیسم انتقادی

	نوآوری معماری	فایدهٔ معماری	خلاقیت معماری
لایهٔ واقعی	گرایش و تمایل انسان به نوطلبی و نوجویی	برآورده شدن همهٔ نیازهای مادی، اجتماعی، روانی و روحانی انسان از بنای معماری	برآورده شدن نیازهای مختلف انسان از بنای معماری به گونه‌ای جدید و نوآورانه
لایهٔ رویدادی	نو بودن عملکرد، نحوهٔ انجام عملکرد، انرژی، پدیده، اثر فیزیکی، اعضا و مصالح اثر معماری	معماری متناسب با باورها، جهان‌بینی، فرهنگ و نوع زندگی انسان	معماری با عناصر جدید و نوآورانه و متناسب با باورها، جهان‌بینی، فرهنگ و نوع زندگی انسان
لایهٔ تجربی	ابتکارات و نوآوری‌های کالبد معماری	معماری مناسب برای زندگی انسان	معماری جدید و نوآورانهٔ مناسب برای زندگی

۶. بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس رئالیسم انتقادی و با رویکرد میان‌رشته‌ای، خلاقیت معماری به‌عنوان یک ماهیت اجتماعی دارای سه لایه است. در سطح رویدادی، ما متوجه وجود خلاقیت و یا نوآوری در بنا می‌شویم و از آن بنا به خلاقانه بودن یاد می‌کنیم. در سطح واقعی، به دنبال مکانیسم و چگونگی خلاقانه بودن اثر معماری و تبیین الگویی برای ارزیابی خلاقیت اثر معماری هستیم. در این مرحله به دو مؤلفهٔ اصلی خلاقیت یعنی نوآوری و فایده می‌رسیم. از آنجا

که مفید بودن معماری در گرو پاسخگویی به نیازهای انسان از معماری است، چهار نیاز اساسی انسان از فضای معماری را بدین ترتیب مشخص کردیم: نیازهای مادی، روانی، اجتماعی، و روحانی. با استفاده از رویکرد میان‌رشته‌ای، از دانش‌های مختلف برای سنجش میزان پاسخگویی اثر معماری به نیازهای انسان استفاده می‌کنیم و با تلفیق این دانش‌ها به‌عنوان یک دانش یکپارچه میزان فایدهٔ بنا را مشخص می‌کنیم. از طریق مدل هفت‌مرحله‌ای یاقوت، میزان نوآوری اثر معماری را با توجه به تازگی پاسخ‌هایی که برای رفع نیازهای انسان ارائه شده است محاسبه می‌کنیم. از حاصلضرب دو مؤلفهٔ فایده و نوآوری خلاقیت اثر معماری قابل‌محاسبه است. اگر بخواهیم به طور خاص یک بنای معماری را در سطح شهر در نظر بگیریم و با حالتی شبیه به حالت آزمایشگاهی میزان خلاقیت آن را ارزیابی کنیم، وارد لایهٔ تجربی شده‌ایم. بنابراین، سنجش خلاقیت معماری با رویکرد میان‌رشته‌ای عبارت است از به‌کارگیری علوم مختلف برای رسیدن به یک دانش یکپارچه به منظور سنجش تازگی راه‌حل‌های ارائه‌شده توسط معماری برای رفع نیازهای مختلف انسان جهت زندگی در آن فضا.

در نهایت نکتهٔ مهم این است که نیازهای انسان با توجه به ویژگی‌های مختلف فرهنگی، اعتقادی، و اقتصادی متغیر است و نمی‌توان خلاقیت معماری را مستقل از انسان مورد بررسی و محاسبه قرار داد. به عبارت دیگر، برای دستیابی به خلاقیت در معماری باید زندگی انسان با تمام ظرافت‌هایش شناخته شود و ضمن آشنایی با نیازها و خواست‌های واقعی و اساسی انسان، فرهنگ و ارزش‌های جامعه را نیز در نظر داشت. خلاقیتی که در چارچوب نیازهای انسان و با در نظر گرفتن فرهنگ جامعه پاسخگوی ابعاد مختلف وجودی انسان باشد، نه‌تنها از سوی مخاطب به‌راحتی درک و پذیرفته خواهد شد، بلکه منجر به معماری‌ای خواهد شد که موجب پرورش و بالفعل شدن استعدادهای انسان و اعتلای زندگی اوست.

منابع

اختیاری، مریم (۱۳۹۱). بررسی مفهوم‌های خواست و نیاز انسان در روان‌شناسی و تأثیر آن‌ها بر معماری. نشریه صفه، ۲۲(۲)، ۴۶-۳۱.

افراخته، حسین (۱۳۹۵). تحول جغرافیا به‌عنوان علمی میان‌رشته‌ای. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. ۲(۸)، ۱۳۲-۱۱۹. doi: 10.22035/isih.2016.219

امیرحسینی، خسرو (۱۳۸۴). خلاقیت و نوآوری: مبانی، اصول، تکنیک‌ها. تهران: انتشارات عارف کامل.

برزگر، ابراهیم (۱۳۸۶). مطالعات میان‌رشته‌ای در ایران. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.

البرزی، محبوبه (۱۳۹۳). تبیین رابطهٔ انگیزش و خلاقیت با توجه به تفاوت‌های فرهنگی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۲(۱)، ۱۲۹-۱۰۹. doi: 10.22035/jicr.2019.381

بنتون، تد؛ و کرایب، یان (۱۳۸۴). فلسفه علوم اجتماعی: بنیادهای فلسفی تفکر اجتماعی (چاپ پنجم، مترجم: شهناز مسمی‌پرست و محمود متحد). تهران: نشر آگه.

بیانی، فرهاد (۱۳۹۹). ساختار واقعیت در علوم اجتماعی؛ بدیلی برای هستی‌شناسی اجتماعی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

پورکریم، مجتبی؛ صادق‌زاده قمصری، علیرضا؛ باقری نوع‌پرست، خسرو؛ و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). تبیین مفروضات هستی‌شناسی رئالیسم انتقادی باسکار و دلالت‌های آن بر پژوهش میان‌رشته‌ای. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۶(۳)، ۱۳۷ -۱۳۱. doi: 10.7508/isih.2014.23.006

حاتمی، محمدرضا؛ و روشن چشم، حامد (۱۳۹۱). ماهیت رویکرد میان‌رشته‌ای در حوزه علوم انسانی با تاکید بر اندیشه‌های هابرماس. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱(۵)، ۹۹-۱۱۶. doi: 10.7508/isih.2014.17.005

حجت، مهدی (۱۳۹۰). بحث درباره ایده. ویژه‌نامه طراحی پژوهی نشریه شارستان، (۳۵-۳۴)، ۸-۱۰.

حسن‌زاده آملی، حسن (۱۳۷۲). هزار و یک نکته. تهران: مرکز نشر فرهنگی رجاء.

درزی، قاسم (۱۳۹۸). تاریخ انگاره میان‌رشتگی؛ گذار از نگاه آرمان‌گرایانه و مبتنی بر «تلفیق دانش» به رویکرد عمل‌گرایانه و مبتنی بر «حل مسئله». فصلنامهٔ مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۱(۴)، ۱-۳۲. doi: 10.22035/isih.2020.3626.3809

رپکو، آلن (۱۳۹۴). پژوهش میان‌رشته‌ای: نظریه و فرایند (مترجم: محسن علوی‌پور، مجید کرمی، هدایت‌الله اعتمادی‌زاده دریکوندی و علی‌اکبر نورعلیوند). تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی.

صمدآقایی، جلیل (۱۳۸۵). خلاقیت جوهره کارآفرینی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

فرانکل، ویکتور امیل (۱۳۹۰). انسان در جست‌وجوی معنای غایی (مترجم: احمد صبوری و عباس شمیم). تهران: آشیان.

قره‌باغی، علی‌اصغر (۱۳۸۵). دشواری تعریف. نشریه بیناب، (۱۰)، ۵۴-۴۸.

گروت، لیندا؛ و وانگ، دیوید (۱۳۹۳). روش‌های تحقیق در معماری (مترجم: علیرضا عینی‌فر؛ چاپ نهم). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

لنگ، جان (۱۳۸۸). آفرینش نظریه معماری (مترجم: علیرضا عینی‌فر؛ چاپ سوم). تهران: دانشگاه تهران.

محمودی، امیرسعید؛ و ذاکری، محمدحسین (۱۳۹۰). استخراج دانش کاربردی از پیشینه‌ها و تأثیر آن بر خلاقیت در طراحی معماری. نشریه هنرهای زیبا، (۴۷)، ۵۰-۳۹.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۷۸). معارف قرآن. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

مطهری، مرتضی (۱۳۸۰). انسان در قرآن (چاپ سی‌وپنجم). تهران: انتشارات صدرا.

معظمی، منوچهر (۱۳۹۴). معماری معاصر ایران؛ جامعه کوتاه‌مدت، معماری کوتاه‌مدت. نشریه فرهنگ معماری و شهرسازی اسلامی، ۱(۱)، ۶۲-۳۹. doi: 10.29252/ciauj.1.1.39

نقره‌کار، عبدالحمید؛ مظفر، فرهنگ؛ و تقدیر، سمانه (۱۳۹۳). بررسی قابلیّت‌های فضای معماری برای ایجاد بسترِ پاسخ‌گویی به نیازهای انسان از منظر اسلام. نشریه شهر ایرانی اسلامی، (۱۵)، ۳۴-۲۱.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to "The social psychology of creativity.* Boulder, CO: Westview Press.

Beghetto, R. A. (2016). *Small steps, big wins: A creative approach to instructional leadership.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Bhaskar, R. (2005). *The possibility of naturalism: A Philosophical critique of the contemporary human science.* London: Routledge.

Chakrabarti, A. & Khadilkar, P. (2003). A measure for assessing product novelty. *Proceedings of ICED 03, the 14th International Conference on Engineering Design*, Stockholm, (31).

Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of the impact of personality on scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290–309. doi:10.1207/s15327957pspr0204_5

Garcia, R., & Calantone, R. (2002). A critical look at technological innovation typology and innovativeness terminology: a literature review. *Journal of Product Innovation Management,* 19(2), 110–132. doi:10.1016/S0737-6782(01)00132-1

Grace, K., & Maher, M.L. (2016). Surprise-triggered Reformulation of Design Goals. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence,* 30(1). doi: 10.1609/aaai.v30i1.9890

Grace, K., Maher, M.L., Fisher, D., & Brady, K. (2015). Data-intensive evaluation of design creativity using novelty, value, and surprise. *International Journal of Design Creativity and Innovation,* 3(3–4), 125–147. doi:10.1080/21650349.2014.943295

James, W. (1892). *Text-book of psychology*. Macmillan: Oxford University.

Klein, J.T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory and practice*. Detroit: Wayne State University Press. doi: 10.1001/jama.1992.03480120121049

Lattuca, L. R. (2001), *Creating Interdisciplinarity: Interdisciplinary Research and Teaching among College and University Faculty*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

Lopez-Mesa, B., Mulet, E., Vidal, R., & Thompson, G. (2011). Effects of additional stimuli on idea-finding in design teams. *Journal of Engineering Design,* 22(1), 31–54. doi:10.1080/09544820902911366

Lozano, DJ. (2009). Metodología para la eco-innovación en el diseño para desensamblado de productos industriales. (doctoral dissertation). Universitat Jaume.

Maher, M.L., & Fisher, D.H. (2012). Using AI to evaluate creative designs, *Proceedings of the 2nd International Conference on Design Creativity*. Glasgow, Scotland (UK)(1), 45-54.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.

Mathes, E. W. (1981). *From survival to the universe: Values and Psychological Well-Being*. Chicago: Velson-Hall.

Mok, A., & Morris, M. W. (2010). Asian-Americans' creative styles in Asian and American situations: Assimilative and contrastive responses as a function of bicultural identity integration. *Management and Organization Reivew*, 6(3), 371–390. doi:10.1111/j.1740-8784.2010.00190.x

Moss, J. (1966). *Measuring Creative Abilities in Junior High School Industrial Arts. Monograph 2.* Washington, DC.: American Council on Industrial Arts Teacher Education.

Simonton, D. K., & Ting, S. S. (2010). Creativity in Eastern and Western civilizations: The lessons of historiometry. *Management and Organization Review*, 6(3), 329–350. doi:10.1111/j.1740-8784.2010.00188.x

Srinivasan, V., & Chakrabarti, A. (2009). SAPPhIRE, An approach to analysis and synthesis. *17th International Conference on Engineering Design*, Stanford, USA. 417-428.

Weisberg, R. W. (2006). *Creativity: understanding innovation in problem solving, science, invention and the arts.* USA: John Wiley & Sonc Inc.

فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۵(۲)، ۱۵۸-۱۳۹، پیاپی ۵۸، بهار ۱۴۰۲
عبدالرحمانی، رضا؛ زرگر، علیرضا؛ حسینی، ناهید؛ و متقی، حجت (۱۴۰۲). تحلیل جایگاه ابعاد اجتماعی کیفیت زندگی در برنامه‌های توسعه کشور. مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۵(۲)، ۱۵۸-۱۳۹. doi: 10.22035/isih.2022.4334.4360
شاپا: ۴۶۴۱-۲۰۰۸ https://doi.org/10.22035/isih.2022.4334.4360 URL: http://www.isih.ir/article_400.html
© نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کریتیو کامانز CC BY 4.0 آزاد است. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

مقاله پژوهشی

تحلیل جامعه‌شناختی تصادفات ساختگی و کلاهبرداری از نوع سقط جنین از شرکت‌های بیمه

رضا عبدالرحمانی[۱]، علیرضا زرگر[۲*]، ناهید حسینی[۳]، حجت متقی[۴]

دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۲۵؛ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۱۵

چکیده

این مقاله با هدف واکاوی شگردها و عوامل اثرگذار بر کلاهبرداری زنان از شرکت‌های بیمه، تحلیلی جامعه‌شناختی از وقوع چنین رخدادی را ارائه کرده است. روش تحقیق کیفی و از نوع تحلیل مضمون است. روش گردآوری اطلاعات میدانی و ابزار آن بر اساس اسناد و پرونده‌ها، مصاحبه با تعدادی از زنان کلاهبردار و همدست با باندها، کارشناسان و مأموران راهنمایی و رانندگی است. جامعه آماری تعداد ۱۳۸ پرونده از اسناد مرتبط با موضوع است که ۱۵ پرونده به روش تصادفی ساده انتخاب شد. همچنین تعداد ۵۸ نفر از زنان کلاهبردار، افراد همدست با باندها و کارشناسان و مأموران راهنمایی و رانندگی است که به روش هدفمند تا اشباع داده انتخاب و با تمامی جمعیت یادشده مشارکت‌کننده مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته انجام گرفت. روایی و پایایی بر اساس نظرات مارشال و راس‌من (۱۳۷۷) به دست آمده است. به سبب کیفی بودن کار روش تجزیه و تحلیل به‌طور همزمان با جمع‌آوری اطلاعات، کدگذاری باز و محوری و فشرده‌سازی با طراحی مضامین پایه و میانجی و سپس مضامین اصلی و تم‌ها با استفاده از نرم‌افزار مکس‌کیودا انجام شده است. نتایج یافته‌ها نشان داد که عوامل فردی، خانوادگی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی از عوامل اثرگذار و انگیزشی برای مجرمان است؛ اما مهم‌ترین عامل را می‌توان عامل اقتصادی و فقر برشمرد. همچنین کلاهبرداران با آشنایی و سوءاستفاده از ضعف‌ها و خلأهای قانونی و گاه استفاده از افراد غیر ایرانی (افغان‌ها)، خانواده‌های بی‌بضاعت، به جعل و تهیه شناسنامه با هویت جعلی پرداخته و از طریق افراد مسئول و نفوذ در دستگاه‌های دولتی و شرکت‌های بیمه اقدام به اخذ مبالغ هنگفت دیه از شرکت‌های بیمه می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: تصادف ساختگی، کلاهبرداری، شرکت بیمه، سقط جنین، بیمه شخص ثالث

۱. دانشیار جامعه‌شناسی ارتباطات، دانشکده منابع سازمانی، دانشگاه علوم انتظامی امین، تهران، ایران
۲. استادیار علوم سیاسی، دانشکده عقیدتی سیاسی، دانشگاه علوم انتظامی امین، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
heydar.sohrabi@apu.ac.ir
۳. استادیار جامعه‌شناسی ارتباطات، دانشکده منابع سازمانی، دانشگاه علوم انتظامی امین، تهران، ایران
۴. دانشجوی دکتری جرم یابی، دانشکده منابع سازمانی، دانشگاه علوم انتظامی امین، تهران، ایران

۱. مقدمه

کلاهبرداری از جمله جرایم علیه اموال است که طی آن، کلاهبردار مال دیگری را توأم با سوءنیت توسط فعالیتی متقلبانه از وی می‌برد (میرمحمدصادقی، ۱۳۷۸، ۱۱). کلاهبرداری از بیمه یکی از انواع کلاهبرداری است و به موقعیتی اطلاق می‌شود که در آن کلاهبرداران با توسل به اعمالی، شکایت‌های ساختگی را در مورد شرکت بیمه مطرح می‌نمایند و تلاش دارند از این راه به منفعت مالی برسند. یکی از موارد شایع در این خصوص، وقوع کلاهبرداری در قالب تصادف ساختگی رانندگی است که طی چند دهه اخیر خسارت‌های قابل‌ملاحظه‌ای به شرکت‌های بیمه وارد ساخته است. اگرچه آمارها در این خصوص تا اندازه‌ای غیرقابل دسترس بوده، با این وصف، شواهد موجود در این‌باره نشان می‌دهد که تعداد این نوع کلاهبرداری‌ها طی سال‌های گذشته نسبت به سال‌های قبل افزایش داشته است (معاونت کشف جرایم ناجا، پلیس آگاهی، ۱۳۹۷). به‌علاوه اسنادی وجود دارد که نشان می‌دهد طی سال‌های اخیر در برخی کشورهای توسعه‌یافته نیز انواع دیگری از این نوع تخلفات یا صحنه‌های ساختگی مشکوک در نشریات جرم‌شناسی گزارش شده است (کلارک[1]، ۱۹۹۰؛ کاراکوسکی[2]، ۲۰۱۸).

طبق قانون بیمه در بیمه شخص ثالث خودرو، بیمه‌گر متعهد می‌گردد که در شرایط بروز بعضی از رویدادهایی همچون تصادف، واژگونی، انفجار و به‌طورکلی آسیب به خودرو و سرنشینان آن و یا افرادی که با آن تصادف می‌نمایند، هزینه آن را پرداخت نماید. بیمه کلیه خسارت‌هایی که به‌واسطه خودرو یا بار خودرو به اشخاص ثالث وارد می‌شود را تحت پوشش قرار می‌دهد؛ اما گاهی افراد یا گروه‌هایی با ترفندهای مختلف به تقلب و سوءاستفاده از بیمه شخص ثالث مبادرت می‌ورزند. در سال‌های اخیر و با توجه به رشد این نوع بیمه، تشخیص عوامل تأثیرگذار بر تصمیم‌هایی که به جعلی بودن یک ادعای خسارت اذعان دارد، امری ضروری است (معاونت کشف جرایم ناجا. پلیس آگاهی، ۱۳۹۷). از جمله روش‌های مقابله با این نوع تقلب، بررسی اسناد، مدارک و شواهدی است که درخصوص پرونده‌ها وجود دارد و نزد شرکت‌های بیمه نگهداری می‌شود.

1. Clarke
2. Kratcoski

یکی از انواع جدید، نادر و شـاید عجیـب از کلاهبـرداری، کلاهبردارانـی هسـتند کـه به‌طورخاص، با بهره‌گیـری از زنـان صـورت می‌گیـرد. گزارش‌هـایی (در شـهرهایی ماننـد اصفهان، قم و تهران) مبنی بر کلاهبرداری زنان از شرکت بیمه کـه طـی آن زنـان بـاردار از طریق طراحی یک تصادف ساختگی رانندگی و پرتاب خود جلوی خودروها، یـا بـه علـت برخورد خودرو با یک مانع یا خودروی دیگر و متعاقب آن گرفتن ترمز ناگهـانی وانمـود بـه وارد آمدن جراحت یا کشته‌شدن جنین خود نمـوده و مبـالغ هنگفتـی از شـرکت‌های بیمـه دریافت داشته‌اند (به استناد پرونده‌های مکشوفه توسط پلیس آگاهی). این پدیده طی چنـد سال اخیر افزایش یافته و بنا به اظهارات مسئولین بیمه بـه موضـوعی جـدی تبـدیل شـده و مشکلات زیادی را برای شرکت بیمه و پلیس آگاهی فراهم ساخته است.

این مقاله، ضمن بررسی وضعیت کلاهبرداری‌های مرتبط با تصادفات ساختگی منجـر به سقط جنین، به واکاوی عوامل اثرگذار بر وقوع و افـزایش ایـن پدیـده و ارائـه راهبردهـای بین‌سازمانی شرکت‌های بیمه با پلیس آگاهی برای پیشگیری و کشـف جـرم در ایـن زمینـه می‌پردازد. به تعبیر دیگر، پرسش اساسی این است که مهم‌تـرین علـل و معـانی تصـادفات ساختگی و کلاهبرداری از نوع سقط جنین از شرکت‌های بیمه در نزد سوژه‌ها کدام اسـت و چه تحلیل‌هایی درخصوص آن وجود دارد؟ بنابراین، از اهداف تحقیق دستیابی به معنـا یـا دلالت‌های عمل اجتماعی (لیتل[1]، ۱۳۷۳، ۹۹) کنشگران این پدیده است. وبـر[2] (۱۳۷۱) این روش را «فهم تبیینی» می‌نامد: «درك و فهم معقول انگیزش همانـا قـرار دادن کـنش در یك بافت معنایی قابل‌فهم و جامع‌تر است».

۲. پیشینه تحقیق

صیدی‌عقیل‌آبادی، صحت، و صالحی (۱۳۹۷) در مقاله خود با عنوان «بررسـی و تحلیـل عوامل کلاهبردارانه در بیمهٔ مسئولیت مدنی دارندگان وسایل نقلیهٔ زمینی در قبال اشـخاص ثالث» درخصوص کلاهبرداری‌های مرتبط با بیمه شخص ثالث به این نتیجه رسیدند که در

1. Litle
2. Weber

طی سال‌های اخیر با توجه به رشد بیمه، تشخیص عوامل تأثیرگذار بر روی تصمیم‌هایی که به جعلی‌بودن یک ادعای خسارت می‌پردازد به امری ضروری مبدل شده است.

اکبری، رمضانیان، قاسمی‌شمس و رسولی(۱۳۹۷) و حسن‌شاهی(۱۳۹۷) در نتایج تحقیق خود با عنوان «بررسی نقش تعدیل‌گری ماکیاول‌گرایی بر رابطهٔ بین نارضایتی و تقلب مشتریان بیمه» به این نتیجه رسیدند که نارضایتی مشتریان از پرداخت خسارت‌ها، زمینهٔ انواع تقلب را افزایش می‌دهد.

یافته‌های رازقی‌نصرآباد و سنجری (۱۳۹۶) در مقاله «عوامل موثر بر اقدام زنان به سقط جنین عمدی، تجربه زیسته زنان از سقط جنین در تهران» اگرچه به‌طور مستقیم چندان به موضوع مقاله مربوط نیست، اما نشان می‌دهد که ناامنی اقتصادی مانند بیکاری همسر، نداشتن درآمد کافی و تورم و حاملگی ناخواسته، طرد شدن و کناره‌گیری خانواده از اقوام و آشنایان و از این قبیل موارد، باعث شده برخی از زنان اقدام به سقط (از نوع کلاهبرداری) کنند.

کاویانی و وروایی (۱۳۹۴) در مقاله خود با عنوان «بررسی تأثیر افزایش سالانه دیه بر نرخ وقوع جرایم کلاهبرداری و ارتشا. پژوهش‌های اطلاعاتی و جنایی» به این نتیجه رسیدند که با افزایش نرخ دیه، میزان وقوع کلاهبرداری جهت کسب منافع از طریق صحنه‌سازی و گرفتن پول از شرکت‌های بیمه نیز افزایش می‌یابد.

صادقی‌فسایی و میرحسینی (۱۳۹۳) در مقاله «تحلیل جامعه‌شناختی درک و تصور کنشگران اجتماعی از جرایم زنان. مجله مسائل اجتماعی ایران» تلاش کردند تحلیلی جامعه‌شناختی از درک و تصور کنشگران اجتماعی از جرایم زنان ارائه دهند. یافته‌های آنان نشان می‌دهد که از دید کنشگران اجتماعی، جرایم زنان با عواملی چون فقر، نیاز مالی، اوضاع نامساعد زندگی، نارضایتی از همسر و استیلای مردانه تبیین‌پذیر است.

نتایج مقاله راه‌چمنی(۱۳۸۵) با عنوان «تقلب و کلاهبرداری، تهدید همیشگی صنعت بیمه» نشان داد که عوامل خارجی سبب رفتارهای فردگرایانه و در شدیدترین وجه آن سبب رواج فرهنگ فریب‌کاری می‌شود. این وضعیت نشان‌دهنده لزوم همکاری بخش دولتی و خصوصی جهت مقابله با بیماری است که مرتکب تقلب در بیمه می‌شوند.

کراتکوسکی[1] (۲۰۱۸) در مقاله خود با عنوان «تقلب و فساد در بخش مراقبت‌های بهداشتی در ایالات متحده» به موضوع بیمه و تقلب و فساد در بخش مراقبت‌های بهداشتی در ایالات متحده پرداخته است. نتایج نشان می‌دهد از خلال تحلیل آمارهای رسمی در اغلب کشورها، دلایل ذکر شده برای داشتن سقط جنین، نگرانی‌های اجتماعی-اقتصادی بوده است.

ایشیدا، چانگ، و تیلور[2] (۲۰۱۶) در مقاله خود با عنوان «شدت اخلاقی، آگاهی اخلاقی و استعدادهای اخلاقی» شدت اخلاق‌گرایی، آگاهی اخلاقی و زمینه‌های اخلاقی را در وقوع تقلب‌های بیمه‌ای مورد بحث و بررسی قراردادند. که نتایج مقاله فوق نشان می دهد اخلاق مداری و اطلاعات و آگاهی اخلاقی تاثیر زیادی در کاهش ارتکاب به سقط جنین داشته است.

وهدگو و ساندی[3] (۲۰۱۴) تحقیقی با عنوان «عوامل تعیین‌کننده اجتماعی و دسترسی به سقط جنین القایی در بورکینافاسو: از دو مطالعه موردی .بین‌المللی زنان و زایمان» درخصوص تعیین‌کننده‌های اجتماعی و دسترسی به سقط جنین انجام دادند که نشان می‌دهد محدودیت‌های قانونی و ننگ اجتماعی در موضوع سقط جنین مهم است. فوت و کوتز[4] (۲۰۰۸)، و استر[5] (۲۰۰۵) نیز در همین راستا تحقیقی با عنوان «تأثیر سقط جنین قانونی بر جرم» انجام دادند که نتایج حاصل حاکی از آن است که معمولاً میان سقط جنین و جرم رابطه وجود داشته و سقط‌جنین‌ها به علت فشارهای اجتماعی اتفاق می‌افتد. کلارک (۱۹۹۰)، در مقاله خود با عنوان «کنترل تقلب بیمه‌ای: دیدگاهی تطبیقی» با نگاهی تطبیقی-جرم‌شناسی به موضوع کنترل تقلب بیمه‌ای در انگلستان پرداخته است. نتایج تحقیق نشان می دهد بخشی از تخلفات بدلیل سوء استفاده از بیمه ها بوده است.

آنچه از مقایسه نتایج این تحقیقات به دست می‌آید این است که بیماری مادر و یا جنین و حتی نگرانی از وجود آن تنها می‌تواند به‌عنوان یکی از دلایل سقط عمدی توسط زنان تلقی شود. دلیل اصلی تمایل اغلب این مادران به سقط، موضوع دیگری مانند فقر

1 . Kratocoski
2. Ishida, Chang, & Taylor
3. Ouédraogo & Sundby
4. Foote & Goetz
5. Woster

خانوادگی، اعتیاد شوهر، عدم تمایل به ادامه زندگی بـا همسـر، پـایین یـا بـالا بـودن سـن بارداری است. بنابراین، توجه انحصاری قانون به بیماری مادر و جنین به عنوان راه‌حل برای جلوگیری از انجام سقط عمدی و غیرقانونی، اگر چه می‌تواند بخشی از مشکل را حل کنـد ولی کافی نخواهد بود؛ چرا که در بسیاری از موارد دلیل اصلی انجام این رفتار نیست.

گرچه در تحقیقات کیفی کمتر به شرح و بسط نظریه‌ها توجه می‌شـود، بـا ایـن وصـف نظریه‌های مرتبط با سقط جنین نشان می‌دهد که طی سال‌های اخیر حضور زنان نه فقط در جرایم زنانه، که در برخی جرائم غیرخاص زنانه افزایش یافتـه اسـت. درحالی‌کـه خشـونت مردان در متن زندگی اجتماعی آنها بررسی می‌شود، اما خشونت زنان، بدون در نظر گرفتن تـأثیر عوامـل اجتمـاعی، بـه عوامـل فـردی چـون اسـترس‌های روانـی، پرخاشـگری یـا عصبانیت‌های زنانه نسبت داده می‌شود (جعفری‌عفراوی و نجفی‌توانا، ۱۳۹۸، ۷۹). جرایم خشن زنان بدون توجه به نابرابری‌های ساختاری، نابرابری‌های جنسـیتی، انـزوا و بی‌قدرتی آنها ممکن نیست (صادقی‌فسایی و ابراهیمی، ۱۳۹۴، ۸۳). خشونت زنـان انعکاس‌دهنـده سـبک زندگی آنهاست که با محرومیت‌ها و تبعیض‌های فردی، خانوادگی و اجتماعی درهم تنیده است؛ به عبارت دیگـر، رفتارهای خشن زنان نوعی مقابله با شرایطی است کـه دائمـاً آنها را در معرض قربانی‌شدن قرار داده است. چیزی که پیش از این فمینیست‌ها بدان اشاره کرده‌اند (سیگل[1]، ۱۳۹۴، ۵۴۸).

پیشـینه و نحوه زندگی زنـان مطالعه‌شـده درخصـوص سـقط‌جنین نشـان می‌دهـد کـه بسیاری از آنها در دوران کودکی خشونت‌های فیزیکـی، عـاطفی، روانی و جنسی را تجربـه کرده‌اند و یـا بـا ازدواج‌های اجبـاری و زودرس دائماً تحـت یـک نـوع رابطـه اجبـاری و سلطه‌جویانه درآمده‌اند که درواقع منعکس‌کننده تعاریف فرهنگی از نقش مردان است.

۳. روش‌شناسی تحقیق

روش تحقیق بر مبنای تحلیل مضمون و شیوه گردآوری داده‌ها علاوه بـر خـوانش و تحلیـل محتوای متن ۱۵ پرونده درخصوص موضوع، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به روش هدفمند تا

1. Sigle

اشباع داده با ۵۸ نفر در سه طیف شامل: زنان کلاهبردار (۱۵ نفر)، افراد همدست (۱۶نفر) و کارشناسان و مأموران راهنمایی و رانندگی (۲۷ نفر) است. تلاش بر این بوده که از خلال بازخوانی پرونده‌ها و نیز مصاحبه‌های یادشده، به فهم و ادراك و کشف معنی یك عمل (کلاهبرداری سقط جنینی) در یك زمینه اجتماعی خاص بپردازیم. تعداد مصاحبه‌ها ۶۰ فقره و (به مدت کلی ۵۱ ساعت) بوده که با زنان کلاهبردار و همکاران آنها در کلانتری و بازداشتگاه‌ها، و کارشناسان و مأموران راهنمایی و رانندگی در زمان خدمت و استراحت آنها انجام شده است. اطلاعات به‌دست آمده در یافته‌های توصیفی اساساً از درون پرونده‌های قضایی و مطابقت با مصاحبه‌ها تکمیل شده است. روایی و پایایی تحقیق با تأکید بر آنچه که مارشال و راس‌من[1] (۱۳۷۷) گفته‌اند، انجام گرفته است. روایی به‌گونه روایی بیرونی (کسب اطلاعات دقیق، کنترل‌های اعضا، و جهت‌گیری‌های تئوریك محقق) است. به سبب کیفی‌بودن کار، روش تجزیه‌وتحلیل به‌طور همزمان با جمع‌آوری اطلاعات، کدگذاری، فشرده‌سازی، جداسازی و ساخت مضامین پایه و میانجی و فراگیر و استخراج تم‌های اصلی تحقیق است.

۴. یافته‌های توصیفی

برخی ویژگی‌های جمعیتی زنان موردمطالعه بدین‌شرح است:

۴-۱. تحصیلات زنان

بالاترین میزان سواد فوق‌دیپلم و پائین‌ترین بی‌سواد بوده است. بر اساس یافته‌های تحقیق بیشترین تعداد متهمان با ۱۰درصد دارای مدرک فوق‌دیپلم و ۶۰درصد دارای مدرک دیپلم مابقی یعنی بی‌سواد، ابتدایی و سیکل هر کدام ۱۰درصد بوده است.

۴-۲. اشتغال زنان

بر اساس یافته‌ها، ۵۰درصد مجرمان زن دستگیرشده خانه‌دار، ۲۰درصد شاغل در بازار، ۱۰درصد منشی پزشک یا شرکت‌ها و ۱۰درصد باقیمانده در مشاغل خدماتی مانند نظافتچی و غیره بوده‌اند.

1. Marshall & Rasman

۴-۳. محل تولد و سکونت مجرمان

نزدیک به ۷۷درصد از زنان مجرم مورد مطالعـه، متولـد شهرسـتان‌های مختلـف کشـور از جمله کرج، ورامین، اسلامشهر، قم،کرمانشاه بوده‌اند. در مورد محل سکونت نیز، نزدیـک به ۳۰درصد از آنها ساکن شهر تهران و ۷۰درصد از آنـان در شهرسـتان‌های اسـتان تهـران زندگی می‌کردند. همچنین حدود دوسوم از خانواده‌های درگیر در پرونده‌های کلاهبـرداری به روش سقط جنین مهاجر بوده‌اند.

۴-۴. سن ازدواج، طول مدت و دفعات ازدواج

در این پژوهش، کمترین سن ازدواج در بین زنان ۲۵ سال و بیشـترین سـن ۳۵ سـال بـوده است. میانگین سن زنان حدود ۲۹/۵ سال بوده است. در بین زنان ۷۵درصـد ازدواج اول و ۲۵ درصد مابقی ازدواج دوم‌شان بوده است. کمترین مدرت ازدواج یـک سـال و بیشـترین مدت ۸ سال بوده است. میانگین مدت ازدواج با شوهرانشان ۹ سال بوده است.

بر اسـاس یافتـه‌های تحقیـق سـن بیشـتر زنـانی کـه اقـدام بـه سـقط جنـین (بـا روش کلاهبردارانه) نموده‌اند به‌طور میانگین ۲۹سال بوده است.

۴-۵. اشتغال و تحصیلات والدین زنان

شغل اکثر پدران زنان باردار، کارگری، دست‌فروشی، خدماتی بوده و از درآمـد پـایینی نیـز برخوردار بوده‌اند. در مورد مادران نیز، تمام مادران زنان، خانه‌دار بوده و هیچ منبع درآمدی نداشته‌اند. در مورد تحصیلات نیز، اکثر مادران و پدران زنان تحصیلات ابتدایی داشته‌اند و مادران آنها از تحصیلات کمتری نسبت به پدران برخوردار بوده‌اند.

جدول ۱. ویژگی جمعیت‌شناختی جامعه مورد مطالعه

جنسیت	مرد	۲۲
	زن	۳۶
تعداد فرزند	دختر	۲۳
	پسر	۱۷
تحصیلات	دکتری	۳
	کارشناسی ارشد	۳
	فوق دیپلم	۱۱
	دیپلم و به پایین	۳۲

شغل	بیکار	۱۵
	کارمند	۱۲
	آزاد	۳۱
محل زندگی	قم	۱۲
	تهران	۱۰
	شیراز	۱۰
	اصفهان	۹
	سایر	۱۷

همچنین بر اساس یافته‌ها میانگین سن زنانی که اقدام به سقط جنین نموده‌اند، ۲۹/۵ سال است. بالاترین سن ۳۵ سال و پایین‌ترین ۲۵ سال است. تمامی سوژه‌های مورد مطالعه متأهل و دارای فرزند هستند. بالاترین میزان سواد فوق‌دیپلم و پایین‌ترین بی‌سوادند. به جز ۵۰درصد زنان که خانه‌دار بوده‌اند، مابقی دارای مشاغلی از جمله آزاد، منشی پزشک و شرکت‌های خصوصی و خدماتی یا تجارتی بوده‌اند.

۴-۶. مشخصات مکان و زمان وقوع سقط‌ها

۸۵ درصد تصادفات ساختگی در ساعات پایانی شب بین ساعات ۹ شب تا ۳ بامداد و مابقی بعد از غروب آفتاب یعنی در محدوده ساعت ۷ تا ۹ شب بوده است. برخلاف تصور عموم مردم، مجرمین شب‌ها را بهترین زمان انجام برنامه از پیش طراحی‌شده تصادف ساختگی در نظر گرفته و معمولاً ۷۵ درصد تصادفات در جاده‌ها و اتوبان‌های خلوت و کم‌تردد که دوربین‌های پلیس و گشت‌های خودرویی کمتری تردد داشته‌اند، انجام می‌شده است.

۴-۷. نوع تصمیم به سقط توسط زنان و همدستان آنها

در تمامی موارد زنان با میل و اراده خود اقدام به سقط جنین نموده‌اند و هیچ سابقه‌ای مبنی بر عدم اطلاع و بدون هماهنگی قبلی این کار صورت نگرفته است. همچنین ۷۵درصد زنان عامل اصلی تشویق به این کار را شوهران خود دانسته و مابقی دوستان نزدیک و یا کسانی که برای آنها کار می‌کردند (ازجمله مسئول کاری، سرکارگر و...) ذکر کرده‌اند.

۴-۸. روش و شیوه سقط توسط زنان و همدستان آنها در تصادفات ساختگی

۹۸ درصد از سقط‌جنین‌های ساختگی توسط آمپول و داروهای شیمیایی مخصوص این کار که به صورت قاچاق توسط اعضای باند از بیمارستان‌ها تهیه می‌شده و تنها ۲ درصد با داروهای گیاهی (ازجمله سیاه دانه و...) صورت گرفته است.

۴-۹. نقش زنان و مردان سقط جنین تصادفات ساختگی

۹۸ درصد مردان از ابتدا از موضوع سقط جنین اطلاع داشته و با زنان خود همکاری می‌کرده‌اند و تنها ۲درصد بعد از تصادف ساختگی پی به موضوع می‌بردند. همچنین ۴۰درصد زنان دارای سوابق کیفری متعدد بوده و ۸۰ درصد آنها قبلاً یک یا چند بار، اقدام به ارتکاب کلاهبرداری به روش سقط جنین کرده‌اند. به غیر از ۲مورد عدم موفقیت، ۷۵ درصد موارد حداقل یک‌بار دارای سابقه اقدام موفق داشته و ۵۰درصد موارد کشف پرونده توسط پلیس آگاهی انجام شده و مابقی شامل عواملی چون هوشیاری مأمور کارشناس راهور و یا پزشک اورژانس و همچنین گزارش مردمی بوده است.

جدول ۲. مضامین استخراج شده از مصاحبه‌ها

سؤال	مضامین پایه	مضامین میانجی	مضامین اصلی
کلاهبرداری از نوع سقط جنین و عوامل اقتصادی	منفعت مالی و سودجویی/ مشارکت‌کنندگان فقر مالی و خانوادگی/ بیکاری همسر/ نابرابری‌های اقتصادی و نبود عدالت، فقر، بیکاری، درآمد پایین و ناکافی‌بودن سرمایه یا ثروت/ پول هنگفتی به جیب/ خرید خانه یا ماشین	فقر و بی‌عدالتی، بیکاری همسر و کسب ثروت	بی‌عدالتی اجتماعی و بیکاری همسر
کلاهبرداری از نوع سقط جنین و عوامل فردی، خانوادگی و اجتماعی	کمبود محبت و عاطفه، حس انتقام‌جویی، حسادت نسبت به همنوعان در خانواده، دوستان و آشنایان و همچنین سرخوردگی و احساس شکست در زندگی زناشویی و ناکامی در کسب آرزوها و یا یک نوع زرنگی و تیز بودن و به رخ کشیدن خود به دیگران و دوستان ناباب	ناکامی، دوستان، و تربیت غلط خانوادگی	ناکامی فردی واجتماعی و کسب منزلت
کلاهبرداری از نوع سقط جنین و عوامل فرهنگی	میزان تحصیلات، زمینه‌های اعتقادی و مذهبی، تربیت و آموزش غلط خانوادگی، محیط نامناسب زندگی، رسانه‌های جمعی، آداب و رسوم و قوانین	اعتقادات مذهبی، تربیت غلط خانوادگی و رسانه‌ها	اعتقادات و محیط زندگی و تربیت خانوادگی
کلاهبرداری از نوع سقط جنین و عوامل سیاسی	همانند ضربه‌زدن به نظام و سیستم بیمه‌ای کشور و حس انتقام‌گیری و حق‌خواهی	انتقام‌گیری از دولت و بیمه‌ها و نیز ذی‌حق بودن	حس حق‌خواهی از نظام

۵. نتایج تحلیلی

۵-۱. درک زنان از اقدام به سقط جنین

اکثر قریب به اتفاق زنان مورد مطالعه، ارتکاب این عمل را تنها راه برون‌رفت از مشکلات مالی و سامان دادن به اوضاع اقتصادی خود و خانواده قلمداد می‌کنند. آنان حق خود را از دست رفته می‌دانند و از این طریق می‌توانند بخشی از حقوق اجتماعی خود را به نیت انتقام

از شکست‌هایی که در زندگی متحمل شده‌اند، به دست آورند... همچنین ۷۰ درصد متهمان دستگیرشده عمل خود را یک نوع زرنگی تلقی می‌کردند. ۳۰درصد زنان به قوانین مرتبط به سقط جنین در نتیجه تصادف ساختگی آشنا بوده و مابقی یعنی حدود بیش از ۲۰درصد اطلاعات کمتری نسبت به گروه قبلی داشته و ۵۰درصد باقیمانده هیچ اطلاعی از قوانین و عواقب سقط جنین عمدی در تصادفات ساختگی نداشته‌اند. تنها ۱۰ درصد زن‌ها مطمئن بودند که روزی توسط پلیس دستگیر می‌شوند و ۹۰درصد دیگر با این تصور که هیچ‌کس از نیت آنها مطلع نخواهد شد، تصور دستگیرشدن توسط پلیس را نداشتند.

۵-۲. ندامت و پشیمانی

۸۵درصد متهمان دستگیر شده از کار خود نادم و پشیمان بوده و اظهار داشته‌اند دیگر این کار را نمی‌کنند. حدود ۱۵ درصد از انجام کارشان پشیمان نبودند بلکه هدفشان را یک نوع فعالیت برای امرار معاش خود و خانواده بیان نموده‌اند. برای مثال، نسرین اظهار می‌دارد.

«به‌هیچ‌وجه پشیمون نیستم، دنیا چه ارزشی داره که پشیمون بشم، از سیاهی بالاتر رنگی نیست. می‌دونم که کلاهبرداری می‌کنم، ولی برای نجات زندگی‌ام اگه فرصتی پیش بیاد، باز این کارو به روشی که دستگیر نشم انجام می‌دم»(Q1).

تنها ناراحتی زنان بیشتر از جنبه انسانی این جرم می‌باشد. ۱۳ نفر از زنان اظهار داشتند شوهرانشان آن‌ها را وادار به این عمل نموده بود و در ابتدا تمایلی به این کار نداشتند زیرا احساس گناه می‌کردند. همچنین تعداد ۵ مورد از زنان در اقدام خود هیچ‌گونه ناراحتی نمی‌دیدند زیرا معتقدند فرزندانی که از آنها در آینده متولد خواهد شد، نیز مانند خود آنها گرفتار، نیازمند و بدبخت خواهند بود پس چه بهتر که به دنیا نیایند.

«به خاطر اصرارهای شوهرم تن به این کار دادم زیرا چند سالی بود دوست داشتم باردار بشم ولی شوهرم علاقه‌ای به فرزندآوری نداشت، چون از پس هزینه‌های اون بر نمی‌اومد. بعد از بارداری اصلاً نمی‌خواستم اونو سقط کنم و الان خیلی پشیمونم چون بچه‌ام سقط شده و پولی هم به دست نیاوردم»(Q2).

افسران پلیس بر این باور هستند که در ظاهر قریب به ۸۵درصد متهمان در اظهارات خود ابراز ندامت می‌کنند، اما تجربه ثابت کرده که بسیاری از آنان پس از آزادی و تحمل

کیفر چنانچه فرصتی پیش بیاید با توجه به سوابق قبلی و آشنایی با شگردهای جدید به این کار روی می‌آورند؛ زیرا بسیاری از زنان مجرم و همدستان آنها بعد از رفتن به زندان، با افراد سابقه‌دار دیگری آشنا شده و راهکارهای جدید را آموخته و بعد از آزادی به کار می‌بندند.

۵-۳. عوامل فردی، خانوادگی و اجتماعی جرم کلاهبرداری

عوامل فردی. عوامل فردی مانند کمبود محبت و عاطفه، حس انتقام‌جویی، حسادت نسبت به همنوعان در خانواده، دوستان و آشنایان و همچنین سرخوردگی و احساس شکست در زندگی زناشویی و ناکامی در کسب آرزوها و یا یک نوع زرنگی و تیز بودن و به رخ کشیدن خود به دیگران را می‌توان نام برد.

عوامل خانوادگی. همه زنان مورد مطالعه، فقر مالی را عامل اصلی کار و ۳ نفر حسادت به دوستان و اطرافیان از جمله اقوام نزدیک مانند جاری و یا خواهر و ۱ نفر هم زیاده‌خواهی و طمع بالا عنوان نموده‌اند.

سمیرا زن ۳۰ ساله بیان داشته: «من کاری با قانون نداشتم. چون دیگه به خاطر نداری و سرکوفت‌های پدر و مادرم اقوام نزدیک و دوستان به سیم آخر زدم و با راهنمایی یه خانوم و بدون اطلاع شوهرم اقدام به این کار کردم و اصلاً به این فکر نمی‌کردم که چی به سرم میاد و به هیچ‌وجه مهم نبود. از یه طرف هم برای جنینی که در شکم داشتم دلم می‌سوخت ولی به هر دلیل پا روی احساسات و عقلم گذاشتم و اقدام به این کار کردم»(Q3).

۵-۴. عوامل اقتصادی

فقر مالی. هدف اصلی تمام متهمان زن دستگیرشده به همراه همدستان زن و مرد آنها از انجام این بزه، کسب منفعت مالی و سودجویی است. ۸۰درصد مشارکت‌کنندگان فقر مالی و خانوادگی، ۵۰درصد بیکاری همسر را قید کرده‌اند. نابرابری‌های اقتصادی و نبود عدالت، فقر، بیکاری، درآمد پایین و ناکافی بودن سرمایه یا ثروت برای زندگی عامل اصلی ارتکاب این جرم است. آنان این کار را روشی می‌دانند که اگر در چند مرحله در آن موفق شوند، پول هنگفتی به جیب خواهند زد و ناچارند وارد این بازی شوند، زیرا کسانی را سراغ دارند که از روش و یا روش‌های مشابه اقدام به خرید خانه یا ماشین نموده‌اند و هیچ رد پایی هم از خود به‌جا نگذاشته‌اند.فاطمه ۲۸ ساله چنین می‌گوید: «خانواده من از طبقه ضعیف

جامعه است و به خاطر بیکاری به سفارش یکی از بستگان بـرای تمیزکـاری و پرسـتاری از بچه به منزل خانمی رفتم ...یه روز که خیلی ناراحت بودم...علت رو جویا شد، گفتم وضع مالی خوبی ندارم، برای درمان به پول نیاز دارم. به من پیشنهاد تصـادف سـاختگی رو داد و من قبول کردم. اول با همدستی دکتر...دست مرا شکسـتند و بعـد تـو خیـابون بـا تصـادف ساختگی یکی دیگه از اونا با موتور مثلاً با من تصادف کرد (البته هیچ برخوردی نبود، فقط باسرعت به سمت من اومد، بعد ترمز گرفت، من خودم را روی زمین انداختم) و پرونده ما در کلانتری امیرآباد تشکیل شد(Q4).

اعتیاد همسر. ۱۶ مورد از زنان بیان داشتند که شوهرانشان اعتیاد به مواد مخدر داشـته و مصرف مواد آنها بیشتر از نوع مواد صنعتی است. ۴ مورد دیگر گفتنـد همسرانشـان سـیگار می‌کشند و به صورت تفننی تریاک می‌کشند. زیبا زن ۲۹ ساله می‌گوید: «شوهرم معتـاده، مجبورم به خاطر اینکه زندگی‌ام نابود نشه و به دام فساد نیفتم اینکارو بکنم»(Q5).

ضعف حمایت‌های اجتماعی و سازمانی. مجرمان به دلیل ضعف و ناتوانی مالی خود احساس نیاز از سوی مراکز دولتی دارند؛ اما به نظر می‌رسد به دلیـل ضـعف حمایت‌هـای اجتماعی در کشور به‌ویژه از افراد مستمند و نیازمند، آنان را به‌سـوی اعمـال خـلاف قـانون سوق می‌دهد. نسرین اظهار می‌دارد: «مگه سازمان یا نهـادی از مـن و خـانواده‌ام حمایـت می‌کنه؟ من نمی‌تونم تن‌فروشی کنم، مجبورم به خاطر اینکه زندگی‌ام نـابود نشـه و بـه دام فساد نیفتم اینکارو بکنم...»(Q6).

دوستان ناباب. همچنین تمامی زنان دستگیر شده و همچنین دیگـر اعضـای بانـد بیـان داشته‌اند این کار را از افراد دیگری یاد گرفته‌اند و تحت تأثیر دوستانی که با آنها آشنا شده‌اند قرار گرفته‌اند. بعد از آشنایی شوهرانشان با این شیوه آنها را مجبور به این کار کـرده و چـون به‌عنوان مصداق، نمونه‌هایی را سـراغ داشـته‌اند جـرأت ورود بـه ایـن کـار را پیـدا کردنـد. ۶۵درصد متهمان دستگیرشده دارای سابقه ارتکاب این جرم را داشته و یا جزء عوامل و باند ارتکاب و تسهیل‌کننده جنایت بوده‌اند. مابقی نیز بعد از آشنایی با شیوه و شگرد و دوستی با افراد مطلع یا سرباند اصلی مبادرت به این جرم نموده‌اند. زیبا زن ۲۹ ساله، می‌گوید: «بعد از راهنمایی شخصی بنام خانم دکتر... که از طریق یکی از دوستان باهاش آشنا شدم، ایـن

کارو بهم یاد داد و منو با اعضای باند خودش آشنا کرد...بعد از هماهنگی با شوهرم در یه مرحله تونستم از بیمه و توسط سرباند مبلغ قابل‌توجهی پول به دست بیارم که برای شوهرم بسیار وسوسه‌کننده بود و منو مجدد مجبور به این کار کرد و نهایتاً دستگیر شدم»(*Q7*).

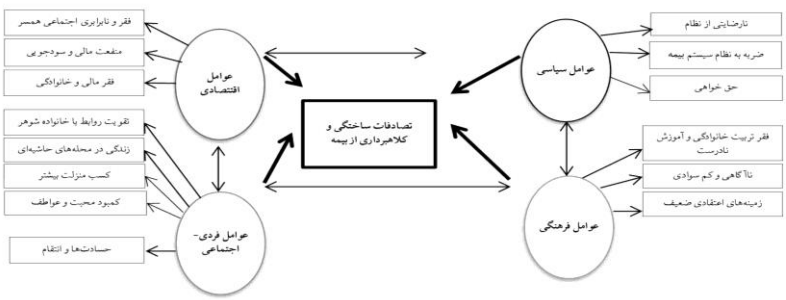
۵-۵. عوامل فرهنگی

از عوامل دیگر مانند علت فرهنگی شامل تحصیلات، زمینه‌های اعتقادی، تربیت و آموزش غلط خانوادگی و محیط نامناسب زندگی را نام برد.

تبلیغات رسانه‌ها. اگرچه رسانه‌ها می‌تواند نقش آگاهی‌دهنده برای بسیاری از موضوعات اجتماعی برای آحاد جامعه داشته باشد، اما گاه افراد سودجو می‌توانند با یادگیری برخی شگردهای مجرمان، آن جرم را در زندگی خود به کار بسته و تکرار نمایند. یکی از زنان مورد مطالعه چنین می‌گوید: «از طریق رسانه‌ها موضوع رو شنیدم و به ذهنم رسید که شاید بتونم این کارو خودم انجام بدم»(*Q8*).

۵-۶. عوامل سیاسی

علل سیاسی همانند ضربه‌زدن به نظام و سیستم بیمه‌ای کشور و حس انتقام‌گیری و حق‌خواهی از دیگر علل ارتکاب این عمل می‌باشد. در دو پرونده بحث انتقام مطرح بوده و ۹ نفر از زنان و حتی شوهرانشان ورود به این چرخه جرم را حق‌خواهی از سیستم دولتی کشور عنوان داشته و به‌نوعی حق خود می‌دانسته‌اند که باید وضعیت زندگی‌شان بهتر از حال موجود می‌بوده است. این افراد فقر خود را بر اساس ناکارآمدی نظام سیاسی و اجتماعی دانسته و این ناکامی را باید بازستانند، اگر چه مسیری را که انتخاب کرده‌اند بسیار خطرناک است.



شکل ۱. مدل تحلیلی شبکه مضامین از نتایج تحقیق

۶. نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق نشان می‌دهد کلاهبرداران با آشنا بودن به ضعف‌ها و خلأهای قانونی در این حوزه و با سوءاستفاده از آن و همچنین با توسل به حیله و تقلب و بهره‌برداری از افراد غیرایرانی و یا خانواده‌های بی‌بضاعت و با توسل به جعل و تهیه شناسنامه با هویت جعلی و استفاده از افراد در دستگاه‌های دولتی و شرکت‌های بیمه اقدام به اخذ مبالغ هنگفتی دیه از شرکت‌های بیمه می‌نمایند.

مهاجرت عاملی آسیب‌زا در بحث کلاهبرداری از بیمه است و مشکلات ناشی از مهاجرت از روستاها و شهرهای کوچک به تهران و شهرستان‌های تابع، در تمام این نوع خانواده‌ها عاملی مضاعف بر دیگر مشکلات آنان بوده و زمینه‌ساز ارتکاب جرم از سوی آنان گردیده است.

در پرونده‌های مورد مطالعه، اکثر خانواده‌های پدری زنان از سطح اقتصادی و اجتماعی پایینی برخوردار بوده و کلاهبرداران اغلب متعلق به طبقات پایین اجتماعی می‌باشند که تجربه محدودیت و فشار، از مختصات زندگی خانوادگی و والدینی آنان در مراحل قبل از ازدواج بوده است.

یکی از مهم‌ترین عوامل یا افراد دخیل در کلاهبرداری از طریق سقط جنین که تقریباً ۷۵درصد را شامل می‌شود، تشویق و ترغیب و گاه اجبار همسر یا دوستانشان بوده است. افرادی که در بیرون از منزل با آنها معاشرت داشته و یا در محل کار ارتباط دوستی و خانوادگی داشته‌اند. گاه همسرانشان آنها را به این کار وادار کرده‌اند، چرا که در صورت نپذیرفتن مجبور بوده‌اند به انحاء مختلف و طرق ناصواب دیگر مبلغی برای رفع نیاز مالی زندگی تهیه کنند. نتایج مصاحبه‌ها نشان داد حدود ۸۰درصد افراد ایرانی و غیرایرانی نیازمند و ناآگاه به قوانین دارای ضعف مالی بوده و تصور اینکه روزی گرفتار شوند را نمی‌کرده‌اند. همچنین در بازجویی‌های صورت‌گرفته ۸۵درصد این متهمان بیان داشته‌اند که در ابتدا راضی به چنین کاری (سقط جنین) نبوده‌اند و از انجام آن هراس داشته‌اند، ولی پس از یک‌بار انجام و دریافت دیه و بدون حادثه خاصی و تنها از طریق دارو و آمپول‌های خاص به کار خود ادامه داده‌اند.

همچنین در مصاحبه عمیق صورت‌گرفته و در بررسی پرونده‌های تشکیل‌شده در پلیس آگاهی، ۸۰درصد متهمان زن دستگیر شده این عمل را جرم نمی‌دانستند و دلیل آن را هم جهل به قانون و عواقب آن ذکر نموده‌اند و اظهار داشته‌اند در صورت اطلاع از قانون و عواقب قانون‌گریزی، اقدام به این کار نمی‌نمودند. ۲۰درصد افرادی که از قانون مطلع بوده و درخصوص عواقب آن آگاهی داشتند دلیل این کار را نوعی زرنگی و یا تیز بودن عنوان نموده‌اند و بیان داشتند در بین خانم‌هایی که می‌شناختند و یا با آنها ارتباط دوستی یا فامیلی داشته‌اند آنها اولین نفراتی بوده‌اند که توانسته به این راحتی از بیمه‌ها مبالغ کلانی به جیب بزنند که شاید این کار از عهده بسیاری از زنان و مردانی که می‌شناسند برنیاید. زیرا در قبال دریافت دیه توانسته بودند اقدام به خرید خانه یا اتومبیل برای خود و شوهرانشان نمایند. و تعریفشان از زرنگی این بوده که با یک اقدام چند روزه توانسته بودند هزینه کار سالیانه مثلاً یک کارمند را دربیاورند.

تمام دستگیرشدگان پس از دستگیری احساس شرمندگی و پشیمانی داشته‌اند. توضیح اینکه ممکن است در باطن به‌هیچ‌وجه احساس گناه یا پشیمانی نکنند و یا حتی بعد از سیر مراحل پلیسی و قضایی با توسل به دیگر اعمال متقلبانه (اکبری، رمضانیان، قاسمی‌شمس، و رسولی، ۱۳۹۷) ازجمله جعل و یا تهیه اوراق هویتی جعلی و یا همکاری با باند در زمینه‌های مختلف دیگر به بزه خود ادامه دهند، ولی ظاهر امر این است که در نزد پلیس و مرجع قضایی عمیقاً احساس پشیمانی نموده و بیان می‌دارند که بعد از آزادی دیگر تن به چنین اعمالی نمی‌دهند.

۱۰درصد متهمان و یا شوهرانشان اعتیاد به انواع مواد مخدر داشته و بیش از ۶۰درصد تحصیلات دیپلم یا زیردیپلم داشته‌اند؛ دلیل اینکه همگی تصور می‌کردند کارشان با موفقیت انجام شود و در دام پلیس گرفتار نشوند را این‌گونه بیان داشته‌اند که در باندی که همکاری می‌کردند افراد بانفوذ در بیمارستان‌ها (به‌منظور تهیه داروها و لوازم مورد نیاز) بوده‌اند و تعداد بسیاری از آنها چندین‌بار بوده که به روش‌های مختلفی از بیمه دیه دریافت می‌کردند. یکی دیگر از دلایل حضور و ادامه کار توسط متهمان و یا حضور شوهرانشان قدرت مالی بالای سرباند و نفوذی است که در مراکز مختلف دولتی و یا خصوصی از جمله بیمه‌ها و ارتباطات بسیار قوی و همچنین ایجاد انگیزه برای پولدارشدن در صورت

همکاری با آنها دانسته‌اند. گاهی مواقع قصد ترک باند و عدم همکاری داشته ولی بـه دلیـل تطمیع، وسوسه یا تهدید سرباند از خارج شدن از چرخه صرف‌نظر می‌کرده‌اند.

در انتها می‌توان مهم‌ترین علل و عوامل خطرزا در شکل‌گیری و وقوع این پدیده را که توسـط خود زنان همسران و سایر همدستان آنها به‌طور آشکار یا ضمنی مطرح شده به این شرح خلاصه کرد: ۱) سود فراوان ناشی از جرم و طمع افراد برای کسب درآمد؛ ۲) اجبار شوهران بـرای انجـام این کار توسط زنانشان؛ ۳) به دام انداختن افـراد نیازمنـد و طمـاع توسـط سـرکرده‌های این‌گونـه باندها؛ ۴) اعتیاد مردان و زنان به انواع مواد مخدر و نیاز مالی برای تأمین هزینـه‌های اعتیـاد؛ ۵) حس زیاده‌خواهی انتقام از دولت (بیمه‌ها) و سایر ادارات از جمله پلیس و دستگاه قضایی و ...؛ ۶) فشارهای روانی ناشی از وضعیت نامناسب مالی موجود در زندگی زوجـین و کسـب درآمـد بیشتر و نقش آن در وقوع سقط جنین؛ و ۷) فقدان آموزش کافی به افسران پلیس در تمامی نقـاط کشور و ارائه تجارب موفق از سوی واحدهای کاشف جرم.

۷. پیشنهادهای کاربردی

برخی پیشنهادهای کاربردی به شرح زیر ارائه می‌شود:

۷-۱. علاوه بر رسیدگی بیشتر بـه افـراد نیازمنـد جامعـه بـه‌ویژه افـرادی کـه از پایگـاه اجتماعی و اقتصادی پایین‌تری برخوردار هستند، لازم است که حمایت‌های دولتـی از ایـن افراد و گروه‌ها بیشتر شده و امکانات لازم برای زندگی در اختیارشان قرار گیرد.

۷-۲. لازم است قانون‌گذار با همکاری پلیس شکاف‌های قانونی را بررسی نمـوده و در جهت رفع آن اقدام نماید؛

۷-۳. لازم است که معاونت‌های ذی‌ربط در پلیس، در جهت توانمندسـازی نیروهـای مرتبط، اطلاع‌رسـانی و آموزش‌هـای مـداوم پیرامـون شـگردهای مجـرمین را در سـرلوحه برنامه‌های آموزشی خود قرار دهد؛

۷-۴. با توجه به این که یکی از یافته‌ها «به دام انداختن افـراد نیازمنـد و طمـاع توسـط سرکرده‌های این‌گونه باندها» بود، شرکت‌های بیمه و پلیس می‌تواند از طریق آگـاهی‌دهی و اطلاع رسانی از طریق رسانه‌های مختلف، این جرم را کاهش دهد.

۷-۵. نظر به این که «حس انتقام از دولت (بیمه‌ها) و سایر ادارات از جمله پلیس و دستگاه قضایی و ...» یکی از یافته‌های بوده، از این رو در رسیدگی به پرونده‌های قضایی عدالت کیفری بیشتر مورد تأکید قرار گیرد تا چنین احساساتی در افراد جامعه ایجاد نشود؛

۷-۶. آگاهی‌رسانی و اموزش مردم توسط پلیس و شرکت‌های بیمه درخصوص شیوه‌های مقابله با فشار ناشی از شکست و عدم موفقیت در نیل به آرزوها و کسب اهداف ارزشمند، می‌تواند در کاهش چنین رخدادی موثر باشد؛

۷-۷. نظر به وجود خلأهای قانونی در این حوزه و نیز ضعف در نظارت بر بیمه توسط بیمه مرکزی، پیشنهاد می‌گردد به این امور رسیدگی شود؛

۷-۸. برای کاهش چنین کلاهبرداری‌هایی پیشنهاد می‌شود ضمن آموزش افسران پلیس در تمامی نقاط کشور، افسران تجارب موفق خود را در نشست‌ها، میزگردهای تخصصی و کارگاه‌ها ارائه کنند.

منابع

اکبری، محسن؛ رمضانیان، محمدرحیم؛ قاسمی شمس، معصومه؛ رسولی، حمیدرضا (۱۳۹۷). بررسی نقش تعدیل‌گری ماکیاول‌گرایی بر رابطهٔ بین نارضایتی و تقلب مشتریان بیمه. پژوهشنامه بیمه، ۱۳۱، ۵۸-۴۱. doi: 10.22056/jir.2018.83081.2061

حسن شاهی، مرتضی (۱۳۹۷). عوامل مؤثر بر احتمال سطوح متفاوت تقاضای (رضایت از) بیمهٔ درمانی (مطالعهٔ موردی: شهرهای شیراز و ارسنجان). پژوهشنامه بیمه، ۳۳(۳)، ۱۰۵-۱۲۵. doi: 10.22056/jir.2018.80547.2037

رازقی نصرآباد، حجیه بی‌بی؛ سنجری، الهام (۱۳۹۶). عوامل موثر بر اقدام زنان به سقط جنین عمدی، تجربه زیسته زنان از سقط جنین در تهران. مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان، ۳۳(۵۱)، ۱۰۶-۱۳۸.

راه‌چمنی، ابوالقاسم (۱۳۸۵). تقلب و کلاهبرداری، تهدید همیشگی صنعت بیمه آسیا، ۳۸.

سیگل، لاری. جی (۱۳۹۴). اصول اساسی جرم‌شناسی (مترجم: یاشار سیف الهی). تهران. گیسوم.

صادقی فسایی، سهیلا؛ و ابراهیمی، مرضیه (۱۳۹۴). تحلیلی کیفی از جرایم خشن زنان. زن در توسعه و سیاست، ۱۳(۲)، ۱۷۱-۵۹.

صادقی‌فسایی، سهیلا؛ میرحسینی، زهرا (۱۳۹۳). تحلیل جامعه‌شناختی درک و تصور کنشگران اجتماعی از جرایم زنان. مجله مسائل اجتماعی ایران، ۱۶۲، ۴۰-۲۱.

صیدی عقیل‌آبادی، زهرا؛ صحت، سعید؛ و صالحی، رسول(۱۳۹۷). بررسی و تحلیل عوامل کلاهبردارانه در بیمهٔ مسئولیت مدنی دارندگان وسایل نقلیهٔ زمینی در قبال اشخاص ثالث.پژوهشنامه بیمه، ۳۳، ۴۲-۲۳. doi: 10.22056/jir.2018.72747.1988

فتح نژادکاظمی، آزیتا؛ شریفی، نسیبه؛ خزائیان، سمیه؛ رمضان خانی، علی (۱۳۹۶). ابعاد مختلف سقط جنین و سیاست‌های مرتبط با آن در جهان. اخلاق پزشکی، ۳۹، ۷۶- ۸۹.

کاویانی، مریم؛ و روایی، اکبر (۱۳۹۴). بررسی تأثیر افزایش سالانه دیه بر نرخ وقوع جرایم کلاهبرداری و ارتشا. پژوهش‌های اطلاعاتی و جنایی، ۱۰(۴)، ۱۴۲-۱۲۱.

لیتل، دانیل (۱۳۷۳). تبیین در علوم اجتماعی (مترجم: عبدالکریم سروش). تهران. انتشارات صدا و سیما.

مارشال، کاترین؛ و راسمن، گرچن (۱۳۷۷). روش تحقیق کیفی (مترجم: علی پارسائیان و سیدمحمد اعرابی). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

معاونت کشف جرایم ناجا، پلیس آگاهی (۱۳۹۷). دفتر تحقیقات کاربردی پلیس آگاهی کشور.

میرمحمدصادقی، حسین (۱۳۷۸). جرایم علیه اموال و مالکیت، کلاهبرداری، خیانت در امانت، سرقت، صدور چک پرداخت نشدنی. تهران: مجمع علمی فرهنگی مجد.

وبر، ماکس (۱۳۷۱). مفاهیم اساسی جامعه‌شناسی (مترجم: احمد صدارتی). تهران. مرکز.

Clarke, M. (1990). The control of insurance fraud: A comparative view. *The British Journal of Criminology*, 30(1), 1-23.

Foote, C.L., & Goetz, C.F. (2008). The Impact of Legalized Abortion on Crime: Comment. *Quarterly Journal of Economics*, 123(1), 407-423.

Ishida, C, Chang, W; Taylor, S. (2016*). Moral intensity, moral awareness and ethical predispositions: The case of insurance fraud.* Journal .of Financial Services Marketing, 21(1), 4-18. doi: 10.1057/fsm.2015.26

Kratcoski, P. C. (2018). Fraud and corruption in the healthcare sector in the United States. In In P. C. Kratcoski & M. Edelbacher (Eds.), *Fraud and Corruption* (pp. 109-124). Springer, Cham.

Mónica, F., Kristien, M., Carlos, A., & Peter, D. (2018*)*. Factors Influencing Abortion Decision-Making Processes among Young Wome*. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(2), 329. doi: 10.3390/ijerph15020329

Oster, E. (2005). Explaining Asia's "Missing Women": A new look at the data*. Population and Development Review*, 31(3), 529–535. doi:10.1111/j.1728-4457.2005.00082.x.

Ouédraogo, R., & Sundby, J. (2014). *Social determinants and access to induced abortion in Burkina Faso: From Two Case Studies. Obstetrics and Gynecology International*doi. 3, 402-456. doi: 10.1155/2014/402456

Sophia, Ch., Sheila, D., Marjorie, C., & Gilda, S. (2017). Reasons why women have induced abortions: a synthesis of findings from 14 countries*. US National Library of Medicine National Institutes of Health Contraception,* 96(4), 233–241. doi: 10.1016/j.contraception.2017.06.014

فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۵(۲)، ۱۶۸-۱۵۹، پیاپی ۵۸، بهار ۱۴۰۲
رحمانی، جبار؛ و شیخان، مهسا (۱۴۰۲). متن، نوشتار و سواد: رویکردی میان‌رشته‌ای به متن و نوشتار در فرهنگ دانشگاهی. مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۵(۲)، ۱۶۸-۱۵۹. doi: 10.22035/isih.2023.4993.4837
شاپا: ۴۶۴۱-۲۰۰۸ URL: http://www.isih.ir/article_439.html https://doi.org/10.22035/isih.2023.4993.4837
© نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کریتیو کامانز CC BY 4.0 آزاد است. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

مقاله پژوهشی

متن، نوشتار و سواد: رویکردی میان‌رشته‌ای به متن و نوشتار در فرهنگ دانشگاهی

جبار رحمانی[۱*]، مهسا شیخان[۲]

دریافت: ۱۴۰۱/۰۸/۱۷؛ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۱۵

چکیده

در این مقاله مسئلهٔ متن و نوشتن دانشگاهی با رویکردی میان‌رشته‌ای مورد بررسی و واکاوی مفهومی قرار گرفته است. همچنین، مدل‌ها و نظریه‌های متنوع در مفهوم‌سازی متن، نوشتار و سواد در حوزهٔ نوشتن دانشگاهی به‌طور خاص با تأکید بر معناسازی و رویکردهای اجتماعی به متن و نوشتار بررسی شده است. پیچیدگی و وسعت مفهوم‌سازی‌های موجود از سواد و نوشتار، در وهلهٔ اول مطالعات نوشتار و سواد را از حوزه و محدودهٔ مطالعات تک‌رشته‌ای خارج و آن را به‌عنوان یک امر میان‌رشته‌ای مطرح می‌کند. در همین راستا، چیستی و ماهیت نوشتار، متن، هویت نوشتاری و دانشگاهی و مدل‌های سواد دانشگاهی، مدل‌های سواد چندحسی و چندحالتی، که در این مقاله در تقابل با مفهوم کلیشه‌ای «توانایی نوشتن» قرار گرفته، این واقعیت را آشکار ساخته که نوشتار و سواد، چه در پرداختن به مسئله و چه در ارائهٔ پاسخ به مسائل آن، از ماهیتی میان‌رشته‌ای برخوردار است. بدین‌ترتیب، مقالهٔ حاضر تلاش می‌کند تا علاوه‌بر به دست دادن گسترهٔ معنایی نوشتن در پرتو دیدگاه‌های زبان‌شناختی و جامعه‌شناسی تولید متن و دانش، بیش از پیش به ماهیت متن و فرایندهای درگیر در ایجاد و خلق نوشتارِ دانشگاهی از منظری میان‌رشته‌ای تأکید کند و از این منظر نوشتن را نه به‌مثابهٔ فعالیت و فرایندی تک‌رشته‌ای و مهارتی، بلکه فعالیتی پیچیده و چندوجهی در تولید متن مدنظر قرار دهد. فهم این رویکرد احتمالاً خواهد توانست نارسایی‌های تحلیل هرکدام از گفتمان‌های بررسی «نوشتار» را با بینشی گسترده‌تر در این خصوص پاسخگو باشد و درعین‌حال امکان بیشتری در تولید و مبادلهٔ دانش فراهم کند.

کلیدواژه‌ها: متن، نوشتار دانشگاهی، اسطورهٔ سواد، مدل سواد دانشگاهی

---

۱. دانشیار انسان‌شناسی، پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
rahmani@iscs.ac.ir
۲. پژوهشگر مطالعات سواد، تهران، ایران
sheykhan.m@gmail.com

۱. مقدمه

در نظام دانشگاهی امروز، اگر سری بـه دانشـکده‌های مختلـف بـزنیم و شـیوه‌های ارائـهٔ نتـایج تحقیقات را مدنظر قرار بدهیم، می‌توان شاهد الگوهای مختلفی بود: در رشته‌های فنـی، گـاه بـا ساخت یک قطعه یا یک متریال جدید؛ در رشتهٔ معماری، گاهی با ساخت یک ماکـت یـا یـک بنای طراحی‌شده و ارائهٔ نقشهٔ پلان‌های مختلف آن؛ در هنر، با مجموعه‌ای از آثار هنـری (فـیلم، عکس، هنرهای تجسمی) و در علوم انسانی با مجموعه‌ای از متون مکتـوب بـه‌عنوان محصـول نهایی کار محققان مواجه هستیم. در میان اصحاب علوم انسانی، تأکیدی خاص بر متن هسـت. گویی متن بهترین وسیلهٔ ثبت و انتقال دانش است. در این میان، صحبت از برتری یک فرم ارائـه یا انتقال دانش بر سایر فرم‌ها نیست، بلکه مسئلهٔ اصلی پرداختن به نوعی تقسـیم اجتمـاعی کـار میان این فرم‌ها بر حسب رشته‌ها و تأکید بر سهم متن نوشتاری در علوم انسـانی به‌مثابـهٔ الگـوی مقدس ثبت و تولید و انتقال دانش است؛ تقسیم اجتماعی‌ای که طبیعی شده و گـویی نمی‌تـوان به غیر آن متوسل شد. به همین دلیل در این مقاله مسئلهٔ محوری مـا پـرداختن بـه مفهـوم سـواد دانشگاهی و نسبت آن با متن (به‌خصوص در علـوم انسـانی) اسـت. اینکـه مـتن نوشـتاری کـه به‌عنوان مهم‌ترین شیوهٔ ارائه و انتقال دانش و معنا تعریف شده و به‌مثابهٔ نوعی اسطوره بر ذهنیـت دانشگاهیان این علوم غلبه یافته است چه مختصاتی دارد و چگونه می‌توان ابعاد روان‌شـناختی و جامعه‌شناختی این متن را فهمید. لذا، در این مقاله به دنبال پاسخ بـه ایـن سـؤال خـواهیم بـود. هدف اصلی این مقاله نوعی آشنایی‌زدایی از نوشتار به‌مثابهٔ یک امر طبیعی‌شده در فرایند تولیـد و توسعهٔ علمی است. این موضوع می‌تواند به توسعهٔ امکان‌هـای میـان‌رشـته‌ای فعالیـت علمـی و تولیدات علمی در جامعهٔ دانشگاهی ایران کمک کند. در نظام دانشگاهی ایران سواد دانشـگاهی در حصار تنگ نوشتار و منطق رشته‌ای محبوس شده است (پیـروزان و فاضـلی، ۱۳۹۷) و نقـد این وضعیت از خلال نقد موقعیت رشته‌ای و درک محدود از سواد امکان‌پذیر است.

آنچه می‌تواند اهمیت این موضوع را در ایران نشان دهد، علاوه‌بر مطالعات خاص سواد به‌طور نظری، مطالعات سوادهای گونـاگون اسـت. سـواد مـالی و سـواد سـلامت و سـواد خواندن و نوشتن هرکدام بیانگر وضعیتی از مسئلهٔ سواد در ایران هستند. بـه همـین سـبب، نگاهی به بخشی از این مطالعات به‌خوبی نشان می‌دهد که سـواد در معنـای عـام آن یـک

موقعیت و یک وضعیت مسئله‌مند است و این مسئله‌مندی علاوه‌بر ارجاعی که به خود این موضوع دارد، می‌تواند دال بر نوع توجه ما به آن و همچنین مطالعه و تحلیل آن باشد. مهدی‌زاده و صمدی (۱۴۰۰) نیز در مطالعات سواد در ایران به مسئله‌مندی وضعیت سواد اشاره کرده‌اند. آنها به وضعیت سواد خواندن و نوشتن در دانش‌آموزان تأکید داشته‌اند و اشارهٔ محدودی به ضرورت مطالعات بیشتر داشته‌اند، اما همین تأکید بر وضعیت مسئله‌مند سواد می‌تواند به‌مثابهٔ یک ضرورت برای مطالعات میان‌رشته‌ای این موضوع و در راستای پرسش محوری این مقاله باشد. کیا، برزگر و قلی‌زاده (۱۴۰۱) نیز چنین موقعیت مسئله‌مندی را در وضعیت سواد دانش‌آموزان نشان داده‌اند. روشندل و همکارانش (۱۳۹۷) نیز وضعیت مسئله‌مندی سواد را در حیطهٔ سواد مالی به‌خوبی نشان داده‌اند.

عباباف و پاینار (۱۳۹۸) نیز به اهمیت وجوه انتقادی و چندصدایی در پداگوژی اشاره کرده‌اند که نزدیکی خاصی به موضوع این مقاله دارد، از این جهت که طرح ایدهٔ رویکردهای جدید و میان‌رشته‌ای به مسئلهٔ پداگوژی و به تبع آن سواد را در بطن خودش دارد. مهرمحمدی و همکارانش (۱۳۹۷) نیز به اهمیت توسعهٔ رویکردهای میان‌رشته‌ای برای توسعهٔ علوم انسانی در ایران پرداخته‌اند و سعی کرده‌اند زیرساخت‌ها و سیاست‌های لازم برای این کار را برشمارند. اما نکتهٔ کلیدی در مقالهٔ آنها تأکیدی است که بر نقش میان‌رشتگی در توسعهٔ علوم انسانی و مقولات آن (مقوله‌هایی مانند سواد که در این مقاله مدنظر است) داشته‌اند. به نظر می‌رسد ورای این مطالعات متنوع دربارهٔ سواد خواندن و نوشتن یا سواد سلامت یا انواع دیگر سلامت وجه مشترک همهٔ اینها مفهوم محوری سواد است. ازاین‌رو، بازاندیشی‌ای که هر کدام از متخصصان به اشکال مختلف و در زمینه‌های تخصصی گوناگون مطرح کرده‌اند نشان از یک جهت‌گیری مشترک در این مطالعات دارد که مقولهٔ مشترک همهٔ آنها سواد است. بازاندیشی در سواد می‌تواند یک مسئلهٔ محوری و یک مقولهٔ مرکزی باشد. ما در این مقاله تلاش خواهیم کرد فارغ از تخصص‌های مختلف، به این مقولهٔ مرکزی یعنی سواد بپردازیم.

پیشینهٔ تاریخی مطالعات متمرکز بر نوشتار و متن به‌عنوان رسانه طیف گسترده‌ای از مفاهیم را شکل داده‌اند که در یک سو متن را محصولی بیرونی و قائم به ذات در فرایندهای خواندن و

نوشتار دانشگاهی می‌دانند و در سوی دیگر آن را مفهومی فرایندی و هم‌معنا با «سواد» تلقی می‌کنند (جی[1]، ۲۰۰۸). بااین‌حال، مطالعات متأخر سواد سیر تحولی را طی کرده که در ایران کمتر مورد بررسی و مطالعه بوده است. مسئلهٔ اصلی آن است که سواد در نوشتار، به لحاظ مفهومی و کارکردی، در جهان سنت و جهان جدید و با توجه به تحولات فناوری تغییرات بسیاری را پشت سر گذاشته است. در این مقاله تلاش شده که با توجه به سیر مطالعات نظری و روشیِ بررسی‌های سواد و نوشتار نشان داده شود که نوشتار و سواد چگونه به واسطهٔ تمرکز بر «متن» به‌عنوان رسانهٔ سواد و نیز تلاقی رشته‌های مختلف به‌تدریج به امری میان‌رشته‌ای تبدیل شده است. توسعهٔ فناوری‌ها، رسانه‌های مختلف، توسعهٔ روش‌های مختلف فهم امور انسانی، شکل‌گیری رویکرد اجتماعی در میان رویکردهای نظری مختلف مربوط به آن همه و همه بیانگر روندی دووجهی بوده است: از یک‌سو تولد موضوعات میان‌رشته‌ای و از سوی دیگر الزام به استفاده از رویکردهای میان‌رشته‌ای برای فهمی جدید از موضوعات آشنا.

میان‌رشتگی را بیش از همه به‌عنوان «بررسی مسئلهٔ پژوهش از نقطه نظر رشته‌های مطالعاتی مختلف» (رولاند[2]، ۱۳۸۷) تعریف کرده‌اند. مسئلهٔ میان‌رشتگی بیانگر مرحله‌ای از تحولات علمی است که پیچیدگی موضوعات علمی سبب شده درک محصور رشته‌ای کیفیت لازم برای فهم عمیق موضوع را نداشته باشد. به همین دلیل، تجربهٔ میان‌رشته‌ای به‌مثابهٔ تحولی نظری و روش‌شناختی در پی تلاقی رشته‌های مختلف برای فهم آن موضوع است. بررسی مطالعات سواد، نوشتار و متن در قالب رویکردهای مطالعات میان‌رشته‌ای به این علت حائز اهمیت است که بررسی «متن»، «سواد» و «نوشتار» در قالب یک حوزهٔ خاص دانش مثل مطالعات نوشتار چه در پرداختن به مسئله و چه ارائهٔ پاسخ جامع به آن ناکافی است. رویکرد سواد دانشگاهی به‌مثابهٔ یک امر میان‌رشته‌ای تقریباً همگام با ورود مطالعات جامعه‌شناختی به امر آموزش و تلقی سواد به‌عنوان فعالیتی اجتماعی و مبتنی بر بسترهای آن و مشتمل بر بررسی مسائل مختلف قدرت، نهاد، هویت، امر نوشتن و... شکل گرفت (لی[3]، ۱۹۹۴، ۱۹۹۹، کوک-گامپرز[1]، ۱۹۸۶).

1. Gee
2. Roland
3. Lea

مطالعـات میان‌رشـته‌ای سـواد هـر چنـد بیـانگر رویکـرد نظـری و روشـی بـرای فهـم موضوعات پژوهشی این حوزه است، قبل از هر چیز مبتنی بر درکی از موضوع و تفسیری از واقعیت است که الزام حضور رویکردهای تلفیقی سواد را ایجاد کرده است. از ایـن منظـر، تجارب انسانی قابل‌تقلیل به یک بعد خاص نیستند، بلکه هر دانش و یـا تجربـه‌ای به‌مثابـهٔ یک پدیـدهٔ پیچیـده و چندبعـدی متشـکل از وجـوه، خصیصـه‌ها، ریشـه‌ها و دلالت‌هـا و کارکردهای چندگانه‌ای است که معمولاً فراتر از قالب‌های محدود چشم‌اندازهای نظـری و روشیِ یک علم معیّن و رشتهٔ خاص علمـی قـرار می‌گیرنـد. بـه همـین دلیـل درک درسـت واقعیتِ چندلایه و پیچیده مستلزم درکی چندوجهی و میان‌رشـته اسـت. بـه همـین منـوال، مسئلهٔ متن و نوشتار و سواد، به رغم ارتباط نزدیکی که می‌توانند با هم داشته باشند، به دلیل بررسی از دیدگاه‌های مختلف زبان‌شـناختی، بلاغـت، آمـوزش، و ادبیـات نتوانسـته‌اند بـه تنهایی پاسخگوی مسائل مرتبط باشند. رویکرد میان‌رشته‌ای به مقولـهٔ مـتن و نوشـتار ایـن مفهوم را در پارادایم گستردهٔ «سواد» موقعیت‌یابی می‌کند و می‌تواند با برقراری ارتباط میـان مسائل مهم و تأثیرگذاری چون هم‌بافت‌هـای اجتمـاعی/فرهنگی، چگـونگی و فراینـدهای برساخت مفهوم دانش، متن و نوشتار در جوامع انسانی، و حالـت‌هـای مختلـف آن (مثـل دیجیتالی، مبتنی بر وب) در زندگی امروزی فهمی غنی‌تر از نوشتن و خواندن در چارچوب کلی سواد را به دست دهد. در ایـن دیـدگاه، «مـتن» بـه‌عنوان یـک مفهـوم صـرفا بـه‌عنوان شناخت و به‌کارگیری مجموعه‌ای از الفبا در قالب نوشتار نیست، بلکه شیوهٔ خاص فرهنگی است که به نظام‌های کلان معرفتی و بومی دانش کالبد می‌بخشد (همیلتـون[2]، ۲۰۰۰). از این منظر، متن یکی از شیوه‌های کالبد بخشیدن به دانش انسانی در تولید، آموزش و توسعهٔ آن است. پیروزان در اثر خود به ضرورت این مسئله در ایران امروز با تفصیل پرداخته است (۱۴۰۰). در چنین دیدگاهی، تنها رویکردی میان‌رشته‌ای به سواد و متن است که می‌توانـد تحلیل و درکی متفاوت از سواد به‌عنوان کنش‌های جاری، روان و پویا به دست دهد کـه بـا جریان زندگی در جامعهٔ مرتبط با خود شکل گرفته و متحول می‌شوند. در این مقاله مفهـوم

1. Cook-Gumperz
2. Hamilton

نوشتار در چارچوب فکری و نظری سواد به‌مثابهٔ امری میان‌رشته‌ای و کنش اجتماعی تبیین شده و رویکردهای متنوع آن مورد بررسی و توجه قرار گرفته است.

۲. نوشتار و متن: اسطورهٔ سواد

توانایی تولید متن و برقراری ارتباط به واسطهٔ آن نقش مهمی در خلق دانش و معنا (به‌مثابهٔ یک نظام نشانه‌ای و همچنین به‌مثابهٔ الگوی نظام فرهنگی) ایفا کرده‌اند؛ در فهم انسان همواره از قدرتی نمادین برخوردار بوده‌اند و در اشکال بسیار متنوعی در جوامع و نسل‌های گوناگون منتقل و برساخته شده‌اند (بارتون[1]، ۲۰۰۷). از طرفی، «متن» به واسطهٔ نهادها و گفتمان‌های اجتماعی و فرهنگی و با کارکرد رسانه‌ای همواره با مرجعیتی نهادگونه و ممتاز همراه بوده است. نه‌تنها انتقال و ساخت معنا از بنیادی‌ترین نقش‌های نوشتار و متن است، بلکه تولید و بازتولید گفتمان‌ها و سبک‌های نوشتاری به‌کارگیری حالت‌های متفاوتی از فرم و شکل معناسازی را به شیوه‌های مختلف مقدور ساخته است.

در رویکردی تاریخی به سواد مشاهده می‌شود که توانایی تولید متن و برقراری ارتباط به شکل تصویری و قبل از اختراع الفبا و در قالب سواد کتبی اهمیت بسیار بالایی داشته، هر چند که ماهیت آن با اختراع الفبا دستخوش تغییر و تحول شد (هولاک[2]، ۱۹۸۶). چه در حوزهٔ مطالعات میدانی و چه نظریه‌های آموزشی سواد و چه در قالب کمپین‌های بین‌المللی سواد تا حد بسیاری می‌توان گفت تنها سواد الفبایی و نوشتار به شیوهٔ غربی مورد اقبال و توجه بوده؛ به شکلی که سواد الفبایی غربی معیاری از توسعه و محکی برای ارزیابی میزان سواد و توسعه‌یافتگی سایر فرهنگ‌ها، جوامع و کشورها تلقی می‌شده است (گودی[3] و وات[4]، ۱۹۶۳). همین‌طور اولسون[5] (۱۹۹۴) باور داشت که نوشتار به خودی خود نه‌تنها ساختار زبان، که ایدئال‌ترین شکل زبانی است، بلکه مدلی را برای صحبت و گفت‌وگو ارائه می‌دهد.

1. Barton
2. Havelock
3. Goody
4. Watt
5. Olson

چنین دیدگاهی دربارهٔ سواد کتبی و برتری نوشتار در طول تاریخ موقعیتی اسطوره‌ای به سواد کتبی بخشیده است. گراف[1] (۱۹۸۲) در نگاهی تاریخی به مقولهٔ سواد معتقد است که سواد کتبی از منظر پیامدهای آن برای افراد و جوامع یعنی رشد فردی و اقتصادی همواره با نگاهی اسطوره‌ای و [کمتر واقعی] همراه بوده است. از طرفی، او معتقد است که نه‌تنها سواد مفهومی اسطوره‌ای به خود گرفته، که تمامی دیگر عوامل مرتبط با آن نظیر جنسیت، جنس، سن، و قومیت هم در خود اسطوره‌هایی را حمل می‌کنند. بدین شکل، ارزیابی میزان سواد کتبی و ارتباط آن با توسعه در قالب «موفق» و «ناموفق» را تنها بخشی محدود از پیامدها و تأثیرات سواد در جوامع مختلف می‌داند (استریت، ۱۹۹۵؛ گراف، ۱۹۸۲؛ گرنفل[2]، بلوم[3]، هاردی[4] و همکاران، ۲۰۱۲). بر این اساس، گراف (۲۰۱۰) اسطورهٔ سواد را این‌گونه تعریف می‌کند: «این باور که در محیط‌های مختلف آموزشی، مدنی، مذهبی، و دیگر محیط‌های مشابه کسب سواد پیش‌نیاز الزامی است و بی‌شک به توسعهٔ اقتصادی، جامعه‌ای دموکراتیک، رشد شناختی، و تحرک اجتماعی منجر می‌شود. همچنین، این باور که تمامی این دستاوردهای اقتصادی، سیاسی، و فرهنگی با هیچ شیوهٔ دیگری قابل‌اکتساب نبوده و تنها از طریق سواد کسب می‌شوند و مهم‌تر از همه اینکه سواد متغیری جهان‌شمول، یکپارچه، مستقل، خودسامان، قائم به ذات و حیاتی است.» منظور از سواد به‌عنوان اسطوره به معنای طبیعی‌سازی یک فرایند تاریخی است و اینکه نمی‌توان یک مدل خاص و جهان‌شمول را به تمام جوامع تعمیم داد. گراف (۱۹۸۲، ۲۰۱۰) بر آن است که سواد باید در همهٔ بافت‌های خاص اجتماعی ـ فرهنگی، سیاسی و اقتصادی جوامعی که در آن به کار گرفته می‌شود مفهوم‌سازی شود تا مفهومی اسطوره‌ای به خود نگیرد. نقد اسطوره‌شناختی سواد به معنای نفی اهمیت آن نیست، بلکه به معنای فهم ابعاد هژمونیکی است که این شیوهٔ کالبد بخشیدن به دانش و فرایندهای مرتبط بدان به تدریج پیدا کرده، به گونه‌ای که خودش را محور طبقه‌بندی تاریخ، قشربندی‌ها و حتی دسترسی به منافع و امتیازات خاصی قرار داده است. مهم‌ترین شکل این اسطوره در قالب نوشتار علمی و آکادمیک

1. Graff
2. Grenfell
3. Bloom
4. Hardy

خودش را به‌مثابهٔ حد اعلای تجلی این اسطوره نشـان داده اسـت. سـیطرهٔ ایـن موضـوع بـه‌طور خاص در فضای دانشگاه ایران به‌خصوص در رشته‌های علوم انسانی کاملاً مشهود است. آنچـه مطالعات مختلف نشان داده‌اند (پیروزان، ۱۴۰۰؛ حسرتی، ۱۳۸۴) آن است که مسئلهٔ سـواد در معنای نوشتاری آن به فرم بنیادین دانش در ایـران بـدل شـده اسـت. بـه همـین سـبب، می‌تـوان موقعیتی اسطوره‌گون برای آن در نظر گرفت. این موضوع در پژوهش‌های انسان‌شناختی استریت (۱۹۹۵) به‌خصوص در مطالعات تطبیقی او در روستایی در اطراف مشهد هم به‌خوبی مشـهود است که چگونه فرم جدید دانش مدرسه‌ای از خلال نوشتار خاص خودش نه‌تنها به فـرم اصـلی دانش و نوشتار بدل می‌شود، بلکه شکل‌های سنتی و اشکال دیگـری از سـواد در نظـام آمـوزش سنتی را طرد و سرکوب می‌کند. این موضوع در کنار سایر مطالعاتی که بحرانی بودن انـواع سـواد را در ایران نشان داده‌اند و پیشتر بدان‌ها اشاره شد، بیانگر اهمیت این رویکرد انتقادی بازاندیشـانه به مقولهٔ سواد است.

دوره ۱۵، شماره ۲
بهار ۱۴۰۲
پیاپی ۵۸

۳. نوشتن دانشگاهی به‌مثابهٔ اسطوره

در نگاهی ساده‌انگارانه به نظر می‌رسد تولید متن شامل مهارت‌هایی شـناختی چـون فهـم، درک، خلاقیت، کاربرد و تطبیق دانش جدید و خلق معناهای نوین است. برای تولیـد مـتن خوب نویسنده باید عموماً مراحل مختلفـی مثـل طرح‌بنـدی، سـاختاربندی، تولیـد ایـده، ارزیابی و ویرایش را بارها و بارها تکرار کند. «مـتن» در خلـق و تولیـد علـم در حوزه‌هـای مختلف علمی و دانشگاهی نقشی بنیادین دارد. ازاین‌رو، نوشتار خوب در موفقیت و یا عدم موفقیت دانشجویان بسیار تعیین‌کننده است (پیـروزان و فاضـلی، ۱۳۹۷). بـا وجـود ایـن، نوشتار دانشگاهی، که عموماً دانشجویان با هدف بازنمایی فهم مطالـب آموخته‌شـده ارائـه می‌کنند، به چند دلیل از منظر آنان فرایندی پیچیده و دشوار محسوب می‌شـود (بـارتولوم[1]، ۱۹۸۵). این دلایل عبارت‌اند از: الف) غالب بودن گفتمان و قراردادهای نوشتار دانشگاهی (لیلیس[2]، ۱۹۹۹)؛ ب) جایگاه مبهم خلق معنا و خلاقیت، و ارتباط و نسبت آن با رعایـت

1. Bartholomae
2. Lillis

قواعد ساختاری نگارشی و ساختار متون دانشگاهی؛ ج) (عدم) موضع‌گیری دانشجو به‌عنوان مؤلف (کلارک[1] و ایوانیک[2]، ۱۹۹۷). از سوی دیگر، در دیدگاه اساتید دانشگاهی، که غالباً تمرکز بر محصول نهایی مقاله وجود دارد، عموماً «متن» نهایی مقالهٔ دانشگاهی در چارچوب گفتمان‌های دانشگاهی مورد پذیرش و یا عدم پذیرش است، بدون اینکه بتوان توضیحی دربارهٔ مصادیق قوت و یا ضعف آن به شکلی واضح، عینی و معنادار به دانشجو ارائه داد (کلارک و ایوانیک، ۱۹۹۷). در نتیجه، به‌رغم نقش بسیار حیاتی نوشتار در موفقیت دانشگاهی افراد، عموماً اجماع و توافق چندانی بر چگونگی نقش نوشتار دانشگاهی در تولید و خلق معنا و متن وجود ندارد (جونز[3]، ترنر و استریت، ۱۹۹۹). نوشتار دانشگاهی همواره با بایدها و نبایدهای فراوانی به دانشجویان فارغ از رشته‌های تحصیلی‌شان دیکته می‌شود، بدون اینکه دانشجویان (و در برخی موارد اساتید) تعریف روشن و واضح از نوشتار خوب را فهم کنند. جان ترنر (۱۹۹۹) نیز به‌خوبی نشان می‌دهد که تفکر اساتید و چارچوب‌های نگارشی «خوب» تا چه میزان در گفتمان دانشگاهی مبهم است. این ابهام از یک سو بیانگر تنوع الگوها و سلیقه‌های رایج در نوشتار دانشگاهی و ارزیابی مبتنی بر آنهاست و از سوی دیگر برای دانشجوی تازه‌کار منجر به نوعی سردرگمی و آشفتگی در یادگیری و تمرین نوشتن علمی خواهد شد.

سواد دانشگاهی واسطه‌ای میان دنیاهای فرهنگی بزرگ‌تر دانشجویان و تکه‌نوشتاری است که کارهای دانشجویان را برای ارزیابی نشان می‌دهد. ترنر (۱۹۹۹) سواد دانشگاهی را مفهومی پیچیده و از منظر سیاسی، اعتقادی، و آموزشی مبهم می‌داند. مطالعات دانشگاهی سواد بر فعالیت‌ها، فرایندها و نهادهایی متمرکز است که سواد در آن شکل می‌گیرد. در این دیدگاه سواد دانشگاهی از طریق فرایندها و هم‌بافت‌های اجتماعی و معانی اجتماعی آن برای افراد شکل می‌گیرد. این فرایند از معناسازی‌های شخصی عمدتاً در حوزهٔ عمومی سواد دانشگاهی مغفول مانده و سواد دانشگاهی با تکیه بر نوشتار و آنچه جونز، ترنر و استریت (۱۹۹۹) آن را مدل مهارت‌های نوشتار می‌نامند، محدود به ویژگی‌های

1. Clark
2. Ivanic
3. Jones , Turner and Street

سطحی شکل‌های زبانی دستور، علائم سجاوندی، املا و غیره است. به بیان فاضلی (۱۳۹۷ الف) رویکردهای دانشگاهی تنها بر ساختار و روش علمی به‌عنوان «مؤلفه‌های هویت‌بخشی علم جدید» تمرکز کرده و نوشتن دانشگاهی را فارغ از توجه به مفاهیمی چون «تفکر جدید»، «نوآوری»، و «خلاقیت در موضوع» به روش تقلیل داده‌اند؛ گویی هر کس که روش علمی می‌داند می‌تواند به‌خوبی بنویسد. تقلیل نوشتار به یک امر فرمال نتیجهٔ این نوع نگاه است و از فرایندهای درونی و خلاقانه‌ای که در سواد دانشگاهی نهفته است غفلت شده است.

بدین ترتیب، گفتمان‌های دانشگاهی با مشروعیت‌بخشی به نوع خاصی از قراردادهای نوشتاریِ استانداردشده، انتخاب‌های گفتمانی و زبانی و هنجارسازی، و با تمرکز بر شکل خاصی از متن میزانی از تقدس را به متن «درست» و «منتشرشده» بخشیده‌اند که آن را تا حدودی به‌مثابهٔ اسطوره (کوپر[1]، ۱۹۸۶) ارتقا داده‌اند.

فاضلی (۱۳۹۷ الف، ۱۳۹۷ ب) معتقد است که بحران موجود در حوزهٔ نوشتار دانشگاهی را نباید در پیروی و یا عدم پیروی دانشجویان از قواعد نگارشی و ساختاری جست‌وجو کرد. او می‌گوید هر روز انبوهی متون دانشگاهی نوشته و خلق می‌شوند، بی‌آنکه تأثیرگذار بوده و یا حاوی ایده‌ای نوآورانه باشند.

البته، در پسِ این ادعا، شکلی از فرایند اسطوره‌سازی وجود دارد که یک امر تاریخی و خاص را به امری بدیهی و طبیعی تبدیل کرده است. این فرایند اسطوره‌سازی تبدیل نوشتار و متن نوشتاری به طبیعی‌ترین و بدیهی‌ترین شکل رسانهٔ علم (حداقل در علوم انسانی) است. به همین دلیل، نه‌تنها نهاد آموزش عالی، بلکه نهاد علم در وسیع‌ترین معنای آن یک امر متنی است که مبتنی است بر نوشتار به‌مثابهٔ رسانهٔ اصلی ثبت و ضبط و انتقال علم. در این پارادایم کتابت شیوهٔ اصلی تولید علم و انتقال آن است، چراکه علم در کتاب‌ها ثبت می‌شود. این موضوع در علوم انسانی اهمیت و محوریت بیشتری دارد. گویی اندیشیدن و ایده‌پردازی با نوشتن متن و زبان مکتوب همسان و هم‌عرض دانسته می‌شود. از این منظر، علم انسانی به متن نوشتاری و فرم کتاب به‌مثابهٔ فرم متعالی آن تقلیل یافته است.

1. Cooper

دیدگاه‌های متنوعی که مسئله و ماهیت نوشتار و متن را در دیدگاهی میان‌رشته‌ای مطالعه کرده‌اند آن را به‌مثابهٔ کنشی سیاسی، اجتماعی، ذهنی، فیزیکی، و زبان‌شناختی تبیین می‌کنند. بررسی اینکه ماهیت وجودی نوشتار چیست این مسئله را فراتر از محدوده‌های هر حوزهٔ مطالعاتی خاص قرار می‌دهد و بدین ترتیب ماهیتی میان‌رشته‌ای به آن می‌دهد. ورای اینکه مفهوم «متن» در حوزه‌های مختلف اندیشه، علم و هنر چه معانی‌ای می‌تواند داشته باشد و تولید و بازتولید یک متن به فراخور رسانه‌های مختلفی که در هر حوزهٔ علمی وجود دارد چه اشکال و کارکردهایی می‌تواند اخذ کند، این انگاره وجود دارد که تولید و یا خلق دانشگاهی معنا و خلاقیت گویی تنها با استعاره و هژمونی یک سبک نوشتاری یا همان «مقالهٔ پژوهشی» یا کتاب پژوهشی مقدور است.

مسئلهٔ علمی‌ای به نام «نوشتار» محل تلاقی رشته‌های مختلف است. لذا، در ادامه نگاهی به این مطالعات خواهیم داشت. البته، ملاحظهٔ نوشتار به‌مثابهٔ امر میان‌رشته‌ای برای تحول این حوزهٔ جدید بسیار ضروری است. میان‌رشتگی را عموماً محصول رشته‌های علمی مختلف دانسته‌اند و عموم منابع هم در همین سطح به مسئلهٔ میان‌رشتگی پرداخته‌اند (رولاند، ۱۳۸۷). میان‌رشتگی به‌مثابهٔ یک عملکرد و تجربهٔ عملی، علاوه‌بر اشراف و تسلط به رویکردهای علمی، بیش از همه مستلزم آشنایی با نظام نشانه‌ای و منطق معناسازی و انتقال شناخت و چشم‌اندازهای مختلف تولید و مبادلهٔ علم در رشته‌های مختلف است (زاپیل، ۱۳۸۷). به عبارت دیگر، نوشتار یک فرم از رسانهٔ تولید و مبادلهٔ علم است که در سایر علوم مانند هنرهای تجسمی نه‌تنها این موقعیت مسلط تولید معنا را ندارد، بلکه اصولاً نوشتار حاشیه‌ای‌ترین شیوهٔ تولید و انتقال معناست، چه بسا برای اهالی آن علوم یک امر دست‌وپاگیر هم باشد. البته، باید دقت کرد که در اینجا به‌طور خاص متن مورد نظر ما با مقولهٔ نوشتار و امر مکتوب مواجه است، مثل همان چیزی که در این مقاله هست: نوشتن مقاله و کتاب. در ادامه به مسئلهٔ نوشتار به‌مثابهٔ امری میان‌رشتگی خواهیم پرداخت.

۴. ماهیت نوشتار و متن: دیدگاه نشانه‌شناسی

محققان در ارتباط با شکل‌گیری و تولید دانش در دیدگاه‌های مختلف اجتماعی، فلسفی و روان‌شناختی دائماً تعاریفی متنوع از «ماهیت نوشتار» ارائه داده‌اند و ماهیت‌ها، معانی و

کارکردهای متنوعی برای متن و نوشتار قائل شده‌اند. نوشتار از منظر اجتماعی کنشی اجتماعی است و متن در ساماندهی به ساختار و فعالیت‌های اجتماعی کمک می‌کند (کالینز و بلات[1]، ۲۰۰۳)، درحالی‌که از منظر فلسفی بیانِ آن چیزی است که می‌دانیم، و از منظر روان‌شناختی شناخت و دانستن است. حتی از دیدگاه مطالعات و مدل‌های فرهنگی نوشتار در قالب شیوهٔ تفکر و استنتاج در مدل‌های مختلف قومی و فرهنگی تعریف شده است. از منظر زبان‌شناختی نیز شکل مکتوب زبان و گفتار انسانی است. گریب و کاپلان[2] (۱۹۹۶) مدل‌های فرهنگی مختلفی را برای معناسازی و انتقال معنا در متون اقوام مختلف ترسیم کرده‌اند.

از طرفی، به دلیل وجه اسطوره‌ای «متن نوشتاری» در ارتباط با تولید معنا، پارادایم‌های ساختارگرایی و شناختی معناهای ضمنی مختلفی از متن و نقش متن را مطرح کرده‌اند: تعاریفی از جمله نوشتن متن به‌مثابهٔ خلق معنا، نوشتن به‌مثابهٔ ابزاری برای تفکر و متن به‌مثابهٔ فرایند تفکر و محصول آن، و نوشتن به‌مثابهٔ یک پرسش هوشمندانه برای شناخت دنیای اطراف (دیاز[3]؛ به نقل از زمل[4]، ۱۹۸۴). با نگاهی اجمالی به این تعاریف و معانی متعدد، به نظر می‌رسد که نقش معنای فردی و خلاقیت در فرایند و کنش نوشتار تا حد زیادی به شکل مفهومی نظری باقی مانده است (حسرتی، ۱۳۸۴). متن به‌عنوان یک امر مادی و برخوردار از ساختاری صلب و تغییرناپذیر، به همهٔ شاخه‌های علمی به شکلی ثابت و به شیوه‌ای جهان‌شمول تعمیم یافته و با به‌کارگیری ساختارهای زبانی و ساماندهی‌های خاص «کلمه»، «زبان»، «متن»، و «هم‌بافت» به شکل‌دهی، تثبیت و مشروعیت‌بخشی گفتمان‌های خاص دانش کمک می‌کند (لیلیز، ۱۹۹۹).

از این منظر سیطرهٔ متن نوشتاری بر جهان فکر و علم، به‌ویژه در علوم انسانی، نوعی امر طبیعی شده است که گویی در تمام تاریخ این‌گونه بوده است. اگر ما معتقدیم که نوشتار کنشی اجتماعی است، پس باید بتوانیم ریشه‌های آن را در دیدگاهی اجتماعی نسبت به

1. Collins & Blot
2. Grabe & Kaplan
3. Diaz
4. Zamel

زبان تبیین و توصیف کنیم. هالیدی معتقد است کـه زبـان خـود یـک منبـع نشانه‌شـناختی اجتماعی است. از طرفی نوشتار بعدی از سواد است و بنـا بـه تعریـف کـلارک و ایوانیـک (۱۹۹۷) یـک سیسـتم نشانه‌شناسـی اسـت. سـواد در واقـع یـک سیسـتم کـاربرد منـابع نشانه‌شناختی قلمداد می‌شود. با توضیح زبان در قالب یک سیسـتم نشـانه‌ای، دیـدگاه‌های هالیدی از لایه‌های معنایی را به کـار می‌بـریم کـه در آن معنـا را از محتـوا جـدا نمی‌دانـد. هالیدی معتقد است که زبان دو سطح معنایی دارد: سطح اول همان معنای لغوی است که محتوای گزاره‌ای زبان را شکل می‌دهد. سطح دوم «معنای بین‌فردی» است و کـارکرد زبـان انتقال این معناهاست. افراد با نوشتن تنها این معناها را نمی‌نویسند، بلکه خود بخشی از آن منبع زبانی محسوب می‌شوند (هالیدی[1]، ۱۹۸۹). در نتیجه، از ایـن منظـر اهمیـت مـتن و نوشتار تنها در محتوای آن نیست، بلکه در چگونگی بیان ایـن محتواسـت کـه خـود ابعـاد دیگری بدان معنا می‌بخشد. در صحبت از نوشتار نه‌تنها بـا کارکردهـای فیزیکـی، ذهنـی و بین‌فردی مواجهیم که با «کنش‌های متنی[2]» و یا «قراردادهای گفتمانی» هم روبه‌رو هستیم. به عبارتی دیگر، خلق متن و معنا کنشی نشانه‌شناختی و حامل معناست.

۵. مدل‌های سواد دانشگاهی: فناوری متن و خلق معنا

۵-۱. سواد و نوشتار به‌مثابهٔ ابزار دانش: فناوری ذهنی و دستور زبان

مدل‌های سنتی تولید دانش و کـاربرد آن، کـه گیبسـون بـه نقـل از جـونز، ترنـر و اسـتریت (۱۹۹۹) آن را مدل مطالعـاتی نوشـتار می‌نامـد، بـا بهره‌گیـری از فعالیت‌هـا و هنجارهـای ساختاری خود، آنچه ما به‌عنوان ساختار رشته‌ای علم می‌شناسیم شکل داده است. از منظر مطالعات سواد و نوشتن به‌عنوان کنش اجتماعی و در قالب سواد دانشـگاهی، نوشـتن را در سه مدل کلی مهارت‌های مطالعه، جامعه‌پذیری، و سواد دانشگاهی تبیین کرده‌اند. از میـان این سه مدل دو مدل اول یعنی مهارت‌های مطالعه[3] و جامعه‌پذیری دانشگاهی[4] بسیار متأثر

1. Halliday
2. textual practices
3. study skills
4. academic socialization

از مدل مستقل سواد (استریت، ۱۹۹۵) است. باور به این مسئله که سواد یعنی توانایی خواندن و نوشتن، در واقع یک توانایی شناختی و فناوری برتر ذهنی است. این مدل نوشتار در مطالعات روان‌شناسی رفتاری و تجربی و یادگیری برنامه‌ریزی‌شده ریشه‌یابی می‌شود که در آن نوشتار دانشجویان تنها به‌مثابهٔ مهارتی فنی و ابزاری و برخوردار از اصول دستوری و نگارشی درست (فاضلی، ۱۳۹۷) ارزیابی می‌شود؛ تنها متن نهایی تولیدشده در نوشتار مهم بوده و نوشتار یعنی مهارت‌های فنی و ابزاری. «نوشتار به‌مثابهٔ محصول»[1]، که آن را مدل مبتنی بر متن مکتوب هم می‌خوانند، یکی از رایج‌ترین مدل‌های آموزش نوشتار به دانشجویان است که با رویکرد ساختاری و تجویزی بر تجویز بهترین و عالی‌ترین قالب نوشتار تأکید دارند (زمل، ۱۹۸۷). مدل پنج‌پاراگرافی رایج متشکل از یک پاراگراف مقدمه، سه پاراگراف بدنهٔ مقاله، و پاراگراف نتیجه‌گیری، به‌عنوان قالب رایج نوشتار، بازتابی از این مدل است.

در ادامهٔ این رویکردهای تحلیلی به نوشتار، مدل دیگری از نوشتار با تأکید بر فرایندهای نوشتار و با تأسی از نظریات شناختی مطرح شد که تولید یک تکه متن را بسیار متکی بر فرایندهای ذهنی و شناختی می‌دانست (برایتر، بورتیز و اسکاردامالیا[2]، ۱۹۸۸). متفکرانی چون رز[3] و جونز (به نقل از زمل، ۱۹۸۷) بر پایهٔ تحقیقات خود در حوزهٔ نوشتار به‌مثابهٔ فرایند، نشان دادند که فعالیت‌های نوشتار بر خلاف آنچه از نامش پیداست، همچنان در قالب پیشین آن یعنی نوشتار به‌مثابهٔ محصول نهایی انجام می‌گیرد. در دیدگاه سنتی به نوشتار، اغلب «جنبه‌های فیزیکی» (کلارک و ایوانیک، ۱۹۹۷) مورد توجه بوده‌اند و مورد ارزیابی قرار می‌گرفتند و اغلب محتوا و یا حتی سبک نگارش در این ارزیابی نادیده گرفته می‌شدند. برای مثال، وایت (به نقل از کافین[4] و همکاران، ۲۰۰۳) مراحل مختلف مدل فرایندی نوشتار را بسیار متکی به آموزش ساختار زبان و فرایند ویرایش می‌دانست و معتقد بود فرایند نوشتار از چندین مرحله در یک حالت استدلالی شکل می‌گیرد. نکتهٔ مهم آن است که مدل نوشتار

1. writing as product
2. Berieter, Burtis & Scardamalia
3. Roz
4. Coffin

به‌مثابهٔ فرایند بیش از آنکه فرایندهای شناختی و معناسازی افراد را محور بررسی‌های خود قرار دهد، به فرایندهای مکانیکی نوشتن و ویرایش مقاله تأکید داشته‌اند.

مدل جامعه‌پذیری فرهنگی دانشجویان در گفتمان دانشگاهی، که ریشه در روان‌شناسی اجتماعی، انسان‌شناسی و برساخت‌گرایی دارد، سواد را به‌مثابهٔ فهماندن و قرار دادن دانشجویان در یک «فرهنگ» جدید تلقی می‌کند. این مدل نوشتار بر پایهٔ این اصل مفروض استوار است که زبان به‌خودی‌خود رسانه‌ای شفاف برای بازنمایی است. این مدل هم نتوانست به‌درستی به مسئلهٔ نوشتار دانشگاهی بپردازد. به این علت که نمی‌توانست به‌درستی پاسخگوی مشکلات پیچیدهٔ دانشجویان در امر نوشتار باشد، و از طرفی هم قراردادهای گفتمانی دانشگاهی را اموری بسیار شفاف می‌دید. بنابراین، مدل دیگری با تأسی از مدل مطالعات جدید سواد (استریت، ۲۰۰۳) در بازخورد به این مسائل ارائه شد.

۵-۲. مدل زبان‌شناختی و معناشناختی سواد: کنش اجتماعی، معنا و حواس

در این رویکرد جدید، که نقطهٔ تمرکز مطالعات سواد را هم تشکیل می‌دهد، نوشتار نه‌تنها یک توانایی صرف زبان‌شناختی، که «درهم‌تنیده در معناهای اجتماعی شخصی و بافتار اجتماعی و کنش‌های فرهنگی است که دانشجو با خود به محیط کلاس درس می‌آورد» (فاکس، ۱۹۹۹ :۸۸). به بیانی دیگر، و به نقل از دیوید بارتون و همیلتون (۱۹۹۸)، از منظر سوادْ نوشتار و زبان نوشتار در یک بستر معناسازی چندحالتی[1] در حال رخ دادن هستند (کاناگاراجا، ۲۰۰۲). در این معنا، مفهوم نوشتار هم در مطالعات سواد وارد شد که بر مبنای آن زبان‌آموزان و دانش‌آموزان کنش نوشتار را برای بیان و بازنمایی نظام‌های ارزشی و باور خود به کار می‌گیرند (استریت، ۱۹۹۵، ۲۰۰۳). ازاین‌رو، نوشتن به هر شکلی که اتفاق بیفتد در مدل سواد به‌مثابهٔ پراکسیس معرفتی بوده و دائماً در حال تولید معناست (بارتون، ۱۹۹۴).

کلارک و ایوانیک (۱۹۹۷) از این هم فراتر می‌روند و معتقدند که نوشتن نه صرفاً فیزیکی و نه صرفاً شناختی است. نوشتن به‌عنوان فعالیتی اجتماعی از عناصر و مؤلفه‌های مختلف فیزیکی، اجتماعی ـ سیاسی، شناختی، و «کنشی حسی» که روابط پیچیده‌ای با

1. multimodal

هم دارند شکل می‌گیرد که هیچ‌کدام به‌تنهایی نمی‌تواند کارکرد، ماهیت، و نقش اسطوره‌ای نوشتار را تبیین کند. وقتی که می‌گوییم نوشتار کنشی حسی است، بدان معنی است که روش و معنای مورد نظر نویسنده نه‌تنها به هم‌بافت، بلکه به جهان‌بینی و احساسات و ترجیحات نویسنده هم مربوط بوده است.

موریس مرلوپونتی به نقل از طالب‌زاده (۱۳۸۵، ۱۷۴) معتقد است که بدن زیسته هم ساخته و هم سازندهٔ جهان زندگی است. به شکلی معنادار، بدن زیسته به ما کمک می‌کند تا جهان را آن‌گونه که تجربه می‌شود بسازیم. ما قادر نیستیم معانی و اشکال ابژه‌ها را بدون ارجاع دادن آن به نیروهای بدنی که با آنها درگیر هستیم (مثل احساس، زبان، آرزوها) درک کنیم. بدن زیسته صرفاً یک شیء در این جهان نیست و مجموعه‌ای از تجارب، شناخت‌ها، فهم‌ها و ادراکاتی است که ما به واسطهٔ کالبد و حواس خود آن را درک و فهم می‌کنیم. همان‌طور که در مدل چندحالتی معنا و زبان در دو سطح جداگانه درک نمی‌شوند، مرلوپونتی هم معتقد است که حواس و ادراک و معنا صرفاً سطوحی جداگانه نیستند، بلکه ما معنای اشیا را در مفهومی که با دیگران سهیم شده‌ایم کشف می‌کنیم؛ دیگرانی که در زبانی که سخن می‌گوییم تجسد یافته‌اند. مرلوپونتی درک ناشی از حواس را دریچه‌هایی به روی جهان تعقل می‌داند؛ دریچه‌هایی که هرگز جدای از هم نیستند (گارمن[1]، ۱۹۹۰: ۱۰۶). اگر معنا را امر ذهنی بدانیم، ابزار بیان معنا همان زبان و نوشتار است. اما با تأسی از کلارک و ایوانیک (۱۹۹۷) و تأکید بر بعد حسی نوشتار، و با وام‌گیری از مدل چندحالتی می‌توان خلق معنا را هم در مفهومی چندحسی[2] از خلال درک انسانی و به واسطهٔ حواس فهم کرد. از این منظر، مسئلهٔ تولید و انتقال معنا صرفاً محصور در نوشتار نیست، بلکه نوشتار یک شکل انتقال معنا با همهٔ محدودیت‌هایش است. برای رفع این محدودیت‌هاست که رویکردهای جدیدی به نوشتار برای تقویت و توسعهٔ آن در انتقال معنا مطرح شده است.

1. Garman
2. multisensory

۶. خلق معنا در نظریهٔ رسانه، نظریهٔ چندحالتی و اکولوژی نوشتار

ظهور رسانه و ابزار دیجیتال کنونی موجب تحول در پارادایم نظری نوشتار دانشگاهی و ماهیت نوشتار شده‌اند. در اکثر رویکردهای ساختاری به نوشتار، متن یک محصول نهایی و ساختارمند و جدا از معناهای فردی و شخصی انگاشته می‌شود. گویی ساختارهای زبان‌شناختی و دستوری و واژگانی یک سطح جداگانه از زبان هستند و معنا سطحی دیگر است که بر روی آن سطح ساختاری می‌نشیند (کرس[1]، ۲۰۰۳). دیدگاه‌های نشانه‌شناسی در تولید متن و معنا بیش از یک رسانه را درگیر و مؤثر می‌دانند و بر مبنای آن خلق معنا را به‌عنوان فرایندی چندبعدی (بازرمن[2]، ۱۹۸۸) هم‌زمان و موازی با خلق متن تعریف می‌کنند (کرس و لوون[3]، ۲۰۰۷). از این منظر، سواد امری تک‌رسانه‌ای نیست، بلکه سواد چندحالتی را به نوعی از معناسازی اطلاق می‌کند که از طریق خواندن، نوشتن، مشاهده، فهم، پاسخ به محرک و تولید و تعامل با متون دیجیتال و چندحالتی اتفاق می‌افتد. در این دیدگاه، حالت‌های صحبت، گوش دادن، و دراماتیزه کردن، در کنار نوشتن، طراحی و تولید متن همگی از حالت‌های مختلف محسوب می‌شوند که می‌توانند دامنه‌های معنایی متعددی را خلق کنند. پردازش حالت‌های مختلف مثل تصویر، کلمه، صدا و حرکت هم‌زمان و منسجم شده است و این در حالی است که احتمالاً در هر لحظه حالت‌هایی خاص غالب هستند. بااین‌حال، کرس (۲۰۰۳) معتقد است که در بررسی سواد چندحالتی باید همواره دو روند بسیار مهم را مدنظر داشته باشیم: فرایندهای آموزشی خواندن و نوشتن، و دیگری تحول در کنش‌های اجتماعی سواد که با توسعهٔ وب و رسانه‌های دیجیتال به ملّی تغییر کرده‌اند.

بااین‌حال، نوشتار به‌مثابهٔ رسانه در دیدگاه نظریهٔ رسانه[4] نیز توصیف و تبیین شده است. چندلر[5] (۱۹۹۵) از منظر نظریهٔ رسانه این ارتباط میان نوشتن، امر مکتوب، فرایند نوشتن و ساختار آن را بررسی کرده است. در این تعریف، رسانه موادی هستند که با آن واقعیت خود

1. Kress
2. Bazerman
3. Leeuwen
4. Media Theory
5. Chandler

را تعریف کرده و می‌سازیم و در این صورت رسانش[1] فرایندهایی هستند که از طریق آن واقعیت ساخته و تعریف می‌شوند. این تعریفی گسترده است و به دنبال تأکید بر اهمیت فرایندهای روان‌شناختی و فرایندهای اجتماعی رسانش است که از قرار دادن متن و نوشتار در یک تعریف محدود در رسانهٔ فیزیکی اجتناب می‌کند. از نظر او زبان، کلمهٔ کتبی، و ابزارهای نوشتن همگی رسانه‌هایی مختلف برای خلق و تولید معنا هستند که نویسنده در طول نوشتن با رسانه‌هایی مثل زبان، کلمهٔ کتبی، فرم‌های کالبدی، ابزارهای فیزیکی و سیستم‌های انتشار مواجه می‌شود. در این صورت، هر یک از این موارد به زعم خود رسانه‌ای برای تولید و انتقال معنا محسوب می‌شوند، اما این ماهیت چندرسانه‌ایِ نوشتار به دلیل ارجحیت اسطورهٔ متن و کتاب دائماً مورد غفلت بوده است.

دیدگاهی متفاوت دربارهٔ زبان به دیدگاهی متفاوت دربارهٔ یادگیری منجر می‌شود. کرس با این تعبیر یادآور می‌شود که یادگیری را دیگر نمی‌توان به‌عنوان فرایندی زبان‌محور دید، بلکه یادگیری چیزی بیشتر از نوشتن و خواندن زبان علم است. یادگیری فرایندی پویا از نشانه‌سازی متحول‌کننده است (کرس، جویت[2]، آگبورن[3]، و چارالامپو[4]، ۲۰۰۲).

کوپر با معرفی مفهوم اکولوژی[5] نوشتار این کنش اجتماعی و چندوجهی را امری فراتر از ارتباط نویسنده و بستر آنی‌اش در خلق معنا می‌داند و با اکولوژی نوشتار بحث چگونگی تعامل نویسنده را با سیستم‌های فرمی مطرح می‌کند. به باور او تمام ویژگی‌های نویسنده و یا تکه‌ای از نوشتار بسیار پویا و دائماً در حال تحول بوده و بنابراین معناسازی آن را می‌توان در هر لحظه به شکل‌هایی مختلف و متنوع صورت داد. اکولوژی نوشتار دیدگاه بدیهی بودن و ایستا بودن متن را به چالش می‌کشد. نویسنده در فضای اکولوژی خودش است که متن‌ها را شکل می‌دهد و خود با آن شکل می‌گیرد. نویسنده تکنیک‌ها را به کار می‌گیرد و خود با آن‌ها هدایت می‌شود، نقش‌هایی بر عهده می‌گیرد و خود را با آن انطباق می‌دهد؛

1. mediation
2. Jewitt
3. Ogborn
4. Charalampos
5. ecology

نقش‌هایی که با آنها می‌نویسد و خود با آن‌هـا نوشـته می‌شـود (کـوپر، ۱۹۸۶). اکولـوژی نوشتار در حـوزهٔ دانشـگاهی دربرگیرنـدهٔ چارچوب‌هـای مطالعـاتی، فرضـیات معرفتـی و روش‌شناختی تحقیق اسـت (لـوس-کـاپلر[1]، ۲۰۰۴). بـه عبـارت دیگـر، کـاربرد مفهـوم اکولوژی یا بوم‌شناسی برای نوشتار دو معنا دارد: از یک سو، دال بر آن است که نوشتار نه در یک سیستم منفرد و منحصـر، بلکـه از خـلال شـبکه‌ای از اکوسیسـتم‌های بـه هـم مـرتبط (اکوسیستم نظام دانش، نظام روحی مؤلفـان، نظـام آمـوزش و تربیـت، نظـام تعـاملات، و نظام‌های کلان اقتصادی و سیاسی جامعه) شکل می‌گیرد و از سوی دیگر، دال بر رهیـافتی ترکیبی و خلاقانه برای فهم سواد به‌مثابهٔ محصول تعـاملات میـان اکوسیسـتم‌های مختلـف است. لذا، اکولوژی یا بوم‌شناسی هم بیـانگر وضـع موجـود اسـت و هـم بیـانگر رهیـافتی مناسب برای شناخت این وضعیت. به عبارت دیگر، اکولوژی هم نوعی طبقه‌بندی واقعیت در اکوسیستم‌های مختلف است و هم بیانگر رویکردی در شناخت و مطالعهٔ آنها.

سیستم‌هایی که نویسنده با آنها درگیر است عینی‌اند. آن‌ها ساختارهایی هسـتند کـه می‌تـوان مورد مطالعه و توصیف قرار داد. هر نویسنده الزاماً در یکی از سیستم‌ها درگیـر اسـت. بـرای هـر نویسنده و هر نمونهٔ نوشتار می‌توان دامنه‌ای از معناها را متصـور شـد کـه فعـال و یـا جـایگزین می‌شوند، اهدافی که نوشتار را تحریک می‌کنند و از آن منتج می‌شوند، «تعـاملاتی کـه بـه‌عنوان بخشی از نوشتار اتفاق می‌افتند و هنجارهای فرهنگی و شکل‌های متنی که با نوشتار فعال شده و از آن ناشی می‌شوند» (کلارک و ایوانیک، ۱۹۹۷). سیستم‌ها ازپیش‌تعیین‌شده نیسـتند، بلکـه از نویسنده‌ای به نویسندهٔ دیگر متفاوت‌اند؛ مثلاً سیستم‌های ایده، اهداف، تعاملات بـین انسـانی، هنجارهای فرهنگی و یا فرم‌های متنی. این‌ها هر کدام دریچه‌هایی هستند که نویسنده در خـلال ادراک شخصی خود از دنیا آن‌ها را به شیوه‌های مختلف به کار می‌گیرد.

۷. سواد: چندحالتی و چندحسی

جامعه، که فرهنگ و فناوری نیز بخش‌هایی از آن به شمار می‌روند، نه‌تنها شکل تعاملات بلکه منابع نشانه‌شناختی مورد نیاز برای برقراری این تعاملات را شکل داده است. در چنین بسـتری

1. Luce-Kapler

است که ژانرها به‌عنوان فرم متنی ارتباطات اجتماعی، گفتمان‌ها به‌عنوان شکل‌دهنده‌های اجتماعی محتوا به شکلی که در متن ارائه می‌شوند، و حالت و سیاق متن به‌عنوان شیوه‌های اجتماعی معناسازی برساخته می‌شوند. مدل‌های چندحالتی سواد و متن، با در نظر گرفتن حالت‌ها و رسانه‌های مختلف، نوشتار را در ترکیبی از حالت‌ها و رسانه‌ها ممکن می‌بینند. منابع متعددی که به شکلی اجتماعی برساخته شده‌اند ما را قادر می‌سازند تا با نیازهای اجتماعی خود مرتبط شویم و به اهداف اجتماعی دست پیدا کنیم. در این معنا نوشتار را می‌توان یک فناوری فرهنگی دانست. فناوری فرهنگی‌ای که نه‌تنها یک مهارت فنی بلکه هم‌زمان برخوردار از لایه‌های مختلف حسی و... است. رویکرد مولتی مودال به مسئلهٔ سواد و نوشتار در پاسخ به کاستی‌هایی که کرس در نظریات زبان‌شناختی در توصیف و تبیین نوشتار می‌دید مطرح شد. کرس یادآور می‌شود که با اینکه زبان و سواد حامل‌های معنا هستند، زبان نمی‌تواند به‌خودی‌خود امکان دسترسی به پیام‌های چندحالتی و تفسیر آن‌ها را فراهم کند، بلکه زبان «تنها در میان انواع متنوعی از حالت‌های دیگر وجود دارد» (۲۰۰۳، ۴۵).

کرس دو پرسش مهم را طرح می‌کند؛ اینکه چگونه ماهیت سواد و نوشتار با کاربرد متون دیجیتال تغییر می‌کند؟ و تأثیرات اجتماعی فرهنگی این تغییر چه خواهد بود؟ نگارندگان تمایل دارند این پرسش را هم اضافه کنند که چگونه می‌توان این رویکرد چندحالتی را در حوزهٔ سواد و نوشتار دانشگاهی به کار برد و در این صورت متن، معنا، دانش و ارتباط این سه مقوله با هم چگونه شکل خواهد گرفت؟

در رویکرد سواد چندحالتی می‌توان به آسانی حالت‌های مختلف (صدا، تصویر، ویدئو) را با هم ترکیب کرد. در این مدل، ترکیب حالت‌های مختلف «با منطق‌های متمایزی هدایت می‌شوند که نه‌تنها معنای عمیق‌تر شکل‌های متنی را تغییر می‌دهند، بلکه ساختار ایده‌ها، چیدمان مفهومی و ساختارهای دانش ما را هم متأثر ساخته‌اند» (همان، ۴۹). برای پرداختن به این مفاهیم، ابتدا باید مروری بر تغییر و تحول مفاهیم کلیدی حوزهٔ نوشتارْ مثل متن و زبان داشته باشیم و به بازمفهوم‌سازی این مفاهیم در نظریات جدید رسانه‌ای دقت کنیم. قبل از آن، لازم است به این مسئله توجه داشته باشیم که در حوزهٔ چندحالتی تعامل یک حالت معنایی با دیگر حالت‌های معنایی است که موقعیتی غالب دارند.

۸. متن، نوشتار و نویسنده در دیدگاه چندحالتی یا چندسیاقی و چندحسی

به باور کرس در رسانهٔ جدید متن جای خود را به عکس[1] و رسانهٔ صفحه جای خود را به رسانهٔ مانیتور داده است. این جایگزینی تحول شگرفی در ماهیت و شیوهٔ درک سواد و معناهای مرتبط و تأثیرات سواد شکل داده است. بااین‌حال، «زبان ـ به‌مثابهٔ ـ کلام»[2] همچنان مهم‌ترین حالت ارتباطات است، درحالی‌که «زبان ـ به‌مثابهٔ ـ نوشتار»[3] بیش از پیش در بسیاری از حوزه‌های ارتباطات عمومی به شکلی گسترده به «زبان ـ به‌مثابهٔ ـ تصویر»[4] تبدیل شده است. نوشتار دانشگاهی همچنان حالت غالب ارتباطات میان نخبگان سیاسی و فرهنگی را شکل داده است و با وجود این بسیار متأثر از روندهای جدیدی بوده که دیدگاه چندحالتی وارد حوزه و مقولهٔ نوشتار کرده است (کرس، ۲۰۰۳). تأثیرات ترکیبی «مانیتور» و «تصویر» تغییرات مهمی در شکل و کارکرد نوشتار، متن و سواد به همراه آورده که خود بر درگیری کالبدی، فرهنگی، شناختی، و احساسی انسان تأثیر شگرفی داشته‌اند. کرس معتقد است که متون بر روی کاغذ و به شکل کلاسیک و در تقابل با دیدگاه چندحالتی و چندسیاقی ساختارهای متفاوتی دارند. متون مبتنی بر کاغذ ساختاری خطی دارند که با فصول و صفحات مشخص شده و خواننده نمی‌تواند به راحتی از طریق متن کاغذی توزیع فضایی محتوا را دریابد، اما در متن الکترونیک با کمک لینک‌های فرامتنی و کارکردهای جست‌وجو می‌تواند این کار را به راحتی انجام دهد. به دلیل فرایند روان‌تر و شناورتر خواندن، کارکردهای متنوع می‌توانند به درک و مفهوم‌سازی‌های متعدد از متون همانند کاربردهای اجتماعی فرهنگی غلبهٔ تصویر و مانیتور منجر شوند. کرس در ادامهٔ مباحثش، به دموکراتیزه شدن ارتباطات به دلیل دسترسی همه‌جانبه به ابزارهای مبتنی بر وب تأکید می‌کند. در سایهٔ تعاریف مطرح‌شده از متن و مدل چندحالتی سواد، او به دنبال بررسی و بازتعریف نوشتار به‌مثابهٔ پیاده کردن متن، نوشتار در عصر دیجیتال و جنبه‌های دستور بصری، جمله، متن، و محیط اجتماعی است.

---

1. image
2. language-as-speech
3. language-as-writing
4. language-as-image

بااین‌حال، او تأکید دارد که در خواندن متون کاغذی ما تنها با معانی کلمات و معنای درون‌متنی سروکار داریم. به باور کرس، به این دلیل که متون در حالت‌های الکترونیک می‌توانند حالت‌های مختلفی به خود بگیرند و حرکت بین صفحات مختلف به شکل‌های مختلف رخ می‌دهد، فرایند خواندن شکلی دیگر به خود گرفته و وجوه دیگری پیدا می‌کند. در نتیجه، معنای متن علاوه‌بر معنای مفهومی متن و کلمات بازنمایی‌شده، حالت رسانهٔ جدید مثل تصویر و یا صفحهٔ مانیتور می‌تواند تفاسیر و ساخت‌های متفاوتی به خود بگیرد. به بیانی دیگر، منطق فضا و نمایش فضایی به شیوه‌های نوین هم انتقال معنا و هم ساخت و تبیین معنا را به شیوه‌های مختلف مقدور می‌سازد. شیوه‌های خوانش متن در تصاویر هم وجود دارند که به دلیل ساختار خود عکس و یا به واسطهٔ تعبیری که خواننده از عکس خواهد داشت امکان‌پذیر می‌شوند. با اینکه شیوهٔ خواندن عکس متفاوت است، خود عکس و مؤلفه‌های عکس پر از معنا هستند. مهم‌ترین وجهی که کرس بر آن تأکید دارد این است که نوشتن دیگر مقوله‌ای دور از دسترس نیست و در اختیار همه است.

در این شرایط جدید پیامدی برای مفهوم معنا وجود دارد: معنا در میان حالت‌های مختلف گسترش می‌یابد و باید بدانیم که این گسترش معنایی در چه پایه‌ای صورت می‌گیرد. همچنین، ما باید بتوانیم در خواندن معنا را از تمامی حالت‌هایش که در خلال یک متن هم‌زیستی دارند استخراج و درک کنیم، و اصول جدیدی از خواندن و همچنین فهم متفاوتی از نوشتن و معناسازی را به کار بگیریم. در مورد مولتی مودال، سه عامل فرم، کارکرد، و کاربردهای نوشتار متفاوت می‌شوند. اینکه چگونه حالت‌های تصویر و متن نوشتار با هم ظاهر می‌شوند، چگونه طراحی شده‌اند، و چگونه در کنار هم خوانده و تفسیر می‌شوند بیانگر این تفاوت‌ها هستند. برای درک این مفهوم و با تکیه بر واحد جمله، کلمات، و عباراتْ منابع نوشتار مورد مطالعه قرار می‌گیرد که در این دیدگاه حالتی برای بازنمایی و یا ارتباط هستند.

این دیدگاه به وجوه مختلف نوشتار با تأکید بر فضای رسانهٔ الکترونیک تکیه داشته و مفهوم دستور زبان بصری[1] را معرفی می‌کند؛ با تکیه بر این نکته که صفحهٔ مانیتور و هر چه بر روی آن ظاهر می‌شود وجودي بصری است که با وجوه گرافیکی و الفبا کامل شده است و

1. visual grammar

تصویر در هر قالب که باشد چیدمان فضایی متن را بر روی صفحه به شدت کنترل می‌کند. کرس با ارجاع به مفهوم نشانه به‌عنوان واژه‌ای فراگیرتر از مفهوم «کلمه» و مفاهیم مرتبط با دستور کاربردی هالیدی، دستور زبان بصری را معرفی می‌کند؛ یعنی منطق نوشتاری که بر روی صفحهٔ مانیتور غالب است و نه‌تنها ساماندهی متن مورد نظر، بلکه معنایی که از معناهای حالت بصری ایجاد می‌شوند از معناهای یک «دستور زبان بصری» استخراج شده‌اند. در این معنا دستور زبان واژه‌ای فراگیر است که می‌تواند نظم یک حالت خاص که فرهنگی خاص تولید کرده مثل نوشتار، تصویر، و موسیقی را توصیف کند. با این پیش‌فرض، مفهوم نوشتار با یک تعریف چندحالتی هم در بافت یک تصویر اتفاق می‌افتد و هم تصویر به‌خودی‌خود و در معنایی انتزاعی‌تر یک سیستم نوشتار است (همان، ۷۰)، چرا که در سیستم‌های مبتنی بر تصویر زبان معناست و ترکیبات معانی با تصاویر قراردادی‌شده بازنمایی می‌شوند و البته به شیوه‌ای انتزاعی حتی صدا هم بر روی آن قرار می‌گیرد.

۹. بحث و نتیجه‌گیری

نوشتار دانشگاهی به‌طور سنتی معتبرترین شکل ارائهٔ دانش و کالبدمند کردن دانش تعریف شده است. به گونه‌ای که اسطورهٔ نوشتار، نه‌تنها بر جهان دانش، که حتی در طبقه‌بندی تاریخ بشر (جوامع نویسا و جوامع نانویسا) و قشربندی جامعهٔ انسانی (باسواد و بی‌سواد) و ارزش‌گذاری میان انسانی (آدم‌های فرهیخته و فرهنگی اهل کتاب) و حتی در طبقه‌بندی ادیان (ادیان اهل کتاب و سایر ادیان) نقشی کلیدی به خود گرفته است. اما آیا نوشتار و متن مکتوب فی‌ذاته چنین جایگاهی دارد یا اینکه این جایگاه محصول مفروضاتی تاریخ‌مند در باب این پدیده است. در این مقاله تلاش شد که از این اسطوره نوعی اسطوره‌زدایی شود تا ابعاد و دلالت‌های مختلف پدیدهٔ نوشتار و متن مکتوب مورد واکاوی قرار گیرد و دیدگاه‌های مربوط به آن معرفی شوند. ازاین‌رو، سعی شد در این مقاله نگاهی میان‌رشته‌ای به کمک بینش‌های حاصل از رشته‌های انسان‌شناسی، جامعه‌شناسی، زبان‌شناسی، نشانه‌شناسی، روان‌شناسی اجتماعی و سایر علوم مرتبط به پدیدهٔ سواد و متن و نوشتار داشته باشیم.

باید به خاطر داشته باشیم که نوشتن به شیوهٔ کلاسیک و متن کاغذی از حالت‌های مختلفی تشکیل شده‌اند. نوع فونت، چیدمان متن، فونت‌های ایتالیک، بولد، و رنگی به همراه عکس در فواصل مختلف در صفحه و حتی جنس کاغذ همه و همه حالت‌هایی بوده‌اند که یک تکه متن چندحالتی بازنمایی می‌کند (کرس، ۲۰۰۳). دیدگاهی که از نوشتار کلاسیک داشته‌ایم، گویی تمامی اجزای نوشتار تنها تزیینی و دکوری بوده‌اند، درحالی‌که از دیدگاه نشانه‌شناسی این‌ها خود حالت‌های معنایی را شکل داده و در نتیجه در درک ما از متن، تفسیر متن و نیز انتقال معنا در حوزهٔ نوشتار نقش بسیار مهمی داشته‌اند.

بنابراین، نوشتار و خلق معنا، چه از دیدگاه دانشگاهی و چه غیر آن، همواره فرایند چندحالتی و چندسیاقی بوده که به واسطهٔ تمرکز بر مدل‌های دستوری و پرداخت خطی عموماً این چندحالتی نادیده گرفته شده است. ژانرها و سبک‌های نوشتاری هم به همین ترتیب بیش از اینکه نوعی هماهنگی نظم متنی در شکل‌های خاص دانشگاهی باشند (کرس، ۲۰۰۳)، پیامد یک کنش اجتماعی هستند و به واسطهٔ حالت‌های زبانی و بیانی در خلق معناهای خاص به کار گرفته می‌شوند و با اینکه متن نقش محوری دارد، چندحالتی و چندسیاقی تلقی می‌شوند. در نهایت، در سبک‌های نوشتار چندحالتی، تأکید از متن به‌عنوان تنها رسانه و محل روابط قدرت برداشته شده و متن به همراه دیگر حالت‌های ارائهٔ آن در یک دیدگاه گسترده و کلی پیامد کنش اجتماعی محسوب می‌شود.

به نظر می‌رسد که فارغ از دیدگاه‌های کلاسیک و سنتی سواد و نوشتار، تعاریف و مدل‌های مختلف و متعددی که در این باره ارائه شده‌اند، معنا همچنان رکن اساسی و ماهیت بنیادی نوشتار محسوب می‌شود. تا آنجا که نوشتار را تا میزان زیادی بازنمایی معنا دانسته و فرایندهای متعددی را در معناسازی فردی، و معناسازی متناسب با سبک‌های نگارشی تخصصی دانسته‌اند. به‌رغم این، رویکردهای جدید در حوزهٔ نوشتار دانشگاهی چندان مورد ملاحظه نیست و دیدگاه نوشتار به‌مثابهٔ ابزار دانش مورد توجه است. تمرکز دقیق بر نوشتار به‌مثابهٔ سیاق و حالت[1] می‌تواند راهی باشد که بتوان ترکیب پیچیدهٔ ویژگی‌های اجتماعی، فرهنگی، و فناورانهٔ نوشتار را بررسی کرد. چگونه حالت‌های بصری،

1. mode

ژست، و حالت کالبدی هرکدام کنش‌های ارتباطی محسوب می‌شود و خودشان زبانی را برای توصیف آن حالت‌ها و ارتباط متمایزشان ارائه می‌کنند. بنابراین، نوشتار در قالب سنتی‌اش تنها یک حالت از انواع حالاتی است که می‌توان معنا را بازنمایی کرد. به بیان دیگر، نوشتار فرایند طراحی معناسازی است که نیازمند هماهنگ‌سازی ترکیبی از حالات مثل تصویر، حرکت، صدا، طراحی‌های فضایی، و زبان است. بنابراین، فرایند ساخت متن یک فرایند میان‌رشته‌ای سواد محسوب می‌شود که بر پایهٔ فناوری‌های اطلاعاتی (رسانه، موسیقی، دارام، هنرهای بصری) انجام می‌شود.

از این منظر، سواد لزوماً نباید به مسئلهٔ متن نوشتاری و ابعاد فرمال آن تقلیل پیدا کند، بلکه متن و ابعاد مختلف آن باید در مفهوم سواد و نوشتار مدنظر قرار گیرند. این نکته به معنای بازاندیشی در نظام آموزشی مبتنی بر متن مکتوب است که در ایران و بسیاری از کشورها غلبه یافته است. ازاین‌رو، متن نه صرفاً به‌مثابهٔ یک کالبد دانش، بلکه به‌مثابهٔ یک امر پیچیده مستلزم آموزش مهارت‌ها و دانش‌های مختلف از ابعاد متعدد متن و سواد دانشگاهی است که بخشی از فرایند تفکر و خلق معنا در دانشجویان را ایجاد کند. همچنین، راه‌های مختلفی برای ارائهٔ این دانش در متن‌های دیجیتال امروزی و قابلیت‌های فضای وب برای تولید و ارائهٔ معنا پیش روی دانشجویان قرار دهد. بر این مبنا، بازاندیشی در گفتمان‌های غالب شکل‌دهی به متن در ایران و رویکردهای مسلط در این حوزه می‌تواند راهی برای گسترش ابزارهای توسعه و ارائهٔ دانش جدید باشد. به نظر می‌رسد تقلیل رسانهٔ دانش به متن نوشتاری در بلندمدت سبب تصلب و ایستایی این رسانه در تولید و انتقال معنا خواهد شد. مهم‌تر اینکه تقلیل دانش به متن مکتوب در جهان علوم انسانی سبب شده رشته‌های مختلف دانشگاهی از جمله هنر، فنی، پزشکی، و علوم انسانی امکان ارتباط با هم را تا حدی از دست بدهند، زیرا نه‌تنها با زبان تولید و ارائهٔ دانش و معنای همدیگر آشنا نیستند، بلکه به علت زبان‌های متفاوت در تولید و مبادلهٔ معنا امکان برقراری ارتباط با هم را ندارند. این مقاله تلاشی بود برای ارائهٔ تصویری میان‌رشته‌ای از مسئلهٔ نوشتار و سواد و متن در بستر فضای علمی و دانشگاهی و یا حداقل سرآغاز تلاش در بازشناسایی و بازخوانی روایت‌های متعدد از شیوه‌هایی است که نوشتار دانشگاهی می‌تواند در بستر یک دیدگاه میان‌رشته‌ای ظهور کند.

لازم است مطالعاتی دقیق‌تر و مبتنی بر بستر جامعهٔ ایرانی شکل بگیرد تا بتوان راهبردهایی برای فهم بهتر مسئلهٔ متن علمی در ایران و تحول آن به دست آورد.

در صورتی که بتوانیم مکانیسم‌های تولید معنا در متن نوشتاری را بفهمیم و به تعبیری از آن آشنایی‌زدایی کنیم، امکانی برای خروج از سیطرهٔ این اسطوره و همچنین بستری برای مواجهه با الگوهای دیگر برساخت و انتقال دانش علمی خواهد بود. از این منظر، نوشتار فرمی است در میان فرم‌های تولید و انتقال دانش. با توجه به پیشرفت‌های جهان جدید، باید به گونه‌ای خلاقانه از این فرم و محدودیت‌های آن به سمت فرم‌های جدید ترکیبی، چندحسی و چندحالتی رفت تا بتوانیم شکل‌ها و رسانه‌های بهتری برای تولید دانش و انتقال آن فراهم کنیم.

ازاین‌رو، برای مطالعات آینده می‌توان به اهمیت مطالعات تطبیقی و همچنین زمینه‌مندی سواد در رویکرد جدید در بسترهای فرهنگی پرداخت. این نوع مطالعات میان‌رشته‌ای و چندبعدی و چندحسی برای حیطه‌های سیاست‌گذاری سواد در نظام‌های آموزشی و فرهنگی ایران اهمیت بسزایی دارد. این نوع رویکردها مستلزم مطالعات پیشرو در زمینهٔ سواد به‌مثابهٔ سیاست فرهنگی است؛ سیاستی که نه صرفاً در توسعهٔ الگوها و مهارت‌های شناخت، بلکه برای توسعهٔ ارزش‌ها و هنجارهایی خاص در راستای اهداف والای جامعهٔ امروزی و گسترش صلح و هم‌زیستی نیز مفید باشد. آنچه غایت این نوع مطالعات را می‌تواند روشن‌تر کند، نقش آنها در بهبود کیفیت آموزش و فرهنگ در جامعهٔ ایرانی است. به همین سبب، مطالعات تطبیقی و سیاست‌گذارانه در حیطهٔ سواد نخستین گام برای رسیدن به این غایت است.

منابع

پیروزان، علیرضا (۱۴۰۰). سواد دانشگاهی و دانشگاه ایرانی. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی.

پیروزان، علیرضا؛ فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۷). شناخت سواد دانشگاهی؛ چیستی و ماهیت آن. دوفصلنامه فلسفی شناخت، ۷۹(۱)، ۳۸-۷۴.

حسرتی، مصطفی (۱۳۸۴). نگارش دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران: حلقه گمشده آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۱(۱)، ۱۰۳-۱۳۸.

روشندل، آرمان؛ امیری، هادی؛ و طغیانی، مهدی (۱۳۹۷). سواد مالی و ضرورت سنجش آن در نظام نوین آموزشی؛ مطالعه موردی شهرستان شهرضا. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۳(۱)، ۸۶-۶۷. doi: 10.22108/NEA.2018.103011.1059

رولاند، اس. (۱۳۸۷). میان‌رشتگی (مترجم: مجید کرمی). در: سیدمحسن علوی‌پور (ترجمه و تدوین)، مجموعه مقالات مبانی نظری و روش‌شناسی مطالعات میان‌رشته‌ای. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی.

زاپیل، میشل (۱۳۸۷) مقدمه‌ای بر مطالعات میان‌رشتگی (مترجم: مهناز شاه‌علیزاده). در: سیدمحسن علوی‌پور و همکاران، مبانی نظری و روش‌شناسی مطالعات میان‌رشته‌ای. تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی.

طالب‌زاده، سیدحمید (۱۳۸۵)، ادراک حسی در پدیدارشناسی مرلوپونتی. فلسفه، ۳۴(۱)، ۶۳-۷۱.

عباباف، زهره؛ پاینار، ویلیام (۱۳۹۸). تأملی بر فهم برنامه درسی و پداگوژی از نگاه مدرسان: مطالعه موردی دپارتمان برنامه درسی و پداگوژی دانشگاه بریتیش کلمبیا. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۰(۲۰)، ۸۴-۵۷.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۴). تشویش نوشتن: مسئله‌مندی نوشتن در حوزه علوم انسانی و اجتماعی در ایران. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۹(۳۷)، ۲۴-۱.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۷) (ب). صورت‌بندی مسئلهٔ سواد دانشگاهی در ایران: نظریه‌ای نو در زمینهٔ نوشتار و نثر دانشگاهی در ایران. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۴۲، ۱-۳۷.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۷)(الف). نوشتن خلاق: حلقه گمشده علوم انسانی تحلیلی از ضرورت توجه به نقش نوشتار در علوم انسانی و اجتماعی ایران. جامعه فرهنگ رسانه. ۷(۲), ۴۶-۵۸.

کیا، علی‌اصغر؛ برزگر، حسین؛ و قلی‌زاده گللو، شهریار (۱۴۰۱). بررسی تطبیقی سطح سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان: مورد مطالعه دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوم شهر اردبیل. مجله دانش‌شناسی، ۵۶، ۱۲۳-۱۰۷.

کیخا، بتول؛ کیانی، حسن؛ و غائبی، امیر (۱۳۹۸). مؤلفه‌ها و شاخص‌های مؤثر بر ارتقای مهارت‌های سواد اطلاعاتی کاربران کتابخانه‌های عمومی ایران؛ مطالعه دلفی. پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۹(۲)، ۱۱۴-۱۳۹. doi: 10.22067/RIIS.V0I0.81440

مهدی‌زاده، پریسا؛ و صمدی، پروین (۱۴۰۰). تحلیل وضعیت سواد خواندن دانش‌آموزان ایران در مطالعات پرلز. در: مجموعه مقالات دومین همایش ملی مدرسه آینده (صص ۳۴-۶۵)، ۲۳ تیر ۱۴۰۰، اردبیل، ایران.

مهرمحمدی، محمود؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ کیذوری، امیرحسین (۱۳۹۷). تأملی بر گزینه‌های سیاستی توسعه برنامه‌های میان‌رشته‌ای علوم انسانی در آموزش عالی ایران. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۹(۱۷)، ۳۵-۷.

Bartholomae, D. (1985). Inventing the university. In Rose, M. (Ed.), *When A Writer Can't Write* (pp. 134–165). New York: Guilford Press.

Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. London: Blackwell.

Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Chicester: John Wiley and Sons Ltd.

Barton, D., & Hamilton, M. (1998). Local literacies: Reading and writing in one community. London and New York: Routledge.

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Bereiter, C., Burtis, P. J., & Scardamalia, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, 27(3), 261–278. doi: 10.1016/0749-596x(88)90054-x

Canagarajah, S. (2002). Multilingual writers and the academic community: towards a critical relationship. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 29–44. doi: 10.1016/s1475-1585(02)00007-3

Chandler, D. (1995). *The Act of Writing: A Media Theory Approach*. Britain: Aberystwyth.

Clark, R. & Ivanic, R. (1997). *The Politics of Writing*. London: Routledge.

Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T. M. & Swann, J. (2003). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. London: Routhledge.

Collins, J., & Blot, R. K. (2003). *Literacy and literacies: texts, power, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cook-Gumperz, J. (ed.) (1986). *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cooper, M. M. (1986). The ecology of writing. *College English*, 48(4), 364. doi: 10.2307/377264

Fox, T. (1999). Basic writing as a cultural conflict. In I. Shor & C. Pari, C. (Eds.), *Critical Literacy in Action: Writing Words, Changing Worlds*. (pp.68-86). Portsmouth: Heinemann.

Garman, M. (1990). *Psycolinguistics.* New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781139165914

Gee, J.P. (2008). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (3rd ed.). London: Falmer Press.

Gee, J.P. (2015). *Literacy & education.* New York: Routledge.

Goody, J., & Watt, I. (1963). The consequences of literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5(3), 304–345. doi: 10.1017/s0010417500001730

Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective.* London and New York: Longman.

Graff, H. J. (1982). The legacies of literacy. *Journal of Communication*, 32(1), 12–26. doi: 10.1111/j.1460-2466.1982.tb00473.x

Graff, H. J. (2010). The Literacy Myth: literacy, education and demography. *Vienna Yearbook of Population Research*, 8, 17–24. doi: 10.1553/populationyearbook2010s17

Grenfell, M., Bloom, D., Hardy, C., Pahl, K., Rowsell, J. & Street, B. (2012). *Language, ethnography and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu.* New York: Routledge.

Halliday, M. A. (1989*). Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.* London: Oxford University Press.

Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context.* London: Routledge.

Havelock, E. (1986). The alphabetic mind: The gift of Greece to the modern world. *Oral Tradition* 1(1), 134-150.

Jones, C., Turner, J. & Street, B. (1999). Introduction. In C. Jones, J. Turner, J. &. B. V. Street (Eds.) *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues.* (pp.126-148). Philadelphia: John Benjamin North America.

Kress G., & Leeuwen, T.V. (2007). *Reading the Image: The grammar of visual design* (2nd ed.). New York: Taylor & Francis.

Kress G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Charalampos, T. (2002). Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom. London: Bloomsbury Publishing PLC.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age.* London: Routledge.

Lea, M. (1994). I thought I could write till I came here: Student writing in higher education. In Gibbs, G (ed.), *Improving Student Learning: Theory and Practice* (pp.149-160). Oxford: OSCD.

Lea, M. R. (1999). Academic literacies and learning in higher education: Constructing knowledge through texts and experience. In C. Jones, J. Turner & B. V. Street (Eds.), Student *Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues.* (pp.103-124). Philadelphia: John Benjamin North America.

Lillis, T. (1999). whose 'common sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In C. Jones, J. Turner, J. &. B. V. Street (Eds.) *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues* (pp.126-148). Philadelphia: John Benjamin North America.

Luce-Kapler, R., (2004). *Writing with, through and beyond the text: An ecology of language.* London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Olson, D. R. (1994). The world on paper: The conceptual and cognitive implications of reading and writing. Cambridge & New York: Cambridge University Press.

Scott, M. (1999). Agency and subjectivity in student writing. In C. Jones, J. Turner & B.V. Street (Eds.) *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues* (pp.171-193). Philadelphia: John Benjamin North America Publication.

Street, B. (1999). Academic literacies, In C. Jones, J. Turner & B, Street (Eds.), *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues* (pp.161-170). Philadelphia: John Benjamin North America.

Street, B. (2003). What's 'new' in new literacy studies? critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2). doi: 10.52214/cice.v5i2.11369

Street, B. V. (1995). *Literacy in theory and practice.* New York: Cambridge University Press.

Turner, J. (1999). Academic literacy and the discourse of transparency. In C. Jones, J. Turner & B. Street. (Eds.) *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues.* (pp.149-160). Philadelphia: John Benjamin North America.

van Leeuwen, T. (2008). New forms of writing, new visual competencies. *Visual Studies*, 23(2), 130–135. doi: 10.1080/14725860802276263

Zamel, V. (1987). Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly, 25*(3) 407-430.

Piroozan, A., & Fazeli, N. (2008). Šenāxt-e savād-e dānešgāhi: Čisti va māhiyat-e ān [Recognizing academic literacy; The nature and essence]. *Knowledge*, 79(1), 38-74.

Roland, S. (2018). Miyānreštegi [Interdisciplinary] (M. Karami, Trans.). In S.M. Alavipoor (Ed.). *Theoretical Basics and Methodology of Intedisciplinary Studies.* Tehran, Iran: Institute for Cultural, Social and Civilization Studies.

Roshandel, A., Amiri, A., & Toghyani, M. (2018). Savād-e māli va zarurat sanješ-e an dar nezām-e novin-e amuzeši: Motāl'e-ye mowredi-ye Šahrezā [Financial literacy and Necessity of its Measurement in the New Educational System: Case Study Shahreza City]. *New Educational Approaches*, *13*(1), 67-86. doi: 10.22108/nea.2018.103011.1059

Scott, M. (1999). Agency and subjectivity in student writing. In C. Jones, J. Turner & B.V. Street (Eds.) *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues* (pp.171-193). Philadelphia: John Benjamin North America Publication.

Seipel, M. (2018). Moqaddame'i bar Motāle'āt-e miyānreštegi [Interdisciplinarity: An Introduction] (M. Shahalizade, Trans.). In S.M. Alavipoor (Ed.). *Theoretical Basics and Methodology of Intedisciplinary Studies* (Pp. 57-93). Tehran, Iran: Institute for Cultural, Social and Civilization Studies.

Street, B. (1999). Academic literacies, In C. Jones, J. Turner & B, Street (Eds.), *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues* (pp.161-170). Philadelphia: John Benjamin North America.

Street, B. (2003). What's 'new' in new literacy studies? critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2). doi: 10.52214/cice.v5i2.11369

Street, B. V. (1995). *Literacy in theory and practice.* New York: Cambridge University Press.

Talebzade, S. H. (2006). Edrāk-e-Hessi dar Padidāršenāsi Merlo Ponti. [Sensory perception in Merlo Ponti Phenomenology]. *Falsafe*, 34(1), 63-71.

Turner, J. (1999). Academic literacy and the discourse of transparency. In C. Jones, J. Turner & B. Street. (Eds.) *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues.* (pp.149-160). Philadelphia: John Benjamin North America.

van Leeuwen, T. (2008). New forms of writing, new visual competencies. *Visual Studies*, 23(2), 130–135. doi: 10.1080/14725860802276263

Zamel, V. (1987). Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly, 25*(3) 407-430.

Keikha, B., Kiani, H., & Ghaebi, A. (2018). Moallefehā va Šāxeshā-ye mo'asser bar erteghā-ye mahārathā-ye savād Ettelā'āti: Motāle`e-ye Delfi [The effective components and indicators of the promotion of information literacy skills among the users of Iranian public libraries: A Delphi study]. *Library and Information Science Research*, 9(2) 114-139. doi: 10.22067/RIIS.V0I0.81440

Kia, A., Barzegar, H., Gholizade Gollo,Sh. (2021). Barresi-ye tatbiqi-ye sath-e savād-e ettelā'āti-ye dānešāmuzān [Comparative study of students' information literacy level: Case study: Male and female high school students in Ardabil]. *Journal of Knowledge Studies*, 56, 107-123.

Kress G., & Leeuwen, T.V. (2007). *Reading the Image: The grammar of visual design* (2nd ed.). New York: Taylor & Francis.

Kress G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Charalampos, T. (2002). Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom. London: Bloomsbury Publishing PLC.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Lea, M. (1994). I thought I could write till I came here: Student writing in higher education. In Gibbs, G (ed.), *Improving Student Learning: Theory and Practice* (pp.149-160). Oxford: OSCD.

Lea, M. R. (1999). Academic literacies and learning in higher education: Constructing knowledge through texts and experience. In C. Jones, J. Turner & B. V. Street (Eds.), Student *Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues.* (pp.103-124). Philadelphia: John Benjamin North America.

Lillis, T. (1999). whose 'common sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In C. Jones, J. Turner, J. &. B. V. Street (Eds.) *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues* (pp.126-148). Philadelphia: John Benjamin North America.

Luce-Kapler, R., (2004). *Writing with, through and beyond the text: An ecology of language.* London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Mahdizadeh, P., & Samadi, P. (2022). Tahlil Vaziyat-e Savād-e xāndan dānešāmuzān-e Iran dar motāle'āt-e Perls. In: Proceeding of *the 2nd National Confrence on Future School* (Pp. 34-65). Ardabil, Iran.

Mehrmohammadi, M., Musapoor, N., & Kayzouri, A. H. (2018). Ta'amolli bar gozinehā-ye siyāsati-ye towse'e-ye barnāmehā-ye miyānrešte'i-ye Olum-e ensāni dar āmuzeš-e āli-ye Iran [A review over the policy options for development of interdisciplinary programs in the humanities in Iran. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, *9*(17), 7-35.

Olson, D. R. (1994). The world on paper: The conceptual and cognitive implications of reading and writing. Cambridge & New York: Cambridge University Press.

Piroozan, A. (2021). *Savād-e Dānešgāhi va Dānešgāh-e Irāni* [Academic literacy and Iranian university]. Tehran, Iran: Institute For Cultural, Social and Civilization Studies.

Fazeli, N. (2018). Suratbandi-ye mas'ale-ye savād-e dānešgāhi dar Iran: Nazariye'i now dar zamine-ye neveštār va nasr-e dānešgāhi dar Iran [Problematization of academic literacy in Iran: A new theory on Iranian academic writing and prose. *University Textbooks; Research and Writting*, *22*(42), 1-37.

Fox, T. (1999). Basic writing as a cultural conflict. In I. Shor & C. Pari, C. (Eds.), *Critical Literacy in Action: Writing Words, Changing Worlds*. (pp.68-86). Portsmouth: Heinemann.

Garman, M. (1990). *Psycolinguistics.* New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781139165914

Gee, J.P. (2008). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (3rd ed.). London: Falmer Press.

Gee, J.P. (2015). *Literacy & education.* New York: Routledge.

Goody, J., & Watt, I. (1963). The consequences of literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5(3), 304–345. doi: 10.1017/s0010417500001730

Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective.* London and New York: Longman.

Graff, H. J. (1982). The legacies of literacy. *Journal of Communication*, 32(1), 12–26. doi: 10.1111/j.1460-2466.1982.tb00473.x

Graff, H. J. (2010). The Literacy Myth: literacy, education and demography. *Vienna Yearbook of Population Research*, 8, 17–24. doi: 10.1553/populationyearbook2010s17

Grenfell, M., Bloom, D., Hardy, C., Pahl, K., Rowsell, J. & Street, B. (2012). *Language, ethnography and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu.* New York: Routledge.

Halliday, M. A. (1989*). Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.* London: Oxford University Press.

Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context.* London: Routledge.

Hasrati, M. (2023). Negāreš-e dānešgāhi dar dānešgāh-hāye Iran: Halqe-e gomšode-ye āmuzeš-e āli [Academic writing in Iranian iniversity: The lost ring of the chain]. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, *11*(1), 103-138.

Havelock, E. (1986). The alphabetic mind: The gift of Greece to the modern world. *Oral Tradition* 1(1), 134-150.

Jones, C., Turner, J. & Street, B. (1999). Introduction. In C. Jones, J. Turner, J. &. B. V. Street (Eds.) *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues.* (pp.126-148). Philadelphia: John Benjamin North America.

BIBLIOGRAPHY

Ababaf, Z., & Pinar, W. (2020). A Reflection on curriculum and pedagogy based on the professors' perspective: A case study of curriculum and pedagogy department-UBC. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 10(20), 57-84.

Bartholomae, D. (1985). Inventing the university. In Rose, M. (Ed.), *When A Writer Can't Write* (pp. 134–165). New York: Guilford Press.

Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. London: Blackwell.

Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Chicester: John Wiley and Sons Ltd.

Barton, D., & Hamilton, M. (1998). Local literacies: Reading and writing in one community. London and New York: Routledge.

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Bereiter, C., Burtis, P. J., & Scardamalia, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, 27(3), 261–278. doi: 10.1016/0749-596x(88)90054-x

Canagarajah, S. (2002). Multilingual writers and the academic community: towards a critical relationship. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 29–44. doi: 10.1016/s1475-1585(02)00007-3

Chandler, D. (1995). *The Act of Writing: A Media Theory Approach*. Britain: Aberystwyth.

Clark, R. & Ivanic, R. (1997). *The Politics of Writing*. London: Routledge.

Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T. M. & Swann, J. (2003). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. London: Routhledge.

Collins, J., & Blot, R. K. (2003). *Literacy and literacies: texts, power, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cook-Gumperz, J. (ed.) (1986). *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cooper, M. M. (1986). The ecology of writing. *College English*, 48(4), 364. doi: 10.2307/377264

Fazeli, N. (2015). Tašviš-e Neveštan: Mas'alemandi-ye Neveštan dar howze-ye olum-e Ensāni va ejtemā'i dar Irān. [Anxiety of writing: writing problematic in the social sciences and humanities in Iran]. *University Textbooks: Research and Writing*, 19(37),1-24.

Fazeli, N. (2018). Neveštan-e xallāq: Halqe-ye gomšode-ye olum-e ensāni: Tahlili az zarurat tavajjoh be Naqš-e Neveštār dar Olum-e Ensāni va Ejtemā'i-ye Irān [Creative writing: The missing link of humanities; An analysis of necessity of paying attention to the role of writing in Iranian humanities and social sciences]. *Society Culture Media*, *7*(26), 46-58.

NOVELTY

There are different ways to present this knowledge in today's digital texts and the capabilities of the web space to produce and present meaning to students. Based on this, rethinking the dominant discourses of text formation in Iran and the dominant approaches in this field can be a way to expand developmental tools and present new knowledge.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare no conflict of interest.

studies of literacy, writing and text in the form of interdisciplinary approaches is important because "text", "literacy" and "writing" in the form of a specific field of knowledge such as writing studies, whether in addressing the problem or providing a comprehensive answer to it is insufficient.

FINDINGS

Although the interdisciplinary studies of literacy express a theoretical approach and a method to understand the research topics of this field, first of all, it is based on an understanding of the subject and an interpretation of reality, which has created the requirement for the presence of integrated literacy approaches. From this point, human experiences cannot be reduced to a specific dimension, rather any knowledge or related experience is a complex and multidimensional phenomenon consisting of aspects, characteristics, roots and multiple functions that usually go beyond the limited forms of theoretical and methodological perspectives.

Various perspectives that have studied the issue and nature of writing and text in an interdisciplinary approach explain it as a political, social, mental, physical, and linguistic action. According to Kress, in the new medium, the text has replaced the image and the screen has replaced the monitor. This replacement has created a tremendous transformation in the nature and way of understanding literacy and the related meanings and its effects. However, "language-as-speech" is still the most important mode of communication, while "language-as-writing" has increasingly become "language-as-image" in many fields of public communication.

CONCLUSION

It can be said that academic writing has traditionally been defined as the most reliable form of presenting and embodying knowledge. In such a way that the myth of writing is not only on the world of knowledge, but even in the classification of human history (writing and non-writing societies) and the stratification of society (literate and illiterate) and human values (educated and cultured people of the book) and even in the classification of religions (people of the book and other religions) has played a key role. Writing and meaning creation, whether from an academic point of view or otherwise, have always been a multi-mode and multi-contextual process, which has generally been ignored by focusing on grammatical and linear models. Literacy should not necessarily be reduced to the issue of written text and its formal dimensions, but the text and its different dimensions should be considered. This means rethinking the educational system based on written text that has prevailed in Iran and many other countries. Therefore, the text is not just a body of knowledge, but as a complex aspect, and requires the teaching of different skills and knowledge from the many dimensions of academic text and literacy, part of which give way to the process of thinking and creating meaning in students.

INTRODUCTION

In this paper, our main emphasis is to focus on the concept of academic literacy and its relationship with text (especially in humanities). But what characteristics the written text have, which are often defined as the most important way of presenting and transmitting knowledge, and as a kind of myth, have overcome the mentality of academics, and how can we understand the psychological and sociological dimensions of the text. This article intends to defamiliarize writing as a natural phenomenon in the process of scientific production and development. This can help develop the interdisciplinary possibilities of scientific activities and production in the academic community of Iran. Literacy, in general sense, is problematic situation. This situation, in addition to reference to this topic itself, could indicate the kind of attention we pay to it, as well as its study and analysis. Mahdizadeh and Samadi (2021) have also pointed out the problem of literacy situation in their literacy studies in Iran. They have emphasized the situation of reading and writing skills in students and cited less about the necessity of further studies. However, the same emphasis on the problematic situation of literacy can be considered a necessity for interdisciplinary studies of this subject and in line with the central question of this article.

METHODOLOGY

Recently, the literacy studies have gone through a transformation but have been investigated and studied less in Iran. The main issue is that literacy in writing, conceptually and functionally, has encountered with many changes in the traditional and modern world as well as due to technological developments. Based on theoretical and methodological studies of literacy and writing, this article strives to show how writing and literacy gradually turn into interdisciplinary ones by focusing on "text" as a medium of literacy and the intersection of different disciplines. The development of technologies, different media, the development of varied methods of understanding human affairs, the formation of the social approach among different theoretical approaches related to them have expressed a two-faceted process: On the one hand, the birth of interdisciplinary subjects and on the other hand, the necessity to use interdisciplinary approaches for a new understanding of familiar subjects.

Interdisciplinarity, more than other, has been defined as "Investigating the research problem from the point of view of different fields of study" (Roland, 2007). The issue of interdisciplinarity indicates a stage of scientific developments where the complexity of subjects has caused a limited understanding of disciplines not to have the necessary quality for a deep understanding of the subject. For this reason, the interdisciplinary experience as a theoretical and methodological evolution seeks the intersection of different disciplines to understand that subject. Examining the

Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities, 15(2), 159-168, Spring 2023

Rahmani, J., & Shykhan, M. (2023). Text, writing and literacy: An interdisciplinary approach to text and writing in the academic culture. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 15(2), 159-168. doi: 10.22035/isih.2023.4993.4837

https://doi.org/10.22035/isih.2023.4993.4837 URL: http://www.isih.ir/article_439.html

2008-4641 / © The Authors. This is an open access article under the CC BY 4.0 license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0).

Research Paper

Text, writing and literacy: An interdisciplinary approach to text and writing in the academic culture

Jabbar Rahmani[1]*, Mahsa Shykhan[2]

Received: Nov. 8, 2022; Accepted: Feb. 4, 2023

ABSTRACT

The current paper examines and conceptually analyzes the issue of academic text and writing through an interdisciplinary approach. It also takes into account various models and theories in conceptualizing text, writing and literacy in the academic writing domain, with an special emphasis on meaning-making and social approaches. The complexity and the extent of existing conceptualizations, in the first place, bring the studies of writing and literacy out of the scope of single-disciplinary studies and present it as interdisciplinary ones. As such, the nature and essence of writing, text, academic writing and literacy identities and models as well as multisensory and multimodal literacy models, which in this paper are contrasted with the stereotyped concept of "writing ability", reveal the fact that writing and literacy, whether in addressing the problem or providing answers to it, possess an interdisciplinary nature. Thus, to emphasize more on the nature of text and the process involved in creating academic writing from an interdisciplinary viewpoint, the paper tries to get the semantic aspect of writing in the light of linguistic and sociological perspectives of the text and knowledge production and consider this type of writing not as a single-discipline and skillful activity but a complex and multifaceted one. Understanding this approach will probably respond to inadequacies of the analysis of each of "writing" discourses with a broader insight, and at the same time, provide more possibilities in the production and exchange of knowledge.

Keywords: text, academic writing, literacy myth, academic literacy model

1. Associate Professor in Anthropology, Institute for Cultural, Social and Civilization Studies, Tehran, Iran (Corresponding Author)
✉ Rahmani@iscs.ac.ir

2. Freelance Researcher, Literacy Studies, Tehran, Iran
✉ shykhan.m@gmail.com

Ouédraogo, R., & Sundby, J. (2014). *Social determinants and access to induced abortion in Burkina Faso: From Two Case Studies. Obstetrics and Gynecology International*doi. 3, 402-456. doi: 10.1155/2014/402456

Rahchamani, A. (2006*). Fraud and fraud, a constant threat to the insurance industry.* Asia Bahar, 38.

Razaghi Nasrabad, H., & Senjari, E. (2016*).* Factors affecting women's action on intentional abortion, women's lived experience of abortion in Tehran. *Social Psychological Studies of Women*, 33(51), 106-138.

Sadeghi Fasai, S., & Ebrahimi, M. (2014). A qualitative analysis of violent crimes against women. *Journal of Women in Development and Politics*, 13(2), 59-171.

Sadeghi Fasai, S., & Mir Hosseini, Z. (2013). Sociological analysis of social activists' perception of women's crimes. *Journal of Social Issues of Iran*, 162, 21-40.

Seidi Agilabadi, Z., Sehat, S., & Salehi, R. (2017). Investigation and analysis of fraudulent factors in the civil liability insurance of owners of land vehicles towards third parties. *Journal of Insurance Research*, 33(1), 23-42. doi: 10.22056/jir.2018.72747.1988

Siegel, L.J. (2014). *Usul-e Asāsi-ye jormšeānsi* [Criminology: the core] (Y. Seifollahi, Trans.). Tehran, Iran: Gisum Publications.

Sophia, Ch., Sheila, D., Marjorie, C., & Gilda, S. (2017). Reasons why women have induced abortions: a synthesis of findings from 14countries. *US National Library of Medicine National Institutes of Health Contraception,* 96(4), 233–241. doi: 10.1016/j.contraception.2017.06.014

Weber, M. (1992*). Mafāhim-e asāsi-ye jāme'ešeānsi* [Basic concepts in sociology] (A. Sadrati, Trans.). Tehran, Iran: Markaz.

BIBLIOGRAPHY

Akbari, M., Ramezanian, M., Qasemi Shams, M., & Rasooli, H. (2018). An investigation about the moderating effect of Machiavellianism on the relationship between insurance customers' dissatisfaction and cheating. *Iranian Journal of Insurance Research*, 131, 41-58. doi: 10.22056/jir.2018.83081.2061

Clarke, M. (1990). The control of insurance fraud: A comparative view. *The British Journal of Criminology*, 30(1), 1-23.

Deputy of Police Intelligence (2017). Applied Research Office of National Intelligence Police.

Fateh Nejad Kazemi, A., Sharifi, N., Khazaian, S., & Ramzan Khani, A. (2016). Different dimensions of abortion and policies related to it in the world. *Medical Ethics*, 39, 76- 89.

Foote, C.L., & Goetz, C.F. (2008). The Impact of Legalized Abortion on Crime: Comment. *Quarterly Journal of Economics*, 123(1), 407-423.

Hassan Shahi, M. (2017). Factors affecting the probability of different levels of demand (satisfaction with) health insurance (Case study: Shiraz and Arsanjan cities. *Journal of Insurance*, 33 (3), 105-125. doi: 10.22056/jir.2018.80547.2037

Ishida, C, Chang, W; Taylor, S. (2016). *Moral intensity, moral awareness and ethical predispositions: The case of insurance fraud.* Journal .of Financial Services Marketing, 21(1), 4-18. doi: 10.1057/fsm.2015.26

Kaviani, M., & Varwai, A. (2014). Investigating the impact of the annual increase in ransom on the rate of fraud and bribery. Intelligence and Criminal Research, 10(4), 121- 42.

Kratcoski, P. C. (2018). Fraud and corruption in the healthcare sector in the United States. In In P. C. Kratcoski & M. Edelbacher (Eds.), *Fraud and Corruption* (pp. 109-124). Springer, Cham.

Little, D. (1373). *Tabyin dar olum-e ejtema'i* [Variaties of Roeial explanation: an introductions to the philosoply of soual Seience] (A. Sorush, Trans.). Tehran, Iran: IRIB Publishcation.

Marshall, C., Rossman, G.B. (1377). Raves tahqiq-e keyfi [Designing qualitative research] (A. Parsaeian, & S.M. Arabi, Trans.). Tehran, Iran: Daftar-e Pažuheša-ye Farhangi.

Mir Mohammad Sadeghi, H. (1999). *Offenes against property, fraud, breach of trust, theft, issuing bad checks.* Tehran, Iran: Majd Scientific and Cultural Assembly.

Mónica, F., Kristien, M., Carlos, A., & Peter, D. (2018). Factors Influencing Abortion Decision-Making Processes among Young Wome. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(2), 329. doi: 10.3390/ijerph15020329

Oster, E. (2005). Explaining Asia's "Missing Women": A new look at the data. *Population and Development Review*, 31(3), 529–535. doi:10.1111/j.1728-4457.2005.00082.x.

marriage with their husbands was 9 years. According to the findings, the average age of women who had an abortion (fraudulently) was 29 years. Employment and education of women's parents: Most of the fathers of pregnant women were employed as laborers, peddlers, and service workers and had low incomes. As for the mothers, all the women's mothers were housewives and had no source of income. Regarding education, most women's mothers and fathers had primary education and their mothers had less education than their fathers.

CONCLUSION

The results of the research show that fraudsters are familiar with legal weaknesses and loopholes in this area and by abusing it, as well as by resorting to trickery and fraud and exploiting non-Iranian or poor families and by resorting to forgery and preparing birth certificates with fake identities, using people in government agencies and insurance companies collect huge sums of money. Migration is a harmful factor in insurance fraud and the problems caused by migration from villages and small towns to Tehran and subordinate cities, in all these types of families, double their other problems and have become the basis for them to commit crimes. In the studied cases, most of the women's paternal families had low economic and social levels, and fraudsters often belonged to the lower social strata, where the experience of restriction and pressure was one of the coordinates of their family and parental life in the stages before marriage.

NOVELTY

We are glad to have an opportunity to carry out the research on this subject which itself was an uphill task. Abortion fraud was a little known thing in the society but it has become a growing trend now. This paper will help not only insurance companies and law enforcement agencies take some of those cases seriously to account but it will also help people remain vigilant to fraudsters with such intent.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare no conflict of interest.

not directly related to the topic of the article, but they show that economic insecurity such as unemployment of the spouse, not having enough income and inflation and unwanted pregnancy, rejection and withdrawal of the family from relatives and acquaintances have caused some women to have an abortion (fraudulently).

METHODOLOGY

The research is based on thematic analysis and the data collection method, in addition to reading and analyzing the content of of 15 files on the subject, semi-structured interviews in a targeted way until data saturation with 58 people in three ranges including; Fraudster women (15 people), accomplices (16 people) and experts and traffic officers (27 people). The effort was to understand and discover the meaning of an act (abortion fraud) in a specific social context through rereading the cases as well as the aforementioned interviews. The number of interviews was 60 (for a total duration of 51 hours), which were conducted with women fraudsters and their colleagues in police stations and detention centers, and experts and traffic officers during their service and rest periods. The information obtained in the descriptive findings is basically completed from within the court cases and corresponding to the interviews. In this research, validity and reliability have been done by emphasizing what Marshall and Rossman (1998) had said. Therefore, validity is external one (acquiring accurate information, member controls, and researcher's theoretical orientations).

FINDINGS

Some demographic characteristics of the studied women are as follows: Women's education, the highest level was post-diploma and the lowest was illiterate. According to the findings, the largest number of defendants with 10% had a post-graduate degree and 60% had diplomas and illiterate, elementary school each accounted to 10%. The status of women workers: 50 percent of the arrested female criminals were housewives, 20 percent were employed in the market, 10 percent were secretaries of doctors or companies, and the remaining 10 percent were in service jobs such as cleaners, etc. Place of birth and residence of criminals: nearly 77% of the female criminals studied in this research were born in different cities, including Karaj, Varamin, Islamshahr, Qom, Kermanshah. Regarding the place of residence, nearly 30% of them lived in Tehran and 70% in other cities of Tehran province. Also, about two-thirds of the families involved in abortion fraud cases were immigrants. Age of marriage, duration and frequency of marriage: In this study, the lowest age of marriage among women was 25 years and the highest was 35 years. The average age of women was 29.5 years. 75% had their first marriage and the remaining 25% had their second marriage. The minimum period of marriage life was one year and the maximum period was 8 years. The average duration of

INTRODUCTION

Fraud is one of the crimes against property, during which the fraudster steals property of others (Mir Mohammad Sadeghi, 1999, 11). Insurance fraud is one of the types of fraud and refers to a situation in which fraudsters make false complaints about an insurance company by resorting to actions and try to gain financial benefit. One of the most common cases in this regard is the occurrence of fraud in the form of a fake car accident, which has caused considerable damage to insurance companies in the last few decades. Although the statistics in this regard are not available to some extent, however, the available evidence shows that the number of this type of fraud has increased over the past years compared to the previous years.

One of the new, rare and perhaps strange types of scams is the ones that specifically take advantage of women. Reports (in cities such as Isfahan, Qom and Tehran) of women defrauding the insurance company, during which pregnant women by designing a fake driving accident and throwing themselves in front of the cars, or due to the car hitting an obstacle or another car and the aftermath taking a sudden brake pretended to injure or kill their fetus and received huge sums of money from insurance companies (according to the cases revealed by intelligence police). This phenomenon has increased in the last few years and according to statements of insurance officials, it has become a serious issue and has created many problems for companies and police.

The basic question of this research is that what are the most important causes and meanings of fake accidents and abortion-type fraud from insurance companies in the eyes of the subjects and how they should be analyzed?

PURPOSE

Abortion fraud: In an operational definition, it can be said that it consists of receiving fees caused by the death of the fetus, which fraudsters pretend to have happened unintentionally and in a car accident by someone else by resorting to trickery, and fraudulent methods.

Fake accidents: In an operational definition, it can be said that it consists of car accidents that are planned in advance and lead to injury or damage, and the purpose of which is to defraud insurance companies or the owner of the car.

Saidi Aqilabadi and Sehat and Salehi (2017) regarding frauds related to a third party insurance conclude that in recent years due to the growth in insurance, it is necessary to identify influencing factors on the decisions that deal with the falsity of a damage claim. It has been transformed. Akbari and Ramzanian, Ghasemi Shams and Rasouli (2008) and Hassan Shahi (2008) in their research results came to the conclusion that customer dissatisfaction with the payment of damages increases the scope of all types of fraud. The findings of Razaghi Nasrabad and Senjari (2016) are

Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities, 15(2), 139-158, Spring 2023

Abdolrahmani, R., Zargar, A., Hoseyni, N., & Motaghi, H. (2023). Abortion fraud cases: A sociological analysis of fictitious crashes and scams involving insurance firms. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 15(2), 139-158. doi: 10.22035/isih.2022.4334.4360

https://doi.org/10.22035/isih.2022.4334.4360 URL: http://www.isih.ir/article_400.html

2008-4641 / © The Authors. This is an open access article under the CC BY 4.0 license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0).

Research Paper

Abortion fraud cases: A sociological analysis of fictitious crashes and scams involving insurance firms

Reza Abdolrahmani[1], Alireza Zargar[2*], Nahid Hoseyni[3], Hojat Motaghi[4]

Received: Jun. 12, 2022; Accepted: Nov. 6, 2022

ABSTRACT

The purpose of this study is to provide a sociological analysis of abortion occurrences with the aim of investigating factors cited by insurance companies about pregnant women. A qualitative research method has been used to gather field information and its tools are based on documents and files of interviews conducted with a number of women swindlers and their accomplices as well as experts and traffic police. The statistical population is 138 files of related documents, of which 15 were selected by a simple random sampling. There are also 58 women swindlers, gang associates, experts and traffic police officers who were purposefully selected to saturate the data and in-depth semi-structured interviews were conducted with them. Validity and reliability were obtained based on the views of Marshall and Rasuman (1998). Due to the quality of the work, the analysis method was performed simultaneously with data collection, open and axial coding and compression by designing basic and mediating themes and then the main themes by using Max Qioda software. The results showed that individual, family, social, economic, political and cultural aspects are influential and motivating factors for criminals, but the most important can be economic and poverty. Also, fraudsters, by knowing and exploiting the weaknesses and legal gaps and sometimes using non-Iranians (Afghans), poor families, forged and prepared identity cards and obtained them through responsible people and infiltrating government agencies and insurance companies.

Keywords: fake accident, fraud, insurance company, abortion, third party insurance

1. Associate Professor in Sociology of Communication, Faculty of Organizational Resources, Amin University of Police Sciences, Tehran, Iran

2. Assistant Professor in Political Science, Faculty of Political Ideology, Amin University of Police Sciences, Tehran, Iran (Corresponding Author)

✉ heydar.sohrabi@apu.ac.ir

3. Associate Professor in Sociology of Communication, Faculty of Organizational Resources, Amin University of Police Sciences, Tehran, Iran

4. Ph.D Student of Criminal Investigation, Faculty of Organizational Resources, Amin University of Police Sciences, Tehran, Iran

Simonton, D. K., & Ting, S. S. (2010). Creativity in Eastern and Western civilizations: The lessons of historiometry. *Management and Organization Review*, 6(3), 329–350. doi:10.1111/j.1740-8784.2010.00188.x

Srinivasan, V., & Chakrabarti, A. (2009). SAPPhIRE, An approach to analysis and synthesis. *17th International Conference on Engineering Design*, Stanford, USA. 417-428.

Weisberg, R. W. (2006). *Creativity: understanding innovation in problem solving, science, invention and the arts.* USA: John Wiley & Sonc Inc.

Mahmoodi, A. S., Zakeri, M. H. (2011). Estexrāj-e dāneš-e kārbordi az pišineha va ta'sir-e ān bar xallāqiat dar tarrāhi-e memāri [Influence of Design Precedents on Creativity]. *Journal of Honarhā-ye Zibā*, (47), 39-50.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.

Mathes, E. W. (1981). *From survival to the universe: Values and Psychological Well-Being*. Chicago: Velson-Hall.

Mesbah Yazdi, M.T. (1999). *Ma'āref-e Qor'ān* [The teachings of Qur'an]. Qom, Iran: Mo'assese-ye Āmuzeši va Pajuheši-ye Emām xomeyni.

Moazzami, M. (2015). Memāri-ye mo'āser-e Irān; Jāme'e-ye kutāh moddat, Memāri-ye kutāh moddat [Iran's contemporary architecture; Short-term society, Short-term architecture]. *Journal of Farhang-e Memāri va šahrsāzi-ye Eslāmi/Culture of Islamic Architecture & Urbanism,* 1(1), 39-62. doi: 10.29252/ciauj.1.1.39

Mok, A., & Morris, M. W. (2010). Asian-Americans' creative styles in Asian and American situations: Assimilative and contrastive responses as a function of bicultural identity integration. *Management and Organization Reivew*, 6(3), 371–390. doi:10.1111/j.1740-8784.2010.00190.x

Moss, J. (1966). *Measuring Creative Abilities in Junior High School Industrial Arts. Monograph 2.* Washington, DC.: American Council on Industrial Arts Teacher Education.

Motahhari, M. (2001). *Ensān dar Qor'ān* [Human in Quran] (35th ed.). Tehrān, Iran: Entešārāt-e Sadrā.

Noghrekar, A.H., Mozaffar, F., Taghdir, S. (2014). Barresi-ye Qābeliyathā-ye fazā-ye memāri barā-ye ijād-e bastar-e pāsoxguyi be niāzhā-ye ensān az manzar-e eslām [Investigating the capabilities of the architectural space to create a platform for responding to human needs from the perspective of Islam]. *Journal of šahr-e irāni eslāmi/Islamic Iranian City*, (15), 21-34

Pourkarim, M., Sadiqzade Ghamsari, A., Bagheri Noeparast, K., & Mehrmohammadi, M. (2014). Tabyin-e mafruzāt-e hasti-šenāsi-ye re'ālism-e enteqādi-ye Bāskār va delālathā-ye ān bar pajuheš-e miyānrešte'i [The Explanation of the Bhaskar's Critical Realism Ontological Assumptions and their Applications on Interdisciplinary Research]. *Journal of Motāle'āt-e Miyānreštei dar Olum-e Ensāni/Interdisciplinary Studies in the Humanities,* 6(3), 131-137. doi: 10.7508/isih.2014.23.006

Repco, A. (2015*). Pajuheš-e miyānrešte'i: Nazariye va farāyand.* [Interdisciplinary research: process and theory] (M. Alavipur, M, Karami, H. Etemādizade drikvandi & A.A. Nouralivand, Trans.). Tehrān, Iran: Institute for Social, Cultural and Civilization Studies.

Samad Aghaei, J. (2006). *Xallāqiat johare-ye Kār-Afarini* [Creativity the essence of entrepreneurship]. Tehrān, Iran: Entešārāt-e dānešgāh-e Tehrān.

Frankl, V.E. (2002). *Ensān dar jost-o-ju-ye ma'nā-ye qāyi.* [Man's search for ultimate meaning]. (A. Saburi & A. šamim Trans.). Tehrān, Iran: Āšiyān.

Garcia, R., & Calantone, R. (2002). A critical look at technological innovation typology and innovativeness terminology: a literature review. *Journal of Product Innovation Management,* 19(2), 110–132. doi:10.1016/S0737-6782(01)00132-1

Gharebaghi, A.A. (2006). Došvāri-ye Tarif [Difficulty of defining]. *Binab Journal,* 10, 48-54.

Grace, K., & Maher, M.L. (2016). Surprise-triggered Reformulation of Design Goals. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence,* 30(1). doi: 10.1609/aaai.v30i1.9890

Grace, K., Maher, M.L., Fisher, D., & Brady, K. (2015). Data-intensive evaluation of design creativity using novelty, value, and surprise. *International Journal of Design Creativity and Innovation,* 3(3–4), 125–147. doi:10.1080/21650349.2014.943295

Grout, L. & Wang, D. (2014). *Raveš-e tahqiq dar memāri* [Research methods in architecture]. (9th. ed.; A.R. Eynifar, Trans.). Tehrān, Iran: Entešārāt-e dānešgāh-e Tehrān.

Hassanzade Amoli, H. (1993). *Hezār-o yek nokte* [One thousand and one points]. Tehrān, Iran: Markaz-e Našr-e Farhangi-ye Rajā.

Hatami, M.R., & Roshan Cheshm, H. (2012). Nature of Interdisciplinary Approach in Humanities, With Emphasis on Habermas's Theory. *Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 5(1), 99-116. doi: 10.7508/isih.2014.17.005

Hojjat, M. (2011). Bahs darbāre-ye ide [Discuss about concept]. *Special issue of research design of Sharistan magazine,* (34-35), 8-10.

James, W. (1892). *Text-book of psychology.* Macmillan: Oxford University.

Klein, J.T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory and practice.* Detroit: Wayne State University Press. doi: 10.1001/jama.1992.03480120121049

Lang, J. (2009). *Āfarineš-e Nazariye-ye memāri* [Creating Architectural Theory]. (3rd ed.; A.R. Eynifar, Trans.). Tehrān, Iran: Entešārāt-e dānešgāh-e Tehrān.

Lattuca, L. R. (2001), *Creating Interdisciplinarity: Interdisciplinary Research and Teaching among College and University Faculty*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

Lopez-Mesa, B., Mulet, E., Vidal, R., & Thompson, G. (2011). Effects of additional stimuli on idea-finding in design teams. *Journal of Engineering Design,* 22(1), 31–54. doi:10.1080/09544820902911366

Lozano, DJ. (2009). Metodología para la eco-innovación en el diseño para desensamblado de productos industriales. (doctoral dissertation). Universitat Jaume.

Maher, M.L., & Fisher, D.H. (2012). Using AI to evaluate creative designs, *Proceedings of the 2nd International Conference on Design Creativity*. Glasgow, Scotland (UK)(1), 45-54.

BIBLIOGRAPHY

Afrakhte, H. (2016). Tahavvol-e joqrāfīyā be onvān-e Elm-i miyānrešte'i [Transformation of Geography as an Interdisciplinary Science]. *Journal of Motāle'āt-e Miyānreštei dar Olum-e Ensāni/Interdisciplinary Studies in the Humanities,* 2(8), 119-132. doi: 10.22035/isih.2016.219

Alborzi, M. (2014). Tabyin-e rābete-ye angizeš va xallāqiat ba tavajjoh be tafāvothā-ye farhangi [Explaining the relationship between motivation and creativity with regard to cultural differences]. *Journal of Iranian Cultural Research, 12(1), 109-129.* doi: 10.22035/jicr.2019.381

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to "The social psychology of creativity.* Boulder, CO: Westview Press.

Amirhosseini, K. (2005). *Xallāqiyat va Noāvari (Mabāni, Osul, Teknikhā)* [Creativity and innovation: Basics, principles, techniques]. Tehrān, Iran: Entešārāt-e Ārref-e Kāmel.

Barzegar, E (2007). *Motāle'at-e miyānreštei dar Irān.* [Interdisciplinary Studies in Iran]. Tehrān, Iran: Entešārāt-e Dānešgāh-e allāme Tabātabāyi.

Bayani, F. (2020). *Sākhtār-e vāqe'iyat dar olum-e ejtemā'i; badil-i barā-ye hasti-šenāsi-ye ejtemā'i* [The structure of reality in social sciences; an alternative to social ontology].Tehrān, Iran: Institue for Cultural, Social and Civilization Studies.

Beghetto, R. A. (2016). *Small steps, big wins: A creative approach to instructional leadership.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Benton, T. & Craib, I. (2005). *Falsafe-ye olum-e ejtemā'i: Bonyādha-ye falsafi-ye tafakkor-e ejtemā'I* [Philosophy of Social Science: The Philosophical Foundations of Social Thought] (5th ed.; S. Mosamiparast & M. Mottahed Trans.). Tehrān, Iran: Āgah.

Bhaskar, R. (2005). *The possibility of naturalism: A Philosophical critique of the contemporary human science.* London: Routledge.

Chakrabarti, A. & Khadilkar, P. (2003). A measure for assessing product novelty. *Proceedings of ICED 03, the 14th International Conference on Engineering Design*, Stockholm, (31).

Darzi, G. (2019). History of ideas of interdisciplinarity: Transition from an idealistic, integrative approach to a pragmatic, problem-solving one. *Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities,* 4(11), 1-32. doi: 10.22035/isih.2020.3626.3809

Ekhtiyari, M. (2012). Barresi-ye mafhumhā-ye xāst va niāz-e ensān dar ravānšenāsi va ta'sir-e ānhā bar me'māri [The impact of human needs and desires on architecture]. *Journal of Soffe*, 2(2), 31-46.

Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of the impact of personality on scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290–309. doi:10.1207/s15327957pspr0204_5

CONCLUSION

Measuring the architectural creativity with an interdisciplinary approach is to use different sciences to reach an integrated knowledge in order to measure the novelty of the solutions provided by architecture to meet different human needs. Finally, the important point is that human needs vary according to different cultural, religious and economic characteristics, and architectural creativity cannot be analyzed and calculated independent from humans. In other words, to achieve creativity in architecture, human life should be known with all its details, and along with familiarizing with the real and basic human needs and desires. Creativity that responds within the framework of human needs and taking into account the culture of society and the subtleties of human life, will not only be easily understood and accepted by the audience, but will lead to an architecture that nurtures and actualizes human talents and elevates the life.

NOVELTY

The innovation of this research can be summarized in 3 general parts:

1) Introducing a model for measuring architectural creativity by considering human needs from the environment and the sum of socio-cultural factors and the design context.

2) Introducing a model for measuring architectural creativity that finally provides a comparable quantitative and numerical output. While the previous models were only enough to detect the level of creativity, low or high.

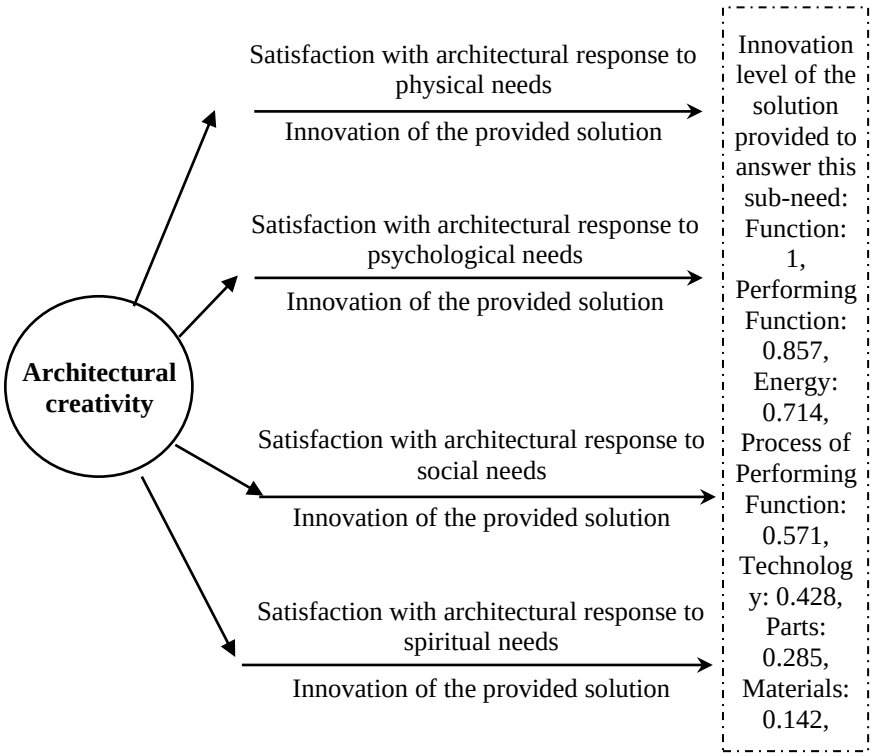
3) Introducing a model for measuring architectural creativity that has the ability to measure the creativity of a building in the initial design stage and before construction.

CONFLICT OF INTEREST

The author declares no conflict of interest.

Here, we need to use sciences related to each domain, which ultimately play a role in the form of an integrated knowledge with the aim of evaluating the utility of architecture or the degree of human satisfaction. We determine the degree of satisfaction with the architecture in response to each of the 4 groups with a score from 0 to 1. 0 for the case where the architecture has not any attention in responding to that need and 1 for the case where the said need is fully satisfied. Finally, by calculating the average score obtained for each group's needs, we get the total usefulness score of the building.

In the next step, we have to evaluate the innovation of architecturr. For this purpose, we use the SAPHIRE model, according to which, in each stage of innovation, the solution provided is compared with existing buildings. We compare at 7 levels, the way of performance, input and energy, technology, parts and materials, and a score as give in the following diagram.



INTRODUCTION

The environment that surrounds a person directly or indirectly affects all aspects of his life, and the way of life of a person is directly affected by architecture. Therefore, the architect is basically the designer of life through the building, and the subject of architecture, in this sense, is the quality of human life, which is realized through the building. With these interpretations, architecture is interdisciplinary in nature that takes its theoretical and research approaches from a wide range of fields. In the same way, the architectural creativity is also considered an interdisciplinary topic, because any innovation in human living space is impossible without referring to other sciences and fields. Knowing that architecture and architectural creativity are interdisciplinary, in measuring and evaluating it, we are bound to present an interdisciplinary and comprehensive model encompassing all aspects of human life.

PURPOSE

Presenting a precise and interdisciplinary method for measuring architectural creativity, in addition to determining a systematic mechanism for identifying the creativity of buildings, makes it possible to measure the creativity of an architecture before its construction and implementation. Also, it provides an opportunity for designers and builders before spending time and money on construction, to upgrade the creative components. Thus, the main purposes of this research are to explain the characteristics of architectural creativity from an interdisciplinary perspective and provide a model for measuring that creativity.

METHODOLOGY

This research uses logical reasoning strategy. In this method, the creation of a logical order in previously scattered materials is dealt with, and its main purpose is the formation of mental logical systems, which, if systematized, reveal the connection of previously unknown or inappropriate factors. In brief, its goal is to achieve theories that transfer concepts from a theoretical approach to architecture. The method of collecting information is based on library and document studies. After knowing the concepts and components of architectural creativity and establishing a logical connection between these components, it was attempted to construct logical propositions and explain the relationship between them in order to provide an interdisciplinary model for evaluating the architectural creativity.

FINDINGS

Based on the research findings, creativity can be summarized as (innovation x usefulness). If we consider the mission of architecture to create a suitable environment for human life, then the usefulness of architecture becomes meaningful for all human needs that can be classified into 4 categories: Physical needs, Mental needs, Social needs and, Spiritual needs.

Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities, 15(2), 63-110, Spring 2023

Pirbabaei, H., Gharehbaglou, M., & Kaynejad, M.A. (2023). Presenting an interdisciplinary model for evaluating the creativity of architecture. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 15(2), 63-110. doi: 10.22035/isih.2023.4628.4571

https://doi.org/10.22035/isih.2023.4628.4571 URL: http://www.isih.ir/article_433.html

2008-4641 / © The Authors. This is an open access article under the CC BY 4.0 license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0).

Research Paper

Presenting an interdisciplinary model for evaluating the creativity of architecture

Hamze Pirbabaei[1], **Minou Gharehbaglou**[*2], **Mohammad Ali Kaymejad**[3]

Received: Nov. 25, 2022; Accepted: Feb. 4, 2023

ABSTRACT

Architecture, as a knowledge that provides a suitable space for human life, is so intertwined with the various dimensions of human existence that any creativity in it due to its vastness and complexity, inevitably pay attention to a wide range of disciplines and fields of knowledge. Thus, creativity in architecture is inherently an interdisciplinary category, and any analysis and evaluation will be inefficient and ineffective without considering this feature. This descriptive-analytical research aims to provide an interdisciplinary model for measuring the architectural creativity using the logical reasoning process. According to its findings, measuring the creativity of architecture with an interdisciplinary approach is the application of different sciences to achieve an integrated knowledge in order to evaluate the novelty of solutions offered by architecture to meet different human needs to live in that space. Accordingly, creativity has two basic dimensions of innovation and usefulness. According to the model proposed in this article, in order to measure architectural creativity, first the human needs and desires of an architecture with a specific use should be determined, then the level of satisfaction with its responses should be measured according to the needs. In the next stage, architectural innovation is evaluated to meet these needs in a 7-step range of materials used (minimum innovation) to create a new function (maximum innovation).

Keywords: evaluating creativity, problem solving, innovation, usefulness, human needs of architecture

1. Ph.D in Islamic Architecture, Faculty of Architecture and Urbanism, Tabriz Islamic Art University, Tabriz, Iran
✉ h.pirbabaei@tabriziau.ac.ir
2. Professor of Architecture, Faculty of Architecture and Urbanism, Tabriz Islamic Art University, Tabriz, Iran (Corresponding Author)
✉ m.gharehbaglou@tabriziau.ac.ir
3. Professor of Environment, Faculty of Civil Engineering, Sahand University of Technology, Tabriz. Iran
✉ ma_kaynejad@tabriziau.ac.ir

Vale, G. M. V., Wilkinson, J., & Amâncio, R. (2008). Empreendedorismo, inovação e redes: uma nova abordagem [Entrepreneurship, innovation and networks: a new approach]. *RAE Eletrônica, 7*(1), 1-17. doi: 10.1590/S1676-56482008000100008

Van Praag, M. (1999). Some classic views on entrepreneurship. *De Economist,* 147 (3), 311-335. doi: 10.1023/A:1003749128457

Villanueva, J., Van de Ven, A. H., & Sapienza, H. J. (2007). Entrepreneurial resource mobilization. *Academy of Management Conference Entrepreneurial Division Program*, Philadelphia, PA. doi: 10.1002/sej.34

Von Mises, L. V. (1949). *Human Action: A Treatise on Economics.* London: Hodge.

Weber, M. (1930). The protestant ethic and the spirit of capitalism. London: G. Allen and Unwin (translated by T. Parson, originally published in 1904–1905).

Wennekers, S., & Thurik, R. (1999). Linking entrepreneurship and economic growth. *Small Business Economics* 13, 27-55. doi: 10.1023/A:1008063200484

White, H. C. (1981). Where do markets come from? *American Journal of Sociology*, 87, 517–47.

Whittington, R. (1992). Putting Giddens into action: social systems and managerial agency, *Journal of Management Studies*, 29(6), 693–712. doi: 10.1111/j.1467-6486.1992.tb00685.x

Wholey, D. R, Christianson J. B, & Sanchez, S. M. (1993). The effect of physician and corporate interests on the formation of health maintenance organizations. *American Journal of Sociology*, 99(1),164–200. doi: 10.1086/230232

Wolff, K. (1950). *The sociology of Georg Simmel.* New York: Free Press.

Young, N. (1998). The structure and substance of African American entrepreneurial networks: some preliminaryfindings. In: Reynolds, P.D., Bygrave, W.D., Carter, N.M., Manigart, S., Mason, C.M., Meyer, G.D., Shaver, K.G. (Eds.), *Frontiers of Entrepreneurship Research*. Bobson College, Massachusetts, USA, 118 – 131.

Zahra S. A. (1993). A conceptual model of entrepreneurship as firm behavior: a critique and extension. *Entrepreneurship Theory Pract*. 17(4), 5–21. doi: 10.1177/104225879301700401

Zajac, E. J., Golden, B. R., & Shortell, S. M. (1991). New organizational forms for enhancing innovation: the case of internal corporate joint ventures. *Management Science*, 37(2), 170–184.

Zukin, S., & DiMaggio, P. (1990). Introduction, in S. Zukin and P. DiMaggio, (Eds), *Structures of Capital: The Social Organization of the Economy*, New York, NY, Cambridge University Press, 1–36.

Shapero, A. (1984) The entrepreneurial event, in C.A. Kent, (ed.), The Environment for Entrepreneurship, 21–40, Lexington, Mass., D.C. Heath.

Shapero, A. C. & Sokol, L. (1982). Some social dimensions of entrepreneurship. In N. F. Krueger (ed.), Entrepreneurship: Critical Perspectives on Business and Management, 91-111. New York: Routledge.

Shaver K. G., & Scott L. R. (1991). Person, process, choice: the psychology of new venture creation. *Entrepreneurship Theory Pract.* 16(2), 2-16. doi: 10.1177/104225879201600204

Simsek, Z., Lubatkin, M. H., & Floyd, S. W. (2003). Inter-firm networks and entrepreneurial behavior: A structural embedded- ness perspective. *Journal of Management*, *29*(3), 427-442. doi: 10.1016%2FS0149-2063_03_00018-7

Sine, W., Mitsuhashi, H., & Kirsch, D. (2006). Revisiting Burns and Stalker: Formal structure and new venture performance in emerging economic sectors. *Academy of Management Journal*, 49, 121–132. doi: 10.5465/AMJ.2006.20785590

Smelser, N. J., & Swedberg, R. (Eds.). (2005). The Handbook of Economic Sociology, Second Edition (STU-Student edition). Princeton University Press. doi: j.ctt2tt8hg

Smith, A. (1991). *The Theory of Moral Sentiments.* Liberty Press: Indianapolis, IN.

Spring, A., & McDade, B. (1998). African Entrepreneurship: Theory and Reality. Gainesville, FL: University of Florida Press.

Stanfield, J. R. (1986). The Economic Thought of Karl Polanyi. London, Macmillan.

Surangi, H. (2013). Research on Entrepreneur Networks: A Comprehensive Review of Literature. *2nd International Conference on Humanities, Economics and Geography*, 182–186.

Swedberg, R. (2000). Jāme'ešenāsi-ye Kārāfarini [Entrepreneurship: The social science view] (Sh. Bageri, Trans.). Tehrān, Iran: Bahman Bornā.

Swedberg, R. (2003). *Jāme'ešenāsi Eqtesādi* [Principles of economic sociology] (A. Saeidi, Trans.). Tehrān, Iran: Tisā.

Swedberg, R. (Ed.) (2000). Entrepreneurship: The social science view. Oxford: Oxford University Press.

Thornton, P. (1999). The sociology of entrepreneurship. *Annual Review of Sociology*, 25, 19–46. doi: 10.1146/annurev.soc.25.1.19

Tok, M. E., & Kaminski, J. J. (2018). Islam, entrepreneurship, and embeddedness. *Thunderbird International Business Review*, 61(5), 697-705. doi: 10.1002/tie.21970

Uzzi, B. (1997). Social structure and competition: the paradox of embeddedness, *Administrative Science Quarterly*, 42(1), 35–67. doi: 10.2307/2393808

Reisman, D. (2004). Schumpeter's Market: Enterprise and Evolution. Cheltenham: Edward Elgar.

Reynolds, P. D, & White S. (1997). The Entrepreneurial Process: Economic Growth, Men, Women, and Minorities. Westport, CT:Quorum. doi: 10.2307/2666986

Reynolds, P. D. (1991). Sociology and Entrepreneurship: Concepts and Contributions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(2), 47–70. doi: 10.1177/104225879201600205

Reynolds, P. D., Hay, M., & Camp, M. (1999). *Global Entrepreneurship Monitor – 1999 Executive Report.* Wellesley, MA/London/Kansas City: Babson College, London Business School and Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership doi: 10.13140/RG.2.1.4860.6247

Reynolds, P., Bygrave, W. D., Autio, E., & Hay, M. (2002). Global Entrepreneurship Monitor: 2002 Executive Monitor. London: London Business School. doi: 10.13140/RG.2.1.1977.0409

Rocha, V. C. (2012). The Entrepreneur in Economic Theory: From an Invisible Man Toward a New Research Field. In FEP Working Papers, Economics and Management; Univestity of Porto: Porto, Portugalia.

Ruef, M., & Lounsbury, M. (2007). Introduction: The sociology of entrepreneurship. In *The sociology of entrepreneurshi*p. Emerald Group Publishing Limited. doi: 10.1016/S0733-558X(06)25001-8

Santarelli, E., & Pesciarelli, E. (1990). The emergence of a vision: the development of Schumpeter's theory of entrepreneurship. *History of Political Economy,* 22(4), 677-696. doi: 10.1215/00182702-22-4-677

Sarapata, A., & Wesolowski, W. (1961). The evaluation of occupations by Warsaw inhabitants. *American Journal of Sociology*, 66, 581–591. doi: abs/10.1086/223007

Schultz, T.W. (1980). Investment in entrepreneurial ability. *Scandinavian Journal of Economics,* 82: 437- 448. doi: 10.2307/3439676

Schumpeter, J. A. (1934). The Theory of Economic Development. Cambridge, MA: Harvard University Press (first edition in German: 1911).

Scott, W. R. (2003). Organizations: Rational, Natural, and Open Systems (5th edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Shane, S. (1993). Cultural influences on national rates of innovation. *Journal of Business Venturing*, 8, 59–73

Shane, S. (1996). Explaining variation in rates of entrepreneurship in the United States: 1899–1988. *Journal of Management.* 22(5):747–81.

Menger, C. (1950). *Principles of Economics.* Translation of the first edition (1871) and edited by James Dingwall and Burt F. Hoselitz. Glencoe, Illinois: Free Press.

Miller, D. T. (1999). The norm of self-interest. *American Psychologist*, 54(12), 1053–1060. doi: 10.1016/S1529-2096(01)03013-9

Mönsted, M. (1995). Process and structures of networks: reflections on methodology. *Entrepreneurship and Regional Development*, 7, 193–213. doi: 10.1080/08985629500000013

Montanye, J. A. (2006). Entrepreneurship. *The Independent Review*, 10 (4), 549-571.

Murray, S. O., Rankin, J. H., & Magill, D. W. (1981). Strong ties and job information. *Sociology of Work and Occupations*, 8, 119–36. doi: 10.1177/073088848100800107

Nielsen, R. P., Peters, M. P., & Hisrich, R. D. (1985). Intrapreneurship strategy for internal markets – corporate, non-profit and government institution cases. *Strategic Management Journal*, 6(2), 181-189. doi: 10.1002/smj.4250060207

Nohria, N., & Eccles, R. G. (1992). Networks and Organisations: Structure, Form and Action. Harvard, MA: Harvard Business School Press.

Oke, D. F. (2013). The effect of social network on women entrepreneurs in Nigeria: A case study of Ado-Ekiti Small scale Enterprise. *International Journal of Education and Research*, 1(11), 1-14.

Ondrack, D. A. (1973). Emerging occupational values: A review and some findings. *Academy of Management Journal*, 16, 423–432. doi: 10.2307/255003

Parhankangas, A., & Arenius, P. (2003). From a corporate venture to an independent company: a base for a taxonomy for corporate spin-off firms, *Research Policy*, 32(3), 463–481.

Parker, S. C. (1996). A time series model of self-employment under uncertainty. *Economica*, 63, 459-475. doi: 10.2307/2555017

Peterson, R., & Anand, N. (2004). The production of culture perspective. *Annual Review of Sociology*, 30, 311–334. doi:10.1146/annurev.soc.30.012703.110557

Peterson, R., & Berger, D. (1971). Entrepreneurship in organizations: Evidence from the popular music industry. *Administrative Science Quarterly*, 16, 97–106. doi: 10.2307/2391293

Raud-Mattedi, C. H. J. (2005). Análise crítica da sociologia econômica de Mark Granovetter: Os limites de uma leitura do mercado em termos de redes e imbricação [Critical analysis of Marx Granovetter's Economic Sociology: the limits of a market reading in terms of networks and imbrication]. *Política & Sociedade*, 4(6), 59-82. doi: 10.5007/%25x

Reddy, W. (1984). The Rise of Market Culture: The Textile Trade and French Society, 1750–1900, Cambridge, Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511549922

Lee, R. H. (1949). Occupational invasion, succession, and accommodation of the Chinese of Butte, Montana. *American Journal of Sociology*, 55, 50–58. doi: 10.1177/019791838001400102

Lie, J. (1991). Embedding Polanyi's market society. *Sociological Perspectives*, 34(2), 219-35. doi: 10.2307/1388992

Light, I., & Rosenstein, C. (1995). Race, Ethnicity, and Entrepreneurship in Urban America. *Contemporary Sociology*, 25(5),673. doi: 10.2307/2077589

Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22, 28-51. doi: 10.4324/9781315129457-1

Lin, N., & Dumin, M. (1986). Access to occupations through social ties. *Social networks*, 8(4), 365-385. doi: 10.1016/0378-8733(86)90003-1

Litzinger, W. (1963). Entrepreneurial prototype in bank management: A comparative study of branch bank managers. *Academy of Management Journal*, 6, 36–45. doi: 10.2307/254875

Lounsbury, M., & Glynn, M. A. (2001). Cultural entrepreneurship: Stories, legitimacy and the acquisition of resources. *Strategic Management Journal*, 22, 545-564. doi: 10.1002/smj.188

Low, M. R, & Abrahamson, E. (1997). Movements, bandwagons, and clones: industry evolution and the entrepreneurial process, *Journal of Business Venturing*, 12,435-57. doi: 10.1016/S0883-9026(97)00001-3

Low, M.B. (2001). The adolescence of entrepreneurship: specification of purpose, *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 25(4), 17-25. doi: 10.1177/104225870102500402

Luiz, J. M. (2010). Economic perspectives of entrepreneurship BT - Frontiers in Entrepreneurship. In B. Urban (Ed.), 63–84. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. doi: 10.1007/978-3-642-04502-8_3

MacMillan, I. C., Sexton, D. L., & Smilor, R. W. (1986). Progress in research on corporate venturing. *The Art and Science of Entrepreneurship* (Pp. 241-263). Cambridge, MA: Ballinger Publishing.

Marsden, P. V., & Campbell, K. E. (1984). Measuring tie strength. *Social forces*, 63(2), 482-501. doi: 10.2307/2579058

Martin, D. T. (1979). Alternative views of Mengerian entrepreneurship. *History of Political Economy*, 11(2), 271-285. doi: 10.1215/00182702-11-2-271

Martinelli, A. (1994). Entrepreneurship and management. In *The Handbook of Economic Sociology*, ed. N.J. Smelser, R. Swedberg, 476–503. Princeton, NJ: Princeton University Press.

McKeever, E., Anderson, A., & Jack, S. (2014). Social embeddedness in entrepreneurship research: The importance of context and community. In E. Chell & M. Karataş-Özkan (Eds.), *Handbook of Research on Small Business and Entrepreneurship*, 222-236. doi: 10.4337/9781849809245.00022

Kanbur, S. M. (1980). A note on risk taking, entrepreneurship and Schumpeter. *History of Political Economy*, 12 (4), 489-498. doi: 10.1215/00182702-12-4-489

Katrishen, F. A., Sandberg, W. R. & Logan, J. E. (1993). Social networks and entrepreneurial performance. In Schnake, M. (Ed.), Proceedings of the annual meeting of the Southern Management Association, Atlanta, GA, November.

Keister, L. (Ed.) (2005). Research in the Sociology of work: Entrepreneurship, 15. Oxford: Elsevier.

Khalil, E. L. (2007). Entrepreneurship and economic theory. In M. Weber (Ed.), *Handbook of Whiteheadian Process Thought*. Frankfurt: Verlag.

King, R.G., & Levine, R. (1993). Finance, entrepreneurship, and growth. *Journal of Monetary Economics*. 32, 513–42. doi: 10.1016/0304-3932(93)90028-E

Kirzner, I. (1979). *Perception, Opportunity, and Profit: Studies in the Theory of Entrepreneurship*. Chicago: University of Chicago Press.

Kirzner, I. (1997). Entrepreneurial discovery and the competitive market process: An Austrian approach. *Journal of Economic Literature,* 35, 60–85. doi: 2729693

Knight, F. (1921). *Risk uncertainty and profit.* New York: Houghton-Miffin.

Krippner, G. (2001). The elusive market: Embeddedness and the paradigm of economic Sociology. *Theory and Society*, 30, 775–810. doi: 10.1023/A:1013330324198

Krippner, G. R. (2002). The elusive market: Embeddedness and the paradigm of economic sociology. *Theory and Society*, 30(6),775-810. doi: 10.1023/A:1013330324198

Krippner, G. R., & Alvarez, A. S. (2007). Embeddedness and the intellectual projects of economic sociology. *Annual Review of Sociology*, 33, 219-240. doi: 10.1146/annurev.soc.33.040406.131647

Krippner, G., Granovetter, M., Block, F., Biggart, N., Beamish, T., Hsing, Y., Hart, G., Arrighi, G., Mendell, M., Hall, J., Burawoy, M., Vogel, S. and O'Riain, S. (2004). Polanyi Symposium: A conversation on embeddedness. *Socio- Economic Review*, 2, 109–135.

Landström, H. (2005). Pioneers in Entrepreneurship and Small Business Research. *International Studies in Entrepreneurship Series,* 8, Springer.

Langlois, R. N., & Cosgel, M. M. (1993). Frank Knight on risk, uncertainty, and the firm: a new interpretation. *Economic inquiry*, 31(3), 456-465. doi: 10.1111/j.1465-7295.1993.tb01305.x

Lechner, C. & Dowling, M. (2003). Firm networks: external relationships as sources for the growth and competitiveness of entrepreneurial firms. *Entrepreneurship and Regional Development*, 15, 1–26. doi: 10.1080/08985620210159220

Hansen, E. (1995). Entrepreneurial networks and new organization growth. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 19(4), 7–21. doi: 10.1177/104225879501900402

Harland, C. M. (1995). Networks and globalisation – a review of research. EPSRC Final Report. Grant No. GRK53178. doi: 10.1016/S1478-4092(03)00004-9

Hartmann, H. (1959). Managers and entrepreneurs: A useful distinction? *Administrative Science Quarterly*, 3, 429–451. doi: 10.2307/2390809

Hayek, F. (1948). Individualism and Economic Order. Chicago: University of Chicago Press.

Hébert, R. F., & Link, A. N. (2006). The entrepreneur as innovator. *Journal of Technology Transfer*,31(5), 589-597. doi:10.1007/s10961-006-9060-5

Hills, G. E., Lumpkin, G. T., & Singh, R. P. (1997). Opportunity recognition: perceptions and behaviours of entrepreneurs. In Reynolds, P. D. et al. (Eds), Frontiers of Entrepreneurship Research. Wellesley, MA: Babson College.

Hirsch, P. & Levin, D. (1999). Umbrella advocates versus validity police: A life cycle model, *Organisation Science*, 10(2), 199–212.

Hirsch, P. (1972). Processing fads and fashions: An organization-set analysis of cultural industry systems. *American Journal of Sociology*, 77, 639–659. doi: 10.1086/225192

Hmieleski, K. M., Carr, J. C., & Baron, R. A. (2015). Integrating discovery and creation perspectives of entrepreneurial action: The relative roles of founding CEO human capital, social capital, and psychological capital in contexts of risk versus uncertainty. Strategic Entrepreneurship Journal, 9(4), 289-312. doi: 10.1002/sej.1208

Hoang, H., & Antoncic, B. (2003). Network-based research in entrepreneurship: A critical review. *Journal of Business Venturing*, 18(2), 165-187. doi: 10.1016/S0883-9026(02)00081-2

Hughes, E. C. (1934). Review of Zur Sociologie des Unternehmertums. *American Journal of Sociology*, 39, 548–549. doi: abs/10.1086/216518

Ibarra, H. (1993). Personal networks of women and minorities in management: a conceptual framework. *Academy of Management Review*, 18(1), 56–88. doi: 10.2307/258823

Jack, S. L., & Anderson, S. L. (2002). The effects of embeddedness on the entrepreneurial process, *Journal of Business Venturing*, 17(5), 476–87. doi: 10.1016/S0883-9026(01)00076-3

Jennings, D. F. (1994). Multiple Perspectives of Entrepreneurship. Cincinnati: South-Western Publishing.

Jenssen, J. I., & Koenig, H. F. (2002). The effect of social networks on resource access and business start-ups. *European planning studies*, 10(8), 1039-1046. doi: 10.1080/0965431022000031301

Johannisson, B. (1986). Network strategies: management technology for entrepreneurship and change. *International Small Business Journal*, 5, 1, 19–30. doi: 10.1177/026624268600500102

Freeman, J. (1986). Entrepreneurs as organizational products: semiconductor firms and venture capital firms. *Adv. Stud. Entrepreneurship, Innovation, and Econ. Growth* 1,33–52.

Gartner, W. B. (1988). 'Who is an entrepreneur?' is the wrong question, *American Journal of Small Business*, 12(4), 11–32. doi: 10.1177/104225878801200401

Gartner, W. B. (1990). What are we talking about when we talk about entrepreneurship? *Journal of Business Venturing*, 5,15–28. doi: 10.1016/0883-9026(90)90023-M

Gartner, W. B. (2001). Is there an elephant in entrepreneurship? Blind assumptions in theory development. *Entrepreneurship: Theory & Practice.* 25(4), 27-40. doi: 10.1007/978-3-540-48543-8_11

Gemici, K. (2008). Karl Polanyi and the antinomies of embeddedness, *Socio-Economic Review*, 6, 5–33. doi: 10.1093/ser/mwl034

Gereffi, G., & Hempel, L. (1996). Latin America in the global economy: Running faster to stay in place. *NACLA Report on the Americas,* 29(4), 18–27. doi: 10.1080/10714839.1996.11722897

Gibb, A. A., & Ritchie, J. (1981). Understanding the process of starting small businesses, *European Journal of Small Business*, 1, 26–45. doi: 10.1177/026624268200100102

Glade, W. P. (1967). Approaches to a theory of entrepreneurial formation. *Explorations in Economic History*, 4(3), 245-259.

Glancey, K.S., & McQuaid, R. W. (2000). Non-Economic Perspectives on Entrepreneurship. In: Campling, J. (eds) Entrepreneurial Economics. Palgrave Macmillan, London. doi: 10.1057/9780333981245_7

Graça, J. C. (2012). Acerca da instabilidade da condição da sociologia econômica[About the instability of economic sociology]. *Análise Social*, 47(1), 4-27. Retrieved from http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1332346101B4nRF0fh4Rb24QU2.pdf

Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties, *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–80. doi: 2776392

Granovetter, M. (1985). Economic action and social structure: the problem of embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91(3), 481–510. doi: 2780199

Granovetter, M. (1992). Problems and Explanation in Economic Sociology. *Networks and Organisations*, Harvard Business School Press.

Granovetter, M. (2002). A theoretical agenda for economic sociology. In M. F. Guillén, R. Collins, P. England, & M. Meyer (Eds.), *New economic sociology: The developments in an emerging field* , 35-60. New York: Russell Sage Foundation. doi: 10.7758/9781610442602

Dobbin, F., & Dowd, T. J. (1997). How policy shapes competition: early railroad foundings in Massachusetts. *Administrative Science* Quarterly, 42, 501–29. doi: 10.2307/2393736

Dodd, S. D., Jack, S., & Anderson, A. (2002). Scottish Entrepreneurial Networks in the International Context, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 19(4), 7-19. doi: 10.1177/0266242602202005

Easton, G., & Araujo, L. (1986). Networks, bonding and relationships in industrial markets. *Industrial Marketing and Purchasing*, 1(1), 8–25.

Ebner, A. (2006). Schumpeterian entrepreneurship revisited: Historical specificity and the phases of capitalist development. *Journal of the History of Economic Thought,* 28(3), 315-332. doi: 10.1080/10427710600857849

Edewor, P. A., Abimbola, O. H., & Ajayi, M. P. (2014). An exploration of some sociological approaches to entrepreneurship. *European Journal of Business and Management*, 6(5), 18-24.

Edmundson, G., Flynn, J., & Glasgall, J. (1996). *Come home little startups: Europe wants its own NASDAQ to capture more IPOs.* Business Wk.

Eisenberg, C. (2011). Embedding markets in temporal structures: A challenge to economic sociology and history. *Historical Social Research*, 36(3), 55-78. doi: 10.12759/hsr.36.2011.3.55-78

Eliasson, G., & Henrekson, M. (2004). William J. Baumol: An entrepreneurial economist on the economics of entrepreneurship. *Small Business Economics*, 23(1), 1-7. doi: 10.1023/B:SBEJ.0000026049.86377.df

Endres, A. M., & Woods, C. R. (2006). Modern theories of entrepreneurial behavior: A comparison and appraisal. *Small Business Economics,* 26, 189-202. doi: 10.1007/s11187-004-5608-7

Erickson, B. H., Nosanchuk, T. A., Mostacci, L. & Ford, C. (1978). The flow of crisis information as a probe of work relations. *Canadian Journal of Sociology*, 3, 71–87. doi: 10.2307/3339794

Evald, M. R., Clarke, A. H., & Jensen, K. W. (2009). Do direct or indirect relations between incumbent firms and corporate spin-offs affect the performance of spin-offs?, *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, 1(2), 147–163. doi: 10.1504/IJEV.2009.029101

Ferraro, F., Pfeffer, J., & Sutton, R. I. (2005). Economics language and assumptions: how theories can become selffulfilling. *Academy of Management Review,* 30(1), 8–24. doi: 10.2307/20159091

Fiet, J. O. (2001). The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, (1), 1-24. doi: 10.1016/S0883-9026(99)00041-5

Burt, R. (1992), *Structural Holes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Burt, R. S. (2000). The network structure of social capital. In: Sutton, R.I., Staw, B.M. (Eds.), *Research in Organizational Behavior. JAI Press, Greenwich, CT*. doi: 10.1016/S0191-3085(00)22009-1

Cantillon, R. (1931). *Essai sur la nature du commerce en general* [Essay on the Nature of Trade in General] (H. Higgs, Trans.). London: McMillan. (Original work Published 1755)

Carsrud, A. L., & Johnson, R. W. (1989). Entrepreneurship: a social psychological perspective. *Entrepreneurship & Regional Development*, 1, 21–31. doi: 10.1080/08985628900000003

Carton, R.B., Hofer, C., & Meeks M. D. (1998). The Entrepreneur and Entrepreneurship: Operational Definitions of Their Role in Society. Available online: http://sbaer.uca.edr?research/1998/ICSB/ k003.htm.

Casson, M. (2003). The Entrepreneur An Economic Theory. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.

Casson, M. (2005). Entrepreneurship and the theory of the firm. *Journal of Economic Behavior and Organization,* 58, 327-348. doi: 10.1016/j.jebo.2004.05.007

Chin, K., & Brauchi, M. W. (1995). Tens of thousands of women sitting around talking. Retrieved from Wall Street Journal.

Cole, A. H. (1946). An approach to the study of entrepreneurship: a tribute to Edwin F. Gay. The Tasks of Economic History. *The Journal of Economic History*, Cambridge University Press, 6(S1), 1-15. doi:10.1017/S0022050700052876

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, *94*, 95-120. doi: 2780243

Cosgel, M. M. (1996). Metaphors, stories, and the entrepreneur in economics. *History of Political Economy,* 28 (1), 57-76.

Costa, A. M., & Souza, C. S. (2009). Racionalidade econômica e estrutura social: O embeddedness e o ethos do empresário capitalista[Economic rationality and social structure: the embeddedness and the ethos of the capitalist entrepreneur]. *Anais do Congresso Brasileiro de Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 14. Retrieved from http://www.sbsociologia.com

Dacin, M. T., Ventresca, M. J., Beal, B. D. (1999). The embeddedness of organisations: dialogue and directions. *J.Manage.* 25 (3), 317 – 353. doi: 10.1177/014920639902500304

Dahlstrand, Å. L. (1997). Growth and inventiveness in technology-based spin-off firms. *Research Policy*. 26(3), 331-344. doi: 10.1016/S0048-7333(97)00016-4

Davis, S. (1968). Entrepreneurial succession. *Administrative Science Quarterly*, 13, 402–416. doi: 10.2307/2391050

Becker, S., & Gordon, G. (1966). An entrepreneurial theory of formal organizations, part I: Patterns of formal organizations. *Administrative Science Quarterly*, 11, 315–344.doi: 10.2307/2391160

Beckert, J. (1996). What is sociological about economic sociology? Uncertainty and embeddedness of economic action. *Theory and Society*, 25, 803–40.doi:10.1007/bf00159817

Beckert, J. (2013). Imagined futures: Fictional expectations in the economy. *Theory and society*, 42(3), 219-240. doi: 10.2139/ssrn.2464088

Berger, P. L. (1986). The Capitalist Revolution. New York: Basic Books.

Biggart, N. W., & Beamish, T. D. (2003). The economic sociology of conventions: Habit, custom, practice, and routine in market order. *Annual Review of Sociology*, *29*, 443-464. doi: 10.1146/annurev.soc.29.010202.100051

Blaug, M. (1998). Entrepreneurship in the history of economic thought. *Advances in Austrian Economics*, 5, 271-289.

Block, F. (2003), Karl Polanyi and the writing of The Great Transformation, *Theory and Society*, 32, 275–306. doi: 10.1023/A:1024420102334

Bloodgood, J. M., Sapienza, J., & Carsrud, A. L. (1995). The dynamics of new business start-ups: person, context and process. In Katz, J. A. and Brockhaus, S. (Eds), Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth, Vol. 2. Greenwich, CT: JAI Press.

Bögenhold, D., & Fink, M., & Kraus, S. (2014). Integrative entrepreneurship research–bridging the gap between sociological and economic perspectives. *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, *6*(2), 118-139. doi: 10.1504/IJEV.2014.062748

Bottomore, T. (Ed.) (1991). A dictionary of Marxist thought (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Boutillier, S., & Uzunidis, D. (2014). The theory of the entrepreneur: from heroic to socialised entrepreneurship. *Journal of Innovation Economics & Management*, 14, 9-40. doi: 10.3917/jie.014.0009

Brockhaus, R. (1980). Risk taking propensity of entrepreneurs. *Academy of Management Journal*, 23, 509–520. doi: 10.2307/255515

Brockhaus, R. H., & Horwitz, P. S. (1986). The psychology of the entrepreneur. In *The Art and Science of Entrepreneurship*, ed. DL Sexton, RW Smilor, 25–48. Cambridge, MA: Ballinger.

Brüderl, J., & Preisendörfer, P. (1998). Network support and the success of newly founded businesses. *Small Business Economics*, 10, 213–25. doi: 10.1023/A:1007997102930

Burns, T., & Stalker, G. (1961). The management of innovation. London: Tavistock.

BIBLIOGRAPHY

Adler, P. S., & Kwon, S. (1999). Social capital: the good, the bad, and the ugly. Paper presented at the annual meeting of the *Academy of Management*, Chicago, IL. doi: 10.2139/ssrn.186928

Aldrich, H. (2005). Entrepreneurship. In: N. Smelser & R. Swedberg (Eds), *Handbook of economic sociology*, 451–477. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Aldrich, H. E., Rosen, B. & Woodward, W. (1987). The impact of social networks on business foundings and profit: a longitudinal study. In Churchill, N. C. et al. (Eds), *Frontiers of Entrepreneurship Research*. Wellesley, MA: Babson College.

Aldrich, H., & Fiol, C. (1994), Fools rush in? The institutional context of industry creation. *Academy of Management Review*, 19(4), 645–70. doi: 10.1007/978-3-540-48543-8_5

Aldrich, H., & Waldinger, R. (1990). Ethnicity and entrepreneurship. *Annual Review of Sociology*, 16, 111–35. doi: 10.1146/annurev.so.16.080190.000551

Aldrich, H.E., Zimmer, C. (1986). Entrepreneurship through social networks. In: Sexton, D., Smilor, R. (Eds.), *The Art and Science of Entrepreneurship*. Ballinger, New York, 3 – 23.

Anderson, A.R., & Miller, C. (2003). Class matters: Human and social capital in the entrepreneurial process. *Journal of Socio-Economics*, 32(1), 17–26. doi: 10.1016/S1053-5357(03)00009-X

Araujo, L., & Easton, G. (1996). Networks in socioeconomic systems: a critical review. In: Iacobucci, D. (Ed.), *Networks in Marketing*, SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781483327723

Argawal, R., Echambadi, R., Franco, A. M. & Sarkar, M. (2004). Knowledge transfer through inheritance: spin-out generation, development, and survival. *Academy of Management Journal*, 47(4), 501–522. doi: 10.2307/20159599

Barber, B. (1995). All economies are "embedded": the career of a concept, and beyond. *Social Research*, 62, 387–413.

Barber, B. (1998). Parsons's second project: The social system. Sources, development and limitations. *The American Sociologist*, *29*(2), 77-82. doi: 10.1007/ s12108-998-1030-y

Baumol, W. J. (1968). Entrepreneurship in economic theory. *American Economic Review,* 58 (2): 64-71.

Baumol, W. J. (1993). Entrepreneurship, management and the structure of payoffs. Cambridge, MA and London, England: MIT Press.

Baumol, W.J. (1990). Entrepreneurship: productive, unproductive and destructive. *Journal of Political Economy,* 98 (5), 893-921. doi: 10.1086/261712

CONCLUSION

Various scientific disciplines have addressed the controversial issue of entrepreneurship from their perspective; but the main reliance and theoretical sensitivity of this article is on explaining the approach of new economic sociology to the concept of entrepreneurship, which can be referred to as the emerging field. This theoretical field is different in perspective from what has existed so far. The sociology of entrepreneurship is different from the discussion of non-social individualism; means avoiding the view of psychologists who consider entrepreneurship as an individual personality that alone creates an empire and wealth. To study entrepreneurship, it is necessary to analyze this phenomenon with the help of network theory. Of course, one cannot ignore the contribution of thinkers from various disciplines, especially economists, sociologists, and psychologists who have studied entrepreneurship. But the problem is that the questions raised by them, especially by economists, may be of little importance from the perspective of practical entrepreneurship. What is more important is to say where and why new entrepreneurship arises. And why not all people become entrepreneurs?

Therefore, the answer to these questions requires that we consider entrepreneurship as a process dependent on the socio-economic context and instead of considering the individual differences of entrepreneurs in different countries; to pay attention to the differences in the fields, levels, and social construction and to identify the specific social contexts of the creation of a business.

NOVELTY

According to what was presented here, it seems that the importance of the research aspects of the sociology of entrepreneurship has been revealed. Only when entrepreneurship is understood as a dynamic social system containing a wide set of networked interrelationships and balanced configurations can it be fully, adequately, and correctly conceptualized in terms of success or failure. This kind of thinking facilitates intellectual innovation because it allows the consideration of what was not even thought about before. The approach of economic sociology with an emphasis on the problem of fragmentation is considered the right answer to the overly narrow limitations of the approaches of economics and sociology.

CONFLICT OF INTEREST

The author declares no conflict of interest.

socialized approach. This feature instills the idea that entrepreneurs are independent and self-sufficient. The definition of the concept of economic activity, as an action performed by entrepreneurs and originating from autonomous and self-sufficient factors, has been criticized by sociologists. Sociologists, implicitly or explicitly, reject the existence of this economic man and adopt an approach that is called over-socialized perception. In this perception, "fully social actors are depicted" and agreed norms are completely dictated to them. In other words, this approach is based on the idea that "individuals will be [highly] sensitive to the opinions of others and hence obey the developed orders, norms, and agreed-upon values that are internalized through socialization." This position is exactly the opposite of the less social approach, i.e. the more social approach.

Regardless of the neglect and reductionism of both sciences (economics and sociology) to the issue of entrepreneurship, the views of these two are fundamentally different, and this makes the development of an integrated and comprehensive approach to entrepreneurship research. It makes it impossible and difficult. Therefore, in this part of the article, an attempt will be made to go beyond the dual perception of economists' less than social limit and sociologists' perception of more than social limit, to present the theoretical approach of new economic sociology to the problem of entrepreneurship.

Based on this approach, entrepreneurship is embedded in the social context, in such a way that it is limited and restrained by the position of people in a social network, and the entrepreneur depends on the information and resources provided by social networks. This embeddedness, which is known as the nature, depth, and extent of individual connections with the context, is mentioned in many types of research as a regulatory element of the overall business process. Assuming that entrepreneurship is creating or extracting a value from the context, imprinting or being imprinted should affect the entrepreneurial process. Embeddedness provides a mechanism to connect structural holes in resources and fill information gaps and creates opportunities. These opportunities exist in the structures, but they are revealed only by the engraved action of the entrepreneurial agency. Therefore, entrepreneurial creativity creates a link between economic and social fields. This social link enables entrepreneurs to effectively exploit economic opportunities.

Therefore, according to the theory of imprinting, "[people's] action is strongly embedded in the networks of interpersonal relationships". Economic actors, including entrepreneurs, do not “adhere slavishly to a script written for them by the particular intersection of socio-cultural categories,” neither, do they behave “or decide as atoms outside a social context”. In fact, “a fruitful analysis of any human action”, the author’s emphasis, “requires us to avoid the atomization implicit in the theoretical extremes of under- and over-socialized views.”

learn and develop customs, habits, and norms, which are followed mechanically and automatically, regardless of their rational choice.

Therefore, the dual under-socialized and over-socialized conceptions of the issue of entrepreneurship and entrepreneur is synonymous with the controversy over the blind description of an elephant in the dark, where everyone touches it from different angles and gives own views, refuting others is still standing. Therefore, the explanation of this duality and the subsequent comparison of sociological and economic approaches to the problem of entrepreneurship is the aim of this article. This article is theoretical and includes in essence of these reflections. Therefore, the point of departure of this article is to benefit from the new economic sociological paradigm to go beyond the dual under- and over-socialized conceptions and to deal with the path that flows between these two opposite poles to be able to understand entrepreneurship as embedded in social and historical contexts.

FINDINGS

The theoretical failure of mainstream economics to explain entrepreneurship was due to the overly simplistic assumptions of neoclassical economics. Especially about perfect competition and static market equilibrium, this in turn, presupposes free and complete information about markets and production processes. These assumptions, which reduce the economic process to regular clockwork mechanisms, neglect the necessity of the existence of expert people who carry out discovery and coordination, progress, and attainable performance. As a result, over time there was no place for the entrepreneur in economic theory. Despite the efforts of Richard Cantillon to understand the role of entrepreneur in the economic phenomenon in the 18th century; the entrepreneur disappeared from the scientific and academic discussions until the 19th century.

Although the contribution of economists to the theory of entrepreneurship cannot be ignored; it should be noted that these theories have not yet become mainstream. And most of the entrepreneurship researches that have been done in different countries could not pay attention to social contexts and levels. Researchers who have conducted studies in this field, instead of paying attention to the differences in fields, levels, and social structure, have mainly dealt with individual differences of entrepreneurs in different countries. This is the less socialized perception of economists that was described in this section. Based on these perceptions, one of the concepts that economists are interested in is action based on profit maximization. In the literature related to this topic, the prevailing idea is that the decision of economic actors is based on logical calculations and possible choices. In this line of reasoning, activists are interpreted as selfish, independent, self-reliant, and autonomous. In a sense they make decisions "in isolation from other factors". These economic agencies, which are also logical, form the central core of the less

INTRODUCTION

Scientific articles on entrepreneurship have increased dramatically in recent years. However, the issue of entrepreneurship is still a puzzle and lacks a systematic and clear definition, making the words "entrepreneur" and "entrepreneurship" controversial among researchers. Many believe that all entrepreneurship theories are somehow incorrect, contradictory, or incomplete and cannot be easily summarized. Therefore, the answer to the question of why one person becomes an entrepreneur and others do not is not simple at all. Authors have provided their own definitions, with studies initially focusing on social sciences such as sociology, psychology, economic history, management, and anthropology. However, over time, entrepreneurship researchers have increasingly focused on purely economic aspects, resulting in the debasing of the social phenomenon of entrepreneurship. Historically, the field of economics has had a vague relationship with entrepreneurship, and economic history has never been unified in relation to this concept.

The mainstream of economics, especially microeconomics and theoretical structures, faced challenges in adapting entrepreneurship to their theories, leading to ignoring entrepreneurs altogether. Underlying assumptions of neoclassical mathematical models such as complete information, homogeneous products, pricing, large numbers of anonymous buyers and sellers made the entrepreneur redundant. Decision-making becomes merely a mechanical application of mathematical rules for optimization, making it impossible to study the performance of entrepreneurs in making certain types of decisions. The image that emerges from this aspect of the entrepreneur will not reflect people who are deeply ingrained in society and social contexts.

Therefore, reviewing the ups and downs of economic thought about the issue of entrepreneurship reveals that the foundations and social structures have always been ignored in the process of entrepreneurship. This is the under-socialized conception of economists. The less-than-social and atomized perception of economists does not allow a hypothesis that deals with the impact of social structures and relations. But the problem does not end here; basically, the heavy shadow of economics over issues has made sociological study in these areas difficult. That is, not only economists have neglected to address the issue of entrepreneurship, but their historical control over the economic fields of human has prevented sociologists from addressing this issue as well. Therefore, the contribution of sociology to the study of entrepreneurship and entrepreneurial actions has been low and intermittent. In addition, a review of the few sociological theories about entrepreneurship and entrepreneur shows the over-socialized conceptions of sociologists. In these realizations, actors, including entrepreneurs,

Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities, 15(2), 63-110, Spring 2023

Shafiei, Z. (2023). The parable of "An elephant and the blind Men": Comparing the approach of sociology and economics to the problem of entrepreneurship. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 15(2), 63-110. doi: 10.22035/isih.2023.4978.4831

https://doi.org/10.22035/isih.2023.4978.4831 URL: http://www.isih.ir/article_427.html

2008-4641 / © The Authors. This is an open access article under the CC BY 4.0 license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0).

Research Paper

The parable of "An Elephant and the Blind Men": Comparing the approach of sociology and economics to the problem of entrepreneurship

Zainab Shafiei[1]

Received: Nov. 25, 2022; Accepted: Feb. 4, 2023

ABSTRACT

It is not simple at all to answer as why some people become entrepreneurs while others don't. Most researchers have accepted this puzzle and defined entrepreneurship in various ways, thus, making it a controversial term to develop theories around it. In the midst of contradictory ideas in the field of entrepreneurship, the contribution of social sciences such as sociology and economics is significant. However, their perspectives on the subject differ. Sociology sees individual agency as more significant than social factors, while economics assumes the opposite. This has led to the dual perception of under-socialized and over-socialized, with both being incomplete. This duality can be compared to the blind description of an elephant in the dark - each person touches the elephant from different angles and presents own point of view to refute the other. This article aims to explain this duality and approaches of sociology and economics towards the issue of entrepreneurship. It is theoretical in nature and explores the path that flows between the two opposite poles, using the new economic sociological paradigm. This approach aims to go beyond the duality of under-socialized and over-socialized perceptions, allowing for a better understanding of entrepreneurship in its social and historical contexts.

Keywords: economic sociology, sociology of entrepreneurship, entrepreneurship, embeddedness, network

1. Faculty Member, Department of Social Sciences, Faculty of Social Sciences and Economics, Al-Zahra University, Tehran, Iran
✉ ze.shafiei@alzahra.ac.ir

Turkame, A. (2015). *Darāmadi bar towlid-e fazā-ye hānri lowfevr* [An Introduction to the Production of Space of Henry Lefebvre]. Tehran, Iran: Tisā.

Turner, J.H. (2003). *The Structure of Sociological Theory*. Wadsworth, United States: Wadsworth Publishing.

Zarghami, I., & Behrooz, S.M. (2015). Nagš va mafhum-e fazā dar bāzāfarini-ye nazariye-ye me'māri, olum-e ejtemā'i [Space and its Role in Recreating Architectural Theory and Social Science]. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 7 (2), 99-81.

Zenuzi Mohseni, H. (2009). *Teknowlowži-ye āmuzeši* [Educational Technology]. Tehran, Iran: Yastarun Publications.

Zieleniec, A. (2015). *Fazā va nazariye-ye ejtemāi* [Space and Social Theory] (Translated by Mahmoud Shorche). Tehran, Iran: Parham Naghsh Publications.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. doi: 10.3102/00028312023004614

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.284

Moein Mehr, S., & Majidi, V. (2022). Ŝenāsāyi-ye me'yārhāye tarāhi me'māri-ye madrese mobtani bar nazariye-ye harekat-e johari-ye Molāsadrā be masābe-ye āmel-e mo'aser dar šeklgiri-ye hoviyat-e ensān (barresi-ye panj nemune az madāres-e mo'aser dar irān) [Identifying School Architectural Design Criteria Based on Mulla Sadra's Theory of Substantial Motion as an Effective Factor in the Formation of Human Identity (A Case Study of Five Contemporary Schools in Iran)]. *Quarterly Journal of Basic Human Sciences Research*, 8 (2), 101-132.

Montague, M. (2008). Self-regulateion strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31(1), 37-44. doi: 10.2307/30035524

Nosrati, S., Sabzali, M., Heidari, A., Sarfi, T. & Sabbar, S. (2020). Chatbots, counselling, and discontents of the digital life. *Journal of Cyberspace Studies*, *4*(1), 81-104.

Ramli, N., Ahmad, S., & Haji Masri, M. (2013). Improving the classroom physical environment: classroom user's perception. *Social and Behavioral Sciences*, (101), 221-229. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.07.195

Santrock, J.W. (2004). *Educational Psychology*. New York, US: McGraw-Hill.

Sarfi, M., Darvishi, M., Zohouri, M., Nosrati, S. & Zamani, M. (2021). Google's University? An exploration of academic influence on the tech giant's propaganda. *Journal of Cyberspace Studies*, *5*(2), 180-203.

Sarmad, Z., Bazargani Harandi, A., & Hejazi, E. (2011). *Raveshā-ye tahqiq dar olum-e raftāri* [Research Methods in Behavioral Sciences]. Tehran, Iran: Agah.

Schon, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schwartz, K. (2014). *Report finds deeper learning model improves outcomes for all students.* Mindshift what is deeper learning?. The William and Flora Hewlett Foundation.

Shaari, M. SH., & Ahmad, S. (2015). Physical learning environment: Impact on children school readiness in malaysian preschools. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 222(23), 9-18. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.05.164

Strommen, E., & Lincoln, B. (1992). Constructivism, technology and the future of classroom learning. *Education and Urban Society*, 24(4), 466-476. doi: 10.1177/0013124592024004004

Tabatabaei Molazi, F., & Sabernejad, J. (2016). Ruykard-e tahlili-ye nahve-ye (čidemān-e) fazā dar edrāk-e peykarebandi-ye fazāyi-e maskan-e bumi-ye qešm (nemune-ye mowredi rustā-ye lāft) [The Space Syntax Analytical Approach in Understanding the Configuration of Qeshm Vernacular Housing (Case Sudy: Laft Village)]. *Housing and Rural Environment*, (154), 88-75.

Kaviani, H., & et al. (2018). Čārčub-e nazari-ye kelās-e ma'kus: Tarsim-e ešārehāyi barāye yādgiri-ye farāgirmehvar [Reverse Classroom Theoretical Framework: Drawing Gestures for Inclusive Learning]. *The Basics of Education*, 7(2), 59-78.

Khodabakhshi, S., Foroutan, M., & Samiei, A. (2015). Baresi seyr-e tahavol-e fazāye me'māri madāres bar asās-e arzyābi-ye naqš-e nezām-e āmuzeši-ye hākem bar ānhā (nemune-ye moredi: madrese-ye sepahsālār, dārolfonun va dabirestān-e alborz) [The Evolution of Space in Schools Architecture Based on the Role of Their Govering Educational System (Case Study: Sepahsalar School, Darolfunoon, and Alborz Hifg School)]. *Garden of Nazar*, 12 (37), 74-61.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Lefebvre, H. (2008). *The Production of Space*. Oxford, England: Wiley Blackwell.

Lippman, P.C. (2007). Developing a theoretical approach for the design of learning environments. *International Conference of Design Education.*

Lippman, P.C. (2010). *Evidence-based design of elementary and secondary schools*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Mahdavinejad, M. J., Ghasempour Abadi, M. H., & Mohammadlouye Shabestari, A. (2013). Gunešenāsi-ye masjed-madresehāye dore-ye Qājār [Typology of mosque-schools of the Qajar period]. *Iranian Islamic City Studies*, (11), 5-15.

Mahmoudi, F., Fathi Azar, E., & Esfandiari, R. (2009). Barresi-ye rābete-ye mizān-e mošārekat-e fa'āl-e dānešāmuzān dar jaryān-e tadris bā pišraft-e tahsili [Investigating the Relationship between Active Student Participation in Teaching and Academic Achievement]. *Journal of Educational Studies and Psychology*, 10 (3), 82-65.

Mansouryar, Z., & Jalalian, S. (2017). Afzāyeš-e ta'āmolpaziri dānešāmuzān az tariq-e erteqā'e keyfiyat-e fazāyi va kālbodi dar madāres-e fani va herfe'i (motāle'e-ye moredi: honarestān-e šahid sādelji dar šahrestān-e kabudar-āhang) [Studying Students Interoperability with Each others by Enhancing Space & Physical Quality in Technical & Professional (Case Study: Sadelgi School in Kabudarahang)]. *Environmental Studies Seven Fences*, 6 (20), 80-67.

Massey, D. (1999). *Power geometrics and the politics of space-time.* Heidelberg, Germany: University of Heidelberg.

Massey, D. (2005). *For Space*. US: Sage.

McGregor, J. (2004). Spatiality and the place of the material in schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 12(3), 347-372. doi: 10.1080/14681360400200207

Mirzamohammadi, M.H., & et al. (2011). Tabyin-e delālathāye ma'refatšenāxti-ye ruykard-e sāzandegerāyi dar arzešyābi-ye pišraft-e tahsili [Explaining the epistemological implications of the constructivist approach to evaluating academic achievement]. *Daneshvar*, (45), 127-140.

Grout, L., & Wang, D. (2017). *Raveshāye tahqiq dar me'māri* [Research Methods in Architecture] (Translated by Alireza Einifar). Tehran, Iran: University of Tehran.

Han, H., Kiatkawsin, K., Kim, W., & Hong, J. (2017). Physical classroom environment and student satisfaction with courses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, (47), 1-10. doi: 10.1080/02602938.2017.1299855

Harvey, D. (2016). *Spaces of Hope* (Translated by Alireza Jabbari (Azarang)). Tehran, Iran: Thought criticism publishing company.

Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning Lessons in Architecture* 3. Rotterdam: 010 Publishers.

Hooshyari, M. M., Pournaderi, H., & Fereshtehnejad, S. M. (2013). Gunešenāsi-ye masjed-madrese dar me'māri-ye eslāmi-ye irān, Barresi čegunegi-ye ertebāt miyān-e fazā-ye āmuzeši va niyāyeši [Typology of Mosque-School in Islamic Architecture of Iran Investigating the Relationship Between Educational and Prayer Space]. *Iranian Architectural Studies*, (3), 54-37.

Islami, S.Gh. (2014). *Dars goftār-e mabāni-ye nazari-ye me'māri: eynakemān rā xodemān besāzim* [Lessons on Architectural Theory Let Us Make Our Own Glasses]. Tehran, Iran: Royal Architecture Science.

Islami, S.Gh., & Ghodsi, M. (2013). Ruykardi eslāmi be tarāhi-ye model-e sāxtārmand-e nezām-e amuzeš-e me'māri [An Islamic Approach to Designing a Structured Model of Architectural Education System]. *Kimiya-ye-honar*, 2 (7), 92-79 .

Islami, S.Gh., & Naghdbishi, R. (2010). Tose'e-ye keyfi-ye amuzeš-e me'māri dar ofog-e 1404 [Qualitative Development of Architectural Education in Horizon 1404]. *First National Conference on Education in Iran. Sharif University of Technology, Science, Technology and Industry Policy Institute*.

Ismaili, A., Shahcheraghi, A., &Habib, F. (2019). Vākāvi-ye ta'sire me'māri dāxeli en'etāfpazir bar ta'in-e fazā-ye šaxsi dānešāmuzān dar madrese [Analysis of the impact of flexible interior architecture on the students' personal space at schools]. *Educational Innovations*, 18 (70), 161-147.

Javan, J., Dalil, S., & Salmani Moghadam, M. (2014). Diyālektik-e fazā az manzar-e lowfevr [The dialectic of space from Lefebvre's perspective]. *Geographical studies of arid regions*, 3(12), 1-17.

Kalantari, A.H., & Sediqi Kasmaei, M. (2017). Az motālebe-ye haq be šahr tā šeklgiri-ye enqelāb-e šahri (šahr-e Tehrān, sāl-e 1357) [From Demanding the Right to the City to the Formation of the Urban Revolution (Tehran, 1979)]. *Urban Sociological Studies*, 7 (23), 96-71.

Kar, D., Fostermacher, J.D., Richardson, V. (2006). *Advanced teaching methods* (Translated by Hashem Fardanesh). Tehran, Iran: Kavir Press.

BIBLIOGRAPHY

Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. New York, US: Cambridge University Press.

Burke, C., & Grosvenor, I. (2008). *School*. London, England: Reaktion Books.

Dangel, R.J., & Guyton, E. (2004). An Emerging Picture of Constructivist Teacher Education. *The Constructivist*, 15 (1).

Dariush, B., Jalili Sadrabad, S., Taghavian, N., & Mohammadi-ojan, Sh. (2019). Tadvin-e osul va mabāni tarāhi-ye rizfazāhāye dānešgāh bā ta'kid bar avāmel-e farhangi va ejtemā'i [Codification of the Principles and Basics of Designing Higher Educational Spaces with an Emphasis on the Cultural and Social Factors]. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 11 (2), 181-151.

DCFS. (2007). *Project Faraday: Exemplar designs for science*. London, England: Department of Children, Schools and Families.

Dudek, M. (2007). *Schools and Kindergartens: A Design Manual*. Berlin, Germany: Springer Science & Business Media.

Fardanesh, H. (2001). Bāznemāyi-e dāneš dar ruykard-e yādgiri-e sāxtgerāyi va delālathā-ye ān barāye tarāhi āmuzeši [Knowledge Representation in the Structural Learning Approach and Its Implications for Educational Design]. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 3 (3 & 4), 124-107.

Fardanesh, H. (2008). Tabaqebandi-ye olguhā-ye tarāhi-ye sāzandegerā bar asāse ruykardhā-ye yādgiri va tadris [Classification of Constructivist Design Patterns by Learning and Teaching Approaches]. *Educational Studies and Psychology*, (2), 21-5.

Fardanesh, H. (2013). *Tarāhi-ye āmuzeši: Mabāni, ruykardhā va kārbordhā* [Instructional Design: Foundations, Approaches, and Applications]. Tehran, Iran: Samt Publications.

Fielding, S. (2000). *Walk on the left! Children's geographies and the primary school*. In S. L. Holloway & G. Valentine (Eds.), Children's geographies: playing, living, learning. London, England: Routledge.

Fisher, K. (2002). *Schools as 'prisons of learning' or, as a 'pedagogy of architectural encounters': A manifesto for a critical psychological spatiality of learning*. Adelaide, Australia: Flinders University of South Australia.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. UK: Vintage Publication.

Giles, J., Ryan, D., Belliveau, G., De Freitas, E., & Casey, R. (2006). Teaching style and learning in a quantitative classroom. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), 213-225. doi: 10.1177/1469787406069055

shifts from a passive recipient to an active participant. The physical space can then provide a context for social interaction and the building of knowledge and awareness. It is important to note that the physical aspects of space should not exert power over social interactions. Instead, the space should offer choices and encourage student participation by providing multilayered spaces that allow for freedom of action and ownership. Such spaces facilitate interaction and constructive learning. The study proposes an analysis of five degrees of openness in teaching spaces, ranging from fully closed classrooms to fully open common spaces. This analysis can serve as evaluation criteria for educational spaces. Three case studies illustrate that the student-centered model of traditional Iranian education, which aligns with the constructivist approach, can be suitable for creating student-centered educational spaces. Based on presentation-based and interaction-based activities in the constructivist approach, the study suggests the creation of a learning environment at macro, middle, and micro scales. This includes class spaces, shared spaces, and public spaces, with consideration given to different types of spatial communication. It is recommended that future research focuses on developing models and criteria for evaluating educational spaces, aiming to create an optimal platform for education based on cognitive and interpersonal elements. This approach can further enhance the constructivist approach to education and address both explicit and implicit aspects of human existence.

NOVELTY

The interdisciplinary approach in the fields of education, sociology, and architecture is indeed an innovative approach to this research. By combining the sociological perspective on space production with the educational approach of constructivism and applying these theories to the architecture of educational spaces, this article has gained new insights into how to design effective learning environments.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare no conflict of interest.

theories and space production in the field of educational psychology and social sciences. These sources provide a foundation for the research content. The next step involves analyzing the collected content, theories, and utilizing logical reasoning as a research method. This analysis leads to findings about how the constructivist approach and the social production of space interact. Specific criteria for evaluating educational spaces that align with constructivist learning are also derived from this analysis. Overall, this study aims to deepen understanding of how the constructivist approach influences the social production of space in educational settings and provides valuable insights for designing and evaluating educational spaces that support constructivist learning.

FINDINGS

The learning process, as viewed through the constructivist approach and the theory of space production, is based on interpersonal and social relationships. It involves active participation from learners within a sociable environment. In this context, the active role of students in learning is influenced primarily by learner-centered approach like constructivism. Additionally, it is influenced by the interaction with the environment created by the social relations among students themselves. Within this framework, the students play a crucial role in shaping the curriculum and acquire knowledge and skills by leveraging collective educational spaces. The findings demonstrate that the students' desire for interactive learning in dynamic environments increases. This can be achieved through the qualitative development of educational spaces, transitioning from closed classrooms to public and shared spaces. In fact, transforming single-functional spaces into multi-layered is a fundamental requirement for realizing the sociability model of schools. The current research has identified five levels of stratification for educational spaces, which assess the degree of responsiveness to the students' active presence, ranging from the lowest to the highest level. By employing all five types of educational spaces, a wide range of students' needs can be accommodated. This approach ensures that educational spaces align with the curriculum and educational activities of the students.

CONCLUSION

The traditional conditions in schools have limited students' ability to explore, search, and discover, while also restricting their independence. In contrast, the constructivist approach emphasizes three main characteristics: cognitive, intrapersonal, and social. Social interaction plays a crucial role in promoting cooperation, communication, and learning among peers. This study aimed to create physical patterns in school socialization by combining the theory of space production with the social principle of the constructivist approach. By implementing the constructivist teaching approach, the student's role in education

Interdisciplinary Studies in the Humanities
14
Volume 15
Issue 2
Spring 2023

INTRODUCTION

The current education system and teaching practices during the Industrial Revolution focused on one-way communication from teachers to students, leading the latter to merely record and publish the information provided. This approach neglected the importance of human-centered education and resulted in superficial learning experiences for children, turning them into passive consumers. In contrast, the constructivist theory proposes a learning method that encourages students to actively participate in their learning through multi-faceted communication. Many schools in contemporary Iran have embraced the idea of the teacher being the sole source of knowledge, limiting students' mobility and discouraging any form of communication or interaction. This not only affects students' mood negatively but also hampers their desire to acquire knowledge and develop their talents. To address this, educational spaces should be designed to foster students' willingness, hopefulness, and self-confidence, while also enhancing their communication skills and participation in the learning process. The middle childhood period is a crucial time for children to establish a strong foundation for learning, and their motivation to continue learning often develops during this stage. Therefore, it is important to create effective and participatory educational spaces. The criteria for evaluating such spaces should include factors such as the level of student interaction, active participation in learning, motivation, and the creation of a suitable context for nurturing students' talents. The hypothesis of this study is that using a constructivist approach based on social production theories of space can lead to specific types of school environments where children's interactions and active participation in learning are increased. Instead of traditional classroom designs, new functional relationships can be explored, including public spaces, shared learning areas, and common classes. It is essential to apply the constructivist teaching method in conjunction with the endogenous teaching method, with the aim of creating a suitable context for nurturing potential talents and facilitating continuous deep learning experiences. The evaluation criteria for educational spaces should be examined in multiple areas, including science, religion, and art, in order to provide a comprehensive environment for the development of students' innate, instinctive, and acquired knowledge and talents. While this article only focuses on the acquired domain of science, it takes a step towards establishing evaluation criteria for educational spaces that align with the constructivist learning approach.

METHODOLOGY

The purpose of this study is to explore the interaction between the constructivist approach and the social production of space in educational environments. The study takes a qualitative and interdisciplinary approach, using descriptive research methods to better understand existing conditions and aid in decision-making. Data collection involves documentary and library studies, drawing on constructivist

Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities, 15(2), 35-62, Spring 2023

Nikravesh, R., Islami, S.G., Sabarnejad, J., & Kalantari, A. (2023). Providing models for socialization of educational spaces relying on the Constructivism Approach and production of space. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 15(2), 35-62. doi: 10.22035/isih.2023.3721.3887

https://doi.org/10.22035/isih.2023.3721.3887 URL: http://www.isih.ir/article_438.html

2008-4641 / © The Authors. This is an open access article under the CC BY 4.0 license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0).

Research Paper

Providing models for socialization of educational spaces relying on the Constructivism Approach and production of space

Reyhane Nikravesh[1], Seyed Gholamreza Islami[*2], Jaleh Sabernejad[3], Abdolhossein Kalantari[4]

Received: Sep. 26, 2022; Accepted: Feb. 4, 2023

ABSTRACT

This research focuses on the expansion of educational spaces compatible with the teacher-centered method that has caused the lack of improvement of these spaces with the student-oriented instruction methods. The hypothesis is that by applying constructivist approaches and theories of social production of space, school environments can be designed to enhance students' interactions and active participation in learning that ultimately increases their motivation for education. The research is descriptive-analytical in nature and follows a qualitative and interdisciplinary approach as well as uses a developmental method. The educational spaces of three purposefully selected schools are analyzed using various theories. The analysis results in the identification of five types of educational spaces that can support the application of constructivist methods of instruction and promote students' social interactions. The proposed spatial structure includes classroom sets, public spaces, and common areas, aiming to create a spatial convergence and fluidity that prevent spatial disarray. The intention is to move away from teacher-oriented spaces and towards more flexible and open environments that foster social interactions and student engagement. Overall, this research contributes to the understanding of how educational spaces can be adapted to facilitate the student-oriented instruction and promote constructivist learning approaches. The findings offer insights into the design principles that can enhance students' motivation and active participation in the education process.

Keywords: spatial production, educational spaces, Constructivism, socialization

1. PhD in Architecture, Department of Architecture, Faculty of Art and Architecture, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
✉ st_r_nikravesh@azad.ac.ir
2. Professor, Department of Architecture, College of Fine Arts, University of Tehran, Tehran, Iran (Corresponding Author)
✉ gheslami@ut.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Architecture, Faculty of Art and Architecture, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
✉ jsabernejad@yahoo.com
4. Associate Professor, Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran
✉ abkalantari@ut.ac.ir

Talebzadeh, H. (1999). *Farhang-e towse'e va āmuzeš va parvareš* [The culture of development and education, a case study of primary education in Iran] (master's thesis), Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Vafai Saadi, K. (2006). *Amuzeš va towse'e-ye siyāsi, barresi-ye amalkard-e dowlat tey-e sālhā-ye 68 tā 76 va ta'sir-e an dar peydāyeš-e dovom-e xordād 76* [Political education and development, investigation of the performance of the government during the years 1968 to 1976 and its effect on the second generation of Khordad 1976] (Doctoral dissertation). University of Science and Research, Tehran, Iran.

Wallerstein, I., & Almond, G. A. (1972). Political development: Essays in heuristic theory. *Contemporary Sociology*, 1(2), 113. doi: 10.2307/2062811

Ziaei, A. (2008). *Content analysis of middle school textbooks in 2007-2008 from the perspective of participatory political culture* (master's thesis) Isfahan University, Isfahan, Iran.

Zohouri, M., Darvishi, M. & Sarfi, M. (2020). Slacktivism: A Critical Evaluation. *Journal of Cyberspace Studies*, *4*(2), 152-173.

Hakimzadeh, R., Kayaanesh, A., & Ataran,M. (2007). Tahlil mohtavā-ye ketabhā-ye darsi-ye dowre-ye rāhnemāyi [Analysis of the content of middle school books according to the issues and topics of the world day in the field of curriculum. *Curriculum Studies Quarterly*, 2 (5), 27-54.

Holsti, Al. R (1994). *Tahlil-e mohtavā dar olum-e ejtemā'i va ensāni* [Content analysis in social and human sciences] (N. Salarzadeh Amiri, Trans.). Tehran, Iran: Allameh Tabataba'i University Press.

Inglehart, R., & Welzel, C. (2010). *Nowsāzi, taqyir-e farhangi va democrācy* [Modernization, cultural change, and democracy: the human development sequence] (Y. Ahmadi, Trans.). Tehran, Iran: Kavir. (Original work published 2005)

Johari, J.C. (1993). *Comparative politics*. New Delhi: Sterling Publishers.

Keshavarz, E. (2011). *Farhang-e siyāsi mošārekati dar ketāb-e darsi-ye olum-e ejtemā'i-ye madāres-e Iran* [Participatory political culture in social science textbooks of Iranian schools] (master's thesis), University of Isfahan, Isfahan, Iran.

Masoudi, A. (2012). N*ezām-e āmuzeš va parvareš va farhang-e siyāsi dar Iran* [Education system and political culture in Iran, with emphasis on the study of elementary school textbooks (Master's thesis). Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Miley, M. R. (2000). *Nezām-e siyāsi va towse'e: barresi-ye mowredi-ye naqš-e nezām-e siyāsi dar ravand-e towse'e-ye Iran [Political system and development* (Case study: The role of the political system in the development process of Iran (1342-57)]. Tehran, Iran: Našr-e Erā'e.

Nasiri, M. (2016). *Naqš-e nezām-e āmuzeši bar towse'e-ye Iran-e mo'āser* [The role of education system on the development of contemporary Iran]. Qom, Iran: University and Seminary Research Institut

Nazari, M. (2016). *Negāh-e Tarbiyati be towse'e: goftarhā-ye nazari dar āmuzeš va parvareš va towse'e-ye ensāni* [An educational look at development: Theoretical discourses in education and human development]. Tehran, Iran: Qatrān.

Pai, L. (1991). *Political culture and political development* (M. Mohammadi, Trans.). *Farhang Nāme*, 5&6, 37-47.

Pye, L.W. & Verba, S. (Eds), (1965). *Political culture and political development*. Princeton: Princeton University Press.

Sarfi, T., Nosrati, S. & Sabzali, M. (2021). The new celebrity economy in cyberspace. *Journal of Cyberspace Studies*, *5*(1), 85-108.

Sariolghalam, M. (1993). *Aql va towse'enayāftegi* [Intelligence and development]. Tehran, Iran: Safir Publishing.

Seifzadeh, S. H. (1989). *Nowsāzi va degarguni* [Modernization and political transformation[. Tehran, Iran: Safir Publishing.

Sharapour, M. (2015). *Jāme'ešenāsi-ye āmuzeš va parvareš* [Sociology of Education]. Tehran, Iran: Samt.

BIBLIOGRAPHY

Abdulahi, M. (1993). Jāygāh va naqš-e āmuzeš va parvareš dar farāyand-e towse'e-ye melli [The place and role of education in the process of national development]. *Social Sciences Quarterly of Allameh University*, 1(3,4), 57-74.

Abdulahi, M., & Rad, F. (2009). Barresi-ye ravand-e tahavol va mavāne'e sāxtari-ye towse'e-ye siyāsi dar Iran [Investigating the transformation process and structural obstacles of political development in Iran (1304-1382). *Iranian Journal of Sociology*, 10(1), 29-63.

Afarakhte, H. (2019). The role of mental structures in the realization of Iran's development plans. *Quarterly Journal of Interdisciplinary Studies in Humanities*, 11(3), 49-74. doi: 10.22035/isih.2020.3371.3608.

Almond, G., & Verba, S. (1965). *The civic culture: political attitudes and democracy in five nations*. Prinseton: University Press.

Aminzadeh, M. (1997). Towse'e-ye siyasi [Political development]. *Journal of Political-Economic Ettelaa*t, 118, 117-104.

Azkia, M., & Ghaffari, G. (2005). *Jāme'ešenāsi-ye towse'e* [Sociology of development]. Tehran, Iran: Keihan Institute Research Office.

Bashiriyeh, H. (2001). *Mavāne'e towse'e-ye siyāsi* [Political development barriers in Iran]. Tehran, Iran: Gaame Now.

Chalabi, M. (2006). *Jāme'ešenāsi-ye āmuzeš va parvareš* [Sociology of Education] (Pamphlet). Tehran, Iran: Shahid Beheshti University.

Chong, A., & Gradstein, M. (2009). Education and democratic preferences. *SSRN Electronic Journal*. doi: 10.2139/ssrn.1821921

Dewey, J. (1916). *Democracy and education* (an introduction to the philosophy of education). New York: Macmillan Company.

Dewey, J. (1962). *Demokrāsi va ta'lim-o-tarbiat: Moqadamei bar falsafe-ye ta'lim-o-tarbiat* [Democracy and education: An introduction to the philosophy of education] (A. Arianpour, Trans.). Tehran, Iran: Franklin. (Original work published 1916)

Document on the Fundamental Transformation of Education (2011). *Supreme Council of Cultural Revolution*. available at http://sanadtahavol.ir/wp-content/uploads/2021/01/sanand-tahavol.pdf

Elmi, M. (2005). Naqš-e āmuzešs va parvareš dar towse'e va nahādmandi-ye siyāsi [The role of education in development and political institutionalization]. *Social Sciences Quarterly*, 5, 58-67.

Fajerlind, I., & Lawrence, J. S. (1991). *Ta'lim va tarbiyat va towse'e-ye melli* [Education and national development] (M. Sajjadi, Trans.). Tehran, Iran: Samt.

Firouzjaian, A., & Jahangiri, J. (2008). Tahlil-e jāme'ešenāxti-ye mošārekat-e siyāsi-ye dānešjuyān [Sociological analysis of students' political participation: case study of Tehran University students]. *Journal of Social Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad*, 5(1), 83-109.

as the future generation. In this regard, to realize political development, its basic concepts (dimensions of political development) should be distributed in an appropriate, sufficient, and balanced manner in educational content, programs and goals of education. The evidence of this research indicates that there is no such thing and therefore the education system in Iran (secondary school education) suffers from serious weaknesses in fulfilling its political functions and thus it cannot play its valuable role well.

NOVELTY

The components and identifiers proposed to measure the level of the dimensions of political development with regard to assumptions and fundamental principles of various theories related to political development and identifying the common principles accepted by theoretical schools and pondering the opinions and works of experts and previous researches have been taken into account in order to check the validity and reliability with special precision and obsession. Therefore, it is suggested that the dimensions, components and introduction that have not received enough attention in analyzing programs, goals and textbooks should be included in the best way possible to provide the necessary grounds and contexts for the development of students' personality.

Due to the fact that in secondary school, education is student-centered and their participation and activities are valued, it is suggested to provide the necessary planning to create and provide the best possible environment for the growth of political education of students in the form of practical programs and activities as wells discussions in classrooms so that they get familiar with these topics in a practical and tangible way and the ground for their participation is provided. Of course, it should be noted that in such programs, maximum efficiency is provided only when all the mentioned dimensions, components and representatives are considered in a balanced way.

As mentioned, the analyzed goals, programs and textbooks did not have a sufficient and balanced attention to all dimensions and components of political development, therefore, besides the suggestion of including necessary amounts of these dimensions and components in textbooks and programs, it is also suggested that apart from practical training (in the form of programs such as student councils), other educational programs in the form of films, video clips and additional educational packages should be given to students for better and more efficient study and hence, they can get on the path of education and develop their interest in political development.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare no conflict of interest.

INTRODUCTION

A developed society is formed by the existence of activists with an elevated personality, in a sense that as long as there is no transformation at the level of vision, attitude and as a result in people's behavior and the actions of people do not become rational and logical, the efforts to achieve development in all dimensions will not accomplish. The education system can have a great role and place in this arena. The system uses various aspects and applying them directly or indirectly can help educate people with developed personality, promote culture and institutionalize political participation and competition. The main tool of the education system is the textbooks ass well as goals and necessary programs related to them. In other words, it is very important to make policies and compile appropriate textbooks in accordance with the criteria of curriculum planning and in order to pay attention to these dimensions and indicators.

PURPOSE

The fundamental role of the education system in the process of development in all its dimensions and the provision of human resources require that education should be given more attention and fundamental changes in its programs should be made in line with its evolution and effectiveness. With these descriptions and by reviewing the related literature it seems that the role and place of education in the process of development, in general, and political development, in particular, has not been addressed in a desirable way, so it requires researches to be conducted in this field and also the state of the education system in terms of being development-oriented and influencing and determining the cutural development should be investigated so that the discourse of development based on education and training becomes prominent in the official literature. By this way, the compilation of a comprehensive and up-to-date system of training and educational resources and concepts would not only be compatible with the cultural roots and national-religious ideals but compatible with political development.

METHODOLOGY

The research method is descriptive and quantitative content analysis with a political approach. The research population includes textbooks in the field of educating and learning humanities as well as special goals and programs of secondary school in the first academic year of 2020-2021 which due to the nature of the research and the limitation of the statistical population, the entire research population is considered as a sample. The measurement tool was a researcher-made content analysis checklist and the results were analyzed using descriptive and inferential statistics indicators through SPSS software.

Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities, 15(2), 5-33, Spring 2023

Pasandidehkho, K., & Zibakalam Mofrad, S. (2023). The current role and place of education in the process of political development in Iran: Case study of objectives, programs and textbooks of secondary school in the first academic year 2020-21. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 15(2), 7-30. doi: 10.22035/isih.2023.4496.4468

https://doi.org/10.22035/isih.2023.4496.4468 URL: http://www.isih.ir/article_434.html

2008-4641 / © The Authors. This is an open access article under the CC BY 4.0 license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0).

Research Paper

The current role and place of education in the process of political development in Iran: Case study of objectives, programs and textbooks of secondary school in the first academic year 2020-21

Keramat Pasandidehkho[1*], Sadegh Zibakalam Mofrad[2]

Received: Jun. 30, 2022; Accepted: Dec. 16, 2022

ABSTRACT

This research was conducted with the aim of investigating the current role of education system in helping the process of political development. The research method is descriptive and quantitative content analysis with practical approach. The research population includes textbooks in the field of educating and learning humanities as well as special objectives and programs of secondary school in the first academic year of 2020-2021. Due to the nature of the research and limitation of the statistical population, the entire research population is considered as a sample. The measurement tool was a researcher-made content analysis checklist and the research results were analyzed using descriptive and inferential statistics indicators through SPSS software. In a summary and based on frequencies obtained from this research and data analysis, it can be concluded that: the textbooks in the field of educating and learning humanities and the goal and special curricula in terms of creating and cultivating the examined concepts and components for political development to students have been inappropriate and very weak and therefore it can be said that they do not provide the necessary ground for the political development of students. Also, studies showed that even with this minimal attention, a logical trend was not followed while distributing the components. This means that the authors of these textbooks and policymakers have not paid special or targeted attention to the issue of political development whether in terms of conceptualization or in terms of knowing the components mentioned in this study.

Keywords: political development, education system, goals and programs, textbooks, secondary school

1. PhD Student in Political Sociology, Department of Political Science, Faculty of Law, Theology and Political Science, University of Science and Research, Tehran, Iran (Corresponding Author)

✉ kpasandideh@gmail.com

2. Professor of Political Science, Department of Political Science, Faculty of Law and Political Science, University of Tehran, Iran

✉ szibakalam@ut.ac.ir

Contents

The current role and place of education in the process of political development in Iran: Case study of objectives, programs and textbooks of secondary school in the first academic year 2020-21
Keramat Pasandidehkho, Sadegh Zibakalam Mofrad

Providing models for socialization of educational spaces relying on the Constructivism Approach and production of space
Reyhane Nikravesh, Seyed Gholamreza Islami, Jaleh Sabernejad, Abdolhossein Kalantari

The parable of "An Elephant and the Blind Men": Comparing the approach of sociology and economics to the problem of entrepreneurship
Zainab Shafiei

Presenting an interdisciplinary model for evaluating the creativity of architecture
Hamze Pirbabaei, Minou Gharehbaglou, Mohammad Ali Kaymejad

Abortion fraud cases: A sociological analysis of fictitious crashes and scams involving insurance firms
Reza Abdolrahmani, Alireza Zargar, Nahid Hoseyni, Hojat Motaghi

Text, writing and literacy: An interdisciplinary approach to text and writing in the academic culture
Jabbar Rahmani, Mahsa Shykhan

Quarterly Journal of
Interdisciplinary Studies in the Humanities
Volume 15, Issue 2, Spring 2023

Director-in-Charge: Reza Gholami, PhD
Editor-in-Chief: Hosein Ebrahimabadi, PhD
Guest Editor: Gholamreza Garayinejad, PhD
Publisher: Institute for Cultural, Social and Civilization Studies

Editorial Board

Manoochehri Abbas, Professor of Political Science, Tarbiat Modares University; **Abbas Ashrafi,** Associate Professor of Quran Sciences and Hadith, Allameh Tabataba'i University; **Morteza Bahrani,** Associate Professor of Political Thought, Institute for Social and Cultural Studies; **Saeed Beheshti,** Professor of Education Philosophy, Tarbiyat Modarres University; **Micheal Cook,** Professor of Islamology, Princeton University; **Hossin Ebrahimabadi**, Associate Professor of Psychology, Institute for Social and Cultural Studies; **Eckart Ehlers,** Professor of Geography, Bonn University; **Maghsoud Farasatkhah,** Professor of Higher Education Planning, Institute for Research and Planning in Higher Education; **Hadi Khaniki,** Professor of Communications, Allame Tabatabaei University; **Reza Mahoozi,** Associate Professor of Science Philosophy, Institute for Social and Cultural Studies; **Mohammad Ali Mazaheri,** Professor of Psychology, Shahid Beheshti University; **Moahmoud Mehrmohammadi,** Professor of Curriculum Planning, Tarbiyat Modares University; **Hosein Mirzaei,** Associate Professor of Sociology, University of Tehran; **Mahdi Mohammadzade,** Professor of Art, Tabriz University of Art; **FathollahMojtabaie,** Professor of Religion, Tehran University; **Dariush Rahmanian,** Associate Professor of History, Tehran University; **Mohammad Taqi Rahnamaie,** Associate Professor of Geography, Tehran University; **Mohammad Roshan,** Associate Professor of Private Law, Shahid Motahari University; **Ahmad Hosein Sharifi,** Professor of Philosophy, Imam Khomeini Education and Research Institute; **Mohammad Hadi Zahedi Vafa,** Associate Professor of Economy, Imam Sadiq University.

Referees of this Issue

Adel Abdollahi, Assistant Professor of Sociology, National Institute for Population Research**; Shirin Ahmadnia**, Associate professor of Sociology, Allameh Tabataba'i University**; Mohammadreza Bemanian**, Professor of Architechture, Tarbiat Modares University**; Maghsoud Farasatkhah**, Professor of Development of Higher Education Planning, Institute for Research and Planning in Higher Education**; Nematollah Fazeli**, Professor of Anthropology, Institute for Humanities and Cultural Studies**; Ali Asghar Firoozjaeian Galoogah**, Associate Professor of Sociology, Mazandaran University**; Gholamreza Gerayinezhad**, Assistant Professor of Economics, Islamic Azad University Science and Research Branch**; Nadiyeh Imani**, Associate Professor of Architecture, Tehran University of Art**; Abdolhamid Noghrekar,** Professor of Architecuture, Iran University of Science and Technology (IUST); **Mohammad Mannan Raeisi,** Assistant Professor of Architechture, Qom University; **Mohammad Roozkhosh**, Assistant Professor of Sociology, Research Center for Culture, Art and Communications

Indexing Databases

ISC · SID · magiran · Noor Specialized Magazines Website noormags · CIVILICA · DOAJ Directory of Open Access Journals · Academic Resource Index ResearchBib · COPE Committee on Publication Ethics · ResearchGate · Google Scholar

- For further information, please visit: www.isih.ir
- All rights reserved for publisher

Address:
No. 124, Momen Nejad St. (1st Golestan), Pasdaran Ave., Tehran, Iran
P.O Box: 1666914711
Tel: +98 21 22570719 **Fax:** +98 21 22570722
Email: journalsoffice@iscs.ac.ir **Website:** http://www.isih.ir

ISSN: 2008-4641

Interdisciplinary Studies in the Humanities

Volume 15, Issue 2, Spring 2023

The Current Role and Place of Education in the Process of Political Development in Iran: Case Study of Objectives, Programs and Textbooks of Secondary School in the First Academic Year 21-2020
Keramat Pasandidehkho, Sadegh Zibakalam Mofrad

Providing Models for Socialization of Educational Spaces Relying on the Constructivism Approach and Production of Space
Reyhane Nikravesh, Seyed Gholamreza Islami, Jaleh Sabernejad, Abdolhossein Kalantari

The Parable of "An Elephant and the Blind Men": Comparing the Approach of Sociology and Economics to the Problem of Entrepreneurship
Zainab Shafiei

Presenting an Interdisciplinary Model for Evaluating the Creativity of Architecture
Hamze Pirbabaei, Minou Gharehbaglou, Mohammad Ali Kaymejad

Abortion Fraud Cases: A Sociological Analysis of Fictitious Crashes and Scams Involving Insurance Firms
Reza Abdolrahmani, Alireza Zargar, Nahid Hoseyni, Hojat Motaghi

Text, Writing and Literacy:
An Interdisciplinary Approach to Text and Writing in the Academic Culture
Jabbar Rahmani, Mahsa Shykhan

Institute for Cultural, Social and Civilizational Studies
ICSCS