

مناقشه بر سر کاربردی نبودن دانش دانشگاهی: به سوی نظریه "ساخت اجتماعی بهره‌برداری از دانش"

حسن دانایی‌فرد*

استاد گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه تربیت مدرس

چکیده

دانش تولیدی در حوزه علوم انسانی و اجتماعی امری اعتباری است زیرا فرآیند هرمنوتیک دوگانه، یافتن قوانین لایتغیر در امور انسانی و اجتماعی را بسیار دشوار می‌سازد. پژوهش‌های انجام‌شده متعدد، با رد جهان‌شمولی دانش تولیدی در عرصه‌های انسانی و اجتماعی و طرح بسترمندی چنین دانشی، مهر تأییدی بر "ساخت اجتماعی دانش" یا "اعتباری بودن" آن زده‌اند. اگر چه پژوهش‌هایی در باب صبغه ساخت اجتماعی و اعتباری دانش انجام شده ولی چندان به "ساخت اجتماعی کاربردی دانش" یا "اعتباری بودن استفاده از دانش" توجه نشده است. این نظریه مدعی است اگر چه دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی در تولید دانش و بعضاً بهره‌برداری از آن نقش ایفاء می‌کنند ولی مقصر اصلی عدم کاربردی دانش آکادمیک صرفاً این محافل علمی نیستند. نویسنده امیدوار است با پذیرش این نظریه، سیاق گفتاری دانش‌پژوهان و خط‌مشی‌گذاران ملی در باب استفاده نکردن از دانش تولیدی دانشگاهی اثربخش در ایران قدری متحول شود.

کلیدواژه‌ها: کاربردی نبودن دانش دانشگاهی، ساخت اجتماعی دانش، ماهیت اعتباری، ساخت اجتماعی کاربردی دانش، اعتباری بودن استفاده از دانش

برای استنادات بعدی به این مقاله، قالب زیر به نویسندگان محترم مقالات پیشنهاد می‌شود:

Danaeefard, H. (2018). **The Dispute over Inapplicability of Academic Knowledge: Toward a Theory of "Social Construction of Knowledge Utilization"**. *Journal of Science & Technology Policy*, 10(1), 39-52. {In Persian}.
DOI: 10.22034/jstp.2018.10.1.539428

۱- مقدمه

تولید علم از طریق "شیوه علمی" هستند. تفاوت چنین دانشی با دانش شعور متعارف آن است که دانش تولیدی در پرتو شیوه علمی در معرض داوری و بعضاً آزمون قرار داده شده و خطاهای آن اصلاح می‌شود تا "روایی و پایایی" (پارادایم تحصیلی) و "انتقال‌پذیری یا قابلیت اعتماد" (پارادایم‌های غیرتحصیلی) آن اثبات پژوهی شود. هر پارادایم علمی با دستگاه هستی‌شناسی، شناخت‌شناسی و روش‌شناسی خاص خود تلاش می‌کند چنین دانشی را تولید کند. اگر چه بر سر جهان‌شمولی چنین دانش‌هایی مناقشات فراوانی وجود دارد ولی آنچه برای جامعه حائز اهمیت است "استفاده یا کاربردی بودن چنین دانشی" است. به عبارت دیگر در چرخه تولید، توزیع،

سیر تطور تاریخی جوامع بشری نشان می‌دهد انسان‌ها و به مدد ابزار به نام دانش و علم توانسته‌اند مسیر پیشرفت خود را دنبال کنند. بشر در پرتو کسب دانش از والدین، معلمان، متخصصان، کتب، تلویزیون و دیگر رسانه‌ها زندگی خود را تکامل می‌دهد. "سنت" به معنای پذیرش گفته‌های پیشین، تجربه شخصی، شعور متعارف و افسانه‌های رسانه‌ها، از جمله مآخذ تولید دانش محسوب می‌شود [۱] اما در اعصار معاصر، مراکز تحت عنوان "دانشگاه" شکل گرفته‌اند که عهده‌دار

انتقال و بهره‌برداری از دانش، تمرکز عمده محافل اجتماعی - علمی کشورهای مختلف عمدتاً بر مرحله بهره‌برداری است. بر سر اینکه چه راهبردهایی برای بهره‌برداری از دانش مفیدتر است اجماع کاملی وجود ندارد و کشور راه و روشی همراه و همگام با دیگران و یا سیاقی متفاوت از آنها را در پیش گرفته‌اند. یکی از موضوعات بحث‌انگیز از ابتدای انقلاب اسلامی تاکنون که مرتباً در رسانه‌ها، کنفرانس‌ها، مقالات، کتب و سخنرانی‌های سیاست‌مداران و مدیران ملی کشور تکرار می‌شود آن است که "تولید دانش مقاله‌ای" چه دردی از این کشور دوا می‌کند؟ این همه مقاله و کتاب چه گره‌ای از گره‌های کشور باز کرده؟ این همه دانش‌آموخته چه دردی از دردهای کشور را درمان می‌کند؟ فزونی انتقادات علیه دستگاه تولید دانش آکادمیک به محافل توده عوام نیز کشیده است به طوری که تصویر منفی ایجادشده علیه دانش آکادمیک در این محافل منفی‌تر هم شده است. پرسش اصلی آن است که واقعاً دلیل این تصویر منفی چیست؟ نویسنده مدعی است دلیل این تصویر منفی ناحق در "ابهام در نقش دانشگاه‌ها، حوزه‌ها و مراکز پژوهشی جهت کاربست دانش انبوه تولیدی" است. "نظریه ظرفیت جذب دانش" و "نظریه بلاغی بهره‌برداری از دانش" ایده‌های مفیدی برای تحلیل این مسئله هستند ولی نویسنده مدعی است کاربست دانش امری اعتباری بوده و صبغه ساخت اجتماعی دارد و بنابراین با حکم ایده نظری "ساخت اجتماعی بهره‌برداری از دانش" ادعا می‌کند که به مدد این ایده می‌توان برخی سوءبرداشت‌ها از نقش دانشگاه‌ها در کاربست دانش انسانی و اجتماعی را مرتفع ساخت.

۲- بیان مسئله

در چرخه دانش‌آفرینی، مرحله بهره‌برداری از دانش دغدغه‌ای جنجالی در سراسر عالم است. دعوای بین نظریه و عمل دعوای پایداری در محافل علمی-سیاسی بوده و حامیان هر طرف تلاش کرده‌اند گسست بین این دو را به طرف مقابل نسبت دهند. نظریه‌پردازان مدعی‌اند دست‌اندرکاران امور، تمایلی به اندیشیدن نظری ندارند و به صورت منفعل با دانش تولیدی برخورد می‌کنند. به اعتقاد آنان اگر شما نمی‌توانید یا نیاموخته‌اید که از دانش تولیدی (نظریه‌های عرضه‌شده) استفاده کنید نمی‌توانید بگویید نظریه‌ها کاربرد ندارند بلکه

کاربرد یک نظریه، اقدامی خلاقانه است [۲]. در طرف دیگر، کاربران و دست‌اندرکاران معتقدند که نظریه‌پردازان صرفاً دانش نظری ارائه می‌دهند و بین این دانش و عمل فاصله وجود دارد. این دانش نظری آموخته‌شده در دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی و آموزشی با دنیای واقعی تطابق ندارد و از این‌رو دانش‌آموختگان این محافل علمی با بازار کار بیگانه هستند. تبلیغات شدیدی که این گروه علیه دانش تولیدی آکادمیک در جامعه به راه انداخته‌اند باعث شکل‌گیری نوعی تصور منفی از دانشگاه‌ها و مراکز علمی شده است. بر این اساس علت عقب‌ماندگی کشور در عدم تولید دانش کاربردی در این مراکز و محافل علمی تصور می‌شود. در همین راستا شاهد سخنرانی‌ها، میزگردها و کنفرانس‌های مختلف در مورد پیوند دانشگاه-حوزه-جامعه، دانشگاه-صنعت و دولت هستیم و خط‌مشی‌گذاران و بعضاً خود مولدان دانش از این گسست‌ها ناله می‌کنند. دانش‌پژوه یا دانشمندی که ۴۰۰ مقاله علمی در مجلات بین‌المللی معتبر منتشر کرده به سخره گرفته شده و با این پرسش مواجه می‌شود که واقعاً باید پول کشور صرف تولید مقالاتی شود که هیچ کاربردی ندارند؟ در میان مسئولان، خط‌مشی‌گذاران و سیاست‌مداران کشور افرادی هستند که در سخنرانی‌های خود شلاق بی‌فایده‌گی بر چنین تولیداتی می‌زنند و به طور کلی تولید علم نظری را توجیه‌ناپذیر می‌دانند و از علم نافع سخن می‌گویند که منظورشان همان علم کاربردی است. البته حوزه علمیه و مراکز تولید دانش اسلامی نیز از تیررس این انتقادات در امان نیستند و آماج همان انتقادات وارده بر مراکز دانشگاهی هستند. خلاصه آنکه در هر محفلی، تولیدات دانش نظری، بی‌فایده و هدر دادن پول ملی به تصویر کشیده می‌شود مگر مدیرانی که می‌خواهند با شاخص "تولیدات علمی" عملکرد خود را به رخ دیگران بکشند و به این دلیل از جایگاه علمی کشور در میان سایر کشورها و رشد و شیب تولیدات علمی کشور سخن می‌رانند. اما در سایر محافل انگ بی‌فایده‌گی به چنین دانش‌هایی زده می‌شود و تصویر منفی‌ای از دانش‌پژوهان و عالمان در جامعه ترسیم می‌شود.

با این اوصاف مسئله فرارو این است که "جامعه بین دانش تولیدی دانشگاه‌ها، حوزه‌های علمیه و مراکز پژوهشی و عمل فاصله می‌بیند". یا "صرف پول ملی در تولید این دانش‌های

می‌تواند پروژه‌های کاربردی (منجر به محصولی خاص) را نیز انجام دهند. در عین حال مراکزی در دانشگاه‌ها وجود دارند که می‌توانند دانش نظری و بنیادی را در حد نمونه اولیه به محصول تبدیل کنند و بعد از درخواست کاربران در فرآیند تولید انبوه قرار دهند. علاوه بر این حاصل فعالیت‌های پژوهشی به متون درسی تبدیل می‌شود و به دانشجویان آموزش داده می‌شود. از این رو متون درسی به طور پیوسته در اثر تحولات پژوهشی بازنگری می‌شود. تحول در علوم دانشگاهی بر اساس یک سیستم خودکار رخ می‌دهد که عناصر تعلیم و تربیت را در فرآیندی خودکار وارد بازی تولید، توزیع و انتقال دانش می‌کند. بنابراین چرخه یافتن مسئله علمی یا نظری، نظریه‌پردازی راه‌حل و آزمون نظریه در عمل و در نهایت کاربرد دانش تولیدی دغدغه اصلی دانشگاه‌ها هستند. از آنجا که نمی‌توان همه جزئیات پدیده‌های مورد مطالعه را در قالب نظریه قرار داد جامعیت و مانعیت نظریه یا دانش تولیدی یکی از شاخصه‌های مفید بودن نظریه‌هاست. بر این اساس نظریه‌ها تلاش می‌کنند محورها یا متغیرهای اصلی تبیین‌کننده پدیده‌ها را ترسیم کنند و همین نظریه‌ها در دانشگاه‌ها آموزش داده می‌شوند. بنابراین نظریه‌ها جزئیات پدیده‌ها را به دانشجویان انتقال نمی‌دهند و از این رو انتظار اینکه دانش‌آموختگان دانشگاهی باید به محض فراغت از تحصیل، کار را بلد باشند چندان انتظار بجایی نیست زیرا هدف دانشگاه پرورش ظرفیت است نه صرف تزریق شایستگی. مجهز کردن دانش‌آموختگان به مهارت، دانش، توانایی و تعهد، ضامن عملکرد خوب آتی آنها نخواهد بود و دانشگاهی موفق است که بتواند در کنار علاوه بر ایجاد شایستگی‌های مورد نظر، در افراد دانش‌آموخته ظرفیت نیز ایجاد کند. در عین حال برخی دانشگاه‌ها برای آشنایی دانشجویان با کار و فعالیت تخصصی خود دوره‌های کارورزی برگزار می‌کنند که این می‌تواند در شکوفایی ظرفیت مدنظر مؤثر باشد. در غیاب چنین دوره‌هایی، اگر دانش‌آموختگان دارای ظرفیت برای مدت کوتاهی در معرض کار عملی قرار گیرند می‌توانند نسبت به افراد با تحصیلات کمتر زودتر به بازدهی لازم برسند.

به طور خلاصه باید گفت نمی‌توان از دانشگاه انتظار داشت با آموزش نظریه‌ها، مدل‌ها و چارچوب‌های علمی جهان‌شمول،

مقاله‌ای در منظر مردم و حتی خط‌مشی‌گذاران چندان توجیه‌پذیر نیست". برای رفع این مسئله راه‌حل‌های مختلفی پیشنهاد و هر کسی از منظر خود سخن گفته است. نویسنده مدعی است "ابهام در نقش دانشگاه‌ها، حوزه‌ها و مراکز پژوهشی در کاربست دانش‌های تولیدی" علت این مسئله است و وضوح‌بخشی به این نقش، حداقل در محافل علمی و خط‌مشی‌گذاری ملی می‌تواند فضای انگ‌زنی به قلب تپنده جامعه (یعنی دانشگاه‌ها، حوزه‌های علمیه و مراکز پژوهشی) را تلطیف کند و خردمندان و عاقلان جامعه را برای تجدیدنظر در نقش این مراکز تولیدی در کاربست دانش تولیدی یاری دهد. برخی دانشمندان با طرح نظریه ظرفیت جذب دانش در جامعه و نظریه خاصیت بلاغی کاربست دانش تلاش کرده‌اند این مسئله را حل کنند ولی نویسنده با طرح نظریه "ساخت اجتماعی کاربست دانش" مدعی است استفاده کردن یا نکردن دانش صرفاً تابعی از علمی بودن یا نبودن دانش در جامعه نیست بلکه تابعی از فضای اجتماعی حامی یا مخالف یک دانش است. در این مسیر ابتدا باید دید که کارویژه‌های دانشگاه و مراکز پژوهشی چیست.

۳- کارویژه‌های دانشگاه‌ها و مراکز علمی-پژوهشی

دانشگاه‌ها و مراکز علمی-پژوهشی با اندکی تفاوت در همه کشورها به ارائه آموزش، پژوهش و مشاوره (دانشگاه‌های آموزش‌محور، پژوهش‌محور و کارآفرین) به جامعه اشتغال دارند. در بخش آموزش هم به آموزش‌های رسمی آکادمیک می‌پردازند و هم آموزش‌های کاربردی ارائه می‌دهند. در بخش پژوهش عمده پژوهش‌ها عبارتند از: پژوهش‌های بنیادی که در پی تولید دانش جهان‌شمول هستند؛ پژوهش‌های کاربردی که یافتن راه‌حل‌های عملی برای مسائل مخاطبان را در پیش می‌گیرند و پژوهش‌های توسعه‌ای که هم می‌توانند دانش بنیادی و هم دانش کاربردی تولید کنند. بعضاً دانشگاه‌ها دانش ارزشیابی نیز تولید می‌کنند که اشاره به دانش تولیدی ناشی از کاربرد دانش بنیادی، کاربردی یا توسعه‌ای دارد.

جامعه به مفهوم کلی می‌تواند از خدمات مشاوره‌ای دانشگاه‌ها نیز استفاده کند. بخش اعظم دانش تولیدی در دانشگاه‌ها صبغه نظری-بنیادی دارند ولی اگر کاربران از دانشگاه‌ها درخواست پژوهش‌های کاربردی داشته باشند دانشگاه‌ها

است: الف) انتقال دانش به کاربران در بستری که کسی مسئولیت انتقال آن را بر عهده ندارد به صورت خودکار رخ نمی‌دهد و ب) اطلاعات پژوهشی خام، دانشی قابل استفاده نیست و برای انتقال آن به درون دانشی قابل استفاده در فرآیند خط‌مشی‌گذاری ملی، فرآیندی مجزا لازم است [۱۰]. این مدل در بسیاری کشورهای جهان مقبول است. دانشی که در این مدل از آن سخن گفته می‌شود دانشی است بنیادی و بعضاً کاربردی که صبغه جهان‌شمول دارد. دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی در حجمی وسیع مشغول تولید چنین دانشی هستند.

■ مدل تقاضایی دانش: در این مدل مخاطب، دانش مورد نیاز را از پژوهشگران درخواست می‌کند. در اینجا ابتکار عمل از پژوهشگران به کاربران منتقل می‌شود یعنی شکل و صبغه پژوهش‌ها تابع درخواست کاربران است [۹ و ۱۱]. در این مدل دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی، پیمانکار تصمیم‌گیرندگان و خط‌مشی‌گذاران هستند. این مدل نیز خطی است از آن جهت که با شناسایی و تعیین مشکل به وسیله مشتری، پژوهش آغاز و با دریافت و بهره‌مندی نتایج آن توسط وی، خاتمه می‌یابد. معیار تبیین‌کننده بهره‌برداری از دانش در این مدل، نیازهای کاربران است و هنگامی که پژوهشگران بر پروژه‌های معطوف به نیاز کاربران متمرکز می‌شوند به جای تمرکز صرف بر پیشرفت‌های دانش آکادمیک، استفاده از دانش افزایش می‌یابد.

عمده نقد وارده به این مدل آن است که حتی اگر دانش تولیدی به درخواست کاربر باشد و قابلیت اجرایی بالایی نیز داشته باشد ولی ممکن است مخاطب به دلیل تعارض این دانش با منافع سازمانی آن را تنها در طاقچه‌های سازمان قرار دهد و از آن استفاده نکند. از این‌رو گونه دیگری از مدل تقاضایی دانش شکل گرفته که به مدل "منافع سازمانی" معروف است و به گفته صاحب‌نظران [۱۲] بر اساس این مدل تعیین‌کننده‌های اصلی بهره‌برداری از دانش، ساختار، قواعد و هنجارهای سازمانی هستند. به عبارت دیگر اگر منافع سیاسی کاربران در تعارض با نتایج پژوهش نباشد به احتمال زیاد مورد استفاده قرار می‌گیرد. یک تیم پژوهشی بنا به درخواست یک وزارتخانه، ساختار سازمانی آن را طراحی می‌کند و قابلیت اجرای آن را به صورت علمی و عملی نشان می‌دهد اما چون وزیر در حال تغییر است پژوهش حاصله بایگانی می‌شود. انتقادات عمده وارد به مدل تقاضایی دانش عبارتند

دانش‌آموختگانی عرضه کند که بلادرنگ متناسب شرایط کاری باشند زیرا برای هیچ دانشگاهی آموزش جزئیات همه کارها به دانشجویان میسر نیست. برای مثال دانشجویان رشته مدیریت، نظریه‌ها، مدل‌ها و چارچوب‌های مختلفی می‌آموزند و پس از فراغت از تحصیل ممکن است در سازمان‌های مختلف (دولتی، صنعتی، بازرگانی و ...) مشغول به کار شوند. کسی که نظریه انگیزش را آموخته باید با قدری خلاقیت بتواند آن را در سازمان خود (دانشگاه، نیروی انتظامی، شهرداری، شرکت تولید رایانه و ...) به کار گیرد و گرنه هر دانشجو باید هزاران و بلکه همه نظریه‌ها، مدل‌ها و چارچوب‌های خاص مناسب بسترهای خاص را بداند تا در هر موقعیت خاص، مدل، نظریه یا چارچوب خاص آن را به کار گیرد. حداقل در حال حاضر چنین امری ممکن نیست. در قاموس "علمیت متداول" به این گونه دانش شاید نتوان علم اطلاق کرد زیرا علمیت علم در پرتو دانش علمی به جهان‌شمولی آن است. با این توصیف، دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی به تولید، انتقال و بعضاً بهره‌برداری از دانش می‌پردازند که برای هر کدام از این کارویژه‌ها به خصوص بهره‌برداری مدل‌هایی وجود دارد. در بخش بعد بر مدل‌های بهره‌برداری از دانش متمرکز می‌شویم.

۴- مدل‌های متداول بهره‌برداری از دانش

در آثار تعداد زیادی از پژوهشگران [۳-۹] چهار مدل متداول برای بهره‌برداری از دانش مطرح شده که عبارتند از: مدل عرضه‌ای دانش؛ مدل تقاضایی دانش؛ مدل اشاعه دانش و مدل تعاملی. شرح مختصری از هر مدل می‌تواند مفید باشد.

■ مدل عرضه‌ای دانش: در این مدل فرض بر آن است که میزان بهره‌برداری به میزان تولید دانش بستگی دارد و هر چه دانش بیشتری تولید شود بهره‌برداری بیشتری هم از آن به عمل خواهد آمد. در این مدل، پژوهشگران عاملان طرح ایده‌های جهت‌دهنده پژوهش‌ها بوده به این معنا که مسئله پژوهشی را پژوهشگران تعیین می‌کنند و کاربران صرفاً دریافت‌کنندگان نتایج پژوهش‌ها هستند. به این ترتیب بهره‌برداری از دانش، تابع نوعی توالی خطی از عرضه پژوهش تا بهره‌برداری به وسیله تصمیم‌گیرندگان و دست‌اندرکاران است. دو نقد عمده به این مدل وارد شده

از دانش در این مدل عبارتند از: انواع پژوهش و رشته‌های علمی؛ نیازها و منافع سازمانی کاربران؛ اشاعه و نهایتاً سازوکارهای پیوند بین پژوهشگران و کاربران. اما نظریه‌پردازان علوم اجتماعی نظریه‌های عام‌تری هم مطرح کرده‌اند که می‌توان بر اساس آنها بهره‌برداری از دانش را به صورت نظری تبیین کرد. نظریه ظرفیت جذب دانش و نظریه مختصات بلاغی اشاعه دانش از جمله این نظریه‌ها هستند.

۵- مدل‌های عام‌تر بهره‌برداری از دانش

۵-۱- نظریه ظرفیت جذب

اگر چه نظریه ظرفیت جذب در حوزه نظریه سازمان مطرح شده ولی می‌توان آن را با هر سطح و واحد تحلیلی بنا به شرایط متناسب ساخت. به طور کلی نظریه ظرفیت جذب به محدوده‌ای که یک فرد، گروه، تیم، سازمان (شرکت)، جامعه و حکومت می‌توانند ارزش دانش تولیدی در محیط بیرونی خود را تشخیص دهند و آن را جذب و در راستای اهداف خود به کار گیرند اشاره می‌کند. به عبارت دیگر با فرض معتبر بودن دانش تولیدی در محیط پیرامون (دانشگاه‌ها، حوزه‌های علمی و مراکز پژوهشی)، میزان کاربست آن به ظرفیت جذب مخاطب بستگی دارد. بی‌تردید هر حوزه‌ای زبان فنی خاص خود را دارد که این زبان خود مانعی در برقراری ارتباط با مخاطب است و طبعاً کسب چنین دانشی به ظرفیت جذب مخاطب هر حوزه بستگی دارد. این نظریه فرض می‌کند که جذب چنین دانشی می‌تواند به فرد، گروه، تیم، سازمان، جامعه و یا حکومت کمک کند تا نوآورتر و منعطف‌تر شوند و از قبَل این دو ویژگی به عملکرد بالاتری نائل شوند. بی‌تردید فرد، تیم، گروه، سازمان، جامعه و حکومتی که توانایی بالاتری در جذب دانش جدید دارند نسبت به همتایان خود از مزیت رقابتی برخوردارند.

از طرف دیگر این نظریه مدعی است که مخاطب جذب دانش جدید وقتی قادر به جذب و استفاده از دانش جدید است که مجهز به نوعی دانش پایه‌ای باشد و جامعه یا حکومتی که فاقد چنین دانشی باشند هرگز قادر به جذب دانش جدید نخواهند بود. گفته می‌شود جوامع یا حکومت‌ها یا شرکت‌هایی که دارای چنین پایه دانشی نیستند در برابر دانش یا فناوری جدید منفعل بوده و قدرت جذب ندارند [۱۴].

از: الف) تمرکز گسترده بر استفاده ابزاری از پژوهش این نکته را نادیده می‌گیرد که انواع مختلف دانش منجر به استفاده‌های مختلف می‌شود؛ ب) این مدل بر منافع خودپرستانه کاربران تأکید دارد و ج) حذف تعامل بین تولیدکنندگان و کاربران پژوهش مفید نیست زیرا تعامل، عاملی مهم در افزایش بهره‌برداری است.

■ مدل اشاعه دانش: این مدل مدعی است انتقال دانش، خودکار و خطی نبوده و دانش‌های بسیاری بدون برنامه‌ریزی‌های از قبل انجام‌شده به مخاطب انتقال یافته و مورد بهره‌برداری قرار گرفته است. به اعتقاد حامیان این مدل، باید با شکل‌دهی سازوکارها، گام جدیدی (به نام اشاعه دانش) را به فعالیت‌های پژوهشی برای شناسایی دانش مفید و انتقال آن به کاربران بالقوه افزود. در این مدل باور آن است که هنگامی دانش اشاعه پیدا می‌کند که کاربران بالقوه از نتایج آن آگاه شده باشند. دو عامل، بهره‌برداری از دانش در این مدل را تبیین می‌کنند: الف) نوع نتایج پژوهش و ب) برنامه‌های اشاعه دانش تولیدی. نقد وارده بر این مدل آن است که صرف آگاهی کاربران از دانش تولیدی موجب بهره‌گیری از آن دانش نخواهد بود. فقدان تعامل بین پژوهشگران و کاربران بالقوه‌شان، اصلی‌ترین مسئله در بهره‌مندی از نتایج پژوهش است. با این حساب، عیب اصلی مدل اشاعه‌ای دانش آن است که کاربران بالقوه نه در انتخاب دانش و اطلاعات قابل انتقال مشارکت دارند و نه در تولید نتایج پژوهشی.

■ مدل تعاملی دانش: بنا به ادعای این مدل، بهره‌برداری از دانش متکی به انواعی از تعاملات نامنظم بین پژوهشگران و کاربران است نه نوعی توالی خطی که با نیازهای پژوهشگران یا کاربران آغاز می‌شود. حامیان این مدل را می‌توان در دو گروه جای داد: گروهی که معتقدند تفاوت بین فرهنگ علم و فرهنگ کاربران باعث فقدان نوعی تعامل یا ارتباط بین آنها می‌شود که بی‌تردید منجر به کاهش بهره‌برداری از دانش می‌شود (حامیان استعاره دومحرفلی یا جامعه‌ای) [۱۳]. گروه دیگری که مدعی‌اند هر چه تعامل بین پژوهشگران و کاربران بیشتر و پایدارتر باشد احتمال بهره‌برداری از دانش هم افزایش می‌یابد. بر خلاف گروه نخست، گروه اخیر توجه بیشتری به رابطه بین پژوهشگران و کاربران در مراحل مختلف تولید، اشاعه و بهره‌برداری معطوف می‌دارند. مبین‌های بهره‌برداری

آن دولت مراجعه و خواهش کنند که ایده آنها را عملیاتی کنند چون اصولاً چنین کاری در قاموس ساحت دانشگاه میسر نیست. دولت‌ها واسطه‌هایی علمی دارند که دانش آکادمیک را به زبان عملیاتی حکومتی و دولتی تبدیل می‌کنند. این انتظار که هر آنچه استاد یا پژوهشگر دانشگاهی تعلیم می‌دهد یا می‌پژوهد به طور مستقیم باید در عمل به کار آید انتظار بجایی نیست. پژوهشگری نظریه رژیم سیاستی را مطرح می‌کند [۱۷] دیگری مختصات خط‌مشی‌های ملی رفع تکلیفی را ارائه می‌دهد [۱۸] و آن یکی "طراحی کابینه اجرایی دولت" را پیشنهاد می‌دهد ولی دولت توجهی به هیچکدام آنها نمی‌کند و نیازی به این دانش‌ها ندارد چون بر عملکرد آن تأثیری ندارد و چون ظرفیت جذبی برای جذب دانش جدید در خود ندارد. پس نمی‌توان از ارائه‌دهندگان این ایده‌ها توقع داشت ملت‌مسانه از دولت بخواهند که ایده‌های آنها را عملیاتی کنند. اگر دولت نیاز داشت با واسطه‌های خود این دانش‌ها را رصد می‌کرد و به کار می‌گرفت.

با این اوصاف تولیدکننده مقصر اصلی نیست به شرطی که برای تولید دانش عرضه‌شده خود روشی علمی را در پیش گرفته باشد. دستگاه تولید، توزیع، انتقال و بهره‌برداری دانش در کشورهای پیشرفته نشان می‌دهد که واسطه‌های بین دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی (برای مثال مراکز تحقیق و توسعه، مراکز رشد و پارک‌های علم و فناوری) وظیفه متناسب‌سازی دانش آکادمیک با کاربرد آنها را بر عهده دارند. در هیچ جای دنیا چوب سرکوب بر سر تولیدکننده دانش آکادمیک فرود نمی‌آوردند که دانش آکادمیک شما قابلیت کاربرد ندارد. متأسفانه در کشور ما این واسطه‌ها پرنگ نیستند و از مدرس و پژوهشگر دانشگاه انتظار می‌رود هر آنچه تولید می‌کند و تعلیم می‌دهد مستقیم و فی‌الفور به کار آید. این تصور از دانشگاه، پژوهشگر و مدرس تصور درستی نیست. اگر چنین تصور شود که هر چه مدرس در کلاس درس می‌گوید باید مستقیم در عمل به کار آید باید به اندازه موقعیت‌های مختلف، دانش خاص در اختیار باشد تا مدرس آنها را تعلیم دهد و دانش‌آموختگان بتوانند در هر کوی و برزنی استخدام شوند چون دانش زمینه‌ای را در کلاس کسب کرده‌اند. چنین چیزی در وضعیت فعلی میسر نیست اگر چه مراکز تخصصی در کشورهای مختلف شکل گرفته‌اند که

بر اساس این نظریه، کاربست دانش جدید به ظرفیت جذب جامعه و حکومت بستگی دارد. جامعه‌ای که زیرساخت‌های لازم برای استفاده از دانش جدید را در خود ایجاد نکرده نباید دانشگاه‌ها را مملو از رشته‌هایی کند که جایی برای کاربست ندارند یا مراکز پژوهشی دایر کند که پژوهشگر مناسب برای پژوهش در آن را در اختیار ندارد. با این توصیف می‌توان این پرسش را مطرح کرد که چرا ظرفیت استفاده از دانش جدید در کشور چندان بالا نیست؟ بر اساس این نظریه، اساساً نویسنده مدعی است ریشه شکل‌گیری ظرفیت جذب، نیاز است. جامعه و دولتی که نیاز به دانش جدید را در خود احساس نمی‌کنند تبعاً ظرفیت جذبی هم در خود ایجاد نکرده و ضرورتی به رصد دانش جدید نمی‌بینند [۱۵]. دلیل این بی‌نیازی در نبود حساب و کتاب عملکردی جامعه و حکومت است و ریشه این بی‌حساب و کتابی را باید در سیاست‌زدگی جامعه و حکومت جستجو کرد [۱۶]. چرا شرکت‌ها و سازمان‌ها نیازی به دانش جدید در خود احساس نمی‌کنند؟ چون رقابت، تعیین‌کننده عملکرد نیست. در کشوری که فضای رقابت کنترل‌شده وجود ندارد عملکرد، رانتی می‌شود و جذب دانش جدید معنا پیدا نمی‌کند. وقتی اوضاع بر وفق مراد است و وقتی سازمان دولتی مجازات نمی‌شود لزومی به تحول نمی‌بیند و وقتی لزومی به تحول نمی‌بیند ضرورتی هم برای جذب دانش جدید نمی‌بیند. در کشورهایی که رقابت کنترل‌شده بین شرکت‌ها وجود دارد واحدهای تحقیق و توسعه شرکت‌ها به طور مستمر دانش تولیدی در قلمرو خود را پایش می‌کنند و آن ۴۰۰ مقاله علمی پژوهشگر حوزه شیمی به طور دقیق توسط کارشناسان شرکت‌ها بازخوانی می‌شوند تا نکته جدیدی کسب کنند و در تولیدات خود به کار گیرند. ممکن است هزاران مقاله خوانده شود و تنها یک یا دو ایده به محصول تبدیل شود. بنابراین واسط دانشگاه و شرکت، مراکز تحقیق و توسعه هستند که لحظه به لحظه دانش تولیدی را رصد می‌کنند چون احساس نیاز می‌کنند و می‌دانند در اثر جذب دانش جدید می‌توان مزیت رقابتی کسب کرد. این شرکت‌ها فریاد نمی‌زنند که دانش تولیدی کاربرد ندارد بلکه بر جوهره آن دانش تأمل می‌کنند و بنا به مقتضیات خود از آن بهره می‌گیرند. بر این اساس، تولیدکنندگان دانش علمی نمی‌توانند مقاله خود را در دست بگیرند و به این شرکت و

می‌شود لزوماً به معنای حقیقت بودن آن دانش نیست. بر این اساس وقتی دانشی عرضه می‌شود خواه در حوزه علم‌الاجتماع و علوم انسانی و خواه در علوم طبیعی نمی‌توان انتظار داشت که وارد فرآیند کاربرد شود. چه دانش‌های ارزشمندی که عرضه می‌شوند ولی هیچگاه مورد توجه قرار نمی‌گیرند. در نگاه اقتناعی استدلال آن است که برای قبولاندن یک دانش، شش کلید اقتناعی وجود دارد که به صورت تکی یا همگی با هم دانش تولیدی را به مخاطب تزریق می‌کنند. این شش عنصر کلیدی اقتناع به شرح ذیل هستند [۱۹]:

تقارن: وقتی اقتناع دیگران برای پذیرش دانش، غنی‌تر می‌شود که راه‌حل‌های دانشی با مسائل فراروی مخاطبان متقارن باشد. به عبارت دیگر راه‌حل‌های عرضه‌شده با اوضاع و احوال هم‌زمان باشد یا به زبان معمولی به هم بیایند. بی‌تردید راه‌حل، طرح، برنامه و پروژه‌ای که به نظر با مسائل متصوره در جامعه متناسب است قدرت رقابتی بیشتری برای پذیرش در عرصه‌های اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و ... دارد. برای مثال دانشی به نام نظریه مدیریت دولتی جدید (مبتنی بر خصوصی‌سازی، برون‌سپاری، قراردادی کردن امور و کارکنان، مقررات‌زدایی و کوچک‌سازی دولت) یا همان مدیریت‌گرایی، با تغییرات مشهور به تغییرات اجتماعی پسا صنعتی، متقارن و هم‌نوا بود. تغییرات اجتماعی پیش از آن منجر به وضع مالیات بیشتر بر مردم و افزایش اندازه دولت و هزینه‌های عمومی شده بود. مدیریت‌گرایی با نوید کاهش هزینه، ایده خود را بر تنور جامعه چسبانید و تلاش کرد این مهم را با توسل به اقتباس مدیریت بخش خصوصی در بخش دولتی و نوید ارتقاء شهروندی مخاطبان در بخش دولتی، کشورها را اقتناع کرده و از گسترش اندازه دولت به وسیله برون‌سپاری و خصوصی‌سازی جلوگیری کند. از این‌رو مدیریت‌گرایی با فریاد افزایش کارایی دولت، کاهش هزینه و کوچک‌سازی دولت و همچنین انعطاف‌پذیری در بوروکراسی در زمانی که مردم و دولتمردان از بزرگی دولت، خشکی بوروکراسی و حجیم بودن هزینه‌های عمومی در عذاب بودند به مثابه دارو مورد توجه قرار گرفت. در ایران نیز جلوه‌های پذیرش و بکارگیری آن در بخش دولتی (خصوصی‌سازی شرکت‌های دولتی، قراردادی کردن کارکنان، برون‌سپاری بسیاری از امور سازمان‌های دولتی و شراکت بخش‌های خصوصی و دولتی)

تخصص‌های ویژه و خاصی را آموزش می‌دهند ولی نفس و ماهیت دانشگاه چنان نیست که جزئیات موقعیت‌های مختلف را به تفصیل آموزش دهد بلکه دانش کلی را انتقال می‌دهد و متناسب‌سازی را به خلاقیت دانش‌آموخته واگذار می‌کند. برای مثال نظریه انگیزش هرزبرگ را می‌توان با نوع سازمان متناسب‌سازی کرد. این نظریه مدعی است یک دسته عوامل، عوامل نگهدارنده هستند که صرفاً کارکنان را راضی نگه می‌دارند ولی دسته دیگر عوامل برانگیزاننده هستند که در کارکنان ایجاد انگیزش می‌کنند. اکنون با فهم کلی این نظریه می‌توان نظام‌های انگیزشی متناسب هر سازمان (فرهنگی، نظامی، آموزشی، خیریه و ...) را طراحی کرد.

با این اوصاف فهم جامعه، خط‌مشی‌گذاران، سیاست‌مداران و مدیران دولتی از نقش دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی باید اصلاح شود. اگر دانشی تولید می‌شود ولی در عمل به کار گرفته نمی‌شود این دال بر بی‌ارزشی آن نیست. اگر صحبت‌های یک اندیشمند دینی برای ما قابل فهم نیست چون پایه دانشی اولیه لازم در ما شکل نگرفته (و در نتیجه ظرفیت جذب چنین دانشی را نداریم) آیا جامعه نباید اجازه دهد چنین دانشی اظهار شود؟ بنابراین ظرفیت جذب هر جامعه‌ای تعیین‌کننده بهره‌مندی از دانشی است که به طور مستمر در مراکز آموزشی و پژوهشی علمی تولید می‌شود. مآخذ دانشی عظیم دینی را نمی‌توان به خاطر فقدان ظرفیت جذب در مخاطبان بی‌اهمیت جلوه داد. بنابراین بر اساس نظریه ظرفیت جذب واسطه‌هایی باید در جامعه شکل بگیرند که بتوانند دانش علمی-دینی را با مخاطب متناسب سازند. بر این اساس باید گفت که برخورد متداول در میان سیاست‌مداران، خط‌مشی‌گذاران و مدیران ملی کشور با دانش دانشگاهی، علم و عالم برخورد صواب و مناسبی نیست.

۵-۲- نظریه مختصات بلاغی دانش

وقتی دانشی به جامعه‌ای عرضه می‌شود خواه این دانش تولیدی، تولید داخل باشد خواه از بیرون، ممکن است مقبول افتد و به کار آید و ممکن است مقبول نیفتد و به کار نیاید. از منظر جامعه‌شناسی دانش، کاربرد دانش تولیدی خطی نیست. در فرآیند اقتناع، حامیان آن دانش می‌کوشند به کمک دستگاه بلاغی، جامعه مخاطب را وادار به پذیرش دانش مورد نظر خود کنند و بنابراین اگر دانشی پذیرفته و به کار گرفته

باشد باید خصوصی شود. این عبارات در تار و پود گفتار، نگرش و رفتار سیاست‌مداران، خط‌مشی‌گذاران و مدیران دولتی ایران حک شده ولی آیا تا به حال از خود پرسیده‌اند چرا مردم دوست دارند فرزندان‌شان در دانشگاه‌های دولتی درس بخوانند؟ استعاره‌ها، محمل بزرگ اقناع دیگران هستند و از این رو، کارل وایک^۱ [۲۰] و برخی دیگر [۲۱] مدعی‌اند نظریه‌پردازی چیزی جز استعاره‌پردازی نیست.

مبهم‌گویی: یکی دیگر از عناصر اقناع، دوپهلوی سخن راندن است تا هر کس بتواند برداشتی به نفع خود را از آن بیرون کشد. اگر به محتوای کلام سیاست‌مداران دقت شود برای قبولاندن ایده خود چنان واژه‌ها را ادا می‌کنند که منافع همه را در خود جای دهد. استراتژی مبهم‌گویی در عرصه‌های قبولاندن دانش نیز مورد استفاده قرار می‌گیرد. مجدداً به نظریه مدیریت‌گرایی نگاه کنید. به گفته پولیت^۲ [۲۲] واژه "عملکرد" که به شدت مورد استفاده مدیریت‌گرایان می‌باشد ذاتاً مبهم است زیرا معانی متعددی از جمله اثربخشی، کارایی، کیفیت بالا، در دسترس بودن، رضایت‌بخشی و ... را دربر دارد. بهبود عملکرد را می‌توان به عنوان صرفه‌جویی مالی تفسیر کرد ولی هم‌زمان می‌تواند به معنای بهبود کیفیت نیز تفسیر شود. پاسخگویی و تعالی از جمله دیگر واژه‌های مبهم در فضای مدیریت‌گرایی هستند که هر کسی را از ظن خود جذب می‌کنند. بنابراین اگر دانشی در جامعه پذیرفته می‌شود لزوماً به دلیل علمی بودن آن نیست بلکه شاید چنان عرضه می‌شود که به نوعی منافع همگان اکثریتی را ابراز می‌دارد.

تعلیق بی‌اعتقادی: یکی دیگر از عناصر اقناع، تعلیق بی‌اعتقادی نسبت به ادعای مطرح در دانش ارائه شده است. برای مثال سخنران با توسل به اینکه هیچ جای دنیا کشور ما نمی‌شود تلاش می‌کند مخاطب را به وضع موجود راضی نگه دارد و بی‌اعتقادی او نسبت به وضع موجود را فعلاً معلق نگه دارد. برای مثال اگر چه بسیاری معتقدند که اصل رابطه سازمان‌های دولتی با مردم باید بر دموکراسی، مشارکت مردمی و عدالت اجتماعی استوار باشد ولی مدیریت‌گرایی با ادعای اینکه تا کارآمدی نباشد نمی‌توان از سایر ارزش‌ها دم زد بی‌باوری مخاطب نسبت به کاربرد مدیریت بازرگانی در

روشن است. اگر چه این دانش کاملاً وارداتی بود ولی در ایران نیز به طور گسترده مورد استفاده قرار گرفت و بعضاً نتایج خوبی هم در پی داشت. بنابراین در اینجا علمی یا حقیقی بودن مدیریت‌گرایی باعث پذیرش آن در کشورها نشد بلکه در زمانی به بازار آمد که بازار تشنه آن بود. بعدها و در گذر زمان نقدهایی جدی به این نظریه وارد شد و حتی در بسیاری کشورها مقاومت‌های شدیدی در مقابل آن ایجاد شد.

استعاره‌های مورد استفاده: بی‌تردید یکی از عناصری که در فرآیند اقناع دیگران برای پذیرش ایده مورد نظر استفاده می‌شود استعاره است. در فرآیند استعاره مشابه، مشابه به و وجه شبه وجود دارند. معمولاً در شبکه دانشی عرضه‌شده، عرضه‌کنندگان دانش تلاش می‌کنند به مدد بهره‌گیری از استعاره‌های مختلف، دانش مورد نظر خود را در تار و پود جامعه جاری سازند. برای مثال در عرصه مدیریت‌گرایی استعاره مدیریت بازرگانی (مدیریتی که به کنترل هزینه‌ها، انعطاف‌پذیری در واکنش به تلاطم‌های محیطی، قدرت مانور استراتژیک، کارآمدی و بهره‌وری اشتها دارد) استعاره ریشه‌ای است. خواه مدیریت‌گرایی شیوه عمل دولت را تغییر داده باشد یا نداده باشد نحوه صحبت حکمرانان را تحت تأثیر قرار داده است. برای مثال در بازار مدیریت‌گرایی، حامیان این دانش در پرتو استعاره‌هایی از مدیریت بازرگانی، عباراتی نظیر "اجازه دهید مدیران مدیریت کنند؛ مدیریت برای نتایج؛ مدیریت بر مبنای هدف و همچنین مدیریت کیفیت جامع" اصطلاح مدیریت در بخش دولتی (به جای اداره) را در محافل مدیریتی باب کرده‌اند. درون این عبارات استعاره‌ای، آرمان‌های مدیریت بازرگانی در بخش خصوصی از رؤیای کنترل مدیریت تیلور با توسل به یک مرکز قدرت مطلق تا آرمان ژاپنی سبک‌های زندگی شرکتی دیده می‌شود. اگر در محافل مدیریتی ایران حضور داشته باشید گوش شما با عباراتی نظیر دولت نمی‌تواند کارفرما باشد؛ بوروکراسی دشمن توسعه است؛ ساختارها استراتژی را عقیم می‌سازند؛ دانشگاه‌های دولتی باید پول‌ساز باشند نه هزینه‌کن و ... آشنا است. استعاره‌های کارفرما، دشمن، عقیم و پول‌ساز، تصویری منفی از دولت و سازمان‌های دولتی در اذهان ایجاد و این ایده را در اذهان مخاطب حک می‌کنند که اگر دولت می‌خواهد خوب شود باید خصوصی شود زیرا هر چه می‌خواهد کارآمد

1- Karl Weick
2- Pollitt

از آن منتفع خواهند شد. این باور اکنون در اذهان سیاست‌مداران، خط‌مشی‌گذاران، عالمان و مدیران بخش دولتی حک شده و بسیاری از آنها تنها راه نجات کشور را اجرای کامل منویات مدیریت‌گرایی می‌دانند زیرا فریاد مدیریت‌گرایی مبنی بر افزایش کارایی و کاهش هزینه، بزرگترین آرزو و آمال این افراد را محقق می‌سازد. در قسمت بعد، با طرح "نظریه ساخت اجتماعی بهره‌برداری" تحلیلی جامع‌تری از بهره‌برداری از دانش ارائه می‌شود.

۶- ساخت اجتماعی بهره‌برداری از دانش علمی

ساخت‌گرایی اجتماعی، دانش و فهم‌هایی از عالم را بررسی می‌کند که به صورت جمعی و مشترک به وسیله افراد ساخته می‌شود و اشعار به نوعی نظریه دانش در حوزه جامعه‌شناسی و ارتباطات دارد. بنا به ادعای نویسندگان کتاب "ساخت اجتماعی واقعیت"، جهان اجتماعی از طریق تفسیرهای ما از آنچه پیرامون‌مان رخ می‌دهد مورد مذاکره قرار گرفته و سازماندهی و ساخته می‌شود [۲۱]. به عبارت دیگر در عرصه اجتماعی، فهم و معنا در فضای همکاری گونه انسان‌ها شکل می‌گیرد. بر این اساس لیدز-هورواپنتر^۱ [۲۳] مدعی هستند که مهم‌ترین عناصر از نظر ساخت اجتماعی عبارتند از اینکه:

♦ انسان‌ها با خلق نوعی مدل از عالم اجتماعی و نحوه عمل آن، تجارب خود را معنا می‌دهند.

♦ زبان، محمل اصلی ساخت واقعیت توسط انسان‌هاست.

کیم^۲ [۲۴] هم مدعی است که ساخت‌گرایی اجتماعی دارای این پیش‌فرض‌ها است:

● واقعیت از قبل وجود ندارد و از طریق فعالیت‌های اجتماعی انسان هستی پیدا می‌کند. بنابراین واقعیت را نمی‌توان کشف کرد بلکه باید آن را ساخت.

● دانش نسبت به چنین واقعیتی به صورت اجتماعی و فرهنگی ساخته می‌شود و افراد در تعامل با دیگران و محیط پیرامون خود معنا را (دانش) خلق می‌کنند.

● آموختن نیز نوعی فرآیند اجتماعی است و یادگیری وقتی رخ می‌دهد که افراد در فعالیت‌های اجتماعی نظیر تعامل و همکاری مبتنی بر اعتماد متقابل، فعالانه درگیر شوند.

بخش دولتی را مخدوش می‌سازد و این باور را در وی ایجاد می‌کند که تا زمانی که پولی برای هزینه‌های عمومی وجود نداشته باشد دم زدن از عدالت اجتماعی و مشارکت مردمی ادعایی توخالی است. مدیریت‌گرایی با توسل به ارزشی بالاتر تلاش می‌کند به مرگ بگیرد تا مخاطب به تب راضی شود (گفته می‌شود باید شکرگزار بود که در گیر و دار جنگ‌های خانمان‌سوز اطراف و اکناف، در کشور ما امنیت برقرار است حالا اگر آب و برق نیست آن را می‌توان تحمل کرد).

گزینه‌گری در حجیت‌آوری: یکی دیگر از عناصر اقتناع، توسل به مثال‌ها و مصادیق مطلوبی است که از قبل آنها مخاطب سریع‌تر قانع می‌شود. در میزگردهای انتخاباتی ریاست‌جمهوری، داوطلب ریاست‌جمهوری تلاش می‌کند با گزینش برخی عناصر عملکردی، مخاطب را به شایسته بودن خود قانع سازد و طرف مقابل هم تلاش می‌کند با گزینش برخی دیگر از عناصر عملکردی، وی را در نزد عامه بی‌اعتبار سازد. نظریه‌ها، مدل‌ها و چارچوب‌ها نیز چنین می‌کنند. برای مثال مدیریت‌گرایی به عنوان یک بسته دانشی مرتبط با عرصه مدیریت در بخش دولتی تلاش می‌کند با توسل به "مصادیق ناکارآمدی، ولخرجی و ضایعات دولت" و ارائه مصادیقی از موقعیت‌های بخش خصوصی در مدیریت بهینه هزینه‌ها، ایده مدیریت‌گرایی را به مخاطبان بخش دولتی بقبولاند. عدالت اجتماعی، مشارکت شهروندان به عنوان شاه‌کلید اداره امور عمومی را مورد توجه قرار نمی‌دهد و این امر در مورد مدیریت بخش دولتی در ایران نیز صادق است. اجرای مدیریت دولتی جدید در ایران ابتدا با هدف کاهش هزینه‌های دولت و افزایش کارایی مطرح شد و گرچه نتایج دیگری در پی داشت ولی جذابیت شعار افزایش کارایی حامیان مدیریت دولتی جدید، آن را در مدیریت بخش دولتی جاری کرد.

کج خیر عامه و منافع خصوصی: یکی دیگر از عناصر اقتناع، توجیه منافع عمومی حاصل از بکارگیری دانش عرضه‌شده است. برای مثال مدیریت‌گرایی تلاش می‌کند اِعمال مدیریت بخش خصوصی در بخش دولتی را به نفع مردم جلوه دهد. مدیریت‌گرایی این باور را در اذهان و قلوب مخاطبان ایجاد می‌کند که با کاهش هزینه‌های دولت، کاهش بوروکراسی و قراردادی کردن خدمات و کارکنان دولت از بار هزینه‌های آن کاسته شده و درآمد دولت افزایش می‌یابد که نهایتاً همه مردم

1- Leeds-Hurwitz
2- Kim

دانش در فضای ساخت اجتماعی کم‌رنگ است. برای انتقال چنین دانشی توجه به بستر تولیدی آن دانش حائز اهمیت است زیرا دانش در فضای ساخت اجتماعی، بستر مند و محلی است و عرضه دانشی غیر آن در صورتی که با فضای محلی سازگار نباشد چندان مفید فایده نخواهد بود. برای انتقال دانش تحصیل‌گرایانه، توسل به انواع فرمول‌ها، مدل‌ها، چارچوب‌ها و عرضه آنها در قالب انواع مقالات علمی سیاقی متداول و مرسوم است. اگر چه بسیاری از ساخت‌گرایان نیز برای در امان ماندن از طعنه تحصیل‌گرایان به چنین سیاقی متوسل می‌شوند ولی انتقال روایتی و داستانی و تفسیری- مستندی بیشتر با انتقال دانش ساختی متناسب است. در عین حال، فضای ساخت اجتماعی روی یک طیف قابل تعریف است که سیاق انتقال در یک سوی آن، عینی‌گراتر و در سوی دیگر آن، متداول‌تر است. با این مقدمه "ساخت اجتماعی انتقال دانش" می‌تواند مورد توجه دانش‌پژوهان قرار گیرد:

یکی از عناصر کلیدی چرخه مدیریت دانش، مرحله بهره‌برداري است که گفتیم چهار مدل مختلف (نظریه عرضه‌ای دانش، نظریه تقاضایی دانش، نظریه اشاعه دانش و نظریه تعامل دانش) در خصوص آن ارائه شده است. این مقاله، نظریه "ساخت اجتماعی بهره‌برداري از دانش" را مطرح می‌کند و مدعی است که عرضه، تقاضا، اشاعه و تعامل، صبغه ساخت اجتماعی دارند. با این ترتیب، "مدل ساخت اجتماعی بهره‌برداري از دانش" ادعا دارد که عرضه دانش، به فضای اجتماعی حاکم، تعاملات و تشریک مساعی افراد و همچنین روابط انسان‌ها با عوامل مادی بستگی دارد و لزوماً عرضه دانش خطی و عینی‌گونه به سبک و سیاق تحصیل‌گرایانه نیست که پژوهشگر مسئله را تعیین و تلاش کند برای حل آن مسئله نظریه یا مدل خودساخته‌ای ارائه دهد و پس از آزمون عینی، آن را در قالب مقالات علمی برای بهره‌برداري به جامعه عرضه کند. در نظریه ساخت اجتماعی بهره‌برداري، "مسئله پژوهشی پژوهشگر" صبغه ساخت اجتماعی دارد یعنی ممکن است در یک فضای اجتماعی وضعیتی مسئله تلقی شود ولی همان وضعیت، در فضایی دیگر عین راه‌حل باشد. (به مسئله بی‌حجابی در ایران و برخی کشورهای دیگر دنیا نگاه کنید). درست است که صاحب مسئله پژوهشگر است و ممکن است خاستگاه آن نیز ذهن پژوهشگر باشد ولی در قاموس

بر این اساس، ساخت اجتماعی واقعیت به طور کلی بر سه عنصر ذیل متمرکز است [۲۵]:

لله برون‌سازی: انسان‌ها در فرآیند اجتماعی واقعیتی را خلق می‌کنند که هم صبغه شخصی دارد و هم اجتماعی. به عبارت دیگر افراد در حین فعالیت‌های اجتماعی خود مفهومی بنام "حیف و میل ملی" را خلق می‌کنند. یعنی از محمل زبان آن را بیان می‌کنند که ممکن است مورد توجه و پذیرش دیگران قرار گیرد یا نگیرد.

لله شیء‌گونه‌سازی: واقعیات بین‌الذهانی تولید شده، در گذر زمان جا می‌افتند و صبغه‌ای عینی به خود می‌گیرند. به عنوان مثال اختلاس‌ها تحت عنوان میل و اهمال‌کاری‌ها با عنوان حیف در فضای گفتمانی، مرسوم و شکلی عینی می‌یابند.

لله درونی‌سازی: در گذر زمان، واقعیات در فضای فردی و اجتماعی افراد، درونی یا نهادینه شده به گونه‌ای که جامعه‌پذیری اعضا جدید بر اساس آن واقعیات پذیرفته شده انجام می‌شود. در گذر زمان معنای حیف و میل ملی در تار و پوت ذهن افراد جامعه به عنوان واقعیت نهادینه می‌شود.

با این توصیف، مدیریت دانش در قاموس ساخت‌گرایی متفاوت از مدیریت دانش در قاموس نگاه عینی (تحصل‌گرایانه) است. اگر بپذیریم که چرخه مدیریت دانش عبارت است از: تولید، توزیع، انتقال و بهره‌برداري، در آن صورت می‌توان چرخه "مدیریت دانش ساختی" را مرکب از تولید ساختی، توزیع ساختی، انتقال ساختی و بهره‌برداري ساختی مطرح کرد. در این چرخه، دانش تولیدی صبغه اکتشافی ندارد و ثمره تعاملات انسان‌ها با یکدیگر و همین‌طور تعاملات انسان‌ها و اشیاء (بر اساس نظریه شبکه نقش‌آفرین) است. چنین دانشی لزوماً حقیقت نیست بلکه نوعی دانش توافقی است. در این نوع دانش، معیارهای ارزشیابی کیفیت دانش تولیدی با معیارهای ارزشیابی کیفیت در فضای تحصیل‌گرایی متفاوت است. به جای روایی و پایایی دانش تولیدی از معیارهای قابلیت انتقال، وثیق بودن و ... استفاده می‌شود. علی‌رغم حاکمیت نگاه تحصیلی بر علوم انسانی و اجتماعی، ساخت اجتماعی دانش، مورد توجه بسیاری از دانش‌پژوهان قرار گرفته است [۲۶-۲۸]. انتقال چنین دانشی به سبک و سیاق انتقال دانش عینی در قالب‌های مرسوم شاید چندان مثمر ثمر نباشد زیرا ادعای جهان‌شمولی

ساخت‌گرایی، ذهن و قلب و "خود"، صبغه ساخت اجتماعی دارند و بنابراین عرضه دانش صبغه ساخت اجتماعی دارد. بر اساس "نظریه ساخت اجتماعی بهره‌برداری از دانش" تقاضای دانش نیز رنگ و لعاب ساخت اجتماعی دارد یعنی اگر چه این بار تعیین‌کننده مسئله، متقاضی یا مشتری دانش است ولی در پرتو ساخت‌گرایی چون "ذهن و خود" مشتری جنبه ساخت اجتماعی دارد پس تقاضای دانشی وی هم باید در فضای اجتماعی حاکم معنادار باشد. از این‌رو مشتری هر نوع تقاضایی را برای خرید دانش ارائه نمی‌دهد زیرا مسئله پژوهشی وی در فضای ساخت اجتماعی شکل گرفته است. بر اساس "نظریه ساخت اجتماعی بهره‌برداری از دانش" اشاعه دانش نیز صبغه ساخت اجتماعی دارد یعنی آنچه با فضای اجتماعی سازگار است بیشتر اشاعه پیدا می‌کند. از این‌رو در ساخت اجتماعی اشاعه، فضای تعاملی انسان‌ها با انسان‌های دیگر و با اشیاء و عوامل مادی، محمل اصلی اشاعه دانش است.

مدل تعامل دانش که مدعی است نوع تعامل مستمر بین پژوهشگران و کاربران تبیین‌کننده میزان بهره‌برداری از دانش است در فضای "نظریه ساخت اجتماعی بهره‌برداری از دانش" به تعامل ساختی دانشی" تبدیل می‌شود. به عبارت دیگر نوع تعامل پژوهشگران و کاربران بستگی به فضای اجتماعی حاکم بر فضای تعاملی آنها دارد. نویسنده مدعی است می‌توان بهره‌برداری از دانش را از قیل ساخت اجتماعی تبیین کرد که بر این اساس "فرآیند ساخت بهره‌برداری از دانش" به شرحی است که در ادامه می‌آید.

همان‌طور که در صفحات قبل اشاره شد فرآیند ساخت اجتماعی فرآیندی سه‌مرحله‌ای است: برونی‌سازی، عینی‌سازی و درونی‌سازی. بر اساس این فرآیند می‌توان گفت که پدیده بهره‌برداری از دانش در مسیر شکل‌گیری خود فرآیند ذیل را طی می‌کند: دانش ابتدا از هر مأخذی (عرضه‌ای، تقاضایی، اشاعه‌ای یا تعاملی) که ساطع شده خود را در فضای اجتماعی عرضه می‌کند (مثلاً پژوهشگر دانشگاهی مقالات خود را در بازار ساخت اجتماعی عرضه می‌کند)؛ مشتری پژوهش، دانش لازم برای بهره‌برداری از پژوهشگر را تقاضا می‌کند؛ فرآیند اشاعه، دانش مورد بهره‌برداری را در فضای اجتماعی انتشار می‌دهد و نهایتاً تعامل پژوهشگر و مشتری، دانش مورد

بهره‌برداری را رقم می‌زند. نظریه ساخت اجتماعی بهره‌برداری مدعی است همه این بهره‌برداری‌های ادعایی در "فضای اجتماعی" صبغه اجتماعی به خود می‌گیرند. در این فضا ممکن است دانش مورد بهره‌برداری ارائه‌شده، صرفاً در مدل عرضه مورد توجه بیشتر قرار گیرد و در سه مدل دیگر چندان توجهی به آن نشود. در یک فضای اجتماعی ساختی ضد دانش دانشگاهی، ممکن است مدیران دولتی به هیچ وجه سراغ خواندن مقالات علمی نروند چون گفته شده چنین دانش‌هایی کاربرد ندارند که در این صورت، بهره‌برداری صبغه ساخت اجتماعی پیدا می‌کند و در این میان اهمیتی هم ندارد که صبغه عرضه‌ای داشته باشند یا تقاضایی، تنها اینکه کدام آنها در فرآیند اشاعه، ساخت اجتماعی اشاعه پیدا کنند تعیین‌کننده آن است که کدام "مورد بهره‌برداری" قرار گیرند. بنابراین حتی اینکه گفته شود تعامل بین پژوهشگران و کاربران مبین بهره‌برداری است هم نمی‌تواند صحیح باشد مگر آنکه این بهره‌برداری "صبغه ساخت اجتماعی" به خود بگیرد. داستان جا افتادن دوچرخه به عنوان یک فناوری نشان می‌دهد که محصول تولیدی (حاصل تعامل پژوهشگران و مشتریان) در وهله نخست و تا زمانی که در فضای ساخت اجتماعی بهره‌برداری قرار نگیرد مورد اقبال واقع نشد [مراجعه کنید به ۲۹]. بر این اساس هر نوع دانش مورد بهره‌برداری، ابتدا در فضای اجتماعی جامعه (بسته به قلمرو دانشی خاص خود) برون‌سازی می‌شود یعنی صبغه "در دسترس اجتماعی" به خود می‌گیرد. بسته به پذیرش در فضای اجتماعی، دانش مورد بهره‌برداری در فضای بین‌الذهانی نقش‌آفرینان با هم و نقش‌آفرینان با عوامل مادی رسوب می‌کند. به عبارت دیگر "بهره‌برداری از دانش با هر مأخذی" به امری عادی تبدیل و با گذر زمان جای خود را در فضای اجتماعی محکم می‌کند (نوعی باور ساختی در اذهان مخاطبان ایجاد می‌شود که آنها را به بهره‌برداری مستمر از آن دانش ترغیب می‌کند). اگر به واژه دانشگاه قدری بیندیشید پی خواهید برد که این اصطلاح چنان در اذهان اجتماعی، ساخت اجتماعی جاافتاده‌ای به خود گرفته که به هیچ وجه به عنوان محل تولید علم و تعلیم مخاطبان زیر سوال نمی‌رود، زیرا عینی‌سازی شده است. به محض اینکه به افراد گفته می‌شود محلی است برای تولید علم و تعلیم و تربیت افراد ناخودآگاه، نام دانشگاه را بر زبان

کاربران قرار می‌دهند تا جامعه چین که داعیه مشارکت در عرصه جهانی دارد از گوی رقابت عقب نماند. "ساخت اجتماعی بهره‌برداری" از چنین دانشی، ساختی مثبت و زمینه‌ساز پیشرفت در حوزه‌های مختلف است ولی در کشور ما قاطی کردن دانش غیر به نام تألیف کتاب، وجاهت بیشتری دارد زیرا ساخت اجتماعی تألیف مثبت‌تر است. این حالت درباره همه نوع "بهره‌برداری از دانش" صادق است.

اکنون در پرتو این ایده نظری نویسنده، می‌توان به این پرسش پاسخ داد که دلیل "شکاف بین دانش دانشگاهی و بهره‌برداری از آن دانش چیست؟". همان‌طور که گفته شد سال‌هاست در فضای اجتماعی ایران این تصور از دانشگاه ترسیم شده که دانشگاه‌ها محل تولید دانش نظری و غیرکاربردی هستند؛ دانشگاه‌ها صرفاً مقاله و کتاب تولید می‌کنند؛ دانش تولیدی دانشگاه‌ها با نیاز بازار همخوانی ندارد؛ این دانشگاه‌ها در تراز این کشور نیستند و ... بی‌تردید به علم تولیدی در همه دانشگاه‌های جهان ایراداتی مترتب است که در این زمینه، کتب و مقالات مختلف به بحث شکاف علم و عمل و نظریه و کاربرد پرداخته‌اند.

اما از منظر "ساخت اجتماعی بهره‌برداری" فضای اجتماعی حاکم نقشی کلیدی در استفاده کردن یا عدم کاربرد دانش تولیدی دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی دارد. به عبارت دیگر اینکه چه دانشی استفاده شود و چه دانشی استفاده نشود امری اعتباری یا ساختی است نه امری حقیقی یا عینی. نمی‌توان عدم کاربرد یک دانش آکادمیک را صرفاً به گردن دانشگاه‌ها انداخت چرا که وقتی در یک جامعه چنین تصویری ایجاد و "ساخت اجتماعی بهره‌برداری از دانش" آکادمیک صبغه منفی به خود می‌گیرد طبیعی است که کارفرمایان، مدیران و شرکت‌داران تمایلی به کار با دانشگاه پیدا نکنند چون چنین القاء شده که این افراد میانه‌ای با عمل ندارند. بر همین سیاق، دانش‌آموختگان کیفی دانشگاهی (نه افراد مدرک به دست دانشگاه‌های بازاری) را مفید نمی‌دانند غافل از اینکه مدت زمان ثمردهی این افراد به نسبت افرادی که صرفاً از قبل کار تجربه کسب کرده‌اند بسیار کوتاه‌تر است. یک دانش‌آموخته دارای کیفیت دانشگاهی در یک دوره دوساله به مدیری لایق و کارشناسی امین تبدیل می‌شود ولی فردی بدون این تحصیلات ممکن است طی ده تا پانزده سال به چنین

جاری می‌کنند. پس هنگامی که "بهره‌برداری از دانش" با هر مأخذ تولیدی (عرضه‌ای، تقاضایی، اشاعه‌ای یا تعاملی) صبغه ساخت اجتماعی به خود گرفت و با گذر زمان در تار و پود جامعه ساری و جاری شد (یا جافتاد) شکلی عینی به خود می‌گیرد و جامعه مجاب خواهد شد که هر فرد، سازمان یا گروهی که می‌خواهد وارد فضای آن شود باید در گذر زمان "جامعه‌پذیری آن نوع بهره‌برداری دانشی" جافتاده را طی کند. در اینجا است که مرحله سوم "ساخت اجتماعی بهره‌برداری از دانش" یعنی مرحله درونی‌سازی "بهره‌برداری از دانش" رخ می‌دهد. در این مرحله برای پایداری "نوع بهره‌برداری دانشی" یک انتظار هنجاری در استفاده‌کنندگان از انواع دانش ایجاد می‌شود. بنابراین افراد، گروه‌ها و سازمان‌ها باید آن دانشی که در فضای اجتماعی مشروعیت پیدا کرده را دنبال کنند و در غیر این صورت تنبیه هنجاری خواهند شد. به مطلع سخنرانی افراد در محافل سیاسی توجه کنید که برای اکثر این افراد نیز تکراری است. بر این اساس هیچ نوع بهره‌برداری دانشی نمی‌تواند متداول شود مگر اینکه در بستر ساخت اجتماعی جامعه قرار گیرد. در جامعه‌ای که دانش کلیسا و یا دانش دینی اوهام تصور و ساخت اجتماعی خاص دانش مذهبی، این‌گونه شکل گرفته در نتیجه چنین دانشی کمتر مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد. این امر در خصوص بهره‌برداری از دانش غربی در کشورهای اسلامی نیز می‌تواند صادق باشد. آنچه نهادینه شده بیشتر مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد نه آنچه مفیدتر و احیاناً علمی‌تر است. شکل‌گیری فضای ساخت اجتماعی در جامعه ما باعث شده که افراد تصور کنند دانش تولیدی در دانشگاه‌ها کاربردی نداشته و صرفاً اتلاف وقت و منابع ملی است. بر این اساس بومی بودن یا نبودن، علمی بودن یا نبودن و دانشگاهی بودن یا نبودن یک نوع دانش ضامن بهره‌برداری از آن دانش نیست. بسیاری از کتب علمی ترجمه‌ای، غنی‌تر، مفیدتر و ارزشمندتر از کتب تألیفی هستند اما صورت منفی "ساخت اجتماعی ترجمه" باعث شده کشور از دانش عظیم دیگر کشورها محروم شود. این در حالیست که دستگاه رصد دانشی کشور چین لحظه به لحظه دانش تولیدی همه حوزه‌های دانشی در مهم‌ترین کشورهای جهان را رصد و تیم‌های قوی ترجمه‌ای در حوزه‌های مختلف کُتب غیرچینی را ترجمه و در اختیار

توسط صنعت، جامعه و دولت بستگی داشته و همچنین وابسته به نیازهای دولت، صنعت و جامعه برای ارتقاء کیفیت عملکردی‌شان است، گرچه عوامل متعدد دیگری از جمله وجود فضای رقابتی و رژیم و نظام عملکردی سنجیده نیز در شکل‌گیری ظرفیت جذب دانش نقش دارند. دولتی که بر اساس عملکرد ارزشیابی نمی‌شود، وزیری که بر اساس عملکردهای قبلی انتخاب نمی‌شود، جامعه‌ای که قدرت پرسشگری و حساب‌خواهی ندارد و صنعتی که رانتهی و غیررقابتی است و آنچه را که تولید می‌کند جامعه به ناچار مصرف می‌کند ضرورتی برای رصد پیرامون، جهت جذب دانش جدید ندارد. از طرف دیگر علمی بودن یک دانش همیشه ضامن پذیرش آن دانش نبوده و مختصات بلاغی دانش مزبور نقش بسیار مهمی در پذیرش آن دارد. نویسنده مدعی است همان‌طور که تولید دانش، یک ساخت اجتماعی دارد بهره‌برداری دانش هم ساختی اجتماعی دارد. بسته به فضای حاکم بر جامعه و میزان رسانه‌زدگی آن، یک دانش اشاعه بیشتری پیدا می‌کند ولی دانش علمی‌تر دیگر، از اشاعه باز می‌ماند. تعاملات اجتماعی جوان‌گرایانه در ایران ممکن است بعضاً حتی با حقیقت دین سازگار نباشد ولی در تار و پود جامعه نفوذ کرده و علی‌رغم تقابل با دانش دینی، بخش بزرگی از چنین دانشی مورد قبول متدینین هم قرار گرفته است. مراکز تولید علم ممکن است لزوماً دانش کاربردی مستقیم تولید نکنند (اگر چه انجام پژوهش‌های کاربردی جزء رسالت‌شان است) ولی تولید دانش دلالتی بخش اعظم کار آنها است. به عبارت دیگر دانشی که تولید می‌کنند می‌تواند در موقعیت‌های مختلف کاربرد (دلالت) داشته باشد و هر کسی از ظن خود از آن دانش بهره‌برداری کند. در دنیای امروز، مراکز حائلی بین دانشگاه و صنعت، دانشگاه و جامعه و همچنین دانشگاه و دولت وجود دارند که دانش محض علمی دانشگاه‌ها را به دانش کاربردی تبدیل می‌کنند.

References

- [1] Danaeefard, H., & Kazemi, S. H. (1389). **Social research methods: Qualitative and quantitative approaches** (Tranlated from Neuman, W. L.). Tehran: Mehraban Publisher. {In Persian}.
- [2] Danaeefard, H. (1395). **Organization Theory: modern, postmodern, and symbolic perspectives** (Tranlated from Hatch, M. J., & Cunliffe, A.). Tehran:

جایگاهی برسد. اما چون برخی مدیران، کوتاه‌بین و نزدیک‌بین هستند فردی که ظاهراً مهارتی دارد را بر یک فرد تحصیل‌کرده مجهز به "ظرفیت یا قابلیت" ترجیح می‌دهند. این حالت را می‌توان "ساخت اجتماعی نیروی انسانی" نامید. دیدگاه خطی، عینی و آنچه در محافل کشور به بهره‌برداری از دانش مطرح است ممکن است چندان مفید فایده نباشد بلکه تولید، توزیع (انتقال) و بهره‌برداری از دانش، صبغه ساخت اجتماعی دارد. دانش تولیدی دانشگاه‌ها در قالب مقالات علمی و کتب، بسیار ارزشمند بوده اما این فضای اجتماعی است که باعث می‌شود آنها را بپذیرند یا خیر. اینکه گفته شود دانش تولیدی دانشگاه وارداتی و غیربومی است عامل بی‌توجهی به بهره‌برداری از چنین دانش‌هایی نیست زیرا بسیاری از دانش‌های مورد بهره‌برداری در کشور وارداتی ولی مورد اقبال است زیرا آنها را با فضای ساخت اجتماعی یا دینی کشور سازگار کرده‌اند نه اینکه لزوماً سازگار باشند. نقش دولت‌ها، خط‌مشی‌گذاران و مدیران در ساخت اجتماعی واقعیات موجود، مورد توجه برخی پژوهشگران و صاحب‌نظران قرار گرفته است [۳۰ و ۳۱].

۷- نتیجه‌گیری

شکاف بین نظریه و عمل در فضای آکادمیک موضوع بحث‌انگیز دیرینه‌ای است که برای حل آن تمهیدات نظری و عملی مختلفی عرضه شده است. عده‌ای ریشه این شکاف را در مرحله تولید و برخی هم آن را در توزیع و انتقال می‌بینند [۳۲-۳۴]. می‌توان عامل دیگری تحت عنوان عامل بهره‌برداری از دانش را نیز به این ریشه‌ها افزود. به عبارت دیگر در تالار گفتمان ملی و جهانی این تصور وجود دارد که آنچه در دانشگاه‌ها گفته می‌شود در عمل کاربرد ندارد [۳۵ و ۳۶]. در ایران نیز خط‌مشی‌گذاران ملی، سیاست‌مداران و مدیران مدعی‌اند دانش تولیدی به درد صنعت، دولت و جامعه نمی‌خورد. نویسنده مدعی است نمی‌توان بار این ادعا را صرفاً بر دوش دانشگاهیان انداخت. اگر بپذیریم که دانش تولیدی بر اساس شیوه علمی تولید می‌شود پس کاربرد یک دانش آکادمیک یا عدم کاربرد آن صرفاً به دلیل علمی بودن یا نبودن دانش تولیدی نیست. نظریه ظرفیت جذب مدعی است که میزان بهره‌برداری از دانش تولیدی به ظرفیت جذب دانش

- in administrative argument.** *Administration & society*, 25(4), 467-488.
- [20] Weick, K. E. (1989). **Theory construction as disciplined imagination.** *Academy of management review*, 14(4), 516-531.
- [21] Comelissen, J. P. (2006). **Making sense of theory construction: Metaphor and disciplined imagination.** *Organization Studies*, 27(11), 1579-1597.
- [22] Pollitt, C. (1985). **"Performance" in government and the public service.** Paper presented to public administration committee. Conference, York, England. Pp 12-13.
- [23] Leeds-Hurwitz, W. (2009). **Social construction of reality.** *Encyclopedia of communication theory*, 892-895.
- [24] Kim, B. (2001). **Social constructivism.** *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 1-8.
- [25] Hatch, M. J. (1997). **Organization theory: modern, symbolic, postmodern.** New York: Oxford University Press.
- [26] Washington Jr, E. D. (2000). **Knowing, believing, and understanding: The social construction of knowledge in the OJ Simpson criminal trial.** *Journal of Black Psychology*, 26(3), 302-316.
- [27] Ware, N. C., & Weiss, M. G. (1994). **Neurasthenia and the social construction of psychiatric knowledge.** *Transcultural Psychiatric Research Review*, 31(2), 101-124.
- [28] Winsor, D. A. (1990). **The construction of knowledge in organizations: Asking the right questions about the Challenger.** *Journal of Business and Technical Communication*, 4(2), 7-20.
- [29] Danaeefard, H. (1395). **Organization theory: Modern, symbolic and postmodern.** (Translated from Hatch, M. J., & Cunliff, A. L.). Tehran: *Safar*. p 102. {In Persian}.
- [30] Ingram, H., Schneider, A. L., & DeLeon, P. (2007). **Social construction and policy design.** *Theories of the policy process*, 2, 93-126.
- [31] Schneider, A., & Ingram, H. (1993). **The social construction of target populations: Implications for politics and policy.** *American Political Science Review*, 87(2), 334-347.
- [32] Van de Van, A. (2007). **Engaged scholarship: A guide for organizational and social research.** Translated by Danaeefard, H. (1390). Tehran: *Safar*. {In Persian}.
- [33] Danaeefard, H. (2009). **An analysis of generating knowledge barriers in human resource science: implications for improving quality of Iranian science capacity.** *Journal of Science & Technology Policy*, 2(1), 1-16. {In Persian}.
- [34] Danaeefard, H. (1395). **Theory building: Foundations and methodologies.** Tehran: *Samt*. {In Persian}.
- [35] Ions, E. (1977). **Against Behaviouralism: A Critique of Behavioural Science.** Oxford: *Blackwell*.
- [36] Zey-Ferrell, M. (1981). **Criticisms of the Dominant Perspective on Organizations.** *Sociological Quarterly*, 22, 181-205.
- Safar*. {In Persian}.
- [3] Caplan, N. (1979). **The two-communities theory and knowledge utilization.** *American Behavioral Scientist*, 22(3), 459-470.
- [4] Green, A., & Bennett, S. (2007). **Sound choices: Enhancing capacity for evidence-informed health policy.** *World Health Organisation*, Switzerland.
- [5] Havelock, R. (1969). **Planning for innovation through the dissemination and utilization of scientific knowledge.** Ann Arbor, MI: CRUSK, *Institute for Social Research*.
- [6] Knott, J., & Wildavsky, A. (1980). **If dissemination is the solution, what is the problem?** *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 1(4), 537-578.
- [7] Landry, R., Amara, N., & Lamari, M. (2001). **Utilization of social science research knowledge in Canada.** *Research Policy*, 30, 333-349.
- [8] Rich, R. F. (1979). **The pursuit of knowledge.** *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 1(1), 6-30.
- [9] Rich, R. F. (1997). **Measuring knowledge utilization: Processes and outcomes.** *Knowledge and Policy: The International Journal of Knowledge Transfer and Utilization*, 10(3), 11-24.
- [10] Lomas, J. (1990). **Finding audiences, changing beliefs: the structure of research use in Canadian health policy.** *Journal of Health Politics, Policy and Law*, 15(3), 525-542.
- [11] Yin, R. K., & Moore, G. B., (1988). **Lessons on the utilization of research from nine case experiences in the natural hazards field.** *Knowledge in Society: the International Journal of Knowledge Transfer*, 1(3), 25-44.
- [12] Rich, R. F., & Oh, C. H. (1993). **The utilization of policy research.** In Encyclopedia of Policy Studies. Nagel, S. Ed. *2nd Edn Marcel Dekkar*, New York.
- [13] Oh, C. H., & Rich, R. F. (1996). **Explaining use of information in public policymaking.** *Knowledge and Policy*, 9(1), 3-35.
- [14] Miles, J. A. (2012). **Management and organization theory.** Translated by Danaeefard, H. Tehran: *Mehraban Publisher*.
- [15] Danaeefard, H. (2012). **Designing National Observatory of Management and Public Policy Lesson - Drawing of Iran: Theoretical Rationale, Operational Conceptualization and its Challenges.** *Journal of Science & Technology Policy*, 4(4), 13-24. {In Persian}.
- [16] Danaeefard, H., Sadeghi, H., & Mostefazadeh, M. (1394). **Exploring and analyzing politicization of bureaucracy in political systems.** *Strategic Management Quarterly*, 9(2), 57-86. {In Persian}.
- [17] Peter, J. M., & Ashley, E. (2013). **Policy regime perspectives: Policies, politics, and governing.** Paper presented at the International Conference on public policy, 26-28 June 2013, Grenoble, France.
- [18] Danaeefard, H. (2016). **"The Getting Ride of" Public Policies in Iran: Conceptual Foundations, Characteristics, Antecedents and Consequences.** *Journal of Science & Technology Policy*, 8(2), 79-96. {In Persian}.
- [19] Hood, C., & Jackson, M. (1994). **Keys for locks**



Volume 10, Number 1, Spring 2018

Journal of
Science & Technology Policy

The Dispute over Inapplicability of Academic Knowledge: Toward a Theory of "Social Construction of Knowledge Utilization"

Hassan Danaeefard*

Professor of Public Administration, Faculty of Management & Economics, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Abstract

Knowledge of humanities and social sciences, is enacted knowledge, because based on the process of double hermeneutic seeking any unvarian law in the humanities and social affairs is very difficult. Several studies refute the universality of knowledge in the humanities and social sciences and contextuality of knowledge affirms "the social construction of knowledge" or "enacted social knowledge". Although there are several studies on social construction of knowledge and enacted social knowledge, but little has been done to "social utilization of knowledge". This theory asserts that although universities and research centers contribute in generating knowledge and sometimes utilization of it but the main culprit for the nonapplication of academic knowledge is not of scientific circles. The author hopes that by accepting this theory by scholars and policy makers, we can change the national discourse about the inapplicability of academic knowledge of academic production in Iran.

Keywords: Social Construction, Academic Knowledge, Social Utilization of Knowledge

*
hdanaee@modares.ac.ir