



## سید حسین حسینی<sup>۱</sup> | نقد به مثابه تربیت فرهنگی \*

### چکیده

مسئله این پژوهش، تحلیل نسبت نقد با پدیده تربیت فرهنگی است. به این منظور با روش تحلیل مفهومی، مفاهیم پایه و نحوه ارتباط آنها با یکدیگر تبیین می‌کنیم تا بتوانیم به نقشه مفهومی تحلیل مسئله دست یابیم. پس از ابتدای مقاله بر دو پیش فرض مفهومی یعنی تعریف مفهوم فرهنگ و مفهوم تربیت، از دو معنای نقد؛ همچون «دانش نظری» و نقد؛ همچون «فعالیت کاربردی» بحث کرده و سپس به وجه تحلیل نسبت نقد با تربیت فرهنگی می‌پردازیم. پذیرش فرآیند اجتماعی پدیده تربیت فرهنگی، موجب گردید در پایان مقاله، به راهکارهای بالندگی جریان «نقد به مثابه تربیت فرهنگی» اشاره شود.

واژگان کلیدی: نقد پژوهی، تربیت فرهنگی، فلسفه تحلیلی، نقد علمی، تحلیل مفهومی، فرهنگ، شبکه مفهومی، جامعه علمی، روش‌شناسی.

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۲۰

\* تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۲۸

drshhs44@gmail.com

۱. استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی



## مقدمه (روش تحلیل مفهومی)

یکی از هدف‌های فلسفه تحلیلی، تحلیل و تعریف مفاهیم، فهم زبان و به بیانی، تحلیل انتقادی موضوعات و مسائل فلسفی است و در این میان، روش «تحلیل مفهومی»<sup>۱</sup> بهترین راهکار برای آن تلقی می‌شود. روش تحلیل مفهومی، نقطه آغازین پاسخ به پرسش‌های فلسفی مهم‌تر است و به بیان «هرست»؛ مقدمه ضروری پاسخ‌گویی به برخی سؤال‌های فلسفی دیگر خواهد بود. (هرست، ۱۳۸۹: ۵۶، ۱۷؛ رولف، ۱۳۹۶: ۵۳)<sup>۲</sup>

«هرست» به دو مفهوم قوی<sup>۳</sup> و مفهوم ضعیف<sup>۴</sup> برای تعریف اشاره می‌کند و از میل تحلیل مفهومی به تعریف ضعیف سخن می‌گوید و سپس نتیجه می‌گیرد:

بنابراین اگر می‌خواهیم مفهومی را تحلیل کنیم، درک این نکته مهم است که نمی‌توان این کار را صرفاً با بررسی کاربرد واژه‌ها و بدون توجه به نکات دیگر انجام داد. ما باید رابطه واژه با واژه‌های دیگر و کاربرد آنها در جمله‌های مختلف را به دقت مورد مطالعه قرار دهیم. درک کاربرد واژه‌ها در جمله، صرفاً با مطالعه دستور زبان میسر نمی‌شود، همچنین ضروری است به مقاصد متفاوتی که در پس کاربرد جمله‌ها قرار دارد، توجه کرد و این کار نیازمند تأمل روی مقاصد متفاوت زبانی و غیرزبانی است که بخشی از زندگی اجتماعی انسان محسوب می‌شود.

(هرست، ۱۳۸۹: ۱۵)

### ۱. شبکه مفهومی

اما آنچه باید درباره شیوه و مدت تحلیل مفهومی بدان توجه داشت، جدا از ساختار کلاسیک آن (در بیان «هرست»)، این است که بتوان در ذیل طرح یک «مسئله پژوهشی»، نسبت مفاهیم مرتبط با یکدیگر و نحوه تأثیر و تأثر آنها را بر هم، تبیین و تحلیل نمود تا دست آخر، راهی به تحلیل مسئله پژوهشی خود در قالب یک برنامه و «نقشه مفهومی»<sup>۵</sup> انتظام یافته، پیدا کرد. هر آینه هنگامی این نقشه مفهومی روشن‌تر خواهد شد که بتوانیم شبکه اجتماعی کاربرد واژه‌ها را در متن و بستر زندگی اجتماعی دنبال کنیم.

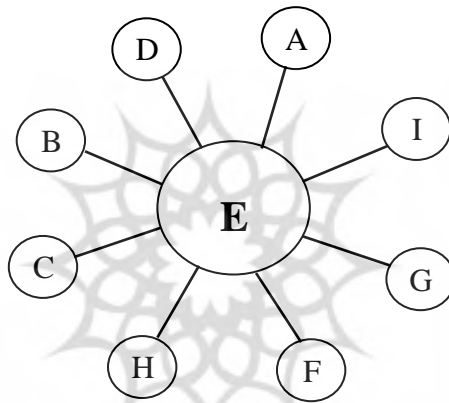
در این مدل پیشنهادی، «نقشه مفهومی» مذکور نیز بخشی از یک «شبکه مفهومی»<sup>۶</sup> گسترده‌تر قرار دارد که در

آن شبکه مفهومی، چندین مرحله به تدریج طی خواهد شد؛ مانند اینکه:

۱. واژه‌های مرتبط با یکدیگر شناسایی می‌شوند یعنی همهٔ واژه‌های نزدیک با موضوع، در فهرست توجه و نظر قرار می‌گیرند؛ مانند این نمودار:

A - H - F - C - E - B - I - D - G

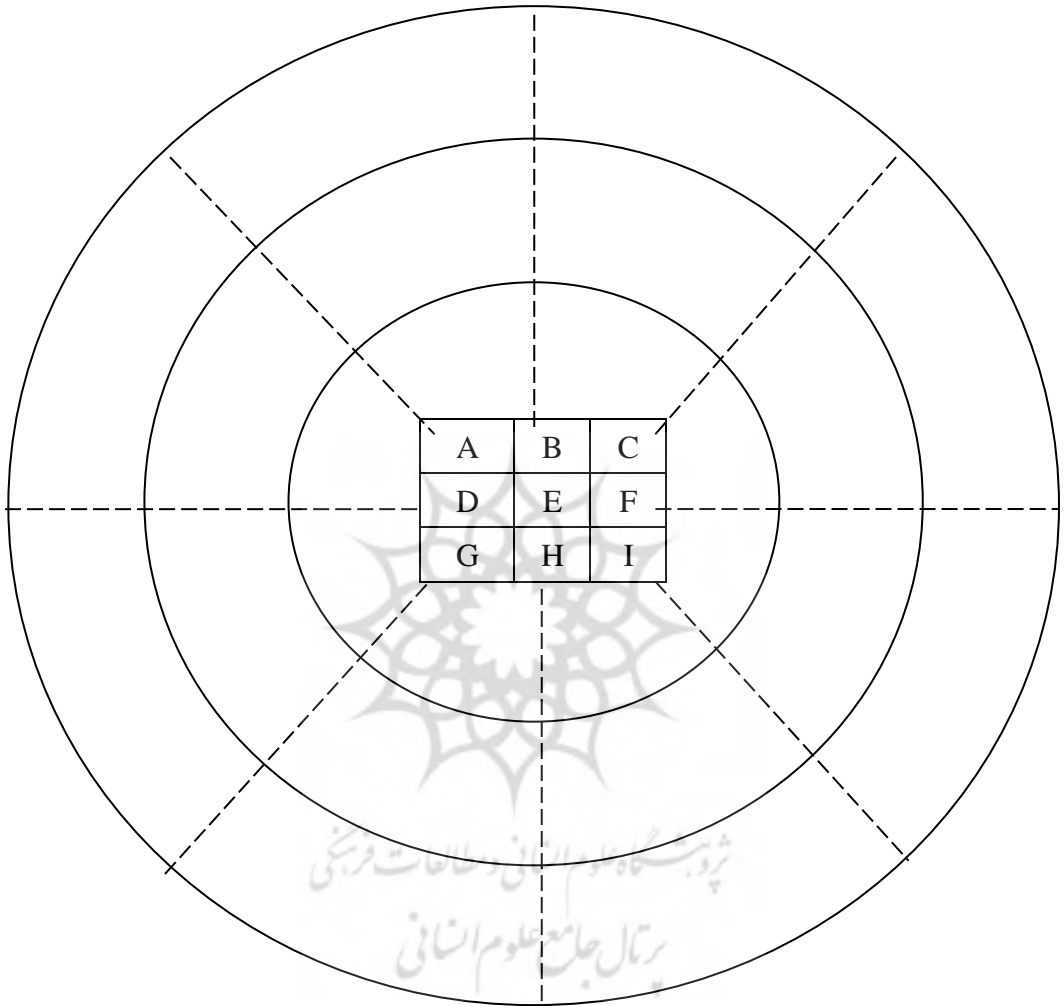
۲. ارتباط آنها با یکدیگر مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته تا تأثیر و تأثرات مفاهیم برهم و نقاط اشتراک و اختلاف آنها از یکدیگر تمییز داده شود؛



۳. در مهم‌ترین مرحلهٔ این شبکهٔ مفهومی، نقشهٔ مفهومی (که نقطهٔ امتیاز طراحی چنین شبکهٔ مفهومی، نسبت به دیدگاه هرست است)، قرار دارد که به تعیین جایگاه مفهوم اقدام می‌شود؛ یعنی به بیان دیگر وضعیت قرارگیری هر واژه در نسبت با دیگر واژه‌ها تعیین خواهد شد

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>D</b>	؟	<b>F</b>
<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>

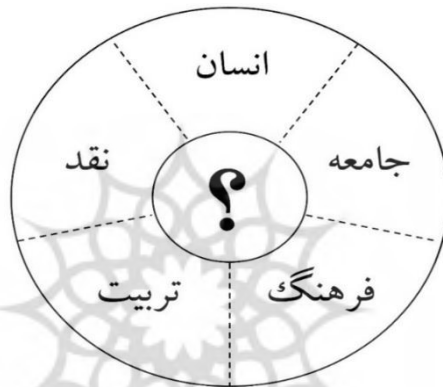
۴. در مرحلهٔ نهایی، باید کاربرد واژه‌ها را در رویارویی با متن زندگی و واقعیت‌های اجتماعی نیز دنبال کرد (در خصوص این مدل ن.ب: حسینی، ۱۳۹۵: الف: ۲۷؛ حسینی، ۱۳۸۶: ۱۲۷)؛ مانند این نمودار:



اگر چه تعبیر «شبکه مفهومی» از نویسنده این سطور است، اما «هرست» نیز در بیان اهداف تحلیل مفهومی، به دو نکته مرتبط با این موضوع اشاره کرده است: نخست، ربط دادن واژه‌ها با یکدیگر برای فهم شباهت‌ها و تفاوت‌ها و فهم رابطه یک مفهوم با دیگر مفاهیم و سپس کاربرد واژه‌ها با پیدا کردن زمینه‌های اجتماعی آنها و فهم زندگی اجتماعی انسان؛ به بیان وی، ارتباط یک مفهوم با شکلی از زندگی اجتماعی که بر شبکه‌ای از فرضیه‌های به هم بافته متکی است. (ن.ک: هرست، ۱۳۸۹: ۷-۲۲؛ هاسپرس، ۱۳۷۹: ۵۴)<sup>۷</sup>

## ۲. مسئله (تحلیل نسبت)

مسئله اصلی این مقاله، تحلیل نسبت مفهوم «نقد» با مسئله «تربیت فرهنگی» است. پرسش محوری آن است که نقش و جایگاه نقد در تربیت فرهنگی جامعه چگونه است؟ و آیا می‌توان از مسئله نقد، به مسئله تربیت فرهنگی پل زد و راهی به سمت رشد و ارتقاء تربیت فرهنگی جامعه گشود؟ به بیان دیگر مؤلفه‌هایی مانند انسان، جامعه، فرهنگ، تربیت، و نقد، چه نسبتی با یکدیگر برقرار می‌کنند؟



مدعای مقاله، آن است که چنانچه نقد را به هر دو معنای علمی یا کاربردی آن در نظر آوریم، می‌توان از نقش نقد در «تربیت فرهنگی» سخن راند. یعنی چه نقد را در معنای علمی، به مثابه یک دانش نظری بدانیم و چه در معنای کاربردی آن، همچون یک فعالیت عملی محسوب کنیم، می‌توان نقش مسئله نقد در تربیت فرهنگی را مشاهده نمود. در معنای نخست نقد، نگاهی فرودستانه و صرفاً ابزاری و درجه دوم به آن نداریم<sup>۱</sup>، بلکه مجموعه دانش نظری نقد (که گاهی از آن با عنوان «نقد علمی» نیز یاد می‌کنیم)، این امکان را به ما می‌دهد که با این دست چارچوب‌های علمی، بتوان به تحلیل و نقد متدیک (روشمند) یک پدیده یا موضوع مورد بررسی، بپردازیم. (حسینی، ۱۳۹۴؛ ب: ۲)

یکی از معانی نقد به مثابه دانش، که از آن با عنوان «نقد علمی» یاد می‌کنیم، در اینجا به معنای «بررسی، تحلیل و ارزیابی نقاط قوت (امتیازات) و ضعف (کاستی‌ها) یک اثر اعم از یک دیدگاه و نظریه یا متن علمی (مانند کتاب، مقاله، یادداشت علمی و طرح پژوهشی) در ابعاد شکلی (ظاهری) و محتوایی (باطنی) آن و با توجه به معیارهای خاص علمی» است. این تعریف از مفهوم نقد، با مؤلفه‌های هشت‌گانه‌ای از نقدهای ذوقی و سلیقه‌ای و ژورنالیستی



تمیز داده می‌شود؛ مؤلفه‌هایی مانند:

۱. نظام‌مندی: به معنای نقد سیستمی که دربردارندهٔ برخورداری نقد علمی از هدف، نظم، مسئله، استدلال، تحلیل و وضوح می‌شود.
۲. برخورداری از الگو و مدل: به معنای ساختار دانشی - عملیاتی بر اساس روشمندی خاص.
۳. جامع‌گری: در برابر تک بُعدی و یک سونگری.
۴. نگاه انتقادی: در برابر نگاه‌های آموزشی و غیرتحلیلی.
۵. ابتنای فلسفی: به معنای دارای عمق نظری و فلسفی.
۶. تخصص‌مداری: به معنای اختصاص به حوزه خاصی از علوم و گرایش دانش تخصصی.
۷. خلاقیت و پویایی: به معنای افق‌گشایی و گشودن مرزهای جدید دانش.
۸. اخلاق‌مداری: به معنای حفظ آداب اخلاقی نقد، در برابر نقدهای ژورنالیستی و سیاسی و اجتماعی که معمولاً این شرایط را ندارند. (حسینی، ۱۳۹۶)

در این منظر، نقد به مثابه مجموعه دانش انتقادی و سیستم اطلاعات نظری عمل می‌کند که در تنظیم شاکله تربیت فرهنگی یک جامعه مؤثر می‌افتد؛ زیرا چنین دانشی می‌تولند در جنبه‌های اجتماعی تربیت فرهنگی کارساز باشد. اما در معنای دوم نقد، از آنجا که نظر به کاربرد عملی آن است، بنابراین نقد، همچون یک فعالیت انتقادی و نه صرفاً مجموعه دانش علمی است. در این فرض دوم، چون تربیت فرهنگی، امری انسانی، فکری و اجتماعی پنداشته می‌شود، طبیعی است که فعالیت‌های انتقادی مستمر در جامعه، بهترین عامل مؤثر در رشد و شکوفایی تربیت فرهنگی آن جامعه خواهد بود.

### ۳. مفاهیم (فرهنگ و تربیت)

با پذیرش و اذعان به تمامی پیچیدگی‌های موضوعی و روش‌شناختی تعریف مفاهیم بنیادین و پایه‌ای (أم‌المسائل) در قلمرو علوم انسانی<sup>۹</sup> اما، این مقاله بر مبنای دو پیش‌فرض مفهومی استوار شده است: ۱. تعریف مفهوم فرهنگ و ۲. تلقی خاصی از مفهوم تربیت.

### ۱-۳. مفهوم فرهنگ



«فرهنگ» در این مقاله به عنوان یک ضلع از ساختارهای سه‌گانه جامعه برشمرده شده و به معنای «نمود وحدت ترکیبی و برآیند اجتماعی وجوه فکری و تفکر آن جامعه» است که البته در عرض دو رکن دیگر جامعه یعنی «سیاست - اقتصاد» و «اخلاق - ارزش» قرار دارد.<sup>۱۰</sup>

### ۲-۳. مفهوم تربیت

«تربیت» نیز در اینجا به معنای تحقق یا آشکار ساختن استعداد‌های درونی و ذاتی انسان و رشد و پرورش<sup>۱۱</sup> آنها است. (حسینی، ۱۳۹۴؛ الف: ۱۵۴؛ صلیبا، ۱۳۷۰: ۱۲۱)

### ۳-۳. مفهوم تربیت فرهنگی

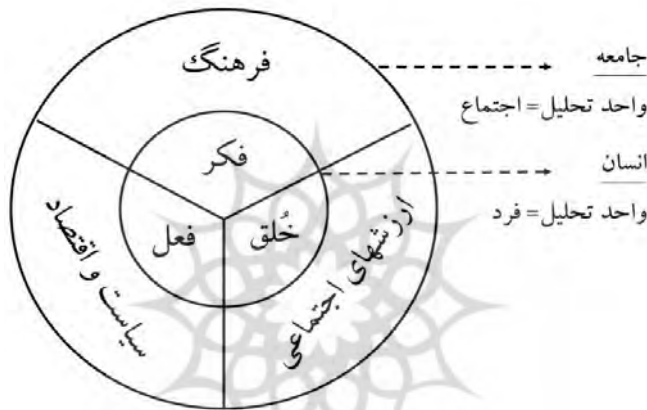
بنابراین هنگامی که از «تربیت فرهنگی» سخن گفته می‌شود، بر راهکارها و شیوه‌های تربیتی‌ای تأکید می‌گردد که به ظهور و بروز وجوه فرهنگی یک جامعه می‌انجامد. تربیت فرهنگی در برابر «تربیت سیاسی - اقتصادی» و یا «تربیت اخلاقی - ارزشی»، زیرمجموعه یک دسته فعالیت سیاسی - اقتصادی و یا مصداقی از فعالیت اخلاقی - ارزشی قرار نمی‌گیرد؛ بلکه هدف تربیت فرهنگی، پرورش و تربیت قوای اجتماعی فکری و نظری و معرفتی جامعه است. به بیان دیگر، «تربیت فرهنگی (اجتماعی)»، متناظر با «تربیت فکری (فردی)» است، اما با این تفاوت مبنایی که نقطه ثقل در تربیت فکری، «فرد انسانی» است و نقطه کانونی در تربیت فرهنگی، «جامعه بشری» (بما هو جامعه: جامعه از آن جهت که صرفاً جامعه است) می‌باشد. بدین‌سان واحد تحلیل در یکی، «فرد» و در دیگری، «جامعه» است.

فکر	انسان	تربیت فردی
فرهنگ	جامعه	تربیت فرهنگی

بدین ترتیب، فرهنگ را باید یکی از اوصاف «جامعه انسانی» دانست و همان‌گونه که فرهنگ، امری فردی نیست<sup>۱۲</sup> (زیرا یکی از وجوه جامعه محسوب می‌شود)؛ بر این بنیان، هنگامی که از «تربیت فرهنگی» سخن به میان می‌آید، ایجاد تغییر و تحول در وجوه اجتماعی جامعه مد نظر خواهد بود؛ آن هم در رکن فرهنگ؛ یعنی وجوه فکر اجتماعی که نمود فرهنگی یافته است.<sup>۱۳</sup>

این تحلیل بر مبنای تقسیم‌بندی سه‌گانه قوا و توانایی‌های وجودی انسان در مطالعات «انسان‌شناسی ساحتی»<sup>۱۴</sup>

استوار شده است.<sup>۱۵</sup> در دیدگاه انسان‌شناسیِ ساحتیِ فوق؛ انسان از جهت «فردی» دارای سه ساحت وجودی است: ۱. ساحت بینش و نگرش ذهنی (فکر)؛ ۲. ساحت ارزش و احساسات و عواطف درونی اخلاقی (خُلق)؛ ۳. ساحت کنش‌ها و رفتارهای بیرونی (فعل) و متناظر با این سه ساحت هویتی فردی انسان، «جامعه» نیز از سه ساختار متفاوت، اما مرتبط با یکدیگر برخوردار می‌شود؛ یعنی: ۱. ساختار فرهنگ جامعه (بینش‌های اجتماعی)؛ ۲. ساختار خُلقیات جامعه (ارزش‌های اجتماعی) و ۳. ساختار سیاست و اقتصاد جامعه (کنش‌های اجتماعی).



#### ۴. تحلیل (نسبت نقد با تربیت فرهنگی)

بدین ترتیب می‌توان براساس دو معنای بیان شده از نقد، نسبت مسئله نقد با پدیده «تربیت فرهنگی» را تحلیل نمود.

##### ۴-۱. برداشت تحلیلی اول

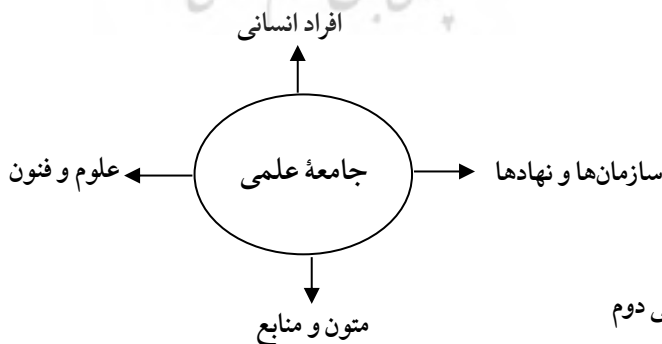
در برداشت تحلیلی نخست (از مفهوم نقد علمی)، نقد به عنوان یک دانش نظری-انتقادی و به مثابه یک نظام اطلاعاتی روشمند، برای نظر انتقادی به یک امر، عمل کرده و شناخته می‌شود. بی‌گمان ترویج و آموزش چنین دانش انتقادی، در تربیت فرهنگی جامعه بدون تأثیر نیست، بلکه خود، همچون یک عامل و ساختار اجتماعی تربیت فرهنگی عمل می‌کند؛ زیرا دانش نظری نقد علمی قادر است به پرورش ابعاد و جنبه‌های اجتماعی ظهور فکر و تفکر ناب در جامعه یاری رساند. از این رو وقتی به صورت خاص، «جامعه علمی» (در متن یک جامعه عمومی)، به دانش انتقادی نقد علمی مجهز شود، امکان رشد و تحوّل فرهنگی در آن جامعه، بیش از پیش پدید می‌آید. بر این مبنا می‌توان نتیجه گرفت که یکی از دلایل رشد نیافتگی جامعه و فقدان تربیت فرهنگی، بی‌بهره بودن بدنه جامعه علمی از مفاد دانش نظری-انتقادی نقد علمی است.



به بیان روشن‌تر، چنان‌چه اعضاء جامعه علمی (به معنای اعم آن؛ دربردارنده تمام طبقات مختلف دانشوران و دانش‌پذیران رسمی و غیررسمی؛ به عنوان نقطه مرکزی طبقه فرهیختگان جامعه)، از دانش ارزیابی تطبیقی و جوه اشتراک و اختلاف دیدگاه‌ها و نظریه‌های علمی برخوردار باشند و از سویی دیگر، به امکان داوری نقاط امتیاز و کاستی‌های آن دیدگاه‌ها و نظریه‌ها، (به‌گونه‌ای روشمند در ابعاد و جنبه‌های شکلی و محتوایی علمی رایج در فضای آکادمیک) دست یابند، در آن صورت شایسته است این جامعه را واجد «تربیت فرهنگی» دانست؛ زیرا بدون تردید در چنین فضای اجتماعی، امکان رشد و پرورش فکر اجتماعی به ظهور رسیده است.

باید به این نکته توجه کنیم که اگرچه جامعه علمی، پیشران حرکت‌های فکری و فرهنگی یک جامعه است و هر اتفاقی در این شبکه گسترده (که در تعامل علمی متقابل با یکدیگر هستند) رخ دهد، سایه خود را بر همه لایه‌های جامعه می‌گستراند (زیرا نقطه ثقل اثرگذاری علمی و فرهنگی جامعه به‌شمار می‌آیند)، اما با این همه، مسئله اثرگذاری دانش نقد بر تربیت فرهنگی جامعه، به جامعه علمی منحصر نیست، بلکه اگر عموم مردم هم در حد سطوح خود، به چنین دانشی مسلط و مجهز شوند، بدون گمان آن جامعه به دستاوردهای تربیت فرهنگی دست می‌یابد.

درباره مفهوم «جامعه علمی»<sup>۱۶</sup> باید بفزاییم که در این دیدگاه، جامعه علمی به شبکه گسترده‌ای از تبادلات علمی اطلاق می‌شود که دربرگیرنده چهار مولفه مهم بوده و در یک تعامل چندجانبه با یکدیگر قرار دارند. این چهار رکن شامل: ۱. افراد و گروه‌های انسانی؛ ۲. علم، دانش، و مهارت‌های علمی؛ ۳. متون و منابع علمی و ۴. سازمان‌ها و نهادهای علمی رسمی و غیررسمی می‌شود.<sup>۱۷</sup>



۴-۲. برداشت تحلیلی دوم

اما «نقد» در معنای دوم پیش‌یاد (به‌جای دانش نظری)، به عنوان یک فعالیت انتقادی<sup>۱۸</sup> برشمرده می‌شود و براین



اساس، دارای کاربردهای عملی است. به طور طبیعی در قالب چنین مفهوم پراگماتیستی، فعالیت‌های عملیاتی انتقادی می‌توانند به «تربیت فرهنگی» بیانجامند؛ زیرا یکی از نشانه‌های رشدیافتگی فرهنگی یک جامعه، رواج فعالیت‌های انتقادی در آن جامعه است.

فعالیت‌های انتقادی، بستر بروز ساختارها و رفتارهای تفکر انتقادی محسوب می‌شود و جامعه‌ای که تکنیک‌های تفکر انتقادی در آن به یک جریان فرهنگی - اجتماعی تبدیل شود، به طور طبیعی به تربیت فرهنگی در خوری دست یافته است. اگر عوامل و مؤلفه‌هایی مانند اندیشه و تفکر، الگوها و شیوه‌های استدلال‌ورزی، روش‌های پرهیز از مغالطه و سفسطه و خطاهای گوناگون فکری، مسیر صحیح گفتگوی متقابل و چارچوب‌های دیالوگ علمی، تحمل و صبر بر ادعاهای مخالف، وضوح و شفافیت، ادبیات تحقیقی و باز (برخلاف ادبیات تقلیدی و بسیط و بسته)، تمییز نقاط قوت و ضعف، توان تفکیک و طبقه‌بندی مسائل، قدرت تحلیل و تبیین و مسائلی از این دست، به یک فعالیت جمعی تبدیل شود، می‌توان آن جامعه هدف را جامعه‌ای با اوصاف تربیت فرهنگی دانست و بدین‌سان، «نقد به مثابه تربیت فرهنگی»<sup>۱۹</sup>، مصداق خواهد یافت.

## ۵. راهکار (نقد به عنوان یک جریان اجتماعی)

بنابراین نقد را می‌توان (به هر دو معنای نظری و کاربردی) به مثابه «تربیت فرهنگی» دانست، اما مسئله بعدی آن است که چون این امر، پدیده‌ای انسانی - اجتماعی و نه جبری - انسدادی است، بدین‌سان تربیت فرهنگی (به عنوان یک وصف اجتماعی) در جامعه؛ امکان رشد یا رکود پیدا می‌کند. از این رو باید به راهکارهایی اندیشید که به تقویت و بالندگی چنین جریانی در جامعه بیانجامد. از آنجا که تربیت فرهنگی، فرآیندی اجتماعی است، ضروری می‌نماید از تمام ابزارها و سامانه‌هایی که نقد را به یک جریان اجتماعی پویا در مسیر تربیت فرهنگی، تبدیل می‌سازد، بهره برد. پاره‌ای از این راهکارها عبارتند از:

۱. ترویج فرهنگ نقد در آموزش‌های غیررسمی و رسمی (از مقاطع آغازین کودکی و ابتدایی تا عالی‌ترین سطوح تحصیلات تکمیلی) و استفاده از روش‌های تفکر انتقادی در این قلمروها.
۲. به‌کارگیری الگوی طرح‌هایی مانند p4c و pwc در نظام‌های آموزش غیررسمی و رسمی و به ویژه توجه به اهمیت

بهره‌وری از سازوکارهای تفکر استدلالی و منطقی.

۳. آموزش و کاربرد الگوها و شیوه‌های «نقد علمی» در متن مخاطبین گسترده «جامعه علمی»؛ چه به صورت نقد نظریه‌ها، دیدگاه‌ها، یا پارادایم‌های علمی و یا نقد متون، کتب، مقاله‌ها و نوشتارهای علمی. به عنوان نمونه می‌توان به «اصول راهنمای تنظیم مقالات نقد» اشاره کرد که در آن، الگویی با یازده مولفه ساختاری در قالب دو محور شکلی و محتوایی برای نقد علمی یک مقاله ارائه شده است. (حسینی، ۱۳۹۵؛ ب) همچنین جریان‌سازی و تشویق پژوهشگران حوزه علوم انسانی به نقد روشمند شکلی و نقد روشمند محتوایی متون و آثار علمی.

۴. تغییر و تحوّل اساسی در نظام آموزشی مدارس و مراکز دانشگاهی در مسیر حذف ساختارهای «حافظه‌محور» و جایگزینی ساختارهای «تحلیل‌محور».

۵. مقابله با آسیب‌های علمی - فرهنگی حوزه نقد در جامعه علمی مانند: کم اهمیت تلقی کردن نقد علوم انسانی مدرن، نگاه ثانوی و فرعی جلوه دادن مسئله نقد و رواج نقدهای عمومی و ژورنالیستی به جای نقد روشمند علمی. (همان: ۵)

۶. تربیت پژوهشگران نقاد با ویژگی‌های لازم علمی و خصوصیات کافی شخصیتی؛ یعنی اولاً «شرایط لازم» اعم از «توانایی‌های علمی» مانند مسئله‌مندی، نگاه روشن‌مند به مسئله، توان تحلیل مسائل، قدرت حل کاربردی، نوآوری، و ارتقاء شناخت حوزه‌های تخصصی علوم و ثانیاً تأمین «شرایط کافی» اعم از «خصوصیات اخلاقی و روان شخصیتی» مانند نبوغ، عمق، پرشوری، جدیت، آرمان‌طلبی و قدرت نقادی.<sup>۲۰</sup>

۷. توجه به اهمیت مطالعات نظری و مفهومی درباره مسئله نسبت نقد با پدیده تربیت فرهنگی و به ویژه تحلیل نقش و کاربرد نقد در تنظیم «عناصر و مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت اسلامی». (حسینی، ۱۳۸۶: ۱۲۹)

۸. در ادامه ضرورت مطالعات نظری، می‌توان به اهمیت و نقش مؤثر تحلیل و نقد اسناد بالادستی کشور در حوزه تعلیم و تربیت اشاره داشت، یعنی مواردی مانند سند تحوّل بنیادین آموزش و پرورش، سند فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، سند برنامه‌ریزی درسی ملی و سند نقشه جامع علمی کشور تا نسبت این اسناد با مسئله «نسبت نقد با تربیت فرهنگی» تبیین و تحلیل شود.



## نتیجه‌گیری

با وجود اهمیت مطالعات نقدپژوهی و کم‌رونقی آن در ادبیات جامعه علمی، نمی‌توان و نباید این دست پژوهش‌ها را به اقتضائات مباحث نظری آن محدود کرد، بلکه یکی از قلمروهای کاربردی بودن تحقیقات نقدپژوهی، ظهور نتایج آن در عرصه‌های اجتماعی است که یکی از این نمودها می‌تواند مسئله «تربیت فرهنگی» باشد. در این مقاله به این بستر مهم اجتماعی پرداخته شده و برای نخستین بار نسبت نقد با آن، تحلیل گردیده است. یکی از دستاوردهای پژوهشی مقاله آن است که نقد را امری اجتماعی قلمداد کنیم و آنگاه بر این مبنا، به نسبت‌سنجی مفهوم نقد با مفهوم فرهنگ و تربیت پردازیم تا در نهایت بتوان از تحلیل دوسویه امر نقد با پدیده تربیت فرهنگی سخن گفت. پیش فرض مسئله «نقد به مثابه تربیت فرهنگی»، پذیرش «نقد به مثابه امری اجتماعی» است و لازمه این دو اصل آن است که به لزوم تقویت راهکارهای جریان اجتماعی نقد در جامعه (ذیل هشت نمونه راهکار پیش‌گفته) پای‌بند باشیم. در این میان، تأکید بر چند امر مهم ضروری به نظر می‌رسد مانند نقد روشمند شکلی و نقد روشمند محتوایی متون علمی، آن هم در فضای جامعه علمی، اهمیت مطالعات نظری و مفهومی و نیز پرهیز از نگاه‌های درجه دوم به مسئله نقد.

اگرچه این مقاله بر «تحلیل‌الگوی مفهوم نقد علمی» استوار شده است (که در مقاله‌ای دیگر با همین عنوان بدان پرداختیم)، اما به اهمیت و نقش روش تحلیل مسئله یعنی «تحلیل مفهومی» نیز توجه کرده و از مدل پیشنهادی چهار مرحله‌ای «شبکه مفهومی» یاد می‌کند. بر اساس این مدل، واحد تحلیل مسئله «تربیت فرهنگی»، جامعه محسوب شده و بر این مبنا به راهکارهای اجتماعی هشت‌گانه مذکور دست می‌یابد.

یکی دیگر از نتایج تحقیق آن است که مسئله نقد را از یک امر فردی و یا ثانوی، تا یک امر اجتماعی (در افق نظام جامعه) امتداد داده و از این فراتر، این امکان نیز وجود دارد که مسئله نقد را در دامنه یک امر تمدنی گسترش دهیم و آن‌گاه شاید بتوان از «نقد به مثابه یک فلسفه و یا یک مکتب فلسفی» یاد کرد؛ موضوعی که باید در پژوهش‌های پسینی به آن پرداخت.



### 1. Conceptual Analysis

۲. ر.ک: = رجوع کنید] و [ن.ب: = نیز ببینید] (ن.ب. در مواردی بکار می‌رود که نقل قول مستقیم نبوده و جنبه ارجاع مستقیم یا منبع دهی ندارد، اما درباره موضوع، نکات قابل توجهی برای مطالعه و دقت بیشتر وجود دارد و می‌توان با ارجاع به منابع تکمیلی، به تبیین مسئله یاری رساند).

### 3. Strong Concept

### 4. Weak Concept

### 5. Conceptual Map

### 6. Conceptual Network

۷. باقری نیز در کتاب درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، از فنون و شیوه‌های مختلفی در ذیل «روش تحلیل و تفسیر مفهومی» یاد می‌کند، مانند: بررسی بافت یا سیاق مفهوم، بررسی مترادف کلمات و عبارات، تحلیل برحسب مفهوم متضاد، تحلیل برحسب شبکه معنایی شامل ارتباط اشراقی میان مفاهیم و ارتباط اندراجی میان مفاهیم. (ر.ک: باقری، ۱۳۸۹: ۴۳-۳۶)

۸. اگرچه آنچه میشل فوکو در سخنرانی «نقد چیست؟» درباره نقد بیان کرده، با هیچ یک از دو معنای یادشده در مقاله حاضر تطابق ندارد، اما شاید بتوان نمونه‌هایی از تمایل وی به سمت جنبه‌هایی از رویکرد ابزاری به نقد را در بحث جستجو کرد. به نظر می‌آید او نیز در اینجا نگاهی ابزاری به مسئله نقد داشته است: «... با این همه، نقد فقط در نسبت با چیزی غیر از خودش وجود دارد: نقد ابزار است، وسیله‌ای است برای آینده‌ای یا برای حقیقتی که نقد از آن آگاه نیست و این آینده یا حقیقت هم نیست... به گمانم میان اقدام والای کانتی و خُرده فعالیت‌هایی جدلی - حرفه‌ای، شیوه‌ای از اندیشیدن و گفتن و عمل کردن در غرب وجود دارد که می‌توان آن را «شیوه نقد» نامید. این شیوه هرگز خودآیین (autonome) نیست... یعنی همواره در عرصه‌ای اعمال می‌شود یا در نسبت با عرصه‌ای (فلسفه، علم حقوق، اقتصاد، سیاست) اعمال می‌شود... هیچ کس در نقد صاحب عنوان نیست، هیچ کس نظریه پرداز نیست. منتقد عام و رادیکال وجود ندارد. اما هر فعالیت مبتنی بر تأمل و تحلیل و دانش در غرب، بُعد ممکن نقد را با خود دارد...» (ر.ک: فوکو، ۱۳۹۷: ۴۸ و ۴۹؛ ن.ب: ترنر، ۱۳۹۰: ۲۲۲؛ همچنین درباره نگاه درجه دوم به نقد، ن.ب: پایا، ۱۳۹۶: ۲۸ و ۳۷) با این وجود، چنین برداشتی خالی از تصور نیست که رویکردی که وی در این سخنرانی معروف خود ارائه داده، متناظر با مقاله «روشنگری چیست؟» کلنت می‌باشد و فوکو را در نهلیت به سمت تعریفی از نقد می‌کشاند که آن را، «هنر حکومت نشدن یا هنر این همه حکومت نشدن» می‌نامد (to not to want to be governed)

- Foucault, (or the art of not being governed quite so much). ر.ک: فوکو، ۱۳۹۷: ۵۳ و ۲۲ و نیز: Foucault, 1997: pp. 29-31. اما می‌توان توجه کرد که این تعریف فوکو از نقد، اولاً ناظر به مسائل اجتماعی و تغییر و تحولات سیاسی جامعه است و ثانیاً ناظر به تعریف کانت از روشنگری نیز می‌باشد (این برداشت، برخلاف نظر نویسندگان پیش‌گفتار کتاب «نقد چیست؟»؛ یعنی دانیله لورنتسینی و آرنولد آی. دیویدسون، است که معتقدند: «...فوکو با تفسیر متن کانت در باب (روشنگری چیست) که در ۱۹۸۷، تعریفش از رویکرد انتقادی را طرح کرد.» ر.ک: فوکو، ۱۳۹۷: ۲۱)؛ و اتفاقاً فوکو در صدد است مسئله روشنگری را تحلیل کند؛ یعنی همان امری که خودش، آن را یکی از مهم‌ترین و دائمی‌ترین مسائل فلسفی قلمداد می‌کند (ر.ک: همان: ۱۱۲ و ۱۶) و در نهایت نشان می‌دهد که کانت به سمت انفصال نقد از روشنگری تمایل یافته بود. (ر.ک: همان: ۷۵)
۹. در خصوص مشکل تعریف مفاهیم بنیادین علوم انسانی، ن.ب: حسینی، ۱۳۹۱.
۱۰. این تعریف از فرهنگ را می‌توان نزدیک به برداشت وارد (ward) دانست که فرهنگ را یک ساخت اجتماعی یا یک ارگانسیم اجتماعی می‌دانست که ایده‌ها، نطفه آن هستند. (ر.ک: آشوری، ۱۳۸۹: ۶۹)
۱۱. در این مقاله، رشد و پرورش به معنای اعم آن مورد نظر است و نه منحصر کردن تعریف تربیت در معنای رشد دانش و فهم (knowledge and understanding)؛ شبیه دیدگاه افرادی مانند «هرست» که در تحلیل مفهوم تربیت، برای این دو امر، جایگاهی اساسی در نظر گرفته‌اند. (ر.ک: هرست، ۱۳۸۹: ۱۲۷ و ۵۰) بنابراین، تربیت را می‌توان در یک معنا، رشد متوازن و هماهنگ تمام‌مقوای انسانی با حفظ جایگاه و رتبه هر یک و قبول اصل طبقه‌بندی استعدادهای انسانی دانست. (ن.ب: مطهری، ۱۳۶۷: ۴۱؛ در خصوص تعاریف دانش محور از تربیت، ن.ب: ادگار، ۱۳۸۸: ۲۸ و درباره تعاریف دیگر، ن.ب: کاردان، ۱۳۷۲: ۱۶۷)
۱۲. ایگلتون نیز در کتاب لیده فرهنگ، فرهنگ را امری اجتماعی دانسته و به حفظ ابعاد اجتماعی آن در برابر معانی پیشین پرورش فردی اشاره دارد. وی در ادامه بحث خود، از سه معنا برای فرهنگ یاد می‌کند: فرهنگ همچون شیوه‌ای سازمند از زندگی، فرهنگ همچون فرهیختگی (نقد آرمان‌گرایی) و فرهنگ به مثابه هنر که در هر سه معنا، ردپایی از امور اجتماعی مشاهده می‌شود؛ ر.ک: ایگلتون، ۱۳۸۶: ۳۳. همچنین از نمونه تعاریفی که با رویکرد علمی و از زاویه کارکردگرایی به مسئله فرهنگ می‌نگرد و البته نگاهی زیستی به آن داشته و برای فرهنگ، بنیانی زیست‌شناختی تحلیل کرده و در نهایت واحد تحلیل مسئله فرهنگ را، «نهاد» قرار می‌دهد، دیدگاه مالدینوفسکی در کتاب نظریه‌ای علمی درباره فرهنگ است؛ که با این همه می‌توان آن را در دسته رویکرد «فرهنگ به مثابه امری اجتماعی» قلمداد کرد (ر.ک: مالدینوفسکی، ۱۳۸۴؛ ن.ب: تراپلوا، ۱۳۹۴: ۵۳-۴۳ که به نمونه‌هایی از تعاریف با جنبه‌های شناختی و اجتماعی از فرهنگ اشاره دارد.
۱۳. گروهی نیز ترجیح داده‌اند فرهنگ را در معنای مظاهر پیشرفت عقلی به کار برند. (ر.ک: صلیبا، ۱۳۷۰: ۳۵۹)

#### 14. Conceptual Network

۱۵. «کلید حل بسیاری از مسائل علوم انسانی، در مطالعات انسان‌شناختی و به‌ویژه، «انسان‌شناسی ساحتی (ان‌س‌ا)» است. اهمیت مطالعات انسان‌شناسی در قلمرو علوم انسانی به دلیل آن است که بسیاری از مسائل اصلی و مبنایی حوزه علوم انسانی، در نحوه طرح و تعریف انسان ریشه دارد و تحلیل اُمّ‌المفاهیم علوم انسانی به چگونگی تلقی از هویت انسان باز می‌گردد؛ مفاهیمی مانند: علم، دین، تاریخ، تمدن، جامعه، فرهنگ، همچنین تربیت، و غیره؛ اما تحلیل و ترسیم هویت انسان بدون تحلیل ساحت‌ها و قوای وجودی وی ممکن نیست و از اینجا وارد محدوده انسان‌شناسی ساحتی (ان‌س‌ا) خواهیم شد. انسان‌شناسی ساحتی به تحلیل چستی ساحت‌های وجودی انسان می‌پردازد؛ یعنی تحلیل ابعاد و توانایی‌ها و ظرفیت‌ها و به بیانی، مؤلفه‌های هویتی انسان و نیز بررسی نسبت قوای وجودی با یکدیگر. این رویکرد معرفتی، از سه پرسش بنیادین سخن می‌گوید که عبارتند از: ۱. ساحت‌ها و مؤلفه‌های اصلی وجود انسان چیستند؟ ۲. مرزها و تفاوت مؤلفه‌های اصلی کدام هستند و با چه شاخصه‌هایی می‌توان این ابعاد را از یکدیگر تفکیک کرد؟ و ۳. نحوه ارتباط و تأثیر و تأثر و نسبت قوای انسانی بر یکدیگر چگونه است؟ ... با این حساب، به‌جای پرداختن به مسائل فرعی در حوزه مطالعات انسان‌شناسی، ضروری است به ریشه‌های این دست مطالعات توجه کنیم و یکی از مهم‌ترین نقاط شروع روش‌شناختی، تحلیل مسائل انسان‌شناسی ساحتی (ان‌س‌ا) است؛ زیرا این حوزه مطالعاتی، کلید حل و تحلیل بسیاری از گره‌های مسائل انسان‌شناسی و متعاقباً بسیاری از چالش‌های مطرح در قلمرو بزرگ علوم انسانی خواهد بود.» (ر.ک: حسینی، ۱۳۹۷ و ر.ک: همو، ۱۳۹۷، خبرگزاری مهر، ۱۳ اسفند)

## 16. Scientific Community

۱۷. ویلیام کورنفلد و کارل هویت نیز در تعریفی ساده‌تر، به پاره‌ای از مؤلفه‌های جامعه علمی اشاره می‌کنند و بیشتر بر ویژگی‌ها و خصوصیات مورد نظر خود در این باره، نظر داده و چنین می‌گویند: «جامعه علمی، شبکه‌ای گسترده از دانشمندان در تعامل با یکدیگر است. این جامعه در بردارنده بسیاری "زیر-جامعه" است که هر کدام در زمینه علمی خود در نهادهای مختلف، به صورت میان‌رشته‌ای و میان‌سازمانی کار می‌کنند. از جامعه علمی انتظار عینیت و بی‌طرفی با استفاده از روش علمی می‌رود. این بی‌طرفی از طریق داوری همکاران، و بحث و بررسی در ژورنال‌های علمی و کنفرانس‌ها به دست می‌آید. عینیت با حفظ کیفیت متدولوژی تحقیق و تفسیر نتایج حاصل می‌شود.» ر.ک:

Wikipedia, Scientific Community. And: Kornfeld, W; Hewitt, CE (۱۹۸۱).

همچنین تحلیل میشل کلن (callon) از مفهوم شبکه و مثالی که بیان کرده راه‌گشا بوده و روشن‌گر و پاره‌ای از ابعاد و مؤلفه‌هایی است که برای شبکه جامعه علمی در متن مقاله ذکر شده است. وی می‌گوید: «اگر من برای مثال می‌خواستم درباره شبکه فیزیک آیشتاینی صحبت کنم (با این فرض که این شبکه، شبکه‌ای منسجم و یکپارچه باشد)، آنگاه چیزهایی مثل کتاب‌ها و متون درسی را در نظر می‌گیرم که گزاره‌های تشکیل‌دهنده این فیزیک هستند. همین‌طور ابزارها و ماشین‌هایی را که این مفاهیم در آنها مندرج گشته‌اند و نیز مهارت‌های موجود در انسان‌ها را (فیریک‌دانان، شیمی‌دانان و نیز دانشجویانی که با معادلات لورنز، سر و کله



می‌زنند) نیز اضافه می‌کردم. به این مجموعه بنیاد نهادهای حمایت‌کننده و توسعه‌دهنده همچون آزمایشگاه‌ها، آژانس‌های حکومتی و دانشگاه‌ها را نیز افزود. این مجموعه از عناصر، در روزگار ما یک شبکه وسیع بزرگ شمرده می‌شوند؛ شبکه‌ای که شکننده بوده، ولی برد بالایی دارد. «(موسوی، ۱۳۸۸: ۹۱) در خصوص مفهوم جامعه علمی، ن.ب. زرگر، ۱۳۹۱، که به معنای کلی و عمومی جامعه علمی (با قید آرمانی آن) در مقایسه آراء نصر و فایرابند پرداخته است اما تعریف تخصصی و دقیقی از جامعه علمی ارائه نداده و به همین جهت، گاه مفهوم جامعه علمی آرمانی را با مفهوم جامعه آرمانی، یکی پنداشته است! و ن.ب. پایا، ۱۳۹۶: ۱۰۰-۹۷، که به ویژگی‌های جامعه علمی و عوامل نشاط آن، صرفاً در منظر متعارف جوامع مدرن اشاره می‌کند.

#### 18. Critical Activity

#### 19. Critique as a Cultural Education

۲۰. در مقاله «نقد و پژوهشگری» پس از تبیین صفات پنجگانه، در خصوص ویژگی نقادی آمده است: «در کنار این پنج صفت، باید از توانایی نقادی یاد کرد که دقیقاً با تمامی صفات یاد شده ارتباط نزدیک دارد. اگر بپذیریم هدف اصلی پژوهش، شکستن مرزهای دانش، برداشتن موانع علمی، ایجاد و تولید دانش نو است، پژوهشگر غیرنقاد تنها به تبیین و تفسیر و نقل آنچه در حوزه دانش موجود در اختیار و دسترس است، می‌پردازد و با این حساب، وی، نه «پژوهشگر» که «آموزشگر» است... پژوهشگر پویا، پژوهشگری است که با وجود اطلاع بر دستاوردهای علمی موجود و دانش پیشینیان اما، به نقد آنها مبادرت می‌کند. نقد به معنای ارزیابی و داوری علمی همراه با تفکیک نقاط اشتراک و اختلاف و تحلیل نقاط قوت و ضعف یک دیدگاه یا یک نظریه علمی است. بدون شک بدون داشتن چنین روحیه نقادانه‌ای که لازمه تک‌تک صفات پنجگانه پیش است، پژوهشگر، قادر به ارائه پژوهشی نو نبوده و همچنان، به تکرار دیگران روی خواهد آورد (ر.ک: حسینی، ۱۳۸۹)





## منابع و مآخذ

۱. آشوری، داریوش (۱۳۸۹)، تعریف‌ها و مفهومی فرهنگ، تهران: نشر آگاه.
۲. ایگلتون، تری (۱۳۸۶)، ایده فرهنگ، ترجمه علی ادیب‌راد، تهران: انتشارات حرفه نویسنده.
۳. ادگار، اندرو و دیگران (۱۳۸۸)، مفاهیم کلیدی در نظریه فرهنگی، ترجمه ناصرالدین علی تقویان، تهران: انتشارات دفتر برنامه‌ریزی اجتماعی و مطالعات فرهنگی و پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۴. باقری، خسرو (۱۳۸۹)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، دو جلدی، تهران: انتشارات شرکت سهامی انتشار.
۵. پایا، علی (۱۳۹۶)، گره‌گشایی به شیوه فیلسوفان و مهندسان (مجموعه مقالاتی در باب علم و تکنولوژی و سیاست‌گذاری)، تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۶. ترایتلووا، یانا (۱۳۹۴)، انسان‌شناسی شناختی؛ گزیده‌ای از مباحث، ترجمه لیلا اردبیلی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۷. ترنو، استیفن و دیگران (۱۳۹۰)، عقلانیت (مجموعه مقالات)، ترجمه علی مرتضویان و دیگران، تهران: سازمان چاپ و انتشارات.
۸. حسینی، سید علی اکبر (۱۳۹۴؛ الف)، دفتر تربیت، دو جلدی، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۹. حسینی، سید حسین (۱۳۹۴؛ ب)، نقد در تراز جهانی، دو جلدی، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۰. \_\_\_\_\_، (۱۳۸۶)، تحلیلی پیرامون نظام تعلیم و تربیت، کرمان: انتشارات ستاد نهضت تولید علم و کرسی‌های نظریه‌پردازی.
۱۱. \_\_\_\_\_، (۱۳۸۹)، نقد و پژوهشگری، نشریه علمی تخصصی کرسی اندیشه، شماره ۹.
۱۲. \_\_\_\_\_، (۱۳۹۱)، «تحلیل مؤلفه‌های مفهومی دین»، نشریه علمی پژوهشی جستارهای فلسفه دین، سال ۱، شماره ۲، صص ۲۷-۵۰.
۱۳. \_\_\_\_\_، (۱۳۹۵؛ الف)، تمدن‌پژوهی؛ مطالعات مفهومی تمدن اسلامی، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
۱۴. \_\_\_\_\_، (۱۳۹۵؛ ب)، اصول راهنمای تنظیم مقالات نقد، تهران: شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی.



۱۵. \_\_\_\_\_، (۱۳۹۶)، «منظومه نقدپژوهی؛ با معرفی کتاب نقد در تراز جهانی»، فصلنامه کلام و عرفان و فلسفه، سال ۴، شماره ۱۵ و ۱۶، صص ۲۴۷-۲۵۴.
۱۶. \_\_\_\_\_، (۱۳۹۷)، «انسان‌شناسی ساحتی از منظر روش‌شناختی»، همایش انسان؛ پرسش‌های امروز، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۷. رولف، مایکل (۱۳۹۶)، ایمان‌نل کانت؛ دانشنامه استنفورد، ترجمه داود میرزایی، تهران: انتشارات ققنوس.
۱۸. زرگر، زهرا و دیگران (۱۳۹۱)، «مقایسه آراء سید حسین نصر و پاول فایرابند درباره جامعه علمی آلمانی»، فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی، سال ۱۸، شماره ۷۲، صص ۵۵-۷۹.
۱۹. صلیبا، جمیل (۱۳۷۰)، واژه‌نامه فلسفه و علوم اجتماعی، ترجمه کاظم برگ‌نیسی و صادق سجادی، تهران: انتشارات شرکت سهامی انتشار.
۲۰. فوکو، میشل (۱۳۹۷)، نقد چیست؟ و پرورش خود، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران: نشر نی.
۲۱. کاردان، علی محمد و دیگران، (۱۳۷۲)، فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات سمت.
۲۲. مالدینوفسکی، برونیسلاو (۱۳۸۴)، نظریه‌ای علمی درباره فرهنگ، ترجمه عبدالحمید زرین قلم، تهران: انتشارات گام نو.
۲۳. مطهری، مرتضی (۱۳۶۷)، انسان کامل، تهران: انتشارات صدرا.
۲۴. موسوی، آرش (۱۳۸۸) درآمدی بر روان‌شناسی علم؛ تحلیل روان‌شناختی فرآیند نظریه‌پردازی، قم: انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۲۵. نلر، جورج (۱۳۷۹)، انسان‌شناسی تربیتی، ترجمه یحیی قانندی و محمد رضا آهنچیان، تهران: انتشارات آبیژ.
۲۶. هرست، پل هیوود و پیترز، ریچارد استتلی (۱۳۸۹)، منطق تربیت؛ تحلیل مفهوم تربیت از نگاه فلسفه تحلیلی، ترجمه فرهاد کریمی، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۲۷. هاسپرس، جان (۱۳۷۹)، درآمدی بر تحلیل فلسفی، ترجمه موسی اکرمی، تهران، انتشارات طرح نو.
28. Foucault, Michel (1977), "what is critique?", in: the Politics of Truth, edited by sylvere lotringer & lyza hochroth, New York: Columbia university.
29. Kornfeld, W; Hewitt, CE (1981), "The Scientific Community Metaphor", IEEE Trans. Sys., Man, and Cyber, SMC, No 11 (1), pp. 24-33.