



Research Article

Analyzing the Relationship Between Criticism and Genius in the Realm of Humanities Studies

Sayyid Husayn Husayni ¹

Analyzing the relationship between criticism and genius in the humanities is one of the notable issues in the collection of critical studies that has not been taken into consideration so far. The main question of the following article is what activities or behaviors, especially those related to criticism, can lead to the strengthening of genius in the humanities? And can genius be used to open a path to criticism in the humanities and improve the strategy and methods of scientific criticism in this field? The article here mentions a concept called “critical genius” and for this purpose, after going over the concepts of criticism and genius and presenting aspects of philosophical analysis and their surrounding components, eleven scientific-social strategies or contexts are mentioned: the role of critical confrontation, questioning, the power of conjecture, a holistic abstract mind, a methodical approach, logical and mental order, changing the angle of view of the problem, a source of inspiration, departing from common scientific traditions, self-reliance, and also a creative social space. The author concludes in the end that transformation in the humanities is not possible without establishing a kind of creative relationship between criticism and genius.

Keywords: religion, Avicenna, Kant, ethics, society.

1. Humanities and Cultural Studies Research Institute.



سیدحسین حسینی^۱ | تحلیل نسبت نقد و نبوغ در قلمرو مطالعات علوم انسانی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۰۸ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۳/۰۳/۲۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۱۹ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۶/۲۰

چکیده

تحلیل نسبت نقد با نبوغ در حوزه علوم انسانی از جمله مسائل قابل توجه در مجموعه مطالعات نقدپژوهی است که تاکنون مدنظر قرار نگرفته است. پرسش اصلی مقاله پیش‌رو این است که چه فعالیت‌ها یا رفتارهایی، آن‌هم ناظر به امر نقد، می‌تواند به تقویت نبوغ در حوزه مطالعات علوم انسانی منجر شود؟ و آیا می‌توان از نبوغ، مسیری به سمت نقد در قلمرو علوم انسانی باز نمود و راهبرد و راهکارهای نقد علمی در این حوزه را ارتقا بخشید؟ مقاله در اینجا از مفهومی با عنوان «نبوغ انتقادی» یاد می‌کند و برای این منظور، پس از گذر بر مفهوم نقد و نبوغ و ارائه وجوهی از تحلیل فلسفی و مؤلفه‌های پیرامونی آنها، از یازده راهکار یا بستر علمی-اجتماعی یاد شده است: نقش مواجهه انتقادی، پرسش‌گری، قدرت حدس، ذهن تجربیدی کل‌نگر، رویکرد روشمند، نظم منطقی و ذهنی، تغییر زاویه نگاه به مسئله، منبع الهام، خروج از سنت‌های علمی رایج، اتکا بر خود، و نیز فضای اجتماعی خلاق. نویسنده در پایان نتیجه می‌گیرد که تحول در علوم انسانی بدون برقراری نوعی نسبت خلاق میان نقد با نبوغ، شدنی نیست.

واژگان کلیدی: نقدپژوهی، نبوغ، روش‌شناسی، رایینسون، علوم انسانی، نبوغ انتقادی، کانت.

۱. استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی drshhs44@gmail.com

Orchid: 0009-0003-0567-244X

استناد به این مقاله: حسین، سیدحسین (۱۴۰۴). «تحلیل نسبت نقد و نبوغ در قلمرو مطالعات علوم انسانی». فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش‌های عقلی نوین، ش ۱۹، صص ۷۵-۹۶.
doi 10.22081/nir.2025.67071.1413





مقدمه؛ دغدغه و مسأله پژوهش

مسئله این تحقیق پاسخ به این پرسش محوری است که نسبت نقد با نبوغ در قلمرو علوم انسانی چگونه است؟ و به بیانی دقیق‌تر میان نقد با نبوغ در حوزه علوم انسانی چه نسبتی می‌توان برقرار نمود تا در نهایت به تحول علوم انسانی منجر شود؟ چنانچه مسئله تحول علوم انسانی (به عنوان یک دغدغه عمومی در جامعه علمی و نیز دغدغه شخصی نویسنده)، بدون امر «نقد علمی» شدنی نباشد (که نیست)، پرسش این مقاله آن خواهد بود که از فعالیت‌های منتهی به مسئله نبوغ در مسیر تحقق جریان نقد چه بهره‌ای می‌توان برد؟ مسئله و مفهوم جدید قابل طرح با عنوان «نبوغ انتقادی» چیست و به تحول علوم انسانی چه کمکی می‌کند؟ بدین سان می‌توان یکی از نوآوری‌های مقاله را طراحی مفهوم نبوغ انتقادی دانست؛ به معنای نبوغی که در دایره گسترده علوم انسانی می‌تواند به گستره تفکر انتقادی و نیز دامن زدن به مسئله نقد علمی و حتی طرحواره «الگوی نقد» منجر شود (ر.ک: حسینی، ۱۴۰۱، ص ۹). از مهمترین دغدغه‌های نویسنده مقاله آن است که راهی به سمت و سوی تحول علوم انسانی بگشاید و یکی از این مسیرها، طرح مفهوم «نبوغ انتقادی» است. کدام دغدغه با اهمیت‌تر از حل گره‌های مطالعات نقدپژوهی در حوزه علوم انسانی است که یکی از پرچالش‌ترین آنها، تحلیل نسبت نقد با نبوغ خواهد بود.

مباحث نظری؛ مفهوم نبوغ

کانت معتقد بود نبوغ، ذوق^۲ نیست، بلکه با دادن روح و ماده به ذوق، آن را در هنر برمی‌انگیزد. آثاری وجود دارد که از نظر ذوقی کامل است، ولی روح، یعنی نبوغ ندارد. این به دلیل آن است که ذوق تنها همان توافق صوری تخیل آزاد^۳ و فاهمه توسعه یافته است. ذوق اگر به مرجعی برتر، به مثابه ماده یا محتوایی که دقیقاً قادر به توسعه فاهمه و آزادسازی تخیل است، بازنگردد، بی روح و کسل کننده باقی می‌ماند. در هنر، توافق تخیل و فاهمه تنها به واسطه نبوغ حاصل می‌شود و بدون آن انتقال ناپذیر باقی می‌ماند. نبوغ، بیانگر وحدت فوق محسوس همه قوا است و آن را به عنوان وحدتی زنده نشان می‌دهد. بنابراین، نبوغ، قاعده‌ای را فراهم می‌آورد که توسط آن می‌توان نتایج زیبا در طبیعت را به زیبا در هنر

2. Taste

3. Free Imagination



گسترش داد. پس تنها زیبا در طبیعت، نماد خیر نیست، زیبا در هنر نیز تحت قاعده ترکیبی و تکوینی خود نبوغ، چنین است (دلوز، ۱۳۹۲، ص ۹۹). آنچه کانت از آن بحث می‌کند، نبوغ یا نمادگرایی هنری در زیرمجموعه مطالعات زیبایی‌شناسی و به معنای خلق و ابداع طبیعتی دیگر است با این پیش‌فرض که طبیعت، زیبایی را پدید آورده است و زیبایی هنری، با خیر مطلق ارتباطی ندارد، مگر آنکه هنر هم تابع ماده و قاعده‌ای باشد که توسط طبیعت تدارک می‌شود، اما طبیعت نیز تنها از طریق استعدادی فطری در سوژه (که همان نبوغ است)، می‌تواند به پیش رود. بنابراین نبوغ، دقیقاً همین استعداد فطری است تا هنر را غنا بخشد (دلوز، ۱۳۹۲، ص ۹۸-۱۰۰).

بدین ترتیب نبوغ نزد کانت، قریحه و موهبتی طبیعی و ذاتی است که وی آن را استعداد ذهنی فطری می‌پندارد که طبیعت از طریق آن به هنر قاعده می‌بخشد. وی سپس نتیجه می‌گیرد که کار این قریحه، تولید است که هیچ قاعده معینی هم برای آن نمی‌توان بدست داد و به همین دلیل، اصالت دارد و از تقلید، دور است چه اینکه نبوغ، به‌طور کامل ضد روحیه تقلید است. از این‌رو چگونگی تولید محصولات آن قابل‌شرح یا توضیح علمی نیست و خود نابغه نیز نمی‌داند ایده‌هایش چگونه در او پدید آمده‌اند. کانت از همین جا احتمال می‌دهد واژه نبوغ مشتق از (genius) یعنی آن روح مخصوص هدایت‌کننده باشد که از بدو تولد به شخص داده می‌شود و این ایده‌های اصیل ناشی از آن است. در نهایت کانت، در کتاب نقد قوه حکم ادعا می‌کند طبیعت توسط نبوغ، نه برای علم بلکه برای هنر، قاعده مقرر می‌کند و بر همین مبنا توضیح می‌دهد که نبوغ، قابلیت آموزش و آموزش‌پذیری ندارد، برای نوابغ، هنر در جایی متوقف می‌شود؛ زیرا دارای حدی است که دیگر نمی‌تواند از آن فراتر رود. چنین استعدادی قابل انتقال نیست و هنرمند سهم خود را بی‌واسطه از طبیعت دریافت می‌کند و در نهایت این مهارت با او می‌میرد (ر.ک: کانت، ۱۳۹۹، ص ۲۴۳-۲۴۶؛ برنهام، ۱۳۹۹، ص ۱۷۲ و ۱۷۵؛ خونی، ۱۳۹۳).

این دیدگاه کانت مبتنی بر قراردادن نبوغ در دل مبحث زیبایی‌شناسی، در بخش تحلیل امر والا در کتاب سوم (نقد قوه حکم) و ذیل تقسیم بندی کلی سه گانه وی در باب قوای نفس یعنی: قوه شناخت^۱، قوه میل^۲، و قوه احساس لذت

۱. فلسفه نظری که «فاهمه» برای آن قانون‌گذاری می‌کند.

۲. فلسفه عملی که «عقل» برای آن قانون‌گذاری می‌کند.

و الم^۱ آمده است.^۲ دلوز هم تصریح کرده است که کانت، نبوغ را به عنوان قوه ایده‌های زیباشناختی تعریف می‌کند و این، از قسم شهودی (قوه تخیل) است که هیچ مفهومی برای آن بسنده نمی‌کند؛ زیرا ایده زیباشناختی از هر مفهومی فراتر می‌رود؛ چه اینکه شهودی را خلق می‌کند که پدیده‌هایش، رویدادهای حقیقتاً روحی و معنوی است (ر.ک: دلوز، ص ۹۸ و ۹۹؛ نیز: کانت، ۱۳۹۹، ص ۲۹۳).

با وجود این، کانت در نهایت نبوغ را امری ذهنی و منحصر در قوای شناختی می‌داند، چه اینکه در جمع‌بندی بحث خود در نقد قوه حکم می‌آورد: «...موافق با این فرض‌ها، نبوغ عبارت است از اصالت نمونه‌وار مواهب طبیعی شخصی در به‌کاربردن آزادانه قوای شناختی خویش» (کانت، ۱۳۹۹، ص ۲۵۸؛ ن.ب: برنهام، ص ۱۷۲ و ۲۰۲؛ ن.ب: کارول، ۱۳۹۳، ص ۱۰۳). تفاوتی که وی بین نبوغ و ذوق قائل می‌شود، روشن‌گر این مسئله است که داوری درباره زیبایی طبیعی را به ذوق سپرده است، اما امکان زیبایی هنری را مستلزم نبوغ می‌داند؛ زیرا زیبایی طبیعی، امری زیباست، ولی زیبایی هنری، تصویری زیبا از چیزی به‌شمار می‌آید. یعنی برای داوری درباره یک زیبایی طبیعی نیازی به مفهوم‌پردازی و شناخت نداریم و صرف صورت آن، بسنده می‌کند، اما درباره یک محصول هنری، از آنجاکه هنر، همیشه غایتی را پیش فرض می‌گیرد، ناگزیریم قبلاً مفهومی از آن شیء را در نظر بیاوریم و جهت داوری درباره زیبایی هنری، کمال آن شیء را در نظر بگیریم و این برخلاف یک حکم ذوقی محض در فرض اول است؛ چه اینکه ذوق، تنها یک قوه داوری محض است و نه قوه‌ای مولد مانند نبوغ (ر.ک: کانت، ۱۳۹۹، ص ۲۴۸-۲۵۱).

می‌توان از تحلیل فلسفی کانت درباره نبوغ نتیجه گرفت که وی نبوغ را با استعداد یکی دانسته است؛ یعنی نبوغ، استعدادی فطری/ذهنی به معنای تولید و خلق و ابداع و به بیانی نوآوری است، اما با وجود این، نه می‌توان آن را تنها به قوای زیبایی شناختی و محدود به هنر (در مقابل علم) منحصر دانست و نه اینکه حدود آن را در قوای شناختی و تصورات ذهنی بسته و محدود کرد. البته کانت به موضوع نسبت نبوغ با نقد نپرداخته است و از مجموع مباحث وی نیز، دربردارندگی دایره نبوغ به قلمرو علوم انسانی برداشت نمی‌شود؛ گویا به اثرگذاری مؤلفه‌های نبوغ در مطالعات

۱. «تخیل» در قوه حکم.

۲. دلوز در مقدمه کتاب خود، مجموع نظام فلسفی کانت را در چهار قاعده شاعرانه خلاصه نموده که خواندنی است. (ر.ک: دلوز، ص ۱۳-۲۱ و ۲۶-۳۲؛ ن.ب: برنهام، ۱۳۹۹، ص ۲۶).



علوم انسانی معتقد نبوده است؛ زیرا از عبارات وی درباره آموزش ناپذیری و جنبه‌های استعداد فطری و درونی نابغه، می‌توان چنین استنباطی را به دست آورد. ظاهراً کانت به نبوغ علمی معتقد نبوده است (ر.ک: بختیاریان، ۱۳۹۸).

بحث کانت در باب نبوغ، از سویی منحصر به هنر است و از همین رو سرایت دادن آن به حوزه عام علوم انسانی با چالش‌هایی روبرو خواهد بود و هم اینکه (در جمع بندی دیدگاهش) پرداختن وی به مسئله نبوغ به عنوان یک موضوع اصالی مطرح نبوده است، بلکه وی در مسیر تمرکز وی بر مفهوم قوه حکم به این مسئله علاقه می‌یابد و به آن می‌پردازد. کانت در واکنش نسبت به دیدگاه‌های رایج و به ویژه نظرات «هردر» (که نبوغ را امری غیراکتسابی و اصیل و احساسی می‌دانست)، با اثرپذیری از «جرارد» به دنبال پروژه خود یعنی یکپارچه سازی قوای مختلف ذهن بدون برتری یکی بر دیگری و هماهنگی قوای ذهنی در برابر عقیده هردر بود و از این زاویه، به نبوغ توجه می‌کند. وی اگرچه نگاهی عقلانی‌تر از هردر دارد، از نقش عنصر خیال و ذوق و حکم در نبوغ سخن می‌گوید و در نبوغ، نوعی انگیزه و روح خلاق و آفریننده قرار می‌دهد به معنای قوه خلاقه^۱ در برابر طبع و سرشت یا خلق و خو. از این رو کانت، آزادی بیش از حدی به نبوغ می‌دهد (ر.ک: برونو، ۱۴۰۱، ص ۲۵، ۹۵، ۱۷، ۲۱۶، ۲۸، ۲۱۲، ۱۸۱، ۱۹۰، ۱۸۱).

برونو در کتاب خود به سه تعریف کلی از نبوغ و قائلین آن اشاره کرده است: ۱. روح در دو معنای؛ نوعی فرشته ملازم، راهنما، و ظرفیت اخلاقی (یانگ و جرارد) و دوم، نوعی راهنما یا روح شریک (لرد شفتسبری)؛ ۲. استعداد ذاتی یا گرایش درونی در؛ یک فرد یا در یک ملت و دوره زمانی (هردر/ منش ملی)؛ ۳. نوعی قوه عقلی ذاتی درخور ستایش با تاکید بر توانایی عقلی و فطری (آدیسون و هیوم و کانت و هردر و جرارد) (ر.ک: برونو، ۱۴۰۱، ص ۲۶ و ۸۳).

با این همه در جمع بندی دیدگاه کانت هرچند می‌توان نظر وی را در دسته دوم به معنای استعداد جای داد که نبوغ را استعدادی می‌داند که به هنر، قاعده میبخشد، اما برداشت وی درباره نبوغ بدون تناقض نما و ابهام هم نیست؛ از جمله پرسش از چگونگی مرزگذاری نبوغ در قوای ذهنی و یا در زیرمجموعه قوای زیبایی شناختی یا هر دو و اینکه در نهایت چگونه باید میان نبوغ علمی با نبوغ هنری تمایز گذارد؟ (ر.ک: برنهام، ۱۴۰۱، ص ۱۸۲).

واژه نامه فلسفه و علوم اجتماعی نیز نبوغ را صفت و حالت فرد نابغه دانسته است، به معنای استعدادهای والای

طبیعی و نیروی ابداع و ابتکار یا قوهٔ شهود نیرومندی که سبب می‌شود دارندهٔ آن بر همگان برتری یابد و هرگاه آثار افراد یا جوامع را به نبوغ توصیف می‌کنیم، بیانگر اصالت آنها خواهد بود (ر.ک: صلیبا، ۱۳۷۰، ص ۴۷۶).

شوپنهاور نیز در رسالهٔ نبوغ خود از شانزده ویژگی شخصیتی فرد نابغه یاد کرده است؛ مانند: فقدان اعتدال مزاج، یکسان نیاندیشی و خصوصیت مخالف‌خوانی و مخالفت با هم عصران خود، کل‌نگری، اثرپذیری از الهامات، تلاش و فعالیت بی‌وقفه، لذت پیوسته از کار، درک سریع جزئیات، غیراجتماعی و مردم‌گریزی، در خود فرو رفتن و انزواطلبی، نوعی دوری از جنجال برای به‌کارگیری استعدادهایش، فروتنی و خضوع، غرور و خودبینی، فعالیت فکری محض، اصالت و ابتکار داشتن، واجد یک غریزهٔ درونی بدون چشم‌داشت تحسین و پاداش، و تمرکز (ر.ک: شوپنهاور، ۱۳۸۶، ص ۲۱۳ – ۲۳۱).

از جملهٔ کسانی که به گونه‌ای مستقل به بحث نبوغ پرداخته‌اند، «اندرو رابینسون» در کتاب خود با عنوان *Genius* است. وی در فصل اول این کتاب، می‌کوشد نبوغ را تعریف کند و اگر چه می‌پذیرد که مسألهٔ نبوغ، امری بسیار فردی و یکتاست، اما ویژگی مشترک و همیشگی آن را در امری با کیفیت می‌داند که از مد، شهرت، و نام نیک فراتر می‌رود و به دوره‌ای خاص متعلق نیست، بلکه نبوغ به‌گونه‌ای، زمان و مکان خاستگاه خود را برکنار می‌کند. وی براین اساس بین «نوابغ معاصر» که می‌آیند و می‌روند، با مفهوم «نبوغ» که از بین نمی‌رود، تفاوت می‌گذارد (ر.ک: رابینسون، ۱۳۹۸، ص ۱۲). بدین ترتیب رابینسون مفهوم نبوغ را از یک صفت و ویژگی شخصیتی در افراد و نوابغ^۱، در قالب یک اثر برجسته می‌بیند و از نبوغ به‌مثابهٔ یک اثر سخن می‌گوید.

رابینسون در ادامه به تعاریف دیگری از نبوغ اشاره کرده است. از جمله نزد رومی‌ها که به رابطهٔ ضروری نبوغ با استعدادها یا خلاقیتی استثنایی معتقد نبودند، اما از عصر روشنگری به بعد، نابغه، معنای متفاوت و مدرن غالب خود را به‌دست آورد. به معنای فردی که توانایی‌های فکری یا خلاقیت بی‌نظیری را دارد (چه به‌صورت ذاتی یا اکتسابی یا هردو). وی اشاره می‌کند که این کاربرد اخیر، از واژهٔ لاتین *ingenium* (نه *genius*) به معنای خصلت ذاتی یا توانایی ذاتی یا استعداد اخذ شده است. بعدها فرانسیس گالتون پسر عمهٔ داروین در ۱۸۶۹ به بررسی علمی نبوغ

۱. به قول «هرولد بلوم» که نبوغ را به معنای خدای درونی می‌داندست (بلوم، ۱۴۰۰، ص ۱).



پرداخت و ضمن تصریح به ابهام کاربردهای واژه نبوغ، از معنای «توانایی بسیار بالا» یاد کرد (درباره کار گالتون ن.ب: سیمونتون، ۱۴۰۰، ص ۳۵). هر چند وی هوش بالا و نبوغ را ارثی می‌دانست و معتقد بود توانایی‌های ذاتی انسان، ارثی است، با وجود این، گالتون، تعریفی از یک «نابغه» ارائه نداد، بلکه تنها نتیجه گرفت که نیمی از افراد مشهور، یک یا چند خویشاوند صاحب‌نام دارند. و به هر حال همان‌گونه که رابینسون اشاره می‌کند، تحقیقات گالتون به‌طور قطع، ارثی بودن نبوغ را نشان نمی‌دهد؛ زیرا به دلیل تعریف نکردن نبوغ، معیار گالتون برای تشخیص بسیار کلی بود و افراد موفق و متمایز بسیاری را که با افراد استثنایی فاصله زیادی داشتند، داخل دایره نبوغ می‌کرد.

این ابهام اجتناب‌ناپذیر در قرن بیستم هم ادامه دارد تا آنجاکه روی پورتر در کتاب نبوغ و ذهن در ۱۹۹۸ می‌گوید نباید درباره نبوغ حکم کلی صادر کرد؛ هیچ ویژگی مشترکی به جز «غیرعادی بودن» وجود ندارد. تحقیقاتی که در ۱۹۳۳ توسط روان‌شناسان درباره رتبه‌بندی‌های گوناگون آهنگ‌سازان نیز صورت گرفت، ارتباط قطعی میان نبوغ و استعداد را روشن نساخت و به هر حال رابطه میان توانایی ارثی و تمرین طولانی، بحث‌انگیزترین جنبه استعداد شمرده می‌شود و از این‌روست که رابینسون نتیجه می‌گیرد برای موفقیت، آموزش از استعداد ارثی مهم‌تر است و در ادامه تصریح می‌کند که با وجود پژوهش‌های بسیار، شواهد قابل‌اعتمادی برای وجود استعداد ذاتی به‌دست نیامده است. اتفاقاً این بررسی‌ها نشان می‌دهند در بررسی استعداد، به جز ژن، عوامل دیگری مانند اشتیاق، قاطعیت، تمرین، آموزش نیز اهمیت دارند. رابینسون در ادامه به پژوهش‌های دیگری در سال‌های ۲۰۰۰ و ۲۰۰۵ اشاره می‌کند که از شکل‌پذیری مغز و شواهد دقیقی از تأثیر روانی تمرین بر مغز پرده برمی‌دارند و در پایان این بحث، دوباره به مشکل حل‌نشده عامل ژنتیکی یا ذاتی و نقش آن در استعداد باز می‌گردد و اشاره می‌کند که نبوغ حتی از استعداد هم مسئله‌سازتر است؛ زیرا از سویی، تعریف و اندازه‌گیری آن مشکل است و از سوی دیگر، نمی‌توان آن را انکار کرد و از جانی نمی‌توان آن را ب با «استعداد محض» بی‌ارتباط دانست. دست آخر نتیجه می‌گیرد که اگر چه نبوغ در خانواده‌ها، موروثی نیست، اما استعداد، گاهی موروثی است (رابینسون، ۱۳۹۸، ص ۱۱-۳۱)^۱

۲. مؤلفه‌های پیرامونی نبوغ

۱. جهت توضیحات بیشتر درباره دیدگاه رابینسون ر.ک: حسینی، ۱۴۰۱ الف و نیز درباره مباحث مرتبط با روان‌شناسی علم ر.ک: موسوی،

بدین ترتیب از مجموعه مفاد کتاب رابینسون، نمی توان به تعریف مشخصی دست یافت و خود وی نیز نبوغ را به وضوح تعریف نمی کند، اما طی فصولی، از مؤلفه های پیرامونی مسئله نبوغ سخن می گوید؛ مانند مسائل خانوادگی، تحصیلات و ارتباط آموزش رسمی با نبوغ، هوش و خلاقیت، نقش بیماری های روانی، مسائل شخصیتی مانند دمدمی مزاج بودن، تفاوت خلاقیت و نبوغ در علم و هنرها و نقش کشف علمی یا آفرینش و خلق هنری، جرقه های ناگهانی مبتنی بر پژوهش های متمرکز طولانی، نقش الهام و تلاش مدام، و نقش پایداری همراه با دید کلی و دانش وسیع داشتن. وی درباره هیچ یک از این مؤلفه ها، به نسبت برابر یا نتیجه قطعی بر اثرگذاری در افزایش نبوغ یا ارتباطی معنادار، حکم نمی کند. با وجود این، در لابه لای مباحث خود بر یک اصل رفتاری تأکید بیشتری می کند و آن چیزی نیست جز اصل تلاش و کوشش نابغه. این اصل را می توان از زاویه مفهوم نبوغ به مثابه یک صفت شخصیتی در افراد دانست و نه نبوغ به مثابه نتیجه فیزیکی یا اثری عینی و یک دستاورد محصل. از جمله این موارد عبارتند از:

۱. نقش تمرین و ممارست در تقویت نبوغ و اشتیاق زیاد به کار و مصمم به موفقیت در زمینه کاری خود (رابینسون، ۱۳۹۸، ص ۲۹ و ۱۱۴).

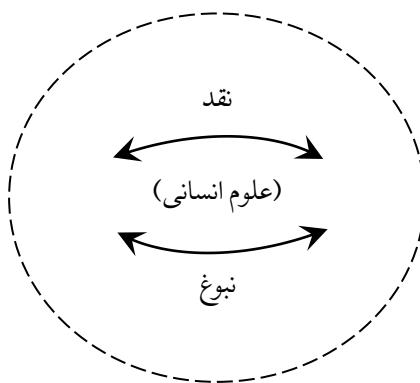
۲. تمرکز به همراه دوره های طولانی پژوهش و فعالیت های مداوم و کار سخت و پیوسته (رابینسون، ۱۳۹۸، ص ۱۴۳، ۱۴۵، ۱۴۶، ۱۵۵، ۱۶۰، ۸۷، ۱۴۰ و ۱۰۱)؛ به نحوی که در پایان کتاب، نتیجه می گیرد: «نبوغ، افسانه نیست و ارزش آرزوهای مان را دارد. اما برای شخص بهایی دارد - که در قاعده ده سال بیان شد - و بیشتر ما نمی توانیم یا نمی خواهیم آن را بپردازیم. برای نابغه شدن راه میانبری وجود ندارد. موفقیت های بزرگ نوابغ با جادو یا معجزه به دست نمی آید. آنها حاصل پایداری بشر هستند و نه حاصل موهبت فوق بشری.» (رابینسون، ۱۳۹۸، ص ۱۷۵).

با این همه، اگرچه رابینسون به بسیاری از مؤلفه های مرتبط با نبوغ اشاره دارد، اما از نسبت «نقد» با «نبوغ» و تحلیل ارتباط با این دو با یکدیگر سخن نگفته است. تحلیل نسبت نقد به عنوان یک صفت شخصیتی؛ یعنی پاسخ به این پرسش که آیا «منتقد بودن» (به عنوان یک ویژگی شخصیتی و رفتاری) می تواند بر توان نبوغ شخص بیافزاید و آیا بین «ناقد» و «نابغه»، ارتباطی معنادار وجود دارد که با افزایش و بالا بردن توان انتقادی، قدرت نبوغ فرد نیز رو به فزونی گذارد؟ تحلیل نسبت نقد با نبوغ از زاویه نقد به مثابه شرایط و محیط انتقادی نیز به این معناست که آیا زمینه های نبوغ افراد در جو و فضای اجتماعی - انتقادی، تقویت می یابد؟ تنها اشاره کوتاهی که وی در این کتاب به مسئله نقد کرده

است، به نقل از کار روان‌شناسی به نام «اندرو استپ تو» درباره شخصیت هنرمندان است که در کنار خصوصیات دوازده‌گانه دیگر، از ویژگی «نقد منفی» یاد می‌کند (رابینسون، ۱۳۹۸، ص ۸۷). گفتنی است که در منابع دیگر هم اثری از بررسی نسبت میان نقد و نبوغ مشاهده نمی‌شود.

۳. تقویت نبوغ در قلمرو علوم انسانی

حال پرسش مقاله این است که چه فعالیت‌ها یا رفتارهایی (ناظر به امر نقد) می‌تواند به تقویت نبوغ در حوزه مطالعات علوم انسانی منجر شود؟ آن هم اموری که به افزایش و ارتقای نبوغ پژوهشگران این قلمرو دانشی، یاری رساند. بدون تردید این پرسش در پی تحلیل نسبت «مسئله نقد» با «مسئله نبوغ»، در دایره علوم انسانی برمی‌آید و به بیانی پرسش از راهکارهای تحقق «نبوغ انتقادی»^۱ در زمینه علوم انسانی است.



در اینجا می‌کوشیم، به برداشت‌هایی تحلیلی درباره نسبت نقد با نبوغ در سنجش با مطالعات علوم انسانی دست یابیم، اما پیش از آن، به تلقی مفهومی از نقد و نبوغ اشاره خواهیم داشت:

نقد^۲ در معنای کلی، از سنخ ارزیابی است^۳، اما همراه با تفکیک نقاط اشتراک و اختلاف و داوری درباره نقاط قوت و ضعف یک پدیده و در معنای خاص، «نقد علمی/متدیک»^۴ که در برابر نقدهای عامیانه و ژورنالیستی و ذوقی و

1. critical genius

2. Critique

۳. درباره تفسیر نقد هنری به معنای ارزیابی ر.ک: Carroll, 2009: p.12 و ن.ب: کارول، ۱۳۹۳، ۵۴-۱۷

4. Scientific/methodic critique



سلیقه‌ای قرار دارد، از سنخ مطالعات تطبیقی و به معنای تحلیل روشمند و ارزیابی اشتراکات و اختلافات و امتیازات و کاستی‌های یک اثر علمی^۱ در ابعاد شکلی (ظاهری) و محتوایی (باطنی) با توجه به معیارهای خاص علمی است. (حسینی، ۱۳۹۴، ص ۲؛ همو، ۱۳۸۹؛ همو، ۱۴۰۱، ص ۷۵).

این برداشت از نقد در نسبت با آنچه امثال پوپر از مفهوم نقد علمی^۲ مطرح می‌کنند، جامع‌تر به نظر می‌رسد چه اینکه نقد نظریه علمی نزد پوپر برابر است با یافتن اشکالات و ایرادات و فقط نوعی سنجش بازخورد منفی.

...نقد یک نظریه علمی، همواره عبارت است از تلاش برای یافتن و حذف یک خطا، یک نقص، یا یک اشتباه در درون نظریه. این امر، چنان‌که اشاره کردم، همان بازخورد منفی است که ما به وسیله آن برساختن نظریه‌های خود را کنترل می‌کنیم. تلاش این روش بر آن است که یا نشان دهد نظریه، نتایج غیرقابل قبول دارد، یا آن‌که از عهده حل مسائلی که قرار است حل کند، برنمی‌آید، یا آن‌که تنها مسئله را به نقطه دیگری منتقل می‌کند و در نتیجه، مسائل تازه‌ای به بار می‌آورد که از مسائلی که حل می‌کند، به مراتب بدتر هستند، یا در قیاس با برخی نظریه‌های رقیب در مقام پایین‌تری قرار دارد؛ یعنی مثلاً ضعیف‌تر یا پیچیده‌تر است. این، هدف نقد علمی است. (پوپر، ۱۳۸۹، ص ۲۹۲ و ۲۹۳؛ popper, 1994, p.159).

افزون بر تعریف بالا، آنچه از معنای نبوغ در این مقاله و در طرح مؤلفه‌های ذیل، مد نظر داریم، که البته ناظر به فضا و مسائل حوزه علوم انسانی است، نبوغ در مفهوم نوآوری است؛ یعنی نابعه در این مبحث به فردی اطلاق می‌شود که در نسبت با پیشینیان یا هم‌عصران خود، دارای نوآوری و خلق و ابداع و ایجاد امر جدید و نوینی است. اگرچه می‌توان نبوغ در معنای عام خودش را نیز چنین پنداشت، تردیدی نیست که این تعریف و تصور مفهومی، ناظر به قلمرو علوم انسانی و اقتضانات آن است.^۳

اگرچه از علوم انسانی تعاریف متنوع و بسیاری وجود دارد، اما در این مقاله به جای مفاهیم نظری پرابهام و غیرمتعین، بر مبنای یک تعریف کاملاً کاربردی و مصداقی پیش خواهیم رفت؛ بدین معنا که مجموعه علوم انسانی، شاخه‌ای از کلیت دانش بشری است دربردارنده رشته/گرایش‌های چهارده‌گانه: علوم فلسفی، علوم سیاسی، علوم

۱. اثر علمی اعم از یک یادداشت، مقاله، کتاب، دیدگاه، نظریه و یا پارادایم علمی است.

2. Scientific Criticism

۳. درخصوص تعاریف دیگر نبوغ به نوآوری ن. رک: بلوم، ۱۴۰۰، ص ۱۰؛ ون: برونو، ۱۴۰۱، ص ۵۵؛ ون: سیموتون، ۱۴۰۰، ص ۴۶.



تربیتی، علوم روان‌شناسی، علوم حقوقی، علوم تاریخی، علوم مدیریتی، علوم زبان‌شناسی، علوم ادبی، علوم اجتماعی، علوم اقتصادی، علوم جغرافیایی، علوم الهیاتی، و علوم هنری (ر.ک: حسینی، ۱۳۹۷).

۴. نقش مواجهه انتقادی

نخستین پاسخ، توجه به ماهیت خود نقد است؛ یعنی اهمیت دادن به مسئله نقد و مواجهه انتقادی با امور؛ به‌ویژه متون علمی حوزه علوم انسانی که می‌تواند نبوغ به مثابه یک صفت و ویژگی شخصیتی را تقویت کند. به‌عنوان نمونه، روحیه انتقادی داشتن می‌تواند یک پژوهشگر را از ظواهر امر به لایه‌های عمیق‌تر یک پدیده سوق دهد و طبیعتاً نگاه عمیق، یا به تقویت نبوغ می‌انجامد و یا می‌تواند آن را یکی از ویژگی‌های فرد نابغه در نظر گرفت (حسینی، ۱۴۰۱، ص ۱۷).

مسئله مواجهه انتقادی در علوم انسانی تا آنجا اهمیت دارد که حتی پوپر، اصولاً «نقادی یا بحث‌نقادانه»^۱ را بخشی از روش علمی^۲ چهار مرحله ای خود پنداشته است و از میان این چهار مقوله بسیار مهم - problems theories-criticisms-new problems، به تعبیر خودش مشخصه علم، حذف خطا از رهگذر نقادی است (پوپر، ۱۳۸۹، ص ۲۹۲؛ همو، ۱۳۹۳، ص ۲۲).

چنین مواجهه انتقادی می‌تواند هم به نقد نظریه‌ها و هم به خلق نظریه‌های جدیدی منتهی شود که منتهی الیه مسئله تحول در علوم انسانی نیز به‌شمار می‌آید (حسینی، ۱۴۰۱، ص ۳۸)؛ همان‌گونه که پوپر اشاره می‌کند، نباید از بحث و مواجهه و برخورد نقادانه درباره یک مسئله در حوزه علوم انسانی، انتظار پاسخ سریع و نهایی داشته باشیم؛ زیرا دستیابی به حقیقت، نیازمند نبوغ در نقادی نظریه‌های قدیمی و هم نبوغ در ابداع خلاقانه نظریه‌های جدید دارد و بحث‌های نقادانه جدی همواره دشوار هستند (پوپر، ۱۳۸۹، ص ۱۰۱).

یکی از وجوه مواجهه انتقادی، نکته‌ای است که رابینسون به نقل از «چدویک» در بیان کار «مایکل ووتریس»، درباره نحوه رمزگشایی‌اش از قدیمی‌ترین متون خطی اروپایی، بیان می‌کند:

چشم یک معمار در یک ساختمان، فقط نمای آن یا انبوهی از تزئینات یا ظواهر ساختاری را نمی‌بیند، بلکه ورای ظاهر را می‌بیند و قسمت‌های مهم ساختمان را تشخیص می‌دهد. پس ووتریس هم قادر بود که در میان نبوغ

1. Critical Discussion
2. Scientific Method



گیج‌کننده نشانه‌ها، الگوها و قواعدی را درک کند که ساختار زیرین را نشان می‌دادند. این ویژگی، یعنی نیروی دیدن نظم در بی‌نظمی آشکار، کار همه انسان‌های بزرگ را متمایز کرده است» (رابینسون، ۱۳۹۸، ص ۵۸).

۵. پرسش‌گری

پرسش‌گری و طرح سؤال مسئله‌مند می‌تواند یکی از مهمترین راهکارها برای تقویت نبوغ در قلمرو مطالعات علوم انسانی دانسته شود. رابینسون در کتاب خود از این مسئله به‌عنوان مؤلفه‌ای محوری یاد نمی‌کند و تنها در بحث از ارقام مربوط به بهره‌هوشی و خلاقیت افرادی مانند «فارادی»، در قالب نکته‌ای فرعی می‌گوید اگرچه اخبار و اطلاعات کافی در دست نیست، اما وی در دوران جوانی، پرسش‌گر خوبی بوده است (رابینسون، ۱۳۹۸، ص ۶۸). اگرچه رابینسون به این مؤلفه، اهمیت چندانی نداده است، اما پرسش‌گری رمز نبوغ انتقادی است (حسینی، ۱۳۹۹، ص ۱۳۶).

۶. قدرت حدس

بالا بردن قدرت حدس و گمانه‌زنی‌های متعدد و متکثر و نوآورانه نیز از جمله مواردی است که می‌تواند به‌ویژه به تقویت نبوغ در حوزه علوم انسانی پژوهی بیانجامد و البته رابینسون نیز به اصل این مسئله (جدا از نسبتش با علوم انسانی) توجهی ندارد و به آن به‌عنوان مؤلفه‌ای اصلی در مسئله نبوغ اهمیت چندانی نمی‌دهد؛ هر چند در لابه‌لای بحث از نسبت نابغه با تحصیلاتش و در نقد کار «کوبر»، به این مسئله اشاره‌ای کلی می‌کند که وی بسیار منطقی بوده است، اما ذاتاً تمایلی به حدس زدن نداشته است (رابینسون، ۱۳۹۸، ص ۵۸). اما بدون تردید، خلاقیت، فرآیندی است که باید پیوسته جریان داشته باشد؛ زیرا به بیان سیموتون، افراد خلاق و نوآور ایده‌های بسیاری را خلق می‌کنند و این فرآیند دربردارنده ارائه و رهاکردن ایده حتی در فضای تاریکی و ابهام است، تا بلکه پاره‌ای از آنها موردپذیرش جامعه علمی قرار گیرند (موسوی، ۱۳۸۸، ص ۱۶). پوپر به نقل از آیشتاین آورده است که وی در سراسر سال‌های ۱۹۰۵-۱۹۱۵ که می‌کوشید نظریه نسبیت خود را بسط و تعمیم دهد تا به یک نظریه هندسی نیروهای جاذبه تبدیل شد، در هر چند دقیقه، یک ایده خوب و امیدوارکننده را رد می‌کرد! (پوپر، ۱۳۹۳، ص ۲۱۲). بر این بنیان هرچه بتوان قدرت حدس را در دایره علوم انسانی بالا برد، توان نقد و نبوغ و نوآوری را افزایش داده‌ایم.

۷. ذهن تجریدی کل‌نگر



ذهن تجریدی و رویکرد کلی داشتن نیز می‌تواند به نبوغ در معنای نوآورانه آن یاری رساند و این هر دو، زمینه‌ساز نگاه انتقادی به مسائل خواهند بود؛ زیرا یکی، ذهن را از حصر و محدودیت در چارچوب‌های عینی و تجربی صرف خارج می‌کند و اجازه می‌دهد احتمالات و فروض دیگر و فراتر را ببیند (و به قول «ترمن»، هوش یعنی توانایی تفکر انتزاعی. ر.ک: رابینسون، ۱۳۹۸، ص ۷۵) و دیگری نیز مانع جزئی‌نگری یا بخشی‌نگری خواهد شد.

اگرچه شوپنهاور، بینش در باب کلیت امور و مطالعه همه چیز بسان یک کل را از ویژگی‌های شخص نابغه می‌داند (شوپنهاور، ۱۳۸۶، ص ۲۱۷)، این دو مؤلفه نیز در طرح مسئله نبوغ، موردنظر رابینسون قرار نگرفته‌اند، جز این که در پایان کتاب و در فصل جمع‌بندی با اشاره به مسئله تخصصی شدن آموزش و رشته‌ها، پس از نقل قولی از «هومبولت» نتیجه می‌گیرد که «نابغه» به دانش وسیع و دید کلی نیاز دارد. با اذعان به تفاوت مفهومی دو مسئله وسعت و کثرت اطلاعات و دانش نزد یک فرد و مسئله دوم یعنی رویکرد و دید کلی داشتن به معنای نگاه کل‌نگر (در برابر جزئی‌نگری، که الزاماً به معنای وسعت و کثرت اطلاعات نیست)؛ این عبارت رابینسون ابهام دارد که آیا مقصود وی، اشاره به اهمیت همین مؤلفه چهارم است یا خیر؟ توضیحات پسینی نشان می‌دهد که وی به مسئله نخست یعنی وسعت دانش تمایل دارد (رابینسون، ۱۳۹۸، ص ۱۷۳).

۸. رویکرد روشمند

ویتگنشتاین می‌گفت نابغه از انسان‌های درست و حسابی دیگر نور بیشتری ندارد، ولی او این نور را با نوعی خاص عدسی در یک کانون جمع می‌کند (حسینی، ۱۳۸۹، ص ۲۲۲). این عدسی همان نگاه روشمند به مسائل است و می‌توان رویکرد روشمند را از جمله تکنیک‌های انتقادی در حوزه علوم انسانی دانست (حسینی، ۱۳۹۹، ص ۱۱۵) که به تقویت قوه نبوغ آدمی و به‌ویژه پژوهشگران این حوزه یاری خواهد رساند. افزون‌براین، چنین تکنیکی بهترین زمینه را برای نوآوری روشمند فراهم می‌سازد. رابینسون در بحث از تفاوت هنر با علوم، از تضاد مشهور میان کشف علمی در برابر خلاقیت هنری سخن می‌گوید و اینکه آیا این تضاد، فاقد ارزش فلسفی است یا خیر؟ و سپس به مسئله تأثیر «رویکرد روشمند» در ایجاد آثار علمی و نیز هنری اشاره می‌کند. با وجود این، به نظر می‌رسد مقصود وی از به‌کارگیری اصطلاح رویکرد روشمند، تنها اشاره به تأثیر آثار پیشینیان و بهره‌گیری دانشمند یا هنرمند امروزی از زمینه‌ها و پیشینه‌های علمی و هنری دیروزی و گذشته بوده است (رابینسون، ۱۳۹۸، ص ۱۲۱-۱۲۴) و نه تعیین مؤلفه‌های

رویکرد روشمند دقیق علمی، شبیه آنچه مثلاً پوپر در کتاب اسطوره چارچوب از دوروش نقادی یاد می‌کند و خود را مدافع روش دوم می‌داند؛ یعنی نخست، روش نقادانه عقلانی که در علوم انسانی در پی موجه‌سازی و تثبیت یک نظریه، برهانی کردن یا اثبات و استنتاج منطقی آن است، در مقابل روش نقادی و روش بحث نقادانه دیگری که می‌کوشد نظریه خود را از طریق بررسی میزان پذیرفتنی بودن نتایج منطقی و سنجش نتایج نامطلوب آن در معرض آزمون قرار دهد (پوپر، ۱۳۸۹، ص ۱۳۲ و ۲۹۳). وی بر همین اساس می‌گوید ما نمی‌توانیم نظریه‌های مان را عقلاً اثبات کنیم اما می‌توانیم عقلاً مورد نقد قرار دهیم (پوپر، ۱۳۸۹، ص ۱۷۷). اگرچه می‌توان با پاره اول سخن پوپر مخالفت نمود، اما پاره اخیر از اهمیت مواجهه انتقادی در علوم انسانی و متون آن نشان دارد.

به هر حال اینکه در کدام مسئله از چه روشی می‌توان یا باید پیروی نمود، سخن دیگری است، اما به طور خلاصه رویکرد روشمند در قلمرو مسائل علوم انسانی می‌تواند تضمینی برای نوآوری در مسائل علوم انسانی باشد.

۹. نظم منطقی و ذهنی

مؤلفه ششم که می‌تواند یکی از عوامل مهم و اثرگذار در ایجاد نبوغ منتقدانه به‌ویژه در قلمرو مطالعات علوم انسانی به‌شمار آید، مطالعه منظم همراه با برخورداری نظم منطقی و ایجاد یک نظم ذهنی پذیرفتنی است. اهمیت نظم و سازگاری منطقی تا آنجاست که حتی آن را یکی از تعاریف عقلانیت دانسته‌اند (پوپر، ۱۳۸۹، ص ۱۵).

رابینسون در کتاب نبوغ به این مؤلفه از زاویه علوم انسانی نگاه نکرده است، اما جایی که می‌خواهد به تفاوت هنر در برابر علوم بپردازد، به این نکته اشاره می‌کند که معمولاً تعداد اندکی از نوابغ، در علم و هنر به یک اندازه چیره‌دست بوده‌اند. در این ردیف اما به مورد تام لهر استاد ریاضی دانشگاه هاروارد می‌پردازد که از ترانه‌سرایان بسیار معروف قرن بیستم بوده است. لهر بین آموزش ریاضی و آثار موسیقایی خود ارتباط می‌دید و معتقد بود ذهن منطقی و دقت، در ترانه هم به اندازه ریاضیات دخیل است و نوشتن ترانه هم مانند حل کردن پازل است که همه قطعه‌ها در جای خود قرار می‌گیرد تا دقیقاً درست شود. وی معتقد بود قافیه‌پردازی، اندیشه‌های جدید را بیرون می‌کشد و نوعی سازوکار خودکار نوآوری می‌شود. رابینسون نیز در ادامه از استدلال «لهر» نتیجه می‌گیرد میان کشفیات ریاضیات و آفرینش هنری، امور مشترکی وجود دارد؛ زیرا اعداد از قواعدی پیروی می‌کنند که ریاضیات را پدید می‌آورد و واژه‌ها هم اگر قرار است نثر و نظم معنادار پدید آورند، باید چنین باشند (رابینسون، ۱۳۹۸، ۱۱۶-۱۱۷).



۱۰. تغییر زاویه نگاه به مسئله

یکی از نشانه‌های نوابغ، برخورداری از شخصیت متفاوت به معنای نگاه به کار خود از زوایای متفاوت و جدید است (رابینسون، ۱۳۹۸، ص ۱۰۲). شوپنهاور می‌گفت یکی از ویژگی‌های نبوغ این است که امر عام را همیشه در امر خاص می‌بیند، درحالی‌که یک انسان معمولی در یک امر خاص، تنها یک امر خاص می‌بیند (راجرز، ۱۳۹۸، ص ۶۲). و به قول ویتگنشتاین برای او مهم است که هنگام فلسفه‌ورزی پیوسته وضعیتش را تغییر دهد و مدت طولانی روی یک موضع نایستد تا خشک نشود (حسینی، ۱۳۸۹، ص ۱۴۳).

تردید نیست که این مؤلفه می‌تواند نبوغ منتقدانه در دایره مطالعات علوم انسانی را افزایش دهد؛ چه اینکه هم نوآوری، وابسته به خروج از نگاه‌ها و چارچوب‌های آزمون شده تکراری و تمرین افق‌گشایی‌های جدید است و هم نقد، راهی به بازگشایی زاویه و منظره‌هایی است که در رویکردهای تبیینی و تفسیری و توضیحی و تشریحی به دست نخواهند آمد.

اهمیت این امر تا آنجاست که رابینسون در جمع‌بندی کتاب، هنگامی که به تأثیر تعداد زیادی از اندیشمندان برجسته در پیشرفت دانش بشری اذعان می‌کند، از «آیزایا برلین» درباره نظریه مارکس در باب تاریخ و جامعه نقل می‌کند که وی گفته است حتی اگر نادرستی تمام نتیجه‌گیری‌های خاص آن اثبات شود، از ارزش آن به دلیل خلق رویکردی کاملاً نو به پرسش‌های اجتماعی و تاریخی و نیز گشودن راه‌های جدیدی در دانش انسان کم نمی‌شود. سپس رابینسون مشابه این سخن را از آنتونی استور درباره فروید نقل می‌کند که حتی اگر بتوان غلط بودن تمام ایده‌های مطرح شده توسط فروید را اثبات کرد، همچنان باید بسیار مدیون او باشیم؛ زیرا موجب انقلابی در شیوه تفکر ما به وجود آورده است. رابینسون در ادامه نتیجه می‌گیرد که پس باید مارکس و فروید هم مانند داروین، به عنوان یک نابغه شناخته شوند (رابینسون، ۱۳۹۸، ص ۱۷۱).

۱۱. منبع الهام

اگرچه رابینسون در این کتاب در دوران بین الهام و کار سخت در ارزیابی فعالیت‌ها و موفقیت‌های نوابغ تاریخ، بر مسئله کوشش پیوسته، مهر تأیید می‌نهد، به هر حال از مؤلفه تقویت منبع الهام یا نوعی بلندپروازی و امید متعالی نیز گذر نمی‌کند. وی به جمله مشهور «ادیسون» در ۱۹۰۳ استناد می‌کند که «نبوغ، یک درصد الهام، و نودونه درصد

عرق ریختن است». نزد وی آمادگی تدریجی همراه با جرعه ناگهانی و کارسخت و عرق ریختن مدام همراه با الهام از ویژگی‌های قطعی نبوغ است. جمع‌بندی دیدگاه وی این است که الهامات شخصی و احیاناً ناگهانی نیز، نتیجه پرکاری و تلاش‌های شبانه‌روزی و آفرینندگی پیوسته نوابغ است. الهام گرفتن و عرق ریختن، دو قلوب‌های جدا نشدنی هستند و به قول «الیوت کارتر» آهنگساز، اگر الهام وجود دارد، چیزی نیست که در ابتدای قطعه بیاید، بلکه در طی نوشتن آن می‌آید و هر چه بیشتر به روی قطعه‌ای کار می‌کنم، بیشتر الهام می‌گیرم. وی در اواخر عمرش به گفته داروین اشاره می‌کند که بیشتر انسان‌های بسیار باهوش، هیچ‌گاه چیزی را ابداع نکرده‌اند و هنر اکتشاف، جستجویی از روی عادت به دنبال علت یا مفهوم هر چیزی است که اتفاق می‌افتد و این مستلزم مشاهده دقیق است و به بیشترین دانش ممکن درباره موضوع تحقیق نیاز دارد (راینسون، ۱۳۹۸، ص ۱۴۵-۱۴۸).

برهمن مناست که راینسون به تنها قانون معتبر درباره خلاقیت می‌پردازد؛ یعنی قاعده موسوم به «قاعده ده سال». براساس این قاعده که نخستین بار در سال ۱۹۸۹ توسط «جان هیز» شناسایی شد و سپس توسط روان‌شناسان دیگری تأیید گشت، یک شخص باید به مدت ده سال با آموختن و تمرین در یک فن یا رشته، پشتکار نشان دهد تا بتواند به موفقیت بزرگی برسد. وی تصریح می‌کند که موفقیت‌های بزرگ کمی در کمتر از ده سال به دست آمده‌اند (راینسون، ۱۳۹۸، ص ۱۵۵-۱۵۷). تأکید راینسون بر قاعده ده سال، در ادامه اهمیت اصالت تلاش و کوشش‌های پیوسته در برابر نقش الهامات است.

با همه اینها در عرصه مطالعات علوم انسانی، از هر وسیله‌ای که بتوان به تقویت منابع الهام در قوای ذهنی اقدام کرد، می‌توان به تقویت نقد خلاقانه و نبوغ نوآورانه یاری رساند. هر آینه به عنوان نمونه برخورداری از اقتضانات فعالیت‌های هنری و یا حتی فعالیت‌های جسمی نیز در این ردیف مثال زدنی است. راینسون نیز در همین کتاب به مواردی از علاقه‌مندی‌های دانشمندان برجسته به انواع هنرها اشاره کرده است؛ مانند مطالعه آثار ادبی به زبان‌های گوناگون توسط «ماری کوری» یا علاقه آینشتاین به موسیقی، تا آنجاکه می‌گفت: موسیقی موتزارت آن قدر ناب و زیباست که من آن را بازتابی از زیبایی باطنی جهان می‌دانم (راینسون، ۱۳۹۸، ص ۱۲۶).

این نکته نیز قابل توجه است که شاید این دیدگاه شوپنهاور در مورد الهام نسبت به دیدگاه راینسون، به اثرگذاری موثرتر الهامات غیر اکتسابی در نبوغ نابغه نزدیک‌تر باشد که می‌گوید: «...دانش نابغه، همچون الهام و تراوش نغمات



موسیقی است. دانشمند آن کسی است که چیزها آموخته است؛ نابغه کسی است که از وی چیزی می‌آموزیم که خود هرگز از کسی نیاموخته...» (شوپنهاور، ۱۳۸۶، ص ۲۱۶).

۱۲. خروج از سنت‌های علمی رایج

در ادامه مؤلفه بهره‌گیری از رویکرد نو و جدید به مسائل، باید از نقش آموزش‌های غیررسمی و خروج از سنت‌های علمی رایج در تقویت توان نبوغ با هدف بالا بردن قدرت نقادی در حوزه مطالعات علوم انسانی یاد کرد؛ سنت‌ها و قوانین و چارچوب‌هایی که مانع خلاقیت و نوآوری می‌شوند.

رابینسون به موفقیت مایکل و نتریس اشاره می‌کند که به دلیل نداشتن تحصیلات یا مدارک دکتری، مانند پژوهشگران حرفه‌ای به نظرات سنتی درباره رمزگشایی متون خطی بسنده نکرد. تحلیل رابینسون این است که او به اندازه کافی درباره موضوع آموزش دیده بود، اما نه آن قدر که از خلاقیت و کنجکاوی اش بکاهد (رابینسون، ۱۳۹۸، ص ۵۸). این تحلیل رابینسون قابل تأمل است که نظام آموزشی نباید مانع خلاقیت و کنجکاوی متعلمین شود حال آنکه نهادهای آموزشی معمولاً نمی‌توانند در مسیر تقویت خلاقیت حرکت کنند. وی به پژوهش هانس آیزنک با عنوان «نبوغ: تاریخ طبیعی خلاقیت» اشاره می‌کند که درباره سیستم دانشگاهی می‌گوید:

بهترین خدمتی که ما می‌توانیم به خلاقیت بکنیم این است که اجازه بدهیم آزادانه رشد کند که تمام موانع را برداریم، و هر زمان و هر جا که با آن روبه‌رو می‌شویم آن را پاس بداریم. ما شاید نتوانیم آن را آموزش دهیم، اما می‌توانیم موانع این شویم که با قوانین و قواعد و میان‌مایگی حسودانه خفه شود (رابینسون، ۱۳۹۸، ص ۵۹).

رابینسون به ماجرای دکتری فیزیک آینشتاین و مخالفت و نپذیرفتن چند باره تز وی اشاره می‌کند و به درستی نتیجه می‌گیرد که دانشگاه‌ها ذاتی به نادیده گرفتن یا رد کردن کارهای نو که در الگوهای رایج نمی‌گنجد، گرایش دارند و به همین دلیل است که افراد خلاق علاقه به کارهای دانشگاهی را از دست می‌دهند و گاه، دانشگاه را ترک می‌کنند. وی در همین ردیف به یافته بسیار قابل تأمل «سیموتتن» اشاره دارد که چرا در تحصیلات عالی، افزایش شمار مدارک دکتری پس از جنگ جهانی دوم، منجر به پژوهش‌های بسیار خلاقانه بیشتری نشده است؟ و اتفاقاً در مقابل، نظام موجود دانشگاهی، داروین‌ها و آینشتاین‌های بالقوه را به نفع دانشمندان دانشگاهی غیرخلاق، از سیستم حذف می‌کند (رابینسون، ۱۳۹۸، ص ۵۱-۵۵).



به بیان پوپر، آثار مایوس‌کننده و تأسف بار خوگرفتن دانشمندان به شرایط متعارف می‌تواند تا تخریب بنیان علم نیز

پیش رود:

می‌توان فقدان خلاقیت-یعنی روحیه ابداع همراه با تیزبینی نقادانه- را در همه جا مشاهده کرد. و در همه جا این امر به بروز پدیده شیفتگی دانشمندان جوان برای اخذ و اقتباس آخرین مدهای فکری و تازه‌ترین اصطلاحات منجر می‌شود. این دانشمندان «متعارف» خواهان دستیابی به یک زبان متکی به چارچوب، یک زبان خورکده و عادی، مشترک، و اختصاصی برای حرفه خود هستند. اما دانشمند غیرمتعارف، دانشمند جسور، دانشمند نقاد است که مرزهای عادی و معمولی بودن را درمی‌نوردد و پنجره‌هایی می‌گشاید که فضا را از هوای تازه سرشار می‌کنند... (پوپر،

۱۳۸۹، ص ۱۴۵)

۱۳. اتکا بر خود

کانت معتقد بود مهمترین ویژگی نابغه، اصالت است زیرا «نبوغ عبارت است از اصالت نمونه وار مواهب طبیعی شخص در بکاربردن آزادانه قوای شناختی» (برنهام، ۱۳۹۹، ص ۲۰۲). اتکای بر خود و نه خانواده و دیگران، تفکر در تنهایی و حتی نوعی انزوا در نمونه‌هایی از شخصیت‌های نوابغ می‌تواند براین توانایی تأکید داشته باشد. این امر نکته‌ای است که رایبسون در بحث از نسبت نبوغ با مسائل خانوادگی، با عنوان احساس در دست داشتن سرنوشت خود در برابر دیگران توسط نوابغ یاد می‌کند. وی اشاره می‌کند که این احساس می‌تواند ناشی از تحسین، شهرت، و قدرتی باشد که از موفقیت خلاقه ناشی می‌شود (رایبسون، ۱۳۹۸، ص ۳۵). چنانچه این نوع اتکای بر خود، منتهی به حدی از اعتماد به نفس شود، می‌تواند زمینه مناسبی برای تحولات انقلابی و خلاقانه در دنیای علم و دانش بیافریند، حتی اگر در روابط کم‌افزادی مانند آبنشتاین با والدینش و یا عصیان او در برابر مدرسه و ارزش‌های اجتماعی سنتی آنها ریشه داشته باشد. طبیعی است که این اتکای برخود، به تنهایی و انزوا نیز می‌انجامد. رایبسون از «ادوارد گیبون» نقل می‌کند که «گفتگو، ذهن را غنا می‌بخشد، اما تنهایی، مدرسه نبوغ است» و می‌افزاید که اگرچه امکان دارد افراد دیگری برای تهییج ذهن نوابغ مفید بوده باشند، بهترین ایده‌ها هنگام تنهایی به ذهن‌شان خطور کرده است و در ادامه به مصادیقی همچون نیوتن، ادیسون، پیرکوری، واگنر، بایرون، ناپیال، آگسه، کنراد، موتزارت می‌پردازد و دست آخر نتیجه می‌گیرد همکاری و کار گروهی، ویژگی زندگی افراد بسیار خلاق نبوده و نابغه، عضو خوبی برای یک کمیته نیست و



بهترین اشعار، رمان‌ها، نقاشی‌ها، موسیقی و فیلم‌ها همیشه حاصل بصیرت فردی است. نتیجه‌گیری رایینسون درباره تأثیر محیط خانوادگی بر نبوغ نیز قابل توجه است که:

تأثیر تربیت و محیط خانواده بر رشد نابغه به شیوه‌های زیادی عمل می‌کند، هم مثبت و هم منفی، ... نابغه هم درغیاب والدین رشد کرده است و هم در حضور پر مهر آنها. اما به جز علاقه وافر نوابغ به انزوا در همه سنین، تأثیر آن قابل تعمیم نیست (رایینسون، ۱۳۹۸، ص ۳۹-۴۴).

در ادامه نحوه تأثیر محیط خانوادگی، اشاره به مؤلفه دیگری هم می‌توان داشت که از کتاب رایینسون قابل برداشت است و آن، نقش غیراختیاری یا غیرارادی موقعیت‌های پرتش و چالش، بر مسئله نبوغ است. رایینسون در پاسخ به این پرسش که چرا گاهی باید خلاقیت و حتی نبوغ از تجربه آسیب روحی دوران جوانی ناشی شود؟ به پاره‌ای دیدگاه‌های روان‌شناسان اشاره کرده است؛ از جمله این که موفقیت خلاقه با نقد یا حمله به باورها و عرف‌های اجتماعی موجود، شخص را قادر می‌سازد تا به شیوه‌ای مستقل و نامتعارف و با رد قوانین و مقررات جامعه، رشد کند یا این دیدگاه که تولید خلاقه، راه خروجی برای وفق یافتن با احساس جدایی، غم، گناه، و بی‌ارزشی است که در نتیجه از دست دادن والدین ایجاد می‌شود. وی در ادامه به کار کارن هورنای روان‌پزشک و میهای چیکسنت میهایی روان‌شناس می‌پردازد و سپس بر این نکته صحنه می‌گذارد که در میان افراد بسیار خلاق، فراوانی دوران کودکی همراه با محرومیت نسبت به دوران کودکی همراه با حمایت، بیشتر بوده است. وی در ادامه به پژوهش آر. آکسه درباره عنوان تعیین کننده نبوغ می‌پردازد که معتقد بود براساس شواهد، افراد خلاق، در دوران کودکی تا حدی از محرومیت و افسردگی رنج برده‌اند. «چارلز دیکنز»، «جوزف کنراد»، «آنتوان چخوف»، «لئوناردو»، «موتزارت»، «آینشتاین»، مواردی است که وی از آنها نام می‌برد و دست آخر نتیجه می‌گیرد به جای تعیین یک کودکی «همراه با حمایت» یا «با محرومیت» برای نوابغ، درست‌تر این است که بگوییم خلاقیت آنها ظاهراً در نتیجه تنش یا تعارضی میان حمایت و محرومیت شکوفا می‌شود (رایینسون، ۱۳۹۸، ص ۳۴-۳۹).

۱۴. فضای اجتماعی خلاق

از جمله مواردی که هم به صورت عمومی، مؤثر در رشد و بالندگی نبوغ افراد در هر رشته و مرتبه‌ای است و هم به صورت ویژه می‌تواند به توانایی نبوغ نقادانه در حوزه علوم انسانی بیانجامد، تأثیر فضای اجتماعی خلاقانه و ایجاد

شرایط و محیطی خلاق است. تردیدی نیست که از محیط خانوادگی کاملاً بسته یا محیط آموزشی مانع و یا نظام آموزشی که با انواع قوانین و آیین‌نامه‌های رنگارنگ، مانع سرزدن نوآوری در مبانی، دیدگاه‌ها، رویکردها، پارادایم‌ها، و یا روش‌های علمی می‌شوند، نوابغی خلاق و نقاد سر نخواهد زد.

رابینسون نیز به این عنصر به صورت مستقل پرداخته است، اما در لابه‌لای کتاب خود به مستندات اشاره می‌کند از جمله تأثیر جامعه در توانایی‌های هوش یا نظریه چیکنت میهایی که خلاقیت در یک شخص را ذاتی نمی‌داند و معتقد است از برهم‌کنش کار یک شخص در یک حوزه (مثلاً موسیقی) با عده‌ای از کارشناسان (آهنگسازان و منتقدان)، شکوفا می‌شود. میهایی بر همین مبنا می‌گوید خلاقیت ون گوگ نیز زمانی شکوفا شد که تعدادی کافی از کارشناسان احساس کردند نقاشی‌های او چیز مهمی برای عرضه به حوزه هنر دارد و بدون چنین اقبالی، احتمالاً ون گوگ همان مرد مضطرب با نقاشی‌های عجیب باقی می‌ماند (رابینسون، ۱۳۹۸، ص ۷۶ و ۱۵۰).

بنابراین اگرچه نمی‌توان برای سرزدن خلاقیت و نبوغ، قواعد و دستورالعمل‌های ثابت و مطمئن و تضمینی صادر نمود، اما فراهم نمودن محیط و شرایط فردی، خانوادگی، و اجتماعی خلاق که زمینه‌های لازم و آماده‌سازی‌های تدریجی را فراهم کند، بی‌تأثیر نیست که برخی از آن، تعبیر به «زیست‌بوم بهینه» کرده‌اند (پایا، ۱۳۹۶، ص ۴۲۴ و ۴۱۶). چنانچه بخواهیم از این مؤلفه، در قالب «نظریه شبکه‌کش‌گران» (با تبیین آنچه افرادی مانند میشل کلن در مفهوم پردازی از معنای «شبکه» بیان کرده‌اند) یاد کنیم، می‌توان از فراهم آوردن شرایطی سخن گفت که شبکه‌ای منسجم را دربرمی‌گیرد تا به فضای نوآوری و نبوغ یاری رساند شامل کتاب‌ها و متون علمی دربرگیرنده مفاهیم و گزاره‌های تشکیل‌دهنده آن دانش، تمام ابزارهای کمی و ماشین‌آلات و لوازم موردنیاز، مهارت‌های انسانی و نیز مجموعه نهادهای حمایت‌کننده دانشگاهی و حکومتی. میشل کلن، مفهوم شبکه را بدین شکل روشن می‌سازد که اگر من برای مثال می‌خواستم درباره شبکه فیزیک آیشتاینی صحبت کنم (با این فرض که این شبکه، شبکه‌ای منسجم و یکپارچه باشد)، آنگاه چیزهایی مانند کتاب‌ها و متون درسی را در نظر می‌گرفتم که گزاره‌های تشکیل‌دهنده این فیزیک هستند. همین طور ابزارها و ماشین‌هایی را که این مفاهیم در آنها مندرج شده‌اند و مهارت‌های موجود در انسان‌ها (فیزیک‌دانان، شیمی‌دانان، دانشجویان...) را نیز اضافه می‌کردم. به این مجموعه باید نهادهای حمایت‌کننده و توسعه‌دهنده همچون آزمایشگاه‌ها، آژانس‌های حکومتی و دانشگاه‌ها را نیز افزود. این مجموعه از عناصر در روزگار ما



یک شبکه گسترده شمرده می شوند؛ شبکه‌ای که شکننده، ولی برخوردار از برد بالاست. (موسوی، ۱۳۸۸، ص ۹۱).

فضای اجتماعی خلاق تا آنجا اهمیت دارد که پوپر نیز پس از بحث از تأثیر بازخوردهای فضای فرهنگی در ابداع روش نقادانه نتیجه می‌گیرد که حتی اگر در بحثی نقادانه به پیروزی دست یافتید، اما به شما در جهت تغییر ذهنیت یا روشن شدن دیدگاهی کمترین کمکی نکرد، این نتیجه را باید یک شکست محض تلقی نمود (پوپر، ۱۳۸۹، ص ۱۰۱). پس ویژگیهای چارچوب فضای اجتماعی می‌تواند مجموعه افراد و مفاد مطرح در آن را به سمت و سوی درستی هدایت کند.

در نهایت این نکته مبنایی باقی می‌ماند که آیا نبوغ را مانند افرادی چون هرولد بلوم و دیگران، امری فردی و شخصی بدانیم یا به گمان نگارنده (بر مدار مفهوم حقیقی «انسان اجتماعی») یا مثلاً دین کیت سیموتون، آن را پدیده‌ای اجتماعی تلقی کنیم؟ این، سخنی است که باید در جای خود آن را پی گرفت (ر.ک: بلوم، ۱۴۰۰، ص ۶؛ و ن.ر.ک: حسینی، ۱۴۰۱، ج ۱؛ و ن.ر.ک: سیموتون، ۱۴۰۰، ص ۱۷۵). در ادامه این سلسله نیز، طرح مفهوم «نقد اجتماعی» و ضرورت آن و همچنین تحلیل نسبت آن با مفهوم «نبوغ اجتماعی» قرار دارد. اسکات در اثر خود در برابر مفهوم نقد تبیینی، به طرح مفهوم نقد اجتماعی می‌پردازد و به نقل از ری بسکار، سه دلیل برای ضرورت نقد اجتماعی اقامه می‌کند. نگارنده نیز در کتاب الگوی نقد دلایل پایداری برای اثبات امکان و ضرورت آن می‌آورد (ر.ک: اسکات، ۱۴۰۰، ص ۱۶۰ و ۱۶۱؛ و ن.ر.ک: حسینی، ۱۴۰۱، ب، ص ۹).



نتیجه‌گیری

از مهمترین یافته‌های نظری و کاربردی این پژوهش آن است که تحول علوم انسانی بدون ترویج جریان نقد، شدنی نیست و نیز، چنین تحولی بدون دامن زدن به نبوغ در همه وجوه آن در حوزه علوم انسانی به ویژه ابداع و سرزدن نظریه‌های نوین پیش نخواهد آمد. نتیجه این دو گزاره آن است که تحول علوم انسانی بدون چارچوب‌های نبوغ انتقادی تحقق نمی‌یابد.

بدین‌سان نمی‌توان از مطالعات علوم انسانی و به ویژه تحول در علوم انسانی بدون تعیین نقش نقد، و شیوه و الگوی آن سخنی گفت، اما نقد با نبوغ، نسبتی شناخته‌شده دارد و از این‌رو هر جا سخن از نقد به میان آید، چارچوب‌های پرورش نبوغ و هرآینه، طرح نبوغ انتقادی و ساختار و ویژگی‌های آن نیز مطرح می‌شود. در قلمرو علوم انسانی می‌توان از چندین نوع نسبت میان نقد و نبوغ پرده برداشت؛ مانند تلاش برای مواجهه انتقادی با متون علمی (که هم به تقویت شخصیت نقادانه و هم راهکارهای نقد روشمند منجر خواهد شد)، قدرت حدس و پرسش‌گری با هدف تقویت نبوغ نقادانه، رویکرد روشی همراه با نظم منطقی، ذهن کل‌نگر، تغییر زاویه دید و خروج از سنت‌های علمی رایج، خوداتکایی و قرارگیری در فضای اجتماعی خلاق. از این‌رو تحول در علوم انسانی بدون توان نبوغ انتقادی که بتواند شاخصه‌های فوق را در دل خود تأمین کند، ممکن نیست؛ زیرا نبوغ انتقادی برای مواجهه انتقادی با متون علمی فراگیر در حوزه علوم انسانی، از حدس و پرسش‌گری آغاز می‌کند تا با رویکردهای روشی منظم، ذهن کل‌نگر را با خوداتکایی و الهام‌ناشی از موقعیت‌های انتقادی به سمت تغییر و خروج از سنت‌های علمی رایج سوق دهد و سپس بتواند فضای اجتماعی خلاق ایجاد کند. تردیدی نیست که هریک از این شاخصه‌ها، رمز تحول علوم انسانی دانسته می‌شوند..



منابع و مآخذ

- اسکات، دیوید، (۱۴۰۰). نظریه‌ای رئالیستی انتقادی درباره آموزش (مترجم: روزبه آقاجری). تهران: انتشارات مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بختیاران، مریم، (۱۳۹۸). «هم‌بستگی ذوق و نبوغ از نظر کانت در تجربه زیباشناختی با رهیافت فرم‌محور»، نشریه علمی پژوهشی متافیزیک. ش ۲۷. صص ۹۴-۷۹.
- برنهام، داگلاس. (۱۳۹۹). درآمدی بر نقد قوه کانت (مترجم: محمدرضا ابوالقاسمی). تهران: نشر نی.
- برونو، پاول، (۱۴۰۱). دیدگاه کانت درباره نبوغ (مترجم: حسام گودرزی). تهران: انتشارات طرح نو.
- بلوم، هرولد. (۱۴۰۰). سیمای پنجاه نابغه سخن (مترجم: محبوبه مهاجر). تهران: انتشارات هرمس.
- پایا. علی. (۱۳۹۶). گره‌گشایی به شیوه فیلسوفان و مهندسان. تهران: انتشارات طرح نقد.
- پوپر. کارل. (۱۳۹۳). زندگی سراسر حل مسئله است (مترجم: شهریار خواجهان). تهران: نشر مرکز.
- پوپر. کارل. (۱۳۸۹). اسطوره چارچوب در دفاع از علم و عقلانیت (مترجم: علی پایا). تهران: انتشارات طرح نو.
- حسینی، سید حسین؛ شهابی، روح‌الله. (۱۳۹۷). «علوم انسانی در ایران؛ وضعیت کنونی و راهکارهای ارتقاء آن با بهره‌گیری از الگوی SWOT». فصلنامه علمی پژوهشی پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، سال ۱۸. ش ۲. صص ۱۲۶-۱۰۱.
- حسینی، سید حسین (۱۳۸۹). «نقد و پژوهشگری». نشریه علمی تخصصی کرسی اندیشه. ش ۹.
- حسینی، سید حسین. (۱۳۹۴). نقد در تراز جهانی (ج ۱). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- حسینی، سید حسین. (۱۳۹۹). پرسش - نقد فلسفی، تهران: انتشارات نقد فرهنگ.
- حسینی، سید حسین. (۱۴۰۱ الف). کارگاه آموزشی نقد و نبوغ. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- حسینی، سید حسین. (۱۴۰۱ ب). الگوی نقد. تهران: انتشارات نقد فرهنگ.
- حسینی، سید حسین. (۱۴۰۱ ج). «تهذیب اجتماعی - انسان اجتماعی». فصلنامه علمی پژوهشی پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ش ۸. صص ۴۱-۲۳.
- حسینی. مالک. (۱۳۸۹). ویتگنشتاین و حکمت. تهران: انتشارات هرمس.
- خویی. مهسا؛ اکرمی، موسی؛ ریاحی، حسن (۱۳۹۳). «نبوغ کانتی و بتهوون». نشریه علمی پژوهشی هنرهای زیبا-هنرهای نمایشی و موسیقی. ش ۲. صص ۳۰-۲۵.
- دلوز. ژیل. (۱۳۹۲). فلسفه نقادی کانت؛ رابطه قوا (مترجم: اصغر واعظی). تهران: نشر نی.
- راینسون. اندرو. (۱۳۹۸). نبوغ (مترجم: فرنوش سلیمان‌زاده). تهران: نشر حکمت سینا.



- راجرز، نایجل و دیگران. (۱۳۹۸). فیلسوفان بدکردار (مترجم: احسان شاه قاسمی). تهران: انتشارات امیر کبیر.
- سیمونتون، دین کیت. (۱۴۰۰). نبوغ (مترجم: بافته‌چی). تهران: انتشارات پارسه.
- شوینهاور، آرتور. (۱۳۸۶). جهان و تاملات فیلسوف (مترجم: رضا ولی یاری). تهران: نشر مرکز.
- صلیبا، جمیل. (۱۳۷۰). واژه‌نامه فلسفه و علوم اجتماعی (مترجم: کاظم برگ نیسی). تهران: انتشارات شرکت سهامی انتشار.
- کارول، نول. (۱۳۹۳). درباره نقد؛ گذری بر فلسفه نقد (مترجم: صالح طباطبائی). تهران: نشر نی.
- کانت، ایمانوئل. (۱۳۹۹). نقد قوه حکم (مترجم: عبدالکریم رشیدیان). تهران: نشر نی.
- کلاگ، جیمز سی. (۱۴۰۰). ویتگنشتاین در تبعید (مترجم: احسان سنایی). تهران: انتشارات ققنوس.
- موسوی، آرش. (۱۳۸۸). درآمدی بر روان‌شناسی علم؛ تحلیل روان‌شناختی فرآیند نظریه‌پردازی. قم: انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

Carroll, Noel, (2009), *On Criticism*, Routledge; London and New York.

Carroll, Noel, (1999), *Philosophy of Art: A Contemporary Introduction*, Routledge; London and New York.

Popper, Karl, (1994), *the myth of the framework in defence of science and rationality*, routledge, London and NY.

