

مقاله پژوهشی: پیامدهای معرفت‌شناسی رئالیسم انتقادی برای پژوهش‌های

مدیریت دانش: مطالعه‌ای بر اساس روش‌شناسی دلالت‌پژوهی

[20.1001.1.24234621.1401.12.46.4.4](https://doi.org/10.1001.1.24234621.1401.12.46.4.4)

محمد محمدی الموتی^۱ و حسن دانایی‌فرد^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۲۲

چکیده

تلاش برای دست‌یابی به ایده‌ها، الگوها و رهنمودهایی از سایر رشته‌ها و مکاتب از روش‌های متداول در رشته‌های مختلف علوم انسانی، طبیعی، اجتماعی و هنر است که با هدف بسط، تدقیق و ارزشمندتر کردن مخزن دانشی صورت می‌پذیرد. هرچه رشته‌ای از غنای ذاتی و ویژگی فلسفی بیش‌تری برخوردار باشد، بهره‌ی سایر رشته‌ها از آن رو به فزونی می‌رود. در این مسیر، رئالیسم انتقادی به مبدأ فلسفی فراگیری تبدیل شده که رشته‌های مختلف برای افزودن به غنای دانشی خود از آن وام می‌گیرند.

نوشتار حاضر، با هدف بررسی دلالت‌های معرفت‌شناختی رئالیسم انتقادی، با اکتفا به بیش‌تر بر دیدگاه‌های روی بسکار، برای مدیریت دانش تنظیم شده است که تمرکز آن بر چرخه‌ی دانشی نوناکاست. روشی که برای این منظور برگزیده شده، روشی بدیع با نام دلالت‌پژوهی است که تاکنون چند رساله‌ی دانشگاهی بر مبنای آن به رشته‌ی تحریر درآمده است.

مباحث این مقاله نشان می‌دهد که رئالیسم انتقادی در حوزه‌ی معرفت‌شناسی برای مدیریت دانش سهم‌یاری‌هایی جدی دارد که پیامد آن دلالت‌های قابل‌توجهی برای این رشته است. از سویی، این مقاله می‌تواند به‌عنوان الگویی برای بررسی‌های دلالت‌پژوهانه چه در چارچوب رئالیسم انتقادی و چه سایر مکاتب فلسفی، به‌شمار آید.

۱. دانش‌آموخته‌ی دکترای مدیریت راهبردی دانش، دانشگاه عالی دفاع ملی (mmair2009@gmail.com)

۲. استاد دانشگاه تربیت مدرس

کلیدواژه‌ها: رئالیسم انتقادی، مدیریت دانش، دلالت‌پژوهی، معرفت‌شناسی، روش‌شناسی

فلسفی رقیب است. این دقیقه می‌تواند در ربط با مدیریت دانش و لزوم توسعه در دانش مدیریت دانش اهمیت و ضرورت بیشتری را ایجاد کند و ظرفیت بیشتری را در اختیار قرار می‌دهد تا امکان بسط و توسعه در مفهوم دانش به‌عنوان مفهوم مرکزی مدیریت دانش فراهم آید. به‌خصوص آنکه به لحاظ روشی نیز این پژوهش بر روشی نوین استوار است. هدف از این نوشتار نیز، شناخت دلالت‌های معرفت‌شناسانه‌ی رئالیسم انتقادی برای مدیریت دانش است و می‌کوشد به این پرسش پاسخ دهد که دلالت‌های معرفت‌شناسانه‌ی آن برای مدیریت دانش چیست.

مبانی نظری پژوهش

دلالت پژوهی

هدف هر جامعه‌ی علمی تدقیق، بهبود و بسط دانش است (خنیفر و همکار، ۱۳۹۸: ۳۷۳). برای این هدف، یکی از راهبردهای بسیار متداول اقتباس و عاریه‌ی دانش یک رشته برای رشته‌ی دیگر است. این مبادله‌ی وام‌گونه در میان رشته‌های همگون و بعضاً ناهمگون فراوان به چشم می‌خورد.

رشته‌های همگون در علوم اجتماعی یا طبیعی از ایده‌های رشته‌های هم‌جنس خود بهره می‌گیرند. رشته‌های ناهمگون نیز از هم بهره می‌گیرند. اندیشمندان هر رشته می‌توانند دلالت‌های اولیه‌ای از این آثار را برای رشته‌های تخصصی خود احصا کنند. این دلالت‌ها در مراحل نخست دانش‌پژوهی بین‌رشته‌ای بعضاً خام بوده و صرفاً توصیفی-تحلیلی خواهند بود؛ اما با تدقیق و بسط این دلالت‌ها با پژوهش‌های تجربی-میدانی منجر به دانش محلی خاص هر رشته خواهد شد.

هر تغییری در هر یک از سه رکن اصلی پارادایم‌ها، دلالت‌های متفاوتی را ممکن است برای رشته‌های علمی و حوزه‌های گوناگون پژوهشی پدید آورد (دانایی‌فرد، ۱۳۸۹: ۶۲). پارادایم‌ها با فراچنگ آوردن درکی از دلالت‌های مختلف برای هر رشته، سهمی در توسعه، تدقیق و بهبود مخزن دانشی پژوهش‌گران و اندیشمندان رشته‌های مختلف خواهند داشت.

این مکتب توصیفاتی از واقعیت بر مبنای تحلیلی از تجربیات مشاهده و تفسیر شده‌ی کنشگران همراه با انواع دیگری از داده‌ها را ارائه می‌دهد. مدعیات دانش حاصل، بر تشخیص و توصیف عناصر واقعیتی متمرکز است که باید باشند تا رویدادها و تجربیات مورد نظر رخ داده باشند. ماهیت و شکل این مدعیات دانشی از مفروضات معرفت‌شناختی خاصی استخراج شده که با مقدمات هستی‌شناختی مرتبط هستند (وین^۱ و دیگران، ۲۰۱۲).

توصیف واقعیت بر مبنای تجربیات و تفسیر

در رئالیسم انتقادی، دانش تبیینی تولیدشده از تحلیل رئالیستی، همواره پذیرای بررسی و تغییر بر پایه‌ی تجربه و تئوری است (ویک‌گرن، ۲۰۰۵). شواهد تجربی ممکن است توصیفاتی متفاوت و گاه متناقض از توصیف کنشگران ارائه دهد.

دانش دو بعدی در رئالیسم انتقادی

دانش دو بعد ناگذرا و گذرا دارد. نظریه‌های ناگذرا عمدتاً به ارائه‌ی تبیینی از دلایل پدیدار رخ داده در سیستم اجتماعی پیچیده‌ی مورد نظر می‌پردازند (بسکار^۲، ۲۰۰۸: مختلف). سیستم باز از بروز سازوکار علی خاصی در مجموعه‌های متفاوت، اما با ویژگی‌های مشابه، ممانعت نمی‌کند و می‌توان به سادگی مشابهت‌هایی در پدیدارهای فنی - اجتماعی یافت. مثل ساختار بندی سازمان‌ها، انواع نرم‌افزارهای مورد استفاده‌ی سیستم‌ها یا پروژه‌های مدیریت دانشی برای اجرای سیستم‌های نرم‌افزاری سازمانی. ممکن است، اجزای ساختاری اجتماعی و فیزیکی مشترک و عوامل بافتاری در کار باشند تا به تجربه‌های مشابه در سطوح مختلف مشاهدتی بیانجامند. تکرار بالقوه در ساختارها و رویدادهای تولید شده‌ی سازوکارهای علی، شبه نیمه تکراری شناخته می‌شود (همان: ۲۰۱۲) که تکرار بخشی از رویداد است، شامل شناخت اتفاقی سازوکاری علی با گرایش‌های به نسبت پایدار در محدوده‌ی

1. Wynn

2. Bhaskar

به اجزای ساختار و سازوکارهای علی تمرکز نمی‌یابد، بلکه، متمرکز بر رسیدن به دانش درباره‌ی تجلی آثار و معلول‌های آن‌هاست. دانش ما از این هستومندها بر «ترکیبی نادر از مهارت‌های ادراکی، فنی - عملی و عقلانی^۱» (همان) اتکا دارد. به عبارتی، ما نمی‌توانیم آن‌ها را مشاهده کنیم، باید بر توانایی شناسایی آن‌ها با استنتاج وجودشان مبتنی بر تجربه‌هایی اتکا کنیم که به باور ما سبب آن‌ها شده‌اند.

بُعدِ ناگذرا شامل اجزایی از جهان، مستقل از حواس و تجربه‌ی ما و تلاش برای تبیین آن‌هاست. بُعد گذرا شامل مشاهدات پژوهشگران و نظریه‌ها درباره‌ی جهان مستقل است که در اثر تحقیق‌های علمی توسعه یافته (کولی^۲، ۱۹۹۴) و چون همسان‌سازی کامل بین نظریه‌ها و واقعیت نامحتمل است، در نتیجه، دانش خطاپذیر بوده، احتمالاً در گذر زمان از خطای آن کاسته می‌شود. هستومندهای ناگذرا ضرورتاً در جهان طبیعی تغییر نمی‌یابند؛ اما دانش موضوعات بُعد گذرا (نظریه‌ها) تغییر خواهند کرد.

فرض بر آن است که دانش ما از هستومندهای ناگذرا شامل واقعیت وابسته‌ای است که در بُعد گذرا شکل می‌گیرد و با ساختارهای اجتماعی وساطت می‌شود که ما به آن‌ها تعلق داریم (سایر پژوهشگران، گروه‌های علمی، همکاران و مانند آن). این دانش به سازوکارها و ساختارهای زیرین از عدم^۳ خلق نمی‌شود (وین و دیگران)، بلکه، در ربط با تعاملات اجتماعی موجود و باورها به همراه تفسیرهای مفهومی و حسی ما شکل می‌گیرد. تمامی دانش در رئالیسم انتقادی وابسته به ارزش (به قولی ارزش آگاه) و به لحاظ نظری مسبوق است و از ادراکات وابسته به ارزش چندگانه نسبت به یک واقعیت مستقل مجزا استخراج شده (هیلی^۴ و دیگران، ۲۰۰۰: ۱۱۹).

دانش در مدیریت دانش، دانشی است که در پژوهش مدیریتی تولید می‌شود (مینجرز^۵، ۲۰۰۸). گروهی از نظریه‌پردازان مدیریت دانش، آن را به سطوح مختلفی تقسیم کرده‌اند. بسیاری

-
1. intellectual
 2. Collier
 3. ex nihilo
 4. Healy
 5. Mingers

که بدل به باور ساده یا دیدگاه می‌شود، صدق^۱ است که البته، ماهیتی بسیار پیچیده دارد و با شکل‌های متفاوت دانش، متفاوت می‌شود.

مینجرز دانش را به انواعی تقسیم کرده. دانش گزاره‌ای روزانه که آگاهی به نسبت مستقیمی درباره‌ی جهان اطراف در اختیار قرار داده، یعنی، «دانستن اینکه» و از منابع مختلفی به دست می‌آید (همان) که بسکار آن را مرجع بیان^۲ می‌نامد و با صدق در نظریه ارتباطی هابرماس ربط دارد. شکل دوم، دانش تجربی است مربوط به تجربیات گذشته‌ی اشخاص که بسکار اعتبار هنجاری^۳ می‌گویدش. نوع سوم، دانش عملی^۴، شامل داشتن برخی مهارت‌ها یا شایستگی‌ها (فیزیکی، ادراکی و یا شناختی) برای انجام چیزهایی که در طول زمان فرامی‌گیرند و دانش به چگونگی^۵ است (پولانی، ۱۹۶۲: ۳۴۷ و مختلف) و وجه متمایز آن فراتر رفتن از تجربیات ساده است که آن را با موفقیت یا شکست عملی می‌سنجند، نه صدق. چهارمین نوع، دانش معرفت‌شناختی است که فهم ژرف‌تری را به ارمغان می‌آورد و به دنبال چرایی^۶ است؛ دانستن صدق چیزی، مطمئن بودن به چیزی یا فهمیدن چیزی. دانش علمی را در این رده می‌گذارند و بیش از سایر انواع با ویژگی صدق همراه است. عمدتاً برای بررسی صحت مورد داوری قرار می‌گیرد تا موفقیت و فقط به چیزهای مادی تعلق نمی‌گیرد. جهان اجتماعی و شخصی هر دو از متعلقات آنند. در جهان اجتماعی به تبیین چرایی نُرْم خاصی یا الگوی رفتاری علاقه‌مندیم که وجود دارد و ماندگار شده و این که چرا بقیه چنین نشدند. در جهان فردی می‌خواهیم هم تفسیرهای معتبر از دیگران و هم فهمی تحریف نشده از خود فرد به دست آوریم (سایر، ۲۰۰۰: ۹-۱۲). در دنیای واقعی همه‌ی این نوع‌های دانش ممکن است با هم بوده، در تعامل باشند.

-
1. truth
 2. referential expressive
 3. normative fiduciary
 4. performative
 5. know how
 6. why

سازوکارهای عهده‌دار رویدادهای کلیدی ایجاد نوآوری در شرکت است. یا این پرسش که «چه عللی دستاورد تلاش‌های سازمان را تبدیل به توسعه و اعمال طرح‌های مدیریت راهبردی دانش در سازمان می‌کند؟».

در موارد زیادی، مجموعه‌های ممکن چندگانه‌ای از سازوکارها احتمال دارد خروجی‌های مورد مطالعه را تولید کرده باشند و چون سازوکارها و ساختار زیرین در سیستمی باز قرار دارند، نوعاً، نمی‌توانیم همه‌ی جنبه‌های پدیدار را مشاهده کنیم. اجزای شکل‌دهنده‌ی ساختار مورد نظر، در معرض اثرات و شرایط داخلی و خارجی ممکن گسترده‌ای قرار دارند (همان). این تأثیرها احتمالاً در روش‌ها و در دوره‌های زمانی متفاوت یا شرایط بافتاری تازه شناسایی می‌شود. با فرض تعدد ترکیب سازوکارها، احتمالاً، به چندین تبیین از یک رویداد می‌رسیم که هم در معرض عوامل چندگانه (سازوکارها و شرایط اولیه‌ی مشابهی که به اثرات نهایی متعدد می‌رسند) و هم در معرض عوامل یکسان (سازوکارها و شرایط نامشابه که به اثرات نهایی مشابه می‌رسند) قرار گرفته باشند. نوعاً نمی‌توان به دقت، علل دقیق خروجی مدنظر را شناسایی و سایر فاکتورهای ممکن را حذف کرد تا از نظر علی کافی به نظر برسند. باید در شناسایی اثرات سازوکارهای مفروض و حذف «آنچه معمولاً تعدد در علل ممکن را در سیستم باز می‌سازد» دقت کرد (بسکار، ۲۰۰۸b: مختلف).

ابزار سنجش و مقایسه‌ی تبیین‌های ممکن چندگانه، عقلانیت داور است و گزینش نظری با مقایسه‌ی توان تبیینی نظریه‌های جایگزین در بُعد گذرا انجام می‌شود؛ به‌جای تلاش برای مقایسه‌ی آن‌ها با هستومندهای واقعی در بعد ناگذرا که ممکن است مشاهده‌ناپذیر باشند (همان، ۲۰۰۹). تبیین برگزیده از محتمل‌ترین علت پدیدار مفروض، ترکیب شده از مجموعه‌ی سازوکارهایی که در تعامل هستند تا دقیق‌ترین ارائه‌هایی از جهان واقعی را تولید کنند که دانش موجود ما را ایجاد کرده است.

یعنی، تسهیم دانش، به جای فهم مشترک مدیریت آن به‌عنوان سیستمی برای سازمان‌دهی چیزی که ممکن است «موضوعات دانشی» بدانیم (همان: ۱).

مدیریت دانش را فرایند اعمال رویکردی نظام‌مند برای کسب، ساختاربندی، مدیریت و انتشار دانش در سازمان برای کار سریع‌تر، باز استفاده از بهترین شیوه‌ها و کاهش هزینه‌ی کار مجدد از پروژه‌ای تا پروژه‌ای (همان: ۲) یا فرایندهای سیاسی ناخواسته یا دلخواه مداوم دانسته‌اند که در کنار سیاست سازمانی و مفهوم «هم‌تکاملی»^۱ در فهم آن مشارکت دارند. هم‌تکاملی راهی را برای فهم دلالت‌ها و پیامدهای مدیریت دانش بر سازمان و کارکنانش تمهید می‌کند و اثر دو سویه‌ی عاملان در جمع را همانند اثر محیطشان، توضیح می‌دهد. اثرات دوجانبه می‌تواند خواسته یا ناخواسته، سازنده یا غیرسازنده باشد. این سه در مفهوم نیرو اشتراک دارند و هرکدام از روشی که نیرو توزیع شده متأثر هستند (لند^۲ و دیگران، ۲۰۰۶: ۴۰۳ و ۴۰۴).

دانش

مفهوم پیچیده‌ی دانش دست‌کم دو هزار سال بن‌مایه‌ی مباحث بسیاری در بین فیلسوفان و اندیشمندان بوده. برای آن تعریف‌هایی هم‌پوشان، تکراری و شاید متفاوت از انتظار از واژه‌ی «تعریف»، ارائه شده: وقتی اطلاعات تحلیل، پردازش و وارد متن می‌شود، تبدیل به دانش می‌گردد. دانش، استنتاج و شناخت الگوهای نامعمول، روندهای پنهان، استثنای داده و اطلاعات یا فرایندی پیچیده است که برای داوری‌های ارزشمند بر اساس تجربیات و درک الگوها نیاز به انسان دارد یا ترکیب سازمان‌یافته‌ای از افکار، قواعد، رویه‌ها و اطلاعات و معنایی است که ذهن می‌سازد.

دانش، به نظر نوناکا^۳ و تاکوچی، لااقل در دوره‌ای، اعتقاد صحیح قابل تصدیق است که فیلسوفان تحلیلی باور صادق موجه می‌دانند (کتیه، ۱۳۷۴) یا اطلاعات مرتبط، قابل کاربرد و تا حدی مبتنی بر تجربه است. به بیان دراکر، دانش مخلوط سیالی از تجربیات، ارزش‌ها،

-
1. Coevolution (CE)
 2. Land
 3. Nonaka

نمی‌دانید آن را دارید تا آنکه «آن را بیابید». نمی‌توانید بگویید اجزای دانش درونی آشکار هستند (هاسل^۱، بی‌تا: ۳). به نظر برخی، دانش تنها درون ذهن افراد است و به‌محض آن‌که از حالت پنهان یا ضمنی خارج، آشکار و مستند شد، به اطلاعات صرف تبدیل می‌شود. دانش سازمان منحصرأ متعلق به سازمان، مدیران آن و متخصصان آن نیست، واقعیت‌هایی پراکنده، گنگ و پنهان است که غالباً در اختیار افراد است (جعفری و همکار، ۱۳۹۰: ۵۵). دانش پنهان زمینه‌ی درخت تصمیم افراد است و سؤالی که هنگام کار با مسئله‌ای از خود می‌پرسیم.

در دانش ضمنی دو بُعد تکنیکال و شناختی^۲ قابل اشاره است که اولی مهارت‌های غیررسمی افراد یا هنری^۳ است که اغلب با دانش چگونگی^۴ اشاره می‌شود. دومی باورها، ایده‌ها، ارزش‌ها، طرح‌واره‌ها^۵ و مدل‌های ذهنی ریشه دوانیده در ماست که اغلب فرضشان می‌گیریم و روش ما در دیدن جهان را شکل می‌دهد. ولی دانش آشکار می‌تواند با جایگزین‌های سمبلیکی مثل کلمات و اعداد کدبندی و به روش‌های سیستماتیک و رسمی منتقل شود (داونپورت^۶ و همکار، ۲۰۰۶: ۸۱۱). دانش ضمنی نیازمند آن است که دیگر مردم و چیزها را «درون خود حاضر بدانیم»^۷ و مستقیم آگاهی غیر تفصیلی‌بندی شده‌ی^۸ درون خود را از طریق پنج حس به‌دست آوریم. مثل آن‌که چیزی را بخشی از بدن (ادامه‌ی بدن) خود احساس کنیم، مانند زمانی که از ابزار استفاده و احساس می‌کنیم بخشی از ماست (نوناکا و همکار، ۲۰۱۸: ۱۱).

دانش از سازوکار ساده‌ی انتقال اطلاعات به‌دست نمی‌آید، باید از فرهنگ که متضمن سازمان اجتماعی است، تعهد و ارزش‌های مشترک به‌دست آید. (هاسل: ۳). داونپورت دانش را اطلاعاتی^۹ دانسته که به دلیل افزوده شدن دیدگاه^{۱۰}، تجربه و بافتار^{۱۱} ارزشمندتر است.

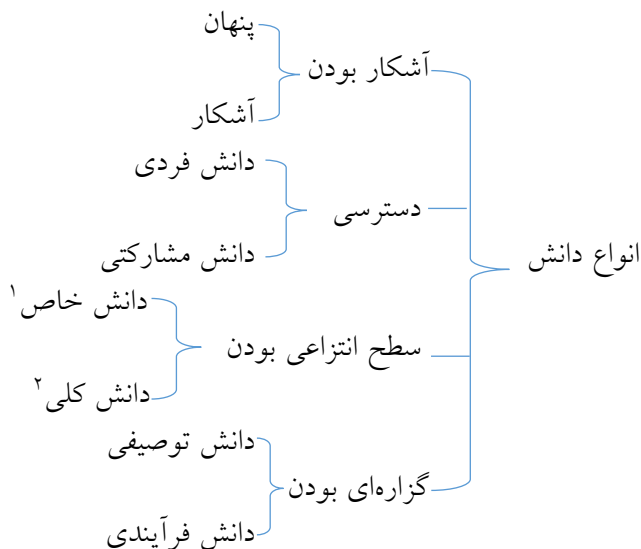
-
1. Hassel
 2. cognitive dimension
 3. craft
 4. know-how
 5. schemata
 6. Davenport
 7. to “indwell”
 8. unarticulated
 9. information
 10. insight
 11. context

دانش، فراتر از داده و اطلاعات و مجموع اطلاعات، راه‌کار عملی مرتبط با آن، نتایج به‌کارگیری در تصمیمات مختلف، آموزش‌های مرتبط و نگرش افراد در مسئولیت‌های مختلف مرتبط با آن است (دالکر: ۹). اطلاعاتی با ارزش‌تر است که بینش، تجربه، بافتار یا تفسیر را بیافزاید (همان: ۲۱).

از منظر نوناکا مبانی اولیه‌ی دانش بر موارد زیر استوار است:

- ذهن انسان محل ظهور، پرورش و جایگاه دانش است.
- تسهیم دانش موجب بارور شدن دانش می‌شود.
- فناوری زمینه‌ساز رفتار علم نوین است و دانش حاوی علم و فناوری ویژه است.
- ارزش‌یابی دانش مستلزم وجود معیارهای کمی و کیفی مشخص است.
- دانش ماهیتی خلاق دارد (حمیدی‌زاده، ۱۳۸۹: ۱۸)

یکی از تقسیم‌بندی‌های انواع دانش در نمودار زیر نمایش داده شده است:



نمودار شماره‌ی ۱: انواع دانش (پرات، نیکلاس: ۲۱۳)

1. Specific knowledge
2. General knowledge

خلق یا کسب دانش و استراتژی‌های آن

ظرفیت ایجاد و بهره‌برداری مؤثر از دانش مهم‌ترین منبع مزیت رقابتی شرکت^۱ است (نوناکا و دیگران، ۲۰۱۵: ۹۵؛ حسنوی و همکار، ۱۳۹۱: ۱۲؛ فرایثولو، ۱۳۸۸: ۱۷) و یا تنها منبع معنادار (نوناکا و دیگران، ۲۰۱۸: ۱). دانش^۲ با تعامل انسانی خلق می‌شود؛ فیزیکی یا غیرفیزیکی^۳. مثلاً مشارکت و تعامل در گروه برای اعضا دانش پدید می‌آورد. با گفتمان^۴ و دیالکتیک، افراد فرایند فکر دیگران را شکل و باز شکل می‌دهند. مدل سسی نوناکا و تاکیچی (اجتماعی‌سازی، بیرونی‌سازی، ترکیب و درونی‌سازی)^۵ فرایندی ماریچچ گونه^۶ را برای آن معرفی می‌کند (مک‌اینرنی: ۲۰؛ بسکرویل^۷ و دیگران، ۲۰۱۱: ۶۷).

در خلق دانش نمی‌توان فارغ از بافتار تاریخی، فرهنگی و اجتماعی افراد بود و تفاوت در اهداف و بافتارها، تعارضات میان افراد و سازمان‌ها را ناگزیر می‌کند و اگر سازمان هویتی دانش آفرین باشد، به جای مانع دیدن، این تعارضات از ملزومات خلق دانش شده، دانش از طریق ترکیب آن‌ها پدید می‌آید، به جای یافتن توازنی بهینه بین تعارضات (نوناکا و دیگران، ۲۰۱۵: ۹۵-۹۸).

نظریه‌های خلق دانش از تعریف آن متأثرند. در فلسفه‌ی تحلیلی، دانش یعنی «باور صادق موجه» که جهانی، علمی، منطقی و عقلانی است. بنابراین «دانش آشکار» تنها شکل آن می‌تواند باشد. اما با آگوستین هیپویی موافقیم که «باور بر دانش پیشی دارد». باورها و تعهدات منابع دانش مایند که در دانش ضمنی هستند. دانش آن بیرون

1. firm

۲. برخی دانش را خلق شدنی نمی‌دانند، بلکه آدمی را قادر به کشف آن می‌دانند (برای نمونه ن ک به افلاطون، دوره‌ی کامل آثار، ج اول، ۱۳۸۰: ۳۶۵ و ۴۷۱ تا ۴۷۳ و یا بحث علم حضوری و حصولی فیلسوفان مسلمان به‌ویژه وجود ذهنی مرحوم آخوند). در برخی متون مدیریت دانش هم این تردید هست که خلق اعم از کشف است یا خیر (برای نمونه نک به داوینپورت و همکار، ۲۰۰۶: ۸۱۰)

3. virtual

4. discourse

5. SECI (Socialization, Externalization, Combination, and Internalization)

6. spiral-type

7. Baskerville

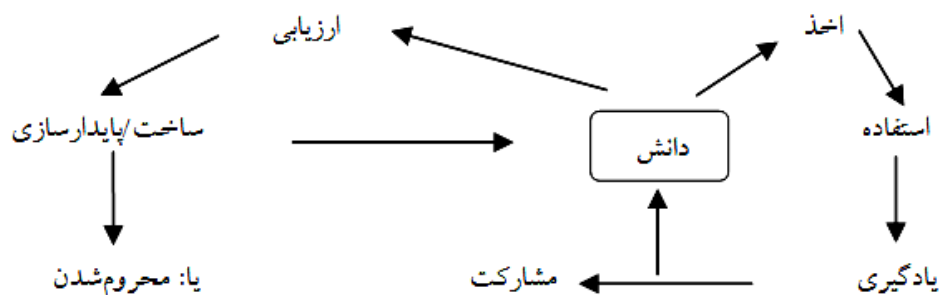
نیست تا کشف یا به چنگ آید. چیزی است که درون خود ایجاد می‌کنیم. در ترکیب با این فهم، می‌توان آن را فرایند اجتماعی پویای موجه کردن باور فردی به سود صدق، خیر و زیبایی تعریف کرد؛ مهم‌ترین نکته نقش سوژکتیویته است. مردم دانش را در تعامل با محیط ایجاد می‌کنند. در بیرون، صرفاً اطلاعات هست. چون تعاملات آدمی منبع خلق دانش و دانش سوژکتیو، فرایند- رابطه‌ای و زیبایی‌شناختی است و در عمل آفریده می‌شود؛ دانش و خلق دانش مردم مبنای عمل محور^۲ است و ریشه در فلسفه دارد (همان، ۲۰۱۸: ۳).

دانش از مسیر ترکیب تعارضات منابع داخلی شرکت با محیط خلق و راهبرد در کمپانی دیالکتیکی می‌تواند در قالب ترکیب منابع داخلی و تطبیق محیطی پدید آید (نوناکا و دیگران، ۲۰۱۵: ۹۸ و ۹۹). دانش از تعامل عامل انسانی و ساختار اجتماعی خلق شود. تعامل ما با محیط با تبدیل دانش آشکار و ضمنی، دانش را آفریده، رشد می‌دهد. دانش آشکار و ضمنی دیالکتیکی عمل می‌کنند، به خاطر تمایز ذاتی بین رفتارهای ثابت^۳ و نظریه یا دانش آشکار و ضمنی (همان). رئالیسم انتقادی این تمایز بین دامنه‌ی واقعیت و دامنه‌ی تجربه و بالفعل را توضیح می‌دهد (بسکار، ۲۰۰۸).

خلق دانش با/اجتماعی‌سازی یا فرایند تبدیل دانش ضمنی جدید از طریق تجربه‌های مشترک در تعامل اجتماعی روزمره آغاز و با فرایند برونی‌سازی تبدیل به دانش آشکار می‌شود که از بیرون و درون سازمان جمع‌آوری و سپس ترکیب، تصحیح یا فرآوری می‌شوند تا با فرایند ترکیب، دانش آشکار سامانمندتر و پیچیده‌تری شکل یابد. بعد، دانش ایجاد و تسهیم شده از طریق سازمان با فرایند درونی‌سازی تبدیل به دانش ضمنی افراد می‌شود (نوناکا و دیگران، ۲۰۱۵: ۹۹ تا ۱۰۲).

-
1. people-centered
 2. action-oriented
 3. routine

پایدارسازی^۱ و «محروم شدن»^۲ مراحل در ماهیت بیش‌تر راهبردی هستند که تغییر در محیط کلان^۳ سبب آن‌ها می‌شود.



نمودار شماره ۳: چرخه‌ی مدیریت دانشی بوکویتس و ویلیامز (دالکر: ۳۸ و ۳۹)

مک‌ال‌روی با اشاره به چرخه‌ی دانش، می‌گوید، دانش سازمانی به شکل سوژکتیو در ذهن افراد و گروه‌ها و ابژکتیو در شکل آشکار حفظ می‌شود که با هم پایگاه دانش توزیع شده‌ی سازمانی را دربر دارند (دالکر: ۳۵).

الگوهای مدیریت دانش

مدیریت دانش از رشته‌هایی مثل سیستم‌های اطلاعاتی^۴، فناوری اطلاعات^۵، مدیریت راهبردی، نظریه سازمان، مدیریت منابع انسانی، علوم آموزشی، روانشناسی و هوش مصنوعی ترکیب شده. در متون، چند الگو پیشنهاد شده تا چندگانگی رشته‌ها در مدیریت دانش را بازتاب دهد و هدفشان تمهید ابزارهای مفهومی پژوهش یا/و کاربست آن

1. Build/sustain
2. divest
3. macro environment
4. information system (IS)
5. information technology (IT)

مبنای فلسفی بیش‌تری در الگوی مورد نظر نوناکا و تاکاچی هست. دو تقسیم‌بندی و مفهوم اصلی آنان در بحث از دانشِ ضمنی و آشکار، ریشه در نظریه‌ی فلسفی مایکل پولانی^۱ دارد. او بررسی دانش بشری را از این واقعیت شروع کرده که ما بیش از آن‌که می‌توانیم بگوییم، می‌توانیم بدانیم (پولانی، ۱۹۶۶: ۴). این الگو رویکردی کل‌گرایانه به مدیریت دانش دارد که افراد، فرایند، سازمان و ابعاد فناورانه را مورد مذاقه قرار می‌دهد. در ادبیات این رشته، به شکل‌های مختلف، گریزی از پرداختن به الگو و نظریه‌ی نوناکا و تاکاچی نیست. در کاربست ابزارهای این حوزه هم تحقق چرخه‌ی مورد اشاره در الگوی مذکور ضرورت دارد.

نوناکا و تاکاچی با مطالعه‌ی خلاقیت و نوآوری دریافتند که شرکت‌های موفق ژاپنی از فرایند مکانیکی دانش عینی دورند و فهمیدند، نوآوری سازمانی اغلب از بصیرت سوژکتیو ناشی می‌شود. در الگوی کل‌گرایانه‌ی آن‌ها، طیف ضمنی / آشکار انواع دانش (بعد معرفت‌شناسانه) و فردی / گروهی / سازمانی یا الگوی سه سطحی انتشار یا تسهیم دانش (بعد هستی‌شناسانه) هردو برای نوآوری لازم است. از نظر آنان، عامل کلیدی موفقیت شرکت‌های ژاپنی رویکرد دانش ضمنی محور به مدیریت دانش است. برخلاف فرهنگ غربی که دانا و دانسته شده دو موجود جدا دیده می‌شوند، ویژگی‌های فرهنگی و ساختاری زبان ژاپنی آن‌ها را به سمت وحدت انسانیت و طبیعت، ذهن و عین و خود و دیگری هدایت می‌کند. در این فرهنگ، دانش در اساس گروهی است و به‌آسانی از ضمنی به آشکار (بعد معرفت‌شناسانه) تبدیل و انتقال و تسهیم از فردی به گروهی و به سازمانی (بعد هستی‌شناسانه) صورت می‌گیرد. آن‌ها بر ضرورت تجمیع دو رویکرد تأکید دارند تا با ابزارهای عملیاتی و فرهنگی جدید، خلق دانش بهتری در سازمان‌ها بشود (دالکر: ۶۴ و ۶۵).

۱. دانشمند جامع معقول و منقول مجاری بریتانیایی (۱۸۹۱ تا ۱۹۷۶) که در حوزه‌های شیمی فیزیک، اقتصاد و فلسفه مشارکت نظری مهمی داشت. او پوزیتیویسم را خطری برای دستاوردهای علمی بشر می‌دانست و استدلال کرد که اثبات‌گرایی شرح نادرستی از دانستن را به دست می‌دهد، که اگر جدی گرفته شود عالی‌ترین دستاوردهای ما به‌عنوان بشریت را تضعیف می‌کند.

نیز می‌توانند از یکدیگر بیاموزند. ارزشمندی هر اثر علمی به عنصر فلسفی نهفته در آن است (دانایی‌فرد، ۱۳۹۰) که قابلیت قبض و بسط دارد.

اندیشمندان هر رشته می‌توانند دلالت‌های اولیه‌ای را از این آثار برای رشته‌های تخصصی خود برگیرند. این دلالت‌ها در مراحل نخست دانش‌پژوهی بین‌رشته‌ای گاه خام و فقط توصیفی-تحلیلی خواهد بود؛ اما با تدقیق و بسط آن‌ها پژوهش‌های تجربی-میدانی منجر به دانش محلی خاص هر رشته می‌شد. مثلاً عالمان مدیریت بایستی ایده‌های کلیدی پست‌مدرنیست‌ها را در بستر رشته‌ی مدیریت، بازبایی دلالتی کنند. این کار منجر به بسط دانش مدیریت در پرتو ایده‌های پست‌مدرنیسم خواهد شد. طراحی ساختارهای سازمانی پسامدرن نمونه‌ای از کاربردهای غیرمستقیم دلالت‌های پست‌مدرنیستی مدیریت است. با این وصف، همه‌ی رشته‌ها به شکلی، مفاهیم و نظریه‌هایی را از رشته‌های دیگر وام می‌گیرند. در برخی رشته‌ها این وام‌گیری چنان متداول است که کمبودهای نظری خود را با رشته‌های بنیادی (مانند انواع فلسفه‌ها) متوازن می‌سازند.

گاه این عمل مستلزم «استقراض افقی»^۱ است و دانش‌پژوهان یک رشته از مفاهیمی بهره می‌برند که برای مطالعه‌ی پدیده‌ها در دیگر بسترها شکل گرفته. مثلاً علم سازمان از مفهوم نهضت‌های اجتماعی در جامعه‌شناسی (دیویس و همکاران^۲، ۲۰۰۵) یا از بینش‌های بازارمحور اقتصاد (زنگر^۳ و هسترلی^۴، ۱۹۷۷) سود می‌جویند. در مواردی، دانش‌پژوهان «استقراض عمودی»^۵ کرده، از مفاهیمی استفاده می‌کنند که در سطوح مختلف تحلیل کاربرد دارند. مثل برخی نحله‌ی پژوهشی سازمانی که بر مفاهیم روان‌شناختی استوارند؛ مانند یادگیری سازمانی (آرگوت^۶، ۲۰۱۱)، تصمیم‌گیری سازمانی (سیرت و مارچ^۷، ۱۹۹۲) و هویت سازمانی (آبرت و وتن^۸، ۱۹۵۸).

-
1. Horizontal borrowing
 2. Davis, McAdam, Scott & Zaid
 3. Zenger
 4. Zenger & Hesterly
 5. Vertical borrowing
 6. Argote
 7. Cyret & March
 8. Albert & Whelten

۹. احصاء دلالت‌های مورد نظر

۱۰. اعتبارسنجی دلالت‌های احصایی

۱۱. تدوین گزارش پژوهش

در این پژوهش با مطالعات پیمایشی و میدانی در جامعه‌ی نخبگانی و اسنادی، تلاش شد تا به اقتناع نظری در یافته‌ها دست یافته شود و از این طریق از مجموعه‌ی اطلاعات، استنباط‌های به‌دست آمده نهایی شده و مورد تأیید قرار گیرد. به عبارتی، اطلاعات مورد نیاز با استفاده از مطالعات کتاب‌خانه‌ای و اسنادی گردآوری و با روش تحلیل، دلالت‌های آن استخراج گشت. بعد، با بهره‌گیری از متون تخصصی و در صورت نیاز، مصاحبه‌ی تخصصی با خبرگان و نظرات کارشناسی آنان نتایج حاصله از مطالعات تعمیق و تکمیل و سپس، با استفاده از نظرات خبرگان حوزه‌های فلسفه‌ی مدرن و مدیریت دانش در خصوص نتایج به‌دست آمده، دلالت‌ها نهایی شد.

تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش

بر مبنای پیمایش‌های اسنادی و میدانی از جامعه‌ی نخبگی، عناصر و ایده‌های اصلی رئالیسم انتقادی در حوزه‌ی معرفت‌شناسی عبارتند از: توصیف واقعیت بر مبنای تجربیات و تفسیر مشارکت‌کنندگان، دانش ناگذرا و گذرا، تبیین بر مبنای سازوکارها، چندگانگی سازوکارها.

از سویی، ارکان اصلی مدیریت دانش در چارچوب چرخه‌ی نوناکا بدین شرح است: اجتماعی‌سازی (اشتراک دانش‌های ضمنی افراد)، بیرونی‌سازی (تبدیل دانش‌های آشکار فردی به دانش آشکار گروهی)، ترکیب و سپس درونی‌سازی (تبدیل دانش آشکار گروهی به دانش ضمنی افراد) که اکتساب دانش بخش مهمی از آن است.

در فلسفه‌ی بسکار، در معرفت‌شناسی، محتاطانه گام برداشته می‌شود. وی با قبول «نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی»، می‌پذیرد، دانش همیشه به‌صورت اجتماعی ساخته می‌شود؛ اما تأکید می‌کند که این امر مستلزم پذیرش «نسبی‌گرایی قضاوتی یا داوری» به معنای فقدان

در این مکتب، مردم یا عامل انسانی ویژگی‌هایی دارند که آن‌ها را موضوع دانش ما می‌سازد. خود انسانی، از یک سوی، جدا از موقعیت تاریخی اجتماعی با هویتی مشخص نیست و از سوی دیگر، قابل فروکاستن به نرَم‌های غالب جامعه یا اجتماع نیست. خودیت در پرتو فرایندهای مستمری قابل فهم است که به موجب آن و با واسطه‌ی اجتماعی شکل می‌گیرد، اما به‌طور اجتماعی متعین نمی‌شود. فرد از واقعیتی دانش کسب می‌کند که جدا از بازنمایی ما از آن است؛ یعنی، ما به واقعیت دسترسی مستقیم نداریم. دسترسی ما به آن از طریق نظریه‌های خطاپذیر است. بنابراین چون دانش خطاپذیر است، بهترین کار، به‌جای پی‌جوییِ صدقِ قطعیِ مشخص، بهبود تفسیرهایمان از واقعیت است.

بسکار می‌کوشد هم از واقعیت نیروهای ذهنی به‌عنوان ساختارهای مولد رفتارِ قصدمند دفاع کند، هم نشان دهد که این نیروها به خواص فیزیکی تقلیل نمی‌یابند و با پذیرشِ واقعیت این نیروها بر تقلیل ناپذیری آن‌ها به عملیات فیزیکی محض و رفتار تأکید دارد.

عامل انسانی در مداخله‌ی علی‌خویش در جهان طبیعی با آگاهی عمل می‌کند. از نیروهای خاص و مشخص او کنش قصدمند است که او را قادر می‌سازد به شکلی خودآگاهانه در جهان عمل و نه تنها عملکرد خود را زیر نظر گیرد و کنترل کند، بلکه، همین زیرنظرگیری را هم زیر نظر بگیرد؛ اما در رئالیسم انتقادی اگر رابطه‌ای در جهان باشد، یکی از تولیدات طبیعی است، نه تفسیر آدمی

رئالیسم انتقادی بر نقش دانش سوژکتیو کنشگران اجتماعی را در موقعیتی مفروض، تأکید می‌کند؛ همان‌گونه که بر وجود ساختارهای مستقلی تأکید می‌ورزد که این عوامل را محدود و قادر می‌سازد تا اقدامات خاصی را در مجموعه‌ای مورد نظر پیگیری نمایند.

یکی از تمایزهای نگاه بسکاری، نقش محوری سازوکارهایی است که جایگزین علت در نگاه متعارف است. از نظر او جهان مرکب است از سازوکارها و نه رویدادها و هدف علم تولید معرفت نسبت به این سازوکارهایی است که در پیوند با هم جریان واقعی پدیده‌های جهان را می‌سازند.

ترجیحاً بر دانستن معلول‌ها یا اثرات آشکار آن‌ها متمرکز می‌شود که کاملاً از عوامل علی و ادراک‌کنندگان مستقلند. این‌ها غیرقابل دانستن نیستند، اما دانش درباره‌ی آن‌ها متکی است بر ترکیب نادر فکری، تکنیکی - عملی و مهارت‌های ادراکی.

شماری از راهبردهای پژوهشی مبتنی بر رئالیسم انتقادی عبارتند از: شناسایی سازوکارهای خاص، تبیین چگونگی تعامل سازوکارها و بافتار و توصیف بافتاری که درون آن سازوکارها عمل می‌کنند. توسعه یا پیشرفت دانش، هم در اثر توسعه‌ی شرایط تکنیکی و نظری دانش و ابطال آن با از بین رفتن شرایط ممکن می‌شود که نتیجه‌ی آن اصلاح و تغییر دانش است و دانش، نیز، محصولی اجتماعی است و نه اکتسابی فردی.

توسعه‌ی علمی شامل تغییر محصولات اجتماعی می‌شود و انسان فقط دانش خود را تغییر می‌دهد؛ آن را خلق نمی‌کند و این تغییر هم به کمک ابزارهای شناختی در دسترس است و دانش نمی‌تواند تابع تجربه‌ی حسی فردی باشد. در این چارچوب، مبانی هستی‌شناسی جزءنگرانه فرومی‌باشد.

آنجا که بازیگران پذیرای محیط خود می‌شوند و دانش آشکار و ضمنی را در فضای اجتماعی ترکیب می‌کنند، کسی نمی‌تواند در کسب آن فارغ از بافتار خویش باشد. بافتار تاریخی، فرهنگی و اجتماعی برای افراد واجد اهمیت است؛ زیرا به آدمی مبنایی برای تفسیر و خلق معنا می‌دهد.

صورت‌بندی دانش بایستی در قالبی تئوریک ارائه شود و چون پدیدارها واجد جنبه‌های متعددی‌اند که ممکن است یک فرد نتواند به همه‌ی ابعاد آن آگاهی یابد، توصیف‌های متفاوتی را از کنشگران درباره‌ی یک پدیدار می‌توان پذیرفت. البته، معیارهایی رئالیستی برای داوری بین این توصیف‌ها و برای ترجیح یکی بر دیگری وجود دارد. دانش در این مکتب، تبیینی است و وظیفه‌ی پیش‌بینی را ندارد که بایستی معطوف به واکاوی علل ایجاد‌کننده‌ی پدیده‌ها باشد. دانش یعنی واکاوی علل ایجاد‌کننده و گرنه به‌کار نمی‌آید.

موقعیت زمانی و مکانی افراد و ساختارهای اجتماعی که افراد به آن تعلق دارند، بُعد متغیر دانش شکل می‌دهند و بر دانش آنان از رویدادها اثر علی دارد و این دانش قابل تغییر

درونی سازی: به دلیل سیستم باز و احتمال وجود ساختارها و سازوکارهای علی شناخته نشده، ممکن است، هدف‌های آموزش و یادگیری به‌طور کامل محقق نشود. لذا در اهداف آموزشی باید با احتیاط بیش‌تری عمل و از بلندپروازی پرهیز کرد. ساختارها و سازوکارهای یاد دهنده با توجه به شرایط زمانی، مکانی و اجتماعی یادگیرندگان فراهم شود. به عبارتی، در یاددهی و یادگیری علاوه بر توجه به وضع افراد و بیش از آن، باید، ساختارها و سازوکارهای سازمانی را مورد نظر قرار داد که نتیجه‌ی آن یادگیری و تبدیل دانش موجود و یا مورد هدف به دانش ضمنی افراد باشد. از این طریق می‌توان نقاط ضعف و قوت سازمان را نیز شناسایی و برطرف کرد و روابط درونی در مؤسسات و شرکت‌ها را بهبود بخشید و با شناسایی سازوکارها، روابط و شرایط محوری امکان بهتری برای ایجاد شایستگی‌های تعیین کننده در اختیار قرار می‌دهد.

پیشنهادهایی برای آینده

در نوشتار حاضر مبدأ دلالت‌یابی رئالیسم انتقادی و مقصد آن یکی از الگوهای مدیریت دانش، چرخه‌ی نوناکا، در نظر گرفته است که می‌تواند به‌عنوان گام نخستی در نظر گرفته شود که با توجه به آن، نظام‌ها و مکاتب فلسفی دیگر را به‌عنوان چارچوب مرجع برگزید. در این مسیر، فلسفه‌ی اسلامی، به‌ویژه فلسفه‌ی صدرایی، یکی از مکاتب جدی فلسفی است که می‌تواند دلالت‌های آن برای مدیریت دانش مورد بررسی و پژوهش قرار گیرد. از سوی دیگر، مقصد مطالعه هم قابلیت تسری به سایر الگوهای برگزیده در مدیریت دانش را دارد. هم‌چنین، می‌توان حوزه‌های دیگری همانند هستی‌شناسی و یا روش‌شناسی را مورد مذاقه قرار داد. علاوه بر آن، در روش‌شناسی مبتنی بر رئالیسم انتقادی بیان شد که یکی از اصول روشی آن یافتن مؤیدات تجربی است. بر این اساس، یکی از پژوهش‌های قابل انجام، بررسی دلالت‌های یافته شده با هدف یافتن مؤیدات تجربی است.

- مالهوترا، یوگش (۱۳۸۶)، *دانش: سنجش و اندازه‌گیری*، ترجمه‌ی حسن‌زاده، محمد، چاپ: اول، تهران: نشر کتابدار
- محمدپور، احمد (۱۳۸۹)، *روش در روش: درباره‌ی ساخت معرفت در علوم انسانی*، چاپ: دوم، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان
- هچ، ماری جو و کانلیف، ان ال (۱۳۹۰)، *نظریه‌ی سازمان: مدرن، نمادین-تفسیری و پست مدرن*، ترجمه‌ی دانایی فرد، حسن، تهران، تهران: مهربان نشر

ب. مقاله‌ها

- دانایی فرد، حسن (۱۳۹۵)، روش‌شناسی مطالعات دلالت‌پژوهی در علوم اجتماعی و انسانی: بنیان‌ها، تعاریف، اهمیت، رویکردها و مراحل اجرا، *فصلنامه‌ی علمی پژوهشی روش‌شناسی علوم انسانی*، س ۲۲، ش ۸۶، بهار ۱۳۹۵
- زارعی، افسانه؛ ضرغامی، سعید، قائدی، یحیی و باقری خسرو (۱۳۹۶)، اهداف دانش‌پژوهی در علوم اجتماعی با نظر به دیدگاه رئالیسم انتقادی؛ نگاهی میان‌رشته‌ای، در *فصلنامه‌ی علمی-پژوهشی مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، دوره‌ی نهم، شماره‌ی ۳، تابستان ۱۳۹۶، صص ۶۷ تا ۹۱
- گتیه، ادموند (۱۳۷۴)، آیا معرفت باور صادق موجه است؟ ترجمه‌ی اعتماد، شاپور، *ارغنون*، شماره‌ی ۷ و ۸، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات فرهنگی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، زمستان ۱۳۷۴
- نعمتی شمس‌آباد، حسنعلی، موسی‌خانی، محمد و مانیان، امیر (۱۳۹۴)، از نظریه‌ی دانش (معرفت‌شناسی) تا مدیریت دانش: ارائه‌ی مدل مفهومی تأثیرپذیری مدیریت دانش از معرفت‌شناسی، *فصلنامه‌ی علوم مدیریت ایران*، سال نهم، شماره‌ی ۳۵، پاییز ۱۳۹۴، صص ۲۵ تا ۴۸

ج. منابع انگلیسی

- Aarons, Jeremy (2004), *From Philosophy to Knowledge Management*, in, *Constructing the Infrastructure for the Knowledge Economy*, Edited by H. Unger et al., Kluwer Academic Plenum Publishers
- Bhaskar, Roy (1998), *The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*, Third edition, Routledge
- Bhaskar, Roy (2008), *A Realist Theory of Science*, Routledge

- Bhaskar, Roy (2008b), *Dialectic: The Pulse of Freedom*, first published by Routledge.
- Bhaskar, Roy (2009), *Scientific Realism and Human Emancipation*, Routledge.
- Collier, Andrew (1994), *Critical Realism: An introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*, London: Verso
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1992). *A behavioral theory of the firm*, Englewood Cliffs, MJ: Prentice Hall.
- Dalkir, Kimiz (2011), *Knowledge Management in Theory and Practice*, London, 2nd edition, London, Cambridge
- Davis, G. F., McAdam, D., Scott, W. R., & Zald, M. N. (Eds.). (2005). *Social movements and organization theory*, Cambridge University Press.
-
- Gordon, R. A., & Howell, J. E. (1959). *Higher education for business*, New York: Columbia University Press.
- Hartwig, Mervyn (2007), *Dictionary of Critical Realism*, London and New York: Routledge.
- Hassell, Lewis, *A Philosophical Perspective on Knowledge Management*, College of Information Science and Technology
- Lawson, Terry (1997), *Economics and Reality*, London: Routledge
- McNerney, Claire R., Koenig, Michael E. D. (2011), *Knowledge Management (KM) Processes in Organizations*, Morgan & Claypool Publishers
- Mingers, John (2006), *Realising Systems Thinking: Knowledge and Action in Management Science*, Springer
- Mingers, John (2014), *Systems Thinking, Critical Realism and Philosophy: A confluence of ideas*, first published, Routledge
- Outhwaite, William (1987), *New Philosophies of Social Science. Realism, Hermeneutics and Critical Theory*, London: Macmillan
- Polanyi, Michael (1962), *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Polanyi, Michael (1966), *The Tacit Dimension*, The University of Chicago Press
- Sayer, Andrew (1992), *Method in Social Science: A realist approach*, Second Ed., London & New York, Routledge
- Sayer, Andrew (2000), *Realism and Social Science*, First Ed., London & New Delhi, SAGE Publication Ltd.
- Wittgenstein, Ludwig (1986), *Philosophical Investigations*, translated by Anscombe, G. E. M., Basil Blackwell Ltd.
- مقاله‌ها:
- Agarwal, R., & Hoetker, G. (2007). A Faustian bargain? The growth of management and its relationship with related disciplines. *Academy of Management Journal*, Vol. 50, No. 6, pp 1304-1322.
- Albert, S., & Whetten, D. A. (1985). Organizational identity. Research in organizational behavior.7: 263-295.
- Argote, Linda, (2011). Organizational learning: From Experience to Knowledge, in *Organization Science*, October 2011 Available at:

- Baskerville, Richard and Dulipovoci, Alina (2011), The Theoretical Foundations of Knowledge Management, in *The Essentials of Knowledge Management*, Hampshire, Palgrave Macmillan, pp 47 -97
- Bhaskar, Roy (1998), Introduction: Realism in the social science, in *Critical Realism: Essential Reading*, Ed. By Archer, Margaret, Bhaskar, Roy, Collier, Andrew, Lawson, Tony and Norrie, Alan, first published, Routledge, pp 3- 15
- Danaee Fard, H. (2012). Research Paradigms in Public Administration, in *The International Journal of Humanities*, 19(4), 55-108.
- www.researchgate.net/publication/228754233_Organizational_Learning_From_Experience_to_Knowledge
- Davenport, Daniel L. & Holsapple, Clyde W. (2006), Social Capital Knowledge, in *Encyclopedia of Knowledge Management*, Ed by Schwartz, David G., USA & UK: Idea Group Inc. pp 809-817
- Hassell, Lewis, A Philosophical Perspective on Knowledge Management, *College of Information Science and Technology Drexel University*, Philadelphia
- Healy, Marilyn & Perry, Chad (2000), Comprehensive Criteria to Judge Validity and Reliability of Qualitative Research Within the Realism Paradigm, in *Qualitative Market Research: An International Journal*, Vol. 3, No. 3, 2000, pp. 118-126, available at:
<https://pdfs.semanticscholar.org/114d7f07da84de89d1e9a9624e72f306420e/3a7https://pdfs.semanticscholar.org/pdf>.
- Jennex, Murray E. (2006), in Knowledge Management Success Models, in *Encyclopedia of Knowledge Management*, Ed. By Schwartz, David, G., London, Idea Group Reference, pp 429- 436
- Land, Frank, Amjad, Urooj and Nolas, Sevasti-Melissa (2006), in Knowledge Management Processes, in *Encyclopedia of Knowledge Management*, Ed. By Schwartz, David, G., London, Idea Group Reference, 403-410
- Malhotra, Yogesh, (2000), From Information to Knowledge Management: Beyond the 'Hi- Tech Hidebound' System, in, *Knowledge Management for the Information Professional*, Medford, N.J.: Information Today Inc., 37-61
- Mingers, John (2008), Management Knowledge and Knowledge Management: Realism and Forms of Truth, in Edwards, John S., *Knowledge Management Research & Practice*, Hampshire, Palgrave Macmillan, pp 62-76
- Mingers, John (2014), Helping Business Schools Engage with Real Problems: The Contribution of Critical Realism and Systems Thinking, in *European Journal of Operational Research*, November 17, 2014, available at:
<https://core.ac.uk/download/pdf/30705524.pdf>
- Morgan, Gareth (2008), Paradigm diversity in organizational research, in Hassard, John and Pym, Denis, ed., *The Theory and Philosophy of Organizations*, Routledge, pp 13-29
- Nonaka, Ikujiro and Toyama, Ryoko (2015), Knowledge-creating Theory Revisited: Knowledge Creation as a Synthesizing Process, in Edwards, John S., *The Essentials of Knowledge Management*, Hampshire, Palgrave Macmillan, pp 95-110

- Nonaka, Ikujiro and Nishihara, Ayano Hirose (2018), Introduction to the Concepts and Frameworks of Knowledge-Creating Theory, in *Knowledge Creation in Community Development*, Ed. By Nishihara, Ayano Hirose and et al., Palgrave Macmillan
- Prat, Nicolas (2006), A Hierarchical Model for Knowledge Management, in *Encyclopedia of Knowledge Management*, Ed. By Schwartz, David, G., London, Idea Group Reference, 211- 221
- Wikgren, Marianne (2005), Critical realism as a philosophy and social theory in information science? *Emerald, Journal of Documentation*, Vol. 61, No. 1, 2005, pp 11-22, available at:
<https://pdfs.semanticscholar.org/cdaa/e2cc369eb6b9469b091eb81d2dc52cf59c1d.pdf>
- Wynn, Donald Jr., Williams, Clay K. (2012), Principle for Conducting Critical Realist Case Study Research in Information System, in *MIS Quarterly*, Vol. 36, No 3, September 2012, pp 787-810
- Zachariadis, Markos, Scott, Susan and Barrett, Michael (2013), Methodological Implications of Critical Realism for Mixed-Methods Research, *MIS Quarterly*, Vol. 37, No. X, pp 1-25
- Zenger, T. R., & Hesterly, W. S. (1997). The disaggregation of corporations: Selective intervention, high-powered incentives, and molecular units, in *Organization Science*, Vol. 8, No. 3, pp 209-222.