

خلاقیت به مثابه فهم اصیل و دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت بحثی در هرمنوتیک فلسفی گادامر

محمد جابری نصر*

پروانه ولوی**

(نویسنده مسئول)

مسعود صفایی مقدم***

علیرضا حاجی یخچالی****

چکیده

پرورش خلاقیت یکی از عالی‌ترین اهداف نظام‌های آموزش است. اما ماهیت و چگونگی خلاقیت امری پیچیده و مبهم است. هدف این پژوهش آن بوده که تا حدودی این ابهام را برطرف کند. گادامر یکی از مهم‌ترین فیلسوفان هرمنوتیک فلسفی است که فهم و شرایط امکان آن را مورد تأمل قرار داده است. در این پژوهش در چارچوب نظریه هرمنوتیک فلسفی گادامر یک تبیین جدید از خلاقیت ارائه شده است. بر اساس این تبیین خلاقیت نوع خاصی از فهم دانسته شده، فهمی که در چارچوب نظریه گادامر معنا می‌یابد؛ لذا با به‌کارگیری روش تحلیلی-استنباطی، ضمن تبیین دیدگاه گادامر درباره فهم، خلاقیت به‌عنوان اصیل‌ترین نوع فهم و به‌عنوان مصادیقی از حکمت عملی مورد نظر گادامر، معرفی شده است. برحسب این تبیین از خلاقیت، اصول راهنمای عمل

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

** دانشیار علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

p.valavi@scu.ac.ir

* استاد علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

* دانشیار علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

[تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۰۶ تاریخ تأیید: ۱۳۹۹/۰۶/۲۹]

خلاقیت به مثابه فهم اصیل و دلالت‌های آن برای ... (محمد جابری نصر و ...) ۱۴۹

مربیان برای پرورش خلاقیت عبارتند از: اصل پرورش‌پذیر بودن خلاقیت، اصل آموزش‌ناپذیر بودن خلاقیت، اصل اختصاصی بودن خلاقیت و اصل سنجش‌ناپذیر بودن خلاقیت. دلالت‌های دیگر تربیتی که ناظر به هدف آموزش و پرورش، شکل نظام آموزشی، روش تدریس، برنامه درسی، یادگیری، ارزشیابی، انگیزش و روش تحقیق بود نیز استخراج گردید.

واژگان کلیدی: تعلیم و تربیت، خلاقیت، فهم، گادامر، هرمنوتیک.



مقدمه

خلاقیت، در قلمروهای آموزشی، فرهنگی، علمی و در اقتصاد، شغل و زندگی روزمره ما نفوذ کرده است. در میان حوزه‌های مختلفی که با خلاقیت مرتبط‌اند، آموزش و پرورش موقعیتی ویژه دارد. امروزه یکی از محوری‌ترین مؤلفه‌های ارزش‌شیابی کارآمدی نظام‌های آموزشی، توانایی این نظام‌ها در پرورش افراد خلاق و نوآور است (سیف، ۱۳۸۵: ۵۹۱). در عین حال، خلاقیت، مفهومی مبهم، پیچیده و گسترده است. پژوهش در مورد خلاقیت، ضمن روشن‌تر کردن این مفهوم، به پدیدآیی رویکردها و نظریه‌های مختلف در باب خلاقیت انجامیده است. برای نمونه آخرین منابع علمی پس از حذف نظریه‌های مرتبط با ریزجنبه‌های خلاقیت، نظریه‌های خلاقیت را در دهه دهه ۱۹۸۰، طبقه‌بندی کرده‌اند (کافمن و استرنبرگ، ۱۳۹۶: ۵۵). هر کدام از نظریه‌های خلاقیت بر اساس مداخله‌های شبه آزمایشی، شواهدی مبنی بر درستی دیدگاه خود ارائه داده‌اند. بدیهی است که مداخله هر کدام از نظریه‌ها متناوباً با رویکرد آن‌ها است. برای نمونه، نظریه‌های رشدی-تحویلی، تأثیر ترتیب تولد و سبک‌های فرزندپروری و روان‌شناختی قائل به رویکرد حل مسئله نیز تأثیر آموزش حل مسئله را بر روی افزایش خلاقیت، مثبت ارزیابی می‌کنند. همه این نظریه‌ها، شواهدی مبنی بر اثرگذاری رویکردشان در افزایش خلاقیت ارائه داده و بدین ترتیب رویکرد خود را رویکردی درست ارزیابی می‌کنند. با وجود این، هنوز این پرسش تازگی خود را دارد که خلاقیت چیست و آنچه باعث افزایش خلاقیت می‌شود؛ کدام است؟ حتی طرح رویکردهای چندعاملی^۲ که برای حل مسئله شکل تعدد و تشتت نظریه‌های خلاقیت، تلاش کرده‌اند، که با تکیه بر عناصر اصلی نظریه‌های مختلف، خلاقیت را به صورت یکپارچه توضیح دهند، نیز نتوانسته است از اهمیت این پرسش بکاهد. به‌طور مثال استرنبرگ شش عامل توانایی‌های عقلی، دانش، سبک‌های تفکر، شخصیت، انگیزش و محیط را مطرح می‌کند (Sternberg, 1993: 103). پرسش این است که رویکردهای چندعاملی جز بیان این که تقریباً همه عوامل بر خلاقیت تأثیر می‌گذارد؛ چه مطلب یا گزاره تازه‌ای در اختیار ما می‌گذارند؟ به نظر می‌رسد

که این مدل‌ها نیز به پرسش‌های نخستین ما درباره این که سهم هر کدام از عوامل در خلاقیت چقدر است؟ و این که تأثیرگذاری این عوامل بر روی هم و ارتباطات درونی شان با یکدیگر به چه نحو است و یا این سؤال که ماهیت خلاقیت چیست و چگونه رخ می‌دهد؟ پاسخ‌های قانع‌کننده‌ای نمی‌دهند. استرنبرگ [نظریه پرداز رویکرد چندعاملی به خلاقیت] درباره چگونگی پیش‌روی تحقیق درباره خلاقیت معتقد است که مطالعه خلاقیت در ابتدای راه است (کافمن^۲ و استرنبرگ، ۱۳۹۶: ۸۴). بنابراین رویکردهای چندعاملی نیز تبیین‌نهایی از خلاقیت ارائه نمی‌دهند.

برخی نیز تلاش کرده‌اند خلاقیت را بر اساس تفکر واگرا^۳ توضیح دهند. این دیدگاه که خلاقیت برابر با تفکر واگرا است از زمان گیلفورد مطرح شده و در حال حاضر مورد تردید قرار گرفته است. برای نمونه براون معتقد است که نتایج به دست آمده از بیش از سه دهه تحقیق در خصوص تفکر واگرا و تجزیه و تحلیل نتایج آن حاکی از آن است که اگر چه تفکر واگرا در خلاقیت دخیل است، اما معرف ماهیت و جوهره خلاقیت نیست (Brown, 1989: 32). هوچور و بچلر نیز معتقدند که روی هم رفته آزمون‌های خلاقیت، که بر اساس برابر نهادن خلاقیت با تفکر واگرا شکل گرفته‌اند، از اعتبار و روایی بسیار بالایی برخوردار نیستند (Hocevar & Bachelor, 1989: 58). تسبیح‌گران (۱۳۸۰) نیز پس از بررسی دیدگاه‌های مختلف درباره اعتبار آزمون‌های خلاقیت نتیجه می‌گیرد که خلاقیت، مؤلفه هوشی‌ای است که امکان پیش‌بینی آن دست‌کم در شرایط فعلی وجود ندارد. لذا به نظر می‌رسد، از این‌رو نمی‌توان خلاقیت را موضوعی صرفاً تجربی تلقی نمود و از این‌رو پژوهش‌های این حوزه را نمی‌توان محدود به مطالعات تجربی کرد.

فلسفه گادامر به دنبال دستیابی به شرایط امکان فهم^۴ است؛ یعنی محور کار گادامر، فهم فهم است. گادامر برای پاسخ به این پرسش که فهم، چگونه ممکن می‌شود، درباره روش، مفهوم نبوغ، زبان، سنت، بازی و گفت‌وگو سخن گفته و تلقی بدیعی از حکمت عملی ارسطو ارائه داده است. در این پژوهش پژوهشگران معتقدند که خلاقیت نیز نوعی

فهم و دریافت اصیل است و نظریه‌های خلاقیت تلاش‌هایی برای فهمیدن ماهیت این نوع فهم [خلاقیت] هستند؛ لذا هرمنوتیک^۶ فلسفی گادامر می‌تواند بستر مناسبی برای تأمل درباره خلاقیت باشد. بنابراین پژوهش حاضر بر آن است که در چهارچوب هرمنوتیک فلسفی گادامر و با تکیه بر دیدگاه‌های او نسبت به هستی‌شناسی فهم، نقد روش، مفهوم نبوغ، هوشمندی و حکمت عملی وی، پیش‌فرض‌های رویکردهای فعلی به خلاقیت را به‌چالش کشیده و نشان دهد که خلاقیت نه یک توانایی عمومی بلکه یک توانایی اختصاصی فاقد ملاک‌های لازم جهت بررسی به شیوه تجربی بوده، سنجش‌ناپذیر و آموزش‌ناپذیر است. سپس به استنتاج دلالت‌های آن برای آموزش و پرورش می‌پردازد.

هرمنوتیک فلسفی گادامر

در این بخش از مقاله، به بیان دیدگاه‌های گادامر در باب هستی‌شناسی فهم و نقد روش، مفهوم نبوغ و هوشمندی، می‌پردازیم.

فهم

هرمنوتیست‌های رمانتیک گمان می‌کردند که می‌توان با زدودن پیش‌داوری‌ها یا با قرار دادن خود به جای مؤلف، معنای دقیق متن (نوشته، اشخاص یا جهان خارجی) را همان‌گونه که هست، شناخت. لیکن فلاسفه‌ای نظیر هایدگر بر این باورند که ما هیچ‌وقت نمی‌توانیم متن را همان‌گونه که هست و بدون پیش‌داوری بفهمیم. گادامر، شاگرد هایدگر بوده و فلسفه خود را تحت تأثیر وی پدید آورده است. تأملات هایدگر او را به فهم متفاوتی از هستی هدایت نمود. از نظر او هستی، جوهری ذاتی نیست که هنگام صحبت از موجودی خاص به آن اشاره شود (Heidegger, 1962: 31). در واقع هایدگر بین پژوهشی که هستی را مورد بررسی قرار می‌دهد و بین پژوهشی که به بررسی موجودات می‌پردازد؛ تمایز قائل شد (ibid: 29). هایدگر برای مشخص نمودن هستی انسان از اصطلاح «دازاین»^۷ به معنی «آنجا بودن» استفاده می‌کند. گادامر مهم‌ترین ویژگی و ممیزه اصلی دازاین را فهم می‌داند و تبیین فلسفی عمل فهم و شرایط حصول آن را وجهه همت خود قرار

می‌دهد. گادامر بر این نکته تأکید می‌کند که او نیز همانند کانت در جست و جوی پاسخ به یک پرسش مهم فلسفی است. در واقع گادامر به دنبال هستی‌شناسی فهم است و به جای طرح سؤال «چگونه می‌شناسیم» که در حوزه معرفت‌شناسی قرار می‌گیرد، توجه‌اش را معطوف به پرسش اساسی‌تری در حوزه هستی‌شناسی می‌نماید و می‌پرسد: «فهم چگونه ممکن می‌شود» یا این‌که وجه وجودی آن موجودی که فقط به واسطه فهم وجود دارد، چیست؟ (ریکور، ۱۳۷۸: ۲۶؛ کوزنزهوی، ۱۳۷۹: ۸۷). هرمنوتیک فلسفی گادامر، وجه متمایز انسان از سایر موجودات را امکان فهم و معنای «هستی» او تلقی می‌کند. گادامر فهم را یک اتفاق یا رخداد^۸ می‌داند. همان‌گونه که یک حادثه، ناگهانی و بدون پیش‌بینی ما اتفاق می‌افتد و ما به ناگهان خود را در درون آن می‌یابیم؛ فهم نیز خارج از خواست ما و به دور از کنترل یا پیش‌بینی ما اتفاق می‌افتد. تمثیل گفت‌وگو برای فهم، بیان روشنی از واقعه بودن فهم ارائه می‌دهد. همان‌طور که در گفت‌وگو، تفاهم، محصول کار متکلم به تنهایی نیست و تا مخاطب به‌سخن در نیاید، درکی هم صورت نمی‌پذیرد، در مطلق فهم نیز قضیه از این قرار است (نیچه و گادامر، ۱۳۸۵: ۲۰۳).

ویژگی‌های فهم از منظر گادامر

فهم از جنس حکمت عملی (فرونسیس) است

ارسطو نخستین فیلسوفی است که فرونسیس یا حکمت عملی را در مرکز توجه خویش قرار داد. از نظر ارسطو فرونسیس یکی از فضایل عقلانی است. ویژگی فرونسیس ارتباط آن با عمل است. البته برخی دیگر از فضائل عقلانی هم با عمل سروکار دارند، مثل تخته که همچون فرونسیس با عمل سروکار داریم؛ اما عمل در تخته از نوع ساختن است حال آن‌که فرونسیس یک معرفت جامع و کاربردی است که به‌عنوان هدایت‌گر و محاسبه‌گر نیز عمل می‌کند. ارسطو معرفت را به سه دسته تقسیم می‌کند: حکمت نظری (اپیستمه)، حکمت تولیدی (تخته) و حکمت عملی (فرونسیس). طبق نظر ارسطو، دانش نظری، قلمرو موضوعاتی است که هستی و صیوروت آن‌ها ضروری است و تنها می‌توان

آن‌ها را «دانش» و قابل تعلیم هستند (ارسطو، ۱۳۸۱: ۱۴). در واقع حکمت نظری، گزاره‌ها و قوانین علمی جهان هستند و غالباً در علوم تجربی به صورت فرمول بیان می‌شوند. تخته یا حکمت سازنده، دانشی است که دغدغه ساختن دارد. در این نوع حکمت با استفاده از طرح یا نقشه‌ای اولیه به ساختن چیزی دست می‌زنیم، شبیه آنچه در ساختن خانه، طراحی صندلی و ... اتفاق می‌افتد. حکمت عملی نیز متضمن عمل است، ولی عمل در حکمت عملی برخلاف حکمت سازنده به معنای کاربرد است مفاهیم نظری نیست.

فهم فلسفه گادامر نیز در گرو فروز سبیس یا حکمت عملی است. گادامر با تأمل در فلسفه ارسطو تلقی بدیعی از حکمت عملی ارائه داده و فهم را از جنس آن می‌داند. گادامر برای روشن ساختن مفهوم حکمت عملی به تفاوت میان اخلاق ارسطویی و اخلاق افلاطونی اشاره می‌کند. وی کلی‌ترین وجه اخلاق سقراطی-افلاطونی را منطق قیاسی می‌داند. اخلاق افلاطونی، هر وضعیت زندگی را مصداق یک قانون کلی می‌شمارد و آن را ذیل اصل کلی از پیش متعین اخلاقی می‌برد. این نظریه، اصالت را به اصول کلی و امور تغییرناپذیر می‌دهد که هر موقعیتی، مصداقی از آن است. در مقابل، اخلاق ارسطویی بر اصالت وضعیت انضمامی و جزئی‌ای که انسان با آن مواجه است و تصمیم‌گیری انسان را می‌طلبد، تأکید دارد. در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی، قواعد اخلاقی وجود دارند، ولی پیروی از این قواعد از سنخ ذیل کلی قرار گرفتن امر جزئی نیست (Gadamer, 2004: 312-320). در واقع اخلاق ارسطویی به وضعیت‌های انضمامی که دائم در حال تغییر هستند، متکی است که اصل کلی چیزی جز راهنمای عمل در موقعیتی خاص نیست و با وضعیت جزئی که عمل در ظرف آن شکل می‌گیرد، آن‌چنان عجین است که در بسیاری از موارد، وضعیت جزئی، فهم ما را از اصل یا راهنمای کلی، دگرگون می‌سازد. گادامر این دگرگونی در اصول کلی را که در نتیجهٔ رو به رو شدن با امر جزئی رخ می‌دهد، «فهمیدن از طریق به‌کار بردن» می‌نامد (Weinsheimer, 1985: 184). از نظر گادامر، قوانین کلی و تفکر قیاسی که همیشه دنبال فراهم آوردن معرفتی کلی نسبت

به پدیده‌هاست، برای شناخت جهان کافی نیست و در واقع این گزاره‌های کلی و قوانین جهان شمول به قیمت چشم‌پوشی از تفاوت‌های کاهش‌ناپذیر موقعیت‌های مختلف، شکل می‌گیرند. گادامر فلسفه خود را فلسفه‌ای برخاسته از عمل یا کاربرد^۱ و برای عمل (عمل فهم) می‌داند: «آنچه من آموزش دادم پراک سیس هرمنوتیکی بود. هرمنوتیک ... یک عمل است، هنر فهمیدن و به دیگری فهماندن» (Hahn, 1997: 17).

فهم روش‌مند نیست

ایده اصلی گادامر این است که حقیقت لزوماً از راه روش به دست نمی‌آید. در واقع، گادامر حقیقت را در انحصار روش نمی‌داند. او معتقد است که روش‌ها همزمان با این که نگاه ما را نسبت به برخی جنبه‌ها باز می‌کنند؛ آن را نسبت به برخی جنبه‌ها می‌بندند. گادامر قاصد ندارد که روش را به‌طور کامل، نفی کند؛ بلکه هدف وی، نقد روش است. نقدهای گادامر بر محوریت روش را باید عکس‌العملی در برابر اندیشه‌های پوزیتیویستی آن دوران دانست. وی به کارگیری روش‌های پوزیتیویستی علوم طبیعی را در فلسفه و علوم انسانی نقد می‌کند. گادامر کاربرد روش‌های علوم طبیعی و حتی روش‌های خاص علوم انسانی را برای نیل به حقیقت ناکافی می‌داند و بر این باور است که علوم انسانی چهره‌ای از حقیقت هستند که نمی‌توان صحت آن را با ابزارهای روشی علم، اثبات یا نفی نمود (Ibid: 313). وی به روش‌مندی به‌عنوان تکیه‌گاه مطمئنی برای رسیدن به فهم صحیح باور ندارد و معتقد است که «وقتی کانت شناخت را به میدان کاربرد نظری و عملی عقل محدود کرد، قلمرو علوم زبان شناختی و تاریخی و ... از بین رفت و در نتیجه وجود روش‌شناسی خاص علوم انسانی دیگر توجیه نداشت. کانت با سوپراکتیو قلمداد کردن ذوق زیبایی شناختی که جوهره علوم انسانی است و مردود انگاشتن هرگونه شناخت نظری جز شناخت علوم طبیعی، طرز تلقی علوم انسانی درباره خویش را ناگزیر به سوی نزدیک شدن به روش علوم طبیعی سوق داد» (Ibid: 36). به این ترتیب علوم انسانی مجبور شدند برای بازگشت به قلمرو علم، بر روش‌های علوم طبیعی تکیه کنند (Ibid: 41). در نتیجه نسبت از سان‌گرایانه‌ای که علوم انسانی می‌توانستند خود را در

قالب آن تعریف کنند، از بین رفت.

فهم ماهیت دیالکتیکی دارد

دیالکتیک به معنای گفت‌وگو است. گادامر معتقد است که ما با جهان یا موضوع مورد مطالعه، گفت‌وگو کرده و در فرایند گفت‌وگو، افق‌های دو طرف گفت‌وگو به هم نزدیک شده و در اثر این نزدیکی، امتزاج افق‌ها رخ داده و فهم اتفاق می‌افتد. در واقع گادامر، فهم را نه عملی که فاعل شناسا بر روی موضوع شناسایی خود به صورت یک طرفه انجام می‌دهد بلکه عملی مشارکتی، گفت‌وگویی و دوطرفه می‌داند. گادامر معتقد است که در جریان گفت‌وگو هنگامی که افق دو طرف گفت‌وگو به هم نزدیک و امتزاج افق‌ها صورت می‌پذیرد، فهم اتفاق می‌افتد. این گفت‌وگو لزوماً با فرد دیگر نیست، بلکه ما همواره با متن (نوشته‌ها، افراد، جامعه و ...) در حال گفت‌وگو هستیم. گادامر دیالکتیک را هنر طرح سؤال و جست‌وجوی حقیقت می‌داند. «هنر سؤال کردن، توانایی طرح سؤال است؛ یعنی هنر تفکر کردن. این امر دیالکتیک نامیده می‌شود، چون [دیالکتیک] هنر هدایت یک گفت‌وگوی واقعی است» (Gadamer, 2004: 367). به نظر گادامر، پیش‌فرض‌ها و تجارب هر فرد، افق وی را تشکیل می‌دهند و چون هر فرد همیشه در حال گفت‌وگو با جهان پیرامون خویشتن و فهمیدن است، لذا همراه با ایجاد هر فهم جدید، افق‌اش تغییر کرده و افق جدید شکل می‌گیرد. بنابراین از نظر گادامر، فهم، فعالیتی تولیدی است، نه بازسازی‌کننده. ساختار گفت‌وگوی دیالکتیکی براساس پرسش و پاسخ است. در یک گفت‌وگو سخن مخاطب از پیش قلیل پیش‌بینی نیست، فهم دیالکتیک نیز غیرروشمند و غیرقابل‌پیش‌بینی است. «الگوی گادامر همان الگوی دیالوگ سقراطی است که در آن موقعیت پایانی سقراط و طرف گفت‌وگوی او در قیاس با موقعیت آغازین آن‌ها در گفت‌وگو، پیشرفت قابل توجهی را نشان می‌دهد». در واقع گادامر دیالکتیک را برای مقابله با سیطره روش‌گرایی پوزیتیویستی مطرح می‌کند (Warnke, 1987: 101). به باور گادامر هر اندازه، گفت‌وگو از خطی و روش‌مند بودن فاصله بگیرد، اصیل‌تر است.

فهم تاریخ‌مند است

گادامر تحت تأثیر هایدگر، انسان را موجودی تاریخی^{۱۱} می‌داند و اصل تاریخ اثرگذار^{۱۱} را مطرح می‌کند که بر اساس آن به جای این که تاریخ، متعلق آگاهی ما قرار گیرد، بیش‌تر آگاهی ما تحت تأثیر تاریخ است و هر کجا واقعۀ فهم رخ دهد، تاریخ، بر آن افق تأثیر می‌نهد (Grondin, 1994: 113-114). گادامر معتقد است که ما در سنت قرار داریم و نمی‌توانیم از آن خارج شویم. وی معتقد است که گذشته ما و آن گذشته دیگری که آگاهی ما به‌سوی آن نشانه رفته، به کمک یکدیگر «سنت» را تعیین می‌بخشند (واعظی، ۱۳۸۰: ۲۴۰). سنت در اصطلاح گادامر میراث فرهنگی گذشته است که نسل به نسل به ما رسیده و شامل تمام آن چیزی است که گفته، شنیده و نگاشته یا در خاطره قومی و ملی ما ثبت و ضبط شده است. سنت حیثیتی عام دارد و شامل همه فهم‌ها اعم از آن‌چه مقبولیت اجتماعی، علمی و فرهنگی دارد و آن‌چه در تقابل با فرهنگ جامعه است، می‌شود (پالمر، ۱۳۸۴: ۱۹۹-۱۹۴، ۲۱۴-۲۱۱).

فهم زبان‌مند^{۱۲} است

از نظر گادامر، زبان واسطه فهم است. معنی، خود را در زبان، آشکار می‌کند. گادامر، خودفراموشی^{۱۳}، غیرشخصی بودن^{۱۴} و همه شمول بودن^{۱۵} را ویژگی‌های اصلی زبان می‌داند. خودفراموشی به این معنی است که هنگام کاربرد زبان، زبان غایب می‌شود و کاربران فقط متوجه معانی و مقصود خود یا طرف گفت‌وگویشان هستند. غیرشخصی بودن زبان نیز بدین معناست که صحبت کردن نه به قلمرو «من» که به قلمرو «ما» تعلق دارد (Gadamer, 1976: 64-65). همه شمولی نیز به این معناست که گفت‌وگو دارای عدم محدودیتی ذاتی است و چیزی وجود ندارد که به بیان در نیاید (Gadamer, ۱۹۷۶: ۶۷). به‌باور گادامر زبان ابزاری نیست که انسان بتواند آن را بردارد، به‌کار بگیرد و برای استفاده بعدی کنار بگذارد؛ بلکه ما در همه دانشی که درباره خودمان و درباره جهان داریم؛ از پیش به‌وسیله زبان احاطه شده‌ایم (Gadamer, 1976: 62-63). زبان در هر

فهم و تصویری حاضر است. متون نوشتاری، امور گفتاری و حتی تابلوی نقاشی و هر چیزی که در هیئت یک متن جلوه‌گری نماید. زبان پیش فرض اساسی همه آن‌هاست. در واقع از نظر گادامر، بیش از این که زبان یکی از دارای‌های ما و متعلق به ما باشد، این ما هستیم که به زبان تعلق داریم و زبان محدود به پاره‌ای از کلمات، عبارات یا دیدگاه‌ها نیست، بلکه زبان، قدرت خلاق و مولدی است که ما را احاطه کرده است و در واقع ما در زبان خانه داریم (Gadamer, 2004: 549)؛ بنابراین از نظر گادامر ما در زبان، غوطه‌وریم. گادامر از این نیز فراتر رفته و مدعی است که «معنی اصلی لوگوس»^{۱۶} ارسطو، زبان است زیرا تفکر ماهیتی زبانی دارد.

فهم بازی‌مند است

کلید ورود گادامر به هستی‌شناسی فهم، مفهوم بازی و تحلیل ماهیت آن است. زیرا از نظر گادامر، تجربه هرمنوتیکی یا ورود به عرصه فهم از سنخ گام نهادن در نوعی بازی است. در واقع مفهوم بازی است که گادامر را در فراروی از روش‌مندی و متافیزیک مدرن یاری می‌رساند. در یک بازی، تنها ذهنیت و عملکرد بازیگر، تعیین‌کننده نیست و بازی نیز دارای اصول و قواعدی است که محتوا و فرایند آن را جهت می‌دهد. در رخداد فهم نیز تجربه هنری یا متعلق آن، نه تنها ذهنیت یکه‌تاز و افسارگسیخته سوژه را از یگانگی دور می‌دارد، بلکه در جرح و تعدیل آن ایفای نقش می‌کند (رعایت چهارمی، ۱۳۹۰: ۴۷). در هرمنوتیک گادامر، مفسر مانند یک ابژه به بازی نمی‌نگرد، بلکه خود در رخداد تفسیر، وارد یک بازی می‌شود. بازی‌ای که در آن متن با او سخن می‌گوید (Gadamer, 1994: ۳۹۷). گادامر معتقد است که ما بازی را بیش از حد جدی می‌گیریم، در بازی غرق می‌شویم و بازی و اتفاقاتی که در آن رخ می‌دهد، نوع عکس‌العمل و حرکات بعدی ما را تعیین می‌کند. درست همان‌گونه که بازیگر هنگام بازی در بازی محوشده و اقتضای بازی، حرکات‌های او را تعیین می‌کند؛ در فهم نیز ما وارد نوعی بازی می‌شویم. گادامر معتقد است

که بین گفت‌وگو، ساختار بازی و فهم، وجه اشتراک وجود دارد و رابطه بین مفسر و موضوع مورد تفسیر، شبیه ارتباطی است که در بازی وجود دارد.

روش‌شناسی علم روان‌شناسی

خلاقیت، موضوع علم روان‌شناسی است. روان‌شناسی مانند تمام علوم تجربی دیگر چهار هدف را دنبال می‌کنند: ۱- توصیف پدیده‌ها ۲- تبیین پدیده‌ها ۳- پیش‌بینی پدیده‌ها ۴- کنترل و تغییر پدیده‌ها. در روش علمی تجربی تنها پدیده‌های تجربه‌پذیر مورد مطالعه قرار می‌گیرند و پدیده‌هایی، آزمون‌پذیر و تجربه‌پذیر به حساب می‌آیند که: ۱- قابل کنترل باشند؛ ۲- بتوان تعریفی عملیاتی از آن‌ها ارائه داد؛ ۳- تکرارپذیر باشد. کنترل‌پذیر بودن، مستلزم محدود کردن و تفکیک تأثیر متغیرهای دیگر است تا بدین وسیله تنها تأثیر متغیر مورد نظر سنجیده شود. ارائه تعریف عملیاتی، مستلزم قابل سنجش بودن متغیر مورد نظر و در اختیار داشتن ابزاری برای سنجش و اندازه‌گیری است و تکرارپذیر بودن نیز مستلزم دو ویژگی فوق‌الذکر یعنی کنترل‌پذیری پدیده‌ها و ارائه تعریف عملیاتی از آن‌ها است. پدیده‌هایی که فاقد ویژگی‌های فوق باشند، از این منظر غیرعلمی بوده و قابلیت بررسی به شیوه علمی را نخواهند داشت. روشمندی‌ای که گادامر آن را به شدت نقد می‌کند و معتقد است که فهم و نبوغ از روش فراتر می‌روند. در بخش ذیل با مقایسه‌ای بین مفهوم یادگیری و خلاقیت به تبیین این مطلب که از منظر گادامر، خلاقیت فاقد معیارهای لازم جهت بررسی تجربی است، خواهیم پرداخت.

خلاقیت و یادگیری

در حقیقت نمی‌توان این دو را کاملاً از یکدیگر تفکیک کرد، زیرا خلاقیت در خلأ پدید نمی‌آید و بی‌تردید مبتنی بر یادگیری‌های پیشین است. در یادگیری، محتوایی آموزش داده می‌شود و در پایان با ارزشیابی از آن محتوا از یادگیری یا عدم یادگیری فراگیران اطمینان به عمل می‌آید (حکمت نظری) و یا روش‌ها و طرح‌هایی در اختیار فراگیران قرار داده می‌شود تا در عمل پیاده کرده و در پایان محصول تولید شده را با

طرح اولیه مقایسه نموده و بر اساس میزان مطابقت محصول نهایی با طرح اولیه، یادگیری آن‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد (حکمت سازنده). به عبارتی در یادگیری با مطالبی روبه‌رو هستیم که از قبل وجود دارند. در حالی که مهم‌ترین ویژگی خلاقیت که هسته اصلی تمام مسائل مربوط به خلاقیت را تشکیل می‌دهد، مفهوم تازگی است و در واقع راه‌حل‌های خلاقانه، راه‌حلی هستند که دیگران قبلاً به آن‌ها دست نیافته‌اند (سیف، ۱۳۸۵: ۵۹۲). بنابراین خلاقیت باید محتوا و یا راه‌حلی، تازه ارائه دهد که از قبل وجود نداشته باشد، از این‌رو نمی‌تواند ریشه در معرفت نظری که در آن با گزاره‌هایی کلی روبه‌رو هستیم که امور را با ارجاع به آن‌ها می‌شناسیم، داشته باشد؛ زیرا در این معرفت ما به چیز تازه‌ای که از پیش، دیگران به آن دست نیافته‌اند، نمی‌رسیم. همچنین خلاقیت با توجه به مفهوم تازگی نمی‌تواند ریشه در معرفت سازنده که مستلزم پیاده کردن دقیق طرح‌های نظری در عمل است، داشته باشد؛ زیرا در این‌جا نیز روش از پیش موجود را در عمل به کار می‌بریم و موفقیت ما وابسته به مطابقت محصول نهایی با طرح اولیه است. بنابراین این دو معرفت موضوع، یادگیری بوده و نمی‌توانند مبنای خلاقیت باشند. تفاوت دیگری که بین یادگیری و خلاقیت وجود دارد، در رابطه با سنجش‌پذیری است. در یادگیری می‌توان میزان یادگیری و تسلط فراگیران بر محتوا را مورد سنجش قرار داد. سنجش و اندازه‌گیری تنها می‌تواند در مورد حکمت نظری و سازنده موضوعیت داشته باشد، زیرا در این دو معرفت، ما با قوانین و گزاره‌ها یا روش‌ها و دستورالعمل‌های مشخصی روبه‌رو هستیم و بنابراین امکان مطابقت پاسخ‌های ارائه شده یا محصول تولید شده با آن گزاره‌ها یا طرح‌های اولیه و سنجش آن، وجود دارد. پاسخی درست یا غلط است که به ترتیب با آن گزاره‌ها و دستورالعمل‌ها یا روش‌ها، مطابق یا نامطابق باشد. بنابراین درست یا نادرست بودن در مورد این دو حکمت که موضوع یادگیری هستند، صدق می‌کند، اما در خلاقیت که ایده یا راه‌حل‌ها تنها زمانی خلاقانه هستند که تازه باشند، سخن گفتن از مطابقت بی‌معناست. پرسشی که در این‌جا مطرح می‌شود این است که اگر امکان سنجش، تنها

درباره حکمت نظری و سازنده که موضوع یادگیری هستند، مطرح است. خلاقیت ریشه در کدام نوع حکمت دارد و سنجش آن به چه نحو است؟ به زعم نویسندگان، مطابق با دیدگاه گادامر، فهم به‌طور کلی و خلاقیت به‌طور خاص، ریشه در حکمت عملی دارد. در حکمت عملی نه از درستی یا نادرستی که از سودمندی و مناسبت بودن، سخن به میان می‌آید، زیرا در حکمت عملی، فرد با موقعیت و شرایطی روبه‌روست که گزاره‌های کلی یا روش‌های از پیش تعیین شده، نمی‌تواند پاسخگوی آن‌ها باشد. در نتیجه در این‌جا نمی‌توان از مطابقت و سنجش پاسخ ارائه شده با معیارهای از پیش معین و به‌طور کلی درستی یا نادرستی پاسخ‌ها سخن گفت، بلکه باید متناسب با اقتضای موقعیت، پاسخی ارائه داد که برای آن موقعیت، سودمند باشد (گادامر، ۱۳۹۶: ۱۰۲). حکمت عملی مستلزم نوعی از هوشمندی است که منضم به عمل بوده و در مورد موقعیت‌های نامتعیین مطرح می‌شود. او در این باره می‌گوید: «هوشمندی انسانی به تنظیم اهداف خود و انتخاب شکل درستی زندگی علاقمند است [فرونسیس]. این صرفاً ظرفیتی برای تطبیق ماهرانه و چاره‌اندیشی و چالاک‌روانی در مواجهه با وظایف از پیش داده شده نیست» (همان: ۱۰۴).

بنابراین گادامر درستی یا نادرستی و سنجش را درباره حکمت نظری و سازنده صادق می‌داند ولی درباره حکمت عملی که در آن گزاره‌ها و دستورالعمل‌های از پیش تعیین شده، پاسخگوی نیاز موقعیت نیستند (خلاقیت در چنین شرایطی رخ می‌دهد) از اصطلاح سودمندی یا مناسب بودن استفاده می‌کند و معتقد است که سنجش یا درستی و نادرستی و در نتیجه امکان سنجش‌پذیری درباره این نوع هوشمندی صدق نمی‌کند. در این‌جا شخص، ایده یا راه‌حلی را متناسب با اقتضای موقعیت مطرح می‌کند که این پاسخ‌دهی را یاد نگرفته ولی آن را برای آن موقعیت مناسب می‌داند.

تفاوت دیگر یادگیری و خلاقیت به روش مربوط می‌شود. در حکمت نظری و نیز در حکمت سازنده ما به روش نیازمندیم تا دچار اشتباه نشویم و عقل را به درستی به کار بگیریم. روش‌ها به ما کمک می‌کنند که عوامل مزاحم و پیش‌دواری‌ها را کنترل

کرده و تنها تأثیر متغیرهای تحقیق را مطالعه کنیم تا دچار خطا نشویم. کلنت بر آن بود که نبوغ تا جایی که به هنر قاعده می‌بخشد از قواعد خاصی تبعیت نمی‌کند (کانت، ۱۳۸۳: ۲۴۳) و این قواعد نو را به وسیله نمونه‌ها (آثار) تعریف می‌کند و درباره تبعیت از روش‌ها و مطلق فرض کردن آن‌ها بر آن است که پس از وضع قاعده توسط هنرمند نابغه در قالب نمونه (اثر)، در میان اذهان توانایی که استعدادهای کمتری دارند، نمونه‌ها خودشان را به شکل انضمامی‌تری تکثیر کرده و مکتبی از مقلدان را پدید می‌آورند و از آن‌جا که ذوق اصیل و نبوغ، نااندیشیده، ناروش‌مند، بی‌قاعده و نامنظم است، کسانی که در این مکتب تعلیم می‌دهند و تعلیم می‌پذیرند، منزلتی حقیر داشته و نتیجه عمل آن‌ها کسانی را به وجود می‌آورد که در نظامی روش‌مند از قواعد باقی می‌مانند. بنابراین نبوغ و خلاقیت با تفکر در قالب روش‌های معین و با پیروی مقلدانه سازگار است. نابغه را می‌توان فرد خلاق دانست که از قواعد موجود فراتر رفته و خود، قواعد تازه‌ای را می‌آفریند. گادامر با این مطلب کانت که هنر را براساس نبوغ تعریف می‌کند، موافق است، ولی با منحصراً کردن مفهوم نبوغ در هنر مخالف است. از نظر گادامر، کانت، نبوغ را از مخترعان بزرگ و جستجوگران در حوزه علم و تکنولوژی دریغ می‌کند در حالی که به نظر وی، آن‌جا که شخص به دنبال رسیدن به ورای چیزی است که نمی‌تواند به تنهایی از میان آموزش و کار روش‌مند به دست آید، چیزی برای الهام مقرر است و نه برای نتیجه روش‌مند (Gadamer, 2004: 47)؛ بنابراین از نظر گادامر، خلاقیت و نبوغ مستلزم فراتر رفتن از روش است. بنابر آن چه گفته شد:

۱- در یادگیری، روش یا محتوایی که از قبل وجود دارد، به فراگیران آموزش داده می‌شود. در حالی که خلاقیت به معنای آفریدن محتوا یا راه‌حلی تازه است که دیگران به آن‌ها دست نیافته‌اند. این بدان معناست که خلاقیت مستلزم ارائه چیز تازه‌ای است که شخص خلاق آن را نیاموخته باشد، بنابراین خلاقیت امری غیرقابل کنترل است؛ زیرا تنها زمانی می‌توانیم یک متغیر را کنترل کنیم که به آن دسترسی داشته و آن را به طور عینی بشناسیم. در یادگیری می‌توان از کنترل سخن گفت زیرا هم موضوعات حکمت

نظری و هم حکمت سازنده برای ما شناخته شده هستند و این شناخت مبنای ما برای کنترل و جدا کردن تاثیرات این مفاهیم از پیش موجود به عنوان یک متغیر است. در رابطه با خلاقیت اما پرسش این است که آیا اساساً قابل کنترل بودن خلاقیت، نقض مفهوم تازگی نیست؟ خلاقیت، برخلاف یادگیری تنها زمانی خلاقانه است که تازه بوده و برای ما از پیش شناخته شده نباشد. از سوی دیگر گادامر معتقد است که هوشمندی از سانی، عملی و مبتنی بر پراکسیس بوده و در موقعیت‌های واقعی رخ می‌دهد و هوشمندی مورد مطالعه در آزمون‌های مدادکاغذی هوش و موقعیت‌های آزمایشی، از آن رو که درباره مسائل واقعی نبوده و افراد شرکت‌کننده در این موقعیت‌ها از واقعی نبودن مسائل آگاه هستند، نماینده واقعی هوشمندی انسانی نیست (گادامر، ۱۳۹۶: ۱۰۴-۱۰۶).

۲- چون در جریان یادگیری، محتوا در ارتباط با گزاره‌های کلی (حکمت نظری) یا دستورالعمل‌های مشخصی (حکمت سازنده) است، می‌توان بر اساس میزان مطابقت پاسخ‌ها با محتوای آموزشی، درباره اندازه‌گیری و در نتیجه میزان درستی پاسخ‌ها فرآگیران، سخن گفت. اما در خلاقیت، انتظار مطابقت پاسخ داده شده و تعیین میزان درستی پاسخ بر اساس محتوا یا روش‌های از پیش معین، انتظار به جایی نیست؛ زیرا خلاقیت مستلزم فراتر رفتن از محتوا و روش‌های موجود است. از منظر گادامر می‌توان ملاک سنجش خلاقانه بودن ایده‌ها پس از مطرح شدن آن‌ها در موقعیت‌های واقعی و نه در شرایط آزمایشی را میزان متقاعدکننده بودن آن‌ها از نظر جامعه متخصصان آن حوزه (توان گفت‌وگو با افق متخصصان سنت علمی) دانست و نه آزمون‌های نمره‌ای مبتنی بر اندازه‌گیری کمی.

۳- در یادگیری می‌توان از روش سخن گفت اما خلاقیت مستلزم فراتر رفتن از محتوا و روش‌های موجود است. خلاقیت در لحظه‌ای رخ می‌دهد که تنها در همان لحظه از جنس بینش و شهود بوده و بعد از مطرح شدن، محتوایش برای دیگران به موضوع یادگیری تبدیل می‌شود. به عبارتی شهود، تجربه‌ای مستقیم و دست اول است که برای فرد خلاق

رخ می‌دهد و هنگامی که آن را با استفاده از گفتمان موجود در آن حوزه علمی یا هنری برای دیگران توضیح دهد، دیگران آن را شهود نمی‌کنند بلکه آن را یاد می‌گیرند و شناخت آن‌ها از جنس خلاقیت نیست. بنابراین خلاقیت فاقد سه معیار کنترل پذیر بودن، تعریف عملیاتی (تعریف یک متغیر بر اساس ابزار اندازه‌گیری) و تکرار پذیر بودن است که مطابق با روش‌شناسی علم روان‌شناسی، پدیده‌ها باید واجد این معیارها باشند تا بتوان آن‌ها را با روش تجربی، همچون ابژه‌ای عینی و در دسترس، مورد مطالعه قرار داد، بلکه خلاقیت، اصیل‌ترین نوع فهم بوده و طبیعتی هرمنوتیکی دارد.

خلاقیت از دیدگاه هرمنوتیکی

همان‌طور که اشاره شد بر خلاف حکمت نظری و حکمت سازنده، حکمت عملی مربوط به شناخت امر جزئی است. در حکمت عملی عقیده بر آن است که موقعیت‌های جزئی ذاتاً متنوع و متفاوت بوده و نمی‌توان این تکرار و تمایز موقعیت‌های جزئی را با ارجاع به قواعد کلی به‌عنوان مصداقی از آن مفاهیم کلی شناخت. در واقع در حکمت عملی نمی‌توان از طریق گنجاندن یک مصداق یا امر جزئی، ذیل یک مفهوم کلی (که روش رایج منطق نظری است) به شناخت آن مصداق جزئی نائل شد. این روش در مورد حکمت نظری و حکمت سازنده که مربوط به امور کلی هستند، معتبر است؛ اما حکمت عملی از منطق دیگری که منطق عملی یا پراکسیسی است، تبعیت می‌کند. در حکمت عملی، شخص درگیر در یک موقعیت اخلاقی یا سیاسی منحصر به فرد جزئی، فوری و فوتی است که باید درباره آن تصمیم بگیرد یا کاری انجام دهد و به سادگی نمی‌توان آن را مصداقی از یک قاعده یا مفهوم کلی دانست. به دلیل این‌که این موقعیت‌ها مصداقی از امر کلی نیستند، نمی‌توان به شیوه‌ای روش‌مند آن‌ها را مطالعه کرد. به تعبیر گادامر در این موقعیت‌ها فرد با موقعیت به گفت‌وگو می‌پردازد. این گفت‌وگو دیالکتیکی است، به این معنا که فرد ناگزیر است به جای این‌که پیشداستانه آن موقعیت جزئی را در ذیل امر کلی‌ای که می‌شناسد، بگنجاند، به تفاوت آن موقعیت جزئی با قواعد کلی توجه کرده و بدین ترتیب

با موقعیت به‌عنوان موقعیتی جزئی و متفاوت روبه‌رو شده و مناسب‌ترین تصمیم ممکن را درباره آن اتخاذ کند. گادامر این مفهوم از حکمت عملی را به حوزه فهم وارد کرده و فهم را از جنس حکمت عملی می‌داند. گادامر معتقد است که در عمل تفسیر یا فهم از آن‌رو که هر کدام از ما در جهان و سنت متفاوتی پرتاب شده و تجربیات، آرزوها، پیشداوری‌ها، فرهنگ‌ها و زبان‌های متفاوتی داریم، همه این عوامل ما را در موقعیتی متفاوت از دیگران قرار می‌دهد که به ناچار، متناسب با موقعیتی که در آن قرار داریم، به فهمی از آن موقعیت دست می‌یابیم. گادامر در بحث حقوق به نکته بسیار مهمی درباره طبیعت دیالکتیکی فهم اشاره می‌کند. خلاقیت نیز نوعی فهم اصیل است که از منطق پراکسیسی فهم پیروی می‌کند. در بحث نبوغ، گادامر برخلاف کانت که نبوغ را منحصر در آفرینش ناروش‌مند و بدون قاعده آثار هنری می‌داند، معتقد است که خلاقیت‌های علمی و نوآورانه نیز از روش و قاعده فراتر می‌روند. در خلاقیت نیز افراد خلاق هر رشته علمی به فهم متفاوتی از موقعیت‌های جزئی‌ای که با آن روبه‌رو می‌شوند، دست می‌یابند که توضیحات و مفاهیم موجود در آن حوزه برای فهم آن موقعیت‌ها کافی نیست. در واقع این کشف‌ها نه در نتیجه کاربرد روش که در اثر درگیری بازیمندانه (بدون طرح و نقشه قبلی) و از میان گفت‌وگوی دیالکتیکی بین افراد خلاق و موقعیت‌ها و امتزاج ناگهانی افق‌ها برای افراد خلاق رخ می‌دهد. هم در فرونسیس گادامری و هم در خلاقیت (که زیرمجموعه‌ای از فهم و در واقع اصیل‌ترین مثال آن است)، فهم در نتیجه گفت‌وگوی دیالکتیکی و بازیمندانه فرد با موقعیت رخ می‌دهد، خواه این موقعیت فردی دیگر باشد و یا یک زمینه علمی یا هنری. بنابراین از نظر گادامر کشف یا خلاقیت و به‌طور کلی فهم و آفرینندگی مبتنی بر روش نیستند و آن‌گونه که کانت می‌گوید و گادامر نیز آن را تأیید می‌کند، ذوق اصیل و نبوغ، ناروش‌مند و بی‌قاعده است و کسانی که در نظامی روش‌مند باقی‌مانده و تأمل کنند، منزلت حقیری دارند؛ زیرا آن‌جا که شخص به دنبال رسیدن به ورای چیزی است که نمی‌تواند به تنهایی از میان آموزش و کار روش‌مند به دست آید، چیزی برای الهام مقرر است و نه برای نتیجه روش‌مند (Gadamer, 2004, p. 44)؛ بنابراین از نظر گادامر می‌توان بین آن‌چه باعث

تولید دانش و محتوا می‌شود (فهم اصیل یا خلاقیت) و بین آن‌چه فعالیت روش‌مندان در رشته‌های علمی یا هنری است، تفاوت قائل شد.

اصول خلاقیت از منظر هرمنوتیک فلسفی گادامر

با توجه به مطالب پیش گفته می‌توان اصول ذیل را به‌عنوان اصول اساسی خلاقیت از منظر گادامر استنباط کرد:

خلاقیت قابل یادگیری نیست اما قابل پرورش است

همان‌طور که بیان شد در یادگیری، محتوا یا روش و دستورالعمل‌های از پیش موجود به فراگیران آموزش داده می‌شود، اما محور تمام بحث‌های مربوط به خلاقیت، تازگی است. فردی خلاق به شمار می‌آید که بتواند به محتوا یا راه‌حلی دست یابد که دیگران از قبل به آن دست نیافته‌اند. بر این اساس چون محتوا یا راه‌حل، تنها زمانی خلاقانه است که از قبل وجود نداشته باشد، در آموزش خلاقیت چه چیزی را می‌توان آموزش داد؟ روشی که شرط خلاقیت فراتر رفتن از آن است یا محتوایی که قرار است، تازه باشد؟ همان‌گونه که توضیح داده شد، گادامر معتقد است که قوه حکم از ارائه اصلی که بتوان عمل اندراج جزئی، ذیل کلی را در مطابقت با آن انجام داد، عاجز است؛ زیرا قوه حکم برای پیروی از این اصل، باز نیازمند قوه حکم دیگری خواهد بود. بنابراین از نظر گادامر، قوه داوری که نقش محوری‌ای در حکمت عملی و خلاقیت دارد، قابل آموزش نیست بلکه باید آن را مورد پروراند. منظور از پرورش مورد به مورد این است که شخص را در یک زمینه یا حوزه علمی یا هنری در موقعیت‌های واقعی قرار گرفته و به مرور زمان پس از هر مواجهه با موقعیت‌های مختلف، قوه حکم وی پرورده‌تر می‌شود. این به این معنا نیست که فراگیر از راه تکرار انجام یک کار در آن متبحر شود، بلکه به این معناست که در هر بار تجربه، تفاوت هر موقعیت و منحصر به فرد بودن آن نسبت به موقعیت‌های دیگر را درک کرده و متناسب با هر موقعیت به آن پاسخ دهد.

خلاقیت توانایی عمومی نیست بلکه توانایی اختصاصی است

یکی از اقتضائات پذیرش دیدگاه گادامر در مورد پرورش مورد به مورد حکمت عملی این است که فرد در یک حوزه تخصصی با موقعیت‌های مختلف و متفاوت روبه‌رو شده و تلاش می‌کند که در هر موقعیت با تمرکز بر اقتضای موقعیت، تصمیمی مناسب اتخاذ کرده و از پس آن موقعیت برآید. در نتیجه این مواجهه مورد به مورد و پرورش قوه حکم است که افراد در موقعیت‌های نامعین می‌توانند، درکی متناسب و پاسخی خلاقانه برای مسائل پیش رویشان ارائه دهند. مطابق با دیدگاه گادامر درباره نبوغ، در فقدان بصیرت عملی در زمینه‌ای خاص، دانش تخصصی گسترده در آن زمینه می‌تواند به سدی بر سر راه خلاقیت، تبدیل شود. بنابراین خلاقیت توانایی عمومی نبوده بلکه در یک حوزه خاص اتفاق می‌افتد. شاید یکی از مهم‌ترین نقدهایی که بتوان به آزمون‌های خلاقیت وارد ساخت این است که این آزمون‌ها خلاقیت را به مثابه صفتی عمومی در نظر می‌گیرند، حال آن‌که خلاقیت‌ها غالباً در یک حیطة خاص شناختی رخ می‌دهند. بنابراین مطابق با تعریف گادامر از فرونسیس و نبوغ، خلاقیت، توانایی‌ای اختصاصی است.

خلاقیت قابل سنجش نیست

اشاره شد که سنجش درباره حکمت نظری و حکمت سازنده که موضوع یادگیری هستند، صادق است؛ زیرا از قبل معیاری (خواه محتوا و خواه دستورالعمل) وجود دارد که میزان اندراج یا مطابقت پاسخ‌های فراگیران را با آن‌ها بسنجیم. اما در خلاقیت از آن‌جا که محتوا یا راه‌حل خلاقانه باید تازه باشد و در نتیجه معیاری از پیش موجود، جهت مطابقت پاسخ خلاقانه با آن معیار، آن‌گونه که در یادگیری مطرح است، وجود ندارد، امکان سنجش و اندازه‌گیری میزان مطابقت، ناممکن است. سنجش‌ناپذیر بودن خلاقیت به این معنی نیست که نمی‌توان درباره ارزش ایده‌های خلاقانه سخن گفت یا آن‌ها را ارزیابی کرد؛ بلکه به این معناست که نمی‌توان برای ارزیابی ارزش ایده‌های تازه در هر حوزه، میزان مطابقت آن ایده‌ها با محتوا یا روش‌های موجود در آن حوزه را ملاک داوری قرار داد، زیرا در

این صورت، امکان فراتر رفتن از وضع موجود در آن حوزه خاص، میسر نخواهد بود؛ بنابراین در این جا به جای معیار مطابقت از متقاعدکننده بودن و سودمند بودن ایده‌ها سخن به میان می‌آید که بدون شک مستلزم گفت‌وگوی فرد خلاق با متخصصان آن حوزه علمی و توافقی درباره میزان سودمندی آن ایده است. این بدین معناست که هر ایده تازه‌ای خلاقانه نیست و تنها نوآوری‌هایی خلاقانه به‌شمار می‌آیند که بتوانند با افق دید متخصصان آن حوزه خاص، گفت‌وگو کرده و مورد تأیید آن‌ها قرار بگیرند.

دلالت‌های دیدگاه هرمنوتیکی خلاقیت برای تعلیم و تربیت^{۱۷}

هدف تعلیم و تربیت

به زعم پژوهشگران پژوهش حاضر می‌توان از منظر هرمنوتیک گادامر، هدف تربیت را حقیقت‌جویی دانست. کل فلسفه گادامر را می‌توان جست‌وجو برای حقیقت دانست. حقیقتی که مهم‌ترین ویژگی‌اش آشکارشدگی است. آشکارشدگی به این معناست که حقیقت هیچ وقت، تمام و کمال، خود را نمایان نمی‌سازد، بلکه هر فردی متناسب با افقی که در آن قرار دارد، می‌تواند بخشی از آن را ببیند. از این منظر هر کدام از ما همواره به فهمی از حقیقت و نه خود آن دست می‌یابیم. مطابق با این دیدگاه می‌توان هدف تربیت را پرورش انسان‌هایی دانست که حقیقت‌جو بوده و حقیقت را منحصر به خود یا سنتی که در آن می‌زیند، نمی‌دانند. این امر باعث می‌شود که افراد همواره به دیگران به‌عنوان کسانی که می‌توانند جزئی از حقیقت را در اختیار داشته باشند، نگریند و با آن‌ها به گفت‌وگو بنشینند تا به فهمی فراتر از آن‌چه در اختیار دارند، برسند. هدف، پرورش افرادی است که بتوانند شرایط را سنجیده، دلایل له و علیه دیدگاه خود را ارزیابی کرده و عمیق‌ترین پیش‌فرض‌ها و باورهایشان را به خطر بیاندازند. روشن است که پرورش و تثبیت چنین ویژگی‌هایی در دانش‌آموزان، تمهیدی برای تبدیل شدن آن‌ها به افرادی خلاق خواهد بود.

نظام آموزشی

گادامر نقش محوری برای سنت، زبان و به‌طور کلی پیش‌داوری‌ها در جریان فهم قائل است. روشن است که به‌ویژه در کشورهای چندفرهنگی، نظام آموزشی متمرکزی که بسیاری از تفاوت‌های فرهنگی، زبانی، اجتماعی و حتی جغرافیایی را نادیده می‌گیرد، نمی‌تواند برای تحقق فهم مورد نظر گادامر مفید باشد. بدیهی است که برای تحقق این فهم، برنامه‌داری و محتوایی مناسب است که بتواند این تفاوت‌ها را به رسمیت شناخته و امکان ارتباط محتوای درسی با سنت و جهانی که دانش‌آموز در آن زندگی می‌کند را فراهم آورد، زیرا هر فهمی ریشه در سنت دارد و سنت چیزی نیست که ما آن را برای خود انتخاب کرده باشیم بلکه به تعبیر گادامر ما در سنت پرتاب می‌شویم و از آن پس تقریباً تمام افق فکری ما تحت تأثیر آن قرار خواهد داشت. نباید نقش این سنت را نادیده گرفت یا به عمد تلاش کرد که به زور برنامه‌داری، دانش‌آموز را به سمت سنتی، غیر از سنتی که در آن پرتاب شده است، هل داد. گادامر فهم را اساساً فعالیتی گفت‌وگویی می‌داند و معتقد است که گفت‌وگوی اصیل تنها زمانی اتفاق می‌افتد که طرف دیگر گفت‌وگو با تمام تفاوت‌هایش که ریشه در فرهنگ، سنت، زبان و تجربه زیسته او دارد را به رسمیت بشناسیم و مطابق با افق فکری‌اش با او به گفتگو بپردازیم. پس نظام‌های آموزشی غیرمتمرکز با تلقی گادامر از فهم، مناسب‌تری دارند.

تدریس

روش‌های تدریس متناسب با این دیدگاه، گستره وسیعی از روش تدریس سقراطی تا بحث گروهی، نمایشی، گردش علمی و ... را شامل می‌شود. مهم‌ترین مطلبی که در هنگام تدریس باید مدنظر قرار داد، توجه به فعالیت بازیمندانه دانش‌آموز و مجذوب شدن وی در فرایند فهم است. به عبارتی تدریس باید شرایطی را فراهم آورد که دانش‌آموز را عمیقاً وارد تعامل دو سویه با محتوای درسی نماید. به طوری که دانش‌آموز در جریان تدریس همچون بازیگری که وارد بازی شده، دائماً با جریان تدریسی که وارد آن شده، تعامل کرده و با آن

به گفت‌وگو بپردازد. فضای حاکم بر کلاس‌ها از منظر این دیدگاه باید فضایی باز باشد تا دانش‌آموز بتواند، اظهار نظر نموده، دیدگاه‌ها، ابهام‌ها و نظرات خود را به راحتی بیان کرده و افق فکری خود را عرضه کند. این شیوه تدریس باعث پرورش روح پرسشگری و گفتگو در دانش‌آموز می‌شود که خود از پیش‌نیازهای خلاقیت‌اند.

یادگیری

بر حسب این دیدگاه یادگیری ملازمه‌ای با انباشت اطلاعات در ذهن دانش‌آموز ندارد، بلکه یادگیری تنها زمانی اتفاق می‌افتد که برای فراگیر، درونی شود؛ یعنی در جریان یادگیری، افق فکری فراگیر به‌عنوان یک طرف گفتگو به رسمیت شناخته شده و با افق فکری معلم از یک سو و با متن از سوی دیگر، امتزاج یابد. در این برداشت، یادگیری نه تنها مستلزم همسویی تمام قد دانش‌آموز با محتوای تعیین شده درسی نیست، بلکه حتی استدلال بر علیه محتوا نیز به معنی حصول فهم است. این عدم توافق ظاهری به معنای عدم حصول فهم نیست زیرا در باطن حاوی نوعی توافق است. توافق بر سر به توافق نرسیدن. فهم و یادگیری از این منظر به معنای مذاکره فعالانه و تمام‌عیار با متن است که گاه ممکن است در ظاهر به توافق در معنای متداول و اولیه این واژه منجر نشود، بنابراین در این معنا یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموز از حفظ طوطی وار اطلاعات فراتر رفته و بتواند محتوای ارائه شده را فعالانه نقد کرده، سؤال بپرسد و درباره ارزش پاسخ‌ها به قضاوت بنشیند. بدیهی است که چنین فعالیت‌هایی، پیش‌نیاز هرگونه خلاقیتی هستند.

برنامه درسی

برنامه درسی در ارائه محتوا باید از ارائه مفاهیم علمی به‌عنوان حقایق مطلق و تغییرناپذیر و معرفی روش‌شناسی علمی به‌عنوان تنها معیار و ملاک علمی بودن ایده‌ها اجتناب کند. برنامه درسی مبتنی بر فهم هرمنوتیکی گادامر ذاتاً با این سنت‌گرایی محافظه‌کارانه و تولید انبوه مریدان و متدینان علمی در تعارض است. پس هدف برنامه

درسی باید پرورش افردی باشد که بتواند آراء مختلف را بررسی کرده و درباره آن‌ها به تأمل و تفکر بپردازند.

ارزشیابی

از منظر هرمنوتیک فلسفی گادامر ارزشیابی نه به‌عنوان ملاک و معیاری برای ارتقای دانش‌آموزان، بلکه به‌عنوان جزئی از فرایند فهم، تلقی می‌شود؛ نوعی از گفت‌وگو و ارزیابی میزان توافق بین معلم و شاگرد که از یک سو به خودفهمی و از طرف دیگر به جریان بعدی گفت‌وگو جهت می‌دهد. بدین ترتیب سؤالات نمره‌ای، بسته پاسخ و چندگزینه‌ای از دیدگاه هرمنوتیک گادامر ارزش چندانی ندارد. در مقابل، ارزشیابی تا حد امکان، باید شکل انضمامی، عملی و واقعی داشته باشد و در صورتی که به‌ناچار، ارزشیابی به صورت کاغذ-مدادی اخذ می‌شود، نیز سؤالات باید باز پاسخ و انعطاف‌پذیر بوده و برای استدلال دانش‌آموزان و نقطه نظرات آن‌ها اهمیت قائل باشد، از متن کتاب فراتر رفته و به جای معیار مطابقت با عین مطالب کتاب برای فهم دانش‌آموز از متن، ارزش بیش‌تری قائل شود. این نوع ارزشیابی، فضای گسترده‌تری را برای تفکر و خلاقیت دانش‌آموز فراهم می‌کند.

فراگیر

مهم‌ترین ویژگی یک فراگیر خوب، خودانگیخته بودن اوست. از نظر هرمنوتیک فلسفی، انسان موجودی تفسیرگر است یا موجودی است که می‌فهمد. فهم، ریشه در وجود انسانی دارد و انسان، خودانگیخته است که می‌تواند بفهمد. فراگیر، انگیزش خود را از فرایند فهم و لذتی که از او نیازی که به آن دارد، دریافت می‌کند. گادامر برای غرق‌شدگی و جذب شدن در جریان فهم از تمثیل بازی استفاده می‌کند. همان‌گونه که بازیگر هنگام بازی صرفاً برای خود بازی است که بازی می‌کند و آن‌چنان مجذوب جریان بازی می‌شود که خود را فراموش کرده و بازی را زندگی می‌کند، در فهم نیز فراگیر، نیازی به انگیزش بیرونی نداشته و این هنر معلم است که بتواند دانش‌آموز را وارد بازی فهم یادگیری کند.

روش تحقیق در تعلیم و تربیت

به نظر می‌رسد مفروضه‌های مفهوم فرونسیس گادامر را بتوان مبنایی برای روش اقدام‌پژوهی به حساب آورد. در روش اقدام‌پژوهی، اقدام و پژوهش اصولاً در هم تنیده‌اند، هر کنشی یک پژوهش و هر پژوهشی نیز یک کنش است. در تعریف‌های ارائه‌شده از اقدام‌پژوهی، تأکید بر عمل است، البته «عمل» در این جا به معنای کاربست مفاهیم نظری نیست؛ زیرا عمل به معنی کاربست، مستلزم پذیرش تقدم نظر بر عمل است، در حالی که در اقدام‌پژوهی، اولویت با موقعیت‌های عملی است. یکی از دلایل مطرح شدن روش اقدام‌پژوهی، شکاف بین نظر و عمل است. در اقدام‌پژوهی، خاستگاه پژوهش، موقعیت‌های نامتعیین و تعریف نشده‌ای است که معلم در کلاس و در حین تدریس با آن‌ها روبه‌رو می‌شود. مهم‌ترین و اساسی‌ترین گام در اقدام‌پژوهی تعیین مشکل است (Dengler, Wilson, Redshaw, Scarfe, 2012: 1-7). همهٔ معلمان کم و بیش با این واقعیت روبه‌رو شده‌اند که در کلاس درس، مسائلی پیش می‌آید که مندرج ساختن آن‌ها ذیل هیچ یک از اصول از پیش آموخته‌شده، ممکن نیست. این موقعیت‌های عملی نامتعیین، همان موقعیت‌هایی هستند که گادامر در تعریف حکمت عملی به آن‌ها اشاره می‌کند. در این موقعیت‌ها در عمل، سؤالی برای معلم مطرح می‌شود که معلم ناگزیر از روبه‌رو شدن با آن است تا بتواند عمل تدریس را به نحو احسن انجام دهد. در فرونسیس این پاسخ قابل تعمیم نیست و تنها برای خود عامل (کنشگر اخلاقی، قاضی، پزشک یا معلم) معنی‌دار است. در اقدام‌پژوهی نیز تأکید بر این است که هدف پژوهش، تعمیم دادن داده‌ها به جامعه‌های آماری دیگر نیست، بلکه چاره‌جویی عملی برای فوریتی است که موقعیت، ما را با آن روبه‌رو می‌سازد. گادامر در فرونسیس معتقد است که تصمیم‌گیرندهٔ نهایی و مرجع اصلی تعیین‌کنندهٔ مؤثر یا مفید بودن کاری که انجام‌شده، شخص کنشگر است. در اقدام‌پژوهی نیز شخص معلم در مقام پژوهشگر، معنی‌دار بودن یا نبودن و تأثیر یا عدم تأثیر اقدام صورت گرفته را تعیین می‌کند. این قضاوت نه بر اساس داده‌های آماری و مقایسه‌های میانگینی که بر اساس قوانین حکمت عملی و تصور معلم از آن‌چه ارزشمند است، صورت

می‌گیرد، زیرا «قوة حکمی که در موقعیت‌های عملی لازم است بیش از آن که تابع عینی‌سازی باشد ... ، تابع نوعی هشیاری است که می‌تواند از عهده موقعیت و درک آن برآید» (بهشتی، ۱۳۸۹: ۲۸). بنابراین می‌توان روش اقدام‌پژوهی را روشی متناسب با مفهوم فرونسیس گادامر و به تبع آن فهم که به زعم گادامر از عمل و برای عمل است، تلقی کرد. در جدول ۱ ویژگی‌های مشترک فرونسیس و اقدام‌پژوهی را به‌طور خلاصه نشان داده شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های مشترک فرونسیس و اقدام‌پژوهی

فرونسیس	اقدام‌پژوهی
برخاسته از عمل و برای عمل است	برخاسته از موقعیت‌های عملی و با هدف فهم و یا حل مشکلات عملی است
روش‌های نظری و خطی را برای حوزه عمل، ناکارآمد می‌داند	نظریه‌ها و روش‌های نظری موجود در هر رشته را برای عمل ناکافی می‌داند
اعتقادی به معرفت قابل تعمیم ندارد	قصد ندارد که نتایج تحقیق خود را تعمیم دهد
در هر موقعیتی، همان موقعیت را موضوع مواجهه می‌داند	نمونه‌گیری تصادفی نکرده و با نمونه‌های واقعی مشارکت‌کننده در هر موقعیت، در ارتباط است
قضاوت شخص درگیر در موقعیت را پایه و اساس هرگونه تصمیم می‌داند	مؤثر یا نامؤثر بودن اقدامات نه از طریق مقایسه آماری بلکه وابسته به نظر و ارزیابی مستقیم پژوهشگر است
معرفت را محصول دیالکتیک، گفت‌وگو و مواجهه عامل با موقعیت می‌داند	پژوهش بر مواجهه و درگیر شدن دیالکتیکی و انعطاف‌پذیر فرد و مسأله تحقیق مبتنی است

نتیجه‌گیری

گادامر فهم را محور کار خود قرار داده است. گادامر فهم اصیل را عملی از جنس

حکمت عملی انگاشته و معتقد است که عمل فهم، خطی، روش‌مند و قابل پیش‌بینی و قابل کنترل نبوده بلکه فرایندی دیالکتیکی و بازیمندلنه است. رویکردهای کنونی به خلاقیت، خلاقیت را پدیده‌ای قابل اندازه‌گیری و توانایی عمومی قابل آموزش، تلقی می‌کنند که به صورت تجربی قابل بررسی است. در پژوهش‌ها ضریب تکیه بر هستی‌شناسی فهم گادامر، نقدهایش به روش و تلقی وی از هوشمندی و حکمت عملی، تصویری هرمنوتیکی از خلاقیت ارائه شد که براساس آن، خلاقیت، فاقد سه معیار کنترل پذیری، تعریف عملیاتی و تکرارپذیری است. بنابراین قابل بررسی به شیوه تجربی نبوده و پدیده‌ای هرمنوتیکی است. از این منظر، خلاقیت نه توانایی عمومی که توانایی اختصاصی، غیرقابل اندازه‌گیری و آموزش‌ناپذیر است که باید از راه پرورش مورد به مورد، قوه قضاوت در یک حوزه اختصاصی، پرورش یابد. مطابق با این دیدگاه، هدف تعلیم و تربیت، حقیقت‌جویی است. نظام آموزشی غیرمتمرکز بر نظام‌های آموزشی متمرکز ارجحیت دارد. تدریس، ماهیتی ارتباطی داشته و شامل طیف وسیعی از روش تدریس‌هایی است که بتوانند دانش‌آموز را فعالانه درگیر موقعیت‌های آموزشی نمایند. یادگیری، رسیدن دانش‌آموز به توانایی مذاکره با متن است. درباره محتوای برنامه درسی در این دیدگاه، محدودیتی وجود ندارد، مگر شروط به این که برنامه درسی، پدیده‌ای پویا تلقی شود که می‌توان به بیش از یک فهم معتبر از آن رسید. ارزش‌شیبایی در این دیدگاه باید شکلی انضمامی، عملی و واقعی داشته باشد. انگیزش مورد نیاز فهم، درونی بوده و از احساس رضایت درونی فرد سرچشمه می‌گیرد و روش اقدام‌پژوهی، بیش‌ترین مناسبت را با هرمنوتیک فلسفی گادامر دارد.

پی‌نوشت‌ها

خلاقیت به مثابه فهم اصیل و دلالت‌های آن برای ... (محمد جابری نصر و ...) ۱۷۵

^۱ creativity

^۲ Multifactorial

^۳ Kaufman

^۴ Divergent Thinking

^۵ Understanding

^۶ Hermeneutics

^۷ Dasein

^۸ Event

^۹ Application

^{۱۰} Historical

^{۱۱} Effective history

^{۱۲} Linguistic

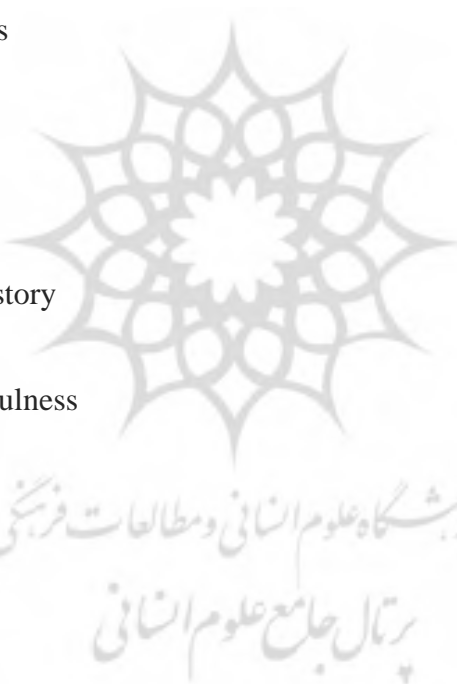
^{۱۳} Self-Forgetfulness

^{۱۴} I-lessness

^{۱۵} Universality

^{۱۶} Logos

^{۱۷} Education



فهرست منابع

ارسطو، طاليس. (۱۳۸۱). *اخلاق نیکوماخوس جلد ۱ و ۲*. ترجمه سیدابوالقاسم پورحسینی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

بهشتی، محمدرضا. (۱۳۸۹). *درس گفتارهایی درباره حقیقت و روش* (جله سئ)

- ۲۸). تهران: اندجمن حکمت و فلسفه. برگرفته از سایت:
<http://www.iriip.ir/Home/SubCategory>
- پالمر، ریچارد. (۱۳۸۴). **علم هرمنوتیک** (جلد ۳). ترجمه محمد سعید حنائی کا شانی. تهران: انتشارات هرمس.
- تسبیح‌گران، رضا. (۱۳۸۰). «روان‌شناسی رشد خلاقیت و ارتباط آن با شخصیت و هوش». *مجله رهیافت*، ۲۶(۱)، ۱۷-۲۶.
- رعایت جهرمی، محمد. (۱۳۹۰). «بازی‌مندی فهم نزد ویتگنشتاین و گادامر». *مجله حکمت و فلسفه اسلامی*، ۷(۱)، ۱۳۷-۱۵۴.
- ریکور، پل. (۱۳۷۸). **ر سالت هرمنوتیک، دیوید کوزنزهوی: حلقه انتقادی**. ترجمه فرهاد مرادپور. تهران: انتشارات روشنگران.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۵). **روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)**. تهران: انتشارات آگاه.
- کافمن، جیمز؛ استرنبرگ، رابرت. (۱۳۹۶). **راهنمای جامع خلاقیت کمبریج**. ترجمه مرتضی شعبانی و لیلا بیگدلی. تهران: انتشارات آوای نور.
- کانت، ایمانوئل. (۱۳۸۳). **نقد قوه حکم**. ترجمه عبدالکریم رشیدیان. تهران: انتشارات نی.
- کوزنزهوی، دیوید. (۱۳۷۹). **حلقه انتقادی (هرمنوتیک تاریخ، ادبیات و فلسفه)**. ترجمه مراد فرهادپور. تهران: انتشارات روشنگران و مطالعات زنان.
- گادامر، هانس‌گئورگ. (۱۳۹۶). **روان‌وارگی سلامت: هنر شفابخشی در عصر**

خلاقیت به مثابه فهم اصیل و دلالت‌های آن برای ... (محمد جابری نصر و ...) ۱۷۷

علم. ترجمه نرگس تاجیک نشاطیه. تهران: انتشارات روزگار نو.

نیچه، فردریش؛ گادامر، گئورگ. (۱۳۸۵). *هرمنوتیک مدرن گزیده ج ستارها* (جلد ۵). ترجمه بابک احمدی، مه‌ران مهاجر و محمد نبوی. تهران: نشر مرکز.

واعظی، احمد. (۱۳۸۰). *درآمدی بر هرمنوتیک*. تهران: مؤسسه فرهنگی دانش و اندیشه معاصر.

Brown, R. T. (۱۹۸۹). *Creativity: What are we to measure?*. In J. A. Glower, R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity*. New York: Plenum Press.

Dengler, K. A., Wilson, V., Redshaw, S., Scarfe, G. (۲۰۱۲). "Appreciation of a hild journey: Implementation of a cardiac action researchproject". *Nursing Research and Practice*, ۷(۱), ۱-۷.

Gadamer H. G. (۲۰۰۴). *Truth and method*. In J. Weinsheimer & D. Marshall (Eds.). New York: Continuum.

Gadamer, H. G. (۱۹۷۶). *Philosophical Hermeneutics*. Translated by D. E. Ling. Berkeley: University of California Press.

Gadamer. H. G. (۱۹۹۴). *What is truth?*. In B. R. Wachterhauser (Ed.), *Hermenu tics and Truth* Evanston: Northwestern University Press.

Grondin, J. (۱۹۹۴). *Introduction to philosophical hermeneutics*. Translated by J. Weinshimer. New Haven: Yale University Press.

Hahn, L. E. (Ed.). (۱۹۹۷). *The philosophy of Hans Georg Gadamer*. Chicago: Open Court.

Heidegger, M. (۱۹۶۲). *Being and time*. Translated by J. Macquarrie & E. Robinson. New York: Harper and Publishers .

Hocevar, D., Bachelor, P. (۱۹۸۹). *A taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity*. In J. A. Glower, R.

Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity*. New York: Plenum Press.

Sternberg, R. J. (۱۹۹۳). *As investment approach to creativity*. New Haven: Yale University Press.

Warnke, G. (۱۹۸۷). *Gadamer, tradition and reason*. Stanford: Stanford University Press.

Weinsheimer, J. C. (۱۹۸۵). *eeeeee eeehettttt tttt A eennnff truth and method*. New Haven: Yale University Press.

