

The Impact of Improvisation in Creative Play on the Development of Children's Inquiry

Akram Ghasempour¹

Receive Date: 06 May 2025, Accept Date: 08 June 2025

Dol: 10.22034/RPA.2025.2056463.1145

Abstract

Theater is a field of thought and inquiry. Modern theatrical movements, in redefining and transforming their relationship with the audience, have never neglected the creation of an active and inquisitive engagement. Questioning reflects the exploratory nature of the human mind and has a direct correlation with creativity. Questioning is an attitude that discovers the given answers in relation to their limitations and develops a thoughtful and continuous movement. It finds a wider meaning as the final continuous movement in a closed intellectual world. Questioning is the stimulus of thinking. Children are in a position to learn by asking. Considering the characteristics and existential elements of theater, the cultivation of a questioning and critical mind can and should be placed in the realm of children's theater. Undoubtedly, to achieve such an ideal, there are specific forms of theater that, beyond the desire to create mere entertainment and enjoyment, focus on enhancing cognitive functions. This article examines the potential of creative drama and its improvisational feature in developing a spirit of inquiry in children, through the study and analysis of various texts and theories on questioning and improvisation, using a descriptive-analytical approach. The findings indicate that creative drama, particularly through its gradual improvisational process, has a significant effect on enhancing children's thinking and inquiry skills.

Keywords: Questioning, Improvisation, Creative Play, Child

1. Lecturer, Drama Department, Faculty of Arts, Soure International University, Faculty of Arts, Tehran, Iran.
Email: akramghasempour@yahoo.com

تأثیر بداهه‌پردازی در نمایش خلاق بر رشد پرسشگری کودکان

اکرم قاسم‌پور^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۱۶، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۱۸

Doi: 10.22034/RPA.2025.2056463.1145

چکیده

تئاتر میدان تفکر و پرسشگری است. جنبش‌های مدرن (تئاتری) در دگرگونی ارتباط خود با مخاطب (تماشاگر) بی‌توجه به ایجاد رابطه‌ای پرسشگرانه و فعال نبوده‌اند. پرسشگری نشانگر ذهن کاوشگر انسان بوده و نسبت مستقیمی با خلاقیت دارد. پرسش به مفهوم شیوه نگرشی که جواب‌های داده شده را در ارتباط با محدودیت‌های‌شان کشف کرده و حرکتی متفکرانه و مداوم را توسعه می‌دهد و به عنوان سکون نیافتگی نهایی در یک جهان بسته فکری، معنایی وسیع‌تر می‌یابد. محرک تفکر پرسش است و کودکان با پرسیدن در موقعیت آموختن قرار می‌گیرند. با توجه به خاصگی‌ها و عناصر وجودی تئاتر، تربیت ذهن پرسشگر و نقاد می‌تواند و باید در میدان تئاتر کودک قرار گیرد. بی‌شک برای تحقق چنین ایده‌آلی، اشکال خاصی از تئاتر مورد توجه قرار می‌گیرند که فراتر از تمایل به ایجاد سرگرمی و لذت صرف، بر تقویت عملکردهای شناختی متمرکز باشند. در این مقاله ظرفیت نمایش خلاق و ویژگی بداهه‌پردازانه آن در گسترش روحیه پرسشگری کودکان با مطالعه و بررسی متون و نظریات مختلف در باب پرسشگری و بداهه‌پردازی و به روش توصیفی تحلیلی مورد بررسی قرار گرفته است. نتیجه نشانگر آن است که نمایش خلاق در آهستگی روند بداهه‌پردازانه خود در تقویت تفکر و پرسشگری کودکان اثربخش است.

واژگان کلیدی: پرسشگری، بداهه‌پردازی، نمایش خلاق، کودک

۱. مربی، گروه نمایش، دانشکده هنر، دانشگاه بین‌المللی سوره، تهران، ایران.
Email: akramghasempour@yahoo.com

مقدمه

روند پایان‌ناپذیر تغییر و تکامل انسان با طرح اولین پرسش در ذهن انسان اولیه در مورد خود، جهان پیرامون خود و نخستین پاسخ برای آن آغاز شد. طی این فرایند بود که انسان به برتری خویش بر سایر جانداران واقف گردید که خود مقدمه‌ای است بر آغاز تاریخ تمدن و حیات خودآگاه انسان بر کره زمین.

سیر تاریخ تمدن بشری، وامدار تلاش‌های اذهان پرسشگر انسان‌هایی بوده است که از طریق تولید پرسش و تلاش وقفه‌ناپذیر برای یافتن پاسخ مناسب، سبب‌ساز تحولات شگرف در نحوه زیست و بقای نوع انسان شدند. هنرمندان و پژوهشگران رفتار اجتماعی در کنار فلاسفه و دانشمندان از جمله این افراد بوده‌اند.

از رهگذر درآمیزی رشته‌های مختلف علوم انسانی و شکل‌گیری علوم میان رشته‌ای در حوزه آموزش و پرورش و ورود هنرمندان، هنرپژوهان و نظریه‌پردازان عرصه‌های مختلف علوم انسانی به حوزه تربیت، از نیمه دوم قرن بیستم به این سو، داده‌های نوینی در عرصه آموزش و پرورش نیروی انسانی پا به میدان گذاشتند که به واسطه آنها، پرورش اذهان خلاق بیش‌ازپیش به واقعیتی تردیدناپذیر و دست‌یافتنی تبدیل شد.

با اندیشمندانی چون جان دیویی^۱ و ویلیام جیمز^۲ تجربه‌گرایی در تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفت (هر چند که ریشه‌های این تفکر در اندیشه‌های جان لاک و ژان ژاک روسو در قرن هفدهم وجود داشت).

آنها بر محوریت تجربه در تبدیل فرایند آموزشی به روندی ابتکاری و خلاق تأکید داشتند. محوریتی مبتنی بر جست‌وجوگری، پرسش و گذر از پاسخ‌های معین و معمول. پژوهشگران این حوزه بر این باورند که تربیت انسان‌های اندیشمند باید نخستین هدف تعلیم و تربیت باشد چراکه محصول نهایی تعلیم و تربیت ذهن کاوشگراست. توجه به مهارت‌های تفکر و پرسشگری، از جدی‌ترین رویکردها در آموزش است. «کودکان تنها وقتی سؤال می‌کنند که واقعاً در حال فکر کردن و آموختن هستند» (پل، الدر، ۱۴۰۴: ۸۳). به همین دلیل توجه به مهارت‌های تفکر و پرسشگری، از جدی‌ترین رویکردها در آموزش است. کودکان برای رویارویی با تحولات شگفت‌انگیز هزاره سوم میلادی باید مهارت‌های تفکر خود را به‌منظور تصمیم‌گیری مناسب

و حل مسائل پیچیده جامعه بهبود بخشند. جوامع توسعه یافته و در حال توسعه برای پرورش استعدادها و قابلیت‌های ذهنی و مهارت بخشی ارتباطی، پرسپکتیوهای داشته و با برنامه‌ریزی و اجرای متدهای علمی، به توانمندسازی سرمایه انسانی به عنوان مهم‌ترین شاخص توسعه می‌پردازند. در این برنامه‌ریزی‌ها هنر به عنوان یکی از مؤثرترین آموزش‌های غیرمستقیم مورد توجه قرار می‌گیرد. در این پژوهش نیز نمایش خلاق به عنوان بستری اثربخش بر توسعه پرسشگری مورد توجه قرار گرفته است.

بیان مسئله

برای داشتن ارتباط مؤثر مبتنی بر رشد و یادگیری نمی‌توان با قطعیت‌ها و دانش صرفاً کسب شده پیشین با جهان مواجه شد. متکی شدن به عادت‌های ذهنی و اطلاعات به خاطر سپرده شده امکان فراآوری از مرزهای شناخته شده را غیر ممکن می‌کند. در روش آموزش‌های سنتی یادگیرنده توانایی استدلال در چارچوب دیدگاه خود را نداشته و قادر نیست بر مبنای شواهد و جست‌وجوهای فردی به نتیجه‌ای مستقل دست پیدا کند. شیوه‌های آموزش رسمی و معمول که بر حفظ و انباشت ذهن از اطلاعات متکی است و پاسخ‌گویی را مهم‌تر از داشتن پرسش می‌داند، مانع از تقویت مهارت‌های شناختی کودک می‌گردند. الفاکردن و ناتوانی در درونی‌سازی داده‌ها و ناتوانی از درگیر ساختن کودکان در یک فرایند علمی، روندی منفعل و ضد پرسشگری است که رشد و توسعه فردی-فرهنگی را غیرممکن ساخته و از تولید اندیشه و تحرک اجتماعی باز می‌دارد چراکه «ضرورت جامع اندیشی و بازاندیشی در مورد هر چیزی طرح پرسش‌های تفکربرانگیز است» (پل، الدر، ۱۴۰۱: ۹۱).

پژوهش‌های انجام شده در خصوص خلاقیت و تفکر انتقادی دانش‌آموزان و دانشجویان نیز حاکی از ضعف مهارت‌های عملکردی و تفکر انتقادی در فراگیران ایرانی در مقایسه با یادگیرندگان سایر کشورهاست. فقدان تفکر انتقادی بدون تردید بی‌ارتباط با فقدان پرسشگری، ابتکار و کنجکاو نیست. چراکه «پرسشگری به تفکر، منطق و نگرش عالمانه‌تر و واقع‌بین‌تر می‌انجامد و تفکر خلاق را رشد می‌دهد» (نعمت‌الهی، ۱۳۹۵: ۹۹). طرح فلسفه برای کودکان نیز که در سال ۱۹۶۹ توسط متیو لیمن^۳ به جهان ارائه شد، در توجه به ضرورت برخورد جدی با فقدان تفکر و

تدریس، یادگیری و تقویت تفکر انتقادی و خلاقیت در کلاس‌های درس نیز مورد توجه این پژوهش بوده است.

پیشینه تحقیق

در بررسی پیشینه‌های پرسشگری می‌توان منابع مرتبط به تفکر انتقادی را نیز به دلیل ارتباط سرشتی آن با پرسشگری مورد توجه قرار داد.

کوچیو شیریا و اشتاینر^۶ (2000, 210-224) تفکر انتقادی را در ارتباط مستقیم با پرسش‌های سازنده مفهوم‌سازی می‌کنند، همچنان که نشان می‌دهند ارتقای روحیه تحقیق و جست‌وجوگری می‌تواند کیفیت یادگیری را بهبود بخشد. در سال‌های اخیر تمرکز بیشتری بر نقشی که پرسش‌های دانش‌آموزان در یادگیری‌های عمیق ایفا می‌کنند شده است. چراکه سؤالات جزء ضروری فعالیت گفتمانی، تفکر دیالکتیکی و آموزش گفت‌وگو هستند. عمل پرسش، فراگیران را تشویق می‌کند تا در استدلال عمیق و اخلاقانه شرکت کنند.

زولر و همکاران^۷ (1997: 99-101) استدلال می‌کنند که توسعه توانایی‌های دانش‌آموزان برای پرسیدن سؤال، استدلال، حل مسئله و تفکر انتقادی و اخلاقانه باید به کانون اصلی اصلاحات آموزشی تبدیل شود.

در مطالعات آلمیدا و همکاران^۸ (۲۰۱۰) ارتباط پرسشگری با خلاقیت و تفکر انتقادی مورد توجه قرار گرفته است. آنها سلسله مراتبی از رویکردهای خلاقیت، طبقه‌بندی رویکردهای انتقادی و همچنین دسته‌بندی سؤالات دانش‌آموزان را تعریف کرده و به این نتیجه رسیده‌اند که دانش‌آموزان تمایل به پرسش‌هایی دارند که با رویکردهای آنها به خلاقیت و انتقاد منطبق باشد. سطح پایین‌تری از خلاقیت و انتقاد در دانش‌آموزانی دیده می‌شود که عمدتاً سؤالات بسته می‌پرسند و درجه بالاتر خلاقیت و انتقاد مربوط به کسانی است که قادر به پرسیدن انواع سؤالات هستند (سؤالات سطح پایین و سطح بالاتر). به نظر می‌رسد توانایی طرح انواع پرسش در ارتباط با توان انتقادپذیری و خلاقیت قرار دارد.

مرجانه حسین جعفرپور و زهرا سعادتمند نیز در پژوهشی تحت عنوان «تأثیر روش بدیعه‌پردازی بر مهارت پرسشگری دانش‌آموزان دختر پایه ششم در درس ادبیات» به این نتیجه رسیدند که پس از آموزش بداهه‌پردازی در گروه آزمایش،

کنش‌های فعال ذهنی در یادگیرندگان شکل گرفت. هر چند که در سال‌های بعد این جنبش نیز مورد انتقاداتی قرار گرفت. پیشنهاد لیمن تبدیل هرگونه ارتباط باکودک به مجموعه‌ای از پرسش‌هاست.

فقدان دیدگاه‌های مستقل و عدم توانایی تشریح و توضیح و در صورت لزوم تغییر آن‌ها، نتیجه‌ای جز پذیرش آنچه هست و «گرفتاری در تله موافق بودن با دیگران» نخواهد داشت (برگر، ۱۴۰۳: ۶۳). اما دیدگاه^۹ چه مفهومی دارد؟ «دیدگاه تفسیری است از امر واقع که به ورای آن می‌رود و بر مفروضات، باورها، یا ارزش‌های فرد تفسیرکننده مبتنی است» (کلاک، مارتین، ۱۴۰۳: ۵). هر فرد بر اساس دیدگاه‌های آشنای خود با جهان روبه‌رو می‌شود. اما در عرصه اندیشه ضروری است که فرد قادر به نگاه کردن از دیدگاه دیگری هم باشد. دور شدن از خود، رهایی از محدوده پاسخ‌های آشنا را میسر خواهد کرد. کودکان و نوجوانان در فرایند کنجکاوی، پرسش و جست‌وجو در مسیر تفکر و پژوهش قرار می‌گیرند. توانایی طرح پرسش برای جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز، مکانیسم کارآمدی برای رشد شناختی کودکان محسوب می‌شود. نمایش خلاق به دلیل ساختار آزاد و بداهه‌پردازانه خود که در روندی مشارکتی و تدریجی شکل می‌گیرد تمایل به گفت‌وگو و کنش‌های فعال ذهنی را افزایش می‌دهد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند نمایش ضمن شناسایی ضعف و قوت‌های شخصیتی، مهارت کودکان را در تفکر بازتابی^{۱۰} از تقویت می‌کند (Ozturk, 2014). تفکر بازتابی که صورتی از تفکر انتقادی است در توسعه خودآگاهی، فرایندهای تصمیم‌گیری و حل مسئله نقشی جدی دارد.

با تأمل بر این مواردین پژوهش ضرورت وجود پرسشگری در جهان کودک و کارکرد نمایش خلاق را در گسترش روحیه پرسشگری و وضعیت خلاق ذهنی کودکان مورد بررسی قرار داده است.

هدف

با توجه به ضرورت پرسشگری در عرصه آموزش، یادگیری و رشد تفکر انتقادی در کودک که در ارتباط مستقیم با رشد خلاقیت قرار دارد، هدف بنیادین این مطالعه واکاوی اثربخشی‌های ساختار آزاد و بداهه‌پردازانه نمایش خلاق در رشد پرسشگری کودکان و کمک به تغییرات مطلوب در زمینه آموزش است. علاوه بر این، نتایج مربوط بر راهبردهای

بدون ارجاع به سقراط، فیلسوف یونانی، که قدمت آن به بیش از ۲۰۰۰ سال پیش می‌رسد، نمی‌توان درباره پرسشگری به بحث پرداخت. «سقراط گفت و شنود را شکل اصلی تفکر فلسفی می‌دانست و معتقد بود که ما تنها از این راه می‌توانیم با دیگران به تفاهم برسیم» (یگر^۱، ۱۳۷۶: ۶۲۵).

او بیشتر عمر خود را به پرسیدن سؤالات آگاهانه و سازمان یافته در مورد باورها و ارزش‌های مردم و بررسی آنها اختصاص داد. «سقراط از طریق پرسش، شاگردانش را تشویق می‌کرد تا باورهای پیشین را باز نگری کنند و متعاقباً دیدگاه‌های قوی‌تر و علمی‌تر به وجود آورند» (Nappi, 2016: 41).

سقراط با تظاهر به ناآگاهی از موضوع مورد بحث، پرسش‌هایی را مطرح کرده و دیگری را در وضعیت پاسخگویی قرار می‌داد و به این صورت، توهم فرد از شناخت خود و جهان، بر او آشکار شده و به تحقیق دوباره واداشته می‌شد. او به این ترتیب آبرونی درخشانی را پدید می‌آورد که اطمینان‌های کاذب را متزلزل کرده و جست‌وجویی دوباره در پیش‌فرض‌ها و بدیهیات را اجتناب‌ناپذیر می‌ساخت. وجود چنین منظری در فرد که از نگاهی جامع و منعطف به خود و واقعیت برخوردار است قادر به بازسازی فکری و خودارزیابی شده و اولین گام در برخورد آگاهانه به واقعیت برداشته می‌شود. (واقعیت درمانی از چنین رویکردی به واقعیت بهره می‌برد). به اعتقاد سقراط «دانشی که قبلاً به دست آمده، از طریق پرسشگری می‌تواند برای توسعه تفکر با پشتیبانی منطقی مورد استفاده قرار گیرد» (Byrne, 2011: 13).

با دکارت عصر نوینی در عرصه تفکر انسان شروع می‌شود. عصری که بر درکی انسان‌محورانه از جهان استوار است. دکارت در کاوش‌های فلسفی خود، هر آنچه را که می‌تواند منبع شناخت باشد مورد پرسش قرار می‌دهد، به صورتی که در پایان، هیچ چیز غیر از پدیده تردید باقی نمی‌ماند که غیرقابل تردید باشد. «دکارت هر چه را که ذهن جست‌وجوگر کمترین گمانی به یقینی بودن آن ببرد قطعاً نادرست می‌پندارد، در این صورت آنچه در برابر هر کوششی برای رد شدن مقاومت کند و تصدیق ما را برانگیزد قطعاً یقینی خواهد بود» (سورل، ۱۳۷۹: ۷۳) بنابراین آنچه غیرقابل تردید می‌نماید «فکر کردن» است. به نظر می‌رسد که تلاش این متفکران، بر فاصله‌گیری از قطعیت‌های کاویده

میزان تأثیر این آموزش در افزایش مهارت پرسشگری این دانش‌آموزان در مرحله پس از آزمون در گروه آزمایش بالاتر از گروه کنترل قرار گرفته و میانگین نمرات مهارت پرسشگری نیز در مرحله پس از آزمون در گروه آزمایش، بالاتر از گروه کنترل قرار گرفته است.

روش تحقیق و گردآوری اطلاعات

این پژوهش به روش توصیفی-تحلیلی با مطالعه متون و تحقیقات انجام شده در زمینه موضوع و گردآوری اطلاعات موجود، ناظر بر فهم، تبیین و قابلیت‌های موضوع و مفهوم مورد نظر، نوشته شده است.

چارچوب نظری

پرسشگری^۲

پرسشگری بستر تفکر و اندیشیدن است. گفته می‌شود که گستره جهان هر انسان متناسب با وسعت پرسش‌هایی است که می‌تواند داشته باشد. «اندیشیدن به معنای تفکر پردازش‌کننده با پرسیدن آغاز می‌شود» (قاضی‌مرادی، ۱۳۹۳: ۲۷).

تحقیقاتی که در سطح آموزش عالی انجام شده نشانگر آنند که توانایی‌های تحلیلی، خلاقانه و عملی ارتباط مستقیمی با پرسشگری، تفکر انتقادی و خلاقیت دارند. به اعتقاد استرنبرگ، جاروین و گریگورنکو^۳ (2009: 235-253) توانایی‌هایی که هوش را تشکیل می‌دهند نیز تحلیلی، خلاقانه و عملی هستند. بنابراین می‌توان گفت که هوش با مجموعه یکپارچه‌ای از مهارت‌های شناختی مانند تفکر انتقادی، پرسش و خلاقیت مرتبط است.

پیشینه پرسشگری و تفکر انتقادی به فلاسفه متقدمی همچون سقراط^۱، افلاطون^۲، ارسطو^۳، آگوستین^۴، توماس آکویناس^۵ و بعد از آن به دکارت^۶، کانت^۷، مارکس^۸، کیرکگارد^۹ و جیمز^{۱۰} برمی‌گردد. «اگر چه استفاده از واژه تفکر انتقادی در قالب اهداف آموزشی در میان صاحب‌نظران تعلیم و تربیت نسبتاً جدید است، ولی ایدئال و مطلوب زیربنایی آنکه ناظر بر مواردی همچون رشد و پرورش استدلال و عقلانیت است، به لحاظ تاریخی ریشه در تفکر فلسفی مرتبط با آموزش و پرورش دارد که در سنت غربی آن از یونان قدیم و ۲۵۰۰ سال قبل آغاز شده است» (Siegel, 2010: 144-145).

مقدمه) ضرورتی شناختی- تربیتی پیدا می‌کند. با توجه به آن که «خودمحوری و جامعه‌محوری که پیش‌آمادگی‌های طبیعی ذهن هستند موانعی قدرتمند در راه رشد و ارتقای اندیشیدن به شمار می‌آیند» (پل، الدر، ۱۴۰۱: ۱۳۳)، آگاهی از محدودیت شناخت خود و اطمینان از اینکه همواره چیزی وجود دارد که فرد نمی‌داند، اخلاقاً ایجاد تواضع کرده و انسان را همواره آماده بازنگری در خود می‌گرداند. به عبارت دیگر پرسشگری، خودشیفتگی‌های فردی را کاهش داده و به جای پیش‌داوری و قضاوت به انعطاف فکری و تمایل به ایجاد ارتباطی جدید با پدیده‌ها می‌انجامد.

پروفسور ماتیو لیپمن ارائه‌دهنده طرح «فلسفه برای کودکان» در سال ۱۹۶۰ با تأکید بر فقدان قدرت استقلال و تفکر در دانشجویان، آموزش تفکر را در سال‌های کودکی به عنوان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر مورد تأمل قرار داد. او اعتقاد داشت هرگونه ارتباط با کودک باید به مجموعه‌ای از سؤال‌ها تبدیل شود. «لیپمن درباره اهمیت پرسشگری به عنوان خط مقدم کند و کاو سخن می‌گوید» (کوهان، به نقل از خسرونژاد، آشی، ۱۴۰۳: ۱۳۹). او ضمن متمایز دانستن نقش هنر در شکل‌گیری افکار سازمان‌یافته، تقویت توانایی‌های ارتباطی-بیانی و تعمیق آگاهی در کودکان، معتقد بود که «اگر کنجکاوی کودکان و میل آنان به دانستن درباره جهان را با فلسفه مرتبط کنیم، می‌توانیم آنها را به انسان‌هایی تبدیل کنیم که بیش‌ازپیش نقاد، انعطاف‌پذیر و مؤثر باشند» (فیشر، ۱۳۷۷: ۴۲).

لیپمن در مقاله‌ای تحت عنوان تفکر انتقادی چه می‌تواند باشد (۱۹۸۸)، هدف از تفکر نقاد را تربیت انسان‌های معقول در فرایند پژوهش می‌داند. او با ارائه الگویی متمرکز بر مشارکت و گفت‌وگوهای فعال رشد و تعمیق یادگیری را مورد توجه قرار می‌دهد. این الگو دقیقاً در رویارویی با وضعیتی قرار می‌گیرد که بوهم^{۳۳} آن را «حالت ذهنی مکانیکی» می‌نامد. «حالت ذهنی مکانیکی» پذیرش مکانیکی نظرات و ایده‌های پذیرفته شده مرسوم است که غالباً به نتایج از پیش تعیین‌شده منتهی می‌شود» (بوهم، ۱۳۸۱: ۱۲۷).

پیشنهاد او برای مقابله با این موضوع ایجاد وضعیت خلاق ذهنی است که به عبور از نظم و ساختارهای پذیرفته موجود اشاره می‌کند. وضعیتی که ذهن در حالتی متناسب با خلاقیت و نواندیشی قرار می‌گیرد. آهارت^{۳۴} کارگردان و نویسنده کتاب چشم سوم برای ایجاد چنین وضعیتی نمایش

نشده و اطلاعات درونی نشده‌ایی است که یادگیری، تعامل و تحرک‌های فکری را غیرممکن می‌سازند.

پژوهش‌های مختلف درباره جایگاه پرسش در تفکر انتقادی (بدری گرگری و خانلری، ۱۳۹۲) نشان داده‌اند که مهم‌ترین شکل تعاملات انسانی، خاستگاه‌هایی پرسشگرانه دارند.

«کودکانی که محیط جدیدی را کشف می‌کنند خودبه‌خود پرسش‌هایی به ذهنشان خطور می‌کند. آنها برای پرسش‌های روزافزون خود مرتباً اطلاعاتی کسب می‌کنند. این روند پرسش و پاسخ بی‌وقفه به یافتن زوایای متفاوت در بررسی یک موضوع و گسترش افق‌های ذهنی کمک می‌کند مطالعات شوارز^{۳۵} و همکارانش (۲۰۲۳) نشان می‌دهد که پرسش‌های باز و چندوجهی فضایی برای گفت‌وگوی دیالوژیک ایجاد کرده که افراد را به تحلیل عمیق‌تر و چند جانبه موضوع ترغیب می‌کند. این یافته‌ها بر نقش جدی پرسش در رشد شناختی و تفکر انتقادی تأکید دارند.

از آنجا که «پاسخ‌ها اغلب حاکی از توقف تفکر هستند» (پل، الدر، ۱۴۰۱: ۹۱) تمایل ذهن پرسشگر به پرسش، بیش از علاقه‌مندی به پاسخ که کنش‌های ذهنی را متوقف می‌کند، نشانگر تمایل ذهن به تحرک و پیچیدگی‌های فکری است. همچنان که می‌توان در بعضی از سبک‌های هنری میل به رازآلودگی و حضور در سایه روشن‌های فکری را شاهد بود که امکان چندلایگی معنایی و تعبیر متفاوت را فراهم می‌آورد. جریان‌های هنری مدرن نیز با عبور از پرسش‌های معمول، به فهم متفاوتی از اثر هنری دست می‌یابند. به عبارت دیگر اثر هنری مدرن با اجتناب از ارائه یک محتوای معین و روشن، فهم خود را معطوف به فعال شدن قوای فکری مخاطب در ارتباط‌گیری با معنای نهفته در اثر می‌کند.

ارتباطی که بر مبنای پرسش و پاسخ پی‌ریزی می‌شود، رابطه‌ای مبتنی بر تعامل است که به یادگیری ماندگار کمک می‌کند.

تقویت پرسشگری می‌تواند کیفیت آموزش و در نتیجه کیفیت یادگیری را بهبود ببخشد. پرسشگری مهم‌ترین روش فراشناختی فراگیران است که یادگیری فعال و ساختار دانش آنها را پشتیبانی می‌کند.

با توجه به آنکه «پرسش، آشنازداست و انسان را به شناخت واقعی رهنمون می‌گردد» (قاضی مرادی، ۱۳۹۳:

حل کنند. بهره‌برداری از دانش مفهومی موجود برای کمک به پردازش وضعیت فعلی و استفاده از آن دانش برای ایجاد سؤالات مناسب، بخشی جدایی‌ناپذیر پرسشگری است. بنابراین پرسش کاتالیزوری برای توانایی آنها در یادگیری از دیگران است. پژوهش کوچ، تاووزین، گرگلی و سیرا^{۲۵} (۲۰۱۴) نشان می‌دهد «کودکان خردسال زمانی که دانش کافی ندارند و یا در مورد آن دانسته نامطمئن هستند، اطلاعاتی را از بزرگسالان درخواست می‌کنند» (ناپی، ۲۰۱۶: ۴۱). این درخواست‌ها در ترجیح پاسخ‌یابی، بر فرایند پرسشگری که اغلب ویژگی آموزش‌های رسمی-سنتی است این روند را متوقف کرده و غوطه‌وری‌های فکری را به تمرکز بر پاسخ نهایی کانالیزه می‌کند به عبارت دیگر پاسخ‌ها بر پرسش‌ها غلبه می‌کنند. در انتقاد به این رویکرد هانا آرنست می‌گوید «فرایند تفکر معمولاً درست درک نمی‌شود چون اغلب از آن به گونه‌ای از دانش که همیشه به غایتی می‌رسد یا نتیجه‌ای غایی را ایجاد می‌کند یاد می‌شود» (خسرونژاد، آتشی، ۱۴۰۳: ۴۴). انتقاد آرنست به اندیشیدن در دستیابی به دانشی قطعی است که می‌تواند باز هم زمینه‌ساز محدودیت‌های ذهنی باشد. در حالی که هدف تفکر و پرسش فراروی از ساختارها و محدوده‌هایی است که مانع از نواندیشی، خلاقیت و زایش فکری است.

نمایش خلاق^{۲۶}

نمایش خلاق شاخه‌ای از تئاتر است که بر اساس بازی‌های نمایشی به وجود می‌آید. «نمایش خلاق فعالیتی آگاهانه، برنامه‌ریزی شده و در عین حال آزاد است که با ویژگی‌هایی چون عدم استفاده از یک متن معین و ثابت و حذف عناصر غیرضروری و با استفاده از بازی، حرکت و موسیقی خود را از رسمیت تئاتر رها می‌کند» (چمبرز، ۱۳۹۴: ۶۷). نمایش خلاق در فرایندی مشارکتی به کمک بداهه‌پردازی و فعالیت‌های آزاد، تجربه‌های متفاوت فردی و گروهی را امکان‌پذیر می‌سازد. بعد تجربی و تفکیک‌ناپذیر نمایش خلاق نقشی جدی در دستاوردهای شناختی کودکان دارد. اتمسفر منعطف نمایش خلاق تمایل به کنشگری در کودکان را افزایش می‌دهد و از آنجا که «آزادی تنها در کنش وجود دارد» (خسرونژاد، آتشی، ۱۴۰۳: ۹۰) این کنش‌ها به در معرض بودگی کودکان منجر شده و آنها را از انزوا دور می‌کنند.

را بهترین وسیله کشف، بازپروری و فعال‌سازی مجدد ذهن کودک می‌داند. موضوع اجتماعی شدن و توانایی تعامل با دیگران به شیوه‌ای مؤثر در زندگی امری بسیار مهم است. موضوع اجتماعی بودن که به ارتباط و مشارکت انسان‌ها مربوط است، مستلزم خودانگیختگی فکری است. «خودانگیختگی به معنای داوری هدفمند و خودتنظیم‌گری به رأی خویش. در فقدان خودانگیختگی آنچه در عمل فرد در جمع بارز می‌شود یا خودمداری فکری است یا دنباله‌روی و تقلید از جمع» (قاضی مرادی، ۱۳۹۳: ۶۲).

باید توجه داشت که پرسش‌ها به‌ویژه پرسش‌های کودکان در صورتی نیرویی برای رشد شناختی محسوب می‌گردند، که ضرورتاً مواردی را مورد توجه قرار دهند. «پرسش‌ها باید بتوانند به کودکان در جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز آنها کمک کنند. همچنین این پرسش‌ها باید بتوانند پاسخ‌های مؤثر و آموزنده‌ای دریافت کنند. انگیزه کودکان از پرسش، دستیابی به اطلاعات و نه با انگیزه‌هایی مانند جلب توجه باشد و سرانجام اطلاعاتی که به‌طور هدفمند جست‌وجو و دریافت شده‌اند، اثربخش بوده و به رشد شناختی آنها کمک کند» (Chouinard, 2007: 16-113).

توانایی کودکان در پرسش از دیگران نشان‌دهنده هماهنگی آنها با طیف وسیعی از ظرفیت‌های شناختی پیچیده است و به آنها اجازه می‌دهد تبادلات آموزشی را آغاز و هدایت کنند. این آموزش‌ها به آنها امکان می‌دهد تا به سرعت اطلاعات قابل توجه در مورد دنیای خود به دست آورند (Ronfard, 2018: 120).

کودکان الگوها و قاعده‌مندی‌ها را دنبال می‌کنند، بر اساس آن الگوها، استنباط می‌کنند و فرضیه‌ها را با جمع‌آوری شواهد مرتبط، مورد آزمایش و تجدیدنظر قرار می‌دهند. «کودکان به شدت به دانش انباشته شده از جامعه خود در سراسر حوزه‌ها متکی هستند. آنها به‌آسانی یاد می‌گیرند و به سرعت باورها و اعمال فرهنگ خود را درونی کرده، انتقال می‌دهند و اجرا می‌کنند. آنها از طریق پاسخ‌های دیگران، می‌توانند در مورد ایده‌ها و موجوداتی که به تنهایی قادر به کشف آنها نبودند نیز بیاموزند (Harris and Koenig, 2017: 25-26).

کودکان می‌توانند از ساختارهای دانش موجود خود، برای طرح پرسش‌هایی استفاده کنند که وضعیت دانش آنها را به گونه‌ای تغییر می‌دهد که بتوانند به‌طور مؤثر مشکلی را

بداهه‌پردازی^{۳۱}

یکی از عناصر ساختاری و تکلیف‌ناپذیر نمایش خلاق بداهه‌پردازی است. از زمان سخنوران یونانی مفهوم بداهه‌پردازی به عنوان یک مهارت پیچیده در قدرت بیان^{۳۲} مورد توجه بوده است. «قدرت بیان به توانایی اجرا کننده در انتقال معنا و احساسات به صورت بی واسطه و در لحظه اشاره دارد. قدرت بیان در بداهه‌پردازی عبارت است از رهایی شهودی اجرا کننده و خلق معنا در لحظه با اتصال عمیق به احساسات و واکنش‌های آنی (Ston, 1979: 9). بداهه‌پردازی با خلق رابطه‌ای بی‌واسطه و همدلانه مخاطب را در لحظه جاری می‌کند.

«در بداهه‌پردازی نمی‌توانیم نتیجه نهایی را تعیین کنیم اما می‌توانیم به این فکر کنیم که چگونه شرایط را برای آنچه می‌خواهیم پدیدار شود مهیا کنیم» (برگر، ۱۴۰۱: ۸۶). اندیشه بداهه‌پردازانه محتوا را متولد می‌کند و در ساختاری منعطف تغییر شکل می‌دهد. «محتوا از راه اندیشیدن کشف و خلق می‌شود و از راه اندیشیدن است که محتوا، تحلیل، ترکیب، سازمان‌دهی و متحول می‌شود» (پل، الدر، ۱۴۰۱: ۳۲). اهمیت این فرایند اجتناب از قطعیتی است که روند تفکر و پرسشگری را تضعیف می‌کند. وضعیتی که هانا آرنست آن را به عنوان عملکرد ناقص تفکر در تمایل رسیدن به دانش قطعی مورد انتقاد قرار می‌دهد. ساختار آزاد و بداهه‌پردازانه نمایش خلاق در آهستگی سرشتی خود که تأمل و گفت‌وگو را امکان‌پذیر می‌سازد، روند اجرایی خود را بر اساس هم‌اندیشی و ساخت و سازهای منعطف ذهنی متمرکز، در تقابل با سیستم‌های نتیجه‌گرا قرار می‌دهد. از آنجا که «تفکر پیامد پاسخ به مواجهه‌هایی است که مورد انتظار نیستند، پیش‌بینی نمی‌شوند یا شاید حتی باوری به آنها وجود ندارد» (خسرونژاد، آتشی، ۱۴۰۳: ۴۸). می‌توان انتظار داشت فضاهایی که چنین مواجهه‌هایی را امکان‌پذیر می‌سازند نیز در تقویت تفکر و فعل و انفعالات ذهنی اثربخش باشند. هانا آرنست این مواجهه را چالشی می‌بیند که امر تعلیم و تربیت نیز با آن روبه‌روست. به اعتقاد او «چالش تعلیم و تربیت ایجاد فضایی است که کودکان در آن با دیگری مواجه شوند و به جست‌وجوی معنای این مواجهه برآیند، فضایی که در آن جست‌وجوی جمعی برای یافتن پاسخ به این پرسش‌ها که «برای من چه اتفاقی می‌افتد؟ چرا این اتفاق می‌افتد؟ و من باید در قبال آن چه کنم؟ آغاز می‌شود» (خسرونژاد، آتشی،

متن از کنش‌های خلاق و بداهه‌پردازانه جمعی پدیدار می‌شود و امکان تولید و بازآفرینی مداوم آن همواره وجود دارد. آهستگی^{۳۳} ساختاری در نمایش خلاق تأمل و شناخت را در کودکان امکان‌پذیر می‌سازد. همچنان‌که بررسی شواهد علمی نشان می‌دهد «وقتی کودکان تحت آموزش آرام‌تر، سهل‌گیرانه‌تر و کمتر عجولانه قرار دارند بهتر یاد می‌گیرند و شخصیت جامع‌تری پیدا می‌کنند. (اونوره، ۱۴۰۳: ۲۴۹) از دل تحولات اجتماعی-هنری به‌ویژه از دوره مطرح شدن نظرات برشت^{۳۴} (۱۸۹۸-۱۹۵۶) مسئله نمایش و آموزش صورت جدی‌تری به خود گرفت و وظیفه مهم دیگری بر دوش نمایش نهاده شد تا این هنر علاوه بر تأثیرات فرهنگی به رشد تفکر، شناخت و مهارت‌های اجتماعی با بهره‌گیری از ظرفیت‌های بالقوه آنها دست یابد. به اعتقاد برشت «تماشاگر می‌تواند با بیگانگی یا ناپیوستگی درباره کنش دراماتیک روی صحنه بیندیشد، نتیجه‌گیری کند و از این راه عضو مفیدی برای جامعه بشود» (اونز، ۱۳۹۰: ۹۰). به نظر می‌رسد برشت بر ضرورت فعال‌سازی مکانیسم تفکر و مواجهه ذهنی در جایگزینی فرایند پذیرش و غوطه‌وری حسی مخاطب تمرکز دارد. چنین مواجهه‌ای بدون تردید به ارتباطی پرسشگرانه و کاوشگر و نه پذیرنده و نوازشگر منتهی خواهد شد.

جنیش «آموزش آهسته»^{۳۵} نیز که در اواخر سال ۲۰۰۲ توسط موریس هولت^{۳۶} موجودیت یافت، با انتقاد از نقش سرعت در آموزش‌های مرتبط به کودکان، بر آزاد گذاشتن آنها در فرایندی بی‌شتاب به منظور علاقه‌مندی بیشتر آنها به یادگیری عمیق‌تر تأکید داشت. به اعتقاد هولت «با سرعتی ملایم، بررسی عمیق موضوعات با فراغ بال، برقراری ارتباط بین موضوعات مختلف، یادگیری اینکه چطور فکر کنیم تا اینکه چطور امتحان بدهیم همه و همه به مراتب بهتر است» (اونوره، ۱۴۰۱: ۲۵۱).

از منظر پداگوژیک نمایش خلاق در تقابل با نظام‌های یادگیری تثبیت شده و ساختارهای مرسوم مبتنی بر انقیاد ذهنی قرار می‌گیرد. میدان آزاد نمایش خلاق در آهستگی روندی تجربه‌گرا و کودک‌محور به یادگیری‌های تجربی کودکان وسعت بخشیده و با تواناسازی کودکان در مواجهه‌های تعین نیافته و غیر ثابت، محرک کنش‌های فعال ذهنی شده و می‌تواند در تقویت کنش‌های پرسشگرانه مورد توجه قرار گیرد که در ادامه به آن پرداخته می‌شود.

۱۴۰۳: ۵۰) به روشنی می‌توان دید که این پرسش‌ها در روند تدریجی نمایش خلاق همان پرسش‌هایی هستند که به تولید متن می‌انجامند.

رولان بارت^{۳۳} (۱۹۱۵-۱۹۸۰) نویسنده و فیلسوف و نظریه‌پرداز فرانسوی اعتقاد دارد که «متن تنها در جریان یک فعالیت، یک فراوری، تجربه می‌شود و نباید به متن به منزله موضوعی تعریف شده نگریست» (آلن، ۱۳۹۲: ۱۳۲). او متن را فضایی می‌داند که جریان یافتن تمام زبان‌ها علی‌رغم اختلاف نظرها در آن امکان‌پذیر است. با توجه به اینکه «اختلاف نظر برای ایجاد ایده‌ها و گزینه‌های جدید لازم است و برای نوآوری طرز تفکر مخالف ضروری‌ست» (کانن، ۱۴۰۲: ۴۱۰) وجود ایده‌های متفاوت می‌تواند به تعدیل برتری یک نظر بر دیگری و تقویت تنوعات فکری خلاقانه منجر شود. گفت‌وگوهای اجتناب‌ناپذیر در ادامه این اختلاف‌ها، فرصتی فراهم می‌آورد تا کودکان دیدگاه‌های مختلف را بررسی کنند. «چنین گفت‌وگوهایی مستلزم اندیشیدن در مورد نقطه نظرهای محتمل درباره موضوع، دلایل، نتیجه‌گیری، مفاهیم، دشواری‌ها و پیامدهاست» (پل، الدر، ۱۴۰۱: ۷۵). پذیرش یک نظر در پس چنین فرایندی دیگر معنای خودمداری و تمرکزگرایی نداشته بلکه پذیرش یک ایده فراوری شده در روند گفت‌وگو و هم‌اندیشی است.

از آنجا که «قوی‌ترین شکل شست‌وشوی مغزی آن است که هرگونه احتمال تصور جایگزین منتفی شود» (خسرونژاد، ۱۴۰۰: ۵۹)، پذیرش زوایای دید مختلف به یک موضوع، وجود تصورات جایگزین و روایت‌های متعدد را امکان‌پذیر می‌کند. با توجه به آنکه امر آموزش وابسته به وجود دیدگاه‌های متفاوت است، این روایت‌ها از طریق گفت‌وگویی مداوم در فضای آزاد و تجربی نمایش خلاق در میان کودکان تولید و به تدریج کامل می‌شوند. بنابراین می‌توان پذیرفت آن کس که نقشی را بازی می‌کند مشغول نگارش یک متن است و همه شرکت‌کنندگان در این نگارش سهیم هستند. پائولو فریره^{۳۴} گفت‌وشنود را ارتباط بین سوژه‌ها می‌داند. به اعتقاد او «برنامه‌های از پیش تعیین شده، متمرکز، همگانی و سراسری، در تضاد با شیوه آموزش بالنده است» (یوسفی، ۱۳۹۴: ۲۷۵).

محور ساختاری بداهه‌پردازی گفت‌وشنود مداومی است که در آهستگی شکل می‌گیرد و باز تولید می‌شود. در

بداهه‌پردازی همواره روندی وجود دارد که می‌تواند پایانی نهایی نباشد. می‌توان گفت آنچه ناتمام و فاقد تعیین است، از نظر فکری پدیده‌ایی کامل‌تر تلقی می‌شود چراکه ناتمامی اشاره به امکان کامل‌تر شدن یک ایده از طریق هم‌اندیشی با مخاطب و دخالت متفکرانه او در پدیده هنری دارد و این فرایندی است که در بداهه‌پردازی بی‌وقفه تکرار می‌شود.

برای ایجاد رابطه‌ای پرسشگرانه و نیرومند با مخاطب، تأثیر باید بتواند از قواعدی که تمایل به تثبیت هر پدیده در مرزهای خود را دارد، رها شده و بر مناسباتی که مخاطب را به یک نظاره‌گر منفعل تنزل می‌دهد غلبه کند. به عبارتی تأثیر باید خود را از بستگی و تعیین یافتگی رها ساخته و در فرایندی آزاد و دو سویه فعال گرداند. «جانستون^{۳۵} (2012) و اسپولین^{۳۶} (1963) هرکدام به روش خود، نظریه‌هایشان در مورد خلاقیت، خودانگیختگی و فرایندهای خلاق جمعی را تدوین کردند. فرم‌های تئاتری که در پی این نظریه‌ها رخ داده‌اند، اغلب به عنوان تأثیر باز نامیده شده و با نظریه‌های اجرا مفهوم‌سازی می‌شوند» (Frost and Yarrow, 2015: 214-218).

از طرف دیگر تفکر خلاق تنها زمانی به وجود می‌آید که شخص با کنار گذاشتن پیش‌فرض‌ها، دیدگاهی جدید را جست‌وجو می‌کند. «تفکر خلاق تفکری است واگرا که بر اساس تخیل و تجربه با چرخش آزاد در فضایی جدید و خارج از مرز و محدوده‌های عادت شده و در تمام جهات انجام می‌گیرد و به جای روش‌های پردازش منظم و منطقی به جست‌وجوی روش‌های نو و غیر متعارف به کمک قدرت تصور و گسترش تخیل می‌پردازد» (نعمت‌الهی، ۱۳۹۵: ۸۶). تحقق چنین رویکردی در بداهه‌پردازی امکان‌پذیر است. تفکر کودک در بداهه‌پردازی متمرکز بر تفکر جانبی^{۳۷} اوست. «تفکر جانبی هم نگرش ذهن و هم مجموعه‌ای از روش‌های تعریف شده است. به این معنا که فرد بخواهد از راه‌های مختلف به مسائل نگاه کند و به عبارتی بپذیرد که هر یک از این راه‌ها، صرفاً یکی از راه‌های ممکن است و بداند که چه وقت لازم است از یک الگوی جا افتاده و تثبیت شده به الگویی دیگر رو بیاورد» (دوبونو، ۱۳۹۲: ۷۷).

فرآیند بداهه‌پردازی در نمایش خلاق از مجموعه‌ایی پرسش و پاسخ در هم‌نوردی منعطف و پرسشگرانه مربی-کارگردان شکل می‌گیرد. «چنین روندی به صورتی سامان می‌یابد که تفکر کودکان از ناواضح به واضح، از

الزامی است. به نظر می‌رسد برای تحقق چنین هدفی در ساختار نمایش چهار ویژگی الزامی می‌گردد:

- حذف نمایشنامه و تمرکز برکنش گروهی.
- مشارکت تماشاگر در فرایند اجرا، توأمان به صورت بیننده فعال و بازیگر.

- خلق اثر به صورت آزاد توسط بازیگران و تماشاگران.
- استفاده از صحنه باز و اجتناب از صحنه‌های بسته و کلاسیک.

بی‌شک تحقق این موارد مستلزم آن است که از زاویه دید شخص دیگر هم نیز به موضوع نگریسته شود. در عدم وجود یک متن ثابت که به امکان آزادی در ایجاد متنی سیال بر اساس ایده‌ها و پرسش‌های گروه منجر می‌شود، ترکیبی مؤثر از تفکر، خلاقیت و مشارکت وجود دارد. بداهه‌پردازی را می‌توان محصول تفکر سازمان یافته‌ای دانست که آماده برخورد با پرسش‌ها در لحظه، برقراری ارتباط هم زمان با ایده‌های دیگر، هماهنگ کردن خود با آنها و ایجاد تغییرات لازم برای رسیدن به نقطه‌ای مشترک است. با توجه به تمامی این فعل و انفعالات می‌توان دید که «بداهه‌پردازی توازنی دائمی میان خود جوشی و ساختار است. حتی ساده‌ترین بازی‌های اجرایی هم بر شکل دادن به خودجوشی افراد در ساختار یا فرمی هدفمند تکیه دارند» (ادامز^{۳۸}، ۱۳۹۰: ۱۴).

برای ایجاد رابطه‌ای پرسشگرانه و نیرومند با مخاطب، تئاتر باید از قواعدی که تمایل به تثبیت هر پدیده در مرزهای خود را دارد، رها شود چراکه «هر جا الگوها، اندیشه‌ها و شکل‌های از پیش معین وجود داشته باشند اندیشه فلسفی جایی پیدا نخواهد کرد» (خسرونژاد، آتشی، ۱۴۰۳: ۱۳۸). «در تئاتر مبتنی بر بداهه بازیگران می‌توانند نقش‌های مختلفی را ایفا کرده و مخاطب می‌تواند به روش‌های مختلفی در آن شرکت کند. مثلاً با تصمیم‌گیری در مورد موضوع یا خط داستان و مشارکت و ورود به صحنه، تعیین‌کنندگی مخاطب و روش‌های تأثیرگذاری آنها در روند نمایش، اجرا را به تعاملی دموکراتیک تغییر می‌دهد» (Fischer - Lichte, 2008: 52). این تعامل آزاداندیشانه را می‌توان در توان بررسی تا حد ممکن بی‌طرفانه چشم‌اندازهای مربوط به موضوعات مختلف نیز دریافت. ریشه بداهه‌پردازی به صورت پایه‌ای نیازمند چنین تفکری است.

هاوارد گاردنر^{۳۹} روانشناس مبدع نظریه هوش چندگانه در سال ۱۹۸۳ هوش را در انواع مختلف و در هشت گروه

نامستدل به مستدل، از ناآزموده به آزموده و از ناپروورده به پرورده تبدیل می‌کند» (پل، الدر، ۱۴۰۱: ۸۸) به همین دلیل بداهه‌پردازی یکی از مهم‌ترین امکانات نمایش در ایجاد پرسشگری است.

رویکرد آزاد نمایش با به رسمیت شناختن تجربه‌های فردی و گروهی کودکان در مسیری که با تلاش و شراکت آنها، فراتر از رقابت‌های آسیب‌زا شکل می‌گیرد، بستر مناسبی در دستیابی کودک به وضعیت خلاق ذهنی است. «میل به رقابت و ضرورت رقابت، عملی ضد گفت‌وشنود است و فرصتی فراهم نمی‌کند تا کودکان بتوانند با هم گفت‌وگو کنند و هم دیگر را بهتر بشناسند» (یوسفی، ۱۳۹۴: ۲۷۸). باید توجه داشت که بداهه‌پردازی روند ساده یک مشارکت مبتنی براتفاق نظر نیست. «زمانی که موقعیت پیچیده و سرعت تغییرات زیاد است گاه نمی‌توانیم روی بهترین چیز توافق کنیم. گاه موقعیت‌های پیچیده‌ای شکل می‌گیرد که نگرش‌هایی که حتی کاملاً پرت و اشتباه به نظر می‌رسند چیزهایی را به ما نشان می‌دهند که احتمالاً باید به آنها توجه کنیم. فقط ازاین طریق است که می‌توانیم از شر تله توافقی‌های ساده رها شویم و از تعارض و مخالفت برای عمیق‌تر کردن روابط و بسط دادن فرصت‌ها و گزینه‌ها استفاده کنیم» (برگر، ۱۴۰۱: ۷۵).

بداهه‌پردازی هسته چنین انتظاری از تئاتر است. بداهه‌پردازی ضمن آزاد گذاشتن کودک، به نظم یافتگی فعالیت‌های ذهنی او نیز کمک می‌کند. به عبارت دیگر بداهه‌پردازی ضمن آزادسازی انرژی‌های درونی کودک، او را در برابر نظم تازه‌ای قرار می‌دهد که یکی از ضرورت‌های آن هماهنگی گروهی در عین حفظ و تداوم استقلال و تفاوت است. می‌توان گفت «دو شرط اساسی جزو ضروریات خلاقیت است، آمادگی داشتن و پذیرا بودن برای دریافت تجربه و تجدید سازمان تجربه در عرصه اندیشه» (دیویی، ۱۳۷۰: ۸۹). بازی‌گونه‌ی نمایش خلاق، همواره تمایل ورود به فعالیت‌های آزاد و تکرار و بازسازی آنها را در کودک حفظ می‌کند. از این رهگذر است که تحقق دو شرط فوق به سهولت در میدان نمایش خلاق امکان‌پذیر و طبیعی به نظر می‌رسد. در بداهه‌پردازی ایجاد رابطه منطقی و متقاعدکننده در لحظه مهم‌تر از رعایت قوانینی است که برای ایجاد رابطه در صحنه وجود دارد. وجود بداهه‌پردازی در نمایش نه تنها در حوزه اجراکنندگان که در تمام اجزا و ساختارهای نمایش

نتیجه‌گیری

وجود پرسش نشان از حضور اندیشه است. پرسشگری حوزه‌های اندیشمندی را در جامعه گسترش داده و مانع از خمودگی و خواب رفتگی اجتماع می‌شود. جامعه در معرض گفت‌وگو و پرسش، جامعه‌ای در معرض خلاقیت و توسعه یافتگی است. نمایش با عناصر ساختاری و ماهیت اجتماعی خویش قادر به ایجاد کنش‌های شناختی، تربیتی و تعاملات پرسشگرانه است. اشکالی از تئاتر که بر بداهه‌پردازی و تجربه آزادانه‌تر اجرا استوار هستند، با اجتناب از ساختارهای تعیین‌یافته و با رهاسازی ذهنی کودکان، تفکر و پرسشگری را تقویت کرده و تماشاگر را در اشکال متنوعی با صحنه مشارکت می‌دهند. نمایش با استفاده از توان دیالوژیک و ساختار آزاد خود، امکان برخوردی ذهنی متفاوت را میسر ساخته و پیشروی جسورانه کودک را فراتر از توافقات ناشی از ترس و عدم اعتماد به نفس، امکان‌پذیر می‌کند. فقدان متن و ضرورت مشارکت جمعی در پدید آوردن آن در مسیری مبتنی بر پرسش و پاسخ شکل می‌گیرد که نه تنها مختصاتی جست‌وجوگرانه، و منعطف داشته، بلکه توانایی برخورد مؤثر با تضادها، تعارض‌ها و تعمیق روابط را نیز داراست. در چنین وضعیتی ذهن نه تنها به کشف پاسخ بلکه به تولید و باز تعریف پرسش‌ها نیز علاقه مند می‌شود. بداهه‌پردازی به این ترتیب زمینه‌ساز رویکردی است که پرسش در آن جایگاه محوری پیدا می‌کند. اجتناب از برنامه‌های از پیش تعیین شده، در آهستگی فعالیت‌های فرایند محور، فراهم‌آور شکلی از ارتباط و آموزش غیرمستقیم در قالب نمایش کودک است که به ایده‌پروری، مواجهه فعال با محیط، توانایی بازنگری و تصحیح خود و سرانجام تقویت ذهن کاوشگر و نقاد یاری می‌رساند.

همان‌طور که در گزارش کمیسیون بویرو^{۵۲} (۱۹۹۸: ۴) آمده است آموزش به کودکان و دوره‌های آموزشی باید به‌گونه‌ای سازمان‌دهی شوند که محیط‌های یادگیری کودک محورانه‌ای را ایجاد کنند که در آن پرسش و جست‌وجوگری امری اجتناب‌ناپذیر بوده، حل مسئله در کانون توجه قرار گیرد. بی‌شک تفکر انتقادی بخشی اجتناب‌ناپذیر از این فرایند است. ساختار آزاد و بداهه‌پردازانه نمایش خلاق با پذیرش تفاوت‌ها و ایده‌های متفاوت و نه عبور و غلبه بر آنها، تمایل کودکان را به گفت‌وگو، هم‌اندیشی و برخوردهای ذهنی مستقل افزایش داده و پرسشگری را تقویت و نهادینه می‌سازد.

طبقه‌بندی می‌کند. «یک فرد دارای انواع مختلفی از هوش است که عبارتند از هوش درون فردی، هوش میان فردی، هوش «جسمانی-حرکتی»، هوش «بصری-فضایی»، هوش موسیقایی، هوش «کلامی-زبانی»، هوش «منطقی-ریاضی» و هوش «طبیعت‌گرایی و درک طبیعت» (Gardner, 2011: 324). گاردنر هوش را به عنوان یک پتانسیل بیولوژیکی برای پردازش اطلاعات تعریف می‌کند که می‌تواند در یک محیط فرهنگی برای حل مشکلات یا ایجاد محصولات با ارزش در یک فرهنگ فعال شود.

بداهه‌پردازی نیز با به‌کارگیری انواع هوش در میانه روابط و تجربه‌های مختلف به اشکالی پخته و هدفمند دست پیدا می‌کند. می‌توان دید که «بداهه‌پردازان افرادی هستند که ساختارهای گفتار خویش را برنامه‌ریزی نمی‌کنند. هنرمندان بداهه‌پرداز، علاوه بر داشتن استعداد طبیعی و توانمندی در فن بیان، نسبت به موضوعی که در مورد آن صحبت می‌کنند نیز تسلط دارند» (Holocomb, 2001: 31).

بداهه‌پردازان می‌توانند از آنچه دیگران می‌گویند، انجام می‌دهند یا به عنوان یک «پیشنهاد» ارائه می‌کنند، با مهارت در محیط خود استفاده کنند. «پذیرش پیشنهاد»^{۴۰} و ادامه جریان روایت از طریق پاسخ‌های آنی و خلاقانه است. گوش دادن، واکنش واقعی و وضعیت پذیرنده برای شکل‌گیری بدون دخالت ذهن کنترل‌گر از الزامات بداهه‌پردازی است (Johnstone, 1979; Spolin, 1963). این توانایی در عرصه بداهه‌پردازی، مواجهه مسلط با تضادها و تعارض‌های فکری و اثرگذاری بر آنها را میسر می‌کند. «حل کردن تعارض، حاصل تلاش واقعی برای درک عمیق‌تر فرد مقابل است. در این صورت ممکن است در انتهای تعارض راه حلی به دست بیاید که قبل از آن هیچ یک از طرفین به ذهنشان خطور نکرده بود» (برگر، ۱۴۰۱: ۷۳).

بداهه‌پردازی با فعالسازی مکانیسم ذهن و تعامل با ایده‌ها امکان خلق پرسش‌های نو و عمیق را فراهم آورده و به افزایش کیفیت تفکر و یادگیری منجر می‌شود.

نمایش خلاق با تمرکز بر مسیر و نه مقصد و رهاسازی، به جای کنترل، کنش‌ها و رخدادها هوشمندانه‌ای را شکل می‌دهد که زمینه‌ساز تجربه‌های جسورانه بوده و با استفاده از پرسپکتیوهای متفاوت، بازی‌سازی و سازمان‌دهی تجربه‌های جمعی، در روندی مبتنی بر تعامل و انعطاف، به تقویت پرسشگری می‌انجامد.

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|---|---|----------------------|
| 1. John Dewey | 13. Aristotle | 27. Slowness |
| 2. William James | 14. Saint Augustinus | 28. Bertolt Brecht |
| 3. Matthew Lipman | 15. Tommaso d'Aquino | 29. Slow schooling |
| 4. Point of view | 16. Descartes | 30. Maurice Holt |
| 5. Reflective Thinking | 17. Immanuel Kant | 31. Improvisation |
| 6. Cuccio-Schirripa, S., & Steiner, H. E | 18. Karl Marx | 32. Rhetoric |
| 7. Zoller, U., Tsaparlis, G., Fatsow, M. & Lubezky, A | 19. Soren Kierkegaard | 33. Rolan Bart |
| 8. Almeida, P., Pedrosa de Jesus, H. & Watts, M. | 20. James | 34. Paulo Freire |
| 9. Questioning | 21. Yeager werner | 35. Johnstone |
| 10. Sternberg, R. J., Jarvin, L. & Grigorenko, E. L | 22. Schwarz, N. & Strack | 36. Spolin |
| 11. Socrates | 23. Bohem David | 37. Lateral Thinking |
| 12. Plato | 24. Jan Ahart | 38. Dan. p MacAdams |
| | 25. Kovács, A.M. Tauzin, T. Gergely, E. Csibra .G | 39. Howard Gardener |
| | 26. Creative Drama | 40. Offer Acceptance |

فهرست منابع

- آدامز، کن (۱۳۹۰)، *بده‌پردازی نمایشنامه‌های بلند: هنر تئاتر خودجوش*، ترجمهٔ بابک تبرایی، تهران: انتشارات سمت.
- الن، گراهام (۱۳۹۲)، *رولان بارت*، ترجمهٔ پیام یزدانجو، تهران: نشر مرکز.
- اونز، جیمز (۱۳۹۰)، *تئاتر تجربی از استانیسلاوسکی تا پیتربروک*، ترجمه: مصطفی اسلامی، تهران: نشر سروش.
- اونوره، کارل (۱۴۰۳)، *در ستایش آهستگی*، ترجمهٔ محمود حبیبی، تهران: نشر ماهی.
- آهارت، جان (۱۳۹۸)، *چشم‌کارگردان*، ترجمهٔ صمد چینی‌فروشان، تهران: انتشارات سمت.
- بارت، رولان؛ تودوروف، تزوتان؛ پرینس، جرال (۱۳۹۱)، *درآمدی به روایت‌شناسی*، ترجمهٔ هوشنگ رهنما، تهران: نشر هرمس.
- برگر، جنیفر گاروی (۱۴۰۱)، *بودن در عصر پیچیدگی و ابهام*، ترجمهٔ محمدحسن نقوی، ایمان سرانی، تهران: انتشارات میلکان.
- بوهم، دیوید (۱۳۸۱)، *درباره دیالوگ*، ترجمهٔ محمدعلی حسین‌نژاد، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- رحیم‌بدری گزگری، مریم خانلری (۱۳۹۲)، *تأثیر آموزش راهبرد «پرسشگری متقابل هدایت‌شده» در گروه‌های هم‌تایان بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان دختر پایهٔ سوم راهنمایی*، تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، شمارهٔ ۲، (پیاپی ۸).
- پل، ریچارد، لیندا، الد (۱۴۰۱)، *آشنایی با هنر پرسشگری بر اساس مفاهیم تفکر انتقادی و اصول سقراطی*، ترجمهٔ پیام یزدانی، تهران: نشر اختران.
- چمبرز، دیویی (۱۳۹۴)، *قصه‌گویی و نمایش خلاق*، ترجمهٔ ثریا قزل‌ایاغ، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- حسن‌زاده قشلاقی، عرب‌علی (۱۳۸۷)، *مطالعه عوامل مؤثر بر تعامل پرسشگری دانشجویان در جریان یاددهی-یادگیری پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد*، دانشگاه جامع پیام‌نور، آذربایجان غربی.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۲)، *معصومیت و تجربه*، درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک، تهران: انتشارات گیسوم.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۴۰۰)، *دیگرخوانی‌های ناگزیر، رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودکان*، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- خسرونژاد، مرتضی، آتشی، لاله (۱۴۰۳)، *پاسخ‌ها را باد می‌برد*، تهران: نشر کرگدن.
- دیویی، جان (۱۳۷۰)، *تجربه آموزش و پرورش*، ترجمهٔ سید اکبر میرحسینی، تهران: نشر مرکز.
- دوبونو، اودارد (۱۳۹۲)، *سلسله درس‌های تفکر*، ترجمهٔ مرجان فرجی، تهران: جوانه روشن.
- سورل، تام (۱۳۷۹)، *دکارت*، ترجمهٔ حسین معصومی همدانی، تهران: نشر طرح نو.
- فیشر، رابرت (۱۳۷۷)، *آموزش تفکر به کودکان*، مترجم: مسعود صفایی مقدم، افسانه نجاریان، تهران: نشر گوزن.
- قاضی‌مرادی، حسن (۱۳۹۱)، *شوق گفت‌وگو و گستردگی فرهنگ تک‌گویی در میان ایرانیان*، تهران: نشر دات.
- قاضی‌مرادی، حسن (۱۳۹۳)، *درآمدی بر تفکر انتقادی*، تهران: نشر اختران.
- قاسمی‌پویا، اقبال (۱۳۸۲)، *راهنمای معلمان پژوهنده*، تهران: انتشارات گاج.
- قاسمی‌پویا، اقبال (۱۳۸۹)، *پژوهش در عمل*، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کانمن، دنیل (۱۴۰۲)، *نویز خدشه‌ای بر قضاوت انسانی*، ترجمهٔ مهیار حسینی، ابوالفضل نصری، تهران: نشر میلکان.
- کلاک، دنیل، مارتین ریموند (۱۴۰۳)، *پرسیدن مهم‌تر از پاسخ دادن است*، ترجمهٔ حمید بحرینی، هومن پناهنده، تهران: نشر هرمس.
- گلמן، دانیل، سنگه، پیت (۱۳۹۷)، *تمرکز سه‌گانه رویکردی تازه به آموزش*، ترجمهٔ دردانه داوری، تهران: نشر افرد.
- مرجانه حسین جعفرپور، زهره سعادت‌مند (۱۳۹۵)، *تأثیر روش بدیعه‌پردازی بر مهارت پرسشگری دانش‌آموزان دختر پایهٔ ششم در درس ادبیات*، اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزهٔ علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران.
- نعمت‌الهی، مسرور (۱۳۹۵)، *تأثیر تئاتر در پرورش خلاقیت کودک و نوجوان*، تهران: انتشارات نمایش.
- یگر، ورنر (۱۳۷۶)، *پایدیا*، ترجمهٔ محمد لطفی، تهران: انتشارات خوارزمی.
- یوسفی، ناصر (۱۳۹۴)، *رویکردهای آموزشی*، تهران: انتشارات کارگاه کودک.

- Almeida, P., Pedrosa de Jesus, H. & Watts, M. (2011). *Kolb's Learning Styles and Approaches to Learning through the Use of Students' Critical Questions*. In S. Rayner & E. Cools (Eds.), *International Perspectives on Style Differences in Human Performance: Leading Edge Research, Theory and Practice* (pp.115-128). New York, Routledge.
- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University (1998). *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. Retrieved October 2010 from
- Byrne, G. (2011). Using Socratic circles to develop critical thinking skills. *Practically Primary*, 16 (2), 13–15
- Cuccio-Schirripa, S., & Steiner, H. E (2000), *Enhancement and Analysis of Science Question Level for Middle School Students*.
- Chouinard, Michael M. (2007). Children's questions: a mechanism for cognitive development, *Monogr Soc Res Child Dev*
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: A new aesthetics*. New York, NY: Routledge. DOI:10.1162/DRAM_r_00057
- Frost, A., & Yarrow, R. (2015). *Improvisation in drama, theatre and performance: History, practice, theory*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gardner, H. (2011) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
- Harris, P. L., Koenig, M. A., Corriveau, K. H., & Jaswal, V. K. (2017). Cognitive foundations of learning from testimony. *Annual Review of Psychology*, 69. Advance online publication.
- Holcomb, C. (2001). "The crown of all our study": Improvisation in quintilian's institutio oratoria. *Rhetoric Society Quarterly*, 31, 53–72. doi:10.1080/02773940109391206 [Taylor & Francis Online], [Google Scholar]
- Jarrah, H. Y (2019), The impact of using drama in education on life skills and reflective thinking *Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14 (4), 4-20. International
- Johnstone, K. (2012). *Impro: Improvisation and the theatre*. Oxon: Routledge
- Kovács, Á. M., Tauzin, T., Téglás, E., Gergely, G., & Csibra, G. (2014). Pointing as epistemic request: 12-month-olds point to receive new information. *Infancy*, 19, 543–557.
- Michelle M. Chouinard, P. L. Harris and Michael P. Maratsos (2007), Children's Questions: A Mechanism for Cognitive Development, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, S. (1990). *Free play: improvisation in life and art*. New York: Putman.
- Nappi, y Judith S. (2016), The Importance of Questioning in Developing Critical Thinking Skills, *Delta Kappa Gamma Bulletin: International Journal for Professional Educators*, 84 (1), 30–41
- Ozturk, Aysel (2014), The Role of Creative Drama in Developing Reflective Skills in Elementary School Students, *Social and Behavioral sciences*, vol 15 986-980, 2
- Ronfard, S., Zambrana, I. M., Hermansen, T. K., & Kelemen, D. (2018). Question-asking in childhood: A review of the literature and a framework for understanding its development. *Developmental Review*, 49, 101–120.
- Siegel, H. (2010), *Critical thinking*, *International Encyclopedia of Education*, Vol. pp. 145-141.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2009). *Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and Success*. Corwin Press. p 235-253
- Schwarz B, Tsmach E Israeli, M. (2023). Advancing group epistemic practices in the resolution of interdisciplinary societal dilemmas. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education*. 11 (3), 119-148 F.
- Spolin, V. (1963). *Improvisation for the theater*. Chicago, IL: Northwestern University Press.
- Johan ston, Johan. (1979). *Improvisation and the Theater*. London: Faber & Faber. p.9
- Zoller, U., Tsapalis, G., Fastow, M., & Lubezky, A. (1997). Student self-assessment of higher-order cognitive skills in college science teaching. *Journal of College Science Teaching*, 27, 99-101.