

## نقش نمایش خلاق در تعلیم و تربیت با بهره‌مندی از آرای جان دیویی

میلااد حسن‌نیا<sup>۱</sup>، نادر شایگان‌فر<sup>۲\*</sup>، رحمت امینی<sup>۳</sup>

<sup>۱</sup> دانشجوی رشته‌ی دکتری فلسفه‌ی هنر، دانشکده حقوق، الهیات و علوم سیاسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

<sup>۲</sup> دانشیار گروه پژوهش هنر، دانشکده پژوهش‌های عالی هنر و کارآفرینی، دانشگاه هنر اصفهان، اصفهان، ایران.

<sup>۳</sup> استادیار گروه نمایش تئاتر، دانشکده هنرهای نمایشی و موسیقی، پردیس هنرهای زیبا، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

(تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۳/۱۱، تاریخ پذیرش نهایی: ۱۴۰۰/۰۷/۰۱)



### چکیده

پژوهش حاضر با استفاده از پژوهش‌های بنیادی در فلسفه‌ی دیویی، نقش بازی‌های نمایشی در ارتقای آموزش در مدارس را مورد مطالعه قرار می‌دهد تا بتواند با بهره‌گیری از یافته‌های خود ویژگی‌های تئاتر آموزشی را معرفی و راهکارهایی برای افزایش کارکرد آن پیشنهاد دهد. بدین منظور پس از پرداختن به مفاهیم اساسی در فلسفه‌ی دیویی نظیر پراگماتیسم، تجربه، زیبایی‌شناسی، دموکراسی و نقش بازی‌های نمایشی در تعلیم و تربیت، برای مطالعه‌ی موردی، نمایش خلاق با رویکرد حل مسأله‌ی دیویی مورد بازخوانی قرار می‌گیرد. هدف پژوهش پاسخ دادن به این سوال است که چگونه می‌توان با تلفیق رویکرد حل مسأله‌ی دیویی در تکنیک نمایش خلاق بر توانایی دانش‌آموزان در درک مفاهیم و حل مسائل تأثیر مثبتی گذاشت؟ اولین مرحله‌ی اجرای نمایش خلاق معمولاً بازگو کردن یک داستان مناسب به صورت کامل برای دانش‌آموزان است. اما این مطالعه نشان می‌دهد که اگر داستان به صورت نیمه‌تمام بازگو شود و دانش‌آموزان به تکمیل آن در ادامه‌ی نمایش بپردازند، این رویکرد منجر به ایجاد شدن مسأله در ذهن دانش‌آموزان می‌شود و آنها را برای حل مسأله به فعالیت ترغیب می‌کند. نمایش خلاق با رویکرد حل مسأله ابزار آموزشی مفیدی است که بهره‌گیری صحیح از آن می‌تواند در رشد، تکامل اخلاقی و توانمندی‌های اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر قابل توجهی داشته باشد و آنان را برای حل مسائل در زندگی فردی و اجتماعی توانا سازد.

### واژه‌های کلیدی

جان دیویی، تعلیم و تربیت، تئاتر کاربردی، تئاتر آموزشی، نمایش خلاق.

## مقدمه

یادگیری خود را داشته باشند. از نظر دیویی روش حل مسأله بهترین روش آموزش است، این روش نوعی آمادگی برای زندگی است و فرد را برای حل مسائل در زندگی فردی و اجتماعی توانا می‌سازد.

تاثیر کاربردی نیز پیوند محکمی با امر آموزش دارد. طرفداران این تئاتر، کیفیات مشارکتی، گفت‌وگوشنودی<sup>۲</sup> و جدلی آن را ابزاری مناسب برای دستیابی به روش‌های مؤثر و دموکراتیک یادگیری می‌دانند. از دیرباز تولید دانش را بسیار پیچیده دانسته‌اند و الگوهای آزادسازانه<sup>۳</sup> آموزش بیش از یک قرن است که بر محوریت یادگیرنده در فرایند آموزش تأکید می‌ورزند. آموزشگری‌هایی که برای ترغیب تعامل و همکاری طراحی شده‌اند، در نقطه‌ی مقابل رویکردهای اقتدارگرایانه و ارشادگرانه‌ی یادگیری هستند و درام، به‌عنوان یک شکل هنری مشارکتی، مشخصاً جایگاه درستی در کمک به چنین طرح آموزشی دارد (نیکولسن، ۱۳۸۹، ۷۴-۷۵). با بهره‌گیری از ویژگی‌های ارتباطی تئاتر کاربردی می‌توان این گونه‌ی نمایشی را به ابزار بی‌مانند آموزش بدل کرد. پرسشی که اکنون مطرح می‌شود این است که چرا عده‌ای از افراد و جریان‌های فکری قدر و منزلت هنر را بسیار بیشتر از آنچه می‌دانند که بخواهد به ابزاری برای آموزش بدل گردد و هنر و تئاتر آموزشی را تقلیل هنر به امری سطح پایین تلقی می‌کنند و آن را کسر شأن جایگاه رفیع هنر می‌دانند؟ دیویی چنین پاسخی می‌دهد که در تصور آنها و آنچه که از مدارس به ایشان منتقل گشته، آموزش با روش‌هایی پیش می‌رود آن‌چنان خشک و بی‌روح که تخیل را به خود راه نمی‌دهد و تعلیم‌وتربیت به‌عنوان ساحتی در ذهن‌شان تداعی می‌گردد که هیچ‌گونه ارتباطی با امیال و عواطف انسان‌ها ندارد. بنابراین این ذهنیت نادرست از تعلیم‌وتربیت که در آنها شکل گرفته سبب می‌شود که جایگاه هنر را بسیار بالاتر از امر آموزش بدانند و هرگونه اشاره به آموزاندن و آموختن در مورد هنر بیزارشان کند. در واقع نقد اصلی نه بر هنر به‌عنوان ابزاری آموزشی بلکه بر شیوه‌های ناکارآمد آموزشی وارد است که تاکنون تجربه کرده‌اند (دیویی، ۱۳۹۱، ۵۰۷). نمایش خلاق می‌تواند با تأثیر پذیرفتن از نظریات زیبایی‌شناسانه و تربیتی دیویی، پایگاهی فلسفی برای تحکیم و ارتقای خود بیابد از این‌رو این نوشتار سعی بر آن دارد که نمایش خلاق را با تکیه بر اندیشه‌های دیویی مورد مطالعه قرار دهد تا بتواند با بهره‌گیری از این پژوهش ویژگی‌های ممتاز و برجسته‌ی آن را معرفی و راهکارهایی برای افزایش تأثیرگذاری و کارکرد این گونه‌ی نمایشی در جهت رشد زیست‌اجتماعی دانش‌آموزان پیشنهاد دهد. بدین منظور پس از پرداختن به مفاهیم اساسی در فلسفه‌ی دیویی به‌عنوان چارچوب نظری پژوهش، نظیر کارکردگرایی، تجربه، دموکراسی، زیبایی‌شناسی و نقش بازی‌های نمایشی در تعلیم‌وتربیت، برای مطالعه‌ی موردی نمایش خلاق باتوجه‌به رویکرد حل مسأله‌ی دیویی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

جامعه معمولاً از طریق وضع قانون، ایجاد کیفر و تنبیه و تشویق اجتماعی به حیات خود ادامه می‌دهد؛ اما تکامل آن در صورتی حتمی و قطعی خواهد بود و مقاصد حیات اجتماعی در آن جامعه معین و روشن خواهد شد، که بتواند به‌طور کامل از روش‌های «پرورش» سود جوید (دیویی، ۱۳۵۰، ۲۲). از آنجا که جهان به‌طور فزاینده‌ای پیچیده، مبهم و متنوع شده است، نوع تفکر موردنیاز برای عمل و تعامل در جهان نیز باید پیچیده باشد؛ برای مثال لازم است که از ابزارهایی نظیر خلاقیت، سازگاری، ارتباط و همدردی به‌گونه‌ای صحیح و فعال بهره برد. تحقیقات نشان می‌دهد که این نوع تفکر به‌وسیله‌ی تجربه‌ی زیبایی‌شناختی و گفتگوی غیرمستقیم عملی می‌شود (سرمدی و دیگران، ۱۳۹۷، ۱۳۷). با وجود اینکه لزوم ورود مباحث مربوط به زیبایی در سازوکار تعلیم‌وتربیت و فعالیت‌های مرتبط با آن و نقش بی‌بدیل زیبایی در ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری، از مدت‌ها قبل توسط اندیشمندان و فلاسفه‌ی حوزه‌ی تعلیم‌وتربیت مورد تأکید و توجه بوده است، کارکردهای تربیتی هنر و زیبایی همچنان در جامعه‌ی ایرانی مورد غفلت قرار گرفته است.

در بین اندیشمندان و فلاسفه‌ی معاصر، جان دیویی<sup>۱</sup> در قرن بیستم مفهوم زیبایی‌شناسی در امر تعلیم‌وتربیت را مطرح کرد و به روشن کردن رابطه‌ی بین تجربه‌های زیبایی‌شناسی و زندگی پرداخت. دیویی اعتقاد دارد برای پی بردن به ارزش یا معنی چیزها، خیال می‌تواند نقش بااهمیتی ایفا نماید. او تخیل را یکی از نیروهای بسیار سودمند ذهن انسان معرفی می‌کند که در تمامی فعالیت‌های ذهنی و حتی تفکر علمی تأثیر به‌سزایی دارد. در دیدگاه او فعالیت برکنار از تخیل، عملی است صرفاً بدنی، و تخیل جدا از فعالیت، چیزی جز توهم یا خیال‌بافی نیست. فعالیت‌های عملی انسان اگر از تخیل محروم باشند، موجد معنی و ارزشی نمی‌شوند و هیچ‌گاه نتیجه‌ای تربیتی به بار نمی‌آورند. هنرهای زیبا عواطف و خیال را برمی‌انگیزند و اشخاص را متوجه برخی از ارزش‌ها می‌کنند. ادبیات، موسیقی، نقاشی و جز این‌ها که هنرهای زیبا خوانده می‌شوند، در حکم تجمل یا زرق‌وبرق زندگی نیستند، بلکه از عناصر مهم تعلیم‌وتربیت به‌شمار می‌آیند. هنرهای زیبا می‌توانند فعالیت‌های عملی دلبذیر و سودمندی برای تمامی افراد - نه فقط هنرپیشه‌گان - فراهم آورند (دیویی، ۱۳۴۱، ۱۶۶-۱۷۰).

ابزارهای هنری و زیبایی‌شناسی بدون تردید در فرایند یادگیری و توسعه‌ی آموزش تأثیرگذار هستند، چرا که تجارب زیبایی‌شناسی افراد را به درکی عمیق‌تر و لذت‌بخش‌تر از آن چیز که مترصد فراگیری آن هستند، هدایت می‌کنند و رغبت بیشتری در افراد برای مشارکت فعال در امر یادگیری، ایجاد می‌نمایند. به‌اعتقاد دیویی دانش‌آموز در یک محیط آموزشی که به او اجازه‌ی تجربه و ارتباط متقابل با برنامه‌ی درسی را می‌دهد، می‌بالد و تمامی دانش‌آموزان باید امکان دخالت و همکاری در

## ۱- روش پژوهش

یافته‌اندوزی کتابخانه‌ای، ضمن مطالعه‌ی پژوهش‌های بنیادی پیشین در ارتباط با فلسفه‌ی دیویی و همچنین نمایش خلاق و آشنایی با این دو حوزه، از مطالب مورد نیاز فیش‌برداری شد و قسمت‌هایی از محتوا که باید مورد تأویل و تفسیر قرار گیرند، مشخص شدند. سپس با تمرکز بر مفاهیم

مبنای اصلی در نگارش این پژوهش بر روش توصیفی و تحلیلی قرار داده شده است. برای این منظور به جهت گردآوری منابع با روش

## ۵. مبانی نظری پژوهش

### ۵-۱. پراگماتیسم و تجربه در نزد دیویی

پراگماتیست‌ها تجربه را اساس معرفت می‌دانستند و معتقد بودند که معرفت یا شناخت، حاصل عمل میان انسان و محیط اوست. آنها عقیده دارند که عالم برای انسان تا آن حد دارای معنی است که آن را تجربه می‌کند. هرگاه جهان را هدفی عمیق‌تر باشد، این هدف بر انسان پوشیده است؛ آنچه انسان نتواند تجربه کند، در نظر او واقعی نخواهد بود (نلر، ۱۳۷۷، ۲۴-۲۵). به عبارتی آنچه فهم بشر بدان تعلق می‌گیرد، فرضیه‌هایی هستند که درستی آنها در عمل و تجربه تأیید می‌شود. دیویی این فرضیه‌ها را اظهار نظرهای مطمئن نامیده است. یعنی معرفتی که در عمل تأیید شده است. از دیدگاه دیویی هیچ معرفتی در فراسوی تجربه قابل درک نمی‌باشد. معیار معرفت پیامد آن در عمل است از این رو تلاش انسان نباید مصروف بحث در وجود مطلق و حقیقت محتوم گردد. راه‌حلی که در تجربه به حل مسأله منجر می‌شود، دلیلی بر درستی آن است (خلعتبری، ۱۳۹۱، ۶۰-۶۱). چرا که انسان از طریق تجربه جهان را می‌شناسد. روابط پدیده‌های جهان به صورت مسائلی برای او مطرح می‌شوند و راه‌حل آنها نیز در تجربه به وجود می‌آیند. واقعیت نهایی از نظر دیویی چیزی است که در تجربه ظاهر می‌گردد. به‌طور خلاصه جهانی که در تجربه ظاهر می‌گردد جریانی است متغیر، خلاق، و در حال توسعه و افراد در زندگی با چنین جهانی برخورد دارند. آنچه ورای تجربه است قابل درک نمی‌باشد و انسان نباید برای درک آن تلاش کند (شریعتمداری، ۱۳۸۹، ۲۰۰-۲۰۱).

برداشت دیویی از اندیشه اصالت تجربی است، بدین معنا که او اندیشه را برآمده از تجربه و بازگردنده به تجربه توصیف می‌کند. موجود زنده هنگامی که با موقعیتی بغرنج در محیطش مواجه می‌شود، آغاز به چاره‌جویی می‌کند و این روند با پیدایش تحولی در محیط، یا خود موجود زنده پایان می‌پذیرد. تجربه در نظر دیویی روندی آمیخته از عمل و تعهد، و رابطه‌ای فعال میان یک ارگانیسم و محیطش است (کاپلستون، ۱۳۹۲، ۳۹۰). مفهومی از تجربه که دیویی از آن بهره می‌برد به‌هیچ‌روی تنها ضبط یا مشاهده‌ی منفعلانه‌ی پدیده‌ها نیست، بلکه همراه با واکنشی است که موجود زنده در برابر شرایط محیطی از خود ابراز می‌دارد. پیامدهای چنین کنش فعالانه‌ای نقادانه مورد توجه قرار می‌گیرند و نتایج و آموزه‌های حاصل از آن بر رشد و بهبود اعمال بعدی موجود زنده تأثیرگذار خواهند بود. دیویی موجود زنده و به‌ویژه انسان را دارای این توانایی می‌داند که با بهره‌جستن از آموزه‌های تجارب پیشین، رفتارهای آینده‌ی خود را مدیریت کند (اسکفلر، ۱۳۶۶، ۲۶۶-۲۶۵).

### ۵-۲. دموکراسی و تعلیم و تربیت در نزد دیویی

دیویی به دموکراسی صرفاً به‌عنوان یک نظام حکومتی که در آن هر کسی حق رأی دارد و اکثریت غالب هستند، نگاه نمی‌کرد. بلکه جامعه‌ی دموکراتیک مورد نظر دیویی، جامعه‌ای است که در آن آدمی شهامت اندیشیدن به صورت مستقل و فرصت تجربه‌اندوزی و اشتباه را دارد و در عین حال خویشتن را با گروه پیوند می‌دهد و در این مسیر زمینه‌ی رشد بیشتر و مستمر خود را فراهم می‌گرداند. دموکراسی، در توصیف دیویی، یک دولت نیست، بلکه بیشتر یک فرآیند است و جامعه دموکراتیک جامعه‌ای است که در آن می‌بایست تمامی هدف‌ها و خط‌مشی‌ها در محکمه‌ی افکار

زیبایی‌شناسانه و تربیتی دیویی به بررسی و ارزیابی نمایش خلاق به‌عنوان نمونه‌ی مطالعاتی اقدام شد.

### ۲- پیشینه‌ی پژوهش

نتایج مقالات پژوهشی در جهان مبین تأثیر نمایش خلاق بر تاب‌آوری<sup>۴</sup> و عزت‌نفس<sup>۵</sup> (کونارد و آشر، ۲۰۰۰؛ یاسا، ۱۹۹۹)، سیالی و انعطاف‌پذیری (کاراکل، ۲۰۰۹)، پیشرفت تحصیلی (ادیگوزل و تیموسین، ۲۰۱۰)، تحول مهارت‌های خواندن و نوشتن (بایرکتار و اوکوران، ۲۰۱۲؛ آنارلا، ۲۰۰۰؛ دوپونت، ۱۹۹۲)، افزایش مهارت‌های زبانی و کاهش اضطراب (کارداس و همکاران، ۲۰۱۷)، افزایش خلاقیت (هوی و لائو، ۲۰۰۶؛ شاون، ۲۰۰۱؛ تاگار، ۲۰۰۱) بالا بردن مشارکت و صمیمیت اعضای کلاس (ویر، ۲۰۱۷)، توانایی ایجاد دوستی (گالاگر، ۲۰۰۰؛ والش-باوزر و باسور، ۱۹۹۹)، حساسیت به زیبایی (لایدلاو، ۲۰۰۱)، مهارت ادراک خودکفایی (پکدوگان و همکاران، ۲۰۱۶)، افزایش اعتمادبه‌نفس و ارتباط غنی (تویوانن، کومولاینن و رویسماسکی، ۲۰۱۱)، پیشرفت در درس علوم (اریلی، ۲۰۰۷) و ریاضی (سنگون و اسکندراوقلو، ۲۰۱۰) است. اما افزایش ابتکار اجتماعی و بالا بردن مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را باید از کارکردها و مزیت‌های عمده نمایش خلاق دانست (دیمیلییر، ۲۰۱۷؛ کایموا و همکاران، ۲۰۱۶؛ آتاس، ۲۰۱۵). در ارتباط با نمایش خلاق مقالات متعددی نیز در ایران نگارش شده است، که در بیشتر آنها تأثیر نمایش خلاق بر یادگیری با مطالعه بر روی نمونه‌هایی تصادفی از دانش‌آموزان سنجیده شده است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که نمایش خلاق بر کاهش مشکلات رفتاری (نادری و همکاران، ۱۳۹۴)، کاهش اضطراب (میرزایی و قمری، ۱۳۹۹)، کاهش اختلال‌های درون‌نمود (فرحزادی، امیری مجد و بزازبان، ۱۳۹۷)، کاهش اختلالات رفتاری و افزایش هوش هیجانی (آشفته گوراب زرمخی، میرزمانی و بنی‌سی، ۱۳۹۵)، رشد مهارت‌های اجتماعی (جعفری، ۱۳۹۱)، تحول اجتماعی (قاسم‌تبار و همکاران، ۱۳۹۱)، افزایش خلاقیت (علوی لنگرودی و رجایی، ۱۳۹۵؛ عبدی قشلاق و پویامنش، ۱۳۹۳؛ عسگری، احمدی ظهور سلطانی و یلفانی، ۱۳۹۳؛ صیوری و کیان، ۱۳۹۲؛ ذکریایی و همکاران، ۱۳۸۷)، سازگاری اجتماعی (مرادی مخلص، هوشمندی شجاع و صالحی، ۱۳۹۷؛ مامی و امیریان، ۱۳۹۵) دانش‌آموزان مؤثر بوده است. پژوهش حاضر از این جنبه منحصر به فرد است که بر تلفیق نمایش خلاق با رویکرد حل مسأله‌ی دیویی تأکید دارد و بر آن است تا نشان دهد که این تلفیق می‌تواند در خلاقیت دانش‌آموزان برای حل مسائل تأثیر مثبتی بگذارد.

### ۳- پرسش پژوهش

هدف پژوهش حاضر پاسخ دادن به این سوال است که چگونه می‌توان با تلفیق رویکرد حل مسأله‌ی دیویی در تکنیک نمایش خلاق بر توانایی دانش‌آموزان در درک مفاهیم و حل مسائل تأثیر مثبتی گذاشت؟

### ۴- فرضیه‌ی پژوهش

به منظور پاسخگویی به سوال فوق فرضیه‌ای مطرح شد که اگر داستان به‌صورت نیمه‌تمام بازگو شود و دانش‌آموزان به تکمیل آن در ادامه‌ی نمایش خلاق بپردازند، این رویکرد منجر به ایجاد شدن مسأله در ذهن دانش‌آموزان می‌شود و آنها را برای حل مسأله به فعالیت ترغیب می‌کند.

عمومی به تصویب برسد و قواعد آن تحت موشکافی مستمر، بازبینی و ابداع قرار گیرد (خلعتبری، ۱۳۹۱، ۶۲).

دیویی در کتاب *دموکراسی و تعلیم و تربیت*<sup>۶</sup> که در سال ۱۹۱۶ منتشر شد و آن را برای سال‌ها بیان بهترین نمایش فلسفه‌ی عمومی خود می‌دانست، (اسکفلر، ۱۳۶۶، ۲۵۶) برای نخستین بار دو مفهوم حق رأی و حق تعلیم و تربیت را به هم پیوند می‌زند. پیام انقلابی این کتاب تأکید بر برابری فرصت‌های آموزشی هم به لحاظ کیفی و هم به لحاظ کمی برای تمامی کودکان بود، زیرا حق رأی بدون حق تعلیم و تربیت به جای اینکه به دموکراسی و پیروی از قانون و مؤسسات مردم‌نهاد منجر شود، به حکومت عوام منتهی می‌گردد. تعلیم و تربیت نظری و سنتی که نوآموزان را ناتوان و وامانده بار می‌آورد با مقتضیات جوامع ملوک‌الطوایفی سازگار بود. بدیهی است در یک جامعه‌ی استبدادی افراد باید در برابر حکومت خدانودان زر و زور، زیون و فرمان‌بردار باشند. در مقابل در جامعه‌ای که هرکسی حق دارد در تمام شعبان اجتماعی دخالت و نظارت کند، آموزش و پرورش باید به گونه‌ای باشد که تاب و تحمل این آزادی را داشته باشد (دیویی، ۱۳۲۸، ۱۶۹).

در فلسفه‌ی تربیتی دیویی آموختن به وسیله‌ی عمل کردن میسر می‌شود، از این رو چنانچه آموزگار دانش‌آموز را آزاد نگذارد و خود هر قدمی را به جای او بردارد و فکر خود را به او تلقین کند، آموزش و پرورش سطحی و ساختگی خواهد بود (همان، ۱۵۱). اگر پاسخ تمامی سوال‌ها همواره از پیش در کتاب‌ها یا آموزه‌های معلم مشخص باشد، فرصتی برای فکر کردن دانش‌آموز پیش نمی‌آید. دانش‌آموز برای کسب دانایی حقیقی، خود باید به جست‌وجوی پاسخ‌ها اقدام کند حتی اگر در این مسیر به خطا برود. حقیقت این است که هر جا تفکر جریان داشته باشد احتمال خطا نیز وجود دارد، ولی اگر پذیرفته شود که خطای دانش‌آموز جایز است، بنابراین لازم می‌گردد موقعیت طوری فراهم شود که دانش‌آموز با اطمینان بداند که اختلاف نظرش با معلم اشکالی پیش نخواهد آورد (هولفیش و اسمیت، ۱۳۸۹، ۲۰۷).

### ۵-۳. تجربه‌ی زیبایی‌شناسی و تعلیم و تربیت در نزد دیویی

دیویی با طرح نظریه‌ی تجربه‌ی زیبایی‌شناسی در تربیت، اکثر نظریه‌های سنتی تربیت را مورد انتقاد قرار داد. نظریه‌هایی تک‌بعدی که تنها بر حیطه‌های شناختی و پرورش قوه‌ی عقلانی دانش‌آموزان تأکید دارند و تمام برنامه‌های‌شان در جهت پرورش نیروی حافظه، درک و دریافت فراگیران است، بدون آنکه به سایر حیطه‌های انسانی نظیر عاطفی و احساسی توجه شود. باید این نکته را مدنظر داشت که انسان با تمام ابعاد وجودی خلق شده و لازمه‌ی تکامل همه‌جانبه‌ی او، توجه به تمام ابعاد وجودی‌اش می‌باشد. اما در اکثر نظام‌های تربیتی، به‌طور انحصاری بر مجموعه‌هایی از صلاحیت‌های از پیش تعیین شده تکیه می‌شود که از طریق به یادسپاری طوطی‌وار و تکراری کسب می‌شوند؛ در نتیجه فرصت‌های افراد برای تربیت در جنبه‌های دیگر از جمله جنبه‌های هنری را نادیده می‌گیرند (رضایی، ۱۳۸۳، ۱۳۶).

برخلاف پنداری که در عصر حاضر به اذهان القا شده که شناخت تنها از طریق چارچوب‌های فکری و منطقی مدرن امکان‌پذیر است و ورود احساس به حوزه‌ی شناخت منجر به ابهام و خطا می‌گردد و یا با اغماض

شناختی نازل و سطحی به دست می‌آید، دیویی بر این باور پای فشاری می‌کند که زیبایی‌شناسی نه تنها خللی در حوزه‌ی شناختی ایجاد نمی‌کند، بلکه منجر به شناخت کامل می‌شود. به بیان دیگر، تجربه‌ی زیبایی‌شناختی تدریجی، پراکنده و مبهم نیست، بلکه تجربه‌ای است کامل، عالی، پربار و همراه با شور و حرارت که انسان را در جهت برآوردن نیازها و اهداف اساسی در سراسر زندگی یاری می‌رساند. توجه به بعد احساسی، عوامل هنری و درک زیبایی‌شناسی در مسائل آموزشی و تربیتی، حس لذت و رضایت‌مندی در فراگیران را برمی‌انگیزد و منجر به ایجاد انگیزه‌ی درونی برای یادگیری بیشتر و پرورش استعدادها و نهفته و بروز خلاقیت در آنان شده و در نهایت باعث تقویت یادگیری در فراگیران می‌شود (انصاری و دیگران، ۱۳۹۳، ۵۳).

حضور هنر و تجربه‌ی زیبایی‌شناختی در فرآیند آموزش نباید تنها به یک درس تحت‌عنوان هنر تقلیل پیدا کند و یا حتی صرفاً یک شیوه‌ی آموزش باشد که کیفیت تعلیم دروس را بهبود می‌بخشد یا تسریع می‌کند و موفقیت فراگیر را در داخل مدرسه تضمین می‌نماید. بلکه چشم‌انداز و هدف از تربیت زیبایی‌شناختی رو به سوی آن طرف دیوارهای مدرسه دارد، چنین آموزشی فرد را برای حضور در جامعه آماده می‌سازد و برای کل زندگی مفید است. با وجود اینکه پرورش استعدادها و ظرفیت‌های هنری در فراگیران تأثیری مستقیم بر تحقق اهداف شناختی خواهد داشت اما دیویی هدف هنر را چیزی بالاتر از شناخت می‌داند، آثار هنری شرح‌دهنده‌ی نظریه‌ها یا چکیده‌ی واقعیات نیستند بلکه راهی برای رشد و کمال در زندگی هستند (پورحسینی، سجادی و ایمانی، ۱۳۹۴، ۵۵-۵۶). از نظر دیویی، اگر نهادهای آموزشی نتوانند شرایط و زمینه‌های لازم را برای بروز و ظهور کیفیات زیبایی‌شناختی تجربه‌ها فراهم کنند، قادر به بهبود و ارتقای یادگیری و تربیت شهروندان دموکراتیک نخواهند بود (آرنشتاین، ۱۳۷۸، ۴۱).

### ۵-۴. بازی‌های نمایشی و تعلیم و تربیت در نزد دیویی

استفاده از هنر نمایش برای بالابردن آگاهی، همراهی و تفاهم میان معلم و شاگردان مؤثر است. آموختن اگر بخواهد پایدار بماند، لازم است که زنده و تأثیرگذار باشد، همچنین لازم است که با عمل و تمرین تقویت گردد و نمایش ابزار کارآمدی برای نیل به این مقصود است. در برخورد با تاریخ، جغرافی، اسطوره، مذهب و هر حوزه‌ی تحصیلی دیگری که با انسان سروکار دارد، روش نمایشی می‌تواند هم در بررسی و هم پژوهش مواد درسی و یک پارچه کردن این مطالب در جهت رسیدن به هدف نهایی کمک کند (هادسن، ۱۳۸۲، ۳۳۴-۳۳۵). تئاتر آموزشی به بهترین و کامل‌ترین شکل نشان می‌دهد که تئاتر و آموزش می‌توانند رفقای خوبی برای هم باشند. بسیاری از معلمان کارکشته حتی بدون آشنایی با فن درام از روش‌های نمایشی در آموزش بهره می‌گیرند. درحقیقت هر زمان که معلمین از روش‌های گفتاری به سمت وسوی اعمال نمایشی حرکت کنند به نوعی وارد قلمرو آموزش نمایش می‌شوند (پرندرگست و ساکستن، ۱۳۹۴، ۷۲).

دیویی نیز در فلسفه‌ی آموزشی خود برای هنر نمایش در تعلیم و تربیت نقشی اساسی و پُراهمیت قائل است و آن را عمل کامل و لازمه‌ی آموزش عملی می‌داند. او متذکر می‌شود که حتی تجربه و عمل نیز هیچ‌گاه

مشاغلی همچون دکترها و سربازها را تقلید می‌کنند از آن‌رو مفید می‌شود که سبب می‌گردند کودکان با دنیایی که در آن زیست می‌کنند، آشنا شوند. کودکان هرچه بیشتر به این قسم از بازی‌های نمایشی بپردازند بیشتر به فرازونشیب‌ها و پیچ‌وخم‌های زندگی پی می‌برند. دیویی تأکید می‌نماید که «بازی و مخصوصاً بازی تقلیدی تصویر دقیق و دلپذیر زندگانی واقعی است که به لباس و تعبیر کودکانه درآمده است». دیویی توصیه می‌نماید که طراحی بازی‌ها به گونه‌ای باشد که اطفال به‌طور مستقیم با مشکلات زندگی اجتماعی مواجه گردند و برای رفع آنان به تفکر و چاره‌جویی بپردازند و بدین طریق مبتکر و متکی بر خود بار آیند (همان، ۱۲۳-۱۲۴).

دیویی منتقد مدارس است که با وجود اینکه کمابیش به ارزش پرورشی هنر نمایش واقفند، ولی باز نمایش را غیر از دست‌آویزی برای جلب توجه مردم تلقی نمی‌کنند. این مدارس تنها وقتی که جشنی ترتیب می‌دهند، دانش‌آموزان را به ایفای نقشی وامی‌دارند، به این مقصود که وسایل سرگرمی مدعوین را فراهم نمایند. اما در مقابل آموزشگاه‌هایی که او آنها را مترقی می‌خواند به نمایش اهمیت فراوانی می‌دهند و بیشتر درس‌ها همان‌طور که ذکر شد به‌ویژه تاریخ و زبان را به کمک این هنر تدریس می‌کنند و به‌طور کلی هنر نمایش را محور تمام مواد برنامه‌ی درسی خود قرار می‌دهند (همان، ۱۴۰).

### ۶. نمایش خلاق

نمایش خلاق را نباید با فعالیت‌هایی مانند نمایش، تئاتر کودکان، ایفای نقش یا نمایش اجتماعی<sup>۱۲</sup> مشتبه ساخت. اگرچه آنها تشابهاتی با نمایش خلاق دارند، اما هیچ‌یک را نمی‌توان نمایش خلاق خواند (چمبرز، ۱۳۸۸، ۷۶-۷۷). نمایش خلاق تجربه‌ی نمایش سازمان‌یافته‌ی تعریف می‌شود که شکلی از انموندبازی<sup>۱۳</sup> مبتنی بر باده‌پردازی است و در آن کودکان مشکل یا رویدادی برخاسته از ادبیات کودکان را با هدایت آموزگار خلق یا بازآفرینی می‌کنند و این فعالیت توسط خود آنها طراحی و ارزشیابی می‌شود (هینیک و استیل‌ول، ۱۳۸۱، ۸).

در اجرای نمایش خلاق معمولاً اولین مرحله بازگو کردن یک داستان مناسب به‌صورت کامل برای دانش‌آموزان است. اما این مطالعه بر آن است تا نشان دهد که اگر داستان به‌صورت نیمه‌تمام بازگو شود و دانش‌آموزان به تکمیل آن در ادامه‌ی نمایش بپردازند، این رویکرد منجر به ایجاد شدن مسأله در ذهن دانش‌آموزان می‌شود و آنها را برای حل مسأله به فعالیت ترغیب می‌کند. اگر محتوای نمایش خلاق با تمام جزئیات در اختیار یادگیرنده قرار گیرد، این امر از درگیری ذهنی او با محتوا کاسته و در نتیجه توانایی و انگیزه‌ی او به تدریج کاهش می‌یابد. اگر محتوا از خود یادگیرنده و مطابق با نیازهایش باشد، موجب رشد بُعد عاطفی-اجتماعی در او می‌شود. ارائه‌ی سرنخ‌ها و عنوان‌ها در محتوا و درخواست از یادگیرنده برای تهیه یا ساخت محتوا در روش نمایش خلاق منجر به ساخت طرحی یکپارچه و معنی‌دار از دانش، رشد انگیزه‌ی درونی (بُعد عاطفی) و در ارتباط قرار گرفتن یادگیرنده با سایر یادگیرندگان (بُعد اجتماعی) می‌شود (امینی و دیگران، ۱۳۹۴، ۴۹).

دیویی برای انجام فعالیت‌های مدرسه تذکر می‌دهد که نباید هدف نهایی از ابتدا مشخص باشد و دانش‌آموز ملزم گردد که با طی طریقی خاص به نتیجه‌ای از پیش‌معین که در نظر معلم درست انگاشته شده،

نمی‌توانند به‌خوبی نمایش، روح و مفهوم موضوعی که باید فهم گردد را در ذهن دانش‌آموز مجسم سازند. زیرا دانش‌آموزان زمانی که مسأله‌ای را نمایش می‌دهند، خواه‌ناخواه دستخوش احساساتی می‌شوند که عمل آنها را خودبخودی و طبیعی می‌سازد؛ حال آنکه در تجربه و تمرین مصنوعی و برکنار از ذوق و میل شخصی، چون محرکی درونی وجود ندارد و به عمد و کوششی آگاهانه مشغول کاری می‌شوند، تمامی جزئیات را در نمی‌یابند (دیویی، ۱۳۲۸، ۱۳۴). دیویی پیشنهاد می‌دهد مدارس با طرح موقعیت‌های بغرنج نمایشی برای دانش‌آموزان، آنان را برای درگیر شدن با این موقعیت‌ها به وضعیتی مطلوب تمرین دهند و بدین‌گونه به بهترین نحو فرصت شرکت فعالانه در روندهای آموزشی را برای دانش‌آموزان مهیا سازند (کاپلستون، ۱۳۹۲، ۴۰۷).

دیویی به حضور افسانه و موسیقی و نمایش در برنامه‌های درسی آموزشگاه فرهود<sup>۱۴</sup> که توسط خانم جانسون<sup>۱۵</sup> تنظیم گشته اشاره می‌کند و این هنرها را از دلپذیرترین اشتغالات دانش‌آموزان برمی‌شمرد که در آموزش خواندن و نوشتن و سخن‌راندن سهم به‌سزایی دارند. جانسون دریافت که دانش‌آموزان ۸ تا ۱۳ ساله‌اش در کنار جایگزینی نمایش به‌جای روش‌های رایج، می‌توانند با شور و شوق بیشتری درس‌هایشان را بخوانند و کارآمدتر یاد بگیرند (مورس، ۱۳۹۲، ۷۳). در این آموزشگاه آموزگار برای شاگردان قصه می‌گوید یا می‌خواند؛ اما رفته‌رفته خود شاگردان افسانه‌هایی را که می‌دانند، نقل می‌کنند. دانش‌آموزان قصه‌هایی را که خود برگزیده‌اند به صدای بلند می‌خوانند و یا به‌صورت گروهی آنها را توسط سرود و نمایش مجسم می‌کنند، و در نهایت درباره‌ی آنها با یکدیگر به بحث می‌پردازند (دیویی، ۱۳۲۸، ۵۸). دیویی در تدریس تاریخ پیشنهاد می‌کند که برای پرورش دقت دانش‌آموز مسائلی مطرح شود که مستلزم مباحثه و تبادل نظر است. در این شیوه با بهره‌گیری از مباحثه، موضوعی که مورد تردید است همچون یک معضل مطرح می‌گردد. البته برای کمک به دانش‌آموزان لازم است تا حدی جوانب معضل و چگونگی مسأله توسط آموزگار برای آنها توضیح داده شود و سپس از آنان دعوت گردد تا با نیروی قضاوت شخصی خویش راه‌حلی برای گذر از این معضل پیدا نمایند (دیویی، ۱۳۲۷، ۱۲۱-۱۲۳).

دیویی برای حضور هنر نمایش در مدارس ارزشی اجتماعی نیز قائل است. او بر این باور است هنگامی که دانش‌آموزان یک کلاس با هم یا با کلاس‌های دیگر نمایشی را به اجرا درمی‌آورند، هرکدام علاوه بر اینکه محفوظات و معلومات خود را با حرکت و سخن بروز می‌دهند و با دنیای عمل مرتبط می‌شوند، به همدیگر و به فعالیت‌های عمومی آموزشگاه نیز علاقه پیدا می‌کنند و روح وحدت و ارزش تشریک‌مساعی را درمی‌یابند و از آن جهت که خود را در میان دیگران می‌بینند، بیش‌ازپیش در اصلاح رفتار و بیان خود می‌کوشند و درصدد احراز شخصیت و موفقیت اقدام می‌نمایند (دیویی، ۱۳۲۸، ۱۳۹).

دیویی در فصل پنجم کتاب *آموزشگاه‌های فردا*<sup>۱۶</sup> که به شرح و بسط اندیشه‌های فرویل<sup>۱۷</sup> می‌پردازد به ارزش‌های تعلیم و تربیتی بازی‌های تقلیدی در نزد او اشاره می‌کند. فرویل برای کارهای خودبه‌خودی کودک نظیر بازی، نمایش و سرود اهمیتی ویژه قائل بود زیرا او به‌خوبی از قدر و قیمت روابط اجتماعی کودکان آگاه بود. او بازی‌های نمایشی همچون خاله‌بازی یا بازی‌هایی که در آن کودکان به تشکیل خانواده فرضی می‌پردازند و یا

۱- مرحله اول (مقدمه‌چینی و ایجاد آمادگی در دانش‌آموزان): برقراری ارتباط و آشنایی با دانش‌آموزان از طریق گپ‌وگفتی دوستانه و انجام بازی‌های گروهی برای ایجاد جو صمیمی و راحت میان دانش‌آموزان و آموزگار.

۲- مرحله دوم (بیان مسأله): انتخاب یک داستان مناسب با گروه سنی دانش‌آموزان و بازگو کردن آن تا آنجا که داستان در مسیر خود به مسأله‌ای برخورد کند و ادامه‌ی داستان را وارد چالش نماید، و دعوت از دانش‌آموزان برای تکمیل داستان.

۳- مرحله سوم (جمع‌آوری معلومات): آموزگار نظرات دانش‌آموزان را در مورد چگونگی ادامه‌ی داستان جویا می‌شود؛ تمامی دانش‌آموزان باید فرصت آن را داشته باشند که پیشنهادها را ارائه دهند و یا در مورد پیشنهادها سایرین اظهار نظر بنمایند، موافقت یا مخالفت خود را اعلام نمایند و در صورت تمایل به شرح دلایل خود بپردازند. در نهایت با موافقت و همفکری همگی دانش‌آموزان شکل تکمیل‌شده داستان جهت اجرای خلاق انتخاب می‌شود.

۴- مرحله چهارم: آموزگار با توجه به تمایل دانش‌آموزان برای اجرای نقش‌ها، بازیگران نمایش را انتخاب می‌کند تا داستان برگزیده شده در محک اجرا قرار گیرد. آموزگار باید به سایر دانش‌آموزان یادآوری کند که ممکن است نمایش بار دیگر توسط آنها اجرا شود و از آنها بخواهد نسبت به نمایش دید انتقادی داشته باشند تا در نوبت دیگر بتوانند بهتر از گروهی که فعلاً نقش‌ها را اجرا می‌کنند، داستان را به شکل بهتری به نمایش بگذارند.

۵- مرحله پنجم (آزمایش راه‌حل‌ها): اعلام آغاز نمایش و مشاهده‌ی نمایش با سایر دانش‌آموزان. آموزگار باید دانش‌آموزان را برای اجرای نمایش آزاد بگذارد.

۶- مرحله ششم (انتخاب راه‌حل مناسب و استنتاج): پس از مرحله پنجم، گروه مجدداً به مرحله سوم بازمی‌گردد و نمایش اجرا شده مورد قضاوت دانش‌آموزان قرار می‌گیرد که آیا در نظر آنان این پایان، پایان مناسبی برای داستان بود و یا خیر. اگر پایان اجرا شده نتواند موافقت و همراهی تمامی اعضا را به دست آورد، پایان دیگری با همفکری انتخاب می‌شود و نمایش خلاق وارد مرحله‌ی چهارم می‌شود و دوباره برای دستیابی به قصه تکمیل‌شده مناسب، بازیگران دیگری منتخب و برای اجرای تازه آماده می‌شوند. این روند و تکرار مراحل آن قدر ادامه می‌یابد تا گروه به داستان کامل شده‌ای دست یابد که مورد موافقت اکثریت باشد.

۷- مرحله هفتم: آموزگار داستان و محتوای ارائه‌شده را با همراهی دانش‌آموزان جمع‌بندی و نتیجه‌گیری می‌نماید.

دیویی در کتاب *سرشت و رفتار انسان*<sup>۱۴</sup> از انگیزه‌های صحبت می‌کند که نیروی محرکه‌ی آدمی برای تعامل با محیط است. او بر این باور است که کنش‌های متقابل میان انگیزه و محیط منجر به رشد بیشتر انسان می‌شود. بدین ترتیب که هرگاه انسان در تعامل با محیط و رشد خود با مانعی روبه‌رو گردد، انگیزه در جهت غلبه بر مشکلی که ممانعت از فعالیت را باعث شده، به پیش می‌رود. انگیزه به سنجش، که «مزمین نمایش‌گونه‌ی (در تخیل) راه‌های گوناگون، رقیب و ممکن عمل» است، نیرو می‌بخشد (اسکفلر، ۱۳۶۶، ۲۹۱). در نمایش خلاق نیز هنگامی که دانش‌آموزان با داستان نیمه‌تمام مواجه گردند، سنجش پایانی‌های محتمل آغاز می‌گردد. پایانی‌های ارائه‌شده توسط دانش‌آموزان مورد آزمایش قرار می‌گیرند تا مشخص شود

دست یابد. او از کارهای دستی و یا فراگرفتن حرفه مثال می‌آورد که در این نوع از فعالیت‌ها هرگاه تنها محصول و تهیه‌ی برخی اشیاء هدف اساسی باشد و به شاگرد فرصت داده نشود که مسئولیت فکری انتخاب مواد و ابزاری که بیشتر درخور کار هستند را بر عهده گیرد و یا خود نقشه‌ی کار را طرح و اجرا نماید تا شخصاً به اشتباهات خویش پی ببرد و راه تصحیح آنها را تشخیص دهد، در چنین وضعیتی کم‌ترین ارزش و فایده تربیتی حاصل نمی‌گردد (دیویی، ۱۳۲۷، ۱۱۱).

همانند دیویی که بهترین روش تدریس را روش حل مسأله می‌دانست، نمایش خلاق نیز می‌تواند پایه و اساس خود را بر روش حل مسأله بنا سازد. اگر در نمایش خلاق مسأله‌ای مطرح گردد که به زندگی روزمره و اجتماعی دانش‌آموزان مربوط باشد، آنان ترغیب می‌شوند که به‌صورتی فعال در حل مسأله مشارکت نمایند و راه‌حلی برای آن بیابند. این فرآیند حل مسأله به نوعی تمرین برای آمادگی در زندگی واقعی بدل می‌گردد و افراد را توانمند می‌سازد که در زندگی فردی و اجتماعی خود قادر به حل مسائل پیش رو گردند. در روش تدریس سنتی در حالتی خوشبینانه به طرح سوال می‌پردازند و از دانش‌آموزان دعوت می‌کنند که در ارتباط با آن سوال به تفکر بپردازند، -اگر پاسخ را آماده در اختیار او نگذارند- اما باید به این نکته توجه داشت که طرح مسأله با طرح سوال تفاوت دارد و با طرح مسأله از دانش‌آموزان دعوت می‌شود که برای حل مسأله‌ی مطرح شده دست به عمل بزنند و از جایگاه یک ناظر صرف فاصله بگیرند و به میدان تجربه بیایند.

اگر پاسخ سوالات به‌صورت مستقیم ارائه گردد و دانش‌آموزان ناظر یا شنونده‌ای صرف باشند به‌هیچ‌عنوان به اندازه‌ی شرایطی که خودشان در گیرودار حل مسأله باشند متمرکز نخواهد بود. نمایش خلاق نیز می‌تواند دانش‌آموزان را در معرض مسأله‌ی مطرح شده در نمایش قرار دهد تا آنها با همیاری و همفکری با یکدیگر تلاش کنند نمایش را به سرانجامی مطلوب برسانند. دانش‌آموزان با حضور در بطن مسأله در نمایش خلاق به فکر واداشته می‌شوند و شرایطی مهیا می‌گردد تا بتوانند تجربه‌ی زیسته‌ی خود را رشد دهند.

اگر در نمایش خلاق فرجام نمایش از پیش به‌طور دقیق مشخص باشد و دانش‌آموزان تنها به اجرای آن بپردازند، چنین نمایشی نمی‌تواند در مسیر ایجاد تجربه‌ی یکپارچه و بالنده پیش برود و دانش‌آموزان را به نقطه‌ی اوج و کمال برساند. در نمایش خلاق با رویکرد حل مسأله، آموزه‌هایی نتیجه‌ی روندی است که دانش‌آموزان در ساخت آن نقش داشته و در روند تکمیل آن بینشی تازه به دست آورده‌اند. دانش‌آموزان طعم شیرین تکمیل تجربه و کسب آگاهی از آن را می‌چشند و همین ویژگی است که نمایش را برای آنها جذاب‌تر می‌کند. سیر تکمیل تجربه در تمام مدت اجرای خلاق تداوم دارد و لذت آفرینش و ادراک زیباشناختی همراه آن است. در نمایش خلاق جدا از نتیجه‌ی نهایی، حضور فعال در پیشروی نمایش نیز برای دانش‌آموز ارزشمند است، زیرا تجارب حاصله ابزاری سودمند به دستش می‌دهد که در ادامه زندگی به کارش می‌آید. تأثیر نمایش خلاق بر دانش‌آموزان با پایان نمایش متوقف نمی‌شود و در ادامه حیات اجتماعی آنها کارکردی سودمند دارد.

مراحل اجرای نمایش خلاق با توجه به رویکرد حل مسأله رامی‌توان به‌طور خلاصه در هفت مرحله‌ی ذیل تحلیل و دسته‌بندی نمود:

باید در ارائه نظر و بازی در نمایش آزادی و امنیت کامل داشته باشند و تحت فشار آموزگار به سمت ارائه و یا پذیرش پایانی که به‌زعم او پایان مناسب و صحیح است، سوق داده نشوند.

نمایش خلاق علاوه بر اینکه موجب التذاذ دانش‌آموزان می‌گردد منجر به پالایش تجربیات‌شان نیز می‌شود. نتیجه‌ی چنین فرآیندی افزایش رضایت‌خاطر عاطفی و حس اعتمادبه‌نفس در دانش‌آموزان است. آموزگار می‌تواند با طراحی موقعیت‌های نمایشی مناسب به دانش‌آموزان کمک کند تا به انسانی بهتر و تواناتر بدل گردند. نمایش خلاق قابلیت دارد که توان برقراری ارتباط اجتماعی را در افراد بهبود بخشد و همچنین به آنان یاری رساند تا شهروندی مسئولیت‌پذیر، فعال و متعهد به ساخت جامعه‌ای بهتر شوند. نمایش خلاق توانایی تفکر و استدلال عملی در موقعیت‌های بحرانی را تقویت می‌کند و شهامت افراد را برای رویارویی با مشکلات افزایش می‌دهد. همان‌طور که دیویی در فلسفه‌ی خود به جریان رشد<sup>۱۵</sup> اهمیت می‌دهد نه امری که پیشرفت آن در حدی معین متوقف می‌شود و از آن حد تجاوز نمی‌نماید، آموزگار نیز نباید بر آن باشد که نمایشی را برای دستیابی به هدف یا معیار از پیش تعیین‌شده‌ی خاصی آماده سازد، بلکه باید در پی فراهم آوردن شرایطی باشد که تحت آن دانش‌آموزان به مطلوب‌ترین حد ممکن از رشدی که قادر به دستیابی به آن هستند برسند. نقش آموزگار در نمایش خلاق بسیار پُررنگ است و وظیفه‌ی سازمان دادن و هدایت دانش‌آموزان برای مشارکت در روند نمایش را بر عهده دارد. می‌توان با الهام از توصیه‌های آموزشی دیویی مواردی را پیشنهاد داد که یک آموزگار به‌عنوان تسهیلگر نمایش خلاق باید به آنها توجه کافی داشته باشد:

- ۱- آموزگار باید بر آن باشد تا در صورت امکان تمامی دانش‌آموزان در روند اجرای نمایش مشارکت داشته باشند؛ مشارکت داشتن می‌تواند شامل تمامی این فعالیت‌ها باشد: حضور در نمایش به‌عنوان بازیگر، پیشنهاد برای پایان داستان و یا مشارکت در بحث‌ها و اعلام نظر موافق یا مخالف.
- ۲- از آنجا که مشارکت تمامی دانش‌آموزان در نمایش خلاق اصلی لازم است؛ آموزگار باید شرایطی را مهیا سازد تا در آن تمامی دانش‌آموزان بتوانند در امنیت روانی کامل و به‌دور از هرگونه فشار و استرس نظرات خود را مطرح سازند. افراد کم‌رو و خجالتی در این موارد به حمایت غیرمستقیم بیشتری نیاز دارند.
- ۳- آموزگار موظف است در انتخاب داستان و همچنین چگونگی هدایت اجرا به نیازها و رغبت‌های دانش‌آموزان توجه کامل داشته باشد. داستان انتخابی باید دارای جاذبه‌ای باشد که دانش‌آموزان رغبت و شوق کافی برای مشارکت در اجرای آن را در خود احساس کنند. در بحث رغبت همچنین باید به این نکته توجه داشت که با وجود اینکه تشویق و تحریک افراد برای مشارکت در نمایش و بحث‌ها و بسترسازی برای سهولت حضور آنان در روند اجرای نمایش از وظایف آموزگار محسوب می‌گردد، اما او هیچ‌گاه نباید دانش‌آموزان را برای مشارکت تحت فشار قرار دهد تا علی‌رغم میل باطنی‌شان تن به مشارکت در نمایش دهند.
- ۴- آموزگار تنها نقش راهنما را بر عهده دارد و همواره باید مراقب باشد که هیچ‌گاه چه خواسته و چه ناخواسته نظرات خود را بر دانش‌آموزان تحمیل ننماید و با فرض اینکه جواب درست را می‌داند، سعی نکند آنان را به‌صورت مستقیم در آن مسیر یا راهکاری قرار دهد که خود درست

که هرکدام به چه نتیجه‌ای منجر می‌گردد و در نهایت گروه بهترین پایان را انتخاب می‌کند.

هنگامی که موجود زنده در عمل با یک مسأله روبه‌رو گردد، برای حل مسأله به اندیشه ارجاع می‌دهد و از آن یاری می‌طلبد. دانش‌آموزان در نمایش خلاق نیز هنگام مواجهه با داستان نیمه‌تمام، احتمالات متفاوتی را برای ادامه‌ی داستان اندیشه می‌کنند، اما نه مانند گفته‌ی دیویی به تنهایی و در تخیل، بلکه در گفت‌وگویی جمعی، رقابتی میان پیشنهادهای ارائه‌شده، به‌واسطه‌ی بحث و استدلال شکل می‌گیرد و در نهایت بهترین آنها برای محک خوردن در بوته‌ی عمل که همان جهان نمایش است، انتخاب می‌شود. اگر تمامی اعضای گروه با پایان پیشنهادی موافق باشند، نمایش به پایان می‌رسد، در غیر این صورت گروه باید پیشنهاد تازه‌ای را برای حل مسأله در عالم داستان انتخاب نمایند. تکرار این روند یعنی ارائه‌ی پیشنهاد از طرف دانش‌آموزان، محک خوردن در جهان نمایش و سپس سنجش آن در مباحثه‌ای گروهی، اعمالی همراه با اندیشه‌ورزی هستند که منجر به افزایش تجربه و رشد بیشتر در معنایی می‌شوند که دیویی از آن مراد دارد. دیویی اندیشیدن را کوششی ارادی می‌داند برای کشف روابط مشخص بین کاری که موجود اندیشمند انجام می‌دهد و پیامدهایی که از این کار ناشی می‌شوند. به تأکید دیویی اندیشیدن انسان را قادر می‌سازد که برای پی‌ریزی یک آینده به‌عنوان پیامد عمل کنونی، احساس مسئولیت کند. بنابراین عمل اندیشمند با عمل معمولی که می‌گوید «بگذار چیزها به همان صورتی که در گذشته بوده‌اند، ادامه یابند»، و نیز با عمل ناشی از هواوهوس که می‌گوید «چیزها همان‌گونه باید باشند که در این لحظه هستند»، متفاوت است. هر دوی این عمل‌ها، «ز به عهده گرفتن مسئولیت پیامدهای آینده‌ی عمل کنونی طفره می‌روند. تفکر، به معنی پذیرش چنین مسئولیتی است» (همان، ۳۰۱-۳۰۳).

تمامی پایان‌های پیشنهادی در نمایش خلاق توسط نتایج مثبتی که می‌توانند به بار آورند ارزیابی می‌شوند. گروه با موردآزمون قرار دادن هر یک از آنها به‌سوی یک عمل عزیمت می‌کنند، اما به‌طور قطع امکان ارزیابی و بازنگری بعدی را منتفی نمی‌دانند، در واقع از آنجا که اجرای یک پیشنهاد، به‌طرزی نمونه، خطاها و مشکلات را آشکار می‌کند، مهم این است که گروه به‌جای اینکه سهل‌گیرانه در پی دستیابی هرچه سریع‌تر به راه‌حل نهایی باشد، نسبت به تغییرات ممکن که می‌تواند روی هر کدام از پیشنهادات صورت پذیرد و منجر به راهکار بهتری شود، هوشیار و پرتلاش باشد. در نظر دیویی راهکار پیشنهادی امکانی است برای سازمان دادن به فعالیت کنونی؛ به همین دلیل باید به‌عنوان یک فرضیه، و نه امری جزئی، در نظر گرفته شود. وظیفه‌ی آن، راهنمایی دانش‌آموزان به‌سوی آینده است (همان، ۳۰۴-۳۰۵).

جهت انتخاب یک پایان مناسب برای داستان نیمه‌تمام مطرح‌شده در نمایش خلاق، باید ویژگی‌های ذیل در نظر گرفته شود:

- ۱- پایان پیشنهادی باید برخاسته از شرایط داستان و متناسب با محدودیت‌ها و امکانات موجود در آن باشد؛ بدین معنی که یک پایان مناسب باید به واقعیت داستان پایبند و عمل به آن امکان‌پذیر باشد. به‌طور مثال باید به توانایی‌ها و ضعف‌های شخصیت اصلی داستان توجه داشته باشند و از انتظار اعمالی خارج از توانش نداشته باشند.
- ۲- پایان پیشنهادی باید عقیده واقعی دانش‌آموزان باشد؛ دانش‌آموزان

می‌پندارد.

۵- آموزگار باید شرایطی فراهم آورد که به مدد آن همکاری و تشریح مساعی دانش‌آموزان با یکدیگر میسر گردد. باید توجه داشت که علاوه بر ارتباط متقابل دانش‌آموزان با آموزگار، ارتباط دانش‌آموزان با یکدیگر نیز از اهمیت فراوانی برخوردار است و نمایش خلاق می‌تواند تمرینی باشد برای تقویت روحیه کار اشتراکی و توانایی گفت‌وگو در جامعه‌ی بزرگ‌تر. در نمایش خلاق باید آنچه گفته می‌شود و رأی جمع اهمیت داشته باشد نه مقام گوینده‌ی سخن. بنابراین آموزگار باید مراقب باشد تا دانش‌آموزان مرعوب جایگاه او نشوند و همچنین بچه‌های قلدر کلاس نظر خود را به سایرین تحمیل نکنند. در نمایش خلاق همگی به تبادل تجربه می‌پردازند، در حال یادگیری هستند و یکدیگر را راهنمایی و هدایت می‌کنند، نه اینکه یکی مجبور به اطاعت و دیگری دستوردهنده باشد. گفت‌وگوهایی که در نمایش خلاق شکل می‌گیرند باید ماهیتی غیراستبدادی داشته باشند و اعضای گروه با وجود اینکه مستقل و انتقادی می‌اندیشند، به بهترین

استدلال احترام بگذارند.

نمایش خلاق بیان هنری و ارتباط اجتماعی را در هم می‌آمیزد و تأثیر قابل‌ملاحظه‌ای در تکامل سطح روابط اجتماعی و افزایش مهارت‌های زندگی دارد. نمایش خلاق با فراهم آوردن راه‌های گوناگون برای برقراری ارتباط با دیگران از طریق ایفای نقش‌های متنوع با همراهی سایرین، مهارت‌های اجتماعی افراد را ارتقا داده و در آنان احساس مطلوب‌تری ایجاد می‌نماید. دانش‌آموزان می‌توانند به کمک نمایش خلاق نوعی همدلی با دیگران برقرار سازند. با ایجاد روحیه‌ی همدلی میان افراد گروه، آرامش و شادکامی در قلب‌های آنان جاری می‌شود و در کاهش احساس تنهایی و نارضایتی اجتماعی نقش مؤثری ایفا می‌نماید. نمایش خلاق روش مفیدی است برای ایجاد فرصتی تازه میان افراد جامعه در جهت سازگاری روانی و فرهنگی، فرهنگی که می‌تواند باعث ترمیم و جایگزینی عادت‌ها و رفتارهای اشتباه و ناخوشایند شود.

## نتیجه

در این پژوهش تلاش شد قابلیت‌ها و کارکردهای نمایش خلاق در امر آموزش بانوجه دیدگاه‌های زیباشناختی و تربیتی دیویی مورد بررسی قرار گیرد و نشان داده شود که نمایش خلاق با تکیه بر پایگاهی فلسفی، ظرفیت‌های آموزشی‌اش را هرچه بهتر و بیش‌ازپیش بالفعل و شکوفا می‌سازد. لذا پیشنهاد می‌شود که نمایش خلاق به‌عنوان شیوه‌ی کارآمد برای بهره‌گیری از هنرهای کاربردی در زمینه تدریس، توسط نهادهای ذیربط به آموزگاران آموزش داده شود تا نسبت به تأثیرات شگفت‌انگیز هنرها در آموزش آگاه شوند و از طریق به‌کارگیری هنرها به رشد تجربه‌ی نوآموزان کمک نمایند. آموزگاران با بهره‌گیری از نمایش خلاق می‌توانند فرصتی برای دانش‌آموزان مهیا سازند که در پرتو آن توان همکاری و همفکری با یکدیگر را در خود ارتقا دهند. تلفیق نمایش خلاق و رویکرد حل مسأله‌ی دیویی چنانچه در این پژوهش بدان پرداخته شد، به دانش‌آموزان می‌آموزد که برای حل یک مسأله فقط یک راهکار و برای ارتباط با دیگران فقط یک شیوه‌ی ارتباطی وجود ندارد، بلکه راهکارها و شیوه‌های دیگری را نیز می‌توان آموخت. اجرای نمایش خلاق با رویکرد حل مسأله فرصتی برای تمرین و تقویت اندیشه‌ی انتقادی است. در طی گفت‌وگوهایی که در این تئاتر ایراد می‌شود، دانش‌آموزان پیشنهادهای دوستان خود را با رویکرد انتقادی سنجیده و از این طریق اشتراکاتی که در نظرهای مختلف وجود دارد را جمع‌بندی می‌نمایند و در نهایت پیشنهاد بهتر از نظر جمع جهت اجرا انتخاب می‌گردد. بدین ترتیب نمایش خلاق امکانی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد تا بتوانند هر مسیری را بدون فرصت‌سوزی تجربه کنند. ثمره‌ی چنین شیوه‌ی آموزشی منجر به تربیت افرادی در اجتماع می‌شود که آگاهند، شهروندانی بالغند، و نه فقط می‌توانند جهان را از دریچه‌ی چشم خود ببینند بلکه از چشم دیگران نیز به جهان نگاه می‌کنند. در واقع نمایش خلاق تمرینی برای زندگی واقعی است.

وضعیت واحد را به اشکال متفاوتی تجربه کنند و شهادت و اعتمادبه‌نفس بیشتری برای مقابله با آن وضعیت در جهان خارج داشته باشند. ادغام رویکرد حل مسأله در نمایش خلاق کمک می‌کند دید و نگرش افراد از یک راه‌حل ثابت به راه‌حل‌های متعددی در چندراه زندگی معطوف شود، آن هم در شرایطی که امتحان کردن تمامی راه‌ها در زندگی واقعی عملاً غیرمنطقی است. نتایجی که در پایان نمایش خلاق به دست می‌آید افراد را قادر به سنجیدن امکان‌های مختلف می‌کند تا بدین وسیله بتوانند بهترین مناسب‌ترین تصمیم را اتخاذ نمایند.

این پژوهش با هدف بررسی اثر تلفیق نمایش خلاق با رویکرد حل مسأله‌ی دیویی بر میزان درک مفاهیم و افزایش توانایی حل مسأله‌ی دانش‌آموزان به این نتیجه دست یافت که اگر داستان به‌صورت نیمه‌تمام بازگو شود و دانش‌آموزان به تکمیل آن در ادامه‌ی نمایش بپردازند، این رویکرد منجر به ایجادشدن مسأله در ذهن دانش‌آموزان می‌شود و آنها را برای حل مسأله به فعالیت ترغیب می‌کند. اجرای نمایش خلاق با رویکرد حل مسأله می‌تواند در رشد توانمندی‌های اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر قابل‌توجهی داشته باشد و آنان را برای حل مسائل در زندگی فردی و اجتماعی توانا سازد. نتیجه حاصل شده از این پژوهش با پژوهش «تأثیر تلفیق اصل زیگارتیک در نمایش خلاق بر یادسپاری و بازآفرینی مفاهیم کتاب هدیه‌های آسمانی» نوشته جمشید حیدری، مریم پورجمشیدی و حسین زنگنه و بخشی از نتیجه‌گیری پژوهش «طراحی بعد عاطفی- اجتماعی محیط‌های یادگیری سازنده‌گرای اجتماعی منطبق با مولفه‌های نمایش خلاق» نوشته حسین مرادی مخلص، رحمت امینی، جمشید حیدری و صادق رشیدی که به تأثیر تلفیق قانون بستن یا تکمیل در نمایش خلاق اشاره داشت، هم‌سو است.

می‌توان با توجه به آنچه که دیویی در فلسفه‌ی خود مبلغ آن بود، ویژگی‌هایی را برای نمایش خلاق برشمرد:

۱- نمایش خلاق باید بر همکاری و یادگیری جمعی استوار باشد نه رقابت فردی برای بهترین بودن. بدین معنی که گروه باید برای اجرایی بهتر و رسیدن به پایانی مناسب تلاش کند نه آنکه هر فرد بر آن باشد تا نظر



نهایی نمایش که حاصل می‌آید.  
 ۷- تجربه و آزمایش دو اصل کلیدی در نمایش خلاق هستند بر خلاف کلاس‌های درس سنتی که آموزه‌های به‌صورت مستقیم به دانش‌آموزان منتقل می‌شود و امید می‌رود که آنها بتوانند آن آموزه را فراگیرند، در نمایش خلاق با آزمون تجارب مختلف به صورت عملی تلاش می‌شود.  
 ۸- دانش‌آموزان در نمایش خلاق معلوماتی که به‌صورت مستقیم به آنان انتقال داده شده باشد را در ذهن خود انبار نمی‌کنند، بلکه با اندیشیدن، حل مسأله و بازسازی مدام تجربه در فرآیند اجرای نمایش به یادگیری می‌پردازند.

این پژوهش امیدوار است که به‌عنوان گامی کوچک در جهت پیشرفت تئاتر آموزشی و کاربردی در کشور مورد قبول هنرمندان و صاحب‌نظران این عرصه قرار گیرد و از محدودیت‌های آن می‌توان به این نکته اشاره داشت که این پژوهش بدون تجربه‌ی عملی مستقیم از طریق برگزاری کارگاه نمایش خلاق و مطالعه آماری بر روی شرکت‌کنندگان توسط پیش‌آزمون و پس‌آزمون بر اساس معیارهای علمی معتبر به شرح و معرفی الگوی پیشنهادی خود برای افزایش اثرگذاری نمایش خلاق با تلفیق رویکرد حل مسأله‌ی دیویی پرداخته است و در پژوهش‌های آتی می‌توان این الگوی پیشنهادی را در تجاربی عملی مورد محک قرار داد. همچنین به‌دلیل گستردگی مبحث لازم به نظر می‌رسد گام‌هایی دیگر در جهت تکمیل شناخت و معرفی وجوه گوناگون تئاتر کاربردی با بهره‌مندی از مبانی فکری و فلسفی متناسب، توسط پژوهشگران و دانشگاهیان در پژوهش‌های آتی برداشته شود. همچنین نظرات زیباشناختی و تربیتی جان دیویی نیز می‌تواند مبنایی راهگشا برای پژوهشگران به منظور تحلیل و ارتقای کارکرد آموزشی سایر گونه‌های هنری قرار گیرد که بر آن هستند خود را از حصار موزه‌ها رهایی بخشند و به جریان زندگی روزمره بازگردند.

خود را بر کرسی بنشانند یا سعی بر خودنمایی داشته باشد، همچنین گروه باید خود را موظف بداند که رعایت حال افراد کم‌روتر و ضعیف‌تر را بکند و مشارکت موفق آنها وضعیت مطلوب و خواسته‌ی تمامی گروه باشد.

۲- نمایش خلاق باید بر روش حل مسأله متمرکز باشد و با طرح مسأله‌ای در میانه داستان، تمامی گروه هم خود را برای حل شایسته‌ی مسأله‌ی مطرح‌شده بگذارند.

۳- یادگیری در نمایش خلاق باید فرآیندی فعال باشد و دانش‌آموزان چه با حضور فیزیکی خود در صحنه و جریان نمایش و یا با ابراز عقیده، تجربه‌ی خود را غنی و بازسازی نمایند.

۴- آموزگار باید افزایش رغبت دانش‌آموزان برای مشارکت در روند نمایش را محور کار خود قرار دهد. بدین منظور باید داستانی برای نمایش انتخاب گردد که برای تمامی دانش‌آموزان جذاب باشد و یا حتی داستان از طرف خود آنان پیشنهاد گردد تا مشارکت در اجرا برای آنان رغبت‌انگیز باشد. همچنین آموزگار باید شرایطی فراهم آورد که دانش‌آموزان با میل و انگیزه در روند نمایش مشارکت نمایند و فضا به قولی سنگین نباشد که احساس خجالت و معذب بودن داشته باشند و تا زمانی که رغبت کافی در دانش‌آموزان پدید نیامده باشد، هرگز تحت فشار آنها را مجبور به مشارکت ننمایند، که می‌تواند نتیجه‌ی معکوس به بار آورد و دانش‌آموزان بیش‌ازپیش سرخورده شوند.

۵- آموزگار در اجرای نمایش خلاق نقش هماهنگ‌کننده و مشاور را دارد و به هیچ‌وجه نباید با نگاهی از بالا به پایین و دیکتاتور مآبانه سعی بر اعمال نظر خود داشته باشد، حتی با این فرض که بخواهد آموزه‌های اخلاقی که صحت آن به‌زعم خود مسلم است را به دانش‌آموزان انتقال دهد.

۶- فرآیند بازسازی تجربه که در طی دفعات مکرر اجرای نمایش توسط دانش‌آموزان انجام می‌پذیرد، اهمیت اصلی را دارا می‌باشد، نه الزاماً صورت

## پی‌نوشت‌ها

1. John Dewey.
2. Dialogic.
3. Emancipatory.
4. Self-Concept.
5. Self-Esteem.
6. Democracy and Education.
7. Fairhope.
8. Harriet. M. Johnson.
9. Schools of Tomorrow.
10. Friedrich Wilhelm August Froebel.
11. Creative Drama.
12. Sociodrama.
13. Pretenting at play.
14. Human Nature and Conduct.
15. Growing.

## فهرست منابع

- آشفته گوراب زرمخی، مریم؛ میرزمانی، محمود، و بنی‌سی، پریانا (۱۳۹۵)، اثربخشی آموزش نمایش خلاق بر اختلالات رفتاری و هوش هیجانی کودکان پیش‌دبستانی، فصلنامه آموزش، مشاوره و روان‌درمانی، سال پنجم، (۲۰)، صص ۳۴-۵۱.
- اسکفلر، اسرائیل (۱۳۶۶)، چهار پراگماتیست، محسن حکیمی، پنگوئن، تهران. امینی، رحمت، و {دیگران} (۱۳۹۴)، طراحی بعد عاطفی اجتماعی محیط‌های یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی منطبق با مؤلفه‌های نمایش خلاق، تئاتر، (۶۰)، صص ۳۹-۵۶.
- انصاری، مریم، و {دیگران} (۱۳۹۳)، تحلیلی بر نظریه‌ی تجربه‌ی زیبایی‌شناسی جان دیویی، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، (۱۴)، صص ۵۱-۶۲.
- پرندگست، مونیکا؛ ساکستن، جولیان (۱۳۹۴)، تئاتر کاربردی: مورد پژوهی‌های بین‌المللی و چالش‌های عملی، علی ظفر قهرمانی‌نژاد، انتشارات نمایش، تهران.
- پورحسینی، محمد؛ سجادی، مهدی، و ایمانی، محسن (۱۳۹۴)، تربیت زیبایی‌شناختی از منظر جان دیویی و ابوحنیف توحیدی، حانون، تهران.
- جعفری، نرگس (۱۳۹۱)، تأثیر نمایش خلاق بر میزان مهارت‌های اجتماعی کودکان، کتاب ماه کودک و نوجوان، (۱۸۰)، صص ۲۰-۲۷.
- چمبرز، دیویی (۱۳۸۸)، قصه‌گویی و نمایش خلاق، ثریا قزل‌ایاغ، مرکز نشر دانشگاهی، تهران.
- حیدری، جمشید؛ پورجمشیدی، مریم، و زنگنه، حسین (۱۳۹۵)، تأثیر تلفیق اصل زایگان‌نیک در نمایش خلاق بر یادگیری و بازآفرینی مفاهیم کتاب هدیه‌های آسمانی، ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره ششم، (۲)، صص ۱۰۱-۱۲۰.

آرنشتاین، دونالد (۱۳۷۸)، زیبایی‌شناسی در تعلیم و تربیت: چند مبحث اصلی، سید مهدی سجادی، امیر کبیر، تهران.

میرزایی، پروین؛ قمری، سوگل (۱۳۹۹)، اثربخشی بازی گروهی، قصه‌گویی و نمایش خلاق بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی شهر تهران، پژوهش در یادگیری/آموزشگاهی و مجازی، شماره ۲۹، صص ۶۹-۷۸.

نادری، نگین؛ بشلیده، کیومرث، و عموری، مدینه (۱۳۹۴)، اثربخشی کتاب‌درمانی و نمایش خلاق بر مشکلات رفتاری کودکان دختر پیش‌دبستانی، مقالات دومین کنفرانس ملی و اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در علوم انسانی.

نلر، جی. اف (۱۳۷۷)، آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش، فریدون بازرگان دیلمقانی، سمت، تهران.

نیکولسن، هلن (۱۳۸۹)، درام کاربردی: موهبت تئاتر، علی ظفرقهرمانی نژاد و دیگران، افراز، تهران.

هادسن، جان (۱۳۸۲)، کاربردهای نمایش، یدالله آقاعباسی، انتشارات نمایش، تهران.

هولفیش، گوردون؛ و فیلیپ ژ. اسمیت (۱۳۸۹)، تفکر منطقی روش تعلیم‌وتربیت، علی شریعتمداری، سمت، تهران.

هینینگ، روتبیل، و استیل‌ول، لیدا (۱۳۸۱)، نمایش خلاق در کلاس درس، علی حسین قاسمی، انتخاب نو، تهران.

Adiguzel, H. A., Timuçin, E. (2010), The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1741-1746.

Annarella, L. A. (2000), *Using creative drama in the writing and reading*, Retrieved August 21, 2010 from: <http://www.eric.ed.gov/ericwebportal/recorddetail?accno>.

Arieli, B. (2007), *The interaction of creative drama into science teaching*, Retrieved August 18, 2010 from: <http://www.krex.kstate.edu/dspace/bitstream/2097/531/1/BrachaArieli>.

Atas, M. (2015), The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, pp. 961-969.

Bayraktar, A. & Okvuran, A. (2012), Improving Student's Writing Through Creative Drama, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, pp. 662-665.

Conard, F., & Asher, J. W. (2000), Self-concept and self-esteem through drama: A meta-analysis, *Youth Theatre Journal*, 14, 78-84.

Dimililer, Ç. Kurt, M., Kaşot, N., & Sözüdoğru, O. (2017), Technology and Drama based Creative Collaborative Writing in Teaching, *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8): 5095-5106.

DuPont, S. (1992), The effects of creative drama as an instructional strategy to enhancement the reading comprehension skills of fifth-Grade remedial readers, *Reading Research And Instruction*, 31, 35.

Galleger, K. (2000), Interrupting "truths", engaging perspectives, and enlarging the concept "human" in classroom drama, *Youth Theatre Journal*, 14, pp. 13-25.

Hui, A., & Lau, S. (2006), Drama education: A touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong, *Thinking Skills and Creativity*, 1(1): 34-40.

Ienguna, Y. i., iskenderoilua, T. (2010), A review of creative dra-

خلعتری، غلامرضا (۱۳۹۱)، شناخت مبانی فلسفه تربیتی تئاتر پداگوژیک، نمایش، (۱۵۷)، صص ۵۹-۶۳.

دیویی، جان (۱۳۲۷)، مدرسه و اجتماع، مشفق همدانی، بنگاه مطبوعاتی صفی‌علیشاه، تهران.

دیویی، جان (۱۳۲۸)، آموزشگاه‌های فردا، امیرحسین آریان‌پور، بنگاه مطبوعاتی صفی‌علیشاه، تهران.

دیویی، جان (۱۳۴۱)، مقدمه بر فلسفه آموزش و پرورش: دموکراسی و آموزش و پرورش، امیرحسین آریان‌پور، شفق، تبریز.

دیویی، جان (۱۳۵۰)، مدرسه و مفهوم پرورش در آن، هوشنگ رهنما، مکتب مام، (۲۳)، صص ۲۰-۲۲.

دیویی، جان (۱۳۹۱)، هنر به منزله تجربه، مسعود علیا، قنوس، تهران.

ذکریایی، منیژه، و دیگران (۱۳۸۷)، بررسی اثر اجرای برنامه درسی با بهره‌گیری از قصه‌گویی و نمایش خلاق بر خلاقیت و یادگیری دانش‌آموزان دختر پایه چهارم مقطع ابتدایی منطقه ۵ شهر تهران، پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی بجنورد، (۱۶)۴، صص ۱۹-۵۲.

رضایی، منیره (۱۳۸۳)، نقد و بررسی نظریه‌ی زیبایی‌شناسی برودی در تعلیم‌وتربیت، رساله‌ی دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.

سرمدی، محمدرضا، و دیگران (۱۳۹۷)، استلزامات تربیتی مولفه‌های زیبایی‌شناسی جان دیویی در نظام آموزش از دور ایران، فصلنامه‌ی مطالعات روانشناسی تربیتی، (۳۲)، صص ۱۳۵-۱۸۴.

شریعتمداری، علی (۱۳۸۹)، اصول و فلسفه‌ی تعلیم‌وتربیت، انتشارات امیرکبیر، تهران.

صبوری، خیرقدم؛ کیان، مرجان (۱۳۹۲)، تأثیر نمایش خلاق بر خلاقیت کودکان پیش‌دبستانی، خلاصه مقالات ششمین همایش بین‌المللی روان‌پزشکی کودک و نوجوان، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تبریز، صص ۲۷-۲۹ شهریور.

عبدی قشلاق، فتنه؛ پویانمش، جعفر (۱۳۹۳)، بررسی اثربخشی نمایش خلاق بر خلاقیت کودکان پیش‌دبستانی، نشریه علوم رفتاری، (۲۲)۶، صص ۱۰۵-۱۲۱.

عسگری، محمد؛ احمدی طهور سلطانی، محسن، و یلفانی، ناهید (۱۳۹۳)، اثربخشی آموزش نمایش خلاق بر خلاقیت دانش‌آموزان پیش‌دبستانی شهر همدان، ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره سوم، (۴)، صص ۳۵-۵۴.

علوی لنگرودی، کاظم؛ رجایی، افسانه (۱۳۹۵)، تأثیر برنامه درسی قصه‌گویی و نمایش خلاق بر خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی در دروس انشاء و هنر، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره دوم، (۲۴)، صص ۱۱۸-۱۲۹.

فرحزادی، نیکو؛ امیری مجد، مجتبی، و بزازیان، سعیده (۱۳۹۷)، تأثیر روش نمایش خلاق بر کاهش اختلال‌های درون‌نمود کودکان پیش‌دبستانی، سلامت روان کودک، دوره پنجم، (۳)، صص ۴۷-۵۷.

قاسم‌تبار، سید نبی‌الله، و همکاران (۱۳۹۱)، تأثیر نمایش خلاق بر تحول اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی، روان‌شناسی تحولی روان‌شناسان ایرانی، (۳۲)، صص ۴۰۵-۴۱۳.

کاپلستون، فردریک چارلز (۱۳۹۲)، تاریخ فلسفه: از بنیاد تا راسل، بهاء‌الدین خرمشاهی، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی سروش، تهران.

مامی، شهرام، و امیریان، کامران (۱۳۹۵)، تأثیر نمایش خلاق بر سازگاری اجتماعی، قضاوت اخلاقی و خلاقیت دانش‌آموزان، آموزش و ارزشیابی، (۳۶)، صص ۷۵-۹۱.

مرادی مخلص، حسین؛ هوشمند شجاع، مریم، و صالحی، وحید (۱۳۹۷)، بهبود سازگاری اجتماعی کودکان دارای اختلال کم‌توجهی/بیش‌فعالی با توسعه‌ی منطقه‌ی تقریبی رشد در بستر نمایش خلاق، فصلنامه کودکان استثنایی، (۱)، صص ۷۳-۸۴.

مورس، ریچارد (۱۳۹۲)، بنیان‌های جنبش تئاتر تعلیمی، حسین فدایی حسین، کتاب صحنه، (۹۵)، صص ۶۸-۹۱.

clusions of studies, *Procedia Social Behavioral Science*, 9, pp. 1214-1219.

Shawn, K. (2001), The door to creativity: Rediscovering imagination, *Teaching Theatre*, 12(2): 8-12.

Taggar, S. (2001), Group composition, creative synergy and group performance, *Journal of Creative Behavior*, 35(4): 261-286.

Toivanen, T., Komulainen, K. & Ruismaki, H. (2011), Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, pp. 60-69.

Walsh-Bowers, R., & Bassor, R. (1999), Improving early adolescents' peer relations through classroom creative drama: An integrated approach, *Social Work in Education*, 21(3): 23-30.

Weber, S. (2017), Drama pedagogy in intermediate German: Effects on anxiety, *German as a Foreign Language*, (1): 1-21.

Yassa, N. (1999), High school involvement in creative drama, *Research in Drama Education*, 4 (1): 37-49.

ma studies in math education: aim, data collection, data analyses, sample and conclusions of studies, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, pp. 1214-1219.

Karakelle, S. (2009), Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process, *Thinking Skills and Creativity*, 4, pp. 124-129.

Kardas, M. N., & Koç, R. (2017), Effect of Drama Instruction Method on Students' Turkish Verbal Skills and Speech Anxiety, *International Journal of Progressive Education*, 13(1): 64-78.

Kuimova, M. V., Uzunboylu, H., Startseva, D.A., & Devyatova, K. P. (2016), Advantages of extracurricular drama activities in foreign language teaching, *Ponte*, 72(6): 5.

Laidlaw, L. (2001), Drama and complexity: Teaching at the edge, *Youth Theatre Journal*, 15, 15-22.

Pekdogan, Serpil; Korkmaz, Halil Ibrahim (2016), Improving the Perception of Self-Sufficiency towards Creative Drama, *European Journal of Educational Research*. Vol 5. No 3. pp. 101-108.

Sengün, Y., & Iskenderoğlu, T. (2010), A review of creative drama studies in math education, data analyses, sample and con-



## Role of Creative Drama in Education Using Views of John Dewey

Milad Hasannia<sup>1</sup>, Nader Shayganfar<sup>\*2</sup>, Rahmat Amini<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Ph.D. Student of Philosophy of Art, Faculty of Law, Theology and Political sciences, science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

<sup>2</sup>Associate Professor, Department of Art Research, Faculty of Research Excellence in Art and Entrepreneurship, Isfahan Art University, Isfahan, Iran.

<sup>3</sup>Assistant Professor, Department of Theater, Faculty of Music and Dramatic Art, College of Fine Arts, University of Tehran, Tehran, Iran.

(Received: 1 Jun 2021, Accepted: 23 Sep 2021)

John Dewey thought that the mission of philosophy was social change, and the desired change could be achieved through education. According to Dewey, the sole purpose of education is to reform society and pave the way for social progress, thus demonstrating the necessity of education for the survival of society. Cultural and artistic venues such as educational theater are useful venues that can have great effects on moral growth and desired social change for their communities. Creative Drama provides an opportunity for people to express their inner desires. Here, certain situations similar to reality are created, where the audience is allowed to practice and experience life, without having to endure losses and lose opportunities. Dewey's aesthetic and educational theories can be useful in increasing the social and artistic function of creative drama. This study was mainly based on secondary research using existing fundamental works of Dewey's education philosophy and aesthetics, aiming to explore the effect and importance of theatrical plays as a means of promoting education in schools and the community at large. The main features of applied theater are introduced and suggestions are provided to increase the effectiveness and function of this art form as a way to improve people's social lives. For this purpose, after examining the basic concepts of Dewey's philosophy (e.g. pragmatism, experience, aesthetics, education, and the role of theatrical plays in education) certain and specific aspects of the applied theater are introduced. This study also included a case study of creative drama based on Dewey's educational theories. By re-reading creative drama, suggestions are presented in order to use Dewey's educational theories, hoping to help artists to take proactive steps in the field of education aimed at social awareness and change. According to Dewey, students develop in an educational setting where they can experience and interact with the issue at hand. Each and every student needs to play a role and cooperate in their learning process. Dewey believed problem-solving to

be the best teaching method, fitting individuals for life and empowering them to solve problems in their personal lives and their social interactions. Problem-solving was deemed the best teaching method by Dewey, which leads to creative drama and its effectiveness since its base foundation is formed around the theory of problem-solving. The first step in creative drama is to tell a story to students thoroughly. This paper seeks to show that when a story is told to students incompletely, in order to be completed by them in a creative drama, a problem will be formed in their minds, encouraging them to solve it. If the content of creative drama is presented to learners in full detail, their mental engagement with the content will be reduced, and, consequently, their ability and motivation to interact will diminish. Performing creative drama based on problem-solving exposes students to the problem in a creative manner; they are encouraged to cooperate and think to bring the drama to a desirable end. Placed at the core of problem in creative drama, students are forced to think and provide solutions that ultimately are skills that they will need in their own lives. This article is extracted from the first author's doctoral dissertation, entitled: "The ability of Outdoor Theater in Social Development, Relying on John Dewey's Aesthetic and Educational thoughts" under the supervision of second author and the advisory of third author at Islamic Azad University, Science and Research Branch.

### Keywords

John Dewey, Education, Applied Theatre, Pedagogical theatre, Creative Drama.

\*Corresponding Author: Tel: (+98-912) 7901289, Fax:(+98-31) 3662012, E-mail: n.shayganfar@aiui.ac.ir