

آموزش اخلاق با استفاده از بازی: ظرفیت‌ها و مزایا^۱

سید مرتضی طباطبائی*

مهدی ذاکری**

چکیده

یکی از روش‌های آموزش اخلاق که اخیراً مورد توجه پژوهشگران حوزه اخلاق و تعلیم و تربیت قرار گرفته و سابقه دیرینه‌ای در آموزه‌های اسلامی دارد، آموزش از طریق بازی است که هدف اصلی این مقاله تبیین دقیق آن و بررسی ظرفیت‌ها و مزایای این روش است؛ با این تفاوت که در این مقاله، تمرکز ما نه بر نوع یا مورد خاصی از بازی‌ها، بلکه بر مطلق بازی‌های جمعی است که الزاماً طراحی اخلاقی نیز ندارند. براین اساس در این مقاله با استفاده از روش استنتاجی و استنادی و بهره‌گیری از منابع کتابخانه‌ای، پس از مروری بر پیشینه روش‌های غیرمستقیم آموزش اخلاق، به تعریف و تحدید بازی پرداخته شده و سپس ضمن برشماری تعدادی از کارکردهای مؤثر بازی در ارتقای اخلاقی بازیکنان، به برخی مزایای این روش بر روش‌های دیگر تربیت اشاره شده است. تقویت تواضع اخلاقی، تعادل بین نفع شخصی و نفع جمعی، ایجاد ظرفیت بُرد و نهایتاً روحیه پذیرش شکست، از جمله ظرفیت‌های بازی در آموزش اخلاق است.

واژگان کلیدی

تربیت اخلاقی، آموزش از طریق بازی، آموزش اخلاق از طریق بازی، آموزش غیرمستقیم.

۱. این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی پسادکتری با عنوان «مبانی آموزش اخلاق از طریق بازی در فلسفه عمل» است که در دانشگاه تهران و با حمایت صندوق پژوهشگران کشور به انجام رسیده است.

** دانش آموخته دکتری فلسفه غرب و پژوهشگر پسادکتری دانشگاه تهران. (نویسنده مسئول)

morteza.tab64@gmail.com

zaker@ut.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۱۶

** دانشیار دانشگاه تهران گروه فلسفه و کلام اسلامی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۲۵

مقدمه

در دهه‌های اخیر علم اخلاق از حیث نظری و دانشگاهی، رشد چشمگیری داشته است و فیلسوفان اخلاق، از جزئیات بسیار دقیق و ظریفی در تنگنای اخلاقی^۱ گرفته تا مباحث کلان نظری را بازنگری و موشکافی کرده‌اند. با این حال پرسشی که غالباً در پایان مباحث اخلاقی رخ می‌نماید این است که با فرض مشخص شدن حُسن و قبح اخلاقی و اعمال درست و نادرست و چرایی آنها، اکنون چگونه می‌توان جامعه را عملاً به رفتارهای صحیح یا منس شایسته اخلاقی ملتزم کرد؟ یک فضیلت‌گرا فهرستی از فضایل اخلاقی را ارائه می‌کند و یک پیامدگرا، نشان می‌دهد که سنجش مصلحت جمعی و درازمدت و عمل بر طبق آن، مهم‌ترین کارویژه اخلاق است. مسلماً از مهم‌ترین و ابتدایی‌ترین مراحل برای تغییر ذهنیت و رفتار افراد، اقناع از طریق استدلال نظری است، اما حتی بر فرض توفیق در این مرحله، چگونه می‌توان فضایل اخلاقی را در وجود عاملان اخلاقی، درونی و ماندگار کرد؟ و از انجام وظایف اخلاقی توسط آنان مطمئن شد؟ یا آنان را عملاً به ملاحظه نفع جمعی و بلندمدت پایبند کرد؟ آیا صرف اطلاع افراد از نظام‌ها و هنجارهای اخلاقی و اقناع نظری، سبب پایبندی آنها می‌شود؟ آیا برای مشق اخلاق و تربیت اخلاقی، کاری فراتر از تفهیم و اقناع نظری مورد نیاز نیست؟

هرچند این پرسش در حوزه مسائل تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد و مستقیماً در حوزه مطالعات عالمان اخلاق نمی‌گنجد، اما به نظر می‌رسد به دلایلی تربیت «اخلاقی» به‌طور ویژه ملاحظات خاص خود را می‌طلبد که لازم است علاوه بر پژوهشگران حوزه آموزش و پرورش، فیلسوفان اخلاق نیز در آن تأمل و چاره‌اندیشی کنند. در واقع در تربیت اخلاقی، موانع و ملاحظات خاصی وجود دارد که در حوزه‌های دیگر تربیتی دیده نمی‌شود. برای نمونه، عموم مردم به لحاظ اخلاقی، پذیرای آموزش و نصیحت مستقیم نیستند و آن را نوعی بی‌احترامی به شخصیت خود می‌انگارند. در واقع غالب افراد نوعی کمال اخلاقی یا بی‌نیازی از رشد اخلاقی را در خود احساس می‌کنند و برای رشد اخلاقی خود حاضر به شرکت در کلاس درس نیستند؛ این درحالی است که برای پرورش مهارت‌های فنی یا علمی خود، حاضر و مایل به حضور در هرگونه کلاس آموزشی‌اند و سفارش‌های متخصصان را با تواضع کامل می‌شنوند، و یا متدینان، برای یادگیری آموزه‌های دینی و فقهی، به سبب پروای اخروی، خود را نیازمند عالمان دین و حضور در مجامع مذهبی می‌بینند.^۲

1. Ethical dilemmas.

۲. مسلماً در بیشتر ادیان، بخش بزرگی از آموزه‌های اخلاقی پوشش داده می‌شوند، ولی در اینجا فرض بر این است که رابطه دین و اخلاق، رابطه عموم و خصوص من وجه است. برای مثال معمولاً ادیان درباره فضایی همچون تواضع، همدلی و

از سوی دیگر، معمولاً نسبت به عالمان اخلاق و به‌ویژه معلمان اخلاق، واکنش یا توقع خاصی وجود دارد که گویا خود ایشان باید از نوعی عصمت اخلاقی برخوردار باشند و همین مسئله، موجب اکراه و رفته‌رفته کناره‌گیری اخلاق‌پژوهان در عرضه آموخته‌هایشان می‌شود.^۱ (ر.ک: اسلامی، ۱۳۹۶: ۱۶ - ۱۳؛ ملکیان، ۱۳۹۷: ۱۷ - ۱۶)

بر همین اساس در دهه‌های اخیر روش‌ها و استراتژی‌های نوینی برای آموزش‌های فرهنگی و به‌ویژه پرورش اخلاقی پیشنهاد شده است. برای مثال، در حوزه آموزش و پرورش می‌توان به آموزش مسئله‌محور،^۲ (Beane, 2002; Torny, 2002; Covell, 2001) کار در گروه،^۳ (tredway, 1995, Murray, 1999) جلسات بحث سقراطی،^۴ (Elkind and Sweet, 1997) روش تحقیق محور^۵ (saye, 1998) و کلاس‌های شبیه‌سازی (McQuaide et al, 1999)^۶ اشاره کرد. همچنین استفاده از آثار هنری به‌ویژه در حوزه ادبیات داستانی، رمان و فیلم، از دیگر روش‌های پرورش اخلاقی بوده است. (Vásquez-Levy, 2001; Edgington, 2002)

در رویکرد کار در گروه، تأکید بر این است که دانش‌آموزان، تحمل عقاید مخالف خود را بیاموزند و آنها را بررسی کنند.

ترکیب این رویکرد با رویکرد مسئله‌محور به این صورت است که مثلاً در یک گروه چهارنفره، یک دوراهی^۷ اخلاقی مطرح می‌شود، به‌گونه‌ای که دو نفر از یک راه‌حل و دو نفر دیگر از راه‌حل مقابل آن دفاع کنند تا در بحث و بررسی، مهارت‌های اجتماعی را بیاموزند؛ با اختلاف عقاید آشنا شوند و تحمل عقاید مخالف را یاد بگیرند. (Hicks, 2001) این دسته از پژوهشگران معتقدند جدا از اینکه

نوع دوستی، دستور فقهی ندارند؛ آن‌گونه که مثلاً درباره مناسکی همچون نماز و روزه، احکام صریح و مشخص صادر می‌کنند. (در این باره، ر.ک: فنایی، ۱۳۹۴: ۲۰۰؛ مصباح یزدی، ۱۳۸۹: ۲۳۲)

۱. یک مورد درخور توجه، مربوط به فیلسوف اخلاق زایش‌ستیز، دیوید بناتار است؛ کسی که شدیداً با فرزندآوری مخالف است و می‌کوشد با استدلال‌های خود نشان دهد که فرزندآوری کاری غیراخلاقی است، ولی وقتی با خبرنگار حرفه‌ای یک شبکه معروف تلویزیونی مواجه می‌شود، بیشتر از آنکه درباره استدلال‌هایش از او پرسیده شود، با این پرسش‌ها روبه‌رو می‌گردد که «آیا خود شما، والدین خودتان را به دلیل فرزندآوری سرزنش می‌کنید» و «آیا خودتان فرزندی دارید یا خیر»؟ جالب آنکه پرسش اخیر، تمام‌کننده مصاحبه است که معمولاً جملات پایانی، حکم نتیجه کلی و جمع‌بندی مصاحبه‌کننده را دارند و بیشترین اثر را در ذهن خواننده می‌گذارند. نهایتاً آنکه در هر دو مورد نیز پاسخ مصاحبه‌شونده از جنس همان گلايه‌های پیش گفته است. (<https://www.bbc.com/persian/magazine-42569040>)

2. Problem-based learning.
3. work in group.
4. Socratic method.
5. Inquiry-oriented.
6. Simulation classes.
7. Dilemma.

جلسات بحث، بر رشد اخلاقی اثرگذار است، اینکه موضوع بحث نیز یک چالش یا دوراهی اخلاقی باشد، اثرگذاری بر روابط صحیح اجتماعی را دوجندان می‌کند. (Parker, 1997; Preskill, 1997)

در جلسات بحث سقراطی، معلم پرسشی را مطرح می‌کند و در هر مرحله از پاسخ‌گویی دانش‌آموزان با یافتن ضعف استدلال‌های آنان، به کاویدن زوایای جدید مسئله می‌پردازد تا دانش‌آموزان متوجه نادانسته‌های خود و عمق مسائل ظاهراً واضح ولی در واقع پیچیده بشوند و بدین شکل، از تعصبات سابق درباره مسائل اخلاقی رهایی یابند.^۱ (Schuitema et al, 2003: 16)

همچنین در کلاس‌های شبیه‌سازی، دانش‌آموزان نقش‌های چالش‌انگیز اخلاقی را برعهده می‌گیرند تا بتوانند خود را در موقعیت‌های متفاوت، محک بزنند. برای مثال مک کواید و همکارانش، برنامه شبیه‌سازی‌ای را طراحی کردند که در آن دانش‌آموزان در موقعیت یک رئیس بانک قرار می‌گیرند که باید درباره موقعیت‌های چالش‌انگیزی همچون اختلاس دوستان خود تصمیم بگیرند. (McQuaide et al, 1999)

همچنین بعضاً در مقطع دانشگاهی و برای تعلیم اخلاق حرفه‌ای^۲ برای رشته‌هایی چون پرستاری و وکالت، از شبیه‌سازی استفاده می‌شود که طبق گزارش محققان، با توفیق بالایی همراه بوده است. (Burns, 1999; Buxton et al, 2014)

گفتنی است که جنبش آموزش شبیه‌سازی محور که در دهه ۱۹۷۰ به‌ویژه در علوم اجتماعی به‌راه افتاد، تا مدت‌ها همراه با آموزش بازی محور مترادف در نظر گرفته می‌شد، تا آنکه رفته‌رفته با توجه به تمایزهای اساسی شبیه‌سازی و بازی، این دو روش از یکدیگر جدا و هریک به‌صورت جداگانه پیگیری شدند (برای مطالعه بیشتر در این باره، ر.ک: (Sauve et al, 2007)

علاوه بر روش‌ها و استراتژی‌های آموزشی یادشده، رویکردهای جامع و کلانی نیز در حوزه آموزش اخلاق، فرهنگ و نقادانه‌اندیشی مطرح شده است. دو مورد از مهم‌ترین این رویکردهای کلان، عبارت‌اند از «فلسفه برای کودکان»^۳ و «پرورش شخصیت»^۴. در طرح فلسفه برای کودکان یا به‌طور مخفف فبک که نخستین بار توسط متیو لیپمن در دهه ۱۹۷۰ م مطرح شد، عمدتاً با استفاده از روش‌های پیش‌گفته تلاش می‌شود تا تفکر نقادانه، خلاقانه و مراقبتی در کودکان تقویت شود. اما

۱. گفتنی است که روش بحث سقراطی دارای دو رویکرد مستقیم و غیرمستقیم است. در رویکرد مستقیم، معلم پاسخی مشخص و نهایی برای سؤال دارد و دانش‌آموزان را به سمت همان پاسخ رهنمون می‌کند و در رویکرد غیرمستقیم، استاد مقصد خاصی را برای پاسخ نهایی در نظر نمی‌گیرد و نفس بحث کردن برایش موضوعیت دارد (Schuitema et al, 200: 16-17).

2. applied ethics.
3. Philosophy for children (P4C).
4. Character education.

جریان «پرورش شخصیت»، که تمرکز بیشتری بر اخلاق عملی دارد، بسیار متنوع‌تر و دارای ریشه‌هایی دیرینه‌تر است. هرچند در میان فیلسوفان معاصر، مهم‌ترین طرفدار این رویکرد، جان دیویی دانسته شده، اما به گفته دوپل، «از زمان یونان باستان تا اواخر قرن نوزدهم، یک ایده واحد، حاکم بود و آن اینکه هدف اصلی آموزش، شکل دادن به شخصیت است تا مردان (و بعدها زنان) بهتری داشته باشیم» (Doyle, 1997: 2; Also see: Skinner, 2004).

۱. آموزش اخلاق از طریق بازی

یکی از راهبردهای مطرح برای پرورش اخلاق که ظاهراً دارای تفاوت‌های بنیادین و ظرفیت‌های بسیار فوق‌العاده به‌نظر می‌رسد، آموزش اخلاق از طریق بازی است. درباره آموزش اخلاق در بازی نیز سابقاً پژوهش‌هایی صورت گرفته است. برای مثال برگمان در مقاله‌ای نشان می‌دهد که چگونه بازی‌های فیزیکی و ورزشی موجب می‌شوند بازیکنان به‌رغم رقابت مستقیم، احترام و مدارا نسبت به رقیب را بیاموزند و از این رقابت، برای ارتقای خود استفاده کنند. (drewe, 2000)

پیتر آرنولد در مقاله‌ای دیگر، استدلال می‌کند که بازی‌های ورزشی، ذاتاً فعالیت‌هایی ارزش‌محور هستند که با فضایل اخلاقی سروکار دارند و شامل فرایندهایی همچون داوری، مراقبت و عمل کردن می‌شوند. (Arnold, 2006)

اما بازی‌ها منحصر به بازی‌های ورزشی نیستند. بازی‌های دورهمی،^۲ بازی‌های صفحه‌ای،^۳ بازی‌های کاردی^۴ و بازی‌های ویدیویی (به‌ویژه بازی‌های چندنفره گسترده آنلاین)^۵ چهار دسته مهم دیگر از بازی‌ها هستند که از جهت تحرک فیزیکی با بازی‌های ورزشی اختلاف دارند، ولی از جهات متعدد دیگر، همانند تعامل، رقابت، همکاری تیمی و سرگرمی با این بازی‌ها مشترک‌اند.

درواقع از دیرباز طراحی بازی برای آموزش‌های فضایل اخلاقی مورد توجه فرهنگ‌های مختلف بوده است. شاید بارزترین مثال در این زمینه، بازی مار و پله باشد. سابقه بازی مار و پله به قرن دوم پیش از میلاد در هندوستان بازمی‌گردد. در آن زمان، از این بازی برای آموزش آموزه‌های اخلاقی

۱. به‌دلیل تنوع و گستردگی این رویکرد و انشعابات بسیار فراوان آن، از ورود به معرفی جزئی‌تر این رویکرد اجتناب می‌کنیم. برای مطالعه مفصل درباره این رویکرد، ر.ک: Creighton and Tech, 2009

2. Nquiry-oriented party game.
3. Board game.
4. Card game.
5. Massive Multiplayer Online (MMO).

هندو و جین به‌ویژه آموزش «کارما»^۱ یا سرنوشت و خواسته انسان به کودکان استفاده می‌شد. بازیکن با استفاده از نردبان‌ها می‌تواند به خانه‌های بالاتر برسد که نشان‌دهنده تولد دوباره در شکل والاتری از حیات با انجام اعمال خوب در زندگی است. همچنین با نیش خوردن از مارها به پله‌های پایینی سقوط می‌کند که نشان‌دهنده تولد دوباره در شکل‌های پست‌تری از زندگی به دلیل انجام اعمال بد و شیطانی است. درواقع این چرخه تناسخ تا زمانی ادامه می‌یابد که شما بتوانید به سعادت برسید. (Bornet, 2012: 94)

در بازی‌های قدیمی‌تر نردبان‌های کمتری نسبت به مارها در بازی گنجانده می‌شد تا همواره یادآور این نکته باشد که مسیر خوبی بسیار سخت‌تر از مسیر بدی و گناهان است. برای مثال یک نسخه مخصوص بسیار قدیمی از این بازی، دارای پنج نردبان (ریاضت، ایمان، سخاوت، راستی و دانش) و دوازده مار (نافرمانی، بدهی، مستی، حرص و آز، شهوت، دروغ‌گویی، قتل، غرور، خشم، سرقت، بطالت، بدگمانی) بوده است. (Ibid) جالب آنکه بازی مار و پله بعدها در قرن هجدهم به انگلستان رسید و با فضایل اخلاقی مورد تأیید فرهنگ ویکتوریایی، بازطراحی شد و پس از آن، در قرن بیستم با فضایی و ردایی متفاوت، مجدداً در آمریکا بازطراحی و بازتولید شد. (Bell, 1983: 134-135) از آن پس مرتباً این بازی در فرهنگ‌های مختلف با فهرست‌های گوناگون و بومی شده‌ای از فضایل و ردای اخلاقی، در کشورهای مختلف طراحی مجدد شده است.

با این حال آنچه در این مقاله به دنبال بررسی‌اش هستیم، نه ظرفیت‌های یک ژانر خاص از بازی‌ها (مثلاً بازی‌های ورزشی) و نه بررسی برخی بازی‌های خاص که عامدانه برای آموزش اخلاق طراحی شده‌اند، بلکه بررسی خود بازی‌های گروهی است، صرفاً از آن جهت که بازی‌اند. به نظر می‌رسد مطلق بازی‌های دسته‌جمعی، فارغ از اینکه به چه نوع و دسته و ژانری تعلق دارند و فارغ از اینکه طراح بازی آنها را برای آموزش و تربیت اخلاق طراحی کرده است، به دلایلی که در پی خواهد آمد، ظرفیت‌های مهمی در حوزه آموزش و تربیت اخلاقی دارند که با توجه به مزایای اختصاصی‌شان، می‌تواند مکمل بسیار خوبی برای سایر روش‌ها و رویکردهای آموزشی باشد.

در ادامه این نوشتار، ابتدا به ظرفیت‌های بازی‌های جمعی خواهیم پرداخت و پس از آن، مزیت‌های این روش بر روش‌های دیگر را یادآور خواهیم شد.

۱. کارما یا کرّمه که یک آموزه هندویی است و نخستین‌بار در متون اوپانیشادها بیان شده، بدین معناست که عملکرد هر فرد ذاتاً و به‌طور خودکار نتایجی را در این زندگی و زندگی بعد به دنبال دارند؛ بدین معنا که «هرچه کنی به خود کنی گر همه نیک و بد کنی».

الف) تعریف و تحدید مفهومی بازی

پیش از هرچیز باید منظور خود را از بازی مشخص کنیم. «بازی»^۱ یکی از ساده‌ترین و در عین حال گسترده‌ترین و مبهم‌ترین مفاهیم است که تعریف آن به دشوار امکان‌پذیر است. به‌حدی که ویتگنشتاین برای اثبات ناممکن بودن تعریف منطقی (به حد و رسم)، مفهوم بازی را انتخاب می‌کند؛ چراکه به اعتقاد او نمی‌توان ویژگی یا مجموعه ویژگی‌های واحدی را یافت که همه بازی‌ها در آن مشترک باشند. (Wittgenstein, 1953: 66 - 69) با این حال، محققان برای تعیین مراد خود از بازی، تعاریف متعددی به‌دست داده‌اند.

در اینجا می‌توان از پنج عنصر یا ویژگی موجود در بازی‌ها نام برد که محققان برای متمایز ساختن بازی از شبیه‌سازی استفاده کرده‌اند. این پنج عنصر عبارت‌اند از: ۱. بازیکن، ۲. رقابت / همکاری (تعامل)، ۳. قوانین، ۴. هدف از پیش مشخص برای بازی، ۵. هویت غیرواقعی و جعلی.^۲ (Sauve et al, 2007: 249 - 250) ویژگی آخر، به معنای رها بودن بازی از محدودیت‌های دنیای واقعی است که باعث ایجاد فضای مفرح و لذت‌بخش برای بازی می‌شود.

ممکن است این پنج عنصر، همچنان نتوانند ما را در رسیدن به تعریفی جامع و مانع مطمئن سازند، ولی برای بحث آموزش اخلاق از طریق بازی، به حد کفایت سودمند هستند. تنها قید لازم در اینجا، جدا کردن بازی‌های تک نفره و یک و نیم نفره (بازی با هوش مصنوعی) است. در این مقاله، منظور ما از بازی‌های جمعی، بازی‌هایی است که در آن دو یا چند بازیکن، براساس قوانینی مشخص و می‌رسد یک فضای غیرواقعی و غیرجدی که در آن دو یا چند بازیکن، براساس قوانینی مشخص و برای رسیدن به هدفی از پیش تعیین شده، به همکاری و / یا رقابت با هم می‌پردازند، فضایی است که چنان‌که در پی می‌آید، ظرفیت مناسبی برای تربیت اخلاقی دارد؛ به‌ویژه اگر این بازی‌ها به‌صورت حضوری و با جمع‌های پرتعداد باشد.

ب) ظرفیت‌های آموزش اخلاق از طریق بازی

یک. تواضع

اصل ورود به بازی‌های گروهی، به‌ویژه بازی‌های دورهمی تفریحی و غیرجدی^۳ مستلزم درجه خاصی

۱. در اینجا منظور از بازی، وجه مصدری این لغت است که در صورت کامل‌تر آن را «بازی کردن» می‌خوانیم و درواقع

معادل playing game یا playing game در زبان انگلیسی است.

2. Artificial character.

3. Casual.

از تواضع است؛ چراکه شخص با این ورود در حال پذیرش و اعلام این نکته است که همبازی شدن با دیگران راه، فارغ از توانایی‌ها، مهارت‌ها و ویژگی‌های سنی، طبقاتی و ... پذیرفته است و برای خود شأنِ اجلّ و والاتر قائل نیست. شخص از قبل می‌داند که در این نوع بازی‌ها، احتمال باخت، ناتوانی در انجام صحیح بعضی حرکات و مقایسه شدن با افراد توانمندتر وجود دارد و بدون اینکه چنین اموری را بی‌احترامی به شأن خود بداند یا خود را بالاتر از دیگران بیندارد، وارد بازی می‌شود. البته عدم ورود به بازی، لزوماً به دلیل نداشتن تواضع نیست، بلکه ممکن است به دلیل نداشتن وقت، تمرکز، حوصله، علاقه یا به دلیل کم‌رویی باشد؛ ولی مشارکت در بازی، به این معناست که شخص علاوه بر این موانع پنج‌گانه، غرور یادشده را نیز زیر پا گذاشته باشد.

به تعبیر دیگر، دادن پاسخ مثبت به یک دعوت برای بازی، هم‌زمان اعلام چندین نکته است که دست‌کم یک مورد آن، مرتبط با اخلاق است: هم‌جوشی با جمع و خود را در حد جمع دیدن. بیایید فرض کنیم یک پزشک، مهندس یا استاد دانشگاه در یک مهمانی خانوادگی حضور دارد، به‌کار خاصی مشغول نیست و گفتگوی جذابی هم در جریان نیست. حال اگر شماری از جوانان جمع بخواهند یک بازی پانتومیم برگزار کنند و با کمبود بازیکن مواجه باشند و از آن شخص بخواهند که برای بازی به آنان بپیوندد، در نخستین لحظات از ذهن او خواهد گذشت که شاید به لحاظ سنی، موقعیتی یا هر دلیل دیگری از این دست، شأن و منزلت من بیش از آن است که در این بازی همراه شوم. از این‌رو باید بتواند بر این احساس سنگینی خود غلبه کند تا وارد جمع آنان شود.

به نظر می‌رسد نخستین اثر مثبت بازی بر روان اخلاقی ما، همین پاسخ مثبت دادن به مشارکت در یک بازی جمعی است؛ جایی که همه تفاوت‌های خود را با دیگران نادیده می‌گیریم و با این ذهنیت که در بازی، من هم صرفاً یک بازیکن در ردیف سایر بازیکنان هستم و باید در شرایطی یکسان در بازی یا رقابت شرکت کنم و به‌جز مهارت احتمالی در بازی، مزیت خاصی بر دیگران ندارم، به بازی کردن پاسخ مثبت می‌دهیم. قطعاً در ناخودآگاهمان این احساس در جریان است که چه‌بسا برخی ضعف‌های مهارتی یا شخصیتی من در بازی پدیدار شود و با باخت احتمالی در بازی، احترامی که سابقاً داشته‌ام، در بازی یا پس از آن فرو بریزد و احتمالاً همه این احساسات ناخودآگاه، صرفاً با عنوان «حفظ شأن» در خودآگاه ما بروز می‌یابد؛ درحالی‌که انجام یک بازی گروهی، اخلاقاً خارج از شأن انسانی نیست و غلبه بر چنین بهانه‌ای خود می‌تواند موجب ارتقای اخلاقی باشد.

روایات فراوانی که از بازی پیامبر اسلام با کودکان کوچو و بازار و نیز با حسنین علیهما السلام آمده است

(برای نمونه، ر.ک: ابن‌اثیر، ۱۳۷۶: ۲ / ۱۳۰؛ عوفی، ۱۳۴۰: ۳۰) و در عین حال، شهرت ایشان به حسن خلق، تواضع و جاذبه اخلاقی، به‌نوعی مؤید این نکته است که حتی شأن رهبری مردم نیز نباید مانع جدا دیدن خود نسبت به خلق باشد و در هر مقامی می‌توان با همه طبقات و سطوح مردم جوشید. در ۱۸ آگوست ۲۰۲۱ م پاپ فرانسیس، رهبر کاتولیک‌های جهان پس از سخنرانی عمومی خود، در مقابل چشم همه حاضران و دوربین‌های خبرنگاران، به انجام بازی فوتبال دستی پرداخت و تصاویر این بازی با استقبال فراوانی روبه‌رو شد.^۱ اینکه بزرگترین رهبر مسیحیت در جهان با ۸۴ سال، در مقابل عموم مردم مشغول بازی شود، دارای پیام‌های فراوانی است که یکی از آنها، اظهار تواضع و افتادگی و اعلام انصراف از قائل بودن شأن و مقام خاص فرانسائی است و تأثیر خاصی بر ذهن هواداران او دارد.^۲

دو. ایجاد تعادل میان نفع شخصی و جمعی

یکی از چالش‌های بزرگ برای هر بازیکن در بازی‌های مختلف، ایجاد تعادل میان دو هدف متفاوت و بعضاً متعارض است: ۱. پیروزی، ۲. لذت بردن از بازی. تقریباً همه افراد به قصد پیروزی وارد بازی می‌شوند یا دست‌کم پس از آنکه وارد بازی شدند، رفته‌رفته به این هدف تمایل می‌یابند. (Skaff et al, 2011:10) در چنین وضعیتی این امکان وجود دارد که بازیکن کم‌کم به سمت «پیروزی به هر قیمت ممکن»^۳ نیز کشیده شود و در صورت لزوم، مرتکب تخلف و تقلب نیز بشود.

چنین رویکردی به بازی، از دو جهت با دیگر هدف رایج در بازی‌ها، یعنی لذت بردن از بازی تعارض دارد: اولاً اگر بازیکن نتواند پیروز شود، لذت بازی به رنج تبدیل می‌شود؛ ثانیاً چنین رویکردی، فضای بازی را چنان جدی و رقابت‌آمیز می‌کند که می‌تواند لذت یک بازی مفرح و غیرجدی را از سایر بازیکنان، به‌ویژه رقبا بگیرد. درواقع اگر بازی تبدیل به یک رقابت تمام‌عیار شود، دست‌کم برای افراد غیررقابتی که بازی را به‌عنوان ابزاری برای رسیدن به شادی و آرامش انتخاب کرده بودند،

1. <https://www.news18.com/news/buzz/pope-francis-gets-a-foosball-table-keeping-up-his-love-for-soccer-4107563.html>.

۲. گفتنی است که اساساً مشارکت در بازی و پذیرفته شدن به‌عنوان هم‌بازی، نیازمند پذیرش و تمکین نسبت به قانون بازی نیز هست که این احترام به قانون جمعی نیز از جوهی به متواضع شدن افراد در مقابل قوانین جمعی می‌انجامد؛ چراکه در صورت عدم پذیرش قانون بازی، از سوی سایر بازیکنان مورد طرد قرار می‌گیرند و برای ماندن در بازی می‌آموزند که حداکثر تمکین را انجام دهند.

3. Gamesmanship.

ناخوشایند می‌شود.^۱ چگونه می‌توان میان این دو هدف متعارض به تعادل رسید؟ به نظر می‌رسد بازیکنان به شرط مداومت در بازی و در بلندمدت، به‌طور خودکار در مسیر ایجاد تعادل میان این دو هدف متعارض قرار می‌گیرند و می‌توانند به‌رغم آنکه به‌دنبال پیروزی هستند، لذت بردن جمعی از بازی را نیز به موازات هدف اولیه خود پیگیری کنند. آنچه در جهان واقعیت نیز از اهداف نهایی اخلاق به‌شمار می‌آید و با مکانیسمی مشابه تحقق می‌یابد؛ یعنی پیگیری نفع جمعی در امتداد نفع شخصی. (Smith, 1827:174)

برای مثال گفته می‌شود بازیکنانی که اهل جرزنی و تقلب در بازی هستند، به مرور رسوا و انگشت‌نما می‌شوند و اگر بخواهند به این نوع بازی خود ادامه دهند، دیگر کسی حاضر به بازی با آنها نیست و اگر بخواهند دوباره لذت بازی را تجربه کنند، مجبورند رفتار خود را اصلاح کنند:

یقیناً تقلب نمی‌تواند تداوم داشته باشد؛ زیرا بازیکنانی که اهل تقلب نیستند، نمی‌خواهند مرتباً از تقلب زیان ببینند و بنابراین بازی را ترک می‌کنند و متقلبان که به‌دنبال برتری نسبت به اکثریت هستند، در نهایت باز هم ناراضی خواهند بود. (Skaff et al, 2011: 235)

به تعبیر دیگر، مشارکت در بازی علاوه بر ارتقای مهارت‌های خاص، نحوه تعامل صحیح با بازیکنان دیگر و خود بازی را نیز بهبود می‌بخشد.

سه. ایجاد ظرفیت بُرد و منش پیروزی^۲

پایان بیشتر بازی‌ها همراه با اعلام نتیجه است؛ یک طرف بازنده می‌شود و طرف دیگر برنده (مگر بعضی از مسابقات حرفه‌ای که در آنها، تساوی نیز امکان‌پذیر است). پیروزی در بازی، محک خوبی است برای بازیکنان تا بتوانند واکنش خود را در لحظات برتری آشکار بر دیگران بسنجند. فخرفروشی، تحقیر، طعن و کنایه، از جمله رفتارهای آزاردهنده‌ای است که بعضاً بازیکنان هنگام پیروزی از خود بروز می‌دهند؛ اما عجیب نیست افرادی که تجربه بیشتری در بازی دارند، بتوانند رفتار خود را پس از پیروزی، بهتر کنترل کنند. این کنترل بهتر، سه دلیل عمده دارد:

۱. گفتنی است که در اینجا منظور از «بازی»، متفاوت از «مسابقات حرفه‌ای و رسمی» است و کسانی که در چنین مسابقاتی شرکت می‌کنند، چندان به لذت بردن از بازی فکر نمی‌کنند و مسابقه را به‌عنوان یک شغل یا حرفه برگزیده‌اند.
۲. این ویژگی، خود لزوماً یک فضیلت اخلاقی نیست، بلکه در بلندمدت به جلوگیری از رداییلی چون فخرفروشی، تحقیر و کنایه‌گویی می‌انجامد و در عین حال ظرفیتی را برای بزرگ‌منشی و همدلی اخلاقی فراهم می‌کند.

یک. باخت‌های قبل: کسانی که زیاد بازی کرده باشند، قطعاً موقعیت‌های باخت را نیز فراوان تجربه کرده‌اند، بنابراین همدلی بیشتری با شخص بازنده دارند و می‌توانند موقعیت او را بهتر درک کنند؛
دو. بردهای قبل: پیروزی‌های سابق، بازیکن را به درجه‌ای می‌رساند که مانند دفعات اول، دچار هیجان شدید و از دست دادن کنترل خود نمی‌شود و به تعبیری، بُرد برایش عادی‌تر است.
سه. عبرت‌آموزی از رفتارهای منفی گذشته: بازیکنی که در پایان بازی، رقیب خود را تحقیر می‌کند، شانس این را که بتواند دوباره او را به بازی دعوت کند کاهش می‌دهد و به همین ترتیب، اگر همیشه اهل تحقیر حریفان باشد، رفته‌رفته از هر جمعی رانده می‌شود. بنابراین مشابه همان وضعیت تقلب، (Skaff et al, 2011: 235) می‌توان گفت به‌صورت تکاملی بازیکنانی که در یک بازه بلندمدت توانسته‌اند با جمع‌های مختلف بازی کنند، کسانی هستند که توانسته‌اند رفته‌رفته بر این رفتار زننده خود غلبه کنند و آزارهای کلامی پس از پیروزی را به حداقل برسانند.
این ظرفیت اخلاقی حتی در بازی‌هایی چون فوتبال، به یک رسم اخلاقی تبدیل شده است که بازیکنانی که به تیم سابق خود گل می‌زنند، برای اعلام قدردانی و سپاس‌مندی، از شادی پس از گل^۱ پرهیز می‌کنند. (see: harper, 2014)

چهار. اخلاق شکست و باخت

بازی‌ها همیشه منجر به پیروزی نمی‌شوند. حتی اگر ماهرترین بازیکن در یک بازی خاص هم باشیم که دیگر هیچ رقیبی نداشته باشیم، اولاً این مقام را از دهلیز برد و باخت‌های فراوان به‌دست آورده‌ایم و ظرفیت باخت در ما افزایش یافته است و ثانیاً تنها در این نوع خاص بازی به چنین جایگاهی رسیده‌ایم و در سایر بازی‌ها، همچنان باخت‌های فراوان در انتظار ماست. بنابراین مبادرت و اقدام به بازی، پیشاپیش یک‌نوع اعلام تحمل باخت را با خود همراه دارد و اگر بازیکن در انتهای بازی باخت خود را نپذیرد، باید دشواری ملامت اطرافیان را بپذیرد.
اما کسانی که اساساً اهل بازی نیستند، طبیعتاً باید ظرفیت باخت خود را صرفاً در محیط واقعی بیازمایند که هزینه‌های بسیار گزاف‌تری دارد. بازی موقعیتی است که افرادی که در زندگی واقعی، از شکست می‌هراسند و به همین دلیل به‌هیچ‌وجه، اهل خطر نیستند، خطرپذیری را بیاموزند و از سوی دیگر، به افرادی که اهل خطرپذیری هستند ولی پس از باخت، به توجیه و بهانه‌تراشی روی می‌آورند، می‌آموزد که برای پیروزی‌های آینده (دست‌کم برای بازی‌های مهارتی) تنها می‌توانند بر تلاش و

1. Goal celebration.

سخت‌کوشی خود اتکا کنند و از خودفریبی دست بکشند.

در بازی‌های گروهی و حضوری، پذیرش باخت سویه و رهاورد اخلاقی مهم‌تری دارد: اگر بازیکن بتواند در حضور جمع به باختن اذعان کند، هرچند منتهی به سخت‌کوشی و تلاش مجدد برای پیروزی گردد، از توهّم خودبرتربینی مطلق خارج می‌شود. روان‌شناسان برای کودکانی که در عالم واقع تحمل پذیرش باخت را ندارند و نمی‌توانند در رقابت‌های جدی، شکست را بپذیرند و به رقیب تبریک بگویند، روند ویژه‌ای از انجام بازی‌ها را پیشنهاد می‌کنند. عدم‌پذیرش و تحمل باخت، از مشکلاتی است که به‌طور خاص در کودکان اوتیسم نیز دیده می‌شود. دکتر لین کرن کوگل، روان‌درمانگر و رفتارشناس دانشگاه استنفورد، برای ارتقای آستانه تحمل باخت، یک روش سلسله‌مراتبی بازی را معرفی می‌کند: در این روش، باید سه دسته بازی را با کودک انجام داد:

بازی‌هایی که کودک به پیروزی در آنها بسیار اهمیت می‌دهد، بازی‌هایی که پیروزی در آنها برایش اهمیت ندارند و صرفاً از انجام خود بازی لذت می‌برد و سوم، بازی‌هایی که در میانه این دو دسته قرار دارند. ابتدا با بازی‌هایی آغاز می‌کنیم که برنده شدن در آنها برای کودک، اهمیت ندارد؛ به او می‌گوییم: در این بازی، باختی، ولی مهم نیست؛ گاهی می‌بری و گاهی می‌بازی. هم‌زمان به او می‌آموزیم که می‌تواند در این مواقع، از جملاتی بزرگ‌منشانه^۱ استفاده کند: مثلاً «چه بازی خوبی» یا «عالی بود» یا «من باختم ولی مهم نیست». وقتی این‌گونه بازی‌های خنثا را با کودک تمرین کردیم و احساس کردیم که کودک با باخت در آنها کنار آمده است، رفته‌رفته سراغ بازی‌هایی می‌رویم که کودک سابقاً با باختن در آنها مشکل داشته است. اگر دیدیم کودک در یک بازی خاص، همچنان مشکلات سابق را نشان می‌دهد، به او هشدار می‌دهیم که اگر نتواند باخت خود را بپذیرد، دیگر نمی‌توانیم این بازی را با او انجام دهیم. سپس اگر همچنان نتوانست عصبانیت خود را کنترل کند، بازی را قطع می‌کنیم و سراغ بازی دیگری می‌رویم. معمولاً این اتفاق به‌ندرت پیش می‌آید، و کودکان پس از طی روند یادشده، با باختن کنار می‌آیند. (koegel, 2014: 223)

ج) مزایای روش آموزشی بازی محور بر سایر روش‌ها

مشارکت در بازی‌های جمعی به شرحی که گفته شد، حاوی تعاملات گوناگون انسانی، و محلی برای

1. Sportsmanship.

مشق اخلاق است که برخی اثرات آن بر ارتقای اخلاقی بیان گردید. هرچند آموزش اخلاق از طریق بازی، نمی‌تواند و نباید تنها روش آموزشی برای اخلاق‌آموزی باشد و صرفاً یک مکمل در کنار سایر روش‌هاست، با این حال مزایایی بر سایر روش‌های آموزش اخلاق دارد که در ادامه برخی از این مزایا را شرح می‌دهیم.

یک. تمرین و مشارکت عملی و واقعی

وعظ اخلاقی، محدودیت‌های خاص خود را دارد و بعضاً مخاطب را به واکنش وامی‌دارد. همچنین روش‌های نوین‌تر، فرصت بحث دوطرفه را به مخاطبان ارائه می‌کند و در جدیدترین روش‌ها از کلاس‌های شبیه‌سازی استفاده می‌شود. ولی هیچ‌کدام از این روش‌ها نمی‌توانند به اندازه یک بازی جمعی، محیطی واقعی از روابط انسانی برای تمرین و آزمون عملی آموزه‌های اخلاقی را فراهم کنند. بازیکن^۱ نه مانند شنوندگان یک وعظ اخلاقی، منفعل محض است، نه همچون یک دانشجوی رشته اخلاق، صرفاً در مقام بحث و بررسی نظری است و نه همانند یک دانشجوی حاضر در کلاس شبیه‌سازی، در حال اجرای آگاهانه و بعضاً تصنعی داستان مشخص و در حال نظارت. بازیکن یک بازی، بدون اینکه از قبل بداند در بازی با چه موقعیت‌های اخلاقی جدیدی روبه‌رو می‌شود، خود را در معرض امکان‌های مختلف و گزینه‌های بی‌شمار قرار می‌دهد و در حین بازی، خود واقعی‌اش را محک می‌زند. او تنها پس از بازی است که می‌تواند نگاهی ارزیابانه به رفتار خود داشته باشد و آن را زیر ذره‌بین آموخته‌های اخلاقی خویش قرار دهد که تا چه حد توانسته است مطابق باورهایش عمل کند و این باورها تا چه حد در مقام عمل، نتیجه‌بخش و مطلوب بوده‌اند.

به تعبیر دیگر، همان‌طور که بسیاری از دروس دانشگاهی علاوه بر واحدهای تئوری، شامل واحدهای عملی نیز می‌شوند و در نهایت باید نفع خود را در عمل نشان دهند، دروس و آموزش‌های اخلاقی نیز نباید صرفاً در مرحله وعظ و بحث نظری باقی بمانند و باید مجالی برای آزمون داشته باشند. البته سایر موقعیت‌های زندگی واقعی، اعم از حضور فعال در محل کار یا محل تحصیل و برقراری روابط با اعضای خانواده، دوستان و همکاران نیز مشمول همین تمرین عملی هستند، ولی به دلایلی که در ادامه خواهد آمد، می‌توان گفت که «بازی»، موقعیتی کم‌هزینه‌تر و در عین حال کاربردی‌تر برای مشق اخلاق است.

۱. در اینجا بازیکن معادل کلمه player است که اختصاصی به مشارکت‌کنندگان در بازی‌های ورزشی قهرمانی ندارد و برای همه انواع بازی استفاده می‌شود.

دو. فضای نیمه جدی نیمه شوخی

چنان که در فراز قبل گفته شد، آموزه‌های اخلاقی در همه مراحل زندگی واقعی به کار گرفته می‌شوند و شخص می‌تواند آنها را در عمل بیازماید و با بررسی پیامدهایش، به اعمال یا حذف آنها از نظام اخلاقی خود اقدام کند؛ با این تفاوت که آزمودن آموزه‌های اخلاقی در زندگی واقعی، هزینه‌های واقعی دارد؛ ولی در بازی‌های جمعی، این هزینه‌ها بسیار کمتر است؛ چراکه فضای یک بازی جمعی، به‌ویژه برای بزرگسالان، یک فضای نیمه جدی نیمه شوخی است که بسیاری از رفتارها به‌رغم آنکه معنای واقعی دارند، به اندازه زندگی واقعی جدی گرفته نمی‌شوند. برای مثال اگر من در بازی برای هم‌بازی خود اصطلاحاً رجز یا کری بخوانم، آن قدر او را نمی‌رنجاند که در زندگی واقعی و مثلاً درباره مسائل مالی، به فخرفروشی نسبت به او بپردازم.

همان‌طور که غالباً پس از زده شدن سوت پایان بازی، مناسبات به حالت عادی بازمی‌گردد و رجزخوانی‌ها و رقابت‌جویی‌ها خاتمه می‌یابد، تا پیش از زده شدن سوت، فضایی نیمه جدی نیمه شوخی بر روابط رقبا حاکم است که اتفاقاً بخشی از لذت‌بخش بودن بازی، همین ساختارشکنی و تلطیف جو غالب است. به‌ویژه درباره بازی‌های دوره‌می، اصل تفریح مقدّم بر سایر مسائل است و سطح شوخ‌طبعی بازیکنان نیز در حین بازی افزایش می‌یابد. بدین ترتیب می‌توان مطمئن بود که عمده اتفاقات و حواشی معمول، در داخل زمین بازی دفن شوند و به خارج زمین و زمان بازی تسری نیابند. این مسئله، هزینه آزمون و ارزیابی آموزه‌های اخلاقی را نسبت به زندگی واقعی، به‌شدت کاهش می‌دهد.

برای مثال، دروغ گفتن، حقه زدن یا تقلب کردن در حین بازی، هزینه چندانی ندارد؛ چراکه در صورت برملا شدن، اغلب صرفاً با سرزنش و تمسخر گذرای رقبا و اطرافیان همراه می‌شود و هزینه آن، در حد یک تلنگر اخلاقی و احياناً تنبّه شخصی است؛ اما بیان یک دروغ مصلحتی و حتی خیرخواهانه در زندگی واقعی، مستلزم بررسی‌های بسیار جدی و از جنبه‌های گوناگون است؛ چراکه برملا شدن آن، می‌تواند تأثیرات ویرانگری بر بسیاری از روابط دیرین با اطرافیان و نزدیکان فرد بگذارد.

ممکن است گفته شود که این فضای نیمه‌شوخی نیمه‌جدی همان قدر که می‌تواند از نظر اخلاقی مزیت به‌شمار آید، یک تهدید هم هست؛ چراکه در شرایط واقعی، خطاهای اخلاقی هزینه‌های گزاف دارند و ممکن است فضای نیمه‌شوخی بازی، بازیکنان را به این مسئله عادت دهد که همیشه رفتارهایشان بی‌هزینه است.

در پاسخ به این نقد باید گفت اولاً فضای بازی‌ها چنان‌که گفته شد، «نیمه‌شوخی نیمه‌جدی» هستند و این‌طور نیست که افراد به برد و باخت خود در بازی و یا آنچه تجربه می‌کنند هیچ اهمیتی ندهند؛ بلکه مسئله این است که درجه اهمیت مسائل حین بازی، کمتر از عالم جدی واقعی است. بنابراین همچنان بسیاری از چارچوب‌های دنیای واقعی، بر دنیای بازی نیز حاکم است. ثانیاً نقد یادشده به همه تمرین‌های آموزشی دیگر نیز وارد است و با این حال، به‌رغم نقدهای وارد، همچنان تمرین در فضای شبیه‌سازی شده، یکی از روش‌های آمادگی است. برای مثال، در یک آزمون آزمایشی کنکور، به دلیل آنکه شرکت‌کنندگان از قبل می‌دانند که نتیجه این آزمون هیچ تأثیری در سرنوشت آنان ندارد، همیشه بدون اضطراب و با خیال آسوده وارد جلسه امتحان می‌شوند و بنابراین ممکن است با راندمان بهتری در آزمون آزمایشی نتیجه بگیرند. همین نقد درباره مسابقات تمرینی یک کشتی‌گیر، اجرای تمرینی یک پیانیست در مقابل دوستان (پیش از حاضر شدن روی سن) یا انجام رزمایش‌های جنگی صادق است. با این حال تجربه بشری نشان می‌دهد که تجربه شرایط شبیه‌سازی شده و شرکت کردن در این نوع آزمون‌های آزمایشی، بهتر از حضور ناگهانی و بدون آمادگی قبلی است. درواقع از آنجاکه افراد صرفاً مدت مشخصی را به بازی اختصاص می‌دهند و دوباره به فضای واقعی جامعه بازمی‌گردند، چنین نیست که بازی بتواند به‌طور کلی آسیب‌ها و هزینه‌های زندگی غیراخلاقی را از حافظه افراد بزدايد.^۱

سه. هم‌سطح بودن مشارکت‌کنندگان

از مهم‌ترین تفاوت‌های بازی با جلسه وعظ اخلاقی یا کلاس درس، این است که در آن بازیکنان، به‌رغم تفاوت نقش‌ها، همگی در یک سطح هستند و کسی نقش راهبر، هادی یا ناظر دیگران را ندارد. این مسئله کمک می‌کند که بازیکنان از ابتدا، نسبت به رهنمودهای اخلاقی احتمالی در حین بازی، موضعی نداشته باشند. برای مثال فرد خودمحوری را در نظر بگیرید که به منافع دیگران بی‌اعتناست و معتقد است هرکس فقط و فقط باید به منافع شخصی خودش بیندیشد. حال این دو موقعیت را درباره او تصور کنید:

۱. یک عالم اخلاق بر روی منبر یا در خلوت، پس از آنکه افراد خودگرا را به سبب دیدگاهشان سرزنش می‌کند، می‌گوید برای آنکه خیر بیشتری در زندگی نصیبشان شود، به دیگران خیر برسانید و

۱. مگر برای کسانی که همه عمر خود را به بازی بگذرانند و هیچ تماسی با دنیای واقعی نداشته باشند که البته چنین مطلبی، مورد توصیه این نوشتار نیست.

برای مثال، به دیگران بی‌دریغ، بدون چشم‌داشت و بلاعوض، کمک کنید. شخص در نخستین واکنش ممکن است به‌جای آنکه به مفهوم این توصیه دل بسپارد، به ذهنش برسد که این عالم چقدر در زندگی به سخنان خود پایبند است و همین، او را از اصل موضوع دور می‌کند و تصمیم می‌گیرد همچنان برخلاف گفته‌های او عمل کند.

۲. همین شخص بنا بر دیدگاه کلی‌اش، در یک بازی فوتبال شرکت می‌کند و فقط به مهارت‌های فردی خود اتکا می‌کند و بدون اینکه در موقعیت‌های حساس به بقیه بازیکنان پاس بدهد، به دنبال آن است که گل‌ها به نام خودش ثبت شود؛ درحالی‌که در چند موقعیت می‌توانسته با پاس دادن، شانس گل‌زنی را افزایش دهد. با این حال در همه موقعیت‌ها شخصاً اقدام به شوت‌زنی می‌کند و موقعیت‌ها از دست می‌رود. طبیعی است که در ادامه بازی، رفتار هم‌بازیانش با او تغییر کند، آنها نیز در موقعیت مناسب به او پاس ندهند و در صورت باختن، او بیش از همه در معرض سرزنش هم‌تیمی‌ها باشد. در هر دو مثال بالا، شخص نسبت به آموزه اخلاقی خیر رساندن به دیگران مقاومت کرده است؛ ولی به‌نظر می‌رسد در مثال دوم، به‌دلیل آنکه سرزنش اخلاقی را در موقعیت و از زبان افرادی بدون موضع قبلی و هم‌سطح خود دریافت کرده، مرجح‌کتری برای مقاومت دارد و امکان تسلیم شدنش در برابر آموزه اخلاقی، بیشتر است. روشن است که تجربه کردن عملی و حضوری یک توصیه اخلاقی آن‌هم در جایی که هیچ‌کس از بالا فرمانی صادر نمی‌کند یا نصیحتی انجام نمی‌دهد، مؤثرتر از زمانی است که شخص صرفاً به‌صورت منفعل و در موضع شنونده، در مقابل یک امر یا نصیحت از بالا قرار گیرد.

چهار. موقعیت‌های جدید و منحصر به فرد
بازی‌ها تنوع بسیار بالایی دارند:

یک. از نظر توزیع شانس: یک طیف گسترده که یک‌سوی آن بازی‌های کاملاً شانسی هستند (برخی بازی‌های تاس‌محور مانند مار و پله)، سوی دیگر آن، بازی‌های کاملاً مهارتی (همچون شطرنج، شینا یا تیراندازی) و در وسط طیف، انواع بی‌شماری از بازی‌های نیمه‌شانسی نیمه‌مهارتی که درصد شانس در آنها از چند درصد تا بالای ۹۰ درصد متغیر است؛

دو. از نظر میزان رقابت: بازی‌های دوطرفه و کاملاً رقابتی، بازی‌های چندطرفه و سیاسی با قابلیت همدست شدن و دست‌به‌یکی و نیز بازی‌های کاملاً مشارکتی و غیررقابتی؛ سه. از لحاظ جدیت: از بازی‌های شاد و مفرح (دورهمی) گرفته تا مسابقات حرفه‌ای؛

چهار. از لحاظ دشواری: از بازی‌های بسیار ساده کودکانه تا بازی‌های پیچیده و سنگین راهبردی؛ پنج. از لحاظ قوای درگیر: از بازی‌های کاملاً قدرتی تا بازی‌های صرفاً فکری و بدون تحرک؛ شش. از لحاظ زمان بازی: بازی‌های کوتاه چند دقیقه‌ای تا بازی‌های بسیار طولانی چند ده یا چند صد ساعته؛^۱

بنابراین ورود به هر بازی، موقعیت‌های جدید و منحصر به فردی را برای بازیکنان رقم می‌زند. در یک بازی مشارکتی یا تیمی، بازیکن زیر فشار توقع هم‌بازی‌ها برای به نتیجه رساندن تلاش تیمی است، ولی در یک بازی جمعی نفر به نفر (مثلاً یک مسابقه پنج نفره دارت)، شخص صرفاً به دنبال اثبات توانایی‌های خود یا لذت بردن شخصی است و در صورت باخت، مسئولیتی در قبال دیگران ندارد. همچنین واکنش افراد در مقابل برد و باخت بر اساس شانس، با واکنش آنها در بازی‌های مهارتی، همیشه یکسان نیست. برای برخی افراد، باخت ناشی از شانس درآوردتر است؛ چراکه خود را قربانی بی‌عدالتی می‌بینند و برای بعضی دیگر، این نوع باخت پذیرفتنی‌تر است؛ چراکه می‌توانند همچنان مدعی مهارت بالا باشند و بهانه خوبی برای شکست خود داشته باشند. به همین ترتیب، هر یک از انواع بازی‌ها و بالاتر از آن هر یک از افراد بازی‌ها، شرایط خاصی را به لحاظ روابط بین‌فردی پدید می‌آورند که با بازی‌های دیگر تفاوت دارد. این تنوع بالای بازی‌ها، به لحاظ اخلاقی نیز واجد درس‌های بسیار متفاوتی است که آن را از کلاس‌های درس با برنامه‌های مشخص و از پیش تعیین شده متفاوت می‌کند.

نتیجه

در دهه‌های اخیر روش‌های نوینی جهت آموزش و تربیت اخلاقی توسط پژوهشگران اخلاق معرفی شده است که از آن جمله می‌توان به آموزش مسئله‌محور، کار در گروه، جلسات بحث سقراطی، روش تحقیق محور و کلاس‌های شبیه‌سازی اشاره کرد. همچنین استفاده از آثار هنری به‌ویژه در حوزه ادبیات داستانی، رمان و فیلم، از دیگر روش‌های پرورش اخلاقی بوده است. اما آموزش اخلاق از طریق بازی نیز که سابقاً در قالب بازی‌های ورزشی و نیز بازی‌های خاص طراحی شده برای اخلاق نمونه‌هایی داشته است، دارای ظرفیت‌هایی است که می‌تواند به نحو مؤثرتری به تربیت اخلاقی

۱. برخی بازی‌های صفحه‌ای و ویدیویی، به‌طور میانگین بیش از ۲۰ ساعت به طول می‌انجامد. برای مثال، بازی‌های ویدیویی عصر اژدها (dragon age) و الوهیت (divinity) به‌طور متوسط حدود ۱۰۰ ساعت به طول می‌انجامد و تکمیل یک دست بازی صفحه‌ای «کمپین آفریقای شمالی» (campaign for north Africa) بیش از ۱۵۰۰ ساعت زمان می‌برد.

جامعه کمک کند. در اینجا منظور نه نوع خاصی از بازی‌ها (مثلاً بازی‌های ورزشی) یا بازی‌های طراحی شده جهت ارتقای اخلاقی، بلکه مطلق بازی‌های جمعی است. ایجاد روحیه و خصلت تواضع، ایجاد تعادل بین نفع شخصی و نفع جمعی، افزایش ظرفیت بُرد و ارتقای سطح تحمل باخت، از جمله کارکردهای مؤثر و عمومی بازی‌های جمعی در راستای بهبود شخصیت اخلاقی بازیکنان است. همچنین از جمله مزایای آموزش اخلاق از طریق بازی‌های جمعی نسبت به روش‌های دیگر، می‌توان به تمرین و مشارکت عملی و واقعی، بهره‌مندی از فضای نیمه‌جدی نیمه‌شوخی، هم‌سطح بودن مشارکت‌کنندگان و ایجاد موقعیت‌های جدید و منحصر به فرد اشاره کرد.

منابع و مأخذ

۱. ابن اثیر، محمد، ۱۳۷۶، *النهاية في غريب الحديث والأثر*، قم، اسماعیلیان.
۲. اسلامی، حسن، ۱۳۹۶، «برزخ اخلاق‌ورزی در ایران معاصر»، *اخلاق پژوهی*، ش ۱، ص ۲۴ - ۷.
۳. فنایی، ابوالقاسم، ۱۳۹۴، «رابطه دین و اخلاق در گفتگویی انتقادی با ابوالقاسم فنایی»، *فصلنامه نقد کتاب اخلاق، علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ج ۱، ش ۱، ص ۲۲۰ - ۱۸۹.
۴. عوفی، سدیدالدین محمد، ۱۳۴۰، *جوامع الحکایات و لواعم الروایات*، تهران، ابن‌سینا.
۵. مصباح یزدی، محمد تقی، ۱۳۹۰، *فلسفه اخلاق*، قم، انتشارات مؤسسه امام خمینی.
۶. ملکیان، مصطفی، ۱۳۹۷، *عمر دوباره، درس گفتارهایی در باب اخلاق کاربردی*، تهران، نشر شور.
7. Beane, J. A., 2002, Beyond self-interest: a democratic core curriculum, *Educational Leadership*, 59 (7), P. 25-28.
8. Bell, R. C., 1983, *The Boardgame Book*, Exeter Books.
9. Bergmann Drewe, S., 2000, The logical connection between moral education and physical education, *Journal of Curriculum Studies*, 32 (4), P. 561-573.
10. Bornet, Philippe; Burger, Maya, 2012, *Religions in Play: Games, Rituals, and Virtual Worlds*, Theologischer Verlag Zürich.
11. Buxton, Margaret, Julia; Phillippi, C. Michelle; Collins R., 2014, "Simulation: A New Approach to Teaching Ethics", *Journal of Midwifery & Women's Health*, P. 1-5.
12. Burns, Robert P, 1996, 'Teaching the Basic Ethics Class through Simulation: The Northwestern Program in Advocacy and Professionalism', *Law and Contemporary Problems*, vol. 59.
13. Covell, K. and Howe, R., 2001, Moral education through the 3Rs: rights, respect

- and responsibility, *Journal of Moral Education*, No. 30 (1), P. 29-44.
14. Creighton, Theodore and Virginia Tech, 2009, Character Education: Review, Analysis, and Relevance to Educational Leadership, *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4 (1)s.
 15. Doyle, D. P., 1997, Education and Character: A Conservative view, Phi Delta Kappan, No. 78 (6), P. 440-443.
 16. Elkind, D. H. and Sweet, F., 1997, The Socratic approach to character education, *Educational Leadership*, No. 54 (8), P. 56-59.
 17. Edgington, W., 2002, To promote character education, use literature for children and adolescents, *The social studies*, No. 93 (3), P. 113-116.
 18. Harper, Nick, 2014, Muted celebrations: Why Van Persie's code of conduct sets the standard, in: <https://www.fourfourtwo.com/features/muted-celebrations-why-van-persies-code-conduct-sets-standard>.
 19. Koegel, Lynn Kern; LaZebnik, Claire Scovell, 2014, Overcoming autism: finding the answers, strategies, and hope that can transform a child's life, Penguin publishing group.
 20. Hicks, D., 2001, Re-examining the future: the challenge for citizenship education, *Educational Review*, No. 53 (3), P. 229-240.
 21. McQuaide, J., Leinhardt, G. and Stainton, C., 1999, Ethical reasoning: real and simulated, *Journal of Education Computer Research*, No. 21 (4), p. 433-474.
 22. Murray, K. J., 1999, Bioethics in the laboratory: synthesis and interactivity, *American Biology Teacher*, No. 61 (9), P. 662-667.
 23. Parker, W. C., 1997, The art of deliberation, *Educational Leadership*, No. 54 (5), p. 18-21.
 24. Preskill, S., 1997, Discussion, schooling, and the struggle for democracy, *Theory and Research in Social Education*, No. 25 (3), P. 316-345.
 25. Sauv , L., Renaud, L., Kaufman, D., & Marquis, J. S., 2007, Distinguishing between games and Simulations: A systematic review. *Educational Technology & Society*, No. 10 (3), P. 247-256.
 26. Saye, J. W., 1998, Creating time to develop student thinking: team-teaching with technology, *Social Education*, No. 62 (4), P. 356-362.
 27. Schuitema, J.A.; ten Dam, G.T.M.; Veugelers, W.M.M.H., 2003, Teaching strategies for moral education: a review, Abstracts of the 10th Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction, University of Amsterdam.
 28. Skaff Elias, George & Richard Garfield, K. Robert Gutschera, 2011, *Characteristics of Games*, foreword by Eric Zimmerman, drawings by Peter Whitley, The MIT Press.
 29. Smith, Adam, 1827, *An Inquiry Into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Edinburgh: Printed at the University Press for T. Nelson and P. Brown.

30. Tredway, L., 1995, Socratic seminars: engaging students in intellectual discourse, *Educational Leadership*, No. 53 (1), P. 26-29.
31. Torney-Purta, J., 2002, The school's role in developing civic engagement: a study of adolescents in twenty-eight countries, *Applied Developmental Science*, No. 26 (4), P. 203-212.
32. Vásquez-Levy, D. and Estes, T. H., 2001, Literature as a source of information and values, *Phi Delta Kappan*, No. 82 (7), P. 507-510.
33. Wittgenstein, Ludwig, 1953, *Philosophical Investigations*, trans. G. E. M. Anscombe, Blackwell.
34. <https://www.bbc.com/persian/magazine-42569040>.

