

Philosophical Intellectual Games of Philosophy for Children; the nature, characteristics and functions

Saeed Naji^{✉1}  | Samaneh Askari Nodehi²

1. Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Ethics and Education, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran. E-mail: s.naji@ihcs.ac.ir
2. M.A. in Philosophy and Wisdom, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. Email: s.askari160@gmail.com

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received 02 April 2024

Received in revised form 19 February 2025

Accepted 12 March 2025

Published online 21 March 2025

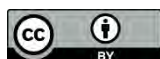
Keywords:

Game, Philosophy for Children, Intellectual-Philosophical Games, Philosophical Adequacy, Playful Adequacy, Psychological Fitness

ABSTRACT

The necessity of introducing games in educational content of schools has been clarified recently. There are known features in games that can facilitate education and encourage students to participate in educational activities. The philosophy for children program is one of the leading programs in this field, which tries to provide educational content to teach and develop various skills necessary for the current life, and also for the development of students in terms of attitude, identity and meaning of life. The games considered in this program are fundamentally different from other fun or sports games. In this article, an attempt was made to identify the characteristics of these games and their function in improving intellectual and social skills. Two methods were considered to identify these features. The first method is to extract the features by inductively examining the games provided by the founders. The second method, which study of "p4c's considered games", is the conceptual and content analysis of the role and purpose of philosophical games in p4c. Finally, by comparing and combining the features obtained from these two ways, five features were found that separate intellectual-philosophical games from ordinary games. These games, in addition to having psychological fitness and play characteristics, should strengthen three skills, including logical, emotional, and social skills, and three types of creative, caring, and critical thinking, and provide the conditions for philosophical exploration.

Cite this article: Naji, S. & Askari Nodehi, S. (2025). Philosophical Intellectual Games of Philosophy for Children; the nature, characteristics and functions. *Journal of Philosophical Investigations*, 19(50), 507-528. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2025.61070.3734>



© The Author(s).

Publisher: University of Tabriz.

Extended Abstract

Games/Plays is currently not very popular in schools, even in our elementary schools. Perhaps the supposition is that school should be devoted full-time to “teaching important or more important subjects to children!”, and that children’s time should not be wasted on playing except during recess and break time, and gym class. The tsunami of eliminating games has even reached kindergartens and nurseries, and Games/plays has been abandoned in young children’s programs in favor of more direct forms of education, including literacy and numeracy skills (such as addition and subtraction) and foreign language learning.¹ Although games were once seen as a key factor in child development, administrators, policymakers, and some teachers increasingly view games as a waste of instructional time that has no benefit for important cognitive outcomes such as Prerequisite skills for learning.

The necessity of introducing games into educational content in schools has recently become more evident. Games have been known to have capabilities that can facilitate education and encourage students to participate in educational activities. The Philosophy for Children program is one of the leading programs in this field, which tries to use game theory and games in the preparation of its content and educational method, and uses them in the direction of teaching and developing various ideas and skills necessary for today’s life, as well as the development of students in terms of attitude, identity, and meaning of life.

But before the Philosophy for Children program, educators and teachers such as Montessori and Vivian Paley had experimented with games to teach formal subjects in the education curriculum. In continuing this initiative, namely the use of games in education, the Philosophy for Children program is a return to the use of games in education, but in a more fundamental way. The Philosophy for Children program offers a more innovative and somewhat different approach to games and attempts to use it to make classes meaningful and attractive and to achieve its educational goals, which are to achieve a deeper understanding of life and to strengthen judgment and social skills. Of course, the games in this program are fundamentally different from other entertaining or sports games. To achieve its educational goals, this program uses special games that include both Game and Play, which we recognize as intellectual-philosophical games.

This article attempted to identify the nature and characteristics of these games as well as their skill functions. The identification of these characteristics was carried out in two steps. In the first step, an attempt was made to determine the differences and similarities of these games with ordinary games and thereby clarify the nature of these games, but the extraction of characteristics was carried out in two ways:

1. An inductive study of the games presented by the founders of philosophy for children: for which purpose, examples and models of games or pseudo-game activities presented by the founders and pioneers of the philosophy of children were examined and studied, and all the games of the founders and authors following them that were available were analyzed.

¹This has happened in Iran and, given the basic assumptions of didactic education, it is likely to have happened in some other countries as well.

2. An investigation into the “games considered by philosophy for children” through the P4C theory, which was carried out using the method of conceptual and content analysis to extract the dos and don'ts of philosophy for children. Therefore, we addressed the question of what types of games can P4C theory recommend? In other words, what types of games does the P4C program need to achieve its goals and advance its educational method?

Of course, in addition to these two studies, it was important to determine by what criteria an activity can be considered a game? What is the difference between a compulsory activity (as work) or a homework assignment and a game? And whether every fun and entertaining activity is considered a game? Or does being a game require its own characteristics? The reason for this part of the study was that every activity that the P4C program recognizes as a game must first of all have the characteristics of a game.

In the second step, by comparing and combining the characteristics obtained from the two methods and also researching the characteristics of games in a general sense, several characteristics were extracted that separate intellectual-philosophical games from ordinary games. In addition to having psychological suitability and game characteristics (being games), these games must also have philosophical adequacy.

Paying attention to psychological suitability can help us determine what level each game is suitable for students. Based on what games will be attractive to a specific age group and what games are useful and digestible for a certain level, we can decide for what stage and age of children they can be presented.

The philosophical adequacy of games can also be demonstrated in various ways in the games considered by the P4C. The most important of them are:

1. Strengthening some skills, including social, emotional, and logical skills,
2. Institutionalizing some traits/strengthening some talents,
3. Not being inconsistent with the three types of thinking (critical, creative, and caring),
4. Teaching the three types of thinking,
5. Creating philosophical discussions and conversations,
6. General skills of exploration and problem solving,
7. Conceptualization and discovery of meaning

Finally, the games that are called philosophical-intellectual games in the philosophy program for children and adolescents are used in different situations in the classroom, hence they have different educational functions. For example, some can be presented alone as content, while some complement other content. Each of these games practices and strengthens a different skill, ability, and problem and can be presented in different situations. Therefore, it is not necessary for every game to include all the components of philosophical adequacy. It is enough for every game to have some of them to be philosophically adequate.

ناشر: دانشگاه تبریز.

مقدمه

در حال حاضر بازی در مدارس، حتی در مدارس ابتدایی مان جایگاهی ندارد. شاید تصور بر این است که مدرسه باید به صورت تمام وقت، وقف آموزش کودکان و نوجوانان شود و وقت کودکان برای بازی تلف نگردد، مگر در زنگ تفریح و زنگ‌هایی مثل زنگ ورزش. حذف بازی‌ها حتی به کودکان‌ها هم رسیده و بازی در برنامه‌های کودکان خردسال به نفع آشکال مستقیم‌تر آموزشی که اصول اولیه زبان، سواد ابتدایی و مهارت‌های جمع و تفریق را در بر می‌گیرد کنار گذاشته شده است. اگرچه بازی زمانی به عنوان عامل اصلی رشد کودک دیده می‌شد، اما مدیران و سیاست‌گذاران و برخی از معلمان به صورت فزاینده‌ای بازی را به عنوان اتلاف زمان آموزش به حساب می‌آورند که هیچ منفعتی برای نتایج شناختی پُراهمیت همچون مهارت‌های پیش‌نیاز خواندن ندارد.

قبل از برنامه فلسفه برای کودکان اندیشمندانی همچون مونته سوری (مونته‌سوری، ۲۰۰۲) و مریانی همچون ویویان پلی (میزل، ۲۰۱۵، ۷۷-۷۹) از بازی‌ها برای آموزش دروس رسمی در آموزش و پرورش استفاده کرده بودند. در راستای این رویکرد، یعنی رویکرد استفاده از بازی‌ها در آموزش و پرورش، برنامه فلسفه برای کودکان بازگشت مجددی به استفاده از بازی‌ها در آموزش است. برنامه فلسفه برای کودکان رویکرد بدیع‌تر و تا اندازه‌ای متفاوت نسبت به بازی‌ها ارائه می‌دهد و تلاش می‌کند آنها را در راستای اهداف آموزشی خود که همان تقویت قدرت قضاوت و داوری و مهارت‌های اجتماعی است به کار برد. البته این برنامه برای رسیدن به اهداف آموزشی‌اش از بازی‌های خاصی کمک می‌گیرد که آنها را تحت عنوان بازی‌های فکری - فلسفی باز می‌شناسیم.

در این مقاله تلاش می‌شود که ویژگی بازی‌های مدنظر فلسفه برای کودکان و نوجوانان بررسی شود. این بازی‌ها که در این برنامه بازی‌های فکری - فلسفی نامیده می‌شوند، در موقعیت‌های مختلفی در کلاس درس مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ از این رو کارکردهای متفاوتی دارند. همچنین کارکردهای آموزشی آنها هم متفاوت است و هر کدام مهارت، قابلیت و مسئله متفاوتی را تمرین و تقویت می‌کند. این موارد در این مقاله از دو طریق مختلف و با دو روش استقرایی و تحلیل مفهومی و محتوایی بررسی می‌شود. بر اساس ملاک‌هایی که ارائه می‌شود مریانی و طراحان بازی‌ها می‌توانند بازی‌های مناسب کلاس‌های فبک را انتخاب کرده یا طراحی کنند.

۱. رویکرد برنامه فبک به بازی

یکی از ویژگی‌های اصلی هر برنامه درسی این است که انتظارات دانش‌آموزان را برآورده کند، اما آنچه لیپمن و همکارانش از آموزش و پرورش رایج متوجه شدند، این بود که کودکان اغلب از بی‌ربطی، بی‌معنایی و جذاب نبودن درس‌هایشان شکایت می‌کنند. درحالی که کودکان تشنه معنا هستند و برای یادگیری میراث علمی و تمدنی هیچ نیازی احساس نمی‌کنند (لیپمن و همکاران، ۱۳۹۵، ۶). از نظر لیپمن و همکارانش محتوای درسی نه تنها در زندگی کودک باید معنا و جایگاهی داشته باشد که کودک بتواند آن را برای زندگی‌اش مهم تلقی کند، بلکه باید میل به ماجراجویی آنها را به نحوی ارضا کند. از نظر آنها «مدرسه باید مالا مال از فرصت‌هایی برای غافلگیری، با کشش به سوی امکان‌های هیجان‌انگیز، همراه با معماهای وسوسه‌انگیز که موجب شگفتی شوند و همچنین همراه با توضیحات و روشنگری‌های جذاب باشند». آنها مدارس ما را گرفتار روزمرگی می‌دانند و ضرورت ورود ماجراجویی را تذکر می‌دهند که «ذاتاً به خودی خود رضایت‌بخش است» (لیپمن و همکاران، ۱۳۹۵، ۱۱).

از این رو در برنامه فلسفه برای کودکان تلاش می‌شود به هر میزان که ممکن است محتوا و برنامه‌ای تنظیم شود که به روش‌های ماجراجویانه‌تری، تجربه و دانش کودکان بالا رود و انتظار آن‌ها برای داشتن تجربیات معنادار برآورده شود (لیپمن و همکاران، ۱۳۹۵، ۱۲). از سوی دیگر چنان که می‌دانیم فلسفه برای کودکان بر آن است که به جای بالا بردن اطلاعات، به تقویت قدرت پردازش و داوری کودکان و نوجوانان بپردازد. این کار تنها به واسطه داستان‌ها که محتواهای درسی را تشکیل می‌دهد امکان‌پذیر نیست و البته داستان‌ها گرچه جذاب هستند، ولی حس ماجراجویی و جنب‌وجوش کودکان را برآورده نمی‌کنند و به‌تنهایی کل اهداف برنامه فبک را محقق نمی‌سازند. از این رو تلاش شده است که ابزارهایی برای تقویت مهارت‌های فکری مورد نیاز (شامل قدرت پردازش، داوری و...) در برنامه درسی فبک در نظر گرفته شود که حتی‌الامکان به شکلی باشند که هم‌راستا با طبع ماجراجویانه، شاد و توأم با جنب‌وجوش کودکان باشد.

بدین ترتیب در برنامه فبک، شکل کلاس، بعد از خواندن داستان، به صورت حلقه کندوکاو پیش می‌رود و تلاش شده فرایند پیشبرد حلقه کندوکاو به نحوی طراحی شود که هم‌راستا با طبع ماجراجویانه کودکان باشد. از این رو برخی حلقه کندوکاو را با بازی‌هایی همچون راگی مقایسه کرده‌اند (گلدینگ، ۲۰۰۹، ۲۴۰). از دیدگاه برخی از اندیشمندان فلسفه برای کودکان، وقتی ما به فلسفه‌ورزی مشغولیم در واقع به بازی حل مشکلات می‌پردازیم. شباهت بسیار زیادی بین قواعد بازی‌هایی مثل راگی، فوتبال، هندبال و فلسفه برای کودکان وجود دارد. این بازی‌ها با به ثمر رساندن گل، برنده بودن را برای بازیکنان به ارمغان می‌آورند. در بازی‌های فلسفی نیز حل مشکلات و مسائل فلسفی می‌تواند هدف بازی باشد و هر چقدر مشکلات بیشتر حل شود ما به سوی برنده شدن پیش می‌رویم (گلدینگ، ۲۰۰۹، ۲۴۰). البته سایر مهارت‌های فکری را هم می‌توان به جای حل مشکل جایگزین کرد و بازی همچنان برقرار خواهد بود، به عنوان مثال وارتنبرگ در کتاب «ایده‌های بزرگ برای بچه‌های کوچک» تشکیل و پیشبرد حلقه کندوکاو را به عنوان بازی فلسفی توصیف کرده و تسهیلگر را به عنوان داور بازی و شرکت کنندگان را به عنوان بازیکنان تلقی می‌کند و در وصف این بازی از قواعد بازی بیسبال کمک می‌گیرد (وارتنبرگ، ۲۰۰۹، ۲۵-۳۴).

اما نگاه دیگری هم به بازی‌ها در برنامه فبک وجود دارد. بازی‌ها مورد علاقه کودکان هستند و نیاز به ماجراجویی آنها را برآورده می‌کند. از این رو اگر بازی‌هایی بتوانند به تقویت مهارت‌های مختلف فردی و اجتماعی بیانجامند و قدرت قضاوت و داوری کودکان را بالا ببرند در اولویت خواهند بود که به جای محتوای درسی یا به عنوان مکمل کندوکاو کلاسی مورد استفاده قرار بگیرند. گاهی از بازی‌های موجود همچون بیست‌سؤالی به صورت مستقل استفاده می‌شود و گاهی از تمرین‌ها و شکل کندوکاو به عنوان بازی بهره برده می‌شود. استفاده لیپمن از بازی‌ها در کتاب *راهنمای لیزا* (لیپمن، ۱۳۹۴) و *هری* (لیپمن، ۱۹۸۴) و همین‌طور شارپ در کتاب *بیمارستان عروسک‌ها* (شارپ، ۱۳۸۷) این واقعیت را مورد تأیید قرار می‌دهد. این نوع بازی‌ها توسط بقیه پیشگامان دیگر همچون فیلیپ کم در کتاب *راهنمای داستان‌های فکری* (کم، ۱۹۹۳)، کرین موریس، رابرت فیشر در کتاب *بازی‌هایی برای فکرکردن* (فیشر، ۱۹۹۷) و... هم ارائه شده است.

رابرت فیشر معتقد است از بازی‌های فکری می‌توان هم به عنوان آغازی انگیزه بخش برای کاوش فلسفی استفاده کرد و هم برای گسترش بحث و گفتگو و هم می‌توان در پایان جلسه از بازی به عنوان فعالیتی خاتمه دهنده استفاده کرد و به شکلی سرگرم کننده و چالش‌برانگیز به جلسه درس حسن ختام داد. از نظر او از جهتی هر جلسه کاوش فلسفی با کودکان یک بازی فکری است.

بازی‌های فکری به بازیکنان فرصت تمرین در زمینه مهارت‌هایی همچون برنامه‌ریزی، پرسش، استدلال، مشاهده امور از دیدگاه‌های مختلف و تفکر درباره عقاید تازه می‌دهد (فیشر، ۱۳۸۵، ۲۵۰).

لیپمن هم برای تمرین‌ها و فعالیت‌های جذاب بعد از کندوکاو اهمیت ویژه‌ای قائل است. او معتقد است کار فلسفی در برنامه فیک با داستان‌خوانی و بحث و کندوکاو در حلقه کندوکاو تمام نمی‌شود، بلکه در دو مرحله بعد باید پیگیری شود که تمرین‌ها و طرح بحث‌ها، متعلق به این دو مرحله‌اند (لیپمن، ۱۳۸۸، ۲۳۹).

در برنامه فیک بازی‌ها به‌عنوان اجرای نمایش^۱ هم به کار گرفته شده است که در این شیوه حلقه کندوکاو به‌واسطه یک نمایشنامه پیش می‌رود، به عبارتی دیگر کودکان هم‌زمان با اجرای نمایشنامه به گفتگو و کندوکاو می‌پردازند (رتیونسکی، ۱۳۹۳، ۱۵۹-۱۷۰). به‌طورکلی در برنامه فیک تلاش می‌شود فعالیت‌هایی که برای تمرین انواع تفکر ارائه می‌شود شبیه بازی باشند. کرین موریس باتوجه به این ایده بازی حرکتی^۲ ارائه می‌دهد که تأکید بر بُعد حرکتی (حرکت فیزیکی) هم دارد.

اما پیش از پرداختن به مطالعه و استخراج ویژگی‌های بازی‌های مدنظر فیک و نیز بررسی بایدها و نبایدهای برنامه فیک درباره بازی‌های فلسفی، باید به تحلیل مفاهیم و ایده‌های اساسی این مقوله یعنی «بازی‌های فلسفی» بپردازیم. هر برنامه‌ای که بخواهد نظریه‌ای درباره بازی‌ها داشته باشد باید عناصر و مؤلفه‌هایی که یک فعالیت را به بازی تبدیل می‌کند، شناسایی کرده و در طراحی بازی‌های مدنظر قرار دهد. این مسئله برای برنامه فیک هم صدق می‌کند، چرا که مفهومی همچون «بازی» با ویژگی‌های خاص خودش قبل از نضج برنامه فیک وجود داشته است و از این روی این برنامه هم لازم است به نحوی به آن ویژگی‌ها توجه داشته باشد. حال به بررسی ویژگی‌هایی می‌پردازیم که یک بازی را از فعالیت‌های دیگر جدا می‌کند.

۱-۱. تعریف و چیستی بازی

حال به بررسی این مسئله می‌پردازیم که یک فعالیت چگونه می‌تواند بازی محسوب شود؟ آیا هر فعالیت سرگرم‌کننده‌ای، بازی محسوب می‌شود؟ برای پاسخ به این سؤال باید دید که چه ویژگی‌هایی یک فعالیت را تبدیل به بازی می‌کند. هیوز باتوجه به دیدگاه‌های مختلف در خصوص بازی ۵ مؤلفه را ارائه می‌دهد که مقوم بازی هستند (روبین، فاین و واندنبرنگ، ۱۹۸۳؛ به نقل از هیوز، ۱۳۹۳، ۲۶). اگر هر یک از این عوامل در فعالیت مورد نظر حضور نداشته باشد آن فعالیت، بازی محسوب نخواهد شد. مؤلفه‌های مورد نظر عبارتند از:

۱. دارای انگیزه درونی باشد: یعنی هدف آن در درون خود بازی نهفته است، نه بیرون از آن و تنها به خاطر رضایت حاصل از تحقق آن صورت می‌پذیرد.
۲. بازیکن، آن را به صورت آزادانه انتخاب کند.
۳. برای بازیکن خوشایند و لذت‌بخش باشد.
۴. دارای عنصر تخیلی یا غیر واقعی باشد: به این معنا که با عنصر وانمودسازی از واقعیت فراتر رود. این امر به ویژه در بازی‌های نمادین که ویژگی اصلی دوره پیش‌دبستانی است مصداق بیشتری دارد.

۵. بازیکنان به لحاظ جسمانی و روانی، شرکت فعال داشته باشند و بی‌تفاوت نباشند (هیوز، ۱۳۹۳، ۲۶).

پس به طور خلاصه ویژگی‌های بازی عبارت‌اند از داشتن انگیزه درونی، به‌صورت آزادانه انتخاب‌کردن و انجام‌دادن، خوشایند بودن، داشتن عنصر وانمودسازی و شرکت فعال بازیکنان است. اما سؤال این است که آیا همه این مؤلفه‌ها باید هم‌زمان در یک بازی حضور داشته باشد یا اینکه حضور برخی از آنها کافی است؟ سؤال دیگری هم وجود دارد: اگر این ویژگی‌ها را مُدرج (دارای شدت و ضعف) بدانیم آیا این ویژگی‌ها باید به‌صورت کامل در بازی حضور داشته باشد یا درجه‌ای از آنها برای بازی شدن یک فعالیت کافی است؟ به‌عنوان مثال بدیهی است که مؤلفه سوم یعنی خوشایند بودن کیفیتی مُدرج است و درباره مؤلفه‌های دیگر هم می‌توان همین رویکرد را داشت و انتخاب آزادانه و داشتن عنصر تخیلی را به‌صورت طیفی (نه صفر و یک) بررسی کرد. از این روست که طیف‌هایی برای تشخیص بازی بودن یک فعالیت لازم خواهد شد که تعدادی از آنها در طرح پژوهشی «شناسایی ویژگی‌ها و کارکردهای بازی‌های فکری - فلسفی برنامه فیک» (ناجی، ۱۳۹۶) معرفی شده است. از جمله طیف‌های بازی - کار در جدول زیر آمده است:

بازی>.....< کار
فقط هدف درونی >.....< فقط داشتن هدف بیرونی
آزاد بودن در انتخاب >.....< تحمیلی بودن فعالیت
لذت‌بخش بودن >.....< لذت‌بخش نبودن
داشتن عنصر تخیلی >.....< فقدان عنصر تخیل (سروکار داشتن با واقعیت صرف)
فعال بودن >.....< منفعل بودن

حال که طیفی بودن ویژگی‌های بازی‌ها را پذیرفتیم، این سؤال پیش می‌آید که چه درجاتی از این ویژگی‌ها لازم است تا یک فعالیت بازی محسوب شود. اما از آنجاکه این ویژگی‌ها درجه‌بندی نشده‌اند و فرمولی برای ترکیب و محاسبه برآیند (حاصل جمع) آنها وجود ندارد، پس شاید نتوان به‌صورت قطعی مشخص کرد فعالیت‌های دو منظورتی ما (یعنی فعالیت‌هایی که هم بازی باشند و هم آموزش چیزی را به عهده بگیرند) یک بازی قابل قبول برای کودکان محسوب خواهد شد یا نه. باین همه تخمین این موضوع غیرممکن نیست، حتی اگر چنان که گفتیم تعیین قطعی آن پسینی و تجربی باشد. منظور از پسینی بودن این است که ما می‌توانیم بازی‌هایی را که درجه‌ای قابل قبول از ویژگی‌های فوق را دارند به‌صورت تخمینی یک بازی تلقی کنیم و تصمیم نهایی‌مان را با ارائه آن در کلاس‌ها و ملاحظه میزان پذیرش دانش‌آموزان و شرکت فعالانه در این فعالیت‌ها بگیریم.

نکته بعدی اینکه باتوجه به پذیرش طیفی بودن مؤلفه‌ها می‌توان درباره سؤال اول هم یعنی اینکه «آیا وجود هم‌زمان همه مؤلفه‌ها ضرورت دارد؟» پاسخی را تدارک دید. باتوجه به اینکه وجود مؤلفه‌های اول، دوم و پنجم در بازی به ترغیب بازیکن و داشتن انگیزه برای پیشبرد آن مرتبط است و نهایتاً به مؤلفه سوم یعنی لذت‌بخش بودن بازی منجر می‌شود، می‌توان مؤلفه لذت‌بخش بودن را مهم‌تر از همه تلقی کرد. همچنین باتوجه به طیفی بودن این موارد ممکن است میزان حضور برخی از آنها در بازی تا حدی کم باشد که به صفر میل کند، اما باز هم بازی بودن آن فعالیت از بین نرود. باتوجه به این مقدمه می‌توان بازی‌هایی را تصور کرد که یکی از سه مؤلفه مذکور را نداشته باشد و دو مؤلفه دیگر به‌قدری قوی باشد که جذابیت و لذت‌بخش بودن بازی را به حداکثر برساند. در این

صورت بازی‌هایی خواهیم داشت که دربرگیرنده کمترین میزان برخی از این مؤلفه‌های سه‌گانه یا در شرایط خاص فاقد آنها باشد (ناجی، ۱۳۹۶).

حال با تعریفی اجمالی که از بازی دادیم به بررسی ویژگی بازی‌های مدنظر فبک می‌پردازیم.

۲. مطالعه و استخراج ویژگی‌های بازی‌های مدنظر فبک

برای اینکه بازی‌های فکری - فلسفی و فعالیت‌های مشابه آن با دقت بیشتری مورد بررسی قرار گیرند، نیاز به چارچوبی داریم که فقط از مطالعه بازی‌های موجود به دست نمی‌آید.

روش پیشبرد تحقیق این است که ابتدا فعالیت‌های بازی‌گونه و بازی‌های فکری ارائه شده برای کلاس‌های فبک به لحاظ ویژگی‌های کلی‌شان مورد مطالعه قرار گیرند تا دیدگاهی تقریبی نسبت به ویژگی بازی‌های ارائه شده برای برنامه فبک به دست آید. چارچوبی که از این مطالعه استقرایی ممکن است به دست بیاید با یک ضریب خطا، دقت و شفافیت لازم را نداشته باشد به این دلیل که احتمال دارد پیشنهاددهندگان این فعالیت‌ها و بازی‌ها به جهت: الف) نداشتن بدیل‌های خوب و ب) فقدان ملاک‌های صریح برای انتخاب بازی‌ها، بازی‌های کاملاً ایده‌آلی را برای کلاس‌های فبک پیشنهاد نکرده‌اند. اما مزیت این چارچوب تقریبی به دست آمده این است که با مراجعه به نظریه فلسفه برای کودکان (اهداف، نقش و...) امکان استخراج دقیق و شفاف ویژگی‌ها از نظریه به وجود می‌آید. مثلاً وقتی با ایده اولیه امکان استفاده از بازی‌های نمایشی در آموزش تفکر و مهارت‌ها که از مطالعه بازی‌های موجود فبک استخراج شده، به سراغ نظریه فبک می‌رویم ویژگی‌های بازی‌های نمایشی فبک به راحتی از آن قابل استخراج است.

پس از به دست آوردن چارچوب تقریبی، بررسی می‌شود که جایگاه فعالیت‌های بازی‌گونه در برنامه فبک چیست و این فعالیت‌ها باید چه ویژگی‌هایی داشته باشند که با اهداف کلی برنامه فبک و ویژگی محتواها و تمرین‌های این برنامه سازگاری داشته باشد و نیز با بررسی اینکه یک فعالیت چگونه می‌تواند یک بازی محسوب شود، ویژگی کلی بازی‌های فکری - فلسفی استخراج می‌شود. در واقع مطالعه در نظریه فبک و ویژگی بازی‌ها به ما می‌گوید چه شرایط و محدودیت‌هایی لازم است لحاظ شود تا یک فعالیت هم بازی محسوب شود و هم دارای ویژگی فکری - فلسفی، به نحوی که مدنظر فبک است، باشد.

بنابراین دو روش برای تحقیق وجود دارد:

۱. بررسی استقرایی ویژگی بازی‌هایی که بنیانگذاران برنامه فبک در این چند دهه ارائه داده‌اند و استخراج آنها
 ۲. تحلیل نظریه فلسفه برای کودکان و بایدها و نبایدهای آن برای بازی‌های فلسفی مورد نظر در کلاس‌های فبک
- البته در کنار این دو تحقیق، مهم است مشخص شود که اساساً یک فعالیت تحت چه شرایطی می‌تواند بازی محسوب شود؟ آیا هر فعالیت مفرح و سرگرم‌کننده‌ای بازی محسوب می‌شود؟ یا اینکه بازی بودن ویژگی‌های خاص خود را می‌طلبد.
- در ادامه به ترتیب به تحقیق درباره این سؤالات می‌پردازیم.

۲-۱. بررسی استقرایی ویژگی‌های فعالیت‌های شبه بازی ارائه شده توسط بنیانگذاران فبک

در این بخش به مطالعه نمونه‌هایی از بازی‌ها یا فعالیت‌های بازی‌گونه‌ای که توسط بنیان‌گذاران و پیشگامان فبک ارائه شده، پرداخته می‌شود. به این منظور تمام بازی‌های در دسترس بنیان‌گذاران و نویسندگان پیرو آنها بررسی شد. برخی از نمونه‌ها بر اساس تأکید مؤلفان بر بازی بودن آنها انتخاب شده‌اند، گرچه ممکن است برخی از آنها با تعریفی که از بازی ارائه شد فقط همپوشانی‌هایی با مفهوم

بازی که مدنظر بود داشته باشند. بقیه بازی‌ها از میان آن دسته از بازی‌های پیشنهادی نویسندگان فیک انتخاب شد که بیشتر با ایده بازی (نه فعالیت درسی و تمرین) همپوشانی داشتند. توضیح اینکه در لابه‌لای تمرین‌ها و فعالیت‌های ارائه شده توسط این افراد فعالیت‌های بازی‌گونه‌ای برای اجرا در کلاس‌های فیک ارائه شده که می‌توانند تا حدودی شکل و کارکرد این نوع فعالیت‌ها را نشان دهد. با یک بررسی استقرایی به استخراج ویژگی‌ها و کارکردهای عمومی آنها می‌پردازیم. گرچه این مطالعه استقرایی ممکن است شمای کلی و تقریبی از ویژگی‌ها و کارکردها به دست دهد، با این‌همه مرز بین فعالیت‌ها و بازی‌های معمولی را تا حدودی نشان می‌دهد که به واسطه مطالعه نظری در اهداف محتواهای برنامه فیک کامل می‌شود.

لازم به ذکر است که نویسندگان و تهیه‌کنندگان این متون بر حسب سلیقه‌هایشان و بافت موضوعی هر کدام این فعالیت‌های بازی‌گونه را با عنوان خاصی ارائه داده‌اند. به‌عنوان مثال گاهی تحت عنوان «فعالیت کلاسی»،^۱ «ابزار»،^۲ «حرکت»،^۳ «تمرین عملی»^۴ و گاهی هم تحت همان عنوان «بازی»^۵ ارائه شده‌اند.

منظور از فعالیت کلاسی، فعالیتی است که در برنامه درسی رایج هم معمول است و در پی ارتقای یادگیری از طریق فعالیت‌های گروهی است (گود، ۱۹۷۳، ۱۰). منظور از ابزار، ابزارهای آموزشی جذاب شبه‌بازی است که به مربی کمک می‌کند که راحت‌تر به اهداف آموزشی خود در کلاس برسد و این ابزارها پیشرفت فرایند آموزشی را سرعت می‌بخشد. استفاده از این واژه در تعلیم و تربیت تحت عنوان ابزارهای آموزشی رایج است. تمرین^۶ فرصتی را برای فعالیتی فراهم می‌کند که نتیجه‌اش کسب و تقویت مهارت‌هایی^۷ همچون مهارت‌هایی در زمینه کاربرد اصول است (گود، ۱۹۷۳، ۲۲۴).

اصطلاح حرکت^۸ توسط کرین موریس به فعالیت‌های کلاسی نسبت داده شده است. او به جای واژه فعالیت، تمرین، ابزار یا بازی از واژه حرکت برای فعالیت‌های فکری‌اش استفاده می‌کند. او تلاش می‌کند فعالیت‌های ارائه شده‌اش توأم با فعالیت‌های فیزیکی شرکت-کنندگان باشد، نه صرفاً فعالیت‌های ذهنی. موریس معتقد است که کندوکاو فلسفی فقط مربوط به ذهن و کار ذهن نیست (موریس، بی تا، ۳).

برخی از پیشگامان فیک از واژه بازی استفاده کرده‌اند که گاهی در معنای اصلی خودش آمده و گاهی به معنای فعالیت‌های بازی‌گونه ... است. مثلاً لیپمن در راهنمای هری فعالیت «علت و معلول» را به عنوان بازی ارائه داده است که ممکن است در تعریف دقیق بازی نگنجد. همین‌طور ابزار گاهی به معنای فعالیت کلاسی و طرح بحث است، مثل ابزارهای دمبل و دایره‌های مفهومی، گاهی به معنای بازی است و گاهی به لوازمی برای جذاب کردن فرایند گفتگو اطلاق می‌شود.

^۱activity

^۲tools

^۳move

^۴practice

^۵game

^۶curriculum classroom activity

^۷exersice

^۸practice

^۹move

^{۱۰}game

به‌طور کلی باتوجه به اینکه نویسندگان و بنیان‌گذاران، این اصطلاحات را به نحوی به کار برده‌اند که با واژه‌های دیگر هم‌پوشانی دارند، لازم است تمام مواردی را که تحت این عناوین ارائه شده بررسی کنیم. به همین منظور فعالیت‌ها، ابزارها، حرکت‌ها و بازی‌های موجود در منابع زیر مورد بررسی قرار گرفته است.

ازجمله پژوهش‌های صورت گرفته، کتاب *فلسفه‌ورزی با کتاب‌های تصویری*، فیلیپ کم و فعالیت‌های ارائه شده در مرکز «p4c.com» است. مجموعه فعالیت‌هایی که در کتاب *فلسفه‌ورزی با کتاب‌های تصویری* ارائه شده دو مجموعه فعالیت‌های بسیار مهم‌اند که در بخش سوم این کتاب آمده است. یکی از مجموعه این فعالیت‌ها «استخراج سؤال‌های خوب» و دیگری «گسترش مفاهیم» نام دارد (کم و دیگران، ۱۳۹۵، ۱۰). این فعالیت‌ها به ارتقای مهارت پرسشگری، مفهوم‌سازی، کشف ارتباط بین مفاهیم و بسط مفاهیم می‌پردازد. اما به لحاظ جذابیت، گرچه این فعالیت‌ها به عنوان تکلیف ارائه می‌شوند ولی چندان خسته‌کننده و کسل‌کننده نیستند. چرا که استفاده از نمودارها، توسل به خلاقیت دانش‌آموزان و کشف رابطه‌ها می‌تواند جذابیتی به فعالیت‌ها بدهد. با اینکه در آنها رقابت صریحی وجود ندارد، اما هر کسی زودتر کشف کند می‌تواند توانایی خودش را نشان بدهد، از این جهت این فعالیت به بازی‌ها نزدیک‌تر می‌شود.

مرکز «p4c.com» مجموعه‌ای از بازی‌ها و فعالیت‌هایی در بخش‌هایی مجزا برای کلاس‌های فلسفه برای کودکان ارائه داده است. این دو بخش (فعالیت‌ها و بازی‌ها) مورد مطالعه قرار گرفت و چهار فعالیت و ۷ بازی به‌عنوان نمونه تحلیل و بررسی شد. فعالیت‌های بررسی شده عبارت‌اند از: «سؤال در حین قدم‌زدن»؛ «چرخه گفتگو»؛ «انگشت شست بالا»؛ «خط مفاهیم»؛^۴ سه فعالیت اول تکنیک‌هایی برای ارتقای گفتگوها در حلقه کندوکاو هستند که یکی از آنها موجب می‌شود همه اعضا درگیر گفتگو شوند، دومی کمک می‌کند سؤالات ارزیابی شود و سومی تکنیکی برای جمع‌آوری نظرات است. هر سه تکنیک به جهت حرکت فیزیکی دانش‌آموزان و جنبه‌های متفاوتی که با تمرین‌های صرف دارند جذابیتی را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند، اما فعالیت چهارم فعالیت ابتکاری و خلاقانه است برای ارتباط‌دادن مفاهیم و به اشتراک گذاشتن نظرات که باعث جذابیت فعالیت می‌شود.

۱۷ بازی در محتواهای این مرکز ارائه شده است. عنوان این بازی‌ها عبارتند از: سالاد میوه؛^۵ سؤال را ادامه بده؛^۶ کوبیدن یک دست؛^۷ بازی‌های مشارکتی؛^۸ جای را عوض کن اگر شما...؛^۹ مبالغه؛^{۱۰} ادای من را در بیار، ادای تو را در میارم؛^{۱۱} کاسه میوه یا سالاد

^۱Question walk

^۲The dialogue wheel

^۳Thumbs up

^۴Concept lines

^۵Fruit salad

^۶Keep the question going

^۷One hand clapping

^۸Use collaborative games

^۹Change place if you

^{۱۰}exaggeration

^{۱۱}Follow me follow you

میوه؛ ضربت گروهی؛^۲ آشنایی با بازی‌های شما؛^۳ چه می‌شد اگر؛^۴ زیپ بونگ؛^۵ توپ طلائی؛^۶ بووم (صدای مهیب)؛^۷ پیامدها (استلزامات منطقی)؛^۸ و سقوط؛^۹

۷ مورد از ۱۷ بازی موجود در سایت مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. بررسی این بازی‌ها دیدگاه تهیه‌کنندگان محتواهای این مرکز تخصصی را نسبت به بازی‌ها مشخص می‌کند. مثلاً بازی «چه می‌شد اگر» و بازی «سؤال را ادامه بده» بعد فلسفی لازم را دارد، چون یکی به پیامدها و دیگری به یافتن کلمات مرتبط و ایجاد انسجام مربوط می‌شوند. این بازی‌ها جزو بازی‌هایی هستند که در حین بازی، هدف آموزشی محقق می‌گردد. از این روی می‌تواند مستقلاً در حلقه انجام شود. اما مشکل این است که نمی‌توان مطمئن شد این فعالیت‌ها ویژگی‌های یک بازی را دارند. به عبارت دیگر ممکن است دانش‌آموزان این فعالیت‌ها را به عنوان یک بازی تلقی نکنند. این ادعا به این دلیل تقویت می‌شود که برخی از متخصصان آن‌ها را به عنوان فعالیت کلاسی هم معرفی کردند، مثلاً در کتاب «فلسفه‌ورزی با کتاب‌های تصویری» به عنوان فعالیت معرفی شده است، نه بازی. البته باز بستگی به این دارد که بتوان این فعالیت‌ها را به شکلی جذاب درآورد و هدفی درونی برای آن‌ها تعریف کرده و کاری کرد که کودکان فعالانه در آن شرکت کنند.

البته شاید بتوان جنبه بازی بودن این فعالیت‌ها را تقویت کرد، مثلاً در خصوص بازی «سؤال را ادامه بده» شاید بتوان کاری کرد که خلاقیت و آفرینش و پرسیدن سؤالات اساسی، نوعی انگیزه برای دانش‌آموزان یا بازیکنان محسوب شود و این فعالیت به عنوان یک بازی در کلاس اجرا شود.

در بازی «سالاد میوه» سؤالات فلسفی‌ای مطرح می‌شود که به عنوان طرح بحث محسوب می‌شود نه بازی. لیپمن در مقاله «طرح بحث‌ها و تمرین‌های فلسفی» این نوع سؤالات را جزو طرح بحث معرفی می‌کند. بنابراین معلوم نیست چرا این فعالیت در این سایت جزو بازی آمده است.

بازی «جایت را عوض کن»، «مبالغه»، «بوووم» و «ادای من را در بیار، ادای تو را در میارم» می‌توانند بازی فیزیکی محسوب شوند؛ ولی به خودی خود نمی‌توانند بر مهارت‌های فکری بیفزایند و باید راهنماهایی اضافه کرد و به نحوی با طرح بحث و سؤالاتی از اجزاء بازی بحث ایجاد کرد و این برای هر بازی غیر فکری دیگری صادق است. دلیل ارائه این بازی‌ها در این سایت مشخص نیست.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

^۱Fruit Bowl or Fruit Salad

^۲Group Beat

^۳Getting-to-know-you games

^۴What if ...?

^۵Zip Bong

^۶Ball Toss

^۷Boom! (aka Fizz Buzz)

^۸Consequences

^۹Crash (aka: 'Clump')

^{۱۰}Philosophical discussion plans and exercises, Matthew Lipman, analytic teaching, vol. 16, No, 2, 1995-1996.

توماس جکسون در دو کتاب فلسفه برای کودکان، پروژه پیش‌دبستانی^۱ و بازی‌هایی در بخش بازی‌های کودکان^۲ فیک حدود ۵۰ بازی نقل کرده که برخی تحت عنوان بازی هستند و برخی تحت عنوان فعالیت آمده است. ویژگی برخی از این بازی‌ها مثل بازی «تلفن بازی»، «مثل معلم رفتار کن»، «تکرار و اشتراک» و... شبیه همان بازی‌های سایت «p4c.com» است.

از جمله ابزارهایی که مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت، ابزارهای ارائه شده مرکز آموزش اخلاق^۳ که توسط اتحادیه اروپا و آژانس ملی اسلوونیای ایجاد شده و همچنین ابزارهای ارائه شده در کتاب باهم فکرکردن فیلیپ کم است. در سایت آموزش اخلاق در بخش ابزارهای آموزشی در باب موضوعات حل درگیری‌ها، رفتارهای اخلاقی، قضاوت، احترام، مسئولیت و اعتمادبه‌نفس در رده‌های سنی مختلف ۳۵ ابزار ارائه کرده است که برخی از آنها تحت عنوان بازی و برخی تحت عنوان ابزار آمده است.

ابزارهایی که از این سایت مورد بررسی قرار گرفته‌اند، ابزارهایی هستند که یا به‌عنوان بازی ارائه شده‌اند و یا می‌توانند با تعریف بازی مطابقت کنند. از این رو ابزارهای «کی سریع‌تر است؟»^۴ «احساس‌های گوجه‌فرنگی»^۵ و «ما همه لوگویمان را دوست داریم»^۶ بررسی شد. این سه ابزار نسبت به ابزارهای دیگر، به دلیل ترغیب دانش‌آموزان به شرکت فعالانه در فعالیت و نیز داشتن جذابیت به بازی بودن نزدیک‌تراند. مثلاً در بازی «کی سریع‌تر است» بازیکنان فعالانه تلاش می‌کنند کارت محبوب خود را به دست آورند؛ اما مسئله این است که خود این ابزارها مهارتی را آموزش نمی‌دهند، بلکه محرکی برای کندوکاو و آموزش مهارت‌ها هستند.

فیلیپ کم (۱۳۸۹) در کتاب باهم فکرکردن دو نوع ابزار برای تمرین با عنوان «ابزارهای مفهومی» و «ابزارهای استدلال» ارائه کرده است. ابزارهای مفهومی^۷ روش‌های بازی‌گونه‌ای هستند برای کشف معنا و تمیز بین مفاهیم. ابزارهای استدلالی روش‌های مختلف استنباط منطقی‌اند که به شکل بازی‌گونه و جذاب ارائه می‌شود. در فصل ششم ابزارهای سیبل، پل، دمبل، تعریف‌یابی، طبقه‌بندی، بازوها، گروه و غیر گروه، درخت و گروه آمده است. فیلیپ کم این ابزارها را تحت عنوان فعالیت^۸ مطرح کرده است. این فعالیت‌ها گرچه مؤلفه‌های «فعال بودن دانش‌آموزان» و «جذاب بودن» را دارند، ولی ظاهرشان شبیه بازی‌های رایج مثل شطرنج و فکر بکر نیست.

با بررسی ابزارهای کتاب فیلیپ کم و سایت آموزش اخلاق، مشخص می‌شود که ابزار به‌طور کلی گاهی به معنای فعالیت کلاسی، گاهی طرح بحث، گاهی به معنای بازی است و گاهی به لوازمی برای جذاب کردن فرایند گفتگو اطلاق می‌شود. مهم این است که همه آنها به نحوی از فعالیت‌های کسل‌کننده و اجباری کلاس متفاوت‌اند و جذابیتی در درون خود دارد که می‌تواند دانش‌آموزان را در فعالیتی مربوط به آنها فعال نگه داشته و آنها باعلاقه این فعالیت را پی بگیرند. حتی می‌توان با واردکردن برخی از ویژگی‌های بازی‌ها مثل امتیازدهی و ایجاد رقابت سالم بین دانش‌آموزان و یا با مکانیزم‌های هیجان‌دهنده مثل انتخاب شانس و غیره این فعالیت‌ها را به بازی یا شبه‌بازی تبدیل کرد.

^۱Philosophy for Children, the pre- school project

^۲The P4C Kid Game

^۳<http://www.ethics-education.eu/tools/index.html>

^۴Who's faster?

^۵Tomato's feelings

^۶We all like our logo

^۷Conceptual Tools

^۸Activity

از جمله فعالیت‌هایی که کرین موریس تحت عنوان «move» ارائه داده است «بازی بلند شو»^۱، «دلیل آوردن»^۲، «ظرف میوه فلسفی»^۳ و «سفینه فضایی»^۴ است. بازی «بلند شو» بازی‌ای حرکتی است که جنبه فکری ندارد و شاید عادت‌هایی در دانش‌آموزان به وجود بیاورد مثل رعایت نوبت، اما این عادت‌ها از آنجاکه مربوط به قواعد درونی یک بازی است به‌سختی می‌توانند به بازی‌های دیگر یا حلقه کندوقاکو تعمیم داده شود و بعد از اتمام این بازی ممکن است در حلقه کندوقاکو نوبت رعایت نشود، زیرا استدلالی برای رعایت این قاعده آورده نشده و یا کندوقاکوی برای تأیید آن انجام نگردید. بازی «سفینه فضایی» گرچه فکری است و مهارت‌های فکری خوبی را آموزش می‌دهد؛ اما برخلاف تلاش کرین موریس، حرکتی حاکی از فعالیت دانش‌آموزان در آن مشاهده نمی‌شود. به نظر می‌رسد ایده کرین موریس برای واردکردن فعالیت‌های فیزیکی به بازی‌های فکری ایده جالبی باشد که برای تقویت بازی‌های فکری، مؤلفه‌هایی (حرکتی یا غیرحرکتی) به بازی‌ها افزوده شود تا هیجان و... را در بازی‌ها بالا ببرد. اما آنچه مسلم است این است که این مؤلفه‌ها نباید به‌قدری بالا بروند که مانع سه نوع تفکر (تفکر مراقبتی، تفکر خلاق، تفکر انتقادی) شوند.

متیو لیپمن در کتاب‌های *راهنمای لیزا*، *هری و...* بازی‌هایی ارائه داده است. به‌عنوان نمونه در کتاب *راهنمای لیزا* بازی «حقیقت یا پیامدها» آمده است (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴، ۳۲۶). در کتاب *کندوقاکو فلسفی*: کتاب راهنمای هری استاتلمیر^۵ تحت عنوان «فعالیت‌هایی برای ذهن» بازی «جور کردن» (لیپمن، ۱۹۸۴، ۱۴۸) و بازی علت و معلول (لیپمن، ۱۹۸۴، ۳۹۵) ارائه شده است. لیپمن از این بازی‌ها به دو شکل استفاده کرده است: یکی به‌عنوان تمرین مهارت‌های فکری و دیگری به‌عنوان خاستگاه بحث‌های فکری-فلسفی.

در راهنمای کتاب *بیمارستان عروسک‌ها* به بازی‌های کودکان توجه شده است و تلاش شده تمرین‌ها به‌صورت بازی تنظیم شود، حتی به مربی پیشنهاد می‌شود تمرین را به‌صورت یک بازی تنظیم کند که در آن کودکان به‌نوبت هر یک از نقش‌های موجود در تمرین را ایفا کنند، مثلاً در تمرین «اگر... بودید چه اتفاقی می‌افتاد»، به مربی چنین توصیه‌ای می‌شود که تمرین را به‌صورت بازی انجام دهد (شارپ و اسپلیتر، ۱۳۸۷، ۷۴). از جمله بازی‌هایی که از این کتاب مورد بررسی قرار گرفت «بیایید اسم بازی کنیم»، «بازی شباهت و تفاوت»^۶، «تلفن بازی»^۷، «بازی واقعیت»^۸، «بازی ثابت کن»^۹، «کلمه بازی»^{۱۰}، «نقش خودخواه را بازی کردن»^{۱۱}، «بازی دلیل آوردن»^{۱۲}، «بازی ادراکی»^{۱۳} است. با بررسی این بازی‌ها می‌توان این برداشت را کرد که بعضی از این فعالیت‌ها حرکتی‌اند که

^۱Stand Up Game

^۲Giving Reasons

^۳Philosophical Fruit bowl

^۴Space Odyssey

^۵Harry Stottleneier

^۶The similar and difference game

^۷The telephone game

^۸Reality game

^۹The prove it' game

^{۱۰}The word game

^{۱۱}Playing selfish

^{۱۲}The giving reasons game

^{۱۳}The Perception game

می‌تواند برای کودکان جذاب باشد و در آنها فعال باشند. گرچه در این فعالیت‌ها بُرد و باخت وجود ندارد، اما مهارت‌های فکری را تقویت می‌کند و البته برخی شکل طرح بحث را دارند و برای راه انداختن گفتگوی فلسفی است.

استیو بوکت^۱ در کتاب *بپر شروع کن* (مهارت‌های فکری و حل مسئله، بازی‌ها و فعالیت‌هایی برای کودکان ۷ الی ۱۴ سال)^۲ بازی‌هایی آورده است. عموم بازی‌های ارائه شده گرچه تمایل دانش‌آموزان به ارائه نظر و به اشتراک گذاشتن آن می‌تواند جذابیت این فعالیت‌ها را پشتیبانی کند و از این رو می‌تواند برای آموزش مهارت‌های فکری مفید باشند، اما انگیزه درونی برای ادامه فعالیت توسط دانش‌آموزان در این بازی‌ها به چشم نمی‌خورد و از این جهت ممکن است بعد از تکرار، به امری کسل‌کننده تبدیل شود که از این جهت ویژگی بازی بودن را از دست می‌دهد؛ لذا باید با در نظر داشتن این موضوع تغییراتی در این فعالیت‌ها اعمال شود که ویژگی‌های دیگر را تقویت کند.

رابرت فیشر یکی از اندیشمندانی است که در زمینه آموزش تفکر فلسفی به واسطه بازی‌ها، فعالیت زیادی داشته و کتابی تحت عنوان *بازی‌هایی برای فکر کردن* در این زمینه تألیف کرده است. او در این کتاب بازی‌هایی در سه بخش ارائه می‌دهد. اولین بخش با عنوان *بازی‌های زبانی* است که به هوش کلامی و زبانی مرتبط می‌شود (فیشر، ۱۹۹۷، ۱۰). بخش دوم تحت عنوان *بازی‌های منطقی-ریاضی* است. بخش سوم با عنوان *بازی‌های دیداری*، مکانی و بازی‌های جسمانی و مربوط به حرکات فیزیکی بدن است. این بازی‌ها عموماً برای استفاده در کلاس و حلقه کندوکاو نیستند و جنبه‌های مختلف تفکر مثل هوش فضایی و مهارت‌های زبانی را مورد توجه قرار می‌دهند. از فصول این کتاب دو یا سه فصل به مهارت‌های تفکر انتقادی و مهارت‌های گفتگویی (مثل بازی ترجیح می‌دهم) و تفکر خلاق (مثل بازی بیست‌سؤالی ربط کلمات) ارتباط دارد که می‌توان آنها را با اعمال تغییراتی به بازی‌های گروهی و مناسب کلاس درس ساخت. اما در بازی‌های رابرت فیشر آموزش تفکر مراقبتی چندان مورد توجه قرار نگرفته است. فعالیت‌هایی که رابرت فیشر تحت عنوان بازی ارائه داده برخی بازی‌های رایج‌اند و برخی از آنها فعالیت‌ها و تمرین‌های فکری‌اند و البته نمی‌توان گفت که این فعالیت‌های فکری قابل تبدیل به بازی نیستند. بیشتر این فعالیت‌های ارائه شده جذابیت مربوط به برنده شدن را ندارند، ولی جذابیت‌های دیگری جایگزین شده و می‌توان جایگزین کرد و همچنین چنان که فیشر می‌گوید توانایی فعال کردن بازیکنان را دارند و نیز دارای عنصر خیال که در بخش ویژگی بازی‌ها به آن اشاره خواهد شد هستند.

جمع‌بندی

اکثر بازی‌ها و سایر فعالیت‌هایی که در این بخش به آنها اشاره شد و برخی از ویژگی‌هایشان استخراج شد (غیر از تکنیک‌ها یا بازی‌هایی مثل تقویت حافظه که هدف‌های متفاوتی دارند) دارای کارکردهای مهارتی مدنظر در اهداف فلسفه برای کودکان (گاهی به معنای اعم شامل آنچه در مورد رابرت فیشر در بالا گفته شد) هستند. همچنین بخشی از آنها به مفهوم‌سازی و کشف معنا و ایجاد بحث درباره مباحث فلسفی یا مباحث مهم زندگی بشری می‌پردازند. از آنجا که رابرت فیشر جزو معدود کسانی است که درباره بازی‌های فکری نظریه‌پردازی کرده با در نظر گرفتن ملاک‌های او نگاه مجدد به بازی‌های فکری‌ای که سایر اندیشمندان ارائه دادند و بازی‌هایی که در کلاس فلسفه برای کودکان پیشنهاد شده‌اند می‌اندازیم. مؤلفه‌های فکری‌ای که رابرت فیشر در مقدمه کتابش

^۱Steve Bowkett

^۲Bowkett, Steve, *Jumpstart! Thinking Skills and Problem Solving (Games and Activities for Ages 7–14)*, Routledge, 2015.

(بازی‌هایی برای فکر کردن) آورده است، بخش اعظمی از مهارت‌های مورد توجه در تمرین‌های کتب فلسفه برای کودکان را پوشش می‌دهد.^۱ بیشتر بازی‌هایی که رابرت فیشر ارائه داده برای آموزش این مهارت‌ها مفیدند. مهارت‌هایی که رابرت فیشر در این بازی‌ها مدنظر دارد تقریباً تمام مهارت‌ها را که در بخش غنای فلسفی آمده است، پوشش می‌دهد.

تقسیم‌بندی‌ای که رابرت فیشر در مورد بازی‌ها انجام داده است به لحاظ سن است. از اینجا می‌توان ملاک دیگری استخراج کرد که به تناسب روان‌شناختی بازی‌ها با بازیکنان ربط دارد. این ملاک می‌تواند، ملاک غنای روان‌شناختی محتواهای فلسفه برای کودکان را تداعی کند. میزان رشد کودکان در تناسب بازی‌های فکری تأثیرگذار است و هر بازی‌ای را نمی‌توان برای مقاطع سنی یا پایه‌های مختلف به کار برد.

بنابراین بازی‌ها و فعالیت‌های بررسی شده عموماً در سه ویژگی مشترک‌اند، اول اینکه باید ویژگی‌هایی از بازی‌ها را داشته باشد، حتی اگر همه آنها را نداشته باشد. این کمک می‌کند این فعالیت‌ها از تکلیف و اجباری بودن فاصله بگیرند و دانش‌آموزان باعلاقه فعالانه در آن شرکت کنند. دوم اینکه کارکردی فکری داشته باشند و مهارت‌های فکری و ذهنی را تقویت کنند، مثلاً توان پرسشگری کودکان را بالا ببرند و بحث‌های فکربرانگیز مطرح کنند. سوم اینکه تناسب سنی یا روان‌شناختی داشته باشند.

۲-۲. بررسی تحلیلی بازی‌های فلسفی و باید‌ها و نبایدهای فیک درباره بازی‌های فلسفی

۲-۲-۱. بازی‌های مدنظر برنامه فیک

حال به بررسی این سؤال می‌پردازیم که نظریه فیک چه نوع بازی‌هایی را می‌تواند پشتیبانی کند؟ به عبارت دیگر برنامه فیک چه نوع بازی‌هایی را برای ارتقای مهارت‌های فکری و... توصیه می‌کند؟

قبل از همه باید توجه داشت در برنامه فلسفه برای کودکان بازی‌ها باید در حلقه کندوکاو انجام شود. منظور از حلقه یا «community» جمع متحدی است که وارد فعالیتی مشترک می‌شود که معمولاً همان کندوکاو و تحقیق است (لیپمن، ۲۰۰۳، ۲۱-۲۰). بنابراین هر فعالیت دیگری که در حلقه انجام می‌شود باید کل اعضا را درگیر فعالیت مشترک کند. ویژگی جمعی بودن و درگیرکردن تمام اعضای حلقه اولین مؤلفه هر فعالیت و محتوایی از جمله بازی‌های مورد استفاده در آن حلقه باید داشته باشد. اما از آنجاکه برنامه فیک اهداف آموزشی خاصی دارد و این اهداف را تحت عنوان آموزش تفکر به کودکان در نظر می‌گیرد، بنابراین محتواهای آموزشی این برنامه لزوماً باید پشتیبان این اهداف بوده و به مهارت‌های فکری بپردازد. «فکری بودن» به لحاظ ساختاری در برنامه فیک، از چند لحاظ می‌تواند به بازی‌ها نسبت داده شود.

۱. گاهی پیشبرد فرایند برخی بازی‌ها نیاز به تفکر دارد. در این بازی‌ها لازم است مهارت‌های فکری به کار رود تا بازیکن به نتیجه بهتری در بازی برسد. در این بازی‌ها تفکر لازمه بازی است، مثل بازی ترجیح می‌دهم (فیشر، ۱۳۹۵، ۹۷)

۲. گاهی نتیجه یک بازی فکربرانگیز است. یعنی بعد از اتمام بازی، بازیکنان به نتایج به دست آمده و روش‌ها و تصمیم‌های داخل بازی فکر می‌کنند، مثل بازی سایمون می‌گوید (لیپمن، ۱۳۸۸، ۲۶۹-۲۶۸).

البته در این مورد نقش تسهیلگر بیشتر است و با پرسش‌هایی بازیکنان را وارد فرایند تأمل و تفکر می‌کند.

^۱ این مؤلفه‌ها در طرح پژوهشی (ناجی، ۱۳۹۶: فصل چهارم) به تفصیل ارائه می‌شود.

نسبت دادن اصطلاح فکری به بازی‌های نوع دوم به لحاظ مؤلفه‌های آنها نیست، بلکه به لحاظ امکان استفاده از آنها برای ارتقای مهارت‌های فکری است. این بازی‌ها بالقوه ویژگی‌هایی دارند که می‌شود از آنها برای به چالش کشیدن برخی از امور و تقویت برخی از مهارت‌های فکری کمک گرفت. بنابراین نسبت دادن «فکری» به این بازی‌ها بالعرض است. در واقع این نوع بازی‌ها ابزار و محرکی برای شروع تفکر محسوب می‌شوند که بعد از اینکه بازی تمام شد فرایند تفکر شروع می‌شود. این بازی‌ها شرکت فعالانه بازیکنان را ترغیب می‌کنند، اما تضمین‌کننده شرایطی برای فکر کردن نیستند.

فیشر شرایط فوق را این‌گونه تکمیل می‌کند که اگر یک بازی به بازی مناسب برای یادگیری تفکر تبدیل شود، این بازی باید به کودکان کمک کند قبل از بازی، در طول بازی و پس از بازی، تفکر خلاق، تفکر انتقادی [و تفکر مراقبتی] داشته باشند و این مستلزم آن است که از طریق پرسش و گفتگو، چالشی معرفتی برای بازیکنان ایجاد شود تا این بازی‌ها علاوه بر بازی بودن، بازی‌هایی برای فکر کردن باشد (فیشر، ۱۹۹۷، ۳-۴).

لیپمن معتقد است که حلقهٔ کندوکاو باید مهارت‌ها، خصلت‌ها و استعدادهایی را در کودکان تقویت و نهادینه کند، از جمله تشخیص پیش‌فرض‌ها، به چالش کشیدن باورهای به‌ظاهر مسلم، تحلیل نقادانهٔ استنتاج‌ها و قیاس‌ها، ارائهٔ مثال‌های نقیض و مؤید، تحمل دیدگاه‌های متفاوت و توجه به آنها، تنظیم رفتار خود بر اساس ایده‌آل‌هایی مانند زیبایی، خیر، حقیقت و معنا، مفهوم‌سازی، کندوکاو، استدلال‌ورزی و مهارت‌های دیالوگ محور، هیجانی و اجتماعی (لیپمن و شارپ، ۲۰۱۷، ۴۸).

از نظر رابرت فیشر بازی‌های فکری می‌توانند نتایجی از جمله تقویت مهارت‌های برنامه‌ریزی و نقشه‌کشیدن، پرسشگری، استدلال‌آوری، دیدن امور از زاویه‌های دیگر و تفکر دربارهٔ ایده‌های جدید را داشته باشند (فیشر، ۱۹۹۷، ۴-۵). او همچنین معتقد است بازی‌ها علاوه بر اینکه مهارت‌های تفکر را تقویت می‌کنند موانع تفکر را می‌توانند از میان بردارند. این موانع شامل این سه تله فکری است: عجله و دستپاچگی، کوتاه‌فکری (عدم توجه به امکان‌های دیگر) و تعصب و فقدان تمرکز (عدم توجه به اهداف و نداشتن استراتژی) (فیشر، ۱۹۹۷، ۶).

به‌طور کلی چارچوب‌هایی در برنامه فیک دربارهٔ محتواها وجود دارد که ویژگی‌های فوق را به‌صورت روشن‌تر و متمایزتر تبیین و طبقه‌بندی می‌کند. شیوهٔ برگزاری کلاس‌های فلسفه برای کودکان (حلقهٔ کندوکاو)، مشخص‌کنندهٔ ویژگی کلی بازی‌های فکری-فلسفی است که در آنجا قابل استفاده است، یعنی این بازی‌ها در وهلهٔ اول باید ویژگی‌های کلی محتواهای درسی این برنامه را داشته باشد. در تحقیقی تحت عنوان «فرم و محتوای کتاب‌های درسی برنامه فلسفه برای کودکان» که بخشی از آن در کتاب معیار فیک در داستان^۲ به چاپ رسید، سه نوع کفایت برای این محتواها مشخص شد (ناجی، ۱۳۹۵، ۱۱-۵۸) که دو مؤلفهٔ آن یعنی غنای روان‌شناختی، غنای فلسفی در خصوص بازی‌های مورد استفاده در کلاس‌های فیک هم صدق می‌کند. به‌عبارت دیگر اگر بازی‌ها این دو غنا را نداشته باشند قابل استفاده در این کلاس‌ها نخواهند بود. به‌طور کلی غنای فلسفی مربوط به آموزش مهارت‌ها و توانایی‌هایی است که مدنظر فیک است و به تفکر کودکان عمق و دقت می‌بخشد. غنای روان‌شناختی مربوط به تناسب موضوعات و مهارت‌های آموزشی با قابلیت‌های شناختی پایه تحصیلی یا مقطع سنی مخاطبان است (ناجی، ۱۳۹۵، ۴۹-۵۳). برای روشن شدن این دو ویژگی دربارهٔ بازی‌ها آن دو را با دقت بیشتری مورد بررسی قرار می‌دهیم.

^۱narrowness

^۲ ناجی، سعید، معیار فیک (نقد و بررسی داستان‌های مورد استفاده برای آموزش تفکر در ایران)، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۹۵.

الف) غنای فلسفی و کارکرد فکری - فلسفی بازی‌ها

آن دسته از ویژگی‌هایی که محتوای برنامه فیک را (شامل داستان‌ها، بازی‌ها و غیره) فلسفی می‌کند که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از:

۱. تقویت برخی از مهارت‌ها شامل مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و منطقی

۲. نهادینه کردن برخی از خصلت‌ها/ تقویت برخی از استعدادها^۲

۳. مغایر نبودن با سه نوع تفکر (انتقادی، خلاق و مراقبتی)

۴. آموزش سه نوع تفکر

۵. ایجاد بحث فلسفی

۶. مهارت‌های عمومی کندوکاو و حل مسأله

۷. مفهوم‌سازی و کشف معنا

به این ترتیب هر بازی‌ای که موارد فوق را مورد تأکید و توجه قرار دهد غنای فلسفی خواهد داشت و بر اساس این موارد می‌توان کارکرد بازی‌ها را هم مشخص کرد، یعنی ممکن است یک بازی به مفهوم‌سازی بپردازد و بازی دیگر به کشف معنا. اما این مهارت‌ها در عمل و مصداق به نحوی به هم وابسته هستند و هم‌زمان در یک فعالیت حضور دارند که نمی‌توان آنها را با دقت بالا از هم متمایز کرد، به عنوان مثال در فرایند حل مسئله که خود، روش‌های مستقلی برای آموزش دارد تفکر خلاق، تفکر نقاد و مهارت‌های استدلالی یا مهارت‌های عمومی کندوکاو و تحقیق در کنار هم حضور دارند. حتی بیشتر، مهارت‌های تفکر نقاد هم با مهارت‌های تفکر خلاق و مراقبتی هم‌پوشانی دارد، به عنوان مثال وقتی که در حال بسط و تبیین فرضیات هستید، هم مهارت‌های تفکر انتقادی در بالابردن دقت تبیین شما تأثیرگذارند و هم مهارت‌های تفکر خلاق در بدیع بودن تبیین (لیپمن، ۲۰۰۳، ۱۵۱). برخی از این مؤلف‌ها در برخی از بازی‌ها مثل بازی «ترجیح می‌دهم» ملاحظه می‌شود. این بازی مهارت‌های دلیل آوردن و استدلال کردن، کشف پیامدها، تعمیم شرایط شیء یا موقعیت مورد هدف در زندگی خود، خود را جای دیگری یا در موقعیتی گذاشتن، ربط دادن آن مورد یا شیء با خود که خلاقیت محسوب می‌شود، نقد و ارزیابی گزینه‌ها و سنجیدن و مقایسه مزایا و معایب با یکدیگر، نگاه کردن از زوایای مختلف به موارد موردنظر و ملاحظه دیدگاه‌های مختلف در مورد گزینه‌های مورد انتخاب را تقویت می‌کند.

ب) تناسب روان‌شناختی

توجه به تناسب روان‌شناختی می‌تواند به ما کمک کند تا مشخص کنیم که فلان بازی برای دانش‌آموزان پایه خاصی مناسب است یا نه. چند عامل این موضوع را تحت تأثیر قرار می‌دهد و بر اساس آنهاست که ما می‌توانیم تصمیم فوق را برای مقطع و زمان ارائه بازی بگیریم. بدیهی است که گروه‌های سنی مختلف، روحیات و ویژگی‌های شخصیتی متفاوتی داشته باشند. همچنین بین دانش‌آموزانی که برخی از مهارت‌ها را تمرین کردند و برخی دیگر که تمرینی در آن زمینه نداشته‌اند تفاوت‌هایی وجود دارد. به جهت ویژگی اول جذابیت یک بازی از گروه سنی به گروه سنی دیگر تفاوت خواهد کرد و به جهت ویژگی دوم مهارت‌های مورد آموزش در پایه‌ای نسبت به پایه دیگر فرق می‌کند. از این‌روی، بازی‌ها به لحاظ روان‌شناختی باید با مخاطبان تناسب داشته باشد که این همان تناسب روان‌شناختی است.

ج) غنا به لحاظ جذابیت بازی (غنای بازیایی)

^۲ منظور از خصلت‌ها و استعدادها dispositions است.

همان‌طور که در قسمت «تعریف و ویژگی بازی» در مورد ویژگی‌های بازی‌ها توضیح داده شد، هر فعالیتی اگر بخواهد بازی محسوب شود باید چهار ویژگی داشته باشد و البته در مورد حضور تمام‌عیار سه مؤلفه از جمله مؤلفه داشتن هدف درونی (که در بارزترین مصداقش به بردو باخت مرتبط می‌شود) به لحاظ طیفی بودن مؤلفه‌ها ضرورت چندانی وجود ندارد و اگر مؤلفه‌های دیگر جذابیت آن فعالیت را بالا ببرد بازی بودن آن فعالیت از بین نمی‌رود و حتی با فقدان برخی از مؤلفه‌ها غنای بازیایی را خواهند داشت. اما باید این نکته را در نظر داشت که ترکیب این مؤلفه‌ها باید به نحوی باشد که انگیزه درونی بازی حفظ شود و دانش‌آموزان باعلاقه در آن فعالیت شرکت کنند.

نظر به اینکه اهمیت انگیزه درونی و جذابیت بازی‌ها عامل مهمی برای بازی بودن فعالیت‌ها محسوب می‌شود باید بررسی کرد که چه عواملی در برنامه فیک می‌تواند این مؤلفه‌ها را تقویت کند. با نگاهی دوباره به ماهیت حلقه کندوکاو ملاحظه می‌شود چند مؤلفه دیگر در فعالیت‌های مربوط به برنامه فیک می‌تواند ایجادکننده انگیزه باشد که گاهی اگر بازی‌های فیک انگیزه‌های درونی کمتری داشته باشند این سه مؤلفه می‌تواند انگیزه را تقویت کند:

۱. ابراز وجود

۲. به اشتراک گذاشتن (عقاید، احساسات، خاطره‌های خوب و بد)

۳. فراهم شدن گوش‌های شنوا برای نظرات کودکان (یعنی جدی گرفته شدن آنها)، انگیزه این را به وجود می‌آورد (یسپرسن، ۱۳۸۹، ۲۰۴) که مؤلفه اول و دوم را تقویت می‌کند. چرا که در جامعه امروزی ما این فرصت از کودکان گرفته شده و فرصت صحبت ندارند، بلکه آنها هستند که باید گوش بدهند و هر کسی برای آنها حرف می‌زند به جای اینکه حرف آنها را بشنود. این بستر مناسب و انگیزه‌های درونی می‌تواند به عنوان انگیزه اصلی بازی‌های فکری - فلسفی در نظر گرفته شود. البته انگیزه دیگری هم می‌تواند در کودکان وجود داشته باشد، اینکه وقتی می‌توانند یک مسئله را به نحو بهتری حل کنند همانند بزرگسال که چیزی را کشف کرده، از ابتکارشان لذت ببرند و اساساً خلاقیت و آفرینش همیشه توأم با شغف و لذت درونی است.

۴. جایگزینی انگیزه بیرونی به جای انگیزه درونی: در خصوص نوجوانان گاهی وقت‌ها انگیزه‌های بیرونی یک بازی فکری می‌تواند با یک توجیه (عملی و نظری) به انگیزه‌های درونی تبدیل شود، مثلاً ممکن است در بازی ساده‌ای مثل «کدام را ترجیح می‌دهی» در مراحل اول فقط انگیزه‌های درونی موجب استقبال آنها از این بازی‌ها شود به عبارت دیگر آنان برای داشتن انتخاب و به اشتراک گذاری دلایلشان، فعالانه در بازی شرکت کنند، اما به تدریج به واسطه مربیان و فرم‌های ارزیابی متوجه شوند که این بازی مهارت‌های استدلال و تفکر خلاق آنها را تقویت می‌کند. در این صورت این دلایل یا انگیزه‌های درونی بازی می‌تواند به نحوی به ترغیب آنها برای شرکت در این بازی کمک کند.

۳. استخراج نهایی ویژگی‌ها و کارکردهای بازی‌های فکری - فلسفی

بررسی‌هایی که در بخش‌های مختلف مقاله درباره بازی‌های فکری - فلسفی صورت گرفت ویژگی‌های زیر را در خصوص این بازی‌ها روشن کرد:

الف) چنان‌که در بخش «بازی‌های مدنظر برنامه فبک» مشخص شد اولین ویژگی بازی‌های مدنظر برنامه فبک این است که بازی به طور مشارکتی و جمعی انجام شود. همچنین نباید بازی به نحوی باشد که بخشی از اعضای کلاس را وارد فعالیت کند و بخشی دیگر منتظر بمانند.

ب) خصلت‌ها و منش‌ها و استعدادها و مدنظر برنامه فبک را تقویت، نهادینه و شکوفا سازد. از جمله جستجوی دیدگاه‌های بدیل، پیشبرد تحقیق تا جای ممکن، شنیدن دیدگاه‌های متفاوت و اهمیت دادن به آنها.

ج) موجب تقویت مهارت‌های سه‌گانه، شامل مهارت‌های منطقی، هیجانی و اجتماعی شود. منظور از مهارت‌های منطقی، مهارت کندوکاو، استدلال‌ورزی، مهارت تمییز و داوری است. مهارت‌های اجتماعی شامل ارتباط درست با دیگران، مهارت گفتگو، احترام به حقوق، باورها و عواطف دیگران است و مهارت‌های هیجانی شامل شکیبایی، کنترل احساسات و... است.

د) سه نوع تفکر شامل تفکر خلاق، تفکر مراقبتی و تفکر انتقادی را تقویت کند و دست کم نافی و مانع این سه نوع تفکر نباشد. تفکر مراقبتی با توجه به رقابتی بودن برخی از بازی‌ها بیشتر از دو نوع دیگر تفکر مورد تهدید واقع می‌شود. بنابراین باید دقت شود که رقابتی که در حال حاضر در مدارس حتی بر سر نمره وجود دارد و نیز رقابت درونی بازی‌ها به کل فضای بازی حاکم نشود. از این رو عناصر بازی را باید به نحوی تغییر داد که رقابتی که مانع تفکر مراقبتی است و دانش‌آموزان را درگیر می‌کند به رقابت سالم و همکاری تبدیل شود (ناجی، ۱۳۹۶).

ه) این بازی‌ها همان‌طور که از عنوان آنها برمی‌آید نیاز است ویژگی‌های یک «بازی» را داشته باشند که آن را ویژگی بازیایی نامیدیم. برای تمییز تکلیف و بازی چند مؤلفه استخراج شد که مؤلفه انگیزه درونی و جذابیت، نسبت به مؤلفه‌های دیگر بازی مهم‌تر است، زیرا اگر این دو مؤلفه وجود نداشته باشد به فعالیت میل پیدا می‌کند، در این صورت دانش‌آموزان اعتراض خواهند کرد این یک فعالیت است نه بازی. اما سه مؤلفه دیگر یعنی فعال بودن بازیکنان، انتخاب آزادانه و داشتن عنصر تخیلی مقوم بازی هستند که ممکن است یکی جایگزین دیگری شود.

۶ بازی‌ها با گروه‌های سنی مختلف، روحیات و ویژگی‌های شخصیتی کودکان و نوجوانان تناسب داشته باشند. در نهایت از شش مؤلفه استخراج شده فوق، چهار مؤلفه اول را می‌توان غنای فلسفی نامید، مؤلفه پنجم مربوط به غنای بازیایی و مؤلفه ششم تناسب روان‌شناختی است. این سه ویژگی از مطالعه نظریه فبک و جایگاه محتواهای آن به دست آمد. اما با مراجعه به نمونه بازی‌هایی که بنیان‌گذاران فبک ارائه داده‌اند ملاحظه شد که این سه ویژگی محتواها هم به نحوی در این بازی‌ها وجود دارد، مثلاً بازی «ترجیح می‌دهم» به لحاظ مهارت استدلال و غیره حائز غنای فلسفی است، به لحاظ انتخاب‌های به‌ظاهر غیرمتعارف و خنده‌دار و نیز به اشتراک گذاشتن دیدگاه‌ها و رویکردها، دارای جذابیت بازیایی است. البته انتخاب گروه سنی و پایه درست می‌تواند تناسب روان‌شناختی را تضمین کند.

منابع

- رتیونسکی، لریسا. (۱۳۹۳). بازی‌های فلسفی و آموزش مهارت‌های فکری، ترجمه سعید ناجی و مریم صفایی، کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، سعید ناجی، ج ۱، صص ۱۵۷-۱۷۰، انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شارپ، آن مارگارت و لورنس اسپلیتر. (۱۳۸۷). بیمارستان عروسک‌ها: همراه با کتاب راهنمای معلم، ترجمه فاطمه رنجبران و مانا پار. انتشارات شهرتاش.

- فیشر، رابرت. (۱۳۸۵). *آموزش و تفکر، ترجمه فروغ کیان زاده، انتشارات رسش.*
- فیشر، رابرت. (۱۳۹۵). *بازی‌های فکری برای کودکان، ترجمه متیرا حقیقت و احمد عابدی، نشر نوشته.*
- کم، فیلیپ. (۱۳۸۹). *با هم فکر کردن، ترجمه مژگان رشتچی و فرزانه شهرتاش، انتشارات شهرتاش.*
- کم، فیلیپ و دیگران. (۱۳۹۵). *فلسفه‌ورزی با کتاب‌های تصویری (راهنمای کلاسی فلسفه برای کودکان، سال‌های اول دوره ابتدایی)، ترجمه فرزانه شهرتاش، انتشارات شهرتاش.*
- لیپمن، متیو و آن مارگارت شارپ. (۱۳۹۴). *غایب بزرگ مدرسه (کندوکاو/اخلاقی)، دو جلد، ترجمه روح‌الله کریمی، انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.*
- لیپمن، متیو. (۱۳۹۴). *ناتاشا (گفت‌وگویی بر مبنای نظریه ویگوتسکی)، ترجمه به همراه مقدمه تفصیلی مهرنوش هدایتی، انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.*
- لیپمن، متیو و همکاران. (۱۳۹۵). *فلسفه در کلاس درس، ترجمه محمد زهیر باقری نوع‌پرست، انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.*
- لیپمن، متیو. (۱۳۸۸). «طرح‌ها و تمرین‌های بحث فلسفی»، ترجمه نسیم ماحوزی، فصلنامه فرهنگ، ۲۲ (۶۹): ۲۳۹-۲۷۵.
- ناجی، سعید. (۱۳۹۵). *معیار فیک برای داستان (نقد و بررسی داستان‌های مورد استفاده برای آموزش تفکر در ایران)، انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.*
- ناجی، سعید. (۱۳۹۶). *طرح پژوهشی شناسایی ویژگی‌ها و کارکردهای بازی‌های فکری-فلسفی برنامه فیک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.*
- هیوز، فرگاس پیترو. (۱۳۹۳). *روان‌شناسی بازی (کودکان، بازی و رشد)، ترجمه کامران گنجی، انتشارات رشد.*
- یسپرسن، پر. (۱۳۸۹). *داستان من و مایکل، ترجمه حمیده بحرینی، کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، سعید ناجی، ج ۱، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.*

References

- Bowkett, S. (2015). *Jumpstart! thinking skills and problem solving (games and activities for ages 7-14)*, Routledge.
- Cam, P. (1993). *Thinking stories1: teacher resource/activity book*, Hale & Iremonger.
- Cam, P. (2010). *Thinking Together*, trans. M. Rashtchi & F. Shahrtash, Shahrtash Publications. (In Persian)
- Cam, P. & et al. (2016). *Philosophizing with Picture Books (Philosophy Classroom Guide for Children, Early Years)*, trans. F. Shahrtash, Shahrtash Publications. (In Persian)
- Fergus P. H. (2014). *The Psychology of Play (Children, Play and Development)*, trans. K. Ganji, Roshd Publications. (In Persian)
- Fisher, R. (1997). *Games for Thinking*, Nash Pollock Publishing,
- Fisher, R. (2006). *Education and thinking*, trans. F. Kianzadeh, Rasesh Publications. (In Persian)
- Fisher, R. (2006). *Intellectual Games for Children*, trans. M. Haghighat & A. Abedi, Noush Publications. (In Persian)
- Good, C. (1973). *Dictionary of Education: activity curriculum and Exersice*, University of Cincinnati Pub.

- Golding, C. (2009). That's a better idea! *Philosophical Progress and Philosophy for Children, Childhood & Philosophy*, 5(10), jul/ dez.
- Jackson, T. (n.d.). *Philosophy for Children, the pre- school project*. (This source is available on the Internet and the author was asked for its bibliographic information, but no response has been received yet)
- Jackson, T. (n.d.). *Getting Started in Philosophy: A Start-Up Kit © for K-1* 2nd Edition, p4chawaii.org/wp-content/uploads/Start-Up-Kit-3rd-Ed-by-JacksonButnor.pdf.
- Jespersen, P. (2010). The Story of Me and Michael, trans. H. Bahreini, in *Philosophical Inquiry for Children*, S. Naji, Vol. 1, Institute for Humanities and Cultural Studies Publications. (In Persian)
- Lipman, M., Sharp, A. Margaret & Oscanyan, F., (1984). *Philosophical Inquiry: an instruction manual to accompany harry Stottlemeier's discovery*, University of America Press.
- Lipman, M. (1995-1996). *Philosophical discussion plans and exercises, analytic teaching*, vol. 16, No. 2.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*, Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2010). Schemes and Exercises for Philosophical Discussion, trans. N. Mahouzi, *Quarterly Journal of Culture*, 22(69), 239-275. (In Persian)
- Lipman, M. (2015). *Natasha: Vygotskian Dialogues*, trans. & detailed introduction by M. Hedayati, Institute for Humanities and Cultural Studies. (In Persian)
- Lipman, M. & Sharp, A. M. (2015). *Ethical Inquiry (The Great Absentee)*, 2 vols, trans. R. Karimi, Institute for Humanities and Cultural Studies Publications. (In Persian)
- Lipman, M. et al. (2016). *Philosophy in the Classroom*, trans. M. Z. Bagheri-Noopart, Institute for Humanities and Cultural Studies Publications. (In Persian)
- Lipman, M. & Sharp, A. M. (2017). p4c and rationality in the new word, in *History, Theory and Practice Philosophy for Children*, ed. S. Naji & et al., pp. 43-52. Routledge.
- Mizell, K. (2015-16). The Epistemology of Imagination and Play in the Community of Inquiry, in: *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, Vol. 36.
- Montessori, M. (2002). *the Montessori method*, Dover publications, INC, Mineola New York.
- Murris, K. (n.d.). Thinking Moves, Ideas for Tutors, Students & Teacher, *p4c.com Website*.
- Naji, S. (2016). *The P4C Criteria for Stories (Criticism and Review of Stories Used to Teach Thinking in Iran)*, Institute for Humanities and Cultural Studies Publications. (In Persian)
- Naji, S. (2017). *Research Project Identifying the Characteristics and Functions of Intellectual-Philosophical Games of the FBEC Program*, Institute for Humanities and Cultural Studies Publications. (In Persian)
- Retyunskikh, L. (2017), Philosophical Games and the Teaching of Thinking Skills, in: *History, Theory and Practices of Philosophy for Children: International Perspectives*. Ed. S. Naji & et al. (pp. 188-198) Routledge. (In Persian)
- Sharp, A. M., & Splitter, L. (2008). *The Doll Hospital: with a Teacher's Manual*, trans. F. Ranjbaran & Monapar, Shahrtash Publications. (In Persian)
- Wartenberg, T. (2009). *Big Ideas for Little Kids*, pp. 25-34, Rowman & littlefied Education.
- <https://www.p4c.com>
- <http://www.ethics-education.eu/tools/index.htm>