

Examining the philosophical adequacy of the story 'The Little Black Fish' for the community of philosophical inquiry (CPI) from the perspective of controlling aggressive attitudes in children

Azindokht Gholami*

Nasser Noshadi**

Abstract

The rationale behind the establishment of the philosophy for children by Lipman is to control aggression through reading stories. The story of Little Black Fish by Samad Behrangi has a special place in Iranian children's literature. This article aims to investigate the ability of the P4C Reading of the Little Black Fish (Mahi Siyah Koucholou) story by Samad Behrangi. The current research aimed to measure philosophical adequacy in two studies. In the first study, the effectiveness of the Little Black Fish story on children's aggression was measured. The research method was semi-experimental with pre-test & post-test, a control group, and a follow-up group. The experimental group was taught philosophy to children during 9 sessions of 120 minutes, but the control group did not receive any intervention. Eysenck and Wilson's Children's Aggressive Attitude Scale, designed for elementary school, was used as a tool. The subjects included sixth-grade students in the academic year 2023-2024. Data analysis was done using the covariance analysis (ANCOVA) method. The second study examined the philosophical adequacy of the story in terms of both form and content. The findings revealed that The Little Black Fish

* M.A. in Educational Psychology, Yasouj University, Faculty of Humanities, Dep of Educational Sciences and Psychology, Yasouj, Iran, Azindokhtgholami@gmail.com

** Associate Professor of Curriculum Development, Yasouj University, Faculty of Humanities, Dep of Educational Sciences and Psychology, Yasouj, Iran (Corresponding Author), Noshadi5@hotmail.com

Date received: 10/07/2025, Date of acceptance: 17/11/2025, Date Printed: 06/08/2026



significantly influenced children's aggressive attitudes ($\eta^2 = .17$). Additionally, the results indicated philosophical inadequacies in the story's content and form.

Keywords: Philosophy for children, Aggression, Little Black Fish, Philosophical adequacy, Samad Behrangi.

Introduction

The Oxford English Dictionary (Oxforddictionaries.com) defines aggression as “an attitude or behavior that involves physical force with the intent to hurt, injure, or kill someone.” Aggression is a common theme in children's fiction (Zhong & Lin, 2023). Many children's stories are also filled with graphic depictions of aggression and violence (Decker & Castro, 2012). In some children's fiction, authors attempt to portray children as self-centered, disobedient, and aggressive (Roysircar et al., 2019; Peltonen & Punamaki, 2010). Research has shown that aggressive stories lead to social delay in children (McKeough, Yates and Marini, 1994). In a study (1993), Howard showed that boys participating in the aggressive story group showed a significant tendency towards aggressive behavior compared to the social and cooperative story group, and portrayed the characters more negatively than the social story group. Thus, there is a significant relationship between children's picture books with aggressive themes and children's aggressive behavior (Fodor, 2010; McClelland, 1985) and, at a macro level, the depiction of violence in children's storybooks predicts whether countries will go to war in the future (Winter, 2000). The findings also showed that children's stories with aggressive themes are significant predictors of aggressive behavior among people in a society (Yule, 1985; Howard, 1994; McGrew & Teglassi, 1990; McKeough, Yates, & Marini, 1994). One of the most important theorists in the field of child aggression is Bandura (1979), who, while challenging the basic assumptions of behaviorist and psychoanalytic theories, showed that aggression is the result of observing aggressive behavior. Regarding behaviorist theory, he showed that aggression is the result of observing the behavior of others rather than encouragement and punishment. On the other hand, he also challenged the psychoanalytic theory that vicarious aggression - for example, showing a violent film - creates a catharsis and reduces aggressive behavior. Hence, children's cartoons that depict aggression contribute more to children's aggressive attitudes and behavior (Todorova, 2021). Therefore, the problem of the present study stems from the confusion between philosophical and non-philosophical stories in research related to the field of P4C in Iran, and also,

since the research related to the story of the Little Black Fish was descriptive rather than experimental; therefore, a void of an experimental study was felt to test the contradictions of previous research on this story. Hence, the main question of the present study is: "Does the story of the Little Black Fish have philosophical adequacy for the CPI from the perspective of aggression's control?"

Materials & methods

The present study was based on two studies. The research method in the first study was quasi-experimental with a pre-test-post-test design and a control group. Before implementing the design, both experimental and control groups were pre-tested. Then, the philosophy education program for children was implemented as an intervention for the experimental group. Finally, both groups of subjects participated in the post-test. Due to the existence of an independent and dependent variable, analysis of covariance (ANCOVA) was used to compare before and after the experimental procedure (Van Breukelen, 2006). The pre-test and post-test were measured by the Eysenck and Wilson Children's Aggressive Attitude Scale, which was designed for elementary school. Finally, the research data were analyzed by observing parametric assumptions, using the analysis of covariance (ANCOVA) method, and using SPSS version 22 software.

Discussion & Result

As can be seen in the results, the difference between the experimental and control group subjects in terms of the aggression variable was significant. The effect size (eta coefficient) in the experimental group was equal to (Partial $\eta^2=.17$), which means that 17 percent of the difference in aggressive attitude between the control and experimental groups was related to the effect of the Little Black Fish story. Also, the findings indicated aggression in the content and form of the story of the Little Black Fish. The article indicated the philosophical inadequacy of the story from the perspective of controlling aggression based on content. In the index of "having a philosophical theme," the story's main question is: Where is the end of the stream? is in contrast to the question of the phebeki, which has a divergent and reflective approach. In the phebeki, we are not supposed to give a specific actuality to the children's questioning power and present a closed-answer question. Philosophical questions are without certainty and encourage one to face an uncertain future. The phebeki is not a race with a finish line; rather, it is a two-way relay race

in which each child can pass the torch of their question to another to help each other through questions. In the phebeki, our survival in the group is a question that we inherit from ourselves, so that others can actively participate in it.

Conclusion

The findings revealed that The Little Black Fish significantly influenced children's aggressive attitudes. Additionally, the results indicated philosophical inadequacies in the story's content and form. Both studies indicated that the story of the little black fish has philosophical inadequacies from the point of view of controlling aggression in the community of philosophical inquiry (CPI).

Bibliography

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. Stanford University Press.
- Altiparmak, I. G. (2016). The Concept of Curiosity in the Practice of Philosophy for Children. *Croatian Journal of Philosophy*, 16 (48). 361-380.
- Amankhani, E., & Khoje, A. (2017). Children's Literature and Contemporary Ideologies. *Research in Persian Language & Literature*. 42(14): 139-166. [in Persian]
- Arendt, H. (2006). *Between past and future: eight exercises in political thought*. Penguin.
- Bandura, A. (1979). *Psychological mechanisms of aggression*. Cambridge University Press.
- Behrangi, S. (1968). *Little Black Fish*. Center for the intellectual development of children and adolescents. [in Persian]
- Behrangi, S. (1957). *Exploring the educational issues of Iran*. Shabgir. [in Persian]
- Behrangi, S. (1969). *Children's literature, a speech about Awaye- Nogolan's book*, collection of articles, Shams Publications. [in Persian]
- Behrangi, S. (2021). *A collection of articles*. Negah. [in Persian]
- Behrouz, M. (2001). *The idealistic rebels are the frustration of the left in Iran*. Phoenix. [in Persian]
- Bruner, J. (1986). *Actual minds. possible worlds*. Harvard University Press.
- Cam, P. (2014). Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society. *Educational Philosophy and Theory*. 46(11). <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.771443>
- Corbin, Henry. (1402). *The Enlightened Man in Iranian Sufism*. Translated by Faramarz Javaherinia. Golban Publications. [in Persian]
- Daniel, M., Doudin, P., Pons, F. (2007). Children's representations of violence: impacts of cognitive stimulation of a philosophical nature. *Journal of Peace Education*. 3(2):209-234. <https://doi.org/10.1080/17400200600874917>

159 Abstract

- Decker, A. C., and M. Castro. (2010). Teaching History with Comic Books: A Case Study of Violence, War, and the Graphic Novel. *The History Teacher* 45(2): 169–87. <https://www.jstor.org/stable/23265918>
- Eskandari Sharafi, F., Firouzabadi, Y., Falah, A. (2021). P4C Reading of Little Black Fish (Mahi Koucholou-ye Siyah) by Samad Behrangi. *Thinking and Children*. 12(1). 1-33. <https://doi.org/10.30465/fabak.2021.6230> [in Persian]
- Fisher, R. (2008). *Philosophical Intelligence*. Continuum.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom (4th ed.)*. Bloomsbury Academic.
- Foucault, M. (2001). *The Courage of Truth*. Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (2011). *The Government of Self and Others: Lectures at the Collège de France, 1982-1983*. Picador
- Fox, R. (1997). *Children and the development of narrative thought*. Firenze.
- Gadamer, H. G. (1998). *The Beginning of Philosophy*. Continuum.
- Ganjvar, M. (2022). Philosophy for Children (P4C) is an educational practice to promote peace and non-violent coexistence. *South African Journal of Philosophy* 41 (1):49-60. <https://doi.org/10.1080/02580136.2022.2037925>
- Ganji, H. (2012). *Evaluation of personality*. Savalan. [in Persian]
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for Children: A Practitioner Handbook*. IAPC.
- Hedayati, M. (2011). Philosophy for Children and Aggression Control. *Thinking and Children*. 2(3):109-134. [in Persian]
- Hazarkhani, M. (1968). The world view of the little black fish. Arash magazine. Special issue of Samad. Number 18. [in Persian]
- Howard. M. (1994). *A structural and content analysis of stories told by aggressive and normal boys*. The University of Calgary Press.
- Kennedy, D. (1999). Philosophy for Children and the Reconstruction of Philosophy. *Metaphilosophy*. 30(4). 338-359. <https://doi.org/10.1111/1467-9973.00142>
- Kohan, W. O., & Carvalho, M. C. (2019). Finding treasures: Is the community of philosophical inquiry a methodology? *Studies in Philosophy and Education*, 38(3), 275–289. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09659-y>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1992). *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*. Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom (2nd ed.)*. Temple University Press.
- McAdams, D.P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. William Morrow & Co.

- McGrew, M. & Teglasi, H. (1990). Formal characteristics of thematic apperception test stories as indices of emotional disturbance in children. *Journal of Personality Assessment*. 54 (1), 639-655. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674026>
- McKeough, A., Yates, T., & Marini, A. (1994). Intentional reasoning: A developmental study of behaviorally aggressive and non-aggressive boys. *Development and Psychopathology*. 6 (1).285-304.
- McKeough, A., Howard, M., Howard, N., & Martens, M. (1997). *Changes in narrative knowledge across the school years: Evidence from typical and atypical populations*. Giunti.
- Moghaddam, A., Karimi, M., Sahragard, R., Shahsani, Sh. (2020). Critical Discourse Analysis of Samad Behrangi's "Mahi Siah Kouchoulou" Tale. *Research in Persian Language and Literature*. 54(17): 107-134. [in Persian]
- Mohammadi, M, and Abbasi, A. (2020). *Samad is the structure of a myth*. Chista Publisher. [in Persian]
- Murris, K. (2016). *Posthuman child: Educational Transformation through Philosophy with picture books*. Routledge.
- Naji, S., Marashi, M. S. (2015). Philosophical adequacy of philosophy for children's stories. *Thinking and Children*. 6(11):87-111. [in Persian]
- Naji, S., & Hashim, R. (2017). *History, Theory, and Practice of Philosophy for Children*. Routledge.
- Nayyari, Y. (1392). *Narges Asheghan, A Simple and Fundamental Analysis of the Central Principles of Islamic Mysticism*. Shiraz University Publications. [in Persian]
- Nowrozi, A., Jamali, A., Nejati Jazeh. M. (2018). A different meaning of the color black in the little black fish. *JCLS*. 10(2):151-168.<https://doi.org/10.22099/jcls.2019.25809.1523> [in Persian]
- Peltonen, K., and R. L. Punamäki. (2010). Preventive Interventions Among Children Exposed to Trauma of Armed Conflict: A Literature Review. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression* 36(2): 95–116. <https://doi:10.1002/ab.20334>
- Piaget, J. (1933). *Children's Philosophies* in A Handbook of Child Psychology .Clark University Press.
- Pirani, Z. and Thamudi, P. (2017). The effectiveness of teaching philosophy to children in reducing aggression. *The first International Congress and the fifth national congress on education and health of preschool children*. [in Persian]
- Qasem Zadeh, S. A. (2016). The quality of awakening the inner hero in the story of the little black fish. *Contemporary Persian Literature*. 6(3): 55-75. [in Persian]
- Roysircar, G., et al. (2019). Haitian Children's Disaster Trauma: Validation of Pictorial Assessment of Resilience and Vulnerability. *Journal of Black Psychology* 45(4): 269–305. <https://doi:10.1177/0095798419838126>
- Schmitt, K. (2006). *Political Theology: Four Chapters on the Concept of Sovereignty*. University of Chicago Press.

161 Abstract

- Shaygan, D. (1400). *Henry Corbin, Horizons of Spiritual Thought in Iranian Islam*. Translated by Baqer Parham. Farzan Rooz Publications. [in Persian]
- Tabatabaee, S. J., Dehkordi, N. N. (2014). Samad Behrangi's Juvenile Political Works. *Research Letter of Political Science*. 9(2): 101-130. [in Persian]
- Tajalinia, A., Karimi, R. (2014). The Effectiveness of the "Philosophy for Children" Program on Anger Management in First Grade High School Boys in Tehran. *Thinking and children*. 5(9): 39-63. [in Persian]
- Tibaldeo, R. F. (2023). *Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp: Philosophy for children's educational revolution*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-24148-2>
- Todorova, M. (2021). *The Translation of Violence in Children's Literature: Images from the Western Balkans*. Routledge.
- Van Breukelen, G.J.(2006). ANCOVA versus change from baseline had more power in randomized studies and more bias in nonrandomized studies. *Clin Epidemiol*. 59 (9), 920–925.
- Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking. *Journal of Philosophy of Education* 39(1), 19-35. <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2005.t01-1-00417.x>
- Wang, D., & Bray, M. (2016). When whole-person development encounters social stratification: Teachers' ambivalent attitudes towards private supplementary tutoring in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(5–6),873–881. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0307-0>
- Yule, V. (1985). Violence and imagination. *New Society*. 72. 467470.
- Zhong, S., Lin, N. (2023). Translation of Violence in Children's Literature: Violence in Translated Peter Pan. *Comparative Literature: East & West* (7)2: 201-213 <https://doi.org/10.1080/25723618.2023.2288401>

بررسی کفایت فلسفی داستان ماهی سیاه کوچولو برای حلقه کدوکاوا از منظر کنترل نگرش پرخاش گرایانه کودکان

آذین دخت غلامی*

ناصر نوشادی**

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی کفایت فلسفی داستان ماهی سیاه کوچولو اثر صمد بهرنگی از منظر کنترل نگرش پرخاشگرایانه کودکان بود. از این رو، در پژوهش حاضر دو مطالعه صورت گرفت: در مطالعه اول، اثر داستان ماهی سیاه کوچولو بر میزان پرخاشگری کودکان به روش نیمه‌آزمایشی و با پیش‌آزمون-پس‌آزمون، و گروه کنترل مورد سنجش قرار گرفت. به گروه آزمایش طی ۹ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای آموزش فلسفه برای کودکان (فبک) داده شد؛ اما گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. مقیاس نگرش پرخاشگری کودکان آیزنک و ویلسون که برای دوره ابتدایی طراحی شده بود به عنوان ابزار استفاده شد. آزمودنی‌ها شامل ۴۰ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم ابتدایی شهر نورآباد فارس در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کواریانس (آنکوا) انجام شد. در مطالعه دوم، کفایت فلسفی (محتوا و فرم) داستان ماهی سیاه کوچولو از منظر کنترل نگرش پرخاشگرایانه مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های مطالعه اول نشان دادند که داستان ماهی سیاه کوچولو تاثیر معناداری بر افزایش نگرش پرخاشگرانه کودکان داشت ($F(1,17) = 17.0$). و یافته‌های مطالعه دوم، حاکی از عدم کفایت فلسفی داستان ماهی سیاه کوچولو بر اساس محتوا و فرم (شکل) بود.

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان، پرخاشگری، داستان ماهی سیاه کوچولو، کفایت فلسفی، صمد بهرنگی.

* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران، Azindokhtgholami@gmail.com

** دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران

(نویسنده مسئول)، Noshadi5@hotmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۱۹، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۲۶، تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۵/۱۵



۱. مقدمه

در فرهنگ لغت انگلیسی آکسفورد (Oxforddictionaries.com)، پرخاشگری به این صورت تعریف شده است: "نگرش و رفتاری که شامل نیروی فیزیکی با هدف صدمه زدن، آسیب‌رساندن، یا کشتن کسی است". پرخاشگری موضوع غالب آثار داستانی کودکان است (Zhong & Lin, 2023). همچنین بسیاری از داستانهای کودکان مملو از روایت تصویری پرخاشگری و خشونت است (Decker & Castro, 2012). در برخی از آثار داستانی کودکان، نویسندگان قصد دارند تا نشان دهند که کودکان موجوداتی خودمحور، نافرمان و پرخاشگرند (Roysircar et al., 2019; Peltonen & Punamaki, 2010).

پژوهش‌ها نشان دادند که داستانهای پرخاشگریانه منجر به تأخیر اجتماعی (Social delay) در کودکان می‌شود (McKeough, Yates and Marini, 1994). در یک مطالعه (Howard, 1993) نشان داد که پسران شرکت‌کننده در گروه داستانهای پرخاشگریانه به نسبت گروه داستانهای اجتماعی و مشارکت‌جویانه، تمایل معناداری به رفتار پرخاشگریانه از خود نشان دادند و شخصیتها را منفی‌تر از گروه داستانهای اجتماعی ترسیم کردند. بنابراین رابطه معناداری بین داستانهای مصور کودکان با مضامین پرخاشگریانه و رفتار پرخاشگرانه کودکان وجود دارد (Fodor, 2010; McClelland, 1985) و در سطح کلان، تصویرسازی خشونت در کتابهای داستان کودکان پیش‌بینی‌کننده این است که آیا کشورها در آینده وارد جنگ می‌شوند یا خیر (Winter, 2000). همچنین یافته‌ها نشان دادند که داستانهای کودکان با مضامین پرخاشگریانه پیش‌بینی‌کننده معناداری برای رفتار پرخاشگری در بین مردمان یک جامعه است (Yule, 1985; Howard, 1994; McGrew & Teglassi, 1990; McKeough, Yates. & Marini, 1994). یکی از مهمترین نظریه‌پردازان حوزه پرخاشگری کودکان (Bandura, 1979) است که ضمن به چالش گرفتن فرض پایه نظریه‌های رفتارگرایی و روانکاوی نشان داد که پرخاشگری پیامد مشاهده رفتار پرخاشگریانه است. وی در خصوص نظریه رفتارگرایی نشان داد که پرخاشگری حاصل مشاهدات رفتار دیگران است تا تشویق و تنبیه. از طرفی، نظریه روانکاوی را نیز به چالش کشید که پرخاشگری جانشین (Vicarious aggression) - برای مثال، نمایش یک فیلم خشونت‌آمیز - یک کاتارسیس (Catharsis) ایجاد می‌کند و رفتار پرخاشگرانه را کاهش می‌دهد. از این رو، داستانهای مصور کودکان که نشان‌دهنده پرخاشگری هستند سهم بیشتری در نگرش و رفتار پرخاشگریانه کودکان دارند (Todorova, 2021).

داستانهای کودکان را می‌توان به عنوان شاخصی از جهت‌گیری نگرشی و رفتاری یک جامعه در نظر گرفت که درک درستی از زمان به ما ارائه می‌دهد. از آنجایی که داستان کودکان را بزرگسالان می‌نویسند، بنابراین پرخاشگری مندرج در داستانها نمایانگر صدای بزرگسالان است تا کودکان. در نگارش داستان کودکان، نویسنده دنیای تجربه را تغییر شکل داده و آن را با یک سیستم ارزشی مطابقت می‌دهد که این سیستم ارزشی از پایگاه اجتماعی و فرهنگی خود داستان‌نویس گرفته شده است (Fox, 1997). از این رو، داستانهای کودکان به ویژه برای ارزیابی روح زمانه (Zeitgeist) مناسب هستند، زیرا آنها به طور دقیق منتقل‌کننده ارزشهای زمانه به کودکان هستند. داستانهای کودکان بر نحوه دیدن و عمل کودکان در جهان به عنوان تازه‌واردان تأثیر می‌گذارد و درک کودکان از جهان را شکل می‌دهند. داستانهای کودکان خشی نیستند و تحت تأثیر بافت فرهنگی شکل می‌گیرند. از این رو، داستانهای کودکان ابزار تداوم فرهنگی به شمار می‌روند و زمینه تجلی فرهنگ و تفکر غالب یک کشور به شمار می‌روند. داستانهای کودکان منعکس‌کننده باورها و ارزشهایی است که یک جامعه به عنوان هنجار معرفی می‌کند. بنابراین، کودکان دانش خود از دنیای اجتماعی را از طریق داستانهایی که برای آنان نوشته و گزینش می‌شود را سازماندهی می‌کنند و به آنها در چارچوب فرهنگی معنا می‌بخشند. از این رو، داستانها و نمادهای درون آنها دریچه‌ای برای پیش‌بینی رفتار آینده آحاد یک جامعه به شمار می‌روند (McAdams, 1994).

جرقه ابداع و طرح برنامه فلسفه برای کودکان در ذهن لیپمن در پی مشاهده پرخاشگری و خشونت میان دانشجویان و استادان در محیط دانشگاه بود که از نظر وی ریشه در عدم رجوع آنان به عقل و استدلال بود. از نظر لیپمن یکی از راههای کنترل پرخاشگری و پرورش همزیستی مسالمت‌آمیز در کودکان، آموزش برنامه فلسفه برای کودکان بر اساس داستانهای فلسفی است (Ganjvar, 2022). از دیدگاه او، برنامه‌ای که عادت به تفکر تأملی و استدلال تعقلی و تفکر سطح بالا را در افراد ایجاد کند، قادر به رشد اخلاقی و پیشگیری از پرخاشگری خواهد بود، اما برای ایجاد چنین عادتی دوران بزرگسالی بسیار دیر است و این مهم باید از کودکی و بواسطه داستانهای فلسفی آغاز شود. از این رو، داستانی که کودک را به سوی گفت و شنود و ژرف‌نگری سوق دهد، او را قادر به کنترل پرخاشگری خواهد کرد (Hedayati, 2011). بنابراین، داستانهای فلسفی نوعی

سرمایه‌گذاری شناختی برای پیشگیری از خشونت و پرخاشگری و آموزش صلح و مدارای تأملی در کودکان است (Daniel et al., 2007).

در حلقه کندوکاو داستان فلسفی، فرایند داستان‌خوانی برای کودکان باید تا آنجایی که ممکن است میل به پرسش کردن را در کودکان ترغیب کند (Fisher, 2008) و منجر به حیرت شود (Altıparmak, 2016). از منظر Lipman (2003) از آنجایی که فلسفه، هنر پرسشگری است و کودک پرسشگر است، بنابراین نیازمند داستانهای فلسفی جهت پرورش قوه تفکر آنان هستیم (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980). هدف فبک، دمیدن روح پرسشگری و تأمل (Vansieleghem, 2005) و نیز تاب‌آوری تأملی از طریق داستانهای فلسفی است (Murris, 2016). از این رو، Lipman (2003) پرسش "چگونه می‌توان کودکان را به فلسفه مشغول داشت؟" را با تدوین داستانهای فلسفی پاسخ داد. اجتماع پژوهشی شیوه آموزشی مورد استفاده در فبک است که گاهی اوقات «اجتماع پرسشگری»، «اجتماع پرسشگری فلسفی» یا «اجتماع پرسشگری اخلاقی» نامیده می‌شود (Fisher, 2013; Lipman, 2003; Lipman et al., 1980; Tibaldeo, 2023) و به شرکت‌کنندگان اجازه می‌دهد تا معانی را توضیح داده و ایده‌ها را به اشتراک بگذارند (Lipman et al., 1980; Wang & Bray, 2016). از این رو، لیمن از طریق فبک دو نگاه نابالغ و نادان را از روی کودکان برداشت. با این تغییر پارادایمی، کودکان گشوده به ایده معرفی شدند و جایگاه کهری آنان تغییر یافت. نتیجه آنکه هدف فبک، تغییر دیدگاه بزرگسال-کودک (انسان کامل-انسان نادان) است (Kennedy, 1999). با چنین رویکردی، هدف داستانهای فلسفی پرورش هنر عدم توافق بدون پرخاشگری، قوه داوری، استدلال و تأمل در کودکان و نوجوان است. از طریق ایجاد حلقه کندوکاو داستانهای فلسفی است که کودکان می‌آموزند چگونه به سخنان یکدیگر نقادانه گوش دهند، با جهان‌بینی دیگری همدلی کنند، نسبت به چشم‌اندازهای مختلف با تساهل رفتار کنند، سوال بپرسند، به دنبال معیارها و دلایل بگردند، مفروضات را در نظر بگیرند، ایده‌هایشان را بر روی ایده‌های دیگری بنا کنند، مثال نقض ارایه دهند، استنتاج دیگران را به پرسش بگیرند، دیدگاههای بدیل مطرح کنند، قیاس‌های یکدیگر را نقد کنند، روابط و معانی جدید بسازند، حساسیت نسبت به عواطف و احساسات دیگران را در خود پرورش دهند، هیچ ایده و فردی را به تمسخر نگیرند، به ابزارهای کندوکاو به ویژه خوداصلاحی علاقه‌مند شوند و همراه با کندوکاو به هر کجا که آنها را هدایت کند پیش بروند (Naji & Hashim, 2017). این داستانهای فلسفی در حلقه کندوکاو، زیست آموزشی مسالمت‌آمیز و

دموکراتیک را جایگزین زیست-قدرتی می‌کنند که (2011) Foucault از نقش مستتر خشونت‌آمیز ارشادی-شبان‌ی نظام‌های تربیتی یاد می‌کند.

بنابراین محتوا و فرم (شکل) هر داستانی نمی‌تواند کفایت فلسفی لازم را برای حلقه کندوکاو داشته باشد. در این میان یکی از داستانهای تاثیرگذار در میان کودکان ایرانی داستان ماهی سیاه کوچولو اثر صمد بهرنگی است که در برخی از پژوهش‌های پیشین به روش توصیفی و بی‌پشتوانه پژوهش تجربی بر قابلیت خوانش فبکی آن تاکید داشتند. برای مثال در پژوهش (Eskandari Sharafi & et al., 2021) داستان ماهی سیاه کوچولو دارای خوانش فبکی توصیف شده؛ و یا در پژوهش (QasemZadeh (2016) داستان ماهی سیاه کوچولو دارای محتوایی متناسب با حلقه کندوکاو داستانهای فلسفی توصیف می‌شود. و از سوی دیگر در پژوهش‌های (Tabatabaee & Dehkourdi, 2014; Mohammadi & Abbasi, 2020; Amankhani & Khoje, 2017; Nowrouzi et al., 2018; Moghadam et al., 2020) داستان ماهی سیاه حاوی رویکردی پرخاشگرایانه توصیف شده است. از طرفی، عمده پژوهش‌های انجام شده در ایران، تا کنون فرض را بر این قرار داده‌اند که فلسفه برای کودکان فارغ از نوع داستان، موجب کاهش پرخاشگری می‌شود (Pirani & Thamoudi, 2017; Tajalinia & Karimi, 2014; Ganjvar, 2022).

مسئله پژوهش حاضر منبعث از خلط مبحث بین داستان‌های فلسفی و غیرفلسفی در پژوهش‌های مرتبط با حوزه فبک در ایران است و نیز از آنجایی که پژوهش‌های مرتبط با داستان ماهی سیاه کوچولو توصیفی بودند تا تجربی؛ بنابراین خلاء یک پژوهش تجربی برای آزمون تناقضات پژوهش‌های پیشین در خصوص این داستان احساس می‌شد. از این رو، پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که: "آیا داستان ماهی سیاه کوچولو از منظر کنترل پرخاشگری کفایت فلسفی برای حلقه کندوکاو دارد؟"

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر مبتنی بر دو مطالعه بود. روش پژوهش در مطالعه اول شبه‌آزمایشی (Quasi-experiment) با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. قبل از اجرای طرح، از هر دو گروه آزمایش و کنترل پیش‌آزمون به عمل آمد. سپس، برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به عنوان مداخله بر روی گروه آزمایش اجرا شد. در پایان، آزمودنی‌ها هر دو گروه در پس‌آزمون شرکت کردند (جدول ۱). به دلیل وجود یک متغیر مستقل و وابسته از تحلیل

کواریانس (ANCOVA) جهت مقایسه قبل و بعد از عمل آزمایشی استفاده شد (Van Breukelen, 2006). پیش‌آزمون و پس‌آزمون توسط مقیاس نگرش پرخاشگرانه کودکان آیزنک و ویلسون که برای دوره ابتدایی طراحی شده بود مورد سنجش قرار گرفت. در نهایت، داده‌های پژوهش با رعایت پیش‌فرض‌های پارامتریک، با روش تحلیل کواریانس (آنکوا) و با کمک نرم افزار SPSS نسخه ۲۲ تجزیه و تحلیل شد.

جدول ۱. طرح پژوهش حلقه کندوکاو داستان‌های ماهی سیاه کوچولو.

حلقه کندوکاو	گروه	پیش‌آزمون	عمل آزمایشی (فبک)	پس‌آزمون
ماهی سیاه کوچولو	آزمایش	+	+	+
	کنترل	+	-	+

در ادامه با تشکیل حلقه کندوکاو در ۹ جلسه ۲ ساعته آزمودنی‌ها با اصول فلسفه برای کودکان (فبک) آشنا شدند (جدول ۲). شرح بسته آموزشی فلسفه برای کودکان مطابق جدول ۲ می‌باشد. در پژوهش حاضر، بسته آموزشی برای حلقه کندوکاو طراحی شد. در مطالعه حاضر از داستان مصور ماهی سیاه کوچولو اثر (1968) Samad Behrangi با تصویرگری فرشید متقالی استفاده شد. تعداد ۴۰ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم ابتدایی شهر نورآباد استان فارس در حلقه کندوکاو داستان‌های فلسفی (۲۰ نفر گروه آزمایش و ۲۰ نفر گروه کنترل) به صورت تصادفی قرار گرفتند. برای انتخاب آزمودنی‌ها سه ملاک در نظر گرفته شد: اول اینکه همه آزمودنی‌ها در پایه ششم ابتدایی باشند، دوم اینکه قبلاً در هیچ یک از دوره‌های آموزش فلسفه برای کودکان شرکت نکرده باشند، و سوم اینکه تا کنون داستان ماهی سیاه کوچولو اثر صمد بهرنگی را ندیده و نشنیده باشند. از طرفی جهت ملاحظات اخلاقی، هماهنگی و کسب اجازه از والدین صورت پذیرفت. در مطالعه دوم، خوانش فبکی داستان ماهی سیاه کوچولو با دو روش محتوایی و فرم (شکل) مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۲. شرح جلسات برنامه آموزش فلسفه برای کودکان.

ردیف	محتوا
۱	در ابتدای جلسه ی نخست دانش آموزان با تسهیلگر آشنا شدند. آشنایی تسهیلگر و دانش آموزان با یکدیگر به صورت معرفی خود و بعد از آن نحوه ی کار دوره ی پیش رو شامل تشکیل حلقه و توضیح دادن نحوه ی نشستن به جهت ارتباط و گفت و شنودی راحت تر برای دانش آموزان توضیح داده شد. همچنین دانش آموزان فرصت داشتند تا جهت رفع ابهامات ذهنی، ایجاد احساس حس تعلق به برنامه و ابراز صادقانه نظرات خود سوالاتشان را در جوی صمیمانه از تسهیلگر بپرسند. متقابلاً تسهیلگر نیز با گشاده رویی و سعه صدر به سوالات آنان پاسخ داد تا ارتباطی عاطفی مبنی بر اعتماد میانشان شکل گیرد. بعد از پاسخ دادن به ابهامات و سوالات دانش آموزان از آن ها خواسته شد تا برای داشتن کلاسی پویا و موثر قوانین را پیشنهاد کنند. تمام قوانین پیشنهادی نوشته شد و با مشارکت و تبادل نظر اعضا قوانین با مفهوم مشابه ادغام و آنان که دست و پاگیر تلقی می شدند کنار گذاشته شد. نتیجه آن که قوانین خوب گوش دادن به دیگران، رعایت نوبت برای صحبت کردن، احترام به نظر دیگران مخصوصاً نظرات مخالف و گفت و شنود محترمانه و نه متعصبانه توسط اعضای حلقه تصویب شد تا از آن به بعد توسط همه ی اعضا رعایت شود. در نهایت پیش آزمون اجرا گردید.
۲	در آغاز تسهیلگر دانش آموزان را برای نشستن به صورت دایره ای راهنمایی کرد. به علاوه علت این شکل متفاوت از کلاس را در جهت هم صحبتی و هم فکری با دوستانشان راجع به داستان ها را برای آن ها تشریح کرد. پس از تعیین شکل کلاس و تشکیل حلقه ی کندوکاو با دانش آموزان از آن ها درخواست کرد تا برای داشتن کلاسی پر بار و پویا چند قانون را پیشنهاد کنند. در ادامه با کمک یکی از دانش آموزان قانون های مطرح شده را بر روی تخته ی کلاس نوشتند تا از این به بعد توسط تمامی اعضا رعایت شود. قانون های تصویب شده بر روی یک مقوای بزرگ نوشته شد تا در کلاس نصب شود؛ و در صورت نقض آن با اشاره به آن یادآوری شود که ما بر رعایت این قوانین توافق کرده ایم.
۳	آزمودنی ها در این جلسه به طور کلی با فرایند اجرای برنامه آشنا شدند. در ابتدا تسهیلگر به سادگی برای دانش آموزان توضیح داد که در این دوره قرار است با هم داستانی را خوانده؛ و سپس راجع به آن با یکدیگر هم فکری کنیم. برای ایجاد حس تعلق به حلقه کندوکاو و آشنایی با فبک داستان فلسفی کشف هری استاتلمایر اثر لیمن به آزمودنی ها معرفی شد. بخش اول داستان با صدای بلند توسط دانش آموزان خوانده شد. بعد از آن برای اطمینان از این که تمامی دانش آموزان متوجه جریان داستان شده باشند؛ از آن ها خواسته شد تا داستان را به طور خلاصه بیان کنند. در ادامه تسهیلگر از دانش آموزان خواست تا به داستان فکر کرده و هر بخشی از آن که برای آن ها جالب بوده است را بیان کنند. همچنین آیا جایی از داستان سوالی را در ذهنشان ایجاد کرده است که بخواهند با دوستانشان راجع به آن هم فکری کنند؟ سوالات و ایده های تمام داوطلبان بر روی تخته ای که برای تمام دانش آموزان قابل دیدن بود، نوشته شد. نهایتاً ایده های جمع آوری شده با گفت و شنودی جمعی دسته بندی شدند؛ و ایده های مشابه و متفاوت معلوم گردیدند. سعی بر آن بود تا سوالات تا حد ممکن روشن باشند. سوالات نهایی شده به رای گذاشته شدند تا یک سوال با بیشترین رای برای مباحثه انتخاب شود. پس از آن دانش آموزان پیرامون ایده انتخابی گفت و شنود کردند. آن ها یاد گرفتند که نظراتشان را ضمن توجه به آرای دیگران به صورت مستدل بیان کنند. یعنی به نظرات خود فکر کنند و آن ها را در ارتباط با دلایل زیرنایشان بیان کنند.

محتوا	نکات
در آغاز این جلسه تسهیلگر برای دانش‌آموزان توضیح داد که در جلسات آینده قرار است داستان ماهی سیاه کوچولو را به شیوه‌ی جلسه‌ی قبل با هم بخوانند. نسخه‌ی تصویری داستان که توسط فرشید مثقالی تصویرگری شده بود در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت. تسهیلگر بر اساس طرح درسی که متناسب با قواعد اداره کلاس و کتاب‌های کمک معلم فیک از قبل طراحی کرده بود؛ داستان را به چهار بخش تقسیم کرده تا در هر جلسه یک بخش از آن خوانده شود. بخش اول داستان به صورت جمعی خوانده شد و بعد تسهیلگر تعدادی از دانش‌آموزان را به ارائه‌ی خلاصه‌ای از داستان دعوت کرد تا از تفهیم همگانی داستان اطمینان حاصل کند. در این جلسه بخش اول داستان بخش‌های مربوط به توضیح محل زندگی ماهی سیاه کوچولو، درمیان گذاشتن تصمیم سفر با مادرش، مشاجره با همسایگان و راهی شدن او خوانده شد. بعد از آن دانش‌آموزان فرصت داشتند تا به داستان فکر کرده و نکته یا مسئله‌ای که به نظرشان جالب توجه بود را بیان کنند. تسهیلگر روند طی شده در کلاس را مرور و بحث را جمع‌بندی کرد و ضمن تشکر از دانش‌آموزان بابت همراهی از آن‌ها پرسید که آیا به جملات مورد توجه ماهی سیاه دقت کردند؟ چه چیزی نظر آن‌ها را به خود جلب کرد؟ پس از بحث کلاسی، تسهیلگر آنچه که توسط بچه‌ها بیان و نوشته شده بود را مرور و جمع‌بندی نهایی کرد. همچنین از دانش‌آموزان خواست تا زمان جلسه بعد راجع به نظر آن‌ها در رابطه‌ی مادر با فرزندان در تصمیم‌گیری باید چگونه باشد؟ متن کوتاهی نوشته و برای نظر خود دلیل بیاورند. در انتها از همکاری، حضور فعال و رعایت قوانین کلاسی توسط دانش‌آموزان صمیمانه تشکر کرده و پس از ابراز اشتیاق به دیدار دوباره آن‌ها کلاس را به اتمام رسید.	۱. در آغاز این جلسه تسهیلگر برای دانش‌آموزان توضیح داد که در جلسات آینده قرار است داستان ماهی سیاه کوچولو را به شیوه‌ی جلسه‌ی قبل با هم بخوانند. نسخه‌ی تصویری داستان که توسط فرشید مثقالی تصویرگری شده بود در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت. تسهیلگر بر اساس طرح درسی که متناسب با قواعد اداره کلاس و کتاب‌های کمک معلم فیک از قبل طراحی کرده بود؛ داستان را به چهار بخش تقسیم کرده تا در هر جلسه یک بخش از آن خوانده شود. بخش اول داستان به صورت جمعی خوانده شد و بعد تسهیلگر تعدادی از دانش‌آموزان را به ارائه‌ی خلاصه‌ای از داستان دعوت کرد تا از تفهیم همگانی داستان اطمینان حاصل کند. در این جلسه بخش اول داستان بخش‌های مربوط به توضیح محل زندگی ماهی سیاه کوچولو، درمیان گذاشتن تصمیم سفر با مادرش، مشاجره با همسایگان و راهی شدن او خوانده شد. بعد از آن دانش‌آموزان فرصت داشتند تا به داستان فکر کرده و نکته یا مسئله‌ای که به نظرشان جالب توجه بود را بیان کنند. تسهیلگر روند طی شده در کلاس را مرور و بحث را جمع‌بندی کرد و ضمن تشکر از دانش‌آموزان بابت همراهی از آن‌ها پرسید که آیا به جملات مورد توجه ماهی سیاه دقت کردند؟ چه چیزی نظر آن‌ها را به خود جلب کرد؟ ۲. پس از بحث کلاسی، تسهیلگر آنچه که توسط بچه‌ها بیان و نوشته شده بود را مرور و جمع‌بندی نهایی کرد. همچنین از دانش‌آموزان خواست تا زمان جلسه بعد راجع به نظر آن‌ها در رابطه‌ی مادر با فرزندان در تصمیم‌گیری باید چگونه باشد؟ متن کوتاهی نوشته و برای نظر خود دلیل بیاورند. در انتها از همکاری، حضور فعال و رعایت قوانین کلاسی توسط دانش‌آموزان صمیمانه تشکر کرده و پس از ابراز اشتیاق به دیدار دوباره آن‌ها کلاس را به اتمام رسید.
کلاس با خواندن متن‌های دانش‌آموزان شروع شد تا آن‌ها ضمن همراهی با کلاس از نظر ذهنی نیز آماده شوند. بخش دوم داستان ماهی سیاه کوچولو مربوط به دیدار او با کفچه‌ماهی‌ها و خرجنگ تا هدیه‌ای که از مارمولک دریافت می‌کند بود. دانش‌آموزان همچون روال معمول در حلقه به شکل دایره‌ای نشسته‌اند و داستان را با همکاری هم خواندند. در این جلسه نیز همچون جلسه قبل نسخه‌ی تصویری داستان به صورت پاورپوینت نیز برای دانش‌آموزان به نمایش درآمد. پس از مرور خلاصه قسمت خوانده شده تسهیلگر به جمع‌آوری سوالات و ایده‌های مورد نظر دانش‌آموزان پرداخت. مباحث مورد توجه این بخش حول محور اندیشه‌ی کفچه‌ماهی‌ها و آیا اگر تعداد زیادی از افراد به چیزی باور داشته باشند می‌توانند نشانه درستی آن باشند یا خیر؟ بود. چه ملاکی برای تشخیص راستی دانسته‌هایمان داریم؟ اگر گروه زیادی با مسخره کردن ما را تحت فشار بگذارند چه باید کرد؟ در ادامه تسهیلگر به این نکته اشاره کرد که ماهی سیاه، مارمولک را مهربان می‌داند، شما در این زمینه چه فکری می‌کنید؟ مهربان بودن به چه معناست؟ آیا مهربان بودن مارمولک و خنجری که به ماهی سیاه می‌دهد تناسب دارد، و از دانش‌آموزان خواسته شد تا دلایل موافقت و یا مخالفت خود را با دوستانشان در میان بگذارند. به همین ترتیب در مورد مارمولک و مشورتی که ماهی کوچولو با او درمورد خطرات مسیر کرد و مباحثه‌ای در مورد این که با چه کسانی می‌توان مشورت کرد؟ یا با توصیه‌هایی که به ما می‌شود چگونه برخورد کنیم؟ شکل گرفت.	۳. کلاس با خواندن متن‌های دانش‌آموزان شروع شد تا آن‌ها ضمن همراهی با کلاس از نظر ذهنی نیز آماده شوند. بخش دوم داستان ماهی سیاه کوچولو مربوط به دیدار او با کفچه‌ماهی‌ها و خرجنگ تا هدیه‌ای که از مارمولک دریافت می‌کند بود. دانش‌آموزان همچون روال معمول در حلقه به شکل دایره‌ای نشسته‌اند و داستان را با همکاری هم خواندند. در این جلسه نیز همچون جلسه قبل نسخه‌ی تصویری داستان به صورت پاورپوینت نیز برای دانش‌آموزان به نمایش درآمد. پس از مرور خلاصه قسمت خوانده شده تسهیلگر به جمع‌آوری سوالات و ایده‌های مورد نظر دانش‌آموزان پرداخت. مباحث مورد توجه این بخش حول محور اندیشه‌ی کفچه‌ماهی‌ها و آیا اگر تعداد زیادی از افراد به چیزی باور داشته باشند می‌توانند نشانه درستی آن باشند یا خیر؟ بود. چه ملاکی برای تشخیص راستی دانسته‌هایمان داریم؟ اگر گروه زیادی با مسخره کردن ما را تحت فشار بگذارند چه باید کرد؟ در ادامه تسهیلگر به این نکته اشاره کرد که ماهی سیاه، مارمولک را مهربان می‌داند، شما در این زمینه چه فکری می‌کنید؟ مهربان بودن به چه معناست؟ آیا مهربان بودن مارمولک و خنجری که به ماهی سیاه می‌دهد تناسب دارد، و از دانش‌آموزان خواسته شد تا دلایل موافقت و یا مخالفت خود را با دوستانشان در میان بگذارند. به همین ترتیب در مورد مارمولک و مشورتی که ماهی کوچولو با او درمورد خطرات مسیر کرد و مباحثه‌ای در مورد این که با چه کسانی می‌توان مشورت کرد؟ یا با توصیه‌هایی که به ما می‌شود چگونه برخورد کنیم؟ شکل گرفت.
کلاس همچون جلسات قبل با خواندن بخش سوم آغاز شد. این بخش شامل همراهی ماهی سیاه با دوستان جدیدی است که با هم به ناگاه در کیسه مرغ سقا گرفتار می‌شوند. ضمن این اتفاق مکالماتی میان آن‌ها با دخالت مرغ سقا شکل می‌گیرد. ایده‌های مورد توجه این بخش نیز که درمورد علت‌ها و انگیزه‌های همراه شدن یا نشدن با دیگران، دوستی، اعتماد و وفاداری و شرایط آن بود با همکاری دانش‌آموزان و تسهیلگر مطرح شد و سپس راجع به رفتار مرغ سقا و این که آیا او مکار است؟ مکار بودن به چه معناست؟ در مواجهه با انسان‌های مکار چه کار می‌توان کرد؟ آیا فریب دادن دیگران کار درستی است؟ صحبت شد و دانش‌آموزان در این زمینه نظرات خود را با دلیل بیان کردند. این بحث را تا آنجا ادامه یافت که دانش‌آموزان با همفکری یک‌دیگر پرسشی در جهت تاثیر انگیزه‌های افراد و موقعیت در برخوردی فریبکارانه را بررسی کردند. آن‌ها با اشاره به چالش‌های موقعیت در حل مسئله به ارائه راهکاری برای درک، تصمیم‌گیری و حل مسئله که نیازهای ما و دیگران در آن در نظر گرفته شود پرداختند. همچنین به چرخه‌های طبیعی در تامین نیاز که لزوماً فریب‌کارانه نیستند؛ همچون زنجیره‌ی غذایی اشاره کردند.	۴. کلاس همچون جلسات قبل با خواندن بخش سوم آغاز شد. این بخش شامل همراهی ماهی سیاه با دوستان جدیدی است که با هم به ناگاه در کیسه مرغ سقا گرفتار می‌شوند. ضمن این اتفاق مکالماتی میان آن‌ها با دخالت مرغ سقا شکل می‌گیرد. ایده‌های مورد توجه این بخش نیز که درمورد علت‌ها و انگیزه‌های همراه شدن یا نشدن با دیگران، دوستی، اعتماد و وفاداری و شرایط آن بود با همکاری دانش‌آموزان و تسهیلگر مطرح شد و سپس راجع به رفتار مرغ سقا و این که آیا او مکار است؟ مکار بودن به چه معناست؟ در مواجهه با انسان‌های مکار چه کار می‌توان کرد؟ آیا فریب دادن دیگران کار درستی است؟ صحبت شد و دانش‌آموزان در این زمینه نظرات خود را با دلیل بیان کردند. این بحث را تا آنجا ادامه یافت که دانش‌آموزان با همفکری یک‌دیگر پرسشی در جهت تاثیر انگیزه‌های افراد و موقعیت در برخوردی فریبکارانه را بررسی کردند. آن‌ها با اشاره به چالش‌های موقعیت در حل مسئله به ارائه راهکاری برای درک، تصمیم‌گیری و حل مسئله که نیازهای ما و دیگران در آن در نظر گرفته شود پرداختند. همچنین به چرخه‌های طبیعی در تامین نیاز که لزوماً فریب‌کارانه نیستند؛ همچون زنجیره‌ی غذایی اشاره کردند.

محتوا	نکات
دانش‌آموزان و تسهیلگر مثل قبل در قالب حلقه کدو کاو نشسته و بخش پایانی داستان را به صورت جمعی خواندند. تسهیلگر از دانش‌آموزان درخواست کرد که با توجه به آنچه که باعث شگفتی در آنان شده است، سوالات و نظرات خود را به نوبت بیان کنند. ایده‌های انتخاب شده این بخش که به رأی گذاشته شدند شامل ماهی کوچولو پس از رسیدن به دریا چه احساسی داشت؟ و هیجان‌انگیز بودن برخورد ماهی سیاه کوچولو با مرغ ماهی‌خوار بود. تسهیلگر پیشنهاد کرد تا دانش‌آموزان به هیجان‌ات و واکنش‌های شخصیت‌های داستان توجه کنند و خود را جای آن‌ها قرار بدهند (همدلی عقلانی)، شما چه فکر می‌کنید؟ در مواقع خطر چه باید کرد؟ اگر شما بودید چطور رفتار می‌کردید؟ آیا به شخصیت‌های داستان حق می‌دهید؟ همچنین این سوال مطرح شد که آیا برای دفاع از خود لازم است به دیگری آسیب بزنیم؟ آیا ما به ساخت سلاح نیاز داریم؟ چگونه می‌توان بدون آسیب زدن به دیگران از خود مراقبت کرد؟ و مباحثه‌ی هیجانی راجع به ایده‌های مطرح شده صورت گرفت. در نهایت نیز ضمن مرور مباحث مطرح شده و تشکر از مشارکت و طرح ایده دانش‌آموزان و تجلیل از عملکرد آن‌ها در خوانش داستان، کلاس به اتمام رسید.	۱.۱
در این بخش داستان ماهی سیاه کوچولو در یک تصور پیوسته با دانش‌آموزان گروه آزمایش مرور شد. نظرات موافق و مخالف ماهی سیاه در حلقه مورد بررسی قرار گرفت و دانش‌آموزان با سعه صدر با یکدیگر گفت و شنود کردند.	۱.۲
اجرای پس‌آزمون.	۱.۳

۳. مقیاس نگرش پرخاش‌گرانه

این مقیاس توسط آیزنک و ویلسون برای دوره ابتدایی بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت (خیلی موافقم تا خیلی مخالفم) طراحی شده بود. این مقیاس دارای ۳۰ گویه بود که روایی آن توسط طراحان به صورت تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی و همه گویه‌ها دارای ضرایب بالاتر از ۰/۶۹ به دست آوردند و ضریب پایایی مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ را برای این مقیاس به دست آوردند (Gangi, 2012). در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۲ بود. همچنین در پژوهش حاضر روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت (RMSEA=۰/۰۸، CFI=۰/۹۲، IFI=۰/۹۳، AGFI=۰/۸۹، GFI=۰/۹۲، $\chi^2/df=۱/۹۱$).

۴. یافته‌ها

در پژوهش حاضر، اثر متغیر مستقل یعنی آموزش فلسفه برای کودکان (فبک) بر نگرش پرخاشگریانه کودکان مورد بررسی قرار گرفت. همانگونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، میانگین نگرش پرخاشگریانه در گروه آزمایش به نسبت گروه کنترل در پس‌آزمون تغییر بیشتری را نشان می‌دهد.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		گروه
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۶/۷۲	۲۹/۷۶	۶/۴۹	۲۶/۸۸	کنترل
۳/۵۴	۳۵/۲۵	۵/۴۹	۲۴/۷۵	آزمایش

مطالعه اول

۱.۴ اثر داستان ماهی سیاه کوچولو بر نگرش پرخاش‌گریانه کودکان

سوال اول: آیا داستان ماهی سیاه کوچولو تاثیر معناداری بر نگرش پرخاش‌گریانه کودکان در حلقه کندو کاو دارد؟

جدول ۴. آزمون لون برای بررسی مفروضه برابری واریانس

Sig	df2	df1	F
/۰۹	۳۸	۱	۲/۸۸

در ابتدا جهت بررسی مفروضه سنجش برابری واریانس‌های خطای بین دو گروه آزمایش و کنترل از آزمون لون استفاده شد. با توجه به معنادار نبودن نتایج آزمون لون (جدول ۴)، می‌توان نتیجه گرفت که واریانس دو گروه آزمایش و کنترل یکسان است. بنابراین، داده‌ها از پیش‌فرض لازم همگنی واریانس‌ها برخوردار است. عدم معناداری به منزله رعایت پیش‌فرض است که استفاده از روش تحلیل کواریانس را مجاز می‌شمارد.

جدول ۵. همگنی شیب رگرسیون در حلقه کندو کاو داستان ماهی سیاه کوچولو

متغیر	منابع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	P
رگرسیون	گروه	۱۸۹/۱۷۱	۱	۱۸۹/۱۷۱	۷/۴۴	/۰۱
	پیش‌آزمون	۶۹۳/۴۰۷	۱	۶۹۳/۴۰۷	۲۷/۲۷	/۰۰۱
	گروه × پیش‌آزمون	۸۰/۱۱۵	۱	۸۰/۱۱۵	۳/۱۵	/۰۸
	خطا	۹۴۰/۵۶۹	۳۶	۲۶/۱۲۶		

بررسی کفایت فلسفی داستان ... (آذین دخت غلامی و ناصر نوشادی) ۱۷۳

متغیر	منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
	مجموع	۴۶۵۹۲	۴۰			

با توجه به جدول ۵ ملاحظه می شود که مقدار F تعامل متغیر مستقل و همپراش پرخاشگری برابر با ۰/۸ شد که معنادار نیست. بنابراین می توان نتیجه گرفت که فرض همگونی شیب رگرسیونی مورد تأیید قرار می گیرد.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس نگرش پرخاشگریانه

متغیر	منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	اثر
پرخاشگری	گروه	۱۸۹/۱۷۱	۱	۱۸۹/۱۷۱	۷/۴۴	۰/۱	۱۷/
	خطا	۹۴۰/۵۶۹	۳۶	۲۶/۱۲۶			
	مجموع	۴۶۵۹۲	۴۰				

همان طور که در جدول ۶ مشاهده می شود، تفاوت بین آزمودنی های گروه آزمایش و کنترل از لحاظ متغیر پرخاشگری معنادار بود. میزان تأثیر (ضریب اتا) در گروه آزمایش برابر با $(\text{Partial } \eta^2 = 0.17)$ بود و به این معنی است که ۱۷ درصد تفاوت نگرش پرخاشگریانه بین گروه های کنترل و آزمایش مربوط به اثر داستان ماهی سیاه کوچولو بود.

مطالعه دوم

۲.۴ بررسی کفایت فلسفی داستان "ماهی سیاه کوچولو" از منظر کنترل پرخاشگری کودکان

در برنامه فبک، داستان باید قابلیت گفت و شنود فلسفی داشته باشد. کفایت فلسفی را از دو طریق ارزشیابی می کنند: محتوا و فرم (Naji & Marashi, 2015). در پژوهش حاضر، کفایت فلسفی از هر دو منظر محتوا شامل ۵ شاخص (داشتن درون مایه فلسفی، انعکاس موضوع های گوناگون فلسفی و بحث برانگیز، در برگرفتن مفاهیم و مباحث فلسفی مربوط به زندگی کودکان، ارزشهای اخلاقی، و شناخت خود و محیط) و از منظر فرم شامل ۵ شاخص (تلقینی نبودن داستان، بازسازی فرایند کندوکاو فلسفی، الگوسازی در داستان، ارائه

الگویی از کندوکاو مشترک، و ارائه الگویی از توجه و احترام بالنده) مورد بررسی قرار گرفت.

۱.۲.۴ کفایت فلسفی داستان ماهی سیاه کوچولو از نظر "محتوا"

۱.۱.۲.۴ داشتن درون‌مایه فلسفی

درون‌مایه فلسفی به معنای مسئله اصلی و پرسش بنیادین داستان است. از منظر Cam (2014) پرسش اصلی داستان فلسفی بایستی واگرا و بازپاسخ باشد به طوری که نتوان پاسخ آن را از طریق مراجعه به دایره‌المعارف پاسخ داد. این در حالی است که پرسش اصلی داستان ماهی سیاه کوچولو این است که: "آخر جویبار کجاست؟" و "جویبار به کجا می‌ریزد؟"

مادرش گفت: آخر، صبح به این زودی کجا می‌خواهی بروی؟ ماهی سیاه کوچولو گفت: می‌خواهم بروم ببینم آخر جویبار کجاست؟ می‌دانی مادر من ماه‌هاست تو این فکر که آخر جویبار کجاست؟

چنین پرسشی، همگرا، خطی و بدون تأمل و کنجکاوی به راحتی توسط کودکان پاسخ داده می‌شود که رود به دریا می‌ریزد و از این رو فاقد درون‌مایه فلسفی است زیرا پاسخ را پیش از پرسش در دسترس می‌گذارد. پرسش اصلی داستان نباید بطور مستقیم و آشکار در داستان مطرح شود، بلکه به‌طور واگرا و تأملی که در لابه‌لای گفت و شنودهای شخصیت‌ها یا موقعیتی که نویسنده داستان طراحی می‌کند خواننده را در چندراهی قرار دهد و به تفکر وادارد. (1968) Hezahrkhani می‌نویسد:

آنچه از لایه لای داستان ماهی سیاه کوچولو بر می‌آید قصه‌ای است برای آموزش بزرگسالان تا کودکان. ماهی سیاه نماینده عصیان برای تغییر مسیر از سکون فیلسوف مآبانه قلابی به جوشش و خروش است. مادر ماهی سیاه کوچولو ابتدال زندگی فلسفی را چنین بیان می‌کند که: جویبار اول و آخر ندارد. این فلسفه پوچی است که ماهی سیاه قصد عصیان علیه آن را دارد زیرا می‌داند که پایان کجاست. ماهی سیاه پنبه منطق و فلسفه را می‌زند و تیپ نوینی خلق می‌کند که خصلت برجسته‌اش جسارت است تا تفکر

۲.۱.۲.۴ انعکاس موضوع‌های گوناگون فلسفی و بحث‌برانگیز

اندیشه و پرسش بنیادین داستان بایستی از منابع متنوع فلسفی سرچشمه بگیرد مانند معرفت‌شناسی، منطق، زیبایی‌شناسی، اخلاق و فلسفه تعلیم و تربیت (Naji & Marashi, 2015). با رجوع به داستان ماهی سیاه کوچولو چنین موضوع‌هایی مشاهده نمی‌شود و برعکس شاهد موضوعاتی غیراخلاقی و غیرتربیتی هستیم:

ماهی سیاه کوچولو خنجرش را نشان ماهی ریزه داد و گفت با این خنجر شکمش (مرغ سقا) را پاره می‌کنم. من تا این بدجنس را نکشم دست بر نمی‌دارم (فلسفه تعلیم و تربیت).

یا

هزارها کفچه‌ماهی توی آب وول می‌خوردند. ماهی سیاه کوچولو را که دیدند، مسخره‌اش کردند و گفتند: ریختش را باش! تو دیگر چه موجودی هستی؟ (زیبایی‌شناسی)

یا

دیگری گفت: تا کارش به جاهای باریک نکشیده، بکشیمش و بفرستیمش پیش حلزون پیره (اخلاق)

رفتار پرخاشگرانه، توهین کردن، خنجر دادن به دست کودکان، توجیه به جای استدلال، عمل بدون اندیشه و تفکر، رفتار تکانشی و هیجانی در تضاد با داستان فلسفی است. تبدیل "پیر خردمند" به "پیر خرفت" اساساً در تضاد با روش فیک است.

۳.۱.۲.۴ در برگرفتن مفاهیم و مباحث فلسفی مربوط به زندگی کودکان

مفاهیم داستان با توجه به سن کودکان بایستی نزدیک به تجارب دوران کودکی باشد (Naji & Marashi, 2015). یعنی مفاهیم بایستی در خلال تجارب روزانه کودکان ساری و جاری باشد و در بین کودکان مشترک باشد (Gregory, 2008). آنچه که در داستان ماهی سیاه کوچولو شاهد هستیم مفاهیم دوران بزرگسال است تا کودک. مفاهیمی مانند: "خنجر، کشتن، حيله‌گر، توهين، گوشمالی، فضول، بدجنس، درمانده، دشمن، و تیغ" نسبتی با

داستان فلسفی مطابق با سن کودکان ندارد. بر خلاف نظر صمد بهرنگی، کودکان چنین برداشتی از جهان ندارند بلکه آنها گشوده به تجربه و ایده‌های نو هستند.

مرگ خیلی آسان می‌تواند الان به سراغ من بیاید اما من تا می‌توانم زندگی کنم نباید به پیشواز مرگ بروم. البته اگر یک وقتی ناچار به مرگ روبرو شدم که می‌شوم مهم نیست. مهم این است که زندگی یا مرگ من چه اثری در زندگی دیگران داشته باشد؟ (ماهی سیاه کوچولو، ۱۳۴۷).

این درحالی است که رسالت فلسفه برای کودکان و تشکیل حلقه کندوکاو داستانهای فلسفی تربیت شهروند مصلح است تا مسلح. داستان ماهی سیاه یادآور مفهوم کودکی شتابزده (Hurried childhood) است که بر مبنای آن هر چه سریعتر باید کودکان را به بزرگسالی رساند.

۴.۱.۲.۴ ارزش‌های اخلاقی

داستان فلسفی بایستی تعهدی در برابر اصول اخلاقی مانند برابری در نادانی و پرسشگری، قضاوت نقادانه، خوداصلاحی، تفکر گفتمانی و روشهای دموکراتیک ایجاد کند. آنچه در داستان ماهی سیاه کوچولو شاهد هستیم گفتمان چریکی است تا دموکراتیک. برای مثال؛ صحبت ماهی سیاه با کفچه ماهی‌ها و یا خرچنگ توهین آمیز و در تضاد با ارزشهای اخلاقی است.

مادرش گفت: حقش بود بکشیمش (حلزون)، مگر یادت رفته اینجا و آنجا که می‌نشست چه حرف‌هایی می‌زد؟

یا

کفچه ماهی‌ها گفتند خارج از آب دیگر کجاست؟ ماهی سیاه کوچولو خندید و فکر است بهتر است کفچه ماهی‌ها را به حال خودشان رها کند و برود.

یا

مارمولک گفت: تشکر لازم نیست. من از تیغ گیاهان خنجر می‌سازم و به ماهی‌های دانایی مثل تو می‌دهم

صمد بهرنگی در داستان ماهی سیاه کوچولو بین دانایی و پرخاشگری پیوندی مستحکم برقرار می‌کند که در تضاد با ارزشهای اخلاقی است و فاقد رویکرد گفتمانی و استدلالی است. اما در برخی از پژوهش‌های داخلی نظیر Eskandari Sharafi & et al., (2021) مارمولک را دانا و مهربان توصیف می‌کنند که دارای شخصیتی مثبت است و مشاوره مارمولک (به مثابه راهبر) به ماهی سیاه (به مثابه رهرو) را در قالب تفکر مراقبتی تحلیل می‌کنند. یا QasemZadeh (2016) مارمولک را کهن الگوی "حامی" و ماهی سیاه را کهن الگوی "معصوم" تحلیل می‌کند که پس از هدایت حامی و کشتن مرغ سقا تبدیل به کهن الگوی "فرزانه" برای راهبری عصیان آیندگان (ماهی قرمز کوچولو) تبدیل می‌شود.

۵.۱.۲.۴ شناخت خود و محیط

شناخت خود و پی‌بردن به محدودیت‌های خویشتن و محیط و حرکت در دایره ممکنات تا دایره آرزوها از اهداف داستانهای فلسفی است. کودکان بایستی یاد بگیرند که چه چیزی در اختیار آنها است و چه اموری خارج از اختیار و توان آنها است که نمی‌توانند بر آن تاثیر بگذارند و این به معنای ارتباط با واقعیت است. حرکت بایستی بر اساس واقعیت باشد تا توهم واقعیت (Gregort, 2008 & Naji & Marashi, 2015). ماهی سیاه هنوز توان تفکر در جهت شناخت از خود و محیط مطابق توانایی‌ها و محدودیت‌های خودش را ندارد و بنابراین در قلمرو آرزوها است تا قلمرو ممکنات:

ماهی سیاه کوچولو گفت: شما زیاد فکر می‌کنید. همه‌اش که نباید فکر کرد. راه که بیفتیم ترسمان به کلی می‌ریزد

۲.۲.۴ کفایت فلسفی داستان ماهی سیاه کوچولو از نظر "فرم"

۱.۲.۲.۴ داستان تلقین کننده نباشد

تفاوت مهمی که داستان فبک با سایر داستانها دارد این است که به کودکان فلسفیدن را یاد می‌دهد و متفاوت با حکایت‌ها یا قصه‌هایی است که هدفشان ابلاغ گوهر کوچکی از حکمت است که اغلب در پایان داستان می‌آید (Lipman, 1992).

در پایان، یازده هزار و نهصد و نود و نه ماهی کوچولو به ماهی پیر شب به خیر گفتند و رفتند خوابیدند. مادر بزرگ هم خوابش برد، اما ماهی سرخ کوچولویی هر چقدر کرد، خوابش نبرد شب تا صبح همه‌اش در فکر دریا بود....

نوعی از داستان که در پایان آن، دیگران به پرخاشگری دعوت می‌شوند هیچ‌گاه نمی‌تواند منظور برنامه فلسفه برای کودکان را برآورده کند، بلکه مروج چرخه خشونت است که داستان ماهی سیاه با نماد رنگ سرخ پایان می‌یابد.

۲.۲.۲.۴ بازسازی فرایند کندو کاو فلسفی

داستان بایستی دربردارنده راهبردهایی برای تفکر نقّاد، خلاق و مراقبتی باشد. جستجوی حقیقت و اصلاح دیدگاه‌هایمان همراه با یادگیری از خطا و تغییر برخی از باورهای اشتباه خودمان جزء لاینفک داستان فلسفی است (Gregory, 2008 & Lipman, 1992). آنچه در داستان ماهی سیاه کوچولو شاهد آن هستیم، تفکری کلیشه‌ای و یک‌طرفه بدون گفتمان و همدلی با دیدگاه‌های مخالف هستیم:

ماهی سیاه کوچولو گفت: صد تا از این عمرها هم بکنی باز هم یک قورباغه نادان و درمانده بیشتر نیستی

در این داستان تحقیر جای تحقیق و جستجوی حقیقت را گرفته است. در فبک افراد یکدیگر را مسخره نمی‌کنند بلکه باورهای یکدیگر را نقد می‌کنند و به بوت‌ه آزمون می‌گذارند. جستجوی صادقانه حقیقت، مسئله اصلی حلقه کندوکاو داستان فلسفی است که ریشه در مفاهیم یونانی دارد. در یونان باستان، مفهوم پارسیا (Parrhesia) به معنای جستجوی اخلاقی حقیقت بود که نسبتی با مفهوم ایسه‌گوریا (Isegoria) به معنای توزیع برابر حق سخن گفتن؛ و ایزونومیا (Isonomia) به معنای شرکت همه شهروندان دارد (Foucault, 2001).

۳.۲.۲.۴ الگوسازی در داستان

یکی از اهداف Lipman (1992) در برنامه فبک این بود که داستان، توان ایجاد الگویی دیالکتیکی شبیه آنچه سقراط انجام می‌دهد را در کودکان داشته باشد. یعنی کودکان از طریق داستان بتوانند همدلی و ایجاد احترام متقابل جهت تشکیل یک جامعه دموکراتیک را یاد بگیرند. از نظر لیمن داستان دایدا تیک یا ارشادی داستان فلسفی نیست. آنچه در داستان

بررسی کفایت فلسفی داستان ... (آذین دخت غلامی و ناصر نوشادی) ۱۷۹

صمد بهرنگی شاهد آن هستیم این است که ماهی سیاه فاقد سواد شنیدن است و الگویی ارشادی چریکی است تا تأملی.

مارمولک گفت: هیچ راهی نیست و تنها راه ممکن پاره کردن کیسه مرغ سقا است. من خنجری به تو می‌دهم که اگر گرفتار مرغ سقا شدی این کار را بکنی

لپیمن یادآوری می‌کند که داستان بایستی آموزش دیالکتیک را در دستور کار خودش داشته باشد و تا آنجا که ممکن ست در داستان از کودکان هم سن و سال استفاده شود تا یک فرد بزرگسال ارشادگر.

۴.۲.۲.۴ ارائه الگویی از کندو کاو مشترک

داستان فلسفی باید هدفش کامل کردن نظریه‌ها و پرسشهای یکدیگر باشد. یعنی اعضای حلقه کندوکاو بر روی ایده‌ها و پرسشهای یکدیگر به صورت مشارکتی (Piggybacking Questions) تأمل کنند و بحث را پیش ببرند. در نهایت، ایده پایانی داستان متعلق به هیچ فرد خاصی نیست بلکه متعلق به همه است. از این رو، فبک جنبه‌ای اجتماعی دارد که در آن دانش‌آموزان و معلمان در طول درس به گفت و شنود می‌پردازند (Kohan & Carvalho, 2019).

این در حالی است که داستان صمد بهرنگی فاقد توالی گفتمانی و پرسشگرانه است.

مادرش میان حرفش دوید و گفت: این حرفهای گنده گنده را بگذار کنار

در داستان فلسفی، پایانی برای نادانی ما وجود ندارد یعنی تا زنده‌ایم آموزنده‌ایم اما آنچه در داستان صمد بهرنگی شاهد هستیم یک پایان تاریخی‌گرایانه (Historicism) است که از قبل برای ما مُقَدَّر شده:

آخر مادر جان! مگر نه این است که هر چیزی به آخر می‌رسد؟ شب به آخر می‌رسد، روز به آخر می‌رسد، هفته، ماه، سال و

۵.۲.۲.۴ ارائه الگویی از توجه و احترام بالنده و درک احساسات دیگران

داستان فلسفی بایستی محترمانه دغدغه رشد دیگران و توجه به دیدگاههای دیگران را مد نظر داشته باشد. به بیان دیگر در داستان فلسفی شاهد حساس بودن نسبت به احساسات

دیگران هستیم. آنچه در داستان ماهی سیاه کوچولو شاهد هستیم عدم توجه به احساسات دیگران و تفکر مراقبتی است.

خرچنگ این حرف‌ها را گفت و پس‌پسکی راه افتاد. آنقدر خنده‌دار راه می‌رفت (خرچنگ) که ماهی سیاه کوچولو بی‌اختیار خنده‌اش گرفت و گفت: بیچاره! تو که هنوز راه رفتن بلد نیستی از کجا می‌دانی دنیا دست کیست

یا

دیگری گفت: مثل تو بی‌ریخت و بد قیافه نیستیم.

یا

دیگری گفت: فقط یک گوشمالی کوچولو میخواهد!

یا

ماهی کوچولو گفت: مادر! برای من گریه نکن، به حال این پیرماهی‌های درمانده گریه کن. یکی از ماهی‌ها از دور داد کشید: توهین نکن، نیم وجبی!

یا

قورباغه گفت: حالا چه وقت خودنمایی هست، موجود بی‌اصل و نسب! بچه گیرآورده‌ای و داری حرف‌های گنده گنده می‌زنی.

تساهل نسبت به چشم‌اندازهای مختلف و پرورش مراقبت یکی از ارکان داستان فلسفی است که حوزه مغفول داستان ماهی سیاه کوچولو است. شرط داستان فلسفی این است که کودکان را به سمت بلوغ اجتماعی سوق دهد، یعنی کودکان بتوانند از دریچه چشم یکدیگر ببینند و دیده شوند و از دریچه گوش یکدیگر بشنوند و شنیده شوند. به بیان دیگر، کودکان یاد بگیرند به جای طرد دیگران برای ارزشهای یکدیگر بخصوص مخالفان خود پذیرش داشته باشند. بنیاد فک بر آموزش هنر عدم توافق است که بر مبنای آن به دنبال همانندسازی ایده‌ها نیست بلکه بتوانیم به تفاوت‌های همدیگر احترام بگذاریم. در فک برای همه پذیرش وجود دارد و هیچ کس طرد نمی‌شود (Include all & exclude none).

۵. بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی کفایت فلسفی داستان ماهی سیاه کوچولو اثر صمد بهرنگی از منظر پرخاشگری در حلقه کندو کاو بود. یافته‌های مطالعه اول پژوهش حاضر (جداول ۳ تا ۶) نشان دادند که تفاوت بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل از لحاظ متغیر پرخاشگری معنادار بود. میزان تاثیر (ضریب اتا) حلقه کندو کاو داستان‌های فلسفی در گروه آزمایش نشان داد که ۱۷ درصد تفاوت گروه‌های آزمایش و کنترل در پرخاشگری مربوط به اثر داستان ماهی سیاه کوچولو بود. این نتایج با یافته‌های (Eskandari Sharafi et al., 2021 & Tabatabaee & Dehkourdi, 2014; Qasemzadeh, 2016; Mohammadi & Abbasi, 2020; Amankhani & Khoje, 2017; Nowrouzi et al., 2018; Moghadam et al., 2020) همسو بود که نتیجه گرفتند داستان ماهی سیاه کوچولو اثری پرخاشگرانه است. از طرفی، بر اساس دو شاخص محتوا و فرم، کفایت فلسفی داستان مورد بررسی قرار گرفت. در پژوهش حاضر ۵ شاخص کفایت فلسفی بر اساس "محتوای داستان" شامل (داشتن درون‌مایه فلسفی، انعکاس موضوع‌های گوناگون فلسفی و بحث برانگیز، در برگرفتن مفاهیم فلسفی مربوط به زندگی کودکان، ارزشهای اخلاقی، و شناخت خود و محیط) مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌ها حاکی از بی‌کفایتی فلسفی داستان از منظر کنترل پرخاشگری بر اساس محتوا بود. در شاخص "داشتن درون‌مایه فلسفی" پرسش اصلی داستان یعنی آخر جویبار کجاست؟ در تضاد با پرسش فبکی است که رویکردی واگرایانه و تأملی دارد. در فبک قرار نیست به قوه پرسشگری کودکان، فعلیت مشخص ببخشیم و پرسشی خطی و بسته-پاسخ ارائه دهیم. پرسشهای فلسفی بدون قطعیت هستند و رو به سوی آینده‌ای نامشخص را ترغیب می‌کنند. فبک مسابقه‌ای نیست که خط پایان داشته باشد؛ بلکه دو امدادی است که هر یک از کودکان بتوانند مشعل پرسش خود را به دست دیگری دهند تا از طریق پرسش به یکدیگر مدد رسانند زیرا پایانی برای نادانی ما نیست. در فبک بقای ما در گروه پرسشی است که از خودمان به ارث می‌گذاریم تا دیگران مشارکتی فعال در آن داشته باشند. از این رو ماهی سیاه نیازمند تصحیح ادراکی خویش از مفهوم حرکت است (تصور مسیحی-خطی از تاریخ در جنبش چپ ایران). فقدان فهم تاریخی نزد صمد بهرنگی باعث شده که ماهی سیاه زندگی را شورشی تا عقلانی تعریف کند. در حالی که تربیت فبکی در بنیان نقادانه است تا مقلدانه و داستان فلسفی منعکس کننده رد تاریخی‌گری (Historicism) است.

"انعکاس موضوع‌های گوناگون فلسفی و بحث‌برانگیز" یکی دیگر از شاخص‌های کفایت فلسفی بر اساس محتوا بود. بر این اساس، اندیشه و پرسش بنیادین داستان بایستی از منابع متنوع فلسفی سرچشمه بگیرد مانند معرفت‌شناسی، منطق، زیبایی‌شناسی، اخلاق و فلسفه تعلیم و تربیت. با رجوع به داستان ماهی‌سیاه کوچولو چنین موضوع‌هایی مشاهده نمی‌شود و برعکس شاهد موضوعاتی غیراخلاقی و غیرتربیتی هستیم. رفتار پرخاشگرانه، توهین کردن، خنجر دادن به دست کودکان در تضاد با محتوای داستان فلسفی است. یکی دیگر از شاخص‌های محتوا، "در برگرفتن مفاهیم فلسفی مربوط به زندگی کودکان" بود. مفاهیم داستانهای فلسفی بایستی متناسب سن کودکان نگارش شود تا بزرگسالان. مفاهیم دوران بزرگسالی مانند تیغ و خنجر نسبتی با داستان فلسفی ندارد و بر خلاف نظر بهرنگی، کودکان پرسشگرند تا پرخاشگر. از دیگر شاخص‌های محتوا، "ارزشهای اخلاقی" مندرج در داستان است. داستان فلسفی بایستی تعهدی در برابر اصول اخلاقی مانند برابری در نادانی، قضاوت نقادانه، خوداصلاحی، تفکر گفتمانی و روشهای دموکراتیک ایجاد کند. صمد بهرنگی در داستان ماهی‌سیاه کوچولو بین دانایی و پرخاشگری همبستگی مفهومی برقرار می‌کند که در تضاد با ارزشهای اخلاقی است. همچنین، یکی دیگر از شاخص‌های محتوا عبارت است از "شناخت خود و محیط" به معنی درک محدودیت‌ها و شناخت دایره ممکنات بر اساس واقعیت است تا آرزواندیشی. حرکت بایستی بر اساس واقعیت باشد تا توهیم واقعیت. اما ماهی‌سیاه بدون درکی از واقعیت و بدون طرح و نقشه و بدون در نظر گرفته توان و فهم موقعیت فقط می‌خواهد به سمت دریا کورکورانه حرکت کند. این در تضاد با عقلانیت است که با نتیجه پیوند دارد تا تکلیف.

در پژوهش حاضر، کفایت فلسفی داستان ماهی‌سیاه کوچولو از نظر "فرم داستان" در ۵ شاخص (تلقینی نبودن داستان، بازسازی فرایند کندوکاو فلسفی، الگوسازی در داستان، ارائه الگویی از کندوکاو مشترک، ارائه الگویی از توجه و احترام بالنده و درک احساسات دیگران) مورد بررسی قرار گرفت. یکی از شاخص‌های مرتبط با داستان فلسفی، "تلقینی نبودن داستان" است. داستان فلسفی با قصه‌هایی که در پایان سعی دارند به یک نتیجه قطعی و یقینی برسند متفاوت است. در حلقه کندوکاو داستان فلسفی، آینده باز است. داستان فلسفی فاقد رویکرد القایی است که یک دانای کل به سایر افراد نکاتی را دیکته می‌کند که در داستان بهرنگی مشاهده می‌شود. از دیگر شاخص‌های فرم داستان، "بازسازی فرایند کندوکاو فلسفی" مبتنی بر جستجوی حقیقت توأم با اصلاح دیدگاههای فرد است. در

داستان ماهی سیاه کوچولو، مخالفان مورد تمسخر قرار می‌گیرند در حالی که در فبک آزمودنی‌ها باورهای یکدیگر را نقد می‌کنند و به بوته آزمون می‌گذارند و یادگیری از خطا را مد نظر قرار می‌دهند. یکی دیگر از شاخص‌ها "الگوسازی در داستان" است یعنی همدلی محترمانه توأم با نقّادی. در فبک، داستان شکل هدایت و ارشاد ندارد. آنچه در داستان ماهی سیاه شاهد هستیم گفت‌وگویی یک‌سویه است تا گفت‌وشنودی تعاملی-تأملی. "کندوکاو مشترک" یکی دیگر از شاخص‌های کفایت فلسفی است. اعضاء در حلقه کندوکاو فلسفی باید بر اساس ایده‌های مشترک یکدیگر عمل کنند. بنابراین معنی حلقه کندوکاو پیش‌بینی‌ناپذیری دائمی است. اینکه پرسش‌ها بیش از پاسخ‌ها شایسته تجلیل هستند. در فبک، پرسش عامل همدلی و مشارکت است تا رقابت. فرهنگ سکوت در نظام تربیتی-رقابتی ایران از منطق ریاضی (اگر... پس....) پیروی می‌کند که بر اساس آن: "اگر سوال بپرسم، پس دیگری یاد می‌گیرد". سکوت در کلاسهای درس در ایران، نه به معنای نداشتن پرسش بلکه به دلیل بافت رقابتی است که مانع اصلی پرسشگری و بسط عقلانیت تعاملی است. همچنین، "ارائه الگویی از احترام بالنده و درک احساسات دیگران"، از دیگر شاخص‌های کفایت فلسفی است. در فبک، همدلی تأملی یا درک احساسات دیگران هنگام مباحثه توأم با تفکر مراقبتی دارای اهمیت است. تساهل نسبت به خطاهای دیگران یکی از ارکان داستان فلسفی است که حوزه مغفول داستان ماهی سیاه کوچولو است که مونولوگ تحقیری جای دیالوگ تأملی را می‌گیرد.

نتیجه آنکه با بررسی نتایج تحلیل کواریانس و بررسی ۱۰ شاخص مربوط به محتوا و فرم مشخص شد که ماهی سیاه، سوژه پرخاشگر است تا پرسشگر. بنابراین از منظر ماهی سیاه کوچولو، مخالفان قابل اصلاح نیستند و باید حذف فیزیکی شوند و از آنجایی که اکثریت، نابالغ هستند باید شنونده و تحت ولایت دانای کل (مارمولک همه‌چیزدان) باشند. بنابراین داستان ماهی سیاه روایتی است فاقد مدارای معرفتی (Epistemic Tolerance). این در حالی که هدف داستان فلسفی تعریف و توزیع مجدد قدرت بین کودکان و بزرگسالان بواسطه پرسشگری است. ماهی سیاه، نماد استمرار مسیر بی‌ثمری است که قرار است توسط ماهی سرخ کوچولوی آخر داستان بازتولید شود. نتیجه آنکه؛ داستان ماهی سیاه کوچولو روایتی است از پیوند خشونت معرفتی (Epistemic Violence) و خشونت مسلحانه (Armed Violence) است که مناسب حلقه کندوکاو چریکی (Community of Partisan Inquiry) است تا فلسفی (CPI) است تا فلسفی (Community of Philosophical Inquiry (CPI)) که کودکان را به قیام به

سیف دعوت می‌کند تا تفکر. بنابراین اگر داستان ماهی سیاه کوچولو مطابق پژوهش‌های (Eskandari Sharafi & et al., 2021; QasemZadeh, 2016) دارای خوانش فبکی است پس ما در ایران نه با "فلسفه برای کودکان" که با "اسلحه برای کودکان" مواجه هستیم:

رفقا، خون بریزید تا کائنات به جوش آید و بر جهانیان ثابت شود که ما صاحب چه عزم و ثباتی هستیم (بهرنگی، مجموعه مقالات، ۱۴۰۰: ۱۷).

هیچ تمدنی را نمی‌توان بدون درک شیوه اندیشیدن مردمان آن فهمید، زیرا گذشته هیچ‌گاه بی‌آینده نیست. تاریخ، نوری است که انسانها در تاریکی می‌توانند با آن رهیافته شوند. از این رو، تاریخ مهم است، نه فقط از بابت یادگیری از گذشته بلکه ترسیم آینده بواسطه چالش ذهنی با طرح تداوم پرسش از روندهای تاریخی که "ایرانیان در تاریخ چه نمادهایی برای زیست اجتماعی خودشان ساخته‌اند؟"؛ "چه شد که ایرانیان رخت عزا (رنگ ماهی سیاه) به تن کرده و با خنجر به جان تفکر افتادند؟"؛ "و چرا روشنفکران ایرانی (مارمولک دانا) به جای پرسش، اسلحه به دست نسل آینده ایران دادند؟" همانطور که (Arendt 2006) گفت: گذشته باید نوعی "نیرو" تلقی شود.

داستانهای هر کشوری ریشه در تبارشناسی معرفتی آن کشور دارند و نیز تعیین‌کننده نگرش کودکان آینده هر سرزمین. در این میان، داستانها محملی برای نمادها و سنت‌ها هستند. ایران، سرزمینی فرهنگی با نمادها و اسطورهایی است که بر جهت‌گیری معرفتی‌اش اثرگذارند. یکی از این نمادها که در سطح ملی مطرح است داستان ماهی سیاه کوچولو اثر صمد بهرنگی است. اما هر داستان بایستی فارغ از شیفتگی یا نفرت مطالعه شود و آن را در بستر و بافت تاریخی نگریست تا بتوان از آن رمزگشایی کرد و این یعنی تداوم فرهنگی از طریق نقد آن نمادها.

صمد بهرنگی تصویری از ایران نوین بر اساس اصل جنبش چپ در ذهن داشت که نسبتی با مفهوم مدرنیته یا تجدد به معنای طرح پرسشی برای خروج نقادانه از سنت که نیاز مبرم جامعه ایران و مسئله مشروطه بود نداشت. مفهوم "چپ" اشاره به افراد و گروههایی دارد که با وام گرفتن عناصر مارکسیستی، طرفدار رفتار خشونت‌آمیز برای تغییر و تحول بودند. صمد بهرنگی اما با یک جابجایی مفهومی، "طبقه کودک" را جایگزین "طبقه کارگر" می‌کند و بستر و زمینه چنین جابجایی را ادبیات کودک می‌دید:

ادبیات کودک باید پلی باشد میان دنیای رنگین بی خبری و خیالهای شیرین کودکی و دنیای تاریک و آگاه غرقه در واقعیت‌های تلخ و دردآور و سرسخت اجتماعی بزرگترها. کودک باید از این پل بگذرد و آگاهانه و مسلح و چراغ به دست به دنیای تاریک بزرگترها برسد. باید جهان‌بینی علمی و دقیقی به بچه داد؛ معیاری به او داد که بتواند مسائل گوناگون اخلاقی و اجتماعی را در شرایط و موقعیت‌های دگرگون شونده دائمی و گوناگون اجتماعی را ارزیابی کند: (Behrangi, 1969).

صمد بهرنگی با هسته مارکسیستی احمدزاده-پویان-حنیف‌نژاد ارتباط گرفت و بر اساس مقاله امیرپرویز پویان تحت عنوان "ضرورت مبارزه مسلحانه و رد تئوری بقا" بی‌تحریکی و انفعال را "تئوری بقا" می‌دانست و خواستار حرکت مسلحانه یا "تئوری فنا" است:

یک روز صبح زود، آفتاب زده، ماهی کوچولو مادرش را بیدار کرد و گفت: مادر، می‌خواهم با تو چند کلمه حرف بزنم. مادر خواب‌آلود گفت: بچه‌جون، حالا هم وقت گیر آوردی! حرفت را بگذار برای بعد، بهتر نیست برویم گردش؟ ماهی کوچولو گفت: نه مادر، من دیگر نمی‌توانم گردش کنم. باید از اینجا بروم.

ماهی سیاه عملاً با پشت کردن به آرمان مشروطه و مسئله ایران نوین یعنی برقراری حکومت قانون، الگوی اشتباهی از حرکت جامعه ایران را به تصویر کشید. صمد، گرفتار در میدان جاذبه ادراکی "یک‌شبه ره صدساله پیمود" متوجه نبود که مشروطه، محصول (Product) نیست که یک‌شبه به دست آید یا از دست برود، بلکه فرایندی (Process) است مستمر و گام به گام. در داستان ماهی سیاه کوچولو که مرامنامه تربیتی جنبش چپ است روایت کودک-چپ منجر به یک اشتباه استراتژیک شد: به جای اینکه مشعل پرسش مدرن را در دست کودکان پرسشگر قرار دهد تا آنها در تداوم پرسش، ایران به عنوان مسئله را مطرح سازند با طرح پرسشی تاریخی گرایانه از آخر جویبار، کودک (ماهی سیاه کوچولو) را پیشاهنگ توده‌ها ساخت. صمد بهرنگی در مقاله‌ای با عنوان "آذربایجان در جنبش مشروطه" نوشت:

آنها (طباطبایی و بهبهانی) به چند خط فرمان بی‌خاصیت مشروطه دل‌خوش کرده بوند. آنها از این اصل مسلم غافل بودند که برای پیروزی کامل بر دشمن خون‌ریز باید چون خود او مسلح شد و از خون ریختن باکی نداشت (مجموعه مقالات، ۱۴۰۰: ۱۶).

احتمالاً صفت کوچولو برای ماهی سیاه اشاره به وام مفهومی احمدزاده از نظریه‌پرداز چریکی آمریکای لاتین رژی دبره در کتاب "انقلاب در انقلاب" دارد که بر اساس آن موتور کوچک (کوچولو) راه را برای حرکت موتور بزرگ (توده‌ها) هموار می‌کند. این کتاب سیاسی، توضیح می‌داد که عصر انقلاب‌های کلاسیک گذشته و می‌توان با جنگ‌های چریکی و الگوی ال‌چه (چه گوارا) کمر امپریالیسم را شکست و بر آن فائق آمد که بی‌شبهت به «حمله سیاه‌کل» بیژن جزنی نیست که تقلیدی از آن بود. اما صمد بهرنگی با وام گرفتن از بانک مفاهیم چریکی آمریکای لاتین و میدان ادراکی افلاطونی آنان در جهت تأسیس مدینه فاضله (آرمانشهر) متوجه نبود که نمی‌توانست مفاهیم آن بانک را برای توسعه ایران نوین مبتنی بر مسئله مشروطه (حکومت قانون مبتنی بر برابری همه با همه در نادانی) سرمایه‌گذاری کند. پرسش جامعه ایران نوین (ایران‌شهر) این است که "چگونه می‌توانیم نقش این شهید عزیز/خوان ثالث (فکر تأسیس مدینه فاضله/افلاطونی مبتنی بر دانش پیشینی) را در ایران دفن کنیم؟".

اگر چه ایران به لحاظ "تاریخ وقایع" کهن است اما از لحاظ "تاریخ اندیشه" نوزادی بیش نیست و ایران حتی در عصر زرین فرهنگی نیز نتوانست از میدان جاذبه فلسفه اشراقی خارج و با واقعیت دوران جدید نقادانه و مجتهدانه وارد بحث شود که منجر به مرگ هنر عدم/توفقی شد و این مرگ پیامد فلسفه اشراقی ما بود. تقریباً تمام فلسفه ایران زمین افلاطونی است و ما نتوانستیم هیچ گاه از میدان جاذبه آن بیرون آییم.

سنت تفکر فلسفی در ایرانیان بیش از هزار سال قدمت دارد و فیلسوفانی نظیر ابن‌سینا (بخوانید ابن‌افلاطون)، فارابی، سهروردی، و ملاصدرا مشعل تفکر فلسفه اشراقی-عرفانی با رویکردی پیشینی (a priori) و صعودی را در ایران روشن نمودند اما شاخه اشراقی-افلاطونی فلسفه در ایران و عدم اصلاح نقادانه اشتباهات روش مکاشفه‌ای آن، مانع تداوم فلسفیدن و منجر به آرمانشهری شدن تفکر و زبان ایرانی شد. احتمالاً الگوی ماهی سیاه از فلسفه اشراقی ما که ریشه افلاطونی برای تأسیس مدینه فاضله داشت برگرفته شده از جمهور افلاطون است که پیشنهاد می‌کند کودکان را به جنگ برده تا خون مزه کنند:

سقراط: ما همچنین گفتیم که کودکان باید سوار بر اسب به جنگ برده شوند و به خط مقدم آورده شوند تا طعم خون را بچشند (The Republic, 537a)

درد و مسأله اصلی فلسفه اشراقی حرکت به مقصد ناکجاآباد یا مُثُل افلاطونی به پیروی از شاه فیلسوف است که نمود آن حرکت ماهی سیاه کوچولو به سمت ناکجاآباد یا دریا به

مثابه مُثُل افلاطونی تحت قیمومیت مارمولک (دانای کل) است که تداوم این حرکت در آخر داستان در ذهن ماهی سرخ کوچولو نمود می‌یابد که نشانگر تداوم کوره راه و استمرار مسیر بی‌ثمر فلسفه اشراقی چریکی است. رنگ سرخ در روانشناسی نماد پرخاشگری و در سیاست نماد تفکر سوسیالیستی است که با سهروردی تبدیل به رنگ عقل ایرانی می‌شود. اگر چه افلاطون گفت که تا کنون شهر آرمانی دیده نشده اما ایرانیان گفتند ما آن را می‌سازیم.

نیاز امروز جامعه ایران گسست متفکرانه و نقادانه از فلسفه افلاطونی-اشراقی و پیامدهای خشونت‌بار چریکی و مستبدانه آن است. عارفان بدون تفکر نقادانه و در گمراهی راسخ خود بدون توجه به نتایج آن گام بر می‌دارند. شایگان (۱۳۸۶) تفکر اصیل آسیایی که دارای شأن عرفانی است را برابر تفکر نهیلیستی غرب قرار می‌دهد؛ که احتمالاً از اصطلاح روحیه اصیل اروپایی (Husserl (1970) وام مفهومی گرفته است که ریشه بحران اروپا را عقل‌گرایی گمراه کننده می‌دید و دارویی عرفانی برای بیماری عقل روشنگری تجویز کرد (Conner, 1993). غزالی (۱۳۸۲) در کتاب "تهافت الفلاسفه" و شریعتی (۱۳۹۶: ۹۳) در کتاب "جهان‌بینی و ایدئولوژی" که بر اساس آن "فلاسفه، چهره‌های پفیوز تاریخند" و نیز در کتاب "سیمای محمد" (۱۳۹۳: ۱۰) که همه فیلسوفان را عامل گمراهی می‌داند؛ حمله به فلسفه و عقلانیت به صورت کاملاً عریان در دستور کار متفکران و روشنفکران ایرانی قرار داشته است.

ماهی سیاه با از بین بردن وضع طبیعی (state of nature) — برابری همه با همه در نادانی و پرسشگری — و استقرار وضع استثنایی (state of exception) — مارمولک و پیروانش؛ ماهی سیاه و دشمنانش — مطابق نظر (2006) Schmitt & (1998) Agamben خود را فراتر از حلقه کندو کاو و در رأس هرم می‌پندارد و تمامیت‌خواه است تا کثرت‌گرا. کسی که خود را دانای کل می‌بیند نیازی نمی‌بیند که با دیگران وارد گفت و شنود شود و اگر هم وارد شود نقش جهت‌دهنده و یادآوری‌کننده دارد تا یادگیرنده که نمود آن روش استدلال چریکی و پارتیزانی مارمولک (مرشد) و ماهی (مرید) است. صمد بهرنگی با معرفی الگوی ماهی سیاه در جستجوی تربیت مرید راستین (True believer) است تا متفکر نقاد (Critical thinker). ماهی سرخ کوچولوی پایان داستان نه در فکر یادگیری تفکر نقاد که در فکر دریا است.

فلسفه اشراقی ما ریشه سقراطی-افلاطونی دارد که بنیانگذار ساختار وضع استثنایی است. نزد سقراط ضمیر «من در نمی‌دانم» به عنوان حاکم گفت‌وگو عمل می‌کند و او خود

را یک استثنا می‌داند که همزمان بیرون و درون گفت و گو است: “من، سقراط، که خارج از گفتمان هستم، اعلام می‌کنم که هیچ کس جز من در خارج از گفتمان وجود ندارد. بنابراین، سقراط حاکم گفتمان و خارج از جهل الهی هستم.” سقراط در رساله منون به عنوان *هنده‌دان* پیشینی ظاهر می‌شود که برده منون را تغذیه می‌کند. روش مامایی (Maieutic) سقراطی نه در زایاندن تفکر که به یادآوری دانش پیشینی کمک می‌کرد. چنین افرادی اگر حاکم شوند دیگران را دچار کوری و نادانی الهی می‌دانند که دو راه بیشتر ندارند یا باید اطاعت کنند و تن به تغذیه دانش پیشینی دهند یا حذف فیزیکی شوند که یادآور فصل “بوته سوخته” *رمان قطره/شکی در/قیانوس* اثر اشپیرر است. “نمی‌دانم” سقراطی نه ناشی از فروتنی عقلانی که نمی‌دانم پارتیزانی چریکی است و سقراط ضمن حمله به دیدگاه‌های دیگران نقش اقناعی در پایان گفتگوها ایفا می‌کند و از تداوم بحث با گفتن “نمی‌دانم” فرار می‌کند (حمله و فرار). افلاطون با طبیعی جلوه دادن وضع *استثنایی* هزاران سال همه را فریفت و حتی متیو لیمن بنیانگذار فبک نیز متوجه نشد که فبک نمی‌تواند به روش دیالکتیک استعلایی (فرا تجربی) سقراطی اجرا شود بلکه حلقه کندو کاو مبتنی بر گفت و شنودی دموکراتیک، افقی و بین‌الذهانی است. از این رو، بین فلسفه اشراقی با پرخاشگری و خشونت رابطه مستقیم وجود دارد. پس برای پاسخ به “پرسش/ایران نوین” نیاز داریم تا در برابر ویروس فلسفه اشراقی-افلاطونی و پیامدهای چریکی آن که از طریق نظام آموزشی تکثیر و به صورت اپیدمی درآمده است کودکان و نوجوانان را مایه‌کوبی ذهنی کنیم که یکی از روشهای آن می‌تواند بسط فبک در مدارس ایران مبتنی بر داستانهای فلسفی باشد تا پرخاشگرانه.

کتاب‌نامه

- آرنت، هانا. (۱۳۸۸). میان گذشته و آینده. ترجمه سعید مقدم. نشر اختران.
- آگامبن، جورج. (۱۴۰۲). *هوموساکن: قدرت حاکم و حیات برهنه*. ترجمه مراد فرهاد پور و صالح نجفی. نشر مرکز.
- ارسطو (۱۳۸۶). *سیاست*. ترجمه حمید عنایت. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- اسکندری شرفی، فرشاد، رحمتی فیروزآبادی، یونس و نصرت فلاح، علی. (۱۴۰۰). خوانش فبکی داستان ماهی سیاه کوچولو اثر صمد بهرنگی. *تفکر و کودک*. ۱۲(۱)، ۳-۳۳.
- افلاطون (۱۳۸۶). *جمهور*. ترجمه فواد روحانی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

بررسی کفایت فلسفی داستان ... (آذین دخت غلامی و ناصر نوشادی) ۱۸۹

امن خانی، عیسی و خوجه، عایشه. (۱۳۹۵). ادبیات کودک و ایدئولوژی های معاصر. پژوهش زبان و ادبیات فارسی. ۴۲. ۱۳۹-۱۶۶.

بهرنگی، صمد. (۱۳۳۶). *کندوکاو در مسائل تربیتی ایران*. تهران. انتشارات شبگیر.

بهرنگی، صمد. (۱۳۴۷). *ماهی سیاه کوچولو*. کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

بهرنگی، صمد (۱۳۴۸). ادبیات کودکان سخنی درباره کتاب آوای نوجوانان، مجموعه مقاله‌ها، تبریز: انتشارات شمس.

بهرنگی، صمد. (۱۴۰۰). *مجموعه مقالات*. موسسه انتشارات نگاه.

بهروز، مازیار. (۱۳۸۰). *شورشیان آرمانخواه: ناکامی چپ در ایران*. انتشارات ققنوس.

پیرانی، ذبیح و ثمودی، پروانه. (۱۳۹۷). اثر بخشی آموزش فلسفه به کودکان بر کاهش رفتارهای پر خاشگری و قانون شکنی. *اولین کنگره بین المللی و پنجمین کنگره ملی آموزش و سلامت کودکان پیش از دبستان*.

تجلی نیا، امیر و کریمی، روح الله (۱۳۹۳). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در کاهش مهار خشم دانش آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه شهر تهران. *تفکر و کودک*. ۵ (۱). ۳۹-۶۳.

راسل، برتراند (۱۳۸۶). *عرفان و منطق*. ترجمه نجف دریابندری. تهران. انتشارات ناهید.

شارپ، آن مارگارت (۱۳۸۹ الف). *داستانهای فلسفی و کتابهای فیک در کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان*، به اهتمام سعید ناجی، ج ۱، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

شارپ، آن مارگارت (۱۳۸۹ ب). امتیاز فیک نسبت به رقبا PWC و ویژگیهای آن، در کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت و گو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت)، به اهتمام سعید ناجی، ج ۱، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

شایگان، داریوش. (۱۳۸۶). *آسیا در برابر غرب*. انتشارات امیر کبیر.

شریعتی، علی. (۱۳۹۶). جهان بینی و ایدئولوژی، مجموعه آثار شماره ۲۳. تهران. شرکت سهامی انتشار.

شریعتی، علی. (۱۳۹۳). *سیمای محمد*. مشهد. نشر سپیده باوران.

طباطبایی، سیدجواد و نگین نوریان دهکردی. (۱۳۹۳). *کودکانه های سیاسی صمد بهرنگی*. پژوهشنامه

علوم سیاسی. سال نهم. شمار دوم. بهار. ۱۲-۱۳

غزالی، امام محمد. (۱۳۸۲). *تهافت الفلاسفه یا تناقض گوئی فیلسوفان*. ترجمه علی اصغر حلبی. تهران. انتشارات جامی.

فوکو، میشل. (۱۳۹۰). *گفتمان و حقیقت: تبار شناسی حقیقت گوئی و آزادی بیان در تمدن غرب*. مترجم علی فردوسی. نشر دیبایه.

قاسم زاده، سید علی. (۱۳۹۵). *کیفیت بیداری قهرمان درون در داستان ماهی سیاه کوچولو*. *ادبیات پارسی معاصر*. ۶ (۳). ۷۵-۷۵.

- گادامر، هانس گئورگ. (۱۳۸۴). *آغاز فلسفه*. ترجمه عزت الله فولادوند. نشر هرمس.
- گریگوری، مان و دیگران. (۱۳۹۰). «فلسفه و فلسفه برای کودکان و نوجوانان»، در *کندوکا و فلسفی برای کودکان و نوجوانان* (گفتوگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت)، به اهتمام سعید ناجی، ج ۲، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- لیپمن، متیو. (۱۳۸۹ الف). *فلسفه برای کودکان و نوجوانان چیست؟*، در *کندوکا و فلسفی برای کودکان و نوجوانان* (گفتوگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت)، به اهتمام سعید ناجی، ج ۱، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- لیپمن، متیو. (۱۳۸۹ ب). *پارادایم تأملی تعلیم و تربیت و کتابها ی فیک در کندوکا و فلسفی برای کودکان و نوجوانان* (گفتوگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت)، به اهتمام سعید ناجی، ج ۱، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- لیپمن، متیو و آن مارگارت شارپ. (۱۳۹۴). *کندوکا و اخلاقی (غایب بزرگ فلسفه)*، ترجمه روح الله کریمی، ج ۱، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- محمدی، محمد هادی و عباسی، علی. (۱۳۹۹). *صمد ساختار یک اسطوره*. تهران: نشر چیستا.
- مقدم، علیرضا؛ کریمی، محمد حسن؛ صحرا گرد، رحمان و شاه سنی، شهرزاد. (۱۳۹۸). تحلیل گفتمان انتقادی داستان ماهی سیاه کوچولو صمد بهرنگی. *پژوهش زبان و ادبیات فارسی*. ۵۴. ۱۰۷-۱۳۴.
- ناجی، سعید و هاشم، رسنانی. (۱۳۹۹). *گفت و گوهای دربارۀ تاریخ، مبانی نظری، و نحوه اجرای برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان*. ترجمه حمید رضا محمدی. تهران: نشر نی.
- نوروزی، اسداله، جمالی، عاطفه و نجاتی جزء، مرتضی. (۱۳۹۸). معنای متفاوت از رنگ سیاه در ماهی سیاه کوچولو. *مطالعه ادبیات کودک*. ۱۰ (۲). ۱۵۱-۱۶۸.
- هدایتی، مهرنوش. (۱۳۹۰). *فلسفه برای کودکان و کنترل پر خاشگیری. تفکر و کودک*. ۲ (۱). ۱۰۹-۱۳۴.
- هزارخانی، منوچهر. (۱۳۴۷). *جهان بینی ماهی سیاه کوچولو*. مجله آرش. ویژه نامه صمد. شماره ۱۸

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. Stanford University Press.
- Altiparmak, I. G. (2016). The Concept of Curiosity in the Practice of Philosophy for Children. *Croatian Journal of Philosophy*, 16 (48). 361-380.
- Arendt, H. (2006). *Between past and future: eight exercises in political thought*. Penguin.
- Bandura, A. (1979). *Psychological mechanisms of aggression*. Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds. possible worlds*. Harvard University Press.
- Cam, P. (2014). Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society. *Educational Philosophy and Theory*. 46(11). <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.771443>

- Daniel, M., Doudin, P., Pons, F. (2007). Children's representations of violence: impacts of cognitive stimulation of a philosophical nature. *Journal of Peace Education*. 3(2):209-234. <https://doi.org/10.1080/17400200600874917>
- Decker, A. C., and M. Castro. (2010). Teaching History with Comic Books: A Case Study of Violence, War, and the Graphic Novel. *The History Teacher* 45(2): 169-87. <https://www.jstor.org/stable/23265918>
- Fisher, R. (2008). *Philosophical Intelligence*. Continuum.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom (4th ed.)*. Bloomsbury Academic.
- Foucault, M. (2001). *The Courage of Truth*. Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (2011). *The Government of Self and Others: Lectures at the Collège de France, 1982-1983*. Picador
- Fox, R. (1997). *Children and the development of narrative thought*. Firenze.
- Gadamer, H. G. (1998). *The Beginning of Philosophy*. Continuum.
- Ganjvar, M. (2022). Philosophy for Children (PFC) is an educational practice to promote peace and non-violent coexistence. *South African Journal of Philosophy* 41 (1):49-60. <https://doi.org/10.1080/02580136.2022.2037925>
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for Children: A Practitioner Handbook*. IAPC.
- Howard. M. (1994). *A structural and content analysis of stories told by aggressive and normal boys*. The University of Calgary Press.
- Kennedy, D. (1999). Philosophy for Children and the Reconstruction of Philosophy. *Metaphilosophy*. 30(4). 338-359. <https://doi.org/10.1111/1467-9973.00142>
- Kohan, W. O., & Carvalho, M. C. (2019). Finding treasures: Is the community of philosophical inquiry a methodology? *Studies in Philosophy and Education*, 38(3), 275-289. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09659-y>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1992). *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*. Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom (2nd ed.)*. Temple University Press.
- McAdams, D.P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. William Morrow & Co.
- McGrew, M. & Teglasi, H. (1990). Formal characteristics of thematic apperception test stories as indices of emotional disturbance in children. *Journal of Personality Assessment*. 54 (1), 639-655. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674026>
- McKeough, A., Yates, T., & Marini, A. (1994). Intentional reasoning: A developmental study of behaviorally aggressive and non-aggressive boys. *Development and Psychopathology*. 6 (1).285-304.

- McKeough, A., Howard, M., Howard, N., & Martens, M. (1997). *Changes in narrative knowledge across the school years: Evidence from typical and atypical populations*. Giunti.
- Murris, K. (2016). *Posthuman child: Educational Transformation through Philosophy with picture books*. Routledge.
- Naji, S., & Hashim, R. (2017). *History, Theory, and Practice of Philosophy for Children*. Routledge.
- Peltonen, K., and R. L. Punamäki. (2010). Preventive Interventions Among Children Exposed to Trauma of Armed Conflict: A Literature Review. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression* 36(2): 95–116. <https://doi.org/10.1002/ab.20334>
- Piaget, J. (1933). *Children's Philosophies* in A Handbook of Child Psychology .Clark University Press.
- Roysircar, G., et al. (2019). Haitian Children's Disaster Trauma: Validation of Pictorial Assessment of Resilience and Vulnerability. *Journal of Black Psychology* 45(4): 269–305. <https://doi.org/10.1177/0095798419838126>
- Schmitt, K. (2006). *Political Theology: Four Chapters on the Concept of Sovereignty*. University of Chicago Press.
- Tibaldo, R. F. (2023). *Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp: Philosophy for children's educational revolution*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-24148-2>
- Todorova, M. (2021). *The Translation of Violence in Children's Literature: Images from the Western Balkans*. Routledge.
- Van Breukelen, G.J.(2006). ANCOVA versus change from baseline had more power in randomized studies and more bias in nonrandomized studies. *Clin Epidemiol.* 59 (9), 920–925.
- Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking. *Journal of Philosophy of Education* 39(1), 19-35. <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2005.t01-1-00417.x>
- Wang, D., & Bray, M. (2016). When whole-person development encounters social stratification: Teachers' ambivalent attitudes towards private supplementary tutoring in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(5–6),873–881. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0307-0>
- Yule, V. (1985). *Violence and imagination*. New Society.
- Zhong, S., Lin, N. (2023). Translation of Violence in Children's Literature: Violence in Translated Peter Pan. *Comparative Literature: East & West* (7)2: 201-213 <https://doi.org/10.1080/25723618.2023.2288401>