Thinking and Children, Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)
Biannual Journal, Vol. 17, No. 1, Spring and Summer 2026, 125-154
https://www.doi.org/10.30465/fabak.2026.52478.2470

Evaluating the Forty Children Story Collection for Use in Philosophy for Children (P4C) and Philosophy for Parents (P4P) Programs

Masoud Safaei Moghaddam*, Seyed Mansour Marashi**
Simin Armandeh***

Abstract

Matthew Lipman's Philosophy for Children (P4C) program emphasizes the use of stories to cultivate critical, creative, and caring thinking in children. Gareth Wartenberg argues that these aims can be strengthened through a complementary Philosophy for Parents (P4P) program. Drawing on the conceptual frameworks of both approaches, this study examines the extent to which Dr. Mostafa Moein's Forty Children story collection satisfies four criteria: philosophical adequacy, literary adequacy, psychological adequacy, and realism/plausibility. A mixed-method content analysis (qualitative and quantitative) was conducted on 36 stories. The findings revealed the strongest alignment with the psychological (86.1%) and realism/plausibility (88.8%) criteria. By contrast, only 41.6% of the stories fully met the philosophical criterion by presenting complex, dialogical situations suitable for philosophical inquiry, while 52.7% demonstrated sufficient literary quality in terms of structure, language, and narrative coherence. Overall, the findings indicate that Forty Children has considerable potential for use in both P4C and P4P. Furthermore, stories that may be less appropriate for classroom-based P4C can still support

* Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran (Corresponding Author), safaei_m@scu.ac.ir, https://orcid.org/0000-0002-5843-0148

** Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran, marashi_s@scu.ac.ir, https://orcid.org/0000-0001-7135-9406

*** M.A. Graduate in Teaching Thinking to Children and Adolescents, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran, royaz51@yahoo.com

Date received: 17/07/2025, Date of acceptance: 12/05/2026, Date Printed: 06/08/2026

philosophical dialogue within family contexts through P4P because of their high level of realism. The collection therefore provides a shared resource for integrating child- and family-centered philosophical inquiry.

Keywords: Philosophy for Children; Philosophy for Parents; Children's Literature; Content Analysis; Forty Children Story Collection.

Introduction

Matthew Lipman's Philosophy for Children (P4C) has long emphasized the central role of stories in stimulating philosophical inquiry and cultivating critical, creative, and caring thinking. Rather than transmitting philosophical concepts directly, Lipman regarded children's literature as a pedagogical medium through which learners encounter authentic intellectual problems, engage in dialogue, and collaboratively construct meaning. Consequently, the educational value of a story depends not only on its literary quality but also on its capacity to provoke questioning, encourage multiple interpretations, and support sustained philosophical discussion. While Lipman primarily focused on classroom-based philosophical inquiry, Thomas E. Wartenberg later argued that the development of children's thinking should not be confined to schools. Drawing on years of experience in philosophy with children, he proposed the complementary Philosophy for Parents (P4P) program, which extends philosophical dialogue into family life and encourages parents to participate actively in reflective conversations with their children. In Wartenberg's framework, stories remain the primary educational resource; however, greater emphasis is placed on realism, emotional authenticity, and situations that naturally emerge within parent–child interactions. Stories depicting believable family experiences can therefore become valuable catalysts for philosophical dialogue at home, even when they are less suitable for structured classroom inquiry. Despite the growing interest in philosophical education, previous evaluations of children's literature have predominantly relied on Lipman's criteria and have rarely examined the extent to which literary works may simultaneously support both P4C and P4P. This omission represents an important gap because stories that possess limited philosophical complexity for classroom discussions may nevertheless facilitate meaningful philosophical conversations in family settings. Addressing this gap, the present study investigates Dr. Mostafa Moein's Forty Children story collection by integrating the conceptual frameworks of both Lipman and Wartenberg. Specifically, it evaluates whether the stories satisfy four essential

criteria—philosophical adequacy, literary adequacy, psychological adequacy, and realism/plausibility—and examines their potential applicability in both educational contexts.

Materials and Methods

This study employed a mixed-method content analysis combining qualitative interpretation with quantitative assessment. The research corpus consisted of all thirty-six stories included in Dr. Mostafa Moein's Forty Children collection. A comprehensive analytical framework was developed by synthesizing Lipman's criteria for philosophical children's literature with Wartenberg's emphasis on realism and family-oriented philosophical dialogue. Each story was systematically examined according to four evaluation criteria. Philosophical adequacy assessed the extent to which the narratives presented conceptual ambiguity, multiple perspectives, philosophical tensions, and opportunities for sustained inquiry. Literary adequacy focused on narrative coherence, language quality, characterization, plot development, and aesthetic value. Psychological adequacy evaluated the developmental appropriateness of the stories, including their relevance to children's cognitive, emotional, and social characteristics. Finally, realism and plausibility, derived primarily from Wartenberg's theoretical perspective, examined whether the stories portrayed believable situations capable of stimulating authentic philosophical conversations within everyday family life. The qualitative analysis identified the strengths and weaknesses of each story in relation to these four dimensions, while the quantitative phase calculated the proportion of stories that adequately satisfied each criterion. Integrating qualitative interpretation with descriptive quantitative findings enabled a comprehensive evaluation of the collection's educational potential within both Philosophy for Children and Philosophy for Parents programs.

Discussion & Results

The findings reveal considerable variation across the four evaluation criteria. The strongest performance was observed in realism and plausibility (88.8%), indicating that the overwhelming majority of the stories depict believable experiences, recognizable social interactions, and emotionally authentic situations. Such characteristics enhance the stories' capacity to stimulate philosophical conversations rooted in children's everyday lives and family experiences, making them

particularly appropriate for Wartenberg's Philosophy for Parents framework. Similarly, psychological adequacy (86.1%) received a high rating, demonstrating that most stories correspond well with children's developmental characteristics, emotional needs, and cognitive capacities. The narratives generally present situations that children can understand, relate to, and discuss meaningfully, thereby creating favorable conditions for reflective dialogue. By contrast, philosophical adequacy emerged as the weakest dimension. Only 41.6% of the stories fully satisfied this criterion by presenting sufficiently complex conceptual conflicts, open-ended questions, and multiple interpretive possibilities capable of sustaining philosophical inquiry in a classroom community of inquiry. Many stories instead offered relatively straightforward moral lessons or resolved conflicts too explicitly, thereby reducing opportunities for collaborative philosophical exploration. From Lipman's perspective, such narratives provide fewer occasions for children to formulate questions, challenge assumptions, or investigate competing viewpoints through dialogue. The evaluation of literary adequacy (52.7%) yielded moderate results. Although many stories demonstrate coherent plots and accessible language, others exhibit limitations in narrative complexity, characterization, or stylistic richness. Since literary quality influences children's engagement and the depth of philosophical discussion, strengthening these features could substantially improve the educational effectiveness of the collection. Perhaps the most significant contribution of the present study lies in demonstrating that the educational value of children's literature depends on the theoretical framework adopted for evaluation. Stories receiving relatively low scores according to Lipman's philosophical criteria should not automatically be regarded as educationally inadequate. Instead, many of these same stories possess qualities—particularly realism, emotional credibility, and familiar family situations—that make them highly suitable for Wartenberg's P4P program. Consequently, the findings suggest that philosophical complexity is not the sole determinant of a story's educational usefulness. Realistic narratives can effectively promote reflective dialogue between parents and children, fostering philosophical thinking in everyday family contexts even when they are less effective within formal classroom communities of inquiry. This complementary perspective broadens existing approaches to evaluating children's literature by recognizing that different educational environments require different narrative characteristics. Rather than treating P4C and P4P as competing models, the findings indicate that they can function as mutually reinforcing approaches supported by the same literary resource.

Conclusion

The present study demonstrates that Dr. Mostafa Moein's Forty Children story collection possesses substantial educational potential for promoting philosophical inquiry in both school and family contexts. Although fewer than half of the stories fully satisfy Lipman's criteria for philosophical inquiry in classroom settings, the collection performs exceptionally well regarding psychological appropriateness and realism, two characteristics that strongly support philosophical dialogue within families. These findings suggest that evaluating children's literature exclusively through the lens of Philosophy for Children provides only a partial understanding of its educational value. Incorporating Wartenberg's Philosophy for Parents framework offers a broader perspective by recognizing the significance of realistic, emotionally meaningful narratives in facilitating parent–child philosophical conversations. Accordingly, stories that may appear pedagogically limited within classroom communities of inquiry can still contribute significantly to philosophical education when used in family settings. The study therefore proposes that Forty Children should be viewed as a shared educational resource capable of supporting both P4C and P4P. This integrated perspective extends current approaches to evaluating philosophical children's literature and provides practical guidance for educators, parents, curriculum developers, and authors seeking to promote philosophical thinking across both formal and informal educational environments. Future research may examine the effectiveness of implementing the collection in actual classroom and family contexts to determine how its educational potential is realized in practice.

Bibliography

Ahuja, K., Sclar, M., & Tsvetkov, Y. (2025). Finding flawed fictions: Evaluating complex reasoning in language models via plot hole detection. *arXiv*. https://arxiv.org/abs/2504.11900

Aslmarz, F., Asadzadeh, H., Dortaj, F., Beheshti, S., & Motamedi, A. (2018). Designing a Philosophy for Parents program and comparing its effectiveness with the Philosophy for Children program on the moral development and self-regulation of sixth-grade female students. *Strategies for Medical Education, 11*(5). [in Persian]

Balcı, E., & Eryılmaz, R. (2024). The impact of Philosophy for Children (P4C) activities on enhancing the speaking skills of gifted students. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1451532. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1451532

Bhandari, P., & Brennan, H. M. (2023). Trustworthiness of children's stories generated by large language models. In *Proceedings of the 16th International Natural Language Generation Conference* (INLG). https://doi.org/10.18653/v1/2023.inlg-main.24

Buckley, J. (2025, March 2). *The three key ingredients for a P4C stimulus: Conflict, plausibility and incompleteness*. The Philosophy Man Blog.

De Marzio, D. M. (2011). What happens in philosophical texts: Matthew Lipman's theory and practice of the philosophical text as model. *Childhood & Philosophy, 7*(13), 29–47.

Eskandari Sharafi, F., & Bigzadeh, Kh. (2021). Analysis of the story collection *Smile of the Pomegranate* by Houshang Moradi Kermani from the perspective of the psychological richness criterion in Philosophy for Children. *Journal of Story Studies, 7*(1), 47–68. [in Persian]

Goering, S. (2013). Considering ethics in Philosophy for Children. In M. Gregory, J. Haynes, & K. Murris (Eds.), *Philosophy for Children: Theories and Praxis*. Blackwell.

Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). *The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn*. William Morrow.

Gregory, M. (2006). Thinking together: The value of Philosophy for Children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 18*(1), 3–10.

Haynes, J., & Murris, K. (2012). *Picture books, pedagogy and philosophy*. Routledge.

Haynes, J., & Murris, K. (2017). Readings and readers of texts in Philosophy for Children. In M. Gregory, J. Haynes, & K. Murris (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Routledge.

Hedayati, M., & Dalir, N. (2025). Caring thinking: A skill for integrating cognitive and affective goals in communities of inquiry: A case study of history education. *Educational Sciences, 32*(2), 81–108. https://doi.org/10.22055/edus.2025.48244.3673 [in Persian]

Hesari, Y., Heydari, M. H., Bakhtiar Nasrabadi, H., & Hashemi, S. J. (2025). Analysis of teacher character from the perspective of care ethics: Deriving educational principles. *Educational Sciences, 32*(1), 225–244. https://doi.org/10.22055/edus.2025.48441.3690 [in Persian]

Jamali, A., & Khojasteh, F. (2014). Fantasy as an anti-stereotypical literary device in selected post-revolutionary children's and young adult stories. *Studies in Children's Literature, 5*(1), 7–28. [in Persian]

Kennedy, D. (2020). Philosophy for Children and its critics: A Mendham dialogue. *Educational Philosophy and Theory, 52*(3), 321–333. https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1570911

Khosronejad, M. (2007). A reflection on the relationship between children's literature and philosophy in the Philosophy for Children program. *Educational Innovations, 6*(20), 109–124. [in Persian]

Kiani, M., & Hashemi, S. Ch. (2025). Explaining the place of child agency in the Fundamental Reform Document of Education. *Educational Sciences, 32*(1), 71–96. https://doi.org/10.22055/edus.2025.46442.3578 [in Persian]

Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (2016). *Children and thinking skills* (M. Moarefzadeh, S. M. Marashi, & A. Sharifi, Trans.). Parsik Publications. (Original work pu blished in English). [in Persian]

Millett, S., & Tapper, A. (2012). *Philosophy and ethics in schools: Developing a moral compass for the digital age*. Routledge.

Moein, M. (2019). *Forty children: Pediatric memories narrated by Dr. Mostafa Moein*. Shamseh Publications. [in Persian]

Murris, K. (2016). *The posthuman child: Educational transformation through philosophy with picture books*. Routledge.

Naji, S., & Habibi Araghi, L. (2018). A reconsideration of the philosophical and literary characteristics of stories in the Philosophy for Children program. *Thinking and Children, 9*(1), 1–30. [in Persian]

Naji, S., & Marashi, S. M. (2015). Philosophical adequacy in philosophical stories for children and adolescents. *Thinking and Children, 6*(11), 87–111. [in Persian]

Nikolidaki, S. (2024). Prospective preschool teachers learning to use picture books for philosophical inquiries. *Journal of Philosophy in Schools, 11*(2).

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Rashidpour, R., & Ghadamyari, M. (2016). The necessity of employing Iranian–Islamic narrative literature in the Philosophy for Children curriculum. In *Proceedings of the National Conference of the Iranian Association of Philosophy of Education: Philosophy of Education and the Realm of Social Sciences and Humanities*. [in Persian]

Sharp, A. M. (1995). The community of inquiry: Education for democracy. In M. Lipman, A. M. Sharp, & F. S. Oscanyan (Eds.), *Philosophy in the classroom* (2nd ed., pp. 17–31). Temple University Press.

Shokraneh, A. (2022). *The child as a dual, stable, and extensive text: An introduction to the pathology of children's literature. In Special Issue on Children's Literature: Creating a Multidimensional Discourse*. Hamoon Iran Association. [in Persian]

Thornton, S., Burgh, G., & Graham, M. (2024). Place, empire, environmental education and the community of inquiry. *Journal of Philosophy in Schools, 11*(1), 83–103. https://doi.org/10.46707/jpis.v11i1.123

Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 271–288. https://doi.org/10.1348/000709906X105328

Ünal, U., & Güneş, G. (2024). The effect of Philosophy for Children (P4C) activities on the development of moral perception and social rules of preschool children. *Journal of Contemporary Educational Studies*. https://doi.org/10.37291/2717638X.202452392

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.0309-8249.2005.00421.x

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wartenberg, T. E. (2008). Philosophy in schools: From Plato to Dewey. *Journal of Philosophy of Education, 42*(3–4), 571–586.

Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children's literature*. Rowman & Littlefield.

Wartenberg, T. E. (2014). Teaching children philosophy. In M. Gregory, J. Haynes, & K. Murris (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Routledge.

Wartenberg, T. E. (2022). *Thinking through stories* (M. Barati, Trans.). Lega Publications. [in Persian]

Yousefi, A. (2025). Reading the story "The friendship of the pigeon, crow, mouse, tortoise, and gazelle" from *Kalila and Dimna* based on the narrative characteristics of Philosophy for Children, with a critical perspective on its adaptation. *Studies in Children's Literature*. Advance online publication. https://doi.org/10.22099/jcls.2025.50569.2053 [in Persian]

Zamanpour, R., Safari, J., Sadeghi, A., & Rezaei, H. (2022). Requirements for adaptation in Philosophy for Children stories from the perspective of philosophical adequacy: A comparative study of the novels *Lisa* and *Leila*. *Studies in Children's Literature, 13*(2), 135–160. [in Persian]

تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
دوفصل‌نامهٔ علمی (مقالهٔ پژوهشی)، سال ۱۷، شمارهٔ ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۵

ارزیابی مجموعهٔ داستانی «چهل کودک»[1]، برای به کارگیری در برنامه‌های فلسفه برای کودکان و فلسفه برای والدین

مسعود صفایی مقدم*
سید منصور مرعشی**، **سیمین آرمنده*****

چکیده

لیپمن در برنامه آموزش فلسفه به کودکان (فبک) بر نقش داستان در پرورش تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی تأکید می‌کند. وارتنبرگ نیز تحقق کامل این اهداف را در گرو اجرای برنامه آموزش فلسفه به والدین و بزرگسالان به‌عنوان مکمل فبک می‌داند. پژوهش حاضر با رویکردی تحلیلی و بر پایه چارچوب نظری این دو برنامه، میزان انطباق مجموعه داستانی *چهل کودک* اثر دکتر مصطفی معین را با چهار معیار کفایت فلسفی، کفایت ادبی، کفایت روان‌شناختی و واقع نمایی بررسی کرده و ظرفیت آن را برای استفاده در هر دو برنامه ارزیابی کرده است. بدین منظور، ۳۶ داستان مجموعه با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی–کمی تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که داستان‌ها از نظر کفایت روان‌شناختی (۱/۸۶ درصد) و واقع‌گرایی (۸/۸۸ درصد) بیشترین انطباق را دارند، در حالی که تنها ۶/۴۱ درصد آنها از کفایت فلسفی کامل و ۷/۵۲ درصد از کفایت ادبی مطلوب برخوردارند. نتایج نشان می‌دهد که *چهل کودک* ظرفیت قابل‌توجهی برای به‌کارگیری در هر دو برنامه دارد. همچنین، برخی داستان‌هایی که از منظر فلسفی برای فبک کفایت کمتری دارند، به دلیل واقع‌گرایی و نزدیکی به تجربه‌های زیسته خانواده، می‌توانند در برنامه آموزش فلسفه به

* استادگروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران (نویسندهٔ مسئول)، Safaei_m@scu.ac.ir
** استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، marashi4348@gmail.com
*** کارشناس ارشد آموزش تفکر به کودکان و نوجوانان، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، royaz51@yahoo.com
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۶، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۲، تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۵/۱۵

والدین به‌طور مؤثر مورد استفاده قرار گیرند. ازاین‌رو، این مجموعه می‌تواند بستری مشترک برای پیوند و تکمیل دو برنامه آموزشی فراهم سازد.

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان، فلسفه برای والدین و بزرگسالان، ادبیات کودک، تحلیل محتوای داستانی چهل کودک.

۱. مقدمه و بیان مساله

داستان ها و قصه ها همواره از عناصر مهم فرهنگی و شناختی تمدن‌های بشری به حساب آمده اند. انسان از نخستین لحظه‌هایی که به بازنمایی تجربه‌های زیسته خود در قالب قصه و افسانه پرداخته، ناخودآگاه زمینه‌ای برای تفکر، پرسش و معناجویی فراهم کرده است. در سنت‌های کهن ایرانی نیز، داستان‌گویی نه صرفاً ابزاری برای سرگرمی، بلکه بستری برای انتقال حکمت، اخلاق، هویت جمعی و معرفت بوده است. این ویژگی انسان‌گرایانه و تأمل‌برانگیز داستان، امروز در قالب نظریه‌ها و برنامه‌های آموزشی مدرن، از جمله «آموزش فلسفه به کودکان، احیا و بازتعریف شده است.در دهه ۱۹۷۰، متیو لیپمن (Lipman) استاد فلسفه دانشگاه مونتکلیر آمریکا، با الهام از سنت سقراطیِ گفت‌وگو، برنامه‌ای را طراحی کرد که هدف آن پرورش تفکر فلسفی در کودکان از طریق تجربه زیسته، زبان، و مشارکت بود. «به باور لیپمن، کودکان دارای ظرفیت ذاتی برای تفکر فلسفی هستند و در صورت فراهم‌آوردن محیطی مناسب مانند حلقه کندوکاو می‌توانند در فرآیندهای استدلالی، پرسش‌گری و تأمل مفهومی مشارکت فعال داشته باشند.» (Lipman.2003:132). تلقی کودک به‌مثابه فردی اندیشنده و دارای عاملیت، یکی از پیش‌فرض‌های بنیادی برنامه فلسفه برای کودکان است. در این نگاه، کودک صرفاً دریافت‌کننده دانش نیست، بلکه از طریق پرسشگری، داوری، انتخاب و مشارکت در گفت‌وگو، در ساختن فهم خویش نقش فعالی ایفا می‌کند. در همین راستا، کیانی و هاشمی (۱۴۰۴) نیز نشان داده‌اند که عاملیت کودک بر مؤلفه‌هایی همچون تفکر، اختیار، انتخاب‌گری، مشارکت فعال و مسئولیت‌پذیری استوار است و تحقق این مؤلفه‌ها مستلزم فراهم شدن فرصت مشارکت واقعی کودک در فرایند یادگیری است.

به باور وارتنبرگ پرسشگری کودک تلاشی برای بازیابی احساس بودن است آنها مشتاق بازگشت به حالتی هستند که در آن احساس یکپارچگی با جهان داشته باشند.تا تجربه بیگانگی خود را رها کنند. فلسفه ورزی با کودکان یکی از راه های کمک به آنها برای دستیابی به احساس در خانه بودن در جهان است.(براتی.۱۴۰۱: ۵۵) در سال‌های اخیر،

توجه پژوهشگران حوزه فلسفه برای کودکان بیش از گذشته به نقش «تفکر مراقبتی» معطوف شده است. اگرچه لیپمن پرورش تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی را به‌عنوان اهداف اصلی برنامه فبک معرفی می‌کند، پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که تفکر مراقبتی حلقه اتصال ابعاد شناختی و عاطفی یادگیری در حلقه کندوکاو است. هدایتی و دلیر (۱۴۰۴) نشان دادند که در حلقه‌های کندوکاو، مشارکت فعال، ارزش‌گذاری، تأمل و گفت‌وگوی فلسفی به‌طور هم‌زمان رشد شناختی و عاطفی فراگیران را تقویت می‌کند. ازاین‌رو، داستان‌هایی که ظرفیت ایجاد گفت‌وگوی فلسفی را دارند، باید علاوه بر برانگیختن استدلال، امکان پرورش این بعد از تفکر را نیز فراهم آورند. در این راستا، «داستان» به عنوان ابزار اصلی آموزش فلسفه به کودکان، یا برنامه فبک معرفی شد؛ ابزاری که هم با دنیای تخیل کودکانه سازگار است، هم قابلیت درگیر ساختن ذهن با مفاهیم پیچیده را دارد.لیپمن معتقد است از آن جایی که کتاب های کودکان را بزرگسالان می نویسند، باید بگونه ای این کار را انجام دهند که توانایی های ادبی و تخیلی کودکان ، با خواندن این کتاب ها بروز پیدا کند(معرف زاده و همکاران،۱۳۹۴ :۷۲) در این دیدگاه، داستان نه رسانه‌ای برای انتقال دانشِ بسته‌بندی‌شده، بلکه بستر شکل‌گیری «حلقه کندوکاو فلسفی» یا اجتماع پژوهشی است؛ یعنی جمعی از کودکان که در فضایی برابر، با راهنمایی یک تسهیل‌گر، به گفت‌وگوی نقادانه و همدلانه می‌پردازند.ویژگی‌هایی که یک داستان را برای برنامه فبک مناسب می‌سازد، فراتر از سرگرمی، اخلاق‌گرایی یا آموزش مستقیم‌اند. چنین داستان‌هایی باید بتوانند با خلق موقعیت‌هایی کودک را درگیر تعارض‌های مفهومی، اخلاقی و وجودی کنند، پرسش‌هایی بنیادین را در ذهن او برانگیزند، و امکان مواجهه با دیدگاه‌های متنوع را فراهم آورند (Haynes & Murris 2012, Kennedy 2020).

با وجود گسترش پژوهش‌ها و تجربه‌های آموزشی درباره فبک در کشورهای مختلف، از جمله بریتانیا، استرالیا، ایالات متحده و برزیل (Tapping & Trickey, 2007)، در ایران این برنامه هنوز در مراحل ابتدایی خود قرار دارد و با چالش‌هایی در زمینه اجرا، بومی‌سازی و به‌ویژه فقدان منابع داستانی مناسب مواجه است. بیشتر داستان‌های رایج در ادبیات کودک فارسی یا متکی بر الگوهای تعلیم مستقیم‌اند، یا از پیچیدگی‌های زبانی و مفهومی‌ای برخوردارند که فهم آن‌ها را برای کودک دشوار می‌سازد. در بسیاری موارد، داستان‌ها در پی انتقال یک پیام واحد و ازپیش‌تعیین‌شده هستند (جمالی و خجسته، ۱۳۹۳ و شکرانه، ۱۴۰۱)، حال آن‌که در رویکرد فبک، تعدد معنا، امکان‌پذیر بودن دیدگاه‌های مختلف و باز

بودن پایان داستان، ویژگی‌های مطلوب به شمار می آیند (Murris. 2016: 98) از سوی دیگر، روایت‌های فلسفی مناسب باید با ویژگی‌های رشد شناختی، زبانی، و عاطفی کودکان نیز هماهنگ باشند. پژوهش‌های روان‌شناختی و تربیتی نشان داده‌اند که کودکان از حدود شش سالگی توانایی طرح پرسش‌های انتزاعی را دارند و در صورت برخورداری از محیط یادگیری مناسب، می‌توانند به تحلیل و تأمل در مفاهیمی چون عدالت، دوستی، مسئولیت، حقیقت و مرگ بپردازند (Piaget, 1952; Vygotsky, 1962; Gopnik, Meltzoff, & Kuhl, 1999; Lipman, 2003). بنابراین، طراحی داستان‌هایی که بتوانند این سطوح از رشد شناختی و عاطفی را درگیر سازند، نیازمند توجه هم‌زمان به مؤلفه‌های ادبی، فلسفی و روان‌شناختی است.

اما در مقابل، در بازنگری هایی که در مورد برنامه فبک شده است دیدگاههای جدیدی مطرح شده است. برخی از افراد برنامه فبک را قادر به تحقق اهداف خود ندانسته اند مگر این که با برنامه های دیگری تقویت شود. در همین رابطه برنامه های مکمل مطرح شده که یکی از آنها پیشنهادی است که توماس وارتنبرگ (Thomas Wartenberg, 2009) ارائه داده و آن برنامه آموزش فلسفه به والدین و بزرگسالان است.

> وارتنبرگ برنامه فلسفه برای والدین (P4P) را نه به‌عنوان جایگزین، بلکه به‌عنوان تکمیل‌کننده‌ای طبیعی برای P4C پیشنهاد می‌دهد. او بر این باور است که گفت‌وگوهای فلسفی باید فراتر از کلاس درس، در فضای خانواده و بر اساس تجربه‌های واقعی کودکان و والدین نیز ادامه یابد (Wartenberg, 2009).

این برنامه که توسط نویسندگانی مانند مور لون (Mohr lone, 2012) گورینگ (Goering, 2013)، و گریگوری (Gregory, 2006) هم پشتیبانی شده است، بر ادغام آموزش فلسفه در زندگی خانوادگی و در موقعیت های طبیعی تأکید دارد. گسترش گفت‌وگوی فلسفی به محیط خانواده، صرفاً به معنای انتقال فعالیت‌های مدرسه به خانه نیست، بلکه مستلزم شکل‌گیری روابطی مبتنی بر همدلی، احترام متقابل، شنیدن فعال و توجه به تجربه زیسته کودک است. این مؤلفه‌ها با اصول اخلاق مراقبتی هم‌پوشانی قابل توجهی دارند. حصاری و همکاران (۱۴۰۴) نشان داده‌اند که اخلاق مراقبتی بر مؤلفه‌هایی همچون درک دیگری، ارتباط صمیمانه، احترام، توجه به نیازهای مخاطب، پرورش تفکر انتقادی و یادگیری مشارکتی استوار است؛ ویژگی‌هایی که می‌توانند پشتوانه نظری مناسبی برای برنامه فلسفه برای والدین و گفت‌وگوهای فلسفی والد–کودک فراهم آورند.

دیدگاه این صاحب‌نظران در آثار مشخصی مطرح شده است که بر گسترش فلسفه برای کودکان به حوزه خانواده و اجتماع تأکید دارند، نه بر تربیت‌پذیری بزرگسالان به معنای سنتی آن. به‌عنوان نمونه:جانا مورلون (Mohr lone. 2012: 76) تصریح می‌کند که گفت‌وگوهای فلسفی نباید به محیط مدرسه محدود شوند، بلکه «در تعاملات روزمره خانوادگی» ادامه می‌یابند و والدین می‌توانند نقش «هم‌پرسشگر» را برای پرورش اندیشه کودک ایفا کنند، نه نقش مربی یا آموزگار. گورینگ (Goering, 2013: 12) در مقاله خود در بر اهمیت گفت‌وگوهای خانوادگی درباره پرسش‌های اخلاقی کودکان تأکید می‌کند و آن را فرصتی برای بازاندیشی مشترک والدین و کودکان می‌داند. گریگوری (Gregory, 2006: 22) نیز در آثار خود درباره «جامعه کاوشگر دموکراتیک» بیان می‌کند که فلسفه برای کودکان باید شبکه‌ای از مشارکت میان معلمان، دانش‌آموزان و والدین ایجاد کند تا فرایند فلسفیدن در زندگی واقعی استمرار یابد. بنابراین، مقصود از «برنامه فلسفه برای والدین» در آثار این متفکران، بازگشودن فضای گفت‌وگوی فلسفی به محیط خانواده است، نه «تربیت مجدد بزرگسالان» به شیوه‌ای که لیپمن نسبت به آن بدبین بود .در واقع، تفاوت دیدگاه در سطح هدف‌گذاری است: لیپمن بر پرورش تفکر انتقادی در کودکان تأکید داشت و نقش بزرگسالان را در حد تسهیل‌گر می‌دید، در حالی که وارتنبرگ و همفکران او این نقش را تا سطح «مشارکت فلسفی فعال» گسترش دادند. البته این بدان معنا نیست که لیپمن به تاثیر مشارکت والدین یا بزرگترها در برنامه فبک ناآشنا یا بی تفاوت بوده، بلکه تفاوت در میزان تاکید و اثرگذاری است که این دو متفکر بر نقش والدین در موفقیت برنامه فبک داشته اند. بر این اساس، اگر داستان قرار است هم در برنامه فلسفه برای کودکان و هم در برنامه فلسفه برای والدین ایفای نقش کند، باید واجد ویژگی‌هایی باشد که بتواند به طور هم‌زمان مشارکت فعال کودک، گفت‌وگوی فلسفی، پرورش تفکر مراقبتی و تعامل والد–کودک را برانگیزد. ازاین‌رو، ارزیابی آثار داستانی صرفاً از منظر ادبی کافی نیست، بلکه باید ظرفیت فلسفی و تربیتی آنها نیز بررسی شود.

مجموعه داستانی «چهل کودک» نوشته دکتر مصطفی معین، متخصص بیماری های کودکان و فوق تخصص آلرژی و ایمنی شناسی بالینی،مجموعه ای ۴ جلدی است که در آن معین به روایت تجربه های خود از مراجعات کودکان بیمار که به همراه والدین خود به مطب مراجعه کرده بودند و گفتگوهایی که میان پزشک، والدین و کودکان بیمار رخ داده می پردازد. این گفتگوها موضوعات متنوعی، از جمله تفاوت‌های فردی، احترام به دیگران،

تصمیم‌گیری های اخلاقی، هویت، صداقت، ترس، مسئولیت‌پذیری و مشارکت اجتماعی را پوشش می دهد. زبان این مجموعه ساده، وشخصیت‌ها همه واقعی و موقعیت‌ها نیز صحنه زندگی روزمره است. در چنین بستری معین می‌کوشد با روایت تجربه‌های ناظر به رخدادهای واقعی بستری برای تأمل فراهم آورد، تاملی که شاید بیشتر ناظر به والدین و بزرگترهاست، هرچند محور روایت ها تاکید بر توانایی های شگرف شناختی و عاطفی کودکان، و به تعبیر دیگر، ظرفیت بالای تفکر انتزاعی کودکان است. داستان‌هادر موارد زیادی فاقد نتیجه‌گیری‌های تعلیمی مستقیم‌اند. داستان ها در این موارد با پایان‌هایی باز، مخاطب را درگیر داوری، تحلیل و بازاندیشی می‌کنند. این ویژگی‌ها، «چهل کودک» را به گزینه‌ای بالقوه برای استفاده در حلقه‌های فبک بدل کرده است. در عین حال در مواردی داستان ها نظر به درگیری ذهنی والدین، و بزرگترها دارند.در این موارد، چهل کودک بیشتر برای برنامه آموزش فلسفه به والدین و بزرگترها مناسب است. اما بررسی دقیق تناسب این مجموعه داستانی برای برنامه های فلسفه برای کودکان و فلسفه برای والدین نیازمند پژوهش است، و این کاری است که ما درصدد انجام آن هستیم.

۲. چهل کودک، برنامهٔ آموزش فلسفه به کودکان (فبک)، و برنامهٔ آموزش فلسفه به والدین

پرسش اصلی این پژوهش آن است که آیا مجموعه داستانی چهل کودک می‌تواند منبعی مناسب برای برنامه «فلسفه برای کودکان» (فبک) و همچنین برنامه «فلسفه برای والدین و بزرگسالان» باشد؟ به بیان دیگر، آیا این مجموعه از ظرفیت لازم برای تقویت تفکر انتقادی، استدلالی و اخلاقی در کودکان و والدین برخوردار است؟ با توجه به دیدگاه‌های جدید در حوزه فلسفه برای کودکان، دستیابی به اهداف برنامه فبک نیازمند اجرای برنامه‌های مکملی همچون فلسفه برای والدین است. بر همین اساس، مجموعه چهل کودک در این پژوهش با نظر به هر دو برنامه مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.برای سنجش میزان تناسب مجموعه‌های داستانی با برنامه فبک، معمولاً از سه معیار اساسی استفاده می‌شود: ۱) کفایت فلسفی: توانایی در برانگیختن پرسش‌های بنیادین، چندمعنایی بودن روایت و مواجهه با موقعیت‌های اخلاقیِ متعارض. ۲) کفایت ادبی: انسجام پیرنگ، زبانی ساده اما عمیق، و تصویرپردازی مفهومیِ متناسب با ذهن کودک. ۳) کفایت روان‌شناختی: تناسب با سطح رشد شناختی و عاطفی کودکان و فراهم کردن امکان همذات‌پنداری با شخصیت‌ها.اکنون پرسش این است

که وارتنبرگ و برنامه فلسفه برای والدین چه معیارهایی در این زمینه ارائه کرده‌اند؟ در آثار وارتنبرگ، برخلاف رویکرد نظام‌مند لیپمن، معیارهایی صریح و مدون برای انتخاب داستان‌ها و روایت‌های مناسب ارائه نشده است؛ با این حال، می‌توان از میان نوشته‌ها و دیدگاه‌های او و هم‌فکرانش، نکات ارزشمندی در این زمینه استخراج کرد.در مجموع می‌توان گفت میان معیارهای لیپمن و وارتنبرگ در تشخیص داستان‌های مناسب، همسانی‌های قابل توجهی وجود دارد، هرچند در برخی موارد محورهای تأکید آن‌ها متفاوت است؛ به طوری که لیپمن بیشتر بر توانایی داستان در برانگیختن پرسش‌های فلسفی و تعمیق تفکر انتقادی تأکید دارد، در حالی که وارتنبرگ توجه بیشتری به جنبه‌های روان‌شناختی و نقش داستان در تعامل والدین و کودک دارد.بر پایه تحلیل آثار وارتنبرگ، می‌توان مجموعه‌ای از معیارها را برای برنامه فلسفه برای والدین پیشنهاد کرد که امکان سنجش تناسب روایت‌ها و داستان‌ها با اهداف این برنامه را فراهم می‌سازد.

۱. ظرفیت برانگیختن پرسش فلسفی (Philosophical Provocativeness). همانگونه که در کفایت فلسفی نیز گفته شد، برای وارتنبرگ نیز روایت باید ظرفیت برانگیختن پرسش فلسفی را داشته باشد اما این امر باید به طور طبیعی اتفاق بیافتد و مخاطب را به طرح پرسش فلسفی سوق دهد. در حالی که در برنامه فبک این ظرفیت مبتنی است بر وجود پیچیدگی و به همین دلیل نیازمند آموزش است. بنابراین وارتنبرگ بیشتر به برانگیختگی طبیعی تاکید دارد تا وجه آموزش محوری.

۲. پیوند با تجربه زیسته (Experiential Resonance). داستان یا روایت باید با زندگی مخاطب قابل تطبیق باشد و بتواند زندگی واقعی فرد را بازتاب دهد. در لیپمن این معیار کم رنگ است، درحالی که می توان این معیار را اساس کار وارتنبرگ دانست.

۳. قابلیت درگیر کردن عواطف مخاطب (Emotional Engagement). معیار کفایت روانشناختی که لیپمن ارائه می دهد بیشتر ناظر به قابلیت درک کودک است، اما وارتنبرگ بیشتر به درگیری عاطفی مخاطب تاکید دارد. می توان گفت که بدون درگیری عاطفی مخاطب با موقعیت درک عمیق حاصل نمی شود، زیرا همه وجود فرد درگیر فرایند درک و فهم نمی گردد.

۴. ایجاز و قابلیت درک سریع (Narrative Accessibility). روایت یا داستان نباید خیلی بلند و یا خیلی پیچیده باشد. روایت باید با یک بار خواندن قابل فهم باشد. درحالی

که لیپمن گاهی از رمان های کامل استفاده می کند، وارتنبرگ بیشتر از داستان های کوتاه، یا صحنه های فیلم و یا کتاب مصور استفاده می کند.

۵. چندلایگی معنایی (Multiplicity of meaning) این معیار می گوید پیام روایت یا داستان باید چند لایه باشد به این معنا که همزمان حامل معانی مختلفی باشد و بتواند مورد تفسیرهای مختلف و حتی متضاد قرار گیرد. این اصل در ضمن معیارهای لیپمن هم وجود دارد اما نکته ای که این را در این دو متفاوت می کند این است که در لیپمن به دلیل طراحی آموزشی داستان ها، این چندلایگی گاهی دچار محدودیت می شود. (Wartenberg,2009).

لیپمن در سال‌های پایانی فعالیت علمی خود، بیش از آن‌که نگران محتوای رمان‌های فلسفی باشد، به نقش و کارکرد صورت‌بندی متون فلسفی در برنامه فلسفه برای کودکان توجه داشت. از نظر او، متن فلسفی نباید صرفاً حامل داستان یا مفاهیم انتزاعی باشد، بلکه باید به‌گونه‌ای طراحی شود که به‌منزله نقطه عزیمت و محرکی برای شکل‌گیری تفکر فلسفی عمل کند. دِیمارزیو (De.Marzio, 2011) با تفسیر دیدگاه لیپمن نشان می‌دهد که رمان فلسفی زمانی کارکرد تربیتی خود را ایفا می‌کند که بتواند هم‌زمان الگوی تفکر فلسفی و سکوی آغاز شکل‌گیری اجتماع پژوهشی یا حلقه های کندوکاو باشد. در این چارچوب، متن فلسفی زمینه‌ساز تجربه اندیشیدن و مشارکت فعال خواننده در فرایند پرسش‌گری فلسفی است .

جدول ۱. تمایزهای رویکردی و روایی میان دو برنامه آموزش فلسفه به کودکان (P4C) و فلسفه برای والدین(P4P)

ویژگی	آموزش فلسفه به کودکان(P4C)	فلسفه برای والدین(P4P)
هدف اصلی	پرورش تفکر نقاد،خلاق و مراقبتی	تقویت توانایی والدین در گفت و گوی فلسفی با فرزندان و درک مفاهیم اخلاقی
مخاطب	کودکان و نوجوانان	والدین و بزرگسالان مراقب
نوع روایت ترجیحی	داستان های تخیلی،آموزش محور با پایان باز	روایت های واقع گرایانه،کوتاه،مبتنی بر تجربه زیسته
کارکرد داستان	حرکت به سوی پرسش های فلسفی	آینه ای برای بازاندیشی والدین در باره تربیت و ارتباط با کودک
فضای گفت وگو	حلقه کندوکاو در کلاس درس با تسهیلگر	گفت و گوی خانوادگی در فضای غیر رسمی

۳. معیار واقع‌نمایی داستان

در این پژوهش، علاوه بر سه معیار لیپمن، برای در نظر گرفتن رویکرد وارتنبرگ، معیار چهارمی نیز افزوده‌ایم :**واقع نمایی داستان** این معیار از دو مؤلفه مکمل، یعنی واقع‌گرایی و باورپذیری، تشکیل شده است. این معیار به معنای استفاده از موقعیت‌ها و شخصیت‌هایی برگرفته از زندگی واقعی است که امکان تأمل فلسفی را نیز فراهم می‌کنند. منشأ این معیار در اندیشه وارتنبرگ، تأکید او بر جنبه‌های عینی و کاهش نقش تخیل افراطی در محتوای برنامه فلسفه برای کودکان است. چنین نگاهی زمینه حضور روایت‌های واقعی را در حلقه‌های کندوکاو فبک و همچنین در برنامه فلسفه برای والدین فراهم می‌کند. در واقع، «واقع‌گرایی» می‌تواند به منزله‌ی **پل ارتباطی میان برنامه فلسفه برای کودکان و برنامه فلسفه برای والدین** تلقی شود. تجربه‌های میدانی نگارندگان در کار با کودکان و تحلیل متون داستانی فارسی نیز نشان می‌دهد که فقدان عنصر «واقع‌گرایی و باورپذیری» باعث تضعیف همذات‌پنداری و مشارکت ذهنی کودک می‌شود. کودک زمانی در گفت‌وگوهای فلسفی به‌طور اصیل مشارکت می‌کند که داستان، موقعیت‌ها و شخصیت‌هایی آشنا و نزدیک به دنیای واقعی او داشته باشد و از اغراق و نمادپردازی‌های غیرقابل باور دوری کند. بر این اساس، پژوهش حاضر با افزودن مؤلفه‌ی «واقع‌گرایی و باورپذیری» به‌عنوان معیار چهارم، چشم‌اندازی تازه برای ارزیابی داستان‌های کودکانه در برنامه فبک ارائه می‌دهد. این معیار از یک‌سو مکمل سه معیار پیشین است و از سوی دیگر، امکان به‌کارگیری هم‌زمان برنامه فلسفه برای والدین را نیز فراهم می‌سازد. همچنین استفاده از روایت‌های واقعی در حلقه‌های کندوکاو یا اجتماعات پژوهشی، بستری مناسب برای **بومی‌سازی برنامه فبک** ایجاد می‌کند.

نتایج پژوهش‌های جدید نیز این رویکرد را تأیید می‌کنند. برای مثال، بالجی و اریلماز (Balcı., & Eryılmaz, 2024) نشان داده‌اند کودکانی که با داستان‌های واقعی و آشنا مواجه می‌شوند، مشارکت زبانی و تحلیلی بیشتری از خود نشان می‌دهند. همچنین، پژوهش تورنتون و همکاران (Thornton et al, 2024) بیان می‌کند که داستان‌های زمینه‌مند و برگرفته از تجربه‌های زیسته‌ی کودکان، نه‌تنها در انتقال مفاهیم فلسفی، بلکه در ایجاد ارتباط عاطفی و شناختی با کودک نیز اثربخش‌ترند. این یافته‌ها اهمیت مؤلفه‌ی «باورپذیری و زمینه‌مندی روایت» را در برنامه فبک بیش‌ازپیش برجسته می‌سازد.

۴. برنامه فبک در روند پژوهش

برنامه فبک مثل هر برنامه تربیتی دیگر همواره نیازمند بازسازی و بازآفرینی است. داشتن نگاه نقادانه و پیش رونده که می تواند منجر به ارائه راهکارها و برنامه های تکمیلی شود همواره مفید تلقی می شوند. از این رو این پژوهش که هم وجه نظری دارد و هم وجه کاربردی نهایتا در راستای بهسازی و تقویت برنامه فبک و در راستای تکمیل آن انجام شده است. نگاه انتقادی به برنامه فبک حتی در بازنگری در مفاهیم اساسی برنامه فبک هم ممکن و مفید است. عمده بحث های صاحب نظران این نهضت, درباره مفاهیم کودک, فلسفه و نظریه تربیتی بوده است و ادبیات صرفا ابزاری در نظر گرفته شده که مقصدی جز خودش —دراینجا تربیت تفکرفلسفی—دارد. در حالی که لازم است بر ماهیت و هویت مستقل ادبیات نیز ارج گذشته شود در همین راستا، مفاهیم کفایت روانشناختی، کفایت ادبی و کفایت فلسفی هم از جنبه های مختلف مورد بحث قرار گرفته اند. ناجی و مرعشی (۱۳۹۴) ضمن تبیین مولفه کفایت فلسفی، ماهیت و کارکردهای آن را بررسی کرده اند. رشیدپور و قدمیاری (۱۳۹۵) ضرورت بومی‌سازی محتوا و بهره‌گیری از ادبیات داستانی منطبق با فرهنگ ایرانی–اسلامی را مورد تاکید قرار داده اند.**اسکندری شرفی و بیگ‌زاده (۱۴۰۰)** در راستای مطالعه آثار بومی و ارزیابی تناسب آنها برای برنامه فبک، مجموعه‌داستان «لبخند انار» اثر هوشنگ مرادی کرمانی را بر اساس سه مولفه پیش گفته بررسی کرده است. یوسفی (۱۴۰۳) نیز کتاب کلیله **و دمنه**، را به عنوان یکی از متون برجسته **ادبیات تعلیمی فارسی**، که سرشار از آموزه‌های اجتماعی، اخلاقی و سیاسی در قالب حکایت‌های حیوانات است مورد مطالعه قرار داد. در سطح بین‌المللی نیز، پژوهش‌هایی مانند (Murris, 2016) ومیلت و تاپر (Millett & Topper, 2012) بر اهمیت انسجام میان مؤلفه‌های فلسفی، ادبی و روان‌شناختی در انتخاب متون برای فبک تأکید کرده‌اند. آنان نشان داده‌اند که صرف داشتن پیام اخلاقی یا محتوای تربیتی برای موفقیت یک داستان در فبک کافی نیست، بلکه کیفیت زبانی، فضای تفسیربرانگیز و امکان طرح دیدگاه‌های متنوع باید به‌دقت در نظر گرفته شود. در ایران نیز کارهایی در جهت تقویت برنامه فبک با افزایش سهم مشارکت والدین صورت گرفته است که از جمله می توان به کار فریبرز اصل مرز و همکاران، (۱۳۹۷) اشاره نمود که به بررسی تحول اخلاقی کودکان در پرتو استفاده توامان از برنامه آموزش فلسفه به کودکان و برنامه آموزش فلسفه به والدین پرداختند.

در هر حال، در راستای چنین ضرورتی، پژوهش حاضر که از نظر هدف، در زمره تحقیقات **کاربردی** و از نظر ماهیت، توصیفی–تحلیلی است، با به کارگیری روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی–استنتاجی به جمع آوری داده های لازم برای بررسی میزان تناسب مجموعه چهل کودک برای برنامه فبک و برنامه فلسفه برای والدین پرداخته است. جامعه پژوهش شامل ۳۶داستان از مجموعه داستانی *چهل کودک* تألیف دکتر مصطفی معین است که به‌صورت تمام‌شماری مورد بررسی قرار گرفته‌اند.چارچوب تحلیلی پژوهش بر پایه چهار معیار اصلی برگرفته از ادبیات نظری برنامه فلسفه برای کودکان و فلسفه برای والدین و بزرگسالان طراحی شده است:

- **کفایت فلسفی**(شامل پرسش‌برانگیزی، چندمعنایی بودن، وجود تعارضات مفهومی و اخلاقی، و غیر تلقینی)
- **کفایت ادبی (شامل** انسجام پیرنگ، تناسب زبان با سن کودک، توانایی تصویرسازی ذهنی)،
- **کفایت روان‌شناختی**(شامل تناسب با ویژگی‌های رشد شناختی و عاطفی کودک، امکان همذات‌پنداری)،
- **واقع نمایی داستانی**(بازتاب موقعیت‌های واقعی یا روزمره و شخصیت‌های ملموس).

برای تحلیل داده‌ها، ابتدا فهرستی از ملاک‌های هر بُعدبر اساس ادبیات نظری استخراج گردید. سپس هر داستان به‌صورت مستقل توسط دو کدگذار آموزش‌دیده بررسی شد. داستانی که در تمام زیرمعیارهای یک بُعد، نمره «کامل» دریافت کرد، در محاسبه درصد «انطباق کامل» منظور شد.» در موارد اختلاف، تحلیل مجدد با نظر سوم انجام گرفت. جهت تقویت اعتبار داده‌ها از روش بازبینی توسط خبرگانو اعتبارسنجی توافق بین‌داوران بهره گرفته شد.برای تحلیل نتایج، از شیوه ترکیبی کیفی کمی استفاده شده است؛به این معناکه ضمن ارائه توصیف‌های عمیق ونمونه‌های موردی ازداستان‌ها،درصدانطباق هرداستان بامعیارهای چهارگانه نیز به‌صورت آماری گزارش شده است.

۵. یافته‌ها

یافته‌های این پژوهش بر اساس چهار معیار اصلی شامل کفایت فلسفی، ادبی، روان‌شناختی و واقع‌گرایی داستان‌ها تحلیل و طبقه‌بندی شده‌اند. هدف از این تحلیل، بررسی میزان انطباق

داستان‌های مجموعه «چهل کودک» با معیارهای داستانی برنامه فلسفه برای کودکان (فبک) و برنامه فلسفه برای والدین و بزرگسالان فلسفی بوده است.

۱.۵ کفایت فلسفی

از میان مجموعه داستان‌های بررسی‌شده، ۱۵ داستان (معادل ۶/۴۱٪) واجدمعیارهای کفایت فلسفی بودند. این داستان‌ها توانسته‌اند مفاهیم بنیادین فلسفی مانند عدالت، هویت، دوستی، صداقت، مسئولیت‌پذیری، و احترام به تفاوت‌ها را در قالب موقعیت‌هایی باز، چندلایه و چالش‌برانگیز ارائه دهند؛ موقعیت‌هایی که برخلاف داستان‌های اخلاق‌گرایانه صرف، فاقد نتیجه‌گیری صریح و تک‌سویه هستند و به جای آن، کودک را در معرض پرسش و تأمل قرار می‌دهند.برای نمونه، در داستان «محبت‌های کودکانه»، تعارض میان دو کودک بر سر یک انتخاب ساده، بستری برای طرح پرسش‌هایی درباره تفاوت‌های فردی، مرزهای دوستی، و نحوه داوری درباره دیگری فراهم می‌آورد. این مسئله با یافته‌های ونسلیخم، (Vansieleghem, 2005) نیز همخوان است که در تحلیل داستان «کلاغ‌ها» نشان داد چگونه موقعیت‌های چندلایه و معلق در روایت، می‌تواند کودک را به مشارکت در گفت‌وگوهای مفهومی و اخلاقی عمیق‌تر سوق دهد. چنین داستان‌هایی با رویکرد لیپمن و شاگردان او مطابقت دارد که بر باز بودن مفهومی، پرهیز از نتیجه‌گیری مطلق و تمرکز بر روند تفکر تأکید دارند. همچنین، در داستان «لطیفه‌ای از زبان عسل» موقعیتی ساده اما پرسش‌انگیز درباره تفاوت حقیقت و مصلحت ایجاد می‌شود که از نظر شارپ مصداقی از موقعیت‌های فلسفی در زندگی روزمره است (Sharp, 1995) با این حال، برخی داستان‌ها نظیر «کودک خشن» به‌رغم اشاره به مفاهیم اخلاقی، از عمق فلسفی لازم برخوردار نبوده و بیشتر در سطح روایت مستقیم و تک‌لایه باقی مانده‌اند. این موارد، فاقد ویژگی‌های لازم برای شکل‌گیری گفت‌وگوی چندصدایی و پرسش‌برانگیز در حلقه کندوکاو هستند و نیاز به بازنویسی یا بازآفرینی مفهومی دارند.

۲.۵ کفایت ادبی

در ارزیابی شاخص‌های ادبی شامل انسجام پیرنگ، تناسب زبان با سطح شناختی کودکان، و بهره‌گیری از ظرفیت‌های روایی، ۱۹ داستان (۷/۵۲٪) درسطح مطلوب قرارگرفتند. این داستان‌هامعمولاًازساختارسه‌پرده‌ای (آغاز، گره، گشایش) تبعیت کرده‌اند، زبان آن‌ها ساده اما غیرسطحی بوده و گاه از عناصر زیبایی‌شناسی مانند تصویرسازی زبانی، استعاره و ایهام بهره

برده‌اند.برای مثال، داستان «رؤیاهای کودکانه» از تکنیک رویا استفاده می‌کند تا بـه مفـاهیمی همچون آینده، انتخاب و هویت فردی بپردازد. روایت داستان به گونه‌ای طراحی شده است که کودک به‌تدریج در فرآیند درک معنای آن مشارکت مـی‌کنـد؛ رویکـردی کـه هـاینس و موریس نیز در تحلیل نقش روایت در فلسفه برای کودکان بر آن تأکیـد دارنـد (Haynes & Murris, 2017). در مقابل، داستان‌هایی مانند «علاقه به حیوانات» به دلیل پراکندگی پیرنگ یا استفاده از زبان بیانی مستقیم، نتوانسته‌اند تعامل ذهنی فعـال بـا کـودک برقـرار کننـد. ایـن موضوع یادآور یافته‌های بهنـداری و برنـان (Bhandari & Brennan, 2023) اسـت کـه تأکیـد می‌کنند انسجام ساختاری و شفافیت زبانی در داستان‌های کودکانه، پیش‌شرط شـکل‌گیـری اعتماد و مشارکت فکری در فضای آموزشی است.همچنـین، در برخـی مـوارد، پیچیـدگی مفاهیم بدون زمینه‌سازی مناسب موجب کاهش درک‌پذیری و مشـارکت فعـال کـودک در معناپردازی شده است.

۳.۵ کفایت روان‌شناختی

در ارزیابی کفایت روان‌شناختی، از میان ۳۶ داستان مجموعه، ۳۱ داستان بر اساس معیارهای انطباق با ویژگی‌های رشد شناختی، هیجانی و اجتماعی کودکان و نیز امکان همذات‌پنداری با شخصیت‌ها، در سطح مطلوب ارزیابی شدند. درصد به‌دست‌آمـده (≈ ۸۶/۱٪) از تقسـیم تعداد داستان‌های مطلوب (۳۱) بر کل داستان‌ها (۳۶) و ضرب در صد محاسبه شده اسـت. این امر نشان می‌دهد که نویسنده در بیشتر موارد توانسته است نیازهای روانی کودکان ۸ تـا ۱۲ سال را درک کرده و داستان‌ها را با توجه به ظرفیت‌های هیجانی و ذهنی آنـان طراحـی کند.یافته‌های اونال و گونش (Unal &Gunes, 2024) نیز تأیید می‌کند هنگامی که داستان‌ها از نظر روان‌شناختی متناسب با سطح رشد هیجانی کودک طراحی می‌شوند، مؤلفه‌هایی چـون همذات‌پنداری، درک اجتماعی و تمایل به مشارکت فکری بـه شـکل محسوسـی افـزایش می‌یابد.برای نمونه، داستان‌هایی مانند «ترس‌های کوچولو» یا «بـازی دوسـتی» بـا بازنمـایی موقعیت‌هایی روزمره اما چالش‌برانگیز، زمینه همدلی، درک تفاوت‌ها، و تجربـه احساسـاتی همچون ترس، خشم، لذت یا تردید را فراهم می‌کنند. چنـین داسـتان‌هـایی قابلیـت ایجـاد حلقه‌های کندوکاوی دارند که در آن، کودکان در محیطی امن و معنادار به گفت‌وگو دربـاره خود و دیگران می‌پردازند؛ نکته‌ای که ویگوتسکی نیز آن را در نظریه منطقه مجاور رشـد و نقش تعامل اجتماعی در یادگیری مورد تأکید قرار می‌دهد (Vygotsky, 1978). با ایـن حـال،

در برخی داستان‌ها مانند «کودک خشن» از مجموعه چهل کودک (معین، ۱۳۹۷)، وجود صحنه‌هایی شامل تنبیه بدنی و واکنش‌های پرخاشگرانه مانند جملهٔ «*کودک با عصبانیت سنگی برداشت و آن را به در کوبید*» فضایی از تهدید و تنش عاطفی ایجاد می‌کند. چنین موقعیت‌هایی می‌تواند برای کودکِ خواننده یا شنونده، احساس ناامنی یا اضطراب ایجاد کرده و فرایند مشارکت فلسفی او در حلقه گفت‌وگو را مختل سازد. از این رو، به نظر می‌رسد بازنگری در زبان و محتوای داستان برای انطباق بیشتر با اهداف برنامه فبک و معیارهای رشد هیجانی کودکان ضروری است.

۴.۵ واقع نمایی داستان

از منظر واقع‌گرایی در شخصیت‌پردازی و موقعیت‌های داستانی، که نقشی کلیدی در ایجاد همذات‌پنداری و مشارکت فعال مخاطبان در برنامه فبک، و بیش از آن در برنامه فلسفه برای والدین، دارد، ۳۲ داستان (معادل ۸۸/۸٪) ارزیابی مثبت دریافت کردند. دراین داستان‌ها،موقعیت‌هایی طراحی شده‌اندکه باتجربه‌های واقعی کودکان هم‌راستا هستند؛ مانند تعارض میان دوستی وصداقت،ترسا زتنهایی،مواجهه بابی‌عدالتی،یاتردید در تصمیم‌گیری. همان‌گونه که باکلی (Buckley, 2025) نیز در تحلیل عناصر ضروری برای طراحی یک داستان فلسفی مؤثر تأکید می‌کند، «باورپذیری موقعیت» یکی از ارکان کلیدی برای درگیر کردن ذهن کودک و ایجاد امکان تفسیر و گفت‌وگو است.برای نمونه، داستان «بازی دوستی» با ترسیم موقعیتی واقعی و ملموس، کودک را درگیر تعارضی اخلاقی می‌سازد که در نهایت به پرسش‌هایی درباره وفاداری، اصول فردی و فشار گروهی منجر می‌شود. این نوع موقعیت‌ها، آنچه کندی (۲۰۲۰) «موقعیت‌های بازتأملی» می‌نامد را ایجاد می‌کنند؛ یعنی شرایطی که کودک را وادار می‌کنند درباره جهان و جایگاه خود در آن بیندیشد.در مقابل، معدودی از داستان‌ها مانند «قصه‌های توهمی» از نظر واقع‌گرایی ضعیف بوده یا زبان و تصویرهای آن‌ها بیش از حد نمادین و غیرقابل لمس برای کودک بوده است. این داستان‌ها اگرچه ممکن است جذابیت‌هایی از نظر سبک داشته باشند، اما برای کاربست در فبک نیاز به بازطراحی یا ساده‌سازی مفهومی دارند.

۵.۵ تحلیل یک داستان (کودک خشن، جلد اول، داستان اول)

داستان «کودک خشن» در مجموع ظرفیت قابل‌توجهی برای طرح پرسش‌های اخلاقی و تربیتی دارد، اما در برخی ابعاد نیازمند بازپرداخت برای استفاده مؤثر در حلقه‌های کندوکاو

است. از حیث کفایت فلسفی، روایت توانسته است موضوعاتی نظیر منشأ خشونت، مسئولیت اخلاقی کودک، تأثیر رسانه و نقش تربیت را به سطح پرسشگری بیاورد، هرچند پایان بسته داستان امکان گفت‌وگوپردازی و تأویل‌پذیری آن را محدود کرده است. از منظر کفایت ادبی، داستان به‌رغم سادگی و ایجاز، بیشتر صورت گزارشی دارد و از عناصر ادبی همچون شخصیت‌پردازی، توصیف صحنه و اوج‌گیری دراماتیک کمتر بهره می‌گیرد که همین امر ظرفیت روایی آن را کاهش داده است. در بُعد روان‌شناختی، بازنمایی خشونت، یادگیری مشاهده‌ای، نقش محیط خانوادگی و پیام‌های رسانه‌ای تا حد زیادی با نظریه‌های معتبر رشد کودک سازگار است؛ بااین‌حال، غیاب یک مسیر اصلاحی یا راهبرد تربیتی در پایان داستان باعث شده است که ارزش روان‌شناختی آن کمتر از سطح ایده‌آل باشد. افزون بر این، از نظر واقع‌گرایی و باورپذیری روایی، داستان بازتاب نسبتاً دقیق و معتبر تجربه‌های زیسته کودکان در بافت فرهنگی،اجتماعی ایران است؛ ساختار علت و معلولی رفتار کودک با زمینه‌های خانوادگی و رسانه‌ای منطقی است، هرچند شتاب روایت در بیان پیش‌زمینه ذهنی کودک اندکی از عمق آن کاسته است. موقعیت داستانی باورپذیر است و زمینه‌های فرهنگی،ارزشی مرتبط با بازتولید خشونت به‌خوبی در روایت بازتاب یافته است. بدین ترتیب، ارزیابی چهارمعیاری نشان می‌دهد که گرچه داستان از نظر فرهنگی و روان‌شناختی قوی است، برای تقویت ارزش فلسفی و ادبی خود به‌ویژه جهت استفاده در برنامه فلسفه برای کودکان نیازمند بازنگری در پایان‌بندی و عمق‌بخشی به روایت است.

۶.۵ جمع‌بندی یافته‌ها

تحلیل چهار بُعد یادشده نشان می‌دهد که مجموعه «چهل کودک» دارای ظرفیت بالایی برای کاربست در برنامه فلسفه برای کودکان و برنامه فلسفه برای والدین و بزرگسالان است، به‌ویژه از منظر روان‌شناختی و واقع‌گرایی. با این حال، در دو بُعد فلسفی و ادبی، برخی از داستان‌ها نیازمند بازنویسی مفهومی یا ساختاری‌اند تا بتوانند قابلیت طرح پرسش‌های بنیادین، مواجهه با دیدگاه‌های متنوع و ایجاد گفت‌وگو را در مخاطبان تقویت کنند.

جدول ۲. خلاصه یافته ها

معیار ارزیابی	نمونه داستان موفق	نقاط قوت اصلی	درصد انطباق کامل
کفایت فلسفی	محبت های کودکانه	چالش‌برانگیزی مفهومی، پایان باز	۴۱/۶

معیار ارزیابی	نمونه داستان موفق	نقاط قوت اصلی	درصد انطباق کامل
کفایت ادبی	رویاهای کودکانه	زبان ساده، پیرنگ منسجم	۵۲/۷
کفایت روانشناختی	ترس های کوچولو	همذات‌پنداری بالا، انطباق با رشد شناختی	۸۶/۱
واقع گرایی و باورپذیری	بازی دوستی	موقعیت‌های زندگی واقعی، شخصیت‌های ملموس	۸۸/۸

۶. بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی میزان تناسب مجموعه جهل کودک با برنامه های فبک و فلسفه برای والدین بود. مبنای این کار هم پیدایش این رویکرد بود که فبک نیازمند یک برنامه مکمل است. گفته شد که وارتنبرگ (Warttenberg, 2009) که خود از حامیان و مجریان برنامه فبک است، می گوید نباید تصور کنیم که انجام فلسفه با کودکان، ما را از ضرورت انجام فلسفه با بزرگسالان و بخصوص والدین بی‌نیاز می‌کند. در حمایت از رویکرد افرادی مثل وارتنبرگ در ضرورت پشتیبانی برنامه فلسفه برای والدین از برنامه فلسفه برای کودکان می توان گفت که اگر والدین توانایی تفکر انتقادی، گفت‌وگوی فلسفی، و درک مفاهیم بنیادین را نداشته باشند، آموزش مدرسه‌ای به‌تنهایی نمی‌تواند تأثیر ماندگاری داشته باشد. کودکان در خانه به طور طبیعی می‌آموزند، بنابراین اگر والدین آموزش فلسفی دیده باشند، فضای خانوادگی پرسش‌گر و تأملی می‌شود. والدینی که با مفاهیم فلسفی مثل عدالت، خیر، حقیقت، و مسئولیت آشنا هستند، سبک تربیتی عقلانی‌تر و اخلاقی‌تری اتخاذ می‌کنند. اگر والدین با آموزش فلسفی کودک در مدرسه ناآشنا یا حتی مخالف باشند، ممکن است نوعی دوگانگی و تعارض در ذهن کودک ایجاد شود. علاوه بر این، اساسا برخی از متفکران مثل وارتنبرگ، آموزش فلسفه به بزرگسالان، به‌ویژه والدین و معلمان، را از آموزش مستقیم به کودکان مؤثرتر می دانستند.

همچنین باید یادآوری نمود که تاکید وارتنبرگ به مصور بودن کتابهای کودکان، به اضافه باور او به ضرورت همراهی محیط واقعی زندگی کودک در رشد اخلاقی و فلسفی او، و اساسا نقش جامعه بزرگتر، که مبنایی شد برای ارائه برنامه فلسفه برای والدین و بزرگسالان، و تاکید او بر دیویی و وجه پراگماتیستی تربیت فلسفی کودک (Warttenberg, 2008)، یک برگشت متعادل به روان شناسی رشد پیاژه است که بر مبنای آن کودکان هنوز از نظر شناختی در سطحی دیده نمی شوند که بتوانند مفاهیم انتزاعی فلسفی را عمیقا درک نمایند. افزون بر این ها، از نظر وارتنبرگ بسیاری از پرسش های فلسفی

کودکان در واقع بازتاب پرسش های پاسخ نیافته والدین هستند، ضمن آن که اساسا بزرگسالان نیاز فوری‌تری به پرسش‌گری فلسفی درباره زندگی، فرزندپروری، مرگ، معنا، و عدالت دارند، به‌ویژه در جوامع پرآسیبیا بحرانی. این ملاحظات می توانند زمینه های معقولی برای ارائه برنامه فلسفه برای والدین و بزرگسالان باشد. اما در مقابل، لیپمن ساخت یک فضای تخیلی برای کودکان را، که از طریق خلق داستان های تخیلی (fictional) ایجاد می کند، بیش از فضای واقعی تضمین کننده فضای فلسفی ایمن برای کودک می داند. در این فضای ایمن کودک می تواند بدون ترس از قضاوت شدن یا دیگر پیامدهای اجتماعی به تفکر در موضوعات عمیق فلسفی بپردازد. از این روست که لیپمن برنامه فبک را با مجموعه داستان‌هایی مانند کشف هاری استاتلمیرطراحی کرده که همگی تخیلی هستند و کودکان شخصیت های محوری آن ها می باشند. داستان‌های لیپمن اغلب در محیط مدرسه، با همسالان و معلم طراحی شده‌اند و والدین حضوری ندارند. در حالی که از نظر والتنبرگ، اگر داستان بیش از حد تخیلی باشد، بزرگسال ممکن است احساس بیگانگی کند و نتواند در گفت‌وگو شرکت فعال داشته باشد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که مجموعه چهل کودک واجد ظرفیت مناسبی برای به‌کارگیری در این دو برنامه است. بر حسب معیارهای کفایت روان‌شناختی و باورپذیر بودن و واقع‌گرا بودن روایت ها، داستان‌ها توانسته‌اند با زبان ساده و موقعیت‌های آشنا، جهان کودک را بازتاب دهند و فضاهایی برای گفت‌وگوی همدلانه و تأملی فراهم سازند. اما در دو بعد فلسفی و ادبی، بخشی از داستان‌ها نیازمند بازآفرینی هستند تا بتوانند مطابق با روح مشارکتی و پرسش‌محور برنامه فبک عمل کنند، هرچند برای برنامه فلسفه برای والدین تناسب بیشتری دارند.

آنچه از این نتایج می‌توان استنباط کرد، این است که توان بالقوه روایت در انتقال مفاهیم فلسفی، بیش از آن‌که به مضمون داستان وابسته باشد، به شیوه روایت، زبان، و ساختار موقعیت‌ها بستگی دارد .داستان‌هایی که از پایان‌های بسته، شخصیت‌پردازی خطی یا پیام‌های اخلاقی مستقیم استفاده کرده‌اند، نتوانسته‌اند امکان گفت‌وگوی فلسفی را فعال کنند. این مسئله دقیقاً با انتقاد موریس (Murris, 2016) نسبت به «داستان‌های تعلیم‌محور با ظاهر فلسفی» هم‌راستاست؛ داستان‌هایی که پرسش را از کودک می‌گیرند و در عوض، نتیجه‌گیری ازپیش‌تعیین‌شده به او تحمیل می‌کنند.از سوی دیگر، بخش مهمی از داستان‌ها با طراحی موقعیت‌هایی باز، با نتیجه‌گیری معلق یا چندتفسیری، به کودک این فرصت را می‌دهند تا خود در مقام داور اخلاقی و متفکر وارد عمل شود. این ویژگی، همان چیزی

است که لیپمن (Lipman, 2003) آن را «ایجاد فضای تفکر به‌جای انتقال اندیشه» می‌نامد. نتایج این پژوهش همچنین گویای این نکته است که داستان‌هایی با باورپذیری بالا و پیوند با تجربه زیسته کودک، نه‌تنها امکان همذات‌پنداری بیشتری ایجاد می‌کنند، بلکه بستر مطلوب‌تری برای شکل‌گیری گفت‌وگو در حلقه‌های فکری فراهم می‌آورند. در پژوهشی جدید در حوزه پردازش زبان طبیعی، آهوجا و همکاران (Ahuja et al 2025) با بررسی ضعف‌های روایی و شناسایی «نقاط خلأ» در ساختار داستان‌ها، نشان داده‌اند که انسجام روایی و پرهیز از گسست‌های غیرمنطقی، نقشی اساسی در درک و تفسیر مفاهیم پیچیده دارد. این یافته، حتی در حوزه آموزش فلسفی به کودکان نیز می‌تواند مؤید آن باشد که باورپذیری داستانی، شرطی کلیدی برای مشارکت مفهومی و گفت‌وگویی است.

این همخوانی با دیدگاه ویگوتسکی (Vygotsky, 1978) درباره نقش تجربه اجتماعی و زبان در رشد شناختی کودک، مؤید آن است که آموزش فلسفه در کودکی، اگر با زندگی واقعی آنان پیوند بخورد، تأثیرگذارتر خواهد بود.از همین روست که برخی از فعالان این حوزه بر این باور هستند که اساسا باید داستان های واقعی جای داستان های تخیلی را بگیرد. این مسیری است که وارتنبرگ و پیروان ایشان دنبال می کنند. به عبارت دیگر رخدادهای واقعی خود به قدر کفایت حاوی نکات اخلاقی و فلسفی آموزنده هستند، به گونه ای که نیاز چندانی به ساخت داستان ها نیست. نویسنده مجموعه چهل کودک در پی تولید اثری برای آموزش فلسفه نبوده، بلکه دغدغه‌های اجتماعی و اخلاقی داشته است. به همین دلیل مجموعه چهل کودک تبدیل شده است به یک اثری که بر بنیان واقعیت محض شکل گرفته است و از همین روست که مخاطبین اصلی مجموعه نه کودکان بلکه والدین و بزرگترها دانسته می شوند، هرچند موضوع در تمام مجموعه کودک است. بنابراین این که بیشترین تناسب مجموعه را در معیار باورپذیری و واقع گرایی می بینیم موید همین معناست که مجموعه در عین حال می تواند برای برنامه فلسفه برای والدین شایستگی بالایی داشته باشد. از این رو می توان رویکرد به کار گرفته در تنظیم مجموعه چهل کودک را رویکردی جامع دانست که در یک مجموعه واحد همزمان نظر به مشارکت والدین و کودکان در یک برنامه واحد دارد.

در پایان، می‌توان مجموعه «چهل کودک» را اثری دانست که می تواند نقطه پیوند برنامه فلسفه برای کودکان (فبک) و برنامه فلسفه برای والدین و بزرگتر ها باشد. چنین آثاری که مستقیما از تجربیات زیسته افرادی شکل گرفته است که در حین انجام مسئولیت های حرفه

ای و روزمره خود، همواره دغدغه آموزش و پرورش نسلی آگاه تر و اخلاقی تر را در سر دارند می توانند نقطه شروع مناسبی برای طراحی مجموعه های داستانی بومی برای کودکان و والدین ایرانی باشد.در ضرورت و فایده مندی ورود والدین در فرایند آموزش فلسفه به کودکان به عنوان یکی از ارکان این برنامه می توان به امری فرهنگی نیز اشاره کرد و آن جایگاه مستحکم نهاد خانواده در فرهنگ ایرانی و رابطه عاطفی عمیقی است که اعضای خانواده به محوریت والدین با هم دارند. این خود سرمایه ای است که می توان اذعان داشت که جامعه غرب نسبت به جامعه شرق کمتر از آن برخوردار است و اتفاقا ما می توانیم از همین منظر برنامه فبک بومی را بر پایه اصالت روابط خانوادگی با محوریت والدین قرار دهیم. این که از سوی متفکرینی مثل وارتنبرگ تاکید می شود که برنامه آموزش فلسفه به کودکان به اهداف خود نمی رسد مگر این که سهم مشارکت والدین را در آن برنامه اقزایش دهیم، توصیه ای است ک در جامعه ایران می توان لااقل بخشی از آن را تحصیل حاصل دانست، و آن بخشی است که ناظر به رابطه بالای عاطفی بالفعل میان والدین و فرزندان در محیط فرهنگی ایران است. به عبارت دیگر درگیر کردن والدین ایرانی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان امری طبیعی و قابل انتظاربه نظر می رسد.تقویت کفایت فلسفی مجموعه چهل کودک، به همراه بازآفرینی ساختارهای روایی باز می‌تواند این مجموعه را به منبعی ارزشمند برای معلمان، مربیان و پژوهشگران حوزه تربیت فلسفی کودک و والدین تبدیل کند.

پی‌نوشت

۱. دکتر مصطفی معین، استاد دانشگاه علوم پزشکی تهران و متخصص بیماری‌های کودکان و فوق‌تخصص آلرژی و ایمنی‌شناسی بالینی است. بخش مهمی از فعالیت حرفه‌ای او به طبابت و ارتباط مستقیم با کودکان اختصاص داشته است. معین در طول بیش از سه دهه فعالیت پزشکی، گفت‌وگوها و تجربه‌های خود با کودکان بیمار را ثبت کرده و برخی از این روایت‌ها را با رویکردی داستانی و همراه با نکاتی درباره مسائل بهداشتی، تربیتی و اجتماعی منتشر کرده است. حاصل این تجربه‌ها در مجموعه‌ای با عنوان «چهل کودک» گرد آمده که به صورت دوزبانه (فارسی و انگلیسی) و در چهار جلد با عناوین «کودک خشن»، «رویاهای کودکانه»، «محبت‌های کودکانه» و «لطیفه‌ای از زبان عسل» منتشر شده است. این مجموعه با تصویرگری مجید خادمی و توسط انتشارات نقش شمسه در سال ۱۳۹۹ منتشر شده است. روایت‌های این مجموعه، افزون بر بازتاب تجربه‌های پزشکی نویسنده، بر

شیوه گفت‌وگو و مواجهه با جهان ذهنی و عاطفی کودکان تمرکز دارند و از این منظر می‌توانند برای مطالعه برخی ابعاد تجربه زیسته، گفت‌وگو و ارتباط با کودک مورد استفاده قرار گیرند.

کتاب‌نامه

اسکندری شرفی، ف.، و بیگ‌زاده، خ. (۱۴۰۰). تحلیل مجموعه داستان «لبخند انار» هوشنگ مرادی کرمانی از منظر غنای روان‌شناختی برنامه فبک. *دوفصلنامه تخصصی مطالعات داستانی*، ۷ (۱)، ۴۷–۶۸.

اصل‌مرز، فریبرز، اسدزاده،حسن، درتاج، فریبرز، بهشتی، سعید و معتمدی، عبدالله (۱۳۹۷)، طراحی برنامه آموزش فلسفه برای والدین و اثربخشی آن با برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در تحول اخلاقی و خودمهارگری دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی، در دوماهنامه «*راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*» (شماره ۵، دوره ۱۱، آذر–دی ۱۳۹۷)

جمالی، عاطفه و خجسته، فرامرز. (۱۳۹۳). بررسی کارکرد فانتزی؛ همچون تمهیدی کلیشه‌شکن در داستان‌های برگزیده‌ی کودک و نوجوان پس از انقلاب اسلامی. *مطالعات ادبیات کودک*، ۵(۱)، ۷–۲۸.

حصاری, یلدا , حیدری, محمد حسین , بختیار نصرآبادی, حسنعلی و هاشمی, سید جلال . (۱۴۰۴). تتحلیل منش معلمی از منظر اخلاق مراقبتی: استنتاج اصول تربیتی. *علوم تربیتی*, ۳۲(۱), ۲۲۵-۲۴۴ . doi: 10.22055/edus.2025.48441.3690

خسرونژاد، م. (۱۳۸۶). تأملی بر همنشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان. *نوآوری‌های آموزشی*، ۶ (۲۰)، ۱۰۹–۱۲۴. https://sid.ir/paper/75554/fa

رشیدپور، ر.، و قدمیاری، م. (۱۳۹۵). ضرورت به‌کارگیری ادبیات داستانی ایرانی–اسلامی در محتوای برنامه فلسفه برای کودکان. در همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران: فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی. https://sid.ir/paper/852442/fa

زمان‌پور، ر.، صفری، ج.، صادقی، ا.، و رضایی، ح. (۱۴۰۱). بایسته‌های اقتباس در داستان‌های فلسفه برای کودکان از منظر کفایت فلسفی: نمونه‌ی تطبیقی دو رمان «لیزا» و «لیلا». *مطالعات ادبیات کودک*، ۱۳ (۲)، ۱۳۵–۱۶۰.

شکرانه، اسداله. (۱۴۰۱). کودک، متنی دوگانه، ثابت و گسترده است: درآمدی بر آسیب‌شناسی ادبیات کودک. در ویژه‌نامه ادبیات کودک؛ آفرینش گفتمانی چندساحتی. انجمن هامون ایران. بازیابی از https://www.hamooniran.ir/item/4045

کیانی, معصومه و هاشمی, سیده چنور. (۱۴۰۴). تبیین جایگاه عاملیت کودک در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *علوم تربیتی*, ۳۲(۱), ۷۱–۹۶ doi: 10.22055/edus.2025.46442.3578 .

لیپمن، ماتیو، شارپ، آن مارگارت و اسکانیان، فردریک(۱۳۹۵) . ***کودکان و مهارت های تفکر***. ترجمه (معرف زاده، مهدی، مرعشی، سید منصورو شریفی، علی). انتشارات پارسیک.تهران

معین، مصطفی. (۱۳۹۸) *چهل کودک*(خاطرات طب کودکان به روایت دکتر مصطفی معین).نشر شمسه.

ناجی، سعید.، و مرعشی، سید منصور. (۱۳۹۴). کفایت فلسفی در داستان‌های فلسفی کودکان و نوجوانان. *مجله تفکر و کودک*، ۶(۱۱)، ۸۷–۱۱۱.

ناجی، سعید، و مجیدحبیبی عراقی، لیلا. (۱۳۹۷). نگاهی دوباره به ویژگی فلسفی و ادبی داستانها در برنامه فبک. *تفکر و کودک*، ۹(۱)، ۱–۳۰. SID. https://sid.ir/paper/522504/fa

وارتنبرگ، توماس ای (۲۰۲۲) *فکر کردن به واسطه داستان ها*. ترجمه مرتضی براتی (۱۴۰۱) نشر لگا، تهران

هدایتی, مهرنوش و دلیر, نیره . (۱۴۰۴). «تفکر مراقبتی» مهارتی برای پیوند اهداف شناختی و عاطفی در «حلقه‌های کندوکاو»: مطالعه موردی درس تاریخ. *علوم تربیتی*, ۳۲(۲), ۸۱–۱۰۸ /doi: 10.22055 . edus.2025.48244.3673

یوسفی، ع. (۱۴۰۳). خوانش حکایت «دوستی کبوتر و زاغ و موش و باخه و آهو» از کلیله و دمنه بر پایهٔ ویژگی‌های داستانی فبک، با نگاهی انتقادی به بازنویسی آن. *مطالعات ادبیات کودک*. انتشار آنلاین از ۱۴ اسفند ۱۴۰۳. https://doi.org/10.22099/jcls.2025.50569.2053

Ahuja, K., Sclar, M., & Tsvetkov, Y. (2025). Finding Flawed Fictions: Evaluating Complex Reasoning in Language Models via Plot Hole Detection. arXiv preprint, arXiv:2504.11900. https://arxiv.org/abs/2504.11900

Balcı, E., & Eryılmaz, R. (2024). The impact of Philosophy for Children (P4C) activities on enhancing the speaking skills of gifted students. Frontiers in Psychology, 15, 1451532. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1451532

Bhandari, P., & Brennan, H. M. (2023). Trustworthiness of Children's Stories Generated by Large Language Models. Proceedings of INLG. https://doi.org/10.18653/v1/2023.inlg-main.24

Buckley, J. (2025, March 2). The three key ingredients for a P4C stimulus: Conflict, plausibility and incompleteness. The Philosophy Man Blog .

De Marzio, D. M. (2011). What happens in philosophical texts: Matthew Lipman's theory and practice of the philosophical text as model. Childhood & Philosophy, 7(13), 29–47.

Gregory, M. (2006). Thinking together: The value of philosophy for children. Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 18 (1), 3–10.

Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn. New York: William Morrow.

Haynes, J., &Murris, K. (2012). Picture books, pedagogy and philosophy. Routledge .

Haynes, J., &Murris, K. (2017). Readings and readers of texts in Philosophy for Children. In The Routledge international handbook of philosophy for children. Routledge .

Kennedy, D. (2020). Philosophy for children and its critics: A Mendham dialogue. Educational Philosophy and Theory, 5 (3), 321–333. https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1570911

Lipman, M. (2003). Thinking in education (2nd ed.). Cambridge University Press .

Millett, S., & Tapper, A. (2012). Philosophy and ethics in schools: Developing a moral compass for the digital age. Routledge .

Murris, K. (2016). The posthuman child: educational transformation through philosophy with picture books. Routledge .

Nikolidaki, S. (2024). Prospective preschool teachers learning to use picture books for philosophical inquiries. Journal of Philosophy in Schools, 11 (2).

Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. New York: International Universities Press.

Sharp, A. M. (1995). The community of inquiry: Education for democracy. In M. Lipman, A. M. Sharp, & F. S. Oscanyan (Eds.), Philosophy in the classroom (2nd ed., pp. 17–31). Temple University Press .

Thornton, S., Burgh, G., & Graham, M. (2024). Place, empire, environmental education and the community of inquiry. Journal of Philosophy in Schools, 11 (1), 83–103. https://doi.org/10.46707/jpis.v11i1.123

Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. British Journal of Educational Psychology, 77 (2), 271–288. https://doi.org/10.1348/000709906X105328

Ünal, U., &Güneş, G. (2024). The effect of Philosophy for Children (P4C) activities on the development of moral perception and social rules of preschool children. JCES, 2. https://doi.org/10.37291/2717638X.202452392

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.0309-8249.2005.00421.x

Vygotsky, L. S. (1962). Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press .

Wartenberg, T. E. (2008), “Philosophy in Schools: From Plato to Dewey”, in Journal of Philosophy of Education, 42(3-4), 571-586.

Wartenberg, T, E. (2009), Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy through Children’s Literature, Rowman & Littlefield.

Wartenberg, T. (2014). “Teaching Children Philosophy”, in: The Routledge International Handbook of Philosophy for Children, Edited by Maughn Gregory et al.

Goering, Sara (2013). *“Considering Ethics in Philosophy for Children.” In: Gregory et al. (Eds.), Philosophy for Children: Theories and Praxis*. DDC: 170.71 GOE