

از تفکر تا معنا: بازاندیشی تربیت ابتدایی در مواجهه با رنج‌های وجودی کودک بر پایه تلفیق معناجویی و فلسفه برای کودکان (P4C)

شیوه استناددهی: هاشمی، زهرا سادات، و رضایی، مهدی. (۱۴۰۵). از تفکر تا معنا: بازاندیشی تربیت ابتدایی در مواجهه با رنج‌های وجودی کودک بر پایه تلفیق معناجویی و فلسفه برای کودکان (P4C). یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۴(۶)، ۲۲-۱.	تاریخ چاپ نهایی: ۱ اسفند ۱۴۰۵ تاریخ چاپ اولیه: ۲۴ تیر ۱۴۰۵ تاریخ پذیرش: ۲۱ تیر ۱۴۰۵ تاریخ بازنگری: ۶ تیر ۱۴۰۵ تاریخ ارسال: ۱۱ اردیبهشت ۱۴۰۵	زهرا سادات هاشمی^{۱*} مهدی رضایی^۲
--	--	---

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بازاندیشی در رابطه میان تربیت ابتدایی، رنج‌های وجودی کودک و معناجویی و ارائه چارچوبی مفهومی برای گسترش فلسفه برای کودکان از پرورش مهارت‌های تفکر به تسهیل فرایند معناسازی انجام شد. این پژوهش از نظر هدف بنیادی و از نظر رویکرد، کیفی و نظری بود که با روش تحلیل نظری - ترکیبی و مرور نظام‌مند هدایت‌شده منابع انجام شد. منابع فارسی و انگلیسی منتشرشده در فاصله سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۴ از پایگاه‌های علمی معتبر گردآوری و براساس معیارهای ورود و خروج مشخص غربال‌گری شدند. داده‌های نظری با تمرکز بر رنج وجودی کودک، معناجویی، تربیت وجودی، گفت‌وگوی فلسفی و ظرفیت‌های تربیتی فلسفه برای کودکان استخراج شدند. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون براون و کلارک، خوانش مکرر متون، مقایسه تطبیقی دیدگاه‌ها، کدگذاری مفاهیم، دسته‌بندی مضامین و بازسازی روابط میان آن‌ها صورت گرفت. در نهایت، مضامین استخراج‌شده در قالب مدل مفهومی «از رنج تا معنا» تلفیق شدند. تحلیل استنباطی منابع نشان داد که رنج‌های وجودی کودکان را نمی‌توان صرفاً مشکلاتی روان‌شناختی یا موانعی برای یادگیری تلقی کرد؛ بلکه تجربه‌هایی مانند فقدان، ترس، تنهایی، طردشدگی و بی‌عدالتی، در صورت قرارگرفتن در فضایی امن، گفت‌وگو محور و تفسیرپذیر، می‌تواند به موقعیت‌هایی تربیتی برای شکل‌گیری معنا تبدیل شوند. مدل «از رنج تا معنا» شامل چهار مؤلفه به‌هم‌پیوسته بود: تجربه رنج وجودی، بیان تجربه در گفت‌وگوی فلسفی، تفسیر بین‌ذهنی تجربه و معناسازی همراه با شکل‌گیری جهت‌گیری وجودی. همچنین استنباط شد که این فرایند می‌تواند زمینه رشد امید، تاب‌آوری، احساس تعلق، مسئولیت‌پذیری، انسجام درونی و انگیزش درونی برای یادگیری را فراهم سازد. تلفیق معناجویی با فلسفه برای کودکان می‌تواند تربیت ابتدایی را از تمرکز انحصاری بر انتقال دانش و مهارت‌های شناختی به سوی تربیتی معنا محور هدایت کند. در این چارچوب، معلم به‌عنوان «تسهیل‌گر معنا» فضایی برای بیان، گفت‌وگو، بازتفسیر و فهم مشترک تجربه‌های وجودی کودکان فراهم می‌کند.

واژگان کلیدی: رنج وجودی، معناجویی، فلسفه برای کودکان، تربیت ابتدایی، گفت‌وگوی فلسفی، تربیت معنا محور، معناسازی.

مشخصات نویسندگان:

۱. استادیار، گروه آموزش فلسفه و منطق، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران
۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران

پست الکترونیکی: hashemizs@cfu.ac.ir



© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به

نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0

صورت گرفته است.



From Thinking to Meaning: Rethinking Primary Education in Confronting Children's Existential Suffering Through the Integration of Meaning-Seeking and Philosophy for Children (P4C)

Zahrasadat Hashemi ^{1*} Mehdi Rezaei ²	Submit Date: 01 May 2026 Revise Date: 27 June 2026 Accept Date: 12 July 2026 Initial Publish: 15 July 2026 Final Publish: 20 February 2027	How to cite: Hashemi, Z. & Rezaei, M. (2026). From Thinking to Meaning: Rethinking Primary Education in Confronting Children's Existential Suffering Through the Integration of Meaning-Seeking and Philosophy for Children (P4C). <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i> , 4(6), 1-22.
---	--	---

Abstract

This study aimed to reconsider the relationship among primary education, children's existential suffering, and meaning-seeking and to develop a conceptual framework that extends Philosophy for Children from cultivating thinking skills to facilitating meaning-making. This fundamental qualitative-theoretical study employed theoretical synthesis and a systematized literature review. Persian and English sources published between 2000 and 2024 were retrieved from credible academic databases and screened according to predefined inclusion and exclusion criteria. The theoretical data focused on children's existential suffering, meaning-seeking, existential education, philosophical dialogue, and the educational capacities of Philosophy for Children. The data were analyzed using Braun and Clarke's thematic analysis method. The analytical process involved repeated reading of the selected texts, comparative examination of theoretical perspectives, coding of key concepts, organization of related concepts into overarching themes, and reconstruction of the relationships among the themes. The extracted themes were subsequently integrated into a conceptual model entitled "From Suffering to Meaning." Inferential analysis indicated that children's existential suffering should not be regarded merely as a psychological problem or an obstacle to learning. Experiences such as loss, fear, loneliness, rejection, and injustice may become educational opportunities for meaning formation when they are addressed within a safe, dialogical, and interpretable environment. The proposed "From Suffering to Meaning" model comprised four interrelated components: experiencing existential suffering, expressing the experience through philosophical dialogue, intersubjective interpretation of the experience, and meaning-making accompanied by the development of an existential orientation. The theoretical synthesis further suggested that this process may promote hope, resilience, belonging, responsibility, inner coherence, and intrinsic motivation for learning. Integrating meaning-seeking principles with Philosophy for Children can redirect primary education from an exclusive emphasis on knowledge transmission and cognitive skills toward meaning-centered education. Within this framework, the teacher functions as a "facilitator of meaning" who creates opportunities for children to articulate, discuss, reinterpret, and collectively understand their existential experiences rather than providing predetermined answers.

Keywords: *Existential suffering, meaning-seeking, Philosophy for Children, primary education, philosophical dialogue, meaning-centered education, meaning-making.*

Authors' Information:

hashemizs@cfu.ac.ir

1. Assistant Professor, Department of Philosophy and Logic Education, Farhangian University, Tehran, Iran
2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 889-14665, Tehran, Iran



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

مقدمه

آموزش ابتدایی یکی از بنیادی‌ترین مراحل شکل‌گیری شخصیت، هویت، جهان‌بینی و جهت‌گیری ارزشی انسان است؛ زیرا کودک در این دوره، افزون بر یادگیری مهارت‌های پایه و مفاهیم درسی، به تدریج در حال ساختن تصویری از خود، دیگران، جهان و جایگاه خویش در زندگی است. با این حال، بسیاری از نظام‌های آموزشی معاصر تحت تأثیر رویکردهای استانداردسازی، سنجش‌محوری و کارآمدی‌گرایی، بیش از پیش بر انتقال دانش، ارتقای عملکرد تحصیلی و پرورش مهارت‌های شناختی قابل‌اندازه‌گیری تمرکز کرده‌اند. پیامد چنین وضعیتی آن است که ابعاد وجودی، عاطفی و معنایی تجربه کودک در حاشیه قرار می‌گیرد و آموزش، از پرداختن به پرسش‌هایی که با زندگی واقعی، رنج، امید، عدالت، فقدان، تنهایی و هدفمندی ارتباط دارند، بازمی‌ماند. بیستای این وضعیت را یکی از مخاطرات آموزش مدرن می‌داند و تأکید می‌کند که تربیت نباید به تولید یادگیرندگان کارآمد محدود شود، بلکه باید با مسئله «چگونه انسان شدن» و حضور مسئولانه فرد در جهان نیز پیوند داشته باشد (Biesta, 2014). بر همین اساس، هرگونه بازاندیشی در تربیت ابتدایی مستلزم آن است که کودک نه صرفاً به‌عنوان ذهنی برای آموزش، بلکه به‌عنوان انسانی در حال تجربه، پرسش‌گری، رنج‌کشیدن و معنا ساختن در نظر گرفته شود.

برخلاف این تصور رایج که کودک مرحله‌ای ساده، بی‌دغدغه و عاری از پیچیدگی‌های وجودی است، کودکان از سال‌های نخست زندگی با موقعیت‌هایی مواجه می‌شوند که می‌توانند درک آنان از امنیت، تعلق، عدالت و تداوم زندگی را متزلزل سازند. تجربه مرگ یا بیماری یکی از نزدیکان، جدایی والدین، طردشدگی، ناکامی، تنهایی، شکست، تبعیض، خشونت، فقر، مهاجرت یا مشاهده رنج دیگران می‌تواند کودک را با پرسش‌هایی روبه‌رو کند که پاسخ‌دادن به آن‌ها صرفاً از طریق اطلاعات علمی یا توصیه‌های اخلاقی ممکن نیست. برای مثال، پیامدهای طلاق والدین ممکن است نه تنها در کاهش اعتماد به نفس و استقلال کودک، بلکه در دگرگونی احساس امنیت، پیوستگی و معنای روابط خانوادگی او آشکار شود (Safira & Jannah, 2025). کودک ممکن است نتواند تجربه خود را با زبان فلسفی یا مفاهیم پیچیده بیان کند، اما رنج وجودی را در قالب ترس، سکوت، اضطراب، خشم، پرسش‌های تکراری، خیال‌پردازی یا کناره‌گیری تجربه می‌کند. از این رو، نادیده گرفتن این تجربه‌ها به معنای نادیده گرفتن بخشی از فرایند رشد شناختی، عاطفی و هویتی کودک است.

در فلسفه و روان‌شناسی وجودی، رنج، مرگ، آزادی، مسئولیت، تنهایی و بی‌معنایی از عناصر جدایی‌ناپذیر وضعیت انسانی تلقی می‌شوند. یالوم این مسائل را «دلواپسی‌های غایی» می‌نامد و معتقد است که مواجهه انسان با فناپذیری، تنهایی وجودی، آزادی و فقدان معنای از پیش تعیین شده، ساختار عمیقی از تجربه روان‌شناختی او را شکل می‌دهد (Yalom, 1980). این نگرش در ترجمه و بازخوانی فارسی روان‌درمانی اگزیستانسیال نیز مورد تأکید قرار گرفته و نشان داده شده است که دغدغه‌های وجودی، اگرچه در دوره‌های مختلف زندگی با زبان‌ها و شدت‌های متفاوت آشکار می‌شوند، از تجربه انسانی قابل تفکیک نیستند (Yalom, 2013). در مورد کودکان، این دغدغه‌ها معمولاً نه در قالب نظام‌های فلسفی منسجم، بلکه

در پرسش‌های ظاهراً ساده‌ای مانند «چرا آدم‌ها می‌میرند؟»، «چرا بعضی‌ها تنها هستند؟»، «چرا اتفاق بد برای آدم خوب می‌افتد؟» یا «آیا همیشه همه چیز درست می‌شود؟» ظاهر می‌شوند. چنین پرسش‌هایی صرفاً نشانه کنجکاوی شناختی نیستند، بلکه بیانگر تلاش کودک برای ایجاد انسجام میان تجربه‌های دشوار و تصویری است که از جهان در حال ساختن آن است.

در رویکرد معنادرمانی فرانکل، معناجویی یکی از بنیادی‌ترین انگیزش‌های انسان است و حتی در شرایط دشوار و گریزناپذیر نیز امکان اتخاذ نگرش، انتخاب پاسخ و کشف معنا وجود دارد (Frankl, 2006). فرانکل رنج را ذاتاً مطلوب یا سازنده نمی‌داند، اما بر این نکته تأکید می‌کند که هنگامی که حذف رنج ممکن نیست، شیوه مواجهه فرد با آن می‌تواند به منبعی برای تحول درونی و بازسازی معنایی تبدیل شود (Frankl, 2011). کاربرد تربیتی این دیدگاه در دوره کودکی مستلزم احتیاط است؛ زیرا هدف نباید عادی‌سازی رنج، تحمیل معنایی از پیش آماده یا واگذاری مسئولیت شرایط دشوار به کودک باشد. در عوض، تربیت می‌تواند به کودک کمک کند تجربه خود را بیان کند، آن را در ارتباط با دیگران بفهمد، برای پرسش‌هایش فضای امن بیابد و به تدریج چارچوبی معنادار برای مواجهه با موقعیت‌های دشوار شکل دهد. بنابراین، مسئله اصلی در تربیت، حذف کامل رنج از زندگی کودک نیست؛ زیرا چنین هدفی نه ممکن و نه واقع‌بینانه است، بلکه مسئله، فراهم کردن شرایطی است که در آن رنج به تجربه‌ای خام، خاموش و انزوآفرین تبدیل نشود.

معنا در ادبیات روان‌شناسی معاصر، مفهومی چندبعدی است که معمولاً با احساس انسجام، هدفمندی و ارزشمندی زندگی پیوند دارد. استگر معنا را فرایندی می‌داند که به فرد امکان می‌دهد رخدادهای زندگی را قابل فهم سازد، جهت و هدفی برای کنش‌های خود پیدا کند و احساس کند زندگی او دارای اهمیت و ارزش است (Steger, 2012). شل نیز در روان‌شناسی معنای زندگی نشان می‌دهد که تجربه معنا از منابع متعددی مانند تعلق، انسجام، جهت‌گیری، خودتعالی و مشارکت در اموری فراتر از خود شکل می‌گیرد و فقدان آن می‌تواند به احساس خلأ، بی‌هدفی و گسست روان‌شناختی منجر شود (Schnell, 2021). اگرچه بسیاری از نظریه‌های معنا بر بزرگسالان تمرکز کرده‌اند، کودکان نیز متناسب با سطح رشد شناختی و عاطفی خود، در تلاش‌اند میان تجربه‌ها، روابط، هیجان‌ها و رخدادهای پیرامونشان پیوند برقرار کنند. معناجویی در کودکی می‌تواند در پرسش درباره چرایی قواعد، عدالت، مرگ، دوستی، رنج، آینده و فایده یادگیری آشکار شود و بخشی از شکل‌گیری هویت و جهت‌گیری اخلاقی کودک را تشکیل دهد.

پیوند میان معنا، امید، تاب‌آوری و بهزیستی نیز اهمیت توجه تربیتی به معناجویی را تقویت می‌کند. رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا نشان می‌دهد که زندگی شکوفا صرفاً با تجربه هیجان‌های مثبت تعریف نمی‌شود، بلکه معنا، تعلق، مشارکت و دستیابی به هدف نیز از مؤلفه‌های بنیادی بهزیستی هستند (Seligman, 2011). همچنین، شکل‌گیری هدف و احساس جهت‌مندی از دوره کودکی و نوجوانی می‌تواند در انگیزش، پشتکار، تصمیم‌گیری و انسجام هویتی نقش داشته باشد (Damon, 2008). کودکی که بتواند تجربه‌های دشوار را در افقی قابل فهم‌تر قرار دهد، احتمالاً

توان بیشتری برای تحمل ابهام، حفظ امید و بازسازی روانی خواهد داشت. در مقابل، هنگامی که رنج با سکوت، بی‌اعتنایی یا پاسخ‌های تحمیلی مواجه شود، ممکن است احساس تنهایی، بی‌اعتمادی و بی‌معنایی را افزایش دهد. بنابراین، معناجویی را نباید موضوعی فرعی یا انتزاعی در تربیت دانست، بلکه باید آن را یکی از نیازهای اساسی رشد انسانی و یکی از ابعاد مغفول آموزش ابتدایی تلقی کرد.

یکی از رویکردهایی که ظرفیت بالقوه‌ای برای پاسخ‌گویی به این نیاز دارد، برنامه فلسفه برای کودکان یا PFC است. این برنامه با آثار متیو لیپمن شکل گرفت و هدف آن ایجاد فضایی بود که در آن کودکان به‌جای دریافت منفعلانه اطلاعات، در فرایند پرسش‌گری، استدلال، گفت‌وگو و بازسازی فهم مشارکت کنند (Lipman, 2003). محور اصلی PFC «حلقه کندوکاو» است؛ محیطی مشارکتی که در آن کودکان درباره یک داستان، موقعیت یا مسئله گفت‌وگو می‌کنند، پرسش می‌سازند، برای دیدگاه‌های خود دلیل می‌آورند، دیدگاه دیگران را می‌شنوند و در پرتو تعامل جمعی، فهم خود را اصلاح می‌کنند. در ادبیات فارسی نیز مبانی نظری، اهداف و روش‌های آموزشی فلسفه برای کودکان به تفصیل تبیین شده و بر اهمیت پرسش‌گری، گفت‌وگوی عقلانی، مشارکت و خوداصلاح‌گری تأکید شده است (Naji, 2012). بر این اساس، PFC را می‌توان رویکردی دانست که کودک را از موقعیت دریافت‌کننده پاسخ‌های آماده به جایگاه مشارکت‌کننده فعال در ساختن فهم منتقل می‌کند.

پژوهش‌های انجام‌شده درباره PFC نشان داده‌اند که این برنامه می‌تواند پیامدهای قابل توجهی در حوزه‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و آموزشی داشته باشد. ارزیابی‌های گسترده از فلسفه برای کودکان، بهبود استدلال، مشارکت کلاسی، اعتماد به بیان دیدگاه و برخی شاخص‌های پیشرفت تحصیلی را گزارش کرده‌اند (Gorard et al., 2015). فراتحلیل جدید درباره فلسفه برای یا با کودکان نیز نشان داده است که این رویکرد در مجموع بر طیفی از پیامدهای شناختی و آموزشی اثر مثبت دارد، هرچند اندازه اثرها با توجه به کیفیت اجرا، گروه سنی، مدت مداخله و نوع پیامد متفاوت است (Kilby, 2025). همچنین، فراتحلیل سه‌سطحی آثار PFC بر رشد شناختی کودکان، شواهدی از اثربخشی آن بر فرایندهایی مانند تفکر، استدلال و توانایی‌های شناختی ارائه کرده است (Wei & Chen, 2025). این یافته‌ها نشان می‌دهند که گفت‌وگوی فلسفی، در صورتی که با ساختار مناسب، تسهیل‌گری حرفه‌ای و مشارکت واقعی کودکان همراه باشد، می‌تواند فراتر از یک فعالیت جانبی، به رویکردی مؤثر برای تحول تجربه یادگیری تبدیل شود.

مطالعات داخلی نیز ظرفیت‌های متنوع PFC را تأیید کرده‌اند. فلسفه برای کودکان از منظر تربیت عقلانی، بستری برای تقویت استدلال، داوری، پرسش‌گری و استقلال فکری فراهم می‌کند (Sadeghi Hashemabadi & Alavi, 2014). همچنین، کارکردهای اجتماعی این برنامه شامل تقویت گفت‌وگو، همکاری، احترام به دیگری، مشارکت جمعی و کاهش خودمحوری شناختی و ارتباطی دانسته شده است (Fakhraei, 2010). پیوند میان ادبیات کودک و فلسفه نیز نشان می‌دهد که داستان می‌تواند واسطه‌ای برای ورود کودک به پرسش‌های عمیق انسانی باشد؛ زیرا کودک از طریق شخصیت‌ها، تعارض‌ها و موقعیت‌های روایی، امکان می‌یابد درباره مفاهیمی سخن بگوید که بیان مستقیم آن‌ها دشوار است

(Khosronejad, 2007). این ظرفیت روایی برای مواجهه با رنج‌های وجودی اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا کودک می‌تواند ابتدا درباره ترس،

فقدان یا تنهایی یک شخصیت داستانی گفت‌وگو کند و سپس به صورت تدریجی و غیرمستقیم، تجربه شخصی خود را بازشناسی و بیان کند.

شواهد تجربی جدیدتر نیز نشان می‌دهند که آثار P4C به تفکر منطقی محدود نیست. اجرای این برنامه در دانش‌آموزان پایه ششم به بهبود حافظه

کاری و تحمل ناکامی منجر شده است؛ یافته‌ای که نشان می‌دهد مشارکت در گفت‌وگوهای فلسفی می‌تواند هم‌زمان ظرفیت‌های شناختی و توانایی

مواجهه با ناکامی را تقویت کند (Kevesk et al., 2025). همچنین، مقایسه P4C با بازی درمانی شناختی - رفتاری در کودکان دارای اضطراب

جدایی نشان داده است که فلسفه برای کودکان می‌تواند در افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی آنان نقش داشته باشد (Mohammadi et al.,

2022). انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و تحمل ناکامی از جمله ظرفیت‌هایی هستند که در مواجهه کودک با ابهام، تغییر، جدایی و تجربه‌های دشوار

اهمیت دارند. این یافته‌ها امکان آن را مطرح می‌کنند که گفت‌وگوی فلسفی، افزون بر آموزش استدلال، بتواند بستر بازنگری در تجربه، پذیرش

دیدگاه‌های متفاوت و یافتن شیوه‌های معنادارتر برای مواجهه با دشواری‌ها را فراهم سازد.

با وجود شواهد مثبت، بخش قابل توجهی از مطالعات P4C همچنان در چارچوب شناخت‌محور باقی مانده‌اند و پیامدهایی مانند تفکر انتقادی،

استدلال، حل مسئله، خلاقیت یا پیشرفت تحصیلی را در کانون قرار داده‌اند. این تمرکز، هرچند با اهداف اولیه برنامه هماهنگ است، اما ممکن است

ظرفیت‌های وجودی، عاطفی و معنایی گفت‌وگوی فلسفی را پنهان سازد. گفت‌وگو در حلقه کندوکاو صرفاً ابزاری برای درست استدلال کردن

نیست؛ بلکه می‌تواند فضایی برای شنیده شدن، به رسمیت شناختن تجربه، مواجهه با تفاوت، بازتفسیر رخدادها و ساخت مشترک معنا باشد. به ویژه

هنگامی که موضوع گفت‌وگو با مفاهیمی مانند مرگ، عدالت، دوستی، تنهایی، ترس، امید و مسئولیت ارتباط دارد، کودک در واقع نه تنها درباره

یک مفهوم، بلکه درباره تجربه زیسته و جایگاه خود در جهان تأمل می‌کند. از این رو، گسترش P4C از «فلسفه برای تفکر» به «فلسفه برای معنا»

می‌تواند افق تازه‌ای برای تربیت ابتدایی ایجاد کند.

بازاندیشی P4C در بافت فرهنگی و تربیتی ایران نیز اهمیت ویژه‌ای دارد. ارائه مدل پرورش تفکر کودک مبتنی بر معرفت‌شناسی اسلامی نشان داده

است که فلسفه برای کودکان می‌تواند با اصول معرفت‌شناختی و تربیتی بومی وارد گفت‌وگو شود و از تقلید صوری الگوهای وارداتی فراتر رود

(Ghaesari-Ramadian et al., 2025). همچنین، بازصورت‌بندی فلسفه برای کودکان بر پایه اندیشه تربیتی اسلامی، امکان تلفیق عقلانیت

گفت‌وگویی، فطرت، مسئولیت اخلاقی، معنویت و غایت‌مندی تربیت را مطرح کرده است (Zahra Sadat Hashemi, 2025). چنین

رویکردی می‌تواند به مواجهه معنادارتر با رنج کودک کمک کند؛ مشروط بر آنکه مفاهیم دینی و اخلاقی به صورت تجویزی و پاسخ‌های

ازپیش تعیین شده عرضه نشوند، بلکه در فرایندی گفت‌وگویی و متناسب با تجربه زیسته کودک بررسی شوند. در این چارچوب، معنا نه صرفاً از

بیرون به کودک منتقل می‌شود و نه به برداشت فردی محض فروکاسته می‌گردد، بلکه در تعامل میان تجربه، گفت‌وگو، فرهنگ، ارزش‌ها و تفسیر مشترک شکل می‌گیرد.

نقش معلم در تحقق چنین ظرفیتی تعیین‌کننده است. تلفیق PFC با دانش پداگوژی محتوا در آموزش ابتدایی نشان داده است که معلم باید علاوه بر تسلط بر محتوا، توانایی تبدیل مفاهیم به پرسش‌های قابل فهم، هدایت گفت‌وگو، تشخیص پیش‌فهم‌های کودکان و ایجاد پیوند میان دانش و تجربه را داشته باشد (Zahra S. Hashemi, 2025). در رویکرد معنامحور، معلم دیگر صرفاً انتقال‌دهنده دانش یا حتی تسهیل‌گر استدلال نیست، بلکه به «تسهیل‌گر معنا» تبدیل می‌شود. این نقش مستلزم ایجاد امنیت روانی، شنیدن بدون قضاوت، تحمل سکوت و ابهام، طرح پرسش‌های گشوده، جلوگیری از تحمیل پاسخ، توجه به نشانه‌های هیجانی و تشخیص مرز میان گفت‌وگوی تربیتی و نیاز به مداخله تخصصی است. هدف آن نیست که کلاس درس به فضای روان‌درمانی تبدیل شود، بلکه مقصود آن است که مدرسه تجربه‌های دشوار کودک را نادیده نگیرد و امکان بیان، فهم و بازتفسیر آن‌ها را در چارچوبی ایمن و اخلاقی فراهم سازد.

مرور ادبیات نشان می‌دهد که سه حوزه فلسفه برای کودکان، روان‌شناسی معنا و اندیشه وجودی، هر یک ظرفیت‌های نظری مهمی برای فهم رشد کودک دارند، اما پیوند نظام‌مندی میان آن‌ها شکل نگرفته است. ادبیات وجودی، ماهیت بنیادی رنج، تنهایی، مرگ و بی‌معنایی را توضیح می‌دهد؛ روان‌شناسی معنا بر انسجام، هدفمندی، ارزشمندی و منابع شکل‌گیری معنا تمرکز دارد؛ و PFC سازوکار عملی گفت‌وگو، پرسش‌گری و تفسیر جمعی را فراهم می‌سازد. با این حال، هنوز روشن نیست که چگونه می‌توان تجربه رنج وجودی کودک را از طریق گفت‌وگوی فلسفی به فرایند تفسیر بین‌ذهنی و معناسازی پیوند داد. بیشتر پژوهش‌ها یا بر پیامدهای شناختی PFC متمرکز بوده‌اند، یا رنج کودکان را در چارچوب‌های بالینی و آسیب‌شناختی بررسی کرده‌اند، یا معنا را به‌صورت مفهومی فردی و عمدتاً بزرگسال‌محور تحلیل کرده‌اند. این گسست نظری، ضرورت ارائه چارچوبی را آشکار می‌کند که در آن، رنج نه به‌عنوان مانعی برای یادگیری و نه به‌عنوان تجربه‌ای ذاتاً سازنده، بلکه به‌عنوان موقعیتی بالقوه برای تربیت معنامحور در نظر گرفته شود.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بازاندیشی در رابطه میان تربیت ابتدایی، رنج‌های وجودی کودک و معناجویی و تدوین یک چارچوب مفهومی مبتنی بر تلفیق مبانی معناجویی، دیدگاه وجودی و ظرفیت‌های گفت‌وگویی فلسفه برای کودکان انجام شد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی و از نظر ماهیت، کیفی و نظری بود و با استفاده از روش تحلیل نظری - ترکیبی انجام شد. انتخاب این طرح با ماهیت میان‌رشته‌ای موضوع پژوهش تناسب داشت؛ زیرا مسئله رنج وجودی کودک در مرز میان فلسفه تعلیم و تربیت، روان‌شناسی وجودی، روان‌شناسی معنا، آموزش ابتدایی و فلسفه برای کودکان قرار دارد و بررسی آن مستلزم تلفیق انتقادی دیدگاه‌های نظری مختلف است. هدف پژوهش

صرفاً توصیف یا تلخیص مطالعات پیشین نبود، بلکه تلاش شد از طریق مقایسه، تفسیر و بازسازی مفهومی منابع موجود، چارچوبی منسجم برای تبیین چگونگی گذار از تجربه رنج وجودی به معناسازی در بستر فلسفه برای کودکان تدوین شود. به دلیل نظری بودن پژوهش، شرکت کننده انسانی وجود نداشت و واحدهای مورد مطالعه شامل کتاب‌ها، مقاله‌های علمی، گزارش‌های پژوهشی و سایر منابع دانشگاهی معتبر فارسی و انگلیسی مرتبط با رنج وجودی کودک، معناجویی، تربیت وجودی، گفت‌وگوی فلسفی و فلسفه برای کودکان بود. گردآوری منابع با استفاده از مرور نظام‌مند هدایت شده و در محدوده زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۴ انجام شد؛ با این حال، آثار کلاسیک و بنیادینی که برای تبیین مبانی نظری پژوهش ضرورت داشتند نیز در فرایند بررسی حفظ شدند. معیارهای ورود منابع شامل انتشار در نشریات علمی معتبر یا توسط ناشران دانشگاهی، ارتباط مستقیم با دست‌کم یکی از حوزه‌های اصلی پژوهش، برخورداری از چارچوب نظری روشن، قابلیت استناد علمی، تمرکز بر کودکان یا بافت آموزش و تربیت و برخورداری از ظرفیت لازم برای تبیین پیوند میان رنج، گفت‌وگو و معنا بود. در انتخاب مطالعات انگلیسی، منابع منتشر شده پس از سال ۲۰۱۰ در اولویت قرار گرفتند تا یافته‌های نظری جدیدتر نیز در چارچوب نهایی منعکس شوند. منابع توصیفی فاقد تحلیل نظری، متون غیرعلمی، آثار نامرتبط با آموزش یا کودکی، پژوهش‌های متمرکز بر درمان بالینی بدون پیوند مشخص با تربیت و منابع فاقد اعتبار دانشگاهی از فرایند تحلیل کنار گذاشته شدند. پس از حذف منابع تکراری و بررسی عنوان، چکیده و متن کامل آثار، منابع واجد شرایط برای تحلیل نهایی انتخاب شدند.

داده‌های پژوهش از طریق جست‌وجو، مطالعه و استخراج مفاهیم از منابع علمی فارسی و انگلیسی گردآوری شدند و ابزار اصلی گردآوری داده‌ها مجموعه متون و اسناد نظری منتخب بود. جست‌وجوی منابع با استفاده از ترکیبی از کلیدواژه‌های فارسی و انگلیسی مرتبط با «فلسفه برای کودکان»، «P4C»، «معناجویی»، «معنای زندگی»، «رنج وجودی»، «رنج کودک»، «تربیت وجودی»، «تربیت معنامحور»، «گفت‌وگوی فلسفی»، «حلقه کندوکاو»، «تجربه زیسته کودک»، «فقدان»، «تنهایی»، «مرگ»، «بی‌عدالتی» و «آموزش ابتدایی» انجام گرفت. برای افزایش جامعیت جست‌وجو، این واژگان به صورت منفرد و ترکیبی به کار رفتند و منابع بازیابی شده براساس میزان ارتباط مفهومی با پرسش پژوهش ارزیابی شدند. در مرحله استخراج داده‌ها، اطلاعات هر منبع براساس محورهای مانند مشخصات کتاب‌شناختی، هدف و جهت‌گیری نظری، تعریف رنج وجودی، برداشت از معنا و معناجویی، جایگاه تجربه زیسته کودک، نقش گفت‌وگو، ظرفیت‌های تربیتی P4C، نقش معلم و پیامدهای احتمالی معناسازی سازمان‌دهی شد. افزون بر مفاهیم صریح مطرح شده در منابع، گزاره‌ها و استدلال‌هایی که به صورت ضمنی امکان برقراری ارتباط میان تجربه رنج، گفت‌وگوی فلسفی و شکل‌گیری معنا را فراهم می‌کردند نیز استخراج شدند. برای تقویت انسجام نظری، منابع فارسی و انگلیسی به صورت تطبیقی مطالعه شدند و شباهت‌ها، تفاوت‌ها و شکاف‌های مفهومی میان ادبیات فلسفه برای کودکان، روان‌شناسی معنا و دیدگاه‌های وجودی مورد توجه قرار گرفت. در سراسر فرایند گردآوری داده‌ها، تلاش شد منابع صرفاً براساس تأیید پیش فرض اولیه پژوهش انتخاب نشوند؛ بلکه دیدگاه‌های متفاوت درباره ماهیت رنج، نقش آموزش، حدود مداخله معلم و ظرفیت گفت‌وگوی فلسفی نیز در تحلیل وارد شوند. همچنین، میان رنج‌های وجودی متناسب با تجربه

معمول کودکان و وضعیت‌هایی که ممکن است نیازمند مداخله تخصصی روان‌شناختی باشند تمایز مفهومی برقرار شد تا چارچوب پیشنهادی به معنای درمانی کردن کلاس درس یا مطلوب جلوه‌دادن رنج تفسیر نشود.

تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون براساس الگوی براون و کلارک و در پیوند با منطق تحلیل نظری - ترکیبی انجام شد. در مرحله نخست، منابع منتخب چندین بار مطالعه شدند تا پژوهشگر با مفاهیم، استدلال‌ها و جهت‌گیری‌های نظری موجود در متون آشنا شود و یادداشت‌های اولیه درباره رنج وجودی کودک، تجربه معنا، گفت‌وگوی فلسفی و نقش تربیتی معلم تهیه گردد. در مرحله دوم، واحدهای معنایی مرتبط با مسئله پژوهش شناسایی و کدگذاری شدند. این کدها مفاهیمی مانند تجربه فقدان، ترس، تنهایی، طردشدگی، احساس بی‌عدالتی، ابهام وجودی، بیان تجربه، شنیده‌شدن، امنیت گفت‌وگویی، روایت فلسفی، مشارکت در حلقه کندوکاو، بازتفسیر تجربه، فهم مشترک، کاهش انزوای وجودی، انسجام معنایی، امید، تاب‌آوری، مسئولیت‌پذیری و انگیزش درونی را دربر می‌گرفتند. در مرحله سوم، کدهای مشابه و مرتبط با یکدیگر در طبقات مفهومی گسترده‌تر ادغام شدند و مضامین اولیه شکل گرفتند. سپس، مضامین استخراج‌شده با متن اصلی منابع و پرسش محوری پژوهش مقایسه شدند تا از انسجام درونی هر مضمون و تمایز آن با سایر مضامین اطمینان حاصل شود. در مرحله بازبینی، برخی مضامین ادغام، تفکیک یا بازتعریف شدند و روابط میان آن‌ها از طریق مقایسه مستمر منابع فارسی و انگلیسی تحلیل شد. در ادامه، مضمون‌های نهایی تعریف و نام‌گذاری شدند و جایگاه هر یک در فرایند تربیتی گذار از رنج به معنا مشخص گردید. نتیجه این فرایند، شناسایی چهار مؤلفه به‌هم‌پیوسته شامل «تجربه رنج وجودی کودک»، «بیان تجربه در گفت‌وگوی فلسفی»، «تفسیر بین‌ذهنی تجربه» و «معناسازی و شکل‌گیری جهت‌گیری وجودی» بود. در مرحله نهایی، این مضامین از طریق تلفیق انتقادی دیدگاه‌های فلسفه برای کودکان، معناجویی و تربیت وجودی در قالب مدل مفهومی «از رنج تا معنا» بازسازی شدند. در این مدل، معناسازی به‌عنوان هسته مرکزی فرایند تربیتی در نظر گرفته شد و نقش معلم از انتقال‌دهنده دانش یا صرفاً تسهیل‌گر تفکر به «تسهیل‌گر معنا» گسترش یافت. برای افزایش اعتبار مفهومی تحلیل، از مقایسه مستمر میان منابع، بازگشت مکرر از مضامین به متون اصلی، بررسی موارد ناسازگار، پرهیز از تفسیرهای تقلیل‌گرایانه و بازاندیشی درباره پیش‌فرض‌های پژوهشگر استفاده شد. از آنجا که پژوهش ماهیتی نظری داشت، هیچ‌گونه تحلیل آماری انجام نشد و اعتبار نتایج بر انسجام استدلالی، شفافیت فرایند تحلیل، تناسب مضامین با داده‌های نظری و قابلیت پیوند منطقی میان مؤلفه‌های مدل پیشنهادی استوار بود.

یافته‌ها

تحلیل مضمون منابع منتخب نشان داد که پیوند میان رنج وجودی کودک، گفت‌وگوی فلسفی و معناجویی را می‌توان در قالب یک فرایند تربیتی تدریجی تبیین کرد. در این فرایند، تجربه‌هایی مانند فقدان، ترس، تنهایی، طردشدگی، بی‌عدالتی و ابهام‌های بنیادین زندگی، در صورت برخورداری از فضای امن برای بیان و تفسیر، از حالت تجربه‌هایی خام و پردازش‌نشده خارج می‌شوند و به زمینه‌ای برای بازفهمی تجربه و شکل‌گیری معنا تبدیل

می‌گردند. تحلیل داده‌های نظری به استخراج چهار مضمون اصلی شامل «رنج وجودی کودک به‌عنوان آغاز معناجویی»، «گفت‌وگوی فلسفی به‌عنوان امکان فهم تجربه»، «تفسیر بین‌ذهنی و شکل‌گیری معنا» و «معناسازی و رشد وجودی» انجامید. این مضامین در ارتباطی پیوسته و فرایندی قرار داشتند و در مجموع، ساختار مدل مفهومی «از رنج تا معنا» را تشکیل دادند.

جدول ۱. مضامین اصلی و کدهای مفهومی استخراج‌شده از تحلیل منابع

مضمون اصلی	کدهای مفهومی
رنج وجودی کودک	تجربه فقدان، ترس از مرگ، احساس تنهایی، طردشدگی، مواجهه با بی‌عدالتی، ابهام وجودی، احساس ناتوانی در فهم رخدادها، پرسش به‌عنوان آغاز معناجویی
گفت‌وگوی فلسفی به‌عنوان امکان فهم تجربه	بیان تجربه زیسته، فضای امن گفت‌وگویی، شنیده‌شدن بدون قضاوت، طرح پرسش‌های گشوده، حلقه کندوکاو، استفاده از داستان‌های فلسفی، بیان غیرمستقیم تجربه، مشارکت آزادانه کودک، فاصله‌گرفتن از پاسخ‌های ازپیش‌تعیین‌شده، پیوند تفکر با تجربه شخصی
تفسیر بین‌ذهنی و شکل‌گیری معنا	شنیدن روایت همسالان، مقایسه دیدگاه‌ها، بازتفسیر تجربه، فهم مشترک، ادراک اشتراک در رنج، کاهش انزوای وجودی، پذیرش تنوع تجربه‌ها، ساخت مشارکتی معنا، بازسازی شناختی و عاطفی تجربه، نقش حمایتی معلم، گسترش افق تفسیری کودک
معناسازی و رشد وجودی	ایجاد انسجام درونی، قابل‌فهم‌شدن تجربه، شکل‌گیری جهت‌گیری وجودی، امید، تاب‌آوری، احساس تعلق، مسئولیت‌پذیری، پذیرش ابهام، انگیزش درونی برای یادگیری، پیوند یادگیری با زندگی، رشد هویت، تداوم‌پذیری در مواجهه با دشواری‌ها

مضمون نخست نشان داد که رنج وجودی کودک را نباید صرفاً به‌عنوان نشانه‌ای از اختلال روان‌شناختی، ناسازگاری رفتاری یا مانعی در مسیر یادگیری در نظر گرفت. تجربه‌هایی مانند فقدان یکی از نزدیکان، ترس از مرگ، طردشدگی، تنهایی، شکست، بیماری، مشاهده رنج دیگران یا مواجهه با بی‌عدالتی، کودک را با پرسش‌هایی روبه‌رو می‌کنند که فراتر از واکنش‌های عاطفی موقت هستند. کودکان ممکن است هنوز از توانایی مفهومی و زبانی کافی برای توضیح این تجربه‌ها برخوردار نباشند، اما آن‌ها را در قالب سکوت، اضطراب، خیال‌پردازی، پرسش‌های مکرر یا روایت‌های ساده بیان می‌کنند. پرسش‌هایی مانند «چرا انسان‌ها می‌میرند؟»، «چرا بعضی افراد تنها می‌مانند؟» یا «چرا برای انسان‌های خوب اتفاق‌های بد رخ می‌دهد؟» بیانگر تلاش ابتدایی کودک برای ایجاد نظم و انسجام در جهان تجربه‌شده است. یافته‌ها نشان دادند که نادیده‌گرفتن یا تقلیل این پرسش‌ها به مشکلات رفتاری، موجب باقی‌ماندن رنج در سطح تجربه‌ای خام و پردازش‌نشده می‌شود؛ درحالی‌که فراهم کردن امکان فهم و تفسیر آن می‌تواند تجربه رنج را به نقطه آغاز معناجویی تبدیل کند. بنابراین، ظرفیت تربیتی رنج نه در خود رخداد دشوار، بلکه در نوع مواجهه کودک و محیط آموزشی با آن قرار دارد.

مضمون دوم بر نقش گفت‌وگوی فلسفی در تبدیل تجربه خام و مبهم رنج به تجربه‌ای قابل‌بیان و قابل‌فهم تأکید داشت. تحلیل منابع مرتبط با P4C نشان داد که حلقه کندوکاو تنها محیطی برای تمرین استدلال منطقی، تفکر انتقادی و حل مسئله نیست، بلکه می‌تواند فضایی امن برای بیان پرسش‌ها و تجربه‌های وجودی کودک نیز فراهم سازد. در این فضا، کودک فرصت می‌یابد بدون ترس از داوری، سرزنش یا دریافت پاسخ‌های کلیشه‌ای، درباره ترس‌ها، فقدان‌ها، ابهام‌ها و احساسات خود سخن بگوید. داستان‌های فلسفی نیز در این فرایند نقش واسطه‌ای مهمی دارند؛ زیرا بسیاری از

کودکان می‌توانند ابتدا درباره تجربه شخصیت‌های داستانی گفت‌وگو کنند و سپس به تدریج میان روایت داستان و تجربه شخصی خود ارتباط برقرار سازند. طرح پرسش‌های گشوده، پذیرش پاسخ‌های متنوع، گوش‌دادن فعال و خودداری معلم از تحمیل پاسخ نهایی، شرایطی را ایجاد می‌کند که در آن کودک تجربه خود را به زبان درمی‌آورد و آن را به موضوع تأمل مشترک تبدیل می‌کند. بر این اساس، گفت‌وگوی فلسفی زمانی به معنای منجر می‌شود که از تمرین صرف مهارت‌های شناختی فراتر رود و تجربه زیسته کودک را به مرکز فرایند آموزشی وارد سازد.

مضمون سوم نشان داد که بیان تجربه، به تنهایی برای شکل‌گیری معنا کافی نیست و معنا در فرایند تفسیر بین‌ذهنی و تعامل با دیگران ساخته می‌شود. هنگامی که کودک روایت‌ها و دیدگاه‌های همسالان خود را می‌شنود، درمی‌یابد که تجربه ترس، فقدان، تنهایی یا بی‌عدالتی صرفاً به او محدود نیست و افراد مختلف ممکن است تجربه‌های مشابه را به شیوه‌های متفاوت فهم و تفسیر کنند. این آگاهی، احساس انزوای وجودی را کاهش می‌دهد و امکان شکل‌گیری فهمی مشترک از تجربه را فراهم می‌آورد. در جریان گفت‌وگو، کودک می‌تواند تفسیر اولیه خود را بازبینی کند، معناهای بدیل را در نظر بگیرد و تجربه‌ای را که در ابتدا صرفاً تهدیدکننده و غیرقابل فهم به نظر می‌رسید، در افقی گسترده‌تر قرار دهد. معنا در این مرحله نه به صورت پاسخ قطعی از سوی معلم منتقل می‌شود و نه محصول تأمل فردی صرف است، بلکه از طریق مشارکت، مقایسه دیدگاه‌ها، شنیدن روایت‌های متفاوت و بازسازی مشترک تجربه شکل می‌گیرد. نقش معلم در این فرایند، حفظ امنیت روانی و گفت‌وگویی، ایجاد فرصت مشارکت برابر، طرح پرسش‌های تأمل‌برانگیز و جلوگیری از تبدیل گفت‌وگو به ارائه پاسخ‌های تجویزی است. از این رو، تفسیر بین‌ذهنی حلقه واسط میان بیان رنج و شکل‌گیری معنا محسوب می‌شود.

مضمون چهارم بیانگر آن بود که تداوم فرایند بیان، گفت‌وگو و تفسیر بین‌ذهنی می‌تواند به معناسازی و شکل‌گیری جهت‌گیری وجودی در کودک منجر شود. معناسازی در این پژوهش به معنای یافتن پاسخ نهایی و قطعی برای همه پرسش‌های زندگی نبود، بلکه به ایجاد احساس انسجام، قابل فهم شدن نسبی تجربه، یافتن امکان ادامه‌دادن و برقراری پیوند میان رخداد‌های زندگی اشاره داشت. کودکی که بتواند تجربه‌های دشوار خود را در یک افق معنادار بازفهمی کند، احتمالاً توان بیشتری برای تحمل ناکامی، پذیرش ابهام و سازگاری با شرایط دشوار خواهد داشت. یافته‌ها نشان دادند که این فرایند می‌تواند با رشد امید، تاب‌آوری، احساس تعلق، مسئولیت‌پذیری، انسجام درونی و انگیزش درونی برای یادگیری همراه باشد. همچنین، هنگامی که یادگیری با پرسش‌های واقعی زندگی و تجربه زیسته کودک پیوند می‌یابد، مدرسه دیگر صرفاً محل انجام تکالیف و کسب نمره تلقی نمی‌شود، بلکه به محیطی برای فهم خود، دیگران و جهان تبدیل می‌گردد. در این سطح، نقش معلم از انتقال‌دهنده دانش یا صرفاً تسهیل‌گر تفکر به «تسهیل‌گر معنا» گسترش می‌یابد؛ یعنی فردی که بدون درمانی کردن کلاس درس یا مطلوب جلوه‌دادن رنج، شرایط لازم برای بیان، تأمل، بازتفسیر و رشد وجودی کودک را فراهم می‌سازد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بازاندیشی در نسبت میان تربیت ابتدایی، رنج‌های وجودی کودک و معناجویی و ارائه چارچوبی تلفیقی بر پایه فلسفه برای کودکان انجام شد. تحلیل منابع به شناسایی چهار مضمون اصلی منجر شد: «رنج وجودی کودک به عنوان آغاز معناجویی»، «گفت‌وگوی فلسفی به عنوان امکان فهم تجربه»، «تفسیر بین‌ذهنی و شکل‌گیری معنا» و «معناسازی و رشد وجودی». ارتباط فرایندی میان این مضامین در قالب مدل مفهومی «از رنج تا معنا» تبیین شد. بر اساس این مدل، کودک ابتدا با تجربه‌هایی مانند فقدان، ترس، تنهایی، طردشدگی، بی‌عدالتی یا ابهام‌های بنیادین زندگی مواجه می‌شود؛ سپس با ورود این تجربه‌ها به فضای امن گفت‌وگوی فلسفی، امکان بیان و بازشناسی آن‌ها فراهم می‌شود. در ادامه، کودک از طریق شنیدن دیدگاه‌های دیگران و مشارکت در تفسیر بین‌ذهنی، تجربه خود را بازفهمی می‌کند و در نهایت، به تدریج به نوعی انسجام معنایی و جهت‌گیری وجودی دست می‌یابد. یافته‌ها همچنین نشان دادند که چنین فرایندی می‌تواند با رشد امید، تاب‌آوری، احساس تعلق، مسئولیت‌پذیری، انسجام درونی و انگیزش درونی برای یادگیری همراه باشد و نقش معلم را از انتقال‌دهنده دانش یا صرفاً تسهیل‌گر تفکر به «تسهیل‌گر معنا» گسترش دهد.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که رنج‌های وجودی کودک را نباید صرفاً به عنوان مشکلات روان‌شناختی، نشانه‌های ناسازگاری یا موانع یادگیری در نظر گرفت. تجربه‌های دشوار، به‌ویژه زمانی که امنیت، تعلق یا پیش‌بینی‌پذیری جهان کودک را مختل می‌کنند، می‌توانند پرسش‌هایی درباره چرایی رخدادها، عدالت، مرگ، تنهایی و معنای زندگی ایجاد کنند. این یافته با دیدگاه یالوم همسو است که مرگ، آزادی، تنهایی و بی‌معنایی را از دلواپسی‌های بنیادین انسان می‌داند و معتقد است مواجهه با آن‌ها بخشی اجتناب‌ناپذیر از وضعیت وجودی است (Yalom, 1980). بازخوانی فارسی دیدگاه یالوم نیز بر این نکته تأکید دارد که دغدغه‌های وجودی محدود به بزرگسالی نیستند، بلکه ممکن است در دوره‌های مختلف رشد با زبان و جلوه‌های متفاوت آشکار شوند (Yalom, 2013). در کودکی، این دغدغه‌ها معمولاً در قالب نظام‌های فلسفی پیچیده ظاهر نمی‌شوند، بلکه از طریق ترس، سکوت، خیال‌پردازی، اضطراب، پرسش‌های مکرر یا واکنش‌های رفتاری بیان می‌گردند. بنابراین، تقلیل همه این نشانه‌ها به اختلال رفتاری یا هیجانی ممکن است لایه معنایی تجربه کودک را نادیده بگیرد.

این نتیجه با معنادرمانی فرانکل نیز هماهنگ است. فرانکل معناجویی را انگیزشی بنیادین در انسان می‌داند و تأکید می‌کند که حتی در شرایطی که تغییر موقعیت دشوار امکان‌پذیر نیست، فرد می‌تواند نسبت خود را با آن موقعیت بازتعریف کند (Frankl, 2006). در نسخه فارسی این اثر نیز رنج نه به عنوان پدیده‌ای ذاتاً مطلوب، بلکه به عنوان تجربه‌ای مطرح می‌شود که در صورت قرارگرفتن در افق معنا می‌تواند به بازسازی نگرش انسان منجر شود (Frankl, 2011). یافته پژوهش حاضر نیز نشان داد که ظرفیت تربیتی رنج در خود رخداد دردناک قرار ندارد، بلکه به امکان بیان، تفسیر و معنادادن به آن وابسته است. به بیان دیگر، تجربه فقدان یا بی‌عدالتی به‌خودی‌خود رشد‌آفرین نیست؛ اما اگر کودک در مواجهه با آن از

حمایت عاطفی، فضای گفت‌وگو و امکان فهم برخوردار باشد، می‌تواند تجربه‌ای پردازش‌نشده را به بخشی از رشد درونی خود تبدیل کند. این تمایز برای جلوگیری از رمانتیک‌سازی رنج و تحمیل مسئولیت معنابخشی بر کودک ضروری است.

یافته نخست همچنین با ادبیات مربوط به معنای زندگی و رشد هدفمندی سازگار است. معنا از دیدگاه استگر شامل قابل فهم بودن زندگی، برخورداری از جهت و احساس ارزشمندی است و فقدان این مؤلفه‌ها می‌تواند احساس آشفتگی و بی‌هدفی ایجاد کند (Steger, 2012). شنل نیز معنا را حاصل ارتباط میان انسجام، تعلق، جهت‌گیری و مشارکت در امور ارزشمند می‌داند (Schnell, 2021). کودکان متناسب با ظرفیت شناختی خود تلاش می‌کنند تجربه‌های پراکنده را به یکدیگر پیوند دهند و برای رخدادهای دشوار توضیحی قابل تحمل پیدا کنند. افزون بر این، هدفمندی از سال‌های کودکی و نوجوانی در شکل‌گیری انگیزش، پشتکار و هویت نقش دارد (Damon, 2008). از منظر روان‌شناسی مثبت‌گرا نیز معنا یکی از مؤلفه‌های شکوفایی و بهزیستی است و در کنار روابط، مشارکت، هیجان‌های مثبت و پیشرفت، کیفیت زندگی را ارتقا می‌دهد (Seligman, 2011). از این رو، کمک به کودک برای بازفهمی تجربه‌های دشوار را می‌توان بخشی از تربیت برای امید، انسجام و هدفمندی دانست، نه فعالیتی حاشیه‌ای و خارج از قلمرو آموزش.

برخی تجربه‌های خانوادگی نیز نشان می‌دهند که رنج کودک می‌تواند هم‌زمان ابعاد هیجانی، اجتماعی و معنایی داشته باشد. برای نمونه، جدایی والدین ممکن است اعتماد به نفس، استقلال و احساس امنیت کودک را تحت تأثیر قرار دهد (Safira & Jannah, 2025). در چنین شرایطی، تمرکز صرف بر کاهش نشانه‌های رفتاری ممکن است کافی نباشد؛ زیرا کودک در حال بازسازی فهم خود از خانواده، پیوند، ثبات و آینده نیز هست. یافته پژوهش حاضر بر این اساس پیشنهاد می‌کند که مدرسه باید میان وضعیت‌هایی که نیازمند مداخله تخصصی روان‌شناختی هستند و تجربه‌هایی که می‌توانند در یک گفت‌وگوی تربیتی ایمن مطرح شوند تمایز قائل شود. کلاس درس جایگزین روان‌درمانی نیست، اما می‌تواند از خاموش کردن پرسش‌های کودک جلوگیری کند و فضایی برای شنیده شدن و اندیشیدن فراهم آورد.

دومین یافته پژوهش نشان داد که گفت‌وگوی فلسفی می‌تواند تجربه خام و مبهم رنج را به تجربه‌ای قابل بیان و قابل تأمل تبدیل کند. این یافته با مبانی برنامه P4C هماهنگ است. لیپمن حلقه کندوکاو را فضایی می‌داند که در آن کودکان به صورت جمعی پرسش می‌کنند، دلیل می‌آورند، دیدگاه‌های خود را بازنگری می‌کنند و در ساخت فهم مشارکت دارند (Lipman, 2003). در این رویکرد، کودک دریافت‌کننده منفعل پاسخ‌های آماده نیست، بلکه عاملی است که در فرایند شکل‌گیری معنا و فهم نقش دارد. مبانی نظری و روش‌های آموزشی P4C در ادبیات فارسی نیز بر مشارکت، پرسش‌گری، گفت‌وگوی عقلانی، خوداصلاح‌گری و احترام به دیدگاه دیگری تأکید دارند (Naji, 2012). بنابراین، حلقه کندوکاو از نظر ساختاری ظرفیت آن را دارد که کودک در آن نه فقط درباره مفاهیم منطقی، بلکه درباره مسائل واقعی زندگی سخن بگوید.

نتیجه مربوط به نقش گفت‌وگو با مطالعاتی که بر کارکردهای عقلانی و اجتماعی P4C تأکید کرده‌اند نیز همسو است. فلسفه برای کودکان می‌تواند توانایی استدلال، داوری و تربیت عقلانی را تقویت کند (Sadeghi Hashemabadi & Alavi, 2014) و در عین حال، به رشد همکاری، احترام متقابل، مشارکت و توانایی شنیدن دیدگاه دیگران بینجامد (Fakhraei, 2010). این دو بعد برای مواجهه با رنج وجودی اهمیت دارند؛ زیرا کودک از یک‌سو باید بتواند تجربه خود تأمل و پرسش‌گری کند و از سوی دیگر، به محیطی نیاز دارد که در آن دیدگاه و احساس او به رسمیت شناخته شود. ارزیابی‌های گسترده P4C نیز آثار مثبت این برنامه بر استدلال، مشارکت کلاسی، اعتماد به بیان دیدگاه و برخی پیامدهای آموزشی را نشان داده‌اند (Gorard et al., 2015). فراتحلیل فلسفه برای یا با کودکان نیز تأیید کرده است که این برنامه، با وجود تفاوت در کیفیت و شیوه اجرا، بر طیفی از پیامدهای شناختی و تربیتی اثرگذار است (Kilby, 2025). همچنین، فراتحلیل سه‌سطحی رشد شناختی نشان داده است که مشارکت در P4C می‌تواند توانایی‌های فکری و استدلالی کودکان را تقویت کند (Wei & Chen, 2025). این قابلیت‌های شناختی زمینه لازم برای صورت‌بندی پرسش، بررسی معانی بدیل و بازنگری در تفسیرهای اولیه تجربه را فراهم می‌کنند.

در این میان، ادبیات کودک و داستان فلسفی نقشی واسطه‌ای دارد. هم‌نشینی ادبیات کودک و فلسفه به کودک امکان می‌دهد مفاهیم پیچیده را از طریق شخصیت، روایت و موقعیت ملموس تجربه کند (Khosronejad, 2007). یافته پژوهش حاضر نشان داد که کودکان ممکن است نتوانند مستقیماً درباره فقدان، تنهایی یا ترس خود سخن بگویند، اما می‌توانند درباره تجربه یک شخصیت داستانی بحث کنند. این فاصله روایی، احساس امنیت ایجاد می‌کند و کودک را قادر می‌سازد بدون افشای اجباری تجربه شخصی، با مضمون دشوار مواجه شود. سپس، در صورت آمادگی، می‌تواند میان داستان و زندگی خود پیوند برقرار کند. از این‌رو، داستان فلسفی نه صرفاً محرکی برای تولید پرسش‌های منطقی، بلکه ابزاری برای بازشناسی و نمادپردازی تجربه وجودی است.

سومین یافته نشان داد که بیان تجربه به تنهایی برای تولید معنا کافی نیست و معناسازی از طریق تفسیر بین‌ذهنی شکل می‌گیرد. کودک هنگامی که روایت‌های همسالان را می‌شنود، درمی‌یابد که تجربه ترس، ناکامی یا تنهایی تنها به او محدود نیست. این امر احساس انزوای وجودی را کاهش می‌دهد و امکان می‌دهد تجربه در افقی گسترده‌تر فهمیده شود. از منظر تربیتی، این یافته با نقد بیستا از آموزش کنترل‌محور و نتیجه‌محور همخوانی دارد. بیستا تربیت را رخدادی می‌داند که در آن فرد به‌عنوان یک سوژه در ارتباط با دیگران و جهان ظاهر می‌شود، نه محصولی که بتوان آن را کاملاً استاندارد و پیش‌بینی کرد (Biesta, 2014). در حلقه کندوکاو نیز معنا از پیش تعیین نمی‌شود، بلکه در مواجهه با تفاوت دیدگاه‌ها و مسئولیت گفت‌وگویی شکل می‌گیرد. این فرایند مستلزم پذیرش عدم قطعیت است؛ زیرا ممکن است کودکان به پاسخ واحدی نرسند، اما بتوانند پرسش را عمیق‌تر بفهمند و با ابهام به شیوه‌ای سازنده‌تر زندگی کنند.

یافته مربوط به تفسیر بین‌ذهنی، نقش معلم را نیز بازتعریف می‌کند. مدل تلفیقی PFC و دانش پداگوژی محتوا نشان داده است که معلم برای هدایت یادگیری معنادار باید بتواند محتوای درسی را با تجربه، پرسش و پیش‌فهم کودک پیوند دهد (Zahra S. Hashemi, 2025). در پژوهش حاضر، این نقش یک گام فراتر رفت و معلم به‌عنوان «تسهیل‌گر معنا» مفهوم‌پردازی شد. چنین معلمی معنای نهایی را ارائه نمی‌کند، تجربه کودک را تفسیر قطعی نمی‌کند و گفت‌وگو را به موعظه اخلاقی تبدیل نمی‌سازد؛ بلکه فضای امن را حفظ می‌کند، پرسش‌های گشوده مطرح می‌سازد، مشارکت برابر را تسهیل می‌کند و به کودکان فرصت می‌دهد معانی مختلف را بررسی کنند. بازصورت‌بندی PFC در چارچوب اندیشه تربیتی اسلامی نیز بر امکان پیوند گفت‌وگوی عقلانی با معنویت، مسئولیت اخلاقی و غایت‌مندی تأکید کرده است (Zahra Sadat Hashemi, 2025). همچنین، الگوی مبتنی بر معرفت‌شناسی اسلامی برای پرورش تفکر کودک نشان می‌دهد که PFC می‌تواند با زمینه فرهنگی و ارزشی جامعه سازگار شود، بدون آنکه ماهیت پرسش‌گر و مشارکتی خود را از دست بدهد (Ghaesari-Ramadian et al., 2025). بنابراین، معناسازی می‌تواند هم بین‌ذهنی و گفت‌وگویی باشد و هم با منابع فرهنگی و اخلاقی کودک ارتباط پیدا کند، به شرط آنکه معنا به‌صورت تجویزی بر او تحمیل نشود.

چهارمین یافته پژوهش نشان داد که تداوم فرایند گفت‌وگو و بازتفسیر می‌تواند به معناسازی و رشد وجودی منجر شود. معناسازی در اینجا یافتن پاسخ نهایی برای رنج نیست، بلکه دستیابی به احساس انسجام نسبی، امکان ادامه‌دادن، پذیرش ابهام و یافتن جایگاهی برای تجربه دشوار در روایت زندگی است. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های تجربی درباره پیامدهای فراتر از تفکر منطقی در PFC هماهنگ است. اجرای این برنامه در دانش‌آموزان پایه ششم موجب بهبود حافظه کاری و تحمل ناکامی شده است (Kevesk et al., 2025). تحمل ناکامی برای کودکانی که با شکست، انتظار، محدودیت یا ابهام مواجه می‌شوند اهمیت اساسی دارد و می‌تواند نشان دهد که گفت‌وگوی فلسفی به تنظیم پاسخ نسبت به دشواری نیز کمک می‌کند. افزون بر این، مقایسه PFC و بازی‌درمانی شناختی - رفتاری نشان داده است که این برنامه می‌تواند انعطاف‌پذیری روان‌شناختی کودکان دارای اضطراب جدایی را افزایش دهد (Mohammadi et al., 2022). انعطاف‌پذیری روان‌شناختی به کودک اجازه می‌دهد تجربه‌های دشوار را بدون اجتناب کامل بپذیرد، از زوایای متفاوت بررسی کند و پاسخ‌های سازگارانه‌تری انتخاب نماید؛ فرایندی که با مدل «از رنج تا معنا» همخوانی دارد.

در مجموع، مدل پیشنهادی پژوهش حاضر گذار از «فلسفه برای تفکر» به «فلسفه برای معنا» را مطرح می‌کند. این گذار به معنای کم‌اهمیت‌دانستن تفکر انتقادی یا استدلال نیست؛ بلکه نشان می‌دهد مهارت‌های فکری هنگامی ارزش تربیتی عمیق‌تری پیدا می‌کنند که با تجربه زیسته، عواطف، روابط و پرسش‌های بنیادین کودک پیوند بخورند. PFC در این چارچوب، نه یک مداخله درمانی و نه جلسه‌ای برای ارائه پاسخ‌های قطعی درباره زندگی، بلکه فضایی تربیتی برای بیان، شنیدن، پرسش‌گری و بازفهمی مشترک است. چنین رویکردی می‌تواند آموزش ابتدایی را از تمرکز

انحصاری بر محتوا، آزمون و عملکرد به سوی توجه به انسان در حال رشد هدایت کند. نتیجه نهایی پژوهش آن است که رنج تنها هنگامی می‌تواند به موقعیتی برای رشد تبدیل شود که کودک در برابر آن تنها رها نشود و امکان گفت‌وگو، حمایت و معناسازی برای او فراهم باشد.

پژوهش حاضر ماهیتی نظری و ترکیبی داشت و مدل «از رنج تا معنا» هنوز در محیط واقعی کلاس درس و با مشارکت کودکان و معلمان آزمون نشده است؛ بنابراین، درباره میزان امکان‌پذیری اجرا، اثربخشی و پیامدهای ناخواسته آن باید با احتیاط سخن گفت. بخش مهمی از تحلیل بر تفسیر پژوهشگر از منابع استوار بود و با وجود مقایسه مستمر متون و تلاش برای حفظ انسجام مفهومی، حذف کامل سوگیری تفسیری امکان‌پذیر نبود. محدود بودن منابع فارسی درباره رنج وجودی کودکان، معناجویی در دوره ابتدایی و کاربرد معنامحور PFC نیز موجب شد بخشی از چارچوب بر ادبیات بین‌المللی و آثار نظری بزرگسال‌محور تکیه داشته باشد. علاوه بر این، تفاوت‌های فرهنگی، رشدی، خانوادگی و زبانی کودکان می‌تواند شیوه تجربه و بیان رنج را تغییر دهد و تعمیم یکسان مدل به همه گروه‌ها را محدود سازد.

پیشنهاد می‌شود مدل پیشنهادی ابتدا از طریق مطالعات کیفی با مشارکت معلمان، متخصصان تعلیم و تربیت، روان‌شناسان کودک و خود کودکان ارزیابی و مؤلفه‌های آن متناسب با گروه‌های سنی مختلف بازبینی شود. پس از تدوین پروتکل اجرایی، می‌توان اثربخشی آن را با طرح‌های آزمایشی یا آمیخته بر متغیرهایی مانند احساس معنا، تاب‌آوری، تحمل ناکامی، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، تعلق به مدرسه، انگیزش درونی و اضطراب وجودی بررسی کرد. طراحی ابزارهای متناسب با رشد برای سنجش معناجویی و تجربه وجودی کودکان نیز ضروری است. مطالعه نقش عوامل فرهنگی، دینی، ساختار خانواده، تجربه سوگ، مهاجرت، طلاق والدین و تفاوت‌های فردی در کارکرد مدل می‌تواند به افزایش دقت و بومی‌سازی آن کمک کند. همچنین، بررسی طولی پایداری پیامدها و مقایسه این رویکرد با اجرای متعارف PFC می‌تواند ارزش افزوده جهت‌گیری معنامحور را روشن سازد.

پیشنهاد می‌شود در برنامه درسی دوره ابتدایی، فرصت‌هایی منظم برای گفت‌وگو درباره موضوعاتی مانند ترس، امید، فقدان، عدالت، دوستی، تنهایی و مسئولیت فراهم شود و برای آغاز این گفت‌وگوها از داستان‌های فلسفی و موقعیت‌های متناسب با سن استفاده گردد. برنامه‌های تربیت معلم باید مهارت‌هایی مانند طرح پرسش‌های گشوده، گوش‌دادن بدون قضاوت، مدیریت سکوت و هیجان، تسهیل مشارکت برابر، پرهیز از تحمیل معنا و تشخیص موارد نیازمند ارجاع تخصصی را دربر گیرند. مدارس نیز باید پروتکل روشنی برای تفکیک گفت‌وگوی تربیتی از مداخله روان‌شناختی تدوین کنند تا کودکان دارای رنج شدید یا شرایط بحرانی به خدمات تخصصی دسترسی پیدا کنند. اجرای حلقه‌های گفت‌وگو بهتر است در فضایی امن، داوطلبانه و محرمانه انجام شود و هیچ کودکی برای افشای تجربه شخصی تحت فشار قرار نگیرد. همچنین، همکاری میان معلمان، مشاوران مدرسه و والدین می‌تواند پیوستگی بیشتری میان تجربه کودک در خانه و مدرسه ایجاد کند و از تبدیل پرسش‌های وجودی او به تجربه‌هایی خاموش و انزواآفرین جلوگیری نماید.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می آید.

Extended Abstract

Introduction

Contemporary primary education has increasingly been organized around measurable learning outcomes, standardized assessment, cognitive skill development, and the efficient transmission of curricular knowledge. Although these priorities have contributed to the expansion of educational access and the systematic evaluation of learning, they have also narrowed the scope of education by marginalizing children's emotional, existential, and meaning-related experiences. Education may consequently succeed in improving academic performance while remaining insufficiently responsive to children's questions about suffering, loss, loneliness, death, injustice, hope, and the purpose of life. Biesta argues that education should not be reduced to qualification and measurable effectiveness because it also concerns how individuals emerge as responsible subjects in relation to others and the world (Biesta, 2014). From this perspective, primary education must recognize the child not merely as a learner who acquires knowledge, but as a developing human being who interprets experience, encounters uncertainty, and gradually constructs a meaningful relationship with life.

Contrary to the common assumption that childhood is a simple and largely carefree period, children may encounter experiences that challenge their sense of security, belonging, continuity, and justice. Bereavement, parental separation, rejection, illness, failure, loneliness, migration, discrimination, and exposure to the suffering of others can generate questions that cannot be adequately addressed through factual explanations or prescriptive moral instruction. Parental divorce, for example, may affect children's self-confidence, independence, and perceived emotional security, indicating that difficult family experiences can influence both psychological functioning and children's broader interpretation of relationships and stability (Safira & Jannah, 2025). Children may lack the abstract vocabulary required to articulate existential concerns, yet they often

express them through silence, anxiety, anger, repeated questioning, fantasy, withdrawal, or apparently simple inquiries about death, fairness, and human suffering.

Existential philosophy and psychology regard death, freedom, isolation, responsibility, and meaninglessness as fundamental dimensions of human existence. Yalom conceptualizes these concerns as ultimate existential issues that shape human experience across the lifespan (Yalom, 1980; Yalom, 2013). In childhood, these concerns usually do not appear as formal philosophical reflections; instead, they emerge through questions such as why people die, why good individuals suffer, why some children are alone, or whether painful experiences will ever end. Such questions represent more than temporary curiosity. They indicate an early attempt to develop coherence and to understand the relationship between personal experience and the wider world.

Frankl's meaning-centered perspective offers an important theoretical basis for interpreting suffering without romanticizing it. Meaning-seeking is regarded as a fundamental human motivation, and even when painful circumstances cannot be eliminated, individuals may retain the capacity to reconsider their relationship to those circumstances (Frankl, 2006; Frankl, 2011). This position does not imply that suffering is inherently beneficial or that children should be expected to transform every painful event into personal growth. Rather, it suggests that unprocessed suffering may become less isolating when individuals are supported in expressing, interpreting, and situating it within a broader framework of meaning. In educational settings, the relevant task is therefore not to normalize suffering or replace psychological care, but to prevent children's existential questions from being silenced or reduced exclusively to behavioral problems.

Meaning is commonly associated with coherence, purpose, and significance. Steger describes meaning-making as a process through which individuals understand life events, develop direction, and experience their lives as valuable (Steger, 2012). Schnell similarly emphasizes that meaning may arise through coherence, belonging, orientation, self-transcendence, and participation in valued activities (Schnell, 2021). Although many theories of meaning have focused on adults, children also attempt to connect events, emotions, relationships, and expectations in developmentally appropriate ways. Their questions about fairness, death, friendship, usefulness, and future goals demonstrate an emerging search for meaning. Purpose development during childhood and adolescence may influence motivation, perseverance, identity, and decision-making (Damon, 2008). Meaning is also closely connected with flourishing, resilience, hope, and psychological well-being rather than being a peripheral or purely philosophical concern (Seligman, 2011).

Philosophy for Children, commonly abbreviated as P4C, provides a potentially appropriate educational framework for addressing such concerns. Developed through the work of Matthew Lipman, P4C seeks to transform children from passive recipients of knowledge into active participants in inquiry, dialogue, reasoning, and the reconstruction of understanding (Lipman, 2003). Its central pedagogical structure, the community of inquiry, enables children to formulate questions, examine assumptions, provide reasons, listen to alternative perspectives, and revise their judgments. Persian-language scholarship has similarly emphasized

the role of P4C in developing questioning, rational dialogue, participation, self-correction, and intellectual independence (Naji, 2012; Sadeghi Hashemabadi & Alavi, 2014).

Research has demonstrated that P4C may improve reasoning, classroom participation, confidence in expressing ideas, academic performance, and broader cognitive development (Gorard et al., 2015; Kilby, 2025; Wei & Chen, 2025). Its effects may also extend beyond formal reasoning. P4C has been associated with social participation, cooperation, respect for others, and dialogical competence (Fakhraei, 2010). Children's literature and philosophical stories can further mediate discussion of complex human experiences by allowing children to explore difficult issues through fictional characters before relating them to personal experience (Khosronejad, 2007). Recent studies have also reported improvements in frustration tolerance, working memory, and psychological flexibility following P4C-based interventions (Kevesk et al., 2025; Mohammadi et al., 2022). These findings suggest that philosophical dialogue may contribute not only to thinking skills but also to children's capacity to tolerate uncertainty, reconsider experience, and respond more flexibly to difficulty.

Nevertheless, most P4C research remains predominantly cognitive in orientation and focuses on critical thinking, reasoning, creativity, or problem-solving. The existential and meaning-centered potential of philosophical dialogue has received comparatively limited attention. Furthermore, contemporary efforts to integrate P4C with pedagogical content knowledge and culturally grounded educational thought indicate that the program can be adapted to connect conceptual inquiry with lived experience, spirituality, moral responsibility, and meaningful learning (Ghaesari-Ramadian et al., 2025; Zahra Sadat Hashemi, 2025; Zahra S. Hashemi, 2025). Accordingly, the present study aimed to develop a conceptual framework explaining how children's existential suffering may be expressed through philosophical dialogue, interpreted intersubjectively, and transformed into a process of meaning-making within primary education.

Methods and Materials

This fundamental qualitative-theoretical study employed theoretical synthesis and a systematized literature review. The study did not involve human participants; instead, its units of analysis consisted of Persian and English books, peer-reviewed articles, research reports, and credible academic publications related to children's existential suffering, meaning-seeking, existential education, philosophical dialogue, and P4C. The search primarily covered publications issued between 2000 and 2024, while foundational classical works essential to the conceptual framework were also retained.

Sources were selected when they directly addressed at least one major domain of the study, presented a clear theoretical or empirical framework, were published by reputable journals or academic publishers, and contributed to understanding the relationship among suffering, dialogue, childhood, and meaning. Descriptive texts lacking theoretical relevance, non-academic publications, studies unrelated to childhood or education, and exclusively clinical studies without an educational connection were excluded.

Data extraction focused on definitions of existential suffering, dimensions of meaning, children's lived experiences, characteristics of philosophical dialogue, the functions of the community of inquiry, teachers' roles, and potential developmental outcomes. The data were analyzed through thematic analysis. The selected texts were read repeatedly, meaningful units were coded, conceptually related codes were grouped, and preliminary themes were compared across sources. Themes were then reviewed, refined, differentiated, and integrated through continuous comparison. The final stage involved reconstructing the conceptual relationships among existential experience, philosophical dialogue, intersubjective interpretation, and meaning-making.

Findings

The analysis produced four interrelated themes that collectively formed the conceptual model entitled "From Suffering to Meaning." The first theme was existential suffering as the beginning of meaning-seeking. Experiences such as loss, fear, loneliness, rejection, injustice, and existential uncertainty were found to challenge children's assumptions about safety, fairness, and continuity. When ignored or interpreted only as behavioral or emotional disturbance, these experiences tended to remain unprocessed. When acknowledged as meaning-related experiences, however, they could initiate reflection on the self, others, and the world.

The second theme was philosophical dialogue as a means of understanding experience. The community of inquiry was identified as a potentially safe environment in which children could articulate questions and emotions without immediate judgment or predetermined answers. Philosophical stories served as indirect entry points into difficult subjects, enabling children to discuss the experiences of fictional characters before recognizing parallels with their own lives. Open-ended questioning, active listening, equal participation, and freedom from compulsory personal disclosure were central conditions for meaningful dialogue.

The third theme was intersubjective interpretation and the formation of meaning. Expression alone was not sufficient to produce meaning. Meaning emerged when children encountered different narratives, recognized similarities and differences among experiences, reconsidered their initial interpretations, and developed a shared understanding with peers. Listening to others reduced the sense that suffering was entirely private or isolating. The teacher's role was to preserve psychological and dialogical safety, facilitate reflection, and prevent the discussion from becoming prescriptive or judgmental.

The fourth theme was meaning-making and existential development. Continued participation in expression, dialogue, and reinterpretation could help children achieve a relative sense of coherence, accept uncertainty, and integrate difficult experiences into a broader understanding of life. This process was associated conceptually with hope, resilience, belonging, responsibility, inner coherence, identity development, and intrinsic motivation for learning. The model therefore proposed a progression from existential suffering to expression in philosophical dialogue, intersubjective interpretation, and finally meaning-making and existential orientation.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that children's existential suffering should neither be treated solely as psychological pathology nor portrayed as inherently growth-producing. Its educational significance depends on the quality of the response surrounding it. Unsupported suffering may intensify confusion and isolation, whereas suffering encountered within a safe, responsive, and interpretive environment may become an occasion for understanding and meaning-making.

The proposed model expands P4C from a primarily cognitive program into a meaning-centered educational approach. Critical thinking remains essential, but its value becomes deeper when reasoning is connected with emotion, lived experience, relationships, and children's fundamental questions. Philosophical dialogue enables children to transform vague or overwhelming experiences into language, reflection, and shared inquiry. Intersubjective interpretation is central because meaning is not simply transmitted by the teacher or constructed in isolation; it develops through encounters with alternative perspectives and the gradual reorganization of experience.

The model also redefines the teacher as a facilitator of meaning. This role does not involve providing final answers, interpreting children's experiences for them, or turning the classroom into a therapeutic setting. It involves creating a respectful environment, asking developmentally appropriate questions, tolerating uncertainty, recognizing emotional signals, and referring children for specialized support when their distress exceeds the educational scope of classroom dialogue.

In conclusion, integrating meaning-seeking with P4C can help primary education move beyond the exclusive transmission of knowledge toward a more humane and existentially responsive form of education. The "From Suffering to Meaning" model suggests that children's difficult experiences can be acknowledged, articulated, interpreted, and incorporated into a developing sense of coherence without glorifying suffering or imposing predetermined meanings. Empirical testing of the model in authentic classrooms is required to evaluate its feasibility, developmental appropriateness, cultural sensitivity, and effects on resilience, belonging, motivation, and psychological well-being.

References

- Biesta, G. J. J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Damon, W. (2008). *The Path to Purpose: Helping Our Children Find Their Calling in Life*. Free Press.
- Fakhraei, E. (2010). Philosophy for Children and Its Social Functions. *Thinking and Child*, 4(1), 33-52.
- Frankl, V. E. (2006). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press.
- Frankl, V. E. (2011). *Man's Search for Meaning* (N. Salehian & M. Milani, Trans.). Jami Publishing.
- Ghaesari-Ramadian, M., Masoumi-Fard, M., Rezaei, S., & Mahmoudi, M. (2025). Proposing a Model for Developing Children's Thinking Based on Islamic Epistemology in the Philosophy for Children Educational Program. *Islam and Educational Research*, 33(17), 102-116. <https://www.noormags.ir/view/en/articlepage/2284354>
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2015). *Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary*.
- Hashemi, Z. S. (2025). Presenting an Integrated Model of Philosophy for Children (P4C) and Pedagogical Content Knowledge (PCK) in Primary Education. *Research in Educational Systems*, 19(69), 55-63. <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.543604.3363>
- Hashemi, Z. S. (2025). Reconceptualizing Philosophy for Children through Islamic Educational Thought: A Theoretical and Comparative Framework. *Journal of Applied Philosophy in Educational Studies*, 3(1), 1-8. <https://doi.org/10.61838/japes.3.1.8>

- Kevesk, J. S., Maredpour, A., & Mahmoudi, A. (2025). The Effect of Philosophy for Children (P4C) Program on Working Memory and Frustration Tolerance in Sixth-Grade Students. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 6(2), 1–10. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.6.2.18>
- Khosronejad, M. (2007). A Reflection on the Coexistence of Children's Literature and Philosophy in the Philosophy for Children Program. *Educational Innovations*, 6(23), 121-140.
- Kilby, B. (2025). Philosophy for/with Children: A Meta-Analysis. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 12(1), 26-38. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2025.12.1.703>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Mohammadi, G., Pirani, Z., & Zanganeh Motlaq, F. (2022). Comparison of the Effectiveness of the Philosophy for Children Program and Cognitive-Behavioral Group Play Therapy on Psychological Flexibility in Children with Separation Anxiety Disorder. *Thinking and Child*, 13(2), 75-98.
- Naji, S. (2012). *Philosophy for Children: Theoretical Foundations and Educational Methods*. Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Sadeghi Hashemabadi, M., & Alavi, S. M. K. (2014). Philosophy for Children and Its Role in Rational Education. *Islam and Educational Research*, 5(2), 45-68.
- Safira, R., & Jannah, R. (2025). The Effects of Parental Divorce on Children's Self-Confidence and Independence. *Socrates : J. Of Education Philosophy and Psychology*, 1(4), 88-93. <https://doi.org/10.63217/socrates.v1i4.168>
- Schnell, T. (2021). *The Psychology of Meaning in Life*. Routledge.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Free Press.
- Steger, M. F. (2012). Making Meaning in Life. *Psychological Inquiry*, 23(4), 381-385. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2012.720832>
- Wei, C., & Chen, L. (2025). The Effects of Philosophy for Children on Children's Cognitive Development: A Three-Level Meta-Analysis. *Journal of Intelligence*, 13(10), 130. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13100130>
- Yalom, I. D. (1980). *Existential Psychotherapy*. Basic Books.
- Yalom, I. D. (2013). *Existential Psychotherapy* (S. Habib, Trans.). Ney Publishing.