

به نام پروردگار مکی

گفت‌وگوهای فلسفی در کلاس درس: از پنج منظر

روح‌الله کریمی



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

تهران، ۱۳۹۹



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

فروشگاه کتاب: خیابان کریم‌خان‌زند، بین قرنی و ایرانشهر، پلاک ۱۷۶ تلفن: ۸۸۳۱۷۱۹۲

گفت‌وگوهای فلسفی در کلاس درس: از پنج منظر

مؤلف: روح‌الله کریمی

مدیر انتشارات: یدالله رفیعی

مدیر تولید و نظارت: سیدمحمدحسین محمدی

ویراستار صوری و صفحه‌آرا: مهدیه دین‌پناه

مسئول فنی: عرفان بهاردوست

چاپ اول: ۱۳۹۹

شمارگان: ۵۰۰ نسخه

چاپ و صحافی: اتحاد

قیمت: ۴۸۰۰۰ تومان

حق چاپ برای پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی محفوظ است.

سرشناسه: کریمی، روح‌الله، ۱۳۵۸ -

عنوان و نام پدیدآور: گفت‌وگوهای فلسفی در کلاس درس: از پنج منظر / روح‌الله کریمی؛

مدیر تولید و نظارت سیدمحمدحسین محمدی؛ ویراستار صوری مهدیه دین‌پناه.

مشخصات نشر: تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۹۹.

مشخصات ظاهری: ۲۶۵ ص.

شابک: 978-622-6304-74-0

وضعیت فهرست نویسی: فیبا

موضوع: فلسفه -- نقد و تفسیر

موضوع: Philosophy -- Criticism, interpretation, etc.

موضوع: مشاهیر -- دیدگاه درباره فلسفه

موضوع: Celebrities -- Views on philosophy

موضوع: فیلسوفان -- نقد و تفسیر

موضوع: Philosophers -- Criticism, interpretation, etc.

شناسه افزوده: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

شناسه افزوده: Institute for Humanities and Cultural Studies

رده بندی کنگره: B۹۹

رده بندی دیویی: ۱۰۰

شماره کتابشناسی ملی: ۷۳۸۹۵۰۶

وضعیت رکورد: فیبا

فهرست

پیش‌گفتار ۷

فصل اول: سقراط

۱. مقدمه ۱۷
۲. سقراط که بود و چرا اهمیت دارد؟ ۱۸
 - ۲.۱ سقراط در مکالمات افلاطونی ۲۳
۳. گفت‌وگوی سقراطی: النخوس ۲۷
۴. راهبردهای سقراطی برای پیشبرد گفت‌وگوهای فلسفی در کلاس درس ۳۰
 - ۱.۴ یک کلاس سقراطی ۳۲
 - ۲.۴ نقش معلم در گفت‌وگوی سقراطی ۳۴
۵. جمع‌بندی ۳۶

فصل دوم: لئونارد نلسون

۱. مقدمه ۳۸
۲. زمینه و زمانه نلسون ۳۹
۳. مفاهیم اساسی ۴۲
۴. راهبردهای نلسون برای پیشبرد گفت‌وگوهای فلسفی در کلاس درس ۵۴
 - ۱.۴ راهبردهای کلی ۵۴
 - ۲.۴ یک کلاس به سبک نلسون ۶۳
 - ۳.۴ نقش معلم در کلاس نلسون ۶۹
 - ۴.۴ پیشرفت در «گفت‌وگوی سقراطی» نلسون به چه معناست؟ ۷۱
۵. بررسی و نقد ۷۵

فصل سوم: متیو لیپمن

۱. مقدمه	۸۰
۲. پیش‌زمینه‌های معرفت‌شناختی لیپمن	۸۱
۳. مفاهیم اساسی: حلقه کُندوکاو فلسفی	۸۹
۴. راهبردهای لیپمن برای پیشبرد حلقه کُندوکاو فلسفی در کلاس درس	۹۳
۱.۴ راهبردهای کلی	۹۳
۲.۴ نقش معلم در کلاس لیپمن	۹۷
۳.۴ پیشرفت در «حلقه کُندوکاو فلسفی» به چه معناست؟	۱۱۶
۵. بررسی و نقد	۱۲۳

فصل چهارم: اسکار برنی فیه

۱. مقدمه	۱۲۷
۲. نقدهای برنی فیه بر رویکرد لیپمن	۱۲۸
۱.۲ غفلت از روایت	۱۳۰
۲.۲ فهرست عقاید	۱۳۳
۳.۲ سطح مفهومی	۱۳۷
۴.۲ اندیشیدن نااندیشیدنی	۱۴۰
۵.۲ فرار از مواجهه	۱۴۲
۶.۲ پراگماتیسم	۱۴۶
۷.۲ نظر و عمل	۱۴۹
۸.۲ منشأ مشکل کجاست؟	۱۵۲
۳. مفاهیم اساسی	۱۵۴
۴. راهبردهای برنی فیه برای پیشبرد گفت‌وگوی فلسفی در کلاس درس	۱۶۰
۱.۴ راهبردهای کلی	۱۶۰
۲.۴ وظایف معلم در کلاس برنی فیه	۱۶۱
۳.۴ یک کلاس به سبک برنی فیه	۱۶۳
۴.۴ پیشرفت در گفت‌وگوی فلسفی برنی فیه به چه معناست؟	۱۶۹
۵. بررسی و نقد	۱۷۲

فصل پنجم: کاترین مک کال

۱. مقدمه.....	۱۷۵
۲. مبانی معرفت‌شناختی مک کال.....	۱۷۶
۳. مفاهیم اساسی.....	۱۸۱
۴. راهبردهای مک کال برای پیشبرد حلقه کاندوکا و فلسفی.....	۱۸۲
۱.۴ راهبردهای کلی.....	۱۸۲
۲.۴ نقش معلم در حلقه کاندوکا و فلسفی.....	۱۸۴
۳.۴ یک کلاس به سبک مک کال.....	۱۸۶
۴.۴ پیشرفت در حلقه کاندوکا و فلسفی مک کال به چه معناست؟.....	۱۹۰
۵. نقد و بررسی.....	۱۹۱
۱.۵ مقایسه روش سقراطی نلسون با حلقه کاندوکا و فلسفی مک کال.....	۱۹۱
۲.۵ مقایسه حلقه کاندوکا و لیپمن با حلقه کاندوکا و فلسفی مک کال.....	۱۹۳

فصل ششم: بستار

۱. مقدمه.....	۱۹۹
۲. امکان تلفیق رویکردهای مختلف گفت‌وگوی فلسفی.....	۲۰۱
پیوست ۱: نامه‌ای به معلم نوآموز: آموزش کشف هری استوتلمیر.....	۲۲۵
پیوست ۲: غلبه بر نسبی‌گرایی و مطلق‌گرایی: مطلوب‌های دیویی در باب حقیقت و معنا در فلسفه برای کودکان.....	۲۳۷
فهرست منابع.....	۲۶۱

پیش‌گفتار

«نشانه‌هایی وجود دارد دال بر اینکه ما بار دیگر وارد عصر گفت‌وگو شده‌ایم» (van der Leeuw, 1: 2004). گفت‌وگو در جهان معاصر جایگاه ویژه‌ای یافته است. خودآئینی (autonomy) که آرمان عصر روشنگری بود تا حد زیادی اکنون به صورت یک حق درآمده است. پیوند خودآئینی با آرمان دیگر عصر روشنگری یعنی برابری طلبی (Egalitarianism) مساوی بود با انهدام مراجع اقتدار (authorities). وقتی انسان‌ها با هم برابر می‌شوند و خودآئین هستند، راه برای گفت‌وگو گشوده می‌شود، چراکه شرط گفت‌وگو برابر نشستن با طرف مقابل است، برابر نشستن نه لزوماً در جهان عین، بلکه در جهان ذهن. در جایی که یکی از طرفین، مخصوصاً بنابر اصول و پیش‌فرض‌های اولیه، خود را برتر از دیگری می‌داند، گفت‌وگویی نیز شکل نخواهد گرفت. در گذشته، به علت وجود مراجع اقتدار بی‌شمار و نظام طبقاتی، گفت‌وگو چندان وجهی نداشت. امروزه مردان نسبت به زنان، یا به عبارتی، شوهران نسبت به همسران، اقتدار سابق را ندارند، و از این رو لاجرم گفت‌وگو جای رابطهٔ بالا به پایین و یک‌سویهٔ گذشته را گرفته است. در جهان کنونی، حتی والدین نیز اقتدار گذشته را نسبت به فرزندان خود از دست داده‌اند و برابری حتی در رابطهٔ بزرگسال - کودک نیز رسوخ کرده است، بدین جهت امر و نهی تأثیر گذشته را از دست داده است و ضرورت گفت‌وگوی والد - کودک هرچه بیشتر احساس می‌شود.

امر دیگری که گفت‌وگو را در جهان معاصر برای ما به یک ضرورت تبدیل کرده است نگاه انسان جدید به حقیقت است. به نظر می‌رسد استعارهٔ آینهٔ شکسته حکایت‌گر نگاه انسان جدید به حقیقت باشد. حقیقت نزد انسان جدید به مثابهٔ آینه‌ای شکسته است که هر قطعه‌ای از آن نزد کسی است. از این رو برای داشتن تصویری نزدیک‌تر به واقعیت ناگزیریم تکه‌های آینهٔ خود را در کنار یکدیگر قرار دهیم. احتمالاً گسترش روابط انسان‌ها در جهان معاصر با آسان‌شدن

۸ گفت‌وگوهای فلسفی در کلاس درس

مسافرت‌های واقعی و مجازی و افزایش آگاهی مردمان از احوال یکدیگر بیشترین تأثیر را در این زمینه داشته است.

از آنچه گفته شد نباید نتیجه گرفت که توجه فلسفی به امر گفت‌وگو در دنیای قدیم وجود نداشته است. پرداختن به گفت‌وگو و نوشتن آثار فلسفی در قالب گفت‌وگو امر بدیعی در تاریخ فلسفه نیست. در مواردی ممکن است این گفت‌وگوها بازنمایی یک گفت‌وگوی واقعی فلسفی میان چند نفر، و در مواردی دیگر هم ممکن است همه ماجرا ساخته و پرداخته ذهن یک فیلسوف بوده باشد. این گفت‌وگوهای فلسفی غالباً میان دو نفر اتفاق می‌افتند هرچند در مواردی هم این گفت‌وگوها میان چند نفر است. از هر دو نمونه می‌توان در مشهورترین نمونه گفت‌وگوهای فلسفی یعنی مکالمات افلاطون سراغ گرفت.

گفت‌وگوهای شفاهی می‌توانند اهداف مختلفی داشته باشند. کارکرد آن‌ها می‌تواند آموزش، ابزاری برای تصمیم‌گیری میان دو دیدگاه متعارض، همکاری با دیگران برای مواجهه با مشکلی خاص، تبادل دیدگاه‌ها، متقاعدکردن دیگران، یا رسیدن به یک تصمیم باشد. به عبارت دیگر هدف گفت‌وگو می‌تواند آموزشی، تصمیم‌گیری، اکتشافی، آگاهی از نظرات مختلف و... باشد. هدف گفت‌وگوی فلسفی در برابر گفت‌وگو به‌طور کلی دست‌یافتن به نوعی بصیرت مشترک است. به عبارت دیگر گفت‌وگوی فلسفی کارکردی شناختی دارد. این بصیرت ممکن است در ابتدای کار از دید همه شرکت‌کنندگان مخفی باشد که در چنین حالتی گفت‌وگو صورت جست‌وجو به خود می‌گیرد، یا ممکن است یکی از شرکت‌کنندگان از همان ابتدا این بصیرت را داشته باشد که در چنین موردی با آموزش یا متقاعدسازی سروکار داریم.

همان‌گونه که فاندِر لئو متذکر می‌شود، صورت و کارکرد گفت‌وگوی فلسفی در جریان تاریخ فلسفه تغییر کرده است و یکی از دلایل بسط گفت‌وگوی فلسفی تغییر نسبت آن از صورتی ادبی، آموزشی و متقاعدسازی به گفت‌وگوی اکتشافی بوده است. البته همواره نمی‌توان مرزی روشن میان این دو کشید. در مکالمات قدیمی یونان و در چین باستان منشأ تفکر فلسفی آموزشی دانسته می‌شد که وظیفه آن آماده‌کردن شاگردان برای زندگی عمومی و سیاسی بود. معلم یا استاد تعدادی شاگرد داشت و آموزش به شکل شفاهی انجام می‌شد و ممکن بود به دلایلی برخی از این مکالمات شفاهی به شکل نوشته نیز درآیند. برخی از گفت‌وگوهای فلسفی قدیمی همچون *Analects* کنفوسیوس انعکاس‌دهنده عملی آموزشی بوده‌اند که توسط شاگردانی که می‌خواسته‌اند سخنان استاد را تا جایی که ممکن است عیناً حفظ کنند به نگارش

پیش‌گفتار ۹

درآمده‌اند (van der Leeuw, 2004). البته حتی در این موارد هم مباحثی دربارهٔ نسبت آنچه به صورت نوشته ضبط شده است و گفت‌وگوهای واقعی که میان استاد و شاگرد درگرفته است وجود دارد (Brooks, 1997).

بارزترین دوره‌هایی که در تاریخ فلسفه «گفت‌وگو» به عنوان یک سبک به صورت جدی مطرح شده است قرن ۴ قبل از میلاد در تفکر یونانی، رنسانس اروپا و دورهٔ روشنگری قرن هجدهم (برکلی، هیوم، دیدرو) بوده است. در دوره‌هایی که یک مکتب فلسفی چنان حکمفرما می‌شود (مثلاً فلسفهٔ دکارتی، ایدئالیسم آلمانی) که گویی «فلسفه» معادل این مکتب‌ها می‌شود، آن‌گاه طبیعتاً گفت‌وگو هم تضعیف می‌شود، چراکه گویی برای راه‌پیدا کردن به جمع فلاسفه لازم می‌شود که فرد مجموعهٔ موجود دانش و بصیرت فلسفی را فراگیرد. در مقابل، در زمان‌هایی که گویی هرچیزی در فلسفه در حال حرکت و تغییر است، فلسفه دچار بحران هویت شده است و گویی فلسفه در حال تلاش است تا در میان مه راه خود را بیابد و حتی مرزهای این رشته برای شاغلان آن مبهم شده است، گفت‌وگوی فلسفی رونق می‌گیرد. در برابر، از آنجایی که علم همواره در پارادایم‌هایی تعریف شده که انباشت دانش (accumulation knowledge) ارزش تلقی می‌شده است، «گفت‌وگو» هیچ‌گاه جایگاه واقعی در علم (science) نداشته است.

فلاسفه‌ای که آثار خود را در طول تاریخ فلسفه در قالب گفت‌وگو نوشته‌اند، برخی از مزایای زیر را از این قالب انتظار داشته‌اند:

- آوردن دلایل له و علیه به صورت صریح در برابر یکدیگر؛
- پیوند دادن شخصیت‌های گفت‌وگو با عقایدی که از آن‌ها دفاع می‌کنند؛
- پیوند میان عقاید مختلف و نشان دادن اینکه چگونه فکری از فکر دیگر زاده می‌شود یا چگونه در پس یک عقیده پیش فرض‌هایی نهفته است؛
- وقتی مطلب به صورت گفت‌وگو باشد، نویسنده مجبور است هرچه بیشتر مخاطب را در نظر بگیرد. در واقع در این جا بار مخاطب برای فهم افکار دو برابر می‌شود یکی مخاطب گفت‌وگو و دوم مخاطب کتاب و این موجب می‌شود تبیین بهتر انجام شود؛
- نویسنده می‌تواند به راحتی حالت بی طرفی به خود بگیرد و بگوید صرفاً در حال گزارش عقاید و افکار دیگران است. این باعث می‌شود تعداد مخاطبان او دو برابر شوند، چون تنها یکی از دو طرف دعوا خود را مخاطب او و کتابش نخواهد دانست. چنین تاکتیکی

حتی در برخی مواقع می‌تواند خطراتی را از سر نویسنده مرتفع کند. مثلاً گفت‌وگوی ماکیاولی و منتسکیو در دوزخ (The Dialogue in Hell Between Machiavelli and Montesquieu) به قلم موريس جولی (Maurice Joly) در واقع نقد سیاست‌های ناپلئون سوم است یا حتی گالیله که از همین سیاست در علم بهره برد و گفت‌وگو در باب دو سیستم جهانی (Dialogue Concerning the Two Chief World Systems) را نوشت (van der Leeuw, 2004)، هرچند همان‌گونه که گفته شد، در تاریخ علم سنت رساله‌نویسی همواره بر گفت‌وگونویسی غلبه داشته است.

- گفت‌وگو هرچه بیشتر به داستان و داستان هرچه بیشتر به زندگی واقعی نزدیک است و این موجب جذابیت آن می‌شود.

- وقتی گفت‌وگو غالب می‌شود، بصیرت رابطه نزدیکی با «فرآیند» پیدا می‌کند، بدین معنا که فعالیت فلسفه‌ورزی مهم‌تر از نتایج آن می‌شود، حداقل به این معنا که داشتن بصیرت فلسفی، بدون در نظر گرفتن تلاشی که به آن بصیرت منجر شده است، اگر هم قابل حصول باشد، ارزش چندانی نخواهد داشت. به قول لیپمن: «تفکر نوعی فعالیت است، فعالیتی که هیچ‌کس نمی‌تواند برای دیگری آن را انجام دهد.» (لیپمن و دیگران، ۱۳۹۵: مقدمه ن) و «معانی باید کشف شوند. هیچ‌کس نمی‌تواند معانی را به فرد دیگری بدهد.» (همان، ۷). از این جهت نیز میان فعالیت علمی و فعالیت فلسفی تمایز آشکاری وجود دارد. فلسفه‌ورزی گفت‌وگومحور را نمی‌توان به خبرگان فلسفه سپرد تا ایشان بصیرت‌هایی حاصل کنند و دیگران صرفاً از آن بصیرت‌ها بهره ببرند. این تفاوتی بنیادین میان بصیرت فلسفی و دانش‌های وابسته به خبرگان، مانند علوم تجربی، است. از این رو به نظر می‌رسد فلاسفه‌ای همچون افلاطون که فلسفه خود را به صورت گفت‌وگو عرضه می‌کرده‌اند بر این باور بوده‌اند که فلسفه را نمی‌توان همچون دانش تجربی در اختیار همگان قرار داد و نوعی سیر و سلوک عقلانی فردی برای دستیابی به بصیرت فلسفی لازم است که ورود به گفت‌وگوی شفاهی تمهیدی برای گفت‌وگوی درونی با خود برای جستن معناست.

در سنت ما نیز وقتی نزد شیخ شهاب‌الدین سهروردی، و به قولی ابن سینا، فلسفه با حکمت قرین می‌شود، نکته اخیر بیشتر نمود پیدا می‌کند. سهروردی در مقدمه منطق‌المشرقیین می‌گوید: «فروعی از دانش وجود دارد که از یونان نشئت نگرفته است». سهروردی معتقد بوده است که حکمت کلی و جاودانی (حکمت خالده) وجود داشته است که به صورت‌های

مختلف در میان هندویان، ایرانیان، بابلیان و مصریان باستان و نیز در میان یونانیان تا زمان ارسطو وجود داشته است. به نظر سهروردی فلسفه ارسطو نه سرآغاز فلسفه بلکه پایان آن در میان یونانیان بود که با محدودکردن حکمت به جنبه استدلالی، میراث قدیم را به نقطه پایان رساند. البته سهروردی مخالف شیوه‌های منطقی استدلال نیست، اما دو مشکل از نظر او در این جا وجود دارد. اول آنکه دستیابی به حقیقت تنها منحصر به همین شیوه استدلالی دانسته شود. دوم آنکه شیوه استدلالی بر شیوه اشراقی یا ذوقی، که دیگر راه وصول به حقیقت است، ارجح دانسته شود. سهروردی در مقام ترکیب‌کننده میراث‌های مختلف دانش فلسفه و حکمت را دو نوع دانش می‌شمارد که هریک مناسب هدفی است. حقیقت به عقیده سهروردی نهایتاً باید متکی به علمی باشد که از راه اشراق حاصل می‌شود، ضمن اینکه باید قابل نقادی منطقی و استدلال عقلی، و سازگار با آن‌ها باشد. سهروردی در باب رابطه میان فلسفه و حکمت در مقدمه حکمة الاشراق می‌گوید: «... این کتاب را روشی دیگر بود و طریقی نزدیک‌تر از آن طریق (استدلالی) ... و حقایق و مطالب آن نخست برای من از طریق تفکر حاصل نیامد، بلکه حصول آن به امری دیگر بود. سرانجام وقتی حقیقت را یافتم جویای برهان آن شدم بدان‌سان که هرگاه، مثلاً از آن برهان قطع نظر کنم، هیچ مشککی نتواند مرا در آن به شک اندازد». سهروردی تأکید می‌کند نظرات او را تنها کسانی می‌توانند به اثبات برسانند که به هدایت شیخی روحانی، که خلیفه خداوند بر روی زمین است، به علم اشراق معرفت حاصل کرده باشند (امین‌رضوی، ۱۳۷۷: ۸۹-۹۵). از مجموع این گفته‌ها شاید بتوان نتیجه گرفت که در سنت تفکر ایرانی - اسلامی، «بصیرت» یا «حکمت» صرفاً از طریقی حاصل می‌شود که باید شخصاً در آن طی طریق شود و از مجرای ارائه اطلاعاتی خاص قابل حصول نیست. طریق عقل و استدلال صرفاً برای تأیید بصیرتی که به‌نحو شخصی حاصل آمده است یا برای قانع کردن دیگران کاربرد دارد. اینکه نسبت میان بصیرتی که از راه «گفت‌وگو» حاصل می‌شود و بصیرتی که از راه «اشراق» حاصل می‌شود چگونه نسبتی است، موضوعی دیگر است که در این جا به آن ورود نمی‌کنیم، اما اصل وجود بصیرت‌هایی که راه وصول به آن‌ها نوعی سیر و سلوک و ورود به فرآیندی شخصی است نکته‌ای حائز اهمیت است.

جهان جدید و در ادامه آن آموزش و پرورش نوین چنین «بصیرت» و «حکمتی» را به محاق برده است و تمام معرفت را به اطلاعات فروکاسته است. در این نوع آموزش اصل داشتن اطلاعات مهم است نه راه حصول آن‌ها (درخواست طنزآمیز دانش‌آموزان از معلمان برای ارائه

«قرص» آموزش‌هایشان! دلالت بر همین معنا دارد). چنین دیدی موجب شده است آموزش و پرورش برآمده از دوره روشنگری حتی بیشتر از آموزش و پرورش سنتی، که در آن مراجع اقتدار و دانایان کل فعال‌اند، حافظه‌محور شود. سلطه دیدگاه علمی در عصر جدید نیز در تغییر نگرش از «عمل کردن برای رسیدن» به «داشتن برای بهره‌بردن» بسیار مؤثر بوده است. بدین جهت گفت‌وگومداری در عصر جدید با کسب حکمت در سنت‌های شرقی، از جمله سنت ما ایرانیان، مشابهت دارد چراکه بصیرت در هیچ‌یک از این دو حاصل انتقال اطلاعات نیست و نمی‌توان آن را بدون طی طریق شخصی به دست آورد یا به دیگری منتقل کرد. بدین لحاظ شاید بتوان میان فلسفه و ریاضیات نیز مشابهت‌هایی را جست‌وجو کرد. ابزار ما در بحث فلسفی ایده‌ها، استدلال‌ها، تحلیل مفاهیم و تجربه مشترک است. در ریاضیات هم تقریباً همین ابزارها استفاده می‌شوند. شاید به همین جهت وقتی با یک مسئله ریاضی مواجه می‌شویم، پیمودن مسیر منطقی از مسئله تا پاسخ نهایی اهمیت می‌یابد. برای یک معلم ریاضی اینکه دانش‌آموز صرفاً پاسخ ضرب دو عدد ۳۴۵ در ۶۵۴ را در دفترش نوشته باشد کفایت نمی‌کند. او می‌خواهد مطمئن شود این دانش‌آموز شخصاً مسیر مسئله تا پاسخ را طی کرده است.

البته لازم است به تمایز مهمی که میان بصیرت فلسفی و حکمت اشراقی وجود دارد نیز توجه داشت. پذیرش روش گفت‌وگوی فلسفی نافی دسترسی ممتاز و خاص به حقیقت یا بصیرت فلسفی نیست. بدین معنا که اولاً وصول به این بصیرت را برای غالب مردم در صورت ورود به گفت‌وگوی فلسفی میسر می‌داند؛ ثانیاً برای عمومی کردن این بصیرت و بهره‌بردن همگان از آن تلاش می‌کند. گفت‌وگوی فلسفی طریقی است که همگان می‌توانند از آن بهره‌مند شوند و شاید بتوان ادعا کرد که هرچه عمومی‌تر و فراگیرتر شود بهتر می‌توان از آن بهره‌برد، چراکه گفت‌وگوهای فلسفی غنی مستلزم هم‌آوردانی تواناست. این در حالی است که حکمت اشراقی اولاً وصول به چنین بصیرتی را برای غالب مردم میسر نمی‌داند چراکه حتی با تلاش طاقت‌فرسای سالک در طی طریق سلوک همچنان احتمال رسیدن به مقصود برای او زیاد نیست، و ثانیاً لازم است از عمومی کردن حکمت اشراقی اجتناب شود. البته نکته طنز تاریخ این است که افلاطون که روش گفت‌وگوی سقراطی به واسطه آثار او چنین شهرتی پیدا می‌کند، از دسترسی ممتاز به حکمت دفاع می‌کند، هرچند شاید بتوان ادعا کرد سقراط تاریخی گفت‌وگو را سرلوحه خود قرار داد چراکه معتقد بود بصیرت فلسفی را لازم است شخصاً حاصل کرد، اما افلاطون برای حکمت حالتی سرگونه قائل شد که از دسترسی افراد غیرممتاز بدان هشدار می‌داد.

پیش‌گفتار ۱۳

سوای آنچه گفته شد، اصول دیگری را نیز می‌توان بازشناسی کرد که گفت‌وگوی فلسفی با هدف وصول به بصیرت فلسفی مسلم می‌گیرد. فاندرا لئو به دو اصل زیر اشاره کرده است:

۱. تمرین تلاشی برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های فلسفی است که اگر لازم باشد می‌تواند خود این پرسش‌ها بیشتر روشن شود و در طول بحث به زیرپرسش‌هایی تقسیم شود. به عبارت دیگر فلسفه به مثابه امر مسئله‌محور لحاظ می‌شود.
۲. پاسخ به یک پرسش فلسفی یا جستن راه‌حل برای یک مسئله فلسفی خلاقیت فردی نیست، بلکه باید در جمعی از افراد، و به عبارتی، کسانی که قابلیت تفکر عقلانی دارند پذیرفته شود. به عبارت دیگر پذیرش پاسخ به پرسش‌های فلسفی مستلزم این است که شرکت‌کنندگان به وسیله گفتمان عقلانی، که در آن استدلال تنها وسیله برای شکل‌دادن اجماع است، متقاعد شوند (van der Leeuw, 2004).

سقراط برجسته‌ترین نماینده گفت‌وگوی فلسفی در تاریخ فلسفه است. «سقراط چگونگی انجام هر آنچه را از ما می‌خواهد خود به ما نشان می‌دهد» (لیپمن، ۱۳۹۵: مقدمه ن). او با شناخت رابطه بین نظریه و عمل، بدون نشان دادن مراحل که در رسیدگی به یک مسئله وجود دارد، هیچ چیزی را به عنوان امری مطلوب به ما توصیه نمی‌کند. او می‌خواهد به ما بگوید تفکر را باید شخصاً انجام داد و لااقل برای شروع آن راهی بهتر از صحبت کردن با یکدیگر وجود ندارد، البته نه هر نوع صحبتی، بلکه صحبت ساختارمند، هدفمند و مستدل. نکته مهم در کار سقراط این است که او دامنه گفت‌وگوی فلسفی را محدود به برخی حوزه‌های خاص نمی‌داند، بلکه آن را به تمام حوزه‌ها و موضوعات گسترش می‌دهد. او به خود اجازه می‌دهد تا با یک ژنرال، یا با یک دولت‌مرد، یا با یک متدین و... وارد گفت‌وگوی فلسفی شود، به این معنا که وقتی مثلاً با یک ژنرال گفت‌وگو می‌کند نه درباره استراتژی در جنگ، و وقتی با یک دولت‌مرد صحبت می‌کند نه درباره زمامداری مملکت، بلکه درباره پیش‌فرض‌های آن‌ها با ایشان گفت‌وگو می‌کند و مسلم می‌داند که این پیش‌فرض‌ها فقط به طور فلسفی باید بررسی شوند و نمی‌توان چنین پژوهشی را به پژوهش دیگری فروکاست (لیپمن، ۱۳۹۵: مقدمه س). گفت‌وگوهای سقراطی مبنای تمام تلاش‌هایی بوده است که در قرون اخیر برای پیوند میان فلسفه و آموزش در جهان صورت پذیرفته است. دیگر صورت‌های گفت‌وگوی فلسفی به نوعی قرائتی از گفت‌وگوی سقراطی است. همان‌گونه که خواهد آمد سقراط در مکالمات افلاطونی با سه اسم «ماما»، «خرمگس» و «ماهی برقی» توصیف شده است. محور قرارداد هر یک از این

سه اسم، به علاوه مؤلفه‌های دیگری همچون تأثیرگذاری یا ادعای ارائه روشی نوین، دلیل اصلی انتخاب سایر رویکردهایی است که در این پژوهش از آن‌ها سخن به میان آمده است. مورد توجه قرار گرفتن روش سقراطی به گونه‌ای که امروزه در جهان تمرین می‌شود مدیون تلاش‌های فیلسوف نوکانتی، لئونارد نلسون (Leonard Nelson: 1882-1927) است. او تلاش کرد مبنای نظری برای روش سقراطی تدوین کند و خود نیز عملاً به انجام گفت‌وگوهای فلسفی با دانشجویانش، الهام گرفته از سقراط، همت گمارد. نلسون در ۱۱ دسامبر ۱۹۲۲ در برابر انجمن آموزشی گوتینگن سخنرانی‌ای با عنوان «روش سقراطی» (Die sokratische Methode) ارائه کرد. مشهورترین جمله این سخنرانی بسیار نقل شده است که: «روش سقراطی هنر آموزش فلسفه نیست، بلکه هنر فلسفیدن است، هنر آموزش درباره فلاسفه نیست، بلکه هنر فیلسوف ساختن از دانش‌آموزان است» (Nelson, 1949: 1). این سخنرانی بعدها در سال ۱۹۲۹ منتشر شد و توسط توماس براون (Thomas Brown) در سال ۱۹۴۹ با عنوان روش سقراطی و فلسفه انتقادی به انگلیسی ترجمه شد و توسط دانشگاه ییل منتشر گردید. نلسون بنا به مشرب فلسفی خود، بر آن بود که برای دست‌یافتن به حقیقت باید درون خود را کاوید و بن‌مایه‌های فاهمه را بازایی کرد. او تلاش می‌کرد با استفاده از «روش انتزاعی واپس‌رونده» (regressive abstraction) به درک حقیقت این بن‌مایه‌ها، که با امور حسی در هم تنیده‌اند، دست یابد. از این رو روایت نلسون از سقراط روایتی حقیقت‌گرایانه است، به این معنا که سقراط تلاش می‌کرد از طریق گفت‌وگو به بن‌مایه‌های پیشاتجربی و حقیقی پدیده‌ای که در حالت اختلاط و ترکیب بود دست یابد. سقراط نلسون همان سقراط ضد سوفسطاییان است و روش مامایی سقراط به منظور کشف حقیقت است. ما در فصل دوم از این پژوهش به تبیین رویکرد نلسون، مبانی نظری و روش عملی وی، به‌ویژه از طریق سخنرانی مذکور، خواهیم پرداخت.

امید نلسون اصلاح و دوباره زنده کردن فلسفه از طریق روش سقراطی بود. اگر هایدگر و ویتگنشتاین را بنا به قول مشهور بزرگ‌ترین فیلسوفان قرن بیستم بدانیم، باید اعتراف کنیم که امید نلسون محقق نشد چراکه این فیلسوفان گمان نمی‌کردند فلسفه بتواند بسیاری از باری که قرار بود بر دوش بکشد به سر منزل برساند. البته دانشجویان نلسون روش آموزشی سقراطی او را ادامه دادند و نسل بعدی او آن را در آکادمی فلسفی - سیاسی (Philosophische-Politische Akademie) پیگیری کردند، اما شاید برجسته‌ترین فیلسوفی که بعد از وی توانست گام بزرگی در پیشبرد هدفی که نلسون دنبال می‌کرد بردارد متیو لیپمن (Matthew Lipman) بود. لیپمن در

کتابی با عنوان کودکان متفکر و تعلیم و تربیت (Thinking Children and Education) که شامل مقالات منتخب وی از مجله *Thinking* (مجله‌ای که به‌طور تخصصی از ۱۹۷۹ در زمینه فلسفه برای کودکان منتشر می‌شد) بود، چندین مقاله را هم از سال‌ها و قرون گذشته برگزیده است تا به ما یادآور شود «تعلیم و تربیت شناختی کودکان ابداعی مربوط به سال‌های اخیر نیست و پیشگامانی بوده‌اند که سخنان بکر و اصیلی در این زمینه داشته‌اند» (Lipman, 1993: IX). نکته جالب این است که یکی از مقالات منتخب او در این کتاب مقاله مذکور از لنونارد نلسون است.

لیپمن به خاطر نوشتن برنامه درسی منسجمش برای بردن فلسفه به مدرسه که تقریباً تمام سنین کودکی از پیش از دبستان تا پایان دوره متوسطه را پوشش می‌داد، تأکیدی که بر فلسفه در این میان داشت، و مفهوم‌سازی دقیقش از «حلقه کندوکاو» نقشی بی‌بدیل در پیشبرد گفت‌وگوی فلسفی به‌طور کلی و فلسفه برای کودکان به‌طور خاص ایفا کرد. او به‌صراحت می‌گوید: «درست همان‌گونه که کمال فرایند تفکر در فلسفه به اوج خود می‌رسد، فلسفه نیز در شکل تام خود بهترین ابزاری است که تا به حال برای کمال فرایند تفکر ابداع شده است» (لیپمن، ۱۳۹۵: مقدمه و). زمانی دیویی در نقد آموزش و پرورش گفته بود که توجه صرف به راه‌حل و نتیجه نهایی پژوهش و غفلت از روند پژوهش عامل اصلی شکست آموزش و پرورش بوده است. او پیشنهاد می‌کرد که فرایند آموزشی در کلاس باید فرایند پژوهش علمی باشد، یعنی همان مسیری که دانشمندان برای رسیدن به نتایج نهایی پژوهش طی کرده‌اند در کلاس بازسازی شود (Dewey, 1902). تبدیل کلاس درس به حلقه کندوکاو فلسفی، یا به عبارتی دیگر، آموزش را کندوکاو دانستن (و نه محصول نهایی کندوکاو)، به‌نوعی توسعه همان دیدگاه دیویی توسط لیپمن است. حلقه کندوکاو فلسفی روشی برای تمرین فلسفیدن در یک گروه است که از طریق گفت‌وگو با یکدیگر و با کمک یک تسهیلگر پرسشی را به‌عنوان یک دستور جلسه تنظیم کرده و آن را به‌پیش می‌برند. گفت‌وگو قلب حلقه کندوکاو است و از این‌رو در فصل سوم این پژوهش، در ادامه راهی که برای بررسی رویکردهای مختلف پیشبرد گفت‌وگوهای فلسفی طی می‌کنیم، به متیو لیپمن و سنت وی خواهیم پرداخت.

بعد از متیو لیپمن جنبش بزرگی با عنوان فلسفه برای کودکان (Philosophy for Children (P4C)) به راه افتاد که به سرعت در بسیاری از کشورهای جهان گسترش یافت. البته دور از انتظار نبود که قرائت متیو لیپمن و همکاران وی در مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان

(Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)) به‌خصوص در کشورهای دیگر و با پیشینه سنت‌های فلسفی متفاوت مورد نقد و بازبینی قرار گیرد. از میان همه این بازبینی‌ها، در فصل چهارم و پنجم به سراغ دو نفر از مشهورترین افراد در ارائه قرائتی متفاوت از لیپمن در پیشبرد حلقه کندوکاو رفته‌ایم: اسکار برنی‌فیه (Oscar Brenifier: 1954-...) و کاترین مک‌کال (Catherine C. McCall: 1953-...).

علت‌گزینش دو رویکرد اخیر به‌طور خاص و چهار رویکرد مورد بحث در این پژوهش به‌طور کلی‌تر دلایل زیر بوده است: اولاً همه این افراد، چه در مبانی و چه در راهکارهای پیشبرد گفت‌وگوهای فلسفی، به نقد رویکرد پیشینیان در گفت‌وگوی فلسفی پرداخته و شیوه‌ای ارائه کرده‌اند که مدعی‌اند متمایز از شیوه دیگران است. «کاترین مک‌کال در اسکاتلند، رویکردی نسبتاً متفاوت به ایجاد حلقه کندوکاو فلسفی مطرح کرده است که در آن تمرکز اصلی بر خود گفت‌وگوی فلسفی است و نه بر پرسش‌های دانش‌آموزان» (Mohr Lone & Burrough, 2016: 58). دوم اینکه به‌نظر می‌رسد این رویکردها از جهات مهمی مبانی نظری – معرفتی متفاوتی از یکدیگر دارند و صاحبان آن‌ها نیز آگاهانه از این مبانی دفاع می‌کنند. سوم آنکه در سایر پژوهش‌های موازی (Pihlgren, 2008; Mohr Lone & Burrough, 2016) نیز غالباً به این رویکردها به‌طور مستقل و در برابر یکدیگر پرداخته شده است. و چهارم و مهم‌تر از همه آرمانی که هریک از رویکردهای مورد بحث در این پژوهش به‌عنوان هدف نهایی از یک گفت‌وگوی فلسفی دنبال می‌کنند و در پرسش «پیشرفت فلسفی برای رویکرد به چه معناست؟» متجلی شده است، تقابل و نسبتشان با یکدیگر و در نتیجه علت انتخابشان را روشن خواهد کرد.

فصل اول

سقراط

۱. مقدمه

سقراط فیلسوف یونانی تقریباً از ۴۷۰ قبل از میلاد تا ۳۹۹ قبل از میلاد در آتن زندگی کرد. صحبت از سقراط همیشه با مشکلاتی مواجه بوده است. سقراط وجهی اسطوره‌ای دارد که باعث می‌شود دسترسی به شخصیت واقعی او دشوار باشد، اگرچه تلاش‌های فراوانی در این جهت انجام شده است. ما سقراط را از طریق منابع معاصر او مانند افلاطون، گزنفون، آریستوفانس و ارسطو می‌شناسیم، که تقریباً هر یک سقراطی متمایز از دیگری به ما معرفی می‌کند. سقراط هیچ نوشته‌ای درباره نظرات فلسفی یا آموزه‌هایش از خود به یادگار نگذاشته است. آنچه ما درباره نظرات او می‌دانیم تا حد زیادی از طریق گفت‌وگوهای افلاطون است که این گفت‌وگوها هم تا حدودی تصویری متناقض از سقراط به ما ارائه می‌کنند و از این رو می‌توان از آن‌ها تفاسیر مختلفی ارائه کرد. در این پژوهش بدون اینکه قصد داشته باشیم وارد موضوع دشوار و بی‌انتهای سقراط‌شناسی شویم، لازم است مشخص کنیم سقراطی که ملهم شیوه گفت‌وگوست کیست و گفت‌وگوهای سقراطی چه مشخصاتی داشته است.

زندگی سقراط به‌خوبی می‌تواند تمثیلی از فلسفه او باشد. پیش‌گوی معبد دلفی به یکی از دوستان سقراط گفته است که سقراط داناترین مرد یونان است. این برای سقراط قابل‌درک نیست، به همین خاطر به دنبال کشف معنای این جمله برمی‌آید. این سقراط را برمی‌انگیزد که به گفت‌وگو با مردم آتن بپردازد، آن هم غالباً مردمی که مرجعیتی در آتن دارند و توسط خود یا دیگران به‌عنوان دانا شناخته می‌شوند. گفت‌وگوهای سقراط در خیابان‌ها، بازار و میدان‌ها (Ἀγορά= Agora) شاهدان بسیاری از مردم کوچه و بازار دارد که مریدان او و جوانان در بین ایشان غالب‌اند. سقراط بعد از همه این گفت‌وگوها کم‌کم نتیجه می‌گیرد که او به این معنا از

همه داناتر است که برخلاف سایرین بر نادانی خود واقف است. وقتی سقراط هفتاد ساله است به اتهام افساد جوانان و احترام نکردن خدایان به دادگاه احضار می‌شود. او نهایتاً محکوم به مرگ می‌شود، و در حلقهٔ دوستان نزدیک خود جام شوکران را می‌نوشد و بیان می‌کند که قانون، تحقیق و جست‌وجوی آزاد برای او مهم‌تر از زندگی است.

مسلم است که در پس روش گفت‌وگوی سقراطی ارزش‌های مهمی نهفته است. ممکن است کسی پرسد چرا سقراط به‌طور مستقیم و بی‌پرده به ترویج ارزش‌هایی مانند قانون، تحقیق و جست‌وجوی آزاد نپرداخت. پیلگرن معتقد است در طول دورهٔ بزرگسالی سقراط حوادث نگران‌کننده‌ای مانند طاعون آتن، سلطنت کلئون، قتل عام ملوس و میکالیسوس، رفتار با زندانیان آتنی در سیراکوز و حکومت سی جبار اتفاق افتاد که موجب شد نوعی بی‌اعتمادی در مردم به‌وجود بیاید و روش‌های معمول مقابله با مسائل اخلاقی، از طریق استقرا یا برهان، ثمربخش نباشد (Pihlgern, 2008: 28). عکس‌العمل سقراط دست یازیدن به روشی متفاوت برای مقابله با دوراهی‌های اخلاقی (dilemmas) بود که آتینان با آن‌ها مواجه بودند. این روش چگونه روشی بود و چگونه می‌توانست به سقراط برای نیل به هدف خود یاری رساند؟

۲. سقراط که بود و چرا اهمیت دارد؟

گرگوری ولاستوس (Gregory Vlastos: 1907-1991) یکی از مشهورترین سقراط‌شناسان سدهٔ اخیر است. پژوهش‌های وی در زمینهٔ سقراط‌شناسی و به‌ویژه دربارهٔ شیوهٔ خاص سقراط در گفت‌وگوهای فلسفی‌اش تأثیر بسیار زیادی بر استفاده از روش سقراطی در آموزش نوین داشته است. «گرگوری ولاستوس دانشمند پیشگامی در زمینهٔ سقراط (شناسی) بود که تحلیل فلسفهٔ کلاسیک را متحول کرد» (Lambert, 1991). ولاستوس در مقالهٔ مهمی با عنوان «پارادوکس سقراط» (Paradox of Socrates) روش سقراطی در مکالمات افلاطونی را تحلیل می‌کند. او ابتدا به تحلیل سقراطی که گزنفون در کتاب خاطرات (memorabilia) معرفی کرده است می‌پردازد. «سقراط گزنفون بسیار اقناعی است، به‌طوری‌که گزنفون ادعا می‌کند «او هر کجا که بحث می‌کرد بیشترین میزان موافقت را از شنوندگانش، بیش از هرکسی که من می‌شناختم به‌دست می‌آورد» ... سقراط افلاطون به‌هیچ‌وجه اقناعی نیست. او برندهٔ هر بحثی است، اما هرگز مدیریت نمی‌کند تا بر حریف غالب شود» (Vlastos, 1971: 2).

فصل اول: سقراط ۱۹

ولاستوس سقراط را مردی می‌داند که تماماً پارادوکس است. او دیگر فلاسفه را انسان‌هایی می‌داند که دربارهٔ پارادوکس حرف زده‌اند، اما سقراط چنین نکرده است. «پارادوکس در سقراط سقراط است. اما برخلاف پارادوکس‌های بعدی، اسکاندیناویایی، آلمانی و بعداً حتی فرانسوی، این پارادوکس هلنی برای غالب‌شدن بر عقل آدمی نیست، بلکه برای تحریک عقل آدمی است» (Vlastos, 1971: 4).

بنا به تفسیر ولاستوس، سقراط در پی رشد و تعالی روح آدمی است و روش خود را در این مسیر تعریف می‌کند. سقراط در رسالهٔ دفاعیه می‌گوید: «مادامی که من نفس بکشم و توان انجام این کار را داشته باشم، دست از فلسفیدن برنخواهم داشت. شما را ترغیب کرده‌ام، هرکدام از شما را که اتفاقی دیده‌ام متهم کرده‌ام و به روش مألوف خودم گفته‌ام: دوست ارجمنند، شهروند آتن، بزرگ‌ترین شهر دنیا، برجسته در هوش و قدرت، آیا خجالت نمی‌کشید که تا می‌توانید پول به دست می‌آورید و شهرت و اعتبار خود را افزایش می‌دهید، اما برای حقیقت و حکمت و تعالی روح‌تان نگران نیستید؟» (Apology, 29D-E) روح چگونه تعالی می‌یابد؟ اخلاقاً با انجام عمل نیک و عقلاً با تفکر درست. نکته این جاست که از نظر سقراط این دو عمیقاً مکمل یکدیگرند، بنابراین نمی‌توان یکی را بدون دیگری داشت، و اگر شما یکی از آن‌ها را داشته باشید مطمئن باشید دیگری را هم خواهید داشت. این یکی از مشهورترین نظریه‌های سقراط است که «فضیلت معرفت است». این سخن بدان معناست که هیچ فضیلتی بدون معرفت نمی‌تواند وجود داشته باشد. سقراط مخاطبش را وادار می‌دارد که احساس کند ناتوانی در یافتن یک تعریف، صرفاً شکستی عقلانی نیست، بلکه فاجعه‌ای اخلاقی هم هست. بنابراین از نظر ولاستوس حقیقت بزرگی که سقراط می‌خواهد به ما آموزش دهد این است که: «روح ما تنها چیزی است که ارزش نجات‌دادن دارد، و تنها یک روش برای نجات آن وجود دارد: کسب معرفت» (Vlastos, 1971: 7). اما نکته آن جاست که سقراط اعلام می‌کند که هیچ معرفتی ندارد. پس نتیجه این می‌شود که «هیچ انسانی نمی‌تواند بدون معرفت خوب باشد، و او هیچ معرفتی ندارد».

پارادوکس این است که سقراط می‌گوید مراقبت از روح مهم‌ترین کار در جهان است، و مأموریتش در زندگی این است که این را به دیگران نشان دهد، اما اپولوژی به همان تأکید می‌گوید اگر به آگورا بروید و جمعیتی که اطراف سقراط حلقه زده‌اند ببینید می‌توانید مطمئن باشید که سقراط چیزی دربارهٔ تعالی روح نمی‌گوید، و به‌گونه‌ای هم عمل نمی‌کند که پر کاهی

باعث رشد روحانی مخاطبش شود، بلکه صرفاً با آن‌ها بحث می‌کند، آن‌ها را یکی‌یکی به گوشه رینگ می‌کشاند، تا برای همه تماشاچیانش، اگرچه نه خود آن فرد، روشن کند که ادعای اولیه‌اش مبنی بر دانستن فلان چیز به‌طرز مسخره‌ای غلط است (Vlastos, 1971: 9). ولاستوس معتقد است نمی‌توان برای این پارادوکس به‌دنبال پاسخ بود مگر اینکه جنبه دیگری از سقراط را مدنظر قرار دهیم: نقش پژوهشگر. این همان جنبه‌ای است که موجب می‌شود سقراط یکی از، یا مهم‌ترین پیشگام آموزش‌های پژوهش‌محور در جهان معاصر، از جمله گفت‌وگوهای فلسفی در دوره پیش از دانشگاه و فلسفه برای کودکان و نوجوانان، باشد. این همان نقطه‌ای است که سقراط را به «حلقه کندوکاو» متصل می‌کند.

سقراط به پروتاگوراس، سوفیست مشهور یونانی، می‌گوید: «گمان مکن که من کمترین علاقه‌ای به بحث با تو دارم، بلکه من در پی حل کردن مسائل خودم هستم که برای خودم پیش می‌آید» (Prt, 384C)؛ یا وقتی کریتاس سقراط را متهم می‌کند که به‌جای پیشبرد بحث فقط تلاش می‌کند او را متهم کند، پاسخ می‌دهد: «کریتاس، تو به‌گونه‌ای عمل می‌کنی که گویی من پاسخ سؤالاتی که می‌پرسم می‌دانم، و می‌توانم اگر بخواهم این پاسخ‌ها را در اختیار تو قرار دهم. این‌گونه نیست. من به همراه تو در حال پژوهش هستم ... چون من خودم معرفتی ندارم ... چه فکری در مورد من کرده‌ای؟ چطور می‌توانی گمان ببری که من کمترین علاقه‌ای به رد کردن تو داشته باشم؛ آنچه من باید داشته باشم جست‌وجوی خودم است» (Chrm, 165D-166D). می‌توان پرسید آیا سقراط واقعاً چنین اعتقادی داشت یا صرفاً وانمود می‌کرده است؟ سقراط ادعا می‌کند نمی‌داند. گویی او معرفت را همان معرفت به مثلی تعریف می‌کند که بعدها افلاطون آن را صورت‌بندی کرد و از آن‌جایی که چنین معرفتی را ندارد، خود را محقق و در تلاش برای رسیدن به معرفت معرفی می‌کند. از نظر سقراط اگر کسی چنین معرفتی را داشته باشد، پژوهش و جست‌وجو دیگر برای او بی‌معنا خواهد بود. سقراط گویی می‌خواهد میان یقین و حیانی و یقین فیلسوفانه تفاوت قائل شود. وقتی پارمنیدس خود را واجد «معرفت» می‌دانست، اگرچه این معرفت از طریق استدلال عقلانی حاصل شده بود، اما گویی به همان یقینی نائل شده بود که اورفئوس یا الهه‌ای دیگر آن را به او الهام کرده بود. سقراط گویی می‌خواهد بگوید در فلسفیدن چنین یقینی حاصل نمی‌شود. این یقین از راه وحی حاصل می‌شود، نه از راه فلسفه. وقتی سقراط از معرفت سخن می‌گوید، چنین یقینی را در ذهن دارد و البته منکر داشتن آن است: