

ماتنو لیپمن - آن مارگارت شارپ - فردریک اس. اُسکانیان

کودکان و مهارت تفکر

راهنمای آموزش تفکر و سبک زندگی به دانش آموزان

ترجمه‌ی

عبدالمهدی معرفزاده

سید منصور مرعشی

علی شریفی



پارسیک

عنوان و نام پدیدآور : کودکان و مهارت تفکر: راهنمای آموزش تفکر سبک زندگی به دانش آموزان / ماثو لیمن، آن
مارگارت شارپ، فردریک اس. اسکانیان؛ مترجم: علی معرفت‌زاده، منصور مرعشی، علی شریفی.
تهران: پارسیک، ۱۳۹۴.

مشخصات نشر
مشخصات ظاهری
۳۵۶ ص: جدول، نمودار؛ ۱۴/۵×۲۱/۵ س.م.

یادداشت
یادداشت
عنوان اصلی: Philosophy in the Classroom, 2d ed

کتاب‌نامه

موضوع
موضوع
برنامه‌ریزی درسی

آموزش و پرورش -- فلسفه

۳۷۵/۰۰۱

رده‌بندی دیویی
رده‌بندی کنگره
LB ۲۸۰۶/۱۵ ل ۹۴ ک ۹ ۱۳۹۴

سرشناسه
لیمن، ماثو، ۱۹۲۳-م.

Lipman, Matthew

شارپ، آن مارگارت، ۱۹۴۲-م.

Sharp, Ann Margaret

اسکانیان، فردریک اس، ۱۹۲۴-۱۹۹۰م.

Oscanyan, Frederick S.

معرفت‌زاده، عبدالمهدی ۱۳۲۵-، مترجم

مرعشی، سیدمنصور، ۱۳۳۳-، مترجم

شریفی، علی، ۱۳۵۸-، مترجم

وضعیت فهرست‌نویسی: فیا

شابک
978-600-94289-8-4

شماره کتاب‌شناسی ملی: ۱۹۱۷۸۰۹



کودکان و مهارت تفکر
راهنمای آموزش تفکر و سبک زندگی دانش آموزان

عنوان اصلی: *Philosophy in the Classroom*

نویسندگان: ماثو لیمن، آن مارگارت شارپ، فردریک مرگن
مترجمان: عبدالمهدی معرف زاده، سید منصور مرعشی، علی شریف

طراح جلد: سیاوش برادران

ویرایش: تحریریه‌ی پارسیک

نوبت چاپ: اول، تابستان ۱۳۹۵

چاپ و صحافی: توس

شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه

شماره‌ی نشر: ۷

شابک: ۹۷۸۶۰۰-۹۴۲۸۹-۸۴

همه‌ی حقوق برای انتشارات پارسیک محفوظ است

انتشارات پارسیک - تهران - بزرگراه ستاری، بعد از بزرگراه حکیم، خیابان عزتی پور، شماره‌ی ۶ واحد ۱۰

تلفن: ۴۴۰۰۳۰۰۷

کدپستی: ۴۴۰۴۷۵۴۱

پست الکترونیک: parsik@outlook.com

۱۱	یادداشت مترجمان
۱۳	سرآغاز
۲۱	بخش نخست: ترغیب کودکان به تفکر
۲۳	فصل نخست: نیاز به طراحی دوباره‌ی نظام آموزشی
۲۴	نظرات آما، نظام آموزشی
۲۵	شکست رویکرد های جبرانی
۲۷	برآورده شدن انتظارات
۲۸	کشف
۳۰	ناکامی
۳۱	تجربه‌های معنادار
۳۳	نیاز به مابعد
۳۵	رویارویی معنا و عقلانیت
۳۷	فصل دوم: تفکر و برنامه‌ی درسی مدرسه
۳۷	انشتیاق کودک به معنا
۳۹	تفکر ماهرانه
۴۳	مهارت‌های تفکر و مهارت‌های بنیادین
۴۳	خواندن به قصد یافتن معنا
۴۶	استدلال به مثابه‌ی مهارت بنیادین
۴۹	مهارت‌های تفکر و موضوع‌های گوناگون درسی
۵۳	رابطه‌ی بین گفت‌و شنود و تفکر
۵۷	تفکر خوب درباره‌ی امور مهم
۶۴	فصل سوم: فلسفه: حلقه‌ی گم‌شده‌ی آموزش و پرورش
۶۴	فلسفه با شگفتی آغاز می‌شود
۶۶	شگفتی و معنا
۶۷	توصیف علمی

۷۰	تفسیر نمادین
۷۳	پژوهش فلسفی
۷۳	پرسش‌های متافیزیکی
۷۶	پرسش‌های منطقی
۷۷	پرسش‌های اخلاقی

۷۹	فصل چهارم: برخی پیش فرض‌های آموزشی فلسفه برای کودکان
۸۳	حفظ یک پارچگی فلسفه به عنوان رشته‌ای علمی
۸۵	تبدیل کلاس درس به اجتماع پژوهشی
۸۷	ساده‌سازی معلم و زمینه‌سازی برنامه‌ی درسی

۹۱	بخش دوم: اهداف روش‌های برنامه‌ی فلسفه برای کودکان
۹۳	فصل پنجم: برنامه‌ی فلسفه برای کودکان
۹۳	توصیف برنامه‌ی درسی
۹۸	اهداف و مقاصد فلسفه برای کودکان
۹۸	ارتقای توانایی استدلال
۹۸	خاستگاه‌های استدلال
۱۰۳	استدلال در کودکی
۱۱۱	استدلال و استنباط
۱۱۳	رشد خلاقیت
۱۱۴	رشد فردی و بین فردی
۱۱۶	رشد درک اخلاقی
۱۱۷	رشد توانایی در کشف معنای نهفته در تجربه
۱۱۸	کشف بدیل‌ها
۱۲۰	کشف بی‌طرفی
۱۲۳	کشف سازگاری
۱۲۶	کشف عملی بودن ارائه‌ی دلیل برای عقاید
۱۲۹	کشف جامعیت
۱۳۱	کشف موقعیت‌ها
۱۳۴	کشف روابط جزء - کل
۱۳۸	رشد درک اخلاقی

۱۴۰	فصل ششم: آموزش روش‌شناسی: بررسی ارزش و میزان‌های عمل
۱۴۰	ترغیب کودکان به تفکر مستقل

۱۴۳	شرایط آموزش تفکر فلسفی
۱۴۳	۱- تعهد به پژوهش فلسفی
۱۴۴	۲- پرهیز از تلقین
۱۴۹	۳- احترام به دیدگاه کودکان
۱۵۰	۴- جلب اعتماد کودکان
۱۵۱	رفتار آموزشی هدایت گر برای ترغیب کودکان به تفکر فلسفی
۱۵۳	در نظر داشتن تناسب و هماهنگی
۱۵۶	پرسش گری
۱۶۳	پاسخ گویی
۱۶۴	گوش کردن
۱۶۶	ارتباط غیر کلامی معلم و دانش آموز
۱۶۷	متمم به مثابه‌ی الگوی دانش آموز
۱۷۰	فصل هفتم: هدایت به راه‌های فلسفی
۱۷۰	فلسفه و راه‌های استرشدود
۱۷۳	هدایت بحث درسی
۱۷۶	نقش ایده‌ها در گفت‌وگود فلسفی
۱۷۶	بحث‌های علمی
۱۷۷	بحث درباره‌ی باورهای مذهبی
۱۷۸	بحث‌های فلسفی
۱۸۰	فلسفه چه گونه به دانش آموزش و پرورش مربوط است؟
۱۸۱	پرورش مهارت گفت‌وگوی فلسفی
۱۸۵	مشارکت دادن دانش آموزان
۱۸۵	استخراج نظرها و اندیشه‌ها
۱۸۶	به دانش آموزان کمک کنیم خودشان را بیان کنند: وضوح بخشی به بیان و راه
۱۸۷	تفسیر دیدگاه‌های دانش آموزان
۱۸۸	تفسیر
۱۸۸	دریافت آن چه پیامد منطقی است
۱۸۹	دریافت آن چه صرفاً یک پیشنهاد است
۱۹۱	در جست‌وجوی ثبات
۱۹۱	درخواست برای ارائه‌ی تعریف
۱۹۲	در جست‌وجوی یافتن فرضیات
۱۹۴	تشخیص استدلال نادرست
۱۹۴	درخواست ارائه‌ی دلیل
۱۹۷	از دانش آموزان بخواهید توضیح دهند چه گونه به مطلب دست یافتند
۱۹۸	استخراج و ارزیابی بدیل‌ها

۱۹۹	هماهنگ کردن بحث
۲۰۲	دسته‌بندی ایده‌ها
۲۰۳	پیشنهاد موارد معطوف به هم‌گرایی یا واگرایی
۲۰۴	هدایت بحث به سطح بالاتری از تعمیم

بخش سوم: کاربرد مهارت‌های تفکر در تجربه‌ی مدرسه

۲۰۵	فصل هشتم: ترغیب کودکان به منطقی بودن
۲۰۷	به‌کارگیری منطق صوری برای تسهیل تفکر فلسفی
۲۰۸	• منطق صوری چه گونه می‌تواند به ما کمک کند؟
۲۱۱	چرا قیاس منطقی؟
۲۱۳	• ویژگی‌های مرتبط با نظام‌های منطق صوری
۲۱۴	سازاری
۲۱۴	نتیجه‌ی منطقی
۲۱۷	انسجام
۲۲۰	ارائه‌ی دلایل: رویکرد دلایل مناسب
۲۲۱	انواع استنباط
۲۲۴	ویژگی‌های پژوهش‌ناظر به کشف دلیل
۲۲۷	ویژگی‌های دلایل مناسب
۲۲۹	آموزش منطق دلایل مناسب
۲۳۱	عقلانی عمل کردن
۲۳۲	الگوهای نقش: سبک‌های تفکر
۲۳۴	راهنماهایی برای رفتار معقول
۲۳۹	نتیجه‌گیری

فصل نهم: آیا می‌توان تربیت اخلاقی را از پژوهش فلسفی جدا کرد؟

۲۴۱	پیش‌فرض عقلانیت
۲۴۲	تعیین مرحله برای رشد اخلاقی
۲۴۶	اجتماعی شدن و استقلال در تربیت اخلاقی
۲۵۰	دوگانگی‌های خطرناک در تربیت اخلاقی
۲۵۸	چه گونه می‌توان به کودک کمک کرد که دریابد چه باید بکند؟
۲۶۱	تخیل و تربیت اخلاقی
۲۶۳	تصور روابط هدف - وسیله
۲۶۴	تصور روابط جز - کل
۲۶۶	تأثیر الگوها در تخیل اخلاقی

۲۶۷	از کجا باید شروع کرد؟
۲۶۹	چرا آموزش اخلاقی را نمی‌توان از آموزش فلسفی جدا دانست؟
۲۷۷	رابطه‌ی منطق و اخلاق
۲۸۵	رشد قضاوت اخلاقی

۲۹۲	فصل دهم: مضامین فلسفی در پژوهش اخلاقی برای کودکان
۲۹۶	رابطه‌ی منطق و اخلاق
۲۹۷	سازگاری
۳۰۱	حق و انصاف
۳۰۲	برای نقص و مناسب
۳۰۳	راده: آزاد و جبرگرایی
۳۰۵	تأییدی بودن
۳۰۶	تغییر و رشد
۳۰۷	حقیقت
۳۰۹	مراقب بودن
۳۱۰	معیارها و قانون
۳۱۲	پرسش‌ها و پاسخ‌ها
۳۱۵	تفکر و تفکر مستقل در پژوهش اخلاقی

۳۱۹	پیوست الف: اصلاح تربیت معلم
۳۲۶	اهداف برنامه
۳۲۷	ابزارها و روندها
۳۲۹	دستاورد‌های دانش‌آموختگان
۳۳۰	گزینش
۳۳۰	الزامات دانشگاهی برای مدرک

۳۳۱	پیوست ب: پژوهش‌های تجربی در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان
۳۴۴	خلاصه‌ی نتایج
۳۴۵	کتاب‌شناسی

«فلسفه برای کودکان» شایسته‌ای نو و جذاب در علوم تربیتی است و از آثار مائتو لیپمن همواره به عنوان بهترین مرجع در این زمینه نام برده می‌شود.

این کتاب ترجمه‌ی ویرایش دوم کتاب لیپمن و همکارانش با عنوان اصلی فلسفه در کلاس درس^۱ است که نخستین اثر از مجموعه کتاب‌های لیپمن و همکارانش در زمینه‌ی فلسفه برای کودکان محسوب می‌شود. کتاب در سه بخش (شامل ده فصل) و دو پیوست به موضوع فلسفه برای کودکان می‌پردازد. در بخش نخست، به منظور ترغیب کودکان به تفکر، نیاز به طراحی دوباره‌ی نظام آموزشی، نقش تفکر در برنامه‌ی درسی و فلسفه به مثابه‌ی حلقه‌ی گم‌شده‌ی آموزش و پرورش و برخی از پیش‌فرض‌های آموزشی فلسفه برای کودکان مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. بخش دوم به اهداف و روش‌های برنامه‌ی فلسفه برای کودکان می‌پردازد و مقولات برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان، آموزش روش‌شناسی، بررسی ارزش و میزان‌های عمل و هدایت بخش‌های فلسفی را مورد بررسی قرار می‌دهد.

بخش سوم به کاربرد مهارت های تفکر در تجربه‌ی مدرسه اختصاص یافته و فصل‌های این بخش بر ترغیب کودکان به منطقی بودن، پیوستگی یا عدم پیوستگی و رابطه‌ی تربیت اخلاقی و پژوهش‌های فلسفی و نهایتاً مضامین فلسفی در تربیت اخلاقی کودکان تاکید دارند. در پیوست‌های الف و ب نیز اصلاح تربیت معلم و تحقیقات تجربی در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان بررسی شده‌اند.

ریغ که مولفان گران قدر این اثر، یعنی فردریک اسکانیان در سال ۱۹۹۰، جان آن مارگرت شارپ در سال ۲۰۰۹ و بالاخره آقای ماتئو لیپمن در سال ۲۰۱۰ میلادی روی در نقاب خاک کشیدند.

مترجمان به خود فرض می‌دانند که مراتب تشکر و سپاسگزاری خود را به آقایان دکتر مهدی - عفر پاک سرشت و دکتر مسعود صفایی مقدم، اساتید گران قدر دانشگاه شهید بهرگان اهواز، به پاس راهنمایی‌ها و هدایت‌های عالمانه‌شان در خصوص ترجمین پیچیدگی‌های متن تقدیم نمایند و دوام عمر و عزت آنان را از ایزد منان خواستار باشند. گرچه هر یک از مترجمان مسئولیت ترجمه‌ی بخش‌هایی از کتاب را برعهده داشته‌اند، بر مسئولیت مشترکی که در قبال متن دارند آگاه و بر آن متعهدند.

سید منصوره عیسی (اشیار دانشگاه شهید چمران)

عبدال مهدی معرف زاده (استادیار - دانشگاه شهید چمران)

علی شریفی (دانشجوی دکتری مدیریت امور - دانشگاه شهید چمران)

اهواز - پاییز ۱۳۹۴

سرآغاز

امروزه فلسفه بخش مهمی و معتبر از برنامه‌ی آموزش و پرورش ابتدایی است. این تحول نسبتاً ناگهانی است زیرا تا قبل از دهه‌ی ۱۹۷۰، در برنامه‌ی آموزش و پرورش ابتدایی به فلسفه اعتنا نمی‌شد. با توجه به این‌که فلسفه قرن‌ها است متحصراً در دانشکده‌ها و دوره‌های تحصیلات تکمیلی تدریس می‌شود، اینک چه اتفاقی افتاده است که مدیران مدارس ابتدایی تصمیم گرفته‌اند فلسفه را نیز به برنامه‌ی درسی خود بگنجانند.

ذکر این نکته لازم است که فلسفه از بدو به این‌ها در یونان، در قرن ششم قبل از میلاد، به شکل ناگهانی ظهور نکرده است. شش کیل جوامع عقلانی بشری - آن‌چه ما تمدن می‌نامیم - فرایندی است که بررسی آن نیازمند هزاران، بلکه میلیون‌ها سال است. متمدن شدن بشر متره بر عقلانی شدن او بوده است و این حیوان دو پای راست قامت فرایندی کندنی طولانی مدت را برای عقلانی شدن، استدلال کردن و یادگیری چه‌گونگی بهبود بخشیدن به عقلانیت خود پشت‌سر گذاشته است. از این‌رو، فرایند تفکر بشری که قبل از دوره‌ی فلاسفه‌ی یونان باستان آغاز شده بود به تدریج رشد یافت و مشکلات را کشف کرد تا با دوراندیشی، از گرفتارشدن در آن‌ها اجتناب کند و کوشید تا پیامدهای بدیل عقلایی را بیازماید.

شش قرن قبل از میلاد مسیح، تفکر به گرد خود چرخید؛ مردم درباره‌ی

«تفکر» اندیشیدند و نتیجه‌ی آن رویداد مهم چیزی جز تولد فلسفه نبود.

اما مقوله‌ای که یونانیان اولیه تشخیص دادند همان است که امروزه بسیاری از آموزگاران و مدیران در شرف شناسایی آن هستند. دقیقاً همان‌گونه که سیر تکامل تفکر به فلسفه انجامید، فلسفه نیز تاکنون مفیدترین ابزار در جهت تکامل تفکر بشری بوده است. به عبارت دیگر، شاید آن‌چه ۲۵۰۰ سال پیش در یونان فلسفه را شکوفا کرد موجب شد در دهه‌ی ۱۹۷۰، فلسفه در آموزش و پرورش اهمیت یابد.

در بخش زیادی از تاریخ تمدن غرب، ادبیات و فلسفه دو حوزه‌ی جدا از هم بوده‌اند اما در یونان باستان، حداقل در آغاز، چنین نبوده است. در واقع، پیش از این، هر دو، فلسفه همیشه بر مرکب ادبیات جلوه‌گری کرده است. کلمات قصار، تراکیبون، گفتارهای منظوم و اشعار پارمنیدس و بعدها نیز گفتارهای داستانی و افسانه‌های فلاطون مؤید این نکته است.

افزون بر این، رویدادهای فلسفی در یونان باستان، گرچه فی‌نفسه فلسفی نبود، در شعور و تأملات یونانیان اثر گذاشت و به فرهنگ یونانی شکل بخشید. برخی بر آن‌اند که آثار هومر، نمایش‌نامه‌نویسان قرن پنجم قطعاً زمینه‌ساز پیدایش تأملات و تفکرات فلسفی پس از خود بوده‌اند اما هومر فیلسوف نبود. از این رو، چه‌گونه می‌توان وی را مهم‌ترین کسانی دانست که به پیدایش تفکر و تأمل فلسفی کمک کرده‌اند؟

یادآوری وقایع و رخدادهای ذکر شده در *ایلیاد* و *ود* ضروری است که احتمالاً در جنگی حدود سه قرن قبل از عصر او به وقوع پیوسته است. ممکن است مفید باشد. ما تصور می‌کنیم که این جنگ بین یونان و تروا رخ داده است اما این تصور کاملاً مبتنی بر واقعیت نیست. پیش از این جنگ، در شبه جزیره‌ای که بعدها یونان نامیده شد، دولت شهرهایی مجزا وجود داشت و بعد از این جنگ بود که اهالی دولت شهرها مجبور شدند خود را یونانی بنامند، درست همان‌گونه که اهالی سیزده مستعمره‌ی قاره‌ی آمریکا، پس از انقلاب آمریکا متحد شدند و خود را آمریکایی نامیدند.

انقلاب ما آمریکایی‌ها دویست سال پیش رخ داده است اما ما هنوز احساسی قوی به آن داریم و هنگام شنیدن این مطلب که آنچه ما از آن با نام «جنگ استقلال» یاد می‌کنیم بریتانیایی‌ها «شورش مستعمرات» می‌نامند سر خود را تکان می‌دهیم. به عبارت دیگر، ما کماکان با غیرت از آن جنگ هواداری می‌کنیم. بریتانیایی‌ها نیز در جبهه‌ی مخالف این‌گونه‌اند. ما خود را به‌ویژه در مقایسه با یونانی‌های دوازده قرن قبل از میلاد مسیح، متمدن‌تر می‌دانیم. آن قبایل تنها کمی از بربریت فاصله گرفته بودند، با این حال ما نیز رفتاری بی‌پایه‌وار داریم. یونانیان زمانه‌ی هومر احتمالاً چندان متمدن‌تر از اسلاف خود نبودند. آن‌ها نیز جنگ با تروا را مهم‌ترین تجربه‌ی اتحاد در تاریخ ملی خود می‌دانستند. امروزه ممکن است آن‌ها را در مقایسه با خود، مردمی خام و ستمگر بدانیم که نسبت به نیاکان خود ناسپاس بوده‌اند.

از این رو، اولین رکنه‌ی *ایلیاد* هومر را می‌خوانیم، از این‌که رفتاری با یونانی‌ها و تروایی‌ها، انسانیت شگفت‌زده می‌شویم. در *ایلیاد* هومر تروایی‌های قهرمان و یونانی‌های ناجوانمرد، یونانی‌های شجاع و تروایی‌های خیانت‌پیشه در برابر هم قرار گرفته‌اند. هر طرف، به همان اندازه که از دست می‌دهد، پیروزی کسب می‌کند. میان آن‌ها همه زودرنجی‌ها، سفاهت‌ها، زیرکی‌ها و درنده‌خویی‌ها تنها یک انسان شریف وجود دارد که او نیز یونانی نیست و سرانجام خوشی ندارد. ممکن است تصور کنیم که مردم زمانه‌ی هومر او را به دلیل این‌که نیاکان قهرمان و جبهه‌ی رست‌شان را قدرناشناسانه تصویر کرده است آزار داده باشند اما واضح است که مردم یونان *ایلیاد* هومر را با روی گشاده پذیرفته‌اند. آن‌ها چه‌گونه سادگی‌هایی بوده‌اند؟

هومر فیلسوف نبود اما در مقابل این جنگ شیوه‌ای بی‌طرفانه، عینی و مستقل در پیش گرفت. او هر آن‌چه را ستودنی بود، اعم از آن‌که به یونانی‌ها یا تروایی‌ها مربوط بود، می‌ستود و آدم‌ها را همان‌گونه که می‌دید، بدون توجه به ملیت‌شان توصیف می‌کرد. چنین توصیفی تنها برای مردمی جالب و

جذاب بود که در پی حقیقت بودند، هرچند آن حقیقت آزاردهنده باشد. همانند شخصیت اصلی اُدیپوس^۱ که می‌خواست حقیقت را، به هر بهایی بداند.

پی‌گیری حقیقت به شیوه‌ای بی‌طرفانه و عینی که یونانی‌ها ظاهراً از آثار هومر برداشت کردند، احتمالاً در شکل‌گیری شعور آن‌ها مؤثر بود و آن‌ها را هر چه بیش‌تر برای رسیدن به استقلال فکری ترغیب کرد. بر همین اساس، قدیمه در قرن ششم، عموماً بدون اجبار و زور پذیرفته شد. فیلسوفان طبیعی پیش از سقراط، گرچه اندیشه‌هایی علمی داشته‌اند، شیوه‌ی بیان آن‌ها قصار و گاه شاعرانه بوده است. از این رو فلسفه هنگام ظهور، از نظر ابتکار و استقلال فلسفه و به لحاظ طرح خاستگاه ماهیت اشیا و امور، علمی بود و به شیوه‌ای نرم‌انده مباحث را ارائه می‌کرد.

افزون بر این، فلسفه داده و عموماً دست‌یافتنی بوده است؛ بدین معنا که فلسفه در آغاز تنها دسترس متخصصان، نجیبگان فنی و اقلیت راهبان یا کاهنان نبود بلکه عموم مردم از دسترسی داشتند. گرچه کلمات قصار قرن ششم غنی و چندوجهی بود، هر کس می‌توانست آن‌ها را درک کند.

در قرن پنجم، فلسفه مشخصاً با عنوان «بررسی مکالمه‌ای»^۲ شناخته می‌شد. این پیشرفت به‌وضوح مرهون سقراط بود. سقراط نه تنها برای هم‌شهریان آتنی خود نمونه‌ی فردی بود که می‌خواست زندگی را از طریق مباحثه و گفت‌وگوی عمومی بررسی کند، بلکه بدون حضور او گفتارهای داستان‌وار افلاطون شکل نمی‌گرفت. چرا زندگی سقراط چنین خاص و مهم است؟

سقراط پیش از آن‌که ما را به کاری ترغیب کند نحوه‌ی انجام آن را به ما نشان می‌دهد. تفکر نوعی فعالیت است که هیچ‌کس نمی‌تواند به‌جای دیگری انجام دهد. سقراط در عین حال که الگویی از بررسی عقلانی به ما عرضه می‌کند، می‌کوشد دستاوردهای بررسی عقلانی خود را به ما تحمیل نکند. او بدون تعیین مراحل شکل‌گیری هر امری، آن را مقوله‌ای مطلوب به ما معرفی

۱- Oedipus. عنوان نمایش‌نامه‌ای از سوفوکل نمایش‌نامه‌نویس یونانی. [اورستار]

نمی‌کند. این به معنای شناخت هم‌گامی نظریه و عمل است. سقراط نمی‌گوید همه‌ی پیوندهای مورد نیاز را ایجاد و همه‌ی تمایزات را تعیین کنید، زیرا به پوچی چنین فرمانی آگاه است؛ او توصیه‌های خود را عملیاتی می‌کند. مثلاً چنان‌چه بخواهیم مفهومی را - مانند دوستی، شجاعت، عشق یا زیبایی - کشف کنیم، باید مراحل متوالی را پشت سر بگذاریم تا آن مفهوم را از نهانگاه خود بیرون بکشیم. هیچ ویژگی سقراط تأثیرگذارتر از آرامش توأم با متانت او نبود، چنان‌که کسانی را که با آن‌ها گفت‌وگو می‌کرد تحت تأثیر قرار می‌داد و به تفکر متعالی، همانند خود، ترغیب می‌کرد.

علاوه بر این سقراط به ما می‌گوید که باید خود و زندگی خود را بشناسیم؛ بدین معنا که ما باید آن‌چه را در زندگی مان اهمیت دارد شناسایی کنیم زیرا بدین است که ما با شناخت امور، اشیا و پدیده‌های پیرامون خود زندگی موفق‌تری خواهیم داشت. از این رو بررسی عقلانی باید با موضوع‌های مهم و مراد بلافاصله هر یک از ما آغاز شود؛ چه امری در زندگی ارزشمند است و به چه نیس برخی امور ارزش بیش‌تری دارند. گرایش فرد به بهبود مدیریت زندگی خود باید در اولویت قرار گیرد زیرا هیچ انگیزه‌ای برای گرایش به تفکر بهتر از این نیست که بینیم زندگی ما با فکر کردن بهتر شده است.

دیگر آن‌که سقراط آدم‌ها را درگیر گفت‌وگو می‌داند. این واقعیتی است که حداقل ظاهراً، بی‌اهمیت به نظر می‌رسد اما با روش سقراط مبنی بر این‌که ما فکورانه زندگی می‌کنیم ضرورت و اهمیت گفت‌وگو را بیش‌تر درک خواهیم کرد. هنگامی که وارد گفت‌وگو می‌شویم باید هوشمندانه به خود متکی باشیم - جایی برای استدلال نامربوط، اظهارنظرهای سهواً و شوخی‌های نامناسب وجود ندارد. ما باید با دقت به دیگران گوش بدهیم (زیرا شنیدن تفکر است) و باید واژه‌های خود را پیش از سخن گفتن بسنجیم (زیرا صحبت کردن تفکر است). سپس باید آن‌چه را خود و دیگران گفته‌ایم در ذهن مرور و به دقت تمام گفته‌ها را بررسی کنیم.